جامعة حائل
University of Hail

مجلة العلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة تصدر عن جامعة حائل

السنة الرابعة، العدد 12، ديسمبر 2021

الإلكتروني E -1658-8819

الورقي 1658-788 X

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة حائل

مجلة العلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة تصدر عن جامعة حائل

للتواصل:

مركز النشر العلمي والترجمة

جامعة حائل، صندوق بريد: 2440 الرمز البريدي: 81481

https://uohjh.com/

j.humanities@uoh.edu.sa

ردمد : إلكتروني E-1658-8819 ورقي 1658- 788 X رقم الإيداع 14398368

نبذة عن المجلة

تعريف بالمجلة

مجلة العلوم الإنسانية، مجلة دورية علمية محكمة، 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.

رؤية المجلة

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

رسالة المجلة

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

أهداف المجلة

تهدف المجلة إلى إيجاد منافذ رصينة؛ لنشر المعرفة العلمية المتخصصة في المجال الإنساني، وتمكن 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.

قواعد النشر

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.

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، واللغة الإنجليزية، والسياحة والآثار.
- الإدارة والإعلام والاتصال وعلوم الرياضة والحركة.

أوعية نشر المجلة

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

الشروط العامة للنشر العلمي

- عدم مخالفة البحث للضوابط والأحكام والآداب العامة في المملكة العربية السعودية.
- أن يُراعى في البحث الأصالة والابتكار والجدية العلمية.
- مراعاة الأمانة العلمية وضوابط التوثيق في النقل والاقتباس.
- السلامة اللغوية ووضوح الصور والرسوم والجداول إن وجدت، وللمجلة حقها في مراجعة التحرير والتدقيق النحوي.
- ألا يرد اسم الباحث (الباحثين) في أي موضع من البحث إلا في صفحة العنوان فقط.
- يقدم الباحث الرئيس تعهداً (حسب أنموذج أ) يفيد أن البحث لم يسبق نشره (ورقيًّا أو إلكترونيًّا،) وأنه غير مقدم للنشر، ولنيقدم للنشر في وجهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه، ونشره في المجلة، أو الاعتذار للباحث عن عدم قبول البحث؛ وذلك وفق النموذج المعتمد في المجلة.
- تقوم هيئة تحرير المجلة بالفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو الاعتذار عن عدم قبوله أولياً، أو بناء على تقارير المحكمين دون إبداء الأسباب.
- يقدم الباحث الرئيس (حسب أنموذج ب) تقريرا عن تعديل البحث (بعد التحكيم) وفقاً للملاحظات الواردة في تقارير المحكمين الإجمالية أو التفصيلية في من البحث.

الشروط الفنية للنشر العلمي

1. لا تزيد عدد صفحات البحث عن ثلاثين صفحة حسب المواصفات الفنية الآتية: تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة: من الجهات الأربع (3) سم، والمسافة بن الأسطر مفردة، ويكون نوع الخط في المتن باللغة العربية (Traditional Arabic) بحجم (12) وباللغة الإنجليزية (Times New Roman) بحجم (10) وتكون العناوين الرئيسة في اللغتين بالبنط الغليظ (Bold) ويكون نوع الخط في الجدول باللغة العربية (Traditional Arabic)بحجم (10) وباللغة الإنجليزية (Times New Roman) بحجم (9)، وتكون العناوين الرئيسة في اللغتين بالبنط الغليظ.
2. يحتوي البحث على ملخصين: أحدهما باللغة العربية، لا يزيد عدد كلماته عن (200) كلمة، والآخر باللغة الإنجليزية لا يزيد عددكلماته 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 الأولي للنشر، حيث يتم رومنة (Romanization / Transliteration) اسم، أو أسماء المؤلفين، متبوعة بسنة النشر بن قوسن (يقصد بالرومنة النقل الصوتي للحروف غير اللاتينية إلى حروف لاتينية، تمكن قراء اللغة الإنجليزية من قراءتها، أي: تحويل منطوق الحروف العربية إلى حروف تنطق بالإنجليزية،) ثم يتبع بعنواناالمقالة إذا كان متوافراً باللغة الإنجليزية في أصل المقالة، وإذا لم يكن متوافراً فتتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية، ثم يتبع باسم الدورية الي نشرت بها المقالة باللغة الإنجليزية إذا كان مكتوباً بها، وإذا لم يكن مكتوباً بها فيتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية، ثم تضاف كلمة (in Arabic) بن 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 من 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،) حتى 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 (إلى البريد الإلكتروني للمجلة **J.Humanities@uoh.edu.sa**) حسب المواصفات الفنية بصيغتي (Word)و (Pdf)مع السيرة الذاتية للباحث أو الباحثة أو الباحثين بعد تعبئة ألنموذج (أ) ويمكن الحصول عليه من الموقع الإلكتروني لمجلة العلوم الإنسانية: **https://uohjh.com**

المشرف العام

سعادة وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

د. عبد العزيز بن سالم الغامدي

هيئة التحرير

رئيس هيئة التحرير

د. بشير بن علي اللويش

أعضاء هيئة التحرير

أ. د. سالم بن عبيد المطيري
أ. د . منى بنت سليمان الذبياني
د. نواف بن عوض الرشيدي
د. إبراهيم بن سعيد الشمري

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 archaeology
أ. د. سعد بن عبد الرحمن البازعي
جامعة الملك سعود - الأدب الإنجليزي
أ.د. محمد شحات الخطيب
جامعة طيبة - فلسفة التربية

فهرس الأبحاث

م	عنوان البحث/ اسم الباحث	رقم الصفحة
1	أَثَرُ حُرُوفِ المَعَاني وتأثيرُها فِي التَّركِيبِ النَّحْويِّ-دراسة نحوية تأصيلية د. غازي بن محمد بن فهد السهلي	22-9
2	التفسيرات النفسية والاجتماعية للجرائم المعلوماتية والعوامل الدافعة لارتكابها د. إبراهيم بن محمد الزبن	51-23
3	مدى تطبيق الممارسات المبنية على البراهين في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدينة جدة: وجهة نظر المعلمات أ. مرام فيصل مغرم العمرى أ.د. نايف عابد إبراهيم الزارع	77-53
4	الصورة النمطية المتداولة للمجتمع السعودي عن طريق المقارنات الاجتماعية مع المجتمعات الأخرى أ. سهام بنت محمد الصامطي أ. د. صالح بن إبراهيم الخضيري	101-79
5	ترجمة و تقنين مقياس جدول مسح مخاوف الأطفال المعدل د. أحمد بن سعد الأحمد	123-103
6	البناء العاملي لمقياس كفايات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة تبوك أ. دعاء أحمد القرني د. عبدالله محمد المهداوي	155-125
7	البناء الإرشاد الإلكتروني عبر المجتمعات الافتراضية لتنمية وعي الأسرة السعودية بمخاطر الانحرافات الفكرية على الأبناء* أ. د. محمد ابراهيم علي أبوهرجه	185-157
8	النص السردي في رسائل حمزة شحاتة: قراءة في كتاب «إلى ابنتي شيرين» د. علي بن ناصر السهلي	209-187
9	فاعلية التعلم القائم على المشكلات في تنمية عادات العقل في الرياضيات لدى طلاب الصف الثاني المتوسط د. عبيد مزعل عبيد الحربي أ. بندر عبدالله عنيزان الرشيدي	232-211
10	تصوُّر مقترح لتحسين دور مديري المعاهد العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب د. مشعل بن سليمان العدواني العنزي	253-233
11	الأحكام الفقهية المتعلقة بوباء كورونا في باب الجنائز د. عبدالله بن راضي مرضي الشمري	277-255
12	فاعلية استخدام تقنية الواقع المعزز في تدريس مادة «الحاسب الآلي وتقنية المعلومات» على إكساب طالبات الصف الثاني الثانوي المفاهيم الحاسوبية وحل المشكلات أ. د. نجوى بنت عطيان بن محمد المحمدي	294-279

تَأَثُّرُ حُرُوفِ المَعَانِي وتأثيرُها فِي التَّرْكِيبِ النَّحْوِيّ–دراسة نحوية تأصيلية

Semantic Letters, Being Affected and Their Effect on Grammatical Structures: A Syntactic Inductive Study

د. غازي بن محمد بن فهد السهلي

أستاذ النحو والصرف المساعد، قسم اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة الجوف

Dr. Ghazi Mohammed ALsuhaly

Assistant Professor of Arabic Grammar and Morphology, College of Arts, Al-Jouf University

(قُدم للنشر في 2020/10/6، وقُبل للنشر في 2020/11/22)

الملخص

إنَّ للحروف أهميةً كبيرةً في الدَّرس النَّحْوي، فهي قسمٌ منْ أقسامِ الكلمة، وهي تُؤدّي الكثيرَ من المعاني، ولكنَّ معناها لا يظهرُ إلَّا من خِلال التَّركيبِ النَّحْوي، فالحرفُ هوَ ما دلَّ على معنى في غيرِه، كمَا عرّفهُ النحويون، لِذا فإنَّ التَّركيب مهمٌ في بيانِ معاني الحروف، وأثرِها في العمل. إنَّ هذا البحثَ يتجاوزُ بيانَ معاني الحروف ليبيّن تَأثيرَها وتأثّرها مِن خِلال التَّركيب النَّحْوي، وهَذا التَّأثيرُ لا يقتصرُ عَلى إعمالِ الحروف، إذْ بيّنتُ في هَذا البحثِ أنَّ للحرفِ تأثيرًا في الأفْعالِ والأسماء، كالحذفِ والتعريفِ وغيرِهما، كمَا أنَّه يتأثّرُ بالاسم، وكذلك تَتأثَّر الحروفُ ببعضها، كلُّ هذا التأثيرِ والتأثرِ لابَد لهُ منْ تركيبٍ نحويٍ ليظهرَ واضحًا جليًا، وهذا ما قمتُ بتناولِه منْ خلالِ استقراءِ الأبوابِ النحوية، وذِكْرِ المواضعِ التي للحرفِ فيها تأثيرٌ أو تأثّر، والاعتمادُ في ذلك على الكثرة، وتركُ ما كان قليلًا أو شاذًا.

الكلمات المفتاحية: الحرف، التركيب، التأثير، التأثُّر، النَّحو.

Abstract

The characters of meaning have a great importance in the grammatical studies, as they are a part of the word, and they perform different meanings, but their meaning does not appear except through the syntactic structure, as the preposition is what denotes a meaning in others, as defined by the grammarians, so the composition is important in explaining prepositions meanings, and their influence on the sentence. This research goes beyond stating the meanings of characters to show their impact and the case of being influenced through the syntactic structure, and this influence is not limited to the use of prepositions, as it is shown in this research that the characters of meanings has an effect on verbs and nouns, such as deletion, definition and others, as it is affected by nouns, as well as prepositions affected by each other. This interaction must have a syntactic structure to be clear. This is what have been done by extrapolating the grammatical topics and mentioning the cases in which the characters of meanings has an impact or being influenced, and relying on that on the abundance, leaving what is little or odd.

Keywords: Preposition, Composition, Influenced, Impact, Syntax.

المقدمة:

الحمد لله ربِّ العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، نبينا محمد صلَّى الله عليه وعلى آله وصحبه أجمعين، أمَّا بعد: فممَّا لا ريبَ فيه أنَّ علماءَ العربية المتقدّمين قد بذلوا جهودًا مضنيةً في سبيل خدمةِ اللغة العربيَّة، وإحكامِ أصولها، وتثبيتِ أحكامها، وإرساءِ قواعدها، ولا أدلَّ على ذلك من استقرائهم لكلام العرب شعرًا ونثرًا، واستنباطِ الأحكام النحويَّة واللغوية وقواعدِها، ومن أبرز تلك الأحكام التي استنبطوها هي: أنَّ الكلمة تنقسم إلى ثلاثة أقسام: اسم وفعل وحرف، وهذه القاعدةُ تعتبر الركيزةَ الأولى من الركائز الأساسية لتعلُّم النحو وفهمِه فهمًا صحيحًا عند إصدار الحكم النَّحويّ على الكلمات داخل السِّياق والتَّركيب النَّحويّ؛ لأن تحديد نوع الكلمة مهمٌ جدًا في فَهْم الجملة ومدلولها، ويتوقّف عليه صحة الإعراب من خطئه.

إنَّ كلامنا يتركبُ من هذه الأقسام الثلاثة، والتي ترتبط فيما بينها بعلاقاتٍ نحويةٍ متينة، كالإسناد والتعدية والسببية، وتتأثّرُ هذه الأقسام بعضها ببعض داخل التّركيب النّحوي، ولقد لفتَ انتباهي عبارةٌ لابن عقيل في شرحه على الألفية، وذلك عند حديثه عن سبب بناء الأسماء، حيث قال عن اسم الفعل: «لشَبَهِهِ بالحرفِ في كَونِه يعملُ ولا يعملُ فيهِ غيرُه ... لمشَابهتِها الحرفَ في أنَّها نائبةٌ عن الفعلِ وغيرُ متأثّرةٍ به» (1980: 32/1-33) فأخذت أتساءل عن: ما مدى تأثير الحرف في الاسم والفعل؟، وهل يمكن أن يتأثر بهما؟، فعزمت على البحث في هذا الموضوع، وجعلته بعنوان: (تأثُّر حروف المعاني وتأثيرها في التركيب النحوي–دراسة نحوية تأصيلية).

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى تحقيق جملة من الأهداف، لعلَّ أبرزها:

1) محاولةُ إظهارِ تأثير الحرف وأثره في التِّركيب النَّحويّ.

2) محاولةُ استنباطِ أنواع تأثير الحرف وتأثُّره، وعلاقاته في السِّياقات التَّركيبيَّة.

3) تسليطُ الضَّوءِ على تأثير الحرف في التَّركيب النَّحويّ، وإخراجه لأهل الاختصاص للإفادة منه.

أسباب اختيار الموضوع:

ممَّا شجَّعني على هذا البحث، ورغَّبني فيه، أهمية الحرف في الجملة العربية، فهو وإن لم يكن طرفًا في الإسناد إلا أن له تأثيرًا في الاسم والفعل، ولم أجد – فيما أعلم – من جمع هذه المواضع التي سأذكرها في تأثر الحرف وتأثيره، في دراسة مستقلة.

أهمية البحث:

تكمنُ أهمية البحث في تعلّقه بأحد أقسام الكلمة الثلاثة؛ وهو الحرف، حيث إنَّه سيدرس العلاقة بينه وبين أقسام الكلمة الأخرى في التركيب النحوي، من خلال تسليط الضوء على تأثير الحرف وتأثره بغيره.

الدراسات السابقة:

دراسة الحرف من الدراسات التي اعتنى بها العلماء كما سيأتي، ومن الدراسات في هذا المجال:

1) رسالة دكتوراه بعنوان: (دور الحرف في أداء معنى الجملة) للدكتور/ الصادق خليفة راشد، جامعة قاريونس في بنغازي، حيث درس الباحث الظواهر اللغوية المتعلقة بالحرف، كالزيادة والحذف والتعدية والحمل على المعنى.

2) (وظيفة الأداة في الجملة العربية كما تبدو في القرآن الكريم) للدكتور/ محمود شرف الدين.

3) (حروف المعاني وبناء لغة الشعر، قراءة في التركيب والدلالة) للدكتور/ محمد عبدالتواب مفتاح.

لكن ما ذكرته في هذا البحث يعتبر إضافة إلى الدراسات السابقة، إذ سأدرس تأثير الحرف في الاسم والفعل وتأثره في التركيب النحوي، وذلك بذكر المواضع ودراستها دراسة نحوية تأصيلية.

منهج البحث:

ساقتني طبيعةُ البحث إلى الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على استقراء الكتب النحوية، ثم استنباط ما أحدثه الحرف من تأثير، وما عرض له من تأثّر في التركيب، وقد سرت وفق الأمور الآتية:

1) اقتصرت في هذا البحث على حروف المعاني، ولم أتطرق لحروف المباني، وإن كان لها تأثير، كهمزة النقل عندما تدخل على الفعل (المالقي، د ت: 50).

2) لم أتطرق للمسائل الخلافية، بل اكتفيت بذكر القول الراجح –فيما يظهر لي–، وقد أشير إلى بعض الأقوال حسب الحاجة.

3) اعتمدت في البحث على الكثير والغالب، أما الشاذ والقليل والنادر فلم أعتمد عليه كثيرًا.

خطة البحث:

تتكون خطة البحث من مقدمة، وتمهيد، ومبحثين، وخاتمة، ثم ثبت المصادر والمراجع.

أمّا المقدّمة فقد بيّنتُ فيها أهميَّة الموضوع، وأهدافه، وأسباب اختياره، والدراسات السابقة، ومنهج البحث، وخطَّته، وأما التمهيد ففيه تعريفٌ بالحرف والتركيب النحوي، ثم المبحث الأول: تأثير الحرف في التركيب النحوي، والمبحث الثاني: تأثر الحرف في التركيب النحوي، ثم الخاتمة وفيها أهم النتائج.

وبعد: فإني أحمدُ الله على أنْ مَنَّ عليَّ بإتمام هذا البحث، وهذا جهد المقلّ، يعتريه ما يعتري العمل البشري من النقص، ولا أنسى أن أتقدّم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان لجامعة الجوف ممثّلةً بعمادة البحث العلمي، التي موّلت هذا المشروع البحثي برقم 40/277، وصلى الله وسلم على نبينا محمد.

التمهيد: الحرف والتّركيب النّحوي

لقد حظيَ الحرف باهتمام النحويين القدامى والمحدثين، فهو لا يقلُّ أهمية عن نظيريه الاسم والفعل، لذا لا يكاد يوجد كتاب من كتب النّحو إلا وللحرف فيه نصيب، خاصة شروح الألفية، كما أنَّ العلماء ألَّفوا مؤلفات خاصة بالحروف، كـ(الأُزهيَّة في علم الحروف) للهَرَوي (ت 415هـ)، و(رصفُ المباني في شرحِ حروفِ المعاني) للمَالِقي (ت 702)، و(الجنى الدَّاني في حروف المعاني) للمُراديّ (ت 749هـ)، ومنهم من اقتصر على حرف واحد في تأليفه، كـ(اللَّامات) للزَّجَّاجيّ (ت 340هـ).

إنَّ المعنى اللغوي للحرف يدور حول الحدّ والطرف والجانب (ابن منظور، 1414: 41/9؛ الفيروز آبادي، 2005: 799)، أما المعنى الاصطلاحي فالحرف ما يدل على معنى في غيره (أبو حيان، 2000: 50/1؛ الفاكهي، 1988: 102)؛ وذلك أن الاسم يدلُّ على معنى في نفسه، وكذلك الفعل، أمّا الحرف فلا يظهر معناه إلَّا في تركيبٍ نحوي، وذلك بأن ينضمَّ إليه غيره، فالحرف (إلى) –مثلًا– ليس له معنى حال انفراده، ولكنْ إذا جاء في بناءٍ مفيدٍ يظهر معناه، نحو: ذهبتُ إلى مكةَ.

أمّا التركيب النحوي فهو عبارة عن اجتماع كلمتين أو أكثر لعلاقة معنوية، والتركيب النحوي هو الجملة أو الكلام عند المتقدمين (سيبويه، 1996: 23/1؛ الزمخشري، 2004: 32)، وأول ظهور لمصطلح (التركيب) بهذا المعنى كان عند ابن جني (د ت: 30/1)، وتعتبر دراسة التراكيب من الأسس التي يقوم عليها علم النحو، وله علاقة وثيقة بالدلالة، فليس المقصود من الكلام هو توالي الألفاظ فقط، بل لابد من تناسق الدلالة وتلاقي المعاني (الجرجاني، د ت: 49–50)، لأن التركيب النحوي «يقومُ بأمرين؛ وهما: وحداتُ هذا التّركيب، والعلاقاتُ التي تقومُ بينها حتى يَتمَّ تَشكّله» (عبدالدايم، 2006: 207)، وأقلُّ ما يتألف منه التركيب كلمتان، فيتألف من اسمين، نحو: محمد أخوك، أو اسم وفعل، نحو: جاء محمدٌ، أو اسم وحرف، نحو: يا محمدُ؛ لنيابة الحرف في النداء عن الفعل.

أما الحرف فلا نصيب له في الإسناد، بخلاف الاسم الذي يمكن أن يكون مسندًا ومسندًا إليه، والفعل الذي يكون مسندًا دائمًا (السامرائي، 1998: 11)، وإذا دخل الحرف في التركيب فهو على أضرب ثلاثة:

الأول: أن يفيدَ معنى فيما دخل عليه، كالألف واللَّام تدخل على الاسم فتفيد التّعريف، نحو: (الرّجل)، والسين و(سوف) تدخل على الفعل فيصبح مختصًا بالمستقبل، نحو: سوفَ يذهبُ، وحروف الاستفهام والنّفي تدخل على الجمل المفيدة، فتحدث فيها معنى جديدًا.

الثاني: أنْ يربط لفظًا بلفظٍ آخر، كحروفِ العطف؛ تربط الاسمَ بالاسم، نحو: جاء محمدٌ وزيدٌ، والفعلَ بالفعل، نحو: جاءَ محمدٌ وذهبَ، وكحروف الجرِّ التي تربط الفعلَ بالاسم، نحو: ذهبتُ إلى المسجدِ، وحروفِ الشرط التي تربط الجملة بالجملة، نحو: إنْ تذاكرْ تنجحْ.

الثالث: أن يأتيَ للتأكيد، وذلك أنْ يكون الحرفُ زائدًا، كقوله تعالى: **[فبما رحمةٍ من الله لنت لهم]** (آل عمران: 159)، إذْ إنَّ الباء الجارة تخطّت (ما) وعملت في الاسم بعدها (ابن السراج، 1996: 42/1–44؛ ابن يعيش، 1422: 450/4–451).

ومن التقسيمات المهمة في هذا الباب تقسيم الحروف إلى قسمين:

1) حروف عاملة: وهي التي تدخل على الاسم أو الفعل فتُأثّر في إعرابه، وتنقله من حالة إعرابية إلى حالة أخرى، كحروف الجر، وأدوات النصب والجزم وغيرها.

2) حروف غير عاملة: وهي الحروف التي تسبق الاسم أو الفعل ولا تحدث أثرًا في الإعراب، كحروف النداء والاستفتاح وغيرهما (المرادي، 1992: 27، 28).

إنَّ حروف المعاني في التركيب النحوي تنوب عن الجمل، وتفيد الاختصار والإيجاز، فحروف النفي جيء بها عوضًا عن جملة: (أنفي)، وحروف العطف عوضًا عن جملة: (أعطف)، وهكذا في بقية الحروف، لذا لا يجوز حذفها؛ لأنَّه من الإجحاف أنْ تختصرَ المختصر (ابن يعيش، 1422: 453/4)، والحروفُ كلُّها مبنية، فهي لا تحتاج إلى إعراب؛ لأنَّ معناها مستفادٌ من لفظها في التركيب.

ودراسة الحروف لا تقتصر على ذكر معانيها، وكونها عاملةً أو غير عاملة، بل يتعدّى الأمر إلى معرفة تأثيرها على الاسم والفعل في التركيب النحوي، وكذلك تأثّرها بالاسم، وتأثر الحرف بالحرف، وهذا ما سيتضح من خلال هذا البحث بإذن الله تعالى.

المبحث الأوَّل: تأثير الحرف في التَّركيب النَّحويّ

الأصل أن يكون للحرف تأثير في الاسم والفعل؛ لأنّ الحروف من أدوات الربط داخل التركيب النحوي، لذا سأقوم بتقسيم هذا المبحث إلى مطلبين هما:

المطلب الأوَّل: تأثير الحرف في الفعل

1) **التَّأثير من حيث البناء ونوع الإعراب**: الفعل إما ماضٍ، أو أمرٌ، أو مضارعٌ، والذي يهمُّنا هُنا الفعل المضارع؛ لأنَّ للحرف تأثيرًا عليه من حيث الإعراب والبناء، والأكثرُ في المضارع أنْ يكون معربًا؛ لمشابهته الأسماء (سيبويه، 1996: 171/1؛ ابن السراج، 1996: 123/1)، والأصلُ فيه أن يكون مرفوعًا (المبرد، د ت: 82/4؛ ابن هشام، 1998: 141/4)، ولا يخرج عن هذه الحالة إلَّا بسبب دخول النَّواصب أو الجوازم عليه، وكُلُّ ذلك من تأثير الحرف في الفعل.

فعندما تدخل الحروف النَّاصبة على الفعل المضارع، فإنَّها تنقله من حالته الأصليَّة –الرَّفع– إلى حالة النَّصب، ونواصبُ المضارع التي تنصب بنفسها أربعة، وهي: أنْ، ولنْ، وكي، وإذن (ابن عصفور، 1999: 789؛ المرادي، 2001: 1228/4)، وما عداها فيُنصب المضارع بـ(أنْ) مضمرة بعدها، وهو مذهب البصريين، أمّا الكوفيون فيرون أن بقية الحروف تنصب بنفسها أيضًا (الأنباري، 1961: 570/2–579).

أمَّا الحروف الجازمة للمضارع فتنقسم إلى قسمين: قسمٌ يجزم فعلًا واحدًا، وهي أربعة أحرف: لم، ولـمَّا، واللاَّم، ولاَ الطَّلبيَّتيْنِ (سيبويه، 1996: 5/3؛ المبرد، د ت: 44/2)، وقسمٌ يجزم فعلين، وهو ما يُعرف بأدوات الشَّرْط (الأنباري، 1957: 292/1؛ الشاطبي، 2007: 101/6)، وأدواته إمَّا أسماء أو حروف، وبما أنَّ الكلام عن تأثير الحروف، فالحرفان الجازمان للمضارع هما: إنْ، وإذْما (المالقي، د ت: 60، 104).

وإنَّما عملت هذه الأحرف الجزم في المضارع؛ لأنَّ لها اختصاصًا في الكلام، فلا تدخل إلاَّ على الأفعال المضارِعة، ومعلوم أنَّ مَردَّ العمل في الأشياء هو الاختصاص.

هذا فيما يتعلَّق بتأثير الحرف في الحكم الإعرابيّ للمضارع، أمَّا تأثيره في بنائه: فالمضارع يُبنى إذا اتَّصلت به نون التَّوكيد خفيفةً كانت أو ثقيلة، قال سيبويه: وإذا كان فعل الواحد مرفوعًا، ثُمَّ لحقته النُّون، صيَّرت الحرف المرفوع مفتوحًا؛ لئلَّا يلتبس الواحد بالجميع، وذلك قولك: «هل تفعلَنْ ذاك»، و»هل تخرجَنْ يا زيد» (1996: 519/3).

فدلَّ هذا النَّصُّ على أنَّ المضارع إذا اتَّصلت به نون التَّوكيد، رجع إلى الحالة الأصلية للفعل، وهي حالة البناء؛ لأنَّ حركة آخره تدلُّ على معنىً، وهو كون الفاعل واحدًا، أو جماعةً، أو مُؤنَّثًا، فلم يبقَ للحركة محلٌّ، فيرجع إلى أصله من البناء (العكبري، 1986: 28/2).

2) **التَّأثير من حيث إعمال الفعل**: (كان) وأخواتها أفعالٌ ناسخة، تدخلُ على الجملة الاسميَّة فترفع المبتدأ اسمًا لها، وتنصب الخبر خبرًا لها، وهذه الأفعال النَّاسخة منها ما يعمل هذا العمل من دون شرط، ومنها ما يشترط له شروط، وهي قسمان:

أحدهما: ما يعمل بشرط أنْ يتقدَّمه نفي أو شبهه –ولو تقديرًا– ويكون مواليًا له، وهي: (زَالَ) ماضي (يزال)، وبَرِحَ، وفَتِئَ، وانفَكَّ، وأُلحق بها فعلان هما: رام وونى، «ولا يكاد النحويون يعرفونهما، إلا من عُني باستقراء الغريب» (ابن مالك، 1990: 334/1)، وهذه الأفعال تكون نواقص إذا كانت منفيَّة بثابت النَّفي (ابن عقيل، 1982: 248/1)، كقوله تعالى: **[ولايزالون مختلفين]** (هود: 118)، وفي النَّهي كقولك: (لا تزلْ قائمًا)، وفي الدُّعاء كقولك: (لا يزالُ اللهُ محسنًا إليك)، فدخول حرف النَّفي أو النَّهي أو الدُّعاء على هذه الأفعال كان له أثرٌ في عملها، فلو لم تعتمد على هذه الحروف لم تعمل (أبو حيان، 1998: 1160/3؛ ابن هشام، 1998: 232/1–237).

الثَّاني: ما يعمل بشرط أنْ يتقدَّمه (ما) المصدريَّة الظَّرفيَّة، وهو الفعل: (دَامَ)، وذلك كقوله تعالى: **[ما دمت حيًا]** (مريم: 21)، فدخول حرف (ما) على (دَامَ) جعلها تعمل عمل (كَانَ)، وهذا يُوضِّح أثر الحرف في الفعل (ابن هشام، 1998: 237/1، 238؛ الأشموني، 1955: 110/1).

3) **التَّأثير من حيث بيان حقيقة الكلمة**: هناك كلمات تتردَّد بين الفعليَّة والحرفيَّة، فتارةً تستعمل أفعالًا تنصب ما بعدها، وتارةً تستعمل حروف جرٍّ تجرُّ ما بعدها، وهي ثلاثُ كلمات: (خَلَا، وعَدَا، وحَاشَا)، قال أبو حيَّان: «ثَبتَ بالنَّقل الصَّحيح عنِ العربِ أنَّ حَاشَا، وعَدَا، وخَلَا ينتصبُ الاسمُ بعدَها في الاستثناءِ وينجرُّ، فإذا انجرَّ كنَّ حروفًا، وإذا انتصبَ كنَّ أفعالًا» (أبو حيان، 1998، 1534/3).

لكنَّ دخول (ما) المصدريَّة يُحدِثُ أثرًا في هذه الكلمات، حيث يتعيَّن النَّصب بعدها؛ لتعيُّن كونها أفعالًا حينئذٍ (ابن هشام، 1998: 289/2؛ وابن عقيل، 1982: 584/1)، والسَّببُ في تعيُّن فعليتها أنَّها صلة لـ(ما)، والحروف لا تكون صِلات، و(ما) وصلتُها في موضعِ الحال، وفاعلُها مضمرٌ (العكبري، 1995: 308/1؛ السامرائي، 2000: 274/2) فنحو: (قامَ القومُ ماعدا زيدًا)، يكون موضع (ماعدا) النَّصب على الحاليَّة، والمعنى: قاموا خالين عن زيدٍ، وقيل: على الظَّرفيَّة، والمعنى: قاموا وقت خلوِّهم عن زيدٍ (ابن مالك، 1990: 311/2؛ ابن هشام، 1964: 142).

وقيل بجواز الجرّ بعد (مَاعَدَا، ومَا خَلَا، ومَا حَاشَا)، وتكون (ما) –حينئذٍ– زائدة (المرادي، 1992: 436)، ولكنَّ (ما) في أوَّل الكلام لا تكون زائدة؛ لأنَّ هذا ضدّ الاعتناء الذي لأجله قُدِّمت، وما حُكي عن العرب في ذلك، فهو شاذٌّ ولا يقاس عليه (المرادي، 1992: 437)، كما أنَّ (ما) إذا زيدت مع حرف الجارّ فإنَّها تكون مُتأخِّرة عنه لا مُتقدِّمة عليه (الشاطبي، 2007: 410/3)، كقوله تعالى: **[فبما رحمةٍ من الله لنت لهم]** (آل عمران: 159).

4) **التَّأثير من حيث الحذف:** الجملة الفعليَّة تتكوَّن من ركنين أساسيَّين هما: الفعل والفاعل، ولابدَّ من تقديم الفعل؛ لأنَّ الفاعل بمنزلة الجزء من الفعل (الأنباري، 1957: 79–82)، فإنْ تقدَّم الاسم على الفعل، صار مرفوعًا بالابتداء.

ومن الأدوات الخاصَّة بالدُّخول على الجمل الفعليَّة (إنْ) الشَّرطيَّة، فإنْ وُجد أنَّها دخلت على اسمٍ مرفوع، فهذا دليلٌ على أنَّ الفعل قد حُذف وجوبًا، ويُفسِّره الفعل المذكور بعد الاسم (الأنباري، 1961: 615/2–620؛ ناظر الجيش، 2007: 1585/4)، كقوله تعالى: [وإنْ أحدٌ من المشركين استجارك فأجره حتى يسمعَ كلام الله] (التوبة: 6)، والتَّقدير: إنِ استجارك أحدٌ، فالأسماء المرفوعة الواقعة بعد (إنْ) تكون مرفوعةً بفعلٍ محذوفٍ وجوبًا، بشرط أن يكون الفعلُ منفيًا بـ(لم)، أو يكونَ الفعل ماضيًا في اللفظ، فإن كان الفعل مضارعًا جاز ذلك في الشعر فقط (أبو حيان، 2000: 184/6).

وكذلك تُحذف (كَانَ) ويُعوَّض عنها (مَا) بعد (أَنْ) المصدريَّة، كما في قولهم: (أمَّا أنتَ برًّا فاقترب)، والأصل: أنْ كنت برًّا فاقترب، حيث حُذفت (كان)، وأُتي بـ(ما) عوضًا عنها، ولا يُجمع بينهما؛ لأنَّه لا يجوز أنْ يُجمع بين العوض والمعوَّض (ابن عقيل، 1980: 296/1–297؛ الشاطبي، 2007: 208/2)، ومنه قول الشَّاعر (من البسيط، ابن مرداس، 1968: 128؛ ابن جني، د ت: 381/2؛ الرضي، د ت: 179/2):

أبَا خُراشةَ أمَّا أنتَ ذَا نَفَرٍ فإنَّ قَومِيَ لَمْ تَأْكلْهُمُ الضَّبُعُ

ومن تأثير الحرف في الفعل بالحذف، حَذْفُ عاملِ (رُبَّ) كثيرًا؛ لأنَّه جوابٌ لمن قال: ما لقيت رجلًا عالِمًا؟ فالجواب: رُبَّ رجلٍ عالمٍ، أيْ: قد لقيت، والبصريون لا يجيزون إظهار الفعل العامل في (رُبَّ) إلَّا في ضرورة الشعر، والحذف هُنا كحَذْفِ العامل في (الباء) من: (باسم الله)، والتَّقدير: أبدأ باسم الله (ابن يعيش، 1422: 485/4)، وللنحويِّين في هذا الحذف مذاهب (أبو حيان: 1998: 1744/4؛ ناظر الجيش، 2007: 3051/6)، وهذا العامل إنْ حُذف؛ فإمَّا أنْ ينوبَ منابه شيء، فلا يظهر، أو أنْ لا ينوب منابه شيء، فيجوز الإظهار وعدمه (ناظر الجيش، 2007: 3049/6)، أمَّا إنْ كان الكلام ابتداءً فلابدَّ من إظهار الفعل؛ لأنَّ الحذف يوهم السَّامع.

وهذا كلُّه من تأثير الحرف في الفعل في التَّركيب النَّحويّ، حيث حُذف الفعل بعد (إنِ) الشَّرطيَّة، وحُذفت (كان) –وهي فعل ناسخ– بعد (أَنِ) المصدريَّة، وحُذِف عامل حرف الجرّ (رُبَّ).

المطلب الثَّاني: تأثير الحرف في الاسم

1) **التَّأثير من حيث التَّعريف:** تدخل (أَلْ) على الاسم النَّكرة فيصبح معرفةً، قال سيبويه: «و(أَلْ) تعرِّف الاسم في قولك: (القوم، والرَّجل)» (سيبويه، 1996: 226/4)، فقولك: (رَجُل) نكرةٌ مبهمٌ في جنسه، ثُمَّ يدخل عليه ما يُعرِّفه فيصبح: (الرَّجُل)، فيكون اللَّفظ لواحدٍ دون سائر جنسه (ابن يعيش، 1422: 347/3)، وهذا من تأثير الحرف في الاسم، والصَّحيح أنَّ اللَّام وحدها هي حرف التَّعريف، وإنَّما دخلت عليها الهمزة؛ لأنَّها ساكنة (ابن السراج، 1996: 174/3؛ ابن جني، 2000: 331/1)، وهذه اللَّام لا تعمل مع اختصاصها؛ لأنَّها صارت **كجزءٍ** من الاسم (العكبري، 1995: 207/1).

وهذه الألف واللَّام تأتي للتعريف ولغيره؛ فتكون زائدةً وللمح الصِّفة وللغلبة وغير ذلك، ولكنَّ الأصل فيها أنْ تكون للتَّعريف؛ لأنَّ الأصل فيها أنْ تدلَّ على معنى، والزِّيادة لغير معنى تعتبر خلافًا للأصل، و»دلالتها على غير التَّعريف مبنيٌّ عليه» (الشاطبي، 2007: 549/1).

2) **التَّأثير من حيث الصَّدارة:** دخولُ أحدِ أحرف الصَّدارة على الاسم يجعل له الحقّ في تصدُّر الجملة الواقع فيها، واللُّغةُ العربيَّة مليئةٌ بمثل هذه النَّماذج التي يُرى تأثيرُ الحرف جليًّا في الاسم، ومن تلك الأسماء التي لَزِم تصدُّرها: المبتدأ الذي اتَّصلت به أداة من أدوات الصَّدارة، وخبره كذلك، فالمبتدأ الذي اتَّصل به أحد أحرف الصَّدارة يلزم تقديمه على ما سواه؛ لأنَّ اقترانَها به يُؤكِّد الاهتمام بأوَّليَّته، وتقديمُ الخبر عليه منافٍ لذلك (ابن جني، 2000: 283/1؛ الزجاجي، 1985: 78/1).

ولامُ الابتداء تأتي لتوكيد مضمون الجملة، وتدخل اتفاقًا في موضعين: على المبتدأ، وبعد (إنَّ) (المرادي، 1992: 124؛ السامرائي، 2000: 315/1)، وهذه اللَّام لها حقُّ الصَّدارة؛ ولذا فهي تُعلِّق العامل في: (عَلمتُ لزيدٌ منطلقٌ)، وتمنع من النَّصب على الاشتغال في نحو: (زيدٌ لأنا أكرمُه)، وكذلك لا يجوز تقدُّم الخبر عليها، في نحو: (لزيدٌ قائمٌ)، ولا المبتدأ في نحو: (لقائمٌ زيدٌ) (ابن هشام، 1964: 254).

وأمَّا ما جاء ممَّا يُوهم فيه تقدُّم الخبر على المبتدأ المقترن بأداة الصَّدارة، فمؤوَّل عند جمهور النَّحويِّين، كقول الشَّاعر (من الكامل، ابن جني، 2000: 378/1؛ الأشموني، 1955: 201/1؛ البغدادي، 1997: 323/10):

خَالِي لأَنتَ ومَن جَرِيرٌ خَالُهُ يَنِلِ العَلَاءَ ويُكْرِمِ الأَخْوَالا

هذا البيت يحتمل أمرين، أحدهما: أنَّه أراد: (لخالي أنت) فأخَّر اللَّام إلى الخبر، والثَّاني: أنَّه أراد: (لأنت خالي) فالخبر –وإن كانت فيه اللَّام– تقدَّم على المبتدأ، وكلا الاحتمالين من باب الضَّرورة (ابن جني، 2000: 378/1؛ المرادي، 2001: 484/1).

ممَّا سبق يتبيَّن أنَّ الاسم الذي اتَّصلت به أداة من أدوات الصَّدارة لا يجوز تقدُّم شيء عليه مطلقًا، وكلُّ ما جاء عن العرب موهمًا مخالفة ما ذُكر، فإنَّه يُؤوَّل على وجه تسلَم به القاعدة العامَّة من المخالفة والاعتراض.

3) **التَّأثير من حيث الإعمال:** في الكلام العربيّ وُجد أنَّ بعض الأسماء لا تعمل إلَّا إذا اعتمدت على الحرف، أو صحَّ حلول الحرف محلّها.

فمن الأسماء التي تأثَّرت بالحرف، وكان الحرف سببًا مُباشرًا في إعمالها: اسم الفاعل واسم المفعول وغيرهما، فإنَّها –إنْ كانت مجرَّدة من الألف واللَّام– لا تعملُ عملَ الأفعال إلَّا إذا اعتمدت على الحرف؛ لذلك كان الخليل بن أحمد –رحمه الله– يستقبحُ قولهم: (قائمٌ زيدٌ) (سيبويه، 1996: 127/2)، فاسم الفاعل لا يعمل إلَّا إذا اعتمد على حرف قبله، كحروف الاستفهام، أو النَّفي، أو النِّداء.

وإنَّما لم تعمل هذه الأسماء عمل فعلها؛ لأنَّها فرعٌ عنها، والفروع أقلُّ درجة من الأصول؛ لذا كانت أضعف منها في العمل، واحتاجت إلى كلام قبلها تعتمد عليه (ابن يعيش، 1422: 102/4؛ الأنباري، 1957: 70)، وجميع ما تقرَّر لاسم الفاعل من أنَّه يعمل مجرَّدًا، إذا كان بمعنى الحال أو الاستقبال؛ بشرط أنْ يعتمد، وأنَّه يعمل مطلقًا إذا كان بالألف واللَّام، كلُّ هذا يثبت –أيضًا– لاسم المفعول (المرادي، 2001: 860/3، ابن عقيل، 1980: 121/3).

أمَّا المصادر فالذي يعمل منها هو ما قُدِّر بـ(أنْ) والفعل، قال سيبويه: «وذلك كقولك: (عجبت من ضربٍ زيدًا) فمعناه: أنَّه يضرب زيدًا» (سيبويه، 1996: 189/1)، فالمصدر يعمل إذا قُدِّر بالفعل مع حرفٍ مصدريّ، وهو المصدر المؤوَّل، أمَّا إذا لم يُقدَّر بـ(أنْ) والفعل فإنَّه لا يعمل؛ سواءً كان مُؤكِّدًا لفعله، أو أنَّ الفعل عمل فيه بوجهٍ من الوجوه (ابن يعيش، 1422: 73/4؛ ابن هشام، 1998: 203/3).

وقد جاء ذلك في القرآن الكريم، وكلامِ العرب شعرًا ونثرًا، كقوله تعالى: [تخافونهم كخيفتكم أنفسكم] (الروم: 28)، قال مقاتل: «... كما تخافون أنْ يرثكم الأحرارُ من أوليائكم» (2002: 412/3)، حيث فسَّر المصدر بـ(ما) والفعل، فهو عاملٌ عملَ فعلِه؛ لتقديره بالفعل مع الحرف المصدريّ. ومنه قول الشَّاعر (من الوافر، الفرزدق، 1987: 100؛ ابن ميمون، 1999: 302/5؛ ابن مالك، 1990: 110/3):

فَرُمْ بِيَدَيْك هَل تَستطِيعُ نَقْلًا جِبَالًا مِن تِهامةَ رَاسِياتِ

فَشَرْطُ عملِ المصدر أنْ يصحَّ تقديره بالفعل مع الحرف المصدريّ، ولم يخالف في ذلك إلَّا ابن مالك في شرح التَّسهيل (ابن مالك، 1990: 111/3)، حيث ذكر أنَّ هذا الشَّرط غالبٌ لا لازم، مع أنَّه في (الخلاصة) اشترط لعمل المصدر أنْ يصحَّ تقديره بـ(أنْ) والفعل، أو (ما) والفعل، قال الشَّاطبي: «ولا يَبْعُدُ هذا، فقدْ يكونُ للعالِمِ المجتهدِ نظرٌ في وقتٍ لا يرتضِيهِ في وقتٍ آخر، فَهمَا قولانِ للنَّاظمِ عَلى هَذا المحمل» (2007: 37/1–38).

4) **التَّأثير من حيث الإعراب:** والحديثُ هُنا سيكون عن الحروفِ النَّاسخة التي تدخل على الجملة الاسميَّة، وعن نَصْبِ المستثنى بـ(إلَّا)، وعن حروفِ الجرِّ، وذلك على النَّحو الآتي:

أ. **الحروف العاملة نصبًا ورفعًا:** وهي (إنَّ) وأخواتها، و(لا) النَّافية للجنس.

أمَّا (إنَّ) وأخواتها وهي: (أنَّ، ولعلَّ، ولكنَّ، وكأنَّ، وليت)، فتدخلُ على الجملة الاسميَّة فتنصبُ المبتدأ اسمًا لها، وترفع الخبر خبرًا لها (الأنباري، 1961: 176/1–185)، وهذه الحروفُ تعمل لاختصاصها، ولأنَّها تشبه الفعلَ لفظًا ومعنى؛ لذا حُملت عليه في العمل (الأنباري، 1957: 149–150)، ولا يجوزُ تقديمُ خبرِ هذه الحروف؛ لـ»أنَّ التَّقديم والتَّأخير تصرُّفٌ، ولا تصرُّف لهذه الحروف»، وحتَّى لا يُؤدِّي تقديم المرفوع إلى التباسها بالأفعال (العكبري، 1995: 209/1).

وأمَّا (لا) النَّافية للجنس، فالمقصود بها التي تنفي الجنس على سبيل الاستغراق؛ ولذلك اختصَّت بالاسم، كقولك: (لا رجلَ قائمٌ)، وهي تعمل عمل (إنَّ) فتنصب المبتدأ وترفع الخبر، وهي تعمل هذا العمل بشروط (ابن هشام، 1998: 3/2؛ الأشموني، 1955: 149/1)، واسمها إنْ كان مضافًا أو شبيهًا بالمضاف فهو منصوب لفظًا، أمَّا إنْ كان مفردًا –وهو ما ليس بمضاف ولا شبيه بالمضاف– فحكمه البناء على ما يُنصبُ به (ابن مالك، 1990: 54/2–55؛ ابن عقيل، 1980: 8/2)، وحَذْفُ الخبرِ في هذا الباب كثيرٌ شائع (ابن عقيل، 1982: 341/1؛ الشاطبي، 2007: 451/2)، كقوله تعالى: **[ولو ترى إذ فزعوا فلا فوت]** (الشعراء: 50)، وقوله صلَّى الله عليه وسلَّم: **(لا عَدْوى ولَا طِيَرَةَ ولا هَامَة ولا صَفَر)** (البخاري، 2002: 1447؛ مسلم، 1991: 1743/4).

ب. **الحروف العاملة رفعًا ونصبًا:** وهي: (مَا، ولَا، ولَات، وإنْ)،

والأصل ألَّا تعمل هذه الحروف؛ لأنَّها غير مُختصَّة، فهي تدخل على الأسماء والأفعال، مثلها مثل حروف الاستفهام وحروف العطف؛ لذلك لم يُعملها بنو تميم، أمَّا أهلُ الحجاز فقد أعملوها؛ لشبهها بحرف مُختصٍّ وهو (ليس) (العكبري، 1995: 175/1؛ الأشموني، 1955: 121/1)، وللشبه أثر في الإعمال.

فهذه الحروفُ تدخل على الجملة الاسميَّة فترفع المبتدأ وتنصب الخبر، وهي تعملُ هذا العملَ بشروطٍ، كما ذكر العلماء (ابن هشام، 1998: 274/1–487؛ الأشموني، 1955: 121/1–122)، لكن الذي يعنينا هُنا أنَّ لهذه الحروف أثرًا في الإعراب عندما تدخل على الجملة الاسميَّة.

ج. نصب المُستثنى بـ(إلَّا): اختلف النَّحويُّون في ناصب المستثنى بـ(إلَّا) على مذاهب، والذي يترجَّح أنَّه منصوب بالفعل بواسطة (إلَّا) (الأنباري، 1961: 260/1–265؛ العكبري، 1986: 271/2–279)؛ لأنَّ (إلَّا) مختصَّة بالأسماء، وليست منزَّلة منها منزلةَ الجزء، فوجب أنْ تكون عاملة، إلَّا إذا توسَّطت بين عامل مفرَّغ ومعموله (المرادي، 2001: 671/2)، فإذا سُبقت (إلَّا) بكلام تامٍّ مُوجب، وَجَبَ نَصْبُ المستثنى، سواءً كان الاستثناء متَّصلًا، نحو: (قام القوم إلَّا زيدًا)، أو منقطعًا، نحو: (قام القوم إلَّا حمارًا) (ابن هشام، 2011: 266؛ ابن عصفور، 1999: 385/2–386).

فإنْ فُرِّغ له العامل، نحو: (ما قام إلَّا زيدٌ)، فلا أثر لـ(إلَّا) في ذلك، والتَّفريغ يكون بعد النَّفي أو شبهه، وإن كان الاستثناء بعد نفي أو شبهه، فإمَّا أنْ يكون مُتَّصلًا، نحو: (ما قام أحدٌ إلَّا زيدًا)، وهُنا يجوز النَّصب والإتباع، أو يكون مُنقطعًا، نحو: (ما قام أحدٌ إلَّا حمارًا)، فهُنا يتعيَّن النَّصب عند الجمهور (المرادي، 1992: 514–515؛ ابن هشام، 2011: 266–268).

د. حروف الجرّ: الجرُّ من خصائص الأسماء، ويكون بالحرف والإضافة والتَّبعيَّة، والكلام هُنا عن حروف الجرّ التي عملت الجرَّ في الأسماء، وقد عملت الجرَّ؛ «لأنَّها تقع وسطًا بين الاسم والفعل، والجرُّ وقع وسطًا بين الرَّفع والنَّصب، فأُعطي الأوسطُ الأوسطَ» (الأنباري، 1957: 253).

وحروف الجرّ عشرون حرفًا، كما عدَّها ابن مالك في الخلاصة (ابن مالك، د ت: 25)، وهذه الحروف منها ما يَلزمُ الجرَّ فيه، وهي: (مِنْ، وإلى، وفي، واللَّام، والباء، ورُبَّ)، ومنها ما لا يلزم الجرَّ فيه، فقد تكون اسمًا وفعلًا وحرفًا، مثل: (على)، أو اسمًا وحرفًا، مثل: (عن)، أو تكون حرفًا ليس من حروف الجرّ، كحروف الاستثناء: خلا، وحاشا، وعدا (الأنباري، 1957: 253–258).

وهذه الحروف منها ما لا يجرُّ إلَّا الظَّاهر، وهي: (الواو، والتَّاء، ومذ، ومنذ، وحتَّى، والكاف، ورُبَّ)، أمَّا البواقي فتجرُّ الظَّاهر والمضمر، والذي يجرُّ الظَّاهر ينقسم إلى ما لا يجرُّ إلَّا الزَّمان، وهو: (مذ، ومنذ)، وما لا يجرُّ إلَّا النَّكرات، وهو: (رُبَّ)، وما لا يجرُّ إلَّا لفظ الجلالة، وهو: (التَّاء)، والباقي يجرُّ كُلَّ ظاهر (ابن هشام، 2011: 275–276؛ ناظر الجيش، 2007: 2872/6–2873).

5) **التَّأثير من حيث الحذف**: الحذفُ من الظَّواهر اللُّغويَّة الشَّائعة، قال سيبويه: «اعلم أنَّهم ممَّا يحذفونَ الكَلِم، وإنْ كانَ أصلُهُ في الكلامِ غَيرَ ذلك، ويَحذفُونَ ويُعوِّضونَ ...» (سيبويه، 1996: 24/1–25)، فالحذفُ عارضٌ في الكلام، والأصل أنْ يَرِدَ الكلام بغير حذف، ولكنَّهم يحذفون للإيجاز، وطلبًا للخفَّة، ولا يصحُّ الحذف إلَّا إذا كان المخاطب عالِمًا به، ودلَّ دليلٌ على المحذوف (سيبويه، 1996: 224/1؛ ابن جني، د ت: 360/2).

وهناك حروفٌ لها تأثيرٌ في حَذْف بعض الأسماء من التَّركيب النَّحويّ، وهذه الحروف هي:

أ. (لولا) الامتناعيَّة: وهي مُختصَّة بالأسماء (المالقي، د ت: 292–293؛ المرادي، 1992: 599، 605–606)، فإذا وَلِيَها اسمٌ ظاهر، أو ضميرٌ مُنفصل، كانت حرفَ ابتداء، والاسمُ بعدها مرفوعٌ على أنَّه مبتدأ، وخبرُه واجبُ الحذف، إن كان كونًا مطلقًا، نحو: (لولا زيدٌ لأكرمتُك)، تقديره: موجودٌ، أمَّا إن كان كونًا مُقيَّدًا ولا دليلَ عليه، فيجب إثباته، كقوله صلَّى الله عليه وسلَّم: (**لَولا قَومُك حَدِيثُو عَهدٍ بِكفرٍ لأسَّسْتُ البَيتَ عَلى قَواعدِ إبْراهِيم**) (البخاري، 2002: 384)، فإنْ دلَّ عليه دليلٌ جاز حَذْفُه وإثباتُه، نحو: (لولا أنصارُ زيدٍ ما سلم)، والتَّقدير: حَمَوهُ (ابن مالك، 1990: 276/1؛ الأشموني، 1955: 102/1–103)، وحُذف الخبر بعد (لولا)؛ لأنَّه معلوم بمقتضاها.

ب. واو المصاحبة: من المواضع التي يجبُ فيها حَذْفُ الخبر: وقوعُ المبتدأ بعد واو هي نصٌّ في المعيّة (أبو حيان، 2000: 283/3–284)، نحو: (كلُّ رجلٍ وضيعتُه)، فالواو هُنا بمعنى (مع)، أيْ: كُلُّ رجلٍ وضيعته مقترنان؛ بشرطِ أنْ يكونَ معنى المصاحبةِ بيِّنًا ظاهرًا فيها، فلا تحتملُ معنى غيره.

وإنَّما حُذف الخبرُ بعد هذه الواو؛ لأنَّها وما بعدها يقومان مقام (مَع) وما ينجرُّ بها، والمعنى فيها ظاهر (الشاطبي، 2007: 111/2؛ الصبان، د ت: 343/1)، فإنْ لم تكن الواو للمعيَّة لم يُحذف الخبر. وبعيدًا عن قضيَّة الحذف، فقد قيل: إنَّ المفعول معه نُصب بالواو، فقولك: (سِرتُ والقمرَ)، (القمرَ): مفعول معه، والعامل فيه (الواو)، لكنَّ الصحيح أنَّ عامل نصب المفعول معه هو الفعل المتقدِّم بواسطة الواو (الأنباري، 1961: 248/1–250؛ ناظر الجيش، 2007: 2045/4–2049).

ج. (لو) و(إنْ) الشَّرطيَّتان: تختصُّ (كَان) النَّاسخة من بين سائر أخواتها، أنَّها تُحذف مع اسمِها ويبقى خبرُها، وهذا الحذف

كثيرٌ بعد (إنْ) و(لَوْ) الشَّرطيَّتين، كقول الشَّاعر (من البسيط، سيبويه، 1996: 260/1؛ ابن يعيش، 1422: 85/2؛ ابن عقيل، 1980: 294/1):

قدْ قِيلَ ما قِيلَ إنْ صِدقًا وإنْ كَذِبًا فَما اعتِذارُكَ مِن قَولٍ إذَا قِيلَا

ونحو: (أَلَا طعامَ ولو تمرًا)، قال سيبويه: «كأنَّك قلت: ولو كان تمرًا» (سيبويه، 1996: 269/1)، وقد كَثُرَ حَذفُ (كان) بعد هذين الحرفين؛ لأنَّهما هما يطلبان الفعل؛ إذْ هما شرطيَّتان؛ ولذا يلزم إضمارُ الفعل بعدهما (الشاطبي، 2007: 205/2؛ الصبان، د ت: 381/1)، وأجاز بعضهم حَذْفَ (كان) وخبرِها وبقاءَ الاسم (سيبويه، 1996: 269/1؛ ابن هشام، 1998: 263/1)، فتقول: (أَلَا طعامَ ولو تمرٌ)، جوَّز ذلك سيبويه (سيبويه، 1996: 269/1)، وشذَّ حذف (كان) واسمها بعد (لَدُن) (ابن هشام، 1998: 263/1؛ ابن عقيل، 1980: 295/1).

6) **تأثير (أمَّا) في الخبر**: (أمَّا) حرفُ شرطٍ وتفصيلٍ وتوكيد، والجمهور يقدِّرونها بـ(مهما يكن من شيء)، فحُذِفت أداة الشَّرط وفعله، وأُقيمت (أمَّا) مقامهما؛ لذا تختصُّ بالدُّخول على الجملة الاسميَّة (المرادي، 1992: 522–525؛ ابن هشام، 1964: 57).

فإذا دخلت على الجملة الاسميَّة وجب اقترانُ الخبر بالفاء، نحو: (أمَّا زيدٌ فمنطلقٌ)، ولا تحذف الفاء إلَّا في الضَّرورة، كقول الشَّاعر (من الطويل، المخزومي، 1972: 45؛ البغدادي، 1997: 452/1؛ الشنقيطي، 1999: 207/2):

فأمَّا القِتالُ لا قتالَ لديهمُ ولكنَّ سَيرًا في عِرَاضِ المَوَاكِبِ

أو مع قولٍ مُخبرٍ به مستغنى عنه بمقوله، كقوله تعالى: [فأمَّا الذين اسودّت وجوههم أكفرتم بعد إيمانكم] (آل عمران: 106)، أيْ: فيقال لهم: أكفرتم؟ (أبو حيان، 2000: 95/4–96؛ ناظر الجيش، 2007: 1038/2)، وهذه الفاء زائدة؛ لأنَّ الخبر ليس بحاجة لرابط يربطه بالمبتدأ، ولكنَّ المبتدأ لما تضمَّن معنى الشَّرط أدخلوا في خبره الفاء؛ تشبيهًا له بالجواب (المرادي، 1992: 70–71).

حروف العطف:

حروفُ العطف غيرُ عاملة، ولكنَّها تُشرِك المعطوف في الحكم الإعرابيّ للمعطوف عليه، وهي حروفٌ مُشتركة بين الأسماء والأفعال؛ إذ تعطف الاسم على الاسم، والفعل على الفعل –بشرط اتحاد الزَّمان، وإن اختلفا في النَّوع– وكذلك تعطف الجملة على الجملة، وهي تنقسم إلى قسمين:

أحدهما: ما يُشرِك المعطوف مع المعطوف عليه لفظًا ومعنى، وهي: (الواو، وثُمَّ، والفاء، وحتَّى)، أمَّا: (أمْ، وأو)، فهما يشرِّكان لفظًا ومعنى إذا لم يقتضيا إضرابًا.

والثَّاني: ما يُشرِك في اللفظ فقط، أيْ: في الإعراب، وهي: (بل، ولا، ولكن) (ابن عقيل، 1980: 225/3؛ الأشموني، 1955: 415/2).

المبحث الثَّاني: تأثُّر الحرف في التَّركيب النَّحويّ

الأصلُ أنَّ الحرف له تأثيرٌ في الاسم والفعل كما مرَّ بنا؛ لأنَّه عامل مُؤثِّر في غيره، غير مُتأثِّر بما سواه؛ ولذلك فإنَّ أسماء الأفعال مبنيَّة؛ لشبهها بالحرف الذي يعمل، ولا يعملُ فيه غيره، ولكنْ وُجد في كلام العرب أنَّ الحرفَ في التَّركيب النَّحْوي قد تأثَّر بالاسم، وإنْ كان هذا التَّأثُّر قليلًا، وقد يتأثَّر الحرفُ بالحرف أيضًا، وذلك على النَّحو الآتي:

المطلب الأوَّل: تأثُّر الحرف بالاسم

وذلك في بابِ اسم التَّفضيل؛ إذ إنَّ دخول حرف الجرِّ على معمول اسم التَّفضيل إذا كان اسمَ استفهام، يُوجِب تقديم الحرف؛ باعتبار أنَّ اسم الاستفهام ممَّا له صدر الكلام، قال الشَّاطبي رحمه الله: «هَذهِ المسألةُ اعْتَنى بذكرِها هُنا لوجْهين، أحدُهما: أنَّها مِن النَّحو الجَليلِ الّذي لا يُعذرُ قارئُ هَذا البابِ في الجهلِ به، وليستْ مِن المسائلِ الغريبة التي يَندُرُ وُقوعُها في الكلام، بَلْ هي في الحَاجةِ إليها كَالمسألةِ قبلَها» (الشاطبي، 2007: 591/4–592).

أمَّا الوجه الثَّاني الذي ذكره الشَّاطبي: فَهو أنَّ النَّحويّين قد أغفلوا هذه المسألة ولم ينصُّوا عليها في كتبهم، قال ابن مالك رحمه الله: «ذَكرَ هذهِ المسألةَ أبُو عليّ في (التَّذكرة)، وهي: مِن المسائلِ المَغْفُولِ عنها، فإنْ كَانَ المفضُولُ غيرَ ذلك لم يَجُزْ تقديمُه إلَّا في نادرٍ مِن الكَلام» (ابن مالك، 1990: 54/3)، وذلك كقول الشاعر (من الطويل، ذي الرمة، 1392: 641؛ ناظر الجيش، 2007: 2662/6؛ الأشموني، 1955: 389/2):

ولَا عَيبَ فِيهَا غيرَ أنَّ سَرِيعَها قَطُوفٌ وأَلَّا شيءَ مِنهُنَّ أَكْسَلُ

فحرف الجرِّ إذا كان داخلًا على اسمِ استفهام، أو كان داخلًا على اسمٍ مضافٍ للاستفهام، وَجبَ تقديمُ الحرف ومدخوله؛ وذلك أنَّ اسم الاستفهام له حقُّ الصَّدارة في الكلام أنَّى وُجد، وهذه المسألة تبيِّن أنَّ الحرف قد تأثَّر بالاسم، وإنْ كان هذا التَّأثُّر قليلًا.

المطلب الثَّاني: تأثُّر الحرف بالحرف

1) **التَّأثُّر من حيث الحذف**: الفعلُ اللَّازم هو الذي لا يصل إلى مفعوله إلَّا بحرف جرٍّ، نحو: (مررتُ بزيدٍ) (ابن عقيل، 1980: 145/2؛ الفاكهي، 1988: 174)، لكنَّ حرف الجر يُحذفُ بعد (أنَّ) و(أنْ)، وهذا الحذف قياسٌ مُطرَّد؛ بشرط أَمْنِ اللَّبس، نحو: (عَجبتُ أنَّك قائمٌ)، والأصل: مِن أنَّك قائمٌ، فحُذفت (مِنْ)،

فإنْ خيف اللَّبس لم يَجُز الحذف، نحو: (رَغبتُ في أنْ تفعلَ، أو عَن أنْ تفعلَ) (ابن هشام، 1998: 182/2)، قال الأشموني: «وَمِثْلُ (أنَّ) و(أنْ) في حَذفِ حرفِ الجرّ قياسًا (كَي) المصدريَّة، نحو: (جِئتُكَ كَي تَقومَ)، أيْ: لِكَي تقومَ» (1955: 198/1).

وسبب اطِّراد حذف حرف الجرّ مع (أنَّ) و(أنْ)؛ لطولهما بالصِّلة؛ فحُذفا للتَّخفيف (ناظر الجيش، 2007: 1728/4)، وقد اختلفوا في محلّهما بعد الحذف، والصَّحيح أنَّهما في محلِّ نصب (ابن مالك، 1990: 150/2؛ ابن عقيل، 1980: 152/2).

ومِن الحروف التي تُحذف مُتأثِّرةً بالحرف: (رُبَّ)، وهي حرف جرٍّ يُفيد التَّقليل، ولها صدرُ الكلام (الأنباري، 1957: 262؛ الرضي، د ت: 283/4)؛ إذْ تُحذف ويبقى عملُها، وأكثرُ ما يكون ذلكَ بعد الواو، وكذلكَ تُحذف بعدَ الفاء و(بَلْ)، ويَقلُّ حَذفُها مع التَّجرُّد من هذه الحروف (المرادي، 1992: 454)، ومِنهُ قولُ امرئ القيس (من الطويل، امرئ القيس، 1984: 18؛ العيني، 2005: 488/2؛ الأزهري، 2000: 669/1):

وليلٍ كَموجِ البَحرِ أَرْخَى سُدُولَه عَليَّ بِأنواعِ الهُمومِ ليبْتلي

فـ(ليلٍ) مجرور بـ(رُبَّ) المحذوفة، أيْ: ورُبَّ ليلٍ، وليس الجرُّ بالواو؛ لأنَّ الواو عاطفة، والعاطفُ ليس بعامل، ولأنَّها لا تجرُّ بنفسها إلَّا إذا كانت مُبدلة من الباء في القسم (الشاطبي، 2007: 705/3)، واشترط الرَّضي لحذف (رُبَّ) وبقاء عملها شرطين: أحدُهما: أنْ يكونَ في الشِّعرِ خاصَّة، والثَّاني: أنْ يكونَ بعدَ الأحرفِ المذكورة، وأمَّا حذفُها من دون هَذهِ الأحرف فَشَاذٌّ (الرضي، د ت: 295/4-296).

2) **التَّأثُّر في الكفِّ عن العمل**: (إنَّ) وأخواتها أحرف ناسخة؛ تدخل على الجملة الاسميَّة فتنصب المبتدأ وترفع الخبر، نحو: (إنَّ زيدًا قائمٌ)، ولكنَّ دخول (مَا) غير الموصولة على هذه الأحرف يكفُّها عن العمل، كقوله تعالى: [إنَّما المؤمنون إخوةٌ] (الحجرات: 10)، ماعَدَا (لَيْتَ) فيجوز فيها الإعمالُ والإهمال.

ومِنْ تأثُّر الحرف بالحرف أيضًا، أنَّ (مَا) تكفُّ (رُبَّ) و(الكَاف) عن عملهما وهو الجرُّ، وحينئذٍ يدخلان على الجمل، فـ(رُبَّ) إذا دخلت عليها (ما) تصير «كَحرفِ الابتداء يَقعُ بعدَها الجملةُ مِن الفعلِ والفَاعل، والمبتَدأ والخَبر» (ابن يعيش، 1422: 486/4)، والغالبُ في (رُبَّ) المكفوفة أنْ تدخل على الفعلِ الماضي.

3) **تأثُّر همزة (إنَّ) بالحرف**: دخولُ بعض الحروف يكون له أثرٌ في همزة (إنَّ) من حيث الفتحِ أو الكسر، ومِن ذلك أنَّ همزة (إنَّ) يجوز كسرُها وفتحها في جواب القسم، نحو: (والله أنَّ زيدًا قائمٌ)، بالفتح والكسر، فإذا كان في خبرها لام الابتداء وَجبَ كسرُها، فنقول: (والله إنَّ زيدًا لقائمٌ) (ابن عقيل، 1980: 353/1؛ الشاطبي، 2007: 323/2).

وكَذلك إذا وقعت بعد فعلٍ من أفعال القلوب، وقد عُلِّق عنها باللَّام: نحو: (ظَننتُ إنَّ زيدًا لقائمٌ)، فالتَّعليقُ باللَّام يمنع الفعلَ من العمل في (إنَّ)، فإذا لم يكن اللَّام في خبرها فُتِحت، فنقول: (ظننت أَنَّ زيدًا قائمٌ) (أبو حيان، 2000: 73/5)؛ لأنَّه بزوال اللَّام يتسلَّط الفعل على (إنَّ) فتُفتح الهمزة (ناظر الجيش، 2007: 1324/3؛ الشاطبي، 2007: 325/2).

ومن المواضع التي يجب فيها كسر همزة (إنَّ) وقوعها بعد (أَلَا) الاستفتاحيَّة، كقوله تعالى: [ألا إنهم هم السفهاء] (البقرة: 13)، وبعد (إذْ)، نحو: (جئتك إذْ إنَّ زيدًا أميرٌ) (ابن هشام، 1998: 334/1-335؛ الأشموني، 1955: 137/1)، ويجبُ فَتحُ الهمزة بعد حرف الجرّ، كقوله تعالى: [ذلك بأنَّ الله هو الحق] (الحج: 62).

ويجوز فتح همزة (إنَّ) وكسرها بعد (إذا) الفجائيَّة، نحو: (خرجت فإذا إنَّ زيدًا قائمٌ)، وكذلك بعد فاء الجزاء، نحو: (من يأتِني فإنَّه مكرم)، بالفتح والكسر (ابن هشام، 1998: 338/1؛ الأشموني، 1955: 138/1).

الْخَاتِمَةُ:

الحمدُ لله الَّذي بنعمته تتمُّ الصَّالحات، والصَّلاة والسَّلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، سيِّدنا ونبيِّنا مُحمَّد بن عبد الله، وعلى آله وصحبه وسلَّم تسليمًا كثيرًا إلى يوم الدِّين، أمَّا بعدُ: فما سبق كان دراسة علميَّة لبحث بعنوان (تأثُّر حروف المعاني وتأثيرها في التركيب النحوي دراسة نحوية تأصيلية)، وأهم النتائج التي توصل إليها الباحث هي:

1) أنَّ حروف المعاني وإن لم تكن طرفًا في الإسناد فإنّ لها دورًا في التركيب؛ فتأتي لتفيد معنى فيما دخلت عليه كحرف التعريف، وتأتي لتربط لفظًا بلفظ آخر كحروف العطف، وقد تأتي لمجرد التأكيد، ولكل حرف وظيفة نحوية، ولا يشترط أن يكون له أثرٌ في الجملة، فبعض الحروف مهمل لا عمل له.

2) الأصل أنَّ للحرف تأثيرًا في الاسم والفعل، وهذا التأثير يتعدّى كونه عاملًا إلى أنواع كثيرة من التأثير، فالحرف إذا دخل على الفعل أثر فيه؛ ببيان حقيقته، وجعل بعض الأفعال عاملة، وحذف الفعل في بعض التراكيب النحوية.

3) دخول الحرف على الاسم يحدث فيه تأثيرًا، بجعله معرفة بعد أن كان نكرة، وجعل له الحق في تصدّر الجملة الواقع فيها، وعمل بعض الأسماء بسبب دخول الحرف عليها، وحذف الاسم في بعض التراكيب النحوية.

4) وُجد في كلام العرب أنَّ الحرف تأثَّر بالاسم، وذلك بتقديم

حرف الجر في باب اسم التفضيل، وكذلك تأثر الحرف بالحرف، بالحذف والكف عن العمل **وغير** ذلك، ولكن هذا التأثُّر قليل مقارنة بتأثيره في التركيب النحوي.

ومن التوصيات في هذا البحث:

1) العناية بدراسة الحروف للمتخصصين في علوم العربية وغيرها، فكثير من الآيات القرآنية والأحاديث الشريفة لا تُفهم إلا بإدراك معاني الحروف وما يتعلق بها.

2) الاهتمام بالدراسات النحوية والصرفية المتعلقة بحروف المعاني.

3) من الأبحاث المقترحة: دراسة تأثر الحرف وتأثيره في الجملة دراسة دلالية تطبيقية.

وختامًا: أسأل الله أَنْ يتقبَّل منِّي هذا العمل، وَأَنْ يجعله خالصًا لوجهه الكريم، وَأَنْ يعفوَ عني، ويغفر زللي فيه، وَأَنْ يختم بالصَّالحات أعمالي، إِنَّهُ ولي ذلك والقادر عليه، وآخر دعوانا أَنِ الحمد لله رَبِّ العالمين.

المراجع:

ابن السراج، محمد بن السري بن سهل. (1996). الأصول في النحو. [تحقيق: عبدالحسين الفتلي]. (الطبعة الثالثة). بيروت: مؤسسة الرسالة.

ابن جني، أبو الفتح عثمان بن جني. (2000). سر صناعة الإعراب. [تحقيق: حسن هنداوي]. بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن جني، أبو الفتح عثمان بن جني. (د ت). الخصائص. [تحقيق: محمد علي النجار]. (الطبعة الثانية). القاهرة: دار الكتب المصرية.

ابن عصفور، علي بن مؤمن بن محمد. (1999). شرح جمل الزجاجي. [تحقيق: صاحب أبو جناح]. بيروت: عالم الكتب.

ابن عقيل، عبدالله بن عبدالرحمن العقيلي. (1980). شرح ابن عقيل على الألفية. [تحقيق: محمد محيي الدين عبدالحميد]. (الطبعة العشرون). القاهرة: دار التراث.

ابن عقيل، عبدالله بن عبدالرحمن العقيلي. (1982). المساعد على تسهيل الفوائد. [تحقيق: محمد كامل بركات]. (الطبعة الأولى). جامعة أم القرى: معهد البحوث العلمية.

ابن مالك، جمال الدين محمد بن عبدالله الطائي. (1990). شرح تسهيل الفوائد. [تحقيق: عبدالرحمن السيد، ومحمد المختون]. القاهرة: دار هجر للطباعة والنشر.

ابن مالك، جمال الدين محمد بن عبدالله الطائي. (د ت). متن الألفية. بيروت: المكتبة الشعبية.

ابن مرداس، عباس. (1968). ديوان العباس بن مرداس السلمي. [تحقيق: يحيى الجبوري]. بغداد: المؤسسة العامة للصحافة والطباعة.

ابن منظور، أبو الفضل محمد بن مكرم. (1414). لسان العرب. (الطبعة الثالثة). بيروت: دار صادر.

ابن ميمون، محمد بن المبارك. (1999). منتهى الطلب من أشعار العرب. [تحقيق: محمد طريفي]. بيروت: دار صادر.

ابن هشام، عبدالله بن يوسف. (1964). مُغني اللَّبيب عن كتب الأعاريب. [تحقيق: مازن المبارك، ومحمد علي حمد الله]. (الطبعة الأولى). دمشق: دار الفكر.

ابن هشام، عبدالله بن يوسف. (1998). أوضح المسالك إلى ألفيَّة ابن مالك. [تحقيق: مُحَمَّد محيي الدِّين عبد الحميد]. بيروت: المكتبة العصريَّة.

ابن هشام، عبدالله بن يوسف. (2011). شرح قطر الندى وبلّ الصدى. [تحقيق: محمد محيي الدين عبدالحميد]. بيروت: المكتبة العصرية.

ابن يعيش، يعيش بن علي بن يعيش الموصلي. (1422). شرح المفصل. [قدم له: د. إميل يعقوب]. بيروت: دار الكتب العلمية.

أبو حيَّان، مُحَمَّد بن يوسف. (1998). ارتشاف الضَّرَب من لسان العرب. [تحقيق: د. رجب عثمان مُحَمَّد]. القاهرة: مكتبة الخانجي.

أبو حيَّان، مُحَمَّد بن يوسف. (2000). التذييل والتكميل في شرح كتاب التسهيل. [تحقيق: حسن هنداوي]. (الطبعة الأولى). دمشق: دار القلم.

الأزهري، خالد بن عبدالله الجرجاوي. (2000). التصريح بمضمون التوضيح. [تحقيق: محمد باسل عيون السود]. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الكتب العلمية.

الأشموني، علي بن محمد بن عيسى. (1955). منهج السالك إلى ألفية ابن مالك. [تحقيق: محمد محيي الدين عبدالحميد]. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الكتاب العربي.

امرؤ القيس بن حجر بن الحارث. (1984). ديوان امرئ القيس.

[تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم]. (الطبعة الرابعة) القاهرة: دار المعارف.

الأنباري، أبو البركات عبدالرحمن بن محمد بن أبي سعيد. (1957). أسرار العربية. [تحقيق: محمد بهجة البيطار]. دمشق: المجمع العلمي العربي.

الأنباري، أبو البركات عبدالرحمن بن محمد بن أبي سعيد. (1961). الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين. [تحقيق: محمد محيي الدين عبدالحميد]. (الطبعة الرابعة) القاهرة: مطبعة السعادة.

البخاري، محمد بن إسماعيل البخاري. (2002). صحيح البخاري. دمشق – بيروت: دار ابن كثير.

البغدادي، عبدالقادر بن عمر. (1997). خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب. [تحقيق: عبدالسلام هارون]. (الطبعة الرابعة). القاهرة: مكتبة الخانجي.

الجرجاني، عبدالقاهر بن عبدالرحمن. (د ت). دلائل الإعجاز. [علق عليه: محمود شاكر]. القاهرة: مكتبة الخانجي.

ذو الرُّمة، غيلان بن عقبة العدوي. (1392). ديوان ذي الرمة شرح أبي نصر أحمد الباهلي رواية ثعلب. [تحقيق: عبدالقدوس أبو صالح]. دمشق: مطبعة طربين.

راشد، الصادق خليفة. (1996). دور الحرف في أداء معنى الجملة. بنغازي: دار الكتب الوطنية.

الرضي، محمد بن الحسن الرضي الإستراباذي. (د ت). شرح كافية ابن الحاجب. [تحقيق: أحمد السيد أحمد]. القاهرة: المكتبة التوفيقية.

الزجاجي، عبدالرحمن بن إسحاق. (1985). كتاب اللامات. [تحقيق: مازن المبارك]. (الطبعة الثانية). دمشق: دار الفكر.

الزمخشري، محمود بن عمر. (2004). المفصل في علم العربية. [تحقيق: فخر صالح قدارة]. عمّان: دار عمار.

السامرائي، فاضل صالح. (2000). معاني النحو. (الطبعة الأولى). عمّان: دار الفكر.

سيبويه، عمرو بن عثمان. (1996). كتاب سيبويه. [تحقيق: عبد السَّلام هارون]. (الطبعة الثالثة). القاهرة: مكتبة الخانجي.

الشاطبي، أبو إسحاق إبراهيم بن موسى. (2007). المقاصد الشافية في شرح الخلاصة الكافية. [تحقيق: عبدالمجيد قطامش]. مكة المكرمة. جامعة أم القرى: معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي.

شرف الدين، محمود. (1973). وظيفة الأداة في الجملة العربية كما تبدو في القرآن الكريم. القاهرة: البحث العلمي في دار العلوم.

الشنقيطي، أحمد بن الأمين. (1999). الدرر اللوامع على همع الهوامع. بيروت: دار الكتب العلمية.

الصبان، أبو العرفان محمد بن علي. (د ت). حاشية الصبان على شرح الأشموني. [تحقيق: طه عبدالرؤوف سعد]. القاهرة: المكتبة التوفيقية.

عبدالدايم، محمد عبدالعزيز. (2006). النظرية اللغوية في التراث العربي. (الطبعة الأولى). القاهرة: دار السلام.

العكبري، عبدالله بن الحسين. (1986). التبيين عن مذاهب النحويين البصريين والكوفيين. [تحقيق: د.عبدالرحمن العثيمين]. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الغرب الإسلامي.

العكبري، عبدالله بن الحسين. (1995). اللباب في علل البناء والإعراب. [تحقيق: غازي طليمات]. (الطبعة الأولى). دمشق: دار الفكر.

العيني، بدر الدين محمود بن أحمد. (2005). المقاصد النحوية في شرح شواهد شروح الألفية. [تحقيق: محمد باسل عيون السود]. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الكتب العلمية.

الفاكهي، عبدالله بن أحمد. (1988). شرح كتاب الحدود في النحو. [تحقيق: د. المتولي رمضان الدميري]. (الطبعة الأولى). القاهرة: دار التضامن للطباعة.

الفرزدق، همام بن غالب. (1987). ديوان الفرزدق. [شرحه وقدّم له: علي عافور]. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الكتب العلمية.

الفيروز آبادي، أبو طاهر محمد بن يعقوب. (2005). القاموس المحيط. [تحقيق: مكتب تحقيق التراث بمؤسسة الرسالة، إشراف: محمد نعيم العرقسوسي]. (الطبعة الثامنة). بيروت: مؤسسة الرسالة.

المالقي، أحمد عبدالنور. (د ت). رصف المباني في شرح حروف المعاني. [تحقيق: أحمد محمد الخراط]. دمشق: مطبوعات مجمع اللغة العربية.

المبرِّد، مُحَمَّد بن يزيد. (د ت). المقتضب. [تحقيق: عبد الخالق عضيمة]. بيروت: عالم الكتب.

المخزومي، الحارث بن خالد. (1972). شعر الحارث بن خالد المخزومي. [تحقيق: يحيى الجبوري]. (الطبعة الأولى). النجف: مطبعة النعمان.

المرادي، بدر الدين حسن بن قاسم. (1992). الجنى الداني في حروف المعاني. [تحقيق: فخر الدين قباوة، ومحمد نديم فاضل]. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الكتب العلمية.

المرادي، بدر الدين حسن بن قاسم. (2001). توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك. [تحقيق: د. عبدالرحمن علي سليمان]. (الطبعة الأولى). القاهرة: دار الفكر العربي.

مسلم، مسلم بن الحجاج. (1991). صحيح مسلم. [تحقيق: محمد فؤاد عبدالباقي]. (الطبعة الأولى). القاهرة: دار الحديث.

مفتاح، محمد عبدالتواب. (2014). حروف المعاني وبناء لغة الشعر، قراءة في التركيب والدلالة. القاهرة: دار النابغة للنشر والتوزيع.

مقاتل، بن سليمان. (2002). تفسير مقاتل بن سليمان. [تحقيق: عبدالله محمود شحاته]. (الطبعة الأولى). بيروت: مؤسسة التاريخ العربي.

ناظر الجيش، محمد بن يوسف بن أحمد. (2007). تمهيد القواعد بشرح تسهيل الفوائد. [تحقيق: د. علي محمد فاخر وآخرون]. (الطبعة الأولى). القاهرة: دار السلام.

Arab References:

Abu Hayyan, Muhammad bin Yousse. (2000). attatheyyl wa attakmeel fe sharh ketab at-tasheel. (tahqeeq: Hassan Hindawi). (T:1). Demashq: Dar Alqlam.

Abu Hayyan, Muhammad ibn Youssef. (1998). artchaf addarab men lasan alarab. (tahqeeq: D. Rajab Othman Muhammad). Cairo: maktabat Al-Khanji.

Al Fāk/hy, ‘Abdullah Ibn Aḥmd. (1988). Shrḥ Ktāb Al Ḥdwd Fī An Nḥw. (tḥqyq: D.Al Mtwlī Rmḍān Ad Dmyry). (T:1).Alqāhrh: Dār At Tḍāmn Llṭbā‘t.

Al Frzdq, Hmām Ibn Ghālb. (1987). Dywān Al Frzdq. (Shrḥh Wqddm Lh: ‘Lī ‘Āfwr). Byrwt: Dār Al Ktb Al ‘Lmyt.

Al Jrjāny ‘Bdālqāhr Ibn ‘Bdārrḥmn. Dlā’l Al I‘ājāz. (‘Lq ‘Lyh: Mḥmwd Shākr). alqaherh ah: maktabat Al-Khanji.

Al ‘Kbry, ‘Abdullah Ibn Al Ḥsyn. (1986). At Tbyyn ‘N Mdhāhb An Nḥwyyn Al Bṣryyn Wālkwfyyn. (tḥqyq: D ‘Abdulraḥmān Al ‘Thymyn). Byrwt: Dār Al Ghrb Al Islāmy.

Al ‘Kbry, ‘Abdullah Ibn Al Ḥsyn. (1995). Al Lbāb Fī ‘Ll Al Bnā’ Wāli‘rāb. (tḥqyq: Ghāzī Ṭlymāt). Dmshq: Dār Al Fkr.

Al Mālqy, Aḥmd ‘Bdānnwr. (D.T). Rṣf Al Mbānī Fī Shrḥ Ḥrwf Al M‘āny. (tḥqyq Aḥmd Muḥammad Al Khrāṭ). dmshq: Mṭbw‘āt Mjm‘ Al Lght Al ‘Rbyt. Al-Mabrid, Muhammad ibn Yazid. (D.T). Al-Muqtazib. (tahqeeq: Abdel-Khaleq Adima). Beirut: Alam alkotob.

Al Mkhzwmy, Al Ḥārth Ibn Khālid. (1972). Sh‘r Al Ḥārth Ibn Khālid Al Mkhzwmy. (tḥqyq: Yḥyá Al Jbwry). An Njf: Mṭb‘t An N‘mān.

Al Mrādy, Bdr Ad Dyn Ḥsn Ibn Qāsm. (1992). Al Jná Ad Dānī Fī Ḥrwf Al M‘āny. (tḥqyq: Fkhr Ad Dyn Qbāwt Wmḥmd Ndym Fāḍl). Byrwt: Dār Al Ktb Al ‘Lmyt.

Al-ainy, , mahmoud ban ‘ahmd. (2005). almaqaasd annahouyya fee sharh shawaahd sharouh al’alfyya. (tahqeeq: muhmmad baasl ‘ayoun assoud). (T:1). Bayrout: Dār Al Ktb Al ‘Lmyt.

Al-Anbari, Abu al-Barakat Abdul Rahman bin Muhammad bin Abi Saeed. (1957). Asrar al- Alarabia. (tahqeeq: Muhammad Bahja Albaitar). Demashq: Almugamma Alelmi Alarabi.

Al-Anbari, Abu al-Barakat Abdul Rahman bin Muhammad bin Abi Saeed. (1961). alensaf fe masael alkhelaf bean al nahaweyyen albasreen wa alkofeen. (tahqeeq: muhmmad muhyee addeen ‘abd alhameed). (T:4), Al-qahirah: matbaat al-saadah.

Al-Ashmoni, Ali bin Muhammad bin Essa. (1955). manhag alsalek ela alfyat Ibn

Mktbt At Twfyqyt.

As Sāmrā'y, Fāḍl Ṣālḥ. (2000). M'ānī An Nḥw. 'Mmān: Dār Al Fkr. Sibawayh, Amr bin Othman. (1996). ketab Sibawayh. Tahqeeq: Abdasalam Harun). (T:3). alqaherah: maktabat Al-Khanji.

Az Zjājy, 'Abdulraḥmān Ibn Isḥāq. (1985). Ktāb Al Lāmāt. (tḥqyq: Māzn Al Mbārk). (T: 2). Dmshq: Dār Al Fkr.

azzamkhshryyu, mahmoud ban 'amrou. (2004). Almofassal Fi Elm Alarabyah. (tḥqyq: Fkhr Saleh Qd]rh). Amman: Dar Ammar.

'Bdāddāym, Muḥammad 'Bdāl'zyz. (2006). An Ndhryt Al Lghwyt Fī At Trāth Al 'Rby. Al Qāhrh: Dār As Slām.

Dhī Ar Rumt, Ghylān Ibn 'Qbt Al 'Dwy. (1392). Dywān Dhī Ar Rmt Shrḥ Abī Nṣr Aḥmd Al Bāhlī Rwāyt Th'lb. (tḥqyq: 'Abdulł quddūs Abū Ṣālḥ). Dmshq: Mṭb't Ṭrbyn.

Ibn al-Sarraj, Muhammad ibn al-Sari ibn Sahl. (1996). Al usol fi alnahow. (tahqeeq: Abd al-Husayn al-Fatli). (T:3). Beirut: moassat Al-Risala.

Ibn Aqeel, Abdullah bin Abdul Rahman Al-Aqili. (1980). sharh abn 'aqeel 'alaa 'alfyya abn maalk. (tahqeeq: muhmmad muhyee addeen 'abd alhameed). (T: 20). al-qahirah: dar al-turath.

Ibn Aqeel, Abdullah bin Abdul Rahman Al-Aqili. (1982). Almosaed ala tasheel alfwaid. (tahqeeq: Muhammad Kamel Barakat). (T:1). jamaat Umm Al-Qura: mahad albohoth alelmayah.

Ibn Asfour, Ali bin Moamen bin Muhammad. (1999). Sharh Jomal Al-Zajaji. (tahqeeq: Saheb Abu Jinnah). Beirut: Alam alkotob

Ibn Hisham, Abdullah bin Youssef. (1964). Mughni al-Labib an kotob alaeareeb. (thqeeq: Mazin Al-Mubarak, and Muhammad Ali Hamad Allah). (T:1). Demashq: Dar Al-Fikr.

Ibn Hisham, Abdullah bin Youssef.(1998). awdah almassalek ela alfet Ibn Malik. (tahqeeq: Muhammad Muhyid al-Din Abd Malik. (tahqeeq: Muhammad Muhyiddin Abd al-Hamid). (T:1). Beirut: dar alketab alarabi.

Al-Azhari, Khalid bin Abdullah Al-Jarjawi. (2000). Al tasreeh bemadhmoon altawdheeh. (tahqeeq: Muhammad Basil Ayoun Al-Aswad) .(T:1). Beirut: dar alkotob alelmayah.

Al-Baghdadi, Abdul-Qadir bin Omar. (1997). khezanet alarab wa lop lapap lesan alarab. (tahqeeq: Abdul Salam Haroun). (T:4). alqaherah: maktabat Al-Khanji.

Al-Bukhari, Muhammad bin Ismail Al-Bukhari. (2002). Sahih Al-Bukhari. Demashq – Beirut: Dar Ibn Katheer.

Al-Ferozabadi, Abu Taher Muhammad bin Ya'qub. (2005). alqamos almohed. (tahqeeq: maktab tahqeeq attorath be moassat alresalah, be esharaf: Muhammad Naim Al-Arqsousi). (T:8). Beirut: moassat Al-Resala.

Al-Muradi, Badr al-Din Hassan bin Qasim. (2001). Tawdeh al maqaseed wa al masalek. (tahqeeq: Dr. Abdul Rahman Ali Suleiman). Alqāhrh: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Al-Sabban, Abu Al-Irfan Muhammad bin Ali. (D.T). hashiat Al-Sabban ala Sharh al-Ashmouni. (tahqeeq: Taha Abdel-Raouf Saad) Alqaherah: maktabat Altawfekiah.

Al-Shanqeeti, Ahmed bin Al-Amin. (1999). Al-Durar Al-Lami 'Ala hama al hwameeah '. Beirut: Dar alkutub alelmiah.

Al-Shatby, Abu Ishaq Ibrahim bin Musa. (2007). Al-Maqasid Al-Shafi'ah fi sharh al kulasa al shafiah. (tahqeeq: Abdul Majeed Qatamish), Makkah Almokuarammah: maahad albohoth alelmayah wa ehyahe altorath aleslami ,jammat Umm Al-Qura.

Amr' Al Qys Ibn Ḥjr Ibn Al Ḥārth. (1984). Dywān Amr' Al Qys. (tḥqyq: Muḥammad Abū Al Fḍl Ibrāhym). (T: 4). , Al qāhrt: Dār Al M'ārf.

Ar Rḍy, Muḥammad Ibn Al Ḥsn Ar Rḍī Al Istrābādhy. (D.T). Shrḥ Kāfyt Ibn Al Ḥājb. (tḥqyq: Aḥmd As Syd Aḥmd).Alqāhrt Al

baqy). (T:1). Alqāhrh: Dar Alhadeth.

Nādhr Al Jysh, Muḥammad Ibn Ywsf Ibn Aḥmd. (2007). Tmhyd Al Qwā'd Bshrḥ Ts/hyl Al Fwā'd. (tḥqyq: D'lī Muḥammad Fākhr Wākhrwn). Al Qāhrh: Dār As Slām.

Rashed, Assadq Khalefah. (1996). Dur Alharf Fi Adaa Mana Algomlah. Bnghazi: Dar Alkotob Alwatanyah.

Sharf Aldeen, Mahmod. (1973). Wadyfat Aladah Fi Algomlah Alarabyah Kma Tbdu Fi Alqran Alkareem. Alqaherah: Albahth Alekmy Fi Dar Alolom.

al-Hamid). Beirut: Almaktabah alasreea.

Ibn Hshām, 'Abdullah Ibn Ywsf. (2011) Shrḥ Qṭr An Ndá Wbll Aṣ Ṣdá. (tḥqyq: Muḥammad Mḥyī Ad Dyn 'Bdālḥmyd). Byrwt : Al Mktbt Al 'Ṣryt,.

Ibn Jenni, Abu Al-Fath Othman bin Jenni. (2000). ser senaat alearab. (tahqeeq: Hassan Hindawi). Beirut: dar alkotob alelamayah.

Ibn Jenni, Abu Al-Fath Othman bin Jenni. (D.T). alkhasaa'is, (tahqeeq: muhmmad 'alee annajjaar), (T:2). daar alkatb almasryya.

Ibn Malik, Jamal Al-Din Muhammad bin Abdullah Al-Ta'i. (1990). Sharh tasheel al fwaeed. (tahqeeq: Abdul Rahman Al-Sayed, wa Muhammad Al-Mukhtoon). al-qahirah: Dar hajer ltbaah wa alnasher.

Ibn Malik, Jamal Al-Din Muhammad bin Abdullah Al-Ta'i. (D.T). Matn Al-alfyaa. Beirut: Almaktaba Alshabyaa.

Ibn Mandhour, muhmmad ban makrm. (1414). lasaan al'arb, (T:3). Bayrout: daar saadr.

Ibn Maymon, muhmmad ban Almubark. (1999). Muntaha Altalab Mn Ashaar Alarab. (tahqeeq: muhmmad Tarefy). Beiru: Dar Sader.

Ibn Mrdās, 'Bās. (1968). Dywān Al 'Bās Ibn Mrdās As Slmy. (tḥqyq: Yḥyá Al Jbwry), Bghdād: Al M'sṡt Al 'Āmt Llṣḥāft Wāṯṯbā'ṯ.

Ibn Yaish, Yaish bin Ali bin Yaish Al-Mawsali. (1422). sharh almofasale. (qadama lah: Dr. Emile Yaqoub). Beirut: dar alhotob alelmayah.

Moftah, muhammd Abd altwab. (2014). Ḥrwf Al M'āny Wbnaa Lgt Alshear Qraa Fi Altarkeb Waddelalh. Alqāhrh: Dar Alnabegh Lnashr W attozeea.

Mqātl Ibn Slymān. (2002). Tfsyr Mqātl Ibn Slymān (tḥqyq: 'Abdullah Mḥmwd Shḥāt/h). Byrwt: M'sṡt At Tārykh Al 'Rby.

Muslim, muslim ibn alhaggag. (1991). Saheeh Muslim. (thqyq: muhammd foaad abd al-

التفسيرات النفسية والاجتماعية للجرائم المعلوماتية والعوامل الدافعة لارتكابها

Psychological and Social Explanations of the Cybercrime and the Driving Factors for Committing them

د. إبراهيم بن محمد الزبن

أستاذ علم الاجتماع المشارك، قسم الاجتماع والخدمة الاجتماعية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Dr. Ibrahim Muhammed Alzibin

Associate Professor of Sociology, Department of Sociology and Social Work

Al-Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

(قُدم للنشر في 18/ 10/ 2020، وقُبل للنشر في 3/ 12/ 2020)

الملخص

سعت الدراسة لتحديد مفهوم الجرائم المعلوماتية، إضافة إلى النظريات النفسية والاجتماعية المفسرة لهذه الجرائم، وتحديد العوامل التي تدفع لارتكابها، وصولاً للأليات المناسبة لمكافحتها والحد من انتشارها في المجتمع. وتعد هذه الدراسة منهجياً من الدراسات الوصفية التحليلية، واستخدمت منهج المسح الاجتماعي بالعينة، حيث تم سحب عينة عمدية ممثلة لمجتمع الدراسة من العاملين في المؤسسات الأمنية في مجال الجرائم المعلوماتية في مناطق المملكة الرئيسة، وتم تطبيق أداة الدراسة (الاستبانة) للحصول على بياناتها وإجراء المعالجات الاحصائية المناسبة. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج كان من أهمها أن الحدود الجغرافية فقدت تأثيرها في الفضاء السيبراني، كما بينت النتائج أن اعتماد الجرائم المعلوماتية على ثقافة معقدة من تكنولوجيا المعلومات والشبكات الفضائية وعدم تصنيفها أدت إلى صعوبات في تحديد مفهومها. وكانت أبرز التصورات النظرية المفسرة للجرائم المعلوماتية ارتباطها بقدرة المجتمع على ضبط سلوك أفراده، ودور التغير في الأنشطة الروتينية في توفير الفرص لارتكابها في الفضاء السيبراني. ومن العوامل الدفعة لارتكابها ابتكار وسائل غير مشروعة لتحقيق الثراء السريع، والولع بجمع المعلومات، واستغلال المهارات لاستدراج الضحايا في المواقع الالكترونية. وأوصت الدراسة باهتمام المراكز البحثية في إجراء المزيد من الدراسات للجرائم المعلوماتية وللقضايا المفاهيمية والنظرية والمنهجية، وتثقيف أفراد المجتمع لوقايتهم من أن يكونوا ضحايا محتملين لهذه الجرائم، والاهتمام في الحد من معدلات البطالة بتوفير فرص العمل والكسب المشروع.

الكلمات المفتاحية: الجرائم المعلوماتية، المفاهيم، التفسيرات، النظريات الاجتماعية والنفسية، العوامل.

Abstract

The study aimed to define the meanings that reveal the concept of Cybercrimes, in addition to the psychological and social theories that can be interpreted these crimes, the factors affecting them, and the appropriate mechanisms to combat Cybercrimes. In the theoretical framework, the study reviewed the definition of Cybercrimes and the scientific theories explaining these crimes, and previous studies that examined this subject. This study was considered from descriptive and analytical studies, and it used the method of a social survey of the sample, whereby an intentionally representative sample of the study community was drawn from workers in security institutions in the field of Cybercrimes. The study tool (questionnaire) was applied to obtain study data and conduct treatments the appropriate statistic.The results of the study concluded that geographical boundaries lost their influence in cyberspace, and their reliance on a complex culture of information technology and space networks and their lack of classification made it difficult to define their concept. The most prominent theoretical perceptions explaining Cybercrimes were its connection with the ability of society to control the behavior of its members, and the role of change in routine activities in providing opportunities to commit them in cyberspace. Among the factors, affecting its perpetration is the creation of illegal means to achieve quick wealth, the passion for gathering information, and the exploitation of skills to lure victims into websites. The study recommended providing more research on Cybercrimes and paying attention to protecting individuals from these crimes.

Keywords: Cybercrimes,Concepts, Interpretations, Social and Psychological Theories, Factors.

الفصل الأول: المشكلة والتساؤلات

أولا) مشكلة الدراسة:

وفقاً لمنظور علم الجريمة، يستند أحد أهم الافتراضات إلى أنَّ «ظهور الفضاء السيبراني'' قد أدى لحدوث ظواهر إجرامية جديدة تختلف اختلافاً بيّناً عن الجرائم التقليدية. فقد أدت الفرص المباشرة لارتكاب الجرائم التي يتيحها استخدام التقنيات الحديثة وشبكة الانترنت إلى أن يرتكب الجناة جرائم في الفضاء السيبراني ما كان لهم أن يرتكبوها في الحيّز المادي بحكم وضعهم ومكانتهم، إضافة إلى توفر عوامل مهيئة لارتكاب هذا السلوك الإجرامي (الأمم المتحدة، 2015: 10).

وتشير مجموعة كبيرة ومتنامية من الدراسات العلمية التي تبحث في الجرائم المعلوماتية، إلا أن هناك ثغرات بحثية على المستوى التنظيري والمعرفي يجب معالجتها لتشكل أساسًا كافيًا لتعزيز معرفتنا بالجريمة المعلوماتية، ولتكون بمثابة دليل مفيد للباحثين والعلماء والممارسين المهتمين في فهم الجرائم المعلوماتية. ويضاف إلى ذلك، هناك ندرة في الأبحاث حول أفضل الممارسات المتعلقة بمكافحة ومنع هذه الجريمة. مما يتطلب المناقشة الهادفة بين الباحثين والممارسين للوصول للغة مشتركة تساعد الباحثين والممارسين على تحديد نطاق المشكلة وفهم الجوانب المختلفة للجرائم المعلوماتية، وتوضيح لماهيتها، اضافة إلى تحديد وتمييز الأنواع المختلفة لهذه الجرائم (Halder & Jaishankar, 2017).

وبالرغم من أن العديد من الأعمال الأكاديمية حاولت تعريف ''الجريمة المعلوماتية»، إلا أنها واجهت صعوبة في التحديد الدقيق لهذا المفهوم، ويعود ذلك إلى أن التشريعات الوطنية المحلية لا تبدو مهتمة بتحديد تعريف دقيق للمصطلح. فمن أصل حوالي 200 مكون منبثقة من التشريعات الوطنية التي استشهدت بها العديد من البلدان في الرد على الاستبيان الدولي في تحديد معنى الجريمة المعلوماتية، نجد أن أقل من (5٪) منها اهتمت بتحديد مصطلح «الجرائم المعلوماتية» في العنوان أو في السياق التشريعي (بونعارة، 2016: 4). مما يؤكد على أهمية مشاركة المؤسسات الأكاديمية في فهم وتفسير الجريمة المعلوماتية من خلال تطوير وتبادل الجوانب النظرية والمنهجية والمعرفية (مكتب الأمم المتحدة المعني بالمخدرات والجريمة، 2013: 337).

كما تشير الدراسات إلى أن من أهم التحديات التي تواجه البناء النظري الذي يمكن أن يقدم إطار تحليلي لمختلف أشكال السلوك الإجرامي المعلوماتي، تعود إلى مدى امكانية تطبيق المفاهيم والتصورات النظرية التي تم تطويرها والمتعلقة بتفسير «الجرائم التقليدية» بشكل تطبيقي على بيئة «افتراضية جديدة». مما يتطلب النظر بعمق للتصورات النظرية والتي تشير إلى وجود بعض الاختلافات بين احتمالات الجريمة الأرضية والجريمة المعلوماتية الافتراضية (Eric & Yar, 2016: 267). وبناء على ما سبق، فان الدراسة الحالية تسعى للكشف عن المعاني التي تحدد مفهوم الجرائم المعلوماتية، إضافة إلى تحديد النظريات النفسية والاجتماعية التي يمكن توظيفها في تفسير هذه الجرائم، إضافة لتحديد العوامل التي تدفع لارتكابها، وصولاً للأليات المناسبة لمكافحة هذه الجرائم والحد من انتشارها في المجتمع.

ثانيا) أهمية الدراسة النظرية والتطبيقية:

يكتسب موضوع الدراسة أهمية متزايدة بسبب ظهور الواقع الافتراضي الذي يتطلب من الباحثين مراجعة افتراضاتهم الفلسفية والتاريخية والاجتماعية فيما يتعلق بتحليل الجريمة، فقد أدى ظهور «الإجرام الافتراضي» الذي يقوم على استغلال مرتكبو الجرائم المعلوماتية التقنيات الحديثة والإنترنت وسائر وسائل الاتصال الالكتروني لتسهيل ارتكابهم لهذا النوع من الجرائم.

ومن خلال الاطلاع على الادبيات العلمية والدراسات السابقة تبين أنها في الغالب تركز على الجوانب القانونية والأمنية والتقنية وسوء استخدامها في ارتكاب الجريمة المعلوماتية، ولم تناقش القضايا الاجتماعية والنفسية المرتبطة بهذه الجرائم. كما أن معظم هذه الدراسات لم توجه الاهتمام الكاف للتفسيرات النظرية الاجتماعية والنفسية، إضافة إلى العوامل الدافعة لارتكابها. وعليه فان هذه الدراسة باهتمامها بهذا الموضوع تعد استكمالاً لما سبقها من دراسات علمية اهتمت في الجرائم المعلوماتية في مجال علم اجتماع الجريمة.

ومن الناحية التطبيقية فان الدراسة الحالية، وبما توصلت إليه من نتائج وتوصيات علمية يمكن أن تضيف المزيد من الوضوح لمفهوم الجرائم المعلوماتية والتفسيرات الملائمة لها والعوامل الدافعة لارتكابها، بما يسهم في تقدم الآليات الملائمة التي تساعد الجهات ذات العلاقة في القطاعات الامنية والمجتمعية والبحثية في مكافحتها في المجتمع.

ثالثا) أهداف الدراسة وتساؤلاتها:

تتحدد أهداف الدراسة بما يلي:

- الكشف عن المعنى المقصود من مفهوم الجرائم المعلوماتية.
- تحديد الأطر النظرية الاجتماعية والنفسية المفسرة للجرائم المعلوماتية.
- تحديد أهم العوامل الدافعة لارتكاب الجرائم المعلوماتية.
- الوصول إلى الآليات التي تسهم في مكافحة الجرائم المعلوماتية.

تساؤلات الدراسة:

ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تسعى إلى الاجابة على التساؤلات التالية:

- ما المعنى المقصود من مفهوم الجرائم المعلوماتية؟

- ما الأطر النظرية الاجتماعية والنفسية الملائمة لتفسير الجرائم المعلوماتية؟
- ما أهم العوامل الدافعة لارتكاب الجرائم المعلوماتية؟
- ما الآليات المناسبة لمكافحة الجرائم المعلوماتية؟

رابعا) المصطلحات والمفاهيم الإجرائية:

مفهوم «الجريمة المعلوماتية"

تعدَّدت ألفاظ ومفردات وصِيَغ ومصطلحات التعريف بالجريمة المعلوماتية تعدُّدًا يحمل صورة التنوُّع والثراء لا التنازع والتضاد، فأُطْلِقَ على الجريمة الإلكترونية هذا المسمَّى (crime-e)، وجرائم الكمبيوتر والإنترنت، وجرائم الحاسب الآلي (Computer Crimes)، وجرائم التقنية العالية (High-Tick)، والجرائم الرقمية (Digital Crimes)، والسيبركرايم (Cybercrimes)، وجريمة أصحاب الياقات البيضاء (White Collar)، والجرائم الناعمة (Soft Crimes)، والجرائم النظيفة (Clean Crimes) (إدارة الدراسات والبحوث، 1433: 4). وتتكون الجريمة المعلوماتية (Cybercrimes) من مقطعين هما الجريمة (crime) والذكاء أو المعلوماتية (cyber). ويستخدم مصطلح المعلوماتية لوصف فكرة جزء من الحاسب أو عصر المعلومات، أما الجريمة فهي السلوكيات والأفعال الخارجة على القانون (مرعي، 2016).

كما عرفها ليوكفيلدت وفنسترا وستول(Leukfeldt ,2013:3 at el)كمصطلح عام على أنها تقع في جميع أشكال الجريمة التي تلعب فيها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) دور أساسي. وعرفت منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي OCDE الجريمة المعلوماتية بأنها: «كل فعل أو امتناع من شأنه الاعتداء على الأموال المادية أو المعنوية يكون ناتجا مباشرة عن تدخل التقنية المعلوماتية'' (قورة، 2005: 32).

أما مؤتمر الأمم المتحدة العاشر لمنع الجريمة ومعاقبة المجرمين (2000)، فقد حدد الجريمة المعلوماتية بأنها: ''أي جريمة يمكن ارتكابها بواسطة نظام حاسوبي أو شبكة حاسوبية، والجريمة تلك تشمل من الناحية المبدئية جميع الجرائم التي يمكن ارتكابها في بيئة إلكترونية». وتحدد نظام مكافحة جرائم المعلوماتية في المملكة العربية السعودية (مرسوم ملكي، 1428) بأنه: ''دخول شخص بطريقة متعمدة إلى حاسب آلي، أو موقع إلكتروني، أو نظام معلوماتي، أو شبكة حاسبات آلية، غير مصرح لذلك الشخص بالدخول إليها». ويقصد بالمجرم المعلوماتي: «المجرم الذي يرتكب هذه الجرائم، وهو يمارس وظيفته في مجال الحواسب الآلية، فلا بد أن يكون إنسان اجتماعي، يقوم بواجباته ويمارس حقوقه الاجتماعية والسياسية، دون أي عائق في حياته العملية، ولابد أن يكون محترف يتمتع بقدر كبير من الذكاء» (الغافري، 2007: 200).

وبناء على ما سبق يتحدد مفهوم الجرائم المعلوماتية في هذه الدراسة بأنه: كل فعل أو نشاط من شأنه الاتصال دون وجه حق بالكيان المعنوي أو المادي للحاسب الآلي، أو بنظام المعلومات العالمية (شبكة الانترنت)، أو الإبقاء عليه عند تحققه، أو التأثير عليه، بتعطيله، أو إضعاف قدرته على وظائفه أو اعتداء على نظام معلوماتي أو قاعدة بيانات معلوماتية بأي وسيلة كانت، أو أي ممارسات مستقبلية تدخل تحت هذا المضمون.

الفصل الثاني: الإطار النظري للدراسة

أولا) موضوع الجرائم المعلوماتية:

تعد الجرائم المعلوماتية مشكلة خطيرة ومتنامية تحدث عندما يستخدم الاشخاص الإلكترونيات لمضايقة أو تخويف الاخرين في محاولة متعمدة لإلحاق ضرر مباشر أو غير مباشر. ومما يساعد على ارتكاب هذه الجرائم ما توفره التقنية من بعض العناصر الفريدة في الإعداد الرقمي مثل: إخفاء الهوية، والاتصال المستمر، والديمومة. وتسمح هذه التقنية بالهجوم في أي وقت، وإخفاء هوية المتنمرين السيبرانيين وصعوبة تحديدهم (Patchin & Hin-duja, 2011) وقد تعددت الآراء بشأن تحديد موضوع الجرائم المعلوماتية، فهناك من تناولها تقنياً، وآخر قانونياً، وهناك اتجاه آخر ينظر لموضوعها من حيث وسائل ارتكابها حسب توافر المعرفة بتقنية المعلومات لدى مرتكبيها، أو استناداً لمعايير أخرى وفقاً لرؤية كل اتجاه منها (حجازي، 2013).

وهناك اتجاهين أساسيين في تحديد موضوع الجرائم المعلوماتية وهما:

1)**الاتجاه المضيق لموضوع الجريمة المعلوماتية** يحددها بأنها: «كل فعل غير مشروع يكون العلم بتكنولوجيا الحاسبات الآلية بقدر كبير لازماً لارتكابه من ناحية، ولملاحقته وتحقيقه من ناحية أخرى». أو هي: «نشاط غير مشروع موجه لنسخ أو تغيير أو حذف أو الوصول إلى المعلومات المخزنة داخل الحاسب الآلي أو تلك التي يتم تحويلها عن طريقه» (سفيان، 2011: 12).

2)**الاتجاه الموسع لموضوع الجريمة المعلوماتية** يحددها بأنها: «كل سلوك إجرامي يتم بمساعدة الحاسب الآلي''. أو هي: ''كل جريمة تتم في محيط الحاسبات الآلية''. ويعرفها tièdement بأنها: ''كل أشكال السلوك غير المشروع الذي يرتكب باستخدام الحاسوب''. أو هي: ''كل تلاعب بالحاسب الآلي ونظامه من أجل الحصول بطريقة غير مشروعة على مكسب أو إلحاق خسارة بالمجني عليه''. وتعرفها منظمة التعاون الاقتصادي (OECD) بأنها: ''كل فعل أو امتناع من شأنه الاعتداء على الأموال المادية والمعنوية يكون ناتجا بطريقة مباشرة أو غير مباشرة عن تدخل التقنية المعلوماتية'' (سفيان، 2011: 14).

ويختلف موضوع الجريمة المعلوماتية بحسب الرؤية التي ينظر إليها من خلاله، فمن ناحية قد يكون الحاسب الآلي أو

المعلومات المخزنة فيه موضوعاً للجريمة، وقد يكون الحاسب الآلي أداة للجريمة المعلوماتية ووسيلة لتنفيذها (أكاديمية التحكيم الدولي للمستشارين العرب، د ت) وذلك على النحو التالي:

أ- الحالة التي يكون فيها الحاسب الآلي أو المعلومات المخزنة به موضوع أو محل للجريمة: في هذه الحالة يطلق عليها (أداة سلبية)، حيث يكون هناك صورتان للاعتداء. الأول اعتداء واقع على المكونات المادية للحاسب الآلي ذاته كالأجهزة والمعدات، والتي تتمثل في جرائم سرقة أو إتلاف شاشة الحاسب أو شبكة اتصالاته الخاصة أو آلة الطباعة، وقد يكون الاعتداء موجها إلى مكونات الحاسب الآلي غير المادية كالبيانات والبرامج مثل جرائم الاعتداء على البيانات المخزنة في ذاكرة الحاسب الآلي أو البيانات المنقولة عبر شبكات الاتصال المختلفة، والتي تتحدد في جرائم السرقة أو الإتلاف أو التقليد أو محو أو تعطيل هذه البيانات. والصورة الثانية تمثل الاعتداء ذاته والذي يكون موجهاً إلى برامج الحاسب الآلي من خلال تزوير المستخرجات الإلكترونية وإفشاء محتوياتها وهو ما اصطلح على تسميته (سرقة ساعات الحاسب الآلي) (المطردي، 2012: 14).

ب- الحالة التي يكون فيها الحاسب الآلي أداة لارتكاب الجريمة ووسيلة تنفيذها: في هذه الحالة يطلق عليها (أداة إيجابية)، حيث يستخدم الجاني الحاسب الآلي في ارتكاب جرائم السرقة أو النصب أو خيانة الأمانة أو تزوير المحررات، وذلك عن طريق التلاعب في الحاسب، وكذلك النظام المعلوماتي بصفة عامة، وفي هذه الحالة نكون بصدد جرائم تقليدية بحته. فقد ترتكب جرائم التزوير في عمليات السحب على الجوائز والتجسس والتصنت على الأفراد والاعتداء على حياتهم الخاصة سواء بالتصوير أو بالتسجيل عن بعد، والسرقة عن طريق البرمجة بطريق السحب من الأرصدة أو تغطية الاختلاس (المطردي، 2012: 15).

واشتملت الاتفاقية الأوروبية لجرائم الحاسب الآلي والإنترنت المسماة باتفاقية بودابست بشأن الإجرام المعلوماتي (Cyber-crime)، الموقعة في 11/23 /2001 على أربعة تصنيفات لهذه الجرائم هي:

- الجرائم المرتبطة والمتصلة بالحاسب الآلي: وتضم جريمة التزوير المرتبطة بالحاسب، وجريمة التدليس الاحتيال المرتبط المتعلقة بالحاسب.
- الجرائم المرتبطة بالمحتوى: الجرائم المتعلقة بالأفعال الإباحية وغير الأخلاقية، وتضم الإنتاج أو النشر غير المشروع للمواد الإباحية.
- الجرائم المرتبطة بالأشخاص والأموال: وتضم السرقة والاحتيال والتزوير، والاطلاع على البيانات الشخصية، وأنشطة الاعتداء على الخصوصية، والمعلومات المضللة والزائفة، إساءة استخدام المعلومات، القرصنة، بث البيانات من مصادر مجهولة، الإرهاب الالكتروني، وغيرها من الجرائم المرتبطة بالاعتداءات الواقعة على الملكية الفكرية والحقوق المرتبطة بها
- الجرائم التي تستهدف سلامة وسرية وأمن وسلامة وتوفير بيانات الحاسب ومنظوماته: وتضم الدخول غير المشروع، والإعراض غير المشروع، والاعتراض غير القانوني للنظم، والتدخل في البيانات، والتدخل غير المشروع في المنظومة، وإساءة استخدام الأجهزة (صغير، 2013: 47).

ويتحدد موضوع الجرائم المعلوماتية في النظام السعودي من خلال إدراك أهمية مواكبة تطورات التقنية الحديثة مع تحقيق الأمن المعلوماتي للفرد والمجتمع وللحد من إساءة استخدام النظم المعلوماتية. وسداً للفراغ النظامي في هذا الجانب فقد صدر المرسوم الملكي الكريم رقم (م/17) وتاريخ 1428/3/8 بالموافقة على نظام مكافحة الجرائم المعلوماتية من خلال تحديد تلك الجرائم والعقوبات المقررة لها وجهات الاختصاص.

ويهدف النظام إلى إرساء قواعد نظامية موحدة لاستخدام التعاملات والتوقيعات الالكترونية، وتسهيل تطبيقها في القطاعين العام والخاص بوساطة سجلات الكترونية يعول عليها، وإضفاء الثقة في صحة التعاملات والتوقيعات والسجلات الالكترونية وسلامتها، وتيسير استخدام التعاملات والتوقيعات الالكترونية على الصعيدين المحلي والدولي للاستفادة منها في جميع المجالات، كالإجراءات الحكومية والتجارة والطب والتعليم والدفع المالي الالكتروني، وإزالة العوائق أمام استخدام التعاملات والتوقيعات الالكترونية، ومنع إساءة الاستخدام والاحتيال في التعاملات والتوقيعات الالكترونية (القشعمي، 2020).

ثانيا) الأطر النظرية المفسرة للجرائم المعلوماتية:

أسفرت التكنولوجيا الجديدة وأجهزة الكمبيوتر والإنترنت عن تطوير أشكال جديدة للجريمة، ومن أبرزها الجرائم المعلوماتية والتي ينبغي أن يفسر السلوك الإجرامي لمرتكبيها من خلال عدة أطر نظرية؛ حيث لا يمكن تفسير هذا النوع من الجرائم من خلال نظرية واحدة. ولكن يتطلب ذلك الجمع بين التصورات النظرية المختلفة، وباستخدام الجوانب المختلفة لكل نظرية بالتزامن، لتوضيح ما قصرت كل نظرية فردية عن تفسيره (Burruss et al, 2012). وفي هذا السياق نشرت مجلة «الدراسات الاجتماعية والقانونية» عام (2001)، نتائج ما تناولة ''واندا كابيلر'' عن «الإجرام الافتراضي» خاصة السلوكيات المجرمة في الفضاء السيبراني بما تشتمل عليه من بيئة جديدة غير مادية، وغير متصلة بالعالم الأرضي من نواحٍ متعددة. واقترحت الدراسة أن ظهور هذا الواقع الافتراضي «يتطلب من المجتمع العلمي مراجعة افتراضاته الفلسفية والتاريخية والاجتماعية الخاصة بتحليل الجريمة»، بما في ذلك تلك المرتبطة بتحليل الجريمة داعياً إلى عدم «الإفراط في

التعميم»، الذي يميز قدرًا كبيرًا من الخطاب في «العصر الرقمي». وكان من أهم التحديات التي تواجه البناء النظري، مدى امكانية تطبيق المفاهيم النظرية التي تم تطويرها والمتعلقة بتفسير «الجرائم التقليدية» بشكل تطبيقي على بيئة «افتراضية جديدة» (Eric & Yar, 2016: 267).

ويرى (Jaishankar, 2011) أنه بالرغم من أهمية التفسيرات التي قدمتها بعض النظريات التقليدية مثل نظرية التعلم الاجتماعي (William, 1997) ، ونظرية التعزيز التفاضلي (Rogers, 1997)، ونظرية التوتر لكوهين (Kigerl, 2012)، ونظرية جوتفريدسون وهيرشي العامة للجريمة (Gottfredson & Hirschi, 1990) ونظرية الأنشطة الروتينية (Reyns, 2013)؛ إلا أنه لا زال هناك حاجة لنظريات علمية أخرى لتقديم مزيد من التفسيرات لهذه الجرائم، وبشكل عام يمكن تقسيم أبرز التصورات النظرية لتفسير الجرائم المعلوماتية إلى التالي:

أ–النظريات النفسية المفسرة للجرائم المعلوماتية:

من أهم النظريات النفسية المفسرة للجرائم المعلوماتية ما يلي:

1. **نظرية التحليل النفسي**: يعد عجز ''الأنا'' عن أداء دورها الرقابي، التوازني، سبب يؤدي إلى ظهور السلوكيات الانحرافية في صور وأشكال ودرجات مختلفة، وذلك يرجع إلى الاستعدادات الفردية، وإلى المحيط الاجتماعي، أو قد يؤدي العجز عن التوفيق بين «الهو/ هي» والأنا العليا»، أي وجود «الأنا» غير المتكيفة في النفس البشرية، إلى الإحباط، ثم الإحباط الشديد، ومنه إلى السلوك العدواني أو الإجرامي (الشعير، 2008: 65).

ويرى ألفريد أدلر (Alfred W. Adler) أن السلوك نابع من تفرد الإنسان الذي تحركه الحوافز الاجتماعية، وهذا التفرد ناشئ عن وجود الذات الهادفة في سلوكها لتحقيق غاية يخطط لها الإنسان بشكل شعوري واضح. ومن هنا كانت نظرية أدلر غائية، لأن الأهداف هي السبب الذاتي للأحداث السيكولوجية، فهي تحرك في الإنسان الميل إلى الشعور بالتفوق والتغلب على نواحي النقص فيه بتنمية علاقاته الاجتماعية. وهكذا تتضح الأبعاد النفسية في سلوك المجرم المعلوماتي، حيث يمكن تفسيره بأنه ناتج عن الشعور بالنقص وحب التفوق (خلفة، 2017: 96).

2. **نظرية التعلم الاجتماعي**: تعتمد نظرية التعلم الاجتماعي على فكرة أن الأفراد يطورون الدوافع والمهارات لارتكاب الجريمة من خلال الارتباط أو التعرض للآخرين المتورطين في الجريمة؛ أي الارتباط بالأقران المنحرفين. هذا التعرض للسلوك المنحرف زود الأفراد بالتعريفات التي تعتبر إما موافقة أو تحييد السلوك، فتصبح هذه التعريفات مبررات للمجرمين عند ارتكاب الجريمة. ويشير التعزيز التفاضلي إلى المكافآت المرتبطة بسلوك إجرامي معين، ويتم تعلم هذا السلوك الإجرامي في الأصل من خلال عملية التقليد، والتي تحدث عندما يتعلم الأفراد الإجراءات والسلوك من خلال المشاهدة والاستماع إلى الآخرين. لذلك، عندما يرتكب فرد جريمة فهو يحاكي الإجراءات التي لاحظوا الآخرين ينخرطون بها (Burruss et al, 2012).

وقد وجدت بعض الدراسات أن نظرية التعلم الاجتماعي يمكن أن تفسر أحد الاشكال الهامة للجرائم المعلوماتية وهي جرائم قرصنة البرامج حيث وجد (Burruss et al, 2012) أن الأفراد الذين يرتبطون بأقران البرمجيات القراصنة يتعلمون ويتقبلون السلوك المنحرف من قرنائهم. فقرصنة البرامج تتطلب درجة معينة من المهارات والمعرفة للوصول إلى الأقران المنحرفين لتعلم هذه المهارات في الأصل. وعلاوة على ذلك، يقوم الأفراد المنحرفون بتبرير سلوكهم الإجرامي والمساعدة في رعاية شبكة تربط وتعلّم الأفراد الآخرين هذه التبريرات لسلوكهم المنحرف. كما أشارت الدراسة إلى أن الأفراد أكثر عرضة للانخراط في جرائم القرصنة عندما يرون أن الآخرين يعانون من تعزيز إيجابي لمشاركتهم. ويمكن تعميم التفسيرات التي تقدمها عناصر هذه النظرية إلى الجرائم المعلوماتية الأخرى، حيث يتم تعلم الترشيد والمهارات وتعزيز السلوك من خلال الارتباط ومراقبة الآخرين. وهكذا، فإن الفكرة الرئيسة وراء نظرية التعلم الاجتماعي هي أن المجرمين المعلوماتيين يصبحون كذلك بناءً على أساس الواقع المحيط بهم.

3. **النظرية المعرفية السلوكية**: تشير النظرية المعرفية السلوكية إلى أن الاتجاهات تكتسب نتيجة التعليم والتطور، حيث يمر الفرد بخمس مراحل أساسية في الوصول إلى المهارات اللازمة لمعالجة المعلومات في حل مشكلة اجتماعية هي: (الترميز، التمثيل العقلي، الوصول إلى الاستجابة، تقديم الاستجابة، الاختيار والفعل) حيث يظهر مرتكبي الجرائم المعلوماتية الأكثر استعداداً للسلوك المنحرف في مواقف محددة في أي مرحلة من هذه المراحل (Pepler & Sla-by, 1994: 27؛ الطويسي والنصرات والمعاني وكريشان، 2013: 279).

وتوصلت العديد من الدراسات التي استخدمت هذه النظرية إلى أن العديد ممن يرتكبون السلوك المنحرف كانوا يعيشون غربة وانعزالية، ويعتقد أن الأسباب المؤدية إلى ارتكاب هذه الجرائم هي أسباب مركبة، وغالبا ما تكون ذات صلة متبادلة مع عوامل أخرى. فوفقاً للنظرية السلوكية هناك عوامل متعددة خارجية وداخلية تدفع الفرد للإقبال على ارتكاب الجرائم المعلوماتية ومنها الأماكن التي تثير رغبة المجرم، والمناسبات التي تلعب دور عوامل إشراطية، والظروف العائلية والمهنية المرتبطة بالجريمة، والعوامل الانفعالية كالقلق والضغط والعوامل المعرفية كانخفاض تقدير الذات؛ فكلها مميزات قد تدفع الفرد لممارسة هذا السلوك بغرض البحث عن الإثارة أو خفض التوتر والضجر (الطويسي وآخرون، 2013: 197).

ب–النظريات الاجتماعية المفسرة للجرائم المعلوماتية:

حاول العديد من علماء الاجتماع تفسير ظاهرة الإجرام المعلوماتي، كما عملوا على تحديد أبرز العوامل المؤثرة عليها بشكل مباشر أو غير مباشر على نمو معدلات هذه الجرائم في المجتمع (أبو جودة، 2011). ومن هذه النظريات الاجتماعية ما يلي:

1. النظرية البنائية الوظيفية:

من أبرز المفاهيم التي قدمتها النظرية الوظيفية والتي يمكن أن تسهم في تفسير الجرائم المعلوماتية مفهوم الأنومي (اللامعيارية)، وهي الحالة التي يرى دوركايم أنها تؤدي إلى أن يفقد فيها الفرد قيمه وأهدافه ويشعر بحالة من الضياع وعدم القدرة على تحديد الأهداف، وهي تحدث نتيجة التغير السريع والمستمر في المجتمعات الحديثة (الخطيب، 2002).

ويشير روبرت ميرتون إلى أن الأنومي عبارة عن حالة اضطراب أو خلل نتيجة انفصال أو فجوة بين الأهداف الثقافية من ناحية والإمكانيات والفرص التي يتيحها البناء الاجتماعي لأعضائه لتحقيق هذه الأهداف؛ بمعنى آخر هي خلل في البناء الثقافي يحدث عندما يوجد انفصال بين المعايير الثقافية والقدرات الاجتماعية. فإذا كان الهدف جمع الثروة والتملك فإن إتباع وسائل غير شرعية في تحقيقها مثل ارتكاب الجرائم المعلوماتية يؤدي إلى حالة الفوضى المعيارية، مما ينعكس بشكل لا وظيفي على المجتمع، وبهذا جعل الأهداف الجماعية والوسائل الشرعية لتحقيقها أساس تصنيف أنماط تكيف الأفراد. ولذا نجد أن مجرمي المعلومات يبتكرون وسائل غير مشروعة للحصول على المال لتحقيق الأهداف التي يتقبلها البناء الثقافي في المجتمع. وبالمقابل قد يرتكب البعض الجرائم المعلوماتية للتعبير عن تمردهم ورفضهم للوسائل والأهداف، ويسعون لاستبدالها بقيم أو وسائل وأهداف جديدة، ويعبرون عن ذلك بإتلاف المعلومات بهدف التخريب والايذاء للآخرين في المجتمع (عثمان، 2008).

2. نظرية الفرصة الاجتماعية:

يعد التغير في الأنشطة الروتينية كاستخدام الانترنت وشبكات التفاعل الاجتماعي، ووجود أهداف قيمة وسهلة في الحيز الفضائي مع غياب الرقابة، فرص للجناة المتحفزين لارتكاب الجرائم المعلوماتية. ويرى كوهين وفيلسون أنه من المرجح أن تحدث الجريمة عندما تتلاقى ثلاث عوامل هي: الجاني المتحفز [Motivated offender]، والهدف [suitable tar-gets]، وغياب من لديه القدرة على منع ارتكاب الجريمة [ab-sence of capable guardians] (Felson &Van, 2011؛ Clarke, 1998؛ البداينة، 2014).

فالتقنيات الحديثة تتيح فرص مستجدَّة للجريمة من خلال إيجاد روابط جديدة بين الضحايا والجناة. ووفقاً للفرضية التي تقدمها نظرية النشاط الروتيني، فأنَّ مخاطر احتمال حدوث جريمة يزداد في حالة الجرائم المعلوماتية، حيث يمكن للجناة أن يصلوا إلى أعداد كبيرة من الأهداف من خلال الاستعمال المتزايد للخدمات الإلكترونية المباشرة من قبيل الخدمات المصرفية، والتسوُّق، وشبكات التواصل الاجتماعي، والتشارك في الملفات، مما يجعل المستعملين عرضةً «لهجمات التصيُّد الإلكتروني الاحتيالي». وخاصةً أن التدابير الرقابية التي توجد بالفعل، مثل البرمجيات الحاسوبية الأمنية ووجود مخاطر ضئيلة نسبياً للوقوع عرضةً لإجراءات إنفاذ القانون، يمكن أن تكون غير كافية لردع الجناة المدفوعين بإغراء تحقيق أرباح كبيرة (الأمم المتحدة، 2015: 10).

وبالرغم من الأهمية التفسيرية لنظرية الأنشطة الروتينية (RAT) باعتبارها من النظريات الظرفية للجريمة، وأنها نظرية متعمقة ومستخدمة على نطاق واسع في تحليل مختلف أشكال السلوك الإجرامي المعلوماتي؛ مما يجعلها ملائمة لان توصف بأنها ''النظرية المفسرة للجرائم المعلوماتية''؛ إلا أن هناك تحفظات على التوسع بتوظيفها لتفسير هذه الجرائم. ففي هذا الإطار يرى (Yar, 2016) أهمية النظر بعمق للتصورات النظرية التي تشير إلى وجود بعض الاختلافات بين تصورات الجريمة الأرضية والافتراضية. فنجد مثلاً أن تصور الهدف المناسب في نظرية الأنشطة الروتينية هو في حد ذاته مركب يتكون من عدد من العناصر (القيمة، والجمود، والرؤية، وإمكانية الوصول)، وبالتالي فان مدى امكانية تحقيق «الهدف» يمر عبر هذه الأبعاد، من خلال توليفة ملائمة للتطبيق في البيئة الافتراضية. ويضاف إلى ذلك النظر في خاصية القصور الذاتي (الخصائص الفيزيائية للأشياء أو الأشخاص) التي قد تقدم بدرجات متفاوتة صعوبة التطبيق الفعال لعناصر النظرية (Eric & Yar, 2016: 267).

كما تختلف هذه النظرية عن نظريات علم الجريمة الأخرى في أنها لا تنظر إلى سبب قيام الجاني بالجريمة، ولكن بكيفية منع الجريمة من خلال تغيير البيئة المحيطة التي تحدث فيها الجريمة، فهي تركز على تدابير منع الجريمة الأساسية، بما يجعل من ارتكاب الفعل الإجرامي أصعب بدايةً، فالتركيز هنا على الحد من فرص الجريمة بدلاً من التركيز على خصائص المجرمين أو المجرمين المحتملين. وفيما يتعلق بالجرائم المعلوماتية، هناك طرق يمكن من خلالها تصميم تدابير تحد من ارتكاب الجريمة في الفضاء (Hin-duja & Kooi, 2013).

3. نظرية الاختلاط التفاضلي:

السلوك الإجرامي يعتبر سلوك يكتسب بالتعلم الذي يحدث نتيجة انخراط الفرد في جماعة، ويحدد نوع وقواعد السلوك والقيم

السائدة بها، وما إذا كان الفرد سيتعلم الإجرام أم لا، فإن كان أفراد هذه الجماعة ممن يحترمون القانون ويلتزمون بأوامره ونواهيه، تمثل الفرد بقيمهم وتعلم منهم السلوك المشروع؛ أما إن كانوا ممن يؤيدون انتهاك القوانين ويميلون لمخالفتها، فالغالب أن ينهج الفرد نهجهم ويتعلم منهم خصالهم مما يؤهله لارتكاب الفعل الإجرامي، فيكون انحرافه أمراً مؤكداً إذا اقتصر في علاقاته على أفراد جماعته، وعزل الجماعات الأخرى التي يغلب على أفرادها احترام القانون. وينحرف المجرم المعلوماتي حين ترجح عنده كفة الآراء التي تحبذ انتهاك القوانين على كفة الآراء التي تحبذ عدم انتهاكها، وهذا هو مبدأ العلاقة التفاضلية، فهي تُشير إلى كل من العلاقات الإجرامية والعلاقات المقاومة للإجرام، والتي يجب أن تعمل مع القوى المكافحة. وقد تختلف العلاقات التفاضلية في تكرارها واستمرارها وأسبقيتها وتعني الأسبقية أن أنماط السلوك المختلفة وكذا المفاهيم والمواقف التي يعيشها المجرم المعلوماتي في السنوات الأولى من عمره غالباً ما ترسخ لديه، فيصبح ملتزماً بها مدى الحياة. فسلوك جرائم المعلومات ينتقل من أشخاص مجرمين إلى أشخاص أسوياء عن طريق تعلم هذا السلوك من خلال انخراط الفرد في الجماعات التي تبيح هذا السلوك؛ إذ نجد أن القيم والمعايير الثقافية لا تمنع الأفراد عن إظهار هذه السلوكيات (أبو العلا، 2010: 89؛ القحطاني، 2013: 95).

4. **النظرية العامة للجريمة (السلوك الطائش):**

يتميز الأفراد الذين يرتكبون جرائم المعلومات بقدرة منخفضة على التحكم في النفس لكونهم يتعاملون مع المخاطر، وقصر النظر، والتسرع، ويفضلون المهام البسيطة والسهلة؛ وهذه الخصائص لا تجعلهم مهيئين لتقدير نتائج جرائمهم بدقة. ووفقًا لهذه النظرية، يُنظر إلى الجريمة المعلوماتية على أنها وسيلة للحصول على الإشباع الفوري، وترتبط بالقدرة على تأجيل مثل هذه الرغبات القصيرة الأجل لضبط النفس. وبناء عليه يُعتقد أن أولئك الذين لديهم ميل إلى السلوك الإجرامي يفتقرون إلى قدر كاف من ضبط النفس وبالتالي يتصرفون بتهور دون الكثير من التفكير وقت ارتكاب السلوك الإجرامي، وهذا يجعلهم يخاطرون لأنهم لا يستشعرون عواقب أفعالهم. ومما يسهم في تورطهم بالجرائم المعلوماتية، تركيز هؤلاء المجرمين على ذواتهم والافتقار إلى التعاطف تجاه ضحايا جرائمهم (Gottfredson & Hirschi, 1990).

ويسهم ضبط الذات المنخفض الذي تشير اليه نظرية الضغوط العامة من أن احتمالية انخراط الأفراد في فعل إجرامي يقوم على الاعتداء على المعلومات والبيانات يحدث بسبب وجود الفرصة مع توفر سمة شخصية من سمات الضبط الذاتي المنخفض. كما ترجع هذه النظرية الانحراف وخرق القانون إلى دافع ناجم عن قوى البناء الاجتماعي أو استجاباته النفس اجتماعية للحوادث والظروف والتي تعمل كضغوطات أو مقلقات، خاصة عندما لا تتاح للأفراد الفرصة لتحقيق أهدافهم المقبولة اجتماعيا، كما أن مصادر الضغوط لا تتوقف فقط على الإحباط الذي يخبره الفرد عندما يحمل المشاعر السلبية التي تحدث في المواقف الاجتماعية المتنوعة (Burruss et al, 2012).

5. **نظرية الانتقال الفضائي :**

تطورت نظرية «الانتقال الفضائي» من أجل توضيح أسباب الجرائم في الفضاء السيبراني، بناء على الحاجة إلى نظرية منفصلة للجرائم المعلوماتية، وذلك لأن النظريات الأخرى غير كافية لتقديم تفسير شامل لهذه الجرائم. وتفسر نظرية الانتقال الفضائي طبيعة سلوك الأشخاص الذين يتباين سلوكهم في الواقع المادي عنه في الفضاء السيبراني. فالناس يتصرفون بشكل مختلف عندما يتحركون (ينتقلون) من الواقع المادي إلى الفضاء السيبراني والعكس بالعكس، ويتضمن هذا الانتقال الفضائي حركة الأشخاص من موقع إلى آخر، بهدف ارتكاب الجرائم المعلوماتية (Jaishankar, 2008).

ومن مسلمات النظرية أن الأشخاص ذوو السلوك الإجرامي المكبوت (في الفضاء المادي) يميلون إلى ارتكاب الجريمة في الفضاء السيبراني، وإلا فإنهم لن يرتكبونها في الفضاء المادي، بسبب وضعهم ومكاناتهم. كما أن عدم الكشف عن الهوية، وغياب عامل ردع في الفضاء السيبراني، يوفر للمجرمين خيار ارتكاب الجرائم المعلوماتية. وقد يؤدي تضارب قواعد وقيم الفضاء المادي مع قواعد وقيم الفضاء الإلكتروني إلى جرائم معلوماتية. وبالرغم من أهمية التفسيرات التي قدمتها هذه النظرية للسلوك الإجرامي في الفضاء السيبراني، إلا أن هناك حاجة للمزيد من الدراسات التطبيقية لاختبار هذه النظرية لمعرفة مدى قدرتها على تقديم تفسير أكثر وضوحاً ودقة للجرائم المعلوماتية (Jaishankar, 2011).

ثالثا) العوامل الدافعة لارتكاب جرائم المعلومات:

توصلت العديد من الدراسات المتنوعة إلى أن الأسباب المؤدية إلى ارتكاب الجرائم المعلوماتية هي أسباب مركبة، وغالباً ما تكون ذات صلة متبادلة مع عوامل أخرى. فوفقاً للنظرية السلوكية هناك عوامل متعددة خارجية وداخلية تدفع الفرد للإقبال على ارتكاب الجرائم المعلوماتية ومنها الأماكن التي تثير رغبة المجرم، المناسبات التي تلعب دور عوامل إشراطية، الظروف العائلية والمهنية المرتبطة بالجريمة، العوامل الانفعالية كالقلق والضغط والعوامل المعرفية كانخفاض تقدير الذات، فكلها عوامل قد تدفع الفرد لممارسة هذا السلوك بغرض البحث عن الإثارة أو خفض التوتر والضجر (الطويسي وآخرون، 2013: 197).

ومن العوامل النفسية والشخصية المرتبطة بمرتكبي الجرائم المعلوماتية، شعور الأفراد بالإحباط والاكتئاب والقلق والفشل في تحقيق الأهداف أو الرغبات، أو الوصول إلى المكانة المنشودة، مما

يدفعهم إلى محاولة التعويض من خلال ارتكاب الجرائم المعلوماتية (قادة، 2018: 168). ومن الفئات التي ترتكب هذه الجرائم «فئة المنتقمون»، ويتميز هؤلاء بأن الباعث لسلوكياتهم المنحرفة أسباب شخصية بدافع الانتقام نتيجة ما يرونه من ظلم وإهدار للحقوق، فيتولّد لديهم الاستعداد للقيام بأي عمل يضر المجتمع من خلال إلحاق الأذى بالآخرين (الشهري، 2016: 250). ومن العوامل الاجتماعية المؤثرة على الجرائم المعلوماتية أن البيئة وترتيباتها تلعب أدواراً في إنتاج الجريمة، فالخروج على القواعد الاجتماعية وممارسة الجريمة خلال فترات زمنية متفاوتة وفي أماكن مختلفة مع عدم وجود الرقابة، كلها عوامل تزيد من الفرص (Op-portunities) لارتكاب الجرائم المعلوماتية، فتكون المعلومات هنا هدف سهل المنال، يحقق المنفعة السريعة، وبالتالي يمكن سرقتها، أو سرقة محتوياتها، باعتبارها فرص مربحة، وهدف قليل المخاطر، واحتمالية الكشف عن المجرم فيها ضئيلة .Felson & Clark,) 1998). فقد أوجد الفضاء الإلكتروني فرص جديدة للمجرمين لارتكاب الجرائم من خلال خصائص فريدة من نوعها في هذا الفضاء حيث أن هذه الميزات تشكل مفاتيح تحويلية (keys transformative) وهي: «العولمة (globalization) والتي تمكن الجناة مع وجود فرص جديدة تتجاوز الحدود التقليدية وشبكات التوزيع (networks distributed) ولدت بدورها فرص لتكوين ضحايا، والإجمالية والشمولية (panopticism and synopticism) مكنت الجناة من استغلال ضحاياهم عن بعد، ومسارات البيانات (trails data) والتي خلقت فرصة لارتكاب انماط مختلفة من الجرائم المعلوماتية'' (البداينة، 2014: 2). ومن العوامل دافع التجسس باستخدام التقنية الحديثة، فنتيجة لضعف الوسائل الأمنية المستخدمة في حماية الشبكات يتم اختراقها من قبل مجرمي المعلومات، بهدف التجسس والحصول على أسرار ومعلومات واستغلالها للإضرار بالمصلحة الوطنية (القحطاني، 2009).

كما أن زيادة ضحايا الجريمة المعلوماتية من خلال التغييرات في أنشطة الناس الروتينية في الحياة اليومية مع ظهور شبكة الإنترنت قد أدى لحدوث تغيرات في طريقة حياة الناس التي يتواصلون فيها أو يتفاعلون مع الآخرين في العلاقات الشخصية والترفيه والتجارة. فمن أبرز هذه التغييرات كثافة استخدام النت وشبكات التفاعل الاجتماعي والايميل والمواقع والتطبيقات الإلكترونية، مما أدى لخلق فرص ووجود أهداف قيمة وسهلة للجناة في الحيز الفضائي، مع غياب الرقابة المناسبة والكافية، حيث أدت هذه العوامل مجتمعة في تنامي الجرائم المعلوماتية (حملاوي وشرايطية، 2019).

ومن العوامل الاقتصادية الدافعة لارتكاب الجرائم المعلوماتية أن التطور التقني قد أدى إلى ظهور ما يسمى بالجرائم المعولمة على نطاق دولي، ومنها جرائم غسيل الأموال، وجرائم الائتمان المصرفي، وتهريب الأموال. فقد تسبب التطور التقني في مجال المعلومات والاتصالات في الانتقال السريع للأموال مما جعل هذه العوامل مهيئة لارتكاب الجريمة المنظمة عبر الحدود الوطنية. ولذا احتلت صور إجرامية حديثة تكنولوجياً تعتمد فيها العصابات الإجرامية على الحاسبات الآلية وشبكة المعلومات الدولية محل الصورة الكلاسيكية السابقة للجرائم الاقتصادية (عوض، 2004). وقد يكون هدف مجرمي المعلومات الرغبة في الثراء والربح المادي بالطرق غير المشروعة مستغلين سهولة التنفيذ ووفرة المردود وقلة الخطورة، إضافة إلى إمكانية محو الدليل، وتوفر الوسائل التقنية التي تحمي من الكشف عن هوية المجرم (بونعارة، 2016: 11).

ومن العوامل الأخرى الدوافع التي لا تتضمن قصد الاجرام، ومنها استخدامات المتخصصين في الحاسبات أو أنظمتها والذين تقتضي متطلبات وظائفهم وخبرتهم الفنية استعمال هذه الأجهزة والبرامج لأهداف شخصية أو للتنافس الذهني فيما بينهم مما يؤدي إلى التمادي في الاستخدام بصورة غير مشروعة قد ترتقي إلى حد ارتكاب الجرائم المعلوماتية (الرزقي وبونماك، 2017). وقد يكون الهدف تحقيق الانتصار على التقنية، نتيجة للانبهار بالتقنية الحديثة، ودون توفر أي نوايا إجرامية، ولذا تعد ممارسات هؤلاء ليست على جانب كبير من الخطورة، وإنما تأثراً بتطور التقنية المعلوماتية في المجتمع (الشوا، 2003: 48).

رابعا) الدراسات السابقة:

اهتمت العديد من الدراسات بموضوع الجرائم المعلوماتية، وتباينت اتجاهاتها والتصورات النظرية والتطبيقات الميدانية التي استخدمتها، وقد تم استعراض بعض هذه الدراسات بهدف الاستفادة منها في بناء القضايا النظرية والمنهجية للدراسة الحالية، ومن هذه الدراسات ما يلي:

ناقشت دراسة العبيدي (2009) موضوع ''الحماية الجنائية للتعاملات الإلكترونية في نظام المملكة العربية السعودية»، وقد توصلت نتائجها إلى أن الجريمة المعلوماتية مختلفة عن الجرائم الأخرى في أن لها طبيعة قانونية خاصة تستمدها من أن الاعتداء ينصب على المعلومات التي يختلف تحديد موقعها، كما أن نظام التعاملات الإلكترونية السعودي قد عني بمكافحة الجرائم المعلوماتية، كما بينت النتائج أن نظام التعاملات الإلكترونية تضمن قواعد خاصة بالضبط والتحقيق والمحاكمة لهذا النوع من الجرائم.

وهدفت دراسة فلادمير قوليبف (Vladimir Golubev, 2009) إلى التعرف على خصائص ودوافع مجرمي المعلومات. وكانت أهم النتائج أن معظمهم من الفئات العمرية المبكرة والمتوسطة، وأن لديهم قدرات تقنية عالية. وفيما يتعلق بدوافع ارتكاب هذه الجرائم فقد كانت على الترتيب: دوافع تجسسية فسياسية، ثم بسبب الفضول، وأخيراً للاطلاع على المواقع الاباحية.

وأجرى الزهراني (2014) دراسة بعنوان: ''جريمة الاحتيال الإلكتروني في النظام السعودي''. وهدفت الدراسة إلى التعرف على الأحكام النظامية والقانونية المتعلقة بجريمة الاحتيال الإلكتروني في النظام السعودي والقانون الإماراتي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي القائم على الاستقراء والتحليل. وقد توصلت الدراسة إلى أنَّ جريمة الاحتيال الإلكتروني تمثل تهديداً خطيراً على المستوى المحلي والدولي، وينتج عنها خسائر فادحة في اقتصاديات الدول التي تعاني منها. كما بينت النتائج أنَّ السمات الشخصية لكل من الجاني والمجني عليه تعد أهم العوامل التي تساعد على انتشار جريمة الاحتيال الإلكتروني، كذلك تمثل المعاهدات والاتفاقيات الدولية مصادر هامة للتشريعات الوطنية لمكافحة جرائم الاحتيال الإلكتروني.

كما أجرى المطيري (2015) دراسة بعنوان: «شبكات التواصل الاجتماعي وعلاقتها بتحقيق الأمن المجتمعي بالمملكة العربية السعودية''، وكانت أهم النتائج: هناك علاقة قوية بين شبكات التواصل الاجتماعي بالمجتمع وتأثيرها على الأمن المجتمعي بالمملكة العربية السعودية، وأن ضبط هذه الشبكات قانونياً يكون من خلال نشر القوانين والتشريعات، أما ضبطها اجتماعياً فعن طريق توعية الشباب مرتادي مواقع التواصل الاجتماعي. وتبين أن أهم معوقات ضبط شبكات التواصل الاجتماعي هو صعوبة توافق المجتمع الدولي على صيغة المضمون الأخلاقي الموحد، والتطور في نوع وماهية الجرائم المعلوماتية نظراً للتطور التقني المتسارع، وعدم وجود برامج توعية للأسرة حول سلبيات وآثار مواقع التواصل الاجتماعي.

وهدفت دراسة المالكي (2015) إلى: بناء رؤية استراتيجية لربط شبكة المعلومات الأمنية بين دول مجلس التعاون الخليجي لمكافحة الجرائم المعلوماتية، وكانت أهم النتائج أن استخدام التقنية ومستوى معرفة ووعي المواطنين في دول المجلس بهذه الجرائم كان بدرجة متوسطة، وكذلك وجود فجوه وتفاوت في مستوى الوعي والخبرة التقنية بينها، وكانت أكثر الجرائم المعلوماتية التي تتعرض لها دول المجلس هي الجرائم الإرهابية تليها جرائم التهريب، ثم جرائم التجسس.

وفي دراسة يرك ريجر وماجد يار (Eric Rutger & Majid Yar, 2016) المعنونة: «تطبيق نظرية النشاط الروتيني على الجرائم الإلكترونية: تحليل نظري وتجريبي، للسلوك المنحرف»، هدفت الدراسة إلى الاجابة على تساؤل حول مدى إمكانية استخدام نظرية النشاط الروتيني (RAT) **كإطار تحليلي لدراسة الجرائم المعلوماتية**. وتوصلت الدراسة إلى عدم قدرة كل من التحليل النظري والدراسات التجريبية، على تقديم إجابة واضحة لتساؤل الدراسة. فقد أظهر التحليل أن بعض عناصر النظرية قابلة للتطبيق أكثر من غيرها، حيث أظهر عنصر القدرة على المراقبة المباشرة تأثيراً على هذه الجرائم؛ بعكس المراقبة التقنية التي لم تكشف أهمية في هذه الدراسة، فلا يوجد لهذا العنصر تأثيراً واضح على الجرائم المعلوماتية.

وتناولت الدراسة التي قام بها أبلنا (Alpna, 2016) موضوع أنماط الجرائم المعلوماتية المختلفة مثل الإرهاب الإلكتروني والابتزاز الإلكتروني، وتأثير هذه الجرائم على المجتمع وكيفية التعامل معها. وقد توصلت النتائج إلى أن المجرمون قاموا بتكييف تطوير تقنيات الهجوم السيبراني لتعزيز أنشطتهم غير القانونية. وبناء عليه أوصت الدراسة في الحاجة لإجراء مزيداً من التحليل لهذه الجرائم لاكتشاف أفضل نهج لحماية البيانات ضد الهجوم السيبراني، وضرورة اتخاذ إجراءات احترازية أثناء استخدام الإنترنت مما سيساعد في مواجهة التهديدات السيبرانية.

وتحددت مشكلة الدراسة التي أجراها الصيقل (2017) في التعرف على العوامل المحددة للجرائم المعلوماتية، وطبقت الدراسة على المحكومين بارتكاب هذه الجرائم في سجون وزارة الداخلية في مدن الرياض وجدة والإحساء والدمام. وكانت أهم النتائج أن الجرائم المعلوماتية الشائعة قد تنوعت بين جرائم تتعلق باختراق الحسابات المالية للأفراد والهيئات والبنوك، وجرائم تتعلق بالابتزاز المادي والجنسي، وجرائم ذات طبيعة تخريبية وإرهابية، وجرائم ذات طبيعة شخصية بهدف الشهرة وإثبات الذات. كما اتضح أن أهم محددات ارتكاب الجرائم الإلكترونية المتعلقة بالفرد توفر الفرص لارتكاب الجريمة، ويليه محدد الزهو وحب الظهور، والتقدير الذاتي، وأخيراً جاء محدد الحياة الروتينية الرتيبة. أما على المستوى المجتمعي فكان محدد النسيج الحضري ونموه على حساب البادية والقرى والهجر، يليه محدد ضغوطات الحياة والمجتمع على أفراده من خلال عدم توفر فرص النجاح الحقيقية، وأخيراً المحدد المرتبط بقلة مواكبة رقابة القوانين وإنفاذها في مجال الجرائم المعلوماتية. وعلى المستوى الدولي فقد كان أهم المحددات تحول كثير من دول العالم إلى بيئة الحكومة الإلكترونية، وتزايد معدلات التسوق عبر المواقع الإلكترونية، وزيادة استخدام الأجهزة الرقمية، وكثرة التعاطي مع مفاهيم العولمة والتعارف عبر الإنترنت.

وأجرى غريب والأمير (2017) دراسة للاطلاع على مستوى وعي الفئة العمرية الشابة في المجتمع السعودي حول مفهوم الجرائم المعلوماتية، إضافة إلى البحث عن العلاقة الطردية بين الوعي بنظام الجزاءات ومسألة الإقدام على ممارسة بعض السلوكيات المشينة التي تتم عبر الوسائل التقنية الحديثة. وتوصلت الدراسة إلى أن (50%) من عينة الدراسة لديهم وعي بالممارسات غير الشرعية عند استخدام الأجهزة الإلكترونية، وأن معرفتهم بالأنظمة والعقوبات الخاصة بمكافحة هذه الجرائم كان له دوراً كبيراً في الحد من الممارسات السلبية في التعامل مع تقنية المعلومات.

أما دراسة المقصودي فقد (2017) هدفت إلى تحديد ما تتصف به الجريمة المعلوماتية من سمات تميزها عن الجرائم

التقليدية، وقد توصلت الدراسة إلى أن عدم وجود قانون عالمي حديث يجرم السلوكيات المنحرفة عند استخدام شبكة الأنترنت والتقنيات الفنية الجديدة في ارتكاب الجرائم التقليدية قد أثار بعض الإشكاليات في الوصول للتكييف القانوني لمواجهة هذه الجرائم، مما أدى إلى فقدان السيطرة على مرتكبيها في ظل وجود عالم افتراضي واسع المجال.

وتحددت مشكلة الدراسة التي قام بها الشهري (2019) في التعرف على الرؤية الاستراتيجية للحد من الجرائم المعلوماتية لتعزيز الأمن السيبراني في المجتمع السعودي. وكانت أهم النتائج أن من أهم السمات المميزة لهذه الجرائم عدم اعترافها بالحدود الزمانية والمكانية، وأن التقنيات الحديثة والانترنت وفرت فرص غير مسبوقة لانتشار الجرائم المعلوماتية، كما تبين أن انتهاك السياسات الأمنية الخاصة بالأمن السيبراني تمثل أهم التهديدات التي تواجه الفضاء السيبراني في المملكة. وأجرى الزارع (2019) دراسة بعنوان "الركن المادي في الجرائم المعلوماتية في النظام السعودي". وقد توصلت الدراسة إلى أن الاعتداء على البيانات في العالم الافتراضي يحاكي واقع الجرائم التقليدية في العالم الواقعي، وأن الركن المادي في الجريمة المعلوماتية هو الركن الأساسي الذي يتم الأخذ به لإثبات وقوع الجريمة، فلابد للجريمة المعلوماتية من سلوك جرمي ونتيجة ورابطة سببية.

الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية للدراسة

1. نوع الدراسة ومنهجها:

تُعد هذه الدراسة من الدراسات الوصفية التحليلية التي تصف الظاهرة المدروسة وصفاً كمياً من خلال جمع المعلومات وتحليلها وكشف العلاقة بين أبعادها من أجل تفسيرها للوصول إلى استنتاجات تسهل فهم هذه الظاهرة. وبناء على ذلك فقد استخدمت الدراسة منهج المسح الاجتماعي بأسلوب العينة وذلك لكشف الأبعاد المتعلقة بموضوعها من خلال رصدها وتحليلها تحليلاً علمياً.

2. مجتمع الدراسة وعينتها:

تحدد مجتمع الدراسة من العاملين بالقطاعات الحكومية في الاقسام المتخصصة بمكافحة الجرائم المعلوماتية سواء في القطاعات العسكرية أو المدنية، ويتضمن عملهم استخدام الحاسب الآلي وتقنية المعلومات وأنظمتها في المناطق الرئيسة في المملكة العربية السعودية وهي المناطق: الوسطى والغربية والشرقية والجنوبية والشمالية. ونظراً لكبر حجم مجتمع الدراسة، فقد تم سحب عينة عمدية حسب الطرق العلمية المتعارف عليها. حيث وزعت (150) استبانة على المبحوثين، استُرد منها (140) استبانة، وبعد فرز الاستبانات تم استبعاد (4) استبانات غير صالحة للتحليل، ليصبح إجمالي عينة الدراسة (136) مبحوثاً.

3. أداة الدراسة:

استخدم الباحث الاستبانة أداة لجمع المعلومات اللازمة للدراسة، وقد تم تصميمها انطلاقاً من موضوع الدراسة وأهدافها وتساؤلاتها. وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين:

أ. **البيانات الأولية**: وتحددت بخصائص عينة الدراسة، والمتمثلة في: الجنس، العمر، الحالة الاجتماعية، عدد الأبناء، المستوى التعليمي، المهنة، العمل في مجال له علاقة بجرائم المعلومات، عدد سنوات الخبرة في مجال العمل في مكافحة الجرائم المعلوماتية، التخصص الدراسي، الحصول على دورات، مكان الإقامة.

ب. **الجزء الثاني**: محاور الدراسة، وتكون من (54) عبارة، موزعة على أربعة محاور رئيسة على النحو التالي:

المحور الأول: مفهوم الجرائم المعلوماتية، وتضمن (13) عبارة تقيس درجة معرفة أفراد عينة الدراسة بمفهوم الجرائم المعلوماتية.

المحور الثاني: الاطر النظرية المفسرة للجرائم المعلوماتية، وتضمن (15) عبارة تقيس درجة معرفة أفراد عينة الدراسة بتفسير الجرائم المعلوماتية.

المحور الثالث: عوامل ارتكاب الجرائم المعلومات، وتضمن (12) عبارة تقيس درجة تأثير العوامل الدافعة لارتكاب جرائم المعلومات.

المحور الرابع: آليات مواجهة جرائم المعلومات، وتضمن (14) عبارة تقيس درجة معرفة افراد عينة الدراسة بآليات مواجهة جرائم المعلومات.

صدق الأداة:

قام الباحث بالتأكد من صدق أداة الدراسة بطريقتين:

أ. **الصدق الظاهري للأداة (صدق المحكمين)**: تم عرض الاستبانة على عدد من المحكمين والبالغ عددهم (8)، شمل مختصين في مجال علم اجتماع الجريمة وتخصص الحاسب الآلي وأمن المعلومات، وذلك للوقوف على سلامة الفقرات ومدى ارتباطها بالهدف العام من الاستبانة، بالإضافة إلى إبداء ملاحظات لتقدير مدى صدق البنود للغرض الذي أعدت من أجله. وبناءً على ملاحظات المحكمين وآرائهم تم إجراء التعديلات المطلوبة لفقرات الاستبانة.

ب. **صدق الاتساق الداخلي**: للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لفقرات أداة الدراسة، قام الباحث بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور التابعة له، وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (1) معاملات ارتباط فقرات المحور بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
المحور الأول: مفهوم الجرائم المعلوماتية							
1	**0.612	2	**0.596	3	**0.715	4	**0.658
5	**0.362	6	**0.603	7	**0.536	8	**0.409
9	**0.552	10	**0.654	11	**0.579	12	**0.747
13	**0.446						
المحور الثاني: التصورات النظرية النفسية والاجتماعية الملائمة لتفسير الجرائم المعلوماتية							
5	**440.	6	**584.	7	**528.	8	**598.
9	**594.	10	**634.	11	**711.	12	**552.
13	**600.	14	**490.	15	**376.		
المحور الثالث: عوامل ارتكاب الجرائم المعلوماتية							
1	**0.418	2	**0.699	3	**0.518	4	**0.456
5	**0.533	6	**0.686	7	**0.438	8	**0.289
9	**0.631	10	**0.542	11	**0.251	12	**0.553
المحور الرابع: آليات مواجهة جرائم المعلومات							
1	**0.560	2	**0.429	3	**0.638	4	**0.583
5	**0.620	6	**0.639	7	**0.427	8	**0.696
9	**0.592	10	**0.545	11	**0.626	11	**0.430

** عبارات دالة عند مستوى 0.01 فأقل.

من الجدول السابق رقم (1) يتضح أن جميع العبارات دالة عند مستوى (0.01)، وهو ما يوضح أن جميع الفقرات المكونة لاستبانة الدراسة تتمتع بدرجة صدق عالية، تجعلها صالحة للتطبيق الميداني.

ثبات أداة الدراسة: للتحقق من الثبات لمفردات محاور الدراسة تم استخدام معامل ألفا كرونباخ وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (2) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة

المحور	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
المحور الأول: مفهوم الجرائم المعلوماتية	13	0.823
المحور الثاني: التصورات النظرية النفسية والاجتماعية الملائمة لتفسير الجرائم المعلوماتية	15	0.819
المحور الرابع: عوامل ارتكاب الجرائم المعلوماتية	12	0.715
المحور الخامس: آليات مواجهة جرائم المعلومات	14	0.822
معامل الثبات الكلي	**67**	**0.895**

من خلال نتائج الجدول السابق رقم (2) يتضح أن ثبات جميع محاور الدراسة مرتفع، حيث تراوحت بين (0.0.715 و0.823)، كما بلغ معامل الثبات الكلي (0.895)، وهي معاملات ثبات مرتفعة توضح صلاحية أداة الدراسة للتطبيق الميداني.

4. حدود الدراسة:

أ. الحدود الموضوعية (البعد الموضوعي): تمحور موضوع الدراسة حول مفهوم للجرائم المعلوماتية والتفسيرات النفسية والاجتماعية لها، والعوامل الدافعة لارتكابها والآليات المناسبة لمكافحتها.

ب. الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة على الجهات التي يعمل بها العاملين في مجال الجرائم المعلوماتية في القطاعات الحكومية بالمناطق الرئيسة في المملكة العربية السعودية.

ج. المجال البشري للدراسة: تحدد بالعاملين في مجال الجرائم المعلوماتية في القطاعات الحكومية العسكرية والمدنية.

د. المجال الزمني للدراسة: تحدد في الفترة الزمنية التي تم خلالها جمع البيانات من الميدان خلال الفترة من 1441/9/15 إلى 1441/11/15.

5. أساليب المعالجة الإحصائية:

للتحليل الإحصائي لبيانات الدراسة تم استخدام برنامج (SPSS)، حيث استخدمت الاساليب الإحصائية التالية:

أ. التكرارات والنسب المئوية: للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد الدراسة، وتحديد استجاباتهم تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة.

ب. المتوسط الحسابي: وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة على كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة الأساسية، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.

ج. الانحراف المعياري : للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي، ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد مجتمع الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب المحاور الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها بين المقياس.

د. معامل الارتباط بيرسون: لقياس صدق أداة الدراسة.

هـ. معامل ألفا كرونباخ: لقياس ثبات أداة الدراسة.

الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة وتحليلها

في هذا الفصل عرض الباحث نتائج الدراسة باستخدام الاختبارات الإحصائية اللازمة، لتحقيق أهدافها وللإجابة على تساؤلاتها. وتضمن العرض: النتائج الخاصة بوصف أفراد عينة الدراسة، ثم عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالإجابة على تساؤلات الدراسة.

أولا) ملخص للنتائج المتعلقة بخصائص عينة الدراسة:

توصلت نتائج الدراسة إلى أن أبرز خصائص عينة الدراسة ما يلي:

– تبين أن (45.6٪) من بين أفراد عينة الدراسة من الفئة العمرية (من 30 إلى أقل من 40 سنة)، وهي النسبة الأكبر من بين أفراد عينة الدراسة.

– كما تبين أن (69.9٪) من بين أفراد عينة الدراسة (متزوجون)، وهي النسبة الأكبر من بين أفراد عينة الدراسة.

– وأتضح أن (58.8٪) من بين أفراد عينة الدراسة عدد أبنائهم (1–4) أبناء.

– وتبين أن (88.2٪) من بين أفراد عينة الدراسة مستواهم التعليمي (تعليم جامعي فأعلى).

– وكانت النسبة الأكبر في عينة الدراسة من العاملين في (القطاع العسكري) حيث بلغت نسبتهم (78.5٪) من بين أفراد عينة الدراسة.

– وكانت نسبة (62.5٪) من أفراد عينة الدراسة من فئة أصحاب الخبرات (من 5 سنوات إلى اقل من 10 سنوات).

– وأتضح أن (36٪) من عينة الدراسة تخصصهم الدراسي (علوم حاسب آلي)، وهي النسبة الأكبر في العينة.

– كما تشير بيانات الدراسة إلى أن (69.9٪) من عينة الدراسة، قد تلقوا دورات متخصصة في مجال الجرائم المعلوماتية.

– وبالنسبة لمكان الإقامة، أشارت بيانات الدراسة إلى أن (45.5٪) من العينة يقيمون في المنطقة الوسطى وخاصة في مدينة الرياض (العاصمة الإدارية للمملكة) والتي يتواجد بها معظم المؤسسات المختصة بمجال المعلومات إضافة للفروع الرئيسة للإدارات المعنية بمجال المعلومات في المؤسسات الحكومية، وهي النسبة الأكبر بين المبحوثين.

ثانياً: النتائج الخاصة بالإجابة على تساؤلات الدراسة:

السؤال الأول: ما المعنى المقصود من مفهوم الجرائم المعلوماتية؟

للتعرف على المعنى المقصود من مفهوم الجرائم المعلوماتية كما يدركه أفراد عينة الدراسة، قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على المحور الأول: (مفهوم الجرائم المعلوماتية)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (3) استجابات أفراد عينة الدراسة على محور (مفهوم الجرائم المعلوماتية) مرتبة تنازليا حسب متوسطات الموافقة عليها

م	العبارة	ك / %	درجة الموافقة: غير موافق نهائياً	غير موافق	لا أعلم	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
13	فقدت الحدود الجغرافية تأثيرها في الفضاء الالكتروني المتشعب العلاقات.	ك	0	0	0	15	121	4.89	0.314	موافق بشدة	1
		%	0.0	0.0	0.0	11.0	89.0				
9	من أنماط الجرائم المعلوماتية" الارهاب الالكتروني" حيث يستخدم المجرمين تقنيات الحاسب الآلي ومواقع التواصل الاجتماعي كأداة فعالة لجرائمهم الإرهابية.	ك	0	0	5	14	117	4.82	0.470	موافق بشدة	2
		%	0.0	0.0	3.7	10.3	86.0				
1	أدى عدم تحديد الممارسات التي تصنف" جرائم معلوماتية" إلى صعوبة تحديد مفهوم هذه الجرائم.	ك	0	2	0	23	111	4.79	0.508	موافق بشدة	3
		%	0.0	1.5	0.0	16.9	81.6				
8	يصنف استخدام مواقع التواصل الاجتماعي بهدف إلحاق الأذى بالآخرين واختراق الحساب وانتهاك خصوصيتهم بأنه من الجرائم المعلوماتية	ك	0	0	2	26	108	4.78	0.450	موافق بشدة	4
		%	0.0	0.0	1.5	19.1	79.4				
7	الاعتماد على ثقافة معقدة من تكنولوجيا المعلومات والشبكات الفضائية لتلبية احتياجات المجتمع المعاصر هيئت الفرص لظهور ما يسمى بـ "مجتمع الخطر".	ك	0	0	4	34	98	4.69	0.524	موافق بشدة	5
		%	0.0	0.0	2.9	25.0	72.1				
11	من أكثر الجرائم المعلوماتية الموجهة للأفراد هي" البريد الخادع" الذي يتم ارساله للضحايا بهدف سرقة الأموال، من خلال النصب والاحتيال والتجسس والابتزاز.	ك	0	0	3	41	92	4.65	0.522	موافق بشدة	6
		%	0.0	0.0	2.2	30.1	67.6				
12	هناك صعوبة في تكييف النشاطات الاجرامية الموجهة للمعلومات على أساس النصوص الجنائية التقليدية.	ك	0	5	4	24	103	4.65	0.714	موافق بشدة	7
		%	0.0	3.7	2.9	17.6	75.7				
5	يقصد بمكافحة جرائم المعلوماتية في النظام السعودي: "الدخول غير المصرح به بطريقة متعمدة إلى حاسب آلي أو موقع الكتروني أو نظام معلوماتي أو شبكة حاسبات آلية".	ك	0	0	2	48	86	4.62	0.517	موافق بشدة	8
		%	0.0	0.0	1.5	35.3	63.2				
4	تشمل الجرائم المعلوماتية الجرائم التقليدية؛ على أن ترتكب بوسائل الكترونية.	ك	4	6	2	30	94	4.50	0.951	موافق بشدة	9
		%	2.9	4.4	1.5	22.1	69.1				
6	الجريمة المعلوماتية أفعال مرتكبة ضد بيانات أو نظم حاسوبية باستخدامها.	ك	0	2	3	57	74	4.49	0.621	موافق بشدة	10
		%	0.0	1.5	2.2	41.9	54.4				
10	من الناحية القانونية لا يوجد فرق بين الجريمة التي تستهدف المعلومات المخزنة في الانترنت عن الجريمة التي تعتمد على الإنترنت في ارتكابها.	ك	2	8	6	29	91	4.46	0.934	موافق بشدة	11
		%	1.5	5.9	4.4	21.3	66.9				
2	مفهوم "الجريمة المعلوماتية" ليس مصطلحاً قانونياً قائماً بذاته.	ك	6	7	2	38	83	4.36	1.052	موافق بشدة	12
		%	4.4	5.1	1.5	27.9	61.0				
3	يتحدد مفهوم" الجريمة المعلوماتية" بأنه فعل أو نشاط ايجابي أو سلبي من شأنه الاتصال دون وجه حق بالكيان المعنوي للحاسب الآلي.	ك	10	2	0	81	43	4.07	1.020	موافق	13
		%	7.4	1.5	0.0	59.6	31.6				
الدرجة الكلية								4.60	0.397	موافق بشدة	

درجة المتوسط الحسابي من (5.00)

يوضح الجدول السابق رقم (3) أن المتوسط العام لتقديرات افراد عينة الدراسة من العاملين بشكل عام في مجال الجرائم المعلوماتية على المحور الأول: (مفهوم الجرائم المعلوماتية) بلغ مقداره (4.60)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة (الخامسة) من فئات المقياس الخماسي (من 4.21 إلى 5.00)، والتي تشير إلى خيار (موافق بشدة) على أداة الدراسة. ويوضح ذلك أن أفراد الدراسة لديهم درجة عالية جداً من المعرفة بمفهوم الجرائم المعلوماتية، وكانت أبرز مفاهيم الجرائم المعلوماتية موافقة بين أفراد عينة الدراسة التالي:

اتفق المبحوثون على أن «الحدود الجغرافية فقدت تأثيرها في الفضاء الالكتروني المتشعب العلاقات»، وهذه النتيجة تتفق مع ما ذهبت إليه دراسة المركز العربي للبحوث القانونية والفضائية (2018) من أن الجريمة المعلوماتية تتميز عن غيرها من الجرائم الاخرى التقليدية بأنها جريمةٌ لا تتقيّد بمكانٍ أو زمانٍ مُحدّدين، وصعوبة معرفة مرتكب الجريمة، إلّا باستخدام وسائل أمنيّة ذات تقنية عالية، إضافة إلى سهولة الوقوع فيها؛ بسبب غياب الرّقابة الأمنية، والقدرة على إخفاء وطمس مَعالم الجريمة وآثارها والدّلائل التي تُدلّ على مرتكبيها.

فقد أدى التطور التقني إلى ظهور ما يسمى بالجرائم المعولمة حيث تسبب التطور التقني في مجال المعلومات والاتصالات وشبكة المعلومات الدولية في إلغاء الحدود الإقليمية والانتقال السريع للمعلومات وسهولة انتقال الأموال والأشخاص مما جعل هذه العوامل مهيئة لارتكاب الجريمة المعلوماتية عبر الحدود الوطنية (عوض، 2004: 3). وهي بذلك تتحدى النظام القانوني المحلي والدولي؛ إذ يطغى في كثير من الأحيان الطابع الدولي على الجريمة المعلوماتية، فهي جريمة عابرة للحدود، وقد تتضمن أكثر من عنصر، فالفعل الجرمي قد يحصل في بلد معين وتتحقق النتيجة الجرمية في بلد آخر، مثل حالة اختراق نظام معلوماتي عن بعد، كما قد تتحقق النتيجة الجرمية في جميع البلدان، مثل حالة نشر قدح وذم بحق شخص معين على موقع إلكتروني يمكن الوصول إليه من معظم دول العالم (اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا، 2015).

فالجريمة المعلوماتية عابرة للحدود، باعتبار أن المجتمع المعلوماتي لا يعترف بالحدود الجغرافية، فهو مجتمع منفتح عبر شبكات تخترق الزمان والمكان دون أن تخضع للحدود، وهو ما يعني أن مساحة مسرح الجريمة المعلوماتية لم تعد محلية، بل أصبحت عالمية، الأمر الذي خلق العديد من المشاكل حول تحديد الدولة صاحبة الاختصاص القضائي بهذه الجريمة، وكذلك حول تحديد القانون الواجب تطبيقه بالإضافة إلى إشكاليات تتعلق بإجراءات الملاحقة القضائية (بونعارة، 2016).

ويعتبر «الارهاب الالكتروني من أبرز انماط الجرائم المعلوماتية والذي يتم من خلال استخدام المجرمين تقنيات الحاسب الآلي ومواقع التواصل الاجتماعي كأداة فعالة لجرائمهم الارهابية». فالجماعات الإرهابية المنظمة والمدربة تدريباً جيداً، وتسعى إلى استغلال الشبكة في دعم أنشطتها وتوسيع نطاقها ونشر وتشجيع الأعمال الإرهابية والأفكار المتطرفة التي لها تأثيرات هدامة، بالإضافة إلى استخدام الشبكة في إجراء الاتصالات وتبادل المعلومات ونقل التعليمات لتنفيذها (العريان، 2004). كما أن المنظمات الإرهابية، تقوم بعمليات القرصنة السيبرانية،

وسرقة المعلومات واختراق الحسابات البنكية وتحويل الأموال، وكذلك توجد سوق سوداء على الأنترنت العميق internet Deep لتجارة المخدرات والأسلحة والبشر (زروقة، 2018). وتتفق هذه النتيجة مع ما اوضحه أحد الباحثين من أن المنظمات الإرهابية تقوم عن طريق تأسيس المواقع الافتراضية في بث ثقافة الإرهاب إلكترونيا، حيث تعلن عبر هذه المواقع تحملها المسؤولية لإحدى الهجمات التي ارتكبت أو بيانات تنفي ذلك، كما تجند الجماعات الإرهابية من خلال المواقع الافتراضية عناصر جديدة وتساعدهم على تنفيذ جرائمهم، واحتجاز المختطفين أو اغتيالهم، بالإضافة إلى نشر مواد مرئية تصور أعمالهم الإجرامية (صغير، 2013).

ومن القضايا الهامة في تحديد مفهوم الجرائم المعلوماتية التي اتفق عليها المبحوثين واحتلت درجة عالية من الأهمية، أن «عدم تحديد الممارسات التي تصنف جرائم معلوماتية أدى إلى صعوبة تحديد مفهوم لهذه الجرائم». وهذه النتيجة تتفق مع الرؤية النظرية التي طرحتها دراسة (Eric & Yar, 2016) ودعت إلى مراجعة الافتراضات الاجتماعية الخاصة بتحليل الجريمة وعدم «الإفراط في التعميم»، الذي يميز قدرًا كبيرًا من الخطاب في «العصر الرقمي». فمن أهم التحديات مدى امكانية تطبيق المفاهيم النظرية المتعلقة بتفسير «الجرائم التقليدية» بشكل تطبيقي على بيئة «افتراضية جديدة». وبالمقابل، فان هذه النتيجة تتعارض مع الإطار النظري للدراسة والذي أكد على وجود ممارسات محددة يمكن من خلالها تصنيف الجرائم المعلوماتية، فقد أكدت نتائج دراسة المقصودي (2017).

على تحديد ما تتصف به الجريمة المعلوماتية من صفات تميزها عن غيرها من الجرائم، فهي تشتمل على مصطلحات ومفردات حديثة مثل: البيانات والبرامج محل الاعتداء الاجرامي كما نجد أن غالبية موضوعات الجرائم المعلوماتية تكون عبارة عن تسجيلات إلكترونية تتم عبر شبكات الاتصال السيبراني. كما حددت الاتفاقية الأوروبية لجرائم الحاسب الآلي والإنترنت المسماة باتفاقية بودابست (مجلس أوروبا، مجموعه المعاهدات الأوروبية رقم 185) أن من الممارسات المصنفة ضمن مفهوم الجرائم المعلوماتية «الجرائم التي تستهدف سلامة وسرية وأمن وسلامة وتوفير بيانات الحاسب ومنظوماته وتضم الدخول غير المشروع، والإعراض غير المشروع، الاعتراض غير القانوني للنظم، والتدخل في البيانات، والتدخل غير المشروع في المنظومة، وإساءة استخدام الأجهزة».

