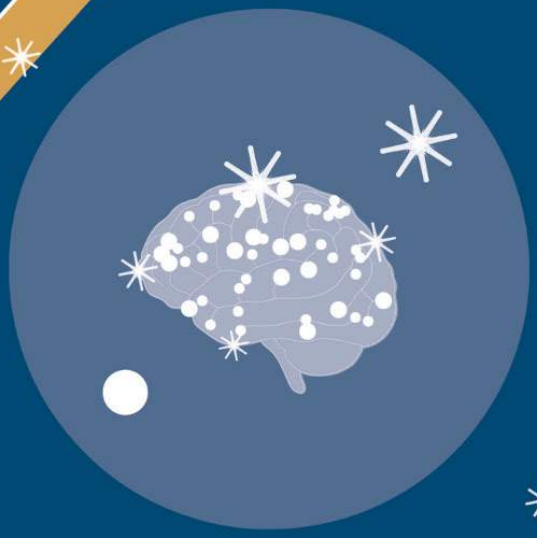
جامعة حائل
University of Ha'il

مجلة العلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة تصدر عن جامعة حائل



السنة السادسة، العدد 18، المجلد الثاني ، يونيو 2023

ردمد 8819-1658

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 بعنوانالمقالة 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

أ. د. عبد العزيز بن سالم الغامدي

هيئة التحرير

رئيس هيئة التحرير

أ. 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	تلقي الصحافة العربية رواية (موت صغير) لمحمد حسن علوان د. ماجد بن أحمد الزهراني	9-21
2	أهمية تنمية مهارات الحماية الذاتية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية من الإساءة الجنسية بمدينة الرياض: وجهة نظر أولياء الأمور د. محمد علي القحطاني	23-45
3	تقييم الخدمات المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية في أثناء جائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد -19) من وجهة نظر أسرهم د. انشراح بنت سالم المغاربة د. بندر بن عبدالعزيز الحصان	47- 64
4	الممارسات التدريسية الداعمة لتنمية المعايير الوطنية للعمليات الرياضية لدى طلاب المرحلة الابتدائية العليا بمحافظة الدايـر د. حسن بن عبدالله إسحاق أ. د. رشا هاشم عبد الحميد د. مفرح بن مسعود المالكي د. إبراهيم بن الحسين خليل	65- 85
5	تشكيل القارئ الضمني في بائية النابغة الذبياني د. محمد بن علي الشهري	87- 95
6	علاقات دولة بني الأحمر في الأندلس بدولة المماليك في مصر والشام ما بين القرنين 8-9 هـ/14-15م (القرصنة) نموذجاً (دراسة تاريخية حضارية) د. نوف بندر البنيان	97-123
7	واقع التنمر على الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج من وجهة نظر أولياء الأمور د. عدنان بن ناصر الحازمي	125- 145
8	واقع تطبيق معايير إدارة التميز وفق النموذج الأوروبي للتميز (EFQM) بكلية التربية والآداب بجامعة تبوك د. أحمد بن عطا الله الجهني	147- 179
9	وعي الشباب الجامعي السعودي بالتغيرات المناخية: دراسة ميدانية د. سناء محسن العتيبي	181- 207
10	الحضور العجائبي في رحلات محمد العبودي: نماذج مختارة د. سالم بن محمد بن سالم الضمادي	209- 219
11	مهارات الوالدية الإيجابية للحد من المشكلات السلوكية لدى أطفال منطقة الجوف د. رابية بنت حمود العنزي	221- 245
12	استخدام بعض أدوات ومنصات التعليم الالكتروني وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتيا في ضوء متغيراتها البحثية لدى طلبة جامعة حائل د. صالح بن عبدالله الخبراء	247- 277
13	The Effects of STAD and TGT on Students' Achievement in Grammar and their Attitudes Toward their Use Dr. Oqab Alrashidi	279- 288

تلقي الصحافة العربية رواية (موت صغير) لمحمد حسن علوان

Reception of Arab Press for the Novel "Little Death" by Muhammad Hasan Alwan

د. ماجد بن أحمد الزهراني

أستاذ الأدب والبلاغة المشارك، كلية اللغة العربية، الجامعة الإسلامية

Dr. Mājid bin Ahmad al-Zahrāni

Associate Professor of Literature and Rhetoric at the Faculty of Arabic Language at the Islamic University

(قُدم للنشر في 2022/03/15، وقُبل للنشر في 2022/08/08)

الملخص:

قصدت هذه الدراسة رصد تلقي رواية (موت صغير) لمحمد حسن علوان في سياق الصحافة العربية، ضمن مشروع يسعى إليه الباحث في تتبع حضور الأدب السعودي على المستويين العربي والعالمي، وتظهر أهمية الدراسة من عدة زوايا: أبرزها تعدد تلقي القراء العرب في الصحافة العربية لرواية (موت صغير) حيث تجاوزت أربعين قراءة، وهو حراك ثقافي ونقدي لابد من رصده وتتبع أثره، إضافة إلى تركيز الدراسة في مدونة محددة؛ بحثا عن نتائج دقيقة تفسح المجال لمزيد من الدراسات عن تاريخ الأدب السعودي المعاصر وعلاقته بمحيطه القريب والبعيد. وهكذا فإن هذا التلقي المتعدد يمنح خصوبة أكثر لاستثمار نظرية التلقي، بتوظيف بعض مفاهيمها التي تنير دروب الدراسة؛ نظرا لأن هذه النظرية بمفاهيميها الإجرائية تسعى إلى تحقيق الغاية التفاعلية من التواصل الإنساني. وأظهرت نتائج الدراسة أن الوظيفة الثقافية لرواية (موت صغير) من مسوغات انتشارها مما يغري النخبة والمثقفين بما حوته من قيمة معرفية، وكشفت عن أن الرواية التاريخية جاذبة لعموم القراء؛ إذ تعد عنصرا تشويقيا للوعي الجماهيري والشعبي، وتوصي الدراسة بضرورة تناول أنماط التلقي المتعدد لمدونات الإبداع السعودي في الصحافة العربية والعالمية، ولانتقال من الدراسات التحليلية للإبداع السردي السعودي، إلى الموازنة في ضوء تلقي القارئ العربي والعالمي.

الكلمات المفتاحية: رواية سعودية، تلقي، علوان، الصحافة العربية.

Abstract

This study aimed to monitor the reception of Muhammad Hasan Alwan's novel (A Little Death) in the context of the Arab press, a work where the researcher seeks to track the presence of Saudi literature on the Arab and international levels. The study importance: myriad of Arab readers in the Arab press who recieved the novel, which exceeded forty readings, signifies a cultural and a critic movement that must be monitored and tracked, in addition to the focus of the study on a particular work; in search of accurate results that pave the way for further studies on the history of contemporary Saudi literature and its relationship to its near and far surroundings. Thus, this multiple reception gives more support to the theory of reception, by employing some of its concepts in the study; hence this theory, with its procedural concepts, seeks to achieve the interactive purpose of human communication. The findings showed the cultural function of the novel is one of the justifications for its spread, which entices the elite and intellectuals with its scholarly value, and revealed that readers in general find the book interesting; for being suspense element for public awareness, and the study recommends the need to address the patterns of multiple reception of the teeming Saudi creativity in the Arab and international press, and to move from analytical studies of Saudi narrative creativity to comparison, in light of the Arab and international reader's reception.

Keywords: Saudi Novel, Reception, Alwan, Arab Press.

المدخل:

احتلت الرواية السعودية المعاصرة مكانة مرموقة على المستويين العربي والعالمي، لما تحفل به من تطورات فنية وفكرية لفتت الباحثين للسبر في أغوار هذه النصوص الإبداعية المنتجة والكشف عن مكنوناتها.

إن هذه الدراسة رصد لتلقي رواية (موت صغير) لمحمد حسن علوان في سياق الصحافة العربية، ضمن مشروع يسعى إليه الباحث في تتبع حضور الأدب السعودي على المستويين العربي والعالمي، وتظهر أهمية الدراسة من عدة زوايا: أبرزها تعدد تلقي القراء العرب في الصحافة العربية لرواية (موت صغير) لمحمد حسن علوان، فقد رصد الباحث أكثر من أربعين مقالة تناولتها منذ صدورها عام 2016 عن دار الساقي، وحازت على الجائزة العالمية للرواية العربية لعام 2017، وهي النسخة العربية لجائزة (بوكر)، وهو حراك ثقافي ونقدي لابد من استقرائه وتتبع أثره، والبحث عن أسباب الحضور الكثيف لرواية (موت صغير) لمحمد حسن علوان في الصحافة العربية، إضافة إلى تركيز الدراسة في مدونة محددة؛ تطلعا إلى نتائج دقيقة تفسح المجال لمزيد من الدراسات حول تاريخ الأدب السعودي وعلاقته بمحيطه القريب والبعيد.

ولذلك فالدراسة تسعى لتوصيف هذا الحراك النقدي للكشف عن مستويات القراءة والتلقي، وهذا الجدول يصنف القراءات وفق الدول العربية وعددها.

الدولة	عدد القراءات
مصر	8
سوريا	5
العراق	5
الكويت	4
تونس	3
لبنان	3
المغرب	3
الإمارات	2
الأردن	2
البحرين	2
فلسطين	2
السودان	1
اليمن	1

وهكذا فإن هذا التلقي المتعدد يمنح خصوبة أكثر لاستثمار نظرية التلقي، بتوظيف بعض مفاهيمها التي تنير دروب الدراسة؛ نظرا لأن هذه النظرية بمفاهيميها الإجرائية تسعى إلى تحقيق الغاية التفاعلية من التواصل الإنساني، بما يمنح القارئ المنتج مزيدا من الشراكة في توسيع دائرة أثر النص ليشمل آفاقا أرحب من تشكيله اللغوي المؤطر والمحدد، وتضيف هذه النظرية للممارسات التطبيقية معالم منظمة للعمل القرائي (هولب، 1995: 8؛ بو حسن، 1993: 12). وفي ضوء هذه العناية والاهتمام فإن الدراسة تطرح إشكالين معرفيين:

- ما الأسباب المعرفية لحضور هذه الرواية السعودية في الصحافة العربية؟
- ما مستويات التلقي والقراءة لهذا الحضور؟

ونتيجة لذلك اقترح الباحث هيكلا للدراسة يقوم على مدخل ومحورين، وفق الآتي:

- مدخل.
- المحور الأول: ألق الانتشار.
- المحور الثاني: أفق الانتظار.
- الخاتمة والنتائج.

المحور الأول/ ألق الانتشار:

كثيرا ما يتردد في الوعي التقليدي أن مسوغات انتشار أي رواية متعلقة بقدرتها على اقتحام التابوهات الثلاثة (الدين- الجنس- السياسة) أي أن الرواية تتجه ابتداء لمعالجة الوظيفة الاجتماعية، ولكننا نجد بأن رواية (موت صغير) لا يمكن إدراجها ضمن السياق التقليدي لرواج الروايات؛ حيث إنها تنطلق من استدعاء شخصية تاريخية، لصياغة سيرة غيرية متخيلة، اتسمت بالغموض والتعقيد أثناء حياتها وبعدها إلى يومنا هذا، فما مسوغات انتشارها في الوعي العربي؟

إن الرواية تتجه ابتداء نحو الإبداع، ولكنها تضمر في داخلها بعدا ثقافيا، ووجهة نظر تنطلق منها كي تمارس دورها الأصيل في التواصل المعرفي، وهذا الجنس الإبداعي لا يفصح عن رسالته إلا بوجود قارئ مؤهل، يمتلك ما يمنحه القدرة على فض تداخل الدلالات وتشابكها، ولذلك احتوى هذا الجنس الأدبي مقومات نسقية عززت من حضوره لدى القراء والمتخصصين العرب، وفي ضوء المقالات الصحفية يمكن أن نتلمس عدة ملامح أسهمت في انتشارها:

أولا/ الرواية ذات الوظيفة الثقافية وفلسفة الاختيار:

1-(ابن عربي) السياق الثقافي العالمي:

من أهم الأسباب التي جذبت القارئ العربي في رواية موت صغير هي الشخصية الرئيسة (ابن عربي) وهي شخصية إشكالية لاقت عناية خاصة في الدراسات العربية والغربية على حد سواء؛ مما وسع دائرة حدود الرواية لتنزع إلى العالمية، فاختيار الشخصية كان يتجه نحو خطاب روائي إنساني يمنحه الشيوع والمشاركة على مستوى أضخم وأوسع.

وهكذا يمكن القول أن الرواية استثمرت هذا الاهتمام وزوايا النظر المتعددة، التي أدركها علوان وهو الباحث في كندا والمستوعب للثقافة الغربية وفلسفتها التي تتابع بشغف التيارات الفكرية في العالم العربي، وبالذات الاهتمام المعمق بالظاهرة الصوفية في التراث العربي وخاصة أعلام المتصوفة، وتتبع سيرهم الذاتية في التراث العربي والإسلامي، فقد بدا ذلك من خلال حضور بعض الروايات الشهيرة مثل: (قواعد العشق الأربعون) لإليف شافاق التي اعتنت بسيرة جلال الدين الرومي وتلميذه شمس التبريزي (سمير، 2017).

إن شخصية ابن عربي الإنسانية لم تكن بمنأى عن السياق الثقافي للوعي المجتمعي المعاصر، مما ولد قدرة أعمق في قراءة الأحداث والواقع الحاضر، وهذا ما احتضنته الرواية في احتوائها على سياقين متوازيين الأول ذاتي والآخر مجتمعي ارتبط بانتقال سيرة ابن عربي (المخطوط) عبر العصور. لقد كشفت (موت صغير) عن الوعي التاريخي الذي انبثق من هذه الشخصية الرئيسة المتابعة والمراقبة للتحولات، «ومن ثم فإن النظر إلى الرواية على اعتبارها سيرة لحياة ابن عربي ولأزمته الفردية، نظرة قاصرة تهمل معالجة المؤلف لأزمة المجموع» (أبو حسين، 2017).

2-(ابن عربي) والسياق الثقافي العربي.

وهنا يتساءل (لمودن، 2017) عن فلسفة اختيار علوان لابن عربي دون غيره من الرموز الثقافية في الحضارة، هل كان نابعا من موقف فكري يقصد منه إعلاء هذه النزعة الذاتية؟

إن القارئ لفن السرد بصورة دقيقة يدرك أن هذا التساؤل يغرق المبدع في سياقات لا تمت لوظيفته الفنية بصلة، حيث إن تصوير ابن عربي (الإنسان) هو كل ما كان يشغل المؤلف، وعليه، فقد استبعد (لمودن) هذا الخيار ورجع إلى السياق الثقافي، وافترض أن هذا الاستلهام نابع من قراءة مضمرة للواقع العربي، ترى فيه تراجعا لدوره الحضاري الممتد، وهو استدعاء تاريخي باحث عن إجابات لإشكاليات معاصرة.

تتجه هذه الرواية ثقافيا نحو كشف الأنساق المضمرة في الخطاب العربي المعاصر، وتتبع عن حس مسؤول تجاه الواقع وتحليله من زاوية الأدب، الذي يمنحنا القدرة على البوح دون حدود أو مسافات، في ضوء اللعبة اللغوية التي تطمس المباشرة وتنأى عنها، وتوسع دائرة المتلقي وتصوراته عن الفنون.

وعلى مستوى السياق التاريخي واللحظة الزمنية، نجد أن حضور التصوف في المشهد الاجتماعي يأتي بوصفه ردة فعل مطردة تجاه الفتن والحروب التي تتعاظم وتنتشر، ولذلك يتجه الوعي للخلود إلى الذات والعزلة؛ نأيا عن هذه المظاهر المؤلمة التي تمهد لحالة الاغتراب التي تمتزج فيها الذهنية الجمالية بالوعي الصوفي، وهو ما يجعل الأعمال تتجاوز زمنها لتستلهم تجاربها من الماضي ثم تتفاعل مع حاضرها، لتخاطب بعد ذلك قارئا مفترضا يتشابه في أفق التلقي ويتماهى معه. وهكذا يظل مفهوم القارئ الضمني من المفاهيم التي يستحضرها مؤلف النص، ويسعى إلى تشييده باستمرار كي يرفع من أفق المتلقي وفعله القرائي، ويستقبل نتاجه الإبداعي بصورة مثلى، لتحقيق تواصل فني يمنح النص فضاءات رحبة ويعمق أثره في الواقع الجمالي والمعرفي.

لقد استشف (عباس، 2017) من بنية الحب الصوفي الخالد التي اختارها (علوان) كي تنهض عليها روايته، انطلاقها من فكرة سامية تلح على مبدعها. بحيث: «لم يأت نجاح (موت صغير) من فراغ فهي رواية استطاعت أن تلقي المحبة والسلام في قلوب القراء في وقت صعب تقريبا على الشعوب العربية» (الفرشيشي، 2018).

وهكذا نجد التعالق المصنوع بين التسامح والتصوف، يأتي بوصفه إسقاطا تاريخيا لقراءة الواقع المعاصر، واستثمر المبدع العلاقة الوطيدة بين المرجعيتين الحالمتين: الصوفية والرومانسية ليحاول استعادتهما في المشهد الروائي بوصفهما متنا وقاعدة تخالف واقعهما الهامشي والاستثناء. أو لنقل بصيغة أخرى أن هذه الرواية شكّلت «انزياحا جميلا عن عالمنا في الظاهر وانغماسا فيه في الباطن» (الفرشيشي، 2018).

3–(ابن عربي) والسياق الثقافي السعودي:

في سياق آخر أدق يمثل الدائرة الثالثة من دوائر السياق الثقافي الممتد، وهو المتعلق بالبيئة الفكرية التي شكّلت المؤلف، هناك من استحضر المفارقة الفكرية بين رواية سعودية تتناول ابن عربي، ووصف هذا العمل (فضل، 2017) – في سياق ساخر– بـ(المعجزة) فهي «ينبوع عذب ينبع في صحراء الروح».

ويعلل (الملاّح، 2017) أهمية هذا النتاج في ارتباطه بكاتبه، حيث إنه «ابن ثقافة تتعامل مع التصوف والمتصوفة وبخاصة ابن عربي بتحوط واحتراز»، ويحيل ذلك إلى طبيعة الكاتب الذي استطاع أن يكون معارفه في سياق مختلف عن مألوف مجتمعه، بسبب دراسته في الخارج وتثقفه بالثقافة العصرية، وكذلك حسين السيد يثني على ثقافة (علوان) التي تجاوزت مجتمعه، ومعالجته الروائية التي نأت عن التحيز إلى الموقف الاجتماعي، وتعاملت بذكاء وفق ريشة مبدع مستثمر لأدواته لتحقيق غاياته الجمالية.

من زاوية أخرى يفترض (عيسى، 2018) إهمالا من النقاد السعوديين لكتابات (علوان) وهو يطرح ذلك دون مرجعية تذكر أو إحصاء يثبت دعواه، في حدة تعبيرية لا مسوغ لها معرفيا، حيث يقول: «لو كان لرواية محمد حسن علوان الأخيرة الموجهة للسعوديين من قراءة قبل غيرهم، أولئك الذين لم يظهر المؤتمنون منهم على الثقافة الرسمية احتفاء خاصا بأعماله»، والحقيقة أن (علوان) من الأسماء الروائية التي دُرست بكثافة في المشهد النقدي العام، وأكاديميا على وجه الخصوص منذ روايته (سقف الكفاية).

لقد استطاع علوان بذكاء أن يقرأ الواقع المعاصر، ويتفهم ميوله الذوقية، وأن يجد خيطا دقيقا يجمع بين هذه السياقات فكان ذلك في اختيار ابن عربي، وبذلك تمكن من إغراء النخبة والمثقفين بما حوته روايته من قيمة معرفية أصيلة وجهد بحثي مضن.

ثانيا/ السيرة الذاتية والإغراء الجماهيري:

بدا لي أن من مسوغات انتشار (موت صغير) الوظيفة المعرفية التي تستفز المتلقي المثقف، ولكن لا يكفي الاتكاء على ذلك في تعليل انتشارها، حيث سيكون تقليصا للمدى الذي ظفرت به، ويبدو أن هناك تأثيرا قويا لعنصر آخر من عناصر الانتشار، ويكمن في الإطار الذي اتخذه علوان ليحتضن فيه هذه الشخصية، كي تستهدف فئات أخرى لتصل إلى الوعي الجماهيري، وظهر ذلك في الرواية التاريخية. لقد تبين أن التاريخ مغر لعموم القراء وهكذا «فإن مال قلبك للتاريخ والسيرة، ستلج رواية ابن علوان وتطرق سيرة ابن عربي، والتاريخ عنصر جاذب جدا... ثم تأتي السيرة، والسيرة الذاتية بالأخص، لتكون من العناصر الكبيرة الجاذبة للقراءة» (أحمد، 2017).

يتحدث (حلمي، 2017) عن استثمار علوان للرواية التاريخية بطريقة غير مألوفة حيث يرى أن السائد في نجاح السرد التاريخي، كامن في طبيعة التناول للشخصيات المغمورة أو الهامشية، وكأنه يشير إلى أن الحضور المكثف للصورة الذهنية المسبقة عن الشخصيات المشهورة معيقة للمبدع عن اختراقه بوعيه التخيلي.

وهكذا فإن الروايات التاريخية العربية المعاصرة استطاعت جذب اهتمام القارئ العادي، بما تحويه من تجارب وصيغ سردية مشوقة، وواقعية سحرية قريبة من وعيه تمنحه الاستغراق والتماهي معها، وبذلك راهن (علوان) على هذه المنطلقات التاريخية والروحية التي تحرك سكون القارئ وتحفز اهتمامه نحو هذا الموضوع الأثير.

لقد كانت سيرة شخصية (ابن عربي) المتخيلة متداخلة مع تاريخه الإنساني «ولعل هذه الأجواء التاريخية أضافت كثيرا إلى الرواية وأعطتها كثافة وعمقا، بل هي التي منحتها مدى روائيا وجعلتها أكثر من سيرة، بل نقلت السيرة إلى مستوى الرواية» (بيضون، 2017). وتمكنت بما تحمله من فكرة ذات بعد ثقافي وصيغة سردية جاذبة، من اقتحام عوالم جمهور عريض من القراء، ولكن هذين المسوغين قد يظفر بهما عدّة مبدعين، ويبدو أن هناك مسوغا ثالثا لا يقل أهمية وأثرا يتعلق بالتاريخ الشخصي للمبدع.

ثالثا/ رصيد المؤلف في ذهنية المتلقي.

تعد هذه الرواية الخامسة في تجربة علوان، مما مكّنه من حصد رصيد من المتابعين المغرمين والمعجبين بنتاجه على المستوى المحلي والعربي، وكان هذا مسوغا قويا في تتبعه وترقب جديده، وحضر بقوة في سياقات الكتّاب العرب الذين يستحضرون رواياته السابقة.

تتتبع (العمصي، 2016) أعمال علوان السابقة وتلحظ نموا في مسيرته، حيث: «كان هذا العمل مغامرة لغوية جديدة للكاتب، بعد (سقف الكفاية) المكتوبة بنفس شعري جلي، ثم (القندس) المتخففة من ثقل زخرفة اللغة، مفاجئة قراء علوان بالسردية الخالصة لوجه السرد. في (موت صغير) تستقبلك الرواية بلغة كلاسيكية محمّلة بالعبارات والتعبيرات الصوفية، ما تلبث أن تخف وطأتها لتوازن صورت السارد ومتطلب السرد نفسه»، وفي السياق ذاته انظر: (سلطان، 2017)، وأيضا (حماد، 2017).

وفي سياق تحليلي لبؤرة اهتمام علوان في رواياته السابقة يلحظ القارئ انتقالا في نمط السرد من الروايات ذات الصبغة الرومانسية إلى الرواية التاريخية، ولكنهما يشتركان في أيقونة الحب التي تتباين درجتها من خطاب الذات والفرد إلى خطاب الروح والمطلق. بهذه المسوغات الثلاثة نتجه للمسوغ الأخير الذي كان نتاجا لها، وهو حصولها على جائزة البوكر عام2017، لنرى استقبال الوعي العربي لهذا الاستحقاق.

رابعا/ الجائزة تتويجا للانتشار:

من المتبادر إلى الذهن أن حصول المنتج العلمي أو الأدبي على جائزة ما، كفيل بانتشاره انتشار النار في الهشيم، ورواجه على المستوى الشعبي، لكن ذلك يُبنى على معايير الجهة التي تمنح الجائزة ومصداقيتها، وكثيرا ما وقع الجدل والخصام حول أحقية

منتج بجائزة أو حرمانه منها، ونظرا لهذه الاشتراطات الدقيقة فقد تغيب بعض الروايات المتميزة وتحضر في سياقات أخرى.

لكننا في هذه الرواية استطعنا أن نتلمس من خلال وعي القراء في الصحافة العربية، ثلاثة مسوغات تؤكد جدارتها بالانتشار لتأتي الجائزة مانحة لها قدرا من الموضوعية والتعضيد، وهكذا لا يمكن عد الكتب الأكثر مبيعا مجرد ظاهرة إعلامية حتى نتحقق من معايير نضجها وأسرار بقائها وهذا العمل خير برهان.

وهناك أمر آخر يتعلق بنوعية الفئة المستهدفة من المنتج الإنساني مما يخالف ارتباطها بالذوق الشعبي، إذ إننا أمام رواية نخبوية في اختيار بطلها ومع ذلك لقيت رواجا شعبيا أيضا! ونظرا لكمية الإبداع الصادر وكثرته في كل عام، وتوازيه مع الشغف الجماهيري في قراءة الأعمال التي حصلت على الجوائز بوصفها تنبيها للوعي العام بضرورة الانتقاء والاختيار لما يقرأ؛ بالإعلاء من قيمة بعض الأعمال على غيرها، وهذا ما وقع لـ»لمودن، 2017) حيث يقول إن: «أي رواية (متوجة) تجعل القارئ يلهث باحثا عنها لاستطلاع المغزى والتأكد من الاستحقاق... وهذا ما وقع بالنسبة لي على الأقل»، ولذلك يتساءل عن فلسفة اختيارها: «فهل تستحق هذه الرواية أرفع جائزة للأدب العربي؟ عما تتحدث وما خلفياتها؟».

وهكذا ندرك أن الجوائز تمثل استفزازا للقراء وتوجيها لهم، وهنا تختلف وظائف القارئ الذي ينحو منحى المحاكمة للإبداع ومصداقية استحقاقه، وكأنه يقوم بدور الرقيب المجتمعي الذي يبحث عن معايير وضوابط، مدفوعا بشغف وفضول لتتبع هذا المنتج هنا وهناك، واكتشاف الدوافع الحقيقية للاختيار، حيث يراها من المسكوت عنه المتخفي الذي يتحاشى أعضاء لجنة التحكيم عن الكشف والبوح به علنا.

لقد كانت أغلب القراءات تؤكد استحقاق الرواية للجائزة من زوايا مختلفة، فـ(البريكي، 2017): يراها تستحق عطفا على الوظيفة الثقافية التي أضمرتها متمثلة في رسالة الحب والسلام، بما يتفق مع المنظور للواقع العربي المضطرب، ويستفتح (الملاّح، 2017) مقاله بابتهاج لاتفاق اللجنة معه، «كما توقعت وتوقع كثيرون غيري، توجت رواية (موت صغير) للكاتب والروائي الشاب محمد حسن علوان بالجائزة...»، بينما يراها (الصافي، 2017) «أنها تستحق أكثر من جائزة». واتجهت بعض الكتابات العربية إلى التعريف بمضمون الرواية للقراء بعد حصولها على الجائزة، دون خوض في تفاصيل أحقيتها، ومن ذلك (الدليمي، 2017) الذي قام بتلخيص أفكار الرواية للقراء في مقالته: «استدعاء ابن عربي سرديا- قراءة في رواية (موت صغير) الفائزة بالبوكر».

يتناول (الظفيري، 2017) الجوائز من منظور مختلف قائم على نوعية تعاطي القراء قبل الجائزة وبعدها، التي لا تخلو -فيما يرى -من حالتين: حالة اهتمام وعناية بالأصداء الإعلامية، وحالة تشكيك في مصداقية الجائزة وكفاءة الحكام في فحص الأعمال الإبداعية المرشحة. إذن يبدو أن القراءة الناقدة تتخذ من النص الإبداعي الفائز، وسيلة عبور إلى عقل القراء الذين تشاركوا معه، وفرصة لإثبات بعض الرؤى التي ستختفي إذا وُجّهت للروايات المغمورة غير الحاضرة، والحالة الأخرى تتمثل في نسق ثقافي مضمر يتعامل مع المنتج من زاوية تنافسية، وقد يصطبغ بحجج علمية، ويكتفي بدعوى منح الجائزة لمن لا يستحق، ولا أدل من ذلك دعاوى السرقات التي توجه لبعض الأعمال.

ركزت (إدريس، 2017) على تحليل معايير اللجنة في اختيارها، ورأت أن أفق التوقع تغير بعد قراءتها للرواية، حيث تقول: «كنت أظن -ولعل غيري كان يظن أيضا- أن معيار الانتقاء هو الموضوع، وما يحمله من قضية ذات صلة بعصرنا الراهن «، ثم تبين لها -وفق قراءتها- «لكن ظنوني خابت... فلا الموضوع ذو وشيجة بقضايانا المعاصرة، ولا جسور من تشابه أو إسقاطات على الراهن يمكن تلمسها في مجريات الأحداث الغابرة»، ويمكن أن نلحظ بأن هذه القراءة نفت أهم مسوغ للرواية وهو الوظيفة الثقافية التي تضمنتها دون أن تفصح عنها، وهو ما توقف عنده مجموعة من الكتّاب العرب، ورأوه سرا من أسرار الحصول على الجائزة.

في سياق آخر ينافح (الرفاعي، 2017) عن حصولها على الجائزة، مبديا توجسا من الهجوم الذي شن عليها بدوافع غير علمية كما يراها، مرتبطة بوعي إقليمي متحيز ينبثق من فكرة المراكز والأطراف في العالم العربي، ولم يتبين لي في ضوء متابعتي الدقيقة لتلقي الكتّاب العرب أي روح من هذه النظرة الدونية التي يراها لكل منتج خليجي، بل كانت القراءات أقرب للتتويج والإشادة منها إلى الرفض والاستنكار.

المحور الثاني/ أفق الانتظار:

يعد هذا المفهوم من المفاهيم المحورية التي اعتنت بها نظرية التلقي، في تركيزها على الوعي السابق للقارئ قبل مواجهة النص، وما يختزنه من مرجعيات ثقافية ومعرفية متولدة من العيش تحت وطأة مجتمع معين، يطرح مواقف سائدة تجاه النصوص الأدبية وأجناسها التقليدية التي تقوم على استثمار اللغة التخيلية في تجاوزها للواقع اليومي الحي، وبناء عليه فإن هذه النظرية تفترض قارئا متمكنا من أدواته، وخبيرا بمعالجة النصوص وتحليلها، وهذا ما سنلحظه في قراءات الكتّاب العرب (هولب، 1995: 17؛ بو حسن، 1993: 29).

أجاب المحور الأول عن الأسباب المعرفية لانتشار هذه الرواية السعودية في الوعي العربي، وهنا سيتجه الخطاب نحو توصيف نوعي لمستويات التلقي والقراءة لهذا الحضور، والذي بدا لي في ضوء وعيين:

أولا/ الوعي الموضوعي:

سنتوقف هنا عند مقاصد القراء بعيدا عن تحليلها جماليا، وقد تفاوتت زوايا النظر بناء على قدرة القارئ المعرفية واهتماماته بالنص الإبداعي المدروس.

1-الوصف الكلي للرواية والتعريف بها:

من طبيعة أغلب المقالات المختصرة في الصحف، التركيز على التعريف بالكتاب أو الإبداع الصادر حديثا للقارئ العام، ولذا كانت العناية بتلخيص أفكار الرواية وعرضها بطريقة سلسة لدفع المتابعين إلى مطالعتها، ومن ذلك ما قام به (الدليمي،2017) مبينا أن علوان قسّم «فصول روايته إلى أسفار، وهي مداخل لفلسفة ابن عربي، حيث يبدأ السفر بإحدى مقولاته». بينما ركزت (بنسعيد، 2018) في مقالتها المطولة على فكرة التجريب، المتمثلة بحضور المخطوط وتتبعت سياقه في الرواية وفق التواريخ، مع استحضار لبعض النصوص المقتبسة من النص الروائي.

2-الموازنة بين رواية (موت صغير) وما قبلها من روايات علوان:

انشغلت فئة من الكتّاب العرب في الموازنة بين هذا العمل الخامس للمؤلف وبقية رواياته السابقة، انطلاقا من قيمة ثابتة في طرح علوان، ألا وهي قيمة الحب التي تتنوع أشكالها لكن لا تختفت في جميع أعماله الروائية، هذا التحول النوعي والثري عن صبغته العامة في الروايات الرومانسية، التي تطرح العلاقة بين الرجل والمرأة إلى الرواية التاريخية.

عبرت (إدريس، 2017) عما وصفته بتغير أفق الانتظار في مسيرة علوان، فقد وازنت عمله بروايته السابقة (قندس) وشعرت بأنها «مفعمة بالفهم والحب، وفائحة برائحة الحدب على هشاشة الإنسان وعاهاته النفسية والروحية... لكننا للأسف، نفتقد هذا الحس بالقرب والفهم في الثانية (موت صغير) رغم الظل الكبير الذي يمثله محيي الدين ابن عربي». وركزت (عبدالصمد، 2016) على لغة علوان التي اتسمت هنا بالاسترسال الوصاف ولم تتجاوز فيه الصورة الشعرية خدمة المعنى، بخلاف التكثيف المجازي في روايتيه (سقف الكفاية) و(القندس).

وقد ظهرت الموزانة بصورة مختلفة عند (عباس، 2017) حيث قصد العودة إلى أعماله؛ لإثبات حقيقة استغراق علوان في لغته، مما أدى إلى غموض الفكرة الرئيسة وتشتيت القارئ، وأوضح بأن (موت صغير) امتداد لأسلوبه المعتاد القائم -في رواياته السابقة - على بطولة الراوي، ما يعني غياب التنويع في طرق السرد.

3-الموازنة بين السير الذاتية المقاربة في الشكل الروائي والشخصيات الرمزية:

استدعى الكتّاب العرب في أثناء قراءتهم لـ(موت صغير) الروايات المقاربة له في سياقين:

أ- سياق السيرة الذاتية في الرواية الغربية.

ينطلق (أبولوز، 2017). من تقنية المخطوط المستثمر في هذا العمل كي يستعيد السياق العالمي الذي سبقه في توظيفها، حينما حضرت مع الكاتب الإسباني أنطونيو غالا في روايته المخطوط القرمزي في حديثه عن سيرة متخيلة لأبي عبدالله الصغير، وكذلك على مستوى السير الذاتية للشخصيات الرمزية كرواية شفرة دافنشي لدان براون، التي تحيل إلى العالم والرسام المشهور بلوحته الموناليزا.

بينما يتجه (عيسى، 2018) نحو الموازنة بين علوان الذي استلهم ابن عربي، والكاتب الفرنسي (كريستيان بوبان) الذي اتخذ من قديس بلدة (أسيز) (سان فرانسوى) قناعا لتمثيل قيمة الحب في العمل الروائي المتخيل، هذا الاتفاق دفع للبحث عن الغايات الغائبة التي تتمحور خلف هذين العملين، ومن بينها «حالات العشق العارم التي تخترق حياة الشخص، فتتغلغل في تجاويفها آسرة بالرمة جسده آخذة بجميع كيانه».

ويكشف (السبع، 2016) عن أن تجربة علوان تنتمي إلى السياق الروائي المعاصر، الذي بدأ يتجه نحو هذا المنحى في عرض الأعلام التاريخية، في ضوء صيغة سردية متخيلة كالرواية التركية (قواعد العشق الأربعون) لشافاق، التي تتماهى إلى حد ما مع رواية (موت صغير) «بدءا من مفتتحات الفصول، وليس انتهاء بالحكايتين المتوازيتين».

وكذلك توازن (العمصي، 2016) مع العمل ذاته ولكن من بعد آخر، من منظور النفس الصوفي في صيغته التي تدفع بالحب إلى معالم سحرية ظهرت بقوة عند (شافاق) بخلاف (موت صغير) حيث تقول بأنها كانت محايدة واكتفت بحكاية: «الصوفية بوجهيها الناعم والقاسي، المرغوب معرفته والمتغاضى عنه، أبعد من حدودها الرومانسية المعهودة»، لذا يبدو أن فكرة الحب في صورتها السامية كانت واضحة في رواية شافاق بخلاف غربتها أو غيابها في موت صغير، وكذلك يظهر التشابه الفني بين رواية سمرقند وقواعد العشق وليون الفريقي وموت صغير في استثمارهم جميعا لتقنية المخطوط.

لم تحمل (موت صغير) أهمية كبيرة في نظر (عباس، 2017): كأهمية (سمرقند) لأمين معلوف في تناولها حياة عمر الخيام، ولا في سهولة التناول كـ(قواعد العشق الأربعون) لإليف شافاق، فقد كشف عن بعض السمات السلبية كالحشو وغياب عنصر الإثارة، وإقحام تقنية المخطوط دون مسوغ فني.

ب- سياق السيرة الذاتية لابن عربي في الروايات المماثلة:

ينفي (عباس، 2017) وجود سيرة ذاتية عربية لرمز صوفي كتبت باللغة العربية قبل رواية موت صغير، وما كتب كان بغير العربية كروايتي: (سمرقند) لأمين معلوف، و(قواعد العشق الأربعون) لإليف شافاق، ويوافقه (عادل، 2016)، متسائلا: «كيف فات الروائيين العرب على اختلاف جنسياتهم وثقافتهم فرصة تدوين سيرة هذا الرجل روائيا وطوال هذه الفترة؟».

ولكن وجهة نظر الكاتبين ليست مبنية على استقراء دقيق، إذ إننا نجد (البريكي، 2017) في تلق آخر يوازن بين رواية موت صغير ورواية (جبل قاف) للروائي المغربي عبد الإله بن عرفة، الصادرة سنة 2002، وبذلك يكون علوان مسبوقا برواية احتفت بابن عربي قبل أربع عشرة سنة، وهكذا ينطلق البريكي في بحث دؤوب عن أسرار التشاكل والاختلاف بين الروايتين، في

انطلاقهما من بعد وجودي دائري، اتجهت فيه جبل قاف نحو المعرفة، بخلاف موت صغير التي تمركزت في الذات واستغرقت فيها.

يتعمق البريكي بعد ذلك في وصف الغلاف الخارجي للروايتين، ويكشف عن التزام قاف بالسيرة العرفانية لابن عربي، بينما قامت رواية موت صغير على خلاف نسق تصورات المتلقي لسيرة ابن عربي، وإعادة تأويل إبداعي يستثمر التاريخ بوصفه منطلقا فحسب، نحو فضاء جديد متخيل، بذاكرة انتقائية واعية وتجاوز للصورة الذهنية السائدة. تمثل قراءة البريكي تغييرا لأفق التلقي عند القراء العرب في تحليلهم لنص موت صغير، وهو مفهوم يقوم على التعارض أو اختلاف الاستجابة، بين ماهو متوقع ضمن إمكانيات النص ومحمولاته النصية، وأفق القارئ الرحب المنغمس في تأويل الفراغات، من أجل بناء نسق مواز ضمن اللحظة القرائية الراهنة (هولب، 1995: 31؛ بو حسن، 1993: 30).

بدت الرحلة ذات طابع وجودي في جبل قاف، حيث إنها من مستلزمات الارتقاء من مقام إلى مقام روحي في المغرب، لينتقل بمعارفه إلى الشرق، بينما هي في موت صغير أسلوب تشويقي للقارئ، عبر حكاية الأوتاد بوصفها حافزا للبحث عنها في الشرق، و»يمكن القول إن الروايتين قد نجحتا في فتح آفاق تخييلية تتقاطع فيها أسئلة الكينونة في هواجسها الميتافيزيقية، متلبسة بقضايا الهوية والتأصيل وترجيح النظرة الأخلاقية للإنسان والجماعة. مع تسجيل فضل السبق لرواية (جبل قاف) في اقتحام هذا العالم الممتع، والسفر في الأسماء الإلهية، والغور وراء أسرار الأعداد والحروف والكلمات من أجل الوقوف على دلالاتها الباطنية» (البريكي، 2017).

1-حجم العمل الإبداعي بين الحشو والجمالية:

من الظواهر التي شغلت القارئ للوهلة الأولى، حجم الرواية الضخم الذي تجاوز 500 صفحة، مقارنة بحجم الروايات المعتادة، لذلك توقف مجموعة من الكتّاب العرب مع هذا الكم، وانقسموا إلى فئتين:

- **الفئة الأولى:** يعبر عنها (عبدالصمد، 2017) حيث يصرح بأن هذا الحجم أهمل محطات عظيمة في السيرة المتخيلة، ويتحدث بقوله: «كنت أتمنى أن يقصر الكاتب روايته على الأحداث أو الشخصيات المهمة التي ساعدت في تكوين ابن عربي، بدلا من ملئ الصفحات بالتسلسل الزمني لحياة ابن عربي، دون التعمق في أفكاره وعلاقاته الإنسانية»، ويوافقه (عباس) في أنها تتضمن حشوا بالإمكان حذفه، مما أدى إلى فقدان عنصر التشويق الذي يجعل القارئ مستمسكا بالراوية ومتلهفا لإتمامها حتى النهاية؛ شغفا بتفاصيلها المدهشة (2017).
- **الفئة الثانية:** وهي تتجه في سياق مقابل للفئة الأولى ويمثلها (حلمي، 2017) حيث ترى أن هذا الحجم لم يؤثر في عنصر التشويق فـ»إيقاع السرد المتزن المائل إلى الإسراع مع استخدام تفاصيل ومعلومات، سواء عن الشخصية الرئيسية، أو العالم والمجتمع المحيط به، كان من أسباب انتفاء شبهة الملل عن الرواية بشكل كلي»، ثم يعلل بأن سيرة ابن عربي مليئة بالتفاصيل التي تستدعي الإطالة الضرورية لرسم صورة كاملة لعالم النص، وهو يشيد بمقدار الاستعداد البحثي الموسع حول شخصية ابن عربي وعصره.

ويدعمه (الملاّح) في هذه الرؤية حيث يصرح بأنها وفق حجمها الكبير ليست مزعجة، بل أتت لتحقيق الغاية من صناعتها بتصوير تعدد معالم شخصية ابن عربي، وربما كان سياق العرض المختلف زمنيا بين الفصول، من عوامل تشويقها وانهماك متلقيها في تتبع نسيج هذا الإبداع وخيوطه بحثا عن لذة المعرفة القابع خلفها (2017).

وبهذا العنصر الأخير الذي يزاوج بين الوعي الموضوعي وعلاقته بالحس الفني ندلف إلى القسم الثاني.

ثانيا/ الوعي الفني:

تناول الوعي الأول ما يتعلق بالظواهر العامة التي ارتبطت بالرواية، وهنا سنركز على دائرة أدق وهي البعد الجمالي، التي شغلت القراء العرب في رواية (موت صغير).

1-النص والتصنيف الأجناسي:

تحاور مجموعة من القراء في تجنيس هذا العمل الروائي الذي يتعالق مع شخصية تاريخية مشهورة فـ(فضل، 2017) قرأها من زاوية سردية أعمق تنحو منحى تخيليا، يتجاوز المعرفة الواقعية بتاريخ ابن عربي؛ بأن «نترك المجال مفتوحاً للتخييل السردي الخلاق والخيال الإبداعي الملهم، لنبحث عن رؤية المؤلف الكلية للشخصية وقدراته الجمالية والتقنية في إعادة بناء أنساقها التاريخية والمعرفية باعتبارها نصاً سردياً»، وكذلك يتفق معه (سعيد، 2017) الذي يرى النص نصا رحليا اغتنى بالخيال لتوسيع أفق المتلقي.

ويتفق معه (لؤي، 2017) الذي يصف هذه السيرة التاريخية بأنها تأتي لتمنح الغموض الذي اتسمت به شخصية ابن عربي شيئا من التفسير القائم على التأويل الإبداعي، وفي ذلك إضاءة للفراغات التي غابت في السياق المعرفي العربي، ولذلك يسوغ للمبدع أن ينسج خطابا متوازيا ومساندا نابعا من تأملات جمالية، مما يستدعي إضافات على مستوى الأحداث أو الشخصيات؛ لإحداث نوع من الحبكة الفنية التي تتطلبها طبيعة العمل الروائي.

وهذا التعارض وقع في قراءة (عبود، 2018) الذي تغير أفقه بتركيزه على السياق المعرفي، والتزام مرجعيته بوصفها سيرة غيرية، لذا انتقد (موت صغير) في تمريرها للتاريخ، وكأنه اقتباس يساند سيرة ابن عربي الذاتية، ويلح على تصفية هذا النوع من الكتابة، بنفي التداخل بين الواقعي والمتخيل، ووضع حدود فاصلة للتمييز بين الأجناس؛ خشية اختلاطها مما يؤدي إلى متاهة القارئ وتشتيت مرجعيته القرائية.

2-تحليل العنوان وتأويله:

لم يغب عنوان الرواية عن عيون القراء، لما حواه من رمزية عالية وغموض شفيف، يمنحه قدرا من التشويق والشغف بمعرفة تأويله، لذا تباينت أفهامهم في استيعابه، حيث تحيل (طحان، ٢٠١٧) إلى شهرة هذه المقولة على لسان ابن عربي، وقدرتها على التعبير عن قيمة الحب في قلوب العشاق، وأثره الجدلي في حالات الصد والمنع، وهذا العنوان لم تتكشف دلالته إلا في منتصف العمل كما ترى (بنسعيد، 2018). وهكذا كان العنوان خبرا لمبتدأ محذوف تفسره مقولة ابن عربي، الحب موت صغير، وهذا الزاد الثقافي بالمعرفة الصوفية حرم (إدريس، 2017) من فهمه، وعدّته «أرجوحة معلّقة في فضاء الرواية، لم تسْتوفِ حقها من الكاتب، رغم اجتهاده وصبره في تقصي المعلومة التاريخية، وتدبيج سياقاتها من مظانها».

إن احتواء الرواية على بعد مجازي مكثف أسهم في تعميق فكرة المجاز المتولدة من البعدين الخيالي والصوفي، حيث يصف (حلمي، 2017) دلالة العنوان بأنها غامضة ولم تفصح عن نفسها عند قراءة العمل كاملا، ويحيله إلى طبيعة اللغة الصوفية المكثفة، ومع ذلك فأغلب القراء ليسوا معنيين بفك شفرة العنوان، حينما يكون بحاجة إلى مزيد من التأويل والتحليل لعلاقاته الداخلية المضمرة.

3-تصوير شخصية البطل (ابن عربي):

شخصية ابن عربي التي سعى علوان لتقديمها، تعد أهم النقاط الجدلية التي استحضرها الكتّاب العرب، يقول (الملاّح، 2017): «أراد علوان أن يكتب رواية عن (ابن عربي الإنسان) وليس المقدس الذي يغالى أتباعه وأنصاره والمولعين به عبر العصور في تقديسه ولا المدنس الذي يغالي أعداؤه في تكفيره وشيطنته واتهامه بالزندقة! بحث علوان عن السيرة الإنسانية التي لم تكتب».

ووفق حديث (دراج، 2017) يتجاوز علوان الجدل الدائر حول الشخصية، ليمنحها بعدا إنسانيا متخيلا في سياق شحيح بالأجوبة، مفرط في الأسئلة التي تستفز وعي القراء، وتمنحهم القدرة على الاندماج في هذا العمل الإبداعي.

هذا البعد الإنساني الذي تجاوز الإرث الصوفي الجدلي لم تتقبله (إدريس، 2017) حيث رأته أمرا لافتا «ألا يعير الكاتب فلسفة ابن عربي في التصوف انتباها حقيقيا، أو يضيئها تحت بؤرة واضحة، إنما مسّها مسّاً عابراً في جمل مقتضبة! فباتت سيرة الشيخ باهتة ومرتجلة ومفتقرة إلى العمق الذي تستحقه»، مما يوحي -في نظرها- بغيابه مطلقا، فقد حضر باهتا بوصفه مقنّعا أو ظلا تاريخيا فحسب؛ وتلاشت الصورة الذهنية المسبقة عن هذه الشخصية ذات المركزية الصوفية، وكذلك مفرداتها في الحوار السردي التي تشع بالرمزية والتكثيف والخصوصية الفكرية.

4-اللغة الروائية:

اختلف الوعي العربي في النظر إلى لغة (علوان)، وتوظيفها الشاعري داخل النص الروائي، حيث صرّح (بيضون، 2017) بعدم مناسبتها لطبيعة العمل الروائي، فـ»لغة الرواية الموغلة في فصاحتها والتي كانت بالتأكيد من عوامل فوزها، ليست مع ذلك روائية، قد يظن البعض أنّها تناسب رواية عن ابن عربي وأنها تلقي ضوءاً عليه وتصلنا به. أقدّر هذا الإحساس لكنّه لا يبدل رأيي في أنّ لغة القصة لا تكون من أوابد اللغة».

لكن الخطاب الثقافي الذي يهب الخطاب السردي مصداقية لدى المتلقي يفرض هذا المستوى اللغوي، -كما يقول: (الأغبري،2019)- «جاءت الرواية متكئة على لغة اقترب فيها الكاتب من لغة العصر الذي عاشه ابن عربي وثقافة التصوف التي كانت جزءا من حياته، كما تمتعت اللغة بشاعرية واعية بثقافة القارئ العادي في العصر الراهن، وبالتالي جاءت بمستوى عزز من جمالية السرد في علاقته بالماضي واستهدافه للحاضر»، وهكذا تحيل هذه اللغة إلى مرجعية المؤلف وأسلوبه الكتابي؛ نظرا لكونه من الشعراء، مما يجعله تحت مظلة الخيال في تصريف عباراته، إضافة إلى تأثره برواياته السابقة التي احتفت بالوصف الشاعري في التعامل مع مقتضيات الحوار. وكذلك يتبين أن اللغة أسهمت في إحداث التوازن بين مستوياتها وعناصرها من حيث زمن السرد والأمكنة الواردة فيها، وفق السيرة المزدوجة في استغراقها لتتبع سيرة ابن عربي في العصور القريبة منه، وكذلك عند الانتقال إلى الواقع المعاصر في مصير مخطوط ابن عربي حتى زمننا (أحمد، 2017؛ عبدالصمد، 2016).

5-فجوات الرواية أم مزاياها؟

حظيت (موت صغير) بعدد من النظرات النقدية عند القراء العرب، وتنوعت مداخلهم القرائية فـ(لمودن، 2017) توقف عند نموذج لم يتسق فيه الخبر الروائي، «وذلك عندما تحدث ابن عربي عن وفاة ابنته زينب وكيف دفنها بيديه في القبر، بينما ورد فيما سبق من الرواية أنها توفيت بمصر ودفنت بها أثناء رحلة زوجته مع أحد عبيده وهي قادمة عنده من بجاية إلى مكة حيث كان يُقيم».

وأبدى (عباس، 2017) انتقاده للخط الموازي الذي وظف فيه علوان حضور المخطوط، حيث يعتقد بأن مراحل انتقاله أقحمت في النص السردي وظهرت منفصلة عن نسيجها الداخلي، بحيث يمكن حذف هذه المراحل والاكتفاء بالنص السردي، دون أن يؤثر في حبكتها وانسجامها. ووافقه (عيسى، 2018) الذي كشف عن تشتيت الرواية للقارئ، وتقليدها لروايات وأفلام سينمائية أخرى، ولم يكن هناك حاجة لهذا التدخل في البنية السردية للسيرة الغيرية، التي تنتظر قارئا متأملا في تجربتها، مما أسهم في تضخم صفحاتها واختلاف أزمنة الخطاب السردي؛ إضافة إلى التفاصيل التي أدرجها علوان بناء على وعيه الفكري، مما أفقد القارئ الاسترسال السهل والانتقال السلس بين فصولها.

بينما يختلف معهما (دراج، 2017) الذي يرى أن علوان قد أجاد في وصفه، وعالج نصه معالجة بالغة الدقة والجمال «فإذا كان الزمن التاريخي مستقيماً وأحادي الاتجاه، تعريفاً، يقلق الكتابة الروائية ويكاد يفقرها، فإن الروائي الموهوب حاصر الإقلاق وروضه، حين أذاب الزمن المستقيم في زمن نفسي منفتح الاتجاهات. ولعل هذا الحل الجمالي هو الذي اقترح عليه مفهوم عتبات الكتابة، التي تمثلت في سيرة المخطوطة الموزعة على أكثر من مكان وزمان»، لذا فترهين النص التاريخي عبر تقنية المخطوط –كما يرى دراج– استدعته الضرورة الفنية لإحداث الانتقال المشوق بين عناصر الخطاب السردي وأزمنته المتعددة.

من العناوين الصحفية التي لا تعبر عن مضمونها، ما صاغه الصحفي علي فايع في صحيفة عكاظ، عند حواره مع الناقدين التونسي محمد القاضي والسعودي محمد العباس، حيث حرر هذا الخبر: (باحثان يتهمان علوان بالتناص مع عداس في موت صغير (2017)، وكتاب الباحثة كلود عداس الصادر بالفرنسية نقله إلى العربية الدكتور أحمد الصادقي بعنوان: (ابن عربي – سيرته وفكره) ونُشر في دار المدار الإسلامي عام 2014، والحقيقة أن التناص لم يكن اتهاما في يوما ما، بقدر ما كان بحثا دؤوبا عن مدى جودة توظيفه، يعرض الحوار وجهة نظر (محمد القاضي) الذي يلفت إلى أن هذا العمل الروائي قريب جداً من كتاب (ابن عربي) لكلود عداس، مؤكداً أن «مفاصل الرواية تكاد تكون ملاصقة لمفاصل كتاب عداس»، والاختلاف يكمن في إحالة الضمير من الغائب في كتاب عداس إلى المتكلم في موت صغير.

وهكذا يظهر أن المقصود تحليل مدى استفادة علوان من بحث عداس، وليس اتهامه بالسرقة كما يوحي بذلك الخبر، وقد استفز عنوان الخبر (الظفيري، 2017) حيث رأى فيه ظاهرة نقدية تحضر في الروايات الفائزة، هادفة إلى الإثارة فحسب فـ» ليس المهم هو البحث النقدي العلمي للنص الروائي ومقارنته بالنصوص الأخرى، إنما الاكتفاء بالإشارات التي تحاول هدم النص، باتهامه بالتناص، وهي الكلمة التي نسيء ترجمتها وفهمها وتطبيقها والإيهام بها إلى سرقة المؤلف لنص آخر... إن عنوان جريدة (عكاظ) كان يوحي، وبشكل مباشر، باتهام علوان بالتناص مع عداس».

ولعل من المقالات الموضوعية التي تناولت الفروق بين العملين، ما عرضه (البريكي، 2017) فقد أوضح مدى علاقة نص علوان ببحث عداس، على مستوى تقسيم الفصول وترتيبها، وكشف عن تباين التوظيف بين هذا السرد الروائي والكتاب، حيث يكمن الفرق الأساس باختلاف الدوافع والأهداف، فعداس كانت تتناول ابن عربي ضمن مشروع علمي، يهدف إلى إزالة بعض الادعاءات حول شخصيته، بينما علوان استثمر كل المخزون الثقافي حول ابن عربي، بوصفه مادة خام لبناء معمار النص السيري، واتخذ من إطاره المتخيل مرجعية في فرز هذه المعرفة وإعادة بلورتها، والانتقاء منها وفق مايخدم النسق الجمالي، وهكذا فإن علون لم يبتكر شخصية ابن عربي من العدم، لكنه أظهرها في صورة جديدة تركز على البعد المخفي من شخصيته وهو البعد الإنساني، ويكمن التحدي الذي يواجه السيرة الغيرية في إقناع القارئ المتأرجح بين المرجعيتين: التوثيقية والمتخيلة، وفك التداخل بينهما لتحقيق حالة من الدهشة في هذا التفنن السردي (الرفاعي، 2017).

وتبعا لفكرة التناص السابقة، تطرق بعض الكتّاب العرب إلى المنهجية العلمية في توثيق الروايات التاريخية، فهل يطلب من الروائي ذكر مصادره في آخر الرواية، أم أن ذلك عمل فني مستثنى ينبغي أن يكون مختلفا عن بقية الخطابات؟

يلح (الباني، 2017) على هذا الملمح حيث يتأسف على تغييب «المؤلف الإشارة إلى مصادره ومراجعه التي اعتمد عليها في كتابة سيرة ابن عربي، فالمادة متوفرة ومصادرها متعدِّدة، لذلك كان من باب أولى أن يذكر مصادره»، ويتفق معه الكاتب السوري (علام، 2017).

بينما يخالفه (الظفيري، 2017) منطلقا من وظيفة المبدع الذي لا يعد: «باحثا نطلب منه مراجعه في نهاية الكتاب وترقيمها داخل النص، والرواية ليست سردا تاريخيا أفقيا لا ينبغي لنا إخراجه من الواقع الممكن إلى الواقع المستحيل»، وهكذا نجد أن قراءة الظفيري مندمجة الأفق مع وعي المبدع، مما أنتج استجابة قائمة على الدفاع عن الإشكالات والأسئلة التي تمحورت حول النص، وكأنه يأخذ موقفا تسويغيا ينوب فيه عن المبدع، ويشاركه الفضاء الحي الذي تولدت عنه هذه السيرة.

وتتخذ (هادي، 2017) موقفا وسطا حين ترجعه إلى اختيارات المبدع وحريته فـ»إذا كان بعض الروائيين أصبحوا يثبّتون مصادرهم التاريخية في أعمالهم، كما في (عشاق وفونوغراف وأزمنة) للطفية الدليمي، و (دروز بلغراد) لربيع جابر، وإلى حد ما، أليف شافاك في (قواعد العشق الأربعون) بنسختها الإنكليزية، فإن لعلوان وجهة أخرى، جعلت أدوات البحث في خدمة السرد، دون حاجة إلى التشويش بالمراجع والمصادر على بصمة الفن الروائي».

تبين لنا مدى الحضور الواسع لنص علوان في الصحافة العربية، وهو حضور مكثف لم يكتف بالعرض والتقريظ، بل ظهرت مستويات تلق عميقة ومفصلة، ولاشك أن نظرية التلقي تحقق أهدافها حينما توظف ضمن إطار مكاني وزماني مؤتلف، وفي ظل سياق قرائي جماعي مشترك، تتشابه فيه ظروف القراء وبيئاتهم– بخلاف القراءات الفردية المنعزلة– وتتوحد فيه المدونة المدروسة ويتحاور القراء حولها، بإعادة إنتاج دلالتها واستكناه جوهرها، وحاولت هذه الدراسة تنظيم هذا القراءات وعرضها وفق عناصر موضوعية وفنية، ولا شك بأن هناك روايات سعودية

حظيت بالتنوع والوفرة من القراءات على المستوى العربي والعالمي تنتظر الرصد والمتابعة والتحليل.

النتائج والتوصيات:

- الوظيفة الثقافية لرواية (موت صغير) من مسوغات انتشارها مما يغري النخبة والمثقفين بما حوته من قيمة معرفية.
- الرواية التاريخية جاذبة لعموم القراء وعنصر تشويق للوعي الجماهيري والشعبي.
- رصيد المبدع في ذهنية المتلقي من المسوغات المهمة لتتبعه وترقب جديده، وهو ما حضر بقوة في سياقات الكتّاب العرب الذي يستحضرون روايات محمد حسن علوان السابقة.
- لا يمكن عد الكتب الأكثر مبيعا مجرد ظاهرة إعلامية حتى نتحقق من معايير نضجها وأسرار بقائها ورواية (موت صغير) خير برهان.
- القراءة الناقدة تتخذ من النص الإبداعي الفائز وسيلة عبور إلى عقل القراء الذي تشاركوا معه القراءة، وفرصة لإثبات بعض الرؤى التي ستختفي إذا وُجّهت للروايات المغمورة غير الحاضرة.
- الإبداع موهبة يصقلها العمل، وعلى المبدع أن يعتني كثيرا باختيار شخصياته وأفكاره الطريفة وجنسه الإبداعي قبل الشروع في عمله الإبداعي.
- هناك كثير من الأفكار والرؤى النقدية يتم تصحيحها من خلال القراءات المتعددة للمدونات الإبداعية.
- توصي الدراسة بتناول أنماط التلقي المتعدد لمدونات الإبداع السعودي في الصحافة العربية والعالمية.
- توصي الدراسة بالانتقال من الدراسات التحليلية للإبداع السردي السعودي، إلى الموازنة في ضوء تلقي القارئ العربي والعالمي.

المراجع:

أبو حسين، حسين السيد. (2017). أزمة الفرد وأزمة المجموع. موقع هافبوست عربي. استرجع بتاريخ: 2021/6/2، من الموقع الإلكتروني: https://abohussien.com_

أبولوز، يوسف. (2017). ينابيع الرواية الراهنة. صحيفة الخليج الإماراتية. استرجع بتاريخ: 2021/5/22، من الموقع الإلكتروني: www.alkhaleej.ae

أحمد، غادة. (2017). بين ابن عربي وابن علوان اشتعلت السيرة. صحيفة الأيام البحرينية. استرجع عبر الرابط بتاريخ 2021/7/14، من الموقع الإلكتروني: www.alayam.com

إدريس، نجمة. (2018). الحب موت صغير. جريدة الجريدة الكويتية. استرجع بتاريخ 2021/7/18، من الموقع الإلكتروني: www.aljarida.com

الأغبري، أحمد. (2019). استعادة روائية لشخصية ابن عربي. صحيفة القدس العربي. استرجع بتاريخ 2021/8/26، من الموقع الإلكتروني: http://alalwan.com

الباني، ممدوح. (2017). رحلات صوفية تعري خبايا التاريخ. صحيفة العرب. استرجع بتاريخ 2021/6/29، من الموقع الإلكتروني: https://alarab.co.uk

البريكي، عبدالإله. (2017). صورة محيي الدين بن عربي في الرواية. صحيفة القدس العربي. استرجع بتاريخ 2021/11/6، من الموقع الإلكتروني: http:// alalwan.com

بنسعيد، مها. (2018). حكاية متخيلة عن ابن عربي. مجلة نزوى. استرجع بتاريخ 2021/8/13، من الموقع الإلكتروني: www.nizwa.com

بو حسن، أحمد. (1993). نظرية التلقي والنقد العربي الحديث. ضمن كتاب: نظرية التلقي إشكالات وتطبيقات. أعمال ندوة آداب الرباط. الرباط. جامعة محمد الخامس. كلية الآداب والعلوم الإنسانية.

بيضون، عباس. (2017). موت صغير وسط العواصف. موقع 24 الإخباري. استرجع بتاريخ 2021/6/1، من الموقع الإلكتروني: https://24.ae/article/353049

حلمي، أحمد. (2017). موت صغير. موقع ساسة الإلكتروني. استرجع بتاريخ 2021/7/10، من الموقع الإلكتروني: http://alalwan.com

حماد، عبير. (2017). سيرة الشيخ الأكبر. موقع جيل جديد. استرجع بتاريخ 2021/9/2، من الموقع الإلكتروني: http://alalwan.com

درّاج، فيصل. (2017). ابن عربي بطلا إشكاليا في موت صغير. صحيفة الحياة. استرجع بتاريخ 2021/10/26، من الموقع الإلكتروني: www.sauress.com/alhayat

الدليمي، رياض. (2017). استدعاء ابن عربي سرديا. بوابة الأهرام. استرجع بتاريخ 2021/9/27، من المقع الإلكتروني: https://gate.ahram.org.eg

الرفاعي، طالب. (2017). نص يلبس التصوف

ثـــوب الروايـــة. جريدة الجريدة الكويتية. استرجع بتاريخ 2021/5/17، من الموقع الإلكتروني: www.aljarida.com

السبع، وسام. (2016). موت صغير رواية تسرد حياة كبيرة. صحيفة الوسط البحرينية. استرجع بتاريخ 2021/8/2، من الموقع الإلكتروني: wesamalsebea.wordpress.com

سعيد، حميد. (2017). موت صغير قراءة ممتعة. صحيفة العرب. استرجع بتاريخ 2021/8/5، من الموقع الإلكتروني: https://alarab.co.uk

سلطان، عائشة. (2017). رواية (موت صغير). صحيفة البيان الإماراتية. استرجع بتاريخ 2021/11/17، من الموقع الإلكتروني: www.albayan.ae

سمير، رشا. (2017). رحلة شيخ المتصوفين ابن عربي. صحيفة الفجر المصرية. استرجع بتاريخ 2021/6/2، من الموقع الإلكتروني: http://alalwan.com

الصافي، إبراهيم. (2017). موت صغير: رواية تتنفس عبقا وتحديا. مجلة نبض الجامعة. استرجع بتاريخ 2021/11/27، من الموقع الإلكتروني: http://alalwan.com

طحان، غفران. (2017). لذة النص ولذة الموت في موت صغير. صحيفة القدس العربي. استرجع بتاريخ 2021/5/16، من الموقع الإلكتروني: http://alalwan.com

الظفيري، ناصر. (2017). التناص في موت صغير. جريدة الجريدة الكويتية. استرجع بتاريخ 2021/5/14، من الموقع الإلكتروني: www.aljarida.com

عادل، إبراهيم. (2016). موت صغير: عن حياة إمام المتصوفة (ابن عربي). موقع إضاءات. استرجع بتاريخ 2021/10/22، من الموقع الإلكتروني: www.ida2at.com

عباس، مصطفى. (2017). (موت صغير) سيرة إمام الحب الأكبر. صحيفة جيرون الإلكترونية. استرجع بتاريخ 2021/6/11، من الموقع الإلكتروني: www.geiroon.net

عبدالصمد، شريف. (2017). موت صغير: هكذا بكى ابن عربي. مدى مصر. استرجع بتاريخ 2021/9/21، من الموقع الإلكتروني: www.madamasr.com

عبدالصمد، نجاة. (2016). محمد حسن علوان يروي موتا صغيرا. صحيفة الحياة. استرجع بتاريخ 2021/11/5، من الموقع الإلكتروني: http://alalwan.com

عبود، طارق. (2017). حياة ابن عربي بين الحقيقة والخيال. موقع الميادين. استرجع بتاريخ 2021/7/11، من الموقع الإلكتروني: www.almayadeen.net

عداس، كلود. (2014). ابن عربي: سيرته وفكره. [ترجمة: أحمد الصادقي]. بيروت: دار المدار الإسلامي.

علام، فايز. (2017). سيرة حياة الشيخ الأكبر ابن عربي. بيروت برس. استرجع بتاريخ 2021/12/7، من الموقع الإلكتروني: https://raseef22.net

العمصي، رنوة. (2016). الصوفية بوجهيها الرقيق والقاسي. صحيفة العربي الجديد. استرجع بتاريخ 2021/6/13، من الموقع الإلكتروني: http://alalwan.com/review/245

عيسى، لطفي. (2018). الحب موت صغير. صحيفة المغرب التونسية. استرجع بتاريخ 2021/6/15، من الموقع الإلكتروني: https://ar.lemaghreb.tn

فايع، علي. (2017). باحثان يتهمان علوان بالتناص مع عداس في موت صغير. صحيفة عكاظ. استرجع بتاريخ 2021/8/9، من الموقع الإلكتروني: www.okaz.com.sa

الفرشيشي، خولة. (2018). سيرة بن عربي في عالم العشق الإلهي. موقع ميم. استرجع بتاريخ 2021/6/3، من الموقع الإلكتروني: http://alalwan.com

فضل، صلاح. (2017). موت صغير أحدث كرامات القطب الأكبر. صحيفة المصري اليوم. استرجع بتاريخ 2021/7/27، من الموقع الإلكتروني: www.almasryalyoum.com

لمودن، مصطفى. (2017). (موتٌ صغير) في ظل موت أشمل. موقع الحرة برس. استرجع بتاريخ 2021/12/2، من الموقع الإلكتروني: http://alalwan.com

لؤي، عبد الإله. (2017). سيمفونية معزوفة على ربابة. الموقع الشخصي: لؤي عبد الإله. استرجع بتاريخ 2021/6/27، من الموقع الإلكتروني: www.luayabdulilah.com

الملّاح، إيهاب. (2017). ابن عربي في (موت صغير) الظلال والمرايا. بوابة الشروق. استرجع بتاريخ 2021/9/28، من الموقع الإلكتروني: www.shorouknews.com

هادي، ميسلون. (2017). لكل جبل شيخ ولكل شيخ رواية. إيلاف المغرب. استرجع بتاريخ 2021/7/3، من الموقع الإلكتروني: https://elaph.coml

هولب، روبرت. (1995). نظرية التلقي. [ترجمة: عز الدين إسماعيل]. جدة: النادي الأدبي الثقافي.

Arabic References:

ʿAbbās, Mustafa. (2017). (Little Death) Biography of the Greatest Soufi Imam. (in Arabic). Giron electronic newspaper, June 11th.

ʿAbboud, Tariq. (2017). The life of Ibn Arabi between fact and fiction. (in Arabic). Al-Mayadeen website, March 11th.

ʿAbd al-Ṣamad, Najāt. (2016). Muhammad Hasan ʿAlwān tells a Little death. Al-Hayat newspaper, 5th November.

Abdel Samad, Sharif. (2017). Little death: This is how Ibn Arabi cried. (in Arabic). Mada Misr, April 21st.

Abu al-Ḥusain, Ḥusain al-Sayyid. (2017). The crisis of the individual and the crisis of the group. (in Arabic). HuffPost Arabic, 2nd June.

Adās, Claude. (2014). Ibn Arabi: His Biography and Thought. (in Arabic). [Translated by: Ahmad Al-Sadiqi]. Beirut: Dār al-Madār al-Islami.

ʿĀdil Ibrahim. (2016). Little Death: On the Life of the Sufi Imam. (Ibn Arabi). Iḍāʾāt website, October 22.

Ahmad, Ghāda. (2017). Between Ibn Arabi and Ibn Alwan flaming biography. (in Arabic). Bahraini Al-Ayyam press, January 14th .

Al-Aghbarī, Ahmad. (2019). A narrative restoration of the character of Ibn Arabi. (in Arabic). Al-Quds Al-Arabi newspaper, January 26th .

Al-ʿAmsī, Ranwah. (2016). Sufism with its thin and harsh faces. Al-ʿAraby Al-Jadeed newspaper, June 13th.

Al-Bānī, Mamdouh. (2017). Soufism journeys unearth the mysteries of history. (in Arabic). Al-Arab newspaper, April 29th .

Al-Buraikī, ʿAbd al-Ilāh. (2017). The image of Muhyiddin bin Arabi in the novel. (in Arabic). Al-Quds Al-Arabi newspaper, November 6th .

Al-Dulaimi, Riyadh. (2017). Calling Ibn Arabi in a narrative. (in Arabic). Al-Ahram Gate, April 27th.

Al-Fershīshī, Khawla. (2018). Biography of Ibn Arabi in the world of divine love. (in Arabic). Meem website, 3rd June.

ʿAllām, Fayiz. (2017). Biography of the great Sheikh Ibn Arabi. (in Arabic). Beirut Press, January 7th.

Al-Mallāḥ, Ihab. (2017). Ibn Arabi in (Little Death) Shadows and Mirrors. (in Arabic). Al-Shourouq Gate, April 28th.

Al-Rifai, Ṭālib. (2017). A text that wears Soufism the dress of the novel. Kuwaiti newspaper, May 17th.

Al-Sabʿu, Wisām. (2016). Little Death is a novel that chronicles a great life. Wasat Bahraini newspaper, August 2nd.

Al-Safi, Ibrahim. (2017). Little Death: A novel that breathes fragrance and challenge. (in Arabic). Nabd University Journal, November 27th.

Al-Ẓufairi, Nāṣir. (2017). Intertextuality in the Little death. (in Arabic). Al-Jarīdah Kuwaiti newspaper, May 14th .

Apollos, Joseph. (2017). The current narrative springs. (in Arabic). Emirati Gulf Press, May 22nd.

Beydoun, ʿAbbas. (2017). Little death in the midst of a storm. (in Arabic). 24 News website, 1st June.

Binsaʿīd, Mahā. (2018). A fictional tale about Ibn Arabi. (in Arabic). Nazwa Journal, May 13th.

Bou Hassan, Ahmad. (1993). Reception theory and modern Arab criticism. Within the book: The Theory of Reception: Problems and Applications, Proceedings of the Rabat Arts Symposium. (in Arabic). Rabat: Mohammed V University - Faculty

of Arts and Human Sciences.

Darrāj, Faisal. (2017). Ibn Arabi a hero animplication in the Little death. (in Arabic). Al-Hayat newspaper, April 26th.

Fadl, Salah. (2017). Little Death the latest meracles of the hightest ranking saint.(in Arabic). Al-Masry Al-Youm newspaper, 27th July.

Fāyeʿ, ʿAli. (2017). Two researchers accuse Alwan of intertextual with ʿAdās in a Little death. (in Arabic). Okaz newspaper, May 9th.

Hadi, Maysalun. (2017). Every mountain has a sheikh and every sheikh has a story. (in Arabic). Al-Mada newspaper, June 16th .

Hammad, ʿAbīr. (2017). Biography of the Grand Sheikh. (in Arabic). New Generation website, February 2nd .

Helmy, Ahmad. (2017). Little Death. (in Arabic). Sassa website, 10th July.

Houlp, Robert. (1995). The theory of receiving. [Translated by: Izz El-Din Ismail]. Jeddah: Literary and Cultural Club.

Idrīs Najmah. (2018). Love is a Little death. (in Arabic). Kuwaiti Al-Jarida newspaper, July 18th .

ʿĪsā, Lutfī. (2017). Love is a Little death. (in Arabic). Moroccan Tunisian newspaper, 15th June.

Lamouden, Mustafa. (2017). (Little Death) in the shadow of a more comprehensive death. (in Arabic). Alhurra Press, December 2nd.

Louʾay, ʿAbd al-Ilāh. (2017). A symphony played on Rababa. (in Arabic). Personal website: Louʾay, ʿAbd al-Ilāh, 27th June.

Saʿeed, Hamid. (2017). Little Death a fun reading. (in Arabic). Al-Arab newspaper, August 5.

Sameer, Rasha. (2017). The Journey of the Sheikh of the Sufis, Ibn Arabi. (in Arabic). Al-Fajr Egyptian newspaper 2nd June.

Sultan, Aisha. (2017). Novel (Little Death). (in Arabic). Al-Bayān Emirati newspaper, April 17th.

Tahan, Ghufrān. (2017). The pleasure of the text and the pleasure of death in a Little death. (in Arabic). Al-Quds Al-Arabi newspaper, May 16th.

أهمية تنمية مهارات الحماية الذاتية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية من الإساءة الجنسية بمدينة الرياض: وجهة نظر أولياء الأمور

The Importance of Self- Protection Skills For Female Pupils with Intellectual Disabilities from Sexual Abuse in Riyadh City: Parents' Perspective

د. محمد علي القحطاني

أستاذ التربية الخاصة المشارك، جامعة الملك سعود

Dr. Mohammed Ali Alkahtani

Associate Professor in Special Education, King Saud University

(قُدم للنشر في 09/ 05/ 2022، وقُبل للنشر في 21/ 06/ 2022)

الملخص

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن أهمية تنمية مهارات الحماية الذاتية من الإساءة الجنسية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، ومعرفة أهمية تنمية مهارات الحماية الذاتية من الإساءة الجنسية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أولياء أمورهن تعزى لمتغير (جنس ولي الأمر لذوات الإعاقة، المستوى التعليمي لولي الأمر، مع من تعيش التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وقد تكونت عينة البحث من (200) ولي أمر؛ (95) ذكور و(105) إناث، وكانت أداة الدراسة استبانة مكونة من (20) فقرة، وكشفت نتيجة الدراسة موافقة بدرجة كبيرة بين عينة البحث على أهمية تنمية مهارات الحماية الذاتية من الإساءة الجنسية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية بمدينة الرياض، وأنه لا توجد فروق بين عينة البحث على أهمية تنمية مهارات الحماية الذاتية من الإساءة الجنسية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية تعزى لمتغير جنس ولي الأمر، في حين توجد فروق بين عينة البحث على أهمية تنمية مهارات الحماية الذاتية من الإساءة الجنسية للتلميذات تعزى لمتغيري (المستوى التعليمي لولي الأمر، مع من تعيش التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية)، لصالح المستوى التعليمي الأعلى من دراسات عليا وبكالوريوس، وأيضًا مع من تعيش، جاءت النتيجة لصالح معيشة التلميذة ذات الإعاقة فكريًا مع الوالدين سويًا، وهذا يسهم بشكل كبير في تنمية مهارات الحماية الذاتية للإساءة الجنسية.

الكلمات المفتاحية: مهارات لحماية الذاتية، الإساءة الجنسية، الإعاقة الفكرية.

Abstract

The current research aims to reveal the importance of developing self-protection skills against sexual abuse of female students with intellectual disabilities, and knowing the importance of developing self-protection skills against sexual abuse of female students with intellectual disabilities from the point of view of their parents according to the variable (guardian gender for female students with disabilities, guardian's educational level , with whom do students with intellectual disabilities live), and the researcher used the descriptive survey method, and the research sample consisted of (200) parents; (95) males, (105) females, and the study tool was a questionnaire consisting of (20) items, and the result of the study revealed a great agreement among the research sample on the importance of developing self-protection skills from sexual abuse for female students with intellectual disabilities in Riyadh, and that there are no differences Between the research sample on the importance of developing self-protection skills from sexual abuse for female students with intellectual disabilities due to the guardian's gender variable, and that there are differences between the research sample on the importance of developing self-protection skills from sexual abuse for female students due to the two variables (parent's educational level – with whom the students live with) Women with intellectual disabilities), in favor of the higher educational level of graduate and bachelor's studies, and also with whom they live. The result was in favor of the intellectually disabled student living with her parents together, and this contributes significantly to the development of self-protection skills for sexual abuse.

Keywords: Self- Protection Skills, Sexual Abuse, Intellectual Disability.

مقدمة:

تعد الإعاقة من الأمور التي تؤثر على مرحلة الطفولة المبكرة بسبب مجموعة متنوعة من الظروف، والعوامل مثل: الوراثة أو البيئة المكتسبة أو الظروف الاجتماعية، وهذا الأمر قد يمثل لبعض الأسر مصدرًا للقلق والخوف وبالتالي قد يفقدها الكثير من الأساسيات الواجب إتباعها وتطبيقها لرعاية وتنشئة الطفل ذي الإعاقة.

وتُعد إساءة معاملة ذوي الإعاقة عامة، والمصابين بإعاقة فكرية خاصة ظاهرة سلبية، لها آثارها المستقبلية على الصحة النفسية لهؤلاء الأطفال التي قد تتطور إلى مراحل متقدمة ومستعصية على العلاج في حالة تعرضهم المتكرر للعنف، أو الإساءة نتيجة إخفاق الأسرة في التعامل مع حاجات ومتطلبات أبناءهم من ذوي الإعاقات المختلفة عمومًا، والفكرية منها تحديدًا (الحسيني وزكي وجاد، 2016).

ويواجه معظم الأشخاص ذوي الإعاقة على اختلاف النوع إساءات واعتداءات جنسية تمثل أمراً مثيرا للفزع بالمجتمع؛ حيث أشار أميلينك وآخرون (Amelink, et al (2021 إلى أن الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية يواجهون خطرًا كبيرًا يزيد بـ 4-10 مرات بأن يصبحوا ضحايا للاعتداء والإساءة الجنسية مقارنة بالأشخاص غير المصابين بإعاقًات فكرية، وعلى الرغم من وجود مجموعة متنوعة من تعريفات الإساءة الجنسية، إلا أن معظمها يركز على الأفعال الجنسية، والرفض، وفكرة الاستغلال.

وقد أظهرت نتائج الدراسات والأبحاث السابقة أن الإساءة الجنسية مشكلة شائعة للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية. فقد وجد فان بيرلو وآخرون (van Berlo et al. 2011) أن (61٪) من الإناث و(23٪) من الذكور ذوي الإعاقة الفكرية في هولندا قد تعرضوا للإساءة الجنسية، ويؤيد ذلك ما توصل إليه رياتر وآخرون(Reiter, S., Bryen, D. N., & Shachar, I. (2007 أن (40٪) من المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية قد تعرضوا للإساءة الجنسية. وأظهرت دراستان حديثتان لـ جيل لاريو وآخرون؛ وتوماس وآخرون (Gil-Llario et al., 2019; Tomsa et al., 2021) أن معدلات انتشار التعرض للإساءة بلغت (27.78٪) و(31.1٪) بين النساء ذوات الإعاقة الفكرية ومعدلات (29.44٪) و(39.9٪) بين الرجال ذوي الإعاقة الفكرية.

ويعد الافتقار إلى المعرفة والمهارات المتعلقة بالعلاقات والجنس يجعل الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية معرضين بشكل خاص للتعرض للاعتداء والإساءة الجنسية؛ لأنهم غالبًا ما يكونون أقل قدرة على التعرف على المواقف غير الطبيعية والأخلاق غير المناسبة. بالإضافة إلى ذلك، فإن هذا النقص في المعرفة والمهارات يؤدي أيضًا إلى زيادة مخاطر ارتكاب الإساءة الجنسية بأنفسهم، كما أن الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية غالبًا ما يعتمدون على رعاية الآخرين لهم وبالتالي يتعاملون مع نقص الخصوصية، والذي يعتبر عامل خطر للإساءة الجنسية (Amelink et al., 2021).

ومن ناحية أخرى فإن ذوي الإعاقة الفكرية معرضون لمشكلة قصور في القدرة على حماية أنفسهم من أن يقعوا فريسة للإساءة من جانب الغرباء، وذلك يرجع إلى وجه النقص لدى ذوي الإعاقة الفكرية، ومنها اعتمادهم على الآخرين في إشباع حاجاتهم الأساسية وإذعانهم وسلبيتهم ونقص المهارة الاجتماعية لديهم، وكذلك نقص القدرة على الحكم على الآخرين لديهم ونقص المهارات المتعلقة بإجراءات الوقاية الأساسية من الإساءة (رزيق وقتيت، 2021).

ومن هنا بات لأهمية مهارات الحماية الذاتية دور كبير في مواجهة هذه المشكلة المتمثلة في القصور على الحماية من الإساءة الجنسية وغيرها لذوي الإعاقة الفكرية، حيث تعد مهارات حماية الذات في مواجهة الإساءة والتصدي لها من المهارات الأساسية في حياة كل فرد داخل المجتمع سواء كان ذا إعاقة أو سَوِي، بما يضمن للفرد الحماية الشاملة المتكاملة، والقدر الكافي من الأمن النفسي والاجتماعي (كردي، 2012).

ونظرًا لتعرض ذوي الإعاقة الفكرية وخاصة التلميذات إلى العديد من المخاطر والمشكلات، كما يرى عثمان وبديوي وبركات (2019) أن هناك أهميةً قصوى لمهارات حماية الذات لهذه الفئة في كونها تساعد على التوافق مع المجتمع بشكل سوي، وحماية النفس من المخاطر المحيطة بهم وحماية الذات من الاعتداء والاستغلال بكافة أشكاله وكيفية التفاعل مع الآخرين بإيجابية، لذا تسعى هذه الدراسة إلى التعرف على أهمية تنمية مهارات الحماية الذاتية من الإساءة الجنسية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أولياء أمورهن.

مشكلة البحث:

من المعروف أن الإساءة الجنسية لها تأثير خطير على الضحايا؛ فقد يشعر ضحايا الإساءة الجنسية بالذنب والتخلي عنهم والأذى والخوف والضعف، وقد تتضرر ثقتهم بالآخرين بشدة وقد تؤدي هذه المشاعر إلى ردود فعل سلبية مثل التوتر وأعراض اضطراب ما بعد الصدمة (Murphy, G. H., O'Callaghan & Clare, 2007; Gil-Llario et al., 2019). والإساءة الجنسية ظاهرة عالمية ومحلية تنتشر بين جميع الفئات الاجتماعية، وينجر عنها اضطرابات نفسية متعددة، وخاصة اضطرابات ما بعد الصدمة. بينما أفراد آخرون يطورون قدرة «الجلد» لديهم ويتغلبون على الآثار الجسدية والنفسية التي عاشوها في السنوات الماضية. حيث هذه الحالة يتم بناؤها بفضل عمليات التكيف والتأقلم وتتطور

مع مرور الزمن، وبالاعتماد على عوامل حماية للحد من تأثير عوامل الخطر (رزدوم، 2016). ظهر استعراض شمل (217) دراسة أن (1) كل (8) أطفال في العالم (12.7%) قد تعرض للإساءة الجنسية قبل أن يبلغ سن 18 سنة (يونيسيف، 2020: 5). ولم يكن ذوي الإعاقة الفكرية بمعزل عن ذلك فقد أشارت نتائج دراسة فرانتز Frantz (2006) أن التلميذات المعاقات تعرضن للإساءة الجنسية أكثر من التلميذات العاديات، وأن نسبة الإساءة الجنسية كانت مرتفعة لصالح التلميذات المعاقات مقارنة

بأنواع الاعتداءات الأخرى التي يتعرض لها التلميذات العاديات، وأشار ياسين وكردي (2013) إلى انخفاض مستوى مهارات حماية الذات لدى الأفراد المعاقين فكريًا وارتفاع معدل تعرضهم للإساءة، في حين اختلفت الدراسات في تحديد نسبة المعاقين فكريًا المساء إليهم من ضمن المجموع الكلي للأفراد المتعرضين للإساءة، حيث حددها بعض الباحثين المهتمين بنسبة 53.2% في حين يرى آخرون أن نسبتها 13.3% من مجموع الأفراد الذين تعرضوا لإساءات جنسية.

وقد أشار ويغام وإيمرسون (Wigham & Emerson 2015) إلى أن التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية يكون من الصعب عليهم التعامل مع مثل هذا الحدث الصادم؛ لأنهم معرضون للخطر للغاية ومعرضون لخطر أكبر، وهو عدم قدرتهم على حماية أنفسهم والتصدي للخطر والصمود. بالإضافة إلى ذلك، قد يواجه ضحايا الاعتداء الجنسي صعوبة في الدخول في علاقات جنسية وقد يكون لديهم خوف أكبر من أي جوانب متعلقة بالجنس (Eastgate et al., 2011).

وأكدت العديد من نتائج الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع مهارات حماية الذات من الإساءة الجنسية أهمية مهارات حماية الذات من الإساءة الجنسية كدراسة سرور (2005) التي بينت أن الطالبات ذوات الإعاقة العقلية البسيطة قد أحرزن تحسنًا في معرفتهن بموضوعات الإساءة الجنسية، ومهارات حماية الذات بعد مشاركتهن في برنامج الوقاية من الإساءة الجنسية.

ويؤكد هينجسبيرج (Hingsburger, 2008) بأن هناك عدة مهارات تساعد على حماية الذات من التعرض للإساءة بأنواعها كافة، وهي: (تعلم ما يتعلق بالجنس، الوعي بالخصوصية، القدرة على الرفض، الوصول إلى شخص يثق به، إدراك الحقوق الشخصية، مفهوم الذات الصحي(. ونظرًا لمعدلات الانتشار المبلغ عنها والأثر الشديد للاعتداء الجنسي، يبدو أنه من الملح ضرورة ضمان حماية الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية من سوء المعاملة، وأن يكونوا آمنين في بيئتهم الخاصة (Amelink et al., 2021).

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

1- ما هي اتجاهات أولياء الأمور نحو أهمية تنمية مهارات الحماية الذاتية من الإساءة الجنسية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في برامج التربية الفكرية الملحقة بالتعليم العام بمدينة الرياض؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية نحو أهمية تنمية مهارات الحماية الذاتية من الإساءة الجنسية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في برامج التربية الفكرية الملحقة بالتعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية نحو أهمية تنمية مهارات الحماية الذاتية من الإساءة الجنسية للفتيات ذوات الإعاقة الفكرية في برامج التربية الفكرية الملحقة بالتعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير (المستوى التعليمي لولي الأمر، مع من تعيش للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية)؟

أهداف البحث:

تتمثل أهداف البحث الحالي فيما يأتي:

1- التعرف على اتجاهات أولياء الأمور نحو أهمية تنمية مهارات الحماية الذاتية من الإساءة الجنسية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية.

2- معرفة أهمية تنمية مهارات الحماية الذاتية من الإساءة الجنسية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير (جنس ولي الأمر لذوات الإعاقة، المستوى التعليمي لولي الأمر، مع من تعيش التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية).

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي في الجوانب التالية:

الأهمية النظرية:

تظهر الأهمية النظرية للدراسة في النقاط التالية:

- حداثة الموضوع وندرته في البيئة العربية في حدود علم الباحث.
- قد تكون هذه الدراسة منطلقًا للبحث العلمي في هذا المجال المهم لإثراء جانب مهم من مجال الدراسات الخاصة بحماية ذوات الإعاقة الفكرية مما قد يؤدي إلى زيادة الفهم لهذه المشكلة والتصدي لها.
- تقديم التثقيف المجتمعي في مجال الحفاظ على سلامة الأطفال وحماية ذوي الإعاقة الفكرية.
- محاولة الوصول إلى اقتراحات وحلول من خلال نتائج الدراسة للحد من هذا السلوك الإجرامي (الإساءة الجنسية) وللحد من حدوثه.

الأهمية التطبيقية:

– تظهر الأهمية العملية في هذه الدراسة حول معرفة اتجاهات أولياء الأمور نحو أهمية مهارات الحماية الذاتية من الإساءة الجنسية لذوات الإعاقة الفكرية، وما تقدمه الدراسة من استبيان التعرف على اتجاهات أولياء الأمور نحو أهمية تنمية مهارات الحماية الذاتية من الإساءة الجنسية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية.

– إمكانية تدريب الفتيات على الحماية الذاتية من الإساءة الجنسية من خلال دورات تدريبية او ورش عمل.

– اتخاذ بعض الإجراءات والتدابير لأولياء الأمور والفتيات ذوات الإعاقة الفكرية في الحماية واستجابات المنع من التعرض للإساءة الجنسية.

حدود البحث:

تتضمن حدود الدراسة على ما يلي:

حدود موضوعية: اقتصر هذا البحث على اتجاهات أولياء الأمور نحو أهمية مهارات الحماية الذاتية من الإساءة الجنسية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية بمدينة الرياض في برامج التربية الفكرية الملحقة بالتعليم العام بمدينة الرياض.

حدود مكانية: برامج التربية الفكرية للمرحلة المتوسطة الملحقة بالتعليم العام بمدينة الرياض.

حدود بشرية: طبق هذا البحث على أولياء أمور التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في برامج التربية الفكرية بمدينة الرياض.

حدود زمانية: طبق هذا البحث خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 1443.

مصطلحات البحث:

الاتجاهات إجرائيًّا:

لم يتم الاتفاق على تعريف محدد للاتجاه يعترف به جميع المشتغلين في الميدان، إلا أن التعريف الذي يزال يحوز القبول لدى غالبية المتخصصين وهو تعريف جوردون البورت «الاتجاه حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي والنفسي وتنتظم من خلال خبرة الشخص وتكون ذات تأثير توجيهي أو دينامي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات والمواقف التي تستثير هذه الاستجابة (O'Keefe, 2002).

وتعرف الاتجاهات إجرائيًّا بأنها مجموع استجابات القبول والرفض لدي أولياء أمور التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية على مقياس مهارات الحماية الذاتية.

مهارات الحماية الذاتية (Self-Protection Skills):

تعرف بأنها مجموعة من الاستجابات الصادرة من الفرد والمتجهة شعوريًّا أو لا شعوريًّا نحو اتخاذ الاحتياطات اللازمة للوقاية من التعرض للإساءة بما يتلاءم مع الموقف، ويتيح للفرد التكيف مع المواقف الطارئة في البيئة المحيطة به (Magrsgor, 2005). كما عرفه أكمان أغلو وتكين (Akmanoglu & Tekin, 2011, 205) بأنها عبارة عن مجموعة من السلوكيات الوقائية اللفظية وغير اللفظية والتي يستخدمها الشخص للحفاظ على نفسه.

وهي الإجراءات اللفظية وغير اللفظية التي يقوم بها الطفل لتفادي السلوكيات غير المقبولة والإساءة التي يتعرض لها بالرفض والتعبير اللفظي بكلمة لا، والابتعاد عن الموقف، وإبلاغ أشخاص موثوق بهم عن الحادثة (الطلحي، 2019: 48).

وتعرف إجرائيًّا بأنها مجموعة من المهارات التي يجب أن يمتلكها التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية والتي تساعدهم على مواجهة الخطر، وتمكنهم من حماية أنفسهم من الإساءة الجنسية والبدنية الموجهة إليهم.

الإساءة الجنسية Sexual Abuse:

عرفها سرور (2005) بأنها الانغماس في سلوكيات جنسية مع الطفل، في حين أن الطفل غير مستعد نهائيًّا لها، ولا يستطيع إعطاء الموافقة على ذلك، وتتصف الإساءة الجنسية بالخداع أو استخدام القوة والإجبار.

وتعرف إجرائيًّا بأنها استخدام الطفل في أنشطة جنسية لا يفهم معناها وغير قادر على التعبير عن قبولها أو رفضها من قبل أفراد أكبر منه سنًّا، بهدف الحصول على الإشباع الجنسي.

الإعاقة الفكرية Intellectual Disability:

تُعرف الإعاقة الفكرية وفقًا للجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية American Association on Intellect and Developmental Disabilities. (2020) بأنها: إعاقة تتميز بقصور ملحوظ في كل من الأداء الفكري والسلوك التكيفي، والذي يعبر عنه في العديد من المهارات الاجتماعية والعملية اليومية، وتنشأ هذه الإعاقة قبل سن الثانية والعشرين.

وتعرف إجرائيًّا: بأنها التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية إجرائيًّا بأنهن: جميع التلميذات اللاتي يواجهن قصورًا في مستوى الأداء الوظيفي الفكري والمهارات التكيفية، وشُخّصت إعاقتهن بأنها إعاقة فكرية بسيطة ودرجة ذكائهن بين (50-70) درجة على مقياس وكسلر للذكاء، وتراوحت أعمارهن بين (12-16) سنة،

ويتلقين خدمات التربية الخاصة والمساندة في المرحلة المتوسطة في برامج التربية الفكرية في مدينة الرياض.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المحور الأول: مهارات الحماية الذاتية

أولًا: مفهوم مهارات الحماية الذاتية

هي مجموعة من المهارات التي تساعد الأفراد على التعرف على حالات الإساءة، وتزودهم باستجابات محددة لحماية أنفسهم من المواجهات المسيئة، وتشجيعهم على الكشف عن أي تجارب مسيئة (Welfel, & Ingersoll, 2004). ويصفها سبيلان 2006) Spillane) مجموعة السلوكيات التي من شأنها تبصير الفرد بسبل الإساءة عند التعرض لها، ومن ثَمَّ القدرة على اتخاذ القرار الملائم لمنع حدوث هذه الإساءة. ويتفق هذا مع ما ذكره الحسيني وآخرون (2016) بأنها مجموعة السلوكيات القائمة على التعليم والتدريب، ويكتسبها الفرد ويتعلمها من خلال ممارسة نشاطات حياته اليومية، ومن التنشئة الاجتماعية، وكذلك من خلال اكتسابه للمعارف، والتعليم، والتعامل مع الآخرين.

كما وضعت الطباخ ورفاعي وجاب الله (2020) تعريفًا شاملًا لمهارات الحماية الذاتية بأنها المهارات التي يستطيع من خلالها المعاقون فكريًّا المساء إليهم جنسيًّا حماية ذواتهم من خلال بعض مهارات حماية الذات مثل (مهارة التعرف على فسيولوجيا المراهقة، ومهارة التعرف على أجزاء الجسم الخاصة، ومهارة التعرف على ملكية الجسم، ومهارة التعرف على المساحة الشخصية، ومهارة التمييز بين اللمسة المناسبة وغير المناسبة، ومهارة التمييز بين النظرة المناسبة والنظرة غير المناسبة، ومهارة التمييز بين ما يصلح أن يكون سرًّا وبين ما لا يصلح الاحتفاظ به كَسِرٍّ، ومهارة التعرف على بعض الحيل والخدع التي تعرض أمنهم وسلامتهم لخطر الإساءة الجنسية، ومهارة التعبير المناسب في الوقت المناسب سواء بالقول كقول (لا) أو إبعاد الشخص غير المرغوب فيه باليد، ومهارة الابتعاد عن موقف (مكان) الإساءة في الوقت المناسب، ومهارة الإبلاغ عن الإساءة التي حدثت لهم والشخص المسيء، وهذا لكي يدركوا ما حولهم ويستطيعوا القيام بردود الأفعال المناسبة لحماية أنفسهم بدنيًّا ونفسيًّا، لما قد يحدث لهم من قبل الآخرين في الوقت المناسب، سواء كان ذلك ضد سلوكيات جنسية صريحة وواضحة كاللمس، أو مداعبة أعضائهم الخاصة (الحساسة)، أو إجبارهم على لمس الأعضاء الخاصة بالآخرين، أو سلوكيات جنسية غير صريحة كإجبارهن على مشاهدة الصور والأفلام غير المناسبة، أو استخدام النظرات غير المناسبة وذلك بنظر المسيء إلى أعضاء الجسم الخاصة بالمعاق مما يجعلهم يشعرون بعدم الراحة من ذلك الشخص.

ثانيًا: أهمية مهارات الحماية الذاتية

تعد مهارات حماية الذات ضمن المتطلبات الضرورية لتكيف الطفل ومسايرته للتغيرات السريعة التي يتصف بها العصر، فالطفل في حاجة ماسة إلى مجموعة مهارات تمكنه من التعايش مع الحياة ومواجهة مشكلاتها بطريقة أكثر إيجابية، كذلك تمكنه من الاعتماد على نفسه (McGregor et al., 2007). فمهارات حماية الذات جزء من المهارات الحياتية، والتي تمكن الطفل بطريقة ناجحة مع مواجهة العديد من المسؤوليات بما يتناسب مع قدراته العقلية، كما تمكنه من التفاعل الجيد مع أفراد مجتمعه، كل ذلك يعكس فكرة الطفل عن ذاته، فإذا تمكن من مهارات حماية الذات وأجاد استخدامها سوف يكون فكرة إيجابية عن ذاته وعن الآخرين، بما يتناسب وطبيعة إعاقته (عثمان وآخرون، 2019).

ثالثًا: مبادئ مهارات الحماية الذاتية من الإساء الجنسية

المبدأ الأول: منع حدوث الانتهاك الجنسي

1- ضرورة وجود علاقة أسرية جيدة، حيث أن الزواج القائم على أساس سليم هو خط الدفاع الأول ضد الانتهاك الجنسي للمعاقين فكريًّا، لذلك لا بد من البعد عن زواج أقل من 16 سنة، أو زواج معاق من عادية أو العكس.

2- العلاقة الجيدة بين الوالدين والحوار والثقة أطر أساسية للتوعية بمخاطر الإساءة، فكثير من المعاقين لا يبلغون الوالدين بتعرضهم للإساءة الجنسية بسبب الخوف منهم.

3- التربية الجنسية للمعاقين وعدم خجل الآباء والأمهات أثناء حديثهم معهن في الأمور الجنسية.

4- كسر حاجز الإنكار وذلك بتشجيع المعاقين فكريًّا على الإفصاح عما يحدث لهم عند تعرضهم لمواقف الإساءة الجنسية.

5- تعليم المعاقين فكريًّا الحدود الجسمية وأهميتها، وأن يقوم الوالدان باحترام هذه الحدود (على سبيل المثال لا يتم فتح باب الحمام عليهم).

6- التعبير لهم بالكلام الواضح الصريح بأنهم يستطيعون منع من يحاول الإساءة إليهم، ومقاومة ذلك قدر استطاعتهم بالشكوى للوالدين وطلب الحماية.

7- التأكيد على أن الإساءة أمر يحدث لهم، وليس فعلا يقومون به، وهذا يؤدي إلى تخفيف الشعور بالذنب، وبالتالي سهولة الإبلاغ عن هذه الحالات.

8- التأكيد على سرية التعامل مع هذه الأمور مما يشجع الضحايا على الإبلاغ.

المبدأ الثاني: الاكتشاف المبكر لحالات الإساءة

يكون ذلك بالاكتشاف المبكر للحالات التي حدث لها انتهاك وإساءة جنسية، سواء كان ذلك للمعاقين فكريًّا المعرضين لخطر الإساءة الجنسية، أو الذين تعرضوا بالفعل لها، حيث يهدف هذا المبدأ إلى التقليل من أثر الإساءة الجنسية، والحد من تكرار حدوثها وانتشارها، وذلك بتشجيع المعاقين فكريًّا على الإفصاح عما حدث لهم من إساءة.

المبدأ الثالث: الحماية من الإساءة الجنسية

يهدف هذا المبدأ إلى إعداد البرامج التي توجه إلى القائمين بالإساءة، وذلك من أجل خفض سلوكيات الاعتداء الجنسي، وينقسم هذا المبدأ إلى تصنيفين هما:

التصنيف الأول: ويتضمن البرامج التي تهدف إلى تقديم برامج من خلال العلاج النفسي والسلوكي.

التصنيف الثاني: ويتضمن السياسات والتشريعات التي تهدف إلى معاقبة المسيئين (Grady et al., 2015).

رابعًا: أبعاد مهارات حماية الذات

1- مهارة خصوصية الجسد: هي المعرفة بأعضاء الجسم ذات الخصوصية والمعلومات المتعلقة بالنمو والبلوغ الجنسي وتسمية أعضاء الجسم الجنسية منها وإدراك التغيرات الجسمية المرتبطة بالبلوغ ومعرفة الفروق بين الجنسين.

2- مهارة الحرص من الغير: هي القدرة على التعامل مع الغرباء وأفعالهم وتصرفاتهم التهديدية، ورفض التصرفات غير المقبولة بقول «لا» بحزم وقوة.

3- مهارة الشكوى من الإساءة: هي القدرة على الإبلاغ عن مواقف الإساءة والتحرش أو التحايل من قبل الآخرين العدوانيين، وتشجيع الكشف والإبلاغ عن التهديد والاستمرار في إخبار مَن حوله.

4- مهارة طلب مساعدة الغير: هي القدرة على طلب المساعدة، وإخبار الأهل أو الشخص المناسب بمحاولات الاعتداء أو الاستغلال الجنسي، والاعتراف بوقوع الاستغلال الجنسي أو أي محاولات دالة عليه.

المحور الثاني: الإساءة الجنسية

أولًا: مفهوم الإساءة الجنسية: Sexual Abuse

تعرف الإساءة الجنسية بأنها أي نشاط جنسي إجباري يقع ضد طفل غير كامل الأهلية، كما أنه كل إثارة جنسية يتعرض لها الطفل أو الطفلة عن عمد، وذلك بتعرضه للمشاهدة الفاضحة، أو الصور الجنسية العادية، أو غير ذلك من مثيرات، كتعمد ملامسة أعضاء الطفل التناسلية، أو حثه على لمس أعضاء شخص آخر أو تعليمه عادات سيئة كالاستمناء، فضلًا عن الاعتداء الجنسي المباشر في صوره المعروفة والشاذة (عبد العزيز والعايش، 2009). وعرفها ليو (Liou 2014) بأنها شكل من أشكال الاتصال الجنسي بين شخص أقل من 18 سنة وشخص راشد، وغالبًا ما يكون المعتدي أقوى من الضحية جسمانيًّا، وأعلى منه في المستوى الاقتصادي.

وعرفت الجمعية الأمريكية لعلم النفس (American Psychological Association (2018 الإساءة الجنسية بأنها سلوك جنسي مسيء مِن قِبَل شخص لآخر، وغالبًا ما يتم ارتكابها باستخدام القوة أو عن طريق استغلال شخص لآخر. وعرفتها بأنه (Brown (2021 بأنه نشاط جنسي غير مرغوب فيه، حيث يستخدم الجناة القوة أو يهددون أو يستغلون الضحايا غير القادرين على إعطاء موافقتهم، ويعرف معظم الضحايا والجناة بعضهم البعض، وتشمل ردود الفعل الفورية على الاعتداء الجنسي الصدمة أو الخوف أو عدم التصديق، بينما تشمل الأعراض طويلة المدى القلق أو الخوف أو اضطراب ما بعد الصدمة. ويرى العجمي (2007) أن الإساءة الجنسية من أشد أنواع الإساءة أثرًا على كل الأطفال، كما تعد سببًا مباشرًا في تدمير شخصيته وإصابته بالعديد من الاضطرابات النفسية والانحرافات المختلفة، وتعد سببًا مباشرًا لحالات الجنوح لدى الأطفال والمراهقين فيما بعد.

ثانيًا: مستويات الإساءة الجنسية

قسم عليان (2007) الإساءة الجنسية إلى ثلاثة مستويات:

1- الإساءة الجنسية الطفيفة:

وتشمل التعليقات الفاحشة، والنكات البذيئة، والتلميحات المشينة، والإشارات البذيئة، والإيحاءات الفاحشة، بالإضافة إلى مشاهدة أفلام الفيديو الإباحية، أو قراءه المجلات الإباحية في وجود الطفل.

2- الإساءة الجنسية المتوسطة:

وتتمثل في التحرش الجنسي مع التلميحات الجنسية (كالاحتكاك، والدفع، والقرص... إلخ) والتقبيل، أو الملامسة أو الملاطفة، أو العناق بدافع الغرائز الجنسية (الأشكال الخفية من السلوك الجنسي التي لا تصل إلى حد الجماع).

3- الإساءة الجنسية الشديدة:

وتشمل الممارسات الجنسية الكاملة (باستخدام العضو التناسلي، أو الأصبع، أو أي شيء آخر كالقلم أو الألعاب ...

إلخ)، والممارسة الجنسية العنيفة التي تتسبب في الإيذاء الجسدي، والضرر للطفل كالاغتصاب الجماعي).

٤- الإهمال:

يشير الإهمال إلى إخفاق الوالدين في القيام بأعباء ومتطلبات نمو الطفل عندما يكون الأبوين في المواقع التي تؤهلهما لفعل ذلك، في واحد أو أكثر من المجالات الآتية: التعليم والتغذية والصحة والتطور العاطفي والمسكن والظروف الحياتية الآمنة، وأما عن مظاهر إهمال الطفل فيشتمل على عدم إتباع النصائح الطبية والفشل في البحث عن الرعاية الصحية المناسبة، والحرمان من الطعام الذي يؤدي إلى سوء التغذية، وفشل النمو جسديًّا، كما تشمل أسبابًا أخرى، مثل: تعرض الطفل للمخدرات، وعدم الحماية الكافية من المخاطر البيئية، بالإضافة إلى عدم المتابعة الكافية وتدهور صحته، والحرمان من التعليم (منظمة الصحة العالمية، 2002).

ثالثًا: مؤشرات الإساءة الجنسية

وضع المركز الفلسطيني للديمقراطية وحل النزاعات (2009) مجموعة من المؤشرات الجسدية والسلوكية للإساءة الجنسية:

1- المؤشرات الجسدية وتتمثل في:

أ- الحكة في منطقة الرقبة والمناطق الحساسة.

ب- رائحة وإفراز غير طبيعيين من المناطق الحساسة.

ج- ملابس داخلية ملطخة بالدم أو ممزقة.

د- ألم يصاحب استخدام دورات أو الجلوس أو المشي.

هـ- وجود دم مع التبرز أو التبول.

و- إصابات في المنطقة الحساسة.

ز- إحمرار، جروح، ألم عند اللمس.

ح- دلائل على التهابات وفطريات.

2- المؤشرات السلوكية:

عادة ما يشترك كل من الأطفال العاديين والأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المؤشرات أو الدلائل السلوكية إلا في حالات الإعاقة الفكرية الشديدة، حيث نجدهم يفهمون طبيعة الفعل الجنسي لكن يخلف آثار سلوكية أخرى قد تكون أكثر شدة من المؤشرات التالية:

أ- محاكاة الفعل الجنسي، وخاصة الفموية منها.

ب- معرفة الكثير من الجنس يفوق معرفة الأطفال الذين من نفس عمره.

ج- استخدامه مصطلحات جنسية في حديثه.

د- الخوف ورفض التعامل مع الآخرين.

هـ- العدوانية المفرطة.

و- عدم الثقة والخوف من الآخرين.

ز- النفور من السلوك المفاجئ واللجوء إلى التمرد.

ح- الميل للانطواء.

ط- التعرض لنوبات الرعب والبكاء الشديد (رزيق وقتيت، 2021).

رابعًا: مهارات حماية الذات من الإساءة الجنسية لدي المعاقين فكريًّا

تعد مهارات حماية الذات بصفة عامة هي العمود الفقري لبناء الإنسان السوي، وهذا هو مفتاح التنمية المستدامة، فالعالم اليوم بحاجة ماسة إلى إرساء وتقوية منظومة حماية الأطفال؛ وذلك لأن حمايتهم قضية حقوقية وتنموية لا يمكن إنكارها، وذلك إذا أردنا بناء مجتمع سليم، ويمكن القيام بذلك من خلال إعداد برامج تنموية، وفرض عقوبات صارمة على المعتدين، وعدم التهاون في هذا الأمر، هذا بالإضافة إلى القيام بحملات توعية لتلاميذ المدارس بحقوق الطفل، وكيفية إكساب هؤلاء الأفراد مهارات الحماية، والتعامل مع مشكلة الإساءة. ونقلا عن الطباخ وآخرون (2020) فقد حدد توتي (1995) Tutty مفهوم حماية الطفل بصفة عامة مشيرة إلى أنه يتضمن: حقوق الطفل The child's Rights، الأمن The Security صورة الجسم لدى الطفل Body Image، السلطة Authority المسؤولية Responsibility، الأسرار Secrets اتخاذ القرار Taking Decision، المخاطرة Risk طلب المساعدة Help Seeking، المشاعر وإشارات التحذير Feeling And Warning، تقدير الذات Self Esteen، الإهمال Negligence شبكة العلاقات بالآخرين Network of Relationship، تحديد المواقف الآمنة وغير الآمنة Identifying Safe And Unsafe Situations. كما أشار أيضًا إلى أن مفهوم مهارات حماية الطفل من الإساءة الجنسية بصفة خاصة يتضمن العديد من الموضوعات والمهارات التي تستند عليها معظم برامج الحماية من الإساءة الجنسية مثل برنامج Keeping Ourselves Safe، وبرنامج Stay Safe وهذه الموضوعات والمهارات هي:

1- ملكية الجسم Body Ownership.

2- اللمسة الجيدة مقابل اللمسة السيئة Good Touch Versuis Bad Touch.

3- أجزاء الجسم الخاصة .Body Private Parts

4- لا أسرار No Secrets.

5 – تحديد الغرباء Identification Of Strangers.

6- الحيل والخدع Tricks.

7- السماح بإخبار الآخرين Permission To Tell.

8- اللمسات من الأشخاص المألوفة -Touching By Fa miliar People.

9- الخطأ واللوم Fault And Blame.

10- خطر الإساءة الجنسية على الأولاد الذكور Boys Risk of Sexual Abuse.

وحدد توتي (1995) Tutty العديد من الفنيات والوسائل المختلفة التي يمكن من خلالها توصيل هذه الموضوعات بشكل مناسب وملائم لهذه الفئة منها (العرائس، والأفلام، والقصص المصورة، ولعب الدور) (الطباخ وآخرون، 2020).

المحور الثالث: الإعاقة الفكرية

أولًا: مفهوم الإعاقة الفكرية

عرفت الجمعية الأمريكية الإعاقة العقلية The American Association on Mental Retardation AAMR, 2002 على أنها نقص في الأداء الوظيفي والسلوك التكيفي والتي تظهر في المهارات الاجتماعية، والمفاهيم، والمهارات التكيفية التطبيقية، ويظهر قبل الثامنة عشرة. كما عرفتها الجمعية الأمريكية للإعاقات التطورية والفكرية (AAIDD, 2007) الإعاقة الفكرية على أنها: إعاقة تتميز بقصور ملحوظ في القدرات الفكرية والسلوك التكيفي معبرا عنه من خلال المهارات المعرفية والاجتماعية والتكيفية العملية وتنشأ هذه الإعاقة قبل سن الثامنة عشرة (الإمام والجوالدة، 2010: 97-98)

وتقدم منظمة الصحة العالمية The World Health Orga- nization (WHO, 2017) تعريفًا دوليًا لـ «الإعاقة الفكرية» على أنها: قدرة منخفضة بشكل كبير على فهم المعلومات الجديدة أو المعقدة وتعلم وتطبيق مهارات جديدة (ضعف الذكاء). يؤدي هذا الضعف إلى انخفاض القدرة على التأقلم بشكل مستقل (ضعف الأداء الاجتماعي)، ويبدأ قبل البلوغ، مع تأثير دائم على عملية النمو. وعرفت الجلامدة (2017) الإعاقة الفكرية بأنها قصور في معدل الذكاء وعدم اكتمال النمو العقلي وقصور في العمليات العقلية يصحبه ضعف في الوظائف العقلية ويكون ناتج عن إصابة في الجهاز العصبي أو سوء تغذية. وعرفها (Deutsch 2011) بأنها اضطراب نمائي عصبي شائع يتميز بمعدل ذكاء يتراوح بين ٧٠ أو أقل، وعجز في سلوكين على الأقل متعلقين بالأداء التكيفي يتم تشخيصه في سن 18 عامًا.

ثانيًا: تصنيف الإعاقة الفكرية

1- التصنيف حسب نسبة الذكاء:

تنقسم الإعاقة الفكرية إلى ثلاث فئات حسب معيار نسبة الذكاء باستخدام مقاييس الذكاء كمقياس وكسلر ومقياس ستانفورد بينية وهذه الفئات هي:

أ- الإعاقة الفكرية البسيطة:

وتتراوح نسبة الذكاء لهذه الفئة ما بين (55-70) كما يطلق على هذه الفئة مصطلح القابلين للتعلم وتتميز هذه الفئة بخصائص حركية وجسمية عادية، كما يستطيعوا التعلم حتى مستوى الصف الثالث الابتدائي أو أكثر، ومستوى متوسط من المهارات المهنية.

ب- الإعاقة الفكرية المتوسطة:

وتتراوح نسبة الذكاء لهذه الفئة ما بين (40-55) ويطلق على هذه الفئة مصطلح القابلين للتدريب، كما تتميز هذه الفئة بخصائص حركية قريبة من الخصائص العادية ولكن توجد مشاكل في الوقوف والمشي أحيانًا، وتتميز هذه الفئة بالقدرة على القيام ببعض المهارات المهنية البسيطة.

ج- الإعاقة الفكرية الشديدة:

وتتراوح نسبة الذكاء لهذه الفئة ما بين (40- وأقل) وتظهر على هذه الفئة مشاكل حركية وجسمية واضطرابات في اللغة والكلام.

2- تصنيف الجمعية الأمريكية للإعاقة الفكرية:

تقسم الجمعية الأمريكية الإعاقة الفكرية حسب متغير القدرة العقلية والسلوك التكيفي Adaptive Behavior كما تؤخذ بعين الاعتبار أثناء عملية التصنيف إلى فئات الدرجات على مقاييس الذكاء والدرجات على مقاييس السلوك التكيفي، كما

أن تصنيف الجمعية الأمريكية قريب إلى حد ما من التصنيف حسب درجات الذكاء مع التركيز على مظاهر ومهارات السلوك التكيفي، وهي:

أ- الإعاقة الفكرية البسيطة.

ب- الإعاقة الفكرية المتوسطة.

ج- الإعاقة الفكرية الشديدة.

د- الإعاقة الفكرية الشديدة جدًّا أو الاعتمادية (الروسان، 2010).

3- التصنيف التربوي للإعاقة الفكرية:

يستخدم هذا التصنيف ليسهل ويبسط التعامل مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، حيث يتجه المهتمون والمتخصصون في مجال التربية الخاصة إلى تقسيم فئات ذوي الإعاقة الفكرية إلى أربع فئات حسب قابليتهم للتعلم مثل:

أ- فئة بطيئين التعلم: وتبلغ نسبة ذكائهم من (75-90) درجة.

ب- فئة القابلين للتعلم: وتبلغ نسبة ذكائهم من (50-70) أو (55-75) درجة، كما أن أطفال هذه الفئة لا يستفيدون بقدر ممكن من برامج التعليم العام، وإنما تقدم لهم برامج التربية الخاصة.

ج- فئة القابلين للتدريب: وتبلغ نسبة ذكائهم من (30-50) أو (35-55) درجة فالأطفال في هذه الفئة لا يستطيعون التعلم، وإنما يتم تدريبهم على المهارات التي تساعد على استقلاليتهم والتكيف الاجتماعي.

د- فئة الاعتماديين: وتقدر نسبة ذكائهم أقل من (25) أو (25-30) درجة، فأصحاب هذه الفئة لا يستفيدون من التعليم والتدريب وهم بحاجة إلى تقديم الرعاية باستمرار (الجلامدة، 2017).

الدراسات السابقة:

في ضوء متابعة الباحث للأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، فقد تناولت بعض الدراسات السابقة متغيرات البحث التالي، فهدفت دراسة رزا وتوماشولو Raz-za & Tomasulo (2009). معرفة اتجاهات المعلمين والآباء نحو تدريب المعاقين فكريًّا على اكتساب مهارات حماية الذات، والتعرف على المعارف والمعلومات التي يمتلكها المعلمون والآباء نحو تدريب المعاقين فكريًّا على أساليب الحماية الذاتية، ,أجريت الدراسة بواشنطن، وأكدت نتائجها على أنه لا يزال هناك كثير جدًّا لا يعلمه المعلمون والآباء عن مدى ما يمكن الوصول إليه في تدريب المعاقين فكريًّا على اكتساب مهارات حماية الذات في التعامل مع المواقف الحياتية غير الآمنة، لهذا أشارا إلى ضرورة إكساب هذه الفئة مهارات حماية الذات بما يتوافق مع قدراتهم وإمكاناتهم، وبما يتيح لهم حماية أنفسهم من التعرض للإساءة، من خلال تدريبهم على كيفية الإبلاغ عن هذه الإساءة والتصدي لها، كما أشارا إلى أهمية تدريب القائمين على رعاية هذه الفئة بكل ما يختص بحاجات السلامة للراشدين من ذوي العوق الفكري بقدر أهمية ذلك بنفسه للأطفال العاديين.

واستهدفت دراسة كشيك (2012) التعرف على اتجاهات الوالدين نحو تدريس مفاهيم التربية الجنسية في مرحلة التعليم الأساسي بدمشق، استخدم المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف البحث، باعتماد استبانة مؤلفة من (31 بندًا) أداة لجمع المعلومات حول المشكلة المدروسة، ووزعت الاستبانة على (134) أبًا و(319) أمًّا، وتوصل البحث إلى عدد من النتائج المتمثلة بالآتي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطات إجابات الوالدين أفراد العينة المتعلقة باتجاهاتهم نحو تدريس مفاهيم التربية الجنسية للأبناء في مرحلة التعليم الأساسي حسب متغيرات الدراسة.

في حين قدمت دراسة الحسيني وآخرون (2016) تصوراً مقترحًا لتنمية مهارات حماية الذات من الإساءة للفتيات ذوات الإعاقة الفكرية، وتكونت عينة الدراسة من (16) فتاة تتراوح أعمارهن الزمنية ما بين (16-25) سنة، ويتكون البرنامج المقترح من (30) جلسة يتم تطبيقها بشكل جماعي على المجموعة التجريبية من التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، ومن المتوقع أن يستغرق تطبيق البرنامج شهرين بواقع 3 جلسات أسبوعيًّا، ويتراوح زمن الجلسة الواحدة ما بين (50-60) دقيقة، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج في تنمية مهارات حماية الذات من الإساءة للفتيات ذوات الإعاقة الفكرية.

ولتحديد مدى انتشار الاعتداء الجنسي للفئة المنتسبة لها عينة البحث الحالي فقد هدفت دراسة جيل لاريو Gil-Llario et al. (2019) والتي أجريت بأسبانيا إلى تحديد مدى انتشار الاعتداء الجنسي المبلغ عنه ذاتيًّا والموثق لدى الأشخاص الذين يعانون من إعاقة فكرية خفيفة أو متوسطة وتحليل العواقب التي يمكن أن تحدثها مثل هذه التجارب على صحتهم النفسية والاجتماعية، تكونت العينة من 360 بالغًا (50٪ رجال و50٪ نساء) تتراوح أعمارهم بين 18 و55 عامًا، وأظهرت النتائج أن معدل انتشار الاعتداء الجنسي هو 6.10٪ عند الإبلاغ الذاتي (9.4٪ عند النساء و2.8٪ عند الرجال) و28.6٪ عند الإبلاغ من قبل المتخصصين (27.8٪ عند النساء و29.4٪ عند الرجال)، كما أن الأشخاص الذين يبلغون بأنفسهم عن حالات الاعتداء يمثلون نوعية حياة سيئة، ومواقف أكثر سلبية تجاه الجنس وقدرة أقل على تحديد المواقف التي تنطوي على خطر الاعتداء الجنسي، وأن الأفراد الذين عانوا من حالات الاعتداء

الموثقة هم أكثر عرضة للإصابة بالعزلة الاجتماعية وإيذاء الذات.

واستكشفت دراسة الطباخ وآخرون (2020)، الفروق بين (الذكور، والإناث) المعاقين فكريًّا القابلين للتعلم في مهارات حماية الذات من الإساءة الجنسية، وتكونت عينة البحث من (40) طالبًا وطالبةً معاقًا من القابلين للتعلم، عبارة عن (20) طالبًا معاقًا فكريًّا (قابل للتعلم)، (20) طالبة معاقة (قابلة للتعلم) من مدرسة التربية الفكرية ببنها، تراوحت أعمارهم بين (12-18) عامًا، بمتوسط عمري (550-14) وانحراف معياري (3562. 1)، وقد تم استخدام مقياس مهارات حماية الذات من الإساءة الجنسية (إعداد الباحثة)، وأسفرت نتائج الدراسة عن أنه لا يوجد فرق دال إحصائيًّا بين متوسطي درجات الذكور والإناث من الطلبة المعاقين والمعاقات القابلين للتعلم على مقياس مهارات حماية الذات، يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى 0.05 بين متوسطي درجات الذكور والإناث في البعد الثاني: مهارة التعرف على التغييرات الفسيولوجية في اتجاه الإناث، يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى 0.01 بين متوسطي درجات الذكور والإناث في البعد الخامس: مهارة التعرف على استراتيجيات حماية الذات في اتجاه الإناث، لا يوجد فرق دال إحصائيًّا بين متوسط درجات الذكور والإناث في باقي أبعاد المقياس، يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى 0.01 بين متوسطي درجات الذكور والإناث في إجمالي مقياس مهارات حماية الذات لدى المعاقين في اتجاه الإناث.

وصمم بارتون (2020) Barton في بحث أجراه دراستين،: هدفت الدراسة الأولى إلى التعرف على اتجاهات أولياء الأمور في برامج الحماية الذاتية لذوي الإعاقة الفكرية بالولايات المتحدة الأمريكية، وتكونت عينة الدراسة من 79 ولي أمر، وأظهرت نتائج استطلاع اتجاهات أولياء الأمور أن الآباء يعتقدون أن الوقاية من الاعتداء الجنسي مهمة لأطفالهم ويجب تدريسها في المنزل والمدرسة، ولم يشعر الآباء أن أطفالهم لديهم معرفة كافية وكانوا مهتمين بإشراك أطفالهم في برنامج الوقاية من الاعتداء الجنسي، كما كانت المخاوف والحواجز الأكثر شيوعًا التي يحملها الآباء هي أن أطفالهم لن يكونوا قادرين على فهم أو تعميم منع الاعتداء الجنسي، وأن الموضوع حساس، ويمكن أن يكون من الصعب تعليمه.

في الدراسة الثانية تمت دعوة الآباء الذين شاركوا في الاستطلاع لتسجيل أطفالهم في برنامج الوقاية من الاعتداء الجنسي، كان الغرض من الدراسة 2 هو تقييم آثار برنامج الوقاية من الاعتداء الجنسي على المراهقين ذوي الإعاقات الذهنية والتنموية، تكونت العينة من أربعة مراهقين، وأظهرت النتائج أن برامج الوقاية من الاعتداء الجنسي يمكن أن تكون فعالة في زيادة المعرفة بين المراهقين ذوي الإعاقات الذهنية والنمائية.

وللكشف عن دور البرامج الوقائية من الاعتداء الجنسي فقد هدفت دراسة واريتش (Warraitch et al. 2021) إلى تقييم الأثر الأولي، ومقبولية وجدوى برنامج الوقاية من الاعتداء الجنسي للأطفال ذوي الإعاقات الفكرية في مدرسة عامة ريفية في باكستان، تكونت عينة الدراسة من 15 طفلة يعانون من إعاقة فكرية خفيفة، وتعرض المشاركون لبرنامج قائم على 5 جلسات يتضمن مفاهيم منع الاعتداء الجنسي الشائعة، على سبيل المثال معرفة أعضاء الجسم الخاصة، وملكية الجسد، والتمييز بين المواقف الآمنة والتهديدية، ورفض الإغراءات الجنسية، والهروب من الموقف والإبلاغ عن الجاني المحتمل، وأظهرت النتائج أن برنامج الوقاية من الاعتداء الجنسي ذو فاعلية في تحسين معرفة ومهارات الوقاية من الاعتداء الجنسي لدى الأطفال الإناث ذوات الإعاقة الفكرية.

التعليق على الدراسات السابقة:

هدفت الدراسات السابقة تناول متغير مهارات حماية الذات من الإساءة الجنسية لدي الفتيات ذوات الإعاقة الفكرية، وهدفت دراسة (الحسيني وآخرون، 2016) إلى تقديم تصور مقترح لتنمية مهارات حماية الذات من الإساءة للفتيات ذوات الإعاقة العقلية المتوسطة، وهدفت دراسة جيل لاريو وآخرون (Gil-Llario et al., 2019) إلى تحديد مدى انتشار الاعتداء الجنسي لدي ذوي الإعاقة الفكرية، بينما هدفت دراسة (رانيا الطباخ وآخرون، 2020) إلى الكشف عن الفروق بين (الذكور، والإناث) المعاقين عقليًّا القابلين للتعلم في مهارات حماية الذات من الإساءة الجنسية، وهدفت دراسة بارتون (Barton, 2020) التعرف على اتجاهات أولياء الأمور في برامج الحماية الذاتية لذوي الإعاقة الفكرية، واستخدمت دراسات كل من بارتون؛ وواريتش (Barton, 2020; Warraitch et al., 2021) إلى معرفة فاعلية برنامج الوقاية من الاعتداء الجنسي للأطفال ذوي الإعاقات الفكرية. وأظهرت النتائج أنه لا يوجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات الذكور والإناث ذوي الإعاقة الفكرية على مقياس مهارات حماية الذات كما في دراسة (الطباخ وآخرون، 2020)، بينما أكدت نتائج الدراسات الأخرى على أهمية البرامج العلاجية والوقائية من الإساءة الجنسية للفتيات ذوات الإعاقة الفكرية كما في دراسات (الحسيني وآخرون، 2016؛ Gil-Llario et al., 2019; Barton , 2020; War-raitch et al., 2021).

في حين اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في التركيز على موضوع مهارات الحماية الذاتية، واستخدامها في حماية ذوي الإعاقة الفكرية، كما اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي. واتفقت الدراسة الحالية في أداة الدراسة مع الدراسات السابقة حيث استخدمت معظم الدراسات السابقة الاستبانة كأداة لجمع المعلومات. أما

من حيث عينة الدراسة فقد استهدفت جميع هذه الدراسات المعلمين أو الطالبات المعاقات فكريا، كما يوجد تقارب من حيث طبيعة الميدان الذي يمارس فيه المستهدفون عملهم حيث أجريت جميع تلك الدراسات على التلميذات المعاقات فكريًّا بمعاهد التربية الفكرية، وتختلف تلك الدراسات جميعها في المحاور والمجالات التي تبنى على أساسها متغيرات الدراسة. وتختلف الدراسة الحالية عن تلك الدراسات من حيث طبيعةُ المستهدفين وكذلك محاور الدراسة حيث إن هذه الدراسة تبحث في تنمية مهارات الحماية الذاتية من الإساءة الجنسية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في برامج التربية الفكرية للمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض من وجهة نظر أولياء الأمور، وهو ما لم تتطرق إليه أي من تلك الدراسات السابقة.

منهجية البحث وإجراءاته:

منهجية البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، والذي يتناسب مع طبيعة البحث الحالي ويتوافق مع أهدافه، وفيه «يتم استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها» (العساف، 2006).

مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أولياء الأمور التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية للمرحلة المتوسطة ببرامج الدمج التابعة لوزارة التعليم في القطاع الحكومي بمدينة الرياض، والبالغ عددهم (499) ولي أمر، وذلك في الفصل الدراسي الأول عام 1443 (وزارة التعليم، 1443). كما مثلت عينة البحث الحالي جميع أفراد المجتمع الأصلي للدراسة الذين تم الحصول على استجاباتهم وعددهم (200) ولي أمر، مقسمة من (95) ذكر، (105) أناث.

خصائص أفراد البحث:

يتصف أفراد عينة البحث بعدد من الخصائص تتمثل في الجنس (ذكر/أنثى) لولي الأمر، المستوى التعليمي لولي الأمر للفتيات ذوات الإعاقة الفكرية، مع من تعيش التلميذة ذات الإعاقة، وذلك على النحو التالي:

أ) جنس ولي الأمر:

جدول رقم (1) توزيع أفراد البحث وفقًا لمتغير جنس ولي الأمر

	التكرارات	النسبة المئوية
أنثى	105	52.5
ذكر	95	47.5
الإجمالي	200	100.0

يوضح الجدول رقم (1) توزيع أفراد البحث وفقًا لمتغير الجنس، حيث أن ما يزيد على نصف أفراد البحث من حيث ذكر أو أنثى بتكرار (105) أنثى وبنسبة (52.5%)، في حين أن هناك (95) ذكر بنسبة (47.5%) من أولياء أمور التلميذات ذوات الإعاقة.

ب) المستوى التعليمي لولي الأمر للفتيات ذوات الإعاقة الفكرية:

جدول رقم (2) توزيع أفراد البحث وفقًا للمستوى التعليمي لولي الأمر

المستوى التعليمي لولي الأمر	التكرارات	النسبة المئوية
أمي	صفر	-
دون التعليم الجامعي	46	23
بكالوريوس	118	59
دراسات عليا	36	18
الإجمالي	200	100

يوضح الجدول رقم (2) توزيع أفراد البحث وفقًا المستوى التعليمي لولي الأمر لذوات الإعاقة الفكرية، وقد شملت على أولياء أمور بتكرار (صفر) ولي أمر أمي، في حين أن هناك (46) ولي أمر دون التعليم الجامعي بنسبة (23%)، وهناك (118) ولي أمر بكالوريوس بنسبة (59%)، وهناك (36) ولي أمر دراسات عليا بنسبة (18%) وهذه تعكس النتيجة السابقة الحصول على بيانات أكثر تنوعًا بناء على المستوى التعليمي لولي الأمر للفتيات ذوات الإعاقة الفكرية.

ج) تعيش التلميذة ذات الإعاقة مع:

جدول رقم (3) توزيع أفراد البحث وفقًا الشخص التي تعيش التلميذة ذات الإعاقة

تعيش التلميذة ذات الإعاقة مع	التكرارات	النسبة المئوية
والدتها	52	24
والدها	59	29.5
الوالدين	73	36
أخرى	16	8
الإجمالي	200	100

يوضح الجدول رقم (3) توزيع أفراد البحث وفقًا لمتغير مع من تعيش التلميذة ذات الإعاقة، وقد شملت على تعيش التلميذة مع والداتها بتكرار (52) بنسبة (24%)، في حين أن هناك (59) فتاة معاقة تعيش مع والدها بنسبة (29.5%)، وهناك (73) فتاة معاقة تعيش مع الوالدين بنسبة (36%)، وتنوع هذه البيانات تزيد على ما يحتويه البحث حول أهمية تنمية مهارات الحماية الذاتية من الإساءة الجنسية للفتيات ذوات الإعاقة الفكرية بمدينة الرياض.

أداة الدراسة:

تكونت أداة البحث في صورتها النهائية من:

- **الجزء الأول:** يتناول البيانات الأولية الخاصة بأفراد عينة البحث مثل: جنس ولي الأمر، المستوى التعليمي لولي الأمر، مع من تعيش التلميذة ذات الإعاقة.
- **الجزء الثاني:** يتكون من استبيان يتكون من (20) فقرة يتناول اتجاهات أولياء الأمور نحو أهمية تنمية مهارات الحماية الذاتية من الإساءة الجنسية للفتيات ذوات الإعاقة الفكرية بمدينة الرياض.

صدق الأداة:

صدق الاستبانة يعني التأكد من أنها سوف تقيس ما أُعدت لقياسه (العساف، 2006)، ولقد قام الباحث بالتأكد من صدق الاستبانة من خلال ما يأتي:

صدق الاتساق الداخلي للأداة:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة البحث تم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية لفقرات الاستبيان الذي تنتمي إليه العبارة كما توضح ذلك الجداول التالية:

جدول رقم (4) معاملات ارتباط بيرسون لفقرات محور (اتجاهات أولياء الأمور نحو أهمية تنمية مهارات الحماية الذاتية من الإساءة الجنسية للفتيات ذوات الإعاقة الفكرية) بالدرجة الكلية للمحور

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	**0.810	11	**0.751
2	**0.714	12	**0.856
3	**0.750	13	**0.803
4	**0.711	14	**0.773
5	**0.832	15	**0.716

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
6	**0.783	16	**0.686
7	**0.712	17	**0.803
8	**0.814	18	**0.756
9	**0.650	19	**0.755
10	**0.746	20	**0.673

** دال عند مستوى (0,01)

يتضح من خلال الجداول السابقة أن جميع العبارات دالة عند مستوى (0,01) وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق البحث الحالي.

ثبات أداة البحث:

وقد قام الباحث في البحث الحالي بحساب ثبات المقياس باستخدام الطرق التالية:

1- طريقة ألفا كرونباخ. 2- طريقة التجزئة النصفية.

أولًا: تم حساب ثبات المقياس باستخدام ألفا كرونباخ Cra-nach's Alpha Coefficient ، حيث بلغ معامل الثبات لجميع الفقرات (0,774), مما يطمئن الباحث لاستخدام أداة الدراسة، كأداة لجمع المعلومات للإجابة عن أسئلة الدراسة، والوثوق بنتائج تطبيقها.

ثانيًا: كما تم حساب ثبات المقياس باستخدام التجزئة النصفية Split half Reliability بطريقة Correlation Between Forms وكان معامل لثبات (0,780).

جدول رقم (5) معاملات ثبات أداة البحث

عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ	معامل التجزئة النصفية
20	0,774	0,780

وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق البحث الحالي.

أساليب المعالجة الإحصائية:

قام الباحث باستخدام العديد من الأساليب البحثية هي كالتالي:

- لحساب الصدق والثبات استخدم الباحث معامل الارتباط لبيرسون، ألفا كرونباخ – التجزئة النصفية.
- الإحصاء الوصفي Descriptive analysis التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري على عينة البحث ككل.
- اختبار (ت) T-Test وذلك لحساب فروق الجنس بين أفراد العينة.
- تحليل التباين أحادي الاتجاه (Anova) واختبار شيفيه (Scheffe).

نتائج البحث ومناقشتها:

إجابة السؤال الأول: ما اتجاهات أولياء الأمور نحو أهمية تنمية مهارات الحماية الذاتية من الإساءة الجنسية للفتيات ذوات الإعاقة الفكرية بمدينة الرياض؟، وللإجابة على هذا السؤال والتعرف على اتجاهات أولياء الأمور نحو أهمية تنمية مهارات الحماية الذاتية من الإساءة الجنسية للفتيات ذوات الإعاقة الفكرية بمدينة الرياض، تم استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (6) يوضح التكرارات والنسبة المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد البحث حول اتجاهات أولياء الأمور نحو أهمية تنمية مهارات الحماية الذاتية من الإساءة الجنسية للفتيات ذوات الإعاقة الفكرية بمدينة الرياض

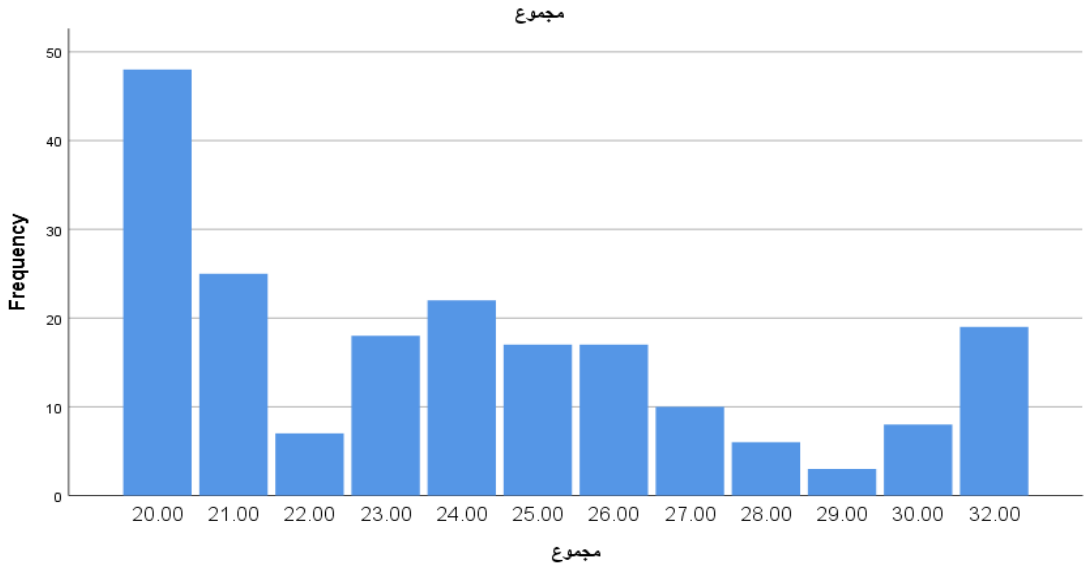
الفقرات	درجة الموافقة						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	كبيرة		متوسطة		لا أوافق				
	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
1) تقع مسؤولية حماية التلميذة من الإساءة الجنسية على عاتق أولياء الأمور أو من يقوم براعية التلميذة	182	91	6	3	12	6	1.15	0.498	12
2) من مهارات الحماية الذاتية أن تتعرف التلميذة على أشكال الإساءة الجنسية التي قد تتعرض لها سواءً كانت عرضية أو مقصودة.	182	91	16	8	2	1	1.10	0.332	14
3) يجب أن يبين أولياء الأمور للتلميذة المناطق الحساسية والممنوع لمسها من الآخرين.	164	82	34	17	2	1	1.19	0.418	9
4) يجب أن يوضح أولياء الأمور للفتاة ضوابط كشف بعض أجزاء الجسم. (لمن ومتى ولماذا).	152	76	31	15.5	17	8.5	1,32	0.625	4
5) يجب على أولياء الأمور تعليم التلميذة التعبير عن سلوكيات الإساءة الجنسية التي تصدر ممن الأشخاص حولها.	137	68.5	33	16.5	30	15	1.46	0.742	1
6) يجب على أولياء الأمور توضيح حدود العلاقات الاجتماعية والتقارب للفتاة مع المقربين وغير المقربين.	169	84.5	27	13.5	4	2	1.17	0.430	10
7) يجب على أولياء الأمور تعليم التلميذة أساليب وأشكال الحماية الذاتية من الإساءة الجنسية.	190	95	5	2.5	5	2.5	1.07	0.346	16
8) يجب على أولياء الأمور تعليم التلميذة كيفية طلب النجدة عند الإحساس بسلوك الإساءة الجنسية من الآخرين.	186	93	9	4.5	5	2.5	1.09	0.369	15
9) يجب على أولياء الأمور تعليم التلميذة كيفية حفظ الأسرار وكيف نخبرها لأصحاب العلاقة.	159	79.5	34	17	7	3.5	1.24	0.503	7
10) يجب على أولياء الأمور توضيح مخاطر التعرض لأشكال الإساءة الجنسية للفتاة.	165	82.5	32	16	3	1.5	1.19	0.429	9 مكرر
11) يجب على أولياء الأول تعليم التلميذة فنون الدفاع عن النفس.	164	82	20	10	16	8	1.26	0.595	6
12) يجب على أولياء الأمور تعليم التلميذة تحديد الأشخاص الآمنين من خارج دائرة الأسرة (كالأصدقاء مثلًا).	162	81	33	16.5	5	2.5	1.21	0.468	8
13) يجب على أولياء الأمور تعليم التلميذة أشكال السلوك السوي والأخلاقي للتعامل مع الآخرين كشكل من أشكال الحماية الذاتية.	168	84	22	11	10	5	1.12	0.516	13 مكرر
14) يجب على أولياء الأمور تعليم التلميذة التغييرات التي تحدث لها خلال فترة المراهقة والبلوغ.	145	72.5	32	16	23	11	1.39	0.685	2
15) يجب على أولياء الأمور مناقشة الحاجات والتغييرات الجنسية التي قد تشعر بها التلميذة في فترات النمو المختلفة.	148	74	32	16	20	10	1.36	0.657	3
16) يجب على أولياء الأمور تعليم التلميذة أهمية الابتعاد عن الأماكن المزدحمة والتي قد تعرضهن للتحرش أو الإساءة الجنسية.	197	98	0	0	3	1.5	1.03	0.243	17
17) يجب على أولياء الأمور حث التلميذة للمشاركة في الفعاليات الاجتماعية الهادفة	183	91.5	10	5	7	3.5	1.12	0.420	13
18) يجب على أولياء الأمور حث التلميذة للمشاركة في الأنشطة الرياضية التي تساعد في رفع ثقتها بنفسها	171	85.5	26	13	3	1.5	1.16	0.406	11

الفقرات	درجة الموافقة						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	كبيرة		متوسطة		لا أوافق				
	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
19) يجب على أولياء الأمور التوضيح التلميذة معنى الثقة بالآخرين وماهي حدودها.	151	75.5	41	20.5	8	4	1.28	0.534	5
20) يجب على أولياء الأمور تعليم التلميذة السرعة في الحزم واتخاذ القرار عند الشعور بتعرضها لخطر الإساءة الجنسية.	190	95	6	3	4	2	1.07	0.325	16 مكرر
المتوسط الحسابي العام للمحور.							24.10	3.80	-

يتضح من خلال الجدول رقم (6) أن اتجاهات أولياء الأمور نحو أهمية تنمية مهارات الحماية الذاتية من الإساءة الجنسية للفتيات ذوات الإعاقة الفكرية بمدينة الرياض يتضمن (20) فقرة تراوحت المتوسطات الحسابية إلى درجة موافقة (كبيرة) والمندرجة بالمقياس، وتُشير النتيجة أيضًا إلى تقارب استجابات أفراد عينة الدراسة حول أهمية تنمية مهارات الحماية الذاتية من الإساءة الجنسية للفتيات ذوات الإعاقة الفكرية بمدينة الرياض، ويبلغ المتوسط الحسابي العام (24.10) بانحراف معياري (3.80)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة كبيرة بين أفراد العينة على أهمية تنمية مهارات الحماية الذاتية من الإساءة الجنسية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية بمدينة الرياض.

جاءت الفقرة رقم (1) وهي (يجب على أولياء الأمور تعليم التلميذة التعبير عن سلوكيات الإساءة الجنسية التي تصدر ممن الأشخاص حولها) بالمرتبة الأولى بين الفقرات الخاصة باتجاهات أولياء الأمور نحو أهمية تنمية مهارات الحماية الذاتية من الإساءة الجنسية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية بمدينة الرياض، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة كبيرة بين أفراد الدراسة على وجوب على أولياء الأمور تعليم التلميذات من ذوات الإعاقة الفكرية التعبير ما يصدر من الأشخاص حولهم من إساءة جنسية دون خوف أو إحراج.

جاءت الفقرة رقم (16) وهي (يجب على أولياء الأمور تعليم التلميذة أهمية الابتعاد عن الأماكن المزدحمة والتي قد تعرضهن للتحرش أو الإساءة الجنسية) بالمرتبة الأخيرة بين الفقرات الخاصة باتجاهات أولياء الأمور نحو أهمية تنمية مهارات الحماية الذاتية من الإساءة الجنسية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية بمدينة الرياض، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة كبيرة بين أفراد الدراسة على أنه يجب التنبيه على التلميذات من ذوات الإعاقة الفكرية بالابتعاد عن الأماكن المتوقع فيها حدوث التحرش أو الإساءة الجنسية مثل أماكن الازدحام، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الحسيني وآخرون (2016) التي تؤكد أهمية مهارات حماية الذات في مواجهة الإساءة والتصدي لها من المهارات الأساسية في حياة كل فرد داخل المجتمع، بما يضمن للفرد الحماية، والقدر الكافي من الأمن على المستويين النفسي والاجتماعي. والشكل البياني يوضح نتيجة إجابات أولياء الأمور:



شكل (1) يوضح استجابات جميع العبارات

إجابة السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية نحو أهمية تنمية مهارات الحماية الذاتية من الإساءة الجنسية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير جنس ولي أمر ذوات الإعاقة؟، وللإجابة على هذا السؤال قام الباحث بإجراء اختبار (ت) للعينات المستقلة Independent Samples T-Test وكانت النتيجة كالتالي:

جدول رقم (7) نتائج اختبار ت للفروق في أهمية تنمية مهارات الحماية الذاتية من الإساءة الجنسية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير جنس ولي أمر ذوات الإعاقة

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
ذكر	95	24.11	4.20	0.038	غير دالة إحصائيًا
أنثى	105	24.09	4.42		

يتضح من بيانات الجدول رقم (7) أن متوسط استجابات أولياء الأمور من الذكور بلغ قيمة (24.11) بانحراف معياري (4.20) وهو مساوي تقريبا لمتوسط استجابات أولياء الأمور من الإناث بقيمة (24.09) بانحراف معياري (4.42)، كما جاءت نتيجة اختبار (ت) (0.038) بقيمة احتمالية عند مستوى الدلالة أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، من هنا نجد أنه لا توجد فروق في أهمية تنمية مهارات الحماية الذاتية من الإساءة الجنسية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير الجنس (ذكور وإناث). وهذا أن دل يدل على إنه درجة اهتمام وحرص أولياء الأمور سواء ذكر أو أنثى متساوي وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة هيجسبيرج (Hingsburger, 2008) والتي توصلت إلى أن الوعي بالخصوصية يُساهم في حماية الذات من التعرض للإساءة بأنواعها لدى المعاقين.

إجابة السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية نحو أهمية تنمية مهارات الحماية الذاتية من الإساءة الجنسية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير (المستوى التعليمي لولي الأمر– مع من تعيش التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية)؟ يتحقق من إجابة هذا السؤال وباستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه (anova) والجدول التالي يوضح ذلك:

أ) حسب متغير المستوى التعليمي لولي الأمر:

جدول رقم (8) الفروق بين متوسطات درجات أولياء الأمور وفقًا لمتغير المستوى التعليمي لولي الأمر

المستوى التعليمي لولي الأمر	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
أمي	صفر	–	–
دون التعليم الجامعي	46	23.260	2.947
بكالوريوس	118	23.881	3.530
دراسات عليا	36	25.916	5.016
الإجمالي	200	24.105	3.808

جدول رقم (9) تحليل التباين أحادي الاتجاه (anova) المستوى التعليمي لولي الأمر

الأبعاد	مصدر التباين	مجموعة الدرجات	درجات الحرية	مجموع المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
المستوى التعليمي لولي الأمر	بين المجموعات	156.836	2	78.418	5.659	0.004	دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	2729.959	197	13.858			
	الكلي	2886.795	199				

يوضح الجدول رقم (9) نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه (anova) منه نستنتج أنه توجد فروق ذات بلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة في اتجاهات أولياء الأمور نحو أهمية تنمية مهارات الحماية الذاتية من الإساءة الجنسية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية تعزى لمتغير المستوى التعليمي لولي الأمر، حيث جاءت قيمة (ف) (5.659) بقيمة احتمالية (0,000) أصغر من (0,05) دالة إحصائيًا، كما يوضح الجدول السابق ارتفاع المتوسطات لمستويات التعليم العالي.

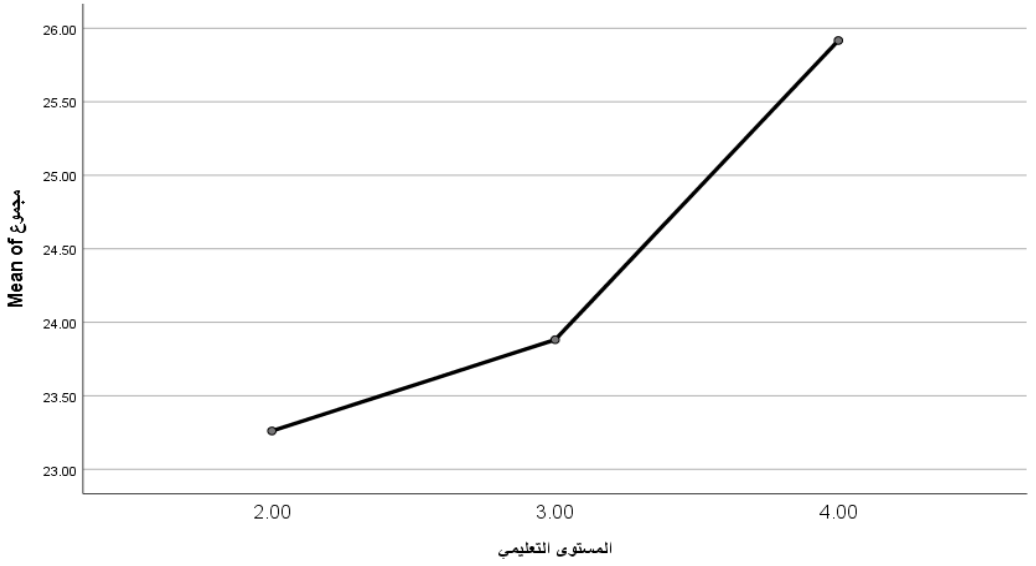
ولمعرفة سبب الفروقات تم اختبار المقارنات البعدية (Multi-ple Comparisons Scheffe) الرسومات البيانية التي توضح سبب وماهية الفروق الدالة وتعزى لأي مستوى تعليمي.

جدول رقم (10) نتائج اختبار المقارنات البعدية شيفيه

المستوى التعليمي	المستوى التعليمي	الفرق في المتوسطات	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
دون التعليم الجامعي	بكالوريوس	0.62049	0.632	غير دالة
	دراسات عليا	2.65580	0.007	دالة
بكالوريوس	دون التعليم الجامعي	0.62049	0.632	غير دالة
	دراسات عليا	2.03531	0.018	دالة
دراسات عليا	دون التعليم الجامعي	2.65580	0.007	دالة
	بكالوريوس	2.03531	0.018	دالة

يتضح من الجدول (10) أن سبب الفروق الدالة إحصائيًا في اتجاهات أولياء الأمور نحو أهمية تنمية مهارات الحماية الذاتية من الإساءة الجنسية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية تعزى لمتغير المستوى التعليمي لولي الأمر، تعود إلى المستوى التعليمي الأعلى الدراسات العليا والبكالوريوس، وجاء الدراسات العليا بفارق معنوي 2.65580 وكانت النتيجة الأكثر، حيث جاءت القيمة الاحتمالية (0,007- 0.018) على التوالي أقل من 0,05.

والشكل يوضح متوسطات اتجاهات أولياء الأمور نحو أهمية تنمية مهارات الحماية الذاتية من الإساءة الجنسية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية تعزى لمتغير المستوى التعليمي لولي الأمر، وتأتي مستوى الدراسات العليا لأولياء الأمور أعلى مستوى والشكل البياني يوضح ذلك حيث تدل رقم (4) على مستوى الدراسات العليا ورقم (3) تدل على مستوى البكالوريوس ورقم (2) يدل على دون التعليم الجامعي.



شكل (2) يوضح المستوى التعليمي

ب) حسب متغير مع من تعيش التلميذة ذات الإعاقة:

جدول رقم (11) الفروق بين متوسطات درجات أولياء الأمور وفقًا لمتغير مع من تعيش التلميذة ذات الإعاقة

تعيش التلميذة ذات الإعاقة مع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
والدتها	52	24.117	4.439
والدها	59	22.898	2.682
الوالدين	73	24.972	3.862
أخرى	16	24.062	3.714
الإجمالي	200	24.065	3.776

جدول رقم (12) تحليل التباين أحادي الاتجاه (anova) حسب متغير مع من تعيش التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية

الأبعاد	مصدر التباين	مجموعة الدرجات	درجات الحرية	مجموع المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
مع من تعيش التلميذة ذات الإعاقة	بين المجموعات	140.584	4	46.861	3.405	0.01	دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	2683.567	195	13.762			
	الكلي	2824.151	199				

يوضح الجدول رقم (12) نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه (anova)منه نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة في اتجاهات أولياء الأمور نحو أهمية تنمية مهارات الحماية الذاتية من الإساءة الجنسية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية تعزى لمتغير تعيش مع من التلميذة ذات الإعاقة، حيث جاءت قيمة (ف) (3.405) بقيمة احتمالية (0,000) أصغر من (0,05) دالة إحصائيًا، كما يوضح الجدول السابق ارتفاع المتوسطات مع من تعيش التلميذة ذات الإعاقة.

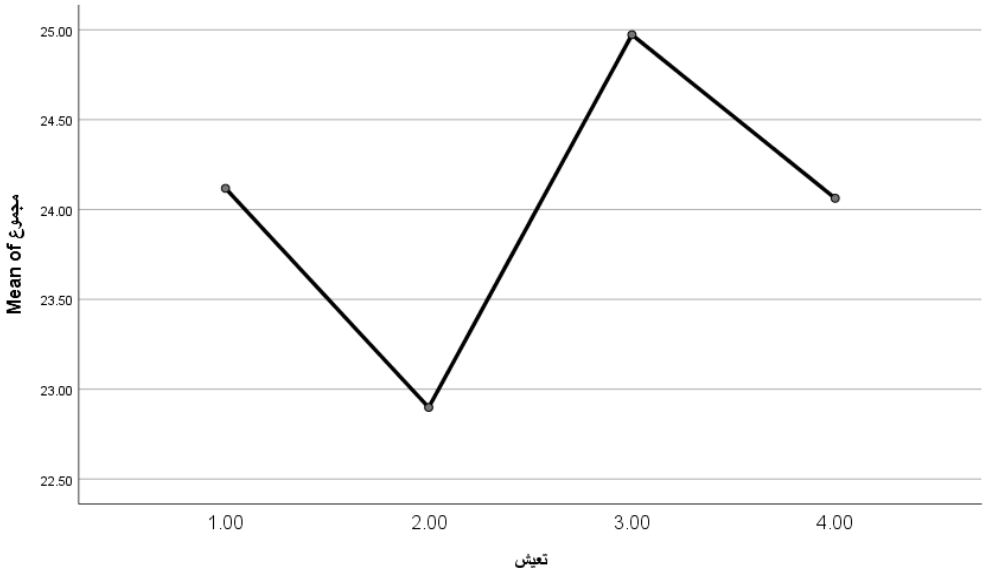
ولمعرفة سبب الفروقات تم اختبار المقارنات البعدية (Multi-ple Comparisons Scheffe) الرسومات البيانية التي توضح سبب وماهية الفروق الدالة.

جدول رقم (13) نتائج اختبار المقارنات البعدية شيفيه

تعيش التلميذة ذات الإعاقة مع	تعيش مع	الفرق في المتوسطات	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
والدتها	والدها	1.21934	0.401	غير دالة
	الوالدين	0.85496	0.661	غير دالة
	أخرى	0.05515	1.00	غير دالة
والدها	والدتها	1.21934	0.401	غير دالة
	الوالدين	2.07430	0.019	دالة
	أخرى	1.16419	0.744	غير دالة
الوالدين	والدتها	0.85496	0.661	غير دالة
	والدها	2.07430	0.019	دالة
	أخرى	0.91010	0.852	غير دالة
أخرى	والدتها	0.05515	1.00	غير دالة
	والدها	1.16419	0.744	غير دالة
	الوالدين	0.91010	0.852	غير دالة

دالة عند مستوى دلالة 0.05

يتضح من الجدول (13) أن سبب الفروق الدالة إحصائيًا في اتجاهات أولياء الأمور نحو أهمية تنمية مهارات الحماية الذاتية من الإساءة الجنسية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية تعزى لمتغير مع من تعيش التلميذة ذات الإعاقة، تعود إلى معيشة التلميذة ذات الإعاقة مع الوالدين بفارق معنوي (2.07430) وكانت النتيجة الأكثر، حيث جاءت القيمة الاحتمالية (0.019) على التوالي أقل من 0,05 والشكل يوضح متوسطات اتجاهات أولياء الأمور نحو أهمية تنمية مهارات الحماية الذاتية من الإساءة الجنسية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية تعزى لمتغير تعيش التلميذة ذات الإعاقة مع من. وهذا يوضح الشكل البياني حيث توضح رقم (3) على تعيش التلميذة ذات الإعاقة مع الوالدين وهي أعلى نتيجة. حيث رقم (1) يدل على والداتها، ورقم (2) تدل على والدها، ورقم (3) تدل على الوالدين، ورقم (4) يدل على أخرى.



شكل (3) يوضح مع من تعيش الفتاة

ويتضح مما سبق إلى وجود فروق تعزي لمتغير المستوى التعليمي الأعلى وهو الدراسات العليا والبكالوريوس نحو تنمية مهارات الحماية الذاتية، ويعزو الباحث ذلك إلى مستوى الوعي والمعرفة التي وصل إليها أولياء الأمور، واطلاعهم على أهم البرامج والدراسات حول أهمية تنمية الحماية الذاتية من الإساءة الجنسية لبناتهم، كما جاءت أيضًا فروق في متغير مع من تعيش التلميذة ذات الإعاقة فكريًا لنجد أن وجودها مع الوالدين يعطى مساحة أكبر نحو أهمية تنميه مهارات الحماية الذاتية باشتراك الأبوين معًا في ذلك للحماية من الإساءة الجنسية. وهذ ما تؤكده العديد من الدراسات مثل دراسة الحسيني وآخرون (2016) بأننا نستطيع تدريب هذه العينة من التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية فتصبح الفتاه قادرة على حماية نفسها من أي إساءة قد تتعرض لها ومن ثم اضطراب نفسي يترتب عليه أي إساءة. وتتفق نتيجة البحث الحالي على أهمية تنمية المهارات للحماية الذاتية للإساءة الجنسية لذوي الإعاقة الفكرية مع دراسة العجمي (2007) أن الإساءة الجنسية من أشد أنواع الإساءة أثرًا على كل الأطفال كما تعد سببًا مباشرًا في تدمير شخصيته وإصابته بالعديد من الاضطرابات النفسية والانحرافات المختلفة، وتعد سببًا مباشرًا لحالات الجنوح لدى الأطفال والمراهقين فيما بعد.

أظهرت نتائج الدراسة أهمية تنمية مهارات الحماية الذاتية من الإساءة الجنسية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية بمدينة الرياض من وجهة نظر أولياء الأمور، كما أكدت نتائج الدراسة على أنه لا توجد فروق في أهمية تنمية مهارات الحماية الذاتية من الإساءة الجنسية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير الجنس (ذكور وإناث)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة في اتجاهات أولياء الأمور نحو أهمية تنمية مهارات الحماية الذاتية من الإساءة الجنسية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية تعزى لمتغير المستوى التعليمي لولي الأمر لصالح مستوي التعليم العالي.

وتتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة رانيا الطباخ وآخرون. (2020) التي أشارت إلى أنه لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث من الطلبة المعاقين والمعاقات القابلين للتعلم على مقياس مهارات حماية الذات، وكذلك اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسات (الحسيني وآخرون، 2016؛

Gil-Llario et al., 2019; Barton, 2020; Warraitch et al., 2021) التي أكدت على أهمية مهارات الحماية الذاتية من الإساءة الجنسية للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، وضرورة تطبيق البرامج الإرشادية والعلاجية والوقائية للأطفال من الإساءة والاعتداء الجنسي.

وتشير نتائج الدراسة الحالية والدراسات السابقة أن الإساءة الجنسية ليست مشكلة محلية أو مشكلة قُطر دون قُطر، بل هي مشكلة عالمية وأن الإساءة والاستغلال الجنسي للأطفال يمثلان انتهاكا لحقوق الإنسان، ويُعد مشكلة من مشكلات الصحة العامة؛ لذا فقد تعددت الدراسات السابقة من حيث بيئاتها، وتشابهت نتائجها؛ فأجريت دراسة (Razza & Toma sulo (2009 ودراسة Barton (2020) في الولايات المتحدة الأمريكية، ودراسة كشيك (2012) في دمشق، ودراسة الحسيني وآخرون (2016) ودراسة الطباخ وآخرون (2020) بمصر، ودراسة Warraitch et al. (2021)في باكستان، والدراسة الحالية بالمملكة العربية السعودية، وهو تنوع وتباين مجتمعي ورغم ذلك اتفقت في النتائج والأثار، مما يؤكد الحاجة الملحة للبحث والدراسة حول موضوع الإساءة الجنسية وطرق الوقاية منها.

التوصيات:

وفقًا للنتائج التي تم التوصل إليها، يوصي البحث بالآتي:

1- توفير برامج إرشادية أسرية لأسر الأطفال ذوي الإعاقة، وتعليمهم كيفية حماية أطفالهم من الإساءات المختلفة.

2- تفعيل مجالس أولياء الأمور لاطلاعهم على كافة الجوانب التربوية الخاصة بالطفل المعاق، والتأكيد على أهمية توعية الطفل بسبل الحماية الذاتية لنفسه.

3- توفير البرامج العلاجية والوقائية التي تنمي مهارات حماية الذات من الإساءة الجنسية لذوي الإعاقة.

4- تضمين محتوى المناهج الدراسية الصور والنشاطات التي توضح التطبيق الفعلي لمهارات الحماية الذاتية من الإساءة في مواقف الحياة اليومية لدي ذوي الإعاقات المختلفة.

5- العمل على صدور تشريعات تزيد من ردع الجريمة وتزيد من الحماية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

6- إجراء مزيد من الدراسات البحثية تتضمن برامج تدريبية للتدريب على الحماية الذاتية لدى الأطفال من الفئات المختلفة.

المراجع:

أولاً- المراجع العربية

الإمام، محمد صالح و الجوالدة، فؤاد عيد. (2010). الإعاقة العقلية ومهارات الحياة في ضوء نظرية العقل. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الجلامدة، فوزية. (2017). استراتيجيات تعليم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الحسيني، نادية السيد وزكي، دعاء محمود وجاد، بدرة عبد الفتاح. (2016). برنامج مقترح لتنمية مهارات حماية الذات من الإساءة للفتيات ذوات الإعاقة العقلية المتوسطة. مجلة كلية التربية في العلوم النفسية. 2(40). 15-100.

كردي، رازان منصور عبد الحميد (2012). تنمية بعض مهارات حماية الذات لدي تلاميذ مدرسة التربية الفكرية ذوي متلازمة داون، رسالة دكتوراة غير منشورة. كلية البنات. جامعة عين شمس.

رزيق، حفصة وقتيت، فضية. (2021). الإساءة الجنسية ضد الأطفال المعاقين عقليًا في المجتمع الجزائري. مجلة منارات. 3(1). 51-64.

الروسان، فاروق. (2010). مقدمة في الإعاقة العقلية. عمان: دار الفكر.

رزدوم، خديجة. (2016). الإساءة الجنسية في مرحلة الطفولة من الصدمة النفسية إلى الجلد. مجلة الإحياء كلية العلوم الإسلامية. جامعة باتنة: الجزائر. 16(1). 295-314.

سرور، سعيد عبد الغني. (2005). فاعلية برنامج إرشادي تدريبي للحماية من الإساءة الجنسية لذوات الإعاقة العقلية البسيطة. مجلة كلية التربية. عين شمس. 3 (29). 179-217.

الطباخ، رانيا محمد ورفاعي، ناريمان محمد وجاب الله، منال عبد الخالق. (2020). مهارات حماية الذات من الإساءة الجنسية لدي عينة من المعاقين عقليًا القابلين للتعلم «دراسة مقارنة بين الجنسين». مجلة كلية التربية ببنها. 5(122). 461-488.

الطلحي، أفنان معتوق. (2019). تطوير تطبيق آيباد قائم على النمذجة بالفيديو لتعزيز مهارات حماية الذات لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة جدة.

مجلة العلوم التربوية والنفسية. جامعة الملك عبد العزيز. 7 (3). 45-72.

عبد العزيز، رشاد علي والعايش، زينب محمد. (2009). سيكولوجية العنف ضد الأطفال. القاهرة: عالم الكتب.

عثمان، حمده حسن وبديوي، أحمد علي وبركات، فاطمة سعيد. (2019). مهارات حماية الذات وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية لدي الأطفال ذوي الأداء الوظيفي المرتفع من فئة اضطراب طيف التوحد. دراسات تربوية واجتماعية. 25(2). 165-200.

العجمي، فيصل محمد. (2007). أبعاد الإساءة تجاه الأطفال المعاقين ذهنيًا لدى كل من المعلمين وأولياء الأمور في دولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الخليج العربي.

العساف، صالح بن حمد. (2006). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. (الطبعة الرابعة). الرياض: مكتبة العبيكان.

عليان، خليل. (2007). العنف ضد الأطفال في الأردن. عمان: مكتب اليونيسيف.

كشيك، منى. (2012). اتجاهات الوالدين نحو تدريس مفاهيم التربية الجنسية في مرحلة التعليم الأساسي، دراسة ميدانية على عينة من الآباء والأمهات في مدينة دمشق وريفها. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية. 28 (3). 197-242.

منظمة الصحة العالمية. (2002). التقرير العالمي حول العنف والصحة. المكتب الإقليمي للشرق الأوسط.

وزارة التعليم. (1443). إحصائية أعداد أولياء أمور التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في المدارس المتوسطة الملحقة ببرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض. الإدارة العامة للتربية الخاصة.

المركز الفلسطيني للديمقراطية وحل النزاعات. (2009). دراسة حول واقع الإعتداء الجنسي على الأطفال في محافظات قطاع غزة. وحدة النشر والمعلومات. مسترجع بتاريخ 2022/5/10 من: net.maannews.www

ياسين، محمد وكردي، رازان منصور. (2013). مهارات حماية الذات لتلاميذ مدارس التربية الفكرية ذوي متلازمة داون وبعض المتغيرات الديموغرافية. مجلة الطفولة والتنمية. المجلد (5). العدد (20). 51-95.

Arabic references

Abdel Aziz, Rashad Ali and Al-Ayesh, Zainab Mohammed. (2009). The psychology of violence against children. Cairo: The world of books.

Al-Ajmi, Faisal Muhammad. (2007). Dimensions of abuse towards mentally handicapped children among teachers and parents in the State of Kuwait. Master's thesis unpublished. Arabian Gulf University.

Al-Assaf, Saleh bin Hamad. (2006). Introduction to research in the behavioral sciences. (Fourth ed.). Riyadh: Obeikan Library.

AL-emam, Muhammad Salih; Al-Jawaldeh, Fouad Eid. (2010). Mental disability and life skills in light of the theory of mind, Amman: House of Culture for Publishing and Distribution.

Al-Husseini, Nadia Al-Sayed and Zaki, Doaa Mahmoud and Gad, Badra Abdel-Fattah. (2016). A proposed program to develop self-protection skills from abuse for girls with moderate mental disabilities. *Journal of the College of Education in Psychological Sciences*. 2(40). 15-100.

Al-Rousan, Farouk (2010). Introduction to mental disability. Amman: Dar Al-Fikr.

Al-Talhi, Afnan Maatouk (2019). Developing an iPad application based on video modeling to enhance self-protection skills for children with autism spectrum disorder in the city of Jeddah, *Journal of Educational and Psychological Sciences*, King Abdulaziz University, Issue (7) vol. (3) 45-72.

Alyan, Khalil. (2007). Violence against children in Jordan. Amman: UNICEF office.

Jalameda, Fawzia. (2017). Strategies for teaching children with mental disabilities. Amman: Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.

Faculty of Education in Benha. 5(122). 461-488.

World Health Organization. (2002). Global report on violence and health. Regional Office for the Middle East.

Yassin, Muhammad and Kurdi, Razan Mansour (2013). Self-protection skills for students of intellectual education schools with Down syndrome and some demographic variables, *Childhood and Development Journal.* Volume (5). Issue (20). 51-95.

ثانياً–المراجع الإنجليزية

Akmanoglu, N., & Tekin-Iftar, E. (2011). *Teaching children with autism how to respond to the lures of strangers.* Autism, 15(2), 205-222

Amelink, Q., Roozen, S., Leistikow, I., & Weenink, J. W. (2021). Sexual abuse of people with intellectual disabilities in residential settings: a 3- year analysis of incidents reported to the Dutch Health and Youth Care Inspectorate. *BMJ open*, *11*(12), e053317.

American Association on Intellect and Developmental Disabilities. (2020). Definition of Intellectual Disability. United State of America. www.aaidd.org

American Psychological Association (2018). *Sexual abuse. https://www.apa.org/topics/sexual- assault- harassment.*

Barton, K. L. (2020). *Sexual Abuse Prevention for Adolescents with Intellectual and Developmental Disabilities: Parent Perceptions and Program Effectiveness* (Doctoral dissertation, Brigham Young University).

Brown, M. D. (2021). *Beauty for Ash and Stone: Devotions for Sexual Abuse Survivors.* Melissa Dawn Brown.

Deutsch, S. (2011). *Autism spectrum disorders: the role of genetics in diagnosis and treatment. BoD–Books on Demand.*

Eastgate, G., Van Driel, M. L., Lennox, N., & Scheermeyer, E. (2011). Women with intellectual disabilities: a study of sexuality, sexual abuse and protection skills. *Australian family physician*, *40*(4), 226-230.

Frantz, B. L., Carey, A. C., & Bryen, D. N. (2006). Accessibility of Pennsylvania's

Keshik, Mona. (2012). Parents' attitudes towards teaching the concepts of sexual education in the basic education stage, a field study on a sample of fathers and mothers in the city of Damascus and its countryside. *Damascus University Journal of Educational and Psychological Sciences*. mg (28). Issue (3). 197-242.

Kurdi, Razan Mansour Abdel Hamid (2012). Developing some self-protection skills for students of the School of Intellectual Education with Down Syndrome, Ph.D. thesis, College of Girls, Ain Shams University.

Ministry of education. (1443). Statistics of the number of parents of female students with intellectual disabilities in middle schools attached to intellectual education programs in Riyadh. General Administration of Special Education.

Othman, Hamda Hassan and Badawi, Ahmed Ali and Barakat, Fatima Saeed. (2019). Self-protection skills and their relationship to social competence among children with high functioning of the autism spectrum disorder category. *Educational and social studies*. 25(2). 165-200.

Palestinian Center for Democracy and Conflict Resolution PCDCR. (2009). https://www.pcdcr.org/arabic/

Razdom, Khadija (2016). Childhood sexual abuse from psychological trauma to the skin, Al-Ihya Journal, Faculty of Islamic Sciences, Batna University: Algeria, Volume 16 (1), 295: 314.

Rizig, Hafsa Waqit, silver. (2021). Sexual abuse of mentally handicapped children in Algerian society. Beacons Magazine. 3(1). 51-64.

Sorour, Saeed Abdul Ghani. (2005). The effectiveness of a training indicative program to protect against sexual abuse of women with mild mental disabilities. *Journal of the College of Education. Ain Shams*. Volume (3). Issue (29). 179-217.

The cook, Rania Mohamed Werfai, Nariman Mohamed and Jaballah, Manal Abdel Khaleq. (2020). Self-protection skills from sexual abuse among a sample of learnable mentally handicapped "a comparative study between the sexes". *Journal of the*

Spillane, A. E. (2006). *The relative effectiveness of two approaches to abuse prevention for individuals with moderate to severe disabilities*. Doctoral dissertation, Columbia University.

Tomsa, R., Gutu, S., Cojocaru, D., Gutiérrez-Bermejo, B., Flores, N., & Jenaro, C. (2021). Prevalence of sexual abuse in adults with intellectual disability: systematic review and meta- analysis. *International journal of environmental research and public health*, *18*(4), 1980.

van Berlo, W., de Haas, S., van Oosten, N., van Dijk, L., Brants, L., Tonnon, S., & Storms, O. (2011). Beperkt weerbaar. *Een onderzoek naar seksueel geweld bij mensen met een lichamelijke, zintuiglijke of verstandelijke beperking. Utrecht: Rutgers WPF/ MOVISIE*.

Warraitch, A., Amin, R., & Rashid, A. (2021). Evaluation of a school- based sexual abuse prevention program for female children with intellectual disabilities in rural Pakistan- A feasibility study. *Applied nursing research*, *57*, 151391. doi: 10.1016/j.apnr.2020.151391.

Welfel, E. R., & Ingersoll, R. E. (Eds.). (2004). The mental health desk reference: A practice- based guide to diagnosis, treatment, and professional ethics. John Wiley & Sons.

WHO. (2017). Definition: Intellectual disability. http://www.euro.who.int/ en/ health topics/noncommunicable- diseases/mental- health/news/news/2 010/15/childrens-right- to- family- life/definition- intellectual- disability

Wigham, S., & Emerson, E. (2015). Trauma and life events in adults with intellectual disability. *Current Developmental Disorders Reports*, *2*(2), 93-99.

victim assistance programs. *Journal of Disability Policy Studies*, *16*(4), 209- 219.

Gil-Llario, M. D., Morell-Mengual, V., Díaz-Rodríguez, I., & Ballester-Arnal, R. (2019). Prevalence and sequelae of self-reported and other-reported sexual abuse in adults with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, *63*(2), 138-148.

Grady, M. D., Hurt, C., Cronin, K., Bolder, T., & Vidrine, S. (2015). The state of the state: Childhood sexual abuse prevention efforts in North Carolina. *Sexual Addiction & Compulsivity*, *22*(3), 222-248.

Hingsburger, D. (2008). The Ring of Safety: Teaching People with Disabilities to be their Own First Line of Defense, *Developmental Disabilities Bulletine*, 22, (2), 72-79.

Liou, W. Y. (2014). An illustrated scale measuring the Sexual-Abuse prevention knowledge of female high school students with intellectual disabilities in Taiwan. *Sexuality and Disability*, *32*(2), 135-151.

Magrsgor, D (2005): *Risk Perception, Adaptation and Behavior Change: Self- protection in the Wildland- Urban Interface*, Oregon, Bates Inc

Mcgregor, K., Thomas, D. R., & Read, J. (2007). Therapy for child sexual abuse: Women talk about helpful and unhelpful therapy experiences. *Journal of child sexual abuse*, *15*(4), 35- 59.

Murphy, G. H., O'Callaghan, A. C., & Clare, I. C. (2007). The impact of alleged abuse on behaviour in adults with severe intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, *51*(10), 741-749.

O'Keefe, D. J. (2002). Persuasion: Theory and Research (2nd ed.). Beverly Hills: Sage Publications.

Razza , Nancy. , Tomasulo , Daniel (2009): *Sexual Abuse Avoidance Training* , Washington , American Psychological Association.

Reiter, S., Bryen, D. N., & Shachar, I. (2007). Adolescents with intellectual disabilities as victims of abuse. *Journal of Intellectual Disabilities*, *11*(4), 371-387.

تقييم الخدمات المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية في أثناء جائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد –19) من وجهة نظر أسرهم

The Assessment of Services Provided to Persons with Disability in Day-Care Centers During the Coronavirus Pandemic (COVID-19) From their Families Perspective

د. انشراح بنت سالم المغاربة

أستاذ التربية الخاصة المساعد، جامعة المجمعة سابقًا

Dr. Ensherah Salem Almagarbah

Ex Assistant Professor in Special Education Department, Majmaah University

د. بندر بن عبدالعزيز الحصان

أستاذ التربية الخاصة المشارك، جامعة المجمعة

Dr. Bandar A. Alhossan

Associate Professor at Special Education Department, Majmaah University

(قُدم للنشر في 20/ 02/ 2022، وقُبل للنشر في 26/ 08/ 2022)

الملخص

هدفت الدراسة إلى تقييم الخدمات المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية في مدينة الرياض في أثناء جائحة فيروس كورونا من وجهة نظر أسرهم، وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات: نوع الإعاقة، ودرجة الإعاقة، وعمر الشخص ذي الإعاقة. أعدّ الباحثان استبيان تقييم الخدمات المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة، تكوّن من 47 فقرة موزعة على خمسة مجالات. وبلغت العينة 69 أسرة اختيروا بطريقة عشوائية. طُبِّق عدد من التحليلات الإحصائية التي أنتجت: تقييم الأسر الخدمات المقدمة لأبنائهم في أثناء جائحة فيروس كورونا يقع في اتجاه بدرجة ضعيفة. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقييم أسر الأشخاص ذوي الإعاقة للخدمات المقدمة لأبنائهم في أثناء جائحة فيروس كورونا وبين مجالات أداة الدراسة أو الدرجة الكلية للاستبيان تُعزى إلى متغيري نوع الإعاقة ودرجة الإعاقة. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقييم أسر الأشخاص ذوي الإعاقة للخدمات المقدمة لأبنائهم في أثناء جائحة فيروس كورونا وبين المجالات الثلاثة: الخدمات التعليمية، والخدمات النفسية التوجيهية، والخدمات المساندة. وتُعزى الدرجة الكلية للاستبيان في تدني الخدمات المقدمة لمتغير عمر الشخص ذي الإعاقة للفئة العمرية 7–10 سنوات. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقييم أسر الأشخاص ذوي الإعاقة للخدمات المقدمة لأبنائهم في أثناء جائحة فيروس كورونا وبين المجالين: خدمات الوقاية الصحية الشاملة، وخدمات الإرشاد الأسري، تُعزى إلى متغير عمر الشخص ذي الإعاقة.

الكلمات المفتاحية: الخدمات، الأشخاص ذوو الإعاقة، مراكز الرعاية النهارية، فيروس كورونا المستجد.

Abstract

This study aimed to identify services provided to individuals with disability in day-care centers in the city of Riyadh during the Coronavirus pandemic, from perspective of their families in relation to some variables: the type of disability, the degree of disability, and the age of the person with disability. To achieve the goal of this study, a survey was prepared and developed by the researchers. The survey consisted of 47 items and distributed into five dimensions. The sample included 69 families of individuals with disability in the city of Riyadh, who were randomly chosen. Different statistical analysis was conducted generated: families assessed serviced that provided for their children with disability during the Coronavirus pandemic in low level. There were no statistically significant differences in the responses of the families of individuals with disability regarding any dimensions of the study or the general average of the survey relevant to the type of disability and the degree of disability. There were statistically significant differences in the responses of families of individuals with disability in the fallowing three dimensions: educational services, psychological counseling services, and support services, attributable to the age of the individual with disability in favor of a group 7-10 years. There were no statistically significant differences in the responses of families of individuals with disability in the two dimensions: comprehensive health prevention services, and family counseling services, attributable to age of the individual with disability.

Keywords: Services, Persons with Disability, Day-Care Centers, The Emerging Coronavirus.

مقدمة:

في 31 ديسمبر من العام 2019، أُبلغ المكتب الإقليمي لمنظمة الصحة العالمية في الصين بحالات الالتهاب الرئوي المسبب لمرض غير معروف، أُكتشف في مدينة ووهان بمقاطعة هوبي الصينية، وفي يوم 7 يناير 2020 أعلنت السلطات الصينية عن فيروس كورونا المستجد بأنه المسبب لتلك الحالات، وفي 11 مارس من العام ذاته، أعلنت منظمة الصحة العالمية (World Health Organization [WHO], 2020) أن الفيروس التاجي (كوفيد–19) هو جائحة، ما يعني تفشي مرض عالمي يهدد العالم بأسره. ويعد فيروس كورونا المستجد سلالة جديدة لم تُحدَّد سابقًا عند البشر، وتُسبب الحمى، والسعال الجاف، وضيق التنفس، والإرهاق، واحتقان الأنف، والإسهال. وسريعًا ما انتشر هذا الفيروس في القارات كافة، ليؤثر في غالبية الدول حول العالم، فقد تصدت تلك الدول لمنع انتشاره في مجتمعاتها بتنفيذ تدابير الطوارئ واتخاذ إجراءات احترازية، فأُغلقت المدارس والجامعات ورياض الأطفال، ومنعت التجمعات العامة، وعُزِل الأشخاص وأُلزموا الحجرَ في منازلهم.

ومنذ ظهور الحالة الأولى من الإصابة بفيروس كورونا المستجد في المملكة العربية السعودية بتاريخ 2 مارس من العام 2020، لم تتوانَ حكومة المملكة في اتخاذ عدد من القرارات والإجراءات الاحترازية حفاظًا على سلامة المواطنين والمقيمين على أراضيها، إذ تُصدر القرارات تبعًا لما تقتضيه المصلحة العامة لاحتواء هذا الوباء والسيطرة على الوضع والحيلولة دون انتشاره. وبناءً على أن الأشخاص ذوي الإعاقة جزء لا يتجزأ من أفراد المجتمع، أخذت الدولة على عاتقها حماية حقوقهم وتعزيزها. ومع استمرار انتشار فيروس كورونا في جميع أنحاء العالم، استمر معه إغلاق المدارس ومراكز التربية الخاصة ومدارس التعليم الخاص في أكثر من 180 دولة منذ بدء الجائحة، ما يعني أن هناك ما يقدر بنحو 1.5 مليار طفل خارج المدرسة ومؤسسات التعليم الخاص. ومن المرجح أن يكون التأثير السلبي لهذا الفيروس أكبر في الحياة العلمية والخدمية للأشخاص ذوي الإعاقة (UNESCO, 2020). وفي هذا الصدد، أجرت وزارة التعليم، بالتنسيق مع الجهات ذات العلاقة، تحوّلًا سريعًا لنظام التعليم عن بُعد حتى لا تتأثر العملية التعليمية للطلاب والطالبات في جميع أنحاء المملكة، الأمر الذي أثبت فاعلية نظام التعليم عن بُعد في خدمة العملية التعليمية حتى أصبح جزءًا لا يتجزأ من العملية التعليمة حتى بعد العودة إلى نظام التعليم الاعتيادي.

أكدت دراسة بروكس وزملائه (Brooks et al., 2020) أنه قد يكون لبعض الضغوطات التي تطورت عبر تفشي هذا الفيروس آثار طويلة الأمد. إذن، فما حال الأشخاص ذوي الإعاقة وأسرهم في مثل هذا الظرف الاستثنائي والمهدد لحياة الفرد والمجتمع، وكثيرًا ما يتأثر أفراد هذه الفئة بشدة المخاطر الطبيعية والكوارث والأمراض التي تهدد أرواح البشر (Alexander et al., 2012). وفي أزمة فيروس كورونا يتكرر المشهد، فقد وصفت وثيقة إدارة الصحة العامة في ولاية ألاباما في الولايات المتحدة الأمريكية ما أسمته «معايير الفرز الميكانيكي للتنفس» في حالات الطوارئ التنفسية للإصابة بالفيروس أو الاشتباه فيه، وشرعت ولايات أخرى في تنفيذها مثل: نيويورك، وتينيسي، وبوتا، وميتيسوتا، وكولورادو، وأوريجون، مصنفةً نوع الأفراد الذين قد لا يتلقون المساعدة المناسبة في مثل هذه الحالات. أشارت المبادئ التي تضمنتها هذه الوثيقة إلى إمكانية ترك الأشخاص ذوي الإعاقة دون تلقي الرعاية التنفسية والصحية، بمن فيهم ذوي متلازمة داون، والشلل الدماغي، واضطراب طيف التوحد، ويحق للأطباء تحديد إعطاء الأولوية للعلاج (McCloskey, 2020).

إن الحفاظ على حياة الأشخاص ذوي الإعاقة وحمايتهم مبدأ رئيس لا يمكن التخلي عنه. ولا يوجد مبرر لتخفيف هذا المبدأ عندما تحدث حالات الطوارئ والكوارث والأوبئة. ومع ذلك قد يواجه الأشخاص ذوو الإعاقة حواجز صحية وتعليمية ونفسية واجتماعية، وكذلك صعوبات خاصة في الوصول إلى هذه الخدمات، الأمر الذي قد يمنعهم من الاستجابة بفعالية في مثل هذه الحالات. ففي الأوقات الطبيعية وحالات الحياة الاعتيادية قد يعاني الأشخاص ذوو الإعاقة التهميشَ وعدم الاهتمام في مختلف دول العالم، إلا أن أزمة جائحة فيروس كورونا التي تعصف بالعالم ألقت بمخاوف كثيرة في نفوس هذه الفئة الكبيرة من أفراد المجتمع وأسرهم، خاصة في بعض الدول العربية التي تتزايد فيها حالات الإعاقة بفعل ما تشهده من حروب وكوارث إنسانية وأمراض وبائية تؤثر في صحة الفرد. إلا أن الأمر يزداد صعوبةً لهذه الفئات مع انتشار هذا الفيروس، إذ إنهم سيتعرضون إلى خطر العدوى ومضاعفاته والوفاة بمعدل مرتين إلى أربع مرات مقارنة مع أقرانهم من الأفراد العاديين إذا استمر تفشي هذا الفيروس (Human Rights Watch, 2020). عملت الأزمة العالمية التي أحدثها هذا الفيروس المستجد على تعميق الفروقات الموجودة من قَبل بين الأشخاص ذوي الإعاقة وغيرهم من أفراد المجتمع، وكشف مدى الاستبعاد والتهميش بإقصائهم، وهذا يتنافى مع اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في المادة 11 التي تنص على أنه: «على الحكومات اتخاذ جميع التدابير اللازمة لضمان حماية الأشخاص ذوي الإعاقة وسلامتهم في حالات الخطر والطوارئ الإنسانية» (اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في الأمم المتحدة، 2007). ما أدى إلى تفاقم قلق الفرد ذي الإعاقة وأسرته بشكل كبير حول الفيروس، والحاجة إلى طلب الرعاية الطبية والنفسية والاجتماعية ومختلف الخدمات الأخرى.

لذا؛ وجب تسليط الضوء على الأشخاص ذوي الإعاقة وحقوقهم والخدمات المقدمة لهم في مثل هذا الوضع الصعب والاستثنائي. وبالاستقصاء عن إحصائيات وبيانات تتعلق

بالأشخاص ذوي الإعاقة والخدمات المقدمة لهم ولأسرهم مع استمرار انتشار هذا الفيروس، نجد أن المعلومات غير كافية حول تأثير هذه الجائحة في مجتمع الإعاقة. ويُشير الباحثان إلى أن هناك حاجة إلى البيانات حول معدلات العدوى والإصابة، والعلاج في المستشفيات، والوفيات المصنفة حسب الإعاقة والعمر وشدة الإعاقة، والخدمات المقدمة لهم في أثناء انقطاعهم عن المؤسسات الخاصة التي تُعنى بتقديم تلك الخدمات لهم حتى نتمكن من فهم تأثير هذا الفيروس في الكثير من فئات التربية الخاصة في أثناء مدة الحجر المنزلي، إذ تؤثر الإعاقة في الوضع الاعتيادي في الجوانب النمائية للفرد الجسمية والصحية والمعرفية والنفسية والاجتماعية والصحية، ولا يقتصر أثر تلك الإعاقة في الفرد نفسه، بل يشمل أيضًا الأسرة التي يعيش فيها. أدى تفشي فيروس كورونا إلى تغيير مفاجئ في نمط حياة جميع الأشخاص، خاصة الأطفال والبالغين ذوي الإعاقة، ووضعت الكثير من الأسر أمام تحديات جديدة وضغوط شديدة، جعلت العديد منها في حاجة إلى توجيه اختصاصي التربية الخاصة والتأهيل وغيرهم من أصحاب الاختصاص ومتابعتهم بشكل عاجل، لما أحدثه هذا الفيروس من اختلالات واضطرابات على سلوك حياة الأفراد اليومي وأسرهم التي تكافح من أجل رعايتهم في المنزل بعد أن أُغلقت المدارس ومراكز التربية الخاصة وبرامج الدعم الخاصة بهم في أغلب دول العالم. تتطلب تلبية حاجات الأشخاص ذوي الإعاقة تعاون أولياء الأمور والمعلمين والاختصاصيين والإداريين لتجاوز هذه الأزمة.

مشكلة الدراسة:

يُعد تقديم الخدمات المتنوعة والشاملة للأشخاص ذوي الإعاقة سمة من سمات المجتمعات المتقدمة إنسانيًّا وحضاريًّا، ولطالما عانى الأشخاص ذوو الإعاقة على مر العصور والأزمنة شتى أشكال الإقصاء والإهمال، إلى أن جاءت النصوص والتشريعات القانونية والحقوق الخاصة بهم وأحدثت تغييرًا جذريًّا في طبيعة الخدمات المقدمة لهم، ونُقلت تلك الخدمات إلى مرحلة منهجية حقوقية كفلتها الاتفاقيات والمواثيق الدولية، وهذا التطور لم يأت إلا بعد بذل مجهودات كبيرة على مستوى المؤسسات الحكومية والخاصة وأسر الأشخاص ذوي الإعاقة في المطالبة بحقوق أبنائهم. وبما أن نسبة انتشار الإعاقة في المجتمع تُقدر ما بين 3-12% -وفي دول أخرى قد تزيد هذه النسبة- من مجموع عدد السكان، فإن هذا الرقم جدير بأن تولي الكثير من المجتمعات اهتمامًا كبيرًا بحقوق هذه الشريحة من أبناء المجتمع، والخدمات المقدمة لهم، وهذا الأمر يستدعي مراعاة مبادئ حقوق الإنسان، والتكافؤ في الفرص بين أفراد المجتمع في الوصول إلى موارده وإمكاناته، وتوفير الخدمات التعليمية والصحية والتأهيلية والاجتماعية والنفسية (Batavia & Schriner, 2001).

فمن الطبيعي أن تحتل أسر الأشخاص ذوي الإعاقة مكانة كبيرة من الاهتمام، للدور الذي تؤديه في تربية أجيال المستقبل وتنشئتهم، فهي المعلم الأول والأكثر معرفةً بالمشكلات التي يعانيها الفرد ذو الإعاقة (يحيى، 2008). ومما لا شك فيه أن الأشخاص ذوي الإعاقة بحاجة ملحة إلى تلك الخدمات بسبب التغيرات التي فرضتها جائحة فيروس كورونا، وهذا يفرض تحديات كبيرة وتداعيات نفسية على الأشخاص ذوي الإعاقة وأسرهم، الأمر الذي يستوجب العمل وفق خطط مدروسة تعمل على تمكين الأشخاص ذوي الإعاقة والأسر لتستطيع أداء دورها في أثناء الحجر المنزلي الوقائي. وإذا كانت أوضاع الحجر تفرض قيودًا مؤقتة على حياة الأفراد فهي -بلا شك- تفرض تحديات أكثر قساوةً على الأشخاص ذوي الإعاقة وأسرهم.

ولا تزال المعلومات الدقيقة حول تأثير جائحة فيروس كورونا في الأشخاص ذوي الإعاقة غير متوافرة. ففي ضوء المعلومات المتوافرة زادت الجائحة من احتمالية إحداث ضغوط نفسية وعزلة اجتماعية بين عامة السكان وبين الفئات المعرضة للخطر، إذ تؤثر العزلة الاجتماعية وقلة التفاعل مع الناس في البيئة المحيطة سلبًا في الصحة النفسية للفرد. أضف إلى ذلك، يعدّ الفيروس أكثر سلبية في الأشخاص الذين لديهم فرص محدودة للوصول إلى شبكات الدعم الاجتماعي والموارد الاقتصادية والتعليمية في المجتمع. لذا؛ يعاني الأشخاص ذوو الإعاقة أكثر العزلةَ الاجتماعية والشعور بالوحدة، خاصة في ظروف انتشار الوباء (American Psychological Association, 2020)، وهذا ما أشارت إليه دراسة الزريقات والشمري (El-Zraigat & Alshammari, 2020) التي خلُصت نتائجها إلى أن هذا الفيروس يسبب آثارًا نفسية واجتماعية في الأشخاص ذوي الإعاقة. إن التعرف على الخدمات المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة يساعد المعنيين والمسؤولين في عملية التخطيط المستقبلي والاستراتيجي لطبيعة الخدمات المقدمة، بحيث يشمل الأشخاص ذوي الإعاقة جميعهم، خاصة في أوضاع مشابهة لجائحة فيروس كورونا المستجد، ونتيجة للمعطيات السابقة، وقلة البحوث وندرتها في هذا الموضوع، ومن خلال متابعة الباحثين مخاوف أسر الأشخاص ذوي الإعاقة وشكواهم وطرحهم المشكلات التي يواجهونها يوميًّا مع أبنائهم في أثناء مدة الحجر المنزلي. تحديدًا، سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن التساؤلات الآتية:

تساؤلات الدراسة:

1- ما تقييم الخدمات المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة في أثناء جائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد-19) من وجهة نظر أسرهم؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في تقييم الأسر الخدمات المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة في أثناء جائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد-19) وفقًا لمتغيرات نوع الإعاقة، وشدة الإعاقة، وعمر الشخص ذي الإعاقة؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على الخدمات المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة في أثناء جائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد–19) من وجهة نظر أسرهم، ومن ثم تقديم النتائج ومناقشة التوصيات المناسبة لبيان الواقع الحالي الممارس في تقديم الخدمات للأشخاص ذوي الإعاقة في ظروف هذه الجائحة. وبشكل أكثر دقة، هدفت الدراسة الحالية إلى ما يأتي:

1. التعرف على الخدمات المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة من مراكز الرعاية النهارية في مدينة الرياض في أثناء جائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد–19).

2. كشف العوامل التي تؤثر في تقديم الخدمات للأشخاص ذوي الإعاقة في أثناء جائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد– 19).

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة الحالية في قلة الدراسات التي تتعلق بتقييم الخدمات المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية في أثناء جائحة فيروس كورونا (كوفيد–19)، كما أن حاجة ميدان التربية الخاصة في الوضع الراهن إلى مثل هذا النوع من الدراسات للوقوف على طبيعة تلك الخدمات المقدمة لهم في أثناء تفشي جائحة فيروس كورونا. وتُعد الدراسة الحالية إضافة إلى الأدب السيكولوجي في أثناء الظروف الطارئة على المجتمعات وشرائحه، خاصة الأشخاص ذوي الإعاقة.

كما تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية من خلال ما تقدمه من نتائج وبيانات تسهم في معرفة واقع الخدمات المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية في أثناء جائحة فيروس كورونا (كوفيد–19)، والمؤدية إلى تطوير البرامج والخدمات المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة وأسرهم، خاصة في حالات الطوارئ والأمراض الوبائية المعدية، فقد يؤثر هذا التطوير كثيرًا في زيادة نجاح المخرجات الإيجابية المرجوة، ومن ثم نجاح العملية التعليمية للأشخاص ذوي الإعاقة. ومن جانب آخر، تسعى هذه الدراسة لبيان جميع الخدمات المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة، إذ توفر الدراسة الحالية نتائج عملية واضحة تُساعد أصحاب القرار والمسؤولين والمعنيين بخدمة الأشخاص ذوي الإعاقة وأسرهم على تحسين جودة الخدمات التعليمية والاجتماعية والصحية والترفيهية والوقائية والإرشادية في تلك الظروف الاستثنائية والمتعلقة بجائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد–19).

مصطلحات الدراسة:

الخدمات: هي مجموعة من الخدمات التخصصية الشاملة التي تستهدف مختلف الجوانب الطبية والنفسية والتربوية والتأهيلية والمجتمعية التي تزيد من فرص النمو المتكامل للأشخاص ذوي الإعاقة، والانخراط في مجتمعهم (كامل، 2014). ويعرفه الباحثان بـ: الدرجة التي حصل عليها أفراد عينة الدراسة على استبيان تقييم الخدمات الذي أعده الباحثان لتطبيقه على أسر الأشخاص ذوي الإعاقة، ويشمل خدمات الوقاية الصحية الشاملة والنفسية والتعليمية والمساندة والأسرية التي تقدمها مراكز الرعاية النهارية للأشخاص ذوي الإعاقة للتغلب على مشكلاتهم اليومية وممارسة حياتهم بصورة منتجة في أثناء مدة الحجر المنزلي.

الأشخاص ذوو الإعاقة: هم الأشخاص الذين يعانون إعاقةً طويلة الأمد، سواء بدنية أم عقلية أم حسية، قد تمنعهم من التعامل مع مختلف الحواجز، ومن المشاركة بصورة كاملة وفعالة في المجتمع على قدم المساواة مع الآخرين (اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في الأمم المتحدة، 2007). ويعرفهم الباحثان: هم الأشخاص ذوو الإعاقة الذين شُخصوا بالإعاقة الفكرية، أو اضطراب طيف التوحُّد، أو صعوبات التعلم، أو إعاقة حركية، أو إعاقة متعددة، أو اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، والذين التحقوا بمراكز الرعاية النهارية في مدينة الرياض، وتتراوح أعمارهم بين 2–18سنة.

فيروس كورونا المستجد (كوفيد–19): الاسم الذي أطلقته منظمة الصحة العالمية على المرض الذي يسببه فيروس كورونا، ويكون مصحوبًا عادةً بالحمى، والسعال، وارتفاع درجة الحرارة، بالإضافة إلى المشكلات التنفسية. وقد تكون بعض الحالات شديدة تؤدي إلى الوفاة أحيانًا، وقد أضيف الرقم (19) إشارة إلى العام 2019 الذي أُكتشفت فيه أول حالة فيروس (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2020).

الإطار النظري:

إن المتابع للمشهد اليومي والقراءات الإخبارية لمستجدات فيروس كورونا يلحظ أنه في سياق التدابير الاحترازية للوقاية من هذا الفيروس وكيفية التعامل معه ومتابعة أنشطة الحياة اليومية يغيب الحديث عن الأشخاص ذوي الإعاقة وأسرهم. وقد تتطرق المنظمات والمؤسسات المعنية بخدمتهم ورعايتهم إلى تحدياتهم والصعوبات التي يواجهونها؛ إلا أن هذه الجهود ما زالت محدودة لا ترتقي إلى المستوى المطلوب. وخطورة الوضع الراهن في ظل تفشي فيروس كورونا المستجد تستوجب اتخاذ تدابير خاصة، لا سيما أن مراكز تأهيلهم وتعليمهم تُشكل حاضنة بيئية لأعداد كبيرة منهم، الأمر الذي يستدعي ضرورة توفير منظومة من الخدمات المتكاملة النفسية والاجتماعية والأسرية والمساندة، ولعل من أهم ما ينبغي العمل عليه اتباع أنظمة الوقاية وإجراءات

التوعية والتثقيف الصحي؛ إذ لا يخفى على أحد طبيعة الأوضاع الصحية المتباينة للأشخاص ذوي الإعاقة (WHO, 2020).

لعل التحدي الرئيس الذي يواجه الأسر والاختصاصيين في الوقت الراهن هو إيجاد طرائق تمكنهم من بذل الجهود المشتركة لمساعدة أبنائهم ذوي الإعاقة في هذا الوضع الحرج، إذ لا تكفي القوانين وحدها لتحقيق الأهداف المنشودة من العملية التعليمية لهؤلاء الأشخاص دون تكاتف الجهود بين الأسر والمؤسسات التي تشرف عليهم وتقدم لهم الخدمات المتنوعة (Lambie, 2007). إن العمل مع أسر الأشخاص ذوي الإعاقة يتطلب السعي الدؤوب والمتواصل لتوفير جميع أشكال الخدمات والدعم المعلوماتي والإرشادي والنفسي والأسري من أجل تجاوز الأزمات التي تفرضها تلك الإعاقة، وحمايةً لهم من الضغوط النفسية (Trivette & Dunst, 2005)، فلم يعد تقديم الخدمات مقتصرًا على الأشخاص ذوي الإعاقة، بل شمل أيضًا أسرهم، وهذا يعطي دورًا مهمًا للأسرة بحيث لا يتم التعامل مع الفرد ذي الإعاقة بمعزل عن أسرته، وهذا ما نادت به الكثير من البرامج والاتجاهات والنظريات والفلسفات الحديثة التي تهدف إلى مساندة أسر الأشخاص ذوي الإعاقة، وتقديم شتى السبل لمساعدتهم ومساعدة أبنائهم عبر هذه البرامج (Yildiz & Cavkaytar, 2020). لذا؛ تحتاج تلك الأسر إلى توفير جميع أشكال الخدمات والدعم في أثناء مدة الحجر المنزلي والانقطاع عن مراكز الرعاية النهارية الخاصة بأبنائهم، التي تقسم إلى قسمين: الأول، مصادر الدعم الرسمي، والمتمثلة في الدعم الذي تحصل عليه الأسرة من المؤسسات والجمعيات الخاصة والعامة، على سبيل المثال: التدريب، أو الإرشاد النفسي، ودعم الاختصاصيين، والدعم الاجتماعي، والمعلوماتي، والأخلاقي، والقانوني. أما الثاني فهو مصادر الدعم غير الرسمي الذي تحصل عليه الأسرة من الأصدقاء والأقارب، وهذا يؤدي إلى شعور الأسر بأن الآخرين يشاركونهم مشكلاتهم ويتفهمون حاجاتهم (Dunst, 2002)، ولعل الأشخاص ذوي الإعاقة وأسرهم في الوقت والظروف الحالية أحوج ما يكونون إلى مصادر الدعم الرسمية وغير الرسمية، وتوفير الخدمات التي يجب أن تُقدم لهم، وهي: خدمات الوقاية الصحية الشاملة، والخدمات الاجتماعية، والنفسية، والتعليمية الملائمة لهم والمنسجمة مع وضع الحجر المنزلي لمواجهة الصعوبات والتحديات التي تفرضها أزمة فيروس كورونا.

يُؤكد الباحثان ضرورة توفير الخدمات اللازمة للأشخاص ذوي الإعاقة طيلة مدة انقطاعهم عن مؤسسات التربية الخاصة المعنية ومراكزها، بالإضافة إلى أهمية إيجاد منصات تختص بتعليم الأشخاص ذوي الإعاقة، ومساعدة أسرهم في تدريب أبنائهم خلال مدة الحجر المنزلي، إذ تعتمد تلك المنصات التعليمَ والتدريب عن بُعد، مع مراعاة حالة الأسرة، ووضع الإعاقة ونوعها وشدتها. كما يُؤكد الباحثان أن الأسرة تُشكل الخط الأمامي لمواجهة فيروس كورونا في المنزل مع طفلها، وهذا يُشكل تحديًا كبيرًا لأسر الأشخاص ذوي الإعاقة، ويحدث تغييرًا جذريًّا في أدوار الأسرة ومنظومتها، ويُصعِّد من الضغوط النفسية والاجتماعية التي تعانيها الأسرة بسبب وجود فرد فيها لديه إعاقة، ووجود تهديد صحي خطِر متمثل بهذا الفيروس، لذا من الطبيعي أن يعبّر أولياء الأمور عن قلقهم وانزعاجهم وخوفهم من تراجع قدرات أطفالهم، خاصة الذين يحتاجون إلى خدمات خاصة بشكل مستمر ودعم متواصل. لذا؛ يُشير الباحثان إلى أن إغلاق المراكز والمؤسسات والمدارس لا يعني إيقاف الخدمات عن الأشخاص ذوي الإعاقة وأسرهم، بل يجب البحث عن حلول لديمومة تقديم الخدمات والحفاظ على مستوى أداء الأشخاص ذوي الإعاقة. يمر العالم أجمع بجائحة فيروس كورونا التي لم تشهد البشرية مثيلًا لها منذ عقود من الزمن، وبلا شك سيكون لها عواقب وآثار في طريقة تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة وتأهيلهم وتدريبهم، وقد تكون تلك الآثار سلبية إن طالت المدة. ولعل هذه الأزمة بمثابة نداء لجميع من له علاقة بتقديم الخدمات لهم من مقدمي خدمات ورعاية، وممارسين، وأسر، وجهات خاصة وحكومية بضرورة إعادة النظر في طرائق تقديم الخدمات وآليات الوصول إليها وتجويدها.

الدراسات السابقة:

لقد تعددت الدراسات التي سعت للتعرف على رضا أولياء الأمور على الخدمات المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة في الأوضاع الاعتيادية الطبيعية. ولندرة الدراسات في العالم العربي والغربي في هذا الموضوع المستجد؛ حاول الباحثان الاستعانة بالدراسات التالية التي تلامس الهدف من هذه الدراسة وذات الصلة غير المباشرة، وهو ما استطاع الباحثان الحصول عليه عبر مراجعة الأدب النظري التربوي.

سعت دراسة رول-بيترسون (Roll-Pettersson, 2004) للتعرف على مستوى الرضا الأسري عن البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة، وهل يختلف الرضا باختلاف عمر الطفل ودرجة الإعاقة والمكان التربوي. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم المنهج الوصفي المسحي بوصفه أداة للدراسة، وطبّق على عينة مكونة من 100 من أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة. وأظهرت النتائج ارتباطًا إيجابيًّا بين عمر الطفل ذي الإعاقة ومستوى رضا أسرهم، وارتباطًا إيجابيًّا بين درجة الإعاقة ودرجة الرضا، فكلما زادت درجة الإعاقة قل الرضا الأسري عن البرامج والخدمات المقدمة.

وأجرت جريندل وزملاؤها (Grindle et al., 2009) دراسة في المملكة المتحدة هدفت إلى التعرف على تصورات أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحّد حول مستوى الخدمات المقدمة لأطفالهم. واستخدمت الدراسة المنهجية النوعية من خلال مقابلة شبه بنائية مكونة من سبعة أسئلة مفتوحة، وتكونت عينة الدراسة من 90 من أولياء الأمور، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن تصورات

أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحّد كانت إيجابية تجاه الخدمات المقدمة لأطفالهم.

وهدفت دراسة العتيبي والسرطاوي (2012) إلى التعرف على طبيعة الخدمات المساندة التي يحتاج إليها الأطفال متعددو العوق وأسرهم، ومدى كفاية الخدمات المقدمة لهم من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين. ولتحقيق أهداف الدراسة استُخدم المنهج الوصفي، وطبَّق الباحثان قائمة الخدمات المساندة على عينة بلغت 106 من أولياء أمور الأطفال متعددي العوق ومعلميهم المسجلين في معاهد التربية الخاصة ومراكزها في مدينة الرياض، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروقًا واضحة وكبيرة بين آراء أولياء الأمور والمعلمين حول مدى كفاية الخدمات المقدمة للأطفال وأسرهم، فقد توزعت تقديرات أولياء الأمور ما بين عدم تلقي أي خدمة على الإطلاق، وتلقي الخدمة بشكل غير كافٍ، ونادرًا جدًا ما أشاروا إلى تلقيهم الخدمة بدرجة كافية، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مدى كفاية الخدمات المقدمة تُعزى إلى متغير نوع الإعاقة لصالح مَن أبناؤهم مِن ذوي الإعاقة الفكرية.

وهدفت دراسة قواسمة (2014) إلى معرفة رضا أسر الأطفال ذوي اضطراب التوحُّد عن خدمات التربية الخاصة المقدمة لأطفالهم في مؤسسات التربية الخاصة ومراكزها وعلاقتها بمتغير الجنس وشدة الاضطراب. ولتحقيق أهداف الدراسة أُستُخدم المنهج الوصفي المسحي من خلال تصميم استبانة لقياس مستوى الرضا، وتكوّنت عينة الدراسة من 250 أسرة من أسر الأطفال ذوي اضطراب التوحُّد، وأشارت نتائجها إلى ارتفاع مستوى رضا الأسر عن الخدمات المقدمة لأطفالهم، أما ما يختص بشدة الاضطراب ومتغير الجنس فأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على أداة الدراسة.

وسعى اللالا في دراسته (2015) للتعرف على واقع الخدمات التربوية والمساندة المقدمة للأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر المعلمات والإخْصَائيات في مراكز الرعاية النهارية في مدينة الرياض. ولتحقيق أهداف الدراسة أُستخدم المنهج الوصفي من خلال استبيان مكون من 24 فقرة، طُبق على عينة مكونة من 76 معلمة وإخْصَائية في مراكز الرعاية النهارية وجمعية الأطفال ذوي الإعاقة في مدينة الرياض. وتوصلت نتائجها إلى وجود اختلاف في تقييم المعلمات والإخْصَائيات مستوى الخدمات التربوية والمساندة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى الخدمات المقدمة تُعزى إلى متغير الخبرة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى الخدمات التربوية تُعزى إلى متغير نوع الإعاقة.

وهدفت دراسة الزريقات والشمري (El-Zraigat & Alshammari, 2020) إلى وصف الآثار النفسية والاجتماعية لتفشي فيروس كورونا في الأشخاص ذوي الإعاقة في دولة الكويت. استخدم فيها الباحثان المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من 150 مشاركًا من الأشخاص ذوي الإعاقة. ولتحقيق أهداف الدراسة، بنى الباحثان أداة الدراسة التي اشتملت على بعدين: الآثار النفسية، والآثار الاجتماعية. وأشارت النتائج إلى أن فيروس كورونا سبب آثارًا نفسية واجتماعية في الأشخاص ذوي الإعاقة، وتختلف هذه الآثار باختلاف نوع الإعاقة وشدتها، كما أن الغالبية العظمى من المشاركين أشاروا إلى أن فيروس كورونا سبب في تغيير نمطهم الاجتماعي اليومي، وأثّر سلبًا في مشاركتهم في الأنشطة الاجتماعية.

ولتنوع فئات الأشخاص ذوي الإعاقة وتنوع حاجاتهم وطبيعة الخدمات المقدمة لهم؛ فإن العمل الفعّال معهم يقتضي بالضرورة توفير فريق متعدد التخصصات، وربما يكون من أهم التخصصات التي تُقدم الخدمات لهؤلاء الأشخاص: التربية الخاصة، والعلاج الطبيعي، والعلاج الوظيفي، والعلاج النطقي، والتربية البدنية، والخدمة الاجتماعية، والتمريض، والإرشاد النفسي (الخطيب، 2013). وتشير الأدبيات في التربية الخاصة إلى أن الأشخاص ذوي الإعاقة يحتاجون إلى منظومة من الخدمات المتكاملة والشاملة بحيث تساعدهم على العيش مستقلين قدر الإمكان (القريني، 2012)، وعلى الرغم من تأكيد القوانين والتشريعات أهمية تقديم تلك الخدمات بأشكالها كافة؛ ما زالت بحاجة إلى تقييم الكثير من أوجه القصور فيها وتطويرها ومعالجتها، ويعد تقييم تلك الخدمات الخطوة الأولى نحو التحسين والتطوير، فهو يحدد لنا الحاجات التي يجب تلبيتها وفقًا لإجراءات محددة. ولما كانت الأسر هي حجر الأساس والركيزة الأولى في منظومة الخدمات المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة، تأتي هذه الدراسة لتحاول التعرف على الخدمات المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية في أثناء جائحة فيروس كورونا من وجهة نظر أسرهم، فهم الأقدر على التشخيص الصحيح للواقع الحالي لتلك الخدمات.

من خلال استعراض الأدب السابق وأثر الخدمات المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة أثناء فيروس كورونا من شتى الجوانب المعرفية والاجتماعية والنفسية، يتضح التوجه لدراسة تقييم الخدمات المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة في أثناء هذه الجائحة، إذ لم يجد الباحثان أي دراسة عربية تناولت واقع الخدمات المقدّمة للأشخاص ذوي الإعاقة في أثناء جائحة فيروس كورونا المستجد، ربما لحداثة الموضوع، وقد تكون بعض الدراسات قيد التنفيذ، فقد اقتصرت الدراسات المتوافرة على بيان رضا أولياء الأمور تجاه الخدمات المقدمة لأبنائهم في الأوضاع الطبيعية، خاصة فئة اضطراب طيف التوحُّد والإعاقة العقلية، وهذا ما أكده جونسون ودوفيت (Johnson & Duffett, 2002)، فقد أكدا أن أحد أهم عناصر تقييم البرامج والخدمات المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة هو معرفة آراء أسرهم ووجهات نظرهم عن مستوى تلك الخدمات وجودتها. فتميزت الدراسة الحالية بموضوع ما

زال حديث العالم، ويتصدر المشهد الإعلامي والعالمي والتربوي والإنساني، لانسجامه مع ما تنادي به المنظمات الدولية والحقوقية للأشخاص ذوي الإعاقة، وتناوله الكثير من فئات التربية الخاصة التي لم يُتطرق إليها في الدراسات السابقة، وكذلك احتوائه على متغيرات مرتبطة بشكل مباشر بالأشخاص ذوي الإعاقة. كما تميزت الأداة المستخدمة في هذه الدراسة باشتمالها على الكثير من المجالات المرتبطة بشكل وثيق بالإجراءات الوقائية والخدمات المرتبطة بفيروس كورونا في أثناء مدة الحجر المنزلي.

حدود الدراسة:

الحدود الزمانية: طُبّقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام 2019-2020.

الحدود البشرية: تكونت العينة من أسر الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية، واضطراب طيف التوحد، واضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وصعوبات التعلم، والإعاقة الحركية، والإعاقات المتعددة

الحدود المكانية: طُبّقت الدراسة على أسر الأشخاص ذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية في مدينة الرياض.

المنهجية:

تعتمد الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي، إذ تسعى هذه الدراسة –باستخدام الأسلوب الكمي– للتعرف على الخدمات المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة في أثناء جائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد-19) من وجهة نظر أسرهم، واستُخدم هذا الأسلوب حصرًا لجميع الخدمات التعليمية والاجتماعية والصحية والترفيهية والوقائية والإرشادية المقدمة التي يمكن أن يصفها أسر الأشخاص ذوي الإعاقة من خلال معرفتهم التامة والقريبة من أبنائهم.

عينة الدراسة وإجراءاتها:

لتقييم الخدمات المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة في أثناء جائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد-19)؛ طُبّقت أداة الدراسة إلكترونيًّا من خلال برنامج (Google Survey)، وتعذر تطبيقه ورقيًّا تطبيقًا للإجراءات الاحترازية من تفشي الجائحة، بتوزيع رابط الاستبيان على أسر الأشخاص ذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية في مدينة الرياض. وُزّع رابط استبيان الدراسة بعد الحصول على خطاب السماح الأخلاقي من جامعة المجمعة، من خلال إرسال رابط دعوة المشاركة الإلكتروني للاستبيان إلى مشرفي مراكز الرعاية النهارية للأشخاص ذوي الإعاقة ومديريها، إذ طُلب منهم إرسال رسالة المشاركة التي تحتوي على رابط المشاركة إلى مجموعات مواقع التواصل الاجتماعي الخاصة بأسر الأشخاص ذوي الإعاقة، مع تأكيد حثهم على المشاركة. واشتمل الاستبيان على وصف للدراسة والوقت اللازم لإكمال الاستبيان، مع تأكيد أهمية المشاركة، فقد أرسلت رسائل تذكيرية إلى مشرفي مراكز الرعاية النهارية للأشخاص ذوي الإعاقة ومديريها مرة كل أسبوع، ولمدة أسبوعين؛ وذلك للتذكير بأهمية هذه الدراسة وأهمية تذكير الأسر. وأخيرًا، أُرسلت رسالة تذكيرية إليهم بعد ثلاثة أسابيع من تاريخ استلام الاستبيان لضمان الحصول على أكبر قدر من المشاركات، فقد بلغ عدد جميع المشاركات 72 استجابة، واستُبعدت ثلاث مشاركات بسبب عدم الإجابة عن مجالات عدة كاملة في الاستبيان، فقد بلغ العدد النهائي 69 استجابة. من 69 مشاركة، 33.3% (ن=23) من أسر الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية، وبنسبة مقاربة 31.9% (ن=22) من أسر الأشخاص ذوي اضطراب طيف التوحُّد، وبلغ عدد أسر الأشخاص ذوي الإعاقات المتعددة 15.9٪ (ن=11)، أيْ نحو 62٪ (ن=43) من الأشخاص ذوي الإعاقة المتوسطة، و26% (ن=18) من الأشخاص ذوي الإعاقة البسيطة. وبلغ عدد الأشخاص ذوي الإعاقة الذين تتراوح أعمارهم بين 7-10 سنوات 39.1% (ن=27)، ونحو 30% (ن=21) من الأشخاص ذوي الإعاقة الذين تتراوح أعمارهم بين 2-6 سنوات. تفاصيل البيانات العامة كاملة مبينة في الجداول: 1، 2، 3.

الجدول 1 توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير نوع الإعاقة

نوع الإعاقة	العدد	النسبة المئوية
إعاقة فكرية	23	%33.33
اضطراب طيف التوحُّد	22	%31.88
إعاقة حركية	4	%5.8
صعوبات التعلم	5	%7.25
اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه	4	%5.8
إعاقة متعددة	11	15.94
المجموع	69	%100

الجدول 2 توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير درجة الإعاقة أو الاضطراب

درجة الإعاقة أو الاضطراب	العدد	النسبة المئوية
بسيط	18	%26.09
متوسط	43	%62.32
شديد	8	11.95
المجموع	69	%100

الجدول 3 توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير عمر الشخص ذي الإعاقة

عمر الشخص ذي الإعاقة	العدد	النسبة المئوية
2 - 6 سنوات	21	%30.43
7 - 10 سنوات	27	%39.13
11- 14 سنة	13	%18.84
15 سنة فما فوق	8	%11.59
المجموع	69	%100

أداة الدراسة:

لأغراض الدراسة، بنى الباحثان أداة الدراسة –الاستبانة– لجمع البيانات حول الخدمات المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة بمراكز الرعاية النهارية في مدينة الرياض في أثناء جائحة فيروس كورونا المستجد من وجهة نظر أسرهم، وقد اتبع الباحثان الخطوات الآتية:

أولًا– اطلع الباحثان على الأدب السابق المرتبط بموضوع الدراسة الحالية التي تناولت الخدمات المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة وتقييمها.

ثانيًا– أُعدّت أداة تكوّنت من 60 فقرة موزعة على ستة مجالات تُعبّر عن الخدمات المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة.

ثالثًا– عُرضت الأداة بصورتها الأولية على ثمانية محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال التربية الخاصة، وقد تباينت آراء المحكمين، فقد أوصى عدد منهم بحذف 13 فقرة ودمج مجالين في مجال واحد.

رابعًا: تكوّنت الأداة بعد تحكيمها في صورتها النهائية من جزأين، اشتمل الجزء الأول على البيانات الأولية الخاصة بالعينة، وتكوّن الجزء الثاني من خمسة مجالات مشتملة على 47 فقرة، ويقابل هذه العناصر سلم تقديري مكوَّن من أربع درجات هي: 1– لم تُقدم هذه الخدمة. 2– قُدمت بدرجة ضعيفة. 3– قُدمت بدرجة متوسطة. 4– قُدمت بدرجة كبيرة. ويوضح الجدول 4 مجالات الأداة وعدد فقرات كل مجال بصورتها النهائية.

الجدول 4 توزيع مجالات الأداة وعدد فقراتها بصورتها النهائية

المجال	عدد الفقرات
خدمات الوقاية الصحية الشاملة	9
الخدمات التعليمية	11
الخدمات النفسية التوجيهية	8
الخدمات المساندة	8
خدمات الإرشاد الأسري	11
إجمالي الفقرات	47

الصدق والثبات:

للتأكّد من صدق الأداة، عمل الباحثان على حساب صدق الاتساق الداخلي للأداة على عينة الدراسة من أسر الأشخاص ذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة لكل فقرة والدرجة الكلية للمجال التابع له، كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة لكل مجال وبين الدرجة الكلية للاستبيان، إذ يتضح من خلال معاملات ارتباط بيرسون في الجدول 5 ارتباط جميع فقرات الاستبيان بالدرجة الكلية للمجال التابع له ارتباطًا موجبًا وذات دلالة إحصائية عند 0.01؛ ما يدل على صدق الاتساق الداخلي على مستوى عبارات الاستبيان. كما يتضح في الجدول 6 أن قيم معاملات ارتباط الدرجة الكلية لكل مجال من مجالات الاستبيان وبين الدرجة الكلية للاستبيان ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01؛ ما يدل على تحقق الاتساق الداخلي على مستوى مجالات الاستبيان. يتضح مما سبق تحقق صدق الاتساق الداخلي على مستوى الاستبيان، ويدل على أن الاستبيان يتسم بدرجة عالية من الصدق، وأنه صالح لقياس ما وضع لقياسه.

الجدول 5 معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات الاستبيان وبين الدرجة الكلية للمجال التابع له

م	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	مستوى الدلالة الإحصائية	م	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	مستوى الدلالة الإحصائية
		خدمات الوقاية الصحية الشاملة			
1	0.78	**0.00	6	0.82	**0.00
2	0.77	**0.00	7	0.83	**0.00
3	0.86	**0.00	8	0.81	**0.00
4	0.81	**0.00	9	0.88	**0.00
5	0.88	**0.00			
		الخدمات التعليمية			
1	0.79	**0.00	7	0.88	**0.00
2	0.8	**0.00	8	0.9	**0.00
3	0.89	**0.00	9	0.78	**0.00
4	0.87	**0.00	1	0.87	**0.00
5	0.89	**0.00	1	0.85	**0.00
6	0.86	**0.00			
		الخدمات النفسية التوجيهية			
1	0.91	**0.00	5	0.9	**0.00
2	0.9	**0.00	6	0.8	**0.00
3	0.87	**0.00	7	0.87	**0.00
4	0.83	**0.00	8	0.8	**0.00
		الخدمات المساندة			
1	0.86	**0.00	5	0.87	**0.00
2	0.82	**0.00	6	0.9	**0.00
3	0.9	**0.00	7	0.93	**0.00
4	0.92	**0.00	8	0.92	**0.00

م	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	مستوى الدلالة الإحصائية	م	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	مستوى الدلالة الإحصائية
		خدمات الإرشاد الأسري			
1	0.88	**0.00	7	0.9	**0.00
2	0.9	**0.00	8	0.84	**0.00
3	0.9	**0.00	9	0.76	**0.00
4	0.84	**0.00	1	0.87	**0.00
5	0.9	**0.00	1	0.93	**0.00
6	0.85	**0.00			

ملاحظة. ** دالة عند مستوى 0.01

الجدول 6 معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل مجال من مجالات الاستبانة وبين الدرجة الكلية للاستبيان

المجال	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاستبانة	مستوى الدلالة الإحصائية
خدمات الوقاية الصحية الشاملة	0.93	**0.00
الخدمات التعليمية	0.93	**0.00
الخدمات النفسية التوجيهية	0.93	**0.00
الخدمات المساندة	0.93	**0.00
خدمات الإرشاد الأسري	0.93	**0.00

ملاحظة. ** دالة عند مستوى 0.01

عمل الباحثان على حساب ثبات الاستبيان باستخدام معامل ثبات كرونباخ ألفا على عينة الدراسة من أسر الأشخاص ذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية، ويتضح من الجدول 7 ارتفاع معاملات ثبات مجالات الاستبيان، فقد انحصرت بين 0.94، 0.97، كما بلغ معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية للاستبيان 0.99، وهو معامل ثبات مرتفع؛ ما يدل على تحقق ثبات الاستبيان بشكل عام.

الجدول 7 قيم معاملات ثبات محاور الاستبيان والدرجة الكلية للاستبيان بأسلوب معامل كرونباخ ألفا

المجال	عدد الفقرات	معامل ثبات كرونباخ ألفا
خدمات الوقاية الصحية الشاملة	9	0.94
الخدمات التعليمية	11	0.96
الخدمات النفسية التوجيهية	8	0.95
الخدمات المساندة	8	0.96
خدمات الإرشاد الأسري	11	0.97
إجمالي الاستبيان	47	0.99

تحليل البيانات:

بعد الانتهاء من جمع الاستجابات، صُدّرت البيانات على البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليلها إحصائيًا. استُخدمت طرائق إحصائية متنوعة لتحليل البيانات والإجابة عن أسئلة الدراسة. أولًا، استُخدم تحليل المعلومات الوصفية (مثل: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والتكرارات) لمعرفة تقييم الأسر عن الخدمات المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة في أثناء جائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد–19). ثانيًا، استُخدم اختبار كروسكال واليس (Kru-

skall-Wallis) لبيان الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين المتوسطات الحسابية حول مدى تقييم الأسر الخدمات المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة في أثناء جائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد -19) وفقًا لمتغيرات نوع الإعاقة، وشدة الإعاقة، وعمر الشخص ذي الإعاقة.

تم الحصول على البيانات الفعلية من خلال تفريغ الاستبانات التي تَحَصَّل عليها على شكل بيانات كمية وفق مقياس ليكرت الرباعي، ولتفسير مستوى إجابات أفراد العينة استُخدم المعيار الإحصائي الموضح في الجدول 8، ومن ثم استُخرجت متوسطات فقرات الاستبيان ومتوسطات مجالات الاستبيان ومتوسط مجموع فقرات الاستبيان كاملًا. وهكذا، فإن أعلى متوسط ممكن على أداة الدراسة هو 4، ويعكس مستوى تقييم الأسر الخدمات المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة في أثناء جائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد-19) في صورته القصوى، وأدنى متوسط هو 1، ويعكس مستوى التقييم في صورته الدنيا.

الجدول 8 المعيار الإحصائي

الوصف	مدى المتوسطات
بدرجة كبيرة	3.26 – 4
بدرجة متوسطة	2.51 – 3.25
بدرجة ضعيفة	1.76 – 2.5
لم تُقدم هذه الخدمة	1 – 1.75

نتائج الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على الخدمات المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة في أثناء جائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد-19) من وجهة نظر أسرهم. عُرِضت النتائج وفق ما يأتي: (أ) تقييم الخدمات المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة من مراكز الرعاية النهارية في أثناء جائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد-19) من منظور أُسرهم. (ب) العوامل التي تؤثر في تقديم الخدمات للأشخاص ذوي الإعاقة في أثناء جائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد-19).

تقييم الخدمات المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة في أثناء جائحة كورونا:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول «ما تقييم الخدمات المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة في أثناء جائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد-19) من وجهة نظر أسرهم؟» جُمِعت البيانات حول تقييم أسر الأشخاص ذوي الإعاقة للخدمات المقدمة لأبنائهم في أثناء جائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد-19) بناءً على عناصر الاستبيان الموزعة على خمسة مجالات: خدمات الوقاية الصحية الشاملة، الخدمات التعليمية، الخدمات النفسية التوجيهية، الخدمات المساندة، خدمات الإرشاد الأسري، فقد استُخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى تقييم أسر الأشخاص ذوي الإعاقة الخدمات المقدمة، وأشارت البيانات إجمالًا إلى أن تقييم الخدمات المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة في أثناء جائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد-19) من وجهة نظر أسرهم يقع في اتجاه بدرجة ضعيفة (س=2.29، ع=1.2). وكما هو موضح في الجدول 9 فإن أقل تقييم للأسر ذهب إلى مجال تقديم خدمات الإرشاد الأسري (س=2.03، ع=1.19). كما أظهرت البيانات أن من المجالات الأقل تقييمًا مجال تقديم خدمات الوقاية الصحية الشاملة، فقد احتل هذا المجال المرتبة قبل الأخيرة من بين مجالات الخدمات المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة في أثناء جائحة فيروس كورونا المستجد (س=2.13، ع=1.26).

كما أشارت البيانات إلى أن أعلى مجالات الخدمات المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة في أثناء جائحة فيروس كورونا المستجد تقييمًا من الأسر ذهب إلى مجال تقديم الخدمات التعليمية (س=2.76، ع=1.19). ومن ثم جاء مجال تقديم الخدمات المساندة في المرتبة الثانية (س= 2.28، ع=1.23)، واحتل مجال تقديم الخدمات النفسية التوجيهية التقييم الثالث (س=2.17، ع=1.22). انظر الجدول 9 إلى التفاصيل كافة حول تقييم الأسر الخدمات المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة في أثناء جائحة فيروس كورونا المستجد في مراكز الرعاية النهارية.

الجدول 9 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقييم الأسر الخدمات المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة في أثناء جائحة فيروس كورونا المستجد

المجال	المتوسط	الانحراف المعياري
الخدمات التعليمية	2.76	1.19
الخدمات المساندة	2.28	1.23
الخدمات النفسية التوجيهية	2.17	1.22
خدمات الوقاية الصحية الشاملة	2.13	1.26
خدمات الإرشاد الأسري	2.03	1.19
إجمالي الاستبيان	2.29	1.2

تقييم الخدمات المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة في أثناءجائحة كورونا في ضوء عدد من المتغيرات:

للإجابة عن تساؤل الدراسة الثاني «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في تقييم الأسر الخدمات المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة في أثناء جائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد–19) وفقًا لمتغيرات نوع الإعاقة، شدة الإعاقة، عمر الشخص ذي الإعاقة؟» تم حساب متوسطات الرتب للمتغيرات على المجالات الخمسة: خدمات الوقاية الصحية الشاملة، الخدمات التعليمية، الخدمات النفسية التوجيهية، الخدمات المساندة، خدمات الإرشاد الأسري، وكذلك لعناصر الاستبيان كاملًا، وبسبب تباين أعداد الفئات وعدم تكافؤها، استُخدم اختبار كروسكال واليس (Kruskall-Wallis) على كل متغير من متغيرات الدراسة وفقًا للآتي:

نوع الإعاقة:

أظهرت النتائج –كما هو مبين في الجدول 10– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين تقييم أسر الأشخاص ذوي الإعاقة الخدمات المقدمة لأبنائهم في أثناء جائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد–19) ومتغير نوع الإعاقة لمجال خدمات الوقاية الصحية الشاملة هـ(5) = 4.64، α= 0.46، ولمجال الخدمات التعليمية هـ(5) = 5.07، α=0.41، ولمجال الخدمات النفسية التوجيهية هـ(5) = 8.52، α=0.13، ولمجال الخدمات المساندة هـ(5) = 7.23، α=0.20، ولمجال خدمات الإرشاد الأسري هـ(5) = 10.88، α= 0.054، وللاستبيان كاملًا هـ(5) = 7.67، α=0.18، أي أنه لا يوجد تأثير لنوع الإعاقة في استجابات أسر الأشخاص ذوي الإعاقة للخدمات المقدمة.

الجدول 10 اختبار كروسكال واليس لأثر متغير نوع الإعاقة في تقييم أسر الأشخاص ذوي الإعاقة الخدمات المقدمة

المجال	نوع الإعاقة	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	مستوى الدلالة
خدمات الوقاية الصحية الشاملة	إعاقة فكرية	23	30.96	4.64	0.461
	اضطراب طيف التوحّد	22	39.55		
	إعاقة حركية	4	44.25		
	صعوبات التعلم	5	38.8		
	اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه	4	38.75		
	إعاقة متعددة	11	27.91		
الخدمات التعليمية	إعاقة فكرية	23	28.2	5.07	0.407
	اضطراب طيف التوحّد	22	40.27		
	إعاقة حركية	4	42.13		
	صعوبات التعلم	5	37.1		
	اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه	4	30.25		
	إعاقة متعددة	11	36.86		

المجال	نوع الإعاقة	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	مستوى الدلالة
الخدمات المساندة	إعاقة فكرية	23	27.59	7.23	0.204
	اضطراب طيف التوحّد	22	38.41		
	إعاقة حركية	4	43.25		
	صعوبات التعلم	5	33.6		
	اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه	4	27.88		
	إعاقة متعددة	11	43.91		
خدمات الإرشاد الأسري	إعاقة فكرية	23	24.57	10.88	0.054
	اضطراب طيف التوحّد	22	42.34		
	إعاقة حركية	4	46.5		
	صعوبات التعلم	5	38.8		
	اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه	4	34		
	إعاقة متعددة	11	36.59		
المتوسط العام للاستبيان كاملًا	إعاقة فكرية	23	26.67	7.67	0.175
	اضطراب طيف التوحّد	22	42.07		
	إعاقة حركية	4	43.5		
	صعوبات التعلم	5	38		
	اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه	4	31.25		
	إعاقة متعددة	11	35.18		

ملاحظة. ** دالة عند مستوى 0.01، * دالة عند مستوى 0.0

شدة الإعاقة:

أظهرت النتائج -كما هو مبين في الجدول 11- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين تقييم أسر الأشخاص ذوي الإعاقة الخدمات المقدمة لأبنائهم في أثناء جائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد-19) ومتغير شدة الإعاقة لمجال خدمات الوقاية الصحية الشاملة هـ(2) =0.27، α=0.87، ولمجال الخدمات التعليمية هـ(2) =0.57، α=0.75، ولمجال الخدمات النفسية التوجيهية هـ(2) =1، α=0.6، ولمجال الخدمات المساندة هـ(2) =1.6، α=0.45، ولمجال خدمات الإرشاد الأسري هـ(2) = 0.8، α=0.67، وللاستبيان كاملًا هـ(2) =0.52، α=0.77، أي أنه لا يوجد تأثير لمتغير درجة الإعاقة وشدتها في تقييم أسر الأشخاص ذوي الإعاقة للخدمات المقدمة.

الجدول 11 اختبار كروسكال واليس لأثر متغير شدة الإعاقة في تقييم أسر الأشخاص ذوي الإعاقة الخدمات المقدمة

المجال	درجة الإعاقة أو الاضطراب	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	مستوى الدلالة
خدمات الوقاية الصحية الشاملة	بسيط	18	36.44	0.27	0.872
	متوسط	43	34.95		
	شديد	8	32		
الخدمات التعليمية	بسيط	18	32.36	0.57	0.75
	متوسط	43	36.4		
	شديد	8	33.44		

المجال	درجة الإعاقة أو الاضطراب	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	مستوى الدلالة
الخدمات النفسية التوجيهية	بسيط	18	31.81	1.02	0.601
	متوسط	43	35.37		
	شديد	8	40.19		
الخدمات المساندة	بسيط	18	30.33	1.62	0.445
	متوسط	43	36		
	شديد	8	40.13		
خدمات الإرشاد الأسري	بسيط	18	32.17	0.8	0.672
	متوسط	43	35.34		
	شديد	8	39.56		
المتوسط العام للاستبيان كاملًا	بسيط	18	32.19	0.52	0.77
	متوسط	43	35.73		
	شديد	8	37.38		

ملاحظة. ** دالة عند مستوى 0.01، * دالة عند مستوى 0.05

عمر الشخص ذي الإعاقة:

أظهرت النتائج –كما هو مبين في الجدول 12– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين تقييم أسر الأشخاص ذوي الإعاقة الخدمات المقدمة لأبنائهم في أثناء جائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد–19) ومتغير عمر الشخص ذي الإعاقة لمجال خدمات الوقاية الصحية الشاملة هـ(3) =6.9، α=0.08، ولمجال خدمات الإرشاد الأسري هـ(3) =4.5، α=0.22، أي أنه لا يوجد تأثير لمتغير عمر الشخص ذي الإعاقة في تقييم أسر الأشخاص ذوي الإعاقة الخدمات المقدمة في هذين المجالين.

في حين أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين تقييم أسر الأشخاص ذوي الإعاقة الخدمات المقدمة لأبنائهم في أثناء جائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد–19) ومتغير عمر الشخص ذي الإعاقة لمجال الخدمات التعليمية هـ(3) 13.2، α=0.004، ولمجال الخدمات النفسية التوجيهية هـ(3) =9.7، α=0.021، ولمجال الخدمات المساندة هـ(3) =10.6، α=0.014، وللاستبيان كاملًا هـ(3) =10، α=0.018. وجاءت الفروق لصالح مَن أعمار أبنائهم ذوي الإعاقة من 7–10 سنوات حسب المقارنات البعدية بطريقة مان ويتني، أي أن مجموعة أفراد العينة من أسر الأشخاص ذوي الإعاقة ممن أعمار أبنائهم ذوي الإعاقة من 7–10 سنوات أقل تقييمًا للخدمات المقدمة لمجال الخدمات التعليمية، والخدمات النفسية التوجيهية، والخدمات المساندة، بالإضافة إلى المتوسط العام للاستبيان كاملًا من الأعمار الأخرى للأشخاص ذوي الإعاقة.

الجدول 12 اختبار كروسكال واليس لأثر متغير عمر الشخص ذي الإعاقة في تقييم أسر الأشخاص ذوي الإعاقة الخدمات المقدمة

المجال	عمر الشخص ذي الإعاقة	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	مستوى الدلالة
خدمات الوقاية الصحية الشاملة	6-2 سنوات	21	27.55	6.91	0.075
	10-7 سنوات	27	41.89		
	14-11 سنة	13	36.42		
	15 سنة فما فوق	8	29		
الخدمات التعليمية	6-2 سنوات	21	29.6	13.19	**0.004
	10-7 سنوات	27	45.44		
	14-11 سنة	13	30.27		
	15 سنة فما فوق	8	21.36		

المجال	عمر الشخص ذي الإعاقة	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	مستوى الدلالة
الخدمات النفسية التوجيهية	6-2 سنوات	21	29	9.72	*0.021
	10-7 سنوات	27	44.04		
	14-11 سنة	13	32		
	15 سنة فما فوق	8	25.13		
الخدمات المساندة	6-2 سنوات	21	29.12	10.64	*0.014
	10-7 سنوات	27	44.07		
	14-11 سنة	13	33.35		
	15 سنة فما فوق	8	22.5		
خدمات الإرشاد الأسري	6-2 سنوات	21	31.86	4.47	0.215
	10-7 سنوات	27	41.24		
	14-11 سنة	13	30.85		
	15 سنة فما فوق	8	28.94		
المتوسط العام للاستبيان كاملًا	6-2 سنوات	21	29.43	10.03	*0.018
	10-7 سنوات	27	44.02		
	14-11 سنة	13	32.5		
	15 سنة فما فوق	8	23.25		

ملاحظة. ** دالة عند مستوى 0.01، * دالة عند مستوى 0.05

المناقشة:

هدفت الدراسة إلى كشف الخدمات المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية في أثناء جائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد-19) من وجهة نظر أسرهم في ضوء المتغيرات: نوع الإعاقة، ودرجة الإعاقة، وعمر الشخص ذي الإعاقة. في هذا القسم من الدراسة نوقشت النتائج الرئيسة في ضوء الأدب السابق، ومن ثم نوقشت التوصيات وآثار النتائج والدراسات المستقبلية ذات العلاقة.

كشفت البيانات في ما يتعلق بالسؤال الأول «ما تقييم الخدمات المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة في أثناء جائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد-19) من وجهة نظر أسرهم؟» نتائج سلبية إلى حدٍّ ما، فقد أظهرت النتائج إجمالًا أن تقييم أسر الأشخاص ذوي الإعاقة جميع عناصر الخدمات المقدمة لأبنائهم في أثناء جائحة كورونا يقع في اتجاه بدرجة ضعيفة (س=2.29، ع=1.2). وبشكل مفصل، حدّدت أسر الأشخاص ذوي الإعاقة أقل تقديم للخدمات في أثناء جائحة كورونا في مجال خدمات الإرشاد الأسري (س=2.03، ع=1.19)، ومجال خدمات الوقاية الصحية الشاملة (س=2.13، ع=1.26)، فقد احتلّ هذان المجالان أدنى الترتيب. المجال الوحيد الذي أشارت البيانات فيه إلى تقييم أسر الأشخاص ذوي الإعاقة في اتجاه بدرجة متوسطة هو مجال تقديم الخدمات التعليمية (س=2.76، ع=1.19). تبدو هذه النتائج منطقية لحداثة تقديم الخدمات للأشخاص ذوي الإعاقة عن بُعد، وهذا الأمر يعدّ خارجًا عما هو مألوف في تقديم تلك الخدمات داخل مراكز الرعاية النهارية، الأمر الذي حال بين تقديم جميع الخدمات المتنوعة كما كان سابقًا قبل الجائحة. وقد يعود ذلك إلى أن تقديم الخدمات عن بُعد يشوبه كثير من التحديات والصعوبات التي تواجه مقدمي الخدمة ومتلقيها. إظهار البيانات عناية مراكز الرعاية النهارية بتقديم الخدمات التعليمية في أثناء الجائحة يُبين أهمية هذا المجال. ولكن، تجدر الإشارة إلى ضرورة تقديم بقية الخدمات والتغلب على جميع العقبات والصعوبات التي قد تحول دون تقديمها، خصوصًا المجالات التي جاءت في أدنى الترتيب، مثل: مجال خدمات الوقاية الصحية الشاملة، ومجال خدمات الإرشاد الأسري، الذي تقتضي الحاجة الحالية بوجود هذه الجائحة إلى التركيز عليها وضمان تقديمها.

وكشفت البيانات في ما يتعلق بالسؤال الثاني «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في تقييم

الأسر الخدمات المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة في أثناء جائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد–19) وفقًا لمتغيرات نوع الإعاقة، شدة الإعاقة، عمر الشخص ذي الإعاقة؟» عدمَ وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين تقييم أسر الأشخاص ذوي الإعاقة الخدمات المقدمة لأبنائهم في أثناء جائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد–19) ومتغير نوع الإعاقة هـ(5) =7.67، α=0.18. بمعنى، عدم تأثير نوع الإعاقة في استجابات أسر الأشخاص ذوي الإعاقة حول أي مجال من مجالات الاستبيان بشأن الخدمات المقدمة لأبنائهم في أثناء جائحة كورونا. ويمكن تفسير هذه النتيجة المنطقية بأن الخدمات التي قُدّمت للأشخاص ذوي الإعاقة –بغض النظر عن نوع إعاقتهم واختلافها– في أثناء جائحة كورونا كانت منخفضة. فجميع الأشخاص ذوي الإعاقة يحتاجون إلى مجموعة من الخدمات المتكاملة والمتنوعة من وقاية صحية شاملة وتعليمية ونفسية توجيهية ومساندة وأسرية؛ فهي حاجات عامة لكل فئات الأشخاص ذوي الإعاقة، ويجب العمل على تلبيتها والوصول إليها، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة اللالا (2015) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى الخدمات التربوية تُعزى إلى متغير نوع الإعاقة. كما اختلفت مع دراسة العتيبي والسرطاوي (2012) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى الخدمات المساندة المقدمة تُعزى إلى متغير نوع الإعاقة لصالح مَن أبناؤهم مِن ذوي الإعاقة الفكرية.

كما كشفت البيانات عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين تقييم أسر الأشخاص ذوي الإعاقة للخدمات المقدمة لأبنائهم في أثناء جائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد–19) ومتغير شدة الإعاقة هـ(2) =0.52، α=0.77. بمعنى، عدم تأثير شدة الإعاقة في استجابات أسر الأشخاص ذوي الإعاقة حول أي مجال من مجالات الاستبيان بشأن الخدمات المقدمة لأبنائهم في أثناء جائحة كورونا. على الرغم من تنوع درجات شدة الإعاقة من شخص إلى آخر بين أبناء المشاركين، فإن الخدمات المقدمة لهم جميعًا في أثناء جائحة كورونا كانت متدنية. وتبقى أهمية هذه الخدمات الخاصة التي يحتاج إليها جميع الأشخاص ذوي الإعاقة بغض النظر عن شدة الإعاقة، وضرورة تقديمها لتلبية حاجات الأشخاص ذوي الإعاقة والتخفيف من حدة تأثير ظروف الحجر المنزلي في أثناء تفشي فيروس كورونا، وتعويض ما فُقد من الخدمات التي كانت تقدّم لهم في مراكز الرعاية النهارية. تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة قواسمة (2014) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى تقديم خدمات التربية الخاصة للأطفال ذوي اضطراب التوحُّد تُعزى إلى متغير شدة الإعاقة، ولا تتفق مع دراسة رول–بيترسون (Roll-Pettersson, 2004) التي أظهرت ارتباطًا إيجابيًّا بين درجة الإعاقة ودرجة الرضا، فكلما زادت درجة الإعاقة قلّ الرضا الأسري عن البرامج والخدمات المقدمة.

وجاءت النتائج مغايرة بما يتعلق بمتغير عمر الشخص ذي الإعاقة، فقد أشارت البيانات إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) بين تقييم أسر الأشخاص ذوي الإعاقة الخدمات المقدمة لأبنائهم في أثناء جائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد–19) ومتغير عمر الشخص ذي الإعاقة في مجال الخدمات التعليمية هـ(3) =13.2، α=0.004، ومجال الخدمات النفسية التوجيهية هـ(3) =9.7، α=0.021، ومجال الخدمات المساندة هـ(3) =10.6، α=0.014، وللاستبيان كاملًا هـ(3) =10، α=0.018، وكانت جميعها لصالح مَن أعمار أبنائهم ذوي الإعاقة من 7–10 سنوات. من خلال استعراض هذه البيانات يتبيّن أن الفروق في المجالات آنفة الذكر كانت جميعًا لصالح من أعمار أبنائهم ذوي الإعاقة مِن 7–10 سنوات؛ ما يعطي مؤشرًا إلى تدنٍ واضح في تقديم هذه الخدمات إلى هذه الفئة العمرية من الأشخاص ذوي الإعاقة. قد يعود تفسير ذلك إلى العقبات والصعوبات التي تواجه مقدمي الخدمات للأشخاص ذوي الإعاقة، وتحديدًا في هذه الفئة العمرية، إذ تواجه هذه الفئة عقبات أكثر من الفئات العمرية الأخرى من الأشخاص ذوي الإعاقة، والذي يجب أن يتم أخذه بالاعتبار لتذليل الصعوبات التي تحول دون تقديم الخدمات لهم. وقد يعود هذا التدني إلى نظرة مقدمي الخدمات في مراكز الرعاية النهارية في صعوبة تمكُّن هذه الفئة العمرية من التعامل مع المستجدات الحديثة في تلقي الخدمات عن بُعد، والاستفادة منها كما في الفئات العمرية الأكبر سنًّا من الأشخاص ذوي الإعاقة، فقد تكون هذه الخدمات في أثناء مدة الحجر المنزلي لم تُلبَّ لأبنائهم بالمستوى المطلوب من وجهة نظر أسرهم، ما انعكس على واقع تقييم تلك الخدمات، وفرْض مزيدٍ من الضغوط والتحديات على أسرهم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة رول–بيترسون (Roll-Pettersson, 2004) التي أظهرت أنّ هناك ارتباطًا إيجابيًّا بين عمر الطفل ذي الإعاقة ومستوى رضا أسرهم عن الخدمات المقدمة لهم.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، فإن التوصيات تتمثل في الآتي:

- أهمية تضمين حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة وخدماتهم في أي خطط مستقبلية، سواء في الوضع الاعتيادي العام أم في حالات الأمراض والأوبئة، بما يضمن حصولهم على الخدمات وسهولة الوصول إليها.
- ضرورة النظر إلى أسر الأشخاص ذوي الإعاقة بصفتهم شريكًا استراتيجيًّا وعضوًا فاعلًا في نجاح الخدمات المقدمة لأبنائهم، وتحسين الخدمات المقدمة لهم بما يتماشى مع اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة وقوانينهم على المستوى المحلي والدولي.
- أهمية تقديم الدعم النفسي والاجتماعي والتعليمي والخدمات المساندة للأشخاص ذوي الإعاقة وأسرهم، وتدريب

الأشخاص ذوي الإعاقة وأسرهم على المهارات اللازمة للتعامل مع الضغوط النفسية والأزمات.

- أهمية الوقوف على أسباب ظهور التدني في تقييم الخدمات المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة، والتدني الواضح في الخدمات المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة الأصغر سنًّا، وتعزيز مستوى تقديم الخدمات المقدمة من مراكز الرعاية النهارية ورفعها للأشخاص ذوي الإعاقة.
- أهمية العمل على جمع البيانات من مصادر متنوعة كالعاملين في مراكز الرعاية المهارية والأشخاص ذوي الإعاقة أنفسهم، للحصول على تفصيل أعمق وأوضح بشأن الخدمات المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة.
- أهمية إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية حول تأثير فيروس كورونا المستجد في الأشخاص ذوي الإعاقة وأسرهم.

المراجع:

أولاً– المراجع العربية

اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في الأمم المتحدة. (2007). اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة وبروتوكولها الاختياري. نيويورك. أسترجع من الموقع الإلكتروني: org.ohchr.www

الخطيب، جمال. (2013). أسس التربية الخاصة. الدمام: مكتبة المتنبي.

العتيبي، بندر والسرطاوي، زيدان. (2012). الخدمات المساندة التي يحتاج إليها متعددو العوق وأسرهم ومدى توافرها من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية بجامعة الملك سعود. العدد (24) 125-158.

القريني، تركي. (2012). واقع الخدمات المساندة للتلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة في العالم العربي: التحديات والطموحات. ورقة عمل مقدمة في مؤتمر التوجهات الحديثة في التربية الخاصة. عمان. الأردن.

قواسمة، كوثر. (2014). مدى رضا الأسر عن خدمات التربية الخاصة المقدمة لأطفالها ذوي اضطراب التوحّد. مجلة التربية الخاصة والتأهيل. العدد (1). 201-228.

كامل، راضي. (2014). ضمان جودة الخدمات المقدمة لذوي الإعاقة في ضوء المعايير العالمية: دراسة ميدانية في محافظة أسوان. مجلة كلية التربية بجامعة بنها. العدد (25). 1-39.

اللالا، صائب. (2015). تقييم الخدمات التربوية والمساندة المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر المعلمات والإخصائيات في مراكز الرعاية النهارية في مدينة الرياض. مجلة الإرشاد النفسي. العدد (41). 376-399.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (2020). معجم مصطلحات كوفيد-19. الرباط: مكتب تنسيق التعريب.

يحي، خولة. (2008). إرشاد أسر ذوي الاحتياجات الخاصة. (الطبعة الثانية). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

Arabic References:

Alkateeb, J. (2013). The foundations of special education, Al Dammam: Motanby Library.

Allala, S. (2015). Evaluation of educational and support services provided to individuals with special needs from the perspective of teachers and specialists in day care centers in the city of Riyadh. Journal of Psychological counseling, 41, 376-399.

Alotiby, B., Alsaratawi, Z. (2012). Supportive services needed by people with multiple disability and their families and their availability from the perspective of parents and teachers. *Journal of Educational Sciences and Islamic Studies at King Saud University*, 24, 125-158.

Alquriny, T. (2012). The reality of support services for students with different disabilities in the Arab world: challenges and ambitions. A working paper presented at the Conference on Modern Trends in Special Education. Amman, Jourdan.

Arab League Educational, Cultural and Scientific Organization. (2020). The dictionary of COVID-19, Rabat: Localization Coordination Office.

Kamel, R. (2014). Ensuring the quality of services provided to individuals with disabilities in light of international standards: a field study in Aswan Governorate. *Journal of Education college at Benha University*, 25, 1-39.

Human Rights Watch. (2020). Human rights dimensions of COVID-19 response. Retrieved from www.hrw.org/ar/news

Johnson, j., & Duffett, A. (2002). When it's your own child: A report on special education from the families who use it, New York: Public Agenda.

Lambie, G. (2007). The contribution of ego development level to burnout in school counselors: Implications for professional school counseling. *Journal of Counseling and Development*, 85, 82–88.

McCloskey, j. (2020). People with Down syndrome could be left to die of coronavirus to 'save' medical supplies. Retrieved from https://metro.co.uk/2020/03/27/people-syndrome-may-lower-priority-live-saving-coronavirus-care-12466194/

Roll-Pettersson, L. (2004). Perceptions of school: Parents of children enrolled and not enrolled in the Swedish Special education programme a longitudinal approach. *European Journal of Special Needs Education,* 19, 331.349.

Trivette, C., & Dunst, C. (2005). Community-based parent support programs. Encyclopedia on Early Childhood Development, Centre of Excellence for Early Childhood Development.

UNESCO. (2020). UNESCO's support: educational response to COVID-19. Retrieved from https://en.unesco.org.

World Health Organization. (2020). Coronavirus disease (COVID-19) pandemic. Retrieved from https://www.who.int.

Yildiz, G., & Cavkaytar, A. (2020). Effectiveness of the parent training program for supporting the preparation of individuals with intellectual disability for adulthood on mothers' quality of life perceptions. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 55, 201–214.

Quasmah, K. (2014). The extent of families' satisfaction with the special education services provided to their children with autism. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 1, 201-228.

United Nation. (2007). Convention on the rights of persons with disabilities and its optional protocol, New York.

Yahya, K. (2008). Counseling for families with special needs (2nd Ed), Amman: Dar Alfkr for Publishing and Distribution.

ثانياً–المراجع الإنجليزية

Alexander, D. Gaillard, J., & Wisner, B. (2012). Disability and disaster, Retrieved from www.researchgate.net

American Psychological Association. (2020). How COVID-19 impacts people with disabilities: Research shows people with disabilities are at risk for mental health problems. Retrieved from www.apa.org/topics/covid-19/research-disabilities

Batavia, A., & Schriner, K. (2001). The Americans with disabilities act as engine of social change: Models of disability and the potential of a civil rights approach. Policy Studies Journal, 29, 690-702.

Brooks, S., Webster, R., smith, L., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence. Rapid Review, 395, 912-920.

Dunst, C. (2002). Family-centered practices: Birth through high school. Journal of Special Education, 36, 139–147.

El-Zraigat, I., & Alshammari, M. (2020). The psychological and social effects of COVID-19 outbreak on persons with disabilities. Canadian Social Science, 16, 6-13.

Grindle, C., Kovshoff, H., Hastings, R., & Remington, B. (2009). Parents' experiences of home-based applied behavior analysis programs for young children with autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, 39, 42–56.

الممارسات التدريسية الداعمة لتنمية المعايير الوطنية للعمليات الرياضية لدى طلاب المرحلة الابتدائية العليا بمحافظة الدایر

Teaching Practices Supporting the Development of National Standards for Math Operations among High Primary School Students in Aldair Province

د. حسن بن عبدالله إسحاق

أستاذ تعليم الرياضيات المشارك، كلية التربية، جامعة جازان

Dr. Hassan Abdullah Eshaq

Associate Professor of Mathematics Education, College of Education, Jazan University

أ. د. رشا هاشم عبد الحميد

أستاذ تعليم الرياضيات، كلية البنات، جامعة عين شمس

Prof. Rasha Hashim Abdelhamid

Professor of Mathematics Education, College of Girls, Ain Shams University

د. مفرح بن مسعود المالكي

دكتوراه تعليم الرياضيات، مكتب تعليم الدایر، تعليم صبيا

Dr. Mofareh Masoud Almalky

PHD in Mathematics Education, Office of Education of the province Aldair

د. إبراهيم بن الحسين خليل

أستاذ تعليم الرياضيات المساعد، كلية التربية، جامعة بيشة

Dr. Ibrahim Alhussain Khalil

Assistant Professor of Mathematics Education, College of Education, University of Bisha

(قُدم للنشر في 05/ 08/ 2022، وقُبل للنشر في 16/ 09/ 2022)

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع الممارسات التدريسية الداعمة لتنمية المعايير الوطنية للعمليات الرياضية لدى طلاب المرحلة الابتدائية العليا، واستخدمت المنهج الوصفي، واعتمدت الملاحظة أداة لجمع البيانات من عينة مكونة من (30) معلمًا من معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية العليا. وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدة، أبرزها: أن المستوى العام للممارسات التدريسية الداعمة لتنمية العمليات الرياضية جاء بمستوى ضعيف، وبمتوسط عام (1.6). وجاءت مستويات الأداء على النحو الآتي: حل المسألة الرياضية جاء في المستوى المتوسط (1.713)، والنمذجة الرياضية والتطبيقات جاءت في المستوى الضعيف (1.46)، والاستدلال الرياضي جاء في المستوى الضعيف (1.47)، والتواصل الرياضي جاء في المستوى المتوسط (1.67). وأوصت الدراسة بتوصيات عدة، أهمها: تدريب معلمي ومعلمات الرياضيات على الممارسات التدريسية الداعمة لتنمية معايير العمليات الرياضية.

الكلمات المفتاحية: الممارسات التدريسية، معايير العمليات، المعايير الوطنية، المرحلة الابتدائية العليا.

Abstract

The study aimed to recognize the realities of teaching practices, supporting the development of national standards for Math operations among primary school students. The study adopted the descriptive approach, using the observation as a tool for data collection; the study sample consisted of (30) mathematics teachers of the primary stage. The study reached several results. The most notable result is the weak level of teaching practices that support the development of Math operations. The general average reached (1.6). The performance levels appeared as follow: solving the mathematical issue was of an average level of (1.713), Math modeling and applications were at a weak level of (1.46), Math reasoning was at a weak level of (1.47), and Math communication was at an average level of (1.67). The study concluded with several recommendations, the most important of which is the need for training for mathematics male and female teachers on teaching practices that support the development of Math operations' standards.

Keywords: Teaching Practices, Operations Standards, National Standards, High Primary School.

المقدمة:

يشهد عصرنا الحالي تطورات متسارعة ومستمرة في مجالات الحياة كلها، مما يضاعف مسؤولية القائمين على العملية التعليمية، ويحتم عليهم متابعة المستجدات، واستثمار ما يسهم منها في تطوير المنظومة التعليمية، والتركيز على تطوير الممارسات التدريسية التي توليها المؤسسات التعليمية العالمية عناية خاصة، وترسم لها السياسات وتضع لها المعايير. ويؤكد هذا الاهتمام بالممارسات التدريسية للرياضيات إصدار المجلس القومي لمعلمي الرياضيات National Council Of Teacher (NCTM) Of Mathematics سلسلة من الوثائق الخاصة بالمعايير المهنية لتدريس الرياضيات، ومعايير إعداد معلم الرياضيات، إضافة إلى إصدار هيئة التقويم والتدريب بالمملكة العربية السعودية وثيقة معايير خاصة بمجال تعليم الرياضيات عام 2019 تحت شعار «مشروع المعايير الوطنية»، وفيها حددت ما يجب أن يتعلَّمه المتعلِّم، ويفهمه، ويستطيع أداءه في مجال الرياضيات في الصفوف الدراسية كلها؛ مما أوجب الاهتمام بالممارسات التدريسية لمعلم الرياضيات، ومراعاة متطلبات تلك المعايير.

ويتطلب الوصول إلى تعليم الرياضيات بشكل فعال أن تكون هناك معايير يلتزم بها المعلم، وتتسم بكونها محددة، وواضحة، ومركزة، ومترابطة بتسلسل محكم، تُقدم فيه المعرفة الرياضية بصورة تراكمية وأفكار محورية، يندرج تحتها مفاهيم رئيسية تحقق العمق، والتركيز، والتماسك، والصرامة لبناء معرفة مترابطة لدى المتعلم، يتحقق فيها التوازن بين الاستيعاب المفاهيمي والطلاقة الإجرائية والتطبيقات؛ وكل ذلك لا يتحقق إلا إن كان معلم الرياضيات يمتلك ممارسات تدريسية حديثة.

وتُعد العمليات الرياضية (Mathematics Processes) مكونًا رئيسيًّا في تعليم الرياضيات وتعلمها، وتتضح أهمية هذه العمليات من دمجها في المحتوى الرياضي (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2019)، يضاف إلى ذلك أن أهميتها تظهر في أثرها على المخرجات؛ لأن امتلاك الطالب المعرفة الرياضية وحدها لا يكفي؛ بل يحتاج إلى قدرات ومهارات عقلية داخل المعرفة الرياضية، فضلًا عن ذلك تعمل العمليات الرياضية بصورة متكاملة من أجل تنمية التفكير الرياضي، وتحقيق البراعة الرياضية التي تُعد الغاية من تعلم الرياضيات (المطيري، 2022).

وأوضحت هيئة تقويم التعليم والتدريب (2019) أن بُعد العمليات الرياضية يتضمن أربع عمليات، هي: حل المسألة الرياضية، والنمذجة الرياضية والتطبيقات، والاستدلال الرياضي، والتواصل الرياضي. وتُعد جزءًا رئيسيًّا من بنية المجال، لكنها -غالبًا- لا تُستهدف بشكل مستقل، وإنما تُعالج ضمنًا عن طريق فروع المحتوى الرياضي بصورة مُخطط لها، بما يتناسب مع طبيعة كل فرع، ولا يُنظر إلى هذه العمليات كأجزاء منفصلة، بل تعمل بصورة متكاملة، وتوظف مهارات كل عملية لدعم العمليات الأخرى. وفيما يلي عرض كل من تلك العمليات:

1- **حل المسألة الرياضية** Mathematical problem solving:

يعرف أبو زينة (2010) المشكلة بأنها: موقف يواجه الفرد، أو مجموعة من الأفراد، ويحتاج إلى حل، حيث لا يرى الفرد طريقًا واضحًا أو ظاهرًا للتوصل إلى الحل المنشود. وتطرق الشلهوب (2018) لحل المشكلة الرياضية وعرفها بأنها: قدرة الطالب على الوصول إلى نتائج من مقدمات معطاة للوصول إلى حقائق مجهولة عن طريق ممارسات وأنشطة عقلية تستخدم المدخلات والعمليات. وحل المشكلات هو نشاط يتخلل أنماط الحياة الإنسانية، الاقتصادية، والسياسية، والاجتماعية، والتكنولوجية؛ ولهذا اهتمت مناهج الرياضيات الحديثة في كثير من دول العالم بموضوع حل المشكلات، وحظي باهتمام واسع من العاملين والمهتمين في مجال تعليم الرياضيات (النذير وخشان والسلولي، 2012). ونجد أن بيلتر وفانيست (Peltier & Van-nest, 2016) قد عرف حل المشكلات بأنه: نشاط يقوم به الشخص، يشمل العديد من المهام المعرفية، مثل: الوصول إلى المعارف والخبرات السابقة، واستخدامها بطريقة وظيفية تؤدي إلى حل الموقف المشْكِل. وتتضمن المشكلة الرياضية أسئلة مفتوحة، لا يملك الطالب الإجراءات والخوارزميات اللازمة لحلها؛ وهذا الأمر يختلف باختلاف الأشخاص، فما يعدُّ مشكلة عند فرد قد لا يُعد مشكلة عند آخر (Ozcan, Imamoglu & Bayraki, 2017; Xenofontos & Andrews, 2014). وعرفتها هيئة تقويم التعليم والتدريب (2019) بأنها: عملية جوهرية في تعليم الرياضيات، يتحقق بواسطتها تعلم كيفية حل المسألة، والتعلم من خلال حلها، وتتضمن تحليل المعطيات والمطلوب، ووضع التخمينات، والتخطيط للحل باختيار الطرق والاستراتيجيات المناسبة، واستخدام الأدوات التي تساعد على صياغة الحل وتنفيذه، والتحقق من معقوليته وفقًا لمعطيات المسألة، والتأمل في إمكانية الوصول إلى الحل بطرق متنوعة، وإمكانية استخدام استراتيجية الحل في مسائل مشابهة.

وقد تعددت الدراسات التي عنيت بمعايير حلِّ المسألة، وتباينت نتائجها، ومنها دراسة البلوي (2016) التي توصلت إلى أن مستوى صعوبة خطوات حل المسألة (الفهم، التخطيط، التحقق) من وجهة نظر طلاب المرحلة المتوسطة جاء بمستوى متوسط، وجاء مستوى صعوبة (تنفيذ خطة الحل) بمستوى مرتفع؛ أما دراسة الغامدي والخزيم (2017) فتوصلت إلى أن مستوى الممارسات التدريسية لاستراتيجية حل المشكلات جاء متوسطًا، وأوصت الدراسة بأهمية حث المعلمين على العناية

باستراتيجيات تدريس حل المسألة اللفظية، وكيفية التعامل معها، والتخطيط لحلها، وتنفيذ الخطة، والتحقق منها؛ وتوصلت دراسة حمادنة والترعاني (2017) إلى أن استخدام استراتيجية بوليا في تدريس المسألة الرياضية اللفظية كان له أثر في قدرة الطلاب على حلها؛ وتوصلت دراسة الشهري (2019) إلى أن استخدام استراتيجية فكر- زاوج- أسهم في تنمية مهارات حل المسألة اللفظية، واختزال قلق حلها لدى طلاب الصف الأول المتوسط؛ وكشفت دراسة الربيع وأبو سنينة (2020) عن أن استخدام استراتيجية حل المسألة الرياضية له أثر في تنمية التحصيل الرياضي والدافعية نحو تعلم الرياضيات.

وتتضح أهمية تنمية مهارات حل المسألة الرياضية من تأكيد المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM) على أن مهارات حل المسائل الرياضية يجب أن تكون محور تركيز تعليم الرياضيات المدرسية، بحيث يكون لدى الطلاب قدرة على صياغة مشكلات منبثقة عن مواقف رياضية وحياتية، واستخدام مداخل متنوعة واستراتيجيات عدة لحل المسائل، وتطبيقها في مواقف جديدة، والتحقق من صحة النتائج، وصولًا إلى تفسيرها. فضلًا عن ذلك تضمن الإطار الوطني التخصصي لمادة الرياضيات معيار حل المسألة الرياضية كأحد معايير العمليات الرياضية. (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2019)؛ ولذا سعت دراسات عدة إلى توظيف استراتيجيات متعددة لتنميتها، ومنها: دراسة الغصون (2019) التي استخدمت وحدة دراسية مقترحة قائمة على نموذج STEM، ودراسة الشهري والسلولي (2016) التي طبقت استراتيجية تدريس قائمة على النمذجة الرياضية؛ واستخدمت دراسة عبد البر (2018) التعليم المتمايز؛ واستخدمت دراسة الحارثي والعطاب (2021) السقالات التعليمية، واستخدمت دراسة القطافين ومقدادي (2021) برنامجًا تعليميًّا يستند إلى نظرية تريز.

وأكدت الدراسات أن الفهم العميق لبنية المسألة الرياضية يسهم في تعلم الطلاب الرياضيات، وتنمية المستويات العليا من التفكير، كالتفكير المجرد، والقدرة على حل المسألة الرياضية (الصمادي والنقيب، 2017). وعلى الرغم من تلك الأهمية إلا أن هناك صعوبات عدة تعيق ذلك، كشفت عنها الدراسات السابقة؛ ومنها دراسة العريني (2017) التي توصلت إلى مجموعة من صعوبات حل المسائل الرياضية اللفظية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات، بعضها تُعزى إلى عوامل ذاتية تتعلق بالتلميذات، كضعف القدرة الاستدلالية، وضعف مستوى فهم المقروء، وضعف مستوى تمثيل المشكلة الرياضية اللفظية لديهن؛ وبعضها تتعلق بالمعلمة، ومنها إهمالها تدريبهن على التفكير بصوت عال، واستدعاء خطط حلول مناسبة، وإهمال شرح المفردات الصعبة في المسألة، وبالتالي فإن أحد العوامل الرئيسة في ضعف امتلاك الطلاب مهارات حل المسألة تُعزى إلى ممارسات المعلمين؛ لذا يجب الاهتمام بها ووضع الحلول حيالها.

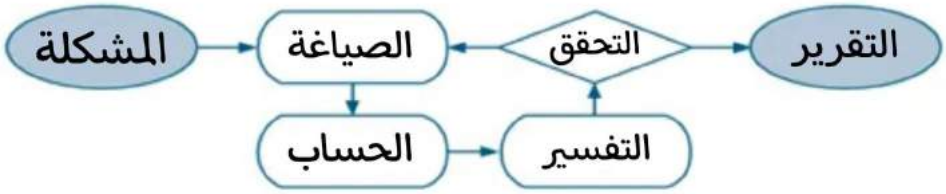
وأشارت دراسة الشمري والعريني (2019) إلى مجموعة من الممارسات الداعمة لحل المسألة الرياضية وهي: تشجيع الطلاب على تحديد المعطيات والمطلوب في المسألة الرياضية، وتمثيلها بطرق متنوعة، وصياغة مشكلات حياتية يمكن حلها رياضيًّا، وتحديد الاستراتيجيات المناسبة لحل المسائل بكفاءة.

2-النمذجة الرياضية والتطبيقات-Mathematical Modeling and Applications

يعرف الحنان (2018) النمذجة الرياضية بأنها: قدرات عقلية يؤديها الطالب، ويتضمن ربط الأفكار، والعلاقات الرياضية، وإدراك مدى فائدة الرياضيات وترابطها عن طريق استخدام قوانينها، وأساليبها المنطقية، وأنشطتها، في خدمة بعضها، وخدمة العلوم الأخرى، والحياة اليومية؛ في حين يري السعيدي (2013) بأنها: تمثيل المسألة الرياضية بنماذج (مخططات توضيحية، ونموذج الرسم) لتسهم في إدراك المعطيات والمطلوب في المسألة، وكيفية الربط بينها للحصول على أفكار متنوعة في حلها؛ وتُعرفها هيئة تقويم التعليم والتدريب (2019) بأنها: تطبيق الرياضيات لمعالجة مشكلات واقعية حياتية، وتحقيق الترابط الرياضي بين فروع الرياضيات من خلال النموذج الرياضي عن طريق تحويل المشكلة الحياتية إلى مسألة رياضية، ثم التعامل مع هذه المسألة، وحلها، واختيار أفضل الحلول، والتأمل في منطقية النتائج؛ لتطوير النموذج الرياضي، أو اختيار نموذج آخر.

وتطرق بيومي ودومة (2017) إلى النمذجة الرياضية، وذكرا أن لها هدفين رئيسيين: أحدهما: هدف علمي، يتمثل في حل مشكلات الحياة بعد تحويلها إلى رموز، ومعادلات، ونماذج رياضية، ومجسمات، إضافة إلى ربط الرياضيات بالتخصصات كلها، والآخر: هدف وجداني، يتمثل في الانتقال بالرياضيات من الجمود إلى التشويق والامتاع. وتسهم النمذجة الرياضية في تنمية قدرات الطلاب على بناء النماذج وتحليلها والمقارنة بينها، وتساعدهم على فهم العالم الخارجي، وتكوين اتجاه إيجابي نحو تعلم الرياضيات والثقة بالنفس، إضافة إلى تنمية التواصل الرياضي، ومهارات حل المشكلة، والاستدلال الرياضي (سعيد، 2016).

وتناولت العديد من الأدبيات والدراسات خطوات استخدام النمذجة الرياضية في تعليم الرياضيات وتعلمها، وحددت المعايير الأساسية المشتركة Common Core State Standards (CCSSM, 2010) بست خطوات، يوضحها الشكل (1).



شكل (1) خطوات النمذجة الرياضية

وتفصيلها على النحو الآتي:

(1) تحديد المشكلة: بمعنى تحديد المتغيرات في الموقف، واختيار المتغيرات الأساسية؛ (2) بناء النموذج: عن طريق إنشاء أو اختيار تمثيلات هندسية، أو رسومات، أو جداول، أو الجبر، أو الإحصاء، تصف العلاقة بين المتغيرات؛ (3) الحل الرياضي: أي تحليل وتنفيذ العمليات على العلاقات لاستخلاص النتائج. (4) التفسير: تفسير النتائج الرياضية من خلال الموقف الأصلي؛ (5) التحقق: بمعنى التأكد من صحة الاستنتاجات عن طريق المقارنة بالموقف، ومن ثم القبول أو التحسين؛ (6) إعداد التقرير: تقديم تقرير عن الاستنتاجات والأسباب.