وتوصلت نتائج الدراسة الحالية إلى أن من أنماط الجرائم التي تصنف تحت مفهوم الجرائم المعلوماتية «استخدام مواقع التواصل الاجتماعي بهدف إلحاق الأذى بالآخرين واختراق الحساب وانتهاك خصوصيتهم». ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنه بالرغم من تعدد أنماط الجرائم المعلوماتية، إلا أن هذه الجرائم قد تكون الاكثر شيوعاً وذلك لأتشار استخدام مواقع التواصل الاجتماعي والتي يهدف مستخدموها إلى إلحاق الأذى بالضحايا الذين يتم التواصل معهم من خلال هذه المواقع.

وتتفق هذه النتيجة مع نظرية الانتقال الفضائي «Space Transition Theory» حيث تقدم بعض التفسيرات النظرية التي اقترحتها فيما يتعلق بتحديد بعض المفاهيم مثل: المرونة، إخفاء الهوية الانفصالية، وسهولة الربط عبر الإنترنت، وعدم وجود ردع مما أدى إلى انجذاب المجرمين التقليديين إلى الفضاء السيبراني أكثر فأكثر عبر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي، حيث يتيح الفضاء السيبراني عدم الكشف عن الهوية وعدم وجود عامل ردع في الفضاء السيبراني مما يوفر لهم خيار ارتكاب الجرائم لمعلوماتية. فقد تتيح التقنيات الجديدة فرصا مستجدَّة للجريمة من خلال إيجاد روابط جديدة بين الضحايا والجناة، حيث تفترض نظرية النشاط الإجرامي الروتيني أنه يمكن للمجرمين الوصول إلى أعداد كبيرة من الأهداف من خلال الاستعمال المتزايد لشبكات التواصل الاجتماعي.

كما أنَّ الموصولية العالمية تقدِّم العامل المحرِّك في تعزيز روابط التشارك الإجرامي وتعلِّم الأقران بعضهم من بعض بين الأفراد الذين ربما لم يكن ليتصل بعضهم بالآخر من دون ذلك، فإنَّ «شبكات التواصل الاجتماعي» الإجرامية على الخط الحاسوبي المباشر يمكن أن تيسِّر أشكالا من «التواصل» والموصولية بين الجماعات الإجرامية. فعلى سبيل المثال، تيسِّر المنتديات الإلكترونية المسماة «قرصنة أو قراصنة بطاقات الائتمان» تبادل بيانات بطاقات الائتمان المسروقة.

كذلك فإنَّ مواقع الأسواق الإلكترونية غير المشروعة وما يرتبط بها من منتديات النقاش الإلكترونية المباشرة لا تقتصر على توفير منابر لبيع السلع غير المشروعة فحسب، بل توفر أيضا منابر لتبادل المعلومات بشأن الحفاظ على إغفال هوية وتجنُّب لفت انتباه أجهزة إنفاذ القوانين (الامم المتحدة، 2015: 10).

واحتلت العبارة: «الاعتماد على ثقافة معقدة من تكنولوجيا المعلومات والشبكات الفضائية لتلبية احتياجات المجتمع المعاصر والتي هيئت الفرص لظهور ما يسمى بـ «مجتمع الخطر». أهمية لدى المبحوثين فيما يتعلق بتحديد مفهوم الجرائم المعلوماتية. وتتفق هذه النتيجة مع ما ذهب إليه البعض (اورليش بيك، 2013).

حول الأخطار المرتبطة باستخدامات التقنية الحديثة والشبكات الإلكترونية والتي أسهمت في إقامة ما أطلق عليه مفهوم «مجتمع الخطر العالمي». فالتغير التقاني في تقدمه المتسارع جلب معه أنواعا جديدة من المخاطر التي ينبغي على الإنسان أن يواجهها أو يتكيف معها. ويرى بيك أن مجتمع المخاطر يشمل سلسلة من التغيرات المترابطة المتداخلة في الحياة الاجتماعية المعاصرة، ومن جملة هذه التغيرات: تزايد الإحساس بانعدام الأمن، وانحصار أثر العادات والتقاليد على الهوية الشخصية، وتآكل أنماط العائلة التقليدية، وشيوع التحرر في العلاقات الشخصية. ولأن مستقبل الأفراد الشخصي لم يعد مستقرا وثابتا نسبياً كما كان في المجتمعات التقليدية، فإن الممارسات المرتبطة بالجرائم المعلوماتية مهما كان نوعها واتجاهها أصبحت الآن تحوي على واحد أو أكثر من عناصر المخاطرة بالنسبة إلى الأفراد الذين أصبحوا ضحايا محتملين لهذه الجرائم.

السؤال الثاني: ما التصورات النظرية النفسية والاجتماعية الملائمة لتفسير الجرائم المعلوماتية؟

للتعرف على التصورات النظرية الملائمة لتفسير الجرائم المعلوماتية كما يدركها أفراد عينة الدراسة من العاملين في مجال الجرائم المعلوماتية، قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على المحور الثاني، جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (4) استجابات أفراد عينة الدراسة على محور معرفة التصورات النظرية النفسية والاجتماعية الملائمة لتفسير الجرائم المعلوماتية مرتبة تنازليا حسب متوسطات الموافقة عليها

م	العبارة	ك	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	د ر جة الموافقة	الترتيب
		%	غير موافق نهائياً	غير موافق	لا أعلم	موافق	موافق بشدة				
6	عندما يفقد المجتمع سيطرته على الأفراد تندفع رغباتهم نحو ممارسة الانحرافات التي تتعارض مع النظام العام للمجتمع فيرتكبون الجرائم في الفضاء السيبراني.	ك	0	0	0	21	115	4.85	0.363	موافق بشدة	1
		%	0.0	0.0	0.0	15.4	84.6				
5	ينجذب المجرمين التقليديين إلى الفضاء السيبراني لما يوفره من سمات تتعلق بالمرونة وإخفاء الهوية الانفصالية وسهولة الربط عبر الإنترنت، وعدم وجود ردع كافي للمجرمين.	ك	2	0	5	12	117	4.78	0.652	موافق بشدة	2
		%	1.5	0.0	3.7	8.8	86.0				
4	يؤدي التغير في أنشطة الناس الروتينية مثل استخدام الانترنت وشبكات التواصل الاجتماعي إلى توفير فرص قيمة وسهلة للجناة المتحفزين لارتكاب الجرائم المعلوماتية في الفضاء السيبراني.	ك	0	4	2	19	111	4.74	0.632	موافق بشدة	3
		%	0.0	2.9	1.5	14.0	81.6				
15	يؤدي استخدام الخدمات المصرفية وعمليات الشراء عبر الإنترنت إلى أن يصبح الأشخاص أكثر ملاءمةً لان يكونوا ضحايا للمجرمين حيث يمكن مجرمي المعلومات من استهدافهم لتحديد هوياتهم وسرقة معلوماتهم.	ك	2	0	4	19	111	4.74	0.655	موافق بشدة	4
		%	1.5	0.0	2.9	14.0	81.6				
10	السلوك الإجرامي لمجرم المعلومات سلوكًا مكتسبًا من خلال الاختلاط والتفاعل مع أشخاص آخرين يتعلم منهم عن طريق المحاكاة أو التقليد وتكوين الاتجاهات والدوافع والأساليب.	ك	0	0	6	24	106	4.74	0.534	موافق بشدة	5
		%	0.0	0.0	4.4	17.6	77.9				
7	يوفر المجتمع الافتراضي الفرص لعدم الكشف عن هوية مجرمي المعلومات وتمكينهم من الخداع والتنكر.	ك	0	2	2	32	100	4.69	0.578	موافق بشدة	6
		%	0.0	1.5	1.5	23.5	73.5				
2	يتميز مجرمي المعلومات بقدرة منخفضة على التحكم في النفس لكونهم يفتقدون للقدرة على التعامل مع المخاطر وضبط النفس لاعتقادهم بأن لديهم ميل إلى السلوك الإجرامي.	ك	2	0	0	34	100	4.69	0.627	موافق بشدة	7
		%	1.5	0.0	0.0	25.0	73.5				
8	يمكن الوقاية من الجرائم المعلوماتية من خلال تغيير البيئة المحيطة التي تحدث فيها الجريمة وذلك بالتركيز على التدابير التي تحد من ارتكابها في الفضاء بدايةً بدلاً من التركيز على خصائص المجرمين.	ك	0	4	0	32	100	4.68	0.631	موافق بشدة	8
		%	0.0	2.9	0.0	23.5	73.5				
13	عدم وجود العلاقة الثنائية بين المجرم والضحية يساعد على إيجاد نوع من التبرير لدى مجرم المعلومات بمشروعية سلوكه الإجرامي.	ك	0	2	4	31	99	4.67	0.609	موافق بشدة	9
		%	0.0	1.5	2.9	22.8	72.8				
3	يعبر مجرمي المعلومات عن تمردهم ورفضهم للوسائل والأهداف التي يقرها المجتمع وذلك من خلال الاعتداء على المعلومات وإتلافها وتخريبها بهدف ايذاء الآخرين.	ك	2	4	0	39	91	4.57	0.777	موافق بشدة	10
		%	1.5	2.9	0.0	28.7	66.9				
1	تتحدد الاستجابات الانفعالية والسلوكية الخاصة بالمجرم المعلوماتي بناءً على الاتجاه المعرفي الذي يتحكم بكيفية إدراكه وتفسيره لهذه الجرائم والمعنى الذي يعطيه للأحداث المرتبطة بها.	ك	0	0	0	63	73	4.54	0.500	موافق بشدة	11
		%	0.0	0.0	0.0	46.3	53.7				
11	توفر المخاطرات (المجازفات) المتقطعة للمجرمين في الفضاء السيبراني، والطبيعة الديناميكية الزمانية للفضاء السيبراني فرص لهروب المجرم المعلوماتي من المسألة القانونية.	ك	0	0	11	41	84	4.54	0.643	موافق بشدة	12
		%	0.0	0.0	8.1	30.1	61.8				

م	العبارة	ك	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	د ر جة الموافقة	الترتيب
		%	غير موافق نهائياً	غير موافق	لا أعلم	موافق	موافق بشدة				
14	ينخرط الأشخاص في الجرائم المعلوماتية نتيجة للتعزيز التفاضلي في الواقع المحيط بهم الذي يبرر لهم نماذج تعلم هذا السلوك الاجرامي.	ك	2	6	0	52	76	4.43	0.831	موافق بشدة	13
		%	1.5	4.4	0.0	38.2	55.9				
12	تحتاج السلوكيات المجرمة في الفضاء السيبراني إلى تفسيرات نظرية مختلفة عن الجرائم التقليدية.	ك	4	2	4	57	69	4.36	0.858	موافق بشدة	14
		%	2.9	1.5	2.9	41.9	50.7				
9	السلوك المنحرف للمجرم المعلوماتي هو سلوك لاشعوري هدفه التخلص من حالة الإحباط الذي يثير الشعور بالعدوان نتيجة الصراع بين المكونات النفسية.	ك	2	6	0	78	50	4.24	0.791	موافق بشدة	15
		%	1.5	4.4	0.0	57.4	36.8				
	الدرجة الكلية							4.62	0.350	موافق بشدة	

درجة المتوسط الحسابي من (5.00)

يتبين من البيانات في الجدول رقم (4) أن المتوسط العام لتقديرات أفرد عينة الدراسة من المتخصصين بشكل عام في مجال الجرائم المعلوماتية على المحور الثاني: (التصورات النظرية الملائمة لتفسير الجرائم المعلوماتية) بلغ ما مقداره (4.62) بانحراف معياري مقداره (0.350)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة (الخامسة) من فئات المقياس الخماسي (من 4.21 إلى 5.00) والتي تشير إلى خيار (موافق بشدة)، وذلك يوضح أن المبحوثين لديهم درجة عالية جداً من المعرفة بالتصورات النظرية الملائمة لتفسير الجرائم المعلوماتية، ويعود ذلك إلى طبيعة عملهم التي تقتضي التعامل مع هذه الجرائم بشكل مستمر ومتعمق. ووفقاً لتقديرات عينة الدراسة اتضح أن أبرز ثلاث عبارات تعكس رؤيتهم للتصورات النظرية الملائمة لتفسير الجرائم المعلوماتية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة عليها هي:

احتلت المرتبة (الأولى) من حيث الأهمية التفسيرية العبارة: «عندما يفقد المجتمع سيطرته على الأفراد تندفع رغباتهم نحو ممارسة الانحرافات التي تتعارض مع النظام العام للمجتمع فيرتكبون الجرائم في الفضاء السيبراني''. وبناء عليه اتضح موافقة المبحوثين بدرجة عالية جداً على أن من أبرز التصورات النظرية المفسرة للجرائم المعلوماتية ربطها بقدرة المجتمع على ضبط سلوك أفراده، ويعود اختيارهم لهذه العبارة نتيجة لخبرتهم الوظيفية باعتبارهم يمارسون الدور الأمني في الرقابة على سلوك أفراد المجتمع ويستوعبون أهمية قوة تأثير النظام العام للمجتمع. وفي هذا الإطار يشير روبرت ميرتون بأن الاضطراب الذي يحدث في المجتمع يعود للفجوة بين الأهداف الثقافية والفرص التي يتيحها البناء الاجتماعي، بحيث تضعف سيطرة العقل الجمعي على الأفراد فتنطلق رغباتهم إلى ممارسة الانحرافات التي تتعارض مع النظام العام. ومن صور ذلك التورط بارتكاب الجرائم المعلوماتية نتيجة لاستغلال حالة التفكك وفقدان المعايير (الانومي) في المجتمع، كما أن ظهور «الفضاء الإلكتروني» أسهم في ظهور فروق في امتثال الأفراد في الفضاء السيبراني للنظام العام مقارنة مع سلوكهم في الواقع المادي مما ولد فرص تحفزهم لارتكاب السلوك الإجرامي في العالم الافتراضي (مرعي، 2016). وجاءت العبارة: «يؤدي التغير في أنشطة الناس الروتينية مثل استخدام الانترنت وشبكات التواصل الاجتماعي إلى توفير فرص قيمة وسهلة للجناة المتحفزين لارتكاب الجرائم المعلوماتية في الفضاء السيبراني'' في المرتبة (الثانية) من حيث الأهمية التفسيرية للجرائم المعلوماتية. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (Eric & Yar, 2016: 267) التي أشارت إلى عدم التوسع بتوظيف نظرية النشاط الروتيني كإطار لتحليل الدراسات التجريبية بموضوع الجرائم المعلوماتية، نظراً لوجود بعض الاختلافات في تصورات الجريمة الأرضية والافتراضية. وبالمقابل تتفق هذه النتيجة مع ما اشار اليه (مرعي 2016؛ الصيقل 2017؛ دراسة الأمم المتحدة 2015) من أنه وفقاً للفرضيات التي تقدمها نظرية النشاط الروتيني فأنَّ مخاطر احتمال حدوث جريمة يزداد في حالة الجرائم المعلوماتية، حيث تلعب البيئة وترتيباتها والمتمثلة هنا بالتقنيات الحديثة والأنترنت دوراً كبيراً في إنتاج الجريمة والخروج على القواعد الاجتماعية وتوفر فرص (Opportunities) غير مسبوقة لانتشار الجريمة المعلوماتية. فالوقت ومكان الانحراف وعدم وجود رقابة تعد عوامل تزيد من فرص ارتكاب هذه الجرائم، باعتبار أن التقنيات الجديدة تعد فرص ملائمة للجريمة من خلال إيجاد روابط جديدة بين الضحايا والجناة، مما يمكن لهم الوصول إلى أعداد كبيرة من الأهداف من خلال الاستعمال المتزايد للخدمات الإلكترونية المباشرة مثل الخدمات المصرفية، والتسوُّق، وشبكات التواصل الاجتماعي، والتشارك في الملفات. وأكدت النتائج على الأهمية التفسيرية للعبارة التي تشير إلى طبيعة العلاقة بين مجرمي المعلومات والضحايا في الفضاء السيبراني وهي: «عدم وجود العلاقة الثنائية بين المجرم والضحية يساعد على إيجاد نوع من التبرير لدى مجرم المعلومات بمشروعية سلوكه الإجرامي». فهذه النتيجة تفيد بأن المبحوثين يرون أن انعدام العلاقة المباشرة بين المجرم والضحية يساعد على إيجاد نوع من التبرير لدى

المجرم بمشروعية سلوكه الإجرامي باعتبار أن الضحية في البيئة السيبرانية في الغالب مجهولة الهوية بالنسبة للمجرم مما يبرر له مشروعية ارتكابه لهذه الجريمة. حيث تتيح التقنيات الحديثة فرص مستجدَّة للجريمة من خلال إيجاد روابط مختلفة بين الضحايا والجناة. فوفقاً للفرضية التي تقدمها نظرية النشاط الروتيني فأنَّ احتمال حدوث الجريمة يزداد في حالة الجرائم المعلوماتية نتيجة إلى ضعف المخاطر ومحدودة الوقوع عرضةً لإجراءات إنفاذ القانون، إضافة إلى إغراء تحقيق الأرباح الكبيرة (الأمم المتحدة، 2015). ووفقاً لمسلمات نظرية الانتقال الفضائي للسلوك الإجرامي فان حداثة القوانين المتخصصة في الجرائم المعلوماتية توفر المجازفات (المخاطرات) الملائمة للمجرمين في الفضاء السيبراني، كما أن الطبيعة الديناميكية الزمانية للفضاء السيبراني تتيح الفرص للهروب من المسألة القانونية (Jaishankar, 2008). كما أظهرت النتائج أن أقل ثلاث تصورات نظرية مفسرة للجرائم المعلوماتية حسب رؤية المبحوثين، تتمثل في العبارات التالية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة عليها، حيث أشارت عبارة: «ينخرط الأشخاص في الجرائم المعلوماتية نتيجة للتعزيز التفاضلي في الواقع المحيط بهم الذي يبرر لهم نماذج تعلم هذا السلوك الاجرامي»، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المبحوثين يرون أن التورط في الجرائم المعلوماتية لا يتطلب بيئة تعزز وتبرر لارتكابها بقدر تميزها بخصائص أخرى ترتبط بالجانب التقني والمهاري والدافعية لدى المجرمين لارتكابها لإشباع احتياجاتهم الشخصية. إضافة إلى أن ضبط الذات المنخفض يسهم في احتمالية انخراط الأفراد في جرائم الاعتداء على المعلومات والبيانات والتي تحدث بسبب توفر سمة شخصية من سمات الضبط الذاتي المنخفض. وكذلك استجابة للأحداث والظروف في البناء الاجتماعي والتي تعمل كمصادر للضغوط نتيجة للمشاعر السلبية التي يحملها ويخبرها الفرد في المواقف الاجتماعية المتنوعة (Burruss et al, 2012). وأشارت النتائج إلى محدودية موافقة المبحوثين على الأهمية التفسيرية للعبارة: «تحتاج السلوكيات المجرمة في الفضاء السيبراني إلى تفسيرات نظرية مختلفة عن الجرائم التقليدية» وهذه النتيجة تتفق مع العبارة السابقة من حيث عدم أهمية تفسير الجرائم المعلوماتية بأطر نظرية مختلفة عن تلك الموظفة في الجرائم التقليدية، فبعض أشكال الجرائم المعلوماتية تتشابه من حيث طبيعتها وخصائصها وظروف ارتكابها وأركانها المادية والمعنوية مع الجرائم التقليدية مثل جرائم النصب والاحتيال والابتزاز وغسيل الأموال، ولذا فان المبحوثين لا يرون أهمية وجود تفسيرات نظرية منفردة للجرائم المعلوماتية. وتتفق هذه النتيجة مع الفرضيات الأساسية التي تقوم عليها نظرية الاختلاط الفاضلي والتي يمكن توظيفها لتفسير كل من الجرائم التقليدية والجرائم المعلوماتية على حدٍ سواء. ومنها أن السلوك الإجرامي سلوكًا مكتسبًا بالتعلم عن طريق عملية الاختلاط والتفاعل والتواصل اللفظي أو غير اللفظي بالأشخاص الآخرين، وأن تعلم السلوك الإجرامي للجرائم التقليدية والجرائم المعلوماتية يتم من خلال المحاكاة أو التقليد وتكوين الاتجاهات والدوافع والأساليب. وبالمقابل تخالف هذه النتيجة ما ذهب إليه (Halder & Jaishankar, 2017) من أن هناك مجموعة كبيرة ومتنامية من الابحاث العلمية المتخصصة في دراسة العلاقة بين الإنترنت والجريمة، والتي توصلت إلى أن هناك فجوات بحثية يجب معالجتها لتشكل أساسًا كافيًا لتعزيز المعرفة بالجريمة المعلوماتية لتكون بمثابة إطار نظري. فالتفسيرات النظرية الاجتماعية والنفسية لم تعد كافية لتقديم تفسير شامل لظاهرة الجرائم المعلوماتية التي تختلف بطبيعتها وسمات مرتكبيها والعوامل الدافعة لها عن الجرائم التقليدية، مما يدعوا الحاجة إلى توظيف نظرية الانتقال الفضائي باعتبار أن الناس يتصرفون بشكل مختلف عندما يتحركون (ينتقلون) من الواقع المادي إلى الفضاء السيبراني والعكس بالعكس. وجاءت العبارة «السلوك المنحرف للمجرم المعلوماتي هو سلوك لاشعوري هدفه التخلص من حالة الإحباط الذي يثير الشعور بالعدوان نتيجة الصراع بين المكونات النفسية» في المرتبة الأخيرة من حيث الأهمية التفسيرية لدى المبحوثين. وهذه النتيجة تخالف ما اوضحة البعض من أن مرتكبي الجرائم المعلوماتية يعانون من الإحباط نتيجة للإخفاق في تحقيق بعض الأهداف أو الرغبات، أو الوصول إلى المكانة المنشودة، والإحساس بالنظرة المتدنية، فتنتاب مرتكبها حالة من الحزن والاكتئاب والقلق والفشل في الحياة، مما يولد لديه الشعور بالنقص ومحاولة التعويض من خلال الخروج عن النظام وارتكاب الجرائم المعلوماتية (قادة، 2018). وبالمقابل تشير هذه النتيجة إلى ضعف تأثير العوامل النفسية التي أظهرت النتائج أنها لا تحتل أهمية كبيرة لدى المبحوثين في فهم الجرائم المعلوماتية والتي غالباً ترتبط بعوامل تقنية واجتماعية واقتصادية أكثر منها نفسية. فالمجرم المعلوماتي في الغالب لا يعاني من المشكلات النفسية التي تولد لديه الشعور بالعدوان نتيجة الصراع بين المكونات النفسية؛ وخاصة أن الوسائل والأدوات المستخدمة في ارتكاب الجرائم المعلوماتية قد تتسم بالتعقيد مما يصعب على المجرمين الذي يعانون من الاضطرابات النفسية التعامل معها بمهارة وقدرة على الابتكار والأبداع. وتؤكد هذه النتيجة ما تناولة البعض من أن الجرائم المعلوماتية تحتاج إلى الدراية الذهنية والتفكير العلمي المدروس القائم على معرفة بتقنيات الحاسب الآلي، فلا يوجد في واقع الامر شعور بعدم الامان تجاه المجرمين في مجال المعالجة الآلية للمعلومات باعتبار أن مرتكبيها ليسوا من محترفي الإجرام بصيغته المتعارف عليه (هجيج ومحمد، 2007).

السؤال الثالث: ما أهم العوامل الدافعة لارتكاب الجرائم المعلوماتية؟

للتعرف إلى أهم العوامل الدفعة لارتكاب الجرائم المعلوماتية كما يدركها المبحوثين، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات المحور الرابع: (عوامل ارتكاب الجرائم المعلوماتية)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (5) استجابات أفراد عينة الدراسة على محور (عوامل ارتكاب الجرائم المعلوماتية) مرتبة تنازليا حسب متوسطات الموافقة عليها

م	العبارة	ك / %	غير موافق نهائياً	غير موافق	لا أعلم	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
3	يلجأ مجرم المعلومات إلى ابتكار وسائل غير مشروعة للحصول على المال مثل اختراق الأجهزة وسرقة المعلومات أو ابتزاز الضحايا أو النصب والاحتيال الالكتروني.	ك	0	0	3	25	108	4.77	0.471	موافق بشدة	1
		%	0.0	0.0	2.2	18.4	79.4				
9	عدم وجود ثقافة الاستخدام الآمن للمواقع الالكترونية المصرفية أدى إلى انتشار الجرائم المعلوماتية في العالم.	ك	0	3	0	32	101	4.70	0.588	موافق بشدة	2
		%	0.0	2.2	0.0	23.5	74.3				
8	تحقيق الثراء السريع يعد أحد العوامل الهامة التي تدفع إلى انتشار الجرائم المعلوماتية.	ك	0	0	0	45	91	4.67	0.472	موافق بشدة	3
		%	0.0	0.0	0.0	33.1	66.9				
6	يلجأ مجرم المعلومات إلى اختراق الحسابات وسرقة المعلومات ليس بهدف الحصول على المنفعة المالية ولكن التحقيق رغباته الشخصية في الانتقام من المجتمع وإلحاق الأذى بالضحايا.	ك	0	3	4	35	94	4.62	0.656	موافق بشدة	4
		%	0.0	2.2	2.9	25.7	69.1				
7	نظرا لعدم ثقة مجرمي المعلومات بقدراتهم وقابليتهم التقليد المجرمين الذين يفوقونهم بالمهارات والاحترافية يشكل عامل التقليد العنصر الأساسي الدافع لهم لارتكابهم جرائمهم.	ك	0	2	0	54	80	4.56	0.581	موافق بشدة	5
		%	0.0	1.5	0.0	39.7	58.8				
11	توفر أساليب الحياة الحضرية لمجرمي المعلومات فرص الارتكاب جرائمهم حيث تضع الأشخاص في أطر اجتماعية تعرضهم لخطر الاعتداء أو الاختراق أو سرقة المعلومات أو إتلافه.	ك	0	2	4	50	80	4.53	0.632	موافق بشدة	6
		%	0.0	1.5	2.9	36.8	58.8				
10	يشكل ضبط الذات المنخفض وتوفر الفرص التي تسهلها وسائل الاتصال الإلكتروني دوافع لارتكاب الجرائم المعلوماتية.	ك	0	3	2	57	74	4.49	0.644	موافق بشدة	7
		%	0.0	2.2	1.5	41.9	54.4				
2	تسهم بعض العوامل الاجتماعية مثل البطالة والفقر والتفكك الأسري في التورط بارتكاب الجرائم المعلوماتية.	ك	2	13	6	46	69	4.23	1.011	موافق بشدة	8
		%	1.5	9.6	4.4	33.8	50.7				
12	تعرض الأفراد لنماذج التعلم الإجرامي وخاصة من خلال الأقران يجعلهم يميلون أكثر للانخراط في الجرائم المعلوماتية.	ك	2	3	4	82	45	4.21	0.734	موافق بشدة	9
		%	1.5	2.2	2.9	60.3	33.1				
5	استغلال الهاكرز للمواقع التي تحتوي عدداً هائلاً من المستخدمين الذين يفتقرن إلى التوعية بأمن المعلومات ولا يتمتعون بثقافة استخدامها.	ك	5	11	2	84	34	3.96	0.962	موافق	10
		%	3.7	8.1	1.5	61.8	25.0				
4	من العوامل الدافعة لارتكاب الجرائم المعلوماتية الولع في جمع المعلومات وتعلمها عن طريق استغلال المهارات في الاختراق وقرصنة الحسابات.	ك	8	26	3	65	34	3.67	1.211	موافق	11
		%	5.9	19.1	2.2	47.8	25.0				
1	الباعث لارتكاب الجريمة المعلوماتية يختلف في كثير من الأحيان عن الباعث لارتكاب الجرائم الأخرى.	ك	38	28	0	34	36	3.01	1.628	لا أعلم	12
		%	27.9	20.6	0.0	25.0	26.5				
	الدرجة الكلية							4.28	0.362	موافق بشدة	

درجة المتوسط الحسابي من (5.00)

يوضح الجدول السابق رقم (5) أن المتوسط العام لتقديرات أفراد عينة الدراسة من المتخصصين العاملين بشكل عام في مجال الجرائم المعلوماتية على المحور الرابع: (عوامل ارتكاب الجرائم المعلوماتية) قد بلغ المتوسط (4.28)، بانحراف معياري (0.362) وهو المتوسط الذي يقع في الفئة (الخامسة) من فئات المقياس الخماسي (من 4.21 إلى 5.00)، والتي تشير إلى خيار (موافق بشدة) على أداة الدراسة. ويوضح ذلك موافقة المبحوثين وبدرجة عالية جداً بشكل عام على وجود عوامل دافعة لارتكاب الجرائم المعلوماتية. وقد تحددت هذه العوامل في (13) عبارة كما تشير إليها بيانات الجدول السابق والتي ترتبت من حيث الأهمية حسب متوسطات موافقة أفراد الدراسة على هذه العبارات ما بين (3.01 إلى 4.77)، وهي المتوسطات التي تقع في الفئات: (الثالثة، والرابعة، والخامسة) من فئات المقياس الخماسي والتي تشير إلى خيار (لا أعلم/ موافق/ موافق بشدة) في أداة الدراسة، مما يدل على التفاوت في الموافقة على أهمية العوامل الدافعة لارتكاب الجرائم المعلوماتية. ووفقاً لتقديرات المبحوثين فقد تمثلت أبرز هذه العوامل في:

"لجوء مجرمي المعلومات إلى ابتكار وسائل غير مشروعة للحصول على المال مثل اختراق الاجهزة وسرقة المعلومات وابتزاز الضحايا أو النصب أو الاحتيال الالكتروني»، وتعكس هذه النتيجة الاهمية التفسيرية للعوامل الاقتصادية والتي تتمثل في ابتكار وسائل غير مشروعة للحصول على المال من خلال ارتكاب جرائم المعلومات. فإذا كان الهدف جمع الثروة والتملك فإن إتباع وسائل غير مشروعة في تحقيقها يؤدي إلى حالة الفوضى المعيارية مما ينعكس بشكل لا وظيفي على المجتمع، ووفقاً لذلك تعتبر الأهداف الجماعية والوسائل الشرعية لتحقيقها أساس تصنيف أنماط تكيف الأفراد (عثمان، 2007).

فمجرمي المعلومات يبتكرون وسائل غير مشروعة للحصول على المال لتحقيق الأهداف التي يتقبلها البناء الثقافي في المجتمع والناتجة من تغير المجتمعات بشكل سريع وحدوث ما يسمى «اللامعيارية" وهي الحالة التي تدفعهم لارتكاب الجريمة المعلوماتية مستغلين ضعف الضوابط الرقابية التي تحد من هذه الجرائم. ومن صور ابتكار الوسائل غير المشروعة اختراق الأجهزة وسرقة المعلومات أو ابتزاز الضحايا الكترونياً أو النصب والاحتيال الالكتروني، فمن خلال هذه الجرائم المعلوماتية يحصلون على المال الذي يمكنهم من تحقيق متطلبات البناء الثقافي في المجتمع، كما يسهم ضبط الذات المنخفض حسب التفسير الذي تقدمه النظرية العامة للجريمة في ظهور السلوك الطائش الذي يزيد من احتمالية انخراط الأفراد في فعل إجرامي من خلال الاعتداء على المعلومات والبيانات، ويعززه وجود الفرص مع توفر سمة شخصية من سمات الضبط الذاتي المنخفض. كما ترجع هذه النظرية خرق القانون إلى دافع ناجم عن قوى البناء الاجتماعي، أو استجاباته النفس اجتماعية للحوادث والظروف والتي تعمل كمصادر للضغوطات أو المقلقات، تزيد من الإحباط الذي يخبره الفرد عندما يحمل المشاعر السلبية في المواقف الاجتماعية المتنوعة (Burruss et al, 2012).

ومن النتائج أن «عدم وجود ثقافة الاستخدام الآمن للمواقع الالكترونية المصرفية أدى إلى انتشار الجرائم المعلوماتية في العالم». فمن العوامل الاقتصادية الدافعة لارتكاب الجرائم المعلوماتية ما نتج عن التقدم التقني للأنظمة المصرفية العالمية والتي سهلت انتقال الأموال وتحويلها وتبادلها دولياً، إضافة إلى أن المزيد من استخدام الخدمات المصرفية مثل عمليات الشراء باستخدام الشبكة العالمية للأنترنت، وقد ساعد ذلك مجرمي المعلومات على استغلال الفرص من أجل تحقيق أغراضهم غير المشروعة (Reyns, 2013).

وهذه النتيجة يؤيدها ما ذهب إليه عوض (2004) من أن التطور التقني في مجال المعلومات والاتصالات وشبكة المعلومات الدولية قد وفر البيئة المهيئة لارتكاب الجريمة المعلوماتية حيث تسبب في إلغاء الحدود الإقليمية وسهولة انتقال الأموال بناء على تخطيط وتنفيذ جماعة إجرامية منظمة تمارس أنشطة إجرامية في أكثر من دولة تعتمد فيها العصابات على الحاسبات الآلية وشبكة المعلومات الدولية. وتشير النظرية العامة إلى أن هؤلاء المجرمين يتعاملون مع المخاطر بتسرع وتهور وتفضيل للمهام السهلة نتيجة لعامل ضبط الذات المنخفض وعدم القدرة على التحكم في النفس وتأجيل مثل هذه الرغبات القصيرة الأجل، مما يؤدي إلى احتمالية انخراطهم في الاعتداء على المعلومات والبيانات التي يهيئها لهم عدم وجود ثقافة الاستخدام الآمن للمواقع الالكترونية المصرفية (Hirschi, 1999).

كما تؤكد مسلمات نظرية الانتقال الفضائي (Jaishankar, 2008) على طبيعة سلوك مجرمي المعلومات والتي تشير إلى توافر مجموعة من العوامل في الفضاء السيبراني تسهم في ارتكابهم لهذه الجرائم ومنها: المعرفة بوجود المخاطرات (المجازفات) المتقطعة في الفضاء السيبراني، توفر فرص الهروب من المسألة القانونية، ضعف ثقافة أفراد المجتمع وجهلهم بهويات المجرمين، الطبيعة الديناميكية الزمانية للفضاء السيبراني التي تضعف من عامل الردع في هذا الفضاء وتحميهم، مما يدفعهم إلى اتخاذ قرار ارتكاب الجرائم المعلوماتية.

ومن العوامل التي أكدت الدراسة الحالية على أهميتها كدافع لارتكاب الجرائم المعلوماتية «أن تحقيق الثراء السريع يعد أحد العوامل الهامة التي تدفع إلى انتشار الجرائم المعلوماتية» وهذه النتيجة تؤكد أهمية العوامل الاقتصادية الدافعة لارتكاب الجرائم

المعلوماتية. فقد أثبتت بعض الدراسات أن فئة الموظفين أو المستخدمين تشكل التهديد الأكبر بسبب سعيهم للحصول على المال من خلال ارتكاب الجرائم المعلوماتية باعتبارها في الغالب جرائم داخلية (Crime Insider). وقدرت هذه الدراسات أن (90٪) من هذه الجرائم التي يرتكبها الموظفين دافعها اقتصادي (عطوي، 2012). فيمكن للجناة أن يصلوا إلى أعداد كبيرة من الأهداف الاقتصادية بسبب الاستعمال المتزايد للخدمات الإلكترونية المصرفية، والتسوُّق عبر شبكات التواصل الاجتماعي، والتشارك في الملفات، مما يجعل المستعملين عرضةً «لهجمات التصيُّد الإلكتروني الاحتيالي». وخاصة أن التدابير الرقابية التي توجد بالفعل، مثل البرمجيات الحاسوبية الأمنية ومحدودية مخاطر التعرض للإجراءات القانونية، غير كافية لردع الجناة المدفوعين بإغراء تحقيق أرباح كبيرة والثراء السريع (الأمم المتحدة، 2015: 10).

كما توضح النتائج وفقاً لتقديرات المبحوثين على عبارات المحور الرابع (عوامل ارتكاب الجرائم المعلوماتية) أن أقل ثلاثة عوامل أهمية دافعة لارتكاب الجرائم المعلوماتية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة عليها هي: «استغلال الهاكرز للمواقع التي تحتوي عدداً هائلاً من المستخدمين الذين يفتقرن إلى التوعية بأمن المعلومات ولا يتمتعون بثقافة استخدامها»، وتشير هذه النتيجة إلى ضعف تأثير أهمية العامل التقني في تفسير الجرائم المعلوماتية. ويعود ذلك إلى أنه بالرغم من خطورة دور الهاكرز في ارتكاب جرائم المعلومات؛ إلا أن محدودية نسبتهم مقارنة بحجم ارتكاب هذه الجرائم بالمجتمع، إضافة إلى أن ارتفاع معدل الوعي بين مستخدمي الانترنت، وتطور برامج الحماية وتوفرها قلل من تأثير هذا العامل. وتتفق هذه النتيجة مع ما أكد عليه تقرير (الجمعية العامة للأمم المتحدة، 2018).

في أنه يمكِّن تسخير كلٌّ من التكنولوجيا والعولمة في التنسيق عبر الدول، على نحو لم يحدث في أيّ وقتاً مضى، في الحد من فرص وصول المجرمين إلى الضحايا المستهدفين، وبالتالي الحد من استغلال الهاكرز للمواقع، وحماية المستخدمين الذين أصبح لديهم الوعي بأمن المعلومات وتنمية ثقافتهم باستخدامها. وبالمقابل تخالف هذه النتيجة ما ذهبت إليه دراسات كل من (Van, 2011؛ Reyns, 2013؛ البداينة، 2014). حيث توصلوا إلى أن الأشخاص الذين تضعهم نشاطاتهم الروتينية في ظروف تمكن الجناة من التفاعل معهم معرضون بشكل متزايد لخطر الوقوع ضحايا للجرائم المعلوماتية، فمن المرجح أن يتم استهداف هؤلاء الضحايا بسبب استخدامهم شبكة الإنترنت لفترات طويلة وبشكل غير منضبط مما يؤدي لتحديد هوياتهم وسرقة معلوماتهم.

ومن العوامل الدافعة لارتكاب الجرائم المعلوماتية والتي احتلت مرتبة متأخرة حسب نتائج الدراسة: «الولع في جمع المعلومات وتعلمها عن طريق استغلال المهارات في الاختراق وقرصنة الحسابات». وتتوافق هذه النتيجة مع الرؤية التي قدمها ألفريد أدلر (Alfred W. Adler) من أن السلوك الإنساني نابع من تفرد الإنسان الذي تحركه الحوافز الاجتماعية، وهذا التفرد ناشئ عن وجود الذات الهادفة في سلوكها لتحقيق غاية يخطط لها بشكل شعوري، فهي تحرك في الإنسان الميل إلى الشعور بالتفوق والتغلب على نواحي النقص، ويتحدد هنا بالرغبة بالتفوق على التقنية دون توفر أي نوايا إجرامية. وفي هذا الإطار أكدت دراسة حجازي (2006) إلى أن الباعث الأساسي لممارسة الجرائم المعلوماتية لدى فئة الشباب الحاصلين على معرفة في مجال التقنية المعلوماتية، والمفتونين بالمعلوماتية واستخدام الحاسبات الآلية، كان الاستمتاع باللعب والمزاح باستخدام هذه التقنية، ولإثبات مهاراتهم وقدراتهم في اكتشاف وإظهار مواطن الضعف في الأنظمة المعلوماتية. وتؤكد هذه النتيجة كل من دراسات الشوا (2003) وعبد الحفيظ (2006) من أن عامل الانبهار بالتقنية الحديثة يدفع الأفراد لتحقيق الانتصار عليها، إضافة إلى دافع المزاح والتسلية التقنية، وليس بهدف تعمد القصد الجنائي وإلحاق الضرر بالضحايا مثل الاختراق وقرصنة الحسابات.

وجاءت العبارة (الباعث لارتكاب الجريمة المعلوماتية يختلف في كثير من الأحيان عن الباعث لارتكاب الجرائم الأخرى)، في المرتبة الأخيرة من حيث الأهمية وفقاً لرؤية المبحوثين، وتؤكد هذه النتيجة محدودية الأهمية التفسيرية لهذا العامل في ارتكاب الجريمة المعلوماتية. ويعود ذلك إلى خبرة المبحوثين في التعامل مع الجرائم بشكل عام، ففي الغالب يتم التعامل من النواحي الأمنية والضبطية والاجرائية والعقابية مع كل أنماط الجرائم بشكل متقارب ولذا تكاد تتشارك الجرائم المعلوماتية والجرائم التقليدية في بعض الدوافع والبواعث لارتكابها مما يقلل من قيمة تأثير هذا العامل؛ وهو ما جعل موافقة أفراد عينة الدراسة على هذا العامل تأتي بدرجة متوسطة. وتختلف هذه النتيجة مع ما ذهبت إليه دراسة طنطاوي (2018) والتي أشارت إلى تميز الجريمة المعلوماتية بصفة عامة عن الجريمة التقليدية في عدة نواح، سواء كان هذا التميز في السمات العامة لها أو كان في الباعث على تنفيذها أو في طريقة هذا التنفيذ ذاته والآثار الناتجة عنها على المستويين المحلي والدولي.

السؤال الخامس: ما الآليات لمناسبة لمواجهة جرائم المعلومات؟

للتعرف إلى آليات مواجهة جرائم المعلومات من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لعبارات المحور الخامس: (الآليات لمناسبة لمواجهة جرائم المعلومات)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (6) استجابات أفراد عينة الدراسة على محور (آليات مواجهة جرائم المعلومات) مرتبة تنازليا حسب متوسطات الموافقة عليها

م	العبارة	ك / %	درجة الموافقة: غير موافق نهائياً	غير موافق	لا أعلم	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
10	لا بد من توفير برامج تثقيفية موجهة لصغار السن لتوعيتهم بخطورة ممارسة بعض الهوايات التي قد تعرضهم لارتكاب الجرائم المعلوماتية.	ك	0	0	0	17	119	4.88	0.332	موافق بشدة	1
		%	0.0	0.0	0.0	12.5	87.5				
14	هناك حاجة أمنية ومجتمعية الموجهة ''البريد الخادع'' الذي يتم إرساله للضحايا بهدف سرقة الأموال من خلال النصب والاحتيال والتجسس والابتزاز.	ك	0	0	0	19	117	4.86	0.348	موافق بشدة	2
		%	0.0	0.0	0.0	14.0	86.0				
1	لكي يمكن مواجهة جرائم المعلومات لاستحداث قوانين أو نصوص خاصة بجرائم المعلومات قادرة على احتوائها ومراعاة طبيعتها وخصوصيتها.	ك	0	0	0	20	116	4.85	0.355	موافق بشدة	3
		%	0.0	0.0	0.0	14.7	85.3				
13	عدم وجود ثقافة الاستخدام الأمن للمواقع الالكترونية المصرفية محلية ودولية يتطلب توعية العملاء حتى لا يقعون ضحايا للجرائم المعلوماتية.	ك	0	0	0	25	111	4.82	0.389	موافق بشدة	4
		%	0.0	0.0	0.0	18.4	81.6				
3	باعتبار أن جرائم المعلومات عابرة للحدود الجغرافية فان السياسة الجنائية الملائمة لمواجهتها تتطلب تعاون دولي العمليات التحري والتعقب من خلال المنظمات المتخصصة مثل الإنتربول.	ك	0	3	2	19	112	4.76	0.587	موافق بشدة	5
		%	0.0	2.2	1.5	14.0	82.4				
6	لأهمية الدور الوقائي للأسرة في الحد من الجرائم المعلوماتية هناك حاجة لتعريف الوالدين بطرق استخدام الانترنت بشكل آمن.	ك	0	0	0	39	97	4.71	0.454	موافق بشدة	6
		%	0.0	0.0	0.0	28.7	71.3				
7	ينبغي أن تشمل القوانين المجرمة للجرائم المعلوماتية الاعتداء على الأموال المادية والمعنوية.	ك	0	0	3	33	100	4.71	0.500	موافق بشدة	7
		%	0.0	0.0	2.2	24.3	73.5				
9	هناك حاجة لمواجهة ''الإرهاب الإليكتروني'' حيث تستخدم تقنيات الحاسب الآلي ومواقع التواصل الاجتماعي كأداة فقالة لجرائمهم الإرهابية.	ك	0	0	2	40	94	4.68	0.500	موافق بشدة	8
		%	0.0	0.0	1.5	29.4	69.1				
11	ينبغي أن تشمل قوانين الجرائم المعلوماتية الاستخدام الخاطئ لمواقع التواصل الاجتماعي الذي يؤدي إلى اختراق الحسابات وانتهاك خصوصيات المستخدمين.	ك	0	0	0	48	88	4.65	0.480	موافق بشدة	9
		%	0.0	0.0	0.0	35.3	64.7				
4	للحد من فرص ارتكاب جرائم المعلومات لا بد من توفير فرص المشاركة المجتمعية لمواجهة أساليب الحياة الخضرية التي تضع الأشخاص في أطر اجتماعية تعرضهم لخطر الاعتداء أو الاختراق أو سرقة المعلومات أو إتلافها.	ك	0	0	0	53	83	4.61	0.489	موافق بشدة	10
		%	0.0	0.0	0.0	39.0	61.0				
2	أهمية توعية المجتمع حول السلوك الإجرامي لمجرمي المعلومات مما يحد من قبول واستحسان المجتمع لهذا السلوك الانحرافين.	ك	2	0	0	46	88	4.60	0.647	موافق بشدة	11
		%	1.5	0.0	0.0	33.8	64.7				
5	تعد الأساليب الوقائية الموجهة لتفعيل القيم والأفكار والتدابير التي تعدل اتجاهات الأفراد من أهم الأساليب للتقليل من ارتكاب الجرائم المعلوماتية.	ك	0	3	0	48	85	4.58	0.615	موافق بشدة	12
		%	0.0	2.2	0.0	35.3	62.5				

م	العبارة	ك / %	درجة الموافقة: غير موافق نهائياً	غير موافق	لا أعلم	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
12	لا بد من تغليظ العقوبات على "الهاكرز" باعتبار أنهم أكثر من يعتدون على أمن المعلومات بهدف ارتكاب جرائم المعلومات.	ك	0	6	0	41	89	4.57	0.717	موافق بشدة	13
		%	0.0	4.4	0.0	30.1	65.4				
8	يسهم توفير فرص العمل والحد من بطالة المتعلمين في التقليل من فرص التورط بارتكاب الجرائم المعلوماتية.	ك	0	0	0	61	75	4.55	0.499	موافق بشدة	14
		%	0.0	0.0	0.0	44.9	55.1				
	الدرجة الكلية							4.70	0.278	موافق بشدة	

درجة المتوسط الحسابي من (5.00)

تشير بيانات الجدول رقم (6) إلى أن أفراد عينة الدراسة من العاملين في مجال الجرائم المعلوماتية من (الموافقون بشدة) على الآليات المطروحة لمواجهة جرائم المعلومات؛ حيث بلغ المتوسط العام لاستجاباتهم على محور (آليات مواجهة جرائم المعلومات) (4.70)، بانحراف معياري (0.278)؛ وهو المتوسط الذي يقع في الفئة (الخامسة) من فئات المقياس الخماسي (من 4.21 إلى 5.00)، والتي تشير إلى خيار (موافق بشدة) على أداة الدراسة. كما يوضح الجدول تجانساً في موافقات أفراد عينة الدراسة على الآليات المطروحة لمواجهة جرائم المعلومات؛ حيث بلغت متوسطات استجاباتهم على محور (آليات مواجهة جرائم المعلومات) ما بين (4.55 إلى 4.88)، وهي المتوسطات التي تقع جميعاً في الفئة (الخامسة) من فئات المقياس الخماسي والتي تشير إلى خيار (موافق بشدة) على التوالي في أداة الدراسة، وهو ما يوضح توافق آرائهم على مناسبة هذه الآليات ومن أهمها:

"توفير برامج تثقيفية موجهة لصغار السن لتوعيتهم بخطورة ممارسة بعض الهوايات التي قد تعرضهم لارتكاب الجرائم المعلوماتية". ويعود ذلك إلى أن هذه الفئة العمرية الأكثر تعرضاً لهذه الجرائم سواءً كجناة أو كضحايا، وذلك لاستخدامهم المفرط للأجهزة الحاسوبية والاجهزة الذكية وشغفهم في الحصول على المعلومات، مما أدى إلى تعريفهم في بعض الدراسات «صغار نوابغ المعلوماتية». وتشير دراسات حجازي (2006) والشوا (2004) إلى أن الدافع الأساسي لتورط صغار السن الحاصلين على معرفة في مجال التقنية في الجرائم المعلوماتية هو الاستمتاع باللعب والمزاح باستخدام هذه التقنية. ويضاف إلى ذلك إثبات مهاراتهم والرغبة في المغامرة والتحدي، وكذلك اكتشاف مواطن الضعف في الأنظمة المعلوماتية دون إلحاق الضرر بها. وقد يكون ارتكابهم لهذه الجرائم بدافع التسلية، أو نتيجة للانبهار بالتقنية الحديثة، حيث لا تعد ممارساتهم هذه على جانب كبير من الخطورة، فهم يقومون بسلوكيات عبثية دون توفر أي نوايا إجرامية، وأن نتج عنها ممارسات مجرمة. واكدت اهمية هذه الالية الدراسة التي أجراها المطيري (2015) أن من أسباب سوء استخدام شبكات التواصل الاجتماعي عدم وجود برامج توعية للأسرة حول سلبيات وآثار مواقع التواصل الاجتماعي، وأن ضبط الاستخدام يكون عن طريق توعية الشباب مرتادي هذه المواقع.

ومن الآليات التي أكد عليها المبحوثين «هناك حاجة أمنية ومجتمعية الموجهة «البريد الخادع» الذي يتم إرساله للضحايا بهدف سرقة الأموال من خلال النصب والاحتيال والتجسس والابتزاز». وتشير منظمة الشرطة الجنائية الدولية (2020) إلى ارتفاع حالات الاحتيال باستخدام أساليب الهندسة الاجتماعية والتي يستخدمها المجرمون لاستغلال ثقة الشخص من أجل الحصول مباشرة على المال، إضافة إلى إرسال الرسائل الإلكترونية أو النصية المزورة التي يُزعم أنها من مصدر شرعي مثل المصارف أو مواقع الشراء الإلكترونية، وترمي إلى حث الضحايا على الإفصاح عن معلوماتهم الشخصية أو المالية.

ومن الآليات الهامة التي توصلت إليها نتائج الدراسة الحالية «استحداث قوانين ونصوص خاصة بجرائم المعلومات قادرة على احتوائها ومراعاة طبيعتها وخصوصيتها». وهذ الآلية تتوافق مع ما ذهبت إليها دراسات كل من الشهري (2019) والزارع (2019) والتي أكدت على أن مواجهة الجرائم المعلوماتية يتطلب العمل على توضيح صور السلوك الجرمي في نظام مكافحة الجرائم المعلوماتية بطريقة تكفل فهمها من قبل الأجهزة التنفيذية والقضائية وأفراد المجتمع، لإزالة البس في تفسير مصطلحاتها. كما أكدت هذه الدراسات على ضرورة إدخال نصوص قانونية تعاقب الاعتداء على المعلومات والبيانات، وتقرر مسؤولية الشخص المعنوي كالشركات والهيئات في حال ارتكاب أحد موظفيها لهذه الجرائم، وكذلك انفاذ التشريعات والأنظمة المحلية والدولية لمواجهتها.

وكانت الآلية الرابعة من حيث الاهمية لدى عينة الدراسة «أن عدم وجود ثقافة الاستخدام الآمن للمواقع الالكترونية المصرفية المحلية والدولية يتطلب توعية العملاء حتى لا يقعون ضحايا للجرائم المعلوماتية». وتبدوا اهمية هذه الآلية من خطورة الجرائم

المعلوماتية الموجهة للمواقع الالكترونية المصرفية المحلية والدولية التي نتيجة لعمليات القرصنة السيبرانية واختراق الحسابات البنكية وسرقة المعلومات وتحويل الأموال المودعة بها زروقة (2018). وفي هذا الإطار يشير صغير (2013) إلى أنه خلال عمليات التداول المالي ينتهز بعض المجرمين الفرص للسطو على أرقام بطاقات الائتمان، والتحويل الإلكتروني غير المشروع للأموال، وغسيل الأموال، والسرقة والسطو على أموال البنوك عبر الأنترنيت. ويتطلب ذلك كما أوصت دراسة المطيري (2015) وجود برامج توعوية في المجتمع موجهة للأسرة، والعمل مع المؤسسات التربوية، على تحقيق الاستخدام الآمن لشبكات التواصل الاجتماعي وتضمين مفهوم أمن المعلومات، والمحافظة على الخصوصية وسرية البيانات، ومراقبة الهوية الرقمية وحمايتها، لدى أفراد المجتمع.

وأخيراً اكدت نتائج الدراسة الحالية على أهمية آلية «أن توفير السياسة الجنائية الملائمة لمواجهة جرائم المعلومات عابرة الحدود يتطلب تعاون دولي في عمليات التحري والتعقب من خلال المنظمات المتخصصة مثل الإنتربول». فالمعاهدات الدولية تفتقد للكفاية التي تمكن من التعاون بين الدول لمواجهة المتطلبات الخاصة بالجرائم المعلوماتية وديناميه التحريات فيها وكفالة السرعة بمواجهتها (ابراهيم، 2019). ولذا تتوافق هذه الآلية مع ما أكدت عليه دراسة المالكي (2015) من أهمية التعاون دول الخليج العربية في مكافحة جرائم المعلومات والحد منها من خلال زيادة مستوى التعاون بين هذه الدول للتوعية حول أنواعها وأخطارها، وطرق مكافحتها، وتبادل خبراتهم في مجال أمن المعلومات والشبكات. كما أوصت به إحدى الدراسات بإنشاء وحدة متخصصة خليجية على مستوى الأمن القومي، تهتم بمعالجة المخاطر الأمنية الناتجة عن الاستخدامات الإلكترونية الخطرة والجنائية، وعلى أن تكافح الجرائم المعلوماتية على المستوى الإقليمي بحيث يحدث نوع من التعاون التكاملي بين الدول الخليجية (منصـــور، 2015).

ثالثا: توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة فإن الدراسة توصي بالتالي:

1. اهتمام المراكز البحثية في الدراسة العلمية للجرائم المعلوماتية وخاصة فيما يتعلق بالجوانب المفاهيمية والنظرية والمنهجية والعوامل والآثار المرتبطة بها.

2. حث الدول على تطوير النصوص القانونية لتتلاءم مع التغيرات المستمرة في طبيعة الجرائم المعلوماتية وخصائصها المختلفة.

3. نشر التوعية بأضرار الجرائم المعلوماتية من خلال مبادرات وبرامج تنفيذية تستخدم المصادر المتاحة في المجتمع مثل وسائل الإعلام ومواقع التواصل الاجتماعي، تهدف إلى توضيح خطرها على الفرد والمجتمع.

4. تثقيف مؤسسات المجتمع وخاصة الأسرة للقيام بدورها في التنشئة الاجتماعية لأبنائها لوقايتهم من التورط بارتكاب الجرائم المعلوماتية، أو أن يكونوا ضحايا محتملين لهذه الجرائم.

5. الحاجة لوجود برامج تعليمية متخصصة تقدم عبر المؤسسات التعليمية لتدريب الطلاب على التعامل الآمن مع شبكة الانترنت، والمواقع الالكترونية.

6. تنمية الكوادر البشرية المتخصصة العاملة في مجالات مكافحة الجرائم المعلوماتية، من خلال التوسع بالحاق العاملين بالمؤسسات الأمنية بدورات متخصصة في هذا المجال لرفع كفاءتهم وقدرتهم على التعامل مع التطورات في نوعية هذه لجرائم ومجالات ارتكابها.

7. الحد من معدلات البطالة في المجتمع وخاصة بين الفئات العمرية الشابة وذلك بتوفير فرص العمل التي تحقق لهم التكسب من خلال الوسائل المشروعة للحصول على المال وعدم الحاجة إلى التكسب من الجرائم المعلوماتية.

8. الحاجة لإجراء المزيد من الدراسات والأبحاث التي تتناول الموضوعات والقضايا المتعلقة بالجرائم المعلوماتية نظراً لما تتميز به هذه الجرائم من سرعة التغير والانتشار والتنوع على المستوى المحلي والدولي.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم، خالد ممدوح. (2019). الجرائم المعلوماتية. الاسكندرية: دار الفكر الجامعي.

أبو العلا، تركي حسن. (2010). الخدمة الاجتماعية في مجال الإرهاب. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

أبو جودة، الياس. (2011). التنمية المستدامة وأبعادها الاجتماعية والاقتصادية والبيئية. مجلـــة الدفـــاع الوطـــني. العدد (78).

إدارة الدراسات والبحوث. (1433). دعاوى الجرائم الإلكترونية وأدلة إثباتها في التشريعات العربية بين الواقع والمأمول. المؤتمر الثالث لرؤساء المحاكم العليا: النقض، التمييز، التعقيب في الدول العربية. جمهورية السودان. 7-11/9.

أكاديمية التحكيم الدولي للمستشارين العرب. (د ت). الجريمة الالكترونية. القاهرة.

الأمم المتحدة. (2015). مؤتمر الأمم المتحدة الثالث عشر لمنع الجريمة والعدالة الجنائية. النُّهج الشاملة المتوازنة لمنع

ظهور أشكال جديدة ومستجدَّة للجريمة العابرة للحدود الوطنية والتصدِّي لها على نحو ملائم. 19-12 مارس. الدوحة.

أولريش بيك. (2013). مجتمع المخاطر العالمي: بحثا عن الأمان المفقود. [ترجمة وتحقيق: علا عادل، وهند ابراهيم، وبسنت حسن]. القاهرة: المركز القومي للترجمة.

البداينة، ذياب. (2014). الجرائم الإلكترونية: المفهوم والأسباب. ورقة مقدمة الملتقى العلمي الجرائم المستحدثة في ظل التغيرات والتحولات الإقليمية والدولية. عمان. 2-9/4.

بونعارة، ياسمينة. (2016). الجريمة الإلكترونية. الجزائر: جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية.

حجازي، عبد الفتاح بيومي. (2013). الدليل الجنائي والتزوير في جرائم الكمبيوتر والإنترنت. المحلة الكبري: دار الكتب القانونية.

حملاوي، حميد وشهرة، شرايطية. (2019). تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على انتشار الجرائم الإلكترونية في أوساط الشباب الجزائري. الجزائر: جامعة 8 ماي 1945.

الخطيب، سلوى. (2002). نظرة في علم الاجتماع المعاصر. القاهرة: مطبعة النيل.

خلفة، سارة. (2017). الجريمة من وجهة نظر التحليل النفسي: سيغموند فرويد ألفريد وأدلر نموذجاً. الجزائر: مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية. مركز جيل البحث العلمي. العدد (36) 2 نوفمبر.

الرزقي، كتاف وبوناك، مصطفي. (2017). الجريمة الالكترونية في المدينة الجزائرية. مجلة العلوم الاجتماعية. برلين: المركز الديمقراطي العربي. العدد (01). أكتوبر.

الزارع، ماجد بن كريم. (2019). الركن المادي في الجرائم المعلوماتية في النظام السعودي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا. قسم العدالة الجنائية. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. الرياض.

زروقة، اسماعيل. (2018). الفضاء السيبراني والتحول في مفاهيم القوة والصراع. الجزائر: جامعة محمد بوضياف المسيلة.

الزهراني، بدر أحمد. (2014). جريمة الاحتيال الإلكتروني في النظام السعودي: دراسة مقارنة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. الرياض.

سفيان، سوير. (2011). جرائم المعلوماتية. رسالة ماجستير غير منشورة. الجزائر: جامعة أبو بكر.

الشعير، صالح سليمان. (2008). الطلاق وأثره في الجريمة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة نايف للعلوم الأمنية. الرياض.

الشهري، علي زايد. (2019). رؤية استراتيجية للحد من الجرائم الإلكترونية لتعزيز الأمن السيبراني في المملكة العربية السعودية رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. الرياض.

الشهري، فايز عبدالله. (2016). الإرهاب الإلكتروني: التهديد وأساليب المواجهة "شبكات التواصل أنموذجًا". ورقة علمية مقدمة إلى الملتقى العلمي الإرهاب والتنظيمات الإرهابية: الخطر والمواجهة. الرياض: مجلس الشورى في المملكة العربية السعودية.

الشوا، محمد سامي. (2003). ثورة المعلومات وانعكاساتها على قانون العقوبات. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

صغير، يوسف. (2013). الجريمة المرتكبة عبر الأنترنيت. رسالة ماجستير غير منشورة. الجزائر: جامعة مولود معمري.

الصيقل، يزيد إبراهيم. (2017). العوامل المحددة للجرائم الإلكترونية. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. الرياض.

طنطاوي، سيد. (2018). الجريمة المعلوماتية: الصعوبات التي تواجه التعاون الوطني والدولي وكيفية مكافحتها. برلين: المركز الديمقراطي العربي 17 يونيو.

الطويسي، باسم والنصرات محمد والمعاني، عبدالرزاق وكريشان، بشير. (2013). اتجاهات الشباب نحو المخدرات: دراسة ميدانية في محافظة معان. الأردن: مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. المجلد (40). العدد (2).

عبد الحفيظ، أيمن عبد الحفيظ. (2006). مكافحة الجرائم المستحدثة. دبي: مطبعة الفجيرة الوطنية.

العبيدي، خالد عبد الله. (2009). الحماية الجنائية للتعاملات الإلكترونية في نظام المملكة العربية السعودية رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. الرياض

عثمان، إبراهيم عيسى. (2008). النظرية المعاصرة في علم الاجتماع. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع

العريان، محمد علي. (2004). الجرائم المعلوماتية. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر.

عطوي، مليكة. (2012). الجريمة المعلوماتية. حوليات جامعة الجزائر. العدد (21).

عوض، السيد. (2004). التطور التكنولوجي والجريمة. المؤتمر السنوي الرابع والثلاثون: قضايا السكان والتنمية. القاهرة: المركز الديموجرافي 22-19 ديسمبر.

الغافري، حسن سيف. (2007). السياسة الجنائية في مواجهة جرائم الانترنت. دراسة مقارنة. رسالة دكتوراه غير منشوره. القاهرة: جامعة عين شمس.

غريب، ماجدة والأمير، حسن. (2017). مدى الوعي لدى الفئة العمرية الشابة بنظام عقوبات الجرائم المعلوماتية السعودي. المجلة العربية الدولية للمعلوماتية. المجلد (5). العدد (9).

قادة، محمودي. (2018). مخاطر ومظاهر الإرهاب الإلكتروني. مجلة الدراسات الحقوقية. الجزائر: جامعة سعيدة مولاي. العدد (9). 165-195.

القحطاني، دشن. (2009). المدونات الالكترونية وحرية الرأي والتعبير. مؤتمر تقنيات الاتصال والتغير الاجتماعي. الرياض: جامعة الملك سعود. 17-03/15.

القحطاني، مشبب علي. (2013). الخصائص الاجتماعية والنفسية والفكرية لحاملي الفكر الضال. رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. الرياض.

القشعمي، محمد عبد العزيز. (2020). الجريمة الإلكترونية وأمن المعلومات. الرياض: صحيفة الجامعة السعودية الالكترونية. 18 يناير.

قورة، نادلة عادل. (2005). جرائم الحاسب الآلي الاقتصادية: دراسة نظرية وتطبيقية. بيروت: منشورات الحاتي الحقوقية.

اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا. (2015). الأمان في الفضاء السيبراني ومكافحة الجرائم السيبرانية في المنطقة العربية: توصيات سياساتية. الأمم المتحدة: نيويورك.

المالكي، محمد أحمد. (2015). رؤية إستراتيجية لربط شبكة المعلومات الأمنية بين دول مجلس التعاون لمكافحة الجرائم الإلكترونية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. الرياض.

مجلس اوروبا، مجموعه المعاهدات الأوروبية 185 الموقع الالكتروني https://rm.coe.int/budapest-con-vention-in-arabic.

مرسوم ملكي. (1428). نظام مكافحة جرائم المعلوماتية الصادر في 1428/3/8 برقم م/17 بتاريخ 8 / 3 / 1428 الموافق: 2007/03/27.

مرعي، اسراء جبريل. (2016). الجرائم الإلكترونية. الأهداف، الأسباب، طرق الجريمة ومعالجتها. برلين: المركز الديمقراطي العربي.

المركز العربي للبحوث القانونية والفضائية. (2018). الجرائم الالكترونية وآفاق النمو المتسارع. بيروت. 17/12.

المطردي، مفتاح بوبكر. (2012). الجريمة الإلكترونية والتغلب على تحدياتها. المؤتمر الثالث لرؤساء المحاكم العليا في الدول العربية. جمهورية السودان. ٢٣-٢٥/٩.

المطيري، سلطان خلف. (2015). شبكات التواصل الاجتماعي وعلاقتها بتحقيق الأمن المجتمعي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. الرياض.

المقصودي، محمد أحمد. (2017). الجرائم المعلوماتية خصائصها وكيفية مواجهتها. الرياض. المجلة العربية للدراسات الأمنية. المجلد (33). العدد (70). 101-132.

مكتب الأمم المتحدة المعني بالمخدرات والجريمة. (2013). دراسة شاملة عن الجريمة السيبرانية. فينا. فبراير.

منصور، رامي وحيد (2015)، الجريمة الإلكترونية في المجتمع الخليجي وكيفية مواجهتها. الرياض: الأمانة العامة لمجلس التعاون لدول الخليج العربية.

منظمة الشرطة الجنائية الدولية «الإنتربول». (2020). الاحتيال باستخدام أساليب الهندسة الاجتماعية. ليون: الأمانة العامة للإنتربول.

مؤتمر الأمم المتحدة العاشر لمنع الجريمة ومعاقبة المجرمين. (2000). 10-17 مارس. فينا.

هجيج، حسون عبيد ومحمد، علي سالم. (2007). الجريمة المعلوماتية. مجلة جامعة بابل. العلوم الإنسانية. بابل. المجلد (14). العدد (2). 85-100.

Arabice references:

Abu Judah, Elias. (2011). Sustainable Development and its Social, Economic and Environmental Dimensions. National Defense Journal, Issue 78. October.

Al-Badayneh, Diab. (2014). Cybercrimes: concept and causes. Scientific Forum, New

Issues. Cairo: Demographic Center, 19-22 December.

Department of Studies and Research, (1433). Cybercrimes Cases and Evidence of Evidence in Arab Legislation between Reality and Expectations, Third Conference of Supreme Court Heads: Cassation, Discrimination, and Commentary in the Arab Countries. Republic of Sudan, 7-9 / 11.

Economic and Social Commission for Western Asia. (2015). Cyber Security and Combating Cybercrimes in the Arab Region: Policy Recommendations, United Nations: New York.

Gharib, Majida & Al Amir, Hassan. (2017). The extent of awareness among the young age group of the Saudi Cybercrimes penal system. International Arab Journal of Informatics, Volume 5, Issue 9, January.

Hajeej, Hassoun Obaid, Muhammad, Ali Salem. (2007). Cybercrimes, Babylon: University of Babylon Journal, Humanities, Vol. 14. No. 2. 85-100.

Hamlawi, Hamid and Sharayitiyeh, Fame. (2019). The impact of social networking sites on the spread of cybercrime among Algerian youth. Algeria: University of May 8 1945.

International Criminal Police Organization "INTERPOL". Social Engineering Fraud, Lyon: Interpol General Secretariat, 2020.

Khalfa, Sarah. (2017). Crime from a Psychoanalytic Point of View: Sigmund Freud Alfred and Adler as a Model, Algeria: The Humanities and Social Sciences Generation Journal. Algeria: The Jill Center for Scientific Research, No. 36. November 2.

Mansour, Rami and Hayed. (2015). Cybercrime in Gulf Society and How to Confront It. Riyadh: General Secretariat of the Cooperation Council for the Arab States of the Gulf.

Tantawi, Syed. (2018). Cybercrimes: the difficulties facing national and international cooperation and how to combat them. Berlin: Arab Democratic Center, 17 June.

The Tenth United Nations Congress on the Prevention of Crime and the Treatment of Offenders in Vienna, 10-17 April 2000.

Crimes in Light of Regional and International Changes and Transformations. Amman, 2-4 / 9/2014.

Al-Maqsoudi, Muhammad Ahmad2017) .). Cybercrimes, Their Characteristics and How to confront them. Riyadh: The Arab Journal for Security Studies, Volume (33) - Issue (70). 101-132.

Al-Mutradi, Muftah Boubacar. (2012). Cybercrime and Overcoming its Challenges, the Third Conference of Heads of Supreme Courts in the Arab Countries. The Republic of Sudan, 23-25/9.

Al-Qahtani, Dashna. (2009). Electronic Blogs and Freedom of Opinion and Expression, Conference on Communication Technologies and Social Change. Riyadh: King Saud University, 15-17/3.

Al-Qashami, Muhammad Abdulaziz (2020). Cybercrime and information security. Riyadh: The Saudi Electronic University Newspaper, January 18, 2020.

Al-Rizki, Kitaf & Bunhak, Mustafa. (2017). Cybercrime in the Algerian City. Journal of Social Sciences, Berlin: Arab Democratic Center, Issue 01. October.

Al-Shehri, Fayez Abdullah. (2016). Electronic Terrorism: Threat and Methods of Confrontation "Communication Networks as a Model", a scientific paper submitted to the Scientific Forum on Terrorism and Terrorist Organizations: Danger and Confrontation. Riyadh, the Shura Council in the Kingdom of Saudi Arabia.

Al-Tweissi, Bassem et al. (2013). Youth Attitudes Toward Drugs: A Field Study in Maan Governorate. Jordan: Journal of Human and Social Sciences, Volume 40, Issue 2.

Arab Center for Legal and Space Research. (2018). Cybercrimes and exponential growth prospects. Beirut. 12/17.

Atwi, Malika, Cybercrimes. Annals of the University of Algiers, Vol. 21, June 2012.

Awed, El-Sayed, (2004). Technology Development and Crime.The 34th Annual Conference: Population and Development

Hinduja, Sameer and Kooi. Brandon. (2013). Curtailing cyber and information security vulnerabilities through situational crime prevention. Security Journal, 26(4), 383-402.

Jaishankar, K. (2008). Space Transition Theory of cybercrimes. In Schmallager, F., & Pittaro, M. (Eds.), Crimes of the Internet. (pp.283-301) Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Jaishankar. K. (2011). Expanding Cyber Criminology with an Avant-Garde Anthology. In: Jaishankar, K., (ed.) Cyber Criminology.

Kigerl, A. (2012). Routine Activity Theory and the Determinants of High Cybercrime Countries. Social Science Computer Review, 30(4):470-486, 470.

Leukfeldt at el. High Volume Cyber Crime and the Organization of the Police: The results of two empirical studies in the Netherlands. International Journal of Cyber Criminology. Vol 7, Issue 1, January - June 2013.

Patchin, Justin W. and Hinduja, Sameer. (2011). Traditional and non-traditional bullying among youth: A test of general strain theory. Youth & Society. 43 (2). 727-751.

Pepler, D. J., & Slaby, R. G. (1994). Theoretical and developmental perspectives on youth and violence. In L. D. Eron, J. H. Gentry & P. Schlegel (Eds.). Reason to hope: A psychosocial perspective on violence & youth (p. 58-27). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10164-001.

Reyns, Bradford W. (2013). Online routines and identity theft victimization: Further explaining routine activity theory beyond direct-control offenses. Journal of Research in Crime and Delinquency, 50 (2), 216-238.

Rogers, M. (1997). Psychology of Computer Criminals. http://www.gocsi.com

Taylor, G. (2001). The Council of Europe's Convention on Cybercrime and Australia: A civil liberties perspective.Cyber Law Research, 30. Retrieved from http://www.austvention of Crime and the Punishment of Criminals, 10-17 March 2000. Vienna.

United Nations, (2015). Thirteenth United Nations Conference on Crime Prevention and Criminal Justice, Comprehensive and Balanced Approaches to Preventing the Emergence of New and emerging forms of transnational crime and addressing them adequately. Doha. 12-19 Mar.

Zarrouka, Ismail. (2018). Cyberspace and the Transformation of Power and Conflict Concepts. Algeria: University of Mohamed Boudiaf Al-Messila, 11/25.

ثانياً: المراجع الإنجليزية

Alpna, Sona Malhotra. Cyber Crime-Its Types, Analysis and Prevention Techniques International. Journal of Advanced Research in Computer Science and Software Engineering. Volume 6, Issue 5, May 2016.

Burruss, George W. Bossler, Adam M. And Holt, Thomas J. (2012). Assessing the mediation of a fuller social learning model on low self-control's influence on software piracy. Crime and Delinquency, 59(5), 1157-1184.

Eric Rutger Leukfeldt & Majid Yar. (2016). Applying Routine Activity Theory to Cybercrime: A Theoretical and Empirical Analysis, Deviant Behavior, 37:3, 263-280, DOI: 10.1080/01639625.2015.1012409 to link to this article: https://doi.org/10.1080/01639625.2015.1012409.

Felson, M., & Clarke, R. (1998). Opportunity Makes the Thief Practical theory for crime prevention, Barry Webb Home Office Policing and Reducing Crime Unit Research, Development and Statistics Directorate, 50 Queen Anne's Gate London SW1H 9AT.

Gottfredson, Michael R & Hirschi, Travis. (1990). "A General Theory of Crime", Stanford University press.

Halder, D., & Jaishankar, K. (٢٠١٧). Cybercrime and the Victimization of Women: Laws, Rights, and Regulations. Hershey, PA, USA: IGI Global. ISBN 978-1-60960-830-9.

tlii.edu.au/au/other/CyberLRes/2001/30.

Van Wilsem, Johan. (2011). Worlds tied together? Online and non-domestic routine activities and their impact on digital and traditional threat victimization. European Journal of Criminology, 8(2), 115-127.

Vladimir Golubev. Criminal in Computer Related Crimes, Computer Crime. Research center, http://www.polcyb.org,12/10/2009.

William F., A Social Learning Theory Analysis of Computer Crime among College Students, Journal of Research in Crime and Delinquency, Vol. 34, No. 4, 1997, p.495.

مدى تطبيق الممارسات المبنية على البراهين في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدينة جدة: وجهة نظر المعلمات

The Extent of Applying Evidence-Based Practices in The Programs of Students with Intellectual Disability in Jeddah: Teachers' Perspective

أ. مرام فيصل مغرم العمري
باحثة بقسم التربية الخاصة بجامعة جدة
Ms.Maram Faisel Mogram Alamri
Researcher in Intellectual Disabilities
Jeddah University

أ. د. نايف عابد إبراهيم الزارع
أستاذ بقسم التربية الخاصة بجامعة جدة
Prof. Nayef Abed Ibrahim Alzarea
Professor in Special Education
Jeddah University

(قُدم للنشر في 17/ 11/ 2020، وقُبل للنشر في 16/ 12/ 2020)

الملخص

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن مدى تطبيق الممارسات المبنية على البراهين في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدينة جدة من وجهة نظر المعلمات، وأثر متغير الخبرة والمؤهل والتدريب في ذلك، والكشف عن مدى وعيهم بمفهوم الممارسات المبنية على البراهين وأثره في مدى التطبيق. تكونت عينة البحث من (109) من معلمات الإعاقة الفكرية بمعاهد ومدارس الدمج التابعة لوزارة التعليم بمدينة جدة. استُخدم المنهج الوصفي، حيث تم بناء استبانة تكونت من (42) فقرة من إعداد الباحثان لجمع البيانات. ولقد أظهرت النتائج أن معلمات الإعاقة الفكرية يطبقن الممارسات الـ(25) المبنية على البراهين في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بدرجة كبيرة، وأظهرت النتائج قلة الوعي لدى معلمات الإعاقة الفكرية بالممارسات المبنية على البراهين، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مدى التطبيق يمكن أن تعزى لمتغير المؤهل، والتدريب، والوعي. وفي المقابل بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مدى التطبيق تعزى لمتغير الخبرة لصالح المعلمات الذين خبرتهم أكثر من عشر سنوات. وخلص البحث إلى أن معلمات الإعاقة الفكرية يطبقن الممارسات المبنية على البراهين دون وعي منهنَّ بأنها مبنية على البراهين، وإنما بناءً على مصادر متعددة غير رسمية؛ كتوصيات زميلات العمل وأولياء أمور الطلبة.

الكلمات المفتاحية: الممارسات المبنية على البراهين، الإعاقة الفكرية، معلمات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

Abstract

The current study aimed to reveal the extent of applicability of evidence-based practices in the programs of students with intellectual disabilities in Jeddah city as perceived by their female teachers. Studying the impact of experience, qualification and training on such practices, and to reveal the extent of female teachers' awareness of evidence-based practices concept and its impact on applicability. The study sample consisted of (109) female teachers of students with intellectual disabilities in inclusive institutions and schools of the Ministry of Education in Jeddah, the researchers used the descriptive approach. The study questionnaire consisted of (42) items prepared by the researchers to collect data. The study results showed that female teachers of students with intellectual disabilities implement with high degree the (25) of the evidence-based practices. The results also showed that there are no statistically significant differences on the extent of applicability that may be attributed to qualification, training and awareness. On the other hand, the results showed that there are statistically significant differences on applicability due to experience favoring teachers who have more than ten years of experience. The study concluded that female teachers of students with intellectual disabilities apply evidence-based practices without awareness that it's an evidence-based, rather on variety informal sources such as their female colleagues' nominations and students' parents.

Keywords: Evidence-Based Practices, Intellectual Disabilities, Female Teachers of Students with Intlectual Disabilities, EBP.

المقدمة:

تتيح التربية الخاصة تعليمًا متنوعًا وخدمات متنوعة تدعم الطلبة ذوي الإعاقة، وذلك لتحقيق الأهداف المتعلقة بنتائجهم الاجتماعية والسلوكية والوظيفية والأكاديمية (Cook & Cook, 2016)، حيث تتلقى فئات التربية الخاصة برامج تتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم، واستنادًا إلى ذلك يمكن القول بأن الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية يحتاجون إلى تعليم مصمم تصميمًا فرديًّا لتلبية احتياجاتهم التعليمية الفريدة، ويتطلب تقديم هذا النوع من التعليم معلمًا متخصِّصًا ومؤهَّلًا على مستوى عالٍ من القدرات، ويدرك المحتوى الذي يُدرِّسه ويمكِّنه تقييم تقدُّم الطلبة بالتعلم (Odom, Brantlinger, Gersten, Horner, Thompson & Harris, 2005)، لذلك أصبح التركيز على تحديد جودة المعلم من حيث تأثير المعلمين في أداء الطلبة أكثر اهتمامًا، ففي البداية قدَّم قانون عدم ترك أي طفل No Child left Behind Act (NCLB, 2001) توجيهًا محددًا مفاده أن على المعلمين أن يستخدموا الممارسات المبنية على البراهين Evidence(EBP) Based Practices لتحسين نتائج الطلبة (No Child left Behind Act of 2001, 2002).

حيث تشمل الممارسات المبنية على البراهين (EBP) ما يعدُّه مجال التربية الخاصة مبدأً أساسيًّا، وهو استخدام الممارسات التعليمية التي أثبتت فاعليتها من خلال البحوث الموثوقة لتحسين تعلم الطلبة والنتائج السلوكية، حيث يُشترط أن تكون الممارسات مدعومة ببحثين تجريبيين على الأقل، وذلك لأن السببية يمكن استنتاجها استنتاجًا معقولًا من هذه التصاميم عندما تُصمَّم وتُدار جيدًا (Cook, Tankersley, & Harjusola-Webb, 2008). ويؤكد كوك وكوك (Cook and Cook 2016) أن الممارسات المبنية على البراهين هي من بين الإصلاحات الأكثر نفوذًا وإقناعًا في التعليم المعاصر، وأنه على الرغم من قدرتها على تحسين نتائج الطلبة ذوي الإعاقة، فإن تبني الممارسات المبنية على البراهين وتنفيذها كان مخيبًا للآمال في بعض الأحيان، حيث ظلت الفجوة بين البحث والممارسة واسعة.

ولقد عززت كل من سياسات قانون عدم ترك أي طفل في الخلف ((NCLB، وقانون تحسين تعليم الأفراد ذوي الإعاقة Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEIA)، الاستخدام المبكر والمستدام للممارسات والبرامج المبنية على البراهين، بعدّها ليست ضرورية فحسب بل أخلاقية أيضًا، حيث يهدف كلاهما إلى تصحيح العديد من المشكلات طويلة الأمد، مع وجود العديد منها ذات أهمية خاصة للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية. وتشمل هذه المشكلات: (أ) نسبة لا يستهان بها من الطلاب الملتحقين بالمدارس يفتقرون إلى مهارات الاستعداد التي تؤدي إلى فشل التعلم وربما تُشخَّص تشخيصًا خطأ إذا لم يُتصد لها في وقت مبكر، (ب) مشكلات الاعتماد على اختبارات الذكاء في تحديد الطلاب الذين يعانون إعاقات، (ج) زيادة أعداد أطفال الأقليات العرقية في التربية الخاصة، (د) وجد أن التربية الخاصة أكثر تكلفة على الرغم من أنها يمكن أن تكون أقل فاعلية (NCLB, 2002; IDEIA, 2004). ويمكن القول بأننا نعرف أكثر بكثير عن الممارسة المبنية على البراهين أكثر من معرفتنا بماهية هذه الممارسات، حيث إنه على الرغم من دعوة الممارسين لدمج التدخلات المبنية على البراهين في ممارساتهم قبل أكثر من عقد من الزمان، لا تزال هناك فجوة بين المعرفة بقاعدة البراهين وبين الممارسات التي تحدث في المدرسة والمجتمع (Cook, Cook & Landrum, 2013; Forman, Olin, Hoagwood, Crowe & Saka, 2009; Noonan, Sleet, & Stevens 2011; Stoiber, 2011). ويمكن القول بأن واحدة من أهم القضايا في التربية الخاصة المعاصرة هي الفجوة الكبيرة والمستمرة بين البحوث التي توثق فاعلية الممارسات، والتعليم الفعلي الذي يحدث في الفصول الدراسية التقليدية (Cook & Schirmer, 2006).

فيما مضى استخدم المعلمون مصادر مثل التجربة الشخصية ورأي الخبراء لتمييز الممارسات الفعالة في الفصل الدراسي، وعلى الرغم من أن هذه المصادر التقليدية قد أنتجت العديد من الأفكار والممارسات الفعالة، فإنها معرضة لأخطاء النوع الأول والنوع الثاني (أي تحديد أن الممارسات غير الفعالة فعالة وأن الممارسات الفعالة غير فعالة، على التوالي)، ما ساهم في البحث عن الفجوة العملية في التعليم (Cook & Smith, 2012). وهكذا، في العقدين الماضيين برز استخدام الممارسات المبنية على البراهين كمعيار مقبول لزيادة نتائج الصحة الأكاديمية والعقلية، وكذلك القدرات الوظيفية للأفراد، بمن فيهم الأشخاص ذوو الإعاقة (See Forman et al., 2013; Kratochwill & Shernoff, 2004; Kratochwill & Stoiber, 2002; McCall, 2009; Stoiber & Kratochwill, 2000). وبغضّ النظر عن التحديات التي تواجه تحديد الممارسات المبنية على البراهين، فهناك قدر هائل من الأبحاث الجيدة التي يمكن استخدامها لتحديد نوعية الخدمات التي يمكن لمقدمي الرعاية تقديمها في مجال الإعاقة الفكرية، ومن أمثلة الممارسات المبنية على البراهين نموذج لوفاس لتحليل السلوك التطبيقي؛ حيث يقوم المعلم بتحليل المهارة وتجزئتها لمهارات أيسر ليسهل على الطالب تعلمها، ومن الممارسات المبنية على البراهين أيضًا أسلوب النمذجة وتعليم الأقران وإدارة الذات، وغيرها الكثير من الممارسات المبنية على البراهين، وتجدر الإشارة إلى أن هذا المجال لم يُنشِئ بعدُ قائمةً حصرية بالممارسات المبنية على البراهين في التربية الخاصة (Sturmey & Didden, 2014).

حيث إنه من المرجح أن يكون الوصول إلى التدريب والموارد أحد العوامل البارزة المرتبطة باتخاذ التدخلات والممارسات المناسبة، وقد يكون لعوامل المعلم (مثل: الخبرة، والتعليم) والإعداد (على

سبيل المثال: عدد الحالات، والإعداد التعليمي) تأثير في هذه العوامل (Knight, Huber, Kuntz, Carter & Juarez, 2019)، حيث أفاد ما نسبته أقل من 15٪ من المعلمين بأنهم تلقوا تدريبًا على الإستراتيجيات التعليمية في برنامج إعداد المعلمين بالجامعة (Morrier, Hess & Heflin, 2011)، وأنه تُستخدَم التدخلات المبنية على البراهين استخدامًا أقل تكرارًا من الممارسات التي يختارها المعلمون استنادًا إلى تفضيلاتهم وخبراتهم(Cook & Cook, 2013) .

ومن هنا تظهر حاجة برامج إعداد معلم التربية الخاصة إلى التأكد من أنها تُعِدُّ معلميها (قيد التخرج) ليصبحوا ممارسين نشطين للبحث قادرين على تحديد ما إذا كانت التدخلات المقترحة للمهارات المستهدفة لها أساس علمي (Heckaman, Ernest & Scheffler, 2018)، وبناءً على ذلك فإن المعلمين هم الذين يقررون في النهاية ما إذا كانت الممارسات المبنية على البراهين ستُنفَّذ في الفصل الدراسي، وكيفية تنفيذها (Sawyer, 2015).

ولقد ركزت الأبحاث حول استخدام الممارسات المبنية على البراهين في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة على مدى تكرار استخدام الممارسات المبنية على البراهين في هذا المجال (Burns & Ysseldyke, 2009)، ومواقف المعلم حول استخدام الممارسات المبنية على البراهين (Boardman, Arguelles, Vaughan, Hughes & Klingner, 2005; Jones, 2009)، وتعليم المعلمين كيفية استخدام الممارسات المبنية على البراهين(Bain, Lancaster, Zundans & Parkes, 2009; Dieker, Lane, Allsop, O'Brien, Butler., Kyger & Fenty, 2009; Heckaman, Thompson, Hull & Ernest, 2009).

مشكلة البحث:

لقد لاقى تعليم ذوي الإعاقة الفكرية في الآونة الأخيرة اهتمامًا كبيرًا من قبل الباحثين، وزاد تركيز المعلمين على الممارسات المستخدمة في برامج الإعاقة الفكرية واهتمامهم بها وبفاعليتها في تحسين تعلم الطلاب، حيث اكتسبت الممارسات المبنية على البراهين (EBP) في التربية الخاصة اهتمامًا كبيرًا، بعدّها أساسًا لاتخاذ القرارات بين الموظفين، بمن في ذلك المعلمون والمساعدون، والمتخصصون في السلوك، وعلماء النفس في المدارس، ومديرو المدارس والمسؤولون (Detrich, Slocum & Spencer, 2013).ويؤكد كلٌّ من كوك وشيرمر (Cook and Schirmer 2006) إلى أنه على الرغم من الاهتمام الموجه إلى الممارسات المبنية على البراهين في الأدبيات والتشريعات المهنية الحديثة، فإن الفجوة بين الأدلة البحثية وممارسة الفصول الدراسية لا تزال قائمة في التعليم العام والتربية الخاصة. حيث تشير الكثير من الدراسات إلى أن العديد من معلمي التربية الخاصة يطبقون العديد من الممارسات التي لا يوجد دليل يذكر على فاعليتها، نتيجة عدم حصولهم على التدريب والتطوير المهني الكافي ليصبحوا مؤهلين لتنفيذ الممارسات المبنية على البراهين، والتي كانت المشكلة الدافعة لهذا البحث، حيث لا توفر برامج تعليم المعلمين الحالية المعلومات الكافية المتعلقة بالممارسات المبنية على البراهين، وطرق اختيارها وتنفيذها، على الرغم من أهميتها ودورها الفعال في رفع كفاءة المعلمين الذي بدوره سيساعد في زيادة جودة مخرجات التعليم للطلبة ذوي الإعاقة(Cook & Cook, 2013; Go-in-Kochel, Myers & Mackintosh, 2007; Cook & Schirmer, 2003; Cook & Smith, 2012; Goin-Kochel, Mackintosh & Myers, 2009).

ومن خلال خبرة الباحثَين واطلاعهم على الميدان لاحظوا وجود تباين في الممارسات المستخدمة في برامج الإعاقة الفكرية، وعدم وجود دراسات عربية تتناول الممارسات المبنية عل البراهين مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، ومن هنا تظهر الحاجة لتطوير قائمة أو مقياس يحدد مدى استخدام معلمات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية للممارسات المبنية على البراهين، وأثر متغير الخبرة والتدريب والمؤهل والوعي في درجة الاستخدام لهذه الممارسات.

وفي ضوء ما سبق يمكن حصر مشكلة الدراسة بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

1) ما مدى تطبيق الممارسات المبنية على البراهين في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدينة جدة من وجهة نظر معلماتهم؟

2) ما مدى وعي معلمات الإعاقة الفكرية بالممارسات المبنية على البراهين في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة من وجهة نظرهنَّ؟

3) ما أثر متغير الخبرة في مدى تطبيق الممارسات المبنية على البراهين في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة من وجهة نظر معلماتهم؟

4) ما أثر متغير المؤهل العلمي في مدى تطبيق الممارسات المبنية على البراهين في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة من وجهة نظر معلماتهم؟

5) ما أثر متغير التدريب المسبق على استخدام الممارسات المبنية على البراهين في درجة تطبيق الممارسات المبنية على البراهين في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة من وجهة نظر معلماتهم؟

6) ما أثر مستوى وعي معلمات الإعاقة الفكرية بالممارسات المبنية على البراهين في مدى تطبيقهم لها في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة من وجهة نظرهنَّ؟

أهداف البحث:

تتمثل أهداف البحث الحالي فيما يأتي:

- الكشف عن مدى تطبيق الممارسات المبنية على البراهين في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدينة جدة من وجهة نظر معلماتهم.
- معرفة مدى وعي معلمات الإعاقة الفكرية بمفهوم الممارسات المبنية على البراهين في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة من وجهة نظر معلماتهم.
- معرفة أثر متغير الخبرة، والمؤهل العلمي، والتدريب، والوعي في درجة تطبيق الممارسات المبنية على البراهين في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة من وجهة نظر معلماتهم.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

- تقليص الفجوة بين البحث والممارسات المطبقة في برامج الإعاقة الفكرية من قبل معلمات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.
- تعدُّ مرجعًا للدراسات في المستقبل لكونها من أوائل الدراسات العربية التي تتناول استخدام الممارسات المبنية على البراهين مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.
- معرفة أثر متغير الخبرة والتدريب والمؤهل والوعي في درجة تطبيق معلمات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية للممارسات المبنية على البراهين ووضع البدائل الملائمة لحل تأثيرها.

الأهمية التطبيقية:

- إعداد مقياس خاص بالممارسات المبنية على البراهين يقيس مدى تطبيقها في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.
- قد يعمل هذا البحث على إمداد الباحثين بالممارسات الأكثر استخدامًا من قبل معلمات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لعمل دراسات تجريبية تثبت فاعليتها وضمها إلى الممارسات المبنية على البراهين.
- يفيد هذا البحث كليات التربية في معرفة مستوى المعلمين في الميدان وإضافة مقرر دراسي بمسمى الممارسات المبنية على البراهين في برامج إعداد معلمي ذوي الإعاقة الفكرية.
- توجيه أنظار المسؤولين وصناع القرار لتبني هذا التوجه في برامج الإعاقة الفكرية، ووضع المعايير اللازمة للحكم على الممارسة بأنها مبنية على البراهين، والتأكد من استيفائها الشروط اللازمة.
- تشجيع الجهات المعنية مثل: المكتبات والمدارس والجامعات، على توفير مصادر للوصول للممارسات المبنية على البراهين ليسهل على المعلم الوصول إليها، وتكون محدثة باستمرار لإضافة كل جديد.

حدود البحث:

- **الحدود الموضوعية:** يقتصر البحث الحالي على التعرف إلى مدى تطبيق الممارسات المبنية على البراهين في برامج الإعاقة الفكرية بمدينة جدة وعلاقتها بمتغيرات (الخبرة، والمؤهل، والتدريب، والوعي) من وجهة نظر معلمات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.
- **الحدود الزمانية:** جُمعت البيانات في الفصل الدراسي الثاني لعام 1441/1440.
- **الحدود المكانية:** يقتصر تطبيق هذا البحث على برامج ومعاهد التربية الخاصة ومدارس الدمج لذوي الإعاقة الفكرية التابعة لوزارة التعليم في القطاع الحكومي بمدينة جدة.
- **الحدود البشرية:** يقتصر هذا البحث على معلمات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في برامج ومعاهد التربية الخاصة ومدارس الدمج لذوي الإعاقة الفكرية التابعة لوزارة التعليم في القطاع الحكومي بمدينة جدة.

مصطلحات البحث:

الممارسات المبنية على البراهين

Evidence-Based Practice (EBP):

- هي الممارسات والإستراتيجيات والتدخلات التعليمية التي تدعمها دراسات تجريبية متعددة تستخدم لتعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة (Cook & Cook, 2013).
- هي عملية صنع قرار تستند إلى اختيار الممارسة التعليمية وتنفيذها وتقييمها في ضوء أدلة سليمة (Spencer, Det-rich & Slocum., 2012).

التعريف الإجرائي: هي الممارسات بجميع أنواعها سواء كانت تعليمية أم سلوكية أم غيرها من الممارسات التي أثبتت فاعلية استخدامها مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، من خلال البحوث التجريبية المتعددة والمعبر عنها بأداة البحث.

الإعاقة الفكرية (Intellectual Disability):

عرفتها الجمعية الأمريكية للإعاقات النمائية والفكرية Amer-ican Association on Intellect and Developmental Disabilities (AAIDD, 2020) بأنها: انخفاض ملحوظ في

كل من الأداء العقلي وخلل في السلوك التكيفي اللذين تمثلهما المهارات المفاهيمية والاجتماعية والتكيفية، وتظهر قبل سن الثامنة عشرة.

التعريف الإجرائي: يقصد بهم في هذا البحث: الطلبة الذين شُخِّصوا بإحدى حالات الإعاقة الفكرية ويتلقون تعليمهم في معاهد التربية الخاصة وبرامج الدمج التابعة لوزارة التعليم بمدينة جدة.

معلمو ذوي الإعاقة الفكرية (Teachers of Intellectual Disability):

يعرَّفون إجرائيًّا في هذا البحث بأنهم: المعلمون المتخصصون بمجال الإعاقة الفكرية من حملة شهادات الدبلوم والبكالوريوس والماجستير، الذين يدرِّسون الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مراكز التربية الخاصة ومدارس الدمج التابعة لوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية.

التدريب (Training):

يعرَّف إجرائيًّا في هذا البحث بأنه: تدريب وتوعية المعلمين في الميدان والطلبة في برامج إعداد المعلمين في مسار الإعاقة الفكرية بمفهوم وكيفية استخدام الممارسات المبنية على البراهين مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

المؤهل (Qualification):

يعرف إجرائيًّا في هذا البحث بأنه: المستوى التعليمي لمعلم الإعاقة الفكرية سواء دبلوم أو بكالوريوس أو ماجستير أو دكتوراة في تخصص الإعاقة الفكرية.

الخبرة (Experience):

تعرف إجرائيًّا في هذا البحث بأنها: عدد سنوات العمل في مدارس أو مراكز التربية الخاصة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

بدأ مفهوم وتطبيق الممارسات المبنية على البراهين في الأصل في الطب في التسعينيات، وانتشر بسرعة في العديد من التخصصات الاجتماعية والسلوكية بما في ذلك التعليم والتربية الخاصة، والعدالة الجنائية، والتمريض، والصحة العامة، والصحة العقلية والسلوكية، والفكرية والإعاقات التنموية ذات الصلة الوثيقة، حيث كان الهدف هو تمكين الأطباء من استخدام الأدلة البحثية استخدامًا مناسبًا في رعاية المرضى الروتينية. ولقد فُهِم النهج على أنه يشير إلى الاستخدام الواعي والحكيم لأفضل دليل حالي في اتخاذ القرارات المتعلقة برعاية المرضى الأفراد. وبناءً على ذلك تشير الممارسات المبنية على البراهين عمومًا إلى استخدام أفضل البراهين الحالية في اتخاذ القرارات السريرية حول التدخلات أو الدعم الذي يتلقاه مستلمو الخدمة في مواقف محددة (Shlon-sky & Gibbs, 2004; Stoiber & DeSmet, 2010).

ولقد فسر البعض مفهوم الممارسات المبنية على البراهين بأنه يشير ببساطة إلى تلك الممارسات التعليمية التي أثبتت أنها تؤدي إلى نتائج إيجابية للطلاب، ولكن هذا التفسير البسيط يكشف عن الجذر لمشكلة أكبر بكثير، حيث إن السماح لمختلف أصحاب المصلحة بأداء واجباتهم المهنية استنادًا إلى مفاهيمهم الخاصة والتي أثبتت الممارسات أنها تؤدي إلى نتائج تعليمية إيجابية للطلاب، فإن ذلك يؤدي إلى اختلاف كبير بين الممارسات التي يعتقد كل معلم بأنها ممارسة مبنية على البراهين، نظرًا لأنه يُترك التفسير فيها للمعلم دون الرجوع فيها إلى أساس علمي ومعايير صارمة للحكم على الممارسة بأنها مبنية على البراهين (Brad-ley, 2013). ونظرًا للغموض الزائد وافق العديد من العلماء على زيادة الجهود لتحديد الممارسات الأكثر فاعلية في مجال التربية الخاصة (Cook, Smith & Tankersley, 2012)، حيث يتطلب تحديد أكثر الممارسات فاعلية تحديد مؤشرات الجودة في منهجية البحث، ما قد يؤدي إلى فهم مشترك لجودة نتائج البحوث (Odom et al., 2005).

ولقد أشار اودم وآخرون (Odom et al. 2005) مؤخرًا إلى أن الممارسة المبنية على البراهين هي الممارسات التي أثبتت فاعليتها من خلال البحوث الموثوقة. ولكي يُعد أي برنامج أو ممارسة بأنها مبنية على البراهين، يجب أن تدعمها النظرية العلمية وتُختار تجريبيًّا، ومن ثم على عكس الجهود السابقة الهادفة إلى تحديد الممارسات الفعالة، مثل «أفضل الممارسات»، و»الممارسات الواعدة»، أو «الممارسات القائمة على البحوث»، لكي يُعد أي برنامج أو ممارسة بمنزلة ممارسات مبنية على البراهين، يجب أن تفي بالمعايير المحددة والصارمة التي حددها مجلس الأطفال الاستثنائيين Council for Exceptional Children (CEC) (Cook & Cook, 2011; Kratochwill & Stoiber, 2002; Stoiber & Waas, 2002). حيث شرعت شعبة الأبحاث في مجلس الأطفال الاستثنائيين (CEC)، وهي أكبر منظمة مهنية دولية مكرسة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، في مهمة تحديد مؤشرات الجودة لتصميمات البحث التجريبية الفردية والموضوعية، إذ نُشرت مؤشرات الجودة لتحديد الممارسات المبنية على البراهين في عدد خاص من الأطفال الاستثنائيين (EC) في عام 2005 (Council for Exceptional Chil-dren, 2013).

معايير تحديد الممارسات المبنية على البراهين:

يوجد عدد لا يحصى من المنظمات والأساليب لتحديد الممارسات المبنية على البراهين في التخصصات التعليمية

والتخصصات ذات الصلة (Cook, Smith, & Tankers-ley, 2011; Mayer, 2011; Slavin, 2008) تأخذ كل منها بمقتضياتها ما هو ضروري للممارسة التي يجب عدُّها مبنية على البراهين. ومع ذلك تميل المقاربات إلى التوحيد حول أربع قضايا نعدُّها أساسية لتحديد الممارسات المبنية على البراهين: تصميم البحث، وجودة البحث، وكمية البحث، وحجم تأثير الدراسات الداعمة (Cook et al., 2011). عمومًا فإننا نُعرِّف الممارسات المبنية على البراهين بأنها: ممارسات مدعومة بدراسات متعددة عالية الجودة تستخدم تصميمات بحثية يمكن من خلالها استنتاج العلاقة السببية، والتي تُظهر تأثيرات ذات معنى في نتائج الطلاب. وتُحدَّد الممارسات المبنية على البراهين من خلال تطبيق معايير محددة (تصميم البحث، ونوعية البحث، وكمية البحث، وحجم التأثير) على الأبحاث التجريبية عن الممارسة، وهي عملية يشار إليها غالبًا بعدِّها مراجعة قائمة على البراهين. وسوف نوضح بإيجاز العناصر الأربعة التي تحدد الممارسات المبنية على البراهين من خلال مناقشة معايير تحديد الممارسات المبنية على البراهين في التربية الخاصة على النحو الذي اقترحه جرستن وآخرون(Gersten et al. 2005). وهورنر وآخرون (Horner et al. 2005).

أولًا: تصميم البحوث

على الرغم من أن مجموعة واسعة من التصميمات البحثية تؤدي أدوارًا مهمة في إعلام وتحسين التعليم (Odom et al., 2005)، فإنه لا يمكن للعاملين في مجال البحث إلا استنتاج السببية من الدراسات التي تستخدم أنواعًا معينة من تصاميم البحث (Cook et al., 2008). على سبيل المثال: قد يُظهر البحث المترابط أن ممارسة معينة ترتبط بزيادة نتائج الطلاب (على سبيل المثال: الطلاب الذين يحضرون الفصول الدراسية التي تُستخدم فيها الممارسة يُظهرون بانتظام درجات تحصيل أعلى من الطلاب في الفصول الأخرى)، ومع ذلك فإن مثل هذه الدراسات لا تثبت أن الممارسة تسببت في نتائج الطالب المرغوبة (على سبيل المثال: ربما استخدم المعلمون هذه الممارسة لأن لديهم طلابًا متفوقين في فصلهم). ووفقًا لذلك أوصى جرستن وآخرون(Gersten et al. 2005). وهورنر وآخرون (Horner et al. 2005) معلمي التربية الخاصة بدراسة الدراسات البحثية التجريبية فقط، والمجموعة شبه التجريبية، ودراسات الموضوع الواحد، عند تحديد الممارسات المبنية على البراهين، نتيجةً لأن هذه الأنواع من الأبحاث فريدة من نوعها من حيث إنها مصممة لمعالجة ما إذا كان المتغير المستقل (على سبيل المثال: ممارسة تعليمية) يسبب التغيير في المتغير (المتغيرات) التابعة (على سبيل المثال: نتائج الطلاب)، أي عند استخدامها استخدامًا مناسبًا، تستبعد تصميمات البحث هذه تفسيرات بديلة أساسية لما قد يكون السبب في حدوث تغييرات في نتائج الطلاب بخلاف الممارسة التي تُفحص.

ثانيًا: جودة البحوث

بغضِّ النظر عن تصميم البحث، إذا أجريت دراسة ضعيفة، فقد لا تكون النتائج صحيحة. على سبيل المثال، حتى في التجارب السريرية العشوائية –ما يطلق عليه المعيار الذهبي لأبحاث الفاعلية– إذا نُفِّذ التدخل تنفيذًا غير صحيح، فلن تُقاس المتغيرات التابعة قياسًا موثوقًا، أو سيحدث تسرب كبير، أو ستحدث أي مجموعة من أوجه القصور المنهجية الأخرى، أو قد تكون دراسة النتائج خاطئة ومضللة، لذلك فإن السمة المميزة للممارسات المبنية على البراهين هي أن الدراسات البحثية الداعمة يجب أن تفي بالمعايير المقررة للدقة المنهجية (أي مؤشرات الجودة). في التربية الخاصة أوصى جرستن وآخرون(Gersten et al.2005) بضرورة أن تفي دراسات المجموعات التجريبية وشبه التجريبية ذات الجودة العالية والمقبولة بـ(9) من (10) من مؤشرات الجودة الأساسية المقترحة (على سبيل المثال: الدقة الكافية للتنفيذ، ومقياس واحد على الأقل للأداء المعمم)، ويجب أيضًا أن تتناول دراسات المجموعات عالية الجودة في التربية الخاصة أربعة على الأقل من مؤشرات الجودة الثمانية المحددة والمرغوبة (على سبيل المثال: التسرب ليس شديدًا وقابلًا للمقارنة بين المجموعات وطبيعة التدريس في حالة المقارنة المحددة)، في حين يجب أن تفي دراسات الجودة المقبولة بواحد فقط من مؤشرات الجودة المرغوب فيها. اقترح هورنر وآخرون(Horner et al. 2005) أن تتناول الدراسات البحثية ذات الموضوع الواحد جميع مؤشرات الجودة المقترحة البالغ عددها (21) (على سبيل المثال: دقة التنفيذ الكافية، وإثبات ثلاثة مظاهر على الأقل للتأثير التجريبي) التي يجب مراعاتها في تحديد الممارسات المبنية على البراهين في التربية الخاصة.

ثالثًا: كمية الدراسات البحثية

البحث العلمي بطبيعته عملية تدريجية، والثقة بنتائج البحوث ليست مطلقة، لكنها تتعزز مع تلاقي نتائج دراسات متعددة، لذلك لا تميل الممارسات المبنية على البراهين إلى تحديدها على أساس دراسة واحدة، ولكن بدلًا من ذلك تتطلب دراسات متعددة عالية الجودة ذات التصميم المناسب لإظهار أن الممارسة تعمل على تحسين نتائج الطلاب تحسينًا موثوقًا. حدد جرستن وآخرون(Gersten et al. 2005) أنه على الأقل يجب أن تدعم دراستان تجريبيتان عاليتا الجودة أو أربع دراسات تجريبية وشبه تجريبية جماعية مقبولة الجودةَ الممارسة، لتُعدَّ ممارسة مبنية على البراهين في التربية الخاصة. لتحديد الممارسات المبنية على البراهين في التربية الخاصة باستخدام البحوث ذات الموضوع الواحد، أوصى هورنر وآخرون (Horner et al. 2005) بإجراء ما لا يقل عن خمس دراسات بحثية ذات الموضوع الواحد ذات جودة عالية، والتي: (أ) نُشرت في مجلات محكمة، (ب) أجريت في ثلاثة مواقع جغرافية مختلفة على الأقل، (ج) أجراها ثلاثة باحثين

مختلفين على الأقل، (د) شملت ما لا يقل عن (20) مشاركًا عبر الدراسات، يجب أن تدعم الممارسة. تحدد الأساليب الأخرى لتحديد الممارسات المبنية على البراهين أيضًا الحد الأقصى لعدد الدراسات التي تظهر تأثيرًا سلبيًا أو غير محدد للممارسة حتى تُعدَّ مبنية على البراهين. على سبيل المثال: تطلبت What Works Clearinghouse (WWC, 2008) من أن الممارسات ذات الآثار الإيجابية (فئة التصنيف الأعلى) لا يمكن أن تحتوي على دراسات نوعية مقبولة توضح الآثار السلبية.

رابعًا: حجم تأثير البحوث

من الناحية النظرية ينبغي أن تكون للممارسات المبنية على البراهين آثار إيجابية قوية وفعالة اجتماعيًا على نتائج الطلاب. الآثار غير المنطقية التي ليس لها أهمية وظيفية أو تربوية ليست كافية للممارسة لتُحدَّد على أنها مبنية على البراهين. ومن ثم يطلب جرستن وآخرون (Gersten et al. 2005) أن تظهر الممارسات المبنية على البراهين حجم تأثير مرجح أكبر بكثير من الصفر عبر دراسات جودة عالية وكافية للتحقق من فاعلية هذه الممارسة. للبحث في دراسات الموضوع الواحد في التربية الخاصة، اقترح هورنر وآخرون (Horner et al. 2005) أن تثبت جميع الدراسات البحثية عالية الجودة ذات الموضوع الواحد أن حجم التغير في نتائج الطلاب نتيجة للتدخل مهمٌ اجتماعيًا. ولتعزيز الفهم الجماعي لماهية الممارسات المبنية على البراهين وتقدير إمكاناتها في تحسين نتائج الطلاب، نوصي المعلمين بتوخي الحذر عند الإشارة إلى الممارسات باسم الممارسات المبنية على البراهين. حيث يجب أن يشير مصطلح الممارسات المبنية على البراهين فقط إلى الممارسات التي تدعمها الدراسات البحثية التي تفي بالمعايير المحددة المتعلقة بتصميم البحث والجودة والكمية وحجم التأثير؛ لا ينبغي إطلاق مصطلح الممارسات المبنية على البراهين على الممارسة لمجرد أن بعض الأبحاث تدعم فاعليتها، أو ينصح بها خبير، أو تتفق مع المنظور النظري أو الأخلاقي المطلوب.

مصادر الممارسات المبنية على البراهين:

لقد ذكر كلاً من توريس وفارلي وكوك(Torres, Farley, and Cook, 2014) بعض المصادر للممارسات المبنية على البراهين التي يمكن للمعلمين الرجوع إليها وهي كالآتي:

- موسوعة أفضل الممارسات www.bestevidence.org

- المركز الوطني للتوحد (NAC) www.nationalautismcenter.org

- المركز الوطني للتطوير المهني المعني باضطرابات طيف التوحد(NPDC on ASD) autismpdc.fpg.unc.edu

-المركز الوطني للمساعدة الفنية في المرحلة الانتقالية (NSTTAC) www.nsttac.org

- منظمة ماذا يعمل أفضل What Works Clearinghouse (WWC) ies.ed.gov

أمثلة لبعض الممارسات المبنية على البراهين:

هناك العديد من الممارسات المبنية على البراهين التي قد يستخدمها المعلم دون أن يعلم أن هذه الممارسات مبنية على البراهين مثل: (النمذجة، وتدريس الأقران، والتعلم باللعب، والتدريس المباشر، وتنظيم البيئة الصفية، واستخدام المعينات البصرية، والقصص الاجتماعية، وإدارة الذات، واستخدام التكنولوجيا، والمرونة في الوقت، واستخدام البطاقات التعليمية، وتحليل المهمة، والقراءة المتكررة، والتعليم القائم على التساؤلات) (Knight, Huber, Kuntz, Carter & Juarez, 2019; NTACT, 2019; Courtade, Test & Cook, 2015; Herron, 2017). ويمكن القول بأنه بسبب احتياجات التعلم المكثفة والمتغيرة للغاية، يمثل المتعلمون الذين يعانون إعاقة فكرية تحديات كبيرة للمعلمين من حيث اختيار وتنفيذ الممارسات التعليمية الفعالة، حيث إنه على الرغم من أن العلماء قد حققوا تقدمًا كبيرًا في إجراء وتوليف البحوث اللازمة لتحديد الممارسات المبنية على البراهين (EBP)، لا يزال هناك الكثير من العمل لتمكين الإصلاحات المبنية على البراهين لتحسين التعليم والنتائج على نطاق واسع للمتعلمين ذوي الإعاقة الفكرية (Courtade, Test & Cook, 2015).

الدراسات السابقة:

سيقوم الباحثان في هذا القسم باستعراض أهم الدراسات السابقة التي تناولت الممارسات المبنية على البراهين مرتبة ترتيبًا تنازليًا من الأحدث إلى الأقدم:

دراسة نيت، وهوربر، وكونتز، وكارتر، وجورز-Knight, Hu-ber, Kuntz, Carter and Juarez (2019). هدفت هذه الدراسة إلى استطلاع آراء معلمي الطلبة ذوي التوحد وذوي الإعاقة الفكرية حول (أ) تنفيذهم لـ(26) ممارسة تعليمية، (ب) وصولهم للتدريب ومصادر هذه الممارسات، (ج) العوامل التي يأخذونها في الحسبان عند تقرير الممارسات التي يجب استخدامها. استخدم الباحثون المنهج الوصفي، وتألفت العينة من (535) من معلمي التوحد والإعاقة الفكرية في الولايات المتحدة، واستُخدِمت استبانة من إعداد الباحثين لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن المعلمين يطبقون عددًا كبيرًا من الممارسات المبنية على البراهين، وأنه على الرغم من أن المعلمين أبلغوا عن تنفيذ مجموعة واسعة من الممارسات التعليمية المبنية على البراهين، فإن وصولهم إلى التدريب والموارد كان محدودًا إلى حدٍّ ما، وكان الوصول إلى التدريبات المباشرة أكثر شيوعًا، يليه الوصول إلى الموارد المطبوعة أو الإلكترونية، وحضور التدريبات عبر الإنترنت، والوصول إلى مصادر أخرى، وحدد معلمو التربية الخاصة مجموعة من العوامل

التي تنوِّر اتخاذ القرارات التعليمية وكان أعلاها (حاجة الطالب الفردية، وحكمهم المهني، والحاجة لهذه الممارسة، وما إذا كانت الممارسة فعالة للطلاب الآخرين في الماضي)، وكانت أقلها (الموارد المالية المطلوبة للتنفيذ الممارسة، وتوصيات العاملين بالمدرسة وأولياء الأمور، والممارسات الموصوفة في المقالات الصحفية والمؤتمرات والكتب، والوقت اللازم لتنفيذ الممارسة، والممارسات التي تُعُلِّمت في سنوات الدراسة، والموارد وعدد الموظفين اللازمين لتنفيذ هذه الممارسة)، ولقد أفاد المعلمون الذين تلقوا أي نوع من التدريب أو الموارد المتعلقة بالممارسة في العام الماضي باستخدام هذه الممارسة استخدامًا أكبر بكثير من المعلمين الخاصين الذين لم يتلقوا مثل هذا التطور المهني، وكان أثر عدد سنوات التعليم والمؤهل محدودًا للغاية فيما يتعلق باستخدام الممارسة التعليمية المبلغ عنها.

دراسة ويلكر Welker (2018). هدفت هذه الدراسة إلى معرفة كيفية تحديد معلمي التربية الخاصة أفضلَ مصادر التدريب في ممارسات التدريس المبنية على البراهين للطلاب الذين يعانون اضطرابَ طيف التوحد. استُخدِم المنهج الوصفي، وتألفت العينة من (19) معلمًا في شمال شرق ولاية ميسوري، واستخدم الباحث المقابلات شبه المنظمة لجمع المعلومات. وأظهرت النتائج أن المعلمين يفتقرون إلى المعرفة وفرص التدريب ويعتقدون أن الدعم والتدريب مهمان في تدريس الطلاب الذين يعانون اضطرابَ التوحد، وكانت مصادر التدريب للمعلمين من مصادر المدرسة، والمنطقة، ومن مصادر خارجية، حيث يستخدم المعلمون معارفهم الخاصة ويبحثون بأنفسهم، ويتلقون التوجيه من الآخرين.

دراسة هيكمان، وايرنست، وشيفلر Heckaman, Er-nest & Scheffler (2018). هدفت هذه الدراسة إلى معرفة قدرة المعلمين على اختيار الممارسات المبنية على البراهين، وهل الممارسات التي اختارها المعلمون فعالة في تحسين تعلم الطلاب. استخدم الباحثون المنهج التجريبي، وتألفت العينة من (19) مرشحًا في برنامج إعداد مختلط لمعلمي التربية الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة في إحدى الجامعات الإقليمية الشاملة في الولايات المتحدة، وكان (17) من المرشحين المعلمين من الإناث، واثنان من الذكور. واستُخدِمت منهجية التصميم أحادية الموضوع وحسابات النسبة المئوية لنقاط البيانات غير المتداخلة (PND) لكل مشروع لتقييم فاعلية كل تدخل، وأظهرت النتائج أن المرشحين المعلمين كانوا قادرين على اختيار الممارسات المناسبة المبنية على البراهين من قواعد البيانات والمواقع الإلكترونية المتاحة للمساعدة في تحديد التدخلات المبنية على البراهين، وأن التدخلات كان لها تأثير إيجابي في تعلم الطلاب.

دراسة مكيني McKinnie (2017). هدفت هذه الدراسة إلى فهم وجهات نظر مديري ومعلمي التربية الخاصة حول دور الخبرة والإعداد والتدريب في تنفيذ معلمي التربية الخاصة الممارسات المبنية على البراهين. استخدم الباحث المنهج النوعي، وتألفت العينة من (6) من مديري التربية الخاصة، و(5) من مدرسي التربية الخاصة، وواحد من المعلمين المتخصصين في مجال التربية الخاصة في المنطقة الشمالية الشرقية من الولايات المتحدة، واستُخدِمت المقابلات أداةً لجمع البيانات، وأظهرت نتائج المقابلات أن المشاركين يعتقدون بأهمية دور الخبرة والإعداد والتدريب على تنفيذ معلمي التربية الخاصة الممارسات المبنية على البراهين، وأشاروا إلى أن الظروف السياقية مثل: الوقت، وتوافر دعم الموظفين، ومعرفة الاحتياجات الحالية لطلابهم وفرقهم المدرسية، والحالة المهنية، وتوجيه الفريق، ومستوى التواصل، واستعداد المعلمين، والتحفيز الفردي، والتوقعات، والتعويض، تؤثر في حالة الإعداد والتدريب للمتخصصين في نظمهم المدرسية الحالية ومدى تطبيقهم للممارسات المبنية على البراهين.

دراسة هيرون Herron (2017). هدفت هذه الدراسة إلى اكتشاف مدى تكرار تنفيذ معلمي التعليم العام (6) تدخلات مبنية على البراهين لتحسين التحصيل الأكاديمي للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة (تعليمات صريحة، وتدريس الأقران، والرسوم البيانية، وإستراتيجيات فهم القراءة، والتعلم القائم على الاستفسار، وفن الاستذكار)، ولماذا لم يستخدم بعض المعلمين هذه التدخلات. استُخدِم منهج البحث النوعي، وتألفت العينة من (48) معلم تعليم عام من (6) ولايات مختلفة بالولايات المتحدة اختيروا عشوائيًّا، واستُخدِم (30) درسًا مصورًا بالفيديو من مقاييس التدريس الفعال دراسة طولية و(18) مقابلة للمعلمين للإجابة عن أسئلة البحث، وأشارت نتائج مقاطع الفيديو الـ(30) التي شوهدت إلى أن ثمانية وعشرين مقطع فيديو من الثلاثين معلمًا التي شوهدت أظهرت استخدام واحدة على الأقل من الممارسات الستة المبنية على البراهين في قائمة التحقق، حيث أظهر تحليل تواتر الاستخدام للممارسات المبنية على البراهين عالية الفاعلية إلى استخدام 90٪ من المعلمين في مقاطع الفيديو تعليمات صريحة، و27٪ استخدموا الرسوم البيانية، و10٪ استخدموا تدريس الأقران. ومع ذلك أشار تحليل المقابلات التي أجراها المعلمون إلى استخدام 100٪ من المعلمين تعليمات صريحة وتوجيه الأقران، و 94٪ استخدموا إستراتيجيات فهم القراءة، و 83٪ استخدموا التعلم القائم على الاستفسار، و 78٪ استخدموا الرسوم البيانية، واستُخدمت وسائل الاستذكار بنسبة 72٪ من المعلمين. كانت العوائق التي تحول دون تنفيذ الممارسات المبنية على البراهين نقص الوقت والمال والموارد والفاعلية في اختيار الممارسات المبنية على البراهين للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. وأظهرت النتائج أيضًا وجود فروق في تطبيق الممارسات المبنية على البراهين لصالح المعلمين الذين لديهم خبرة خمس سنوات أو أكثر، ولصالح حملة الماجستير والدكتوراة.

دراسة سوير Sawyer (2015). هدفت هذه الدراسة إلى تقييم آثار تدريب معلمي التربية الخاصة المبتدئين على الانخراط

في الممارسة المبنية على البراهين كعملية لحل المشكلات، استُخدِم المنهج التجريبي، وتألفت العينة من أربعة معلمين في التربية الخاصة بولاية أوهايو في الولايات المتحدة، واستخدم الباحث تصميم خط الأساس المتعدد لتقييم أثر التدريب. وأظهرت النتائج أن التدريب قد حسن بشكل فعال من دقة المعلمين وفاعليتهم في تطبيق الممارسات المبنية على البراهين.

دراسة تيست، كيمب انمان ودايقلمان وهيت وبيثون (Test, Kemp-Inman, Diegelmann, Hitt & Bethune 2015). هدفت هذه الدراسة إلى اختبار مدى موثوقية مواقع الإنترنت كمصدر للممارسات المبنية على البراهين، وكانت العينة (47) موقعًا على الإنترنت. من خلال التأكد من استيفائها ثلاثة معايير رئيسة؛ أولًا: تحديد قائمة الممارسات التي ذكرت أنها مبنية على البراهين، ثانيًا: الفئة المستهدفة يجب أن تشتمل على أفراد عاديين وذوي احتياجات خاصة من الولادة إلى (12) سنة، وأخيرًا: يجب أن تشتمل على قائمة تصف وتشرح الممارسات المبنية على البراهين والخدمات المرتبطة بها. أظهرت النتائج أن 57٪ من المواقع الـ(47) أثبتت موثوقيتها كمصدر للممارسات المبنية على البراهين، و 43٪ من المواقع لم تكن ذات ثقة كمصدر للممارسات المبنية على البراهين.

دراسة سكوت وألكسندر وفريتون وثوما(Scott, Alexander, Fritton & Thoma ,2014). هدفت هذه الدراسة إلى تقييم أثر دمج الممارسات المبنية على البراهين في برنامج إعداد معلمي التربية الخاصة في مرحلة الماجستير. استخدم الباحثون المنهج التجريبي، وتألفت العينة من (69) معلمًا ومعلمة (56 إناث، و 13 ذكور) في مرحلة الماجستير في الولايات المتحدة. استُخدِمت قائمة للتقييم من إعداد الباحثين تتألف من (13) عبارة لقياس التغيير في الأداء. وأظهرت النتائج أن المعلمين يظهرون بعض الأدلة على تحسين المهارات المتعلقة بالممارسات المبنية على البراهين، وأفادت هذه الدراسة أيضًا بأن المرشحين يرغبون في تحسين معرفتهم بالممارسات المبنية على البراهين.

دراسة برادلي بلاك (2013) Bradley-Black. هدفت هذه الدراسة لقياس مدى فهم واستخدام معلمي التعليم العام والتربية الخاصة للممارسات المبنية على البراهين خلال اليوم التعليمي، والتعرف إلى العوائق التي تحول دون تطبيقها من وجهة نظرهم. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتألفت عينة البحث من (4200) معلم من معلمي التعليم العام والتربية الخاصة في الولايات المتحدة، بتطبيق المسح القائم على الإنترنت وتدعيمها بالمقابلات، حيث طُلِب من المعلمين الإشارة إلى عدد المرات التي استخدموا فيها ست ممارسات محددة مبنية على البراهين. أظهرت النتائج أن المعلمين يستخدمون الممارسات المبنية على البراهين بدرجة كبيرة حيث نال التدريب على المهارات الاجتماعية أكبر قدر من الاستجابات، يليه اختيار الأسلوب المناسب لكل طالب، والتقييم المستمر، والتعليم المباشر، وتحليل السلوك التطبيقي، وإستراتيجية فن الاستذكار لتقوية الذاكرة. وأظهرت النتائج أيضًا أن المعلمين في الغالب يحددون الممارسة المبنية على البراهين لاستخدامها بناءً على احتياجات الطالب، والتقدم الإيجابي للطالب، والبيانات المستمدة من مراقبة التقدم، وكانت تعريفاتهم للممارسات المبنية على البراهين أقل من المتوقع. ومن المصادر التي يعتمد عليها المعلمون للوصول إلى المعلومات المتعلقة بالممارسات المبنية على البراهين (السياق المحلي للمنطقة التعليمية ومدرستهم الخاصة)، حيث أشاروا إلى الوقت والمواد المتاحة والتدريب والاحتياجات المتنوعة للطلاب في الفصول الدراسية كحواجز أمام تنفيذ الممارسات المبنية على البراهين.

التعليق على الدراسات السابقة:

تناولت جميع الدراسات السابقة مدى تطبيق معلمي الإعاقة الفكرية والتربية الخاصة للممارسات المبنية على البراهين وأثر التدريب والخبرة والمؤهل في مدى التطبيق، وقدرتهم على تحديد المصادر لهذه الممارسات واختيار الممارسات الفعالة لطلابهم على بيئات أجنبية تبعًا للمنهج الوصفي والتجريبي، وقد أكدت الدراسات التطبيق العالي للممارسات المبنية على البراهين وحاجة المعلمين الشديدة للتدريب وزيادة تسهيل وصولهم لمصادر الممارسات المبنية على البراهين، وقلة وعيهم بالممارسات المبنية على البراهين، وتأثير المؤهل والخبرة في زيادة التطبيق للممارسات المبنية على البراهين. حيث اتفقت الدراسات السابقة مع البحث الحالي في الهدف حيث هدفت جميعها إلى معرفة مدى تطبيق المعلمين للممارسات المبنية على البراهين وأثر التدريب والخبرة والمؤهل في مدى التطبيق، ولقد اختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في أن البحث الحالي كان في بيئة عربية واستهدف معلمات الإعاقة الفكرية فقط، حيث إن الدراسات السابقة كانت على بيئة أجنبية واستهدفت معلمي التربية الخاصة بجانب معلمي الإعاقة الفكرية.

منهجية البحث وإجراءاته:

منهجية البحث:

سارت إجراءات هذا البحث وصولًا إلى الإجابة عن تساؤلاته تبعًا للمنهج الوصفي، الذي يُعرَّف بأنه هو التصور الدقيق للعلاقات المتبادلة بين المجتمع والاتجاهات والميول والرغبات والتطور، بحيث يعطي البحث صورة للواقع الحياتي، ووضع مؤشرات وبناء تنبؤات مستقبلية (Creswell, 2014)، وذلك يتفق مع أهداف البحث الحالي المتمثلة في معرفة مدى تطبيق معلمات ذوي الإعاقة الفكرية للممارسات المبنية على البراهين، وأثر بعض المتغيرات المتمثلة في الخبرة، والمؤهل، والتدريب، والوعي.

مجتمع البحث وعينته:

يتكون مجتمع البحث من جميع معلمات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد التربية الفكرية وبرامج الدمج التابعة لوزارة التعليم في القطاع الحكومي بمدينة جدة للعام الدراسي (1441–1442). حيث بلغ العدد الكلي لمعلمات الإعاقة الفكرية في القطاع الحكومي بمدينة جدة والذي اشتُقَّت عينة البحث (150) معلمة. اختيرت عينة البحث من معلمات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في القطاع الحكومي بمدينة جدة بطريقة عشوائية، لأنها تسمح بفرصة دخول جميع أفراد مجتمع البحث ضمن عينة البحث، حيث تضمن الطريقة العشوائية عدم تحيز الباحثة لمؤهل معين أو خبرة معينة، ولقد بلغ عدد العينة (109) معلمات إعاقة فكرية بالقطاع الحكومي بمدينة جدة.

أداة البحث: تم تصميم استبانة تكونت من (42) عبارة، موزعة على محورين أساسيين؛ الأول مكون من بعد واحد ويحتوي على أربع عبارات استُخدِم فيه مقياس ليكرت الثنائي للحصول على استجابات أفراد عينة البحث، وفق درجات الموافقة الآتية: (نعم –لا)، والثاني مقسم إلى ثلاثة أبعاد، ويحتوي على (38) عبارة، واستُخدِم فيه مقياس ليكرت الخماسي للحصول على استجابات أفراد عينة البحث، وفق درجات الموافقة الآتية: (دائمًا –غالبًا –أحيانًا –نادرًا –أبدًا).

صدق أداة البحث: تم التحقق من صدق الأداة باستخدام الصدق الظاهري من خلال تحكيمها من قبل ثمانية محكمين، وتم الأخذ بملاحظاتهم وإعادة صياغة بعض الفقرات ولم يتم حذف أي فقرة حيث ظلت كما هي (42) فقرة وإنما تم الاكتفاء بإعادة الصياغة وهكذا تم تحقيق الصدق الظاهري. كما تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي، حيث تم اختيار عينة استطلاعية مكونة من (32) معلمة من معلمات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، ووفقًا للبيانات تم حساب معامل ارتباط بيرسون؛ وذلك بهدف التعرف إلى درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات الاستبانة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له

(تطبيق الممارسات المبنية على البراهين في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدينة جدة)

البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد
البعد الأول: مدى الوعي بمفهوم الممارسات المبنية على البراهين	1	.579**	3	.447*
	2	.689**	4	.351*
البعد الثاني: مدى استخدام الممارسات المبنية على البراهين	1	.511**	14	.418*
	2	.381*	15	.605**
	3	.790**	16	.378*
	4	.556**	17	.454**
	5	.443*	18	.566**
	6	.413*	19	.403*
	7	.394*	20	.610**
	8	.498**	21	.545**
	9	.352*	22	.496**
	10	.402*	23	.371*
	11	.471**	24	.467**
	12	.402*	25	.355*
	13	.368*	-	-
البعد الثالث: مصادر الحصول على الممارسات	1	0.802**	5	0.770**
	2	0.638**	6	0.726**
	3	0.763**	7	0.852**
	4	0.665**	-	-
البعد الرابع: العوامل المؤثرة عند اختياري أي ممارسة	1	0.797**	4	0.633**
	2	0.869**	5	0.687**
	3	0.687**	6	0.692**

* دال عند مستوى الدلالة (0.05) فأقل.

يتضح من الجدول (1) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع بُعدها موجبة، ودالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (0,05) فأقل؛ ما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المحور الأول، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

ثبات أداة البحث:

تم التأكد من ثبات أداة البحث من خلال استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ) ((Cronbach's Alpha (a))، ويوضح الجدول رقم (2) قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة.

جدول (2) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة البحث

محاور الاستبانة	البعد	عدد العبارات	ثبات المحور
تطبيق الممارسات المبنية على البراهين في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدينة جدة.	البعد الأول: مدى الوعي بمفهوم الممارسات المبنية على البراهين	4	0.896
	البعد الثاني: مدى استخدام الممارسات المبنية على البراهين	25	0.726
	البعد الثالث: مصادر الحصول على الممارسات	7	0.843
	البعد الرابع: العوامل المؤثرة عند اختياري أي ممارسة	6	0.756
	الثبات العام	42	0.795

يتضح من الجدول رقم (2) أن معامل ثبات ألفا كرونباخ العام عالٍ، حيث بلغ (0.795)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للبحث، كما أن معامل الثبات عالٍ لكل محور من محاور الاستبانة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف البحث، وتحليل البيانات التي تم جمعها، فقد استُخدِم عدد من الأساليب الإحصائية، وذلك عن طريق استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والذي يرمز له اختصارًا بالرمز (SPSS).

ومن ثم استخدمت المقاييس الإحصائية الآتية:

- التكرارات، والنسب المئوية؛ وذلك بهدف التعرف إلى خصائص أفراد عينة البحث، إضافةً إلى تحديد استجابات أفراد العينة على كل عبارة من العبارات التي تضمنتها أداة البحث.
- المتوسط الحسابي الموزون «Weighted Mean»؛ وذلك للتعرف إلى متوسط استجابات أفراد عينة البحث على كل عبارة من عبارات المحاور، وترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.
- المتوسط الحسابي «Mean»؛ وذلك لمعرفة مدى ارتفاع، أو انخفاض استجابات أفراد عينة البحث عن المحاور الرئيسة.
- الانحراف المعياري «Standard Deviation»؛ للتعرف إلى مدى انحراف استجابات أفراد عينة البحث لكل عبارة من عبارات متغيرات البحث، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي.
- استُخدِم اختبار تحليل التباين الأحادي للتحقق من الفروق بين اتجاهات عينة البحث باختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى أكثر من فئتين.
- استُخدِم اختبار شيفيه للتحقق من اتجاه الفروق بين اتجاهات عينة البحث التي بينها اختبار تحليل التباين الأحادي.
- استُخدِم اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Wallis) للتحقق من الفروق بين اتجاهات عينة البحث باختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى أكثر من فئتين لبيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي.
- اختبار الانحدار الخطي البسيط Simple linear regression.

نتائج البحث ومناقشتها:

إجابة السؤال الأول: ما مدى تطبيق الممارسات المبنية على البراهين في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدينة جدة من وجهة نظر معلماتهم؟

لتحديد مدى تطبيق الممارسات المبنية على البراهين في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدينة جدة، تم حساب المتوسط الحسابي لهذه الأبعاد وصولًا إلى تحديد مدى تطبيق الممارسات المبنية على البراهين في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدينة جدة، والجدول (3) يوضح النتائج العامة لهذا المحور.

جدول (3) استجابات أفراد عينة البحث على مدى تطبيق الممارسات المبنية على البراهين في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدينة جدة

م.	محاور الاستبانة	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الترتيب
		قيمة المتوسط	درجة الموافقة		
1	مدى استخدام الممارسات المبنية على البراهين	4.1178	كبيرة	5160.	1
2	مصادر الحصول على الممارسات	4.0406	كبيرة	7170.	2
3	العوامل المؤثرة عند اختياري أي ممارسة	3.7982	كبيرة	9480.	3
	مدى تطبيق الممارسات المبنية على البراهين في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدينة جدة	4.0531	كبيرة	4990.	-

يتضح من خلال النتائج أن مدى تطبيق الممارسات المبنية على البراهين في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدينة جدة كانت بمتوسط (4,0531)، أي بدرجة كبيرة وفقًا للمعيار الذي اعتمده البحث حسب مقياس ليكرت الخماسي، وكانت النتائج على الأبعاد الثلاثة لمحور الممارسات المبنية على البراهين بدرجة كبيرة، حيث كانت متوسطات الأبعاد كالآتي: أولًا بُعد (مدى استخدام الممارسات المبنية على البراهين) بمتوسط حسابي (4,1178)، وبدرجة كبيرة، يليه بُعد (مصادر الحصول على الممارسات) بمتوسط (4,0406)، وهو أيضًا بدرجة كبيرة، وأخيرًا جاء بُعد (العوامل المؤثرة عند اختياري أي ممارسة) بمتوسط (3,7982) وهو بدرجة كبيرة.

وفيما يأتي النتائج التفصيلية:

البُعد الأول: مدى استخدام الممارسات المبنية على البراهين في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة من وجهة نظر معلماتهم:

للتعرف إلى مدى استخدام الممارسات المبنية على البراهين في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة من وجهة نظر معلماتهم، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة البحث على عبارات بُعد مدى استخدام الممارسات المبنية على البراهين في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة من وجهة نظر معلماتهم، وجاءت النتائج كما يأتي:

جدول (4) استجابات أفراد عينة البحث حول مدى استخدام الممارسات المبنية على البراهين في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة من وجهة نظر معلماتهم

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة٪	أبدًا	نادرًا	أحيانًا	غالبًا	دائمًا	قيمة المتوسط	درجة الموافقة		
1	أستخدم أسلوب النمذجة لتحقيق الأهداف في الخطة التربوية الفردية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.	ك	1	1	20	37	50	4.23	كبيرة جدًّا	.846	10
		٪	0.9	0.9	18.3	33.9	45.9				
2	أنظم البيئة الصفية وأزيل المشتتات لتحقيق الأهداف في الخطة التربوية الفردية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.	ك	1	3	9	24	72	4.50	كبيرة جدًّا	.835	6
		٪	0.9	2.8	8.3	22.0	66.1				
3	أستعين بالمثيرات/ المعينات البصرية مثل الصور والأفلام لتحقيق الأهداف في الخطة التربوية الفردية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.	ك	1	1	6	22	79	4.62	كبيرة جدًّا	.717	2
		٪	0.9	0.9	5.5	20.2	72.5				

4	أدرب الطلاب على إدارة الذات مثل اختيار الأهداف والطريقة المناسبة لتحقيقها واختيار المعزز.	ك	2	14	39	25	29	3.60	كبيرة	1.073	23
		٪	1.8	12.8	35.8	22.9	26.6				
5	أستخدم أسلوب تدريس الأقران لتحقيق الأهداف في الخطة التربوية الفردية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.	ك	٠	10	29	39	31	3.83	كبيرة	.948	21
		٪	٠	9.2	26.6	35.8	28.4				
6	أوظف التقنية لتحقيق الأهداف في الخطة التربوية الفردية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.	ك	٠	3	18	42	46	4.20	كبيرة	.814	12
		٪	٠	2.8	16.5	38.5	42.2				
7	أستخدم القصص الاجتماعية لتحقيق الأهداف في الخطة التربوية الفردية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.	ك	1	10	24	37	37	3.91	كبيرة	1.005	18
		٪	0.9	9.2	22.0	33.9	33.9				
8	أستخدم أسلوب مجموعات اللعب لتحقيق الأهداف في الخطة التربوية الفردية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.	ك	2	6	28	34	39	3.94	كبيرة	1.003	17
		٪	1.8	5.5	25.7	31.2	35.8				
9	أضيف وقتًا زائدًا لتحقيق بعض الأهداف التي أعتقد أنها بحاجة لوقت أطول من المخطط له.	ك	2	4	19	43	41	4.07	كبيرة	.930	15
		٪	1.8	3.7	17.4	39.4	37.6				
10	أستخدم نظام التواصل عن طريق تبادل الصور لتعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية كيفية تركيب جمل، والرد على الأسئلة مثل: ''ماذا تشعر؟''، ''ماذا تسمع؟''.	ك	5	11	32	31	30	3.64	كبيرة	1.126	22
		٪	4.6	10.1	29.4	28.4	27.5				
11	أستخدم إجراءات تحليل السلوك التطبيقي حيث أقسم الهدف المراد تحقيقه إلى عدة أجزاء بسيطة.	ك	1	2	13	40	53	4.30	كبيرة جدًّا	.822	8
		٪	0.9	1.8	11.9	36.7	48.6				
12	أبدأ بالمهارات الأقل تعقيدًا أو صعوبة ثم أنتقل تدريجيًّا للمهارات الأكثر صعوبة لتحقيق الأهداف في الخطة التربوية الفردية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.	ك	٠	2	8	24	75	4.58	كبيرة جدًّا	711.	3
		٪	٠	1.8	7.3	22.0	68.8				
13	أستخدم أسلوب القراءة المتكررة لتحسين القراءة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.	ك	5	5	12	29	58	4.19	كبيرة	1.101	13
		٪	4.6	4.6	11.0	26.6	53.2				
14	أستخدم التعزيز لتحقيق الأهداف في الخطة التربوية الفردية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.	ك	٠	1	3	24	81	4.70	كبيرة جدًّا	569.	1
		٪	٠	0.9	2.8	22.0	74.3				

15	أستخدم التعليم المرتبط بالبيئة لتدريس الرياضيات للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.	ك	3	4	14	33	55	4.22	كبيرة جدًّا	994.	11
		٪	2.8	3.7	12.8	30.3	50.5				
16	أستخدم المخططات الرسومية مثل مخططات النبات والجهاز التنفسي، إلخ، لتدريس العلوم للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.	ك	5	7	17	29	51	4.05	كبيرة	1.142	16
		٪	4.6	6.4	15.6	26.6	46.8				
17	أستخدم أسلوب فن الاستذكار الذي يشتمل على تمرينات لتقوية الذاكرة مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.	ك	2	9	26	41	31	3.83	كبيرة	999.	20
		٪	1.8	8.3	23.9	37.6	28.4				
18	أستخدم أسلوب التدريس المباشر لتحقيق الأهداف في الخطة التربوية الفردية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.	ك	1	7	18	34	49	4.13	كبيرة	973.	14
		٪	0.9	6.4	16.5	31.2	45.0				
19	أستخدم أسلوب التعليم القائم على التساؤلات حيث يقوم الطلاب ذوو الإعاقة الفكرية بالتساؤل وطرح الأسئلة حول الموضوع الذي سيدرس لهم.	ك	11	14	29	32	23	3.39	كبيرة	1.239	25
		٪	10.1	12.8	26.6	29.4	21.1				
20	أستخدم إستراتيجيات الفهم القرائي (القراءة الاستيعابية) لتدريس الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.	ك	10	13	35	27	24	3.39	كبيرة	1.216	24
		٪	9.2	11.9	32.1	24.8	22.0				
21	أزود الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالتغذية الراجعة بعد كل أداء.	ك	1	1	9	30	68	4.50	كبيرة جدًّا	765.	5
		٪	0.9	0.9	8.3	27.5	62.4				
22	أعلم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إستراتيجيات التعلم وليس المحتوى فقط.	ك	4	12	21	33	39	3.83	كبيرة	1.143	19
		٪	3.7	11.0	19.3	30.3	35.8				
23	أقوم بالتقييم المستمر للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بعد كل درس.	ك	1	٠	9	25	74	4.57	كبيرة جدًّا	725.	4
		٪	0.9	٠	8.3	22.9	67.9				
24	أستخدم أسلوب ممارسة التعلم لزيادة بقاء أثر التعلم للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.	ك	٠	2	21	31	55	4.28	كبيرة جدًّا	837.	9
		٪	٠	1.8	19.3	28.4	50.5				
25	أعلم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية مهارات العمل الجماعي.	ك	1	4	9	24	71	4.47	كبيرة جدًّا	867.	7
		٪	0.9	3.7	8.3	22.0	65.1				
	المتوسط العام							4.1178	كبيرة	516..	-

يتضح من الجدول (4) أن مدى استخدام الممارسات المبنية على البراهين في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة من وجهة نظر معلماتهم بلغ بمتوسط (4,1178)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من 3,41 إلى 4,20)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار غالبًا على أداة البحث. ويتضح من النتائج في الجدول (4) أن أكثر الممارسات المبنية على البراهين المطبقة في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة من وجهة نظر معلماتهم تتمثل في العبارات رقم (2،1، 3، 11، 12، 14، 15، 21، 23، 24، 25)، وقد كانت جميعها بدرجة كبيرة جدًّا والتي يعبر عنها بـ(دائمًا) في أداة البحث، مرتبة تنازليًّا كالآتي: (التعزيز، والمعينات البصرية، والتدرج في درجة تعقيد المهارات، والتقييم المستمر، والتغذية الراجعة، وتنظيم البيئة الصفية، ومهارات العمل الجماعي، وتحليل السلوك التطبيقي، وممارسة التعلم، والنمذجة، والتعليم المرتبط بالبيئة)، وموافقون بدرجة كبيرة والتي يعبر عنها بـ(غالبًا) في أداة البحث على باقي العبارات المتعلقة بهذا البعد مرتبة تنازليًّا كالآتي: (توظيف التقنية، والقراءة المتكررة، والتدريس المباشر، وإضافة وقت زائد، والمخططات الرسومية، ومجموعات اللعب، والقصص الاجتماعية، وإستراتيجيات التعلم، وفن الاستذكار، وتبادل الصور، وإدارة الذات، والفهم القرائي، والتعليم القائم على التساؤلات).

واتفقت هذه النتائج مع دراسة نيت، وهوربر، وكونتز، وكارتر، وجورز (Knight, Huber, Kuntz, Carter and Juarez, 2019)، التي أشارت إلى تطبيق معلمي الإعاقة الفكرية مجموعة من الممارسات المبنية على البراهين بدرجة كبيرة، حيث تشابهت في درجة ونوعية الممارسات المطبقة وكانت مرتبة تنازليًّا كالآتي: (التدريس المباشر، والنمذجة، وتنظيم البيئة الصفية، وتحليل السلوك التطبيقي، والمعينات البصرية، وإدارة الذات، والتعلم المستقل، والمهارات الاجتماعية، وربط التعلم بالبيئة، وتدريس الأقران، وتوظيف التقنية، والمخططات الرسومية، وتبادل الصور، والتغذية الراجعة، ومجموعات اللعب، والتعلم بالفيديو)، وتتفق أيضًا مع نتائج دراسة هيكمان، وايرنست، وشيفلر (Hecka-man, Ernest & Scheffler, 2018) في درجة تنفيذ المعلمين للممارسات الفعالة المبنية على البراهين في برامج التربية الخاصة بدرجة كبيرة، واتفقت أيضًا مع دراسة هيرون (Herron, 2017) في تطبيق المعلمين (6) ممارسات مبنية على البراهين بدرجة كبيرة في تعليمهم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث كانت الممارسات المبنية على البراهين مرتبة كالآتي: (تعليمات صريحة، وتدريس الأقران، والرسوم البيانية، وإستراتيجيات فهم القراءة، والتعلم القائم على الاستفسار، وفن الاستذكار)، واتفقت أيضًا مع دراسة برادلي بلاك (Bradley-Black, 2013) في أن المعلمين يستخدمون الممارسات المبنية على البراهين بدرجة كبيرة، حيث كانت مرتبة كالآتي: (المهارات الاجتماعية، واختيار الأسلوب المناسب لكل طالب، والتقييم المستمر، والتعليم المباشر، وتحليل السلوك التطبيقي، وإستراتيجية فن الاستذكار لتقوية الذاكرة).

ويرى الباحثان أن هذه الممارسات يستخدمها كثيرًا معلمو الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية نظرًا لنجاحها وفاعليتها في التدريس، ونظرًا لسهولتها في التطبيق واختصارها للوقت والجهد المبذولين من قبل المعلمات، وأغلب هذه الممارسات مذكورة في كتب ومراجع التربية الخاصة كممارسات فعالة مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، ومن هذا المنطلق يعزو الباحثان التطبيق الكبير لهذه الممارسات إلى خبرة المعلمين وتجاربهم لهذه الممارسات مع طلابهم واكتشاف فاعليتها بأنفسهم وليس من خلال معرفتهم بأنها ممارسات مبنية على براهين، بل من خلال الخبرة وتوصية الزملاء واستعانتهم ببعض الكتب والمقالات العلمية التي تؤكد فاعليتها.

البُعد الثاني: مصادر الحصول على الممارسات

للتعرف إلى مصادر الحصول على الممارسات في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة من وجهة نظر معلماتهم، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة البحث على عبارات مصادر الحصول على الممارسات، وجاءت النتائج كما يأتي:

جدول (5) استجابات أفراد عينة البحث حول مصادر الحصول على الممارسات

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	أبدًا	نادرًا	أحيانًا	غالبًا	دائمًا	قيمة المتوسط	درجة الموافقة		
1	أطبق اختبارًا قبليًّا وبعديًّا مناسبًا للتحقق من مدى مناسبة الممارسات لتحقيق كل هدف.	ك	7	13	24	28	37	3.69	كبيرة	1.238	7
		٪	6.4	11.9	22.0	25.7	33.9				
2	أستعين بالممارسات التي تعلمتها في مراحل دراستي بالجامعة.	ك	6	6	11	35	51	4.09	كبيرة	1.135	5
		٪	5.5	5.5	10.1	32.1	46.8				
3	أوظف ما تعلمت وتدربت عليه من ممارسات في ورش العمل وبرامج التطوير المهني خلال فترة عملي.	ك	3	3	20	28	55	4.18	كبيرة	1.011	2
		٪	2.8	2.8	18.3	25.7	50.5				
4	أستعين بتوصيات زميلاتي المعلمات حول الممارسات الفعالة.	ك	3	5	9	37	55	4.25	كبيرة جدًّا	.983	1
		٪	2.8	4.6	8.3	33.9	50.5				

5	أستعين بتوصيات فريق العمل متعدد التخصصات المكون من أخصائيات علم النفس وتعديل السلوك والأخصائيات الاجتماعيات في المدرسة التي أعمل بها.	ك	4	4	15	31	55	4.18	كبيرة	1.047	3
		٪	3.7	3.7	13.8	28.4	50.5				
6	أستعين بتوصيات أولياء الأمور في معرفة الممارسة المناسبة لاستخدامها مع طفلهم.	ك	٠	2	27	31	49	4.17	كبيرة	866.	4
		٪	٠	1.8	24.8	28.4	45.0				
7	أستعين بالممارسات الموصوفة في الكتب والأبحاث ومقالات المجلات العلمية الموثوق بها على الإنترنت.	ك	3	13	24	40	29	3.72	كبيرة	1.070	6
		٪	2.8	11.9	22.0	36.7	26.6				
			المتوسط العام					4.0406	كبيرة	71695.	-

يتضح من الجدول (5) أن درجة تقدير عينة البحث لمصادر الحصول على الممارسات في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة بمتوسط (4,0406)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من 3,41 إلى 4,20)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار غالبًا على أداة البحث. ويتضح من النتائج في الجدول (5) أن أفراد عينة البحث موافقون بدرجة كبيرة جدًّا، وهي الفئة التي تشير إلى خيار دائمًا على أداة البحث، على فقرة واحدة تتمثل في الفقرة رقم (4) وهي: «أستعين بتوصيات زميلاتي المعلمات حول الممارسات الفعالة»، ويعزو الباحثان ذلك إلى سرعة وسهولة الوصول لهذا المصدر وثقة المعلمات بتجارب زميلاتهن بالعمل، وتفضيلهنَّ اختيار ممارسة مجربة على ممارسة لم تجرب من قبل، لتختصر عليهن الوقت والجهد، حيث إنهنَّ سيرشدنهنَّ للطريقة المثلى لتطبيق هذه الممارسة نتيجة لخبرتهنَّ السابقة معها. ويتضح من النتائج في الجدول (5) أن أفراد عينة البحث موافقون بدرجة كبيرة، وهي الفئة التي تشير إلى خيار غالبًا على أداة البحث، على باقي جميع العبارات تتمثل في العبارات رقم (1، 2، 3، 5، 6، 7) المرتبة تنازليًّا كالآتي: (الممارسات في ورش العمل والتطوير المهني، وتوصيات فريق العمل متعدد التخصصات، وتوصيات أولياء الأمور، والممارسات المتعلمة في مراحل الدراسة بالجامعة، والكتب والأبحاث ومقالات المجلات العلمية الموثوق بها على الإنترنت، وتطبيق اختبار قبلي وبعدي). واتفقت نتائج هذا البعد مع نتائج دراسة نيت وهوربر وكونتز وكارتر وجورز (Knight, Hu-ber, Kuntz, Carter and Juarez, 2019) التي أشارت للمصادر كالآتي: (الوصول إلى التدريبات المباشرة، يليه الوصول إلى الموارد المطبوعة أو الإلكترونية، وحضور التدريبات عبر الإنترنت)، واختلفت في أن أقل المصادر كانت (توصيات فريق العمل وأولياء الأمور، والممارسات المتعلمة في مراحل الدراسة بالجامعة)، واتفقت أيضًا مع دراسة ويلكر (Welker, 2018)، وكانت مصادر التدريب للمعلمين من مصادر المدرسة، والمنطقة، ومن مصادر خارجية، حيث يستخدم المعلمون معارفهم الخاصة ويبحثون بأنفسهم، ويتلقون التوجيه من الآخرين، واتفقت مع دراسة هيكمان، وايرنست، وشيفلر (Heckaman, Ernest & Scheffler, 2018) التي أشارت إلى أن المعلمين كانوا قادرين على اختيار الممارسات المناسبة المبنية على البراهين من قواعد البيانات والمواقع الإلكترونية المتاحة للمساعدة في تحديد التدخلات المبنية على البراهين، واتفقت أيضًا مع دراسة تيست، كيمب انمان، دايقلمان، وهيت (Test, Kemp-Inman, Diegelmann, Hitt & Bethune, 2015) التي أشارت إلى موثوقية مواقع الإنترنت كمصدر للممارسات المبنية على البراهين، ومع دراسة برادلي بلاك (Bradley-Black, 2013) التي أشارت إلى أن معلمي التربية الخاصة يعتمدون على السياق المحلي للمنطقة التعليمية ومدرستهم الخاصة للوصول إلى المعلومات المتعلقة بالممارسات المبنية على البراهين. ويعزو الباحثان استعانة معلمات الإعاقة الفكرية بدرجة كبيرة بهذه المصادر، إلى أن هذه المصادر تعد من المصادر الرئيسة والمهمة التي يعتمد عليها معلمو الإعاقة الفكرية، حيث يستعينون بالكتب كثيرًا خلال مرحلة دراستهم في الجامعة، ثم في مجال العمل يستعينون أكثر بتوصيات الزملاء نظرًا لخبرتهم الواسعة في الميدان، ويرجعون أيضًا لمصادر الإنترنت نظرًا لسهولة الوصول إليها وضمها لكل جديد في مجال الممارسات الفعالة مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، ويستعينون أيضًا بتوصيات أولياء الأمور لأنهم أكثر معرفة بطفلهم واحتياجاته، وإذا لم يجد المعلمون ممارسات مناسبة فإنهم يقومون بعمل اختبار قبلي وبعدي لاختيار الممارسة المناسبة لكل طالب.

البُعد الثالث: العوامل المؤثرة عند اختيار أي ممارسة

للتعرف إلى العوامل المؤثرة عند اختيار أي ممارسة في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة من وجهة نظر معلماتهم، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة البحث على عبارات العوامل المؤثرة عند اختيار أي ممارسة، وجاءت النتائج كما يأتي:

جدول (6) استجابات أفراد عينة البحث حول العوامل المؤثرة عند اختيار أي ممارسة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	أبدًا	نادرًا	أحيانًا	غالبًا	دائمًا	قيمة المتوسط	درجة الموافقة		
1	مدى فاعلية الممارسة للطلاب الآخرين في الماضي.	ك	5	8	26	37	33	3.78	كبيرة	1.100	4
		٪	4.6	7.3	23.9	33.9	30.3				
2	مدى معرفتي وألفتي بهذه الممارسة.	ك	5	5	18	43	38	3.95	كبيرة	1.057	2
		٪	4.6	4.6	16.5	39.4	34.9				
3	عدد الموظفين اللازمين لتنفيذ هذه الممارسة.	ك	8	14	25	32	30	3.57	كبيرة	1.228	6
		٪	7.3	12.8	22.9	29.4	27.5				
4	الوقت المستغرق لتنفيذ هذه الممارسة.	ك	8	8	21	34	38	3.79	كبيرة	1.210	3
		٪	7.3	7.3	19.3	31.2	34.9				
5	الموارد المالية اللازمة لتنفيذ هذه الممارسة.	ك	8	14	20	24	43	3.73	كبيرة	1.303	5
		٪	7.3	12.8	18.3	22.0	39.4				
6	مدى مناسبة الممارسة للبيئة الثقافية للطالب.	ك	5	9	17	32	46	3.96	كبيرة	1.154	1
		٪	4.6	8.3	15.6	29.4	42.2				
	المتوسط العام							3.7982	كبيرة	.948	–

يتضح في الجدول (6) أن درجة تقدير عينة البحث للعوامل المؤثرة عند اختيار أي ممارسة في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة بمتوسط (3,7982)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من 3,41 إلى 4,20)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار غالبًا على أداة البحث.

ويتضح من النتائج في الجدول (6) أن أفراد عينة البحث موافقون بدرجة كبيرة على جميع الفقرات من العوامل المؤثرة عند اختيار أي ممارسة، تتمثل المرتبة الأولى في عبارة: «مدى مناسبة الممارسة للبيئة الثقافية للطالب»، يليها عبارة: «مدى معرفتي وألفتي بهذه الممارسة»، يليها: «الوقت المستغرق لتنفيذ هذه الممارسة»، يليها: «مدى فاعلية الممارسة للطلاب الآخرين في الماضي»، يليها: «الموارد المالية اللازمة لتنفيذ هذه الممارسة»، يليها: «عدد الموظفين اللازمين لتنفيذ هذه الممارسة».

واتفقت هذه النتائج مع دراسة نيت، وهوربر، وكونتز، وكارتر، وجورز (Knight, Huber, Kuntz, Carter and Juarez, 2019) التي أشارت إلى تحديد معلمي الإعاقة الفكرية مجموعة من العوامل المؤثرة عند اتخاذ القرارات التعليمية، وكان أعلاها (حاجة الطالب الفردية، وحكمهم المهني، والحاجة لهذه الممارسة، وما إذا كانت الممارسة فعالة للطلاب الآخرين في الماضي)، واتفقت مع دراسة مكيني (McKinnie, 2017) التي أشار المشاركون فيها إلى الظروف السياقية مثل: الوقت، وتوافر دعم الموظفين، ومعرفة الاحتياجات الحالية لطلابهم وفرقهم المدرسية، والحالة المهنية، وتوجيه الفريق، ومستوى التواصل، واستعداد المعلمين، بعدِّها تؤثر في تنفيذ المعلمين للممارسات المبنية على البراهين، واتفقت أيضًا مع دراسة هيرون (Herron, 2017) التي تشير إلى أن العوامل والعوائق التي يرى معلمو التربية الخاصة أنها تحول دون تنفيذ الممارسات المبنية على البراهين: (نقص الوقت والمال والموارد والفاعلية في اختيار الممارسات المبنية على البراهين للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة)، واتفقت مع دراسة برادلي بلاك (Bradley-Black, 2013)، حيث أشار معلمو التربية الخاصة إلى أنهم في الغالب يحددون الممارسة المبنية على البراهين لاستخدامها بناءً على احتياجات الطالب، والتقدم الإيجابي للطالب، والبيانات المستمدة من مراقبة التقدم. وأشاروا أيضًا إلى الوقت والمواد المتاحة والتدريب والاحتياجات المتنوعة للطلاب في الفصول الدراسية كعوامل مؤثرة في تنفيذ الممارسات المبنية على البراهين.

ويعزو الباحثان ذلك إلى أن هذه العوامل تؤدي دورًا كبيرًا جدًّا في القرارات التي يتخذها معلمو الإعاقة الفكرية نظرًا لدورها الجوهري في نجاح الممارسات، حيث إنه كلما كانت الممارسة مرتبطة ببيئة الطالب الثقافية كان نجاحها أعلى، ويميل المعلمون لاختيار الممارسات التي يألفونها أكثر بكثير من الممارسات

التي لا يعرفونها، لأن ذلك يشعرهم بالثقة الكافية لتنفيذ هذه الممارسة، وكلما كان الوقت اللازم لتنفيذ الممارسة قصيرًا زاد تفضيل معلمات الإعاقة الفكرية لها، لأن ذلك يسمح لهنَّ بزيادة عدد المخرجات التعليمية في وقت قصير، أما بخصوص فاعلية الممارسة للطلاب الآخرين في الماضي فإن ذلك يعطي مزيدًا من المصداقية للممارسة، ما يزيد من احتمالية اختيارها، أما الموارد المالية وعدد الموظفين اللازمين لتنفيذ الممارسة فإن لهما تأثير كبير أيضًا في اختيار المعلمين للممارسة المناسبة، حيث تتطلب بعض الممارسات معدات خاصة قد لا تتوفر في كل مدرسة مثل: (الكمبيوتر اللوحي، والسبورة الذكية، وتقنيات الواقع المعزز، وغيرها)، وأيضًا هناك بعض الممارسات التي تتطلب أكثر من شخص للقيام بها خاصةً إذا كان عدد الطلاب كبيرًا في الفصل، ما يصعب على المعلم تنفيذ هذه الممارسة.

إجابة السؤال الثاني: ما مدى وعي معلمات الإعاقة الفكرية بالممارسات المبنية على البراهين في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة من وجهة نظرهم؟

لتحديد مدى وعي معلمات الإعاقة الفكرية بالممارسات المبنية على البراهين، تم حساب المتوسط الحسابي لهذا البُعد وصولًا إلى تحديد مدى وعي معلمات الإعاقة الفكرية بالممارسات المبنية على البراهين في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدينة جدة، والجدول (7) يوضح النتائج العامة لهذا البُعد.

جدول (7) استجابات أفراد عينة البحث حول مدى وعي معلمات الإعاقة الفكرية بالممارسات المبنية على البراهين

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة		المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	لا	نعم	قيمة المتوسط	درجة الموافقة		
1	هل سمعت قبل هذه المرة بمصطلح الممارسات المبنية على البراهين؟	ك	65	44	1.40	قليلة	.493	1
		٪	59.6	40.4				
2	هل تعلمين ما الممارسات المبنية على البراهين للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية؟	ك	79	30	1.28	قليلة	.449	2
		٪	72.5	27.5				
3	خلال فترة دراستك في الجامعة هل دُرِّبت على الممارسات المبنية على البراهين؟	ك	95	14	1.13	قليلة	.336	3
		٪	87.2	12.8				
4	خلال فترة عملك هل حضرت ورش عمل أو دورات عن الممارسات المبنية على البراهين وكيفية اختيارها؟	ك	101	8	1.07	قليلة	.262	4
		٪	92.7	7.3				
	المتوسط العام				1.2202	قليلة	.30567	-

وأوضحت النتائج في الجدول (7) أن درجة وعي معلمات الإعاقة الفكرية بالممارسات المبنية على البراهين بمتوسط (1,2202)، وهو متوسط يقع في الفئة الأولى من فئات المقياس الثنائي (من 1 إلى 1.50)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار «لا» على أداة البحث، وهذا يدل على عدم وجود وعي لدى معلمات الإعاقة الفكرية بالممارسات المبنية على البراهين، حيث تبين أن أفراد عينة البحث غير موافقين على جميع الفقرات المتعلقة بوعي معلمات الإعاقة الفكرية بالممارسات المبنية على البراهين.

واتفقت هذه النتائج مع دراسة نيت، وهوربر، وكونتز، وكارتر، وجورز (Knight, Huber, Kuntz, Carter and Juarez, 2019)، التي أشارت إلى أنه على الرغم من أن المعلمين أبلغوا عن تنفيذ مجموعة واسعة من الممارسات التعليمية المبنية على البراهين، فإن معرفتهم بالممارسات المبنية على البراهين كانت محدودة، وكانوا بحاجة للتدريب عليها، واتفقت مع دراسة ويلكر (Welker, 2018) التي أظهرت نتائجها أن المعلمين يفتقرون إلى المعرفة بالممارسات المبنية على البراهين والتدريب أيضًا، واتفقت أيضًا مع دراسة مكيني(McKinnie, 2017) التي كشفت أن جميع المشاركين يعتقدون أن معلمي التربية الخاصة غير مؤهلين لدعم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، ومعظمهم بسبب غياب أو عدم كفاية أنظمة التدريب.

واتفقت مع دراسة سكوت، وألكسندر، وفريتون، وثوما(Scott, Alexander, Fritton & Thoma, 2014)، حيث أفادت هذه الدراسة أيضًا بأن المرشحين يرغبون في تحسين معرفتهم بالممارسات المبنية على البراهين. واتفقت مع دراسة برادلي بلاك (Bradley-Black, 2013) التي أشارت إلى أن معلمي التربية الخاصة كانت تعريفاتهم للممارسات المبنية على البراهين أقل من المتوقع على الرغم من استخدامهم العالي للممارسات المبنية على البراهين.

ويعزو الباحثان ذلك إلى أنه قد يعود إلى قلة البحوث العربية الخاصة بالممارسات المبنية على البراهين وافتقار برامج إعداد المعلمين للمناهج الخاصة بالممارسات التي أثبتت فاعليتها مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، حيث إن مصطلح الممارسات المبنية على البراهين ظهر منذ تسعينيات القرن الماضي ولكنه لم يرَ النور في الوطن العربي عامةً وفي المملكة العربية السعودية خاصةً إلا قريبًا جدًّا، وقد يكون ذلك أحد الأسباب التي أدت لانعدام وعي معلمات الإعاقة الفكرية بهذا المفهوم وما يتضمنه من ممارسات، ومن الأسباب التي يمكن أن تكون قد ساهمت في قلة الوعي بالممارسات المبنية على البراهين ليس في الوطن العربي فقط ولكن في العالم عمومًا، هو عدم وجود قاعدة بيانات موحدة تضم لائحة بجميع الممارسات المبنية على البراهين الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة الفكرية والتي تحدث باستمرار وتقوم باختبار الممارسات في الميدان لتصنفها ممارساتٍ مبنية على البراهين، وقلة الدورات وورش العمل أثناء الخدمة.

إجابة السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة في مدى تطبيق الممارسات المبنية على البراهين في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة من وجهة نظر معلماتهم تعزى لمتغير (الخبرة)؟

وللإجابة عن السؤال تمت صياغة الفرض الصفري الآتي: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات العينة في مدى تطبيق الممارسات المبنية على البراهين في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة من وجهة نظر معلماتهم تعزى لمتغير (الخبرة)». وللتعرف إلى ما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة البحث طبقًا إلى اختلاف متغير الخبرة، استخدم الباحثان اختبار «تحليل التباين الأحادي» (One Way ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة البحث، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (8) الآتي:

جدول (8) نتائج «تحليل التباين الأحادي» (One Way ANOVA) للفروق في استجابات أفراد عينة البحث في مدى تطبيق الممارسات المبنية على البراهين في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة طبقًا إلى اختلاف متغير الخبرة.

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	التعليق
تطبيق الممارسات المبنية على البراهين في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدينة جدة.	بين المجموعات	2.269	2	1.135	4.538	.013	دالة
	داخل المجموعات	26.501	106	.250			
	المجموع	28.771	108				

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (8) ما يأتي: توصل الباحثان إلى أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية لمدى تطبيق الممارسات المبنية على البراهين في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة تساوي (0.013) وهي أقل من مستوى دلالة (0.05)؛ ما يدلل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين استجابات العينة فيما يتعلق بمدى تطبيق الممارسات المبنية على البراهين في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة تعزى لمتغير الخبرة. ولتحديد اتجاه الفروق لصالح أي فئة، تم أولًا فحص البيانات باستخدام اختبار Levene، وكانت البيانات متجانسة، لذلك استخدم الباحثان الاختبار البعدي (shefee)، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (9) نتائج الاختبار البعدي (shefee) لتحديد اتجاه الفروق في مدى تطبيق الممارسات المبنية على البراهين في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة تعزى لمتغير الخبرة

المجموعة		5 سنوات فأقل	6 إلى 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
5 سنوات فأقل	فرق المتوسطات		.04133	-.29200
	مستوى الدلالة		.937	.062
6 إلى 10 سنوات	فرق المتوسطات	-.04133		-.33333*
	مستوى الدلالة	.937		.020
أكثر من 10 سنوات	فرق المتوسطات	.29200	.33333*	
	مستوى الدلالة	.062	.020	

* الفروق دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0.05).

يتبين من الجدول (9) السابق ما يأتي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مدى تطبيق الممارسات المبنية على البراهين في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة بين متوسطات درجات الذين خبرتهم (5 سنوات فأقل)، ومتوسطات درجات الذين خبرتهم (من 6 إلى 10 سنوات).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مدى تطبيق الممارسات المبنية على البراهين في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة بين متوسطات درجات الذين خبرتهم (5 سنوات فأقل)، ومتوسطات درجات الذين خبرتهم (أكثر من 10 سنوات).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مدى تطبيق الممارسات المبنية على البراهين في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة بين متوسطات درجات الذين خبرتهم (من 6 إلى 10 سنوات)، ومتوسطات درجات الذين خبرتهم (أكثر من 10 سنوات) لصالح الذين خبرتهم (أكثر من 10 سنوات).

حيث اتفقت هذه النتائج مع دراسة مكيني (McKinnie, 2017) التي كشفت ردود المقابلة فيها أن المشاركين أدركوا أن دور الخبرة والإعداد والتدريب على تنفيذ المعلمين للممارسات المبنية على البراهين يعد عاملًا مساعدًا في ربط البحوث والتفسيرات النظرية بالممارسة والتطبيقات العملية. واتفقت مع دراسة هيرون (Herron, 2017) التي أشارت إلى أن المعلمين الذين لديهم خبرة (5 سنوات أو أكثر) كانت ممارساتهم عالية الجودة، وأن الاختلاف في الخبرة من العوامل التي تؤثر في استخدام الممارسات المبنية على البراهين ونجاحها. ويرى الباحثان أن ذلك قد يرجع إلى زيادة معرفة هؤلاء المعلمات بالممارسات الأكثر فاعلية نتيجة تطبيقهنَّ العديد من الممارسات خلال سنوات عملهنَّ، واكتشاف أي الممارسات أكثر ملاءمةً ونجاحًا مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من خلال التجربة العملية.

واختلف النتائج مع دراسة نيت وهوربر وكونتز وكارتر وجورز (Knight, Huber, Kuntz, Carter and Juarez, 2019)، التي أشارت إلى أن أثر عدد سنوات العمل (الخبرة) كان محدودًا للغاية فيما يتعلق باستخدام الممارسات المبنية على البراهين، ويرى الباحثان أن ذلك قد يعزى لاختلاف البيئة التي طبقت فيها الدراسة، حيث طبقت على بيئة غير عربية، وذلك قد يكون سبب الاختلاف إذ إنه من الممكن أن المعلمين تلقوا التعليم عن الممارسات المبنية على البراهين في أثناء دراستهم في الجامعة، ما لم يجعل هناك أثرًا لعدد سنوات الخبرة في مدى تطبيقهم ومعرفتهم بالممارسات المبنية على البراهين.

إجابة السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة في مدى تطبيق الممارسات المبنية على البراهين في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة من وجهة نظر معلماتهم تعزى لمتغير (المؤهل العلمي)؟

وللإجابة عن السؤال تمت صياغة الفرض الصفري الآتي: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات العينة في مدى تطبيق الممارسات المبنية على البراهين في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة من وجهة نظر معلماتهم تعزى لمتغير (المؤهل العلمي)». ونتيجة لذلك فقد قام الباحثان بإجراء اختبار التوزيع الطبيعي Tests of Normality (اختبار Shapiro-Wilk) لفحص اعتدالية البيانات في فئتي الدبلوم والدراسات العليا، وذلك لأن معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعيًّا، ولأن عدد العينة في هاتين الفئتين كان صغيرًا نسبيًّا، ويمكن تجاوز شرط اعتدالية البيانات في الفئة الثالثة لأن حجم العينة كبير نسبيًّا. وقد كان توزيع البيانات غير اعتدالي؛ وللتعرف إلى ما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة البحث طبقًا لاختلاف متغير المؤهل العلمي استخدم الباحثان الاختبار اللامعلمي «كروسكال ولاس»(Kruskal Wallis Test)؛ لتوضيح دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة البحث طبقًا لاختلاف متغير المؤهل العلمي، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (10) نتائج اختبار كروسكال– واليس (Kruskal-Wallis) للفروق في استجابات أفراد عينة البحث في مدى تطبيق الممارسات المبنية على البراهين في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة طبقًا إلى اختلاف متغير المؤهل العلمي

المحور	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	مستوى الدلالة	
تطبيق الممارسات المبنية على البراهين في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدينة جدة	**دبلوم**	8	52.88	3.462	0.177	غير دالة
	بكالوريوس	89	53.03			
	دراسات عليا	12	71.00			

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (10) ما يأتي:

توصل الباحثان إلى أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية لمدى تطبيق الممارسات المبنية على البراهين في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة تساوي (0.177)، وهي أكبر من مستوى دلالة (0.05)؛ ما يدلل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين استجابات العينة فيما يتعلق بمدى تطبيق الممارسات المبنية على البراهين في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة نيت، وهوربر، وكونتز، وكارتر، وجورز (Knight, Huber, Kuntz, Carter and Juarez, 2019) ، التي أشارت إلى أن أثر المؤهل كان محدودًا للغاية فيما يتعلق باستخدام الممارسة المبنية على البراهين. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى واقع عدم وجود اختلاف جوهري بين البرامج المختلفة للتربية الخاصة (الدبلوم، والبكالوريوس، والدراسات العليا)، حيث تتناول جميع البرامج نفس القضايا والمناهج التقليدية الخاصة بالتربية الخاصة، وعدم التطرق للممارسات الفعالة المبنية على البراهين لذوي الإعاقة الفكرية وكيفية اختيارها وتطبيقها، وذلك أدى إلى عدم وجود اختلاف في تطبيق الممارسات المبنية على البراهين تبعًا لمتغير المؤهل.

واختلفت مع دراسة هيرون (Herron, 2017) التي تشير إلى أن المعلمين الذين يحصلون على مستوى تعليمي أعلى، مثل درجة الماجستير أو درجة الدكتوراة، هم أكثر عرضة لاستخدام الممارسات المبنية على البراهين في الفصل الدراسي، ويرون تحسنًا في تحصيل طلابهم. ويرى الباحثان أن هذا الاختلاف قد يعزى لاختلاف البيئة التي طبقت عليها الدراسة، حيث طبقت على بيئة غير عربية، ما سيؤدي إلى اختلاف في برامج (الدبلوم، والبكالوريوس، والدراسات العليا) الخاصة بمعلمي الإعاقة الفكرية، ومن ثم اختلاف في التأثير.

إجابة السؤال الخامس: ما أثر متغير التدريب المسبق على استخدام الممارسات المبنية على البراهين في مدى تطبيق الممارسات المبنية على البراهين في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة من وجهة نظر معلماتهم؟

للوقوف على مستوى تأثير التدريب المسبق على استخدام الممارسات المبنية على البراهين في مدى تطبيق الممارسات المبنية على البراهين في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة، استخدم الباحثان اختبار الانحدار الخطي البسيط، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (11) نتائج اختبار تحليل الانحدار الخطي البسيط لتأثير التدريب المسبق على استخدام الممارسات المبنية على البراهين في مدى تطبيق الممارسات المبنية على البراهين في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة

المتغير التابع	(R) الارتباط	(R^2) معامل التحديد	ß معامل الانحدار		T المحسوبة	Sig. مستوى الدلالة
تطبيق الممارسات المبنية على البراهين في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدينة جدة	0.142	0.020	826.	المقدار الثابت	4.411	000.
			067.	التدريب المسبق	1.483	141.

من خلال الجدول (11) السابق يمكن استنتاج ما يأتي:

أ- يبين نموذج الانحدار النهائي أن مدى تطبيق الممارسات المبنية على البراهين في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدينة جدة وهو يمثل المتغير التابع، لا يتأثر بصورة جوهرية وذات دلالة إحصائية بمتغير التدريب المسبق على استخدام الممارسات المبنية على البراهين، حيث إن القيمة الاحتمالية تساوي (0.141) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05).

ب- أظهرت نتائج التحليل أن قيمة معامل الارتباط بلغت (0.142) وهي تدل على علاقة ارتباط طردية ضعيفة جدًّا، في حين بلغ معامل التحديد (0.020) وهذا يعني أن 2٪ من التغير في مدى تطبيق الممارسات المبنية على البراهين في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدينة جدة يعود إلى تأثير المتغير المستقل وهو التدريب المسبق على استخدام الممارسات المبنية على البراهين (أي أنه لا يوجد تأثير مطلقًا)، وأنه قد توجد متغيرات أخرى تؤثر في مدى تطبيق الممارسات المبنية على البراهين في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدينة جدة.

معادلة التأثير: مدى تطبيق الممارسات المبنية على البراهين في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدينة جدة = 0.0.826 -0.067 (التدريب المسبق).

- عند زيادة (التدريب المسبق) بمقدار وحدة واحدة يؤدي إلى زيادة المتغير التابع (مدى تطبيق الممارسات المبنية على البراهين في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدينة جدة) بمقدار (0.067).

وهذا يدل على عدم وجود أثر لمتغير التدريب المسبق على استخدام الممارسات المبنية على البراهين في مدى تطبيق الممارسات المبنية على البراهين في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة من وجهة نظر معلماتهم.

ولقد اختلفت هذه النتائج مع نتائج دراسة نيت وهوربر وكونتز وكارتر وجورز (Knight, Huber, Kuntz, Carter and Juarez, 2019)، حيث أفاد معلمو التربية الخاصة الذين تلقوا أي نوع من التدريب أو الموارد المتعلقة بالممارسة في العام الماضي، باستخدام هذه الممارسة أكثر بكثير من المعلمين الذين لم يتلقوا مثل هذا التطور المهني. واختلفت أيضًا مع دراسة ويلكر (Welker, 2018) التي أظهرت نتائجها أن المعلمين يعتقدون أن الدعم والتدريب مهمان في تدريس الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. واختلفت أيضًا مع دراسة مكيني (McKinnie, 2017) التي أشارت إلى أن جميع المشاركين يعتقدون بأهمية التدريب لمعلمي التربية الخاصة لزيادة التطبيق للممارسات المبنية على البراهين، وتختلف نتائج الدراسة الحالية أيضًا مع دراسة سوير (Sawyer, 2015) التي أشارت إلى أن التدريب قد حسن بشكل فعال من تنفيذ المعلمين للممارسات المبنية على البراهين بدقة، واختلفت أيضًا مع دراسة سكوت وألكسندر وفريتون وثوما(Scott, Alexander, Fritton & Thoma, 2014) التي تشير نتائجها إلى أن المعلمين بعد التدريب بدأوا يظهرون بعض الأدلة على تحسين المهارات المتعلقة بالممارسات المبنية على البراهين. ويعزو الباحثان هذا الاختلاف إلى أن التدريب المسبق لعينة البحث الحالي قد تكون شبه منعدمة، ما أدى إلى عدم وجود مقارنة حقيقية بين من تلقوا التدريب ومن لم يتلقوه، حيث يؤمن الباحثان بأهمية التدريب في رفع مستوى تطبيق معلمات الإعاقة الفكرية للممارسات المبنية على البراهين.

إجابة السؤال السادس: ما أثر مستوى وعي معلمات الإعاقة الفكرية بالممارسات المبنية على البراهين في مدى تطبيقهنَّ لها في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة؟

للوقوف على مستوى تأثير وعي معلمات الإعاقة الفكرية بالممارسات المبنية على البراهين في مدى تطبيقهنَّ لها في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة، استخدم الباحثان اختبار الانحدار البسيط، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (12) نتائج اختبار تحليل الانحدار الخطي البسيط لتأثير وعي معلمات الإعاقة الفكرية بالممارسات المبنية على البراهين في مدى تطبيقهم لها في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة

المتغير التابع	(R) الارتباط	(R^2) معامل التحديد	ß معامل الانحدار		T المحسوبة	Sig. مستوى الدلالة
تطبيق الممارسات المبنية على البراهين في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدينة جدة	0.115	0.013	939.	المقدار الثابت	3.980	000.
			068.	الوعي بالممارسات المبنية على البراهين	1.200	233.

من خلال الجدول (12) السابق يمكن استنتاج ما يأتي:

أ- يبين نموذج الانحدار النهائي أن مدى تطبيق الممارسات المبنية على البراهين في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدينة جدة وهو يمثل المتغير التابع، لا يتأثر بصورة جوهرية وذات دلالة إحصائية بوعي معلمات الإعاقة الفكرية بالممارسات المبنية على البراهين، حيث إن القيمة الاحتمالية تساوي (0,233) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0,05).

ب- أظهرت نتائج التحليل أن قيمة معامل الارتباط بلغت (0,115) وهي تدل على علاقة ارتباط طردية ضعيفة جدًّا، في حين بلغ معامل التحديد (0,013) وهذا يعني أن 1,3٪ من التغير في مدى تطبيق الممارسات المبنية على البراهين في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدينة جدة يعود إلى تأثير المتغير المستقل وهو وعي معلمات الإعاقة الفكرية بالممارسات المبنية على البراهين (أي أنه لا يوجد تأثير مطلقًا)، وأنه قد توجد متغيرات أخرى تؤثر في مدى تطبيق الممارسات المبنية على البراهين في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدينة جدة.

معادلة التأثير: مدى تطبيق الممارسات المبنية على البراهين في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدينة جدة = 0,0,826 −0,067 (الوعي بالممارسات المبنية على البراهين).

• عند زيادة (الوعي بالممارسات المبنية على البراهين لدى المعلمات) بمقدار وحدة واحدة يؤدي إلى زيادة المتغير التابع (مدى تطبيق الممارسات المبنية على البراهين في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدينة جدة) بمقدار (0,068).

واتفقت هذه النتائج مع دراسة نيت، وهوربر، وكونتز، وكارتر، وجورز (Knight, Huber, Kuntz, Carter and Juarez, 2019)، التي أشارت إلى أنه على الرغم من أن المعلمين أبلغوا عن تنفيذ مجموعة واسعة من الممارسات التعليمية المبنية على البراهين، فإن تعريفهم للممارسات كان محدودًا إلى حد ما. واتفقت مع دراسة برادلي بلاك (Bradley-Black, 2013) التي أشارت إلى أن معلمي التربية الخاصة كانت تعريفاتهم للممارسات المبنية على البراهين أقل من المتوقع بالرغم من تنفيذهم الكبير للعديد من الممارسات المبنية على البراهين.

واختلفت هذه النتائج مع دراسة سكوت وألكسندر وفريتون وثوما (Scott, Alexander, Fritton & Thoma, 2014)، حيث أفادت هذه الدراسة بأن المعلمين يرغبون في تحسين معرفتهم ووعيهم بالممارسات المبنية على البراهين، لأن ذلك سيؤدي إلى زيادة تنفيذهم للممارسات المبنية على البراهين. ويعزو الباحثان هذا الاختلاف إلى أن المعلمين قد يطبقون هذه الممارسات دون وعي منهم بأنها مبنية على البراهين، فقد يكونون اكتسبوا هذه الممارسات عن طريق توصيات زملائهم في العمل، أو عن طريق الخبرة ونجاح هذه الممارسات مع الطلاب الآخرين في الماضي، وقد لا يكون عن طريق معرفتهم بأن هذه الممارسات مبنية على البراهين. ويرى الباحثان أن مدى الوعي بمفهوم الممارسات المبنية على البراهين سوف يساعد بدرجة كبيرة في زيادة التطبيق لهذه الممارسات، حيث سيستطيع المعلمون الحكم على الممارسة ما إذا كانت فعالة أم لا لتدريس الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية قبل تطبيقها، من خلال التأكد من استيفائها جميع شروط الممارسة المبنية على البراهين التي ذكرها مجلس الأطفال المعاقين، ما سيؤدي إلى اختصار الوقت والجهد وتقديم تعليم عالي الجودة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

التوصيات:

وفقًا للنتائج التي تم التوصل إليها، يوصي الباحثان بالآتي:

1-التوصيات التطبيقية:

- ضرورة تحفيز المعلمات للاستمرار في تطبيق الممارسات المبنية على البراهين في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.
- تعزيز وعي معلمات الإعاقة الفكرية بالممارسات المبنية على البراهين.
- إعطاء المعلمات صاحبات الخبرة التي تقل عن (10) سنوات دورات من شأنها تحسين مستواهنَّ في كيفية تطبيق الممارسات المبنية على البراهين في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.
- وضع مناهج خاصة بالممارسات المبنية على البراهين في برنامج إعداد معلمي الإعاقة الفكرية بالجامعة.
- عقد ورش عمل من قبل وزارة التعليم لمنسوبي المدارس من معلمات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لزيادة وعيهنَّ وتدريبهنَّ على الممارسات المبنية على البراهين.
- زيادة مصادر الوصول للممارسات المبنية على البراهين سواء كانت مصادر إلكترونية أم كتبًا ومقالات بحثية.
- إنشاء قاعدة بيانات شاملة تضم لائحة بجميع الممارسات المبنية على البراهين الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، والتي تحدث باستمرار ويشرف عليها مجموعة من الباحثين بمجال الإعاقة الفكرية، الذين يقومون باختبار ودراسة الممارسات في الميدان لتصنيفها ممارساتٍ مبنية على البراهين.
- البحث في الأسباب الكامنة خلف عدم وجود أثر لمتغير التدريب المسبق على استخدام الممارسات المبنية على البراهين في مدى تطبيق الممارسات المبنية على البراهين في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة.
- البحث في الأسباب الكامنة خلف عدم وجود أثر لمستوى وعي معلمات الإعاقة الفكرية بالممارسات المبنية على البراهين في مدى تطبيقهنَّ لها.

2-التوصيات البحثية:

- إجراء دراسات مستقبلية مقارنة حول وعي معلمات الإعاقة الفكرية بالممارسات المبنية على البراهين في القطاع الحكومي والخاص.
- إجراء دراسات مستقبلية حول مدى تطبيق الممارسات المبنية على البراهين في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمات في مناطق مختلفة من المملكة العربية السعودية.
- إجراء دراسات مستقبلية حول مدى تطبيق الممارسات المبنية على البراهين في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين الذكور في مدينة جدة.
- إجراء دراسات مستقبلية حول إستراتيجيات حل المشكلات التي تواجه معلمات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في تطبيق الممارسات المبنية على البراهين في مناطق مختلفة من المملكة العربية السعودية.
- إجراء دراسة مستقبلية حول المشكلات التي تواجه معلمات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في تطبيق الممارسات المبنية على البراهين.

المراجع:

American Association on Intellect and Developmental Disabilities. (2020). *Definition of Intellectual Disability*. United State of America. https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition

Bain, A., Lancaster, J., Zundans, L., & Parkes, R. J. (2009). Embedding evidence-based practice in pre-service teacher preparation. *Teacher Education and Special Education, 32*(3), 215-225.

Boardman, A. G., Arguelles, M. E., Vaughn, S., Hughes, M. T., & Klingner, J. (2005). Special education teachers' views of research-based practices. *Journal of Special Education, 39*(3), 168-180. doi: 10.1177/00224669050390030401

Bradley-Black. Katherine H. (2013). *TEACHERS AND EVIDENCE-BASED PRACTICES*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertation. (UMI No. 3562265).

Burns, M. K. & Ysseldyke, J. E. (2009). Reported prevalence of evidence-based instructional practices in special education. *The Journal of Special Education, 43*(1), 3-11.

Cook, B. G., & Cook, S. C. (2011). Unravelling evidence-based practices in special education. *The Journal of Special Education, 47* (2), 71–82.

Cook, B. G., & Cook, S. C. (2013). Unraveling evidence-based practices in special education. *Journal of Special Education, 47,* 71–82. http://dx.doi.org/10.1177/0022466911420877

Cook, B. G., & Cook, L. (2016). Leveraging Evidence-Based Practice through Partnerships Based on Practice-Based Evidence, *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*. 14(2), 143-157.

Cook, B. G., & Schirmer, B. R. (2003). What is special about special education? Overview and analysis of the topical issue. *Journal of Special Education*, 37, 200-205. doi: 10.1177/00224669030370031001

Cook, B. G., & Schirmer, B. R. (2006). *What is special about special education: The role of evidence-based practices*. Austin, TX: PRO-ED.

Cook, B. G., & Smith, G. J. (2012). Leadership in instruction: Evidencebased practices in special education. In J. B. Crockett, B. Billingsley, & M. L. Boscardin (Eds.), *Handbook of leadership and administration for special education*. New York, NY: Routledge.

Cook, B. G., Cook, L., & Landrum, T. J. (2013). Moving research into practice: Can we make dissemination stick? *Exceptional Children*, 79(2), 163–180.

Cook, B. G., Smith, G. J., & Tankersley, M. (2011). Evidence-based practices in education. In S. Graham, T. Urban, & K. Harris (Eds.), *APA educational psychology handbook* (Vol. 3). Washington, DC: American Psychological Association.

Cook, B. G., Smith, G. J., & Tankersley, M. (2012). Evidence-based practices in education. In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, C. B. McCormick, G. M. Sinatra, & J. Sweller(Eds.), *APA educational psychology handbook, Vol. 1: Theories, constructs, and critical issues* (pp. 495-527). Washington, DC:American Psychological Association. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/13273-017

Cook, B. G., Tankersley, M., & Harjusola- Webb, S. (2008). Evidence-based practice and professional wisdom: Putting it all together. *Intervention in School & Clinic*, *44*, 105–111. http://dx.doi.org/10.1177/1053451208321566.

Council for Exceptional Children. (2013). Policies for *Exceptional Children*, an official journal of the Council for Exceptional Children. Retrieved from http://journals.cec.sped.org/ec/policies.html

Courtade. Ginevra R, Test. David W, and Cook. Bryan G. (2015). Evidence-Based Practices for Learners with Severe Intellectual Disability. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities,* 39(4). 305-318.

Creswell, J. W. (2014). *Research design*. Thousand Oaks: Sage publications.

Detrich, R., Slocum, T. A., & Spencer, T. D. (2013). Evidence-based education and best available evidence: Decision-making under conditions of uncertainty. *Advances in Learning and Behavioral Disorders, 26,* 21–44.

Dieker, L. A., Lane, H. B., Allsop, D. H., O'Brien, C., Butler, T. W., Kyger, M., … Fenty, N. S. (2009). Evaluating video models of evidence-based instructional practices to enhance teacher learning. *Teacher Education and Special Education, 32*(2), 180-196.

Forman, S. G., Olin, S. S., Hoagwood, K. E., Crowe, M., & Saka, N. (2009). Evidence-based interventions in schools: Developers' views of implementation barriers and facilitators. *School Mental Health,* 1, 26–36. doi: 10.1007/s12310-008-9002-5.

Forman, S. G., Shapiro, E. S., Codding, R. S., Gonzales, J. E., Reddy, L. A., Rosenfi eld, S. A., …, & Stoiber, K. C. (2013). Implementation

based practice: Promoting evidence-based interven- tions in school psychology. *School Psychology Review,* 33, 34–48.

Kratochwill, T. R., & Stoiber, K. C. (2002). Evidence-based interventions in school psychology: Conceptual foundations of the procedural and coding manual of division 16 and the society for the study of school psychology task force. *School Psychology Quarterly,* 17, 341–389. doi: 10.1521/scpq.17.4.341.20872.

Mayer, M. J. (2011). Evidence-based standards and methodological issues in school violence and related prevention research in education and the allied disciplines. In Jimerson, S. R., Nickerson, A. B., Mayer, M. J., Furlong, M. J. (Eds.), *The handbook of school violence and school safety: International research and practice* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.

McCall, R. B. (2009). Evidence-based programming in the context of practice and policy. *Social Policy Report, 23*, 3–16. Retrieved from http://www.nationalcac.org

McKinnie, Esther Bubb. (2017). *Paraprofessional Implementation of Evidence-Based Practices for Special Education Students*. (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertation. (UMI NO. 10635253).

Morrier, M. J., Hess, K. L., & Heflin, L. J. (2011). Teacher training for implementation of teaching strategies for students with autism spectrum disorders. *Teacher Education and Special Education*, 34, 119–132. doi:10.1177/0888406410376660

National Technical Assistance Center on Transition. (2019). *Effective Practices and Predictors Matrix*. https://transitionta.org/evidencepractices

No Child Left Behind Act of 2001, Public Law 107-110, 20 U.S.C. § 6301 *et seq*. (2002).

Noonan, R. K., Sleet, D. A., & Stevens, J. A. (2011). Closing the gap: A research agenda to accelerate the adoption and effective use of proven older adult fall prevention strategies. *Journal of Safety Research, 42,*427–430.

Odom, S. L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., Thompson, B., & Harris, K. R. (2005). Research in special education: scientific methods and evidence-based practices. *Exceptional Children*, *71*(2), 137-148.

Sawyer, Mary Rachel. (2015). *The Effects of Coaching Novice Special Education Teachers to Engage in Evidence Based Practice as a Problem-Solving Process*. (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertation. (UMI NO.3732381).

science and school psychology. *School Psychology Quarterly,* 28, 77-95.

Gersten, R., Fuchs, L. S., Compton, D., Coyne, M., Greenwood, C., Innocenti, M. S. (2005). Quality indicators for group experimental and quasi-experimental research in special education. *Exceptional Children*, 71, 149–164.

Goin-Kochel, R. P., Mackintosh, V. H., & Myers, B. J. (2009). Parental reports on the efficacy of treatments and therapies for their children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders,* 3, 528–537.

Goin-Kochel, R. P., Myers, B. J., & Mackintosh, V. H. (2007). Parental reports on the use of treatments and therapies for children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 1, 195–209.

Heckaman, K., Thompson, S., Hull, K., & Ernest, J. (2009). Preparing teacher candidates to use evidence-based practices to impact student learning. *Southeastern Teacher Education Journal, 2*(3), 5-17.

Heckaman, Kelly A.; Ernest, James M.; Scheffler, Anthony J. (2018). Special Education Teacher Candidates' Use of Evidence-Based Practices and Their Impact on Student Learning. *SRATE Journal*, 27(2). 26-33.

Herron, Julia. (2017). *The Use of Evidence Based Interventions in the Classroom for Students with Disabilities*. [DOCTOR, Northcentral University]. ProQuest Number: 10265455.

Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children*, 71, 165–179.

Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004, Pub. L. 108–446, § 616 *et seq,* 118 Stat. 2647 (2004). Retrieved from http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/PLAW-108publ446/html/PLAW-108publ446.htm

Jones, M. L. (2009). A study of novice special educators' views of evidence-based practices. *Teacher Education and Special Education, 32(2),* 101–120.

Knight, Victoria F, & Huber, Heartley B.& Kuntz, Emily M, & Carter, Erik W, & Juarez, A. Pablo. (2019). Instructional Practices, Priorities, and Preparedness for Educating Students with Autism and Intellectual Disability. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities. 34(1)*. 3–14.

Kratochwill, T. R., & Shernoff, E. S. (2004). Evidence-

الصورة النمطية المتداولة للمجتمع السعودي عن طريق المقارنات الاجتماعية مع المجتمعات الأخرى

The Current Stereotype of Saudi Society Through Social Comparisons with other Societies

أ. سهام بنت محمد الصامطي
ماجستير في علم الاجتماع قسم الدراسات الاجتماعية، كلية الآداب، جامعة الملك سعود

أ. د. صالح بن إبراهيم الخضيري
علم الاجتماع (علم الاجتماع الهجرة)، قسم الدراسات الاجتماعية كلية الآداب، جامعة الملك سعود

Siham Muhammad Al-Samity
Master in Sociology, Social Studies, College of Arts, King Saud University

Prof. Dr. Saleh Bin Ibrahim Al-Khodairi
Social Studies, Sociology of Migration, College of Arts, King Saud University

(قُدم للنشر في 2/ 11/ 2020، وقُبل للنشر في 23/ 12/ 2020)

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الصورة النمطية المتداولة للمجتمع السعودي عن طريق المقارنات الاجتماعية مع المجتمعات الأخرى والمنشورة في وسائل التواصل الاجتماعية، وكذلك التعرف على طبيعة واتجاهات تلك المقارنات والاطر الاجتماعية التي ظهرت بها من خلال تحليل المضمون لمقاطع تحمل صوراً نمطية ومقارنات اجتماعية عن المجتمع السعودي على موقعي (اليوتيوب، الإنستغرام) وذلك عن طريق العينة القصدية وعددها (100) مقطع، ومن ثم سعت الدراسة إلى التعرف على تأثير تلك المقارنات على الصورة الذهنية والهوية الاجتماعية للمجتمع السعودية من خلال أداة المقابلة والملاحظة على عينة من أفراد المجتمع وعددهم (19) طالبة وموظفة في جامعة الملك سعود. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج وأهمها: ظهور عدد من الصور النمطية شخصيات متعددة من المجتمع السعودي وهي (المجتمع بشكل عام، الطفل، الرجل، المرأة، الأسرة، المعلم، الطبيب). معظم الصور ظهرت بطريقة سلبية، وبثلاثة اتجاهات للمقارنات، حيث الأعلى هو: الاتجاه التصاعدي، صورت المقارنات المجتمع في عدد من الأطر الاجتماعية، ونتج أن هناك تأثير كبير على الصورة الذهنية للمجتمع السعودي بسبب تلك الصور والمقارنات، وهناك تأثير مباشر وغير مباشر على الهوية الاجتماعية.

الكلمات المفتاحية: الصور النمطية، المقارنات الاجتماعية، الصورة الذهنية، المقارنات التصاعدية، الهوية الاجتماعية، وسائل التواصل الاجتماعي.

Abstract

This study aims at identifying the current stereotypical images of Saudi society through social comparisons with other communities published in social media. Also, to Identify the nature, trends, and social frameworks of that comparison. That appeared through the content analysis method of videos that carry stereotypes, social comparisons of Saudi society with other societies on (YouTube, Instagram). The study population includes100 clips. Also used in this study: Interviews and observation, the sample of 19 at King Saud University to identify the impact of those comparisons on the mental image, social identity of Saudi society. This study is a mixed-method. The most important of results findings are the emergence of multiple stereotypes of Saudi society, through social comparisons with other communities: (Image of society in general, Saudi child, Saudi man, Saudi woman, Saudi family, Saudi teachers and students, Saudi doctor). Most of the comparisons appeared more negative than positive. Three directions of comparisons, the upward comparison appeared is the most. There is a significant impact on the mental image of Saudi society because of watching these social comparisons that is an impact on the social identity that has direct and indirect.

Keywords: Stereotype, Social Comparisons, Upward Comparisons Mental Image, Social Identity, Social Media.

أولا: مشكلة الدراسة

مع ظهور مواقع التواصل الاجتماعية «المجتمع الافتراضي» ولما تتسم به خصائصها من حيث: سرعة تداول وانتشار المقاطع والصور من خلالها. وقد تظهر فيها العديد من المشكلات والظواهر الاجتماعية الجديدة وذلك نتيجة التواصل المستمر بين الأفراد والجماعات فيها، فهي توفر الكثير من المعلومات لديهم وبالتالي قد يكون لتلك المواقع تأثير كبير على تفكير الأفراد وتلقى أفكار جديدة قد تكون سلبية أو إيجابية وذلك كما جاء في دراسة الفاضل (2013) أن 72.1٪ يرون أن مواقع التواصل توفر لهم الكثير من المعلومات ويعتمدون عليها بشكل كبير.

ولما تتميز به تلك المواقع من خصائص أخرى متعددة من فيديوهات ومقاطع وصور وغيرها؛ حيث يتم تداولها بين أفراد المجتمعات ويتم انتقالها بينهم بشكل سريع جداً. وظهر من خلال تلك المواقع ما يسمى بتصوير وتداول «مقارنات اجتماعية» تختلف طبيعتها، ودوافعها، وأهدافها، واتجاهاتها من مقطع إلى آخر ومن صورة إلى أُخرى. وتلك المقارنات: عبارة عن مقاطع تُصورها وتعرضها حسابات وقنوات موثقة وغير موثقة وتحمل مقارنات بين المجتمع السعودي وغيره من المجتمعات سواء بطريقة ساخرة، أو بطريقة كوميديا، أو بطريقة ناقدة للمجتمع وغير ذلك، وقد تكون بطبيعة إيجابية أو سلبية. وتنوعت تلك المقاطع في وضع كل نسق من أنساق المجتمع السعودي كـ (الرجل، المرأة، الطفل، الأسرة، المجتمع بشكل عام، بالإضافة للمهن كالتعليم والطب) وتم وضعها في إطار مقارن مع المجتمعات الأخرى في نفس النسق المماثل لها. وتحمل تلك المقارنات صوراً نمطية متعددة الجوانب عن المجتمع قد يكون لها تأثير كبير على المجتمع السعودي.

ومن الدراسات التي تناولت المقارنات الاجتماعية: دراسة وايت ولانجر ويارف وولش (White, J. B., Langer, E., J., Yariv, L., & Welch, J. C, 2006) والتي جاء من نتائجها أن الذين يتعرضون للمقارنات الاجتماعية المتكررة يميلون إلى الحسد، ولوم الأخرين، والاندفاعية وكذلك لها تأثير سلبي على العواطف، والسلوكيات. ورغم أن تلك الدراسات كانت تهتم بالجانب النفسي للمقارنات الاجتماعية إلا أنها توضح الأثر السلبي للمقارنات الاجتماعية؛ وهذا يعنى أن لها أبعاد وتأثير كبيرة على المجتمعات والأفراد.

ومما لا شك فيه فإن لكل فرد تصور خاص عن مجتمعه، ولأفراد المجتمع السعودي تصورهم الخاص عن مجتمعهم. ومن بعض الدراسات التي تناولت ذلك بشكل خاص هي دراسة: بيت المال والعربي (2004) والتي جاءت بعنوان: «كيف يتصور السعوديين أنفسهم» ومن نتائجها: رغم أن السعوديين يصنفون أنفسهم ضمن المجتمع المحافظ، والمتسامح إلا أنهم ينتقدون مجتمعهم الذي يرون أنه يميل إلى الانغلاق، والاتكالية، والتقليدية. ويرون أن أداءهم معيب في المجالات التنظيمية، والعلمية، والديمقراطية، ويرى بعض أفراد المجتمع السعودي أن الفرد السعودي يتسم بالتشدد، والعاطفية، والتسلط، وعدم النضج والفوضوية، والإهمال. وكذلك كما جاء في دراسة الخطيب (2017) والتي اهتمت بدراسة المجتمع السعودي والهوية الخاصة به وجاء من نتائج تلك الدراسة: أن هناك سمات قلّت في المجتمع ومنها (الشجاعة، والتعاون، وتحمل المسئولية، والصبر). اما السمات التي ظهرت ومازالت موجودة من قبل هي: (الاتكالية، والتردد، التقليد، المحاكاة وغيرها)؛ ولعل ما ذكر من نتائج يعتبر من الدوافع التي دفعت بعض أفراد المجتمع لوضع تلك المقارنات الاجتماعية بين مجتمعهم وغيره من المجتمعات، وهذا ما تسعى الدراسة التعرف عليه.

ونظراً للأهمية المتزايدة لما يتم نشره وتصويره من مقارنات اجتماعية بين المجتمع السعودي وغيره من المجتمعات عبر مواقع التواصل الاجتماعية والتي تحمل صوراً نمطية متعددة عن فئات المجتمع وقد تؤثر بلا شك على الهوية الاجتماعية والتي بدورها تنعكس على الصورة الذهنية للمجتمع السعودي، لذلك سعت هذه الدراسة التعرف على ماهيته تلك الصور والمقارنات وذلك من خلال تحليل المضمون للمقاطع التي ظهر فيها موضوع الدراسة الحالية.

ثانياً: أهمية الدراسة

تتلخص أهمية الدراسة في جانبين: الأول (الجانب النظري): وهو المساهمة في إثراء تخصص علم الاجتماع بالقضايا النظرية لظاهرة المقارنات الاجتماعية، ونظراً لندرة الكتب العربية التي تحتوي على هذا الموضوع فقد تكون إضافة علمية وإثراء للمكتبات المحلية والعربية، وعلى الجانب الثاني وهو العملي: فإنه يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة وتوصياتها في تعزيز ونشر الصور النمطية الإيجابية عن المجتمع السعودي في مواقع التواصل الاجتماعية والاعلام والمؤسسات بشكل عام.

ثالثاً: أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية الى تحقيق الهدف الرئيس التالي: التعرف على الصورة النمطية المتداولة للمجتمع السعودي عن طريق المقارنات الاجتماعية مع المجتمعات الأخرى والمنشورة على وسائل التواصل الاجتماعي، وذلك من خلال بحث مجموعة من الأهداف الفرعية وهي:

- معرفة الشخصيات الأكثر تجسيداً للمقارنات الاجتماعية في المجتمع السعودي.
- التعرف على طبيعة تلك المقارنات المتداولة.
- معرفة الأُطر الاجتماعية لتلك المقارنات. الكشف عن اتجاهات تلك المقارنات (تصاعدياً، تنازلياً، محايداً).
- الكشف عن دوافع تلك المقارنات.

- التعرف على تأثير تلك المقارنات على الصورة الذهنية للمجتمع السعودي.
- التعرف على تأثير تلك المقارنات على الهوية الاجتماعية للمجتمع السعودي.

رابعاً: تساؤلات الدراسة

وفقاً لما سبق في مشكلة الدراسة وأهدافها فإن هذه الدراسة الحالية تسعى إلى الاجابة على التساؤل الرئيس التالي: ما الصورة النمطية المتداولة للمجتمع السعودي عن طريق المقارنات الاجتماعية مع المجتمعات الأخرى في وسائل التواصل الاجتماعي، وذلك من خلال بحث التساؤلات الفرعية الآتية؟

1-ما الشخصيات الأكثر تجسيداً للمقارنات الاجتماعية في المجتمع السعودي؟

2-ما طبيعة تلك المقارنات الاجتماعية المتداولة؟

3-ما الأُطر الاجتماعية لتلك المقارنات؟

4-ما اتجاهات تلك المقارنات الظاهرة في مقاطع تحليل المضمون (تصاعدياً، او تنازلياً، محايداً)؟

5-ما الدوافع لتصوير وتداول تلك المقارنات؟

6-ما تأثير تلك المقارنات على الصورة الذهنية للمجتمع السعودي؟

7-ما تأثير تلك المقارنات على الهوية الاجتماعية للمجتمع السعودي؟

خامساً: مفاهيم الدراسة

1. الصور النمطية: هي مجموعة من التعميمات المتحيزة، والمبالغ فيها عن جماعة من الناس وتكون ثابتة ويصعب تعديلها حتى وإن توفرت الأدلة على خطأها (بدوي، 1982: 410) وأُدخل «ليبمان» هذا المصطلح في العلوم الاجتماعية لكي يشير إلى الأفكار، والمعتقدات عن صفات العالم الخارجي، وإن تلك الأفكار النمطية تجعلنا نقع في أخطاء التعميم والأحكام غير الصحيحة على خصائص العالم الخارجي (غيث، 1979).

التعريف الاجرائي: وهي الأفكار والمعتقدات التي تتعلق بالمجتمع السعودي والتي ظهرت من خلال تحليل المضمون، وحملت مقارنات وصوراً ذات أنماط محددة بين المجتمع السعودي وذلك عند وضعه في إطار مقارن مع مجتمعات أخرى.

2. المقارنات الاجتماعية: تعنى عند فستنغرFestinger: عندما يسعى الأفراد إلى تقييم أنفسهم، ومعتقداتهم، وآرائهم عندما لا تتوفر وسائل تقييم الذات الموضوعية، وذلك عن طريق المقارنة مع الأخرين حيث انّ بعض الأفراد يميلون إلى مقارنة أنفسهم مع الآخرين (زايد، 2006).

3. المقارنات الاجتماعية التصاعدية: تكون عندما نقارن أنفسنا مع من هم أعلى منا في اعتبار إنّا الأسو، وتعتبر تفوق للطرف الأخرى للمقارنات حيث نرى الأخر بمنظور إيجابي (Suls, Wheeler, 2013).

4. المقارنات الاجتماعية التنازلية: تكون عندما نقارن أنفسنا مع من هم أقل منا في اعتبار إنّا الأفضل بين أطراف المقارنة، وتعتبر عيب ونقص للطرف الأخرى الأقل عنا حيث نرى الأخرين بمنظور سلبي (Suls & Wheeler , 2013).

التعريفات الاجرائية لأنواع المقارنات الظاهرة:

المقارنات التصاعدية: هي عندما يُصور المجتمع السعودي في مقاطع تحليل المضمون بأنّه الأقل بين أطراف المقارنات.

المقارنات التنازلية: هي عندما يُصور المجتمع السعودي في مقاطع تحليل المضمون بأنّه الأفضل بين أطراف المقارنات.

المقارنات المماثلة: هي عندما يُصور المجتمع السعودي بطريقة مماثلة بين أطراف المقارنات.

5. الصورة الذهنية اصطلاحا: يعرف معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية الصورة او الانطباعية الذهنية : أنها تصور فكري مجرد لشي ما أو فئة من الأشياء، ورغم أن الصور تقوم على أساس المدركات الماضية فهي ليست مجرد انعكاسات لهذه المدركات، ولا تقوم الصورة بالضرورة على أساس المدركات المباشرة للشيء، فقد تقوم على موارد للبيانات غير المباشرة التي يبنيها الخيال وقد تكون الصورة مرئية أو سمعية أو ملموسة أو لفظية، وتشكل اللغة المدركات الاصلية التي تقوم عليها الصورة الذهنية، وتزود الفرد بالوسائل التي تساعد على تذكر هذه المدركات (بدوي، 1982).

التعريف الاجرائي: هي الصورة التي تكونت عن المجتمع السعودي نتيجة مشاهدة وتداول المقاطع التي تحمل مقارنات اجتماعية بين مجتمعهم وغيره من المجتمعات.

6. الهوية الاجتماعية اصطلاحاً: يعرف(Kelly, Hanum, 2007) الهوية الاجتماعية بأنها: طريقتنا في التفكير في أنفسنا والأخرين بالاعتماد على المجموعة الاجتماعية التي ننتمي إليها وتختلف عن الهوية الشخصية، ونستخدم الهوية الاجتماعية في تصنيف الناس إلى مجموعات أو الانتساب إلى مجموعات معينه نرى أنها مطابقة لنا أو المقارنات بين المجموعات التي ننتمي إليها مع المجموعات الأخرى والاعتقاد بأفضلية المجموعات التي ننتمي إليها (كيلي، 2009).

التعريف الاجرائي: هي السمات والصفات المشتركة التي يتميز

ويتفرد بها المجتمع السعودي مثل الملابس، والأكل، اللغة، اللهجة، ونمط المعيشة، وأسلوب الحياة، والعادات مثل (الزواج) وغير ذلك مما يتميز به عن غيره من المجتمعات الأخرى.

7. وسائل التواصل الاجتماعي: هي عبارة عن حلقات أو برامج اجتماعية تكون بين الأهل والأصدقاء وغيرهم من العالم الخارجي، ويتم التواصل بينهم عن طريق الإنترنت من خلال الأجهزة الذكية حيث يتبادلون فيها الاهتمامات المشتركة، وقد تتضمن مواضيع خاصة أو عامة ويتناقل من خلالها الصور والفيديوهات ويكون فيها التعارف والدردشات مع الأخرين، ولها أنواع كثيرة من حيث الوسائل الشخصية، او المهنية، او الثقافية ... الخ (عبد القادر، 2014).

التعريف الاجرائي: المقصود بها في هذه الدراسة: موقعي (اليوتيوب، والانستغرام).

سادساً: نظريات الدراسة

1. نظرية المقارنات الاجتماعية

ظهرت هذه النظرية على يد عالم النفس الاجتماعي ليون فستنغر (Festinger) حيث يرى فستنغر أنّ الأفراد يسعون إلى تقييم أنفسهم، ومعتقداتهم، وآرائهم؛ عندما لا تتوافر وسائل محددة للتقييم الموضوعي عن ذواتهم، وبالتالي يسعون إلى مقارنة أنفسهم مع الأخرين، وقد يميل الأفراد إلى تقييم أنفسهم مع الأخرين المشابهين لهم، وينجذبون إلى المواقف الاجتماعية مع الأخرين المتشابهين لهم. كذلك يرى الكثير من العلماء أنّ النظرية كانت تحتاج إلى دراسة وشمول أكثر لأن النظرية كانت مجرد ورقة نشرت في عام (1954) ولا تزال قيد التطوير والدراسات العلمية، حيث ظهرت كُتب تناولت دراسات وأبحاث عن المقارنات الاجتماعية، ولم تصل إلى إطار أدبي محدد حتى الآن، ولقصور النظرية وحداثتها ظهر علماء آخرون أضافوا إليها. ومن هؤلاء (دينر، وفوجيتا) حيث تحدثوا عن أساليب تلك المقارنة الاجتماعية ومنها:

- **أسلوب المقارنة الموقفة الحتمية:** وهذا الأسلوب يحدث بين الأفراد الذين يعيشون في بيئة محلية، وتكون هذه المقارنة الزامية مع الأفراد الذين نعتقد أنهم بارزون في نظرنا وذلك لأنهم في تقارب شديد معنا، وبالتالي يكون لها تأثير قوي على أحكامنا وهذا النوع يرجع إلى البيئة الاجتماعية.

- **أسلوب المحاكاة أو الشخصية المتوائمة:** وفيها يكون الفرد أكثر فعالية حيث يختار أغراض المقارنة على وعي منه وتكون بين الأخرين الموجودين في محيطه، وذلك من أجل تحقيق الاهداف المتنوعة. وهذا النوع يرجع إلى عوامل داخلية ذاتية داخل الفرد.

وظهر علماء آخرون بعد فستنغر ناقشوا هذه النظرية ومنهم (بروان، ودوتون) حيث يرون أن الأفراد قد يميلون إلى مقارنة أنفسهم مع الأخرين؛ عندما يعتقدون أن هذا يشعرهم بأنهم الأفضل، وبالتالي ينفرون من المقارنة مع الأخرين عندما يعتقدون أنها تشعرهم بأنهم الأسو، ويكون أهداف المقارنة عندهم اختيارية (زايد، 2006).

ومن خلال ما سبق ذكره عن نظرية المقارنة الاجتماعية، ورغم عموميتها عند مقارنة الأفراد أنفسهم بالأخرين ودون الدخول في المقارنات الاجتماعية التي يُحدثها أفراد مجتمع معين عند مقارنة مجتمعهم مع المجتمعات الأخرى وهو «موضوع الدراسة»، وبالتالي يمكننا أن نقول إنّه ومن خلال نظرية المقارنات الاجتماعية ومبادئها الأساسية؛ ومع انتشار مواقع التواصل الاجتماعي، ظهرت مقاطع تحمل مقارنات اجتماعية يحدثها أفراد المجتمع السعودي، وذلك عند مقارنة مجتمعهم بغيره من المجتمعات. وقد يُحدث الأفراد تلك المقارنة؛ عندما لا تتوافر لديهم وسائل موضوعية لتقييم مجتمعهم بالطريقة الصحيحة؛ فإنهم يميلون للمقارنات بين مجتمعهم والمجتمعات الأخرى من خلال إحداث تلك المقارنات عن طريق تصوير مقاطع وصوراً تحمل في طياتها مقارنات تختلف في طبيعتها، وأهدافها، واتجاهاتها، ودوافعها، وبالتالي قد يؤثر ذلك سلبياً على توافق الأفراد مع مجتمعهم وعلى المجتمع بشكل عام وعلى نظرة الأخرين للمجتمع. وقد يكون لها تأثير إيجابي، وبالتالي من الممكن أن تساعد في تغير المجتمع للأفضل في الجانب المقارن.

2. نظريات التفاعلية الرمزية

ظهرت النظرية في بداية الثلاثينات من القرن العشرين على يد العالم جورج هربرت ميد، وتعتبر من النظريات الاجتماعية التي تهتم بالتفاعل بين الأفراد، والجماعة، وترى أن الحياة التي نعيشها ما هي إلا حصيلة تفاعلات تقوم بين البشر أو المؤسسات، وعند التفاعل يُكون كل فرد صورة ذهنية بشكل رمزي عن هؤلاء الذين تفاعل معهم، وعلى حسب طبيعة التفاعل. وتتبنى هذه النظرية عدة مبادئ أساسية وضعها العالم جورج هيربرت ميد ومنها:

- أن التفاعل يحدث بين الأفراد في المجتمع الشاغلين لأدوار اجتماعية معينه ويأخذ وقت محدد.

- بعد التفاعل يُكون الأفراد تصوراً رمزياً عن الأشخاص الذين تفاعلوا معهم وليس بالضرورة أن هذه الصور الرمزية تعكس حقيقة الفرد الفعلية.

- بعد تكوين هذه الصورة الرمزية عن الفرد تلتصق في ذهن من كونها بمجرد السماع عنه، أو مشاهدته وبالتالي فإنّ هذا الرمز هو الذي يحدد طبيعة التفاعل وقد يكون إيجابي أو سلبي وعلى حسب الانطباع أو الصور الذهنية التي كونها عنه، وفور تكوين الصورة الرمزية سرعان ما تنتشر من قبل

الشخص الذي كون هذا الانطباع، وبالتالي يُكون الأخرين صورة معينه رمزية على هذا الفرد اعتماداً على نوع الانطباع وليس حقيقة الشخص.

- تعتمد طبيعة استمرار العلاقة بين الأطراف المتفاعلة على نوع الصورة الرمزية التي كونها الأخرون اتجاه الفرد؛ فإذا كانت إيجابية فإنّ التفاعل والعلاقة تستمر، وإذا كانت سلبية فإن التفاعل سوف يتوقف أو ينقطع (الحسن، 2010).

وعلى حسب ما سبق ذكره فإنّه ونظراً لما يتداول من خلال تلك المواقع ظهرت مقاطع تحمل مقارنات اجتماعية يصورها أفراد المجتمع السعودي عن مجتمعهم، وعندما يشاهدها أفراد لمجتمع أو غيره من المجتمعات، ونتيجة لما يحدث من تفاعل مع تلك المقاطع وبمرور الوقت وكثرة التفاعل والمشاهدة لها، سوف تتكون رموزاً وصوراً ذهنية عن المجتمع السعودي. وعلى حسب طبيعة تلك المقاطع؛ فقد لا تكون تلك المقارنات تعكس حقيقة المجتمع الفعلية، إنما انعكاس للصورة السطحية التي يكونها الأفراد اتجاه بعضهم، وبعد تكوين هذه الصورة الذهنية الجديدة والرمز عن المجتمع، قد تلتصق في ذهن الأفراد بمجرد السماع أو المشاهدة وبالتالي فإنّ هذا الرمز هو الذين يحدد طبيعة التفاعل ما إذا كان إيجابي أو سلبي وعلى حسب الانطباع الذي كونه أفراد المجتمع عن مجتمعهم أو المجتمعات الأخرى عن المجتمع السعودي. وإذا كان الانطباع إيجابي فإنّ ذلك سوف يعزز ويقوي العلاقة بين الأفراد ومجتمعهم؛ نتيجة لتكوين صورة ذهنية إيجابية عن المجتمع، والعكس إذا كانت سلبية.

3. نظرية الهوية الاجتماعية

تعد هذه النظرية من النظريات الحديثة في علم النفس الاجتماعي، ولايزال البحث والدراسة عن مفهوم الهوية الاجتماعية من الدراسات المتجددة. كما تعد من أكثر النظريات تنظيراً في هذا العلم على الرغم من قصر عمرها. وأول من صاغ هذا المسمى هو تاجفيل، وتيرنر باسم «نظرية الهوية الاجتماعية» في عام (1979). وقد شهد في التسعينيات من القرن العشرين (1999) انطلاقةً في الاهتمام بنظرية الهوية الاجتماعية وطبقت هذه النظرية في العديد من الموضوعات القريبة منها. ويرى تاجفيل أن الاتجاهات بين الجماعات والأفكار النمطية في الأصل تتمثل في مدى كبير من الظواهر الاجتماعية التي تكونت عن طريق أفراد كانوا أعضاء في جماعات اجتماعية ثم تطورت مشاركتهم الاجتماعية، وتمثيلاتهم كجماعة معيارية من خلال سياق اجتماعي كبير.

وافترض تاجفيل، وتيرنر بعض التحليلات الاجتماعية وهي: أن الأفراد مدفوعون بصورة مستمرة إلى تحقيق هوية اجتماعية إيجابية ويرون أنفسهم بطريقة ايجابية أكثر من السلبية وذلك بسبب المقارنات الاجتماعية بين الجماعة الداخلية والجماعات الخارجية من أجل تحقيق وضع اجتماعي مميز وله الأفضلية للجماعة الداخلية. ويستند هذا التحليل الذي تقدمة نظرية الهوية الاجتماعية على عمليات سيكولوجية وهي كالتالي:

1. التوحد بين الجماعة الداخلية 2. بروز التصنيف الاجتماعي المرتبط بوضع الجماعة 3. المقارنة الاجتماعية وأهمية بعدها لهوية تلك الجماعة. 4. الدرجة التي تكون عندها الجماعات في وضع على هذا البعد (مشابهه، قريبة، مختلفة). وقد يحدث تفضيل للجماعة الخارجية عندما تفشل الجماعة الداخلية في أن تتفوق على الجماعة الخارجية على بعد تلك المقارنات الاجتماعية وذلك في دراسات «ماميندي، وشريبر» (زايد، 2006).

ومن استراتيجياتها:

- يناضل أفراد المجتمع من أجل الانتماء إلى جماعات لها هوية مميزة وإيجابية.
- يُحدث هؤلاء الأفراد المقارنات الاجتماعية بين جماعتهم الداخلية، والجماعات الخارجية الأخرى.
- إذا كانت الهوية الاجتماعية ملائمة وإيجابية؛ فإن هؤلاء الأفراد يسعون إلى توسيع وتأكيد التفوق المقارن بين جماعتهم، والجماعات الأخرى.
- إذا كانت الهوية الاجتماعية سلبية، وغير ملائمة سوف يبحثون عن التغيير.

وتنطلق من الهوية الاجتماعية «غير الملائمة» ما يسمى باستراتيجيات البحث عن التغير وهي كالتالي:

أ. تعتمد الاستراتيجيات على البدائل المعرفية للموقف الاجتماعي بين الجماعات أو البدائل المدركة.

ب. البدائل المعرفية للموقف الاجتماعي بين الجماعات المدركة قد تكون بدائل غير مشروعه أو التغيير بـ (الاستيعاب، أو الاندماج في الجماعة المسيطرة، أو إعادة تعريف الخصائص للجماعة، أو الابداع وتبنى أبعاد جديدة، أو المواجهة، والمنافسة المباشرة).

ج. البدائل المعرفية للموقف الاجتماعي بين الجماعات غير المدركة قد يكون بدائل مشروعة أو الثبات وذلك بـ (المقارنة بين الجماعات، أو الحراك الاجتماعي) (زايد، 2006).

ومن خلال ما سبق ذكره حيث يتضح أن الأفراد مدفوعون بصورة مستمرة إلى تحقيق هوية اجتماعية إيجابية، ويرون أنفسهم بطريقة إيجابية؛ عندما يحقق مجتمعهم الداخلي وضع مميز عن المجتمع الخارجي، وهذا يحدث بُعد إيجابياً على الهوية الاجتماعية.

ولكن عندما يفشل المجتمع الداخلي في أن يتفوق على المجتمع الخارجي؛ يحدث تفضيل للمجتمع الخارجي من قبل أفراد المجتمع الواحد الداخلي، وذلك بسبب أن بُعد المقارنة هنا يصبح متفاوت بين المجموعات من وجه نظر أفراد المجتمع الداخلي، وبالتالي يحدث بُعدً سلبياً على الهوية الاجتماعية.

وفي ضوء استراتيجيات النظرية: فإنّ أفراد المجتمع السعودي الذين قاموا بتداول المقاطع التي تحمل مقارنات بين مجتمعهم والمجتمعات الأخرى؛ يسعون إلى الانتماء لهوية اجتماعية مميزة، ويريدون من مجتمعهم أن يكون الأفضل، وبالتالي إذا كانت نظرتهم إلى جانب من جوانب مجتمعهم أنه الأفضل فإن هؤلاء الأفراد يسعون إلى توسيع وتأكيد التفوق بين مجتمعهم والمجتمعات الأخرى، اما إذا كانت نظرتهم إلى جانب من جوانب مجتمعهم بطريقة سلبية وأنه الأقل سوف ينظرون إلى هويتهم الاجتماعية بطريقة غير ملائمة، ومن تلك الهوية الغير ملائمة يظهر ما يسمى: **بالبحث عن التغير** ويعتمد المجتمع على البحث عن التغير عن طريق: البدائل المعرفية المشروعة أو الثابتة غير مدركة: وهي «المقارنة الاجتماعية» بين مجتمعهم وغيره من المجتمعات وهذا ما يحدث تماماً مع أفراد المجتمع؛ حيث اختاروا بدائل قد تكون مشروعة كما ترى نظرية الهوية الاجتماعية؛ إلا أن لها أبعاد وتأثيرات على الهوية الاجتماعية للمجتمع السعودي وهذا ما تسعى الدراسة الحالية التعرف عليه.

سابعا: الدراسات السابقة

1. الصورة النمطية

بعد البحث المكتبي وفي حدود علم الباحثين لم يتضح أي دراسات محلية أو عربية خصصت الصور النمطية للمجتمع السعودي، إلا أن هناك بعض الدراسات ناقشت جوانب من الصور الذهنية على فئة محدد ومنها: صورة المرأة السعودية، ومن تلك الدراسات هي: دراسة العتيبي (2014) بعنوان: الصورة الاجتماعية للمرأة السعودية في كاريكاتير الصحافة المحلية. ومن أبرز الصور السلبية التي ظهرت عن المرأة: أنها السمينة، والسطحية، ثم الحمقاء والغيورة. وظهرت الصور الإيجابية: صورة المرأة المحتشمة ثم المتعلمة، ثم الطموحة. ومن المشكلات التي تكلمت عن المرأة هي: مشكلة الحرمان من الحقوق ثم عمل المرأة، ثم المشكلات الزوجية، ومشكلات التعليم وسيطرة الرجل وتم استخدام منهج تحليل المضمون على عينة من الصور الكاريكاتير المنشورة عن المرأة السعودي في الصحف المحلية، ومن الدراسات عن صورة المرأة السعودية كذلك هي: دراسة التيماني (2015) وهي بعنوان: المرأة السعودية ودورها الاجتماعي كما تدركها السعوديات من خلال مسلسلات قناة (أم بي سي) ومن نتائجها: أن المسلسلات تظهر المرأة السعودية بصفات سلبية ومن أكثر الصور الظاهرة هي: المرأة المنشغلة بالمظاهر، والشكليات، وأما الصور الإيجابية جاءت صورة المرأة الاجتماعية والمتعلمة والعصرية. أما الأدوار السلبية التي ظهرت بها المرأة هي دور الضحية المتسلط زوجها، ودور الفتاة المعنفة. أما الأدوار الإيجابية هي: دور الأم الحنون ربة المنزل ودور الزوجة المهتمة بشؤون زوجها.

2. المقارنات الاجتماعية

لم يتضح بعد البحث المكتبي عن وجود دراسات اجتماعية محلية أو عربية تضع هذا المصطلح كمتغير أساسي في دراستها، ولصعوبة الحصول على دراسات محلية أو عربية من هذا النوع تم الاستعانة بدراسات أجنبية من فرع أخر وهو علم النفس؛ وذلك لما لهذا التخصص من ارتباط كبير بعلم الاجتماع. وهناك دراسات أجنبية ناقشت المقارنات الاجتماعية ولكن من الجوانب نفسية ومنها: دراسة زيو (Zuo, 2014) والتي بعنوان «المقارنات الاجتماعية في الفيس بوك، والمساهمة في احترام الذات والصحة العقلية» حيث كانت على دراستين متتالين. واستخدم الباحث في دراسته الأولى: منهج المسح الاجتماعي عن طريق العينة التجريبية القبلية والبعدية، أما الهدف من الدراسة هو: معرفة تأثير المقارنات الاجتماعية للأفراد أنفسهم من خلال شبكات التواصل الاجتماعي وخصوصاً (الفيس بوك) على احترام الذات والصحة العقلية، ومن نتائجها: أن هناك تأثير على احترام الذات والصحة العقلية نتيجة المقارنات.

وفي دراسة أخرى ليبرين وبرينكمجر وبينك (Yperen, N. W., Brenninkmeijer, V, & Buunk, A. P, 2006) وجاءت بعنوان «ردود الناس على المقارنات التصاعدية والتنازلية ودور الفرد المتوقع في الأداء المتوقع» وكان الهدف من الدراسة والتي جاءت على عدد من المعلمين الممارسين هو: إثبات أنه كيف يمكن لأداء الفرد أن يفسر ردوداً مختلفة للمقارنات التصاعدية أو التنازلية من حيث التأثير الإيجابي، أو النية للعمل بجدية أكبر ونتج من هذه الدراسة: أن التعرض للمقارنات التصاعدية مع زميل متفوق يولد المزيد من التأثير الإيجابي بين المدرسين أكثر من التعرض لمستوى أدنى من المقارنات التنازلية، حيث قاس الباحثين ذلك عن طريق: شروط الجهد العالي أو الأداء السفلي من حيث الجهد المنخفض المعزز ونوايا المعلمين في العمل بقدر أكبر في وظائفهم، واعتمدوا في دراستهم على منهج المسح الاجتماعي عن طريق الاستبانة، وظهر أن هناك تأثير على أداء الأفراد نتيجة المقارنات بينهم.

3. الهوية الاجتماعية للمجتمع السعودي ونظرتهم لمجتمعهم

ومن الدراسات التي ناقشت المجتمع السعودي والتي تتناسب مع هذه الدراسة هي: دراسة بيت المال والعربي (2004) بعنوان: كيف يتصور السعوديون أنفسهم، وهي دراسة مسحية على عينه ممثلة للمجتمع السعودي من مناطق متنوعة في السعودية، واهتم الباحثين بدراسة الهوية الاجتماعية للسعوديين بشكل خاص،

وكيف يتصورون أنفسهم. ومن نتائجها: أن السعوديين يصنفون أنفسهم ضمن طائفة المجتمعات المحافظة، والمتسامحة، إلا أنهم ينتقدون مجتمعهم الذي يرون أنه يميل للانغلاق، والتقليدية. ويرى أفراد العينة أن السعوديين يرون أداءهم معيب في المجالات التنظيمية والعلمية وبالتالي يحتاجون إلى زيادة جرعات التنظيم والواقعية في شتى نواحي حياتهم.

وكذلك من الدراسة عن المجتمع السعودي والتي ترتبط بموضع الدراسة هي: دراسة الخطيب (2017) وجاءت بعنوان: (الثقافة والشخصية السعودية) وهي دراسة تطبيقية للشخصية السعودية القومية، واعتمدت في دراستها على المنهج الأنثروبولوجي، وأداة المقابلة الشخصية كوسيلة مساعدة لجمع البيانات الكيفية إلى جانب منهج المسح الاجتماعي ومن أهدافها: كشف أهم سمات الشخصية القومية السعودية من وجهة نظر المجتمع السعودي. ومن أهم النتائج: أنه وعلى الرغم من اختلاف مناطق المملكة واختلاف الحالة (العمرية، الاجتماعية، التعليمية، الدخل، الطبقة، الخلفية الاجتماعية) للمجتمع السعودي، إلا أن هناك سمات مشتركة قومية للشخصية السعودية يتميز بها أبناء المجتمع السعودي عن غيرهم. وترى أنّ التغيرات الاقتصادية والاجتماعية التي لازمت النمو والطفرة الاقتصادية أحدثت تغيرات في الشخصية القومية السعودية سواء على (الذكر أو الأنثى) ومن السمات التي ضعفت (الشجاعة، والتعاون، وتحمل المسئولية، والصبر). أما السمات التي ازداد ظهورها وهي موجودة من قبل هي: (الاتكالية، والتردد، التقليد، المحاكاة وغيرها). وترى أن السمات التي ظهرت بدرجة منخفضة هي (حب المغامرة، والتنظيم، والتجديد، والابتكار، واحترام الوقت). اما السمات السلبية التي ظهرت بدرجة عالية جداً هي (سرعة الغضب والانفعال، العصبية القبلية، التقليد والمحاكاة، الاتكالية). ومن القيم الخاصة بنظرة السعوديين للأخر والتي ظهرت بشكل متوسط وهي (سمة التعاون، والثقة بالأخرين، والوفاء، والتعبير عن الذات).

ثامناً: ادبيات الدراسة

أ. الصورة النمطية:

يعرفها والتر ليبمان في كتابة «الرأي العام» بأنها: صورة ذهنية مشتركة تتسم بالثبات حول شخص، أو جماعة على أساس تبسيط مبالغ فيه لبعض السمات الملحوظة، أو المتخيلة لسلوك أو مظهر ذلك الشخص، أو تلك الجماعة. وهي صور منتظمة تقريباً للعالم الخارجي تتكيف معها عاداتنا، وأذواقنا، وقدراتنا ومسراتنا، وآمالنا، ويتداولونها الناس باستمرار). وأنتقل مفهوم الصورة النمطية إلى العلوم الاجتماعية ثم أُدخل في علم الإعلام والاجتماع للدلالة على الصورة الذهنية النمطية «المقولبة» التي تمثلها جماعة معينة عن جماعة أخرى بشكل آلي أو غير واعي وتتسم بالتنميط والتعميم (علي، 2015: 256).

خصائص الصورة النمطية: هناك عدد من الخصائص كما يعرفها ليبمان وهي كالتالي:

1. التبسيط والتعميم
2. اشتراك عدد كثير من الناس في تمثيلها وتناقلها.
3. الانتشار عبر وسائل الإعلام
4. الانتقال من جيل إلى جيل.
5. مقاومة التغيير والتبديل (علي، 2015: 257).

كيفية تكوين الصورة النمطية وصناعتها:

لتكوين الصورة النمطية هناك عدد من المراحل التي يتم من خلالها إيجاد وترسيخ هذه الصورة وإعطائها نوعاً من المصداقية للذين توجه إليهم. وتتكون عندما يتم البحث عن الصورة السلبية لتشويه صورة الشخص أو الجماعة المراد تنميطها من خلال:

- استدعاء ما تختزنه من ذاكرة الشعوب من قصص وغيرها عن الشخص أو الشعب وتسخير كل ذلك لتشوية الصورة العامة لهم.
- يتم استخدام الصفات السلبية لمن يراد صناعة الصورة النمطية له، بحيث تكون هذه الصفات نابعة من وقائع، وحدث جديدة. ويتم الصاق كل هذه الصفات المستوحاة من الموروث والوقائع الحالية بكل فئات الشعوب المراد تنميطها .
- يتم تكرار عرض هذه الصور، وإعادة ذكر تلك الصفات مقرونة بمن يراد صناعة الصورة النمطية له بأشكال مختلفة في كافة وسائل الاعلام (المرئية، أو المسموعة، أو المقروءة) وذلك عن طريق: (العرض المستمر، والمتكرر كعرض الصورة المشوهة عن طريق المسلسلات، أو الرسوم، او الكاريكاتور وغيرها ثم التركيز على لصق الصفات السلبية بالشخص أو الفئة عن طريق إظهارهم في كل مناسبة يحمل هذه الصفات التي تسئ لهم).
- يتم بعد ذلك، البحث عن أحداث لتدعيم وتأكيد هذه الصورة واستغلالها في ترسيخ تلك الصور، وذلك عن طريق الربط بين من يراد تنميطه، وبين تلك الاحداث (شقرة، 2015: 15-16).

ب. المقارنات الاجتماعية

لقد أعترف العلماء لفترة طويلة بأهمية المقارنات الاجتماعية للتكيف البشري، والبقاء على قيد الحياة. ويمكن تتبع التنظير،

والبحث عن المقارنات الاجتماعية لبعض المساهمات الكلاسيكية للفلسفة الغربية، والعمل المحوري في علم النفس الاجتماعي وعلم الاجتماع بما في ذلك العمل على الذات، ومستوى التكيف، والمجموعات المرجعية، والتأثير الاجتماعي في كثير من النواحي الاجتماعية، والإنسانية الأساسية؛ ومع ذلك لم يكن مقال العالم «فستنغر» يقترح مصطلح المقارنات الاجتماعية إلا بطريقة كلاسيكية ووفق لمقالة يرى أنّه يوجد في الكائن الحي البشري حملة لتقييم آرائهم، وقدراتهم مع بعضهم البعض. ويوافق علماء النفس الاجتماعيين على أن الرغبة في معرفة الذات من خلال المقارنة مع الأخرين هي خاصية عالمية للبشر.

وكما لاحظ العلماء (Allan, Gilbert, Price) في عام (1995) أن المقارنات الاجتماعية قديمة وقوية جداً. ويمكن التعرف عليها في الواقع، وتم اقتراح أن عملية المقارنات الاجتماعية لها أساس تطوري، وتنبع من الحاجة إلى تقييم قوة المرء مقارنة بقدرة منافسيه الأخرين. ويرون أن الميل إلى المقارنات مع الأخرين قد أدى إلى زيادة عدد البشر والعيش في مجموعات أكبر (Gui-mond, 2006). وضع (Scott, 2017) بعض العوامل المختلفة التي يجب أن يأخذها في الاعتبار أي فرد أو مجتمع أو شخص يُحدث مقارنات اجتماعية:

1-الجنسية وبلد الإقامة: يرى في دراسته أن الأفراد الذين ولدوا من عائلات متوسطة في الدول المتقدمة اعتادوا على نوعية حياة أعلى بكثير من الذين ولدوا في الدول النامية، ولديهم أيضا فرص أكبر من غيرهم في مجالات الحياة.

2-الخلفية التعليمية: يرى أن للتعليم دور كبير، وكذلك لتعلم اللغات وإتقانها والتي تعتبر من العوامل المهمة في تحديد حياة الأشخاص. ويضرب مثالاً في التعليم وهو: حين يعتبر خريج الجامعة أكثر قيمة من قبل العالم الحديث مقارنة بالمدارس الثانوية بغض النظر عن الموهبة الطبيعية أو الشخصية أو الطموح. فقد يكون لدى الفرد الحاصل على تعليم أفضل المزيد من الأبواب المفتوحة أمامه مقارنة بأي شخص لدية مؤهل أقل.

3-الخلفية المالية: يرى أن المصدر الأكثر شيوعاً للمقارنة والفرق الأكثر بين الجميع هو: مقدار المال الذي لديهم، فكثيراً ما يقارن الناس أنفسهم مع أولئك الذين يعتقدون أنهم أكثر ثراء، أو يقودون سيارات أفضل، أو يعيشون في منازل أفضل. وأن الأشخاص من عائلات ثرية لا داعي لأن يقلقوا أبداً بشأن التوظيف مقارنة بالذين ينتمون إلى الطبقة العادية؛ وبالتالي سوف تتكون مشاكل كبيرة لدى أبناء الطبقة الأقل في احترامهم لذواتهم، وخصوصاً الفتيات من الطبقة البسيطة وذلك لأنهن يقارن أنفسهم بالمزيد من الفتيات المراهقات من عائلات غنية وترين أنهن أكثر جاذبية منهن.

4-الخلفية العاطفية: يرى السبب في مقارنة الأفراد أنفسهم بالأخرين وهو في الأساس إنّا نشعر، ونفكر في كل شيء من حولنا بالنسبة لأنفسنا بطريقة مقارنات. ويرى أن الأشخاص الذين عاشوا حياة مستقرة؛ يكون لديهم تطوير مستمر في الثقة بالذات. ومع ذلك ترى أبحاث علم الاجتماع التي أُجريت في جامعة لورا في عام (2004) إلى أن ما يقارب 60٪ من سكان العالم يواجهون حوادث معينة في حياتهم السابقة المهنية والشخصية، أو المالية وذلك في مثال: أن المقارنة بين الرجل الذي يكون ناجحة في زواجه من عائلة غنية، والرجل الذي يتزوج من الطبقة الوسطى تكون مقارنة غير عادلة؛ وكذلك الرجل الذي عاش في منزل وبيئة سيئة تكون المقارنة غير عادلة بينه وبين الرجل الذي يعيش في بيئة أخرى وهنا نرى أن الجانب العاطفي يلعب دوراً كبيراً في ذلك(Scott, 2017).

تاسعاً: الإجراءات المنهجية

أولا: نوع الدراسة

تعد هذه الدراسة من النوع الاستطلاعي، حيث إنّه لم يتطرق إليها أحد من قبل في مجال الدراسات الاجتماعية على حد علم الباحثين، ويستخدمها الباحث عندما يجهل الكثير عن طبيعة الموضوع الذي يريد دراسته. واعتمد البحث على منهج تحليل المضمون (الكمي والكيفي) من خلال استمارة التحليل، وعلى منهج دراسة الحالة (الكيفي) من خلال دليل المقابلة الميدانية لأداة المقابلة، وجاءت أداة الملاحظة ضمن تساؤلات المقابلة وهي أداة تابعة في هذا البحث.

ثانيا: منهج الدراسة

1. منهج تحليل المضمون:

يعرف برنارد بيرلسون تحليل المضمون: بأنه إحدى أساليب البحث العلمي التي تهدف إلى الوصف الموضوعي المنظم للمحتوى الظاهر لمضمون الاتصال. وتتسم بالموضوعية وهي سمة مميزة للبحث العلمي، ويجب أن يتم التحليل بطريقة منظمة، وموضوعية تتناسب مع قواعد البحث العلمي (الزيباري، 2011). وتم تحليل المضمون الكمي والكيفي للمقاطع الخاصة بموضوع الدراسة من موقعي (الانستغرام، واليوتيوب).

أ. مجتمع الدراسة في تحليل المضمون: هي جميع المقاطع التي تنشر في وسائل التواصل الاجتماعية والتي تحمل في محتواها صور نمطية عن طريق مقارنات اجتماعية بين المجتمع السعودي والمجتمعات الأخرى وعددها (100) مقطع مصور.

ب. عينة الدراسة في تحليل المضمون: هي العينة القصدية والمتاحة وتكون في البحوث الكيفية بسبب توفر الشروط التي تتناسب مع الدراسة في تلك العينة (الخطيب، 2016). وبسبب صعوبة الوصول لعينة حصر مسحي تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العمدية.

ج. أداة جمع البيانات في تحليل المضمون: تعد استمارة تحليل المضمون: الأداة الأساسية لجمع البيانات في هذه الدراسة وتستخدم في الدراسات المقصودة بتحليل محتوى الوسائل الإعلامية (عبد العزيز، 2015).

د. وحدة التحليل: هي المقطع المصور (فيديو) من خلال برنامجي «اليوتيوب، والإنستغرام» واعتمدت هذه الدراسة على تحليل الوحدات التالية: (وحدة الموضوع أو الفكرة، والشخصية، ووحدة التحليل الطبيعية للمادة الإعلامية، والزمن).

هـ. فئات التحليل:

1. فئة الموضوع «ماذا قيل».

وجاءت في الجداول التالية: (الإطار الاجتماعي المقارن، الشخصيات المتجسدة، المجتمع المقارن مع المجتمع السعودي، المقارن وفقاً للنوع).

2. فئة الشكل التي قدمت به المادة الإعلامية «كيف قيل»

وظهرت في الجداول التالية: (مصدر التحليل للمقاطع، عنوان المقطع، مدة المقطع، سنة النشر، عدد المشاهدات، طريقة عرض المقاطع، طبيعة المقارنات، اتجاهات المقارنات).

و.قياس الصدق والثبات في منهج تحليل المضمون

الصدق:

يعني أن تقاس استمارة تحليل المضمون بدقة الموضوعات التي تم تصميمها لقياسها، ويتم الصدق من خلال قيام الباحث بفحص الاستمارة بالتدقيق والتحقق من الوحدات والفئات (عبد العزيز، 2015). ويسعى اختبار الصدق إلى التأكد من صحة أداة البحث أو المقياس المستخدم في الدراسة وصلاحيته سواء في جمع البيانات، أو قياس المتغيرات بدرجة عالية من الكفاءة، والدقة (المزاهرة، 2014).

ولقياس صدق الأداة: تم عرض الاستمارة على عدد من المختصين في قسم علم الاجتماع، وبناء على ملاحظاتهم، ووفقاً لهذه الإجراءات تم التعديل، والأخذ بآرائهم التي من شأنها أن تجعل الاستمارة أكثر دقة.

الثبات:

وهو يعني نسبة الاتفاق بين الباحثين الذين قاموا بتحليل عينة الثبات من حيث تصنيف المضمون تحت فئة معينة (عبد العزيز، 2015). وتم استخدام «اختبار الثبات بالطريقة الذاتية»: حيث تم تحليل العينة في المرة الاولى وظهرت عدد من الفئات الوحدات والفئات الاساسية، ومن ثما تم إعادة تحليل العينة نفسها بعد ما يقارب الشهر وظهرت فئات جديدة، وبعد ذلك تم حساب عدد الفئات التي جاءت متفقة من التجربتين من خلال معادلة (هولستي) وهي:

معادلة هولستي لقياس الثبات:

$$\text{ثبات هولستي} = \frac{\text{ت} \times ٢}{\text{ن١} + \text{ن٢}}$$

ت = عدد الحالات التي يتفق عليها المرمزين.

ن1= عدد الحالات التي رمزها الباحث في التحليل الأول.

ن2= عدد الحالات التي رمزها الباحث في التحليل الثاني (زغيب، 2009).

وقد حصلت الدراسة على نسبة ثبات واتفاق: .

1. منهج دراسة الحالة:

هو أحد المناهج الكيفية التي تتسم بالعمق والدقة، ويستخدمها الباحثون لدراسة مشكلة محددة باستخدام «المقابلة المتعمقة» وذلك للتعرف والكشف عن خصائص وحالات ودوافع الظاهرة المدروسة، ويستخدمها علماء الاجتماع لدراسة الظواهر الاجتماعية بشكل متعمق وشامل وذلك لجمع أكبر قدر من المعلومات (الخطيب، 2016). ودراسة الحالة في هذا البحث يكون: على عينة من المجتمع السعودي؛ للتعرف على تأثير ظاهرة المقارنات الاجتماعية والصور النمطية المرتبطة معها على الهوية الاجتماعية، والصورة الذهنية للمجتمع من خلال أداة المقابلة الرئيسية والملاحظة التابعة لها.

أولا: أداة المقابلة

تم إجراء هذه الأداة على (19) مفردة من أفراد المجتمع السعودي وذلك للإجابة على: تأثير المقارنات الاجتماعية على الهوية الاجتماعية والصورة الذهنية للمجتمع السعودي من وجهة نظر المبحوثات، من خلال دليل المقابلة الذي شمل (تساؤلات المقابلة ومحور خاص للملاحظة).

أ.عينة المقابلة: طالبات، وموظفات سعوديات من جامعه الملك سعود تم اختيارهم عن طريق العينة الصدفية والقصدية وعددهن (19).

ب.مراحل المقابلة: تمت المقابلة على ثلاث مراحل وهي كالتالي:

1. إعداد استمارة المقابلة: بعد تحديد الأهداف الرئيسية للمقابلة، تم صياغة الأسئلة الفرعية منها وشملت على (أسئلة أولية، ثم الأسئلة العامة المفتوحة، بالإضافة لتساؤل واحد للملاحظة) وبعد إجراء صدق الأداة تم نشر موضوع الدراسة لمن تريد المشاركة ضمن عينة المقابلة. ولإجراء مصداقية الأداة: تم عرض الاستمارة على عدد من المختصين في مجال علم الاجتماع وبعد جمع آرائهم تم وضع التعديلات اللازمة عليها.
2. قبل تنفيذ المقابلة: ولإجراء ثابت الأداة قبل البدء بالمقابلة تمت تجربة الاستمارة على بعض الأصدقاء، وكانت بطريقة حيادية وجدية حتى نستطيع في مرحلة لاحقه تنفيذ المقابلة مع أفراد العينة.
3. المرحلة الأخيرة وهي تنفيذ المقابلة: قبل بدء المقابلة الفعلية تم اختيار (المكان، والزمان) بالتنسيق مع كل مبحوثة على حدة، ومع كل مقابلة تم تعريفهم بالبحث، ثم توضيح أهداف الدراسة، وبعد ذلك عُرضت الأسئلة عليهن وبدون تكلف مع أفراد العينة، وبطريقة مرنة تتناسب مع كل مفردة، وبعد الانتهاء من كل مقابلة تم شكر المبحوثات على تعاونهن في الدراسة.

ثانياً: أداة الملاحظة

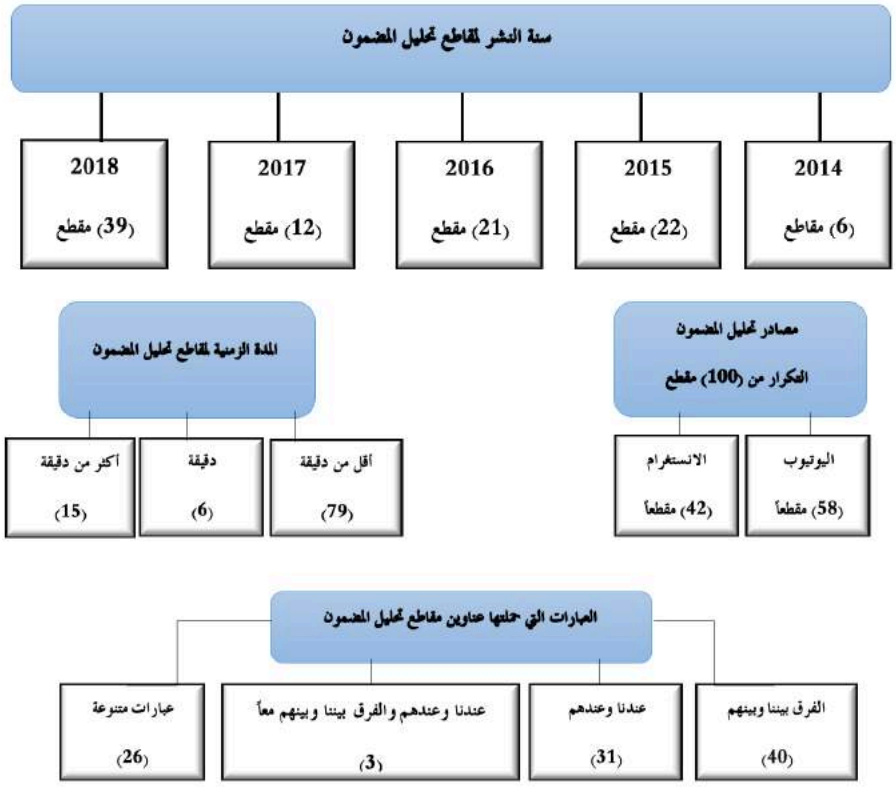
اعتمدت هذه الدراسة على الملاحظة المنظمة والمخطط وهي: الملاحظة التي يتم التخطيط لها مسبقاً من قبل الباحثين وتكون محددة، ومحصورة في نقاط يريد الباحثين ملاحظتها، وبالتالي يستطيعون الحصول على الإجابة المحددة التي تسعى دراستهم لمعرفتها (الخطيب، 2017). وتشمل دراسة الحالة ايضاً أداة الملاحظة ضمن الأدوات الخاصة بها، وتم استخدامها كأداة تابعة ضمن محاور المقابلة نظراً لظروف وطبيعة الدراسة القائمة؛ وذلك للتعرف على ردود أفعال المبحوثات من خلال عرض مقطع مصور يحمل صوراً نمطية، ومقارنات اجتماعية بين المجتمع السعودي ومجتمع أخر، وتم كتابة ورصد استجابات وتعابير وألفاظ أفراد العينة بشكل تلقائي اتجاه المقطع المعروض دون علمهن. وتم اخبارهن بعد الانتهاء من المقابلة حتى تكون الاستجابات حقيقة.

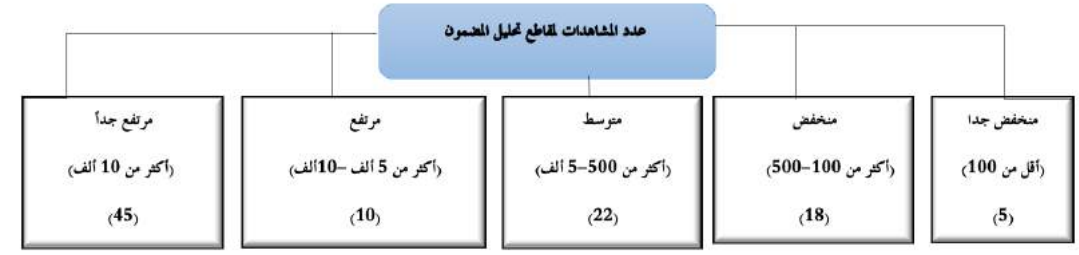
المادة التي استخدمت للملاحظة: هي المقطع الحاصل على أكثر عدد من المشاهدات، والتعليقات من بين مقاطع تحليل المضمون وهو بعنوان: (التربية المقارنة) من إنتاج قناة اليوتيوب السعودية الكرتونية «مسامير» والذي نُشر في عام (2014).

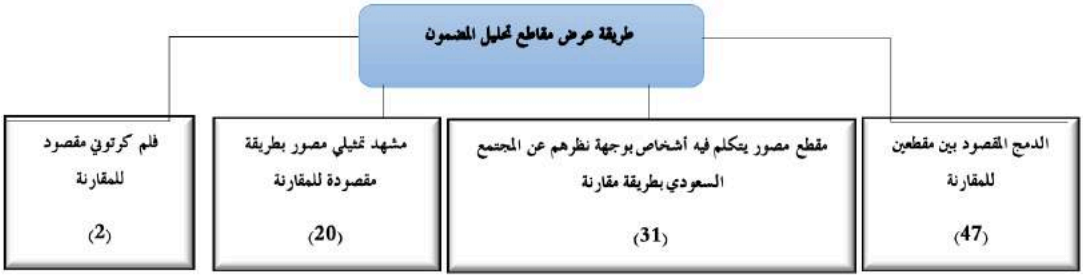
عاشراً: نتائج الدراسة

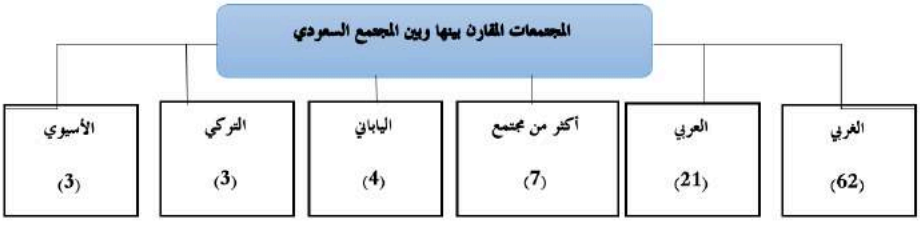
1. نتائج تحليل المضمون

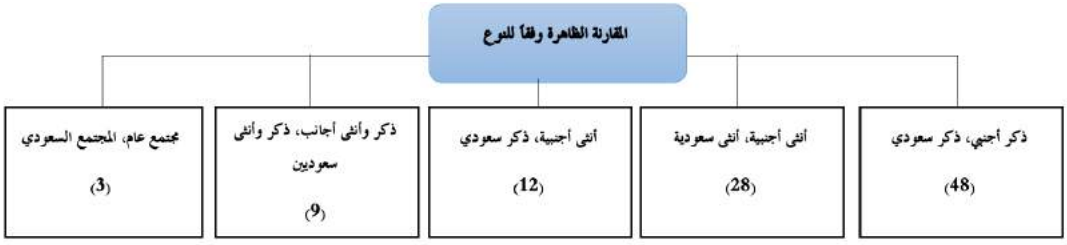
أولا: جداول الوحدات والفئات



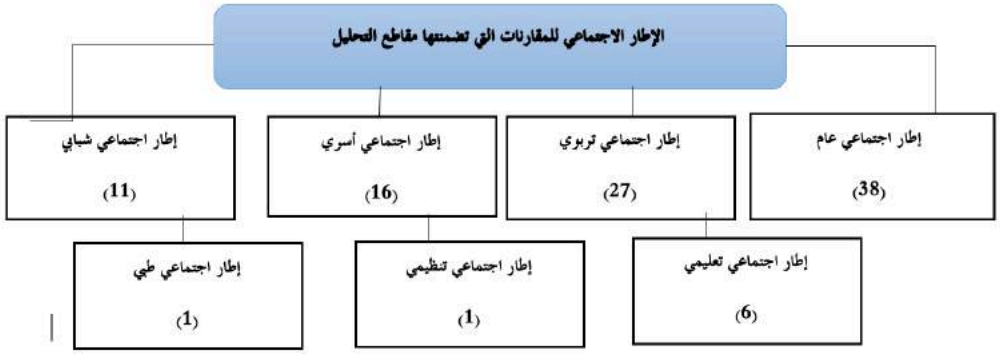

عدد المشاهدات لمقاطع تحليل المضمون
منخفض جدا
(أقل من 100)
(5)
منخفض
(أكثر من 100-500)
(18)
متوسط
(أكثر من 500-5 ألف)
(22)
مرتفع
(أكثر من 5 ألف -10ألف)
(10)
مرتفع جداً
(أكثر من 10 ألف)
(45)

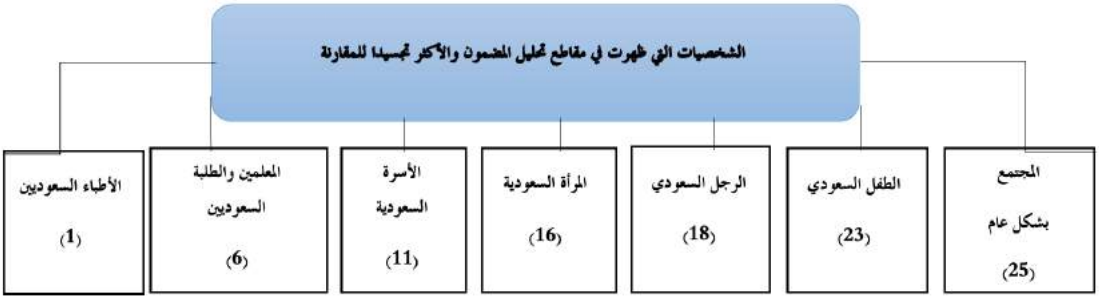

طريقة عرض مقاطع تحليل المضمون
الدمج المقصود بين مقطعين للمقارنة
(47)
مقطع مصور يتكلم فيه أشخاص بوجهة نظرهم عن المجتمع السعودي بطريقة مقارنة
(31)
مشهد تمثيلي مصور بطريقة مقصودة للمقارنة
(20)
فلم كرتوني مقصود للمقارنة
(2)


المجتمعات المقارن بينها وبين المجتمع السعودي
الغربي
(62)
العربي
(21)
أكثر من مجتمع
(7)
الياباني
(4)
التركي
(3)
الأسيوي
(3)

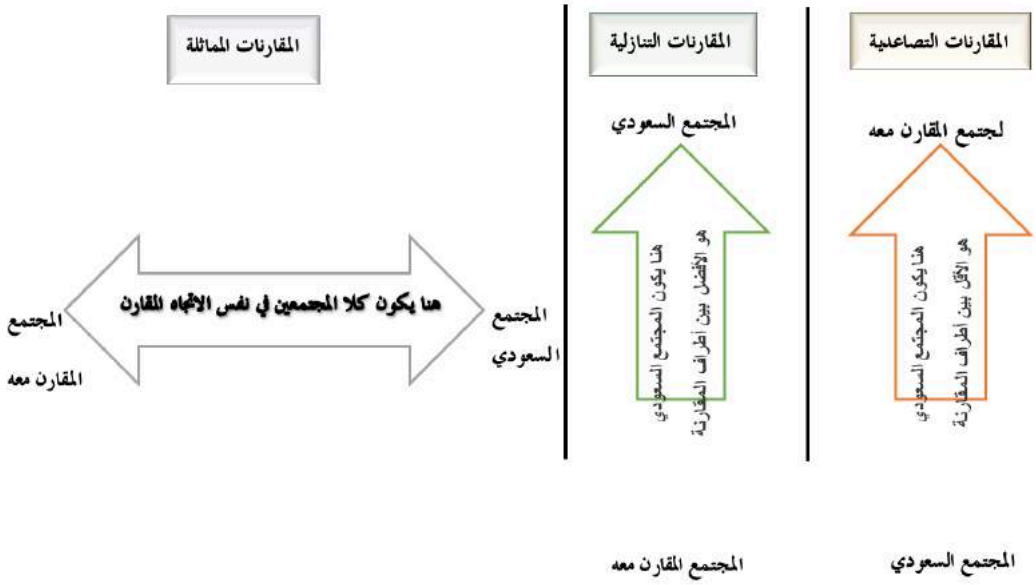

المقارنة الظاهرة وفقاً للنوع
ذكر أجنبي، ذكر سعودي
(48)
أنثى أجنبية، أنثى سعودية
(28)
أنثى أجنبية، ذكر سعودي
(12)
ذكر وأنثى أجانب، ذكر وأنثى سعوديين
(9)
مجتمع عام، المجتمع السعودي
(3)

اتجاهات المقارنات الاجتماعية التي ظهرت في المقاطع
التصاعدي
(90) مقطع
التنازلي
(9) مقطع
المماثل
(1) مقطع
طبيعة المقارنات الموجة للمجتمع السعودي في المقاطع
السلبي
(89)
المحايد
(6)
الايجابي
(5)


الإطار الاجتماعي للمقارنات التي تضمنتها مقاطع التحليل
إطار اجتماعي عام
(38)
إطار اجتماعي تربوي
(27)
إطار اجتماعي أسري
(16)
إطار اجتماعي شبابي
(11)
إطار اجتماعي تعليمي
(6)
إطار اجتماعي تنظيمي
(1)
إطار اجتماعي طبي
(1)



الأشكال التوضيحية لاتجاهات المقارنات الاجتماعية والتي ظهرت من خلال تحليل المضمون
الشكل (1)



ثانيا: الصور النمطية المتداولة بمقارنته المجتمع السعودي مع مجتمعات أخرى، وبحسب المتغيرات التي ظهرت من خلال تحليل المضمون:

1.صورة المجتمع بشكل عام
الجدول (1)

الصورة النمطية عن طريق المقارنات بين المجتمع السعودي بشكل عام والمجتمعات الأخرى	التكرار من 25
غير نظاميين وغير منضبطين وفوضويين في قيادة السيارة	4
مبالغين في السفر وغير مخططين	2
البعض منهم يكذبون ومتناقضون	2
غير مهتمين بالنظافة العامة والبيئة ويرمون النفايات في أي مكان	2
يتعاملون بعنف مع الحيوانات	2
غير مرتبين وعشوائيين في بيوتهم وأوقات نومهم	2
غير متحضرين في (أسلوبهم وأكلاهم وأسمائهم)	2

غير مهتمين بالعلم ولا يربون أولادهم على حب العلم	2
الحكم والأمثال الشعبية للمجتمع تحمل عبارات سيئة	2
يتعاملون بعنف مع الأطفال وغير تربويين في التعامل معهم	1
مستهترين بالممتلكات العامة	1
يرثون الصفات السيئة في الشكل والأخلاق	1
معقدين في الارتباط ويفشلون في الزواج	1
تصوير أن كبار السن غير مراعين للجار ولا يلتزمون بقواعد الاستئذان	1

2.صورة الطفل السعودي

الجدول (2)

الصورة النمطية عن الاطفال السعوديين عن طريق المقارنة مع أطفال من المجتمعات الأخرى	التكرار من 23
الأطفال غير المؤدبين وغير التربويين وألفاظهم سيئة	10
الأطفال الذين يخافون وغير جميلين	4
الأطفال الأقوياء والذين لا يخافون من شي	3
الأطفال الشرسون في التعامل مع الحيوانات والناس	2
الأطفال غير المتحضرين في الكلام ولهجتهم شعبية وقديمة	2
الطفل المدخن والمنحرف	1
الطفل المضحك والذي يأكل التراب لأن بيئته صحراوية	1

3.صورة الرجل السعودي

الجدول (3)

الصورة النمطية عن الرجل السعودي عن طريق مقارنته مع الرجال أو نساء مع مجتمعات أخرى	التكرار من 18
غير رياضي ولا يهتم بلياقته البدنية	7
يتعامل بطريقة غير متحضرة مع الآخرين	2
لا يهتم بالعلاقات الزوجية ولا يعطيها حقها المطلوب	1
لا يحب التعامل مع الحيوانات	1
غير مخلص مع زوجته	1
الذي يبالغ في متطلباته	1
الذي يقلل من قيمة نفسه في علاقته مع المرأة	1
لا يملك ثقافة صحية ايجابية عن ذاته	1
لا يخطط لحياته بعد التقاعد أو ترك العمل	1
الرجل الذي يتصف دائما بالصفات الإيجابية	1
الرجل القوي والرياضي	1

4.صورة المرأة السعودية
الجدول (4)

الصورة النمطية للمرأة السعودية عن طريق المقارنات مع النساء مع مجتمعات أخرى	التكرار من 16
المرأة المبالغة في التزين وغير الجميلة	4
المرأة المعقدة والمتكلفة في شروط الارتباط والزواج	3
المرأة غير المتحضرة	2
المرأة الحامل غير المهتمة في النظام الغذائي والمبالغة في الخوف	2
المرأة غير الجريئة في الخطوبة والمضحكة	1
المرأة والأم غير التربوية والشرسة في التعامل مع الأبناء	1
المرأة المزعجة والشكاكة في زوجها	1
المرأة والزوجة الناجحة في الطبخ	1
المرأة القوية والتي لا تخاف من شيء	1

5.الصورة النمطية عن الأسرة السعودية
الجدول (5)

الصورة النمطية للأسرة السعودية عن طريق المقارنة مع الاسرة من المجتمعات الأخرى	التكرار من 11
صورة الأسرة التي لا يحترم أفرادها النائم ويتعاملون بعنف مع بعضهم	2
صورة الأم غير التربوية مع أطفالها وغير المهتمة بهم داخل الأسرة	2
صورة الآباء الذين يربون أبنائهم على قلة احترام الكبير داخل الأسرة	2
صورة الزوج غير المهتم بأسرته بعد التقاعد بل يذهب للزواج من امرأة أخرى	1
صورة الاب الذي يهدي لأطفاله الهدايا وظهرت بطريقة مماثلة مع أب مع مجتمع اخر	1
صورة الأب الذي يلعب مع أولاده وظهرت بطريقة مماثلة مع أب مع مجتمع اخر	1
صورة الزوج الذي لا يعامل زوجته باحترام وحب	1
صورة الأب المعقد في التعامل مع أبنائه	1

6.الصورة النمطية عن مهنة التعليم (المعلم، الطالب)
الجدول (6)

الصورة النمطية عن المعلم والطالب السعودي داخل المدرسة عن طريق المقارنات مع المعلم والطالب مع المجتمعات الأخرى	التكرار من 6
المعلم الذين لا يتعامل بأسلوب تربوي مع الطلبة ويستخدم أسلوب العقاب ''بالضرب''	3
صورة الطلبة غير المهتمين بالتعليم والمدارس في فوضى	2
صورة المعلمة التي تتعامل مع الطالبات بطريقة غير تربوية ولا تهتم بالتعليم بل بالماديات والراتب	1

7.الصورة النمطية عن المجال الطبي

جدول (7)

الصورة النمطية عن الطبيب السعودي عن طريق مقارنته بالأطباء من المجتمعات الأخرى	التكرار من 1
صورة الطبيب الذي يتعامل مع المريض بطريقة غير جيدة وغير مهنية عند إعطائه الدواء	1

2.نتائج أداة المقابلة

أ. الخصائص الأولية لعينة أداة المقابلة والملاحظة

العمر				المستوى التعليمي			الحالة الاجتماعية		الحالة الوظيفية	
23-18	30-24	35-31	36 وأكثر	بكالوريوس	ماجستير		عزباء	متزوجة	طالبة	موظفة
7	9	2	1	12	7		16	3	16	3

ب: نتائج تساؤلات أداة المقابلة

أولاً: وجهات نظر أفراد عينة المقابلة على حقيقة الصور النمطية المتداولة عن طريق المقارنات التصاعدية

تنوعت وجهات نظر أفراد العينة الى ثلاثة اتجاهات: منهن من ترى أن تلك الصور النمطية، والمقارنات التصاعدية غير صحيحة وغير واقعية، والبعض منهن ترى أنها حقيقة وواقعية، وأن المجتمع يحتاج إلى الوعي بالمشكلات والعمل على حلها، أما رأي الاغلبية فإنهن ترين أن جزء من تلك الصور حقيقة، ولكن تُظهر سلبيات المجتمع بشكل مبالغ فيه، حيث تقول كلاً من المبحوثات (1، 4 ،7، 11، 15، 18) أن جزء من تلك المقارنات حقيقة وموجودة في المجتمع، ولا يوجد مجتمع مثالي ولكل مجتمع ظروفه الخاصة، وأن هناك مبالغة بشكل كبير.

ثانياً: تأثير المقارنات الاجتماعية على الصورة الذهنية للمجتمع السعودي على الشخصيات الظاهرة والصور الأكثر ظهوراً

1.صورة الطفل غير المؤدب وغير التربوي في سلوكه وألفاظه

ترى أغلبية أفراد المقابلة أن تلك الصورة أحدثت تأثير سلبي على الطفل والتربية: وهو زيادات انتشار السلوكيات التربوية الخاطئة داخل المجتمع، وخصوصاً من الأفراد غير الواعين. اما التأثير الإيجابي: هو تنبيه الآباء والأمهات والمربين الواعين لتعديل السلوكيات الخاطئة في التربية والتعامل بطريقة أكثر واعياً. وكما تقول (11): أرى أنها أثرت بشكل سلبي، وزادت السلوكيات السلبية في التربية، والتعامل مع الطفل، وخصوصاً المقاطع التي تحمل أساليب سيئة وخاطئة ولكن تُعرض بطريقة مضحكة وتصور بأن نربي أطفالنا «بالضرب بالشبشب» وغيرها من الأساليب المنتشرة، أما (1) تقول: أرى أن المقارنة لها تأثير إيجابي، وأصبح هناك وعي للأفضل لدى الأهل والمربين بتجنب السلوكيات الخاطئة والتنبيه لتصحيحها.

2.صورة الرجل غير الرياضي وغير المهتم بلياقته البدنية

انقسمت آراء المبحوثات بين ثلاث وجهات نظر: منهن من ترى أن التأثير إيجابي على البعض من خلال ما تشاهده من اهتمام الرجال السعوديين بالصحة والرياضة والمظهر، وكما تقول (16) أرى أن هناك تأثير ايجابي على الرجل من ناحية الاهتمام والتركيز على الصحة والمظهر بشكل أكثر من السابق. ومنهن من ترى أن التأثير السلبي وهو الإحباط لدى الرجل وكما تقول (9): أصبح بعض الرجال محبطين من الصورة المنشورة عنهم، ورغم ذلك إلا أن هناك رأي آخر لدى المبحوثات وهو: أن الرجل السعودي لدية وعي أكبر وعقلانية اتجاه المقارنات والصورة المنشورة ولا يتأثر منها، حيث تقول (19) الرجل السعودي أكثر عقلانية لذلك التأثير قليل عليه. ومن التأثيرات التي تراها إحدى المبحوثات هي نظرة الرجل السعودي للارتباط والمرأة السعودية: حيث تقول أصبحت متطلبات الرجل أكثر بخصوص المرأة، وتغيرت نظرته عن المرأة السعودية بشكل سلبي وتضيف (10) ان البعض منهم لم يعد عنده ثقة بالنفس، ولا يركز على الإيجابيات.

3. صورة المرأة المبالغة في التزيين، وغير الجميلة والمتكلفة في الارتباط والزواج

هناك أراء متعددة لدى أفراد العينة بخصوص تأثير الصور والمقارنات على المرأة السعودي ومنها: أن هناك تأثير إيجابي على البعض من ناحية الاهتمام بالصحة والذات وكما تقول (17): أن المرأة أصبحت تهتم بنفسها أكثر وتضيف (9) أن المرأة السعودية أصبحت أكثر واعياً بما يدور حولها من الاهتمام بالذات والصحة وكما تقول (6): ان تأثير المقارنات الاجتماعية على المرأة من

ناحية الاستقلالية، بحيث أصبحت أكثر استقلالية من السابق، أما التأثير الغالب من وجهة نظرهن هو: التأثير السلبي من ناحية التكلف في عمليات التجميل وزيادة التعقيد في شروط الارتباط والزواج وكما تقول (10) بعض الفتيات أصبحت مهوسات بالتجميل والاهتمام حتى يظهرن بأنهن الأفضل وتقول (15): أرى أن هناك جوانب سلبية مثلا: ان بعض الفتيات ترى أن أي شيء من أهلها هو تقيد لها وعدم حرية بدون وعي.

4.صورة الأسرة السعودية بطريقة تعامل سيئة مع بعضهما البعض، وصورة الزوج والزوجة غير المهتمين في علاقاتهم والمهملين لأسرهم

من أكثر المواضيع ظهوراً في تصوير الأسرة السعودية هي: في طريقة تعاملهم السلبي والخاطئ مع بعضهم البعض بشكل عام، وصورة الزوجين المهملين في علاقاتهم مع بعض وأُسرهم. وبعد سؤال المبحوثات على تأثير ذلك من وجهة نظرهن، إذ ترى البعض منهن أن هناك تأثير سلبي على نظرة الزوج لزوجته والعكس وتصديق البعض منهم أن ذلك صحيح. وترى الأغلبية أن هناك تأثير في إنجاب الأطفال حيث قلّت نسبة إنجاب الأطفال داخل الأسرة وتقول (19) أن للمقارنات تأثير من ناحية الانجاب فأصبح البعض يقلل من عدد إنجاب الأطفال مثل الأجانب، ورغم ذلك الا أنها تقول: أرى أن الأسرة السعودية هي الأفضل في نمط الانجاب، وتضيف (13) أرى أن إنجاب الأطفال كان من أكثر الأمور تأثراً، أما (8) تقول: أن المقارنات لها تأثير على انفتاح الأسر أكثر، وعلى مستوى التعليم للأبناء، ولكن لم يعد هناك تحمل للمسؤولية لدى الآباء.

5. صورة المعلم الذين لا يتعامل بأسلوب تربوي مع الطلبة ويستخدم أسلوب العقاب أو المعلمة التي تتعامل بلا مبالاة مع الطلبة بل تهتم بالراتب

ورغم قِلت الصور التي ظهرت عن المجال التعليمي والمعلمين، إلا أن جميعها جاءت سلبية، وكانت منتشرة بشكل كبير بين المجتمع. وبعد سؤال المبحوثات جاءت آرائهم كالتالي: منهن من ترى أن هناك تأثير إيجابي في توعية بعض المعلمين بالأساليب الخاطئة من ناحية التعامل مع الطلبة وكما تقول (13): أرى أن الاحترام والتعامل وخصوصاً من المعلمين عندنا هو الأفضل، ومهما نُشر عنهم فهناك معلمين كُثر يتعاملون مع الطلبة بطريقة إيجابية، وتضيف (10): أرى أن المقارنات أثرت على المعلمين بشكل إيجابي في تغير طريقة تعاملهم مع الطلبة للأفضل. أما التأثير السلبي من وجهة نظر الباقية: هو على نظرة المجتمع للمعلم والمعلمة السعوديين وكما تقول (9): أرى أن هناك تأثير على المجال التعليمي فأصبح بعض الطلبة ينظرون للمعلم نظرة سلبية وقل احترامهم للمعلمين، وحتى أن موظفي المهن الأخرى تنظر للمعلم بنظرة سلبية، وتقول (7) من وجهه نظري أرى أن المعلم أخذ جزء كبير من المقارنات، وبالتالي قلت هيبته ولم يعد هناك ثقة فيه بسبب ما ينشر عنه.

6.صورة الطبيب وطريقة تعامله غير الجيدة وغير المهنية مع المرضى عند اعطائهم الدواء

رغم ظهور صورة الطبيب في مقطع واحد إلا أن ذلك قد يؤثر بشكل سلبي على نظرة المجتمع للطبيب وذلك بسبب انتشار تلك الصورة، ولكن الأغلبية بل معظم أفراد العينة ترى أن المجال الطبي والمهنيين السعوديين مميزين ويثقون بهم، مما قد يزيد ذلك من ثقتهم بأنفسهم ويؤثر عليهم بشكل إيجابي أكثر من السلبي، وكما تقول (4): أن المقارنة عن الطب غير عادلة، وأن المجال الطبي السعودي جيد وإيجابي، وتقول (17) أرى أنها أثرت بشكل إيجابي واصبحت هناك أنظمة جديدة ضابطة، وتضيف (13): أرى أن الطبيب السعودي مجتهد ويعرف كيف يؤدي عمله، ولكن ما ينشر لم يتيح لهم الفرصة للظهور بشكل ايجابي، أما (11) تقول: أرى أن أغلب المشكلات ليست في الأطباء أو الممرضين السعوديين إنما أحيانا تكون من بعض المرضى في مواقف معينة.

ثالثاً: تأثير المقارنات الاجتماعية على الهوية الاجتماعية للمجتمع السعودي من وجهة نظر أفراد العينة

هناك عوامل عديدة للتغيرات الاجتماعية التي يمر بها أي مجتمع، ويختلف علماء الاجتماع في تفسير العوامل لتلك التغيرات وأسبابها، وبما أن تلك العوامل متعددة وتراكمية، ولا نستطيع حصرها وربطها مع تأثير المقارنات الاجتماعية على المجتمعات، وبما أن هذه الدراسة تسعى إلى معرفة تأثير المقارنات الاجتماعية على الهوية الاجتماعية للمجتمع السعودي، إذ أنها من النوع الاستطلاعي حيث يكون التعرف على التغيرات (الإيجابية والسلبية والمحايدة) دون تحديد ومعرفة أيهما أكثر تأثيراً على المجتمع. وقد تكون المقارنات جزء من العوامل التي تسهم في التغير الاجتماعي للهوية أو هي نتاج لما بعد تلك التغيرات الاجتماعية، وهذا ما تسعى الدراسة معرفته. وتعددت آراء أفراد العينة بخصوص تأثير المقارنات على الهوية الاجتماعية للمجتمع السعودي، وتم ذلك بالربط بين ما ظهر من متغيرات الهوية الاجتماعية للمجتمع السعودي في مقاطع تحليل المضمون وبين آراء أفراد العينة عن ذلك التأثير على المتغيرات التالية:

1. **اللبس:** أظهرت المقاطع تصوير الشخصية السعودية بتفاصيلها ومن ذلك: طريقة اللباس، وبعد سؤال المبحوثات عن وجهة نظرهن في تأثير ذلك، جاءت آرائهم كالتالي: أن البعض منهن ترى بعدم التأثير، ولكن الأغلبية ترين أن هناك تأثير على نمط اللبس التقليدي والرسمي على المجتمع وخصوصاً على الشباب سوا (الرجال، أو النساء)، وكما تقول(12) أن طريقة اللبس الرسمي لبعض الشباب تغيرت نتيجة لتصوير ذلك في هيئة مقارنات وصور سلبية فمثلا

عبارة «ابو سروال، وفانيلا»، مما قد يوثر على الهوية الاجتماعية لشكل الرجل أو المرأة السعوديين، وتقول (14): أن ذلك أثر على حجاب بعض النساء وكأنه شي غير حضري كما تظهر المقاطع، وتضيف (4): أن الزي السعودي الرسمي للرجال لم يعد يُلبس من قبل الشباب بشكل كبير إلا في المناسبات الرسمية والدوائر الحكومية، وترى كلا من (2، 16): أنهن لم يشاهدن أي تأثير على الرجال، ولكن هناك تأثير على الفتيات في نمط اللبس من وجهة نظرهن.

2. **الأكل**: انقسمن ما بين من ترى أن هناك تأثير كبير، ومن ترى بعدم التأثير، وكذلك البعض منهم تقول أنّ التأثير إيجابي والبعض يرون التأثير سلبي عن نمط الأكل التقليدي للمجتمع السعودي. وكما تقول (11): أن التأثير بسيط جدا، ومازال الكثير متمسكين بالأكلات التقليدية ولـ (7) رأي مختلف إذ تقول: أصبح المجتمع يهتم بالوجبات السريعة الغربية أكثر من الاكلات التقليدية وخصوصا الشباب في إشارة أنها الأفضل ولكن ترى (9): أن الأكلات السعودية أصبحت مطلوبة من قبل الأجانب أكثر وخصوصا الكبسة والتي أصبحت معروفة بشكل كبير، وذلك لأن المقارنات لم تكن لها تأثير على الأكل من وجهة نظرها.

3. **اللغة**: ظهرت 3 آراء في هذا المتغير وهي كالتالي: منهم من ترى أن هناك تأثير، ومنهم ترى بعدم التأثير، ومنهم من ترى أن المقارنات لم تكن هي المؤثر الأساسي، بل هناك عوامل متعددة للتأثير على لغة المجتمع، وأصبح من يستخدم العربية فقط دون استخدام اللغة الانجليزي هو أقل خبرة في المجتمع من وجهة نظر البعض وكما تقول (5) رغم أنها تمارس اللغة الانجليزية في عملها، إلا أنها ترى أن البعض يرى أن التحدث بالإنجليزية «بريستيج»، وظهرت مصطلحات شبابية بدون معنى. وترى (5) أن المقارنات لم تكن السبب الرئيسِ في التأثير، بل أنها عامل من عوامل التأثير والتغير في لغة المجتمع.

4. **اللهجة**: البعض منهن ترى أن هناك تأثيرٍ وظهرت ما يسمى باللهجة البيضاء وتستخدم بدلاً عن لهجات المناطق والقبائل، وتقول (12) بسبب النقد والمقارنات تأثرت اللهجة، وظهرت اللهجة العامية بشكل كبير، ورغم ذلك ترى البعض من أفراد العينة بعدم التأثير.

5. **نمط المعيشة وأسلوب الحياة**: ترى غالبية أفراد العينة أن هناك تأثير كبير على نمط الحياة للمجتمع، وذلك بسبب المقارنات وتعتبر من أكثر المتغيرات تأثيراً، وأصبح أفراد المجتمع ينظرون للمجتمعات الأخرى بأنها الأفضل من مجتمعهم وذلك بسبب نمط حياتهم العصرية. وتقول (9) لم يعد البعض يتفاعل ويهتم بالأعياد الرسمية مثل الأعياد الدينية للمجتمع، ولكن في المقابل يحتفل الكثير بالأعياد الغربية، وتقول (11) أن للمقارنات تأثير على نمط المعيشة من حيث الرفاهية والماديات، وأصبح البعض من وجهة نظرها لا تُشبع احتياجاتهم ابداً بل زادت عدم القناعة عندهم. اما (8) ترى: أن البعض لم يعد يرضيه ما يملك وبسبب المقارنات التي أثرت عليهم فأصبحوا يهتمون بالمظاهر أكثر، ويريد البعض من الشباب أن يكون مثل غيره حتى لا يشعر بالنقص، وتقول (3): أرى ان هناك تأثير سلبي وخصوصا من الناحية المادية والتفاخر بشكل مبالغ.

6. **العادات (الزواج والخطوبة)**: وبعد سؤال أفراد العينة عن تأثير الصور النمطية والمقارنات الظاهرة معها على هذا المتغير، جاءت إجاباتهم كالتالي: البعض أشرن بعدم التأثير بشكل كبير، ولكن الأغلبية منهن ترى أن هناك تأثير كبير على الزواج، وطريقة اختيار شريك الحياة، ونمط حفلات الزواج في المجتمع السعودي وكما تقول (6): بعض الفتيات أصبحن يردن التعرف قبل الخطوبة، والزواج وترى أنه الأفضل لاستمرار الحياة الزوجية ، وتقول (8): أن المبالغات المالية في الزواج والاحتفالات هي من أكثر العادات تأثراً بالمقارنات الاجتماعية. وتضيف ندى: أن هناك تأثير حتى على نمط الطلاق فمثلا أصبح هناك حرية أكثر، وأن بعض الشباب يرون أن الزواج قيد لهم.

رابعاً: دوافع المقارنات الاجتماعية

كان من الصعوبة إيجاد الدوافع وراء أي مقارنة اجتماعية، إلا بعد التعمق في التحليل وربط نتائج تحليل المضمون بالمقابلة مع عدد من المبحوثات من أفراد المجتمع السعودي، وللتعرف على شخصية الطرف المقارنة والمقارن معه، وبما أن أطراف المقارنة هي مجتمعات؛ لذلك سعت هذه الدراسة إلى التوجه لدراسات متعمقة في المجتمع السعودي ومنها: الشخصية والثقافة للمجتمع السعودي للخطيب (2017)، ودراسة كيف يتصور المجتمع السعوديين أنفسهم لبيت المال والعربي (2004)، وكذلك نظرية الهوية الاجتماعية. وبعد ذلك تم وربطها مع نتائج الدراسة

ظهرت العديد من تلك الأسباب، والدوافع التي تدفع أي مجتمع للمقارنة بينه وبين مجتمع آخر، وظهرت مجموعة من الدوافع التي تدفع أفراد المجتمع للمقارنات الاجتماعية بين مجتمعهم والمجتمعات الأخرى ومن تلك الدوافع:

1. يستخدم بعض أفراد المجتمع المقارنات لأنهم يرون وجود مشكلة اجتماعية تحتاج لحل.

2. يستخدم بعض أفراد المجتمع المقارنات لأنهم يشعرون بالإحباط في بعض الجوانب والمجالات المقارن بينها.

3. تُستخدم المقارنات لإحباط المجتمع أو الجماعة والأفراد بشكل مباشر أو غير مباشر ومقصود وغير مقصود.

4.يستخدم أفراد المجتمع المقارنات لأنهم يرون أن المجتمع الآخر، أفضل منهم وأن مجتمعهم الأقل في الإطار المحدد للمقارنة.

5.يستخدم المجتمع المقارنات لأنهم يرون أن تلك المقارنات قد تساهم في تقدم وتطور المجتمع وانساقه وسلوكيات أفراده مثل الطرف المقارن معه.

6.يستخدم بعض أفراد المجتمع المقارنات لأنهم يريدون حل لمشكلاتهم الاجتماعية، والشخصية، والتربوية والتنظيمية، والاسرية، والمهنية.. وغيرها.

7.يستخدم أفراد المجتمع المقارنات المحايدة أو المماثلة: لأنهم يرون أن مجتمعهم مثله مثل غيره سوا في السلب والايجاب، ولا يوجد من هو أفضل أو اقل منهم.

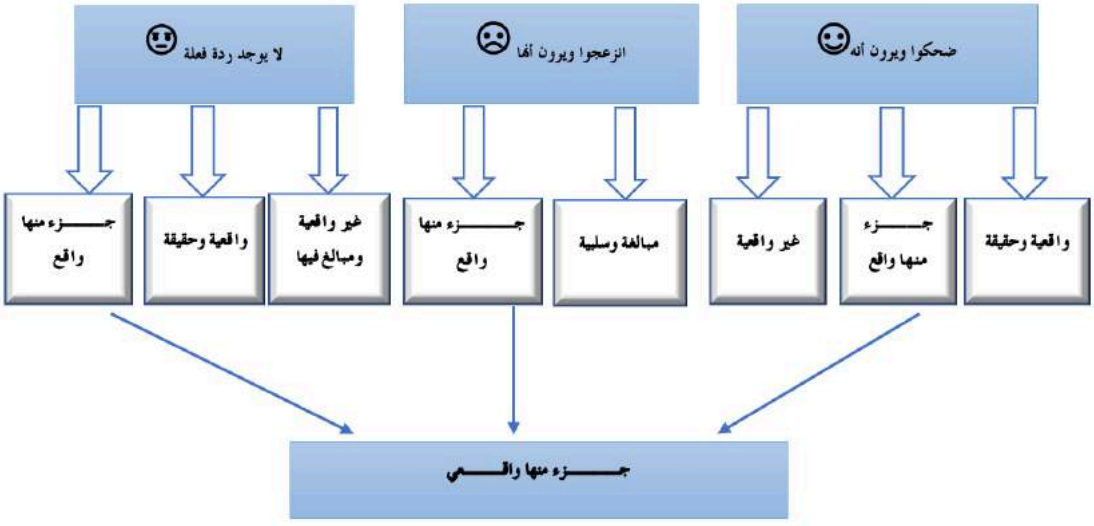
8.يستخدم المجتمع المقارنة التنازلية: لأنهم يرون أن هناك جوانب مميزة وإيجابية في مجتمعهم وأفضل من غيرهم.

9.ربما البعض منهم لا يعرف مدى تأثير تلك المقارنات فيستخدمها لأجل التسلية والضحك.

10.يستخدم بعض أفراد المجتمع المقارنات لأجل التقليد والمحاكاة لغيرهم.

11.يستخدم بعض أفراد المجتمع المقارنات السلبية في جانب محدد لأنهم يرون أن ذلك الجانب يحتاج للتغير والتعديل للأفضل.

الشكل (2)



أ. استجابات وردود أفعال الأفراد للمقارنات التصاعدية المصورة من خلال (الملاحظة)

هذا التصميم يوضح الاستجابات التي ظهرت لأفراد عينة المقابلة من خلال أداة الملاحظة وذلك بعد أن عُرض لهن مقطعاً من المقاطع التي تحمل صورة نمطية عن طريق المقارنات التصاعدية بين المجتمع السعودي مع مجتمعات أخرى وجاءت كالتالي:

عاشراً: إستخلاصات النتائج

1.ظهرت العديد من الصور النمطية المتداولة عن المجتمع السعودي عن طريق المقارنات الاجتماعية مع مجتمعات أخرى في وسائل التواصل الاجتماعية، وجسدت أكثر من شخصية في (100) مقطع متداول، وظهرت كل شخصية بتكرار محدد، تم وضعها من الأكثر للأقل ظهوراً كالتالي:

صورة المجتمع بشكل عام في (25 مقطعاً)، شخصية الطفل السعودي في (23 مقطعاً)، شخصية الرجل السعودي في (18 مقطع)، شخصية المرأة السعودية في (16 مقطع)، شخصية الأسرة المكونة من (أب وأم وأبناء) في (11 مقطع)، شخصية المعلم والطالب في (6 مقاطع)، شخصية الطبيب في (مقطع واحد).

2.أظهرت أغلبيه المقاطع الخاصة بصورة المجتمع بشكل عام دون تحديد أي فئة داخل المجتمع: بأن المجتمع السعودي غير نظاميين، وفوضويين في قيادة السيارة، وأنهم غير مخططين، وهناك صورة عديدة تم عرضها في نتائج تحليل المضمون.

3.أظهرت أغلبية المقاطع التي صورة الطفل السعودي (الذكر، والأنثى): بأنه غير مؤدب وغير تربوي وألفاظهم سيئة، وجاء ذلك في إطار مقارن مع أطفال من مجتمعات أخرى في إشارة أن تلك المجتمعات هي الأفضل.

4.أظهرت اغلبية المقاطع صورة الرجل السعودي: بأنه غير

رياضي، وغير مهتم بلياقته البدنية، وتم تصوير ذلك في إطار مقارن مع رجال من مجتمعات أخرى في إشارة إلى أن الرجال من المجتمع الأخر هم الأفضل.

5. أظهرت أغلبية المقاطع التي صورة المرأة السعودية: بأنها مبالغة في التزيين، ورغم أنها ليس بدرجة عالية من الجمال كما تصور المقاطع، وكذلك بأنها متكفلة ومعقدة في الارتباط وذلك في إطار مقارن مع نساء من مجتمعات أخرى في إشارة إلى أن المرأة من المجتمع الأخر هي الأفضل.

6. أظهرت نتائج تحليل المقاطع صورة الأسرة السعودية بأنهم: لا يحترمون النائم، ويتعاملون بعنف مع بعضهم، وأن الأم والأب السعوديين غير تربويين، وألفاظهم سلبية، وأن الزوج السعودي لا يهتم بأسرته مع تقدم السن بل يذهب للزواج بأخرى مقارنة بالأسر من المجتمعات الأخرى، والتي صورتها المقاطع في إطار مقارن في إشارة بأنها الافضل.

7. أظهرت المقاطع التي صورت المعلمين والطلبة: بأن المعلمين لا يتعاملون بأسلوب تربوي مع الطلبة ويستخدمون أسلوب العقاب، وأن الطلبة السعوديين غير مهتمين بالتعليم، وأن المعلمة السعودية غير مهتمة بالتعليم بل تهتم بالراتب، وتم تصوير ذلك عن إطار مقارن مع معلمين وطلبه من مجتمعات أخرى.

8. أظهرت المقاطع صورة الطبيب السعودي عن طريق مقارنته بطبيب من مجتمع أخر، وصورت تعامل الطبيب السعودي مع المرضى بطريقة سلبية وغير مهنية عكس الطبيب الأجنبي.

9. جاء نتائج طبيعة المقارنات الاجتماعية الظاهرة في المقاطع في (3) فئات وهي كالتالي: سلبية في (89) مقطع، ومماثلة في (6) مقاطع، أما الإيجابية جاءت في (5 مقاطع).

10. ظهرت متغيرات جديدة في الدراسة أثناء التحليل وهي: المقارنة وفقاً للنوع المقارن بينهم، وجاء الذكور أكثر جنس تم المقارنة بينهم وذلك بتكرار (48) حيث حملت أغلبية المقاطع مقارنات بين الذكور من المجتمع السعودي مقابل بالذكور من المجتمعات الأخرى، ثم الإناث بتكرار (28)، وكذلك تم مقارنة الأنثى الاجنبية مقابل الذكر السعودي بتكرار (12) وهذه المفارقة المختلفة التي ظهرت في نتائج التحليل.

11. جاءت المقارنات مع العديد من المجتمعات في مقاطع التحليل وظهرت في (6) فئات، والأكثر تكراراً للمقارنة جاء مع المجتمع الغربي بـ(62) تكراراً من بين المقاطع، ثم تلاها المجتمع العربي بتكرار (21)، ثم الياباني ثم التركي والأسيوي، أما بقية المقطع والذي ظهر فيها أكثر من مجتمع في المقطع الواحد جاء بـ (7) تكرارات فقط.

12. ظهر محور جديد اثناء التحليل وهو (أُطر المقارنات الاجتماعية الظاهرة) وذلك بفئات متنوعة اشتملت الجوانب الاجتماعية وجاءت الغالبية في فئة (الإطار الاجتماعي العام) بـ (38) تكرار، ثم الاجتماعي التربوي بتكرار (27)، ثم الاجتماعي الأُسري بـ (16)، ثم الاجتماعي الشبابي بـ (11)، ثم الاجتماعي التعليمي (6) تكرارات، واخيراً الاجتماعي التنظيمي والاجتماعي الطبي بتكرار واحد لكلاً منهما.

13. ظهرت اتجاهات المقارنات المتداولة في ثلاث فئات، حيث إن أغلبية المقاطع صورت المقارنات بالاتجاه التصاعدي بتكرار (90) من بين المقاطع، وفيها يصور المجتمع المقارن مع المجتمع السعودي بأنه الأفضل في الجانب المقارن، بينما (الاتجاه التنازلي) جاء بتكرار (9) وفيها يصور المجتمع السعودي أنه الأفضل في الجانب المقارن بينه وبين المجتمع الاخر، وظهر في هذه الدراسة «اتجاه ثالث» وهو (المحايد أو المماثل) وفيها يصور المجتمعات بطريقة مماثلة حيث لا يوجد من هو أفضل أو أقل من الآخر وجاءت بتكرار (واحد) فقط.

14. تم استخلاص عدد من الدوافع التي تدفع أفراد المجتمع إلى المقارنات الاجتماعية مع مجتمعات أخرى، وذلك من خلال أداة المقابلة على عينة من أفراد المجتمع السعودي وتم ربطها مع دراسات مختصة عن المجتمع السعودي تم ذكرها في نتائج المقابلة.

فيما يختص بتأثير المقارنات الاجتماعية المتداولة في صور نمطية على الصورة الذهنية للمجتمع ومع ظهورها في شخصيات متعددة جاءت إجابات أفراد عينة المقابلة كالتالي:

أ. للمقارنات المتداولة تأثير على المجتمع بشكل عام، وتعددت آراء افراد عينة المقابلة، حيث ترى البعض أن هناك تأثير على المجتمع بشكل عام سوا من ناحية التربية، وعلى الأزواج، والتعامل فيما بينهم. ولم يقتصر التأثير على الصورة الذهنية والسلوكيات، بل حتى أن من أفراد المجتمع من أثرت على مصطلحاتهم، فمنهم من أصبح يستخدم المصطلحات المتداولة في تلك المقارنات بوعي أو بدون منه مثل (الخروف، أبو سروال وفانيلا، أم ركب) وترى إحدى أفراد العينة: أن تلك المقارنات أثرت على القناعات لدى الشباب السعودي فالبعض منهم لم يعد قنوعاً وخصوص في الارتباط والزواج فيما بينهم، وأصبحوا ينظرون لأنفسهم أنهم الأقل سواء على المستوى الشخصي، او المجتمعي أو المهني نتيجة تأثير تلك المقارنات.

ب. أما تأثيرها على الطفل السعودي، جاءت وجهة نظر أفراد العينة كالتالي: أن هناك تأثير سلبي ومنها: زيادات انتشار السلوكيات التربوية الخاطئة داخل المجتمع، وخصوصاً من الأفراد غير الواعين، وأما التأثير الإيجابي هو توعية الآباء والأمهات الواعيين حيث نبهتهم لتجنب الأساليب التربوية الخاطئة في المجتمع.

ج. أما تأثيرها على صورة الرجل، ظهرت ثلاث اراء للمبحوثات

وهي: أن لها تأثير إيجابي على الرجل من وجهه نظرهن إذ أن البعض منهن ركز على اهتمامه بالصحة، والرياضة، والمظهر، أما التأثير السلبي فهو الإحباط نتيجة مشاهدة تلك المقاطع عنهم، وكذلك على الهوية الاجتماعية لدى الشاب السعودي، والبعض منهم لم يتأثر ولديه وعي أكبر وعقلانية اتجاه المقارنات.

د. أما تأثيرها على صورة المرأة السعودية، كذلك جاء كالتالي: أن هناك تأثير إيجابي على البعض من ناحية الاهتمام بالصحة والذات وكذلك أصبحت أكثر واعياً واستقلالية، أما التأثير السلبي من ناحية التكلف في عمليات التجميل، والتعقيد في شروط الارتباط والزواج.

هـ. أما تأثيرها على صورة الأسرة السعودية ترى غالبية أفراد العينة: أن التأثير السلبي في غالب الحال وهي في تغير نظرة الزوج لزوجته والعكس، ومن ثما تصديق البعض منهم أن ذلك صحيح عنهم، وترى كذلك الأغلبية أن هناك تأثير في إنجاب الأطفال حيث قلّت نسبة إنجاب الأطفال داخل الأسرة وهي من الأمور الأكثر تأثرا من وجهة نظرهم.

و. أما صورة المعلم إذ ترى أفراد عينة المقابلة أن هناك تأثير إيجابي في توعية بعض المعلمين بالأساليب الخاطئة في التعامل مع الطلبة، أما التأثير السلبي فهو على النظرة السلبية من قبل المجتمع والطلبة أنفسهم اتجاه المعلمين السعوديين وقلت الثقة بين المعلم والطالب.

ز. أما بخصوص صورة الطبيب ورغم أنها صورة واحدة إلا أنّ ذلك قد يؤثر بشكل سلبي على نظرة المجتمع للطبيب، ولكن الأغلبية ترى أن المجال الطبي والمهنيين السعوديين مميزين ويثقون بهم مما قد يزيد ذلك ثقتهم بأنفسهم، ويؤثر عليهم بشكل إيجابي.

15. هناك العديد من سمات الهوية الاجتماعية للمجتمع السعودي والتي ظهرت في مقاطع تحليل المضمون حيث تم وضعها كمتغيرات للتعرف على تأثير الصور النمطية المتداولة من خلال المقارنات الاجتماعية التصاعدية على الهوية الاجتماعية للمجتمع السعودي ومن تلك المتغيرات وهي: العادات سوا في (اللباس، والأكل، أو العادات بشكل عام، واللغة، واللهجة، ونمط المعيشة، وأسلوب الحياة)

ومن النتائج التي ظهرت من خلال أداة المقابلة أن هناك تأثير على الهوية الاجتماعية نتيجة تصوير الصورة النمطية بصفة مقارنات اجتماعية مع مجتمعات أخرى، وكان التأثير قائم سوا بالسلب، أو الإيجابي كما ترى أفراد العينة وهي كالتالي:

- أن هناك تغير في نمط اللبس التقليدي السعودي لدى بعض الشباب، وإن بعض منهم لم يعد يفضل لبس الثوب الرسمي، ولا الشماغ إلا في المجالس الرسمية، والبعض لا يلبسها، وإنّ البعض أصبح يلبس الأساور والسلاسل رغم أنها كان مستنكرة في الماضي، وذلك في إشارة أنها أفضل وعصريه، وليست شرط أن تناسب شخصيتهم بل من أجل أن يكونوا مثل غيرهم من المجتمعات الأخرى. أما الفتيات وخصوصا عند تصوير شكل المرأة السعودية في المقارنات باللباس الطويل وشكل العباية ترى أفراد العينة أن ذلك أثر على بعض الفتيات إذ ترين أن ذلك غير حضاري وأن طريقة اللبس للفتيات في المجتمعات الأخرى هي الملاءمة لهن.
- أما التأثير على نمط الأكل فإن البعض منهن ترى بعدم التأثير، والأُخريات ترين أن هناك تأثير كبير على نمط الأكل، وخصوصا بين الشباب. وانقسمت الآراء بين الايجاب، والسلبي في التأثير.
- أما التأثير على اللغة ترى البعض أن هناك تأثير، وأُخريات لا ترين أي تأثير، وظهر رأي ثالث بأن التأثير على اللغة لم تكن المقارنات هي جزء منه بل أنها من ضمن التأثيرات المتعددة على اللغة للمجتمع السعودي. حيث ترى بعض أفراد العينة أن اللغة الإنجليزية أصبحت» بريستيج» عند وضعها في إطار مقارن مع العربية حيث تظهر الإنجليزية الأفضل، وبالتالي يستخدم المجتمع المصطلحات الإنجليزية أثناء الكلام مع بعضهم، ويرون أن من يستخدم العربية فقط هو أقل خبرة ومعرفة منهم.
- أما بخصوص اللهجة: ترى بعض أفراد العينة أن هناك تأثير، والاغلب أصبح يستخدم ما تسمى «باللهجة العامية» إشارة لتأكيد أن تلك اللهجات المقارن معها أنها الأفضل، وكذلك في المقابل ترى بعض أفراد العينة بعدم التأثير المباشر على اللهجة.
- أما بخصوص نمط المعيشة وأسلوب الحياة إذ أن أفراد العينة يرون أن هناك تأثير كبير، وذلك لأن تلك المقارنات صورت المجتمعات الأخرى بنمط معيشة وأسلوب حياة عصري أفضل ومميز، وبالتالي يكون لذلك تأثير على الملتقى، والمشاهد وذلك بتصوير أن أسلوب المعيشة للمجتمع السعودي ليس مميزاً مثل تلك المجتمعات، وقد يحاول البعض منهم استحداث أساليب من وجهه نظرهم أنها الأفضل، وقد تكون تلك الأساليب والأنماط من تلك المجتمعات المقارن معها أو من مجتمعات أخرى، أو قد تكون مستحدثة بما يتناسب مع واقعهم الاجتماعي.
- أما بخصوص العادات جاءت أكثرها ظهوراً هي مقاطع هي نمط (الزواج، والخطوبة) إذ ترى البعض بعدم التأثير ولكن الأغلبية ترين أن هناك تأثير كبير وخصوصاً أصبح البعض يؤيد التعارف قبل الزواج، واختيار شريك الحياة في إشارة

أنه الأفضل من وجهة نظرهم، وكذلك أثرت على طريقته الاحتفال بالزواج حيث أخذت الطابع الغربي أكثر، ولم يؤثر على الارتباط فقط إنما على الطلاق كذلك، حيث يرى البعض من أفراد المجتمع أن الزواج أصبح قيد لهم، ويحتفلون بالطلاق بشكل مبالغ كما يشاهدون من غيرهم من المجتمعات.

16. ظهرت عدد من الاستجابات والردود لأفراد عينة المقابلة أثناء عرض مقطع مصور ضمن أسئلة المقابلة، ويحمل هذا المقطع: صوراً نمطية ومقارنات اجتماعية بين المجتمع السعودي ومجتمع آخر، ومن تلك الاستجابات: (البعض منهن ضحك، البعض أنزعج بشدة، البعض لم يحدث أي ردة فعل)، وبالرغم من اختلاف تلك الردود إلا أن جميع الآراء اشتركت في (أن جزء من تلك الصور النمطية التي جاءت في المقطع عن طريق المقارنات حقيقي) من وجهة نظرهن.

الحادي عشر: توصيات الدراسة

وفي ضوء ما ظهرت من نتائج للدراسة الحالية تم وضع عدد من التوصيات وهي كالتالي:

- ضرورة الاهتمام بالصورة النمطية المتداولة عن المجتمع السعودي من قبل أبناء المجتمع، والمؤسسات الاجتماعية، والإعلامية السعودية، والمراقبة من قبل الهيئات الحكومية لما يتداول عن المجتمع.
- إنشاء مقاطع مضادة للمقاطع السلبية عن صورة الطفل السعودي، والعمل على نشر صور تربوية إيجابية عنه، وذلك لأن أغلبية المقاطع كانت متداول عن الطفل السعودي ويليها باقي الفئات.
- الاهتمام بنشر الصور الإيجابية للرجل السعودي من قبل الرجال السعوديين، والعمل على تغير الصور النمطية السلبية المنشورة عنهم أما عن طريق الأفراد، أو الجماعات، أو المؤسسات.
- يجب الاهتمام بصورة التعليم، والمعلمين، والطلبة، وذلك لأن المدارس والنظام التعليمي من أهم مؤسسات التنشئة لأي مجتمع، ويجب العمل على استبدال الصور السلبية المنشورة بصور إيجابية من قبل المعلمين أنفسهم، أو الطلبة، أو المؤسسات التي تهتم بمهنة التعليم.
- توضيح وتوعية لمن يقوم بنشر لتلك المقاطع من أبناء المجتمع بأن المجتمعات مختلفة ولكل مجتمع خصائصه، وهويته الخاص به والتي تختلف عن أي مجتمع أخر.
- توضيح مدى تأثير المقارنات الاجتماعية، والصور النمطية المنشورة على الصورة الذهنية للمجتمع السعودي وعلى تقدم وتنمية المجتمع السعودي للجهات المختصة والمؤسسات والمجتمع.
- منع كل من ينشر صورة سلبية من أفراد المجتمع عن مجتمعه، بأي هدف كان، وأي طريقة لأن تلك المقاطع السلبية تضر بالمجتمع بشكل كبير، وتساعد في تدعيم الصور السلبية عن المجتمع.
- الحرص على أن يكون للمسلسلات والأفلام السعودية الدور الكبير في نشر صورة نمطية إيجابية عن المجتمع السعودي وغرسها بدل نشر الصور الساخرة التي أسهمت في تكوين صور سلبية عن المجتمع، وهذه من مسؤوليات المنتجين، والمخرجين، والممثلين السعوديين.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

بدوي، أحمد. (1982). معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية انجليزي فرنسي عربي. بيروت: مكتبة لبنان

بيت المال، حمزة والعربي، عثمان. (2004). كيف يتصورون السعوديون أنفسهم دراسة مسحية على عينة ممثلة للمجتمع السعودي. الجمعية السعودية للأعلام والاتصال. المنتدى الإعلامي السنوي الثاني. صورة المملكة العربية السعودية في العالم. قاعة الملك فيصل بالرياض.

التيماني، مداخل. (2015). صورة المرأة السعودية ودورها الاجتماعي كما تدركها السعوديات من خلال مسلسلات قناة ان بي سي نموذجا. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الدراسات الاجتماعية. علم الاجتماع. كلية الآداب. جامعه الملك سعود.

الحسن، إحسان. (2010). النظريات الاجتماعية المتقدمة. عمان: دار وائل.

الخطيب، سلوى. (2016). مناهج البحث الاجتماعي. الرياض: مكتبة الشقري.

الخطيب، سلوى. (2017). الثقافة والشخصية دراسة تطبيقية للشخصية القومية السعودية. (الطبعة الثانية). الرياض: الشقري للنشر.

زايد، احمد. (2006). سيكولوجية العلاقات بين الجماعات. الكويت: عالم المعرفة https://up.top4top.net/downloadf-845fusvj1-pdf.html

زغيب، شيماء. (2009). مناهج البحث والاستخدامات

الإحصائية في الدراسات الإعلامية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الزيباري، طاهر. (2011). أساليب البحث العلمي في علم الاجتماع. (الطبعة الأولى). بيروت: مؤسسة مجد الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

شقرة، علي. (2015). الاعلام والصورة النمطية. (الطبعة الأولى). عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

عبد العزيز، بركات. (2015). مناهج البحث الإعلامي (الأصول النظرية ومهارات التطبيق). القاهرة: دار الكتاب الحديث.

عبد القادر، آدم. (2014). مهارات الاتصال (النظرية والتطبيق). الرياض: مكتبة المتنبي.

العتيبي، سهى. (2014). الصورة الاجتماعية للمرأة السعودية في كاريكاتير الصحافة المحلية. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الدراسات الاجتماعية. علم الاجتماع. كلية الآداب. جامعه الملك سعود.

علي، محمد. (2015). الاعلام الغربي والإسلام واشكاليات الحرية والمسؤولية والصورة النمطية. (الطبعة الأولى). أبو ظبي: مركز سلطان بن زايد للثقافة. والاعلام.

غيث، محمد. (1979). قاموس علم الاجتماع. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

الفاضل، سلوى. (2013). ابعاد استخدام الشباب السعودي لشبكات التواصل الاجتماعي. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الدراسات الاجتماعية. كلية الآداب. جامعه الملك سعود.

كيلي، هونوم. (2009). الهوية الاجتماعية (معرفة الذات وقيادة الاخرين). (ترجمة العوض، خالد). الرياض: مكتبية العبيكان.

المزاهرة، منال. (2014). مناهج البحث الإعلامي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

Arab References:

Alfadel, Salwa. (2013). Dimensions of the use of Saudi youth to social networks. Unpublished MA thesis. Department of Social Studies. College of Arts. King Saud University.

Al-Otaibi, Soha. (2014). The social image of Saudi women in the local press comics. Unpublished MA thesis. Department of Social Studies. Sociology. College of Arts. King Saud University.

Bayt Al-mal, Hamza, Alarabi, Othman. (2004). How do Saudis perceive themselves, a survey study on a representative sample of Saudi society. Saudi Association for Media & Communication. The second annual media forum. The image of Saudi Arabia in the world. The second annual media forum. The image of Saudi Arabia in the world. King Faisal Conference Hall in.Riyadh.

Timani, entries. (2015). The image of Saudi women and their social role as perceived by Saudi women through MBC TV channel series as a model. Unpublished MA thesis. Department of Social Studies. Sociology. College of Arts. King Saud University.

ثانياً: المراجع الانجليزية

Buunk, B. P., Collins, R. L., Taylor, S. E., VanYperen, N. W., & Dakof, G. A. (1990). The affective consequences of social comparison: either direction has its ups and downs. Journal of personality and social psychology, 59 (6), 1238.

Guimond, Serge. (2006). Social comparison and Social Psychology. United Kingdom: University press, Cambridge

Scott, Grace. (2017). Self-Confidence, Social Comparison, Materialism, Minimalism, Self-Love, and Fulfillment: 6 Books in 1. USA

Suls, J., & Wheeler, L. (Eds.). (2013). Handbook of social comparison: Theory and research. Springer Science & Business Media

White, J. B., Langer, E. J., Yariv, L., & Welch,

J. C. (2006). Frequent social comparisons and destructive emotions and behaviors: The dark side of social comparisons. Journal of adult development, 13(1), 36-44.

Zuo, A. (2014). Measuring up: Social comparisons on Facebook and contributions to self-esteem and mental health, A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Science in Psychology from the University of Michigan

ترجمة و تقنين مقياس جدول مسح مخاوف الأطفال المعدل

Translation and Standardization of the Scale of the Revised Fear Survey Schedule for Children

د. أحمد بن سعد الأحمد

كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Dr. Ahmed Saad Alahmed
Social Science College, Department of Psychology
Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

(قُدم للنشر في 2/ 11/ 2020، وقُبل للنشر في 29/ 12/ 2020)

الملخص

هدفت الدارسة الحالية إلى ترجمة وتقنين مقياس جدول مسح مخاوف الأطفال المعدل (Ollendick, 2006)، وإعداده ليكون صالحاً للاستخدام والتطبيق على البيئة في المملكة العربية السعودية. عمل الباحث على ترجمة المقياس بالاستعانة بالمختصين في اللغات والترجمة، وتم التحقق من خصائص المقياس السيكومترية. وبلغت عينة الدراسة (496) طفلاً وطفلة في المملكة العربية السعودية. وأشارت نتائج الدراسة إلى تمتع المقياس بمستويات صدق وثبات مرتفعة؛ مما يشير إلى صلاحيته للاستخدام والتطبيق لقياس مخاوف الأطفال في المملكة العربية السعودية، وتبين أن أكثر المخاوف انتشاراً بين الأطفال كانت الخوف من الفشل والنقد بمتوسط (50.9456) وانحراف معياري بلغ (9.04238)، في حين جاء البعد الثاني المخاوف غير المعروفة، وفي المرتبة الثالثة جاء البعد الرابع وهو الخوف من مخاطر الموت وفي المرتبة الرابعة جاء البعد الخامس وهو المخاوف الطبية وأخيراً جاء بعد الخوف من الجروح الخفيفة وبلغ متوسطة الحسابي (26.2056) وانحراف معياري (5.20626). وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد المخاوف والدرجة الكلية وفقاً لمتغير (النوع)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في المخاوف لدى الأطفال (الدرجة الكلية والأبعاد)، لصالح من هم بفئة العمر من (14-16) في البعد الأول والثالث والرابع والخامس والدرجة الكلية للأداة يليها على التوالي من هم بفئة العمر (11-13) سنة يليها من هم بفئة العمر (7-10) سنة في البعد الثاني.

الكلمات المفتاحية: مخاوف الأطفال، المراهقين، التقنين.

Abstract:

The current study aimed to translate and standard the revised children's fears scale (Ollendick, 2006), and prepare it to be usable and applicable to the environment in the Kingdom of Saudi Arabia. The researcher worked on translating the scale with the help of specialists in languages and translation, and the characteristics of the psychometric scale were verified. The sample of the study was (496) male and female children in the Kingdom of Saudi Arabia. The results of the study indicated that the most common fear among children was fear of failure and criticism with an average of (50.9456) and a standard deviation of (9.04238). The second dimension came in unknown fears and in the third place came the fourth dimension, which is fear of the dangers of death, and the fourth dimension came. The fifth was medical concerns, and finally it came after fear of light wounds and reached the arithmetic mean (26.2056) and a standard deviation (5.20626). The results of the study indicated that there were no statistically significant differences in all dimensions of fears. The total score according to the variable (gender), and with regard to the age group, the results indicated the existence of statistically significant differences in fears in children (total score and dimensions), for those in the age group from (14-16) in the first, third, fourth and fifth dimensions and the total score of the instrument. Followed by age group (11-13) years, ended by age group (7-10) especially in the second dimension.

Keywords: Children's Fears, Adolescents, Standardization

المقدمة:

يرى عبدالعال أن الخوف (Fear)كمتغير له تأثير على سلوك الأفراد باختلاف مراحلهم العمرية، حيث حظي بالعناية والدراسة من مختلف مدارس علم النفس والتي تتبنى أطراً نظرية متنوعة كمدرسة التحليل النفسي، والمدرسة السلوكية والمعرفية وغيرها، وفي ظل كثرة التغيرات المتلاحقة والمفاجئة في مختلف المجالات الاجتماعية، والاقتصادية والثقافية وزيادة التهديدات الطبيعية والبشرية في الآونة الأخيرة، وتعدد مطالب الحياة التي يقف فيها الأفراد أحياناً عاجزين عن تلبية وتحقيق مطالبهم أو مطالب أسرهم وأبنائهم؛ مما يؤثر على أفراد الأسرة على وجه الخصوص والمجتمع بشكل عام، ويجعلهم أكثر خوفاً على الحاضر والمستقبل (عبدالعال، 2008).

ويُعد الخوف حالة انفعالية واستعداد فطري لدى جميع الكائنات الحية لحماية نفسها من مخاطر الحياة التي تتعرض لها، ويُصاب الأطفال شأنهم شأن الكبار بالقلق والمخاوف ولكنهم لا يستطيعون البوح بما يشعرون أو يعانون منه، حيث أن آبائهم أو من يعولهم يشعر بأنه يستطيع استنتاج هذا الشعور من خلال السلوكيات التي تظهر من الأطفال (الحسين، 2002). وعادة ينتج الخوف أو القلق لدى الأطفال من خلال المواقف التي يتعرضون لها داخل الأسرة بكونها المحيط الاجتماعي الأول الذي يكوّن شخصية الفرد، كما أنّ للأب والأم دور بارز في إنشاء المخاوف والقلق لدى أطفالهم من خلال أساليب التنشئة الأسرية الخاطئة، فيدفعونهم إلى عدم الشعور بالأمن النفسي، ويصبح الوالدان مصدراً للخوف بدلاً من الأمن، كما أن الحماية الزائدة قد تجعل الطفل يشعر بخطر قريب أو وشيك الوقوع قد يتعرض له الطفل يبالغ في لمخاوف ويرتفع لديه معدل القلق في المواقف المختلفة (بغورة، 2015). وتتعدد الظروف النفسية والاجتماعية التي تعتبر عوامل خطورة (Risk Factors) في ظهور مخاوف الأطفال كانفصال الأبوين، أو موت أحدهما أو الصراعات الأسرية، كما أن قدوم المولود الجديد في الأسرة أو انفصال الطفل عن محيطه الاجتماعي الأول (الأسرة) والانتقال لمحيط المدرسة عوامل قد تزيد من مخاوف الأطفال والتي قد تظهر في سلوكيات مختلفة كالتبول اللاإرادي، ومص الأصابع، وقضم الأظافر أو المشي أثناء النوم أو الكوابيس وغيرها من السلوكيات التي تظهر كنتاج لهذه المخاوف (مختار، 2018). وأشار زوبي (2014) أن أكثر المخاوف شيوعاً لدى الأطفال هي الخوف من المجهول بنسبة (81٪) ويليه الخوف من الثعابين (53٪) ويليه الخوف من التصرف الخاطئ (41٪) ثم الخوف من الأشباح (40٪) والخوف من الظلام (39٪) كما أشارت دراسة (Vogel, Gensthaler Stahl & Schwenck, 2019) إلى (59٪) من جميع المخاوف التي تم الإبلاغ عنها بشكل عفوي كانت حول مجموعة من المخاوف الاجتماعية، يأتي بعد ذلك مخاوف أخرى كالخوف من الأخطاء بنسبة (28 ٪) والمخاوف المتعلقة باللغة (8٪) والمخاوف المتعلقة بالصوت (5٪) والشعور بالخوف يعتبر من ضرورات الحياة التي يقي بها الكائن الحي نفسه من الأذى ويتجنب به المكروه. ولهذا ترى الاختلاف الواضح في سلوك الفرد الخائف عن سلوكه المشابه عندما يكون الموقف طبيعياً (الحسين، 2002).

مشكلة الدراسة:

تتعدد المشكلات النفسية والاجتماعية التي يعاني منها الأفراد بشكل عام، والأطفال على وجه الخصوص يعانون من ثمة مشكلات كالقلق، والتوتر، والإحباط، والخوف نتيجة لعدة أسباب أبرزها أساليب التنشئة الأسرية، والبيئة التي يعيشون فيها، والخبرات التي يتعرضون لها؛ مما ينعكس سلبا على شخصيتهم، ويحد من قدرتهم على التوافق والتكيف في مهارات الحياة، ويؤثر على تكوين مفهومهم عن ذواتهم، وتقديرهم لأنفسهم، حيث يرى الكثير من علما النفس أمثال (فرويد، وأدلر، وكارين هوربي) أهمية السنوات الأولى في تكوين وتنمية شخصية الطفل، كما تنعكس آثار المخاوف على بنيتهم الجسدية وتحدث ثمة اضطرابات سيكوسوماتية لديهم كالشعور بالتعرق، وخفقان القلق، وحركة العين، وبعض الأمراض الداخلية كالقلقون العصبي وغيرها من الأمراض الجسدية ذات المصدر النفسي.

ومن خلال الاطلاع على بعض الدراسات النفسية التي تناولت الخوف مثل دراسة فاركس وآخرون (Vincent, Farkas &Heima &2020) ودراسة أيونق وآخرون (Ewing, Pike, Dash, Hughes, Thompson, Hazell, Ang, Kucuk, Amie & Cartwright-Hatton, 2019) التي أشارت أن الخوف عاملا مهما في بناء الشخصية وتكوينها لدى الأفراد؛ نظرا للأثار الجسمية والسلوكية التي يتركها على الفرد بما ينعكس سلبا على تصرفاته وحياته بشكل عام. وعليه فإن مرحلة الطفولة لا تسير بخط مستقيم بسبب ما يعترض الأطفال في هذه المرحلة من صعوبات تنتج عنها صراعات داخلية تظهر في سلوكيات مختلفة، حيث تظهر هذه السلوكيات في أشكال أعراض لاضطرابات انفعالية مختلفة كالخوف والقلق والاكتئاب، ويعتبر من العوامل النفسية التي لها آثار سلبية على قدرة الطفل على التكيف مع البيئة المحيطة، ويحد الخوف من قدرة الطفل على التفاعل في المواقف الاجتماعية المختلفة، ويتمثل من في الشعور بالتوتر والقلق والتقلبات الوجدانية العنيفة وعدم القدرة على السيطرة عليها (زوبي، 2014).

وتبلورت مشكلة الدراسة الحالية من خلال اطلاع الباحث على عدد من الدراسات العربية كدراسة (عامر، 2020؛ إبراهيم وإبراهيم، 2018؛ إبراهيم، 2015؛ شعبان، 2011) والدراسات الأجنبية (Weeks et al., 2012; & García-Fernández, 2010) ، والتي بينت الحاجة إلى وجود مقياس يتناول مخاوف

الأطفال وتشخيصها بشكل دقيق، حيث تبين ندرة المقاييس العربية في حدود- اطلاع الباحث-؛ مما جعله يعمل على ترجمة وتقنين جدول مسح مخاوف الأطفال المعدل Fear Survey Schedule For Children-Revised((FSSC_R المعد من قبل (Ollendick, 2006).

وتتلخص مشكلة الدراسة في الإجابة على الأسئلة التالية:

- ما أكثر مخاوف الأطفال (عينة الدراسة) انتشاراً؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى مخاوف الأطفال وفقا لمتغيري النوع (ذكور، إناث)، والمرحلة العمرية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى ترجمة وتقنين مقياس جدول مسح مخاوف الأطفال في المملكة العربية السعودية (FSSC_R) الذي أعده (Ollendick, 2006) من خلال ترجمة وتقنين جدول فحص مخاوف الأطفال المعدل (FSSC_R):

- تحديد أكثر مخاوف الأطفال انتشارا لدى الأطفال (عينة الدراسة).
- التعرف على الفروق في مستوى مخاوف الأطفال وفقا لمتغيري النوع (ذكور، إناث)، والمرحلة العمرية.

أهمية الدراسة:

تسعى الدراسة إلى ترجمة وتقنين أداة لقياس مخاوف الأطفال، حيث تم استخدام هذا المقياس في المجالات التطبيقية والبحثية للمواقف أو الأشياء المحددة التي يُخشى حدوثها، وتؤدي إلى سلوكيات التجنب عند المصابين بالرهاب الاجتماعي (Social Phobia) وقد ترجم مقياس (FSSC-R) إلى عدة لغات، وكان موضوعًا لفحص بداية و تطور ومسار الخوف عند الأطفال والمراهقون. وتتمثل أهمية الدراسة في جانبين: نظري وتطبيقي كما يلي:

الأهمية النظرية:

تتحدد الأهمية النظرية لهذه الدراسة فيما يلي:

1-قلة المقاييس التي تقيس مخاوف الأطفال في بيئة الدراسة الحالية في المملكة العربية السعودية على وجه الخصوص.

2-إضافة مقياس متخصص في قياس وتشخيص مخاوف الأطفال في ضوء قلتها في بيئة الدراسة الحالية.

3-تناول المقياس لعدد من الجوانب التي تتعلق بمخاوف الأطفال المرتبطة بموضوعات محددة.

4-الحاجة إلى وجود مقاييس تتناول الجوانب الانفعالية في المراحل النمائية لتكوين شخصية الطفل، وتحقيق صحته النفسية.

الأهمية التطبيقية:

تتحدد الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة فيما يلي:

1-دعم الممارسين في المجال الإكلينيكي ومجال الإرشاد النفسي والتربوي.

2-مساعدة الآباء والممارسين المهنيين في تقيم وتشخيص مخاوف الأطفال وتحديدها.

3-تقدم رؤية علمية وتطبيقية في مجال القياس النفسي وتقييم مشاعر الأطفال وذلك بالتعرف على المخاوف المرضية لديهم، الأمر الذي يساعد على التدخل المبكر سواء بالأساليب الإرشادية أو العلاجية لخفض هذه المخاوف من خلال إعداد البرامج النفسية المناسبة والتي تساعدهم على تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي.

مصطلحات الدراسة:

الخوف

يعرف الخوف بأنه: «تعبئة جسدية عامة يقوم بها الجهاز العصبي لتوجيه إمكانات الجسم وفعاليته وقابليته ضد الخطر إما بالحرب أو الكفاح أو بالهرب والفرار» (المياحي، 2009: 525). كما عرفه (زهران، 2005: 421) بأنه: «ردة فعل انفعالي لمثير موجود موضوعياً يدركه الفرد على أنه مهدد لكيانه الجسمي أو النفسي». وعرفه (عبدالله، 2011: 338) بأنه: «استجابة انفعالية لمثير واقعي خارجي يستدعي مثل هذه الاستجابة». كما عرفه (صوالحة وعبدالكريم، 2004: 302) بأنه: «انفعال قوي غير سار يشعر به الطفل، وينتج عنه الإحساس بوجود خطر أو توقع حدوثه فيسلك سلوكا يبعده عن ذلك المثير الذي يسبب له الأذى».

ويعرف إجرائياً في الدراسة الحالية:

ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس جدول مسح مخاوف الأطفال والمراهقين بعد ترجمته وتقنينه. المعد من قبل (Ollendick, 2006).

الأطفال: يعرف الباحث الأطفال في الدراسة الحالية بأنهم من تتراوح أعمارهم بين 7-16 من العمر، من كلا الجنسين.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تمثلت حدود الدراسة الحالية في تناولها لترجمة وتقنين مقياس جدول مسح مخاوف الأطفال المعدل.

الحدود المكانية: الأطفال والمراهقين في المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1442/1441.

الإطار النظري:

الخوف وتأثيره على الأطفال:

يعد الخوف أحد صور اضطراب الشخصية لدى الأطفال، ويأتي على عدة صور ظاهرة كالمخاوف الحسية والواقعية أو صور مخفية غير واقعية تؤثر في سلوك الطفل وقد تصل به إلى مرحلة الانفعالات والحالات العصبية التي تؤدي إلى الخوف غير الطبيعي وتنقله إلى الخوف المرضي في مجالات شتى. وللأسرة دور مهم في فهم وضبط المخاوف والتخويف لدى الأطفال أو حتى التقليل منها، وقد ينعكس الفهم الخطأ للأسرة على الطفل بشكلٍ سلبي عندما تزداد مخاوف الأسرة على الطفل وتعرضه للمخاطر وتشكل له حماية زائده خوفاً عليه من المرض وتتشكل لدى الطفل مخاوف جديدة تؤثر على مخاوفه الطبيعية بشكل سلبي، وقد حملت المدرسة السلوكية الأسرة بانها هي مصدر الخوف من خلال العادات الخطأ التي تعلمها وتعززها في أطفالها (علي، 2019).

ويرى صوالحة وعبدالكريم (2004) أن درجة الخوف تختلف من طفل إلى آخر فالذكاء يؤثر في درجات الخوف ولربما ساعد الطفل في طرد المخاوف الغير واقعية كالخوف من الظلام والأشباح والتخيلات ومخاوف الوالدين وغيرها، وتنشا لدى الطفل الذكي قواعد التمييز بين حقيقة وتأثير المخاوف التي يتعرض لها على عكس الطفل الأقل التي تزيد لديه إذا قل فهم هذه المخاوف. كما أن من تأثير المخاوف وخصوصاً الاجتماعية على الأطفال الميل للانطواء، والانسحاب من المواقف الاجتماعية وغيرها من السلوكيات التي تظهر كالترد، والهروب من مواجهة الغرباء، والامتناع عن المشاركة في الأنشطة المدرسية، والخوف من الانتقاد من الآخرين والذي يسبب الإحراج (Chorney, 2008).

ويشير وولشيك وآخرون (Wolchik, Tein, Sandler & Doyle, 2002) إلى أن غياب أحد الوالدين يزيد من مخاوف الطفل ويؤثر على جانبه النفسي بدرجات متفاوتة يمكن للطفل ضبطها إذا كانت هناك تحصينات ومهارات مكتسبه لدى الطفل من الوالدين على عكس من يفتقد لهذه المهارات التي ينتج عنها ازدياد الخوف والقلق وتشكل خطرا على الطفل إذا صاحب الخوف اضطرابات الهلع وفقدان السيطرة.

نسب الانتشار:

يُعد الخوف ظاهرة شموليه في البشر لدى الكبار والصغار والذكور والإناث وهذه الظاهرة تصنف بأنها ظاهرة طبيعية لدى الأطفال كونها تشكل لهم حماية تجنبهم الأخطار قبل وقوعها، وعندما تتجاوز حدودها الطبيعية فأنها تتحول إلى مشكلة، وقد بينت الدراسات والبحوث أن نسبة مشكلة الخوف لدى الأطفال مرتفعة على مستوى المجتمعات الإنسانية، وقد أصدر المركز الوطني لتعزيز الصحة النفسية التابع لوزارة الصحة أن نسبة (90 ٪)من الأطفال السعوديون الذين تتراوح أعمارهم بين 2-14 عاماً يعانون من نوع واحد من أنواع الخوف على الأقل ومعظم هذه المخاوف طبيعية جداً. ولقد ذكر خلف الله (2016) أن المخاوف في سن سنتين إلى أربع سنوات تتمحور حول موضوعات الحيوانات والعواصف والغرباء، بينما في العمر من (4-6) سنوات تكون مخاوف الأطفال من الأشباح، وكذلك فإن (90٪) من الأطفال تحت سن السادسة يظهر لديهم خوف محدد. ويتميز الأطفال من عمر (10) سنوات فأعلى بالخوف من الأخطار الجسيمة، وفيما يتعلق بمخاوف الأطفال المدرسية فإن الإحصائيات تشير أن الأطفال يخافون من أداء الامتحان التي تخفض من أدائهم. كما أشارت دراسة جوردن وآخرون (Gordon, Neville (Eleonora, Peter & Ollendickd, 2007 أن لدى الأطفال مخاوف ليلية حيث أظهرت نتائج دراستهم أن ما يقارب (64.2٪) من الأطفال والمراهقين يعانون من مخاوف ليلية تمثلت أكثرها في الخوف من السطو على المنزل ومن اللصوص، كما أن نتائج الدراسة أظهرت أن والإناث أكثر خوفاً من الذكور بنسبة (72.9٪) إلى (54.6٪) على التوالي، كما أن الأطفال أكثر خوفاً من المراهقين بنسبة (79.4٪) إلى (48.8٪) على التوالي.

أنواع الخوف:

الخوف شعور طبيعي ومن طبيعة البشر والكائنات الحية بشكل عام ولديها استعداد فطري يتصف بالخوف والحذر، وعندما يتجاوز هذا الخوف حده يتحول إلى مشكله أو خطر، ويصحب ذلك تغيرات وقتيه في السلوك وقد تستمر لفترة أطول وتأخذ صفة الاستمرار في طبيعة السلوك ، و يكمُن خطر أنواع الخوف لدى البشر في تلك المخاوف التي تصاحب الطفولة في وقت مبكر وينشأ منها مخاوف عديدة هي نتاج مخاوف وصفتها المقاييس النفسية بانها مخاوف غير طبيعية كالخوف من استخدام السلم المتحرك أو المصعد والطائرة والأماكن المرتفعة أو الخوف من الحيوانات الأليفة بشكل عام، وخطر هذه المخاوف عندما تتحول إلى أمراض توثر على مسيرة حيا' الطفل ووظائفه بشكل غير طبيعي كأمراض الفوبيا الشديدة، والرهاب الاجتماعي الذي بدوره يقصيه من حياته الطبيعية ويدخل في عالم العزلة الاجتماعية ويتوسع في بيئته ومحيطه كالخوف من المدرسة وكلما زاد العمر زادت المخاوف (الشهري، 2018).

تنقسم المخاوف حسب مثيراتها وواقعتها إلى قسمين: مخاوف وهمية ذاتية، ومخاوف حسية واقعية، ويرتبط بموضوع الخوف، وضعف الثقة بالنفس عند الأطفال، والروح الاستقلالية ومن مظاهر ذلك الخجل واضطرابات الكلام (عبدالله، 2011: 464). ولقد ذكرتا آسيا ونبيلة (2012) أقسام الخوف كما يلي:

1-**الخوف الطبيعي**: وهو الشعور الذي يشترك فيه الأفراد في المرحلة العمرية الواحدة كالخوف من الحيوانات المفترسة أو من عقاب الوالدين أو من الظلام مما يجعله يقوم بسلك تجنبي عن هذه المثيرات.

2-**الخوف المرضي**: وهو خوف شاذ وغير مبرر ويكون من موضوعات محددة أو وهمية لا تخيف من هم في سن الطفل.

كما ذكر أسماعيل (2007) عدد من أنواع الخوف وهي: الخوف العادي وهو خوف الفرد مما يخيف في العادة كالحيوانات المفترسة، والخوف المرضي وهو خوف غير مبرر مما لا يخيف عادة وليس له سبباً واضحاً وقد يكون وهمياً وغير محدد، وآخرها الخوف العرضي والذي يكون أحد أعراض الاضطرابات النفسية كالقلق والاكتئاب.

أسباب الخوف:

تعد حياة الطفولة من أهم المراحل التي تتشكل فيها شخصية الفرد وتتشكل فيها داعم حياته النفسية والاجتماعية بعيداً عن المخاوف والاضطرابات، وللأسرة دور بارز في ضبط هذه المراحل وعدم تعريض الطفل لاضطرابات أو مواقف عنيفة تقوده لعالم الخوف المرضي، والخوف لدى الأطفال له مسببات كثيره وعديدة ومتداخلة وتتطلب عناية دقيقة عند توصيفها وتحديد العلاج المناسب لها سواءً من قبل الأسرة أو المختصين في البحث والعلاج (عبدالوهاب، 2011). ويمكن توضيح أهم هذه الأسباب في العوامل البيولوجية للطفل عندما يتعرض لخلل ينتج عنها خوف بمقدار هذا الخلل ويزيد كلما تأثر بشكل سلبي بالعوامل الخارجية وعلى الأخص العوامل الاجتماعية ومن أهمها تأثيرات الأسرة السلبية، كذلك تعتبر الوراثة لدى الطفل من مسببات الخوف عندما يرث الطفل بعضاً من صفات الخوف من أبويه فأنها تؤثر على طبيعة الخوف التي يتصف بها، كما يمكن أن يكتسب الطفل هذه الصفات من أبويه أو من المحيطين به داخل أسرته كصفات متعلمة ويقلد الذين يعانون من التوتر والقلق والخوف ويصبح من طبيعته (عبدالوهاب، 2011).

مظاهر وأعراض الخوف:

للخوف مظاهر وأعراض يصاب بها الأطفال سواءً كانت انفعالية أو سلوكية أو جسمية، ومن أبرزها تدفق الدم إلى سطح الجلد مما يزيد من إفراز العرق وتنخفض درجة الحرارة للجسم وتبرد الأطراف. كما تظهر تغيرات جسمية داخل الجسم كالرعشة والشعور بالدوار والتقيؤ والإغماء أو هبوط الجهد. كما أن هناك تغيرات جسمية أخرى يشعر بها الطفل الخائف كخفقان القلب وانقباض وانبساط الأوعية الدموية (الحوامدة والسويلم وسليمان، 2014). كما أن هناك أعراض أخرى للخوف شائعة بين الأطفال كالإصابة بالأرق أو النوم لساعات طويلة أكثر من المعتاد، الالتصاق بالأبوين ليس هذا فحسب بل الإصابة بالذهول والحيرة والميل إلى الاندفاع والتهور، وظهور حركات عصبية لا إرادية مثل الرعشات المفاجئة (حافظ، 2015).

بعض النظريات المفسرة للخوف:

أولاً: النظرية التحليلية

حيث تفسر النظرية التحليلية لصاحبها «فرويد» المخاوف عند الأطفال من خلال الخبرة التي عاشها الطفل في مواقف مثيرة في السنوات الأولى من حياته، فصدمة الميلاد تعتبر أول الأخطار التي تحيط بالطفل، فالتوتر الذي ينتج عن التنفس أو ما يسمى بالصرخة الأولى حال خروج الطفل من رحم الأم يمثل خبرة مثيرة للخوف حيث يمكن أن تستثير حيل دفاعية لتفادي تكرارها، ولكن (فرويد) رفض أن تكون الأم في هذه المرحلة من حياة الطفل موضوعاً مثير للخوف وإن كان من الممكن أن يكون ذلك في مرحلة متأخرة من العام الأول للطفل (أسماعيل، 2007).

ثانياً: النظرية السلوكية

يؤكد أصحاب هذه النظرية السلوكية أن التعلم الخاطئ هو السبب الرئيس في السلوك المضطر والذي اكتسبه الفرد من خلال الخبرات التي تلقاها خلال مراحل حياته في البيئة المحيط به وليس له علاقة بالتكوين النفسي الفطري حيث لا يولد الطفل بشعور الخوف. وبناء على ذلك ينظر للسلوك المضطرب على أنه مرتبط بالصراع الانفعالي كالذي يحدث عندما يخاف الفرد وبالتالي تتوقف الاستجابة الهادفة وبالتالي يتعزز السلوك التجنبي (الطراونة، 2007).

ثالثاً: نظرية النمو العقلي (جان بياجيه)

سعى «بياجيه» في نظريته إلى تفسير مفهوم التوازن الذي يرى أنه مسؤول عن تنسيق النضج البيولوجي للفرد، وتفاعله مع الطبيعة والبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها، وبين أن عملية النمو المعرفي للفرد في البيئة التي يعيش فيها يضبطها التوازن الذي يقوده إلى ضبط المثيرات الخارجية والأوضاع الجديدة وتستمر حالة التوازن، وعلى عكس ذلك إذا كانت البنى المعرفية للطفل غير قادرة على معالجة وضبط المثيرات والأوضاع الجديدة من خلال تفاعلاته في بيئته التي يعيش فيها يحدث اضطراب وينتابه الخوف؛ لذا تركز هذه النظرية على أن التفاعل للطفل في البيئة التي يعيش

فيها ينتج عنها تعلم أشياء جديدة، وكلما زاد العمر زاد التعلم، وإذا كان هناك انعدام للتوازن بين نضج الطفل وتفاعلاته ينتج عنه مشكلات من أهمها الخوف (نشواتي، 2003).

الدراسات السابقة:

يعرض الباحث الدراسات السابقة التي تناولت مخاوف الأطفال على وجه العموم، والمقاييس وأدوات التشخيص لهذه المخاوف على النحو الآتي:

وهدفت دراسة صوالحة وعبدالكريم (2004)، إلى معرفة أنماط الخوف الشائعة لدى الأطفال في ضوء متغيرات الجنس والعمر والمستوى الاجتماعي والاقتصادي، حيث بلغ عدد أفراد العينة (1032) طالباً وطالبة بينهم (499) ذكور و(533) إناث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وتم إجراء مسح للمخاوف الشائعة لدى أطفال المرحلة الابتدائية (الصفوف الأولية) ومدى تأثير متغيرات الجنس والصف والمستوى الاجتماعي والاقتصادي والتفاعل بينها في هذه المخاوف. وقد تناولت الدراسة تحديد أنماط الخوف لدى عينة من طلاب الصفوف الأولى للمرحلة الابتدائية وفق عدد من المتغيرات أهمها الجنس والمستوى الاجتماعي والثقافي وأثرها على مجالات الخوف التي حددها الباحثان وهي الخوف من الحيوانات والناس والمدرسة والأمور الغيبية والأخطار والمجال الاجتماعي، وأشارت نتائج الدراسة أن أكثر أنماط الخوف شيوعا هو الخوف من الظواهر الطبيعية، تلاها الخوف من الأخطار والحيوانات والأمور الغيبية ثم المدرسة والقوى الطبيعية ويأتي أخرها الخوف من المجال الاجتماعي. وكشفت نتائج الدراسة عن فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الجنس حيث يزداد الخوف لدى البنات أكثر من الأولاد في مجالات الخوف التي حددتها الدراسة.

كما أجرى عبدالفتاح ونصر وإبراهيم (2004) دراسة حول مدى فاعلية برنامج إرشادي في تخفيض القلق والاكتئاب والخوف من الموت لدى عينة من الأطفال مرضى القلب. تكونت العينة من عدد (60) طفلاً ممن يعانون من مرض القلب من الذكور والإناث وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة من كلا الجنسين أشارت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة حيث لوحظ انخفاض التفكير اللاعقلاني والخوف من الموت لدى المجموعة التجريبية، وقد كانت الإناث أكثر عقلانية من الأطفال الذكور وأقل خوفاً من الموت.

كما قامت عجلان (2009) بدراسة سيكومترية لمخاوف الأطفال والمراهقين وفقاً للعمر والنوع وارتباطه بمخاوف الصحة النفسية للأطفال، أجريت الدراسة على عينة بعدد (676) من الذكور والإناث (317 ذكور، 359 إناث) وذلك في أربعة مستويات هي المرحلة الابتدائية 200 تلميذ وتلميذة، المرحلة الإعدادية 200 تلميذ وتلميذة، المرحلة الثانوية 76 طالباً وطالبة، وأخيراً المرحلة الجامعية 200 طالب وطالبة. أشارت نتائج الدارسة أن مخاوف الإناث أكثر من الذكور ويظهر ذلك في التعبير الانفعالي وكلما تقدم الأطفال والمراهقين في مراحل الدراسة كلما قلت المخاوف، كما بينت نتائج الدراسة أن المراهقين كلما تقدمت بهم مراحل الدراسة ظهرت عليهم بعض الاضطرابات الإكلينيكية مثل النشاط الحركي الزائد، وفقدان الشهية العصبي، واضطراب النوم، والقلق العام، والفوبيا الاجتماعية.

قام فيرقس وفلنتاينير ومالكقيرث وستيقن سن وقاير وجينيسز (Fergus, Valentiner, McGrath, Stephenson, Gire, & Jencius, 2009) بتطوير مقياس الخوف من التقييم الإيجابي مؤخرًا لتقييم بُعد إدراكي إضافي يُزعم أنه يكمن وراء اضطراب القلق الاجتماعي (SAD)، لكن خصائصه النفسية لم يتم فحصها بعد في المجموعات السريرية. فحصت الدراسة الحالية (133) مريضًا يبحثون عن العلاج، وأشارت النتائج إلى أن مقياس الخوف من التقييم الإيجابي (FPES) كان متميزًا عامليًا عن مقياس تقييم الخوف من التقييم السلبي، وكان لدى المرضى الذين يعانون SAD (ن=51) درجات أعلى في FPES من المرضى الذين يعانون من اضطرابات القلق الأخرى (ن=82). أظهر FPES أيضًا صدقا الاتساق الداخلي كان مرتفعاً، وصلاحية جيدة متقاربة ومميزة، وصلاحية مقبولة مرتبطة بالمعيار في التنبؤ بأعراض القلق من التفاعل الاجتماعي. يبدو أن FPES تتمتع بخصائص سيكومترية جيدة وهي أداة تقييم جديدة واعدة لفهم الاضطرابات العاطفية الموسمية بشكل أفضل.

وقام قراسيا فريندز وسانجيز وإموروس (García-Fernández, Sánchez, Amorós, Carrillo, 2010) بوصف الخصائص السيكومترية لمقياس التقرير الذاتي للأطفال. حيث يتم تقييم لمخاوف الأطفال في المدرسة الذين تتراوح أعمارهم من 8 إلى 11 من خلال مقياس مسح المخاوف في المدرسة. وتكونت العينة من 3665 طفل من أسبانيا، وتكون المقياس من أربعة عوامل هي: الخوف من الفشل الدراسي والعقاب، والخوف من عدم الراحة الجسدية، الخوف من التقييم الاجتماعي والمدرسة والقلق الاستباقي والانفصال. تم استخدام التحليل العاملي كما أظهرت النتائج وجود اتساق داخلي عالي (α = 0.89). وتبين من خلال النتائج أن المقياس يمكن استخدامه وتطبيقه لأنواع متعددة من القلق في العيادات والمدارس.

كما قاما عبدالمجيد وشحاته (2010) بدراسة حول الخوف من الوالدين وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال، طبقت الدراسة الحالية على عينة إجمالية قوامها (320) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الابتدائية والإعدادية أعمارهم من (10-14) عاماً من مجموعة من المدارس الحكومية (التجريبية- العادية). وكان من أهم نتائج هذه الدراسة أن هناك علاقة ذات

دلالة إحصائية بين الخوف من الوالدين والمهارات الوجدانية لدى أطفال العينة عند مستوى دلالة (0.01) وتزيد عن الإناث أكثر من الذكور أما فيما يخص المهارات الاجتماعية تزيد عند الذكور وتقل عن الإناث.

ولقد قام ويكس وهيمبرق وروديف وقولدن وقروس (Weeks, Heimberg, Rodebaugh, Goldin & Gross, 2012) كان الهدف الأساسي منها إجراء فحص كبير متعدد المواقع للملف الشخصي للقياس النفسي لمقياس الخوف من التقييم الإيجابي بين المرضى الذين يعانون من تشخيص رئيسي لاضطراب القلق الاجتماعي (ن = 226 ؛ النوع الفرعي المعمم: 97.8 ٪). تم فحص ردود المشاركين غير القلقين (ن = 42). وقد تم استخدام التحليل العاملي والاتساق الداخلي وطريقة إعادة الاختبار وصدق البناء. وتوصلت النتائج إلى خصائص سيكومترية جيدة يمكن الاستفادة منه مع العينات الإكلينيكية.

وقد قامت حافظ (2015) بدراسة حول المناخ الأسري وعلاقته بالمخاوف الاجتماعية لدى الأطفال، وهي دراسة تحليلية تهدف إلى وصف العلاقة بين المناخ الأسري وعلاقته بالمخاوف الاجتماعية لدى عينة من الأطفال. وذلك على عينة مكونة من (250) طالباً وطالبة وتراوحت أعمارهم ما بين (9-12) سنة، بواقع (128) من الذكور بمتوسط عمري مقداره (11.55) وانحراف معياري مقداره (5.26)، و(122) من الإناث. وكانت نتيجة البحث العامة أن هناك ارتباط دال إحصائياً بين المناخ الأسري والمخاوف الاجتماعية لدى الأطفال الذكور والإناث، وكلما اتسمت المناخ الأسري بالإيجابية كلما قلت المخاوف.

كما هدفت دراسة عبد الوهاب (2016) إلى قياس الخوف لدى الأطفال من بعض المظاهر الطبيعية والفروق الإحصائية تبعاً لمتغيرات (الجنس، والمرحلة التي حددتها في مرحلة الروضة ومرحلة التمهيدي). أشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع نسبة الخوف من المظاهر الطبيعية مقارنة بالمتوسط الفرضي للباحثة، وأن الإناث ترتفع عندهم نسبة الخوف أكثر من الذكور وكلما ازدادت المرحلة الدراسية للطفل تزداد المخاوف، ونرى أن ذلك يعود لارتفاع الحذر لدى الطفل كلما تقدم في الدراسة. وتؤكد الباحثة أن هذه الظواهر تتحول إلى مخاوف لدى الأطفال بدرجة كبيرة عندما تحدث لهم للمرة الأولى ولا يستطيعون تفسيرها، وتزداد المخاوف عندما لا يجدون لها تفسيراً من الوالدين أو الأسرة.

كما هدفت دراسة إبراهيم (2018) إلى التعرف على الخصائص السيكومترية لمقياس الاضطرابات السلوكية لدي الأطفال المكفوفين، حيث استخدم المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة. واشتمل المقياس على (40) عبارة موزعة بالتساوي على أربعة أبعاد وهي الخوف والقلق والغضب والانعزال بهدف خفضها لدي الأطفال المكفوفين، وتم تطبيقه على (20) طفلاً وطفلة (10) ذكور و(10) إناث من أطفال المركز النموذجي لرعاية وتوجيه المكفوفين بالزيتون ما بين 9-13 سنة. وتم حساب صدق المقياس بطريقة صدق المحكمين وصدق الاتساق الداخلي للمفردات، ثم تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل الفا كرونباخ. وأظهرت النتائج أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات وصدق مرتفعة مما يجعله صالح للاستخدام والتطبيق.

كما قام عامر (2020) بدراسة لبناء مقياس الخوف من جائحة كورونا والتحقق من صدقه وثباته لعينه في المجتمع العربي، وطبق المقياس على عينة متاحة على الأنترنت بصيغة Google Form. وبلغ حجم عينة الدراسة 538، حيث بلغ عدد الذكور 123 بنسبة (22.9 ٪) وعدد الإناث 415 بنسبة (77.1 ٪) وتنوعت الجنسيات المشاركة بنسبة (82.2 ٪) وعدد 422 وعدد 96 من جنسيات عربية أخرى وبنسبة (17.8 ٪) حيث شارك 61 فلسطيناً والبقية من جنسيات عربية مختلفة. وتم تحليل النتائج باستخدام LISREL و (SPSS) Statistical Package for the Social Sciences وأسفرت النتائج عن تمتع مفردات المقياس بدرجة جيدة من ثبات الاتساق الداخلي باستخدام الفا كرونباخ للعينة الكلية، وأفرز التحليل العاملي الاستكشافي عاملين أحدهما الخوف الشخصي والثاني السلوكيات المرتبطة بالخوف، بينما أظهر التحليل العاملي التوكيدي حسن مطابقة جيدة لنموذج العاملين مع البيانات. وبناء على هذه النتائج أوصى الباحث باستخدام المقياس لقياس الخوف من كورونا بشكل خاص والأوبئة بشكل عام.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة أن المخاوف لدى أفراد العينة تتباين في موضوعاتها في الدراسات المختلفة، حيث أشارت في بعضها إلى وجود مخاوف الأطفال في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية كنوع المخاوف والجنس والعمر الزمني. كما بينت الدراسات السابقة فاعلية البرامج الإرشادية والعلاجية في خفض مخاوف الأطفال كما في دراسة عبدالفتاح وآخرون (2004).

كما تبين أن المخاوف بين الإناث تكون بدرجة أكبر منها بين الذكور كما في دراسة (عبد الوهاب، 2016؛ عجلان، 2009) وكما أن للمناخ الأسري والتنشئة الوالدية تأثير في ظهور المخاوف لدى الأطفال كما في دراسة حافظ (2015). كما أن الباحث لم يغفل الدراسات ذات العلاقة المباشرة بموضوع البحث والمتعلقة بالخصائص السيكومترية لمقاييس الخوف حيث وجدت جميع الدراسات أن المقاييس التي تم اختبار خصائصها السيكومترية مناسبة للاستخدام سواء في العيادات أو المدارس.