وقد أجريت دراسات عدة لقياس فاعلية النمذجة الرياضية، أو العوامل المؤثرة في تنمية مهاراتها المختلفة، ومنها دراسة السعيدي (2013)، والشهري والسلولي (2016) التي توصلت إلى فاعليتها في تنمية مهارات حل المسألة؛ فيما أكدت دراسة سعيد (2016) أن استخدام النمذجة الرياضية له أثر في تنمية المعرفة المفاهيمية والإجرائية، وحل المشكلات الهندسية؛ وتوصلت دراسة جريش والبعلي (2018) إلى فاعلية النمذجة الرياضية في تنمية قدرات التفكير الإبداعي؛ وكشفت دراسة أبو سارة وكفافي وصالحة (2019) عن فاعلية برنامج قائم على النمذجة الرياضية في تنمية مكونات البراعة الرياضية؛ وأظهرت دراسة العسيري (2016) فاعلية النمذجة الرياضية في تنمية الاستدلال الرياضي؛ وتوصلت دراسة بيومي ودومه (2017) إلى أن التقنية لها دور في تنمية مهارات النمذجة الرياضية.

وأكدت دراسة المالكي وخليل وعواجي (2020) أهمية توجيه الطلاب إلى نمذجة المشكلة الرياضية، وتوظيف المعرفة الرياضية في مواقف جديدة، وتقدم مسائل حياتية غير مألوفة، وحفز الطلاب إلى تقديم أمثلة ونماذج لمواقف مشابهة، وتوضيح التطبيقات الحياتية لموضوع الدرس.

وقدم الشريف (2021) مجموعة من الممارسات التدريسية التي تدعم تحقيق التعلم ذي المعنى بواسطة ربط المعرفة الرياضية بالحياة اليومية للطلاب، وبالمواد الدراسية الأخرى ذات الصلة، ومناقشة المعارف والعلاقات الرياضية السابقة مع الطلاب لاكتشاف المعارف الجديدة.

3-**الاستدلال الرياضي** Mathematical Reasoning:

يعدُّ الاستدلال الرياضي أحد معايير العمليات للقوة الرياضية، وأحد معايير العمليات وفقًا لمعايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM, 2000)، ويشمل نوعين من الاستدلال، أحدهما الاستقرائي، ويعنى بالوصول إلى المبادئ والتعميمات التي يمكن تطبيقها على الحالات المشابهة، والآخر: الاستنباطي، ويعنى بمعالجة الأفكار عن طريق استخدام المنطق من خلال المبادئ والتعميمات والقواعد وتطبيقها في المواقف المشابهة (الحربي والسبيعي، 2013).

وعرفت هيئة تقويم التعليم والتدريب (2019) الاستدلال بأنه: القدرة على تحليل الموقف الرياضي، وبناء التخمينات، وبناء حجج منطقية، وتبرير النتائج والإجراءات الرياضية، وتطبيق الاستدلال الاستقرائي والاستنتاجي؛ لتعميق الفهم الرياضي عن طريق تمكين المتعلم من تكوين معنى للرياضيات.

وتظهر أهمية تنمية الاستدلال الرياضي لدى الطلاب من العلاقة القوية بين التحصيل الرياضي والاستدلال الرياضي (الحربي والسبيعي، 2013)، وهذا يدفع نحو تعزيز الاستدلال لدى الطلبة عن طريق العناية بالممارسات الداعمة لها. وقد حدد خليل (2016) مجموعة من الممارسات التدريسية الداعمة لتنمية الاستدلال الرياضي، ومنها: عرض المفاهيم الرياضية بتسلسل وتتابع منطقي، وتقديم الإجراءات والخطوات الرياضية بتتابع وتسلسل منطقي، والانتقال من الجزئيات إلى التعميمات، والتأكيد على أهمية الاستناد على معلومات صحيحة للوصول إلى نتائج دقيقة، وتوجيه التلاميذ إلى استخدام القوانين الرياضية في مواقف مشابهة، والتحقق من خطوات الحل، وتبرير إجاباتهم، ومناقشتهم في صحة البراهين الرياضية؛ فضلًا عن ذلك نجد أن دراسة الشمري والعريني (2019) قد قدمت مجموعة من الممارسات التدريسية الداعمة لتنمية الاستدلال التكيفي لدى الطلاب عن طريق توجيههم للعمل في مجموعات، وشرح أفكارهم

في الحل، ومناقشتها، وتدريبهم على الحل بطرق متنوعة، وتبرير الحلول التي توصلوا إليها، وتشجيعهم على استخدام القياس والتشابه والنمط عند حل المسألة الرياضية، وطرح أسئلة تتطلب تقديم الطلاب توقعات وتخمينات للحل وتبريرها.

وأضاف المالكي وآخرون (2020) مجموعة من الممارسات الداعمة للاستدلال الرياضي، تتضمن توجيه الطلاب إلى استنتاج العلاقات بين المفاهيم والعلاقات الرياضية، وحفزهم لاستنتاج المعرفة الجديدة في الدرس وعلاقتها بما سبق، وتوجيههم إلى الربط الرياضي بين المفاهيم والإجراءات، ومناقشتهم في إجراءات الحل، ومدى منطقيتها، وتوجه الطلاب إلى التنبؤ بالحل الصحيح، وتقييم الحلول المطروحة والاستراتيجيات المستخدمة في الحل، وإبداء آرائهم حيالها، وصياغة تعميمات مستنبطة من الدرس.

وأجريت دراسات عدة عنيت بمعيار الاستدلال الرياضي، منها دراسة الشهري (2016) التي توصلت إلى تدني مستوى الاستدلال الرياضي بنوعيه (الاستقرائي والاستنباطي) لدى الطلاب؛ كشفت دراسة خليل (2016) عن أن مستوى الممارسات التدريسية الداعمة لتنمية الاستدلال الرياضي لدى الطلاب جاءت بمستوى متوسط؛ وتوصلت دراسة خليوي (2019) إلى أن مستوى الاستدلال الرياضي لدى الطلاب جاء بمستوى متوسط؛ وتوصلت دراسة المالكي وآخرين (2020) إلى أن مستوى ممارسة معلمي ومعلمات الرياضيات لمعيار الاستدلال الرياضي وفقًا لمتطلبات الاختبارات الدولية TIMSS 2015 جاء بمستوى أداء عالٍ.

4-**التواصل الرياضي** Mathematical Communication:

الرضيات لها لغتها الخاصة، ويشمل ذلك مفرداتها، ورموزها، وأشكالها، وألفاظها، وقواعدها التي تحكم المفردات. وتساعد اللغة على فهم الأفكار الرياضية، والتعبير عنها لدى الآخرين (الكبيسي وعبد الله، 2015)؛ لذا حدد المجلس القومي لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية التواصل الرياضي كأحد معايير العمليات الرياضيات (NCTM, 2000). ويعرفه الرويس (2011) بأنه: استخدام لغة الرياضيات، من مفردات، ورموز، ومصطلحات، ورسوم، وغيرها عند التواصل مع الآخرين للتعبير عن الأفكار، والعلاقات الرياضية؛ وعرفته هيئة تقويم التعليم والتدريب (2019) بأنه: القدرة على استخدام لغة الرياضيات في التعبير عن الأفكار والمواقف والمشكلات، ووصفها في أشكال بيانية، أو هندسية، أو مخططات، وتوضيح العلاقة، وفهمها، وتفسيرها عن طريق التحدُّث، والاستماع، والقراءة، والكتابة، والتمثيل، ويتضمَّن التواصل الرياضي القدرة على إيصال الأفكار الرياضية إلى الآخرين، وفهم أفكار الآخرين ومناقشتها.

وتظهر توصيات المجلس القومي لمعلمي الرياضيات ((NCTM National Council Of Teacher Of ((2000, 2014 Mathematics أهمية العناية بتنمية التواصل والحوار الرياضي لدى الطلاب؛ حيث أكدت على أن تعليم وتعلم الرياضيات يجب أن يوفر فرصًا للتواصل في جميع المراحل الدراسية، من ربط الأشكال والصور بالأفكار الرياضية، وربط لغة ورموز الرياضيات باللغة العادية التي يستخدمها التلاميذ في حياتهم اليومية، ونمذجة مواقف الرياضيات باستخدام طرق شفوية، واستخدام مهارات القراءة والكتابة والاستماع لتفسير الأفكار الرياضية وتقويمها، والتحقق من أنها مكونات حيوية لتعلم الرياضيات واستخدامها، وتنمية فهم عام عن الأفكار الرياضية، وتثمين دور الرياضيات في خدمتها العلوم الأخرى (الكبيسي والمشهداني، 2016).

ويتبيَّن مما سبق أن مراعاة التواصل الرياضي بأشكاله المختلفة: الاستماع، القراءة، الشفهي، الكتابي، التمثيل، يعدُّ مطلبًا مهمًّا أثناء الحصة الدراسية يتجسد في الممارسات التدريسية للمعلم؛ والقصور في تلك الممارسات يؤدي إلى قصور في التواصل، وقد نصت على هذا دراسة اللحياني (2019) وأكدت أن معظم صعوبات التواصل الرياضي التي تواجه طلاب المرحلة المتوسطة ترجع إلى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات؛ ولذا حددت دراسة الزهراني (2014) مجموعة من المعايير لتنمية التواصل الرياضي لدى الطلاب، وهي: بناء وتنظيم التفكير الرياضي لدى الطلاب، ونقل التفكير الرياضي بوضوح إلى الآخرين، وتحليل وتقييم التفكير الرياضي للآخرين، واستخدام اللغة الرياضية لتوضيح الأفكار بدقة، وتطوير بيئات تعلم داعمة للتواصل الرياضي. وقدمت دراسة خليل (2016) مجموعة من الممارسات التدريسية الداعمة للتواصل الرياضي، ومنها تشجيع التلاميذ على قراءة المسائل الرياضية قراءة سليمة، وإعادة صياغة التعاريف الرياضية بأساليبهم الخاص، وتوجيههم إلى استخدام لغة الرياضيات للتعبير عن أفكارهم، ووصف العلاقات الرياضية، وإكمال النصوص والعبارات الرياضية، وإعادة صياغتها، وتدريب التلاميذ على ترجمة الأفكار والمسائل الرياضية ووصف خطوات الحل، وإتاحة وقتًا كافيًا للتلاميذ للحوار والمناقشة فيما بينهم حول الأفكار الرياضية المطروحة بلغة رياضية سليمة، والاستماع إلى آراء الطلاب ومداخلاتهم باهتمام.

وهذه الأهمية التي تكتسبها تنمية مهارات التواصل الرياضي جعلت الباحثين يجرون دراسات باستخدام العديد من الاستراتيجيات التدريسية لتنميتها، وأبرزها: الاستراتيجيات القائمة على استخدام التقنية بأشكالها المتعددة، ومنها دراسة الكبيسي والمشهداني (2016) التي استخدمت استراتيجية المفاهيم الكرتونية، ودراسة عبد القادر (2018) التي استخدمت الخرائط الذهنية الإلكترونية، ودراسة أبو شتات (2018) التي استخدمت بيئة تعليمية قائمة على الألعاب المحوسبة، إضافة إلى دراسة الزهراني (2019) التي استخدمت منصة تعليمية إلكترونية، ودراسة علي (2019) التي طبقت برمجية الجيوجبرا، ودراسة الشلهوب (2019) التي استخدمت شبكات التواصل

الاجتماعي، ودراسة مكاوي (2019) التي استخدمت استراتيجية حل المشكلات، ودراسة العصيمي (2021) التي استخدمت شبكات التفكير البصري.

لما كانت الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات مهمة، كان لابد من تحليلها وتقويمها بالاستناد إلى معايير مقننة ومدروسة، ومن هنا دراسات عدة سعت إلى تقييم الممارسات التدريسية للمعلمين في ضوء بعض معايير العمليات الرياضية السابقة، منها: دراسة الزهراني (2014) التي هدفت إلى تحديد الممارسات التدريسية الداعمة لتنمية مهارات التواصل الرياضي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتحديد مدى توافرها، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستعانت ببطاقة ملاحظة لرصد أداء (48) معلمة، وأوضحت النتائج أن هناك ضعفًا في مستوى تحقق معايير دعم التواصل الرياضي في بيئة التعلم، وليست هناك فروق بين عينة الدراسة تُعزى إلى متغيرات (سنوات الخبرة التدريسية، كثافة عدد الطالبات في الصف، الصف الدراسي)؛ وهدفت دراسة خليل (2016) إلى التعرف على مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في ضوء مكونات القوة الرياضية (التواصل الرياضي، الاستدلال الرياضي، الترابط الرياضي)، وأوضحت الدراسة أن مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية جاءت بمستوى أداء متوسط، وأن هناك فروقًا دالة إحصائيًا في مستوى الممارسات التدريسية بين معلمي الرياضيات تُعزى إلى متغير الخبرة التدريسية، وأوصت الدراسة بأهمية تدريب معلمي الرياضيات على الممارسات التدريسية الداعمة للقوة الرياضية؛ وهدفت دراسة (Clarkson, 2016) إلى تدريب معلمي الرياضيات ما قبل الخدمة على الممارسات التدريسية الآتية: (إثارة التفكير الرياضي للطلاب، وضع أسئلة ذات معنى، تسهيل تواصل رياضي ذي معنى)، واستخدمت الدراسة المنهج النوعي بدراسة حالتي (2) من معلمي الرياضيات ما قبل الخدمة، وجُمعت البيانات باستخدام السجل القصصي الذي يسجل فيه المعلم انطباعاته عن ممارساته التدريسية قبل وأثناء وبعد التدريس، إضافة إلى جمع المعلومات عن المعلمين بواسطة تسجيلات الصوت والفيديو، وإجراء مقابلات معهم، وجرى تطبيق البرنامج التدريبي على المعلمين عن طريق مقرر في الكسور قائم على الممارسة لتطبيق خطط الدروس بشكل تطبيقي، وجرى تدريبهم على العديد من الاستراتيجيات، وتحليل الممارسات التدريسية للمعلمين وقياسها أثناء التدريس، وأوضحت النتائج أن ممارسات المعلمين التدريسية كانت جيدة أثناء استخدام استراتيجية لعب الأدوار؛ لكونها أتاحت للطلاب شرح تفكيرهم الرياضي أثناء حلّ المشكلات الرياضية، إضافة إلى أن الأسلوب العملي في التدريس أتاح للمعلم فرصة لطرح أسئلة على الطلاب تتعلق بالإجراءات التي يتبعونها أثناء حل المسائل الرياضية، وأتاحت للطلاب فرصة للتواصل الرياضي فيما بينهم ومناقشة طرق حل المسائل الرياضية؛ وأوضحت الدراسة أن البرنامج التدريبي أتاح للمعلمين فرصة لتطبيق ممارسات التدريس الفعال بفاعلية، كما أن اتجاهات المعلمين كان إيجابية نحو تطبيق الممارسات التدريسية الفعالة في تدريس المحتوى الرياضي. وهدفت دراسة رياني والنفيش (2019) إلى الكشف عن واقع استخدام مهارات التواصل الرياضي لدى معلمي ومعلمات الرياضيات بمحافظة شروره وأوضحت النتائج أن جميع مهارات التواصل الرياضي كانت على درجة كبيرة من الأهمية من وجهة نظر المعلمين، وأن درجة توافر هذه المهارات لديهم كانت متوسطة.

وهدفت دراسة الشمري والعريني (2019) إلى الكشف عن واقع الممارسات التدريسية لدى معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية في مكونات البراعة الرياضية (الاستيعاب المفاهيمي، الطلاقة الإجرائية، الكفاءة الاستراتيجية، الاستدلال التكيفي، الرغبة المنتجة)، وأوضحت نتائجها أن الممارسات التدريسية لمعلمات الرياضيات الداعمة للاستدلال التكيفي جاءت بدرجة ضعيفة، وأن هناك فروقًا دالة في الممارسات التدريسية الداعمة للاستدلال التكيفي بين المعلمات تُعزى إلى متغير الخبرة التدريسية؛ كما أكدت دراسة المالكي والسلولي (2019) على أهمية تقويم الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في المراحل الدراسية المختلفة للتعرف على الواقع الفعلي لممارساتهم التدريسية داخل فصول الرياضيات، وتشخيص جوانب الضعف، وتعزيز الجوانب الإيجابية في أدائهم التدريسي؛ للارتقاء بها نحو الأفضل بما يتناسب مع معايير ومؤشرات الأداءات التربوية العالمية، كمعايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات NCTM، حيث إنها تقود المعلم إلى تبني أساليب تدريس تساعده على توفير بيئة تعليمية تتسم بالتفاعل الإيجابي بين المعلم وطلابه، وتتيح للطلاب فرصة المناقشة الفعالة في عملية التعلم، وطرح الأسئلة، وتلقي الإجابات من المعلم، مما يسهم في جعل الطلاب أكثر إيجابية وفاعلية، وهو ما يسهم في تحقيق الأهداف المنشودة من تعليم الرياضيات؛ وهدفت دراسة الشريف (2021) إلى تحديد مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية استنادًا إلى نموذج جودة التدريس، وتكونت عينة الدراسة من (674) طالبًا من طلبة المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. وجرى استخدام الاستبانة أداة للتعرف على الممارسات التدريسية للمعلمين داخل فصول الرياضيات، موزعة على ثلاث أبعاد، هي: (الممارسات التدريسية التي تنمّي جودة التفكير، والممارسات التدريسية التي تراعي جودة بيئة التعلم، والممارسات التدريسية التي تسهم في تقديم التعليم ذي المعنى، وربط الرياضيات بحياة الطلاب خارج المدرسة)، وأوضحت النتائج أن مستوى الممارسات التدريسية لبعدي (التعلم ذي المعنى، وجودة التفكير) متوسطة، وتبين أنها جاءت منخفضة لبعد (جودة بيئة التعلم)، وأوضحت النتائج أن هناك علاقة طردية بين اتجاهات الطلاب نحو الرياضيات والممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات، حيث إن الممارسات

التدريسية المستندة إلى نموذج جودة التدريس تسهم في تحسين اتجاه الطلاب نحو الرياضيات.

مشكلة الدراسة:

تقوم وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية بجهود كبيرة ومستمرة وفق خطط استراتيجية لتطوير العملية التعليمية بمختلف التخصصات وخاصة تعليم الرياضيات، لذا نجد أن الجهات والمنظمات الدولية التخصصية تضيف تحديثات وتطويرات إلى المعايير، ومنها المنظمات المتخصصة في مجال تعليم الرياضيات، وهو ما يؤكد أهمية المعايير في تحسين البيئة الصفيَّة والارتقاء بالممارسات التدريسية في صفوف الرياضيات والمحتوى الدراسي. وفي هذا الاتجاه قدمت هيئة تقويم التعليم والتدريب معايير وطنية لتخصص الرياضيات (2019) لتحسين تعليم وتعلم الرياضيات بالمملكة العربية السعودية.

وترتبط معايير العمليات بمعايير تقييم الطلاب في دراسات الاتجاهات الدولية TIMSS، وخضوعهم لاختبارات محددة تشخص الوضع القائم، وقد شاركت المملكة في اختبارات متعددة كان آخرها عام 2019م، وجاءت نتائجها في المستوى المنخفض (Mullis et al., 2020). وتوصلت دراسة كل من الشهري (2016)؛ وخليوي (2019) إلى تفاوت مستوى الطلاب في الاستدلال الرياضي بين المنخفض والمتوسط. وأجريت العديد من الدراسات التي استهدفت تقييم معلمي الرياضيات في الممارسات التدريسية المرتبطة بالعمليات الرياضية، منها خليل (2016)؛ والشمري والعريني (2019)؛ والزهراني (2014) وتوصلت إلى تفاوت في مستوى الأداء التدريسي بين الضعيف والمتوسط؛ فضلًا عن ذلك أوصى مؤتمر الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات (2022) بأهمية إجراء البحوث في مجال الممارسات التدريسية.

واستنادًا إلى ما سبق من مبررات جاءت فكرة هذه الدراسة لمحاولة الوقوف على واقع الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية العليا في ضوء معايير العمليات الوطنية؛ وتعد الدراسة الأولى – بحسب معرفة الباحثين-.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

السؤال الرئيس: ما مستوى الممارسات التدريسية الداعمة لتنمية المعايير الوطنية للعمليات الرياضية لدى طلاب المرحلة الابتدائية العليا؟

ويتفرع منه الأسئلة الآتية:

1-ما مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات الداعمة لتنمية حل المسألة الرياضية لدى طلاب المرحلة الابتدائية العليا؟

2-ما مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات الداعمة لتنمية النمذجة الرياضية والتطبيقات لدى طلاب المرحلة الابتدائية العليا؟

3-ما مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات الداعمة لتنمية الاستدلال الرياضي لدى طلاب المرحلة الابتدائية العليا؟

4-ما مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات الداعمة لتنمية التواصل الرياضي لدى طلاب المرحلة الابتدائية العليا؟

5-هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ في مستوى الممارسات التدريسية الداعمة لتنمية المعايير الوطنية للعمليات الرياضية تعزى إلى متغير الخبرة التدريسية؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1-التعرف على مستوى الممارسات التدريسية الداعمة لتنمية المعايير الوطنية للعمليات الرياضية لدى طلاب المرحلة الابتدائية العليا، والتي تتمثل في:

أ- التعرف على مستوى الممارسات التدريسية الداعمة لتنمية حل المسألة الرياضية لدى طلاب المرحلة الابتدائية العليا.

ب- التعرف على مستوى الممارسات التدريسية الداعمة لتنمية النمذجة الرياضية وتطبيقاتها لدى طلاب المرحلة الابتدائية العليا.

ج-التعرف على مستوى الممارسات التدريسية الداعمة لتنمية الاستدلال الرياضي لدى طلاب المرحلة الابتدائية العليا.

د- التعرف على مستوى الممارسات التدريسية الداعمة لتنمية التواصل الرياضي لدى طلاب المرحلة الابتدائية العليا.

2-الكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq .05$ بين الممارسات التدريسية تعزى إلى متغير الخبرة التدريسية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في كونها:

1-تُقدِّم قائمة من الممارسات التدريسية وفقًا لمعايير العمليات الرياضية الوطنية الصادرة عن هيئة تقويم التعليم والتدريب بالمملكة العربية السعودية.

2-تقدم أداة لتقييم الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات في ضوء معايير محلية في مجال تعليم الرياضيات وتعلمها.

3-تقدم تغذية راجعة للمسؤولين في وزارة التعليم عن واقع الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على كشف واقع مستوى الممارسات التدريسية الداعمة لمعايير العمليات الرياضية المحددة في الإطار التخصصي لمجال تعلم الرياضيات (2019) للصفوف العليا.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على المدارس الحكومية للبنين بمحافظة الدائر.

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثالث من العام 1442-1443هـ.

مصطلحات البحث:

معايير العمليات الرياضية (Mathematical Process Standards) هي وصف لما يجب أن يفهمه المتعلم ويستطيع أداءه أثناء عمليات اكتساب المعرفة الرياضية وتطبيقها بعد دراسة مجال الرياضيات عبر المستويات المختلفة (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2019).

ويعرفها الباحثون إجرائيًا: وصف للإجراءات والممارسات التدريسية التي يقوم بها معلم الرياضيات بالصفوف العليا للمرحلة الابتدائية لتنمية (حل المسألة الرياضية، النمذجة الرياضية والتطبيقات، الاستدلال الرياضي، التواصل الرياضي) وفقًا للإطار التخصصي لمجال تعلم الرياضيات الصادر عن هيئة تقويم التعليم والتدريب.

منهج الدراسة:

لما كان هدف الدراسة هو الكشف عن واقع مستوى الممارسات التدريسية الداعمة لتنمية المعايير الرياضية فقد جرى استخدم المنهج الوصفي منهجًا للدراسة لملاءمته الهدف المحدد.

مجتمع الدراسة:

تألَّف مجتمع الدراسة من معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية بمكتب تعليم الدائر، وعددهم (69) معلمًا للعام الدراسي 1442- 1443هـ.

عينة الدراسة:

تكوَّنت عينة الدراسة من (30) معلمًا، يمثِّلون (43٪) من مجتمع الدراسة، جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة.

توزيع أفراد العينة:

جدول (1) توزيع أفراد العينة وفقًا لمتغير الخبرة التدريسية

المتغير	العدد		النسبة المئوية
الخبرة التدريسية	أقل من 10 سنوات	9	%30
	10 سنوات فأكثر	21	%70

يتضح من الجدول (1) أن عدد أفراد العينة تتراوح خبرتهم من 1-10 سنوات عددهم (9)، يمثلون (30٪) من إجمالي أفراد العينة، وبلغ عدد أفراد العينة التي تزيد خبراتهم التدريسية عن 10سنوات (21) فردًا، يمثلون (70٪) من إجمالي العينة.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها جرى استخدام الملاحظة كأداة لجمع البيانات

الهدف: الكشف عن مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات الداعمة لتنمية معايير العمليات الرياضية لدى طلاب المرحلة الابتدائية العليا وفقًا للإطار التخصصي لمجال تعلم الرياضيات الصادر عن هيئة تقويم التعليم والتدريب.

إجراءات بناء بطاقة الملاحظة:

1-قراءة الأدب التربوي والدراسات السابقة التي تناولت معايير العمليات بشكل عام ومعايير العمليات الوطنية، منها الإطار التخصصي لمجال تعلم الرياضيات الصادر عن هيئة تقويم التعليم والتدريب (2019).

2-تحديد محاور بطاقة الملاحظة التي تمثل معايير العمليات الرياضية وفقًا للإطار التخصصي لمجال تعلم الرياضيات الصادر عن هيئة تقويم التعليم والتدريب (2019).

3-كتابة مجموعة من الممارسات التدريسية الصفية المناسبة لكل محور بالاستفادة من المؤشرات المدونة في الإطار التخصصي.

4-عرض بطاقة الملاحظة على مجموعة من الخبراء في مجال تعليم الرياضيات والمهتمين بمعايير العمليات الوطنية.

5-كتابة الأداة بالصورة النهائية، حيث جاءت بالشكل الآتي:

- المحور الأول: حل المسألة الرياضية، وتضمن 10ممارسات تدريسية.
- المحور الثاني: النمذجة الرياضية والتطبيقات، وتضمن 7 ممارسات تدريسية.
- المحور الثالث: الاستدلال الرياضي: وتضمن 9 ممارسات تدريسية.
- المحور الرابع: التواصل الرياضي، وتضمن 5 ممارسات تدريسية.

صدق بطاقة الملاحظة وثباتها:

صدق المحكمين: للتعرف على صدق أداة الدراسة بعد تعديل صياغتها في صورة ممارسات تدريسية صفية، عُرضت على مجموعة من أساتذة المناهج وطرق تدريس الرياضيات ومجموعة من المشرفين التربويين والمعلمين، وجرى إعادة صياغة بعض الفقرات لغويًا، وعدِّلت بعض الفقرات، واعتمدت الفقرات التي بلغ معدل اتفاق المحكمين عليها (85٪) فما فوق.

ثبات الأداة:

1) معادلة ألفا كرونباخ:

جرى التحقق من الثبات بتطبيق الأداة على عينة استطلاعية عددها (21) معلمًا من خارج عينة الدراسة؛ لحساب معامل الثبات باستخدام ألفا كرونباخ، حيث بلغ (.97)؛ وهو ما يعني أن لها درجة عالية من الثبات.

مستوى الأداء التدريسي: لتحديد فترات مستويات الأداء التدريسي قام الباحثون بتحديد درجة لكل مستوى: عالي (3) درجات، متوسط (درجتان)، منخفض (درجة واحدة)، ثم حساب طول الفترة (3-1) ÷ 3= 0.66. وجاءت الفترات على النحو الآتي:

جدول (2) توزيع الفئات وفقا للتدرج المستخدم في أدوات الدراسة

مستوى الأداء	الفترة
عالٍ	3 -2.34
متوسط	2.33 -1.67
منخفض	1.66-1

عرض النتائج ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الرئيس للدراسة تمت الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول: ما مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات الداعمة لتنمية حل المسألة الرياضية لدى طلاب المرحلة الابتدائية العليا؟ للإجابة عن هذا السؤال جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل ممارسة تدريسية. والجدول التالي يوضح النتائج.

جدول (3): مستوى الممارسات التدريسية الداعمة لتنمية حل المسألة الرياضية

م	الممارسة الرياضية	الممارسة التدريسية	متوسط الأداء	الانحراف المعياري	مستوى الأداء
1	فهم وتحليل المسألة الرياضية وتكوين معنى لها	يحفز الطلاب على تحليل المسائل الرياضية لتحديد المعطيات والمطلوب بها.	1.933	0.787	متوسط
		يوجه الطلاب إلى البحث عن المعلومات الناقصة في المعطيات، واستبعاد المعلومات الزائدة	1.467	0.681	ضعيف
2	التخطيط لحل المسألة الرياضية وحلها باستراتيجيات متنوعة	يوجه الطلاب إلى القيام بتخمينات مبدئية لحل المسألة الرياضية واختبارها في مواقف رياضية.	1.467	0.571	ضعيف
		يوجه الطلاب إلى التفكير في خوارزمية حل المسألة الرياضية وتحديدها بدقة قبل البدء بالحل.	1.400	0.563	ضعيف
		يناقش الطلاب في الإجراءات والعمليات المناسبة لحل المسائل الرياضية ومدى منطقيَّتها.	1.800	0.714	متوسط
		يتيح للطلاب استخدام الآلة الحاسبة في حل المسائل.	1.033	0.183	ضعيف
3	التحقق من صحة حل المسألة الرياضية وتوسيع نطاقها	يتيح للطلاب فرصة التحقق من معقولية حل المسائل الرياضية بطرق متنوعة.	1.567	0.728	ضعيف
		يغير في معطيات المسألة والمطلوب منها لتوسيع تفكير الطلاب	1.900	0.759	متوسط
4	المثابرة في حل المسألة الرياضية	يحفز الطلاب لبذل الجهد والمثابرة أثناء حل المسألة الرياضية.	2.233	0.774	متوسط
		يدعم الطلاب للتغلُّب على الصعوبات التي تواجههم في كل خطوة من خطوات حل المسألة.	2.333	0.711	متوسط
	المتوسط العام للمحور		1.713		متوسط

يتضح من الجدول (3) أن المتوسط العام للمحور بلغ (1.713)؛ وهو ما يظهر أن مستوى الأداء في المحور جاء بدرجة متوسطة، وتفاوتت درجة الممارسات في المحور كله بين الضعيف والمتوسط، حيث حصلت خمس ممارسات على درجة أداء متوسط، وحصلت الخمس الأخرى على درجة أداء ضعيف، وتبين أن الممارسة الأعلى في متوسط الأداء هي: «يدعم الطلاب للتغلب على الصعوبات التي تواجههم في كل خطوة من خطوات حل المسألة»؛ إذ حصلت على متوسط أداء بلغ (2.333) بدرجة متوسطة، في حين كانت الممارسة الأضعف في متوسط الأداء هي: «يتيح للطلاب استخدام الآلة الحاسبة في حلِّ المسائل»، حيث حصلت على متوسط أداء بلغ (1.033) بدرجة ضعيفة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني: ما مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات الداعمة لتنمية النمذجة الرياضية والتطبيقات لدى طلاب المرحلة الابتدائية العليا؟ وللإجابة عن هذا السؤال جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل ممارسة تدريسية. والجدول التالي يوضح النتائج.

جدول (4): مستوى الممارسات التدريسية الداعمة لتنمية النمذجة الرياضية والتطبيقات

م	الممارسة الرياضية	الممارسة التدريسية	متوسط الأداء	الانحراف المعياري	مستوى الأداء
1	تمثيل المواقف الحياتية باستعمال النماذج الرياضية	يصمم أنشطة رياضية تعزز قدرة الطلاب على تحليل المواقف الحياتية وتمثيلها باستعمال اللغة الرياضية والصور والجداول والرسوم البيانية.	1.400	0.623	ضعيف
		يحفز الطلاب على الربط بين التمثيلات الرياضية المتنوعة للمواقف الحياتية واختيار التمثيل المناسب منها بدقة.	1.300	0.535	ضعيف

م	الممارسة الرياضية	الممارسة التدريسية	متوسط الأداء	الانحراف المعياري	مستوى الأداء
2	حل المسألة الواردة في النموذج وتفسير الحل الرياضي في ضوء الموقف الحياتي	يحث الطلاب على حل المسألة الرياضية الناتجة عن نمذجة المشكلة الحياتية بصورة رياضية.	1.367	0.615	ضعيف
		يحفز الطلاب على تفسير الحل الرياضي في سياق الموقف الحياتي الواقعي.	1.500	0.509	ضعيف
3	تأمل نتيجة حل المسألة وتحسين النموذج	يحفز الطلاب على التأمل في منطقية حل الموقف الحياتي باستخدام النموذج الرياضي	1.333	0.479	ضعيف
4	تطبيق الرياضيات في سياقات خارجية	يربط المعرفة الرياضية بالعلوم الطبيعية والتقنية والهندسية .	1.333	0.607	ضعيف
		يبين للطلاب التطبيقات الحياتية للموضوعات الرياضية في الدرس.	1.967	0.718	متوسط
	المتوسط العام للمحور		1.46		ضعيف

يتضح من الجدول (4) أن المتوسط العام للمحور بلغ (1.46)، وهو ما يظهر أن مستوى الأداء في المحور جاء بدرجة ضعيفة، وتبين أن درجة الممارسات في المحور كله جاءت بدرجة ضعيفة، باستثناء ممارسة واحدة فق، وهي: «يبين للطلاب التطبيقات الحياتية للموضوعات الرياضية في الدرس»، حيث حصلت على متوسط أداء بلغ (1.967) بدرجة أداء متوسط.

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث: ما مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات الداعمة لتنمية الاستدلال الرياضي لدى طلاب المرحلة الابتدائية العليا؟ وللإجابة عن هذا السؤال جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل ممارسة تدريسية. والجدول التالي يوضح النتائج.

جدول (5): مستوى الممارسات التدريسية الداعمة لتنمية الاستدلال الرياضي

م	الممارسة الرياضية	الممارسة التدريسية	متوسط الأداء	الانحراف المعياري	مستوى الأداء
1	**بناء التخمينات والحجج الرياضية ونقدها**	يحفز الطلاب على بناء التخمينات المتعلقة بالخواص والعلاقات الرياضية لاستنتاج البراهين الرياضية وتبريرها.	1.167	0.461	ضعيف
		يوجه الطلاب إلى الحكم على صحة برهان رياضي معطى واكتشاف أوجه الصواب والخطأ مع التبرير.	1.300	0.535	ضعيف
		يشجع الطلاب على إبداء آرائهم في الحجج الرياضية والحلول المطروحة ونقدها.	1.733	0.692	متوسط
		يحث الطلاب على تقديم حجة أو برهان عملي (الرسوم، الصور، القياس، القص، طي الورق،..) لإثبات صحة الاستنتاجات والعلاقات الرياضية.	1.200	0.407	ضعيف
2	**تبرير النتائج والإجراءات الرياضية**	يشجع الطلاب على تبرير النتائج والخطوات المستخدمة في حل المسائل باستخدام خصائص العمليات المتنوعة.	1.600	0.724	ضعيف
		يتيح للطلاب تأمل الأفكار والاستنتاجات والإجراءات الرياضية والاستدلال على صحتها.	1.567	0.728	ضعيف

م	الممارسة الرياضية	الممارسة التدريسية	متوسط الأداء	الانحراف المعياري	مستوى الأداء
3	**تطبيق الاستدلال الاستقرائي والاستنتاجي**	يشجع الطلاب على البحث والاستقصاء لاكتشاف الأنماط والبنى الرياضية وتمييزها.	1.600	0.675	ضعيف
		يتيح للطلاب فرصة لملاحظة الاستدلال المتكرر لاستنتاج العلاقات الرياضية وخوارزميات الحل المتنوعة	1.600	0.675	ضعيف
		يشجع الطلاب على استخدام تبريرات مختلفة لإثبات صحة المسائل الرياضية.	1.500	0.682	ضعيف
	المتوسط العام للمحور		1.474		ضعيف

يتضح من الجدول (5) أن المتوسط العام للمحور بلغ (1.474)، وهو ما يظهر أن مستوى الأداء في المحور جاء بدرجة ضعيفة، حيث كانت درجة الممارسات في المحور كله بدرجة ضعيفة سوى ممارسة واحدة فقط هي: «يشجع الطلاب على إبداء آرائهم في الحجج الرياضية والحلول المطروحة ونقدها»، حيث حصلت على متوسط أداء بلغ (1.733) بدرجة أداء متوسط.

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الرابع: ما مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات الداعمة لتنمية التواصل الرياضي لدى طلاب المرحلة الابتدائية العليا؟ وللإجابة عن هذا السؤال جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل ممارسة تدريسية. والجدول التالي يوضّح النتائج.

جدول (6): مستوى الممارسات التدريسية الداعمة لتنمية التواصل الرياضي

م	الممارسة الرياضية	الممارسة التدريسية	متوسط الأداء	الانحراف المعياري	مستوى الأداء
1	**إيصال الأفكار الرياضية إلى الآخرين**	يشجع الطلاب على استخدام لغة الرياضيات الصحيحة لشرح تفكيرهم وأساليب واستراتيجيات الحل المتنوعة.	1.500	0.6823	ضعيف
		يتيح للطلاب فرصة التعبير عن أفكارهم الرياضية شفهيًا أو كتابيًا باستخدام تمثيلات متنوعة (النماذج، الصور، الجداول، اليدويات، ...)	1.500	0.6823	ضعيف
		يحث الطلاب على استخدام الرموز الرياضية في التعبير عن خواص المفاهيم الرياضية والعلاقات بينها.	1.670	0.711	متوسط
2	**فهم أفكار الآخرين ومناقشتها**	يتيح للطلاب قراءة الرموز والعبارات الرياضية بدقة لإدراك دلالة المفاهيم المتضمنة بها.	2.100	0.712	متوسط
		يشجع الطلاب على استنتاج المفاهيم الرياضية وإجراءات الحل المتعددة من تبادل الحوار والمناقشة فيما بينهم بكلماتهم الخاصة.	1.567	0.728	ضعيف
	المتوسط العام للمحور		1.674		متوسط

يتضح من الجدول (6) أن المتوسط العام للمحور بلغ (1.674)، وهو ما يظهر أن مستوى الأداء في المحور جاء بدرجة متوسطة، حيث تفاوتت درجة الممارسات في المحور بين الضعيف والمتوسط، حيث حصلت ثلاث ممارسات على درجة أداء ضعيف، وممارستان حصلتا على درجة أداء متوسط، وتبين أن الممارسة الأعلى في متوسط الأداء هي: «يتيح للطلاب قراءة الرموز والعبارات الرياضية بدقة لإدراك دلالة المفاهيم المتضمنة بها»، حيث حصلت على متوسط أداء بلغ (2.100) بدرجة متوسطة، وتبين أن الممارستين الأضعف في متوسط الأداء هما: «يشجع الطلاب على استخدام لغة الرياضيات الصحيحة لشرح

تفكيرهم وأساليب واستراتيجيات الحل المتنوعة»، و»يتيح للطلاب الفرصة التعبير عن أفكارهم الرياضية شفهيًا أو كتابيًا باستخدام تمثيلات متنوعة (النماذج، الصور، الجداول، اليدويات، ...)»، حيث حصلتا على متوسط أداء بلغ (1.500) بدرجة ضعيفة.

النتائج المتعلقة السؤال الفرعي الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ في مستوى الممارسات التدريسية الداعمة لتنمية المعايير الوطنية للعمليات الرياضية تعزى إلى متغير الخبرة التدريسية؟ للإجابة عن السؤال جرى اختبار الفرضية الآتية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ في مستوى الممارسات التدريسية الداعمة لتنمية المعايير الوطنية للعمليات الرياضية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية. ولاختبار هذا الفرض جرى استخدام اختبار «مان وتني» (Mann- Whitney- U Test). وجاءت النتائج بحسب الجدول (7).

جدول (7) اختبار «مان وتني» (Mann- Whitney-U Test) للتعرف على الفروق بين مستوى الممارسات التدريسية الداعمة لتنمية معايير العمليات الرياضية وفقًا لمتغير الخبرة التدريسية

متغير الدراسة	فئة المتغير	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة sig	دلالتها عند (٠,٠٥)
الخبرة التدريسية	أقل من 10 سنوات	9	15.28	137.50	92.5	0.928	غير دالة
	10 سنوات فأكثر	21	15.60	327.50			

يتَّضح من الجدول أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ في مستوى الممارسات التدريسية الداعمة لتنمية المعايير الوطنية للعمليات الرياضية تعزى إلى الخبرة التدريسية.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

توصلت الدراسة إلى أن مستوى الممارسات التدريسية الداعمة لتنمية المعايير الوطنية للعمليات الرياضية جاء ضعيفًا؛ إذ بلغ المتوسط العام (1.6). وهذه النتيجة –بشكل عام– تتفق مع دراسة الشمري والعريني (2019) التي توصلت إلى تدني مستوى أداء معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية في ضوء توجه البراعة الرياضية؛ وهو التوجه الذي استندت عليه المعايير الوطنية؛ لكنها تختلف عن نتيجتي دراسة كل من خليل (2016) والمالكي وآخرين (2020)، وقد يعزى ذلك إلى الحاجة إلى نشر ما يتعلق بالمعايير الوطنية، وتدريب المعلمين عليها، إضافة إلى أن المعايير الوطنية للرياضيات قدمت بشكل تفصيلي ومتسلسل، وتشمل وصفًا دقيقًا، وتضمن كل معيار ممارسات فرعية فيه مؤشرات عدة، وهذا يستدعي عرضها ومناقشتها في أوساط المعلمين. إضافة إلى ما سبق هناك ممارسات صيغت وقدمت في الإطار الوطني للمرحلة الابتدائية العليا وهي عند التقييم أقرب إلى مراحل أعلى، أو ربما تحتاج توصيفًا وصياغة أخرى، على سبيل المثال: «بناء تخمينات حول الخواص الرياضية بحيث تؤدي إلى البراهين الرياضية»، «ملاحظة الاستدلال المتكرر واستعماله في الوصول إلى التعميمات، وفهم الخوارزميات»، «استخدام الآلة الحاسبة في حلِّ المسائل الرياضية».

أما ما يتعلق بنتائج المعايير منفردة فقد جاء مستوى الممارسات التدريسية الداعمة لتنمية حل المسألة الرياضية متوسطًا، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة الغامدي والخزيم (2017)، حيث توصلت إلى أن مستوى أداء معلمي رياضيات الصف الخامس في ضوء استراتيجية حلِّ المشكلات بمستوى متوسط، وقد يعزى ذلك إلى قصور في الاهتمام بدروس حل المسألة، والتي يخصص لها جزء وعدد من الحصص في كل وحدة دراسية في كتب رياضيات المرحلة الابتدائية العليا، إضافة إلى ذلك قد يكون لانخفاض توقعات المعلمين نحو طلابهم دور في عدم ارتقاء الممارسات التدريسية للمعيار. وجاءت الممارسات التدريسية الداعمة لتنمية معياري النمذجة الرياضية والاستدلال الرياضي في مستوى ضعيف؛ وهذا يتسق مع نتائج الاختبارات الدولية (TIMSS 2019) التي أظهرت انخفاض مستوى الطلاب في المشاركة الدولية. وما يتعلق بالتواصل الرياضي جاء مستوى الممارسات التدريسية للمعيار متوسطًا، وهذا يتفق مع نتيجة دراسة خليل (2016) وريان والنفيش (2019) التي توصلت إلى أن مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية العليا جاء متوسطًا، ويختلف مع دراسة الزهراني (2014) التي أشارت إلى انخفاض مستوى ممارسات التواصل لمعلمي المرحلة الثانوية؛ وقد يعزى ذلك إلى تركيز معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية

على عرض جميع أفكار الدرس وقصور في إتاحة الفرصة للطلاب للنقاش، وطرح الأفكار والتعبير بأسلوبهم وطريقتهم الخاصة بما يتناسب مع المرحلة الدراسية. وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسات التدريسية يعزى إلى متغير الخبرة التدريسية، وتختلف هذا النتيجة مع نتيجة دراسة المالكي وآخرين (2020)؛ ويعزى ذلك إلى كون المعايير الوطنية للعمليات الرياضية مجال جديد على الميدان التعليمي، ولم يتح للجميع التدريب عليها.

التوصيات:

بناء على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، نضع التوصيات الآتية:

- تثقيف الميدان التعليمي بالمعايير الوطنية.
- عقد ورش عمل وحلقات نقاش للاطلاع على مضمون معايير الرياضيات الوطنية ومناقشتها.
- تدريب المعلمين على الممارسات التدريسية استنادًا إلى معايير الرياضيات الوطنية.
- تدريب المعلمين على تصميم الأنشطة والمواقف الرياضية التي تتسق مع معايير العمليات.

المقترحات:

بناء على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يمكن إجراء الدراسات المستقبلية الآتية:

- القيام بدراسات (كمية ونوعية) لتقييم واقع الممارسات التدريسية الداعمة للمعايير الوطنية للعمليات وفقًا للتوزيع الوارد في الإطار التخصصي للرياضيات.
- القيام بدراسة لتقييم مستوى الطلاب في المعايير الوطنية للعمليات الرياضية.
- تحليل كتب الرياضيات المدرسية في المراحل المختلفة وفقًا للمعايير الوطنية للعمليات الرياضية.

المراجع:

أولاً– المراجع العربية

أبو زينة، فريد كامل. (2010). تطوير مناهج الرياضيات المدرسية وتعليمها. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

أبو سارة، عبد الرحمن محمد وكفافي، وفاء مصطفي وصالحة، سهيل حسين. (2019). تنمية مكونات البراعة الرياضية لتلاميذ الصف السادس الأساسي في فلسطين باستخدام النمذجة الرياضية القائمة على تطبيقات «الحاسوب التفاعلي–الواقع المعزز». المجلة الدولية للتعليم بالإنترنت. 1. 65-128.

أبو شتات، محمد سمير. (2018). فاعلية بيئة تعليمية قائمة على الألعاب المحوسبة في تنمية المفاهيم والتواصل الرياضي لدى طالبات الصف السابع الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. غزة.

البلوي، عايد بن علي. (2016). مستوى صعوبة خطوات استراتيجية حلّ المسألة الرياضية اللفظية لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين. مجلة كلية التربية. جامعة بورسعيد. (19). 81-100.

بيومي، ياسر عبد الرحيم ودومة، أسامة السيد. (2017). فعالية استخدام الفيسبوك في تدريس الرياضيات لإكساب بعض مهارات النمذجة الرياضية لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري. مجلة كلية التربية. جامعة طنطا. 65(1). 203-296.

جريش، مني فرحات والبعلي، رانيا سعد. (2018). فعالية النمذجة الرياضية في تنمية القدرة على التفكير الإبداعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الحساب. مجلة كلية التربية. جامعة بنها. 29(115). 130-161.

الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات. (2022). توصيات المؤتمر العلمي الثامن العشر (الدولي الثالث). 12-14 فبراير. 25-40.

الحارثي، فاطمة سعد والعطاب، نادية محمد. (2021). فاعلية استراتيجية السقالات التعليمية في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. رابطة التربويين العرب. (129). 195-253.

الحربي، حمدان والسبيعي، معيوف. (2013). علاقة الاستدلال الرياضي بالتحصيل في مادة الرياضيات والتفوق الأكاديمي. عالم التربية. المؤسسات العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية. 14(44). 215-248.

حمادنة، مؤنس والترعاني، إيمان. (2017). أثر استخدام استراتيجية بوليا في تدريس المسألة الرياضية اللفظية في مقدرة طلبة الصف الثامن الأساسي على حلها في مدارس البادية الشمالية الشرقية. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. جامعة دمشق. كلية التربية. 15(2). 140-167.

الحنان، أسامة محمود. (2018). برنامج قائم على البراعة الرياضية لتنمية مهارات الترابط الرياضي والميل نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية. جامعة أسيوط. 34(11). 709-784.

خليل، إبراهيم بن الحسين. (2016). الممارسات التدريسية لمعلمي رياضيات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في ضوء مكونات القوة الرياضية. رسالة التربية وعلم النفس. الجمعية السعودية للعلوم النفسية والتربوية. جامعة الملك سعود. (54). 151-172.

خليوي، أسماء بنت فرج. (2019). مستوى الاستدلال لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض: دراسة مقارنة. مجلة العلوم التربوية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. 20. 169-238.

الربيع، هديل صلاح وأبو سنينة، عودة عبدالجواد. (2020). أثر استخدام استراتيجية حل المسألة الرياضية في التحصيل والدافعية نحو مبحث الرياضيات لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية. المركز القومي للبحوث في غزة. 4 (2). 75-89.

الرويس، عبد العزيز محمد. (2011). دراسة تحليلية لمعياري الترابط والتواصل الرياضي في مصفوفة المدي والتتابع للرياضيات خلال الصفوف 1-8 في المملكة العربية السعودية. مجلة التربية. جامعة الأزهر. 2 (145). 377-409.

رياني، علي حمد والنفيش، تقية حزام. (2019). واقع استخدام مهارات التواصل الرياضي لدى معلمي الرياضيات بمحافظة شروره. مجلة العلوم التربوية والنفسية. جامعة القصيم. 13(2). 464-497.

الزهراني، حنان سعيد. (2019). أثر استخدام منصة تعليمية في تنمية بعض مهارات التواصل الرياضي لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الباحة. مجلة كلية التربية. جامعة أسيوط. 35(12). 388-420.

الزهراني، محمد بن مفرح. (2014). الممارسات التدريسية الداعمة لتنمية التواصل الرياضي لدى المتعلمين ومدى توفرها في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية. مجلة تربويات الرياضيات. الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات. 17(5). 131-166.

سعيد، محمد عبد الفتاح. (2016). أثر استخدام النمذجة الرياضية في تنمية المعرفة المفاهيمية والإجرائية وحل المشكلات الهندسية لدى الطلاب المعلمين. مجلة تربويات الرياضيات. الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات. 19 (7). 230-262.

السعيدي، حنان أحمد. (2013). فاعلية استخدام النمذجة في تنمية مهارات حل المسألة اللفظية لدى التلميذات بطيئات التعلم بالمرحلة الابتدائية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. رابطة التربويين العرب. 34(3). 196-223.

الشريف، خالد محمد. (2021). الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية استنادًا إلى نموذج جودة التدريس وأثرها على اتجاهات الطلبة نحو الرياضيات. مجلة تربويات الرياضيات. الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات. 24(3). 255-287.

الشلهوب، سمر عبد العزيز. (2018). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في اكساب معلمات الرياضيات مهارات استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريسهن وأثر ذلك على تنمية مهارات حل المشكلة لدى طالباتهن. مجلة جامعة أم القري للعلوم التربوية والنفسية. 10(1). 211-259.

الشلهوب، سمر عبد العزيز. (2019). أثر استخدام شبكات التواصل الاجتماعي على تنمية التحصيل والاحتفاظ بالتعلم والتواصل الرياضي الإلكتروني لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. مجلة التربية. جامعة الازهر. 182(2). 231-275.

الشمري، عفاف بنت عليوي والعريني، حنان بنت عبدالرحمن. (2019). واقع الممارسات التدريسية لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء البراعة الرياضية. مجلة تربويات الرياضيات. 22 (6). 85-137.

الشهري، ظافر بن فراج. (2016). مستوى تمكن طلبة الصف الثالث الثانوي لتفكير الاستدلال الرياضي. مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية. 27. 173-186.

الشهري، ظافر بن فراج. (2019). أثر استراتيجية فكر – زاوج – شارك على تنمية مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية واختزال قلق حلها لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة العلوم التربوية. جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز. 4(2). 97-126.

الشهري، نورة فائز والسلولي، مسفر سعود. (2016). أثر استراتيجية التدريس بالنمذجة على تنمية مهارات

حلِّ المسألة الرياضية لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي. مجلة تربويات الرياضيات. الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات. 19(11). 6-44.

الصمادي، محارب علي والنقيب، رحاب منصور. (2017). الاستراتيجيات التي تستخدمها معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية لتمكين التلميذات من الفهم العميق لبنية المسألة الرياضية اللفظية. مجلة دراسات وأبحاث المجلة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية. (26). 70-91.

عبد البر، عبد الناصر محمد. (2018). فاعلية التعليم المتمايز في تنمية التحصيل الفوري والمرجأ ومهارات حل المسألة الرياضية لدى التلاميذ بطيئ التعلم بالمرحلة الابتدائية. مجلة تربويات الرياضيات. الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات. 21(12). 6-55.

عبد القادر، أيمن مصطفي. (2018). فاعلية تدريس الرياضيات باستخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير البصري والتواصل الرياضي لدى طلاب الصف الأول المتوسط. مجلة تربويات الرياضيات. الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات. 21(9). 123-191.

العريني، حنان بنت عبد الرحمن. (2017). صعوبات حل المسائل الرياضية اللفظية لدى طالبات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات. مجلة العلوم التربوية. جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز. 2(2). 154-178.

العسيري، فاطمة بنت علي. (2016). فاعلية استخدام النمذجة الرياضية في تنمية الاستدلال الرياضي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

العصيمي، أحلام خالد. (2021). فاعلية استخدام شبكات التفكير البصري في تنمية مهارات التواصل الرياضي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. رابطة التربويين العرب. (135). 117-168.

علي، أمال محمود وقنديل، عزيز عبدالعزيز وزهران، العزب محمد. (2019). تنمية مهارات التواصل الرياضي في الهندسة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. مجلة تربويات الرياضيات. الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات. 22(3). 311-333.

الغامدي، محمد بن سعيد والخزيم، خالد بن محمد. (2017). تقويم الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالصف الخامس الابتدائي في ضوء استراتيجية حل المشكلات بمدينة الطائف. مجلة تربويات الرياضيات. 20 (2). 143-188.

الغصون، أسماء عارف. (2019). فاعلية وحدة دراسية في الرياضيات قائمة على نموذج STEM في تنمية مهارات التفكير الرياضي وحل المسألة الرياضية والدافعية نحو تعلم الرياضيات. رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة اليرموك.

القطافين، أماني اشتيوي ومقدادي، أحمد محمد. (2021). فاعلية برنامج تعليمي يستند إلى نظرية تريز في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية لدى طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن. المجلة التربوية الأردنية. الجمعية الأردنية للعلوم التربوية. 6(3). 314-336.

الكبيسي، عبد الواحد حميد والمشهداني، هند. (2016). أثر استراتيجية المفاهيم الكرتونية في التحصيل والتواصل الرياضي لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مادة الرياضيات. مجلة جامعة النجاح للأبحاث- العلوم الإنسانية. جامعة النجاح الوطنية. 30(1). 87-124.

الكبيسي، عبدالواحد حميد وعبدالله، مدركة صالح. (2015). القدرات العقلية والرياضيات. عمان: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.

اللحياني، هاني صلال. (2019). صعوبات مهارات التواصل الرياضي لدى طلبة المرحلة المتوسطة: دراسة تحليلية. مجلة القراءة والمعرفة. جامعة عين شمس. (212). 291-329.

المالكي، عماد بن عبد الله والسلولي، مسفر بن سعود. (2018). مستوى ممارسات التدريس لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية في ضوء معايير تعليم وتعلم الرياضيات. مجلة تربويات الرياضيات. الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات. 21(2). 135-160.

المالكي، مفرح وعواجي، محمد وخليل، إبراهيم. (2020). الممارسات التدريسية لمعلمي ومعلمات رياضيات المرحلة المتوسطة في ضوء. مجالات المعرفة وفقًا للاختبارات الدولية TIMSS2015. مجلة كلية التربية- جامعة بنها. 31(121). 116-144.

المطيري، مشعل مانع. (2022). مستوي اتساق كتب الرياضيات للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية مع المعايير الوطنية لعمليتي الاستدلال والتواصل الرياضي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القصيم.

مكاوي، رائفة إبراهيم. (2019). فاعلية استراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات التواصل الرياضي وبعض عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة دمياط.

النذير، محمد بن عبدالله وخشان، خالد بن حلمي والسلولي. (2012). استراتيجيات فاعلة في حل المشكلات الرياضية، تطبيقات على مرحلة التعليم الأساسي. مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات. مطابع جامعة الملك سعود.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2019). الإطار التخصصي لمجال تعليم الرياضيات. مكتبة الملك فهد الوطنية. الرياض. المملكة العربية السعودية.

Arabic References:

Abdulbir, A. (2018). The effectiveness of differentiated education in developing immediate and delayed achievement and solving mathematical problems skills among slow learners at primary stage. *Journal of Math Education*. Egyptian Council of Mathematics Education. 21(12), 6-55.

Abdulqader, A. (2018). The Effectiveness of Teaching Mathematics Using Electronic Mental Maps in Developing the Skills of Visual Thinking and Mathematical Communication among Students in the First Grade Intermediate. *Journal of Math Education*. Egyptian Council of Mathematics Education. 21(9), 123-191.

Abu Shatat, M. (2018). *The Effectiveness of an Interactive Environment Based on Computerized Games in Developing Basic Concepts of Mathematics for the Seven Graders Students*. Unpublished MA Dissertation. Islamic University. Ghaza.

Abu Zainah, F. (2010). *Developing School Math Curricula and Teaching*. Aman: Dar Wael Publishing.

Alareni, H. (2017). Difficulties of Solving Verbal Math Problems by the Primary School Students from the Viewpoints of Female Teacher. *Journal of Education Science*. Prince Satam bin Abdulaziz University. 2(2), 154-178.

Alasiri, F. (2016). The Effect of Using Mathematical Modeling in Developing Math Reference for Female Ninth-Grade Students. Unpublished MA Dissertation. *Journal of Educational Studies*. Al Imam Mohammed Bin Saudi University.

Albalwi, A. (2016). The level of difficulty in steps of solving verbal mathematical problems strategy by intermediate school students from Teachers' point of view. *College of Education Journal*. Port Said University Faculty of Education. 19, 81-100.

Algamdhi, M. (2017). Evaluation of The Teaching Performance of Mathematics Teachers in Primary Fifth Grade in Taif City in Light of The Problem Solving Strategy. *Journal of Math Education*. 20(2), 143-188.

Alghason, A. (2019). *The Impact of a Mathematical Unit Based on the STEM Model in Developing Mathematical Thinking Skills and Mathematical Problem Solving and Motivation towards Learning Mathematics.* Unpublished PhD. Yarmouk University.

Alhanan, O. (2018). The Effects of Math Proficiency Based on a Program to Develop the Skills of Math Connection and Tendency towards Math at the Primary school. *College of Education Journal*. Assiut University. 34(11), 709-784

Al-Harbi, H., and Al-Subayai, M. The Relationship between Math Inference and Math Academic Achievement. *Education World*. Arab Association for Scientific consultation and Human Resources. 14(44), 215-248.

Al-Harthi, F., and Al-Attab, N. (2021). The Effectiveness of the Educational Scaffolding Strategy in Developing Mathematical Problem-Solving Skills and the Remaining Impact of Learning for Second Grade

lem-Solving skills:

Alosaimi, A. (2021). The Effectiveness of Use Visual Thinking Networks in the Development of

Alqatafeen, A., and Meqdadi, A. (2021). Effectiveness of an Educational Program Based on TRIZ Theory in Developing the Math Problem Solving Skills for 7th Graders in Jordon. *Jordanian Educational Journal*. Jordanian Association for Educational Sciences. 6(3), 314-336.

Alrabia, H. and Abu Sunainah, A. (2020). The effect of using the strategy of solving the mathematical

Alruis, A. (2011). Analytical Study of the Principles of Math Interdependence and Communication in the Matrix of Math Scope and Sequence for Students from First grade to Eight Grade in KSA. *Journal of Education.* Al Azhar University. 2(145), 377-409.

Alsaidi, H. (2013). The Effectiveness of the use of Modeling in the Development of Mathematical Skills to Solve the Issue of Slow-Learning Students of Primary School. *Arabic Studies in Education and Psychology*. Association of Arab Educators. 34(3), 196-223.

Alsamadi, M., and Alnaqeeb, R. (2017). The strategies used by elementary school mathematics teachers to enable female students to understand deeply the structure of verbal mathematical matter. *Arabic Journal for Humanities and Social Sciences.* 1(26), 70-91.

Alshalhwob, S. (2018). The Effect of Using Social Networks in Developing Maintenance, Achievement and Electronic Mathematical Communication among Intermediate Stage Female Students in Riyadh. *Journal of Education*. Al Azhar University. 182(2), 231-275.

Alshalhwob, S. (2018). The effectiveness of a proposed training program in providing the mathematics female teachers with the skills of using multiple intelligences Intermediate Students. *Arabic Studies in Education and Psychology*. Association of Arab Educators. (129), 195-253.

Ali, A., Qindeel, A., and Zahran, A. (2019). Development of Mathematical Communication Skills in Geometry Among Primary Fifth-Grade Students. *Journal of Math Education*. Egyptian Council of Mathematics Education. 22(3), 311-333.

Alkabesi, A., and Abdullah, M. (2015). *Mental Abilities and Math*. Amman. Dar Al-esar Publishers.

Alkabesi, A., and Almshhadani, H. (2016). The effect of strategic concepts cartoon in the achievement of second grade students in mathematics and mathematics contacts. *An-Najah University Research Journal.* An-Najah National University. 30(1), 87-124.

Al-lehiani, H. (2019). The Difficulty in Math Communication Skills for Middle School Students: Analytical Study. *Reading and Knowledge Journal*. Ain Shams University. 1(212), 291-392.

Almalki, E., and Alsaloli, M. (2018). Teaching Practices of Elementary Mathematics Teachers in Light of Teaching and Learning Standards. *Journal of Math Education*. Egyptian Council of Mathematics Education. 21(2), 135-160.

Almalki, M., Awagi, M., and Khalil, I. (2020). Teaching Practices of Intermediate Stage Male and Female Mathematics Teachers in Light of Knowledge Fields According to TIMSS 2015 International Test. *College of Education Journal*. Banha University. 31(121), 116-144.

Almutairi, M. (2022). *The Alignment Level of Mathematics Textbooks for Upper Primary Grades with the National Standards for the Two Processes of Mathematical Reasoning and Mathematical Communication.* Unpublished MA Dissertation. AlQaseem University.

Alnatheir, M., and Khashan, K. (2012). *Effectiveness Strategies in Mathematical Prob-*

determining the level of achieving these standards in the teaching practices of the female teachers of Mathematics at the Secondary stage. *Journal of Math Education*. Egyptian Council of Mathematics Education. 17(5), 166-131.

Applications on Primary Schooling. Center Of Excellence for the Teaching of Science and Mathematics. King Saud University Printing.

Baywmi, Y, and Alsaied, D. (2017). Effectiveness of Using Facebook in Teaching Mathematics to Acquire Some Mathematical Modeling Skills Among First Grade Secondary Female Students. *College of Education Journal.* Tanta University. 65(1), 203-296.

Education and Training Evaluation Commission. (2019). *The Specialized framework for Math Education*.

Egyptian Council of Mathematics Education. (2022). (3rd international) 18th conference ecommendations.

Grish, M., and Albaily, S. (2018). The Effectiveness of Mathematical Modeling in Developing the Ability of Creative Thinking Among Pupils with Learning Difficulties in Arithmetic learning. *College of Education Journal.* Banha University. 29(115), 130-161.

Hamdanh, M., and Turaani, E. (2015). The effect of using the Polya strategy in teaching the verbal math problem on the ability of eighth grade students to solve it in the schools of the northeastern Badia. *Association of Arab Universities Journal for Education and Psychology*: 15(2), 140-167.

Khalil, I. (2016). Teaching Practices Of Mathematics Teachers That Contribute To The Development Of Mathematical Power Among Primary School Pupils. PhD Dissertation. Saudi Association for Psychological and Educational Sciences. King Saud University. 1(54), 151-172

Khliwi. A. (2019). Levels of General Reasoning among Students of Primary Schools, in their teaching and its impact on the retention of education and the development of the spatial and logical mathematical intelligence of their students. *Om Alqura Journal of Psychological and Educational Sciences*. 10(1), 211-259.

Alshamary, A. (2019). The Reality of Teaching Practices among Mathematics Female Teachers in The Primary Stage in The Light of Mathematical Proficiency. *Journal of Math Education*. Egyptian Council of Mathematics Education. 22(6), 85-137.

Alsharif, K. (2021). The teaching practices of mathematics teachers in the Kingdom of Saudi Arabia based on the teaching quality model and its impact on students' attitudes toward mathematics. *Journal of Math Education.* Egyptian Council of Mathematics Education. 24(3), 255-287.

Alshehri , N., and Alsalwli, M. (2016). The Impact of Modeling Teaching Strategy in the Development of Mathematical Problem Solving Skills for Sixth Grade Female Students. *Journal of Math Education*. Egyptian Council of Mathematics Education. 19(11), 6-44.

Alshehri, D. (2016). The Effect of Think-Pair-Share Strategy on Developing Verbal Mathematics Problem Solving Skills and Reducing its Solving Anxiety of the Seventh Grade Students. *Journal of Education Science.* Prince Satam bin Abdul-Aziz University. 4(2), 97-126.

Alshehri, D. (2016). The level of mastering mathematical reasoning thinking of the third grade secondary education students. *King Khalid University Journal of Education*. 27(1), 173-186.

Alzahrani, H. (2019). The Effect of Using an Educational Platform in Developing Some Mathematical Communication Skills Among Secondary School Students in Al-Baha City. *College of Education Journal.* Asyut University. 35(12), 388-420.

Alzahrani, M. (2014). The mathematics teaching practices that supports developing students' mathematical communication,

using a mathematical modeling-based on applications of interactive computer and augmented reality. *International Journal of Internet Education*. 18, 65-128.

ثانياً– المراجع الإنجليزية

California. Department of Education. (2013). *California common core state standards: Mathematics*. California Department of Education. https://cutt.us/SvENQ

Clarkson, G. (2016). *Examining Teacher Candidates Learning and Enactment of Mathematics Teaching Practices A multiple case study* (Doctoral Thesis). University of Maryland, College Park, DOI 10.13016/M20N53.

Common Core State Standards Initiative. (2010). *Common core state standards initiative: Preparing America's students for college and career.* Common Core State Standards. Retrieved from http://www.corestandards.org

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L., & Fishbein, B. (2020). TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/international-results/

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2014). *Principles to actions: Ensuring mathematical success for all.* Reston, VA: NCTM.

National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. https://www.nctm.org/standards

Özcan, Z. Ç., İmamoğlu, Y., & Bayraklı, V. K. (2017). Analysis of sixth grade students' think-aloud processes while solving a non-routine mathematical problem. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(1).144 129- . https://doi.org/10.12738/estp.2017.1.2680

Peltier, C., & Vannest, K. J. (2016). Schema-based strategy instruction and the mathematical

Grade Six, in Riyadh: A Comparative Study. Comparative study. *Journal of Educational Studies*. Al Imam Mohammed Bin Saudi University. 1(20), 169-238.

King Fahad National Liberary. Riyadh. Kingdom of Saudi Arabia.

Makawi, R. (2019). *The Effectiveness of Problem Solving Strategy in Developing Mathematical Communication Skills and some Mind Habits among Preparatory Stag Students*. Unpublished MA Dissertation. Dumyat University.

Mathematical Communication Skills at the Sixth Grade Pupils in Makkah. *Arabic Studies in Education and Psychology*. Association of Arab Educators. (135), 117-168.

question of achievement and motivation towards mathematics in the tenth grade students in Jordan. *Journal of Psychological and Educational Sciences.*National Center for Research. Ghaza. 4(2), 75-89.

Rayani, A., and Alnafish, H. (2019). The Reality of the Use of Math Communication Skills by Math

Saeed, M. (2016). The Effect of Using Mathematical Modeling in Developing the Conceptual and Procedural Knowledge and Solving Geometrical Problems among Student Teachers. *Journal of Math Education*. Egyptian Council of Mathematics Education. 19(7), 230-262.

Soheil, H. (2019). Developing mathematical proficiency strands among sixth grade students in Palestine

Teachers In Sharurah District. *Journal of Psychological and Educational Sciences*. Qaseem University. 13(2), 464-479.

problem-solving performance of two students with emotional or behavioral disorders. *Education & Treatment of Children,* 39(4), 521–544. https://doi.org/10.1353/etc.2016.0023

Xenofontos, C., & Andrews, P. (2014). Defining mathematical problems and problem solving: Prospective primary teachers' beliefs in Cyprus and England. *Mathematics Education Research Journal*, 26(2), 279-299. https://cutt.us/XXdlJ

تشكيل القارئ الضمني في بائية النابغة الذبياني

.Formation of The Implied Reader in Al-Nabigha Al-Dhubyani's B poem

د. محمد بن علي الشهري

أستاذ الأدب والنقد المساعد بقسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والفنون، جامعة حائل

Dr. Mohammad Ali Al-Shahri

Professor of Literature and Criticism, Department of Arabic Language

College of Arts, University of Hail

(قُدم للنشر في 09/ 05/ 2022، وقُبل للنشر في 03/ 10/ 2022)

الملخص

تحاول هذه الدراسة الكشف عن مفاهيم جديدة في النص الجاهلي، مستعينة بآليات نظرية التلقي والتأويل، واختارت الدراسة نصاً للشاعر الجاهلي النابغة الذبياني، حيث وقفت مع قصيدته البائية التي مدح بها النعمان بن المنذر معتذراً، وتحاول الدراسة مقاربة هذا النص وفق مفهوم القارئ الضمني وتشكيلاته في الكشف عما تضمنه النص من مفاهيم وصور عميقة، وما وراء التشبيه والاستعارة من معاني عميقة؛ من خلال استكناه الحوارات الداخلية والخارجية في النص، وكذلك ما وراء الفجوات والفراغات، وما تضمنته من تأويلات ورموز تشي بتعدد القراءات لهذا النص الإبداعي.

الكلمات المفتاحية: النابغة الذبياني، القارئ الضمني، التلقي، نقد أدبي، شعر جاهلي.

Abstract:

This study tries to reveal new concepts in the Arabic pre-Islamic text, using the reception theory. This study chose a text for the pre-Islamic poet Al-Nabigha Al-Dhubyani, where he praises with his poem by al-Nu'man bin al-Mundhir king and apologizes to him. the study tries to approach this text according to the concept of multiple readings of this creative text.

Keywords: Al-Nabigha Al-Dhubyani, Arabic Poetry, Pre-Islamic Poetry, Ancient Arabic Literature, Reception Theory, The Implied Reader

مقدمة:

مهدت الدراسات النقدية لرواد نظرية التلقي والتأويل في مدرسة كونستانس الألمانية وخاصة لدى فولفغانغ إيزر؛ الطريق لدراسات معمقة تلتفت إلى أهمية القارئ في فهم النصوص وتذوقها جمالياً، ولعل أهم بوادر هذه الدراسات هو كتاب (القارئ الضمني) لإيزر، ثم كتاب (فعل القراءة)، حيث شرح إيزر رؤيته حول إنتاج المعنى، وأنه يكون نتيجة التفاعل بين النص والقارئ.

في هذه الدراسة نحاول الإفادة من نظرية التلقي في الكشف عن القارئ الضمني في واحدة من القصائد الجاهلية الرائدة، وهي بائية النابغة الذبياني في الاعتذار، إذ شكلت هذه القصيدة حالة فريدة لظهور القارئ الضمني لما تتضمنه القصيدة من فجوات وفراغات معرفية، وما يمكن أن نسميها الشفرات الخفية بين المبدع والمتلقي.

تقوم الدراسة على ركنين أساسيين، الأول يتعلق بالتمهيد النظري للقارئ الضمني لكونه أحد أهم مفاهيم التلقي، في محاولة للتأكيد على أهمية هذا المفهوم الاجرائي وأدواته النقدية، حيث تناولت الدراسة مفاهيم القارئ النموذجي عند ريفاتير، والقارئ الخبير الذي يتعامل مع النصوص بوصفها وثائق أفكار وأحاسيس تنقلها اللغة، ثم القارئ المقصود الذي وجه المبدع إليه النص حين ظهوره المبدئي، وصولاً إلى القارئ الضمني.

ويتضمن المهاد النظري كذلك الحديث عما يسمى بالفجوات أو الفراغات التي تعدُّها نظرية التلقي بنّية ديناميكية في النّص، لأنها تعتمد على فكرة الضياء والظلام، والكشف والخفاء، والشيء المفقود في النص هو ما يحث القارئ على ملء تلك الفجوات.

أما الركن الثاني في هذه الدراسة فهو التطبيق، ويبدأ بمناقشة القصة الضمنية في هذه القصيدة وإشكالاتها، حيث أن القصة المسكوت عنها في هذا النص هي المفتاح الرئيس للفهم العميق لهذا النص الإبداعي الخلاَّق، كما نقف في هذا الجزء عند الحوارات التي تضمنها النص، وضمائر المخاطب والمتكلم، حيث يظهر كيف أسهمت استراتيجية الحوار في تشكيل القارئ الضمني.

كذلك تكشف الفجوات والفراغات التي تضمنها هذا النص عن أساليب فنية وصور عميقة تختفي بين تلك الفجوات ولا يسدها إلا القارئ الواعي المدرك لقصة الوشاية بالنابغة وما صاحبها من أحداث.

كما تُسهم الصورة العميقة في خلق متعة جمالية مثيرة في هذا النص، لأن التأويلات والتفسيرات والقراءات المتعددة تستدعي كذلك متعة جمالية متعددة في النص، لأنها تستلزم الكثير من التأويلات والتفسيرات، واستخراج الدلالات الكامنة وراء هذا النص.

المهاد النظري:

أصبح الاهتمام بالمتلقي أكثر وضوحاً في النظريات الأدبية الحديثة، فقد أفضى الجدل الذي قام بين المفكرين إلى ضرورة الاهتمام بالجمهور والقارئ في سبر معالم الآثار الأدبية. وبرزت محاولات جادة لاستبدال بؤرة اهتمام النقد بين ثلاثة أضلع لمثلث واحد يمثلها المؤلف، والنص، والقارئ، وفي حين كان المؤلف أو بيئته أو نفسيته أو مجتمعه؛ من المقاربات المهمة الكفيلة بتفسير النص، برزت محاولات أخرى تلقي المهمة ذاتها على كاهل النص، إلى أن انتقلت محاولات لاحقة إلى القارئ أو المتلقي للكشف عن جمالية النص وأسراره.

وكما شاهدنا خلال القرن الماضي تناوبت المناهج النقدية على محاولة إعادة فك شفرات النص الأدبي وإعادة قراءته، ومن المنصف القول إن لكل منهج من هذه المناهج دورٌ في إثراء النقد وتجديده، وكلٌ منها عمل على تصحيح ثغرات ما قبله، أحياناً بالإقصاء والرفض، أو بركوب منطق الحوار مع المحاولات المنهجية المهيمنة أحياناً أخرى. ولست هنا في معرض التفصيل حول هذه المناهج، لكن برزت أهمية هذه المقدمة للدخول إلى هذه الدراسة التي تركز على الضلع الثالث وهو القارئ، في محاولة لدراسة المنجز العربي القديم، وإعادة مقاربته من منطلق القارئ، ومستويات القراءة، مستعيناً بآليات منهج التلقي، مع التركيز على واحدة من هذه الآليات وهي تشكيلات القارئ الضمني.

القارئ الضمني:

والقارئ الضمني هو مصطلح استخدمه فولفغانغ أيزر أحد منظري نظرية التلقي ليصف التفاعل بين النص والقارئ، وهو «مصطلحٌ يصف الشخصية الافتراضية للقارئ الموجه إليها عمل أدبي ما، أو بمعنى نموذج أو دور للقارئ، فيمكن القول إن أي نص يفترض قارئاً مثاليا لديه منطلقات بعينها أخلاقية، ثقافية، متناسبة مع ذلك النص، حتى يمكن له أن يحقق كامل تأثيره عليه، وهذا القارئ نشط كما هو قارئ سلبي على السواء، فالنص يبني استجابة القارئ، ولكن القارئ ينتج كذلك المعنى، ويقع على عاتقة مهمة البناء المستمر» (عز الدين، 2008: 35).

وفي أغلب النصوص الشعرية نجد القارئ يكون ضمنياً؛ لأن الشاعر لا يتوجه إلى قارئ بعينه، ولكنه يتوجه إلى جمهور القراء والمتلقين (مبروك وآخرون. 2013: 186).

يرى أيزر أن مهمة الناقد لا تتمثل في شرح النص بوصفه موضوعاً ولكن شرح الأثر الّذى يتركه النّصّ في القارئ،

ولذلك فالنّصوص تتيح سلسلة من القراءات الممكنة، ويمكن تقسيم مصطلح (القارئ) إلى: قارئ ضمنيّ أو مضمر وقارئ فعلي، والقارئ الضمني هو القارئ الّذي يخلقه النّصّ لنفسه ويعادل شبكة من أبنية الاستجابة تغرينا بالقراءة وبطرائق معينة. أما القارئ الفعلي فهو الّذي يستقبل صوراً ذهنية بعينها أثناء عملية القراءة، هذه الصّور لابدّ أن تتلوّن حتماً بلون مخزون التّجربة الموجود عند هذا القارئ، فتجربة القراءة تختلف باختلاف التّجارب الماضية (سلدن، 1998: 173-174).

والقارئ الضمني؛ «له جذور متأصلة في بنية النص، إنه تركيب لا يمكن بتاتًا مطابقته مع أي قارئ حقيقي» (فولفغانغ أيزر، 1992: 19). «إن هذا الاصطلاح يوحد كل ما قبل بناء المعنى الضمني في النص وإحساس القارئ بهذا التضمين عبر إجراءات القراءة» (سي هولب، 1992: 103)، فمفهوم القارئ الضمني إذن هو «بنية نصية تتوقع حضور متلق دون أن تحدده بالضرورة» (فولفغانغ أيزر، 1992: 30).

إن الحديث عن القارئ الضمني مرتبط أساساً بالفهم، وهو ما يمكن أن نصفه بأنه مشاركة في بلورة المعنى. فمهمته هي السعي لكشف الغامض والمتستر من خلال الواضح المكشوف، أي «اكتشاف ما لم يقله النص من خلال ما قاله» (أبو زيد، 1992: 36)، وفهم هذا الغامض المتستر يتم من خلال التفاعل والتواصل الذي يقيمه المتلقي مع النص.

وقد اشار الناقد والفيلسوف «رومان إنجاردن»، وهو الذي تأثر به «أيزر»، إلى ثلاثة أنواع من القراء أيضاً: القارئ النموذجي، والقارئ الضمني، والقارئ الحقيقي، في حين أن «آيزر»، «يقول في كلمات واضحة أن النص يفرض قارئه في الواقع، فهو يفرق بين القارئ الضمني والقارئ الفعلي. القارئ الضمني ليس هو القارئ ذا الوجود المادي، ليس الشخص الذي يمسك النص في يده ويقوم بعملية القراءة الفعلية. إنه القارئ الذي يخلقه النص» (حمودة، 1998: 289؛ سلدن، 1998: 171-172).

ومن هنا يمكن القول إن القارئ الضمني هو القارئ الملازم لمبدع النص، والذي يقوم المبدع بخلقه أو تصور وجوده عند عملية الإبداع، مراعياً له في كل حركة وسكنة من حركات الإبداع وسكناته، فهو المحرك له، وهو الذي يجعله في الكثير من الأحيان يقدم على فعل شيء، أو يحجم عن فعل شيء، هذا القارئ يملك سلطة تكاد تعلو سلطة المؤلف ذاته، كيف لا؟ وهو الذي يعيد تشكيل النص من ناحية المعنى، لذا يمكننا القول بأنه جزء من المؤلف.

كما أن القارئ الضمني: «ليس له وجود في الواقع، وإنما هو قارئ ضمني، يخلق ساعة قراءة العمل الفني الخيالي. ومن ثم، فهو قارئ له قدرات خيالية شأنه شأن النص. وهو لا يرتبط مثله بشكل من أشكال الواقع المحدد، بل يوجه قدراته الخيالية للتحرك مع النص باحثا عن بنائه، ومركز القوى فيه، وتوازنه، وواضعاً يده على الفراغات الجدلية فيه فيملؤها باستجابات الإثارة الجمالية التي تحدث له» (إبراهيم، 1984: 103).

ويميل الدكتور إدريس بالمليح إلى توسيع أنواع القارئ بتحديد أربعة أنماط من القراء:

* القارئ النموذجي الذي استعمله المفكر الأسلوبي مكاييل ريفاتير ليحدد في ضوئه مظاهر القراءة الأسلوبية التي تتطلب شخصا متمرسا كل التمرس بنظام لغة الشعر، ومدركاً لطبيعة الاختلاف بين هذه اللغة واللغة اليومية.

* القارئ الخبير، ويتلخص فعله بالسعي الدائم إلى إخصاب مضامين النصوص التي تعتبر وثائق أفكار وأحاسيس تنقلها اللغة.

* القارئ المقصود، وهو من توجه إليه النص حين ظهوره المبدئي، أي الذات الجماعية التي عاشت الأوضاع التاريخية للمبدع، ثم الذات التي تشكل استمراراً مباشراً للنص، وتقمصاً جديداً لفعله، في إطار نوع من التكامل بينهما.

* القارئ الضمني، ويرى الدكتور بلمليح أن امبرتو ايكو هو أول باحث حدد هوية هذا القارئ، إذ يمثل المقصد الذي يوصله نشاطه التعاوني إلى استخراج مايفترضه النص ويعدنا به، لا ما يقوله النص في حد ذاته، إضافة إلى ملئه الفضاءات الفارغة وربطه مع ما يوجد في النص بغيره مما يتناص معه (2004: 4-5).

إن فكرة القارئ الضمني عند «أيزر» التي تعتمد على مبدأ الفراغ تناقض الرأي الذي يعتمد على مفهوم الامتلاء، الذي يعني أن «النصوص ينظر إليها باعتبارها ممتلئة مسبقاً بالمعنى (لحمداني، 2003: 13).

والواقع أن عملية التواصل لا تحدث إلا بوجود تلك الفراغات، فإذا كان النص ممتلئاً بالمعنى، فلن يكون هناك مجال للقارئ الضمني للكشف عن أسرار النصوص، فالتواصل «عملية لا يحركها أو ينظمها قانون مسبق، بل تفاعل مقيد وموسع ومتبادل بين المعنى الواضح والمعنى الضمني بين الكشف والخفاء. إن الشيء الخفي يحرض القارئ على الفعل، ويكون هذا الفعل مضبوطاً بما هو ظاهر، ويتغير الظاهر بدوره عندما يخرج المعنى الضمني إلى الوجود. وكلما سد القارئ الثغرات بدأ التواصل، وتعمل الثغرات كالمحور الذي تدور حوله العلاقة بين القارئ والنص (فولفغانغ أيزر، 1992: 8-9).

الفجوات:

للفجوات خاصية جمالية عند تكوين المعنى وهي تشمل العناصر التالية: «الأفكار الغامضة، الرموز المبهمة، الألغاز، الإيحاءات الضمنية، المفارقات، التناقضات، ثم البياض مثل

الحذف أو الانقطاع والتوقف (عمري، 2009: 35).

واعتبرت جمالية التلقي الفجوات أو الفراغات» بنّية ديناميكية في النّص، لأنّها المجال الخصب الذي تتولى القراءة إثراءه في لعبة الضياء والظلام الّتي يثيرها النّص في اعتماده الكشف والخفاء، التصريح والسكوت، الإشارة والإهمال، لأن الشيء المفقود في المشاهد التي تبدو تافهة والثغرات الّتي تبرز من الحوارات هو ما يحث القارئ على ملء الفراغات».

و»يترك المبدع في النص فجوات أو فراغات عن قصد لاستدعاء الرصيد الذهني للقارئ من أجل ملئها وبالتالي يخلق جو من التفاعل بين النّص، والقارئ الّذي يحقق التواصل من جهة، وفي بناء معنى جديد للنص من جهة أخرى» (مونسي، 2017: 120).

وبعد هذا العرض لمفهوم القارئ الضمني، يتبادر السؤال المهم وهو هل كان للقارئ الضمني حضور في الشعر الجاهلي؟ كما هو معلوم فإن العمل الأدبي ينتج من خلال تعاون طرفين هما (المبدع والمتلقي)، وبين الطرفين علاقة تواصل وتفاهم واندماج، فالمبدع خلال عملية الإنتاج وإبداع عمله يكون القارئ ماثلاً أمامه، ولهذا فهو يراعى مدى قبول هذا المتلقي للعمل من خلال التأثير فيه بالإيجاب أو السلب.

ومن هذا المنطلق يمكن القول أن القارئ الضمني متمثلٌ في أغلب أعمال الشعراء الجاهليين ؛ حيث رأينا في الكثير من أعمال الشعراء أنهم نظروا إلى هذا القارئ باهتمام، ووضعوه في جل اهتماماتهم ، ومع أنه غير موجود في الحقيقة، إلا أنه قارئ ينتسب إلى الواقع الذي يعيشه المبدع للعمل الأدبي، من حيث الزمان والمكان، والأسس والشروط والقواعد النقدية التي وضعها النقاد عند دراسة الأدب الجاهلي، ولهذا فإن صورة وهيئة القارئ الضمني لا تكاد تفارق ذهن المبدع؛ لأنه يعرف من خلاله ماذا يريد أن يقول، وما الأسس والشروط التي يجب توافرها في العمل حتى يقبل بها القارئ؟ فالمبدع يعلم ما يملك هذا القارئ من تجارب وخبرات سابقه تمكنه من التعامل مع النصوص بقدرة وإتقان.

تشكيل القارئ الضمني في بائية النابغة الذبياني

يُعد النابغة الذبياني من فحول الشعر العربي وهو أحد شعراء المعلقات، وصاحب المعلقة الشهيرة التي مطلعها (يا دارَ ميةَ بالعلياءِ فالسندِ) وكانت تُنصب له في سوق عكاظ، وهو شاعرٌ خبيرٌ وناقدٌ وقارئ يُعتد برأيه.

القصة الضمنية وإشكالاتها:

إن القصة المسكوت عنها أو الفجوة في هذه القصيدة هي أن النابغة الذبياني –واسمه زياد بن معاوية بن جابر بن ضباب الذبياني الغطفاني المضري– كان ممن يجالس النعمان بن المنذر ملك المناذرة. والذي من أجله هرب النابغة من النعمان أنه كان والمنخَّل بن عبيد اليشكري جالسين عنده، وكان النعمان دميماً أبرش قبيح المنظر، وكان المنخَّل من أجمل العرب، وكان يُرمى بالمتجردة زوجة النعمان، ويتحدث العرب أن ابني النعمان منها كانا من المنخل. فقال النعمان للنابغة: يا أبا أمامة، صف المتجردة في شعرك؛ فوصفها النابغة وكنّى بها في قصيدته التي مطلعها:

أمِن آل ميَّة رائحٌ أو مغتدي

عجلانَ ذا زادٍ وغير مزودِ

ووصف بطنها وروادفها، فلحقت المنخل من ذلك غيرة، فقال للنعمان: ما يستطيع أن يقول هذا الشعر إلا من جربه. فوقر ذلك في نفس النعمان. وبلغ النابغة ذلك فخافه وهرب فصار في غسان (الأصفهاني، 1952: 14/11). والنص الذي بين أيدينا من عيون الشعر العربي، وقد وصفه غير واحدٍ من النقاد القدامى بأنه من أعظم قصائد الاعتذار في الشعر الجاهلي:

النص (الذبياني، 1985: 73-74):

أتاني أبيتَ اللعنَ أنكَ لُمتني

وتلكَ التي أهتمُّ منها وأنصبُ

فبتُّ كأنّ العائداتِ فرشن لي

هراساً، به يُعلى فِراشي ويُقْشَبُ

حَلَفْتُ، فلم أترُكْ لنَفسِكَ ريبَة

وليسَ وراءَ اللَّهِ للمَرْءِ مَذهَبُ

لئنْ كنتَ قد بُلغتَ عني وشايةً،

لَمُبْلغُكَ الواشي أغَشُّ وأكذَبُ

ولكنني كنتُ امرأً لِيَ جانبٌ

منَ الأرضِ، فيه مستَرادٌ ومطلب

مُلوكٌ وإخوانٌ، إذا ما أتَيتُهُمْ،

أحكمُ في أموالهِمْ، وأُقرّبُ

كفعلكَ في قومٍ أراكَ اصطفيتهم،

فلم ترَهُمْ، في شكر ذلك، أذْنَبُوا

فلا تتركني بالوعيدِ، كأنني

إلى النّاسِ مَطليٌّ به القارُ، أجْرَبُ

ألمْ ترَ أنّ اللهَ أعطاكَ سَورةً

ترى كلّ مَلْكٍ، دونها يتذبذب

فإنكَ شمسٌ، والملوكُ كواكبٌ

إذا طلعتْ لم يبدُ منهنّ كوكبُ

ولستَ بمستبقٍ أخاً، لا تلمهُ

على شَعَثٍ، أيُّ الرّجال المهَذَّبُ؟

فإنْ أكُ مظلوماً؛ فعبدٌ ظلمتهُ

وإنْ تكُ ذا عُتبَى؛ فمثلُكَ يُعتِبُ

ويمكن مقاربة هذا النص من خلال الاستعانة بتشكيلات القارئ الضمني لمحاولة خلق فهم أعمق لهذا النص، والاستعانة بإجراءات التلقي والتأويل للكشف عن المتعة الجمالية في هذا النص الإبداعي الجميل.

وسنركز خلال هذه المقاربة على تقنيات مهمة للكشف عن القارئ الضمني، وهي الحوار أو الديالوج، والفجوات والفراغات، ثم الصورة العميقة وما تضمنته من تشبيهات واستعارات أسهمت في تشكيل المسافة الجمالية لهذا النص.

1- الحوار (الديالوج):

يظهر القارئ الضمني في قصيدة النابغة بآليات حوار مباشر مع الممدوح (النعمان بن المنذر)، ولأن هذا الحوار أساسٌ في هذه القصيدة، يطل برأسه منذ الشطر الأول في المطلع (أتاني أبيتَ اللعنَ أنكَ لمتني)، فعبارة (أبيت اللعن) التي تعني أن الممدوح أبى أن يأتي أمراً يُلعن عليه؛ لا تُقال عادة عند العرب إلا لمن له شأن؛ توضح للقارئ أهمية المخاطب واحتفاء الشاعر به، وكذلك يظهر الحوار مع النعمان في ضمير المخاطب (أنك) وكذلك في الفعل (لُمتني)، وهي استراتيجية مهمة في القصيدة وظفها النابغة منذ المطلع لمحاولة افتتح الخطاب مع الملك بعد مدة العتاب والوعيد الطويلة، وكذلك للتخلص من التوتر الحاصل بين الشاعر والممدوح بعد تلك الحادثة المؤسفة والمحرجة في الثقافة والعادات العربية.

غن استراتيجية الحوار هذه أسهمت بشكل كبير في بناء القارئ الضمني، إذ يحاول الشاعر الاعتماد على هذه الاستراتيجية لتحقيق خاصية التواصل مع الممدوح، وتشكيل معنى جديد ومغاير يحاجج قناعات النعمان السابقة وموقفه من النابغة بعد أن أُلصقت به تلك التهمة.

لهذا يوظف النابغة الحوار في ثنايا القصيدة لغرضه الرئيس وهو (الاعتذار)، ولا عجب إذا عُدت هذه القصيدة من أجمل قصائد الاعتذار في الشعر العربي كله.

في البيت الثالث وبعد الإشارة إلى ما أصابه من الهم والغم، يعود النابغة إلى استراتيجية الحوار مع النعمان بعد أن يُقسم (حلفتُ) تأتي عبارة المخاطب: (فلم أترُكْ لنَفسِكَ ريبَة)، وهو أسلوب جميل يسير ضمن خطوات الإقناع والحجاج، وكأنه يقول: سأُقسم لك أيها الملك، لكي لا يبقى في نفسك شك، وهل وراء القسم بالله عند العرب من شيء (وليسَ وراءَ اللَّهِ للمَرْءِ مَذهَبُ)، فينبغي لك أن تصدق وتقبل اعتذاري.

ثم ترتفع حدة الحوار والتوتر وكأن النابغة يبدأ في سرد الحجج، ويستخدم كلمة الوشاية لوصف هذه الحادثة (لئنْ كنتَ قد بُلغتَ عني وشايةً)، وهو هنا يستعين بالفجوات والفراغات وبالحقيقة المضمرة التي يعلمها القارئ الضمني؛ وهي أن المنخل اليشكري هو من خان الملك، وهو الواشي الأغش والكاذب (لَمُبْلغُكَ الواشي أغَشُّ وأكذَبُ).

هذا الحوار الذي يحاول النابغة من خلاله تبرئة ساحته من هذا الاتهام؛ يتجاوز مجرد الدفاع إلى اتهام المنخّل، وكأنه يجيب عن سؤال القارئ الضمني: إذا كنت لم تفعل هذا فمن فعل؟ ولا شك أن الاتهام الذي يواجهه النابغة كبير جداً، وأي متذوقٍ للشعر الجاهلي، وعلى دراية بأساليب العرب وتقاليدهم؛ يُدرك أن قصيدة النابغة في مدح المتجردة وما تضمنته من وصف حسي لا تدع مجالاً للشك بأن من قال هذا الشعر لا بد وأنه قد فعله على وجه الحقيقة، وهي الحجة التي ساقها المنخل اليشكري أمام النعمان ليوقع النابغة في هذا الفخ المحكم.

ولهذا فالنابغة يوظف الحوار هنا للدفاع عن نفسه بشدة، لأن الحجج ضده قوية جداً وهو كشاعر حكيم وعارف يعلم حجم المشكلة التي أوقع نفسه فيها، خاصة عندما تحدث عن أمور حسية مثل مذاق اللعاب، والأوصاف الحسية والجسدية.

ويستعين في حواره بالحديث عن نفسه وعن قومه وكأنه يقول: هل يمكن أن يصدر هذا من رجل هذه أفعاله وأفعال قومه، ويحاول استدرار عطف النعمان عندما يشبه كرم الغساسنة معه بكرم النعمان (كفعلكَ في قومٍ أراكَ اصطفيتهم) عندما عفا عن قومٍ واصطفاهم، وكأنهم لم يذنبوا، كما يتحدث النابغة عن موقف الغساسنة منه، ووقوفهم معه، وهو أسلوب خطاب جميل يذكر الملك بعفوه وكرمه، وهنا فجوات وفراغات كبيرة، يسوقها الشاعر بإيجاز محاولاً الاعتماد على وعي القارئ الضمني بتلك الأحداث السابقة سواء مع الغساسنة، أو مع غيرهم.

لم تتوقف استراتيجية الحوار هنا، بل إنها تكاد تشتد وتتجاوز الحوار عندما تتحول إلى ما يشبه التوسلات والمناشدات: (فلا تتركني بالوعيدِ)، ثم يكمل الصورة بتشبيه رائع عندما يشبه حاله مع هذه الوشاية بحال البعير الأجرب المطلي بالقار ويتجنبه الناس جميعاً ويبعدونه عن إبلهم، وهي صورة عميقة تتضمن فجوات وفراغات كثيرة، تستلزم أن يملأها القارئ ليصل إلى المتعة الجمالية لهذا النص.

ولا يقتصر الحوار في هذه القصيدة على محاولات الشاعر الدفاع عن نفسه، والمحاججة وإقناع الملك، وإنما يظهر الحوار كذلك في صورة المدح، وليس أيُّ مدح، فهنا أبيات سيخلدها التاريخ العربي، يعدها بعض النقاد من أجمل ما قالته العرب في المدح، والجميل في هذه الأبيات أنها تستخدم أسلوب الخطاب المباشر مع الممدوح:

ألمْ ترَ أنّ اللهَ أعطاكَ سورة

ترى كلّ مَلْكٍ، دونها يتذبذب

فإنكَ شمسٌ، والملوكُ كواكبٌ

إذا طلعتْ لم يبدُ منهنّ كوكبُ

وكأن النابغة يحشد أجمل مهاراته، ومواهبه وخبراته الشعرية في هذا الموقف حتى ظهرت هذه الصور الرائعة في المدح عندما يضع النابغة الملك النعمان في أعلى المراتب بين الملوك فهو الشمس وهم بقية الكواكب.

ويأتي بعد ذلك بيتُ شعري عظيم، هو رمز من رموز البلاغة العربية، وشاهد مهم على براعة الشاعر الجاهلي في التصوير:

ولستَ بمستبقٍ أخاً، لا تلمهُ

على شَعَثٍ، أيُّ الرّجال المهَذَّبُ؟

يتضمن البيت حواراً جميلاً مع النعمان ويخاطبه النابغة فيقول: إن لم تصبر للأخ والصديق على فسادٍ يكون منه؛ لم تُبق لنفسك أخاً؛ إذ لا يخلو الإنسان أن تكون فيه خصلة غير مرضية، ومن عظمة هذا البيت أن عبارة (أيُّ الرّجال المهَذَّبُ؟) أصبحت مثلاً عند العرب! كل هذه الصور تأتي في سياق الحوار مع الملك وهو يخاطبه: لمَّ الله شعثك، أي جمع الله ما تفرق من أمرك وتشتت.

وكما بدأت القصيدة في مطلعها بالحوار؛ تنتهي في البيت الأخير بالحوار، وبحجة قوية جداً، وكأنه يقول للملك: إذا أقنعتك حجتي فأنا عبدٌ ظلمته وأنا راضٍ بذلك، وإن لم تُقنعك مقالتي (وإنْ تكُ ذا عُتبَى) أي ذا رضا ورجوع إلى ما أحبُ من عفوك فمثلك يُعتب ويرضى لما فيك من الكرم والعفو.

إن القصد التواصلي من وراء هذه الحوارات في النص هو البلوغ إلى الثيمة الرئيسة للنص وهي كما ذكرنا (الاعتذار)، من خلال التفاعل بين الشاعر والقارئ الضمني بالتزامن مع تساؤلات القراءة، إذ أن الشاعر ببراعته وحكمته وخبرته وحنكته وعمق تجربته؛ استطاع توظيف هذه الحوارات بشكل مبهر للدفاع عن نفسه، وإبعاد هذه الشبهة عنه، وتجاوز مستوى الإقناع في هذه القصيدة النعمان بن المنذر الذي عفا عن النابغة، إلى مستوى إقناع عام للمجتمع الجاهلي، والنقاد والمتذوقين للشعر الجاهلي حتى أنهم جعلوا هذه القصيدة في أعلى مراتب قصائد الاعتذار في الشعر العربي قاطبة.

2- الفجوات والفراغات في النص:

يُشكل التلقي مجموعة من الجوانب والأُطر والدلالات في النص الأدبي، ولهذا ينطوي النص في عمقه على فجوات وفراغات، ويرى (أيزر) أن استراتيجية النص هي التي تخلق مناطق الفراغ للقارئ ليملأها، وتنقسم مناطق الفراغ إلى نوعين: الأول يحدث في المناطق المفصلية التي يتوقف فيها السرد أو القص، والثاني في مناطق النفي، وهي المناطق التي يتدخل فيها القارئ بناءً على أفق توقعاته، وحقائق الجماعة المفسرة، وعاداتها التي ينتمي إليها لتعديل بعض القيم التي يتوقعها؛ ولكنها لا تحدث، وتشمل هذه التوقعات معايير السلوك والعادات والتقاليد (حمودة، 1998: 330).

وتعد عملية ملء الفراغ جزءاً مهماً من إدراك العمل الأدبي والفني، ولهذا فإن العمل الجمالي لن ينطلق من إطار بنائه المخطط له، كما يحتاج ملء الأماكن الفارغة إلى إبداع، لذا فاللاوعي أو العقل الباطن ليس واحداً ثابتاً في النفس، وإنما يتشكل من إضافات تلقي نتائجها في اختلاف القراءات (مبارك، 1996: 64-65).

ولا شك أن هذا النص الإبداعي الذي بين أيدينا وما يتضمنه من أساليب فنية وصورٍ عميقة؛ يُخفي مجموعة من الفجوات والفراغات الكبيرة التي لا يمكن أن يسدها إلا القارئ الواعي والمدرك لقصة الوشاية بالنابغة وما صاحبها من أحداث، فالقارئ العادي قد لا يبلغ المتعة الجمالية التي يشعر بها القارئ الواعي لوجود فراغات كثيرة في النص يستلزم على القارئ أن يملأها.

والقصيدة في حقيقة الأمر لم تشر إلى القصة سوى إشارة عابرة عندما يصفها الشاعر بـ (الوشاية) في البيت الرابع (لئنْ كنتَ قد بُلغتَ عني وشايةً)، لكن التساؤلات التي تطرحها القصيدة من منظور القارئ العام لم تكن سوى فجوات وفراغات قصدَ الشاعر عمداً عدم الإشارة إليها.

ولهذا تأتي القراءات لهذا النص بمستويات مختلفة، وتختلف عملية ملء الفراغ من قارئ إلى آخر، وهو أمرٌ مشروعٌ حسب

منهج التلقي، ويمكن أن نحدد بعض مناطق الفراغات في هذا النص حسب محورين رئيسين الأول عمق الصورة الشعرية، والثاني نسق التضمين.

3- أثر الصورة العميقة في خلق المتعة الجمالية:

جاءت الصور الشعرية في قصيدة النابغة عميقة جداً، وأسهم هذا العمق بما يتضمنه من تأويلات في خلق متعة جمالية خاصة في هذه القصيدة، ولهذا فإن تلك الفراغات واللاتحديدات التي اتسمت بها تلك الصور؛ تستلزم ملأها بالتأويلات والتفسيرات لتلك الصور، واستخراج الدلالات الكامنة في الصورة وربطها بمعاني القصيدة.

أول الصور التي تظهر في هذا النص قول النابغة في البيت الثاني:

فبتُّ كأنّ العائداتِ فرشن لي

هراساً، به يُعلى فِراشي ويُقْشَبُ

وهنا صورة بلاغية، واستعارة مكنية، حيث حُذف المشبه به، وجاء التشبيه مكنياً، وأُشير إليه ببعض ما هو من خصائص المشبه به، وهو هنا المريض الذي يشتد ألمه ليلاً، وقد حذفه وأشار إليه بالعائدات، وهُنَّ الزائرات في المرض، لأن المقصود تشبيه نفسه لا تشبيه العائدات، ومما زاد من عمق هذه الصورة وتمويلها عبارة (فرشن لي) وذلك زيادة في تمويل آلامه.

وكأن النابغة يقول: كأني لما لا قيته من غضبك، خوفاً ومهابة منك؛ مثل المضطجعٌ على فراش من الشوك، أو بين نبات مليء بالشوك (الهراس)، وهو يتقلب عليه متألماً ومتململاً، ولكي تصبح الصورة مستمرة ممتدة، جاءت كلمة (يُقشبُ) أي يُجدد ويتعاهد بالشوك، دلالة على هذا المشهد المؤلم، لكن من غموض هذه الصورة أن هناك معاني أُخرى ليُقشب، منها المخالطة والمزج، وكأنه مع هذا الشوك الذي يتجدد معه الألم، ممزوج بجسمه مخالطٌ له.

إن عمق الصورة الشعرية في هذا البيت، وما تتضمنه من تأويلات، أدت وظيفتين مهمتين، الاولى هي الكشف عن فراغات النص وفجواته، والثانية هي التجاوب من القارئ الضمني وملء تلك الفراغات، ولهذا جاءت الاستعارة المكنية لكي يطغى الأسلوب الإيحائي على هذا المشهد العميق.

كما أن استخدام الألفاظ الغريبة ولَّد مناطق فراغ كبيرة، فلفظة (هراساً)، و(يقشب) هي أشبه ما تكون بالنقاط العمياء في النص التي تنتظر تدخل القارئ الضمني لتسليط الضوء عليها، وإزالة العتمة عنها بالتفاعل والتأويل والتجسيد، وهو ما يمنح المتلقي طاقة لتفعيل نشاطه القرائي، وإسقاط مخزونه الثقافي لملء تلك الثغرات والفجوات التي أحدثتها هذه الصورة.

ومن الصور العميقة في النص كذلك قول النابغة:

فلا تتركني بالوعيدِ، كأنني

إلى النّاسِ مَطليٌّ به القارُ، أجْرَبُ

يظهر النهي في هذا البيت مفاجئاً، فالمقام مقام مخاطبة الملوك، وعادة لا يُستخدم النهي في مثل هذا المقام، إلا أن الشاعر قصد ذلك وأخرج صيغة النهي عن معناها الحقيقي للدلالة على معنى آخر لا يفهمه إلا المتلقي الواعي بالقصة، فهو وإن استخدم أسلوب النهي فإن المعنى الاسترحام والدعاء.

ثم تأتي الصورة العميقة متضمنة فراغات وفجوات كبيرة، والصورة هنا تتضمن تشبيه النابغة لنفسه بالبعير الأجرب المطلي بالقار الذي يتجنبه الناس ويطردونه عن إبلهم لئلا ينقل العدوى لها بجربه.

وأهم فجوة في النص هنا هو (البعير) الذي لم يّذكر نصاً، لكن جاء بأحد القرائن وهي قوله (مطلي به القار)، و(أجرب)، ولهذا جاءت الصورة بهذا النسق العميق، وجاء التشبيه مربكاً قليلاً للقارئ منذ الوهلة الأولى لأن وجه الشبه لم يظهر، وكذلك استخدامه حرف الجر (إلى) بدلاً من (في)، وهو استخدامٌ عميق و»إنما وقعت فيه إلى موقع في، لأنه إذا كان بمنزلة البعير الأجرب المطلي الذي يخاف عدواه فيطرد عن الإبل، إذا أراد الدخول بينها، كان مبغضاً إلى الناس، فعومل مطلي كذلك معاملة مبغض» (ابن عصفور، 1980).

ولا تخلو هذه الصورة من مدح النعمان، إذ إن الإيحاءات الداخلية للصورة تؤكد مكانته بين الناس ومحبتهم له، فالباعث على نبذ الناس للنابغة هو أن الملك غير راضٍ عنه، ومكانة النعمان بين الناس تستلزم نبذ النابغة والابتعاد عنه.

ومن أبرز الصور العميقة في هذا النص قول النابغة:

فإنكَ شمسٌ، والملوكُ كواكبٌ

إذا طلعتْ لم يبدُ منهنّ كوكبُ

ورغم أن هذه الصورة تبدو من أول وهلة مجرد تشبيه للملك بالشمس، وبقية الملوك بالكواكب؛ إلا أن الشطر الثاني من البيت يضيف عمقاً للصورة، والمقصود هنا ان الملك غطى على جميع الملوك بسمعته وصيته وكرمه وعظمته، بحيث أن مناقبه إذا ذُكرت تكاد تغطي على محاسن أي ملك آخر.

يُعطي التشبيه هنا ميزة كبيرة، وتخلق التأويلات فراغات وفجوات لا نهائية في هذا النص، كل فجوة تتصل بالقارئ

نفسه، وبمستوى القراءة، ويعتمد ملء الفراغ النصي على وجود سياق تنظيمي بين النص والقارئ، لإنشاء المضمون المبتور، وهذا السياق ينبغي أن يبنى من قبل القارئ عن طريق ما يمكن أن نسميها الإشارات والمفاتيح النصية التي يستقيها من داخل النص لاستخراج المعنى الخفي من خلال اكتشاف شفرة النص.

لقد شكلت هذه القصيدة جملة من الفضاءات البيضاء واللاتحديدات التي يقوم فيها القارئ بربط الأجزاء غير المترابطة، وملء الفراغات المتروكة بين ثنايا الرواية، وتبدأ متعة القارئ عندما يصبح منتجاً، إذ يلتقي مع النص والكاتب عند مواضع مشتركة، فيحدث التواصل والتفاعل.

خاتمة:

وأخيراً، يمكن القول إن الاستعانة بالقارئ الضمني كشف عن المساحات المعتمة في بائية النابغة الذبياني، ويمكن الاعتماد على القارئ الضمني وتشكيلاته لكي تكون مفهوماً إجرائياً في التحليل والتفسير لهذا العمل الأدبي البديع.

وقد نجحت مقاربة هذا النص وفق مفهوم القارئ الضمني في الكشف عن موقف الشاعر وحالته اليائسة بعد اتهامه ووقوعه في ذلك المأزق الاجتماعي الخطير، إذ إن ما تضمنته من حوارات وفجوات وفراغات مهَّد لفهم أعمق للنص، وكذلك لما اعتلج في صدر الشاعر، وحرصه على إتقان فن الاعتذار حتى ظهرت القصيدة بهذا الشكل المتسلسل، حيث ترتبت الحجج، وركز الشاعر على الاعتناء بالإقناع لدفع الشبهات عنه.

كما كشفت مقاربة هذا النص عن الصور العميقة في الشعر الجاهلي، تلك الصور التي تتضمن تشبيهات واستعارات تخلق مساحات من التأويلات، وهو ما يوسع فهم القارئ ومشاركته في التفاعل وخلق متعة جمالية جديدة تختلف من قارئ إلى آخر.

إن الفجوات التي تعَّمد النابغة الذبياني أن يُحدثها في هذا النص مثيرة للدهشة والإعجاب، ذلك أنه ساق الحجج لإثبات براءته من تهمة خفية لا تكاد تظهر في النص. هذه البراعة في الاعتذار مع تتالي الحجج، ومدح الملك والثناء عليه، جميعها تستحق المزيد من الدراسة والبحث لإلقاء الضوء على هذه التقاليد الشعرية المذهلة في الشعر العربي القديم، تلك التقاليد التي تحاول مقاربة موضوع القصيدة مع المحافظة على القيم العربية النبيلة، تلك القيم التي تحترم خصوصية المجتمع العربي، ومكانة المرأة المقدسة فيه.

ويمكن أن نجزم بأن هذا الفن الرفيع من الاعتذار لا يمكن أن يتذوقه إلا القارئ الملم بهذه الخصوصية في المجتمع العربي، ذلك القارئ الضمني الذي يمرر له النابغة هذه الرموز، ويصنع له تلك الفجوات ليملأها محققاً تلك المتعة الجمالية.

هل كان أيزر على حق عندما قال إن الكاتب يتخيل قارئاً مفترضاً متخيلاً عندما يبدأ في كتابة النص؟ يبدو أن هذا يتحقق هنا في بائية النابغة، فهنا القارئ الفعلي أو الحقيقي وهو النعمان مقصودٌ بهذا النص، لكن النابغة لا يخاطب فقط ذلك القارئ الفعلي، بل لعل القارئ الضمني هو الأهم في مخيلة النابغة، لأنه قارئ لا نهائي، يخترق المكان والزمان، ويتذوق النص ويشارك في صنع المعنى.

قائمة المصادر والمراجع:

إبراهيم، نبيلة. (1984). القارئ في النص: نظرية التأثير والاتصال. القاهرة: مجلة فصول المصرية. المجلد (5). العدد (1). 101-108

ابن عصفور. (1980). ضرائر الشعر. (الطبعة الأولى).[تحقيق: السيد إبراهيم محمد]. القاهرة: دار الأندلس للنشر والتوزيع.

أبو زيد، نصر حامد. (1992). إشكاليات القراءة وآليات التأويل. بيروت: المركز الثقافي العربي.

الأصفهاني، أبي الفرج. (1952). الأغاني. (الطبعة الثانية). القاهرة: دار الكتب المصرية.

بالمليح، إدريس. (2004). قراءة القصيدة التقليدية. بيروت: المركز الثقافي العربي.

حمودة، عبد العزيز. (1998). المرايا المحدبة من البنيوية إلى التفكيك. الكويت: إصدارات عالم المعرفة.

الذبياني، النابغة. (1985). الديوان. (الطبعة الثانية). [تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم]. القاهرة: دار المعارف.

سلدن، رامان. (1998). النظرية الأدبية المعاصرة. [ترجمة: جابر عصفور]. القاهرة: دار قباء للنشر والتوزيع.

سي هولب، روربت. (1992). نظرية الاستقبال: مقدمة نقدية. (الطبعة الأولى).[ترجمة: رعد عبد الجليل جواد]. اللاذقية: دار الحوار للنشر والتوزيع.

عز الدين، حسن البنا. (2008). قراءة الآخر، قراءة الأنا، نظرية التلقي وتطبيقاتها في النقد الأدبي المعاصر. القاهرة: الهيئة العامة لقصور الثقافة.

عمري، سعيد. (2009). الرواية من منظور التلقي. (الطبعة الأولى). منشورات البحث النقدي ونظرية الترجمة كلية الآداب. جامعة فاس.

فولفغانغ أيزر. (1992). التفاعل بين النص والقارئ. [ترجمة: الجلالي الكدية]. مجلة دراسات سيميائية أدبية لسانية. العدد (7). 7-15.

لحمداني، حميد. (2003). القراءة وتوليد الدلالة، تغيير عاداتنا في قراءة النص الأدبي. (الطبعة الأولى). بيروت: المركز الثقافي العربي.

مبارك، محمد رضا. (1996). استقبال النص عند العرب. (الطبعة الثانية). القاهرة، المؤسسة العربية للطباعة والنشر.

ميروك، مراد عبد الرحمن رضوان منيسي، منصور ضباب. (2013). نظرية الاتصال الأدبي بين التنظير والتطبيق. مركز النشر العلمي. جامعة الملك عبد العزيز.

مونسي، حبيب. (2007). نظريات القراءة في النّقد المعاصر. وهران: منشورات دار الأديب.

Arabic references:

abn ‘esfwr. (1980). dra’er alsh’er. (altb’eh alawla).]thqyq: alsyd ebrahym mhmd[. alqahrh: dar alandls llnshr waltwzy’e.

abw zyd, nsr hamd. (1992). eshkalyat alqra’h walyat altawyl. byrwt: almrkz althqafy al’erby.

alasfhany, aby alfrj. (1952). alaghany. (altb’eh althanyh). alqahrh: dar alktb almsryh.

aldbyany, alnabghh. (1985). aldywan. (altb’eh althanyh).]thqyq: mhmd abw alfdl ebrahym[. alqahrh: dar alm’earf.

balmlyh, edrys. (2004). qra’h alqsydh altqlydyh. byrwt: almrkz althqafy al’erby.

ebrahym, nbylh. (1984). alqar’e fy alns: nzryh altathyr walatsal. alqahrh: mjlh fswl almsryh. almjld (5). al’edd (1). 101/108

‘emry, s’eyd. (2009). alrwayh mn mnzwr altlqy. (altb’eh alawla). mnshwrat albhth alnqdy wnzryh altrjmh klyh aladab. jam’eh fas.

‘ez aldyn, hsn albna. (2008). qra’h alakhr, qra’h alana, nzryh altlqy wttbyqatha fy alnqd aladby alm’easr. alqahrh: alhy’eh al’eamh lqswr althqafh.

fwlfghangh ayzr. (1992). altfa’el byn alns walqar’e.]trjmh: aljlaly alkdyh[. mjlh drasat symya’eyh adbyh lsanyh. al’edd (7) . 7/15.

hmwdh, ‘ebd al’ezyz. (1998). almraya almhdbh mn albnywyh ela altfkyk. alkwyt: esdarat ‘ealm alm’erfh.

lhmdany, hmyd. (2003). alqra’h wtwlyd aldlalh, tghyyr ‘eadatna fy qra’h alns aladby. (altb’eh alawla). byrwt: almrkz althqafy al’erby.

mbark, mhmd rda. (1996). astqbal alns ‘end al’erb. (altb’eh althanyh). alqahrh, alm’essh al’erbyh lltba’eh walnshr.

mbrwk, mrad ‘ebd alrhmn rdwan mnysy, mnswr dbab. (2013). nzryh alatsal aladby byn altnzyr walttbyq. mrkz alnshr al’elmy. jam’eh almlk ‘ebd al’ezyz.

mwnsy, hbyb. (2007). nzryat alqra’h fy alnqd alm’easr. whran: mnshwrat dar aladyb.

sldn, raman. (1998). alnzryh aladbyh alm’easrh.]trjmh: jabr ‘esfwr[. alqahrh: dar qba’ llnshr waltwzy’e.

sy hwlb, rwrbt. (1992). nzryh alastqbal: mqdmh nqdyh. (altb’eh alawla).]trjmh: r’ed ‘ebd aljlyl jwad[. alladqyh: dar alhwar llnshr waltwzy’e.

علاقات دولة بني الأحمر في الأندلس بدولة المماليك في مصر والشام ما بين القرنين ٨-٩هـ/١٤-١٥م (القرصنة) نموذجاً

(دراسة تاريخية حضارية)

The relations of the state of Bani al-Ahmar in Andalusia with the state of the Mamluks in Egypt and the Levant between the 8-9 AH / 14-15 centuries AD (piracy) is a model

(civilized historical study)

د. نوف بندر البنيان

أستاذ التاريخ المشارك، كلية الآداب والفنون، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة حائل

Dr. Nouf Bandar Al-Bunyan

Associate Professor of History, Department of Social Sciences, College of Arts and Arts
University of Hail

(قُدم للنشر في 10/ 07/ 2022، وقُبل للنشر في 26/ 10/ 2022)

الملخص

سجلت المصادر التاريخية كثيرًا عن جوانب العلاقات بين دولة بني الأحمر في بلاد الأندلس، ودولة المماليك في مصر، وبقي مجال تعاونهما في مواجهة أعمال القرصنة النصرانية غائباً عن تلك الدراسات؛ فاستهدفت هذه الدراسة هذا الجانب المهمل؛ لأهميته التاريخية، والذي تزامن مع مرحلة عصيبة عاشها العالم الإسلامي في مواجهة الحملات الصليبية التي شنها الغرب الأوروبي عليه، وكان البحر الأبيض المتوسط حلبة الصراع الأولى بين الطرفين، وأسهم ذلك في إيجاد حلقات من التعاون المشترك بين دولتي بني الأحمر في بلاد الأندلس ودولة المماليك في مصر في مجال مواجهة أعمال القرصنة النصرانية، وبالرغم من تحريم القرصنة شرعاً؛ إلا أن الدراسة فسرت ذلك تاريخياً وفقهياً، وأوضحت سبل التعاون المشترك بين دولة المماليك وبني الأحمر في الفترة الممتدة ما بين القرنين 8-9هـ/14-15م في مواجهة أعمال القرصنة الصليبية مستندة على المنهج التاريخي في عرضها، ومن أبرز نتائجها أن مفهوم القرصنة لا يختلف في معناه بين المنظورين الإسلامي والغربي، والاختلاف يكمن في أهدافها ودوافعها، أن التعاون المشترك بين دولتي المماليك وبني الأحمر أسهم بشكل كبير في تأخير خروج المسلمين من بلاد الأندلس وتأخير تحقيق أهداف النصارى الاقتصادية تجاه العالم الإسلامي.

الكلمات المفتاحية: القرصنة، العلاقات، دولة المماليك، الأندلس، بنو الأحمر.

Abstract:

Historical sources recorded a lot about the aspects of relations between the state of Bani al-Ahmar in Andalusia, and the state of the mamalik in Egypt, and the field of their cooperation in the face of Christian piracy remained absent from these studies, this study targeted this aspect, which was neglected due to its historical importance, which coincided with a difficult period experienced by the Islamic world in the face of the Crusades launched by the European West against it, the Mediterranean was the first arena of conflict between the two parties, and this contributed to creating episodes of joint cooperation between the two states of Banu al-Ahmar in Andalusia and the mamalik state in Egypt in the face of Christian piracy, despite the prohibition of piracy from the Islamic point of view; however, the study explained this historically and jurisprudentially, and clarified the ways of joint cooperation between the mamalik state and Banu al-Ahmar in the period between the 8-9AH/14-15 centuries AD in the face of Christian piracy it is based on the historical method in its presentation, and one of its most prominent results is that the concept of piracy does not differ in its meaning between the Islamic and Western perspectives, and the difference lies in its goals and motives, the joint cooperation between the mamalik and Banu al-Ahmar states contributed greatly to the delay in the departure of Muslims from the countries of Andalusia and the delay in achieving the economic goals of the Christians towards the Islamic world.

Keywords: Piracy, Relations, The Mamalik state, Andalusia, Banu Al-Ahmar.

مقدمة:

ارتبطت بلاد الأندلس في عصر ملوك بني الأحمر (635-897 هـ/1238-1492)، بجملة من العلاقات المختلفة، بينها وبين دول الجوار سواءً بلاد المغرب الإسلامي التي تحدها جنوباً والمشتركة معها تاريخياً وجغرافياً منذ القدم، أو دول المشرق الإسلامي، وفي مقدمتها دولة المماليك في مصر؛ الواقعة جغرافيا على ذات البحر الذي تطل عليه بلاد الأندلس شرقاً ألا وهو البحر المتوسط، والذي امتدت على عبابه العديد من الطرق التجارية المهمة التي تربط بين البلدين، وعلى اعتبار أهميته؛ فكان مجالاً للصراع الدائم بين المسلمين من جهة والنصارى من جهة أخرى، وتزامنت تلك الفترة مع اشتعال نار الحروب الصليبية التي شنها الغرب الأوروبي على العالم الإسلامي بمباركة البابوية، ونتجت عن ذلك أحداث تاريخية مهمة جمعت بين الدولتين، وكانت مواجهة أعمال القرصنة النصرانية من أهمها، إضافة إلى الوضع السياسي الذي كان يعيشه الأندلسيون في بلادهم تحت ضغط ملوك النصارى (قشتالة وآراغون)، واسترعى ذلك استنجاد ملوك بني الأحمر بإخوانهم في الدين الذين لم يتوانوا في تقديم المساعدة، والوقوف إلى جانبهم لحمايتهم ومساندتهم في محنتهم، وعبرت عن ذلك العديد من المراسلات والسفارات بين البلدين (ابن الخطيب، 1980: 295-302؛ عنان، 1997 ج: 162/4).

هذا؛ وكان قد تركز الوجود الإسلامي في بلاد الأندلس في مملكة غرناطة، الواقعة جنوب شرق بلاد الأندلس والمطلة على البحر الأبيض المتوسط، إذ اجتمع بهذه المملكة المسلمون الذين فروا بدينهم وأنفسهم من المدن الأخرى التي استولى عليها النصارى، واستقرّوا بغرناطة عملاً بفتاوى الفقهاء الذين أفتوا بوجوب الهجرة من أرض الكفر إلى أرض الإسلام (المقري، 1939: 137/ الزواوى، 2005: 168)؛ ومن أبرز تلك الفتاوي: فتوى الونشريسي (الونشريسي، 1986: 24)، فكانت مملكة غرناطة تضم كل المدن التي لم تكن قد سقطت في قبضة الممالك النصرانية الشمالية، علاوة على أن أعداداً كبيرة من المسلمين الذين سقطت مدنهم، كانوا قد فروا إلى الأراضي الإسلامية التابعة للملوك بني الأحمر واستقروا بها. وبدأت حينها سلسلة من المواجهات البرية والبحرية مع قشتالة وآراغون اللتين احتلتا غرب الأندلس وجزء كبيراً من الجهات الشرقية، وحركات القرصنة الإيطالية التي اشتدت سطوتها على الموانئ الإسلامية شرق البحر الأبيض المتوسط وغربه، وتزامن تثبيت ملك بني الأحمر مع حكم دولة المماليك لمصر في ذات الفترة؛ وبالتالي عاصرت كلتا الدولتين أحداثاً تاريخية مشتركة وكان البحر المتوسط أحد القواسم المشتركة بينهما، عوضاً عن الغاية والهدف الأسمى لتعاونهما؛ حماية الدين الحنيف ورعاياه في العالم الإسلامي قاطبة؛ من غارات العدو الذي سل سيفه للإغارة عليه بجميع الوسائل وكافة الطرق، وكان جل تركيز النصارى تلك الفترة على عمليات القرصنة المدعومة من رجال الكنيسة ضد العالم الإسلامي بشقيه الغربي والشرقي (Depping, 1830: 172).

وتشير المصادر التاريخية إلى أن العلاقات بين بلاد الأندلس ومصر تعود إلى عهود قديمة؛ وبلغت هذه العلاقات أوجها في عصر ملوك بني الأحمر، فقد ارتبطت دولة المماليك بمصر بعلاقات قوية مع بلاد الأندلس، أدت إليها رابطة الجوار والإسلام من جهة، ورابطة الخلافة من جهة ثانية، ورابطة الخطر المشترك الذي هدد العالم الإسلامي من جانب الغرب الأوروبي من جهة ثالثة، ثم رابطة الحج؛ نظراً لأن مصر تقع على الطريق الرئيسي بين بلاد الأندلس والحجاز من جهة رابعة.

وإذا مانظرنا في رابطة الخطر المشترك والمتمثل في الغرب الأوروبي، وحركات القرصنة النصرانية التي تم رصدها من خلال المراسلات التي دارت بين سلاطين مملكة غرناطة وملوك آراغون ARAGON –التي تقع في شمال شرق شبه الجزيرة الآيبيرية، ومالحق بها من قرارات اتخذتها البابوية بشأن العلاقات التجارية بين الأوربيين والمماليك في مصر في أواخر القرن 7هـ/13م، تظهر لنا العديد من التداعيات حول تلك العلاقات التي جمعت بين البلدين؛ فعلى سبيل المثال نجد البابا نقولا الرابع Nicolaus IV(687-692هـ/1288-1293م) يصدر مرسوماً حرم بموجبه الاتجار مع المماليك، وهدد كل من يخالفه بقرار الحرمان وذلك اعتقاداً منه أن هذا سيحرم المماليك من أهم موارد دولتهم، فيصبحون فريسة سهلة للغرب (رنسيمان،1997 : 72/3؛ سيتون، 2008: 55) ؛ و كان لذلك تأثيراً في العلاقات التجارية الإسلامية في تلك الفترة، وتهديداً صريحاً للمستقبل الاقتصادي للدول الإسلامية؛ لما كان من هيمنة آراغون وبعض المدن الإيطالية على التجارة في حوض البحر المتوسط في تلك الفترة، فتشكل من ذلك سلسلة من العلاقات المملوكية الأندلسية، اللتان اتحدتا في مواجهة هذا الخطر. وكان ذلك مجالاً حيوياً للبحث والدراسة. ومثاراً لفكر الباحثة للخوض في غمار العلاقات المملوكية الأندلسية في مجال «القرصنة»؛ خاصة وأن موضوع العلاقات المملوكية الأندلسية تناوله عدد من الباحثين؛ إنما كان ذلك في المجالات السياسية والثقافية والتجارية، منها: دراسة الدكتورة حياة الحجي عن العلاقات المملوكية الأندلسية، ودراسة الدكتور محمود النشار –رحمه الله– في ذات الموضوع، ودراسة عبدالرحمن الأعرج: «العلاقات السياسية بين الدولة النصرية والمماليك من خلال بعض المراسلات»، ودراسة مهدي عبدالمنعم خليفة بعنوان: «العلاقة بين دولة المماليك ودولة بني الأحمر في غرناطة»، ودراسة بعنوان: «العلاقات التجارية والعلمية بين مملكة بني الأحمر ومصر المملوكية 635-897هـ/1238-1492م» مقدمة من الباحثتين نورة جميات ومباركة ميمون في جامعة محمد بوضياف بالجمهورية الجزائرية عام ٢٠٢٠م، وجلها دراسات قيّمة تناولت تاريخ العلاقات في الجوانب المذكورة،

وبقيت العلاقات المشتركة بين الدولتين في مجال القرصنة غائبة عن تلك الدراسات؛ لذا كان من باب الأهمية بمكان سد هذا الجانب المهمل؛ لأهميته التاريخية .

وتنبعث أهمية هذا الموضوع من عدة جوانب من أبرزها: الرد على الاتهامات التي وجهت لدولة المماليك؛ بعدم مساعدتها للأندلسيين في محنتهم أمام ملوك النصارى، إذ أنها اتهامات مردودة على أصحابها، دل على ذلك الكثير من العلاقات بين الطرفين في عدة مجالات، منها مجال الدفاع عن موانئ الأندلس ومواجهة حركات القرصنة الأوروبية؛ بحكم تقدم المماليك على بني الأحمر في هذا المجال، والمصالح المشتركة بين الدولتين، والتأكيد على وحدة الصف الإسلامي أمام العدو المشترك، كما تظهر أهمية موضوع العلاقات الأندلسية المملوكية في مجال القرصنة في إغناء المكتبة التاريخية الأندلسية بدراسات أصيلة تسهم في إحياء الجزء المهمل من تاريخ العلاقات الأندلسية بدول المشرق الإسلامي عامة، ودولة المماليك بشكل خاص. وأثار موضوع الدراسة لدى الباحثة عدة تساؤلات منها: مامفهوم القرصنة؟ وما الفرق بين مفهوم القرصنة من وجهة النظر الإسلامية ومفهومها الغربي؟ وماهي المصالح المشتركة التي جمعت بين دولة المماليك ودولة بني الأحمر، التي دفعتهم إلى مواجهة هذا الخطر، وكيف تمت مواجهته؟ وماحجم الاستعدادات البحرية لكلتا الدولتين في خضم الظروف السياسية والاقتصادية اللتان كانتا بصددها؟ وما هي دوافع دول الغرب الأوروبي للهيمنة على البحر الأبيض المتوسط؟ ومالإستراتيجية التي اتبعتها دولتي المماليك وبني الأحمر لمواجهة حركات القرصنة النصرانية؟

فأنثنى عطف هذه الدراسة على عدة أهداف؛ لتجيب على تلك التساؤلات، فكان من أبرز تلك الأهداف:

- توضيح المعنى اللغوي والإصطلاحي لمفهوم «القرصنة».
- المقارنة بين مفهوم القرصنة من وجهة النظر الإسلامية ومفهومها من وجهة نظر الغرب.
- تحديد الأهداف المشتركة بين دولة المماليك وبلاد الأندلس.
- الوقوف على أبعاد التخطيط الاستراتيجي لدولة المماليك وملوك بني الأحمر في غرناطة لمواجهة الخطر الأوروبي المشترك.
- تحديد أهداف دول الغرب الأوروبي في السيطرة على البحر المتوسط.
- وصف الاستراتيجية التي اتبعتها دولتي المماليك وبني الأحمر لمواجهة حركات القرصنة النصرانية.

وعليه جاءت هذه الدراسة بعنوان: «علاقات دولة بني الأحمر في الأندلس بدولة المماليك في مصر والشام ما بين القرنين 8-9هـ/-14-15م (القرصنة) نموذجاً» (دراسة تاريخية حضارية)، لتناقش فيها الباحثة المباحث التالية باستخدام المنهج التاريخي:

المبحث الأول: مفهوم القرصنة من وجهة النظر الإسلامية. ونستعرض فيه المعنى اللغوي والاصطلاحي للقرصنة، وحكمها في الشريعة الإسلامية، والفرق بين مفهومها الإسلامي ومفهومها الغربي.

المبحث الثاني: المصالح المشتركة بين دولة المماليك ودولة بني الأحمر؛ وسيكون الحديث فيه عن أبرز العوامل التي أسهمت في دعم العلاقات بين الدولتين.

المبحث الثالث: أعمال القرصنة النصرانية: وسيكون الحديث في هذا المبحث عن العدو المشترك للدولتين وتوجهاته الدينية والاقتصادية. وافراد جزء من هذا المبحث عن القراصنة الإيطاليين لارتباطهم الوثيق بموضوع هذه الدراسة.

المبحث الرابع: الجهود المشتركة بين دولة المماليك ودولة بني الأحمر لمواجهة أعمال القرصنة النصرانية.

وختم البحث بجملة من النتائج والتوصيات، ونسأل الله عز وجل أن يكون هذا العمل إضافة علمية لمكتبة التاريخ الإسلامي إنه نعم والله ولي التوفيق.

المبحث الأول: مفهوم القرصنة من وجهة النظر الإسلامية

القرصنة في اللغة: «مصدر الفعل (قرصن)، وقرصان على وزن فعلان، وجمعه قراصنة، قال صاحب المعجم الوسيط القرصنة: هي السطو على سفن البحار، والقرصان هو لص البحر وجمعه قراصنة» (بن عباد، 1994: 2/287؛ مصطفى والزيات وعبدالقادر والنجار، 1960: 726/2)، وكلمة قرصان ذات أصل إيطالي، وتعني قطاع الطرق البحرية، وهي معربة من الكلمة الإيطالية cor-sal (Chester, 1943: 60)، والعرب حرفوا الكلمة إلى القاف واللام إلى النون تسهيلاً للنطق جرياً على أسلوب نطق الحروف العربية، ومع احتكاك سفنهم في العصور الوسطى بالقراصنة وكانوا يملؤون البحار ويتسيدونها؛ آنذاك شاعت الكلمة المحرفة، ودخلت القاموس العربي، وأخذت عدة ألفاظ لاتينية قديمة منها: Ac-tivite corsair و Corsaro،Piraterie وجميعها تدل على ممارسة العمل المسلح في البحر ومهاجمة سفن الأعداء، وترجمة هذه الكلمات بالمفهوم الاصطلاحي اللاتيني للعربية كانت غير دقيقة في سياقها التاريخي وهي أقرب للحرب البحرية؛ فالكلمة (Pirata) تعبر عن القرصنة الحرة بالإنجليزية، أما الاسم فهو ((Piracy، والكلمة مشتقة من الاسم اللاتيني (Pirata) ويعني قرصاناً، لكنها تعود إلى أصل يوناني، حيث تم استخدامها في

اللغة اليونانية قبل القرن الرابع أو القرن الثالث ق.م، وتعني الهجوم أو محاولة الاعتداء على السفن التجارية (Ormerod, 1942: 59)، وظل هذا الاسم ملتصقاً بأعمال القرصنة الخاصة أو الحرة خلال العصور الوسطى؛ ليدلل على السلب والأسر من أي سفن تصادف القرصان، بصرف النظر عن نوع السفينة، وجنسية من على متنها ودينه (The Encyclopedia of Islam, 5/502)، ولفظ ((Corsair بالانجليزية، (Corsaire) بالفرنسية، ينسب إلى جزيرة كورسيكا (Corse)؛ لأن سكانها اشتهروا بالاستيلاء على ممتلكات غيرهم (أميلي، 1996: 51)، ويرى بوسيير أنها كلمة تركية ولكن دوزى يعارض ذلك ويقول: لم أجدها في المعاجم التركية، وأرى أنها من الكلمة الإيطالية Spandito ومعناها في الأصل طريد، منفي، و Pandito بالإيطالية تعني ذات معنى قاطع الطرق (رينهارت، 2000: 287/5)، ويرى آخر أن أصل هذه الكلمة يعود إلى الكلمة الإسبانية (Corsrio)، وتعني كل عمل خاص يضر بسفن العدو التجارية، مع تغاض واضح من السلطات (لويس، 1960: 241). وبالتالي، فاشتقاق المصطلح له بعد أوروبي ومرتبط أكثر بالسطو والهيمنة واللصوصية والاستيلاء على ما تحمله السفن الأخرى وقطاع الطرق البحرية؛ فتاريخ كلمة قرصنة ذات أصل أوروبي، اعتماداً على ممارستها من قبل الإغريق والرومان منذ العصور القديمة.

إن القرصنة هي: احتجاز غير مشروع للسفن، لبواعث فاسدة وتحقيق غايات إجرامية موجهة نحو السفن لتحقيق أغراض ومكاسب مالية، وتصف المصادر العربية من يقوم بأعمال القرصنة الخاصة أو الحرة بلصوص البحر (الونشريسي، 1981: 302)، ويعرفها آخر بأنها: مجموعة فوضوية خارجة على القانون تتعدى على الملاحة، وتستولي على التجارة البحرية، وتبيعها بأسعار دون سعرها الحقيقي (Semple, 1916: 134)، ومن ثم؛ فإن طبيعة عمل القراصنة اعتراض مجموعة من المغامرين السفن التجارية أو الهجوم على السواحل يقودهم حلم الثراء السريع، وتكون السفن والسواحل كافة عرضة لهجماتهم وغاراتهم الخاطفة، وغاية هدفهم هو: الغنيمة على حساب الضرر العام (أميلي، 1996: 114).