كما استخدمت الأساليب الإحصائية المتنوعة لحساب الثبات أو الصدق. ومما يميز الدراسة الحالة تناولها لهذه الفئة، وأهمية المتغير الذي تتناوله لما له من أثر بارز على شخصية الطفل ونموه الانفعالي، وأفاد منها بالتعرف على الأدوات المقننة سابقا حول نفس المتغير (الخوف لدى الأطفال) وفي تحديد نسبة انتشاره، وصياغة فروض الدراسة.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

لتحقيق أهداف الدارسة استخدم الباحث المنهج الوصفي والذي يهتم بوصف طبيعة الظاهرة ويعرفه عبيدات وعبدالحق وعدس (2012) بأنه أسلوب من أساليب التحليل المرتكز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد عبر فترة أو فترات زمنية معلومة، وذلك من أجل الحصول على نتائج ثم تفسيرها بطريقة موضوعية تنسجم مع المعطيات للظاهرة.

مجتمع الدراسة وعينته:

تمثل مجتمع العينة في مستخدمي الهواتف الذكية في المجتمع السعودي الذين لديهم أبناء ضمن الفئة المستهدفة في الدراسة، واعتبارها موافقة من أولياء الأمور للمشاركة في الإجابة على فقرات المقياس. وتكونت عينة الدراسة الحالية من (496) طفلاً طفلة، تم اختيارهم بشكل عشوائي من خلال إرسال المقياس بصيغة (Google Form) إلى الهواتف الذكية للآباء والأمهات للإشراف على إجابات الأبناء والبنات أثناء التطبيق من خلال رابط إلكتروني أعده الباحث وتحقق من صلاحيته وسهولة التعامل معه، وفيما يلي وصفا لخصائص العينة وفقا للمتغيرات الديموغرافية.

جدول(1) يوضح الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة (ن=496)

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة
العمر	7-10 سنوات	120	24.2
	11-13 سنة	145	29.2
	14-16 سنة	231	46.6
	الكلي	496	100.0
النوع	ذكور	262	52.8
	اناث	234	47.2
	الكلي	496	100.0

يتضح من الجدول أعلاه أن أفراد الدراسة يقسمون إلى متغيرين هما: (العمر) ويوزع إلى ثلاث فئات هي (من 7-10 سنوات) وعددهم (120) طفلاً بنسبة (24.2 ٪) وفئة (11-13) سنة وعددهم (145) طفلا وبنسبة (29.2٪)وفئة (14-16) سنة وعددهم (231) طفلا بنسبة (46.6 ٪). وفيما يتعلق بمتغير (النوع) بلغ عدد الذكور (262) طفلا) بنسبة (52.8 ٪) وبلغ عدد الإناث (232) بنسبة (47.2 ٪) طفلة.

أداة الدراسة:

وفقاً لموضوع الدراسة وتساؤلاتها، قام الباحث بعمل مسح للدراسات والتي تناولت مقاييس خوف الأطفال ومدى ملائمتها للبيئة السعودية، وفي حدود علم الباحث لا توجد الأداة المناسبة لقياس مخاوف الأطفال، وفيما يلي وصفا تفصيليا للمقياس.

قام الباحث باستخدام مقياس جدول مسح مخاوف الأطفال المعدل (FSSC_R) الذي أعده توماس والوينيدك (Ollen-dick, 2006). يتكون المقياس من (80) فقرة موزعة على خمسة أبعاد هي:

البعد الأول: الفشل والنقد: ويتكون من الفقرات التالية: (80-69-66-65-64-63-54-48-46-44-42-40-38-36-33-31-29-24-19-12-5-3-1).

البعد الثاني: الخوف من شيء غير معروف: ويتكون من الفقرات التالية: (75-74-71-67-62-61-60-57-56-45-43-28-26-23-17-107-6).

البعد الثالث: الجروح الخفيفة: ويتكون من الفقرات التالية:

(79-78-70-55-52-49-47-39-30-25-18-11-4).

البعد الرابع: خطر الموت: ويتكون من الفقرات التالية: (2-13-16-20-27-32-37-41-53-58-59-68-72).

البعد الخامس: المخاوف الطبية: ويتكون من الفقرات التالية: (8-9-14-15-21-22-34-35-50-51-76-77).

ولغايات تصحيح المقياس يتم إعطاء الخيار أبدا رقم (1)، والخيار أحيانا يعطى (2) والخيار كثيرا ويعطى (3) درجات.وقد تحقق معد الأداة من الخصائص السيكو مترية لها من خلال استخدام الصدق التمييزي والصدق التقاربي وحساب الثبات عن طريق حساب معاملات الاتساق الداخلي، كما تم حساب الثبات عن طريق وحساب معامل ألفا كرونباخ لإجمالي درجة الخوف وأصبحت أعلى من (0.90)، في حين أن درجات المقاييس الفرعية تراوحت بين (0.57) و(0.89).

وتمثلت مراحل تقنين وترجمة الأداة بالخطوات التالية:

لغايات الدراسة الحالية فقد عمد الباحث إلى التحقق من الخصائص السيكومترية واتباع عدد من الخطوات العملية لغايات تقنين الأداة وترجمتها للبيئة العربية، كما يلي:

أولا: التعرف على عناصر المقياس ووصفه بشكل دقيق

تمثلت الخطوة الحالية في مراجعة الباحث للمقياس وأبعاده الأساسية وعدد فقراته (80) وتوزيعها على الأبعاد الأساسية، بعد الدراسة والتمحيص للفقرات، ومعرفة المراحل التي قام بها معد الأداة توماس والوينيدك (Ollendick, 2006). لبناء المقياس وتطويره وفق المراحل التي مر بها، وتحققه من الخصائص السيكومترية.

ثانياً: ترجمة الأداة إلى اللغة العربية لتناسب لغة الفئة المستهدفة

قام الباحث بعرض الأداة بلغتها الأصلية (الإنجليزية) على متخصص في الترجمة ليقوم بترجمتها إلى اللغة العربية، وعرض الأداة بعد الترجمة على مدقق لغوي مختص باللغة العربية. للتحقق من العبارات وسلامتها نحوياً قبل عرضها على المتخصصين. كما قام الباحث بعد التدقيق اللغوي للأداة بعرضها على مجموعة من المتخصصين في القياس والتقويم والاضطرابات النفسية وغيرهم من الخبراء في قسم علم النفس لتسجيل ملاحظاتهم ومناقشة العبارات للتأكد من سلامتها قبل عرضها على العينة الاستطلاعية، ومعرفة وملاءمتها ومناسبة عباراتها، وقد جرى بعض التعديل في الصياغة اللغوية، واحتفظ المقياس بعدد فقراته (80).

ثالثا: مرحلة التطبيق على عينة استطلاعية

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بعد ترجمة مقياس جدول مسح مخاوف الأطفال، وتعريبه، وتحكيمه بتطبيقه على عينة استطلاعية من طلاب وطالبات المدارس الأطفال (العينة المستهدفة) والتي بلغ عددها (48) طفلا وطفلة، وذلك لغايات التحقق من مدى وضوح عبارات الأداة، وتعليمات التطبيق، وأهدافه، وكشف الغموض فيه، وتحديد مدى ملائمة الأبعاد والفقرات للفئة المستهدفة، والوقوف بشكل نهائي على استفسارات وملحوظات عينة الدراسة الاستطلاعية المماثلة والمكافئة لعينة الدراسة الأصلية، وقد تبين مناسبة المقياس للفئة المستهدفة، بوضوح عباراته، وبساطتها، وسهولة ترجمتها، وعدم غموضها.

رابعاً: تحقق الباحث من الخصائص السيكومترية للمقياس في البيئة العربية (المملكة العربية السعودية) من خلال:

أولاً: الصدق

تحقق الباحث من صدق الأداة من خلال ما يلي:

1- **صدق المحتوى:** حيث تم بعثها إلى عدد من المختصين في علم النفس لمراجعة محتوى المقياس وعددهم ٥ أعضاء.

وأشارت نتائج هذه الإجراءات إلى اتفاق تقديرات المحكمين على بنود المقياس بنسب تتراوح بين(70 ٪ إلى 88 ٪) وتم تعديل بعض الصياغات لبعض بنود المقياس بناءً على رؤية المحكمين، والملاحظ أن معظم البنود المتفق عليها المحكمين بنسبة (80 ٪) وهذا مؤشر على مدي تمثيل هذه البنود في كل المقياس للهدف المطلوب قياسه.

2-**صدق المقارنة الطرفية:** حيث تم المقارنة بين مجموعتين متعارضتين، تمثل المجموعة الأولى أقل من 25 ٪ (الربع الأدنى) من أفراد العينة السيكومترية على المقياس في حين تمثل المجموعة الثانية أعلى 25 ٪ (الربيع الأعلى) ، بهدف اختبار قدرة المقياس علي التمييز بين المنخفضين والمرتفعين

3-**صدق الاتساق الداخلي:** تم حساب معاملات صدق الاتساق الداخلي للفقرات مع الأبعاد، والدرجة الكلية، كما في الجدول (2).

جدول (2) يوضح معاملات الاتساق الداخلي لارتباط الفقرة بالبعد والأداة ككل (ن=48)

البعد الأول			البعد الثاني		
الفقرة	البعد الأول	الدرجة الكلية للأداة	الفقرة	البعد الثاني	الدرجة الكلية للأداة
1-أخاف من الإلقاء أمام الآخرين	.605**	.456**	6- أخاف من الأشباح	.717**	.635**
3- أخشى من معاقبتي من والدي	.521**	.489**	7- أخاف من الأجسام الحادة	.481**	.437**
5- أخاف أن أبدو أحمقاً	-.237	-.228	10-أخشى الضياع في مكان غريب	.423**	.475**
12- أخاف من التحدث بالهاتف	.105	.119	17-أخشى عند بقائي في المنزل مع أختي	.310*	.280*
19- أخاف عندما أقابل شخص ما لأول مرة	.301*	.220	23-أخاف من الأماكن المرتفعة كالجبال	.390**	.371**
24- لا أرغب أن يستفزني أحد	.326*	.290*	26-أخشى اقتحام اللص لمنزلنا	.490**	.468**
31-أخاف من أن ينتقدني والداي	.085	.120	28-أخاف حين يتم استدعائي من المعلم	.379**	.366*
33-أخاف من المشاركة في المضاربة	.462**	.498**	43- لا أحب الألعاب العنيفة	.308**	.297*
36- أخاف عندما أكون في وسط حشد كبير	.489**	.448**	45-لا أحب النوم في الغرف المظلمة	.625**	.577**
38-أخاف من عدم توفر الطعام	.555**	.479**	56-لا أحب السباحة في المياه العميقة كالبحار	.448**	.329*
40-لا أحب الرسوب في الاختبارات	.310*	.245	57-أكره الكوابيس	.242*	.324*
42-لا أحب الذهاب إلى المدرسة	.451**	.536**	60-لا أحب الانتقال من السرير في الظلام	.654**	.438**
44-أخاف من الجدال بين والدي	.601**	.485**	61- أكره الشعور بالغثيان	.344*	.453**
46-لا أحب الإلقاء أمام الآخرين	.556**	.489**	62-لا أحب أن أكون وحيداً	.462**	.532**
48-لا أحب أن ينتقدني أحد	.344*	.282	74-لا أحب المصاعد	.351*	270.
54-لا أحب الحصول على بطاقة التقرير	.594**	.479**	75-لا أحب الأماكن المظلمة	.732**	.691**
63-لا أحب أن البس ملابس تختلف عن الآخرين	.388**	.340*			
64-أكره أن تعاقبني والدتي	.383**	.338*			
65- أكره الانتظار في المدرسة بعد انتهاء اليوم الدراسي	.365*	.288*			
66- لا أحب ارتكاب الأخطاء	194.	107.			
69-لا أحب القيام بشيء جديد	.431**	.362*			
80-لا أحب أداء الاختبار	.434**	.353*			

البعد الثالث			البعد الرابع		
الفقرة	البعد الثالث	الدرجة الكلية للأداة	الفقرة	البعد الثالث	الدرجة الكلية للأداة
4- أخاف من السحالي	.547**	.460**	2- أخاف من ركوب السيارة أو الباص	.340**	.208**
18-أخاف من الدببة أو الذئاب	.589**	.424**	13-أخاف من قطار الموت	.588**	.516**
25-أخاف من العناكب	.473**	.298*	16-أخاف من ركوب القطار	.432**	.387**
30-أخاف من الخفافيش أو الطيور	.654**	.467**	20-أخاف من الهجوم بالقنابل والاجتياح	.406**	.366**
39-لا أحب القطط	.534**	.368*	27-أخاف من السفر جواً	.319*	.485**
47-لا أحب النمل أو الخنافس	.620**	.297*	32-أخاف من البنادق والأسلحة	.374**	.305**
49-لا أحب الناس غرباء الشكل	.572**	.612**	37-أخاف من العواصف الرعدية	.514**	.208**
52-لا أحب الكلاب غريبة الشكل أو الشرسة	.560**	.398**	41-أخشى أن تصدمني شاحنة أو سيارة	.414**	.293*
55- أكره قص الشعر	.353*	.352*	53-لا أحب المقابر	.587**	.426**
79- لا أحب الجرذان أو الفئران	.566**	.428**	58-أخاف من السقوط من أماكن مرتفعة	.500**	.602**
			59-أخاف من الصعق بالكهرباء	.020	-.010-
			68-لا أحب صفارات الإنذار	.569**	.421**
			72-أكره الزلازل	.404**	.623**
			73-لا أحب الاعتداء على الآخرين أو سلب حقوقهم	.551**	.514**

الفقرة	البعد الخامس	الدرجة الكلية للأداة
8- أرتعد عند الحاجة إلى الذهاب إلى المستشفى	.477**	.353*
9- أخاف من الموت أو مشاهدة الموتى	.489**	.412**
14-أخشى أن أمرض في المدرسة	.386**	.484**
15-أخاف من أن أرسل إلى مدير المدرسة	.429**	.308*
21-أخاف من الحقن الطبية	.667**	.491**
22- أخاف من الذهاب إلى طبيب الأسنان	.714**	.703**
34-أخاف من الإصابة بحروق	.378**	.286*
35-أخاف من الإصابة بجروح أو نزف	.640**	.424**
50-أخاف من منظر الدم	.589**	.472**
51-لا أحب الذهاب للطبيب	.647**	.563**
76-أخاف من عدم القدرة على التنفس	.426**	.417**
77-أخاف من الإصابة بلسعة نحلة	.339**	.350*

يتضح من الجدول (2) أن جميع العبارات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) فأقل باستثناء العبارات رقم (-31-66 5-12) في البعد الأول والعبارة رقم (59) في البعد الرابع. والتي رأى الباحث نظرا لضعف ارتباطها بحذفها حيث أصبح المقياس يتكون من (75) عبارة في صورته النهائية.

4-الصدق بدلالة الارتباط الداخلي بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية

تحقق الباحث من صدق الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكيلة بحساب الاتساق الداخلي بين الأبعاد والدرجة الكلية للأداة، والجدول رقم (3) يوضح ذلك.

جدول (3) يوضح الجدول الاتساق الداخلي للأبعاد مع الدرجة الكلية للأداة (ن=48)

الأبعاد	الدرجة الكلية للأداة
البعد الأول	.872**
البعد الثاني	.922**
البعد الثالث	.802**
البعد الرابع	.767**
البعد الخامس	.869**

يتضح من الجدول (3) أن جميع الأبعاد مرتبطة بالدرجة الكلية للأداة عند مستوى (0.01)، مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي للأبعاد مع الأداة ككل.

5-**الصدق العاملي**: تحقق الباحث من الصدق العاملي للمقياس باستخدام التحليل العاملي (Factor Analysis) حيث تم تحليل المصفوفة الارتباطية الناتجة من استجابات أفراد عينة التقنين الاستطلاعية باستخدام (Facto Analysis Validity) بطريقة المكونات الأساسية (Principal- Components Method) ثم إجراء التدوير المتعامد بطريقة فاريماكس (Varimax Rotation) وتم إيجاد مصفوفة معاملات تشبع فقرات المقياس على العوامل الخمسة المكونة لمقياس جدول مسح مخاوف الأطفال المعدل. والجدول رقم (4) يوضح ذلك.

جدول (4) يبين تشبع فقرات المقياس على العوامل المكونة له وعددها (5) عوامل (ن=48)

	Component				
	1	2	3	4	5
1- أخاف من الإلقاء أمام الآخرين	.509	.047	.159	-.234	.463
2- أخاف من ركوب السيارة أو الباص	.018	-.014	.190	.276	-.151
3- أخشى من معاقبتي من والدي	.140	.094	.807	.100	-.118
4- أخاف من السحالي	.378	.478	.190	-.037	-.211
5- أخاف أن أبدو أحمقاً	-.572	.000	.202	.185	-.174
6- أخاف من الأشباح	.699	.076	.159	.261	.072
7- أخاف من الأجسام الحادة	.142	.319	.551	.189	-.366
8- أرتعد عند الحاجة إلى الذهاب إلى المستشفى	.200	-.161	.581	.032	.216
9-أخاف من الموت أو مشاهدة الموتى	.242	.393	-.156	.256	.355
10-أخشى الضياع في مكان غريب	.067	.697	.237	-.090	.189
11-أخاف من الثعابين	.042	.743	.255	.080	.190
12-أخاف من التحدث بالهاتف	.075	.050	.248	-.028	-.035
13-أخاف من قطار الموت	.210	.175	.338	.374	.177
14- أخشى أن أمرض في المدرسة	.574	.120	.002	-.094	.210
15-أخاف من أن أرسل إلى مدير المدرسة	-.077	-.054	.467	-.026	.527
16-أخاف من ركوب القطار	.160	.144	-.024	.232	.013
17- أخشى عند بقائي في المنزل مع أختي	.500	.180	-.226	-.267	.053

18-أخاف من الدببة أو الذئاب	.096	.707	.038	.199	-.110
19-أخاف عندما أقابل شخص ما لأول مرة	.124	.135	-.084	-.023	.592
20-أخاف من الهجوم بالقنابل والاجتياح	-.164	.526	-.121	.456	.072
21-أخاف من الحقن الطبية	.192	.184	.211	.171	.515
22-أخاف من الذهاب إلى طبيب الأسنان	.741	.177	.130	.247	.125
23-أخاف من الأماكن المرتفعة كالجبال	.053	.122	.323	.316	.087
24-لا أرغب أن يستفزني أحد	-.193	.424	-.096	.168	.023
25-أخاف من العناكب	.145	.315	-.097	.192	.316
26-أخشى اقتحام اللص لمنزلنا	.164	.633	.013	.289	-.029
27-أخاف من السفر جواً	-.105	.111	.113	.033	-.064
28-أخاف حين يتم استدعائي من المعلم	.148	.025	.640	-.177	.005
29-أخشى من الحصول على درجات منخفضة	.608	.305	.224	-.034	-.260
30-أخاف من الخفافيش أو الطيور	.217	.418	.031	-.065	.463
31-أخاف من أن ينتقدني والداي	.308	.066	.465	.117	.036
32-أخاف من البنادق والأسلحة	.043	.610	-.061	-.115	.086
33-أخاف من المشاركة في المضاربة	.118	.028	.807	.070	-.060
34-أخاف من الإصابة بحروق	-.181	.603	-.168	.571	-.039
35-أخاف من الإصابة بجروح أو نزف	-.106	.263	.202	.787	.117
36-أخاف عندما أكون في وسط حشد كبير	.472	.126	.091	-.139	.291
37-أخاف من العواصف الرعدية	-.295	.165	.175	.439	.174
38-أخاف من عدم توفر الطعام	.354	.408	-.083	-.234	-.335
39-لا أحب القطط	.465	.370	-.070	-.258	-.033
40-لا أحب الرسوب في الاختبارات	.242	.406	.084	-.079	.633
41-أخشى أن تصدمني شاحنة أو سيارة	.000	.722	.039	-.241	.106
42-لا أحب الذهاب إلى المدرسة	.665	-.043	-.011	.125	.109
43-لا أحب الألعاب العنيفة	-.175	.490	-.238	.340	-.017
44-أخاف من الجدال بين والدي	.683	-.033	.112	.006	.218
45-لا أحب النوم في الغرف المظلمة	.643	.156	.164	.008	.194
46-لا أحب الإلقاء أمام الآخرين	.507	.204	-.143	-.375	.130
47-لا أحب النمل أو الخنافس	.141	.513	.061	-.054	-.025
48- لا أحب أن ينتقدني أحد	.558	.092	.117	-.101	.107
49- لا أحب الناس غرباء الشكل	.746	.071	.122	.188	.021
50-أخاف من منظر الدم	.221	-.124	.431	.711	-.078
51-لا أحب الذهاب للطبيب	.425	-.207	.600	.247	.177
52-لا أحب الكلاب غريبة الشكل أو الشرسة	-.228	-.016	.726	.212	.152

53-لا أحب المقابر	.001	.121	.375	.367	.341
54-لا أحب الحصول على بطاقة التقرير	.246	-.169	.157	.605	-.138
55-أكره قص الشعر	.541	-.016	.001	-.136	.164
56-لا أحب السباحة في المياه العميقة كالبحار	.464	.101	.256	-.078	-.346
57-أكره الكوابيس	-.170	.184	.572	.335	.039
58-أخاف من السقوط من أماكن مرتفعة	.159	.632	.297	.178	.153
59-أخاف من الصعق بالكهرباء	.014	-.064	-.041	-.031	.150
60-لا أحب الانتقال من السرير في الظلام	.595	.201	.111	.155	-.438
61-أكره الشعور بالغثيان	.195	.116	.097	.303	.428
62-لا أحب أن أكون وحيداً	.298	.113	.131	.173	.629
63-لا أحب أن البس ملابس تختلف عن الآخرين	.232	-.342	.339	.595	.046
64-أكره أن تعاقبني والدتي	-.098	.125	.486	.090	.174
65-أكره الانتظار في المدرسة بعد انتهاء اليوم الدراسي	-.089	.083	-.173	.496	-.030
66-لا أحب ارتكاب الأخطاء	.096	.395	.276	-.222	.225
67-لا أحب أفلام الغموض	-.017	.187	.284	.118	-.090
68-لا أحب صفارات الإنذار	.116	.065	.261	.432	.239
69-لا أحب القيام بشيء جديد	.552	-.147	-.017	.196	.109
70-لا أحب الجراثيم أو الإصابة بأمراض خطيرة	.069	.567	.211	.065	.163
71-أكره الأماكن المغلقة	.277	.519	.030	.194	-.004
72-أكره الزلازل	.686	.058	.232	.081	.145
73-لا أحب الاعتداء على الآخرين أو سلب حقوقهم	.274	.126	.258	.040	.626
74-لا أحب المصاعد	.521	-.010	-.368	.268	-.050
75-لا أحب الأماكن المظلمة	.720	.123	.191	.266	.123
76-أخاف من عدم القدرة على التنفس	.316	.309	-.077	-.003	.419
77-أخاف من الإصابة بلسعة نحلة	.219	.492	.011	-.001	.018
78-لا أحب الديدان أو القواقع	.658	.313	.136	.341	-.428
79-لا أحب الجرذان أو الفئران	.077	.548	.249	.019	.103
80-لا أحب أداء الاختبار	.450	.207	.130	.014	-.420

يتضح من الجدول (4) أن نتائج التحليل العاملي أظهرت أن عوامل المقياس (أبعاد) قد تشبعت على خمسة عوامل، وكان مقدار الجذر الكامن (37.7 ٪)وقد فسر هذا العامل المستخرج ما مقداره (37 ٪) من تباين أداء المفحوصين على المقياس، مما يعطي مؤشراً مرتفعاً على الصدق البنائي للأداة في الدراسة الحالية.

ثانياً: ثبات الأداة

تحقق الباحث من ثبات الأداة من خلال طريقتان هما:

أ) ثبات الفاكرونباخ.

ب) ثبات التجزئة النصفية كما في الجدول رقم (5).

جدول (5) يوضح حساب معامل الاتساق الداخلي (ثبات الفاكرونباخ، والتجزئة النصفية) لكل بعد من أبعاد مقياس مخاوف الأطفال (ن=48)

البعد	عدد الفقرات	اتساق الفاكرونباخ	اتساق التجزئة النصفية
الأول	23	0.70	0.88
البعد الثاني	17	0.71	0.90
البعد الثالث	12	0.71	0.87
البعد الرابع	15	0.70	0.84
البعد الخامس	13	0.72	0.91
الدرجة الكلية للأداة	80	0.81	0.96

يتضح من الجدول(5) أن مستوى ثبات الأبعاد والدرجة الكلية للأداة وفقا لثبات الفاكرونباخ بلغ (0.81) وثبات التجزئة النصفية (0.96) في حين تراوحت قيم ثبات الفاكرونباخ لأبعاد المقياس الخمسة (0.70 -0.81)، بينما تراوحت قيم ثبات الأبعاد وفقا للتجزئة النصفية (0.84-0.96) وجميعها جاءت مناسبة للأداة التي عمل الباحث على ترجمتها وتقنينها للبيئة المحلية.

النتائج:

وفقاً لتساؤلات الدراسة، فقد خلص الباحث للنتائج التالية:

إجابة سؤال الدراسة الأول:

للإجابة على سؤال الدراسة الأول والذي نص على «ما أكثر مخاوف الأطفال انتشارا لدى أفراد الدراسة؟» استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما في الجدول التالي:

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة وفقا لأكثر المخاوف انتشاراً (ن= 496)

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعد الأول	50.9456	9.04238
البعد الثني	38.9214	7.82045
البعد الثالث	26.2056	5.20626
البد الرابع	32.1411	5.92685
البعد الخامس	28.0262	6.40528
الدرجة الكلية للأداة	176.2399	30.58977

يتضح من الجدول أعلاه أن أكثر المخاوف المرضية لدى الأطفال تمثلت في الخوف من الفشل والنقد بمتوسط حسابي بلغ (50.9456) وانحراف معياري بلغ (9.04238)، في حين جاء البعد الثاني المخاوف غير المعروفة في المستوى الثاني وبلغت (38.9214) ومتوسط بلغ (7.82045) وفي المرتبة الثالثة جاء البعد الرابع وهو الخوف من مخاطر الموت وبلغ متوسطة الحسابي (32.1412) وانحراف معياري (5.92685) وفي المرتبة الرابعة جاء البعد الخامس وهو المخاوف الطبية وبلغ متوسطة الحسابي (28.0262) وانحراف معياري (6.40528) وأخيرا جاء بعد الخوف من الجروح الخفيفة وبلغ متوسطة الحسابي (26.2056) وانحراف معياري (5.20626). ولقد اختلفت موضوعات الخوف في الدراسات السابقة ففي دراسة صوالحة وعبدالكريم (2004) جاء الخوف من الظواهر الطبيعية، تلاها الخوف من الأخطار والحيوانات والأمور الغيبية ثم المدرسة والقوى الطبيعية ويأتي أخرها الخوف من المجال الاجتماعي والذي ارتباط بالمجال الأسري كما في دراسة داليا حافظ (2015).

إجابة السؤال الثاني:

للإجابة على سؤال الدراسة الثاني الذي نص على «**هل توجد فروق في مخاوف الأطفال وفقا لمتغيري (النوع) (ذكور وإناث)، والمرحلة العمرية**»؟ استخدم الباحث اختبار (ت) لعينتين مستقلتين على النحو الاتي:

أولا: متغير النوع (الذكور، الإناث) لمعرفة الفروق في متوسطات المخاوف المرضية لدى الأطفال (عينة الدراسة) وفقا لمتغير النوع فقد استخدم الباحث اختبار (ت) لعينيتين مستقلتين على النحو التالي:

جدول (7) يوضح الجدول اختبار (ت) الفروق في المخاوف وفقا لمتغير الجنس لدى أفراد الدراسة (ن=496)

البعد	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
البعد الأول	ذكور	262	51.0076	9.20894	162.	872.
	إناث	234	50.8761	8.87138		
البعد الثاني	ذكور	262	38.0573	8.14480	-2.619-	009.
	إناث	234	39.8889	7.33769		
البعد الثالث	ذكور	262	25.4008	5.22040	-3.689-	000.
	إناث	234	27.1068	5.05095		
البعد الرابع	ذكور	262	31.7595	6.18918	-1.519-	129.
	إناث	234	32.5684	5.60097		
البعد الخامس	ذكور	262	27.6756	6.55756	-1.291-	197.
	إناث	234	28.4188	6.22088		
الدرجة الكلية للأداة	ذكور	262	173.9008	31.80143	-1.806-	072.
	اناث	234	178.8590	29.01771		

يتضح من الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد المخاوف المرضية والدرجة الكلية وفقا لمتغير (النوع). وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من (صوالحة وعبدالكريم، 2004؛ عبدالفتاح وآخرون، 2004) والتي بينت نتائجها عدم وجود فروق في درجة المخاوف المرضية وفقا لمتغير النوع. ويفسر الباحث عدم وجود فروق في البعد الأول الخوف من الفشل والنقد لطبيعة بيئة الدراسة ومكوناتها الاجتماعية وعاداتها وتقاليدها المتمثلة في توجيه النقد والفشل للأفراد في حال وقوعه دون تمييز بين الذكور والإناث، أما الفروق في البعدين الثاني والثالث (الخوف من شيء غير معروف، والجروح الخفيفة) فجاءت الفروق لصالح الإناث لكون الإناث أكثر عاطفية وخصائصهن الانفعالية مختلفة عن الذكور في طبيعتها، كما يمكن تفسيره بطبيعة البيئة التي أجريت فيها الدراسة نظراً لأن الذكور في البيئة السعودية أكثر تعرضاً للالتقاء بالغرباء مما يجعله أمراً اعتيادياً (كثرة التعرض للمثير) فضلا عن دور وأساليب التنشئة، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة عبدالمجيد وشحاته (2010) وكذلك دراسة صوالحة وعبدالكريم (2004)؛ أما عدم وجود فروق في متغيري (خطر الموت، والمخاوف الطبية) فهي مخاوف قد لا ترتبط بالجنس لعموميها حتى على الكبار.

ثانيا: متغير المرحلة العمرية (7-10) (11-13) (14-16) لمعرفة الفروق في متوسطات المخاوف المرضية وفقا لمتغير المرحلة العمرية فقد استخدم الباحث اختبار (تحليل التباين الأحاديon way anova) على النحو الاتي:

جدول (8) يوضح الجدول اختبار تحليل التباين الأحادي الفروق في مخاوف الأطفال وفقا لمتغير المرحلة العمرية (ن=496)

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
البعد الأول	بين المجموعات	943.083	2	471.541	5.881	003.
	داخل المجموعات	39530.448	493	80.183		
	المجموع الكلي	40473.530	495			
البعد الثاني	بين المجموعات	2730.131	2	1365.066	24.433	000.
	داخل المجموعات	27543.802	493	55.870		
	المجموع الكلي	30273.933	495			

البعد الثالث	بين المجموعات	967.154	2	483.577	19.149	000.
	بين المجموعات	12449.870	493	25.253		
	داخل المجموعات	13417.024	495			
البعد الرابع	المجموع الكلي	1045.775	2	522.888	15.774	000.
	بين المجموعات	16342.346	493	33.149		
	داخل المجموعات	17388.121	495			
البعد الخامس	المجموع الكلي	1458.609	2	729.304	19.074	000.
	بين المجموعات	18850.051	493	38.235		
	داخل المجموعات	20308.659	495			
الدرجة الكلية للأداة	المجموع الكلي	33389.632	2	16694.816	19.150	000.
	بين المجموعات	429798.817	493	871.803		
	داخل المجموعات	463188.450	495			

يتضح من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد مقياس مخاوف الأطفال والدرجة الكلية للأداة وفقا لمتغير المرحلة العمرية. ولمعرفة دلالة الفروق قام الباحث بإجراء أحد الاختبارات التتبعية (اختبار أقل فرق معنوي) (LSD) كما يلي:

جدول (9) يوضح نتائج تحليل أقل فرق معنوي (LSD) لدلالة الفروق في مخاوف الأطفال (الدرجة الكلية والأبعاد وفقا للمتغيرات (المرحلة العمرية)

البعد	المرحلة العمرية	من العمر (7-10) سنوات	من العمر (11–13) سنة	من العمر (14–16) سنة
البعد الأول	من العمر (7-10) سنوات	----------	2.38103*	3.45346*
	من العمر (11-13) سنة	-2.38103-*	----------	1.07243
	من العمر (14-16) سنة	-3.45346-*	-1.07243-	----------
البعد الثاني	من العمر (7-10) سنوات	----------	2.73103*	5.75498*
	من العمر (11-13) سنة	-2.73103-*	----------	3.02394*
	من العمر (14-16) سنة	-5.75498-*	-3.02394-*	----------
البعد الثالث	من العمر (7-10) سنوات	----------	2.33046*	3.49935*
	من العمر (11-13) سنة	-2.33046-*	----------	1.16889*
	من العمر (14-16) سنة	-3.49935-*	-1.16889-*	----------
البعد الرابع	من العمر (7-10) سنوات	----------	1.08994	3.39665*
	من العمر (11-13) سنة	-1.08994-	----------	2.30670*
	من العمر (14-16) سنة	-3.39665-*	-2.30670-*	----------
البعد الخامس	من العمر (7-10) سنوات	----------	1.90575*	4.18701*
	من العمر (11-13) سنة	-1.90575-*	----------	2.28127*
	من العمر (14-16) سنة	-4.18701-*	-2.28127-*	----------
الدرجة الكلية للأداة	من العمر (7-10) سنوات	----------	10.43822*	20.29145*
	من العمر (11-13) سنة	-10.43822-*	----------	9.85323*
	من العمر (14-16) سنة	-20.29145-*	-9.85323-*	----------

يتضح من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المخاوف لدى الأطفال (الدرجة الكلية والأبعاد)، لصالح من هم بفئة العمر من (14-16) في البعد الأول والثالث والرابع والخامس والدرجة الكلية للأداة يليها على التوالي من هم بفئة العمر (11-13) سنة يليها من هم بفئة العمر (7-10) سنة في البعد الثاني. ويفسر الباحث هذه النتيجة بناء على التطور فيما يتعلق بالنمو العقلي والانفعالي للأفراد حيث أنه كلما زاد عمر الشخص زادت إدراكاته للأخطار المحيطة به مما يزيد من المخاوف لديه خصوصاً في عدم وجود تفسير لها من قبل الوالدين، وهذه النتيجة جاءت مغايرة لبعض الدراسات السابقة كدراسة عجلان (2009)، بينما تتفق مع دراسة عبد الوهاب (2016)، ويعلل الباحث هذه النتيجة بما يطلق عليه بالخوف المدرك فالطفل في مراحله الأولى يخاف من الظلام ويخاف من السقوط للأسفل لكنه يمارس هذا السلوك لكون لا يدرك المخاطر الناتجة عنه ولكن نتيجة الشعور بالألم يتجنب إعادة تكرار السلوك، بينما الأطفال ممن هم بعمر (14-16) سنة لديه ادراك بطبيعة المخاوف التي يعانون منها والتي ربما يتعرضون لها في حياتهم ومن اكثر المخاوف التي يعانون منها مخاوف تتعلق بالدراسة والمستقبل، ومخاوف من الأعداء والأشرار والوقوع ضحية الخلافات الأسرية وخاصة في الأسر التي تكثر فيها الخلافات.

التوصيات:

استناداً لنتائج الدراسة يمكن التوصية بما يلي:

- تطبيق مقياس جدول مسح مخاوف الأطفال المعدل على الأطفال وفقاً لعدد من المتغيرات الديمغرافية الأخرى.
- عقد برامج وورش عمل لتأهيل وتدريب الآباء والمربين حول الأسلوب الأمثل لتعديل سلوكيات الأبناء الخاطئة والتعامل معها.
- إجراء دراسات وأبحاث حول المهارات الاجتماعية وأشكل التفاعل الاجتماعي لدى الأبناء والعمل على طرق تنميتها.
- إجراء دراسة مقارنة بين مخاوف الأطفال تبعاً للمرحلة العمرية وبيئة السكن وأسلوب المعاملة الوالدية.
- التأكيد على أهمية التعاون بين الأسرة والمدرسة في تنفيذ البرامج التي تساعد الأطفال على التعبير عن مشاعرهم تجاه ما يتعرضون له من مخاوف والحد من الأساليب التي تثيرها.
- إعداد البرامج الإعلامية التي تناسب المرحلة العمرية للأطفال للتخفيف من حدة المخاوف وطرق وأساليب التعامل معها.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم، فوليت فؤاد وإبراهيم، فتحية علي. (2018). الخصائص السيكومترية لمقياس الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المكفوفين. مجلة الإرشاد النفسي. العدد (56). 79-103.

إبراهيم، فوليت فؤاد. (2015). الخصائص السيكومترية لمقياس المخاوف المرضية الحسية لدى الأطفال الذاتويين. مجلة الإرشاد النفسي. العدد (43). 527-548.

إسماعيل، سمية عبدالحميد. (2007). مخاوف الأطفال في سن ما قبل المدرسة. مجلة القراءة والمعرفة. العدد (63). 214-241.

آسيا، دعدي ونبيلة، ولداش. (2012). الخوف وعلاقته بالتحصيل الدراسي عند الطفل في المرحلة الابتدائية «دراسة ميدانية». دراسة غير منشورة لنيل درجة الليسانس. معهد الآداب واللغات. الجزائر.

بغورة، صبحة. (2015). خوف الأطفال: الأسباب والعلاج. الأمن والحياة. مجلة جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. المجلد (35). العدد (401). 64-67.

حافظ، داليا نبيل. (2015). المناخ الأسري وعلاقته بالمخاوف الاجتماعية لدى الأطفال. مجلة دراسات عربية. رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية. المجلد (14). العدد (1). 163-217.

الحسين، عبد اللطيف. (2002). الخوف عند الأطفال. الأمن والحياة. مجلة جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. المجلد (21). العدد (241). 41-40.

الحوامدة، خولة والسويلم، لطيفة وسليمان، نبيل (2014). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالمخاوف المرضية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة في مملكة البحرين. مجلة التربية الخاصة والتأهيل. مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل. المجلد (2). العدد (5). .1-42

خلف الله، كوثر جمال الدين. (2016). اضطرابات الخوف لدى الأطفال. مجلة الدراسات العليا. جامعة النيلين. المجلد (6). العدد (22). .201-220

زهران، حامد عبد السلام. (2005). الصحة النفسية والعلاج النفسي. القاهرة: عالم الكتب.

زوبي، سليمة فرج. (2014). المخاوف الشائعة لدى الأطفال. مجلة الجامعة الأسمرية الإسلامية. الجامعة الأسمرية الإسلامية. المجلد (11). العدد (21). .-418 391

زيدان، عصام محمد. (2008). أثر الالتحاق بجلسات تحفيظ القرآن الكريم في خفض مستوى المخاوف والخجل لدى التلاميذ في مرحلة الطفولة المتأخرة. مجلة دراسات عربية. رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية. المجلد (7). العدد (3). 591-636.

السقا، صباح معروف. (1992). القضية التربوية في خوف الأطفال. مجلة التربية. اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، المجلد (21). العدد (101).197-202

شعبان، عرفات صلاح. (2011). الخصائص السيكومترية لفرز قلق الأطفال المتصل باضطرابات انفعالية (SCARED) لدى عينة من الأطفال المصريين. مجلة كلية التربية بالمنصورة. المجلد (3). العدد (75).270-300.

الشهري، العنود. (2018). دور الأسرة في القضاء على خوف الأطفال من المدرسة. المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل. المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب. العدد (1).57-100.

صوالحة، محمد وعبدالكريم، عبير. (2004). أنماط الخوف الشائعة لدى الأطفال في ضوء بعض المتغيرات: دراسة ميدانية على عينة من أطفال المرحلة الأساسية في الأردن. مجلة كلية التربية بالزقازيق. العدد (47). .298-317

الطراونة، عبدالله. (2007). مبادئ التوجيه والإرشاد التربوي: مشاكل الطلاب التربوية، النفسية، السلوكية، الاجتماعية. عمان: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

عامر، عبدالناصر السيد. (2020) الخصائص السيكومترية لمقياس الخوف من جائحة كورونا (Covid-19) في المجتمع العربي. المجلة العربية للدراسات الأمنية. المجلد (36).العدد(2).177-188.

عبدالعال، السيد محمد. (2008). القلق: مفهومه- تفسيره. مجلة كلية التربية بالمنصورة. المجلد (1). العدد (68). .384-400

عبدالفتاح، نيرة ونصر، محمد وإبراهيم، أسماء (2004). مدى فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في تخفيض القلق والاكتئاب والخوف من الموت لدى عينة من الأطفال مرضى القلب. رسالة دكتوراه غير منشورة. معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس.

عبدالله، محمد قاسم. (2011). مدخل إلى الصحة النفسية. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

عبدالله، محمد قاسم. (2018). الخوف المرضي من فقدان الهاتف المحمول لدى الأطفال. مجلة الطفولة العربية. المجلد (19). العدد (74). 50-69.

عبدالمجيد، فايزة يوسف وشحاته، أيمن محمد. (2010). الخوف من الوالدين وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى عينة من أطفال المرحلة العمرية من 10 -14 عام. مجلة دراسات الطفولة. المجلد (13). العدد (48).97-107.

عبدالوهاب، أنوار فاضل. (2016). قياس الخوف من بعض الظواهر الطبيعية لدى أطفال الرياض. مجلة البحوث التربوية والنفسية. المجلد (2016). العدد (50)399-420.

عبدالوهاب، هدى جلال. (2011). دراسة ميدانية حول فعالية البرنامج الإرشادي في خفض مخاوف الأطفال المتعرضين للعمليات الجراحية. مجلة الطفولة العربية. المجلد (12). العدد (46). 59-88.

عبيدات، ذوقان وعبدالحق، كايد وعدس، عبدالرحمن. (2012). البحث العلمي، مفهومة وأدوته وأساليبه. عمّان: دار الفكر

عجلان، عفاف محمد. (2009). دراسة سيكومترية لمخاوف الأطفال والمراهقين في ضوء كل من العمر والنوع وارتباط تلك المخاوف بالصحة النفسية. مجلة كلية التربية. المجلد (25). العدد (1).1-46 .

علي، جوري معين. (2019) الحوار الأسري لوالدي أطفال الروضة وعلاقته بمخاوفهم. مركز البحوث التربوية والنفسية. مجلة البحوث التربية والنفسية. العدد (63). .467-493

مختار، وفيق صفوت. (2018). القلق عند الأطفال. الوعي الإسلامي. وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية. المجلد (55).العدد (633).82-84.

المركز الوطني لتعزيز الصحة النفسية. وزارة الصحة. الرياض. تاريخ زيارة الموقع: 5/10/2020 http://ncmh.org.sa/index.php/pages/home

المياحي، فاطمة إسماعيل. (2009). الخوف عند الأطفال وعلاقته ببعض المتغيرات الأسرية. مجلـــــة الآداب. جامعة بغداد. العدد (88). 522-542.

نشواتي، عبدالمجيد. (2003). علم النفس التربوي. (الطبعة الرابعة). عمّان: دار الفرقان.

Arabice references :

Abdel Aal, A, M. (2008). Anxiety: its concept - its interpretation. Journal of the College of Education in Mansoura. Vol (1). Issue (68). Pp 384-400.

Abdel Fattah, N; Nasr, M; Ibrahim, A. (2004). The effectiveness of a rational emotional counseling program in reducing anxiety, depression and fear of death in a sample of children with heart disease: Unpublished PhD thesis, Institute of Graduate Studies for Childhood, Ain Shams University.

Abdel Wahab, A, F. (2016). Measuring fear of some natural phenomena in kindergarten children. Journal of Educational and Psychological Research. Vol (2016), Issue(50). Pp 399-420

Abdel Wahab, H, J. (2011). A field study on the effectiveness of the counseling program in reducing the fears of children undergoing surgery. Arab Childhood Journal. Vol (12), Issue (46). Pp 59-88.

Abdul Majeed, F, Y; Shehata, A, M. (2010). Fear of parents and its relationship to social skills among a sample of children of the age group 10-14 years. The Journal of Childhood Studies. Vol (13), Issue (48). Pp 97-107.

Abdullah, M, Q. (2011). Introduction to mental health. Dar Al Fikr Publishers and Distributors: Amman.

Abdullah, M, Q. (2018). Fear of losing a mobile phone in children. Arab Childhood Journal. Vol (19), Issue (47). Pp 50-69.

Ajlan, A, M. (2009). A psychometric study of the fears of children and adolescents in light of each of the age and gender and the relationship of those fears to mental health. Journal of the College of Education. Vol (25), Issue (1). Pp 1-46.

Al-Asmarya Islamic University. Vol (11), Issue (21). Pp 391-418.

Al-Hawamdeh, K; Al-Suwailem, L; Suleiman, N. (2014). Methods of parental treatment and their relationship to pathological concerns among children with mild intellectual disability in the Kingdom of Bahrain. Journal of Special Education and Rehabilitation, Institution of Special Education and Rehabilitation, Vol (2), Issue (5). Pp 1-42.

Alhussein, A. (2002). Fear in children. Security and life. Naif Arab University Journal for Security Sciences. Vol (21), Issue (241). Pp 40-41.

Ali, G, M. (2019) The family dialogue for parents of kindergarden's children and its relationship to their concerns. Center for Educational and Psychological Research. Journal of Educational and Psychological Research. Issue (63). Pp 467-493.

Al-Mayahi, F, I. (2009). Fear in children and its relationship to some family variables. Journal of Arts, University of Baghdad, Issue (88), pp 522-542.

Al-Sakka, S. (1992). The educational issue in children's fear. Education Journal. Qatar National Commission for Education, Culture and Science. Vol (21), Issue(101). Pp 197-202.

Al-Shehri, A. (2018). The role of the family in eliminating children's fear of school. Arab Journal of Information and Child Culture. The Arab Foundation for Education, Science and Arts. Issue (1).pp 57-100.

Amer, A, A. (2020) Psychometric characteristics of the Corona Pandemic Fear Scale (Covid-19) in the Arab community. The Arab Journal for Security Studies. Vol (36), Issue (2). Pp 177-188.

Asia, D; Nabila, D. (2012). Fear and its relationship to the academic achievement of the child in the primary stage, "a field study." Unpublished BA study. Institute of Letters and Languages. Algeria

Bgoura, S. (2015). Children's Fear: Causes and Treatment. Security and life. Naif Arab University Journal for Security Sciences. Vol (35), Issue(401). Pp 64-67.

Hafez, D, N. (2015). Family climate and its relationship to social concerns in children. Journal of Arab Studies, Egyptian Psychologists Association, Vol (14). Issue (1). Pp 163-217.

Ibrahim, F, F; Ibrahim, F, A.(2018). Psychometric properties of the behavioral disorders scale in blind children. Journal of Psychological Counseling. Issue (56). Pp 79-103.

Chorney, D. (2008). Assessment of social anxiety in early childhood : Initial test construction and validation. Ph.D., University of West Virginia West Virginia , United States.

Ewing, D; Pike, A; Dash, S; Hughes, Z; Thompson, E; Hazell, C; Ang, C; Kucuk, N; Amie, L; Cartwright-Hatton, S. (2019). Helping parents to help children overcome fear: The influence of a short video tutorial. British Journal of Clinical Psychology Reserved from: https://doi.org/10.1111/bjc.12233

Fergus, T, A; Valentiner, D, P; McGrath, P, B; Stephenson, K; Gire, S; Jencius, S. (2009). The Fear of Positive Evaluation Scale: Psychometric properties in a clinical sample. Journal of Anxiety Disorders., 23(8),1177-1183.

García-Fernández, J; Sánchez, J; Amorós, M; Carrillo, X. (2010). Psychometric properties of the School Fears Survey Scale for preadolescents (SFSS-II). Psicothema .22(3), 502-508.

Gordon, J; Neville, K; Eleonora, G; Peter, M; Ollendickd, T, H. (2007). Nighttime fears of children and adolescents: Frequency, content, severity, harm expectations, disclosure, and coping behaviors. Behavior Research and Therapy, 45(10) 2464-2472.

Ollendick, T, H. (2006). Reliability and Validity of the Revised Fear Survey Schedule for Children. Behaviour, Research and Therapy, (21): 685-692

Vincent, A; Heima, M; Farkas, K. J. (2020). Therapy Dog Support in Pediatric Dentistry: A Social Welfare Intervention for Reducing Anticipatory Anxiety and Situational Fear in Children. Child and Adolescent Social Work Journal. Reserved from:. file:///C:/Users/asalahmed/Downloads/Vincent2020_Article_Therapy-DogSupportInPediatricDe.pdf

Vogel, F; Gensthaler, A; Stahl, J; Schwenck, C. (2019). Fears and fear-related cognitions in children with selective mutism. European Child & Adolescent Psychiatry, 28(9).

Weeks, J, W; Heimberg, R, G; Rodebaugh, T, L;. Goldin,P, R; Gross, J, J. (2012). Psychometric Evaluation of the Fear of Positive Evaluation Scale in Patients With Social Anxiety Disorder. Psychological Assessments. 24(2): 301–312. https://doi.org/10.1037/a0025723

Wolchik, S, A; Tein, J, Y; Sandler, I, N; Doyle, K, W. (2002). Fear of Abandonment as a Mediator of the Relations Between Divorce Stressors

Ibrahim, V, F. (2015). Psychometric properties of the Autistic Childhood Sensory Apprehension Scale. Journal of Psychological Counseling. Issue (43). Pp 527-548.

Ismail, S, A. (2007). Fears of pre-school children. Reading and Knowledge Journal. Issue (63). Pp 214-241.

Khalaf Allah, K. (2016). Fear disorders in children. Graduate Studies Journal. University of Neelain. Vol (6), Issue (22). Pp 201-220.

Mukhtar, W, S. (2018). Anxiety in children. Islamic awareness. The Ministry of Awqaf and Islamic Affairs. Vol (55), Issue(633). Pp 82-84.

Nashwati, A. (2003). Educational Psychology. (4th .ed.). Amman, Dar Al-Furqan

Obaidat, T; Abdelhak, K; Adas, A. (2012). Scientific research, understandable, its tools and methods. Amman: Dar Al-Fikr.

Sawalha, M; Abdul Karim, A. (2004). Common fear patterns among children in light of some variables: A field study on a sample of primary school children in Jordan. Journal of the College of Education in Zagazig. Issue (47). Pp 298-317.

Shaban, A, S. (2011). Psychometric properties of SCARED screening in a sample of Egyptian children. Journal of the College of Education in Mansoura. Vol (3), Issue (75). Pp 270-300.

Tarawneh, A. (2007). Principles of educational guidance and counseling: Students' educational, psychological, behavioral, and social problems. Jaffa Scientific House for Publication and Distribution, Amman.

The National Center for Mental Health Promotion, Ministry of Health, Riyadh, 5/10/2020: http://ncmh.org.sa/index.php/pages/home

Zahran, H. (2005). Mental health and psychotherapy. .The World of Books, Cairo

Zidan, E. (2008). The effect of joining the Holy Quran memorization sessions in reducing the level of fear and shyness among children in late childhood. Arab Studies Journal, Egyptian Psychologists Association. Vol (7). Issue(3). Pp 591-636.

Zobi, S. (2014). Common concerns of children. Al-Asmarya Islamic University Journal.

ثانياً: المراجع الانجليزية

البناء العاملي لمقياس كفايات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة تبوك

Factorial Structure of a Scale The Competencies of Scientific Research for Graduate Students at the College of Education at the University of Tabuk

أ. دعاء أحمد القرني
ماجستير في القياس والتقويم
جامعة تبوك

د. عبدالله محمد المهداوي
أستاذ الإرشاد النفسي المشارك، كلية التربية والآداب
جامعة تبوك

Doaa Ahmed Al-Qarni
Master of Measurement and Evaluation – Tabuk University

Dr. Abdullah Mohammed Al-Mahdawi
Associate Professor of Psychological Counseling – Faculty of Education and Arts – Tabuk University

(قُدم للنشر في 27/ 11/ 2020، وقُبل للنشر في 28/ 1/ 2021)

الملخص

هدفت الدِّراسة إلى بناء مقياس للكشف عن درجة اِمْتِلاك طلبة الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة تبوك لكفايات البحث العلمي. وتمَّ بناء المقياس المكوَّن من (41) عبارة موزعة على أربعة معايير: الكفايات الشخصية، والكفايات العلمية، والكفايات الإجرائية، والكفايات اللغوية، وقدمت الدِّراسة مؤشرات على ثبات المقياس وصدق تكوينه الفرضي، واعتمدت الدِّراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وطُبِّق المقياس على عَيِّنة طبقية عشوائية من طلبة الدراسات العليا بجامعة تبوك بلغت (162) طالباً وطالبة، صُنِّفوا حسب النوع الاجتماعي والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي ونوع المسار، واستُخدم كلاً من برنامج (SPSS, AMOS) لتحليل البيانات. وقد أظهرت النَّتائج أنَّ درجة اِمْتِلاك كفايات البحث العلمي مرتفعة في المعايير الأربعة بشكل عام حسب التدريج الخماسي المستخدم في المقياس، كما تراوحت قيم مُتوسِّطات استجابات عَيِّنة الدِّراسة على جميع المعايير وامتدت بين (.88 3.62) وجاءت على الترتيب: الكفايات الشخصية، فاللغوية، ثم العلمية، وأخيراً الإجرائية. كما أشارت النَّتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في درجة اِمْتِلاك الطلبة لكفايات البحث العلمي تُعزى للتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي، وقدمت الدِّراسة توصيات أبرزها استخدام المقياس بصورته النِّهائيَّة لقياس كفايات البحث العلمي، والاستفادة من قائمة المهارات الواردة في البحث كإطار مرجعي يساعد الباحث في تقويم كفاءته في مجال البحث العلمي.

الكلمات المفتاحية: البناء العاملي، مقياس، كفايات البحث العلمي.

Abstract:

The study aimed to build a measure to reveal the degree of postgraduate students's ownership at the College of Education at Tabuk university for the competencies of scientific research. The scale was built of (41) phrases distributed into four criteria: of personal competencies, scientific competencies, procedural competencies and language competencies. The study provided indications of the stability of the scale and the validity of its composition. The study relied on the descriptive analytical method. And the scale was applied to a random stratified sample of post graduate students at Tabuk university (162) male and female students, sorted by gender and academic major and academic level and track type. (SPSS) and (AMOS)were used to analyze the data. Results showed that the degree of ownership of scientific research competencies is high in the standards the four of them according to the pentagonal scale used. Also the mean values of the study sample responses ranged from all criteria it stretched in between (3.88–3.62) to the order: personal competencies, language, then scientific, and finally procedural. The results also indicated that there are differences in the degree to which students posses the competencies of scientific research attributed to academic specialization and academic level. The most prominent recommendation were to use the scale in its final form to measure the competencies of scientific research, and benefit from the list of skills mentioned in the research as a frame of reference that helps the student in evaluating his competence in the field of scientific research.

Keywords: Factorial Structure, Scale, Competencies of Scientific Research.

المقدمة:

يعد البحث العلمي أحد المداخل الرئيسية للتقدم والتطور في شتى المجالات، وهو من أبرز الدعائم الأساسية لتنمية المجتمع، وأداة فعالة في تحسين الأداة في العديد من مجالات الحياة، والتخطيط لتنفيذ أي عمل يراد به النجاح، وقد تزايد اهتمام المجتمعات بالبحث العلمي؛ اعتمادا منها على استخدام الأسلوب العلمي في تحديد مشكلاتها الاقتصادية والاجتماعية والتربوية وغيرها.

وأنَّ البحث العلمي أحد الوظائف المهمة في الجامعات، حيث يحتل المرتبة الثانية في الأهمية بعد التعليم الأكاديمي، وتزايد الاهتمام به؛ نتيجة لتزايد طموحات المجتمعات المختلفة في النمو والتقدم، كما تزايد استخدام الأسلوب العلمي في تحديد مشكلاتنا الاقتصادية، والاجتماعية، والتربوية، وأصبح كل طالب في مؤسساتنا التربوية مطالباً باستخدام الأسلوب العلمي في البحث. وأكد الإعلان العالمي بشأن التعليم العالي في القرن العشرين الذي أصدرته اليونسكو عام (1998) على ضرورة اعتماد سياسات واضحة فيما يتعلق بالتعليم العالي والبرامج التعليمية في الجامعات، وذلك باتخاذ التدابير الملائمة لتمكين الطلبة والباحثين وأعضاء هيئة التدريس فيها من إجراء البحوث وتحسين مهاراتهم التربوية والمسلكية من خلال برامج خاصة لتطوير قدرتهم، وتحفيز هذه الجامعات على التجديد المستمر في المناهج واستخدام أساليب التدريس والبحث العلمي (UNESCO, 1998).

وتمثل الدراسات العليا في الجامعة قمة الهرم التعليمي؛ وذلك لما لها من أهمية خاصة في رفد المجتمع بالباحثين والعلماء الذين يسهمون في إيجاد الحلول المتعلقة بكافة المشكلات المجتمعية، حيث يعتمد تقدم المجتمع وتأخره على مدى توظيف برامج الدراسات العليا، وتطبيق نتائجها للرقي بالمجتمع ودفعه لمرحلة التقدم والنمو (النيرب، 2010: 265). وإن ممارسة البحث العلمي تتطلب توافر كفايات ومهارات أساسية في الباحث تجعله قادر على إنتاج بحوث تتسم بالكفاءة والجودة، لتسهم بدورها في إحداث التطور والتحسين للنظام التربوي (التودري، 2012: 42). ويُعدُّ اكتساب طلاب الدراسات العليا في مجال التربية وعلم النفس للمعارف الأساسية في مهارات البحث العلمي، وتدريبهم على مهارات البحث العلمي التي تتوافر فيها المكونات الأساسية للبحث المتكامل أمراً لا غنى عنه، وتهدف لتحقيقه مقررات مناهج البحث التي تقدمها التربية في مختلف التخصصات، بالإضافة إلى حلقات السيمنار، وحضور المناقشات العلمية.

ولما كان يعتري بعض الباحثين قبل البدء بالعملية البحثية وأثنائها إخلال بأصول البحث العلمي والتربوي، وعدم التزام الباحث بالطريقة العلمية، أو بالأصول التي يتعين اتباعها عند إجراء البحوث العلمية، سواءً في ذلك ما يتعلق باتباع خطوات التفكير العلمي المنظم، أو اختيار المنهج الملائم للبحث، أو وضع الفروض العلمية اللازمة واختبارها، أو استخدام أدوات البحث العلمي الملائم لطبيعة البحث مع إتقان استخدامها، أو عرض الأفكار في التقرير النهائي للبحث بموضوعية تامة، وفق خطوات علمية مترابطة منطقية، أو كتابة الهوامش والحواشي، أو كتابة النتائج والملخص والتوصيات والمقترحات، وعرض وترتيب بيانات المراجع والمصادر خدمةً للباحثين الآخرين، وغير ذلك من الأصول العلمية، التي تضمن إخراج البحث بالصورة الصحيحة المفيدة، ومساعدة الباحث على إعداده وصياغته.

مُشكلة الدِّراسة وتساؤلاتها:

تسعى الجامعات باعتبارها مجالاً حيوياً لإعداد طلبة الدراسات العليا، وتنمية معارفهم، وتحسين قدراتهم، وإكسابهم المهارات والكفايات التي تؤهلهم، وتمكنهم من ممارسة البحث العلمي، وإنتاج أبحاث تتسم بالدقة على ممارسة المنهجية العلمية، والطرق السليمة في إعداد خطة البحث، وتطبيق الأدوات، وتحليل النتائج وتفسيرها وإعداد الرسائل والاطروحات بكفاءة واقتدار (عطوان والفليت، 2011).

ورغم الاهتمام المتزايد من قبل الجامعات بالبحث العلمي، واهتمام عمادات البحث العلمي بالدراسات العليا وتطوير برامجها وطاقم التدريس فيها وطلابها، إلا أن نتائج الدراسات العلمية تكشف عن قصور في كفايات ومهارات البحث العلمي لدى الطلبة الذي قد يتجسد مبكراً في اختيار موضوع البحث (حمزاوي، 2011)، وضعف القدرة على بلورة وإعداد الخطط البحثية بالشكل الصحيح (الحايس، 2011)، وكذلك في تحديد مشكلة البحث (عطوان والفليت، 2011) و(Vehvilainen, 2009) والجهل بالأساليب الإحصائية، وعدم القدرة على شرح البيانات، والتوصل إلى النتائج الحقيقية بعد تحليلها (Naz, Khan, Hussain, Khan, Daraz, 2011)، وتصميم أدوات البحث الميداني (الحايس، 2011؛ المغربي، 2012)، والضعف باللغة الإنجليزية (الشرمان، 2010)، وإضافة إلى ضعف مهاراتهم في تفسير النتائج (عسيري، 2012)، والنقص في مهارات الكتابة الأكاديمية النقدية التحليلية (Plakhotnik & Roceo, 2012)، وعدم الوصول الى مستوى التمكن المقبول لتوظيف مناهج البحث العلمي (الزيلعي، 2014)، والجهل بمهارات الوصول للمعلومات من خلال أدوات البحث الإلكترونية (الجرف، 2010).

ولما كان يعتري العديد من الطلبة أثناء العملية البحثية إخلال بأصول البحث العلمي، حيث أظهرت نتائج عدة دراسات (الجرف، 2011؛ الحايس، 2011؛ الكساسبة، 2013) ضعفاً كبيراً في المهارات البحثية لدى الطلبة وعدم تمكنهم في عدد منها، والذي بدوره يؤثر سلباً على مستوى البحث العلمي في الجامعة. ولأهمية البحوث العلمية في حل المشكلات التي تواجه المجتمع، فإن

هذا الأمر يتطلب وجود باحث لدية القدرة على ممارسة المنهجية العلمية، والطرق السليمة في إعداد البحوث العلمية بأنواعها، وقد لوحظ أن هناك قصوراً لدى طلبة الدراسات العليا في إعداد البحوث العلمية وقد طال ذلك القصور رسائل الماجستير، وهذا ما أشارت إليه دراسة (جان والنمري، 2010) بأن الكثير من رسائل الماجستير والدكتوراه تصل إلى مرحلة المناقشة وهي محملة بالعديد من الملاحظات والأخطاء، وبالتالي قصور هذه البحوث في مواجهة مشكلات المجتمع.

وانطلاقاً من قلة الدراسات التي تناولت التحليل العاملي كأسلوب إحصائي في الدراسات التربوية والنفسية، والحاجة لمعرفة الأسس الإحصائية لطرائق تحديد عدد العوامل، فكثيراً ما يكتفي الباحث بالطرائق الإفتراضية الموجودة في حزم البرامج الإحصائية دون معرفة ملاءمة هذه الطرائق لطبيعة البحث وأهدافه، وبعد الاطلاع على قوائم البيانات لم نجد مقياساً لكفايات البحث العلمي بجامعة تبوك، لذا رأى الباحثان من خلال تخصصهما أن يتبنيا هذه المشكلة البحثية والتي تتمثل في التساؤلات التالية:

السُّؤال الأوَّل: ما البنية العاملية لكفايات البحث العلمي التي يمكن أن يتضمنها المقياس لتأمين الحد الأدنى من صدق البناء في ضوء التوافق بين التكوين العاملي المنطقي للمقياس مع التكوين العاملي الإحصائي؟

السُّؤال الثَّاني: ما درجة اِمْتِلاك طلبة الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة تبوك لكفايات البحث العلمي من وجهة نظرهم؟

السُّؤال الثَّالث: هل توجد فروق داله إحصائيا بين المتوسطات الحسابية لتقديرات طلبة الجامعة لدرجة الاِمْتِلاك لكفايات البحث العلمي في المقياس تعزى إلى:

- النوع (ذكر، أنثى).
- التخصص الأكاديمي (القياس والتقويم، الإدارة والتخطيط التربوي، مناهج وطرق التدريس، أصول التربية).
- المستوى الدراسي (الأول والثاني، الثالث والرابع، الخامس).
- نوع المسار (رسالة، مشروع بحثي). والتفاعل بينهم؟

أهداف الدِّراسة:

- بناء مقياس لكفايات البحث العلمي يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات.
- التحقق من درجة اِمْتِلاك طلبة الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة تبوك لكفايات البحث العلمي من وجهة نظرهم وحساب الخصائص السيكومترية.
- التعرف على وجود فروق ذات دلالة بين طلبة الجامعة لدرجة الاِمْتِلاك لكفايات البحث العلمي تُعزى إلى كل من النوع والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي ونوع المسار.

أهمية الدِّراسة:

تتجلى أهمية الدراسة فيما يلي:

أ- الأهمية النظرية:

- تأتي أهمية الدراسة من الحاجة إلى وجود مقياس موثوق به يمكن توظيفه في تحديد درجة اِمْتِلاك كفايات البحث العلمي، وأنَّ هذه الدراسة تتناول بناء مقياس كفايات البحث العلمي، وتعد بمثابة طرح علمي تفتقر إليه مكتبة العلوم الاجتماعية والإنسانية، مما قد يساعد على إثارة التفكير العلمي في مفرداته وآليات تحقيقه وقياس نتائجه في مرحلة التعليم الجامعي، وتعد واحدة من الدراسات القليلة التي تناولت البناء العاملي لمقياس كفايات البحث العلمي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي.
- أنَّ البحث يسعى إلى الكشف عن درجة اِمْتِلاك كفايات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة تبوك وهذا يُحسِّن من عملية البحث وبطوره.
- تنطلق أيضاً أهمية البحث من أهمية التحليل العاملي بحد ذاته والذي لا تكاد تخلو رسالة ماجستير أو دكتوراه في القياس والتقويم من استخدامه.
- تعريف الباحثين التربويين والنفسيين وطلبة الدراسات العليا بخطوات التحليل العاملي التوكيدي كأسلوب إحصائي في الدراسات النفسية والتربوية.

ب- الأهمية التطبيقية:

- قد تزود القائمين على برامج الدراسات العليا بجامعة تبوك بتغذية راجعة حول درجة اِمْتِلاك كفايات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية، للعمل على تعزيز مظاهر القوة ومعالجة مظاهر الضعف.
- يمكن أن يستفيد من نتائج البحث القائمون على عمادة البحث العلمي مما يمكنهم من إيجاد آليات وحلول جذرية لرفع مستوى آدائهم في الجامعة.
- تساعد في تقديم دراسة تطبيقية حول الأسس المنهجية للتحليل العاملي التوكيدي.
- توجيه أنظار الباحثين نحو برمجيات النمذجة بالمعادلة البنائية عن طريق اختبار النموذج العاملي التوكيدي.

مصطلحات الدِّراسة:

البناء العاملي: هي مجموعة العوامل الافتراضية الكامنة خلف مجموعة من العبارات أو المفردات الاختبارية أو المقاييس أو المتغيرات بصفة عامة، ويعد شكل من أشكال صدق البناء الذي يتم التوصل إليه من خلال التحليل العاملي (الجابري، 2012: 21).

التعريف الإجرائي للبناء العاملي: هي مجموعة العلاقات التي تربط بين مجموعة من العوامل ومجموعة أكبر منها من المتغيرات وفق قواعد معينة.

التحليل العاملي: هو أسلوب رياضي يمثل عدداً من العمليات والمعالجات الرياضية في تحليل الارتباطات بين المتغيرات، ومن ثم تفسير هذه الارتباطات، واختزالها في عدد أقل من المتغيرات (الجابري، 2012: 22).

التعريف الإجرائي للتحليل العاملي: هي نوع من التحليلات الإحصائية المتقدمة، التي تستخدم للملاءمة بين مجموعة البيانات وما يقابلها في النموذج المفترض؛ للحصول على أفضل توافق بينهما.

القياس: هي عملية تحديد درجة اِمْتِلاك فرد سمة معينة وتعيين قيمة عددية لأداء الفرد الذي يتم قياسه (علام، 2015: 24).

التعريف الإجرائي للمقياس: المقياس الذي قام ببناءه الباحثان وفقاً للخطوات العلمية المتعارف عليها لدى علماء القياس والذي يُستخدم لقياس كفايات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة تبوك.

الكفاية: القدرة لإنجاز بعض المهام والوظائف والقيام ببعض الأعمال (الأسدي والمسعودي والتميمي، 2015: 124).

البحث العلمي: طريقة علمية منظمة تتميز بالمنهجية والموضوعية لدراسة ظاهرة أو مشكلة بهدف الوصول الى نتائج معينة (الزغول والهندال، 2016).

التعريف الإجرائي لكفايات البحث العلمي: هي القدرات التي يمتلكها طلبة الدراسات العليا وتمكنهم من إعداد أبحاثهم العلمية بكفاءة واتقان، وتشتمل على الجانب الشخصي والعلمي والإجرائي واللغوي، وتتمثل في مهارات القيام بخطوات البحث العلمي ابتداءً من تحديد المشكلة وصياغة الفرضيات حولها وجمع البيانات وتنظيمها وتحليلها للوصول إلى نتائج معينة وصياغة النتائج وتعميمها وتوثيق مصدر البيانات ويحقق الهدف منها في الارتقاء بمستوى البحث العلمي.

التعريف الإجرائي لطلبة الدراسات العليا: هم الطلبة الملتحقون ببرامج الدراسات العليا بكلية التربية والآداب في جامعة تبوك.

مُحدِّدات الدِّراسة:

مُحدِّدات مكانيَّة: اقتصرت الدِّراسة على طلاب وطالبات الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة تبوك في جميع المستويات.

مُحدِّدات زمانيَّة: تم تطبيق الدِّراسة في الفصل الدِّراسي الأول والثَّاني للعام 1441/ 2020.

مُحدِّدات موضوعيَّة: تناولت الدِّراسة بناء مقياس للكشف عن درجة اِمْتِلاك طلبة الدراسات العليا في مرحلة الماجستير من الجنسين (ذكور، إناث) لكفايات البحث العلمي من خلال المقياس المعد لذلك.

الإطار النظري للدِّراسة

أولاً: كفايات البحث العلمي

- **مفهوم الكفايات:**

مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لتنمية عملية التعليم (بركات وعوض، 2010: 76).

يمكن القول بأن الكفايات هي اِمْتِلاك معرفه أو مهارة أو خاصية معروفة في مجال مخصوص وأن تكون «كافئاً" يعني أن تقدم الدليل على حيازة معرفة ما، وفي حدود أن تكون خبيراً في مجال معين، كما أن الكفاية تمثل ما يقدر الفرد على تحقيقه.

- **خصائص الكفايات:**

حيث أن الكفايات هي تركيب من قدرات ومهارات واتجاهات مهما تمكن الفرد منها وانتظمت في شخصيته، إلا وأصبح في مقدوره توظيف ما يلاءم منها للتكيف مع الوضعيات الجديدة ومواجهة مختلف المواقف والمشكلات وإيجاد الحلول المناسبة لها (عليان، 2008: 212-214).

وتتمثل الخصائص فيما يلي:

الشمولية والاندماج: الكفايات صياغات ذات طابع توليفي شامل، تتألف من قدرات ومهارات مترابطة، وإن كل كفاية هي وليدة مجموعة من القدرات التي يقتضيها للتكيف مع وضعية معينة أو مواجهة صعوبة أو مشكلة طارئة أو التصرف إزاء موقف معين.

التركيب: الكفاية الواحدة يمكن أن تتألف من تشكيلة غير متجانسة من المعارف والمهارات والقدرات العقلية والحسية، لكن

ما يوحد كل هذه العناصر (المكونات) هو فائدتها ومنفعتها في حل المشاكل ومن هنا الطابع الوظيفي العلمي للكفايات، وما يوحد بينهما هو النشاط التقني والاجتماعي الذي سينتج عن توظيفها.

المرونة: ما يميز الكفايات وخاصة الكفايات الممتدة (المستعرضة) هي مرونتها بحيث يكون باستطاعة الفرد تحويل مجال الاستفادة منها، أي تطبيقها في سياقات جديدة ومختلفة عن السياقات التي اكتسبها فيها.

التكيف: الكفايات تعني مقدرة الباحث على أداء أنشطة ومهام وتوظيف مكتسباته من خلال وضعيات وحل المشاكل، أي قدرته في نهاية المطاف على التكيف والملائمة والفاعلية. والكفاية تعبير عن القدرة على إنجاز مهمة معينة بشكل مرضٍ.

الطبيعة اللولبية (الإنتمائية): كما تتميز الكفايات بطابعها اللولبي، فهي تشكيلة (مزيج) من العناصر، منها ما هو مكتسب، ومنها ما تم اكتسابه في حصص ومواقف وتجارب ماضية.

- **مصادر الكفايات:**

لكفايات البحث العلمي مجموعة من المصادر تتمثل فيما يلي:

المصادر النظرية: وهي النظريات التربوية التي تمثل أهم مرتكزات البحث العلمي.

الملاحظة: يقصد بها الملاحظة المنظمة والدقيقة لأداء مجموعة ممن يُشهد لهم بالكفاءة في ميدان العمل والتخصص، للوقوف على قائمة من الكفايات الهامة في البحث العلمي.

القوائم الجاهزة: وهي المعدة سابقاً في موضوعات ومؤسسات متشابهة.

خبراء المهنة: وهم الخبراء الذين يمتلكون المعرفة اللازمة لتوجيه الباحثين نحو البحث العلمي، مثال ذلك اعتماد طلبة الدراسات العليا على أعضاء هيئة التدريس بالجامعات لتحديد كفايات البحث العلمي لهم.

التخمين والاستقراء: وهي من المصادر المهمة لتحديد المهام والأدوار التي يقوم بها الفرد في ظل الظروف والمتغيرات الحالية والمستقبلية.

حاجات الميدان: وهي طبيعة الميدان وحاجاته، أي دراسة المجتمع وتطوراته والمتغيرات التي يمر بها وتداعياتها على الفرد والمجتمع.

تحليل البيانات: وهي تحليل المهام والأدوار والمعارف التي تحدد الكفايات الخاصة بالبحث لدى طلبة الدراسات العليا (عطوان والفيت، 2011).

- **أنواع كفايات البحث العلمي:**

يُعتبر الباحث أهم عنصر في إدارة البحث العلمي، وإعداد الرسائل، بل هو الركن الأساسي، ومما يتوجب عليه أن يتمتع بعدة كفايات حتى يستطيع أن يؤدي دوره في إعداد الرسائل الجامعية بكفاءة وفاعلية عالية، وعليه فإنه كان على الباحث أن تتوفر فيه مجموعة من الكفايات التي تأهله للقيام بأبحاث علمية سليمة.

وإن ممارسة البحث العلمي تتطلب توافر كفايات ومهارات أساسية في الباحث تجعله قادراً على إنتاج بحوث تتسم بالكفاءة والجودة، لتسهم بدورها في إحداث التطوير والتحسين للنظام التربوي والتعليمي في كافة المجالات، ومن خلال الاطلاع على الأدب النظري والدراسة السابقة ومنها (عطوان والفيت، 2011)، (رسمي، 2011)، (عبدالرزاق، 2010)،(Bradfard De long, L. & Summers L, 2009) ، أمكن التوصل إلى العديد من كفايات البحث العلمي اللازمة لطلبة الدراسات العليا وتصنيفها بما يخدم أغراض الدراسة الى أربعة معايير، على النحو التالي:

- **الكفايات الشخصية:** هي سمات أساسية وقدرات شخصية يجب أن تتوافر في الباحث لتمكنه من إعداد بحثه وتساعده على سهولة إنجازه وتحقيق أهدافه، ومن هذه الكفايات:

القدرة في توظيف الملاحظة الدقيقة في العمل البحثي، تقّبُل التوجيهات والنقد العلمي، الالتزام بالأمانة العلمية في تناول العمل البحثي، القدرة الذاتية على تطوير المهارات البحثية، القدرة على اتخاذ القرار المناسب في إدارة البحث، التحلي بالصبر والمثابرة في العمل البحثي، القدرة على التواصل مع المفحوصين الذين سيتم التواصل معهم، الرغبة في اكتشاف المعارف المرتبطة بالبحث العلمي، متابعة مستجدات البحث العلمي، القدرة على التعاون والعمل في الفرق البحثية.

- **الكفايات العلمية:** هي بصيرة الباحث التي يميز بها مشاكله ويبني من خلالها استراتيجيات معالجتها ويدرك طبيعة النتائج المتوقعة لحلها وهي تشكل قاعدة لسلوكه المتخصص وإطاراً عاماً لهويته وعمليات إدراكه كباحث (معروف، 2003: 2). وتتمثل في توظيف الأبحاث والدراسات المتعلقة بموضوع البحث، القدرة على ترتيب وتسلسل الأفكار بشكل منطقي، القدرة على إبراز القضايا العلمية في العمل البحثي، التغلب على معوقات البحث العلمي، توظيف المعلومات والبيانات في سياقها البحثي المناسب، التعامل مع مصادر المعرفة الإلكترونية، القدرة على تحليل الأفكار البحثية للدراسات السابقة، القدرة على الموازنة بين الآراء المطروحة والتعقيب عليها، القدرة على تحليل نتائج البحث وتفسيرها،

التمكن من اختيار أساليب إحصائية مناسبة لموضوع البحث، التمكن من الاقتباس بشكل علمي، التمكن من توثيق المراجع بشكل علمي.

- **الكفايات الإجرائية**: تعني قدرة الباحث على إدارة البحث، وتنظيم عملية جمع المعلومات وإجراءات البحث وتنظيمه وإخراجه بشكل سليم، ومن هذه الكفايات:

القدرة على التخطيط السليم لإنجاز البحث في الوقت المناسب، القدرة على تصميم خطة البحث العلمي، القدرة على تحديد مشكلة البحث بشكل واضح، التمكن من صياغة تساؤلات وفروض البحث صياغة دقيقة، القدرة على تحديد المنهج المناسب للبحث، القدرة على اختيار العينة بطريقة علمية مناسبة، القدرة على تصميم وإعداد أدوات بحث بدقة، القدرة على ضبط متغيرات البحث ضبطاً دقيقاً، معرفة إجراءات قياس صدق أداة البحث، معرفة إجراءات قياس ثبات أداة البحث، التمكن من إجراء التحليل الإحصائي للبيانات، جمع البيانات الخاصة بمشكلة الدراسة من مصادرها الأصيلة، الربط بين محتوى الجانب النظري في البحث والجانب التطبيقي، القدرة على تنظيم عناصر البحث ومكوناته وفق منهجية علمية، القدرة على تنسيق محتوى البحث وصفحاته بشكل منظم، التمكن من عرض نتائج البحث في جداول وبيانات بصورة منطقية واضحة.

- **الكفايات اللغوية**: هي كفايات تتصل بالجانب اللغوي والقدرات اللغوية اللازمة للباحث عن الاطلاع على المصادر والمراجع والقراءة فيها، وعند كتابة فصول البحث ومن هذه الكفايات:

القراءة الواعية المتعمقة للإطار النظري المرتبط بموضوع البحث، مراعاة الترابط اللغوي لمكونات فصول البحث، اتباع نظام الفقرات في الكتابة، ترتيب الأفكار الجزئية وتسلسلها بشكل منطقي، التمكن من القواعد اللغوية الأساسية اللازمة لكتابة البحث، القدرة على استخدام الألفاظ السليمة المناسبة للمحتوى البحثي، القدرة على إنتاج عبارات تعبر عن أفكاري البحثية في السياق المناسب.

ثانياً: التحليل العاملي

- **مفهوم التحليل العاملي (Factor Analysis):**

مجموعة من الأساليب الإحصائية التي تهدف الى تخفيض عدد المتغيرات أو البيانات المتعلقة بظاهرة معينة، والتحليل العاملي طريقة إحصائية متعددة المتغيرات تستخدم في تحليل البيانات أو مصفوفات الارتباط، أو مصفوفات التباينات للمتغيرات وحواصل ضربها. ويكون الهدف هو توضيح العلاقات بين تلك المتغيرات، وينتج عنها عدد من المتغيرات الجديدة أو المفترضة تسمى بالعوامل، وعادة ما تكون البيانات هي درجات أفراد على متغيرات نفسية أو اجتماعية أو تربوية. ويهدف إلى تحليل مجموعة من متغيرات الارتباط بين عدة متغيرات واختزالها إلى عدد أقل من العوامل، أي يساعد على فهم تركيب مصفوفة الارتباط أو التباين المشترك من خلال عدد أقل من العوامل. ويسعى التحليل العاملي إلى الكشف عن عدد صغير نسبياً من المتغيرات غير المشاهدة (التحتية أو الكامنة)، التي تُمثَّل تمثيلاً كافياً للعلاقات البينية بين عدد كبير من المتغيرات المقاسة (المشاهدة أو الملاحظة أو الظاهرة)، بحيث إن كل متغير كامن يمثل مقدار التباين المشترك بين عدد من المتغيرات المقاسة، أو يمثل القاسم المشترك من المعلومات التي تشترك فيها جملة من المتغيرات الملاحظة أو المقاسة، مما ييسر التعامل مع المتغيرات العديدة عن طريق عدد قليل من المتغيرات الكامنة، التي تمثل المتغيرات الظاهرة على تعددها وتنوعها، الأمر الذي يتيح للدراسات العلمية التركيز الفعَّال على المتغيرات المهمة (الكامنة)، ولا تتشتت الدراسة بين عدد كبير من المتغيرات الظاهرة، التي تنطوي على قدر كبير من المعلومات المتكررة رغم اختلافها الظاهري. وهذه المتغيرات التحتية أو الضمنية القليلة التي تلخص المعلومات التي تنطوي عليها المتغيرات الظاهرة المقاسة العديدة تسمى فنياً بالعوامل الكامنة (Latent Factors).

فالعامل متغير كامن (Latent Vairable)، لكن يختلف عن المتغيرات في أن معظم المتغيرات يمكن قياسها مباشرة، فإن العوامل هي متغيرات افتراضية مشتقة من تحليل بيانات مجموعة من متغيرات تم قياسها قياساً مباشراً (تيعزة، 2012: 17).

ويقصد بالمتغيرات المقاسة أو الظاهرة أو الملاحظة هي العناصر التي تكون موضوعاً للتحليل العاملي، وقد تكون هذه العناصر أو المتغيرات فقرات استبيان، أو اختبار، أو مقياس بحيث أن كل فقرة تمثل متغيراً. ويمكن التمييز بين نوعين من التحليل العاملي:

أولهما: التحليل العاملي الاستكشافي
Exploratory factor Analysis (EFA):

يستخدم في اكتشاف العوامل التي يمكن أن تصنف إليها المتغيرات باعتبارها هذه العوامل فئات من هذه المتغيرات. وايضاً استكشاف البيانات الإمبريقية للتعرف على خصائص الصفات والعلاقات المهمة دون نموذج واضح محدد للبيانات، فهو يولد البنية والنموذج والفرض.

ثانيهما: التحليل العاملي التوكيدي
Confirmatory factor Analysis (CFA):

هو اسلوب إحصائي متعدد المتغيرات بهدف قياس جودة المطابقة goodness of fit كل عامل من عوامل الظاهرة محل البحث للتحقق من الصدق البنائي للمقاييس المختلفة التي تم بناؤها في ضوء الدراسات السابقة، والتوصل إلى المؤشرات الفرعية

الأكثر أهمية وارتباطاً وتفسيراً لكل عامل على حده.يستخدم في اختبار الفروض التي تفترض بالضرورة وجود أنماط أو عوامل خاصة من العلاقات في البيانات يمكن على أساسها تصنيف المتغيرات، ويقوم الفرد ببناء النموذج الذي يفترض أنه يصف ويفسر البيانات الإمبريقية في ضوء بارامترات قليلة نسبياً. وبما أن هذه الدراسة تستهدف التحليل العاملي التوكيدي فأننا سوف نوضحها ببعض من التفصيل:

أولاً: النمذجة والتحليل العاملي التوكيدي:

- **التحليل العاملي والنماذج الخطية Liner Models & Factor Analysis:**

إن الوجه الآخر للتحليل العاملي لم يبدأ مع مصفوفة الارتباط وإنما مع النموذج، فقد استخدم النماذج في الإحصاء بشكل منظم وأساسي عام 1950، والنموذج الإحصائي هو عبارة عن توزيع لمجموعة من المتغيرات العشوائية، كنموذج الانحدار الخطي البسيط (Cudeck, et.al, 2007, p17). ويعدّ النموذج الخطي البسيط أبسط النماذج الرياضية، فهو يتضمن متغيرين فقط أحدهما متغير تفسيري ويرمز له عادة بالرمز X، والثاني متغير تابع ويرمز له بالرمز Y. وإن كان الهدف التقليدي من التحليل العاملي هو فهم بنيته ومعنى المتغيرات الكامنة في سياق متغيراتها الملاحظة، والتوصل إلى مجموعة مُعرَّفة من العوامل، فإن الهدف من النمذجة بالمعادلات البنائية بشكل عام هو استخدام هذه العوامل كمتنبئات أو نواتج للمتغيرات في التحليلات المستقبلية (Cudeck, et.al, 2007: 62).

- **النمذجة بالمعادلات البنائية Structural Equation Modeling:**

تعرف النمذجة بالمعادلة البنائية "مدخل يستخدم لتقدير وتحليل واختبار النماذج التي تحدد العلاقات بين المتغيرات" (Maccallum, 2000: 202). وتعرف أيضاً بأنها «مدخل إحصائي شامل لاختبار الفروض عن العلاقات بين المتغيرات الكامنة والمتغيرات المشاهدة» (Hoyle, 1995: 1). وهي "طريقة للنمذجة الإحصائية العامة تستخدم على نحو واسع في العلوم السلوكية اهتمامها عادة هو البُنى النظرية التي تمثلها عوامل كامنة، وينظر إليها كمحور يضم تحليل المسار وتحليل الانحدار والتحليل العاملي التوكيدي» (Hox, 1998: 354). أما أولمان فيعرفها على أنها مزيج من التحليل العاملي الاستكشافي وتحليل الإنحدار المتعدد (James.et.al, 2010: 3).

- **المفاهيم الأساسية في النمذجة بالمعادلة البنائية:**

لابد من التعرض هنا لمفهوم النموذج، وطبيعة المتغيرات في النمذجة SEM، وأنماط النماذج الأساسية التي تخبرها النمذجة وعلى نحو خاص نماذج الانحدار، ونماذج المسار، والنماذج العاملية التوكيدية، حيث إن هذه الأنماط الثلاثة ـ على نحو خاص ـ تمثل أساساً هاماً لفهم هذا المنهجية البحثية.

- **النموذج Model**: يعد النموذج عموماً تمثيل لظاهرة أو محاكاة لها، فالنموذج تبسيط للظاهرة، فهو تمثيل لشيء ما موجود في الواقع. ويرى البعض النموذج هو تعبير أو تصور رمزي مصطنع لموقف أو مشكلة بما يساعد على حسن التصور كأساس لصنع القرار المناسب.

- **نموذج المعادلة البنائية Model Structural Equation**: هو نمط Pattern مفترض للعلاقات الخطية المباشرة وغير المباشرة بين مجموعة من المتغيرات الكامنة والمشاهدة، وهو تقنية لتحديد وتقدير وتقييم النماذج الخطية للعلاقات بين مجموعة من المتغيرات الملاحظة وغير الملاحظة (Shah, 2006: 2).

- **أنماط النموذج Tybe of Model**:

أ ـــ نماذج الانحدار Regression Models: تتكون نماذج الانحدار من متغيرات مشاهدة فقط، حيث يتم فيها تفسير متغير مشاهدة تابع أو التنبؤ به من خلال واحد أو أكثر من المتغيرات المشاهدة المستقلة (Schumacker, et.al, 2004: 4).

ب ـــ نماذج المسار Path Models: يتم تحديد نماذج المسار ايضاً بالمتغيرات المشاهدة، إلا إن نموذج المسار يسمح بالمرونة، حيث يمكن أن يتضمن متغيرات مشاهدة مستقلة عديدة، ومتغيرات مشاهدة تابعة عديدة (Schumacker, et.al, 2004: 4). والفرق الأساسي بين نموذج المسار ونموذج الانحدار فإن تحليل المسار يستطيع الباحث إيجاد علاقات التأثير والتأثر بين المتغيرات التي يقوم ببحثها ـ بغض النظر عن كون هذه المتغيرات مستقلة أم تابعة ـ أما تحليل الانحدار يستطيع الباحث التعرف عل تأثير المتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة فقط، ولا تمكن نماذج الانحدار من بحث تأثير المتغيرات التابعة بعضها على بعض، وبذلك تختبر نماذج المسار عادة نماذج أكثر تعقيدًا من نماذج الانحدار.

ج ـــ النماذج العاملية التوكيدية Confirmatory Factor Models: وهي تتضمن المتغيرات المشاهدة التي يفترض أنها تقيس واحداً أو أكثر من المتغيرات الكامنة (المستقلة أو التابعة)، وتقتصر هذه النماذج على النمط التوكيدي من التحليل العاملي (Schumacker, et.al, 2004: 7). ويعد التحليل العاملي التوكيدي نموذج يجب أن يخضع للتقدير والاختبار (Cudeck, et.al, 2007: 58).

- **التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis:**

يستخدم التحليل العاملي التوكيدي لاختبار الفرض بوجود صلة معينة بين المتغيرات والعوامل الكامنة، ثم يختبر الباحث نظام

الصلة المفترض اختباراً إحصائياً. وعليه فإن التحديد المسبق للنموذج العاملي التوكيدي يسمح للمتغيرات بِحُرِيَّة التشبع على عوامل محددة دون غيرها، ثم يتم تقويم النموذج بطريقة إحصائية لتحديد دقة مطابقته للبيانات المستخدمة (فهمي، 2005: 770). إن هذا النوع من التحليل يتطلب من الباحث أن يكون لديه توقع محدد يتعلق بـ: 1. عدد العوامل, 2. أي من المتغيرات ترتبط في العامل، 3. فيما إذا كانت العوامل مرتبطة (Thompson, 2004, p6).

- **النمذجة بالمعادلة البنائية SEM والتحليل العاملي التوكيدي CFA:**

يعد التحليل العاملي التوكيدي CFA حالة خاصة من نموذج المعادلة البنائية Structural Equation Model (SEM) (McDonald, 1978)، (Brown, 2006: 1) ويتألف نموذج المعادلة البنائية SEM من عنصرين:

- **نموذج قياس:** يربط مجموعة من المتغيرات الملاحظة لمجموعة أصغر من المتغيرات الكامنة.

- **نموذج بنائي:** يربط المتغيرات الكامنة من خلال سلسلة من العلاقات المتكررة وغير المتكررة.

إلا أن التحليل العاملي التوكيدي يتوافق مع نموذج القياس في نموذج المعادلة البنائية (Albright, et.at, 2009: 3)، (Brown, 2006: 1) ويقدم CFA إطار تحليلي قوي جداً لتقييم معادلة نماذج القياس عبر مجموعات متمايزة (Brown, 2006: 49). أصبح CFA واحداً من أكثر الأساليب الإحصائية استخداماً في البحوث التطبيقية، وذلك لأنه مجهز بشكل جيد لمعالجة أنواع الأسئلة التي يهتم الباحث بالإجابة عنها، ومن بعض الاستخدامات الشائعة لـ CFA:

- التقييم السيكومتري لأدوات القياس.
- الصدق البنائي.
- تأثيرات الطرق، مثل: تحديد نماذج القياس لتكوين مفهومه وقابليته للتطبيق، تحديد مقدار تباين الأسلوب في كل مؤشر، للحصول على تقديرات أفضل للعلاقات بين المؤشرات وبين المتغيرات الكامنة.
- تقييم ثبات القياس (Brown, 2006: 1-4).

ويشير كوداك وماكلوم (Cudeck & MacCallum, 2007) في كتابهما «التحليل العاملي في عامه المئة، التطور التاريخي والتوجهات المستقبلية» أن التحليل العاملي التوكيدي يعد أهم أدوات الثبات كونه يسعى للتحقق من نموذج مفترض سواء أنشاء قبل جمع العينة بقليل أم بسنين، طالما أحد طرق الثبات إعادة التطبيق بفاصل زمني.

ثانياً: مؤشرات جودة المطابقة في نموذج القياس:

*** مؤشر χ^2 المعيارى (مربع كاي) Normed Chi-Square:**

عبارة عن النسبة بين قيمة χ^2 إلى درجات الحرية df، علماً بأن حد القبول لهذا المؤشر أقل من القيمة (5) ليدل على إمكانية مطابقة النموذج الفعلي للنموذج المقدر، أما إذا كانت قيمة ذلك المؤشر أقل من القيمة (2) دل ذلك على أن النموذج المقدر مطابق تماما للبيانات المشاهدة، ومن الممكن استخدام مستوى المعنوية المصاحب لاختبار χ^2 كمقياس لجودة التوفيق على أساس ما إذا كان مستوى المعنوية أكبر من 0.50 ليدل ذلك على قبول فرض العدم القائل بمطابقة النموذج الفعلي للبيانات للنموذج المقدر، ونظراً لتأثر اختبار χ^2 بحجم العينة، يستخدم الباحثون اختبارات أخرى لجودة التوفيق.

*** مؤشر جودة المطابقة Goodness of Fit Index (GFI):**

يوضح الدرجة الكلية للمطابقة مربع البواقي المحسوب من البيانات المقدرة من خلال النموذج إلى مربع البواقي المحسوب من البيانات الفعلية، دون حاجته إلى التعديل بدرجات الحرية، وهذا وتتراوح قيمته بين (0-1) وتشير القيمة المرتفعة القريبة من الواحد إلى تطابق أفضل للنموذج مع بيانات العينة والقيمة القريبة من الصفر إلى مطابقة ضعيفة للنموذج النظري.

*** مؤشر جودة المطابقة المعدل Adjusted Goodness of Fit Index (AGF):**

تعديل مؤشر جودة المطابقة (GFI) بدرجات الحرية، وهذا يتراوح قيمته بين (0-1) وكلما اقترب قيمته من الواحد الصحيح كلما دل ذلك على جودة المطابقة للنموذج المقدر لبيانات عينة البحث.

*** مؤشر جودة المطابقة المعياري Normed Fit Index (NFI) :**

الفكرة المنطقية لهذا المؤشر تقوم على مقارنة النموذج المفترض بالنموذج الذي ينطوي على نفس متغيرات النموذج المفترض لكن بدون احتوائه على علاقات بين المتغيرات ولذلك يسمَّى بنموذج العدم أو ذو المتغيرات المستقلة، وإن مقارنة مربع كاي للنموذج المفترض النظري بمربع كاي لنموذج العلاقات هدفه تقدير التحسن في المطابقة التي أحرزها النموذج النظري مقارنة بسوء مطابقة نموذج العدم للبيانات. ويتأثر هذا المؤشر بمدى تعقيد النموذج (تيعزة، 2011: 122)، ويتراوح قيمته بين (0-1) وتشير القيمة المرتفعة بين هذا المدى الى تطابق أفضل للنموذج مع بيانات عينة البحث.

*** مؤشر جودة المطابقة المقارن**
Comparative Fit Index (CFI):

يعد من أفضل المؤشرات القائمة على المقارنة، ويقوم على مقارنة مربع كاي بالنموذج المفترض بقيمة مربع كاي للنموذج المستقل، ويتراوح قيمته بين (0-1) وتشير القيمة المرتفعة بين هذا المدى الى تطابق أفضل للنموذج مع بيانات عينة البحث (تيعزة، 2011: 118-119).

*** مؤشر تاكر لويس**
Tucker Lewis Index (TLI):

ينطوي هذا المؤشر إضافة لنموذج العدم على دالة عقابية Apenalty Function عند تعقيد النموذج تقوم هذه الدالة بإضافة مَعلمات حرة (Brown, 2006, P85). (لتقدير قيمتها في النموذج المفترض) بدون جدوى، أي بدون أن تؤدي هذه الإضافة إلى أي تحسن في مستوى المطابقة للنموذج المفترض (تيعزة، 2011: 119)، ومن الممكن أن تقع قيمة مؤشر (TLI) أقل من الصفر أو أكثر من الواحد الصحيح، وكلما اقتربت من الواحد الصحيح كلما دل ذلك على جودة المطابقة للنموذج المقدر لبيانات عينة البحث.

*** مؤشر جودة المطابقة المتزايد**
Incremental Fit Index (IFI):

يتراوح قيمته بين (0-1) وتشير القيمة المرتفعة بين هذا المدى الى تطابق أفضل للنموذج مع بيانات عينة البحث.

*** الجذر التربيعي لمتوسط مربعات البواقي**
Root Mean Square Residual (RMR):

لا يوجد حد معين للقبول، ولكن كلما انخفضت قيمة (RMR) كلما دل ذلك على جودة مطابقة النموذج المقدر لبيانات عينة البحث، على أن يكون الحد المقبول لهذا المؤشر أقل من (0.80).

*** الجذر التربيعي لمتوسط مربعات خطأ التقدير**
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA):

يعد من أهم مؤشرات جودة المطابقة وأفضلها، وهو يحدد المدى الذي يستطيع النموذج المفترض، الذي يحتوي على بارامترات مجهولة تم تقديرها بكفاءة على تحقق مطابقة مع مصفوفة التباين والتغاير للعينة عند توفرها، وأن مؤشر (RMSEA) هو يقيس التباعد عن طريق درجات الحرية (Loehlin, 2004: 68)، كما يقيس هذا المؤشر المدى الذي يعتبر فيه النموذج ملائم بشكل منطقي ومقبول للعينة (Harrington, 2009: 51). وأن القيم التي تقل عن 0.50 تدل على أن النموذج يطابق تماماً البيانات، وإذا كانت القيمة محصورة بين (0.50 – 0.80) دل ذلك على أن النموذج يطابق بدرجة كبيرة لبيانات العينة، أما إذا زادت قيمته عن 0.80 فيتم رفض النموذج، فمؤشر(RMSEA) هو مؤشر مطابقة بحيث إن القيمة صفر تدل على أفضل مطابقة ممكنة (تيعزة، 2011: 117)، كما يسمى هذا المؤشر بمؤشر خطأ التقريب لأنه يقيم المدى الذي يناسب النموذج بدرجة مقبولة ومنطقية (Brown, 2006: 84).

*** مَعلمات الإنحدار المعياري**
Standardized Loading Estimates :

تسمى معامِلات الإنحدار المعيارية المقدرة بمعامِلات التشبيع على العوامل الكامنة Factor Loading، وكلما زادت قيم تشبعات المتغيرات على العوامل الكامنة دل على صدق الاتساق الداخلي لمقياس البحث، ويجب ألاَّ تقل قيمة المَعلمات الإنحدارية المعيارية عن (0.50) والقيمة المثلى هي (0.70).

*** متوسط نسبة التباين المُفسر**
Average Variance Extracted (AVE):

$$AVE = \frac{\sum_{i=1}^{n} \lambda^2}{n}$$

يُقاس متوسط نسبة التباين المفسر بمجموع مربعات تشبعات العامل – مربع معاملات الارتباط المتعدد Squared Multiple Correlations مقسوماً على عدد المتغيرات بالنموذج محل القياس، حيث أن : λ تقيس ارتباط أو تشبع المتغير بالعامل، لذلك من الممكن اعتبار VE على أنه متوسط مربعات تشبعات العامل، بحيث تساهم نسبة التباين المفسر لكل عامل من عوامل نموذج القياس في التعريف على الصدق التقاربي لإجمالي العوامل وتفصيلياً على مستوى كل عامل على حدة، أي اشتراك مجموعة من المؤشرات في قياس متغير كامن معين بحيث أن قيم التشبعات المرتفعة لتلك المؤشرات دليلاً على الصدق التقاربي، ويجب ألاَّ تقل قيمة التباين المفسر عن (0.50) للحكم على صدق المقياس.

ثالثاً: مميزات نموذج المعادلة البنائية SEM :

يمكن استخدام التحليل العاملي التوكيدي (CFA) للحد من أخطاء القياس، يمكن أن نتعامل مع المشكلة الخطية المتعددة بين المتغيرات المستقلة، يمكن تقييم مدى ملائمة النموذج القياسي وكذلك النموذج البنائي، يمكن تحليل النموذج مع متغيرات مستقلة متعددة وكذلك تابعة متعددة، يمكن تضمين متغير وسيط في النموذج وتحليل أثره، يمكن تحليل أثر المتغير المعدل في مسار معين من النموذج، يمكن نمذجة الخطأ والتعامل مع أخطاء القياس بين عناصر الاستجابة، يمكن تحليل عوامل من الدرجة الأولى والدرجة الثانية في النموذج البنائي، يمكن أن تشمل المتغيرات كل من المتغيرات المشاهدة والكامنة في النموذج البنائي.

الدِّراسات السابقة:

أبرز الدراسات التي تناولت كفايات البحث العلمي أو ما يقابله من ضعف في المهارات البحثية أو صعوبة أو قصور أو مشكلة في تلك الكفايات والمهارات لدى طلبة الدراسات العليا أو حتى كان احتياجاً لهم منها، والأسباب وراء ذلك الضعف والقصور، وسبل تنمية كفايات البحث العلمي لهم، وتم اعتماد الترتيب الزمني في استعراض الدراسات.

دراسة تريجويل ودونبار (Trigwell & Dunbar, 2005) هدفت الدراسة للتعرف إلى خبرات طلبة الدراسات العليا في جامعة أوكسفورد للبحث العلمي، واستخدمت الدراسة الإستبانة كأداة لجمع المعلومات، وتكونت عينة الدراسة من (262) طالباً وطالبة وبينت النتائج: أن أفراد عينة الدراسة (74.8) كانوا راضين عن خبرتهم في البحث في جامعة أوكسفورد، وأن نسبة كبيرة منهم يوافقون بأن التسهيلات المقدمة من مكتبة الجامعة تدعم البحث العلمي، وأنَّ الإشراف من قبل أعضاء هيئة التدريس متوافر كلما دعت الحاجة إليه، وأنَّه ذو نوعية ممتازة، وأنَّ مهارات البحث المهمة قد تم تطويرها لديهم من قبل الجامعة، وأنَّ كليات الجامعة تتيح لهم فرصة الاتصال الاجتماعي مع طلبة الدراسات العليا الآخرين.

دراسة كبيش (2007) هدفت الدراسة إلى تقصي المشكلات النفسية والاجتماعية والأكاديمية والإدارية التي تواجه طلاب الدراسات العليا بجامعة الفاتح، حيث اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، واستخدمت الإستبانة كأداة لجمع المعلومات، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلاب الدراسات العليا بنسبة (88.7) من الطلبة يعانون من عدم قدرتهم على استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة والاعتماد على غيرهم في ذلك، وقلة الورش المتخصصة ذات العلاقة بالمناهج والمقررات الدراسية.

دراسة فيهفيلينن (Vehvilainen, 2009) دراسة بعنوان «الصعوبات التي يواجها الطلبة في اختيار مشكلة الدراسة، ودور المشرف الأكاديمي في تنفيذها»، هدفت إلى الكشف عن تصورات طلاب الماجستير حول المشكلات المرتبطة بصياغة مشكلة البحث، والحصول على التغذية الراجعة من المشرف على رساله الماجستير، وتكونت عينة الدراسة من (36) طالباً من طلبة الماجستير في جامعات النرويج، واستخدمت الدراسة أسلوب المقابلة كأداة لجمع المعلومات، وأشارت نتائج الدراسة إلى: أن معظم الطلاب المشاركين في هذه الدراسة قد سجلوا أنهم يعانون من مشكلة إيجاد مشكلة بحثية يمكن دراستها في رسالة الماجستير، إلى جانب عدم تقديم المشرفين التغذية الراجعة الضرورية والناقدة من أجل مساعدتهم في كتابة رسالة الماجستير.

دراسة أبو خلف (2009) هدفت الدراسة إلى معرفة حجم المشكلات الإدارية والفنية (العلمية والمعرفية) واللغوية، التي تواجه الطلبة الذين يدرسون مقرر مشروع التخرج في برنامج التربية في جامعة القدس المفتوحة من خلال وجهة نظرهم، كما هدفت الدراسة إلى معرفة أثر متغيرات الجنس، والعمر، ونوع الخبرة والمعدل التراكمي على حجم المشكلات التي تواجه هؤلاء الطلبة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأجريت الدراسة على عينة عشوائية طبقية مؤلفة من (115) طالباً وطالبة من الذين درسوا مقرر مشروع التخرج في برنامج التربية في الفصل الثاني للعام الجامعي 2005-2006، واستخدمت استبانة من إعداد الباحث لاستطلاع آراء عينة الدراسة وقد توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

إن أكبر المشكلات الإدارية التي يواجهها طلبة مقرر مشروع التخرج هي عدم وجود مكتبة جيدة في المنطقة التعليمية، وقلة تعرض الطالب لنشاطات بحثية قبل دراسة المقرر، وارتفاع العبء الدراسي الأكاديمي في الفصل الذي يدرس فيه الطالب هذا المقرر. وإن أكبر المشكلات الفنية (العلمية والمعرفية) التي يواجهها الطلبة في دراسة المقرر تمثلت في الضعف في استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، والضعف في معرفة أنواع البحوث العلمية. وحجم المشكلات اللغوية التي يواجهها الطلبة في دراسة المقرر متوسطة، وكانت أكبر مشكلة لغوية تتعلق في ضعف الطلبة في معرفة قواعد اللغة الرئيسية التي يكتبون بها المشروع. لم تعثر الدراسة على أثر لمتغيرات الجنس، والعمر، والمعدل التراكمي على حجم المشكلات التي يواجهها الطلبة الدارسون لهذا المقرر، ووجد أثر لمتغير نوع الخبرة وخصوصاً الخبرة في التعليم على حجم المشكلات.

دراسة عطوان والفليت (2011) هدفت الدراسة إلى تحديد كفايات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا بكليات التربية في الجامعات الفلسطينية بغزة، حيث استخدم الباحث منهج البحث الوصفي، وتم تحديد الكفايات اللازمة وتصنيفها إلى كفايات شخصية، وعلمية، وفنية، ولغوية، وإدراجها في استبانة طُبقت على عينة مكونة من (98) فرداً مقسمة إلى (64) طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا في هذه الجامعات، وقد توصلت هذه الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: أن درجة توفر هذه الكفايات كانت متوسطة بنسبة (64.16)، وحصلت معظم محاور الكفايات البحثية على نسب متقاربة بفروق بسيطة تراوحت بين (62.21 إلى 65.71) وجاءت على الترتيب: الكفايات اللغوية، ثم الشخصية، فالفنية، وأخيراً العلمية. كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر الكفايات لدى الطلبة من تقديرات الأساتذة والطلبة لصالح الطلبة، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر الكفايات تعزى للتخصص التربوي.

دراسة ناز وآخرون (Naz & Et.Al, 2011) هدفت الدراسة لتقدير مستوى المشكلات، والصعوبات التي يواجهها الباحثون من طلاب الدراسات العليا من مختلف إدارات العلوم الاجتماعية في جامعة مالاكاند، بمحافظه كيب بختونخوا «باكستان» (KpK)، دراسة حالة لجامعة مالاكاندا. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وطبقت الإستبانة على (70) خريجاً جامعياً وطالباً من طلاب الدراسات العليا، وأشارت النتائج إلى: أن الباحثين خصوصاً يواجهون الصعوبات والتحديات في العلوم الاجتماعية خلال عملية البحث، وتنقصهم الكثير من المهارات البحثية للوصول للمعلومات من خلال أدوات البحث الإلكترونية، والجهل بالأساليب الإحصائية، وعدم القدرة على شرح البيانات، والتوصل إلى النتائج الحقيقية بعد تحليلها، والافتقار إلى المهارات اللازمة لتصنيف المعلومات في فئات على النحو المناسب. أن أسباب ضعف المهارات البحثية لدى الباحثين يعود إلى نقص التوجيه السليم لهم، والبيئة البحثية الملائمة في مؤسسات التعليم العالي في باكستان.

دراسة عسيري (2012) هدفت الدراسة إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه طلاب الدراسات العليا بجامعة أم القرى بكلية التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالكلية، ومعرفة الفرق بين متوسطات درجات تلك الصعوبات البحثية في كل من (الإطار النظري، والدراسات السابقة، وإجراءات البحث، وتفسير النتائج، والتوصيات، والمقترحات، والتوثيق) وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي التحليلي، واستخدمت الإستبانة لجمع البيانات من جميع أعضاء هيئة التدريس بكية التربية بجامعة أم القرى للعام الجامعي 1432-1431، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن المتوسط الحسابي للصعوبات البحثية لطلاب الماجستير في كل المحاور (المدخل للدراسة، الخلاصة والنتائج، والمراجع، والتوثيق) كان بدرجة متوسطة، أما فيما يتعلق بالمحاور (الإطار النظري، إجراءات الدراسة، تفسير النتائج) فقد كانت بدرجة كبيرة، ويتفوق في ذلك إجراءات البحث بمتوسط (3.94)، وأن المتوسط الحسابي للصعوبات البحثية لطلاب الدكتوراه كان أعلى الصعوبات في المحور المتعلق بتفسير النتائج بمتوسط (3.25) أي بدرجة متوسطة.

دراسة الزغول والهندال (2016) هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى كفايات البحث العلمي (الكمي) لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة الخليج العربي، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المقارن، واستخدمت الإستبانة كأداة للبحث تألفت من (49) فقرة، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبة، منهم (48) في مرحلة الماجستير و(12) في مرحلة الدكتوراه وتوصلت الدراسة للنتائج التالية: أنَّ مستوى توافر كفايات البحث العلمي كان مرتفعاً وأعلى من الوسط الفرضي لمعظم فقرات الأداة حيث كان منخفضاً على الفقرات التي تتعلق ببناء الاختبارات والمقاييس والتأكد من خصائصها السيكومترية، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في مستوى هذه الكفايات تعزى للنوع الاجتماعي ونوع البرنامج في حين ظهرت الفروق على مستوى الدرجة العلمية لصالح درجة الدكتوراه.

دراسة همشري (2017) هدفت الدراسة إلى صعوبات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا (الماجستير) في جامعة الزرقاء من وجهة نظرهم، واعتمد على المنهج الوصفي المسحي، وتكوّن مجتمع الدراسة من (220) طالباً وطالبة ونِسَبْ الاستجابة (54.1)، وطورت الإستبانة لجمع البيانات، وقد بينت النتائج: أن الدرجة الكلية لتقدير أفراد الدراسة للصعوبات التي تواجههم في البحث العلمي كانت متوسطة، وأن جميع مجالات هذه الصعوبات الاثني عشر قد حازت على درجة تقدير صعوبة متوسطة، وأن أهم هذه الصعوبات كانت على التوالي: صياغة عنوان البحث، ومشكلة البحث وأسئلته، ومقدمة البحث، ومنهج البحث وإجراءاته. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد الدراسة على الصعوبات المقصودة من وجهة نظرهم بحسب متغيرات: مسار الدراسة، والسنة الدراسية، ونوع الكلية، والجنس.

التَّعقيب على الدِّراسات السَّابقة:

من خلال مراجعة الدراسات السابقة يمكن ملاحظة ما يلي: اتَّفقت أغلب الدراسات السابقة والدراسة الحالية على أهمية الرسائل العلمية لبرامج الدراسات العليا في كليات التربية والتركيز على طلبة الدراسات العليا.

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وهو ما يتفق مع معظم الدراسات السابقة مثل: دراسة كبيش (2007)، ودراسة أبو خلف (2009)، ودراسة عطوان والفليت (2011)، ودراسة عسيري (2012)، ودراسة الزغول والهندال (2016)، ودراسة همشري (2017)، ودراسة ناز وآخرون (Naz & Et.Al, 2011). واعتمدت الدراسة في استخدام أداة البحث، وهو المقياس كأداة لجمع المعلومات واختلفت مع أدوات معظم الدراسات مثل: دراسة كبيش (2007)، ودراسة أبو خلف (2009)، ودراسة عطوان والفليت (2011)، ودراسة عسيري (2012)، ودراسة الزغول والهندال (2016)، ودراسة همشري (2017)، ودراسة ناز وآخرون (Naz & Et.Al, 2011)ودراسة تريجويل ودونبار (Trigwell & Dunbar, 2005) التي استخدمت الإستبانة، ودراسة فيهفيلينن (Vehvilainen, 2009) التي استخدمت المقابلة. واختلفت الدراسة الحالية في الأهداف والأسلوب الإحصائي عن الدراسات السابقة؛ إذ من ضمن ما يهدف إليه هذا البحث أنه يسعى إلى الكشف عن درجة اِمْتِلاك طلبة الدراسات العليا في جامعة تبوك لكفايات البحث العلمي. وتنطلق أيضاً أهمية البحث من أهمية التحليل العاملي بحد ذاته. واستفاد الباحثان من الدراسات السابقة في جوانب عدة ولاسيما

في بناء المقياس والإطار النظري وتفسير النتائج. ومن خلال استعراض أوجُه الاتفاق والاختلاف بين الدِّراسات السَّابقة نُشير إلى أنَّ الدِّراسة الحالية تختلف عنها في عدَّة جوانب تُمثِّل الفجوة العلميَّة التي تُعالجها هذه الدِّراسة، والتي تتمثَّل في:

– لا يوجد أي دراسة سابقة تناولت كفايات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة تبوك، والبحث يسعى إلى الكشف عن درجة اِمْتِلاك كفايات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة تبوك حيث أن اِمْتِلاك الطلبة لكفايات ومهارات البحث العلمي يُحسن من عملية البحث ويطوره.

– لا يوجد دراسات في البناء العاملي لمقياس كفايات البحث العلمي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، وتساعد في تقديم دراسة تطبيقية حول الأسس المنهجية للتحليل العاملي التوكيدي.

– توجيه أنظار الباحثين التربويين والنفسيين وطلبة الدراسات العليا نحو برمجيات النمذجة بالمعادلة البنائية عن طريق اختبار النموذج العاملي التوكيدي.

– أشارت العديد من الدراسات السابقة إلى وجود جوانب قصور متعددة في الرسائل العلمية، الأمر الذي يستلزم العمل على تطويرها.

منهجيَّة الدِّراسة وإجراءاتها:

يُعرض هنا إجراءات الدِّراسة الحالية المتمثلة في المنهج المستخدم والذي تم الاعتماد عليه في الوصول للنتائج، ومجتمع وعينة البحث، والأدوات المستخدمة في جمع البيانات وكيفية بنائها، والإجراءات التي تم اتباعها في التأكد من صدقها وثباتها، وكذلك الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها في معالجة وتحليل البيانات التي تم الحصول عليها كالآتي:

منهج الدِّراسة:

اعتمدت هذه الدِّراسة على المنهج الوصفي التَّحليلي الذي يستخدم أسلوباً مسحيّاً لجمع البيانات من خلال المقياس المعد لذلك وتمَّ تحليله إحصائيّاً بما يتَّفق مع أسئلة وأهداف الدِّراسة.

مُجتمع الدِّراسة:

تَكَوَّنَ مُجتمع الدِّراسة من جميع طلاب وطالبات الدراسات العليا في مرحلة الماجستير بكلية التربية في جامعة تبوك للعام الدِّراسي 2020/1441 والبالغ عددهم وقت تطبيق الدراسة (247) طالب وطالبة منهم (70) طالب و(177) طالبة حسب الإحصائية من إدارة العمادة بموقع عمادة الدراسات العليا في جامعة تبوك.

جدول (1) توزيع مجتمع الدراسة من جميع طلبة الدراسات العليا في كلية التربية

م	التخصص الأكاديمي	العدد	النِّسبة المئوية من العيِّنة الكلية
1	القياس والتقويم	41	%16.6
2	الإدارة والتخطيط التربوي	85	%34,4
3	مناهج وطرق التدريس	65	%26,3
4	أصول التربية	56	%22,7
المجموع		247	%100

خصائص مجتمع الدِّراسة:

تقوم هذه الدِّراسة على عدد من المتغيرات المستقلة المتعلقة بالخصائص الديموغرافية لأفراد العينة، متمثلة في: (النوع، التخصص الأكاديمي، المستوى الدراسي، نوع المسار) وفي ضوء هذه المتغيرات يمكن تحديد خصائص مجتمع وعينة الدِّراسة.

عينة الدِّراسة:

تكوَّنت عيِّنة الدِّراسة من (162) طالب وطالبة، بنسبة (65٪) تقريباً من حجم مجتمع الدراسة، بواقع (51) طالب و(111) طالبة، وتمَّ اختيار العيِّنة بالطريقة العشوائيَّة الطبقية على حسب متغيرات الدراسة كما هو مُبيَّن في الجداول التالية:

جدول (2) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير النوع

م	النوع	العدد	النِّسبة المئوية من العيِّنة الكلية
1	ذكر	51	%31,5
2	أنثى	111	%68,5
المجموع		162	%100

يتضح من الجدول (2) توزيع أفراد عيِّنة الدِّراسة وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي.

جدول (3) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص الأكاديمي

م	التخصص الأكاديمي	العدد	النِّسبة المئوية من العيِّنة الكلية
1	القياس والتقويم	32	%19,8
2	الإدارة والتخطيط التربوي	49	%30,2
3	المناهج وطرق التدريس	44	%27,2
4	أصول التربية	37	%22,8
المجموع		162	%100

يتضح من الجدول (3) توزيع أفراد عيِّنة الدِّراسة وفقاً لمتغير التخصص الأكاديمي.

جدول (4) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المستوى الدراسي

م	المستوى الدراسي	العدد	النِّسبة المئوية من العيِّنة الكلية
1	الأول والثاني	41	%25,3
2	الثالث والرابع	53	%32,7
3	الخامس	68	%42,0
المجموع		162	%100

يتضح من الجدول (4) توزيع أفراد عيِّنة الدِّراسة وفقاً لمتغير المستوى الدراسي.

جدول (5) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير نوع المسار

م	نوع المسار	العدد	النِّسبة المئوية من العيِّنة الكلية
1	رسالة	63	%40
2	مشروع بحثي	99	%60
المجموع		162	%100

يتضح من الجدول (5) توزيع أفراد عيِّنة الدِّراسة وفقاً لمتغير نوع المسار.

أداة الدِّراسة:

لجمع المعلومات والبيانات المتعلقة بالدِّراسة قام الباحثان ببناء المقياس والذي يقيس كفايات البحث العلمي.

أ) بناء الأداة:

1-تحديد الغرض من المقياس:

الغرض من المقياس وهو أداة تقييم ذاتي للكشف عن درجة اِمْتِلاك طلبة الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة تبوك لكفايات البحث العلمي.

2-صياغة وبناء فقرات المقياس:

مرت عملية بناء المقياس بعدة مراحل بدأت بمراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة والذي شمل الدراسات التي تناولت كفايات البحث العلمي أو ما يقابله من ضعف في المهارات البحثية من صعوبة أو قصور أو مشكلة في تلك الكفايات والمهارات لدى طلبة الدراسات العليا.أعد الباحثان الأداة بصورتها الأولية من خلال صياغة وتعديل وإعادة صياغة عدد من العبارات التي تمثل كفايات البحث العلمي مع مراعاة شروط الصياغة وهي: أن تكون العبارات موضوعية، بسيطة ومكتوبة بلغة سهلة ومفهومة وواضحة لا تحتمل اللَّبْس، متسلسلة منطقياً، وقد اشتملت القائمة على أربعة معايير (أبعاد) تضم (36) كفاية. وتم عرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في أقسام التربية وعلم النفس وطُلب منهم إبداء رأيهم حول شمول المعايير والكفايات لموضوع الدراسة وطريقة صياغتها وفي مدى انتماء الفقرات للبعد أو المجال الذي يقيسه وتحديد مدى وضوح الفقرة وسلامة الصياغة اللغوية وإعطاء ملاحظات (تعديل، أو حذف، أو إضافة) من خلال الإستبيان المعد للتحكيم.

وتم التأكد من صدق فقرات المقياس من خلال إيجاد حساب معامل كوبر للاتفاق بين آراء المحكمين، وبلغ (0.94) وهذا مؤشر على صدق وملائمة العبارات للأهداف التي تنتمي إليها. وبعد الأخذ بمقترحات وتوصيات المحكمين حول إخراج الأداة في صورتها النهائية التي ضمت (45) كفاية موزعة على أربعة معايير كما يلي:

- **المعيار الأول**: الكفايات الشخصية (10 كفايات).
- **المعيار الثاني**: الكفايات العلمية (12 كفاية).
- **المعيار الثالث**: الكفايات الإجرائية (16 كفاية).
- **المعيار الرابع**: الكفايات اللغوية (7 كفايات).

ثم صُمِّم المقياس موضح فيه عنوان البحث والهدف منه، ومخاطبة طلبة الدراسات العليا بأن يضعون أمام كل عبارة ما يتوافق مع درجة إمتلاكهم للكفاية بكل دقة وموضوعية وفق (مقياس ليكرت الخماسي)، (بدرجة عالية جداً، بدرجة عالية، بدرجة متوسطة، بدرجة منخفضة، بدرجة منخفضة جداً)، والتأكد أن المعلومات سوف تُستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، كما أنها موضع الاهتمام، وذُيل الخطاب بشكر الطلبة سلفاً لتعاونهم واهتمامهم بالموضوع، كما اشتمل المقياس على بعض البيانات الشخصية للطلبة وهي: النوع (ذكر، أنثى)، التخصص الأكاديمي (القياس والتقويم، الإدارة والتخطيط التربوي، مناهج وطرق التدريس، أصول التربية)، المستوى الدراسي (الأول والثاني، الثالث والرابع، الخامس)، نوع المسار (رسالة، مشروع بحثي).

التجريب والتطبيق الأوَّلي للمقياس على العينة الاستطلاعية:

بعد الحصول على خطاب عميد كلية التربية والآداب بجامعة تبوك بالموافقة على تطبيق أداة الدِّراسة، تم توزيع الأداة على العينة الاستطلاعية (عشوائيَّة طبقية) ممثلة للمجتمع والتي بلغ عددهم (40) طالب وطالبة من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة تبوك، بهدف تجريب العبارات وتحديد مدى وضوحها وتحديد صدقها وثباتها، وذلك في الفصل الدراسي الأول والثاني من العام 1441/ 2020، والجدول (6) يوضح العينة الاستطلاعية.

جدول (6) عدد الطلبة وتخصصاتهم الأكاديمية للعينة الاستطلاعية

النوع / التخصص	القياس والتقويم	الإدارة والتخطيط التربوي	مناهج وطرق التدريس	أصول التربية	المجموع
ذكر	2	4	2	2	10
أنثى	8	9	7	6	30
ن=40					

ب) صدق الأداة:

1-صدق المحكمين:

بعد أن تم عرض الأداة بصورتها الأولية التي تكونت من (36) كفاية على (12) من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في أقسام التربية وعلم النفس وطُلب من كل منهم أن يبدي رأيه عن مدى انتماء العبارة للبعد أو المجال الذي يقيسه وتحديد مدى وضوح العبارة وسلامة الصياغة اللغوية وإعطاء ملاحظات (تعديل، أو حذف، أو إضافة) وبعد تحليل آراء المحكمين والأخذ بملاحظاتهم وتوجيهاتهم تم إجراء التعديلات المناسبة في ضوئها، فتم حذف العبارات التي أجمع على حذفها المحكمين، وإضافة بعض الكفايات، وإعادة صياغة بعضها، ونقل بعضها الأخر إلى معايير أخرى. لتصبح القائمة في صورتها النهائية مكونة من (45) كفاية موزعة على أربعة معايير رئيسية.

2-صدق البناء (المفهوم) باستخدام التحليل العاملي التوكيدي:

يستخدم التحليل العاملي التوكيدي للتأكد من الصدق البنائي لمقياس الدِّراسة، والتأكد من فروض البنية العاملية والتثبت من صحة النموذج وصلاحيته والتأكد من مطابقته لبيانات الدراسة. ولتقييم جودة مطابقة النموذج فقد قام الباحثان باستعراض بعض مؤشرات المطابقة، والهدف منها هو اختبار مطابقة النموذج الذي وضعه الباحثان لبيانات الدراسة، أي هل النموذج المفترض يمثل بيانات الدراسة أفضل تمثيل أو لا؟ أي مؤشرات جودة المطابقة تعطي صورة كاملة عن مدى مطابقة النموذج ككل لبيانات الدراسة؟

"ولاختبار أدلة الصدق البنائي، استخدم الباحثان الصدق التقاربي وهو مدى صلاحية المؤشرات المقاسة وكفايتها وملائمتها وتمثيلها واستيعابها للدلالة النظرية للعوامل التي تنتمي إليها،

ويتجلى في اشتراك مجموعة من المؤشرات في قياس عامل معين بحيث أن قيم التشبعات المرتفعة للمؤشرات التي تقيس العامل تدل على الصدق التقاربي، أي يجب أن تكون جميع قيم التشبعات أكبر من أو تساوي (0.5) ولا تصل إلى الواحد الصحيح»، والصدق التمايزي يشير إلى مدى اختلاف متغير عن متغير آخر، ويشير إلى عدم تشابه بين المتغيرات وأن كل متغير يمثل نفسه وتكون الارتباطات بين العوامل أكبر من (0.5) (تيعزة، 2012).

ج) ثبات الأداة:

تم حساب كل معيار من معايير المقياس لكفايات البحث العلمي والثبات الكلي عن طريق حساب مُعامل (ألفا لكرونباخ – Cronbach Alpha)، والتجزئة النصفية عن طريق حساب معامل (سبيرمان براون – Spearman Brown، وجتمان – Guttman) على العينة الاستطلاعية.

جدول (7) ثبات كل محور من محاور الأداة والثبات الكلي

م	المعيار	عدد العبارات	قيم معامل الثبات		
			قيمة معامل ألفا لكرونباخ	سبيرمان براون	جتمان
1	الكفايات الشخصية	10	.83	.76	.75
2	الكفايات العلمية	12	.90	.84	.84
3	الكفايات الإجرائية	16	.92	.86	.85
4	الكفايات اللغوية	7	.91	.87	.85
	المقياس ككل	45	.96	.87	.87

ويتضح من الجدول (7) أعلاه أن الثبات الكلي للمقياس وفق قيمة معامل ألفا كرونباخ (.96) وامتدت قيمته للمحاور بين (.92-.83)، وأن معامل الثبات الكلي حسب سبيرمان براون كان مرتفعاً بلغ (.87) وامتد بين (.76- .87)، كما يتضح في الجدول أن المعامل الكلي حسب جتمان كان مرتفعاً حيث بلغ (.87) وبالنسبة للمحاور فقد امتد بين (.75- .85)، كما نلاحظ أن نتيجة معامل الثبات الكلي مرتفع في جميع الطرق، يمكننا القول بأن أداة الدِّراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

تطبيق المقياس على العينة الأساسية:

بعد الحصول على خطاب عميد كلية التربية بجامعة تبوك بالموافقة على تطبيق أداة الدِّراسة تمَّ التطبيق على عيِّنة الدِّراسة البالغ عددها (162) طالب وطالبة بكلية التربية في جامعة تبوك، وتمَّ تفريغ البيانات في ملف Excel تمهيدًا لمعالجتها إحصائيًّا.

عرض النتائج وتفسيرها:

نتائج السُّؤال الأوَّل:

ما البنية العاملية لكفايات البحث العلمي التي يمكن أن يتضمنها المقياس لتأمين الحد الأدنى من صدق البناء في ضوء التوافق بين التكوين العاملي المنطقي للمقياس مع التكوين العاملي الإحصائي؟

تم بناء الأداة الخاصة بكفايات البحث العلمي بصياغة (45) كفاية موزعة على أربعة معايير:

المعيار الأول (F1): الكفايات الشخصية للبحث العلمي، وفيه (10) كفايات أخذت أرقام التسلسل من A1 إلى A10

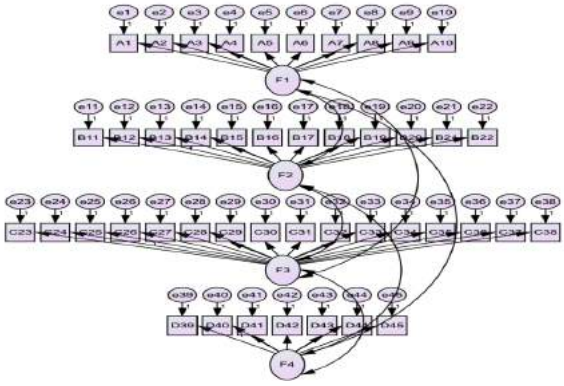
المعيار الثاني (F2): الكفايات العلمية للبحث العلمي، وفيه (12) كفاية أخذت أرقام التسلسل من B11 إلى B22

المعيار الثالث (F3): الكفايات الإجرائية للبحث العلمي، وفيه (16) كفاية أخذت أرقام التسلسل من C23 إلى C38

المعيار الرابع (F4): الكفايات اللغوية للبحث العلمي، وفيه (7) كفايات أخذت أرقام التسلسل من D39 إلى D45

وأُدخلت العبارات (45) بالمحاور الأربعة مرحلة التحليل الإحصائي على النحو الآتي:

فحص صدق التكوين العاملي للمقياس بدءاً بالنموذج البنائي الفرضي Hypothetical model كما هو موضح في الشكل (1)



شكل (1) النموذج البنائي الفرضي Hypothetical model لمقياس كفايات البحث العلمي

أُدخل هذا النموذج الفرضي في برنامج أموس AMOS للتحليل العاملي التوكيدي Confirmatory factor Analysis (CFA) لتصفية العبارات وفق ثلاثة معايير إحصائية أهمها:

- أن تكون جميع معاملات تحميل المتغيرات المشاهدة على العوامل الكامنة دالة إحصائياً عند مستوى معنوي أقل من (0.01).
- أن تكون جميع معاملات الانحدار المعياري Standardized Regression Weights المقدرة بنموذج القياس لعينة الدِّراسة الميدانية، والتي تعبر عن معاملات تشبع المتغيرات المشاهدة الداخلية على العوامل الكامنة، أكبر من أو تساوي القيمة (0.25).
- بعد التدوير تكون العوامل قد اتصفت بخاصية البنية البسيطة التي تجعلها قابلة للتأويل. وعملية تأويل العوامل تتمثل في البحث عن عنوان أو تسمية للمعنى المشترك بين العبارات أو المتغيرات ذات التشبعات المقبولة، أو التي تحقق حداً أدنى من التشبع المقبول على العوامل. هذا الموضوع عرف تبايناً كبيراً بين المختصين. كثيراً من البحوث تستعمل الحد الأدنى من التشبع بحيث ينبغي أن يكون التشبع يساوي أو أكبر من (0.30) (تيعزة، 2012 :77).
- في هذا البحث اعتمد الباحثان على أن مربعات الارتباط Squared Multiple Correlations وهي متوسطات نسبة التباين المفسر(AVE) للمتغيرات الكامنة ألا تقل عن القيمة (0.25) أي يصل التشبع الى (0.50) حيث أن قيم التشبعات المرتفعة دليلاً على الصدق التقاربي Conver-gent Validity لأداة الدراسة.

جدول (8) توزيع تكراري للكفايات في المقياس الخاص بكفايات البحث العلمي حسب مؤشر مربع معاملات الانحدار المستخلصة من التحليل العاملي التوكيدي لنموذج الفرضي

مربعات معاملات الانحدار في الفئات	عدد العبارات في الفئة	أرقام تسلسل العبارات المحذوفة
.25 فأقل	4	2 ، 7 ، 10 ، 12
.26 - .39	10	
.40 - .49	9	
.50 - .59	17	
.60 - .69	4	
.70 فأكثر	1	

وتوزعت العبارات المحذوفة التالية (المشار إليها في الجدول حسب المعيار المعتمد للحذف):

1-أتقبل التوجيهات والنقد العلمي.

2-أمتلك كفاية التواصل مع المفحوصين الذين سيتم التعامل معهم.

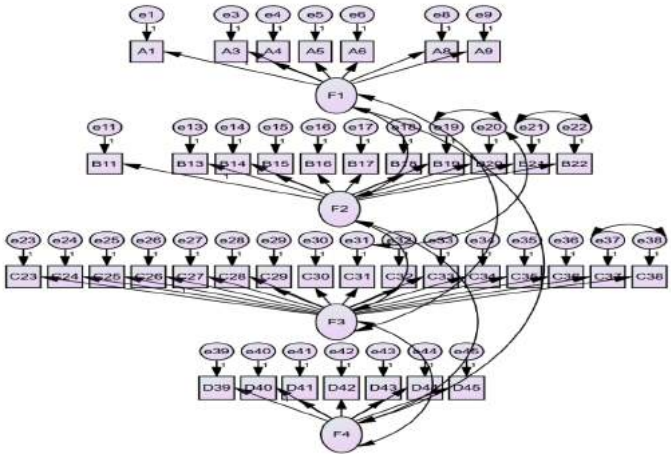
3-لدىَّ القدرة على التعاون والعمل في الفرق البحثية.

4-لدىَّ القدرة على ترتيب وتسلسل الأفكار بشكل منطقي.

وكانت أرقام العبارات المحذوفة في المحاور حسب التسلسل الرقمي لها في المقياس عند التطبيق على النحو التالي:

- من المعيار الأول (F1): 2، 7، 10
- من المعيار الثاني (F2): 12

ثم أُدخلت العبارات المتبقية من جديد في تحليل عاملي توكيدي مع ربط للأخطاء، وكانت النتيجة الحصول على نموذج مُعدّل Parsimonious model كما هو واضح في الشكل (2)



شكل (2) النموذج البنائي المُعدّل Parsimonious model لمقياس كفايات البحث العلمي

وباعتبار معيار مربعات معاملات الارتباط Squared Multiple Correlations ومعامل الانحدار المعياري Standardized Regression Weights المستخلصة كانت جميع العبارات المتبقية في المحور الواحد محققة لذلك المعيار وجميعها ذات دلالة إحصائية عالية.

جدول (9) توزيع تكراري للعبارات في مقياس الكفايات حسب مؤشرات مربع معاملات الانحدار المستخلصة من التحليل العاملي التوكيدي للنموذج المُعدّل

رقم المحور	رمز ورقم العبارة في ملف البيانات حسب النموذج الفرضي	رمز ورقم العبارة في ملف البيانات حسب النموذج المُعدّل	مربع معاملات الارتباط	الأوزان الإنحدارية المعيارية	رقم المحور	رمز ورقم العبارة في ملف البيانات حسب النموذج الفرضي	رمز ورقم العبارة في ملف البيانات حسب النموذج المُعدّل	مربع معاملات الارتباط	الأوزان الإنحدارية المعيارية
F1	A1	Q1	.44	.67	F3	C26	Q22	.44	.66
F1	A3	Q2	.28	.53	F3	C27	Q23	.53	.73
F1	A4	Q3	.52	.72	F3	C28	Q24	.54	.73
F1	A5	Q4	.44	.66	F3	C29	Q25	.58	.76
F1	A6	Q5	.28	.53	F3	C30	Q26	.52	.72
F1	A8	Q6	.26	.50	F3	C31	Q27	.51	.71
F1	A9	Q7	.30	.55	F3	C32	Q28	.55	.74
F2	B11	Q8	.53	.73	F3	C33	Q29	.29	.54
F2	B13	Q9	.57	.76	F3	C34	Q30	.67	.82
F2	B14	Q10	.48	.69	F3	C35	Q31	.49	.69
F2	B15	Q11	.54	.73	F3	C36	Q32	.62	.79
F2	B16	Q12	.43	.65	F3	C37	Q33	.45	.67
F2	B17	Q13	.54	.74	F3	C38	Q34	.51	.71
F2	B18	Q14	.51	.71	F4	D39	Q35	.47	.68
F2	B19	Q15	.58	.76	F4	D40	Q36	.67	.82
F2	B20	Q16	.33	.57	F4	D41	Q37	.60	.78
F2	B21	Q17	.36	.59	F4	D42	Q38	.70	.84
F2	B22	Q18	.33	.57	F4	D43	Q39	.40	.64
F3	C23	Q19	.35	.59	F4	D44	Q40	.58	.76
F3	C24	Q20	.51	.71	F4	D45	Q41	.35	.59
F3	C25	Q21	.57	.76					

وتم إزالة البيانات المتعلقة بالعبارات المحذوفة من ملف البيانات الأصلي للتحليلات الإحصائية اللاحقة، مع الاحتفاظ بتسلسل العبارات، وأخذت الرموز والأرقام من (Q1-Q41) كما هو مبين في الجدول (9)، وتم حساب معامل (ألفا لكرونباخ - Cron-bach Alpha) كمؤشر على ثبات المقياس لكل محور من المحاور الأربعة في المقياس المعدّل.

جدول (10) ثبات كل محور من محاور المقياس والثبات الكلي

م	المعيار	عدد العبارات	قيمة معامل ألفا لكرونباخ
1	الكفايات الشخصية	7	80.
2	الكفايات العلمية	11	90.
3	الكفايات الإجرائية	16	94.
4	الكفايات اللغوية	7	88.
المقياس ككل		41	96.

في ضوء هذه النتائج يتضح بأن المقياس يتمتع بمؤشرات منطقية (بالتحكيم) وإحصائية (بالتحليل العاملي التوكيدي) لصدق البناء، كما يتمتع بمؤشرات ثبات عالية.

جدول (11) مؤشرات جودة النموذج المقترح لكفايات البحث العلمي بعد حذف العبارات الضعيفة

RMSEA	RMR	IFI	TLI	CFI	NFI	CMIN/DF
.071	.060	.821	.807	.819	.704	2.07

يتضح من الجدول (11) ما يلي:

- أن جميع المؤشرات لنتائج التحليل العاملي التوكيدي تدل على جودة النموذج وإن النموذج المقترح يطابق بدرجة كبيرة جداً النموذج المفترض لبيانات العينة.
- بلغت قيمة مؤشر كا2 المعياري (2.07) علماً بأن حد القبول لهذا المؤشر أقل من القيمة (5) ليدل على إمكانية مطابقة النموذج الفعلي للنموذج المقدر.
- بلغت قيمة مؤشرات كل من: جودة المطابقة المعياري، جودة المطابقة المقارن، جودة المطابقة لتوكر لويس، جودة المطابقة المتزايد، (.704)، (.819)، (.807)، (.821)، مما يدل على أن جميع المؤشرات بالحدود المقبولة، ومن ثم إمكانية مطابقة النموذج الفعلي للنموذج المقدر، حيث القيم تتراوح بين (0-1) وكل ما اقتربت القيمة من الواحد الصحيح دل على جودة التوافق.
- بلغت قيمة الجذر التربيعي لمتوسط مربع البواقي (.06) RMR، مما يدل على جودة النموذج المقدر لبيانات العينة، وحد القبول لهذا المؤشر أقل من (.08).
- بلغت قيمة الجذر التربيعي لمتوسط مربع خطأ التقدير RM-SEA (.071)، مما يدل على جودة توفيق النموذج الكلي، وإذا كانت القيمة محصورة بين (0.05 – 0.08)، دل ذلك على أن النموذج يطابق بدرجة كبيرة لبيانات العينة.

وبذلك يصبح المقياس بعد الحذف مكون من (41) عبارة يمكن الاسترشاد بها عند الرغبة في قياس كفايات البحث العلمي لطلبة الدراسات العليا في الجامعات، وفي الجدول رقم (12) نعرض العبارات النهائية في المقياس الذي يقيس درجة اِمْتِلاك طلبة الدراسات العليا لكفايات البحث العلمي.

جدول (12) عبارات المقياس وتشبعاتها في صورتها النهائية (بعد الحذف)

الرمز	المتغيرات الكامنة ومؤشراتها	درجة الإشباع	الرمز	المتغيرات الكامنة ومؤشراتها	درجة الإشباع
F1	الكفايات الشخصية		Q21	لديّ القدرة على تحديد مشكلة البحث بشكل واضح	.755
Q1	لديّ القدرة في توظيف الملاحظة الدقيقة في العمل البحثي	.665	Q22	أستطيع صياغة تساؤلات وفروض البحث صياغة دقيقة	.663
Q2	ألتزم بالأمانة العلمية في تناول العمل البحثي	.533	Q23	لديّ القدرة على تحديد المنهج المناسب للبحث	.725
Q3	لديّ القدرة الذاتية على تطوير مهاراتي البحثية	.722	Q24	أستطيع اختيار العينة بطريقة علمية مناسبة	.734
Q4	لديّ القدرة على اتخاذ القرار المناسب في إدارة العمل البحثي	.660	Q25	لديّ القدرة على تصميم وإعداد أدوات بحث بدقة	.761
Q5	أتحلّى بالصبر والمثابرة في العمل البحثي	.530	Q26	لديّ القدرة على ضبط متغيرات البحث ضبطاً دقيقاً	.723
Q6	لديّ رغبة في اكتشاف المعارف المرتبطة بالبحث العلمي	.503	Q27	أستطيع معرفة إجراءات قياس صدق أداة البحث	.714
Q7	أتابع مستجدات البحث العلمي	.549	Q28	أستطيع معرفة إجراءات قياس ثبات أداة البحث	.741
F2	الكفايات العلمية		Q29	لديّ القدرة على إجراء التحليل الإحصائي للبيانات	.537
Q8	أستطيع توظيف الأبحاث والدراسات المتعلقة بموضوع البحث	.725	Q30	أمتلك كفاية جمع البيانات الخاصة بمشكلة الدراسة من مصادرها الأصيلة	.816
Q9	لديّ القدرة على إبراز القضايا العلمية في العمل البحثي	.758	Q31	أستطيع الربط بين محتوى الجانب النظري في البحث والجانب التطبيقي	.698
Q10	أستطيع التغلب على معوقات البحث العلمي	.695	Q32	لديّ القدرة على تنظيم عناصر البحث ومكوناته وفق منهجية علمية	.787
Q11	أستطيع توظيف المعلومات في سياقها البحثي المناسب	.733	Q33	لديّ القدرة على تنسيق محتوى البحث وصفحاته بشكل منظم	.668
Q12	أستطيع التعامل مع مصادر المعرفة الإلكترونية	.653	Q34	يمكنني عرض نتائج البحث في جداول وبيانات بصورة منطقية واضحة	.713
Q13	لديّ القدرة على تحليل الأفكار البحثية للدراسات السابقة	.737	F4	**الكفايات اللغوية**	
Q14	لديّ القدرة على الموازنة بين الآراء المطروحة والتعقيب عليها	.711	Q35	لديّ القدرة على القراءة المتعمقة للإطار النظري المرتبطة بموضوع البحث	.684
Q15	لديّ القدرة على تحليل نتائج البحث وتفسيرها	.761	Q36	أراعي الترابط اللغوي لمكونات فصول البحث	.820
Q16	أستطيع اختيار أساليب إحصائية مناسبة لموضوع البحث	.570	Q37	أراعي اتباع نظام الفقرات في الكتابة	.776
Q17	لديّ القدرة على الاقتباس بشكل علمي	.599	Q38	أستطيع ترتيب الأفكار الجزئية وتسلسلها بشكل منطقي	.839
Q18	أستطيع توثيق المراجع بشكل علمي	.572	Q39	مُتمكن من القواعد اللغوية الأساسية اللازمة لكتابة البحث	.635
F3	الكفايات الإجرائية		Q40	لديّ القدرة على استخدام الألفاظ السليمة المناسبة للمحتوى البحثي	.764
Q19	لديّ القدرة على التخطيط السليم لإنجاز البحث في الوقت المناسب	.591	Q41	لديّ القدرة على إنتاج عبارات تعبر عن أفكاري البحثية في السياق المناسب	.592
Q20	لديّ القدرة على تصميم خطة البحث العلمي	.711			

يتضح من الجدول (12) أن معاملات الانحدار المعيارية المقدرة بمعاملات التشبع على العوامل الكامنة Factor Load-ing (درجة الإشباع) كانت أكبر قيمة هي (.839) وذلك عند العبارة Q38 "أستطيع ترتيب الأفكار الجزئية وتسلسلها بشكل منطقي"، بينما بلغت أقل قيمة (.503) وذلك عند العبارة Q6 "لديّ رغبة في اكتشاف المعارف المرتبطة بالبحث العلمي"، وباقي المعاملات تنحصر قيمها بين هاتين النقطتين، ويتضح من ذلك تحسن قيم مؤشرات التشبعات للعبارات على العوامل الكامنة، وتجدر الإشارة هنا إلى أنه كلما زادت قيم تشبعات المتغيرات على العوامل الكامنة كلما دل ذلك على صدق الاتساق الداخلي لمقياس البحث. ويجب ألا تقل قيمة المعاملات الإنحدارية المعيارية عن (0.50)، والقيمة المثلى هي (0.70)، وجميع العبارات في الجدول أعلاه حققت ذلك، في ضوء دلالات الصدق والثبات يمكن القول أن المقياس يتسم بخصائص سيكومترية جيدة تجعله أداة موثوقة يمكن استخدامها لقياس كفايات البحث العلمي لطلبة الدراسات العليا.

نتائج السُّؤال الثَّاني: ما درجة اِمْتِلاك طلبة الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة تبوك لكفايات البحث العلمي من وجهة نظرهم؟

بناءً على استجابات عينة الدِّراسة على مقياس كفايات البحث العلمي التي تم جمعها وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، فقد استخدم العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الإنسانية والاجتماعية (Statistical Pack-age for Social Sciences) والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS)، وذلك بعد أن تم ترميز وإدخال البيانات، ولتحديد طول الفترة تم حساب المدى من خلال القاعدة الرياضية (5-1=4)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول البعد أو المسافة بين الفترات أي (4/5=.80)، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في أداة الدراسة، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا اصبح طول الخلايا للحكم على درجة اِمْتِلاك كفايات البحث العلمي من وجهة نظرهم وفق المستويات التالية:

- **بدرجة كبيرة جداً**: إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي (من 4.20 إلى 5)
- **بدرجة كبيرة**: إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي (من 3.40 إلى أقل 4.20)
- **بدرجة متوسطة**: إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي (من 2.60 إلى أقل 3.40)
- **بدرجة ضعيفة**: إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي (من 1.80 إلى أقل 2.60)
- **بدرجة ضعيفة جداً**: إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي (من 1 إلى أقل 1.80)

تم بعد ذلك حساب الأوساط الحسابية وذلك لمعرفة ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد عينة الدراسة ويفيد في الترتيب حسب أعلى متوسط حسابي، والانحرافات المعيارية لمعرفة مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة عن متوسطها الحسابي ويلاحظ أنه يوضح التشتت في استجابات الأفراد فكلما اقتربت قيمة من الصفر تركزت الإستجابات وانخفض تشتتها، وتم حسابها على مستوى المقياس الكلي والمعايير، وكذلك على مستوى الكفاية الواحدة في المعيار الواحد:

1- **على مستوى المقياس ككل**: تم ايجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة حسب معايير الكفايات كما في الجدول (13).

جدول (13) المُتوسِّط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة حسب معايير الكفايات

رقم العيار	المعيار	عدد العبارات	المتوسط الحسابي	الترتيب	الانحراف المعياري	درجة الاِمْتِلاك
الأول	الكفايات الشخصية	7	3.88	1	.57	كبيرة
الثاني	الكفايات العلمية	11	3.64	3	.66	كبيرة
الثالث	الكفايات الإجرائية	16	3.62	4	.71	كبيرة
الرابع	الكفايات اللغوية	7	3.85	2	.64	كبيرة
المقياس ككل		41	3.71		.59	كبيرة

يتَّضح من الجدول رقم (13) أن مُتوسِّط استجابات عينة الدراسة على جميع المعايير في المقياس قد امتدت بين (3.88) و(3.62) حيث حصل المعيار الأول والذي ينص على «الكفايات الشخصية للبحث العلمي» على أعلى متوسط بقيمة (3.88) بدرجة اِمْتِلاك كبيرة، وفي حين حصل المعيار الثالث والذي ينص على «الكفايات الإجرائية للبحث العلمي» على أقل متوسط بقيمة (3.62) بدرجة اِمْتِلاك كبيرة، كما أنها حصلت على أكبر انحراف معياري وهذا دليل على اختلاف طلبة الدراسات العليا في امتلاكهم للكفايات الإجرائية، وفي حين حصل المعيار الأول والذي ينص على «الكفايات الشخصية للبحث العلمي» على أقل تشتت وهذا يدل على اتفاق طلبة الدراسات العليا في امتلاكهم لهذه الكفاية وأهميتها للبحث العلمي.

2-على مستوى الكفاية الواحدة بالنسبة للمعيار الذي تنتمي له:

جدول (14) المُتوسّط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة حسب المعيار الأول: الكفايات الشخصية للبحث العلمي

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الترتيب	الانحراف المعياري	درجة الاِمْتِلاك
Q1	لديّ القدرة في توظيف الملاحظة الدقيقة في العمل البحثي	3.60	6	.82	كبيرة
Q2	ألتزم بالأمانة العلمية في تناول العمل البحثي	4.32	1	.73	كبيرة جداً
Q3	لديّ القدرة الذاتية على تطوير مهاراتي البحثية	4.05	2	.86	كبيرة
Q4	لديّ القدرة على اتخاذ القرار المناسب في إدارة العمل البحثي	3.81	5	.82	كبيرة
Q5	أتحلّى بالصبر والمثابرة في العمل البحثي	3.99	4	.84	كبيرة
Q6	لديّ رغبة في اكتشاف المعارف المرتبطة بالبحث العلمي	4.02	3	.84	كبيرة
Q7	أتابع مستجدات البحث العلمي	3.40	7	.95	كبيرة

يتَّضح من الجدول رقم (14) أنَّ قيم المتوسّط الحسابي لكفايات المعيار الأول قد امتدت بين (4.32) و(3.40) حيث حصلت الكفاية رقم (2) والتي تنص على «ألتزم بالأمانة العلمية في تناول العمل البحثي» على أعلى متوسط بقيمة (4.32) ويقع في فئة «كبيرة جداً»، حصلت الكفاية رقم (7) والتي تنص على ''أتابع مستجدات البحث العلمي'' على أدنى متوسط بقيمة (3.40) ويقع في فئة «كبيرة»، وكما أنها حصلت على أعلى انحراف معياري وهذا دليل على أنَّ طلبة الدراسات العليا يتمايزون في متابعة مستجدات البحث العلمي، وفي حين كان أقل تشتت من نصيب الكفاية رقم (2) والتي تنص على «ألتزم بالأمانة العلمية في تناول العمل البحثي» وهذا يدل على أنَّ طلبة الدراسات العليا يتفقون على أهمية الالتزام بالأمانة العلمية في تناول البحث العلمي.

جدول (15) المُتوسّط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة حسب المعيار الثاني: الكفايات العلمية للبحث العلمي

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الترتيب	الانحراف المعياري	درجة الاِمْتِلاك
Q8	أستطيع توظيف الأبحاث والدراسات المتعلقة بموضوع البحث	3.82	4	.89	كبيرة
Q9	لديّ القدرة على إبراز القضايا العلمية في العمل البحثي	3.52	6	.83	كبيرة
Q10	أستطيع التغلب على معوقات البحث العلمي	3.35	9	.83	متوسطة
Q11	أستطيع توظيف المعلومات في سياقها البحثي المناسب	3.70	5	.81	كبيرة
Q12	أستطيع التعامل مع مصادر المعرفة الإلكترونية	3.99	2	.99	كبيرة
Q13	لديّ القدرة على تحليل الأفكار البحثية للدراسات السابقة	3.51	7	.94	كبيرة
Q14	لديّ القدرة على الموازنة بين الآراء المطروحة والتعقيب عليها	3.48	8	.92	كبيرة
Q15	لديّ القدرة على تحليل نتائج البحث وتفسيرها	3.31	10	1.02	متوسطة
Q16	أستطيع اختيار أساليب إحصائية مناسبة لموضوع البحث	3.09	11	1.15	متوسطة
Q17	لديّ القدرة على الاقتباس بشكل علمي	3.98	3	.92	كبيرة
Q18	أستطيع توثيق المراجع بشكل علمي	4.24	1	.80	كبيرة جداً

يتَّضح من الجدول رقم (15) أنَّ قيم المتوسّط الحسابي لكفايات المعيار الثاني قد امتدت بين (4.24) و(3.09) حيث حصلت الكفاية رقم (18) والتي تنص على «أستطيع توثيق المراجع بشكل علمي» على أعلى متوسط بقيمة (4.24) ويقع في فئة «كبيرة جداً»، حصلت الكفايات رقم (10)، (15)، (16) والتي تنص على «أستطيع التغلب على معوقات البحث العلمي»، «لديّ القدرة على تحليل نتائج البحث وتفسيرها''، ''أستطيع اختيار أساليب إحصائية مناسبة لموضوع البحث'' على أدنى متوسط وامتدت بين (3.35) و(3.09) وتقع في فئة «متوسطة». وكما أنها حصلت على أعلى انحراف معياري وهذا دليل على أنَّ طلبة الدراسات العليا يختلفون مقدرتهم على اختيار أساليب إحصائية مناسبة لموضوع البحث، وفي حين كان أقل تشتت من نصيب الكفاية رقم (18) والتي تنص على ''أستطيع توثيق المراجع بشكل علمي'' وهذا يدل على أنَّ طلبة الدراسات العليا يتفقون على اِمتلاكهم لهذه الكفاية.

جدول (16) المُتوسِّط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة حسب المعيار الثالث: الكفايات الإجرائية للبحث العلمي

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الترتيب	الانحراف المعياري	درجة الإمْتِلاك
Q19	لديّ القدرة على التخطيط السليم لإنجاز البحث في الوقت المناسب	3.75	6	.99	كبيرة
Q20	لديّ القدرة على تصميم خطة البحث العلمي	3.90	2	.82	كبيرة
Q21	لديّ القدرة على تحديد مشكلة البحث بشكل واضح	3.83	4	.86	كبيرة
Q22	أستطيع صياغة تساؤلات وفروض البحث صياغة دقيقة	3.73	7	.86	كبيرة
Q23	لديّ القدرة على تحديد المنهج المناسب للبحث	3.80	5	.99	كبيرة
Q24	أستطيع اختيار العينة بطريقة علمية مناسبة	3.72	8	.96	كبيرة
Q25	لديّ القدرة على تصميم وإعداد أدوات بحث بدقة	3.62	10	1.04	كبيرة
Q26	لديّ القدرة على ضبط متغيرات البحث ضبطاً دقيقاً	3.37	11	1.05	متوسطة
Q27	أستطيع معرفة إجراءات قياس صدق أداة البحث	3.35	12	1.19	متوسطة
Q28	أستطيع معرفة إجراءات قياس ثبات أداة البحث	3.30	13	1.14	متوسطة
Q29	لديّ القدرة على إجراء التحليل الإحصائي للبيانات	2.62	14	1.27	متوسطة
Q30	أمتلك كفاية جمع البيانات الخاصة بمشكلة الدراسة من مصادرها الأصيلة	3.64	9	.93	كبيرة
Q31	أستطيع الربط بين محتوى الجانب النظري في البحث والجانب التطبيقي	3.64	9	.88	كبيرة
Q32	لديّ القدرة على تنظيم عناصر البحث ومكوناته وفق منهجية علمية	3.84	3	.89	كبيرة
Q33	لديّ القدرة على تنسيق محتوى البحث وصفحاته بشكل منظم	4.02	1	.83	كبيرة
Q34	يمكنني عرض نتائج البحث في جداول وبيانات بصورة منطقية واضحة	3.73	7	.91	كبيرة

يتَّضح من الجدول رقم (16) أَنَّ قيم المتوسِّط الحسابي لكفايات المعيار الثالث قد امتدت بين (4.02) و(2.62) حيث حصلت الكفاية رقم (33) والتي تنص على ''لديّ القدرة على تنسيق محتوى البحث وصفحاته بشكل منظم'' على أعلى متوسط بقيمة (4.02) ويقع في فئة ''كبيرة''، حصلت الكفايات رقم (26)، (27)، (28)، (29) والتي تشير إلى القدرة على ضبط متغيرات البحث ومعرفة إجراء قياسات الصدق والثبات لأداة البحث وأيضاً القدرة على إجراء التحليل الإحصائي للبيانات امتدت بين (3.37) و(2.62) وتقع في فئة ''متوسطة''. وكما أنها حصلت على أعلى انحراف معياري وهذا يدل على أَنَّ طلبة الدراسات العليا يختلفون في اِمتلاك هذه الكفايات، وفي حين كان أقل تشتت من نصيب الكفاية رقم (20) والتي تنص على «لديّ القدرة على تصميم خطة البحث العلمي» وهذا يدل على أَنَّ طلبة الدراسات العليا يتفقون على قدرتهم على تصميم خطة البحث العلمي

جدول (17) المُتوسِّط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة حسب المعيار الرابع: الكفايات اللغوية للبحث العلمي

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الترتيب	الانحراف المعياري	درجة الإمْتِلاك
Q35	لديّ القدرة على القراءة المتعمقة للإطار النظري المرتبطة بموضوع البحث	4.14	1	.71	كبيرة
Q36	أراعي الترابط اللغوي لمكونات فصول البحث	3.85	5	.75	كبيرة
Q37	أراعي اتباع نظام الفقرات في الكتابة	3.99	2	.84	كبيرة
Q38	أستطيع ترتيب الأفكار الجزئية وتسلسلها بشكل منطقي	3.87	3	.80	كبيرة
Q39	مُتمكن من القواعد اللغوية الأساسية اللازمة لكتابة البحث	3.60	7	.95	كبيرة
Q40	لديّ القدرة على استخدام الألفاظ السليمة المناسبة للمحتوى البحثي	3.86	4	.76	كبيرة
Q41	لديّ القدرة على إنتاج عبارات تعبر عن أفكاري البحثية في السياق المناسب	3.62	6	.95	كبيرة

يتَّضح من الجدول رقم (17) أنَّ قيم المتوسِّط الحسابي لكفايات المعيار الرابع قد امتدت بين (4.14) و(3.60) حيث حصلت الكفاية رقم (35) والتي تنص على «لديّ القدرة على القراءة المتعمقة للإطار النظري المرتبطة بموضوع البحث "على أعلى متوسط بقيمة (4.14) ويقع في فئة «كبيرة»، حصلت الكفاية رقم (39) والتي تنص على «مُتمكن من القواعد اللغوية الأساسية اللازمة لكتابة البحث» على أدنى متوسط بقيمة (3.60) ويقع في فئة «كبيرة ». وكما نجد أكبر انحراف معياري كان من نصيب الكفايتين رقم (39) و(41) والتي تنص على "مُتمكن من القواعد اللغوية الأساسية اللازمة لكتابة البحث" و"لديّ القدرة على إنتاج عبارات تعبر عن أفكاري البحثية في السياق المناسب» وهذا دليل على أنَّ طلبة الدراسات العليا يتمايزون في تمكنهم من القواعد اللغوية الأساسية و قدراتهم على إنتاج عبارات تعبر عن أفكارهم البحثية، وفي حين كان أقل تشتت من نصيب الكفاية رقم (35) والتي تنص على «لديّ القدرة على القراءة المتعمقة للإطار النظري المرتبطة بموضوع البحث» وهذا يدل على أنَّ طلبة الدراسات العليا يتفقون على امتلاكهم لهذه الكفاية.

نتائج السُّؤال الثَّالث:

هل توجد فروق داله إحصائيا بين المتوسطات الحسابية لتقديرات طلبة الجامعة لدرجة الاِمْتِلاك لكفايات البحث العلمي في المقياس تُعزى إلى النوع (ذكر، أنثى)، والتخصص الأكاديمي (القياس والتقويم، الإدارة والتخطيط التربوي، مناهج وطرق التدريس، أصول التربية)، والمستوى الدراسي (الأول والثاني، الثالث والرابع، الخامس)، ونوع المسار (رسالة، مشروع بحثي) والتفاعل بينهم؟

قبل الإجابة على هذا السؤال تم التحقق من شروط الاختبارات المعلمية (البارامترية) من خلال اتباع المتغير التابع للتوزيع الطبيعي وذلك عن طريق إجراء اختبار كولمجروف-سميرنوف (Kolmog-orov-Smirnov) ويوضح الجدول (18) نتيجة الاختبار:

جدول (18) اختبار التوزيع الطبيعي للمتغير التابع (الاِمْتِلاك)

الاختبار / المتغير التابع	Kolmogorov-Smirnov	
	درجات الحرية	الدلالة
الاِمْتِلاك	162	*0.200

يتَّضح من الجدول (18) أن المتغير التابع يتبع التوزيع الطبيعي.

وتم فحص التجانس باستخدام اختبار ليفين (Levene's Test) ويوضح الجدول (19) نتيجة الاختبار:

جدول (19) اختبار التجانس (Levene's Test) للمتغير التابع (الاِمْتِلاك)

F	df1	df2	الدلالة
1.453	34	127	.082

يتبين من الجدول السابق من قيمة مستوى الدلالة أن التباينات متجانسة.

جدول (20) نتائج تحليل التباين الرباعي للتصميم 2x4x3x2 لمتغيرات النوع والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي ونوع المسار

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	Fقيمة	الدلالة
النوع	045.	1	.045	167.	.683
التخصص الأكاديمي	5.57	3	1.85	6.96	000.*
المستوى الدراسي	4.23	2	2.11	7.94	001.*
نوع المسار	.012	1	.012	.045	832.
النوع * التخصص الأكاديمي	784.	3	261.	980.	.404
النوع * المستوى الدراسي	.348	2	174.	.652	532.
النوع * نوع المسار	007.	1	.007	.027	.870
التخصص الأكاديمي * المستوى الدراسي	2.06	6	.343	1.28	.269
التخصص الأكاديمي * نوع المسار	270.	1	.270	1.01	316.
المستوى الدراسي * نوع المسار	.920	2	460.	1.72	182.
النوع * التخصص الأكاديمي * المستوى الدراسي	2.64	6	442.	1.65	.137

النوع * التخصص الأكاديمي * نوع المسار	.040	1	.040	.151	.698
النوع * المستوى الدراسي * نوع المسار	1.67	2	836.	3.14	.063
التخصص الأكاديمي * المستوى الدراسي * نوع المسار	180.	2	.090	.337	.714
النوع * التخصص الأكاديمي * المستوى الدراسي * نوع المسار	.001	1	.001	.003	.955
الخطأ	33.86	127	.267		

*** القيمة دالة على مستوى 0.**

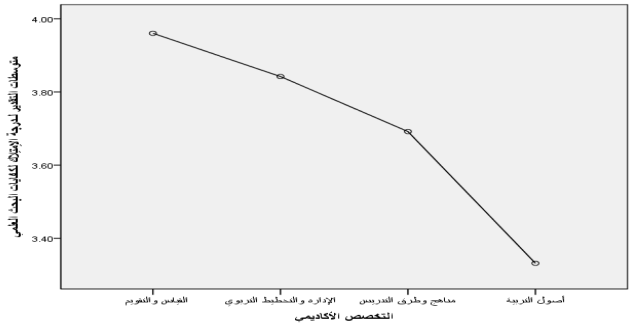
يتبين من الجدول (20) أنَّه لا تُوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة وفي المتوسطات لدرجة اِمْتِلاك الطلبة لكفايات البحث العلمي تُعزى لنوع (ذكر، أنثى) أو نوع المسار(رسالة، مشروع بحث)، بينما تشير هذه النتائج إلى أنه يوجد فروق دالة إحصائية في المتوسطات تعود إلى كل من التخصص الأكاديمي (القياس والتقويم، الإدارة والتخطيط التربوي، مناهج وطرق التدريس، أصول التربية)، والمستوى الدراسي (الأول والثاني، الثالث والرابع، الخامس)، ولمعرفة اتجاه الفروق تم عمل اختبار (Scheffe) للمقارنة البعدية والموضحة في الجدول (21)، (22).

جدول (21) المقارنة البعدية بين مستويات التخصص الأكاديمي

التخصص(1)	التخصص(2)	متوسط الفروق	الخطأ المعياري	الدلالة
القياس والتقويم	الإدارة والتخطيط التربوي	.118	.123	.776
	مناهج وطرق التدريس	.268	.126	.151
	أصول التربية	*.628	.131	*.000
الإدارة والتخطيط التربوي	القياس والتقويم	-.118	.123	.776
	مناهج وطرق التدريس	.150	.113	.546
	أصول التربية	*.510	.118	*.000
مناهج وطرق التدريس	القياس والتقويم	-.628	.126	.151
	الإدارة والتخطيط التربوي	-.150	.113	.546
	أصول التربية	*.360	.121	*.018
أصول التربية	القياس والتقويم	*-.628	.131	*.000
	الإدارة والتخطيط التربوي	*-.510	.118	*.000
	مناهج وطرق التدريس	*-.360	.121	*.018

*** القيمة دالة على مستوى 0.05**

من خلال الجدول (21) الذي يوضح اختبار (Scheffe) لمعرفة اتجاه الفروق نجد أن التخصص الأكاديمي له أثر على درجة اِمْتِلاك طلبة الدراسات العليا لكفايات البحث العلمي، حيث يتضح أن طلبة القياس والتقويم والإدارة والتخطيط التربوي والمناهج وطرق التدريس يمتلكون كفايات البحث العلمي أكثر من طلبة أصول التربية.



شكل (3): مخطط تأثير التقدير لدرجة الاِمْتِلاك لكفايات البحث العلمي تُعزى للتخصص الأكاديمي

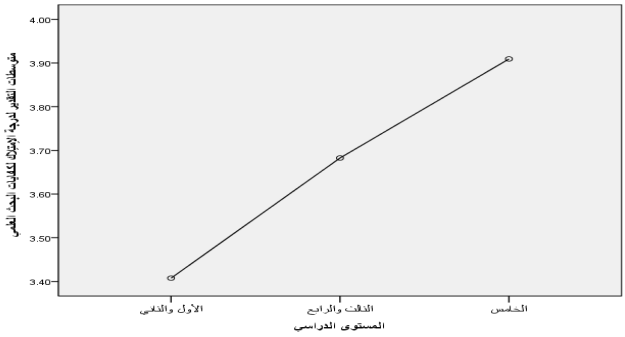
يتَّضح من الشكل رقم (3) يتفوق طلبة القياس والتقويم في درجة اِمْتِلاك لكفايات البحث العلمي ثم يليهم طلبة الإدارة والتخطيط ثم طلبة المناهج وطرق التدريس وأخيراً طلبة أصول التربية بدرجة قليلة.

جدول (22) المقارنة البعدية بين مستويات المستوى الدراسي

المستوى(1)	المستوى(2)	متوسط الفروق	الخطأ المعياري	الدلالة
الأول والثاني	الثالث والرابع	-.274 *	.115	.047 *
	الخامس	-.501 *	.109	.000*
الثالث والرابع	الأول والثاني	.274 *	.115	.047 *
	الخامس	-.227	.101	.068
الخامس	الأول والثاني	.501 *	.109	.000*
	الخامس	.227	.101	.068

* **القيمة دالة على مستوى** 0.05

من خلال الجدول (22) الذي يوضح اختبار (Scheffe) لمعرفة اتجاه الفروق نجد أن المستوى الدراسي له أثر على درجة اِمْتِلاك طلبة الدراسات العليا لكفايات البحث العلمي، حيث يتضح المستوى الخامس لها تأثير أكبر في درجة اِمْتِلاك الطلبة لكفايات البحث العلمي من أن يكون في المستوى الأول والثاني.



شكل (4) مخطط تأثير التقدير لدرجة الاِمْتِلاك لكفايات البحث العلمي تُعزى للمستوى الدراسي

يتَّضح من الشكل رقم (4) يتفوق طلبة المستوى الخامس في درجة اِمْتِلاك لكفايات البحث العلمي ولها تأثير أكبر من أن يكون في المستوى الأول والثاني.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

- **النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول:**

أظهرت نتائج التَّحليل العاملي التوكيدي ودلالات الصدق والثبات أن المقياس الذي أُعِدَّ للكشف عن درجة اِمْتِلاك طلبة الدراسات العليا لكفايات البحث العلمي يتسم بخصائص سيكومترية جيدة تجعله أداة موثوقة يمكن استخدامها لقياس كفايات البحث العلمي.

- **النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني:**

تبين لنا من تحليل المقياس أن درجة اِمْتِلاك كفايات البحث العلمي كانت مرتفعة في المعايير الأربعة بشكل عام. كما تراوحت قيم مُتوسِّطات استجابات عينة الدراسة على جميع المعايير قد امتدت بين (3.62-3.88) وجاءت على الترتيب: الكفايات الشخصية، فاللغوية، ثم العلمية، وأخيراً الإجرائية. عدا عبارات «التغلب على معوقات البحث العلمي" و"القدرة على تحليل نتائج البحث وتفسيرها" و"اختيار أساليب إحصائية مناسبة لموضوع البحث" في الكفايات العلمية كانت بدرجة متوسطة وهذا يتفق مع نتائج دراسة كبيش (2007) حيث ذكرت عدم قدرة الطلبة على اختيار أساليب إحصائية مناسبة والاعتماد على غيرهم وكذلك دراسة عطوان والفليت (2011) ضعف الطلبة وعدم مقدرتهم على تحليل نتائج البحث، وعبارات «القدرة

على ضبط متغيرات البحث ضبطاً دقيقاً» و»معرفة إجراءات قياس صدق أداة البحث» و»معرفة إجراءات قياس ثبات أداة البحث» و»القدرة على إجراء التحليل الإحصائي للبيانات» في الكفايات الإجرائية كانت بدرجة متوسطة، مما أدى إلى انخفاض درجة اِمتلاكهم لهذه الكفايات وهذا يتفق مع دراسة أبو خلف (2009) حيث ذكر بانخفاض وضعف الطلبة في استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة للبحث العلمي وكذلك دراسة (Naz & Et.Al, 2011) الجهل بالأساليب الإحصائية ودراسة عطوان والفليت (2011) بضرورة التدريب العملي على استخدام برامج التحليل الإحصائي.

كما لوحظ اختلاف الطلبة وتمايزهم في كفاية متابعة مستجدات البحث العلمي في الكفايات الشخصية، والكفايتين، التمكن من القواعد اللغوية الأساسية اللازمة لكتابة البحث وكذلك كفاية القدرة على إنتاج عبارات تعبر عن أفكاري البحثية في الكفايات اللغوية، وهذا يتفق مع دراسة أبو خلف (2009) الجهل بقواعد اللغة العربية من أكبر المشكلات اللغوية.

وأيضاً لوحظ اتفاق الطلبة على أهمية الالتزام بالأمانة العلمية في تناول العمل البحثي والقدرة على التوثيق بشكل علمي والقدرة على تنسيق محتوى البحث وصفحاته بشكل منظم والقدرة على القراءة المتعمقة للإطار النظري المرتبطة بموضوع البحث وهذا يتفق مع دراسة عسيري (2012).

- **النتائج المتعلقة بالتساؤل الثالث:**

من خلال نتائج تحليل التباين الرباعي لمتغيرات النوع والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي ونوع المسار تبين أنه لا يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات لدرجة اِمْتِلاك الطلبة لكفايات البحث العلمي تُعزى لنوع (ذكر- أنثى) أو نوع المسار (رسالة، مشروع بحث) وهذا يتفق مع ما توصلت له دراسة أبو خلف (2009) ودراسة الزغول والهندال (2016) ودراسة همشري (2017)، بينما تشير هذه النتائج إلى أنه يوجد فروق دالة إحصائية في المتوسطات تعود إلى كل من التخصص الأكاديمي (القياس والتقويم، الإدارة والتخطيط التربوي، مناهج وطرق التدريس، أصول التربية)، والمستوى الدراسي (الأول والثاني، الثالث والرابع، الخامس)، وبعد اختبار الفروق بين المتوسطات وُجد تفوق طلبة القياس والتقويم في درجة الاِمْتِلاك لكفايات البحث العلمي ثم يليهم طلبة الإدارة والتخطيط التربوي ثم طلبة المناهج وطرق التدريس وأخيراً طلبة أصول التربية بدرجة قليلة وأيضاً كلما زادت عدد المستويات الدراسية حصل الطلبة على اِمْتِلاك أفضل لكفايات البحث العلمي.

التَّوصيَّات:

في ضوء النتائج التي كشفت عنها الدِّراسة الحالية نوصي بالآتي:

- استخدام مقياس كفايات البحث العلمي بصورته النِّهائيَّة (41) عبارة لقياس درجة اِمْتِلاك كفايات البحث العلمي، ويمكن الاسترشاد بها عند الرغبة في قياس كفايات البحث العلمي لطلبة الدراسات العليا في الجامعات.

- الاستفادة من قائمة المهارات الواردة في البحث كإطار مرجعي يساعد الطالب في تقويم كفاءته في مجال البحث العلمي.

- التركيز على بعض الجوانب العلمية في تدريس مقرر الإحصاء التطبيقي وتدريب الطلبة على اختيار أساليب إحصائية وإجراء التحليل الإحصائي للبيانات.

- التأكيد على طلبة الدراسات العليا بحضور عدد من سيمنارات مناقشة الخطط البحثية والرسائل العلمية.

- زيادة الندوات والدورات التدريبية وورش العمل التي تقدمها عمادة البحث العلمي داخل الجامعة.

- ضرورة توجيه طلبة الدراسات العليا، وإرشادهم إلى قراءات إضافية مثمرة، ترتبط بتنمية معارفهم، وتسهم في تعزيز كفايات البحث العلمي لديهم.

- استخدام هذا النوع من برمجيات النمذجة بالمعادلة البنائية (التحليل العاملي التوكيدي) في مجال بناء المقاييس والتحقق من الصدق البنائي لها.

- العمل على إيجاد آلية مناسبة ومحفزة للطلبة للإجابة على المقاييس العلمية بكل مصداقية وإشعارهم بأهمية آرائهم وانهم جزء من اتخاذ القرار في المؤسسة التعليمية.

المُقترحات:

1- تطبيق المقياس على عينات مختلفة من طلبة الدراسات العليا في جامعة تبوك للتعرف على درجة اِمتلاكهم لكفايات البحث العلمي.

2- دراسة العلاقة بين كفايات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا ومتغيرات أخرى، مثل: كفايات البحث العلمي لأساتذة الجامعة ومستوى جودة البحوث العلمية- والاتجاهات نحو البحث العلمي.

3- بناء اختبار محكي المرجع لقياس كفايات البحث العلمي لطلبة الدراسات العليا في جامعة تبوك وفق نظرية استجابة الفقرة.

المراجع:

أولا: المراجع العربية:

أبو خلف، نادر. (2009). المشكلات التي يواجهها الطلبة في مقرر مشروع التخرج في برنامج التربية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظرهم. المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوحة. المجلد (2). العدد (3). 11-44.

الأسدي، سعيد والمسعودي، محمد والتميمي، هناء. (2015). التنمية المهنية القائمة على الكفاءات والكفايات التعليمية. (الطبعة الأولى). عمان: دار المنهجية.

بركات، زياد وعوض، أحمد. (2010). واقع دور الجامعات العربية في تنمية مجتمع المعرفة من وجهة نظر عينة من أعضاء هيئة التدريس فيها. مجلة اتحاد الجامعة العربية. الأردن. العدد (56). 71-113.

التودري، عوض حسين. (2012). البحث العلمي وأخطائه الشائعة. د.ن

تيعزة، أمحمد بوزيان. (2011). اختبار صحة البنية العاملية للمتغيرات الكامنة في البحوث: منحى التحليل والتحكم. بحث علمي محكم في كلية التربية. جامعة الملك سعود.

تيعزة، أمحمد بوزيان. (2012). التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي: مفاهيمهما، منهجيتهما بتوظيف حزمة SPSS وليزرل LISREL. (الطبعة الأولى). عمان: دار المسيرة.

الجابري، نبيل. (2012). التحليل العاملي لمقياس العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي لدى طلاب جامعة أم القرى. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.

جان، خديجة والنمري، حنان. (2010). المهارات اللازمة لإعداد البحوث العلمية للماجستير والدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس التابع لكلية التربية بجامعة أم القرى بمكة، بحث مقدم لمؤتمر البحث العلمي في العالم الإسلامي: الواقع والآفاق. الفترة (7-8) يوليو. الجامعة الإسلامية بماليزيا. تم الاسترجاع من: htpps;//goo.. gl/7H8Lp1

الجرف، ريما سعد. (2010). الصعوبات التي تواجه طالبات الدراسات العليا في اللغويات والترجمة. ندوة الدراسات العليا في اللغويات والترجمة. الفترة (20-21) ديسمبر. جامعة الأميرة نورة. الرياض. تم الاسترجاع من: htpps;//goo.gl/OlqCgg.

الحايس، عبد الوهاب جودة. (2010). محددات إنتاج المعرفة واكتسابها لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة السلطان قابوس الواقع والتحديات. ندوة التعليم العالي للفتاة الأبعاد والتطلعات. الفترة (4-6) يناير. جامعة طيبة. المدينة المنورة. تم الاسترجاع من: htpps;//goo. gl/hx5Nnd.

حمزري، محمد سيد. (2011). اختبار وصياغة مشكلة البحث في العلوم الإدارية والأمنية. بحث مقدم لملتقى: تجويد الرسائل والأطروحات العلمية وتفعيل دورها في التنمية الشاملة والمستدامة. في الفترة (10-12) أكتوبر. الرياض: المملكة العربية السعودية. تم الاسترجاع من: htpps;//goo.gl/w185bt.

رسمي، محمد حسن. (2011). رؤية مستقبلية. المؤتمر الدولي السادس المركز العربي للتعليم والتنمية. التعلم والبحث العلمي في مشروع النهضة. آفاق نحو مجتمع المعرفة. الجامعة العصرية. في الفترة (5-7) يوليو. المجلد (2).

الزغول، عماد عبدالرحيم والهندال، هدى سعود. (2016). مستوى توافر كفايات البحث العلمي (الكمي) لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة الخليج العربي. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. المجلد (5). العدد(3) . 67-79.

الزيلعي، محمد بن علي. (2014). بناء اختبار محكي المرجع لقياس مهارات البحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الباحة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.

الشامان، منيرة. (2010). تصورات طلبة الدراسات العليا في كليتي التربية في جامعتي مؤتة واليرموك للمشكلات التي تواجههم. مجلة جامعة دمشق. المجلد (26). 527-558.

عبدالرازق، عزة. (2010). إدارة المعرفة في مؤسسات الجامعة، نموذج جديد. بحث منشور في المؤتمر العلمي الثاني عشر بالتعاون مع مركز الدراسات العرفية بالقاهرة. حال المعرفة التربوية المعاصرة. مصر نموذجا. في الفترة (2-3) نوفمبر. كلية التربية. طنطة.

العساف، محمد. (2012). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. (الطبعة الثانية). الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

عسيري، عبدالله علي. (2012). صعوبات البحث العلمي (المنهجية/ الإحصائية) لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى. رسالة ماجستير غير منشورة. بجامعة أم القرى. مكة المكرمة.

عطوان، اسعد والفليت، جمال. (2011). كفايات البحث

العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بالجامعات الفلسطينية. مؤتمر البحث العلمي: مفاهيمه – أخلاقياته – توظيفه. في الفترة (10-11) مايو. الجامعة الإسلامية. غزة.

علام، صلاح الدين. (2015). القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية. (الطبعة الخامسة). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عليان، ربحي. (2008). إدارة المعرفة. (الطبعة الثانية). عمان: دار الطباعة والنشر والتوزيع.

فهمي، محمد شامل بهاء الدين. (2005). الإحصاء بلا معاناة المفاهيم مع التطبيقات باستخدام برنامج SPSS. المجلد (2). معهد الادارة العامة. الرياض.

كبيش، آمال نوري. (2007). بعض المشكلات التي تواجه طلاب الدراسات العليا بجامعة الفاتح (دراسة ميدانية). رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الفاتح. ليبيا.

الكساسبة، حنان صالح. (2013). بناء اختبار محكي المرجع لقياس مدى إتقان طلبة الدراسات العليا في جامعة مؤتة لكفايات البحث العلمي. جامعة مؤتة. الأردن.

معروف، أحمد. (2003). البحث العلمي، ماهيته وخصائصه، طرقه ومراحل إعداده ومصادره، ضمن مطبوعات الدورة التدريبية القطرية حول أساليب ومناهج البحث العلمي الزراعي المقام بالدوحة. الفترة (7-24) ديسمبر. المنظمة العربية للتنمية الزراعية وإدارة البحوث الزراعية. قطر.

المغربي، أحلام عبد الغني. (2012). المشكلات التي تواجه الطلبة في الأبحاث الميدانية بقسم التربية الإسلامية والمقارنة في كلية التربية بجامعة أم القرى. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.

النيرب، فريد. (2010). تصور مقترح لتطوير الإنتاجية الأكاديمية التربوية لبرامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية بغزة في ضوء خطط التنمية. رسالة دكتوراه. معهد البحوث والدراسات العربية. مصر.

همشري، عمر أحمد. (2017). صعوبات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة الزرقاء من وجهة نظرهم. مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية. العدد (3). 762-776.

Arab References:

Abdel Razek, A. (2010). Knowledge management in university institutions, a new paradigm. Research published in the Twelfth Scientific Conference in cooperation with the Center for Customary Studies in Cairo. The state of contemporary educational knowledge, Egypt as a model. In the period (2-3) November. Faculty of Education. Tantra.

Abu Khalaf, N. (2009). The problems students face in the course of the graduation project in the education program at Al-Quds Open University, from their point of view. The Palestinian Journal of Open Education. Vol 2. p (3).11-44

Al- Assaf, M. (2012). Introduction to research in the behavioral sciences. Second edition. Riyadh: Zahraa House for Publishing and Distribution.

Al-Asadi, S,. Al-Masoudi, M,. & Tamimi, H. (2015). Professional development based on educational competencies and competencies. First edition. Amman: House of Methodology.

Al-Hais, A. (2010). Determinants of knowledge production and acquisition of female postgraduate students at Sultan Qaboos University Reality and challenges. Higher Education Seminar for Girl Dimensions and Aspirations. Period (4-6) January. Taibah University. Medina. Retrieved from htpps;//goo.gl/hx5Nnd.

Alian, R. (2008). knowledge management. Second edition. Amman: House of Printing, Publishing and Distribution.

Al-Jabri, N. (2012). Factor analysis of the big five factors scale in personality using confirmatory factor analysis among students of Umm Al-Qura University. A magister message that is not published. Umm Al Qura University. Mecca.

Al-Jarf, R. (2010). Difficulties facing female postgraduate students in linguistics and translation. Postgraduate symposium in linguistics and translation. Period (20-21)

search competencies among postgraduate students in the College of Education in Palestinian universities. Scientific Research Conference: its concepts - its ethics - its employment, in the period (10-11) May. Islamic University. Gaza.

Barakat, Z,. & Awad, A. (2010). The reality of the role of Arab universities in developing a knowledge society from the point of view of a sample of its faculty. Journal of the Arab League Union. Jordan. P 56. 71-113

Fahmy, M. (2005). Statistics without the hassle of concepts with applications using SPSS software. Vol 2. Institute of Public Administration. Riyadh.

Hamshari, O. (2017). Difficulties in scientific research for graduate students at Zarqa University from their point of view. Zarqa Journal for Research and Human Studies. P 3. 762-776.

Hamzari, M. (2011). Test and formulate a research problem in administrative and security sciences. Research presented to the forum: improving scientific messages and theses and activating their role in comprehensive and sustainable development. In the period (10-12) October. Riyadh, Saudi Arabia. Retrieved from htpps; // goo.gl/w185bt

Jan, K,. & Al-Nimri, H. (2010). Skills needed to prepare scientific research for masters and doctorates in the Department of Curricula and Teaching Methods of the College of Education at Umm Al-Qura University in Makkah, research presented to the Conference on Scientific Research in the Islamic World: Reality and Prospects Period (7-8) July. The Islamic University of Malaysia. Retrieved from htpps; // goo.gl/7H8Lp1

Kabish, A. (2007). Some of the problems facing graduate students at Al-Fateh University (field study). A magister message that is not published. Al-Fateh University. Libya.

Maarouf, A. (2003). Scientific research, what it is and its characteristics, methods, stages of preparation and sources, as part of the Qa-

December. Princess Noura University. Riyadh. Retrieved from htpps;//goo.gl/OlqCgg

Al-Kasasbeh, H. (2013). Building a spoken reference test to measure the mastery of graduate students at Mutah University in the competencies of scientific research. Mutah University. Jordan.

Allam, S. (2015). Educational measurement and evaluation in the teaching process. Fifth edition. Amman: House of the March for Publishing and Distribution.

Al-Maghribiu, A. (2012). The problems facing students in field research in the Department of Islamic Education and Comparison in the College of Education at Umm Al-Qura University. A magister message that is not published. Umm Al Qura University. Mecca.

Al-Shaman, M. (2010). Perceptions of graduate students in the Faculties of Education at the Universities of Muta and Yarmouk of the problems they face. Damascus University Journal. Vol 26. 527-558

Al-Toudri, A. (2012). Scientific research and its common mistakes. (s.n.)

Al-Zaghoul, E ,. & Al- Hendal, H. (2016). The level of availability of (quantitative) scientific research competencies among graduate students at the Arabian Gulf University. The International Journal of Specialized Education. Vol 5. P 3.67-79

Al-Zailai, M. (2014). Building a spoken reference test to measure the scientific research skills of graduate students at the College of Education, Al-Baha University. A magister message that is not published. Umm Al Qura University. Mecca.

Asiri, A. (2012). Difficulties in scientific research (methodological / statistical) for graduate students at the College of Education at Umm Al-Qura University. A magister message that is not published. Umm Al-Qura University. Mecca.

Atwan, A,. & Al-Fleet, J. (2011). Academic re-

ates.

Hershberger, S. L., Marcoulides, G. A., & Parramore, M. M. (2003). "Structural Equation Modeling: an introduction" New York, Cambridge University Press.

Hox, J. J.(1998). An lntroduction to Structional Equation Modeling, Family Science, Review. Vol.11,354.

Hoyle, R. H. (1995). Structural Equation Modeling: Concepts, Issues and Applications, New York: Sage Publications.

James, B. Schreiber, Amaury Nora, Frances, K. Stage, Elizabeth, A. Barlow & Jamie, King. (2010). Reporting Structural Equation Modeling and Confirmatory Factor Analysis Results: A Review The Journal of Educational Research. 323-338.

Loehlin, C. John. (2004). latent variable models: an introduction to factor, path, and structural equation analysis, London, lawrence Erlbaum Associates, Fourth Edition.

Maccallum, Robert, C. and Austin, James, T. (2000). Applications of Structural Equation Modeling In Psychological Research, Annual Review of Psychology.Vol.51, 202.

McDonald, R. P. (1978). A simple comprehensive model for the analysis of covariance structures , British Journal of Mathematical and Statistical Psychology, 37, 234-251

Naz, A.,Khan, Q., Hussain, M., Khan, W., & Daraz, U. (2011). Problems and Challenges to Graduate and post Graduate Research Students of Universities in KPK: A Case Study of University of Malakand. BIOINFO Sociology, 1(1), 1-8.

Plakhotnik, M. S., & Rocco, T. S. (2012). Implementing Writing Support Circles with Adult Learners in a Nonformal Education Setting Priority, Practice, and Process. Adult Learning, 23(2),76-81.

Schumacker, Randall, E. & Lomax, Richard, G. (2004). A Beginners guide to Structural Equation Modeling. London: Lawrence Erlbaum associates, publishers.

tari training course publications on methods and methods of agricultural scientific research in Doha. Period (7-24) December. Arab Organization for Agricultural Development and Agricultural Research Department. Qatar

Neirab, F. (2010). A proposed scenario for developing the educational academic productivity of graduate studies programs in the Palestinian universities in Gaza in light of development plans. Ph.D. Institute for Arab Research and Studies. Egypt.

Rasmi, M. (2011). vision. Sixth International Conference, Arab Center for Education and Development. Learning and scientific research in the Renaissance project. Prospects towards a knowledge society. Modern University. In the period (5-7) July. Vol. 2.

Taeza, A. (2011). Examining the health of the global structure of the variables inherent in research: analysis and control approach. Scientific research refereed in the College of Education. King Saud University.

Taeza, A. (2012). Exploratory and confirmatory factor analysis: their concepts, their methodologies for employing the SPSS package and the LISREL. First edition. Amman: House of the March.

ثانياً: المراجع الانجليزية

Albright, Jeremy, J. & Hun Myoung park.(2009). Confirmatory Factor Analysis using Amos, LISREL, Mplus, SAS/STAT CALIS, Working Paper. The University Information Technology Services (UITS) Center for Statistical and Mathematical Computing, Indiana University.

Bradfard, De long, L.& Summers, L. (2009). Equipment investment and economic growth, Quarterly Journal of Economics, 106 (2) May.

Brown, T. A. (2006). Confirmatory Factor Analysis for Applied Research. New York: Guilford press.

Cudeck. Robert, MacCallum, C. Robert. (2007). Factor analysis at 100: historical developments and future directions. United States of America, Lawrence Erlbaum Associ-

Shah, R. & Goldstein, S. M. (2006). Use of structural equation modeling in operations management research: Looking back and forward, Journal of Operations Management, 148-169.

Thompson, Bruce. (2004). Exploratory and confirmatory factor analysis: understanding concepts, and applications, Washington, American Psychological Association.

Trigwell, Keith, Dunbar-Goddet, Harriet. (2005). The Research Of Postgraduate Research Students at the University of Oxford, Institute for Advancement of University Learning Oxford: The Institute.

UNESCO. (1998) . World Conference On Higher Education In the Twenty First Centuery: Vision and Actoins , Paris , 5-9 October.

Vehvilainen, Senna . (2009). Problems in the Research Problem: Criticl Feedback and Resistance in Academic Supervision, Scndinavian Journal of Educational Research, 53(2),185-201. Cottrell, S.(1999): The Study Skills Handbook, London: Macmillan press Ltd.

الإرشاد الإلكتروني عبر المجتمعات الافتراضية لتنمية وعي الأسرة السعودية بمخاطر الانحرافات الفكرية على الأبناء*

Electronic Counseling Through Virtual Societies to Develop the Saudi Family's Awareness of Intellectuals' Deviations Risks on Sons

أ. د. محمد ابراهيم علي أبوهرجه

أستاذ الخدمة الاجتماعية والتخطيط الاجتماعي
قسم الاجتماع والخدمة الاجتماعية، كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

(قُدم للنشر في 22/ 12/ 2020، وقُبل للنشر في 28/ 1/ 2021)

الملخص

في ظل الانتشار الواسع لاستخدام الإنترنت بين الشباب واستغلاله من قبل بعض الجماعات المتطرفة في نشر أفكارها المنحرفة، يصبح إرشاد الشباب وأسرهم أمرًا حتميًا لمواجهة مخاطر هذا الفكر المنحرف، ومن هذا المنطلق تحددت مشكلة الدراسة في السؤال التالي: ما مدى وعي الأسرة السعودية بمخاطر الانحرافات الفكرية على أبنائها؟ وما دور الإرشاد الإلكتروني في تنمية وعيها بهذه المخاطر؟ وتمثلت أهداف الدراسة في التعرف على مستوى وعي الأسرة السعودية عينة الدراسة بمخاطر الانحرافات الفكرية على أبنائها، والتوصل لبرنامج إرشاد إلكتروني مقترح يمكن أن يسهم في زيادة وعي الأسر بمخاطر الانحرافات الفكرية على أبنائهم. واعتمدت الدراسة منهج المسح الاجتماعي بالعينة، وقد بلغت العينة العشوائية البسيطة (150) من الأسر السعودية. واستخدمت أداة الاستبيان التي وزعت الكترونياً نظراً لظروف جائحة كورونا لجمع البيانات المتعلقة بمحاور الدراسة من عينة الدراسة. توصلت نتائج الدراسة إلى وجود تنوع في استجابات الأسر عينة الدراسة حول مخاطر الانحرافات الفكرية على الأبناء، وجاء مستوى وعي الأسر بهذه المخاطر متحقق بدرجة (قوية)، كما توصلت إلى تعدد الأسباب التي تدفع الشباب للانحراف الفكري ومنها: الرؤية المتشائمة تجاه المستقبل، البطالة، التفكك الأسري، المشكلات النفسية لدى الأبناء، ضعف دور الجامعات والمؤسسات التعليمية، التأثير السلبي لوسائل التواصل الاجتماعي، كما توصلت الدراسة إلى عدد من الأدوار يمكن أن يؤديها الإرشاد الإلكتروني في وقاية الأبناء من الانحرافات الفكرية، ووضع تصور لبرنامج إرشاد الإلكتروني عبر المجتمعات الافتراضية لتوعية الأسر بمخاطر الانحرافات الفكرية على الأبناء.

الكلمات المفتاحية: الإرشاد الإلكتروني، المجتمعات الافتراضية، الوعي، الانحراف الفكري.

Abstract

In light of widespread use of the Internet among youth and its exploitation by some extremist groups in spreading their perverted ideas, the guidance of youth and their families becomes imperative to confront the risks of this perverted thought, and from this standpoint the study problem is defined in the following question: How aware is the Saudi family's awareness of intellectuals' deviations risks on sons? What is role of electronic counseling through virtual societies to develop their awareness of these risks? The objectives of the study were to identify the level of awareness of Saudi family, in the study sample, of the Saudi family's awareness of intellectuals' deviations risks on sons, and to reach a proposed electronic counseling program that could contribute to increasing families' awareness of intellectuals' deviations risks on sons. The study adopted social sample survey method, and simple random sample reached (150) Saudi families. The results of the study found that there is a diversity in the responses of families, the study sample about the Saudi family's awareness of intellectuals' deviations risks on sons, and the family's awareness of these risks was achieved with a (strong) degree. It also found a multiplicity of reasons that led their sons to deviate from the ideology, including: pessimistic vision towards the future, unemployment, disintegration Families, psychological problems among sons, weak role of universities and educational institutions, the negative impact of social media, as the study found a number of roles that electronic counseling can play in protecting sons from intellectual deviations, and developing a concept for an electronic counseling program through virtual societies to educate families the risks of deviations Intellectual on sons.

Keywords: Electronic Counseling, Virtual Societies, Awareness, Intellectual Deviation.

*المشروع ممول من عمادة البحث العلمي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. يشكر الباحث عمادة البحث العلمي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالمملكة العربية السعودية لتفضلها بتمويل مشروع هذا البحث في عام 1441هـ برقم (18-11-06-008).

مشكلة الدراسة:

يعيش العالم اليوم في زخم ثورة تكنولوجية في مجال المعلومات والاتصالات وفي ظل ظاهرة الكونية أو العولمة، والتي أثرت على بعض القيم السائدة في المجتمعات تأثيراً بالغًا، بتأثيراتها الإيجابية والسلبية، لاسيما في المجال الفكري للشباب، حيث أصبحوا هدفًا سهلًا للميل والغواية بهم تحت مسميات ودعاوى مذهبية منافية للفطرة السليمة وخارجة عن نطاق العقول السوية، كما أثر ذلك على ما يعيشه بعض شباب العالم العربي والإسلامي اليوم من تناقضات فكرية بين الأصالة والمعاصرة، والتقريب والتحديث، والحرية والاستبداد، واضطراب الهوية، واعتناق أفكار المتطرّفين والتكفيريين.

ويشهد العالم أجمع المعاصر موجات إرهابية كثيرة وخطيرة ومتنوعة، فلا يوجد بلد في العالم إلا وقد اكتوى بنار هذا الوباء، فمنهم من دمره هذا الوباء ومنهم من حارب ونجح في القضاء عليه، ومع تنوعه وتباين أشكاله والقوالب التي يُعرض فيها تجد أيضًا تنوعًا فيمن يباشر هذه العمليات الإرهابية من أفراد وجماعات وعصابات، فالإرهاب ليس له دين ولا وطن. ومن هنا أصبح من واجب العلماء ورجال الفكر والأمن أن يكشفوا هذه الظاهرة، ويوضحوا أبعادها وأخطارها على الفرد والمجتمع، وخاصة فيما نشاهده اليوم من اتساع في النطاق التقني وعالم الاتصالات حيث زادت التقنية المادية الخيارات والبدائل بين الناس (نظمي، 2019: 1).

كما يواجه العالم اليوم موجة شديدة الأفكار المتطرفة والتي تنتشر بشكل كبير، وسببت الكثير من المشاكل ووصل الأمر ببعض حاملي هذه الأفكار التي تديرها التنظيمات والأحزاب والجماعات المتطرفة إلى محاولة نشر هذه الأفكار عن طريق الحروب والتفجيرات واستعمال القوة، حتى أصبح الكثير من هؤلاء المتطرفين يكفر كل من لم ينضم لهم أو يؤيدهم. كما تعد مشكلة انتشار الانحراف الفكري والبعد عن المنهج المعتدل في التفكير من المشاكل التي انتشرت في كثير من البلدان العربية وأفقدتها نعمة الأمن والأمان والاستقرار، وترجع أسبابها إلى ظهور الفتن والصراعات والاتجاهات والمذاهب الفكرية المختلفة، وانتشار الأحزاب والجماعات والفصائل التكفيرية التي تتبنى الفكر المتشدد والضال أمثال داعش وما شابهها (العتيبي، 2014).

ويعد المجتمع السعودي من المجتمعات التي تأثرت بخطر التنظيمات والأحزاب والفصائل والجماعات التي بدأت بنشر أفكارها المتطرفة التي تخالف الإسلام الوسطي الذي ينبذ العنف والإرهاب وينبذ الأفكار التي تمثل مخالفة لعلماء المسلمين والخروج على ولي الأمر، والتي تنشر سمومها بين فئات المجتمع وخصوصاً الشباب، لتنفيذ مخططاتهم واتخاذ وسائل التواصل الاجتماعي وسيلة لنشر أفكارهم. وقد تأثر بعض الشباب السعودي بالأفكار المتطرفة الدخيلة على المجتمع وتأييدهم للجماعات والأحزاب التي تدعمهم من الخارج ومن الداخل، وكان لها آثارًا منها التفجيرات التي وقعت في مدينة الرياض عام (1425) والتي تعد نوعًا من الأعمال الإرهابية الغريبة على الدين والمجتمع وثقافته (البشر، 2004: 2). ومن المخاطر الكبيرة الناجمة عن تلك الأفكار الهدامة والخطط المارقة نجد الإسفاف بحق ولاة الأمر وعلماء المسلمين، وبحق المجتمع السعودي، والتي تحاول تدمير البلاد وتحقيق أهدافها باستغلال الشباب السعودي، وما يتبع ذلك من الإخلال بالنظام الاجتماعي وإخلال بالأمن والاستقرار في المجتمع، الأمر الذي يتطلب بذل جهود متواصلة للحفاظ على عقول أفراد المجتمع وأفكارهم (آل حيدر، 2001: 4).

وقد بذلت المملكة العربية السعودية جهوداً كثيرة على المستوى المحلي والدولي لمحاربة هذه الأفكار المتطرفة، وتعتبر المملكة من أوائل الدول في التصدي لخطر هذه الأفكار الظلامية، كما خاضت معها مواجهات شرسة على مدى عقود من الزمن، ونفذت محاولات كثيرة وجادة للقضاء على الفكر المتطرف من خلال وضع البرامج التوعوية والإرشادية لمنع انخراط الشباب السعودي من أن يقع فريسة لهذه الأفكار الهدامة والجماعات المتشددة. وعلى الرغم من وجود بعض المحاولات المغرضة لاختراق المجتمع السعودي واستهدافه عن طريق الشباب في الداخل لنشر الأفكار المتطرفة عن طريق بعض وسائل الإعلام أو وسائل التواصل الاجتماعي، إلا أنها باءت بالفشل، وذلك بفضل الله، ثم وعي المجتمع السعودي ورجال الأمن (العتيبي، 2014).

ويعد الإرشاد من الوسائل الهامة جدًا لتنمية وعي الشباب والأسر بمخاطر تلك الانحرافات الفكرية على الفرد والأسرة والمجتمع وكيفية مواجهتها بشكل جيد، وتتضافر جهود الباحثين والعلماء وأجهزة الدولة بدون استثناء لحماية الشباب السعودي من الانجراف وراء هذه الأفكار التي تدعوا للانضمام للجماعات والفصائل والأحزاب التي تحاول استغلال الشباب السعودي من الداخل. كما يعد الإرشاد الأسري من الوسائل التي يستخدمها الأخصائيون والمهنيون المعالجون من مختلف أنواع التخصصات العلمية في توجيه الأفراد والأسر والجماعات والمجتمعات عن طريق إعطاء النصيحة أو وضع البدائل أو المساعدة في توضيح الأهداف وتقديم المعلومات التي يحتاجها العميل سوءً كان فردًا أو جماعة أو مجتمع. وفي إطار ذلك فإن هذه الدراسة تعتبر محاولة علمية تلقي الضوء على مدى وعي الأسرة السعودية بمخاطر الانحرافات الفكرية على أبنائها، وتحددت قضيتها الرئيسة في محاولة الإجابة على التساؤلين التاليين: ما مدى وعي الأسرة السعودية بمخاطر الانحرافات الفكرية على أبنائها؟، وما إمكانية الخروج من هذه الدراسة ببرنامج مقترح للإرشاد الإلكتروني عبر المجتمعات الافتراضية يسهم في زيادة مستوى وعي الأسر بمخاطر الانحرافات الفكرية على أبنائهم؟

أهمية الدراسة:

- تنبثق أهمية هذه الدراسة من حداثة موضوعها وارتباطها بقضية هامة جداً في الوقت الراهن، وهي الانحرافات الفكرية ومدى تأثيرها على الشباب في المجتمع السعودي.
- إلقاء الضوء على دور البحث العلمي في وصف مشكلة الانحراف الفكري واقتراح سبل مواجهتها من خلال البرامج الإرشادية.
- الخروج ببرنامج علمي في ضوء نتائج الدراسة يمكن تطبيقه من خلال تطبيقات التقنية الحديثة لتوجيه الإرشاد العلمي لزيادة وعي الأسر بمخاطر الانحرافات الفكرية على أبنائهم.
- كما تحاول هذه الدراسة زيادة البحث في التأصيل اللُّغوي والمعرفي لبعض المصطلحات الواردة فيها، مثل الإرشاد الإلكتروني، والانحراف الفكري.
- تعد هذه الدراسة محاولة علمية لتشخيص أسباب الانحراف الفكري ومدى خطورته على الأبناء.
- قد تسهم نتائج هذه الدراسة في مساعدة المؤسسات التي تهتم برعاية الشباب وتربيتهم في وضع البرامج والأنشطة المناسبة من أجل وقايتهم من الانجراف وراء هذه الأفكار المنحرفة.

أهداف الدراسة:

- تحديد مستوى وعي الأسرة السعودية عينة الدراسة بمخاطر الانحرافات الفكرية على الأبناء.
- تحديد الآثار السلبية للفكر المتطرف على الأبناء من وجهة نظر عينة الدراسة.
- تحديد الأسباب التي تدفع الشباب للانحراف الفكري من وجهة نظر عينة الدراسة.
- تحديد دور الإرشاد الإلكتروني في تنمية وعي الأسرة السعودية بمخاطر الانحرافات الفكرية على الأبناء.
- تحديد العلاقة بين بعض المتغيرات الديموغرافية للأسرة السعودية وتعرض الأبناء لمخاطر الانحرافات الفكرية.
- تصميم برنامج إرشاد إلكتروني مقترح لتنمية وعي الأسرة السعودية بمخاطر الانحرافات الفكرية على الأبناء.

تساؤلات الدراسة:

- ما مستوى وعي الأسرة السعودية عينة الدراسة بمخاطر الانحرافات الفكرية على الأبناء؟
- ما الآثار السلبية للفكر المتطرف على الأبناء من وجهة نظر عينة الدراسة؟
- ما الأسباب التي تدفع الأبناء للانحراف الفكري من وجهة نظر عينة الدراسة؟
- ما دور الإرشاد الإلكتروني في تنمية وعي الأسرة السعودية بمخاطر الانحرافات الفكرية على الأبناء؟
- هل توجد علاقة بين بعض المتغيرات الديموغرافية للأسرة السعودية وتعرض الأبناء لمخاطر الانحرافات الفكرية؟

حدود الدراسة:

أ- تحددت حدود الدراسة الموضوعية في: الإرشاد الإلكتروني عبر المجتمعات الافتراضية لتنمية وعي الأسرة السعودية بمخاطر الانحرافات الفكرية على الأبناء.

ب- اقتصرت عملية جمع البيانات الخاصة بالدراسة على عينة من الأسر السعودية القاطنة في مدينة الرياض، حيث طبقت الدراسة على الأسر ممن لديهم أبناء في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض.

ج- تمت مراحل جمع المادة النظرية وكتابتها وجمع البيانات ومعالجتها واستخراج النتائج في مدة زمنية قدرها عام بدأ من 1-2-1441 وحتى 29-1-1442.

مصطلحات الدراسة:

(1) الإرشاد الإلكتروني:

يعرف الإرشاد في قاموس الخدمة الاجتماعية بأنه أحد الوسائل التي يستخدمها الأخصائيون والمهنيون المعالجون من مختلف أنواع التخصصات العلمية في توجيه الأفراد والأسر والجماعات والمجتمعات عن طريق بعض الأسئلة مثل إعطاء النصيحة أو وضع البدائل أو المساعدة في توضيح الأهداف وتقديم المعلومات التي يحتاجها العميل سواء كان فردًا أو جماعة أو مجتمعًا (السكري، 2000: 127).

كما يعرف بأنه مجموعة من الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه ويفهم مشكلاته، وأن يستثمر إمكاناته الذاتية من قدرات ومهارات واستعدادات وميول، وأن يستثمر إمكانات بيئته، فيحدد أهدافاً تتفق وإمكاناته من ناحية وإمكانات البيئة من ناحية أخرى، نتيجة لفهمه لنفسه ولبيئته ويختار الطرق المحققة لها بحكمة وتعقل فيتمكن بذلك من حل مشاكله حلولًا علمية (Barker, 1991: 280) والإرشاد لفظ عام يشتمل على عمليات منها: المقابلة وتقديم المشورة والوعظ والنصح، وتستهدف هذه العمليات حل المشكلات والتخطيط للمستقبل وغالبًا ما يُستخدم اللفظ ليعني التوجيه والنصح في مواجهة المشكلات.

ويمثل الإرشاد عملية فنية تهدف إلى مساعدة الفرد على اتخاذ القرار المناسب في اختيار ما يراه مناسبًا لقدراته وميوله، ويساعد المرشد المسترشد على تحليل وتحديد الإمكانات للتخلص من المشكلات والعمل على استثمار إمكانياته الذاتية والبيئية لتحقيق التوافق مع نفسه والآخرين والمجتمع (عثمان، 2000: 70). وتأتي كلمة إرشاد من الفعل أرشد يرشد إرشادًا، والرشد

هو الصلاح، وهو خلاف الغي والضلال وهو إصابة الصواب، والفاعل راشد، وهي تتضمن في حد ذاتها معاني التغيير والاستمرار والتربية والتعليم والتوعية والوعظ والوصول بالإنسان إلى إمكانية التصرف في الأمور كشخص رشيد، كما تتضمن في نفس الوقت إمكانية إرشاد وترشيد وتقديم الخدمة المساعدة للإنسان من شخص يستطيع بإمكاناته وتدريبه وتخصصه أن يرشد غيره، ومن ثم فالإرشاد هو علم وفن توجيه الآخرين، وبالتالي يعرف الإرشاد الإلكتروني بأنه أحد البرامج الإرشادية المهمة والتي تعمل على تسهيل تقديم الخدمة الإرشادية بالتواصل السريع والإيجابي من خلال توظيف تقنية المعلومات المتاحة (السكري، 2000: 227).

ويعرف الإرشاد الإلكتروني إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: البرامج الإرشادية التي تقدم من خلال وسائل التواصل الاجتماعي: الفيس بوك أو تويتر، ويتميز بسرعة التواصل الإيجابي مع بعض الأسر السعودية، ويعتمد على توظيف تقنية المعلومات، بهدف توعية الأسر بمخاطر الانحرافات الفكرية على الأبناء، وتشتمل هذه البرامج على معلومات جديدة وتصحيح المفاهيم الخاطئة بين المرشد والمسترشد، كما يتم الإرشاد الإلكتروني من خلال آليات وتكنيكيات خاصة يستخدمها المرشد وتتوقف على خبرات المسترشدين ومراحلهم العمرية ومستوى تعليمهم، وكذلك طبيعة المشكلة التي يتناولها البرنامج الإرشادي.

(2) المجتمعات الافتراضية:

يعد مصطلح المجتمعات الافتراضية من المصطلحات الحديثة نسبيًا، وظهر مع بدايات عصر العولمة التكنولوجية وثورة الاتصالات والمعلومات وتطور شبكات الإنترنت، وقد ظهر المصطلح في صورته الإنجليزية (Virtual Communities) كعنوان لكتاب هووارد راينجولد ويعني: "جماعة من البشر تربطهم اهتمامات مشتركة، ولا تربطهم بالضرورة حدود جغرافية أو أواصر عرقية أو قبلية أو سياسية أو دينية، يتفاعلون عبر وسائل الاتصال ومواقع التواصل الاجتماعي الحديثة، ويطورون فيما بينهم شروط الانتساب إلى الجماعة وقواعد الدخول والخروج وآليات التعامل والقواعد والأخلاقيات التي ينبغي مراعاتها". ويرى راينجولد (Rheingold, 1993) أن المجتمع الافتراضي "هو نظام اجتماعي تكنولوجي" ويشتمل التعريف على مجموعة من العناصر المهمة هي:

- جماعة من البشر: تزيد وتنقص، تكبر وتصغر، وفق شعبية الموقع وسهولة استخدامه، غير أن هويات أفراد هذه الجماعة تبقى موضع تساؤل وريبة ما لم يكن لها وجود حقيقي معلوم في العالم الواقعي.
- اهتمامات مشتركة: بالأدب أو العلوم أو الفنون أو الصناعات أو الهوايات أو غير ذلك، وقد تكون الاهتمامات تافهة أو غير جادة، أو جانحة غير مقبولة من وجهة نظر من لا ينتمون إلى الجماعة أو المجموعة.
- تفاعل يتصف بالاستمرارية وسرعة الاستجابة: من هنا لا يعد البريد الإلكتروني مجتمعًا افتراضيًا، إلا إذا صاحبته الدردشة والرسائل النصية الفورية، وتشمل التفاعلات تبادل المعلومات والنصيحة والمشاعر وفق طبيعة المجتمع الافتراضي.
- وسيلة وفضاء للتواصل: منتدى أو غرفة دردشة أو موقع تواصل اجتماعي أو مجموعة بريدية أو مدونة، وغير ذلك.
- شروط عضوية: كلمة مرور واسم مستخدم وقواعد تنظم المشاركة والتفاعل (مزيد، 2011: 4).

والمجتمع الافتراضي مجموعة غالباً ما تكون غير رسمية من الأشخاص يتحاورون ويتخاطبون باستخدام ما وفرته تكنولوجيا المعلومات لأغراض مهنية أو ثقافية أو اجتماعية, والعلاقات لا تكون بالضرورة متزامنة والأعضاء لا يتواجدون في نفس المكان والتواصل يتم دون الحضور، لذلك يستخدم مصطلح افتراضي ليعبر عنه مفهوم المجتمعات الافتراضية، ويشمل هذا المفهوم الجانب الاجتماعي والجانب التكنولوجي، فالجانب الاجتماعي يتعلق بالأفراد وسلوكياتهم والروابط الاجتماعية بينهم، أما التكنولوجيا فهي تساعد على إقامة المجتمعات الافتراضية (عبد الرحيم، 2009: 89).

وهو تجمع اجتماعي منظم ذاتياً عبر شبكة الإنترنت، نشأ واستمر من خلال جهود الاتصال التطوعية للمشاركين المتفرقين اجتماعيًا وجغرافيًا. ويشير المفهوم أيضًا إلى جماعات تشترك في خصائص اجتماعية أو تنظيمية أو ثقافية وربما يشترك أعضاء هذا المجتمع الافتراضي في توجهات فكرية معينة، أو اهتمامات علمية أو اقتصادية أو فنية أو إعلامية (رحومه، 2010: 8). كما يعرف المجتمع الافتراضي على أنه مجموعة من الناس لديهم مصالح مشتركة يهتمون بها من خلال الإنترنت، ويمكنهم أن يستخدموا أدوات وخدمات الإنترنت بشكل تعاوني (Bakard-jieva & Feinberg, 2011: 78). وهو مجموعة من الناس لديهم أهداف مشتركة على الإنترنت ويتبادلون الأفكار والقيم ويتشاركون من أجل كسب المنافع المتبادلة مثل تعزيز الروابط الاجتماعية ونشر المعلومات وتبادل الخبرات والآراء والعلاقات عبر الانترنت (Haward, 2003: 21).

ونستنتج من ذلك أن المجتمع الافتراضي بمثابة شبكة اجتماعية من الأفراد الذين يتفاعلون من خلال وسيلة إعلامية محددة، عابرين من خلالها الحدود السياسية والجغرافية لتحقيق أهدافهم أو المشاركة في الاهتمامات المعرفية، وهي مجتمعات تقوم بدعم الاتصال بين الأفراد عن طريق شبكات من الأصدقاء الموثوق فيهم، وتقدم مكاناً لتجمع الأفراد وإقامة علاقات جديدة، أو للتعرف على آخرين في نفس مجال عملهم.

ويقصد بالمجتمع الافتراضي في الدراسة أنه: مجموعة من الأسر يربطهم هدف اجتماعي محدد، ويسعون لتحقيقه من خلال المشاركة الإلكترونية، ويتفاعلون معاً من أجل التعارف واكتساب المعارف وتبادل الخبرات، ويتسم ذلك التفاعل بالمنفعة المتبادلة لجميع الأعضاء، وبما يسهم في تنمية وعيهم بمخاطر الانحرافات الفكرية على أبناءهم، والذين يمكن أن تتعدد أغراض استخدامهم لهذه التطبيقات الافتراضية لتشمل (أغراض نفسية مثل البحث عن الإشباع العاطفي أو الهروب من مشاعرهم السلبية ومخاوفهم الداخلية، وأغراض اجتماعية مثل التسلية والترفيه وتكوين صداقات وعلاقات اجتماعية مع آخرين، وأغراض تعليمية مثل الحصول على دورات عن بعد أو الحصول على معلومات مرتبطة بما يدرسون من مقررات، وأغراض دينية مثل متابعة بعض الدُّعاة أو مطالعة المصادر والكتب الدينية، وأغراض ثقافية مثل متابعة البرامج الثقافية والتزود من المعلومات في مجالات مختلفة، وأغراض تسويقية مثل الشراء أو البيع عبر الإنترنت، وأغراض رياضية مثل متابعة الأخبار الرياضية أو المشاركة في حوار افتراضي مرتبط بالأندية الرياضية.

(3) الوعي:

يُعرف الوعي بأنه حالة عقلية من اليقظة، يُدرك فيها الإنسان نفسه وعلاقاته بما حوله من زمان ومكان وأشخاص، كما يستجيب للمؤثرات البيئية استجابة صحيحة، ويرجع الوعي إلى المعرفة (محمد، 1995: 225). كما يعرف بأنه جملة المفاهيم والأفكار والأطر النظرية التي توجه الناس نحو فهم موضوع محدد (الزايدي، 2009: 110). ويعرف قاموس الخدمة الاجتماعية الوعي بأنه ذلك الإدراك الذهني أو هو ذلك الجزء من العقل الذي يتوسط بين البيئة والمشاعر والأفكار (Barker, 1987: 32). ومما سبق يتضح ما يلي:

- أن الوعي يعني الفهم وسلامة الإدراك.
- وأن إدراك الفرد لنفسه والبيئة المحيطة به يتحدد في جملة المفاهيم والأفكار والأطر النظرية التي توجه الناس نحو فهم موضوع محدد.
- وبالتالي فإن ارتباط الوعي بموضوع محدد يجعلنا نربط بين الوعي بمفهومه العام ووعي الأسر بمخاطر الانحراف الفكري على الأبناء.

ويعرف الوعي إجرائيًا في الدراسة بأنه: مستوى معرفة وإدراك الأسرة السعودية بمخاطر الانحرافات الفكرية على أبنائها ومسبباتها وتأثيراتها السلبية على الأبناء، وإدراكهم لكيفية التعامل معها.

(4) الانحراف الفكري:

الانحراف مصدر انحرف، وأصله من حرف عنه حرفًا، ومادته الحاء والراء والفاء. قال ابن فارس: (حرف) ثلاثة أصول: حد الشيء، والعدول، وتقدير الشيء (الرازي، 1979: 42). ويقول تعالى: ﴿مِنَ الَّذِينَ هَادُوا يُحَرِّفُونَ الْكَلِمَ عَنْ مَوَاضِعِهِ﴾(النساء: 46). وقد تردد مصطلح الانحراف الفكري، وشاع استعماله، وقد ارتبط بالتطرف والتشدد والإرهاب، وهو على أنواع كثيره فهناك انحراف فكري ديني، وانحراف فكري سياسي، وانحراف فكري اعلامي وغيره. وقد حاول بعض الباحثين تقريب معنى الانحراف الفكري بعبارات توضح معناه المتداول ومن ذلك قولهم: هو الميل إلى غير الحق في أصول الدين فيما ينتجه عقل الإنسان من رأي (الزايدي، 2009: 293). وقد لوحظ أن البعض عرفه بتعريف مرتبط بالدين الإسلامي، والبعض الآخر عرفه بتعريف لا يرتبط بأي دين أو مجتمع. وعرفهُ الحربي (2008) بأنه العدول عن الحق في أصول الدين وقضاياه الكبرى وثوابته، ومبادئه الأساسية، فكل تفكير خاطئ فيه ميل عن الحق هو انحراف فكري. وأخر يرى أنه ذلك الفكر الذي لا يلتزم بالقواعد الدينية والأعراف والنظم الاجتماعية، أي أنه ذلك الفكر الشاذ الذي يحيد بالمجتمع عن تقاليده الحميدة، ويخالف تعاليم الإسلام الحنيف، والقيم السمحة (القليطي، 2010: 211). كما يوصف بأنه: "الخروج عن الوسطية والاعتدال في فهم الأمور الدينية وتطبيقاتها، مما يُشكّل خطرًا على نظام الدولة وأمنها" (الدغيم، 2005: 5).

ويعرف الانحراف الفكري إجرائيًا في الدراسة بأنه: الشرود بالفكر عن الاعتدال والمتعارف عليه في المجتمع، والاستخدام الخاطئ للعقل من بعض الشباب، والميل إلى الإضرار بالنفس والأسرة والمجتمع، وسيطرة بعض الأفكار اللاعقلانية عليهم، مما يجعلهم سجناء تلك الأفكار، والتي تؤثر على اتجاهاتهم وسلوكياتهم تجاه النظم الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والدينية في المجتمع.

الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة:

أولاً: الإرشاد الإلكتروني عبر المجتمعات الافتراضية

(1) ماهية العملية الإرشادية:

إن العملية الإرشادية هي عملية تعليمية تساعد الفرد على أن يفهم نفسه بالتعرف على الجوانب الكلية المشكلة لشخصيته، حتى يتمكن من اتخاذ قراراته بنفسه، وحل مشكلاته بموضوعية مجردة، مما يسهم في نموه الشخصي والاجتماعي والتربوي والمهني، ويتم ذلك خلال علاقة تعاونية بينه وبين المرشد (الدنيش، 1424: 27). والإرشاد عملية فنية متخصصة مستمرة، تقوم على علاقة مهنية بين المرشد والمسترشد الذي يواجه مشكلات أو صعوبات مختلفة (دبور والصافي، 1433: 20).

(2) أساليب الإرشاد:

توجد أساليب متعددة للإرشاد من أهمها:

1. الإرشاد المباشر: وهو الإرشاد المتمركز حول المرشد وفيه يقوم المرشد بالدور الايجابي النشط ويتحمل المسؤولية كاملة، ويعد

نوع من أنواع الإرشاد القسري أو المفروض، ويستعمل في حالة نقص معلومات المسترشد وعجزه عن حل مشكلاته، كذلك يُستعمل مع المسترشدين الذين تنقصهم المعلومات وتكون مشكلاتهم واضحة ومحددة، ويستعمل أيضًا في مجال الإرشاد العلاجي. ويمكن إيجاز خطواته فيما يلي:

أ. التحليل: أي تحليل البيانات بعد جمعها.

ب. التركيب: أي تجميع، وتلخيص، وترتيب المعلومات.

ج. التشخيص: أي تشخيص المشكلة وتحديد أغراضها.

د. المتابعة: أي يقوم المرشد بمتابعة الحالة بعد أن ينتهي من العملية الإرشادية.

2. الإرشاد غير المباشر: وهو الإرشاد المتمركز حول المسترشد وحول الذات وهو أقرب طرائق الإرشاد النفسي إلى العلاج النفسي، والهدف الأساس منه هو مساعدة المسترشد على النمو النفسي السوي والتطابق بين مفهوم الذات الواقعي ومفهوم الذات المدرك ومفهوم الذات المثالي ومفهوم الذات الاجتماعي، ويمكن استعماله مع المسترشدين أصحاب الذكاء المتوسط أو أكثر طلاقة لفظية (الشيخ، 2004).

(3) أنواع الإرشاد الإلكتروني ومستوياته:

يوجد نوعين من الإرشاد أولهما: الإرشاد الفردي، ويتمثل في اللقاءات الفردية التي تتم بين المرشد والمسترشد، ويعتمد على أساليب سلوكية متضمنة احترام حق الفرد في تحقيق مصيره (عبد الغفار، 2008: 51-50). وثانيهما: الإرشاد الجمعي، حيث تعد البرامج المناسبة لمجموعة من الأفراد في إطار من احترام الفردية ودراسة حاجات الفرد والجماعة، ويقوم هذا النوع من الإرشاد على مشاركة الفرد مع غيره في أنماط سلوكية محددة، في ظل تأثير أعضاء الجماعة الإرشادية على بعضهم البعض، فلا يعتمدون على المرشد وحده وإنما هم مصدر الإرشاد (فايد، 1996: 19-21). ويشير فتحي (2015) إلى أن مستويات الإرشاد الإلكتروني تصنف إلى:

أ- الإرشاد الإلكتروني المساعد: ويتم فيه استخدام أساليب الإرشاد التقليدية مع توظيف بعض أدوات التعلم الإلكتروني في بيئة الإرشاد مثل البريد الإلكتروني ومحركات البحث عبر الإنترنت.

ب- الإرشاد الإلكتروني المفرد: وتستخدم فيه فكرة الإرشاد عن بعد من خلال بيئات الإرشاد الإلكترونية القائمة على الفصول الافتراضية وشبكات التواصل الاجتماعي في عملية الإرشاد.

ج- الإرشاد المدمج: وفيه يتم دمج المستوى الأول والثاني لتحقيق أهداف الإرشاد.

(4) مميزات منصات الإرشاد الإلكتروني:

إن أنظمة إدارة منصات الإرشاد الإلكتروني لها مميزات خاصة، أشار إليها علي (2015:211) بشكل عام فيما يلي:

- سهولة تنصيب النظام والتعامل مع مفرداته وتتبعه.
- توفير بيئة تفاعلية ومهام مختلفة موجهة للمرشد والمسترشد.
- القدرة على التطور وملائمة المتطلبات المعرفية والتقنية الحديثة.
- الاحتواء على وحدات نشاط داعمة للعملية الاسترشادية مثل المنتديات والمصادر والتعليمات.
- قدرة النظام على التعامل مع شريحة واسعة من أدوات الإرشاد الإلكتروني والوسائط المتعددة.
- سهولة تحميل الملفات وترابطها مع البرمجيات المساعدة التي تعمل مع شبكات الإنترنت.
- وجود قوالب جاهزة معدة مسبقًا للاستخدام ومتنوعة الشكل العلمي والشكل المعرفي.
- توفير البنية البرمجية السليمة لعرض نماذج الإرشاد الإلكترونية ضمن نماذج متعددة.

ثانياً: الانحراف الفكري:

(1) أسباب انتشار الأفكار المتطرفة في المجتمع السعودي:

أشار الحسين (2004) للأسباب التي جعلت التنظيمات الإرهابية تحاول نشر أفكارها المتطرفة في المجتمع السعودي ومنها:

- المفاهيم الدينية الخاطئة والتي تحمل التشدد والعنف.
- معاناة العالم الإسلامي اليوم من انقسامات فكرية حادة بين تيارات مختلفة، وما ترتب عليها من انقسامات والتفرقة في المجتمع.
- انتشار التيارات المعاصرة في الآونة الأخيرة في المجتمع السعودي والتي أثرت على أفكار بعض الشباب، وساعدت بعض التنظيمات بالدخول للشباب السعودي عن طريق هذه التيارات ومنها: التيار العلماني، التيار الديني المتطرف.
- ضآلة الاهتمام بالتفكير الناقد والحوار البناء من قبل المربين والمؤسسات التربوية والإعلامية.
- سوء الفهم والتفسير الخاطئ لأمور الشرع الذي يتعرض له بعض الناس يدعمه وجود من يدعون العلم والفقه في الدين وينصبون أنفسهم أئمة ويتساهلون في أمور الحلال والحرام

ويأخذون من الأمور ظاهرها، دون الرجوع إلى العلماء وأهل العلم الشرعي الصحيح (الظاهري، 2002: 61-62).

(2) مظاهر الانحراف الفكري:

للانحراف الفكري مظاهر تظهر على أصحابه يمكن التحقق منها، وهذه المظاهر قد تجتمع في فئة، وقد يتخلف بعضها في أخرى، وهي تتفاوت وتختلف بحسب نوع الانحراف، ومن أبرزها: الغلو في الدين، التكفير، الإرهاب والتفجير والقتل، التعصب، التقليد الأعمى، الجرأة على الفتوى، سوء الظن، الغلظة في التعامل، الطعن في العلماء والتشنيع لمن يخالفهم. كما يشمل جميع أنواع الميل والعدول العقلي عن الحق والمنهج الصحيح الذي هو المنهج الوسطي في سائر الأمور، وهذا الانحراف والميل سوءً كان إفراطًا أو تفريطًا، ويقع هذا الانحراف في معظم جوانب الحياة مثل: الجانب الديني والجانب السياسي والجانب الإعلامي والجانب الاقتصادي والجانب الاجتماعي وغيرها من جوانب الحياة (السحيباني، 2018: 362).

ثالثاً: المجتمعات الافتراضية

(1) ماهية المجتمعات الافتراضية وخصائصها:

مجتمع الإنترنت أو المجتمع القائم على الشبكات هو مجتمع افتراضي يستخدم أفراده وسائل تقنيات الاتصالات الحديثة للتواصل فيما بينهم. وتتعدد هذه الوسائل وتختلف بدءً من البريد الإلكتروني والمحادثة، إلى المجتمعات القائمة في الواقع الافتراضي. وهو شبكة اجتماعية من أفراد يتواصلون من خلال وسيلة معينة ذات قدرة على أن تخترق حدودًا جغرافية وسياسية لتحقيق أهداف مشتركة، وخدمات الشبكات الاجتماعية هي واحدة من المجتمعات الافتراضية المتفشية التي تتضمن العديد من مختلف مجتمعات الإنترنت المباشرة وغير المباشرة (مركز الدراسات الاستراتيجية، 2012: 29). إن المجتمع الافتراضي لم يكن ليظهر فجأةً ولكن نتيجة عدد من العوامل التي مهدت لظهوره، وهذا المجتمع آخذ في التشكل ولا يستطيع أحد التكهن بالصورة الأساسية له في المستقبل، وذلك لعدة اعتبارات منها:

- سرعة التغيرات التي تطرأ على هذا المجتمع: وارتباط تحولاته بصناعة البرمجيات التي تتطور بشكل ملحوظ.
- كثرة المتفاعلين في السياق الافتراضي.
- تفاوت أعمار المترددين على تفاعلات المجتمع الافتراضي.
- تعدد الصور والآليات التي يتواصل بها الأفراد في التفاعلات الافتراضية.

وتختلف خصائص المجتمع الافتراضي باختلاف وجهات النظر التي تتناولها وبحسب ودرجة أهميتها في مجال دون أخر، وقد حدد رحومه (2010) خصائص المجتمع الافتراضي فيما يلي:

- الغرض المشترك بين الأعضاء.
- المشاعر المشتركة (تكرار الأنشطة والحماس المتبادل).
- الوصول والنفاذ إلى الموارد المشتركة ووجود سياسات ولوائح لتحديد الوصول إلى هذه الموارد.
- وجود المعلومات وتوفرها للجميع وتبادل الدعم والخدمات بين الأعضاء.
- إطار مشترك للتقاليد الاجتماعية واللغة والبروتوكولات المتبعة (الاتصال والتواصل).
- الأعضاء وسمعتهم ومكانتهم الاجتماعية والعملية والفكرية والثقافية.
- الوعي بحدود العضوية وهوية الجماعة الافتراضية.
- المعايير المبدئية للاشتراك في المجتمع الافتراضي المعني.
- العضويات التطوعية والإسهامات المختلفة لدعم المجتمع.

ومن خصائصه أنه لا يقوم على الجبر أو الإلزام بل على الاختيار، فلا يختار البشر آباءهم أو أمهاتهم أو إخوتهم أو أخواتهم أو سائر أقربائهم، لكنهم يختارون أصدقاءهم على الفيسبوك (Downes, 2005: 20). كما حددت حجازي (2008) خصائص المجتمعات الافتراضية في:

- أنه تجمعات إنسانية اجتماعية تخضع لاعتبارات السلوك الإنساني.
- أن وجود أدوات الاتصال الرقمي كالحواسب الآلية وشبكات المعلومات ضرورة لتكوين تلك المجتمعات.
- لابد من توفر عدد من المستخدمين يتصفحون مواقع ذلك المجتمع يكفل لهم إنشاء شبكة من العلاقات الاجتماعية والثقافية.
- يوجد فيما بينهم مناقشات واختلافات في وجهات النظر حول عدد من القضايا ذات الاهتمام المشترك.
- يكون هناك إطار عام ومبادئ رئيسية تحكم عمل تلك المجتمعات الافتراضية على شبكة الويب.

(2) أنماط المجتمعات الافتراضية

يمكن الإشارة إلى أنماط المجتمعات الافتراضية فيما يلي:

- المجتمعات الافتراضية القائمة على التفاعل الثقافي والاجتماعي وتبادل الأفكار والآراء عبر مواقع تسمح

لمستخدميها بالإضافة والتعليق والمشاركة النشطة، ويمكن أن يندرج تحت هذا النوع المجتمعات الإلكترونية التالية: المنتديات، المدونات، غرف الدردشة، مجموعات الأخبار، القوائم البريدية، بالإضافة إلى شبكات التعارف مثل الفيس بوك، الياهو، جوجل، ماي سبايس.

- المجتمعات الافتراضية الكاملة على شبكة الويب وهي المواقع الإلكترونية التي تحاول محاكاة العالم الواقعي ومن أمثلة هذا النوع مجتمع الحياة الثانية (Second Life).

كما حدد مركز الدراسات الاستراتيجية (2012) أنواع المجتمعات الافتراضية في:

1-لوحة رسائل الإنترنت: لوحة الرسائل الإلكترونية المباشرة وهي منتدى اجتماعي يشابه لوحة الحائط التي يلصق عليها ملاحظات حيث يناقش فيه المشاركون أفكارهم أو مفاهيمهم بالنسبة لمختلف المواضيع. ومراكز الرسائل المباشرة تتيح للمستخدم فرصة انتقاء لوحة الحوار التي يريد قراءتها أو المساهمة فيها. ويمكن للمشارك أن يبدأ بنشر فكرة للتعقيب عليها ممن يهتم بالأمر.

2-غرف الدردشة: عقب ظهور لوحات الرسائل والندوات على الإنترنت بدأ المشاركون يتوقون إلى الاتصال الفوري مع مجتمعاتهم، إذ أن من سلبيات لوحات الرسائل أن استجابة الطرف الآخر لرسالة قد يستغرق فترة طويلة نتيجة اختلاف التوقيت في أطراف العالم المتناثرة، وبهذا أتاح ظهور غرف الدردشة للمشاركين التخاطب مع المتواجدين على الإنترنت، وبهذه الطريقة ترسل الرسائل فيستجيب لها الطرف الآخر بصفة فورية.

3-العوالم الافتراضية: العوالم الافتراضية هي أكثر صور المجتمعات الافتراضية تفاعلا؛ حيث إن كل شخص من الأشخاص المتواصلين في هذا النوع من المجتمعات الافتراضية يمثل في العالم القائم على الكمبيوتر بتجسد رمزي أو أفاتار (Avatar) وبمقدور المشارك خلق الشخصية الرمزية التي تمثله بما في ذلك ملبسه ومظهره وتصميم منزله.

الدراسات السابقة:

أ- الدراسات المرتبطة ببرامج الإرشاد الاجتماعي:

1- **دراسة صلاح الدين** (1995) هدفت الدراسة لتحديد فاعلية برنامج إرشادي في خفض مستوى القلق لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية الطبيعية. وشملت عينة الدراسة (10) أطفال يمثلون المرحلة المتوسطة من الطفولة. وأكدت نتائج الدراسة أن هناك فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية (ذكور) ومتوسطات درجات أفراد نفس المجموعة على اختبار القلق المستخدم قبل وبعد التجربة، وأن هناك فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية (إناث) ومتوسطات درجات أفراد نفس المجموعة على اختبار القلق المستخدم بعد فترة المتابعة. وأكدت على فاعلية البرنامج الإرشادي في تحقيق أهدافه بالاعتماد على المناقشة الجماعية بين المرشد والمجموعة العلاجية.

2- **دراسة بدير** (1999) هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير البرنامج الإرشادي لتنمية الوعي الاستهلاكي للأطفال. وقد طبقت على عدد (25) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بإحدى الإدارات التعليمية بالقاهرة. وقد تضمن البرنامج الإرشادي عدد (14) جلسة إرشادية بهدف تنمية الوعي الاستهلاكي لدى الأطفال، وقد ناقشت الباحثة مجالات ترشيد الاستهلاك باستخدام أدوات ووسائل معينة تتناسب مع أطفال هذه المرحلة، كالمحادثات المسجلة على شريط كاسيت، والصور الفوتوغرافية الموضح عليها مواقف من حياة الطفل اليومية يبدو فيها بعض السلوكيات الخاطئة وأخرى صحيحة. وأكدت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية الوعي الاستهلاكي لدى الأطفال.

3- **دراسة ويب** (Webb, 2000) هدفت الدراسة لتقييم تدخل الإرشاد الجماعي عند الأطفال الذين لديهم اضطراب خاص بالنشاط الزائد وذلك لمعرفة آثاره في سلوك التلاميذ داخل الفصل وعلى مفاهيم التلاميذ للتحكم في المكان وعلى مفاهيم التلاميذ للسلوكيات المدرسية الناجحة. وقد طبقت عملية الإرشاد من خلال ثلاثة عشر مرشداً للتلاميذ في (12) مدرسة ابتدائية حكومية وكان عدد التلاميذ (93) تلميذاً واشترك التلاميذ في (6) جلسات صغيرة ركزت على زيادة الوعي بإتباع النظام، حيث أنه مرتبط بالأداء المدرسي ومفاهيم الطفل للسيطرة الخاصة بالنجاح المدرسي وكان أطفال المجموعة الضابطة يمرون بالروتين اليومي المدرسي المعتاد أثناء فترة التدخل المهني. وأكدت نتائج الدراسة مزيد من السلوك المنضبط لدى الأطفال الذين مروا بعملية الإرشاد.

4- **دراسة حجازي** (2015) سعت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي إلكتروني عبر شبكات التواصل الاجتماعي في تحسين مستوى الذكاء الانفعالي لدى عينة من طالبات جامعة الأقصى، وتكونت العينة من (22) من طالبات كلية التربية في جامعة الأقصى ممن يعانين من مستوى منخفض من الذكاء الانفعالي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا على مقياس الذكاء الانفعالي بين متوسطات درجات عينة الدراسة على الدرجة الكلية والأبعاد في القياسين القبلي والبعدي، والقياسين

البعدي والتتابعي، مما يؤكد على فاعلية البرنامج الإرشادي الإلكتروني عبر شبكات التواصل الاجتماعي افي تحسين الذكاء الانفعالي لدى الطالبات.

ومن العرض السابق للدراسات المرتبطة بالإرشاد الاجتماعي يتضح لنا أن عملية الإرشاد يمكن أن يكون لها أثر إيجابي كبير في تعديل السلوك أو المعارف الخاصة بالمسترشد، وهذا ما أكدت عليه نتائج هذه الدراسات، حيث أكدت على فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض مستوى القلق لدى الأطفال، وفاعلية الإرشاد في تحقيق الاعتماد على النفس من خلال أساليب مثل المناقشة الجماعية بين المرشد والمجموعة العلاجية، وأيضًا فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية الوعي الاستهلاكي لدى الأطفال، وأهمية الأساليب الإرشادية في التخفيف من حدة بعض جوانب السلوك المشكل لدى الأطفال، كما أكدت نتائج هذه الدراسات تحقيق مزيدًا من السلوك المنضبط لدى الأطفال الذين مروا بعملية الإرشاد. ونستنتج من ذلك كله أن البرامج الإرشادية يمكن أن تنجح في توعية الأسر بمخاطر الفكر المتطرف، ومساعدتهم في وقاية أبناءهم منه.

ب– الدراسات المرتبطة بالإرشاد الإلكتروني للأبناء:

1- **دراسة عبد الواحد** (2006) هدفت هذه الدراسة إلى تحديد واقع استخدام الطلاب في المدارس لتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات الحديثة، والتوصل إلى برنامج إرشادي لمواجهة الآثار السلبية لاستخدام الطلاب تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات. وقد اعتمدت الباحثة على منهج المسح الاجتماعي بنوعيه، كما اعتمدت الدراسة على مجموعة من الأدوات منها: استمارة استبيان للأخصائيين الاجتماعيين العاملين في مجال رعاية الطلاب، مقابلات شبه مقننة مع مجموعة من الخبراء في الخدمة الاجتماعية. وأكدت نتائج الدراسة ضرورة صياغة البرامج الإرشادية لمواجهة هذه الظاهرة وتناول البرامج كيفية مواجهة الآثار السلبية وإعداد التلاميذ لمواجهة المستقبل.

2- **دراسة الجديع** (2016) هدفت الدراسة للتعرف على الإرشاد الأكاديمي الإلكتروني من وجهة نظر طلاب وطالبات جامعة تبوك في ضوء متغيرات النوع والتخصص والمستوى الأكاديمي، وتكونت العينة من (470) طالباً وطالبة، وتم الاعتماد على المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة، وأظهرت النتائج وجود مستوى من الرضا لدى أفراد عينة الدراسة تجاه نظام الإرشاد الإلكتروني في الجامعة وكان استخدام الطلبة له ضعيف جدًا، كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة بين أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير النوع أو التخصص أو المستوى الأكاديمي.

3- **دراسة عابد** (2017) هدفت الدراسة التعرف على دور مواقع التواصل الاجتماعي وكيفية استخدامها في تعزيز الإرشاد الأكاديمي الإلكتروني في البيئة الجامعية، وتوصلت إلى ضرورة حث المرشدين للطلاب على إنشاء صفحة بمواقع التواصل الاجتماعي للاستفادة منها في الإرشاد الإلكتروني وربط موقع المرشد الأكاديمي الإلكتروني بموقع الطالب الإلكتروني والاطلاع على جدوله الدراسي ومستوى تحصيله، وإدراج مادة للإرشاد الأكاديمي ضمن الخطة الدراسية للطالب.

ومن العرض السابق للدراسات المرتبطة بالإرشاد الإلكتروني يتبين لنا أهمية استخدام وسائل الاتصال الحديثة في عملية الإرشاد، وأنها سوف تكون أكثر قبولًا وأوسع انتشارًا من أساليب الإرشاد التقليدية. خصوصًا مع توصية بعض الدراسات التي عرضت بضرورة تصميم برامج إرشادية لمواجهة الآثار السلبية لاستخدام الأبناء تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، وتأكيد دراسات أخرى على أن تناول البرامج الإرشادية كيفية مواجهة الآثار السلبية لاستخدام الإنترنت وإعداد التلاميذ لمواجهة المستقبل، خصوصًا مع ما أظهرته نتائج دراسة أخرى من وجود مستوى من الرضا لدى عينة الدراسة تجاه نظام الإرشاد الإلكتروني، وما أوصت به بعض الدراسات من ضرورة الاستفادة من دور مواقع التواصل الاجتماعي وكيفية استخدامها في تعزيز الإرشاد الأكاديمي الإلكتروني.

ج– الدراسات المرتبطة بالأمن الفكري ومخاطر الانحراف الفكري:

1–**دراسة المالكي** (2006) هدفت الدراسة التعرف على العوامل المؤدية إلى الإرهاب، والكشف عن العوامل المؤدية إلى الانحراف الفكري، الذي يقود إلى الإرهاب، ودور المسجد والأسرة والمؤسسات، وكان من أهم نتائجها أن العوامل التي قد تؤدي إلى الإرهاب نوعين: مباشرة وهي العوامل الفكرية الممثلة في الانحراف الفكري، وعوامل دينية كالتطرف الديني والأخذ بظواهر النصوص، وأسباب سياسية خارجية وداخلية، وانتشار الفكر التكفيري بصورة لافتة، وعوامل تربوية مرتبطة بتقصير الأسرة والمؤسسات التعليمية، وأما العوامل التي تقود إلى الإرهاب شملت الغلو في الدين والغلو في التكفير، والتأثر بأفكار الغُلاة في الداخل والخارج، وتقصير مؤسسات التنشئة الاجتماعية في أداء وظائفها الاجتماعية، كما كشفت الدراسة عن أهمية الأسرة والمسجد والمؤسسات التعليمية في تحقيق الأمن الفكري.

2– **دراسة اليوسف** (2006) هدفت الدراسة لتوظيف نظريات السلوك الإجرامي لتفسير سلوك الإرهاب والعنف والتطرف، ودراسة الأسباب الاجتماعية لبروز ظاهرة الإرهاب والعنف والتطرف، وتوضيح دور الأنساق الاجتماعية في مقاومة الإرهاب والعنف، وتوصلت إلى عدد من النتائج أهمها: أن أهم النظريات المفسرة للسلوك الإجرامي هي نظرية الوصم

الاجتماعي، ونظرية الاختلاط التفاضلي ونظرية الانحراف، والنظرية العامة للجريمة، وأن أهم الأسباب الاجتماعية لبروز ظاهرة الإرهاب هي الشعور بالإحباط النفسي، والإرهاب كفهم سلبي للذات والإرهاب كنتاج لحب الذات، وأما دور الأنساق الاجتماعية في مقاومة الإرهاب والعنف فقد تم استعراض مجموعه من العوامل الدينية الاجتماعية والتربوية والاقتصادية منها انفتاح المجتمع والتعصب العقدي والتطرف الديني، وغياب العدالة الاجتماعية والظروف السياسية.

3- **دراسة الحارثي** (1429) وكانت أهم أهداف الدراسة هي التعرف على درجة ممارسة الإعلام التربوي في تحقيق الأمن الفكري لطلاب المرحلة الثانوية بمكة المكرمة والتعرف على درجة أهمية إسهام الإعلام التربوي في تحقيق الأمن الفكري والتعرف على الفروق بين أفراد عين الدراسة وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: أن درجة ممارسة الإعلام التربوي لتحقيق الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية بدرجة متوسطة وأن درجة الموافقة على أهمية إسهام الإعلام التربوي في تحقيق الأمن الفكري لدى طلال المرحلة الثانوية بمكة المكرمة كانت بدرجة عالية.

4- **دراسة البقمي** (2009) هدفت الدراسة إلى تحديد مفهوم الأمن الفكري والمجتمع المعلوماتي، وإيضاح دور المجتمع المعلوماتي في التغيير الفكري، بيان كيفية استغلال المجتمع المعلوماتي في الأمن الفكري، وإيضاح السبل المناسبة للاستفادة من المجتمع المعلوماتي في تعزيز الأمن الفكري، وقد توصلت إلى العديد من النتائج أهمها: وجود علاقة وثيقة بين التحول إلى مجتمع معلوماتي والأمن الفكري، يعد التحول إلى مجتمع معلوماتي من أبرز مهددات الأمن، ويرتبط التحول إلى مجتمع معلوماتي بالحراك الاجتماعي وثورة المعلومات، وقد أدى التحول إلى مجتمع معلوماتي إلى تغيير فكري نتيجة التدفق المعلوماتي، وتشكل مواقع الويب ومصادر المعلومات الأخرى من أهم أسباب الانحراف.

5- **دراسة الهماش** (2009) هدفت الدراسة إلى تحديد الخصائص الذاتية للأمن الفكري الرشيد، وتحديد طبيعة ودور الوسائط التربوية، والعمل المؤسسي في تعزيز الأمن الفكري، وبيان أثر الغزو الثقافي ومخاطره على الأمن الفكري استنادًا إلى منهجية فكرية وثقافية جريئة ومرنة وتعتمد على التنبؤ الواعي، وبناء إستراتيجية تعزز الأمن الفكري تستند إلى الواقع وتستشرف المستقبل، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أبرزها: أن ظاهرة الانحراف الفكري ظاهرة يتم التعامل معها بجميع الطرق، وأن تعددت التحديات وما صاحبها من قصور قد زاد من عمق المشكلة، مما يستلزم موضوعية في المعالجة، وضرورة تطبيق منهج المناصحة والرعاية وتقويم النتائج موضوعيًا لضمان الفاعلية.

6- **دراسة الفيفي وعمر** (2010) هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى وعي الأسرة وأهمية دورها العام في تحقيق الأمن الفكري لدى أبنائها، والكشف عن العلاقة بين أدوارها تجاه الأبناء لتحقيق الأمن الفكري وبين المتغيرات الديموغرافية للأسرة، والتعرف على ايجابيات الاهتمام بالأمن الفكري للأبناء، والكشف عن السلبيات المترتبة عن عدم الاهتمام به. وكان من أهم نتائجها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أسر أفراد العينة في مستوى وعيهم بأدوارهم في تحقيق الأمن الفكري تبعًا للمتغيرات الديموغرافية للأسرة. وكذلك وجود علاقة ارتباطيه طردية بين وعي الأسرة بأدوارها في تحقيق الأمن الفكري ومتغيرات الدراسة (الدخل، السن، المستوى التعليمي).

7- **دراسة أبو العراد** (2010) وهدفت الدراسة إلى التعرف على المقصود بالأمن الفكري وأهميته وضوابطه، والتعرف على الجامعة وأهميتها في المجتمع المعاصر، وتوضيح دور الجامعة في المجتمع، وإبراز التصور المقترح لدور الجامعة في تحقيق الأمن الفكري، وتوصلت إلى عدد من التوصيات وهي ضرورة اهتمام الجامعة عبر مختلف قنواتها العلمية والبحثية والثقافية بنشر الثقافة الأمنية الواعية عند منسوبيها أساتذة وطلابًا، لاسيما في ما يخص الأمن وفي مقاومة مختلف أنواع الأفكار المتطرفة، والتركيز على ربط الطلاب الجامعة بالثوابت الدينية، والمبادئ الصحيحة التي ينبغي على الجامعة تكثيف العناية بها، ونشر الوعي الأمني الصحيح، لاسيما الأمن الفكري بين طلاب الجامعة ليكونوا أكثر وعيًا بمخاطر الانحراف الفكري.

8- **دراسة تركستاني** (2013) كان من أهم أهداف الدراسة هو بيان واقع تخطيط الأنشطة الثقافية، وأهمية التخطيط لها بعمادة شؤون الطلاب في جامعة أم القرى، وبيان علاقة واقع تخطيط الأنشطة الثقافية بأهميتها، وإيجاد نقاط القوة والضعف من خلال هذه العلاقة، وكانت أهم نتائج الدراسة هو تقييم الطالبات لواقع تخطيط الأنشطة الثقافية بعمادة شؤون الطلاب بما يعزز الأمن الفكري لديهن جاء بمعدل متوسط، بينما جاء تقييمهن لأهمية تخطيط الأنشطة بمعدل مهم، وأبرز معوقات تخطيط الأنشطة الثقافية بعمادة شؤون الطلاب هي عدم ملائمة مواعيد تنفيذ الأنشطة الثقافية مع الجداول الدراسية، وعدم الأخذ برأي الطالبات لتقييم النشاط عقب انتهاء تنفيذه.

9- **دراسة السحيباني** (2018) هدفت الدراسة إلى تحديد مفهوم الانحراف الفكري وأسبابه وخطورته على الشباب، وتوصلت إلى أن الانحراف الفكري يخالف عقيدة المجتمع، وما يؤمن به من قيم وأخلاق، وما يسود فيه من ثقافة. وهو الخروج عن الوسطية والاعتدال، فهو إما يتجه للغلو والتشدد في

الدين، أو يتجه إلى التفريط والتقصير في القيام بالواجبات الشرعية، وأن المنحرف فكرياً يعيش في عزلة اجتماعية؛ أما عوامل الانحراف فتم تصنيفها لعدد من التصنيفات: عوامل فردية شخصية، ومجتمعية. وأيضًا صنفت إلى أسباب داخلية وهي التي تكون من داخل المجتمع، وخارجية وهي التي تكون من خارجه.

10-**دراسة الحنش** (2018) تمثلت أهداف الدراسة في: التعرف على دور وسائل التواصل الحديثة في تنمية وتغذية الانحراف لفكري ومكافحته لدى الشباب، وكشف حقيقة وحجم المشكلة المتنامي ومدى خطورتها على الفرد والأسرة والمجتمع، وأوضحت أن وسائل التواصل الحديثة أساس كل المشاكل الفكرية لدى الشباب. فهناك كثير من أصحاب الفكر المنحرف من ينشر سمومه في هذه المواقع للتأثير على الشباب، وفي عصرنا المشبع بالانفتاح التكنولوجي لم تعد المدرسة وحدها هي المسؤولة عن تلك الملامح، أما آثار الانحراف الفكري فإنه يؤدي إلى نتائج سلبية كبيرة جدًا نفسية وسلوكية وأمنية ودينية واجتماعية واقتصادية، ومخاطر تهدد السلم والأمن الاجتماعي.

ونستنتج من عرض الدراسات المرتبطة بالأمن الفكري والانحراف الفكري أن منها ما كشفت عن العوامل المؤدية إلى الانحراف الفكري، وأخرى كشفت عن أهمية الأسرة والمسجد والمؤسسات التعليمية في تحقيق الأمن الفكري، وأيضًا ما تم التأكيد عليه من أن الأسباب الاجتماعية لبروز ظاهرة الإرهاب هي الشعور بالإحباط النفسي، كما أدى التحول إلى مجتمع معلوماتي إلى تغيير فكري نتيجة التدفق المعلوماتي، وأن مواقع الويب ومصادر المعلومات الأخرى من أهم أسباب الانحراف بين الأبناء. وقد أوصت هذه الدراسات بإعطاء أهمية لمعرفة مدى إسهام الإعلام في تحقيق الأمن الفكري، وعلى تعزيز وعي الأسرة بأدوارها في تحقيق الأمن الفكري، وضرورة اهتمام الجامعة عبر مختلف قنواتها العلمية والبحثية والثقافية بنشر الثقافة الأمنية الواعية، ومقاومة مختلف أنواع الأفكار المتطرفة من خلال تخطيط الأنشطة الثقافية، ونبذ الأفكار التي تغذي الانحراف الفكري وتدعو للخروج عن الوسطية والاعتدال من خلال وسائل التواصل الحديثة.

ولعل هذه النتائج والتوصيات شكلت قضية الدراسة الحالية ومنطلقاتها للبحث في هذا المتغير المهم وهو الانحراف الفكري للشباب ومحاولة وضع برنامج ارشادي يمكن أن يساعد الأسرة في توعية أبناءها ومتابعتهم لمنع وقوعهم فريسة للجماعات المتطرفة وتصيدهم من خلال مواقع التواصل الاجتماعي أو المجتمعات الافتراضية.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

(1) القضايا التي ركزت عليها الدراسات السابقة:

1-اهتمت غالبية الدراسات بالدور الوقائي لجميع فئات المجتمع من خطر الأفكار الضالة.

2-اتفقت غالبية الدراسات على ضرورة حماية أفراد المجتمع عن طريق جميع المؤسسات التعليمية والدينية والإعلامية من الأفكار والتنظيمات المتطرفة.

3-قامت غالبية الدراسات بتوضيح خطر الأفكار الضالة والتنظيمات والأحزاب والفصائل والجماعات المتطرفة على المجتمع السعودي.

4-أكدت جميعها على ضرورة تنشئة وغرس قيم ومبادئ حب الوطن والولاء لولاة الأمر منذ الصغر لدى جميع طلاب المدارس والجامعات.

5-اتفقت غالبية الدراسات على ضرورة وضع مقررات دراسية لحماية الطلاب وتحصينهم من خطر التنظيمات التي تستهدف المجتمع.

6-ركزت غالبية الدراسات على أهمية البرامج الإرشادية للأسرة في تنمية وعيها بالعديد من القضايا كالسلوك الاستهلاكي والسلوك المنحرف والتعامل مع المرضى وتنمية مهارات الأبناء...الخ.

(2) أوجه اتفاق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة:

1-اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة بضرورة قيام الدولة بمواجهة هذه الأفكار وهذه الجماعات والتنظيمات بكل صرامة وعدم التهاون أو التراخي في التصدي لجميع من يحاول نشر هذه الأفكار، وذلك لخطرها وآثارها السلبية على المجتمع.

2-كما اتفقت هذه الدراسة مع بعض الدراسات التي عرضت من حيث نوع الدراسة والمنهج المستخدم وأداة جمع البيانات.

3-أيضاً تلاقت الدراسة مع الدراسات السابقة في أهمية إعطاء دور للأسرة في متابعة الأبناء وتحصينهم من الأفكار الهدامة والمتطرفة.

(3) ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة:

- تحاول هذه الدراسة الوصول إلى رأى الأسر في أسباب الأفكار المتطرفة التي أثرت على بعض الشباب، أو التي يمكن أن تؤثر عليهم.
- كما تحاول الدراسة معرفة أكثر وسائل التواصل الاجتماعي التي يستخدمها الأبناء لتوعية الأسر بخطورة ما قد تبثه من أفكار متطرفة تضر بالأبناء والمجتمع.

- وأخيرًا تأتي الدراسة الحالية كمحاولة علمية لقياس وتحديد مستوى وعي الأسر السعودية عينة الدراسة بمخاطر الانحرافات الفكرية على أبناءها، وصولًا لصياغة برنامج إرشادي مقترح لتنمية وعي الأسرة بتلك المخاطر وكيفية التعامل معها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

(1) **نوع الدراسة**: تنتمي هذه الدراسة إلى الدراسات الوصفية التحليلية، حيث تركز على جمع البيانات ومعالجتها وتحليلها وربطها بما سبقها من دراسات وبإطارها النظري.

(2) **منهج الدراسة**: استخدمت الدراسة منهج المسح الاجتماعي بالعينة، كونه يتناسب مع أهداف الدراسة.

(3) **مجتمع وعينة الدراسة**: يمثل مجتمع الدراسة أسر الطلاب الملتحقين بقسم الاجتماع والخدمة الاجتماعية وعددهم (1553) عام 1441، وتم اختيار عينة عشوائية بسيطة تمثل (10٪) من مجتمع البحث بلغت (155) أسرة استجاب لتطبيق الاستبيان منها (150) أسرة.

(4) **أداة الدراسة**: اعتمدت الدراسة على الاستبيان كأداة لجمع البيانات وتم تحويله إلكترونيًا، بهدف سهولة توزيعه على عينة الدراسة، ولظروف جائحة كورونا التي حالت دون التواصل المباشر مع عينة البحث.

جدول (1) يوضح معايير الحكم على مستوى وعي الأسر السعودية بمخاطر الانحرافات الفكرية على الأبناء

المتوسط الوزني للعبارة أو للبعد	مستوى الوعي
أقل من 0.667	ضعيف
من 0.667 لأقل من 1.334	متوسط
من 1.334 لأقل من 2.00	قوي
من 2.00 فأكثر	قوي جداً

وتم تحديد تلك المحكات بناءً على تحويل الدرجات المنفصلة لمدى متصل وذلك بحساب المدى (أكبر درجة – أصغر درجة = 3-1= 2)، وقسمة المدى على عدد الاستجابات (2/3 =0.667)، لنحصل على طول المعايير الموضحة بالجدول السابق.

صدق الاستبانة وثباتها:

لتقنين الاستبانة يقاس صدقها للتأكد من أن الاستبانة تقيس ما وضعت لقياسه فعلاً، كما يقاس ثباتها للتأكد من إعطاء نفس النتائج إذا تم تكرار تطبيق الاستبانة نفسها على عينة البحث عدة مرات، مع ثبات المتغيرات والظروف في كل مرة، وتم تنفيذ اجراءات صدق وثبات الاستبانة كالتالي:

صدق الاستبانة:

للتحقق من صدق الاستبانة للدراسة تم الاعتماد على طريقتين هما:

أ– الصدق الظاهري:

تم عرض الاستبانة على عدد (4) من المحكمين الخبراء الأكاديميين والمتخصصين في مجال الإرشاد، وطلب منهم دراسة الاستبانة وإبداء آرائهم فيها من حيث: مدى وضوح العبارات وسلامة صياغتها اللغوية، ومدى ملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله، ومدى ارتباط كل عبارة من عباراتها بالبعد المنتمية إليه، واقتراح طرق تحسين العبارات التي تحتاج لذلك بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة، وقد اعتمد الباحث نسبة اتفاق تصل (75 ٪) بين ملاحظات المحكمين في تعديل الاستبانة.

ب– صدق الاتساق الداخلي:

تم إجراء صدق الاتساق الداخلي للتأكد من مدى تجانس عبارات الاستبانة فيما بينها، باستخدام معامل ارتباط بيرسون في حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة، فكانت معاملات الارتباط كالتالي:

جدول (2) يوضح معاملات الارتباط بين درجات عبارات أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية للبعد

مستوى وعي الأسر بمخاطر الانحرافات الفكرية على الأبناء		الأسباب التي تدفع الشباب للانسياق وراء الفكر المنحرف		الأثار السلبية للمجتمعات الافتراضية على فكر الأبناء		دور الإرشاد الإلكتروني في وقاية الأبناء من الانحرافات الفكرية	
العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
1	**0.875	1	**0.919	1	**0.794	1	**0.851
2	**0.822	2	**0.959	2	**0.879	2	**0.844
3	**0.874	3	**0.850	3	**0.885	3	**0.827
4	**0.887	4	**0.834	4	**0.889	4	**0.850
5	**0.791	5	**0.927	5	**0.885	5	**0.831
6	**0.909	6	**0.898	6	**0.756	6	**0.907
7	**0.868	7	**0.866	7	**0.817	7	**0.830
8	**0.854	8	**0.861	8	**0.874	8	**0.854
9	**0.803	9	**0.883	9	**0.703	9	**0.847
10	**0.894			10	**0.805	10	**0.859
				11	**0.823		
				12	**0.893		
				13	**0.812		

** دالة عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معاملات الارتباط بين درجات عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة جاءت بارتباط موجب ودالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وهو ما يؤكد اتساق وتجانس عبارات كل بُعد فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض.

ثبات الاستبانة:

تم التحقق من ثبات درجات أبعاد الاستبانة باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ فكانت معاملات الثبات كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (3) يوضح معاملات ثبات ألفا كرونباخ لدرجات محاور وأبعاد الاستبانة

البعد	قيمة الارتباط
مستوى وعي الأسر بمخاطر الانحرافات الفكرية على الأبناء	0.917
الأسباب التي تدفع الشباب للانسياق وراء الفكر المنحرف	0.961
الأثار السلبية للمجتمعات الافتراضية على فكر الأبناء	0.895
دور الإرشاد الإلكتروني في وقاية الأبناء من الانحرافات الفكرية	0.893
الإجمالي	0.956

يتضح من الجدول السابق أن محاور الاستبانة وأبعادها الفرعية معاملات ثبات مرتفعة ومقبولة إحصائياً؛ ومما سبق يتضح أن للاستبانة مؤشرات إحصائية جيدة في قياس الصدق، والثبات، ويتأكد من ذلك صلاحية استخدامها في الدراسة.

(٥) أساليب التحليل الاحصائي:

بناء على طبيعة الدراسة والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، سيتم الاعتماد على العديد من الأساليب الإحصائية باستخدام الحزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS):

(أ) للتأكد من صدق وثبات الاستبانة تم استخدام: معامل ارتباط بيرسون؛ لتأكد من صدق الاتساق الداخلي. واختبار العلاقة بين بعض الخصائص الديموغرافية للمبحوثين ودرجة الوعي بمخاطر الانحرافات الفكرية على الأبناء. معامل ألفا- كرونباخ، لتأكد من ثبات أداة الدارسة.

(ب) للإجابة عن أسئلة الدراسة:

تم الاعتماد على الأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية؛ لوصف استجابات أفراد عينة الدراسة اتجاه كل عبارة.
- المتوسط الحسابي الوزني؛ لتحديد درجة تحقق كل عبارة ومحور ولترتيب العبارات والمحاور.
- الانحرافات المعيارية؛ للكشف عن مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة عن المتوسط الحسابي لكل من العبارات والمحاور.

نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها:

أولاً: خصائص المبحوثين:

تم التركيز على عرض البيانات الديموغرافية التي لها علاقة بموضوع الدراسة مثل مستوى تعليم الوالدين ووظيفتهما ودخل الأسرة الشهري وذلك لما لهذه المتغيرات من علاقة بالمكانة الاجتماعية والاقتصادية للأسرة والتي تنعكس أيضًا على معرفة مدى قدرة الأسرة على متابعة أبناءها وتحصينهم من الانحراف الفكري.

جدول (4) يوضح توزيع استجابات المبحوثين وفقاً لمستوى تعليم الأب

م	مستوى تعليم الأب	ك	%	الترتيب
أ	أقل من متوسط	30	20	3
ب	مؤهل متوسط	63	42	1
ج	مؤهل فوق متوسط	15	10	4
د	مؤهل عالي	31	20.7	2
هـ	دراسات عليا	8	5.3	5
المجموع		150	100	-

تبين البيانات الواردة في الجدول توزيع عينة الدراسة من حيث مستوى التعليم، فنجد أن النسبة الأكبر من أباء عينة الدراسة حاصلين على مؤهل متوسط (42 ٪)، تليها نسبة (20.7 ٪) منهم حاصلين على مؤهل عالي، وتوزعت باقي النسب ما بين المؤهلات الأخرى التي بينت أن أقلها هم من حصلوا على دراسات عليا. وقد يدلل ذلك على التنوع في مستوى التعليم الذي قد يكون مرتبط باهتمامات الآباء بالتعليم أو ارتباطهم بأعمال أخرى جلعت للتعليم ترتيب معين في سلم أولويات كل أب من أباء الأسر عينة الدراسة.

جدول (5) يوضح توزيع استجابات المبحوثين وفقاً لمستوى تعليم الأم

م	مستوى تعليم الأم	ك	%	الترتيب
أ	أقل من متوسط	64	42.7	1
ب	مؤهل متوسط	26	17.3	3
ج	مؤهل فوق متوسط	15	10.0	4
د	مؤهل عالي	29	19.3	2
هـ	دراسات عليا	6	4.0	5
	المجموع	150	100	-

تبين البيانات الواردة في الجدول توزيع عينة الدراسة من حيث مستوى التعليم الامهات، فنجد أن النسبة الأكبر من الأمهات عينة الدراسة حصلن على مؤهل أقل من متوسط (42.7 ٪)، تليها نسبة (19.3٪) منهن حصلن على مؤهل عالي، وتوزعت باقي النسب ما بين المؤهلات الأخرى التي بينت أن أقلها هن من حصلن على دراسات عليا. وقد يدلل ذلك على التنوع في مستوى التعليم المرتبط باهتمامات الأمهات بالتعليم أو ارتباطهن بأعمال المنزل وتربية الأبناء جلعت للتعليم ترتيب معين في سلم أولويات كل أم من أمهات الأسر عينة الدراسة.

جدول (6) يوضح توزيع استجابات المبحوثين وفقاً لوظيفة الأب

م	وظيفة الأب	ك	%	الترتيب
أ	لا يعمل	28	18.7	2
ب	يعمل بالقطاع الحكومي	105	70	1
ج	يعمل بالقطاع الخاص	7	4.7	4
د	أعمال حرة	10	6.7	3
المجموع		150	100	-

تبين البيانات الواردة في الجدول توزيع عينة الدراسة من حيث وظيفة الأب، فنجد أن النسبة الأكبر (70٪) من الآباء يعملون في القطاع الحكومي، في حين أن نسبة (18.7٪) ليس لديهم عمل ثابت، وان من يعملون بالقطاع الخاص بلغت نسبتهم (4.7٪). وقد يفسر مدلول هذه المعطيات أن هناك توجه كبير من الآباء للالتحاق بوظيفة حكومية، وأن استيعاب القطاع الخاص للعمالة ضعيف، كما أن هناك حاجة لتسكين من ليس لدية عمل ثابت في وظائف أو تمويلهم لعمل مشروعات توفر لهم دخل ثابت.

جدول (7) يوضح توزيع استجابات المبحوثين وفقاً لوظيفة الأم

م	وظيفة الام	ك	%	الترتيب
أ	ربة منزل	122	81.3	1
ب	تعمل بالقطاع الحكومي	23	15.3	2
ج	تعمل بالقطاع الخاص	5	3.3	3
المجموع		150	100	-

تبين البيانات الواردة في الجدول توزيع عينة الدراسة من حيث وظيفة الأم، فنجد أن النسبة الأكبر (81.3٪) من الأمهات يعملن كربة منزل، في حين أن نسبة (15.7٪) يعملن بالقطاع الحكومي، وأن من يعملن بالقطاع الخاص بلغت نسبتهن (3.3٪). وقد يفسر مدلول هذه المعطيات أن هناك توجه كبير من الأمهات وربما الأزواج نحو بقاء الأم بالمنزل وتفرغها لتربية الأبناء. وأن من التحقت منهن بالعمل فضلت الالتحاق بالعمل في القطاع الحكومي على القطاع الخاص، وأن استيعاب القطاع الخاص للنساء الراغبات في العمل ما زال ضعيفاً.

جدول (8) يوضح توزيع استجابات المبحوثين وفقاً لعدد أفراد الأسرة

م	عدد أفراد الأسرة	ك	%	الترتيب
أ	3 أفراد	6	4	4
ب	4 أفراد	12	8	3
ج	5 أفراد	18	12	2
د	6 أفراد	114	76	1
المجموع		150	100	-

يتضح من بيانات الجدول تباين توزيع الأسر عينة الدراسة من حيث عدد الأبناء في كل أسرة. وتشير معطيات الدراسة الميدانية في ذلك إلى أن الأسر التي لديها (6 أفراد فأكثر) جاءت في الترتيب الأول بنسبة (76٪) من حيث عدد أفراد الأسرة، تليها نسبة (12٪) من الأسر التي لديها (5 أفراد)، في حين كانت أقل نسبة (4 ٪) هي للأسر المكونة من (3 أفراد). ولعل هذه المؤشرات تدلل على كبر حجم الأسرة السعودية، مما يستلزم معه الحاجة لمجهود مضاعف من أرباب الأسر لمتابعة الأبناء وارشادهم وتوجيههم نحو السلوك القويم والفكر المعتدل غير المضر بهم.

جدول (9) يوضح توزيع استجابات المبحوثين وفقًا للدخل الشهري للأسرة

م	الدخل الشهري للأسرة	ك	%	الترتيب
أ	أقل من 5000 ريال	20	13.3	4
ب	من 5000 ريال–أقل من 10000	33	22	3
ج	من 10000 ريال–أقل من 15000 ريال	35	23.3	2
د	من 15000 ريال فأكثر	62	41.3	1
	المجموع	150	100	-

يتضح من بيانات الجدول تباين توزيع الأسر عينة الدراسة من حيث الدخل الشهري، فنجد أن النسبة الأكبر من الأسر (41.3٪) يبدأ دخلهم الشهري من (15000 ريال فأكثر)، يليها فئة الأسر التي يتراوح دخلها من (10000ريال–أقل من 15000 ريال) بنسبة (23.3٪)، في حين جاءت نسبة (13.3٪) من الأسر في فئة الدخل أقل من (5000 ريال).

وباستقراء هذه البيانات يتضح ارتفاع مستوى دخل نسبة كبيرة من الأسر عينة الدراسة، وقد يكون لتحسن مستوى الدخل ارتباط بتحسن مستوى المعيشة وانعكاس ذلك على شراء السلع الكمالية للأبناء ومنها وسائل التقنية الحديثة، التي تحتاج لتوجيه الأبناء نحو الاستخدام الإيجابي لها.

جدول (10) يوضح توزيع استجابات المبحوثين وفقًا لأكثر المجتمعات الافتراضية استخدامًا من الأبناء

م	المجتمعات الافتراضية الأكثر استخداما من الأبناء	ك	%	الترتيب
أ	الفيس بوك	8	5.3	5
ب	تويتر	70	46.7	1
ج	اليوتيوب	30	20	2
د	الواتس أب	19	12.7	3
هـ	انستغرام	23	15.3	3
	المجموع	150	100	-

يتضح من بيانات الجدول أن المجتمعات الافتراضية الأكثر استخداماً من الأبناء من وجهة نظر أسرهم كانت (تويتر) في الترتيب الأول بنسبة (46.7٪)، يليه (اليوتيوب) بنسبة (20٪) ثم الانستغرام بنسبة (15.3٪) وفي الترتيب الأخير جاء تطبيق الواتس أب ثم الفيس بوك. وقد تؤشر هذه البيانات إلى وعي الأسر بمتابعة أبنائهم ومعرفة تفضيلاتهم في المجتمعات الافتراضية ومطالعتها، وهذا يجعلنا نؤكد على الأهمية التي يمكن أن يؤديها الإرشاد الإلكتروني باستخدام المجتمعات الافتراضية لتوعية الأسر بمخاطر الفكر المتطرف على الأبناء وقايتهم منه.

جدول (11) يوضح توزيع استجابات المبحوثين وفقًا لعدد ساعات استخدام الأبناء للمجتمعات الافتراضية

م	عدد ساعات استخدام الأبناء للمجتمعات الافتراضية	ك	%	الترتيب
أ	أقل من ساعة يومياً	5	3.3	5
ب	من ساعة الى أقل من ثلاث ساعات يومياً	40	26.7	2
ج	من ثلاث ساعات الى أقل من خمس ساعات يوميا	44	29.3	1
د	5من ساعات إلى أقل من 7 ساعات	29	19.3	4
هـ	7 ساعات فأكثر	32	21.3	3
	المجموع	150	100	-
	متوسط عدد الساعات= 2.45		الانحراف المعياري= 1.19	

يتضح من بيانات الجدول تباين عدد الساعات التي يقضيها الأبناء في تصفح تطبيقات المجتمعات الافتراضية على شبكة الإنترنت، ففي المرتبة الأولى جاءت فئة من الأبناء يستخدمون الانترنت من ثلاث ساعات إلى أقل من خمس ساعات يوميا بنسبة (29.3٪)، وتليها من فئة من يقضون من ساعة إلى أقل من ثلاث ساعات يومياً بنسبة (26.7٪)، ثم من يقضون سبع ساعات فأكثر في اليوم في تصفح المجتمعات الافتراضية. وتشير هذه المعطيات إلى ارتفاع عدد الساعات التي يقضيها الشباب في تصفح وسائل التواصل في اليوم حيث اقترب المتوسط من ثلاث ساعات في اليوم الوحد بانحراف معياري يزيد عن الساعة. وهذا يجعلنا نتخوف من التأثير السلبي لما يتم تداوله من أفكار متشددة قد تضر بفكر الأبناء. وتتفق هذه النتائج مع دراسة (الحنش، 2018) التي أفادت أن وسائل التواصل الحديثة هي أساس كل المشاكل الفكرية لدى الشباب. فهناك كثير من أصحاب الفكر المنحرف من ينشر سمومه في هذه المواقع للتأثير على الشباب.

جدول (12) يوضح توزيع استجابات المبحوثين وفقًا لأغراض استخدام الأبناء لتطبيقات المجتمعات الافتراضية

أغراض استخدام الأبناء لتطبيقات المجتمعات الافتراضية	الاستجابة						الانحراف المعياري	المتوسط الوزني	الترتيب
	نعم		إلى حد ما		لا				
	ك	%	ك	%	ك	%			
أغراض نفسية	60	40	52	34.7	38	25.3	0.788	1.853	7
أغراض اجتماعية	94	62.7	48	32	8	5.3	0.595	2.573	3
أغراض سياسية	20	13.3	45	30	85	56.7	0.718	1.567	8
أغراض تعليمية	93	62	50	33.3	7	4.7	0.583	2.573	2
أغراض دينية	73	48.7	56	37.3	21	14	0.714	2.346	4
أغراض ثقافية	92	61.3	53	35.3	5	3.3	0.559	2.850	1
أغراض تسويقية	74	49.3	51	34	25	16.7	0.746	2.327	5
أغراض رياضية	63	42	59	39.3	28	18.7	0.746	2.233	6

ثانياً: توزيع استجابات المبحوثين وفقًا لمتغيرات الدراسة:

يتضح من بيانات الجدول تعدد أغراض استخدم الأبناء لتطبيقات المجتمعات الافتراضية وجاء تعددها بترتيب مختلف من وجهة نظر الأسر، ففي الترتيب الأول استخدام الأبناء لتطبيقات المجتمعات الافتراضية لأغراض ثقافية بمتوسط قدرة (2.850)، يليها أغراض تعليمية بمتوسط قدرة (2.573). في حين جاء استخدام التطبيقات الكترونية لأغراض اجتماعية في الترتيب الثالث بمتوسط قدرة (2.573)، وفي الترتيب الرابع لأغراض دينية بمتوسط قدرة (2.346). وقد جاءت الأغراض الأخرى في ترتيب متأخر وهي على الترتيب: أغراض نفسية، أغراض سياسية، أغراض تسويقية وأخيراً أغراض رياضية. وتشير هذه البيانات لدلالة أن البعدين التعليمي والتثقيفي ويليهما الاجتماعي يشكلون الدافع الأكبر من وجهة نظر الأسر وراء استخدام أبنائهم لتطبيقات المجتمعات الافتراضية، ونؤكد ما أكدت دراسة (عبد الواحد، 2006) في هذا المجال على ضرورة توظيف تكنلوجيا المعلومات لتوجيه الشباب من خلالها وتعليمهم وتوعيتهم بمخاطر الأفكار المتشددة وتحصينهم بالفكر المعتدل.

جدول (13) يوضح مستوى وعي الأسر بمخاطر الانحرافات الفكرية على الأبناء

وعي الأسر بمخاطر الانحرافات الفكرية على الأبناء	الاستجابة						الانحراف المعياري	المتوسط الوزني	مستوى الوعي	الترتيب
	نعم		إلى حد ما		لا					
	ك	%	ك	%	ك	%				
اعتناق الأبناء للأفكار التي تبث خلال المواقع الإلكترونية المتطرفة	59	39.3	30	61	20	40.7	0.940	1.960	قوي	6
التعبير عن الرفض والاستياء تجاه ما هو قائم في المجتمع	65	43.3	57	28	38	18.7	0.750	2.257	قوي جدا	1
اتخاذ موقفاً متشدداً يتسم بالقطيعة في الاستجابة للمواقف الاجتماعية	42	28	63	45	42	30	0.764	1.980	قوي	5

ممارسة الأساليب المتطرفة في السلوك كالتعصب والتصلب والجمود الفكري والنفور من الآخرين	53	35.3	44	29.3	53	35.3	0.843	2.000	قوي جدا	3
التشدد في أمور الدين والتدخل في سلوكيات في الأسرة	40	26.7	69	46	41	27.3	0.737	1.992	قوي	4
الغلو في التعبير عن الأفكار المرتبطة بالدين والمجتمع	44	29.3	51	34	55	36.7	0.812	1.527	قوي	10
التفسير الخاطئ لأمور الشرع	51	34	54	36	45	30	0.802	2.04	قوي جدا	2
الانتماء للتنظيمات الإرهابية	33	22	31	20.7	86	57.3	0.802	1.653	قوي	8
بث الخطابات التي تنمي مشاعر الكراهية في المجتمع	28	18.7	42	28	80	53.3	0.820	1.653	قوي	7
اعتناق الفكر المتشدد تحت مسمى الجهاد في الدين	29	19.3	39	26	82	54.7	0.777	1.653	قوي	9
المتوسط الوزني لمستوى وعي الأسرة بمخاطر الانحرافات الفكرية على الأبناء							0.679	1.982	قوي	

يتضح من بيانات الجدول تنوع استجابات الأسر عينة الدراسة حول مخاطر الانحرافات الفكرية على الأبناء، وجاء مستوى وعي الأسر بهذه المخاطر متحقق بدرجة قوي حيث بلغ المتوسط الوزني للدرجات الكلية في هذا البعد (1.982)، فنجد أن هذه وعي الأسر السعودية بهذه المخاطر تراوح بين قوي وقوي جداً وجاءت استجابات المبحوثين لترتب مخاطر الانحرافات الفكرية على الأبناء على النحو التالي: التعبير عن الرفض والاستياء تجاه ما هو قائم في المجتمع وأخذ ترتيب أول في استجابات المبحوثين بمتوسط قدره (2.257)، يليه في المرتبة الثانية التفسير الخاطئ لأمور الشرع بمتوسط قدره (2.04)، وجاء في الترتيب الثالث ممارسة مجموعة من الأساليب المتطرفة في السلوك كالتعصب والتصلب والجمود الفكري والنفور من الآخرين بمتوسط قدره (2.0)، وفي الترتيب الرابع جاء التشدد في أمور الدين والتدخل في سلوكيات الوالدين والأخوة في الأسرة بمتوسط قدره (1.992). وفي الترتيب الخامس جاء عامل اتخاذ موقفاً متشدداً يتسم بالقطيعة في الاستجابة للمواقف الاجتماعية بمتوسط قدره (1.980)، وفي الترتيب السادس جاء اعتناق الأبناء للأفكار التي تبث خلال المواقع الإلكترونية المتطرفة بمتوسط قدره (1.960)، تلاه في الترتيب بث الخطابات التي تنمي مشاعر الكراهية والعدوان في المجتمع بمتوسط قدره (1.653)، وفي المرتبة الثامنة جاء عامل الانتماء للتنظيمات الإرهابية بمتوسط قدره (1.653)، ثم جاء عامل اعتناق الفكر المتشدد تحت مسمى الجهاد في الدين بمتوسط قدره (1.653)، وأخيراً جاء عامل الغلو في التعبير عن الأفكار المرتبطة بالدين والمجتمع بمتوسط قدره (1.527). وتشير هذه البيانات إلى التأثير السلبي والضار للمواقع الإلكترونية المتطرفة على الأبناء، ولعل ذلك أيضاً ينبه لأهمية وعي الأسر بمخاطر هذه المواقع على فكر أبنائهم. ولعل هذه النتائج تتفق مع دراسة (المالكي، 2006)، (اليوسف، 2006)، (الفيفي وعمر، 2010) حيث أكدوا في نتائجها على تعدد العوامل المؤدية الانحراف الفكري وانتشار السلوك الاجرامي في المجتمع، وما توصلت إليه دراسة (الهماش، 2009) من تعدد التحديات التي تواجه تحقيق الأمن الفكري، ومن بينها التشدد ومتابعة المواقع الإلكترونية التي تدعو إليه.

جدول (14) يوضح توزيع استجابات المبحوثين وفقًا للأسباب التي تدفع الشباب للانسياق وراء الفكر المنحرف

الأسباب التي تدفع الشباب للانسياق وراء الفكر المنحرف	الاستجابة						الانحراف المعياري	المتوسط الوزني	الترتيب
	نعم		إلى حد ما		لا				
	ك	%	ك	%	ك	%			
الرؤية المتشائمة تجاه المستقبل	46	30.7	56	37.3	48	32	0.843	1.960	9
البطالة	84	56	33	22	33	22	0.828	2.341	5
التفكك الأسري	66	40	43	28.7	41	27.3	0.818	2.240	4
المشكلات النفسية لدى الابناء	73	48.7	44	29.3	33	22	0.831	2.267	1
ضعف دور الجامعات والمؤسسات التعليمية	35	23.3	80	53.3	35	23.3	0.685	2.000	7
ضعف دور وسائل الاعلام	54	36	59	39.3	37	24.7	0.773	2.112	6
ضعف دور المؤسسات الدينية	43	28.7	63	42	44	29.3	0.764	1.993	8
التأثير السلبي لوسائل التواصل الاجتماعي	85	56.7	39	26	26	17.3	0.767	2.393	3
الصحبة السيئة للأبناء	97	94.7	19	12.7	34	22.7	0.767	2.420	2

تبين بيانات الجدول توزيع استجابات الأسر المبحوثين وفقاً الأسباب التي تدفع الشباب للانسياق وراء الفكر المنحرف، وقد جاءت هذه الأسباب وفقاً لاستجابات المبحوثين مرتبة كالتالي: المشكلات النفسية لدى الأبناء بمتوسط قدره (2.267)، وفي الترتيب الثاني جاء الصحبة السيئة للأبناء بمتوسط قدره (2.420)، وفي المرتبة الثالثة جاء التأثير السلبي لوسائل التواصل الاجتماعي بمتوسط قدره (2.393)، وفي المرتبة الرابعة التفكك الأسري بمتوسط قدره (2.240)، وفي المرتبة الخامسة جاء عامل البطالة بمتوسط قدره (2.34)، يليها ضعف دور وسائل الاعلام بمتوسط قدره (2.112)، وفي المرتبة السابعة جاء ضعف دور الجامعات والمؤسسات التعليمية بمتوسط قدره (2.00)، يليه ضعف دور المؤسسات الدينية بمتوسط قدره (1.993)، وتمثل العامل الأخير في الرؤية المتشائمة تجاه المستقبل بمتوسط قدراه (1.960). وتشير هذه البيانات إلى تنوع الأسباب التي تدفع الشباب لمطالعة المواقع الإلكترونية المتطرفة، وحسب إجابات عينة الدراسة نجد أسباب مرتبطة بالشاب نفسه وأسباب مرتبطة بأسرة الشاب والبيئة المحيطة وكذلك وسائل التواصل الاجتماعي. وتتفق هذه النتائج مع دراسة (الحارثي، 1429)، (البقمي، 2009)، (أبو العراد، 2010) حيث توصلوا إلى أن الإعلام، والمجتمع المعلوماتي يلعبان دورًا كبيرًا في تعزيز الانحراف الفكري أو تحقيق الأمن الفكري للشباب.

جدول (15) يوضح توزيع استجابات المبحوثين وفقًا للآثار السلبية للمجتمعات الافتراضية على فكر الأبناء

الأثار السلبية للمجتمعات الافتراضية على فكر الأبناء	الاستجابة						الانحراف المعياري	المتوسط الوزني	الترتيب
	نعم		إلى حد ما		لا				
	ك	%	ك	%	ك	%			
ترويج المواقع المحرضة على التطرف للعنف باسم الدين	64	42.7	39	26	47	31.3	0.855	2.113	9
اثارة الجدل والفتن بين الشباب من خلال طرح مسائل خلافية	74	49.3	46	7..3	30	20	0.782	2.293	6
إغراء بعض الشباب العاطلين عن العمل بالمال للانضمام للجماعات المتطرفة وترويج أفكارهم	67	44.7	48	32	35	23.3	0.782	2.294	5
زرع الأفكار التخريبية في عقول الشباب وإقناعهم بأنها الحل لبعض القضايا الاجتماعية	65	43.3	57	38	28	18.7	0.750	2.247	7
زرع الأفكار التخريبية في عقول الشباب وإقناعهم بأنها الحل لبعض القضايا الاقتصادية	66	44	53	35.3	31	20.7	0.772	2.233	4
زرع الأفكار التخريبية في عقول الشباب وإقناعهم بأنها الحل لبعض القضايا الدينية	64	42.7	57	38	29	19.3	0.755	2.333	2
استغلال حماس وطاقة الشباب في تحقيق مآرب غير شرعية	82	54.7	44	29.3	24	16	0.749	2.387	1
ممارسة الحصار النفسي والاجتماعي على الشباب	59	39.3	65	43.3	26	17.3	0.722	2.220	8
تشجع الشباب للتجرؤ على أحكام الدين بإصدار فتاوى التكفير	37	24.7	83	55.3	30	20	0.667	2.047	11
تصور الحرية بأنها الانحلال والانفلات الأخلاقي	79	52.7	41	27.3	30	20	0.790	2.327	3
إكساب الشباب مفاهيم خاطئة عن الانتماء	57	38	53	35.3	40	26.7	0.790	2.113	8
تشجع بعض الشباب على انتهاك حقوق الغير بالاعتداء على ممتلكاتهم أو حرياتهم أو ذواتهم	46	307	65	43.3	39	26	0.753	2.05	12
تشجع الشباب على المجاهرة بالأفكار المتطرفة	67	44.7	49	32.7	34	22.7	0.754	2.05	13

توضح بيانات هذا الجدول تعدد الأثار السلبية للمجتمعات الافتراضية على فكر الأبناء، وقد جاءت مرتبة حسب استجابات عينة الدراسة كالتالي: في الترتيب الأول نجد استغلال حماس وطاقة الشباب في تحقيق مآرب غير شرعية بمتوسط (2.387)، يليه زرع الأفكار التخريبية في عقول الشباب وإقناعهم بأنها الحل لبعض القضايا الدينية بمتوسط (2.333)، وفي الترتيب الثالث جاء تصور الحرية بأنها الانحلال والانفلات الأخلاقي بمتوسط (2.327)، يليه في المرتبة الرابعة زرع الأفكار التخريبية في عقول الشباب وإقناعهم بأنها الحل لبعض القضايا الاقتصادية بمتوسط (2.233)، وفي المرتبة الخامسة جاء إغراء لبعض الشباب

العاطلين عن العمل بالمال للانضمام للجماعات المتطرفة وترويج أفكارهم بمتوسط (2.294)، وجاء باقي العوامل مرتبة كالتالي: ترويج المواقع المحرضة على التطرف للعنف باسم الدين، إثارة الجدل والفتن بين الشباب من خلال طرح مسائل خلافية، زرع الأفكار التخريبية في عقول الشباب وإقناعهم بأنها الحل لبعض القضايا الاجتماعية، تشجع الشباب للتجرؤ على أحكام الدين بإصدار فتاوى التكفير والتبديع والتحليل والتحريم، إكساب الشباب مفاهيم خاطئة عن الولاء والوطنية والانتماء. وتدلل هذه البيانات على تنوع وتعدد الأثار المترتبة على دخول الأبناء على مواقع الفكر المتطرف، وتتوافق هذه الآثار مع ما بينته دراسة (السحيباني، 2018) من آثار للانحراف الفكري المتمثلة في الغلو والابتعاد عن الوسطية ونقد الحداثة. مما يدل على ضرورة توجيه البرامج الإرشادية اللازمة والمهنية لمساعدة الآباء والأمهات على توجيه أبنائهم نحو كيفية التعامل مع الأفكار المتطرفة.

جدول (16) يوضح توزيع استجابات المبحوثين وفقًا لدور الإرشاد الإلكتروني في وقاية الأبناء من الانحرافات الفكرية

دور الإرشاد الإلكتروني في وقاية الأبناء من الانحرافات الفكرية	الاستجابة						الانحراف المعياري	المتوسط الوزني	الترتيب
	نعم		إلى حد ما		لا				
	ك	%	ك	%	ك	%			
أستطيع تصحيح أفكار أبنائي من خلال المجموعات الإرشادية	50	33.3	65	43.3	35	23.3	0.678	2.100	9
أسارع بالاتصال بالمرشد الأسري عبر وسائل التواصل الاجتماعي لمعرفة كيفية التصرف مع أبني المتشدد فكريا	83	55.3	49	32.7	18	12	0.699	2.433	7
يضمن لي الإرشاد الإلكتروني الحفاظ خصوصية الأسرة	88	58.7	50	33.3	12	8.0	0.680	2.440	8
يساعدني الإرشاد الإلكتروني في معرفة مخاطر التنظيمات المتطرفة في الداخل وآثارها الاجتماعية والأمنية على المجتمع	91	60.7	49	32.7	10	6.7	0.619	2.540	3
يسهم الإرشاد الإلكتروني في لتنمية وعي أفراد الأسر بمخاطر الانحرافات الفكرية على المجتمع	97	64.7	45	30	8	5.3	0.592	2.593	1
يسهم الإرشاد الإلكتروني في وقاية الشباب من الوقوع فريسة للانحرافات الفكرية	87	58	49	32.7	14	9.3	0.663	2.487	4
يتميز الإرشاد الإلكتروني بسرعة التواصل الايجابي مع الأسرة	82	54.7	52	34.7	16	10.7	0.680	2.440	8
يعتمد الإرشاد الإلكتروني على توظيف تقنية المعلومات المتاحة في تنمية وعي الأسرة بمخاطر الانحرافات الفكرية على الأبناء	86	57.3	52	34.7	16	10.7	0.701	2.453	5
يساعد الإرشاد الإلكتروني الأسرة في الكشف المبكر عن الانحرافات الفكرية لأبنائها	90	60	38	25.3	22	14.7	0.738	2.453	6
يبرز الإرشاد الإلكتروني الآثار السلبية للانحرافات الفكرية على الفرد والأسرة والمجتمع	97	64.7	38	25.3	15	10	0.671	2.547	2

يتضح من بيانات الجدول تعدد الأدوار التي يمكن أن يؤديها الإرشاد الإلكتروني في وقاية الأبناء من الانحرافات الفكرية، وقد جاءت هذه الأدوار مرتبة وفقاً لاستجابات المبحوثين كالتالي: جاء في المرتبة الأولى يسهم الإرشاد الإلكتروني في لتنمية وعي أفراد الأسر بمخاطر الانحرافات الفكرية على المجتمع بمتوسط (2.593)، وجاء في المرتبة الثانية يبرز الإرشاد الإلكتروني الآثار السلبية للانحرافات الفكرية على الفرد والأسرة والمجتمع بمتوسط (2.547)، وجاء في المرتبة الثالثة يساعدني الإرشاد الإلكتروني في معرفة مخاطر التنظيمات المتطرفة في الداخل وآثارها الاجتماعية والأمنية على المجتمع بمتوسط (2.540)، وجاء في المرتبة الرابعة يسهم الإرشاد الإلكتروني في وقاية الشباب من الوقوع فريسة للانحرافات الفكرية بمتوسط (2.487)، وجاء في الترتيب الخامس يعتمد الإرشاد الإلكتروني على توظيف تقنية المعلومات المتاحة والمنتشرة حاليًا في تنمية وعي الأسرة بمخاطر الانحرافات الفكرية على الأبناء بمتوسط (2.453). كما جاء باقي الأدوار مرتبة وهي أستطيع تصحيح أفكار أبنائي المتطرفة من خلال مجموعات الواتس أب الإرشادية، أسارع بالاتصال بالمرشد الأسري عبر وسائل التواصل الاجتماعي لمعرفة كيفية التصرف مع أبني المتشدد فكريا، يضمن لي الإرشاد الإلكتروني الحفاظ علي سرية المعلومات وخصوصية الأسرة، واخيراً يساعد الإرشاد الإلكتروني الأسرة في الكشف المبكر عن الانحرافات الفكرية لأبنائها. ولعل هذه النتائج تضاف لما توصلت إليه دراسة

(Province, Nayler, 1983)، (بدير، 1999)، (Webb, 2000)، (تركستاني، 2013)، (الجدي ع، 2016) من أهمية دور الإرشاد في تنمية وعي الأبناء في مواجهة الفكر المنحرف وتعزيز أدوارهم في مواجهة مشكلاتهم وتوجيه سلوكهم. كما تتكامل هذه النتائج مع نتائج تلك الدراسات في التدليل على تعدد الأدوار التي يمكن للإرشاد الإلكتروني أن يؤديها مع الأسر التي تحاول أن تقي أبنائها من مخاطر الفكر المتطرف الذي يبث المجتمعات الإلكترونية التي يطالعها الشباب أثناء تصفحهم الانترنت.

جدول (17) يوضح العلاقة بين الخصائص الديموغرافية والوعي بمخاطر الفكر المنحرف على الأبناء

الخصائص الديموغرافية للأسر ومخاطر الفكر المنحرف على الأبناء	عمر الأب	عمر الأم	تعليم الأب	تعليم الأم	دخل الأسرة
اعتناق الأبناء للأفكار التي تبث خلال المواقع الإلكترونية المتطرفة	0.000**	0.002**	0.878	0.013**	0.006**
التعبير عن الرفض والاستياء تجاه ما هو قائم في المجتمع	0.172	0.069	0.038*	0.325	0.170
اتخاذ موقفاً متشدداً يتسم بالقطيعة في الاستجابة للمواقف الاجتماعية	0.606	0.659	0.788	0.083	0.014**
ممارسة مجموعة من الأساليب المتطرفة في السلوك كالتعصب والجمود الفكري	0.437	0.072	0.991	0.027*	0.001**
التشدد في أمور الدين والتدخل في سلوكيات الوالدين والأخوة في الأسرة	0.209	0.05*	0.005**	0.045	0.018*
الغلو في التعبير عن الأفكار المرتبطة بالدين والمجتمع	0.745	0.378	0.254	0.980	0.000**
التفسير الخاطئ لأمور الشرع	0.003**	0.979	0.173	0.844	0.000**
الانتماء للتنظيمات الإرهابية	0.299	0.072	0.112	0.910	0.003**
بث الخطابات التي تنمي مشاعر الكراهية والعدوان في المجتمع	0.779	0.352	0.012**	0.114	0.00**
اعتناق الفكر المتشدد تحت مسمى الجهاد في الدين	0.18	0.001**	0.692	0.711	0.000**
اجمالي البعد	0.060	0.041*	0.489	0.285	0.000**

يتضح من بيانات الجدول عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستويات المعنوية (0.01، 0.05) بين عمر الأب وبين وعيه بمخاطر الانحرافات الفكرية على الأبناء بشكل عام، باستثناء معرفته بخطري (اعتناق الأبناء للأفكار التي تبث خلال المواقع الإلكترونية المتطرفة، اعتناق الفكر المتشدد تحت مسمى الجهاد في الدين). وقد يرجع ذلك لدور الاعلام في توعية الأسر بالأفكار المتطرفة التي تبثها المواقع المتطرفة. كما اتضح من بيانات الجدول وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.05) بين عمر الأم وبين ووعيها بمخاطر الانحرافات الفكرية على الأبناء بشكل عام، ويفسر ذلك اهتمام الأم ووعيها من خلال تربية أبنائها بهذه المخاطر.

كما تبين عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستويات المعنوية (0.01، 0.05) بين تعليم الأب وبين وعيه بمخاطر الانحرافات الفكرية على الأبناء بشكل عام باستثناء معرفته بعدد من المخاطر وهي: التعبير عن الرفض والاستياء تجاه ما هو قائم في المجتمع، السلوك كالتعصب والتصلب والجمود الفكري والنفور من الآخرين، التشدد في أمور الدين والتدخل في سلوكيات الوالدين والأخوة في الأسرة، بث الخطابات التي تنمي مشاعر الكراهية والعدوان في المجتمع. كما تبين عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستويات المعنوية (0.01، 0.05) بين تعليم الأم وبين وعيها بمخاطر الانحرافات الفكرية على الأبناء بشكل عام باستثناء معرفتها بعدد من المخاطر.

نتائج الدراسة:

أولاً: النتائج المرتبطة بخصائص المبحوثين:

توصلت الدراسة إلى ما يلي:

- مستوى تعليم الأم: تبين من الدراسة أن النسبة الأكبر من الأمهات عينة الدراسة حصلن على مؤهل أقل من متوسط (42.7٪)، تليها نسبة (19.3٪) منهن حصلن على مؤهل

عالي، وتوزعت باقي النسب ما بين المؤهلات الأخرى التي بينت أن أقلها هن من حصلن على دراسات عليا.

- أما المجتمعات الافتراضية الأكثر استخدامًا من الأبناء جاءت مرتبة كالتالي: تويتر، اليوتيوب، الواتس أب، انستغرام، الفيس بوك.

- أن هناك تفاوت في عدد ساعات استخدام الأبناء للمجتمعات الافتراضية جاء على الترتيب التالي: من ساعة الى أقل من ثلاث ساعات يومياً، من ثلاث ساعات الى أقل من خمس ساعات يوميا، من 5ساعات إلى أقل من 7 ساعات، 7 ساعات فأكثر وأخرها أقل من ساعة يومياً.

- تعددت أغراض استخدام الأبناء لتطبيقات المجتمعات الافتراضية من وجهة نظر الأسر عينة الدراسة وجاءت على الترتيب التالي: أغراض نفسية، اجتماعية، سياسية، تعليمية، دينية، ثقافية، تسويقية رياضية.

ثانياً: النتائج المرتبطة بتساؤلات الدراسة

النتائج المرتبطة بالتساؤل الأول: ما مستوى وعي الأسرة السعودية عينة الدراسة بمخاطر الانحرافات الفكرية على الأبناء؟

توصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك تنوع في استجابات الأسر عينة الدراسة حول مخاطر الانحرافات الفكرية على الأبناء، وجاء مستوى وعي الأسر بهذه المخاطر متحقق بدرجة (قوية) حيث بلغ المتوسط الوزني للدرجات الكلية في هذا البعد (1.982)، كما وجد أن مستوى وعي الأسر السعودية بالمخاطر المذكورة تراوح بين (قوي وقوي جداً) وجاءت استجابات المبحوثين لترتب مخاطر الانحرافات الفكرية على الأبناء على النحو التالي: (اعتناق الأبناء للأفكار التي تبث خلال المواقع الإلكترونية المتطرفة، التعبير عن الرفض والاستياء تجاه ما هو قائم في المجتمع، اتخاذ موقفاً متشدداً يتسم بالقطيعة في الاستجابة للمواقف الاجتماعية، ممارسة مجموعة من الأساليب المتطرفة في السلوك كالتعصب والتصلب والجمود الفكري والنفور من الآخرين، التشدد في أمور الدين والتدخل في سلوكيات في الأسرة، الغلو في التعبير عن الأفكار المرتبطة بالدين، التفسير الخاطئ لأمور الشرع، الانتماء للتنظيمات الإرهابية، بث الخطابات التي تنمي مشاعر الكراهية والعدوان، اعتناق الفكر المتشدد تحت مسمى الجهاد في الدين).

النتائج المرتبطة بالتساؤل الثاني: ما الأسباب التي تدفع الشباب للانحراف الفكري من وجهة نظر الأسرة السعودية عينة الدراسة؟

توصلت الدراسة إلى تعدد الأسباب التي تدفع الشباب للانحراف الفكري من وجهة نظر الأسر السعودية حيث الاستجابات مرتبة من حيث المتوسط والانحراف المعياري كالتالي: (الرؤية المتشائمة تجاه المستقبل، البطالة، التفكك الأسري، المشكلات النفسية لدى الأبناء، ضعف دور الجامعات والمؤسسات التعليمية، ضعف دور وسائل الاعلام، ضعف دور المؤسسات الدينية، التأثير السلبي لوسائل التواصل الاجتماعي، الصحبة السيئة للأبناء).

النتائج المرتبطة بالتساؤل الثالث: ما الآثار السلبية لمواقع الفكر المتطرف على الأبناء من وجهة نظر الأسرة السعودية عينة الدراسة؟

توصلت الدراسة إلى أن مواقع الفكر المتطرف لها عدد من الآثار السلبية على الأبناء، وقد جاءت مرتبة كالتالي: (ترويج المواقع المحرضة على التطرف للعنف باسم الدين، اثارة الجدل والفتن بين الشباب من خلال طرح مسائل خلافية، إغراء لبعض الشباب العاطلين عن العمل بالمال للانضمام للجماعات المتطرفة وترويج أفكارهم، زرع الأفكار التخريبية في عقول الشباب وإقناعهم بأنها الحل لبعض القضايا الاجتماعية، زرع الأفكار التخريبية في عقول الشباب وإقناعهم بأنها الحل لبعض القضايا الاقتصادية، زرع الأفكار التخريبية في عقول الشباب وإقناعهم بأنها الحل لبعض القضايا الدينية، استغلال حماس وطاقة الشباب في تحقيق مآرب غير شرعية، تشجع الشباب للتجرؤ على أحكام الدين بإصدار فتاوى التكفير والتبديع والتحليل والتحريم).

النتائج المرتبطة بالتساؤل الرابع: ما دور الإرشاد الإلكتروني في وقاية الأبناء من الانحرافات الفكرية من وجهة نظر الأسر عينة الدراسة؟

توصلت الدراسة إلى عدد من الأدوار يمكن أن يؤديها الإرشاد الإلكتروني في وقاية الأبناء من الانحرافات الفكرية، وقد جاءت هذه الأدوار مرتبة كالتالي: (تصحيح أفكار الأبناء المتطرفة من خلال مجموعات الواتس أب الإرشادية، الاتصال بالمرشد الأسري عبر وسائل التواصل الاجتماعي، يضمن الإرشاد الإلكتروني الحفاظ علي سرية المعلومات وخصوصية الأسرة، يساعد الإرشاد الإلكتروني في معرفة مخاطر التنظيمات المتطرفة في الداخل وآثارها الاجتماعية والأمنية على المجتمع، يسهم الإرشاد الإلكتروني في لتنمية وعي أفراد الأسر بمخاطر الانحرافات الفكرية على المجتمع، يسهم الإرشاد الإلكتروني في وقاية الشباب من الوقوع فريسة للانحرافات الفكرية، يتميز الإرشاد الإلكتروني بسرعة التواصل الايجابي مع الأسرة وقت الحاجة، يعتمد الإرشاد الإلكتروني على توظيف تقنية المعلومات المتاحة والمنتشرة حالياً في تنمية وعي الأسرة بمخاطر الانحرافات الفكرية على الأبناء، الكشف المبكر عن الانحرافات الفكرية لأبنائها، تلافي الآثار السلبية للانحرافات الفكرية على الفرد والأسرة والمجتمع).

النتائج المرتبطة بالتساؤل الخامس: هل توجد علاقة بين بعض المتغيرات الديموغرافية للأسرة وبين وعي الأسرة بمخاطر الانحرافات الفكرية الأبناء؟ للإجابة على هذا التساؤل توصلت الدراسة إلى:

1-عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستويات المعنوية (0.01، 0.05) بين عمر الأب وبين وعيه بمخاطر الانحرافات الفكرية على الأبناء بشكل عام، باستثناء معرفته بخطري (اعتناق الأبناء للأفكار التي تبث خلال المواقع الإلكترونية المتطرفة، اعتناق الفكر المتشدد تحت مسمى الجهاد في الدين).

2-وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.05) بين عمر الأم وبين وعيها بمخاطر الانحرافات الفكرية على الأبناء بشكل عام، ويفسر ذلك باهتمام الأم ووعيها من خلال تنبيه أبنائها بهذه المخاطر.

3-عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستويات المعنوية (0.01، 0.05) بين تعليم الأب وبين وعيه بمخاطر الانحرافات الفكرية على الأبناء بشكل عام باستثناء معرفته بعدد من المخاطر وهي: التعبير عن الرفض والاستياء تجاه ما هو قائم في المجتمع، السلوك كالتعصب والتصلب والجمود الفكري والنفور من الآخرين، التشدد في أمور الدين والتدخل في سلوكيات الوالدين والأخوة في الأسرة.

4-وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستويات المعنوية (0.01، 0.05) بين تعليم الأم وبين وعيها بمخاطر الانحرافات الفكرية على الأبناء بشكل عام باستثناء معرفته بعدد من المخاطر وهي: اعتناق الأبناء للأفكار التي تبث خلال المواقع الإلكترونية المتطرفة، ممارسة مجموعة من الأساليب المتطرفة في السلوك كالتعصب والتصلب والجمود الفكري والنفور من الآخرين.

برنامج الإرشاد الإلكتروني المقترح لتنمية وعي الأسرة السعودية بمخاطر الانحرافات الفكرية على الأبناء

أولاً: مصادر بناء محتوى برنامج الإرشاد الإلكتروني لتوعية الأسر بمخاطر الانحرافات الفكرية على الأبناء

1. الإطار النظري والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة.
2. قراءات الباحث وخبراته الأكاديمية والميدانية في هذا المجال.
3. نتائج الدراسة الميدانية.

ثانياً: فلسفة برنامج الإرشاد الإلكتروني المقترح لتنمية وعي الأسرة السعودية بمخاطر الانحرافات الفكرية على الأبناء

1-يرى الباحث أن طبيعة الممارسة الإرشادية المهنية للأسرة يجب أن تعتمد بشكل كبير على العمل الرقمي في كافة جوانبها ومراحلها، ويدعم ذلك قدرة المرشدون الاجتماعيون على التعامل مع تكنولوجيا المعلومات الرقمية واقتناؤها وحفظها وتنظيمها وإدارتها واستخدامها في تخطيط وتنفيذ ودعم الممارسة المهنية الرقمية، مثل: التزويد بالمعلومات الإرشادية، وتقديم الخدمات والمشورة، وتوصيل المعلومات المرتبطة بخطة الإرشاد ومراحلها وأسلوب تنفيذها مع الأسر المختلفة عبر المجتمعات الافتراضية.

2-كما يستند التصور إلى أهمية استخدام تكنولوجيا المجتمعات الافتراضية في النمو المهني للمرشدين الاجتماعيين، واستخدامها في برامج التعليم والتدريب والإرشاد الخاصة بهم، لكي يضطلعوا بمهام وظائفهم بفاعلية لمواجهة مخاطر الانحراف الفكري لأبناء هذه الأسر.

3-وفي هذا التصور نؤكد على ضرورة أن يعاد النظر في برامج الإرشاد الأسري، والاتجاه للتطوير الكيفي والنوعي لها، ومراجعة محتواها وأنشطتها وأساليبها كي تناسب التطور الحاصل في التكنولوجيا ومواكبة المخاطر المحتملة. بحيث تكفل للأسرة ما يلي:

أ- التزود بالمعارف والمعلومات الحديثة عن التكنولوجيا الرقمية والتطبيقات الافتراضية وتعظيم الاستفادة الإيجابية منها.

ب- ضمان مستوى متقدم من التعامل مع المعلومات المرتبطة بالمواقع المتطرفة، وتمكين الأسر من التجاوب السريع مع الأجهزة المعنية، والتبليغ لما ينشر في هذه المواقع، وتحصين الأبناء ضد مخاطرها.

ج- امتلاك الوعي الكافي لدى الأسرة للاستفادة من خدمات الإرشاد الأسري عن طريق توظيف التطبيقات الإلكترونية.

ثالثاً: أهداف برنامج الإرشاد الإلكتروني

إن وجود برنامج للإرشاد الإلكتروني عبر المجتمعات الافتراضية يمكن أن يكون له دورًا أساسيًا في توعية الأسر بمخاطر الانحرافات الفكرية على الأبناء وتأهيلهم للتعامل بوعي أيضًا مع محتوى هذه التطبيقات الافتراضية كما يهدف البرنامج إلى:

- مساعدة الأسر في مسايرة الأفكار الجديدة للأبناء وإعدادهم لاكتشاف التغييرات الفكرية التي قد تحدث للأبناء وتؤثر على مستقبلهم.
- تزويد الأسر بالمعلومات والمعارف والخبرات المرتبطة بكيفية توعية الأبناء ومحاربة الفكر المنحرف.
- تأمين قدرة الأسر على الاستيعاب الصحيح للقضايا الوطنية ومواكبة التطورات المستجدة في المجتمع.
- إكساب الأسر القدرة على التجاوب مع البيئة الإلكترونية في المجتمع، وعدم ترك الأبناء للتفاعل معها دون توجيه ورقابة من الأسرة.
- المحافظة على الصحة العقلية للأسرة وأعضائها.
- إحداث تغيرات في الأفكار والمعتقدات والسلوكيات

الخاطئة لدى أعضاء الأسرة.

- مساعدة الأسرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات وتحقيق الوعي في التعامل الأمثل مع المواقع المختلفة.
- تنمية التواصل والتفاعل الإيجابي بين أعضاء الأسرة وتحقيق التكيف الاجتماعي للأسرة ككل.

رابعاً: العوامل التي تساعد على نجاح برنامج الإرشاد الإلكتروني لتنمية وعي الأسرة السعودية بمخاطر الانحرافات

هناك عدد من العوامل التي إذا توفرت ستساعد على نجاح البرنامج وتتمثل فيما يلي:

أ- الاستعانة بمجموعة من الخبراء في مجال استخدام التكنولوجيا الرقمية لتصميم برامج ارشاد أسري مهنية وعلمية في قوالب الكترونية يسهل التعامل معها من كافة الأسر على اختلاف مستوياتها.

ب- توفير الميزانية الكافية لتصميم وتنفيذ برنامج الإرشاد الإلكتروني للأسر.

ج- تطبيق الأساليب العلمية للإرشاد الأسري بما يضمن المردود الايجابي الذي ينعكس على زيادة ومهارات ومعارف الأسر بخصوص المجتمعات الافتراضية وتفهم محتواها، بحيث تتسم هذه الأساليب بالواقعية، وتكون قادرة على إحداث تغييرات حقيقية في تنمية معارفهم وصقل مهارتهم.

د- أن تكون هناك حوافز مختلفة لتشجيع الأسر على الإقبال للمشاركة في برنامج الإرشاد الإلكتروني.

هـ- إمداد الأسر بالمعلومات الكافية عن عملية الإرشاد، وتعريفهم بالفوائد التي تجنى من خلال هذا البرنامج، واختيار الوقت الملائم للتنفيذ.

خامساً: مبادئ عمل برنامج الإرشاد الإلكتروني لتوعية الأبناء بمخاطر الانحراف الفكري

لكي يكون البرنامج فعّال يجب مراعاة المبادئ التالية:

- الحاجات الفعلية للأسر من الإرشاد.
- المشاركة بين مسؤولي الإرشاد عن تطوير البرامج والمسترشدين من الأسر.
- الشمولية بحيث تراعي كافة الشرائح الاجتماعية والاقتصادية للمسترشدين من الأسر.
- المرونة والقابلية والقدرة على تعديل خطة البرنامج وفقاً لما يطرأ من تغييرات.
- البساطة من خلال طرح البرنامج وفهم الأسر واستيعابهم الكامل له.
- التنسيق بين كافة المتخصصين في مجالات الإرشاد الأسري.

سادساً: التخطيط لبرنامج الإرشاد الإلكتروني: تمر عملية التخطيط لهذا البرنامج بأربع مراحل

المرحلة الأولى: دراسة الوضع الراهن وتحليله: وتعد هذه المرحلة نقطه الانطلاق لإعداد البرنامج، حيث يتم في هذه المرحلة ما يلي:

أ. الاستفادة من نتائج الدراسة فيما يتعلق بالمجتمعات الافتراضية الأكثر استخدامًا من قبل الأبناء، بما يساعد على الاستفادة منها في عملية الإرشاد، ثم الاستفادة من الخصائص الديموغرافية للأسر لاختيار الأسلوب المناسب لعملية الإرشاد.

ب. حصر الأسر المستهدفة من برنامج، يتم تجميع بياناتهم أعدادهم، ومؤهلاتهم العلمية، وخبرتهم الوظيفية، والبرامج التدريبية التي حصلوا عليها من قبل، وذلك لتحديد ما يجب أن تعرفه الأسر من مهارات ومعارف وقيم وأساليب استخدام المجتمعات الافتراضية.

ج. تحديد الاحتياجات التدريبية للأسر من العملية الإرشادية وتحليلها، عن طريق الأساليب العلمية المتبعة في تقدير الاحتياجات ودون الاعتماد على الانطباعات الشخصية.

المرحلة الثانية: دراسة وتحليل الإمكانات المادية والبشرية: ويتم في هذه المرحلة ما يأتي:

أ. رصد الميزانية اللازمة لتنفيذ البرنامج التوعوي وتحديد أوجه صرفها لكل بند من بنود البرنامج.

ب. دراسة التطبيقات الافتراضية المناسبة لتنفيذ البرنامج.

ج. اختيار المرشدين بدقة وهنا يجب وضع مجموعه من المعايير تحدد بموجبها من هم الأشخاص القادرين على تخطيط وتنفيذ ومتابعة برنامج الإرشاد الأسري، ويشترط فيمن يتم اختيارهم أن يتمتعوا بالكفايات العلمية والفنية والخبرات التي تؤهلهم لتحقيق أهداف البرنامج.

المرحلة الثالثة: تصميم برنامج الإرشاد الأسري: في هذه المرحلة يتم تحديد أهم مدخلات العملية الإرشادية للبرنامج وتشمل:

أ. تحديد أهداف البرنامج الإرشادي والتي تم الاشارة إليها سابقاً في هذا التصور.

ب. تحديد المستهدفين من التدريب وتحديد خصائصهم.

ج. تحديد محتوى البرنامج المناسب لمستوى الأسر ويلبي احتياجاتهم وقد يشتمل على: معرفة عامة عن المجتمعات الافتراضية، كيفية استخدام المجتمعات الافتراضية في متابعة الأبناء، التعرف على المجتمعات الافتراضية ذات الاستخدام الأكثر من الأبناء ومتابعتهم من خلالها.

د. تدريب الأسر على أسلوب المناسب لتوجيه وتوعية الأبناء بمخطر الانحراف الفكري.

المرحلة الرابعة: عملية تنفيذ البرنامج والاعتبارات التي يجب مراعاتها

حدد الباحث بعض الاعتبارات التي يتعين مراعاتها عند تنفيذ البرنامج وهي:

- تدعيم العلاقة المهنية بين المرشد والأسر على أساس من الثقة والاحترام المتبادل، وإتباع أسلوب الحوار والمناقشة.
- استخدام اللغة السهلة والبسيطة التي تلائم إدراك الأسر لكل محتويات البرنامج.
- تحديد إجراءات تطبيق جلسات البرنامج من حيث عددها وأهدافها، والمدى الزمني لكل جلسة.

سابعاً: الأسلوب الإرشادي المستخدم في البرنامج الإرشادي عبر المجتمعات الافتراضية: أسلوب الإرشاد الجمعي في جلسات البرنامج.

ثامناً: التكنيكات المستخدمة في البرنامج الإرشادي عبر المجتمعات الافتراضية

1- المحاضرة: يتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في تقديم معلومات مبسطة وبعبارات تتناسب مع الأسر المستهدفة.

2-المناقشة الجماعية: وتطبق من خلال تبادل الرأي حول موضوع المحاضرة بين المرشد والأسر المستهدفة من ناحية، ومن ناحية أخرى بين الأسر بعضها مع بعض، والهدف من استخدامها هو تدعيم البناء المعرفي للأسر، وتعديل الأفكار المنحرفة لدى الأبناء.

3- التعزيز الايجابي: يتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في تقديم مدعمات (الثناء – المدح) للأسر المشاركة في الحوار وتقدم استجابات ملائمة أثناء النقاش، والهدف من استخدام هذه الفنية حث الأسر على التفكير السليم والسلوك المرغوب بحيث يصبح جزءًا من حياتها.

4- النمذجة: ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في عرض نماذج واقعية من خلال موضوع النقاش على الأسر، والهدف من استخدام هذه الفنية هو تعليم الأسر أساليب وسلوكيات جديدة سوية من خلال الاقتداء بالأنموذج.

تاسعاً: مدة البرنامج والجلسات الإرشادية

يمكن تنفيذ البرنامج في مدة (شهر واحد) يتضمن عقد (8) جلسات إرشاد جماعي للأسر، تتراوح مدة الجلسة ما بين (50–70) دقيقة حسب طبيعة الموضوع المطروح للمناقشة، ويمكن أن تتضمن الجلسات الموضوعات التالية: التعريف بالبرنامج، المجتمعات الافتراضية، أسباب ومخاطر الفكر المنحرف، كيفية تعظيم استفادة الأبناء من الجانب الإيجابي للمجتمعات الافتراضية، أساليب مواجهة الانحرافات الفكرية التي قد تظهر لدى الأبناء، أساليب تفعيل الحوار مع الأبناء داخل الأسرة، الخدمات المجتمعية المقدمة للتعامل مع الانحرافات الفكرية وسبل الاستفادة منها. تقييم البرنامج الإرشادي.

مراجع الدراسة:

أولاً: المراجع العربية

أبو العراد، صالح على. (2010). دور الجامعة في تحقيق الأمن الفكري. المجلة العربية للدراسات الامنية. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. المجلد (27). العدد (52). 223-263.

أل حيدر، حيدر. (2001). الأمن الفكري في مواجهة المؤثرات الفكرية. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

بدير، إيناس ماهر. (1999). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الوعي الاستهلاكي لدى الأطفال. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الاقتصاد المنزلي. جامعة حلوان.

البشر، محمد سعود. (2004). التغطية الصحفية لأحداث التفجيرات الإرهابية في مدينة الرياض. تم الاسترجاع من موقع http://www.al-islam.com

البقمي، ناصر محمد. (2009). أثر التحول إلى مجتمع معلوماتي على الأمن الفكري. بحث مقدم للمؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري. المملكة العربية السعودية: جامعة الملك سعود.

تركستاني، نجاح يعقوب. (2013). التخطيط للأنشطة الثقافية في عمادة شؤون الطلاب بما يعزز الأمن الفكري لدى الطالبات بجامعة أم القرى. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.

الجديع، مفلح. (2016). الإرشاد الأكاديمي الإلكتروني من وجهة نظر طلاب وطالبات جامعة تبوك في ضوء بعض المتغيرات. مجلة كلية التربية. جامعة الأزهر. المجلد (2). العدد (171). 453-487.

الحارثي، زيد زايد. (1429). إسهام الإعلام التربوي في تحقيق الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية بمكة المكرمة من وجهة نظر مديري ووكلاء المدارس والمشرفين التربويين. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.

حجازي، جولتان. (2015). فاعلية برنامج إرشادي إلكتروني عبر شبكات التواصل الاجتماعي في تحسين مستوى الذكاء الانفعالي لدى عينة من طالبات جامعة الأقصى. مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الانسانية. المجلد (29) 6. 1028-1060.

حجازي، هدي محمود. (2008). المجتمعات الافتراضية كوحدة عمل لطريقة تنظيم المجتمع في ظل ثورة الاتصالات. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية. كلية الخدمة الاجتماعية. جامعة حلوان. المجلد (63). العدد (29). 14.

الحربي، جبير سليمان. (2008). دور منهج العلوم الشرعية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب الصف الثالث ثانوي. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.

الحسين، أسماء عبد العزيز. (2004). أسباب الإرهاب والعنف والتطرف- دراسة تحليلية. المؤتمر العالمي لموقف الإسلام من الإرهاب. جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية. المجلد (3). 159-132.

الحنش، عبد المجيد. (2018). دور وسائل التواصل الحديثة في تفشي ظاهرة الانحراف الفكري ودور المؤسسات التعليمية في مكافحتها. مؤتمر واجب الجامعات السعودية وأثرها في حماية الشباب من الجماعات والانحراف الفكري. جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية. 499-521.

دبور، عبد اللطيف والصافي، عبد الحكيم. (1433). الإرشاد المدرسي بين النظرية والتطبيق. (الطبعة الثانية). عَمان: دار الفكر العربي.

الدغيم، محمد دغيم. (2005). الانحراف الفكري وأثره على الأمن الوطني في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربي. الرياض: مجلس التعاون لدول الخليج العربي. الأمانة العامة.

الدنيش، فيصل محمد. (1424). في إطار التوجيه والإرشاد الطلابي. المملكة العربية السعودية. جدة.

رحومه، على محمد. (2010). تنمية المجتمعات الافتراضية «عوامل نجاح جديدة للتطوير الشبكي التكنو اجتماعي». ليبيا: مركز بحوث النفط.

الزايدي، عبد الله بن عبد العزيز. (2009). حماية المجتمع المسلم من الانحراف الفكري. الرئاسة العامة لإدارات البحوث العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد. مجلة البحوث الإسلامية. العدد (77). 231-343.

السحيباني، محمد ناصر. (2018). الانحراف الفكري مفهومه وأسبابه وخطورته على الشباب السعودي. مؤتمر واجب الجامعات السعودية وأثرها في حماية الشباب من الجماعات والانحراف الفكري. الرياض. المجلد (2). 343-398.

السكري، أحمد شفيق. (2000). قاموس الخدمة الاجتماعية. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

الشيخ، حسن عبد السلام. (2004). فاعلية برنامج للإرشاد الأسرى في تعديل السلوك الاستهلاكي لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية. كلية الخدمة الاجتماعية. جامعة حلوان. الجزء (2). العدد (17). 443-476.

صلاح الدين، عبد الغني سيد احمد (1955). فاعلية برنامج إرشادي في تخفيف القلق الناتج عن الحرمان الوالدي لدى الأطفال. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة عين شمس. القاهرة.

الظاهري، خالد بن صالح. (2002). دور التربية الإسلامية في مواجهة الإرهاب. الرياض: دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.

عابد، حنان درويش (2017). دور مواقع التواصل الاجتماعي في تعزيز الإرشاد الأكاديمي في البيئة الجامعية. «دراسة نظرية». مجلة البحث العلمي في التربية. كلية العلوم للبنات. جامعة الملك عبد العزيز. المجلد (18). 239-256.

عبد الرحيم، محمد لطفي (2009). المجتمعات الافتراضية والسبل الكفيلة بتطويرها. مؤتمر تقنيات الاتصال والتغير الاجتماعي. كلية الآداب. جامعة الملك سعود. الرياض

عبد الغفار، عبد السلام. (2008). مقدمة في الصحة النفسية القاهرة: دار النهضة العربية.

عبد الواحد، نوره رشدي. (2006). برنامج إرشادي للخدمة الاجتماعية لمواجهة الآثار السلبية لتكنولوجيا الاتصالات الحديثة على تلاميذ المدارس. المؤتمر العلمي السابع عشر. كلية الخدمة الاجتماعية. جامعة حلوان.

العتيبي، عبد الله بجاد. (2014). بأمر الملك: السعودية تحاصر الإرهاب. مسترجع من https://www.alarabiya.net.

عثمان، جمال شكري. (2000). نموذج مقابلة الحاجات الإرشادية للطلاب من منظور المشورة المهنية في الخدمة الاجتماعية. المؤتمر العلمي الثالث عشر. كلية الخدمة الاجتماعية. جامعة حلوان.

علي، أكرم فتحي. (2015). برمجيات الإرشاد الإلكترونية. مجلة التعليم الإلكتروني. العدد (17). 2.

فايد، حسين. (1996). أثر الإرشاد العقلاني الجماعي في تغيير المعتقدات والاتجاهات نحو المرض النفسي لطلاب الخدمة الاجتماعية. المؤتمر العلمي التاسع. كلية الخدمة الاجتماعية. جامعة حلوان.

الفيفي، سميرة أحمد، عمر، هنادي محمد. (2010). مستوى وعي الأسرة لدورها في تحقيق الأمن الفكري لدى الأبناء. مجلة كلية الاقتصاد المنزلي. جامعة أم القرى. المجلد (20) العدد (1). 1-50.

القليطي، سعيد علي حسن. (2010). التخطيط الاستراتيجي لتحقيق الأمن الفكري. المؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري. جامعة الملك سعود. 417-478.

المالكي، عبدالحفيظ عبد الله. (2006). نحو بناء إستراتيجية وطنية لتحقيق الأمن الفكري في مواجهة الإرهاب. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. الرياض.

محمد، علي محمد. (1995). قاموس علم الاجتماع. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

مركز الدراسات الاستراتيجية. (2012). سلسلة دراسات نحو مجتمع المعرفة. المعرفة وشبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية. جامعة الملك عبد العزيز. العدد (39). 29.

مزيد، بهاء الدين محمد. (2011). المجتمعات الافتراضية بديلاً للمجتمعات الواقعية «كتاب الوجوه نموذجاً». قسم دراسات الترجمة. جامعة الإمارات العربية.

نظمي، رانيا. (2019). الفراغ الفكري وتأثيراته على الاستخدام السيئ لتقنية الاتصالات الحديثة. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية. العدد (8). 39-74.

الهماش، متعب شديد. (2009). استراتيجية تعزيز الأمن الفكري. المؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري. جامعة الملك سعود. الرياض.

اليوسف، عبد الله عبد العزيز. (2006). الأنساق الاجتماعية ودورها في مقاومة الإرهاب والتطرف. مجلة الأمن والحياة. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. العدد (292). 17.

Arabice References :

Abdel Rahim, Mohamed Lotfy (2009). Virtual communities and ways to develop them. Conference on Communication Technologies and Social Change. college of Arts. King Saud University. Riyadh.

Abdul Ghaffar, Abdul Salam. (2008). An introduction to mental health. Cairo: Dar Al-Nahda Al-Arabiya.

Abdul Wahid, Norah Rushdie. (2006). An informative social work program to counter the negative effects of modern communication technology on schoolchildren. The seventeenth scientific conference. Faculty of Social Work. Helwan University.

Abed, Hanan Darwish (2017). The role of social media in promoting academic Counseling in the environmental university. "Study theory." Journal of Scientific Research in Education. College of Sciences for Girls. King Abdul-Aziz University. (18). 256-239.

Abu Al Arad, Saleh Ali. (2010). The university's role in achieving intellectual security. Arab Journal of Security Studies. Naif Arab University for Security Sciences.. 27. (52). 223-263.

Al Haider, Haider. (2001). Intellectual security in the face of intellectual influences. Unpublished PhD thesis. Naif Arab University for Security Sciences.

Al Hussein, Asma Abdel Aziz. (2004). Causes of Terrorism, Violence and Extremism - An Analytical Study. International Conference on Islam's position on terrorism. Imam Mohamed Bin

tional Conference on Intellectual Security, King Saud University, Riyadh.

Ali, Akram Fathy. (2015). Electronic extension software. E-Learning Journal. (17). 2.

AL-Jade, Mfleh. (2016). Electronic academic counseling from the viewpoint of students of Tabuk University in light of some variables. Journal of the College of Education. Al Azhar university. 2. (171). 453-487.

Al-Maliki, Abdul Hafeez Abdullah. (2006). Towards building a national strategy to achieve intellectual security in the face of terrorism. Unpublished PhD thesis. Naif Arab University for Security Sciences. Riyadh.

Al-Otaibi, Abdullah Bajad. (2014). By order of the king: Saudi Arabia is besieging terrorism. Retrieved from https://www.alarabiya.net.

Al-Suhaibani, Mohamed Nasser. (2018). Intellectual deviation, its concept, causes, and danger to Saudi youth. Conference on the duty of Saudi universities and their impact on protecting youth from groups and ideological deviation. Riyadh. 2. 343-398.

Al-Sukry, Ahmed Shafiq. (2000). Dictionary of Social Work. Alexandria: Dar Al-Marfa.

Al-Youssef, Abdullah Abdul-Aziz. (2006). Social Systems and their role in combating terrorism and extremism. Life and Security Magazine. Naif Arab University for Security Sciences. (292) 17.

Al-Zaydi, Abdullah bin Abdul-Aziz. (2009). Protecting the Muslim community from intellectual deviation. The General Presidency of the Departments of Academic Research, Ifta, Dawah and Counseling: Journal of Islamic Research. 77. 231-343.

Badir, Enas Maher. (1999). The effectiveness of an informative program for developing consumer awareness among children. unpublished Master Thesis. Egypt: Faculty of Home Economics. Helwan University.

Center for Strategic Studies. (2012). A series of studies towards a knowledge society. Knowledge and electronic social networks. King Abdul-Aziz University. (39). 29.

Dabur, Abdul Latif and Safi, Abdul Hakim. (1433). School counseling between theory and practice. Second Edition. Amman: Dar EL-Fakir AL-Arabi.

Saud Islamic University. (3). 159-132.

Al Zhaheri, Khalid bin Saleh. (2002). The role of Islamic education in facing terrorism. Riyadh: The Book World House for Printing, Publishing and Distribution.

Al-Bishr, M0hamed Saud. (2004). Press coverage of the terrorist bombings in Riyadh. Retrieved from http://www.al-islam.com

Al-Buqami, Nasser Mohamed. (2009). The impact of transformation into an information society on intellectual security. Research presented to the First National Conference on Intellectual Security. Kingdom of Saudi Arabia: King Saud University.

Al-Daghim, Mohamed Daghim. (2005). Intellectual deviation and its impact on national security in the Khaleej Cooperation Council states. Riyadh: The Cooperation Council for the Arab Khaleej States. General Secretariat.

Al-Danish, Faisal Mohamed. (1424). Within the framework of student guidance and counseling. Saudi Arabia. Giada.

Al-Fifi, Samira Ahmed, and Omar, Hanadi Mohamed. (2010). The level of family awareness of its role in achieving children's intellectual security. College of Home Economics Journal. Umm Al Qura University. 20 (1). 1-50.

Al-Hanash, Abdul Majeed. (2018). The role of modern means of communication in the spread of the phenomenon of intellectual deviation and the role of educational institutions in combating it. Conference on the duty of Saudi universities and their impact on protecting youth from groups and ideological deviation. Imam Mohamed Bin Saud Islamic University. 499-521.

Al-Harbi, Jobier Suleiman. (2008). The role of the forensic science curriculum in enhancing the intellectual security of third grade secondary school students. Unpublished PhD thesis. Faculty of Education. Umm Al Qura University. Mecca.

Al-Harthi, Zaid Zayed. (1429). The contribution of the educational media to achieving intellectual security among secondary school students in Makkah from the point of view of school principals, agents and educational supervisors. unpublished Master Thesis. Umm Al Qura University. Mecca.

Al-Hmash, Mutab Shadeed. (2009). Strategy for Enhancing Intellectual Security, The First Na-

ness of a program of family counseling in modifying the consumption behavior of a sample of primary school children. Journal of Studies in Social Work and Humanities. Faculty of Social Work. Helwan University. 2. (17). 443-476.

Turkistani, Najah Yaqoub. (2013). Planning for cultural activities in the Deanship of Student Affairs to enhance the intellectual security of female students at Umm Al-Qura University. unpublished Master Thesis. Saudi Arabia: Mecca, Umm Al Qura University.

ثانياً: المراجع الانجليزية

Bakardjieva, Maria & Feinberg, Andrew. (2011). Community Technology and Democratic. Rationalization. KSU. An International Journal. 18. 181-192.

Barker, Robert. (1987). Dictionary Social Work. USA., N.A.S.W.

Barker, Robert. (1991). The Social Work Dictionary. 2nd ed. Silver Spring. N.A.S.W. Press.

Downes, Daniel. (2005). The Poetics of Cyberspace. Interactive Realism. McGill-Queen's University Press.

Haward, Rheingold. (1993). Virtual Community. http://scott.london/reviews/rheingold.html.

Province S. Naylor. (1983). Working with Disadvantaged Parents and Children. Newhaven. C.T. Yale University Press.

Webb, L.D. (2000). A Group Counseling Intervention for Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Diss., Abstracts International .60

Fayed, Hussein. (1996). The effect of group rational counseling in changing beliefs and attitudes towards mental illness for social work students. The ninth scientific conference. Faculty of Social Work. Helwan University.

Hegazy, Hoda Mahmoud. (2008). Virtual communities as a unit of work for the way society is organized in light of the communication revolution. Journal of Studies in Social Work and Humanities. Faculty of Social Work, Helwan University. 63. (29). 14.

Hegazy, Jullian .(2015) . The Effectiveness of An Electronic Counseling Program Via Social Communications Networks in Improving Emotional Intelligence Level of A sample of Al-Aqsa University Female Students. An-Najah University Journal for Research (Humanities) (29) 6. 1060-1028.

Mazyad, Bahaa Al-Din Mohamed. (2011). Virtual societies are an alternative to real societies "The Face Book as an example". Department of Translation Studies. United Arab Emirates University.

Mohamed, Ali Mohamed. (1995). Dictionary of Sociology. Alexandria: University Knowledge House.

Nazmi, Rania. (2019). Intellectual vacuum and its effects on the poor use of modern communication technology. Arab Journal of Educational and Psychological Sciences. (8). 39-74.

Othman, Jamal Shoukry. (2000). The counseling needs interview form for students from the perspective of career counseling in social work. Thirteenth Scientific Conference. Faculty of Social Work. Helwan University.

Qulaiti, Saeed Ali Hassan. (2010). Strategic planning to achieve intellectual security. First National Conference on Intellectual Security. King Saud University. 417-478.

Rohoma, Ali Muhammad. (2010). Virtual community development "New success factors for socio-techno-network development". Libya: Oil Research Center.

Salah al-Din, Abd al-Ghani Syed Ahmad (1955). The effectiveness of a counseling program in alleviating the anxiety caused by parental deprivation in children. Unpublished Master Thesis. Faculty of Education. Ain-Shams University. Cairo.

Sheikh, Hassan Abdul Salam. (2004). The effective-

النص السردي في رسائل حمزة شحاتة: قراءة في كتاب «إلى ابنتي شيرين»

Narrative Text in Hamza Shehata›s Letters: Reading in the Book «To My Daughter Sherine»

د. علي بن ناصر السهلي

أستاذ الأدب والنقد المساعد بقسم اللغة العربية
كلية العلوم والآداب بسراة عبيدة، جامعة الملك خالد

Dr. Ali bin Nasser Al-Sahli
Assistant Professor of Literature and Criticism, Department of Arabic Language
College of Science and Arts in Sarat Abidah
King Khalid University

(قُدم للنشر في 6/ 10/ 2020، وقُبل للنشر في 1/2/ 2021)

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى قراءة رسائل حمزة شحاتة إلى ابنته شيرين بوصفها خطاباً تراسلياً، ونصاً سردياً تتوفر فيه عناصر الحكاية ومقومات الخطاب، وتحاول النظر في ذلك وفق ما طرحه أصحاب المنهج الإنشائي؛ فكان مدار الدراسة في القسم الأول منها على الفضاء والشخصيات والأحداث، أما في القسم الثاني؛ فقد اتجهت الدراسة صوب الزمن وموقعه من السرد وأبرز تقنياته، وأنماط الرؤية وأساليب السرد. ومن هنا فإن هذه الدراسة تبرز خصاص النص السردي في الرسائل وتحدد موقعه الأجناسي، وتعالج إشكالية الكتابة التراسلية في المدونة المدروسة، وتكشف عن سماتها الخاصة المميزة، بالإضافة إلى أن هذا البحث يبحث موقع المترسل؛ بوصفه راوياً يتحكم في دفة السرد، ويتخذ موقعا خاصاً يمكنه من رؤية الوقائع، والأحداث، وأعمال الشخصية، كما أنه يتناول الوصف والنظر في موقع الرواي الواصف، خاصة عنما يكون الواصف أحد الشخصيات الموصوفة، أي يكون مدار السرد على شخصية الكاتب نفسه ومعاناتها الخاصة، أو يكون المرسل إليه هو الموصوف لأنه المعني بالخطاب.

الكلمات المفتاحية: نص سردي، خطاب ترسلي، كتابة رسائلية.

Abstract

This study aims to read Hamza Shehata's messages to his daughter Sherine as a messaging speech and a narrative text in which the elements of the story and the components of the discourse are available, and it tries to consider that according to what the authors of the construction approach have proposed. As for the second The focus of the study in the first part was on the place, characters and events. section, the study has moved towards time and its position on the narration and its most prominent techniques, patterns of vision and methods of narration. Hence, this study highlights the peculiarities of the narrative text in messages, determines its type, addresses the problem of correspondence writing in the diary, and reveals its own distinctive features, in addition, this research examines the sender›s position as he manages the narration and takes a special position that enables him to see the facts, incidents, and actions of the character. The narrator has two roles; the narrator and the descriptive person as he describes himself as one of his characters. The subject of the narration is on the personality of the writer himself and its personal suffering.

Keywords: Narrative Text, Messaging Speech, Messaging Writing

مقدمة:

أضحت الرسالة ذات قيمة كبرى في الأدب العربي الحديث، ذلك أنها استطاعت في بعض أحوالها التحرر من السمة الغالبة عليها عند القدماء، فقد كانت وسيلة للتواصل ونقل الأخبار بين المتباعدين، غير أن هذا لا يلغي الطريقة القديمة في كتابة الرسالة لدى بعض كتاب هذا العصر؛ بل إن هناك كُتّاباً ظهر في كتاباتهم الأسلوب القديم لكتابة الرسائل، فالموضوعات ظلت تقليدية والأسلوب طغى عليه السجع والمحسنات اللفظية أحياناً، بالإضافة إلى التأنق في الأسلوب، ومن أشهر هؤلاء الكتاب، اليازجي، وحفني ناصف، وحمزة فتح الله وغيرهم. أما البعض الآخر من الكتاب –وخاصة من جيل الرومنسيين– فقد كانت الرسالة لديهم كاشفة عن حاله وأحوال عصره الذي يعيش فيه، وبذلك تصبح هذه الرسائل وثيقة تاريخية (السياب، 1975: 6). وتكون شاهدة على العصر وأحوال الناس، وأصبحت تحكي مواقف كُتّابها وآرائهم وانفعالاتهم ومشاعرهم إزاء الأحداث، ذلك أنها تكشف عن سيرة كاتبها؛ خاصة إذا طغى عليها الجانب السردي الذي ينكشف من خلال الحديث عن خلجات النفس، فتصبح هذه النصوص ممثلة قدرات أصحابها الأصلية (بن مبروك، 2008: 47).

إن الرسائل الأدبية نمط من أنماط الكتابة الإبداعية المخصوصة، ووسيلة من وسائل التواصل بين البشر، وقد ورد الإرسال بمعنى: الأفواج، والرّسل والرسالة: الرفق والتؤدة، والترسل في القراءة: التحقق بلا عجلة، والرّسل: القطيع من كل شيء، والقطيع بعد القطيع، والترسل في الكلام: التوقر والتفهم والترفق من غير أن يرفع صوته أبداً، والإرسال: التوجيه، وقد أرسل إليه، والاسم الرسالة والرّسالة والرسول والرسيل، والرسول: الذي يتابع أخبار الذي بعثه أخذاً من قولهم: جاءت الإبل رسلا أي متتابعة، والمرسلة: هي القلادة التي تقع على الصدر (ابن منظور، 2003).

غير أن النص السردي التراسلي ليس مجموعة من الجمل، والصياغات اللغوية ذات البعد الجمالي فحسب؛ وإنما خطاب أدبي يتسلح باللغة بوصفها وسيلة للوصول إلى الغاية المنشودة، تلك الغاية التي تتمثل في التأثير على أفكار المتلقي، وإقناعه بالجديد من الآراء والمعتقدات. لذا كان لابد من النظر في كتاب إلى ابنتي شيرين لحمزة شحاتة؛ بوصفه مكتنزًا بالعناصر الأساسية التي شيّد عليها بنية نصه السردي؛ إذ أصبح نصًا سرديًا جامعًا بين وعي الكاتب الفكري، وفنية الممارسة الإبداعية؛ فضلاً عمّا تحمله تلك النصوص من أدب جم، ونصائح حانية تفيض بالقيم الأخلاقية، وتُعلي من سلطة الرقابة الذاتية، فباتت خير مرشد ومهذب لمتلقيها الخاص/ شيرين، والمتلقين عامة. لقد استطاع المترسل كسر حاجز التباعد المكاني وبث الأُنس في نفس المتلقي، فكان النص السردي مُعادلاً موضوعيًا لرتق مشاعر الغربة والبعد المكاني، وشاهدًا على إنسانية المترسل، وصوت الأديب، وعاطفة الأب، ومشاعره الجياشة، وعليه فإن هدف الدراسة سيكون منصرفًا تجاه النص السردي في رسائل حمزة شحاتة، وقد اخترت كتاب»إلى ابنتي شيرين» مدونة للتطبيق؛ بغية الوقوف على البنية السردية لتلك الرسائل، وذلك من خلال النظر بعين فاحصة إلى المكونين الأساسين للنص السردي، أي الحكاية والخطاب.

أهداف الدراسة:

1-الوقوف على خصائص السرد وطرائق اندارجه ضمن إطار الرسائل.

2-الكشف عن عناصر الحكاية الرئيسة في تلك الرسائل وهي الفضاءات، الأحداث، الشخصيات.

3-إدراك خصائص الخطاب التراسلي، والوقوف على الزمن بتقنياته المختلفة، وفحص أساليب القص من سرد، ووصف، وحوار.

4-النظر في الرسائل بوصفها خطاباً حاضنا لعناصر السرد ومقومات الخطاب.

أهمية الدراسة وأسباب اختيار الموضوع:

- الوقوف على إنشائية الكتابة التراسلية وتحولاتها ضمن مقولة الخطاب العام.
- الكشف عن أصداء الأجناس الأدبية المقاربة وقراءة تداخلها وكيفية اندراجها.
- إدراك خصائص لغة الكتابة الرسائلية عند حمزة شحاتة.
- تكتسب دراسة النص السردي في رسائل حمزة شحاتة أهمية خاصة؛ فهي تطرح إشكالية التفاعل بين النصوص السردية والأشكال الأدبية.

فرضية البحث:

لعل النظر في في فرضية البحث ينطلق أولا من عملية ضبط المدونة في رسائل أدبية تتخذ مسالك متنوعة للتفاعل مع نصوص سردية مقاربة، يمكن مناقشتها بأدوات منهجية وإجرائية تكشف بجلاء عن لغة الأديب، ولعل هذا ما يستدعي العودة إلى النص السردي في أصله، والنظر في الظروف الحافة لحياة الأديب وتفاعله مع واقعه الاجتماعي. وعليه فإن فرضية البحث ستُسهم في الكشف عن الظاهرة السردية التي انبنت عليها مجموعة رسائل حمزة شحاته.

ومن هنا فإن هذه الدراسة ستملي علينا جملة من التساؤلات لعل أبرزها: ما خصائص رسائل حمزة شحاتة وسماتها النصية

والمضمونية؟ وكيف استطاع الكاتب أن يدرج السرد طي هذا الخطاب الترسلي؟ ثم مانوع هذه النصوص السردية المندرجة ضمن هذا الخطاب؟ وهل السرد أصبح سمة بارزة في خطابه الترسلي؟ أم أنه يأتي عرضاً ضمن استطرادات المترسل؟

لقد كان هذا مسوغًا لوسم عنوان الدراسة بـ» النص السردي في رسائل حمزة شحاتة قراءة في كتاب إلى ابنتي شيرين»، ذلك أن الاهتمام سيكون منصبًا على البنية السردية في هذه المدونة؛ إذ لا نجد من اهتم بدراسة البنية السردية في كتاب إلى ابنتي شيرين، رغم أهميتها في الدرس الأدبي والنقدي اليوم. ولم أقع على دراسة مستقلة تناولت البنية السردية في كتاب إلى ابنتي شيرين، غير أن هناك بعض الدارسين تناول المدونة بالدرس معرضًا عن الاهتمام بالبنية السردية لتلك الرسائل.

الدراسات السابقة:

1- ذهنية النص في رسائل حمزة شحاتة إلى ابنته شيرين (القرشي، 2006). ركزت الدراسة على تحديد المخاطب الذي يُختار له كلمات مصبوغة بطابع الشعور، ووقف الباحث على دلالات تلك الرسائل، وما تحمله من أفكار وهموم ونصح، ولم يتناول بنية النص السردية في تلك الرسائل.

2-الرسالة الأبوية في أدب حمزة شحاتة (الوراكلي، 2006). درس جوانب شخصية حمزة شحاتة في عمقها النفسي، وأفقها العقلي، ونبضها الفني، وعنايته برسائله لأنها عناية بابنته، وأشار إلى أسلوب الرسائل الواضح، لأنها إبلاغية في المقام الأول، ولم يدرس بنية النص السردية.

3- مخاتلة العزلة قراءة في رسائل حمزة شحاتة (الغامدي، 2006). نظر إلى أدب حمزة الترسلي بشكل عام، وأفاض في مسألة معارضته نشر رسائله، وتفطن إلى استخدام الأديب للأسلوب الساخر الذي يزخر بالألفاظ العامية، ووقف على مضامين تلك الرسائل الاجتماعية، والفكرية، والفلسفية، والنقدية، ولم يناقش بنية النص السردية في تلك الرسائل.

4-ظلال على خارطة البوح قراءة في رسائل إلى ابنتي شيرين (المالكي، 2015). اهتمت الباحثة بالمقام الذاتي في الخطاب الرسائلي بين الأديب وابنته شيرين، ونظرت إلى تلك الرسائل؛ بوصفها منجزًا أدبيًا، يمثل رؤية الأديب الفلسفية للحياة والتي شكلت المرأة حجر الزاوية فيها، واهتمت بدلالة الرسائل الثقافية، والاجتماعية، وأعرضت عن دراسة بنية النص السردية في تلك الرسائل.

إن هذه الدراسات لم تتطرق إلى قراءة النص السردي في تلك المدونة قراءة إنشائية، ولم يحصل الاعتناء فيها بقضايا السردية وتحققاتها النصية والمضمونية وبواعثها الثقافية والأدبية، وبناء على ذلك فإنه من الضروري علينا أن نتبين حضور النص السردي طي الخطاب الترسلي بحثاً عن علاقة التداخل الأجناسي وأصداء آثار الأجناس المقاربة . ومن هنا فإنني أسعى في هذه الدراسة إلى الإبانة عن السردية ضمن خطاب أدبي حيوي هو الرسالة، وإماطة اللثام عن فن أدبي تتنوع فيه المرامي الأدبية والاجتماعية، وتتغاير فيه التوجهات الفكرية والثقافية.

منهج الدراسة:

لعل المنهج العلمي لقراءة هذه المدونة هو المنهج الإنشائي الذي يكشف أثر الجانب السردي في الرسائل؛ بوصفها خطاباً أدبياً يشتغل فيه الكاتب على نظام مخصوص من الأعمال، وتقدم فيه التقنيات السردية تقديماً خاصاً؛ إذ تظهر في هذه البنية الشخصيات والأحداث والفضاء، وهو منهج يمكن تطبيقه على المتن المدروس؛ لأنه سيسهم في معرفة القوانين العامة التي تحكم ولادة النص السردي، وتستنطق خصائص الخطاب الأدبي؛ ذلك أن مفاهيم هذا المنهج هي التي تتجلى وفق ضرورات تحليل النصوص. وسأفيد في هذه الدراسة من التجارب والدراسات الأجنبية المهتمة بإنشائية الخطاب السردي، وبالعلاقات التي تقود إلى النظر في أبحاث الإنشائيين المتعلقة بخطاب الحكاية في دراسة أوضاع الراوي وصلته بالسرد، ووضعية الخطاب السردي عموماً.

قراءة في النص السردي لرسائل حمزة شحاتة:

أولا: مقومات النص السردي

النص الرسائلي خطاب يتكون من أجزاء متميزة، لكنها قوية الترابط تنقل أحاسيس مرسليها ومشاعرهم. وبذلك تغدو المراسلة محاورة بالمعنى العام للكلمة؛ لأنها تتطلب بالضرورة طرفين هما الباث والمستقبل (قيسومة، 2012: 186). وأدب الرسائل عمل فني وإنساني إلى حد كبير، تظهر فيه العلاقة بين كاتب الرسالة وقارئها، يقوم على أسلوب بلاغي مقنع، يحقق وحدة متكاملة للنص، وهذا ظاهر في تناسق الأفكار من أولها إلى آخرها دون انقطاع أو خلخلة؛ بل إنها أصبحت حقلاً واسعاً قد يتخذها الكاتب لبث مشاعره وأفكاره إلى صديق معين، لا يتأتى له التواصل معه إلا عن طريق الرسالة، ولعل هذه الميزة تخدم التواصل الشفوي الغائب (غللي، 2011: 34).

شكّل النص التراسلي بيئة خصبة لكثير من الأجناس الأدبية التي يتنوع حضورها بما يخدم غرض الرسالة، ويحقق مقاصد الكاتب، ذلك أن الرسالة خطاب حيوي يستوعب هموم الإنسان، وقضاياه وأفكاره، بأسلوب مغاير وطرح ماتع، يكشف عن وعي الكاتب بممارسته النصية، وقدرته على إدراج بعض النصوص ضمن بنية نص رسالته، وهذا يدل على أنها مرآة صادقة للتداخل الأجناسي.

ويتكون النص السردي من الحكاية والخطاب، والحكاية أحد مقومات القصة؛ إذ تُمثل المضمون القصصي الذي تؤديه جملة

الأحداث القائمة على التتابع واقعية كانت أو متخيلة، وتنهض بهذه الأحداث شخصيات العمل الأدبي في زمان ومكان معينين (القاضي وآخرون، 2010: 148). والحكاية في الخطاب الترسلي لا تُقدم لنا إلا من خلال أحداث، وشخصيات، ومكان وزمان يحدد وقوعها، ذلك أن الحكاية هي المسار السردي الذي يركز على شخصيات النص السردي في التراسل الأدبي، ويركز أيضًا على المحيط الاجتماعي، والنسق الثقافي لانبثاق النصوص السردية في تلك الرسائل الأدبية. وإذا أردنا دراسة عناصر الحكاية، فإنه يتعين علينا أولًا أن نضعها ضمن إطارها التاريخي العام، فنتتبع خصائص الفضاءات التي كانت مسرحًا لرسائل حمزة شحاتة إلى ابنته شيرين، وسلاسل الأحداث التي حركتها وطورتها وفق معايير خاصة، بالإضافة إلى حتمية الوقوف على خصائص الشخصيات في تلك النصوص السردية؛ بوصفها العنصر الأساس في تشكيل الأدب الرسائلي الحميم، ونشأته وتطوره.