ويرى بعض المؤرخين أن القرصنة البحرية جريمة قديمة عرفت قبل الميلاد بأكثر من 3000سنة، واستخدم اسم القرصنة قبل الميلاد بمائة وأربعين سنة (الملحم، 2010: 51)، ومن خلال أحداث تاريخ تلك الفترة نجد أن القرصنة تقدمت حتى لدى السلطات القوية في أوروبا وذلك بحكم الرغبة الأكيدة في التحكم في المنافذ وفى المجالات البحرية، وأضحت كل الوسائل مقبولة بما في ذلك الحيل والتدابير الأقل كلفة من استخدام الاساطيل الحربية المكلفة، واسبغت على القرصنة الدعم السرى والعلني وظهرت النصوص الأولى المتعلقة بالقرصنة في سنة 1288م حينما أمر ملك آراغون قراصنته بأداء يمين احترامهم لمواطنيهم، وسن أيضاً ضرورة وضع مغانمهم تحت مراقبته القانونية باحضارها إلى الموانئ التابعة لدولتهم، كما سنت المدن الإيطالية قوانين لتنظيم القرصنة؛ وفي سنة 1414 م منح للقرصنة بعداً رسميًا (أميلى، 1996: 115).

وجاء ذكر القرصنة في القرآن الكريم بوصفها إحدى صور الاعتداء على السفن في سورة الكهف في قصة سيدنا موسى مع العبد الصالح في قوله تعالى: ﴿وَكَانَ وَرَاءَهُمْ مَلِكٌ يَأْخُذُ كُلَّ سَفِينَةٍ غَصْبًا﴾ (الكهف: 79)، فمن المنظور الإسلامي اتخذت عدة تعريفات منها: «خروج مكلف ذو شوكة على معصومين في البحر لأخذ مال أو اعتداء وترويع لتحقيق غاية خاصة مع تعذر النجدة» (الملحم، 2010: 26)، وهي: «خروج المكلفين ذوي القوة على معصومين في البحر لأخذ مال أو لتحقيق غاية خاصة» (البلوي والزهراني والملحم، 1432: 4)، ونستخلص من تلك التعريفات: أن القرصنة البحرية هي: «كل عمل غير شرعي من أعمال العدوان يرتكبه أشخاص على ظهر السفينة، خاصة في أعالي البحار العامة، أو يحاولون ارتكابه ضد أشخاص أو ممتلكات على ظهر سفينة أخرى أو ضد السفينة ذاتها مع قصد النهب أو السلب.

ومفهوم القرصنة البحرية يختلف عن مفهوم الغزو الإسلامي في البحر، فغزو البحر لكف بأس الذين كفروا مشروع، ودليل ذلك ماروواه أنس بن مالك رضي الله عنه قال: «كان رسول الله ﷺ إذا ذهب إلى قباء يدخل على أم حرام بنت ملحان فتطعمه، وكانت تحت عبادة بن الصامت، فدخل يوماً، فأطعمته، فنام رسول الله ﷺ، ثم استيقظ يضحك قالت: فقلت: مايضحكك يارسول الله؟ فقال: ناس من أمتي عرضوا على غزاة في سبيل الله يركبون ثبج هذا البحر ملوك على الأسرة، أو قال: مثل الملوك على الأسرة -يشك إسحاق- قلت: ادع الله أن يجعلني منهم، فدعا، ثم وضع رأسه فنام، ثم استيقظ يضحك، قلت: مايضحكك يارسول الله ؟ قال ناس من أمتي عرضوا علي غزاة في سبيل الله يركبون ثبج هذا البحر ملوكاً على الأسرة -أو مثل الملوك على الأسرة- فقلت: ادع الله أن يجعلني منهم، قال: أنت من الأولين، فركبت البحر زمن معاوية، فصرعت عن دابتها، حيث خرجت من البحر، فهلكت» (البخاري، 2002: 16/4)، وثبج البحر وسطه وعظمه (ابن الأثير، 1979: 206/2)، قال ابن عبد البر -رحمه الله-: «وهذا الخبر إنما ورد تنبيها على فضل الجهاد في البحر وترغيبها فيه، وفي هذا الحديث أيضاً إباحة ركوب البحر في الجهاد» (ابن عبد البر، 1387: 222/1)، وقال الباجي -رحمه الله-: «يتضمن هذا الحديث جواز ركوب البحر للغزو والجهاد» (الباجي، 1332: 213/3) .

وتجدر الإشارة إلى أنه في السنة مايؤيد حرية الملاحة البحرية، وعدم اعتراض السفن وإعاقتها (حسين، 2011: 19؛ الهواري، 2010: 45)، ومن ذلك ماجاء في كتاب رسول الله -ﷺ- إلى يحنة بن رؤبة ملك أيلة، وهي مدينة على طرف اللسان الشرقي

الخليج العقبة (غوانمة، 1984: 32): «بسم الله الرحمن الرحيم هذا أمنة من الله ومحمد النبي رسول الله ليخنة بن رؤبة وأهل أيلة لسفنهم وسيارتهم في البر والبحر لهم ذمة الله وذمة محمد رسول الله، ولمن كان معهم من أهل الشام وأهل اليمن وأهل البحر ومن أحدث حدثا؛ فإنه لايحول ماله دون نفسه وأنه طيبة لمن أخذه من الناس وأنه لايحل أن يمنعوا ماء يريدونه ولاطريقاً من بر وبحر، هذا كتاب جهم بن الصلت وشرحبيل بن حسنة بإذن رسول الله» (ابن سعد، 1968: 289/1)، وأثر عن عمر بن عبدالعزيز أنه قال: «وأما البحر، فإنا نرى سبيله سبيل البر، قال تعالى: «﴿اللَّهُ الَّذِي سَخَّرَ لَكُمُ الْبَحْرَ لِتَجْرِيَ الْفُلْكُ فِيهِ بِأَمْرِهِ وَلِتَبْتَغُوا مِنْ فَضْلِهِ﴾ (الجاثية: 12)، فأذن فيه أن يتجر فيه من شاء، وأرى أن لاتحول بين أحد من الناس وبينه، فإن البر والبحر لله جميعا سخرهما لعباده يبتغون فيهما من فضله، فكيف نحول بين عباد الله وبين معايشهم» (ابن الحكم، 1984 : 87).

وعليه، فإن القرصنة البحرية تختلف عن الغزو الإسلامي في البحر، فالقرصنة البحرية عمل غير مشروع لا أساس له؛ لأن القرصان، وجمعه قراصنة، وهو المغامر الذي يجوب البحار؛ لنهب السفن التجارية، يبحر لحسابه الخاص وبدون إذن من السلطان، فهو في هذا قاطع طريق في الفيافي والقفار، وعمله عمل فردي أو عمل جماعة قليلة، أما الغازي (المجاهد) في البحر في العالم الإسلامي؛ فهو كالجندي المنظم يعمل تحت رقابة أو إشراف الدولة، وبالتالي فهو يخضع في ذات الوقت لحمايتها، ويكلف بالهجوم على السفن التابعة لدول معينة دون الأخرى عملاً بالاتفاقات المبرمة، فضلاً عن أنه يتقاضى مبلغاً معيناً من المال من رجالات الدول الإسلامية (الامام، 1990: 112-115)، وتطور لفظ «الغازي»: فمعناها في اللغة العربية محارب أو مقاتل من كلمة الغزو، ولكن في اللغات الإسلامية كالتركية والفارسية لها معنى خاص وهو المجاهد، أو المقاتل في سبيل الله، وهذا الاستعمال ناشئ منذ زمن النبي ﷺ فيما يعرف بغزوات الرسول ﷺ، وكان لقب الغازي أسمى الألقاب التي يلقب بها الفاتحون المسلمون (لويس، 1982: 21).

ولقد اعتبرت الشريعة الإسلامية القرصنة البحرية شكلاً من أشكال التعارض الشديد مع القيم والمبادئ الإسلامية؛ لأنها عدة جرائم مجتمعة مع بعضها؛ فهي تشمل الظلم والابتزاز، والاعتداء على السلامة الجسدية والنفسية، والإرهاب وانتهاك خصوصية الآخرين والسرقة، فضلًا عن أنها تعطيل لمصالح البشر والعباد (مرتضى، 2013: 129).

فمن وجهة النظر الإسلامية هناك استنكار تام؛ على الاعتداءات البحرية بمختلف أنواعها؛ لما فيها من الخطف والقتل والسرقة، وقطع للحريات وانتشار الخوف، ونزعاً للطمأنينة التي دعت إليها مختلف الشرائع السماوية والإنسانية، والذي تبين من مواطن كثيرة من القرآن الكريم، الذي حرم محاربة الآمنين والقتل والإفساد في الأرض؛ فقال سبحانه وتعالى: ﴿إِنَّمَا جَزَاءُ الَّذِينَ يُحَارِبُونَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ وَيَسْعَوْنَ فِي الْأَرْضِ فَسَادًا أَنْ يُقَتَّلُوا أَوْ يُصَلَّبُوا أَوْ تُقَطَّعَ أَيْدِيهِمْ وَأَرْجُلُهُمْ مِنْ خِلَافٍ أَوْ يُنْفَوْا مِنَ الْأَرْضِ ذَلِكَ لَهُمْ خِزْيٌ فِي الدُّنْيَا وَلَهُمْ فِي الْآخِرَةِ عَذَابٌ عَظِيمٌ﴾ (المائدة: 33)، فمن خلال النظر في الآية الكريمة يمكن اعتبار القرصنة جريمة من جرائم الحرابة والإفساد في الأرض (فايع، 1421: 29)، وقال ابن عرفة الحرابة هي: الخروج لإخافة سبيل لأخذ مال محترم بمكابرة قتال أو خوفه أو لذهاب عقل أو قتل خفية، أو لمجرد قطع الطريق لا لأمره ولا ثائرة ولا عداوة، أو البروز لأخذ مال أو لقتل أو لإرعاب على سبيل المجاهرة مكابرة؛ اعتماداً على القوة مع البعد عن الغوث. وتسمّى قطع الطريق والسرقة الكبرى. ويفرّق بينها وبين السرقة: بأن الحرابة: هي البروز لأخذ مال أو لقتل أو إرعاب مكابرة؛ اعتماداً على الشوكة مع البعد من الغوث، أما السرقة؛ فهي أخذ المال خفية، فالحرابة: تكتمل بالخروج على سبيل المغالبة وإن لم يؤخذ مال، أما السرقة؛ فلا بد فيها من أخذ المال على وجه الخفية (محمود، 1999: 559)، وفي حال وقوع القرصنة البحرية على السفن الإسلامية يحصل من جراء ذلك إزهاق في الأنفس، فوجب في هذه الحالة الدفاع، وأفاد أهل العلم بوجوب قتالهم في حال بلغتهم دعوة الإسلام وامتنعوا عن الدخول فيها (الكسائي، 1986: 131/7)، ودليل ذلك عن ابن عمر رضي الله تعالى عنهما أن النبي ﷺ قال:» أمرت أن أقاتل الناس حتى يشهدوا أن لا إله إلا الله وأن محمداً رسول الله ويقيموا الصلاة، ويؤتوا الزكاة، فإذا فعلوا ذلك عصموا مني دماءهم وأموالهم إلا بحقها وحسابهم على الله» (النيسابوري، 2006: 373/1)، ويفهم من الحديث وجوب قتال الحربيين وإن لم يباشروا المسلمين بالحرب ما داموا على كفرهم، حتى يسلموا، أما من آمن منهم صار معصوماً (العيني، د.ت: 179/1؛ النووي، 1392: 206/1).

وعليه، فإن قتال الحربيين مشروع وإن لم يعتدوا؛ حتى لا تكون فتنة، فكيف لو قطعوا الطريق في البر والبحر على المسلمين؛ فلزم قتالهم من باب أولى، ﴿إِنَّمَا جَزَاءُ الَّذِينَ يُحَارِبُونَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ وَيَسْعَوْنَ فِي الْأَرْضِ فَسَادًا أَنْ يُقَتَّلُوا أَوْ يُصَلَّبُوا أَوْ تُقَطَّعَ أَيْدِيهِمْ وَأَرْجُلُهُمْ مِنْ خِلَافٍ أَوْ يُنْفَوْا مِنَ الْأَرْضِ ذَلِكَ لَهُمْ خِزْيٌ فِي الدُّنْيَا وَلَهُمْ فِي الْآخِرَةِ عَذَابٌ عَظِيمٌ﴾ (المائدة: 33)، فالآية حددت أربع عقوبات لجريمة الحرابة ومنها القرصنة البحرية، وذكر العلماء أن العقوبات الواردة في الآية على الترتيب والتنويع، فيكون لكل جريمة من جرائم القرصنة البحرية عقوبة تناسبها (الميمني، 1999: 227).

وعليه، فإن واقع السلوك البحري يختلف ما بين المفهومين الأوروبي والإسلامي، لأن المسلمين انتهجوا القرصنة في ظروف سياسية معينة يكتنفها الصراع النصراني الإسلامي على البحر الأبيض المتوسط، وتحالفات بين دول ضد أخرى، وهذا فرض نوعاً من استخدام مختلف الوسائل العسكرية ومنها:

العمل العسكري البحري لمواجهة الأعداء مثل: فرض الحصار الاقتصادي عليها أو عرقلة النشاط التجاري البحري أو مهاجمة السفن التابعة للعدو، وهذا السلوك يوحي لنا أنه عمل منظم ومرتب من قبل دولة ضد أخرى في إطار الصراع القائم؛ مما يخرج هذا النشاط من اللصوصية إلى الممارسة العسكرية بأسلوب معين في البحر، كالحرب الخاطفة على السفن والاستيلاء عليها، وربما مما يدلل على ذلك أن هذا العمل كان يشمل السفن المملوكية التي تخرج من موانئ مصر لمواجهة القراصنة النصارى، مما جعل حالة التأهب ورد الفعل واردة، فأمر القرصنة عند المسلمين ما هو إلا من باب الجهاد المنصوص عليه في الكتاب والسنة.

ففي عهد دولة المماليك (648-923هـ/1250-1517م)، التي كانت تمثل مركز الخلافة الإسلامية في مصر ولمدة ثلاثة قرون، وقد ظلت مايقرب من القرنين تمثل القوة العسكرية الأولى في العالم الإسلامي وأكثر النظم التي عرفتها مصر منذ الفتح العربي الإسلامي قوة ونفوذا (السيوطي، 2004: 372)، ففي عهدها ظهرت القرصنة كحركة مضادة لهجمات النصارى على السفن الإسلامية على البحر المتوسط، فكان حكام المماليك يعنون بتجهيز سفن القراصنة ويحسنون إليهم، وما يحصلون عليه في غاراتهم على السفن النصرانية يعتبرونه مغانم، تمول بها الدولة. وكان لهؤلاء القراصنة دور مهم في عودة بعض السواحل في البلاد الإسلامية، أو حمايتها من غارات الأساطيل الأوروبية، وكانت شواطئ الأندلس الشرقية في بلاد الأندلس تتعرض لمثل هذه الهجمات (محمد، 2015: 62)، فدفع ذلك الدولة الأموية أن تقف موقف الدول النصرانية نفسه من رعاياها، الذين كانوا يغيرون على شواطئ المتوسط والسفن التجارية فيه، ولم يكن قراصنة قطلونية وغيرها بأقل خطرًا على الملاحين الآمنين من القراصنة الأندلسيين (مؤنس، 1952: 127)، وخلال القرن 5هـ/11م يرى pryor أن عمليات القرصنة الإسلامية المدعومة بموافقة الحكومات أدت إلى زيادة عمليات القرصنة، ويعزز ذلك كونها نوعاً من أنواع الجهاد الإسلامي (Pryor, 1992:105)، كما يرى Goitein أن القرصنة الإسلامية كانت جزءاً من مجموع الحرب المقدسة ضد المسيحية (Med-iterranean Societe: 327).

لقد فرض المسلمون كلمتهم على غربي المتوسط بدافع الجهاد، وعندما حل الضعف بالدول الإسلامية في مغرب العالم الإسلامي ومشرقه، قويت الدول النصرانية، فأوغل قراصنتهم في اظهار قوتهم من خلال سلبهم لتجارة المسلمين، وممارسة القرصنة بجميع أشكالها، وإغارتهم على سواحلهم بزعم الانتصار للنصرانية، وغلبوا على الممرات البحرية في المتوسط، وأوضح قادتهم بأن أهدافهم الأساسية هي سفن الأديان الأخرى، وهم بذلك يعنون سفن المسلمين (Khalilieh, 1998: 174) ويضيف pryor : «أن هذا الأمر طال، حتى استخدام السفن النصرانية في ذلك الوقت من المسلمين للسفر، أو لإرسال بضائعهم عليها، أو تأجيرها، كان له مخاطره، فالعَلم المسيحي لم يكن يحمي المسلم ولا بضاعته إذا استولى قرصان نصراني على السفينة، فضلاً عن أن ملاك السفن المسيحيين كانوا لايترفعون عن بيع المسافرين المسلمين كعبيد ،فكانت السفن النصرانية التي يستأجرها مسلمون، أو التي يمتلك فيها مسلمون نصيباً لاتزال معرضة لمخاطر القراصنة المسيحيين حتى وإن كانت تسافر تحت علم مسيحي» (Pryor, 1992: 159).

فكان لابد من مواجهة قوية بنفس الطريقة التي كان يواجهها المسلمون، وظهرت لنا في هذا المجال دول إسلامية برعت في مجال القرصنة البحرية، مثل دولة المماليك في مصر؛ بحكم تعرضها لأعمال القرصنة النصرانية بشكل مستمر، وكان الأندلسيون بطبيعة الحال مهرة في أعمال القرصنة؛ نتيجة مجاورتهم للأوروبيين، واحتكاكهم بهم، وفهمهم الجيد لأساليبهم ومخططاتهم، ونتج عن ذلك تعاون بين الطرفين يمكننا وصفه بالمثالي؛ بين دولة المماليك ودولة بني الأحمر في مواجهة أخطار القرصنة النصرانية دفاعاً عن الدولة الإسلامية، والغزو الإسلامي في البحر بهذا المعنى عمل سياسي واقتصادي واجتماعي وديني، رأت فيه الخاصة والعامة منافع عديدة فساهم الناس في تنشيطها كعمل وطني وديني (الإمام، 1990: 112-115).

المبحث الثاني: المصالح المشتركة بين دولة المماليك ودولة بني الأحمر

جمعت بين دولة المماليك ودولة بني الأحمر جملة من المصالح المشتركة، حصرتها الباحثة فيما يلي:

أولاً: الموقع الجغرافي المطل على البحر الأبيض المتوسط

فقد ارتبطت الدولتان بإطلالتيهما على البحر المتوسط، الذي يعد عصب الحياة الاقتصادية لهما، فدولة بني الأحمر في غرناطة، وهي من أقدم مدن كورة ألبيرة من أعمال الأندلس، وأعظمها وأحسنها وأحصنها (الحموي، د ت: 195/4)، وتنحصر في الجهة الجنوبية لشبه الجزيرة الآيبيرية فيما وراء نهر الوادي الكبير آخر الحواجز الطبيعية بين الأندلس والممالك النصرانية (طقوش، 2010: 577)، وحتى ساحل البحر الأبيض المتوسط وجبل طارق، بينما كانت حدودها الشرقية تشمل ولاية مرسية، ممتدة شرقاً حتى البحر، كما وصلت حدودها الشمالية إلى ولايات إشبيلية وقرطبة وجيان، والغربية إلى أرض الفرنتيرة وولاية قادس (ابن الخطيب، 2003: 16).

أما دولة المماليك في مصر؛ وهي كما يصفها ابن بطوطة: «أم البلاد، وقرارة فرعون ذي الأوتاد، ذات الأقاليم العريضة، والبلاد الأريضة» (1417: 55)، فتحتل الجزء الشمالي الشرقي من القارة الإفريقية (فكري، 1396: 2)، يحدها من جهة الشمال البحر الأبيض المتوسط ومن جهة الشرق البحر الأحمر

ثم نهر النيل الذي يربط بين أجزائها وبين شعوب إفريقيا جنوبا (العبادي وسالم، 1981: 201).

هذا ويعد البحر الأبيض المتوسط، من أكبر وأهم الأحواض الداخلية في العالم؛ إذ يقع في قلب العالم القديم ممتدًا بين إفريقيا جنوباً وأوروبا شمالاً وآسيا شرقاً، وله ألسنة بحرية متوغلة في أراضي هذه القارات، يفصل بين شبه الجزيرة الإيطالية وشبه الجزيرة البلقانية (حسن، 9991: 209)، وتتشارك شبه الجزيرة الإيطالية الإطلالة على هذا البحر مع بلاد الأندلس ومصر، وكذلك الجزر اليونانية والجهات الساحلية من البلقان، وكذلك سواحل شمال إفريقيا، وجميع هذه المناطق تشكل وحدة جغرافية من حيث البنية والتضاريس، ويعد البحر الأبيض المتوسط من أهم البحار القارية؛ اذ تطوقه اليابسة من جميع الجهات، ولا تسمح له بالاتصال مع البحار المفتوحة إلا عن طريق ممر ضيق أطلق عليه اسم (مضيق جبل طارق) (أبو الفداء، 1840أ: 27-31؛ الجوهري، 1984: 9-11).

ولأن هذا البحر يمثل بحيرة شبه مغلقة منذ القدم فقد كانت الملاحة فيه سهلة جدًا في كل العصور؛ إذ لا تصب على شواطئه أنهار كبيرة باستثناء نهر النيل، وكذلك حركة المد والجزر فيه تكاد تكون معدومة، بحيث لا تؤثر في حركة الملاحة البحرية، بل على العكس؛ فدورة التيار البحري التي تجري بانتظام بصورة عامة عكس جهة عقارب الساعة وبسرعة وسطية تقارب (1-3) عقدة في الساعة، تساعد على إبحار السفن في موسم الإبحار الصيفي، من دلتا النيل مروراً بجزيرة قبرص على ساحل آسيا الصغرى الجنوبي، فهذا الانحناء الطبيعي في ساحل البحر المتوسط يسهل الاقتراب والتعرف على معالم الشاطئ؛ باتباع طريق الإبحار القديم، وخاصة بعد تطور السفن والاعتماد أكثر على تسخير الرياح واستخدام الشراع، فموقعه المميز المتوغل بألسنة متعددة ومجموعات جزرية شمالية، وامتداده الكبير ورواسيه المتنوعة وإشرافه على الممرات البحرية المرتبطة بألسنته، جعل موقعه الموقع الاستراتيجي الأول في العالم القديم (الجوهري، 1984: 14).

والاتصال البحري قديم جدًا بين الشعوب، وخاصة عند الإنسان الذي عاش قريبًا من البحر (حجازي، 1992: 11)، وكان ذلك كله مجالاً للقاءات عدة، وتمازج بين الجماعات البشرية، خاصة ما كان منها في القارات والجزر المعزولة، وكانت ثمرة ذلك ولادة حضارات جديدة (ابن إياس، 1995: 16)، من شعوب عدة تسعى للتجارة والتقارب بينها، وعلى سطح مائه نشبت معظم المعارك البحرية الحاسمة في التاريخ (المقريزي، 1998: 53)، فكان البحر المتوسط محط أطماع القوى المتصارعة على الساحة السياسية منذ أقدم العصور.

وبعد نجاح حركة الفتوحات الإسلامية فيه وتحويله إلى بحر إسلامي، بدأت موازين الصراع تتحول فتكاتفت الأمة النصرانية ضد المسلمين، الذين باتوا يتحكمون في مداخله ومخارجه؛ وقد لعبت مصر وبلاد الشام دوراً في الملاحة البحرية المتوسطية على الصعيد العسكري والتجاري؛ لطول سواحلها وكثرة قواعدها وقوة أساطيلها التي كانت تمخر عباب هذا البحر (ابن إياس، 1995 : 16)، ووجد اهتماماً كبيراً من حكام الدولة الإسلامية المتعاقبة (البلاذري، 9719: 222؛ بركات، 1995: 17؛ أرسلان، 2017: 108).

ثانياً: المصالح الدينية والسياسية

كانت بلاد الأندلس في عصر دولة بني الأحمر، تعيش فترة عصيبة أمام الضغط النصراني من قبل ملوك قشتالة وآراغون اللتان اتحدتا عام 884 هـ/1479 على إثر الزواج الذي تم بين فردناند الخامس ملك آراغون وايزابيلا ملكة قشتالة في عام 874م (السامرائي وطه ومصلوب، 2000: 300)، وقد دفعت تلك الظروف الأندلسيين إلى طلب الاستغاثة من الدول المجاورة، وكانت دولة المماليك من أبرز تلك الدول، فجرت بين الطرفين الكثير من المراسلات التي كانت تتم بينهما وكان أساسها طلب الأندلسيين المساعدة من إخوانهم في مصر (عبد القادر، 2015: 243)، ومنها تلك الرسالة التي بعث بها السلطان الغرناطي أبو الحجاج يوسف الأول إلى السلطان المملوكي الصالح عماد الدين إسماعيل يستنصره ضد نصارى إسبانيا (عبدالقادر، 2015: 243)، وفي عصر الغني بالله، امتدت مدة ملكه من 755-793هـ/1354-1391م (ابن الخطيب، د ت: 80)، توثقت أواصر الصداقة والمودة بين بلاط غرناطة وبلاط القاهرة، واتصلت بينهما السفارة والمكاتبة (عنان، 1966: 148)، ومنها: تلك السفارة التي بعث بها إلى سلطان مصر، وفي هذه الرسالة الموجهة إليه ورد وصفه: بهازم الإفرنج والترك والتتار وتحدثت الرسالة الأندلسية عن المؤامرات داخل الأسرة النصرية ومانتج عنها من خلع الغني بالله وانتقاله إلى المغرب، ووصفت الرسالة الظروف التي سهلت عودة الغني إلى عرشه، منها: الداخلية كالمجاعة وسوء الأحوال المعيشية، ومنها الضغط القشتالي العسكري على حاكم غرناطة الغالب بالله (عزاوي، 2011: 146).

وبسبب الهجمات النصرانية المتكررة على المدن والبوادي والثغور الإسلامية (الأعرج، 2012: 316)، كان الصليبيون ينفذون مشروعهم الصليبي في المشرق؛ وهو فرض الحصار الاقتصادي على سواحل مصر وغيرها من الموانئ الإسلامية (العبادي وسالم، 1981: 315)، وعلى إثر هذه الظروف استغل الجنويون المحتلين لقبرص منذ سنة 708هـ/1308م، وهاجموا مرسى الإسكندرية سنة 767هـ/1365م (عزاوي، 2011: 164)، وعاثوا فيها فساداً ونهبوا ثرواتها ودمروا عمرانها وقتلوا الكثير من أهلها ويقول في ذلك ابن خلدون:» وتوسط الإفرنج المدينة ونهبوا ماموا عليه من الدور وأسواق البر ودكاكين الصيارفة ومستودعات التجار، وملئوا سفنهم من المتاع والبضائع والذخيرة،

واحتملوا مااستولوا عليه من السبي والأسرى وأكثر مافيهم كان من الصبيان والنساء (ابن خلدون، 1988: 518/5)، فلما وصل الخبر إلى الأندلس بعث سلطانها الغني بالله رسالة إلى سلطان مصر، آنذاك، الأشرف شعبان 764-778هـ/1363-1376م، حفيد الناصر قلاوون (عزاوي، 2011: 164)، وهي من انشاء وزيره ابن الخطيب، وفيها يعرب سلطان غرناطة عن اغتباطه بتلقي رسالة سلطان مصر، ويشيد بموقف غرناطة كمركز للجهاد، وتعرضها الدائم لمواجهة العدو (عنان، 1966: 147)، حيث البر موصول، والكفر بكثرة العدد يصول، فالبر موصول بين الأندلسيين والإسبان وبين هؤلاء النصارى شمالاً وشرقاً، فيسهل وصول الإمدادات إليهم وتمديد المسلمين باستمرار (عزاوي،2011: 164).

وأنه مما يزيد غبطتهم أن هذا الحادث لابد أن يذكي شعور الإشفاق والعطف على الأندلس، التي يداهمها الأعداء بشرهم في البر والبحر بلا انقطاع (عنان، 1966:147)، وجاء نص الرسالة في ريحانة الكتاب ونجعة المنتاب (ابن الخطيب، 1980: 295-300)، أما في عهد السلطان محمد الأيسر798-857/ 1396-1453 (ابن الخطيب، د ت: 102)، فقد تجددت الاتصالات بعد أن توقفت فترة زمنية طويلة؛ بسبب المشاكل الداخلية التي عاشتها دولة المماليك وانتقال الحكم إلى الشراكسة، وهي فرقة تعود أصولها إلى أيام السلطان المنصور قلاوون 678-689هـ/1279-1290م، حينما عزم سنة 681هـ/1282م على تكوين فرقة جديدة من المماليك، ليكون اعتماده عليها دون الفرق المملوكية السابقة، وأطلق قلاوون على أفراد هذه الفرقة اسم «البرجية»، نسبة إلى أبراج القلعة التي أنزلهم بها (ابن تغري بردي، 6319: 279/7، العريني، 1967: 64)، ففي سنة 844هـ/1440م وجه محمد الأيسر رسالة إلى السلطان الظاهر جقمق 774-857هـ/1373-1453م (عبد القادر، 2014: 245)، بغرض طلب النجدة والمدد، وقد حمل تلك الرسالة سفير مازال مجهول الاسم والتي شرحها عبد العزيز الأهواني، إذ عثر على تدوين لتلك السفارة بخط ذلك السفير (عبد القهار، 1998: (129-130، ومن تلك السفارات، أيضاً، سفارة زمن السلطان الغرناطي سعد بن محمد بن يوسف المستعين بالله المعروف بابن الأحمر 858-868هـ/1454-1464م؛ إذ بعث برسالة إلى السلطان المملوكي الظاهر خوش قدم توفي في القاهرة عام871هـ/1467م (عبد القادر، 2015: 245) حملها الشيخ الفقيه أبو عبدالله محمد الفقيه يستغيث بها بخوش قدم ويستحث على نصرته، وكذا في عام 898هـ/1485م عندما تولى أبو عبدالله الزغل حكم غرناطة 890-892 هـ/1485-1487م، ففي عهده اندلعت فتنة في مدينة غرناطة دامت لمدة سنتين وانقسمت المملكة إلى شطرين (الأعرج، 2012: 318)، وفي هذه الأثناء شرع فرديناند في محاربة المناطق الشرقية والجنوبية التي تخضع لأبي عبدالله الزغل، وزحف إلى مالقة وطوقها براً وبحراً في جمادي الثانية 892هـ/1487م، واستنجد بسلطان مصر الأشرف قايتباي 824-901هـ/1421-1496م، والذي بدوره استجاب بطريقة غير مباشرة؛ حيث إنه مارس ضغطاً دبلوماسياً بإرسال سفارة إلى ملكي اسبانيا وبابا روما عام894هـ/ 1489م (مصطفى، 1996: 121)، يهدد فيها باضطهاد أعضاء كنيسة القيامة ومنع النصارى من دخولها وإلا فسوف يهدمها إن اقتضى الأمر (عبد القهار، 1998: 123).

ومما سبق يتضح لنا أن لتلك السفارات شأناً كبيراً في تمتين العلاقات السياسية والتجارية بين مملكة بني الأحمر ودولة المماليك، وكانت عادة ما تستند هذه المهمة للتجار، وفيه إشارة على حرص المماليك على تقديم العون، والدعم المادي والمعنوي لمسلمي الأندلس، ولم يتوانوا للحظة عن دعمهم بإرسال المؤن، وممارسة الضغط الدبلوماسي على الممالك النصرانية، كواجب ديني وإنساني أسهم في بسط العلاقات بين الدولتين، في مجالات عدة منها: (القرصنة البحرية)، وقد مثل أبي عبدالله البنيولي والفاضل ابن أبي النجا الأندلسي، وهو من أعيان مالقة ومن كبار التجار في الأندلس (المالطي، د ت: 207)، أهم نموذج بين غرناطة والقاهرة.

ثانياً: المصالح الاقتصادية

لقد كانت العلاقة بين مصر والأندلس وثيقة طوال العصر الإسلامي، ومما ساعد على توثيق هذه الروابط عوامل كثيرة على رأسها عامل التجارة، فموقع مصر في قلب العالم الإسلامي، أتاح لها المجال في أن تتبوأ مكانة وأهمية اقتصادية واستراتيجية، كما هيأ لها الفرصة أن تكون الوسيط التجاري بين الشرق الأقصى مصدر التوابل والعقاقير وبين الغرب الإسلامي (سالم، 1997: 195)؛ إضافة إلى الروابط الدينية، كما تعد طريق عبور الحجاج الأندلسيين إلى المشاعر المقدسة، فقد كان الأندلسيون يؤثرون الرحلة البحرية إلى الإسكندرية باتجاه جدة ومنها إلى مكة المكرمة (سالم، 1997: 196)، فكان الارتباط الديني والسياسي بين بلاد الأندلس ومصر، يحتم وجود طرق بحرية وبرية توصل بين البلدين لأهداف متعددة منها: ماهو متعلق بآداء فريضة الحج للوصول إلى مكة المكرمة، ومنها: ماهو متعلق بطلب العلم، ومنها: ماهو متعلق بالتجارة، كما كانت تلك الطرق محور العمليات العسكرية بين البلدين، فجمعت بين الدولتين طرق برية وبحرية. وسنركز هنا على الطرق البحرية؛ لارتباطها بأعمال القرصنة موضوع هذه الدراسة؛ إذ يربط بين دولة بني الأحمر ودولة المماليك ثلاث طرق بحرية هي:

الطريق الأول: الذي كان يرتاده طلاب العلم والرحالة الجغرافيين ،وجاء وصفه عند ابن جبير في رحلته التي انطلق فيها من مدينة غرناطة في 19 من شهر شوال من سنة 587هـ (ابن جبير، د ت: 7)، عابراً بذلك المضيق من ثغر طريف

إلى قصر مصمودة، وهو حصن كبير بينه وبين سبتة أثنا عشر ميلاً (الحميرى، 1980: 476) ومنه إلى مدينة سبته بالمغرب الأقصى، حيث أبحر هنالك من مركب جنوي متجه إلى الإسكندرية (جمال، 2004: 94)، بدأت رحلته بمحاذاة بر الأندلس مروراً بدانية ثم جزيرة يابسة وبعدها جزيرة ميورقة، فمنورقة وصولاً إلى جزيرة سردانية نحو الأربعمائة ميل، ثم تواصل السفن سيرها غرباً صوب جزيرة صقلية (ابن جبير، د ت: 8)، ومن وصف ابن جبير يتضح لنا نقطة احتكاك السفن الإسلامية بالإيطاليين، الذين ارتادوا هذا الطريق للوصول إلى تجارة بلاد المغرب (موسى، 1983: 322)؛ وذلك بعد أن آلت إليها السيطرة على الملاحة البحرية في البحر الأبيض المتوسط، حيث كانت أساطيل هذه المدن،كجنوه والبندقية وبيزا، قد لعبت دورًا هاماً في إنجاح الحملات الصليبية بنقلها للمحاربين والمؤن والسلاح، إلا أنها قبل كل شيء كانت تسعى إلى تحقيق المكاسب وتأمين مصالحها التجارية (الطيبي، 1997: 104).

الطريق الثاني: يمر عبر أوروبا وكشفت عنه رحلة خالد بن عيسى بن أحمد بن إبراهيم بن أبي خالد البلويّ (الزركلي، 2002:297) الذي خرج من قتورية إلى المرية، وهي مدينة محدثة أمر ببنائها أمير المؤمنين الناصر لدين الله عبد الرحمن بن محمد سنة أربع وأربعين وثلثمائة (الحميري، 1980: 537)، فركب سفينة منها يوم الأحد في السابع من جماد الأولى من سنة 735هـ/1335م فوصل هنين، وهى مدينة بالمغرب جليلة على البحر، وشمالها تلمسان (الحميري، 1980:597)، ويعد هذا الطريق أهم الخطوط الملاحية لدولة بني الأحمر؛ نتيجة قرب وتقابل مرسى هنين والمرية ببعضهما بعضا (مصطفى، 2013: 186)، وبعد هنين رحل إلى تلمسان والجزائر وبجاية وقسنطينة وبونة حتى وصل إلى تونس (راشيل، 1997: 421)، ثم غادرها عن طريق جزيرة قوسرة، فمالطة فاقريطش، قال ياقوت: أقريطش بفتح الهمزة وتكسر، والقاف ساكنة، والراء مكسورة، وياء ساكنة، وطاء مكسورة، وشين معجمة كريت الإمارة التي كان يسميها العرب إقريطش أو إقريطيا (الحموي، 1995: 236) فقبرص، حتى وصل الإسكندرية ومنها إلى القاهرة والتي دخلها في 13 رجب 737هـ (البلوي، د ت: 53).

وهناك طريقاً ثالثاً يربط مدناً تقع في الأندلس كالمنكب الذي خرج منه القلصادي، وهو علي بن محمد بن علي القرشي البسطي أبو الحسن، الشهير بالقلصادي 815 -891هـ/1412-1386م، عالم بالحساب، فرضي، فقيه من المالكية. وهو آخر من له التآليف الكثيرة من أئمة الأندلس (الزركلي، 2002: 10/5). في رحلته إلى بلاد المشرق عام 840هـ؛ مبحراً بذلك إلى مدينة وهران ومنها إلى تلمسان، فتونس، والتي اتخذ منها طريقاً إلى جربة ثم طرابلس ووصولاً إلى الإسكندرية (القلصادي، د ت: 94-95)، كما أشار عبد الباسط الحنفي في رحلته لهذا الطريق من مصر إلى بلاد الأندلس حيث كان انطلاقه من مدينة الإسكندرية في شوال سنة 866هـ/1462م على احدى السفن التابعة لأسطول البندقية التجاري (أحمد، د ت: 309).

فجميع تلك الطرق كانت مهددة من قبل القراصنة النصارى؛ «وكانت السفن الإسلامية مهددة من قبل القرصنة النصرانية المستمرة في البحر المتوسط» (عبدالقهار، 1998: 340)، حيث وصف ذلك القلقشندي بقوله: «وكانت شجاً في حلوق الخطار، ومتجشمي الأخطار، وركاب البحار، من الحجاج والتجار» (1987: 85/8)؛ فاستدعت تلك الاخطار مواجهتها من قبل الدولتين المملوكية والنصرية بمحاربتها بذات الطريقة التي هوجمت بها سفنهم.

ومن الأهمية بمكان العروج على أبرز الموانئ التي جاء ذكرها في الطرق الثلاث السابقة:

أولا: ميناء الإسكندرية: ويطل على شط بحر الروم، غربي نهر النيل على شاطئ رملي، في جنوبها بحيرة مريوط، وقد حدد الجغرافيون طولها بأحدي وخمسون درجة ،وعرضها بثلاثين درجة وثمان وخمسين دقيقة (القلقشندي، 1987: 407/3)، زارها ابن بطوطة وقد تغنى بجمال طبيعتها وموقعها بقوله: «مدينة الإسكندرية حرسها الله، وهي الثغر المحروس، والقطر المؤنوس، أصيلة البنيان بها ماشئت من تحصين وتحسين، الزاهية بجمال المغرب، الجامعة لمفترق المحاسن؛ لتوسطها بين المشرق والمغرب، وقد ذكر أن بها مرسى عظيم الشأن، لم ير في مراسي الدنيا مثله (ابن بطوطة، 1417: 179/1)، ويضيف القلقشندي: «وإليه كانت تهوي ركائب التجار في البر والبحر» (1987 : 408/3)، وأهميته كانت تضاهي موانيء كليون وقلقونة في الهند والقسطنطينية على البحر الأسود، وسوداك في شبه جزيرة القرم وزيتون في الصين (مهدي،2009: 182)، بنيت على يد الاسكندر المقدوني (النويري، 1980: 3)، واختيرت إلى أن تكون عاصمة لمصر الإسلامية بسبب مُناخها الجيد وأسوارها الحصينة التي تكفل للمسلمين مقاومة الغزاة والمغيرين (سالم، 1986: 61-62).

ثانيا: ميناء مالقة: بفتح اللام والقاف، وهي مدينة أزلية قديمة كانت تعرف بريّة، بين مملكة اشبيلية القشتالية وغرناطة النصرية على ساحل البحر الأبيض المتوسط، وقد قدر ابن سعيد طولها بعشر درج وثلاثون دقيقة، والعرض: ثمان وثلاثين درجة وأربع وخمسين دقيقة (ابن سعيد، 1417: 348/1).

ثالثًا: ميناء المرية: بالفتح ثم الكسر وتشديد الياء بنقطتين من تحتها، يجوز أن يكون من مري الدم يمري إذا جرى، والمرآة مرئية، ويجوز أن يكون من الشيء المريء، فحذفوا الهمزة، كما فعلوا في خطية وردية (الحموي، 1995: 119/5)، بناها الخليفة الأموي عبدالرحمن الناصر(300-350هـ)، عام (334هـ/955م) (الحميري، 1988: 183)، تقع في جنوب شرق الأندلس بين

مدينتي مالقة، ومُرسية على ساحل البحر الأبيض المتوسط (أبو الفداء، 1840أ: 174)، محاطة بسور منيع وحصين (الحميري، د ت: 183)، وقد حدد الرحالة طولها بأربع عشرة درجة، والعرض بخمس وثلاثين درجة واثنين وأربعين دقيقة (القلقشندي، 1987: 102/5)، وصفها الزهري: «بالمدينة العظيمة واعتبرها مرسى الأندلس (د ت: 111)، ذلك أن مرفأها اعتبر أولى المراسي للبلاد الأندلسية وأشهرها، وأعمرها (العمري، 1423 : 223) وكانت تقصده مراكب التجار من الإسكندرية وبلاد المشرق (الزهري، د ت: 111).

رابعاً: ميناء المنكّب: بالضم ثم الفتح، وتشديد الكاف وفتحها، وباء موحدة، من نكبت الشيء، فهو منكب كأنك تعطيه منكبك (الحموي، 1995: 216/5)، وهي مرفأ ساحلي مرتفع، جنوب شرق الأندلس على مقاطعة غرناطة (ابن الخطيب، 2002: 94)، حيث بين المنكب وغرناطة أربعون ميلاً (الحموي، 1995: 5/ 216)،كما أنها تقع على خليجين مقوسين متجاورين في البحر تحجبه الجبال من الناحيتين الشرقية والشمالية، مما جعلها مدينة ذات معقل منيع وحصن كبير قائم فوق ربوة عالية (عنان، 1997: 258)، ولها منار يستخدم لمراقبة السفن (الادريسي،1409: 2/564)، وقد كان لهذا الميناء شأن بارز في تنشيط الحركة التجارية وربط بلاد الأندلس بغيرها (بحسون، 2012: 248-257).

المبحث الثالث: أعمال القرصنة النصرانية على ضفاف البحر المتوسط

انتشرت القرصنة في البحر المتوسط منذ القدم، وأقلت ظروف البحر المتوسط الجغرافية الفرصة دائماً لإنتاج هذه الظاهرة، وجعلت منه حقلاً مربحاً للقراصنة ليس فقط من خلال السطو على التجارة في البحر المفتوح، وإنما أيضاً من خلال الإغارة على الساحل وسلب سكانه، وفيما إذا كانت غايتهم السطو على التجارة الداخلية كانوا يركزون على الموانئ؛ واسهمت الجزر المنتشرة في غرب المتوسط في عمليات القرصنة، حيث كان الهجوم على السفن التجارية من جزر كورسيكا وسردينيا، قال ياقوت: «سردانية»: بفتح أوله، وسكون ثانية ثم دال مهملة، وبعد الألف نون مكسورة، وياء آخر الحروف مفتوحة مخففة، جزيرة في بحر المغرب كبيرة ليس هناك بعد الأندلس وصقلية وأقريطس أكبر منها، وقد غزاها المسلمون وملكوها في سنة 92 في عسكر موسى بن نصير، وهي الآن بيد الإفرنج» (الحموي، 1995: 209/3)، وجزر البليار (Iles Baléares)، وهي اسم لجملة جزائر في غربي البحر الأبيض المتوسط (زكي، 1899: 33)، فطبيعة هذه الجزر الجغرافية والأحوال الاقتصادية ووعورة السواحل وموقعها على طرق التجارة البحرية ومساحتها الصغيرة، هذا كله جعلها تمتلك المؤهلات الطبيعية للقرصنة المزمنة.

وكان أول ظهور لأعمال القرصنة في غربي المتوسط منذ القرن 2هـ/8م، ثم تصاعد قدراً واثراً، خاصة في كل من منطقة شمالي أفريقيا والأندلس، وقد أسهم في تناميها موقف البابوية الواضح ومساعيها، فمنذ نهاية القرن 7هـ/13م اشتد الضغط الصليبي على العالم الإسلامي بدعم البابوات، فنشط عدد كبير منهم ومن ملوك ودعاة أوروبا للتضييق على الدول الإسلامية وفي مقدمتها دولة المماليك في مصر (أبو الفداء، 1995ب: 85؛ عطية، د ت: 84)، فظهر عدد من البابوات والدعاة الذين قاموا بنشاط واسع؛ لتوجيه حملة صليبية إلى الشرق للقضاء على الدولة المملوكية، واستعادة الممتلكات الصليبية التي تم تحريرها على يد العرب المسلمين، وكان هذا سبب تدفق أدب الحروب الصليبية الذي يميز هذه الفترة (عطية، 1972: 82)، وبرز من ثنايا هذه المتغيرات أنماط من الصراع الاقتصادي والعسكري، وكانت أعمال القرصنة أحد تلك الأسلحة الموجهة؛ لهدم اقتصاد المماليك وإعاقة عمل الطرق البحرية التي تربطها بالدول الإسلامية الأخرى على ضفاف المتوسط.

وبرز التجار الإيطاليون من جنوة وبيزا، والبندقية أكثر من غيرهم من الدول الأوروبية الأخرى في مجال أعمال القرصنة، ويعلل الباحثون ذلك بسبب سيطرة المسلمون على غربي المتوسط، وقبل ذلك على صقلية والبليار وسردينا، وهاجموا جنوة ونهبوها سنة 324هـ/935م، وتعرضت بيزا للمصير ذاته سنة 395هـ/1004م، وسنة 402هـ/1011م، واستحال على المدينتين أن تتوسعا في تجارتهما، طالما ظل القراصنة المسلمون مسيطرين على القسم الغربي من المتوسط، ورأت مدينتا جنوة وبيزا في نفسيهما دويلات على خط المواجهة، عليهما واجب خاص، وهو (تطهير) غربي المتوسط من القراصنة المسلمين (أبو العافية، 1999: 20-19)، فبدأتا خطتهما بالسيطرة على متوسطة البحر المتوسط من شماليه حتى جنوبيه، فاستولوا على سردينا سنة 406هـ/1015م،407هـ/1016م ،واستخلصوها من يد القائد الأندلسي مجاهد العامري (مجاهد بن يوسف (أو عبد الله) بن علي العامري، (436هـ/1044م) مؤسس الدولة العامرية في دانية Denia وميورقة Majorque وأطرافهما (الزركلي، 2002: 278/5).

وتعارض الباحثة هذا الرأي؛ فالمسلمون فتحوا جزيرة صقلية وجزر البليار؛ لنشر الإسلام لا لمنافسة أهل البلاد في سبل معيشتهم، وكثيرة هي صور التعايش السلمي بينهم وبين سكان جنوب إيطالية، وقد تحدثت المراجع عن ذلك بإسهاب (المدني، 1365: 8؛ أحمد، 1980: 8؛ عباس، 1995: 25)، فتعليق أعمال قرصنة الإيطاليين ومهاجمتهم لسفن المسلمين بصفة أخذ الثأر غير مقبول، وتعزو الباحثة ذلك إلى الحقد الصليبي ضد الوجود الإسلامي هناك، والذي كان يكنه رجال الكنيسة تحديداً ضد المسلمين، أما السكان فقد صادفوا تعامل منقطع النظير

من المسلمين بعد دخولهم إيطاليا، ولم يكن هناك مايستدعي أخذ الثأر.

فقد ظهر عدد من البابوات والدعاة الذين قاموا بنشاط واسع لتوجيه حملة صليبية إلى الشرق للقضاء على الدولة المملوكية، واستعادة الممتلكات الصليبية التي تم تحريرها على يد المسلمين (عطية، 1972: 82). وبدأ الإيطاليين سلسلة من المواجهات ضد المسلمين استجابة لدعواتهم، فاحترفت بيزا وجنوة القرصنة ونهبت التجارة الإسلامية ومدن المسلمين الساحلية، ويرى لويس أن مغانم القرصنة –لا التجارة– هي الدافع الأساس لتحريك أساطيل هاتين المدينتين في القرن 5هـ/11م (لويس،1960: 315)، وواتتهم الفرصة للظهور؛ بسبب ما انتهى إليه حال المسلمين من ضعف في النصف الغربي من المتوسط، وتدهورت القوى البحرية بصقلية وشمالي افريقيا إلى حد بعيد، وانهار سلطان الأمويين بالأندلس وخلفتهم دول الطوائف في القرن 5هـ/11م التي انشغلت بالصراع في ما بينها؛ فانهارت قوة الأندلس البحرية (حسين، 1998: 105).

وهكذا أصبحت بيزا وجنوة منذ النصف الأول للقرن 5هـ/11م صاحبة اليد العليا في متوسطة البحر المتوسط، والمتحكم الأول في طرقه البحرية. ونتيجة لعمليات القرصنة ضد سفن وتجارة المسلمين وما عادت إليه من أرباح وأموال طائلة، يرجع الفضل في تحويل مدينة بيزا إلى حكومة أرستقراطية غنية، وأصبحت القرصنة مسلكاً لجمع الثروة لديهم، وعلى هذه الثروة اعتمد النمو الاقتصادي لهذه المدن فيما بعد، ويصف لنا بنيامين بن الرابي يونة التطيلي النباري القشتالي، مشاهدات رحلته التي قام بها فيما بين عامي 561-569هـ/1166-1200م، مارا بجنوة أعمال القرصنة في جنوة بقوله: «ويقومون بأعمال القرصنة على الروم والمسلمين، فيعودون إلى جنوة بالأسلاب والغنائم الوفيرة» (بنيامين، 2002: 82)، وقول التطيلي يؤكد أن أمر القرصنة الإيطالية أمر شخصي، انتهجه القراصنة لتحقيق مكاسب اقتصادية، فلم يفرقوا في هجماتهم بين المسلمين والروم.

ولأن الدولة المملوكية كانت ترد بشدة على القراصنة الجنويين؛ فقد أدرك هؤلاء أنه لا جدوى من القرصنة على موانئ مصر والشام؛ فاعتمدوا على أسلوب الحرب الاقتصادية؛ وهو القيام بالقرصنة على كافة السفن التجارية، حتى الأوروبية المتجهة إلى موانئ الشام ومصر، حتى إنهم استولوا على مركب يعود لتجار بنادقة كان عائداً من بيروت (بخيت، 2013 : 23)، ولإدراك الجنويين بفشل قرصنتهم عقدوا صلحاً مع السلطان المملوكي الناصر فرج 810هـ/1407م، ودفعوا غرامة مالية مقابل ما أحدثته قرصنتهم ضد موانئ مصر والشام، وتعهدوا بالامتناع عن كافة أعمال القرصنة ضد الدولة المملوكية (عبد السيد، 1969: 153)؛ وهذا يفسر دور الإيطاليين أثناء الحروب الصليبية؛ إذ تحولت بيزا وجنوة من عمليات القرصنة ضد المسلمين في المتوسط إلى دور الوسيط التجاري في تجارة الغرب النصراني مع الشرق الإسلامي، وهو مايؤكد دور البابوية في توجيه قوات بيزا وجنوة وجهة دينية وتوحيدهما لحرب المسلمين، وهو مايعد مقدمة للحروب الصليبية، وظهرت الروح الصليبية في كل ردود الفعل من المدن الإيطالية، وبدأت القوى النصرانية في تجميع قواهم للكرة على العالم الإسلامي، واختلطت مصالح الإيطاليين التجارية مع نوازعها الدينية، بل انقلب زعماء قراصنتهم من مجرد قيادة مجموعة من اللصوص، إلى قواد بحريين يتولون قيادة أساطيل أوطانهم في حالة الحرب؛ إذا كان الأمر يتعلق بانتماءات قومية ودينية، وبدأت الكنيسة في تقلد شأنها القديم بتوجيه قادة المدن الإيطالية؛ للقضاء على الوجود الإسلامي في جزر المتوسط (مصطفى، 1996: 42).

وفي المقابل كانت بلاد الأندلس تعاني من حركات القرصنة منذ وقت مبكر، قبل قيام دولة المماليك بقرون عدة، وحظيت السواحل الشرقية المطلة على البحر الأبيض المتوسط باهتمام الحكام الأندلسيين؛ لتأمين تلك الحدود، فمنذ عصر بني أمية (138-422هـ/756-1031م) حتى عصر مملكة غرناطة (635-897هـ/1238-1492م). كانت هذه الجهة محط اهتمام حكام الأندلس، وكان قد أنشيء بها أسطولاً قوياً، مكن الأندلسيين بالإضافة إلى تنشيط الحركة التجارية في البلاد من الوقوف في وجه أعدائهم (عنان، 1997: 264/1)، وبدأ هذا الاهتمام منذ عهد الأمير عبدالرحمن الداخل أول أمراء الأندلس (138-172هـ/765-788م) (عنان، 1997: 1224/1)، والذي اعتنى بالسواحل الشرقية عناية بالغة، فكان أول من أنشأ أسطولاً بحرياً في تلك الجهة (عنان، 1997: 224/1)، كما زادت العناية بها زمن الخليفة الناصر لدين الله، ثامن حكام الأندلس (300-350هـ/ 912-961م) (عنان، 1997: 150/2)، الذي قام بإعداد أسطولاً متعدد الوحدات، كامل الجاهزية (ابن عذاري، 1983: 200/1)؛ وظل هذا الأسطول محل عناية جميع الدول التي حكمت بلاد الأندلس؛ فلا غرابة أن تتوجه عناية ملوك بني الأحمر إلى هذا الأسطول شأن من سبقهم؛ فراحوا يتعهدونه بالمراقبة والإصلاح والزيادة في وحداته، إلى أن أصبحت مراكبهم تجوب مياه البحر الأبيض المتوسط بكل حرية ويسر، ونشطت صناعة السفن عند النصارى،كما ازدهرت كذلك عند المسلمين، وكانت تقوم بين الفريقين حروب بحرية ضارية، كان يخوض غمارها أسطول بني مرين مسانداً للأساطيل الأندلسية، فترجح كفة القتال إلى جانب المسلمين، ثم لا تنفك وحداتهم أن تعود إلى مراسيها، مكللة بأعلام النصر (ابن الخطيب، 1980: 140/1).

وأمام هذا التفوق الباهر الذي كان يحالف المسلمين، كان النصارى يرون أنفسهم مضطرين إلى طلب المعونة من جيرانهم في جنوب إيطاليا؛ فقد ثبت أن الدولة النصرية كانت تملك في ذلك الوقت زهاء سبعين قطعة بحرية يركبها من 300 إلى 400 من

النوتية المجاهدين، والنَّوائِيُّ هم: المَلَّاحونَ في البَحْرِ، الواحِدُ: نُوتِيٌّ (الفيروزآبادي، 2005 :162)، وبواسطة هذا الأسطول المدرب على ركوب أخطار الحروب البحرية استطاع ملوك بني الأحمر أن يدفعوا عنهم غائلة المعتدين، كما استطاعوا بفضل هذا الأسطول، أيضاً من أن يتيحوا لسكان النواحي الشاطئية مزاولة أعمالهم اليومية على طول السنة، في جو من الهدوء والاطمئنان الشامل .ولم يكن نشاط هذه الموانئ يقتصر على صنع المراكب والسفن الحربية التي كانت الدولة في حاجة إليها، ولكن هذه السفن كانت تستخدم أيضاً في أغراض سلمية كجلب الحبوب التي كانت تحتاج إليها البلاد من حين إلى حين؛ نتيجة ما كان يصيبها من جفاف، أو إتلاف للمحاصيل الزراعية؛ بسبب الحروب التي لم تنطفئ نيرانها بين المسلمين والنصارى، وهذا الأسطول كان يستخدم كذلك في تسويق المصنوعات الأندلسية، على اختلافها إلى الخارج، كما يسخر بطبيعة الحال في حمل المسافرين إلى مختلف الجهات، وخاصة إلى بلاد المشرق بمناسبة موسم الحج، فكان للقوة البحرية شأنها في عصر بني الأحمر (عنان، 1997: 446/4).

بجودتها وسرعتها وقدرتها على متابعة سفن الأعداء قصد حجزها، والاستيلاء على ما فيها من مسافرين وبضائع، وهذه السفن كان يركبها جماعة من البحارة الماهرين ممن كان يطلق عليهم اسم «القراصنة»، وقد كانوا يجوبون مياه البحر الأبيض المتوسط لمهاجمة المراكب الأجنبية، سعيا في الربح والفائدة، ولقد ملأوا البحر بحركاتهم وتهجمهم على سفن الأعداء (العبادي وسالم، 1981: 302)، فلا ترى مراكبهم عائدة إلى قواعدها إلا محملة بالسبايا من رجال ونساء وأطفال، وكمية هائلة من السلع والبضائع على اختلاف أنواعها .وبالفعل، فقد أثرى القراصنة من هذه العمليات ثراء كبيراً، ومن أجل ذلك لم يكن من الغريب أن يؤيدها ملوك المسلمين في المغرب والأندلس على السواء، ويعملوا على تشجيعها من طرف خفي، ذلك لأنها كانت عمليات جريئة تزرع الرعب والخوف في قلوب النصارى عامة، مما كان يترك المجال واسعاً أمام المسلمين للاهتمام بشؤونهم، وتدبير أمورهم في جو من الهدوء والاطمئنان، ثم لأن هذه الغارات البحرية كان يتبعها في الغالب رواج تجاري ملحوظ، وحركة اقتصادية واسعة ناتجة عن عملية فداء الأسرى والسبايا، وتسويق البضائع الضخمة التي كان يقع حجزها في سفن العدو.

وعندما تدهورت أحوال البحرية الإسلامية في شرق المتوسط، ظهر نجم التجار الجنويين، الذين كانوا يأتون إلى المغرب والأندلس للاتجار ببضائعهم، فكانت سفنهم هي الوسيلة الآمنة للسفر للمسلمين، نتيجة لتزايد حركات قرصنة الممالك النصرانية، ويعبر عن ذلك ابن جبير في رحلته التي فضل السفر فيها من سبتة إلى الإسكندرية سنة 578هـ/1182م على مركب جنوي عن طريق جزر البليار، ثم سردينيا، فصقلية، ومنها إلى الإسكندرية، والعودة كذلك على مركب جنوي، ولم يفكر في أن يستقل مركباً إسلامياً؛ خوفاً من القراصنة النصارى (ابن جبير، د ت: 8)، ويشير هذا القول إلى ماآلت إليه الأحوال الأمنية تلك الفترة، وكانت الفترة الممتدة من منتصف القرن 7هـ/13م حتى نهاية القرن 9هـ/15م، تتجه نحو تزايد أعمال القرصنة النصرانية ضد رعايا دول الغرب الإسلامي، الذين أصبحوا في ظل كيانات سياسية ضعيفة ينعدم التنسيق فيما بينها تجاه النصارى، بل كان بعضها في صراع مع بعضها الآخر مما كان يتيح الفرص للنصارى؛ لفرض شروط تجارية لصالحهم وعدم التورع عن أعمال القرصنة، سواء على المستويين الرسمي أو الفردي.

فمارس القراصنة النصارى؛ سواءً الإيطاليين المواجهين لدولة المماليك، أو الآراغونيين المواجهين لدولة بني الأحمر، مهنتهم كإحدى وسائل الضغط النصراني على المسلمين؛ بفرض العديد من الاتفاقيات والمعاهدات التي تضمن امتيازات لصالح الطرف النصراني أو لفرض الالتزام باتفاق، وقد تحدث قبيل انتهاء أجل تلك الاتفاقيات بين الطرفين أحداث من الجانب النصراني؛ لحث الطرف المسلم على الإسراع بتجديده تحت الشروط النصرانية، وهذا ماكشفت عنه المراسلات بين ملوك آراغون وملوك بني الأحمر والتي تخللها العديد من الحوادث التي انتهت بعقد اتفاقيات، تتجدد بشكل مستمر طيلة فترة حكم ملوك غرناطة (Linares, 1940)، هذا وقد كانت قرصنة النصارى تأخذ شكلين، الأول: رسمي يمارسها رجال الدولة ضد المسلمين، فتخرج سفن القراصنة بأمرهم. والثاني: غير رسمي وهي اجتهادات القراصنة أنفسهم، والتي يسعون من ورائها تحقيق مكاسب خاصة؛ عن طريق السلب والنهب؛ ولكن بتزكية من الدولة لبعض القراصنة الذين قد لاينتمون لنفس الدولة (عزاوي، 1996: 79)، هذا وكثيراً ماحدثت القرصنة في ظل اتفاق سلم بين طرفين، وهي عادة تصدر عن الطرف النصراني، ونادراً ما يمارسها المسلمون ضد النصارى رداً على اعتداءاتهم (عزاوي، 1996: 81)، وكانت تمارس على المدنيين مسافرين وتجاراً وحجاجاً، وقد تقع على الساحل فيختطف أناس من البر (عزاوي، 1996: 81)، وقد تقع قرب مرسى ومن ذلك ماحدث قرب هنين والمرية وغيرهما (عزاوي، 1996: 82)، وقد تضمنت الوثائق الآراغونية شكاوي مفصلة عن حالات قرصنة ضد المسلمين في المياه الحفصية وفي المياه النصرية الأندلسية (Linares, 1940).

ومع ذلك لم تثنِ عمليات القرصنة النصرانية الأندلسيين عن ممارسة أعمالهم التجارية؛ إذ استمرت على الجانبين النصراني والإسلامي في شرق البحر المتوسط، يشوبها الخطر من كل الجهات، وأمام ضعف الموقف السياسي الذي كانت قد وضعت فيه دولة بني الأحمر؛ برز دور المماليك الذين كانوا يحكمون مصر، كان لابد من اتحاد الرؤى والقوة في مواجهة هذا المد الصليبي خصوصاً في ظل تنامي القرصنة النصرانية.

المبحث الرابع: الجهود المشتركة بين دولة المماليك ودولة بني الأحمر لمواجهة أعمال القرصنة النصرانية

أشادت كتب المصادر بدور دولة المماليك المميز كقوة بحرية عظمى، فاستطاعت أن تثبت وجودها في سلسلة المواجهات العسكرية أمام النصارى، فقد لقب بعض المؤرخين دولة المماليك «بدولة البرين والبحرين»، إشارة إلى أنها تحكم بري مصر والشام وتشرف على مياه البحرين المتوسط والأحمر (الدوادري، د ت: 66)، فقد أولى سلاطين المماليك عناية فائقة بالأساطيل في الوقت الذي تحملت فيه مصر والشام عناء الدفاع عن الدولة الإسلامية ضد الصليبيين، ومن أجل ذلك ترتب عليهم إنشاء الأساطيل، وبناء السفن على مختلف أنواعها، وتجهيزها بالرجال والسلاح وتكليفها بحراسة الشواطئ وتفقد السواحل، فإذا وجدوا أحداً من قطاع الطرق قمعوه، وإن لم يجدوا أحداً كانت الجولة إرهاباً للعدو (الظاهري، 1894: 66-76)، فقد اهتم السلطان الناصر محمد بن قلاوون، (ولد بالقاهرة في 684هـ/1285) و(توفي بالقاهرة في 741هـ/1341م) بالأسطول لغزو بلاد اليمن وجزيرة رودس وتحرير أرواد من الصليبيين الفرنجة الذين تجمعوا فيها بعد تحرير مدينة عكا (اليافعي، 1997: 177/4)، وفي عهد حفيده السلطان الأشرف شعبان (764-778هـ/1363-1377م)، تعرضت الإسكندرية لغزو جزيرة قبرص بقيادة بطرس لوزينيان سنة 767هـ/1365م، حيث كان الأشرف شعبان صغير السن لم يتجاوز الحادية عشرة من عمره، وكان قد استبد بالحكم الأمير يلبغا الخاصكي الناصري، وهو أحد كبار أمراء المماليك، والمتحدث عن السلطان في ذلك الزمان، فقتل بأمر السلطان المملوكي الناصر حسن سنة 768هـ/1366م (ابن تغري بردي: 74 :1963)، فبعد هذه الحادثة أبدى الأمير اهتماماً بالاسطول؛ للرد على هذه الحملة لكنه مات قبل أن يحقق ذلك، كما أولى السلطان برقوق أول سلاطين المماليك الجراكسة (784-801هـ/1382-1398م) الأسطول المملوكي عناية وتطوير النشاط التجاري والرد على عدوان القراصنة الصليبيين (الفرنجة)؛ الذين دأبوا على مهاجمة سفن البلاد العربية الإسلامية وسواحلها (العسقلاني، 1986: 127/2).

وفي عصر الأشرف برسباي (825-841هـ/1421-1437) العصر الذهبي للأسطول المملوكي في المتوسط، فتحت جزيرة قبرص؛ حيث ارسل حملتان للاستيلاء عليها الأولى كانت استطلاعية «يقف من خلالها على من يتجرم في البحر من الفرنج» (العسقلاني، 1986: 128/2)؛ لذلك لم يكن عدد السفن والرجال الذين اشتركوا فيها كبيراً، وفي الثانية وعلى الرغم من النتائج التي حققتها الحملة الثانية على قبرص؛ إلا أنها لم تكن بالمستوى الذي يتمناه الأشرف؛ لذلك عزم على تجهيز الحملة الثالثة وزاد من عزمه من أخبار عن استعداد ملك قبرص، واستنجاده بملوك أوروبا؛ للهجوم على سواحل مصر والشام، فضلاً عن تحريض الجنوية للسلطان ضد جانوس ملك قبرص بسبب عدائهم له، وكذلك استنجاد أمير العلايا به للوقوف في وجه أطماع آل لوزجنان في إمارته (الظاهري، 1894:367/3)، وفي عهد الظاهر جقمق 842-857هـ/1438-1453م كانت هناك محاولات لفتح جزيرة رودس ولكنها لم تنجح (السخاوي، 2002: 87-88)، أما في عهد الأشرف قانصوة الغوري (906-922هـ/1501-1516م)؛ فقد حدث أكبر صراع بين القوى الإسلامية والصليبية المتمثلة في البرتغاليين؛ فصرف جل اهتمامه بالأساطيل للمحافظة على مكانة الدولة المملوكية، ولكن هزم المماليك في موقعة ديو البحرية عام 915هـ/1509م، والتي كانت أحد أهم أسباب انهيار أو نهاية الدولة المملوكية (مصطفى ومحمد، 2021: 65)، وهناك حالات كثيرة جداً وقف فيها الاسبان مساندين لقراصنة رودس وغيرها ضد المماليك، فيحدثنا المقريزى عن ذلك في كتابه «السلوك» بقوله: «قدم الْخَبَر بِأَن صَاحب قشتيلة من بِلَاد الفرنج عمر أَرْبَعِينَ بيوني وَعشرَة أغربة يُرِيد رودس ليَأْخُذ بثأرهم من الْمُسلمين» (المقريزى، 1997: 475/7).

وفي سنة 826هـ/ 1422م قام القبارصة بالاشتراك مع مجموعة من القراصنة البسقاوية، وهم الذين يسكنون منطقة البرانس في شمال غرب الأندلس، والجنويون والكتالون بالهجوم على مركبين تجاريين قرب ميناء دمياط واستولوا عليهما بما يحملان من تجار وبضائع (يحيى، 1898: 219)، ويلاحظ مما أوردته المصادر التاريخية ازدياد خطر القرصنة الكتالونية، (وكتالونيا هي المنطقة الممتدة في شمالي شرقي الأندلس ومركزها مدينة برشلونة (BARCELONA) على البحر المتوسط. دخلت في الحكم الإسلامي بعد فتح الأندلس، ثم حاول شارلمان غزوها، ففشل، ثم استولى عليها ملك آراغون سنة 1137م)؛ ويؤكد المقريزى ذلك بقوله: «وفيه قدم إلى الإسكندرية مركبان من مراكب طائفة الفرنج القطلان لأخذ المدِينة فإذا النَّاس على يقظة وأهبة لَهم فإن متملك قبرس كان قد بعث يحذر مِنهم فردهم الله خائبين» (المقريزى، 1997: 178/7)، وردًا على ذلك أمرت الدولة المملوكية بالحجز على أموال تجار قطلونيا وجنوة؛ فأرسل ملك كتالونيا سفيراً للسلطان المملوكي؛ يهدده بالمقاطعة التجارية ولكنه رد رداً غير جميل كما يذكر المقريزى: «فيهِ قدم رَسول ملك القطلان من الفرنج بكتابه وقد نزل على جزيرة صقلية فِي ثَانِي رمضان بِما ينيف على مائتي قطعة بحرية؛ فتضمن كتابه الْإِنْكَار على الدولة ما تعتمده من التّجارة فِي البضائع، وأن رعية الفرنج لا يشترون من السلطان، ولَا من أهل دولته بضاعة؛ فرد رسوله رداً غير جميل» (المقريزى، 1997 :247/7)، وأدى ذلك لاستمرار الأعمال العدائية من جانب كتالونيا ضد مصر؛ فقد استولى القراصنة الكتالون على خمسة مراكب من سَاحل بيروت فيها بضائع كثِيرَة وَرجال عديدة. وَبعث ملكهم إِلَى والِي دمياط كتابًا ليوصله إِلَى السلطان يتضمن جفاء ومخاشنة فِي المخاطبة فغضب السلطان لما قرئ علَيهِ ومزقه» (المقريزى، 1997 :267/7)، ومن الواضح أن هذه الإجراءات العدائية شجعت الكتلانيين على

إقامة تحالف مع قشتالة؛ لإنهاء الحكم الإسلامي في مملكة غرناطة 893هـ/1487م؛ ولهذا الموقف طلب حاكمها الأمير أبو عبد الله محمد الصغير (892-897هـ/1487-1492م) المساعدة من الدولة المملوكية (السخاوي، د ت: 67)؛ لإيقاف التهديد الإسباني (فهمي، 1973: 65).

فمن خلال ما سبق تتضح قوة الدولتين واستعدادهما في مواجهة العدو المشترك؛ إنما كانت دولة المماليك تتقدم دولة بني الأحمر في هذا المجال، حيث أنها كانت أكثر استقرارا من الناحية السياسية والاقتصادية، إذ أنها كانت على جانب كبير من الثراء الناتج عن التجارة، وهذا ما مكنها من الصمود جبهة واحدة في وجه الأخطار الخارجية، فكانت قوتها الاقتصادية والعسكرية سبباً في ازعاج الكنيسة، لهذا ظهر الدعاة لحملة صليبية (فرنجية) جديدة تضرب الدولة، شارك فيها الأوروبيون بأوجه عدة؛ سعياً منها في القضاء على قوتها العسكرية، الأمر الذي تطلب توحيد صف الدولتين المملوكية والنصرية، في رفع راية الجهاد واتخاذ كافة الإجراءات لإحباط هذه المؤامرة. ومواجهتها بحراً كان يتطلب الرد عليهم بذات الطريقة المتخذة من قبل النصارى، والتي كانت تتمحور حول القرصنة وقطع طرق التجارة البحرية للدولتين، ومن أمثلة التصدي، ماتعرضت له دولة المماليك البرجية منذ بداية حكمها لتهديد القراصنة الصليبين المقيمين في جزيرة قبرص، على سواحل مصر والشام، فقد تم الاستيلاء على مركب تجارى تابع للدولة المملوكية قادم من طرابلس الشام، باتجاه مصر وكان يحمل عدد من التجار فضلاً عن والد السلطان برقوق 783-800هـ/1382-1398م، واخته وابن عمه (بخيت، 2013: 7)، وفى سنة869هـ/ 1164م تمكن قراصنة جزيرة رودس من الاستيلاء على ثلاث مراكب تجارية مصرية بالقرب من رودس، وكانت منطلقة من الإسكندرية للمغرب الإسلامي (فهمي، 1973: 51)، وتذكر المصادر التاريخية أن هذه الاعتداءات كانت متكررة وعملت الدولة المملوكية على مواجهتها بحزم وشدة (المقريزي، 1997:7/463).

ومن الجانب الأندلسي، عمل ملوك بني الأحمر على استخدام الأساليب الدبلوماسية مع قراصنة مملكة آراغون؛ لمنع اتحاد القوى النصرانية، وتشتيت وحدتهم، ومن باب التعاون المشترك بين دولتي المماليك، وبني الأحمر فقد عملت الدولتان على وضع استراتيجية عالية المستوى لمواجهة هذا الخطر المشترك، فتصدت دولة المماليك لقراصنة جنوة والبندقية، وفي المقابل تم عقد جملة من الاتفاقيات بين ملوك بني الأحمر ومملكة آراغون في سبيل التصدي للقرصنة الآراغونية. فكان هذا السبيل الوحيد للدولتين، بالنظر إلى جملة الأوضاع السياسية اللتان كانتا تعيشها في تلك الفترة، والتي استعرضتها الباحثة في السطور السابقة.

لقد كانت العلاقات بين مملكة غرناطة ومملكة آراغون تتسم في الكثير من فترات مملكة غرناطة بالسلم والهدوء، دل على ذلك كثرة المراسلات التي دارت بين الجانبين والمحفوظة في أرشيف التاج الآراغوني، وكانت تلك المراسلات قد بدأت في أواخر القرن 7هـ/13م، وأبدى فيها السلطان الغرناطي محمد الثاني الفقيه (ثاني ملوك بني نصر حكم من 671-702هـ/1272-1302م) (ابن الخطيب، 1980: 50-58)، استعداد بلاده لأن تعمل على أن تكون العلاقة بين مملكة غرناطة ومملكة آراغون يسودها طابعا من الود، ومن جانبه رحب الملك الآراغوني خايم الثاني Jaim II (ابن الملك بدرو الثالث، حكم من 690-726هـ/291-1327م) (Previte, 1937: 185)، بهذه المبادرة الغرناطية وانتهت المراسلات بتوقيع أول معاهدة بين الجانبين في عام 695هـ/1295م، وأكدت على ضرورة احترام الجانبين لعمل التجار وتجارتهم، وحرية انتقالهم بين الأراضي المملكتين كما نصت على عدم التعرض لهم أو لتجارتهم بسوء أو أذى، وأكدت المعاهدة على أن يكون ذلك في البر والبحر، وتم تحديد مدة هذا الصلح بحياة السلطان الفقيه والملك خاييم الثاني (Lin-ares, 1940: 2 ،1940 :2؛ Gerli, 2003: 88)، وفي عهد محمد الثالث، الملقب بالفقيه (701-708هـ/1302-1309م) (ابن الخطيب، د ت: 78) اتسمت فترته بالهدوء والاستقرار وكثرة إبرام المعاهدات التي تمت لضمان حرية التجارة، وتأكيد ماسعى إليه من سبقه، فتم تجديد الصلح بينهما، فأرسل الملك خايم الثاني رسالة إلى السلطان محمد الفقيه يطلب منه تجديد الصلح، ومعاونته ضد مملكة قشتالة، والرسالة مؤرخة في آخر ربيع الآخر 701هـ/1301م، ومن بنودها المطالبة بالتجارة في جميع أنواع السلع والبضائع دون قيود وضمان الأمان للتجار من خطر القراصنة (ابن خلدون، 1988: 7/290، ابن الخطيب، د ت: 60؛ بخيت، 2021: 240).

كما عقد الجانبين معاهدة جديدة عام 721هـ/1321م، في عهد السلطان الغرناطي أبو الوليد إسماعيل (712-725هـ/1314-1325م) (ابن الخطيب، 1980: 65)، استمرت 5 سنوات؛ لتأمين الطرق التجارية من القرصنة وقطاع الطرق، ونصوصها الأمن والأمان للتجار سواء براً وبحراً، وأن يعادي كل طرف عدو الطرف الآخر؛ حتى لايسمح له بالقيام بأعمال القرصنة (حسن، 2011: 236؛ بخيت، 2021: 241)، ولم تتوقف عمليات القرصنة من الجانبين وتم الصلح مع السلطان محمد الرابع (725-733هـ/1325-1333م) (ابن الخطيب، د ت: 113) وتوقفت أعمال القرصنة من الجانبين، وتم الصلح عام 726هـ/1326م، ونصت على: منع القراصنة الآراغونيين من التعرض لمراكب المسلمين والسواحل الأندلسية، وعدم التعرض لتجار النصارى أيضاً، وعدم تقديم يد العون والمساعدة للقراصنة (هدية، 2017: 256)، وفي محرم عام 738هـ/1337م، أرسل السلطان الغرناطي يوسف الأول (733-755هـ/1333-1354م) (ابن الخطيب، د ت: 102) رسالة إلى الملك الآرغوني بدرو الرابع Pedro IV (734-787هـ/1336-1385م) يشكو له فيها

من تكرار قيام بعض القراصنة الأراغونيين بالتعرض للمسلمين وتجارتهم في حوض البحر المتوسط (المحلاوي، 2012: 588)، وفي عهد السلطان محمد الخامس الذي تولى فترتين الأولى (755-760هـ/1354-1359م) والثانية (763-793هـ/1362-1391م) (ابن الخطيب، د ت: 150)، الذي عقد معاهدة تجارية مع الملك بيدرو الرابع Pedro IV وذلك عام 761هـ/1360م، وتنص المعاهدة على محاربة القراصنة، وخاصة أن أحد رعاياهم من ميورقة اعتاد القيام بأعمال السلب والنهب (بخيت، 2021: 241)، واستمرت المعاهدات تتجدد بين الطرفين؛ لحفظ أمن التجار، حتى عهد السلطان محمد السابع (797-810هـ/1392-1408م) (ابن الخطيب، د ت: 160)، ففي عام 808هـ/1405م جرت بين الطرفين معاهدة نصت: بأن تمد مملكة أراغون إلى غرناطة أربعة أو خمسة أجفان (والجفن: وهي جمع لجفون وجفان وأجفان، يقصد بها سفينة حربية دائرية وتعرف بالغربان لأن لأن تتميز بلونها الأسود وتنتشر في البحر وهي تشبه سفن الغربان) (ابن الخطيب، 1980: 228/3)، لتقديم المساعدة لها ضد قراصنة النصارى الذين يتوغلون في أراضي غرناطة واستولوا على حصونها(بخيت، 2021: 242). وعلى الرغم من كثرة المعاهدات بين الطرفين إلا أن قراصنة النصارى لم يلتزموا بتلك المعاهدات، ولم يكن الجانب الغرناطي غافلاً عن ذلك؛ إنما كانوا يلجئون لتلك المعاهدات، للحد من خطر القراصنة، وعدم اتاحة المجال لاتحاد نصراني ضد التجار المسلمين، على امتداد البحر المتوسط الذي كان يجمع بين دولة المماليك في مصر، ودولة بني الأحمر في غرناطة.

وتستخلص الباحثة في نهاية هذه الدراسة جملة من النتائج هي:

- أن مصطلح القرصنة لا يختلف في معناه بين المنظورين الإسلامي والغربي، والاختلاف يكمن في أهدافها ودوافعها بين المنظورين، فمن المنظور الإسلامي، هي دفاعاً عن النفس، تتبع مبدأ « الحرابة»، أما من المنظور الغربي فلا تخرج عن إطار الاعتداء والسلب بدون وجه حق.

- أن جل أعمال القرصنة الأوروبية على عباب البحر المتوسط مدفوعة بتحريض رجال الكنيسة، إذ أن شخصية الإيطاليين شخصية اقتصادية بحته؛ تبحث عن مصالحها المادية، بدليل ثقة المسلمين بهم أثناء الإبحار على متن سفنهم ضماناً لسلامة أرواحهم وبضائعهم. وهذا ينفي بدوره ما ذكرته المصادر التاريخية، بأن ما كان يدفع الإيطاليين لخوض أعمال القرصنة هو أخذ الثأر من المسلمين الذين استولوا على تجارتهم. فمن غير الممكن أن يسلم المسلمون أنفسهم لمن يترصدون قتلهم، ولكن ذلك لايعفي القراصنة الإيطاليين من مشاركتهم جرائم الحروب الصليبية التي شنها الغرب الأوروبي، وإن اختلفت الغايات.

- أن جملة المصالح المشتركة بين دولتي المماليك وبني الأحمر، كانت لها نتائج إيجابية على الصعيد الإسلامي منها:

أ. الدعم المعنوي من دولة المماليك لمملكة بني الأحمر، والذي شكل وجودهما على ضفتي المتوسط قوة إسلامية لايستهان بها.

ب. تبادل الخبرات والمهارات في مجال أعمال القرصنة المواجهة للنصارى؛ بحكم تقدم الأندلسيين على المماليك في هذا المجال، نتيجة مجاورتهم للنصارى سنوات طويلة.

ج. تأخير تحقيق أهداف النصارى الاقتصادية تجاه العالم الإسلامي. فسلسلة الأحداث التي دارت أثناء مواجهة دولة المماليك لقراصنة النصارى، شكلت حاجزاً بينهم وبين تحقيق أحلامهم في الوصول إلى تجارة الشرق، وعملت دولة بني الأحمر الشيء ذاته، إلى أن سقطت الأندلس، وتمكنوا بعد ذلك البرتغاليين من اكتشاف رأس الرجاء الصالح، وإيجاد طريق جديد للوصول إلى الشرق، وتحقيق مكاسب اقتصادية.

- أن الاستراتيجية التي اتبعتها دولتي المماليك وبني الأحمر في مواجهة القرصنة النصرانية، استراتيجية إبداعية؛ حيث أن كلا الطرفين واجها القراصنة النصارى بما يتناسب مع الحالة السياسية لدولتيهما، وبأسلوب دفاعي تأرجح بين السلم والحرب، دلت عليه جملة المعاهدات التي عقدت بين المماليك وقراصنة جنوة والبندقية، والمعاهدات التي أبرمت بين سلاطين ملوط بني الأحمر وملوك آراغون. أما في حالة الحرب فكانت القرصنة سبيلا للدولتين لمواجهة قراصنة النصارى بنفس السلاح؛ وذلك يندرج تحت بند الدفاع عن النفس، ووجه من أوجه الجهاد ضد أعداء الدين، التي تستوجب إظهار القوة أمامهم، واخافتهم، وكف يدهم عن التطاول على المسلمين وممتلكاتهم.

وتوصي الباحثة بما يلي:

- تكثيف الدراسات التحليلية في تاريخ العلاقات الأندلسية مابين القرنين 8-9هـ/13-14م، فأغلب ماكتب عن هذه الفترة ينبيء عن ضعف وتقوقع الأندلس على نفسه، وهذا الأمر مرفوض من وجهة نظر الباحثة، فهناك جوانب قوية وإيجابية لابد من الاستفاضة البحثية فيها، وذلك في مجالات حضارية عدة.
- العمل على ترجمة ماكتبه المؤرخون الأوروبيون عن علاقات الأندلس بدول الجوار؛ لمقارنتها بماكتب في المصادر العربية.

المصادر والمراجع:

أولاً- المصادر

ابن الأثير، مجد الدين أبي السعادات المبارك بن محمد الجزري. (1979). النهاية في غريب الحديث والأثر. (الطبعة الأولى). [تحقيق: طاهر أحمد الزاوى ومحمود، محمد الطناحي]. بيروت: المكتبة العلمية.

ابن الحكم، عبد الله بن عبد الحكم بن أعين بن ليث بن رافع، أبو محمد المصري. (1984). سيرة عمر بن عبد العزيز على ما رواه الإمام مالك بن أنس وأصحابه. (الطبعة السادسة).[تحقيق: أحمد عبيد]. بيروت: عالم الكتب.

ابن الخطيب، لسان الدين. (1980). ريحانة الكتاب ونجعة المنتاب. (الطبعة الأولى). [تحقيق: محمد عبد الله عنان]. القاهرة: مكتبة الخانجي.

ابن الخطيب، لسان الدين. (2002). معيار الاختيار. (الطبعة الأولى). [تحقيق: محمد كمال شبان]. القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية.

ابن الخطيب، لسان الدين. (2003). كناسة الدكان بعد انتقال السكان. (الطبعة الأولى). [تحقيق: محمد كمال شبانة]. القاهرة: دار الكتاب العربي للطباعة والنشر.

ابن الخطيب، لسان الدين. (د ت). اللمحة البدرية. [تحقيق: محمد زينهم]. القاهرة: الدار الثقافية للنشر.

ابن إياس، محمد، بن أحمد. (1995). نزهة الأمم في العجائب والحكم. (الطبعة الأولى). [تحقيق: محمد زينهم ومحمد عزب]. القاهرة: مكتبة مدبولي.

ابن بطوطة، محمد بن عبد الله بن محمد بن إبراهيم اللواتي الطنجي. (1417). تحفة النظار في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار. (الطبعة الأولى). الرباط: أكاديمية المملكة المغربية.

ابن تغري بردي، جمال أبو المحاسن يوسف. (1963). النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة. (الطبعة الأولى).[تقديم: محمد حسين شمس الدين]. بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن جبير، أبو الحسين محمد بن أحمد. (د ت). رحلة ابن جبير. (الطبعة الأولى). بيروت: دار صادر.

ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد. (1988). العبر وديوان المبتدأ والخبر. (الطبعة الثانية).[تحقيق: خليل شحادة]. بيروت: دار الفكر.

ابن سعد، أبو عبد الله محمد بن سعد بن منيع الهاشمي بالولاء، البصري، البغدادي المعروف بابن سعد. (1968). الطبقات الكبرى؟ (الطبعة الأولى). [تحقيق: إحسان عباس]. بيروت: دار صادر.

ابن سعيد، أبو الحسن على بن موسى بن سعيد المغربي الأندلسي. (1417). المغرب في حلى المغرب. (الطبعة الأولى). [تحقيق: خليل المنصور].بيروت: دار الكتب العلميّة.

ابن عبد البر، أبو عمر يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر. (1387). التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد. (الطبعة الأولى). [تحقيق: مصطفى بن أحمد العلوي، محمد عبد الكبير البكري]. المغرب: وزارة عموم الأوقاف والشؤون الإسلامية.

ابن عذاري، أبو عبدالله محمد بن محمد. (1983). البيان المغرب في أخبار الأندلس والمغرب. (الطبعة الثالثة). [تحقيق: ج.س.كولان.إ.ليفي بروفنسال]. بيروت: دار الثقافة.

أبو العافية، داود. (1999). دور التجارة في الاتصال الإسلامي المسيحي خلال العصور الوسطى. (الطبعة الأولى). [ضمن كتاب التأثير العربي في أوروبا، تحرير: ديونيسيوس آجيوس، ريتشارد هيتشكوك، ترجمة: قاسم عبده قاسم]. القاهرة: عين للدراسات والبحوث.

أبو الفداء، عماد الدين إسماعيل بن علي بن محمود بن محمد. (1840أ). تقويم البلدان.[تصحيح: زينود والبارون]. باريس: دار الطباعة السلطانية.

أبو الفداء، عماد الدين. (1995ب). التبر المسبوك في تواريخ الملوك. (الطبعة الأولى). [تحقيق: محمد زينهم محمد عزب]. القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية.

أحمد، رمضان أحمد. (د ت). الرحلة والرحالة المسلمون. القاهرة: دار البيان العربي للطباعة والنشر.

أحمد، عزيز.(1980). تاريخ صقلية الإسلامية. (الطبعة الأولى). [ترجمة: د.امين توفيق الطيبي]. بيروت: الدار العربية للكتاب.

الإدريسي، محمد بن محمد بن عبد الله بن إدريس الحسني الطالبي. (1409). نزهة المشتاق في اختراق الآفاق. بيروت: عالم الكتب.

آربيه، راشيل. (1997). رحالة من المغرب إلى المشرق. [ترجمة: سحر عبد العزيز سالم، ضمن كتاب الأندلس والبحر المتوسط]. غرناطة. بحوث مشرقية ومغربية في التاريخ والحضارة الإسلامية. الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.

أرسلان، شكيب. (2017). تاريخ غزوات العرب في فرنسا وسويسرا وإيطاليا وجزائر البحر المتوسط. بيروت: دار الكتب العلمية.

الأعرج، عبد الرحمن. (2012). علاقة دول المغرب الإسلامي بدولة الممالك سياسيا وثقافيا بين القرنين السابع والتاسع هجريين. أطروحة دكتوراه غير منشورة. قسم التاريخ. جامعة أبي بكر بلقايد. تلمسان.

الإمام، رشاد محيي الدين. (1990). الموقع الاستراتيجي للعالم العربي وتأثيره في الملاحة العربية والدولية. ضمن كتاب القرصنة البحرية وأمن الملاحة العربية. (الطبعة الأولى) منشورات المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب بالرياض. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. الرياض.

أميلي، حسن. (1996). مسألة الجهاد البحري بين القرصنة ولصوصية البحر، البحر في تاريخ المغرب. جامعة الحسن الثاني. المحمدية. منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية. سلسلة ندوات 7. الرباط.

الباجي، أبي الوليد سليمان بن خلف بن سعد بن أيوب بن وارث. (1332). المنتقى شرح الموطأ: للإمام مالك بن أنس. بيروت: دار الكتاب العربي.

بحسون، عبد القادر. (2012). الأندلس في عهد بنو الأحمر، دراسة تاريخية وثائقية (635-879هـ/1238-1492م). أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة بلقايد. تلمسان.

البخاري، أبي عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري. (2002). صحيح البخاري. دمشق: دار ابن كثير.

بخيت، على فايز. (2013). المماليك الجراكسة في مواجهة الحصار الاقتصادى الصليبى على مصر. مجلة كلية العلوم الإسلامية. جامعة الموصل. العدد (13).

بخيت، هبه كمال أحمد. (2021). المعاهدات المتبادلة بين المسلمين في الأندلس والقراصنة الأوروبيين. مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية. جامعة السويس. العدد (38).

بركات، وفيق. (1995). فن الحرب البحرية في التاريخ العربي الإسلام. حلب: معهد التراث العلمي العربي.

البلاذري، أبو عبد الله محمد بن عمر بن واقد. (1997). فتوح الشام. [تحقيق: هاني الحاج]. بيروت: دار الكتب العلمية.

البلوي، خالد عيسى بن احمد بن إبراهيم بن أحمد بن علي بن خالد. (د ت). تاج المفرق في تحلية علماء المشرق. [تحقيق: الحسن السائح]. المغرب، الامارات: صندوق احياء التراث الإسلامي.

البلوي، عواد والزهراني، يحي بن عبدالرحمن والملحم، علي بن عبدالله. (1432). القرصنة البحرية برؤية المملكة العربية السعودية. ضمن كتاب الندوة الدولية الثالثة لإدارة الكوارث البحرية. منشورات المديرية العامة لحرس الحدود. وزارة الداخلية. الرياض.

بن عباد، الطالقاني إسماعيل بن عباد بن العباس، أبو القاسم، المشهور بالصاحب. (1994). المحيط في اللغة. (الطبعة الأولى). [تحقيق: الشيخ محمد حسن آل ياسين]. بيروت: عالم الكتب.

بنيامين، الرابي بنيامين بن الرابي يونة التطيلي النباري الإسباني اليهودي. (2002). رحلة بنيامين التطيلي. (الطبعة الأولى). أبو ظبي: المجمع الثقافي.

ثانياً– المراجع العربية

جمال، أحمد محمد إسماعيل. (2004). طرق التجارة الخارجية للمغرب والأندلس خلال القرن 6هـ/12م (عصر الموحدين). مجلة المؤرخ العربي. العدد (12).

الجوهري، يسري. (1984). جغرافية البحر المتوسط. الإسكندرية: منشأة المعارف.

حجازي، حسين. (1992). الموانئ والمرافئ والمراسي القديمة في ساحل القطر العربي السوري. دمشق: دار أماني.

حسن، أحلام. (2011). المراسلات والمعاهدات والاتفاقيات بين مملكة غرناطة ومملكتي أرغون وقشتالة. مجلة دراسات تاريخية. الموصل. العدد (115-116).

حسن، محمد إبراهيم. (1999). دراسات في تاريخ أوروبا وحوض المتوسط. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

حسين، أحمد أبو الوفا محمد. (2011). القرصنة البحرية والقانون الدولي، أركانا وأحكاما. ورقة مقدمة للندوة العلمية

بعنوان «مكافحة القرصنة البحرية». الخرطوم.

حسين، ممدوح. (1998). الحروب الصليبية في شمال أفريقية. عمان: دار عمار.

الحموي، شهاب الدين أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله الرومي. (1995). معجم البلدان. (الطبعة الثانية) بيروت: دار صادر.

الحميرى، أبو عبد الله محمد بن عبد الله بن عبد المنعم. (1980). الروض المعطار في خبر الأقطار. (الطبعة الثانية). [تحقيق: احسان عباس]. بيروت: مؤسسة ناصر للثقافة.

الحميري، أبو عبد الله محمد بن عبد الله بن عبد المنعم. (د ت). صفة جزيرة الأندلس. (الطبعة الثانية). [تحقيق: ليفي بروفنسال]. بيروت: دار الجيل.

الدوادري، المنصوري (بيبرس). (د ت). زبدة الفكرة في تاريخ الهجرة. (الطبعة الأولى). القاهرة: مكتبة الجامعة المصرية.

رنسيمان، ستيفن. (1997). تاريخ الحروب الصليبية. [ترجمة: الباز العريني]. بيروت دار الثقافة.

رينهارت، بيتر آن دُوزِي. (2000). تكملة المعاجم العربية.[نقله إلى العربية وعلق عليه: محمَّد سَليم النعَيمي]. وزارة الثقافة والإعلام. الجمهورية العراقية.

الزركلي، خير الدين. (2002). الاعلام. (الطبعة الأولى). بيروت: دار العلم للملايين.

زكي، أحمد. (1899م). قاموس الجغرافية القديمة. القاهرة: المطبعة الكبرى الأميرية.

الزهري، أبو عبد الله محمد بن أبي بكر. (د ت). كتاب الجغرافية. (الطبعة الأولى). [تحقيق: محمد حاج صادق]. القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية.

الزواوى، دريد. (2005). منهجية الفتوى في المدرسة المالكية الأندلسية الإمام الشاطبي نموذجا. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة محمد الخامس. المغرب.

سالم، سحر عبد العزيز. (1997). بحوث مشرقية ومغربية في التاريخ والحضارة الإسلامية. الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.

سالم، عبد العزيز والعبادى، أحمد. (1981). تاريخ البحرية الإسلامية في حوض البحر الأبيض المتوسط، البحرية الإسلامية في المغرب والاندلس. الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.

سالم، عبد العزيز. (1986). تاريخ الإسكندرية وحضارتها في العصر الإسلامي. الإسكندرية: مؤسسة دار شباب الجامعة للطباعة والنشر.

السامرائي، خليل إبراهيم وطه، عبد الواحد ذنون ومصلوب، ناطق صالح. (2000). تاريخ العرب وحضارتهم في الأندلس. بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة.

السخاوي، شمس الدين محمد بن عبد الرحمن. (2002). التبر المسبوك في السلوك. (الطبعة الأولى). [تحقيق: نجوى مصطفى كامل، د. لبيبة إبراهيم مصطفى]. القاهرة: دار الكتب والوثائق القومية.

السخاوي، شمس الدين محمد بن عبد الرحمن. (د ت). الضوء اللامع لأهل القرن التاسع. بيروت: منشورات دار مكتبة الحياة.

سيتون، كنث. (2008). البابوية والحروب الصليبية في مشرق البحر المتوسط، الموسوعة الشامية.[ترجمة: وتحقيق سهيل زكارت]. دمشق.

السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين. (2004). تاريخ الخلفاء. (الطبعة الأولى). [تحقيق: حمدي الدمرداش]. مكة المكرمة: مكتبة نزار مصطفى الباز.

طقوش، محمد سهيل. (2010). تاريخ المسلمين في الأندلس. (الطبعة الثانية). بيروت: دار النفائس.

الطيبي، أمين توفيق. (1997). دراسات وبحوث في تاريخ المغرب والأندلس. تونس: الدار العربية للكتاب.

الظاهري، خليل بن شاهين. (1894). زبدة كشف الممالك وبيان الطرق والمسالك. (الطبعة الأولى). [تحقيق: بولس راويس]. باريس: المطبعة الجمهورية.

عباس، إحسان. (1995). العرب في صقلية. القاهرة: دار المعارف.

عبد السيد، حكيم أمين. (1969). قيام دولة المماليك الثانية. القاهرة: الدار القومية.

عبد القادر، عمر. (2015). العلاقات الثقافية لدولة بني نصر مع دول المشرق والمغرب. أطروحة دكتوراه غير منشورة في علوم التاريخ. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. قسم التاريخ. جامعة أبي بكر بلقايد. تلمسان.

عبد القهار، عبده بن محمد عواجي. (1998). علاقة غرناطة مع الدول الإسلامية (630-789هـ). رسالة دكتوراه. كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، قسم الدراسات العليا التاريخية والحضارية. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.

العريني، السيد الباز. (1967). المماليك. بيروت: دار النهضة العربية.

عزاوي، أحمد. (1996). الأسطول، التجارة، القرصنة فيما بين القرنين 6-8هـ/12-14م، أعمال ندوة البحر في تاريخ المغرب. كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالمحمدية. الجمعية المغربية للبحث التاريخي. المغرب.

عزاوي، أحمد. (2011). العلاقات بين العالمين الإسلامي والمسيحي في العصر الوسيط من خلال نصوص عربية للمراسلات واتفاقيات السلم والتجارة. (الطبعة الرابعة عشر). الجزء الثاني. الرباط: مطبعة الرباط والمغرب.

العسقلاني، ابن حجر أحمد بن علي بن محمد بن أحمد. (1986). انباء الغمر بأبناء العمر في التاريخ. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الكتب العلمية.

عطية، عزيز سوريال. (د ت). الحروب الصليبية وتأثيرها على العلاقات بين الشرق والغرب. (الطبعة الثانية). [ترجمة: فيليب صابر سيف]. القاهرة: دار الثقافة.

العمري، أحمد بن يحيى بن فضل الله القرشي العدوى. (1423). مسالك الأبصار في ممالك الأمصار. (الطبعة الأولى). أبو ظبي: المجمع الثقافي.

عنان، محمد عبد الله. (1966أ). نهاية الأندلس وتاريخ العرب المنتصرين. القاهرة: مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر.

عنان، محمد عبد الله. (1997ب). الآثار الأندلسية الباقية في إسبانية والبرتغال، دراسة تاريخية أثرية. (الطبعة الثانية). القاهرة: مكتبة الخانجي.

عنان، محمد عبد الله. (1997ج). دولة الإسلام في الأندلس. القاهرة: مكتبة الخانجي.

العيني، أبو محمد محمود بن أحمد بن موسى بن أحمد بن حسين الغيتابى الحنفى بدر الدين. (د ت). عمدة القاري شرح صحيح البخاري. (الطبعة الأولى). بيروت: دار إحياء التراث العربي.

غوانمة، يوسف حسن. (1984). أيلة العقبة والبحر الأحمر. عمان: طبعة دار هشام.

فايع، عبد الرحمن بن أحمد. (1421). أحكام البحر في الفقه الإسلامي. بيروت: دار ابن حزم.

فكري، حمد أمين. (1396). جغرافية مصر.القاهرة: مطبعة وادي النيل المصرية.

فهمي، نعيم زكى. (1973). طرق التجارة الدولية ومحطاتها بين الشرق والغرب أواخر العصور الوسطى. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

الفيروزآبادي، مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب. (2005). القاموس المحيط. (الطبعة الثامنة). [مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة بإشراف: محمد نعيم العرقسُوسي]. بيروت: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.

القلصادي، علي أبي الحسين. (1423). رحلة القلصادي. (الطبعة الأولى). [تحقيق: محمد أبو الأجفان]. تونس: الشركة التونيسة للتوزيع.

القلقشندي، أحمد بن علي بن أحمد الفزاري. (1987). صبح الأعشى في صناعة الإنشا. (الطبعة الأولى). [تحقيق: د. يوسف علي طويل] . دمشق دار الفكر.

الكسائي، أبو بكر بن مسعود بن أحمد. (1986). بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع. (الطبعة الثانية). بيروت: دار الكتب العلمية.

لويس، ارشيبالد. ر. (1960). القوى البحرية والتجارية في حوض البحر المتوسط. [ترجمة: أحمد محمد عيسى]. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

لويس، برنارد. (1982). استنبول وحضارة الخلافة الإسلامية. [ترجمة: السيد رضوان علي]. الرياض: الدار السعودية للنشر.

المالطي، عبد الباسط بن خليل. (د ت). المعجم المفنن بالمعجم المعنون. (المجلد الأول). الكويت: دار البشائر الإسلامية.

المحلاوي، حسام محمود. (2012). أثر القرصنة الأراجونية في العلاقات المغربية الأندلسية في القرن الثامن الهجري/ الرابع عشر الميلادي (دراسة في وثائق أرشيف التاج الأراجوني). مجلة كلية الآداب. جامعة المنصورة. العدد (51).

محمد، يوسف بن نصرة الله. (2015). هجمات قراصنة الغرب ضد دولة المماليك البحرية. (الجزء الثاني والخمسون). القاهرة: مركز اللغات والترجمة التخصصية.

محمود، عبد الرحمن عبد المنعم. (1999). معجم المصطلحات والألفاظ الفقهية. القاهرة: دار الفضيلة:

المدني، احمد توفيق. (1365). المسلمون في جزيرة صقلية وجنوب إيطاليا. (الطبعة الأولى). الجزائر: الشركة الوطنية للنشر والتوزيع.

مرتضى، عبد الرحيم محمد عبد الرحيم. (2013). أحكام القرصنة في الفقه الإسلامي. مجلة البيان. جامعة الأزهر كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنين بقنا. مصر. العدد (13).

مصطفى، إبراهيم والزيات، أحمد وعبدالقادر، حامد والنجار، محمد. (1960). المعجم الوسيط. القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.

مصطفى، ادريس. (2013). العلاقات السياسية والاقتصادية لدول المغرب الإسلامي مع دول جنوب غرب أوروبا في الفترة (7-10هـ/13-16م). أطروحة دكتوراه غير منشورة في تاريخ المغرب الإسلامي في العصر الوسيط. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. قسم التاريخ. جامعة أبي بلقايد. تلمسان.

مصطفى، ايمان ومحمد، طارق. (2021). ديو البحرية وأثرها في انهيار دولة سلاطين المماليك. مجلة البحث العلمي في الآداب. العدد (22).

مصطفى، نادية محمود. (1996). العصر المملوكي من تصفية الوجود الصليبي إلى بداية الهجمة الأوربية الثانية. القاهرة: المعهد العالي الإسلامي.

المقري، شهاب الدين أحمد بن محمد بن أحمد بن يحيى، أبو العباس. (1939). أزهار الرياض في أخبار القاضي عياض. (الطبعة الأولى). [تحقيق: مصطفى السقا إبراهيم الإبياري، عبد العظيم شلبي]. القاهرة: مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر.

المقريزي، أحمد بن علي بن عبد القادر، أبو العباس الحسيني العبيدي. (1997). السلوك لمعرفة دول الملوك. (الطبعة الأولى). [تحقيق: محمد عبد القادر عطا]. بيروت: دار الكتب العلمية.

المقريزي، تقي الدين أبي العباس. (1998). المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار المعروف بالخطط المقريزية. (الطبعة الأولى). [تحقيق: خليل المنصور]. بيروت: دار الكتب العلمية.

الملحم، على بن عبد الله. (2010). القرصنة البحرية مواجهتها، أحكامها، صلتها بالإرهاب. (الطبعة الأولى). الرياض: مكتبة الشقري.

الميمني القرصنة البحرية – دراسة فقهية مقارنة ، المجلة العربية للدراسات الأمنية ، المجلد 28 ، العدد 55.الرياض.

مهدي، إسراء. (2009). نشاط ومعوقات التجارة في عصر المماليك (648هـ/1250م). مجلة واسط للعلوم الإنسانية. بغداد. المجلد (5) العدد (12).

موسى، عز الدين. (1983). النشاط الاقتصادي في المغرب الإسلامي خلال القرن السادس هجري. بيروت: دار الشرق.

مؤنس، حسين. (1952). المسلمون في حوض البحر المتوسط إلى الحروب الصليبية. مجلة الجمعية المصرية للدراسات التاريخية. القاهرة. المجلد (4).

النووي، أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف. (1392). المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج. (الطبعة: الثانية). بيروت: دار إحياء التراث العربي.

النويري، محمد بن القاسم بن محمد. (1980). الإلمام بالأعلام فيما جرت به الإحكام والأمور المقضية في وقعة الإسكندرية. (الطبعة الأولى). [تحقيق: عزيز سوريال عطية]. الهند: دائرة المعارف العثمانية.

النيسابوري، مسلم بن الحجاج أبو الحسن القشيري. (2006). صحيح مسلم. (الطبعة الأولى). الرياض: دار طيبة.

هدية، محمود أحمد. (2017). القرصنة غرب البحر المتوسط قراصنة غرب البحر المتوسط (6-9هـ/12-15م). (الطبعة الأولى). الإمارات: مركز جمعة الماجد للثقافة والتراث.

الهواري، عبد الله محمد. (2010). القرصنة البحرية في ضوء القانون الدولي. القاهرة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

الونشريسي، أحمد بن يحي. (1981). المعيار المعرب والجامع المغرب عن فتاوي علماء إفريقية والأندلس والمغرب. (الطبعة الأولى). [خرجه: جماعة من الفقهاء بإشراف محمد الحجي]. بيروت: دار الغرب الإسلامي.

الونشريسي، أحمد بن يحي. (1986). أسنى المتاجر وبيان أحكام من غلب على وطنه النصارى ولم يهاجر ومايترتب عليه من العقوبات والزواجر. (الطبعة الأولى). [تحقيق:

د.حسين مؤنس]. القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية.

اليافعي، عفيف الدين عبد الله بن أسعد بن علي بن سليمان. (1997). مرآة الجنان وعبرة اليقظان. (الطبعة الأولى). [وضع حواشيه: خليل المنصور]. بيروت: دار الكتب العلمية.

يحي، صالح. (1898). تاريخ بيروت. [تحقيق: لويس شيخو]. بيروت.

Arabic References:

Abbas, Ihsan. (1959). The Arabs in Sicily, Dar Al Maaref, Cairo.

Abd al-Basit bin Khalil al-Malti. (D.T). The Lexicon Al-Mafann in the Entitled Dictionary, Volume 1, Dar Al-Bashaer Al-Islamiyyah, Kuwait.

Abdel Sayed, Hakim Amin. (1969). The Establishment of the Second Mamluk State, National House, Cairo.

Abdelkader, Omar. (2014.2015). The Cultural Relations of the State of Beni Nasr with the countries of the Levant and the Maghreb, thesis for a doctorate degree in History Sciences, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of History, University of Abu Bakr Belkaid, Tlemcen.

Abdo bin Muhammad Awaji Abdul Qahar. (1998). Granada's relationship with the Islamic countries (630-789 AH), thesis, College of Sharia and Islamic Studies, Department of Historical and Civilization Graduate Studies, Umm Al-Qura University, Makkh.

Abi Al-Hussein Ali (d. 891 AH). (1423) The Journey of Al-Qalsadi, investigated by Muhammad Abu Al-Ajfan, the Tunisian Company for Distribution, Tunis.

Abu Abdullah Muhammad bin Abdullah bin Abdul Moneim. (1980). Al-Rawd Al-Maatar in the news of the countries, achieved by Ihsan Abbas, Nasser Foundation for Culture – Beirut.

Abu Al-Afia, Daoud. (1999). The Role of Trade in Islamic-Christian Communication during the Middle Ages, within the book Arab Influence in Europe, edited by Dionysius Agios, Richard Hitchcock, translated by Qassem Abdo Qassem, Ain for Studies and Research, Cairo.

Abu Al-Fida, Imad Al-Din Ismail bin Ali. (1840). Calendar of Countries, Correction: Zainoud and the Baron, Royal Printing House, Paris.

Abu Al-Fida, Imad Al-Din. (1995). Al-Tabar Al-Munawq fi Tarikh Al-Muluk, investigated by Muhammad Zeinhom Muhammad Azab, Library of Religious Culture, Cairo.

Abu Al-Hussein Muhammad bin Ahmed bin Jubayr. (D.T). The Journey of Ibn Jubayr, Dar Sader, Beirut.

Ahmad Mukhtar Al-Abadi and Abdul-Aziz Salem. (1981). History of the Islamic Navy in Egypt and the Levant, Dar Al-Nahda Al-Arabiya, Beirut.

Ahmed Muhammad Ismail Jamal. (2002). The foreign trade routes of Morocco and Andalusia during the 6th century AH / 12 AD (the Almohad era), Journal of the Arab History, No. 12, Vol. 1, Cairo.

Ahmed Ramadan Ahmed. (D.T). The Journey and the Muslim Traveller, Dar Al Bayan Al Arabi for Printing and Publishing.Cairo.

Ahmed, Aziz. (1980). History of Islamic Sicily, translated by Dr. Amin Tawfiq Al-Tibi, Arab Book House, Beirut.

Al-Abadi, Ahmed Mukhtar and Abdel Aziz Salem. (1981). History of the Islamic Navy in Egypt and the Levant, Dar Al-Nahda Al-Arabiya, Beirut.

Al-Aini, Abu Muhammad Mahmoud bin Ahmed bin Musa bin Ahmed bin Hussein Al-Ghitabi Al-Hanafi Badr Al-Din (died: 855 AH). (D.T). Umdat Al-Qari, Sharh Sahih Al-Bukhari, House of Revival of Arab Heritage - Beirut.

Al-Araj, Abdel Rahman. (2012-2013). The relationship of the Islamic Maghreb countries

idea of the idea in the history of migration, the Egyptian University Library, Cairo.

Al-Dhahiri, Khalil bin Shaheen. (1894). The Butter of Uncovering the Kingdoms and Explanation of the Roads and Routes, investigated by Paul Rawis, the Republican Press, Paris.

Al-Fayrouz Abadi, Majd Al-Din Abu Taher Muhammad bin Yaqoub. (2005). The Ocean Dictionary: The Heritage Investigation Office at the Al-Resala Foundation, under the supervision of: Muhammad Naim Al-Araqoussi, Al-Resala Foundation for Printing, Publishing and Distribution, Beirut.

Al-Hamawi, Shihab Al-Din Abu Abdullah Yaqout bin Abdullah Al-Roumi. (1995). Dictionary of Countries, Dar Sader, Beirut.

Al-Hawari, Abdullah Muhammad. (2010) Maritime Piracy in the Light of International Law, Al-Asriyya Library for Publishing and Distribution, Egypt, Mansoura.

Al-Humairi, Abu Abdullah Muhammad bin Abdullah bin Abdul-Moneim (d. 900 AH). (1988). The character of the island of Andalusia, investigation by Levi Provencal, Dar Al-Jeel, Beirut.

Al-Idrisi, Muhammad bin Muhammad bin Abdullah bin Idris Al-Hasani Al-Talbi. (1409). Nuzha Al-Mushtaq fi penetrating the horizons, Alam Al-Kutub, Beirut.

Al-Kisa'i, Abu Bakr bin Masoud Ahmad. (1986). Badaa' al-Sana'i in the Order of Laws, Dar al-Kutub al-Ilmiyya, Beirut.

Al-Madani, Ahmed Tawfiq. (1365). Muslims in Sicily and Southern Italy, The National Company for Publishing and Distribution, Algeria.

Al-Mahlawi, Hossam Mahmoud. (2012). The impact of Aragonese piracy on Moroccan-Andalusian relations in the eighth AH / fourteenth century AD (a study in the

Al-Maimani, Maritime Piracy - A Comparative Jurisprudential Study, The Arab Journal for Security Studies, Volume 28, Issue 55.

with the state of the kingdoms politically and culturally between the seventh and ninth centuries AH, PhD thesis, Department of History, University of Abu Bakr Belkaid, Tlemcen.

Al-Arini, Al-Sayyid Al-Baz. (1967). The Mamluks, Dar Al-Nahda Al-Arabiya, Beirut.

Al-Asqalani, Ibn Hajar Ahmad Ibn Ali Ibn Muhammad Ibn Ahmad. (1986). The news of immersion in the sons of a lifetime in history, Dar al-Kutub al-Ilmiyya, Beirut.

Al-Baji, Abi Al-Walid Suleiman bin Khalaf bin Saad bin Ayoub bin Warith (403-494 AH). (1332). Al-Muntaqa Sharh Al-Muwatta: For the Imam malek bin anas, Dar Al-Kitab Al-Arabi, Beirut.

Al-Baladhari, Abu Abdullah Muhammad bin Omar bin Waqid. (1997). Fotouh Al-Sham, investigation: Hani Al-Hajj, Al-Tawfiqia Library, Dar Al-Kutub Al-Ilmiyya, Beirut.

Al-Balawi, Awwad, Yahya bin Abdulrahman, Al-Mulhim, Ali bin Abdullah. (1432). Maritime piracy with the vision of the Kingdom of Saudi Arabia, within the writing of the Third International Symposium on Maritime Disaster Management, Publications of the General Directorate of Border Guards, Ministry of Interior, Riyadh.

Al-Balawi, Khaled Issa. (D.T) Taj Al-Mafraq in the Desalination of the Scholars of the East, achieved by: Al-Hassan Al-Sayeh, Islamic Heritage Revival Fund, Morocco - UAE.

Al-Balawi, Khalid Issa bin Ahmed bin Ibrahim bin Ahmed bin Ali bin Khalid (d. 765 AH). (d) Taj Al-Mafraq in the desalination of scholars of the East, my investigation: Al-Hassan Al-Sayeh, Islamic Heritage Revival Fund, Morocco – UAE.

Al-Bukhari, Abi Abdullah Muhammad bin Ismail Al-Bukhari (d. 256 AH). (2002). Sahih Al-Bukhari, Dar Ibn Kathir, 1st Edition, Damascus.

Al-Dawadri, Al-Mansoori (Baybars). (D.T). The

dul Rahman. (D.T). Brilliant Light for the People of the Ninth Century, Al-Hayat Library Publications, Beirut.

Al-Sakhawi, Shams Al-Din Muhammad bin Abdul Rahman. (2002). The casting of dust in the tail of the behavior, investigation: Najwa Mustafa Kamel, Dr. Labiba Ibrahim Mustafa, House of National Books and Documents, Cairo.

Al-Samarrai, Khalil Ibrahim - Dr. Abdul-Wahed Zunun Taha - Dr. Natiq Saleh Maslub. (2000). History of the Arabs and Their Civilization in Andalusia, United New Book House - Beirut.

Al-Suyuti, Abdul Rahman bin Abi Bakr, Jalal Al-Din History of the Caliphs, achieved by. (2004). Hamdi Al-Demerdash, Nizar Mustafa Al-Baz Library, Makkah.

Al-Tibi, Amin Tawfiq. (1997). Studies and Research in the History of Morocco and Andalusia, Arab Book House, Tunis.

Al-Wonsharisi, Ahmed bin Yahya (d. 914 AH). (1981). The Arabized and Collected Standard Maghreb on the Fatwas of the Scholars of Ifriqiya, Andalusia and Morocco, compiled by a group of jurists under the supervision of Muhammad al-Hajji, Dar al-Gharb al-Islami, Beirut.

Al-Wonsharisi, Ahmed bin Yahya. (1986). Asni stores and a statement of the rulings of the one who conquered his Christian homeland and did not emigrate, and the consequences of penalties and marriages, achieved by Dr. Hussein Munis, (first edition) Library of Religious Culture, Cairo .

Al-Yafi'i, Afif al-Din Abdullah bin Asaad bin Ali bin Suleiman. (1997). Mirror of the Heavens and the Abra of Al-Yaqzan, put in footnotes: Khalil Al-Mansour, Dar Al-Kutub Al-Ilmiyya, Beirut.

Al-Zarkali, Khair Al-Din. (2002). Media, Dar Al-Ilm for Millions, Beirut.

Al-Zuhri, Abu Abdullah Muhammad bin Abi Bakr. (D.T). The Book of Geography, investigated by Muhammad Haj Sadiq, Library of Religious Culture, Port Said.

Riyadh.

Al-Maqri, Shihab Al-Din Ahmed Bin Muhammad Bin Ahmed Bin Yahya, Abu Al-Abbas. (D.T) Flowers of Riyadh in the News of Al-Qadi Ayyad, investigated by Mustafa Al-Sakka - Ibrahim Al-Ibiari - Abdel-Azim Shalabi.Beirut.

Al-Maqrizi, Ahmed bin Ali bin Abdul-Qader, Abu Al-Abbas Al-Husseini Al-Obaidi (died: 845 AH). (1997). Behavior to Know the Countries of Kings, investigation: Muhammad Abdul-Qader Atta, Dar Al-Kutub Al-Ilmiyya, Beirut.

Al-Maqrizi, Taqi Al-Din Abi Al-Abbas. (1998). Sermons and Objections, Scientific Plans, Plans Announced by Al-Maqrizi's Plans, investigated by Khalil Al-Mansour, Dar Al-Kutub Al-Ilmiyya, Beirut.

Al-Mulhim, Ali bin Abdullah. (2010). Confronting Maritime Piracy, Its Provisions, and Its Relationship to Terrorism, Al Shukri Library, Riyadh.

Al-Nawawi, Abu Zakariya Muhyi Al-Din Yahya bin Sharaf (died: 676 AH). (1392). Al-Minhaj Sharh Sahih Muslim bin Al-Hajjaj, House of Revival of Arab Heritage - Beirut.

Al-Nisaburi, Muslim bin Al-Hajjaj Abu Al-Hasan Al-Qushayri (died: 261 AH). (2006). Sahih Muslim, Dar Taiba, Riyadh.

Al-Nuwairi, Muhammad bin Al-Qasim bin Muhammad. (1980). Knowing the flags regarding the rulings and matters decided in the incident of Alexandria, investigated by Aziz Surial Attia, the Ottoman Encyclopedia, India.

Al-Omari, Ahmed Bin Yahya Bin Fadlallah Al-Qurashi Al-Adawy. (1423). Paths of the Eyes in the Kingdoms of Al-Asaar, The Cultural Foundation, Abu Dhabi.

Al-Qalqashandi, Ahmed bin Ali bin Ahmed Al-Fazari. (1987). Subh Al-Asha in the Ensha Industry, investigated by: Dr. Youssef Ali Tawil, Dar Al-Fikr - Damascus.

Al-Sakhawi, Shams Al-Din Muhammad bin Ab-

rocco Press, Rabat.

Bahsoun, Abdel Qader. (2012-2013). Andalusia in the era of Banu al-Ahmar, a historical and documentary study (635-879 AH / 1238-1492 AD), PhD thesis, University of Belkaid, Tlemcen.

Bakhit, Ali Fayez. (2013). The Circassian Mamluks in the Face of the Crusade Economic Siege on Egypt, Journal of the College of Islamic Sciences, University of Mosul.

-Bakhit, Heba Kamal Ahmed. (2021). Mutual Treaties between Muslims in Andalusia and European Pirates, Journal of the Faculty of Arts and Humanities, Suez University, No. 38. documents of the Aragonese crown archives), Journal of the Faculty of Arts, Mansoura University, No. 51, Mansoura.

Barakat, Wafiq. (1995). The Art of Naval Warfare in Arab-Islamic History, Institute of Arab Scientific Heritage, Aleppo.

Benjamin, Rabbi Benjamin Bin Al-Rabi Youna Al-Titili, the Spanish-Jewish (d.: 569 AH). (2002). The Journey of Benjamin Al-Titili, The Cultural Foundation, Abu Dhabi.

Driss bin Mustafa. (2013). Political and economic relations of the Islamic Maghreb countries with the countries of southwestern Europe in the period (7-10 AH/13-16 AD), PhD thesis in the history of the Islamic Maghreb in the Middle Ages, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of History, University of Abi Belkaid, Tlemcen.

Duraid Al-Zawawi. (2005). Methodology of Fatwa in the Maliki Andalusian School, Imam Shatby as a model, Master's thesis, Mohammed VI University, Morocco.

El-Gohary, Yousry. (1984). Geography of the Mediterranean, Manshayat Al-Maaref, Alexandria.

Faye, Abd al-Rahman bin Ahmed. (1421). Ahkam al-Bahr in Islamic Jurisprudence, Dar Ibn Hazm, Beirut.

Amelie, Hassan. (1996). The issue of maritime jihad between piracy and sea robbery, the sea in the history of Morocco, Hassan II University, Muhammadiyah, publications of the Faculty of Arts and Humanities, seminar series, Rabat.

Annan, Muhammad Abdullah. (1966). The End of Andalusia and the History of the Victorious Arabs, Press of the Composition, Translation and Publishing Committee, 3rd edition, 4th edition, Cairo.

Annan, Muhammad Abdullah. (1997). The Remaining Andalusian Antiquities in Spain and Portugal, an Archaeological Historical Study, 2nd Edition, Al-Khanji Library, Cairo.

Arbet, Rachel. (1997). (A Traveler from Morocco to the East) translated by Sahar Abdel Aziz Salem, in the book (Andalusia and the Mediterranean) Granada, Oriental and Moroccan Research in Islamic History and Civilization, University Youth Foundation, Alexandria.

Arslan, Shakib. (2017). A History of the Arab Conquests in France, Switzerland, Italy and Algeria in the Mediterranean, Dar Al-Kutub Al-Ilmiyya, Beirut.

Attia, Aziz Suriel. (1972). Relations between East and West, Commercial-Cultural-Crusader, translated by: Philip Saber Seif, Christian Culture House, Cairo.

Attia, Aziz Suriel. (D.T) The Crusades and their Impact on Relations between East and West, translated by: Philip Saber Seif, Dar Al Thaqafa, Cairo.

Azzawi, Ahmed. (1996). The Fleet, Trade, Piracy between the 6th-8th Centuries AH (12-14AD), Proceedings of the Sea Symposium in the History of Morocco, Faculty of Arts and Humanities in Muhammadiyah - Morocco and the Moroccan Association for Historical Research, Morocco.

Azzawi, Ahmed. (2011). Relations between the Islamic and Christian Worlds in the Middle Ages through Arabic Texts of Correspondence, Peace and Trade Agreements, Volume 2, 14th Edition, Rabat and Mo-

on of Choice, investigated by Muhammad Kamal Shabana, Library of Religious Culture, Cairo.

Ibn Al-Khatib Lisan Al-Din. (2003). Knasa Al-Dukkan, the Movement of Population, Investigation: Muhammad Kamal Shabana, Dar Al-Kitab Al-Arabi for Printing and Publishing, Cairo.

Ibn al-Khatib, Lisan al-Din. (D.T). Al-Lamaha Al-Badryah, (investigated by Muhammad Zeinhom), Al-Thaqafa Publishing House, Cairo.

Ibn al-Khatib, Lisan al-Din. (1980). Rihana al-Kitab and Najat al-Mantab, investigated by Muhammad Abdullah Anan, al-Khanji Library, Cairo.

Ibn Battuta Muhammad bin Abdullah bin Muhammad bin Ibrahim Al-Lawati Al-Tanji, Abu Abdullah (died: 779 AH). (1417). A masterpiece of the principals in the strangeness of cities and the wonders of travel, Academy of the Kingdom of Morocco, Rabat.

Ibn Iyas, Muhammad, Ibn Ahmed. (1995). The Excursion of Nations in Wonders and Judgment, investigation: Muhammad Zainhum and Muhammad Azab, Madbouly Library, Cairo.

Ibn Khaldoun: Abd al-Rahman bin Muhammad (d. 808 AH). (1988). The Lessons and Diwan of the Beginner and the News, investigation: Khalil Shehadeh, Dar Al-Fikr, Beirut.

Ibn Saad, Abu Abdullah Muhammad bin Saad bin Mani' al-Hashimi with loyalty, al-Basri, al-Baghdadi known as Ibn Saad (died: 230 A.H.). (1968). Al-Tabaqat Al-Kubra, investigation: Ihsan Abbas, Dar Sader Beirut.

Ibn Saeed, Abu al-Hasan Ali bin Musa bin Saeed al-Maghribi al-Andalusi (died: 685 AH). (1417). Morocco in the jewelry of Morocco, investigated by Khalil al-Mansur, Dar al-Kutub al-Ilmiyya,Beirut.

Ibn Taghri Bardi, Jamal Abu al-Mahasin Youssef. (1963). The Shining Stars in the Kings of

Fikri, Hamad Amin. (1396). Geography of Egypt, Egyptian Nile Valley Press, Cairo .

Ghawanmeh, Youssef Hassan. (1984). Ayla of Aqaba and the Red Sea, Dar Hisham ed., .Amman

Hadiya, Mahmoud Ahmed. (2017). Piracy in the Western Mediterranean Pirates of the Western Mediterranean (6-9AH/12-15AD), (1st ed.), Juma Al Majid Center for Culture and Heritage, UAE.

Hassan, Ahlam (2011). Correspondence, treaties and agreements between the Kingdom of Granada and the Kingdoms of Aragon and Castile, Journal of Historical Studies, (No. 115-116), Mosul.

Hassan, Mohamed Ibrahim. (1999). Studies in the History of Europe and the Mediterranean Basin, Alexandria Book Center, Alexandria.

Hijazi, Hussein. (1992). Ports, harbors and ancient anchorages in the Syrian Arab country, Dar Amani, Damascus.

Hussein, Ahmed Abu Al-Wafa Muhammad. (2011). Maritime Piracy and International Law, Piracy and Provisions, a paper presented to the scientific symposium entitled "Combating Maritime Piracy, Khartoum.

Hussein, Mamdouh. (1998). The Crusades in North Africa, Dar Ammar, Amman, Amman.

Ibn Abd al-Bar, Abu Omar Youssef ibn Abdullah ibn Muhammad ibn Abd al-Bar. (1387). Introduction to the meanings and chains of transmission in al-Muwatta, investigated by: Mustafa ibn Ahmad al-Alawi, Muhammad Abd al-Kabir al-Bakri, Ministry of All Endowments and Islamic Affairs - Morocco.

Ibn Adhari, Abu Abdullah Muhammad bin Muhammad. (1983). The Maghreb Statement in the News of Andalusia and Morocco, (Investigated by J.S. Colan. E. Levy Provencal), (third edition), House of Cul- .ture, Beirut

Ibn al-Khatib Lisan al-Din. (2002) The Criteri-

hammad bin Muhammad bin Muhammad bin Abdul Karim al-Shaibani al-Jazari Ibn al-Atheer (died: 606 AH).(1979). The End in Strange Hadith and Athar Investigation: Taher Ahmad Al-Zawi - Mahmoud Muhammad Al-Tanahi, Scientific Library - Beirut.

Mediterranean Society, Jewish Communities of Arab World as Partrayed in Documents of the Cairo Geniza 969-1250, University of California, California.

Muhammad, Youssef bin Nasrallah (2015). Attacks by Western pirates against the Bahri Mamluk state (C52), Center for Languages and Specialized Translation, Cairo.

Mu'nis, Hussein. (1952). Muslims in the Mediterranean Basin to the Crusades, Journal of the Egyptian Society for Historical Studies, Volume 4, for the year, Cairo.

Murtada, Abd al-Rahim Muhammad Abd al-Rahim. (2013). The provisions of piracy in Islamic jurisprudence, Al-Bayan Magazine, No. 13, Al-Azhar University, Faculty of Islamic and Arabic Studies for Boys, Cairo .

Mustafa, Ibrahim and others. (1960). Intermediate Lexicon, Al-Shorouk International Library, Cairo.

Mustafa, Iman, muhammad, tariq. (2021). Dio Al Bahariya 915/15-9 and its impact on the collapse of the state of the Mamluk sultans, Journal of Scientific Research in Arts.

Mustafa, Nadia Mahmoud. (1996). The Mamluk Era from the liquidation of the Crusader existence to the beginning of the second European attack, the Islamic Higher Institute, Cairo.

Nadia Mahmoud Mustafa. (1996). The Mamluk Era from the Liquidation of the Crusader Existence to the Beginning of the Second European Attack, 1st Edition, International Institute of Islamic Thought, Cairo.

Naim Zaki Fahmy. (1973). International trade routes and their stations between East and Egypt and Cairo, presented by Muhammad Husayn Shams al-Din, Dar al-Kutub al-Ilmiyya, Beirut.

Imam, Rashad Mohieldin. (1990). The strategic location of the Arab world and its impact on Arab navigation, within his maritime writing and the security of Arab navigation, publications of the Arab Center for Studies and Training in Riyadh, Naif Arab University Publications of the Arab Center for Studies and Training in Riyadh, Naif Arab University Publications, Riyadh.

Ismail bin Abbad bin Al Abbas, Abu Al-Qasim Al-Talaqani, known as Al-Sahib bin Abbad (died: 385 AH). (1994). Al-Mohit in Language, investigated by: Sheikh Muhammad Hassan Al-Yassin, World of Books, Beirut.

Izz El-Din Moussa. (1983) Economic Activity in the Islamic Maghreb during the Sixth Hijri Century, 1st Edition, Dar Al-Sharq, Beirut.

Lewis, Archibald R. (1960). Naval and Commercial Powers in the Mediterranean Basin, translated by Ahmed Mohamed Issa, Egyptian Renaissance Library, Cairo.

Lewis, Bernard. (1982). Istanbul and the Civilization of the Islamic Caliphate, translated by Mr. Radwan Ali, Saudi Publishing House, Riyadh.

Mahdi, Isra. (2009). The activity and obstacles of trade in the Mamluk era (648-923 AH / 1250-1517 AD), Wasit Journal for Human Sciences, Edit 5, p. 12, Baghdad.

Mahmoud, Abdel-Rahman Abdel-Moneim. (1999). A Dictionary of Jurisprudential Terms and Words, Dar Al-Fadilah, Cairo.

Majd Al-Din Abi Al-Saadat Al-Mubarak bin Muhammad Al-Jazari bin Al-Atheer. (1979). The End in Gharib Hadith and Athar, Investigation: Taher Ahmad Al-Zawi - Mahmoud Muhammad Al-Tanahi, The Scientific Library - Beirut.

Majd al-Din Abu al-Saadat al-Mubarak bin Mu-

E. Michael Gerli. (2003). Medieval Iberia An Encyclopedia, Rutledge, London.

Ellen Churchill Semple. (1916). Pirate Coasts of the Mediterranean Sea The Geographical Review II.

Henry A. Ormerod. (1942). Piracy in the Ancient .World, Liverpool

Khalilieh, Islamic Maritime Law, Brill. (1998).

M.A. A larcon y R. Garcia De Linares. (1940). Los Documentos Arabes Diplomaticos Del Archivo de la Corona de Aragon-Madrid y Granada.

Mediterranean Society, Jewish Communities of Arab World as Partrayed in Documents of the Cairo Geniza 969-1250, University of California.

Pryor.Geography. (1992). technology, and War Studies in the Maritime History of the Mediterranean 649-1571, Cambidge un.

Starr, Chester G. (1943). Coastal defense in the Roman world, American Journal of philology no. 253. USA. The Encyclopedia of Islam.

West in the late Middle Ages, General Egyptian Book Organization, Cairo.

Rafi', Abu Muhammad al-Masri (died: 214 AH). (1984). The biography of Omar bin Abdul Aziz according to what was narrated by Imam Malik bin Anas and his companions, investigation: Ahmed Obaid, World of Books - Beirut.

Reinhart Peter Ann Dozy. (2000). The Supplementation of Arabic Dictionaries, Translated into Arabic and Commented on: Muhammad Salim Al-Nuaimi, Ministry of Culture and Information, Republic of Iraq.

Runciman, Stephen. (1997). A History of the Crusades, translated by Al-Baz Al-Arainy, Dar Al-Thaqafa, Beirut.

Salem, Abdel Aziz. (1986). The History of Alexandria and its Civilization in the Islamic Era, Dar Al-Shabab University for Printing and Publishing, Alexandria.

Salem, Sahar Abdel Aziz. (1997). Oriental and Moroccan Research in Islamic History and Civilization, University Youth Foundation, Alexandria.

Seton, Kenneth M. (2008). The Papacy and the Crusades in the Levant, Levantine Encyclopedia, translated and edited by Suhail Zakhar, Damascus.

Taqush, Muhammad Suhail. (2010). History of Muslims in Andalusia, 2nd Edition, Dar Al-Nafais, Lebanon.

Yahya, Saleh. (1898). History of Beirut, investigated by Louis Sheikho, Beirut.

Zaki, Ahmed. (1899). Dictionary of Ancient Ge- .ography, Cairo

ثالثاً– المراجع الإنجليزية

C.W. Previte Orton. (1937): A History of Europe from 1198 to 1378-London.

Depping, G. B. (1830). Hist Du Com.Entre le levant et L'Europe, T.II,Paris.

واقع التنمر على الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج من وجهة نظر أولياء الأمور

The Reality of Bullying on Students with Down Syndrome in Inclusion Schools from the Point of View of Parents

د. عدنان بن ناصر الحازمي

أستاذ التربية الخاصة المساعد، كلية التربية، جامعة طيبة

Dr. Adnan bin Nasser Al-Hazmi

Assistant Professor of Special Education College of Education, Taibah University

(قُدم للنشر في 25/ 07/ 2022، وقُبل للنشر في 26/ 10/ 2022)

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع التنمر على الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج من وجهة نظر أولياء الأمور بالمملكة العربية السعودية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وبلغت عينة الدراسة (376) وليَّ أمرٍ للطلاب ذوي متلازمة داون، وطُبِّقت استبانة من إعداد الباحث. وأظهرت نتائج الدراسة أن واقع التنمر على الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج من وجهة نظر أولياء الأمور جاء بدرجة متوسطة، وأن التنمر النفسي جاء في المرتبة الأولى، يليه التنمر اللفظي، ثم التنمر الجنسي، وأخيرًا التنمر الجسدي. ولا توجد فروق دالة إحصائيًا في واقع التنمر تعزى لمتغير الجنس، على حين توجد فروق دالة في واقع التنمر تعزى لمتغير المرحلة الدراسية لصالح المرحلة الابتدائية، وتوجد فروق دالة في واقع التنمر تعزى لمتغير العمر لصالح العمر الأصغر. وتوصي الدراسة بضرورة عمل دورات إرشادية وبرامج للوالدين عن التنمر لحماية أبنائهما من المتنمرين، وعمل ندوات للطلاب العاديين بمدارس الدمج لكيفية التعامل مع زملائهم من ذوي متلازمة داون، وتوفير الأنشطة الاجتماعية والرياضية والنوادي الخاصة للطلاب العاديين وذوي متلازمة داون، لتفريغ الطاقات المكبوتة لديهم، ما يقلل من السلوكيات العدوانية وسلوك التنمر.

الكلمات المفتاحية: التنمر، الطلاب ذوو متلازمة داون، الدمج.

Abstract

The current study aimed to investigate the reality of bullying on the Down syndrome students in inclusion schools from parental perspectives in Kingdom of Saudi Arabia. The study applied the descriptive statistical method and a sample of 376 parents of Down syndrome students were surveyed through a questionnaire prepared by the researcher. The results showed that the reality of bullying on students with Down Syndrome came to a medium degree. That psychological bullying came first, followed by verbal bullying, followed by sexual bullying, and then physical bullying. There are no statistically significant differences in the reality of bullying that are attributed to the gender variable, while there are significant differences in the reality of bullying due to school stage variable in favor of the primary stage. The study also revealed that there are significant differences in the reality of bullying that are attributed to the age variable in favor of the younger age. The study recommends the necessity of conducting counseling courses and programs for parents about bullying and how to protect their children from bullies, and holding seminars for ordinary students on how to deal with Down syndrome's peers. In addition, providing social and sporting activities and special clubs for ordinary students is necessary for ordinary and Down syndrome students to release pent-up energies, which reduces aggressive and bullying behaviors.

Keywords: Bullying, Down Syndrome Students, Inclusion.

مقدمة:

أصبح التنمر أكثر شيوعًا في السنوات الأخيرة بما يعكس آثارًا سلبية على المجتمع، وصارت لدى الكثير معرفة به، وكيف أنه بات رسالةً لكل طفل يشارك فيه أو حتى يشاهد ما يحدث من التنمر أو يتساهل في حدوثه، وعليه غدا العالم مكانًا غير آمن للجميع، إذ بدأ الكلُّ يشتكي من التنمر الذي يلقى اهتمامًا غير عادي في جميع الأنحاء، وقد أخذ حدًّا من التوحش، لدرجة أن العالم تعامل معه على أنه دلالة على تحول السلوك الإنساني إلى سلوك حيواني حسب شريعة الغاب، إذ لا بقاء لضعيف ولا احتكام إلا للغة القوة الوحشية دونما مراعاة الخُلُق القويم (Falla et al, 2021).

إن ظاهرة التنمر في ازدياد مستمر على الرغم من التوعية بمخاطرها والتصدي من أجل وقفها على مستويات المدرسة والبيئة المحلية والمجتمع عمومًا، إذ يوجد طالب من بين كل سبعة طلاب مستقوٍ أو ضحية. ويؤثر التنمر في خمسة ملايين طالب في المرحلة الأساسية والمتوسطة في الولايات المتحدة، ويتعرض ما نسبته (15-10 %) من جميع الأطفال في العالم للتنمر، و(30 %) من الطلبة في سن الدراسة في أمريكا مشاركون في التنمر، إما متنمرون أو ضحايا أو متفرجون. كما أن التنمر لا ينحصر في دين أو ثقافة أو مجموعة عرقية معينة، بل هو موجود في كل الأقطار المتقدمة والنامية على حدٍّ سواء، فهو في اليابان مثلًا (15 %)، وفي أستراليا وإسبانيا (17 %) و(10 %)، وفي الدول الإسكندنافية، و(20 %) في إنجلترا وكندا بين طلبة المرحلة الأساسية (Martin, 2017).

والتنمر ليس إيذاء للطفولة فقط، بل إنه إيذاء لكل شخص مرَّ به، ويعد تحرشًا يؤدي إلى إقصاء الآخر على أساس الثقافة أو الأصل أو اللون أو الجنس أو الإعاقة. والأطفال ذوو الإعاقة أكثر عرضة للتنمر، وتوجد علاقة بين التنمر وإعاقات النمو تتراوح ما بين الضِّعف أو الثلاثة أضعاف مقارنة بأقرانهم من العاديين، ويتعرض نحو (60 %) من الأطفال ذوي الإعاقة للتنمر بانتظام مقابل (25 %) من أقرانهم العاديين في المدرسة (Nenad, Vesna, 2010).

ويلقى التنمر اهتمامًا كبيرًا من قبل الباحثين، نظرًا لنتائجه السلبية على الجو المدرسي العام، إذ يبدي الطفل المتنمر عدوانية مباشرة بهدف إلحاق الأذى بطفل آخر لم يرتكب ذنبًا ويعد ضحية. والسلوكيات المباشرة كالإغاظة والتهديد والضرب هي أكثر ظهورًا لدى الذكور من الإناث، وعادة يدافع المتنمر في المدرسة عن تصرفاته، ويشير إلى أن ضحاياه يستفزونه بشكل ما، كما يشعر بالرضا عما يسببه لهم من معاناة، وعليه فهو غير حساس بمشاعرهم، ويبدو قلقًا وأكثر اعتدادًا بنفسه (السيد، 2020).

وتوجد الكثير من المخاوف التي يتعرض لها الأطفال نتيجة لسلوك التنمر، وعندما يحاولون ضبط مخاوفهم قد يؤدي ذلك إلى خفض مستوى ذكائهم وتقليل قدرتهم على الاستيعاب، وأحيانًا تكون مواجهة المخاوف هي الأفضل، لأن المتعلم الخائف دائمًا ما يكون ضعيفًا (طلب وسليمان، 2020).

وعليه يمكن القول إن التنمر يزيد احتمال تعلُّمه عندما يُكافأ الأطفال لقيامهم بسلوكيات عدوانية، وذلك عندما يحصلون على ما يريدون، أو يجذبون انتباه الراشدين الذين يهمونهم بالدرجة الأولى، ويمارسون العنف داخل الأسرة أيضًا ضد كبار السن من الأجداد والجدات، وعليه فإن الأطفال قد يوجهون إلى ذويهم في شكل أعمال انتقامية ترمي إلى تخريبٍ وإيذاء، وهذا ما يجعل الطفل متنمرًا، ونتيجة لهذا كله ينمو الطفل وهو يحمل بداخله آثار هذه الأساليب، وتجعله يفقد ثقته بنفسه وبمن حوله، وقد يتحول هذا الشعور إلى سلوك عدواني تجاه الآخرين، وهو ما يعرف بالتنمر، لذلك يرى الباحث أن هناك حاجة مُلِحَّة لإجراء هذه الدراسة للوقوف على طبيعة العلاقة بين الأسلوب الوالدي وآثاره في الطفل (أبو ضيف ومحمد وعثمان، 2020).

ويعد التنمر صدمةً مزمنة تجعل الضحية ترى العالم من عدسة منحرفة، ينتج عنها فقدان الثقة بالذات والتفكير في الانتحار وتغير في النظام الانفعالي المتمثل في الحزن والغضب المكبوت والإحساس بالعزلة والبحث عن منافذ غير سوية للتعبير عن الغضب، وعلى مدى ثلاث سنوات جُمِعت إجابات أكثر من (6500) طفل من الصفوف (12-3) عن تجاربهم مع التنمر، إذ كان (16 %) من الأطفال الذين شملهم المسح من ذوي الإعاقة، ووجد أن معدلات التنمر بلغت ذروتها في الصف الثالث، بعدها انخفضت كثيرًا في المدارس المتوسطة، ومن ثم ارتفعت مرة أخرى في المرحلة الثانوية (Falla et al, 2021)، وللتنمر آثارٌ كبيرة شائعة، منها: الآثار الجسمية والنفسية؛ كالتعرض للأمراض النفسية، أو الإيذاء الجسدي، وتكرار محاولات الانتحار، وآثار انفعالية تتمثل في: الشعور بالوحدة والإقصاء والعزلة، وصعوبة تكوين صداقة عميقة، والشعور بالعجز والوهن، ما تنعكس آثاره على الجانب الأكاديمي، فيزيد الهرب من المدرسة والغياب، وينخفض مستوى التحصيل الأكاديمي، ويصعب التركيز في الواجبات المدرسية، أضِف إلى ذلك زيادة معدل التسرب من المدرسة (طلب وسليمان، 2020).

وقد اتفق طلب وسليمان (2019)، والسيد (2020)، وعبده (2020)، وأبو ضيف وآخرون (2020)، على أن مشكلة التنمر من المشكلات الخطيرة التي تهدد أمن ذوي الإعاقة الفكرية عامةً وذوي متلازمة داون خاصة، وهي ظاهرة زائدة الانتشار ومشكلة تربوية واجتماعية وشخصية بالغة الخطورة ذات نتائج سلبية على النمو المعرفي والانفعالي والاجتماعي للطفل، وأن تنمر بعض الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ومتلازمة داون قد

يرجع إلى عدم إدراكهم عواقب الأمور، وعدم وعيهم بعواطف الآخرين، والرغبة في الهرب من الملل الذي يسود حياتهم، لذلك فهم يتنمرون على الأطفال الآخرين الذين يعدون أهدافًا سهلة لهم. يتضح مما سبق أن التنمر لدى متلازمة داون لم يحظَ باهتمام الباحثين، بل اهتمت معظم البحوث والدراسات بذوي الإعاقة الفكرية عامة، لذلك تهتم الدراسة الحالية بالتعرف إلى واقع التنمر على الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج من وجهة نظر أولياء الأمور.

مشكلة الدراسة:

يعدُّ ذوو الإعاقة الفكرية ومتلازمة داون من أكثر الفئات تعرضًا للتنمر من قبل أقرانهم، إذ تراوحت نسبة تعرضهم للتنمر عمومًا ما بين (36-15 %) (Maiano et al, 2016)ويتعرض ذوو الإعاقة الفكرية ومتلازمة داون للتنمر المدرسي من قبل أقرانهم من غير ذوي الإعاقة، بسبب القصور في مهاراتهم الاجتماعية، وعدم القدرة على تكوين صداقات، والنقص في درجة الذكاء، وشعورهم بالعزلة الاجتماعية، كما أنهم يعانون قصورًا في التواصل الاجتماعي، والتفاعلات الاجتماعية، والانسحاب من المواقف الاجتماعية، الأمر الذي يؤثر في أدائهم الوظيفي والاجتماعي، مقارنة بغير ذوي الإعاقة، ومن ثم يؤثر في قدراتهم على التوافق في عملية الدمج (طلب وسليمان، 2020)

ولقد انبثقت مشكلة الدراسة الحالية من طبيعة عمل الباحث ومتابعته طلابَ التدريب الميداني في مدارس الدمج، ومن طبيعة العمل التطوعي الاجتماعي في العديد من الجمعيات الخاصة بذوي متلازمة داون، إذ وجد أن العديد من أولياء الأمور يشكون من تعرض أبنائهم من ذوي متلازمة داون لبعض المشكلات النفسية والجسدية في أثناء وجودهم في مدارس الدمج وإدماجهم مع الأطفال من غير ذوي الإعاقة، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات، مثل: دراسة طلب وسليمان (2019)، ودراسة السيد (2020)، ودراسة عبده (2020)، ودراسة دانييل وآخرين (Fal-la et al, 2021) . بأن التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية ومتلازمة داون يتعرضون للتنمر في مدارس الدمج، ما يؤثر فيهم ويجعلهم يتحولون إلى متنمرين لمن هم أقل منهم. انطلاقًا ما سبق، تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن التساؤلات الأتية:

تساؤلات الدراسة:

التساؤل الرئيس: ما واقع التنمر على الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج من وجهة نظر أولياء الأمور؟ ويتفرع منه التساؤلات الفرعية الآتية:

1) ما واقع التنمر الجسدي على الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج من وجهة نظر أولياء الأمور؟

2) ما واقع التنمر اللفظي على الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج من وجهة نظر أولياء الأمور؟

3) ما واقع التنمر النفسي على الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج من وجهة نظر أولياء الأمور؟

4) ما واقع التنمر الجنسي على الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج من وجهة نظر أولياء الأمور؟

5) هل يختلف التنمر على الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج باختلاف العمر والجنس؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف إلى واقع التنمر على الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج من وجهة نظر أولياء الأمور، ويتضح ذلك في الأهداف الآتية:

1- التعرف إلى واقع التنمر الجسدي على الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج من وجهة نظر أولياء الأمور.

2-التعرف إلى واقع التنمر اللفظي على الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج من وجهة نظر أولياء الأمور.

3-التعرف إلى واقع التنمر النفسي على الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج من وجهة نظر أولياء الأمور.

4-التعرف إلى واقع التنمر الجنسي على الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج من وجهة نظر أولياء الأمور.

5-معرفة هل يختلف التنمر على الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج باختلاف العمر والجنس.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

1-أهمية موضوع الدراسة الذي يتناول ظاهرة من أخطر الظواهر تأثيرًا في ذوي الإعاقة عامة وذوي متلازمة داون خاصة، وهي ظاهرة التنمر، الذي له العديد من الآثار النفسية والاجتماعية والتعليمية.

2- معرفة واقع التنمر للطلاب ذوي متلازمة داون المدمجين، والتركيز عليه ومعرفة الأسباب الرئيسية له ووضع بعض الحلول والمقترحات

3- وأهمية عينة الدراسة من ذوي متلازمة داون بكونهم أشخاصًا لهم حقوق وواجبات داخل المجتمع.

الأهمية التطبيقية:

1. زيادة فهم واقع طبيعة ذوي متلازمة داون المدمجين.
2. وفهم واقع التنمر الذي يتعرضون له أو يقومون به من

وجهة نظر أولياء الأمور.

3. توفير مقياس سيكو متري أعدَّه الباحث: التنمر الواقع على ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج.

مصطلحات الدراسة:

التنمر Bulling: سلوك سلبي متعمد ومتكرر من جانب طالب أو أكثر، لإلحاق الأذى بطالب آخر، ويشمل الإيذاء الجسدي واللفظي والعاطفي والاجتماعي والأكاديمي والجنسي (Ybarra et al, 2019).

متلازمة داون Down syndrome: اضطراب جيني يتسبب في زيادة عدد الكروموسومات من (46) لتصبح (47) كروموسومًا، وذلك عند حدوث انقسام غير طبيعي للخلايا في المادة الوراثية من الكروموسوم رقم (21). هذا الاضطراب الجيني يختلف من طفل لآخر في شدته مسببًا إعاقة فكرية وتأخرًا في النمو مدى الحياة وصعوبات في التعلم عند الأطفال المصابين به (الخطيب، 2009).

الدمج Inclusion: إتاحة الفرص للأطفال ذوي الإعاقة للانخراط في نظام التعليم كإجراء لتأكيد مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم، ويهدف الدمج عمومًا إلى مواجهة الاحتياجات التربوية الخاصة للطفل ذي الإعاقة ضمن إطار المدرسة ووفقًا لأساليب ومناهج دراسية تعليمية مناسبة، ويشرف على تقديمها جهاز تعليمي متخصص إضافي إلى كادر التعليم في المدرسة العادية (عبده، 2020).

محددات الدراسة:

تحددت الدراسة الحالية بموضوعها، المتمثل في دراسة واقع التنمر على الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج من وجهة نظر أولياء الأمور، كما تحددت بعينتها المستهدفة التي اقتصرت على عينة الطلاب ذوي متلازمة داون المدمجين، وبمكان إجرائها في مدارس ومراكز الدمج، وبزمن تطبيق أدواتها في الفصل الثاني من العام الدراسي 1443، كما تحددت بأدواتها المستخدمة لقياس متغيراتها، والأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة بياناتها.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولًا– التنمر Bulling:

عرف دانييل وآخرون (Falla et al, 2021) التنمر بأنه: ”نوع أو شكل من السلوك العدواني يتميز بالقصد وتكرار إيذاء الضحية الذي يكون أضعف بدنيًّا ونفسيًّا من الشخص المعتدي (المتنمر)، ويشكل سلوك التنمر طيفًا من السلوكيات، تشمل العدوان البدني، مثل: الضرب والدفع، والعدوان اللفظي، مثل: السب والألفاظ الجارحة والسخرية من الآخرين، والتمييز العنصري ونشر الإشاعات».

وقد عرف الدليل التشخيصي الإحصائي الخامس DSM-5 (2013، 472) سلوك التنمر بأنه: ”أحد مظاهر اضطرابات المسلك، ويقتضي تكرار المشاحنات الجسدية واستخدام الأسلحة التي يمكن أن تؤدي إلى إيذاء جسدي، مثل: سكين وغيرها، موجهة نحو الآخرين، وقد يكون سرقة الضحية بالإكراه، أو إجباره على ممارسة نشاط جنسي، وقد يظهر في صورة تدمير ممتلكات الآخرين وإحداث تلفيات بصورة أو بأخرى، مثل: تكسير نوافذ السيارات، أو التعدي على الممتلكات المدرسية وسرقتها“.

و من الأسباب التي تؤدي إلى ظهور سلوك التنمر أسباب بيولوجية، إذ يتمتع المتنمر بالقوة الجسدية كما يكتسب الطلاقة اللفظية التي يستخدمها ضد الضحية الذي يكون أضعف جسديًّا وقد يعاني مشكلات صحية كما أنه قد يكون من ذوي الإعاقة، ومنها الأسباب الأسرية، إذ أثبتت العديد من الدراسات أثر أساليب المعاملة الوالدية في كل من المتنمرين والضحايا، فآباء المتنمرين يمارسون أساليب غير سوية في التربية ويميلون للعقاب والقسوة على أبنائهم، وكذلك الضحية الذي يعاني أساليب الحماية الزائدة من الوالدين، ما يجعله طفلًا انطوائيًّا وغير قادر على المواجهة، وكذلك الأسباب النفسية، إذ يعاني كل من المتنمرين والضحايا مشكلاتٍ وإحباطات نفسية، وأخيرًا الأسباب المدرسية، فالمدرسة هي البيئة الخصبة لظهور سلوك التنمر، ولا سيَّما مع زيادة عدد التلاميذ داخل المدرسة وضعف الإدارة المدرسية، وكذلك عدم أداء المعلمين دورهم في الإشراف على التلاميذ ولا سيَّما في الممرات والفناء ودورات المياه، ما يعطى فرصة ومجالًا للمتنمر لممارسة سلوك التنمر (مطر، 2016).

واتفق كل من السيد (2020)، وطلب وسليمان (2020)، ومطر (2016)، والخولي (2014)، وأبو الديار (2011)، على أن أشكال التنمر هي:

1–التنمر اللفظي: يتميز المتنمر بالطلاقة اللفظية، فيستخدمها سلاحًا ضد الضحية، وتتمثل في السب والقذف والألفاظ الجارحة والتعليقات المهينة للضحية، التي من شأنها تحقير الضحية والتقليل من شأنه، وتشمل أيضًا كتابة التعليقات البذيئة ونشر الشائعات السيئة عن الضحية، ما يسبب له إيلامًا نفسيًّا.

2–التنمر الجسدي: وفيه يؤذي المتنمر الضحية جسديًّا، ويتضمن هذا النوع الضرب بكل أشكاله من الدفع والعرقلة والخدش والهجوم الجسدي العنيف والاستيلاء على ممتلكات الضحية وتمزيق ملابسه وإتلاف أدواته عمدًا.

3–التنمر غير اللفظي: وفيه يستخدم المتنمر لغة الجسد من غمز، وإيماءات وقحة، وابتسامات ساخرة، ونظرات احتقار، وإشارات بذيئة ضد الضحية، الذي يشعر بالدونية وفقدان كرامته.

4- التنمر الاجتماعي: وفيه يستبعد المتنمر الضحيةَ عن الأقران ويحرض الآخرين على عدم مخالطته أو إشراكه في الأنشطة الاجتماعية أو اللعب أو الحديث، ويعمل المتنمر على تدمير علاقات الضحية.

5- التنمر العنصري: ويتضمن كل فعل أو قول يسبب أذى لمجموعة معينة بسبب نسبهم أو ديانتهم أو مكانتهم الاجتماعية، أو لمجموعة من ذوي الاحتياجات الخاصة.

6- التنمر الإلكتروني: وفيه يستخدم المتنمر الوسائل التكنولوجية الحديثة من إنترنت أو أجهزة محمول، لإرسال رسائل تهديد أو إهانة للضحية، أو نشر صور سيئة وكتابة تعليقات جارحة على صفحة الضحية على مواقع التواصل الاجتماعي مثل الفيس بوك، أو إرسالها على الهاتف المحمول على برامج الاتصال.

7- التنمر الجنسي: ويشمل التعليقات الجنسية الصريحة والضمنية والتحرش الجنسي بالضحية وإجباره على المشاركة في سلوكيات جنسية غير مرغوبة.

التنمر من وجهة نظر مدارس علم النفس المختلفة

تناولت العديد من مدارس علم النفس المختلفة مشكلة العنف بشكل عام والتنمر بشكل خاص وسوف يتناول الباحث بعض نظريات علم النفس التي تناولت التنمر لتوضيح الدوافع النفسية والأسباب التي تكمن وراء هذه الظاهرة:

1-نظرية التعلم الاجتماعي: ترى هذه النظرية أن الأطفال يتعلمون سلوك التنمر عن طريق مشاهدة وملاحظة السلوك عند الرفاق أو الإخوة أو الوالدين أو المعلمين، والنماذج التي يشاهدونها في الألعاب الإلكترونية، والتلفاز، ثم يقلدون هذه النماذج، وتزيد احتمالية ممارستهم العدوان إذا توفرت لهم الفرص لذلك، فإذا عوقب الطفل على السلوك المقلد فإنه يقلده مرات أخرى، إما إذا عُزِّز فإنه يزداد عدد مرات تقليده لهذا السلوك (حمادة، 2022).

2-نظرية التحليل النفسي: رأى فرويد (1940) أن كل الأفراد لديهم دافع عدواني، ولكن الشخص السوي لا يعبر عن دافعه العدواني تجاه الآخرين أو حتى تجاه نفسه، وإنما يطلق هذا العدوان مباشرة في نشاطات اجتماعية مقبولة، مثل: الرياضة والفن وغيرها. كما أشار "فرويد" إلى أن العدوان لا يحتاج إلى توجيهه مباشرةً تجاه مصدر العدوان، فالعدوان قد يوجه بالإزاحة نحو هدف بديل بسبب صور الكف التي تعوق توجيه العدوان نحو المصدر الحقيقي له، فالأطفال الذين يتعرضون لضرب الوالدين قد يتصرفون تصرفًا عدوانيًّا تجاه أقرانهم (الدسوقي، 2016).

3-النظرية السلوكية: تنظر إلى سلوك التنمر على أنه سلوك متعلم، فإذا ضرب الولد شقيقه مثلًا وحصل على ما يريد، فإنه سوف يكرر سلوكه العدواني مرة أخرى لكي يحقق هدفًا جديدًا.

4-النظرية العقلانية الانفعالية: وتركز على الأفكار الخاطئة وغير العقلانية التي يؤمن بها الطلاب، ومعتقداتهم وقناعاتهم التي تدفعهم للتنمر، وبيان بطلانها وتحديها، وأنه يمكن أن تكون هناك أفكار منطقية مكانها (الصبحيين والقضاة، 2013).

ثانيًا- متلازمة داون:

متلازمة داون حالة خلقية يسببها الانقسام غير الطبيعي في الخلايا، ما يؤدي إلى زيادة النسخ الكلي أو الجزئي في الكروموسوم الصبغي أو الكروموسوم (21)، وتؤدي المتلازمة إلى تأخر في التطور العقلي والجسدي. وفي متلازمة داون تختلف السمات الجسدية والمشكلات الطبية من طفل إلى آخر، ولا توجد عوامل سلوكية أو بيئية واضحة قد تسبب متلازمة داون. والأطفال ذوو متلازمة داون يعانون اضطرابًا لا يمكن منعه، لكن يمكن اكتشافه قبل الولادة، ومتلازمة داون حالة خلقية وليست مرضية، تنتج عن زيادة كروموسوم (صبغي)، مسببة تأخرًا في تطور الطفل عقليًّا أو جسديًّا، إذ تؤدي إلى إعاقة ذهنية وتأخر في النمو، وتختلف في شدتها بين المصابين، ولا يوجد دليل على أن متلازمة داون ناتجة عن عوامل بيئية، أو ممارسات قبل الحمل، أو في أثنائه (وزارة الصحة السعودية، 2021).

أنواع متلازمة داون:

- متلازمة داون بالتبدل الصبغي: يحدث هذا النوع عندما يصبح جزء من كروموسوم (21) متصلًا أو ملتصقًا بكروموسوم آخر قبل الحمل أو في أثنائه.
- متلازمة داون الفسيفسائية: تُعد من أندر الأنواع، وفيها يكون لدى الشخص نسخة إضافية من كروموسوم (21)، في بعض خلايا الفرد، ولكن ليس جميعها، نتيجة الانقسام غير الطبيعي للخلايا بعد الإخصاب.
- التثليث الصبغي (21) (الترايسومي، التلازم الثلاثي): يشكل نحو 90 % من الحالات، إذ يكون لدى الشخص كروموسوم إضافي (كروموسوم 21)، فيصبح لديه ثلاثة كروموسومات (21)، بدلًا من نسختين (العرعير والمزيني، 2010).

خصائص ذوي متلازمة داون:

1-**الخصائص الجسمية:** الوجه منبسط، وحجم الأنف صغير نسبيًّا، والعيون ضيقة ذات اتجاه عرضي وصغيرة نسبيًّا محاطة بجفون قليلة الرموش، يرافق ذلك في كثير من الأحيان مشكلات بصرية؛ كالانحراف البصري والحول،

ولون البشرة غالبًا ما يكون أشقر جافًّا يعتريه بعض النمش وبه تشققات، وحجم لسانه أكبر من لسان الشخص العادي بسبب انخفاض سقف الحلق، فيظهر اللسان وكأنه أكبر من حجم الفم، ويمتاز اللسان بوجود شقوق على سطحه عند معظمهم، ومشكلات الأسنان ظاهرة منتشرة عند جميع الأطفال ذوي متلازمة داون تقريبًا، فهي أسنان غير منتظمة وذات أشكال وأحجام غير منسجمة، تنمو في غير موضعها وصغيرة وتتساقط مبكرًا، والشعر يميل عادة إلى النعومة، ويتميز أطفال متلازمة داون بقصر القامة وامتلاء الجسم وقصر اليدين والرجلين عمومًا، واليدان والرجلان لديهم مميزة، إذ نجد أن اليدين صغيرتان نسبيًّا وعريضتان، أما أصابع اليد فقصيرة، وكذلك الإصبع الصغيرة عادة ما تكون صغيرةً جدًّا وتميل إلى التقوس والانحناء بدلًا من الاستقامة مع وجود خط أفقي في راحة اليد.

2-الخصائص التعليمية: وتتمثل في القدرة العقلية التي تتراوح بين الإعاقة الفكرية المتوسطة واليسيرة، إذا تتراوح نسبة الذكاء لهذه الفئة بين (70-45) درجة على منحنى التوزيع الطبيعي للقدرة العقلية، فنجد أن هذه الفئة لديها القدرة على تعلم المهارات السهلة؛ كالقراءة والكتابة والحساب والمهارات الاجتماعية ومهارات العناية بالذات ومهارات التواصل اللغوي والمهارات المهنية.

3-الخصائص الصحية: يعانون مشكلات صحية متشابهة، فبعضهم يعاني مشكلات خلقية في بنية القلب وبنية الرئتين، لذلك هم أكثر عرضة للإصابة بالرشح والإنفلونزا وغيرها من أمراض الجهاز التنفسي، كما أن معظمهم يعاني نقصَ فيتامين a وفيتامين b6، فهم معرضون للإصابة بفقر الدم أكثر من غيرهم من العاديين.

4-الخصائص السلوكية والانفعالية: لا يبدي معظمهم أيًّا من مظاهر السلوك العدواني نحو الذات والآخرين، فهم يتميزون بأنهم أطفال ودودون، يميلون للمرح والسعادة، ويعتريهم الخجل في كثير من الأحيان، يميلون إلى التعلق بالأشخاص الذين يحسنون إليهم، إذ تتولد لديهم مشاعر الحب تجاه الآخرين، ويميلون إلى الحياة الاجتماعية والتفاعل الإيجابي مع الآخرين، ويتقبلون الآخرين والمواقف الجديدة التي يتعرضون لها، ويقبلون على الأشخاص الذين يلتقون بهم ويصافحونهم باليد (الخطيب، 2009).

الدراسات السابقة:

تناولت العديد من الدراسات مشكلة التنمر لدى الأشخاص ذوي الإعاقة ومن هذه الدراسات:

دراسة نيناد وفيسنا (Nenad, Vesna,2010) وهدفت إلى تحديد بعض الأدوار في سلوك التنمر لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. وتكونت العينة من (61) مراهقًا (45 طالبًا و16 طالبة)، تتراوح أعمارهم بين (12.5) و(17.5) عامًا، التحقوا بمدارس خاصة. حُدِّدت الأدوار التقليدية في سلوك التنمر باستخدام مقياس رينولدز، وأظهرت النتائج أن (18٪) من الطلاب حصلوا على درجات أعلى من المعدل الطبيعي (ستة متنمرين وأربعة ضحايا وضحية واحدة للتنمر).

وهدفت دراسة مارتين (Martin, 2017) إلى مراجعةٍ منهجية لـ(107) دراسات لمقارنة مستويات الإيذاء المرتبطة بالتنمر بين الأطفال والمراهقين ذوي الإعاقة. وأظهرت النتائج أن الأطفال والمراهقين ذوي الإعاقة أكثر عرضةً لأن يكونوا ضحايا للتنمر عمومًا (نسبة الأرجحية [1.65] (OR))، ولا سيما التنمر الجسدي، والتنمر الاجتماعي، والتنمر اللفظي، والتنمر عبر الإنترنت، والإغاظة بنوع الإعاقة، كما كانوا أكثر عرضة للتخويف عمومًا، وتباينت أحجام التأثير عبر الإعاقات المختلفة، جزئيًّا، حسب نوع الإعاقة، ونوع المدرسة، وسنة التقييم، وعلى الرغم من أن معظم الاختلافات بين المجموعات تميل إلى أن تكون صغيرة، فإن هناك حاجةً إلى شكل من أشكال التدخل لتقليل التنمر بين الأطفال والمراهقين ذوي الإعاقة، والمضايقة المرتبطة بالوزن والمظهر المتعلقة بإعاقة معينة خصوصًا.

وهدفت دراسة طلب وسليمان (2019) إلى التعرف إلى الفروق بين الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة والعاديين كضحايا للتنمر المدرسي، والكشف عن الفروق لدى ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في مقياس التنمر في ضوء الإعاقة، والنوع، والمرحلة التعليمية. واشتملت عينة الدراسة على (263) طالبًا وطالبة، (61) من ذوي الإعاقة الفكرية، و(52) من ذوي اضطراب طيف التوحد، و(70) من ذوي صعوبات التعلم، و(80) من العاديين، واستُخدِم مقياس ضحايا التنمر المدرسي من إعداد الباحثين. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا بين كل من الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية واضطراب طيف التوحد، والطلاب العاديين، في مقياس ضحايا التنمر المدرسي، لصالح الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب طيف التوحد، على حين لم توجد فروق دالة إحصائيًّا بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم والعاديين في الدرجة الكلية لمقياس ضحايا التنمر المدرسي وبُعديه «ضحايا التنمر الجسدي» و«ضحايا التنمر اللفظي»، ووجود فروق دالة إحصائيًّا بين الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في مقياس ضحايا التنمر المدرسي وفقًا لنوع الإعاقة، ووفقًا للجنس لصالح الذكور، ووفقًا للمرحلة التعليمية لصالح طلاب المرحلة المتوسطة.

وتناولت دراسة السيد (2020) الكشف عن العلاقة بين التعرض للتنمر والسلوك الانسحابي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية بمدارس الدمج بمحافظة الإحساء بالمملكة العربية السعودية، كما هدفت إلى الكشف عن الفروق

بين التلاميذ الذكور والإناث في كل من التعرض للتنمر والسلوك الانسحابي. وتكونت عينة الدراسة من (102) تلميذ وتلميذة من ذوي الإعاقة الفكرية، وطُبِّق مقياس ضحايا التنمر من إعداد الباحث، ومقياس السلوك الانسحابي. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًّا بين درجات أفراد عينة الدراسة من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية على مقياس ضحايا التنمر، ودرجاتهم على مقياس السلوك الانسحابي، كما أوضحت وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات التلاميذ الذكور، ومتوسطات درجات التلاميذ الإناث، على كلٍّ من المقياسين لصالح الذكور.

وهدفت دراسة أبو ضيف وآخرين (2020) إلى التعرف إلى انتشار التنمر المدرسي لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، والفروق بينهم تبعًا لمتغير الجنس. وتكونت عينة البحث من (90) طفلًا وطفلة من ذوي الإعاقة الفكرية، واستُخدِم مقياس التنمر من إعداد الباحثين، ومقياس ستانفورد بينيه الصورة الرابعة. وأسفرت النتائج عن انتشار التنمر المدرسي بين ذوي الإعاقة الفكرية نسبيًّا، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث على مقياس التنمر المدرسي.

وسعت دراسة طلب وسليمان (2020) إلى التعرف إلى طبيعة العلاقة الارتباطية بين المهارات الاجتماعية والتنمر المدرسي (الضحية) لدى عينة من الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وبحث الفروق بين الذكور والإناث في المهارات الاجتماعية والتنمر المدرسي، والكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية في خفض التنمر المدرسي لدى عينة الدراسة. وتكونت العينة من (18) طالبًا من ذوي الإعاقة الفكرية، واستخدم الباحثان مقياس ضحايا التنمر المدرسي، ومقياس المهارات الاجتماعية، والبرنامج التدريبي من إعداد الباحثين. وقد توصلت النتائج إلى وجود ارتباط سالب دال إحصائيًّا بين المهارات الاجتماعية والتنمر المدرسي لدى عينة الدراسة، ووجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في المهارات الاجتماعية لصالح الإناث، وفي ضحايا التنمر المدرسي لصالح الذكور، وفاعلية البرنامج التدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية وخفض التنمر المدرسي (الضحية) لدى أفراد المجموعة التجريبية.

كما هدفت دراسة عبده (2020) إلى إلقاء الضوء على مشكلة التنمر المدرسي ضد الطلاب ذوي الإعاقة المدمجين من قبل أقرانهم العاديين، وتناولت عرضًا لمفاهيم التنمر والدمج، وأهم الدراسات العربية والأجنبية التي تؤكد انتشار الظاهرة، والتعرف إلى أهم الأضرار النفسية والاجتماعية والأكاديمية الناتجة حسب نتائج الدراسات السابقة، والكشف عن الأسباب التي أدت إلى هذه الظاهرة، وتقديم بعض المقترحات للجهات والأفراد المعنيين بذوي الإعاقة، وبعض التوصيات التي يمكن أن تسهم في القضاء على ظاهرة التنمر المدرسي ضد الطلاب المدمجين من ذوي الإعاقة الفكرية.

دراسة دانييل وآخرين (Falla et al, 2021) دراسةً مرجعية منهجية لـ(55) دراسة في السنوات الأخيرة، وتحليل العديد من المتغيرات المتعلقة بالعينة والمنهجية المطبقة ونوع التنمر، واتُّبِعت الإرشادات التي وضعتها عناصر التقارير المفضلة للمراجعات المنهجية. وكشفت النتائج أن نصف الدراسات أجريت في مجموعات أقل من (250) تلميذًا، ولم تميز بين أنواع الإعاقات المختلفة. علاوة على ذلك، لا يوجد إجماع فيما يتعلق بالمنهجية المستخدمة، ولم تُستخدم أدوات متخصصة، وتم التعرف إلى التدخلات المحددة في نوع التنمر الذي تم التعرف إليه، إذ كان الإيذاء هو الأكثر انتشارًا. وتوصي الدراسة بأن هناك حاجة ملحة لزيادة عدد الدراسات، وزيادة عدد العينة، واستخدام الأدوات المتخصصة، من أجل الحصول على نتائج أكثر قوة، وستسمح لنا مثل هذه الدراسات بإنشاء برامج وقاية وتدخل محددة لمعالجة التنمر على أطفال المدارس ذوي الإعاقة.

وباستعراض الباحث الدراسات السابقة، يرى أن معظم الأطفال والمراهقين ذوي الإعاقة الفكرية يقعون ضحايا للتنمر، ونسبة قليلة منهم يكونون متنمرين، وأن التنمر قد يؤدي إلى السلوك الانسحابي وانخفاض مستوى المهارات الاجتماعية، ولقد اختلفت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في هدف الدراسة وتم ذكر الهدف من كل دراسة سابقا في تناول، بينما اتفقت مع طلب وسليمان (2019)، ودراسة السيد (2020)، ودراسة عبده (2020)، وطلب وسليمان في العينة للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية، ولكن لم يجد الباحث -في حدود علمه- دراسة عربية أو أجنبية تناولت التنمر، ولا سيَّما لدى ذوي متلازمة داون، كما تناولت الدراسات السابقة العلاقات الارتباطية بين التنمر ومتغيرات أخرى وتناولت دراسة مارتين (Martin, 2017) دراسة مقارنة، لذا تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف إلى واقع التنمر لدى ذوي متلازمة داون المدمجين في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية خصوصًا، وذلك لارتفاع عددهم حسب إحصائيات هيئة الإحصاء.

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، الذي بواسطته وصف الباحث واقع التنمر على الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج من وجهة نظر أولياء أمورهم. ويمكن تعريف المنهج الوصفي التحليلي بأنه: ذلك المنهج الذي يتضمن جمع البيانات مباشرة من مجتمع أو عينة الدراسة، بقصد تشخيص جوانب معينة دون الاقتصار على جانب واحد.

مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة في جميع أولياء أمور ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج في المملكة الذين بلغ عددهم (19950) لعام 2021/2022.

عينة الدراسة:

أولًا– العينة الاستطلاعية: تكونت العينة الاستطلاعية من (34) من أولياء أمورٍ طُبِّقت عليهم استبانة واقع التنمر على الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج، للتحقق من الكفاءة السيكومترية للاستبانة.

ثانيًا– العينة النهائية وخصائصها:

بلغ عدد أولياء أمور ذوي متلازمة داون الذين تمت ملاحظتهم لتحقيق أهداف هذه الدراسة، (376). ويوضح الجدول رقم (1) الوصف الإحصائي للمشاركين في الدراسة وفق المتغيرات موضع الدراسة.

جدول 1: الوصف الإحصائي للمشاركين في الدراسة وفق المتغيرات

المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
العمر	6-10	100	26.60
	11-15	177	47.07
	15-20	99	26.33
المرحلة	ابتدائية	278	73.94
	متوسطة	39	10.37
	ثانوية	59	15.69
الجنس	ذكر	251	66.76
	أنثى	125	33.24

أداة الدراسة:

صمم الباحث استبانة واقع التنمر على الطلاب ذوي متلازمة داون بالرجوع إلى الإطار النظري والدراسات السابقة، مثل: دراسة أبو ضيف وآخرين (2020)، وطلب وسليمان (2020)، والسيد (1442هـ)، وصُمِّمت (22) مفردة موزعة على أربعة محاور، وهي: البعد الأول: التنمر الجسدي، وتكون من (6) مفردات، والبعد الثاني: التنمر اللفظي، وتكون من (6) مفردات، والبعد الثالث: التنمر النفسي، وتكون من (5) مفردات، والبعد الرابع: التنمر الجنسي، وتكون من (5) مفردات. وتضمنت المتغيرات المستقلة موضوع الدراسة، والمرحلة الدراسية، والعمر الزمني، والجنس.

الصدق والثبات:

أولًا– الصدق:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة عن طريق الصدق الظاهري، إذ حكَّم الأداةَ (10) محكمين من الخبراء في مجال التربية الخاصة، كما تم التحقق من الاتساق الداخلي للأداة بواسطة معاملات ارتباط بيرسون كما هو موضح في جداول (2، 3)، أما عن الثبات فقد عمد الباحث إلى حساب التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ كما هو موضح في جدول (4).

1–صدق المحكمين:

عرض الباحث المقياس بصورته المبدئية على عشرة من السادة المحكمين في مجال التربية الخاصة، لاستطلاع آرائهم حول صياغة العبارات واختيار أفضل العبارات المناسبة لقياس واقع التنمر على الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج من وجهة نظر أولياء أمورهم، وكذلك اقتراح أي تعديل في صياغة العبارات وحذف العبارات غير المناسبة التي لم تحصل على نسبة اتفاق 80% من عدد المحكمين.

2–الاتساق الداخلي (المفردة مع الدرجة الكلية للاستبانة):

قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية، وجدول (2) الآتي يوضح ذلك.

جدول 2: معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات أداة الدراسة والدرجة الكلية للاستبانة (ن=34)

التنمر الجسدي		التنمر اللفظي		التنمر النفسي		التنمر الجنسي	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	**0.874	7	**0.924	13	**0.724	18	**0.837
2	**0.732	8	**0.674	14	**0.834	19	*0.673
3	**0.841	9	**0.876	15	**0.807	20	**0.754
4	**0.674	10	**0.738	16	**0.934	21	**0.834
5	*0.738	11	**0.708	17	**0.707	22	**0.735
6	**0.847	12	**0.819				

** معاملات الارتباط عند مستوى (0.01) * معاملات الارتباط عند مستوى (0.05).

ويتضح من الجدول (2) أن قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى (0.01)، ما يدل على صدق مفردات استبانة واقع التنمر على الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج من وجهة نظر أولياء أمورهم.

3-الاتساق الداخلي (البُعد مع الدرجة الكلية للمقياس):

حُسبت مُعاملات الارتباط باستخدام مُعامل بيرسون (Pearson)، بين ارتباط كل بُعد بالدرجة الكلية لاستبانة واقع التنمر على الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج من وجهة نظر أولياء أمورهم، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول 3: مُعامل ارتباط بيرسون بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للاستبانة

الأبعاد	معامل الارتباط
التنمر الجسدي	**0.832
التنمر اللفظي	**0.724
التنمر النفسي	**0.737
التنمر الجنسي	**0.832

** دال عند مستوى دلالة (0.01).

يتبيَّن من الجدول (3) أن قيم مُعاملات الارتباط بين درجة البُعد والدرجة الكلية، دالة عند (0.01)، ما يُشير إلى أن الأبعاد تقيس ما تقيسه الأبعاد: أي يوجد اتساق داخلي.

ثانيًا- ثبات الاستبانة:

1-الثبات: حُسِب معامل الثبات لاستبانة واقع التنمر على الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج من وجهة نظر أولياء أمورهم، باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية، لدراسة الاتساق الداخلي لمحاور الاستبانة من وجهات نظر أولياء أمور ذوي متلازمة داون، وبيان ذلك في جدول (4).

جدول 4: قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية (ن=34)

الأبعاد	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
التنمر الجسدي	0.967	0.949
التنمر اللفظي	0.958	0.967
التنمر النفسي	0.962	0.968
التنمر الجنسي	0.976	0.969
الدرجة الكلية	0.987	0.974

ألفا كرونباخ ◆ ضعيفة < (0.5) ◆ متوسطة (0.5-0.7) ◆ مرتفعة > (0.7).

يتضح من الجدول (4) أن جميع قيم معاملات الثبات أكبر من (0.7)، ما يجعلنا نثق بثبات استبانة واقع التنمر على الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج من وجهة نظر أولياء أمورهم.

1- تصحيح الاستبانة:

بتحديد نظام الاستجابة على مفردات الاستبانة، وكذلك مفتاح التصحيح، إذ صاغ الباحث لكل مفردة ثلاث استجابات، وهي: (دائمًا -أحيانًا -نادرًا)، وترتيب الدرجات (1-2-3)، وللحكم على واقع التنمر على الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج من وجهة نظر أولياء أمورهم، حدَّد الباحث طول خلايا المقياس الثلاثي (الحدود العليا والدنيا) المستخدم في محاور الدراسة، وذلك باستخدام معيار المتوسط الحسابي للحكم على درجة الاستجابة على العبارات، وفق الآتي: حساب المدى (2=3-1)، ثم قُسِّم على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح؛ أي طول الفئة=(الحد الأعلى-الحد الأدنى) ÷ عدد فئات الاستجابة (2÷3=0.67)، بعد ذلك أُضِيفت هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يوضحها الجدول (5) الآتي.

جدول 5: معيار الحكم على نتائج الاستبانة

المتوسط الحسابي	الدرجة الكلية
1.67 فأقل	قليلة
أكثر من 1.67 إلى أقل من 2.34	متوسطة
أكثر من 2.34 إلى 3	مرتفعة

ولقد استخدم الباحث بعض الأساليب الإحصائية وهي:

1-لحساب الخصائص السيكومترية استُخدم معامل الارتباط وألفا كرونباخ والتجزئة النصفية.

2-لحساب الإحصاء الوصفي استُخدمت المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي.

3-اختبار كروس كال ويلز واختبار مان وتني، للتحقق من متغيرات الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الرئيس للدراسة: ما واقع التنمر على الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج من وجهة نظر أولياء الأمور؟

للإجابة عن هذا السؤال حسب الباحث التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أولياء أمور ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج على استبانة واقع التنمر على الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج من وجهة نظر أولياء الأمور.

جدول 6: نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور واقع التنمر على الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر أولياء أمورهم (مرتبة تنازليًا)

المحاور	متوسط	انحراف	الوزن النسبي	المستوى	الترتيب
التنمر النفسي	2.129	0.747	% 71.0	متوسطة	1
التنمر اللفظي	1.807	0.463	% 60.2	متوسطة	2
التنمر الجنسي	1.679	0.686	% 56.0	متوسطة	3
التنمر الجسدي	1.540	0.421	% 51.3	منخفضة	4
المتوسط الحسابي العام	1.789	0.406	% 59.6	متوسطة	

يوضح جدول (6) واقع التنمر على الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج من وجهة نظر أولياء أمورهم جاء بدرجة متوسطة بمتوسط (1.789) وبوزن نسبي (59.6 %) من وجهة نظر أولياء أمور ذوي متلازمة داون، ويوضح الجدول نفسه أن محور التنمر النفسي جاء في المرتبة الأولى يليه التنمر اللفظي يليه التنمر الجنسي يليه التنمر الجسدي.

نتائج السؤال الفرعي الأول الذي ينص على: "ما واقع التنمر الجسدي على الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج من وجهة نظر أولياء الأمور؟".

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، للمحور الأول: التنمر الجسدي على الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج من وجهة نظر أولياء الأمور، ويوضح الجدول (7) النتائج.

جدول 7: نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات محور التنمر الجسدي على الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج من وجهة نظر أولياء الأمور (مرتبة تنازليًا)

م	العبارات	متوسط	انحراف	الوزن	المستوى	الترتيب
3	يمنع التلاميذ مشاركة ابني في اللعب	2.043	0.908	% 68.09	متوسطة	1
1	يتعرض ابني للضرب من زملائه في الفصل	1.654	0.838	% 55.14	منخفضة	2
6	يأخذ زملاء ابني أغراضه	1.457	0.664	% 48.58	منخفضة	3
2	يشد التلاميذ شعر أو أذن ابني	1.439	0.586	% 47.96	منخفضة	4
5	يمنع التلاميذ دخول ابني إلى الفصل	1.354	0.734	% 45.12	منخفضة	5
4	أرى أثر العض على ابني بعد رجوعه من المدرسة	1.293	0.456	% 43.09	منخفضة	6
	المتوسط الحسابي العام	1.540	0.421	% 51.33	منخفضة	

يوضح جدول (7) أن واقع التنمر الجسدي على الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج جاء بدرجة منخفضة بمتوسط (1.540) وبوزن نسبي (51.3 %) من وجهة نظر أولياء أمورهم.

كما يكشف الجدول أن أعلى المتوسطات تمثل في الفقرة (3) التي تنص على: "يمنع التلاميذ مشاركة ابني في اللعب"، إذ بلغت (متوسطًا=2.043، وانحرافًا معياريًا=0.908) وبوزن نسبي (68.09 %)، وقد حققت درجة استجابة متوسطة من وجهة نظر أولياء أمور ذوي متلازمة داون، تليها الفقرة (1) التي تنص على: "يتعرض ابني للضرب من زملائه في الفصل"، إذ بلغت (متوسطًا=1.654، وانحرافًا معياريًا=0.838) وبوزن نسبي (55.14 %)، وقد حققت درجة استجابة منخفضة من وجهة نظر أولياء أمور ذوي متلازمة داون.

كما يكشف الجدول أن أقل المتوسطات تمثل في الفقرة (5) التي تنص على: "يمنع التلاميذ دخول ابني إلى الفصل"، إذ بلغت (متوسطًا=1.354، وانحرافًا معياريًا=0.734) وبوزن نسبي (45.12 %)، وقد حققت درجة استجابة منخفضة من وجهة نظر أولياء أمور ذوي متلازمة داون، تليها الفقرة (4) التي تنص على: "أرى أثر العض على ابني بعد رجوعه من المدرسة"، إذ بلغت (متوسطًا=1.293، وانحرافًا معياريًا=0.456) وبوزن نسبي (43.09 %)، وقد حققت درجة استجابة منخفضة من وجهة نظر أولياء أمور ذوي متلازمة داون

نتائج السؤال الفرعي الثاني: "ما واقع التنمر اللفظي على الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج من وجهة نظر أولياء الأمور؟".

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، للمحور الثاني: التنمر اللفظي على الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج من وجهة نظر أولياء الأمور، ويوضح الجدول (8) النتائج.

جدول 8: نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات محور التنمر اللفظي على الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج من وجهة نظر أولياء الأمور (مرتبة تنازليًا)

م	العبارات	متوسط	انحراف	الوزن	المستوى	الترتيب
12	يهدد ابني من زملائه	2.386	0.869	% 79.52	مرتفع	1
9	يتجنب التلاميذ مشاركة ابني في الحديث	1.875	0.928	% 62.50	متوسطة	2
7	يتعرض ابني إلى السخرية من التلاميذ	1.803	0.891	% 60.11	متوسطة	3

م	العبارات	متوسط	انحراف	الوزن	المستوى	الترتيب
11	يسخر زملاء ابني من شكله	1.777	0.733	% 59.22	متوسطة	4
8	يتعرض ابني إلى التخويف من زملائه	1.521	0.719	% 50.71	منخفضة	5
10	يتعرض ابني إلى ألفاظ بذيئة داخل المدرسة	1.481	0.665	% 49.38	منخفضة	6
	المتوسط الحسابي العام	1.807	0.463	% 60.24	متوسطة	

يوضح جدول (8) أن واقع التنمر اللفظي على الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج جاء بدرجة متوسطة بمتوسط (1.807) وبوزن نسبي (60.2 %) من وجهة نظر أولياء أمورهم.

كما يكشف الجدول أن أعلى المتوسطات تمثل في الفقرة (12) التي تنص على: ''يهدد ابني من زملائه''، إذ بلغت (متوسطًا=2.386، وانحرافًا معياريًّا=0.869) وبوزن نسبي (79.52 %)، وقد حققت درجة استجابة مرتفعة من وجهة نظر أولياء أمور ذوي متلازمة داون، تليها الفقرة (9) التي تنص على: ''يتجنب التلاميذ مشاركة ابني في الحديث''، إذ بلغت (متوسطًا=1.875، وانحرافًا معياريًّا=0.928) وبوزن نسبي (62.50 %)، وقد حققت درجة استجابة متوسطة من وجهة نظر أولياء أمور ذوي متلازمة داون.

كما يكشف الجدول أن أقل المتوسطات تمثل في الفقرة (8) التي تنص على: ''يتعرض ابني إلى التخويف من زملائه''، إذ بلغت (متوسطًا=1.521، وانحرافًا معياريًّا=0.719) وبوزن نسبي (50.71 %)، وقد حققت درجة استجابة منخفضة من وجهة نظر أولياء أمور ذوي متلازمة داون، تليها الفقرة (10) التي تنص على: ''يتعرض ابني إلى ألفاظ بذيئة داخل المدرسة''، إذ بلغت (متوسطًا=1.481، وانحرافًا معياريًّا=0.665) وبوزن نسبي (49.38 %)، وقد حققت درجة استجابة منخفضة من وجهة نظر أولياء أمور ذوي متلازمة داون.

نتائج السؤال الفرعي الثالث: "ما واقع التنمر النفسي على الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج من وجهة نظر أولياء الأمور؟''.

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، للمحور الثاني: التنمر النفسي على الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج من وجهة نظر أولياء الأمور، ويوضح الجدول (9) النتائج.

جدول 9: نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات محور التنمر النفسي على الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج من وجهة نظر أولياء الأمور (مرتبة تنازليًّا)

م	العبارات	متوسط	انحراف	الوزن	المستوى	الترتيب
17	يتجنب ابني زملاءه	2.309	0.904	% 76.95	متوسطة	1
16	يستبعد المعلمون مشاركة ابني في الأنشطة	2.184	0.862	% 72.78	متوسطة	2
14	يرفض ابني الذهاب إلى المدرسة خوفًا من زملائه	2.176	0.787	% 72.52	متوسطة	3
13	يدعي ابني المرض كلما ذكرت المدرسة	2.003	0.911	% 66.76	متوسطة	4
15	ابني مضطهد من المعلمين بسبب إعاقته	1.976	0.986	% 65.87	متوسطة	5
	المتوسط الحسابي العام	2.129	0.747	% 70.98	متوسطة	

يوضح جدول (9) أن واقع التنمر النفسي على الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج جاء بدرجة متوسطة بمتوسط (2.129) وبوزن نسبي (71.0 %) من وجهة نظر أولياء أمورهم.

كما يكشف الجدول أن أعلى المتوسطات تمثلت في الفقرة (17) التي تنص على: ''يتجنب ابني زملاءه''، إذ بلغت (متوسطًا=2.309، وانحرافًا معياريًّا=0.904) وبوزن نسبي (76.95 %)، وقد حققت درجة استجابة متوسطة من وجهة نظر أولياء أمور ذوي متلازمة داون، تليها الفقرة (16) التي تنص على: ''يستبعد المعلمون مشاركة ابني في الأنشطة''، إذ بلغت (متوسطًا=2.184، وانحرافًا معياريًّا=0.862) وبوزن نسبي (72.78 %)، وقد حققت درجة استجابة متوسطة من وجهة نظر أولياء أمور ذوي متلازمة داون.

كما يكشف الجدول أن أقل المتوسطات تمثل في الفقرة (13) التي تنص على: "يدعي ابني المرض كلما ذكرت المدرسة"، إذ بلغت (متوسطًا=2.003، وانحرافًا معياريًّا=0.911) وبوزن نسبي (66.76 %)، وقد حققت درجة استجابة متوسطة من وجهة نظر أولياء أمور ذوي متلازمة داون، تليها الفقرة (15) التي تنص على: "ابني مضطهد من المعلمين بسبب إعاقته"، إذ بلغت (متوسطًا=1.976، وانحرافًا معياريًّا=0.986) وبوزن نسبي (65.87 %)، وقد حققت درجة استجابة متوسطة من وجهة نظر أولياء أمور ذوي متلازمة داون.

نتائج السؤال الفرعي الرابع: "ما واقع التنمر الجنسي على الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج من وجهة نظر أولياء الأمور؟".

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، للمحور الثاني: التنمر الجنسي على الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج من وجهة نظر أولياء الأمور ويوضح الجدول (10) النتائج.

جدول 10: نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات محور التنمر الجنسي على الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج من وجهة نظر أولياء الأمور (مرتبة تنازليًّا)

م	العبارات	متوسط	انحراف	الوزن	المستوى	الترتيب
20	يتعرض ابني إلى إهانات لفظية جنسية	1.886	0.898	% 62.85	متوسطة	1
21	يحاول زملاء ابني تعليمه كيف يعاكس البنات	1.681	0.949	% 56.03	متوسطة	2
19	يلقى زملاء ابني عليه نكات جنسية	1.673	0.840	% 55.76	متوسطة	3
18	يعرض زملاء ابني عليه مقاطع جنسية	1.596	0.913	% 53.19	منخفضة	4
22	يحاول زملاء ابني ملامسة أعضائه الجنسية	1.559	0.834	% 51.95	منخفضة	5
	المتوسط الحسابي العام	1.679	0.686	% 55.96	متوسطة	

يوضح جدول (10) أن واقع التنمر الجنسي على الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج جاء بدرجة متوسطة بمتوسط (1.679) وبوزن نسبي (56.0 %) من وجهة نظر أولياء أمورهم.

كما يكشف الجدول أن أعلى المتوسطات تمثل في الفقرة (20) التي تنص على: "يتعرض ابني إلى إهانات لفظية جنسية"، إذ بلغت (متوسطًا=1.886، وانحرافًا معياريًّا=0.898) وبوزن نسبي (62.85 %)، وقد حققت درجة استجابة متوسطة من وجهة نظر أولياء أمور ذوي متلازمة داون، تليها الفقرة (21) التي تنص على: "يحاول زملاء ابني تعليمه كيف يعاكس البنات"، إذ بلغت (متوسطًا=1.681، وانحرافًا معياريًّا=0.949) وبوزن نسبي (56.03 %)، وقد حققت درجة استجابة متوسطة من وجهة نظر أولياء أمور ذوي متلازمة داون.

كما يكشف الجدول أن أقل المتوسطات تمثل في الفقرة (18) التي تنص على: "يعرض زملاء ابني عليه مقاطع جنسية"، إذ بلغت (متوسطًا=1.596، وانحرافًا معياريًّا=0.913) وبوزن نسبي (53.19 %)، وقد حققت درجة استجابة منخفضة من وجهة نظر أولياء أمور ذوي متلازمة داون، تليها الفقرة (22) التي تنص على: "يحاول زملاء ابني ملامسة أعضائه الجنسية"، إذ بلغت (متوسطًا=1.559، وانحرافًا معياريًّا=0.834) وبوزن نسبي (51.95 %)، وقد حققت درجة استجابة منخفضة من وجهة نظر أولياء أمور ذوي متلازمة داون.

السؤال الفرعي الخامس الذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع التنمر على الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج من وجهة نظر أولياء أمورهم تعزى لمتغيرات (الجنس –العمر –المرحلة الدراسية)؟

أولًا– الجنس:

لمعرفة الفروق في واقع التنمر على الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج من وجهة نظر أولياء أمورهم، التي تعزى لمتغير الجنس، نظرًا لوجود تفاوت كبير في أعداد فئات الجنس، استُخدِم اختبار مان–وتني (Mann-Whitney (U)) وقيمة (Z) كأحد الأساليب اللابارامترية للتعرف إلى دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعتين، وجدول (11) يوضح النتيجة.

جدول 11: دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات واقع التنمر على الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج من وجهة نظر أولياء أمورهم التي تعزى لمتغير الجنس

المحاور	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
التنمر الجسدي	ذكر	251	186.55	46823.5	15197.5	0.510-	0.610
	أنثى	125	192.42	24052.5			
التنمر اللفظي	ذكر	251	187.15	46974.5	15348.5	0.340-	0.731
	أنثى	125	191.21	23901.5			
التنمر النفسي	ذكر	251	187.45	47049	15423	0.270-	0.784
	أنثى	125	190.62	23827			
التنمر الجنسي	ذكر	251	188.76	47378.5	15622.5	0.070-	0.947
	أنثى	125	187.98	23497.5			
كلية	ذكر	251	187.28	47007	15381	0.310-	0.757
	أنثى	125	190.95	23869			

يتضح من جدول (11) أن نتائج اختبار "مان-وتني" تشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في واقع التنمر على الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج من وجهة نظر أولياء أمورهم تعزى لمتغير الجنس، إذ بلغت قيمة Z المحسوبة (Z=-0.310,) (p=0.757) أصغر من القيمة الحدية (1.96)، ما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في واقع التنمر على الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج من وجهة نظر أولياء أمورهم تعزى لمتغير الجنس.

ثانيًا– المرحلة الدراسية:

لمعرفة الفروق في واقع التنمر على الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج من وجهة نظر أولياء أمورهم، التي تعزى لمتغير المرحلة الدراسية (ابتدائية –متوسطة –ثانوية)، استخدم الباحث الاختبارات اللا معملية، نظرًا لوجود تفاوت كبير في أعداد فئات المرحلة الدراسية، استُخدم اختبار كروسكال واليس، وجدول (12) يوضح النتيجة.

جدول 12: نتائج اختبار كروسكال واليس للتعرف إلى الفروق بين أفراد عينة الدراسة في واقع التنمر على الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج من وجهة نظر أولياء أمورهم التي تعزى لمتغير المرحلة الدراسية

المحاور	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	قيمة كروسكال	مستوى الدلالة
التنمر الجسدي	ابتدائية	278	203.44	42.694	0.000
	متوسطة	39	86.12		
	ثانوية	59	185.77		
التنمر اللفظي	ابتدائية	278	196.54	27.009	0.000
	متوسطة	39	104.22		
	ثانوية	59	206.33		
التنمر النفسي	ابتدائية	278	187.33	5.687	0.058
	متوسطة	39	160.92		
	ثانوية	59	212.22		

المحاور	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	قيمة كروسكال	مستوى الدلالة
التنمر الجنسي	ابتدائية	278	181.03	14.073	0.001
	متوسطة	39	169.97		
	ثانوية	59	235.97		
كلية	ابتدائية	278	191.40	20.608	0.000
	متوسطة	39	120.13		
	ثانوية	59	220.04		

يتضح من جدول (12) وجود فروق دالة في واقع التنمر على الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج من وجهة نظر أولياء أمورهم تعزى لمتغير المرحلة الدراسية، إذ بلغت قيمة كروسكال واليس عند درجة حرية (2) χ 2(2)=20.608, p =0000))، ما يعني تأثير متغير المرحلة الدراسية في واقع التنمر على الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج من وجهة نظر أولياء أمورهم باستثناء محور التنمر النفسي إذ لا توجد فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير المرحلة الدراسية، ولمعرفة الفروق طُبِّق اختبار مان-وتني، وجدول (13) يوضح النتيجة.

جدول 13: دلالة الفروق بين متوسطي رتب الدرجات لمعرفة اتجاهات الفروق في واقع التنمر على الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج من وجهة نظر أولياء أمورهم التي تعزى لمتغير المرحلة الدراسية

المقارنات	المحاور	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
المقارنة الأولى	التنمر الجسدي	ابتدائية	278	171.51	47679.00	1944.00	6.697-	0.000
		متوسطة	39	69.85	2724.00			
	التنمر اللفظي	ابتدائية	278	168.77	46918.50	2704.50	5.111-	0.000
		متوسطة	39	89.35	3484.50			
	التنمر الجنسي	ابتدائية	278	160.19	44534.00	5089.00	0.629-	0.529
		متوسطة	39	150.49	5869.00			
	كلية	ابتدائية	278	166.63	46323.00	3300.00	3.958-	0.000
		متوسطة	39	104.62	4080.00			
المقارنة الثانية	التنمر الجسدي	ابتدائية	278	171.44	47659.00	7524.00	1.027-	0.304
		ثانوية	59	157.53	9294.00			
	التنمر اللفظي	ابتدائية	278	167.27	46500.50	7719.50	0.714-	0.475
		ثانوية	59	177.16	10452.50			
	التنمر الجنسي	ابتدائية	278	160.33	44572.00	5791.00	3.592-	0.000
		ثانوية	59	209.85	12381.00			
	كلية	ابتدائية	278	164.27	45666.50	6885.50	1.936-	0.053
		ثانوية	59	191.30	11286.50			

المقارنات	المحاور	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
المقارنة الثالثة	التنمر الجسدي	متوسطة	39	36.27	1414.50	634.50	4.096-	0.000
		ثانوية	59	58.25	3436.50			
	التنمر اللفظي	متوسطة	39	34.87	1360.00	580.00	4.203-	0.000
		ثانوية	59	59.17	3491.00			
	التنمر الجنسي	متوسطة	39	39.49	1540.00	760.00	2.871-	0.004
		ثانوية	59	56.12	3311.00			
	كلية	متوسطة	39	35.51	1385.00	605.00	3.961-	0.000
		ثانوية	59	58.75	3466.00			

يتضح من جدول (13) وجود فروق دالة في واقع التنمر على الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج من وجهة نظر أولياء أمورهم بين طلاب المرحلة الابتدائية والمراحل الأعلى لصالح المرحلة الابتدائية، ووجود فروق دالة إحصائيًا في واقع التنمر على الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج من وجهة نظر أولياء أمورهم بين طلاب المرحلة المتوسطة وطلاب المرحلة الثانوية لصالح طلاب المرحلة الثانوية، وهذا يعني أن أقل فئة عرضة للتنمر هي فئة المرحلة الثانوية.

ثالثًا– العمر الزمني:

لمعرفة الفروق في واقع التنمر على الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج من وجهة نظر أولياء أمورهم، التي تعزى لمتغير العمر (6-10) (10-15) (15-20)، استخدم الباحث الاختبارات اللا معلمية، نظرًا لوجود تفاوت كبير في أعداد فئات العمر الزمني، استُخدِم اختبار كروسكال واليس، وجدول (14) يوضح النتيجة.

جدول 14: نتائج اختبار كروسكال واليس للتعرف إلى الفروق بين أفراد عينة الدراسة في واقع التنمر على الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج من وجهة نظر أولياء أمورهم التي تعزى لمتغير العمر الزمني

المحاور	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	قيمة كروسكال	مستوى الدلالة
التنمر الجسدي	6-10	100	223.37	16.74	0.00
	11-15	177	169.64		
	15-20	99	187.01		
التنمر اللفظي	6-10	100	252.26	58.90	0.00
	11-15	177	149.14		
	15-20	99	194.47		
التنمر النفسي	6-10	100	201.22	4.61	0.10
	11-15	177	176.20		
	15-20	99	197.65		
التنمر الجنسي	6-10	100	184.70	11.29	0.00
	11-15	177	173.78		
	15-20	99	218.66		
كلية	6-10	100	220.03	20.44	0.00
	11-15	177	162.43		
	15-20	99	203.27		

يتضح من جدول (14) وجود فروق دالة في واقع التنمر على الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج من وجهة نظر أولياء أمورهم تعزى لمتغير العمر الزمني، إذ بلغت قيمة كروسكال واليس عند درجة حرية (2) (χ 2(2)=20.44, p =0000))، ما يعني تأثير متغير العمر الزمني في واقع التنمر على الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج من وجهة نظر أولياء أمورهم باستثناء محور التنمر النفسي إذ لا توجد فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير العمر الزمني، ولمعرفة الفروق طُبِّق اختبار مان–وتني، وجدول (15) يوضح النتيجة.

جدول 15: دلالة الفروق بين متوسطي رتب الدرجات لمعرفة اتجاهات الفروق في واقع التنمر على الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج من وجهة نظر أولياء أمورهم التي تعزى لمتغير العمر الزمني

المقارنات	المحاور	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
المقارنة الأولى	التنمر الجسدي	6-10	100	167.09	16709.00	6041.00	4.540-	0.000
		11-15	177	123.13	21794.00			
	التنمر اللفظي	6-10	100	188.14	18813.50	3936.50	7.736-	0.000
		11-15	177	111.24	19689.50			
	التنمر الجنسي	6-10	100	144.31	14430.50	8319.50	0.842-	0.400
		11-15	177	136.00	24072.50			
	كلية	6-10	100	166.83	16682.50	6067.50	4.346-	0.000
		11-15	177	123.28	21820.50			
المقارنة الثانية	التنمر الجسدي	6-10	100	106.78	10678.00	4272.00	1.710-	0.087
		15-20	99	93.15	9222.00			
	التنمر اللفظي	6-10	100	114.62	11462.00	3488.00	3.624-	0.000
		15-20	99	85.23	8438.00			
	التنمر الجنسي	6-10	100	90.90	9089.50	4039.50	2.266-	0.023
		15-20	99	109.20	10810.50			
	كلية	6-10	100	103.70	10370.00	4580.00	0.911-	0.362
		15-20	99	96.26	9530.00			
المقارنة الثالثة	التنمر الجسدي	11-15	177	135.51	23984.50	8231.50	0.876-	0.381
		15-20	99	143.85	14241.50			
	التنمر اللفظي	11-15	177	126.90	22461.50	6708.50	3.270-	0.001
		15-20	99	159.24	15764.50			
	التنمر الجنسي	11-15	177	126.77	22439.00	6686.00	3.308-	0.001
		15-20	99	159.46	15787.00			
	كلية	11-15	177	128.15	22682.00	6929.00	2.882-	0.004
		15-20	99	157.01	15544.00			

يتضح من جدول (15) وجود فروق دالة في واقع التنمر على الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج من وجهة نظر أولياء أمورهم تعزى لمتغير العمر لصالح العمر الأصغر، أي إن الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج كلما صغر عمرهم كانوا عرضة للتنمر بصورة أكبر.

مناقشة النتائج:

أظهرت نتائج التساؤل الرئيس أن واقع التنمر على الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج من وجهة نظر أولياء أمورهم جاء بدرجة متوسطة بمتوسط (1.789) وبوزن نسبي (59.6 %)، وأن محور التنمر النفسي جاء في المرتبة الأولى يليه التنمر

اللفظي يليه التنمر الجنسي يليه التنمر الجسدي، وجاءت هذه النتائج متفقة مع دراسة أبو ضيف وآخرين (2020) ودراسة طلب وسليمان (2020)، إذ أكدا أن انتشار التنمر بين الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية جاء بدرجة متوسطة نسبيًّا، وأشار طلب وسليمان (2019) إلى أن انتشار التنمر بين الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية كان أكبر من بقية الإعاقات، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة مارتين (Martin, 2017) في ترتيب انتشار أبعاد التنمر، إذ أكد أن التنمر الجسدي كان الأكثر انتشارًا، يليه التنمر الاجتماعي يليه التنمر اللفظي يليه التنمر الإلكتروني، ويرى الباحث أن اختلاف النتيجة جاء لاختلاف البيئة واختلاف الثقافات وكذلك اختلاف العينة، إذ طُبِّقت معظم هذه الدراسات على ذوي الإعاقة الفكرية عامةً، على حين تناولت عينة الدراسة الحالية الطلاب ذوي متلازمة داون، كما أن ذوي متلازمة داون لهم خصائص مختلفة عن الخصائص العامة لدى ذوي الإعاقة الفكرية، وخاصة الخصائص الجسمية التي قد تلفت الانتباه للمتنمر.

وأظهرت نتائج التساؤل الأول الفرعي أن واقع التنمر الجسدي على الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج من وجهة نظر أولياء أمورهم جاء بدرجة منخفضة بمتوسط (1.540) وبوزن نسبي (51.3 %)، كما كان أعلى المتوسطات تمثلت في الفقرة (3) التي تنص على: ''يمنع التلاميذ مشاركة ابني في اللعب''، إذ بلغت (متوسطًا=2.043، وانحرافًا معياريًّا=0.908) وبوزن نسبي (68.09 %)، وقد حققت درجة استجابة متوسطة من وجهة نظر أولياء أمور ذوي متلازمة داون، تليها الفقرة (1) التي تنص على: ''يتعرض ابني للضرب من زملائه بالفصل''، إذ بلغت (متوسطًا=1.654، وانحرافًا معياريًّا=0.838) وبوزن نسبي (55.14 %)، وقد حققت درجة استجابة منخفضة من وجهة نظر أولياء أمور ذوي متلازمة داون، وكذلك أقل المتوسطات تمثل في الفقرة (5) التي تنص على: ''يمنع التلاميذ دخول ابني إلى الفصل»، إذ بلغت (متوسطًا=1.354، وانحرافًا معياريًّا=0.734) وبوزن نسبي (45.12 %)، وقد حققت درجة استجابة منخفضة من وجهة نظر أولياء أمور ذوي متلازمة داون، تليها الفقرة (4) التي تنص على: ''أرى أثر العض على ابني بعد رجوعه من المدرسة''، إذ بلغت (متوسطًا=1.293، وانحرافًا معياريًّا=0.456) وبوزن نسبي (43.09 %)، وقد حققت درجة استجابة منخفضة من وجهة نظر أولياء أمور ذوي متلازمة داون، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة مارتين (Martin, 2017) إذ جاء التنمر الجسدي على الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المرتبة الأولى، على حين جاءت الفقرة التي تنص على: ''يمنع التلاميذ مشاركة ابني في اللعب» في المرتبة الأولى، ويفسرها الباحث من وجهة نظره بأن اللعب أولى المشاركات والتفاعل بين الطلاب، ويعدُّ أول نوع من أنواع الرفض لطفل ذي متلازمة داون داخل المدرسة، وكذلك يرجع إلى الخصائص البدنية للطفل ذي متلازمة داون التي قد لا تناسب الأطفال العاديين، ومن ثم يظهر التنمر بداية في اللعب، ثم تليها الفقرة ''يتعرض ابني للضرب من زملائه»، لأنه من البديهي ألَّا يضرب أحد آخر إلا بعد أن يستفزه أو يرفض اللعب معه، ثم يلي ذلك الضرب، وكذلك يلي الضرب الدخول في مرحلة العض التي تمثلت في الفقرة ''أرى أثر العض على ابني بعد رجوعه من المدرسة''.

وأظهرت نتائج التساؤل الفرعي الثاني أن واقع التنمر اللفظي على الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج من وجهة نظر أولياء أمورهم جاء بدرجة متوسطة، كذلك تمثل أعلى المتوسطات في الفقرة (12) التي تنص على: ''يهدد ابني من زملائه''، إذ بلغت (متوسطًا=2.386، وانحرافًا معياريًّا=0.869) وبوزن نسبي (79.52 %)، وقد حققت درجة استجابة مرتفعة من وجهة نظر أولياء أمور ذوي متلازمة داون، تليها الفقرة (9) التي تنص على: ''يتجنب التلاميذ مشاركة ابني في الحديث''، إذ بلغت (متوسطًا=1.875، وانحرافًا معياريًّا=0.928) وبوزن نسبي (62.50 %)، وقد حققت درجة استجابة متوسطة من وجهة نظر أولياء أمور ذوي متلازمة داون، وتمثَّل أقل المتوسطات في الفقرة (8) التي تنص على: ''يتعرض ابني إلى التخويف من زملائه''، إذ بلغت (متوسطًا=1.521، وانحرافًا معياريًّا=0.719) وبوزن نسبي (50.71 %)، وقد حققت درجة استجابة منخفضة من وجهة نظر أولياء أمور ذوي متلازمة داون، تليها الفقرة (10) التي تنص على: ''يتعرض ابني إلى ألفاظ بذيئة داخل المدرسة''، إذ بلغت (متوسطًا=1.481، وانحرافًا معياريًّا=0.665) وبوزن نسبي (49.38 %)، وقد حققت درجة استجابة منخفضة من وجهة نظر أولياء أمور ذوي متلازمة داون، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة طلب وسليمان (2019)، ودراسة مارتين (Martin, 2017) إذ جاء التنمر اللفظي في المرتبة الثانية بعد التنمر الجسدي، على حين في الدراسة الحالية جاء التنمر اللفظي في المرتبة الأولى، ويرى الباحث أن هذه النتيجة هي النتيجة المنطقية، لأنه لا يبدأ أحد في التنمر الجسدي مباشرة قبل أن يثير الشخص الذي أمامه بالألفاظ والتهديد، وهذا ما أثبتته نتيجة هذا التساؤل، إذ جاءت الفقرة ''يهدد ابني من زملائه» في المرتبة الأولى ثم يليها تجنب الحديث، ثم جاءت الألفاظ البذيئة داخل المدرسة بدرجة أقل. ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى أن معظم المجتمع السعودي يربي أولاده على عدم النطق بالألفاظ البذيئة، وكذلك إدارة المدارس التي قد لا تسمح بنطق مثل هذه الألفاظ داخل المدرسة، وأن التنمر قد يكون في الأوقات التي تكون بعيدة عن المعلمين.

وأظهرت نتائج التساؤل الفرعي الثالث أن واقع التنمر النفسي على الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج من وجهة نظر أولياء أمورهم جاء بدرجة متوسطة بمتوسط (2.129) وبوزن نسبي (71.0 %)، وكذلك أعلى المتوسطات تمثل في الفقرة (17) التي تنص على: ''يتجنب ابني زملاءه''، إذ بلغت (متوسطًا=2.309، وانحرافًا معياريًّا=0.904) وبوزن نسبي

(76.95 %)، وقد حققت درجة استجابة متوسطة من وجهة نظر أولياء أمور ذوي متلازمة داون، تليها الفقرة (16) التي تنص على: ''يستبعد المعلمون مشاركة ابني من المشاركة في الأنشطة''، إذ بلغت (متوسطًا=2.184، وانحرافًا معياريًّا=0.862) وبوزن نسبي (72.78 %)، وقد حققت درجة استجابة متوسطة من وجهة نظر أولياء أمور ذوي متلازمة داون، كما تمثل أقل المتوسطات في الفقرة (13) التي تنص على: ''يدعي ابني المرض كلما ذكرت المدرسة''، إذ بلغت (متوسطًا=2.003، وانحرافًا معياريًّا=0.911) وبوزن نسبي (66.76 %)، وقد حققت درجة استجابة متوسطة من وجهة نظر أولياء أمور ذوي متلازمة داون، تليها الفقرة (15) التي تنص على: ''ابني مضطهد من المعلمين بسبب إعاقته''، إذ بلغت (متوسطًا=1.976، وانحرافًا معياريًّا=0.986) وبوزن نسبي (65.87 %)، وقد حققت درجة استجابة متوسطة من وجهة نظر أولياء أمور ذوي متلازمة داون. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة السيد (1443هـ) ودراسة طلب وسليمان (2019)، ودراسة مارتين (Martin, 2017) إذ جاء التنمر النفسي بصورة متوسطة. ويرى الباحث أن التنمر النفسي أضعف من التنمر اللفظي والجسدي، لأن المتنمر غير القوي الذي لا يستطيع التلفظ أو الضرب يستخدم أسلوب الإيذاء النفسي الذي يؤثر في الضحية (ذوي متلازمة داون)، وظهر ذلك في أن الفقرة ''يتجنب ابني زملاءه» جاءت في المرتبة الأولى، لأن التجنب عادة ما يأتي للفرد بعد إيذائه النفسي من الآخرين.

على حين أظهرت نتائج السؤال الفرعي الرابع أن واقع التنمر الجنسي على الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج من وجهة نظر أولياء أمورهم جاء بدرجة متوسطة بمتوسط (1.679) وبوزن نسبي (56.0 %)، وتمثَّل أعلى المتوسطات في الفقرة (20) التي تنص على: ''يتعرض ابني إلى إهانات لفظية جنسية''، إذ بلغت (متوسطًا=1.886، وانحرافًا معياريًّا=0.898) وبوزن نسبي (62.85 %)، وقد حققت درجة استجابة متوسطة من وجهة نظر أولياء أمور ذوي متلازمة داون، تليها الفقرة (21) التي تنص على: ''يحاول زملاء ابني تعليمه كيف يعاكس البنات''، إذ بلغت (متوسطًا=1.681، وانحرافًا معياريًّا=0.949) وبوزن نسبي (56.03 %)، وقد حققت درجة استجابة متوسطة من وجهة نظر أولياء أمور ذوي متلازمة داون، وتمثَّل أقل المتوسطات في الفقرة (18) التي تنص على: ''يعرض زملاء ابني عليه مقاطع جنسية''، إذ بلغت (متوسطًا=1.596، وانحرافًا معياريًّا=0.913) وبوزن نسبي (53.19 %)، وقد حققت درجة استجابة منخفضة من وجهة نظر أولياء أمور ذوي متلازمة داون، تليها الفقرة (22) التي تنص على: ''يحاول زملاء ابني ملامسة أعضائه الجنسية''، إذ بلغت (متوسطًا=1.559، وانحرافًا معياريًّا=0.834) وبوزن نسبي (51.95 %)، وقد حققت درجة استجابة منخفضة من وجهة نظر أولياء أمور ذوي متلازمة داون.

ويرى الباحث أن هذه الجزئية من التنمر الجنسي لم تتطرق لها العديد من الدراسات، ولا سيَّما في المجتمع السعودي، لما لها من خطورة على المجتمع، رغم أنه من أخطر أنواع التنمر الخفي الذي قد يكون بعيدًا عن المعلمين والأهل، والذي قد لا يستطيع الطلاب ذوو متلازمة داون التعبير عنه لعدم إدراكهم له، كما يرى الباحث أن الفقرة ''يتعرض ابني إلى إهانات لفظية جنسية» جاءت في المرتبة الأولى، لأنها الوحيدة التي قد يعبر عنها الطالب ذو متلازمة داون بأن يقول مثلًا إن زميله قال له عبارات أو ألفاظًا جنسية أو يقولها بصورة عفوية أمام الوالدين فيدركان أنه تعرض لهذا النوع من التنمر، على حين جاءت الفقرة ''يحاول زملاء ابني ملامسة أعضائه الجنسية» في المرتبة الأخيرة، ويفسرها الباحث بأن انتشار كاميرات المراقبة في الأماكن المختلفة قد يجعل الطالب المتنمر يخاف أن يفعل ذلك، وإنْ فعله فقد يكون في أماكن ليس فيها كاميرات مثل دورات المياه، وكذلك خوف الطالب ذي متلازمة داون من أن يحكي مثل هذه المواقف للوالدين، وعدم إدراك البعض لهذه المواقف.

على حين أظهرت نتائج التساؤل الفرعي الخامس أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًّا في واقع التنمر على الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج من وجهة نظر أولياء أمورهم تعزى لمتغير جنس، على حين توجد فروق دالة إحصائيًّا في واقع التنمر على الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج من وجهة نظر أولياء أمورهم تعزى لمتغير المرحلة الدراسية لصالح المرحلة الابتدائية، وتوجد فروق دالة إحصائيًّا في واقع التنمر على الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج من وجهة نظر أولياء أمورهم تعزى لمتغير العمر لصالح العمر الأصغر، أي أن الطلاب ذوي متلازمة داون في مدارس الدمج كلما صغر عمرهم كانوا أكثر عرضة للتنمر، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو ضيف وآخرين (2020) في عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في واقع التنمر تعزى لمتغير الجنس، على حين اختلفت مع دراسة طلب وسليمان (2020)، ودراسة السيد (1442هـ)، ودراسة طلب وسليمان (2019)، إذ وجدت فروق دالة إحصائيًّا تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ويرى الباحث أن هذه النتيجة قد تختلف لطبيعة البيئة، وكذلك للخصائص المختلفة بين ذوي الإعاقة الفكرية وذوي متلازمة داون، على حين اختلفت هذه الدراسة مع دراسة طلب وسليمان (2019) في الفروق التي تعزى إلى متغير المرحلة الدراسية ومتغير العمر، إذ أكدا أن الأكثر عرضة هم طلاب المرحلة المتوسطة، على حين أكدت الدراسة الحالية أن الأكثر عرضة هم طلاب المرحلة الابتدائية، ويعزو الباحث ذلك إلى عدم إدراك الطلاب ذوي متلازمة داون لواقع التنمر، فهم أسهل عرضة من الأكبر سنًّا.

التوصيات والمقترحات:

- توجيه الجهات المسؤولة إلى ضرورة عمل دورات إرشادية وبرامج للوالدين عن التنمر وكيفية حماية أبنائهم من المتنمرين.
- عمل ندوات للطلاب العاديين بمدارس الدمج لكيفية التعامل مع زملائهم من ذوي متلازمة داون.
- التدخل المبكر لعلاج التنمر ولا سيَّما لدى الطلاب ذوي متلازمة داون.
- توفير الأنشطة الاجتماعية والرياضية والنوادي الخاصة للطلاب العاديين وذوي متلازمة داون لتفريغ الطاقات المكبوتة لديهم، ما يقلل من السلوكيات العدوانية وسلوك التنمر.
- ضرورة حث الموجه الطلابي والأخصائي النفسي على متابعة الطلاب ذوي متلازمة داون المدمجين والتغيرات التي قد تظهر عليهم وأسباب رفضهم للمدرسة إن وجدت.
- توجيه المعلمين إلى تقليل الوقت الذي يقضيه الطلاب ذوو متلازمة داون دون إشراف أو رقابة، فكثير من حوادث التنمر تحدث في الوقت الذي يقل فيه الإشراف.
- عمل برنامج إرشادي لأولياء أمور الطلاب ذوي متلازمة داون لخفض سلوك التنمر الواقع على أبنائهم.
- عمل برنامج تدريبي للمعلمين لكيفية حماية الطلاب ذوي متلازمة داون من التنمر.
- عمل برنامج تدريبي للطلاب ذوي متلازمة داون لحماية أنفسهم من التنمر.
- عمل دراسة عن واقع التنمر على الإعاقات الأخرى

المراجع:

أولًا- المراجع العربية

أبو الديار، مسعد. (2011). سيكولوجية التنمر بين النظرية والعلاج. الكويت: دار الكتاب الحديث.

أبو ضيف، إيمان محمد ومحمد، وفاء محمد وعثمان، نبيلة السيد. (2020). التنمر المدرسي لدى عينة من الأطفال المعاقين القابلين للتعلم. مجلة شباب الباحثين بكلية التربية جامعة سوهاج. 4. 303-262.

حمادة، عمر السيد. (2022). واقع سلوك التنمر لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية في فصول الدمج. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة. 6 (22). 18-1.

الخطيب، جمال. (2009). استراتيجيات إرشاد وتدريب ودعم أسر الأطفال المعوقين. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

الخولي، هشام عبد الرحمن (2014). مشكلات في الحياة. بنها: دار المصطفى للطباعة.

الدسوقي، مجدي محمد. (2016). مقياس سلوك التنمر للأطفال والمراهقين. القاهرة: دار جوانا للنشر والتوزيع.

السيد، أحمد رجب. (2020). التعرض للتنمر وعلاقته بالسلوك الانسحابي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية بمدارس الدمج. مجلة العلوم التربوية. 26 (1). 498-444.

الصبحيين، على موسى والقضاة، محمد فرحان. (2013). سلوك التنمر عند الأطفال والمراهقين (مفهومه -أسبابه -علاجه). جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية: الرياض.

طلب، أحمد على وسليمان، عمرو محمد. (2019). ضحايا التنمر المدرسي من الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة والعاديين في ضوء بعض المتغيرات. المجلة التربوية بكلية التربية جامعة سوهاج. 68. 2667-2610.

طلب، أحمد على وسليمان، عمرو محمد. (2020). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية في خفض التنمر المدرسي لدى الطلاب المعاقين عقليًّا القابلين للتعلم. المجلة التربوية. كلية التربية جامعة سوهاج. 72. 123-52.

عبده، سحر حسين. (2020). التنمر المدرسي خطر يهدد دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة. 4 (14). 834-809.

العرعير، محمد مصباح والمزيني، أسامة عطية. (2010). الصحة النفسية لدى أمهات ذوي متلازمة داون في قطاع غزة وعلاقتها ببعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية بالجامعة الإسلامية بجامعة غزة.

مطر، أسماء إبراهيم. (2016). فاعلية برنامج تدريبي في تخفيف بعض اضطرابات النطق والكلام لدى عينة من الأطفال ضحايا سلوك المشاغبة. رسالة دكتوراة غير منشورة. كلية التربية. جامعة بنها.

versity.

Taleb, A. & Suleiman, A. (2019). Victims of school bullying of students with special educational needs and ordinary in the light of some variables. Educational Journal, Faculty of Education, Sohag University, 68, 2610-2667.

Taleb, A. & Suleiman, A. (2020). The effectiveness of a training program for developing social skills in reducing school bullying among learnable mentally handicapped students. Educational Journal, Faculty of Education, Sohag University, 72, 52-123.

ثانيًا– المراجع الإنجليزية

Falla, D., Sánchez, S., & Casas, J. A. (2021). What Do We Know About Bullying in Schoolchildren with Disabilities? A Systematic Review of Recent Work. Sustainability, 13, (416).. 2 -18.

Maiano, C., Aime, A., Salvas, M., Morin, A.J.S., & Normand, C.L. (2016): Prevalence and correlates of bullying perpetration and victimization among school-aged youth with intellectual disabilities: A systematic review. Research in Developmental Disabilities, 49–50, 181–195.

Martin, P. (2017). Systematic Review: Bullying Involvement of Children with and Without Chronic Physical Illness and/or Physical/Sensory Disability—a Meta-Analytic Comparison with Healthy/ Nondisabled Peers. Journal of Pediatric Psychology, 42(3), 245–259.

Nenad, G.& Vesna, Z. (2010). Bullying behavior in children with intellectual disability. Journal of Procedia Social and Behavioral Sciences, 2, 2784–2788

Ybarra, M. L., Espelage, D. L., Valido, A., Hong, J. S., & Prescott, T. L. (2019). Perceptions of middle school youth about school bullying. Journal of adolescence, 75, 175-187.

Arabic References:

Abdo, S. (2020). School bullying is a threat to the inclusion of students with special needs in schools. The Arab Journal of Disability and Gifted Sciences, 4 (14), 809-834.

Abu Al-Diyar, M. (2011). The psychology of bullying between theory and treatment. Dar El ketab El-hades: Kuwait.

Abu Deif, I., Muhammad, W. and Osman, N. (2020). School bullying, for a sample of learnable disabled children. Journal of Young Researchers, Faculty of Education, Sohag University, 4, 262-303.

Al-Arair, M.& Al-Muzaini, O. (2010). Mental health among mothers with Down syndrome in the Gaza Strip and its relationship to some variables. Master's thesis of the Faculty of Education at the Islamic University of Gaza University.

Al-Subhien, A& Judges, M. (2013). Bullying behavior in children and adolescents (concept - causes - treatment). Naif Arab University for Security Sciences: Riyadh.

El Dahan, M. (2015). Bullying behavior of the mentally and hearing handicapped child and its relationship to self-variables, self-defense and recognition of facial emotions. Journal of Childhood Studies, 18 (67), 159-168.

El Khatib, J. (2009). Strategies to guide, train and support families of children with disabilities. Dar Wael for Publishing and Distribution: Jordan.

EL Said, A. (1442 AH). Exposure to bullying and its relationship to withdrawal behavior among students with intellectual disabilities at the primary stage in the integration schools. Journal of Educational Sciences, 26 (1), 444-498.

El-Desouky, M. (2016). Bullying Behavior Scale for Children and Adolescents. Dar Joanna for Publishing and Distribution: Cairo.

El-Khouly, H. (2014). Problems in life. Dar Al-Mustafa for printing: Benha.

Hamada, O. (2022). The reality of bullying behavior among children with hearing disabilities in the integration classes. The Arab Journal of Disability and Gifted Sciences, 6 (22), 1-18.

Matar, A. (2016). The effectiveness of a training program in alleviating some speech and pronunciation disorders in a sample of children who are victims of rioting behavior. Unpublished PhD thesis, Faculty of Education, Benha Uni-

واقع تطبيق معايير إدارة التميز وفق النموذج الأوروبي للتميز (EFQM) بكلية التربية والآداب بجامعة تبوك

The reality of the application of excellence management standards according to the European Excellence Model (EFQM) at the Faculty of Education and Arts at the University of Tabuk

د. أحمد بن عطا الله الجهني

أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط المساعد

قسم الإدارة والتخطيط التربوي، جامعة تبوك

Dr. Ahmed Attallah Aljuhani

Assistant Professor of Educational Administration and Planning

Department of Educational Administration and Planning, University of Tabuk

(قُدم للنشر في 12/ 09/ 2022، وقُبل للنشر في 26/10/ 2022)

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة تطبيق معايير إدارة التميز للنموذج الأوروبي (EFQM) بكلية التربية والآداب بجامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ولغرض تحقيق الدارسة أهدافها فقد استخدام المنهج الوصفي المسحي، كما جمعت البيانات والاستجابات من عينة بلغت (132) مفردة، بواسطة استبانة تضمن (35) عبارة توزعت بين معايير النموذج السبعة. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة تطبيق معايير إدارة التميز للنموذج الأوروبي (EFQM) ككل قدرة بنسبة 70,4%، أي بدرجة عالية، بينما قدرت درجة تطبيق معايير محور التوجه (الغاية والرؤية والاستراتيجية، والثقافة المؤسسية والقيادة) بنسبة مئوية 72.80%، تليها معايير محور النتائج (انطباعات المعنيين، والأداء الإستراتيجي والتشغيلي) بنسبة 71.00%، وأخيراً جاءت معايير محور التنفيذ (إشراك المعنيين، وبناء قيمة مستدامة، وقيادة الأداء والتحول) بنسبة 68.20%.. كما اظهرت النتائج وجود فروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول معيار (انطباعات المعنيين) وفقا لمتغير الجنس، والرتبة العلمية. وأوصت الدراسة على أهمية وضع الكلية لخطط وبرامج تواكب المتغيرات العصرية، وتعزيز مشاركة منسوبي الكلية في صياغة وبناء رؤية الكلية وتوجهاتها، وتوفير بيئة مشجعة على الابداع والابتكار.

الكلمات المفتاحية: إدارة التميز، النموذج الأوروبي للتميز (EFQM)، كلية التربية والآداب بجامعة تبوك.

Abstract

The study aimed to identify the degree of application of the Excellence Management Standards of the European Model (EFQM) in the College of Education and Arts at the University of Tabuk from the point of view of the faculty members. A questionnaire that included (35) statements distributed among the seven criteria of the model. The study found that the degree of application of the Excellence Management Standards of the European Model (EFQM) as a whole was a percentage of 70.4%, with a high degree, while the degree of application of the criteria of the orientation axis (purpose, vision, strategy, institutional culture and leadership) was estimated at a percentage of 72.80%, followed by the criteria of the results axis (Stakeholders' impressions, strategic and operational performance) by 71.00%, and finally the implementation axis criteria (involvement of stakeholders, building sustainable value, performance leadership and transformation) by 68.20%. The results also showed that there were differences in the responses of the study sample members about the criterion (Stakeholders' impressions) according to the variable of gender and scientific rank. The study recommended the importance of the college developing plans and programs that keep pace with modern changes, enhancing the participation of the college's employees in formulating and building the college's vision and directions, and providing an environment that encourages creativity and innovation.

Keywords: Excellence Management, The European Foundation for Quality Management Excellence Model (EFQM), Faculty of Education and Arts at the University of Tabuk.

المقدمة:

يشهد العالم اليوم وفي مناحيه المختلفة العلمية والعملية حراكاً كبيراً يتسم بالمنافسة والسعي الحثيث نحو التميز، وتأتي مؤسسات التعليم العالي في القلب من هذا الحراك؛ لدورها المحوري والهام في المجتمعات المختلفة لكونها مصدراً هاماً لإعداد القوى والكوادر البشرية في شتى التخصصات والمجالات، فضلاً عن دورها في إنتاج المعرفة وتوظيفها في التنمية المجتمعية مع إحداثها للتغيير وقيادته في المجتمعات المختلفة.

إن أجواء المنافسة بين مؤسسات التعليم العالي وزيادة الطلب الاجتماعي على ما تقدمه من برامج وخدمات لتُعد دافعاً هاماً لتبني اتجاهات حديثة تمكنها من القيام بأدوارها التنموية، ومن أهم هذه الاتجاهات الحديثة تبني مفهوم إدارة التميز؛ والذي يعد اتجاهاً إدارياً فعالاً لحشد وتنسيق الممارسات والجهود الإدارية والأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي؛ بما يمكنها من تحقيق غاياتها وأهدافها، وضمان تقديم أفضل الخدمات التعليمية والأدوار التنموية المختلفة عبر امتلاكها آليات إحداث التغييرات الإيجابية المؤدية لتميز الأداء (الحازمي، 2021). لقد اضحى التزام الجامعات والكليات بمفهوم إدارة التميز ضرورة حتمية تفرضها معطيات العصر وبما يمكنها من الاستمرار والتقدم والمنافسة مع باقي المؤسسات (أكبر، 2019). إن تطبيق مؤسسات التعليم العالي لإحدى نماذج إدارة التميز يعد ضرورة حتمية؛ يمكنها من تحقيق أهدافها ويساعدها في التغلب على الكثير من الصعوبات التي تواجهها (شهاب الدين، 2020: 838).

كما أن لتطبيق نماذج إدارة التميز منافعة المباشرة وغير المباشرة (Van Heerden, 2006)، وفي نفس الوقت يمثل أداة مهمة من أدوات قياس الأداء المؤسسي، ووسيلة فعالة تحفز على التغيير والتعامل الإيجابي مع القضايا الهامة المؤثرة على أداء المؤسسة (توفيق، 2012). وفي هذا السياق تشير نتائج العديد من الدراسات حول النموذج الأوروبي (EFQM) في الجامعات والكليات إلى إحداثه تأثيراً واضحاً في الأداء المؤسسي (الشوا، 2016). ولقد أثبت النموذج الأوروبي (EFQM) أنه من أكثر النماذج قبولاً لتناوله جميع جوانب المؤسسة مع شمولية عناصره التقييمية لكل الممارسات والنتائج المتحققة؛ فهو نموذج يرتكز على مفهوم التقييم الذاتي لقياس نقاط القوة ونقاط التحسين في الأنشطة المختلفة للمؤسسة. كما يُعنى النموذج بقياس ما تفعله أو يمكن أن تفعله المؤسسة لتقديم خدمة، أو منتج متميز؛ حيث يوفر النموذج مجموعة واسعة ومتماسكة من الافتراضات حول ما هو المطلوب لمؤسسة متميزة الأداء (Calvo-Mora, 2006: 9).

لقد مثلت النجاحات العديدة التي حققها تطبيق النموذج الأوروبي (EFQM) للعديد من المنظمات في جميع أنحاء أوروبا وخارجها دافعاً قوياً لتطبيق هذا النموذج وتبنيه، حيث يشير الرئيس التنفيذي لـ (EFQM)في معرض حديثة عن النموذج الأوروبي عقب مراجعته وتطويره في عام 2019 إلى أنه النموذج الأكثر استخداماً في العالم والمتاح منذ ما يزيد عن 30 عاماً، وأنه يمثل أداة إدارة فعّالة للغاية تمكن المؤسسات المختلفة بكافة مستوياتها من مديرين وموظفين وأكاديميين وأعضاء فرق وطلاب وغيرهم من المعنيين من استيعاب وفهم كيفية تحديد المؤسسة لغايتها والوفاء بوعودها بطريقة أخلاقية ومستدامة (EFQM, 2021).إن الحاجة لتطبيق النموذج الأوروبي للتعامل مع التحديات التي تواجه مؤسسات التعليم العالي تبدو ماسة فعلى الرغم من الجهود التطويرية المبذولة الا أن العناية بالجوانب النوعية مقابل التوسع الكمي تحتاج إلى مزيد من العمل والاهتمام لغرض الوصول إلى التميز وهو ما تشير إليه العديد من الدراسات التي تناولت واقع تطبيق معايير إدارة التميز وفق النموذج الأوروبي (EFQM) في بعض الجامعات والكليات السعودية، كدراسة الروقي (2022)، ودراسة الحازمي (2021)، ودراسة المخلافي (2018)، ودراسة الحسن (2016).

وفي سياق العناية بتحقيق التميز في الجامعات السعودية فقد تضمنت الخطة المستقبلية للتعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية (آفاق) 2029/1450 تعزيز جودة البرامج والحصول على الاعتماد المحلي والعالمي كهدف إستراتيجي من أهدافها في مسار البرامج والمناهج، والتميز في القيادة والتعاون والشفافية في منظومة التعليم الجامعي كهدف إستراتيجي آخر ضمن مسار الحوكمة (وزارة التعليم العالي، 2001). كما جاءت رؤية المملكة العربية السعودية 2030 لتسلط الضوء وتركز الاهتمام على الارتقاء بالتعليم الجامعي وتحسين جودته بما يحقق تميزه وريادته؛ من خلال تبني الرؤية تحقيق خمس جامعات سعودية على الأقل من قائمة أفضل (200) جامعة دولية بحلول عام (2030) كهدف من أهدافها مع التأكيد على تحسين الأداء المؤسسي وتجويد التعليم (رؤية المملكة العربية السعودية 2030، 2016). وعليه فإن ما تشهده مؤسسات التعليم العالي السعودي وتعيشه من تغييرات تطويرية نتيجة توجهها نحو نيل الاعتمادات الاكاديمية المؤسسية والبرامجية والتي تستهد رفع كفاءة مخرجات وأداء منظومة التعليم الجامعي وبما يتواءم مع أفضل الممارسات العالمية للمؤسسات الجامعية، دافعاً ومحفزاً لتبني تطبيق نماذج إدارة التميز والتي يأتي على رأس القائمة منها النموذج الأوروبي للتميز في نسخته الأخيرة والمطورة، وتأتي هذه الدراسة لبنة ضمن هذه المجهودات من خلال الوقوف على درجة تطبيق معايير إدارة التميز للنموذج الأوروبي (EFQM) بكلية التربية والآداب بجامعة تبوك.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تمثل التطورات الكبيرة والسريعة التي يشهدها العالم في كافة مناحيه العلمية والعملية دافعاً قوياً لتبني الاتجاهات الحديثة والممارسات الإدارية المميزة بما يتواكب ومتطلبات تلك التطورات، وبما يمكن المنظمات من الفوز في مضمار التنافس بينها، ليس على الصعيد الوطني، بل والعالمي (العياشي وبن وريدة، 2019: 90). ووفقاً لما تشير إليه العديد من الدراسات حول واقع تطبيق إدارة التميز في بعض مؤسسات التعليم العالي السعودي وفق معايير النموذج الأوروبي للتميز (EFQM) كدراسة الروقي (2022)، ودراسة الحازمي (2021)، ودراسة المخلافي (2018)، ودراسة الحسن (2016) بأنها دون المتوقع والمأمول وأنها تواجه عديد التحديات والصعوبات كما أوصت بالمزيد من العناية بتطبيق معايير التميز في إدارة مؤسسات التعليم العالي. ووفقا لدراسة التويجري (2019) فإن العديد من كليات التربية بالجامعات السعودية بحاجة إلى تطوير وتحديث أنظمتها وبرامجها بما يحقق التميز ويتواكب ومتطلبات العصر.

ونتيجة للنجاحات المحققة لتبني النموذج الأوروبي للتميز (EFQM) وما يترتب على دراسة تطبيق معايير النموذج الأوروبي من معرفة لواقع وتطوير أداء مؤسسات التعليم العالي فقد جاءت هذه الدراسة محققة لجزء من ذلك ومتسقة في نفس الوقت مع توجهات كلية التربية والآداب بجامعة تبوك وسعيها نحو تحقيق التميز والذي تعكسه رؤيتها بأنها «كلية متميزة تعليمياً وبحثياً، منتجة للمعرفة وتطبيقاتها» (كلية التربية والآداب، 2022).

وتأسيساً على ما سبق ذكره يمكن صياغة مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس التالي: **ما واقع تطبيق معايير إدارة التميز وفق النموذج الأوروبي للتميز (EFQM)بكلية التربية والآداب بجامعة تبوك؟ ويتشعب منه الأسئلة الفرعية التالية:**

1-ما الأطر النظرية لإدارة التميز بالتعليم الجامعي في الأدبيات الإدارية والتربوية المعاصرة؟

2-ما درجة تطبيق معايير إدارة التميز (الغاية والرؤية والاستراتيجية، الثقافة المؤسسية والقيادة، إشراك المعنيين، بناء قيمة مستدامة، قيادة الأداء والتحول، انطباعات المعنيين، الأداء الإستراتيجي والتشغيلي) للنموذج الأوروبي (EFQM) بكلية التربية والآداب بجامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

3-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) لدرجة تطبيق معايير إدارة التميز (الغاية والرؤية والاستراتيجية، الثقافة المؤسسية والقيادة، إشراك المعنيين، بناء قيمة مستدامة، قيادة الأداء والتحول، انطباعات المعنيين، الأداء الإستراتيجي والتشغيلي) للنموذج الأوروبي (EFQM) بكلية التربية والآداب بجامعة تبوك تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، الرتبة العلمية)؟

أهداف الدراسة:

ترمي الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على درجة تطبيق معايير إدارة التميز وفق النموذج الأوروبي (EFQM) بكلية التربية والآداب بجامعة تبوك.
- الكشف عن الفروق ذات دلالة الإحصائية في درجة تطبيق معايير إدارة التميز وفق النموذج الأوروبي (EFQM) بكلية التربية والآداب بجامعة تبوك تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، الرتبة العلمية).

أهمية الدراسة:

تعود أهمية الدراسة إلى بعدين هما:

أولاً: البعد النظري والمتمثل في:

1-أهمية وحداثة الموضوع الذي تتناوله الدراسة والمتمثل بإدارة التميز في مؤسسات التعليم العالي من خلال التعرف على واقع إدارة التميز في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك كدراسة حالة وفق النموذج الأوروبي المطور للتميز.

2-إلقاء الضوء على معايير النموذج الأوروبي (EFQM) في نسخته المحدثة، لتكون الدراسة الحالية من أوائل الدراسات أن لم تكون الأولى وطنياً وعربياً المعتمدة على النموذج الأوروبي بعد تحديثه في عام 2019 وبيان دوره في تطوير مؤسسات التعليم العالي.

ثانياً: البعد التطبيقي والمتمثل في:

1-افادة متخذي القرار في الجامعات والكليات السعودية في التعرف على أهمية تطبيق معايير إدارة التميز وفق النموذج الأوروبي.

2-المساهمة في تطوير الأداء المؤسسي في الجامعات والكلية السعودية من خلال عرض واقع التميز في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك كدراسة حالة يمكن الاستفادة منها في كليات أخرى لتشابه الظروف.

3-توفر هذه الدراسة تغذية راجعة لمتخذي القرار في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك في التعرف على جوانب القوة لتعزيزها وجوانب التحسين للعمل على معالجتها وبما يحقق التميز في الكلية.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة حول معرفة واقع تطبيق معايير إدارة التميز وفق النموذج الأوروبي (EFQM 2020) بكلية التربية والآداب بجامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- الحدود البشرية: شملت الدراسة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية والآداب (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد).
- الحدود المكانية: طبقت الدراسة على كلية التربية والآداب بجامعة تبوك.
- الحدود الزمنية: أجريت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1443.

مصطلحات الدراسة:

إدارة التميز (Excellence Management):

عرف كل من الشمري والغامدي (2020) إدارة التميز بأنها «عملية إدارية تهدف إلى الاستثمار الأمثل للموارد المادية والبشرية المتاحة، وتوظيفها بما يخدم المستفيدين منها، ويحقق رضاهم عن الأداء، والخدمة المقدمة، مما يحقق أعلى مستويات الكفاءة والفاعلية للمنظمة» (539). كما عرف الروقي (2022) إدارة التميز في الجامعة بأنها «قدرة الجامعة على تطبيق مجموعة من الخطوات والإجراءات الإدارية الحديثة التي تدعم تحقيق النتائج المرغوبة وفق أهدافها، وبما يضمن التميز في بيئة العمل، وذلك باستخدام معايير النموذج الأوروبي (EFQM) لإدارة التميز» (63).

وتعرف إدارة التميز إجرائياً بأنها تطبيق كلية التربية والآداب بجامعة تبوك للإجراءات والممارسات الإدارية المتوافقة مع معايير النموذج الأوروبي (EFQM) لتحقيق أهداف الكلية وتميزها.

النموذج الأوروبي للتميز :(EFQM)

أداة إدارية تمكن المنظمات المختلفة بكافة مستوياتها من مديرين وموظفين وأكاديميين وأعضاء فرق وطلاب وغيرهم من المعنيين من استيعاب وفهم كيفية تحديد المنظمة لغايتها والوفاء بوعودها بطريقة أخلاقية ومستدامة (EFQM, 2021: 3). كما تعرف الحازمي (2021) النموذج الأوروبي للتميز بأنه: إطار يتضمن مجموعة من المعايير المساعدة على تقييم الأداء، واكتشاف المجالات التي تحتاج إلى مزيد من التطوير؛ لتحقيق نتائج أفضل للوصول إلى مرتبة إدارة التميز.

ويقصد بالنموذج الأوروبي للتميز في هذه الدراسة إجرائياً بأنه إطار عمل لمساعدة كلية التربية والآداب بجامعة تبوك على تحقيق التميز في العملية الإدارية والتعليمية من خلال التقييم والمراجعة الدورية لكافة جوانب العمل وفق معايير النموذج الأوروبي (EFQM) للتميز وهي: الغاية والرؤية والاستراتيجية، الثقافة المؤسسية والقيادة، وإشراك المعنيين، وبناء قيمة مستدامة، وقيادة الأداء والتحول، وانطباعات المعنيين، والأداء الإستراتيجي، والتشغيلي.

الإطار النظري:

أولاً: إدارة التميز (Excellence Management):

1–مفهوم إدارة التميز:

يشير مفهوم إدارة التميز باعتباره نمطاً إدارياً إلى حالة من الإبداع والابتكار والتميز الإداري لغرض الوصول لمستويات عالية من الأداء مع الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة في المنظمة لتحقيق أهدافها بصورة مميزة وبما يحقق رضا أصحاب المصلحة والعلاقة (حنون، 2020: 17). وفي السياق ذاته يعرف العياشي وبن وريدة (2019) إدارة التميز بأنها: «مجموعة من الخطوات والإجراءات يتم تحصليها وتطبيقها للوصول إلى نتائج غير معهودة لم يصل إليها الغير، بهدف تحقيق رغبات وتوقعات جميع الأطراف ذات المصلحة واكتساب تنافسية أكبر، أما الربحية وزيادة الحصة السوقية فتأتي كتحصيل حاصل» (93). وبنوع من التحديد يشير السوسي (2015) إلى أن إدارة التميز تمثل مجموعة من الإجراءات المتكاملة المحققة للتميز في عديد المجالات ومن أهمها القيادة التشاركية، وإدارة العمليات، والتركيز على أصحاب المصلحة والعلاقة؛ بما يمكن المنظمة من المنافسة وتحقيق الربحية مقارنة بباقي المنظمات (10).

وفي مجال التعليم الجامعي تعرف الشوا (2016) إدارة التميز بأنها «مجموعة الأنشطة المبتكرة والمنظمة والمنفذة بالتعاون بين إدارة الكلية والعاملين بها لغاية اتقان العمل وتميز الأداء وبما يحقق مخرجات متميزة تحقق أو تفوق رغبات وتوقعات المستفيدين» (15). بينما يعرف شهاب الدين (2020) إدارة التميز في المؤسسات التعليمية والجامعات بأنها: «فلسفة إدارية تتسم بالحداثة والريادة، وتقوم على توظيف موارد الجامعة/ المؤسسة التعليمية المتاحة بكفاءة وفاعلية، لتعظيم فرص الاستفادة من تلك الموارد، وتجويد مخرجات الجامعة/المؤسسة التعليمية، مما يسهم في تحقيق أهدافها المرسومة مسبقاً في مجال التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وتمكينها من البقاء والقدرة على التنافس في ظل الظروف الراهنة في البيئة» (639).

واستناداً على ما سبق فإن إدارة التميز تعد إطار عمل للمؤسسة لغرض تحقيق مستويات أداء عالية في جميع النتائج ذات العلاقة بالخدمات أو المنتجات التي تقدمها المؤسسة بالإضافة إلى النتائج المرتبطة ببيئة المؤسسة ذات العلاقة بالموارد البشرية وحسن

توظيف الموارد المختلفة. وفي الجامعات والكليات يرتبط مفهوم إدارة التميز بمخرجات المؤسسة التعليمية ودورها في وظائف الجامعة الثلاثة والمتمثلة في التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع مع عدم إغفال التوظيف الجيد للموارد المتاحة وبما يحقق التنافس مع المؤسسات الأخرى ويضمن التميز ويستديمه.

2–أهمية إدارة التميز:

تعد المتغيرات العالمية والمحلية، وشدة المنافسة، والعولمة، دافعاً قوياً لنشأة مفهوم إدارة التميز؛ بما دفع مؤسسات التعليم العالي إلى تبني هذه الفلسفة الإدارية الجديدة لغرض مساعدتها في التعامل الأفضل مع التغيرات المحلية والإقليمية والعالمية وبما يمكنها في الوقت نفسه من الوصول إلى مرحلة من التميز تعينها في الوفاء بالطلب المتزايد عليها، وبأقل التكاليف، مع إنتاجية عالية، ومرونة وسرعة استجابة وتعامل إيجابي مع المستجدات (الشمري والغامدي، 2020: 540). وتمشياً مع ما سبق يشير برنت (Brent, 2007) إلى إنه رغم الدور الكبير الذي تساهم فيه مؤسسات التعليم العالي بشكل يصعب قياسه في الحياة الشخصية والمهنية للطلاب، ودورها في إثراء الجوانب الفكرية والاقتصادية والثقافية في المجتمعات المختلفة إلا أنها تواجه العديد من الضغوطات كتغيير التركيبة السكانية، والانفجار المعرفي، والتغيرات المتكررة في متطلبات العمل والحاجة إلى التعليم المستمر، والدعوات المتزايدة لقياس الأداء، وزيادة المنافسة الدولية للطلاب وأعضاء هيئة التدريس والموارد ، مع زيادة الضغوط على الكليات والجامعات للمساهمة في حل المشاكل المحلية؛ كعوامل ضاغطة لتنبي فلسفة إدارية جديدة لإدارة التميز ونماذج مبتكرة تمكن الجامعات والكليات من الكشف عن مواطن القوة والتحسين فيها، وتساعدها في إيجاد حلول لتطوير هياكلها التنظيمية، وتحديد أولويات التحسين التنظيمي وتشجيع الأفكار الطموحة.

لقد أصبح التزام مؤسسات التعليم العالي بإدارة التميز وتحمل التحديات الناشئة عن ذلك ضرورة حتمية لضمان الاستمرارية والتقدم والمنافسة مع باقي المؤسسات، وفي هذ السياق تشير أكبر (2019) إلى عدد من العوامل الدافعة والموجهة لتطبيق إدارة التميز تتمثل في التغييرات السريعة الحاثة على التجديد، والمنافسة المتنامية والموجهة للتطوير والتقدم بلا حدود، والعمل على حفظ المكان والمكانة المتميزة للمؤسسة بين أقرانها، والسعي لضمان الجودة كخيار لا بديل عنه، وحتمية امتلاك تقنية المعلومات الحديثة لإدارة العمليات.

وفي جانب آخر فإن تطبيق وتبني مفهوم إدارة التميز ونماذجه تحقق للكليات والجامعات والمجتمعات بشكل عام ميزات ومنافع عديدة، وفي هذا المضمار يبين Van Heerden (2006) تلك المنافع والمزايا في التالي:

- الارتقاء بوعي العاملين حيال أهمية التميز والجودة ودورهما في تحقيق الميزة التنافسية للجامعة.
- تعزيز ثقافة التقييم الذاتي في الجامعات من خلال معايير يقدمها النموذج.
- إرساء قنوات للتعاون والمشاركة بين الجامعات من نشر الممارسات الأكثر نجاحاً وبيان فوائد تطبيقها.
- تؤسس في الجامعات والكليات بيئة تنظيمية متفهمة لمتطلبات إدارة التميز.
- ترسيخ وزيادة الشفافية وممارساتها المحققة لها في الجامعات من خلال تعزيز ممارسات التقييم الذاتي والقياس والتقويم بصورة دورية ونتائج معلنة.
- تعد وسيلة وقناة لتحفيز ونشر وتعميم أفضل ممارسات إدارة التميز والجودة.
- زيادة فعالية مشاركة الجامعات في بناء المجتمع وخدمته.
- زيادة الكفاءة التعليمية، ورفع مستوى الأداء المؤسسي والفردي في مؤسسات التعليم العالي.
- المساهمة الاصيلة في تطوير التعليم، من خلال تقييم النظام التعليمي لتحديد جوانب التحسين في مدخلاته وعملياته ومخرجاته.
- تقوية العمل بروح الفريق الواحد من خلال تحقيق الترابط والتكامل بين القائمين على العملية الاكاديمية.
- الارتقاء بسوق العمل من خلال تزويده بالكوادر ذات المهارة والمعرفة المميزة؛ والمتحققة كنتيجة لتميز مخرجات مؤسسات التعليم العالي بسبب تبني ممارسات إدارية يؤسس لها تبني وتطبيق نماذج التميز والجودة.

ومع تنامي العوامل والظروف الدافعة نحو تبني الكليات والجامعات نماذج إدارية موجهة نحو التميز؛ فإن ما يحققه تطبيق نماذج التميز وفق ما ذكر سابقاً يحث على ذلك بشكل عام، وفيما يخص النموذج الأوروبي (EFQM) تشير نتائج العديد من الدراسات حول تطبيقه في مؤسسات التعليم العالي كدراسة (Shda, 2018) إلى وجود تأثير أساسي عند تطبيق نموذج (EFQM) في توجيه وضبط الأداء المؤسسي للجامعة في معايير القيادة، والسياسات والاستراتيجيات، والموارد البشرية، وإدارة العمليات، والشراكات والموارد، والمنتجات والخدمات، ونتائج الموارد البشرية ومؤشرات الأداء الرئيسية، مما ييسر من قياس عمليات التحسين واستدامة التطوير. كما توضح دراسة (Laurett & Mendes, 2019) إلى أن استخدام نموذج التميز (EFQM) من قبل مؤسسات التعليم العالي ساهم في تحسين التقييم الأكاديمي من المؤسسات الدولية، بالإضافة إلى مساهمته في تحسين ترتيب الجامعات وفق المؤشرات الدولية، كما أكدت نتائج الدراسة أيضاً على وجود تأثير جوهري لمعايير القيادة والاستراتيجية والعمليات على أداء الجامعات عند تطبيق النموذج. وفي السياق ذاته أكدت دراسة المخلافي (2018)

على أن تحقيق أفضل الممارسات بالجامعات يتأثر بمدى تبني وتطبيق الجامعات لمعايير نموذج التميز (EFQM) فيما يخص التميز الأكاديمي، ودور القيادات الأكاديمية في تحقيق أولويات الجودة والتميز؛ وذلك وفقاً لنتائج دراسته عن أفضل الممارسات القيادية للحفاظ على الجودة في التعليم العالي في المملكة المتحدة من منظور نموذج التميز الاوروبي بالتطبيق على بعض الجامعات البريطانية.

لقد أصبح التوجه نحو إدارة التميز وتطبيق نماذجه كالنموذج الأوروبي (EFQM) وتحمل التحديات المترتبة على ذلك خياراً استراتيجياً لمؤسسات التعليم العالي لتحقيق تميزها وتقدمها واستمرارها ومنافستها بين باقي المؤسسات، ووسيلة ممكنة لها للتعامل مع عالم متغير وتنافسي.

3–أسس إدارة التميز وعناصرها

يبين اللوقان (2011) إلى أن مفهوم إدارة التميز في مؤسسات التعليم العالي يؤكد على مجموعة من المكونات الهامة كوجود منهجية إدارية تستثمر الفرص وتتجنب التهديدات وتعزز جوانب القوة والتميز وتتعامل مع جوانب التحسين، وتؤكد على تفعيل أنظمة المعلومات وإدارة المعرفة وتوظيفها في خدمة التعليم المؤسسي، وتسعى بصورة دائمة إلى مستويات أداء عالية وتقويم مستمر للإنجازات، وإدارة فاعلة للموارد البشرية والعقول الذكية (81). كما يذكر زايد (2005) أن التميز في الإدارة الحديثة يشمل بعدين، البعد الأول والمتجسد في السعي إلى تحقيق التميز كغاية مقصودة للإدارة، بمعنى إنجاز نتائج غير مسبوقة، تتفوق بها على كل من ينافسها، بل وتتفوق بها المنظمة على نفسها؛ اما البعد الثاني فيتمثل في تميز كل ما يصدر عن الإدارة من أعمال وقرارات، وما تعتمده من نظم وفعاليات، أي تحقيق الجودة الشاملة، التي لا تترك مجالاً للخطأ، وتمكن لتنفيذ الأعمال الصحيحة تنفيذاً صحيحاً.

ووفقاً للعديد من الدراسات (اللوقان، 2011؛ أكبر، 2019؛ شوقي، 2010) فإن لإدارة التميز العديد من المتطلبات والتي تعد شروطاً مهمة لذلك والمتمثلة في:

1–وجود قيادة فاعلة تأخذ على عاتقها توفير مقومات إدارة التميز.

2– تبني القيادات الاكاديمية العليا لفلسفة إدارة التميز والقناعة التامة بجدوى تطبيقها.

3–تأمين الدعم المالي الازم لتطبيقات إدارة التميز.

4–توفير نظام متطور لإدارة الموارد البشرية يحقق الاستقطاب والاحتفاظ بالكوادر المتميزة.

5– إحداث التغييرات اللازمة لإيجاد بيئة تنظيمية مشجعة على التميز في الأداء، سواء على مستوى الثقافة التنظيمية الداعمة للتميز، أم على مستوى الهياكل التنظيمية المرنة والقابلة للتكيف مع المستجدات.

6–توفير نظم متطورة لضمان واستدامة التميز والجودة الشاملة، وآليات متابعة ومراقبة الأداء.

7– بناء نظام معلومات متكامل الآليات لرصد المعلومات المطلوبة، وتحديد مصادرها، ووسائل جمعها، وقواعد معالجتها، وتداولها وتحديثها، وحفظها، واسترجاعها، وتوظيفها في صناعة واتخاذ القرارات.

8–التركيز على المستفيد الرئيسي كالطلاب وجهات التوظيف من خلال تحقيق مخرجات تحقق أو تفوق توقعاتهم دون اغفال المستفيدين الثانويين.

9–ايجاد نظام لإدارة الأداء الفردي والمؤسسي، بدءاً من التخطيط للأداء المستهدف وتحديد معدلاته ومستوياته، وقواعد توجيهه، حتى متابعته وتقويم نتائجه والمستهدفات المنجزة.

10– وجود منظومة من السياسات الواضحة المسيرة والحاكمة لإجراءات وأنشطة العمل المختلفة، بما في ذلك الآليات المحددة للمساءلة التنظيمية.

11– العمل على تهيئة البنية التحتية اللازمة لإدارة التميز.

ومن خلال استقراء العناصر السابقة نخلص إلى المكونات العشرة الرئيسة والممكنة لإدارة التميز في مؤسسات التعليم العالي والموضحة في الشكل (1) والمتمثلة في:

1–القيادة الفاعلة المؤمنة بالتميز والداعمة له معنوياً ومادياً.

2– التوجه الاستراتيجي نحو التميز والذي يقود المؤسسة ونظرتها المستقبلية نحو تحقيق التميز في مهامها، وعملياتها، ومخرجاتها.

3– السياسات وآليات العمل الموجهة نحو التميز.

4– تعزيز الثقافة التنظيمية الداعمة للتميز.

5– الإدارة المتميزة للموارد البشرية والمادية.

6– إدارة العمليات وفق منظور الجودة الشاملة واستدامة التميز.

7– العناية بالطلاب وجعلهم بؤرة الاهتمام.

8–الإدارة المتمركز حول نتائج الأداء.

9– إدارة المنافع وبناء الشراكة الإيجابية مع المستفيدين والمنافسين.

10– الإدارة الإيجابية للتغيير والتحسين المستمر.

شكل (1) من إعداد الباحث

ثانيا: النموذج الأوروبي للتميز (EFQM):

يعد النموذج الاوروبي للتميز أحد أبرز نماذج التميز عالمياً والصادر عن المؤسسة الأوروبية لإدارة الجودة، (The Europe-an Foundation for Quality Management) والمعروف اختصاراً بـ (EFQM) (العياشي وبن وريدة، 2019: 92). وقدتم تطوير هذ النموذج عام 1992 كإطار عمل لعمليات تقييم المنظمات المرشحة لجائزة الجودة الأوروبية، وأساساً مرجعياً للعديد من جوائز الجودة الوطنية والإقليمية (الشوا، 2016: 15). ويصفه العياشي وبن وريدة (2019) بأنه «نهج منظومي شامل لمواجهة تحديات بيئة الأعمال، يقوم على فرضية أن التميز في مجالات الأداء، وإرضاء أصحاب المصلحة من الزبائن، الأفراد والمجتمع، إنما يتحقق بفضل القيادة، التي تقوم بصياغة وتوجيه الاستراتيجية والسياسة التي تنفذ عن طريق الأفراد، الشركاء، الموارد والعمليات» (94).

قامت المؤسسة الأوروبية لإدارة الجودة في عام 2019 بمراجعة نموذجها للتميز (EFQM)لكي يصبح أكثر ملائمة مع التغيرات التقنية والثقافية التي يشهدها العقد الجديد، وقد ظهرت النسخة المحدثة للنموذج كمخرجات لاستقراء آراء ما يقارب من 2000 خبير تغيير؛ عبر عقد (24) ورشة عمل، ومقابلة أكثر من قادة (60) منظمة بالإضافة لتشكيل فريق من الخبراء والأكاديميين ((EFQM, 2021. وتكون هيكل النموذج الجديد EFQM 2020)) من ثلاث محددات أو محاور رئيسية تتمثل في:

1-التوجه: أي لماذا هذه المنظمة موجودة؟ ما الغاية التي تسعى لتحقيقها؟ لماذا هذه الإستراتيجية بالذات؟

2- التنفيذ: كيف تعتزم المنظمة تحقيق غايتها وإستراتيجيتها؟

3- النتائج: ويعنى هذا المحور أو المحدد بالنتائج التي تم تحقيقها حتى الان والنتائج المستقبلية التي تطمح المنظمة في تحقيقها لاحقاً. وتعد هذه المحددات والمحاور الثلاثة بمثابة المساطر التي يتم في ضوئها تقييم وتشخيص أداء المنظمة عبر RADAR، والذي يعد اختصاراً يستخدم لوصف المنطق وراء الأداة التي تم تطويرها لمساعدة إدارة المنظمات في أداء وإدارة الأعمال بطريقة أفضل، وتشخيص مواطن القوة الحالية وفرص التحسين (EFQM, 2021: 3). ويشير أبو حمدان، وبطاح (2018) إلى أن RADAR بمثابة إطار تقييم ديناميكي وأداة إدارية فاعلة تستند إليه أية منظمة للتغلب على التحديات التي تواجهها من أجل تحقيق ما تطمح إليه من تميز مستدام وهي أداة التقييم المستخدمة ، واختصار RADAR مأخوذة من الأحرف الأولى للكلمات التالية: النتائج Results المنهجية Approach، التطبيق Deployment، التقييم Assessment المراجعة Re-view ، فالمنظمة تحدد النتائج التي تسعى لتحقيقها من خلال الاستراتيجية والسياسة التي تغطي أداء المنظمة وتأخذ بالاعتبار احتياجات وتوقعات جميع المعنيين، وتعمل على إعداد وتطوير مجموعة متكاملة من المنهجيات اللازمة لتحقيق النتائج المرغوبة، يعقب ذلك تعمم تلك المنهجيات بما يضمن تطبيقها بشكل صحيح ومؤسسي ، ومن ثم المراجعة والتقييم للمنهجيات المطبقة بناء على مراقبة وتحليل النتائج المحققة وأنشطة التعلم المستمر.

ويعتمد النموذج الجديد (EFQM 2020) على سبعة معايير رئيسية، وخمسة وثلاثون معياراً فرعياً، موزعة بين محاور النموذج الثلاثة وفق الاتي:

أولاً: محور التوجّه

ويندرج تحت محور التوجه معيارين رئيسيين:

(1) المعيار الأول: الغاية والرؤية الاستراتيجية؛ من خلال 5 معايير فرعية هي: (1-1) تحديد الغاية والرؤية (1-2) تحديد وفهم احتياجات المعنيين. (1-3) فهم النظام البيئي والقدرات الذاتية والتحديات الرئيسية. (1-4) تطوير الاستراتيجية. (1-5) تصميم وتنفيذ نظام للحوكمة وإدارة الأداء

(2) المعيار الثاني: الثقافة المؤسسية والقيادة؛ وذلك من خلال ٤ معايير فرعية هي: (2-1) توجيه ثقافة المؤسسة ورعاية القيم. (2-2) تهيئة الظروف لتحقيق التغيير. (2-3) تمكين الإبداع والابتكار (2-4) توحيد الصفوف والانخراط في تحقيق الغاية والرؤية الاستراتيجية.

ثانياً: محور التنفيذ

ويتم تقييمه من خلال ثلاثة معايير رئيسية:

(3) المعيار الثالث: إشراك المعنيين؛ وذلك من خلال 5 معايير فرعية هي: (3-1) بناء علاقات مستدامة مع المتعاملين. (3-2) جذب وإشراك وتطوير العاملين. (3-3) مراعاة مصالح الأعمال والحوكمة والدعم المستمر. (3-4) المساهمة في تطوير ورفاهية وازدهار المجتمع. (3-5) بناء العلاقات وضمان الدعم لبناء قيمة مستدامة مع الشركاء والمورّدين.

(4) المعيار الرابع: بناء قيمة مستدامة؛ ويندرج تحته ٤ معايير فرعية هي: (4-1) تصميم وبناء القيمة. (4-2) 2 التواصل وبيع القيمة. (4-3) تقديم القيمة. (٤-٤) تحديد وتطبيق التجربة الشاملة.

(5) المعيار الخامس: قيادة الأداء والتحوّل: وينضوي تحته 5 معايير فرعية: (5-1) قيادة الأداء وإدارة المخاطر. (5-2) التحوّل المؤسسي للمستقبل. (5-3) قيادة الابتكار والاستفادة من التقنية. (5-4) الاستفادة من البيانات والمعلومات والمعرفة. (5-5) إدارة الأصول والموارد.

ثالثاً: محور النتائج

ويتكون محور النتائج من معيارين رئيسيين و12 معياراً فرعياً:

(6) المعيار السادس: انطباعات المعنيين من هذه الانطباعات؛ ويقصد بالمعنيين شخص أو مجموعة أشخاص أو منظمة لها مصلحة مباشرة أو غير مباشرة في المنظمة وأنشطتها وأدائها ويمكن أن تؤثر على المنظمة أو تتأثر بها، ومن الأمثلة على المعنيين الخارجيين المساهمين، والعملاء والموردين والشركاء والوكالات الحكومية وممثلي المجتمع أو المجتمع الأوسع بينما يمثل المعنيين الداخليين أشخاص أو مجموعات من الأشخاص تدرس المنظمة المتميزة احتياجاتهم، ومطالبهم، وطلباتهم، وتوقعاتهم. ويندرج تحت هذا المعيار خمسة معايير فرعية. (6-1) نتائج انطباعات المتعاملين. (6-2) نتائج انطباعات العاملين. (6-3) نتائج انطباعات المعنيين بمصالح الأعمال والحوكمة. (6-4) نتائج انطباعات المجتمع. (6-5) نتائج انطباعات الشركاء والموردين. (7) المعيار السابع: الأداء الاستراتيجي والتشغيلي ويتم تقييم الأداء من خلال المؤشرات التالية: (7-1) الانجازات في تحقيق غاية المنظمة وبناء قيمة مستدامة. (7-2) الأداء المالي للمنظمة. (7-3) تحقيق توقعات المعنيين الرئيسيين. (7-4) تحقيق الأهداف الاستراتيجية. (7-5) إنجازات قيادة الأداء. (7-6) إنجازات قيادة التحوّل. (7-7) مقاييس التوقعات المستقبلية (EFQM, 2021: 16-31).

والشكل (2) يوضح هيكل النموذج الجديد (EFQM 2020) ومحاوره والمعايير التابعة لكل محور نقلاً عن (EFQM, 2021).

شكل (2) نقلا عن (EFQM, 2021)

ومن خلال المقارنة بين النموذج الجديد (EFQM 2020) والنموذج السابق له (EFQM 2013) يمكن الخروج بالاختلافات وأوجه المقارنة التالية:

جدول (1) مقارنة بين النموذج الأوروبي للتميز (EFQM 2013) والنموذج الجديد (EFQM 2020)

وجه المقارنة	EFQM 2013	EFQM 2020
بؤرة الاهتمام	المحتوى الخاص بالمؤسسة (الإداري المؤسسي)	النظام البيئي الخاص بالمؤسسة(الايكولوجي)
أهداف التنمية المستدامة	لم يتعامل النموذج مع أهداف التنمية المستدامة بصورة مباشرة	التعامل مع مفهوم أهداف التنمية المستدامة لهيئة الأمم المتحدة
المحاور والمحددات	2 (الممكنات، والنتائج)	3 (التوجه، والتنفيذ، والنتائج)
المعايير الرئيسية	9	7
المعايير الفرعية	32	35
النقاط الارشادية	119	112
مساطر التقييم في RADAR	2 (الممكنات، والنتائج)	3 (التوجه، والتنفيذ، والنتائج)
التقييم عبر RADAR	500درجة للممكنات 500 درجة للنتائج	200 درجة للتوجه 400 درجة للتنفيذ 400 درجة للنتائج

ولقد تم بناء النموذج الأوروبي الجديد بالاعتماد على حزمة من المبادئ والأعراف الأوروبية والمتمثلة في: ميثاق الاتحاد الأوروبي للحقوق الأساسية، والميثاق الأوروبي لحقوق الإنسان، والميثاق الاجتماعي الأوروبي، وتوجيه الاتحاد الأوروبي EC/2000/78 (EFQM, 2021: 7).

ومن خلال استقراء محددات النموذج الاوروبي للتميز ومعاييره يمكن أن نخلص إلى أهم المبادئ التي يرتكز إليها النموذج والمتمثلة بالعناية والاهتمام بالعملاء واعتبارهم نقطة الانطلاق في وضع الخطط والتوجهات والسياسات والإستراتيجيات الهادفة لتلبية احتياجاتهم وتوقعاتهم، والتركيز علي النتائج المرتبطة بالأداء الإستراتيجي والتشغيلي وانطباعات المعنيين، وبناء توجه المؤسسة من خلال قيادة طموحة ذات رؤية ثاقبة تعمل على استمرارية المؤسسة وتحقيق أهدافها على كافة المستويات في ضوء ثقافة مؤسسية داعمة لذلك وعلى الرأس منها التحسين المستمر واشراك كافة المعنيين وتعظيم مساهماتهم في تطوير المؤسسة، والسعي نحو إيجاد فرصة للتطوير من خلال التعلم والإبداع وتحدي الوضع القائم والتفاعل مع متغيرات وتحديات البيئة، والمحافظة علي الشركات ذات القيمة المضافة للمؤسسة والعاملين فيها، وتحمل المسئولية الاجتماعية من خلال تبني منهج أخلاقي في العمل ليتخطى حدود القوانين واللوائح للمؤسسة، مع الاستجابة لتوقعات كافة فئات المجتمع المحلي، والتأكيد على وضوح العمليات ونظم العمل والمراجعة الدائمة.

الدراسات السابقة:

للأهمية التي توليها مؤسسات التعليم العالي لتطبيق إدارة التميز في منظومتها الإدارية والتعليمية ولتحقيق الاستفادة من الممارسات الناجحة والمستندة على معايير ومؤشرات محددة وفي المقدمة منها معايير النموذج الأوروبي (EFQM) فقد أجريت العديد من الدراسات الراصدة لدرجة تطبيق تلك المعايير في الجامعات؛ وقد تم تصنيفها إلى دراسات عربية، وأجنبية مرتبة وفق الاحدث.

اولاً: الدراسات العربية

دراسة (الروقي، 2022) بعنوان: تطوير الأداء المؤسسي في جامعة شقراء في ضوء معايير النموذج الأوروبي (EFQM)

لإدارة التميز، وقد هدفت إلى تطوير الأداء المؤسسي بجامعة شقراء في ضوء معايير النموذج الأوروبي للتميز (EFQM 2013) والمتمثلة في: القيادة، والاستراتيجية، والموارد البشرية، والموارد والشركات، والعمليات، والمستفيدون، ورضا العاملين، وخدمة المجتمع، وقياس وتقويم نتائج الأداء، وتحديد معوقات تطبيق معايير النموذج الأوروبي. وقد استخدم المنهج المسحي في الدراسة، كما تم جمع المعلومات من مجتمع الدراسة والمتمثل بعمداء ووكلاء الكليات ورؤساء الأقسام عبر الاستبانة. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك موافقة بدرجة متوسطة من أفراد الدراسة على درجة ممارسة معايير النموذج الأوروبي؛ حيث جاءت درجة ممارسة معايير مجال الاستراتيجية في المرتبة الأولى، يليه معايير مجال القيادة.

دراسة (الحازمي، 2021) بعنوان: درجة توفر معايير إدارة التميُّز بجامعة أم القرى في ضوء النموذج الأوروبي (EFQM) من وجهة نظر القيادات الإدارية والأكاديمية، وقد هدفت إلى التعرف على درجة توفر معايير إدارة التميز بجامعة أم القرى في ضوء النموذج الأوروبي من وجهة نظر القيادات الإدارية والأكاديمية، وقد استندت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات من مجتمع الدراسة والمتمثل في القيادات الإدارية والأكاديمية. خلصت الدراسة إلى أن توفر معايير إدارة التميز بجامعة أم القرى قدر بالمتوسط في المعايير الثمانية (القيادة، والإستراتيجية، والعاملون، والشراكات والموارد، والعمليات، ورضا المستفيدين، وخدمة المجتمع، وقياس الأداء)، بينما قُيم منخفضاً في معيار (رضا العاملين). كما أوصت الدراسة بأهمية تطبيق معايير إدارة التميز في الجامعة وفقاً للنموذج الأوروبي للتميز (EFQM)؛ وزيادة تفعيل أدوات قياس رضا العاملين.