ويُقصد بالخطاب الطريقة التي تُقدم بها المادة الحكائية، وقد تكون المادة الحكائية واحدة، ولكن ما يتغير هو الخطاب في محاولة كتابتها وتنظيمها (يقطين، 1993: 7). والخطاب ملفوظ يتميز بخصائص نصية، فهو تلفظ وعمل خطابي ينجز في مقام معين (الخبو، 2003: 54). وتقتضي دراسة المقومات السردية للحكاية في الرسائل، أن نضع في عين الاعتبار فضاءات الكتابة، والأحداث، والشخصيات.

1ـ الفضاء:

تتضمن النصوص السردية كافة مسرحًا تقع فيه الأحداث، وتتصارع فيه الشخصيات والأفكار، وهو ما يصطلح عليه النقاد والمحدثون بـ»الفضاء». الذي يُؤلف إطارًا ومحتوى متفاعلًا مع بقية العناصر البنائية الأخرى، ولعل دراسة الفضاء تقود إلى النظر في المكان الذي يستوعب الزمن ويحوي الشخصيات (باشلار، 2000: 45). وعلى هذا النحو تتضح أهمية الفضاء؛ بوصفه عنصرًا مهمًا من عناصر السرد، وارتباطه الوثيق ببنية الحكاية، وصلته بالنص السردي في الخطاب الترسلي؛ إذ إن الأحداث لا يمكن أن تتشكل دون إطار حاضن لها، والشأن كذلك للشخصيات التي تحتاج إلى مكان تتحرك فيه، وقد تجلى المكان كثيراً في مقاطع متباينة من رسائل حمزة شحاتة؛ إذ يقول: **العزيزة أم هاني...منذ أن وعيت نفسي...لم أكن أعرف أكثر من ثلاث أو أربع مناسبات معرفة لايُنبّه شعوري بها مظاهرها المادية العامة في المدن والقرى، مثل أعياد الفطر والنحر، وعيد مولد النبي صلى الله عليه وسلم...لم يكن لرأس السنة مناسبة...وبعد تبدل النظرة في بلادنا إلى هذه المناسبات والانتهاء بها إلى حد الاقتصار من جميع الأعياد والمناسبات الموروثة والمحدثة، على عيدي النحر والفطر...** (شحاتة، 1980: 152–153).

خلع المترسل على المكان أوصافًا تؤكد واقعيته، ذلك أن عناصر المكان وما دار من مناسبات الأعياد المحدودة في قرى ومدن المملكة العربية السعودية، يُحيل على طبيعة الناس والمجتمع القديم، ومظاهر أفراحهم بالأعياد والمناسبات، فكأن المكان مرآة كاشفة لحياة المجتمع في زمن الكاتب قبل انفتاح البلاد على الثقافات الأخرى، واستحداث أعياد الميلاد، وما رافق ذلك من بدع شتى، وتبرز رؤية الكاتب إزاء الإيديولوجيا الجديدة للبلاد. ولا ريب أن رؤية الكاتب تنبع بالضرورة من طبيعة البيئة العربية المحلية، وطريقة التعامل مع الواقع المعاش (بو شعير، 1995: 137).

وقد اتخذ الكاتب المؤشرات المكانية وسيلة للتحدث عن النفس وثراء الرسالة؛ خاصةً إذا كان المكان ذا مميزات طبيعية ومناسبات خاصة؛ لأن هذه الظروف المكانية وحضورها تنعكس سلباً وإيجاباً على ذات المرسل، ويظهر الأثر الإيجابي للمكان. وإذا كان المكان حقيقيًا، فإن كل ما يجاوره أو يقترب منه حقيقيًا أيضًا (القاضي وآخرون، 2010: 307). وقد يسهم المكان في بناء الأحداث والكشف عن هموم الأب، وخوفه الطبيعي على ابنته نتيجة سفرها إلى الخارج واختلاف البيئة، ومغايرة ثقافة الحالّين فيها، يقول: **ابنتي...إننا متألمون لفراقك...كيف وجدت الحياة؟ وماهي المضايقات التي شعرت بها حتى الآن؟..لا تُقدمي تحت أي تأثير على تصرفات تخالف ما رسمته لحياتك..كوني دائمًا إعلانًا حسنًا عني...دعيني أعتز بك وأرفع رأسي... أنت حياتي..وكرامتي..وكبريائي..فكوني دائمًا الابنة التي أردتها أن تكون...فاحرصي على كرامتك وكبريائك...كنت تقولين وأنت تبكين ..سأكون لك في بُعدي خيرًا مني في قربي..ها أنت بعيدة عني...كان موقفك بالقنصلية أمام المسجل رائعًا ما زال الحديث عنه يسري ...** (شحاتة، 1980: 28–26).

دلّ المكان على غربة شيرين وابتعادها عن أرض الوطن، هذا المكان نفسه أملى على المترسل توجيه تلك النصائح القيّمة، وتعزيز أثرها في نفس ابنته، يؤكد ذلك طلب ابتعادها عن مواطن الريبة والأذى في تلك البيئة البعيدة عن أنظاره وعنايته، وقد دلّت الرسالة على التباعد المكاني بين المترسل والمتلقي، ذلك أن الحاجة إلى التواصل تكون مُلحة على المتلقي إثر تباعدهما في المكان. وعلى هذا النحو نتفطن إلى أن وظيفة الرسالة المكتوبة، تكمن في تقوية أثرها في المخاطب (رمضان، 2007: 131). لقد عبر المكان «القنصلية»، وهو مكان واقعي له حدوده الهندسية عن موقف شيرين الرائع أمام المسجل، هذا الموقف صيّر الكاتب رافعًا رأسه متباهيًا بابنته، كما أسهم المكان في تقديم الأحداث، وإن كانت مجملة، بالإضافة إلى منح المتلقي صورة صادقة لما تتمتع به ابنته شيرين من أخلاق عالية، وهو ما جعل الموظفين يتناقلون بإعجاب موقفها الرائع أمام مسجل القنصلية. وإذا كان الحدث يقتضي مكانًا يقع فيه ويتشكل بداخله، فإن المكان أيضًا يتطلب حدثًا لكي يعج بالحركة والحياة (حسين، 2000: 102).

وقد يرد المكان في مراسلات حمزة شحاتة بصورة مغايرة تماما؛ إذ

يعمد إليه بوصفه فضاء ملهما للسرد، كأن يشير مثلا إلى مكان الكتابة، فيتحول المكان هنا إلى إطار حاضن للسرد؛ فيصبح مكان الكتابة الذي ينطلق منه الكاتب هو موضوع الكتابة، فقد يسترسل في الحديث عنه ويصفه بحسب رؤيته الخاصة، وبحسب ظروفه ومعاناته النفسية والاجتماعية، ومن هذه الناحية تبرز لنا طبيعة العمل الأدبي في الكتابة، وهذه الطبيعة تنكشف من خلال شخصية الكاتب أثناء الكتابة، ودوافعه ومزاجه وخفايا نفسه، ودواخله المكتومة التي يمكن أن تظهر في كثير من آرائه وعباراته.

والرسالة بما أنها خطاب أدبي له حدوده ومقوماته الخاصة؛ فإنها في الوقت عينه تكتب في ظروف ومناسبات خاصة يمكن أن تملي على الكاتب أنماطا جديدة في السرد والعرض والوصف كقوله: **اليوم 14 شوال، وكان عليّ أن أُجيب على برقية تهنئكم بالعيد قبل اثني عشر يوما على الأقل..حتى هذا كان متعذرا علينا جميعا...بيننا وبين مكتب التلغراف أكثر من كيلو متر وأقرب مكتب بريد يبعد ثلث كيلو...وأن المسافة بين المطبخ والمائدة تستغرق للوجبة الواحدة من الصبح إلى الخامسة مساء** (شحاتة، 1980: 197). أسهمت الأمكنة المتعددة في إغناء الرسالة بالسرد، وبرز أثرها في نزوع الرسالة إلى تدوين المشاق التي يتعرض لها حمزة شحاتة بعد فقدانه البصر، وصعوبة انتقاله من مكان إلى آخر، وهو ما يُفسر خروج الكاتب عن مقام التراسل الثنائي، القائم على الإخبار والإبلاغ من خلال مخاطبة ابنته شيرين إلى الحديث عن النفس في محاولة منه إلى التوسع أو تضخيم الكتابة الرسائلية؛ لغايات كان يقصدها الكاتب نفسه، قد تكون نفسية أو رغبة منه في إشباع رغبة المتلقي لمعرفة جانب من أحداث حياته، وإشراك ابنته في معاناته اليومية، وحملها على قبول عذره والتعاطف معه.

هكذا أوقفتنا دراسة المكان على أهمية الفضاء الذي تدور فيه الأحداث، وأثره الفاعل في بناء الأحداث؛ حيث يجاوز حضوره الحدود الجغرافية إلى أبعاد دلالية متنوعة.

2ـ الأحداث:

يعني الحدث الانتقال من حالة إلى حالة في قصة ما؛ إذ لا تكون الحكاية إلا من خلال تتابع الأحداث سواء كانت واقعية أو متخيلة (القاضي وآخرون، 2010: 145). ويمكن دراسة الأحداث في النصوص السردية من خلال علاقتها بمكونات الرسالة الأدبية، والطريقة الحكائية التي يعرض بها المترسل أحداثه، فهي تقنية بارزة لها حضورها الفاعل في تلك الرسائل. والحدث في النصوص السردية، هو كل ما يؤدي إلى تغير أمر، أو خلق حركة، أو إنتاج شيء، وهو المادة التي تتألف منها القصة (زيتوني، 2002: 74). وعلى هذا الأساس لا ينفصل الحدث عن الشخصية، فهي التي تقوم به، وهو الذي يُميط اللثام عن المشاهد القصصية المتنوعة في تلك الرسائل، من ذلك قوله: **عندما نفعل خيرًا للغير، ينبغي...أن لا ننتظر جزاءً عليه من غير الله...كان هناك رجل...يكفل المسافرين للحكومة في حقوق الغير..وفي يوم ما ظهرت...حقوق لآخرين تجاوزت المليون... وكان مليئًا...وطولب...فسُجن...ولم يطلق من سجنه حتى أفلس...وجاء المكفولون وحوكموا، فأثبتوا إعسارهم وانتهى الأمر...ولم يلم الناس القانون..ولا المعسرين..ولكن لاموا فاعل الخير واتهموه بالغفلة...حسنٌ أن تكوني مجبولة على النجدة...ومن حسن إسلام المرء تركه مالا يعنيه** (شحاتة، 1980: 57-56).

تتضح أهمية الأحداث في بناء الخطاب الترسلي السابق، ذلك أن المترسل صاغ تلك الأعمال والأحداث بوصفه راويًا لها، ، ناهيك عن هيمنته على خطابه السردي، وتحكمه في دفة السرد، وكشف للمتلقي/ شيرين عن الأحداث التي رافقت فعل الخير لأحد الرجال من أهل الخير، وبدأ الحدث من لحظة احتمال رجل الخير لمغارم الآخرين وكفالتهم لأنه يحب الخير ومساعدة الآخرين ونجدتهم، ثم عمد المترسل إلى تطوير الأحداث بعد مطالبة الرجل بالسداد، وبعد المجادلة وصلت الأحداث إلى ذروتها، وحلّت اللحظة التي تأزمت فيها الأحداث، وذلك بعد أن تم الزج بفاعل الخير في السجن، وقد أبدع المترسل في جعل المتلقي متلهفًا لمتابعة الأحداث، فعنصر التشويق يظهر بوضوح، وهو مرافق للأحداث حتى لحظة الانفراج، ورأينا إخلاء سبيل المكفولين بعد إثبات إعسارهم؛ غير أن المفارقة تكمن في لوم الناس لفاعل الخير، واتهامه بالغفلة والهوس، وصاغ المترسل أحداثه بُغية النصح لابنته، وعدم الاندفاع إلى النجدة والمساعدة، لأن من حسن إسلام المرء تركه ما لا يعنيه، وهكذا فإن صنيع المترسل في سرد أحداث خطابه الترسلي؛ أدى إلى الانفتاح على ضروب شتى من السرد، كالقصة الواقعية والسرد التاريخي؛ فضلًا عن استحضار بعض القصص المشاكلة للواقع وصياغتها ضمن قالب الرسالة، وإتاحة الفرصة للتعرف على بعض الحقائق التي وقعت في المجتمع الذي يعيش في أوساطه، ينضاف إلى ذلك المغزى الذي أراده المترسل من خلال سرد تلك الأحداث، وهو حث ابنته على الفعل المحمود، وتحذيرها من الوقوع في المحظور. فالحدث إذن يهدف إلى جعل الفكرة المسرودة أشد وقعًا في النفوس، والمواقف أكثر إثارة وتفاعلًا داخل النص الأدبي (عبيد، 2015: 321).

ولعل قيمة تلك الرسالة تكمن في احتوائها على أحداث مستلة من الواقع المعيش، بالإضافة إلى ما تحمله من قيم فكرية واجتماعية وإنسانية في السياق العام للخطاب الترسلي، وما من شك أن رسائل حمزة شحاتة المتبادلة مع ابنته شيرين تدل على اهتمامه بها، فقد سخّر طاقاته في نصحها وإرشادها، ونقل تجاربه السابقة وخبراته إليها، علّها تنتفع بذلك، فهو يحذرها من الاندفاع والتسرع إلى مساعدة الأخرين، وعمل الخير، والإحسان، ولعل تلك النصائح لا تقف عند ابنته شيرين وحدها، رغم حضورها في كل رسائله، وإنما تجاوزها إلى المرأة عامة. لقد شكلت رسائل حمزة وابنته شيرين، مُنجزًا أدبيًا مهمًا، يُصور نظرته للحياة

والتي تُشكل المرأة حجر الزاوية فيها (المالكي، 2015: 333).

تعمل المادة الحكائية في تلك الرسائل على تماسك بنية الأحداث، ذلك أن المترسل عندما يصوغ حكايته قد يضخم إحدى الشخصيات المؤثرة؛ للبرهنة على ما يريده؛ فضلًا عن جذب المتلقي والتأثير عليه، وهذا ما نجده في قوله: **ابنتي...أُصيب ملك عظيم بالتوتر والقلق...وأخيرًا أكّد الحكماء الروحيون أنه لا يشفى إلا إذا لبس قميص إنسان سعيد...ومُسحت المملكة...حتى وُجد رجل ينام في ظل شجرة على التراب خارج قرية ما واعترف بأنه رجل سعيد، وطلبوا منه قميصه بأي ثمن وكشف لهم عن جسده مباشرة...وعرف الملك الرجل وقصته فزال أرقه وتوتره واستعاد قدرته على النوم... أفهمت؟؟ أن سعادتك معك...فحذار أن تفقديها** (شحاتة، 1980: 74).

قدّم المترسل تلك الرسالة للمتلقي بشكل متماسك، وتتابعت الأحداث وفق خط زمني مرسوم، أراده للبرهنة بواقعية الأحداث المسرودة، وتعضيدها بعنصر التشويق المرافق للأحداث منذ البداية وحتى النهاية، وقد سرد المترسل الأحداث التي حلّت بالملك العظيم أمام المتلقي/ شيرين، مما يدفعها إلى التعامل مع الأحداث المسرودة بجدية، وتُقبل عليها بوصفها سردًا واقعيًا، ذلك أنها تتضمن حقيقة مهمة يسعى إليها البشر وهي السعادة، وبذلك تكون هذه الرسائل حكاية تتقاطع مع الواقع وتنقل لنا تجارب وقصصاً ذات أحداث متباينة من خلال مقامات التخاطب، وإحساس الكاتب بالمتلقي، وهذا ما دعا الكاتب إلى خلق فضاء سردي يتسع ليشمل تلك الذكريات التي تستجيب لثقافة ومتطلبات المتلقي، ومن ثم تحريك نوازع السرد لديه. لذا فقد جاءت الأحداث مترابطة وتخللتها بعض الوقفات الوصفية، وهي سمة من سمات نصوص التراسل الأدبي الذي يسعى إلى مقاربة الأحداث المروية، وأسهم الحدث في خلق نواة سردية واحدة، وكان هدف المترسل من إدراج شخصية الملك التأثير على المتلقي والانفعال بتلك الأحداث؛ فضلًا عن منح صورة واضحة لما يريد النص الإفصاح عنه من وجود السعادة في نفس الإنسان ومرافقتها له، وهو من يفقدها بتصرفاته وطريقة أفكاره.

وإذا نظرنا بعين فاحصة إلى بعض الأحداث، فإننا نجدها خاصة بالمترسل/ حمزة شحاتة، ذلك أن الحدث الرئيس يبعث على توالي الأحداث الأخرى، يقول: **أخي غازي، ابنتي...إن الرسالة بالنسبة إلي مشقة قصوى...جاءتني بطاقة معايدة... صباح العيد وحتى هذه الساعة لم أرد التحية...وهكذا الحال عندما نحتاج إلى الآخرين..الجحيم هو الحاجة إلى الآخرين... العذاب يهون عندما يكون هناك أمل..وعندما لا يكون أمل فهي الكارثة...ولن يفوتكما إدراك أني أتعذب عذابًا نفسيًا مريرًا من أن قيودي لا تسمح لي بالانطلاق بعيدًا خارج هذه الدائرة المغلقة** (شحاتة، 1980: 199-198). يتمثل الحدث الرئيس في بطاقة المعايدة التي وصلت حمزة شحاتة من صديق له يسكن مدينة الرياض، وكشف هذا الحدث عن رؤية خاصة للمترسل الذي صوّر ماضيه ومستقبله لحظة وصول رسالة صديق له من الرياض.

تتولد علاقة خاصة عند التوجه نحو المتلقي بالرسالة من شأنها أن تخفف من حدة الغموض في إبداع المرسل، فتأتي الأحداث متواشجة أساليبها ومضامينها مع صورة المتلقي الواقعية والمتخيلة؛ ولعل هذا يقودنا إلى الإقرار بعلاقة المخاطب بالرسالة، وهي علاقة تتجلى في جانبين: جانب يتعلق بالرسالة ومضمونها وزمن كتابتها ومكانه، وجانب يتعلق بالمرسل نفسه. وقد تآزرت اللحمة السردية في تلك الرسالة ـ بما فيها الحدث ـ لإلقاء الضوء على معاناة المترسل، والأوضاع التي يعيشها ويكابدها. ولا ريب أن مضمون الرسالة الأدبية يُبرز ملامح كاتبها، والحالات العاطفية والشعورية التي عاشها أويعيشها، وتنكشف أدق تفاصيل حياته اليومية، وهو يكتب رسالته (قيسومة، 2012: 187).

لقد أوقفتنا تلك الأحداث على صورة معبّرة عن حياة المترسل عند الحاجة إلى الأخرين، وما يعتصر قلبه من ألم فقد البصر. وعلى هذا النحو أصبحت الرسالة -على حد تعبير جيرار جينيت- خطابًا مسرَّدًا وحدثًا يضطلع الكاتب بسرده (جينيت، 2003: 185). ولا أُغفل الإشارة إلى أن الحدث أبان عن حالة المترسل النفسية اليومية في محيطه الذي يعيش فيه، وعدم انفكاكه من القيود المفروضة عليه التي لا تسمح له بالانطلاق بعيدًا خارج هذه الدائرة المغلقة، فكانت بؤرة الرسالة هي المحرك الأول لهيمنة السرد الواقعي، لأن خطاب الرسالة منغرس في وضعية التخاطب، ومتأثر في الآن ذاته بطبيعة العلاقة الحميمة بين المترسل والمتلقي، وقد وسمت الأحداث المترسل بميسمها الخاص، وعبّرت عن المجتمع، فكانت مرآة صادقة لسرد أحداث وقعت له، ونقلها للمتلقين بطريقة تزيد من تفاعلهم معه، والشعور بمعاناته، وما يكابده من آلام وانفعالات. فالراوي يتخذ طريقة مخصوصة في السرد، يهدف من خلالها إلى إشراك المتلقي في خطابه (عبيد، 2003: 119). هكذا أسهم الحدث في دفع عجلة السرد، ويسهم في ادراج الرسالة ضمن إطار النصوص السردية.

ومن هنا فإن علاقة الرسالة بالذات الكاتبة هي علاقة الكاتب نفسه بالأحداث المحيطة به، وتفاعله معها، لذلك ترتبط عملية الخلق الأدبي-أي كتابة الرسالة- بهذا التفاعل وما يتركه من أثر في نفسه، فهو يعبر عن تلك الانفعالات ويصورها بأسلوبه الخاص، ولعل هذا الجانب يستوجب الحديث عن الشخصيات بوصفها إحدى عناصر الحكاية التراسلية المهمة.

3ـ الشخصيات:

تُعد الشخصيات موضوع القصة السردية، ذلك أنها تختزل إلى وظيفة تركيبية محضة، وتقوم بالأفعال وتوجيه مسار الأحداث،

وتتحكم في دفة السرد (تودوروف، 2005: 73). والشخصية عنصر مهم من عناصر العمل السردي ترتبط بعلاقة وطيدة مع الأحداث، وتُسهم في بلورتها وتناميها، غير أن الشخصية في العمل الأدبي تختلف باختلاف تقديمها، فهي أشبه بالمرآة التي تُبين رؤية السارد الفنية التي من أجلها توسل بتوظيف شخصيات معينة؛ لتحقيق ما يرومه من غايات في عمله الأدبي. وتحتل الشخصيات في النصوص السردية منزلة كبيرة بوصفها العنصر الذي يمكن أن تتقاطع عنده كافة العناصر المتعلقة بالعمل السردي (بحراوي، 1990: 202).

وسنتناول الشخصيات في تلك الرسائل؛ بوصفها النواة التي تدور حولها أحداث الحكاية الرسائلية، سواء كانت هذه الشخصيات واقعية أم تاريخية أم متصلة بحياة المترسل، أو كانت رئيسة فاعلة في الحركة القصصية، أم ثانوية تقوم بأدوار معلومة في الأحداث، ولعل ذلك يوضح التفاوت في حضور الشخصيات وتنوعها في الأدب الترسلي عامة، وفي رسائل حمزة شحاتة على وجه الخصوص، وهذا ظاهر في قوله: **كانت حياتي الماضية... محملة بأخطائي وأخطاء الآخرين...وكنت أصبر أمًّا الآن...لم يعد هناك احتمال لأخطائي مهما صغرت...ومن هنا تبدو لك الحقيقة المرعبة في احتمال أخطاء الآخرين...وبالرغم من هذا ما زلت في نظر الآخرين مسؤولًا عن الاستجابة لكل رغبة...ولكل خطأ...لا تظني أنني أبكي بهذه الكلمات... إني أضحك بها...لقد فهمت الحياة...ولكن بعد فوات الآوان فلم يعد لهذا الفهم معنى ولا جدوى** (شحاتة، 1980: 117– 119). يتجلّى في هذا المقطع الجانب الذاتي للمترسل، ومدى شعوره العميق بالحزن والأسى، بالإضافة إلى تبرمه من واقعه المحيط به، ورفضه احتمال أخطاء الآخرين، وهذا ظاهر في نص الرسالة السردي، والألفاظ التي استخدمها بكل وضوح، ولذلك تركز السرد على شخصية المترسل ذاته، بوصفها الشخصية الرئيسة، منتجة للأحداث ومؤثرة في نموها، تنطلق منها الأحداث وتعود إليها في نهاية المطاف، فالمترسل شخصية رئيسة لها أوصافها المعتبرة، وقد أفضت علاقته الحميمية بابنته شيرين إلى هذه المكاشفة، والبوح بما يعتوره من ألم وحسرة، كل ذلك أدعى إلى كشف مضمون الرسالة، تلك الرسالة المتجذرة في أعماق ذاته، فهي مرآة صادقة للحالة التي آل إليها المترسل/ الشخصية الرئيسة، فكان التوافق بين مضمونها وما ينتابه من مشاعر خاصة، فالشخصية روح وجسد ووعي وطبيعة، ولا يمكن دراستها إلا من خلال مرجعيتها الحقيقية أي الثقافية والأدبية (خليفي، 2012: 96). ولعل المقطع السابق قد أبرز معاناة الشخصية الرئيسة، والشعور بالوحدة تحت وطأة التباعد المكاني بينه وبين ابنته شيرين، غير غافلٍ عن أهمية الشخصية الرئيسة في تدفق السرد الذاتي؛ إذ أسهمت في إغناء الخطاب الترسلي من خلال حديث النفس، وما رافق ذلك من سرد استرجاعي، أدى إلى دفع عجلة السرد والمضي به إلى الأمام.

وفي موضع آخر من رسائل حمزة شحاته، تبرز الصلة الوثيقة بينه وبين الشخصية التي تربطه بها عاطفة حميمية؛ إذ يقول: **ابنتي الحبيبة...ها أنا أشعر بالارتياح والطمأنينة لأني أكتب إليك مرة أخرى. إن التنفس بعمق في الهواء النقي يهبنا مزيدًا من الراحة والمتعة...هذا ما أحسه عندما أكتب إليك...لأنك يا شو صديق أكثر منك ابنة...إنك بالنسبة لي الهواء النقي الذي أتنفسه...صعب أن تصور لك الألفاظ ماذا أعني...ولكن لابد أنك تفهمين** (شحاتة، 1980: 108). أبان المترسل في المقطع السابق عن الصفات الشخصية لابنته شيرين، وهي صفات نابعة من ذات المترسل، ومن عالمه الخاص، فليست موضوعية بقدر ماتحمله من صفاتها المتمركزة في ذات المترسل، فهي شخصية يشعر معها بالارتياح والطمأنينة، وقد وصفها بأنها صديق أكثر من ابنة؛ فضلًا عن كونها الهواء النقي الذي يتنفسه ويتخلص به من رواسب الاحتراق الداخلي. ولا يخفى على ذي لب أن لغة الكتابة في الرسائل الذاتية تمثل تقاطعًا خفيًا بين كتابة الظاهر وكتابة الباطن (الدهري، 2003: 124). ولعل تلك الأوصاف الروحية التي خلعها على الشخصية الرئيسة/ شيرين، تُفصح عن جانب عاطفي حميمي، وهذا يُفسر شعوره تجاه شيرين؛ بوصفها مصدرًا يبعث على الراحة والطمأنينة. إن شخصية المتلقي الخاصة قد تُشكل علاقة ملتحمة بذات الكاتب، وهذه العلاقة يُجسدها السرد بوصفه رسالة تُفصح عن تلك العلاقة، ذلك أن الشخصية ذات أثر تسهم في خلق السرد (شبيب، 2013: 107). وهو ما أدى إلى كثافة حضورها في خطابه الترسلي، فهي الشخصية الرئيسة التي تمنح المترسل طاقة تمده بالحياة، وبذلك ندرك أهميتها في ذات المترسل، وحرصه على وصفها بما يتناسب مع مكانتها في حياته. ويمكن أن تكون الشخصية ذات صلة عاطفية بالكاتب، فنجده ينتقي ملامحها، وسماتها، ويُحدد لها موضوعًا معينًا في عالمه الخاص (قسومة، 2009: 190).

وقد تتجاوز الحكاية الرسائلية شخصيتي المترسل وابنته شيرين إلى الحديث عن بعض الشخصيات التي تُسهم في تنامي الأحداث وتطورها، كقوله: **أخي...غازي...كانت شيرين حلمي...وقد صار مستقبلها حلمك، وستكون مثلك حلمًا للرجل الصغير...قل لي بربك هل أنت راضي عن حماقة زوجتك؟!...أرجو أن تحملها على التعقل...وعندما تكتسب معرفة...تعرف أن الرسائل الخاصة شيء مختلف عما يعد للنشر...وحينئذ ستحمد لك أنك أعنتها على عدم التعجل...إنك ستسدي إليَّ جميلًا عظيمًا إذا أحكمت رقابتك عليها...شكرًا لك ...أيها الصديق...وأطيب تحياتي للوالدين الكريمين والإخوة وإلى اللقاء** (شحاتة، 1980: 180). تبرز في هذا المقطع شخصية غازي بوصفها شخصية نامية تتفاعل مع الأحداث وتعمل على تطورها، فكان المترسل يُعول عليها في خطابه الترسلي، وقد كلفه بمهمة فرض الرقابة على ابنته، وعدم نشر الرسائل، وقد أوكل لغازي بعض الأعمال في المقطع

السابق، بحكم موقعه من شيرين، ناهيك عن عدم التكلف في تنميق الرسالة، فهي عفوية في أفكارها، سهلة في أسلوبها؛ فضلًا عن الأُطر التخاطبية الجديدة المجسّدة للصداقة في أرقى معانيها مثل: أخي، أيها الصديق؛ إذ تُنبئ عن العلاقة الحميمية بين المتخاطبين. ومثل هذه العبارات السابقة، يمكن أن تُبين علاقة المتكلم بالمخاطب، تلك العلاقة التي تتميز ـ بدرجة كبيرة ـ بالصراحة والعفوية والتلقائية (بالزين، 2009: 70).

وبذلك استطاع المترسل فتح آفاق جديدة من الأحداث وتطويرها، بالإضافة إلى أن هذه الرسالة تكشف عن هموم المترسل وآلامه، وكل ما من شأنه أن يُلقي الضوء على أُموره الخاصة، وأحواله الشخصية، وقد برز ذلك من خلال أُسلوبه الذي غلب عليه الحديث عن أحلامه ومستقبل ابنته، ومكاشفته بمخاوفه، فكانت ذات المترسل المتألمة حاضرة في خطابه، وكذلك لم تغب ذات غازي؛ بوصفها الذات الأخرى المستقبلة، وهذا أدعى إلى تجويد العملية التواصلية في رسائل حمزة شحاتة إلى ابنته. إن تحديد المخاطَب من قِبل المرسل، يشهد له بمشاركته في العلاقة التخاطبية، ويُبين دوره في التواصل، بل إنه يجعله شاهدًا على الخطاب (أريكشيوني، 2007: 32). وغير خافٍ علينا وجود بعض الشخصيات التي ذكرها المترسل في رسالته، بيد أنها شخصيات غير فاعلة على مستوى الأحداث، مثل: الرجل الصغير، إخوة غازي، والديه، تلك الشخصيات لم يكن لها مشاركة فاعلة على مستوى الأحداث، بخلاف شخصية غازي التي أفصحت عن غرض الرسالة، وبيان مقاصدها التي أرادها المترسل في إطار سعيه الحثيث؛ للتأثير على غازي وإقناعه شيرين بعدم نشر الرسائل. ومن هنا فإن الشخصية في الخطاب الترسلي أخذت معالمها تتشكل من خلال السرد وتلك الاعترافات، وذلك البوح الذي أضفى على الرسالة سمة سردية مخصوصة.

ثانيا: خصائص الخطاب السردي

الخطاب في أبسط مفاهيمه هو النص، أو تلك الرسالة التي يوجهها المخاطِب إلى المخاطَب، تحمل تلك الرسالة متناً باختلاف مضمونها المتنوع والمتعدد، والخطاب ملفوظ طويل، أو متتالية من الجمل، تكوّن مجموعة منغلقة يمكن من خلالها معاينة بنية سلسلة من العناصر بواسطة المنهجية التوزيعية، وبشكل يجعلنا نظل في مجال لساني محض (يقطين، 1997: 17).

لقد اهتمت الدراسات الحديثة بالخطاب السردي، وما يكتنز به من جماليات متعددة، وطاقات ثرّة، وبدائل سردية، تكشف عن إبداع السارد في تعامله مع بنية النص السردي؛ إذ إن خطاب الحكاية يعني طريقة الراوي التي يُقدم بها الأحداث للمتلقي، والكيفية التي يتوخاها في سرده للأحداث. وهكذا اعتنى الإنشائيون أمثال جيرار جينيت وتزيفتان تودوروف بالقصة، فهي أثرٌ سردي ينقله الراوي إلى القارئ أو السامع، ذلك أن الخطاب يختص بنقل الوقائع والأحداث إلى حيز الكلام بواسطة راوٍ أو مجموعة من الرواة (القاضي وآخرون، 2010: 174). إن فحص النصوص السردية لا يستقيم لنا دون النظر في تقنيات الزمن الموظفة داخل بنية الرسالة، والطريقة التي يُقدّم بها المترسل أحداثه، وكيفية بناء الأحداث من موقع المترسل في الرسالة، وهذا يقودنا إلى الاشتغال بموضوع الخطاب، لأنه يساعد الباحث في تحليل الجانب السردي، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال النظر في جوانب ثلاثة رئيسة هي: الزمن، أساليب القص، التبئير أو الرؤية، والكشف عن أهمية تلك التقنيات في نصوص الرسائل السردية، وحضورها في خطاب الحكاية.

1ـ زمن السرد:

يوجد بين فعالية رواية قصة والطبيعة الزمنية للتجربة الإنسانية تلازم ليس بعرضي لكنه يمثل صورة من صور الضرورة العابرة للثقافات، أي يصير الزمن إنسانياً بقدر ما يتم التعبير عنه من خلال طريقة سردية، ويتوفر السرد على معناه الكامل حين يصير شرطاً للوجود الزمني (ريكور، 2006: 95). ويعني زمن السرد تحديد موقع الحكاية الزمني من الفعل السردي؛ إذ يُشكل إلى جانب المستوى السردي والشخصية، المقولات الثلاث التي يدرس من خلالها المقام المنتج للخطاب (القاضي وآخرون، 2010: 132). ولما كان زمن السرد أحد مكونات الخطاب السردي الرسائلي؛ فضلًا عن كونه من أهم العناصر في الدراسات النقدية الحديثة، فإن هذا ما يُسوغ لنا تتبع تقنيات الزمن المتعددة، مستعينين في ذلك بآراء جيرار جينيت في كتابه خطاب الحكاية. ونلحظ التطابق بين زمني السرد والكتابة؛ حيث يقوم المترسل بالرواية للمرسل إليه من خلال كتابته للرسالة، وقد يكون زمن الأحداث سابقًا لزمن السرد، وذلك بأن يروي المترسل ماحدث له في نفس اليوم الذي يكتب رسالته إلى المرسل إليه، أو قد يعكس وجهة نظره تجاه موقف معين في لحظة كتابة رسالته، أو قد يُخبر المرسل إليه بما ينوي فعله مستقبلًا. ولا شك أن دراسة الزمن في الخطاب السردي، تجعلنا نقف على الفرق بين زمن الخطاب وزمن الحكاية المندرجة ضمن إطار الرسالة؛ حيث إن زمن الخطاب هو الزمن الذي يُقدم به المترسل أحداث رسالته، في حين أن زمن الحكاية يعني الزمن الذي وقعت فيه الأحداث المروية في الرسالة. وعلى هذا الأساس يمكن القول إن الزمن ماثل في السرد (بحراوي، 1990: 177).

وأُشير إلى تجلي وجهة نظر الكاتب ومغزاه من خلال العلاقة الناشئة بين الزمنين، أي زمن الخطاب وزمن الحكاية، وهذا الأمر يكشفه فقط حُسن توظيف الكاتب لتقنيات الزمن المختلفة في خطابه الترسلي، الأمر الذي يكشف رؤية الكاتب في صياغة ما جرى من أحداث الحكاية الرسائلية، وهذا ما نجده في مراسلات حمزة شحاتة وابنته شيرين؛ حيث يتطابق زمن السرد وزمن الكتابة، كقوله: **الآن فرغت من الاستماع لرسالتك الواردة** (شحاتة، 1980: 56). إن الزمن الماثل في هذا الرسالة يؤكد

التطابق بين زمني السرد والكتابة، ذلك أن لفظة الآن تكررت بكثرة وهي تدل على تزامن السرد مع الكتابة، وهذا ما يفسر حكاية حمزة شحاتة، وما وقع له من أحداث أثناء كتابة بعض رسائله إلى ابنته، كما رصد هذا الزمن ما طرأ على الواقع المعيش من تحولات حضارية، وكيف أصبحت الرسالة وسيلة للتواصل بين المتباعدين مكانياً؛ فضلًا عن بيان منزلة شيرين عند والدها. وأُشير إلى قوله: **جاءتني بطاقة معايدة من صديق بالرياض.. صباح العيد وحتى هذه الساعة لم أرد التحية** (شحاتة، 1980: 198). تدل لفظة حتى هذه الساعة على التطابق بين زمني السرد والكتابة وتزامنهما، ذلك أن هذه اللفظة تُضيء بعضًا من جوانب شخصية المترسل، وتوضح المنزلة التي يحتلها المرسل إليه بالنسبة للمترسل. إن السرد الذي يتجلى بصيغة الماضي يمكن أن يكون نقلًا فوريًا لما يعيشه الكاتب في لحظة كتابة الرسالة (جينيت، 2003: 230).

ومن هنا ندرك بأن الكاتب هو السارد والشخصية الدائرة حولها الأحداث. وتكون الرسالة وسيطًا للحكاية وعنصرًا للحبكة معًا (جينيت، 2003: 231). ولعل بعض الألفاظ الدالة على تزامن السرد مع الكتابة تؤكد على انتظام المادة المسرودة، وفق نظام زمني مخصوص، يُشيده المترسل داخل بنية النص السردية في خطابه الترسلي، ويكتنز بنوع من السرد الآني الذي يمنحه فرصة للاسترسال في حديثه عن النفس، أو سرد ما وقع له من أحداث يومية، أو ما ينوي فعله من أحداث لاحقة. ولاشك أن تحديد زمن السرد واقترانه بزمن الكتابة يتيح لنا إمكانية تحديد بنية الزمن على مستوى الخطاب (يقطين، 1993: 90). أفضى بنا التزامن بين الزمنين إلى معرفة حال المترسل أثناء ترسله، مما يجعلنا نتبين التكافؤ الأجناسي بين الرسالة والأجناس السردية الأخرى؛ كاليوميات والمذكرات والسيرة الذاتية؛ خاصة فيما يتعلق بالبنية السردية وتشكلها. وقد أشار عبد الصمد زايد إلى أن الزمن مادة تتشكل منها الأعمال والحركات والأقوال (زايد، 1988: 7). إن تزامن السرد والكتابة يجعلان الرسالة؛ وسيلة يتخذها المترسل في الكشف عن غرض رسالته ومغزاها الفني. ولئن بدا التطابق بين زمني السرد والكتابة في بعض الرسائل؛ فإن زمن الأحداث قد يسبق زمن السرد، لأن المترسل قد يذكر ما وقع له من أحداث سابقة، مما يجعلنا نُيمم أبصارنا تجاه زمن السرد، وعلاقته بالأزمنة الأخرى، أي الترتيب والمدة.

الترتيب:

ليس بمقدور المترسل عرض الأحداث مرتبة وفق وقوعها، ذلك أن خطية الكتابة تفرض عليه تعاملًا خاصًا في توظيف الزمن في خطابه السردي. وهذا يتطلب مقارنة نظام الأحداث أو المقاطع الزمنية في الخطاب السردي، بنظام تتابع هذه الأحداث أو المقاطع الزمنية نفسها في القصة (جينيت، 2003: 47). مما يتيح معرفة ما أدخله المترسل على الأحداث من استرجاعات واستباقات، وتقديم أحداث على أحداث أُخرى، وإذا ما وقفنا على الخطاب السردي المندرج ضمن رسائل حمزة شحاته؛ فإننا ندرك تماماً أن الكاتب لا يستطيع أن يقدم أحداثاً مرتبة بحسب وقوعها الزمني، بمعنى أنه مقيد بخطية الكتابة؛ لذا نجده يلجأ أحياناً إلى تقديم بعضها على الآخر، وهذا يُفضي إلى بروز نمطين زمنيين هما: الارتداد والاستباق. ولا شك أن اللغة تنعكس على الذات، وعلاقاتها بالموضوع أو الآخر المتلقي، ذلك أن الإنسان نفسه ينغرس وهو يكتسب اللغة في نظام رمزي سابق للوجود، ومن ثم يتيح للغة وهو يتبناها أن تؤثر على طاقاته، وهو امتياز خاص بالإنسان مستخدم اللغة لأن يبقى غافلا وهو يصنع الأشياء بالكلمات عن المدى الذي ساهمت وما زالت تساهم به الكلمات في صناعته (لاكان، 1999: 88).

أ– الارتداد:

تقنية زمنية يتوقف فيها السرد الحاضر، ويتم استرجاع الماضي بأحداثه وتوظيفه في الحاضر؛ إذ إن المترسل قد يعمد إلى إيقاف الزمن السردي الحاضر، ويعود إلى الماضي معتمدًا على الأحداث المخزونة في الذاكرة، الأمر الذي يسهم في الكشف عن نفسية المترسل وثقافته وهمومه وآلامه وآماله، وما يهدف إليه من الارتداد بالأحداث. وأملى المنطق الثقافي لما بعد الحداثي إلى تمثيل أفكارنا ونماذجنا النمطية عن الماضي، لا تمثيل الماضي التاريخي، ومن هنا يعاد الإنتاج الثقافي إلى داخل فضاء عقلي يتتبع صورنا العقلية للماضي، ذلك أن أزمة التاريخية أملت العودة بطريقة جديدة إلى مسألة التنظيم الزمني (جيمسون، 1994: 140). وبذلك فإن الارتداد سرد لاحق لحدث سابق للحظة التي أدركتها القصة (القاضي وآخرون، 2010: 17).

ونجد حضورًا قويًا لهذه التقنية، أي الارتداد في قوله: **تسألين عن أخبارنا...ليست لنا خادمة منذ شهور...ونحن لا نحصل على مطالب العيشة اليومية من السوق المجاور إلا بشق الأنفس وصار من النادر أن يمضي يوم في الأسبوع أرتاح فيه من عمل الشيال أكثر من مرة..لأن الشيالين...تحولوا كلهم إلى التسول باعتباره عملًا حرًا مربحًا ومربحًا في نفس الوقت** (شحاتة، 1980: 96). أضاء الارتداد بعض جوانب شخصية المترسل، وما تكابده في واقعها المعيش من صعوبات شتى؛ إذ لا خادمة تعمل على راحتهم، ولا يُتحصل على القوت اليومي إلا بشق الأنفس؛ فضلًا عن حمل الأغراض الذي آلم ظهره. كل ذلك كشفته تقنية الارتداد التي أبرزت للقارئ بعض الجوانب الخفية من شخصية المترسل، والتي ما كان له أن يعرفها لولا هذه التقنية؛ فضلًا عن الضوابط الأخلاقية التي تحاصر الخطاب الترسلي، وتحدد له فضاء السرد، ذلك أن تقنية الارتداد تكشف لنا عن أحوال الناس وصفاتهم، وعن تداعي القيم من أجل الكسب السريع بأقل مشقة، وهو ما يؤكد وعي المترسل بتلك الأحداث التي وظفها في رسالته السابقة إلى ابنته شيرين. ويرد الارتداد

في قوله: **كانت حياتي الماضية كلها حتى أمس محملة بأخطائي وأخطاء الآخرين..وكنت أصبر لأن ظروفي كانت تعينني على الصبر والاحتمال..ماديًا..ونفسيًا** (شحاتة، 1980: 117).

إن هذا الارتداد يمنح السرد حيوية، وذلك من خلال ربط السابق باللاحق، فقد كشفت تقنية الارتداد عن أخطاء المترسل نفسه، وكيفية الصبر على أخطائه وأخطاء الآخرين، وقد ساعدته الظروف على احتمال مشقة ذلك. وتتجلى إفادة المترسل من تقنية الارتداد في كسر خطية الزمن، وقدرته على العودة بالأحداث إلى الماضي، والعودة إلى الزمن الحاضر، وإضاءة ماضي المترسل نفسه وتجسيد صفاته؛ فضلًا عن إضاءة أُفق انتظار القراء، وهو ما يفسر حديث المترسل عن بعض جوانبه الشخصية، وجعل الزمن الماضي مدار حكايته. وقد يرد الارتداد في موضع آخر من تلك الرسائل كقوله: **سررت برسالتك الرقيقة لأنها كانت تعبيرًا صادقًا وأمينًا عما تنطوي عليه أعماقك لي من حب ممزوج بالحنان..هذا الحنان الذي أحسست دائمًا بأنه طابع وجدانك الأصيل** (شحاتة، 1980: 210). وضح الارتداد في المقطع السابق العلاقة الحميمية بين شيرين ووالدها، ومكانة حمزة شحاتة في نفس ابنته، وهو ما كشفت عنه تقنية الارتداد التي رسمت صورة واضحة عن حب الابنة لوالدها، وهو حب يسمو فوق كل حب، وصورة مشرفة لا يتسرب إليها الباطل، مما يؤكد لنا واقعية الارتداد في تلك الرسائل، فالرسالة خطاب أدبي يعول على تكثيف زمن السرد، دون خلخلة الزمن الحقيقي للأحداث، مما يولد لدى القارئ شعورًا بأنه أمام سيرة قد تكون ذاتية أو غيرية. وإذا كان التعبير الأدبي اللاشعوري يشبه الشعر في بنياته المحددة بالعديد من العناصر والمتعددة الأصوات؛ فإن الكاتب الذي يختار تناول اللاشعوري، ويأمل في اتباع قوانينه في الكتابة، سيحتاج بالضرورة إلى أن يصبح أكثر شبهاً بالشاعر ليكون أقرب إلى جوهر ذاته (لاكان، 1999: 107).

ولئن مكنت تقنية الارتداد القارئ من الوقوف على أحداث ماضية، والتعرف على الدواعي الحافة لاندراج السرد ضمن الخطاب التراسلي، فإن التوجه الزمني لتقنية الاستباق يأتي معاكساً لتوجه تقنية الارتداد؛ إذ إنه جزء لا يتجزء من بنية الخطاب السردي الرسائلي، يكشف عن بعض الأحداث المستقبلية التي ستقع دون إخلال بزمن السرد، وهو ما سنعرض له بشي من التفصيل.

ب– الاستباق:

تأتي تقنية الاستباق كمحاولة أُخرى من محاولات المترسل لكسر الترتيب الخطي للزمن، وذلك من خلال الإشارة إلى وقوع أحداث مستقبلية بالنسبة لحاضر السرد؛ إذ إن الاستباق يُعرّف بأنه كل حركة سردية تقوم على أن يُروى حدث لاحق أو يُذكر مقدمًا (جينيت، 2003: 18). ولا شك أن الاستباق يُحدث مفارقة زمنية في النص السردي للخطاب التراسلي، وذلك بتحويره للسرد عن مجراه الطبيعي. وتطالعنا هذه التقنية كثيرًا في رسائل حمزة شحاتة، مثل قوله: ن**سيت أن أُطري أسلوبك الرائع من خلال رسائلك إلي..إنك تتقدمين ليس من المجازفة أن أنتظرك كاتبة رائعة قوية التأثير...ثقي أنك ستأخذين مكانا ممتازا في الصحافة والإذاعة وفي عالم الفكر...وشد مايسعدني ذلك... على أنه التقدير الصحيح لعلامات تفوقك** (شحاتة، 1980: 199).

إن التوجه الزمني لهذه التقنية، يقفز إلى الأمام من خلال إيراد ما سيقع من أحداث مستقبلية، تنبأ بحدوثها المترسل قبل أن تقع، وهو مانجده في قول حمزة: ليس من المجازفة أن أنتظرك كاتبة رائعة قوية التأثير، ستأخذين مكانًا متميز في الصحافة والإذاعة والفكر، التقدير الصحيح لعلامات تفوقك. ومن هنا فإن الاستباق يُسهم في إثارة حفيظة القراء، وجذب انتباههم، وحملهم على مواصلة قراءة الرسائل؛ لكشف إمكانية تحقيق تلك الأحداث المستقبيلة من عدمها، وما من شك أن تقنية الاستياق عنصر مهم في بنية الخطاب السردي لرسائل حمزة شحاتة، وأنها تدل على أن المترسل على علم بما سيقع من أحداث لاحقة، وإلى ذلك أشار دون إخلال بزمن السرد. وتطالعنا تقنية الاستياق في قوله: **بعد أسبوع...ستخرجين أقوى مما دخلت...إن كان لي حق الفيتو فأنا اعترض على أن تلدي بالقاهرة...ستكون هناك ارتباكات لا تخرجين منها بغير آثار من الإعياء في أعصابك...أعرف أن نصيحة كهذه لن تجدي وأنها قد تفسر بأنها رغبة في إبعاد المشكلة عن مجالي...الأفضل أن تضعي طفلك في الجو الذي سينشأ فيه وعلى الأرض التي يرتبط بها** (شحاتة، 1980: 115).

أفصح هذا المثال عن التوجه الزمني لتقنية الاستباق، وأنها تقع على النقيض من تقنية الارتداد، وذلك من خلال القفز إلى الأمام لاستحضار أحداث يمكن أن تقع؛ فضلًا عن كشف الاستباق لتصورات المترسل، وما يشغل نفسه تجاه صحة ابنته شيرين، وتوقعه بتماثلها للشفاء بعد أسبوع واحد، وانظر إلى اعتراضه على ولادة ابنته في مصر، وما ستجنيه إذا أصرت على رأيها من تعب ومرض، زد على ذلك أن الاستباق أماط اللثام عن مخاوف حمزة شحاتة المستقبلية من عدم إذعان ابنته لما أسدى إليها من نصح وإرشاد، وعدم انتفاعها بذلك. ولعل السرد الاستباقي في المثال السابق يُسهم في تعيين خط تنطلق منه الأحداث، إضافة إلى ترقب القارئ لتتالٍ حدثي يمكن وقوعه على محور الزمن اللاحق، وفي ذلك تلبية لرغبة القارئ، وتشويقه لأحداث ستقع، مما يؤكد أن المنطق الزمني بكل تقنياته فاعل في نصوص التراسل السردي. ونجد توظيفًا لتقنية الاستياق في قول حمزة شحاتة لابنته: **في يوم ما ستريني أمامك فجأة كالمارد...سيكون أول عمل لي أن أُحولك إلى غصن بان بعد رحلة الوضع...إلا إذا حال بيني وبينك طفلك المنتظر...وهذا ما ينبغي توقعه من الآن...عندما تصبحين أمًا سيكون كل شيء على ما**

يرام..بدرجة أنك ربما استغنيت عن الاستماع لأي شيء آخر (شحاتة، 1980: 117–116). كشف النص عن الأعمال التي ينوي المترسل القيام بها فور وصوله لابنته، وسعيه إلى بث الطمأنينة في نفس ابنته، عندما تصبح أمًا. وهكذا أحالتنا تقنية الاستباق إلى الواقع المعيش، وما ينوي المترسل إنجازه من مشاغل مما يؤكد فاعلية توظيف هذه التقنية في الرسائل. فالاستباق هنا حركة سردية تقوم على أن يُروى حدث لاحق أو يُذكر مقدماً (جينيت، 2003: 18).

يعمد الكاتب إلى هذه التقنية للكشف عن مضامين لاحقة، يمكن لها أن تسهم في بناء السرد وتشكله عبر مقاطع طويلة أو قصيرة ضمن بنية الخطاب التراسلي؛ وهكذا فإن التوجه الزمني لهذه التقنية معاكس لتوجه الارتداد، فمثلما يرجع زمن القص لاستحضار الأحداث الماضية، يقفز إلى الأمام متخطياً اللحظة التي وصل إليها لإدراج أحداث ما زالت في الحكم المجهول (العزي، 2011: 70). فالاستباق إذن سمة بارزة في الأعمال السردية الكبرى، كالقصة أو الرواية، لكنه في الرسائل يأخذ النمط نسفه هناك، ويتغير ويتلون تبعا لطبيعة الخطاب الذي يحتضن السرد، والرسالة خطاب أدبي له سماته الخاصة التي تمثله ويمثلها، ورأينا حضور الاستباق هنا يأخذ خصوصية في السرد الرسائلي ويمنحه خصوصية أخرى، وتجلت في المثال السابق بعض الإشارات أو الإيحاءات الأولية لأحداث ستأتي لاحقاً. وتعد هذه الإشارات استباقاً تمهيدياً للحدث الآتي في السرد (القصراوي، 2004: 213).

ولئن برز الشك في أحداث السرد الاستباقي من حيث عدم وقوعها؛ فإنه ينهض بوظائف أخرى في النص السردي، فيعمد إلى تعيين خطٍ تنطلق منه الأحداث، ويخلق حالة من الترقب والانتظار لتتالٍ حدثي ممكن الوقوع، ويحقق رغبة المتلقي في معرفة ما سيقوم به الراوي من أعمال مسترسلة، وعلى هذا النحو نتبين أن المنطق الزمني فاعل في السرد التراسلي، ويرتبط بمستوى الإرسال، ويشحن جو الرسالة بمزيد من الأحداث المرتقبة.

المدة:

المدة في دراسة النصوص السردية للأدب الترسلي هي إحدى المستويات التي اقترحها جيرار جينيت، وذلك من حيث مقارنة الفترة الزمنية التي تستغرقها الأحداث في الحكاية بالمدة الزمنية التي تستغرقها في الخطاب (القاضي وآخرون، 2010: 178). وإذا نظرنا في الرسائل تبين لنا مقدار ما وظف فيها من حركة زمنية أي سرعة القص؛ إذ إن العلاقة بين ما تشغله الأحداث من وقت، وطول الخبر من حيث الأسطر أو عدد الصفحات هي مانسميه بالمدة الزمنية أي سرعة القص، فقد تُعرض الأحداث في دقيقة واحدة فقط، ولكنها تشغل عدة صفحات من الرسالة والعكس صحيح، أي تلخص بعض الأسطر والجمل أحداث عدة سنين، وهو مايسم حركة السرد بالسرعة مرة، وبالبطء مرة أخرى. وأُشير إلى مكمن الصعوبة في إجراء مقارنة بين زمن الحكاية وزمن السرد؛ إذ لا يمكن ضبط المدة الزمنية التي استغرقتها حكاية ما بشكل دقيق في جميع الحالات؛ تعويلًا على أزمنة قراءتها المتعددة بتعدد القُراء، غير أنه يمكن ملاحظة الإيقاع الزمني بالنظر إلى تباين مقاطع السرد وتفاوتها، وهو ما يُولد لدى القارئ انطباعًا تقريبيًا عن تسارع الزمن أو تباطئه (الحمداني، 1991: 76). ولعلنا نوجّه أنظارنا صوب التقنيات المسهمة في تسريع دفة السرد، كالحذف، والخلاصة، ولعلنا نؤجل التقنيات المسهمة في تبطئة السرد كالوقفة الوصفية، والمشهد الحواري عند الحديث عن أنماط السرد.

التقنيات التي تُسهم في تسريع السرد:

أ- الحذف:

تسمى تقنية الحذف بالقفز أو الإضمار، وتعني أقصى سرعة يمكن أن يسير بها السرد؛ حيث إن المترسل يعمد إلى حذف بعض تفاصيل الأحداث من سرده الترسلي، دون إخلال بالمعنى العام مما يؤكد وعيه التام ودرايته بمجريات الأحداث. ويتجلى الحذف من خلال قصر السرد على فترة زمنية من الحكاية ولا يكون لها وجود في الخطاب (القاضي وآخرون، 2010: 76). ويبرز الحذف أيضاً في قول حمزة شحاتة: **وأما أن تمضي الشهور كخيول السباق وأنتِ صامتة فهذا شيء مختلف أرأيت يا أم هاني من فينا المقصر؟!** (شحاتة، 1980: 163). يتجلى الحذف في كلمة الشهور الدالة على فترة زمنية غير محدودة جرت فيها عدة أحداث، ولكن ابنته لم تبعث له برسالة تطمئنه، أو توضح له بعض أحداث تلك الفترة، وفضّلت الصمت على الكلام، وهذا ما جعل والدها يستنكر ذلك منها بقوله: أرأيت يا أم هاني من فينا المقصر؟!. ولا ريب أن المترسل بإسقاطه تلك الفترة الزمنية، وعدم الخوض في تفاصيلها يدرك بوعيه التام أن ذلك من شأنه التأثير في مسار القص، وخط سير الأحداث، ويجنب القارئ الملل والسأم؛ نتيجة عدم الوقوع في الإطالة المملة الناشئة عن سرد الأحداث الواقعة وفق تسلسلها الزمني الطبيعي. وعلى هذا الأساس يبقى جزء من الحكاية مسكوتًا عنه، أو مشار إليه بعبارات زمنية تدل القارئ على موضع الحذف في النص (بحراوي، 1990: 54).

وفي موضع آخر نجد توظيف هذه التقنية في قوله: **المشكلة المعقدة أني لازلت لا أكتب ولا أقرأ، وإذا فلا مهرب من أن يكون بيني وبينك وسيطا وبيني وبين هذا الوسيط دائمًا مابين الأرض وزحل من البعد..أنا أعيش في داخل هذه المشكلة منذ أعوام طويلة** (شحاتة، 1980: 162). يؤكد قوله منذ أعوام طويلة على اختزال ماجرى في تلك الفترة من أحداث؛ خاصة أن المتلقي للرسالة تلوح في ذهنه عدة تساؤلات لم يلق جوابًا لها في الرسالة السابقة، وذلك لتخطي المترسل لها دون توقف على ماجرى من أحداث في تلك الفترة المشار إليها، وبذلك نتفطن إلى أن حذف الزمن من شأنه أن يعمل على تقديم

بعض الأحداث على بعضها الآخر، ويُسهم في ترتيب الأحداث وفق رؤية المترسل التي ارتضاها لرسالته الأدبية. إن تقنية الحذف تتيح للكاتب تجاوز فائض الوقت في السرد، ويسهل عليه ترتيب عناصر القصة في استقلال عن خطية الزمن المهيمنة على السرد (بحراوي، 1990: 163).

ويمكن أن يأتي الحذف دالاً على المدة الزمنية، ويتم ذكر عدد الأيام التي تجاوزها المترسل في ترسله، وهذا ظاهرٌ في قوله: **اليوم 14 شوال، وكان علي أن أجيب على برقية تهنئتكم بالعيد قبل اثنى عشر يومًا على الأقل...حتى هذا كان متعذرًا علينا جميعًا** (شحاتة، 1980: 197). هذا الحذف المعلن جاء استجابة لمقاصد المترسل؛ إذ عمد إلى بيان المدة المحذوفة وحصرها في اثني عشر يومًا، ليمضي بالسرد قدمًا ويدفع به نحو الأمام، ويجعله منسجمًا مع أحداث رسالته التي يسطرها لابنته؛ فضلًا عن أن هذا النوع من الحذف لا يحتاج إلى إعمال ذهن المتلقي في معرفة المدة الزمنية المحذوفة، ولكن المترسل أفسح المجال للمتلقي لتصور ما حدث من أحداث يكتنفها الغموض في تلك المدة المحددة. وقد يكون الحذف نصف عام، كقوله: **قطعت آخر علاقاتي...منذ نصف عام** (شحاتة، 1980: 126). استثمر المترسل تقنية الحذف، فظهر الحذف المعلن في قوله: منذ نصف عام، وهي مدة زمنية محدودة، أراد المترسل إعلام المتلقي عن تلك الفترة المسكوت عنها دون الاسترسال فيها، فهي غير مهمة من وجهة نظره، وقطعًا أثناء تلك المدة المحددة حصلت بالضرورة بعض الأحداث، إلا أن المترسل فضّل الإعراض عنها، واكتفى بالإشارة إليها دون الخوض في التفاصيل. وتمثل تقنية الحذف علامة دالة على الانتقال من مستوى لآخر على صعيد البناء الفني؛ لأجل تسريع عجلة الأحداث (العزي، 2011: 82). ولعلنا لا نبالغ إذا قلنا إن الحذف في الرسائل جاء خادما للسرد، ومسهما بجلاء في الإفصاح عن رغبة المترسل في الاختصار والاقتصار على سرد ما هو مهم في نظره، أو ما يمكن أن يكون غرض الرسالة الذي قامت لأجله.

ب– الخلاصة:

تسمى أحيانًا بالاختصار، وهي شكل من أشكال السرد القصصي، تسهم في تلخيص الأحداث، والمرور السريع لعدة سنوات أو شهور في مقاطع سردية موجزة، مما يحقق جملة من المنافع النصية، والغايات السردية التي تخدم النص السردي في تلك الرسائل، ومنها المضي بالسرد الرسائلي إلى الأمام، وهذا عائد إلى محدودية حجم النص السردي مقارنة بالزمان الذي يتضمنه في طياته. وتكمن الخلاصة في أحداث جرت في عدة أيام أو شهور أو سنوات في بضع فقرات أو صفحات دون تفاصيل أعمال أو أقوال (جينيت، 2003: 109). ولعل التعريف السابق يوضح مدى الصلة الوثيقة بين تقنيتي الخلاصة والحذف، فلا يمكن أن يتم استغناء الخلاصه عن الحذف، وهذا مرده إلى أنهما يقومان بتسريع السرد، واختصار الأحداث واللحظات الزمنية غير المهمة (المري، 2008: 93). والناظر بعين فاحصة يتبين تفاوت النصوص السردية في رسائل حمزة شحاتة بين الطول والقصر، وذلك لاختلاف السياقات التي ترد فيها تلك الرسائل، والوظيفة التي تضطلع بها، من ذلك قوله: **يالله العار ـ أأكون (فلتة) بعد ستين عامًا ـ وخمس بنات أنتِ (الكوبرا) فيهن؟** (شحاتة، 1980: 95). استطاع المترسل طباعة سرده بطابع الاختزال، وذلك من خلال مروره السريع على فترة زمنية طويلة، كانت مدتها ستين عامًا، وتم اختزال ذلك في سطر وكلمة واحدة فقط من حجم الرسالة، وهذا الأمر يوضح رغبة المترسل في تقليص ما جرى من أحداث في المدة المشار إليها، ورغبته في تسريع السرد. وتطالعنا تقنية التلخيص في موضع آخر، يقول: **لم يحمل حسام إليك رسالة مني...لم يكن هنا مجال...لقد كان كل شيء يتحرك بسرعة مذهلة، وحسام كان يتحرك كالدوامة، اختفى بعد قدومه، ثم ظهر فجأة ليحدد يوم سفره، واختفى قبل هذا الموعد، يوما...أكد فيه الفندق أنه حمل أمتعته إلى المطار... وطار...وحين ظهر فجأة في اليوم التالي كان التكسي ينتظره** (شحاتة، 1980: 125).

استطاع المترسل اختصار ما جرى من أحداث في عدة كلمات، دون الخوض في التفاصيل الدقيقة للأحداث، وعمل هذا الملخص السريع على اختزال مدة زمنية طويلة، وقعت فيها عدة أحداث من لحظة وصول حسام إلى أن عاد إلى السفر مرة أخرى،كما أسهم في تنوير المتلقي وربطه بملخص سريع عن الأحداث الدائرة منذ وصول حسام إلى مغادرته، وكان من نتاج ذلك أن زادت سرعة السرد. إن أهمية تقنية الخلاصة، تكمن في تسريع وتيرة السرد، والقفز على الفترات الميتة من زمن القصة دون الخوض في تفاصيلها، وربط أجزاء المتن الحكائي بعضها ببعض، والعمل على تحصين السرد الروائي ضد التفكك والانقطاع (بحراوي، 1990: 155). لقد وظفت تقنية الخلاصة في رسائل حمزة شحاتة في أكثر من موضع مثل قوله: **ومنذ أن وعيت نفسي، وما حولي حتى التقيت بالخريف لم أكن أعرف أكثر من ثلاث أو أربع مناسبات معرفة لا ينبه شعوري بها مظاهرها المادية العامة في المدن والقرى، مثل أعياد الفطر والنحر** (شحاتة، 1980: 152).

هكذا نجد المترسل يختزل مراحل حياته، وما دار فيها من أحداث في بضع كلمات لم تتجاوز السطر، وهذا ظاهر في قوله: منذ وعيت نفسي وما حولي حتى التقيت بالخريف، والخريف هنا إشارة إلى نهاية عمره، والسن التي هو فيها إبان ترسله مع ابنته شيرين، فكان اختزال السنين دون الخوض في تفاصيلها الدقيقة، وهذا التكثيف أسهم في تسريع السرد من خلال طي سنوات عديدة نأى المترسل عن ذكر ما وقع فيها من أحداث واقعة بالضرورة، وغير عصي على الفهم محدودية حجم النص

بالنظر إلى الزمان الذي يتضمنه. وهكذا يتبين لنا أن التلخيص يعمل على إحداث انقطاع زمني مؤثر في حركة الترسل السردي، ويمنح في الآن نفسه فرصة للمحافظة على وظيفة التراسل السردي الأساس: ألا وهي التواصل بين المتباعدين، ناهيك عن قيام تقنية التلخيص بتكثيف الأحداث، كل ذلك يثبت بما لا يدع مجالًا للشك، أن تقنيتي التلخيص والحذف لا يمكن فصلهما عن بعض، فهما وجهان لعملة واحدة، ولهما أهمية في بناء الخطاب السردي من حيث إسقاط الأحداث غير المهمة واختزالها في جمل أو أسطر.

2- أساليب القص:

تبدو أساليب القص معهودة في السرد العربي منذ القدم، وهي وسيلة وثيقة الصلة بين السارد والمسرود له، فكل خطاب سردي سواء كان قصة أو رسالة أو سيرة ذاتية، تنطلق أحداثه بالضرورة من بداية معلومة، وتنتهي إلى نهاية معلومة أيضًا، وما بين البداية والنهاية مسار من الأحداث، يمتد على زمن يطول أو يقصر، والراوي في هذا المجال عليه أن يتخذ أسلوبًا محددًا يعتمده في نقل الأحداث وفق خطة سردية ما، فيفصّل ويُدقق، أو يترك أحداثًا دون تفصيل ويلخصها. إن أساليب القص في النصوص السردية هي الطريقة التي يتخذها الراوي، أو الأسلوب الذي يتوخاه في سرد أحداث حكايته (القاضي وآخرون، 2010: 278).

وقد استعار الإنشائيون أمثال جيرار جينيت وتزيفتان تودوروف مصطلح أساليب السرد أو صيغ السرد من علم النحو للدلالة على تنظيم المعلومة السردية؛ فوردت الصيغ أي أساليب في قاموس» لتيريه»، وهو يحدد المعنى النحوي لمادة mode) صيغة(، بمعنى أنه اسم يطلق على أشكال الفعل المختلفة التي تستعمل لتأكيد الأمر المقصود، وللتعبير عن وجهات النظر المختلفة التي ينظر منها إلى الوجود أو العمل (جينيت، 2003: 392). بيد أننا إذا نظرنا في الرسائل نتبين أنها لا تُنقل من خلال طريقة واحدة يلتزمها الكاتب، فهناك رسائل مبنية على طريقة السرد، سواء كان مجملًا أو مُفصلًا، وأُخرى مبنية على الوصف، وثالثة مبنية على الحوار، ويجري الخطاب التراسلي على ثلاثة أساليب، يتخذها الكاتب في تقديم حكايته للمتلقي، وعلى هذا الأساس يمكن أن نميز بين تلك المستويات السردية في الخطاب التراسلي، ونتبين أشكال حضورها في نصوص رسائل حمزة شحاتة السردية، وسأعرض لأساليب القص بمزيد من التوضيح.

أ- السرد:

يمثل السرد أحد الأساليب التي يلجأ إليها المترسل في عرض أحداث رسائله، والسرد كما جاء في لسان العرب هو: تقدمة شيء إلى شيء، تأتي به متسقًا بعضه إثر بعض مُتتابعًا، وسردَ الحديثُ يسردُه سردًا إذا تابعه، وفلان يسرد الحديث سردًا إذا كان جيد السياق له (ابن منظور، 2003). والسرد من خلال تعريف ابن منظور، هو أسلوب متبع للتعبير الإنساني، يتم فيه تحويل الأحداث والسلوك الإنساني والأماكن إلى كلام، يُقدّم جملة من المعاني المنتظمة التي يعرض بها المترسل أحداث حكايته، وما يتضمنه النص من اتساق سردي في خطابه الترسلي، وتتابع للسياق مع إحكام جودته، ويشمل الخطاب المكتوب وغير المكتوب. ويعرف جيرار جينيت السرد قائلًا: هو العملية التي يقوم بها السارد أو الراوي، وينتج عنها النص القصصي المشتمل على اللفظ أي الخطاب، وهو الطريقة التي تحكى بها القصة (جينيت، 2003: 37). وتطلق عبارة السرد على عملية الاضطلاع بنقل الأعمال، كما تطلق على العملية التي تُنقل بها الأعمال من عالم القصة الأصلي المتخيل إلى عالم النص الأدبي (قسومة، 2009: 213). ولا ريب أن السرد أضحى سمة عامة في الخطاب اللغوي له نظام مخصوص من الإدراك اللغوي، ويتراوح حضوره في كثير من الأجناس الأدبية بين الطول والقصر. وعلى هذا النحو يتحكم السارد في دفة السرد، ويذكر ما يراه مناسباً من الأحداث، ويستطيع من خلال السرد أن ينقل رسالة ذات مضمون قصصي إلى المرسل إليه.

لقد عمد حمزة شحاتة تحويل رسائله إلى نص سردي، وإبراز بعض الأحداث أمام المتلقي، والتركيز على جانب الإخبار بالدرجة الأولى، وقد يكون في سرده بعض الأحداث مُشاهدًا لها أو مُعاصرًا، أو استقى تلك الأحداث من مصادرها المتعددة، ومن النماذج التي تبين حضور أسلوب السرد الفاعل رسالته الموجهة إلى ابنته يقول: **ابنتي شيرين...كان سيزيف الأسطورة يحمل الصخرة جاهدا إلى القمة معذبا يتصبب عرقا فإذا كاد أن يصل انفلتت وعادت إلى السفح...إنه شقاء كُتب عليه...وكذلك من يحلمون بأن يحيوا حياة ترتفع عن مستوى العيش...ولماذا القمة؟ لماذا الابتعاد عن التراب الذي يعيش عليه...لا تفسير إلا أنها القدرة...وعزيمة اختياره لكي يختار ما يشاء منها واعيا أو غير واع** (شحاتة، 1980: 121). استطاع حمزة شحاتة نقل خبر ذي مضمون سردي إلى ابنته وفق رؤية معينة، فقام بعرض عمل الشخصية المسرود عنها بطريقة مباشرة، وطغى على النص الاسترسال في الحكي بضمير الغائب، الأمر الذي مكّنه من إرسال خطابه المسرود وهو على مسافة مما يقوله. فهو سارد ليس له حضور في العالم المحكي (الحمداني، 2014: 228). ولئن وقعت أحداث قصة سيزيف في الماضي؛ إلا أنها ملتحمة بالحاضر، وتحث المتلقي/ شيرين على الإفادة من رمزية القصة، ولا شك أن سرد الأحداث أسهم في تحويل وجهة المتلقي إلى مراجع فكرية، تُعنى بأحوال الإنسان، وترسيخ قيمه ومبادئه في الحياة، وتجعله متصالحاً مع ذاته وواقعه، فيتحقق له الشعور بالرضا والقناعة بما حوى، ويبدو أن اتكاء السارد على السرد كان وسيلة ناجعة للتواصل والتأثير على المتلقي؛ إذ إن نصوص الرسائل تتضمن حكايات واقعية أو مشاكلة للواقع يُحمّلها الرواة وظائف تأثيرية إقناعية، وهكذا يتبين للقارئ اتساع فضاء الرسائل

واستيعابه لنصوص متنوعة من قصص وأساطير، ويتفطن إلى التداخل الأجناسي بينها وبين الفنون الأخرى. ذلك أن الحديث عن الرسالة جنساً أدبياً، يوقفنا على مقولة أن كل نصٍ نصٌ جامع، تقوم في أحنائه نصوص أخرى متباينة، وشواهد يوردها الكاتب تلقائياً أو من غير وعي منه (بارت، 1988: 76). لقد أدى وعي الكاتب بممارسته إلى إثراء نص رسالته، ودعمه بكل ما يخدم مقصده.

ولا يقتصر السرد على القصة وحدها؛ بل يشمل الخطاب اللغوي الذي يمكن أن نجده في أكثر من جنس أدبي، وهذا يعود إلى طبيعة الكلام والسرد بوصفهما إجراءً يقوم على كفاءة واحدة هي اللغة (وسواس، 2012: 97). ويتجلى السرد في نص آخر لابنته يقول: ...**تمت عزلتي الآن ولم تعد لي علاقة بأحد... إنني أشعر بضغط الوحدة...أراني غريقاً أتخبط وأُرسل صرخات الهلع...لم أعد أقوى على احتمال هذا الشقاء وحدي بلا معين...إنني أبدأ الفكرة ولا أعرف كيف أتمها... وفي الليل... أظل كالآلة الدائرة تدور إلى غير نهاية...كانت هناك أعمالي الضائعة في الأوراق. أين هي؟! إنها منذ حرمت القدرة على العمل تنتظر من يجمع شتاتها عبثاً. وكل يوم يمر يزيد الأمر غموضاً** (شحاتة، 1980: 34). سرد الكاتب لابنته معاناته، وهو سرد ناتج عن ذات مأزومة، خيم عليها الحزن، وسكنها الهم والوجع، وهذا ظاهر في الجو النفسي الذي أراد كشفه لابنته، وقد أفاض حمزة شحاتة في رسم ملامحه الشخصية، وما طرأ عليها من تبدل إثر عزله عن العمل، وظهر أثر الاغتراب عن الوطن بصورة واضحة، وساق الكاتب أحداثه الشخصية بضمير المتكلم، مما مكّنه من الانفتاح على ذاته والانشغال بالحديث عنها، فاقتربت الرسالة من السرد السيرذاتي، وأصبحت مجالاً رحباً لتبديد هموم الكاتب والتنفيس عنه، ولا نعدم وجود شذرات تميط اللثام عن جانب من حياته الخاصة، وما تعرض له من تجارب مريرة في آخر حياته.

وأُشير إلى أن الميثاق السيرذاتي يمثل كتابة مختلفة للرسائل؛ لأن خطابه يقوم على تناول بعض موضوعات الحياة الفردية، فيكون الراوي هو المؤلف والشخصية الرئيسة (لوجون، 1994: 22). ويتبين لنا أن النصوص السردية في الرسائل أبعد ما تكون عن الارتجالية؛ إذ إن السارد يمسك بزمام السرد، وفي ذلك دلالة لا تخفى على حسن تصرفه في المتن الحكائي، وإعادة صياغة خطابه الترسلي بما يجذب المتلقي ويشده، ويمنحه شغفًا بقراءة الرسائل ومتابعتها دون انقطاع. إن مجموعة رسائل حمزة شحاتة إلى ابنته ذات أهمية في قيمتها الفنية، لأنها موجهة إلى أحب الأحياء إليه، وكأنها بذلك تحمل المنهج المرسوم للحياة بكل معاني الصدق والوفاء والإخلاص (الغذامي، 1991: 156). وهو ما يُفسر خلو نصوصه السردية من الإيهام، واستخدامه الأسلوب الإنشائي في رسائله؛ لإفهام المتلقي بخطابه الترسلي، واستفادته من النصح والتوجيه المبثوث في أغلب رسائله إلى ابنته.

ب– الوصف:

نشاط لغوي فني تنجزه ذات تتكلم، وتكتب في الآن نفسه (القاضي وآخرون، 2010: 468). وهو وسيلة تعبيرية تُتخذ عند الحديث عن الشخوص، والأمكنة، والأشياء الأخرى، ويأتي بوصفه الأسلوب الثاني من أساليب القص التي يُقدم بها السارد أحداث حكايته إلى المتلقي، ويتخذ الوصف في نصوص الترسل الأدبي عدة أشكال مختلفة، أي على شكل مقاطع طويلة وأخرى قصيرة، وتتطلب دراسة المقاطع، الاهتمام بثلاثة موضوعات أساسية هي: الشخصيات، والأماكن، والأشياء، ويبرز وصف الشخصية في قوله: **إن صديقي هذا الذي رفض أن يحمل هديتك لي إنسان طيب القلب جدًا ومطبوع على النجدة والكرم والارتياح إلى فعل الخير والجميل، ولكنه لا يزيف مشاعره ولا يحمل نفسه على ما تكره لأجل الآخرين** (شحاتة، 1980: 176). ارتبطت أوصاف هذا الصديق بسياق محدد، فكان الوصف مزيجًا من أوصاف الشخصية الخَلقية والخُلقية، فهو شخص يحمل أوصافاً محببة ومحمودة عند الآخرين، وهذه الأوصاف تؤكد بالضرورة درجة وعي المترسل بشخصية صديقه وعلمه بأدق تفاصيلها. وبهذا يسهل على الراوي الانتقال من أسلوب السرد إلى أسلوب الوصف، ويوهم بواقعية الموصوف والسرد المروي (العمامي، 2010: 88).

ويرد الوصف مرة أُخرى في نص سردي من الرسائل؛ حيث يقول: **إنك أقوى كثيرًا من أقصى ما يمكن أن تعتقدي...كنت ولا أزال وسأظل دائمًا أرى فيك مصادر قوة روحية ونفسية وعقلية أكبر من كل ما رأيت من مثيلاتك...أنا أيضًا مطمئن إلى أنك لا تستطيعين أن تتحطمي تحت وطأة هذه الوساوس فأنت رائدة وقائدة لما في روحك من قدرة التأثير في الآخرين** (شحاتة، 1980 :82–81). لقد حرص المترسل على إبراز منزلة الشخصية الموصوفة/ شيرين،من خلال إبراز جملة من حسناتها، ومن شأن تلك الأوصاف أن تترك أثرها في نفوس المتلقين، وتزيد من درجة تفاعلهم مع الشخصية الموصوفة، وغير خافٍ علينا أن المترسل يُخاطب ابنته، وهي أديبة يُشار إليها بالبنان، وصورتها واضحة إليه لا تشوبها شائبة، وهذا أدعى إلى الإمساك بزمام النص، واختيار العبارات المؤثرة في النفس ومشاعرها. ومتى ما كان الكاتب متمكنًا من اللغة، وكان الموصوف واضحًا في نظره، أصبح الوصف سهلًا (خمّار، 1998: 69). ولا شك أن المترسل هو القائم بالوصف، فالمقاطع الوصفية موجودة، بيد أنها متفاوتة في الخطاب الترسلي، وحضورها أقل في رسائل حمزة من أدب الرحلة أو القصة أو الرواية، وغير ذلك من الأجناس السردية الأخرى.

أما النوع الثاني من الوصف فهو وصف الأماكن الذي تجلى من خلال عدة مقاطع، تناولت خصائص الأماكن وصفاتها

المتنوعة؛ إذ نجد المترسل يورد بعض التفاصيل عن المكان، يقول حمزة شحاتة: **والحالة في ما لا نزال نحتفظ له باسم (بيتنا)... بالرغم من أنه لم يعد يمثل غير كهف...أو حرش أو دغل في غابة منقطعة عن الحياة** (شحاتة، 1980: 112). كان الوصف متواضعًا في الرسالة السابقة؛ إذ لم نرَ سوى إشارات طفيفة تدل على وصف البيت، وأن هذا البيت أشبه بالكهف، أو حرش من الأحراش الموجودة في غابة غير متصلة بأسباب الحياة، ولا شك أن هذا الوصف للمكان، يحمل صورة توحي بالأبعاد النفسية والفكرية لأوصاف الحالة النابعة من الذات المترسلة، وما تحمله من خواطر نفسية إزاء المكان. والوصف بناء على ذلك أسلوب إنشائي يتناول الأشياء في مظهرها ويقدمها للعين (قاسم، 1982: 79).

وفي نص آخر جاء وصف الطبيعة، وأنها الملاذ الآمن لتربية الأطفال، قال حمزة شحاتة: **لم أبعث ولن أبعث إليك كتابًا أو كتبًا في تربية الأطفال...سأكتفي بأن أصرخ! دعيه للطبيعة فهي أرحم وأحكم من كل كتب التربية...دعيه لظروف الحياة بجميع تغيراتها ليكتسب القوة والقدرة على التكيف...دعيه يمارس الرياضة الحرة بطريقته...لا تعترضي طريقه إلا بقدر ما يجنبه المخاطر...دعيه بعد ذلك لمزاولة نشاطه على الأرض وتحت السماء** (شحاتة، 1980: 149). أبان المترسل عن احتجاجه بشأن تربية حفيده، فأطلق صرخة مدوية علّها تجد مستمعًا لها، ونادى بالطبيعة التي تتصف بالرحمة والعدالة من جميع كتب التربية، ذلك أن الطبيعة تضمن للطفل ممارسة حياته بشكل آمن وسليم، وقد نصح المترسل ابنته بضرورة أن يتكيف الطفل مع ظروف الحياة، فهي الأقدر على منحه القوة، ثم ختم نصحه بأهمية مزاولة الطفل للرياضة الحرة المحببة له فوق الأرض وتحت السماء، وهذا كفيل بنشأته نشأة سليمة.

أمّا النوع الثالث من الوصف، فهو وصف الأشياء، ونجد له حضورًا في رسائل حمزة شحاتة، فكانت تلك الأوصاف مقدمة لبعض الرسائل مثل: **النقاط المتوهجة في رسالتك مثيرة لأقصى الاهتمام، لما تحمل في طياتها من شحنات القوة، وتفجر طاقة القدرة التي تشبه ينبوعًا مندفعًا متدفقًا بصور روعة الرغبة في التفوق تجيش به نفس عميقة الأغوار** (شحاتة، 1980: 67). لئن كان الوصف قد تناول الأشياء كالرسالة، فإن المترسل أراد الإعلاء من شخصية ابنته الأدبية، وعلو ثقافتها، وهذا ظاهر في إعجابه بما خطته أناملها من نقاط جديرة بالاهتمام، تبرهن على تمتعها بالذائقة والملكة الأدبية مما أدى إلى تفوقها على أقرانها، والمترسل بهذا الوصف قد تجاوز الرسالة إلى صاحبة الرسالة، فلم تعد علاقته علاقة أب بابنته، وإنما علاقة يحكمها المقام الأدبي ويؤطر لها. وجاء وصف الأشياء في قوله: **عندما قرأت لك أسبوعيتك، كانت المفاجأة...هل هي وليمتك الأولى للقراء...كانت وجبة شهية ممتعة، توفر لها من حسن الذوق وجمال العرض والتنسيق ماجعلها تتفوق على الوجبات المثقلة بالألوان الكلاسيكية، إنها مائدة عصرية، كل جزء منها يشبه باقة من الزهور انتقتها يد مدربة...النكتة الخفيفة...اللمحات الذكية...الابتسامة الجذابة، اللفتات المتألقة التي يظن كل ناظر أنها موجهة إليه وحده** (شحاتة، 1980: 204–202).

وصف المترسل مقالة شيرين الأسبوعية بالوليمة الفاخرة، والوجبة الشهية الممتعة، وأشاد بجمال الطرح والتنسيق مما جعلها تبزّ الوجبات الأخرى، ثم عمد إلى تكثيف الوصف من خلال تشبيه المقالة بالمائدة العصرية؛ إذ إن كل جزء منها أشبه بباقة الزهور المنتقاة بعناية فائقة، وحُق للناظر أن يظن أنها موجهة له وحده، ولعل وصف المقالة بهذا النحو، يلفت انتباه المتلقي إلى قدرة المترسل، ووعيه التام على الإطاحة بتلك الصفات الجميلة بأسلوب أدبي لا يقل إبداعًا عن ذلك الوصف، ويقول الباحث حسن الوراكلي: كان حمزة يهتم بما يصله من كتابات شيرين، فإذا لمح فيها ما يدل على عناية مماثلة شاهدة على تطور مس لغتها وأسلوبها سُر به وابتهج، وبادر بالتعبير عن إعجابه وتقديره لها (الوراكلي، 2006: 898). وظهر وصف الأشياء في وصف كتاب الدولة البيزنطية فهو: **كتاب من ألف صفحة غلافه كئيب أكل عليه الزمان وشرب** (شحاته، 1980: 215). فالكتاب مؤلف من ألف صفحة، وغلافه ينبئ عن الكآبة الدالة على اهترائه بفعل الزمن، والأوصاف نابعة من الذات المترسلة، فهي الراوي والقائم بالوصف أيضا.

ج– الحوار:

يُعد الحوار إلى جانب السرد و الوصف من أهم أساليب القص التي يعتمدها الراوي في نقل أحداث قصته، وقد نظر إليه جيرار جينيت من ناحية المدة عند دراسته للزمن، ورأى بأن المشهد الحواري الذي لا دخل فيه للسارد، يمنحنا ضربًا من التساوي بين المقطع السردي والمقاطع القصصية في العمل الأدبي (جينيت، 2003: 101). ويكشف الحوار في نصوص رسائل حمزة شحاتة عن حضور بعض الشخصيات، ويستطيع المتلقي من خلاله معرفة العلاقة الرابطة بين المترسل والشخصيات الأخرى، وأثر المترسل الفاعل في تشكل الأحداث، والتعبير عن موقفه إزاء الأحداث، وعرضها على المتلقي، مما يدخله أي المتلقي في قلب المشهد الحواري. وبذلك يغدو الحوار كلام الشخصيات المباشر، وطرائق التعبير التي يسندها الكاتب إليها (قسومة، 2009: 362). ويكتسب الحوار في الخطاب الترسلي أهمية بالغة؛ بوصفه وسيلة كاشفة عن معالم الشخصيات، وباطنها، وتوضيح العلاقة بين المترسل والمرسل إليه، وتعدد حضور الحوار في نصوص رسائل حمزة شحاتة، فكان الحوار الأحادي الصوت الذي يضطلع بتأليفه المترسل، ويعمل على توجيهه نحو وجهة معينة، ويظهر ذلك في قوله: **ابنتي...إننا جميعًا متألمون لفراقك...وفي الواقع أني في غير حاجة إلى مزيد من هذا الألم...فأنا أرى الأشياء**

تنهار وتتداعى...كانت رسالتك بلا تاريخ...ولم يكن فيها كل شيء...أين أحلامك التي وعدتي بأن تقصيها عليّ...أنا في شوق لأن أسمع كل شيء عنك...كيف وجدت الحياة؟ وما هي المضايقات...كنت تقولين...سأكون لك في بعدي خيرًا مني في قربي ها أنت اليوم بعيدة...ولكنك إلى جانبي وحولي وأمامي (شحاتة، 1980: 27–26).

وضح الحوار ما دار بين المترسل/ حمزة شحاتة والمرسل إليه/ شيرين، وغلب عليه الصوت الأحادي؛ إذ إنه علامة تميز الخطاب الترسلي عن غيره من الأجناس الأدبية الأخرى، فهو الذي يسهم في فسح المجال لأصوات كثيرة في الحكاية، يمثل كل منها رؤية خاصة مدارها قضايا مختلفة يُعبّر عنها بطرق متباينة (قسومة، 2009: 373). فالحوار تجلى من خلال الحوار صوت المترسل؛ بوصفه راويًا مؤلفًا، وكشف عن مقامه التخاطبي، فهو وثيق الصلة بالكاتب، ونجد صوته مرتفعًا بشكل مباشر، ويظهر ذلك في مجادلته للشخصية الأخرى، أو تعليقه وتنبيهه الذي يضيفه في تضاعيف الحوار، مما يؤكد عدم انفكاكه عن الكاتب، فهو القائم بتوجيهه إلى متلق معين في إطار محاورته والسعي إلى إقناعه، وهذا ما يجعل الحوار الأحادي الصوت ظاهراً في بعض رسائل حمزة شحاتة وإن تفاوت حضوره بين الطول والقصر. وقد اتضح أثر تعلق المترسل بابنته شيرين، فهي قابعة في ذاته، متمركزة في قلبه، مسيطرة على وجدانه؛ إذ إن تبادل الرسائل معها يبعث على الراحة، ويُبدد همه ويخمد اضطرابه، وهذا ما جعله يُلح عليها بالكتابة إليه غير مرة، وإخطاره بما يجري لها من أحداث، وأُشير إلى عدم اقتصار الحوار في السرد الرسائلي على الحوار الأحادي فقط، وإنما تبرز أقوال الشخصيات المتبادلة في حوارات أُخرى، وتتعدد الأصوات المتحاورة في النص الواحد.

ويمكن أن نتبين الحوار مزدوج الصوت، أي صوت الراوي وصوت الشخصية الأخرى المتحاور معها مثل: **لقي غاندي أحد أصدقائه الكبار في انتظاره على المحطة وسأله بدهشة... كيف ركبت الدرجة الثالثة بالقطار...وأجابه غاندي مبتسمًا في خجل: لأني لم أجد مكانًا في الرابعة...كانت كاملة العدد. وكم أنا آسف لأني لم أستطع التأخير** (شحاتة، 1980: 105). قدّم المترسل ما دار من حوار بين الشخصيتين غاندي وأحد أصدقائه، وتم الكشف عن أسباب ركوب غاندي الدرجة الثالثة بدلًا من الرابعة، وتميز الحوار بنقله نقلًا مباشرًا؛ خاصة إذا علمنا أن الحوار يقوم على مبدأ الإخبار والإستخبار، فهو حوار بين شخصيتين اشتركتا في هذا العمل الأدبي، يدور الحديث بينهما بالتناوب، وتربطهما علاقة وثيقة بوحدة الحدث والموقف، بالإضافة إلى أن هذا اللون من الحوار يدفع بالعناصر السردية إلى الأمام لارتباطه بالبنية الداخلية للخطاب الترسلي، وأسهم في نقل الأحداث وإبراز المادة المسرودة. ويبرز الحوار بين عدة شخصيات في قوله: **ابنتي...أيتها الحمقاء..للمرة الواحدة بعد الألف أعيد عليك النادرة التالية: سأل رجل البوليس: لماذا تضع الفانوس على كوم الحجارة في الشارع أيها السيد؟؟**

ـ فأجاب: لكي يرى المارة الحجارة.

ـ حسنًا..ولماذا تضع الحجارة؟

ـ أجاب: لكي..أركز بها الفانوس.. ولم يبق إلا أن أنتظر تعليقك الواحد بعد الألف على ما تدركين من معنى الموقف الآن (شحاتة، 1980: 76–75). أمسك المترسل بزمام الحوار، وظهر صوته بوضوح من خلال نقل الأقوال بين الشخصيات، وقد أبان الحوار السابق عن عدد من الأصوات المتعالية داخل الخطاب الترسلي، كما صور ما دار بين تلك الشخصيات التي حرص المترسل أن ينقلها على لسان شخصياته، فهو المسيطر على الحوار، يُقوّل كل شخصية ما يريد أن تقوله، ويتصرف بكل أريحية مع شخصياته، وهذا ظاهر في قوله:»سأل، فأجاب، حسنًا»، كل ذلك مما يؤكد أهمية الحوار في الأدب الترسلي. ولعل أبرز خصائص الحوار، تكمن في فسح المجال لأصوات كثيرة في الحكاية، يمثل كل منها رؤية خاصة مدارها قضايا مختلفة، يُعبّر عنها بطرق متباينة (قسومة، 2009: 373).

ولا أُغفل الإشارة إلى نوع آخر من الحوار في رسائل حمزة شحاتة، وهو الحوار الداخلي»المونولوج». ويُعرّف المونولوج بأنه: وسيلة يُبرز بها السارد أفكار الشخصية وأحاسيسها واضطراباتها (القاضي وآخرون، 2010: 432). وغير عصي على الفهم أن الحوار الداخلي يكشف أقوال الشخصيات، وما يعتمل في داخلها من أحلام أو أفكار أو مشاعر دفينة وهذا ما نعثر عليه في موضع آخر من رسائل حمزة شحاتة، يقول: **إنني أشعر بضغط الوحدة شعورًا مخيفًا. أرسل صرخات الهلع وأسمع أصوات ضحكات السخرية يتظاهرون بإنقاذي. إنني أحلم في واقعي هكذا. فظيع أن يتحول واقعنا إلى أحلام تفيض بالفزع** (شحاتة، 1980: 35). أجلى الحوار السابق حوار الشخصية مع نفسها، وهو وسيلة ناجعة يُبرز من خلالها المترسل أفكاره وهمومه واضطراباته، وتعطل السرد مقابل الحوار الداخلي الذي أفصح عن معاناة المترسل، ووقوفه عاجزًا عن إنقاذ نفسه وهو يغرق؛ فضلًا عن سماعه ضحكات السخرية ممن يحيطون به. إن من يقرأ الرسائل الأدبية الحديثة، يتفطن إلى رؤية المترسل عن روحه التي يتحدث بها من خلال كتابته، فيطلع المتلقي على ما خفي من أحواله ويحيط بالأخبار، ويتنامى تأثر المرسل إليه بالرسائل أثناء قراءتها، وتطوف به مشاعر متباينة، وبخاصة عندما يجد نفسه أمام قلوب أفضت بأسرارها، ونفوس باحت بمكنونها، مما يبعث فيه العوطف والمشاركة الوجدانية (جمعة، 2000: 11).

وجاء الحوار الداخلي في صورة حلم؛ بوصفه عنصرًا فاعلًا في إبراز علاقة الشخصية الباطنة بغيرها، ومعبرًا عن خوف المترسل من واقعه، بالإضافة إلى خوفه ممن حوله، بالإضافة أن المترسل هنا هو المروي له في الأصل، وخطابه الذي يعتمده في السرد قاده إلى متابعة مسار الأحداث، واندراجها ضمن الحوار الداخلي، وتحول المترسل من عالم الظاهر إلى عالم الغياب، وأصبح معبرًا

عن عالمه الداخلي، فهو المرسل والمتلقي في الآن نفسه، وكشف حواره الداخلي عن امتعاضه من واقعه، كما قادنا الحلم إلى إخبار المترسل عن مكنوناته الذاتية. ويُعد الحلم تعبيرًا صادقًا أو يكاد عن باطن الشخصية وعن طبيعتها أو ميولها (قسومة، 2009: 124).

ويظهر الحوار الداخلي في مقطع آخر كقوله:«**كنت منقبضًا لصمتك...وشعرت بالقلق بعد وصول خطابك...وبدأت أحس إحساسًا غريبًا بأنك تتعرضين لأزمة واتجهت إلى أنها ستكون عثرة في الدراسة ولأن الإنسان دائمًا يميل...إلى أن يضع حدًا لقلقه...وتغير الأمر...عندما تمت العودة في صمت أيضًا...وبقيت أنتظر...التفاصيل ليست ضرورية...إنك تصرخين وحسب...فلا بد أن تكون هناك مفاجآت مؤلمة... إن النضج لا يعني غير الصبر...ماذا نتعلم من الحياة إن لم نتعلم الصبر؟** (شحاتة، 1980: 168). أثار المترسل أسئلة تدل على أن الحوار داخلي ولا شك في ذلك ، فالمترسل هو الراوي والمروي له، وأمدنا بطاقة معبّرة عن خوف المترسل على ابنته شيرين، كما أفصح عن عواطفه إزاء ابنته، وما يحمله من حُب نما وترعرع من خلال المراسلات بينهما، وقد جاء الحوار الداخلي أي المونولوج على سجيته دون تدخل السارد، فتداعت هموم المترسل، ومخاوفه من تعثر ابنته في الدراسة، وانكشفت مكبوتات نفسه، وما يشعر به من هواجس داخلية ومخاوف داخلية لا حصر لها. ومن هنا يتبين لنا أن الحوار الداخلي يُسهم في الإبانة عن الطبائع النفسية والاجتماعية للشخصيات (بحراوي، 1990: 166). وتفضي دراسة الحوار في الرسائل إلى قيمتها التفسيرية والحجاجية، كما تكشف عن المسارات السردية التي انطلق منها المترسل في صوغ خطابه الترسلي، والأساليب القصصية التي اعتمدها في نقل الأحداث التي فاضت بها رسائله، ولعل ذلك يسترعي الانتباه إلى أن نتبين أنماط الرؤية فيها.

ثالثًا: التبئير

يرتبط هذا المصطلح بوجهة النظر التي يتم وفقاً لها عرض الوقائع والمواقف، وهي الرؤية من الخلف وهي شبيهة بالتبئير في درجة الصفر، والسارد يعرف أكثر مما تعرفه شخصيات العمل الأدبي، والرؤية مع شبيهة بالتبئير الداخلي والسارد يحكي ما يعرفه أي واحد من الشخصيات، والرؤية من الخارج شبيهة بالتبئير الخارجي والسارد يحكي بعض المواقف التي يعرفها واحد أو أكثر من باقي الشخصيات (برنس، 2003: 245). ويُقصد بالتبئير الصلة التي تربط الراوي بما يرويه من أحداث، أو ما يرويه عن شخصياته، ويقود الراوي إلى انتقاء المعلومات عن شخصياته المتعددة. ويُستخدم هذا المصطلح مرادفًا لوجهات النظر، وقد أطلق عليه جيرار جينيت مصطلح التبئير، واستطاع من خلال دراسته لذلك، أن يميز بين ثلاثة أنماط عند دراسة الخطاب السردي في النصوص الأدبية هي: الحكاية ذات التبئير الصفري، والحكاية ذات التبئير الداخلي، والحكاية ذات التبئير الخارجي (جينيت، 2003: 201–202). في حين أطلق عليه تودوروف مصطلح الرؤية وقال بأن الوقائع التي يتألف منها العالم التخييلي لا تقدم لنا أبداً في ذاتها، بل من وجهة نظر معينة (تودوروف، 1990: 50). إن التبئير في الدراسات النقدية الحديثة مصطلح يهتم بمنزلة الراوي من السرد، وقدرته على نقل الأحداث من خلال موقعه الذي يحتله، وعلى هذا الأساس تتجلى العلاقة بين المترسل وما يسرده من أحداث، فتنكشف رؤيته وإدراكه للأشياء، ومواقفه تجاهها، وهذا ما نجده في هذه المدونة؛ حيث تتجلى الأنماط المختلفة للرؤية، وسنبدأ بالتبئير الصفري أي الرؤية من الخلف، وذلك من خلال معرفة المترسل بشخصياته أكثر من علم الشخصيات نفسها.

أـ التبئير الصفري أي الرؤية من خلف:

وتعني أن السارد على علم بصورة عملية بكل شيء عن المواقف والوقائع المحكية، ومثل هذا السارد يمتلك وجهة نظر عليمة بكل شيء، ويستطيع أن يقول أكثر مما تعرفه الشخصيات (برنس، 2003: 164). وهي الرؤية التي يكون علم الراوي فيها أكثر من علم الشخصية، ومعلوماته تتجاوز حدود معلوماتها (القاضي وآخرون، 2010 :65). وهذا ما نجده في قوله: **سررت برسالتك الرقيقة لأنها كانت تعبيرًا صادقًا وأمينًا عما تنطوي عليه أعماقك لي من حب ممزوج بالحنان..هذا الحنان الذي أحسست دائمًا بأنه طابع وجدانك الأصيل** (شحاتة، 1980: 210). تتضح رؤية المترسل من خلف، فهو راو عليم محيط بشخصية غازي أكثر من ذاته، وهو المهيمن على السرد من خلال ما يحمله من طاقة إدراكية بخلجات الشخصية، ولذا نزع إلى بيان رقة رسالته، وما تحمله من حب ممزوج بالحنان، وكشفت الرؤية عن منزلة حمزة شحاتة في نفس غازي، ومعرفته بما يُكنّ له من مشاعر الحب والوئام، فبدت معرفة المترسل بشخصية غازي أكثر منه، مما يكشف للمتلقي عن وعي المترسل بما يبطنه صدر غازي من حب ومشاعر نبيلة، وأسهمت الرؤية من الخلف في الإفصاح عن سر الشخصية وعلانيتها. وبذلك تتجسد من خلال منظور الراوي العليم عادة القصة، لتزخر بآرائه وأفكاره، وتخضع لإرادته ومواقفه التي يتبناها إزاء بعض الأمور (إبراهيم، 1990: 61).

ونجد حضورًا للرؤية من الخلف مثل: **ابنتي...ليتك لم تحرقي الرسائل التي آثرت أن تحرميني منها...إنك لا تطلبين النجدة وترفضينها مقدمًا...الأمر واضح فأنت تدفعين تهمة الإفضاء إليّ بما يؤلمك...كأنك عاهدت الله على ألّا أحل لك إشكالًا...السلاح الخفيف...وضعته بين يديك لا لتنتحري به أو لتصوبيه إليّ لأكون هدفه وفي كل مأزق تتعرضين له.. أتفهمين كلامي؟!...لا أسألك ماذا حدث فأنا أدرك من البداية أنه وهم تحول إلى حقيقة أو حقيقة تحولت إلى وهم** (شحاتة، 1980: 167–166). بدت لنا الرؤية من الخلف

أثناء ترسل حمزة شحاتة مع ابنته شيرين، وقد حملت أوصافه طاقة إدراكية مكّنته من توصيف مسروده بكل دقة، فقد أحاط بكوامن شخصيته وماضيها وحاضرها، وما يدور في خلدها، أو ماتنوي القيام به من أعمال مستقبلية، أو تهمس به، ولا يخفى عليه من أمرها خافية، فهو على دراية بباطن شخصيته وما يعتمل فيها، وذلك ظاهر في قوله:» آثرت أن تحرميني منها، إنك لا تطلبين النجدة وترفضينها مقدمًا، الأمر واضح، كأنك عاهدت الله على ألّا أحل لك إشكالًا، فأنا أدرك من البداية «. مما يؤكد توظيف الرؤية من الخلف فيها. إن الرؤية من الخلف تتيح للراوي معرفة شخصياته، وكشف ظاهرها وباطنها، وحاضرها وماضيها، بل إنه يستطيع بحكم مركزه السلطوي أن ينتقل في الزمان والمكان دون معاناة؛ ليطل من خلالهما على جميع الأحداث صغيرها وكبيرها (العمامي، 2010: 115-114). أما الصنف الثاني فهو التبئير الداخلي أي الرؤية المصاحبة التي سنقف عندها للتعرف على آليتها، وكيفية وجودها.

ب ـ التبئير الداخلي أي الرؤية المصاحبة:

أطلق الإنشائيون أمثال جيرار جينيت وتزيفتان تودوروف على هذا النمط من أنماط الرؤية عدة مسميات، لعل أبرزها الرؤية من الداخل والتبئير الداخلي، والرؤية المصاحبة، وفي هذه الرؤية يكون علم الراوي مساويًا لعلم الشخصية ويلتزم بما تعرفه، وتأتي معرفته على قدر معرفة الشخصية المسرود عنها (القاضي وآخرون، 2010: 66). ويظهر أثر الرؤية المصاحبة في الخطاب الترسلي من خلال موقع المترسل الذي يشغله؛ بوصفه شخصية حكائية تتماهى مع شخصياته داخل الخطاب الترسلي، أو موقع الشخصيات الأخرى التي يُتاح لها حرية التعبير، فيعلو صوتها ويختفي صوت المترسل، كل ذلك له أثره في بناء الأحداث، مثل قوله: **سأل رجل البوليس: لماذا تضع الفانوس على كوم الحجارة في الشارع أيها السيد؟؟**

ـ فأجاب: لكي يرى المارة الحجارة.

ـ حسنًا..ولماذا تضع الحجارة؟

ـ أجاب: لكي..أركز بها الفانوس (شحاتة، 1980: 75-76).

أجلى استفسار رجل البوليس، وإجابة السي عن رؤية مصاحبة من خلال حوارهما، فعلم الراوي مساو لعلم الشخصيتين ولا يعلم أكثر منهما. وبهذا فإن الرؤية تقود الراوي إلى الوقوف على ضروب شتى من الممارسات الفنية المتباينة والمختلفة، باختلاف وجهات النظر (العيد، 1990: 116). وفي مثال آخر يقول: **إليك هذه النكتة بمناسبة الحادث السعيد الذي أنت في انتظاره...**

ـ سألت أم المولود المقرر تغيير دمو: مش لازمني تغيير دم يادكتور؟!

ـ التغيير مضمون يافندم.

ـ كيف؟!

ـ عند استلامك فاتورة الحساب ياسيدتي! (شحاتة، 1980: 101-102). يستطيع المتلقي أن يتعرف على ماجرى من أحداث من خلال نقل المترسل لأصوات الشخصيات السابقة، وقد تجلت الرؤية المصاحبة باستقطاب المترسل لأصوات الشخصيات، لا سيما وأن المترسل ليس كلي المعرفة؛ إذ إن معرفته مساوية لمعرفة شخصياته، ولا يفوقها أو يجاوزها، وهذا ما يُفسر الميل إلى تقديم النكتة السابقة كما جاءت على ألسنة الشخصيات، وهذا من شأنه أن يسم تلك الأحداث بالمصداقية، ويبعث في الآن نفسه على ثقة المتلقي بواقعيتها. ولعل هذه الرؤية تُمكن السارد من الدخول إلى أعمال الشخصيات وأقوالها، وتمنحها قدرًا من المعرفة لا يتجاوز رؤية الشخصية نفسها (يقطين، 1993: 289). وهنا تظهر لنا سمة من سمات الأدب الترسلي، ذلك أن الرؤية لها أهمية في إضاءة الأحداث، وجذب انتباه المتلقي، وإغرائه بمواصلة تلك الأحداث التي تزخر بها نصوص تلك الرسائل.

ج ـ التبئير الخارجي أي الرؤية من الخارج:

الرؤية من الخارج هي التي يكون فيها علم الراوي دون علم الشخصية، وتقع البؤرة في نقطة ما من عالم الحكاية، يختارها الراوي خارج إطار الشخصيات فيتمكن من تقديم المعلومات عن أفكار الشخصيات (القاضي وآخرون، 2010: 16). ولا ريب أن الرؤية من الخارج لها صلة وثيقة بموقع المترسل من الرسالة، ولها صلة أيضًا بعلاقته بشخصياته، وما يدور حولها من أحداث، ذلك أنه أي المترسل أقل معرفة بالأحداث ومجرياتها من شخصياته، ولا يتدخل في الأحداث أو يشارك فيها مثل قوله: **ابنتي الحبيبة شيرين ماذا جرى؟ هل أعلنت في عقلك حالة طوارئ؟ لقد كنت أخشى دائمًا أن أتعرض لما يُثير حماقتك، فمن يا ترى هو المسؤول عن إثارتها الآن؟ كان معروفًا أن تعليم الصغار، أو مخالطتهم، ينتهي بالمخالط إلى الحماقة؟ فهل استطاع رجلك الصغير أن يحقق المعجزة؟ أو الكارثة...إن آدم الكبير على ما يبدو قد تأثر بهذه المخالطة...تنشرين رسائل؟** (شحاتة، 1980: 156-155).

تتضح الرؤية من الخارج من خلال علم المترسل عن شخصياته، والأحداث الدائرة، فعلمه أقل من علم الشخصيات، ولذا رأيناه يبحث عن إجابات لتلك الأسئلة التي طرحها؛ بغية معرفة الإجابة عنها، وتوخى الحذر من خلال عدم الإغراق في تفاصيل الأحداث، وذلك لأنه ليس على علم استباقي بالأحداث، فالشخصيات علمها أكبر من علم المترسل. وهنا تبدو سمة الرؤية من الخارج في النص الأدبي التي يصف فيها الراوي وصفًا ظاهريًا خاليًا من أي تدخل (لحمداني، 1991: 48). وحضرت الرؤية في قوله: **أخي أبو قو...قل لي بربك هل أنت راض عن حماقة زوجتك؟! لا تدعها تفكر وحدها..وعلى الأقل فيما يتصل بي...أرجو أن تكون أنت بريئًا من الاشتراك في هذه الحماقة ومن مثيلاتها** (شحاتة، 1980: 211-210). تبرز الرؤية من الخارج من خلال علم المترسل الذي يقل عن علم الشخصية، فقد رأينا سؤاله لغازي عن مدى رضاه بحماقة

زوجه إزاء عزمها على نشر الرسائل، ثم انظر إلى رجائه بأن يكون بريئًا من مشاركتها في حماقتها، مما يدل على علم الشخصية الذي يفوق علم المترسل، وهي طبيعة هذه الرؤية. احتل النص السردي مكانة مهمة ضمن إطار الخطاب الترسلي العام، فكان من الضروري أن ندرج الرسائل ضمن إطار السردية، فنحن إذن إزاء خطابين متداخلين: الأول هو الخطاب الترسلي بوصفه جنساً أدبياً مستقلاً، والثاني الخطاب السردي الذي أخذت معالمة تتشكل داخل الخطاب الأول/ أي الخطاب الترسلي، وهكذا نقف أمام جنس أدبي هجين يرواح بين الرسالة والسرد بأنواعه المختلفة.

الخاتمة:

لقد سعيت إلى دراسة النص السردي في رسائل حمزة شحاتة إلى ابنته شيرين، ومحاولة الوقوف على النص السردي وعناصر الحكاية في الأدب الرسائلي، ومقومات النص السردي في الخطاب الترسلي الحديث، وإبراز الجوانب الفنية المتصلة بممارسة المترسل الواعية عند الكتابة، وكشفت دراسة النص السردي وعناصر الحكاية عن جنس نثري مهم في أدبنا السعودي؛ فالحكاية ماهي إلا خطاب يُعنى بجملة من الأحداث التي تنهض بها بعض الشخصيات ضمن فضاءات معينة.تناولت في دراسة الحكاية ثلاثة عناصر رئيسة، أولها الفضاءات التي تشكلت فيها تلك الأحداث؛ بوصفها منطلقًا من منطلقات الكتابة؛ حيث استخدم الكاتب جملة من القرائن والإشارات التي تسم الفضاء بميسمها الخاص وتمنحه خصوصية سردية، ولعل حضور بعض الأمكنة في رسائل حمزة شحاتة يكشف لنا عن شذرات سيرذاتية، وتضمنت إعلاناً صريحاً أو ضمنياً عن مواقف الكاتب الذاتية وبعض من انتماءاته الخاصة لهذا المكان أو ذاك.

وثانيها الأحداث التي عمد المترسل إلى نقلها ضمن الخطاب الترسلي، فهو شاهد عليها أو مشارك فيها؛ فضلًا عن ذكر الحدث الرئيس وعدم الإطالة في ذكر التفاصيل، فكان الحدث هو الموعز على السرد؛ بل هو الفعل السردي الذي ينطلق منه الكاتب، ويطرح رؤيته من خلاله، وتبرز مواقفه الفكرية والأدبية. ومن هنا جاءت دراسة الأحداث لتغير من وضعية النص السردي مشكلة له حدوده الأدبية، وكاشفة عن البناء والشكل والأسلوب للنص السردي خاصة والخطاب الترسلي عامة. أما دراسة الشخصيات وهي العنصر الثالث من عناصر الحكاية، فقد أزالت الحجب عن الخصائص الفنية لشخصيتي المترسل والمتلقي، بالإضافة إلى الشخصيات الثانوية المندرجة ضمن الحكاية الرسائلية، فالشخصية هنا هي نظام ينشئه الكاتب تدريجياً، ويمنحها هوية عامة، ويكسبها خصائص فنية تجعلها قادرة على توجيه النص السردي والخطاب الترسلي الوجهة التي يريدها الكاتب. بل إنها في هذه المدونة أنجزت أدواراً فاعلية واجتماعية وثقافية ونفسية.

وأملت طبيعة الدراسة أن نقف عند النص السردي وعناصر الخطاب، وذلك لتوضيح الفرق بين الحكاية والخطاب، فكشفت الدراسة عن مراعاة المترسل للزمن، والإفادة من تقنياته المختلفة، كالترتيب والمدة، وأمكننا الترتيب من الوقوف على تحويرات المترسل، وإفادته من الاسترجاع لأحداث ماضية، أو الاستباق لأحداث لاحقة. وعليه فإن دراسة الزمن تنبئ باستمرار عن وضعية الكتابة وطرائق تشكلها؛ فالزمن بجميع تقنياته ليس حاضر في البنية السردية فحسب؛ وإنما حاضر أيضاً في وضعية الخطاب الترسلي، ومسهما في تنسيق عناصر الحكاية، وكاشفاً عن قضايا التشويق والقراءة والتأويل. ثم كان الاهتمام بدراسة أساليب القص، مما يعني الوقوف على السرد، والوصف، والحوار؛ إذ إن السرد الفعل الذي يقوم به المترسل وهو يروي حكايته إلى المتلقي، والسرد سمة ملازمة للخطاب الترسلي، واتخذ المترسل من الوصف وسيلة لإبراز صورة بعض الأماكن والأشخاص والأشياء، غير أن الغالب على النص السردي في رسائل حمزة شحاتة، هو وصف الأشخاص وذلك من خلال وصف شخصية المترسل ذاته ومعاناته، أو وصف شخصية المتلقي/ ابنته شيرين، فهي المعنية بالخطاب.

أمّا الحوار وهو الأسلوب الثالث من أساليب القص، فقد كشف عن الحوار الأحادي الصوت، أي صوت المترسل فقط هو المسموع، كما ظهر الحوار مزدوج الصوت وهو الحوار بين شخصيتين، ينضاف إلى ذلك الحوار الداخلي»المونولوج» الذي أبرز بعض أفكار المترسل، وما يعانيه من آلام وآمال. ومن هنا فإن أساليب القص هي التي أكدت حضور النص السردي المضمن، وساعدت على الانجذاب نحو هذا النص، بل إنها أضحت محركاً يسهم في بناء السردية، وتمنح الخطاب السردي القدرة على التفاعل مع أجناس السرد على نحو ما نجد في القصة والرواية. كما تتبعت هذه الدراسة التبئير الصفري، وفيه يكون المترسل كلي المعرفة، فهو على علم بظاهر الشخصية وباطنها، في حين أبان لنا التبئير الداخلي عن التساوي في المعرفة بين المترسل والشخصية، أما التبئير الخارجي فكانت معرفة المترسل أقل من معرفة الشخصية واكتفي المترسل بسرد ما يشاهده أو يسمعه دون تدخل، فهو مطل على الحكاية من الخارج وحسب. ولعل هذه الدراسة كشفت عن موقع الراوي الذي يحتله في السرد، ودرجات الرؤية التي مكنه من عناصر الحكاية الرسائلية.

أبرز النتائج:

– تُعد رسائل حمزة شحاته إلى ابنته شيرين من أجناس الأدب الحميم، وهي لا تتشكل إلا من خلال خصائص نصية جامعة تتجلى أكثر على مستوى الحكاية والخطاب، وتقوم على ضروب من العلاقات التناصية بين نصوص أخرى من أجناس أدبية وغير أدبية مجاورة لها في نفس المجال الأدبي والثقافي.

– قادنا البحث في سردية رسائل حمزة شحاتة إلى رؤية جديدة في الكتابة الترسلية تقوم على لغة أدبية تمتثل للقيم الجمالية السائدة، وهذا ملمح جديد كأن الكاتب يريد أن ينحى به عن الملمح التقليدي للكتابة الترسلية.

– تبين لي أن مجموعة رسائل حمزة شحاته منطقة مشتركة تشكلت من خطابين : خطاب ترسلي حاضن، وخطاب سردي مضمّن، وكلا الخطابين يراوح بين عالمين: عالم حمزة شحاته الإنسان، وعالم الأديب البارع والكاتب الجيد.

– إن هذه الرسائل المتداخلة مع النصوص السردية لم تكن ناشئة عن تردد المؤلف وموقفه في شأن الجنس الأدبي الذي تنتمي إليه نصوصه، بقدر ما كانت إعداداً للقارئ العام في تلقي نصوصه وتقبلها بطريقة ومقروئية جديدة.

– تبرز الحكاية في تلك الرسائل بوصفها خطاباً يضطلع برواية أحداث متعاقبة، يمكن لها أن تشكل موضوع النص، وتُسهم في بنائه من خلال دراسة الشخصيات، والأحداث، وفضاءات السرد المتباينة، فكان مجال المترسل رحباً في الكتابة وطرح بعض القضايا الثقافية والفكرية.

– عند دراسة خصائص الخطاب السردي، انكشفت لنا جملة من العناصر التي تندرج تحت إطار الخطاب السردي، ولعل هذه سمة من سمات سردية الرسالة، فقد رأينا كيفتأخذ رسائل حمزة شحاتة منحى سردياً يقترب من الأجناس السردية.

وأخيراً فإنني لا أزعم أني أتيت على جميع جوانب الموضوع فما تزال رسائل حمزة شحاتة حافلة بكثير من القضايا التي تستحق منّا البحث والاهتمام من أجل كشفها ومعالجتها، كدراسة الأساليب الحجاجية، وقراءة مظاهر الشعرية في الخطاب الترسلي؛ وتتبع قضايا حوارية الأجناس ضمن إطار الخطاب الترسلي، وتعددية الأصوات. ويمكن أيضاً النظر في هذه المدونة من زاوية المنهج النفسي الذي يؤسس لقراءة واقع الذات الكاتبة من خلال الملفوظات والقرائن التي يتشكل منها الخطاب الترسلي؛ بُغية اكتشاف جوانب أخرى تثري الموضوع، وتقدم فيه جديداً. والحمد لله من قبل ومن بعد.

المراجع:

إبراهيم، عبدالله. (1990). المتخيل السردي. (الطبعة الأولى). بيروت: المركز الثقافي العربي.

ابن منظور، محمد بن مكرم. (2003). لسان العرب. (الطبعة الثالثة). بيروت: دار صادر.

أريكشيوني، كاترين. (2007). فعل القول من الذاتية في اللغة. [ترجمة: محمد نظيف]. (الطبعة الأولى). الدار البيضاء: أفريقيا الشرق.

بارت، رولان. (1988). نظرية النّص. [ترجمة: منجي الشملي، عبد الله صولة ومحمد القاضي]. حوليات الجامعة التونسية. العدد (27). 69-97.

باشلار، غاستون. (2000). جماليات المكان. (الطبعة الثالثة). بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر.

بالزين، شفيع. (2009). الرسائل بين الأدباء في العصر الحديث: قراءة تداولية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الآداب والفنون الإنسانية بمنوبة. تونس.

بحراوي، حسن. (1990). بنية الشكل الروائي. (الطبعة الأولى). بيروت: المركز الثقافي العربي.

برنس، جيرالد. (2003). المصطلح. السردي. [ترجمة: عابد زندار]. القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة والفنون.

بن مبروك، الأمين. (2008) الأجناس الأدبية من الضبط إلى العبور: مقالات وفصول. [ترجمة: الأمين بن مبروك]. صفاقس: مكتبة علاء الدين.

بو شعير، الرشيد. (1995). دراسات في الرواية العربية. دمشق : الأهالي للطباعة والنشر والتوزيع.

تودوروف، تزفيتان. (2005). مفاهيم سردية. [ترجمة: عبدالرحمن مزيان]. (الطبعة الأولى). (د م) : منشورات الاختلاف. وزارة الثقافة.

جمعة، رابح لطفي. (2000). حوار المفكرين: رسائل أعلام العصر إلى محمد لطفي جمعة خلال نصف قرن 1953/1904م. (الطبعة الأولى). القاهرة: عالم الكتب.

جيمسون، فريدريك . (1994). ما بعد الحداثة، المنطق الثقافي للرأسمالية المتأخرة. [ترجمة: أحمد حسان]. القاهرة: مجلة الجراد. 115-128.

جينيت، جيرار. (2003). خطاب الحكاية: بحث في المنهج. [ترجمة: محمد معتصم]. (الطبعة الثالثة). الجزائر: منشورات الاختلاف.

حسين، خالد . (2000). شعرية المكان في الرواية الحديثة. (الطبعة الأولى). الرياض: كتاب الرياض.

الخبو، محمد. (2003). الخطاب القصصي في الرواية العربية المعاصرة. تونس: دار صامد للنشر والتوزيع.

خليفي، نزيهة. (2012). البناء الفني ودلالاته في الرواية العربية الحديثة. (الطبعة الأولى). تونس: الدار التونسية للكتاب.

خمّار، عبدالله. (1998). فن الكتابة: تقنيات الوصف، منهج مقترح لاستخدام الرواية في إثراء نشاط التعبير الكتابي. (د ط). الجزائر: دار الكتاب العربي.

الدهري، آمنة. (2003). الترسل الأدبي بالمغرب: النص والخطاب. (الطبعة الأولى). الدار البيضاء: منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالمحمدية. جامعة الحسن الثاني.

رمضان، صالح. (2007). الرسائل الادبية ودورها في تطوير النثر العربي القديم. (الطبعة الثانية). بيروت: دار الفارابي.
ريكور، بول. (2006). الزمان والسرد الحبكة والسرد التاريخي. [ترجمة: تحقيق: سعيد الغانمي، فلاح رحيم، جورج زيناتي]. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة .
زايد، عبدالصمد. (1988). مفهوم الزمن ودلالته في الرواية العربية المعاصرة. تونس: الدار العربية للكتاب.
زيتوني، لطيف. (2002). معجم مصطلحات نقد الرواية. (الطبعة الأولى). بيروت: دار النهار للنشر.
السياب، بدر شاكر. (1975). الرسائل. [جمع وتحقيق: ماجد السامرائي]. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الطليعة للطباعة والنشر.
شبيب، سحر. (2013). البنية السردية والخطاب السردي في الرواية. مجلة دراسات في اللغة العربية. سورية. المجلد (4). العدد (14). 103-122.
شحاتة، حمزة. (1980). إلى ابنتي شيرين. (الطبعة الأولى). جدة: تهامة.
عبيد، علي. (2003). المروي له في الرواية العربية. (الطبعة الأولى) . تونس: دار محمد علي الحامي.
عبيد، محمد صابر. (2015). فضاء الكون السردي: جماليات التشكيل القصصي والروائي. (الطبعة الأولى). عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع.
العزي، نفلة. (2011). تقنيات السرد وآليات تشكيله الفني. (الطبعة الأولى). عمّان: دار غيداء للنشر والتوزيع.
العمامي، محمد نجيب. (2010). الوصف في النص السردي بين النظرية والإجراء. (الطبعة الأولى). تونس: دار محمد علي الحامي.
العيد، يمني. (1990). تقنيات السرد الروائي في ضوء المنهج البنيوي. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الفارابي.
الغامدي، صالح بن معيض. (2006). مخاتلة العزلة: قراءة في رسائل حمزة شحاتة. مجلة علامات في النقد. جدة. العدد (60). 772-799.
الغذامي، عبدالله. (1991). الخطيئة والتكفير: من البنيوية إلى التشريحية، قراءة نقدية لنموذج إنساني معاصر. (الطبعة الثانية). جدة : النادي الأدبي الثقافي بجدة.
غللي، أدريان. (2011). ثقافة أدب الرسائل في المجتمع الإسلامي قبل الحديث. [ترجمة: وليد شحادة]. الرياض: العبيكان للنشر .
قاسم، سيزا. (1982). بناء الرواية: دراسة مقارنة في ثلاثية نجيب محفوظ. (الطبعة الأولى). بيروت: دار التنوير.
القاضي، محمد والخبو، محمد والنصري، فتحي وميهوب، محمد آيت والسماوي، أحمد والعمامي، محمد نجيب... وبنخود، نور الدين. (2010). معجم السرديات. (الطبعة الأولى). تونس: الرابطة المستقلة للناشرين المستقلين.
القرشي، عالي سرحان. (2006). ذهنية النص في رسائل حمزة شحاتة إلى ابنته شيرين. مجلة علامات في النقد. جدة. العدد (60).
قسومة، الصادق. (2009). علم السرد: المحتوى والدلالة والخطاب. (الطبعة الأولى). الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. عمادة البحث العلمي.
قيسومة،منصور. (2012). الأدب الحميم في النثر العربي الحديث. (الطبعة الأولى). تونس: الدار التونسية للكتاب.
لاكان، جاك. (1999). إغواء التحليل النفسي. [ترجمة: عبدالمقصود عبدالكريم]. القاهرة : المجلس الاعلى للثقافة.
لحمداني، حميد. (1991). بنية النص السردي من منظور النقد الأدبي. (الطبعة الأولى). بيروت: المركز الثقافي العربي.
لحمداني، حميد. (2014). أطياف البنية السردية وأبعادها. علامات في النقد: النادى الأدبى الثقافي بجدة. المجلد (20). الجزء (80). 219-237.
لوجون، فليب. (1994). السيرة الذاتية الميثاق والتاريخ الأدبي. [ترجمة :عمر حلي]. (الطبعة الأولى). بيروت: المركز الثقافي العربي.
المالكي، منى. (2015). ظلال على خارطة البوح: قراءة في رسائل إلى ابنتي شيرين لحمزة شحاتة. مجلة علامات في النقد. جدة. العدد (82). 319-341.
المري، نورة. (2008). البنية السردية في الرواية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
مها،حسن القصراوي. (2004). الزمن في الرواية العربية. عمان: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
الوراكلي، حسن عبدالكريم. (2006). الرسالة الأبوية في أدب حمزة شحاتة. مجلة علامات في النقد. جدة. العدد (60). 888-902.
وسواس، نجاة. (2012). السارد في السرديات الحديثة. مجلة المخبر. جامعة محمد خضير. الجزائر. العدد (8). 97-115.
يقطين، سعيد. (1993). تحليل الخطاب الروائي: الزمن، السرد، التبئير. (الطبعة الثانية). الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.

Arabic References:

Al-Amami, Mohamed Naguib. (2010). Description in the narrative text between theory and procedure. (1st edition). Tunisia: Dar Muhammad Ali Al-Hami.
Aldahri, Aamena. (2003). Literary dispatch in Morocco: text and discourse. (1st edition). Casablanca: Publications of the Faculty of Letters and Human Sciences of Muhammadiyah, Hassan II University.

novel's form. (1st edition). Beirut: Arab Cultural Center.

Balzin, shafee. (2009). Letters among Authors in the Modern Age: An Interpersonal Reading. Unpublished PhD thesis. College of Letters and Human Arts in Manouba. Tunisia.

Bart, Roland. (1988). Text theory [translated by: Munji Al-Shamli, Abdullah Soula and Muhammad Al-Qadi]. Annals of the Tunisian University, Issue.(٢٧)

Bashlar, Gaston. (2000). Aesthetics of the place. (3rd edition). Beirut: University Foundation for Studies and Publishing.

Bin Mabrouk, Secretary. (2008) Literary Genres from Control to Crossing: Essays and Chapters. Translated by: Al-Amin Bin Mabrouk. Sfax: Aladdin Library.

Bu Barley, Rashid. (1995). Studies in the Arabic novel. Damascus: Al-Ahali for printing, publishing and distribution.

Eid, Yemeni. (1990). Narrative techniques in light of the structural approach. (1st edition). Beirut: Dar Al-Farabi.

Gallley, Adrian. (2011). The culture of letters literature in pre-modern Islamic society. [Translated by: Walid Shehadeh]. Riyadh: Al-Obeikan Publishing.

Hussein, Khaled. (2000). Poetry of place in the modern novel. (1st edition). Riyadh: The Book of Riyadh.

Ibn Manzoor, Muhammad bin Makram. (2003). Arabes Tong. (3rd edition). Beirut: Dar Sader.

Ibrahim Abdullah. (1990). Narrative visualizer. (1st edition). Beirut: Arab Cultural Center.

Jameson, Frederick. (1991). Postmodernism, or the cultural logic of late capitalism. Durham, North Carolina: Duke University Press.

Jeanette, Gerard. (2003). Anecdote Speech: A Research in the Curriculum. [Translation: Muhammad Mu'tasim]. (3rd edition). Algeria: Publications for Difference.

Juma, Rabeh Lotfi. (2000). The Thinkers' Dialogue: The Letters of the Peers of the Age to Muhammad Lotfi Jumaa during the half century 1904/1953 (1st edition). Cairo: The World of Books.

Khalifi, Nazihaa. (2012). Technical construction and its implications in the modern Arabic

Al-Ezzi, Nafla. (2011). Narration techniques and mechanisms of artistic formation. (1st edition). Amman: Ghaidaa House for Publishing and Distribution.

Al-Ghadhami, Abdullah. (1991). Sin and Atonement: From Structuralism to Anatomy, a critical reading of a contemporary human paradigm. (Second Edition). (blood). Jeddah: Literary Cultural Club in Jeddah.

Al-Ghamdi, Saleh bin Moaid. (2006). Conclusion of isolation: a reading in the letters of Hamza Shehata. Signs in Criticism Magazine. Jeddah-Saudi Arabia. Issue (60).

Alkhabo, Muhammad. (2003 m). Narrative discourse in the contemporary Arab novel. Tunisia: Samed House for Publishing and Distribution.

Al-Maliki, Mona. (2015). Shadows on the Al-Buh Map: A Reading in Letters to My Daughter Sherine Hamza Shehata. Signs in Criticism Magazine. Jeddah-Saudi Arabia. Issue (60).

Al-Marri, Norah. (2008). Narrative structure in the Saudi novel. Unpublished master's thesis. Umm Al Qura University, Makkah.

Al-Qadi, Muhammad and al-Khayu, Muhammad and al-Nasiri, Fathi and Mihoub, Muhammad Ait and al-Samawi, Ahmad and al-Amami, Muhammad Najib ... and Bankhuh, Nour al-Din. (2010). Dictionary of narratives. (1st edition). Tunisia: Independent Association of Independent Publishers.

Al-Qurashi, Ali Sarhan. (2006). Text mentality in Hamza Shehata's letters to his daughter Sherine. Signs in Criticism Magazine. Jeddah-Saudi Arabia. Issue (60).

Al-Sayyab, Badr Shaker. (1975). Messages. [Collection and investigation: Majid al-Samarrai]. (1st edition). Beirut: Vanguard House for Printing and Publishing.

Al-Warkli, Hassan Abdul-Karim. (2006). The fatherly message in the literature of Hamza Shehata. Signs in Criticism Magazine. Jeddah-Saudi Arabia. Issue (60).

Ariccioni, Catherine. (2007). The saying verb of subjectivity in language. [Translation: Muhammad Nazif]. (1st edition). Casablanca: East Africa.

Bahrawi, Hassan. (1990). The structure of the

prose. (Second Edition). Beirut: Dar Al-Farabi.

Ricoeur, Paul. (2006). Time and narration plot and historical narration. [Translation, edited by: Saeed Al-Ghanmi - Falah Rahim - Georges Zinati]. (1st edition). Beirut: The New United Book House.

Sharana, Almonsif. (1998). Self and the issue of love in the dove's collar. Annals of the Tunisian University. Issue (42).

Shebib, Saher. (2013). Narrative structure and narrative discourse in the novel. Journal of Studies in the Arabic Language. Syrian. Vol (4). Issue (14).

Shehata, Hamza. (1980). To my daughter, Sherine. (1st edition). Jeddah: Tohama.

Tamim, Ali. (2003). A study in the dramatic manifestations of the ancient Arab narrative. (First Edition). Casablanca: The Arab Cultural Center.

Todorov, Tufting. (2005). Narrative concepts. [Translated by: Abdulrahman Meziane]. (1st edition). (D.M.): Publications for Difference - Ministry of Culture.

Weswas, Najat. (2012). Narrator in modern narratives. Informant Magazine. University of Mohamed Khoudir, Algeria, Issue (8).

Yaktien, Saead. (1993). Narrative Discourse Analysis: Time, Narration, Focus. (Second Edition). Casablanca: The Arab Cultural Center.

Zaitoni, Latif. (2002). Glossary of novel criticism terms. (1st edition). Beirut: An-Nahar Publishing House.

Zayed, Abdul-Samad. (1988). The concept of time and its implications in the contemporary Arab novel. (D.M.). Tunisia: Arab Book Hous.

novel. (1st edition). Tunisia: Tunisian Book House.

Khammar, Abdullah. (1998). The Art of Writing: Descriptive Techniques, a suggested approach for using the novel to enrich written expression activity (D 0 i). Algeria: Arab Book House.

Kisumah, Al-sadik. (2009). Narrative Science: Content, Significance, and Discourse. (1st edition). Riyadh: Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Deanship of Scientific Research.

Lacan, Jack. (1999). The Seduction of Psychoanalysis. [Translated by: Abdul-Maqsoud Abdul-Karim]. Cairo: Supreme Council for Culture.

Lahhamdani, Hamid. (1991). The structure of the narrative text from the perspective of literary criticism. (1st edition). Beirut: Arab Cultural Center.

Lahhamdani, Hamid. (2014). Spectra of narrative structure and its dimensions. Signs in criticism: The Literary Cultural Club in Jeddah, Vol. 20, c 80, 219-237.

Logone, Flip. (1994). Autobiography, Charter and Literary History. [Translation: Omar Hali]. (1st edition). Beirut: Arab Cultural Center.

Maha, Hassan Al-Qasrawi. (2004) Time in the Arabic Novel. Amman: The Arab Foundation for Studies and Publishing.

Obaid, Muhammad Saber. (2015). The Narrative Space of the Universe: The Aesthetics of Narrative and Narrative Formation. (1st edition). Amman: Ghaidaa House for Publishing and Distribution.

Obeid, Ali. (2003). Narrated to him in the Arabic novel. (1st edition). Tunisia: Dar Muhammad Ali Al-Hami.

Prince, Gerald. (2003). The term. Narrative. Translated by Abed Zindar. Cairo: The Supreme Council for Culture and Arts.

Qaisumah, Mansour. (2012). Intimate literature in modern Arabic prose. (1st edition). Tunisia: Tunisian Book House.

Qasim, Siza. (1982). Building the Novel: A Comparative Study in the Naguib Mahfouz Trilogy. (1st edition). Beirut: Dar Al-Tanweer.

Ramadan, Saleh. (2007). Literary messages and their role in developing ancient Arabic

فاعلية التعلم القائم على المشكلات في تنمية عادات العقل في الرياضيات لدى طلاب الصف الثاني المتوسط

The Effectiveness of Problem-Based Learning in Developing Mind Habits of Mathematics Among Second Grade Intermediate Students

د. عبيد مزعل عبيد الحربي
قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة القصيم

أ. بندر عبدالله عنيزان الرشيدي
معلم بإدارة التعليم بحائل

Dr. Obead Mozel O. Alharbi
Department of Curriculum and Instruction, College of Education, Qassim University

Bander Abdallah U. AlRashidi
Hail Education Department

(قُدم للنشر في 24/ 12/ 2020، وقُبل للنشر في 15/ 2/ 2021)

الملخص

هدف البحث الكشف عن فاعلية التعلم القائم على المشكلات في تنمية عادات العقل في الرياضيات لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. واستخدم المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (38) طالبًا من طلاب الصف الثاني المتوسط في مدرسة ابن هشام المتوسطة بمدينة حائل، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين: الأولى تجريبية ودرست وحدة التناسب والتشابه باستخدام التعلم القائم على المشكلات وبلغ عددهم (19) طالباً، والثانية ضابطة ودرست الوحدة نفسها بالطريقة المعتادة وعددهم (19) طالباً، وذلك في الفصل الأول للعام الدراسي 1439، وأعد الباحثان مقياساً لِمهارات عادات العقل في الرياضيات، وتوصل البحث إلى عدد من النتائج، ومن أهمها: 1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للمقياس وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية. 2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي في المقياس في: عادة التفكير بمرونة، وعادة التفكير التبادلي، وعادة المثابرة، وذلك لصالح التطبيق البعدي.

الكلمات المفتاحية: التعلم القائم على المشكلات، عادات العقل، الرياضيات.

Abstract

The aim of the research is to identify the effectiveness of problem-based learning among second-grade intermediate students developing mind habits in mathematics. the researcher used a semi-experimental method. The study sample consisted of (38) students of the second-grade intermediate school in the Ibn Hisham School in Hail city. The sample was divided into two groups: the first group was an experimental group who has studied the proportionality and similarity unit using problem-based learning which consisted of (19) students. The second group was the control group and consisted of (19) students who have been traditionally studying the same unit in the first semester of the academic year 1439. The researcher prepared a measurement of the skills of the habits of mind in mathematics. The study results showed that there were statistically significant differences at the level of (0.05) between the experimental and control groups in the post-test implementation and the differences were in favor of the experimental group. There were also statistically significant differences at the level of (0.05) among the experimental and control group students in the post-test Implementation in the test as a whole and its dimensions (usually questioning, posing problems, and usually thinking flexibly).

Keywords: Problem-Based Learning, Habits of Mind, Mathematics.

المقدمة:

مع بداية القرن العشرين مرورًا بالأحداث التاريخية من الحرب العالمية الأولى، وغزو الفضاء، والحرب الباردة، وإلى يومنا هذا كان التنافس بين الدول العظمى قائمًا على التقدم العلمي والتكنولوجي، وينظر لعلم الرياضيات أنه المقياس الحقيقي للتقدم فيهما لأي دولة، ومحور التقدم في جميع فروع العلوم الأخرى.

وتعد الرياضيات من المناهج المهم تعلمها لما لها من أهمية كبيرة في حياة الإنسان، والتي لا يمكن له الاستغناء عنها مهما كانت ثقافته، ولغته، كما أنها تتداخل مع الكثير من المواد الأخرى، بالإضافة إلى أنها تقوم بتنشيط العقل. والتطور الذي حصل في مناهج الرياضيات، وأساليب تدريسها يعطي للرياضيات نظرة تستند إلى تعليم الطلاب كيف يتعلمون الرياضيات أكثر من تعليمهم ماذا يتعلمون، وهذا يؤكد على دور الرياضيات ومناهجها المطورة في تنمية مهارات الطلاب (عباس والعبسي، 2009: 9).

وتبرز أهمية تدريس الرياضيات في اكتساب الطلاب مهارات التفكير السليمة، كما يسهم استخدام التعلم القائم على المشكلات في تدريس الرياضيات في تحقيق ذلك، ليس من أجل دراسة الطلاب للرياضيات فقط، ولكن في حياتهم اليومية أيضًا (شوق، 2007: 183). كما أن الرياضيات تناسب التعلم القائم على المشكلات وذلك لكونها غالبًا ما تتألف من مسائل رياضية لفظية تعد مشكلةً بالنسبة للطالب وتؤدي إلى حثه على الاعتماد على نفسه والبحث عن حل لهذه المشكلة. كما يساعد التعلم القائم على المشكلات على إبراز شخصية الطالب، وتنمية مهاراته باستخدام المراجع العلمية، كما يعينه على تنمية المنهج العلمي، واستخدامه في حياته العلمية والعملية (الخليفة، 2010: 139).

ومن خلال العمل اليومي للطلاب في ممارساتهم الصفية والسلوكية، وخاصة ما يتعلق بالسلوكيات العقلية ظهرت الحاجة لتسمية تلك السلوكيات العقلية بعادات العقل، والتي تتطلب انضباطًا للممارسات العقلية بحيث تصبح طريقة اعتيادية من العمل نحو أفعال أكثر انتباهًا وذكاءً (كوستا وكاليك، 2003أ: xi). وتقوم العادات العقلية على ثوابت تربوية ينبغي التركيز على تنميتها، وتحويلها إلى سلوك متكرر، ومنهج ثابت في حياة الطالب، ومن هذا المنطلق جاءت دعوة التربية الحديثة لأن تكون العادات العقلية مثل عادات الأكل والشرب والنوم، فكما يعتاد الطلاب على الاستيقاظ من النوم مبكرًا؛ فينبغي أن يعتاد على استعمال الإستراتيجيات العقلية قبل أن يقوم بأي عمل من أعماله (نوفل، 2008: 65). ونظراً لأن هناك حاجة إلى بناء الشخصية المفكرة لدى الطلاب بما يتيح لهم التمكن من المتطلبات المعرفية، والوجدانية، والسلوكية لمواجهة تحديات العصر، والقضايا التي يواجهونها، وتقويمها بطرق منطقية، وموضوعية صحيحة؛ لذلك تدعو أساليب وطرق وإستراتيجيات التربية الحديثة إلى أن تكون العادات العقلية هدفًا رئيسيًا في مراحل التعليم بدايةً من التعليم الابتدائي (علي، 2013: 151). كما تتطلب العادات العقلية من الطلاب مستوى عاليًا من المهارة؛ لاستخدام السلوك بصورة فعالة لتنفيذه، وبذلك تكون نتائج السلوك أفضل عندما يوظفون تفكيرهم، بإثارة التساؤلات، وتقبل التحديات، وإيجاد الحلول (الدليمي وحراحشة، 2009: 76). كما أن العادات العقلية تؤثر في كل ما نقوم به (القطامي وثابت، 2009: 189). ويرى غُلدِنبرج (Goldenberg) أن تدريس الرياضيات الذي يتضمن العديد من المفاهيم، والمهارات، والحقائق مثل: الجبر والهندسة، وفق اتجاه عادات العقل في الرياضيات يجعل الطلاب أكثر مرونة في تطبيق الاستدلالات التي تعلموها في مناهج أخرى، كما يرى أن عادات العقل في الرياضيات تمثل طرقًا تجعل اكتساب المعرفة أفضل وبشكل طبيعي تدمج خلاله المعارف كوحدة واحدة (في: أبو المعاطي، 2004: 319).

ويؤكد جوردن (Gordon, 2011: 459) أن عادات العقل إذا ضمنت في الرياضيات تكون مدخلاته للطلاب أكثر إنتاجية، ويصبحون على معرفة ووعي أفضل. والعادات العقلية في الرياضيات تكمن أهمية تنميتها للطلاب أنها تحسن التعلم، وتطور التفكير، والمهارات، وتصقل القدرات الرياضية، كما أن تمكن المعلمين لها تعد خطوة من خطوات ترسيخها وتثبيتها ودمجها في البنية العقلية للطالب لتكون عادات عقلية أصيلة يسلك بمقتضاها مستقبله (آدم، 2017: 115–116). وإن من شأن المعلمين الناجحين في العادات العقلية أن يستخدموا كل فرصة متاحة لتعليم تلك العادات، تراهم منتبهين دومًا لأي فرص يمكن أن تكون فيها العادات مفيدة لحل مشكلة، أو فض نزاع، أو صنع قرار (كوستا وكاليك، 2003ب: 5). وأكد جوردن ((Gordon, 2011: 459 أن الممارسات السائدة في تعليم الرياضيات تظهر آثارها في ضعف نتائج الطلاب في كل الاختبارات الوطنية والاختبارات الدولية، وضعف قدرتهم على حل المشكلات واستخدام مهارات التفكير العليا، وعدم قدرتهم على التعبير عن أفكارهم بوضوح، كما أن التغير المتسارع والمتزايد في نمو المعرفة، والحاجة إلى مهارات مركبة ومتنوعة في سوق العمل في القرن الحادي والعشرين.

وفي ضوء ما سبق، ومن خلال الرجوع للدراسات التربوية المتعلقة بالتعلم القائم على المشكلات، والدراسات المتعلقة بعادات العقل في الرياضيات، اتضح للباحثين وجود عدد من التوصيات بضرورة إجراء مزيد من الدراسات حولهما، كدراسة (الغامدي، 2017: 41) والتي أوصت بإجراء دراسات لتفعيل التعلم القائم على المشكلات. ودراسة (قاسم، 2015: 45) والتي أوصت بإجراء دراسات حول فاعلية التعلم القائم على المشكلات في الرياضيات. ودراسة (العتيبي، 2013: 241) والتي أوصت بإجراء دراسات باستخدام إستراتيجيات ومداخل تدريس لتنمية عادات العقل في الرياضيات. وبمراعاة مصممي مناهج الرياضيات تضمين أنشطه لتنمية عادات العقل في الرياضيات

مع تنمية الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات وفق متطلبات تنمية وقياس عادات العقل. وعلى دراسة فاعلية استراتيجيات في تنمية عادات العقل في الرياضيات في مراحل التعليم المختلفة (فتح الله، 2009: 119).

مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث في: قصور وضعف الطلاب في اكتساب مهارات عادات العقل والذي تكشفه نتائج الاختبارات الدولية في الرياضيات لطلاب الصف الثامن بالسعودية للأعوام 2003م، 2011م، 2015م وذلك نتيجة لاستخدام المعلم طرق تدريس تقليدية تعتمد على الحفظ والتلقين، لذا تم اللجوء لاستخدام التعلم القائم على المشكلات لتنمية تلك العادات العقلية. ووفق علم الباحثان لا توجد دراسة سابقة في المملكة العربية السعودية تناولت الكشف عن فاعلية التعلم القائم على المشكلات في تنمية عادات العقل في الرياضيات لدى طلاب الصف الثاني المتوسط؛ لذا ظهرت الحاجة لإجراء هذا البحث.

أهداف البحث:

- التعرف على مهارات عادات العقل المناسبة في الرياضيات لطلاب الصف الثاني المتوسط.
- الكشف عن فاعلية التعلم القائم على المشكلات في تنمية عادات العقل في الرياضيات لطلاب الصف الثاني المتوسط.

أسئلة البحث:

أجاب البحث عن الأسئلة التالية:

1- ما هي مهارات عادات العقل المناسبة في الرياضيات لطلاب الصف الثاني المتوسط؟

2-ما فاعلية التعلم القائم على المشكلات في تنمية مهارات عادات العقل في الرياضيات لطلاب الصف الثاني المتوسط؟

فروض البحث:

أجاب البحث عن الفروض التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في المقياس البعدي لمهارات عادات العقل في الرياضيات.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مهارات عادات العقل في الرياضيات.

أهمية البحث:

1-يحدد قائمة بمهارات عادات العقل المناسبة لطلاب الصف الثاني المتوسط، واعداد دليل للمعلم ووحدة تدريسية في التناسب والتشابه.

2-يكشف عن فاعلية التعلم القائم على المشكلات في تنمية عادات العقل في الرياضيات لطلاب الصف الثاني المتوسط.

3-يحث معلمي الرياضيات على استخدام التعلم القائم على المشكلات في تنمية عادات العقل في الرياضيات لدى طلابهم، ومقياس يمكن أن يستفيدوا منه لمعرفة فاعلية تدريس الرياضيات المتضمن لعادات العقل في الرياضيات، ودليل للمعلم ووحدة تدريسية في التناسب والتشابه.

4-يفيد واضعي المناهج بتضمين عادات العقل في مناهج الرياضيات من خلال الأنشطة المتنوعة.

5-يقدم للطلاب مجموعة من الأنشطة من خلال الوحدة التدريسية المقترحة والتي تساعدهم في تنمية عادات العقل في الرياضيات.

حدود البحث:

تتحدد بالآتي:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصر على التعلم القائم على المشكلات، وتنمية عادات العقل في الرياضيات، وتم اختيار وحدة: التناسب والتشابه من كتاب الرياضيات للفصل الدراسي الأول المقرر على طلاب الصف الثاني المتوسط، طبعة (1438-1439)؛ وذلك لأهمية التناسب؛ فهو يرتبط بالرياضيات وفروعها الأخرى، كما أنه يرتبط بالمجالات التعليمية الأخرى غير الرياضيات مثل العلوم، والهندسة، والطب، والمواريث، والزكاة (ربابعة، 2007: 7).
- **الحدود المكانية:** اقتصر على الصف الثاني المتوسط لمدارس التعليم العام بنين بمدينة حائل.
- **الحدود الزمنية:** تم التطبيق في الفصل الأول من العام 1439.

مصطلحات البحث:

التعلم القائم على المشكلات (Problem Based Learning):

عرّف (الهاشمي والدليمي 2008: 169) التعلم القائم على المشكلات بأنه: نوع من التعلم يتم فيه تزويد الطالب بالمشكلات المناسبة، وطرق الوصول إلى الإجابة عن السؤال التي تطرحه كل مشكلة، بتطبيق القواعد، والحقائق، والقوانين، والعلاقات المناسبة، وممارسة أنواع من الأنشطة التعليمية المختلفة، من جمع بيانات يمكن عن طريقها توضيح المشكلة، وتحديد المطلوب إيجاده، والوصول إلى النتائج وتفسيرها.

ويعرّف الباحثان التعلم القائم على المشكلات إجرائيًا بأنه:

عرض مشكلات رياضية مناسبة على طلاب الصف الثاني المتوسط في وحدة التناسب والتشابه، بعد توزيعهم بمجموعات متعاونة، وطرق الوصول إلى الإجابة عن السؤال التي تطرحه كل مشكلة، بتطبيق القواعد، والحقائق، والقوانين، والعلاقات المناسبة، وجمع البيانات، وممارسة أنواع من الأنشطة التعليمية، والتي يتم عن طريقها توضيح المشكلة، وتحديد المطلوب منها، والوصول إلى النتائج وتفسيرها.

عادات العقل (Habits of Mind):

عرّف (كوستا وكاليك، 2003أ: 8) عادات العقل بأنها: هي عبارة عن مجموعة من المهارات، والمواقف، والتلميحات، والتجارب الماضية، والميول، وهي تعني أن نفضل نمطاً من السلوكيات الفكرية على غيرها، لذا فهي تعني ضمنياً صنع اختيارات حول أي الأنماط ينبغي استخدامه في وقت معين كما أنها تتضمن اتجاهًا نحو التلميحات السياقية لموقف ما، مما يوحي بأن هذا الظرف هو الوقت المناسب الذي يكون فيه استخدام النمط مفيداً، وهي تتطلب مستوىً عالياً من المهارة لاستخدام السلوكيات بصورة فاعلة، وتنفيذها، والمحافظة عليها، وتدعو في نهاية استخدام هذه السلوكيات إلى التأمل في تأثيرات هذا الاستخدام، وتقييمها، وتعديلها، والتقدم بها نحو تطبيقات مستقبلية.

ويعرّف الباحثان عادات العقل في الرياضيات إجرائيًا بأنها: مجموعة المهارات، والسلوكيات العقلية، التي توجه طلاب الصف الثاني المتوسط نحو الاستمرارية في تعلم الرياضيات بوحدة التناسب والتشابه من خلال التعلم القائم على المشكلات، ويحددها البحث بعادة التساؤل وطرح المشكلات، وعادة التفكير بمرونة، وعادة المثابرة، وعادة التفكير التبادلي، وقياسه بالمتوسط الحسابي.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: عادات العقل

تعرف عادات العقل بأنها: مجموعة أنماط الأداء الذكي للطالب، والتي تدفع الفرد نحو استخدام المهارات، والعمليات العقلية المرتبطة بتنظيم الذات، والتفكير الناقد، والابتكار بصورة مستمرة في جميع الأعمال التي يقوم بها، الاتجاهات، والدوافع الموجودة لدى الطالب، والتي تدعمه لاستخدام المهارات العقلية لديه بصورة مستمرة في كل أنشطة الحياة سواءً واجهته مشكلة، أو أراد الحصول على المعرفة (سعيد، 2006: 424).

أهمية عادات العقل:

إن الطالب الذي يمتلك عادات العقل لديه القدرة على اختيار نمط السلوك العقلي المناسب للموقف الذي يواجهه، كما أنه يمتلك مهارات وقدرات التفكير المتنوعة، ويميل إلى استخدامها، ويستمتع بذلك، ولديه حساسية لاختيار أفضل الأنماط السلوكية المناسبة، ولديه خصائص المفكر الجيد؛ وبالتالي الاستفادة منها في كافة مناشط الحياة، والعمل على تطويرها، كما أن العادات العقلية تصبح جزءًا من ممارساته اليومية لا يمكن أن تنفصل عنها بأي حال من الأحوال (العتيبي، 2013: 208). كما أنه يزيد من عنايته بعمله فيراجع مهامه، واختباراته مرة تلو الأخرى، ويطلب من الآخرين تزويده بالتغذية الراجعة واقتراح التصحيحات المناسبة (كوستا وكاليك، 2003ج: 5). وإذا ترسخت عادات العقل في مدرسةٍ ما؛ فإنها ستدعم حدوث التغيير الواعي والمهم في كافة المجالات (كوستا وكاليك، 2003د: 71). والاهتمام بدمج عادات العقل أثناء التخطيط للتدريس سوف تؤدي إلى تغيير الممارسات، والمعتقدات حول عمليات التعليم والتعلم؛ حيث إن الغاية من تعليم عادات العقل هي أن يكون الطالب مبدعاً، فعادات العقل بصفة عامة تؤكد على حب الاستطلاع، والمرونة، وطرح المشكلات، وصنع القرارات، والتصرف المنطقي، والإقدام على المخاطر؛ مما يدعم الفكر النقدي (النادي، 2009: 321). وتوصلت دراسة هيو وتشيونغ Hew & Cheung, 2011: 281)) إلى أن المعلم الذي يعرض عادات العقل تكراراً يعزز بناء المعرفة لدى الطلاب.

الأسس النظرية لعادات العقل:

ذكر (كوستا وكاليك، 2003أ: 18-9) الأسس النظرية التي تستند إليها عادات العقل كالآتي:

1-رؤية متغيرة نحو الذكاء: حيث إن تغير مفهوم الذكاء يعد من أقوى المتغيرات التي تؤثر في إعادة هيكلة التربية والمدرسة والمجتمع، ويعد أيضاً مؤثرًا حيوياً، وقوياً في فهم وتطوير عادات العقل.

2-نموذج أبعاد التعلم لمارزانو: ويعد من أهم الأسس النظرية لعادات العقل؛ حيث إن عادات العقل المنتجة عند مارزانو تمثل المجتمع، والبيئة التي ينبغي تقديم المحتوى الدراسي في إطارها، وعلى أساسها.

3-التكنولوجيا: فعادات العقل سلوكيات ضرورية تتيح للطالب التفاعل بنجاح مع بيئة تسودها التكنولوجيا؛ فلها دور فعال في بيئة العمل المنتجة في عصر المعلومات.

4-مهارات التفكير وإستراتيجياته: فعادات العقل تقدم النزعات الضرورية لممارسة التفكير وإستراتيجياته في التعليم.

5-النتائج الحديثة لأبحاث الدماغ البشري: حيث تقدم هذه الأبحاث فهماً عميقاً عن كيفية عمل الدماغ البشري وتوظيفه بما يساعد على تدعيم عملية التعلم والتدريس.

تنمية عادات العقل:

تشهد الساحات التربوية حالياً تغيرات مكثفة لمحاولة تغطية قفزات القرن الحالي من تطورات علمية، ومعلوماتية، وتكنولوجية، فلم يعد هدف التعليم إكساب المحتوى فحسب؛ وإنما توظيف

هذا التعلم وتنمية عادات العقل بحيث يتمكن الطالب من أن يتعلم معتمداً على نفسه أياً كان ما يريد معرفته وفي مراحل الحياة المختلفة بشكل يجعل التعلم مدى الحياة أسمى أهداف التربية (محمد، 2005: 127). وأول خطوات تنمية العادات العقلية تتمثَّل في إيجاد دوافع قوية ورغبة لدى الطالب لإحداث تغير في نمط تفكيره، وكذلك العمل على أن يشعر بحاجته لتطوير عاداته العقلية، وهو ما يتطلب تغيرات هادفة في مناهجنا تسهم في تحقيق هذه الرغبات وتشعر الطالب بحاجته لامتلاك تلك العادات، وكذلك لابد من توافر كل ما يساعد المعلم على إحداث ذلك (في: قطامي وعمور، 2005: 98)، وعلى ضرورة أن يمارس الطالب عادات العقل مراراً حتى تصبح جزءًا من طبيعته، وأن أفضل طريقة لتنمية عادات العقل هي ممارسة الطالب لها في مهام بسيطة ثم تطبيقها على مواقف أكثر تعقيداً، كما أنه توجد طريقتان لتنمية عادات العقل وهما: اولاً تعليم عادات العقل بصورة مباشرة، ثانياً تعليم عادات العقل من خلال دمجها في المنهج، كما يجب على المعلم أن يطرح أسئلة من شأنها أن تساعد الطالب على معرفة واحدة أو أكثر من هذه العادات (كوستا وكاليك، 2003ب: 76–75). ويمكن تنمية العادات العقلية لدى الطالب من خلال مداخل عدة منها: استخدام القصص المعبرة عن حياة الشخصيات، وتقديم المشكلات والألغاز فإن لها أهمية كبيرة في تدريب وتعزيز العادات العقلية لأنها قوة دافعة تحرك الطالب نحو التعامل معها ومحاولة حلها، والحوار والمناقشة وطرح الأسئلة حيث يمكن تنظيم حلقات نقاشية جماعية أو مناقشات استكشافية، وطرح الأسئلة ومحاولة الإجابة عليها، وكذا الاستماع إلى الآخرين والانفتاح على آرائهم، ومنها جلسات العصف الذهني، وأسئلة التنبؤ (مازن، 2011: 68). كما أنّ المشكلات الرياضية وأنشطة القراءة والكتابة في الرياضيات المدرسية تُعد من أهم الدعائم التي تساعد في تنمية عادات العقل، من خلال ممارسة مهارات المرونة، وما وراء المعرفة، واتخاذ القرار، كما أن الجهود الحالية لتطوير المناهج تحاول تقديم أنواع من الخبرات التي تساعد على تنمية عادات العقل ووضعها ضمن الممارسات (محمد، 2005: 127 –129).

تصنيفات عادات العقل:

تصنف عادات العقل إلى ما يلي:

1 –تصنيف داينلز (Daniels, 1994): حيث صنف عادات العقل إلى أربعة أصناف هي: الانفتاح العقلي، والعدالة العقلية، والاستقلال العقلي، والميل إلى الاستقصاء أو الاتجاه النقدي.

2– تصنيف مارزانو (Marzano, 1998): حيث صنف عادات العقل إلى التنظيم الذاتي: يتضمن المهارات التالية: إدراك التفكير الذاتي، والتخطيط، وإدراك المصادر اللازمة، والحساسية تجاه التغذية الراجعة، وتقييم فاعلية العمل، التفكير الناقد: يتضمن: الالتزام بالبحث عن الدقة، والبحث عن الوضوح، والانفتاح العقلي، ومقاومة التهور، واتخاذ المواقف والدفاع عنها، التفكير الإبداعي: يتضمن الانخراط بقوة في مهمات حتى عندما لا تكون الإجابات أو الحلول واضحة، وتوسيع حدود المعرفة والقدرات، وتوليد معايير التقييم الخاصة، والثقة بها والمحافظة عليها.

٣–تصنيف هيرل (Hyerle, 1999): حيث صنف العادات العقلية إلى ثلاثة أصناف رئيسية يتفرع منها عدد من العادات العقلية الفرعية هي: خرائط عمليات التفكير ويتفرع منها: مهارة طرح الأسئلة، ومهارة ما وراء المعرفة، ومهارة الحواس المتعددة والعاطفية، العصف الذهني ويتفرع منها العادات الآتية: الإبداع، والمرونة، وحب الاستطلاع، وتوسيع الخبرة، منظمات الرسوم ويتفرع منها ما يلي: المثابرة، والتنظيم، والضبط، والدقة (الرابغي، 2015: 74-76).

4– تصنيف كوستا وكاليك (Costa & Kallick, 2000) لعادات العقل: يحدد كوستا وكاليك ست عشرة عادة عقلية، هي: 1) المثابرة: تعنى الالتزام بالمهمة الموكلة للطالب إلى حين اكتمال المهم، وعدم الاستسلام أمام الصعوبات، والقدرة على تحليل المشكلات، وتطوير إستراتيجيات لمعالجتها. 2) التحكم بالتهور: أن يمتلك الطالب القدرة على التأني، والتفكير، والإصغاء للتعليمات قبل أن يبدأ بالمهمة، وفهم التوجيهات، ووضع الخطط اللازمة، وتطوير الإستراتيجيات للتعامل معها، والاستماع لوجهات نظر الآخرين، وقبول الاقتراحات لتحسين الأداء، وتأجيل إعطاء حكمٍ فوري حول فكرة إلى أن يتم فهمها تماماً. 3)الإصغاء بتفهم وتعاطف: قدرة الطالب على الإصغاء للآخرين، واحترام أفكارهم، والتجاوب معهم بصورةٍ سليمةٍ وملائمة، والقدرة على إعادة صياغة مفاهيم، ومشكلات، وعواطف، وأفكار الآخرين بشفافية. 4)التفكير بمرونة: قدرة الطالب على التفكير ببدائل، وخيارات، وحلول، ووجهات نظرٍ متعددة، ومختلفة. 5)التفكير فوق المعرفي: قدرة الطالب على وضع إستراتيجية من أجل إنتاج المعلومات، وعلى أن يكون واعياً، ومتأملًا في مدى إنتاجية تفكيره، وتقويمه. 6)الكفاح من أجل الدقة: قدرة الطالب على العمل المتواصل بحرفيةٍ، وإتقانٍ، وتفحص للمعلومات؛ للتأكد من صحتها، ومراجعة متطلبات المهام، وما تم إنجازه، والتأكد من أن العمل يتفق مع المعايير. 7) التساؤل وطرح المشكلات: القدرة على طرح أسئلة، وتوليد عدد من البدائل لحل المشكلات عندما تحدث، أو عندما تعرض عليه، من خلال الحصول على معلومات من مصادر متعددة، والقدرة على اتخاذ القرار. 8)تطبيق المعارف الماضية على أوضاعٍ جديدة: استخلاص الطالب المعنى من تجربةٍ ما، ومن ثم تطبيقه على وضعٍ جديد، وقدرته على الربط بينهما. 9)التفكير والتوصيل بوضوح ودقة: توصيل الطالب ما يريد بدقة سواءً كان ذلك كتابيًّا، أو شفويًّا، مستخدماً لغةً دقيقة، والقدرة على صنع قرارات أكثر شمولية، والدقة حيال الأفعال، القدرة على استخدام مصطلحات محددة. 10)جمع البيانات باستخدام الحواس: إتاحة أكبر عددٍ

ممكنٍ من الفرص لاستخدام الطالب لحواسه مثل: البصر، والسمع، واللمس، والشم، والتذوق؛ فمعظم التعلم اللغوي، والثقافي، والمادي يُشتق من البيئة من خلال ملاحظة الأشياء، أو استيعابها عن طريق الحواس. 11)الإبداع والتصور والابتكار: قدرة الطالب على التفكير من عدة زوايا، وعلى تصور نفسه في أدوار مختلفة، ومواقف متنوعة، وتقمصه للأدوار، والحلول البديلة، والقدرة على التفكير بأفكار غير عادية. 12) الاستجابة بدهشة وانبهار: القدرة على الفاعلية في الاستجابة والاستمتاع بها، وإيجاد الحلول، ومواصلة التعلُّم، والشعور بالانبهار، والسرور في التعلُّم، والتقصي، والاهتمام. 13) الإقدام على مخاطر مسئولة: استعداد الطالب لتجربة استراتيجيات، وأساليب، وأفكار جديدة. 14) إيجاد الدعابة: قدرة الطالب على تقديم نماذج من السلوكيات التي تدعو إلى السرور، والمتعة، والضحك. 15)التفكير التبادلي: قدرة الطالب على العمل ضمن مجموعات، وتبادل الأفكار، واختبار مدى صلاحيتها. 16) الاستعداد الدائم للتعلم المستمر: قدرة الطالب على التعلّم المستمر، وحب الاستطلاع، والبحث المتواصل للحصول على طرقٍ أفضل من أجل التحسين، والنمو، والتعلُّم، وتحسين الذات (كوستا وكاليك، 2003أ: 22-37).

ولكون تصنيف كوستا وكاليك لعادات العقل مبني على بحوث ودراسات متعددة، كما أنه يعد أكثر التصنيفات إقناعًا في شرح وتفسير عادات العقل، كما يتسم بالوضوح، وإمكانية تطبيقه في مجال التربية (نوفل، 2008: 90)؛ لذا اعتمد الباحثان هذا التصنيف.

دور المعلم في تنمية عادات العقل لدى الطلاب:

ذكر (علي، 2013: 168) أن للمعلم أدوراً في تنمية عادات العقل لدى الطلاب تتمثل في مساعدة الطلاب على فهم عادات العقل من خلال إدارة حلقة نقاش حول كل عادة من عادات العقل المختلفة، استخدام أمثلة من بيئة الطلاب ومن واقع ثقافتهم، ويفضل أن تكون هذه الأمثلة من الأحداث الجارية وكيف يستخدمون فيها عادات العقل، ملاحظه سلوكيات الطلاب بدقة وتصنيفها تحت العادات العقلية المناسبة، تكليف الطلاب بتحديد كل منهم لشخص يتخذونه كقدوة لهم، ثم وصف بعض الأفعال التي قام أو يقوم بها كأمثلة على امتلاكهم لعادات العقل، وكيف يستخدمونها في المواقف الحياتية المختلفة، تكليف الطلاب بتصميم بعض الصور، أو الملصقات التي تعبر عن مدى فهمهم لعادات العقل، والتي يمكن استخدامها كدليل للطلاب يمكنهم الاسترشاد به، أو الرجوع له فيما بعد.

ومن أدوار المعلم أيضاً مساعدة الطلاب على تحديد وتطوير الإستراتيجيات المرتبطة بتنمية عادات العقل من خلال استخدام طريقة التفكير بصوت مرتفع؛ لتوضيح الإستراتيجيات المحددة لتنمية عادات معينة من عادات العقل، مطالبة الطلاب بمشاركة كل منهم الآخرين بالإستراتيجية الخاصة به، والتي يستخدمها في تنمية بعض عادات العقل، تشجيع الطلاب على إيجاد أمثلة على الإستراتيجيات التي ذكروها.

عادات العقل واستخدامها في الرياضيات:

لقد أصبح من المنطلقات التربوية لتدريس الرياضيات تعليم التفكير، وإكساب الطلاب المهارات العقلية، وتدريبهم على عمليات حل المشكلات، واتخاذ القرارات؛ مما يتوقع باستمرار الممارسة أن يحفز توليد عادات العقل، والرياضيات تتضمن أنشطة ثرية تتيح الاستدلال، والتفكير والاستنتاج، والتحليل، والتأمل، والاختيار بين البدائل، وتعدد الأفكار، وتنوع الحلول مما يسمح بالمرونة العقلية (آدم، 2017: 114). وقد اقترح مشروع (2061) في العلوم والرياضيات والتكنولوجيا عدداً من العادات العقلية التي تركز على تنميتها في تعليم العلوم والرياضيات والتكنولوجيا منها: التكامل، وحب الاستطلاع، والانفتاح على الأفكار الجديدة، والتشكيك المستند إلى المعرفة، والتخيل، والمهارات العددية، والتقدير، والملاحظة، والاتصال، ومهارات الاستجابة الناقدة (في: الحارثي، 2002: 39-40). وأوضح غلدنبرج (Goldenberg) أن تدريس منهج الرياضيات الذي يتضمن العديد من المفاهيم والمهارات وفق العادات العقلية يجعل الطلاب أكثر مرونة في تطبيق الاستدلالات التي تعلموها في مناهج وميادين أخرى، ويرى أن العادات العقلية تمثل طرق تفكير تجعل اكتساب المعرفة أفضل وبشكل طبيعي تدمج خلاله هذه المعارف معاً كوحدة واحدة، بحيث لا تقتصر فائدتها في مجال الرياضيات فقط وإنما تشمل التفكير بشكلٍ عام (في: أبو المعاطي، 2004: 319).

وعادات العقل في الرياضيات تسمح للطلاب تنمية مخزون من الاستدلالات التي يمكن تطبيقها في العديد من الحالات المختلفة؛ لذا يجب أن تسعى المناهج في المدرسة لتطوير العادات العقلية، وتضمينها، وتطويرها في الرياضيات وذلك وفق خصائص طلاب كل مرحلة (Cuoco, Goldenberg, & Mark, 1996: 378).

النظرية البنائية (Constructivism Theory):

ينتمي التعلم القائم على المشكلات (Problem Based Learning) الى النظرية البنائية والتي تعرف بأنها رؤية لعملية التعلم مستندةً إلى أن الطالب يكون نشطاً يبني معرفته الخاصة بنفسه بناءً على خبرته السابقة بتوجيه يسير من المعلم (العفون ومكاون، 2012: 219)، وهي رؤية في نظرية التعلم ونمو الطالب، قوامها أن الطالب يكون نشطًا في بناء أنماط التفكير لديه نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة (العفيف، 2013: 49؛ زيتون، 2007: 36)، وهي تفاعل نشط بين الخبرات السابقة والمواقف التعليمية الجديدة المقدمة للطالب، والمناخ البيئي الذي تحدث فيه، وذلك من أجل اكتساب المعلومات المعرفية ومعالجتها وتطورها واستخدامها في المواقف المعرفية الحياتية (الصعيدي،

2017: 14)، وبأنها: منظور نفسي وتربوي لطريقة تعلم الطالب، وتقوم على أساس تعزيز دور الطالب ليكون أكثر تفاعلاً ونشاطاً (أبو شمالة، 2016: 7).

وأوضح (الموسوي، 2015: 49-47) أن من خصائص التعلم البنائي التأكيد على بناء المعرفة وليس إعادة إنتاجها، بناء المعرفة ينبغي أن يتم في سياقات فردية من خلال المناقشة والتعاون والخبرة الاجتماعية، المعرفة والمعتقدات والاتجاهات السابقة للطالب يجب أن تؤخذ في الاعتبار عند بناء عملية المعرفة، التأكيد على مهارات التفكير العالية وحل المشكلات، تقديم الرؤى المتعددة والتشجيع عليها، اشتقاق الأهداف الرئيسية والفرعية بواسطة الطالب أو في مناقشته مع المعلم، أن يعمل المعلم كموجه ومشرف وقائد، توفير الأنشطة والفرص والأدوات والبيئات لتعزيز القدرات فوق المعرفية والتحليل والتنظيم والتأمل البنائي، قيام الطالب بالدور المركزي في ضبط عملية التعلم، تعطي الأخطاء الفرصة للاستبصار في بناء المعرفة السابقة للطالب.

اما خصائص المعلم والطالب البنائي فذكر (أبو النور ومحمد، 2016: 182)؛ وكذلك (زيتون، 2007: 65-60) أن من خصائص المعلم البنائي أن يوفر بيئة صفية بنائية تفاعلية، يصمم ويبني استراتيجيات تدريسية وممارسات تنطلق من فكر البنائية ومعاييرها في التدريس الفعال كما في: التركيز على التعلم، وعلى نشاط الطالب العقلي والجسمي كتطبيق فعلي للبنائية، ويجب أن تتضمن بيئة التعلم مشكلات أو مهامًّا حقيقية دائمة، وأن يبني مهارات التعلم الذاتي لدى الطالب، وأن يوفر مواقف تعليمية مريحة يكون الطالب من خلالها قادرًا على التعلم من خلال الأنشطة والتعاون، وأن يثير اهتمام الطالب، وأن يشجع المشاركة وتبادل الأفكار وتوجيهها، يوظف الخبرات السابقة للطالب في المواقف التعلّمية-التعليمية الجديدة، وربطها بالتعلم الجديد لمساعدة الطالب على بناء الخبرات الجديدة المكتسبة، ويستخدم أدوات تقييم بعدم إصدار الحكم بالخطأ وإنما يقود الطالب إلى التعلم والجواب الصحيح عن طريق بعض الأسئلة التي توجهه وتيسر تعلمه إلى بناء فهم جديد واكتساب مهارات جديدة. وذكر (أبو النور ومحمد، 2016: 183) أن من خصائص الطالب البنائي ألا يعتمد على المدرسة والمعلم فقط، وإنما على نفسه أيضًا مما يتعلمه من خلال ممارسته للتفكير العلمي، أن يكون نشطًا وإيجابيًّا، أن تتفاعل حواسه مع العالم الخارجي تنتج معنىً يتشكل ذاتياً بداخل عقله، وأن يشارك زملاءه في إنجاز مهام.

ثانياً: التعلم القائم على المشكلات (Problem Based Learning):

يعرّف التعلم القائم على المشكلات بأنه: طريقة بنائية يعتمد التدريس بها على وجود مهمة تتضمن موقفاً مشكلاً يجعل الطلاب يستشعرون وجود مشكلة ما، ثم يلي ذلك بحث الطلاب عن حلول لهذه المشكلة من خلال مجموعات صغيرة، ويختتم التعلم بمشاركة المجموعات بعضها بعضًا فيما تم التوصل له (زيتون وزيتون، 2003: 196)، وبأنه: طريقة فعالة قائمة على استخدام المشكلات كمثير للتعلم، يقتضي الأمر فيها البحث عن حلول بديلة، وتقديم الدليل على صحة هذه الحلول (Barrows, 2000 :8)، وهو نوع من التعلم يتم من خلال عرض المحتوى التعليمي على الطلاب في صور مشكلات ذات علاقة باهتمامات الطلاب، وتتيح لهم الفرصة للاكتشاف بدلًا من الاعتماد على التلقي السلبي للمعلومات (حسين وسلامة ومحمد وقنديل، 2013: 249)، كما أنه: خطة تعليمية، يقدم فيها للطلاب مشكلات يسعون لإيجاد حلول ذات معنى لها (سالم واليحيى، 2006: 60)، وبأنه: التعلم الذي يتم استخدامه لفهم موضوع ما بالاعتماد على حل المشكلة المتعلقة بهذا الموضوع أكثر من اعتمادها على تعلم قوانين وقواعد الموضوع ذاته (النمري، 2002: 4).

أهمية التعلم القائم على المشكلات:

تكمن أهمية التعلم القائم على المشكلات في تحقيق العديد من النواتج التعليمية-التعلمية، حيث إن الطلاب لا يشعرون بتقييد أفكارهم أو آرائهم، بل يشعرون بحرية في التعبير دون تسلط من المعلم، كما أنه يقوم بتعديل الاتجاهات السلبية نحو المواد العلمية نتيجة للحماس وعدم الشعور بالخجل من الخطأ، ويقوم بتنمية روح التجديد والابتكار عند الطلاب، كما ينمي مهارات الاتصال مع الآخرين، واحترام آرائهم، والاستماع لهم (الحذيفي والعتيبي، 2003: 145)، وأن التعلم القائم على المشكلات يطور مهارات الطلاب، كما ينمي القدرة على التفكير والبحث والدراسة، ويجعلهم محور العملية التعليمية، وأن المعلم يقتصر دوره على التوجيه والإرشاد وتيسير العمل فهو يجعلهم يعرفون المشكلة بشكل دقيق، ويطورون آراء وفرضيات بديلة، ويحصلون على المعلومات من عدة مصادر، ويعدلون الفرضيات لتعطي معلومات جديدة، ويقدمون حلولاً واضحة ودائمة يشتقونها من المعلومات المعطاة (أبو جادو ونوفل، 2014: 294-295)، وأن التعلم القائم على المشكلات يزيد من قدرة الطلاب على تحمل المسئولية، كونهم يضعون حلولاً محتملة للمشكلات التي تواجههم (أمبو سعيدي والبلوشي، 2018: 365)، وأنه يساعد الطلاب في توظيف معلوماتهم في مواقف الحياة المختلفة مما يساعدهم على استردادها وربطها بالمعلومات السابقة، كما أنه ينشط المعرفة السابقة ويعيد بناءها لتتوافق مع المعرفة الجديدة، ويشجع الطلاب على العمل دون ملل أو يأس، ويزيد من فهم المعلومات وتذكرها لفترة طويلة، وينمي الاتجاهات العلمية وحب الاستطلاع، مما يؤدي الى تحقيق الدافعية للعمل وأداء المهام، ويزيد فرص المشاركة، وينمي مهارات التفكير، والمهارات الحياتية (أحمد، 2014: 421).

مراحل التعلم القائم على المشكلات:

التدريس بهذه الطريقة يبدأ بمهمة تتضمن موقفاً مشكلاً يجعل الطلاب يستشعرون وجود مشكلة ما، ثم يلي ذلك بحث الطلاب عن حلول لهذه المشكلة من خلال مجموعات صغيرة كل على حدة، ويختتم التعلم بمشاركة المجموعات بعضها البعض في مناقشة ما تم التوصل إليه (زيتون وزيتون، 2003: 196). ويتكون التعلم القائم على المشكلة من ثلاث مراحل أساسية كما ذكر (زيتون، 2007: 462-459)، وهي:

1-مرحلة المهام (طرح مهام أو مشكلات التعلم): تمثل مهام التعلم المحور الأساسي للتعلم القائم على المشكلات، حيث يواجه الطلاب في هذه المرحلة مهامًا أو مشكلات حقيقية يتطلب إنجازها أو حلها، كأن يُطرح للطلاب مسألة أو مشكلة معينة، وأن يُطلب منهم كيفية حلها، وفيه يسأل الطلاب بعض الأسئلة الأساسية مثل: ماذا أعرف عن هذه المشكلة؟ وما الذي أحتاجه لكي أتعامل مع هذه المشكلة؟ وما مصادر التعلم التي أستطيع الرجوع إليها لكي أصل إلى الحل أو الحلول المناسبة لهذه المشكلة؟ وفي هذا يحتاج الطلاب إلى صياغة المشكلة في عبارات واضحة أكثر تحديدًا، وعلى المعلم في هذا الصدد أن يستعين بفروع المعرفة المختلفة المتصلة بالمشكلة المقدمة إليهم.