دراسة (عبد الله، 2021) بعنوان: العلاقة بين بعض معايير التميز المؤسسي وفقا للنموذج الأوروبي لإدارة الجودة (EFQM) وجودة الأداء في الجامعات الخاصة بدولة الكويت، وقد هدفت إلى التعرف على العلاقة بين بعض معايير التميز المؤسسي وفقاً للنموذج الأوروبي (EFQM) وجودة الأداء في الجامعات الخاصة بدولة الكويت، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي كما استخدمت الاستبانة لجمع المعلومات من العاملين في الجامعات الكويتية الخاصة. أظهرت النتائج وجود علاقة بين معايير القيادة والإستراتيجية والموارد البشرية والعلميات كمتغيرات مستقلة وجودة أداء الجامعات الخاصة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الجنس والرتبة الأكاديمية ومعايير التميز.

دراسة (شهاب الدين، 2020) بعنوان: مدى تطبيق إدارة التميز في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والتي هدفت إلى معرفة مدى تطبيق إدارة التميز في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، أتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والإحصائي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات من أعضاء هيئة التدريس. وقد توصلت الدراسة إلى أن تطبيق إدارة التميز يعد أكثر من ضرورة لجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز لتعزيز قدراتها، والتغلب على الكثير من التحديات والمعوقات في بيئة الجامعة التنافسية.

دراسة (السيسي، 2019) بعنوان: الممارسات القيادية بجامعة مدينة السادات في ضوء نموذج التميز الأوروبي (EFQM): دراسة تقويمية، هدفت الدراسة إلى تقييم الممارسات القيادية بجامعة مدينة السادات من منظور النموذج الأوروبي (EFQM 2013)، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما جمعت المعلومات بتطبيق استبانة على عدد من القيادات الأكاديمية والإدارية والفنية بالجامعة. وخلصت الدراسة إلى أن درجة الممارسات لمعيار القيادة جاءت بدرجة متوسطة، وأوصت الدراسة بضرورة اتجاه الجامعات المصرية وجامعة مدينة السادات على وجه الخصوص نحو اتباع نهج نموذج التميز الأوروبي لتطوير أدائها ومسايرة الجامعات المتميزة بالعالم.

دراسة (سكر، 2018) بعنوان: درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة الأقصى بفلسطين لإدارة التميز وعلاقتها بمستوى التحسن في الأداء الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية، مما هدفت إليه الدراسة التعرف على درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة الأقصى لإدارة التميز، وقد استخدم المنهج الوصفي في هذه الدراسة كما تم جمع المعلومات من خلال استبانتي خاصتين بإدارة التميز والأداء الوظيفي، وتمثل مجتمع وعينة الدراسة من كل أعضاء هيئة التدريس، ومما توصلت الدراسة إليه أن درجة ممارسة إدارة التميز جاءت بدرجة متوسطة، كما أوصت الدراسة بتنفيذ عدة إجراءات عملية لتحسين مستوى ممارسة إدارة التميز.

دراسة (المخلافي، 2018) بعنوان: درجة تطبيق قيادة جامعة الملك خالد لمعايير إدارة التميز في ضوء النموذج الأوروبي للتميز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، هدفت إلى معرفة درجة تطبيق قيادة جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية لمعايير إدارة التميز وفق النموذج الأوروبي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة لجمع المعلومات من أعضاء هيئة التدريس والمكونة من ستون عبارة موزعة على تسعة معايير هي: القيادة، السياسات والاستراتيجيات، الموارد البشرية، العلاقات والموارد المادية، العمليات الإدارية، نتائج رضا المستفيدين، نتائج رضا العاملين، نتائج خدمة المجتمع، نتائج الأداء الرئيسية. وخلصت الدراسة إلى أن مستوى تطبيق النموذج الأوروبي للتميز بالجامعة جاء بدرجة متوسطة.

دراسة (الحسن، 2016) بعنوان: واقع تطبيق إدارة التميز لدى رؤساء العلمية بجامعة الإمام محمد سعود الإسلامية وفق معايير النموذج الأوروبي للتميز، والتي هدفت إلى التعرف على

واقع تطبيق إدارة التميز لدى رؤساء الأقسام العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية وفق معايير النموذج الأوروبي للتميز (EFQM 2013)، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات من وكلاء ووكيلات الأقسام العلمية. بينت نتائج الدراسة وجود تطبيق بدرجة عالية لجميع المعايير المشمولة بالدراسة، وكان معيار القيادة أكثر المعايير تطبيقاً، بينما معيار الاستراتيجية الأقل تطبيقاً.

دراسة (الضبعان، 2016) بعنوان: استراتيجية مقترحة لتطوير أداء الجامعات السعودية الناشئة في ضوء المعايير العالمية للتميز المؤسسي، والتي هدفت إلى بناء استراتيجية لتطوير أداء الجامعات السعودية الناشئة في ضوء المعايير العالمية للتميز المؤسسي. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات من مجتمع الدراسة والمتمثل بالقيادات الاكاديمية. وخلصت النتائج النهائية للدراسة الى أن درجة توافر معايير التميز المؤسسي لتطوير الأداء في الجامعات السعودية الناشئة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية لجميع الأبعاد (القيادة، التخطيط الاستراتيجي، الموارد البشرية، العمليات، الشراكات وإدارة الموارد، نتائج الأداء) كانت بدرجة متوسطة.

دراسة (سهمود، 2013) بعنوان: واقع إدارة التميز في جامعة الأقصى وسبل تطويرها في ضوء النموذج الأوروبي للتميز (EFQM)، والتي سعت إلى كشف واقع إدارة التميز في جامعة الأقصى وسبل تطويرها وفق النموذج الأوروبي للتميز (EFQM 2013)، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات من مجتمع الدراسة والمتمثل بشاغلي الوظائف الإشرافية. ومن نتائج الدراسة تبين أن مستوى تطبيق جامعة الأقصى لمعايير النموذج الأوروبي للتميز والمتمثلة في: القيادة، والسياسات والاستراتيجيات، والموارد البشرية، والعمليات، والشراكات والموارد، ورضا الفئة المستهدفة، ورضا العاملين، وخدمة المجتمع، ونتائج الأداء الرئيسية جاءت بدرجة متوسطة.

دراسة (الركف، 2014) بعنوان: واقع تطبيق إدارة التميز لدى وكيلات الأقسام العلمية في جامعة الإمام محمد سعود الإسلامية في ضوء معايير النموذج الأوروبي للتميز (EFQM)، هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع تطبيق إدارة التميز لدى وكيلات الأقسام العلمية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء معايير النموذج الأوروبي للتميز (EFQM 2013). وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات من مجتمع الدراسة والمتمثل بجميع عضوات هيئة التدريس، واظهرت النتائج النهائية للدراسة أن درجة تطبيق إدارة التميز كانت متوسطة.

ثانياً: الدراسات الأجنبية

دراسة القريمي وآخرون (Qerimi & others, 2020) بعنوان: أهمية نموذج (EFQM) في تعزيز جودة التعليم العالي في كوسوفو، هدفت الدراسة للتعرف على أهمية نموذج (EFQM) في تعزيز جودة التعليم العالي في كوسوفو. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي، وقد استخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات من افراد العينة. وتبين من النتائج الدراسة أن التعليم العالي في كوسوفو لا يفي بمعايير التميز والجودة.

دراسة أنياميل (Anyamele, 2005) بعنوان: تطبيق إدارة الجودة في الجامعة: دور القيادة في الجامعات الفنلندية. هدفت الدراسة إلى التعرف على استراتيجيات ومناهج الإدارة المختلفة في تحسين الجودة وفقا لمعايير نموذج التميز لإدارة الجودة (EFQM) وقد اعتمدت الدراسة في الحصول على المعلومات لمعرفة الإستراتيجيات والمناهج المتبعة في إدارة الجودة على الاستبانة كأداة للدراسة موجه لكبار القيادات الاكاديمية بالإضافة إلى المقابلات الشخصية مع عدد من رؤساء الجامعات، وأظهرت النتائج وجود جهود عديدة لتحسين الأداء في الجامعات الفنلندية.

دراسة أوسيو أساري (Osseo-Asare & others, 2005) بعنوان: أفضل ممارسات القيادة للحفاظ على الجودة في التعليم العالي بالمملكة المتحدة من منظور نموذج التميز (EFQM)، وهدفت الدراسة إلى معرفة أفضل الممارسات القيادية المؤدية إلى تحسين الجودة في مؤسسات التعليم العالي في المملكة المتحدة ، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي باستخدام الاستبانات والمقابلات واختبار الفرضيات، لغرض معرفة العوامل الحاسمة للقيادة الفعالة بهدف وصف أفضل الممارسات القيادية، وتكون مجتمع الدراسة من مديري الجودة بمؤسسات التعليم العالي في المملكة المتحدة، ومن أهم نتائج الدراسة التأكيد على وجود نهج منظم للتقييم الذاتي لأداء القيادة وكذلك ضرورة تبني مؤسسات التعليم العالي بالمملكة المتحدة للنموذج الأوروبي للتميز.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة تحقق للباحث العديد من الفوائد والتي من أهمها؛ إثراء الدراسة الحالية في اطارها النظري، واختيار الأساليب الإحصائية الملائمة، والمقارنة بين نتائج الدراسة الحالية ونتائج الدراسات السابقة ما أمكن ومناقشة ذلك؛ والذي يظهر في سياق عرض نتائج الدراسة الحالية.

وقد تبين للباحث أن الدراسة تتفق مع جميع الدراسات السابقة في الاعتماد على المنهج الوصفي، وكذلك في استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات من مجتمع الدراسة. كما اتفقت الدراسة الحالية مع كل من دراسة شهاب الدين (2020)، ودراسة سكر (2018)، ودراسة المخلافي (2018)، ودراسة القريمي وآخرون (Qerimi & others, 2020) في أن مجتمع الدراسة تمثل في أعضاء هيئة التدريس بخلاف باقي الدراسة والتي استهدفت القيادات الاكاديمية المختلفة. كما وتبين للباحث وجود اختلاف رئيس بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة نتج عن التطوير الجديد على النموذج الأوروبي للتميز حيث اعتمدت الدراسة الحالية على محاور ومعايير نموذج (EFQM 2020) والمتمثل في ثلاثة محاور رئيسة هي: التّوجه، والتنفيذ، والنتائج، وسبعة معايير هي: الغاية والرؤية والاستراتيجية، والثقافة المؤسسية والقيادة، وإشراك المعنيين، وبناء قيمة مستدامة، وقيادة الأداء والتحول، وانطباعات المعنيين، والأداء الإستراتيجي والتشغيلي؛ بينما أجريت الدراسات السابقة جميعاً في ضوء محاور ومعايير النموذج الأوروبي (EFQM 2013) والذي تم إعداده وفق محورين هما: الممكنات، والنتائج، وتسعة معايير هي: القيادة، والسياسات والاستراتيجيات الموارد البشرية، والعلاقات والموارد المادية، والعمليات الإدارية، ونتائج رضا المستفيدين، ونتائج رضا العاملين، ونتائج خدمة المجتمع، ونتائج الأداء الرئيسية.

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على اسئلتها، فقد استخدام المنهج الوصفي المسحي؛ والذي يعرفه العساف (2016) بأنه المنهج «الذي يتم بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب مثلاً» (211)، ويعتبر من أكثر المناهج ملاءمةً للدراسة الحالية، لاعتماده على وصف الواقع الحقيقي للظاهرة ومن ثم تحليل النتائج وبناء الاستنتاجات في ضوء الواقع الحالي.

مجتمع الدراسة وعينته:

تكون مجتمع الدراسة من كافة أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك، ووفقاً لبيانات عمادة الموارد البشرية بجامعة تبوك بلغ مجتمع الدراسة (192) عضو هيئة تدريس على رأس العمل من الجنسين، وقد تم توزيع الرابط الالكتروني للدراسة عبر البريد الالكتروني الرسمي لجامعة تبوك على أفراد المجتمع، وبلغت عدد الاستجابات (132) مفردة بنسبة (68.75%) من مجتمع الدراسة ككل. ولوصف أفراد عينة الدراسة، فقد تم تحديد متغيرين رئيسين هما: الجنس، والرتبة العلمية. حيث يتضح من الجدول رقم (2) أن (84) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته 63.6٪ ذكور، بينما (48) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته 36.4٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة إناث. بينما يتضح أن (62) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته 47.0٪ رتبهم العلمية أستاذ مساعد، و (40) منهم يمثلون ما نسبته 30.3٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة رتبهم العلمية أستاذ مشارك، و (30) منهم يمثلون ما نسبته 22.7٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة رتبهم العلمية أستاذ.

جدول (2) خصائص أفراد العينة

المتغير		التكرار	النسبة ٪
الجنس	ذكر	84	63.6
	أنثى	48	36.4
الرتبة العلمية	أستاذ	30	22.7
	أستاذ مساعد	62	47.0
	أستاذ مشارك	40	30.3
	المجموع	132	%100

أداة الدراسة:

وفقاً لطبيعة الدراسة من حيث الأهداف والمنهج ومجتمع الدراسة وعينته فقد استخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات؛ وفي ضوء معطيات واسئلة الدراسة وأهدافها تم بناء الاستبانة من خلال الاطلاع على معايير نموذج (EFQM 2020) والبالغ عددها سبعة معايير، وكذلك الأدبيات والدراسات السابقة ذات

الصلة بموضوع الدراسة الحالية مثل دراسة الحسن (2016)، والركف (2014)، وسكر (2018)، وشهاب الدين (2020) والمخلافي (2018) ، وتكونت الاداة في صورتها النهائية من ثلاثة أقسام؛ حيث احتوى القسم الأول على مقدمة تعريفية بأهداف الدراسة، ونوع البيانات والمعلومات التي يود جمعها من أفراد عينة الدراسة، مع تقديم الضمان بسرية المعلومات المقدمة، والتعهد باستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط، والقسم الثاني تضمن البيانات الأولية الخاصة بأفراد عينة الدراسة، والمتمثلة في الجنس، والرتبة العلمية، وأما القسم الأخير فتكون من (35) عبارة، موزعة على ثلاثة محور أساسية هي التوجه، والتنفيذ، والنتائج ويندرج تحت كل محور عدد من معايير النموذج الأوروبي الجديد (EFQM 2020) والجدول (3) يوضح عدد عبارات الاستبانة، وكيفية توزيعها على المحاور.

جدول (3) محاور الاستبانة وعباراتها

المحور	المعيار	عدد العبارات	المجموع
التوجه	المعيار الأول: الغاية والرؤية والاستراتيجية	5	35
	المعيار الثاني: الثقافة المؤسسية والقيادة	5	
التنفيذ	المعيار الثالث: إشراك المعنيين (الطلاب، أعضاء هيئة التدريس، الموظفين، جهات التوظيف، المجتمع المحلي والوطني)	5	
	المعيار الرابع: بناء قيمة مستدامة	5	
	المعيار الخامس: قيادة الأداء والتحول	5	
النتائج	المعيار السادس: انطباعات المعنيين (الطلاب، أعضاء هيئة التدريس، الموظفين، جهات التوظيف، المجتمع المحلي والوطني)	5	
	المعيار السابع: الأداء الإستراتيجي والتشغيلي	5	

استخدام مقياس ليكرت الخماسي للحصول على استجابات أفراد عينة الدراسة، وفق درجات الموافقة التالية: (موافق بشدة، وموافق، ومحايد، وغير موافق، وغير موافق بشدة)، ومن ثم التعبير عن هذا المقياس كمياً، بإعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجة، وفقاً للتالي: موافق بشدة (5) درجات، موافق (4) درجات، محايد (3) درجات، غير موافق (2) درجتان، غير موافق بشدة (1) درجة واحدة، والجدول (4) يوضح تقسيم فئات مقياس ليكرت الخماسي وحدود متوسط الاستجابة وقد وظف طول المدى في الحصول على حكم موضوعي على متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة، بعد معالجتها إحصائياً، كما تم الاعتماد على المقياس الموالي لتقدير واقع تطبيق إدارة التميز في مؤسسات التعليم العالي السعودي وفق النموذج الأوروبي للتميز (EFQM) ودرجة تطبيق معاييره وفق الجدول التالي:

جدول (4) تقسيم فئات مقياس ليكرت الخماسي (حدود متوسطات الاستجابات) والقياس الموالي لتقدير واقع تطبيق إدارة التميز

م	الفئة	حدود الفئة		التقدير	النسبة
		من	إلى		
1	غير موافق بشدة	1.00	1.80	منخفضة جدا	من 20.0 % إلى 36.0%
2	غير موافق	1.81	2.60	منخفضة	أكبر من 36,0 % إلى 52,0%
3	محايد	2.61	3.40	متوسطة	أكبر من 52.0 % إلى 68,0 %
4	موافق	3.41	4.20	عالية	أكبر من 68% إلى 84.0%
5	موافق بشدة	4.21	5.00	عالية جدا	أكبر من 84,0 % إلى 100%

صدق أداة الدراسة:

لضمان صدق أداة الدراسة فقد عُرضت الاستبانة بصورتها الأولية على عدد من المحكمين المختصين في الإدارة التربوية، لتقييم جودة الاستبانة، من حيث قدرتها على قياس ما أعدت لقياسه، والحكم على مدى ملاءمتها لأهداف الدراسة، وذلك من خلال تحديد وضوح العبارات، وانتمائها للمحور، وأهميتها، وسلامتها لغوياً، وإبداء ما يرونه من تعديلات؛ وقد أُجريت التعديلات اللازمة في ضوء ذلك. أما فيما يتعلق صدق الاتساق الداخلي للاستبانة فقد تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ للتعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور. ويتضح من الجدول (5) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع بعدها موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المحور، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

جدول (5) قيم معامل ارتباط عبارات معايير النموذج الأوروبي للتميز

المحور	المعايير	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد
التوجه	المعيار الأول: الغاية والرؤية والاستراتيجية	1	0.845**	4	0.883**
		2	0.806**	5	0.865**
		3	0.833**	-	-
	المعيار الثاني: الثقافة المؤسسية والقيادة	1	0.879**	4	0.821**
		2	0.898**	5	0.936**
		3	0.896**	-	-
التنفيذ	المعيار الثالث: إشراك المعنيين (الطلاب، أعضاء هيئة التدريس، الموظفين، جهات التوظيف، المجتمع المحلي والوطني)	1	0.877**	4	0.714**
		2	0.938**	5	0.871**
		3	0.893**	-	-
	المعيار الرابع: بناء قيمة مستدامة	1	0.944**	4	0.940**
		2	0.938**	5	0.963**
		3	0.934**	-	-
النتائج	المعيار الخامس: قيادة الأداء والتحول	1	0.859**	4	0.962**
		2	0.943**	5	0.915**
		3	0.933**	-	-
	المعيار السادس: انطباعات المعنيين (الطلاب، أعضاء هيئة التدريس، الموظفين، جهات التوظيف، المجتمع المحلي والوطني)	1	0.923**	4	0.894**
		2	0.872**	5	0.790**
		3	0.959**	-	-
	المعيار السابع: الأداء الإستراتيجي والتشغيلي	1	0.878**	4	0.771**
		2	0.975**	5	0.937**
		3	0.902**	-	-

** دالة عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

ثبات أداة الدراسة:

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام معامل الثبات ألفاكرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha (α)، ويوضح الجدول رقم (6) قيم معاملات الثبات ألفاكرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة.

جدول (6) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

المحور	المعيار	عدد العبارات	ثبات المحور
التوجه	المعيار الأول: الغاية والرؤية والاستراتيجية	5	0.899
	المعيار الثاني: الثقافة المؤسسية والقيادة	5	0.931
التنفيذ	المعيار الثالث: إشراك المعنيين (الطلاب، أعضاء هيئة التدريس، الموظفين، جهات التوظيف، المجتمع المحلي والوطني)	5	0.907
	المعيار الرابع: بناء قيمة مستدامة	5	0.967
	المعيار الخامس: قيادة الأداء والتحول	5	0.956
النتائج	المعيار السادس: انطباعات المعنيين (الطلاب، أعضاء هيئة التدريس، الموظفين، جهات التوظيف، المجتمع المحلي والوطني)	5	0.931
	المعيار السابع: الأداء الإستراتيجي والتشغيلي	5	0.936
	الثبات العام	35	0.987

يتضح من الجدول رقم (6) أن معامل الثبات العام عالٍ حيث بلغ (0.987)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة، وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة عبر استخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS).

وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية:

- التكرارات، والنسب المئوية؛ للتعرف على خصائص أفراد عينة الدراسة، وتحديد استجاباتهم تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة.
- المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) (Weighted Mean)؛ وذلك للتعرف على متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات المحاور، كما أنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.
- المتوسط الحسابي (Mean)؛ وذلك لمعرفة مدى ارتفاع، أو انخفاض استجابات أفراد عينة الدراسة عن المحاور الرئيسة، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.
- الانحراف المعياري (Standard Deviation)؛ للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي. ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب المحاور الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات، وانخفض تشتتها.
- اختبار ت لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-test) للتحقق من الفروق بين استجابات عينة الدراسة باختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى فئتين.
- اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للتحقق من الفروق بين استجابات عينة الدراسة باختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى أكثر من فئتين.
- اختبار شيفيه للتحقق من اتجاه الفروق بين استجابات عينة الدراسة التي بينها اختبار تحليل التباين الاحادي.

تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها:

إجابة السؤال الرئيس: ما واقع تطبيق إدارة التميز في مؤسسات التعليم العالي السعودي وفق النموذج الأوروبي للتميز (EFQM)؟

لتحديد واقع تطبيق إدارة التميز في مؤسسات التعليم العالي السعودي وفق النموذج الأوروبي للتميز (EFQM) حُسِبَ المتوسط الحسابي لهذه الأبعاد وصولاً إلى تحديد واقع تطبيق إدارة التميز في مؤسسات التعليم العالي السعودي وفق النموذج الأوروبي للتميز (EFQM)، والجدول (7) يوضح النتائج العامة لهذا المحور.

جدول (7) استجابات أفراد عينة الدراسة على واقع تطبيق إدارة التميز في مؤسسات التعليم العالي السعودي وفق النموذج الأوروبي للتميز (EFQM)

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	مستوى التطبيق	الرتبة
1	التوجه	3.64	0.903	72.80	عالي	1
2	التنفيذ	3.41	0.965	68.20	عالي	3
3	النتائج	3.55	0.934	71.00	عالي	2
	جميع المحاور	3.52	0.908	70.40	عالي	-

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن موافقة أفراد عينة الدراسة جاءت بدرجة (عالية) على واقع تطبيق إدارة التميز في مؤسسات التعليم العالي السعودي وفق النموذج الأوروبي للتميز (EFQM) بمتوسط حسابي بلغ (3.52 من 5) وبمستوى تطبيق قدر بالعالي بنسبة (70.40%)، واتضح من النتائج أن أبرز نتائج واقع تطبيق إدارة التميز في مؤسسات التعليم العالي السعودي وفق النموذج الأوروبي للتميز (EFQM) تمثلت في محور التوجه بمتوسط حسابي بلغ (3.64 من 5)، ومستوى تطبيق عالي ونسبة بلغت (72.80%)، يليها محور النتائج بمتوسط حسابي بلغ (3.55 من 5)، ومستوى تطبيق عالي بنسبة قدرت بـ (71.00%) وأخيراً جاء محور التنفيذ بمتوسط حسابي بلغ (3.41 من 5)، ونسبة تطبيق بلغت (68.20%). وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحسن (2016).

إجابة السؤال الفرعي الثاني: ما درجة تطبيق معايير إدارة التميز (الغاية والرؤية والاستراتيجية، الثقافة المؤسسية والقيادة، إشراك المعنيين، بناء قيمة مستدامة، قيادة الأداء والتحول، انطباعات المعنيين، الأداء الإستراتيجي والتشغيلي) للنموذج الأوروبي (EFQM) بكلية التربية والآداب بجامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

لتحديد درجة تطبيق معايير إدارة التميز (الغاية والرؤية والاستراتيجية، الثقافة المؤسسية والقيادة، إشراك المعنيين، بناء قيمة مستدامة، قيادة الأداء والتحول، انطباعات المعنيين، الأداء الإستراتيجي والتشغيلي) للنموذج الأوروبي (EFQM) بكلية التربية والآداب بجامعة تبوك، حُسِبَ المتوسط الحسابي لهذه المحاور وصولاً إلى تحديد درجة تطبيق معايير إدارة التميز للنموذج الأوروبي (EFQM) بكلية التربية والآداب بجامعة تبوك، والجدول (8) يوضح النتائج العامة لهذه المعايير.

جدول (8) استجابات أفراد عينة الدراسة على درجة تطبيق معايير إدارة التميز (الغاية والرؤية والاستراتيجية، الثقافة المؤسسية والقيادة، إشراك المعنيين، بناء قيمة مستدامة، قيادة الأداء والتحول، انطباعات المعنيين، الأداء الإستراتيجي والتشغيلي) للنموذج الأوروبي (EFQM) بكلية التربية والآداب بجامعة تبوك

م	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	مستوى الموافقة	الرتبة
1	المعيار الأول: الغاية والرؤية والاستراتيجية	3.72	0.887	74.40	عالية	1
2	المعيار الثاني: الثقافة المؤسسية والقيادة	3.56	0.986	71.20	عالية	3
3	المعيار الثالث: إشراك المعنيين	3.33	1.019	66.60	متوسطة	7

م	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	مستوى الموافقة	الرتبة
4	المعيار الرابع: بناء قيمة مستدامة	3.47	0.984	69.40	عالية	5
5	المعيار الخامس: قيادة الأداء والتحول	3.44	0.987	68.80	عالية	6
6	المعيار السادس: انطباعات المعنيين	3.53	0.945	70.60	عالية	4
7	المعيار السابع: الأداء الإستراتيجي والتشغيلي	3.56	0.946	71.20	عالية	2
	جميع المعايير	3.52	0.908	70.40	عالية	ــــ

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة عالية على درجة تطبيق معايير إدارة التميز (الغاية والرؤية والاستراتيجية، الثقافة المؤسسية والقيادة، إشراك المعنيين، بناء قيمة مستدامة، قيادة الأداء والتحول، انطباعات المعنيين، الأداء الإستراتيجي والتشغيلي) للنموذج الأوروبي (EFQM) بكلية التربية والآداب بجامعة تبوك بمتوسط حسابي بلغ (3.52 من 5)، وبنسبة تطبيق عالية بلغت (70.40%)، واتضح من النتائج أن أبرز نتائج درجة تطبيق معايير إدارة التميز تمثلت في المعيار الأول: الغاية والرؤية والاستراتيجية بمتوسط حسابي بلغ (3.72 من 5)، وبنسبة تطبيق عالية بلغت (74.40%)، يليها المعيار الثاني: الثقافة المؤسسية والقيادة، والمعيار السابع: الأداء الإستراتيجي والتشغيلي بمتوسط حسابي لكليهما (3.56 من 5)، وبنسبة تطبيق عالية بلغت (71.20%).

ثم المعيار السادس: انطباعات المعنيين (الطلاب، أعضاء هيئة التدريس، الموظفين، جهات التوظيف، المجتمع المحلي والوطني)،بمتوسط حسابي بلغ (3.53 من 5)، وبنسبة تطبيق عالية بلغت (70.60%)، بينما المعيار الرابع: بناء قيمة مستدامة فقد بلغ متوسطه الحسابي (3.47 من 5)، وبنسبة تطبيق عالية بلغت (69.40%)، أما المعيار الخامس: قيادة الأداء والتحول فبلغ بمتوسط حسابي (3.44 من 5)، وبنسبة تطبيق عالية بلغت (69.40 %)، وأخيراً جاء المعيار الثالث: إشراك المعنيين(الطلاب، أعضاء هيئة التدريس، الموظفين، جهات التوظيف، المجتمع المحلي والوطني) بمتوسط حسابي بلغ (3.33 من 5)، وبنسبة تطبيق متوسطة بلغت (66.60%).

وفيما يلي النتائج التفصيلية:

المعيار الأول: الغاية والرؤية والاستراتيجية

يتضح من الجدول (9) أن درجة تطبيق معايير إدارة التميز (للنموذج الأوروبي (EFQM) بكلية التربية والآداب بجامعة تبوك فيما يتعلق **بالمعيار** الأول: الغاية والرؤية والاستراتيجية قدرت بالعالية بمتوسط حسابي بلغ (3.72 من 5.00)، وبنسبة بلغت (74.40%).

وكما يتضح من النتائج في الجدول (9) أن أبرز ملامح تطبيق معايير إدارة التميز للنموذج الأوروبي (EFQM) بكلية التربية والآداب بجامعة تبوك فيما يتعلق **بالمعيار** الأول: الغاية والرؤية والاستراتيجية تتمثل في العبارات رقم (3، 1، 5) التي تم ترتيبها تنازلياً ؛اذ جاءت العبارة رقم (3) وهي:» ترتبط خطط الكلية التشغيلية بخطتها الاستراتيجية» بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط حسابي بلغ (4.03 من 5) وبنسبة تطبيق عالية بلغت (80.60%) وتفسر هذه النتيجة بأن عمادة الكلية تحرص على تحقيق الأهداف الاستراتيجية للكلية والتي تكون من صميم مسئوليتها الإدارية ولذلك نجدها تربط أهداف الكلية التشغيلية بخطتها الاستراتيجية.

بينما جاءت العبارة رقم (2) وهي: «يشارك منسوبي الكلية في صياغة رؤيتها» كأقل ملامح تطبيق معايير إدارة التميز (للنموذج الأوروبي (EFQM) بكلية التربية والآداب بجامعة تبوك بمتوسط حسابي بلغ (3.45 من 5) وبنسبة تطبيق عالية بلغت (69.00%) والذي يشير إلى أن الكلية تسعى لتفعيل مشاركة منسوبيها في جهود تحقيق رؤيتها ولذلك نجدها تشرك منسوبيها في صياغة رؤيتها.

جدول (9) استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة تطبيق معايير إدارة التميز (للنموذج الأوروبي (EFQM) بكلية التربية والآداب بجامعة تبوك فيما يتعلق بالمعيار الأول: الغاية والرؤية والاستراتيجية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		الفئة	الرتبة
		النسبة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة					
3	ترتبط خطط الكلية التشغيلية بخطتها الاستراتيجية	ك	52	48	16	16	-	4.03	1.003	80.60	عالية	1
		%	39.4	36.4	12.1	12.1	-					
1	تتبنى الكلية قيما إيجابية ومعايير واضحة تحكم أداء العمل	ك	40	56	28	4	4	3.94	0.955	78.80	عالية	2
		%	30.3	42.5	21.2	3.0	3.0					
5	تستفيد الكلية من الممارسات المتميزة في الكليات المناظرة لتطوير استراتيجيتها	ك	36	28	52	16	-	3.64	1.013	72.80	عالية	3
		%	27.3	21.2	39.4	12.1	-					
4	تواكب خطط وبرامج الكلية المتغيرات العصرية	ك	36	28	40	28	-	3.55	1.108	71.00	عالية	4
		%	27.3	21.2	30.3	21.2	-					
2	يشارك منسوبي الكلية في صياغة رؤيتها	ك	36	20	48	24	4	3.45	1.61	69.00	عالية	5
		%	27.3	15.2	36.3	18.2	3.0					
	المتوسط العام							3.72	0.887	74,40	عالية	

المعيار الثاني: الثقافة المؤسسية والقيادة

يتضح من الجدول (10) أن درجة تطبيق معايير إدارة التميز للنموذج الأوروبي (EFQM) بكلية التربية والآداب بجامعة تبوك فيما يتعلق **بالمعيار الثاني: الثقافة المؤسسية والقيادة** جاءت عالية بمتوسط حسابي بلغ (3.56 من 5.00)، وبنسبة بلغت (71.20%).

ويتضح من الجدول (10) أن أبرز ملامح تطبيق معايير إدارة التميز للنموذج الأوروبي (EFQM) بكلية التربية والآداب بجامعة تبوك فيما يتعلق **بالمعيار الثاني: الثقافة المؤسسية والقيادة** تتمثل في العبارات رقم (1، 4، 2) التي تم ترتيبها تنازلياً؛ حيث جاءت العبارة رقم (1) وهي: «تؤكد الكلية على التميز من خلال طريقة تسيير أعمالها» بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط حسابي بلغ (3.73 من 5) وبنسبة تطبيق عالية بلغت (74.60%) والذي يظهر حرص عمادة الكلية على تحقيق التميز كهدف رئيس لتحسين مخرجاتها التعليمية ولذلك تؤكد الكلية على التميز من خلال طريقة تسيير أعمالها وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة سكر (2018) والتي بينت ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة الأقصى لإدارة التميز. كما يتضح من النتائج في الجدول (10) أن أقل ملامح تطبيق معايير إدارة التميز (للنموذج الأوروبي (EFQM) بكلية التربية والآداب بجامعة تبوك فيما يتعلق **بالمعيار الثاني: الثقافة المؤسسية والقيادة** تتمثل في العبارة رقم (3) وهي: «توفر الكلية بيئة مشجعة على الابداع والابتكار» بمتوسط حسابي بلغ (3.24 من 5) وبنسبة تطبيق متوسطة بلغت (64.80%) بما يشير إلى أن الكلية تركز على انجاز المهام في أوقاتها المحددة الأمر الذي يجعلها أحياناً تعتمد الأساليب التقليدية المجربة لأداء العمل مما قلل من توفيرها بيئة مشجعة على الابداع والابتكار.

جدول رقم (10) استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة تطبيق معايير إدارة التميز (للنموذج الأوروبي (EFQM) بكلية التربية والآداب بجامعة تبوك فيما يتعلق بالمعيار الثاني: الثقافة المؤسسية والقيادة مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الفئة	الرتبة
		النسبة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة					
1	تؤكد الكلية على التميز من خلال طريقة تسيير أعمالها	ك	36	36	48	12	-	3.73	0.966	74,46	عالية	1
		%	27.3	27.3	36.3	9.1	-					
4	تحشد قيادة الكلية جهود العاملين نحو المشاركة في جميع أنشطة العمل	ك	32	52	28	16	4	3.70	1.062	47,00	عالية	2
		%	24.2	39.4	21.2	12.2	3.0					
2	تنشر الكلية المعرفة الداعمة للالتزام بثقافة التميز	ك	40	32	44	8	8	3.67	1.150	73,40	عالية	3
		%	30.3	24.2	33.3	6.1	6.1					
5	توفر الكلية بيئة إيجابية لجميع منسوبيها	ك	28	44	32	16	12	3.45	1.213	69,00	عالية	4
		%	21.2	33.3	24.2	12.1	9.2					
3	توفر الكلية بيئة مشجعة على الابداع والابتكار	ك	24	28	44	28	8	3.24	1.160	64,80	متوسطة	5
		%	18.2	21.2	33.3	21.2	6.2					
	المتوسط العام							3.56	0.986		عالية	

ثانياً: التنفيذ:

المعيار الثالث: إشراك المعنيين (الطلاب، أعضاء هيئة التدريس، الموظفين، جهات التوظيف، المجتمع المحلي والوطني)

يتضح من الجدول (11) أن درجة تطبيق معايير إدارة التميز للنموذج الأوروبي (EFQM) بكلية التربية والآداب بجامعة تبوك فيما يتعلق **بالمعيار الثالث: إشراك المعنيين (الطلاب، أعضاء هيئة التدريس، الموظفين، جهات التوظيف، المجتمع المحلي والوطني)** جاءت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ (3.33 من 5.00)، وبنسبة بلغت (66.60%)، وهو ما يتوافق مع دراسة الحازمي (2021)، ودراسة الركف (2014)، ودراسة الروقي (2022)، ودراسة سكر (2018)، ودراسة سهمود (2013)، ودراسة المخلافي (2018).

ويتضح من النتائج في الجدول (11) أن أبرز ملامح درجة تطبيق معايير إدارة التميز للنموذج الأوروبي (EFQM) بكلية التربية والآداب بجامعة تبوك فيما يتعلق **بالمعيار الثالث: إشراك المعنيين (الطلاب، أعضاء هيئة التدريس، الموظفين، جهات التوظيف، المجتمع المحلي والوطني)** تتمثل في العبارة رقم (2) وهي: «تتيح الكلية لمنسوبيها الوصول للمعلومات بسهولة» والتي حققت بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.73 من 5) وبنسبة تطبيق عالية بلغت (74.60%) والذي يعكس سعي عمادة الكلية لتمكين منسوبيها من العمل وتسهيل أدائهم لمهام عملهم ولذلك تتيح لمنسوبيها الوصول للمعلومات بسهولة. بينما جاءت العبارة رقم (4) وهي: «تعتمد الكلية جوائز ومكافآت تحفيزية لمنسوبيها» بالمرتبة الاخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.88 من 5) وبنسبة تطبيق متوسطة بلغت (57.60%) ولعل مرد ذلك إلى أن عمادة الكلية تواجه صعوبات تتعلق بمحدودية الميزانيات المرصودة مما قلل من اعتمادها جوائز ومكافآت تحفيزية لمنسوبيها.

جدول (11) استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة تطبيق معايير إدارة التميز (للنموذج الأوروبي (EFQM) بكلية التربية والآداب بجامعة تبوك فيما يتعلق بالمعيار الثالث: إشراك المعنيين (الطلاب، أعضاء هيئة التدريس، الموظفين، جهات التوظيف، المجتمع المحلي والوطني) مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الفئة	الرتبة
		النسبة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة					
2	تتيح الكلية لمنسوبيها الوصول للمعلومات بسهولة	ك	36	44	40	4	8	3.73	1.085	74,60	عالي	1
		%	27.3	33.3	30.3	3.0	6.1					
1	تتيح قيادة الكلية مشاركة المعنيين في خططها التطويرية	ك	36	28	52	12	4	3.61	1.075	72,20	عالي	2
		%	27.3	21.2	39.4	9.1	3.0					
3	تساعد الكلية منسوبيها على تحقيق أهدافهم	ك	28	48	24	20	12	3.45	1.238	69,00	عالي	3
		%	21.2	36.4	18.2	15.2	9.1					
5	تُطلع الكلية العاملين على نتائج تقويم أدائهم بصورة دورية	ك	20	28	36	24	24	2.97	1.319	59,50	متوسط	4
		%	15.2	21.2	27.3	18.2	18.2					
4	تعتمد الكلية جوائز ومكافآت تحفيزية لمنسوبيها	ك	16	20	52	20	24	2.88	1.230	57,60	متوسط	5
		%	12.1	15.2	39.4	15.2	18.2					
	المتوسط العام							3.33	1.019	66,60	متوسط	

المعيار الرابع: بناء قيمة مستدامة:

يتضح من الجدول (12) أن درجة تطبيق معايير إدارة التميز للنموذج الأوروبي (EFQM) بكلية التربية والآداب بجامعة تبوك فيما يتعلق بالمعيار الرابع: بناء قيمة مستدامة قدرت بالعالية بمتوسط حسابي بلغ (3.47 من 5.00)، وبنسبة بلغت (69.40%).

ويتضح من النتائج في الجدول (12) أن أبرز ملامح درجة تطبيق معايير إدارة التميز للنموذج الأوروبي (EFQM) بكلية التربية والآداب بجامعة تبوك فيما يتعلق بالمعيار الرابع: بناء قيمة مستدامة تتمثل في العبارة رقم (2) وهي: «توظف الكلية نتائج قياس جودة مخرجاتها في تحديث برامجها» بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط حسابي بلغ (3.61 من 5)، وبنسبة تطبيق عالية بلغت (72.20%) وذلك يشير إلى أن الكلية تسعى للاستفادة من تقييم برامجها في تطوير وتحسين هذه البرامج من خلال الاستفادة من نتائج قياس جودة مخرجاتها في تطوير برامجها. بينما تمثل العبارتين رقم (5، 3) أقل ملامح تطبيق معايير إدارة التميز للنموذج الأوروبي بمتوسط حسابي بلغ (3.36 من 5)، ونسبة تطبيق متوسطة بلغت (67.20 %).

جدول رقم (12) استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة تطبيق معايير إدارة التميز للنموذج الأوروبي (EFQM) بكلية التربية والآداب بجامعة تبوك فيما يتعلق بالمعيار الرابع: بناء قيمة مستدامة مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الفئة	الترتيب
		النسبة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة					
2	توظف الكلية نتائج قياس جودة مخرجاتها في تحديث برامجها	ك	24	44	52	12	-	3.61	0.889	72,20	عالي	1
		%	18.2	33.3	39.4	9.1	-					
1	تتبنى الكلية مفهوم التطوير والتحسين المستمر في عملياتها	ك	24	48	44	8	8	3.55	1.051	71,00	عالي	2
		%	18.2	36.4	33.3	6.1	6.1					
4	توجه الكلية ابحاثها وانشطتها تجاه مشاكل المجتمع المحلي والوطني	ك	28	40	40	12	12	3.45	1.187	69,00	عالي	3
		%	21.2	30.3	30.3	9.1	9.1					
5	تتم التحسينات في عمليات وبرامج الكلية وفقا للاحتياجات المستقبلية	ك	24	28	56	20	4	3.36	1.043	67,20	متوسط	4
		%	18.2	21.2	42.4	15.2	3.0					
3	تتبنى الكلية احداث تغييرات في برامجها وخدماتها وفقا لنتائج أبحاث سوق العمل	ك	24	28	56	20	4	3.36	1.043	67,20	متوسط	5
		%	18.2	21.2	42.4	15.2	3.0					
	المتوسط العام							3.47	0.984	69,40	عالي	

المعيار الخامس: قيادة الأداء والتحول:

يتضح في الجدول (13) أن درجة تطبيق معايير إدارة التميز للنموذج الأوروبي (EFQM) بكلية التربية والآداب بجامعة تبوك فيما يتعلق **بالمعيار الخامس: قيادة الأداء والتحول** قدرت بالعالية بمتوسط حسابي بلغ (3.44 من 5.00)، وبنسبة بلغت (68.80%).

ويتضح من النتائج في الجدول (13) أن أبرز ملامح درجة تطبيق معايير إدارة التميز للنموذج الأوروبي (EFQM) بكلية التربية والآداب بجامعة تبوك فيما يتعلق **بالمعيار الخامس: قيادة الأداء والتحول** تتمثل في العبارة رقم (1) وهي: «تتابع الكلية تقدمها نحو أهدافها بشكل مستمر» بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط حسابي بلغ (3.58 من 5) وبنسبة تطبيق عالية بلغت (71,60%)حيث تشير هذه النتيجة إلى حرص الكلية على تحقيق أهدافها في الوقت المحدد وفق خططها من خلال متابعة تقدمها نحو الأهداف المرسومة بشكل مستمر.

وفي المقابل جاءت العبارة رقم (5) وهي: «تتبنى الكلية تطبيق نظم حديثة لإدارة عملياتها المختلفة» بالمرتبة الاخيرة من حيث التطبيق بمتوسط حسابي بلغ (3.33 من 5) وبنسبة تطبيق متوسطة بلغت (66,60%) ولعل تفسير ذلك يرجع إلى تمسك الكلية ببعض الأساليب التقليدية في العمل؛ مما قلل من الموافقة على تبني الكلية تطبيق نظم حديثة لإدارة عملياتها المختلفة.

جدول (13) استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة تطبيق معايير إدارة التميز (للنموذج الأوروبي (EFQM) بكلية التربية والآداب بجامعة تبوك فيما يتعلق بالمعيار الخامس: قيادة الأداء والتحول مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الفئة	الرتبة
		النسبة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة					
1	تتابع الكلية تقدمها نحو أهدافها بشكل مستمر	ك	24	48	40	20	–	3.58	0.958	71,60	عالي	1
		%	18.2	36.3	30.3	15.2	–					
3	تتبنى الكلية سياسات فعالة للتغيير والتطوير	ك	24	40	52	8	8	3.48	1.052	69,60	عالي	2
		%	18.2	30.3	39.4	.6	6.1					
2	تحدد الكلية أولويات العمل لكل مستوياتها الإدارية وأقسامها العلمية	ك	20	56	28	20	8	3.45	1.108	69,00	موافق	3
		%	15.2	42.3	21.2	15.2	6.1					
4	تتخذ قيادة الكلية قراراتها وفقا لمعلومات دقيقة وصحيحة	ك	20	48	40	8	16	3.36	1.180	67,20	متوسط	4
		%	15.2	36.4	30.2	6.1	12.1					
5	تتبنى الكلية تطبيق نظم حديثة لإدارة عملياتها المختلفة	ك	20	36	48	24	4	3.33	1.039	66,60	متوسط	5
		%	15.2	27.3	36.3	18.2	3.0					
	المتوسط العام							3.44	0.987	68,80	عالي	

المعيار السادس: انطباعات المعنيين (الطلاب، أعضاء هيئة التدريس، الموظفين، جهات التوظيف، المجتمع المحلي والوطني)

يتضح في الجدول (14) أن أفراد عينة الدراسة موافقون على درجة تطبيق معايير إدارة التميز للنموذج الأوروبي (EFQM) بكلية التربية والآداب بجامعة تبوك فيما يتعلق **بالمعيار السادس: انطباعات المعنيين (الطلاب، أعضاء هيئة التدريس، الموظفين، جهات التوظيف، المجتمع المحلي والوطني)** بمتوسط حسابي بلغ (3.53 من 5.00)، وبنسبة تطبيق عالية بلغت (70.60%).

وكما يتضح من النتائج في الجدول (14) أن أبرز ملامح درجة تطبيق معايير إدارة التميز للنموذج الأوروبي (EFQM) بكلية التربية والآداب بجامعة تبوك فيما يتعلق **بالمعيار السادس: انطباعات المعنيين (الطلاب، أعضاء هيئة التدريس، الموظفين، جهات التوظيف، المجتمع المحلي والوطني)** تمثلت في العبارة رقم (2) وهي: «تسعى الكلية إلى تحقيق مخرجات اكاديمية متميزة وذات جودة عالية» بمتوسط حسابي بلغ (3.82 من 5)، وبنسبة تطبيق عالية بلغت (76.40%) والنتيجة يمكن تفسيرها في سياق سعى الكلية للتميز في ظل المنافسة والسعي لتحقيق الاعتماد الأكاديمي لبرامجها. وعلى النقيض وكما ويتضح من النتائج في الجدول (14) أن أقل ملامح درجة تطبيق معايير إدارة التميز للنموذج الأوروبي (EFQM) بكلية التربية والآداب بجامعة تبوك فيما يتعلق **بالمعيار السادس: انطباعات المعنيين (الطلاب، أعضاء هيئة التدريس، الموظفين، جهات التوظيف، المجتمع المحلي والوطني)** تتمثل في العبارة رقم (3) وهي: «تتبنى الكلية إجراءات واضحة لقياس رضا المعنيين وتحديدها بصورة دورية» بالمرتبة الاخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.36 من 5) وبنسبة تطبيق متوسطة بلغت (67.20%) وتفسر هذه النتيجة بأن الكلية إما أنها مقلة في قياس رضا المعنيين أو انها لا تبدي شفافية فيما يتعلق بتعريف المعنيين بإجراءاتها لقياس رضاهم ونتائج القياس مما قلل من الموافقة على عبارة تبني الكلية إجراءات واضحة لقياس رضا المعنيين وتحديدها بصورة دورية.

جدول (14) استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة تطبيق معايير إدارة التميز (للنموذج الأوروبي (EFQM) بكلية التربية والآداب بجامعة تبوك فيما يتعلق بالمعيار السادس: انطباعات المعنيين (الطلاب، أعضاء هيئة التدريس، الموظفين، جهات التوظيف، المجتمع المحلي والوطني) مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الفئة	الرتبة
		النسبة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة					
2	تسعى الكلية إلى تحقيق مخرجات اكاديمية متميزة وذات جودة عالية	ك	32	56	36	4	4	3.82	0.940	76,40	عالي	1
		%	24.2	42.5	27.3	3.0	3.0					
1	تأخذ الكلية بعين الاعتبار احتياجات وتوقعات المعنيين	ك	28	44	40	16	4	3.58	1.049	71,60	عالي	2
		%	21.2	33.3	30.4	12.1	3.0					
5	تُبرز الكلية إعلاميا مواطن تميزها محليا ووطنيا	ك	28	36	52	4	12	3.48	1.136	69,60	عالي	3
		%	21.2	27.3	39.4	3.0	9.1					
4	ترصد الكلية بصورة دورية الشكاوى والملاحظات وتعمل على معالجتها	ك	20	48	36	20	8	3.39	1.103	67,80	متوسط	4
		%	15.2	36.2	27.3	15.2	6.1					
3	تتبنى الكلية إجراءات واضحة لقياس رضا المعنيين وتحديدها بصورة دورية	ك	16	52	40	12	12	3.36	1.100	67,20	متوسط	5
		%	12.1	39.4	30.3	9.1	9.1					
		المتوسط العام						3.53	0.945	70,60	عالي	

المعيار السابع: الأداء الإستراتيجي والتشغيلي

يتضح في الجدول (15) أن أفراد عينة الدراسة موافقون على درجة تطبيق معايير إدارة التميز للنموذج الأوروبي (EFQM) بكلية التربية والآداب بجامعة تبوك فيما يتعلق **بالمعيار السابع: الأداء الإستراتيجي والتشغيلي** بمتوسط حسابي بلغ (3.56 من 5.00)، وبنسبة تطبيق عالية بلغت (71.20%).

ويتضح من النتائج في الجدول (15) أن أبرز ملامح درجة تطبيق معايير إدارة التميز للنموذج الأوروبي (EFQM) بكلية التربية والآداب بجامعة تبوك فيما يتعلق **بالمعيار السابع: الأداء الإستراتيجي والتشغيلي** تتمثل في العبارة رقم (4) وهي: «تتابع الكلية الاعتمادات الاكاديمية لبرامجها وتدعمها» والتي جاءت بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.91 من 5) ، وبنسبة تطبيق عالية بلغت (78.20%) وتفسر هذه النتيجة بأن الكلية تحرص على تحسين مستوى الاعتماد الاكاديمي لبرامجها ولذلك نجدها تتابع الاعتمادات الاكاديمية لبرامجها وتدعمها. وفي الجانب الاخر جاءت العبارة رقم (3) وهي: «توظف الكلية نتائج طلابها المتحققة للتنبؤ بالأداء المستقبلي» بالمرتبة الأخيرة بنسبة تطبيق متوسطة بلغت (64.80 %).

جدول (15) استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة تطبيق معايير إدارة التميز للنموذج الأوروبي (EFQM) بكلية التربية والآداب بجامعة تبوك فيما يتعلق بالمعيار السابع: الأداء الإستراتيجي والتشغيلي مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الفئة	الرتبة
		النسبة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة					
4	تتابع الكلية الاعتمادات الاكاديمية لبرامجها وتدعمها	ك	48	40	32	8	4	3.91	1.059	78,20	عالي	1
		%	36.4	30.3	24.2	6.1	3.0					
1	تقيّم الكلية خططها الاستراتيجية والتشغيلية بشكل دوري وموضوعي	ك	28	48	44	4	8	3.64	1.043	72,80	عالي	2
		%	21.2	36.4	33.3	3.0	6.1					
5	تقيّم الكلية جودة مخرجاتها وخدماتها مقارنة بالكليات المناظرة بصورة دورية	ك	32	36	44	20	-	3.61	1.017	72,20	عالي	3
		%	24.2	27.3	33.3	15.2	-					
2	تقيس الكلية الأداء الأكاديمي والإداري عبر مؤشرات أداء مناسبة	ك	20	44	48	12	8	3.42	1.049	68,40	عالي	4
		%	15.2	33.3	36.4	9.1	6.1					
3	توظف الكلية نتائج طلابها المتحققة للتنبؤ بالأداء المستقبلي	ك	24	24	52	24	8	3.24	1.133	64,80	متوسط	5
		%	18.2	18.2	39.3	18.2	6.1					
	المتوسط العام							3.56	0.946	20‘71	عالي	

إجابة **السؤال** الفرعي الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (**α**=0.05) لدرجة تطبيق معايير إدارة التميز (الغاية والرؤية والاستراتيجية، الثقافة المؤسسية والقيادة، إشراك المعنيين، بناء قيمة مستدامة، قيادة الأداء والتحول، انطباعات المعنيين، الأداء الإستراتيجي والتشغيلي) للنموذج الأوروبي (EFQM) بكلية التربية والآداب بجامعة تبوك تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، الرتبة العلمية)؟

1) الفروق باختلاف متغير الجنس:

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير الجنس تم استخدام اختبار ت (Independent Sample T-test) لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول (16) نتائج اختبار ت (Independent Sample T-test) للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير الجنس

المعيار	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة	التعليق
المعيار الأول: الغاية والرؤية والاستراتيجية	ذكر	84	3.58	0.800	2.316-	*0.023	دالة
	أنثى	48	3.97	0.983			
المعيار الثاني: الثقافة المؤسسية والقيادة	ذكر	84	3.44	0.823	1.683-	0.097	غير دالة
	أنثى	48	3.77	1.201			
المعيار الثالث: إشراك المعنيين (الطلاب، أعضاء هيئة التدريس، الموظفين، جهات التوظيف، المجتمع المحلي والوطني)	ذكر	84	3.19	0.920	2.066-	*0.041	دالة
	أنثى	48	3.57	1.143			
المعيار الرابع: بناء قيمة مستدامة	ذكر	84	3.30	0.895	2.427-	*0.017	دالة
	أنثى	48	3.75	1.076			
المعيار الخامس: قيادة الأداء والتحول	ذكر	84	3.37	0.984	1.094-	0.276	غير دالة
	أنثى	48	3.57	0.990			
المعيار السادس: انطباعات المعنيين (الطلاب، أعضاء هيئة التدريس، الموظفين، جهات التوظيف، المجتمع المحلي والوطني)	ذكر	84	3.36	0.886	2.723-	**0.007	دالة
	أنثى	48	3.82	0.985			
المعيار السابع: الأداء الإستراتيجي والتشغيلي	ذكر	84	3.44	0.935	2.041-	*0.043	دالة
	أنثى	48	3.78	0.935			
واقع تطبيق إدارة التميز في مؤسسات التعليم العالي السعودي وفق النموذج الأوروبي للتميز (EFQM)	ذكر	84	3.38	0.839	2.137-	*0.035	دالة
	أنثى	48	3.75	0.985			

** دالة عند مستوى 0,01 فأقل * دالة عند مستوى 0,05 فأقل

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (16) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل في استجابات أفراد عينة الدراسة حول (المعيار الثاني: الثقافة المؤسسية والقيادة، المعيار الخامس: قيادة الأداء والتحول) باختلاف متغير الجنس.

بينما يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (16) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل في استجابات أفراد عينة الدراسة حول (المعيار الأول: الغاية والرؤية والاستراتيجية ، المعيار الثالث: إشراك المعنيين(الطلاب، أعضاء هيئة التدريس، الموظفين، جهات التوظيف، المجتمع المحلي والوطني)، المعيار الرابع: بناء قيمة مستدامة ، المعيار السابع: الأداء الإستراتيجي والتشغيلي، واقع تطبيق إدارة التميز في مؤسسات التعليم العالي السعودي وفق النموذج الأوروبي للتميز (EFQM) باختلاف متغير الجنس لصالح فئة الإناث. ولعل ذلك يعزى للتوجه الحالي في اشراك الإناث من أعضاء هيئة التدريس في أعمال اللجان ذات العلاقة بالاعتماد البرامجي بالكلية وتحقيق تمكين المرأة أكثر في الأعمال الإدارية والاشرافية.

ويتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (16) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) فأقل في استجابات أفراد عينة الدراسة حول المعيار السادس: انطباعات المعنيين (الطلاب، أعضاء هيئة التدريس، الموظفين، جهات التوظيف، المجتمع المحلي والوطني) باختلاف متغير الجنس لصالح فئة الإناث. ولعل ذلك يعود أيضا لإسناد العديد من أعمال الاعتماد البرامجي ذات العلاقة بقياس رضا المعنيين لفئة الإناث من أعضاء هيئة التدريس مما مكن من اطلاعهن أكثر على تفاصيل ذلك.

2) الفروق باختلاف متغير الرتبة العلمية:

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير الرتبة العلمية تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)؛ لتوضيح دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير الرتبة العلمية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول (17) نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير الرتبة العلمية

المعيار	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	التعليق
المعيار الأول: الغاية والرؤية والاستراتيجية	بين المجموعات	6.419	2	3.210	4.286	*0.016	دالة
	داخل المجموعات	96.602	129	0.749			
	المجموع	103.021	131	–			
المعيار الثاني: الثقافة المؤسسية والقيادة	بين المجموعات	3.401	2	1.701	1.771	0.174	غير دالة
	داخل المجموعات	123.881	129	0.960			
	المجموع	127.282	131	–			
المعيار الثالث: إشراك المعنيين (الطلاب، أعضاء هيئة التدريس، الموظفين، جهات التوظيف، المجتمع المحلي والوطني)	بين المجموعات	8.368	2	4.184	4.231	*0.017	دالة
	داخل المجموعات	127.574	129	0.989			
	المجموع	135.942	131	–			
المعيار الرابع: بناء قيمة مستدامة	بين المجموعات	6.963	2	3.481	3.743	*0.026	دالة
	داخل المجموعات	119.971	129	0.930			
	المجموع	126.933	131	–			
المعيار الخامس: قيادة الأداء والتحول	بين المجموعات	4.658	2	2.329	2.444	0.091	غير دالة
	داخل المجموعات	122.944	129	0.953			
	المجموع	127.602	131	–			
المعيار السادس: انطباعات المعنيين (الطلاب، أعضاء هيئة التدريس، الموظفين، جهات التوظيف، المجتمع المحلي والوطني)	بين المجموعات	12.149	2	6.075	7.469	**0.001	دالة
	داخل المجموعات	104.913	129	0.813			
	المجموع	117.062	131	–			
المعيار السابع: الأداء الإستراتيجي والتشغيلي	بين المجموعات	6.451	2	3.225	3.755	*0.026	دالة
	داخل المجموعات	110.815	129	0.859			
	المجموع	117.265	131	–			
واقع تطبيق إدارة التميز في مؤسسات التعليم العالي السعودي وفق النموذج الأوروبي للتميز (EFQM)	بين المجموعات	6.515	2	3.258	4.137	*0.018	دالة
	داخل المجموعات	101.589	129	0.788			
	المجموع	108.104	131	–			

** دالة عند مستوى 0,01 فأقل * دالة عند مستوى 0,05 فأقل

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (17) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل في استجابات أفراد عينة الدراسة حول المعيار الثاني:(الثقافة المؤسسية والقيادة، المعيار الخامس: قيادة الأداء والتحول) باختلاف متغير الرتبة العلمية.بينما يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (17) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل في استجابات أفراد عينة الدراسة حول المعيار الأول: الغاية والرؤية والاستراتيجية، المعيار الثالث: إشراك المعنيين (الطلاب، أعضاء هيئة التدريس، الموظفين، جهات التوظيف، المجتمع المحلي والوطني)، المعيار الرابع: بناء قيمة مستدامة، المعيار السابع: الأداء الإستراتيجي والتشغيلي، واقع تطبيق إدارة التميز في مؤسسات التعليم العالي السعودي وفق النموذج الأوروبي للتميز (EFQM)باختلاف متغير الرتبة العلمية.

كما ويتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (17) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) فأقل في استجابات أفراد عينة الدراسة حول المعيار السادس: انطباعات المعنيين (الطلاب، أعضاء هيئة التدريس، الموظفين، جهات التوظيف، المجتمع المحلي والوطني باختلاف متغير الرتبة العلمية. ولتحديد صالح الفروق بين فئات الرتبة العلمية تم استخدام اختبار شيفيه، والذي جاءت نتائجه كالتالي:

جدول (18) يوضح نتائج اختبار شيفيه للتحقق من الفروق بين فئات الرتبة العلمية

المعيار	الرتبة العلمية	العدد	المتوسط الحسابي	أستاذ	أستاذ مساعد	أستاذ مشارك
	أستاذ	30	3.42	–	*	
المعيار الأول: الغاية والرؤية والاستراتيجية	أستاذ مساعد	62	3.95		–	
	أستاذ مشارك	40	3.60			–
	أستاذ	30	2.91	–	*	
المعيار الثالث: إشراك المعنيين (الطلاب، أعضاء هيئة التدريس، الموظفين، جهات التوظيف، المجتمع المحلي والوطني)	أستاذ مساعد	62	3.55		–	
	أستاذ مشارك	40	3.30			–
	أستاذ	30	3.15	–	*	
المعيار الرابع: بناء قيمة مستدامة	أستاذ مساعد	62	3.70		–	
	أستاذ مشارك	40	3.34			–
	أستاذ	30	3.11	–	**	
المعيار السادس: انطباعات المعنيين (الطلاب، أعضاء هيئة التدريس، الموظفين، جهات التوظيف، المجتمع المحلي والوطني)	أستاذ مساعد	62	3.84		–	*
	أستاذ مشارك	40	3.36			–
	أستاذ	30	3.25	–	*	
المعيار السابع: الأداء الإستراتيجي والتشغيلي	أستاذ مساعد	62	3.78		–	
	أستاذ مشارك	40	3.46			–
	أستاذ	30	3.19	–	*	
واقع تطبيق إدارة التميز في مؤسسات التعليم العالي السعودي وفق النموذج الأوروبي للتميز (EFQM)	أستاذ مساعد	62	3.73		–	
	أستاذ مشارك	40	3.42			–

** دالة عند مستوى 0,01 فأقل * دالة عند مستوى 0,05 فأقل

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (18) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل بين أفراد عينة الدراسة الذين رتبهم العلمية أستاذ وأفراد عينة الدراسة الذين رتبهم العلمية أستاذ مساعد حول المعيار الأول: الغاية والرؤية والاستراتيجية، المعيار الثالث: إشراك المعنيين (الطلاب، أعضاء هيئة التدريس، الموظفين، جهات التوظيف، المجتمع المحلي والوطني)، المعيار الرابع: بناء قيمة مستدامة، المعيار السابع: الأداء الإستراتيجي والتشغيلي لصالح أفراد عينة الدراسة الذين رتبهم العلمية أستاذ مساعد. كما ويتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (18) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) فأقل بين أفراد عينة الدراسة الذين رتبهم العلمية أستاذ وأفراد عينة الدراسة الذين رتبهم العلمية أستاذ مساعد حول المعيار السادس: انطباعات المعنيين (الطلاب، أعضاء هيئة التدريس، الموظفين، جهات التوظيف، المجتمع المحلي والوطني) لصالح أفراد عينة الدراسة الذين رتبهم العلمية أستاذ مساعد. ولعل ذلك يعزى لقيام العديد منهم بالأعمال المرتبطة بالاعتماد البرامجي في أقسامهم العلمية واطلاعهم أكثر من غيرهم على تفاصيل الاعمال المرتبطة بالجودة وإعداد التقارير الدورية والتي تتقاطع كثيراً مع معايير النموذج الأوروبي.

وأخيراً يتضح من خلال الجدول (18) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل بين أفراد عينة الدراسة الذين رتبهم العلمية أستاذ مشارك وأفراد عينة الدراسة الذين رتبهم العلمية أستاذ مساعد حول المعيار السادس: انطباعات المعنيين (الطلاب، أعضاء هيئة التدريس، الموظفين، جهات التوظيف، المجتمع المحلي والوطني) لصالح أفراد عينة الدراسة الذين رتبهم العلمية أستاذ مساعد. ولعل السبب في ذلك يعود لإسناد العديد من أعمال الاعتماد البرامجي ذات العلاقة بقياس رضا المعنيين لأعضاء هيئة التدريس ممن رتبهم العلمية أستاذ مساعد مما مكن من اطلاعهم أكثر على تفاصيل النتائج المرتبطة بذلك في هذه الدراسة.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، فإن الدراسة توصي بما يلي:

1- التأكيد على أهمية قيام مؤسسات التعليم العالي السعودي بوضع خطط وبرامج تواكب المتغيرات العصرية.

2- تعزيز مشاركة منسوبي مؤسسات التعليم العالي السعودي في صياغة وبناء رؤى تلك المؤسسات وتوجهاتها.

3- توفير بيئة مشجعة على الابداع والابتكار في الكليات والجامعات.

4-التأكيد على إطلاع أعضاء هيئة التدريس على نتائج تقويم بأدائهم بصورة دورية.

5-المزيد من عناية مؤسسات التعليم العالي السعودي لاعتماد جوائز ومكافآت تحفيزية لمنسوبيها.

6- أهمية اجراء التحسينات في عمليات وبرامج مؤسسات التعليم العالي السعودي في ضوء الاحتياجات المستقبلية.

7- التأكيد على حق مؤسسات التعليم العالي السعودي على احداث تغييرات في برامجها وخدماتها وفقاً لنتائج أبحاث سوق العمل.

مقترحات للدراسات المستقبلية:

- إجراء دراسات مستقبلية حول درجة تطبيق وممارسة معايير إدارة التميز في مؤسسات التعليم العالي السعودي وفق النموذج الأوروبي الجديد للتميز EFQM (2020).
- إجراء دراسات مستقبلية حول معوقات تطبيق إدارة التميز في مؤسسات التعليم العالي السعودي وفق النموذج الأوروبي الجديد للتميز EFQM (2020).
- إجراء دراسات مستقبلية حول سبل الحد من معوقات تطبيق إدارة التميز في مؤسسات التعليم العالي السعودي وفق النموذج الأوروبي الجديد للتميز EFQM (2020).

قائمة المراجع:

أولاً- المراجع العربية

أبو حميدان، عفت محمد وبطاح، أحمد محمد. (2018). واقع إدارة التميز في الجامعات الأردنية وفق أنموذج التميز الأوروبي (EFQM) من وجهة نظر القياديين الأكاديميين. مجلة دراسات العلوم التربوية الجامعة الأردنية. 45(4). 407-426.

أكبر، عبير فاروق حامد. (2019). مداخل إدارية معاصرة لمنظمات القرن الحادي والعشرون. جدة: دار الطاووس للنشر.

توفيق، عبد الرحمن. (2012). كيف تعرف أنك متميز؟ القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة بميك.

التويجري، فاطمة عبد العزيز. (2019). إدارة التميز بكليات التربية في الجامعات السعودية وفق نموذج التميز الأوروبي: تصور مقترح. المركز العربي للتعليم والتنمية. 26 (123). 11-83

الحازمي، ليلى بنت يحيى عبد الله. (2021). درجة توفر معايير إدارة التميُّز بجامعة أم القرى في ضوء النموذج الأوروبي (EFQM) من وجهة نظر القيادات الإدارية والأكاديمية. التربية (الأزهر): مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية. 40(191). 119-150.

الحسن، دمة إبراهيم. (2016). واقع تطبيق إدارة التميز لدى رؤساء العلمية بجامعة الإمام محمد سعود الإسلامية وفق معايير النموذج الأوروبي للتميز. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة محمد سعود الإسلامية. الرياض.

حنون، مايسة إبراهيم محمد. (2020). درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية الحكومية في محافظة الزرقاء لإدارة التميز وفق النموذج الأوروبي (EFQM) وعلاقتها بالقيم التنظيمية من وجهة نظر مساعدي المديرين. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الشرق الأوسط. كلية العلوم التربوية. الأردن.

الركف، هند. (2014). واقع تطبيق إدارة التميز لدى وكيلات الأقسام العلمية في جامعة الإمام محمد سعود الإسلامية في ضوء معايير النموذج الأوروبي للتميز (EFQM). رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الإمام محمد سعود الإسلامية. الرياض.

الروقي، مطلق مقعد مطلق. (2022). تطوير الأداء المؤسسي في جامعة شقراء في ضوء معايير النموذج الأوروبي (EFQM) لإدارة التميز. مجلة العلوم التربوية. 8(1). 57-93.

زايد، عادل محمد. (2005). الطريق إلى الأداء التنظيمي المتميز. مركز البحوث والدراسات التجارية. كلية التجارة. جامعة القاهرة.

سكر، ناجي رجب. (2018). درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة الأقصى بفلسطين لإدارة التميز وعلاقتها بمستوى التحسن في الأداء الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. (35). 123-154.

السوسي، يوسف. (2015). درجة ممارسة الكليات التقنية في محافظات غزة لإدارة التميز وعلاقتها بالميزة التنافسية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية: غزة.

سهمود، إيهاب عبد ربه. (2013). واقع إدارة التميز في جامعة الأقصى وسبل تطويرها في ضوء النموذج الأوروبي للتميز (EFQM). رسالة ماجستير غير منشورة. أكاديمية الإدارة والسياسة للدراسات العليا. فلسطين.

السيسي، جمال أحمد. (2019). الممارسات القيادية بجامعة مدينة السادات في ضوء نموذج التميز الأوروبي (EFQM): دراسة تقويمية. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. 17 (4).173-198.

الشمري، عادل بن عايد والغامدي، مشاعل بنت علي. (2020). إدارة التميز في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن وسبل تطويرها في ضوء النموذج الأوروبي (EFQM) مجلة دراسات العلوم التربوية. 47(2). 536-562.

شهاب الدين، حسب الرسول يوسف. (2020). مدى تطبيق إدارة التميز في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية. 8(3). 637-653.

الشوا، عفت ياسر عبد المجيد. (2016). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية بمحافظات غزة لإدارة التميزي ضوء النموذج الأوربي للتميز وسبل تطويرها. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين.

شوقي، قبطان. (2010). إدارة التميز الفلسفة المدينة لنجاح المنظمات، الملتقى الدولي حول: المنافسة والاستراتيجيات التنافسية للمؤسسة الصناعية خارج المحروقات في الدول العربية. كلية العلوم الاقتصادية بجامعة الشلف. الجزائر.

الضبعان، شلاش. (2016). استراتيجية مقترحة لتطوير أداء الجامعات السعودية الناشئة في ضوء المعايير العالمية للتميز المؤسسي. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة أم القرى. مكة.

عبد الله، الهام. (2021). العلاقة بين بعض معايير التميز المؤسسي وفقا للنموذج الأوروبي لإدارة الجودة (EFQM) وجودة الأداء في الجامعات الخاصة بدولة الكويت. مجلة بحوث. (40).45-64.

العساف، صالح أحمد. (2016) المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. (الطبعة الرابعة). الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

العياشي، زرزار. (2019). إدارة التميز في التعليم العالي وفق النموذج الأوروبي للتميز: دراسة حالة كلية التربية

سكيكدة. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. 12(42). 87-114.

كلية التربية والآداب. (2022). تم الاسترداد من كلية التربية والآداب: استرجع بتاريخ: 2022/05/24 من الموقع الالكتروني: https://www.ut.edu.sa/ar/Faculties/education-and-arts/Pages/default.aspx

اللوقان، محمد. (2011). إدارة التميز التنظيمي في الجامعات الحكومية السعودية: تصور مقترح في ضوء المعايير الدولية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة أم القرى. مكة.

المخلافي، سلطان سعيد عبده. (2018). درجة تطبيق قيادة جامعة الملك خالد لمعايير إدارة التميز في ضوء النموذج الأوروبي للتميز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. المجلة الدولية للبحوث التربوية. 42 (3). 155-195.

وثيقة رؤية 2030 المملكة العربية السعودية (2016). استرجع بتاريخ: 2022/05/24 من الموقع الالكتروني: http://vision2030.gov.sa.

وزارة التعليم العالي. (2001). الخطة المستقبلية للتعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية (آفاق) 1450هـ 2029م. الرياض: وزارة التعليم العالي.

Arabic References:

Abdullah, Ilham. (2021). The relationship between some of the standards of institutional TamiG according to the European model of quality management (EFQM) and the quality of performance in private universities in the State of Kuwait, Journal of Research. (40). 45-64.

Abu Humaidan, Effat Muhammad and Battah, Ahmed Mohammed. (2018). The reality of managing excellence in Jordanian universities according to the European Excellence Model (EFQM) from the point of view of academic leaders. Journal of Educational Sciences Studies, University of Jordan. 45(4). 407-426.

Akbar, Abeer Farouk Hamed. (2019). Contemporary administrative approaches to twenty-first century organizations. Jeddah: Peacock Publishing House.

Al-Assaf, Saleh Ahmed. (2016) Introduction to Research in Behavioral Sciences. (Fourth Edition). Riyadh: Dar Al-Zahra for Publishing and Distribution.

Al-Hassan, Dima Ibrahim. (2016). The reality of applying the management of excellence among the heads of science at Imam Muhammad Saud Islamic University in accordance with the standards of the European model of excellence. Unpublished Master's thesis. Faculty of Social Sciences. Mohammed Saud Islamic University. Riyadh.

Al-Hazmi, Laila bint Yahya Abdullah. (2021). The degree provides standards of excellence management at Umm Al-Qura University in light of the European model (EFQM) from the point of view of administrative and academic leaders. Education (Al-Azhar): A refereed scientific journal for educational, psychological and social research. 40(191). 119-150.

Al-Mikhlafi, Sultan Said Abdu. (2018). The degree of application of the leadership of King Khalid University to the standards of excellence management in the light of the European model of excellence from the point of view of faculty members. International Journal of Educational Research. 42 (3). 155-195.

Al-Shammari, Adel bin Ayed andAl-Ghamdi, Mashael bint Ali. (2020). The Department of Excellence at Princess Nourah bint Abdulrahman University and ways to develop it in the light of the European model. (EFQM) Journal of Educational Sciences Studies. 47(2). 536-562.

Luqan, Muhammad. (2011). Managing Organizational Excellence in Saudi Public Universities: A Proposed Conception in the Light of International Standards. Unpublished doctoral thesis. Faculty of Education. um Al-Qura University.

Ministry of Higher Education. (2001). Future Plan for University Education in the Kingdom of Saudi Arabia (AFAC) 1450H 2029. Riyadh: Ministry of Higher Education.

Rakf, Hind. (2014). The reality of applying excellence management to the deans of the scientific departments at Imam Muhammad Saud Islamic University in light of the standards of the European Model of Excellence (EFQM). Unpublished Master's thesis. Faculty of Social Sciences. Imam Muhammad Saud Islamic University. Riyadh.

Sahmoud, Ihab Abd Rabbo. (2013). The reality of the Department of Excellence at Al-Aqsa University and ways to develop it in the light of the European model of excellence (EFQM). Unpublished Master's thesis. Academy of Management and Policy for Postgraduate Studies. Palestine.

Shawa, Effat Yasser AbD Majeed. (2016). The degree of practice of the principals of public secondary schools in the Gaza governorates to manage excellence considering the European model of excellence and ways to develop it. Unpublished master's thesis. Islamic University. Gaza. Palestine.

Shawky, captain. (2010). Management of Excellence the Philosophy of the City for the Success of Organizations, International Forum on: Competition and Competitive Strategies of the Industrial Enterprise Outside Hydrocarbons in the Arab Countries. Faculty of Eco-

Al-Tuwaijri, Fatima Abdel AzziZ. (2019). Management of Excellence in Faculties of Education in Saudi Universities according to the European Excellence Model: A Proposed Conception. Arab Center for Education and Development. 26 (123). 11-83

Ayashi, Zerzar. (2019). Management of Excellence in Higher Education according to the European Model of Excellence: A Case Study of the Faculty of Education Skikda. Arab Journal for Quality Assurance of University Education. 12(42). 87-114.

Faculty of Education and Arts. (2022). Retrieved from the Faculty of Education and Arts: Retrieved on: 24/05/2022 from the website: https://www.ut.edu.sa/ar/Faculties/education-and-arts/Pages/default.aspx

Hallway, absolute absolute. (2022). Developing the institutional performance at Shaqra University in the light of the European Model Standards (EFQM) for Excellence Management. Journal of Educational Sciences. 8(1). 57-93.

Hanoun, Maysa Ibrahim Mohammed. (2020). The degree of practice of principals of public basic schools in Zarqa Governorate to manage excellence according to the European model (EFQM) and its relationship to organizational values from the point of view of assistant directors. Unpublished Master's thesis. Middle East University. Faculty of Educational Sciences. Jordan.

Hyenas, Shalash. (2016). A proposed strategy to develop the performance of emerging Saudi universities in light of international standards of institutional excellence. Unpublished doctoral thesis. Faculty of Education. um Al-Qura University. Mecca.

ty: The Role of Leadership in Finnish Universities. Higher Education in Europe, (30).

Brent D. Ruben. (2007). Excellence in Higher Education: An Integrated Approach to Assessment, Planning and Improvement in Colleges and Universities. (Washington, D.C.: New Brunswick).

Calvo-Mora, A. Leal, A., and Roldán, J. L. (2006). Using enablers of the EFQM model to manage institutions of higher education, Quality Assurance in Education 14 (2). 99 – 122.

EFQM. (2021) .The EFQM Model, https://efqm.org/the-efqm-model/

Laurett, R. and Mendes, L. (2019). EFQM model's application in the context of higher education: A systematic review of the literature and agenda for future research. International Journal of Quality & Reliability Management. 36 (2). 257-285.

Osseo-Asare, Augustus E.; Longbottom, David & Murphy, William D. (2005). Leadership best practices for sustaining quality in UK higher education from the perspective of the EFQM Excellence Model. Quality Assurance in Education, 132).

Qerimi, Fidan & Behluli, Arberesha & Borisov, Petar & Hajdari, Muhamet. (2020). the significance of EFQM model in fostering the quality of higher education in Kosovo. 20th International Multidisciplinary Scientific Geo Conference SGEM 2020.

Shda, I. F. (2018). Assessing Excellence Management in the Light of the European Excellence Model at Taif University. International Journal of Education and Literacy Studies. 6 (4).175-191.

nomic Sciences at Chlef University. Algeria.

Shihab al-Din, according to the Prophet Joseph. (2020). The extent to which the Department of Excellence at Prince Sattam bin Abdulaziz University is applied from the point of view of the faculty. International Journal of Educational and Psychological Studies. 8(3). 637 -653.

Sisi, Jamal Ahmed. (2019). Leadership Practices at Sadat City University in the Light of the European Excellence Model (EFQM): An Evaluative Study. Journal of the Association of Arab Universities for Education and Psychology. 17 (4). 173-198.

Sukar, Naji Rajab. (2018). The degree of practice of the heads of academic departments at Al-Aqsa University in Palestine to manage excellence and its relationship to the level of improvement in the job performance of faculty members. Arab Journal for Quality Assurance of University Education. (35). 123-154.

Tawfik, Abdul Rahman. (2012). How do you know you're special? Cairo: The Center for Professional Expertise of Management in Meek.

Vision 2030 Document Saudi Arabia (2016). Retrieve 24/05/2022 from the .website: http://vision2030.gov.sa

ZaY.D, Adel Mohammed. (2005). The path to outstanding organizational performance. Center for Research and Business Studies. Faculty of Commerce. Cairo University.

ثانيا– المراجع الإنجليزية

Anyamele, Stephen. (2005). Implementing Quality Management in the Universi-

Van Heerden Von Solms. (2006). Self- Assessment as Component of a Continuous Performance Improvement Strategy and Quality Assurance in Education, Training, and Development within the South African Department of Defense. unpublished PhD thesis in Education Management. University of South Africa.

وعي الشباب الجامعي السعودي بالتغيرات المناخية: دراسة ميدانية

Awareness of Saudi University Youth About Climate Changes: A Field Study

د. سناء محسن العتيبي

أستاذ علم الاجتماع المساعد، قسم الدراسات الاجتماعية، بكلية الآداب جامعة الملك سعود

Dr. Sanaa Mohsen AL Otaibi

Assistant Professor, Social Studies Department, College of Arts, King Saud University

(قُدم للنشر في 03/ 10/ 2022 قبل للنشر في 26/ 10/ 2022)

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى وعي الشباب الجامعي بالتغيرات المناخية وأسبابها وآثارها ووسائل الحد منها. واعتمدت الدراسة على منهج المسح الاجتماعي بالعينة. وتكونت عينة الدراسة من (430) طالب وطالبة من جامعة الملك سعود. وأظهرت النتائج أن الاستجابات على بعد مدى وعي الشباب الجامعي بأسباب التغيرات المناخية وكذلك البعد المتعلق بآثار هذه التغيرات، وأيضاً بعد أنسب السبل لمعالجة التغيرات المناخية، جاءت جميعها بدرجة مرتفعة. كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة الوعي بأبعاد التغيرات المناخية حسب طبيعة التخصص الدراسي.

الكلمات المفتاحية: الوعي، الشباب الجامعي، التغيرات المناخية.

Abstract

This study aimed to identify the extent to which university youth are aware of climate changes, their causes, effects, and means of limiting them. The study relied on a sample social survey method. The study sample consisted of (430) male and female students from King Saud University. The results showed that the responses to the extent of university youth awareness of the causes of climate changes, as well as the dimension related to the effects of these changes, and also after the most appropriate ways to address climate changes, all came to a high degree. The results also showed that there were no statistically significant differences in the degree of awareness of the dimensions of climate changes, according to the nature of the academic specialization.

Keywords: Awareness, university youth, climate changes

مقدمة:

لم يشهد العالم اهتماماً بالغاً بموضوع التغيرات المناخية كما هو الحال في عصرنا الحاضر، وهو ما يعكس خطورة الوضع والإحساس بالمسؤولية تجاه ما أحدثه التقدم الصناعي والسلوك البشري الباحث عن الرفاهية من نتائج بالغة الأثر على المناخ؛ الأمر الذي بدأت آثاره تظهر بشكل واضح في العديد من المظاهر كازدياد معدلات الأعاصير وكذلك وصولها إلى مناطق لم تكن مألوفة بها، وازدياد موجات الجفاف والفيضانات وحرائق الغابات؛ مع ما يترتب على ذلك من آثار اجتماعية واقتصادية وسياسية ونفسية على الأفراد والمجتمعات والدول. وهذا ما يجعل موضوع التغيرات المناخية ذا أهمية بالغة (الشعيلي والربعاني، 2010: 269-270).

ويسود إجماع علمي على أن ارتفاع درجة حرارة الأرض هو من صنع الإنسان في الغالب: إذ أن نحو 97% من علماء المناخ توصلوا إلى هذا الاستنتاج. وقد بدأت التحذيرات من الاحتباس الحراري تتصدر العناوين منذ أواخر الثمانينيات. وفي عام 1992، وقع 165 بلدًا معاهدةً دولية، هي «اتفاقية الأمم المتحدة الإطارية بشأن تغير المناخ». وقد عقدت تلك البلدان اجتماعات سنوية منذ ذلك الحين باسم مؤتمر الأطراف، بغية تطوير أهداف وأساليب للحد من التغير المناخي، وكذلك التكيّف مع آثاره الماثلة للعيان فعلاً. واليوم، بات هناك 197 بلدًا ملتزمًا باتفاقية الأمم المتحدة الإطارية بشأن تغير المناخ (الموقع الإلكتروني لمنظمة العفو الدولية، 2022).

واستناداً إلى ذلك، باتت التغيرات المناخية مشكلة عالمية، تشمل جميع أنحاء الكرة الأرضية، ولا تخص دولة دون غيرها، وتنبع خطورتها من تأثيراتها الكبيرة على المدى البعيد على الأنظمة الحيوية الطبيعية (صبابحة، 2014: 50).

وقد وضعت المملكة العربية السعودية عدة تدابير وإجراءات فضلاً عن مجموعة من المبادرات والتشريعات في مجال حماية البيئة بشكل عام وفي مجال التغيرات المناخية بشكل خاص، ولها جهود عميقة ومتنوعة على الصعيد المحلي والدولي. من أبرز هذه الجهود، إنشاء صندوق أبحاث للطاقة والبيئة كما أن المملكة صاحبة أكبر مشروع إعمار بيئي في التاريخ، وهو المشروع المتعلق بإصلاحات بعد حرب الخليج، وقد كلف المملكة أكثر من 1,1 بليون دولار أمريكي. كما أطلقت المملكة «مبادرة السعودية الخضراء» ومبادرة «الشرق الأوسط الأخضر»، حيث تدرك المملكة كونها أحد أهم الدول المصدرة للنفط مسؤوليتها تجاه أزمة المناخ (المنصة الوطنية الموحدة، 2022).

وأنشئت المملكة مبادرة البرنامج الوطني للتوعية البيئية والتنمية المستدامة وهي مُبادرة أنشِئت بهدف رفع مستوى الوعي بقضايا البيئة ورفع المسؤولية الفردية والجماعية للمحافظة عليها، كما تعزز دور كل فرد في المجتمع كمشارك في حماية البيئة بترشيد استخدام الموارد الطبيعية والحد من تلوثها. وتعمل المبادرة على مسارين وهما دراسة قياس الأداء: لمعرفة الوعي البيئي الحالي من خلال استطلاعات ميدانية على مستوى الأفراد والمؤسسات والبرامج التوعوية البيئية، لتنفيذ الحملات التي تخدم الهدف الأساسي للمبادرة، وتتبع تطور مستوى الوعي البيئي لكافة فئات المجتمع (المركز الوطني للأرصاد، 2022).

وتأتي هذه الدراسة متضامنة مع هذه الجهود وانطلاقاً منها، وبالأخص فيما يتعلق بالشباب السعودي عموماً والجامعي خصوصاً والذين يعول عليهم كثير من هذه المبادرات والنهوض بدورهم الحالي والمستقبلي في حماية البيئة. لكن اضطلاعهم بهذا الدور يقتضي وعيهم بقضايا البيئة ومشكلاتها لاسيما ما يتصل بوعيهم بالتغيرات المناخية وواقعها وآثارها وسبل الحد منها، وهذا هو الهدف الرئيس الذي تسعى هذه الدراسة لتحقيقه.

مشكلة الدراسة:

استحوذت التغيرات المناخية على اهتمام المجتمع الدولي، وانعكس ذلك في مجهودات ومساعي الدول للاتفاق على تدابير فعالة للحد من انبعاث الغازات المتسببة في ارتفاع درجة حرارة الأرض، وما نجم عن ذلك من آثار من شأنها أن تمس الأمن البيئي للدول، وإضعاف التنمية الاقتصادية والاجتماعية والصحة العامة، لهذا بات التعامل مع المشكلة تحدياً عالمياً (قدودو، 2021: 850).

وتتزايد الحاجة إلى تنمية وعي الشباب عموماً بالتغيرات المناخية وأبعادها المختلفة لكون الشباب الفئة التي يقع عليها مسئولية تحمل الدور الطليعي في التصدي لمشاكل البيئة والعمل على حمايتها، لأنهم يمثلون أهم عنصر في عملية التنمية الاجتماعية والاقتصادية الشاملة التي يحتاجها المجتمع السعودي ويسعى إليها. ويتناغم ذلك مع المشروع الاستراتيجي طويل المدى الذي وضعته الأمم المتحدة بخصوص إشراك وإدماج الشباب في القضايا البيئية والتي تم إعدادها تبعاً للمقرر 22/21 لمجلس الإدارة المؤرخ في 9 فبراير 2001م، حيث تضمنت استراتيجية برنامج الأمم المتحدة للبيئة خطط عمل صممت لزيادة مشاركة الشباب في القضايا البيئية وهدفها هو خلق اتجاه عالمي يتمكنون من خلاله من المشاركة بفعالية في الأنشطة البيئية ويمكن دمجهم في التنمية المستدامة (عبداللطيف، 2021: 56).

وفي 21 سبتمبر 2019 اجتمع القادة الشباب من جميع أنحاء العالم في مقر الأمم المتحدة في نيويورك في قمة العمل المناخي للشباب لعرض الحلول المناخية والتواصل مع القادة العالميين بشأن التغيرات المناخية. وفي عام 2021، عقد مؤتمر الشباب في عامه السادس عشر كأكبر حدث مناخي للشباب حتى الآن؛ حيث جمع الآلاف من صانعي التغيير الشباب من أكثر من 140 دولة

برعاية الأمم المتحدة؛ بهدف مشاركة الشباب حلولهم المقترحة إزاء التغيرات المناخية، وإيصال رسالة واضحة لقادة العالم مضمونها أننا بحاجة للعمل الآن لمعالجة تغير المناخ. أعطت الفعالية صوتاً لمطالب الشباب لاتخاذ إجراءات أسرع للحد من انبعاثات غازات الاحتباس الحراري (الموقع الإلكتروني للأمم المتحدة، 2020).

وفي سياق متصل، فقد أصبحت تنمية الوعي بالتغيرات المناخية لدى الشباب الجامعي على وجه الخصوص مسألة تحتل أهمية كبيرة بالنظر لكون الجامعات أحد المؤسسات التعليمية التي يمكن أن تسهم بشكل فعال في نشر الوعي البيئي وتنفيذ برامج المحافظة على البيئة، كما أنها أداة للتنمية الاقتصادية المستدامة التي يهدف إليها المجتمع؛ حيث تنهض بإعداد القوى البشرية الشبابية اللازمة لإدارة الإنتاج واستغلال الموارد الاقتصادية المتاحة، كما تقوم بتهيئتهم لتحمل مسؤولياتهم، حيث أصبحت التغيرات المناخية والحفاظ على البيئة وحمايتها من مختلف أنواع التلوث واحدة من أهم القضايا والتحديات المحورية للتنمية الشاملة في الوقت الراهن، وبعداً رئيسياً من أبعاد التحديات التي تواجه مختلف المجتمعات الإنسانية، ومن ثم فإنها تستلزم تعبئة كافة أفراد المجتمع وفي مقدمتهم الشباب من أجل تحقيق التنمية المستدامة (عبدالعزيز، 2020: 1-2).

وبالنظر إلى أن المجتمع السعودي ليس بمعزل عن هذه القضايا البيئة والمهددات المناخية فقد تبنت المملكة مبادرات نوعية في هذا المجال وأعلنت عن مجموعة من البرامج الصديقة للبيئة، ودعت الشباب للقيام بدوره في هذا المجال؛ فحسب تقرير الشباب السعودي في أرقام عام 2020 فإن نسبة السكان السعوديين للفئة العمرية (15-34) سنة بلغت (36,70%) من إجمالي عدد السكان. ويشير هذا إلى أن الشباب السعودي ضمن هذه الفئة العمرية يمثلون النسبة الأعلى بين السكان السعوديين من مختلف الفئات العمرية. واتساقاً مع ذلك فقد «أكدت المملكة العربية السعودية في رؤيتها لعام 2030 على استثمار الموارد البشرية والتوقعات الكبيرة من الشباب السعودي في تنمية المملكة ودورهم في تحقيق أهدافها» (مركز التحليل الإحصائي ودعم القرار، 2020).

وفي ضوء ذلك تتحدد مشكلة الدراسة في التعرف على مدى وعي الشباب الجامعي بالتغيرات المناخية ومسبباتها وآثارها وسبل الحد منها بصفتهم صانعي التغير والمؤثرين في صنع القرار ومن يمتلكون مقومات تعديل المفاهيم البيئية وتغير السلوكيات الضارة وتبني أساليب صديقة للبيئة.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية هذه الدراسة في ضوء ما يلي:

الأهمية النظرية:

- تأتي هذه الدراسة كمحاولة لتعزيز حضور الدراسات والأبحاث الاجتماعية في مجال البيئة والإيكولوجيا الاجتماعية بشكل عام وفي قضايا التغير المناخي بشكل خاص في المجال الأكاديمي السعودي.
- تندرج هذه الدراسة في سياق الاهتمام العالمي والوطني والمحلي بالتغيرات المناخية حيث تعد واحدة من أهم المشاكل التي تؤرق المجتمعات كافة في العقود الأخيرة وتتبنى المملكة العربية السعودية عدة مبادرات بيئية ومؤتمرات في قضايا التغير المناخي والشرق أوسط الأخضر والسعودية الخضراء وانبعاث الكربون وذلك على المستوى المحلي والإقليمي والدولي.

الأهمية التطبيقية:

- تبرز أهمية هذه الدراسة من تناولها لشريحة مهمة من شرائح المجتمع وهي شريحة الشباب الجامعي، والتي يعول عليها المجتمع السعودي في تنفيذ خططه التنموية الطموحة باعتبارهم خريجو المستقبل الواعدين الذين ينتظر منهم المساهمة بأدوار متنوعة في مختلف القطاعات، ومن ثم يجدر بهم أن يكونوا على وعي بطبيعة المشاكل والتحديات المحلية والدولية لاسيما فيما يتعلق بمجال البيئة والتغيرات المناخية.
- تنبع أهمية الدراسة الراهنة من المردود المجتمعي لوعي الشباب الجامعي بالقضايا البيئية والمجتمعية وانعكاسه على ملامح الوعي البيئي وإسهامه في الحد من المخاطر البيئية.

أهداف الدراسة:

يتحدد الهدف المحوري لهذه الدراسة في تحديد مدى وعي الشباب الجامعي بالتغيرات المناخية وأسبابها وآثارها ووسائل الحد منها. ويتفرع من هذا الهدف الأساسي مجموعة الأهداف الفرعية التالية:

1-الكشف عن مدى توافر معلومات لدي الشباب الجامعي عن التغيرات المناخية.

2-تحديد مصادر معلومات الشباب الجامعي عن التغيرات المناخية.

3-تحديد واقع إلمام الشباب الجامعي بأهمية التغيرات المناخية.

4-الوقوف على مدى وعي الشباب الجامعي بأسباب التغيرات المناخية.

5-تحديد طبيعة الآثار الناجمة عن التغيرات المناخية كما يراها الشباب الجامعي.

6-تحديد أنسب السبل التي يرى الشباب الجامعي ملائمتها لمعالجة التغيرات المناخية.

7-التعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في طبيعة وعي الشباب الجامعي بأبعاد التغيرات المناخية حسب طبيعة التخصص (علمي/إنساني).

تساؤلات الدراسة:

يتمثل التساؤل الرئيس للدراسة في التالي: ما مدى وعي الشباب الجامعي بالتغيرات المناخية وأسبابها وآثارها ووسائل الحد منها؟ ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس عدة تساؤلات فرعية وهي:

1-ما مدى توافر معلومات لدي الشباب الجامعي عن التغيرات المناخية؟

2-ما مصادر معلومات الشباب الجامعي عن التغيرات المناخية؟

3-ما واقع إلمام الشباب الجامعي بأهمية التغيرات المناخية؟

4-ما مدى وعي الشباب الجامعي بأسباب التغيرات المناخية؟

5-ما طبيعة الآثار الناجمة عن التغيرات المناخية كما يراها الشباب الجامعي؟

6-ما أنسب السبل التي يرى الشباب الجامعي ملائمتها لمعالجة التغيرات المناخية؟

7-إلى أي مدى توجد وجود فروق ذات دلالة إحصائية في طبيعة وعي الشباب الجامعي بأبعاد التغيرات المناخية حسب طبيعة التخصص (علمي/إنساني)؟

مفاهيم الدراسة:

1-الوعي:

يعرف الوعي في المجال البيئي بأنه «إدراك الفرد القائم على إحساسه بالعلاقات والمشكلات البيئية من حيث أسبابها ووسائل علاجها.. وهو كذلك مدي إدراك الفرد لدوره في حماية البيئة من خلال معرفته بسبل مواجهة المشكلات البيئية وأسبابها» (شعيب، 2010: 21). أيضاً يشير المفهوم إلى «المعرفة بقضايا البيئة واكتساب المهارات اللازمة لحل المشاكل البيئية، وتطوير السلوك البيئي للمواطنين وتعديله ليتماشى مع المسؤولية البيئية» (Trivedi & Raji, 1992).

ويذكر عبداللطيف (2021: 12) أن الوعي المتصل بقضايا البيئة يشير إلى «معرفة الإنسان بكيفية التعامل مع الموارد الطبيعية الموجودة في البيئة ومعرفة المشكلات البيئية الموجودة وأسبابها، وكيفية التصدي لها». بينما يبين الشائبي (2013: 13) أنه «معرفة الفرد للعلاقة المتبادلة بينه وبين بيئته وما يترتب عليها من قضايا بيئية قد تؤثر سلباً أو إيجاباً على البيئة مع الشعور بالحاجة إلى المشاركة للحد من تلوث البيئة وحمايتها..».

التعريف الإجرائي: يقصد بمفهوم الوعي في هذه الدراسة «إلمام الشباب الجامعي بالتغيرات المناخية بما تتضمنه من أبعاد لاسيما ما يتعلق بأهمية المشكلة، وأسبابها، وطبيعة الآثار الناجمة عنها، وأنسب السبل الكفيلة بمعالجتها».

2-الشباب الجامعي:

يعرفه ليله (1995: 45) الشباب عموماً بأنها: «الفترة الزمنية التي تبدأ من سن السادسة عشرة حتى الخامسة والعشرين على اعتبار أن هذه الفترة هي التي تكتمل فيها النمو الجسمي والعقلي على نحو يجعل الفرد قادراً على أداء وظائفه المختلفة».

بينما يعرف عبد التواب (2000: 15) الشباب الجامعي تحديداً بأنه «كل طالب وطالبة بمرحلة التعليم الجامعي يقع في الفئة العمرية من (18-21) سنة ويتميز بالحيوية والنشاط والقابلية للتغيير والاستعداد لتنمية ذاته».

في حين تبين شعيب (2010: 22) أن الشباب الجامعي هم «الأفراد الذين تتراوح أعمارهم من (16-25) عاماً ويمرون بمرحلة تكوين الاتجاهات والمفاهيم التي ستلازمهم بعد ذلك في كافة مجالات الحياة مما يجعلهم قادرين على مواجهة المتغيرات المحيطة به».

وينطبق على الشباب الجامعي ما ينطبق على الشريحة الشبابية عموماً من خصائص، حيث اتسع هذا المفهوم في النظر إلى الشباب الجامعي على أنه فترة من حياة الإنسان يتميز فيها بمجموعة من الخصائص تجعلها أهم فترات الحياة وأخصبها وأكثرها صلاحية للتجاوب مع المتغيرات السريعة المتلاحقة التي يمر بها المجتمع الإنساني المعاصر (الشائبي، 2013: 15).

التعريف الإجرائي: يشير مفهوم الشباب الجامعي في هذه الدراسة إلى «الطلاب والطالبات في مرحلة التعليم الجامعي

والملتحقين للدراسة بجامعة الملك سعود وما زالوا لم يتخرجوا بعد، وذلك في أي من التخصصات الإنسانية أو العلمية».

3–التغيرات المناخية:

عرفت اتفاقية الأمم المتحدة لتغير المناخ (1992: 3) في المادة الأولى تغير المناخ بأنه مصطلح يعني «تغيراً في المناخ يعزي بصورة مباشرة أو غير مباشرة إلى النشاط البشري الذي يفضي إلى تغير في تكوين الغلاف الجوي العالمي والذي يلاحظ بالإضافة إلى التقلب الطبيعي للمناخ على مدى فترات زمنية متماثلة».

وأوضحت وافية (2022: 30-35) أن المناخ يعرف على أنه «الحالة المتوسطية للطقس واختلافه على مدى فترات زمنية محددة كمنطقة جغرافية معينة. كما يعرف على أنه حالة جوية ذات سمات عامة تميز مساحة جغرافية على مدى عشرات السنين». أما التغيرات المناخية فتعرف بأنها «تقلبات مناخية متسارعة الوتيرة شهدها كوكب الأرض خلال العقود الأخيرة والناتجة عن اختلالات في نظام مناخ الأرض بسبب زيادة كميات الغازات الدفيئة في الغلاف الجوي، والتي تحبس مزيداً من الحرارة وتحول دون تسربها إلى الفضاء الخارجي بما يتسبب في ارتفاعها وتغيير في نمط التساقط وطبيعة الفصول فتسند هذه التغيرات إلى النشاطات البشرية غير المتوازنة من الثورة الصناعية».

ويشير (Oruonye, 2011: 515) إلى أن الوعي بالتغيرات المناخية يتعلق «بما يمتلكه الفرد من مفاهيم وتفسيرات ومعتقدات حول التغيرات المناخية، ونوعية الاستجابة وردود الأفعال تجاه المشكلات المتعلقة بها».

وقد أصبحت البيئة ومشكلاتها اليوم من أبرز المواضيع التي نالت اهتمام مختلف المؤسسات والهيئات الرسمية والدولية، والعلوم الإنسانية والاجتماعية، لما لها من أثر واضح ومباشر على حياة الإنسان بعد أن بات يعاني جراء المشكلات البيئية الناجمة عن الاختلال في توازن النظم البيئية، مما استدعى تجنيد كافة الجهود الدولية والمحلية على مختلف المستويات من أجل البحث في أسباب المشكلات البيئية والحد منها وتفاديها، وهو ما يستلزم بالضرورة الوقوف أولاً على مفهوم البيئة و مكوناتها، و معرفة النظام البيئي وكيفية حدوث الاختلال في توازنه (زينة، 2014: 245).

التعريف الإجرائي: يقصد بمفهوم التغيرات المناخية في هذه الدراسة «اختلاف خصائص المناخ عن الوضع الطبيعي نتيجة ممارسات وسلوكيات إنسانية ضارة بالبيئة، على النحو الذي يستتبعه آثار سلبية يمكن أن تعاني منها مختلف دول العالم المتقدمة منها والنامية على حد السواء».

الإطار النظري للدراسة:

أولاً: النظريات المفسرة للدراسة

هناك إجماع على أهمية النظريات السوسيولوجية بشكل عام وعلى دورها في توجيه بحوث علم الاجتماع بشكل خاص. وانطلاقاً من الوعي بهذه القضية فقد أفادت هذه الدراسة من نظريتي النسق الأيكولوجي والمخاطر البيئية العالمية، وذلك على النحو التالي:

1–نظرية النسق الأيكولوجي:

استحوذت دراسة العلاقة القائمة بين البيئة والمجتمع على اهتمام عدد كبير من علماء الاجتماع، وكل منهم فسر هذه العلاقة من منظوره وتصوره الخاص. وأخذ علم الاجتماع البيئي يتبلور كعلم في هذا السياق بداية من النصف الثاني من القرن الماضي بناء على ما توصل إليه هؤلاء المنظرين الاجتماعيين (عبدالله، 2021: 44).

وقد ظهر مفهوم النسق الأيكولوجي كمنظور يقوم على أساس مشترك بين علم الأيكولوجيا ونظرية الأنساق، ويعرف بأنه إطار رئيسي يستخدم في فهم الفرد والأسرة والمجتمع والوقائع من أشكال السلوك بالمنظمات والمجتمع، ويؤكد على التفاعل والاعتماد المتبادل بين الأفراد وبيئاتهم، والفكرة المحورية التي ينطلق منها هي فكرة التغيير. ويؤكد هذا المنظور على فهم الشخص في البيئة بالتركيز على الأفعال والتفاعلات والعلاقات المتبادلة التي تحدث بين الأجزاء المتعددة عند الحد الذي يلتقي فيه الشخص والبيئة؛ حيث أن أي تغيير في أحدهما يؤدي إلى تغيير سلبي أو إيجابي على الآخر (علي، 2010: 278-280).

وفي هذا الإطار يعرف النسق بوجه عام بأنه مجموعة من الأجزاء ترتبط ببعضها البعض وتعمل بنظام معين لأداء هدف عام مع المحافظة على التوازن الداخلي بين عناصر النسق بالبيئة المحيطة. ويرى علماء الاجتماع أن المجتمعات عبارة عن كليات أو أنساق بينها ارتباط متبادل ويكتسب كل جزء معناه في ضوء علاقته بالكل، كما يقوم كل جزء بأداء وظيفة معينة داخل النسق. وأن كل العناصر التي يتركب منها النسق هي مقومات ضرورية ترتبط بحاجات النسق العام، وأن استمرار النسق في البقاء يرتبط باستمرار التوازن (السيد وجلبي، 2001: 139).

والإنسان من المنظور الأيكولوجي هو عضو في العديد من الأنساق ويمارس العديد من الأدوار ويتعرض للعديد من الضغوط، وذلك في أثناء سعيه لإشباع حاجاته، مما يجعله في حالة من السعي لاستعادة التوازن وإشباع الحاجات وحل المشكلات لتخفيف الضغوط الاجتماعية والبيئية (جبل، 2018: 40-41).

وعلى نحو محدد، فإن نظرية النسق الأيكولوجي تقر بوجود الترابط البنيوي، والذي هو عبارة عن قنوات تربط النسق بالبيئة ويتم من خلالها اختزال التعقيد، أي اختزال كم كبير من الوقائع الموجودة في البيئة وبالتالي تأثيراتها الممكنة على النسق (لومان، 2010: 7). ومن المنظور النسقي الأيكولوجي نستطيع التركيز على بناء وخصائص كل نسق بداية من الشاب الجامعي كنسق فردي حتى النسق المجتمعي، وذلك لتحديد وترتيب العوامل المرتبطة بكل نسق داخل البيئة طبقاً لدرجة تعقيدها وعلاقتها بالتغيرات المناخية (الشائبي، 2013: 36).

وأفادت الدراسة من نظرية النسق الأيكولوجي في تفسير موضوعها كونه يؤكد على التفاعلات المستمرة بين العوامل الأيكولوجية أو البيئة بوجه عام والعوامل الإنسانية والبشرية بمعنى أن حدوث التغيرات المناخية يؤثر على الإنسان والمجتمعات لأن التفاعلات مستمرة بين جميع أجزاء النسق سواء الحية أو غير الحية. وفي هذا السياق فإنه يتعين على أفراد المجتمع الوعي بمسؤولياتهم ضمن هذه الأنساق بما فيها النسق الاجتماعي والبيئي للاضطلاع بأدوارهم المتوقعة تجاه المشكلات المستجدة كما في التغيرات المناخية، والتي يستلزم العمل على حلها لضمان استقرار النسق الأيكولوجي. وتركز الدراسة الحالية على شريحة الشباب الجامعي بوصفهم شريحة مهمة في المجتمع ومن ثم يتعين عليهم النهوض بمسؤولياتهم تجاه البيئة؛ ما يفرض وعيهم أولاً بمشكلاتها والتي يأتي في مقدمتها التغيرات المناخية.

2–نظرية المخاطر البيئية العالمية:

يرجع الفضل لإسهامات عالم الاجتماع الألماني أولريش بيك Ulrich Beck في صياغة مفهوم مجتمع المخاطرة ووضعه على خريطة النظرية الاجتماعية؛ حيث نظر إلى مجتمع الحداثة بأنه مجتمع يجلب المخاطر والكوارث التي من بينها الأزمات البيئية ومشكلات التغيرات المناخية وهو ما أطلق عليه الحداثة الانعكاسية. وأكد «بيك» على أن المخاطر البيئية قد تعولمت بعد أن كانت محلية في العصور السابقة وهو ما أسماه بمجتمع المخاطر، حيث يكمن المبدأ الأساسي لهذا المجتمع في المخاطر الحضارية والتي لا يمكن تحديدها مكانياً أو زمانياً، كما يبرز في هذا المجال علماء اجتماع آخرين مثل «أنتوني جيدنر»، و«نيكلاس لومان»، و«دافيد لوبروتون» (عبدالله، 2021: 65).

وتأسيساً على ذلك يرى «بيك» أن المشاكل البيئية في وقتنا الحالي هي مشاكل عالمية، وكل الناس بغض النظر عن انتماءاتهم الاجتماعية ووضعهم المهني والطبقي أكثر تأثراً بتدهور البيئة الناتج عن الأنشطة البشرية، وهكذا فإن ما طرحه «بيك» عن مجتمع المخاطر يروج لفكرة المواطنة العالمية الجديدة التي تتطلب حساً مشتركاً من أفراد المجتمع لحل مشاكل المخاطر الأيكولوجية العالمية (بيك، 2013: 182-185).

وتركز هذه النظرية على أن مصدر الخطورة العالمية هو الإنسان والتكنولوجيا المستخدمة بوجه عام مع الإقرار بأن التكنولوجيا الصناعية التي يدبرها ويتحكم بها الإنسان بوجه خاص لها النصيب الأكبر في حدوث المشكلات البيئية الكبرى.

وفي ضوء ذلك تفيد الدراسة الراهنة من نظرية المخاطر البيئية العالمية من منطلق ما أصبح ملحوظاً من تنامي المخاطر البيئية حولنا في كل مكان ومنها التغيرات المناخية، وقد أصبحت المخاطر تتميز بالعالمية ومن جميع المجتمعات المتقدمة والنامية والحضرية والريفية. والمجتمع السعودي ليس بمعزل عن العالم، ويعاني من المخاطر البيئية المتنامية التي تؤثر على حياة الإنسان، وتحيط به من كل اتجاه سواء على صعيد التغيرات المناخية والمشكلات البيئية والتقنية المستخدمة. ويتعين على شبابه الجامعي المفترض أنه على درجة من الوعي والثقافة أن ينهض بدور مسؤول تجاه المخاطر البيئية عموماً وتلك المرتبطة بالتغيرات المناخية على وجه الخصوص.

ثانياً: الدراسات السابقة:

أشارت نتائج دراسة بورد وآخرون (Bord, O'Connor, & Fisher, 2020) إلى أن اكتساب الأفراد للمعلومات المتعلقة بالتغيرات المناخية وأبعادها المتعددة تجعلهم يحسنوا من سلوكياتهم تجاه البيئة. كما توصلت إلى أنه يمكن للأفراد الحصول على المعلومات حول التغيرات المناخية من مصادر عدة، من بينها النظام التعليمي، ووسائل الإعلام والمؤتمرات، وغيرها من المصادر.

أما دراسة بابدمترون (Papadimitriou, 2004) فهدفت للتعرف على وعي الطلاب المعلمين بالتغيرات المناخية والاحتباس الحراري ومشكلة طبقة الأوزون. وتم استخدام استبانة تألفت من خمسة أسئلة مفتوحة النهاية ترتبط بتحديد مسببات وآثار التغيرات المناخية والاحتباس الحراري ومشكلة الأوزون، واقتراح حلول للحد من هذه الآثار. وقد تكونت عينة الدراسة من (172) طالباً معلماً باليونان. وأظهرت النتائج تدني مستوى وعي طلاب عينة الدراسة للتغيرات المناخية والاحتباس الحراري ومشكلة الأوزون. كما بينت النتائج أيضاً عدم إدراك الطلاب للمخاطر الناتجة عن هذه القضايا المناخية. كما أشارت إلى وجود خطأ مفاهيمي لديهم حول الارتباط الوثيق بين قضية الأوزون والمطر الحمضي والتلوث عموما وبين التغيرات المناخية.

في حين سعت دراسة شعيب (2010) إلى دراسة الوعي البيئي للشباب الجامعي، واشتملت عينة الدراسة على (231) طالب وطالبة بالمرحلة الجامعية، تم اختيارها بطريقة عمدية وينتمون لأسر ذات مستويات اقتصادية اجتماعية مختلفة. ومن أبرز ما توصلت إليه الدراسة من نتائج عدم وجود علاقة ارتباطية بين الوعي البيئي للشباب الجامعي عينة البحث وأبعاده وكلاً

من (عمر الشباب الجامعي، وحجم الأسرة، ودخل الأسرة، ومستويات تعليم الأب أو الأم)، كما لم يثبت وجود فروق بين الشباب الجامعي (ريف، حضر) في الوعي البيئي بأبعاده، بينما اتضح وجود فروق دالة بين الشباب الجامعي.

أما دراسة الشعيلي والربعاني (2010) فعمدت إلى الوقوف على مستوى الوعي بالتغيرات المناخية لدى الطلبة – المعلمين في تخصصي العلوم والدراسات الاجتماعية بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس. وتكونت عينة الدراسة من (127) طالب وطالبة اختيروا بطريقة عشوائية. وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى الوعي بالتغيرات المناخية لدى الطلبة — المعلمين كان مرتفعاً، كما توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً تعزي لمتغير الجنس لصالح الإناث. وأوصت الدراسة بتعزيز الوعي بالتغيرات المناخية من خلال تنمية معلومات الطلبة– المعلمين بتأثير التغيرات المناخية على الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والسياسية.

بينما هدفت دراسة ميني وآخرون (Mani, Banerjee, Pant, Godura & Porwal,2011) إلى تعليم الطلبة كيفية التكيف مع تأثيرات تغير المناخ. وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (40) طالب في مدينة نيودلهي بالهند. وتم استخدام طرق مختلفة للتعليم مثل شرائح العرض ومقاطع الفيديو، وتم تطبيق اختبار قبلي وبعدي على أفراد العينة. وأشارت النتائج إلى أن التعليم الذي قدم للطلبة كان له تأثير في إدراكهم لمسببات تغير المناخ وتأثيره على الصحة، والمقاييس التكيفية التي ينبغي تبنيها للحد من هذه الآثار.

وأجرت الجمعية العلمية الملكية بالتعاون مع وزارة البيئة بالمملكة الأردنية الهاشمية وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي (2013) دراسة استطلاعية ميدانية للوقوف على مستوى المعرفة والوعي بظاهرة تغير المناخ. وشملت الدراسة أربع محافظات في الأردن، كما تكونت عينتها من خمس فئات هي: طلاب الجامعات والباحثين والأكاديميين، وموظفي القطاع العام والخاص، والصحفيين والإعلاميين، وأفراد المنظمات غير الحكومية، حيث بلغ حجم العينة الكلي (362). وتوصلت الدراسة إلى أن تقييم عينة الدراسة فيما يخص فهمها لظاهرة تغير المناخ جاء بدرجة (جيد جداً)، بينما اعتبر ما نسبته (52.8%) من المبحوثين أن هذه الظاهرة خطيرة وتستحق التصدي لها، وبين ما نسبته (77.9%) منهم أن المناخ قد تغير فعلاً في السنوات الماضية، كما أوضح نحو (72.9%) أن سبب هذا التغير يعود لعوامل إنسانية مثل الصناعة والطاقة والنقل.

وتناولت دراسة المناسيه وشحادة (2013) تصور طلبة السنة الأولى في الجامعة الأردنية للتغير المناخي، وتكونت عينة الدراسة من (180) طالب، واستخدمت الدراسة أداة الاستبيان. وخلصت الدراسة إلى أن نسبة من يرون أن التغير المناخي أمر واقع شكلوا نحو (96%) من إجمالي العينة، كما يميل الطلاب إلى النظر إلى النتائج السلبية للتغير المناخي حيث وصلت نسبة الذين يرون أن للتغير المناخي آثاراً سلبية حوالي (95%) من المبحوثين .

في حين سعت دراسة هاركر وآخرون (Harker-Schuch & Bugge-Henriksen, 2013) إلى استقصاء أثر المعرفة على آراء طلبة المرحلة الثانوية نحو تغير المناه، وأثر محاضرة علمية عن تغير المناخ على معرفة الطلبة وآرائهم نحو تغير المناخ بالنمسا والدنمارك. وقد اشتملت عينة الدراسة على (188) طالباً في المدارس الثانوية الوطنية والدولية قبل وبعد المحاضرة. وأظهرت النتائج أن المعرفة بتغير المناخ لها تأثير كبير على آراء الطلبة نحو طبيعة المشكلة، وأن الطلبة الحاصلين على أكبر عدد من الإجابات الصحيحة عن الأسئلة حول مشكلة تغير المناخ كانوا يعتقدون بأن البشر هم من تسببوا بها، وأن جميع الأفراد والحكومات مسؤولين عن معالجة مشكلة تغير المناخ. وأوضحت النتائج أيضاً أن المحاضرة التي قدمت للطلبة عن تغير المناخ أثرت على مستوى وعيهم وإدراكهم للمشكلة، ولكن لم يكن لها تأثير واضح على آرائهم نحوها. وبعد عرض المحاضرة للطلبة تطورت معلوماتهم حول تغير المناخ بنسبة بلغت (11%)، لكن مع هذا فإن الإجابات الصحيحة لازالت نسبتها أقل من (60%) من مجموع الإجابات الكلي مما يشير إلى الحاجة إلى تطوير تعليم تغير المناخ.

وركزت دراسة البلوشية (2013) على التعرف على أثر استخدام الفيسبوك في تنمية الوعي بالتغيرات المناخية لدى الطلبة. وقد تكونت عينة الدراسة من (118) طالباً وطالبة بمحافظة مسقط من خلال تقسيمهم لمجموعتين: مجموعة تجريبية استخدمت إدارة وتفعيل المناقشات باستخدام الفيسبوك ومجموعة ضابطة لم تستخدم هذه الطريقة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في معارف الطلبة ووعيهم بالتغيرات المناخية. بينما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معارف واتجاهات وسلوكيات الطلبة المتعلقة بالتغيرات المناخية تعزي لمتغير النوع. وفي ضوء ما توصلت إليه أوصت الدراسة باستخدام شبكات التواصل الاجتماعية الأخرى مثل المدونات أو تويتر.

وتناولت دراسة الشائبي (2013) كيفية تنمية الوعي البيئي لدى الشباب الجامعي للتعامل مع المشكلات البيئية من منظور الخدمة الاجتماعية. وطبقت الدراسة على عينة عشوائية طبقية للطلاب بلغ قدرها (118) طالباً جامعياً، بينما بلغت عينة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة نحو (76) عضو. وأوضحت النتائج أن عقد اللقاءات الخاصة بتعميق مفهوم المشاركة البيئية لدى الشباب الجامعي للتعامل مع المشكلات البيئية وفق رأي الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، بينما كانت الآلية المقترحة المتمثلة

في تعزيز دور الأخصائي الاجتماعي تجاه البيئة هي الأقل أهمية من بين الآليات المقترحة.

أما الدراسة التي أنجزها كيرك وآخرون (Kirk, Gold, Led-ley, Sullivan, Manduca, Mogk, & Weise, 2014) فقد هدفت إلى التعرف على إدراك طلبة الجامعة لتغير المناخ من خلال آراء عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بلغ مجموعها (200) عضو من الذين يقومون بتعليم قضايا تغير المناخ باستخدام أداة الاستبيان. وأوضحت النتائج أن التركيز على مشكلة تغير المناخ تعتبر من أولويات أساتذة الجامعة حيث إنهم يعتقدون أن الطلبة لابد وأن تتوافر لديهم خلفية ثقافية واسعة عن المشكلة لتأثيرها الكبير على حياتهم والمجتمع المحيط بهم، وكذلك على مهنتهم المستقبلية، وأن المفاهيم المتعلقة بتغير المناخ تدخل في نطاق واسع من مواد طلبة الجامعة.

وهدفت دراسة واشولز وآخرون(Wachholz, Artz, & Chene, 2014) إلى التعرف على مواقف طلاب الجامعة نحو مشكلة تغير المناخ، وطبقت الدراسة على عينة شملت (375) طالباً جامعياً من تخصصات العلوم الإنسانية والعلمية. وتم جمع البيانات عن طريق الاستبانة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن غالبية المبحوثين يعتقدون أن تغير المناخ هي مشكلة حقيقية، وأن للبشر دور كبير في التأثير عليها، وأن المشكلة تستدعي الاهتمام. لكن أوضحت النتائج كذلك أن لدى طلاب الجامعة معلومات خاطئة بخصوص مسببات ونتائج تغير المناخ.

أما دراسة صبابحة (2014) فتناولت مدى وعي الطلبة في جامعة حائل بالتغيرات المناخية والعوامل المؤثرة في ذلك، وقد حاولت الدراسة الإجابة عن مجموعة أسئلة من أهمها: ما مدى وعي الطالبات بآثار التغيرات المناخية على البيئة؟ وهل التشريعات والقوانين الخاصة بالبيئة والمناخ في المملكة العربية السعودية كافية؟ وهل يوجد جمعيات ومؤسسات معنية بالمناخ في المملكة؟ وقد تم الاعتماد على الأرقام المنشورة في الكتب والإحصائيات من قبل المنظمات العالمية، أما فيما يخص الإحصائيات المتصلة بالمملكة العربية السعودية فقد تم الرجوع لتعداد السكان والمساكن الذي نفذته مصلحة الإحصاءات العامة عام 2010. وقد توصلت الباحثة إلى انخفاض الوعي البيئي لدى فئة الشباب في المملكة، وقلة العمل التطوعي الممثل في شكل جمعيات ومؤسسات لنشر الوعي البيئي، كما يقل الدعم المالي للبحوث المتخصصة في حماية المناخ والبيئة.

وعمدت دراسة العزب (2017) إلى قياس إدراك العاملين بالمنظمات التنموية لظاهرة التغيرات المناخية ببعض القرى المصرية، من خلال تحديد مصادر معلومات العاملين وأسباب ظاهرة التغيرات المناخية، من وجهة نظر العاملين بالمنظمات التنموية، والتعرف على آراء العاملين بالمنظمات التنموية عن كيفية التأقلم مع ظاهرة التغيرات المناخية، وخلصت النتائج إلى جهوزية غالبية العاملين بالمنظمات التنموية بمهام النشر والتوعية بالأليات التأقلمية مع ظاهرة التغيرات المناخية، وأيضاً تنوع مصادر المعلومات وفي الصدارة منها وسائل الإعلام حيث شكلت نحو 76% من إجمالي العينة.

بينما توصلت نتائج دراسة فيقنسوران وآخرون (Vi-gneswaran, Leelamani, Divya & Divya, 2017) إلى أهمية نشر الوعي بين الطلبة بمشكلة تغير المناخ عن طريق الوسائط المتعددة، وأنه لابد من التركيز على هذه المشكلة ونشر الوعي بها بكافة السبل ومنها إدخال موضوعات تغير المناخ في المواد الدراسية للطلبة باستخدام الأجهزة الرقمية.

أما دراسة حدادي (2020) فقد سعت إلى التعرف على دور مواقع التواصل الاجتماعي في تكوين قيم المواطنة البيئية لدى الشباب الجامعي، من خلال استخدام منهج المسح الوصفي على عينة من الشباب الجامعي المستخدم لموقع التواصل الاجتماعي «فايسبوك» بلغ قوامها (50) مفردة. وتوصلت الدراسة إلى أنه وعلى الرغم من الاستخدام الكبير لعينة الدراسة لموقع الفايسبوك، وتفضيلها له في إيصال أفكارها وآرائها حول الموضوعات البيئية لاعتبارات عديدة ترتبط بالدرجة الأولى بخاصية استخدام الوسائط المتعددة (نص، صوت، صورة، فيديو)، إلا أنها لا تنتمي في أغلبها إلى مجموعات بيئية عبر الفايسبوك، كما أن القضايا البيئية التي أكدت عليها من خلال الفايسبوك تميزت بعدم التنوع وإهمال العديد من القضايا الأخرى المرتبطة بالبيئة، والتي لها أهمية بالغة على الساحة الوطنية والعالمية، مما يؤثر سلباً على عملية تكوين قيم المواطنة البيئية لديها، والتي تقوم على توظيف كل الوسائل والأدوات المتاحة للمشاركة الفعالة في التوعية البيئية لمختلف أفراد المجتمع .

وتناولت دراسة عبدالعزيز (2020) دور الكليات الجامعية في تنمية الوعي البيئي لدى طلبتها في مواجهة آثار التغيرات المناخية بالتطبيق على كلية الزراعة كنموذج. وقد أجريت الدراسة على (368) طالباً وطالبة كعينة عشوائية من عدد من الجامعات الأردنية. وبينت النتائج أن دور الكليات موضع البحث في تنمية الوعي البيئي لدى طلبتها في مواجهة آثار التغيرات المناخية من وجهة نظر الطلبة الجامعيين جاء ضمن المستوى المتوسط، وأوصت الدراسة بتزويد الخطط الدراسية بمساقات تتعلق بالتغيرات المناخية، وتفعيل المبادرات والمحاضرات التوعوية التي تخص قضايا التغير المناخي والوعي البيئي لدى الطلبة في الجامعات بشكل خاص، وتطوير تبادل الخبرات والمعرفة في المجال البيئي والتغير المناخي في الجامعات من خلال استقطاب الكفاءات العلمية المتخصصة.

وهدفت دراسة يحي (2021) للكشف عن أثر التغيرات المناخية على التنمية المستدامة بواحة سيوة، والآثار السلبية من تلك التغيرات، من خلال عينة عشوائية بلغ عددها (340) مبحوثاً، وخلصت النتائج إلى الارتفاع النسبي لدرجة معرفة المبحوثين بالتغيرات المناخية والأسباب المؤدية لها.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يلاحظ من استعراض الدراسات السابقة أن الدراسات التي تناولت التغيرات المناخية والتي تم إنجازها في نطاق تخصص علم الاجتماع لا تزال محدودة للغاية في المجتمع السعودي، ومن ثم تبرز الحاجة إلى الدراسة الحالية والتي تركز على تناول وعي الشباب الجامعي السعودي بالتغيرات المناخية وأبعادها المختلفة خاصة من ناحية الكشف عن مدى وعيهم بأسبابها وآثارها والحلول التي من شأنها معالجتها على نحو ملائم.

وقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في صياغة إطارها النظري حول التغيرات المناخية، وكذلك تحديد إجراءاتها المنهجية، وإعداد أداة جمع البيانات، جنباً إلى جنب مع الإفادة منها في تحليل ومناقشة النتائج التي خلصت إليها الدراسة.

ثالثاً: جهود المملكة العربية السعودية في حماية البيئة والتغيرات المناخية:

أوضح النظام الأساسي للحكم في المادة (32) سياسة الدولة تجاه البيئة، حيث نصت على «أن تعمل الدولة على المحافظة على البيئة وحمايتها وتطويرها ومنع التلوث عنها». كما تضمن قرار مجلس الوزراء رقم (142) بتاريخ 1413/11/19هـ استراتيجية الدولة تجاه البيئة، حيث تضمن الأساس الاستراتيجي العاشر بخطة التنمية السادسة (1415-1420هـ) أهمية المحافظة على البيئة وحمايتها وتطويرها ومنع التلوث عنها (الشريف، 2015: 225-226).

ويعد النظام العام للبيئة الصادر بالمرسوم الملكي رقم م/34 بتاريخ 1422/7/28هـ أول نظام متكامل يعني بالأمور البيئية في المملكة العربية السعودية، ويهدف هذا النظام إلى: المحافظة على البيئة وحمايتها وتطويرها، ومنع التلوث عنها، وحماية الصحة العامة من أخطار الأنشطة والأفعال المضرة بالبيئة، والمحافظة على الموارد الطبيعية وتنميتها وترشيد استخدامها، وجعل التخطيط البيئي جزءاً لا يتجزأ من التخطيط الشامل للتنمية في جميع المجالات، الصناعية والزراعية والعمرانية وغيرها، بجانب رفع مستوى الوعي بقضايا البيئة، وترسيخ الشعور بالمسئولية الفردية والجماعية للمحافظة عليها وتحسينها، وتشجيع الجهود الوطنية التطوعية في هذا المجال (النظام العام للبيئة، 1442هـ).

وفي الوقت الراهن تستند المملكة العربية السعودية في جهودها لحماية البيئة على تحقيق التوازن بين النمو الاقتصادي والاجتماعي، دافعها المعايير والتزاماتها الدينية والوطنية والإنسانية والمسؤولية أمام أجيال المستقبل، ولذلك وازنت بين صون البيئة والتنمية المستدامة ضمن مستهدفات رؤيتها المستقبلية 2030 (واس، 2021).

وحددت المملكة العربية السعودية أهدافها في حماية المناخ في: الحد من مسببات التغير المناخي، ملتزمةً بالمعايير والاتفاقيات الدولية في إطار البرامج الدولية التابعة للمنظمات المتخصصة، والاستفادة من مصادر الطاقة المتجددة «طاقة الرياح والطاقة الشمسية»، لتمثلان ما نسبته 50% من الطاقة المستخدمة لإنتاج الكهرباء بحلول عام 2030، و تشجيع الاقتصاد الدائري للكربون، والذي يمكن من خلاله إدارة الانبعاثات بنحو شامل ومتكامل بهدف تخفيف حدة آثار التحديات المناخية، وجعل أنظمة الطاقة أنظف وأكثر استدامة، وتعزيز أمن واستقرار أسواق الطاقة، وخفض تدهور الأراضي بصورة طوعية بنسبة 50% بحلول عام 2040، فضلاً عن تنمية المحميات الطبيعية، وذلك برفع نسبة المناطق المحمية إلى أكثر من 30% من مساحة أراضيها التي تقدر بـ (600) ألف كيلومتر مربع، لتتجاوز المستهدف العالمي الحالي بحماية 17% من أراضي كل دولة، ورفع كفاءة إدارة المخلفات، والتأسيس لمشروع متكامل لإعادة تدوير النفايات، و مقاومة ظاهرة التصحر، والمساهمة بإطلاق مبادرات للتشجير، والعمل على الاستثمار الأمثل للثروة المائية عبر الترشيد واستخدام المياه المعالجة والمتجددة، والحد من التلوث بمختلف أنواعه (المنصة الوطنية الموحدة، 2022).

وتضمنت أبرز التدابير الوقائية التي اتخذتها المملكة العربية السعودية لحماية المناخ في: إطلاق البرنامج الوطني لكفاءة الطاقة في عام 2012 في إطار جهود تقليل الانبعاثات ضمن مبدأ الاقتصاد الدائري للكربون، وإصدار إعلان خاص حول البيئة -خلال رئاسة المملكة لمجموعة العشرين- لضمان مستقبل مستدام يحد من التدهور البيئي والحفاظ على التنوع الحيوي والاستخدام المستدام للموارد الطبيعية وإصلاحها، والمحافظة على المحيطات، وتشجيع توفر الهواء والماء النظيفين، والتعامل مع الكوارث الطبيعية والظواهر المناخية الشديدة، ومعالجة التغير المناخي، وإنشاء مجلس للمحميات الملكية تشمل 6 مواقع بالمملكة، بهدف الحفاظ على الغطاء النباتي وزيادته، وتنظيم الحركة في داخل المحميات بما لا يضر بالقرى والهجر وأملاك المواطنين داخل نطاقه، ولتنمية المحميات الطبيعية عبر اتساع نطاق رقعتها الجغرافية من 4% إلى أكثر من 14% في المحافظة على البيئة الطبيعية والنباتية والحياة الفطرية وتكاثرها وإنمائها والحد من الصيد والرعي الجائر ومنع الاحتطاب، فضلاً عن إطلاق مبادرة السعودية الخضراء، ومبادرة الشرق الأوسط الأخضر اللتين ترسمان توجه المملكة والمنطقة في حماية الأرض والطبيعة، وستتضمن عددًا من المبادرات الطموحة

التي ستؤدي إلى زيادة في المساحة المغطاة بالأشجار الحالية إلى 12 ضعفاً. وأخيراً وضع استراتيجية وطنية للبيئة، ضمنها 64 مبادرة بهدف إعادة هيكلة قطاع البيئة ليتواكب مع اتساع المملكة وتنوع بيئتها ومواكبة النمو الكبير في القطاعات المؤثرة في البيئة (المنصة الوطنية الموحدة، 2022).

وعلى قدر اهتمام المملكة بحماية البيئة على الصعيد المحلي، تجاوزت ذلك لتؤكد اهتمامها بقضايا البيئة والتغير المناخي على صعيد المجتمع الدولي تجاه كافة المخاطر البيئية والمناخية عالميًا، واستشعار ضرورة الوصول إلى حلول ناجعة وفق منظور أممي على أساس أنها قضية دولية. ومن ثم جاء تأكيد المملكة من خلال رئاستها لمجموعة العشرين 2020، أن المملكة برئاستها للمجموعة شجعت إطار الاقتصاد الدائري للكربون الذي يمكن من خلاله إدارة الانبعاثات بنحو شامل ومتكامل بهدف تخفيف حدة آثار التحديات المناخية، وجعل أنظمة الطاقة أنظف وأكثر استدامة، وتعزيز أمن واستقرار أسواق الطاقة (واس، 2021).

واتصالاً بجهود المملكة العربية السعودية في حماية البيئة والتغيرات المناخية، فقد صدقت حكومة المملكة العربية السعودية على عدد من الاتفاقيات الدولية ذات الصلة بحماية البيئة، ومن أبرزها: الاتفاقية الدولية للاستعداد والتصدي والتعاون في ميدان التلوث الزيتي، واتفاقية التنوع البيولوجي، وبروتوكول قرطاجنة للسلامة الإحيائية التابع للاتفاقية، بالإضافة إلى اتفاقية بازل بشأن التحكم في نقل النفايات الخطرة والتخلص منها (الشريف، 2015: 236-237).

الإجراءات المنهجية للدراسة:

نوع الدراسة:

تندرج هذه الدراسة ضمن الدراسات الوصفية التي تركز على فهم وتفسير الوضع القائم فيما يتعلق بالتعرف على وعي الشباب الجامعي السعودي بالتغيرات المناخية، ومن ثم تعمل على وصفها كما هي موجودة في الواقع من خلال تحديد أبعادها وتوصيف العلاقات بينها بهدف الانتهاء إلى وصف علمي دقيق متكامل للظاهرة، أو المشكلة بالاعتماد على الحقائق المرتبطة بها (عبيدات وعدس وعبدالحق، 2011: 176).

منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة في منهجيتها ومن أجل تحقيق أهدافها المتعلقة بالكشف عن طبيعة وعي الشباب الجامعي السعودي بالتغيرات المناخية، على منهج المسح الاجتماعي بالعينة بوصفه أحد مناهج البحث الرئيسة التي تستخدم في البحوث الوصفية بقصد الإلمام بالظواهر الاجتماعية من خلال جمع بيانات مقننة عنها (الخطيب، 2016).

مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع هذه الدراسة المستهدف بالبحث في جميع الطلاب والطالبات في الكليات الإنسانية والعلمية المنتظمين خلال الفصل الثاني من عام 1443هـ والفصل الأول من عام 1444هـ في جامعة الملك سعود ومقرها الرياض.

عينة الدراسة وطريقة اختيارها:

يعتبر اختيار العينة من أهم مراحل وخطوات البحث العلمي، وتعرف العينة بأنها جزء من مجتمع البحث الأصلي يختارها الباحث بأساليب مختلفة وتضم عدداً من الأشخاص من المجتمع الأصلي (عبيدات وآخرون، 2011: 94-95). وقد تم استخدام العينة العشوائية في تحديد عينة الدراسة الحالية؛ وهي أحد أنواع العينات الاحتمالية التي تستخدم في البحوث الاجتماعية (الخطيب، 2016 :292). وتتوفر كل صفات وخصائص مجتمع الشباب الجامعي في العينة، بحيث تكون نموذجاً مصغراً لهذا المجتمع، وآنذاك نستطيع أن نقول: إن ما يصدق على هذا النموذج يصدق على المجتمع الأصلي الذي اشتق منه.

أما عن أسلوب سحب العينة؛ فقد تم عن طريق نشر استبانة هذه الدراسة من خلال لجنة أخلاقيات البحث العلمي في جامعة الملك سعود وعن طريق مركز الاستبانات Questionnaire Center في الجامعة على جميع الطلاب والطالبات في الكليات الإنسانية والعلمية. وقد بلغ عدد الاستبانات النهائية الصالحة للتحليل الإحصائي (430) استبانة، وتم تحديد حجم العينة بناءً على تقدير مسوح سابقة كذلك بالاعتماد على قاعدة أن أي مجتمع بشرى يزيد عدد أفراده عن 100000 فيمكن أن يمثله 384 مفردة.

جدول رقم (1) يوضح توزيع مفردات العينة حسب التخصص والجنس

الجنس	التخصص		المجموع
	التخصصات الإنسانية	التخصصات العلمية	
أنثى	122	85	207
ذكر	84	139	223
المجموع	224	206	430

أدوات جمع البيانات:

اعتمدت الدراسة على الاستبيان كأداة لجمع البيانات؛ حيث يعد الاستبيان أداة ملائمة للحصول على معلومات وبيانات وحقائق مرتبطة بواقع معين، ويقدم الاستبيان على شكل عدد من الأسئلة يطلب الإجابة عنها من قبل عدد من الأشخاص المعنيين بموضوع الاستبيان (عبيدات وآخرون، 2011: 104). وفي ضوء ذلك تم تصميم الاستبانة بحيث اشتملت على مجموعة من المحاور التي تغطي تساؤلات الدراسة وتجيب عليها.