2-مرحلة المجموعات المتعاونة: فيها يقسم الطلاب إلى مجموعات صغيرة، والمجموعة الواحدة غير متجانسة، ويحدث التعاون بينهم بشكل طبيعي في أثناء مناقشات المجموعة فيما بينهم، وعلى المعلم تشجيع الطلاب على التعاون وتوزيع الأدوار بالتوجيه والإرشاد؛ إذ إن هذا التعلم القائم على المشكلات يتبنى التعلم التعاوني، والعمل التعاوني ربما يكون أكثر المراحل أهمية في الوصول إلى التعلم لإيجاد الحلول المناسبة للمشكلات، فالطلاب يساعد بعضهم بعضاً من خلال تبادل الآراء والأفكار وتكوين فهم أكثر عمقاً للمشكلة، كما يسمح هذا التعاون بتنمية الثقة، وحرية التفكير، وتُطرح الأسئلة على الصف، كما يُقوّم الطلاب آراء وأفكار بعضهم البعض.

3-مرحلة المشاركة: تمثل هذه المرحلةُ الأخيرة من مراحل التدريس بالتعلم القائم على المشكلة، حيث يعرض طلاب كل مجموعة حلولهم على الصف، والأساليب التي تم استخدامها وصولاً لتلك الحلول، وتدور مناقشات حول الحلول المختلفة إذ إنه يتوقع أن تختلف وتتباين الحلول المقدمة؛ ولهذا لابد من إجراء المناقشات بين المجموعات وصولاً لنوع من الاتفاق فيما بينهم، وتعمل هذه المناقشات على تعميق فهم الطلاب لكل من الحلول والأساليب المستخدمة في معالجة المشكلة وحلها، وبالتالي يتطلب من المعلم أن يوفر الوقت الكافي للطلاب، ويعطيهم فرصة كافية للمناقشة والتعلم من بعضهم بعضاً، وأن يؤدي دور الميسر والمسهل والموجه للاتصال والتواصل بين الطلاب، كذلك يساعد على صنع معنى لحلول الطلاب.

الدراسات السابقة:

سيُعرض الباحثان الدراسات السابقة على محورين:

(أ) الدراسات التي تناولت عادات العقل:

هدفت دراسة هيو (Hu, 2005) إلى تطوير المعلمين لمساعدة أطفال تايوان الأصليين في تعلم عادات العقل للنجاح في الرياضيات، وقد استخدم المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (62) معلمًا، وقد صمم اختبارًا لتقييم عادات العقل، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: وجود فروق ذات دلالة إحصائيًا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مجالات الوصف والتصور لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت أيضاً دراسة (علي، 2009) إلى التعرف على فاعلية استخدام إستراتيجيات التفكير المتشعب في رفع مستوى التحصيل في الرياضيات وتنمية بعض عادات العقل، وقد استخدم المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (72) طالبًا، وتكونت الأدوات من اختبار للتحصيل الدراسي، ومقياس للتفكير بمرونة، ومقياس لمهارات ما وراء المعرفة، ومقياس للتفكير بمرح، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: وجود فروق ذات دلالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0,01) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات ما وراء المعرفة لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة (رياني، 2012) إلى التعرف على أثر برنامج إثرائي قائم على بعض عادات العقل في التفكير الإبداعي وقدراته، وقد استخدم المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (27) طالبًا، وتكونت الأدوات من اختبار للقوة الرياضية، وآخر للتفكير الإبداعي للعالم تورانس، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: وجود فروق ذات دلالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التفكير الإبداعي ككل وفي اختبار كل قدرة من قدراته (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل) لصالح التطبيق البعدي، وبحجم أثر مرتفع.

وأيضاً هدفت دراسة (أحمد، 2013) إلى التعرف على فاعلية استخدام نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية التحصيل وعادات العقل والدافعية للإنجاز في الرياضيات، وقد استخدمت المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (53) طالبًا وطالبة، وتكونت الأدوات من اختبار تحصيلي، ومقياس لعادات العقل، وآخر لقياس أبعاد الدافعية للإنجاز في الرياضيات، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: وجود فروق ذات دلالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس عادات العقل لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة (القحطاني، 2013) إلى التعرف على أثر برنامج مقترح قائم على نموذج مارزانو لتدريس الرياضيات وبيان أثره على تنمية عادات العقل المنتج، وقد استخدم المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (37) طالبًا، وصمم مقياسًا لعادات العقل المنتج، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: وجود فروق ذات دلالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0,01) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لقياس عادات العقل المنتج وذلك لصالح التطبيق البعدي.

وهدفت دراسة (القواس، 2013) إلى التعرف على فاعلية برنامج تسريع التفكير من خلال تدريس الرياضيات (CAME) في تنمية عادات العقل البشري والتواصل الرياضي، واستخدم المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (64) طالبًا، وأعد مقياسًا لعادات العقل، واختبارًا للتواصل الرياضي، وآخر للتحصيل الدراسي، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج ومنها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لعادات العقل لصالح المجموعة التجريبية.

كما هدفت دراسة (هلال، 2013) إلى التعرف على فاعلية إستراتيجية قائمة على قبعات التفكير الست في تحصيل الرياضيات وتنمية بعض عادات العقل، واستخدمت المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (64) طالبة، وتكونت الأدوات من مقياس لعادات العقل، واختبار للتواصل الرياضي، وآخر للتحصيل الدراسي، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: وجود فروق ذات دلالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0,01) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس عادات العقل ككل لصالح المجموعة التجريبية.

هدفت أيضاً دراسة (آدم، 2017) إلى التعرف على فاعلية وحدة تدريبية في عادات العقل في تنمية التحصيل الرياضي والتفكير الإبداعي والاتجاه نحوها ونحو الرياضيات، واستخدمت المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (46) طالبة، وتكونت الأدوات من اختبار تحصيلي في عادات العقل، وآخر في مقرر مبادئ الرياضيات، وثالث لمهارات التفكير الإبداعي للعالم تورانس، وأعدت مقياس اتجاهات نحو عادات العقل، وآخر للاتجاهات نحو الرياضيات، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: وجود فروق ذات دلالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0,01) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة (يوسف، 2015) إلى التعرف على أثر إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة المنظم ذاتيًا في تنمية الترابط الرياضي وعادات العقل لدى طلاب المرحلة المتوسطة، واستخدم المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (65) طالبًا، وتكونت الأدوات من مقياس لعادات العقل، واختبار في مهارات الترابط الرياضي، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: أن إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة المنظم ذاتيًا لها أثر في تنمية الترابط الرياضي وعادات العقل.

كما هدفت دراسة (علي، 2017) إلى التعرف على فاعلية استخدام نموذج مارزانوا لأبعاد التعلم في تنمية التحصيل وبعض عادات العقل في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، واستخدم المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (68) طالبًا، وتكونت الأدوات من مقياس لعادات العقل، واختبار لقياس التحصيل المعرفي، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: وجود فروق ذات دلالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل، ومقياس عادات العقل لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

هدفت أيضاً دراسة (الحارثي، 2018) إلى التعرف على أثر استخدام التعلم المعكوس في تنمية التحصيل وبعض عادات العقل لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في مادة الرياضيات، واستخدم المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (50) طالبًا، وتكونت الأدوات من اختبار لعادات العقل، واختبار تحصيلي، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: وجود فروق ذات دلالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار عادات العقل لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

(ب) الدراسات التي تناولت التعلم القائم على المشكلات:

هدفت دراسة بلوم (Bloom, 2008) إلى تعزيز التعلم القائم على المشكلات لدى معلمي الرياضيات، واستخدم المنهج الوصفي، وتكونت العينة من اثنين من معلمي الرياضيات، وتكونت الأدوات من المقابلات، والملاحظات التي تم تسجيلها صوتيًا، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: أن الفهم للرياضيات لدى المعلمين يؤثر بشكلٍ كبير على النجاح في حل المشكلات، وبناء حلول قابلة للتطبيق. كما هدفت دراسة (الخطيب وعبابنة، 2011) إلى التعرف على أثر استخدام إستراتيجية تدريسية قائمة على المشكلات على التفكير الرياضي والاتجاهات نحو الرياضيات، وقد استخدما المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (104) طالبًا، وصمم الباحثان اختبارًا للتفكير الرياضي، ومقياسًا للاتجاهات نحو الرياضيات، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: وجود فروق ذات دلالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار التفكير الرياضي لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة ماكنتوش (Mclntosh, 2011) إلى التعرف على تطوير قدرات طلاب الرياضيات من خلال التعلم القائم على المشكلات، واستخدم المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (30) طالبًا، وأعدّ بطاقة الملاحظة كأداةٍ للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: أن استخدام التعلم القائم على المشكلات يمكن أن يطور من مواقف وقدرات الطلاب.

كما هدفت دراسة (موافي، 2012) إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي بالحاسوب قائم على المشكلات إبداعيًّا في تنمية مهارات التدريس الإبداعي والتفكير الإبداعي لدى معلمات الرياضيات، واستخدمت المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (37) معلمة، وتكونت الأدوات من بطاقة ملاحظة أداء المعلمات لمهارات التدريس الإبداعي، ومقياس تورانس لقياس مستوى التفكير الإبداعي، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: وجود فروق ذات دلالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أداء معلمات الرياضيات القبلي والبعدي في تطبيق البرنامج التدريبي ولصالح التطبيق البعدي.

وهدفت أيضاً دراسة (حسين وآخرون، 2013) إلى التعرف على فاعلية إستراتيجية التعلم القائم على المشكلة في تدريس الرياضيات على تنمية بعض مهارات التفكير الناقد، واستخدم المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (78) طالبة، وصمم اختبارًا للتفكير الناقد، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: وجود فروق ذات دلالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التفكير الناقد عند كل مهارة فرعية (التنبؤ بالافتراضات – التفسير – تقويم المناقشات – الاستنباط – الاستنتاج) على حدة، واختبار التفكير الناقد ككل في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة بانيس (Banes, 2013) إلى تطوير معلمي الرياضيات –قبل الخدمة– حول التعلم القائم على المشكلات، واستخدم المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (40) معلمًا، وتكونت الأداة من الملاحظات التي تم تسجيلها صوتيًّا وبالفيديو، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: أن بعض المشاركين الذين عملوا من خلال التعلم القائم على المشكلات قد زادت ثقتهم واهتمامهم بتعليم الرياضيات في الصف الدراسي.

وأيضاً هدفت دراسة (الغامدي، 2017) إلى التعرف على أثر التعلم القائم على المشكلات في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في الرياضيات، واستخدم المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (69) طالبًا، وتكونت الأداة من اختبار تحصيلي لقياس التحصيل، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: وجود فروق ذات دلالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات يتضح الآتي:

1-تناولت هذه الدراسات عادات العقل، والتعلم القائم على المشكلات؛ لما يدل على أهميتهما، الاهتمام البحثي في تناولهما.

2-تنوعت أهداف الموضوعات في الدراسات السابقة في مجال التعلم القائم على المشكلات، وعادات العقل، فبعضها تناولت عادات العقل كدراسة هيو (Hu, 2005)، ودراسة (رياني، 2012)، ودراسة (القحطاني، 2013)، ودراسة (آدم، 2017)، ودراسة (علي، 2017)، ودراسة (الحارثي، 2018)، وبعضها تناولت التعلم القائم على المشكلات كدراسة (الخطيب وعبابنة، 2011)، ودراسة (موافي، 2012)، ودراسة (حسين وآخرون، 2013)، ودراسة بانيس (Banes, 2013).

3-يتفق البحث مع أغلب الدراسات السابقة في اتباعها المنهج شبه التجريبي.

4-يختلف البحث مع بعض الدراسات السابقة في المرحلة المستهدفة، فبعضها استهدفت الصف الرابع الابتدائي فقط كدراسة (علي، 2009)، ودراسة (أحمد، 2013)، أو الصف السادس الابتدائي فقط كدراسة (علي، 2017)، ودراسة (الحارثي، 2018)، وبعضها استهدفت المرحلة المتوسطة كدراسة ودراسة (حسين وآخرون، 2013)، ودراسة (موافي، 2013)، ودراسة (يوسف، 2015)، أو الصف الأول المتوسط فقط كدراسة (الخطيب وعبابنة، 2011)، ودراسة (رياني، 2012)، وبعضها استهدفت المرحلة الثانوية كدراسة (القواس، 2013)، أو الصف الأول الثانوي فقط كدراسة (هلال، 2013)، أو الطالبات الجامعيات كدراسة (آدم،2017)، أو المعلمين كدراسة بلوم (Bloom, 2008).

5-يختلف البحث مع بعض الدراسات السابقة من حيث الحدود المكانية، فبعضها تمت في مصر كدراسة (علي، 2009)، ودراسة (أحمد، 2013)، ودراسة (حسين وآخرون، 2013)، ودراسة (هلال، 2013)، ودراسة (يوسف، 2015)، ودراسة (علي، 2017)، وبعضها تمت في الأردن كدراسة (الخطيب وعبابنة، 2011)، وبعضها في الولايات المتحدة الأمريكية كدراسة بلوم (Bloom, 2008)، ودراسة بانيس (Banes, 2013)، في حين اتفق البحث مع دراسة (رياني، 2012)، ودراسة (القحطاني، 2013)، (القواس، 2013)؛ حيث أجريت في المملكة العربية السعودية.

6 – يتفق البحث مع بعض الدراسات السابقة من حيث الحدود الموضوعية بتناولها عادات العقل في الرياضيات، و تختلف مع بعض الدراسات حيث تناولت دراسة (رياني، 2012) عادات العقل في التفكير الإبداعي والقوة الرياضية، وتناولت دراسة (أحمد، 2013) تنمية التحصيل وعادات

العقل والدافعية للإنجاز في الرياضيات، وتناولت دراسة (القواس، 2013) تنمية عادات العقل البشري والتواصل الرياضي والتحصيل، وتناولت دراسة (آدم، 2017) عادات العقل في تنمية التحصيل الرياضي والتفكير الإبداعي والاتجاه نحوها ونحو الرياضيات، وتناولت دراسة (يوسف، 2015) تنمية الترابط الرياضي وعادات العقل، وتناولت دراسة (علي، 2017) تنمية التحصيل وبعض عادات العقل في الرياضيات، وتناولت دراسة (الحارثي، 2018) تنمية التحصيل وبعض عادات العقل في الرياضيات.

7- تنوعت العينة المختارة في الدراسات السابقة، فمنها ما كانت عينتها المعلمين فقط كدراسة بلوم (Bloom, 2008)، ويتفق البحث في عينته والمكونة من الطلاب مع دراسات أخرى كدراسة (علي، 2009)، ودراسة (أحمد، 2013)، ودراسة (القواس، 2013)، ودراسة (الحارثي، 2018).

8- استفاد الباحثان في البحث من الدراسات السابقة والتي كان لها دور مهم في جوانب عدة منها: صياغة مشكلة البحث، والأسئلة، واختيار المنهج، والعينة، وأداة البحث، والأساليب الإحصائية لتفسير بيانات البحث.

منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، للتحقق من فاعلية التعلم القائم على المشكلات في تنمية عادات العقل في الرياضيات لدى طلاب الصف الثاني المتوسط واختير هذا المنهج لملاءمته لأهداف البحث.

مجتمع البحث: يتكون مجتمع البحث من جميع طلاب الصف الثاني المتوسط في المدارس الحكومية بمدينة حائل، وعددهم (982) طالب، خلال فترة إجراء البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1439.

عينة البحث: أُخذت مدرسة ابن هشام المتوسطة بطريقة قصدية؛ وذلك لتعاون قائد المدرسة والمعلمين، ولأنها تحتوي على فصلين (أ)، و(ب)، وأخذت عينة عشوائية بسيطة بطريقة القرعة مكونة من (38) طالبًا من طلاب الصف الثاني المتوسط بمدرسة ابن هشام المتوسطة، وتم توزيع العينة المختارة إلى مجموعتين متكافئتين بالعدد: إحداهما مجموعة ضابطة وتكونت من (19) طالبًا في الفصل (أ)، وتم تدريسهم بالطريقة المعتادة، والأخرى مجموعة تجريبية وتكونت من (19) طالبًا في الفصل (ب)، وتم تدريسهم بالتعلم القائم على المشكلات.

أداة البحث: أعد الباحثان مقياسًا لعادات العقل الستة عشر التي اقترحها (كوستا وكاليك)، وعُرضت على مجموعة من المحكمين المختصين في مناهج الرياضيات والعلوم وطرق تدريسهما، والمختصين في علم النفس، والبالغ عددهم (16) من أساتذة جامعيين ومشرفين تربويين ومعلمين يحملون درجة البكالوريوس والماجستير والدكتوراه. وتم الأخذ باختيار أربع عادات عقلية مناسبة للبحث، وذلك ما يوافق نسبته (50٪) فأعلى، واستبعاد ما هو دون ذلك من القائمة.

جدول (1) قائمة عادات العقل

م	عادات العقل	النسبة
1	المثابرة	56,25
2	التحكم بالتهور	0
3	الإصغاء بتفهم وتعاطف	0
4	التفكير بمرونة	81,25
5	التفكير حول التفكير	25
6	الكفاح من أجل الدقة	12,50
7	التساؤل وطرح المشكلات	93,75
8	تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة	12,50
9	التفكير والتوصيل بوضوح ودقة	6,25
10	جمع البيانات باستخدام الحواس	0
11	الإبداع والتصور والابتكار	37,50
12	الاستجابة بدهشة ورهبة	0
13	الإقدام على مخاطر مسئولة	0
14	إيجاد الدعابة	0
15	التفكير التبادلي	68,75
16	الاستعداد الدائم للتعلم المستمر	6,25

وتم أخذ العادات الأربعة المذكورة في الجدول أدناه؛ وذلك لأنها أعلى نسبة اختيار من بين عادات العقل الأخرى، مما يبين أن هذه العادات العقلية هي الأنسب لطلاب الثاني المتوسط بحسب رأي المحكمين، وقد بنيت من هذه العادات المختارة أداتي البحث (المقياس، والاختبار) والوحدة التدريسية المقترحة.

جدول (2) قائمة عادات العقل المختارة

م	عادات العقل	النسبة
1	التساؤل وطرح المشكلات	93,75
2	التفكير بمرونة	81,25
3	التفكير التبادلي	68,75
4	المثابرة	56,25

واستند الباحثان في بناء المقياس على الاستفادة من الإطار النظري الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث؛ مثل دراسة (القحطاني، 2013) ودراسة (زنقور، 2013) ودراسة (علي، 2009)، الأخذ برأي معلمي الرياضيات والاستفادة من توجيهاتهم ومقترحاتهم، والاطلاع على كتابي الطالب، والتمارين لمقرر الرياضيات للصف الثاني المتوسط.

وقد اشتمل المقياس على أربعة محاور كما يلي:

المحور الأول: عادة التساؤل وطرح المشكلات، وتكون هذا المحور من (9) عبارات.

المحور الثاني: عادة التفكير بمرونة، وتكون هذا المحور من (8) عبارات.

المحور الثالث: عادة المثابرة، وتكون هذا المحور من (9) عبارات.

المحور الرابع: عادة التفكير التبادلي، وتكون هذا المحور من (7) عبارات.

وللتعرف على مدى الصدق الظاهري للمقياس في قياس ما وضعت لقياسه تم عرضها على مجموعة من المحكمين والبالغ عددهم (14) محكمًا، وبالاطلاع عليها وإبداء الملاحظات والتعديلات لبعض العبارات والاستبعاد لعبارات أخرى، وقد تم الاعتماد في استبعاد العبارات عند إجماع المحكمين على نسبة 42,4٪ فأكثر، وفيما يلي توضيح ذلك من خلال محاور المقياس:

المحور الأول: عادة التساؤل وطرح المشكلات: وقد حصلت كل من العبارات (1-2-3-4-5-6-7-8) على إجماع المحكمين بتثبيت العبارات، وعلى وضوحها، وقد حصلت العبارة (9) على نسبة 50% من إجماع المحكمين على استبعادها، وهي نسبة أكثر مما تم اعتمادها في البحث لاستبعاد العبارات؛ لذا تم استبعادها.

المحور الثاني: عادة التفكير بمرونة: وقد حصلت كل من العبارات التالية: (11-12-14-16) على إجماع المحكمين بتثبيت العبارات، وعلى وضوحها؛ لذا تم تثبيتها. أما العبارات (10-13) فقد تم تعديل صياغتها وفق المقترح بناء على طلب المحكمين. كما أن العبارة (15) فقد حصلت على نسبة 57.1٪ من إجماع المحكمين باستبعادها؛ ولذا فقد تم استبعادها. وحصلت العبارة (17) على نسبة 64.3٪ من إجماع المحكمين على استبعادها؛ ولذا تم حذفها. ومن العبارات التي تم تعديلها في هذا المحور «**لدي عقل متفتح لاستقبال المعلومات الرياضية**»، **ولا أميل إلى فرض آرائي وأفكاري على الآخرين. تم تعديلهما إلى** «**أتقبل المعلومات الرياضية الجديدة وأوائمها مع ما لدي من خلفية رياضية**»، **وأتقبل آراء وأفكار الآخرين التي تتعارض مع آرائي**.

المحور الثالث: عادة المثابرة: حصلت العبارات (18-19-21-22-23-24-25-26) على إجماع المحكمين بتثبيت العبارات، وعلى وضوحها؛ لذا تم تثبيتها. وأما العبارة (20) فقد حصلت على نسبة 57.1٪ من إجماع المحكمين على استبعادها؛ ولذا تم حذفها.

المحور الرابع: عادة التفكير التبادلي: قد حصلت كل من العبارات التالية: (27-28-29-30-31-33) على إجماع المحكمين بتثبيت العبارات، وعلى وضوحها؛ لذا تم تثبيتها. وأما العبارة (32) «**أشترك في المناقشات التي تدور في الحصص الدراسية حتى أستطيع استيعاب أكبر قدر من المعلومات**» **عدلت إلى** «**أحرص على المشاركة في المناقشات الصفية حتى أستطيع استيعاب أكبر قدر من المعلومات**»

ولمعرفة الاتساق الداخلي للمقياس تم حساب معامل الارتباط بيرسون؛ حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الأداة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة.

جدول (3) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحاور بالدرجة الكلية للمحاور

مجال العادة العقلية	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	مستوى الدالة	مجال العادة العقلية	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	مستوى الدالة
التساؤل وطرح المشكلات	1	0.553**	دالة عند 0.01	المثابرة	16	0.690**	دالة عند 0.01
	2	0.528**	دالة عند 0.01		17	0.575**	دالة عند 0.01
	3	0.717**	دالة عند 0.01		18	0.508**	دالة عند 0.01
	4	0.624**	دالة عند 0.01		19	0.503**	دالة عند 0.01
	5	0.596**	دالة عند 0.01		20	0.667**	دالة عند 0.01
	6	0.593**	دالة عند 0.01		21	0.575**	دالة عند 0.01
	7	0.778**	دالة عند 0.01		22	0.640**	دالة عند 0.01
	8	0.576**	دالة عند 0.01		–	–	–
التفكير بمرونة	9	0.539**	دالة عند 0.01	التفكير التبادلي	23	0.649**	دالة عند 0.01
	10	0.819**	دالة عند 0.01		24	0.595**	دالة عند 0.01
	11	0.536**	دالة عند 0.01		25	0.748**	دالة عند 0.01
	12	0.577**	دالة عند 0.01		26	0.548**	دالة عند 0.01
	13	0.688**	دالة عند 0.01		27	0.534**	دالة عند 0.01
	14	0.510**	دالة عند 0.01		28	0.805**	دالة عند 0.01
	15	0.587**	دالة عند 0.01		29	0.501**	دالة عند 0.01
–	–	–	–	–	–	–	–

يتضح من الجدول (3) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة، ودالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل؛ مما يدل على اتساقها مع محاورها.

ولقياس مدى ثبات المقياس؛ تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha (α)) للتأكد من ثبات أداة البحث.

جدول (4) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة البحث

محاور الأداة	عدد العبارات	ثبات المحور
عادة التساؤل وطرح المشكلات	8	0.8516
عادة التفكير بمرونة	7	0.7587
عادة التفكير التبادلي	7	0.8214
عادة المثابرة	7	0.7479
الثبات العام	29	0.7642

يتضح من الجدول (4) أن معامل الثبات العام عالٍ حيث بلغ (0.7642)؛ وهذا يدل على أن الأداة تتمتع بدرجة ثبات مقبولة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

المقياس بصورته النهائية: تكون المقياس بصورته النهائية من (29) عبارة وفقرة مقسمة على (4) عادات عقلية، وكانت مفاتيح تصحيح المقياس كما يلي:(١=منخفضة، 2=متوسطة، 3=مرتفعة).

وتم إعداد دليل إرشادي للمعلم، ووحدة تدريسية بطريقة التعلم القائم على المشكلات لوحدة التناسب والتشابه من كتاب الرياضيات للفصل الدراسي الأول المقرر على طلاب الصف الثاني المتوسط طبعة (1438-1439)؛ وذلك بهدف دراسة تأثير هذه الطريقة في تنمية عادات العقل في الرياضيات لديهم.

حيث اشتمل الدليل والوحدة التدريسية على نبذة عن التعلم القائم على المشكلات، توجيهات عامة تتعلق بتدريس الوحدة المقترحة وفق التعلم القائم على المشكلات، المحتوى التعليمي الذي سيطبق عليه البحث، وعناصره، الخطة الزمنية اللازمة لتدريس الوحدة الدراسية، الأهداف التدريسية للوحدة التعليمية، تقنيات التعليم المطلوبة لتنفيذ أنشطة الوحدة التعليمية، وشرح مواضيع الوحدة التعليمية المعنية بالدراسة بالتعلم القائم على المشكلات، وتم عرضهما على مجموعة من المحكمين والبالغ عددهم (13) محكمًا، وقد قاموا مشكورين بالاطلاع عليها، وقد اعتمد الدليل والوحدة التدريسية المقترحة من قبل المحكمين بدون حذف أو تعديل.

إجراءات تطبيق البحث: تمت وفقًا للخطوات التالية:

-بناء قائمة بعادات العقل، وعرضها على المحكمين، وبناء دليل المعلم والوحدة التدريسية، وعرضهما على المحكمين.

-بناء أداة البحث وعرضها على المحكمين، ثم تطبيقها على عينة استطلاعية.

-اختيار عينة البحث، وتوزيعها، وتطبيق أداة البحث قبْليًّا على طلاب مجموعتي البحث، والتأكد من تكافؤ المجموعتين حيث تم تطبيق المقياس على المجموعتين التجريبية والضابطة تطبيقًا قبلياً، قبل الشروع في تدريس المجموعتين، وقام الباحثان باختبار المجموعتين، واستخدما اختبار «ت» لدلالة الفروق بين المتوسطات.

جدول (5) يبين دلالة الفرق بين متوسطات درجات تحصيل طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للمقياس

المحور	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
عادة التساؤل وطرح المشكلات	التجريبية	19	1.78	0.318	0.044-	0.958
	الضابطة	19	1.76	0.278		
عادة التفكير بمرونة	التجريبية	19	1.70	0.283	0.065-	0.949
	الضابطة	19	1.73	0.419		
عادة التفكير التبادلي	التجريبية	19	1.86	0.358	0.369	0.714
	الضابطة	19	1.79	0.263		
عادة المثابرة	التجريبية	19	1.87	0.425	0.284-	0.562
	الضابطة	19	1.82	0.278		
المقياس	التجريبية	19	1.91	0.279	356-	0.658
	الضابطة	19	1.86	0.255		

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) فأقل.

وبالنظر إلى الجدول السابق يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في المقياس، مما يبين تكافؤ المجموعتين في التطبيق القبلي للمقياس وبالتالي صلاحيتهما لتطبيق التجربة. وبناء على هذه النتيجة نقبل الفرضية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المقياس القبلي لمهارات عادات العقل في الرياضيات.

- تدريس الوحدة التدريسية المقترحة لطلاب المجموعة التجريبية، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة.
- استمرت عملية التدريس لمدة أربعة أسابيع، بواقع (5) حصص أسبوعيًّا، ثم تطبيق أداة البحث بعديًّا.

أساليب المعالجة الإحصائية:

اعتمد الباحثان على الأساليب الإحصائية التالية:

- اختبار (ت) للمجموعات المستقلة، والمرتبطة وذلك مع فروض البحث.
- مربع أيتا لقياس حجم الأثر، ومعامل ألفاكرونباخ (Cronbach's) للتأكد من ثبات الأداة.
- معادلة التجزئة النصفية (Split–half) للتأكد من ثبات الأداة، ومعامل ارتباط بيرسون للتحقق من الاتساق الداخلي.

نتائج البحث ومناقشتها:

للتعرف على نتائج البحث، والكشف عن فاعلية التعلم القائم على المشكلات في تنمية مهارات عادات العقل في الرياضيات لطلاب الصف الثاني المتوسط في وحدة التناسب والتشابه، تم التحقق من فروض البحث، وذلك من خلال عرض النتائج التي تُوصِّل إليها من خلال تطبيق الأداة، بالإضافة إلى مناقشتها وتفسيرها، ومقارنتها بنتائج الدراسات السابقة.

نتيجة الفرض الأول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في المقياس البعدي لمهارات عادات العقل في الرياضيات:

تم تطبيق المقياس على المجموعتين التجريبية والضابطة تطبيقًا بعدياً، بعد الشروع في تدريس المجموعتين، حيث قام الباحثان باختبار المجموعتين للوقوف على الفروقات بين المجموعتين، واستخدما اختبار «ت» لدلالة الفروق بين المتوسطات.

جدول (6) يبين دلالة الفرق بين متوسطات درجات تحصيل طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للمقياس

المحور	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
عادة التساؤل وطرح المشكلات	التجريبية	19	1.98	0.417	2.246	*0.031
	الضابطة	19	1.84	0.407		
عادة التفكير بمرونة	التجريبية	19	2.00	0.526	2.002	*0.038
	الضابطة	19	1.84	0.442		
عادة التفكير التبادلي	التجريبية	19	2.07	0.627	2.171	*0.035
	الضابطة	19	1.92	0.440		
عادة المثابرة	التجريبية	19	2.05	0.601	2.521	*0.029
	الضابطة	19	1.95	0.457		
المقياس	التجريبية	19	2.03	0.466	2.455	*0.030
	الضابطة	19	1.89	0.364		

* دالة عند مستوى 0.05 فأقل

وبالنظر إلى الجدول السابق يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للمقياس وكانت الفروق لصالح طلاب المجموعة التجريبية في مقياس مهارات عادات العقل في الرياضيات كلٌ على حدة؛ مما يبين فاعلية التعلم القائم على المشكلات في تنمية عادات العقل في الرياضيات لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. وتُفسر النتيجة بوجود فروق دالة إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية في عادة التساؤل وطرح المشكلات في المقياس بسعي الطالب لسؤال المعلم عن ما لا يستوعب، وبرغبته في التفكير بأكثر من حل للمسألة الرياضية الواحدة، وبطرحه للتساؤلات عن المعلومات التي لا يفهمها حتى تتضح له، وباهتمامه للمسائل الرياضية ذات الاهتمام بالتفاصيل، وببحثه مع زملائه حول مسائل الدروس بعد الانتهاء من مذاكرته لها، وعندما يتساءل عن كل مسألة أو موقف غامض، وكذلك باهتمامه بالأسئلة التي تحتاج للتفكير؛ مما بين فاعلية التعلم القائم على المشكلات في تنمية عادة التساؤل وطرح المشكلات في الرياضيات لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Hew, 2005) والتي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائيًا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مجالات الوصف والتصور لصالح المجموعة التجريبية، تتفق مع نتيجة دراسة (Mclntosh, 2011) والتي بينت أن استخدام التعلم القائم على المشكلات يمكن أن يطور من مواقف وقدرات الطلاب كما تتفق مع نتيجة دراسة (أحمد، 2013) والتي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس عادات العقل لصالح طلاب المجموعة التجريبية، كما تتفق مع نتيجة دراسة (القواس، 2013) والتي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لعادات العقل لصالح المجموعة التجريبية.

نتيجة الفرض الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مهارات عادات العقل في الرياضيات:

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي في المقياس استخدم الباحثان اختبار «ت» لدلالة الفروق بين المتوسطات.

جدول (7) يبين دلالة الفرق بين متوسطات درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية في المقياس

المجموعة		المتوسط	العدد	الانحراف	قيمة ت	الدلالة	مربع أيتا حجم الأثر
عادة التساؤل وطرح المشكلات	قبلي	1.78	19	0.318	-1.658	0.008**	0.084
	بعدي	1.98	19	0.417			
عادة التفكير بمرونة	قبلي	1.70	19	0.283	-1.587	0.021*	0.057
	بعدي	2.00	19	0.526			
عادة التفكير التبادلي	قبلي	1.86	19	0.358	-0.984	0.043*	0.043
	بعدي	2.01	19	0.627			
عادة المثابرة	قبلي	1.87	19	0.425	-1.102	0.038*	0.051
	بعدي	2.05	19	0.601			
المقياس	قبلي	1.91	19	0.279	1.001-	0.045*	0.039
	بعدي	2.03	19	0.466			

* دالة عند مستوى 0.05 فأقل ** دالة عند مستوى 0.01 فأقل

وبالنظر إلى الجدول السابق يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي في المقياس في (عادة التساؤل وطرح المشكلات)، لصالح التطبيق البعدي. كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي في المقياس في (عادة التفكير بمرونة، عادة التفكير التبادلي، عادة المثابرة)، لصالح التطبيق البعدي.

ويمكن تفسير وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية في عادة التفكير بمرونة في المقياس بسبب مواءمة المعلومات الرياضية الجديدة مع ما لدى الطالب من معلومات سابقة رياضية، ولتغيير الطالب للطريقة التي يذاكر بها عند مواجهته للصعوبات، وبتجريبه لطرق جديدة في حل المسائل الرياضية، ولتقبله أفكار وآراء الآخرين التي تتعارض مع آرائه، ولتفضيله المناهج المحفزة للتفكير، ولسهولة الاعتراف بأخطائه، ولبذل التفكير المتفتح لفهم القوانين والعلاقات والنظريات؛ مما بين فاعلية التعلم القائم على المشكلات في تنمية عادة التفكير بمرونة في الرياضيات لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. وتُفسر وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية في عادة المثابرة في المقياس بعدم ترك الطالب للعمل عند الشعور بالتعب، وبتحمل الصعاب من أجل الوصول للأهداف، وبالبحث عن الحلول الكثيرة لمواجهة المواقف الصعبة، وبمحاولة التركيز في حل المسائل الرياضية للنهاية وإن كانت غير ممتعة، وبالعمل بجد ونشاط للحصول على أعلى الدرجات، وبتحفيز النفس لأداء الواجبات بصورة جيدة، وبمحاولة حل المسائل الرياضية الصعبة حتى الوصل إلى حلها؛ مما بين فاعلية التعلم القائم على المشكلات في تنمية عادة المثابرة في الرياضيات لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. وكذلك وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية في عادة التفكير التبادلي في المقياس بسبب تفضيل الطالب العمل الجماعي أكثر من العمل الفردي، ولمساعدة زملائه في المهام التي تحتاج أداءً تعاونيًا، ولتفضيل تعلمه من خلال التفاعل مع الآخرين، ولتعلمه لمعلومات جديدة من مناقشته مع زملائه، ولمشاركته مع زملائه بتقديم حل للمشكلات، ولحرصه على المشاركة في المناقشات الصفية حتى يستطيع استيعاب أكبر قدر من المعلومات، ولمشاركته زملاءه بأفكاره في جميع الحصص الدراسية؛ مما بين فاعلية التعلم القائم على المشكلات في تنمية عادة التفكير التبادلي في الرياضيات لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.

التوصيات:

من خلال ما توصل اليه البحث من نتائج يوصي الباحثان بضرورة اهتمام المعلمين بعادات العقل وتنميتها لطلابهم، إقامة الدورات التدريبية للمعلمين لعادات العقل وفي ممارسة التعلم القائم على المشكلات، توفير المتطلبات التي تعزز من فاعلية التعلم القائم على المشكلات في تنمية عادات العقل في الرياضيات لدى الطلاب وذلك من خلال توفير أجهزة ومواد،

وتهيئة بيئات مناسبة، وتقليل أعداد الطلاب في الفصل، تدريب معلمي الرياضيات على طرق وإستراتيجيات تنمي عادات العقل في مقرراتهم.كما يوصي الباحثان المعلمين بالتنوع في استخدام الممارسات التدريسية القائمة على المشكلات لتنمية عادات العقل، وان يهتموا بتساؤلات الطلاب وتنميتها لديهم وطرحهم للمسائل الرياضية التي تتطلب الاهتمام بالتفاصيل، كما نوجه المعلمين بحث طلابهم على عادة التفكير بمرونة بتغيير طريقة تفكيرهم عندما يواجهون صعوبة ما في المذاكرة, وتجريب طرق جديدة في حل المسائل الرياضية, وفي تقبل آراء وأفكار الآخرين التي تتعارض مع آرائهم. وتحفيز الطلاب على عادة المثابرة بتحمل الصعاب من أجل الوصول للأهداف, وبعدم ترك العمل المكلفين به, والبحث عن حلول كثيرة لمواجهة المواقف الصعبة, والعمل بجد ونشاط للحصول على أعلى الدرجات . كما لابد أن يشجع المعلمين طلابهم على عادة التفكير التبادلي بتفضيل العمل الجماعي أكثر من العمل الفردي, ومساعدة زملائهم في المهام التي تحتاج إلى أداء تعاوني .

المقترحات:

في ضوء النتائج، قدم الباحثان المقترحات التالية:

- فاعلية التعلم القائم على المشكلات في تنمية عادات العقل في الرياضيات لدى الطالبات.
- فاعلية التعلم القائم على المشكلات في تنمية عادات العقل (التحكم بالتهور، والتفكير حول التفكير، والكفاح من أجل الدقة، والإقدام على مخاطر مسئولة) في الرياضيات لدى الطلاب.
- واقع ممارسة معلمي الرياضيات لإستراتيجيات تنمي عادات العقل لدى طلابهم.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

أبو المعاطي، يوسف جلال يوسف. (2004). مدى فعالية مجموعات التعلم التعاونية في تنمية القدرة على الاستدلال الرمزي واللفظي وبعض العادات العقلية لدى طلاب المرحلة المتوسطة. مجلة كلية التربية بالمنصورة. جامعة المنصورة. (56). 313-341.

أبو النور، محمد ومحمد، آمال. (2016). استراتيجيات التدريس والتعلم لعلم النفس. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

أبو جادو، صالح محمد ونوفل، محمد بكر. (2014). تعليم التفكير: النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو شمالة، إيمان صالح. (2016). فاعلية برنامج محوسب قائم على النظرية البنائية لعلاج صعوبات تعلم البلاغة العربية لدى طالبات الصف الحادي عشر في غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. غزة.

أحمد، نسرين السيد. (2014). فاعلية برنامج مقترح يستخدم مدخل الرياضيات التنموية واستراتيجيته حل المشكلات في تنمية التحصيل والدافع للإنجاز لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. مجلة كلية التربية. جامعة بور سعيد. 2 (16). 405-437.

آدم، مرفت محمد. (2017). فعالية وحدة تدريبية في عادات العقل في تنمية التحصيل الرياضي والتفكير الإبداعي والاتجاه نحوها ونحو الرياضيات لدى الطالبات الجامعيات. مجلة تربويات الرياضيات. 20 (7). 47-124.

أمبو سعيدي، عبد الله والبلوشي، سليمان. (2018). طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات عملية. عمان: دار المسيرة.

الحارثي، مشاري حسين. (2018). أثر استخدام التعلم المعكوس في تنمية التحصيل وبعض عادات العفل لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في مادة الرياضيات. مجلة كلية التربية. جامعة بور سعيد. (23). 371-400.

الحذيفي، خالد والعتيبي، مشاعل. (2003). فاعلية استراتيجية التعليم المرتكز على المشكلة في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلميذات المرحلة المتوسطة. دراسات في المناهج وطرق التدريس. جامعة عين شمس. (91). 122-169.

حسين، إبراهيم التونسي وسلامة، عبدالله السيد عزب ومحمد، أسامة عبدالعظيم وقنديل، عزيز عبدالعزيز. (2013). فاعلية استراتيجية التعلم القائم على المشكلة في تدريس الرياضيات على تنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية. جامعة بنها. 24 (96). 245- 286.

الخطيب، محمد وعبابنه، عبد الله. (2011). أثر استخدام استراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات على التفكير الرياضي والاتجاهات نحو الرياضيات لدى طلاب الصف السابع الأساسي في الأردن. دراسات العلوم التربوية. الجامعة الاردنية. 38 (1). 189-204.

الخليفة، حسن جعفر. (2010). المنهج المدرسي المعاصر. الرياض: مكتبة الرشد.

الرابغي، خالد محمد. (2015). عادات العقل دافعية للإنجاز. عمان: دار ديبونو للنشر والتوزيع.

ربابعة، حسان عبدة. (2007). فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات حل المسألة التناسبية في التفكير التناسبي والتحصيل في الرياضيات لطلبة المرحلة الأساسية

المتوسطة في الأردن. سالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية. عمان.

رباني، علي حمد. (2012). أثر برنامج إثرائي قائم على عادات العقل في التفكير الإبداعي والقوة الرياضية لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمكة المكرمة. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.

زنقور، ماهر محمد. (2013). استخدام المدخل المفتوح القائم على حل المشكلة في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات التفكير المتشعب وبعض عادات العقل لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. مجلة تربويات الرياضيات. 16 (3). 6- 128.

زيتون، حسن وزيتون، كمال. (2003). التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية. القاهرة: عالم الكتب.

زيتون، عايش محمود. (2007). النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

سالم، محمد واليحيى، عبد الله. (2006). فعالية التعلم القائم على المشكلات لإعداد المعلمين في تدريس العلوم الشرعية. اللقاء السنوي الثالث عشر. إعداد المعلم وتطويره في ضوء المتغيرات المعاصرة. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية. جامعة الملك سعود. 50-83.

سعيد، ايمن حبيب. (2006). أثر استخدام استراتيجية «حلل –اسأل– استقصي» A-A-I على تنمية عادات العقل لدى طلاب الصف الأول الثانوي من خلال مادة الكيمياء. المؤتمر العلمي العاشر. تحديات الحاضر ورؤى المستقبل. الجمعية المصرية للتربية العلمية. جامعة عين شمس. 2. 391- 464.

شوق، محمود. (2007). الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات. الرياض: دار المريخ للنشر.

الصعيدي، منصور سمير. (2017). فاعلية نموذج تدريسي قائم على النظرية البنائية في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات التفكير المنظومي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. مجلة تربويات الرياضيات. 20 (4). 6-51.

عباس، محمد والعبسي، محمد. (2009). مناهج وأساليب تدريس الرياضيات للمرحلة الأساسية الدنيا. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العتيبي، وضحى حباب. (2013). فاعلية خرائط التفكير في تنمية عادات العقل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات قسم الأحياء بكلية التربية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية. 5 (1). 187- 250.

العفون، ناديا ومكاون، حسين. (2012). تدريب معلم العلوم وفق النظرية البنائية. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

العفيف، سميا أحمد. (2013). تنمية مهارات النقد والتذوق الأدبي وفق توجهات النظرية البنائية. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

علي، صباح أمين. (2013). فاعلية استخدام نموذج التحري الجماعي في تدريس القضايا الاجتماعية على تنمية عادات العقل ومهارة اتخاذ القرار لدى الطالبة معلمة الفلسفة والاجتماع. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية. (48). 149-184.

علي، وائل عبد الله. (2009). فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في رفع مستوى التحصيل في الرياضيات وتنمية بعض عادات العقل لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. دراسات في المناهج وطرق التدريس. (153). 46-117.

الغامدي، حمد عايض. (2017). التعلم القائم على المشكلات وأثره في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في الرياضيات بمنطقة الباحة – المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية.1(10).41-59.

فتح الله، مندور عبد السلام. (2009). فعالية نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في العلوم وعادات العقل لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. مجلة التربية العلمية. 12 (2). 83-125.

قاسم، رياض زائر. (2015). أثر استخدام إستراتيجية حل المشكلات في تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية مهارة الحساب الذهني لطلبة المرحلة الأساسية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة آل البيت. المفرق.

القحطاني، عثمان علي. (2013). برنامج مقترح قائم على نموذج مارزانو لتدريس الرياضيات وبيان أثره على تنمية عادات العقل المنتج لدى الطلبة المتفوقين والموهوبين بالمرحلة المتوسطة. المؤتمر العلمي العربي العاشر لرعاية الموهوبين والمتفوقين. معايير ومؤشرات التميز (الإصلاح التربوي ورعاية الموهوبين والمتفوقين). المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين. 1. 301-323.

القطامي، يوسف وثابت، فدوى. (2009). عادات العقل لطفل الروضة، النظرية والتطبيق. عمان: ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف وعمور، أميمة. (2005). عادات العقل والتفكير بين النظرية والتطبيق. عمان: دار الفكر.

القواس، محمد أحمد. (2013). فاعلية برنامج تسريع التفكير من خلال تدريس الرياضيات (CAME) على تنمية عادات العقل البشري والتواصل الرياضي والتحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.

كوستا، آرثر وكاليك، بينا. (2003أ). عادات العقل سلسلة تنموية استكشاف وتقصي عادات العقل. [ترجمة: مدارس الظهران الأهلية]. المملكة العربية السعودية: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

كوستا، آرثر وكاليك، بينا. (2003ب). عادات العقل سلسلة تنموية تفعيل وإشغال عادات العقل. [ترجمة: مدارس الظهران الأهلية]. المملكة العربية السعودية: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

كوستا، آرثر وكاليك، بينا. (2003ج). عادات العقل سلسلة تنموية تقويم عادات العقل وإعداد التقارير عنها.[ترجمة: مدارس الظهران الأهلية]. المملكة العربية السعودية: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

كوستا، آرثر، وكاليك، بينا. (2003د). عادات العقل سلسلة تنموية. تكامل عادات العقل والمحافظة عليها. [ترجمة: مدارس الظهران الأهلية]. المملكة العربية السعودية: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

مازن، حسام محمد. (2011). عادات العقل واستراتيجيات تفعيلها في تعليم العلوم والتربية العلمية. المؤتمر العلمي الخامس عشر (التربية العلمية: فكر جديد لواقع جديد). الجمعية المصرية للتربية العلمية. 63-87.

محمد، عبير ابراهيم. (2005). تدريس عادات العقل: مدخل لتعلم الرياضيات مدى الحياة. المؤتمر العلمي الخامس. الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات. 126-132.

موافي، سوسن محمد. (2012). فاعلية برنامج تدريبي بالحاسوب قائم على استراتيجية حل المشكلات ابداعيًا في تنمية مهارات التدريس الإبداعي والتفكير الإبداعي لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بجدة. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. (27). 61-102.

النادي، عزة محمد جاد. (2009). أثر التفاعل بين تنويع استراتيجيات التدريس وأنماط التعلم على تنمية بعض عادات العقل لدى طالبات المرحلة الإعدادية. دراسات تربوية واجتماعية. جامعة حلوان. 15(3). 313-349.

النمري، منى فريح. (2002). أثر تعلم موضوع الوراثة لطالبات الصف العاشر بالأسلوب القائم على المشكلات في اتجاهاتهن نحو العلم وقدرتهن على التفكير العلمي وفهمهن للمفاهيم العلمية. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان.

نوفل، محمد. (2008). تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل. عمان: دار المسيرة.

الهاشمي، عبد الرحمن والدليمي، طه. (2008). استراتيجيات حديثة في فن التدريس. عمان: دار الشروق.

هلال، سامية حسنين. (2013). فاعلية استراتيجية قائمة على قبعات التفكير الست في تحصيل الرياضيات وتنمية بعض عادات العقل لدى طلاب الصف الأول الثانوي. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. 1 (44). 123-168.

يوسف، نصر حلمي. (2015). أثر استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة المنظم ذاتيا في تنمية الترابط الرياضي وعادات العقل لدى طلاب المرحلة المتوسطة. مجلة التربية. جامعة الأزهر. 2 (166). 240-300.

Arab References:

Costa, Arthur, and Kalick, Bena (2003). Habits of the mind are a developmental chain. Integration and maintenance of habits of mind. Dhahran National Schools Translation. Kingdom of Saudi Arabia: Educational Book House for Publishing and Distribution.

Abbas, Muhammad, and Al-Absi, Muhammad. (2009). Curricula and methods of teaching mathematics for the lower elementary stage. Amman: House of the March for Publishing, Distribution, and Printing.

Abu al-Nour, Muhammad and Muhammad, Amal. (2016). Teaching and Learning Strategies for Psychology. Riyadh: Zahraa House for Publishing and Distribution.

Abu El-Maati, Youssef Jalal Youssef. (2004). The effectiveness of cooperative learning groups in developing the capacity for symbolic and verbal inference and some mental habits among middle school students. Journal of the College of Education in Mansoura. Mansoura University. 56.313-341.

Abu Jadu, Salih Muhammad and Nawfal, Muhammad Bakr. (2014). Teaching Thinking: Theory and Practice. Amman: House of the March for Publishing and Distribution.

Abu Shamala, Iman Saleh. (2016). The effectiveness of a computerized program based on constructivist theory to treat the difficulties of learning Arabic rhetoric among eleventh-grade female students in Gaza. A magister message that is not published. Gaza Islamic University.

Adam, Mervat Muhammad. (2017). The effectiveness of a training unit in the habits of the mind in developing mathematical achievement and creative thinking and the direction towards it and towards mathematics among university students. Pedagogical Journal of Mathematics. 20

mathematics and developing some habits of mind among fourth-grade students. Studies in curricula and teaching methods. (153). 46-117.

Al-Khatib, Muhammad, and Abdullah. (2011). The effect of using problem-solving teaching strategy on mathematical thinking and attitudes towards mathematics among seventh- grade students in Jordan. Educational science studies. The University of Jordan. 38 (1). 189-204.

Al-Nimri, Mona Freeh. (2002). The effect of learning of genetics for the tenth-grade students using a problem-based method on their attitudes towards science, their ability to think scientifically, and their understanding of scientific concepts. Unpublished MA. The University of Jordan. Amman.

Al-Otaibi, and Doha Habab. (2013). The effectiveness of thinking maps in developing habits of mind and academic self-concept among female students of the Biology Department of the College of Education. Umm Al-Qura University Journal of Educational and Psychological Sciences. 5 (1). 187-250.

Al-Qahtani, Othman Ali. (2013). A proposed program based on Marzano's model for teaching mathematics and its impact on developing the habits of productive mind among outstanding and talented students in the intermediate school. The tenth Arab scientific conference for the excellent and talented. Excellence criteria and indicators (educational reform and sponsorship of the excellent and talented). Arab Council for the Excellent and Talented. 1. 301-323.

Al-Qatami, Youssef and Thabit, Fadwa. (2009). Habits of Mind for Kindergarten Children, Theory and Practice. Oman: Debono for printing, publishing, and distribution. Al-Qawas, Muhammad Ahmad. (2013). The effectiveness of the program to accelerate thinking through mathematics teaching (CAME) on developing the habits of the human mind, mathematical communication, and achievement among secondary school students. Unpublished Ph.D. thesis. Umm Al Qura University. Mecca.

Al-Rabighi, Khaled Mohammed. (2015). Habits (7). 47-124.

Afoun, Nadia and MaKawen, Hussein. (2012). Training of science teacher following constructivist theory. Amman: Dar Safa Publishing and Distribution.

Ahmed, Nasreen El-Sayed. (2014). The effectiveness of a proposed program that uses the developmental mathematics approach and its problem-solving strategy in developing achievement and motivation for achievement among first-grade middle school pupils. Journal of the College of Education. Port Said University. 2 (16). 405-437.

Al-Afif, Sumaya Ahmed. (2013). Developing the skills of criticism and literary appreciation according to the directions of constructivism theory. Amman: Arab Society Library for Publishing and Distribution.

Al-Ghamdi, Hamad Ayed. (2017). Problem-based learning and its impact on first intermediate grade students' achievement in mathematics in Al-Baha region - Saudi Arabia. Journal of Educational and Psychological Sciences. 1 (10). 41-59.

Al-Harithi, Mishary Hussein. (2018). The effect of using flipped learning on developing achievement and some mind habits among sixth-grade students in mathematics. Journal of the College of Education. Port Saeed University. (23). 371- 400.

Al-Hashemi, Abdul-Rahman and Al-Dulaimi, Taha (2008). Modern strategies in the art of teaching. Amman: Dar Al Shorouk.

Al-Hudhaifi, Khaled and Al-Otaibi, Mashael. (2003). The effectiveness of the problem-based education strategy in developing academic achievement and the trend towards the science of intermediate school students. Studies in curricula and teaching methods, Ain-Shams University. (91). 122-169.

Ali, Sabah Amin. (2013). The effectiveness of using the group investigation model in teaching social issues to develop habits of mind and decision-making skills of the student, teacher of philosophy and sociology. Journal of the Educational Association for Social Studies. (48). 149-184.

Ali, Wael Abdullah. (2009). The effectiveness of using divergent thinking strategies in raising the level of achievement in

based learning strategy in teaching mathematics on developing some critical thinking skills among intermediate school students. Journal of the College of Education. Banha University. 24 (96). 245--286.

Khalipha, Hassan Jafar. (2010). The contemporary school curriculum. Riyadh: Al-Rashed Library.

Mazen, Hossam Mohamed. (2011). Activation of Habits of mind and strategies in science and scientific education. The fifteenth scientific conference (Scientific Education: New thought for a new reality). Egyptian Association for Scientific Education. 63--87.

Muhammad, Abeer Ibrahim. (2005). Teaching Habits of Mind: An Introduction to Lifelong Mathematics Learning. Fifth Scientific Conference. Egyptian Educational Society for Mathematics. 126-132.

Muwafi, Sawsan Muhammad. (2012). The effectiveness of a computer training program based on the creative problem-solving strategy in developing creative teaching skills and creative thinking among middle school mathematics teachers in Jeddah. Journal of Humanities and Social Sciences. Imam Muhammad Bin Saud Islamic University. (27). 61-102.

Nadi, Azza Mohamed Gad. (2009). The effect of the interaction between the diversification of teaching strategies and learning styles on developing some habits of mind among middle school students. Educational and social studies. Helwan University. 15 (3). 313-349.

Nofal, Muhammad. (2008). Practical applications in the development of thinking using the habits of the mind. Amman: AlMaseerah House.

Qasim, Riyadh Za'er. (2015). The effect of using problem-solving strategy in teaching mathematics on achievement and mental arithmetic skill development for elementary school students. Unpublished MA thesis. Al al-Bayt University.

Qatami, Youssef and Amor, Omaima. (2005). Habits of mind and thinking between theory and practice. Amman: House of Thought.

of the mind are achievement motivators. Amman: Debono Publishing and Distribution House.

Al-Saidi, Mansour Samir. (2017). The effectiveness of an instructional model based on constructivism theory in teaching mathematics to develop systems thinking skills among sixth- grade students. Pedagogical Journal of Mathematics. 20 (4). 6-51.

Ambo Saeedi, Abdullah and Al Balushi, Suleiman. (2018). Methods of teaching science concepts and practical applications. Amman: House of the March.

Costa, Arthur and Kalick, Bena (2003a). Habits of Mind is a developmental series that explores and investigates the Habits of Mind. Translation of Dhahran National Schools. Kingdom of Saudi Arabia: Educational Book House for Publishing and Distribution.

Costa, Arthur, and Kalick, Bena (2003b). Habits of the mind is a developmental chain of activating and occupying the habits of the mind. Dhahran National Schools Translation. Kingdom of Saudi Arabia: Educational Book House for Publishing and Distribution.

Costa, Arthur, and Kalick, Bena (2003c). Habits of Mind A developmental chain of evaluating the habits of the mind and preparing reports. Dhahran National Schools Translation. Kingdom of Saudi Arabia: Educational Book House for Publishing and Distribution

Fathallah, Mandour Abdul Salam. (2009). The effectiveness of Marzano's Learning Dimensions Model in developing conceptual comprehension in the sciences and habits of mind among sixth- grade pupils. Scientific Education Journal. 12 (2). 83-125.

Hilal, Samia Hassanein. (2013). The effectiveness of a strategy based on the Six Thinking Hats in the achievement of mathematics and the development of some habits of mind among first-grade secondary students. Arab Studies in Education and Psychology. 1 (44). 123-168.

Hussein, Ibrahim Al-Tunisi and Salama, Abdullah Al-Sayed Azab and Mohammed, Osama Abdel-Azim and Qandil, Aziz Abdulaziz. (2013). The effectiveness of the problem-

Aalam AL Kutob.

ثانياً: المراجع الانجليزية

Banes, B. C. (2013). A study of preservice elementary teachers learning mathematics through problem-based learning and problem solving. Unpublished. (Doctoral dissertation). Middle Tennessee State University.

Bloom, I. (2008). Promoting and Characterizing the Problem-Solving Behaviors of Prospective High School Mathematics Teachers. Unpublished. (Doctoral dissertation). Arizona State University.

Cuoco, A., Goldenberg, E. P., & Mark, J. (1996). Habits of mind: An organizing principle for mathematics curricula. The Journal of Mathematical Behavior, Vol 15, N4, P: 375-402.

Goodnoug K (2003). Issues in modified problem-based learning: A study in pre-service teacher education. Chicago, IL: Annual meeting of the American Educational Research Association. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 477797).

Gordon, M. (2011). Mathematical habits of mind: Promoting students' thoughtful considerations. Journal of Curriculum Studies. 43, N 4, P: 457-469.

Hew, K. F., & Cheung, W. S. (2011). Student facilitators' habits of mind and their influences on higher-level knowledge construction occurrences in online discussions: A case study. Innovations in Education and Teaching International, Vol 48, N3, P: 275-285.

Hu, H. W. (2005). Developing siblings and peer tutors to assist Native Taiwanese children in learning habits of mind for math success. Unpublished. (Doctoral dissertation). University of Massachusetts.

McIntosh, B. (2011). Shifting attentions in mathematics: developing problem solving abilities through problem-solving groups. Unpublished. (Doctoral dissertation). University of Manitoba.

Rababaa, Hassan Abda. (2007). The effectiveness of a training-based program on the strategies for solving the problem of proportionality in proportional reasoning and achievement in mathematics for the basic intermediate students in Jordan. Unpublished Ph.D. question. Amman Arab University. Amman.

Ryan, Ali Hamad. (2012). The effect of an enriching program based on mind habits on creative thinking and mathematical strength among first intermediate students in Makkah. Unpublished Ph.D. thesis. Faculty of Education. Umm Al Qura University. Mecca.

Saeed, Ayman Habib. (2006). The effect of using the "analyze - ask - investigate" strategy A-A-I on developing habits of mind among first-grade secondary students through chemistry. The tenth scientific conference. Present challenges and visions of the future. Egyptian Association for Scientific Education. Ain-Shams University. 2.39-464. Longing, Mahmoud. (2007). Recent trends in mathematics teaching. Riyadh: Mars Publishing House.

Salem, Muhammad and Yahya, Abdullah. (2006). The effectiveness of problem-based learning for preparing teachers in teaching forensic sciences. Thirteenth Annual Meeting. Teacher preparation and development in light of contemporary changes. Saudi Society for Educational and Psychological Sciences. King Saud University. 50-83.

Youssef Nasr Helmy. (2015). The effect of self-organized problem-centered learning strategy on developing mathematical association and habits of mind among intermediate school students. Education Journal. Al Azhar university. 2 (166). 240-300.

Zangour, Maher Muhammad. (2013). Using the open approach based on problem-solving in teaching mathematics to develop divergent thinking skills and some habits of mind among sixth- grade students. Pedagogical Journal of Mathematics. 16 (3). 6- 128.

Zeitoon, Ayesh Mahmoud. (2007). Constructivist theory and science teaching strategies. Amman: Al-Shorouk Publishing and Distribution House.

Zeitoon, Hassan and Zeitoon, Kamal. (2003). Learning and teaching from a constructivist theory perspective. Cairo:

تصوُّر مقترح لتحسين دور مديري المعاهد العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب

A Proposal to Improve the Role of the Directors of Scientific Institutes at Imam Mohammed Bin Saud Islamic University in Enhancing the Intellectual Security of Students

د. مشعل بن سليمان العدواني العنزي

أستاذ مشارك بكلية التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
قسم الإدارة والتخطيط التربويّ

Dr. Mishaal Bin Sulaiman Al Edwany Al-Enazi

Associate Professor Administrationand Educational Planning
Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University
Department of Administration and Educational Planning

(قُدم للنشر في 5/ 2/ 2021، وقُبل للنشر في 21/2/ 2021)

الملخص

يهدف هذا البحث إلى التعرُّف على دور مديري المعاهد العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب، وتقديم تصوُّر مقترح لتحسين دور مديري المعاهد العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب، ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار جميع مديري المعاهد العلمية والبالغ عددهم (69) مديرًا لتطبيق أداة الدراسة، استجاب منهم (62) مديرًا، بنسبة (90٪) من المجتمع الأصلي، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وتم تطبيق استبانة تضمّنت (33) عبارة، موزعة على محورين، وتوصّلت نتائج الدراسة إلى التالي: أن عينة الدراسة موافقون بدرجة (عالية) على دور مديري المعاهد العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب في جميع أبعاد الاستبانة: (البعد الديني للأمن الفكريّ، البعد الاقتصادي للأمن الفكريّ، والبعد الاجتماعي للأمن الفكريّ، والبعد السياسي للأمن الفكريّ)، كما توصّلت النتائج إلى أن عينة الدراسة موافقون بدرجة (عالية) على الصعوبات التي تحدّ من دور مديري المعاهد العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب، وقدّمت الدراسة تصوُّرًا مقترحًا لتحسين دور مديري المعاهد العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب.

الكلمات المفتاحية: تحسين دور، المعاهد العلمية، جامعة الإمام، تعزيز، الأمن الفكريّ.

Abstract

This research aims to identify the role of directors of scientific institutes at Imam Muhammad bin Saud Islamic University In enhancing the students' intellectual security, and to present a proposed vision to improve the role of the directors of scientific institutes at Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University in enhancing the intellectual security of students, To achieve this goal, all (69) directors of scientific institutes were selected to implement the study tool. (62) managers responded in the rate A questionnaire ,of (90%) from the original community, and used the Descriptive survey syllabus was applied that included (33) words, Distributed on two axes ,The results of the study reached the following: The study sample We agree with a (high) degree on the role of the directors of the scientific institutes at Imam Muhammad bin Saud Islamic University in enhancing the intellectual security of students in all dimensions of the questionnaire. (The religious dimension of intellectual security, the economic dimension of intellectual security, the social dimension of intellectual security, and the political dimension of intellectual security), The results also found that the sample study agrees with a high degree of difficulties that limit the role of the directors of scientific institutes at Imam Mohammed Bin Saud Islamic University In enhancing the students' intellectual security, the study was submitted A proposed conception to improve the role of the directors of scientific institutes at Imam Muhammad .bin Saud Islamic University in enhancing the intellectual security of students

Keywords: Improving the Role of, Scientific Institutes, Imam University, Enhancing Intellectual Security.

المقدّمة:

تزايد الاهتمام بالمملكة العربية السعودية في نشر الوعي الفكريّ لدى الطلاب بشكل عام، والطلاب في سن المراهقة بشكل خاص، حيث أصبح من الموضوعات المهمّة التي يجب أن توليها مؤسسات التعليم العام عناية خاصة بالبحث والدراسة، ولأهمية نشر الوعي الفكريّ لدى الطلاب، وقدرته على تحقق الاستقرار والتوازن النفسي للطالب، وحماية معتقداته وأفكاره من التأثيرات والأفكار المنحرفة؛ أصبح من أهم أهداف مؤسسات التعليم العام.

ومع كثرة تأثير وسائل الإعلام المعاصرة والتحديثات التي تواجه الطلاب عبر مواقع التواصل الاجتماعي، وسيادة التعصُّب لدى بعض الجماعات، وظهور آراء حزبية سياسية أو اجتماعية كان لها أثر كبير في ظهور التعصُّب بين بعض الطلاب، جاء تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب على رأس قائمة الأهداف المهمّة لمؤسسات التعليم العام؛ بهدف حماية المجتمع الإسلامي بشكل عام، والطلاب بشكل خاص، من الأفكار الدخيلة، والسلوكيات المتطرّفة (خليل، 2015: 22).

ويضيف الهويش (2017: 15) أنه في ظل التقدم العلمي الكبير الذي يشهده هذا العصر، ومع تطوُّر التقنيات الحديثة في وسائل الاتصال، وسهولة انتقال المعارف وتبادل الأفكار بين الناس، أدّى ذلك إلى انتشار الأفكار المتطرّفة والمنحرفة على مستوى العالم؛ لذلك أصبح لزامًا على مؤسسات التعليم العام إدراك أهمية تعزيز الأمن الفكريّ في نفوس الطلاب؛ لوقايتهم من الانحراف الفكريّ الذي ينتُج عنه أفعال مادية تمثّل اعتداء على حرمات الآخرين. ويتمثّل دور القيادات التربوية في تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطالب في قدرتهم على توفير بيئة آمنة ذات خصائص محددة، تمكّن الطالب من الشعور بالأمن، وتسمح له بالمشاركة الفعّالة في الآراء والأفكار، دون خوف من الاضطهاد أو التعصُّب من قبل الآخرين (Justin, 2015, 10).

ويمكن لمديري المعاهد العلمية أن يعملوا على تعزيز الأمن الفكريّ في نفوس الطلاب، من خلال إيجاد برامج متخصصة في توعيتهم بأساليب جاذبة، تراعي حاجات الطلاب النفسية، وتُسهم في حمايتهم من الوقوع في المشكلات السلوكية والاجتماعية والأخلاقية والفكرية المختلفة، وفي سبيل تحقيق ذلك لا بدَّ من التعاون بين مديري المعاهد العلمية، والمعلمين، والمرشدين، وإشراك أولياء الأمور في معالجة مشكلات أبنائهم؛ الفكرية، والنفسية، والاجتماعية، والمعرفية التي يمكن أن تواجه الطلاب (طاشنكدي، 2017: 7). ولتحقيق الأمن الفكريّ لدى الطلاب يجب العمل على تحقيق الأمن والاستقرار للمجتمع كافة، مما يُسهم في تعزيز الانتماء الوطني لدى الطالب، ويجعله أكثر فهمًا وحرصًا على أمنه الفكريّ واستقراره، ولذلك يجب على القيادات المدرسية توفير بيئة آمنة في المدرسة، تُسهم في تنمية فكر الطالب، وتحصّنه من الأفكار المشبوهة، وتعزّز قيم المجتمع (Makaiau, 2016: 4).

وحتى يتمكّن القائد التربوي من القيام بمسؤولياته ومهامّه في تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب، فلا بدّ من التخطيط السليم لبرامج وأنشطة تُسهم في زيادة وعي الطلاب نحو الأفكار السلبية، كما يجب العمل على تطوير قدراتهم ومهاراتهم، من خلال إتاحة الفرص المناسبة للطلاب؛ للتعليم والتدريب والاشتراك بأنشطة وأعمال تطوعية، تزوّدهم بالخبرات اللازمة لمواجهة أيّ أفكار سلبية قد تواجههم (William, Black, Leonard, Burrello and John, 2017: 58). ولأهمية تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب في هذا العصر، اهتمت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية بتشكيل فريق لجنة التوعية الفكرية في كل مدرسة بقيادة قائد المدرسة؛ بهدف إعداد برامج لتعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب وتنفيذها بما يحقق تعزيز قيم التسامح، ونبذ العنف والتطرُّف، والكشف عن شبهات جماعات الغلو، وحقيقة الاستهداف الموجه ضد المملكة، وتعزيز الانتماء الوطني لدى الطلاب (الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة القصيم، 2018: 1).

كما أوصت عددٌ من الدراسات السابقة، من بينها دراسة طالب (1441) بتعزيز الأمن الفكريّ ونشر الفكر الوسطي المعتدل بين الناشئة من مصادره الشرعية المعتبرة، لذلك جاءت هذه الدراسة لتقصّي دور مديري المعاهد العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب، وتقديم تصوُّر مقترح يُسهم في تحسين دورهم في تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب.

تحديد مشكلة الدراسة:

يعدّ الأمن الفكريّ أحد المتطلبات المهمّة التي يجب أن تُغرَس في نفوس الطلاب في عصرنا الحاضر، فتعزيز الأمن الفكريّ في نفوس الطلاب يعدّ صمّام الأمان لمواجهة العنف، والأفكار المتطرفة التي تسود لدى بعض الجماعات سواء داخل المملكة أو خارجها، والتي تنتشر عبر مواقع التواصل الاجتماعي المشبوهة، لذلك يجب على مديري المعاهد العلمية العمل على تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب، وتجنيبهم جميع الأفكار المتطرّفة التي قد تعصف بهم. ولم تدخر المملكة العربية السعودية جهدًا في تعزيز الأمن الفكريّ لدى أفراد المجتمع، فاتخذت مجموعة من الحلول، منها الحل الأمني الذي أدّى إلى خفض معدلات العمليات الإرهابية التخريبية، ومنها الحلول الوقائية التي من بينها برنامج المناصحة والرعاية كأسلوب علمي لمكافحة الفكر المتطرّف (الهماش، 2010: 23).

وعلى الرغم من أهمية دور القيادات التربوية في تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب في مواجهة الانحراف الفكريّ، إلا أن العديد

من نتائج الدراسات توصّلت إلى وجود ضعف في أداء هذا الدور المهم، ومن بينها دراسة الهويش (2017)، التي توصلت نتائجها إلى وجود عدد من المشكلات الفكرية لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض، من أهمها: لجوء الطالب إلى المواقف والقرارات الفردية، وفقدان الطلاب الجرأة في طرح أفكارهم وآرائهم، كما توصلت نتائج دراسة الطيار (2018) إلى وجود ضعف في الدور التربوي للمدرسة الثانوية، وأن هناك تدنيًا بالمعرفة العلمية والعملية لمدير المدرسة في التعامل مع مشكلة الانحراف الفكريّ لدى الطلاب، وتوصلت دراسة الدوسري (2014) إلى وجود ضعف في تأهيل أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بقضايا الأمن الفكريّ، وضعف وضوح مفهومه، وأن الأنظمة والتعليمات المتعلقة بالأمن الفكريّ غير واضحة، وأن هناك معوقات بدرجة كبيرة تعيق الإدارة الجامعية عن تحقيق وظائفها في تحقيق وتعزيز الأمن الفكريّ. كما وجدت دراسة طالب (1441) معوقات بدرجة عالية، تحدُّ من دور مديري المعاهد في تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب. ولأهمية تعزيز الأمن الفكريّ في نفوس الطلاب جاءت هذه الدراسة، والتي يمكن صياغة مشكلتها بالسؤال الرئيس التالي: ما دور مديري المعاهد العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب؟

أسئلة الدراسة:

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما دور مديري المعاهد العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب؟
- ما التصور المقترح لتحسين دور مديري المعاهد العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرُّف على دور مديري المعاهد العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب.
- تقديم تصوُّر مقترح لتحسين دور مديري المعاهد العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب.

أهمية الدراسة:

يمكن تناول أهمية هذه الدراسة من خلال محورين رئيسين، هما:

أولًا: الجانب النظري

1- تكمن أهمية الدراسة من أهمية موضوع الأمن الفكريّ، واعتباره من أهم الموضوعات التي يجب أن يهتم بها مديرو المعاهد العلمية، وقادة المدارس.

2-تقدِّم الدراسة مجموعة من الحقائق والمفاهيم التي تتعلّق بمفهوم الأمن الفكريّ، التي يُستفَاد منها في مجال التربية والتعليم.

ثانيًا: الجانب التطبيقي

1- تُسهم هذه الدراسة في تزويد العاملين بوزارة التعليم بأهم الوسائل والأنشطة التي تحسّن دور القائد التربوي في تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب، مما يُسهم في وضع البرامج التدريبية التي تحسّن من دورهم في هذا المجال.

2- تُساعد نتائج هذه الدراسة مديري المعاهد العلمية على اتخاذ القرارات، وتنفيذ الأنشطة للطلاب التي من شأنها تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب.

3- تُقدِّم هذه الدراسة تصوُّرًا مقترحًا يساهم في تحسين دور مديري المعاهد العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب.

4- تُساعد نتائج الدراسة الحالية في فتح مجالات أخرى أمام الباحثين في مجال الأمن الفكريّ، وإجراء المزيد من الدراسات حول تعزيز الأمن الفكريّ، أو في مجالات أخرى ذات علاقة بمشكلة الدراسة الحالية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: سوف يقتصر هذا البحث على دراسة دور مديري المعاهد العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب من حيث الأبعاد المتعلقة به: (البعد الاجتماعي، البعد الاقتصادي، البعد السياسي، البعد الديني)، واقتراح تصوُّر لتحسين دور مديري المعاهد العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب.

الحدود المكانية: سوف يتم تطبيق هذه الدراسة في المعاهد العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الحدود الزمنية: تم تطبيق هذه الدراسة في لعام الدراسي 1440-1441.

مصطلحات الدراسة:

أولًا: الأمن الفكريّ

«جميع الجهود التي تُقدَّم للفرد؛ لحماية فكره وعقائده من أن ينالها عدوان أو أذى، يقضي على ما لدى الفرد من الشعور بالطمأنينة والسكينة والاستقرار، ويهدّد حياته والمجتمع بشكل عام» (الشهوان، 2018: 373).

ويُعرِّف الباحث الأمن الفكريّ إجرائيًا في هذه الدراسة بأنه: توفير بيئة صحية آمنة للطالب في المعاهد العلمية، وتحصينه من الأفكار السلبية التي تهدد عقيدته وفكره ومبادئه وقيمه؛ من أجل الإحساس بالطمأنينة، والثقة بالقيم والمبادئ والعقائد التي يؤمن بها الطالب والتي مصدرها الوحي الإلهي.

ثانيًا: مدير المعهد العلمي

«هو الشخص المسؤول عن إدارة المعهد العلمي، وهو المشرف الأول على جميع شؤون المعهد الإدارية والفنية، وهو المسؤول عن جميع أنشطته التربوية والتعليمية والإدارية والاجتماعية التي تُقام في المعهد» (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 2019: 2).

ويُعرِّف الباحث مدير المعهد العلمي إجرائيًا في هذه الدراسة بأنه: الشخص الذي تم تعيينه من قبل وكالة الجامعة لشؤون المعاهد العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، بحيث يكون المسؤول الأول عن إدارة المعهد، وأنشطته التربوية والتعليمية والإدارية والاجتماعية، بما يعزِّز الأمن الفكريّ لدى الطلاب.

الإطار النظري:

أولًا: مفهوم الأمن الفكريّ

يحتلّ الأمن الفكريّ أهميّة كبرى في عصرنا الحاضر؛ لأنه يحقِّق أمن المجتمع واستقراره، من خلال التصديّ للانحرافات الفكرية الدخيلة على مجتمعاتنا، وسنتناول هذا المفهوم بشيء من التفصيل. ويُعرَّف الأمن الفكريّ بأنه: «عيش الفرد في وطنه وبين أفراد مجتمعه بأمان ودون خوف على منظومته الفكرية» (أبو شريخ، 2014: 23).

كما يعبّر الأمن الفكريّ عن سلامة معتقدات الفرد من كل معتقد خاطئ وسلوك سلبي غير مرغوب فيه، وتوعيتهم من الانحراف فكريًا وسلوكيًا في جميع أنشطة الحياة المختلفة؛ من أجل تحصينهم من الأفكار المنحرفة، وترسيخ الوسطية لديهم بما يكفل استقرار حياتهم من التطرُّف، وليعم الأمن والطمأنينة في حياتهم (الآغا والواوي، 2018: 98).

ويبيّن العزام (2018: 66) مفهوم الأمن الفكريّ بقوله: «تهيئة المناخ للفرد، وتوفير الظروف المناسبة له؛ من أجل الإحساس بالطمأنينة والثقة على مجموعة من المفاهيم والتصوّرات والمبادئ والعقائد التي يؤمن بها الإنسان، والتي مصدرها الوحي الإلهي أو التصوّرات البشرية المنضبطة بالوحي الإلهي».

ويتبنّى الباحث في هذه الدراسة التعريف التالي للأمن الفكريّ بأنه: توفير مناخ وبيئة آمنة لدى الطالب في المعاهد العلمية، تحميه من المؤثّرات السلبية التي تهدِّد عقيدته وتصوّراته ومبادئه وثقافته وقيمه.

ثانيًا: أبعاد الأمن الفكريّ

على ضوء مفهوم الأمن الفكريّ الذي يُعنى بتهيئة الظروف المناسبة التي تحمي فكر الفرد وسلوكه، يتكوّن الأمن الفكريّ من عدة أبعاد مترابطة، يمكن من خلالها تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب، وتتمثل هذه الأبعاد بالتالي:

أولًا: البعد الاجتماعي: يعدّ الأمن الاجتماعي من العوامل المهمة التي تُسهم في بناء المجتمعات الحديثة، وتحقيق رقيّه وتقدّمه؛ لأنه يوفّر البيئة الآمنة والمحفّزة للعمل والبناء، ويُسهم في تطوير قدرات أبنائه على الإنتاج والإبداع، ويعزز في نفوسهم الأمن الفكريّ (الكيلاني، 2012: 48).

يمكن للباحث القول: إن البعد الاجتماعي للأمن الفكريّ يُسهم في توفير الأمن الفكريّ للطالب بالقدر الذي يزيد من تنمية الشعور لديه بحب الوطن والانتماء إليه، والعمل على زيادة قدرة المؤسسات التربوية والتعليمية على بث الروح المعنوية في نفوس الطلاب، وزيادة إحساسهم بإنجازات الوطن والافتخار فيه، حيث يمكن للقائد التربوي استغلال المناسبات الوطنية بإقامة الأنشطة التي تساهم في تعميق الانتماء الوطني لدى الطالب، وتعزز فكرة العمل التطوّعي لدى الطالب لخدمة المجتمع وأفراده، مما يدعم ويساند الجهد الرسمي في شتى مجالات الحياة.

ثانيًا: البعد السياسي: إن دور القائد التربوي في تعزيز الأمن الفكريّ من خلال البعد السياسي، يتمثّل في قدرته على تعزيز انتماء الطالب لوطنه، ومساعدته على المحافظة على الكيان السياسي للدولة، وتقدير الرموز الوطنية والثوابت التي أجمع عليها المجتمع، وممارسة حق التعبير عن رأيه وفق القوانين والأنظمة التي تكفل له ذلك، وبالوسائل السلمية التي تأخذ بالحسبان أمن الوطن واستقراره (القحطاني، 2014: 30).

ثالثًا: البعد الاقتصادي: يستطيع القائد التربوي تحقيق الأمن الفكريّ لدى الطلاب، من خلال دعم تحقيق البعد الاقتصادي، والذي يسهم من خلاله في تعريف الطالب بالأسباب التي يمكن

أن تساعده على العيش الكريم، وتلبّي احتياجاته الأساسية من خلال الاستعداد لمهنة المستقبل، والعمل على تطوير قدراته ومهاراته، من خلال الاشتراك في برامج التعليم والتأهيل والتدريب التي تتاح له (دينو، 2017: 27).

رابعًا: الديني: يتم تحقيق هذا البعد من أبعاد الأمن الفكريّ من خلال توجيه الطلاب إلى الاعتزاز بانتسابه إلى الديانة الإسلامية، باعتباره العنصر الأساسي في وحدة الأمة، وفي وضع معايير السلوك المرغوب فيه وغير المرغوب فيه، إضافة إلى احترام الفكر والإبداع لدى الفرد، مع المحافظة على العادات الحميدة والتقاليد الموروثة، والالتزام بالقيم النبيلة التي استقرّت في وجدان المجتمع السعودي (منصور، 2017: 590).

ثالثًا: أهمية الأمن الفكري للطلاب

يُسهم الأمن الفكريّ في تحقيق حياة الاستقرار والتطوّر للمجتمعات، لذلك يسعى الإنسان إليه ويحاول الحفاظ والمحافظة عليه؛ لأن الموروث الفكريّ يُعد تاريخًا يعكس ثقافة الأمة وعراقتها خاصة ذلك الذي يرتبط مباشرة بالقيم والعادات والهوية بصورة عامة، والمرتبط مباشرة بهوية الأمة الإسلامية، حيث يقول تعالى في محكم تنزيله: {... وَلَمْ نُمَكِّن لَّهُمْ حَرَمًا آمِنًا يُجْبَى إِلَيْهِ ثَمَرَاتُ كُلِّ شَيْءٍ رِزْقًا مِن لَّدُنَّا وَلَكِنَّ أَكْثَرَهُمْ لَا يَعْلَمُونَ} [القصص: 57]، وعندما ترد كلمة أمن لا يختلف اثنان على أهميتها وضرورة وحتمية مثولها واقعًا بين الناس، والذي يمكن تحقيقه من خلال العمل على توعية الطلاب (طاشكندي، 2017: 84).

ويشير الزبون والزبون والغنيمات والرفاعي (2018: 122) إلى أن تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب يعدّ من أهم عناصر الأمن الشامل الذي يجب المحافظة عليه، وحمايته؛ لأن هذا من شأنه تحقيق سلامة الفكر والاتجاه لدى الطلاب، ويقودهم إلى استقامة السلوك، وتوجيه أنشطتهم إلى ما يحقّق العبودية لله تعالى وعمارة الأرض، ويسهم في حماية المجتمع من التطرُّف في جميع مجالات الحياة. ولأهمية تعزيز الأمن الفكريّ لدى الفرد، ركّز القرآن الكريم على العقل، وجعله مناط التكليف، وطلب منه التبصُّر بما يحيط به، ومن هنا فإن الأمن الفكريّ يبقى اليوم وكل يوم مطلبًا شرعيًا لكل طالب، ولكل فرد في المجتمع؛ إذ يعدّ صمام الأمان إزاء ما تعيشه الكثير من المجتمعات في هذا العصر من إرهاب وتطرُّف لدى بعض أفرادها، لذلك يجب العمل على تجنيب المجتمع كل محاولات الانزلاق في متاهات الفكر المنحرف الذي يؤدّي إلى التطرُّف والإرهاب (دينو، 2017: 23). ويضيف الحوشان (2015) أن هناك العديد من الفوائد التي تنتج عن تنمية الأمن الفكريّ لدى الطلاب، ومن بينها الآتي (240):

1-الأمن الفكريّ له أهمية قصوى في تحقيق التلاحم والوحدة في الفكر والمنهج والغاية بين أفراد المجتمع.

2-تحقيق الأمن الفكريّ يُسهم في توافر بيئة محفّزة على الابتكار والتطوّر، ويُسهم في تطوّر الحضارة والثقافة لدى أفراد الأمة.

3-يحافظ على هوية الأمة وثوابتها وشخصيتها وذاتيتها المستمدّة من العقيدة الإسلامية.

4-يواجه الأفكار الدخيلة والغريبة عن الأمة، ويعمل على منع انتشارها في وسط الطلاب؛ ضمانًا لاستقرارهم الفكريّ، ووقايتهم من شرورها.

5-يُسهم في وقاية المجتمع من الجريمة وسيادة العنف خاصة التي تنتشر بين الطلاب.

6-يُسهم في حماية الشريعة الإسلامية كعقيدة وفكر، وصيانتها من أعداء الإسلام بالطعن والتشكيك فيها.

كما يشير السلطاني (2015) إلى أهمية حماية الانحراف الفكريّ لدى الطلاب؛ بسبب ما يتعرض له الطلاب من مخاطر؛ نتيجة عدة أسباب، من بينها التالي (11):

- ضعف التنشئة الاجتماعية لدى بعض الطلاب المتعلّقة بتوعيتهم الفكرية.
- انحراف كثير من أفكار الطلاب في سن المراهقة، وضعف معرفتهم بالخطر الذي تشكّله الأفكار المنحرفة.
- سرعة انتشار وسائل التواصل الاجتماعي، وما تقدّمه بعضها من أفكار متطرّفة.
- ضعف الرقابة على الطلاب عند استخدامهم لشبكة الإنترنت ومواقع التواصل الاجتماعي.
- انتشار الإرهاب الإلكتروني في هذا العصر.

ويرى الباحث أن هناك ضرورة للعمل على تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب؛ لما له من أهمية كبرى في تحصين عقول الطلاب وحمايتهم من الأفكار المتطرّفة، ومن الأخطار الدخيلة على مجتمعنا، كما أن الأمن الفكريّ يُسهم في المحافظة على المنظومة الفكرية للمجتمع، ونظامه الأخلاقي من التهديد الفكريّ المنحرف الذي يأتي من جماعات متطرّفة.

رابعًا: مبررات تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب

يمكن القول: إن ضعف الأمن الفكريّ لدى الطلاب يؤدّي إلى أضرار اجتماعية وثقافية وأخلاقية على الفرد، والتي تنعكس بشكل واضح على نمط التفاعل بين أفراد المجتمع، ويبيّن الخطيب (2005) بعض هذه الأخطار الناتجة عن ضعف الأمن الفكريّ لدى الطلاب، وهي كما ما يلي (38):

- الأخطار الثقافية: وتتمثّل بالأخطار الناتجة عن وسائل الإعلام وما تبثّه من أفكار مشبوهة عبر الفضائيات، مما ينتج عنه ضعف في مستوى تعليم الطلاب، وضياع أوقاتهم بلا فائدة، ويضعف لغتهم العربية، إضافة إلى تلقينهم بعض المفاهيم الغريبة عن الثقافتين العربية والإسلامية.
- الأخطار الأخلاقية: فبعض الفضائيات التي تقدّم أفكارًا مشبوهة للطلاب، وشبكة الإنترنت والمواقع المشبوهة تُسهم جميعها في توجيه سلوك الطلاب وأفكارهم نحو اتجاهات تخالف تعاليم الدِّين الإسلامي الحنيف، وإلى شيوع الأفكار الهدَّامة للفكر وللمجتمع، وهي موجّهة خاصة للشباب في سن المراهقة؛ بغرض وقوعهم في براثن التيارات المنحرفة، والجماعات المتطرّفة.
- الأخطار الاجتماعية: إن نشر الأفكار التي تتعارض مع قيم ومبادئ المجتمع السعودي، وتقليده وأنماطه الاجتماعية يشكّل تهديدًا للأمن الاجتماعي، ويؤثّر على التفاعل الاجتماعي بين أبناء المجتمع.

من خلال العرض السابق تبيَّن للباحث أن ضعف الأمن الفكريّ لدى الطلاب ينتج عنه الكثير من الأخطار التي تواجه الطلاب من النواحي الفكرية والثقافية والاجتماعية والدينية، والتي تزداد يومًا بعد يوم، خاصة فيما يمر به المجتمع من تحدّيات وتداعيات لظاهرة التطرُّف والإرهاب، الذي له أثر كبير على الأمن الفكريّ والأمن الاجتماعي للمجتمع، مما يجعل من أهم الأدوار للقيادات التربوية العمل على تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب، وتحصينهم ضد أيّ انحرافات متوقعة.

خامسًا: دور مديري المعاهد العلمية في تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب

يعدّ دور مديري المعاهد العلمية في تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب من الأدوار المهمة؛ باعتبار أن هذه الخدمات تُقدَّم لشريحة كبيرة من الطلاب، كما أن هذه المرحلة يتم من خلالها إعدادهم لمواصلة التعليم الجامعي، لذلك فإن أهداف هذه المرحلة تتمركز حول ثلاثة محاور، هي: تحقيق متطلبات نمو الطلاب في جميع المجالات الاجتماعية والمعرفية والوجدانية، وإعدادهم للحياة، ومساعدتهم على مواصلة التعليم العالي (الظفيري، والصافي، 2019: 54).

ويشير دينو (2017) إلى أهمية دور القائد التربوي في تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب، ويتمثّل ذلك في التالي (25):

- اختيار المعلمين من أصحاب الكفاءات العالية والمشهود لهم بالنضج المعرفي والسلامة الفكرية؛ ليكونوا قدوة للطلاب.
- تنفيذ المنهج الدراسي وفقًا للأهداف التربوية التي تراعي القيم والمبادئ الإسلامية.
- توعية الطلاب بأهمية الحفاظ على قيم المجتمع وثقافته.
- استضافة العلماء والمفكّرين والمختصين في مجال الأمن الفكريّ؛ لإلقاء المحاضرات على الطلاب، وإتاحة الفرصة لهم؛ للسؤال عمّا يدور بأذهانهم حول هذا الموضوع.
- تنمية روح المواطنة لدى الطلاب ومدّهم بالأساليب التي تمكّنهم من المحافظة على أمن مجتمعهم واستقراره وتماسكه.
- تشجيع العاملين بالمدرسة على العمل بكل طاقتهم؛ من أجل احتواء مشاكل الطلاب، والعمل على تعديل السلوكيات غير المرغوب فيها.
- محاربة الأفكار المشبوهة والمتطرّفة من خلال إقامة معارض في المدارس وإدارات التعليم، وعمل المنشورات والصحف الحائطية بالمدرسة.

وترى نسرين السلطاني (2015) أن الرؤية المستقبلية لدور القيادات المدرسية في تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب يجب أن ينطلق من عدة جوانب، تتمثّل في التالي (5):

- العمل على تضافر جهود كل من المدرسة وأفراد المجتمع؛ لوقاية الطلبة من السلوك المنحرف، ومدّهم بالأساليب التي تمكّنهم من مواجهة الأفكار المنحرفة، ويمكن أن يتم ذلك من خلال تشجيع التعاون بين أولياء الأمور والعاملين في المؤسسات التربوية والمؤسسات الأمنية في حل المشكلات التي تواجه الطلبة في هذا المجال.
- تحديث المناهج الدراسية من خلال تضمينها مواضيع خاصة في تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب، إضافة إلى وضع برامج لتعزيز الأمن الفكريّ، وتحديد وسائل وقاية الطلاب من الانحراف الفكريّ.
- ربط المدرسة بالمجتمع المحلي، وتفعيل برامج العمل التطوّعي التي تُسهم في تعزيز انتماء الطلاب إلى مجتمعهم ومؤسساته.

من خلال العرض السابق يتضح أهمية دور القائد التربوي في تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب، مما يوجب على مديري المعاهد العلمية أن يحدّثوا من أساليبها وإجراءاتها، بحيث تلبّي احتياجات الطلاب، وتوجّه اهتماماتهم نحو العمل والإنجاز، كما تتفق مع مطالب العصر وحاجاته وظروفه، وتراعي الفروق الفردية القائمة بين الطلاب، وأن تخطّط للأنشطة المحببة لدى الطلاب؛ كالأنشطة الحرّة التي تشجّع الهوايات، وإقامة الرحلات التي تعزز ارتباط الطالب بوطنه، إضافة إلى تشجيع الطلاب على القيام

بالعمل التطوعي لخدمة الوطن والمواطن، وتنمية القيم الإسلامية النبيلة، وتفعيل دور المرشد الطلابي والمعلم؛ للعمل على حل المشكلات التي تواجه الطلاب، وتوعيتهم بخطط المواقع المشبوهة، والأفكار الضالة التي ينادي بها بعض الأفراد المتطرفين.

الدراسات السابقة والتعليق عليها

من خلال مراجعة الدراسات التي تناولت دور القيادات التربوية في تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب، تم التوصل إلى بعض الدراسات التي سيتم تناولها مرتبة من الأقدم إلى الأحدث حسب سنة النشر.

هدفت دراسة كرشمي (2010) إلى التعرُّف على مدى إسهام النشاط الطلابي في تحقيق الأمن الفكريّ لطلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة من وجهة نظر المعلمين، ولتحقيق هذا الهدف: تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم اختيار عينة تكونت من (500) معلم، وتم استخدام الاستبانة أداة لجمع المعلومات. توصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة موافقة عينة الدراسة على إسهام النشاط الطلابي في تحقيق الأمن الفكريّ لطلاب المرحلة الثانوية على جميع الأبعاد (الثقافية والاجتماعية والرياضية) جاءت عالية جدًا، وأن درجة موافقتهم على المعوقات التي تحدّ من إسهام النشاط الطلابي في تحقيق الأمن الفكريّ لطلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة من وجهة نظر المعلمين جاءت عالية.

وهدفت دراسة كول (Coll, 2012) إلى معرفة العلاقة بين إدراك طلاب الجامعات للأمن الفكريّ بقدراتهم المعرفية وخلفياتهم الثقافية، ولتحقيق ذلك: تم اختيار عينة بلغت (148) طالبًا وطالبة، وتم استخدام الاستبانة والمقابلة لجمع البيانات والمعلومات من عينة الدراسة، واعتمد على المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة. توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى إدراك طلاب الجامعات لمعنى الأمن الفكريّ جاء بدرجة متوسطة، وأن هناك علاقة إيجابية بين إدراك طلاب الجامعات للأمن الفكريّ وقدراتهم المعرفية وخلفياتهم الثقافية، وأن هناك فروقًا دالة إحصائيًا في استجابة الطلاب تبعًا لمتغير نوع الكلية، وقد كانت لصالح الكليات الدينية.

وهدفت دراسة الدوسري (2014) إلى الكشف عن دور وظيفة الإدارة الجامعية في الجامعات السعودية في تحقيق الأمن الفكريّ وتعزيزه لدى الطلاب، ووضع تصوُّر مقترح لتطوير وظيفة الإدارة الجامعية في تحقيق الأمن الفكريّ وتعزيزه. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة للدراسة، وتكوّنت عينة الدراسة من (1100) من القيادات التربوية وأعضاء هيئة التدريس، و(729) من طلبة الجامعة. توصّلت نتائج الدراسة إلى وجود ضعف في تأهيل أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بقضايا الأمن الفكريّ، وضعف وضوح مفهومه، وأن الأنظمة والتعليمات المتعلّقة بالأمن الفكريّ غير واضحة، وأن هناك معوقات بدرجة كبيرة تعيق الإدارة الجامعية عن تحقيق وظيفتها في تحقيق الأمن الفكريّ وتعزيزه، وضعف استخدام الأساليب العلمية في معالجة الانحرافات الفكرية، وقلة وجود دورات تدريبية متخصصة بالأمن الفكريّ، وقلة الأنشطة الطلابية، وعدم وضوح مفهوم الأمن الفكريّ، وضعف المناهج الدراسية والأنشطة الاجتماعية، وكذلك ضعف مشاركة الطلاب في الإعداد، وتم اقتراح تصوُّر مقترح لتطوير وظيفة الإدارة الجامعية في تحقيق الأمن الفكريّ وتعزيزه.

وهدفت دراسة جيزيتي (Guzzetti, 2014) إلى التعرُّف على دور الأنشطة التعليمية، ومدى تأثّر مفاهيم التلاميذ المتعلقة بالأمن الفكريّ وباختلاف جنس الطالب، ولتحقيق هذا الهدف: تم استخدام المنهج الوصفي، وتم اختيار عينة بلغت (214) طالبًا وطالبة، وتم استخدام الاستبانة لجمع البيانات والمعلومات من عينة الدراسة. توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، كان من أهمها التالي: وجود ضعف لدى المعلمين في تحديد متطلبات الأمن الفكريّ تبعًا لمتغير جنس الطالب، وأن هناك تأثيرًا واضحًا لدور الأنشطة التعليمية على مفاهيم التلاميذ المتعلقة بالأمن الفكريّ.

دراسة الحوشان (2015) التي هدفت إلى تحديد مفهوم واضح للأمن الفكريّ، ومعرفة مدى مسؤولية المدرسة في تعزيز الأمن الفكريّ في نفوس الطلبة، إضافة إلى دور المعلم في ذلك، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي لبحث ذلك. تكونت عينة الدراسة من (164) معلمًا، واستخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات من عينة الدراسة. توصّلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود وعي كافٍ بالأمن الفكريّ من قبل الطلاب، الأمر الذي يؤكّد عدم فعالية المدارس في هذا الأمر، إضافة إلى التأكيد على دور المعلم، والذي يعتبر قدوة لطلابه ومثلًا أعلى. كما أكدت الدراسة على القصور أو غياب البرامج والأنشطة أو قلتها والمرتبطة بتعزيز الأمن الفكريّ، الأمر الذي يستدعي الاهتمام بها بشكل أكبر.

وهدفت دراسة طاشكندي (2017) إلى الكشف عن واقع الممارسات التي يقوم بها المعلم في تحقيقه للأمن الفكريّ لطلابه، مع تحديد الصعوبات التي تواجهه عند أداء دوره، كما تسهم في الكشف عن واقع تدريب المعلمين على ممارسة أدوارهم مع تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات لتحسين تلك الأدوار. استخدم البحث المنهج الوصفي على عينة عددها (58) معلمًا ومعلمة من معلمي مدينة مكة المكرمة، واستخدم الاستبانة لمعرفة مدى ممارسة المعلم لدوره في تعزيز الأمن الفكريّ في نفوس طلابه، وأبرز الصعوبات التي يواجهها في ذلك، وكانت هذه الأداة من إعداد الباحثة. أسفرت نتائج الدراسة عن أن مستوى ممارسات المعلمين لأدوارهم الملقاة على عاتقهم في سبيل تعزيز الأمن الفكريّ في نفوس طلاب جاءت بدرجة عالية، وأن هناك بعض الصعوبات التي تواجههم عند القيام بدورهم في تحقيق الأمن الفكريّ لدى الطلاب.

وهدفت دارسة الشهوان (2018) إلى الكشف عن فاعلية استراتيجية المعلم في دعم مبدأ الوسطية وتعزيز الأمن الفكريّ، ولتحقيق هذا الهدف: تم اختيار عينة بلغت (40) معلمًا ومعلمة في المدارس الثانوية بمنطقة الرياض، وتم استخدام المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات من عينة الدراسة. توصلت الدراسة إلى أن واقع استخدام المعلم لاستراتيجيات دعم مبدأ الوسطية وتعزيز الأمن الفكريّ لا يتلاءم مع التحدّيات التي تواجه المجتمع الإسلامي، وأن غالبية عينة الدراسة بحاجة إلى تعديل مفهوم الوسطية وتعزيز الأمن الفكريّ، كما تم التوصل إلى وجود مشكلة في وعي المعلمين لأهمية دعم الوسطية والأمن الفكريّ لدى طلابهم، وأن معظم أفراد العينة المهتمين بتعزيز الأمن الفكريّ ليس لديهم استراتيجية محددة لدعم ذلك.

وهدفت دراسة الزبون والزبون والغنيمات والرفاعي (2018) إلى تحديد دور أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية في تعزيز الأمن الفكريّ لدى طلبة الجامعات الأردنية الحكومية، ولتحقيق هذا الهدف: تم استخدم المنهج الوصفي المسحي، وكانت الاستبانة أداة الدراسة، وتم اختيار عينة الدراسة من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، وقد بلغ عددهم (167) عضو هيئة تدريس. توصلت نتائج الدراسة إلى أهمية دور أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية في تعزيز الأمن الفكريّ، وأن هناك حاجة إلى وضع استراتيجية للمؤسسات التربوية لتعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب.

هدفت دراسة الطيار (2018) إلى التعرف على دور المدرسة من وقاية الأبناء من الانحراف الفكريّ من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية والمرشدين الطلابيين، ولتحقيق هذا الهدف: تم اختيار عينة تكونت من (224) مرشدًا، و(123) مديرًا، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة لجمع المعلومات. توصلت نتائج الدراسة إلى أن المظاهر المترتبة على الانحراف الفكريّ من وجهة نظر المديرين تتمثّل في تكفير الطالب لمن حوله، ومن وجهة نظر المرشدين: نقمة الطالب على المجتمع الطلابي خاصة والمجتمع عامة، أما العوامل التي تؤدّي إليه فتتمثّل –من وجهة نظر المديرين– في ضعف الدور التربوي للمدرسة الثانوية في التعامل مع القضية وآثارها المتفاقمة. ومن وجهة نظر المرشدين: في تدني المعرفة العلمية والعملية لمدير المدرسة في التعامل مع المشكلة، وبيّنت إجابات المديرين أن الأدوار التي يمكن أن تُسهم في وقاية الطلاب من الانحراف الفكريّ تتمثّل في حثّ الأسرة من خلال برامج التعاون بين الأسرة والمدرسة على توجيه الأبناء وتحذيرهم من مشاهدة البرامج المنحرفة، كما أشارت استجابات المرشدين إلى أن الأدوار التي يمكن أن تُسهم في وقاية الطلاب منه تتمثّل في: الاستفادة من أساليب التربية الإسلامية وشموليتها.

وهدفت دراسة طالب (1441) إلى التعرُّف على دور مديري المعاهد في تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب، ومعرفة أهم المعوقات التي تحدّ من دور مديري المعاهد في تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وطُبِّقت الدراسة على (67) مديرًا، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات. توصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة موافقة أفراد الدراسة على دور مديري المعاهد في تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب في المجال الإداري جاءت عالية، بينما جاءت موافقتهم بدرجة عالية جدًا على دور مديري المعاهد في تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب في المجال الفني، وأن درجة موافقتهم عالية على بعد المعوقات التي تحدّ من دور مديري المعاهد في تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب، كما جاءت موافقتهم بدرجة عالية جدًا على المقترحات التي تساعد مديري المعاهد العلمية على القيام بأدوارهم في تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب في المجال الإداري.

التعليق على الدراسات السابقة:

– من خلال العرض السابق للدراسات السابقة يتضح أهمية دراسة دور مديري المعاهد العلمية في تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب؛ وذلك من خلال دراسة أهمية تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب، وأهمية الدور المطلوب من القيادات التربوية بشكل عام ومديري المعاهد العلمية بشكل خاص، والحاجة إلى تطوير دورهم في تعزيز الأمن الفكريّ.

– اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في اختيار المنهج الوصفي المسحي والاستبانة كأداة لجمع البيانات، والتي من بينها دراسة: جيزيتي (Guzzetti, 2014)، طاشكندي (2017)، الشهوان (2018)، طالب (1441).

– اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة طالب (1441) من حيث تناولها لمجتمع الدراسة، بينما اختلفت معه في الهدف، حيث هدفت إلى تحديد دور مديري المعاهد العلمية في تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب من خلال بعدين، هما:

البعد الأول: الأدوار الإدارية لمديري المعاهد العلمية في تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب.

البعد الثاني: الأدوار الفنية لمديري المعاهد العلمية في تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب.

بينما في الدراسة الحالية تم التركيز على دور مديري المعاهد العلمية في تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب من خلال أبعاد الأمن الفكريّ، وهي:

(البعد الديني للأمن الفكريّ، البعد الاقتصادي للأمن الفكريّ، البعد الاجتماعي للأمن الفكريّ، البعد السياسي للأمن الفكريّ).

- واختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في اختيار المنهج، والتي من بينها دراسة الدوسري (2014)، كرشمي (2010)، الزبون والزبون والغنيمات والرفاعي (2018)، الطيار (2018)، وجميعها استخدمت المنهج التحليلي.

- تميّزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها عينة من مديري معاهد العلمية، وتحديد دور مديري المعاهد العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب، وتقديم تصوُّر مقترح لتحسين هذا الدور المهم.

- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري، وفي تفسير نتائج الدراسة الميدانية التي تم التوصل إليها، ومقارنتها بها، كما استفادت منها في بناء أداة الدراسة (الاستبانة) واختيار محاورها.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي المسحي في هذه الدراسة، الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع؛ لمناسبته لتحقيق أهداف هذه الدراسة. وهو ما يُعرِّفه عباس ونوفل والعبسي وأبو عواد (2011: 74) بأنه: «المنهج الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا ويعبّر عنها تعبيرًا كيفيًا وتعبيرًا كميًّا».

مجتمع الدراسة: تكوّن مجتمع الدراسة من جميع مديري المعاهد العلمية والبالغ عددهم (69) مديرًا، وفقًا لإحصائية إدارة الإشراف التربوي للمعاهد العلمية (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 1440)، وقد تم توزيع استبانة إلكترونية على جميع مجتمع الدراسة بطريقة الحصر الشامل لقلة عددهم، وقد استجاب (62) مديرًا، بنسبة (90٪) للعام الدراسي 1440-1441.

أداة الدراسة: تم إعداد استبانة بعد الاطلاع على الأدوات ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، وقد تكوّنت الاستبانة من محورين، هما:

المحور الأول: دور مديري المعاهد العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب، وتكوّن من أربعة أبعاد، هي:

البعد الأول: البعد الديني للأمن الفكريّ، وتكون من (7) فقرات.
البعد الثاني: البعد الاقتصادي للأمن الفكريّ، وتكون من (6) فقرات.

البعد الثالث: البعد الاجتماعي للأمن الفكريّ، وتكون من (6) فقرات. البعد الرابع: البعد السياسي للأمن الفكريّ، وتكون من (6) فقرات.

المحور الثاني: الصعوبات التي تحدّ من دور مديري المعاهد العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب، وتكون من (8) عبارات.

صدق أداة الدراسة:

قام الباحث بالتأكُّد من صدق أداة الدراسة من خلال القيام بالإجراءات الآتية:

أولًا: الصدق الظاهري للاستبانة:

تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكِّمين بلغ عددهم (13) محكمًا من المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، وقد طُلب من المحكِّمين إبداء الرأي حول مدى انتماء الفقرة للمحور الذي وضعت فيه، مع وضع التعديلات والاقتراحات المناسبة لتطوير الاستبانة، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكِّمين.

ثانيًا: صدق الاتساق الداخلي للاستبانة:

تم التأكُّد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، من خلال تطبيقها ميدانيًا على عينة الدراسة، وبعد جمع البيانات؛ تم حساب معامل ارتباط بيرسون؛ لمعرفة صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما يلي:

أولًا: صدق الاتساق الداخلي لمحور دور مديري المعاهد العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب، كما هو موضح في الجدول (1):

الجدول (1) معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة والدرجة الكلية لمحور مديري المعاهد العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب

الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط
	البعد الديني		البعد الاقتصادي		البعد الاجتماعي		البعد السياسي
1	*0.528	1	**0.782	1	**0.702	1	**0.728
2	**0.730	2	*0,579	2	*0.553	2	**0.744
3	**0.768	3	*0.546	3	**0.708	3	*0.519
4	**0.786	4	**0.768	4	**0.733	4	**0,768
5	**0.774	5	**0.793	5	**0.735	5	**0.769
6	**0.705	6	**0.757	6	**0.795	6	**0.750
7	**0.712						

*دالة عند مستوى0.05 – ** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لجميع أبعاد محور دور مديري المعاهد العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب معاملات جيدة ومقبولة لأغراض البحث العلمي، حيث كانت كلها دالة عند مستوى دلالة أقل من (0.05).

ثانيًا: صدق الاتساق الداخلي لمحور الصعوبات التي تحدّ من دور مديري المعاهد العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب، كما هو موضح بالجدول (2):

الجدول (2) معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة والدرجة الكلية لمحور الصعوبات التي تحدّ من دور مديري المعاهد العلمية بجامعة الإمام
محمد بن سعود الإسلامية في تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب

الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط
1	*0.577	3	**0.782	5	**0.708	7	**0.716
2	**0.710	4	*0,579	6	*0.549	8	**0.711

*دالة عند مستوى0.05 – ** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لجميع عبارات محور الصعوبات التي تحدّ من دور مديري المعاهد العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب معاملات جيدة ومقبولة لأغراض البحث العلمي، حيث كانت كلها دالة عند مستوى دلالة أقل من (0.05).

ثبات الاستبانة:

تم التأكُّد من ثبات الاستبانة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، لكل بعد من أبعاد الاستبانة على حدة، ومجموع العبارات، وذلك بعد تطبيقها على عينة الدراسة. والجدول (3) يوضح معاملات الثبات حسب معادلة ألفا كرونباخ لمختلف أبعاد الاستبانة.

الجدول (3) قيم معاملات الثبات حسب معادلة ألفا كرونباخ لمختلف أبعاد أداة الدراسة

محاور الاستبانة	معامل ألفا كرونباخ
دور مديري المعاهد العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب	0.88
البعد الديني	0.87
البعد الاقتصادي	0.86
البعد الاجتماعي	0.85
البعد السياسي	0.84
الصعوبات التي تحدّ من دور مديري المعاهد العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب	0.79
الثبات العام	0.89

تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها

تشير نتائج الجدول السابق إلى أن معاملات ألفا كرونباخ كانت مناسبة، حيث بلغت معاملات الثبات على محور دور مديري المعاهد العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب (0.88)، في حين بلغت معاملات الثبات على محور الصعوبات التي تحدّ من دور مديري المعاهد العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب (0.79)، بينما بلغت معاملات ألفا كرونباخ على الدرجة الكلية للاستبانة (0.89).

أولًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما دور مديري المعاهد العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب؟

لتحديد دور مديري المعاهد العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب من وجهة نظرهم، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لكل بعد من أبعاد هذا المحور كما يلي:

النتائج المتعلقة بالبعد الديني للأمن الفكريّ: كما هي موضحة بالجدول (4):

الجدول (4) التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات البعد الديني

العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا			
تبرز الإدارة رسالة الإسلام في تحقيق الأمن والسلام لجميع أفراد المجتمع.	28	17	10	4	3	4.01	0.98	1
توضح إدارة المعاهد العلمية أهمية العقيدة الإسلامية في تحقيق الأمن الفكريّ للطالب.	28	17	8	6	3	3.98	0.96	2
توضح الإدارة موقف العقيدة الإسلامية من الجماعات المتطرفة.	27	13	12	6	4	3.85	0.92	3
تتعاون إدارة المعاهد العلمية مع المؤسسات الدينية في إقامة الأنشطة التي تساهم في تحصين الطلاب من الانحرافات الفكرية.	22	16	14	6	4	3.74	0.97	4
تستغل الإدارة الإذاعة المدرسية لوقاية الطلاب من الانحراف الفكريّ.	20	16	16	5	5	3.66	0.95	5
تنظّم إدارة المعاهد العلمية لقاءات بين الطلاب وعلماء الدين لوقايتهم من الانحراف الفكريّ.	17	16	14	10	5	3.48	0.93	6
توفّر الإدارة المجلات الدينية التي تتعلق بتعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب.	13	16	16	12	5	32.3	0.92	7
المتوسط الحسابي العام			درجة الموافقة				الانحراف المعياري العام	
3.72			عالية				0.96	

تشير النتائج المتعلقة بالجدول السابق إلى أن المتوسط الحسابي لجميع عبارات البعد الديني، وعددها (7) عبارات بلغ (3.72)، وبانحراف معياري (0.96)، وهذا المتوسط يقع في المستوى الرابع من درجات الموافقة، أي: بدرجة موافقة (عالية)، وتوضح نتائج الجدول أيضًا حصول (6) عبارات على درجة موافقة (عالية)، بينما حصلت عبارة واحدة على درجة موافقة (متوسطة). ويعزو الباحث سبب هذه النتيجة إلى وجود معرفة لدى مديري المعاهد العلمية بأهمية دورهم في تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب في جميع أبعاده بشكل عام، وبالبعد الديني بشكل خاص؛ لما له من أهمية كبرى في توفير الاستقرار والأمن للطالب والمجتمع.

وجاءت عبارة: «تبرز الإدارة رسالة الإسلام في تحقيق الأمن والسلام لجميع أفراد المجتمع» في المرتبة الأولى بدرجة موافقة (عالية)، وبمتوسط حسابي قدره (4.01). ويعزو الباحث سبب حصول هذه العبارة على أعلى درجة موافقة؛ لوجود اهتمام كبير

في توضيح رسالة الإسلام في تحقيق الأمن والسلام لجميع أفراد المجتمع وللطلاب، وهذا ما تسعى إليه الحكومة السعودية بتوضيح رسالة الإسلام في تحقيق الأمن والسلام للجميع سواء داخل المملكة أو خارجها، لذلك جاءت هذه العبارة في المرتبة الأولى لأهميتها، ولأنها أساس مهمّ في تحقيق الأمن الفكريّ وتعزيزه لدى الطلاب. وجاءت عبارة: «توفّر الإدارة المجلات الدينية التي تتعلق بتعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب» في المرتبة الأخيرة على البعد الديني بدرجة (متوسطة)، وبمتوسط حسابي قدره (3.32)، ويمكن أن يعود سبب هذه النتيجة إلى وجود ضعف في إنتاج المجلات الدينية ونشرها، والتي تتعلق بتعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب، ولذلك جاءت هذه العبارة بالمرتبة الأخيرة في هذا البعد.

النتائج المتعلقة بالبعد الاقتصادي للأمن الفكريّ: كما هي موضحة بالجدول (5):

الجدول (5) التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات البعد الاقتصادي

العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا			
تتعاون الإدارة مع مؤسسات المجتمع المحلي لتلبية احتياجات الطلاب الفقراء.	27	13	12	5	5	3.84	0.88	1
تتأكّد الإدارة من مصدر المعونات المادية التي تُقدَّم لطلاب.	22	16	14	6	4	3.74	0.85	2
تساهم الإدارة في مساعدة الطلاب الفقراء؛ لحمايتهم من التطرف.	20	16	16	5	5	3.66	0.80	3
تقدِّم الإدارة المساعدات المادية للطلاب في المناسبات والأعياد.	17	16	14	10	5	3.48	0.82	4
تتعامل الإدارة مع جميع الطلاب بعدالة ودون تحيُّز مهما اختلفت ظروفهم المادية.	17	16	13	10	6	3.46	0.84	5
توفّر الإدارة للطلاب الفقراء جميع مستلزمات الدراسة في بداية كل عام دراسي.	15	16	14	12	5	3.35	0.81	6

المتوسط الحسابي العام	درجة الموافقة	الانحراف المعياري العام
3.59	عالية	0.84

يتضح من النتائج المتعلقة بالجدول السابق أن المتوسط الحسابي لجميع عبارات البعد الاقتصادي، وعددها (6) عبارات بلغ (3.59)، وبانحراف معياري (0.84)، وهذا المتوسط يقع في المستوى الرابع من درجات الموافقة، أي: بدرجة موافقة (عالية)، وقد حصلت (5) عبارات على درجة موافقة (عالية)، بينما حصلت عبارة واحدة على درجة موافقة (متوسطة). ويعزو الباحث سبب هذه النتيجة إلى أن مديري المعاهد العلمية لديهم معرفة بأهمية تحقيق الأمن الفكريّ لدى الطلاب من خلال تحقيق بعد الأمن الاقتصادي، حيث يتم مساعدة الطلاب على تحقيق احتياجاتهم المادية، والذي يعد مطلبًا مهمًّا في تحقيق الأمن الفكريّ وتعزيزه في نفوس الطلاب.

وجاءت عبارة: «تتعاون الإدارة مع مؤسسات المجتمع المحلي لتلبية احتياجات الطلاب الفقراء» في المرتبة الأولى بدرجة موافقة (عالية)، وبمتوسط حسابي قدره (3.84). ويعزو الباحث سبب حصول هذه العبارة على أعلى درجة موافقة بسبب وجود جمعيات خيرية متعدّدة في المملكة، تهتم بمساعدة الطلاب الفقراء، والاهتمام بتلبية احتياجاتهم المادية التي تعينهم على ممارسة حياتهم دون عقبات، ولذلك تهتم الإدارة بالتعاون مع هذه الجمعيات لتلبية احتياجات الطلاب، ومساعدتهم ماديًا ومعنويًا، مما يُسهم في تحقيق الأمن الفكريّ لدى الطلاب.

وجاءت عبارة: «توفر الإدارة للطلاب الفقراء جميع مستلزمات الدراسة في بداية كل عام دراسي» في المرتبة الأخيرة بدرجة (متوسطة)، وبمتوسط حسابي قدره (3.35)، ويمكن أن يعود سبب هذه النتيجة إلى وجود بعض الصعوبات في توفير جميع مستلزمات الدراسة في بداية كل عام دراسي للطلاب؛ لأن ذلك يحتاج إلى إجراءات يتم من خلالها وضع قوائم بالطلاب الذين هم بحاجة إلى المساعدة، وهذا يحتاج إلى وقت.

النتائج المتعلقة بالبعد الاجتماعي للأمن الفكريّ: كما هي موضحة بالجدول (6):

الجدول (6) التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات البعد الاجتماعي

العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا			
تتعاون الإدارة مع أولياء الأمور في حل المشكلات السلوكية التي تواجه أبناءهم.	27	13	12	5	5	3.83	0.83	1
تقيم الإدارة أنشطة تعاونية مع مؤسسات المجتمع المحلي في مجال تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب.	20	17	15	6	4	3.69	0.75	2
تتعاون الإدارة مع أولياء الأمور من ذوي الخبرة في مجال تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب.	18	16	14	9	5	3.53	0.87	3
تقيم الإدارة برامج تربوية بالتعاون مع مؤسسات المجتمع المحلي، تهدف إلى تعزيز الحصانة الفكرية لدى الطلاب.	17	16	12	11	6	3.43	0.82	4
تشكّل الإدارة فريق عمل من المعلمين؛ لمتابعة الانحرافات الفكرية التي قد تظهر لدى بعض الطلاب.	16	16	12	12	6	3.39	0.79	5
تتعاون الإدارة مع الجهات الأمنية في عقد لقاءات؛ لتوعية الطلاب بخطر الجماعات المتطرفة.	17	14	13	11	7	3.37	0.78	6
المتوسط الحسابي العام		درجة الموافقة				الانحراف المعياري العام		
3,53		عالية				0.81		

من خلال النتائج المتعلقة بالجدول السابق يتضح أن المتوسط الحسابي لجميع عبارات البعد الاجتماعي، وعددها (6) عبارات بلغ (3.53)، وبانحراف معياري (0.81)، وهذا المتوسط يقع بالمستوى الرابع من درجات الموافقة، أي: بدرجة موافقة (عالية)، وقد حصلت (4) عبارات على درجة موافقة (عالية)، بينما حصلت عبارتان على درجة موافقة (متوسطة). ويعزو الباحث سبب هذه النتيجة إلى أن مديري المعاهد العلمية يولون الجوانب الاجتماعية في عملهم أهمية كبرى؛ لأنها تسمح بالتواصل الفعال مع الآخرين، سواء من هم داخل المدرسة أو خارجها، خاصة الطلاب، مما يسهم في تحقيق الأمن الفكريّ لدى الطلاب.

وجاءت عبارة: «تتعاون الإدارة مع أولياء الأمور في حل المشكلات السلوكية التي تواجه أبناءهم» في المرتبة الأولى بدرجة موافقة (عالية)، وبمتوسط حسابي قدره (3.83). ويعزو الباحث سبب حصول هذه العبارة على أعلى درجة موافقة بسبب وجود بعض المشكلات السلوكية لدى بعض الطلاب، وأن هناك قناعة لدى إدارة المعاهد العلمية بأن حل هذه المشكلات يحتاج إلى التعاون بين المدرسة وأولياء الأمور، لذلك جاءت هذه العبارة بالمرتبة الأولى لأهميتها في هذا البعد.

وجاءت عبارة: «تتعاون الإدارة مع الجهات الأمنية في عقد لقاءات لتوعية الطلاب بخطر الجماعات المتطرفة» في المرتبة الأخيرة بدرجة (متوسطة)، وبمتوسط حسابي قدره (3.37). ويمكن أن يعود سبب هذه النتيجة إلى وجود بعض الصعوبات في التنسيق ما بين إدارة المعاهد العلمية والجهات الأمنية في عقد لقاءات لتوعية الطلاب بخطر الجماعات المتطرفة، وفي كثير من الأحيان يتم عقد هذه اللقاءات بالتنسيق بين الإدارة والمرشد الطلابي، لذلك من المهم زيادة التعاون بين الإدارة والجهات الأمنية؛ لتوعية الطلاب بخطر الجماعات المتطرفة؛ لما لها من أهمية كبرى في تحقيق الأمن الفكريّ لدى الطلاب.

النتائج المتعلقة بالبعد السياسي للأمن الفكريّ: كما هي موضحة بالجدول (7):

الجدول (7) التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات البعد السياسي

العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا			
توضح الإدارة أهمية استقرار الدولة لتوفير الأمن للمواطنين .	25	13	12	8	4	3.75	0.76	1
توضح الإدارة أهمية احترام القوانين التي تسنّها الدولة.	20	15	15	8	4	3.62	0.74	2

توضح الإدارة آليات التعبير عن الرأي في المجال السياسي بشكل سليم.	19	16	14	8	5	3.58	0.72	3
ترشد الإدارة الطلاب إلى أهمية طاعة ولي الأمر.	15	15	14	12	6	3.33	0.75	4
تؤكد الإدارة على أهمية التعاون بين الطلاب ورجال الأمن في حماية الوطن من المتطرفين.	15	13	15	13	6	3.29	0.80	5
توضح الإدارة أهمية الابتعاد عن مواقع التواصل الاجتماعي التي تحارب الوطن.	14	12	16	13	7	3.20	0.77	6
المتوسط الحسابي العام				درجة الموافقة			الانحراف المعياري العام	
3.46				عالية			0.77	

يتضح من النتائج المتعلقة بالجدول السابق أن المتوسط الحسابي لجميع عبارات البعد السياسي، وعددها (6) عبارات بلغ (3.46)، وبانحراف معياري (0.77)، وهذا المتوسط يقع بالمستوى الرابع من درجات الموافقة، أي: بدرجة موافقة (عالية)، وقد حصلت (3) عبارات على درجة موافقة (عالية)، بينما حصلت (3) عبارات على درجة موافقة (متوسطة). ويعزو الباحث سبب هذه النتيجة إلى أن مديري المعاهد العلمية لديهم معرفة بأهمية توعية الطلاب فيما يتعلق بواجباتهم وحقوقهم السياسية التي وفرها لهم القانون، بما يحقِّق الأمن الفكريّ لدى الطلاب، من خلال تحقيق بعد الأمن السياسي وتثقيفهم فيه.

وجاءت عبارة: «توضح الإدارة أهمية استقرار الدولة لتوفير الأمن للمواطنين» في المرتبة الأولى بدرجة موافقة (عالية)، وبمتوسط حسابي قدره (3.75). ويعزو الباحث سبب حصول هذه العبارة على أعلى درجة موافقة بسبب أن استقرار الدولة وسعيها لتوفير الأمن للمواطنين يُعَدُّ من العناصر المهمة لتوفير أسباب السعادة، ومساعدة المواطنين على ممارسة حياتهم العامة والأنشطة المتعلقة بهم دون خوف، مما يسهم في تحقيق الأمن الفكريّ لدى الطلاب. وجاءت عبارة: «توضح الإدارة أهمية الابتعاد عن مواقع التواصل الاجتماعي التي تحارب الوطن» في المرتبة الأخيرة بدرجة (متوسطة)، وبمتوسط حسابي قدره (3.20). ويمكن أن يعود سبب هذه النتيجة إلى وجود قناعة لدى مديري المعاهد العلمية لتوجيه الطلاب بأخطار مواقع التواصل الاجتماعي المشبوهة التي تحارب الوطن، كما أنها تدرك أن هناك عوامل أخرى وأدوارًا أخرى لأولياء الأمور ووسائل الإعلام، والإعلام الديني في حماية الطلاب من خطر مواقع التواصل الاجتماعي المشبوهة، لذلك جاءت هذه العبارة بالمرتبة الأخيرة رغم أهميتها. وقد اتفقت نتائج هذا السؤال مع نتيجة دراسة كرشمي (2010) التي توصلت أن درجة إسهام النشاط الثقافي، والنشاط الاجتماعي، والنشاط الرياضي الذي تنفّذه الإدارة في تحقيق الأمن الفكريّ للطلاب بدرجة عالية.

وفيما يلي ملخص لجميع أبعاد دور مديري المعاهد العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب، كما هي موضحة بالجدول (8):

الجدول (8) أبعاد دور مديري المعاهد العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب

البعدُ	المتوسطُ الحسابيُّ	الانحرافُ المعياريُّ	درجةُ الموافقةِ	الترتيبُ
البعد الديني	3.72	0.96	عالية	1
البعد الاقتصادي	3.59	0.84	عالية	2
البعد الاجتماعي	3.53	0.81	عالية	3
البعد السياسي	3.46	0.77	عالية	4
الدرجةُ الكليةُ لجميعِ الأبعادِ	3.57	0.96	عالية	

تشير النتائج المتعلقة بالجدول السابق أن المتوسط الحسابي لجميع أبعاد دور مديري المعاهد العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب بلغ (3.57)، وبانحراف معياري (0.96)، وهذا المتوسط يقع بالمستوى الرابع من درجات الموافقة، أي: بدرجة موافقة (عالية)، وقد جاء بالمرتبة الأولى البعد الديني بمتوسط حسابي (3.72)، وبانحراف معياري (0.96)، وبدرجة موافقة (عالية)، بينما جاء في المرتبة الثانية البعد الاقتصادي بمتوسط حسابي (3.59)، وبانحراف معياري (0.84)، وبدرجة موافقة (عالية)، وجاء في المرتبة الثانية البعد الاجتماعي بمتوسط حسابي (3.53)، وبانحراف معياري

(0.81)، وبدرجة موافقة (عالية)، وجاء بالمرتبة الأخيرة البعد السياسي بمتوسط حسابي (3.46)، وبانحراف معياري (0.77)، وبدرجة موافقة (عالية). وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة طالب (1441) التي توصلت إلى أن درجة موافقة أفراد الدراسة على دور مديري المعاهد في تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب جاء بدرجة موافقة عالية على البعد الإداري.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما الصعوبات التي تحدّ من دور مديري المعاهد العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب؟

لتحديد الصعوبات التي تحدّ من دور مديري المعاهد العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لكل بعد من أبعاد هذا المحور، والجدول (9) يوضح تلك النتائج.

الجدول (9) التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لمحور الصعوبات التي تحدّ من دور مديري المعاهد العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب

العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا			
ضعف تعاون أولياء الأمور مع مديري المعاهد العلمية في معالجة الانحرافات الفكرية التي تظهر لدى بعض الطلاب.	22	16	14	6	4	3.74	0.74	1
انشغال المعلمين بإنهاء المادة الدراسية على حساب تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب.	20	17	15	6	4	3.69	0.71	2
ضعف التعاون بين الإدارة المدرسية والمعلمين في حل مشكلات الطلاب السلوكية.	18	16	14	9	5	3.53	0.69	3
ضعف قدرات المرشد الطلابي في حل المشكلات التعليمية التي تواجه طلاب المدرسة.	17	16	14	10	5	3.48	0.73	4
قلة الموضوعات في المناهج الدراسية التي تتناول تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب.	17	16	13	10	6	3.46	0.70	5
قلة الأنشطة التعليمية التي تتعلق في مجال تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب.	17	14	13	11	7	3.37	0.67	6
عدم وجود خطة لدى مديري المعاهد العلمية لمعالجة الانحرافات الفكرية لدى الطلاب.	15	13	15	13	6	3.29	0.77	7
ضعف فاعلية الإذاعة المدرسية في تعزيز الحصانة الفكرية لدى الطلاب.	15	12	14	13	8	3.18	0.79	8
المتوسط الحسابي العام			درجة الموافقة				الانحراف المعياري العام	
3.46			عالية				0.74	

تشير النتائج المتعلقة بالجدول السابق إلى أن المتوسط الحسابي لجميع عبارات محور الصعوبات التي تحدّ من دور مديري المعاهد العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب، وعددها (8) عبارات بلغ (3.46)، وبانحراف معياري (0.96)، وهذا المتوسط يقع بالمستوى الرابع من درجات الموافقة، أي: بدرجة موافقة (عالية)، وتوضح نتائج الجدول أيضًا حصول (5) صعوبات على درجة موافقة (عالية)، بينما حصلت (3) صعوبات على درجة موافقة (متوسطة). ويعزو الباحث سبب هذه النتيجة إلى وجود بعض الصعوبات التي تحدّ من دور مديري المعاهد العلمية في تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب خاصة فيما يتعلق بأهمية تعاون المعلمين وأولياء الأمور في تعزيز الأمن الفكريّ، وفي معالجة الانحرافات الفكرية التي تظهر لدى بعض الطلاب. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة طالب (1441هـ) التي توصلت إلى أن درجة موافقة أفراد الدراسة على وجود معوقات بدرجة عالية تحدّ من دور مديري المعاهد في تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب.

وجاء في المرتبة الأولى من الصعوبات: «ضعف تعاون أولياء الأمور مع مديري المعاهد العلمية في معالجة الانحرافات الفكرية التي تظهر لدى بعض الطلاب» بدرجة موافقة (عالية)، وبمتوسط

حسابي قدره (3.74). ويعزو الباحث سبب حصول هذه العبارة على أعلى درجة موافقة بسبب أهمية التعاون بين أولياء الأمور والمعاهد العلمية في معالجة الانحرافات الفكرية التي تظهر لدى بعض الطلاب، ولضعف تواصل أولياء الأمور مع إدارة المعاهد العلمية، وانشغالهم بالعمل جاءت هذه الصعوبة بالمرتبة الأولى لأهميتها.

بينما جاء في المرتبة الثانية من الصعوبات: «انشغال المعلمين بإنهاء المادة الدراسية على حساب تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب» بدرجة موافقة (عالية)، وبمتوسط حسابي قدره (3.69) من أصل (5.00). ويعزو الباحث سبب حصول هذه العبارة على أعلى درجة موافقة؛ لأن المعلمين مطالبون بأنها المادة الدراسية؛ حتى لا يتعرضوا للمساءلة، وربما يكون ذلك على حساب الاهتمام بالأنشطة التربوية الأخرى والتي من بينها تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب.

وجاء في المرتبة الأخيرة من الصعوبات: «ضعف فاعلية الإذاعة المدرسية في تعزيز الحصانة الفكرية لدى الطلاب» بدرجة (متوسطة)، وبمتوسط حسابي قدره (3.18). ويمكن أن يعود سبب هذه النتيجة إلى ضعف التخطيط لبرامج الإذاعة الصباحية التي تُقدَّم للطلاب، وعلى الرغم من أهمية الإذاعة المدرسية في تعزيز الحصانة الفكرية لدى الطلاب، إلا أن هذه الصعوبة جاءت بالمرتبة الأخيرة من وجهة نظر عينة الدراسة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما التصوُّر المقترح لتحسين دور مديري المعاهد العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب؟

مقدّمة:

يحتل تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلبة أهميّة كبرى في عصرنا الحاضر؛ باعتباره من العوامل المهمة التي تُسهم في تحقيق أمن واستقرار المجتمع، من خلال التصديّ للمؤثّرات والانحرافات الفكرية الدخيلة على مجتمعاتنا؛ فتعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب له أهمية كبرى في مواجهة التطرُّف الفكريّ والاجتماعي والسياسي والديني الذي انتشر من قبل بعض الجماعات المتطرّفة، ولذلك يقع على عاتق القيادات التربوية والمعلمين والمرشدين مساعدة الطلاب من خلال تعزيز أمنهم الفكريّ، وحمايتهم من الأفكار المتطرفة. ومن خلال الإطار النظري وما توصلت إليه الدراسة التطبيقية من نتائج، يمكن وضع تصوُّر مقترح لتحسين دور مديري المعاهد العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب من خلال التالي:

أولًا: تحديد منطلقات التصور المقترح

1. الحاجة الكبيرة لتعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب.
2. حاجة طلاب المعاهد العلمية إلى وسائل وأساليب تمكّنهم من تعزيز الأمن الفكريّ لديهم.
3. حاجة الطالب إلى الحصانة الفكرية التي تعزز من أمنه الفكريّ، وتحمي معتقداته وأفكاره من التأثيرات والأفكار المنحرفة.
4. الحاجة إلى نشر الوعي الفكريّ لدى الطلاب بما يحقق الاستقرار والتوازن النفسي للطالب.
5. تأثير وسائل الإعلام المعاصرة والتحديثات التي تواجه الطلاب عبر مواقع التواصل الاجتماعي، وسيادة التعصُّب لدى بعض الجماعات.

ثانيًا: أسس التصور المقترح، يقوم التصور المقترح على المبادئ والأسس التالية:

1. **الأساسي: العقلي (المعرفي)**: وينطلق هذا الأساس من خلال التعرُّف على قدرات الطالب العقلية وإمكاناته، والتأكد من حدودها، وتحديد قدرة الطالب على الاستبصار والحكم، ومقدرته على التعقل وإصدار القرارات، وتحليل المواقف والآراء.

2. **الأساس النفسي**: يعتبر الأساس النفسي من الأسس المهمة التي يجب مراعاتها عند بناء هذا التصور، حيث تمثّل الاعتقادات التالية مرتكزًا محوريًا للأساس النفسي.

– هناك فروق فردية بين الطلاب في استيعاب المفاهيم والمهارات والمعلومات التي تتعلق بتعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب.

– يجب مراعاة اتجاهات وميول الطلاب نحو الأنشطة التي تعزّز من أمنهم الفكريّ، وتلبّي حاجاتهم الفعلية المتعلقة بتلك الأنشطة.

– يجب مراعاة استعدادات الطلاب وقدراتهم العقلية، والتأكُّد من قدراتهم على استيعاب أهداف الأنشطة التي يشاركون فيها.

– يجب توفير بيئة مادية ونفسية آمنة للطلاب، تسهم في تعزيز قبول الطلبة لرأي الآخر.

3. **الأساس الاخلاقي**: وينطلق هذا الأساس من منظور تطوُّر مراحل النمو الأخلاقي لدى الطلاب، وتتمثّل في الحكم على التفكير والسلوك الأخلاقي للطالب، من خلال مستوى (العرف والقانون)، وتتطوّر لتصل إلى مستوى العقد الاجتماعي لحقوق الجماعة، وكذلك المبادئ الأخلاقية العالية.

4. **الأساس الاجتماعي**: ويرتكز هذا الأساس على طبيعة علاقة الطالب مع الأسرة والمجتمع الذي يعيش فيه، والالتزام بالقيم والمبادئ الاجتماعية، وممارسة السلوكيات التي تتفق مع النسق الاجتماعي، والمحافظة على القيم والمثل العليا للمجتمع.

ثالثًا: أهداف التصور المقترح، يهدف التصور المقترح إلى تحقيق الأهداف التالية:

- تعزيز الأمن الفكريّ لدى طلاب المعاهد العلمية بالمملكة العربية السعودية.
- مساعدة الطلاب على مواجهة الأفكار الدخيلة والغريبة عن الأمة.
- حماية الشريعة الإسلامية كعقيدة وفكر، وصيانتها من أعداء الإسلام بالطعن والتشكيك فيها.
- مساعدة المعاهد العلمية على تحقيق أهدافها الوطنية التي تتعلق بتنمية قدرات الشباب على استخدام التفكير السليم.

رابعًا: آليات تطبيق التصور المقترح

1. **آليات ترتبط بقائد المعهد العلمي**: يجب على قائد المعهد العلمي القيام بما يلي:

- ربط المعهد العلمي بالمجتمع المحلي، وتفعيل دوره في حماية أمن المجتمع، وعدم قصر أنشطة المعهد داخل أروقته فقط، ويمكن تفعيل ذلك عن طريق إنشاء لجنة خاصة يتم تشكيلها بقيادة مدير المعهد، تكون مهمتها توعية الطلاب وأفراد المجتمع المحلي بمخاطر الانحراف الفكريّ، وعقد اللقاءات والندوات؛ لمناقشة مشكلات الطلبة ومشكلات المجتمع المحلي، ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة لها.
- على قيادة المعهد العلمي وضع خطة لتوعية الطلاب وتعزيز أمنهم الفكريّ، من خلال استضافة العلماء والمفكرين والمختصين بموضوع الأمن الفكريّ؛ لإلقاء الندوات والمحاضرات وورش العمل للطلاب، وإتاحة الفرصة لهم للتفاعل عما يدور بأذهانهم حول هذا الموضوع.
- وضع خطة سنوية تهدف إلى تنمية روح المواطنة لدى طلاب المعهد، من خلال إبراز الخصائص الدينية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي تحظى بها المملكة العربية السعودية، مما يلقي على الطالب الكثير من المسؤوليات في مجال المحافظة على أمن المجتمع واستقراره وتماسكه.
- تشكيل لجنة «الأمن الفكريّ» بالمعهد العلمي، تضم قائد المعهد، وبعض المعلمين المتميزين، والمرشد الطلابي، ورائد النشاط في المعهد؛ بهدف تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب، وغرس الانتماء الوطني، وطاعة ولي الأمر، وحل المشاكل والمخاطر المستجدة التي تواجه الطلاب، مع محاولة التأثير على الطلاب إيجابيًا، وحمايتهم من الوقوع في براثن تلك المخاطر.
- تفعيل برامج المراكز الصيفية في المعاهد العلمية، وتقديم برامج وأنشطة جاذبة، ومحفّزة، تستثمر طاقاتهم وإبداعاتهم، وتنمّي فيهم حب العمل التطوعي والاجتماعي الهادف لخدمة المجتمع والوطن.

2. **آليات ترتبط بالمعلم**: ويتم من خلالها القيام بما يلي:

- إعادة تأهيل المعلمين تربويًا وفكريًا كلما دعت الحاجة، من خلال تكثيف الدورات التي تقيمها إدارة الجامعة في مجال الأمن الفكريّ.
- على المعلم القيام بتفعيل الحوار الفكريّ لطلابه وتشجيعهم على التعاون مع أفراد الأسرة والمؤسسات الاجتماعية المختلفة خاصة المؤسسة الأمنية في التصدي لكل المحاولات التي تريد النيل من الأمن الفكريّ للطلاب.
- على المعلم دعم الاتجاهات الموجبة نحو القيم التي تؤكّد مفاهيم الخدمة الاجتماعية، والمشاركة الفعالة والتسامح والتميز والإبداع، وهذه أهم المبادئ لتحقيق الأمن الفكريّ لدى الطلاب.
- على المعلم تشجيع طلابه على الحوار الهادف بين الأطراف المختلفة فكريًا؛ من أجل تصحيح الانحرافات وتوعية الطلاب من أخطارها، وتقويم الاعوجاج الفكريّ للطلاب بالحجة والبرهان.
- على المعلم أن يكون مرشدًا ومساعدًا للطلاب، وقادرًا على توعيتهم بخطورة انحراف الفكر، واعتناق الأفكار المضللة والهدامة، والعمل على تربيتهم تربية إسلامية صحيحة .
- على المعلم توجيه الطلاب نحو استخدام أساليب البحث العلمي؛ للبحث عن المعلومات الصحيحة، وتشجيعهم على ذلك.

3. **آليات ترتبط بالطالب**

يجب العمل من خلال المؤسسات التربوية والإعلامية والدينية على إكساب التلاميذ القيم والمفاهيم الدينية الصحيحة بالمنهجية السليمة، وترجمة ذلك عمليًا في سلوكياتهم المختلفة، وتوجيههم نحو الوسائل والأساليب التي تعزز من أمنهم الفكريّ.

4. **آليات ترتبط بالمناهج الدراسية**

- يجب إعداد المنهج الدراسي وبناؤه وفقًا للأهداف التربوية المنبثقة عن السياسة التعليمية للدولة، والتي تراعي القيم

والمبادئ الإسلامية.

- إثراء المناهج بمواضيع جديدة حول الوقاية من الجريمة والانحراف الفكريّ، توضّح كيف يمكن حماية الطلاب من الأفكار الهدَّامة، ومعرفة السبل الناجحة للابتعاد عن الرذيلة والانحراف الفكريّ، وذلك من خلال الاستفادة من التجارب الدولية حول دور مؤسسات التربية في الوقاية من الانحراف الفكريّ.

5. آليات ترتبط بالأنشطة التربوية

يُسهم النشاط التربوي المخطط له بشكل جيد لتعزيز الأمن الفكريّ في تحقيق التالي:

- محاربة الأفكار الضالة على الصعيدين الداخلي والخارجي عن طريق إقامة معارض في المدارس وإدارات التعليم، ومن خلال المنشورات والصحف الحائطية بالمدرسة.
- تفعيل برامج المراكز الصيفية في المدارس، ومنح الطلاب القدر الأكبر من تحمُّل المسؤولية، وتوجيه البرامج فيها وفق منظور تربوي رقابي من كافة المسؤولين واستثمار وقت فراغ الطلاب فيها.
- بناء أنشطة تربوية تهتم بتثقيف الطلاب في الجوانب الأمنية، وتسهم في حل المشكلات التي تواجههم، وتلبي احتياجاتهم.
- غرس حب العمل التطوعي لخدمة المجتمع، وقيمه المختلفة في نفوس الطلبة من خلال العمل التعاوني، وتبني المبادرات التطوّعية من قبل الطلاب.
- إقامة الأنشطة التربوية التي تسهم في تنمية قدرات الطلاب على الاعتماد على الذات والثقة بالنفس، وتسهم في تنمية المهارات الأساسية للتعلم الذاتي والمستمر للطلبة.

خامسًا: معوقات تطبيق التصور المقترح

في ضوء نتائج الدراسة الحالية وبالرجوع للدراسات السابقة، واعتمادًا على تحليل واقع الجامعات السعودية الحكومية؛ فإن أهم معوقات تطبيق التصور المقترح التالي:

- ضعف تعاون أولياء الأمور مع مديري المعاهد العلمية في معالجة الانحرافات الفكرية التي تظهر لدى بعض الطلاب.
- انشغال المعلمين بإنهاء المادة الدراسية على حساب تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب.
- ضعف التعاون بين الإدارة المدرسية والمعلمين في حل مشكلات الطلاب السلوكية.
- ضعف قدرات المرشد الطلابي في حل المشكلات التعليمية التي تواجه طلاب المدرسة.
- قلة الموضوعات في المناهج الدراسية التي تتناول تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب.
- قلة الأنشطة التعليمية التي تتعلق بمجال تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب.

سادسًا: سبل التغلب على معوقات تطبيق التصور المقترح

هناك عدد من المتطلبات التي يجب توافرها؛ للتغلب على معوقات تطبيق التصور المقترح، والتي من بينها:

- إنشاء فريق عمل في المعاهد العلمية، تهدف إلى تخطيط وتنفيذ الأنشطة المنهجية التي تعزز الأمن الفكريّ لدى طلاب المعاهد العلمية.
- دعم الأفكار الإبداعية من قبل المعلمين التي تعزّز تنمية الأمن الفكريّ لدى طلاب المعاهد العلمية.
- التعاون بين إدارة المعاهد العلمية وأولياء أمور الطلبة في إقامة الأنشطة التي تسهم في تنمية قدرات الطلاب على الاعتماد على الذات والثقة بالنفس، وتعزز الأمن الفكريّ.
- تلبية الاحتياجات المهنية للمعلمين في المعاهد العلمية، وإكسابهم المهارات التي تمكّنهم من توجيه الطلاب وتوعيتهم من أخطار الأفكار المتطرفة.
- توفير الموارد المالية التي تُسهم في تنفيذ الأنشطة المنهجية داخل المعاهد العلمية والتي تعزز الأمن الفكريّ لدى الطلاب.
- تشجيع مبادرات الطلاب التطوعية التي تهدف إلى تعزيز قيمة المواطنة لدى الطلاب، وتعزّز من أمنهم الفكريّ.
- زيادة الموضوعات في المناهج الدراسية ذات العلاقة بتعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب.
- التعاون مع المرشد الطلابي على تنفيذ البرامج المتعلقة بتوجيه الطلاب وإرشادهم من الأفكار المتطرفة.

توصيات البحث:

من خلال ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يمكن وضع التوصيات التالية:

- تطبيق التصور المقترح في هذه الدراسة لتعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب.
- زيادة تعاون الإدارة المدرسية وإدارة المعاهد العلمية مع أولياء الأمور في حل المشكلات السلوكية التي تواجه أبناءهم، وتعزيز السلوكيات الإيجابية لديهم؛ لأنها جاءت في المرتبة الأولى من الصعوبات التي تحدّ من دور مديري

المعاهد العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب.

- على القيادات التربوية في المعاهد العلمية إشراك الطلاب ببرامج وأنشطة تربوية تعزّز من أمنهم الفكريّ، وتزيد من ثقتهم بأنفسهم، وتلبي احتياجاتهم الجسمية والنفسية والاجتماعية والثقافية.

- تعزيز دور المعلم في استخدام أسلوب الحوار الهادف؛ لتعديل الأفكار المنحرفة لبعض الطلاب، وتدريبهم على احترام الرأي والرأي الآخر.

- تعزيز دور المرشد الطلابي في إقامة البرامج المتعلقة بتوعية الطلاب من خطر الأفكار الغريبة عن تقاليد المجتمع السعودي وقيمه.

- إثراء المناهج المدرسية بمواضيع تسهم في تثقيف الطلاب في الجوانب الأمنية، وتغرس فيهم حب الوطن والانتماء.

- أن تعمل الإدارة على توعية الطلاب بأهمية الابتعاد عن مواقع التواصل الاجتماعي التي تحارب الوطن؛ لأنها هذه الممارسة جاءت بالمرتبة الأخيرة في البعد السياسي.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية

أبو شريخ، شاهر. (2014). نحو استراتيجية مقترحة للوقاية من مهددات الأمن الفكريّ في مساق الثقافة الإسلامية في ضوء حاجات الطلبة الأمنية شاهر ذيب أبو شريخ. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي. (1)34، 19-30.

الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة القصيم. (2018). تعميم تشكيل وحدة التوعية الفكرية (حصانة) في المدرسة. القصيم.

الآغا، صهيب والواوي، يوسف. (2018). درجة تقدير جهود معلمي المرحلة الثانوية في تعزيز الأمن الفكريّ لدى طلبتهم بمحافظات غزة. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية. (23)8، 94-111.

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. (2019). المعاهد العلمية. تاريخ الزيارة 6-2-2019. متاح على الرابط https://:sa.edu.imamu//ShariaInsits/Pages/default.aspx

الحوشان، بركة بن زامل. (2015). دور المدرسة في تعزيز الأمن الفكريّ. مجلة الفكر الشرطي. مركز بحوث الشرطة. القيادة العامة لشرطة الشارقة. الإمارات. 231-258.

الخطيب، محمد شحات. (2005). الانحراف الفكريّ وعلاقته بالأمن الوطني والدولي. الرياض: مكتبة فهد الوطنية.

خليل، إسراء. (2015). الحصانة الفكرية في ظل السنة النبوية «دراسة موضعية». رسالة ماجستير غير منشورة. كلية أصول الدين. الجامعة الإسلامية. غزة.

الدوسري، فهد. (2014). تصوُّر مقترح لتطوير دور التعليم الجامعي في تحقيق وتعزيز الأمن الفكريّ في الجامعات السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

دينو، آلاء. (2017). دور مديري المدارس الخاصة في تعزيز الأمن الفكريّ لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الشرق الأوسط.

الزبون، مأمون والزبون مالك والغنيمات، زياد والرفاعي، عزام. (2018). دور أعضو هيئة التدريس في الجامعة الأردنية في تعزيز الأمن الفكريّ لدى طلبة الجامعات الأردنية الحكومية. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. (11)52، 112-140.

السلطاني، نسرين حمزة. (2015). دور التربية والتعليم في تحصين عقول الناشئة من التطرف والإرهاب. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية. جامعة بابل. المجلد (1). العدد (23). 1-23.

الشهوان، امتنان. (2018). استراتيجية المعلم في دعم مبدأ الوسطية وتعزيز الأمن الفكريّ بين الواقع والمأمول. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية. 2(3)، 370-391.

طاشنكدي، ليلى عبد الشكور. (2017). دور المعلم في تعزيز الأمن الفكريّ في نفوس الطلاب. المؤتمر الخامس بعنوان إعداد المعلم وتدريبه في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.

طالب، علي. (1441). دور مديري المعاهد العلمية في تعزيز الأمن الفكريّ لدى الطلاب. مجلة العلوم التربوية. 3(22)، 203-291.

الطيار فهد. (2018). دور المدرسة من وقاية الأبناء من الانحراف الفكريّ: دراسة اجتماعية من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية والمرشدين الطلابيين. المجلة العربية للعلوم الأمنية. (77)33. 77-111.

الظفيري، عبد الرحمن والصافي، عبد الحكيم. (2019). مشكلات المراهقين وأساليب حديثة للتعامل معها. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

عباس، محمد ونوفل، محمد والعبسي، محمد وأبو عواد، فريال. (2011). مناهج البحث التربوي. (الطبعة الثانية). عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.

القحطاني، مفلح بن ربيعان. (2014). منظمات المجتمع المدني ودورها في تحقيق الأمن الشامل: تجارب عربية معاصرة «تجربة المملكة العربية السعودية». بحث مقدم لمؤتمر الأمن الوطني من 14-17- شعبان. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

كرشمي، موسى. (2010). مدى إسهام النشاط الطلابي في تحقيق الأمن الفكريّ لطلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة أم القرى.

الكيلاني، رشاد صالح. (2012). الأمن الاجتماعي مفهومه، تأصيله الشرعي وصلته بالمقاصد الشرعية. بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي «الأمن الاجتماعي في التصور الإسلامي». من 13-14/شعبان/1433 الموافق 3-2012/7/4. جامعة آل البيت. الأردن.

الهماش، متعب. (2010). استراتيجية تعزيز الأمن الفكريّ. المؤتمر الوطني الأول للأمن الفكريّ –المفاهيم والتحديات–. في الفترة من 22–25 جمادى الأولى 1430. جامعة الملك سعود.

الهويش، يوسف. (2017). تعزيز الأمن الفكريّ في ضوء النماذج والتجارب العالمية المعاصرة للحوار «تطبيق على المرحلة الثانوية في مدينة الرياض». الرياض: إصدار مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني.

Arab References:

Abu Shraikh, S. (2014). a proposed strategy to prevent threats to intellectual security in the Islamic Culture course in light of the security needs of students Shaher Deeb Abu Shraikh. The Association of Arab Universities for Research journal in Higher Education, (1) 34, 19-30.

Agha, Suhaib and Al-Wawi, Yusef. (2018). The degree of appreciation for the efforts of secondary school teachers in enhancing the intellectual security of their students in the Gaza governorates. Al-Quds Open University for Research and Educational and Psychological Studies journal, (23) 8, 94-111.

Al-Khatib, M. (2005). Intellectual deviation and its relationship to national and international security, Riyadh: Fahd National Library.

Al-Dosari, F. (2014). Suggested proposal to develop the role of university education in achieving and enhancing intellectual security in Saudi universities. Unpublished Master's Thesis, Faculty of Social Sciences, Imam Mohammed Bin Saud Islamic University.

Al-Sultani, H. (2015). The role of education in immunizing young minds from extremism and terrorism, Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences, University of Babylon, No. (23), Volume (1), p. 1-23

Alshahawan & Emtinan. (2018). The teacher strategy in supporting the principle of moderation and enhancing intellectual security between reality and hope. The International Educational and Psychological Studies Journal, (3) 2, 370-391

Al Dhafiri, A.and Al Safi, A. (2019). Adolescent problems and the modern methods of dealing with them. Amman: Dar Al Fikr for Publishing and Distribution.

Altiar, F. (2018). The school role in protecting children from intellectual deviation: a social study from the viewpoint of high school principals and student counselors. Arab Journal of Security Sciences, (77) 33, 77-111.

Al-Azzam, M. (2018) The role of university education in enhancing intellectual security from the viewpoint of faculty members at the University of Hail. The Specialized Educational International Journal, (2) 7, 63-96

Students' Souls, Fifth Conference entitled Teacher Preparation and Training in Light of Development Demands and Developments of the Age, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah

Karshmi, M. (2010). The role of student activity contributes in achieving intellectual security for high school students, a master's thesis, College of Education, Umm Al-Qura University.

Kilani, R. (2012). Social security, its concept, its legal basis and its relation to legal objectives. Research presented to the International Conference on "Social Security in the Islamic Perception, from 13-14/ Shaban /1433 AH corresponding to 3-4 /7/2012AD, Al al-Bayt University, Jordan.

Mansour, M. (2017). Evaluating the university's role in achieving intellectual security for its students from the point of view of their students and faculty members. The College of Education journal, Al-Azhar University, (172) 1, 588-612.

ثانيًا: المراجع الانجليزية

Call, Carolyne. (2011). Intellectual Safety and Epistemological Position in the college classroom. PH.D. dissertation, United States, New York, Comell university.

Guzzetti Barbara, j. & William, Wayne, o. (2014). Examining Intellectual Safety in The seine Classroom. Journal of Research in Science Teaching.vol 33.no 1.

Justin, W. (2015). Intellectual safe space in what does intellectual safety really mean? Available at: http:dailynous.com/ 2015/10/20/intellectually. safe, space.

Makaiau, A. (2016). Want to teach civility? Start with intellectual safety. A project of the southern poverty Lawcenten.

William. R, Black.1, Leonard. C, Burrello. 1 and John L. (2017). A New Framework for Leadership Preparation: Appreciative Organizing in Education NASSP Bulletin. 2017, Vol. 101, (1) 50 –71.

Al-Qahtani, M. (2014). Civil Society Organizations and their Role in Achieving Comprehensive Security: Contemporary Arab Experiences "The Experience of the Kingdom of Saudi Arabia" Research presented to the National Security Conference from 14-17 Shaban, Naif Arab University for Security Sciences.

Dino, A. (2017). The role of private school principals in enhancing intellectual security among secondary school students from the teachers' point of view in the capital, Amman, unpublished master's thesis, College of Education, Middle East University.

Hoshan, Z. (2015). The school role in enhancing intellectual security. Police Thought Journal - Police Research Center - Sharjah Police General Command, UAE. Pp. 231-258.

Hamash, M. (2010). The Strategy for Enhancing Intellectual Security, The First National Conference on Intellectual Security - Concepts and Challenges - from 22-25 Jumada I 1430 AH, King Saud University.

Imam Muhammad bin Saud Islamic University (2019-). Scientific institutes, retrieved on 6th, Feb, 2019, available at https://imamu.edu.sa/ShariaInsits/Pages/default.aspx .

Khalil, I. (2015). Intellectual immunity under the Sunnah. An " Central study". Master Thesis, Faculty of originals of Religion, Islamic University, Gaza.

Lzobon, Mamoun, Alzobon Malik, Al-Ghunaimat, Ziyad, Al-Rifai, Azzam. (2018). The role of a faculty member s at the University of Jordan in enhancing the intellectual security of students of Jordanian public universities. The Arab Journal for Quality Assurance of University Education, (11) 52, 112-140.

Public Administration of Education, Qassim Region. (2018). Generalization the formation of the Intellectual Awareness Unit (immunity) in the school, Al-Qassim

Tashinkdi, L. (2017). The Role of the Teacher in Promoting Intellectual Security in the

الأحكام الفقهية المتعلقة بوباء كورونا في باب الجنائز

Fiqh Rulings Related to the Corona Epidemic in the Funeral Section

د. عبدالله بن راضي مرضي الشمري

استاذ الفقه وأصوله المشارك في كلية الشريعة والقانون بجامعة حائل

Dr- Abduallah radih moarde alshammari

Associate Professor of Jurisprudence and Its Fundamentals

College of Sharia and Law, the University of Hail

(قُدم للنشر في 19/ 1/ 2020، وقُبل للنشر في 28/ 2/ 2021)

الملخص

الحمد لله والصلاة والسلام على نبيا محمد وعلى آله وصحبه، أما بعد: هدف البحث للتعريف بالأوبئة، ومرض كورونا، وكيفية نشأته، والفرق بين مرض كورونا ومرض الطاعون، وهل يمكن قياس وباء كورونا على الطاعون؟ وكذلك أثر هذا القياس من عدمه في بعض المسائل الواردة في هذا البحث. واشتمل على مبحثين، الأول: في بيان الحجر الصحي ومعناه، وحكمه، وحكم الحجر الصحي للأفراد إذا ثبت ضررهم بغيرهم، وبيان حكم الخروج من بلد الوباء والدخول فيه. وفي المبحث الثاني: تحدث البحث عن أثر وباء كورونا في باب الجنائز وذلك في ثلاثة مطالب، وهي: المطلب الأول: حكم غسل المتوفى بوباء كورونا. المطلب الثاني: القبر الجماعي في حال وباء كورونا. المطلب الثالث: هل يعتبر من توفي بسبب وباء كورونا شهيداً؟

الكلمات المفتاحية: الأوبئة، كورونا، الطاعون، الجنائز.

Abstract

Praise be to God and Blessings, Peace be upon our prophet Muhammad and his Family, and this is a research titled: Epidemiology of jurisprudence related to the corona epidemic in the funerals section. In it talked about the definition of epidemics, about the definition of corona disease and how it originated. It showed the difference between corona disease and plague disease, and is it possible to measure the corona epidemic on the plague? Then I showed the effect of the corona epidemic in the chapter on acts of worship and mentioned a number of those issues. Ruling on washing the deceased with corona a pandemic. The mass grave in the event of an epidemic of corona. Is he who died because of corona a Marty?

Keywords: Epidemics, Corona, Plague, Funerals

مقدمة:

إن الحمد لله، نحمده، ونستعينه، ونستغفره، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا وسيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمدا عبده ورسوله، صلى الله عليه، وعلى آله وصحبه، وسلم تسليما كثيرا.

﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ حَقَّ تُقَاتِهِ وَلا تَمُوتُنَّ إِلَّا وَأَنْتُمْ مُسْلِمُونَ﴾، [آل عمران: 102]. ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالاً كَثِيراً وَنِسَاءً وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي تَسَاءَلُونَ بِهِ وَالْأَرْحَامَ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيباً﴾ [النساء: 1]، ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَقُولُوا قَوْلاً سَدِيداً يُصْلِحْ لَكُمْ أَعْمَالَكُمْ وَيَغْفِرْ لَكُمْ ذُنُوبَكُمْ وَمَنْ يُطِعِ اللَّهَ وَرَسُولَهُ فَقَدْ فَازَ فَوْزاً عَظِيماً﴾ [الأحزاب: 70–71].

أما بعد: ففي ديسمبر 2019 ظهر مرض معدي غير معروف السبب في مدينة ووهان بمقاطعة هوبي الصينية يؤدي الي حدوث التهاب رئوي عرف فيما بعد بفيروس كورونا [COVID-19]. وقد انتشر هذا الفيروس انتشاراً كبيراً في العالم، وصاحب هذا الوباء المستجد المسمى بكورونا ما صاحبه من الاختلاف في المواقف والآراء، على مستوى الدول والمؤسسات والأفراد والمجتمعات، وتعددت الآراء فيه من حيث التشخيص لحقيقته، وسبب وجوده وطرق معالجته، وسبل الوقاية منه.

وتعددت آثار هذا الوباء على البشرية في جميع أحوالها، وعلى كافة الأصعدة، وأصبح أثره بالغاً على حياة الناس، وصحتهم، ومعاشهم. ومن الآثار العظيمة التي أحدثها هذا الفيروس بقدرة الله وحكمته البالغة ما يتعلق بالأحكام الشرعية، والمسائل الفقهية، بل والعقدية. ومع مرور الزمن وانتشار هذا الفيروس طفق الناس يسألون عن حكم الشريعة فيما ينزل بهم من المسائل التي استجدت مع هذا الوباء، وخرجت في إثر ذلك بحوث وفتاوى بعضها قريب وبعضها بعيد، بسبب خوض غير المتأهلين في هذا الميدان، وبسبب غياب البحوث المحررة في هذه المسائل. فأحببت المشاركة بهذا البحث رغبةً مني في محاولة الوصول للحكم الشرعي فيها، مستعيناً بالله سبحانه وتعالى ومستمداً العون من عنده.

أهداف البحث:

- بيان كامل الشريعة وأنها صالحة لكل زمان زمكان.
- إبراز حفظ الضرورات الخمس.
- الإجابة على الأسئلة المهمة، وبيان أحكام المسائل الفقهية الواردة في البحث.
- المساهمة في سد الفجوة في أحكام الأوبئة في الفقه الإسلامي.

أهمية الموضوع، وأسباب اختياره:

- أن هذه المسائل من النوازل فهي تحتاج إلى بحثها بحثاً علمياً قائماً على منهج علمي واضح.
- أن بعض جوانب البحث –خاصة القضايا المستجدة فيه– لم أجد من تطرق إليها بالبحث والدراسة والتأصيل وبيان الحكم الشرعي.
- عموم البلوى بهذا الموضوع والذي عمّ العالم وانتشر في كل بقعة منه.
- جهل كثير من الناس للأحكام الشرعية المتعلقة بالأوبئة عامة ووباء كورونا خاصة.
- عدم وجود دراسات فقهية في المسائل المتعلقة بوباء كورونا.

الدراسات السابقة:

يعد وباء كورونا من الأوبئة المستجدة، ولذلك فلم يكتب عنه أحد، ولكن هناك بعض الكتابات في الأمراض المعدية، ومن ذلك:

أولاً: احكام الأمراض المعدية في الفقه الإسلامية، للباحث: عبد الإله بن سعود السيف، رسالة ماجستير 1424، جامعة الإمام.

ثانياً: أثر الأمراض المعدية في أداء فريضة الحج، دراسة فقهية، للدكتور: خالد بن عيد الجريسي، جامعة أم القرى.

ثالثاً: أحكام المقابر في الشريعة الإسلامية، للباحث: عبد الله بن عمر السحيباني، رسالة ماجستير 1418، جامعة الإمام.

وكما هو واضح من عنواني هذه الدارسات فهي وإن كانت توافق البحث في بعض المسائل إلا إنها لم تتعرض للمسائل المتعلقة بوباء كورونا؛ لأن هذا الوباء من النوازل التي لم يسبق وأن كتب فيه، وهذا ما تميز به هذا البحث تميز بذكر النوازل في هذا الباب، وبيان حقيقة وباء كورونا، وأثره على بعض المسائل الفقهية.

رابعاً: أثر وباء كورونا في الأحكام المتعلقة بتجهيزات الميت، للدكتور سالم العجمي، وأحكام جنائز مرض كورونا للدكتورة فاطمة الأحمدي، والبحثان منشوران في مجلة الجمعية الفقهية السعودية العدد (51) لعام 1422، وهذان البحثان يتوافقان مع بحثي في بعض المسائل مع اختلاف في النتيجة التي وصلت إليها، ويختلف بحثي عنهما في عدة مسائل منها:

الأولى: تعريف الأوبئة.

الثانية: الفرق بين مرض كورونا ومرض الطاعون.

الثالثة: قياس وباء كورونا على الطاعون؟

الرابعة: الخروج من بلد الوباء أو الدخول فيه.

الخامسة: التعزية في زمن كورونا.

السادسة: هل يعد من توفي بسبب وباء كورونا شهيداً؟

خطة البحث:

جاء البحث في تمهيد، ومبحثان:

التمهيد، وفيه ثلاثة مطالب:

المطب الأول: تعريف الأوبئة.

المطلب الثاني: التعريف بمرض كورونا، وكيفية نشأته.

المطلب الثالث: الفرق بين مرض كورونا ومرض الطاعون، وفيه مسألتان:

المسألة الأولى: التعريف بمرض الطاعون.

المسألة الثانية: قياس وباء كورونا على الطاعون؟

المبحث الأول: الخروج من بلد الوباء أو الدخول فيه.

المبحث الثاني: الأحكام المتعلقة بوباء كورونا في الجنائز، وفيه ستة مطالب:

المطلب الأول: حكم غسل المتوفى بوباء كورونا.

المطلب الثاني: تكفين الميت.

المطلب الثالث: الصلاة على الميت.

المطلب الرابع: القبر الجماعي في حال وباء كورونا.

المطلب الخامس: التعزية في زمن كورونا.

المطلب السادس: هل يعد من توفي بسبب وباء كورونا شهيداً؟

الخاتمة: أهم النتائج والتوصيات.

منهج البحث:

المنهج المستخدم في البحث هو المنهج الاستقرائي، والمنهج التحليلي، والمتمثلان في جمع أقوال الفقهاء من مظانها، ومن ثم المقارنة بينها وذكر القول الراجح منها، وبيان سبب الترجيح. كما قام الباحث بما يلي:

- تصوير المسألة المراد بحثها تصويراً دقيقاً قبل بيان حكمها، ليتضح المقصود من دراستها.
- إذا كانت المسألة من مواضع الاتفاق فسأذكر حكمها بدليلها مع توثيق الاتفاق من مظانه المعتبرة.
- إذا كانت المسألة من مسائل الخلاف، فسأتبع في بحثها ما يلي: تحرير محل الخلاف إذا كانت بعض صور المسألة محل خلاف، وبعضها محل اتفاق، مع ذكر الأقوال في المسألة وبيان من قال بها من أهل العلم، مع الاقتصار على المذاهب الفقهية المعتبرة، والعناية بذكر ما تيسر الوقوف عليه من أقوال السلف الصالح كقرائن للترجيح ورفع الخلاف ما أمكن.
- توثيق الأقوال من مصادرها الأصلية، مع استقصاء أدلة الأقوال مع بيان وجه الدلالة، وذكر ما يرد عليها من مناقشات وما يجاب به عنها، وأن يذكر ذلك بعد الدليل مباشرة، والترجيح مع بيان سببه، وذكر ثمرة الخلاف إن وجدت.
- اعتمد على المصادر والمراجع الأصلية في التحرير والتوثيق والتخريج والجمع.
- أقوم بترقيم الآيات وبيان سورها مضبوطة بالشكل.
- أقوم بتخريج الأحاديث والآثار من مصادرها الأصلية، وإثبات الكتاب والباب والجزء والصفحة، وبيان ما ذكره أهل الشأن في درجتها – إن لم تكن في الصحيحين أو في أحدهما – فإن كانت كذلك فاكتفي حينئذ بتخريجها.
- أقوم بتعريف المصطلحات وأشرح الغريب.
- أعتني بقواعد اللغة والإملاء وعلامات الترقيم.

التمهيد، وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: تعريف الأوبئة

أولاً: الأوبئة في اللغة

الأوبئة: جمع وباء، مثل: أمتعة مفردها متاع، والوباء بالهمز، يُمد ويقصر، يقال: أرض وبئة، ووبيئة: كثيرة الوباء، واستوبأ الأرض استوخمها (الفيومي، 1418: 646/2؛ الحنفي، 1422: 478/1). ومن معاني الوباء لغة: كل مرض عام، وقيل هو الطاعون (الفيومي، 1418: 646/2).

ثانياً: الأوبئة اصطلاحاً: عُرفت الأوبئة بعدة تعريفات منها:

1-الوباء فساد يعرض لجوهر الهواء لأسباب سماوية أو أرضية، كالماء الآسن والجيف الكثيرة (القرطبي، 1408: 566/10).2.

2-الوباء: حقيقة تغير الهواء بالعوارض العلوية، كاجتماع كواكب ذات أشعة، والسفلية كالملاحم، وانفتاح النور، وصعود الأبخرة الفاسدة، وله علامات: منها الحمى، الجدري، والنزلات، والحكة، والأورام وغير ذلك (الحنفي، 1422: 478/1).

المطلب الثاني: التعريف بمرض كورونا، وكيفية نشأته (موقع وزارة الصحة الالكتروني)

في ديسمبر 2019 ظهر مرض معدي غير معروف السبب في مدينة ووهان بمقاطعة هوبي الصينية يؤدي الى حدوث التهاب رئوي، وتم إعلان فيروس (كورونا الجديد) على أنه الفيروس المسبب لتلك الحالات من قِبَل السلطات الصينية يوم 7 يناير 2020.

ثم أطلقت عليه منظمة الصحة العالمية اسم مرض فيروس كورونا [corona virus disease 2019] واختصاره: [COVID-19]. وتعد فيروسات كورونا فصيلة كبيرة من الفيروسات التي تسبب اعتلالات تتنوع بين الزكام وأمراض أكثر وخامة، مثل متلازمة الشرق الأوسط التنفسية (MERS-COV)، ومتلازمة الالتهاب الرئوي الحاد الوخيم (سارس) (SARS-COV). ومرض كوفيد-19 المستجد هو مرض مُعدٍ وسلالة جديدة لم يسبق تحديدها لدى البشر من قبل.

وقد عرَّف بأنه: مرض الفيروس التاجي 2019 المعروف اختصاراً بكوفيد-١٩ هو التهاب في الجهاز التنفسي بسبب فيروس تاجي جديد، وقد أعلنت منظمة الصحة العالمية رسمياً أن هذا الوباء جائحة عالمية في 11 مارس 2020. وقد يُظن أن الفيروس حيواني المنشأ في الأصل، ولكن الحيوان الخازن غير معروف حتى الآن بشكل مؤكد، وهناك شبهات حول الخفاش وآكل النمل، وأما انتقاله من إنسان لآخر فقد ثبت أنه واسع الانتشار، وتتراوح العدوى بين حامل الفيروس من دون أعراض إلى أعراض شديدة، تشمل الحمى والسعال وضيق التنفس (في الحالات المتوسطة إلى الشديدة)؛ قد يتطور المرض خلال أسبوع أو أكثر من معتدل إلى حاد (الندوة الطبية الفقهية الثانية، 2020).

المطلب الثالث: الفرق بين مرض كورونا ومرض الطاعون، وفيه مسألتان:

المسألة الأولى: التعريف بمرض الطاعون

أولاً: الطاعون لغة: الطاعون على وزن فاعول، مأخوذ من الطعن، يقال: طُعِن فهو طعين ومطعون إذا أصابه الطاعون (الأزدي، 1987: 10-7/3؛ المصري، 1424: 265/13؛ الفيروزآبادي، 1426: 1565)، وسمي بذلك؛ لعموم مصابه وسرعة قتله (العسقلاني، 1407: 180/10؛ العيني، د ت: 129/13).

ثانياً: الطاعون اصطلاحاً: للعلماء اتجاهان في تعريف الطاعون:

الاتجاه الأول: يعرف الطاعون بالوباء والمرض العام، فهو عندهم يشمل كل مرض معد منتشر يؤدي إلى كثرة الموت بسببه، وقد أخذ بهذا الاتجاه جمع من أهل العلم منهم: الخليل بن أحمد (الفراهيدي، د ت: 418/8)، وابن الأثير (الدمشقي، 1417: 127/3)، وابن منظور (المصري، 1424: 267/113)، وابن الملقن (ابن الملقن، 1429: 434/6)، والقرطبي (القرطبي، 1414: 757/3)، والعيني (العيني، د ت: 171/5). قال خليل بن أحمد: «الوباء، مهموز: الطّاعون، وهو أيضاً كلّ مرض عام» (الفراهيدي، د ت: 418/8).

وقال ابن الأثير: «هو المرض العام والوباء الذي يفسد له الهواء ...» (الدمشقي، 1417: 127/3). وقال ابن حزم عنه: «هو الموت الذي يكثر في بعض الأوقات كثرة خارجة عن المعهود» (ابن حزم، د ت: 403/3).

الاتجاه الثاني: تعريف الطاعون بتعريف خاص، وقد أخذ بهذا الاتجاه جمع من أهل العلم منهم: ابن عبدالبر (الأندلسي، 1414: 68/3؛ ابن القيم، 1419: 35/4)، والنووي (النووي، د ت: 178/3)، والقاضي عياض (اليحصبي، 1419: 132/7)، وابن القيم (ابن القيم، 1419: 35/4)، (العسقلاني، 1407: 180/10)، وغيرهم.

وبناء على هذا الاتجاه عُرّف الطاعون بأنه: «ورم رديء قتال يخرج معه تلهب شديد مؤلم جدا يتجاوز المقدار في ذلك، ويصير ما حوله في الأكثر أسود أو أخضر، أو أكمد ويؤول أمره إلى التقرح سريعا. وفي الأكثر يحدث في ثلاثة مواضع في الإبط وخلف الأذن والأرنبة وفي اللحوم الرخوة» (العسقلاني، 1407: 180/10).

والقروح والأورام والجراحات التي تصاحب الطاعون هي آثار الطاعون وليست نفسه، ولكن الأطباء لما لم تدرك منه إلا الأثر الظاهر جعلوه نفس الطاعون. والطاعون يعبر به عن ثلاثة أمور:

أحدها: هذا الأثر الظاهر، وهو الذي ذكره الأطباء.
والثاني: الموت الحادث عنه، وهو المراد بالحديث الصحيح في قوله: «الطاعون شهادة لكل مسلم» حديث رقم، 166 (مسلم، 1419).
والثالث: السبب الفاعل لهذا الداء (ابن القيم، 1419: 36/4).

والأقرب: أن يقال: إن بين الوباء والطاعون عموماً وخصوصاً. قال القاضي عياض: «أصل الطاعون القروح الخارجة في الجسد، والوباء: عموم الأمراض، فسميت طاعوناً لشبهها بالهلاك بذلك، وإلا فكل طاعون وباء، وليس كل وباء طاعوناً» (اليحصبي، 1419: 132/7).

وقال ابن القيم: «والتحقيق أن بين الوباء والطاعون عموما وخصوصا فكل طاعون وباء، وليس كل وباء طاعونا، وكذلك الأمراض العامة أعم من الطاعون فإنه واحد منها» (ابن القيم، 1419: 35/4). والمتأمل في تعريف الوباء لغة يجد أن الطاعون -من حيث اللغة- نوع من الوباء.

ومن ثمرات الخلاف أنَّ من قال: إنَّ كل وباء طاعون، فغير الطاعون من الأمراض الوبائية التي يعم الموت بسببها تأخذ خصائصه، وأحكامه، فالموت بها شهادة، وتكون رحمة للمصابين بها من المسلمين، إذ إن الطاعون اسم لكل مرض عام فخصائصه

ليست له بل يشاركه غيره فيها لأن كل الأوبئة طواعين. أما على قول المحققين من العلماء أنه ليس كل وباء طاعوناً فإن للطاعون خصائص تميزه عن غيره لا يشاركه فيها غيره.

المسألة الثانية: قياس وباء كورونا على الطاعون؟

لما ظهر هذا الوباء المسمى (كورونا) تكلم الناس فيه وفي حقيقته، ووصفه بعض المنتسبين للعلم بأنه هو الطاعون لكثرة انتشاره وسرعة العدوى به، ثم احتجوا ببعض ما جاء في الطاعون من أحاديث ونزلوا أحكامه على هذا الوباء. والخلاف في أصل هذه المسألة قديم، والعلماء المتقدمون اختلفوا في الوباء والطاعون هل هما متحدان في المعنى وهما مسميان لمرض واحد يسمى طاعوناً ووباء، أم أنهما متغايران لكل منهما حقيقة (الرحيلي، د ت: 46).

وهذا الخلاف راجع إلى تعريف الطاعون، وقد مرّ معنا أن للعلماء في هذا اتجاهين:

فالاتجاه الأول: كما سبق عرّف الطاعون بأنه: كلّ مرض عام، وهذا ما عليه أكثر علماء اللغة.

والاتجاه الثاني: تعريف الطاعون بنوع خاص من الأوبئة المعدية القاتلة.

وبناء على ما تقدم من الاختلاف في تعريف الطاعون، يقع الخلاف في تصنيف فيروس كورونا وغيره من الأوبئة المنتشرة هل تعد طاعوناً أم لا؟

والذي عليه أكثر المحققين –كما سبق بيانه– أن الوباء أعم من الطاعون: فكل طاعون وباء وليس كل وباء طاعونا. وعليه فإن فيروس كورونا المعاصر ليس نوعاً من أنواع الطاعون، ولا يأخذ أحكامه. وأن الطاعون نوع خاص من أنواع الأوبئة.

يدل على هذا:

أولاً: أن للطاعون أوصافاً وردت في السنة لا تنطبق على فيروس كورونا المعاصر، فالطاعون هو من طعن الجن، كما جاء في الحديث الصحيح عن أبي موسى قال: قال رسول الله –صلى الله عليه وسلم–: «فَناء أُمّتي بالطّعن والطّاعون» فقيل: يا رسول الله، هذا الطّعن قد عَرَفْناه، فما الطاعون؟ قال: وَخْزُ أعدائكم من الجنّ، وفي كلٍّ شهداء» حديث رقم 19528 (ابن حنبل، 1421)، حديث رقم 3422 (الطبراني، د ت)، حديث رقم 3951 (الألباني، 1418). لكنه ضعيف في إسناده راو مجهول وكل طرقه ضعيفة خلا طريق أبي سعيد حسنها ابن حجر لكنها معلولة ضعيفة في الأرجح وفيه أيضا نكارة في المتن فالجن إخواننا كما في الصحيح فكيف يقول أعدائكم!

وفي أثر عن عائشة –رضي الله عنها– أنها قالت للنبي –صلى الله عليه وسلم–: « الطعن قد عرفناه، فما الطاعون؟ قال: غدة كغدة البعير يخرج في المراق، والإبط» حديث رقم 25118 (ابن حنبل، 1421)، وأخرجه بنحوه أبو يعلى حديث رقم 4664 (أبو يعلى، 1404)، قال محققوا المسند: إسناده جيّد)، (المراق: ما سفل من البطن فما تحته من المواضع التي ترق جلودها، واحدها مرق. قاله الهروي. وقال الجوهري: لا واحد لها) (ابن الأثير، 1399: 2/ 252). وهذا لا يكون في فيروس كورونا المستجد.

ثانياً: أن الطاعون لا يدخل المدينة يدل عليه حديث عن أبي هريرة قال: قال رسول الله –صلى الله عليه وسلم–: (على أنقاب المدينة ملائكة لا يدخلها الطاعون ولا الدجال) حديث رقم (1880) (البخاري، 1419) وحديث رقم 1379 (مسلم، 1419). قال ابن حجر: «وقد صرح الحديث الأول بأن الطاعون لا يدخلها فدل على أن الوباء غير الطاعون وأن من أطلق على كل وباء طاعونا فبطريق المجاز قال أهل اللغة الوباء هو المرض العام يقال أوبأت الأرض فهي موبئة ووبئت بالفتح فهي وبئة وبالضم فهي موبوءة والذي يفترق به الطاعون من الوباء أصل الطاعون الذي لم يتعرض له الأطباء ولا أكثر من تكلم في تعريف الطاعون وهو كونه من طعن الجن» (العسقلاني، 1407: 181/10). أما الوباء فيدخلها بدليل حديث عائشة –رضي الله عنها–: «وقدمنا المدينة وهي أوبأ أرض الله» حديث رقم (1889) (البخاري، 1419)، وقد وقع وباء كورونا في المدينة وأصيب به أناس كثير نسأل الله لهم وللمسلمين الشفاء وهذا يدل على مفارقة كورونا للطاعون.

ثالثاً: أن الأوصاف المرضية للطاعون تخالف الأوصاف المرضية لفيروس كورونا فالطاعون.

رابعاً: أن التعريف العلمي الطبي للطاعون مخالف للتعريف العلمي لكورونا، فالطاعون يعرّف طبياً بأنه: مرض معدٍ تسببه بكتيريا باسيل صغيرة جداً من فصيلة (باستوريلا) تصيب الفئران ونحوها من الحيوانات القارضة وتنتقل بواسطة البراغيث إلى الإنسان والحيوانات الأخرى» (البار، د ت: 84؛ مشخص، د ت: 147). وهذا مخالف لتعريف كورونا والذي سبق ذكره.

المبحث الأول: الخروج من بلد الوباء أو الدخول فيه

من المسائل التي تتعلق بوباء كورونا مسألة حكم الخروج من بلد وقع فيه الوباء. وهذه المسألة مبينة على مسألة ذكرها الفقهاء، وهي: حكم الخروج من بلد الوباء أو الدخول فيه. وقد اتفق الفقهاء على أنه يجوز الخروج إذا لم يكن بقصد الفرار، أو كان القصد منه التداوي. كما اتفقوا على حرمة الخروج إن كان بقصد الفرار مع اعتقاد أن فعله له قدرة على التخلص من قضاء

الله، وأن فعله هو المنجي له، بل عده بعضهم كفراً (العسقلاني، د ت: 264). قال النووي –رحمه الله–: «واتفقوا على جواز الخروج بشغل وغرض غير الفرار، ودليله صريح الأحاديث». (النووي، 1414: 191/14). واختلف الفقهاء فيما قصد بخروجه الفرار من بلد انتشر فيها الوباء مع اعتقاده بقدر الله وأن فراراه منه لا ينجيه من قدر الله على ثلاثة أقوال:

القول الأول: أن تحريم الفرار خاص بالطاعون، وليس عاماً لكل وباء، وهو قول لبعض أهل العلم (ابن حجر الهيتمي، 1417: 395/3).

القول الثاني: يحرم الفرار من البلد الذي يقع فيه الطاعون أو الوباء، كما يحرم القدوم لمن كان خارج البلد، وهذا قول المالكية (ابن عبدالبر، د ت: 211/6)، والشافعية (ابن حجر الهيتمي، 1417: 395/3)، ابن حجر العسقلاني، د ت: 264)، واختاره النووي (النووي، 1414: 191/14)، وابن حجر (العسقلاني، 1407: 188/10)، والقاضي عياض (اليحصبي، 1419: 132/7)، وابن حجر الهيتمي (ابن حجر الهيتمي، 1417: 393/3).

القول الثالث: جواز الخروج من البلد الذي يقع فيه الطاعون أو الوباء، أو القدوم عليه، وهذا قول لمالك (القرطبي، 1414: 614/5)، وهو قول جماعة من الصحابة منهم أبو موسى الأشعري، والمغيرة بن شعبة، ومن التابعين منهم الأسود بن هلال ومسروق (العسقلاني، 1407: 188/10).

الأدلة: أدلة القول الأول

استدلوا بالإجماع، فقالوا: أن الفرار خاص بمحل الطاعون، وأما الفرار من أرض الوباء فإنه جائز، وقد حكى الإجماع ابن حجر الهيتمي (ابن حجر الهيتمي، 1417: 395/3). ويمكن أن يجاب عن هذا من وجهين:

الوجه الأول: أنه وردت نصوص أخرى ورد فيها النهي بلفظ الوباء (مثل حديث ابن عباس الآتي في أدلة القول الثاني).

الوجه الثاني: أن كون الطاعون مختص ببعض الأحكام لا يعني أن يكون مخصوصاً بهاذ الحكم، وهو عدم الفرار.

أدلة القول الثاني:

الدليل الأول: حديث ابن عباس –رضي الله عنهما–، أن عمر، خرج إلى الشام فلما جاء سرغ (سرغ: بسكون الراء، موضع في أول الحجاز وآخر الشام، بين المغيثة وتبوك، وهي قرية بوادي تبوك، (الحموي، د ت: 239/3). بلغه أن الوباء قد وقع بالشام، فأخبره عبد الرحمن بن عوف، أن رسول الله صلى الله عليه وسلم–: قال: «إذا سمعتم به بأرض، فلا تقدموا عليه، وإذا وقع بأرض وأنتم بها، فلا تخرجوا فرارا منه» (حديث رقم (5730) (البخاري، 1419) وحديث رقم (2219) (مسلم، 1419). وجه الدلالة: قالوا: الحديث صريح في النهي عن دخول الأرض التي فيها الطاعون؛ لظاهر النهي الثابت (العسقلاني، 1407: 188/10). ونوقش: أن النهي للتنزيه وليس للتحريم (العسقلاني، 1407: 188/10). وأجيب: بأن الأصل في النهى التحريم مالم يصرف بصارف (العسقلاني، د ت: 277).

الدليل الثاني: أن خروج الإنسان من البلد المصاب فيه خطرٌ أعظم من خروج المصاب بالمرض؛ لأن الذي يحمل المرض ولم تظهر عليه آثاره فرصةُ إعداءِهِ للآخَرِين أكبر؛ لأنه لا يحترز منه، ولا يمنع من مخالطة غيره ولكنه معدٍ لغيره. وقد أشار إلى ذلك ابن القيم – رحمه الله– فقال: «يجب عند وقوع الطاعون السّكونُ والدَّعة، وتسكين هيجان الأخلاط، ولا يمكن الخروج من أرض الوباء، والسفر منها إلا بحركة شديدة، وهي مضرّة جدّاً» (ابن القيم، 1419: 43/4).

وكذلك دخول الإنسان «فإن في الدخول في الأرض التي هو بها تعرضا للبلاء، وموافاة له في محل سلطانه، وإعانة للإنسان على نفسه، وهذا مخالف للشرع والعقل، بل تجنب الدخول إلى أرضه من باب الحمية التي أرشد الله سبحانه إليها، وهي حمية عن الأمكنة، والأهوية المؤذية» (ابن القيم، 1419: 42/4).

أدلة القول الثالث:

الدليل الأول: الأحاديث التي جاء فيا الأمر باجتناب ذوي الداء والفرار منهم، والتي سبق ذكرها، ومنها: ما جاء عن أبي هريرة –رضي الله عنه–: «فرّ من المجذوم فرارك منن الأسد» (حديث رقم (5707) (البخاري، 1419) تعليقاً في الطب، وقد ورد موصولاً من طرق أخرى كما ذكر الحافظ في الفتح (ابن حجر، 168/10). وقوله –صلى الله عليه وسلم–: «لا يورد ممرض على مصح» (حديث رقم (2221) (البخاري، 1419) وحديث رقم (1743) (مسلم، 1419).

وجه الدلالة: قاسوا جواز الفرار من أرض الوباء على جواز الفرار من المجذوم ونحوه (العسقلاني، د ت: 289؛ السحيباني، 1429: 378). ونوقش: بأن النص ورد في تحريم الفرار، وهو النص المذكور في أدلة أصحاب القول الثاني. وأجيب: بأن النهي الوارد في النص محمول على التنزيه (العسقلاتني، 1407: 188/10). ورد: بأنه نص في النهي، والاصل في النهي التحريم.

الدليل الثاني: القياس على الخروج من الأرض المستوخمة؛ فإنه يجوز لمن استوخم أرضاً أن يخرج منها إلى بلد يوافق جسمه، كما في قصة العرنيين (العيني، د ت: 231/17). (قصة العرنيين أخرجها البخاري، حديث رقم (5727) (البخاري: 1419).

«المستوخمة من قوْلهم: أَرض وخيمة: إذا لم توافق ساكنها» (ابن الاثير، 1383: 164/5) وأجيب: بأن خروج العرنيين كان للعلاج والتداوي، ولم يكن بقصد الفرار (العسقلاني، د ت: 190).

الترجيح:

بالتأمل في الأقوال يظهر أن القول الراجح –والله أعلم– هو القول الأول، وذلك لقوة ما استدلوا به، وهو الإجماع.

يدل عليه: أن الوباء أعم من الطاعون: فكل طاعون وباء وليس كل وباء طاعوناً، وهو الذي سبق ترجيحه، وقد نقل الهيتمي: أن التفريق بين الوباء والطاعون عليه الأكثرون (العسقلاني، د ت: 190). ولكن في الحقيقة يشكل على نقل هذا الإجماع، أن العلة في المنع من الخروج فيه الوباء هي خشية انتشار المرض، وأن العلة في المنع من الدخول هي الحذر من المهالك، وهذه العلة موجودة في بقية الأوبئة، وهذا الكلام موافق لما قرره الأطباء وعليه العمل من خلال المنظمات الصحية العالمية من منع الخروج من البلد المصاب بالمرض الوبائي أو الدخول إليه حتى تتم السيطرة على المرض؛ لأن تلك أنجع طريقة لمحاصرة المرض ومنع تفشيه وانتشاره، ومن ثمَّ القضاء عليه. وهذا مبني على أن النهي عن الخروج من بلد وقع فيه الطاعون معلّل (العسقلاني، د ت: 302).

وأما إن قلنا أن النهي عن الخروج من بلد وقع فيه الطاعون تعبدي، لا يعقل معناه، وهو قول جمع من أهل العلم (العسقلاني، د ت: 302)، فإنه يزول الاشكال ولا يصح قياس الأوبئة على الطاعون في هذه المسألة. وعليه: فإن قلنا إن فيروس كورونا المعاصر ليس نوعاً من أنواع الطاعون، وهو الصحيح، ولا يأخذ أحكامه، فلا يقاس كورونا على الطاعون غيره في مسألة الخروج والدخول إلى بلد انتشر فيه هذا الوباء، ويدل عليه:

أولاً: أن النهي الوارد في الطاعون تعبدي.

ثانياً: أن النبي –صلى الله عليه وسلم–: أمر بالفرار من امراض معدية كالجذام (القرطبي، 1423: 411/9)، ومشابهة وباء كورونا للجذام في طريقة العدوى، وطريقة الاحتياط؛ حيث ينصح الأطباء بضرورة التباعد بين الناس بمقدار المترين من أجل عدم انتقال العدوى، وهذا موافق لما جاء عن عمر –رضي الله– فعن الزهري أن عمر بن الخطاب قال لميعقيب: «اجلس مني قيد رمح، وكان به ذلك الداء وكان بدرياً» (الطبري، 1416: 32/3).

المبحث الثاني: الأحكام المتعلقة بوباء كورونا في الجنائز، وفيه ستة مطالب

المطلب الأول: حكم غسل المتوفى بوباء كورونا، وفيه مسألتان

المسألة الأولى: غسل المتوفى بوباء كورونا

غسل الميِّت فرض على الكفاية، وهذا باتفاق المذاهب الأربعة، وحكي الإجماع على ذلك، فقد نقل غير واحد من أهل العلم الإجماع على أن غسل الميت وتكفينه والصلاة عليه فرض كفاية، إذا قام به البعض سقط الإثم عن الباقين، وإذا تركه الجميع أثموا (الشافعي، 2001: 312/1؛ ابن حزم، د ت: 269/1؛ السرخسي، 1409: 58/2؛ السمرقندي، د ت: 239/1؛ النووي، 1415: 113/5؛ ابن مفلح، 1418: 240/2؛ البهوتي، 1417: 220/2).

قال ابن حزم: «واتفقوا على أن غسله –أي المسلم– والصلاة عليه إن كان بالغاً، وتكفينه مالم يكن شهيداً، أو مقتولاً ظلماً في قصاص؛ فرض» (الظاهري، 1419: 34). وقال النووي: «غسل الميت فرض واجب بإجماع الأمة من لدن آدم عليه السلام إلى يومنا هذا» (النووي، 1419: 128/5). وقال في الإنصاف: (قوله: «غسل الميت وتكفينه والصلاة عليه ودفنه فرض كفاية» بلا نزاع) (المرداوي، 1414: 330/2). كما اتفقوا على أنه يجب غسل جميع بدن الميّت (السرخسي، 1409: 229/2؛ النفراوي، 1418: 668/2؛ الهيثمي، د ت: 98/3؛ البهوتي، 1417: 94/2). كما اتفقوا على أن مات غرقاً أو خرقاً أو هدماً، أو مات مطعوناً أو مبطونا فإنه يغسل ويكفن ويصلى عليه (السرخسي، 1409: (368/1؛ القرطبي، 1408: 184/1؛ النووي، 1415: 2249/5؛ ابن قدامة، 1412: 476/3)، بل نُقل الإجماع على ذلك، وأن عدم غسل الميت خاص بشهيد المعركة (ابن قدامة، 1412: 399/2؛ النووي، 1415: 264/5).

إذا تبين وجوب غسل الميت، فإن الأصل فيمن مات من المسلمين الميت أن يُغسَّل بالماء، ولكن لو كان هناك ضرر من استخدام الماء كتزلع الجلد وتساقط اللحم؛ لكونه مصاباً بمرض معدٍ أثَّر على ظاهر البدن، إذ معلوم أن بعض الأمراض المعدية تؤدي إلى ضمور البدن وتهتكه بسبب المرض كالجذام، والإيدز في مراحله المتقدمة، ويدخل في هذا تغسيل من مات بوباء كورونا فإذا خشي من انتشار العدوى إلى من يتولى تغسيله إذا تقرر ذلك من الجهات الصحية فيجب تغسيله قدر المستطاع ولو برش الماء عليه من بعيد، مع أخذ الاحتياطات والأسباب في توقي انتقال العدوى للقائمين على تجهيز هؤلاء الأموات كلبس الكمامات والقفازات أثناء تغسيل الميت، وكذلك تعقيم المكان الذي يتم فيه التغسيل على أن يكون ذلك عن طريق فريق متخصص في التغسيل ومعرفة بأحكام الشريعة في هذا الباب.

المسألة الثانية: تعذر غسل المتوفى بسبب وباء كورونا

قد يتعذر غسل الميت لأي سبب من الأسباب، والتي سبق ذكرها آنفاً؛ كتزلع الجلد وتساقط اللحم؛ لكونه مصاباً بمرض معدٍ ويدخل في هذا تغسيل من مات بوباء كورونا. فما حكم تغسيله في هذه الحالة؟ وهل ينتقل إلى التيمم؟ اختلف الفقهاء في هذه المسألة على قولين:

القول الأول: أنه ييمم ويكفن ويصلى عليه، وهو قول عامة أهل العلم من الحنفية (ابن عابدين، 1420: 283/1؛ السبكي، د ت: 118/1)، والمالكية (الطرابلسي، د ت: 212/2)، والشافعية (النووي، 1415: 139/5؛ القليوبي، د ت: 28/1)، والحنابلة، وعليه أكثر الأصحاب (ابن قدامة، 1412: 209/2–210؛ ابن مفلح، 1418: 240/2؛ المرداوي، 1414: 505/2)، وبه افتت اللجنة الدائمة للإفتاء بالمملكة العربية السعودية (رئاسة إدارة البحوث العلمية والإفتاء، 1423: 371/8)، وحكي الاتفاق عليه (ابن عابدين، 1420: 283/1؛ المالكي، 1418: 669/2؛ النووي، 1415: 178/5؛ ابن مفلح، 1418: 218/2).

القول الثاني: لا يغسل ولا ييمم بل يكفن ويصلى عليه، وهو رواية في مذهب الحنابلة (ابن تيمية، 1416: 347/24؛ ابن قدامة، 1424: 209/2؛ المرداوي، 1414: 505/2). ومال إليه الشيخ ابن عثيمين –رحمه الله–: جاء في الشرح الممتع: «فإذا كان هذا قد قيل به فهو أقرب على الصواب» (ابن عثيمين، 1422: 375/5).

الأدلة: أدلة القول الأول

الدليل الأول: أنه غسل لا يتعلق بإزالة نجاسة، فناب التيمم عنه عند العجز؛ كغسل الجنابة (النووي، 1415: 178/5).

الدليل الثاني: أن غسل الميت طهارة على البدن فقام التيمم عند العجز عنه مقامه كالجنابة (التنوخي، 1418: 621/1).

أدلة القول الثاني:

قالوا: أن هذه ليست طهارة حدث، وإنما هي طهارة تنظيف، ولهذا قال النبي –صلى الله عليه وسلم–: للنساء اللاتي يغسلن ابنته: «اغسلنها ثلاثا، أو خمسا، أو سبعا، أو أكثر من ذلك» وطهارة الحدث لا تزيد على ثلاث، فإذا كان المقصود تنظيف الميت وتعذر الماء، فإن استعمال التراب لا يزيده إلا تلويثا، فتجنبه أولى (التنوخي، 1418: 297/5).

الترجيح:

الراجح –والله أعلم– هو القول الأول، وذلك لقوة ما استدلوا به، كما أن هذا القول هو قول عامة الفقهاء، نقل بعض الباحثين اتفاق الفقهاء على أن الميت إذا تعذر استعمال الماء في غسله فإنه ييمم (بن عابدين، 1420: 283/1؛ المالكي، 1418: 669/2؛ النووي، 1415: 178/5؛ ابن مفلح، 1418: 218/2). وعليه إذا لم يمكن تغسيل من يموت بوباء كورونا سواء لحصول المشقة العظيمة في تغسيله أو لم يكن هناك ما يمنع انتقال العدوى من الميت حال تغسيله أو لم يوجد من يغسله فإنه ييمم.

وبهذا صدرت فتاوى الهيئات الشرعية، فبه صدر قرار مجمع الفقه الدولي التابع لمنظمة التعاون الإسلامي (الندوة الطبية الفقهية الثانية، 2020)، وفتوى اللجنة الدائمة للإفتاء (رئاسة إدارة البحوث العلمية والإفتاء، 1423: 371/8)، ومركز الأزهر العالمي للفتوى الإلكترونية (مركز الأزهر العالمي للفتوى الالكترونية، 2020: 103)، وفتوى مجلس الإفتاء الأردني (الموقع الالكتروني لمجمع الفقه الإسلامي الدولي التابع لمنظمة التعاون الإسلامي).

وإذا تعذر التيمم بسبب أن ملامسة المصاب بمرض كورونا تسبب بنقل العدوى إلى الصحيح، فقد ذهب الفقهاء المعاصرون إلى سقوط الغسل والتيمم وأن الميت يدفن على حاله، وبهذا صدرت قرارات المجامع الفقهية والهيئات الشرعية، القرار رقم (283) بتاريخ 1441/7/24 (الموقع الالكتروني لمجلس الإفتاء والبحوث والدراسات الإسلامية بالأردن)، يدل على ذلك:

أولاً: النصوص التي تدل على التحرز من أصحاب الأمراض المعدية، ومن ذلك قوله–صلى الله عليه وسلم–: قال: «فرّ من المجذوم فرارك منن الأسد» حديث رقم (5707) (البخاري، 1419، وقد ورد موصولاً من طرق أخرى كما ذكر الحافظ في الفتح (168/10)، وقوله –صلى الله عليه وسلم–: «لا يورد ممرض على مصح» حديث رقم (2221) (البخاري، 1419)، وحديث رقم (1743) (مسلم، 1419). فهذه النصوص تدل على وجوب الاحتراز من الأمراض المعدية والبعد عن صاحب المرض المعدي وفي تغسيل الميت ذا المرض المعدي مخالفة لما جاء في هذه النصوص.

ثانياً: أن الشريعة الإسلامية جاءت بدفع الضرر كما في قوله –صلى الله عليه وسلم–: «لا ضرر ولا ضرار» حديث رقم (2340)، (ابن ماجة، 1419)، وصححه الألباني في إرواء الغليل رقم (2157، (الألباني، 1415). وهذا أحد مقاصد الشريعة الكبرى، إذا إن حفظ النفوس من أعظم مقاصد الشريعة، وحماية نفس الحي مقدم على حق الميت حال التعارض وكان في ذلك ضرر على الأحياء.

المطلب الثاني: تكفين الميت

نقل غير واحد من أهل العلم الإجماع على أن تكفين الميت فرض كفاية، إذا قام به البعض سقط الإثم عن الباقين، وإذا تركه الجميع أثموا. (الشافعي،2001: 312/1، السرخسي، 1409: 58/2 السمرقندي، د ت: 239/1، النووي، 1415: 113/5، ابن مفلح 220/2، البهوتي، 1417: 220/2).

وهذا ما دلت عليه السنة في أحاديث كثيرة منها حديث ابن عبد الله بن عباس – رضي الله عنهما – أنَّ رسولَ الله – صلى الله عليه وسلم– قال: «البَسوا من ثيابكم البياض، فإنها من خير ثيابكم، وكَفِّنوا فيها موتاكم»، (حديث رقم (3880) (أبو داود، 1419)، حديث رقم (1010) (الترمذي، 1419)، حديث رقم

(1907) (النسائي، 1419)، وصححه الألباني في صحيح سنن أبي داود حديث (3878)، (الألباني، 1415).

وجه الدلالة من الحديث:

الحديث صريح وجوب تكفين الميت؛ لأنَّ النبيَّ – صلى الله عليه وسلم – أمَرَ به، والأصل في الأمر الوجوب ما لم يصرف بصارف (ابن قدامة، 1412: 114/6). وإذا تقرر هذا فإن الأصل هو وجوب تكفين الميت المسلم المصاب بمرض كورونا المعدي، ويكون تكفينه على الوجه المقرر شرعاً، ويجب عند التكفين أن تؤخذ الاحتياطات اللازمة والواقية لمنع انتقال العدوى لمن يتولى تكفينه، كلبس القفازات الواقية، ووضع الميت في أكياس بلاستيكية محكمة الإغلاق إن دعت الحاجة لذلك. وبهذا صدرت فتاوى الهيئات الشرعية، فبه صدر قرار مجمع الفقه الدولي التابع لمنظمة التعاون الإسلامي (الندوة الطبية الفقهية الثانية، 2020). وفتوى مركز الأزهر العالمي للفتوى الإلكترونية (مركز الأزهر العالمي للفتوى الالكترونية، 2020: 103).

وهذا متفق مع مقصد من أعظم مقاصد الشريعة؛ وهو حفظ النفس؛ فإن الشريعة الإسلامية مع أنها شرعت ما يحفظ نفس الإنسان، وحرمت الاعتداء عليها، ولم يقتصر موقف الشريعة عند حد حفظ النفس في الدنيا فحسب، بل تجاوز مرحلة الحياة إلى الممات؛ فأمرت بإكرام الإنسان المسلم بعد موته بما شرع له من أحكام تحفظ له حرمته الشرعية وكرامته الإنسانية، وهذا متمثل في غسله وتكفينه. ومع ذلك فلو قدّر أنه لا يمكن تكفينه على الوجه الوارد في السنة بحيث لم يوجد انتقال العدوى لمن يتولى تكفينه مع تحقق انتقال العدوى في هذه الحال فإنه يدفن على حاله وذلك من أجل تحقيق مقصد من أعظم مقاصد شريعة الإسلام؛ وهو حفظُ النفوس وحمايتها ووقايتها من كل الأخطار والأضرار، وحفظ الحي أولى من الميت.

المطلب الثالث: الصلاة على الميت

سبق في المباحث السابقة بيان أن غسل الميت وتكفينه فرض كفاية وكذلك الصلاة عليه، وهذا باتفاق المذاهب الأربعة، وحكي الإجماع على ذلك، فقد نقل غير واحد من أهل العلم الإجماع، إذا قام به البعض سقط الإثم عن الباقين، وإذا تركه الجميع أثموا (الشافعي، 2001: 312/1؛ ابن حزم، د ت: 269/1؛ السرخسي، 1409: 58/2؛ السمرقندي، د ت: 239/1؛ النووي، 1415: 113/5؛ ابن مفلح 220/2؛ البهوتي، 1417: 220/2).

قال ابن حزم: «واتفقوا على أن غسله –أي المسلم– والصلاة عليه إن كان بالغاً، وتكفينه مالم يكن شهيداً، أو مقتولاً ظلماً في قصاص؛ فرض» (الظاهري، 1419: 34). إذا ثبت هذا فإن الأصل هو وجوب الصلاة على الميت المسلم المصاب بمرض كورونا المعدي. وإن كان يخشى انتقال العدوى إلى من يصلي على الميت في هذه الحال فإنه يجب على المصلين اتخاذ الاحتياطات والاجراءات التي تمنع انتقال المرض إليهم والتي تقررها الجهات المسؤولة، وذلك لأن الصلاة على الميت فرض كفاية، وهو متحقق بالعدد القليل من أهل المتوفى، وإذا تعذرت الصلاة عليه جماعة صلوا عليه فرادى.

المطلب الرابع: القبر الجماعي في حال وباء كورونا

اتفق الفقهاء على أنه يشرع في الدفن إفراد كل ميت في قبر، وذلك في حال الاختيار وعدم الضرورة (السمرقندي، د ت: 256/1؛ القرافي، 1994: 479/2؛ الشافعي، 2001: 462/1 ؛ ابن قدامة، 1412: 513/3؛ السحيباني، 1426: 218).

كما اتفقوا على جواز دفن أكثر من ميت في قبر واحد إذا كان ذلك في حال الضرورة (السمرقندي، د ت: ٢٥٦/١؛ القرافي، 1994: 479/2؛ الشافعي، 2001: 462/1؛ ابن قدامة، 1412: 513/3؛ السحيباني، 1426: 218)، كحال الحرب التي يكثر فيها القتلى ويشق على من حضرهم الحفر لكل ميّت ودفنه في قبر مستقل، ومثل ذلك أيضاً حال الكوارث العامة كالزلازل والبراكين والفيضانات والأوبئة التي يموت فيها جمع كثير من الناس ويشق إفراد كل ميت منهم بقبر مستقل، فيجوز الجمع حينئذ بين الأموات ودفن اثنين أو ثلاثة أو أكثر من ذلك في قبر واحد ويكون ذلك بحسب الضرورة (السحيباني، 1426: 218).

يدل على ذلك:

أولاً: حديث جابر بن عبد الله –رضي الله عنهما– «أن رسول الله –صلى الله عليه وسلم– كان يجمع بين الرجلين من قتلى أحد في ثوب واحد، ثم يقول: أيهما أكثر أخذا للقرآن؟ فإذا أشير إلى أحدهما قدمه في اللحد، وقال: أنا شهيد على هؤلاء، وأمر بدفنهم بدمائهم، ولم يصل عليهم، ولم يغسلهم» حديث رقم (1345) (البخاري، 1419).

ثانياً: حديث عن هشام بن عامر، قال: إنكم لتخطون إلى أقوام ما هم بأعلم بحديث رسول الله صلى الله عليه وسلم منا، قتل أبي يوم أحد، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «احفروا وأوسعوا وادفنوا الاثنين، والثلاثة في القبر، وقدموا أكثرهم قرآنا»، وكان أبي أكثرهم قرآنا فقدم» حديث رقم (3215) (أبوداود، 1419)، وحديث رقم (2009) (النسائي، 1419)، وحديث رقم (1713) (الترمذي، 1419)، وحديث رقم (1560) (ابن ماجه، 1419) وصحح الألباني إسناد الحديث، (الألباني، 1412: 182). فهذه الأحاديث وما في معناها تدل صراحة على جواز الجمع بين أكثر من ميت في القبر الواحد إذا كان ذلك ضرورة.

فرع: استحب الفقهاء بالاتفاق أن يجعل بين كل اثنين حاجزاً من التراب، فيجعل كل واحد منهما في مثل القبر المنفرد، لأن الكفن حائل غير حصين (السمرقندي، د ت: 256/1؛ النووي، 1415: 248/5؛ ابن قدامة، 1412: 420/2؛ المقدسي، 1414: 243/6). وعليه فيجوز في حال الضرورة في وباء كورونا دفن أكثر من ميت في قبر واحد إذا كان يشق على من حضرهم الحفر لكل ميت بسبب كثرة الموتى أو بسبب غلاء الأرض التي يدفن فيها الموتى من المسلمين كما في البلاد الغربية.

فرع: إذا دفن الجماعة في القبر، قدم الأفضل منهم إلى القبلة، ثم الذي يليه في الفضيلة، على حسب تقديمهم إلى الإمام في الصلاة سواء (المقدسي، 1414: 243/6)؛ لما روى هشام بن عامر، قال: «شكي إلى رسول الله -صلى الله عليه وسلم- الجراحات يوم أحد، فقال: احفروا وأوسعوا، وأحسنوا، وادفنوا الاثنين والثلاثة في قبر واحد، وقدموا أكثرهم قرآنا» حديث رقم (3215) (أبوداود، 1419)، وحديث رقم (2009) (النسائي، 1419)، وحديث رقم (1713) (الترمذي، 1419)، وحديث رقم (1560) (ابن ماجه، 1419). وصحح الألباني إسناد الحديث (الألباني، 1412: 182).

المطلب الخامس: التعزية في زمن كورونا

اتفق الفقهاء على استحباب التعزية، نقل ذلك غير واحد من أهل العلم (ابن عابدين، 1420: 167/1؛ النووي، 1415: 248/5؛ المقدسي، 1414: 243/6؛ البهوتي، 1417: 220/2).

جاء في المغني: «(ويستحب تعزية أهل الميت) لا نعلم في هذه المسألة خلافاً» (ابن قدامة، 1412: 485/2). كما اتفق الفقهاء على أن التعزية تسن قبل الدفن وبعده (ابن عابدين، 1420: 150/3؛ النووي، 1415: 275/5؛ ابن قدامة، 1412: 485/2؛ المقدسي، 1414: 243/6؛ البهوتي، 1417: 630/1). وبناء على ما تقدم فإن كان الاجتماع للتعزية على قول من يقول بجوازه لأن من الفقهاء من يرى أن الاجتماع للتعزية أمرٌ محدث (البهوتي، 1417: 630/1؛ الدباسي، 142: 305؛ ابن باز، 1416: 345/5؛ الألباني، 1412: 182).

ولكن على القول بمشروعيته فإن كان يؤدي إلى الضرر بانتشار المرض بسبب الاجتماع أو المصافحة، فإنه يُعزَّى عن طريق وسائل الاتصال المختلفة والتي نص الفقهاء عليها طريق المشافهة، والمكاتبة، وكذلك تحصل التعزية عبر الهاتف، ووسائل الاتصال الحديثة (ابن مفلح، 1418: 240/2؛ الرملي، د ت: 14/3؛ الدباسي، 142: 305؛ رئاسة إدارة البحوث العلمية والإفتاء، 1423: 371/8؛ ابن باز، 1416: 345/5).

وما تقرر هنا موافق لمقصد من أعظم مقاصد الشريعة؛ وهو حفظ النفس، ومن وسائل حفظ النفس البعد عن التجمعات التي تكون وقت العزاء، خاصة وأن التعزية سنة وليست واجبة، ولا شك أن النصوص الشرعية والقواعد الفقهية تدل على أن السنة تترك حال وجود ضرر في تطبيقها أو العمل بها.

المطلب السادس: هل يعتبر من توفي بسبب وباء كورونا شهيداً؟

مر معنا في المطلب السابق أن الفقهاء اتفقوا على أن مات غرقاً أو خرقاً أو هدماً، أو مات مطعوناً أو مبطونا فإنه يغسل ويكفن ويصلى عليه، وأن عدم غسل الميت خاص بشهيد المعركة. وقد قسم الفقهاء الشهداء إلى أقسام ثلاثة (وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية، 1427: 60/36):

الأول: شهيد الدنيا والآخرة: وهو الذي يقتل في قتال مع الكفار، مقبلا غير مدبر، لتكون كلمة الله هي العليا

الثاني: شهيد الدنيا: وهو من قتل في قتال مع الكفار وقد غل في الغنيمة، أو قاتل رياء، أو لغرض من أغراض الدنيا.

الثالث: شهيد الآخرة: وهو المقتول ظلما من غير قتال، وكالميت بداء البطن، أو بالطاعون، أو بالغرق، وكالميت في الغربة، وكطالب العلم إذا مات في طلبه، والنفساء التي تموت في طلقها، ونحو ذلك.

ومحل البحث في هذا المطلب هل يعتبر من توفي بسبب وباء كورونا شهيد فيأخذ أحكام الشهادة الآخرة؟ وإذا رجعنا للنصوص الواردة في بيان الشهداء فإننا لا نجد نصا ظاهر الدلالة يدل على الحكم لموتى وباء كورونا بالشهادة. ومن الأصول التي يمكن أن تبنى عليها هذه المسألة:

الأصل الأول: هل وباء كورونا يقاس على الطاعون؟ لأن من خصائص الطاعون الثابتة بالنص، أنه شهادة، فعن أنس -رضي الله عنه- قال: قال رسول الله -صلى الله عليه وسلم-: «الطاعون شهادة لكل مسلم» حديث رقم (166) (مسلم، 1419)، وعن أبي هريرة -رضي الله عنه- قال: قال رسول الله -صلى الله عليه وسلم-:»ومن مات في الطاعون فهو شهيد» حديث رقم (1915) (مسلم، 1419)، وفي حديث عائشة -رضي الله عنها-: «... ليس من أحد يقع الطاعون فيمكث في بلده صابراً محتسباً يعلم أنه لا يصيبه إلا ما كتب الله له إلا كان له مثل أجر شهيد» رقم (3474) (البخاري، 1419).

وقد سبق بيان خلاف أهل العلم في هذه المسألة، وأن الأقرب أنه ليس كل وباء طاعوناً وأن للطاعون خصائص تميزه عن غيره لا يشاركه فيها غيره، ومن تلك الخصائص كونه يعتبر شهادة للمسلم، فالشهادة مخصوصة بالطاعون لا يشاركه فيها غيره من الأوبئة. قال السبكي -رحمه الله-: «وبهذا تبين مشاركته للقتل في سبيل الله؛ لأنه قتْلٌ من كافرٍ لمسلم، بل هو من أعظم الكفار؛

لأنه الشيطان، والشيطان إنما يعادي المسلم على الإسلام» (د ت: 354/2).

الأصل الثاني: هل من مات بوباء كورونا يعتبر مبطوناً، فيكون شهيداً استدلالاً بحديث أبي هريرة قال: قال رسول الله –صلى الله عليه وسلم–: «الشهداء خمسة: المطعون والمبطون والغريق وصاحب الهدم والشهيد في سبيل الله» متفق عليه حديث رقم (653) (البخاري، 1419)، حديث رقم (437) (مسلم، 1419).

وشهادة المبطون لا خلاف فيها فهي ثابتة بالنص، ولكن محل الخلاف بين المعاصرين هل يعتبر من مات بوباء كورونا مبطوناً؟ فيدخل في معنى المبطون المذكور في الحديث؟

وللجواب على هذا السؤال لابد من بيان المراد بكلمة المبطون الواردة في الحديث.

قال ابن الأثير –رَحِمَهُ اللَّهُ–: «هو الذي يموت بمرض بطنه، كالاستسقاء، ونحوه» (ابن الأثير، 1383: 136/1). وقال النووي: «المبطون فهو صاحب داء البطن وهو الإسهال، القاضي: وقيل هو الذي به الاستسقاء وانتفاخ البطن وقيل هو الذي تشتكي بطنه، وقيل هو الذي يموت بداء بطنه مطلقا» (النووي، 1414: 62/13). وقال في عمدة القاري: «(والمبطون) الذي مات بمرض البطن» (العيني، د ت: 261/21). وهذا يدل على أن المبطون هو مرض البطن خاصة، وهذا وصف خاص منصوص عليه، ولا ينبغي أن يقاس على شيء عام كوباء كورونا.

ولكن هل يقال: إن المبطون يعم كل مرضٍ باطني، وهو ما يقول به بعض المعاصرين، فعندهم أن قوله –صلى الله عليه وسلم: «المبطون شهيد» هو الذي يموت بداء باطني. وهذا القول في نظري له وجه ومما يدل عليه:

أولاً: أننا إذا نظرنا لهذا الوباء وجدناه داء باطنياً من جهة كونه يصيب باطن البدن، وفي الطب يعتبر الباطن (الجوف) من الحلق إلى الأمعاء، ففي مفهوم التشريح الطبي يعتبر الجوف: «كل فراغ في الجسم يحتوي الأعضاء الداخلية» (الخطيب وآخرون، د ت: 23)، ومنها التجويف الطبي (البار، 1418: 210/10).

ثانياً: أن الأمراض الباطنية كتخصص عام تشمل جميع ما في باطن وتجويف الجسم، وهو كذلك عند بعض الفقهاء (الكاساني، 1418: 93/2؛ النووي، 1415: 321/6؛ المقدسي، 1412: 16/3). وبسؤال الأطباء (اتصال هاتفي بالأستاذ الدكتور إبراهيم قناوي أستاذ طب المجتمع بجامعة حائل سابقاً، وإدارة الصحة العامة بالشؤون الصحية بمنطقة حائل حالياً، الاتصال بتاريخ 1442/1/13) أفادوا بأنّ الأطباء المتخصصون في معالجة مرض كورونا هم أطباء الباطنية وأطباء الجهاز التنفسي. وهذا يقوي القول بأن من مات بوباء كورونا فهو شهيد.

ثالثاً: أن مرض كورونا يأتي بأعراض مرض الجهاز الهضمي كالإسهال وإن كان هو مرض تنفسي في الأصل. وسبق أن نقل كلام النووي قبل قليل في بيان المبطون، وأنه: صاحب داء البطن وهو الإسهال.

وقال في المنعم شرح صحيح مسلم: «وأما المبطون: فهو الميت بسبب مرض البطن، قيل: هو الإسهال، وقيل: هو الاستسقاء وانتفاخ البطن» (لاشين، 1423: 7/ 588).

وعليه:

إن قلنا: إن قوله –صلى الله عليه وسلم–: «المبطون شهيد» يشمل كل مرض يصيب باطن الإنسان فيكون المتوفى بوباء كورونا شهيداً. وإن قلنا: إن قوله –صلى الله عليه وسلم–: «المبطون شهيد» خاص بمريض البطن، وهو ما يعرف عند الأطباء «بالتجويف البطني» فلا يكون المتوفى بهذا الوباء شهيداً.

وإن صاحب مرض كورونا بعض الأعراض كالإسهال فلا شك أن هذا دخل في معنى المبطون الوارد في الحديث، كمرض السرطان حينما يصيب الأحشاء والمعدة. نسأل الله تعالى أن يرحم من مات من المسلمين بهذا المرض، وأن يتقبلهم من الشهداء عنده، وفضله واسع، ونسأله سبحانه أن يرفع الغمة عن الأمة.

الخاتمة:

فإني أحمد الله وأشكره أولاً وآخراً، وظاهراً، وباطناً على تيسيره وتوفيقه حتى أتممت هذا البحث، وأسأله المزيد من فضله وعونه وتوفيقه. ويمكن تلخيص ما جاء في ثناياه فيما يلي:

1–عُرفت الأوبئة بعدة تعريفات منها: الوباء فساد يعرض لجوهر الهواء لأسباب سماوية أو أرضية، كالماء الآسن والجيف الكثيرة (المرسي، 1421: 566/10).

2–فيروس كورونا المستجد ينتقل من الحيوان إلى الانسان ومن الانسان إلى الانسان وفيروسات كورونا فصيلة كبيرة من الفيروسات التي تسبب اعتلالات تتنوع بين الزكام وأمراض أكثر وخامة ويُمثِّل فيروس كورونا المستجد (NCOV) سلالة جديدة لم يسبق تحديدها لدى البشر من قبل.

3–الطاعون اصطلاحاً: للعلماء اتجاهان في تعريف الطاعون:

الاتجاه الأول: يعرف الطاعون بالوباء والمرض العام، فهو عندهم يشمل كل مرض معد منشر يؤدي إلى كثرة الموت بسببه.

الاتجاه الثاني: تعريف الطاعون بتعريف خاص.

4-التحقيق أن بين الوباء والطاعون عموما وخصوصا فكل طاعون وباء، وليس كل وباء طاعونا، وكذلك الأمراض العامة أعم من الطاعون فإنه واحد منها.

5-فيروس كورونا المعاصر ليس نوعاً من أنواع الطاعون، ولا يأخذ أحكامه. وأن الطاعون نوع خاص من أنواع الأوبئة.

6-المراد بالحجر الصحي هو: الحد من تحركات المريض بالمرض المعدي الساري أو المشتبه بإصابته، مدّة معلومة، حتى يتم التّأكّد من شفائه، أويتم تحصينه.

7-عرف المسلمون الحجر الصحي وعملوا به قبل أن يعرفه العالم، وجاءت فيه نصوص كثيرة. والأدلة الدالة على مشروعية الحجر الصحي كثيرة منها عموم النصوص الواردة في التداوي.

8-اتفق الفقهاء على أنه يجوز الخروج من بلد فيه وباء إذا لم يكن بقصد الفرار، أو كان القصد منه التداوي. كما اتفقوا على حرمة الخروج إن كان بقصد الفرار مع اعتقاد أن فعله له قدرة على التخلص من قضاء الله، وأن فعله هو المنجي له، بل عده بعضهم كفراً، واختلفوا فيما قصد بخروجه الفرار من بلد انتشر فيها الوباء مع اعتقاده بقدر الله وأن فراره منه لا ينجيه من قدر الله على ثلاثة أقوال، وبالتأمل في الأقوال يظهر أن القول الراجح -والله أعلم- هو القول الأول.

9-غسل الميّت فرض على الكفاية، وهذا باتفاق المذاهب الأربعة، وحكي الإجماع على ذلك، ويدخل في هذا تغسيل من مات بوباء كورونا فيجب تغسيله، وإن خشي من انتشار العدوى إلى من يتولى تغسيله إذا تقرر ذلك من الجهات الصحية فإنه يؤخذ بالأسباب في توقي انتقال العدوى للقائمين على تجهيز هؤلاء الأموات مع الاجتهاد في تغسلهم قدر المستطاع.

10-إذا لم يمكن تغسيلهم سواء لحصول المشقة العظيمة في تغسيل من يموت بهذا الوباء أو لم يكن هناك ما يمنع انتقال العدوى من الميت حال تغسيله أو لم يوجد من يغسله، فقد اختلف الفقهاء في هذه المسألة على قولين: الأقرب أنه: ييمم ويكفن ويصلى عليه، وهو قول عامة الفقهاء.

11-اتفق الفقهاء على أنه يشرع في الدفن إفراد كل ميت في قبر، وذلك في حال الاختيار وعدم الضرورة، كما اتفقوا على جواز دفن أكثر من ميت في قبر واحد إذا كان ذلك في حال الضرورة. وعليه فيجوز في حال الضرورة في وباء كورونا دفن أكثر من ميت في قبر واحد.

12-هناك خلاف بين المعاصرين هل يعتبر من توفي بسبب وباء كورونا شهيد فيأخذ أحكام الشهادة الآخرة؟ والأقرب: إن قلنا إن قوله -صلى الله عليه وسلم-: "المبطون شهيد» يشمل كل مرض يصيب باطن الإنسان فيكون المتوفى بوباء كورونا شهيداً.

وإن قلنا إن قوله -صلى الله عليه وسلم-: «المبطون شهيد» خاص بمريض البطن، وهو ما يعرف عند الأطباء «بالتجويف البطني» فلا يكون المتوفى بهذا الوباء شهيداً. وإن صاحب مرض كورونا بعض الأعراض كالإسهال فلا شك أن هذا دخل في معنى المبطون الوارد في الحديث، كمرض السرطان حينما يصيب الأحشاء والمعدة.

المراجع:

ابن الأثير، أبي السعادات المبارك بن محمد. (1383). [النهاية في غريب الحديث والأثر. تحقيق: محمود الطناحي، وطاهر الزاوي]. (الطبعة الأولى). د م: المكتبة الإسلامية.

إبن العربي، أبي بكر محمد بن عبدالله. (د ت). أحكام القرآن. [تحقيق: محمد عبدالقادر عطا] . بيروت: دار الفكر.

ابن القيم، أبي عبدالله محمد بن أبي بكر بن قيّم الجوزية. (1407). إعلام الموقعين عن رب العالمين. [تحقيق: محمد محيي الدين عبدالحميد]. بيروت: المكتبة العصرية.

ابن القيم، أبي عبدالله محمد بن أبي بكر بن قيّم الجوزية. (1419). زاد المعاد في هدي خير العباد. [تحقيق: شعيب الأرنؤوط وعبدالقادر الأرنؤوط] . (الطبعة الثانية). بيروت: مؤسسة الرسالة.

ابن الملقن، سراج الدين أبو حفص عمر بن علي بن أحمد الشافعي المصري. (1429). التوضيح لشرح الجامع الصحيح.] تحقيق: دار الفلاح للبحث العلمي وتحقيق التراث[. (الطبعة الأولى). دمشق: دار النوادر.

ابن الهمام، محمد بن عبدالواحد السيواسي. (د ت). فتح القدير. بيروت: دار الفكر.

ابن حزم، أبي محمد علي بن أحمد بن حزم. (د ت). المحلى بالآثار. [تحقيق: عبدالغفار البنداري] . بيروت: دار الفكر.

ابن حزم، أبي محمد علي بن أحمد بن حزم. (1419). مراتب الإجماع [عناية: حسن أحمد إسبر] . (الطبعة الأولى). بيروت: دار ابن حزم.

ابن حنبل، أبو عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال بن أسد الشيباني. (1421). مسند الإمام أحمد بن حنبل. [تحقيق: شعيب الأرنؤوط وعادل مرشد، وآخرون]. (الطبعة الأولى). بيروت: مؤسسة الرسالة.

ابن فارس، أبي الحسين أحمد بن زكريا. (1420). مقاييس اللغة. [تحقيق: عبدالسلام هارون]. بيروت: دار الجيل.

ابن قدامة، موفق الدين أبي محمد عبدالله بن أحمد بن محمد بن قدامة. (1412). المغني.[تحقيق: عبدالله التركي، وعبدالفتاح الحلو] . (الطبعة الثانية). القاهرة: دار هجر.

ابن قدامة، شمس الدين أبي الفرج عبدالرحمن بن محمد بن أحمد بن قدامة. (1414). الشرح الكبير. [تحقيق: عبدالله بن عبدالمحسن التركي، وعبدالفتاح بن محمد الحلو] . (الطبعة الأولى). القاهرة: دار هجر.

ابن ماجه، أبي عبدالله محمد بن يزيد القزويني. (1419). السنن. [اعتنى به: أبو صهيب الكرمي] . (الطبعة الأولى). بيروت: دار بيت الأفكار الدولية.

ابن مفلح، أبي إسحاق برهان الدين إبراهيم بن محمد بن مفلح. (1418). المبدع في شرح المقنع، (الطبعة الأولى). بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن مفلح، شمس الدين أبي عبدالله محمد بن مفلح. (1424). الفروع. [تحقيق: عبدالله بن عبدالمحسن التركي]. (الطبعة الأولى). بيروت: مؤسسة الرسالة.

ابن نجيم، زين الدين إبراهيم. (د ت). البحر الرائق شرح كنز الدقائق. (الطبعة الثانية). بيروت: دار المعرفة.

أبو العباس، أحمد بن محمد مكي والحنفي، شهاب الدين الحسيني الحموي. (1405). غمز عيون البصائر في شرح الأشباه والنظائر. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الكتب العلمية.

أبو يعلى، أحمد بن علي بن المُثنى بن يحيى بن عيسى بن هلال التميمي الموصلي. (1404). مسند أبي يعلى. [تحقيق: حسين سليم أسد]. (الطبعة الأولى). دمشق: دار المأمون للتراث.

الأزدي، أبي بكر محمد بن الحسن بن دريد. (1987). جمهرة اللغة. [تحقيق: رمزي منير بعلبكي] . (الطبعة الأولى). بيروت: دار العلم للملايين.

الأزدي، سليمان بن الأشعث السجستاني. (1416). سنن أبي داود. [تحقيق: محمد محيي الدين عبدالحميد]. بيروت: المكتبة العصرية.

الأزهري، صالح عبدالسميع الآبي. (1418). جواهر الإكليل شرح مختصر خليل. [تصحيح: محمد الخالدي] . (الطبعة الأولى). بيروت: دار الكتب العلمية .

الألباني، أبو عبد الرحمن محمد ناصر الدين، بن الحاج نوح. (1418). صحيح الجامع الصغير وزياداته. بيروت: المكتب الإسلامي.

الألباني، محمد ناصر الدين بن نوح الألباني. (1412). احكام الجنائز وبدعها. (الطبعة الأولى). الرياض: مكتبة المعارف.

الألباني، محمد ناصر الدين بن نوح. (1405). إرواء الغليل في تخريج أحاديث منار السبيل. (الطبعة الثانية). بيروت: المكتب الإسلامي.

الألباني، محمد ناصر الدين. (1409). صحيح سنن أبي داود. (الطبعة الأولى). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الأندلسي، أبي عمر يوسف بن عبدالبر. (1414). الاستذكار الجامع لمذاهب فقهاء الأمصار وعلماء الأقطار فيما تضمنه الموطأ من معاني الرأي والآثار وشرح ذلك كله بالإيجاز والاختصار. [تحقيق: عبدالمعطي أمين قلعجي]. (الطبعة الأولى). بيروت: مؤسسة الرسالة.

الأنصاري، أبي العباس بن أحمد الرملي الكبير. (د ت). حاشية الرملي على أسنى المطالب. [المطبوعة مع أسنى المطالب]. القاهرة: دار الكتاب الإسلامي.

الباجي، أبي الوليد سليمان بن خلف. (1420). المنتقى شرح الموطأ. [تحقيق: محمد عطا]. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الكتب العلمية.

البار، محمد علي. (1418). المفطرات في مجال التداوي. (الطبعة الأولى). مجلة مجمع الفقه الإسلامي. جدة: مطبعة مجمع الفقع الإسلامي.

البار، محمد. (د ت). العدوى بين الطب وحديث المصطفى صلى الله عليه وسلم. (الطبعة الأولى). عمان: دار الفتح للنشر والتوزيع.

البخاري، أبي عبدالله محمد بن إسماعيل بن المغيرة الجعفي. (1419). صحيح البخاري.[اعتنى به: أبو صهيب الكرمي]. (الطبعة الأولى). بيروت: دار بيت الأفكار الدولية.

البركتي، محمد عميم الإحسان المجددي. (1424). التعريفات الفقهية. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الكتب العلمية.

البصري، أبي الحسن علي بن محمد بن حبيب الماوردي. (1414). الحاوي الكبير في فقه مذهب الإمام الشافعي. [تحقيق: علي معوض، وعادل عبدالموجود]. (الطبعة الأولى).

بيروت: دار الكتب العلمية.

بن العيني، أبي محمد محمود بن أحمد بن موسى. (1420). شرح سنن أبي داود. [تحقيق: أبو المنذر خالد بن إبراهيم المصري]. (الطبعة الأولى). الرياض: مكتبة الرشد.

بن تيمية، أحمد. (1416). مجموع فتاوى شيخ الإسلام أحمد بن تيمية. [جمع وترتيب: عبدالرحمن بن محمد بن قاسم]. المدينة المنورة: مجمَّع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.

البهوتي، منصور بن يونس. (1417). كشاف القناع عن متن الإقناع. (الطبعة الأولى). بيروت: عالم الكتب.

البيهقي، أبي بكر أحمد بن الحسين. (1413). السنن الكبرى. بيروت: دار المعرفة.

التنوخي، زين الدين المنجي. (1418). الممتع في شرح المقنع. [تحقيق: عبدالملك ابن عبدالله بن دهيش]. (الطبعة الأولى). بيروت: دار خضر.

الجوهري، إسماعيل بن حمَّاد. (1407). الصحاح.[تحقيق: أحمد عبدالغفور عطار]. (الطبعة الرابعة). بيروت: دار العلم للملايين.

الحطّاب، أبي عبدالله محمد بن محمد بن عبدالرحمن الطرابلسي. (د ت). مواهب الجليل لشرح مختصر خليل. ليبيا: مكتبة النجاح.

الحموي، ياقوت بن عبد الله الحموي أبو عبد الله. (د ت). معجم البلدان. بيروت: دار الفكر.

الحنفي، محب الدين أبي الفيض محمد مرتضى الزبيدي. (1422). تاج العروس من جواهر القاموس. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون.

الخُرشي، أبي عبدالله محمد بن عبدالله. (د ت). الخُرشي على مختصر خليل. بيروت: دار الفكر.

الخطيب، عماد وآخرون. (د ت). دليل المصطلحات الطبية. (الطبعة الأولى). عمان: مكتبة اليازوري العلمية.

الدسوقي، محمد عرفة. (د ت). حاشية الدسوقي على الشرح الكبير. القاهرة: دار إحياء الكتب العربية.

الدمشقي، عماد الدين أبي الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير. (1417). البداية والنهاية.[تحقيق: عبدالله التركي]. (الطبعة الأولى). القاهرة: دار هجر.

الدمياطي، أبي بكر ابن السيد محمد شطا. (د ت). إعانة الطالبين حاشية على حل ألفاظ فتح المعين لشرح قرة العين بمهمات الدين. بيروت: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الرحيلي، إبراهيم. (د ت). القول السديد في أحكام الوباء الجديد. منشور عبر الانترنت على الرابط التالي https:// www.al-rehaili.net/books/single/380 تاريخ الزيارة 2020/10/15

الرملي، شمس الدين محمد بن أحمد بن حمزة. (1413). نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج. (الطبعة الثالثة). بيروت: دار إحياء التراث العربي.

رئاسة إدارة البحوث العلمية والإفتاء. (1423). فتاوى اللجنة الدائمة للبحوث العلمية والإفتاء. [جمع وترتيب: أحمد بن عبدالرزاق الدويش]. (الطبعة الرابعة). الرياض.

الزرقاني، عبدالباقي. (د ت). شرح الزرقاني على مختصر خليل. بيروت: دار الفكر.

الزركشي، بدر الدين محمد بن بهادر بن عبدالله. (1413). البحر المحيط في أصول الفقه. [تحقيق: عبدالستار أبوغدة]. (الطبعة الثانية). القاهرة: دار الصفوة.

الزركشي، بدر الدين محمد بن بهادر بن عبدالله. (1993). المنثور في القواعد. [تحقيق: تيسير فائق محمود]. (الطبعة الثانية).

الزيلعي، عثمان بن علي. (1313). تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق. (الطبعة الأولى). القاهرة: المطبعة الكبرى الأميرية ببولاق.

السبكي، أبي الحسن تقي الدين علي بن عبد الكافي. (د ت). فتاوى السبكي. بيروت: دار المعارف، دار المعرفة.

السحيباني، عبد الله بن عمر. (1426). أحكام المقابر في الشريعة الإسلامية. (الطبعة الأولى). الدمام: دار ابن الجوزي.

السحيباني، عبد الله بن عمر. (1429). أحكام البيئة في الفقه الإسلامي. (الطبعة الأولى). الدمام: دار ابن الجوزي.

السرخسي، أبي بكر محمد بن أبي سهل. (1409). المبسوط. (الطبعة الأولى). بيروت: دار المعرفة.

السمرقندي، علاء الدين محمد. (د ت). تحفة الفقهاء. بيروت: دار الكتب العلمية.

السمرقندي، علاء الدين محمد. (د ت). تحفة الفقهاء. بيروت: دار الكتب العلمية.

السيوطي، أبي الفضل عبدالرحمن بن أبي بكر. (1403). الأشباه والنظائر في قواعد وفروع فقه الشافعية. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الكتب العلمية.

السيوطي، جلال الدين عبدالرحمن بن الكمال بن محمد. (1414). شرح سنن النسائي، المطبوع مع سنن النسائي. [تحقيق: عبدالفتاح أبوغدة]. (الطبعة الثانية). بيروت: دار البشائر الإسلامية.

الشاطبي، أبي إسحاق إبراهيم بن موسى اللخمي. (1417). الموافقات. [تحقيق: أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان]. (الطبعة الأولى). عمان: دار ابن عفان.

الشافعي، كمال الدين محمد بن موسى بن عيسى بن علي الدَّمِيري أبو البقاء. (1425). النجم الوهاج في شرح المنهاج.[المحقق: لجنة علمية]. (الطبعة الأولى). جدة: دار المنهاج.

الشافعي، محمد بن إدريس الشافعي. (2001). الأم. [تحقيق: رفعت فوزي عبد المطلب]. (الطبعة الأولى). المنصورة: دار الوفاء.

الشربيني، شمس الدين محمد بن محمد الخطيب. (1418). مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج. [تحقيق: محمد خليل عتياني]. (الطبعة الأولى). بيروت: دار المعرفة.

الشيرازي، أبي إسحاق إبراهيم بن علي الفيروزآبادي. (1414). المهذب في فقه الإمام الشافعي. (الطبعة الأولى). بيروت: دار إحياء التراث العربي.

الصنعاني، أبي بكر عبدالرزاق بن همام. (1403). المصنف. [تحقيق: حبيب الرحمن الأعظمي]. (الطبعة الثانية). بيروت: المكتب الإسلامي.

الطبراني، القاسم. (د ت). المعجم الأوسط.[تحقيق: طارق بن عوض الله بن محمد وعبد المحسن بن إبراهيم الحسيني]. القاهرة: دار الحرمين.

الطبري، محمد بن جرير. (1416). تهذيب الآثار (الجزء المفقود). [المحقق: علي رضا بن عبد الله بن علي رضا]. (الطبعة الأولى). دمشق: دار المأمون للتراث.

عابدين، محمد أمين بن عمر بن رد. (1420). المختار على الدر المختار (حاشية ابن عابدين). [تحقيق: علي معوض وعادل عبدالموجود]. (الطبعة الأولى). الرياض: دار عالم الكتب.

العثيمين، محمد بن صالح. (1422). الشرح الممتع على زاد المستقنع. (الطبعة الأولى). الرياض: دار ابن الجوزي.

عرجاوي، مصطفى. (1412). أحكام نقل الدم في القانون المدني والفقه الإسلامي. (الطبعة الأولى) د م: دار المنار.

العسقلاني، أبي الفضل أحمد بن علي ابن محمد بن حجر. (د ت). تلخيص الحبير في تخريج أحاديث الرافعي الكبير. [تحقيق: شعبان إسماعيل]. القاهرة: مكتبة الكليات الأزهرية.

العسقلاني، أبي الفضل أحمد بن علي بن حجر. (1407). فتح الباري بشرح صحيح البخاري. [تحقيق: محب الدين الخطيب]. (الطبعة الثانية). القاهرة: دار الريان.

العسقلاني، الحافظ أحمد بن علي بن حجر. (د ت). بذل الماعون. الرياض: دار العاصمة.

عطيف، إبراهيم بن يحيى. (1421). آثار الخوف في الأحكام الفقهية. (الطبعة الأولى). الرياض: مكتبة الرشد.

العمداني، أبي الحسين يحيى بن أبي الخير بن سالم. (1421). البيان في مذهب الإمام الشافعي. [تحقيق: قاسم بن محمد النوري]. (الطبعة الأولى). بيروت: دار المنهاج.

العيني، بدر الدين أبي محمد محمود بن أحمد. (د ت). عمدة القاري شرح صحيح البخاري. [تحقيق عبدالله بن محمد عمر]. بيروت: دار الكتب العلمية.

الفتاوى الهندية. (1310). لجنة علماء برئاسة نظام الدين البلخي. (الطبعة الثانية). د م: دار الفكر.

الفراهيدي، أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد بن عمرو بن تميم البصري. (د ت). كتاب العين. [تحقيق: د مهدي المخزومي، د إبراهيم السامرائي]. د م: دار ومكتبة الهلال.

الفكي، حسن بن أحمد. (1433). أحكام الأدوية. (الطبعة الثانية). الرياض: مكتبة دار المنهاج.

الفيروزآبادي، مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب. (1426). القاموس المحيط. [تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة]. (الطبعة: الثامنة). بيروت: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.

الفيومي، أحمد بن محمد بن علي. (1418). المصباح المنير. [تحقيق: يوسف الشيخ محمد]. (الطبعة الثانية). بيروت: المكتبة العصرية.

القاضي عياض، الحافظ أبي الفضل عياض بن موسى. (1419). إكمال المعلم بفوائد مسلم. [تحقيق: الدكتور يحيى إسماعيل]. (الطبعة الأولى). المنصورة: دار وفاء للطباعة.

القرافي، لأحمد بن إدريس القرافي. (1994). الذخيرة. [تحقيق: محمد بوخبزة].(الطبعة الأولى). بيروت: دار الغرب الإسلامي.

القرطبي، أبي الحسن علي بن خلف بن عبد الملك بن بطال. (1423). شرح صحيح البخاري (ابن بطال). [المحقق: ياسر بن إبراهيم وإبراهيم الصبيحي]. (الطبعة الثانية). الرياض: مكتبة الرشد.

القرطبي، أبي الوليد محمد بن رشد. (1408). المقدمات الممهدات لبيان ما اقتضته رسوم المدونة من الأحكام الشرعيات وتحصيلات المحكمات لأمهات مسائلها المشكلات. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الغرب الإسلامي.

القرطبي، أبي عبدالله محمد بن أحمد. (د ت). الجامع لأحكام القرآن. [تصحيح: أحمد ابن عبدالعليم البردوني]. (الطبعة الثانية). بيروت: دار الفكر.

القرطبي، الحافظ أبي العباس أحمد بن عمر. (1414). المفهم لما أشكل من تلخيص كتاب مسلم. (الطبعة الأولى). بيروت: دار ابن كثير.

القليوبي، أحمد بن أحمد بن سلامة. (د ت). حاشية القليوبي على شرح المحلي على منهاج الطالبين. القاهرة: دار إحياء الكتب العربية.

الكاساني، أبي بكر بن مسعود. (1418). بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع. [تحقيق: علي معوض وعادل عبدالموجود]. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الكتب العلمية.

لاشين، موسى شاهين. (1423). فتح المنعم شرح صحيح مسلم. (الطبعة الأولى). القاهرة: دار الشروق.

مجمع اللغة العربية. (1400). المعجم الوسيط. [قام بإخراجه: مجموعة من العلماء]. القاهرة: مطابع دار المعارف.

مجموعة من علماء هيئة المطبعة الذهبية. (د ت). الموسوعة الطبية الحديثة. [ترجمة عدد من الأطباء]. القاهرة: الناشر مؤسسة سجل العرب.

المدني، أبي مصعب الزهري. (1418). الموطأ للإمام مالك بن أنس. [تحقيق: بشار عوّاد معروف، ومحمود خليل]. (الطبعة الثالثة). بيروت: مؤسسة الرسالة.

المرداوي، علاء الدين أبي الحسن علي بن سليمان. (1414). الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف. [تحقيق: عبدالله بن عبدالمحسن التركي، وعبدالفتاح بن محمد الحلو]. (الطبعة الأولى). القاهرة: دار هجر.

المرداوي، علاء الدين علي بن سليمان. (1418). تصحيح الفروع. [تحقيق: أبي الزهراء حازم القاضي]. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الكتب العلمية.

المرسي، أبو الحسن علي بن إسماعيل بن سيده. (1421). المحكم والمحيط الأعظم.[تحقيق: عبد الحميد هنداوي]. (الطبعة الأولى). بروت: دار الكتب العلمية.

مركز الأزهر العالمي للفتوى الالكترونية. (2020). الدليل الشرعي للتعامل مع فيروس كورونا المستجد.

مسلم، أبي الحسين بن الحجاج النيسابوري. (1419). صحيح مسلم. [اعتنى به: أبو صهيب الكرمي]. (الطبعة الأولى). بيروت: دار بيت الأفكار الدولية.

مشخص، أمين عبدالحميد. (د ت). الأمراض المعدية ومستجداته العالمية. الرياض: إدارة الأمراض المعدية للطب الوقائي بوزارة الصحة.

المصري، أبي الفضل محمد بن مكرم بن منظور الإفريقي. (1424). لسان العرب. (الطبعة الأولى). الرياض: دار عالم الكتب.

المنيع، ناصر بن محمد. (1434). أثر الإستطاعة في الأحكام الشرعية. (الطبعة الأولى). الرياض: دار كنوز أشبيليا.

المؤاق، العبدري أبي عبدالله محمد بن يوسف. (د ت). التاج والإكليل لمختصر خليل. [المطبوع بهامش مواهب الجليل]. ليبيا: مكتبة النجاح.

الموقع الالكتروني لمجلس الإفتاء والبحوث والدراسات الإسلامية بالأردن. تاريخ الزيارة 2020/10/20 من الرابط: https://aliftaa.jo/ShowContent.

الموقع الالكتروني لمجمع الفقه الإسلامي الدولي التابع لمنظمة التعاون الإسلامي. تاريخ الزيارة 2020/10/20 من الرابط: www.iifa-aifi.org

الموقع الالكتروني لوزارة الصحة، تاريخ الزيارة: 2020/10/20، الرابط الآتي: https://www.moh.gov.sa/Pages/Default.aspx

الموقع الالكتروني لأبحاث المؤتمر العالمي الرابع عن الطب الإسلامي، الإسلام والطب الوقائي ، تاريخ الزيارة: 2020/10/20 الرابط الآتي: https://al-maktaba.org/book/8356/1507

ميقا، أبوبكر إسماعيل. (1404). أحكام المريض في الفقه الإسلامي، العبادات والأحوال الشخصية. (الطبعة الخامسة).

الندوة الطبية الفقهية الثانية. (2020). بواسطة تقنية مؤتمر الفيديو حول موضوع «انتشار الإصابة بفيروس كورونا». بتاريخ: ٠٦/٠٣.

النسائي، أبي عبدالرحمن أحمد بن شعيب. (1421). السنن الكبرى.[تحقيق: حسن عبدالمنعم شلبي]. (الطبعة الأولى). بيروت: مؤسسة الرسالة.

النفراوي، أحمد بن غنيم بن سالم. (1418). الفواكه الدواني شرح رسالة ابن أبي زيد القيرواني. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الكتب العلمية.

النووي، أبي زكريا يحيى بن شرف. (1414). شرح النووي على صحيح مسلم. [تحقيق: مجموعة باحثين بإشراف عبدالحميد بلطه جي]. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الخير.

النووي، أبي زكريا يحيى بن شرف. (1415). المجموع شرح المهذب.[تحقيق: محمد نجيب المطيعي]. د م: دار إحياء التراث العربي.

النووي، يحيى بن شرف. (1423). روضة الطالبين وعمدة المفتين (طبعة خاصة). الرياض: دار عالم الكتب.

النووي، يحيى بن شرف. (د ت). تهذيب الأسماء واللغات. بيروت: دار الكتب العلمية.

النووي، يحيى بن شرف. (د ت). شرح صحيح مسلم. (الطبعة الثالثة). بيروت: دار إحياء التراث العربي.

ابن باز، عبدالعزيز بن عبدالله. (1416). مجموع فتاوى ومقالات متنوعة. (الطبعة الأولى). الرياض: دار الوطن.

الدباسي، أمل بنت إبراهيم، (1426). التعزية وأحكامها، (الطبعة الأولى). الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

النيسابوري، محمد بن إبراهيم بن المنذر. (1411). الإجماع. [تحقيق: فؤاد بن عبدالمنعم أحمد]. الإسكندري: مؤسسة شباب الجامعة.

الهروي، أبي عبيد القاسم بن سلام. (1406). غريب الحديث. (الطبعة الولى). بيروت: دار الكتب العلمية.

الهيثمي، أحمد بن حجر. (د ت). تحفة المحتاج بشرح المنهاج. [المطبوع مع حاشيتي الشرواني والعبادي]. د م: دار صادر.

وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية. (1427). الموسوعة الفقهية الكويتية. (الطبعة الثانية). الكويت.

يلدز، جولدن صاري يلدز. (1422). الحجر الصحي في الحجاز . [ترجمة: د. عبدالرازق بركات]. (الطبعة الأولى). الرياض: مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية.

Arab References:

A group of scholars of the Golden Press. (Dt). Modern Medical Encyclopedia. [Translated by a number of doctors]. Cairo: The publisher of the Arab Record Foundation.

Abdeen, Muhammad Amin bin Omar bin Red. (1420). almhtar ly aldr almkhtar (Entourage of Ibn Abdin). [Investigation by: Ali Moawad and Adel Abdel Mawjoud]. (1st edition). Riyadh: House of the World of Books.

Abu al-Abbas, Ahmad bin Muhammad Makki and al-Hanafi, Shihab al-Din al-Husayni al-Hamwi. (1405). Ghamz Eyon Albasaer fe sharh Alashbah walnathaer. (1st edition). Beirut: House of Scientific Books.

Abu Ali, Ahmed bin Ali bin Muthanna bin Yahya bin Isa bin Hilal al-Tamimi al-Mawsili. (1404). Musnad Abi Ali. [Investigation: Hussein Salim Asad]. (1st edition). Damascus: Al-Mamoun Heritage House.

Academy of the Arabic Language. (1400). The Intermediate Lexicon. [Directed by: A Group of Scientists]. Egypt: Dar Al Maaref Press.

Al Samarkandi, Alaeddin Muhammad. (Dt). thft alfqha. Beirut: House of Scientific Books.

Al Samarkandi, Alaeddin Muhammad. (Dt). tuhft alfqha. Beirut: House of Scientific Books.

Al-Aini, Badr al-Din Abu Muhammad Mahmoud bin Ahmed. (Dt). omdt alqary shrh shyh albkhary. [Abdullah bin Muhammad Omar investigation]. Beirut: House of Scientific Books.

Al-Albani, Abu Abd al-Rahman Muhammad Nasir al-Din, Ibn al-Hajj Noah. (1418). Sahih Al-Sagheer Wa zeyadateh. Beirut: The Islamic Office.

Al-Albani, Muhammad Nasir al-Din ibn Nuh

Al-Baji, Abu Al-Walid Suleiman bin Khalaf. (1420). Muntaqa fe sharah Muwatta. [Investigation: Muhammad Atta]. (1st edition). Beirut: House of Scientific Books.

Albani, Muhammad Nasir al-Din ibn Nuh. (1405). Irwa Al Ghaleel in the graduation hadiths of Manar Al Sabeel. (Second Edition). Beirut: The Islamic Office.

Albani, Muhammad Nasir al-Din. (1409). Sahih Sunan Abi Dawood. (1st edition). Riyadh: Arab Bureau of Education for the Gulf States.

Al-Barakti, Muhammad Amim al-Ihsan Majdidi. (1424). Jurisprudential Definitions. (1st edition). Beirut: House of Scientific Books.

Al-Basri, Abu Al-Hassan Ali bin Muhammad bin Habib Al-Mawardi. (1414). alhawy alkbyr fy fqh mdhhb alamam alshafy. [Investigation: Ali Moawad, and Adel Abdel Mawjoud]. (1st edition). Beirut: House of Scientific Books.

Al-Bayhaqi, Abu Bakr Ahmed bin Al-Hussein. (1413). Alsunan Alkubra. Beirut: House of Knowledge.

Al-Bukhari, Abu Abdullah Muhammad bin Ismail bin al-Mughairah al-Jaafi. (1419). Sahih Bukhari. [Took care of him: Abu Suhaib al-Karmi]. (1st edition). Beirut: House of International Ideas.

Al-Dabbasi, Amal bint Ibrahim, (1426). Condolences and its Provisions, (First Edition). Riyadh: Imam Muhammad bin Saud Islamic University.

Al-Damiati, Abu Bakr Ibn Al-Sayed Muhammad Shata. (Dt). aant altalbyn hashyt ly hl alfaz fth almyn lshrh qrt alyn bmhmat aldyn. Beirut: Dar Al Fikr for Printing, Publishing and Distribution.

Al-Dimashqi, Imad al-Din Abi al-Fida, Ismail bin Omar bin Katheer. (1417). The beginning and the end. [Investigation: Abdullah Al-Turki]. (1st edition). Egypt: Dar Hajar.

Al-Faki, Hassan bin Ahmed. (1433). Medication provisions. (Second Edition). Riyadh: Dar Al Minhaj Library.

al-Albani. (1412). Provisions for funerals and heresy. (1st edition). Riyadh: Knowledge Library.

Al-Amdani, Abu Al-Hussein Yahya bin Abi Al-Khair bin Salem. (1421). The statement in the doctrine of Imam Shafi'i. [Reported by: Qasim bin Muhammad al-Nuri]. (1st edition). Beirut: Dar Al Minhaj.

Al-Ansari, Abu Al-Abbas bin Ahmed Al-Ramli the Great. (Dt). Hashiyat Al Ramli Ala asna Almataleb. [Printed with Asna Almataleb]. Cairo: The Islamic Book House.

Al-Asqalani, Abi Al-Fadl Ahmed bin Ali bin Hajar. (1407). Fath Al-Bari fe sharh Sahih Al-Bukhari. [Reported by: Moheb al-Din al-Khatib]. (Second Edition). Cairo: Dar Al-Rayyan.

Al-Asqalani, Abi Al-Fadl Ahmed bin Ali Ibn Muhammad bin Hajar. (Dt). tlkhys alhbyr fy tkhryj ahadyth alrafy alkbyr. [Reported by: Shaaban Ismail]. Cairo: Library of Al-Azhar Colleges.

Al-Asqalani, the Hafiz Ahmed bin Ali bin Hajar. (Dt). bdhl almawn. Riyadh: The Capital House.

Al-Azdi, Abu Bakr Muhammad bin Al-Hassan bin Duraid. (1987). Jamhart Allugha. [Investigation: Ramzi Mounir Baalbaki]. (1st edition). Beirut: House of Science for the Millions.

Al-Azdi, Suleiman bin Al-Ash'ath Al-Sijistani. (1416). Sunan Abi Dawood. Investigation: Muhammad Muhyiddin Abdul Hamid. Beirut: The Modern Library.

Al-Azhar International Center for Electronic Fatwa. (2020). Forensic evidence for dealing with the emerging corona virus.

Al-Azhari, Saleh Abdul Sami Al-Abi. (1418). Jawaher Aleklil explanation of Khalil. [Correction: Muhammad al-Khalidi]. (1st edition). Beirut: House of Scientific Books.

Al-Bahouti, Mansour bin Younis. (1417). Kashf Alqina An Matn Aleqna. (1st edition). Beirut: The World of Books.

dullah. (Dt). Al-Khurshi on Khalil's summary. Beirut: Dar Al Fikr.

Al-Madani, Abu Musab Al-Zuhri. (1418). Al-Muwatta of Imam Malik bin Anas. [Reported by: Bashar Awad Maarouf and Mahmoud Khalil]. (3rd edition). Beirut: The Message Foundation.

Al-Manea, Nasser bin Mohammed. (1434). athr alasttat fy alahkam alshryt. (1st edition). Riyadh: Treasures House of Seville.

Al-Mardawi, Ala Al-Din Abi Al-Hassan Ali bin Suleiman. (1414). alansaf fy mrft alrajh mn alkhlaf. [Reported by: Abdullah bin Abdul-Mohsen al-Turki, and Abd al-Fattah bin Muhammad al-Hilu]. (1st edition). Cairo: Dar Hajar.

Al-Mardawi, Alaeddin Ali bin Suleiman. (1418). tshyh alfrow. [Reported by: Abi Al-Zahra Hazem Al-Qadi]. (1st edition). Beirut: House of Scientific Books.

Al-Masry, Abi Al-Fadl Muhammad bin Makram bin Manzoor Al-Afriqi. (1424). lsan alrb. (1st edition). Riyadh: House of the World of Books.

Al-Morsi, Abu Al-Hassan Ali bin Ismail bin Sidah. (1421). almhkm walmhyt alazm. [Investigation: Abdel Hamid Hindawi]. (1st edition). Pruitt: House of Science Books.

Al-Muwaqq, Al-Abdari Abi Abdullah Muhammad bin Yusuf. (Dt altaj walaklyl lmkhtsr khlyl. [Printed in the margin of the Talents of Galilee]. Libya: An-Najah Library.

Al-Nafrawi, Ahmed bin Ghoneim bin Salem. (1418). alfwakh aldwany shrh rsalt abn aby zyd alqyrwany. (1st edition). Beirut: House of Scientific Books.

Al-Nasa'i, Abu Abdulrahman Ahmed bin Shuaib. (1421). Major Sunnah. [Reported by: Hassan Abdel Moneim Shalaby]. (1st edition). Beirut: The Message Foundation.

Al-Nawawi, Abu Zakaria Yahya bin Sharaf. (1414). Al-Nawawi explanation on Sahih Muslim. [Investigation: a group of researchers under the supervision of Abdul Hamid Balata Ji]. (1st edition). Beirut: Dar Al-Khair.

Al-Farahidi, Abu Abd al-Rahman al-Khalil bin Ahmed bin Amr bin Tamim al-Basri. (Dt). Eye book. [Reported by: Dr. Mahdi Al-Makhzoumi, Dr. Ibrahim Al-Samarrai]. Dm: Al-Hilal House and Library.

Al-Fayoumi, Ahmed bin Mohammed bin Ali. (1418). The light bulb. [Reported by: Yusef Sheikh Muhammad]. (Second Edition). Beirut: The Modern Library.

Al-Fayrouzabadi, Majd al-Din Abu Taher Muhammad ibn Yaqoub. (1426). Ocean dictionary. [Investigation: Heritage Investigation Office at the Resala Foundation]. (Edition: Eighth). Beirut: Al-Risala Foundation for Printing, Publishing and Distribution.

Al-Gohari, Ismail bin Hammad. (1407). Asahah. [Reported by: Ahmed Abdul-Ghafoor Attar]. (4th ed.). Beirut: House of Science for the Millions.

Al-Hamwi, Yaqut bin Abdullah Al-Hamwi Abu Abdullah. (mjm albldan. Beirut: Dar Al Fikr.

Al-Hanafi, Moheb Al-Din Abi Al-Fayd Muhammad Mortada Al-Zubaidi. (1422). taj alrws mn jwahr alqamws: The National Council for Culture and Arts.

Al-Harwi, Abu Ubayd Al-Qasim bin Salam. (1406). Gharib Alhadith. (First edition). Beirut: House of Scientific Books.

Al-Hattab, Abu Abdullah Muhammad bin Muhammad bin Abdul Rahman al-Trabelsi. (Dt). mwahb aljlyl lshrh mkhtsr khlyl. Libya: An-Najah Library.

Al-Haythami, Ahmed bin Hajar. (Dt). thft almhtaj bshrh almnhaj. [Al-Mawtaba'a with al-Sherwani and al-Abadi's commentaries] DM: Dar Sader.

Al-Kasani, Abu Bakr bin Masoud. (1418). Badaa'i traditions in the order of the canons. [Investigation by: Ali Moawad and Adel Abdel Mawjoud]. (1st edition). Beirut: House of Scientific Books.

Al-Khatib, Emad and others. (Dt). Handbook of Medical Terms. (1st edition). Amman: Al-Yazuri Scientific Library.

Al-Khurshi, Abu Abdullah Muhammad bin Ab-

[Investigator: a scientific committee]. (1st edition). Jeddah: Dar Al Minhaj.

Al-Shatibi, Abu Ishaq Ibrahim bin Musa Al-Lakhmi. (1417). almwafqat. [Reported by: Abu Ubaidah Mashhur bin Hassan Al Salman]. (1st edition). Amman: Ibn Affan House.

Al-Shirazi, Abu Ishaq Ibrahim bin Ali Al-Fayrouzabadi. (1414). almhdhb fy fqh alamam alshafy. (1st edition). Beirut: House of Revival of Arab Heritage.

Al-Sobky, Abu Al-Hassan Taqi al-Din Ali bin Abdul Kafi. (Dt). Al-Sobky's fatwas. Beirut: House of Knowledge, House of Knowledge.

Al-Suhaibani, Abdullah bin Omar. (1426). The provisions of graves in Islamic law. (1st edition). Dammam: Dar Ibn Al-Jawzi.

Al-Suhaibani, Abdullah bin Omar. (1429). Environmental provisions in Islamic jurisprudence. (1st edition). Dammam: Dar Ibn Al-Jawzi.

Al-Suyuti, Abi Al-Fadl Abdulrahman bin Abi Bakr. (1403). Similarities and analogues in the rules and branches of Shafi'i jurisprudence. (1st edition). Beirut: House of Scientific Books.

Al-Suyuti, Jalaluddin Abdul Rahman bin Al-Kamal bin Muhammad. (1414). shrh snn alnsayy, almtbw m snn alnsayy.. [Investigation: Abd al-Fattah Abu-Ghuddah]. (Second Edition). Beirut: Dar Al-Bashaer Al-Islamiyyah.

Al-Tabarani, Al-Qasim. (Dt). almjm alawst. [Reported by: Tariq bin Awad Allah bin Muhammad and Abd al-Muhsin bin Ibrahim al-Husseini]. Cairo: Dar Al-Haramain.

Al-Tabari, Muhammad bin Jarir. (1416). thdhyb alathar (missing part). [Investigator: Ali Rida bin Abdullah bin Ali Rida]. (1st edition). Damascus: Al-Mamoun Heritage House.

Al-Tanukhi, Zain Al-Din Al-Munji. (1418). almmt fy shrh almqn. [Reported by: Abd al-Malik Ibn Abdullah bin Dahish]. (1st edition). Beirut: Dar Khader.

Al-Nawawi, Yahya bin Sharaf. (1423 rwdt altalbyn wmdt almftyn (special edition). Riyadh: House of the World of Books.

Al-Nawawi, Yahya bin Sharaf. (Dt). Refining names and languages. Beirut: House of Scientific Books.

Al-Nawawi, Yahya bin Sharaf. (Dt). Sahih Muslim explanation. (3rd edition). Beirut: House of Revival of Arab Heritage.

Al-Nisaburi, Muhammad bin Ibrahim bin al-Mundhir. (1411). alajma. [Reported by: Fuad bin Abdel Moneim Ahmed]. Alexandria: University Youth Foundation.

Al-Qarafi, by Ahmed bin Idris Al-Qarafi. (1994). Ammunition. [Investigation: Mohamed Boukhabza]. (1st edition). Beirut: Islamic West House.

Al-Qurtubi, Abu Abdullah Muhammad bin Ahmed. (Dt). Whole provisions of the Qur'an. [Correction: Ahmad Ibn Abd al-Alim al-Bardouni]. (Second Edition). Beirut: Dar Al Fikr.

Al-Qurtubi, Abu Al-Hassan Ali bin Khalaf bin Abdul Malik bin Battal. (1423). Explanation of Sahih al-Bukhari (Ibn Battal). [The Investigator: Yasser bin Ibrahim and Ibrahim Al-Subaihi]. (Second Edition). Riyadh: Al-Rashed Library.

Al-Qurtubi, Abu Al-Walid Muhammad bin Rushd. (1408). Introductions that pave the way for explaining the requirements of the code's fees in terms of Shari'a rulings, and arbitrators 'collections for mothers of problematic issues. (1st edition). Beirut: Islamic West House.

Al-Qurtubi, Al-Hafiz Abi Al-Abbas Ahmed bin Omar. (1414). What is understandable for when summarizing a Muslim book. (1st edition). Beirut: Dar Ibn Kathir.

Al-Shafei, Muhammad bin Idris al-Shafi'i. (2001). the mother. [Investigation: Rifaat Fawzi Abdel Muttalib]. (1st edition). Mansoura: House of Wafa.

Al-Shafi'i, Kamal al-Din Muhammad bin Musa bin Isa bin Ali al-Damiri, Abu al-stay. (1425). alnjm alwhaj fy shrh almnhaj.

Ibn Al-Aini, Abu Muhammad Mahmoud bin Ahmed bin Musa. (1420). Explanation of Sunan Abi Dawood. [investigation: Abu al-Mundhir Khalid bin Ibrahim al-Masri]. (1st edition). Riyadh: Al-Rashed Library.

Ibn al-Arabi, Abu Bakr Muhammad bin Abdullah. (Dt). Ahkam AL Qur'an. [Investigation: Muhammad Abdel Qader Atta]. Beirut: Dar Al Fikr.

Ibn al-Atheer, Abi Saadat Al-Mubarak bin Muhammad. (1383). Al- Nihaya Fe Gharib Al-Hadith wal Athar. [Investigation: Mahmoud Al-Tanahi and Taher Al-Zawy]. (1st edition). DM: The Islamic Library.

Ibn Al-Hamam, Muhammad bin Abdul Wahid Al-Sewasi. (Dt). Fateh Al-Qadir. Beirut: Dar Al Fikr.

Ibn al-Malqin, Serageldin Abu Hafs Omar bin Ali bin Ahmed al-Shafi'i al-Masri. (1429). Technological to explain the whole right. [Investigation: Dar Al-Falah Scientific Research and Verification of Heritage]. (1st edition). Damascus: House of Anecdotes.

Ibn al-Qayyim, Abu Abdullah Muhammad bin Abi Bakr bin Qayyim al-Jawziya. (1407). Ielam Al- Muaqeen an Rub Alalamin. Edited by Muhammad Muhyiddin Abdul Hamid [. Beirut: The Modern Library.

Ibn al-Qayyim, Abu Abdullah Muhammad bin Abi Bakr bin Qayyim al-Jawziya. (1419). Al-tawdedh fe sharh Jameh Al sahih. [Reported by: Shuaib Al-Arna`out and Abdelkader Al-Arna`out]. (Second Edition). Beirut: The Message Foundation.

Ibn Baz, Abdulaziz bin Abdullah. (1416). A collection of various fatwas and articles. (1st edition). Riyadh: Dar Alwatan.

Ibn Faris, Abu Al-Hussein Ahmed bin Zakaria. (1420). Language Scales. [Investigation: Abd al-Salam Haroun]. Beirut: Dar Al-Jeel.

Ibn Hanbal, Abu Abdullah Ahmad Ibn Muhammad Ibn Hanbal Ibn Hilal Ibn Asad Al-Shaibani. (1421). Musnad of Imam Ahmed bin Hanbal. [Investigation: Shuaib Al-Arnaout, Adel Morshed, and others]. (1st edition). Beirut: Alresalah

Al-Uthaymeen, Muhammad bin Saleh. (1422). alshrh almmt ly zad almstqn. (1st edition). Riyadh: Dar Ibn Al-Jawzi.

Al-Zailai, Othman bin Ali. (1313). tbyyn alhqayq shrh knz aldqayq. (1st edition). Cairo: The Great Amiriya Press, Bulaq.

Al-Zarkashi, Badr al-Din Muhammad bin Bahader bin Abdullah. (1413). albhr almhyt fy aswl alfqh. [Investigation: Abd al-Sattar Abu-Ghuddah]. (Second Edition). Cairo: Dar Al-Safwa.

Al-Zarkashi, Badr al-Din Muhammad bin Bahader bin Abdullah. (1993). almnthwr fy alqwad . [Reported by: Tayseer Faiq Mahmoud]. (Second Edition)

Al-Zarqani, Abdul-Baqi. (Dt). shrh alzrqany ly mkhtsr khlyl. Beirut: Dar Al Fikr.

Andalusian, Abu Omar Yusuf bin Abdul Barr. (1414). A comprehensive remembrance of the doctrines of the jurists of the regions and the scholars of the country in the meanings of the opinion and the effects of the Muwatta, and an explanation of all this briefly and briefly. [Investigated by: Abd al-Mu'ti Amin Qalaji]. (1st edition). Beirut: The Message Foundation.

Arjawi, Mustafa. (1412). Provisions for blood transfusion in civil law and Islamic jurisprudence. (First Edition) DM: Dar Al-Manar.

Atif, Ibrahim bin Yahya. (1421). Effects of fear in jurisprudential rulings. (1st edition). Riyadh: Al-Rashed Library.

Bin Taymiyyah, Ahmad. (1416). The collection of fatwas of Sheikh al-Islam Ahmad bin Taymiyyah. [Collection and arrangement: Abd al-Rahman bin Muhammad bin Qasim]. Medina: King Fahd Complex for the Printing of the Holy Quran.

Desouki, Mohamed Arafa. (Dt). Hashiyat Al Desouki's ala Alsharh Alkabir. Egypt: House of Revival of Arab Books.

El-Sherbiny, Shams Al-Din Muhammad bin Muhammad Al-Khatib. (1418 mghny almhtaj aly mrft many alfaz almnhaj. [Reported by: Muhammad Khalil Atiani]. (1st edition). Beirut: House of Knowledge.

Lashin, Moussa Shaheen. (1423). Fatah Al-Munim explained Sahih Muslim. (1st edition). Cairo: Dar El Shorouk.

Ministry of Health website, date of visit: 20/10/2020, the following link: https://www.moh.gov.sa/Pages/Default.aspx

Miqa, Abu Bakr Ismail. (1404). Rulings of the patient in Islamic jurisprudence, acts of worship and personal status. (Fifth edition).

Muslim, Abi Al-Hussein Bin Al-Hajjaj Al-Nisaburi. (1419). Sahih Muslim. [He took care of him: Abu Suhaib al-Karmi]. (1st edition). Beirut: House of Ideas International.

Nawawi, Abu Zakaria Yahya bin Sharaf. (1415). almjmw shrh almhdhb. [Reported by: Muhammad Najeeb Al-Mutaiee]. DM: House of Revival of Arab Heritage.

Personalized, Amin Abdel Hamid. (Dt). Infectious diseases and its global developments. Riyadh: Infectious Diseases Department for Preventive Medicine, Ministry of Health.

Presidency of the Academic Research and Iftaa Department. (1423). Fatwas of the Standing Committee for Academic Research and Issuing Fatwas. [Collected and arranged by: Ahmad Bin Abdul Razzaq Al-Dawish]. (4th ed.). Riyadh.

Qalioubi, Ahmed bin Ahmed bin Salama. (Dt). Qalioubi's footnote to explain the local on the curriculum of the students. Egypt: House of Revival of Arab Books.

Rahili, Ibrahim. (Dt). alqwl alsdyd fy ahkam alwba aljdyd. Online publication at the following link https://www.al-rehaili.net/books/single/380 Date of visit 10/15/2020

Ramli, Shams al-Din Muhammad bin Ahmed bin Hamza. (1413). nhayt almhtaj aly shrh almnhaj. (3rd edition). Beirut: House of Revival of Arab Heritage.

Research website for the Fourth International Conference on Islamic Medicine, Islam and Preventive Medicine, date of visit: 10/20/2020, the following link: https://al-maktaba.org/book/8356/1507

Foundation.

Ibn Hazm, Abu Muhammad Ali bin Ahmed bin Hazm. (1419). Marateb Alejmah [Onaya: Hassan Ahmad Esber]. (1st edition). Beirut: Dar Ibn Hazm.

Ibn Hazm, Abu Muhammad Ali bin Ahmed bin Hazm. (Dt). Almuhala Belathar. [Investigation: Abd al-Ghaffar al-Bandari]. Beirut: Dar Al Fikr.

Ibn Majah, Abu Abdullah Muhammad bin Yazid al-Qazwini. (1419). Al-Sunan. [Took care of him: Abu Suhaib al-Karmi]. (1st edition). Beirut: House of International Ideas.

Ibn Muflih, Abu Ishaq Burhan al-Din Ibrahim bin Muhammad bin Muflih. (1418). Al-Mubda 'fi Sharh Al-Muqna' (first edition). Beirut: House of Scientific Books.

Ibn Muflih, Shams al-Din Abi Abdullah Muhammad bin Muflih. (1424). Al-furouh. [Investigation: Abdullah bin Abdul-Mohsen al-Turki]. (1st edition). Beirut: Alresalah Foundation.

Ibn Najim, Zain Al-Din Ibrahim. (Dt). Al-Bahar Al-Raeq fe Sharh Kanaez Al-daqaeq. (Second Edition). Beirut: Dar Al-Marefah.

Ibn Qudamah, Muwaffaq al-Din Abu Muhammad bin Ahmed bin Qudamah. (1412). Almughni. [Investigation: Abdullah Al-Turki, and Abdel Fattah Al-Helou]. (Second Edition). Cairo: Dar Hajar.

Ibn Qudamah, Shams al-Din Abi al-Faraj Abd al-Rahman bin Muhammad bin Ahmed bin Qudamah. (1414). The Great Explanation. [Investigation: Abdullah bin Abdul-Mohsen al-Turki, and Abd al-Fattah bin Muhammad al-Hilu]. (1st edition). Cairo: Dar Hajar.

Indian fatwas. (1310). Scholars Committee headed by Nizamuddin Al-Balkhi. (Second Edition). DM: Dar Al Fikr.

Judge Ayyad, Al Hafiz Abi Al-Fadl Ayyad bin Musa. (1419). Complementing the teacher with Muslim benefits. [Investigation: Dr. Yahya Ismail]. (1st edition). Mansoura: Wafa House for Printing.

San'aani, Abu Bakr Abdul Razzaq bin Hammam. (1403). almsnf. [Reported by: Habib Al-Rahman Al-Azami]. (Second Edition). Beirut: The Islamic Office.

Sarkhasi, Abu Bakr Muhammad bin Abi Sahl. (1409). almbswt. (1st edition). Beirut: House of Knowledge.

The bar, Muhammad Ali. (1418). Breaking the fast in the field of medication. (1st edition). Journal of the Islamic Fiqh Academy. Jeddah: Al-Faqaa Islamic Complex Press.

The bar, Muhammad. (Dt). Infection Between Medicine and Hadith of the Prophet. (1st edition). Amman: Dar Al-Fateh for Publishing and Distribution.

The Ministry of Awqaf and Islamic Affairs. (1427). Kuwaiti Fiqh Encyclopedia. (Second Edition). Kuwait.

The second medical jurisprudence symposium. (2020). By technology video conference on the topic "The spread of infection with the Coronavirus". Date: 06/03.

The website of the International Islamic Fiqh Academy of the Organization of Islamic Cooperation. Date of visit 10/20/2020 from the link: www.iifa-aifi.org

Website of the Council for Fatwa, Research and Islamic Studies in Jordan. Visit date 10/20/2020 from the link: https://aliftaa.jo/ShowContent.

Yildiz, Golden Mast Yildiz. (1422). Quarantine in the Hijaz. [Translation: Dr. Abdel Razek Barakat]. (1st edition). Riyadh: King Faisal Center for Research and Islamic Studies.

فاعلية استخدام تقنية الواقع المعزز في تدريس مادة «الحاسب الآلي وتقنية المعلومات» على إكساب طالبات الصف الثاني الثانوي المفاهيم الحاسوبية وحل المشكلات

The Effectiveness of Using Augmented Reality in the Teaching of Computer and Information Technology Course on the Acquisition of Computer Concepts and Problem Solving by Second Secondary Female School Students

أ.د. نجوى بنت عطيان بن محمد المحمدي

أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات والحاسب الالي
كلية التربية، جامعة جدة

Najwa Atyan Mohammad Almohammadi

Professor of Curriculum and Methods of Teaching Mathematics and Computer

(قُدم للنشر في 31/ 1/ 2021، وقُبل للنشر في 1/ 3/ 2021)

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي فاعلية استخدام تقنية الواقع المعزز في تدريس الحسب الآلي من خلال وحدة «الشبكات السلكية واللاسلكية» على التحصيل لدى طالبات الصف الثاني الثانوي، وتعد تقنية الواقع المعزز من التقنيات القائمة على الدمج بين الواقع والعالم الافتراضي، لتحسين وتعزيز الواقع المعروض في كتاب الطالب من خلال الرسوم ثلاثية الأبعاد ومقاطع الفيديو والأشكال التوضيحية، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (62) طالبة من طالبات الصف الثاني الثانوي، اختبرن بطريقة قصدية، وتم إعداد المواقف التعليمية في الوحدة المختارة باستخدام تقنية الواقع المعزز، كما تم بناء اختبار للمفاهيم المتضمنة في وحدة «الشبكات السلكية واللاسلكية والإنترنت»، وتم بناء اختبار حل المشكلات، و طبق الاختبارين قبل وبعد انتهاء التجربة، وبعد التحقق من صدقهما وثباتهما، أظهرت نتائج الدراسة فاعلية التدريس باستخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية قدرة طالبات الصف الثاني الثانوي على اكتساب المفاهيم وحل المشكلات.

الكلمات المفتاحية: الواقع المعزز (AR)، الشبكات السلكية واللاسلكية، اكتساب المفاهيم، حل المشكلات، طالبات الصف الثاني الثانوي.

Abstract

The aim of this study is to investigate the effect of augmented reality technology used in the teaching of automated computing in the “wired and wireless networks” unit on the achievement of the second greed secondary female students. The enhanced reality technology is a combination of reality and virtual world techniques to improve and enhance the reality presented in the student book by using the three-dimensional drawings, video clips and illustrations. The study adopted a semi-experimental approach. The sample of the study consisted of (62) second-secondary students. The learning situations were prepared in the selected module using the enhanced reality technology. A test of the concepts, which were included in the “wired, wireless and internet” unit, was also constructed. The problem-solving test was constructed. A pre- test and post- test were constructed to be sure of the validity of tests. The results of the study showed the effectiveness of teaching using the enhanced reality technology in developing the capacity of the students in acquiring computer concepts and problem solving.

Keywords: Augmented Reality, Wired and Wireless Networks, Concepts Acquisition, Problem Solving, Second Greed Secondary Female Students.

المقدمة:

تفرض التقنيات الحديثة نفسها على الأنظمة التربوية، لما تقدمه من تسهيلات للمعلمين للقيام بأدوارهم التدريسية بسرعة وكفاءة، خصوصاً أن العديد من الدراسات ومنذ زمن قديم أثبتت أن امتلاك المعلم للمعارف النظرية غير كافٍ لممارسة مهنة التدريس بشكل يمكن المتعلمين من مواجهة التحديات التي تواجههم في حياتهم اليومية، وغير قادرة على جعلهم قادرين على التنافس، فعلى سبيل المثال قد أشارت دراسة ياجر وهداية، وبنك (Yager, Hidayat, & Penick,1988) أن امتلاك الفرد للمعرفة النظرية غير كافٍ لتطبيقها أو لتكييفها مع ما يواجه من مشكلات، وأشارت دراسة أندرسون (Anderson,1989) أن الذين يمتلكون المعارف التي تتضمنها المادة الدراسية يحتاجون إلى تقنيات حديثة ومناسبة لتحويلها إلى مادة قابلة للتعلم والانتقال إلى مواقف جديدة.

وأكدت بعض الدراسات الحديثة أن من أبرز التقنيات في هذا المجال هي تقنية الواقع المعزز(Augmented Reali-ty: AR)؛ حيث تمكن المعلمين من ممارسة الأدوار المناطة بهم بكفاءة، وتسهل مهمة التعلم وتحققه فقد أشارت دراسة (الحسيني، 2014: 135) أن استخدام المعلمين لتقنية الواقع المعزز تمكن المعلمين من توصيل المفاهيم والمهارات التي يستهدفها مقرر الحاسب الآلي عند المستويات (التذكر، الفهم والاستيعاب، التحليل)، كما تمكن المتعلمين من القدرة على تطبيق المعلومات النظرية والمهارات التي تلقوها، وأشارت دراسة (عطارة وكنسارة، 2015) إلى أن استخدام المعلمين لتقنية الواقع المعزز يساعدهم في عملية توضيح وشرح المعلومات بشكل سهل وبكفاءة عالية حيث تمكنهم من تجسيد المفاهيم والأشكال بشكل مجسمات ثلاثية الأبعاد، وأشارت دراسة كلٍّ من غوتيريز ورفاقه (Gutiér-rez, Mora, Diaz & Marrero., 2017: 469) أن تقنية (AR) تفيد المؤسسات التعليمية من تحسين إمكانية الوصول إلى التقنيات الافتراضية؛ مما يجعل من الممكن التدريس في البيئات الافتراضية التي يستحيل تصورها في الفصول الدراسية المادية، مثل الوصول إلى مختبرات افتراضية، آلات تصور، منشآت صناعية، أو حتى سيناريوهات طبية، فالإمكانيات الهائلة للتقنيات الافتراضية التي يمكن الوصول إليها بواسطة (AR) ستجعل من الممكن كسر حدود التعليم الرسمي.

وفي السياق ذاته يؤكد كلاً من غوتيريز ورفاقه (Guti-érrez, Mora, Diaz & Marrero, 2017: 496) أن تقنية (AR) تعد حالياً واحدة من أكثر التقنيات شعبية بين التطبيقات التكنولوجية العالمية، إذ تمكن المستخدم بصرف النظر عن عُمره على الانخراط في بيئة افتراضية يستطيع المستخدم فيها تجربة العالم الحقيقي نفسه، فهي تقنية تقلل البيانات التي ينشئها الكمبيوتر مع السماح للمستخدم بتعزيز نظرته إلى الواقع والوسط المحيط. علاوة على ذلك، لدى (AR) العديد من مجالات التطبيق كالتجارة الإلكترونية «الذكية (Brandas, Didra-ga & Huma, 2017: 140)، والتعليم العام، والعلاج الطبي للأغراض التعليمية، والقطاع السياحي، فالواقع المعزز أصبح جزءا من الثقافة الشعبية في عام 2016م مع الإفراج عن لعبة الهاتف الذكي بوكيمون جو «Pokemon Go»، والتي تم تحميلها أكثر من 500 مليون مرة (Boyles, 2017: 2).

ولتقنية الواقع المعزز (AR) فائدة عظيمة في التعليم، خاصة عند تدريس المفاهيم المركبة أو المعلومات التي يجد المتعلمين صعوبة في فهمها في مختلف المواد الدراسية؛ حيث تضيف تقنية (AR) بعداً جديداً لتدريس هذه المفاهيم والمعلومات مقارنة بالطرائق التقليدية باعتبارها أحد أهم تطبيقات الهواتف الذكية والأجهزة اللوحية فيمكن إضافة الصوت على الصور الثابتة والمتحركة ذات الأبعاد الثنائية والثلاثية، لتكوين البيئة الافتراضية الواقعية (العمرجي، 2017: 136)، كما تساعد تقنية (AR) المتعلمين على الانخراط في استكشافات حقيقية في العالم الحقيقي (Dede, 2009: 67).

وإيماناً من المملكة العربية السعودية ممثلة بوزارة التعليم عملت على تطوير التعليم العام وفق رؤية مستقبلية تستمر حتى 2030م (رؤية 2030) بهدف تنشئة متعلمين يحققون أعلى إمكاناتهم، ذوي شخصية متكاملة، ومشاركين في تنمية مجتمعهم، من خلال نظام تعليمي يواكب التقدم العلمي والتكنولوجي، والسعي إلى الوقوف في مصافِّ الدول المتقدمة، ولترجمة هذه الرؤية ينبغي العنايةُ بطرائق التدريس وتوظيف التقنيات الحديثة ضمنها (رؤية 2030، 2017).

كما أن من أبرز أهداف مشروع الملك عبدالله –رحمه الله– لتطوير التعليم العام العناية بطرائق التدريس؛ وذلك بتحقيق عدد من السياسات ضمن هدفٍ عام ينص على «تحسين المناهج الدراسية وطرائق التدريس وعمليات التقويم؛ بما ينعكس إيجابًا على تعلم الطلاب»؛ وتحقيقًا لهذا الهدف نتجَت تحولات تطويرية في منهج الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلتين المتوسطة والثانوية، حيث تمثلَت في تحولات ترتبط بالمحتوى الدراسي، وربطه بالواقع التكنولوجي وطرائق التدريس وتغيير أدوار المعلم وأدوار المتعلم؛ فقد حَددت وثيقتا منهج الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلتين المتوسطة والثانوية إطارًا عامًّا لطرائق التدريس واستراتيجياته يمكن الاسترشاد بها عند تدريس المقررات وَفق طبيعة الدروس النظرية والعمَلية، وصنفَتها في أربع مجموعات، وهي: عرض ومناقشة المعلومات، التفكير وحل المشكلات، المشاهدة والتدريب والعمل، المشروعات (شركة تطوير الخدمات التعليمية، 2013).

واستنادا إلى ما سبق، ولمساعدة الطالبات على اكتساب المفاهيم الحاسوبية، وتنمية قدراتهن على حل المشكلات المتضمنة في مادة «الحاسب الآلي وتقنية المعلومات»، كانت الحاجة لمسايرة

التقدم التكنولوجي في مجال الحاسب الآلي وتطبيقاته باستخدام تقنيات حديثة ومعاصرة كتقنية الواقع المعزز (AR)؛ لتوفير تعليمٍ متميزٍ ينمي اكتساب المفاهيم بصورة معمقة، والقدرة على حل المشكلات المبنية على هذه المفاهيم.

مشكلة الدراسة:

أثبتت عديد من الدراسات فاعلية استخدام الواقع المعزز في تنمية متغيرات بحثية متعددة لدى طلاب وطالبات التعليم العام في مواد دراسية مختلفة، فقد أشارت نتائج دراسة الحسيني (2014) عن فاعلية استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية التحصيل الدراسي الاتجاه نحو مادة الحاسب الآلي لدى طالبات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، وأيضا ما أسفرت عنه دراسة المطيري (2016) من تحقق فاعلية استخدام الواقع المعزز في تحسين تعلم المفاهيم المعقدة، وكذلك أكدت دراسة العمرجي (2017) على فاعلية تقنية الواقع المعزز في تنمية التحصيل ومهارات التفكير التاريخي والدافعية للتعليم لدى الطلاب الصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية.

ولقد أوصت عديد من الدراسات والبحوث بضرورة استخدام تقنية الواقع المعزز والاعتماد عليها في التدريس بشكل عام وفي المفاهيم الصعبة بشكل خاص، ومنها دراسة مها المطيري (2016)، والعمرجي (2017)، وغوتيريز ورفاقه (Gutiér-rez, Mora, Diaz & Marrero, 2017). وبالرغم من أهمية استخدام تقنية الواقع المعزز بصوره وتطبيقاته المختلفة في التعليم العام التي يظهرها العرض السابق، وما تنادي به توصيات البحوث والدراسات، إلا أن الباحثة لاحظت من خلال إشرافها على طالبات التدريب الميداني قلة استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس في المدارس التي زارتها في العام الجامعي 1439/1438، وفي الأعوام السابقة.

كما تولد لدى الباحثة إحساس بمشكلة الدراسة من خلال ملاحظتها لشكوى الطالبات من صعوبة المفاهيم والمشكلات في وحدة «الشبكات السلكية واللاسلكية» في أثناء إشرافها على الطالبات المعلمات في المدارس الحكومية في مدينة جدة، وهذا ما أكدته المعلمات في المدارس التي زارتها الباحثة، وبعد الاطلاع على الوحدة المذكورة تبين أنها تحوي العديد من المفاهيم والمعلومات التي يصعب تمثيلها للطالبات بالطرق التقليدية، مثل (شبكة الاتصال عن بعد، شبكة التراسل، تقنية التبديل الدوائر التخيلية، وسائل النقل الكابلات المحورية، كابلات الليف البصري، شبكة الند إلى الند، شبكة الحاسب المحلية، شبكة الحاسب المتوسطة، شبكة الحاسب الموسعة، شبكة الخادم والعميل، تقنية التبديل الشبكي، تقنية تبديل الدوائر، تقنية التبديل بالتوجيه والتخزين، بطاقة شبكية «NIC»، جهاز المجمع، جهاز الجسر، المودم، المحول، مظروف (IP)، نظم التشغيل الشبكي،...) وغيرها من المفاهيم التي قد تحتاج إلى تقنية تعمل على دمج صور ومناظر ومقاطع من العالم الحقيقي مع العالم الافتراضي من خلال رسومات حاسوبية ثلاثية الأبعاد لتوضيحها للطالبات وتمكينهن من إدراك الخصائص المميزة لهذه المفاهيم وتمييزها عن المفاهيم المتداخلة معها؛ تمهيداً لتنمية قدراتهن على حل المشكلات الحاسوبية المتعلقة بشبكات السلكية واللاسلكية التي تتضمنها الوحدة المختارة أو المرتبطة بها.

وبعد الاطلاع على العديد من الدراسات التي تناولت تقنية الواقع المعزز في تدريس المواد المختلفة؛ لتنمية متغيرات بحثية عديدة كالتحصيل وتنمية أنماط مختلفة من التفكير مثل دراسة شين وتسيا ((Chen& Tsai, 2011، والحسيني (2014)، والعمرجي (2017)، وبويلس (Boyles, 2017)؛ حيث لم توجد دراسة عربية بحثت في فاعلية استخدام الواقع المعزز في اكساب المفاهيم وحل المشكلات في مادة «الحاسب الآلي وتقنية المعلومات» للصف الثاني الثانوي. واعتماداً على ما سبق تأتي هذه الدراسة لتقصي فاعلية استخدام تقنية الواقع المعزز في تدريس مادة «الحاسب الآلي وتقنية المعلومات» على إكساب طالبات الصف الأول الثانوي المفاهيم الحاسوبية والقدرة على حل المشكلات.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن السؤالين الرئيسين الآتيين:

1-ما فاعلية استخدام تقنية الواقع المعزز في تدريس مادة «الحاسب الالي وتقنية المعلومات» على إكساب طالبات الصف الثاني الثانوي المفاهيمَ الحاسوبية؟

2-ما فاعلية استخدام تقنية الواقع المعزز في تدريس مادة «الحاسب الالي وتقنية المعلومات» على القدرة على حل المشكلات لدى طالبات الصف الثاني الثانوي؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى الكشف عن فاعلية استخدام تقنية الواقع المعزز في تدريس مادة «الحاسب الآلي وتقنية المعلومات» في إكساب طالبات الصف الثاني الثانوي للمفاهيم الحاسوبية، والقدرة على حل المشكلات.

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة أهميتها من إسهامها فيما يلي:

- لمتخذي القرار في وزارة التعليم: حيث توفر دراسة ميدانية حول فاعلية استخدام تقنية الواقع المعزز في تدريس وحدة مختارة من مقرر الحاسب وتقنية المعلومات في المرحلة الثانوية.

- للمعلمين: توفر نماذج عملية لخطط تدريسية لاستخدام تقنية الواقع المعزز في تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات في المرحلة الثانوية؛ مما يساعدهم في تطبيق هذه التقنية ورفع مستوى التحصيل الطلاب في مقرر الحاسب الآلي.
- للباحثين:فتح مجالات بحثية لتطوير استخدام تقنية الواقع المعزز في المواد الأخرى.

الاستفادة من الحقيبة التعليمية المطورة في الدراسة الحالية في بناء وتطوير حقائب تعليمية وتدريبية وقياس أثرها على متغيرات مختلفة كالدافعية للتعلم وتحسين الاتجاهات نحو مواد معينة، وتنمية أنماط مختلفة من التفكير.

حدود الدراسة:

الحدود موضوعية: تقتصر الدراسة على:

أ- مفاهيم وحدة «الشبكات السلكية واللاسلكية والإنترنت» من مقرر «الحاسب وتقنية المعلومات» للصف الثاني الثانوي من النظام الفصلي الثانوي في التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

ب- تقنية الواقع المعزز وقياس فاعليته على كلٍّ من اكتساب المفاهيم الحاسوبية والقدرة على حل المشكلات.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على عينة من طالبات الصف الثاني الثانوي في مدرسة «الثانوية 99 بجدة» بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1438-1439.

مصطلحات الدراسة:

الواقع المعزز:

عرفه تشوي أنه: «تقنية على شكل هجين من التصور الذي يجمع بين الحقيقة والعالم الافتراضي» (Choi, 2016)، وعرفه بيترسون (Peterson, 2017: 1) أنه «الصورة التي يقدمها الكمبيوتر، أو البيانات الرقمية التي يتم تركيبها وتصويرها باستخدام أساليب عرض رقمية للعالم الحقيقي للبيئة المحيطة بالفرد المستخدم، بحيث تستخدم أجهزة يمكن حملها أو سماعات للأذن، أو أجهزة هواتف ذكية».

وتعرفها الباحثة إجرائياً أنها «تقنية يتم من خلالها عرض المفاهيم الواردة في مادة «الحاسب الآلي وتقنية المعلومات» لطالبات الصف الثاني الثانوي بشكل مدمج مع صور ومقاطع فيديو من العالم الحقيقي مع العالم الافتراضي من خلال الرسوم والأشكال الحاسوبية ثلاثية الأبعاد بحيث يتم تحويل المفاهيم المعقدة إلى صور ورسومات بطريقة سهلة وواضحة وواقعية تتمكن الطالبات من فهمها بتوجيه كاميرا الهاتف الذكي أو الأجهزة اللوحية المتصلة بالإنترنت إلى صفحات الكتاب المدرسي، مما يجعل الطالبات يتفاعلن مع المحتوى المصور وتمييز الخصائص المميزة لهذه المفاهيم، والقدرة على حل المشكلات المبنية على هذه المفاهيم.

اكتساب المفاهيم:

يعرف الصمادي (2010: 22) المفهوم أنه «صورة ذهنية مجردة لمجموعة من الأشياء والأحداث التي يمكن تجميعها معا على أساس الخصائص المشتركة ويمكن الدلالة عليه باسم أو رمز معين». وتعرفه عرام (2012: 8) أنه «الصورة العقلية التي تكونها الطالبة من تجريد الخصائص المشتركة للظواهر العلمية وتتألف من اسم المفهوم ودلالته اللفظية».

وتعرفه الباحثة إجرائيا أنه: «الصورة العقلية التي تكونها الطالبة من تجريد الخصائص المشتركة للمفاهيم الواردة في وحدة «الشبكات السلكية واللاسلكية والإنترنت» من كتاب الحاسب الآلي وتقنية المعلومات المقرر على طالبات الصف الثاني الثانوي في المملكة العربية السعودية، ويتم قياسها بالدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة في اختبار المفاهيم المعد خصيصاً لذلك».

حل المشكلات:

تعرف الراجح (2015: 205) حل المشكلة أنه «مشاركة الطالبة في مهمة تكون طريقة الحل الخاصة بها غير معروفة مسبقًا، وتستند الطالبة إلى ما لديها من معرفة وخبرات في التعرف والعثور على الحل».

وتعرفه الباحثة إجرائيا أنه «شروع الطالبة في مهمة أو مسألة تكون طريقة الحل الخاصة بها غير معروفة مسبقًا لديها، بحيث تستند الطالبة في حلها على المعرفة والخبرات السابقة لديها في تحديد وابتكار خطة لحلها، ومن ثم تنفيذ الحل والتحقق من صلاحيته، وتقاس بالدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة في الاختبار المعد لقياس مستوى تمكنها من حل المشكلات المرتبطة بالوحدة المختارة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يطلق على الواقع المعزز أيضا الواقع الموسع، الواقع المضاف، الواقع المزيد، والواقع المختلط، دمج الواقع الافتراضي مع الواقع الحقيقي، الحقيقة المدمجة باللغة العربية (مشتهى، 2015؛ الشثري والعبيكان، 2016؛ اليامي، 2017؛ العمرجي، 2017)، أما باللغة الانجليزية فيعرف بمصطلح «Augmented Reality: AR

Ghare, ؛Akçayır& Akçayır, 2017 ؛Sayed, 2011) et al, 2017)، ويرجع التعدد في هذه الأسماء لاختلاف الزاوية التي ينظر منها حول تعريف وطبيعة الواقع المعزز، واختلاف ترجمة المصطلح من اللغة الإنجليزية للغة العربية، ولكن القاسم المشترك بينها جميعاً هو النظر للواقع المعزز أنه تقنية ناتجة عن الدمج بين الواقع الحقيقي والواقع الافتراضي، وتتبنى الدراسة الحالية مصطلح الواقع المعزز كونه المصطلح الأكثر انتشاراً في الدراسات العربية، وسيرمز له بالاختصار (AR) أينما ورد بالدراسة الحالية.

وتعود بدايات ظهور تقنية الواقع المعزز (AR) إلى ستينات القرن الماضي وبداية السبعينات، أما صياغة المصطلح «الواقع المعزز» فيعتبر حديث نسبيا ويعود لشركة «بيونغ توم كودل» عندما استخدمت شاشة عرض رقمية لتمثيل بياناتها ولتدريب موظفيها وإرشادهم في أثناء عملهم على حل مشكلات شبكات الأسلاك في الطائرات عام 1990 (Sayed, 2011: 6).

هناك العديد من التعريفات لمفهوم الواقع المعزز (AR)، فيعرفه كلٌّ من لارسن وبوقنر وبوتشولز وبروزدا (Larse, Bogner ,Buchholz, & Brosda, 2011) أنه «عبارة عن عملية إضافة بيانات رقمية للواقع الحقيقي، وتركيب هذه البيانات وتصويرها وعرضها بطرق وأساليب رقمية تدعم الواقع الحقيقي وتحسنه باستخدام أجهزة الكمبيوتر الشخصية والهواتف الذكية وملحقاتها التي توضع على الرأس كالنظرات الذكية والأجهزة السمعية أو أجهزة يمكن حملها أو ارتدائها».

ويعرفه عطية (2015: 3) أنه «تكنولوجيا تدمج بين الواقع الحقيقي –المعاش فعلاً في أثناء قيام الفرد أو المتعلم بالمهمة الحقيقية–والواقع الافتراضي بهدف تحسين الإدراك الحسي للمستخدم، ويتم التفاعل معها في الوقت الحقيقي؛ حيث يتم القيام بعرض مركب يدمج بين المشهد الحقيقي الذي يراه المستخدم والمشهد الافتراضي المولد بالكمبيوتر، الذي يضاعف المشهد الحقيقي بمعلومات إضافية مزيدة، فيشعر المستخدم أنه يتفاعل مع العالم الحقيقي وليس الظاهري. ومن وجهة نظر تشوي (Choi, 2016) التي ذكرناها سابقا فإن تقنية الواقع المعزز هي شكل هجين من التصور الذي يجمع بين الحقيقية والعالم الافتراضي.

ويعرفه أكايير وأكايير (Akçayır & Akçayır, 2017: 1) أنه تقنية تراكب الأشياء الافتراضية (المكونات المعززة) في العالم الحقيقي. ويعرفه كل من برانداس وديدراغا وهيوما (Brandas, Didraga & Huma, 2017: 140) أنه «تقنية تجمع بين العناصر المحوسبة بالكمبيوتر وبين البيئة الحقيقية في التفاعل بين البشر والواقع الافتراضي».

ومن خلال التعريفات السابقة للواقع المعزز (AR) نستنتج أنها قد اتفقت على أن الواقع المعزز (AR) يعمل على الدمج بين الواقع الافتراضي والواقع الحقيقي بهدف تحسين الواقع الحقيقي وإدراكه بشكل أفضل وأعمق، وأن البيئة الأساسية هي البيئة الحقيقية (الواقعية) تضاف إليها العناصر والبيانات الرقمية الافتراضية مثل: الخرائط المفاهيمية، الصور ثنائية وثلاثية الأبعاد، الصوت والفيديوهات والمعلومات لتحسين وتجويد الواقع الحقيقي.

مزايا استخدام الواقع المعزز (AR) في التعليم:

يمكن توظيف تقنية الواقع المعزز في العملية التعليمية من خلال تقديم المساعدة للمتعلمين في إدراك المفاهيم الصعبة من خلال التمييز بين خصائصها المشتركة، وتمكينهم من التعامل مع المعلومات وإدراكها بصريا بشكل أسهل وأيسر من استخدام الواقع الافتراضي، كما أن استخدام تقنية الواقع المعزز يعمل على إمداد المتعلمين بطرائق مختلفة لتمثيل المعلومات بشكل ديناميكي وسريع وسهل، كما أنها توفر تعليماً مجوداً (العمرجي، 2017: 136).

كما أورد غاري ورفاقه (Ghare, et al, 2017: 233) المزايا الآتية لاستخدام تقنية الواقع المعزز في التعليم:

- تعزيز التعليم ليكون أفضل من أي وقت مضى بسبب التحسينات في الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات
- يسهل فهم المواضيع والمفاهيم الصعبة.
- يزيد من الفضول والدافع للتعلم بين الطلاب.
- يحقق مستوى أعلى من التركيز والاحتفاظ بالذاكرة وقد لوحظ بين الطلاب الذين يمكنهم تصور ما يتعلمونه.
- زيادة الرضا في المحتوى المتعلم.
- توفر حلول لصعوبات وتحديات التعلم التي تم تحديدها في البحوث السابقة وخصوصا المفاهيم المجردة
- يمكن تطبيق الواقع المعزز في مختلف مجالات التعليم من مرحلة تعلم الحروف الهجائية في المدارس الابتدائية للدراسة، إلى أجزاء الجسم المختلفة في الدراسات العليا.
- باستخدام الواقع المعزز يمكن تصور الأماكن التي لا يمكن استكشافها في الحياة الحقيقية.
- تعلم الصيغ الرياضية بعد تصوريها وتمثيلها بطرائق مختلفة بحيث يصبح من السهل للغاية تعلمها بالنسبة للطلاب.
- مناسب لتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وأطفال صعوبات التعلم والذين يحتاجون إلى تعليم خاص.
- يكسر حاجز اللغة باعتباره تقنية يمكن أن يفهمها الجميع، مما يجعل منه تقنية فعالة في تعليم الطلاب الصم.
- يمكن أن تستخدم في مختلف ميادين التعليم.

وأوردت اليامي (2017) المزايا الآتية لاستخدام تقنيات الواقع المعزز في التعليم:

- تعويض قلة الموارد في التعليم وتقليل التكلفة.
- حويل عملية التعليم الي تعلم.
- زيادة دافعية التعلم لدى الطالبات، وخلق بيئة التشويق في أثناء التعلم.
- رفع قيمة الكتاب المدرسي وإثراؤه بالمكتبة المنزلية.
- تقليل التكلفة المرتبطة بالوسائل التعليمية.
- تقديم المادة العلمية بشكل يتلاءم مع التقنيات الحديثة.
- تحقيق التعلم المستمر.

ويضيف كلٌّ من أندرسون وليارواكابيس (Anderson & Liarokapis, 2013: 2) المميزات الآتية لاستخدام تقنية الواقع المعزز في التعليم:

- بسيطة وفعالة.
- تزود المعلمات والطالبات بمعلومات إضافية شارحة لمحتوى الكتاب المدرسي.
- تمكن المعلمة من إدخال المعلومات الإثرائية والتوضيحية وإيصالها للطالبات بطريقة سهلة.
- تتيح التفاعل بين المعلمة والطالبة.
- تمتاز بقابليتها للتوسع بسهولة.
- تجعل الإجراءات التعليمية بين المعلمة والطالبات واضحة.

المتطلبات الأساسية لتقنية الواقع المعزز (AR):

أشار كل من القاسم، والحاوي وزمليري (Al Qassem, Al Hawai, & Zemerly, 2016) أن تقنية الواقع المعزز تتطلب تطبيق كاميرا رقمية، وشاشة عرض، وكرت ذاكرة، وبرنامج (سفت وير)، ومعالج لتقديم مكونات العالم الافتراضي.

ويرى أكايير وأكايير (Akçayır & Akçayır, 2017: 2) أن تقنية AR أصبحت تستخدم على نطاق واسع ويعود السبب في لك إلى تقلص متطلبات استخدامها؛ إذ لم تعد تتطلب أجهزة باهظة الثمن ومعدات معقدة، مثل شاشات محمولة على الرأس (HMD). يمكن الآن استخدام التكنولوجيا مع أجهزة الكمبيوتر أو الأجهزة المحمولة. وبالتالي، فإن استخدام تكنولوجيا AR ليس بالأمر الصعب كما كان في الماضي.

مبررات استخدام تقنيات الواقع المعزز في التعليم:

هناك العديد من المبررات لاستخدام تقنيات الواقع المعزز في التعليم، فقد أوردت عمادة التعليم الالكتروني بجامعة الملك عبد العزيز (2013) المبررات الآتية لاستخدام تقنيات الواقع المعزز في التعليم:

- محدودية ترابط طرق دعم الطالب الحالية.
- أن أغلب طرائق التواصل الحالية مع الطالبات تفتقد خاصية التفاعلية (لا يوجد بها فيديو–صوت–روابط الكترونية ...إلخ) مما يجعل الطالبة غير قادرة على الاستفادة منها على الوجه الأمثل.
- أن هذه المنشورات غير قابلة للتحديث.
- ارتفاع التكلفة المادية للوسائل التقليدية ولا تحقق العديد من الأهداف التي صممت من أجلها.
- لا يمكن الحصول على رأي الطالب في تقديم الخدمة المناسبة لعدم وجود أدوات تقييم لهذا الغرض.

الدراسات السابقة:

أجريت العديد من الدراسات حول مهارات استخدام تقنية الواقع المعزز في العملية التعليمية، ودرجة إلمام ووعي المعلمين بأهمية هذه التقنية، ودرجة امتلاكهم لكفايات استخدام الواقع المعزز ودرجة توظيف هذه التقنية في المدارس كدراسة الخميسي ومنور (Monowar &Alkhamisi, 2013) والتي أهتمت بدراسة توفير فهم أفضل لمجالات التطبيق الحالية والمستقبلية لتقنية الواقع المعزز في التعليم، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي بأسلوب الدراسات المكتبية، وأظهرت نتائج الدراسة أن تقنية الواقع المعزز هي تقنية جديدة قادرة على تقديم الاحتمالات التي يصعب على باقي أدوات ومخرجات التكنولوجيا تقديمها أو تلبيتها في الوقت الحاضر، كما بينت أن هناك العديد من التطبيقات لاستخدام الواقع المعزز في مجالات مختلفة ونشرها في جميع أنحاء العالم. وان تقنية الواقع المعزز سوف تحقق تغييرا في الطريقة التي ينظر بها الأفراد للواقع، وأنها تقنية ما زالت في مراحلها الأولية للبحث والتطوير في مختلف الكليات ومعاهد التكنولوجيا العالية.

ودراسة لوبيزو كونتيرو (Lopez & Contero, 2013) والتي أهتمت بدراسة أثر استخدام تقنيات الواقع المعزز (AR) على اكتساب المفاهيم والاحتفاظ بها في مادة العلوم (مفاهيم الجهاز الهضمي والدورة الدموية)، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (19) طالبا و(20) طالبة من الصف الرابع الابتدائي في اسبانيا وزعوا على مجموعتين الأولى تجريبية درست باستخدام تقنيات الواقع المعزز والثانية ضابطة درست نفس الموضوعات بالطريقة التقليدية، وتم بناء اختبار معرفي لقياس اكتساب المفاهيم والاحتفاظ بها، وأظهرت نتائج الدراسة أن طلاب المجموعة التجريبية أظهروا احتفاظا أكبر بالمعرفة المفاهيمية من طلاب المجموعة الضابطة. ودراسة الحسيني (2014) والتي هدفت إلى تقصي أثر استخدام تقنية الواقع المعزز في وحدة من مقرر الحاسوب في التحصيل والاتجاه لدى طالبات الصف الثالث الثانوي في المملكة العربية السعودية ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتم بناء اختبار تحصيلي، ومقياس اتجاه نحو مادة الحاسوب، وتكونت عينة الدراسة من (55) طالبة.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر استخدام تقنية الواقع المعزز في وحدة من مقرر الحاسوب في التحصيل والاتجاه لدى طالبات الصف الثالث الثانوي، ودراسة العمرجي (2017) والتي هدفت إلى استخدام تقنية الواقع المعزز في تدريس التاريخ للصف الأول الثانوي على التحصيل ومهارات التفكير التاريخي ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتم بناء اختبار تحصيلي، واختبار مهارات التفكير التاريخي ومقياس دافعية التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (72) طالبا. وأظهرت نتائج الدراسة نجاح تقنية الواقع المعزز في تنمية التحصيل ومهارات التفكير التاريخي والدافعية للتعلم.

ومن الدراسات التي تتفق مع الدراسة الحالية دراسة الشريف وآل مسعد (2017) التي تناولت أثر استخدام تقنية الواقع المعزز في مادة الحاسب الآلي على تحصيل طلاب الصف الثالث الثانوي بمدينة جازان بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت المنهج شبه التجريبي، وتم بناء اختبار تحصيلي، وتكونت عينة الدراسة من (34) طالباً. وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر إيجابي لاستخدام تقنية الواقع المعزز على تنمية التحصيل في مادة الحاسب الالي.

وهدفت دراسة الشامي والقاضي (2017) إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي لاستخدام تقنيات الواقع المعزز في تصميم وإنتاج الدروس الإلكترونية لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي بجامعة الأزهر، واستخدمت المنهج شبه التجريبي، وتم بناء (اختبار تقييم الجانب المعرفي، وبطاقة تقييم الجانب المهاري) لاستخدام تقنيات الواقع المعزز في تصميم وإنتاج الدروس الإلكترونية، وتكونت عينة الدراسة من (30) طالبة. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات طالبات مجموعة البحث في الاختبار المعرفي وبطاقة تقييم الجانب المعرفي القبلي والبعدي ولصالح التطبيق البعدي، وبحجم أثر التقنية على كل من الجانب المعرفي والمهاري على الترتيب (0.70؛ 5.27) وتشير هذه القيم لدرجة تأثير عالٍ لاستخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية الجانب المعرفي والمهاري لتصميم وإنتاج الدروس الالكترونية لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي بجامعة الأزهر.

ودراسة كل من أكايير وأكايير (Akçayır, Akçayır&2017) والتي هدفت إلى مراجعة منهجية للأدب التربوي حول الواقع المعزز (AR) المستخدمة في الجوانب التعليمية، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المضمون، وتم اعتماد معايير متنوعة لتحليل مثل سنة النشر، ونوع المتعلم (على سبيل المثال، K-12، والتعليم العالي، والكبار)، والتقنيات فيAR ، ومزايا وتحديات استخدام (AR) في البيئات التعليمية، حيث تم مسح مجموعة كاملة من المجلات (SSCI)، وتكونت عينة الدراسة من (68) مقالة، وكشفت نتائج الدراسة عن زيادة في عدد الدراسات حول الواقع المعزز (AR)، خلال السنوات الأربع الماضية. وأن الميزة الأكثر إبلاغًا من (AR) هي أنه يعزز التحصيل الدراسي(achievement) ، وأن بعض التحديات التي تواجه تقنية (AR) هي قضايا تتعلق بقابلية الاستخدام ومشاكل فنية متكررة. وأن هناك العديد من التحديات الأخرى والمزايا العديدة لاستخدام (AR)، بالإضافة إلى ذلك، وأن هناك فجوة كبيرة بين أبحاث (AR) والاحتياجات في هذا المجال، ويتم تقديم اقتراحات للبحث في المستقبل.

كما هدفت دراسة فرنانديز (Fernandez, 2017) والتي هدفت إلى تقصي دور الواقع الافتراضي والواقع المعزز في تحسين أنظمة التعليم، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي وتوصلت الدراسة إلى اقتراح منهجية من ست خطوات للمساعدة في تبني هذه التقنيات في التعليم النظامي: تدريب المعلمين؛ تطوير نماذج مفاهيمية للعمل الجماعي، والمبرمج التقني، والمهندس التعليمي؛ التجربة حيث يتم تدريب المعلمين على تطبيق حلول الواقع المعزز والظاهري في تدريسهم المنهجية باستخدام تجربة موضوع محدد، ومن ثم تنفيذ الاستخدام في موضوع منتظم مع الطلاب.

وهدفت دراسة صديق ولانكر ومخدومي (Sidiq, Lanker & Makhdoomi, 2017) إلى المقارنة بين الواقع المعزز والواقع الافتراضي، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي بأسلوب الدراسات المكتبية، وتوصلت الدراسة إلى أن الواقع المعزز (AR) والواقع الافتراضي (VR) هما جزء من الأشكال المتقدمة والمبتكرة للتقنيات، والتي كان يعتقد أنها جزء من الخيال حتى قبل بضع سنوات. ولكن الآن هما جزء حيوي من الحياة اليومية والفرق بين الواقع المعزز والواقع الافتراضي يتمثل بأن الواقع المعزز هو واقع اصطناعي محاكٍ للكمبيوتر أو الترفيه في بيئة حقيقية حيث يمكن للمستخدم التفاعل مع البيئات الحقيقية المعززة أو المحسنة من الواقع الافتراضي، في حين أن الواقع الافتراضي يعتمد على غمر المستخدم في بيئة افتراضية تحاكي الواقع، عن طريق جعل المستخدمين يشعرون بأنهم يواجهون البيئة الحقيقية عن طريق المحاكاة السمعية والبصرية والتكتيكية. ويعتبر كلٌ من الواقع الافتراضي (VR) والواقع المعزز (AR) أداة للأنشطة ثلاثية الأبعاد، ويشترك كلٌ من الواقع المعزز والواقع الافتراضي في نفس الهدف وهو غمر المستخدم في عالم افتراضي.

وهدفت دراسة غاري ورفاقه (Ghare, et al, 2017) إلى تعزيز النظام التعليمي الحالي باستخدام الواقع المعزز. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير تطبيق لعرض الرسوم المتحركة ومقاطع الفيديو والنماذج ثلاثية الأبعاد للمواد التعليمية. وتوصلت الدراسة إلى أن المشروع المقترح يمكن أن يعزز التعلم والإبداع والاحتفاظ بالمعرفة بين الطلاب. كما يعمل أيضًا على تعزيز الفضول الفكري بين الطلاب مما يجعلهم أكثر ذكاء.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تتفق الدراسة الحالية مع دراسة لوبيزو كونتيرو (Lopez & Contero, 2013) بدراسة أثر استخدام تقنيات الواقع المعزز (AR) على اكتساب المفاهيم وفي استخدام المنهج شبه التجريبي، إلا أنها تختلف معها في المادة الدراسية المطبق عليها وفي العينة، حيث استهدفت دراسة لوبيز وكونتيرو مادة العلوم وطلاب الصف الرابع الابتدائي في اسبانيا، بينما استهدفت الدراسة الحالية مادة «الحاسب الالي وتقنية المعلومات» وطبقت على طالبات الصف الثاني الثانوي بالمملكة العربية السعودية.

كما تتفق الدراسة الحالية مع دراسة (الحسيني، 2014) في المتغير المستقل وهو استخدام تقنية الواقع المعزز في تدريس مادة الحاسوب، وفي المنهج المستخدم وهو المنهج شبه التجريبي وفي اختيار مادة الحاسب الالي، وتختلف عنها في المتغير التابع حيث درست متغيري التحصيل والاتجاه، بينما الدراسة الحالية اهتمت بدراسة متغيري (اكتساب المفاهيم، حل المشكلات)، كما تختلف عنها في العينة حيث اختارت الصف الثالث الثانوي بينما طبقت الدراسة الحالية على طالبات الصف الثاني الثانوي.

كما تتفق الدراسة الحالية مع دراسة العمرجي (2017) في المتغير المستقل وهو استخدام تقنية الواقع المعزز، وفي المنهج المستخدم وهو المنهج شبه التجريبي، وتختلف عنها في المتغير التابع حيث درست متغيرات (التحصيل، التفكير التاريخي، الدافعية للتعلم) بينما الدراسة الحالية اهتمت بدراسة متغيري (اكتساب المفاهيم، حل المشكلات)، كما تختلف عنها في المادة المطبق عليها الدراسة حيث استخدمت الواقع المعزز في مادة التاريخ، بينما الدراسة الحالية تناولت مادة «الحاسب الآلي وتقنية المعلومات».

كما تتفق مع دراسة الشريف وآل مسعد (2017) في دراسة أثر استخدام تقنية الواقع المعزز في مادة الحاسب الآلي، وتختلف عنها في المتغير التابع حيث درست متغيرات (التحصيل)؛ بينما الدراسة الحالية اهتمت بدراسة متغيري (اكتساب المفاهيم، حل المشكلات)، وتتفق معها كذلك في المنهج المستخدم وهو المنهج شبه التجريبي، كما تختلف عنها في العينة حيث اختارت الصف الثالث الثانوي بينما طبقت الدراسة الحالية على طالبات الصف الثاني الثانوي.

كما تتفق الدراسة الحالية مع دراسة الشامي والقاضي (2017) في المتغير المستقل وهو استخدام تقنية الواقع المعزز، وفي المنهج المستخدم وهو المنهج شبه التجريبي، وتختلف عنها في المتغير التابع حيث درست متغيرات (الجانب المعرفي والمهاري لتصميم وإنتاج الدروس الإلكترونية) بينما الدراسة الحالية اهتمت بدراسة متغيري (اكتساب المفاهيم، حل المشكلات)، كما تختلف عنها في المادة المطبق عليها الدراسة حيث استخدمت الواقع المعزز في مادة تصميم وإنتاج الدروس الإلكترونية؛ بينما الدراسة الحالية تناولت مادة «الحاسب الآلي وتقنية المعلومات»، كما تختلف عنها في المرحلة التعليمية حيث استهدفت الشامي والقاضي (2017) مرحلة التعليم الجامعي (طالبات كلية الاقتصاد المنزلي بجامعة الأزهر)، بينما استهدفت الدراسة الحالية طالبات الصف الثاني الثانوي بالمملكة العربية السعودية.

وتختلف الدراسة الحالية عن كل من دراسة (Fernan-dez, 2017، Sidiq, Lanker & Makhdoomi, 2017، Ghare, 2017) في المنهجية حيث اعتمدت جميعها على المنهج الوصفي بينما اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، كما تختلف في الهدف حيث هدفت هذه الدراسات إلى تقصي تطبيقات الواقع المعزز في التعليم وإمكانياته ومقارنته بالواقع الافتراضي؛ بينا هدفت الدراسة الحالية إلى دراسة فاعلية استخدام تقنية الواقع المعزز في تدريس الحاسب الآلي وتقنية المعلومات (وحدة الشبكات السلكية واللاسلكية والإنترنت) على اكتساب المفاهيم، وحل المشكلات لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية.

الطريقة والاجراءات:

منهج الدراسة:

اتبعت الباحثة المنهج شبه التجريبي القائم على مجموعتين واختبار قبلي/ بعدي، لمناسبته لأهداف الدراسة الحالية، حيث تكونت عينة الدراسة من (62) طالبة بواقع مجموعتين احداها تجريبية (30) طالبة، المجموعة الثانية ضابطة (32) طالبة تم تطبيق كل من (اختبار المفاهيم، اختبار خل المشكلات) على كلتا المجموعتين قبل وبعد انتهاء التجربة.

أدوات الدراسة وموادها:

تتضمن الدراسة اختبار اكتساب المفاهيم، واختبار حل المشكلات، ومجموعة من المواقف التعليمية لتوظيف تقنية الواقع المعزز في تدريس وحدة «الشبكات السلكية واللاسلكية والانترنت»، وفيما يأتي عرض لكل منهما:

أولاً: اختبار اكتساب المفاهيم

-يهدف الاختبار إلى قياس درجة اكتساب طالبات الصف الثاني ثانوي المفاهيمَ الحاسوبية المتضمنة في وحدة «الشبكات السلكية واللاسلكية والإنترنت» كما يهدف الاختبار إلى مقارنة الأداء البعدي لطالبات الصف الثاني الثانوي بعد إثبات تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي (أو ضبط الاختبار القبلي في حال عدم التكافؤ)؛لمعرفة مدى وجود فروق دالة إحصائيا بين

المجموعتين ولصالح أيٍّ منهماً ومن ثمّ الحكم على فاعلية استخدام تقنية الواقع المعزز في إكساب طالبات المجموعة التجريبية المفاهيم الحاسوبية مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة، واللاتي درسن بالطريقة الاعتيادية كما هي في كتاب الطالب، وتبرر الباحثة اختيار اكتساب المفاهيم كمتغير تابع بالرجوع إلى الأدب التربوي المرتبط بتقنية الواقع المعزز حيث أشار كلٌّ من (Larse, Bogner ,Bu-chholz, & Brosda, 2011) إلى أن تقنية الواقع المعزز تسهل عملية تعلم المفاهيم الصعبة، وأشار غاري ورفاقه (Ghare, et al, 2017: 233) إلى أن استخدام تقنية الواقع المعزز يسهل فهم الموضوعات والمفاهيم الصعبة، ويزيد من الفضول والدافع للتعلم بين الطلاب، ويحقق مستوى أعلى من التركيز والاحتفاظ بالذاكرة ويمكن الطلاب من تصور ما يتعلمونه، وتوفر حلول لصعوبات وتحديات التعلم التي تم تحديدها في البحوث السابقة وخصوصا المفاهيم المجردة، وأشار وانغ (Wang, 2014) إلى أن تقنية الواقع المعزز فعالة في تحسين إدراك المتعلمين والفهم العميق للمعلومة؛ مما يجعل منها تقنية مناسبة جدا في تدريس المفاهيم وهذا ما تسعى الدراسة الحالية للتحقق منه.

-تحليل محتوى وحدة «الشبكات السلكية واللاسلكية والإنترنت» من مقرر «الحاسب الآلي وتقنية المعلومات» لتحديد قائمة المفاهيم المتضمنة فيها والتي بلغت (40) مفهوماً.

-عرض القائمة على مجموعة من المحكمين (متخصصي المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم)، وقد أبدوا موفقتهم واستحسانهم للقائمة واعتبر هذا الاجراء دليلا على مناسبة هذه القائمة.

-تم إعداد الاختبار لقياس مدى اكتساب العينة للمفاهيم الحاسوبية التي تضمنتها الوحدة، حيث اعتبرت هذه المفاهيم لها نفس الأهمية ونفس الوزن، ولهذا تم بناء فقرة اختبارية واحدة لكل مفهوم.

-تكون الاختبار من (40) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد، والصواب والخطأ؛ وذلك لمناسبتها لقياس تحصيل المفاهيم من جهة ولمناسبتها لطبيعة المقرر والوحدة المختارة.

-الضبط التجريبي: تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية تكونت من (30) طالبة من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، وتم حساب معاملات السهولة والصعوبة التي تراوحت بين (0.32-0.80) كما حسبت معاملات التمييز وتراوحت بين (0.25-.85)، كما حسب معامل الثبات بطريقة كرونباخ الفا، وبلغ معامل الثبات (0.92)، واعتبرت هذه القيم دليلاً على صدق وثبات الاختبار.

ثانياً: اختبار حل المشكلات

- يهدف الاختبار إلى قياس قدرة طالبات الصف الثاني ثانوي على حل المشكلات المتضمنة في وحدة «الشبكات السلكية واللاسلكية والإنترنت» كما يهدف الاختبار إلى مقارنة الأداء البعدي لطالبات الصف الثاني الثانوي بعد إثبات تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي (أو ضبط الاختبار القبلي في حال عدم التكافؤ)؛ لمعرفة مدى وجود فروق دالة احصائيا بين المجموعتين ولصالح أيٍّ منهماً ومن ثمّ الحكم على فاعلية استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية قدرة طالبات المجموعة التجريبية على حل المشكلات مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة واللاتي درسن بالطريقة الاعتيادية كما هي في كتاب الطالب.

- ولتحقيق الهدف من الاختبار تم الرجوع إلى أدوات بعض الدراسات السابقة بالإضافة إلى خبرة الباحثة في مجال المناهج وطرق التدريس، وفي مناهج الحاسوب ومحتوى وحدة «الشبكات السلكية واللاسلكية والانترنت»، وتم صياغة مشكلة ترتبط بكل موضوع من موضوعات الوحدة المختارة بواقع (5) مشكلات في موضوعات (مقدمة في الشبكات الإلكترونية، شبكات الحاسب، تقنيات التبادل الشبكي، الشبكات اللاسلكية واللاسلكية، شبكة الإنترنت).

- تم التحقق من صدق الاختبار، بعرضه على لجنة تحكيم من الخبراء والمختصين في مجال المناهج وطرق التدريس، وفي مجال تكنولوجيا التعليم، وقد عُدّت آراء المحكمين دليلاً على صدق محتوى الاختبار. وتم تطبيق الاختبار وحساب معامل الثبات بطريقة كرونباخ الفا، وبلغ معامل الثبات (0.82)، وهي نسبة ثبات تدل على موثوقية الاختبار.

ثالثاً: مواد الدراسة (المواقف التعليمية وفق تقنية الواقع المعزز)

تم الرجوع إلى الأدب التربوي المتعلق بتقنية الواقع المعزز (المطيري، 2016؛ العمرجي، 2017؛ Boyles, 2017؛ Gutiérrez, Mora, Diaz & Marrero, 2017) وبعض التجارب العملية لدمج تقنية الواقع المعزز مع المواقف التعليمية والمعروضة على قناة اليوتيوب، بالإضافة الى خبرة الباحثة في هذا المجال، وبناء على ما سبق تم إعداد دليل للمعلمة شمل (5) لقاءات تعليمية (5 دروس)، بواقع (10) حصص صفية توزعت على (5) أسابيع، وتم التحقق من صدق الدليل؛ بعرضه على لجنة التحكيم التي حكمت أدوات الدراسة، والتي أبدت استحسانها للدليل والتي اقتصرت على توزيع الزمن على الانشطة وبعض الاخطاء الاملائية واعادة الصياغة اللغوية، وقد عُدّت آراء المحكمين دليلاً على صدق محتوى الدليل.وتم التأكد من توافر الأجهزة الذكية كالحواسيب اللوحية (Tablet) أو الهواتف

الذكية، كتوفر خدمة الإنترنت الشخصي لدى الطالبات من خلال استمارة وزعت على طالبات المجموعة التجريبية، كما قامت الباحثة بتوفير (Modem) إنترنت متنقل من إحدى شركات الإنترنت والاتصالات العاملة في المملكة العربية السعودية بحيث تمكن الطالبات من الاتصال بشبكة الإنترنت (Wi-Fi).

إجراءات تنفيذ التجربة:

- أولاً: الحصول على إذن بتطبيق التجربة من قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة جدة.
- ثانياً: تحديد المدرسة المشمولة بعينة الدراسة بالطريقة القصدية وهي الثانوية 99 بجدة.
- ثالثاً: زودت الباحثة المعلمة المتعاونة بدليل المعلمة الذي أعد في الدراسة الحالية للاسترشاد به، والاستفادة منه في تدريس طالبات المجموعة التجريبية؛ وقامت الباحثة بتدريب المعلمة على تنفيذ تقنية الواقع المعزز من خلال عدة لقاءات، وتنفيذ دروس نموذجية أمامها لعينة من الطالبات مجتمع الدراسة ومن خارج عينة الدراسة.
- رابعاً: التطبيق القبلي لكل من (اختبار المفاهيم، واختبار حل المشكلات)، وتصحيح اوراق الاجابة ورصد النتائج لغاية الضبط الإحصائي للتجربة (التحقق من تكافؤ المجموعات)، بتاريخ 1438/4/16.
- خامساً: تطبيق التجربة لمدة خمسة أسابيع، ابتداء من 1438/4/19، إلى 1438/5/17، وفي أثناء التطبيق قامت الباحثة بحضور عدة حصص للتحقق من تطبيق التجربة بشكل سليم.
- سادساً: بعد الانتهاء من تنفيذ التجربة، تم تحديد موعد موحد لأفراد الدراسة، من أجل التطبيق البعدي لأداتي البحث، وكان لكل فقرة من اختبار المفاهيم درجة واحدة، بينما تم إعطاء كل فقرة في اختبار حل المشكلات أربعة علامات وزعت كما يلي: علامة واحدة لتحديد المشكلة، علامة واحدة لوضع خطة الحل، علامة واحدة لتنفيذ الحل بشكل سليم، علامة واحدة للتحقق من صحة الحل. ثم فرغت النتائج على الحاسوب من أجل متابعة المعالجات الإحصائية واستخراج النتائج واختبار فرضية الدراسة.

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام أساليب الإحصاء الوصفي ممثلة بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لوصف درجة امتلاك أفراد الدراسة للمفاهيم الحاسوبية، والقدرة على حل المشكلات، وكذلك تم استخدام الإحصاء الاستدلالي ممثلاً باختبار «ت» للعينات المستقلة لفحص وجود فرق دال إحصائيا بين أداء أفراد الدراسة على التطبيق القبلي والبعدي لكل من (اختبار المفاهيم واختبار حل المشكلات).

التحقق من تكافؤ المجموعات:

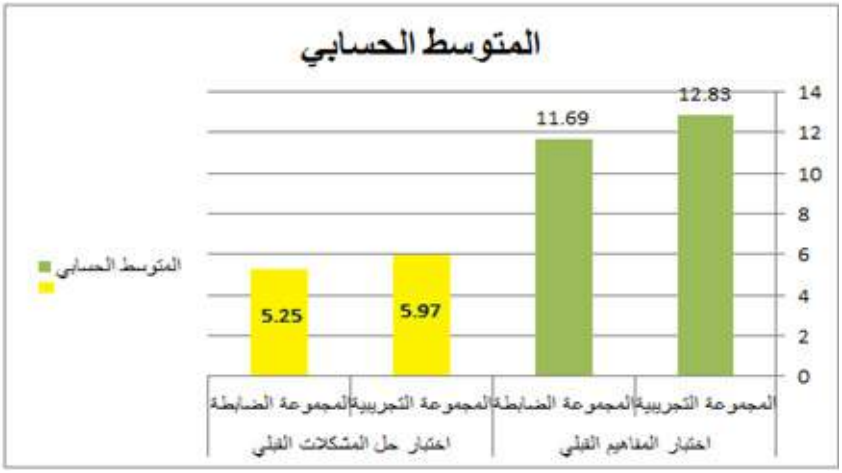
أولاً: من حيث العمر: كانت جميع الطالبات في الصف الثاني الثانوي وضمن العمر العام لهذا الصف (16-17) سنة.

ثانياً: من حيث اكتساب المفاهيم الحاسوبية والقدرة على حل المشكلات:للتحقق من تكافؤ المجموعات قبل البدء بالتجربة الاساسية تم تطبيق كل من (اختبار المفاهيم واختبار حل المشكلات) على كل من المجموعة التجريبية والضابطة، وحسب اختبار «ت» للعينات المستقلة، والجدول (1) يبين ذلك:

الجدول (1) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للمقارنة بين درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة على كل من اختبار المفاهيم واختبار حل المشكلات القبلي

المتغير التابع	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة(ت)	الدلالة الاحصائية
اختبار المفاهيم	التجريبية	30	12.83	4.40	61	1.089	281.
	الضابطة	32	11.69	3.89			
اختبار حل المشكلات	التجريبية	30	5.97	1.97	61	1.744	086.
	الضابطة	32	5.25	1.19			

يتبين من الجدول (1) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة على كل من اختبار المفاهيم واختبار حل المشكلات استنادا إلى قيم الدلالة الاحصائية والتي جاءت جميعها أكبر من مستوى الدلالة (α=0.05)، ويوضح الشكل (1) التقارب بين متوسط درجات طالبات المجموعتين التجريبية في التطبيق القبلي لكل من (اختبار المفاهيم، اختبار حل المشكلات)، وتدل هذه النتائج على تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي عند كل من (اختبار المفاهيم، اختبار حل المشكلات).



الشكل (1) متوسط درجات أفراد العينة في التطبيق القبلي لكل من (اختبار المفاهيم، اختبار حل المشكلات) (إعداد الباحثة)

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولا: نتائج الدراسة

هدف البحث الحالي إلى تقصي فاعلية استخدام تقنية الواقع المعزز في تدريس مادة «الحاسب الآلي وتقنية المعلومات» على كل من (إكساب طالبات الصف الثاني الثانوي للمفاهيم الحاسوبية، والقدرة على حل المشكلات لدى طالبات الصف الثاني الثانوي)، وفيما يلي عرض النتائج وفق تسلسل أسئلة الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما فاعلية استخدام تقنية الواقع المعزز في تدريس مادة «الحاسب الآلي وتقنية المعلومات» على إكساب طالبات الصف الثاني الثانوي المفاهيمَ الحاسوبية؟

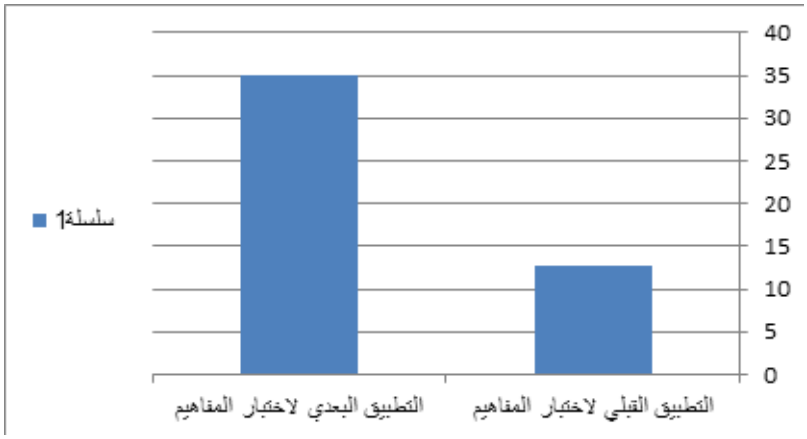
للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للعينات المستقلة، لدرجات أفراد الدراسة على اختبار المفاهيم:

*تم حساب معامل الكسب المعدل لبلاك Black باستخدام القانون التالي: معامل الكسب المعدل لبلاك (م1-م2)/ ع+(م1-م2)/(م1- ع)= حيث م1 متوسط درجات أفراد العينة في القياس القبلي، م2 متوسط درجات أفراد العينة في القياس البعدي، ع الدرجة العظمى للاختبار (حسن، 2011: 307).

الجدول (2) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للمقارنة بين درجات أفراد الدراسة على اختبار المفاهيم البعدي

المتغير التابع	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية	درجة الكسب*
اختبار المفاهيم	المجموعة التجريبية	30	34.93	2.74	61	9.401	0.000	1.37
	المجموعة الضابطة	32	25.91	4.54				

يتبين من الجدول (2) وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسط استجابات أفراد الدراسة على التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم؛ استناداً إلى قيمة الإحصائي (ت)؛ حيث بلغت (9.401)، وبقيمة احتمالية محسوبة (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة (α=0.05)، وتعود هذه الفروق لصالح طالبات المجموعة التجريبية حيث بلغ متوسط درجاتهن (34.93) وهو أعلى من متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة والبالغ (25.91). كما يتبين من الجدول (2) أن درجة الكسب المتحصلة من المعالجة التجريبية بلغت (1.37). وتشير هذه القيم إلى أن درجة الفاعلية التي أحدثها استخدام الواقع المعزز في اكتساب المفاهيم الحاسوبية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي عالية، حيث حددها بلاك Black بأكبر من (1.19) (حسن، 2011: 307) والشكل (2) يبين متوسط الأداء القبلي والبعدي للطالبات على اختبار المفاهيم.



شكل(2) متوسط الأداء القبلي والبعدي لطالبات المجموعة التجريبية على اختبار المفاهيم

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما فاعلية استخدام تقنية الواقع المعزز في تدريس مادة «الحاسب الآلي وتقنية المعلومات» على القدرة على حل المشكلات لدى طالبات الصف الثاني الثانوي؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للعينات المستقلة، لدرجات أفراد الدراسة على اختبار حل المشكلات.

الجدول (3) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للمقارنة بين درجات أفراد الدراسة على اختبار حل المشكلات البعدي

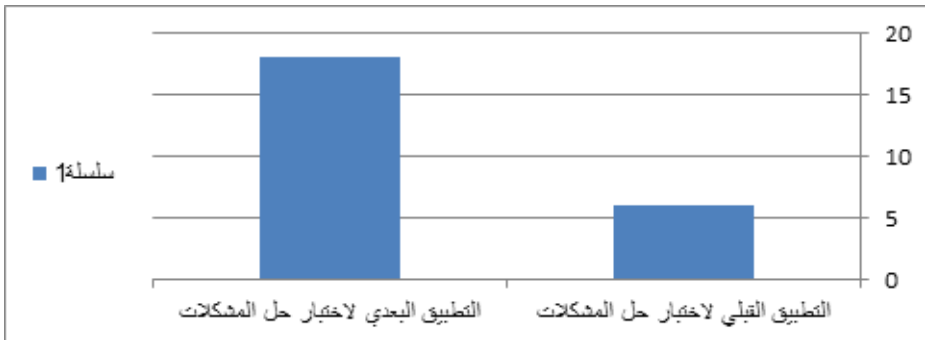
المتغير التابع	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الاحصائية	درجة الكسب
حل المشكلات	المجموعة التجريبية	30	18.17	1.62	61	4.304	0.000	1.37
	المجموعة الضابطة	32	16.53	1.37				

يتبين من الجدول (3) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسط استجابات أفراد الدراسة على التطبيق البعدي لاختبار حل المشكلات؛ استناداً إلى قيمة الاحصائي (ت)؛ حيث بلغت (4.304)، وبقيمة احتمالية محسوبة (0.000)، وهي أقل من مستوى الدلالة (α=0.05)، وتعود هذه الفروق لصالح طالبات المجموعة التجريبية حيث بلغ متوسط درجاتهن (18.17) وهو أعلى من متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة والبالغ (16.53). كما يتبين من الجدول (3) أن درجة الكسب المتحصلة من المعالجة التجريبية بلغت (0.69). وتشير هذه القيمة إلى أن درجة الفاعلية التي أحدثها استخدام الواقع المعزز في تنمية القدرة على حل المشكلات لدى طالبات الصف الثاني الثانوي جاءت بدرجة متوسطة؛ حيث حددها بلاك Black والموضحة بالجدول الاتي:

عالية	متوسطة	ضعيفة
أكبر 1.2	0.60-1.19	أقل من 0.60

المصدر (حسن، 2011: 307).

والشكل (3) يبين متوسط الأداء القبلي والبعدي للطالبات المجموعة التجريبية على اختبار حل المشكلات



.شكل(2) متوسط الأداء القبلي والبعدي لطالبات المجموعة التجريبية على الاختبار حل المشكلات

ثانيا: مناقشة النتائج

أظهرت نتائج الدراسة الحالية وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لطالبات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على اختبار المفاهيم لصالح طالبات المجموعة التجريبية، في حين أن المجموعتين متكافئتان قبل تنفيذ التجربة؛ أي أن استخدام تقنية الواقع المعزز تفوقت على الطريقة التقليدية في إكساب المفاهيم الحاسوبية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في المملكة العربية السعودية، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن التدريس باستخدام تقنية الواقع المعزز وفر للطالبات فرصة في تغيير معتقداتهن حول الكتاب المدرسي من مجرد مادة للحفظ والتذكر إلى محتوى تفاعلي يدمج بين المحتوى الواقعي(كتاب الطالب) والعالم الافتراضي على شبكة الإنترنت فعزز من هذا الواقع من خلال الرسومات والمخططات ثلاثية الأبعاد وأفلام الفيديو والتشارك في هذا المحتوى مع زميلاتهن.

وركزت المعالجة التجريبية في جانب كبير من مجالاتها على أنشطة وعمليات مثل النظر إلى علم الحاسوب كخادم وميسر لعملية التعلم، والدور التكاملي للتقنية التي لا يمكن عزلها عن مادة «الحاسوب وتقنية المعلومات» بشكل خاص وعلى أنها تفاعل بين الأفكار والإنسان والآلة، وكل ما سبق شجع على إكساب الطالبات المفاهيم الحاسوبية وسهل من إدراك الخصائص المميزة للمفاهيم الصعبة والمتداخلة الأمر الذي جعل من أداء طالبات المجموعة التجريبية أفضل وبفارق دال إحصائيا عن أداء طالبات المجموعة الضابطة على التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم.

وجاءت هذه النتيجة متوافقة مع نتيجة دراسة (الحسيني، 2014) التي أظهرت وجود أثر إيجابي لاستخدام تقنية الواقع المعزز على تنمية التحصيل في مادة الحاسوب لدى طالبات الصف الثالث الثانوي، كما تتفق مع دراسة (العمرجي، 2017) التي أظهرت فاعلية استخدام تقنية الواقع المعزز في التحصيل في مادة التاريخ للصف الأول الثانوي. كما تتفق مع دراسة (Akçayır & Akçayır, 2017) والتي كشفت أن الميزة الأكثر لاستخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس هي أنه يعزز تعزيز التحصيل الدراسي. كما تتفق مع دراسة الشامي والقاضي (2017) التي كشفت عن وجود أثر عالٍ لاستخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية الجانب المعرفي لدى طالبات الاقتصاد المنزلي.

كما أظهرت نتائج الدراسة الحالية وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لطالبات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على اختبار حل المشكلات؛ لصالح طالبات المجموعة التجريبية، في حين أن المجموعتين متكافئتان قبل تنفيذ التجربة ؛ أي أنه يمكن عزو هذه النتيجة إلى المعالجة التجريبية(استخدام تقنية الواقع المعزز)، وتفسر الباحثة هذه النتيجة من خلال النتيجة المتعلقة بالسؤال الأول فقد أثبتت الدراسة فاعلية استخدام تقنية الواقع المعزز في إكساب طالبات المجموعة التجريبية المفاهيم الحاسوبية مما سهل عليهن نقلها كخبرات واستراتيجيات للتعامل مع المشكلات التي تواجههنّ، وسهل عليهنّ اختيار مصادر المعرفة المناسبة وتحديد مدى الحاجة اليها، وعلاقتها بطبيعة وأبعاد المشكلة التي هن بصدد مواجهتها وحلها.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (العمرجي، 2017) التي أظهرت فاعلية استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية التفكير التاريخي في مادة التاريخ للصف الأول الثانوي.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة فإن الباحثة توصي بما يلي:

-توظيف تقنية الواقع المعزز في تدريس مادة «الحاسب الآلي وتقنية المعلومات» من خلال: تصميم وحدات إثرائية توزع على مدارس التعليم العام في المملكة، فقد اثبتت الدراسة فاعليتها في اكساب الطالبات المفاهيم الحاسوبية وحل المشكلات.

-ضرورة الاهتمام بإعداد دورات تدريبية مكثفة للمعلمات في استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس، وإكسابهن المعارف والمهارات اللازمة لتطبيق هذه التقنية.

المقترحات:

- إجراء دراسة مشابهة للكشف عن فاعلية تقنية الواقع المعزز في إكساب المفاهيم وحل المشكلات مقارنة بمتغيرات غير التعليم التقليدي كالصفوف المقلوبة، والتعلم المتمازج، السبورة التفاعلية.

- جراء دراسة مشابهة للكشف عن فاعلية تقنية الواقع المعزز في متغيرات تابعة متنوعة مثل: التفكير المتوازي، التفكير التخيلي، التفكير المستقبلي.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

حسن، عزت. (2011). الإحصاء النفسي والتربوي تطبيقات باستخدام برنامج SPSS18. القاهرة: دار الفكر العربي.

الحسيني، مها عبد المنعم. (2014). أثر استخدام تقنية الواقع المعزز (Augmented Reality) في وحدة من مقرر الحاسب الآلي في تحصيل واتجاه طالبات المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.

الشامي، إيناس والقاضي، لمياء. (2017). أثر برنامج تدريبي لاستخدام تقنيات الواقع المعزز في تصميم وإنتاج الدروس الإلكترونية لدى الطالبة المعلمة بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر. مجلة كلية التربية. جامعة المنوفية. (4). 123-154.

شركة تطوير للخدمات التعليمية. (2013). ثيقة منهج «الحاسب وتقنية المعلومات» للمرحلة الثانوية «الخطة العاجلة». الرياض: وزارة التربية والتعليم.

الشريف، بندر أحمد وآل مسعد، أحمد زيد. (2017). أثر استخدام تقنية الواقع المعزز في مادة الحاسب الالي على تحصيل طلاب الصف الثالث الثانوي بمنطقة جازان. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 6 (2). 220-233.

شعيب، ايمان محمد (د ت). أثر استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية التفكير التخيلي وعلاقته بالتحصيل ودقة التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. تم الاسترجاع بتاريخ: 2018/5/1 من موقع: http://www.fayoum.edu.eg

الصمادي، محارب علي. (2010). استراتيجيات التدريس بين النظرية والتطبيق. عمّان: دار قنديل للنشر والتوزيع.

عطار، عبدالله إسحاق وكنسارة، إحسان محمد. (2015). الكائنات التعليمية وتكنولوجيا النانو. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر والتوزيع.

عطية، خميس محمد. (2015). تكنولوجيا الواقع الافتراضي وتكنولوجيا الواقع المعزز وتكنولوجيا الواقع المخلوط. تكنولوجيا التعليم. 25 (2). 1-3.

عمادة التعلم الالكتروني والتعليم عن بُعد. (2013). مبررات استخدام تقنية الواقع المعزز. جامعة الملك عبد العزيز. تم الاسترجاع بتاريخ: 2018/5/1 من موقع: https://sa.edu.kau.elearning

العمرجي، جمال الدين ابراهيم. (2017). فاعلية استخدام تقنية الواقع المعزز في تدريس التاريخ للصف الأول الثانوي على التحصيل ومهارات التفكير التاريخي والدافعية للتعليم باستخدام تقنية المعلومات. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. 6 (4). 135-155.

مشتهى، رامي. (2015). فاعلية توظيف الحقيقة المدمجة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والاتجاه نحو العلوم لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية الجامعة الاسلامية. غزة.

المطيري، دلال ذياب. (2016). هل ستكون تقنية الواقع المعزز هي مستقبل التعليم في المملكة. مجلة المعرفة. العدد (247). الرياض: وزارة التربية والعليم.

وزارة التعليم. (1435). دليل المعلم للحاسب وتقنية المعلومات للصف الثاني الثانوي - الفصل الدراسي الأول. الرياض: وزارة التعليم.

اليامي، عالية. (2017). الواقع المضاف (المعزز) Augmented Reality. البرنامج التدريبي. وزارة التعليم. تم الاسترجاع بتاريخ: 2018/5/1 من موقع: https://az801952.vo.msecnd.net.

tary Academy, West Point, NY, 2017

Brandas,C,. Didraga, O,. Huma, D. (2017).Smart E-Commerce Framework: Augmented Reality , Mobile and Cognitive Application, Proceedings of the IE 2017 International Conference,140-145, Available at: www.conferenceie.ase.ro, Date 21-3-2018.

Butchart, B. (2011). Augmented Reality for Smartphones. Technical Report, JISC Observatory,1-49, Available at:

Chen, C., & Tsai, Y. (2011). Interactive augmented reality system for enhancing library instruction in elementary schools.(Computers and Education) ،unpublished master's thesis, Graduate Institute of Library, Information and Archival Studies, National Chengchi University. Wenshan District, Taipei City 116, Taiwan.

Choi, D. (2016). Emerging Tools and Applications of Virtual Reality in Education. IGI Global.

Dede, C. (2009). Immersive interfaces for engagement and learning. Science, 323(5910), 66-99.

Geroimenko, V. (2013). Augmented Reality Art: From an Emerging Technology to a Novel Creative Medium,2ND ED, springer Serirs on Cultural Computing, Available at http://cutt.us/sG9Aa. Date 21-3-2018

Ghare, et al. (2017). Augmented Reality for Educational Enhancement, International Journal of Advanced Research in Computer and Communication Engineering, 6(3),232-235.

Gutiérrez, J. M., Mora, C. E., Diaz , B. A., & Marrero. A.G. (2017). Virtual Technologies Trends in Education. EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education, 13(2), 469-486.

http://scholar.google.com/scholar_url?url=http://opus.bath.ac.uk/34847/1/AR_Smartphone_final.pdf&hl=ar&sa=X-&scisig=AAGBfm0HYX8UIH-6GTqI10pqHV7uFvq_wLA&nossl=1&oi=-.scholarr, Date 21-6-2018

Knowledge Economic and Innovation. European Bank for Reconstruction and Development. Available at: www.ebrd.com/documents/ict/pdf-knowledge-economy-and-innovation.pdf . Date 26-12-2016.

Larsen, Y., Bogner, F., Buchholz, H., & Brosda, C. (2011). Evaluation Of A Portable And Interactive Augmented Reality Learning System By

:Arab References

Alshami, Enas and Alqadi, Lamia (2017). The Effect of a training Program using the Augmented Reality Techniques in Designing and Producing Electronic Lessons among the student teacher in the college of Home Economics. Alazhar University. Faculty of Education. Almenofia University. (4). 123-154

Alshareef, Bander Ahmed and Al Musaad, Ahmed Zaid. (2017). The Effect of using Augmented Reality in the Computer Course on third grade students' achievement in Jizan Region. The Specialized International Education Journal, 6 (2). 220-233.

Attia, Khamis Ahmed. (2015). The Virtual Reality Technology, The Augmented Reality Technology, and The Mixed Reality Technology. Education Technology. 25 (2). 1-3.

ثانياً: المراجع الانجليزية

Akçayır, M,.& Açayır,G. (2017). Advantages and challenges associated with augmented eality for education: A systematic review of the literature, Educational Research Review, 20 , 1-11

Al Qassem,L, Al Hawai,H, Zemerly,J. (2016). AIR-EDUTECH: Augmented immersive reality (AIR) technology for high school Chemistry education , EDUCON 2016: 842-847, Available at: https://dblp.org/pers/hd/q/Qassem:Lamees_Mahmoud_Mohd_Said_Al, Date 21-3-2018.

Alkhamisi,A., Monowar, M. (2013). Rise of Augmented Reality: Current and Future Application Areas, International Journal of Internet and Distributed Systems, 1**, 25-34**.

Anderson, C. (1989). The role of education in the academic disciplines in teacher preparation. In: Wool folk (Ed.), Research perspectives on graduate preparation of teachers. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Anderson, E. &Liarokapis, F. (2013). Using augmented reality as medium to assist teaching in higher education. In: Eurographics 2010, 2010, Norrköping, Sweden, 9 - 16 . Available at: http://eprints.bournemouth.ac.uk/20907/, Date 21-3-2018.

Boyles,B. (2017). Virtual Reality and Augmented Reality in Education. paper was completed and submitted in partial fulfillment of the Master Teacher Program, a 2-year faculty professional development program conducted by the Center for Teaching Excellence, United States Mili-

Teachers And Students, open classroom conference augmented reality in education, Ellinogermaniki Agogi, Athens, Greece.

Lopez,P. & Contero, M. (2013). Delivering Educational Multimedia Contents Through an Augmented Reality Application: A Case Study on its Impact on Knowledge Acquisition and Retention, The Turkish Journal Of Educational Technology, 12(4),19-28. Available at: http://www.tojet.net/articles/v12i4/1243.pdf. Date 22018-6-1.

Peterson, J. (2017). Virtual Reality, Augmented Reality, and Mixed Reality Definitions, (Version 1.0 07/07/2017), California's Entertainment Technology Center ,oma, Available at: http://www.entmerch.org/digitalema/white-papers/2017-ema-vr-ar-mr-definitio.pdf. Date 22018-6-1.

Sidiq, M,. Lanker,T ,.& Makhdoomi,K. (2017). Augmented Reality VS Virtual Reality, Monthly Journal of Computer Science and Information Technology, 6 (6), 324 – 327.

Yager, R., Hidayat, E., & Penick, J. (1988). Teachers which separate least effective from more effective science teachers. Journal of Research in Science Teaching, 25.

Journal of Human Sciences

A Scientific Refereed Journal Published by University of Hail

Fourth Year, Issue 12, December 2021

Print 1658-788 X Online E -1658-8819