صدق أداة الدراسة وثباتها:

تم في هذه الدراسة التحقق من صدق محتوى أداة جمع البيانات من خلال صياغتها بما يتفق مع موضوع الدراسة وأهدافها والمجتمع الذي سيتم جمع البيانات منه، ثم عرضها على مجموعة من المحكمين وقد بلغ عددهم (8) محكم من المعنيين بموضوع التغيرات المناخية في أبعادها الاجتماعية والبيئية للتعرف على ملاحظاتهم وآرائهم في مدى ارتباط الأسئلة وفقرات الأداة بموضوع الدراسة وأهدافها، وتلي ذلك عمل التعديلات التي أشار بها المحكمون بالحذف أو بالإضافة للتأكد من سلامة اللغة ووضوح معانيها، ومدى انتماء الفقرة للمحور الذي وضعت فيه، وفي ضوء نتائج التحكيم تم إجراء التعديلات والاقتراحات؛ وتم استبعاد بعض العبارات وإضافة أو تعديل أخرى، وأصبحت بصورتها النهائية القابلة للتطبيق الميداني.

مجالات الدراسة:

- المجال المكاني: جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- المجال البشري: شملت هذه الدراسة عينة من طلاب وطالبات جامعة الملك سعود من التخصصات الإنسانية والتخصصات العلمية بلغ مجموعها (430) مفردة.
- المجال الزماني: استغرق جمع بيانات الدراسة الفترة من 6/23 من عام 2022م، وحتى 9/10 من نفس العام.

الأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة بيانات الدراسة:

تم تحليل بيانات الدراسة باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS، فبعد جمع البيانات إلكترونيًا تم تفريغها بعد ترقيمها وترميزها ومن ثم تم معالجة البيانات باستخدام عدد من الأساليب الإحصائية المناسبة واستخراج نتائج النهائية، وتمثلت الأساليب المستخدمة في كل من: التكرارات والنسب المئوية لوصف العينة وإجابة التساؤلات، جنباً إلى جنب مع الإحصاءات الوصفية البسيطة ومقاييس النزعة المركزية، ومقاييس التشتت التي تم حسابها لمتغيرات الدراسة، كما تم استخدام اختبار (ت) T-test ويستخدم لاختبار الفروقات المعنوية بين المتوسطات بين عينة التخصصات العلمية والتخصصات الإنسانية.

عرض نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالبيانات الأولية:

1) **العمر:**

جدول رقم (2) يوضح توزيع مفردات العينة حسب العمر

العمر	ك	٪	اعلى قيمة	أصغر قيمة
من 18 الى أقل من 24 سنة	265	61.6		
من 24 الى أقل من 30 سنة	108	25.1		
من 30الى أقل من 36 سنة	45	10.5	41	18
36 سنة فأكثر	12	2.8		
المجموع	430	100.0		
المتوسط الحسابي		24		
الانحراف المعياري		5.6		

يتضح من الجدول رقم (2) المتعلق بمتغير العمر عند الشباب الجامعي أن أعلى نسبة من مفردات العينة من المجموعة العمرية التي تراوحت أعمارهم ما بين 18 عامًا إلى 24 عامًا هي 61,6%، بينما مجموع مفردات العينة لمن أعمارهم من 24 عامًا إلى أقل من 30 عامًا هي 25,1%، وبلغ متوسط العمر عند أفراد العينة 18 عامًا بانحراف معياري بمقدار 5,6 سنوات.

2) مكان النشأة:

جدول رقم (3) يوضح توزيع مفردات العينة حسب مكان النشأة

مكان النشأة	عينة الدراسة (الشباب)		الأب		الأم	
	ك	٪	ك	%	ك	%
مدينة	391	90.9	260	60.5	283	65.8
قرية	11	2.6	108	25.1	82	19.1
بادية	-	-	40	9.3	44	10.2
خارج المملكة	-	-	22	5.1	19	4.4
بيانات مفقودة	28	6.5	-	-	2	5.
المجموع	430	100.0	430	100.0	430	100.0

نلاحظ من الجدول السابق رقم (3) أن أعلى نسبة لمكان النشأة بشكل عام لكلاً من عينة الشباب والآباء والأمهات هي لمن عاش ونشأ في المدن حيث بلغت النسبة على التوالي 90,9 ٪ من الشباب نشأ في المدينة و60,5% للآباء و65,8% للأمهات .

3) الحالة الاجتماعية:

جدول رقم (4) يوضح توزيع مفردات العينة حسب الحالة الاجتماعية

الحالة الاجتماعية	ك	٪
أعزب	364	84.7
متزوج	62	14.4
مطلق	4	9.
المجموع	430	100.0

تشير نتائج الجدول رقم (4) أن أعلى نسبة من الشباب الجامعي هي من العزاب والذين لم يسبق لهم الزواج حيث بلغت 84,7% وتتفق هذه النتيجة مع سمات الفئة المستهدفة بالبحث والدراسة وهي فئة الطلاب الجامعين وبلغ متوسط أعمارهم 24 عامًا حسب بيانات جدول رقم 2.

4) **المستوى التعليمي للأب والأم:**

جدول رقم (5) يوضح توزيع مفردات العينة حسب المستوى التعليمي للأب والأم

المستوى التعليمي	الأب		الأم	
	ك	٪	ك	%
لا يقرأ ولا تكتب	-	-	-	-
يقرأ وتكتب	7	1.6	5	1.2
حاصل على تعليم ابتدائي	26	6.0	30	7.0
حاصل على تعليم متوسط	84	19.5	89	20.7
حاصل على تعليم ثانوي	98	22.8	134	31.2
حاصل على تعليم جامعي	147	34.2	158	36.7
حاصل على تعليم عالي	68	15.8	14	3.3
المجموع	430	100.0	430	100.0

نستخلص من معطيات الجدول رقم (5) المتعلق بتوزيع مفردات العينة حسب المستوى التعليمي للأب والأم ما يأتي: أظهرت النتائج أن 34,2% من الآباء حاصلين على تعليم جامعي، ويلي ذلك 22,8% ممن حصل على تعليم ثانوي ونلاحظ أن 68 من أفراد العينة حصل آبائهم على تعليم عالي بنسبة 15,8%، وإذا انتقلنا إلى الجانب الآخر نجد أن أعلى نسبة عند الأمهات تبلغ 36,7% ممن يحملن الشهادة الجامعية، ويلي ذلك 31,2% ممن حصلوا على تعليم ثانوي، وتأتي الشهادة المتوسطة بنسبة 20.7%.

5) **الحالة العملية للأب والأم:**

جدول رقم (6) يوضح توزيع مفردات العينة حسب الحالة العملية للأب والأم

الحالة العملية	الأب		الأم	
	ك	٪	ك	%
يعمل	379	88.1	361	84
لا يعمل	51	11.9	69	16
المجموع	430	100.0	430	100.0

يوضح جدول رقم (6) يوضح توزيع مفردات العينة حسب الحالة العملية للأب والأم، ويلاحظ منه أن غالبية مفردات العينة بما نسبتهم (88.1 %) آباؤهم يعملون مقابل (11.9 %) آباؤهم لا يعملون. في حين بلغت نسبة من تعمل أمهاتهم نحو (84%) مقابل (16%) أمهاتهم لا تعملن.

6) نوع العمل للأب والأم:

جدول رقم (7) يوضح توزيع مفردات العينة حسب نوع العمل للأب والأم

نوع العمل	الأب		الأم	
	ك	٪	ك	%
وظيفة في القطاع العسكري	49	11.4	–	–
وظيفة في القطاع الصحي	55	12.8	25	5.8
وظيفة في قطاع التعليم	54	12.6	191	44.4
وظيفة حكومي في القطاعات الأخرى	49	11.4	93	21.6
أعمال حرة	8	1.9	25	5.8
وظيفة في القطاع الخاص	160	37.2	15	3.5
لا يعمل	51	11.9	69	16.0
بيانات مفقودة	4	9.	12	2.8
المجموع	430	100.0	430	100.0

نستخلص من الجدول رقم (7) الذي يوضح توزيع مفردات العينة حسب طبيعة عمل الأب والأم أن النسبة الأكبر 37,2% من الآباء يعملون في القطاع الخاص، ويلي ذلك من يعمل في القطاع الصحي بنسبة 12,8 وقطاع التعليم بنسبة 12,6 والوظائف الحكومية في القطاعات الأخرى بنسبة 11,4%، بينما جاءت النسبة الأكبر من الأمهات اللاتي يعملن في القطاع التعليمي 44,4% ويلي ذلك من يعملن في الوظائف الحكومية في القطاعات الأخرى بنسبة 21,6%، وتشكل نسبة من لا يعملون من الآباء 11,9 ومن الأمهات 16%.

النتائج المتعلقة بالإجابة على تساؤلات الدراسة

النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول: ما مدى توافر معلومات لدي الشباب الجامعي عن التغيرات المناخية؟

جدول رقم (8) يوضح مدى توافر معلومات لدي عينة الدراسة عن التغيرات المناخية

الاستجابة	التخصص		المجموع
	التخصصات الإنسانية	التخصصات العلمية	
نعم	153	190	343
لا	53	34	87
المجموع	206	224	430

نستخلص من معطيات الجدول رقم (8) المتعلق بمدى توافر معلومات لدي عينة الدراسة عن التغيرات المناخية، أن نحو (343) من مجموع مفردات العينة لديهم معلومات عن التغيرات المناخية ونلاحظ أن عدد من لديهم معلومات عن التغيرات المناخية من الطلاب في التخصصات العلمية أعلى بفارق 37 طالبًا، حيث بلغ من تتوافر لديهم معلومات حول التغيرات المناخية نحو (153) من التخصصات الإنسانية، في مقابل (190) من التخصصات العلمية.

ويمكن تفسير ارتفاع نسبة من لديه معلومات عن التغيرات المناخية بالنظر إلى إلمام الشباب الجامعي من التخصصات العلمية بمعلومات محددة بحكم طبيعة دراستهم حول أبعاد التغيرات المناخية.

النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني: ما مصادر معلومات الشباب الجامعي عن التغيرات المناخية؟

جدول رقم (9) يوضح مصادر معلومات عينة الدراسة عن التغيرات المناخية

مصدر المعلومة	ك	٪
التلفزيون	58	13.5
الصحف	18	4.2
وسائل التواصل الاجتماعي	248	57.7
من الجامعة	103	24.0
أخرى تذكر	3	7.
المجموع	430	100.0

تشير نتائج الجدول رقم (9) أن أعلى نسبة من مصادر المعلومات عن التغيرات المناخية جاءت من وسائل التواصل الاجتماعية بنسبة 57,7%، يلي ذلك المعلومات من الجامعة بما فيها من مناهج وأنشطه وندوات حيث بلغت 24%، ثم التلفزيون بما نسبته 13.5%، بينما شكلت الصحف ما نسبته 4.2%، في حين عددت نسبة محدودة من مفردات العينة بعض المصادر الأخرى عن التغيرات المناخية شملت الأسرة والأصدقاء.

النتائج المتعلقة بالتساؤل الثالث: ما واقع إلمام الشباب الجامعي بأهمية التغيرات المناخية؟

جدول رقم (10) يوضح واقع إلمام عينة الدراسة بأهمية التغيرات المناخية

مستوى الأهمية	التخصص		المجموع
	التخصصات الإنسانية	التخصصات العلمية	
مشكلة خطيرة جدًا وهامة	125	153	278
تعد مشكلة مهمة إلى حد ما	64	53	117
مشكلة غير مهمة	17	18	35
المجموع	206	224	430

يوضح جدول رقم (10) مدى دراية عينة الدراسة بأهمية التغيرات المناخية، ويلاحظ منه أن العدد الأكبر من عينة الدراسة بواقع (278) مفردة يرون بأهمية التغيرات المناخية وخطورتها، موزعين بواقع (125) مفردة من التخصصات الإنسانية، و(153) مفردة من التخصصات العلمية، في حين بلغ مجموع من يرون أن التغيرات المناخية مشكلة غير مهمة (35) مفردة فقط، ينتمي (18) مفردة منهم للتخصصات العلمية مقابل (17) مفردة للتخصصات الإنسانية.

النتائج المتعلقة بالتساؤل الرابع: ما مدى وعي الشباب الجامعي بأسباب التغيرات المناخية؟

جدول رقم (11) يوضح مدى وعي عينة الدراسة بأسباب التغيرات المناخية

م	أسباب التغيرات المناخية	التخصص										المجموع
		التخصصات الإنسانية						التخصصات العلمية				
		نعم		إلى حد ما		لا		نعم		إلى حد ما		لا	
		ك	٪	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك
1	ساهمت ثورات البراكين وانفجارها في بروز التغيرات المناخية.	101	49	80	38,8	25	12,1	98	43,8	73	32,6	53	23,7	430
2	ارتفاع غاز ثاني أكسيد الكربون وأكسيد النيتروجين من أسباب التغيرات المناخية	159	77,2	38	18,4	9	9	174	77,7	41	18,3	9	9	430
3	تلوث الهواء والماء من أسباب التغيرات المناخية	171	83	20	9,7	15	15	170	75,9	32	14,3	22	9,8	430
4	من أسباب التغيرات المناخية ذوبان الجليد على الكرة الأرضية	122	59,2	46	22,3	38	18,4	150	67	37	16,5	37	16,5	430
5	العواصف الترابية من أسباب التغيرات المناخية	115	55,8	47	22,8	44	21,4	115	51,3	36	16,1	73	32,6	430
6	عوادم ودخان المصانع والسيارات من أسباب التغيرات المناخية	182	88,3	11	5,3	13	6,3	191	85,3	20	8,9	13	5,8	430
7	ساهم حرق الغابات وقطع الأشجار في زيادة التغيرات المناخية	176	85,4	19	9,2	11	5,3	191	85,3	30	13,4	3	1,3	430
8	التغيرات المناخية نتيجة لخلل في التوازن البيئي	166	80,6	25	12,1	15	7,3	196	87,5	23	10,3	5	2,2	430
9	ارتفاع مستوى البحار في كل مكان ساهم في حدوث التغيرات المناخية	117	56,8	55	26,7	34	16,5	123	54,9	38	17	63	28,1	430
10	عبث الإنسان في البيئة ساهم في التغيرات المناخية	174	84,5	28	13,6	4	1,9	186	83	35	15,6	3	3	430
	المتوسط الحسابي			2,9				الانحراف المعياري				0,3		

تشير النتائج الواردة في الجدول (11) أن المتوسط الحسابي على جميع عبارات بعد مدى وعي الشباب الجامعي بأسباب التغيرات المناخية، بلغ (2.9)، وبانحراف معياري (0,3)، وهي استجابة موافقة بدرجة (مرتفعة لإدراكهم بالأسباب)، وتبين من الجدول السابق أن جميع عبارات هذا البعد حصلت على درجة وعي إيجابية ومعرفة بأسباب التغيرات المناخية.وجاءت في المرتبة الأولى عبارة «عوادم ودخان المصانع والسيارات من أسباب التغيرات المناخية «، حيث اكد 182 طالب من التخصصات الإنسانية على إدراكهم لهذا السبب، بينما تصدرت عبارة التغيرات المناخية نتيجة لخلل في التوازن البيئي وبلغ عدد المستجيبين بنعم 196 طالب من التخصصات العلمية وحلت عبارة «ساهم حرق الغابات وقطع الأشجار في زيادة التغيرات المناخية «، في مرتبة تالية حيث اكد ذلك 176 طالب من التخصصات الإنسانية و 191 طالب من التخصصات العلمية، بينما حلت في المرتبة الأخيرة عبارة «ساهمت ثورات البراكين وانفجارها في بروز التغيرات المناخية»، حيث أكد 101 فقط من طلاب التخصصات الإنسانية على إدراكهم لهذا السبب وبلغ عدد المستجيبين بنعم 98 طالب من التخصصات العلمية.

النتائج المتعلقة بالتساؤل الخامس: ما طبيعة الآثار الناجمة عن التغيرات المناخية كما يراها الشباب الجامعي؟

جدول رقم (12) يوضح طبيعة آثار التغيرات المناخية من وجهة نظر عينة الدراسة

م	آثار التغيرات المناخية	التخصص												المجموع
		التخصصات الإنسانية						التخصصات العلمية						
		نعم		إلى حد ما		لا		نعم		إلى حد ما		لا		
		ك	٪	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك
1	التغيرات المناخية سيزيد من معدلات الإصابة بأمراض معد ية	131	63,6	53	25,7	22	10,7	141	62,9	63	28,2	20	8,9	430
2	التغيرات المناخية سيزيد من ارتفاع نسبة الوفيات بوجه عام	141	68,4	54	26,2	11	5,3	147	65,6	64	28,6	13	5,8	430
3	التغيرات المناخية سيؤدي للهجرة من بعض البلاد المنخفضة عن البحار	137	66,5	57	27,7	12	5,8	159	71	46	20,5	19	8,5	430
4	التغيرات المناخية سيؤدي لتناقص بعض المحاصيل الزراعية	161	78,1	43	20,9	2	1	193	86,2	32	10,3	8	3,6	430
5	التغيرات المناخية سينعكس سلباً على الثروة الحيوانية	161	78,2	33	16	12	5,8	190	84,8	23	10,3	11	4,9	430
6	التغيرات المناخية سيؤدي لمزيد من الصراعات حول موارد المياه	144	69,9	48	23,3	14	6,8	166	74,1	35	15,6	23	10,3	430
7	التغيرات المناخية مشكلة صنعتها الدول الصناعية الكبرى ويدفع ثمنها الفقراء	130	63,1	55	26,7	21	10,2	143	63,8	61	27,2	20	8,9	430
8	التغيرات المناخية آثارها سلبية على السياحة بوجه عام	161	78,2	40	19,4	5	2,4	159	71	49	21,9	16	7,1	430
9	التغيرات المناخية سيزيد من معدلات البطالة والفقر بوجه عام	107	51,9	72	35	27	13,1	129	57,6	66	29,5	29	12,9	430
10	التغيرات المناخية سيجعل بعض المناطق المجاورة ترتفع فيها الحرارة بشدة	145	70,4	53	25,7	8	3,9	184	82,1	33	14,7	7	3,1	430
	المتوسط الحسابي		2,9				الانحراف المعياري						0,3	

تشير النتائج الواردة في الجدول (12) أن المتوسط الحسابي على جميع عبارات بعد وعي الشباب الجامعي بآثار التغيرات المناخية، بلغ (2.9)، وبانحراف معياري (0,3)، وهي استجابة موافقة بدرجة (مرتفعة لإدراكهم للآثار الناتجة عن التغيرات المناخية)، وتبين من الجدول السابق أن جميع عبارات هذا البعد حصلت على درجة وعي إيجابية ومعرفة بآثار التغيرات المناخية.

وجاءت في المرتبة الأولى عبارة «التغيرات المناخية سيؤدي لتناقص بعض المحاصيل الزراعية» و عبارة «التغيرات المناخية سينعكس سلباً على الثروة الحيوانية»، وعبارة «التغيرات المناخية آثارها سلبية على السياحة بوجه عام» ، حيث أكد 161 طالب من التخصصات الإنسانية على إدراكهم لهذه الآثار المناخية على قضايا محورية مثل الثروة الحيوانية والمحاصيل الزراعية والسياحة، وتصدرت العبارات المتعلقة بآثار التغيرات المناخية على الزراعة والثروة الحيوانية وعي طلاب التخصصات العلمية بالإضافة إلى عبارة «التغيرات المناخية سيجعل بعض المناطق المجاورة ترتفع فيها الحرارة بشدة»، وحلت في المرتبة الثالثة حيث

أكد ذلك 145 طالب من التخصصات الإنسانية و 184 طالب من التخصصات العلمية، بينما حلت في المرتبة الأخيرة عبارة «التغيرات المناخية سيزيد من معدلات البطالة والفقر بوجه عام»، حيث أكد 107 فقط من طلاب التخصصات الإنسانية على إدراكهم لهذا الأثر وبلغ عدد المستجيبين بنعم 129 طالب من التخصصات العلمية.

النتائج المتعلقة بالتساؤل السادس: ما أنسب السبل التي يرى الشباب الجامعي ملائمتها لمعالجة التغيرات المناخية؟

جدول رقم (13) يوضح أنسب السبل لمعالجة التغيرات المناخية في تصور عينة الدراسة

م	سبل معالجة التغيرات المناخية	التخصص											
		التخصصات الإنسانية						التخصصات العلمية					
		نعم		إلى حد ما		لا		نعم		إلى حد ما		لا	
		ك	٪	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك
1	زيادة جهود التعاون الدولي لحل التغيرات المناخية	160	77,7	36	17,5	10	4,9	162	72,3	46	20,5	16	7,1	430
2	يوجد وعي شعبي كافي بالتغيرات المناخية	31	15	60	29,1	115	55,8	49	21,9	58	25,9	117	52,2	430
3	الاعتماد على الطاقات المتجددة كضرورة لمواجهة ا لمشكلة	157	76,2	41	19,9	8	3,9	165	73,7	55	24,6	4	1,8	430
4	تغيير نوعية المحاصيل الزراعية كضرورة للتكيف مع التغيرات المناخية	113	54,9	67	32,5	26	12,6	141	62,9	61	27,2	22	9,8	430
5	ضرورة نشر الوعي بالمشكلة من خلال المدارس والجامعات	166	80,6	31	15	9	4,4	197	87,9	17	7,6	10	4,5	430
6	أهمية تطوير نظم ري حديثة لتوفير استخدام المياه	169	82	32	15,5	5	2,4	196	87,5	26	11,6	2	0,9	430
7	اهتمام الجامعات بأساليب مواجهة التغيرات المناخية	156	75,7	43	20,9	7	3,4	189	84,4	27	12,1	8	3,6	430
8	التعاون الإقليمي لحل التغيرات المناخية	181	87,9	23	11,2	2	1	196	87,5	21	9,4	7	3,1	430
9	تنظيم حملات مكثفة شاملة لكافة فئات المجتمع للتوعية بالتغيرات المناخية	149	72,3	39	18,9	18	8,7	182	81,2	27	12,1	15	6,7	430
10	إقامة دورات توعوية للشباب على مستوى المجتمع ا لسعو د ي	154	74,8	40	19,4	12	5,8	182	81,2	32	14,3	10	4,5	430

توضح النتائج الواردة في الجدول (13) استجابات عينة الدراسة على بعد أنسب السبل لمعالجة التغيرات المناخية، ويستدل منها على موافقة الشباب الجامعي على كافة العبارات الواردة كحلول مقترحة بنسب موافقة مرتفعة باستثناء عبارة واحدة، فبالنسبة للتخصصات الإنسانية جاء في المرتبة الأولى من حيث الموافقة «الحاجة إلى التعاون الإقليمي لحل التغيرات المناخية» بنسبة (87,9%)، يلي ذلك «ضرورة نشر الوعي بالمشكلة من خلال المدارس الجامعات» بنسبة (80,6%)، ثم «تطوير نظم ري حديثة لتوفير استخدام المياه» بنسبة (82%)، ثم «زيادة جهود التعاون الدولي لحل التغيرات المناخية» بنسبة (77,7%).

أما وبالنسبة للتخصصات العلمية فقد وافقت عينة الدراسة على سبل المعالجة المبينة بجدول (13) بنسب موافقة مرتفعة أيضاً، حيث جاء في المرتبة الأولى عبارة «ضرورة نشر الوعي بالمشكلة من خلال المدارس الجامعات» بنسبة (87,9%)،

يليها « أهمية تطوير نظم ري حديثة لتوفير استخدام المياه بنسبة (87,5%)، ثم «التعاون الإقليمي لحل التغيرات المناخية» بنسبة (87,5%).

بينما جاء في المرتبة الأخيرة الموافقة على عبارة «تغيير نوعية المحاصيل الزراعية كضرورة للتكيف مع التغيرات المناخية» بنسبة (62,9%) للتخصصات العلمية، و(54,9%) للتخصصات الإنسانية.

بينما لوحظ عدم موافقة عينة الدراسة على عبارة «يوجد وعي شعبي كافي بالتغيرات المناخية»، حيث بلغت نسبة عدم الموافقة (55,8%) للتخصصات الإنسانية، وكذلك (52,2%) للتخصصات العلمية.

النتائج المتعلقة بقياس مستوى وعي الشباب الجامعي بأبعاد التغيرات المناخية (الأسباب، الآثار، سبل المعالجة)؟

جدول رقم (14) يوضح توزيع مفردات العينة حسب مستوى وعيهم بأبعاد التغيرات المناخية

البعد / مستوى الوعي	أسباب التغيرات المناخية		آثار التغيرات المناخية		سبل معالجة التغيرات المناخية	
	ك	٪	ك	%	ك	%
مستوى وعي مرتفع	400	93	393	91,4	404	94
مستوى وعي متوسط	26	6	35	8,1	24	5,6
مستوى وعي منخفض	4	1	2	0,5	2	0,5
المجموع	430	100.0	430	100.0	430	100.0
المتوسط الحسابي	2,9		2,9		2,9	
الانحراف المعياري	0,3		0,3		0,26	

يوضح الجدول رقم (14) توزيع مفردات العينة حسب مستوى وعيهم بأبعاد التغيرات المناخية، ويلاحظ منه أن الشباب الجامعي يدركون وبمستوى وعي مرتفع أبعاد المشكلة وذلك بنسب تمثيل واضحة، حيث جاء في المقدمة وعي الشباب الجامعي المرتفع بسبل معالجة التغيرات المناخية بما نسبته (94%) من إجمالي العينة، يليه الوعي المرتفع بأسباب التغيرات المناخية بواقع (93%)، وأخيراً وبفارق بسيط الوعي المرتفع بآثار المشكلة بما يوازي (91.4%) من إجمالي العينة.

النتائج المتعلقة بالتساؤل السابع: إلى أي مدى توجد وجود فروق ذات دلالة إحصائية في طبيعة وعي الشباب الجامعي بأبعاد التغيرات المناخية حسب طبيعة التخصص (علمي/إنساني)؟

جدول رقم (15) مدى وجود فروق في طبيعة وعي عينة الدراسة بأبعاد التغيرات المناخية حسب طبيعة التخصص

التخصص / البعد	التخصصات العلمية		التخصصات الإنسانية		قيمة (ت)	الدلالة
	م	ع	م	ع		
الوعي بأسباب التغيرات المناخية	25,8	3,39	26,18	3,7	0,957-	غير دال
الوعي بآثار التغيرات المناخية	26,45	3,7	26,2	3,5	0,628	غير دال
الوعي بسبل معالجة التغيرات المناخية	26,46	3,5	26,2	3,5	1,8	غير دال
الوعي بالتغيرات المناخية بصفة عامة	78,7	8,3	78,3	8,7	0,502	غير دال

يوضح الجدول رقم (15) مدى وجود فروق ذات دلالة في طبيعة وعي عينة الدراسة بأبعاد التغيرات المناخية حسب طبيعة التخصص، ويستدل منه على التقارب في مستوى وعي الشباب الجامعي في التخصصات العلمية والتخصصات الإنسانية بأبعاد المشكلة، بمتوسط يتراوح ما بين 78,7 للتخصصات العلمية، ومتوسط و78,3 للتخصصات الإنسانية، وعليه فلم تكن هناك فروق معنوية دالة إحصائياً في درجة الوعي بأبعاد التغيرات المناخية حسب طبيعة التخصص الجامعي.

مناقشة النتائج:

تبين من نتائج الدراسة فيما يتعلق بمدى توافر معلومات لدي الشباب الجامعي عن التغيرات المناخية، أن عدد من لديهم معلومات عن التغيرات المناخية من الطلاب في التخصصات العلمية أعلى من نظرائهم في التخصصات الإنسانية؛ ويمكن تفسير ارتفاع نسبة من لديه معلومات عن التغيرات المناخية بالنظر إلى إلمام الشباب الجامعي من التخصصات العلمية بمعلومات محددة بحكم طبيعة دراستهم حول أبعاد التغيرات المناخية.

وبمراجعة هذه النتائج في ضوء الدراسات السابقة نجد أنها تتفق مع ما أوردته دراسة واشولز وآخرون(Wachholz, Artz, & Chene, 2014) من وجود معرفة لدى الشباب الجامعي بمشكلة تغير المناخ، إلا أنها في الوقت ذاته أوضحت أن بعض المعلومات المتكونة لديهم في هذا الشأن يشوبها الخطأ.

أيضاً يستخلص مما توصلت إليه الدراسة الحالية فيما يرتبط بمصادر معلومات الشباب الجامعي عن التغيرات المناخية أن وسائل التواصل الاجتماعية قد جاءت في مقدمة مصادر معلومات الشباب الجامعي عن التغيرات المناخية، يليها الجامعة، ثم التلفزيون والصحف ومصادر أخرى بنسب متفاوتة.

وتتفق هذه النتيجة مع سمات الفئة المستهدفة بالبحث والدراسة وهي فئة الطلاب الجامعين، بالإضافة إلى اتساع دائرة استخدامات مواقع التواصل الاجتماعي في الوقت الراهن والتي تشمل الحسابات الرسمية والمواقع الإخبارية وتنقل أخبار الجامعة ونشاطاتها والحراك المجتمعي نحو قضايا البيئة.

وفي هذا السياق أوضحت دراسة هاركر وآخرون Hark-er-Schuch & Bugge-Henriksen, 2013)) أن المعرفة المسبقة بتغير المناخ لها تأثير كبير على آراء الطلبة نحو طبيعة المشكلة، وأن المحاضرات يمكن أن يكون لها أثر فعال في زيادة الوعي بواقع المشكلة.

وارتباطاً بهذه النتيجة فقد أظهرت نتائج دراسة بورد وكونور وفيشر (Bord, O'Connor, & Fisher, 2020) أن اكتساب الأفراد للمعلومات المتعلقة بالتغيرات المناخية تجعلهم يسلكون بشكل بيئي مناسب، وتتعدد في هذا الإطار مصادرهم المتاحة للمعلومات المناخية لتشمل وسائل الإعلام والمؤتمرات والنظام التعليمي بجانب المصادر الأخرى.

ويكشف تحليل نتائج الدراسة الراهنة حول واقع إلمام الشباب الجامعي بأهمية التغيرات المناخية، عن ارتفاع مجموع من يرون بخطورة التغيرات المناخية وأهميتها من التخصصات العلمية مقارنة بنظرائهم بالتخصصات الإنسانية، بينما لوحظ تدني عدد من يرون أن التغيرات المناخية تبقى غير هامة.

ويمكن تفسير ذلك بالنظر إلى إلمام الشباب الجامعي من التخصصات العلمية بمعلومات أكثر عن المشكلة بحكم طبيعة دراستهم كما تم الإشارة سلفاً.

وفي هذا الإطار فقد أكدت نتائج دراسة واشولز وآخرون(Wachholz, Artz, & Chene, 2014) أيضاً أن الشباب الجامعي ينظرون إلى مشكلة تغير المناخ بوصفها تمثل مشكلة حقيقية.

لكن يلاحظ أن نتائج الدراسة الحالية في هذا البعد المتعلق بالإقرار بخطورة التغيرات المناخية وأهمية الوعي بها من جانب الشباب الجامعي، تختلف عما توصلت إليه دراسة بابدمترون (Papadimitriou, 2004) والتي كشفت نتائجها عدم إدراك الطلاب للمخاطر الناتجة عن هذه القضايا المناخية.

ويستدل من نتائج الدراسة على أن جميع عبارات البعد المتعلق بوعي الشباب الجامعي بأسباب التغيرات المناخية قد حصلت على درجة وعي إيجابية ومعرفة بآثار التغيرات المناخية.

وتختلف هذه النتائج مع ما أوضحته نتائج دراسة واشولز وآخرون(Wachholz, Artz, & Chene, 2014) والتي أظهرت أن وعي الشباب الجامعي بمسببات التغيرات المناخية قاصرها ويشوبها عدم الدقة.

أيضًا وفيما يخص وعي الشباب الجامعي بآثار التغيرات المناخية، فقد كشفت نتائج هذه الدراسة عن ارتفاع درجة وعي الشباب الجامعي بهذه الآثار، على نحو ما كان عليه الحال في بعد الأسباب.

وربما يعود ذلك حسب تفسير النظرية الأيكولوجية إلى وجود علاقة وتفاعل بين الوضع الصحي العام داخل البيئة الجامعية وطبيعة وسمات العينة والمتمركزة على فئة الشباب الجامعي؛ حيث تلعب المناهج الجامعية والأنشطة والمؤتمرات والأندية العلمية دور كبير في إدراكهم نحو قضايا التغيرات المناخية، كما أن البيئة المحلية وتبني الدولة للكثير من المبادرات البيئية ربما أسهم بدوره في زيادة معرفتهم مما انعكس بصورة واضحة على نتائج الدراسة.

وكما تم الإشارة فيما يخص مسببات التغيرات المناخية، تختلف نتائج الدراسة الحالية حول الآثار المترتبة عليها مع ما أوضحته نتائج دراسة واشولز وآخرون(Wachholz, Artz, & Chene, 2014) والتي أظهرت أن وعي الشباب الجامعي بنتائج التغيرات المناخية خاطئة ومن ثم فهي تحتاج إلى تصحيح.

واتصالاً بذلك فقد كشفت دراسة حميداني (2018) عن أن التغير المناخي يشير إلى اختلال في الظروف المناخية المعتادة التي تميز كل منطقة على الأرض، وبما سينعكس على أنماط المعيشة، واقتصاديات الدول، كما أنه سيحفز الجهود الوطنية الدولية في سبيل التصدي لذلك، والقدرة على تجاوز الآثار السلبية المقترنة بالظاهرة. مع ملاحظة أن حالة الربط التي يمكن إقامتها بين التغير المناخي كظاهرة طبيعية، والانعكاسات السلبية له على نمط الحياة وأمن الأفراد، لا يجب أن تقتصر على الحاضر فقط في تداعياتها، وإنما يجدر أن تمتد إلى المستقبل أيضاً.

يستخلص من نتائج الدراسة على بعد أنسب السبل لمعالجة التغيرات المناخية، موافقة الشباب الجامعي على العديد من الحلول المقدمة من جانبهم للتصدي لهذه المشكلة والتي يعد من أهمها إجمالاً الحاجة إلى التعاون الإقليمي لحل مشكلة التغيرات المناخية، وضرورة نشر الوعي بالمشكلة من خلال المدارس الجامعات، وتطوير نظم ري حديثة لتوفير استخدام المياه، وزيادة جهود التعاون الدولي لحل مشكلة التغيرات المناخية، والتعاون الإقليمي لحلها.

وفي هذا الصدد فقد أكدت دراسة هاركر وآخرون (Hark-er-Schuch & Bugge-Henriksen, 2013) على الحاجة إلى تطوير تعليم تغير المناخ لما لهذا الأمر من أثر في تنمية وعي الطلاب بالمشكلة ومدى خطورتها ووسائل التعامل معها.

كذلك فقد كشفت نتائج دراسة ميني وآخرون (Mani, Ba-nerjee, Pant, Godura & Porwal, 2011) عن أنه يمكن تعليم الطلبة في مراحل التعليم المختلفة على نحو يسهم في إدراكهم لمسببات تغير المناخ والأساليب التي يجب إتباعها للتصدي للآثار المتولدة عنها.

ومن ناحية أخرى توصلت الدراسة الحالية إلى أن الشباب الجامعي يدركون وبمستوى وعي مرتفع أبعاد التغيرات المناخية من حيث أسبابها، وآثارها، والسبل المناسبة لمواجهتها.

ويتفق ذلك مع ما خلصت إليه دراسة شعيب (2010) من أن الوعي البيئي للشباب الجامعي كان مستوي وعي مرتفع بنسبة (72.7%) فيما يتعلق بالقضايا ذات الصلة بالبيئة والمشكلات المتعلقة بها بصفة عامة.

كما أكدت دراسة كيرك وآخرون (Kirk, Gold, Ledley, 2014) على أن الشباب الجامعي لابد وأن تتوافر لديهم خلفية ثقافية واسعة عن المشكلة لتأثيرها الكبير على حياتهم والمجتمع المحيط بهم ككل في النطاق الأوسع. وخلصت الدراسة إلى أن هناك العديد من الاستراتيجيات الناجحة لتعليم قضية تغير المناخ وتشمل: التركيز على الحلول، وتفعيل السياق المحلي، والتعليم باستخدام الحقائق العلمية، وتوظيف مهارات التواصل الفاعل في التوعية بالتغيرات المناخية.

واعتبرت دراسة وروني (Oruonye, 2011) أن الوعي بالتغيرات المناخية من الأمور التي يجب أن تلقى اهتماماً خاصاً باعتبارها الطريق نحو إكساب الأفراد السلوك البيئي الصحيح، وهي ذات النتيجة التي توصلت إليها دراسة الشائبي (2013) والتي ركزت على ضرورة العمل على تعزيز مستوى الوعي الاجتماعي البيئي لدى الشباب بالتعامل مع المشكلات البيئية، وذلك من خلال تضمين مفاهيم الوعي البيئي في المناهج الدراسية سواء الجامعية منها أو الثانوية. جبناً إلى جنب مع إبراز دور الإعلام في تنمية الوعي البيئي للشباب الجامعي.

إضافة لذلك فقد تطرقت دراسة فيقنسوران وآخرون (Vi-gneswaran, Leelamani, Divya & Divya, 2017) إلى أهمية نشر الوعي بين الطلبة بمشكلة تغير المناخ لاسيما ما يتعلق بتوظيف التكنولوجيا الرقمية لهذا الغرض. وهو ذات ما أكدت عليه دراسة البلوشية (2013) ولكن بالتركيز على فاعلية استخدام الفيسبوك في تنمية الوعي بالتغيرات المناخية لدى الطلبة، مع إمكانية تعميم الأمر على شبكات التواصل الاجتماعية المماثلة مثل المدونات أو تويتر وغيرها من شبكات ذائعة الانتشار بين الشباب.

أما وفيما يتعلق بما أوضحته نتائج الدراسة الحالية من عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة الوعي بأبعاد التغيرات المناخية لدى الشباب الجامعي السعودي حسب طبيعة التخصص (علمي/إنساني)، فقد جاءت هذه النتائج متوافقة مع ما انتهت إليه دراسة الشعيلي والربعاني (2010) والتي خلصت إلى عدم وجود فروق تعزي لمتغير التخصص في مستوى الوعي بالتغيرات المناخية لدى الطلبة – المعلمين في تخصصي العلوم والدراسات الاجتماعية بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس.

وبمراجعة نتائج الدراسة في مجملها في ضوء نظرية النسق الأيكولوجي، يتأكد ما تم الإشارة له من أطروحات نظرية تشير إلى أن النسق البيئي هو نسق متفاعل مع ما حوله من أنساق، ويحتاج لأن يكون الشباب الجامعي بوصفهم أعضاء في هذا النسق على وعي بمسؤولياتهم للحفاظ على توازن هذا النسق، لكن هذا يستلزم وعيهم أساساً بطبيعة التغيرات المناخية ومسبباتها وآثارها والحلول المجدية في التعامل معها.

كذلك وفي ضوء نظرية المخاطر البيئية، فإن الشباب الجامعي يتعين عليهم أن يدركوا التغيرات المناخية في السياق العالمي؛ فهي قضية كونية لكن آثارها تمس كافة المجتمعات، وهو ما يقتضي الوعي بها، وتفهم أبعادها، والمساهمة بجهود ملموسة في التخفيف من حدتها.

التوصيات:

1-توعية الشباب الجامعي بجهود المملكة العربية السعودية في مواجهة التغيرات المناخية، وما تبذله على الصعيدين المحلي والدولي في هذا الإطار.

2-تقديم حوافز مادية ومعنوية لحث الشباب على المشاركة في تقديم المبادرات النوعية والحلول الصديقة للبيئة.

3-تشجيع الجمعيات الأهلية ومؤسسات المجتمع المدني في المملكة العربية السعودية على تقديم مبادرات من شأنها تنمية وعي الشباب بأبعاد التغيرات المناخية.

4-تضمين المفاهيم البيئية واستراتيجيات التعامل مع التغيرات المناخية ضمن المناهج الدراسية في المرحلة الجامعية وما دون الجامعية.

5-إيجاد برامج فاعلة من شأنها إدماج الشباب الجامعي في الأنشطة التطوعية البيئية في مختلف مناطق المجتمع السعودي.

6-تشجيع الشباب الجامعي على الانخراط في الجهود الدولية لمواجهة التغيرات المناخية وتصميم برامج تدريبية ملائمة لإعدادهم لهذا الغرض.

7-تخصيص مساحة ملائمة في وسائل الإعلام الرسمية للتوعية بالتغيرات المناخية ودور الفرد والمجتمع في مواجهتها.

8-الاهتمام بتنظيم حملات توعوية موجهة عبر شبكات التواصل الاجتماعي والتي جاءت في مقدمة المصادر التي يستقي منها الشباب الجامعي معلوماتهم عن التغيرات المناخية.

المقترحات:

1-إجراء المزيد من الدراسات السوسيولوجية حول التغيرات المناخية على شرائح اجتماعية أوسع وفي بيئات جغرافية تشمل مختلف مناطق المملكة العربية السعودية.

2-إعداد دراسات بينية تتناول التغيرات المناخية من جوانب متعددة (اجتماعية، اقتصادية، بيئية، تنموية، سياسية) بما يساعد على تكوين إطار تصوري متكامل حول المشكلة والمتغيرات المتنوعة المتضمنة فيها.

المراجع:

أولاً- المراجع العربية

اتفاقية الأمم المتحدة لتغير المناخ. (1992): متاح على الموقع الإلكتروني: https://unfccc.int/sites/default/files/convarabic.pdf

البلوشية، مريم بنت يوسف بن حسن. (2013). أثر استخدام الفيسبوك في تنمية الوعي بالتغيرات المناخية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي واتجاهاتهم نحو استخدامه في التعلم. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السلطان قابوس. مسقط.

بيك، أولريش. (2013). مجتمع المخاطر العالمي. [ترجمة: علا عادل وآخرون]. القاهرة: المركز القومي للترجمة.

تقرير نتائج المسح الميداني لمستوى المعرفة والوعي بظاهرة تغير المناخ في الأردن: دراسة استطلاعية. (2013). الجمعية العلمية الملكية بالتعاون مع برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ووزارة البيئة بالمملكة الأردنية الهاشمية.

جبل، عبدالناصر عوض. (2018). نظريات ونماذج مختارة. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

حدادي، وليدة. (2020). تكوين قيم المواطنة البيئية لدى الشباب الجامعي عبر مواقع التواصل الاجتماعي: دراسة في الدور والتأثيرات. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية. المجلد (11). العدد (1). 46-58.

حميداني، سليم. (2018). التغير المناخي في الواقع العالمي: بحث في الظاهرة والمخاوف. حوليات جامعة قالمة للعلوم الاجتماعية والإنسانية. العدد (24). 29-52.

الخطيب، سلوى عبدالحميد. (2016). مناهج البحث الاجتماعي. الرياض: مكتبة الشقري.

زينة، بوسالم. (2014). البيئة ومشكلاتها: قراءة سوسيولوجية في المفهوم والأسباب. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. العدد (17). 245-258.

السيد، عبد العاطي وجلبي، علي، (2001) نظرية علم الاجتماع: الاتجاهات الحديثة والمعاصرة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

الشائبي، طارق ضو أحمد. (2013). تنمية الوعي البيئي لدى الشباب الجامعي للتعامل مع المشكلات البيئية من منظور الخدمة الاجتماعية: دراسة ميدانية على عينة من طلاب وأعضاء هيئة التدريس بجامعة الزيتونة. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة طرابلس. طرابلس.

الشريف، نايف سلطان. (2015). جرائم البيئة وعقوباتها في المملكة العربية السعودية: دراسة مقارنة. مجلة جامعة الملك عبدالعزيز. الاقتصاد والإدارة. المجلد (29). العدد (1). 215-272.

شعيب، هبة الله علي محمود. (2010). الوعي البيئي للشباب الجامعي. المجلة الأفريقية للعلوم البيولوجية. المجلد (6). العدد (3). 19-46.

الشعيلي، علي و الربعاني، أحمد (2010). مستوى الوعي بالتغيرات المناخية لدى الطلبة – المعلمين في تخصصي العلوم والدراسات الاجتماعية بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. المجلد (6). العدد (4). 269-284.

صبابحة، صفاء صبح. (2014). مدى وعي الطلبة في جامعة حائل بالتغيرات المناخية والعوامل المؤثرة في ذلك. رسالة الخليج العربي. السنة (35). العدد (133). 49-74.

عبد التواب، ناصر عويس. (2000). التحديات المعاصرة التي تواجه الشباب الجامعي وتصور مقترح لدور الخدمة الاجتماعية في مواجهتها. المؤتمر السنوي الحادي عشر. كلية الخدمة الاجتماعية بالفيوم. جامعة القاهرة.

عبدالعزيز، علاء الدين إبراهيم. (2020). دور كليات الزراعة في تنمية الوعي البيئي لدى طلبتها في مواجهة آثار التغيرات المناخية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة جرش. الأردن.

عبد اللطيف، عبد اللطيف ميلاد. (2021). دور مراكز الشباب في تنمية الوعي البيئي: دراسة ميدانية على عينة من شباب منطقة الجفرة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة سرت، ليبيا.

عبدالله، محمود ثابت. (2021). الاتجاهات النظرية الرئيسية في علم الاجتماع البيئي. مجلة كلية الآداب. جامعة بني سويف. العدد (60). 39-72.

عبيدات، ذوقان وعدس، عبد الرحمن، وعبد الحق، كايد. (2011). البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

العزب، أشرف محمود. (2017). إدراك العاملين بالمنظمات التنموية لظاهرة التغيرات المناخية ببعض القرى المصرية. مجلة الاقتصاد الزراعي والعلوم الاجتماعية. جامعة المنصورة. المجلد (8). العدد (7). 449-455.

على، ماهر أبو المعاطي. (2010). الاتجاهات الحديثة في الخدمة الاجتماعية. القاهرة: المكتب الجامعي الحديث.

قدودو، جميلة. (2021). دور الجماعات المحلية في تجسيد استراتيجية التكيف مع تغيرات المناخ في الجزائر. مجلة الدراسات القانونية المقارنة. المجلد (7). العدد (1). 850-868.

لومان، نيكلاس. (2010). مدخل إلى نظرية الأنساق. [ترجمة: يوسف فهمي حجازي]. بغداد: منشورات الجمل.

ليله، علي. (1995). الشباب في مجتمع متغير، تأملات في ظواهر الاحياء والعنف. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

مركز التحليل الإحصائي ودعم القرار. (2020). تقرير «الشباب السعودي بالأرقام» بمناسبة اليوم العالمي للشباب 2020. الهيئة العامة للإحصاء. المملكة العربية السعودية.

المركز الوطني للأرصاد. (2022). مبادرة البرنامج الوطني للتوعية والتنمية المستدامة. المملكة العربية السعودية. مسترجع بتاريخ: 2022/9/17 من الموقع الإلكتروني: https://ncm.gov.sa

المناسيه، نزيه إبراهيم وشحادة، نزيه. (2013). تصور طلبة السنة الأولى في الجامعة الأردنية للتغير المناخي. مجلة دراسات. العلوم الإنسانية والاجتماعية. المجلد (40). العدد (2). 315-323.

المنصة الوطنية الموحدة. (2022). حماية البيئة. مسترجع بتاريخ: 2022/10/3م من الموقع الإلكتروني: www.my.gov.sa

منظمة العفو الدولية. (2022). التغير المناخي. مسترجع بتاريخ: 2022/10/5م من الموقع الإلكتروني: www.org.amnesty

موقع الأمم المتحدة. (2020). قمة العمل المناخي للشباب 2019. مسترجع بتاريخ: 2022/10/1م من الموقع الإلكتروني: https://www.un.org/ar/climat-

echange/youth-in-action

النظام الأساسي للحكم الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/23) وتاريخ 1412/8/26هـ.

النظام العام للبيئة الصادر بالمرسوم الملكي رقم م/34 بتاريخ 1422/7/28هـ.

واس. (2021). جهود المملكة في مكافحة التغير المناخي والحفاظ على كوكب الأرض. مسترجع بتاريخ: 2022/9/29م من: com.madina-al.www

وافية، قرادانيز (2022). الحماية الدولية للبيئة من التغيرات المناخية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الحقوق. جامعة الجزائر، الجزائر.

يحي، رندا يوسف محمد. (2021). أثر التغيرات المناخية على التنمية المستدامة بواحة سيوة. مجلة الاقتصاد الزراعي والعلوم الاجتماعية. جامعة المنصورة. المجلد (12). العدد (12). 1141-1147.

Arabic References:

Abdel Tawab, Nasser Owais. (2000). Contemporary challenges facing university youth and a proposed perception of the role of social work in facing them. Eleventh Annual Conference. Faculty of Social Work in Fayoum. Cairo University.

Abdulaziz, Alaeddin Ibrahim Ahmed. (2020). The role of the agriculture colleges in developing environmental awareness among their students in the face of the effects of climate change. Unpublished master's thesis, Jerash University. Jordan.

Abdullah, Mahmoud Thabet Hassanein. (2021). The main theoretical directions in environmental sociology. *Journal of the Faculty of Arts*. Beni Suef University. Issue (60). 39-72.

Abdullatif, Abdullatif Milad. (2021). The role of youth centers in developing environmental awareness: a field study on a sample of youth in the Al-Jufra region. Unpublished Master's Thesis, University of Sirte, Libya.

Affiliate, Karadanis (2022). International protection of the environment from climate change. Unpublished doctoral dissertation. College of Law. University of Algiers, Algeria.

Al Balushia, Maryam bint Yusuf bin Hassan. (2013). The effect of using Facebook in developing awareness of climate changes among tenth grade students and their attitudes towards using it in learning. A magister message that is not published. Sultan Qaboos university. Muscat.

Al-Azab, Ashraf Mahmoud. (2017). Awareness of workers in development organizations of the phenomenon of climate change in some Egyptian villages. *Journal of Agricultural Economics and Social Sciences*. Mansoura University. Volume (8). Issue (7). 449-455.

Ali, Maher Abu Al-Maati. (2010). Recent trends in social work. Cairo: Modern University Office.

Al-Khatib, Salwa Abdel Hamid. (2016). Social Research Methods. Riyadh: AlShaqri Library.

Al-Shaibi, Tariq Daou Ahmed. (2013). Developing environmental awareness among university youth to deal with environmental problems from a social service perspective: a field study on a sample of students and faculty members at Al-Zaytoonah University. Unpublished doctoral dissertation. Tripoli University. Tripoli.

Al-Shuaili, Ali and Al-Rabani, Ahmed (2010). The level of awareness of climate changes among students-teach-

The Egyptian Renaissance Library.

Leila, Ali. (1995). Young people in a changing society, reflections on the phenomena of neighborhoods and violence. Cairo: University Knowledge House.

Luhhman, Niklas. (2010). An introduction to the theory of systems. [Translated by: Youssef Fahmy Hegazy]. Baghdad: Al-Jamal Publications.

Manasiyah, Nazih Ibrahim and Shehadeh, Nazih. (2013). First-year students at the University of Jordan perception of climate change. *Studies Journal*. Humanities and Social Sciences. Volume (40). Issue (2). 315-323.

National Center of Meteorology. (2022). Initiative of the National Awareness and Sustainable Development Program. Kingdom Saudi Arabia. Retrieved on: 9/17/2022. URL: https://ncm.gov.sa

Obeidat, Thouqan and Adas, Abdel Rahman, and Abdel Haq, Kayed. (2011). Scientific research: its concept, tools and methods. Amman: Dar Al-Fikr for printing, publishing and distribution.

Qudodo, Jameela. (2021). The role of local communities in the embodiment of the strategy of adaptation to climate change in Algeria. *Journal of Comparative Legal Studies*. Volume (7). Issue (1). 850-868.

Report of the results of the field survey of the level of knowledge and awareness of the phenomenon of climate change in Jordan: an exploratory study. (2013). The Royal Scientific Society in cooperation with the United Nations Development Program and the Ministry of Environment in the Hashemite Kingdom of Jordan.

Sabbeha, Safaa Sobh Muhammad. (2014). ers in within the science and social studies majors, College of Education, Sultan Qaboos University. *Jordanian Journal of Educational Sciences*. Volume (6). Issue (4). 269-284.

Amnesty International. (2022). Climate change. Retrieved on: October 5, 2022. URL: https://www.amnesty.org/ar/what-we-do/climate-change

Beck, Ulrich. (2013). Global Risk society. Translation: Ola Adel and others, the National Center for Translation, Cairo.

Center for statistical analysis and decision support. (2020). A "Saudi youth in numbers" reports conducted during the World Youth Day 2020. General Authority for Statistics. Kingdom Saudi Arabia.

El-Sayed, Abdelaati and Chalabi, Ali. (2001) Theory of Sociology: Modern and Contemporary Trends, Dar Almarifa University, Alexandria, Egypt.

General Regulations for the Environment issued by Royal Decree No. M/34 dated 7/28/1422 AH.

Haddady, Walida. (2020). Forming the values of environmental citizenship among university youth through social networking sites: a study of the role and effects. *Journal of the researcher in the humanities and social sciences.* Volume (11). Issue (1). 46-58.

Hamidani, Salim. (2018). Climate Change in the Global Reality: An Examination of the Phenomenon and Concerns. *Annals of the University of Guelma for Social Sciences and Humanities*. Issue (24). 29-52.

Jabal, Abdel Nasser Awad Ahmed. (2018). Selected theories and models. Cairo:

Zina, Bousalem. (2014). The environment and its problems: a sociological reading of the concept and the reasons. *Journal of Humanities and Social Sciences*. Issue (17). 245-258.

ثانياً– المراجع الإنجليزية

Bord, R; O'Connor, R and Fisher, A. (2000). In what sense does the public need to understand global climate change? Public Understanding Science, 9,205–218

Harker-Schuch, I., & Bugge-Henriksen, C. (2013). Opinions and knowledge about climate change science in high school students. AMBIO, 42 (6), 755-766.

Kirk, K., Gold, A., Ledley, T., Sullivan, S., Manduca, C., Mogk, D., & Weise, K. (2014). Undergraduate climate education: motivations, strategies, successes, and support. Journal of Geosience Education, 62 (4), 538-549.

Mani, S., Banerjee, D., Pant, D., Godura, S., & Porwal, P. (2011). Educating for a healthy environment, *International Forum of Teaching and Studies*, 7 (2), 56-62.

Oruonye, E. D. (2011). An assessment of the level of awareness of the effects of climate change among students of tertiary institutions in Jalingo Metropolis, Taraba State Nigeria. *Journal of Geography and Regional Planning*, 4 (9), 513-517.

Papadimitriou, V. (2004). Prospective Primary Teachers' Understanding of Climate Change, Greenhouse Effect, and Ozone Layer Depletion, *Journal of Science Education and Technology*, 13(2), 299-307

Trivedi p and Raj G. (1992). The environ-

The level of awareness of students at the University of Hail about climatic changes and the factors affecting it. *Arabian Gulf Message*. Volume (35). Issue (133). 49-74.

Saudi Press Agency. (2021). The Kingdom's efforts to combat climate change and preserve the planet. Retrieved on: 29/9/2022. URL: https://www.al-madina.com/article/728586

Sharif, Nayef Sultan. (2015). Environmental crimes and their penalties in the Kingdom of Saudi Arabia: a comparative study. King Abdulaziz University magazine. Economics and management. Volume (29). Issue (1). 215-272.

Shuaib, HibatAllah Ali Mahmoud. (2010). Environmental awareness for university youth. *African Journal of Biological Sciences.* Volume (6). Issue (3). 19-46.

The Basic Law of Governance issued by Royal Decree No. M/23 dated 08/26/1412 AH.

Unified National Platform. (2022). environment protection. Retrieved on: 3/10/2022. URL: www.my.gov.sa

United Nations Climate Change Convention. (1992). Link: https://unfccc.int

United Nations website. (2020). Youth Climate Action Summit 2019. Retrieved on: 1/10/2022. URL: www.un.org

Yahya, Randa Youssef Mohamed. (2021). The impact of climate change on the sustainable development of Siwa Oasis. *Journal of Agricultural Economics and Social Sciences*. Mansoura University. Volume (12). Issue (12). 1141-1147.

ment and emerging development issues, Encyclopedia of Environmental Sciences*, Akashdeep Publishing House*, New Delhi, vol (1).

Vigneswaran, S., Leelamani, A., Divya, S., & Divya, K. (2017). Communicating climate change importance through interactive multimedia frame work for Promoting education and effective public awareness on climate change. *International Journal of Applied Environmental Science*, 12 (3), 409-420.

Wachholz, S., Artz, N., & Chene, D. (2014). Warming to the idea: University Students knowledge and attitudes about climate change. *International Journal of Sustainability In Higer Education*, 15 (2), 128-141.

الحضور العجائبي في رحلات محمد العبودي: نماذج مختارة

The Wonder Presence in the Travels of Mohammed Al-Aboudi: Selected Samples

د. سالم بن محمد بن سالم الضمادي

أستاذ الأدب والنقد المساعد، كلية الآداب والفنون، جامعة حائل

Dr. Salem bin Mohammed bin salem Al-Dhamadi

Assistant Professor of Literature and Criticism, College of Arts, University of Hail

(قُدم للنشر في 10/ 09/ 2022، وقُبل للنشر في 2022/10/31)

الملخص:

يسعى هذا البحث إلى الكشف عن الحضور العجائبي في نماذج من رحلات الرحالة العبودي، من خلال دراسة تجليات السرد العجائبي في توظيفه له في تلك النصوص الرحلية، وقد بين أن العجائبي كان عنصرا قارا في رحلاته، وتمثل ذلك في بعض عناوين رحلاته الخارجية والداخلية، وفي مقدمات هذه الرحلات، وكيف وظفها في المتن الحكائي، جعلت منها أكثر إثارة وتشويقا لتلك الرحلات، وأكسبتها قيمة علمية وفنية، في ارتكازها على دراسة الجوانب الاجتماعية والطبيعية في البلدان التي زارها. وما حفلت به تلك الرحلات من تنوع في تجلياتها السردية، جعل منها متنوعة في أشكال الوصف وعجائب البلدان في عالمها الجغرافي، وما تمتاز به من تفصيلات تكشف لقارئها التتبع الدقيق في عجائب تلك الرحلات المتعددة وحركاتها المختلفة. ويقوم البحث على المنهج الإنشائي، من خلال تمظهرات العجائبي في رحلات العبودي.

الكلمات المفتاحية: العجائبي، الحضور، أدب الرحلات، العبودي، المشاهدات.

Abstract

This research seeks to reveal the miraculous presence in examples of the slave-travelers' journeys, by studying the manifestations of the miraculous narration in its use in those travel texts. These trips, and how he used them in the narrative text, made them more exciting and interesting for those trips, and earned them scientific and artistic value, based on the study of social and natural aspects in the countries he visited. The diversity of these trips in their narrative manifestations made them diverse in the forms of description and the wonders of countries in their geographical world, and the details that reveal to their reader the accurate tracking of the wonders of these multiple trips and their different movements. The research is based on the structural method, which was shown during the miraculous manifestations in Al-Aboudi's journeys.

Keywords: Miraculous, Attendance, Travel literature, Slavery, Observations.

المقدمة:

الرحلات أداة فاعلة في اكتشاف موطن الإنسان، وإدراك ما على الأرض من عجائب، وكثير من الناس استهواهم السفر والتنقل والترحال، ودفعتهم المخاطرة إلى كشف النقاب عما يجهلونه من الأرض والناس والحياة، ونجاح الرحلة يتطلب دقة الملاحظة والوصف والتقصي في تسجيل المشاهدات والعجائب المثيرة للمتلقي أو القارئ، وقد وجدنا من خلال تتبعنا لأداء الرحالة أن كثيرا منهم امتلك حسا أدبيا في تسجيل مشاهداته خاصة العجائبية، ومن بين هؤلاء عميد الرحالين محمد بن ناصر العبودي، فقد طاف الأرض شرقا وغربا، وسجل إعجابه بأسلوب أدبي جاذب.

وترجع أهمية البحث إلى سببين: الأول: كثرة ما سجله العبودي في رحلاته الكثيرة من العجائب، وتتبعه الدقيق لمحتوياتها، وتفصيله لعناصرها المختلفة، في لغة جاذبة، وممتعة، وقد أقام فيها أدلة حتى يقبلها المتلقي، ويفيد منها، وينمي ثقافته عن العجائب في بلاد العالم. الثاني: تنوع مصادر العجائبي، مما كساها ثراء في المحتوى والمضمون، فمنها ما اعتمد على المشاهدة، ومنها ما سمعه أو نقله من الكتب.

ولهذا البحث أهداف تتمثل في الكشف عن طبيعة العجائبي في رحلات العبودي، والوقوف على الوظائف المتنوعة من خلال تسجيل العجائبي، والنظر في حضور العجائبي في العتبات، وتتبع تمظهرات العجائبي في المتن الرحلي لدى العبودي، ورصد وظائف العجائبي في رحلات العبودي. ويأتي هذا البحث محاولا الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1-ما مصادر العبودي في العجائبي؟

2-هل قصد العبودي إيراد العجائبي في رحلاته؟

3-ما طبيعة العجائبي في العتبات لدى العبودي في رحلاته؟

4-ما تمظرات العجائبي في متن رحلات العبودي؟

5-ما وظائف العجائبي في رحلات العبودي؟

ولما كان هذا البحث يتعمق في كشف مضامين العتبات، وتتبع تمظهرات العجائبي، ورصد وظائفه من خلال رحلات العبودي بدا لي أن المنهج الإنشائي هو الأنسب لتحقيق نتائج مثلى.

وأما الدراسات السابقة فلم أقف على بحث تناول العجائبي في رحلات العبودي رغم كثرتها وتنوعها.

وقد توزع البحث على تمهيد وأربعة مباحث، وخاتمة، وقائمة المصادر والمراجع.

التمهيد يقوم على: أ. تعريف الرحالة. ب. العجائبي: المفهوم، وعلاقته بالرحلات.

المبحث الأول: مصادر العجائبي عند العبودي.

المبحث الثاني: العجائبي في عتبات الرحلات.

المبحث الثالث: تمظهرات العجائبي في المتن الحكائي .

المبحث الرابع: وظائف العجائبي في رحلات العبودي.

تمهيد:

التعريف بالرحالة:

محمد بن ناصر بن عبد الرحمن العبودي، ولد في مدينة بريدة عام (1345هـ) (المشوح، 2014: 52). تلقى العبودي تعليمه الأولي في أحد الكتاتيب بمدينة بريدة، ثم التحق بعد ذلك بالمدارس الحكومية. وقد أخذ العلم عن عدد من المشايخ الفضلاء منهم: العلامة الشيخ عبد الله بن حميد، فقد أخذ عنه علم النحو والعربية؛ حيث قرأ عليه ألفية ابن مالك وشرحها، والعلامة الأديب حمد الجاسر الذي وجهه نحو الدراسات الأدبية (العبودي، 1990د: 7/1).

تدرج في العمل الوظيفي الحكومي، فكان أول عمل أسند إليه قيم مكتبة جامع بريدة، وهي مكتبة بريدة العامة في الوقت الحاضر، وذلك في أول عام (1364هـ). ثم عين مدرسا في مدرسة بريدة السعودية للعلوم الدينية والعربية في أول صفر عام (1364هـ)، ثم عمل مديرا لمدرسة بريدة الثانية في عام (1368هـ)، وفي مطلع عام (1373هـ) عين مديرا للمعهد العلمي في بريدة، وفي أول شهر ربيع الثاني عام (1380هـ) عين أمينا عاما للجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ثم أحدثت وظيفة وكيل جامعة، فصدر قرار ترفيعه إليها عام (1393هـ)، ونقل إلى وظيفة الأمين العام للدعوة الإسلامية عام (1394هـ)، وفي عام (1396هـ) صدر قرار ترفيعه إلى المرتبة الخامسة عشرة وكيل وزارة، ثم عمل بعد ذلك أمينا عاما مساعدا لرابطة العالم الإسلامي (مجموعة من المؤلفين، 2014: 1044/2).

ارتبط العبودي بالأدب والثقافة منذ مطلع حياته، ولعل قيامه على المكتبة في بريدة في مطلع حياته وقد منحه ذلك رائدة للاتصال بالكتب وتعرف العقول التي أملتها، والموضوعات التي احتوتها، والأذواق التي صاغت عبارتها ، وكان من آثار هذه المرحلة إقدامه على التأليف مبكرا، فأنجز عدة كتب في موضوع الأدب الشعبي وبيان علاقته بالأدب الفني وباللغة الفصحى (المجذوب، 1992: 333/2).

واهتم العبودي بأدب الرحلات، فقد طوف في كثير من البلدان، ودون مشاهداته فيها في أسفار رحلية متعددة، ولعل عمله في رابطة العمل الإسلامي قد أتاح له فرصة زيارة كثير من

البلدان لهدف دعوي في الأغلب، وكان حريصا على تدوين هذه الرحلات، ليعرّف القراء بأوضاع المسلمين في البلدان التي زارها (مجموعة من المؤلفين، 2014: 1044/2). فزار بقاعا مختلفة من الأرض، وذكر أنه ذهب إلى بلاد لم يجد لها أي زائر قبله من بلاد المسلمين (الوصيفر، 2015: 457).

وعن كثرة مؤلفاته في أدب الرحلات يقول العبودي: «أعتقد أنني أكثر من كتب بالعربية في هذا الفن منذ أن عُرفت العربية ووجد من يكتب بها، فلا أعرف من كتب بالعربية مائة وواحدا وعشرين كتابا في أدب الرحلات قبلي» (العبودي، 2001: 13). وقد تجاوزت كتب رحلاته مئة وخمسة وسبعين كتابا ما بين مطبوع ومخطوط. ولعل ما قاله ابن جزي في تقديم ابن بطوطة بأنه: «جواب الأرض، ومخترق الأقاليم بالطول والعرض» (ابن بطوطة، 1997: 151/1) ينطبق على الرحالة العبودي في عصرنا هذا. فضلا عن اهتمامه بأدب الرحلات فقد كان العبودي شاعرا، وله ديوان شعري قد جهزه للطبع باسم «ديوان غير شاعر» (المشوح، 2014: 352). كما كتب بعض النصوص النثرية مثل: الروايات والقصص والسيرة الذاتية والمقامات وغيرها، منها: الأصدقاء الثلاثة، وصالح ومنيرة، ومطوع في باريس، والمستدين، وحكايات تحكى، والمقامات البلدانية، والمقامات الصحراوية، وصور ثقيلة، وسبعون عاما في الوظيفة الحكومية، ويوميات نجدي. كما اهتم العبودي بالتأليف اللغوي، فألف معجم الأصول الفصيحة للألفاظ الدارجة، وقد حصل كتابه على جائزة الكتاب العام لنادي الأدبي بالرياض في دورته الثالثة لعام (1431هـ)، ومعجم الألفاظ العامية، والأمثال العامية في نجد، والأصول الفصيحة للأمثال الدارجة.

العجائبي: المفهوم، وعلاقته بالرحلات

اشتق مصطلح العجائبي في العربية من مادة عجب، ويدور معنى هذه المادة حول معنى كلي واحد هو اندهاش النفس عند رؤية ما قل اعتياده وخفي سببه، فتستعظمه أو تُنكره، فقد ورد في معجم مقاييس اللغة: «ونقول من باب العجب: عجب يعجب وأمر عجيب، وذلك إذا استكبر واستعظم» (ابن فارس، 1979: 38/10). وفي تاج العروس: «العجب حيرة تعرض للإنسان عند سبب جهل الشيء، وليس سببا من ذاته، بل هو حال بحسب الإضافة إلى من يعرف السبب، ولهذا قال قوم: كل شيء عجب، وقال قوم: لا شيء عجب». وجاء في لسان العرب: «العُجب والعَجب: إنكار ما يرد عليك لقلة اعتياده»، و»قال الزجاج: أصل العجب في اللغة، أن الإنسان إذا رأى ما ينكره ويقل مثله، قال: قد عجبت من كذا»، و»العجب نظر إلى شيء غير مألوف ولا معتاد» (ابن منظور، 2008: 38/10).

وعرف القزويني العجائبي بأنه: «الحيرة تعرض للإنسان لقصوره عن معرفة سبب الشيء، أو عن عدم معرفة كيفية تأثيره فيه» (2000: 10). بل نجد القزويني يجعل الغريب ضربا من العجيب، يقول: «الغريب كل أمر عجيب قليل الوقوع مخالف للعادات المعهودة والمشاهدات المألوفة» (2000: 15).

والمتتبع لدلالات العجيب في العربية يجد أنها ترتبط معجميا بدلالات تعتمد على زاوية الرؤية التي ينظر منها الإنسان لما يشاهده من أمور غير مألوفة له، فمنها: «لغة تحدد موقف الإنسان من العجيب والغريب: الدهشة، والانبهار، والهول، والاستغراب، والحيرة، والخوف، والعجب، والالتباس، والفزع ... ومنها لغة تسمي ما يعد عجيبا الآية والمعجزة والسحر والبدعة والبرهان والحجة ... ومنها ما يصف جنسه الحكائي: خرافة أسطورة، حكاية أباطيل، أكاذيب، طرفة، نادرة، شاردة» (الزنكري، 1992: 160).

والعجائبي من المنظور التراثي عند العرب يعني كيفية وقوع الفعل العجيب هو الذي يولد ويحدد العجائبي كما تقدمه لنا مختلف الحكايات أو الأخبار التي تزخر بها كتب العجائب العربية (يقطين، 2006: 267). وقد حصر تودوروف العجائبي في المدة التي يستغرقها القارئ بين التفسير العقلاني واللاعقاني للحدث من خلال التردد الحاصل له (1994: 7). وتحدث شعيب حليفي عن هذا الجنس في أدب الرحلات بأنه:» السجلات الشعبية والمتخيل بكافة مراجعه التاريخية والدينية والثقافية» (2006: 454).

والمتتبع لكتب النقد الحديث يرى أن العجيب يرادف الغريب، وأن الغرابة لا تكون إلا في إطار المألوف، كما أن الغريب يعني كل أمر عجيب يتسم بالقلة في وقعه، فضلا عن مخالفته للعادات والتقاليد والموروث الثقافي. وحفلت كتب السرد العربي العديد من ملامح الأدب العجائبي فيما قدمه، ويتجلى ذلك في ما نجده في كتب الحكايات مثل: ألف ليلة وليلة، أو القصص الرمزية مثل: كليلة ودمنة لابن المقفع، أو السير الشعبية مثل: سيرة سيف بن ذي يزن، وسيرة بني هلال، أو الرحلات الخيالية مثل: رسالة الغفران لأبي العلاء المعري، والتوابع والزوابع لابن شهيد، أو في المقامات مثل: مقامات الحريري، أو كتب البلدان مثل: الأمصار وعجائب البلدان للجاحظ، وعجائب البلدان لأبي دلف الينبوعي.

وقد زخرت كتب الرحلات العربية بالكثير من المشاهد العجائبية التي دونها الرحالة أثناء تنقلاتهم وأسفارهم وبما ينتجه عنصر الارتحال، وذلك ما نجده في رحلة نخبة الدهر في عجائب البر والبحر لأبي طالب الأنصاري، ورحلة خريدة العجائب وفريدة الغرائب لابن الوردي، ورحلة تحفة النظار في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار لابن بطوطة، ورحلة تحفة الألباب ونخبة الإعجاب لأبي حامد الغرناطي، ورحلة حي بن يقظان لابن طفيل، ورحلة المغرب عن بعض عجائب المغرب أبو حامد الأندلسي. ولا تخلو الرحلات العربية من التعبير بمفردات التعجب، إلى اللقاء مع العجائبي والتصادم معه، والرحلة تعد تجميعا لعجائب وغرائب الآخر، إنسانا وعمرانا وتاريخا، لاعتبارات يلتقطها الرحالة أو ينسجها، فهي شيء غير مألوف يوضع دائما في المقارنة مع المألوف، والرحلة هي خروج من دائرة مألوف إلى انفتاح على اللامألوف وتجلياته (حليفي، 2006: 463).

وانطلاقا من مقاربة تودوروف للعجائبي، وتحديد جنسه الأدبي وشياته، فقد نص على عدد من الشروط لتمييز هذا الجنس الأدبي من غيره، ومنها:

أولا: تضمن النص عالم الشخصيات الخيالية كأنهم أشخاص أحياء، تردد التفسير بين الطبيعي بين فوق الطبيعي.

ثاني: ترك الجمال للقارئ للتأويل انطلاقا من تأثره بهذا السرد التجنيسي.

ثالثا: الحرية للتأويل، والوقوف على البعد الدلالي المناسب (العنزي، 2011: 11).

فقد شكل أدب الرحلات رافدا من روافد الأدب العجائبي حيث «امتزجت في هذه النصوص المعلومات بالمغامرات، والواقع بالأساطير، ذات الكاتب ومشاهداته، والتجربة والحكمة مع الخيال، والسحر مع الغرائب والعجائب» (قنديل، 2010: ١٣). ويمكن القول أن الرحلة تمشي على ساقي العجيب والغريب، وتتنفس برئتي العجائبي والغرائبي. بل أكاد أقول إن ثيمة الرحلة هي ثيمة الغرائبية والعجائبية (ذاكر، 2014: 104).

وقد حفل الأدب السعودي الحديث بالسرد العجائبي في مختلف مجالات الإبداع، ولاسيما في أدب الرحلات، فقد نوّه العبودي بأهمية أدب الرحلات واحتفائه بعجائب البلدان في قوله: «فهي تهم الأديب؛ لأن أدب الرحلات هو أدب معروف من قديم، وقد تطور في هذا الزمان حتى صارت له قواعد، وصار له أناس يشتاقون إلى قراءته والاطلاع عليه، ثم هي أيضا تهم العالم الجغرافي لأنها قائمة في الأساس على زيارة البلدان، وعلى زيارة المواقع الجغرافية فيها، وعلى الحديث عنها وعما يشاهده الرحالة من الغرائب التي توجد في البلدان التي يزوها» (العبودي، 2007أ: 8).

المبحث الأول: مصادر العجائبي عند العبودي

تنوعت مصادر العجائبي في رحلات العبودي، فبعضها مستمد من مشاهداته في البلدان التي زارها، وبعضها استمده من محفوظاته ومروياته التراثية والشعبية، وقد أشار إلى مصادره في رحلاته بصورة عامة فقال: «وكنت على عادة قديمة أقيد ما أشاهده، أو ألاحظه، وما أسمعه مما يوضح شيئا مما شاهدته، أو أستنتجه، وحتى ما يبديه غيري ممن أثق به حول شيء من ذلك، وإن كنت أنسب القول إليه، لتكون العهدة عليه» (العبودي، 1998: 6). وجاءت مصادره على ثلاثة أنواع:

أ- المرئي المشاهد:

وهو ما رآه رأي العين، وغالبا ما يرد الحديث عنه بصيغة مشتقة من الرؤية البصرية، كما في قوله معبرا عن اندهاشه واستغرابه مضمنا ذلك صيغة مستمدة من العجب: يقول: ''هذا العشب من أعجب ما رأيته في حياتي'' (العبودي، 1990أ: 206)، و''لطالما عجبت وأنا أرى'' (العبودي، 2003ج: 1/29)، ومنه ما اتخدم فيه فعل التعجب بقوله ''أغرب ما وقعت عليه عيني فيهم واستغربته منهم (العبودي، 1990ب: 268)، كما استخدم الخبر بقوله: ''لقد كان عجبي عظيما وأنا أرى'' (العبودي، 2003ج: 1/28)، و''لا تكفي كلمة عجيبة لوصف أكثر هذه الأشجار المعمرة التي رأيناها في هذه الغابات الكثيفة المظلمة'' (العبودي، 1990ج: 47)، و''قد رأيت بالهند وبخاصة في مدينة بومبي شيئا لم أره في أي مكان آخر من العالم'' (العبودي، 2003ج: 1/24)، ويرتقي في التعبير عن عن التعجب والدهشة، مستخدما لغة الوصف الممتد، بقوله و''هذا العشب من أعجب ما رأيته في حياتي، بل لم أر مثله قط، وذلك أنه كما رأيته وكما شرحوا لنا حاله لا تكون له عروق داخلة في الأرض، وإنما عروقه خارجة من الأرض مرتفعة إلى الأعلى قليلا '' (العبودي، 1990أ: 206).

المسموع المروي:

وهو ما نُقل إليه من آخر، ويعتمد فيه على السرد الحكائي، يقول العبودي: «قد بقيت بقايا جائرة من التقاليد بالنسبة إلى المرأة التي يموت عنها زوجها، إذ عليها أن تظل بدون زوج حتى تموت، ولا يجوز لها أن تتزوج ولا يجوز لأحد من الرجال أن يتزوجها « (العبودي، 2003ج: 30/1).

وقد ينقل العبودي أو يستشهد بكلام الآخرين، كما في حديثه عن عجائب مدينة مندو حيث ينقل عن أحد علماء الهند المعاصرين فنراه حيث يقول: قال لي أبو الحسن الندوي: إن هذه المدينة مندو، ثم يوظف النقل في السرد، وكأنه وجد ملاذه وبغيته، قال: وقد رأيت أنا نفسي أربعا منها هي: تاج محل، وأهرام الجيزة في مصر، وشلالات نياجرا في كندا، ويعود للحديث عن مدينة، ومندو هي المدينة الرابعة من عجائب الدنيا؛ لكونها محصنة تحصينا طبيعيا يحيط بها إحاطة السوار بالمعصم بحيث لا يستطاع الوصول إلى من فيها إلا من جهة السماء، وذلك غير ممكن قبل اختراع الطائرات الحربية كما هو معروف، ونقل العبودي للوصف والحصر يؤكد قناعته بما رواه (العبودي، 2007ب: 211).

ب- المقروء المستذكر:

وهو ما نقله العبودي من مدونات سابقة، ولا سيما المدونات الرحلية والجغرافية، من ذلك ما أخذه من رحلة ابن بطوطة في حديثه عن إحراق المرأة في الهند نفسها عند موت زوجها، حيث يقول: فالمرأة في الهند قديما كانت مظلومة، بل كان الظلم الذي يقع عليها أعظم من أي ظلم يقع على أية امرأة في العالم الذي قرأنا أخباره وآثاره في القديم، ومن ذلك أن زوجها إذا مات كان عليها أن تدخل النار التي تحرق بها جثته وحرق الميت أمر واقع حتى الآن، وقد استمرت هذه العادة مرعبة معمولا بها في الهند، وهي قديمة حتى إن ابن بطوطة ذكرها في رحلته فنسبه بعض المؤرخين إلى الكذب قائلين: إن ذلك أمر غير معقول. ولكن الواقع أن الأمر كذلك، وأنه استمر حتى استولى الإنكليز على الهند فمنعوا هذه العادة بالقوة (العبودي، 2003ج: 31/1).

كما نقل العبودي عن أبي الريحان البيروني في كتابه «تحقيق ما للهند من مقولة مقبولة في العقل أو مرذولة» بعض العجائب التي ذكرها عن بلاد الهند (العبودي، 2003ج: 46/1). ونقل عن «مروج الذهب» للمسعودي (العبودي، 2003ج: 51/1)، وعن «الفهرست» لابن النديم (العبودي، 2003ج: 27/1). ومن المصادر التي نقل منها العبودي بعض عجائبه قصص وحكايات «ألف ليلة وليلة» (العبودي، 1998: 162). ولعل العبودي في اتكائه على هذه المصادر المكتوبة أراد أن يضفي على ما يورده في رحلاته طابعا توثيقيا.

المبحث الثاني: العجائبي في عتبات الرحلات

تعد العتبات مدخلا رئيسا إلى النص السردي، وفهم دلالاته ومراميه، وهي تولد لدى المتلقي حوافز تدفعه إلى قراءة النص، كما تنمي لديه حاسة التوقع لمرامي المتن المقروء، وتجعله يدخل النص برؤى مسبقة، وتشف عتبات النص في رحلات العبودي عن تأهب الذات المرتحلة لرصد المظاهر العجائبية في البلدان التي زارتها. ويمكن رصد العجائبي في عتبات رحلات العبودي على أشكال، هي:

أولا– عتبة العنوان:

يعد العنوان العتبة الأولى التي يلج القارئ منها في النص، وهو يؤدي جملة من الوظائف التي تعين العمل الأدبي أو مضمونه أو تمنحه قيمته منجزا بثلاثة وظائف: تسمياتية وتعيينية وإشهارية (الحجمري، 1996: 18)، والعنوان على أنه «مرآة مصغرة لكل ذلك النسيج النصي» (حليفي، 1992: 84/46).

أ– العناوين العجائبية الرئيسة:

وسم العبودي عددا من رحلاته بعناوين تشف عن رؤية عجائبية، وتشير إلى المظاهر العجائبية التي يسردها في رحلته، وقد تأتي الإشارة إلى ذلك باستخدام كلمة مشتقة من العجب في عنوان الرحلة مثل: (رحلة إلى جزر مالديف إحدى عجائب الدنيا)، وقد وضح هذا النزوع نحو العجائبية في مقدمة هذه الرحلة في قوله: ''فإن (مالديف إحدى عجائب الدنيا) هكذا قال ابن بطوطة، ... ورأى فيها من العجائب ما أصبح عنده العجيب لا يعجبه، إلا أنه مع ذلك قال هذا القول في مالديف، وذلك حفزني إلى زيارة مالديف'' (العبودي، 1981: 5).

وقد يدل العنوان على العجائبية بطريقة غير مباشرة، فتأتي مقدمة الرحالة موضحة هذه الدلالة، كما في عنوان: ''نظرة إلى الوجه الآخر من الأرض» يقول في مقدمة الرحلة معلقا على هذا العنوان: «وكنت قبل ذلك كتبت كتابا عن نيوزلندا وتسمانيا شمل الحديث عن مدينة أوكلاند؛ كبرى المدن في نيوزلندا، وعن ولينغتون عاصمة البلاد جعلت عنوانه: (إطلالة على نهاية العالم الجنوبي) ونشره النادي الأدبي في مكة المكرمة. فرأيت أن أعنون هذا الكتاب بعنوان يدل على مضمونه، وإن كان فيه بعض الغرابة، وهو: (نظرة إلى الوجه الآخر من الأرض)، (أو رحلة إلى أبعد مكان)» (العبودي، 1999ب: 6).

وقد يضمن العبودي عنوان رحلته كلمة ترتبط بالعجائبية في الذاكرة العربية، مثل رحلة: «فوق سقف الصين». وقد شرح العبودي نفسه في مقدمة رحلته هذه الروح السندبادية التي بثها في رحلته؛ يقول: «وأريد أن أعتذر في البداية عن هذا التعبير (السندبادي) الذي لم أقصده، وإن كانت سفرتنا هذه بالذات تشبه من حيث الطريق إلى الصين طريق السندباد –إن كان السندباد حقيقة– وكان طريقه بالفعل هو ما ذكر في (ألف ليلة وليلة)» (العبودي، 2003أ: 13).

ب– العناوين العجائبية الداخلية:

وهي العناوين العجائبية التي يضعها الرحالة داخل عناوين رحلته، وهي على قسمين: عناوين عجائبية صريحة، وهي العناوين التي تتضمن لفظا يذكر الغريب وقد يذكر العجيب، مثل: و»الزهرة العجيبة» (العبودي، 1990ج: 48)، و»غرائب الهند كما لاحظها المؤلف» (العبودي، 2003ج: 21/1)، و»مغادرة بلاد العجائب» (العبودي، 1992ب: 228/2)، و»ليلة غريبة ويوم أغرب» (العبودي، 1990ب: 14)، و»المنظر الغريب» (العبودي، 2003ب: 129)، و»من عجائب الدنيا» (العبودي، 2007ب: 211)، و»الجسر العجيب» (العبودي، 2000: 123)، وغيرها الكثير من العناوين التي دونت بلفظ العجيب وقد يختار لفظ الغريب بديلا عنها.

أما العناوين الداخلية ضمنا وهي التي لا تشير إلى العجائبي بطريقة مباشرة، وتحتاج قدرا من تفكير القارئ أن يتوقف عندها، ويتأمل فيها، مثل: «رقصة الهياكل العظيمة» (العبودي، 1985أ: 28)، و»الفم الملعون» (العبودي، 1995أ: 54)، و»قهقهة الأمواج» (العبودي، 2002: 122)، و»الشجرة الشهيدة» (العبودي، 1994: 80)، و»الجني يسبب الحوادث» (العبودي، 1991أ: 120)، و»بلعوم الشيطان» (العبودي، 1995أ: 54)، و»النهر المجنون» (العبودي، 1995ج: 271)، و»الأسود الذي أبيّضّ» (العبودي، 1985ب: 372)، و»الخنزير الممسوخ» (العبودي، 1985أ: 28)، و»الجن في كلكتا» (العبودي، 1993: 27). وعند النظر إلى ألفاظ العناوين نجد أنها تشير إلى العجائبي بصورة غير مباشرة؛ وتتضمن المعاني التخيلية التي تحل القارئ يبحث عن المضامين المخبوءة بداخلها، وهي صورة من صور المراوغة، والتي تمنحه تفاعلا إيجابيا.

ثانيا– عتبة الخطاب المقدماتي:

يعد خطاب التقديم داخل النص الرحلي عنصرا بنائيا؛ نظرا لما يتضمنه من عناصر تمهيدية لتأطير النص، فضلا عن أسئلته المتعلقة بالجنس الأدبي، بما فيها الكتابة عند المؤلف، ورؤيته وطبيعة فهمه للعديد من آليات الإبداع (حليفي، 2006: 183).

وقد نص العبودي في مقدمات بعض رحلاته على تشوفه لمشاهدة الأشياء العجيبة التي تلفت الانتباه في البلدان التي سيزورها، وأن ذلك كان من أسباب القيام بهذه الرحلات، من ذلك ما ورد في مقدمة رحلته ''نظرة في وسط إفريقية'' حيث يعلل ما يدونه من تفاصيل واستطرادات في أسفاره وترحاله بين بلدان العالم باندهاشه بما يراه، حيث يقول: ''فليس من

المعقول أن ينظر السائح إلى ما يراه مستغربا من مناظر الحيوان والنبات والأشجار، فضلا عن الأبنية والميادين، أو مناظر الغابات والبساتين ولا يستطيع أو لا يسجل سواء أحب أو لم يحب'' (العبودي، 1991أ: 7).

ورغبة منه في مشاهدة العجائب التي سمع بها أو قرأ عنها كان من الأسباب التي جعلته يقوم ببعض رحلاته كما بين في مقدمة رحلة ''جزيرة بالي الأحلام''. يقول عن سبب زيارته لبالي: وإنما كان ذلك لخصائص في هذه الجزيرة التي قرأت عنها كثيرا. ومن ذلك ما ذكره الغربيون في صحفهم ومجلاتهم ومنها (ريدرز دايجست) التي كانت تصدر طبعتها العربية من القاهرة. فكانوا ينوهون بها وبعراقة التقاليد فيها، وبخاصة ما يتعلق بالرقص التقليدي لأهلها الذي يقولون: إنه فريد في بابه، وإنه يرمز إلى حكايات وأساطير لا توجد في غيرها ... كما سجل احتفالات هذه البلاد بالنباتات الغريبة، وأن هذه البلاد يكثر فيها الزلازل والبراكين، والتي يأتي من تبعاتها النباتات والحشرات والحيوانات (العبودي، 2002: 18).

وربما أثار ما قرأه عن بعض البلدان البعيدة، أو ما سمعه من أحاديث عنها مخيلة العبودي، فتتطلع نفسه إلى زيارتها للوقوف على المشاهد العجيبة فيها، كما في حديثه عن رحلته ''في غرب الهند'' يقول: ''لقد كانت الهند معتبرة عندنا من البلدان البعيدة، وذلك قبل تسيير السيارات وتطيير الطيارات في بلادنا، وكان قومنا الذين يعرفون بلاد الهند يحدثوننا عن غرائبها وعجائبها بما يستثير الخيال ولا يفارق البال، وبخاصة القول الذي يكررونه عندما يذكرونه وهو أن غني الهند غني جدا وفقيرها فقير جدا، حتى إنهم لا يعرفون في العالم من هم أشد فقرا من فقراء الهنود'' (العبودي، 1997ب: 6).

ولعل بعض البلدان التي زارها تختلف عن بلاده مما أثار القوة التخييلية لدى العبودي، ومما ضاعف الأخبار التي كانت تتناقل عن تلك البلاد، وما فيها من عجائب، ما يجعل زيارتها أمنية له، كما في حديثه عن سبب رحلته إلى تاهيتي يقول: ''إن زيارة (تاهيتي) كانت أمنية قديمة لي، وذلك لبعدها الشديد عن بلادنا، ونقص المعلومات الميدانية الحية عنها في كتبنا، ولكوني لم أزرها، وقد زرت بلدان العالم بأجمعها على وجه التقريب. وشيء مهم آخر، وهو المغالاة في الأخبار عن غرائب عادات أهل تلك الجزر (تاهيتي) وملابسهم، وما يضيفه الخيال عادة على الأمور المستغربة من أشياء مشوقة لا تتضمنها الحقيقة المجردة'' (العبودي، 1999أ: 14).

كما صرح العبودي في بعض مقدماته أنه يفرد لبعض الأقطار والأماكن كتبا مستقلة لوجود الغرابة فيها، معددا ما كتبه حول البلاد التي زارها ، فقد ألف كتابا بعنوان: (رحلات في أمريكا الوسطى) طبع في عام 1405هـ، ونفدت نسخته، وقد اقتصر على أربعة أقطار من أقطارها هي: كولومبيا، وبنما، وكوستاريكا، والمكسيك. ويستفيض العبودي في بيان طبيعة العرب في تلك البلاد وكيف هي حياتهم ومعيشتهم (العبودي، 1997أ: 14).

ويبين العبودي في مقدمة إحدى رحلاته أن البحث عن العجيب كان غاية له، وأن ما أورده فيها كان قائما على المعاينة والبحث الميداني، لذا ارتأى أن ينشرها حتى تعم الفائدة. ففي رحلته لـ (جزائر البحر الزنجي): يتحدث عن المعلومات التي تكاد تكون جديدة على القارئ العربي وغريبة على معظم القراء، وهي مبنية على المشاهدة، والبحث الميداني. لذلك رأى المؤلف في نشرها ما قد يفيد دارسا، أو يرشد باحثا، أو يشبع نهم قارئ يلذ له أن يقرأ كتابا في الرحلات، أي كتاب وأية رحلات (العبودي، 1982ب: 8).

المبحث الثالث: تمظهرات العجائبي في المتن الحكائي

رصد العبودي في رحلاته كثيرا من عجائب المخلوقات: الإنسان والحيوان والأشجار والطبيعة الجامدة، وهي عجائب عاينها بنفسه، ولكنها تكسر خطية المألوف له، فتبدو هذه المخلوقات خارجة عن النسق العام الذي اعتاده.

فقد وصف في إحدى رحلاته جنسا غريبا من البشر على حد وصفه، وهنا نجده في هذا الوصف هو الذي يولد العجيب اعتمادا على معرفته ومقارناته، فيستطرد في وصف هذا الجنس الغريب في بناء سردي يعتمد على الوصف المتتابع، في فندقنا خادمات قصيرات القامة بشكل عجيب جدا، فهن أقصر من التايلانديات، وهم من المكسيكيين القدماء كأنهم مثل الهنود الحمر في أمريكا الشمالية في التسمية، وهم سمر الألوان سمرة خفيفة، ومنهم بيض الألوان إلا أنهم قصار القامات بشكل ملفت للنظر، وقد اجتمع فيهم مع قصر القامة كبر الرأس، بحيث إذا رأيت رأس الواحد منهم وهو جالس وجسمه مختف خيل إليك أن هذا الرأس هو لجسم بالغ في الطول، بحيث يكون طوله مائة وثمانين سنتيمترا، حتى إذا قام رأيته لا يزيد على مائة وخمسين سنتيمترا. والعجب الآخر قصر رقابهم بل يخيل إليك إذا رأيت الشخص الواحد منهم أنه ليس له رقبة أصلا، وإنما يبدو رأسه متصلا بكتفيه. كما أن الظهر قصير والأرجل طويلة رغم قصر الأبدان بصفة عامة (العبودي، 1985أ: 25). وواضح من هذا الاعتماد على سيمائية الأجساد والألوان، والدهشة مما رأه.

وفي مقام الآخر يستطرد في وصف القرود التي تخالف المألوف من عالم القردة، وهي قرود واقعية لكنها تشبه الجرذان في حجمها، ويصف هذا بالغريب، ومن أغرب ما رأيته في الحديقة نوع من القرود الصغيرة الحجم بحيث لا يزيد حجم الواحد منها عن حجم كف الإنسان، وهي على البعد في حجم الفئران ولا أرى مثيلات لها في أي مكان آخر من العالم (العبودي، 1992أ: 192).

ووصف في الرحلة الروسية عشبا عجيبا لا يمشي على النسق المطرد في نموه، فلا عروق له داخل الأرض، بل هي خارجة من الأرض مرتفعة إلى الأعلى، ويلتمس العبودي من الناس تعليلاً لهذه الظاهرة العجيبة، فالعشب ليس عروقا داخلة في الأرض، بل خارجة من الأرض مرتفعة إلى الأعلى قليلا، ويرجع ذلك إلى أن بين الثلوج والأرض برودة فتتطلب ضوء الشمس في الأوقات التي تطلع فيها على هذه البلاد حتى يأخذ ما يلزم له لحياته، وهو

ينبت على هيئة الكف وأكبر من ذلك ملتصقا بعضه ببعض (العبودي، 1990أ: 206).

ويمضي العبودي في رحلاته يتتبع العجيب من الأشجار، فيصف شجرة عجيبة جدا رآها في إحدى الغابات الكثيفة اسمها (باراكوبا) وهي شجرة واحدة ولكنها أشبه بعدة شجرات، ولها عدة سوق منفصل بعضها عن بعض في رأي العين على البعد متى تأملها الإنسان وجدها شجرة واحدة متصلا بعضها ببعض (العبودي، 1990ج: 47).

ولم تقتصر العجائب في هذه الغابات الكثيفة على الأشجار، بل تعدتها إلى الأزهار فهذه زهرة تسمى زهرة فيكتوريا ريجيا، وغرابتها في شكلها ثم في طريقة نموها، فهي لا تكون إلا في المستنقعات والمياه الدائمة، وقالوا: إن الورقة الواحدة من ورقها الذي هو كالصحون الواسعة تزن ثلاثة كيلو جرامات، وإن الزهرة تبقى ثلاثة أشهر. وأن ورقها يتفتح في النهار التماسا للشمس وينغلق في الليل (العبودي، 1990ج: 48).

وتشكل المعتقدات الشعبية عن الجن لدى بعض الشعوب مادة من مواد العجائبي في رحلات العبودي، وهنا نجد العبودي ينقل ما سمعه شفاها عن هذه المعتقدات دون تعليق، بل إن طريقة روايته لها تشي بأنه لا يصدق ما ورد فيها، من ذلك قوله ينقل بعض ما سمعه في غينيا: فذكر إن الرئيس سيكوتوري عندما أراد بناء القصر في هذا المكان (في غينيا كونكري)، وبدأ العمال بالفعل في البناء سارت شجرة ضخمة رأيناها في الرصيف الذي يلي الساحات المكشوفة قرب قصر الحزب سارت في الليل وخربت ما بنوه من القصر، قد رآها بعض الناس وهي تسير ليلا حتى خربت ما بنوه. ويرجع السبب في ذلك السبب هو أن الشجرة يسكن فيها جني اسمه (مانيو واتا) لا يريد أن يبنوا قصرا في هذا المكان (العبودي، 1995ب: 240).

وتحافظ رواية العبودي عن عجائب الجن على إطار الحكاية الأصل التي يرويها دون تدخل منه، ليترك الأمر للقارئ بالتصديق أو عدمه، ففي إحدى الرحلات قال الشيخ يوسف نيماقا: الجني ينزل السيارة في الحفرة هنا، ومات ناس كثير بسبب ذلك. وعلق السائق على ذلك بأن الجني يلبس لباس الشرطة. وإذا ما أتت السائق للحفرة لا يراها ويسقط فيها ويموت هو ومن معه في السيارة (العبودي، 1991أ: 120).

ويلاحظ القارئ أن العجائبي المضمَّن في رحلات العبودي يجمع بين الواقع والخيال، وأنه دهُش قبل أن ينقل دهشته للقارئ.

المبحث الرابع: وظائف العجائبي في رحلات العبودي

الأولى: الوظيفة الإعلامية

وتهتم هذه الوظيفة بنقل صور موازية للواقع، أو جزء منه، لإعلام القارئ بما رآه في رحلاته، وتعد من أهم الوظائف حيث «يتميز أي نص من النصوص بالطبيعة الإخبارية، فهو ينقل المعلومات سواء حول أحداث، أم حول أشخاص، أم حول أشياء أم حول المتكلم» (الحاج، 2015: 470). والمتتبع للعجائبي في رحلات العبودي يدرك حرصه على إعلام القارئ بأحداث لم تدر بخلده، ولا بعقل السارد، ولا يصدقها الواقع، ولذلك يكثر عنده الوصف بالعجيب أو الغريب أو المدهش، فنراه يتحدث عن مطار (هي هو) واصفا بأنه تربة حمراء ذهبية جميلة ويفيض فيه نهر ثر المياه على جانبي مجراه تكونت بحيرة بل بحيرات متعددة ممتدة، ويمتاز بالمنظر البديع (العبودي، 1991ب: 19).

الثانية: الوظيفة الإقناعية

الناظر في رحلات العبودي يجد اهتمامه بإقناع المتلقي بما أراد تسجيله في الأدب العجائبي، وقد تنوعت وسائل الإقناع ، ومنها الإقناع بما رآه وشاهده وسرده بنفسه وقت الحدث، ومن «أغرب ما رأيته في الحديقة نوع من القرود الصغيرة الحجم بحيث لا يزيد حجم الواحد منها عن حجم كف الإنسان وهي إذا رأيتها على البعد خيل إليك أنها في حجم الفئران لا تزيد على ذلك قالوا إنها أمريكية خالصة لا توجد في غير هذه القارة الأمريكية الجنوبية وإن مواطنها هي بيرو وبوليفيا والبرازيل. ولعل مما دلني على صحة ما ذكروه أنني لا أذكر أنني رأيت مثيلات لها في أي مكان آخر من العالم يقول «وأغرب ما وقعت عليه عيني فيهم واستغربته منهم أن كثيراً منهم لهم شعور حمر أو صفر أو على الأدق أورانجية أو بالتعبير القديم زعفرانية اللون وهي شعور قصيرة مجعدة إلا أنها أطول من شعور الإفريقيين بكثير ولكنها ليست سبطة مرسلة كشعور الأوروبيين الأصلاء» (العبودي، 1990:268).

ومن وسائل الإقناع نقله من أصحاب الرحلات، كابن بطوطة، فالمرأة في الهند قديماً كانت مظلومة بل كان الظلم الذي يقع عليها أعظم من أي ظلم يقع على أية امرأة في العالم الذي قرأنا أخباره وآثاره في القديم, ومن ذلك أن زوجها إذا مات كان عليها أن تدخل النار التي تحرق بها جثته وحرق الميت أمر واقع حتى الآن حتى إن ابن بطوطة ذكرها في رحلته فنسبه بعض المؤرخين إلى الكذب وقد استمر حتى استولى الإنكليز على الهند فمنعوا هذه العادة بالقوة.

كما أفاد من أبي الريحان البيروني في كتابه (تحقيق ما للهند من مقولة مقبولة في العقل أو مرذولة) ونقل عنه غرائب الهند كثيرا، فقد ذكر الإمام الحجة الثبت أبو الريحان البيروني عن أهل الهند ومنها أنهم لا يحلقون شيئا من الشعر وأصلهم العربي لشدة الحر كيلا تعلى رؤوسهم بالانكشاف، ويطولون الأظفار فخرا بالتعطل فإن المهن لا تتأتى معها واستراحا إليها في حك الرأس وفلي الشعر, ويأكلون أوحادا فرادى على مندل السرقين.

كما نقل عن العالم أبو الحسن الندوي نقل من كتابه (الهند في العهد الإسلامي)، ومن عقائدهم أن الاغتسال في نهر كنك يطهر من الخطيئة، فهم يقصدونه من الأطراف البعيدة لهذه الغاية، ويحملون من مائة إلى أقاصي بلادهم, وقد جرت عاداتهم أن يحرقوا موتاهم بالنار، وإن كان للرجل المتوفى زوجة يحرقونها معه حية, ولكن هذه العادة الرديئة أبطلها الحكم الإنكليزي.

ونقل عن قصص وحكايات ألف ليلة وليلة، كالحديث عن

طائر الرخ العظيم الذي يرفع الآدمي برجله دون أن يشعر بوجوده في رجليه لقوته وضخامته, وقلت ربما كان في أذهان واضعي هذه الحكايات شيء عن الطيور العملاقة القديمة ترسب فيها الصور القديمة, فاستوحوا منها قصص الرخ العظيم هذا.

الثالثة: الوظيفة المعرفية

تعد نقل المعارف للقارئ هدف أصيل عند العبودي مما جعله يفصل في العجائبي، وينوع في المدخلات حتى ينقل للآخرين خبراته ومشاهداته، التي يصعب على الآخرين رؤيتها، وليست لديهم الهمة والرغبة التي كان يتمتع بها العبودي، فأردا أن ينقل العجائبي للآخرين لتنمية ثقافتهم عن البلاد البعيدة والمشاهدات الغريبة.

ومن أمثلة ما رغب فيه العبودي نقله للآخرين حديثه عن الخرافات البوذية أنهم وضعوا عدة تماثيل صغيرة لبوذا على مكان مرتفع وبجانبها أوان فيها ماء، وقد رأيت أناس يغترفون بإناء صغير من هذه الأواني التي تشبه القدور من الماء ويصبونه على تماثيل بوذا هذه. وقد تعجب العبودي من هذا الصنيع فسأل بوذيا عن اعتقاده بصحة فأجاب بنعم (العبودي، 1991ب: 225).

وقد شاهد العبودي الهنود يحرقون جثث الموتى على ضفة النهر الذي يزعمونه مقدسا وهو نهر الكنج أو (قانقا) كما يسمونه، وقد شاهدنا ذلك على ضفة النهر عند مدينة بنارس المدينة المقدسة عندهم، بل كانوا يسمونها (هولي ستي) لهذا المعنى. فكان على المرأة التي تموت عنها زوجها أن تدخل النار التي يحرق فيها جسده وهي حية حتى تحترق مع جثته. وهذا أمر إلى فظاعته غير عادل، إذ الزوج الميت لا يحس بألم الحرق، وأما زوجته وقد تكون شابة فإنها يجب عليها حسب التقاليد الهندية الهندوكية أن تدخل النار حية لتموت معه، وتحترق جثتها مع جثته. لقد استمرت هذه العادة مرعية معمولا بها في الهند وهي قديمة حتى أن ابن بطوطة ذكرها في رحلته (العبودي، 2003ج: 30).

الخاتمة:

بعد هذه الرحلة مع الحضور العجائبي في رحلات عند العبودي أسجل أهم النتائج، ومنها: أن العجائبي كان عنصرا فاعلا في رحلاته، وتمثل ذلك في بعض رحلاته الخارجية والداخلية، وفي مقدمات هذه الرحلات، وفي المتن الرحلي، مما أضفى عليها الإثارة والتشويق، وأكسبها قيمة علمية في دراسة الجوانب الاجتماعية والطبيعية في البلدان التي زارها.

حفلت رحلات العبودي بتنوع في الوصف والكشف عن تفصيلات لزوايا عديدة في تجلياتها السردية ومشاهدها في مصادرها المسموعة والمقروءة.

يمتاز العجائبي في رحلات العبودي بتتبع الدقيق للأمور، ومنها أشكال الجن وحركاته المختلفة، وإيمان كثير من أهل الهند بتأثير الجن في الإنسان.

برز اهتمام العجائبي في عتبات الرحلات، وعناوين الكتب، ومقدمات الرحلات، وتنوع الشخصيات التي تعامل معها وسجل تحركاتها.

تنوعت موضوعات العجائبي وتجلى ذلك في المخلوقات العجيبة، والمعتقدات الشعبية، كالجن وكرامات الأولياء، والمخلوقات العجيبة في الطبيعة.

كشف البحث عن اهتمام العبودي من خلال العجائبي في رحلاته عن اهتمامه بالقارئ، من حيث الوظائف الإعلامية، والإقناعية، والمعرفية.

وفي نهاية رحلتنا للعجائبي عند العبودي يوصي البحث بدراسة الجوانب الإنسانية والثقافية والنصية في رحلاته، ودراسة التداخل الأجناسي، أو خطاب السرد في رحلاته.

المصادر والمراجع:

ابن بطوطة، محمد. (1997). تحفة النظار في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار. [تحقيق عبد الهادي التازي]. (د ط). المغرب: مطبوعات أكاديمية المملكة المغربية.

ابن فارس، أبو الحسن أحمد. (1979). معجم مقاييس اللغة. [تحقيق: عبد السلام هارون]. (د ط). بيروت: دار الفكر.

ابن منظور، محمد. (2008). لسان العرب. (الطبعة السادسة). بيروت: دار صادر.

تودوروف. (1994). مدخل إلى الأدب العجائبي. [ترجمة الصديق بو علام]. (د ط). القاهرة: دار شرقيات للنشر والتوزيع.

الحاج، ذهبية حمو. (2015). التداولية واستراتيجية التوصل، (الطبعة الأولى).القاهرة: رؤية للنشر والتوزيع.

الحجمري، عبد الفتاح. (1996). عتبات النص البنية والدلالة. (الطبعة الأولى). الدار البيضاء: منشورات الرابطة.

حليفي، شعيب. (1992). النص الموازي للراوية إستراتيجية العنوان. مجلة الكرمل. فلسطين. العدد (46). 83-103.

حليفي، شعيب. (2006). الرحلة في الأدب العربي التجنيس. (الطبعة الأولى). القاهرة: رؤية للنشر والتوزيع.

ذاكر، عبد النبي. (2014). الصورة الأنا الآخر. (الطبعة الأولى). المغرب: منشورات الزمن.

الزنكري، حمادي. (1992). العجيب والغريب في التراث المعجمي الدلالات والأبعاد. مجلة حوليات الجامعة التونسية. تونس. العدد (33). 157-206

العبودي، محمد. (1981). رحلة إلى جزر مالديف إحدى عجائب الدنيا. (الطبعة الأولى). الرياض: دار العلوم للطباعة والنشر.

العبودي، محمد. (1982). جولة في جزائر البحر الزنجي. (الطبعة الأولى). الرياض: المطابع الأهلية للأوفست.

العبودي، محمد. (1985أ). رحلات في أمريكا الوسطى. (الطبعة الأولى). الرياض: المطابع الأهلية للأوفست.

العبودي، محمد. (1985ب). شهر في غرب إفريقية. (الطبعة الأولى). الرياض: المطابع الأهلية للأوفست.

العبودي، محمد. (1989). في نيبال بلاد الجبال. (الطبعة الأولى). الرياض: مطابع الفرزدق التجارية.

العبودي، محمد. (1990أ). الرحلة الروسية. (الطبعة الأولى). الرياض: مطابع الفرزدق التجارية.

العبودي، محمد. (1990ب). جولة في جزائر جنوب المحيط الهادئ. (الطبعة الأولى). الرياض: مطابع الفرزدق التجارية.

العبودي، محمد. (1990ج). على ضفاف الأمازون. (الطبعة الأولى). أبها: النادي الأدبي في أبها.

العبودي، محمد. (1990د). معجم بلاد القصيم. (الطبعة الثانية). الرياض: مطابع الفرزدق التجارية.

العبودي، محمد. (1991أ). نظرة في وسط إفريقية. (الطبعة الأولى). الرياض: مطابع الفرزدق التجارية.

العبودي، محمد. (1991ب). بورما الخبر والعيان.(الطبعة الأول). الرياض. (د د).

العبودي، محمد. (1992أ). بين الأرغواي والبارغواي. (الطبعة الأولى). الرياض: مطابع الفرزدق التجارية.

العبودي، محمد. (1992ب). داخل أسوار الصين. (الطبعة الأولى). الرياض: مطابع الفرزدق التجارية.

العبودي، محمد. (1993). مقال في بلاد البنغال. (الطبعة الأولى). الرياض: مطابع الفرزدق التجارية.

العبودي، محمد. (1994). أيام في النيجر. (الطبعة الأولى). الرياض: مطبعة النرجس.

العبودي، محمد. (1995أ). على أرض القهوة البرازيلية. (الطبعة الأولى). الرياض: مطابع الفرزدق التجارية.

العبودي، محمد. (1995ب). من غينيابيساو إلى غينياكوناكري. (الطبعة الأولى). الرياض: مطابع الفرزدق التجارية.

العبودي، محمد. (1995ج). يوميات آسيا الوسطى. (الطبعة الأولى). الرياض: مطابع الفرزدق التجارية.

العبودي، محمد. (1997أ). رحلات في جمهوريات الموز. (الطبعة الأولى). الرياض: مطابع التقنية للأوفست.

العبودي، محمد. (1997ب). في غرب الهند. (الطبعة الأولى). الرياض: منشورات رابطة العالم الإسلامي.

العبودي، محمد. (1998). في شرق الهند. (الطبعة الأولى). الرياض: مطابع التقنية.

العبودي، محمد. (1999أ). تائه في تاهيتي. (الطبعة الأولى). الرياض: مطبعة التقنية للأوفست.

العبودي، محمد. (1999ب). نظرة إلى الوجه الآخر من الأرض. (الطبعة الأولى). الرياض: مطابع التقنية للأوفست.

العبودي، محمد. (2000). في جنوب البرازيل. (الطبعة الأولى). الرياض: مطابع التقنية للأوفست.

العبودي، محمد. (2001). بلغاريا ومقدونيا. (الطبعة الأولى). الرياض: مطابع العلا.

العبودي، محمد. (2002). بالي جزيرة الأحلام. (الطبعة الأولى). الرياض: مطبعة النرجس.

العبودي، محمد. (2003أ). فوق سقف الصين. (الطبعة الأولى). الرياض: مطبعة العلا.

العبودي، محمد. (2003ب). في شمال سيبيريا. (الطبعة الأولى). الرياض: مطبعة النرجس.

العبودي، محمد. (2003ج). نظرات في شمال الهند. (الطبعة الأولى). الرياض: مطابع النرجس.

العبودي، محمد. (2007أ). حصاد الرحلات. (الطبعة الأولى). الرياض: مكتبة الرشد.

العبودي، محمد. (2007ب). في وسط الهند. (الطبعة الأولى). الرياض: مطبعة النرجس.

العنزي، نورة بنت إبراهيم. (2011). العجائبي في الرواية العربية. (الطبعة الأولى). الرياض: النادي الأدبي بالرياض.

القزويني، زكريا. (2000). عجائب المخلوقات وغرائب الموجودات. (الطبعة الأولى). بيروت: مؤسسة الأعلمي للمطبوعات.

قنديل، فؤاد. (2010). أدب الرحلة في التراث العربي. (الطبعة الثانية). القاهرة: الدار العربية للكتاب.

المجذوب، محمد. (1992). علماء ومفكرون عرفتهم. (الطبعة الرابعة). القاهرة: دار الشواف للنشر والتوزيع.

مجموعة من المؤلفين. (2014). قاموس الأدب والأدباء في المملكة العربية السعودية. (د ط). الرياض: دارة الملك عبد العزيز.

المشوح، محمد. (2014). عميد الرحالين محمد بن ناصر العبودي. (الطبعة الثانية). الرياض: دار الثلوثية للنشر والتوزيع.

الوصيفر، أحلام. (2015). أدب الرحلة عند الشيخ علي الطنطاوي. (د ط) الأحساء: نادي الأحساء الأدبي.

يقطين، سعيد. (2006). السرد العربي مفاهيم وتجليات. (الطبعة الأولى). القاهرة: رؤية للنشر والتوزيع.

Arabic References:

Al-Aboudi, Mohammed. (1981). A trip to the Maldives, one of the wonders of the world. (First ed.). Riyadh: Dar Al Uloom for printing and publishing.

Al-Aboudi, Mohammed. (1982). A tour of the islands of the Negro Sea. (First ed.). Riyadh: National Offset Printing Press.

Al-Aboudi, Mohammed. (1985a). Travels in Central America. (First ed.). Riyadh: National Offset Printing Press.

Al-Aboudi, Mohammed. (1985b). month in West Africa. (First ed.). Riyadh: National Offset Printing Press.

Al-Aboudi, Mohammed. (1989). In Nepal, a country of mountains. (First ed.). Riyadh: Al Farazdaq Commercial Printing Press.

Al-Aboudi, Mohammed. (1990a). Russian flight. (First ed.). Riyadh: Al Farazdaq Commercial Printing Press.

Al-Aboudi, Mohammed. (1990b). A tour of the islands of the South Pacific. (First ed.). Riyadh: Al Farazdaq Commercial Printing Press.

Al-Aboudi, Mohammed. (1990c). On the banks of the Amazon. (First ed.). Abha: Literary Club in Abha.

Al-Aboudi, Mohammed. (1990d). Dictionary of the country of Al-Qassim. (Second Edition). Riyadh: Al Farazdaq Commercial Printing Press.

Al-Aboudi, Mohammed. (1991a). A look at Central Africa. (First ed.). Riyadh: Al Farazdaq Commercial Printing Press.

Al-Aboudi, Mohammed. (1991b). Burma News and Eyes.(First ed.). Riyadh, (BD).

Al-Aboudi, Mohammed. (1992a). Between Uruguay and Paraguay. (First ed.). Riyadh: Al Farazdaq Commercial Printing Press.

Al-Aboudi, Mohammed. (1992b). Within the walls of China. (First ed.). Riyadh: Al Farazdaq Commercial Printing Press.

Al-Aboudi, Mohammed. (1993). Article in Bengal. (First ed.). Riyadh: Al Farazdaq Commercial Printing Press.

Al-Aboudi, Mohammed. (1994). days in Niger. (First ed.). Riyadh: Narjis Press.

Al-Aboudi, Mohammed. (1995a). On the land of Brazilian coffee. (First ed.). Riyadh: Al Farazdaq Commercial Printing Press.

Al-Aboudi, Mohammed. (1995b). From GuineaBissau to Guinea Conakry. (First ed.). Riyadh: Al Farazdaq Commercial Printing Press.

Al-Aboudi, Mohammed. (1995c). Central Asian Diaries. (First ed.). Riyadh: Al Farazdaq Commercial Printing Press.

Al-Aboudi, Mohammed. (1997a). Trips in banana republics. (First ed.). Riyadh: Technical Offset Printing Press.

Al-Aboudi, Mohammed. (1997b). in western India. (First ed.). Riyadh: Muslim World League Publications.

Al-Aboudi, Mohammed. (1998). in eastern India. (First ed.). Riyadh: Technical Press.

Al-Aboudi, Mohammed. (1999a). Lost in Tahiti. (First ed.). Riyadh: Technical Offset Press.

Al-Aboudi, Mohammed. (1999b). Look at the other side of the earth. (First ed.). Riyadh: Technical Offset Printing Press.

Al-Aboudi, Mohammed. (2000). in southern Brazil. (First ed.). Riyadh: Technical Offset Printing Press.

publishing and distribution.

Ibn Battuta, Muhammad. (١٩٩٧). A masterpiece for spectators in the oddities of the lands and the wonders of travel. [Investigated by Abdel-Hadi Al-Tazi]. (D i). Morocco: Publications of the Academy of the Kingdom of Morocco.

Ibn Faris, Abul-Hasan Ahmad. (١٩٧٩). A Dictionary of Language Standards. [Investigated by: Abd al-Salam Haroun]. (D i). Beirut: Dar Al-Fikr.

Ibn Manzoor, Muhammad. (2008). Arabes Tong. (Sixth ed.). Beirut: Dar Sader.

Kandil, Fouad. (2010). Travel literature in the Arab heritage. (Second Edition). Cairo: Arab Book House.

Majzoub, Mohammed. ((1992. Scholars and thinkers I knew. Fourth Edition). Cairo: Dar Al-Shawwaf for Publishing and Distribution.

My ally, Shoaib. (1992). Parallel text of the narrator›s title strategy. Carmel Magazine. Palestine. Issue (46). 83-103.

My ally, Shoaib. (2006). The journey in Arabic literature naturalization. (First ed.). Cairo: Vision for Publishing and Distribution.

Pumpkin, happy. (2006). Arabic narrative concepts and manifestations. (First ed.). Cairo: Vision for Publishing and Distribution.

The runner-up, dreams. (2015). Travel literature when Sheikh Ali Tantawi. (Di) Al-Ahsa: Al-Ahsa Literary Club.

Todorov.(1994). Introduction to miraculous literature [translated by Siddik Bou Allam]. (b. i). Cairo: Dar Sharqiyat for Publishing and Distribution.

Zakir, Abd al-Nabi. (2014). s the other ego. (First ed.). Morocco: Time Publications.

Al-Aboudi, Mohammed. (2001). Bulgaria and Macedonia. (First ed.). Riyadh: Al-Ula Press.

Al-Aboudi, Mohammed. (2002). Bali is the island of dreams. (First ed.). Riyadh: Narjis Press.

Al-Aboudi, Mohammed. (2003a). over the roof of China. (First ed.). Riyadh: Al-Ula Press.

Al-Aboudi, Mohammed. (2003b). In northern Siberia. (First ed.). Riyadh: Narjis Press.

Al-Aboudi, Mohammed. (2003c). Gazes in North India. (First ed.). Riyadh: Narges Press.

Al-Aboudi, Mohammed. (2007a). Harvest trips. (First ed.). Riyadh: Al-Rushd Library.

Al-Aboudi, Mohammed. (2007b). in central India. (First ed.). Riyadh: Narjis Press.

Al-Anazi, Noura bint Ibrahim. (2011). The Wonderworker in the Arabic Novel (First Edition). Riyadh: Literary Club in Riyadh.

Al-Hasmari, Abdel-Fattah. (1996). Structure and semantic text thresholds. (First ed.). Casablanca: Association publications.

Al-Mushawh, Muhammad. (2014). Dean of the two travelers, Mohammed bin Nasser Al-Aboudi. (Second Edition). Riyadh: Dar Al-Tholothiya for Publishing and Distribution.

Al-Qazwini, Zakaria. (2000). The wonders of creatures and the strangeness of assets. (First ed.). Beirut: Al-Alamy Foundation for Publications.

Al-Zankari, Hammadi. (1992). The strange and strange in the lexical heritage semantics and dimensions. *Journal of Annals of the Tunisian University*. Tunisia. Issue (33). 157-206

group of authors. ((2014. Dictionary of Literature and Writers in the Kingdom of Saudi Arabia. (Di). Riyadh: King Abdulaziz House.

Hajj, Dhahabiya Hammou. (2015). Interoperability and the strategy of reaching, (١st ed.). Cairo: A vision for

مهارات الوالدية الإيجابية للحد من المشكلات السلوكية لدى أطفال منطقة الجوف *

Positive parenting skills to reduce children's behavioral problems in early childhood stage

د. رابية بنت حمود العنزي

أستاذ الطفولة المبكرة المساعد
قسم الطفولة المبكرة، كلية التربية، جامعة الجوف

Dr. Rabyah Hamoud Alanazi

Assistant Professor of Early Childhood Education
Department of Early Childhood, College of Education, Jouf University

(قُدم للنشر في 02/ 10/ 2022، وقُبل للنشر في 10/11/ 2022)

الملخص

هدفت الدراسة إلى تصميم برنامج تدريبي قائم على مهارات الوالدية الإيجابية، وقياس فاعليته لخفض حدة المشكلات السلوكية الشائعة في المجتمع السعودي. ركز مجتمع الدراسة على أطفال منطقة الجوف في مرحلة الطفولة المبكرة ووالديهم. اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي ذا المجموعة الواحدة القائم على برنامج تدريبي للوالدين لإكسابهم مهارات الوالدية الإيجابية للحد من المشكلات السلوكية. قامت الباحثة بجمع البيانات من خلال أساليب متعددة: وتشمل استطلاع رأي للوالدين حول المشكلات السلوكية لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة في منطقة الجوف وبلغ عدد الاستجابات 500 استجابة. بالإضافة إلى مقياس المشكلات السلوكية القبلي والبعدي لـ 60 طفلاً في مرحلة الطفولة المبكرة أجاب عنه والدو الأطفال خلال الفصل الدراسي الثاني لعام 1443. وتم تحليل البيانات من خلال مجموعة من الأساليب الإحصائية ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر المشكلات السلوكية الشائعة لدى أطفال منطقة الجوف والتي يعاني منها الوالدان في تنشئة أبنائهم في مرحلة الطفولة المبكرة هي مشكلة التبول اللاإرادي، ومشكلة السرقة، ومشكلة التنمر، ومشكلة الانطواء، والعزلة. وبينت نتائج الدراسة فاعلية برنامج الوالدية الإيجابية القائم على تدريب الوالدين على تطبيق مهارات الوالدية الإيجابية في تربيتهم لأطفالهم وتعاملهم مع مشكلاتهم السلوكية في خفض حدة المشكلات السلوكية للأطفال.

الكلمات المفتاحية: الوالدية الإيجابية، مهارات الوالدية الإيجابية، المشكلات السلوكية، الطفولة المبكرة، المملكة العربية السعودية.

Abstract

The study aimed to design a training program based on positive parenting skills and measure its effectiveness in reducing common behavioral problems in Saudi society. The study population focused on the children of Al-Jouf region in the early childhood stage and their parents. The study followed the one-group quasi-experimental quantitative design based on a training program to acquire positive parenting skills to reduce behavioral problems. The researcher collected data through multiple approaches: first, a questionnaire for the opinion of parents about behavioral problems among children in early childhood for 500 parents; second, pre and post- scale behavioral problems before and after training program for parents for 60 children in early childhood in Al-Jouf region during the second semester of ٢٠٢٢. The data were analyzed using statistical methods in the Statistical Package for Social Sciences (SPSS). The study found that the most common behavioral problems among children of Al-Jouf region were involuntary urination, theft, bullying, and introversion and isolation. The study results show the effectiveness of a positive parenting program based on training parents to apply positive parenting skills in raising their children and dealing with their behavioral problems in reducing the severity of children's behavioral problems.

Keywords: Positive Parenting, Positive Parenting Skills, Behavioral Problems, Early Childhood, Saudi Arabia.

*تم دعم هذا المشروع من قبل عمادة البحث العلمي في جامعة الجوف تحت المشروع البحثي رقم (DSR2021-SS-24)

المقدمة:

الأطفال هم جيل المستقبل وعماد الأمة وسبب تقدمها وسبيل نهضتها في كافة مجالات الحياة، فالأطفال هم حاضر ومستقبل المجتمعات، لذا تحرص الدول والمجتمعات المعاصرة على الاهتمام بمرحلة الطفولة وإعطائها حقها الكامل والطبيعي في النمو والتنشئة السليمة. التربية عملية تفاعلية أساسية تقع جل مسؤوليتها على عاتق الوالدين، خاصةً في مرحلة الطفولة المبكرة. إذ تعد المعاملة الوالدية التي تتبعها الأسرة تجاه الأطفال ذات تأثير كبير في تكوين شخصية الطفل وبنائه النفسي. لذلك فأسلوب المعاملة الوالدية الذي يستخدمه الوالدان في التعامل مع أطفالهم يحدد مستوى الصحة النفسية الذي يشكل شخصياتهم في المستقبل (سليمان، 2018). والتربية الوالدية السليمة لا تتم بالصدفة، بل تحتاج إلى تفهم ودراسة وجهد كبير من قبل الوالدين، وهذا لا يمكن أن يحدث إلا إذا توفرت القاعدة الأساسية للتعامل مع الأطفال. هذه القاعدة تتلخص في الفهم العميق والواعي لخصائص المرحلة العمرية والنمائية التي يمر بها الأطفال وتدريب الوالدين على الممارسات الإيجابية السليمة للتعامل مع الأطفال مع وجود رغبة حقيقية من الوالدين لتحسين أدائهم الوالدي.

ويعد الاهتمام والعناية بتربية الأطفال وتنشئتهم تنشئة سليمة من قبل الوالدين أُولَى الخطوات الأساسية نحو بناء مستقبلهم، وذلك بتدريب الوالدين على مبادئ التنشئة السليمة القائمة على التفهم لطبيعة المرحلة بخصائصها ومظاهرها المختلفة، وكذلك الوعي بالمشكلات التي تؤثر على تربية الأطفال. وكل ذلك يهدف إلى إعداد الأطفال للقيام بأدوارهم المستقبلية، فمن خلال تلك الأساليب المتبعة في الأسرة التي تمثل أول صورة للحياة بمعناها الحقيقي ينمو إحساس الأطفال بالأمن والتقبل. وفي هذا الصدد يؤكد إفلين على أن تفهم الوالدين لخصائص المرحلة النمائية التي يمر بها الأطفال يجعلهما على وعي بمطالب هذا النمو مما يشجعهم على تعلم أساليب التربية النموذجية للتعامل الإيجابي الذي يجنبهم الوقوع في الكثير من الأخطاء التربوية التي قد تؤدي إلى حدوث أزمات مع الأطفال تنعكس على شخصياتهم فيما بعد. و امتلاك الوالدين لهذه الأساليب يمكنهم من التقرب من أطفالهم والتأثير عليهم بنوع من الوالدية التي تجمع بين الحب والحزم و تجنبهم الوقوع في قبضة تأثيرات أخرى خارج الحضن الأسري .(Evelyn, 2014)

يعد الاهتمام بتنمية الإيجابية داخل المجتمعات أمرًا مهماً ذا تأثير فاعل في رقي المجتمعات وتقدمها. وتتأثر تنمية الإيجابية داخل المجتمعات بعدة عوامل أهمها الأسرة التي تسهم بشكل كبير في تشكيل سلوكيات الأطفال وخاصة في المراحل الأولى من عمر الأطفال. حيث تعد تنمية القيم والسلوكيات المرغوبة لدى الأطفال أحد أهم أدوارها نظراً لأنها البيئة الأولى التي ينشأ فيها الطفل. فالوالدان لهما دور فاعل في إكساب الأطفال إما السلوكيات المرغوبة التي تجعلهم نواةً لمواطنين صالحين أو السلوكيات المذمومة التي تدمر حياتهم وتجعلهم وسيلة لتهديد مجتمعاتهم. وعلى ذلك فإن الوالدية الإيجابية مهمة معقدة ومسؤولية صعبة، فالأسرة القوية والسعيدة هي التي تمنح أطفالها استقراراً وسعادة، وثقة بالنفس، وشعوراً بالأمن والراحة. إذ تتضمن الممارسات الوالدية الإيجابية تدريب الوالدين ليصبحوا معلمين لأبنائهم ومشاركين بصورة أفضل في تربيتهم وتعليمهم، هذا بالإضافة إلى تعليمهم التفاعل الإيجابي في الأنشطة والممارسات اليومية التي تتضمن الأطفال والوالدين معًا (Lehmann, 2017). إن تحسين الأداء الوالدي في تربية الأطفال لن يتحقق إلا إذا تمت إدارة عملية التفاعل الوالدي إدارة سليمة. ومن أهم العوامل التي تساعد على ذلك برامج تعليم وتدريب الوالدين التي تهدف إلى تزويدهم بمعلومات عن حاجات النمو للأبناء وإستراتيجيات المعاملة الوالدية الفاعلة وكيفية التعامل مع أزمات ومشكلات وإحباطات الأطفال بشكل مهاري مرن في ضوء مهارات التواصل الوالدي الفاعل وأيضًا السلوك الاجتماعي الإيجابي (Mahoney, 2009) .

تربية الأطفال تربيةً سليمة إيجابية تعد أهم الأعمال وأكثرها تحديًا للوالدين فهم المكلفون بتنشئة أبنائهم لكي يكونوا ناضجين ومسؤولين ومعطائين ومنتجين (مجاهد، 2012). لذلك، في الوقت الحالي برزت الدراسات عن الوالدية كأحد الموضوعات المهمة في السنوات القليلة الماضية، ولعل ذلك استجابة لزخم التغيُّرات الاجتماعية عالميًا ومحليًا والتي تتحدى كل آونة وأخرى المعارف والمعلومات التي درج الأفراد على تطبيقها في مجال تنشئة الأطفال وتربيتهم (الحبيب، 2022). فالمواقف تتغير وتشذ عن المألوف والمتغيرات تتباين حتى لم يعد ما تعلمناه بالأمس يصلح لمعالجة مشكلات اليوم. لذا تنوعت وتجددت الأبحاث والمؤلفات التي تسلط الضوء على تأهيل الوالدين لتربية أبنائهم وتنشئتهم تنشئة سليمة.

هذا وتحاول هذه الدراسة إلقاء الضوء على بعض المشكلات السلوكية التي يعاني منها الأطفال في المملكة العربية السعودية وفي منطقة الجوف على وجه الخصوص، ودور الدعم الوالدي الإيجابي ممثلاً في المهارات والممارسات الوالدية الإيجابية في التخفيف من تلك المشكلات.

مشكلة الدراسة:

من الطبيعي أن يمر الأطفال خلال مراحل نموهم بالعديد من المواقف والمشكلات السلوكية التي تعينهم على تكوين شخصياتهم، ولكن أساليب التربية التي يتبعها الوالدان في مواجهة تلك الصعاب تؤثر على طبيعة السلوك وبالتالي تنعكس على نمو شخصيات الأطفال. إن المشكلات السلوكية خاصة في مرحلة الطفولة المبكرة تمثل هاجساً مستمراً للقائمين على رعايتهم وتربيتهم. ونظراً لشيوع المشكلات السلوكية لدى الأطفال وتعددها فإنها تختلف في أسبابها ونتائجها من طفل لآخر، فالطفل الذي

يسرق مثلاً تختلف مسببات سرقته عن طفل آخر يرتكب السلوك ذاته، فالأسباب مختلفة وأساليب السلوك أيضًا مختلفة وإن كان مسمى المشكلة واحداً (حمام، 2015).

في العصر الحالي، أصبحت المشكلات السلوكية أكثر انتشارًا وشيوعًا بين الأطفال مما كانت عليه سابقًا، وذلك بسبب التغيرات التي طرأت على الحياة الاجتماعية والأسرية (علي، 2020). ونجد أن الكثير من أفراد المجتمع يعزو السبب في زيادة حدة السلوك المشكل إلى أسلوب تعامل الوالدين مع أطفالهم. فعلى سبيل المثال، لاحظت الباحثة من خلال خبراتها أن كل ما يمكن لإدارة المدرسة فعله إزاء المشكلات السلوكية مثل التخريب والعدوان والسرقة والكذب والعناد وغيرها من المشكلات السلوكية أن يستدعوا ولي الأمر للبحث في المكمن الأسري وراء السلوك غير السوي الذي يقوم به الطفل داخل المدرسة، وهم يرون في ذلك أن الأسرة هي السبب الأول والرئيس وراء مشكلات الأطفال السلوكية في المؤسسة التربوية.

يتطور الجانب النفسي والاجتماعي والسلوكي عند الطفل من خلال العلاقات المتبادلة التي تربطه بالوالدين والمجتمع المحيط به. فالعلاقات إما أن تكون إيجابية تؤمن نموًا نفسيًا واجتماعيًا سليمًا بسبب شعور الطفل بالتقبل والحب والأمان، وإما أن تكون العلاقات ذات أثر سلبي على نمو الطفل النفسي والاجتماعي بسبب شعور الطفل بالخوف والقلق والتوتر وعدم الثقة بالذات وبالآخرين. لذا يتحتم على الوالدين تطوير مهاراتهم في تربية أطفالهم واتباع أساليب تربوية مناسبة في تربية أطفالهم. ففي العصر الحالي، تتطلب تربية الأطفال مهارات والدية حديثة تتلاءم مع خصائص العصر الحالي وهذا ما أكده الحبيب (2022) في دراسته الحديثة التي تؤكد على أن من أهداف التربية الوالدية تمكين الوالدين من الأساليب التربوية المناسبة لتربية الأطفال.

لذلك ركزت الدراسة الحالية على مهارات الوالدية الإيجابية في خفض حدة المشكلات السلوكية والمتمثلة في مشكلة التبول اللاإرادي، ومشكلة السرقة، مشكلة التنمر، ومشكلة الانطواء والعزلة، وذلك نتيجةً لمقياس المشكلات السلوكية الأكثر شيوعًا لدى أطفال منطقة الجوف من وجهة نظر الوالدين والذي أعدته الباحثة لهذه الدراسة. مهارات الوالدية الفاعلة تعين الوالدين على تربية أولادهم تربية متوازنة وفقاً لخصائص نموهم واحتياجاتهم وقدراتهم الجسدية والعقلية، وبالتالي مواجهة المشكلات السلوكية والتربوية قبل حدوثها، واكتساب الأساليب المناسبة لمواجهة المشكلات السلوكية والتربوية والنفسية التي قد يتعرض لها أولادهم. ومن المهارات التي تعين الوالدين على تربية أطفالهم مهارات تحديد الأهداف، مهارات الاتصال الفاعل، ومهارات حل المشكلات.

لذلك جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على فاعلية المهارات الوالدية الإيجابية في خفض حدة المشكلات السلوكية للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، مما قد يسهم في لفت انتباه القائمين والمهتمين بمجال الطفولة المبكرة إلى أهمية تدريب الوالدين على مهارات الوالدية الإيجابية ودورها في مواجهة وتقليل المشكلات السلوكية لدى أطفالهم.

أسئلة الدراسة:

يركز السؤال الرئيس لمشكلة الدراسة في التالي:

- **ما مدى فاعلية برنامج مهارات الوالدية الإيجابية في خفض حدة المشكلات السلوكية لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة بمنطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية؟** ويتفرع من السؤال الرئيس السابق الأسئلة التالية:
- ما المشكلات السلوكية الأكثر شيوعاً لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة في منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتوسطي رتب أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس المشكلات السلوكية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتوسطي رتب أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس المشكلات السلوكية؟

هدف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج قائم على المهارات الوالدية الإيجابية في خفض حدة المشكلات السلوكية لدى عينة من الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة بمنطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية، وتحديد المشكلات السلوكية الأكثر شيوعًا لدى أطفال منطقة الجوف من وجهة نظر والديهم.

فرضيات الدراسة:

- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للمشكلات السلوكية ومجموعها الكلي لصالح القياس القبلي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للمشكلات السلوكية ومجموعها الكلي.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة في جانبين: أحدهما نظري، والآخر تطبيقي، وهما على النحو التالي:

أولاً: الأهمية النظرية

- أهمية المرحلة العمرية التي تركز عليها الدراسة، إذ تعد مرحلة الطفولة المبكرة من أهم المراحل العمرية في نمو وتنشئة الطفل ذات تأثير على المراحل اللاحقة.
- التعرف على أكثر المشكلات السلوكية الشائعة للأطفال خلال هذه المرحلة.
- تقدم الدراسة تحليلاً نظرياً حول بناء برنامج تدريبي قائم على مهارات الوالدية الإيجابية، وقياس فاعليته للحد من المشكلات السلوكية الشائعة في المجتمع السعودي.
- تقدم الدراسة إطارًا نظريًا للباحثين في مجال الطفولة المبكرة وسلوكيات الأطفال.
- تقدم هذه الدراسة قيمة نظرية فاعلة للمكتبات التربوية والمهتمين بمجال رعاية وحماية الأطفال في مختلف ا لتخصصا ت .

ثانيا: الأهمية التطبيقية

- تساهم الدراسة في تقديم رؤية تبصيرية للوالدين بكيفية التعامل مع أطفالهم من خلال إكساب الوالدين ممارسات الوالدية الإيجابية للوصول إلى الاستقرار العاطفي والنفسي لدى الأطفال.
- تعزيز قدرة الوالدين على كيفية احتواء المشكلات السلوكية لأبنائهم، خاصة في المراحل المبكرة من طفولتهم.
- عمل استبانة للمشكلات السلوكية للأطفال.
- تقديم برنامج مهارات والدية إيجابية يكون مرجعًا تربويًا للقائمين على تربية الأطفال من والدين ومربين.
- توجيه أصحاب القرار في المملكة العربية السعودية والمهتمين بقطاع التعليم والإرشاد الطفولي لأهمية توعية الوالدين والقائمين على تنشئة الطفل حول مهارات الوالدية الإيجابية وأثرها في الخفض من حدة المشكلات السلوكية.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على دراسة فاعلية مهارات الوالدية الإيجابية للحد من المشكلات لدى أطفال منطقة الجوف.
- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على أطفال مرحلة الطفولة المبكرة في منطقة الجوف ووالديهم.
- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على أطفال منطقة الجوف في مرحلة الطفولة المبكرة.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام 2022/1443.

مصطلحات الدراسة:

المهارات الوالدية الإيجابية Positive parenting skills:

تشير المهارات الوالدية الإيجابية إلى قدرة الوالِدَيْن على اكتساب معلومات تتيح لهم التعامل والتدخل والمشاركة مع الأطفال، وتتضمن أيضا تعليمهما إستراتيجيات محددة لمساعدة الأطفال على تحقيق المهارات النمائية المتنوعة، كما تساعدهم على إدارة سلوك أبنائهم في المواقف والأعمال الحياتية اليومية مما قد يخفض وقوعهم في أزمات ومشكلات، وتعزيز مهاراتهم لجذب الأطفال والتفاعل الإيجابي معهم (Andrade, 2020).

إجرائيًا: تُعرِّف الباحثة مهارات الوالدية الإيجابية إجرائيًا بأنها مجموعة من الإجراءات والأنشطة والممارسات الفاعلة البناءة الإيجابية التي قدمتها الباحثة من خلال البرنامج الإرشادي التدريبي محل الدراسة والذي يُقَدَّم للوالدين لإكسابهم مهارات محددة تعينهم على تنشئة أبنائهم مما يخفض من حدة هذه السلوكيات متمثلة في مهارات تحديد الأهداف، ومهارات الاتصال الفاعل، ومهارات حل المشكلات.

المشكلات السلوكية Behavioral Problems:

المشكلات السلوكية مرتبطة إلى حد كبير بالتطور الاجتماعي والانفعالي للطفل وإدراك الطفل لذاته إيجاباً أو سلباً، وإدراكه للآخرين وعلاقته بهم، وتعد من المؤشرات المهمة التي تبين نوع تكيفه مع الحياة وعناصرها المختلفة. لذا فإن العديد من المشكلات التي يجب على الطفل التغلب عليها هي مشكلات اجتماعية ناجمة عن عملية العلاقات المتباينة مع إخوانه وأخواته أو مع أقرانه من الأطفال الآخرين أو مع الوالدين والمعلمين والمعلمات، أو هي مشكلات ناجمة عن توافقه مع ذاته. إذ عليه أن يفهم حدود قدراته المختلفة ويستثمرها إلى أقصى حد ممكن ليكون سلوكه واقعياً (سليمان، 2018: 28).

إجرائيًا: تعرف الباحثة المشكلات السلوكية إجرائيًا على أنها مجموعة من السلوكيات السلبية غير المرغوب فيها والتي يمارسها الأطفال وتحد من تفاعلهم الاجتماعي وتعلمهم وتربيتهم التربية السليمة في مرحلة الطفولة المبكرة. وفي هذه الدراسة تحدد حدة المشكلة نتيجة الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطفل في استبانة المشكلات السلوكية من وجهة نظر والديه عنه وهو دليل ملاحظة الوالدين لتلك المشكلات.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: مهارات الوالدية الإيجابية

تعد سلامة المجتمع وأفراده وقوة بنيانه ومخرجاته ومدى تقدمه وازدهاره مرتبطة بسلامة الصحة النفسية والاجتماعية لأفراده.

فالفرد هو صانع المستقبل للمجتمع الذي ينتمي إليه، وهو الذي يساعد على نموه وتطوره، لذا فإن المجتمعات المتقدمة تضع الفرد نصب أعينها كأساس لازدهارها وتقدمها. ولكي يكون الفرد عضوًا فاعلاً في المجتمع فلابد من الاهتمام بتنشئته الأسرية؛ لما لها من أهمية في تشكيل شخصية الفرد، فهي تعد من أدق العمليات النفسية والاجتماعية التي يخضع لها الفرد بدءًا بميلاده وحتى وفاته. فالتنشئة والمعاملة الوالدية عملية مستمرة لا تقتصر على مرحلة عمرية محددة، ولا يمكن تجاوزها في أي مرحلة. فالأسرة تعد أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية وتعد بمثابة الرقيب على وسائط التنشئة الأخرى، فهي تعمل على إكساب الفرد قواعد وقوانين وضوابط المجتمع الذي يعيش فيه. وقد جاء في حديث الرسول ﷺ الذي رواه البخاري (كل مولود يولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه)، وفي هذا إشارة واضحة إلى الدور الذي تلعبه الأسرة في تشكيل شخصية الفرد وتكوين اتجاهاته ومعتقداته (عبدالعزيز، 2015).

الوالدية ليست علماً، بل هي فن، وبالأحرى فهي أسلوب حياة وطريقة تعامل لتنشئة جيل سليم من جميع الجوانب سواءً كانت عقدية، أو نفسية، أو اجتماعية، أو ثقافية. فالوالدية لا تقتصر على الإنجاب فقط، بل تمتد إلى تهذيب الأطفال وربطهم بالمعايير الإنسانية البناءة والقيم العليا والأخلاق الرفيعة. وخلاف ذلك يُعدّ هدماً مجتمعيًا، فبقدر وجود والدين إيجابيين نجد بعض الوالدين يتسمون بالسلبية في معاملاتهم الوالدية مثل القسوة والإهمال والتذبذب في المعاملة وعدم فهم خصائص المراحل العمرية التي يمر بها الأطفال؛ مما يؤثر سلبًا على بناء شخصياتهم في المستقبل. إن أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة من العوامل المؤثرة في تربية الأطفال، حيث تمثل الأسرة مركز الثقل في عملية التنشئة الاجتماعية لما لها من تأثير كبير في تكوين شخصية الأطفال (عتروس، 2014). الوالدية تعبير عن انتقال الدين والمعارف والمعلومات والتقاليد والأعراف والنظم والقيم المجتمعية من جيل إلى جيل.

تعددت تعريفات مفهوم المهارات الوالدية الإيجابية فهي مجموعة ممارسات يتبناها الوالدان وتؤثر إيجابيًا في سلوكيات أطفالهم. ويمكن تعريفها بأنها آليات تعامل الوالدين مع أطفالهم والتي تعد أهم العوامل المفسرة لسلوكيات الأطفال على النطاق الفردي (Middlesex London Health Unit , 2014). وذكر قراي أن الوالدية الإيجابية تركز على أساليب هدفها تحسين التواصل مع الأطفال وزيادة دافعيتهم في الحياة من خلال الحب والحزم بعيدًا عن الخوف والتسلط. كما أشار إلى أن الوالدية الإيجابية تمكن الوالدين من دعم السلوك الإيجابي لدى الأبناء من خلال تقييم سلوكيات الأطفال ومنعهم من ممارسة السلوكيات غير المرغوب فيها والتي قد يكتسبونها من خارج محيط الأسرة، مع الوضع في الاعتبار أن تغيير هذه السلوكيات يتطلب توجيه الأطفال على مهارات تمكنهم من مواجهة التحديات في المواقف المختلفة (Gray, 2007).

نظام الوالدية والعوامل المؤثرة فيه:

إن نظام الوالدية أصبح من أهم الموضوعات الأساسية في الدراسات التربوية والنفسية، وأضحى الاهتمام به في العصر الحديث أكثر شمولًا واتساعًا في الرؤية. حيث ينظر إليه باعتباره النظام العام في الأسرة الذي تتفاعل فيه خصائص الطفل وخصائص الوالدين وأحداث الحياة في آن واحد. وعلى أساس ذلك تعد الأسرة منظومةً تتفاعل داخلها العناصر المتعلقة بالطفل وبالوالدين وبأحداث أو ضغوط الحياة. فيمكن –على سبيل المثال– ملاحظة تأثير نمط الوالدية على الأطفال في الوالدين الذين يعانون ضغوطاً اجتماعية واقتصادية من خلال انعكاس ذلك على سلوكياتهم واتجاهاتهم، ومن ثم تنتقل هذه التأثيرات إلى كافة أفراد الأسرة وبصفة خاصة الأطفال (القماح، 1994). فأسلوب تفاعل الوالِدَين مع سلوكيات الأطفال يؤثر على سلوكيات الأطفال إما سلبًا أو إيجابًا.

وهذا ما أكدته دراسة إدلسو، فقد هدفت إلى معرفة فاعلية مشاركة الوالدين في برامج التدريب الوالدي في تعديل بعض مظاهر السلوك غير المقبولة من قبل الأبناء، وقد اعتمدت هذه الدراسة على قائمة سلوك الأبناء والملحوظات العلمية المقننة لنوعية التفاعلات الوالدية مع الأبناء واستبيانٍ لنوعية الاستجابات الانفعالية، وأكدت النتائج أن كثيراً من المشكلات التي تظهر جراء التفاعلات الوالدية نتيجةٌ لعدم امتلاك الوالدين للاستجابات المناسبة لنمو الأبناء، كما أشارت نتائج الدراسة إلى تحسن سلوكيات أبناء الأمهات اللائي تلقين البرنامج التدريبي فأصبحت أوجه التحسن واضحة في جوانب الحياة اليومية فصارت الأمهات أكثر مشاركة لاهتمامات الأبناء، وزيادة السلوك التعاوني من قبل الأبناء (Edelso, 2007).

وباستقراء الأبحاث التي ركزت على المنظور التفاعلي بين الوالدين والطفل في عملية التنشئة الاجتماعية تبَيَّن أن للأطفال تأثيرات على الراشدين مساوية لتأثيرات الراشدين على الأطفال. وبذلك لم تعد الاتجاهات الوالدية من المؤثرات الوحيدة في العلاقة، بل إن سمات الطفل وخصائصه تسهم بشكل فاعل في تشكيل الاتجاهات الوالدية. أي أن كلاً من الوالد والطفل يؤثر في الآخر ويتأثر به (عتروس، 2014).

إلى جانب هذا، فإن الضغوط المفروضة على الوالدين الناجمة عن طبيعة الوالدين وخصائصهما أو تلك الناجمة عن طبيعة الطفل وخصائصه تحتم عليهما نوعًا من التوافق في سياق هذا التفاعل. فإذا كان أحد الأبوين يعاني من ضغط شديد فإنه سيكون غير قادر –بالشكل الجيد الملائم– على أن يتعامل على نحوٍ سوي في المواقف السلبية، ولسوء الحظ فكلما زادت مشكلات الطفل السلوكية تعرض الوالدان للإجهاد الشديد مما يؤدي إلى مزيد من الاضطراب داخل الأسرة والذي يمكن بدوره أن يؤدي إلى مشكلات سلوكية أكثر للطفل. لهذا فإن توتر وإجهاد الوالدين ومشكلات الطفل السلوكية من الممكن أن تؤثرا على بعضهما البعض (عبدالرحمن وحسن، 2008).

وتدعم نتائج البحوث والدراسات تلك الحقيقة، فقد أجرى كوهن دراسة هدفت إلى معرفة مدى تأثيرات اضطرابات الأمهات في ظهور المشكلات لدى الأطفال. حيث اتضح أن الأمهات اللائي لديهن أطفال مضطربون كن يعانين من صراعات متعددة واكتئاب وعدوانية. كما كان لديهن عدد غير قليل من مشكلات وضغوط الحياة التي أثرت عليهن سلبًا مما انعكس على أسلوب تعاملهن مع أطفالهن (Cohen, 2012).

معتقدات الوالدين حول الوالدية:

تؤثر المعتقدات والمعرفة التي يتبناها الوالدان حول التربية الأسرية على أسلوب التطبيق لمبادئها. فقد تُعزى بعض أساليب التربية غير السوية التي يمارسها الوالدان أثناء تعاملهما مع أطفالهما إلى المعتقدات والأفكار الخاطئة عن المواقف التي يواجهونها مع أطفالهم، أو إلى الموروث التربوي الذي اكتسبه الوالِدَان من والِدَيهما. ومما يعين الوالدين على التعامل السوي في هذا العصر: زيادة وعي الوالدين بمراحل نمو أطفالهم ومتطلباتهم النمائية، واكتسابهم المعرفة الصحيحة عن أهم العوامل التي تساعدهم في فهم سلوك أطفالهم وتقبلهم. وبمفهوم المخالفة فإن جهل الوالدين بذلك أو تبنيهم أفكاراً خاطئة عن التربية الوالدية لا يساعدهم في فهم التغيرات الجسدية والمعرفية والانفعالية والاجتماعية التي تحدث عند أطفالهم. كما إنهم يعجزون عن تفسير التغيرات السلوكية والتنبؤ بها، وبالتالي فإنهم يفقدون السيطرة عليها أو ضبطها، ويمارسون أنماطاً سلوكية تعبر عن تربية أسرية سلبية، مما يعرض الأطفال إلى مزيد من المشكلات السلوكية والتربوية (المجلس الوطني لشؤون الأسرة، 2015).

وبناءً على ذلك فإن الاتجاهات الوالدية تؤثر في طريقة تعامل الوالدين مع أطفالهم، والتي بدورها تنعكس على اتجاهات الأطفال نحو والِدَيهم وتؤثر على سلوكهم. والعلاقة بين الطفل ووالِدَيه تعتمد أساساً على اتجاهات الوالدين، وهي مسألة يجهلها بعض الآباء الذين قلما يرون وجود علاقة بين سلوكهم وسلوك أبنائهم غير السوي. حيث يبدو أنهم غير واعين لأهمية الدور الذي تلعبه صفاتهم الشخصية في نمو وتطور أنماط من ردود الفعل غير السوية عند أطفالهم. وبالتالي يمكن القول إنه وراء كل طفل مضطرب شخص أكثر اضطراباً يدفعه إليه. وما يعانيه الأطفال من مشكلات سلوكية قد يكون في الواقع ترجمة وتعبيراً عن اضطرابات تعتري شخصيات الوالِدَين وقصور رعايتهم لأطفالهم (عتروس، 2014). وقد أكد الباحثان القماح وحمام على ارتباط الخصائص المتعلقة بالوالدين كأحد العوامل المؤدية إلى تعرض الأطفال للمشكلات السلوكية مثل اضطراب العلاقات بين الوالدين كالخلافات الزوجية المستمرة والشجار بين الزوجين وعدم وجود الانسجام بينهما. وكذلك إصابة أحد الوالدين أو كليهما بأعراض عصبية كالاكتئاب أو المخاوف المرضية أو التوتر الزائد، كذلك غياب أحد الوالدين أو كليهما أو تدني المستوى الاقتصادي وغيرها من العوامل المؤثرة سلبًا على الأطفال (القماح، 1994؛ حمام، 2015).

أثر مهارات الوالدية الإيجابية:

تركز مهارات الوالدية الإيجابية كما وضحها مجاهد (2012) على تنمية العلاقات العاطفية والتقبل لدى الأزواج، وتساعد على تنظيم الانفعالات الحادة تجاه المواقف المتنوعة مع تجنب العقاب البدني والعدوان اللفظي والتجريح أمام الغير والتركيز على أسلوب التشجيع والثناء على الإنجازات داخل المنزل وخارجه. كذلك الحرص على مبدأ التعلم مدى الحياة ومبدأ الحب والاحترام المتبادل بين أفراد الأسرة مع دعم الاستقلالية وإشراكهم في اتخاذ القرارات الأسرية. وللوالدية الإيجابية فاعلية في تربية الأطفال، فقد بين القاضي وعبدالسميع (2020) أنها تسهم في تحقق ما يلي:

- اكتساب الأبناء مهارات جديدة تمكنهم من مواجهة التحديات في مختلف مواقف الحياة.
- تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال.
- تمكن الأطفال من اكتساب وتطبيق مهارات حل المشكلات في المواقف المحيطة بهم.
- تمثل الوالدية الإيجابية عاملاً وقائيًا من مشكلات التأخر في الجوانب السلوكية والنمائية والاجتماعية لدى الأطفال.
- تحقق الممارسات الوالدية الإيجابية أعلى مستويات الصحة النفسية للأطفال، حيث تنخفض مستويات القلق والاكتئاب والعدوان داخل الأسرة.
- تساهم الوالدية الإيجابية في ارتفاع مستويات تقدير الذات والتفاؤل وزيادة التحصيل الدراسي.
- تساهم المهارات الوالدية الإيجابية في اكتساب الأبناء للعادات الصحية السليمة من غذاء وملبس وإدارة وقت وتعلم واختيار الأقران الصالحين.

وقد تنوعت الدراسات التي تناولت المهارات الوالدية وتأثيرها على الأسرة بما فيها من والدين وأولاد. وهناك دراسة قدمتها باقهري (2022) هدفت إلى الكشف عن فاعلية التدريب الوالدي الإيجابي في تحسين الحالة السلوكية وخفض الاندفاعية لدى عينة من الأطفال الذين لديهم فرط حركة وتشتت انتباه. تكونت عينة الدراسة من مجموعتين –تجريبية وضابطة– من أمهات الطلاب الذين تراوحت أعمارهم ما بين 7-12 عاماً وكان عددهم الإجمالي 30 في المجموعتين. وقد طبق على الأمهات برنامج تدريبي يركز على مهارات الوالدية الإيجابية مكون من 8 جلسات، كل جلسة استغرقت 90 دقيقة. وقد أظهرت النتائج البحثية حدوث تعديل وتحسن في سلوكيات الأبناء تبعاً لتحسين الأداء الوالدي للأمهات واكتسابهن مهارات تعينهن على التعامل

الفاعل مع الأبناء. وأوصت الدراسة بأهمية التوسع في برامج المهارات الوالدية لتوعية الوالدين (Bagheri, 2022).

بينما سعت دراسة فوستر (2022) إلى التحقق من العلاقة الارتباطية بين الإيجابية الوالدية والصحة النفسية للأبناء، تكونت عينة الدراسة من 59 أبًا وأمًا لديهم أطفال يعانون من انخفاض في الأداء العاطفي والوجداني ويعانون من مشكلات كبيرة في التوافق والتكيف الذاتي والمجتمعي. طبق على العينة استبانة التحقق الإيجابي من المهارات الوالدية، كما طبق عليهم استمارة ملاحظة للحالات الوجدانية لأطفالهم. أكدت نتائج الدراسة بوضوح وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تفهم الوالدين لمهاراتهم الإيجابية في التعامل الوالدي وبين تحسن الحالة النفسية والتكيف التوافقي لأبنائهم، كما نوهت الدراسة على أن السياسات الداعمة للآباء في الحصول على تفاعلات أكثر إيجابية يمكن أن تفيد صحة الأطفال النفسية(Foster, 2022).

وفي السياق نفسه هدفت دراسة إسكيسي (2021) إلى التحقق من فاعلية برنامج قائم على الدعم الوالدي في خفض المشكلات السلوكية للأطفال. اشتملت عينة الدراسة على 18 أمًا و11 أبًا لديهم أطفال تراوحت أعمارهم ما بين 3 – 6 سنوات. تم تطبيق برنامج دعم والدي لعينة الآباء من 12 جلسة بشكل فردي، كما تم تطبيق مقاييس تقرير الوالدين والمعلمين وأسلوب الملاحظة للمشكلات السلوكية للأطفال الصغار. أكدت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج القائم على الدعم الأسري لعينة الآباء في التخفيف من حدة المشكلات السلوكية للأطفال. كما نوهت الدراسة على وجود قابلية تحسن من الآباء الذكور أكثر من الأمهات في الاستجابة لفاعلية البرنامج التدريبي (Es-kisu, 2021).

في حين قدم كل من القاضي وعبدالسميع (2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي قائم على تعزيز ممارسات الوالدية الإيجابية على تحسين مستوى التفكير الإيجابي لدى أطفالهم. تكونت عينة الدراسة من قسمين، القسم الأول ركز على الوالدين وتكونت عينته من 19 أمًا و5 آباء، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، والقسم الثاني الذي يمثله الأطفال وعددهم 24 تلميذًا من تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائي (14 تلميذاً – 10 تلميذات) تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وتكونت أدوات البحث من مقياس ممارسات الوالدية الإيجابية للوالدين ومقياس التفكير الإيجابي للأطفال إضافةً إلى البرنامج التدريبي. وتوصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج في تحسين ممارسات الوالدية الإيجابية للوالدين وتحسين مستوى التفكير الإيجابي لدى أطفالهم.

قام مجاهد (2012) بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج تدريبي باستخدام مهارات الوالدية الإيجابية في زيادة كفاءة الأمهات في التواصل مع أبنائهن في مرحلة المراهقة المتوسطة. أجريت هذه الدراسة على عينة قوامها 30 أمًا، تم تقسيمهن إلى مجموعتين متكافئتين، تجريبية وضابطة، كان متوسط أعمارهن 8-45 عامًا، وقد طبق على عينة البحث مقياس التقييم الأسري. وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين المهارات الوالدية الإيجابية لدى أمهات الأبناء المراهقين.

ثانيًا: المشكلات السلوكية

للأسرة دورٌ كبيرٌ في تكوين شخصية الطفل في السنوات الأولى من عمره؛ فالنمط الذي تتبعه الأسرة في التعامل مع الطفل يحدد أسلوب تكيفه مع الأسرة أولاً ومع المجتمع الخارجي ثانيًا. أشارت حمام (2015) إلى أن إشباع الحاجات الفسيولوجية والنفسية للأطفال يؤثر تأثيرًا واضحاً على سلوكيات الأطفال؛ فالحرمان من الأمن والعطف وانشغال الوالدين عن الطفل يولد عند الطفل الكثير من المشكلات النفسية والسلوكية التي تؤثر سلبًا على شخصيته، ومنها الانطواء والعزلة ورفض تقبل الحب في الكبر.

ويشير مصطلح المشكلات السلوكية إلى مجموعة اضطرابات ليست نتيجة لأمراض أو عيوب جسمية أو لاضطرابات جسدية أو خلل في النمو العقلي للطفل، بل تعد اضطرابات سلوكية ناتجة عن استجابات الأطفال لبيئة غير ملائمة. فالسلوكيات تصنف كمشكلات تؤثر على نمو الشخصية إذا أدت إلى تصرفات غير مقبولة كالعدوان والعنف والتنمر والكذب والسرقة والانطواء وتخريب الممتلكات وغيرها من التصرفات. وقد تؤدي تلك المشكلات إلى وجود عادات سلبية يمارسها الطفل بشكل لاإرادي نتيجةً للحالة التي يمر بها، ومن تلك العادات قضم الأظافر ومص الأصابع وثورات الغضب المتكررة. ويوصف الأطفال الذين لديهم مثل هذه الاضطرابات أو المشكلات باسم الأطفال المشكلين (دسوقي، 1998). كذلك يمكن وصف المشكلات السلوكية بأنها مجموعة من السلوكيات المتكررة التي يقوم بها الطفل، ذات تأثير سلبي على المحيطين به بسبب ما قد تحدثه من أضرار نفسية واجتماعية على الطفل (المقدم، 2010).

الأطفال منذ نعومة أظفارهم عرضة لمواجهة العديد من المشكلات النفسية والسلوكية والتي تعد طبيعية إلى حدٍ ما. فعلى سبيل المثال، قد يمر الطفل بمجموعة من المشكلات المتعلقة بالنوم أو الملبس أو الحركة المفرطة أو ضعف الانتباه وغيرها من المشكلات. وغالبًا ما تكون حدة السلوك المشكل مرتبطة بأسلوب تعامل الوالدين مع المشكلة. فغالباً ما يكون السبب الرئيس وراء المشكلات المزمنة أسلوب الأسرة والوالدين المضطرب الذي يؤدي إلى اتباع أساليب تربوية سلبية حادة الطبع سواء كانت إفراطاً كالحماية والدلال الزائد أو تفريطاً كالضرب والتوبيخ المستمر والإهمال (حمام، 2015؛ سليمان، 2018). ويؤكد ديفيد (2017) على الدور الوالدي في احتواء المشكلات السلوكية لأطفالهم ومحاولة الحد من ظهورها؛ وفي حال ظهورها لابد من العمل على خفضها وتقليلها حتى لا تسبب حالات جنوح وانحراف سلوكي لدى الأطفال في مراحل لاحقه متقدمة

من العمر يصعب وقتها التعامل معها .(David, 2017)

يتطور الجانب النفسي والاجتماعي عند الطفل من خلال العلاقات المتبادلة التي تربطه بالوالدين والمجتمع المحيط به. فالعلاقات إما أن تكون إيجابية تؤمن نموًا نفسيًا واجتماعيًا سليمًا بسبب شعور الطفل بالتقبل والحب والأمان، وإما أن تكون العلاقات ذات أثر سلبي على نمو الطفل النفسي والاجتماعي بسبب شعور الطفل بالخوف والقلق والتوتر وعدم الثقة بالذات وبالآخرين. المشكلات السلوكية إما أن تكون بسيطة وعابرة وتتلاشى مع نمو الطفل وتطور قدراته، وإما أن تكون مزمنة ومعقدة ويصعب حلها داخل الأسرة، بل تحتاج إلى تدخل أخصائي مختص في مشكلة الطفل من أجل توجيه الطفل ووالديه إلى التعامل السوي مع المشكلة (العيسوي، 2008).

تعيق المشكلات السلوكية والتربوية عند الأطفال الوالدين خلال تنشئة أبنائهم، كما يعاني منها المعلمون في التعامل مع الأطفال في البيئة التعليمية، كمشكلة الكذب والسرقة والتنمر والعدوان وغيرها من المشكلات السلوكية التي تؤثر على تربية الأطفال (سليمان، 2018). وتختلف المشكلات السلوكية من حيث الحدة والنوع، كما أنها تختلف من طفل لآخر تبعاً للمعايير الموجودة بتلك البيئة أو المجتمع الذي يوجد فيه، فالمعايير الأخلاقية والمشكلات تختلف من مكان إلى آخر. ولهذا فإن التعريفات الخاصة بالمشكلات السلوكية كثيرة ومختلفة ويوجد بها الكثير من التناقضات، إذ يعرفها كل شخص حسب رؤيته الخاصة وتخصصه وحسب المدرسة النظرية التي ينتمي إليها وحسب المعيار أو المحك سواءً كان اجتماعياً، أو نفسيًا، أو تعليميًا، أو ثقافيًا، أو أسريًا.

يتعرض الأطفال للكثير من المشكلات السلوكية، ولكن كيف يمكن للأهل أن يميزوا بين أنواع سلوكيات الأطفال ومعرفة المشكل منها وغير المشكل؟ ترى آنا فرويد أن التمييز بين السلوك السوي وغير السوي يمكن أن يُعرف بمدى تكرار ذلك السلوك الذي يسبب مشكلة للأسرة وللطفل. وأضافت أن الأطفال الذين يعانون من مشكلات سلوكية تكيفية واجتماعية يظهرون الأنماط السلوكية نفسها التي يظهرها جميع الأطفال، ولكن هناك مجموعة من السمات التي تميز سلوكهم عن سلوكيات الأطفال الأسوياء. ومن هذه السمات المميزة للسلوك المشكل: مدة السلوك، وعدم مناسبة السلوك للمرحلة النمائية التي يحدث فيها، والوضع الذي يحدث فيه السلوك، ومعدل حدوث السلوك وشدته (سليمان، 2018).

وهناك من يرى أن المفهوم العلمي للمشكلة السلوكية يجب أن يأخذ بعين الاعتبار شخصية الطفل الفريدة التي تميزه عن غيره وظروفه الخاصة التي يعيش فيها، والمحكات التي على ضوئها تعالج المعلومات والحقائق عن حالة الطفل وظروفه والتي تدل على سوائه وعدم سوائه، والتي يمكن تحديدها في النقاط التالية (الميلادي، 2016):

- هل يتناسب السلوك التكيفي للطفل مع عمره وذكائه ووضعه الاجتماعي؟
- هل المتطلبات التي تفرضها البيئة على الطفل ضمن حدود المعقول؟
- هل تقوم البيئة بإشباع حاجات الطفل الأساسية؟
- ما النتائج السلبية والإيجابية المترتبة على سلوك هذا النوع من الأطفال وسماتهم؟
- هل أسلوبهم في الحياة عموما أو انفعالاتهم وسلوكياتهم الخاصة تمنعهم من ممارسة حياة سعيدة تساعدهم على النمو السليم؟
- هل يتمتعون بعلاقات اجتماعية سوية؟
- هل يلعبون بشكل تفاعلي مع الأطفال الآخرين؟

إن هذه الدلائل تقدم لنا أساسًا في تحديد السلوك المشكل عند الأطفال. ويمكن أن يعتمد عليها الأهل والخبراء والمعلمون في التصدي للمشكلات السلوكية التي يمكن أن تظهر عند الأطفال. وبناءً عليه يمكن تعريف المشكلات السلوكية على أنها: «أنماط من السلوك تزيد في درجتها وشدتها عن السلوك العادي، ويكتسبها الطفل بقصد التوافق وتخفيف حدة التوتر لإعادة توازنه النفسي، وتنشأ من صعوبات جسمية أو نفسية أو اجتماعية تواجه بعض الأطفال بشكل متكرر ولا يمكنهم التغلب عليها، مما يؤدي إلى اضطرابات في توافقهم النفسي والاجتماعي» (الميلادي، 2016: 192).

سمات الشخصية السوية وغير السوية:

تتميز الشخصية السوية بعدد من الخصائص تميزها عن الشخصية المريضة أو المنحرفة سلوكيًا، وقد عدد سليمان (2018) هذه الخصائص على النحو التالي:

- الانفعالية: الطفل السوي يصدر عنه سلوك أدائي فاعل ويكون سلوكه موجه نحو حل المشكلات والضغوط عن طريق المواجهة المباشرة لمصادر هذه المشكلات أو الضغوط.
- الكفاءة: الطفل السوي يستخدم طاقاته من غير تبديد لجهوده.
- الملاءمة: الطفل السوي لديه الأفكار والمشاعر والتصرفات التي تكون ملائمة لعمره ومستواه من النضج.
- المرونة: الطفل السوي قادر على التكيف والتعديل والتعلم والتغير وتجريب الجديد باستمرار، والإفادة من الخبرات.
- التفاعل الاجتماعي: الطفل السوي يشارك الحياة الاجتماعية مع الآخرين، ويستجيب لمطالب الآخرين وحاجاتهم.
- تحمل المسؤولية: الطفل السوي قادر على الضبط والتحكم في سلوكه، وكلما زادت قدرته على الضبط الذاتي قلت حاجته إلى الضبط الصادر من سلطة أخرى خارجية.

- الثقة المتبادلة: الطفل السوي قادر على تكوين علاقات شخصية إيجابية مع الأطفال الآخرين أساسها المحبة والود.

ووضح الباحثان إسماعيل وصالح خصائص الأطفال ذوي المشكلات السلوكية، على أنهم أطفال يعانون من:

- انخفاض في مستوى الفهم لذواتهم وتقديرهم لها.
- ضعف مستوى التحصيل والقدرة على الإنصات الجيد.
- محدودية المهارات والميول، وانخفاض مستوى الطموح.
- لا يشاركون في أية نشاطات، ورغبتهم ضعيفة في المناسبات الاجتماعية المختلفة.
- لديهم نقص في الاهتمام بالحياة، وعدم الرغبة في أي مشاركات إيجابية.
- يسعون للهدم وتقبيح أي شيء حسن وجميل (إسماعيل، 2009؛ قاسم، 2014).

الأسرة ومشكلات الطفل السلوكية:

تؤكد الاتجاهات الحديثة في العلوم السلوكية أن شخصية الطفل نتاج لعوامل التنشئة الأسرية، والاجتماعية، وعوامل وراثية. ويعد فهم هذه العوامل والإحاطة بها ومحاولة التحكم فيها وتوجيهها الوجهة السليمة أمراً ضرورياً لمساعدة الطفل على النمو السليم. ورغم تعدد المصادر التي تسهم في تشكيل شخصية الطفل كالمدرسة والأصدقاء ووسائل الإعلام والاتصال الحديثة تبقى الأسرة الأساس ومركز الثقل في تشكيل شخصيته جسميًا ونفسيًا وعقليًا واجتماعياً وعاطفيًا، بل هي التي تسهم في تحديد مدى تأثير باقي المصادر على شخصيته (عتروس، 2014).

وقد أكدت الدراسات النفسية والتربوية أهمية الأسرة باعتبارها البيئة الخصبة التي يتعلم فيها الطفل العادات واللغة والقيم والسلوك ويتأثر بالجو السائد فيها، والذي يؤثر بدوره على توافقه النفسي كما إن الخبرات المؤلمة والناجمة عن أساليب خاطئة في التنشئة تلازم الطفل حتى يكبر وتؤدي به إلى اضطرابات وأمراض نفسية تبعده عن حالة الأسوياء (أبو ناهية، 1993).

إن التنشئة الاجتماعية الخاطئة وجهل الوالدين بقواعد التربية السليمة له آثار سلبية طويلة المدى على شخصية الأطفال، ومن ذلك بروز صعوبات سلوكية ووجدانية مختلفة لديهم سواء كانوا في مرحلة ما قبل المدرسة أو في المرحلة الابتدائية أو المتوسطة أو الثانوية. بينت أغلب الدراسات المتعلقة بمشكلات الأطفال أن المعلمين والوالِدَين يضعون مشكلات الأطفال السلوكية على رأس قائمة المشكلات النفسية والاجتماعية عند الأطفال، ولا فرق في ذلك بين الدراسات العربية والأجنبية. فعلى سبيل المثال: أظهرت أحد الدراسات أن أطفال مرحلة الطفولة المبكرة ذكوراً أو إناثاً يعانون من 5 إلى 6 مشكلات سلوكية بالمتوسط. وكلما تقدم هؤلاء الأطفال في العمر تزيد حدة هذه المشكلات. ولا يعني ذلك زيادة عدد المشكلات فنجد أن الأطفال الأصغر الذين هم ما بين 6-8 سنوات يفوقون الأطفال الأكبر عمراً الذين هم ما بين 9-12 سنة في عدد المشكلات السلوكية (عتروس، 2014).

إن المشكلات السلوكية التي تحدث للطفل غالبًا تكون نتيجة تفاعل متبادل بين الطفل والبيئة الاجتماعية المحيطة به. أي أن مشكلات الطفل السلوكية في معظمها رد فعل لما يعانيه في بيئاته من نقص وحرمان لبعض حاجاته النمائية التي يلجأ في مقابلها إلى أنواع من السلوك تتلخص في محاولة التغلب على حرمانه، وإرغام من حوله على إشباع حاجاته الأساسية المختلفة، الأمر الذي يجعل الطفل يسلك الطريقة التي يعتقد أنها ستمكنه من الحصول على ما يريد، حتى لو لم ينل هذا السلوك الاستحسان أو حتى لو كان سلوكه هذا مؤذياً لغيره (كفافي، 2006).

واستنادًا إلى مفهوم الأسرة حسب نظرية الأنساق أو الأنظمة العامة والتي ترى أنها نسق يتكون من أفراد يرتبطون فيما بينهم بشبكة من العلاقات والتفاعلات بحيث لا يمكن فهم سلوك الأسرة فهماً كاملاً من خلال دراسة كل فرد على حدة، لأنه سيكون شيئاً منفصلاً معلقاً في فراغ؛ لذا ينبغي أن يتم ذلك من خلال دراسة أجزاء هذا النسق في علاقة بعضها ببعض وفي علاقتها بالعملية الكلية للأداء. فإنه من غير المقبول أن يُنتزع الفرد من سياقه الأسري لتقدم له الخدمة النفسية التي يحتاج إليها. بل أصبحت الفرضية المطروحة بقوة في ضوء نتائج البحوث العلمية والممارسات العملية معًا هي أن الأسرة هي الأسبق في الاضطراب من الفرد، وأن الأسرة ليست ضحية للفرد المضطرب، بل الأصح أن الفرد هو ضحية الأسرة المضطربة، وعادة ما يكون هذا الفرد أضعف حلقات الأسرة؛ وبالتالي فهو المرشح لأن يكون العضو الذي تعبر الأسرة من خلاله عن اضطرابها (القماح، 1994).إن الكثير من الدراسات التي تناولت المشكلات السلوكية للأطفال بينت مسببات متنوعة لتلك المشكلات، وكان للدور الأسري بها نصيب كبير. ففي دراسة أجراها جاسفيك (2022) حاول إبراز المشكلات السلوكية لدى الأطفال الصغار ودور الدعم الأسري في التحقق من خفض معدل هذه المشكلات. وأكدت الدراسة أن أي تغيير في اتجاه خفض معدل المشكلات السلوكية على تنوعها واتساعها يجب أن يبدأ من تغيير العادات التربوية للوالدين أولًا، فهم مفتاح الحل والإنجاز في ذلك. تكونت العينة البحثية من 112 من الأطفال وآبائهم، فأصبح العدد الإجمالي 224. تم استنباط المشكلات الصادرة من الأبناء ودور الآباء في حدوثها وكيفية تغييرهم لخفض حدة هذه المشكلات. فقد قام الآباء بعمل تقييم استعدادي لكيفية التخلي عن كثير من معتقداتهم الخاطئة حتى تنخفض مشكلات أبنائهم السلوكية. وتم عمل تحليلات سيكومترية لنوعية البيانات التي تم الحصول عليها من الآباء وبيان مدى التأثير من خلالها على سلوكيات الأبناء المتنوعة. وقد أظهرت النتائج أنماطاً من معتقدات الآباء التي تم تغييرها وآثارها على الأطفال وسلوكياتهم، كما تم التأكيد على أهمية تهيئة الظروف المتاحة لعدم حدوث ما يمكن أن يؤدي إلى حدوث هذه المشكلات في المستقبل، فكانت الدراسة عبارة عن تدعيم وقائي للطرفين (Gasevic, 2022).

وفي دراسة أخرى كشفت أندراد (2020) عن السلوك التخريبي لدى الأطفال والدور الوالدي في احتوائه مؤكدة أن سبب ذلك السلوك غير المقبول مرجعه إلى الإسهامات الوالدية السيئة مما ينعكس سلباً على سلوكيات الأطفال. بلغ حجم عينة الدراسة 276 آبًاء وأمًا ممن لديهم أطفال لوحظ سلوكهم التخريبي في عمر 6-10 سنوات، وأشارت النتائج إلى وجود استعداد عالٍ للوالدين لتلقي الخدمة الإرشادية وهم على يقين أن ذلك يسهم في خفض معدلات التخريب لدى الأبناء الصغار، كما أبدى الوالدان استعدادهم للتخلي عن كثير من مهاراتهم الوالدية المتدنية لاحتواء طفلهم الذي لديه مشكلات في التخريب والإتلاف (Andrade, 2020).

وفي دراسة علمية حاولت الباحثة فيها الكشف عن العلاقة الارتباطية بين حدوث العنف المدرسي وأساليب المعاملة الوالدية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، تكونت عينة الدراسة من 107 تلاميذ وتلميذات من تلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس بالمرحلة الابتدائية بمحافظة الإسكندرية، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين 9-12 عاماً. اشتملت الأدوات البحثية على مقياس أساليب المعاملة الوالدية ومقياس آخر للعنف المدرسي. توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة وذات دلالة إحصائية بين درجات أساليب المعاملة الوالدية السوية كالرعاية والمساواة والتسامح والتقبل وبين درجات العنف المدرسي لدى الأطفال بأبعاده المختلفة كالعنف الموجه للزملاء والعنف الموجه للمعلمين والعنف الموجه للممتلكات المدرسية. كما لوحظ عدم وجود فروق دالة بين الأطفال الذكور والإناث حول متغيرات الدراسة من العنف المدرسي بجوانبه المختلفة وأساليب المعاملة الوالدية بشقيها السوي وغير السوي (فضل، 2019).

وفي السياق نفسه حاولت دراسة وصفية قام بها محمود (2019) التعرف على بعض أساليب المعاملة الوالدية التي يتبعها الوالدان مع طفلهما وعلاقتها ببعض الاضطرابات السلوكية لدى طفل ما قبل المدرسة، اختيرت عينة عشوائية تتكون من مجموعة من الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة بمحافظة الإسكندرية قوامها 135 طفلاً في مرحلة ما قبل المدرسة، وأيضا عدد 135 أباً وأماً ممن يواجهون بعض الصعوبات في معاملة أطفالهم. توصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين أساليب المعاملة الوالدية كالتذبذب والقسوة والحماية الزائدة وبين الاضطرابات السلوكية للأطفال كالخوف والعدوان والعناد.

فيمكن القول إن المشكلات السلوكية التي تصيب الطفل داخل أسرته تعكس وجود علاقات أسرية مضطربة تخفي وراءها مجموعة من المشكلات تعد جذورًا لما يعانيه الطفل من مشكلات. وما دامت الأسرة ضالعة في نشأة اضطراب الفرد فإن النتيجة تقضي بأن تكون الأسرة أيضًا حاضرة ومشاركة في عملية الإرشاد والعلاج حتى يحدث في بنائها وفي أساليب تفاعلها التغيير المطلوب في الاتجاه السوي لتواكب وتعزز التحسن الذي يفترض أن يحدث عند أفراد الأسرة، ذلك أن أي عمليات لتقويم للأسرة ينبغي أن تنصب على عمليات التفاعل داخل النسق الأسري وجعلها تسير في الخط الصحيح والسوي.

منهجية الدراسة وإجراءاته:

منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج شبة التجريبي ذي المجموعة الواحدة وفقاً للخطوات الموضحة في شكل رقم (1). **ويُعد المنهج شبة التجريبي الأكثر ملائمة لطبيعة هذا النوع من الأبحاث؛ فالبحث** قائم على برنامج تدريبي للوالدين لاكتساب المهارات الوالدية الإيجابية في تربية أطفالهم، وقياس فاعليته للحد من المشكلات السلوكية الشائعة. واستخدمت الباحثة مجموعة من الأساليب الإحصائية التي تتوافق مع أهداف ومنهج وعينة البحث وهذه الأساليب هي: المتوسط، والانحراف المعياري، ونسبة صدق المحتوى للاوشى، Lawshe Content Validity Ratio (CVR)، ومعامل ثبات ألفا كرونباخ، ومعامل ثبات إعادة التطبيق، واختبار «ت» T- test ، وحجم التأثير (η2) Effect Size.

شكل رقم 1: خطوات التصميم التجريبي للبحث

مجتمع الدراسة وعينته:

تركز الدراسة على الأطفال في مدارس الطفولة المبكرة في منطقة الجوف وتم انتقاؤهم بالطريقة العشوائية، تكونت عينة البحث من:

- **العينة الاستطلاعية:** تكونت العينة الاستطلاعية من (74) طفلاً من أطفال منطقة الجوف، تهدف العينة الاستطلاعية إلى التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث (الصدق- الثبات).
- **العينة الأساسية:** تكونت العينة الأساسية النهائية من عدد (60) طفلاً من أطفال منطقة الجوف وبمتوسط عمر زمني قدره (0.96±5.07) عام.

أدوات الدراسة:

اعتمدت الدراسة على ثلاث أدوات لتحقيق الهدف الرئيس، وهذه الأدوات هي استبانة المشكلات السلوكية الشائعة لدى الأطفال ومقياس المشكلات السلوكية للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة وبرنامج قائم على تدريب الوالدين على مهارات الوالدية الإيجابية. وفيما يلي عرض مفصل لهذه الأدوات:

الأداة الأولى: استبانة المشكلات السلوكية الشائعة لدى الأطفال

لتحديد المشكلات الشائعة في مجتمع الدراسة، صممت الباحثة استبانة لاستطلاع رأي الوالدين حول المشكلات السلوكية لدي الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة. تحتوي الاستبانة على قائمة من المشكلات السلوكية في مرحلة الطفولة المبكرة استنادًا إلى المراجع النظرية في مجال الطفولة. تهدف هذه القائمة إلى تحديد المشكلات السلوكية الأكثر شيوعًا لدى أطفال منطقة الجوف من وجهة نظر الوالدين. تكونت القائمة من عدد (16) مشكلة سلوكية شائعة لدى الأطفال في منطقة الجوف، وتم تطبيق القائمة على عدد (500) من والدي الأطفال بمنطقة الجوف، ويوضح جدول (1) المشكلات السلوكية الأكثر شيوعًا لدى أطفال منطقة الجوف من وجهة نظر الوالدين. وللتأكد من فاعلية البرنامج التدريبي وتركيز أهداف الوالدين لخفض حدة المشكلات السلوكية تم التركيز على أربع مشكلات سلوكية. إذ يتضح من الجدول أدناه أن المشكلات الأربعة الأكثر شيوعًا لدى أطفال منطقة الجوف والتي اعتمدتها الباحثة في البحث الحالي: مشكلة التبول اللاإرادي، ومشكلة السرقة، ومشكلة التنمر، ومشكلة الانطواء والعزلة.

جدول 1: المشكلات السلوكية الأكثر شيوعًا لدى أطفال منطقة الجوف من وجهة نظر الوالدين (ن=500)

م	الأبعاد	التكرارات	
		توجد مشكلة	لا توجد مشكلة
1	يعاني طفلي من مشكلة الخوف.	77	161
2	يعاني طفلي من مشكلة التنمر.	96	142
3	يعاني طفلي من مشكلة الكذب.	92	146
4	يعاني طفلي من مشكلة العدوان	93	145
5	يعاني طفلي من مشكلة الغيرة.	69	169
6	يعاني طفلي من مشكلة الانطواء والعزلة.	96	142
7	يعاني طفلي من مشكلة التبول اللاإرادي.	99	139
8	يعاني طفلي من مشكلة العناد.	66	172
9	يعاني طفلي من مشكلة التأخر الدراسي.	95	143
10	يعاني طفلي من مشكلة القلق والتوتر.	91	147
11	يعاني طفلي من مشكلة ضعف الثقة بالنفس.	92	146
12	يعاني طفلي من مشكلة نقص الانتباه والتشتت.	84	154
13	يعاني طفلي من مشكلة قضم الأظافر.	84	154
14	يعاني طفلي من مشكلة اضطرابات النوم.	94	144
15	يعاني طفلي من مشكلة التخريب.	91	147
16	يعاني طفلي من مشكلة السرقة.	97	141
	المتوسط الكلي	88.5	149.5

الأداة الثانية: مقياس المشكلات السلوكية للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة

لبناء هذا المقياس اعتمدت الباحثة على المشكلات السلوكية الأكثر شيوعًا لدى أطفال منطقة الجوف من وجهة نظر الوالدين، والاطلاع على الأدبيات النظرية السابقة والاستعانة بأدوات بعض الدراسات السابقة مثل، دراسة القاضي (2020)، ودراسة محروس (2009). فتم تطوير استبانة لقياس أثر تدريب الوالدين على مهارات الوالدية الإيجابية على الحد من المشكلات السلوكية في مرحلة الطفولة المبكرة. ويهدف هذا المقياس إلى قياس حدة المشكلات السلوكية لدى عينة من أطفال منطقة الجوف قبل وبعد تدريب الوالدين على مهارات الوالدية الإيجابية. ويوضح جدول (2) عدد المفردات المخصصة لكل بعد من أبعاد مقياس المشكلات السلوكية في صورته الأولية. وعند صياغة مفردات المقياس راعت الباحثة النقاط التي أشار إليها علام (2000):

- تجنب العبارات التي تشير إلى حقائق.
- تجنب العبارات التي يحتمل أن يوافق عليها أو لا يوافق عليها جميع المفحوصين، فمثل هذه العبارات لا تميز بين درجات الموافقة أو الأفضلية.
- توزيع العبارات الموجبة والسالبة عشوائياً حتى لا يكتشف المفحوص التسلسل المقصود، وبالتالي يكون لديه وجهة معينة للاستجابة مسبقاً، أي: أن يكون لديه تهيؤ عقلي مسبق للاستجابة.
- ينبغي أن تشير العبارات إلى الحاضر والمستقبل لا إلى الماضي.
- استخدام عبارات مباشرة وواضحة وبسيطة.
- تجنب استخدام التعميمات أو العبارات الشمولية مثل: (دائماً، أبداً، كل).

جدول 2: عدد المفردات المُخصصة لكل بعد من أبعاد مقياس المشكلات السلوكية في صورته الأولية

الأبعاد	عدد المفردات
مشكلة التنمر.	22
مشكلة الانطواء والعزلة.	15
مشكلة السرقة.	14
مشكلة التبول اللاإرادي.	14
المجموع	65

صدق مقياس المشكلات السلوكية للأطفال:

➢ **صدق المحكمين وصدق المحتوى للاوشي:**

تم حساب صدق مقياس المشكلات السلوكية باستخدام صدق المحكمين وصدق المحتوي للاوشي Lawshe Content Validity Ratio (CVR) حيث تم عرض المقياس في صورته الأولية على عدد (10) أساتذة من أساتذة الطفولة وعلم النفس مصحوباً بمقدمة تمهيدية تضمنت توضيحاً لمجال البحث، والهدف منه، والتعريف الإجرائي لمصطلحاته، بهدف التأكد من صلاحيته وصدقه لقياس المشكلات السلوكية لدى عينة من أطفال منطقة الجوف، وإبداء ملحوظاتهم حول: (مدى وضوح وملاءمة صياغة مفردات المقياس – مدى وضوح تعليمات المقياس – مدى كفاية مفردات المقياس – مدى وضوح ومناسبة خيارات الإجابة – تعديل أو حذف أو إضافة ما يحتاج إلى ذلك). وتم حساب نسب اتفاق المحكمين السادة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات على كل مفردة من مفردات المقياس من حيث: مدى تمثيل مفردات المقياس لقياس المشكلات السلوكية لدى عينة من أطفال منطقة الجوف.

كما تم حساب صدق المحتوي باستخدام معادلة لاوشي Lawshe لحساب نسبة صدق المحتوى Content Validity Ratio (CVR) لكل مفردة من مفردات مقياس المشكلات السلوكية (In Johnston; Wilkinson, 2009, 5). وتراوحت نسب اتفاق السادة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات على مفردات مقياس المشكلات السلوكية بين (80-100 ٪)، كما بلغت نسبة الاتفاق الكلية للمحكمين على مفردات المقياس (92.7 ٪)، وعن نسبة صدق المحتوى (CVR) للاوشي لوحظ أن جميع مفردات مقياس المشكلات السلوكية تتمتع بقيم صدق محتوى مقبولة، كما بلغ متوسط نسبة صدق المحتوى للاوشي للمقياس ككل (0.881) وهي نسبة صدق مقبولة. وقد استفادت الباحثة من آراء وتوجيهات المحكمين في تعديل صياغة بعض مفردات المقياس لتصبح أكثر وضوحاً، وإعادة ترتيب بعض المفردات بتقديم بعضها على بعض.

➢ **صدق الاتساق الداخلي:**

تم حساب الاتساق الداخلي لمقياس المشكلات السلوكية عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من

مفردات المقياس ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، ومعاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، ثم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس. جدول (3) يوضح معاملات الارتباط بين درجة المفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية لمقياس المشكلات السلوكية.

جدول 3: معاملات الارتباط بين درجة المفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية لمقياس المشكلات السلوكية (ن=74)

م	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	م	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
	البعد الأول: مشكلة التنمر			البعد الثاني: مشكلة الانطواء والعزلة	
1	.558**	.497**	1	.509**	.484**
2	.509**	.474**	2	.556**	.520**
3	.673**	.557**	3	.583**	.542**
4	.546**	.507**	4	.510**	.485**
5	.630**	.606**	5	.565**	.529**
6	.654**	.532**	6	.594**	.560**
7	.602**	.560**	7	.506**	.485**
8	.486**	.443**	8	.670**	.634**
9	.594**	.545**	9	.616**	.589**
10	.600**	.561**	10	.649**	.610**
11	.691**	.657**	11	.633**	.574**
12	.624**	.560**	12	.571**	.525**
13	.533**	.482**	13	.550**	.511**
14	.579**	.548**	14	.606**	.563**
15	.695**	.659**	15	.514**	.479**
16	.603**	.570**			
17	.594**	.554**			
18	.527**	.501**			
19	.518**	.462**			
20	.665**	.623**			
21	.482**	.447**			
22	.493**	.450**			
	البعد الثالث: مشكلة السرقة			البعد الرابع: مشكلة التبول اللاإرادي	
1	.672**	.636**	1	.630**	.582**
2	.601**	.580**	2	.597**	.543**
3	.646**	.554**	3	.615**	.556**
4	.597**	.536**	4	.652**	.590**
5	.516**	.470**	5	.557**	.512**
6	.604**	.551**	6	.635**	.576**
7	.512**	.467**	7	.581**	.559**

م	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	م	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
8	.577**	.546**	8	.542**	.504**
9	.693**	.657**	9	.667**	.585**
10	.602**	.581**	10	.544**	.509**
11	.593**	.550**	11	.495**	.452**
12	.526**	.464**	12	.530**	.496**
13	.517**	.481**	13	.518**	.482**
14	.518**	.472**	14	.557**	.523**

* قيمة "ر" الجدولية عند درجات حرية (72) ومستوي دلالة (0.05) = (0.235).

* قيمة "ر" الجدولية عند درجات حرية (72) ومستوي دلالة (0.01) = (0.305).

يلاحظ من جدول (3) أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس المشكلات السلوكية ودرجة البعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) وكانت قيمة معاملات الارتباط قوية؛ مما يعني اتساق مفردات المقياس مع البعد الذي تنتمي إليه. ومعاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس المشكلات السلوكية والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) وكانت قيمة معاملات الارتباط قوية؛ مما يعني اتساق مفردات المقياس مع درجته الكلية. ويوضح جدول (4) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس المشكلات السلوكية والدرجة الكلية للمقياس.

جدول 4: معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس المشكلات السلوكية والدرجة الكلية للمقياس (ن=74)

م	البعد	معامل الارتباط
1	مشكلة التنمر.	.822**
2	مشكلة الانطواء والعزلة.	.796**
3	مشكلة السرقة.	.804**
4	مشكلة التبول اللاإرادي.	.810**

* قيمة "ر" الجدولية عند درجات حرية (72) ومستوي دلالة (0.05) = (0.235).

* قيمة "ر" الجدولية عند درجات حرية (72) ومستوي دلالة (0.01) = (0.305).

ومن خلال حساب صدق مقياس المشكلات السلوكية بطرق صدق المحكمين وصدق لاوشي وصدق الاتساق الداخلي يتضح أن المقياس يتمتع بمعامل صدق مقبول؛ مما يشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي، والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها البحث.

ثبات مقياس المشكلات السلوكية للأطفال:

- **معامل ثبات ألفا كرونباخ:**

تم حساب مقياس المشكلات السلوكية باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، والجدول التالي يوضح قيم معاملات الثبات بطريقة «ألفا كرونباخ» لكل مفردة ومعامل الثبات لمقياس المشكلات السلوكية ككل.

جدول 5: قيم معاملات الثبات بطريقة «ألفا كرونباخ» لكل مفردة ومعامل الثبات لمقياس المشكلات السلوكية ككل (ن=74)

م	معامل ثبات المقياس في حالة حذف المفردة	م	معامل ثبات المقياس في حالة حذف المفردة	م	معامل ثبات المقياس في حالة حذف المفردة	م	معامل ثبات المقياس في حالة حذف المفردة
1	851.	18	854.	35	851.	52	854.
2	850.	19	853.	36	859.	53	850.
3	855.	20	855.	37	854.	54	851.
4	854.	21	854.	38	852.	55	850.
5	855.	22	855.	39	850.	56	853.
6	854.	23	852.	40	852.	57	854.
7	852.	24	854.	41	850.	58	850.
8	855.	25	852.	42	853.	59	854.
9	850.	26	851.	43	855.	60	855.
10	851.	27	855.	44	850.	61	851.
11	855.	28	850.	45	853.	62	855.
12	854.	29	855.	46	850.	63	853.
13	852.	30	852.	47	851.	64	854.
14	854.	31	853.	48	855.	65	852.
15	853.	32	854.	49	853.		
16	855.	33	852.	50	850.		
17	854.	34	850.	51	853.		
معامل ثبات المقياس ككل					856.		

إذا كان معامل الثبات بطريقة ألفا لكل مفردة من مفردات المقياس أقل من قيمة ألفا كرونباخ للمقياس ككل، فهذا يعني أن المفردة مهمة وغيابها عن المقياس يؤثر سلباً على معامل ثباته (Field, 2009). فيلاحظ من جدول (5) أن مفردات مقياس المشكلات السلوكية يقل معامل ثباتها عن قيمة معامل ثبات المقياس ككل وهي (0.856).

➢ معامل ثبات إعادة التطبيق:

تم حساب ثبات مقياس المشكلات السلوكية باستخدام طريقة إعادة التطبيق، وبلغ معامل ثبات إعادة التطبيق لمقياس المشكلات السلوكية ككل (0.893**) وهو معامل ثبات دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).

ومما تقدم ومن خلال حساب ثبات مقياس المشكلات السلوكية بطريقتي ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق يتضح أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات، مما يشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي، والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها البحث.

➢ ثبات المقياس:

تم تصحيح مقياس المشكلات السلوكية وفقاً لتدريج ليكرت الثلاثي، ويوضح جدول (6) الدرجات المستحقة عند تصحيح مقياس المشكلات السلوكية.

جدول 6: الدرجات المستحقة عند تصحيح مقياس المشكلات السلوكية

المتغيرات	الإجابة		
	دائمًا	أحيانًا	نادرًا
مشكلة التنمر.			
مشكلة الانطواء والعزلة.	3	2	1
مشكلة السرقة.			
مشكلة التبول اللاإرادي.	نعم 1		لا صفر
النهائية العظمى للمقياس		167	
النهائية الصغرى للمقياس		51	

الأداة الثالثة: برنامج قائم على تدريب الوالدين على مهارات الوالدية الإيجابية

مهارات الوالدية الفاعلة تعين الوالدين على تربية أولادهم تربية عادلة وفقاً لخصائص نموهم واحتياجاتهم وقدراتهم الجسدية والعقلية، وبالتالي مواجهة المشكلات السلوكية والتربوية قبل حدوثها، واكتسابهم الأساليب المناسبة لمواجهة المشكلات السلوكية والتربوية والنفسية التي قد يتعرض لها أولادهم. خلال البرنامج التدريبي ركزت الباحثة على تدريب الوالدين على ثلاث مهارات من مهارات الوالدية من أجل قياس مدى تأثير المهارات الوالدية للحد من المشكلات السلوكية الشائعة لدى عينة البحث كما هو موضح في جدول (7). قامت الباحثة بتقسيم البرنامج لثلاث وحدات تدريبية، لكل وحدة تدريبية ثلاث جلسات مستقلة، مدة الجلسة تقريبًا 60 دقيقة عن بعد في اليوم الواحد.

جدول 7: البرنامج التدريبي لمهارات الوالدية الإيجابية

البرنامج	المهارة الوالدية	الجلسات	المدة الزمنية
البرنامج الأول	مهارة تحديد الأهداف	1. تعريفية بالمهارة 2. تدريب الوالدين على المهارة 3. أنشطة ومهارات عملية لتطبيق المهارة	ثلاث أيام تدريبية 60 دقيقة لكل جلسة
البرنامج الثاني	مهارة الاتصال الفاعل	1. جلسة تعريفية بالمهارة 2. تدريب الوالدين على المهارة 3. أنشطة ومهارات عملية لتطبيق المهارة	60 دقيقة لكل جلسة
البرنامج الثالث	مهارة حل المشكلات	1. جلسة تعريفية بالمهارة 2. تدريب الوالدين على المهارة	60 دقيقة لكل جلسة

البرنامج الأول: تحديد الأهداف Setting Goals:

يهدف هذا البرنامج إلى إكساب الوالدين مهارة تحديد الأهداف للحد من المشكلات السلوكية خلال فترة التدريب باستخدام نموذج الأهداف الذكية. توجيه سلوك الأطفال لهدف محدد بناءً على قدراتهم واحتياجاتهم يساعد على تحقيق سلوكيات مرغوب فيها. اعتمدت الباحثة على نموذج الأهداف الذكية SMART Goals، والذي يركز على تحديد أهداف محددة قابلة للقياس والتحقيق ومرتبطة بحياة الفرد خلال فترة زمنية محددة. وخلال البرنامج تم تدريب الوالدين على صياغة الأهداف المناسبة مع مراعاة النقاط التالية لصياغة الهدف:

- أهداف محددة Specific: أن يكون الهدف محدداً ويسهل فهمه على الأطفال.

- قابلة للقياسMeasurable : تحديد معايير تعيين على التأكد من مدى تحقيق الهدف.
- قابلة للإنجاز :Achievable الأهداف محددة بناًء على قدرات الطفل، ليست بالسهلة جدًا ولا بالصعبة المعقدة. يجب أن تكون واقعية قابلة للتحقيق في الواقع.
- أن تكون الأهداف ذات صلة بحياة الفرد :Relevant الأهداف مهمة ومرتبطة بقدرات ومهارات الطفل.
- مرتبطة بوقت محدد Time: أن يحدد الهدف بمدة زمنية محددة .(Tracy, 2003)

البرنامج الثاني: الاتصال الفاعلActive Communication :

يهدف هذا البرنامج إلى إكساب الوالدين مهارة الاتصال الفاعل للحد من المشكلات السلوكية خلال فترة التدريب باستخدام أساليب الاتصال الفاعل مع الأولاد. يركز هذا البرنامج على مهارة الاتصال الفاعل مع الأطفال بهدف تأسيس علاقات إيجابية بين الوالدين والأطفال. ويركز البرنامج على تنمية مهارات الاتصال اللفظي أولاً من خلال الحوار الفاعل والتحدث والمناقشة باستمرار مع الأطفال خاصًة في مرحلة الطفولة المبكرة والاستماع إلى وجهات نظرهم المختلفة. ثانيًا: مهارات الاتصال غير اللفظي من تعبيرات الوجه والجسد أثناء الاتصال اللفظي. إذ يلعب الاتصال غير اللفظي دورًا مهماً في العلاقة بين الوالدين والأولاد؛ فالمشاعر والمعاني التي يعبر عنها الوالدان عبر الاتصال غير اللفظي لها تأثير كبير من تلك التي يعبر عنها بالاتصال اللفظي. وتم تدريب الوالدين على أهم مهارات الاتصال الفاعل وهي:

- الحوار والنقاش الهادف: الحرص على النقاش الهادئ، ومحاولة الاستماع إلى جميع وجهات النظر، ثم الوصول إلى حلول متفق عليها.
- الإنصات الفاعل: الحرص على تعابير الوجه أثناء الاستماع للأطفال، والتواصل البصري وعدم الانشغال أثناء حديث الأطفال، وأهمية نزول الوالدين إلى مستوى الطفل والتفاعل معه من خلال العبارات اللفظية المشجعة مثل: ما فعلته كان جيدًا، فكرة رائعة، والتعبيرات غير اللفظية التي توصل رسالة للطفل باهتمام الوالدين مثل: الابتسامة ولمسات اليد الحانية على كتف الطفل.
- مراعاة الجانب اللغوي والنفسي عند الطفل، فقد تطرق البرنامج إلى أهمية تركيز الوالدين على الجانب اللغوي: فعند التحدث إلى الطفل يجب مراعاة الألفاظ المستخدمة ومدى قدرة الطفل على فهمها. وتطرق كذلك إلى أهمية الجانب النفسي: كعدم مناقشة الطفل وقت الغضب أو في حال انشغاله في شي يحبه، ففي هذه اللحظة يكون الطفل غير مدرك لما يقول أو يفعل. وعلى الوالدين عند الحوار مع الطفل النظر إلى وجه الطفل مع مراعاة مستوى طول الطفل والنزول إلى مستوى الطفل.
- أساليب الحوار: البعد عن الحوار السلبي، البعد عن التجريح والإهانات، طرح الأسئلة الهادفة التي تثير تفكير الطفل.
- تحديد الوقت المناسب للطفل وللوالدين: مراعاة الوقت الذي يتطلبه الموضوع، فلا تناقش الموضوعات على عجل، البعد عن النقاش في لحظات الغضب، البعد عن النقاش أثناء العمل.

البرنامج الثالث: مهارة حل المشكلات problem solving:

يهدف هذا البرنامج إلى إكساب الوالدين مهارة حل المشكلات للحد من المشكلات السلوكية خلال فترة التدريب باستخدام خطوات حل المشكلة. يركز هذا البرنامج على مهارة حل المشكلات السلوكية في المرحلتين الوقائية والعلاجية. واعتمد البرنامج على الخطوات التالية في تدريب الوالدين على المهارة:

- تحديد المشكلة: من خلال الإحساس بوجود المشكلة، ملاحظة السلوك المشكل.
- تحليل المشكلة: من خلال تحديد أسباب السلوك المشكل، تحديد أوقات حدوث السلوك ومكان حدوثه، تحديد العوامل المسببة لحدوث السلوك.
- وضع مجموعة من الحلول واختيار الحل المناسب: على الوالدين اختيار الحل المناسب لقدرات الطفل، وشخصيته، وخصائص المرحلة العمرية التي يمر فيها.
- تطبيق الحل المناسب للسلوك: عند اختيار الحل يجب على الوالدين التحدث مع الطفل عن إجراءات تطبيق الحل والمدة المحددة مع تحديد المحفزات التي سيحصدها الطفل عند تعديله لسلوك في المدة المتفق عليها، وتحديد أساليب العقاب في حال عدم تعديل السلوك والعمل على خطة تعديل السلوك المتفق عليها.
- تقييم النتائج: تحديد مدى فاعلية الحل المختار في تعديل السلوك المشكل. وفي حال كان الحل المناسب واستجاب الطفل للحل، يجب على الوالدين تعزيز سلوك الطفل لتثبيت السلوك الإيجابي. وفي حال ملاحظة عدم فاعلية الحل المختار في مواجهة السلوك يتم تحديد حلول بديله واختيار حل آخر (Watanabe, 2009).

صدق البرنامج:

تم عرض البرنامج القائم على مهارات الوالدية الإيجابية في صورته الأولية على عدد (10) خبراء في الطفولة وعلم النفس، مصحوباً بمقدمة تمهيدية تضمنت توضيحاً لمجال البحث، والهدف منه، والتعريف الإجرائي لمصطلحاته، بهدف التأكد من صلاحيته وصدق بنائه وقدرته على تنمية بعض المشكلات السلوكية لدى أطفال منطقة الجوف، ويوضح جدول (8) نسب اتفاق المحكمين على البرنامج القائم على مهارات الوالدية الإيجابية.

جدول 8: نسب اتفاق المحكمين على البرنامج القائم على مهارات الوالدية الإيجابية (ن=10)

م	معايير التحكيم	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق	معامل الاختلاف (CV)[1]*
1	وضوح أهداف البرنامج.	10	----	100	
2	الترابط بين أهداف البرنامج ومحتواه.	9	1	90	
3	التسلسل المنطقي لمحتوى البرنامج.	8	2	80	
4	الترابط بين جلسات البرنامج.	10	----	100	
5	كفاية المدة الزمنية المخططة للبرنامج.	9	1	90	
6	فاعلية الاستراتيجيات التدريسية ومدي ارتباطها بأهداف البرنامج.	10	----	100	%8.97
7	فاعلية الوسائل التعليمية المستخدمة ومدي ارتباطها بأهداف البرنامج.	10	----	100	
8	فاعلية الأنشطة المختلفة ومدي ارتباطها بأهداف البرنامج.	8	2	80	
9	التكامل بين الأنشطة المختلفة داخل البرنامج.	10	----	100	
10	كفاية وملائمة أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج.	10	----	100	
	النسبة الكلية للاتفاق على البرنامج القائم على مهارات الوالدية الإيجابية		%94		

1 - Coefficient of Variation.

يلاحظ من جدول (8): بلغت نسبة الاتفاق الكلية من قبل السادة المحكمين على صلاحية البرنامج القائم على مهارات الوالدية الإيجابية (94 %) وهي نسبة اتفاق مرتفعة. وبلغ معامل الاختلاف Coefficient of Variation (CV) بين السادة المحكمين على صلاحية البرنامج القائم على مهارات الوالدية الإيجابية (8.97 %) وهي قيمة معامل اختلاف منخفضة جدًا. ومما تقدم تتضح صلاحية البرنامج القائم على مهارات الوالدية الإيجابية للتطبيق والوثوق بالنتائج التي سيُسفر عنها البحث.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

اعتمدت الباحثة في التحليل الإحصائي للبيانات للتأكد من صحة فروض البحث من عدمها على الأساليب الإحصائية الآتية:

1- اختبار «ت» للعينات المرتبطة Paired-samples T-test، ويستخدم لمقارنة متوسطي الدرجات لنفس المجموعة في مناسبتين مختلفتين (Pallant, 2007, P232).

2- حجم التأثير مربع إيتا ($\eta 2$) للتعرف على حجم تأثير البرنامج القائم على مهارات الوالدية الإيجابية في الحد من المشكلات السلوكية لدى أطفال كلية التربية، وتتراوح قيمة حجم التأثير من (صفر – 1)، حيث يري كوهين Cohen (1988) أن:

- في حالة «مربع ايتا» $\eta 2 \leq (0.01)$ يكون حجم التأثير ضعيف.

- وفي حالة مربع ايتا η2 ≤ (0.06) يكون التأثير متوسط.
- أما في حالة مربع ايتا η2 ≤ (0.14) يكون التأثير مرتفع (Corder, Foreman, 2009).

وقد استخدمت الباحثة في التحليل الإحصائي للبيانات حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS 20) وذلك لإجراء المعالجات الإحصائية، وفيما يلي عرض النتائج وتفسيرها:

أولًا: اختبار صحة الفرض الأول: «توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للمشكلات السلوكية ومجموعها الكلي لصالح القياس القبلي».

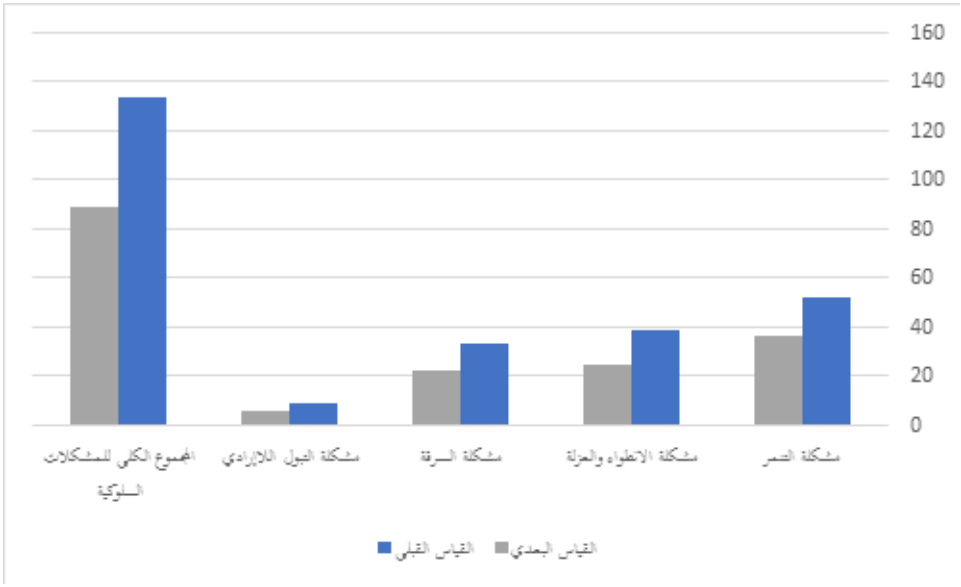
ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار «ت» T- test للمجموعات المرتبطة لحساب دلالة الفروق بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للمشكلات السلوكية ومجموعها الكلي. كما قامت الباحثة بحساب حجم التأثير مربع إيتا (η2) للتعرف على حجم تأثير البرنامج القائم على مهارات الوالدية الإيجابية في الحد من المشكلات السلوكية لدى أطفال المجموعة التجريبية. ويوضح جدول (9) نتائج اختبار «ت» لدلالة الفروق وحجم التأثير بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للمشكلات السلوكية ومجموعها الكلي.

جدول 9: نتائج اختبار «ت» لدلالة الفروق وحجم التأثير بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للمشكلات السلوكية ومجموعها الكلي (ن=60)

المتغيرات	القياس القبلي		القياس البعدي		دلالة الفروق		حجم التأثير (η2)	
	م	ع	م	ع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القيمة	الدلالة
مشكلة التنمر.	52.12	2.88	36.63	2.49	16.941	0.01	0.829	مرتفع
مشكلة الانطواء والعزلة.	38.67	2.54	24.47	2.57	29.656	0.01	0.937	مرتفع
مشكلة السرقة.	33.60	2.05	22.35	2.52	25.349	0.01	0.916	مرتفع
مشكلة التبول اللاإرادي.	9.25	1.89	5.62	3.02	8.402	0.01	0.545	مرتفع
المجموع الكلي للمشكلات السلوكية	133.63	5.21	89.07	8.93	31.628	0.01	0.944	**مرتفع**

يلاحظ من جدول (9) أنه:

- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمشكلة التنمر لصالح القياس القبلي، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (16.941)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمشكلة الانطواء والعزلة لصالح القياس القبلي، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (29.656)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمشكلة السرقة لصالح القياس القبلي، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (25.349)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمشكلة التبول اللاإرادي لصالح القياس القبلي، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (8.402)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للمجموع الكلي للمشكلات السلوكية لصالح القياس القبلي، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (31.628)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01). ويوضح شكل (2) الأعمدة البيانية لمتوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للمشكلات السلوكية ومجموعها الكلي. وهذا يعكس أن حدة المشكلات السلوكية أشد ارتفاعًا لصالح القياس القبلي قبل تعرض عينة الدراسة للبرنامج التدريبي.



شكل 2: الأعمدة البيانية لمتوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للمشكلات السلوكية ومجموعها الكلي

وعن حجم تأثير (η2) البرنامج القائم على مهارات الوالدية الإيجابية في الحد من المشكلات السلوكية لدى أطفال المجموعة التجريبية يتضح من الجدول السابق أن:

- حجم تأثير البرنامج القائم على مهارات الوالدية الإيجابية في الحد من مشكلة التنمر بلغ (0.829)، وهو حجم تأثير مرتفع، أي أن نسبة التباين في مشكلة التنمر والتي ترجع للبرنامج القائم على مهارات الوالدية الإيجابية هي (82.9 %).

- حجم تأثير البرنامج القائم على مهارات الوالدية الإيجابية في الحد من مشكلة الانطواء والعزلة بلغ (0.937)، وهو حجم تأثير مرتفع، أي أن نسبة التباين في مشكلة الانطواء والعزلة والتي ترجع للبرنامج القائم على مهارات الوالدية الإيجابية هي (93.7 %).

- حجم تأثير البرنامج القائم على مهارات الوالدية الإيجابية في الحد من مشكلة السرقة بلغ (0.916)، وهو حجم تأثير مرتفع، أي أن نسبة التباين في مشكلة السرقة والتي ترجع للبرنامج القائم على مهارات الوالدية الإيجابية هي (91.6 %).

- حجم تأثير البرنامج القائم على مهارات الوالدية الإيجابية في الحد من مشكلة التبول اللاإرادي بلغ (0.545)، وهو حجم تأثير مرتفع، أي أن نسبة التباين في مشكلة التبول اللاإرادي والتي ترجع للبرنامج القائم على مهارات الوالدية الإيجابية هي (54.5 %).

- حجم تأثير البرنامج القائم على مهارات الوالدية الإيجابية في المجموع الكلي للمشكلات السلوكية بلغ (0.944)، وهو حجم تأثير مرتفع، أي أن نسبة التباين في المجموع الكلي للمشكلات السلوكية والتي ترجع للبرنامج القائم على مهارات الوالدية الإيجابية هي (94.4 %).

ثانيًا: اختبار صحة الفرض الثاني: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للمشكلات السلوكية ومجموعها الكلي».

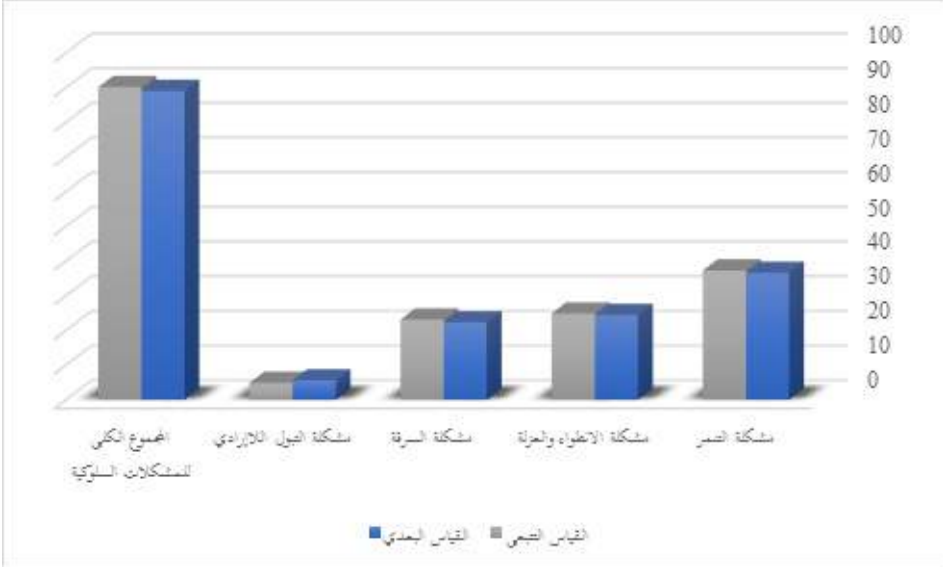
ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار «ت» T-test للمجموعات المرتبطة لحساب دلالة الفروق بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للمشكلات السلوكية ومجموعها الكلي. ويوضح جدول (10) نتائج اختبار «ت» لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للمشكلات السلوكية ومجموعها الكلي.

جدول 10: نتائج اختبار «ت» لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للمشكلات السلوكية ومجموعها الكلي (ن=60)

المتغيرات	القياس البعدي		القياس التتبعي		دلالة الفروق	
	م	ع	م	ع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مشكلة التنمر.	36.63	2.49	37.28	6.53	598.	غير دالة
مشكلة الانطواء والعزلة.	24.47	2.57	24.90	2.92	817.	غير دالة
مشكلة السرقة.	22.35	2.52	23.12	2.96	1.466	غير دالة
مشكلة التبول اللاإرادي.	5.62	3.02	4.88	2.37	1.365	غير دالة
المجموع الكلي للمشكلات السلوكية	89.07	8.93	90.18	8.99	719.	غير دالة

يلاحظ من جدول (10) أنه:

- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمشكلة التنمر، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (0.598)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05).
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمشكلة الانطواء والعزلة، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (0.817)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05).
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمشكلة السرقة، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (1.466)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05).
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمشكلة التبول اللاإرادي، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (1.365)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05).
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للمجموع الكلي للمشكلات السلوكية، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (0.719)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05). ويوضح شكل (3) الأعمدة البيانية لمتوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للمشكلات السلوكية ومجموعها الكلي.



شكل 3: الأعمدة البيانية لمتوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للمشكلات السلوكية ومجموعها الكلي

بناءً على استجابة أفراد العينة، أظهرت نتائج هذه الدراسة أن أكثر المشكلات السلوكية الشائعة لدى أطفال منطقة الجوف والتي يعاني منها الوالدان في تنشئة أبنائهم في مرحلة الطفولة المبكرة هي مشكلة التبول اللاإرادي، ومشكلة السرقة، ومشكلة التنمر، ومشكلة الانطواء والعزلة. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى النمط السائد في التعامل مع الأطفال عند ظهور هذه المشكلات، فردة فعل واستجابة الوالدين والمجتمع الخارجي للمشكلة قد تؤدي إلى تفاقم المشكلة. وقد تختلف هذه النتيجة لاختلاف مجتمع الدراسة.

كذلك أظهرت الدراسة أن حجم تأثير البرنامج القائم على مهارات الوالدية الإيجابية في المجموع الكلي للمشكلات السلوكية بلغ (0.944)، وهو حجم تأثير مرتفع، أي أن نسبة التباين في المجموع الكلي للمشكلات السلوكية والتي ترجع للبرنامج القائم على مهارات الوالدية الإيجابية هي (94.4 %). وتعزو الباحثة ذلك إلى فاعلية برنامج الوالدية الإيجابية في إكساب الوالدين بعض المهارات الأساسية التي تعينهم على خفض حدة المشكلات السلوكية للأطفال في المرحلة الوقائية والعلاجية. تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة إسكيسي، الذي أكد على فاعلية البرنامج القائم على الدعم الأسري لعينة من الوالدين في التخفيف من حدة المشكلات السلوكية للأطفال (Eskisu, 2021).

كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للمجموع الكلي للمشكلات السلوكية، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (0.917)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05). وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى نمط الوالدين المكتسب نتيجةً لتدريبهم على مهارات الوالدية الإيجابية، وعلى بعض المهارات الأساسية التي تعينهم على خفض حدة المشكلات السلوكية للأطفال في المرحلة الوقائية والعلاجية. تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج العديد من الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة القاضي وعبد السميع (2020)، ودراسة بقهاري، ودراسة إديلسون (Edelson, 2007؛ Bagheri, 2022).

توصيات الدراسة:

تؤكد هذه الدراسة على فاعلية مهارات الوالدية الإيجابية في إكساب الوالدين المهارات الملائمة في تربية وتنشئة وتعديل سلوك أطفالهم. فقد بينت الدراسة أن الوالدين لديهم القدرة على تعديل أساليبهم الوالدية من خلال التدريب والممارسة. لذلك توصي الباحثة بـ:

- تسليط الضوء على المشكلات السلوكية التي يعاني منها الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، من خلال توعية الوالدين والمربين وكل مسؤول عن تربية الأطفال بكيفية وقاية الأطفال من الوقوع في هذه المشكلات.
- اتباع الوالدين الأساليب التربوية الفاعلة والحازمة لضمان خفض حدة المشكلات السلوكية والتربوية التي قد يعاني منها الأطفال.
- تقديم برامج تدريبية حول مهارات الوالدية الإيجابية للوالدين من قبل مختصين تربويين لمساعدة الوالدين على اكتساب مهارات وممارسات تعينهم على تربية أطفالهم.
- تفعيل برامج الوالدية الإيجابية للوالدين والمجتمع من أجل تحسين التعاملات الوالدية المتبعة في تربية الأطفال في المجتمع السعودي.
- تركيز الدراسات والبحوث حول الأساليب الفاعلة في خفض حدة المشكلات السلوكية، وكذلك إجراء الدراسات في مجال الوالدية الفاعلة ودورها الفاعل في تربية ونمو الطفل.

المراجع:

أولاً– المراجع العربية

أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال. (1991). مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو ناهية، صلاح. (1993). بناء قائمة المشكلات السلوكية لدى الأطفال في البيئة الفلسطينية. مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي. فلسطين. (1). 1-18.

إسماعيل، أحمد السيد. (2009). مشكلات الطفل السلوكية وأساليب معاملة الوالدين. الاسكندرية: دار الفكر العربي الجامعي.

الحبيب، ماجد عبدالله. (2022). تصور مقترح لتطوير فلسفة برامج التربية الوالدية بالمملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية. مؤتمر الاتجاهات الحديثة في العلوم التربوية. حائل: جامعة حائل – كلية التربية.

حمام، فادية كامل. (2015). مشكلات الأطفال السلوكية والتربوية وكيفية مواجهتها ومعالجتها من منظور إسلامي وتربوي. الرياض: دار الزهراء.

دسوقي، كمال. (1998). ذخيرة تعريفات مصطلحات أعلام علوم النفس (الإصدار المجلد الأول). القاهرة: الدار الدولية للنشر والتوزيع.

سليمان، يسرى. (2018). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها ببعض المشكلات السلوكية لدى تلاميذ الحلقة الثانية بمدارس الأساس. كرري: رسالة دكتوراه في التربية

(توجيه وإرشاد نفسي) كلية الدراسات العليا للعلوم والتكنولوجيا، جامعة السودان.

عبدالرحمن، محمد السيد وحسن، منى. (2008). تدريب الأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية على المهارات النمائية «دليل الآباء والمعالجين». القاهرة: دار الفكر العربي.

عبدالعزيز، مها. (2015). مشاكل الطفل الطبية والصحية والتربوية. الاسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.

عتروس، نبيل. (2014). تصور نظري لبناء برنامج أسري إرشادي سلوكي معرفي قائم على تنمية الكفاءات الوالدية اللازمة لخفض مشكلات الأطفال السلوكية. مجلة التواصل في العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة باجي مختار. عنابة. الجزائر. العدد (40). 37-52.

علام، صلاح الدين محمود. (2000). القياس والتقويم التربوية والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة. القاهرة: دار الفكر.

علي، أفراح عبده. (2020). المشكلات السلوكية المدرسية: مفهومها، نسبة انتشارها، أسبابها، وكيفية التعامل معها. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية. مركز جيل البحث العلمي. العدد (69). 41-62.

العيسوي، عبدالرحمن. (2008). النمو النفسي ومشاكل الطفولة. الاسكندرية: دار الثقافة الجامعية.

فضل، مي. (2019). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالعنف المدرسي لدى ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. الإسكندرية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الإسكندرية.

قاسم، صالح. (2014). الاضطرابات النفسية والعقلية، نظرياتها وأسبابها وطرائق علاجها. عمان: دار دجلة للنشر والتوزيع.

القاضي، خالد وعبدالسميع، محمد. (2020). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الممارسات الوالدية الإيجابية لدى الوالدين وأثره في تحسين مستوى التفكير الإيجابي لدى أطفالهم. مجلة العلوم التربوية والنفسية. المجلد (21) العدد (1). 403-456.

القماح، إيمان. (1994). العلاقة بين الضغوط الوالدية كما تدركها الأمهات وبين مفهوم الذات لدى الأطفال «دراسة مقارنة». مجلة دراسات نفسية. مصر. المجلد (4). العدد (2). 287-335.

كفافي، علاء الدين. (2006). الإرشاد والعلاج النفسي الأسري (المنظور النسقي الاتصالي). القاهرة: دار الفكر العربي.

محمود، يحيى. (2019). أساليب العلاج الأبوي وعلاقتها ببعض الاضطرابات السلوكية لدى الطفل قبل المدرسة. رسالة ماجستير غير منشورة (علوم نفسية). كلية التربية في مرحلة الطفولة المبكرة. جامعة الإسكندرية.

مجاهد، شيماء. (2012). فاعلية برنامج تدريبي على تنمية بعض مهارات الوالدية الإيجابية لدى أمهات الأطفال المراهقين. رابطة الأدب الحديث (فكر وإبداع). 439-473.

المجلس الوطني لشؤون الأسرة. (2015). الإرشاد الأسري. عمان .

مراد، صلاح. (2011). الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

المقدم، نور الهدى. (2010). المشكلات السلوكية والتوافق النفسي لأطفال الأسرة المتصدعة في المرحلة الابتدائية. رسالة دكتوراه، كلية التربية بأسوان، جامعة أسيوط.

الميلادي، عبدالمنعم. (2016). مشاكل نفسية تواجه الطفل. الاسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.

Arabic References:

Abdelaziz, M. (2015). Child's medical, health and educational problems, (1st ed). University Youth Foundation, Alexandria (in Arabic).

Abdel Rahman, M, E. & Hassan, M. (2008). Training children with behavioral disorders on developmental skills, "Parents and Healers' Guide" (1st ed). Dar Al-Fikr Al-Arabi, Cairo (in Arabic).

Abu Hatab, F. & Sadiq, A. (1991). Research methods and statistical analysis methods in psychological, educational and social sciences. Cairo: Anglo-Egyptian Library (in Arabic).

Abu Nahia, S. (1993). Building a list of behavioral problems among children in the Palestinian environment. Gaza Strip, No. 1, *Journal of Psychological and Educational Assessment and Measurement*. (in Arabic). 1-18.

Al Esawy, A. (2008). Psychological development and childhood problems. University Cul-

Desouky, Kamal (1998). Repertoire of Definitions of Psychological Sciences Terminology. Vol. 1, International House for Publishing and Distribution, Cairo. (In Arabic).

Fadl, May (2019). Methods of parental treatment and its relationship to school violence among people with learning difficulties in the primary stage. Master's thesis, Faculty of Education, Alexandria University, (in Arabic).

Hammam, F. K., (2015). Behavioral and educational problems of children and how to confront and treat them from an Islamic and educational perspective. Zahra House, (in Arabic).

Ismail, A. E., (2009). Behavioral problems of the child and methods of dealing with parents. Arab Thought University House, Alexandria, (in Arabic).

Kafafi, A., (2006). Counseling and family psychotherapy (the communicative systemic perspective) (Ed1). Dar Al-Fikr Al-Arabi, Cairo, (in Arabic).

Mahmoud, Y., (2019). Parental treatment styles and their relationship to some behavioral disorders in a child Before School, Master's Thesis (Psychological Sciences), Faculty of Early Childhood Education, Alexandria University, (in Arabic).

Mujahid, S., (2012). The effectiveness of a training program on developing some positive parenting skills for mothers of adolescent children. Part 66, *Association of Modern Literature* (Think and Creativity) (in Arabic)439-473 ,.

Murad, S., (2011). Statistical methods in psychological, educational, and social sciences. Cairo: Anglo-Egyptian Library, (in Arabic).

National Council for Family Affairs (2015). Family Counseling, (1st Edition, Oman, (in Arabic).

Qasim, S., (2014). Psychological and mental disorders, their theories, causes and methods of treatment. Dijla House for Publishing and Distribution, Amman, Jordan, (in Arabic).

Suleiman, Y., (2018). Methods of parental treatment and its relationship to some behavture House, Alexandria, (in Arabic).

Al-Habib, M, A. (2022). A proposed vision for developing the philosophy of parenting education

programs in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of international experiences. University of Hail - College of Education - Conference on The recent Trends in Educational Sciences (No. 2), (in Arabic).

Ali, A, A. (2020). School behavior problems, its concept, prevalence, causes, and how to deal with it. Jill *Journal of Humanities and Social Sciences International*, peer-reviewed Journal. Issue (69). 41-62.

Allam, S, M. (2000). Educational and psychological measurement and evaluation: its basics, applications and contemporary trends (in Arabic). Cairo: Arab Thought House.

Al Milady, A, M., (2016). Psychological problems facing the child. University Youth Foundation, Alexandria, (in Arabic).

Al Muqaddam, N, A., (2010). Behavioral problems and psychological adjustment of children of fractured families in the primary stage. PhD thesis, Faculty of Education, Aswan, Assiut University. (In Arabic).

Al Qadi, K., & Abdel-Samie, M., (2020). The effectiveness of a training program in developing positive parenting practices among parents and its impact on improving the level of positive thinking among their children. No. 1, Vol 21, *Journal of Educational and Psychological Sciences*, (in Arabic). 403-456.

Al Qammah, I., (1994). The Relationship Between Parental Pressure (As Percieved by Mothers) and Children's self-concept, "a comparative study". No. 2, Vol 4, *Psychological Studies Journal* (in Arabic)-287 . 335

Atrous, N., (2014), Theoretical Perception of Building a Cognitive Behavioral Counseling Family Program based on the Development of Parental Competencies Necessary to Reduce Children's Behavioral Problems. No. 40*, Journal of Communication in Human and Social Sciences. Annaba University*, (in Arabic). 33-54.

ioral problems among students of the second cycle in basic schools, Karzai sector, central Karzai locality, Ph.D. thesis in Education (Psychological Guidance and Counseling). College of Graduate Studies of Science and Technology (in Arabic). University of Sudan.

ثانياً–المراجع الإنجليزية

Andrade, B., (2020). Parental Attributions, Parenting Skills and Readiness for Treatment in Parents of Children With Disruptive Behavior Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, New York, Vol. 42 (Issue 3). 462–477.

Bagheri, Z., (2022). The Influence of Positive Parenting Training on Improving Behavioral Function and Impulsivity in Children Suffering From Attention – Deficit / Hyperactivity Disorder, International Journal of Medical Toxicology and Forensic Medicine, Vol. 12 (1)35740 ..

Cohen, S., (2012). Maternal Predictors of Behavioral Disturbance in Preschool Children "A Research Note" Journal of Child Psychology and Psychiatry, New York, Vol. 33 (5)948 – 941 ,.

David, T., (2017). The Impact of Foster Parent Training on Parenting Skills and Child, Disruptive Behavior: A Meta – Analysis, Child Maltreatment, Vol. 22 (Issue 1)19 , 32 –.

Edelson, G., (2007). Conceptualizing ADHD as Contextual Response to Attachment, American Journal of Family Therapy, Vol. 26,175-194.

Eskisu, M., (2021). Efficacy of the Parenting Support Program on Child Behavior Problems. Scandinavian Journal of Psychology, Vol. 62 (4), 445 – 464.

Evelyn, M., (2014). Conception of Parenthood. American Journal of Sociology, Vol. 52, 153-166.

Foster, D., (2022). Parental Positivity and Child Mental Health: A Meta –Analysis. Journal of Child and Family Studies, New York, Vol.31 (Issue 9), 2556 – 2578.

Gasevic, R., (2022). How Does Parental Support and Their Readiness to Chang Affect Children with Behavioral and Emotional Problems? Child and Adolescent Social Journal, Vol. 23 (3)328 – 311 ,.

Gray, J., (2007). Children are From Heaven: Positive Parenting Skills for Raising Cooperative. Confident and Compassionate Children, Australia: Harper Collins, e – books.

Lehmann, W., (2017). Understanding Positive Within Dynamic Team Interactions: AStatistical Discourse Analysis, Group & Organization Management, Vol.42 (1), 34 – 81.

Mahoney, G., (2009). Parent Education in Early Intervention: Call for Renewed Focus, Topics in Early Childhood Special Education, Vol.19 (3), 127 – 144 .

Middlesex London Health Unit (2014) Measuring Positive Parenting using the PRFSS. Final Report of The Perinatal and Child Health Survey Initiative, London, Ontario.

Tracy, B. (2003). Goals! How to Get Everything You Want--Faster Than You Ever Thought Possible. Berrett-Koehler Publishers.

Watanabe, K. (2009). Problem solving 101: A simple book for smart people. Penguin.

استخدام بعض أدوات ومنصات التعليم الالكتروني وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتيا في ضوء متغيراتها البحثية لدى طلبة جامعة حائل

The use of some e-learning tools and platforms and its relationship to self-organized learning in the light of its research variables among Hail University students

د. صالح بن عبدالله الخبراء

أستاذ تقنيات التعليم المساعد، قسم تقنيات التعليم، جامعة حائل

Dr. Saleh Abdullah M Alkhabra

Assistance Professor of Educational Technology, Department of Educational Technology
University Of Ha'il

(قُدم للنشر في 10/ 09/ 2022، وقُبل للنشر في 31/10/ 2022)

الملخص

يهدف البحث إلى التعرف على مدى استخدام طلبة جامعة حائل لأدوات ومنصات التعليم الالكتروني. والتعرف على مستوى التعلم المنظم ذاتيا لديهم، والعلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا واستخدام أدوات ومنصات التعليم الالكتروني، والتعرف على الفروق الموجودة لدى طلبة جامعة حائل في استخدام أدوات ومنصات التعليم الالكتروني. ومن أجل ذلك تمّ استخدام المنهج الوصفي وبلغت العينة (2435) من طلبة الجامعة، واسفرت النتائج إلى ما يلي: يستخدم الطلبة أدوات ومنصات التعليم الالكتروني بمعدل مرتفع ودال إحصائيا، بنسبة استخدام (77%). ويوجد مستوى مرتفع ودال إحصائيا من التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة. وتوجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مهارات التعلم المنظم ذاتيا واستخدام أدوات ومنصات التعليم الالكتروني لدى الطلبة. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى الطلبة في استخدام أدوات ومنصات التعليم الالكتروني بناء على النوع ولصالح الإناث، والتخصص الأكاديمي لصالح المجالات الإنسانية على المجالات العلمية، والسنوات الدراسية وفقا للترتيب تنازلياً: الثالثة، الثانية، الرابعة، والأولى. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى الطلبة على النوع لصالح الذكور، والتخصص الأكاديمي لصالح المجالات الإنسانية، وسنوات الدراسة وفقا للترتيب تنازلياً: الثانية، الأولى، الرابعة، الثالثة. وبناء على هذه النتائج يوصى بتكثيف التريب والتوجيه لاستخدام أدوات ومنصات التعليم الإلكتروني والتدريب والتوجيه في مهارات التعلم المنظم ذاتيًا للذكور والإناث على التوالي في المجالات العلمية مع تقديم أدلة لاستخدامات منصات التعليم الإلكتروني المتاحة.

الكلمات المفتاحية: التعليم الإلكتروني، أدوات التعليم الإلكتروني، المنصات التعليمية، التعليم المنظم ذاتيًا.

Abstract

The research aims to identify the extent to which Hail University students use e-learning tools and platforms. And to identify their level of self-organized learning, and the relationship between self-organized learning and the use of e-learning tools and platforms, and to identify the differences that exist among Hail University students in the use of e-learning tools and platforms. The descriptive methodology was used, was applied to a sample of (2435) university students, and the results resulted in the following: 77%. There is a high and statistically significant level of self-organized learning among students. There is a statistically significant correlation between the skills of self-organized learning and the use of electronic learning tools and platforms for students. There are statistically significant differences among students in the use of e-learning tools and platforms based on gender and in favor of females, academic specialization in favor of humanitarian fields over scientific fields, and academic years in descending order: the third, second, fourth, and first. There are statistically significant differences among students on gender in favor of males, academic specialization in favor of humanitarian fields, and years of study in descending order: second, first, fourth, third. Based on these results, appropriate recommendations were introduced. Based on these results, it is recommended to intensify training and guidance for the use of e-learning tools and platforms, training and guidance in self-organized learning skills for males and females, respectively, in scientific fields, while providing evidence for the uses of available e-learning platforms.

Keywords: E-Learning, E-learning Tools, Educational Platforms, Self-Organized Education.

المقدمة:

اتسم هذا العصر بالثورة الرقمية بأحدث تقنياتها، فقد لعبة تقنية المعلومات والاتصالات (ICT) دورًا هامًا في التغلب على التحديات والصعوبات التي تواجهة العالم من خلال تنوع أدوات ومنصات التعليم الإلكتروني متجاوزًا الحدود الزمانية المكانية مما يتيح للمتعلم التعلم باستخدام أدوات ومنصات التعليم الإلكتروني في أي وقت وتحت أي ظرف.

واجه العالم بأسره في الفترة الأخيرة العواقب المميتة والخطيرة بسبب سرعة انتقال فيروس كورونا، وأصبح المتعلمون والممارسون وغيرهم من أصحاب المصلحة في مجال التعليم في حالة خسارة، نظرا لتعليق الدراسة في الفصول العادية ومنع التفاعل البدني بين المتعلمين. وفي ظل هذه الظروف أصبح التعليم الإلكتروني، والتعليم عبر الإنترنت، واستخدام أدوات تقنية المعلومات والاتصالات (ICT) مفيدًا، وقد ساعد المتعلمين في نشر الأفكار، وإجراء الفصول الدراسية عبر الإنترنت، وإنشاء منتديات المناقشة عبر الإنترنت، وإجراء الاختبارات عبر الإنترنت (Singh, Adebayo, Saini & Singh, 2021).

ونتيجة لنقل جائحة كوفيد-19 أنشطة التدريس والتعليم بالجامعات والتي كانت تتم بصورة اعتيادية في الفصول الدراسية العادية إلى منصات التعليم عبر الإنترنت، فقد أصبحت هناك حاجة ملحة لدراسة تجارب طلبة الجامعات وتصوراتهم للتعلم عبر الإنترنت أثناء الوباء من أجل تحسين استراتيجيات التعلم عبر الإنترنت في التعليم العالي أثناء وبعد الوباء (Zhou, Chai, Jong & Xiong, 2021).

وقد أثار الانتقال المفاجئ إلى التعليم عبر الإنترنت العديد من التحديات التي لم يتم حلها. وفي حين أنّ العديد من الدراسات قد أجريت عن التعلم عبر الإنترنت أثناء الوباء، إلا أنّ النتائج قد كانت مختلطة. وبالإضافة إلى ذلك، تم إجراء القليل من الأبحاث لتحديد وفهم العوامل، وخاصة العوامل التربوية، التي أثرت على قبول الطلاب للتعليم عبر الإنترنت أثناء إغلاق الحرم الجامعي، ولم يتم التحقيق تجريبيًا في كيفية تأثير التعليم عبر الإنترنت أثناء الوباء على أداء تعلم الطلاب (Zheng, Bender & Lyon, 2021).

ونتيجة لذلك فقد ظهرت حاجة ماسة لدراسة الجوانب المتعلقة بالمتعلمين وذلك فيما يتعلق بسماتهم الشخصية أو مهارات التعلم المكتسبة لديهم، ودورها في التعليم الالكتروني، وفي هذا الصدد قد أشار بروسو وآخرون (Bruso, Stefaniak & Bol, 2020) إلى أنّ كل متعلم يجلب مزيجًا فريدًا من السمات الشخصية والتفضيلات والمواهب إلى البيئة التعليمية. ويمكن أن تؤثر هذه العوامل على مدى قدرة المتعلمين على نشر المهارات والاستراتيجيات بفعالية لتحقيق أهدافهم الأكاديمية.

ومما يؤكد ذلك أنّ الدراسات التي أجريت على العلاقة بين الجوانب الشخصية للمتعلمين والتعلم عبر الانترنت أظهرت أهمية كبيرة للجوانب المتعلقة بالمتعلم، ولذا فقد أوصت دراسة هونج وآخرين (Hog, Cao, Liu, Tai & Zhao, 2021) والتي تناولت العلاقة بين السمات والجوانب الشخصية للطلبة والتعلم عبر الإنترنت بأنّه من الضروري تقليل قلق الطلاب من الأداء العملي من خلال الانتباه إلى سمات شخصيتهم وكفاءتهم الذاتية أثناء التعليم عبر الانترنت.

ومما يجذر ذكره أنّ موضوع التعلم المنظم ذاتيا (Self-regulated learning) قد أصبح موضوعا سائدا في البحوث التربوية والنفسية في الفترة الأخيرة بصورة ملحوظة، ويشمل التعلم المنظم ذاتيا الجوانب المعرفية وما وراء المعرفية والسلوكية والتحفيزية والعاطفية للتعلم. ولذلك فقد صار مظلة غير عادية تضم تحتها عددا كبيرا من المتغيرات التي تؤثر على التعلم؛ (على سبيل المثال: الكفاءة الذاتية، والإرادة، والاستراتيجيات المعرفية) ضمن نهج شامل (Pandero, 2017). ولذلك فإنّ موضوع التعلم المنظم ذاتيا قد تضمن خلاصة ما توصلت إليه البحوث في مجال تعلم الطلبة وذلك بشموله للاستراتيجيات المعرفية، ما وراء المعرفية، الدافعية، أداء المهام، والدعم الاجتماعي في التعلم الصفي. وظهر التعلم المنظم ذاتيا كمنظومة متكاملة للتعلم الأكاديمي التي تقدم منظورا كليا للمهارات، المعارف، والدافعية التي يحتاجها المتعلمون (Paris & Paris, 2001). ولذلك فمن الضروري دراسة دور التعلم المنظم ذاتيا في مجال التعليم الالكتروني الذي يبسط ظلاله بتسارع كبير جدا في عمليات التعليم والتعلم.

مشكلة البحث:

على الرغم من التطور في تقنية المعلومات والثورة الرقمية وامتلاك العديد من الشباب للأجهزة الالكترونية الذكية وتزايد استخداماتهم لتطبيقات ووسائط التواصل الاجتماعي، وعلى الرغم من توفير البنية التحتية للتعلم الالكتروني والشبكي في كثير من الجامعات ومؤسسات التعليم إلا أنّها لم تكن تستخدم بالصورة الرسمية في التعليم والتعلم بدرجة كبيرة، وذلك من خلال ما لوحظ من تقارير استخدام التقنيات المتاحة في جامعة حائل قبل انتشار وباء كورونا الذي أثّر على كثير من مظاهر الحياة في العالم، وخاصة في مجال التعليم، فقد أصبح التعليم الالكتروني والتعليم عن بعد مستخدما استخداما واسعا منذ مطلع العام 2020م، ولذلك اقتضى الأمر المزيد من الإعداد المتسارع للانخراط في النظام التعليمي الذي أصبح بين ليلة وضحاها يعتمد بدرجة كبيرة على الأجهزة الالكترونية والوسائط والتطبيقات والبيئات الافتراضية عبر الشبكات. ونظرا للدور المحوري للمتعلمين في العملية التعليمية فمن الضروري الكشف عن مدخلاتهم التعلمية والشخصية ذات الصلة بالتعليم الالكتروني، وذلك من أجل توظيفها بصورة إيجابية، وتقديم التدريبات والإرشادات المطلوبة

إذا لزم الأمر، ولذلك ظهرت مشكلة هذا البحث وتبلورت في تساؤل رئيس وهو: ما مدى استخدام الطلبة في جامعة حائل لأدوات ومنصات التعليم الالكتروني وما علاقته بمهارات التعلم المنظم ذاتيا لديهم، وهل هناك فروق في الاستخدام وفي مستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة في ضوء كل من النوع، المجال الأكاديمي، السنة الدراسية، والتحصيل الدراسي؟

أسئلة البحث:

1-ما مدى استخدام أدوات ومنصات التعليم الالكتروني لدى طلبة جامعة حائل؟

2-ما مستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة جامعة حائل؟

3-هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل من مستوى التعلم المنظم ذاتيا وبين استخدام أدوات ومنصات التعليم الالكتروني لدى طلبة جامعة حائل؟

4-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استخدام أدوات ومنصات التعليم الالكتروني لدى طلبة جامعة حائل بناء على النوع، المجال الأكاديمي، السنة الدراسية، والتحصيل الدراسي؟

5-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة جامعة حائل بناء على النوع، المجال الأكاديمي، السنة الدراسية، والتحصيل الدراسي؟

أهداف البحث:

- التعرف على مدى استخدام طلبة جامعة حائل لأدوات ومنصات التعليم الالكتروني.
- التعرف على مستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة جامعة حائل.
- التعرف على العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا واستخدام أدوات ومنصات التعليم الالكتروني لدى طلبة جامعة حائل.
- التعرف على الفروق الموجودة لدى طلبة جامعة حائل في استخدام أدوات ومنصات التعليم الالكتروني بناء على النوع، المجال الأكاديمي، السنة الدراسية، والتحصيل الدراسي.
- التعرف على الفروق الموجودة لدى طلبة جامعة حائل في التعلم المنظم ذاتيا بناء على النوع، المجال الأكاديمي، السنة الدراسية، والتحصيل الدراسي.

فروض البحث:

- توجد دلالة إحصائية لاستخدام طلبة جامعة حائل أدوات ومنصات التعليم الإلكتروني بمستوى مرتفع.
- توجد دلالة إحصائية لدى طلبة جامعة حائل بمستوى مرتفع من التعلم المنظم.
- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التعلم المنظم ذاتيا واستخدام أدوات ومنصات التعليم الالكتروني لدى طلبة جامعة حائل.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلبة جامعة حائل في استخدام أدوات ومنصات التعليم الالكتروني بناء على النوع، المجال الأكاديمي، السنة الدراسية، والتحصيل الدراسي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلبة جامعة حائل في التعلم المنظم ذاتيا بناء على النوع، المجال الأكاديمي، السنة الدراسية، والتحصيل الدراسي.

أهمية البحث:

يستمد البحث أهميته من خلال ما يلي:

1-عندما واجهة التقنية الحديثة التحديات والمشكلات العالمية التي أقلت بظلالها على قطاع التعليم، مما أسهم في إغلاق مؤسسات التعليم على مستوى العالم، أصبح التعليم عن بعد والتعليم الالكتروني ذا أهمية كبيرة في القيام بسد العجز وإكمال مهمة التعليم المقيم، ولذا فمن الضروري دراسة الأبعاد والجوانب المختلفة المتعلقة بفاعلية التعليم الالكتروني وجودته، وخاصة فيما يتعلق باستخدامات المتعلمين للأدوات والمنصات المتعلقة بالتعليم الالكتروني، ولذلك تبرز أهمية هذا البحث في دراسة مدى استخدام طلبة الجامعة لأدوات ومنصات التعليم الالكتروني، وذلك من أجل تقديم الدعم والتدريب المناسب لهم في ضوء مستويات استخداماتهم وممارساتهم ووعيهم.

2-أصبحت مهارات التعلم المنظم ذاتيا موضوعا محوريا في معظم الدراسات حول التعلم في التعليم العالي على مستوى العالم، وقد دعمت كثير من الدراسات والبحوث الحديثة التي أجريت في مناطق مختلفة من العالم إلى تنمية وتعزيز التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة في الجامعات، ولذلك يأتي هذا البحث للكشف عن مستوى مهارات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة جامعة حائل من أجل اتخاذ القرارات المبنية على البحث العلمي بشأن التعلم المنظم ذاتيا وتنميته لدى طلبة الجامعة.

3-تمت دراسة العديد من الجوانب المتعلقة بالتعليم الالكتروني وخاصة فيما يتعلق بالتصميم والتدريس والإدارة، ولكن هناك ندرة في الدراسات التي تناولت الأبعاد المتعلقة بالمتعلم

وخصائصه ومهاراته الذاتية، ولذلك يستمد البحث الحالي أهميته من خلال دراسة العلاقة بين استخدام الطلبة لأدوات ومنصات التعليم الالكتروني وبين أحد أهم موضوعات التعلم لدى الطلبة وهو موضوع التعلم المنظم ذاتيا.

حدود البحث:

1-الحدود الموضوعية للبحث: تنحصر الحدود الموضوعية في تناول البحث لموضوعي: التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة، واستخدام الطلبة لأدوات ومنصات التعليم الالكتروني.

2-الحدود الزمانية والمكانية والبشرية: تمّ تطبيق أدوات البحث على عينة من طلبة جامعة حائل (المجال الإنساني، المجال العلمي، المجال العام) في المملكة العربية السعودية في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2021/2020.

مصطلحات البحث:

1-التعليم الالكتروني: تمّ تعريف التعلم الالكتروني في معجم المصطلحات التربوية والنفسية بأنّه: «اكتساب المعارف والخبرات التعليمية من خلال تقديم محتوى تعليمي عبر الوسائط المتعددة المعتمدة على الحاسوب وشبكاته للمتعلم، بشكل يتيح له فرص التفاعل النشط مع هذا المحتوى، ومع المعلم ومع أقرانه، سواء تمّ ذلك بصورة متزامنة (Synchro-nous) أم غير متزامنة (Asynchronous)، وكذا إمكانية إتمام هذا التعلم في الوقت والمكان وبالسرعة التي تناسب ظروف المتعلم وقدراته، ويمكن إدارة هذا التعلم من خلال تلك الوسائط»(المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، 2016: 95).

2-أدوات التعليم الالكتروني: تعرف أدوت التعليم الالكتروني بأنّها هي البرمجيات وأدوات الانترنت التي تسمح لمستخدميها التفاعل فيما بينهم من خلال المراسلات والمحادثات والمناقشات والمشاهدات (عامر، 2014: 107). ومن ناحية إجرائية فإنّ أدوات التعليم الالكتروني في هذا البحث هو المنتديات ولوحة المناقشات بالإضافة إلى منصات التواصل الاجتماعي.

3-منصات التعليم الالكتروني: عرفها كاتس (Kats, 2010) بأنّها مجموعة متكاملة من الخدمات التفاعلية عبر الانترنت التي توفر للمعلمين والمتعلمين وأولياء الأمور وغيرهم من المعنيين بالتعليم المعلومات والأدوات والموارد التي تعمل على دعم وتعزيز وتقديم الخدمات التعليمية وإدارتها، وهي نظام شامل يتيح التدريب الآمن والتعلم عبر الانترنت والتعليم الالكتروني باستخدام واجهة مستخدم بسيطة (نقلا عن: الشوارية، 2019: 9). ومن ناحية إجرائية فإنّ منصات التعليم الالكتروني في هذا البحث تتمثل نظام إدارة التعلم البلاك بورد وما تحتوية من أدوات التعليم الإلكتروني.

4-التعلم المنظم ذاتيا: يعرف معجم المصطلحات التربوية والنفسية التعلم المنظم ذاتيا بأنّه «أحد مظاهر التعلم الذاتي، ويتضمن التحكم في الاستراتيجيات المعرفية، وما وراء المعرفية؛ من مثل: عمليات الضبط، والمراقبة الواعية المخطط لها، والتحكم في البيئة، والاقتصاد في تجهيز المعلومات، وتعد الكفاءة الذاتية من المكونات الأساسية لهذا التعلم، والتي يمكن التدريب عليها؛ لتصبح مهارة قابلة للإتقان» (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، 2016: 98). ومن الناحية الإجرائية فإنّ التعلم المنظم ذاتيا هو كل ما يقوم به المتعلم من خطط إجراءات أو بمساعدة المعلم أو الزملاء لتحقيق الهدف من التعلم.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

سيتم في هذا الإطار تبيين مفهوم متغيري البحث الرئيسين وهما: التعلم المنظم ذاتيا، وأدوات ومنصات التعليم الالكتروني، ومن ثمّ سيتم استعراض الدراسات السابقة ذات الصلة بالبحث والتعليق عليها.

أولا: التعلم المنظم ذاتيا

التنظيم الذاتي (Self-regulation) هو عملية تفعيل ومراقبة الأفكار، السلوكيات، والانفعالات من أجل الوصول للأهداف (Woolfolk & Margetts, 2013: 371). فيتضمن التنظيم الذاتي عمليات مثل وضع الأهداف، وتطبيق وتعديل الاستراتيجيات لتحقيق تلك الأهداف، ومراقبة الأداء والتقدم، والحفاظ على الدافعية، والعواطف والمعتقدات الإيجابية نحو التعلم، والاستفادة من الموارد الاجتماعية والبيئية لتحقيق الأهداف (Schunk, 2012: 400). والمتعلمون المنظمون ذاتيا (Self-regulated learners) هم الذين يجمعون مهارات التعلم والتحكم الذاتي من أجل جعل التعلم أكثر يسرا (Wool-folk & Margetts, 2013: 371). والتعلم المنظم ذاتيا هو تصور التعلم كمهارات يمكن تطبيقها لتحليل المهام التعليمية، وضع الأهداف، والتخطيط لكيفية أداء المهمة وتطبيق المهارات والتفكير في إجراء التعديلات التي تسمح بتنفيذ التعلم (Wool-folk & Margetts, 2013: 371). ويشير التعلم المنظم ذاتيا إلى العمليات المعرفية، وما وراء المعرفية، والدافعية، والعاطفية التي يستخدمها المتعلمون لتركيز أفكارهم، ومشاعرهم، وأفعالهم، بشكل منهجي على تحقيق أهداف التعلم الخاصة بهم. ويتضمن التعلم المنظم ذاتيا عمليات تنظيم ذاتي يتم تطبيقها أثناء تجربة التعلم، حيث يكون الهدف هو مستوى التحصيل المرغوب (Schunk, 2012: 441). والتعلم المنظم ذاتيا يؤكد على الاستقلالية والتحكم من قبل الفرد الذي يراقب ويوجه وينظم

الإجراءات نحو أهداف الحصول على المعلومات، وتوسيع الخبرة، وتحسين الذات (Paris & Paris, 2001).

وبصورة عامة فإنّ نظريات التعلم المنظم ذاتيا تؤكد على الافتراضات الشائعة التالية (شنك، 2020: 737):

1-أنّ التعلم المنظم ذاتيا ينطوي على كونه نشطا من الناحية السلوكية والمعرفية، وما وراء المعرفية، والدافعية في تعلم المرء وأدائه.

2-أنّ التعلم المنظم ذاتيا يعد عملية ديناميكية ودورية تشتمل على حلقات تغذية راجعة. ويضع المتعلمون المنظمون ذاتيا أهدافا ويراقبون تقدمهم نحوها بطريقة ما وراء معرفية. وهم يستجيبون لمراقبتهم، وكذلك للتغذية الراجعة الخارجية بطرق مختلفة لتحقيق أهدافهم، مثلا من خلال العمل بجد أو تغيير استراتيجياتهم. والإنجازات تقودهم إلى وضع أهداف جديدة.

3-يحفز وضع الأهداف التعلم المنظم ذاتيا من خلال توجيه تركيز الأفراد نحو الأنشطة الموجهة نحو الهدف واستخدام الاستراتيجيات المرتبطة بالمهمة. مع التأكيد على أهمية الدافعية، أو لماذا يختار الأشخاص أن يقوموا بالتنظيم الذاتي والحفاظ عليه.

ويشير (أورمرود، 2014: 504؛ Paris & Paris, 2001؛ Schunk, 2012:473) إلى أنّ التعلم المنظم ذاتيا يتضمن كلا أو الغالبية مما يلي:

1-وضع الأهداف: يعرف المتعلمون المنظمون ذاتيا ماذا يريدون إنجازه عندما يقرأون أو يدرسون. ربما تعلم بعض الحقائق والحصول على فهم عام للمادة التعليمية، أو ببساطة اكتساب معرفة كافية للعمل جيدا في امتحان الغرفة الصفية، وعادة ما يربطون أهداف الدراسة المتوسطة مع الأهداف الطويلة المدى موضع الطموح

2-التخطيط: يخطط المتعلمون المنظمون ذاتيا منهجهم إلى مهمات التعلم واستخدام وقتهم بفاعلية لإنجاز أهدافهم، وعادة ما يكرسون وقتا أكثر لمادة تعليمية أصعب، بالرغم من أنّهم أحيانا يراجعون المادة التعليمية السهلة للتأكد من أنّهم لا يزالون يعرفونها، وربما يتجاهلون عن قصد المادة التعليمية التي يظنون أنّها صعبة جدا لا يستطيعون إتقانها في الوقت المتوفر لديهم.

3-إدارة الوقت: يستخدم المتعلمون المنظمون ذاتيا عمليات معرفية وسلوكية لتخطيط وإدارة الوقت في الدراسة الأكاديمية، واتضح أنّ إدارة الوقت بفعالية يسهم بدور كبير في التعلم والتحصيل.

4-الدافعية الذاتية: إنّ لدى المتعلمين المنظمين ذاتيا كفاءة ذاتية عالية فيما يختص بقدرتهم على إنجاز مهمة التعلم. ويظهرون كذلك تنظيما ذاتيا كبيرا ويعملون قبل الحصول على المتعة؛ أي أنّهم يؤخرون الإشباع أو المتعة، ويستخدمون استراتيجيات متعددة لإبقاء أنفسهم على المسار، ربما تزيين الواجب الممل لجعله أكثر من متعة، ويذكرون أنفسهم بأهمية القيام بالعمل، ويعطون أنفسهم كفاءة ذاتية، أو تقديم مكافأة لأنفسهم بعد انتهائهم.

5-ضبط الانتباه: زيادة الانتباه لمهمة التعلم، يحاول المتعلمون المنظمون ذاتيا تركيز انتباههم على المادة التعليمية التي هي بين أيديهم وتنظيف عقولهم من الأفكار المشتتة الممكنة والانفعالات.

6-استخدام استراتيجيات التعلم: استراتيجيات التعلم هي خطط معرفية موجهة نحو أداء المهام الناجحة. وتشمل استراتيجيات التعلم أساليب مثل اختيار وتنظيم المعلومات، وتسميع المواد التي يجب تعلمها وربط المادة الجديدة بالمعلومات في الذاكرة، وتعزيز معنى وجدوى المادة، وخلق مناخ تعليمي إيجابي والحفاظ عليه، والتغلب على قلق الاختبار.

7-المراقبة الذاتية: يراقب المتعلمون المنظمون ذاتيا تقدمهم باستمرار خلال نشاط التعلم ويغيرون استراتيجيات تعلمهم أو يعدلون أهدافهم إذا كانت ضرورة لذلك. وتساعد المراقبة الذاتية الطلبة في إدراك سلوكياتهم وتساعدهم في تقييم هذه السلوكيات وتحسينها.

8-التماس المساعدة المناسبة: لا يتطلب التعلم المنظم ذاتيا التعلم باستقلالية، ويعرف المتعلمون المنظمون ذاتيا متى يحتاجون إلى مساعدة الخبير لإتقان مواضيع أو مهارات معينة، وفي بعض المناسبات يبحثون عنها بفاعلية.

9-التعليم الذاتي: يشير التعليم الذاتي إلى تكوين مثيرات تمييزية تهيأ الفرصة لاستجابات التنظيم الذاتي التي تؤدي إلى التعزيز.

10- التقويم الذاتي: يقرر المتعلمون المنظمون ذاتيا ما إذا تعلموا أخيرا بشكل كاف ليصلوا إلى الهدف أو الأهداف التي وضعوها لأنفسهم. ويشمل التقييم الذاتي الأحكام الذاتية للأداء الحالي عن طريق مقارنة هدف المرء والتفاعلات الذاتية بتلك الأحكام من خلال اعتبار الأداء جدير بالملاحظة، أو غير مقبول، وما إلى ذلك. وتؤدي التقييمات الذاتية الإيجابية بالطلاب إلى الشعور بالفاعلية تجاه التعلم وتحفزهم على مواصلة العمل الدؤوب لأنّهم يعتقدون أنّهم قادرون على إحراز مزيد من التقدم. والأحكام الذاتية المتدنية فيما يتعلق بمدى التقدم والتفاعلات الذاتية لن تقلل بالضرورة من فاعلية الذات والدافعية إذا اعتقد الطلاب أنّهم قادرون على النجاح غير أنّ أسلوبهم الحالي غير فعال، وقد يغير

هؤلاء الطلاب عملياتهم التنظيمية الذاتية من خلال العمل بجدية أكبر، والاستمرار لفترة أطول، وتبني ما يعتقدون أنّه استراتيجية أفضل، أو طلب المساعدة من المعلمين والأقران.

11-التعزيز الذاتي: يشير التعزيز الذاتي إلى العملية التي من خلالها يعزز الأفراد أنفسهم على قيامهم بالاستجابة المرغوبة، مما يزيد من احتمال الاستجابة في المستقبل.

12- التأمل الذاتي: يقيم المتعلمون المنظمون ذاتيا المدى الذي يكون تعلمهم فيه كافيا وناجحا، ويحددون تبعا لذلك البدائل التي يمكن أن تكون أكثر فاعلية في المستقبل.

ثانيا: التعليم الالكتروني وأدواته ومنصاته

التعليم الالكتروني هو تعليم قريب من مفهوم التعليم المعتمد على الانترنت، ولكنه يختلف عنه في أنّه يستخدم تقنية الانترنت، ويضيف إلى ذلك أدوات يتم فيها التحكم في تصميم، وتنفيذ وإدارة وتقويم عملية التعليم والتعلم، باستخدام برامج لإدارة المحتوى والتعلم (عسيري والمحيا، 2011: 24). ومع ابتكار شبكات الحاسب الآلي عام 1969م، والبريد الالكتروني عام 1970م، ومؤتمر الحاسب الآلي في عام 1972م، واختراع الانترنت عام 1989م، والشبكة العالمية للمعلومات عام 1993م، أصبح ينظر للتقنية عبر الانترنت أنّها ذات قوة وفوائد ضخمة للبشرية (هراسيم، 2020: 264). وبدأ ظهور أنظمة إدارة التعلم (LMS) عام 1999م كبلاكبورد (Blackboard) إلا أنّها أنظمة مغلقة لا تخدم جميع المتعلمين. وفي عام 2002م أطلق معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا مبادرة المقررات المفتوحة (الهمامي وإبراهيم، 2020). ونتيجة لهذه التطورات نشأ التعليم الالكتروني، والتعليم عبر الانترنت، وذلك بتوظيف واستخدام الأدوات والتطبيقات والمنصات المختلفة.

وأدوات التعليم الالكتروني هي البرامج والبرمجيات المستخدمة في التعلم المعتمد على الحاسوب وتخزن على شكل وسائط رقمية مثل الأقراص المدمجة واسطوانات الفيديو (زيتون، 2005). وتمثل أدوات التعلم الالكتروني المتمثلة في (البرامج، البرمجيات) المكون الرخو (Software) الرئيسي في وسائط التعلم الالكتروني وهذه الأدوات تشير إلى البرامج التطبيقية الحاسوبية الموظفة في التعلم الالكتروني لأداء مهام تتعلق بعمليتي التعليم والتعلم. وتعرف أدوت التعلم الالكتروني بأنّها هي البرمجيات وأدوات الانترنت والتي تسمح لمستخدميها التفاعل فيما بينهم من خلال المراسلات والمحادثات والمناقشات والمشاهدات (عامر، 2014: 107).

وأدى إطلاق شبكة الانترنت إلى حدوث أكثر التطورات المهمة في مجال التعليم. فقد أصبح المتعلمون مطلعين جيدين على التقنية المرتبطة بالإنترنت وبالحواسيب وبالهواتف الذكية، كما ساعدت وسائل الإعلام ووسائل التواصل الاجتماعية (مثل فيس بوك وغيره) المتعلمين في البقاء على اتصال فيما بينهم ومناقشة المسائل المتعلقة بدراستهم، ضمن منظومة جماعية توفر للمتعلمين الحس الجماعي، حتى لو كانوا متباعدين جغرافيا (خيمي، 2018: 6).

وكان تركيز الجيل الثاني من الشبكة العالمية للمعلومات (Web2.0) على ابتكار واستخدام أدوات أفضل أو جديدة لها دور فاعل في التفاعل الاجتماعي والمجتمع والمشاركة المجتمعية وبناء المحتوى مقارنة بالسابق. وإنّ الجيل الثاني من الشبكة العالمية للمعلومات (Web2.0) عبارة عن علامات تطور حديثة في توفير الأدوات الضرورية والمناسبة لبناء ودعم المجتمعات عبر الانترنت، بالإضافة إلى التطورات الجديدة، مثل مواقع الشبكات الاجتماعية والويكي، والمدونات، والمجتمعات المؤسسة على تبادل الأشياء الاجتماعية مثل الصور، والفيديو، والموسيقى، والمنتجات، وموضوعات الموسوعات العالمية والاعلانات المبوبة (هراسيم، 2020: 48).

وتمثل المنصات التعليمية مجموعة متنوعة من تطبيقات الجيل الثاني من الويب (Web2.0) والتي توفر أساليب متعددة للتعلم من خلال شبكة الانترنت، وتكون الدراسة من خلالها متزامنة أو غير متزامنة. فالمنصة التعليمية الالكترونية هي بيئة تعليمية تفاعلية توظف تقنية الويب، وتجمع بين ميزات أنظمة إدارة المحتوى الالكتروني وبين شبكات التواصل الاجتماعي، وتضم العديد من الوظائف والأدوات المطلوبة.

وقد استخلص الشريف (1441) من عدة مصادر أهمية ومزايا منصات التعلم الرقمية فيما يلي:

1-تساعد مؤسسات التعليم في تطوير مناهجها وأساليبها التقويمية، كما تقدم محتوى رقمي حديث وفعال من خلال التعليم عن بعد.

2-تمنح خدماتها التعليمية لكافة شرائح المجتمع، وتتيح لهم التعليم عن بعد في أي وقت وفي أي مكان.

3-تمكن المنصات الرقمية من خلال الأدوات من إنشاء الفصول الرقمية عبر شبكات الانترنت مما يقلل من التكاليف الباهظة على الطلبة.

4-توفر المرونة في بيئة التعلم الالكترونية مع تبادل الخبرات في المناهج المطورة بين الجامعات الأخرى المحفزة للابتكار.

5-تحسين البيئة التعليمية بإعطاء مساحة كافية لتخزين المحتوى الرقمي واسترجاع الوثائق وإدارتها الكترونيا من خلال شبكات الانترنت.

6-تسهيل عملية التفاعل بين الطلبة وإتاحة الفرصة لهم لتوظيف العديد من المصادر الرقمية في أنشطة التعليم والتعلم.

الدراسات السابقة:

أجريت العديد من الدراسات التي تناولت موضوع التعلم المنظم ذاتيا وذلك في ضوء متغيرات متنوعة، كما أجريت العديد من الدراسات التي أجريت عن التعليم الالكتروني ومنصاته وأدواته؛ وذلك من جوانب مختلفة، ونظرا لأنّ البحث الحالي يتعلق بالربط بين التعلم المنظم ذاتيا واستخدام أدوت ومنصات التعليم الالكتروني فسوف يتم استعراض الدراسات ذات الصلة من خلال هذين المدخلين:

أولا: الدراسات التي تناولت قياس مهارات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة مرتبة تنازليا على حسب تاريخها:

أجرى أيمن حماد (حماد، 2020) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين التعلم المنظم ذاتيا والتكيف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة خلال تفشي فيروس كورونا المستجد، وتكونت عينة الدراسة من (373) طالب من جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية في السعودية، وطبق عليهم مقياس للتعلم المنظم ذاتيا ومقياس للتكيف الأكاديمي، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين التعلم المنظم ذاتيا والتكيف الأكاديمي لدى عينة الدراسة، وكذلك ارتفاع مستوى كل من التعلم المنظم ذاتيا والتكيف الأكاديمي لديهم، وأفادت بأنّه يمكن التنبؤ بالتكيف الأكاديمي من خلال مستوى التعلم المنظم ذاتيا.

وأجرت الجبير (2020) دراسة هدفت إلى بحث واقع ممارسة طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لمهارات التعلم المنظم ذاتيا ووضع مقترحات لتطوير هذه المهارات، وتكونت العينة من (1000) طالبة، وطبق عليهنّ أدوات قياس المتغيرات، وأفادت النتائج بأنّ الطالبات يمارسن مهارات التعلم المنظم ذاتيا غالبا. وأجرى بالدان بابايقت وقوفن (Baldan Babayigit, & Guven, 2020) دراسة هدفت إلى فحص مهارات التعلم الذاتي المنظم للطلاب الجامعيين في الولايات المتحدة، والكشف عن دور برامج التعليم العالي في تعزيز مهارات التعلم الذاتي المنظم. وتمّ جمع البيانات باستخدام مقياس التعلم المنظم ذاتيا واستمارات البيانات والمقابلات، وتكونت العينة من (1411) من الطلبة، وأجريت المقابلات مع (17) من طلبة المستويات النهائية. وأظهرت النتائج أنّ مهارات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة الأمريكيين كانت معتدلة. واختلفت مهارات التعلم المنظم ذاتيا في الولايات المتحدة اختلافًا كبيرًا وفقًا للجنس ومستوى الصف والتعليم التحضيري للغة الأجنبية وطلاب المدارس الثانوية الذين تخرجوا منها والدافع لاختيار البرنامج.

وأجرت الرويلي (2018) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة امتلاك طالبات السنة التحضيرية بجامعة الحدود الشمالية في السعودية لمهارات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء متغيري الكلية ومعدل الثانوية، وتكونت العينة من (155) طالبة وطبقت عليهن استبانة صممت لأهداف البحث، وكشفت النتائج أنّ تقديرات الطالبات لمهارات التعلم المنظم ذاتيا كانت متوسطة، وأظهرت النتائج أيضا عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا لدى العينة في مهارات التعلم المنظم ذاتيا تبعا لمتغيري الكلية، ومعدل الثانوية العامة.

وأجرت الجنابي (2018) دراسة هدفت للتعرف على التعلم المنظم ذاتيا والفروق ودلالاتها في التعلم المنظم ذاتيا بناء على متغير النوع ومتغير التخصص، وتكونت العينة من (200) طالب وطالبة من الجامعة المستنصرية في العراق، وطبق عليهم مقياس للتعلم المنظم ذاتيا، وتمّ التوصل إلى وجود مستوى مرتفع ودال إحصائيا لدى العينة في التعلم المنظم ذاتيا، وأنّ هناك فروق دالة إحصائيا في التعلم المنظم ذاتيا بناء على متغير النوع لصالح الذكور، وأنّ هناك فروق دالة إحصائيا في التعلم المنظم ذاتيا بناء على التخصص لصالح طلبة التخصصات العلمية.

وأجرت القصيرين وعماوي (2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى امتلاك طلبة الجامعة لمكونات التعلم المنظم ذاتيا، وما إذا كانت هذه المكونات تختلف باختلاف التخصص، وتكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة من جامعة حائل في السعودية، وطبق عليهم مقياس التعلم المنظم ذاتيا، وأظهرت النتائج مستوى عال من امتلاك طلبة جامعة حائل لمهارات التعلم المنظم ذاتيا، وأظهرت فروقا دالة إحصائيا في مهارات التعلم المنظم ذاتيا لصالح طلبة التخصصات الإنسانية.

وأجرت عثمان (2017) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأسلوب العزو ومداخل التعلم على التحصيل الدراسي وتكونت العينة من (358) طالبة من كلية التربية بجامعة نجران في السعودية، وتمّ تطبيق مقاييس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأسلوب العزو ومداخل الدراسة، وأشارت النتائج إلى وجود تأثير موجب دال إحصائيا لبعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومداخل الدراسة العميق والاستراتيجي وأسلوب العزو الداخلي لدى الطالبات.

وأجرى الجبورى وناصر (2016) دراسة هدفت لقياس التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة، وهدفت لتعرف الفروق في التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة وفق متغيري الجنس والتخصص. وتكونت عينة البحث من (412) طالب وطالبة من جامعة القادسية في العراق، وطبق عليهم مقياس للتعلم المنظم ذاتيا، وتم التوصل إلى وجود التعلم المنظم ذاتيا ودال إحصائيا لدى عينة البحث، وتم التوصل إلى وجود فروق دالة إحصائيا بناء على

الجنس لصال الذكور في التعلم المنظم ذاتيا، وتمّ التوصل إلى وجود فروق دالة إحصائيا في التعلم المنظم ذاتيا بناء على التخصص لصالح طلبة التخصصات العلمية.

وأجرت خروبي (2016) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة الجامعيين، وتكونت العينة من (151) طالب وطالبة من جامعة قاصدي مرباح ورقلة في الجزائر، وطبقت عليهم أداة لقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. وقد أسفرت النتائج عن مستوى متوسط من استخدام الطلبة الجامعيين لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باختلاف الجنس والمستوى والتخصص الدراسي.

وأجرى عبد الفتاح (2015) دراسة هدفت إلى فحص ما إذا كان استخدام الطلبة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يعتمد على طبيعة المساق الدراسي أم أن هذه الاستراتيجيات تمثل مهارات أكاديمية عامة يمكن أن يستخدمها الطلبة في تعلم أي مساق دراسي، حيث تمّ تطبيق نسخة عامة وثلاث نسخ خاصة من استبيان الاستراتيجيات الدافعية للتعلم على عينة من (425) طالب وطالبة بالصف العاشر بسلطنة عمان، وأظهرت النتائج أنّ استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تمثل مهارات أكاديمية عامة ومطلقة عبر مساقات التعلم.

وأجرت القيسي (2011) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر التعلم المنظم ذاتيا والجنس والكلية على التحصيل، وتمّ اختيار عينة مكونة من (400) طالب وطلبة من جامعة الطفيلة التقنية في الأردن، وطبق عليهم مقياس التعلم المنظم ذاتيا، وأظهرت النتائج أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة يعزى إلى مستوى التعلم المنظم ذاتيا ولصالح المستوى المرتفع مقابل المستوى المنخفض والمتوسط، كما بينت النتائج وجود فروقا دالة إحصائيا بين المستوى المتوسط والمنخفض لصالح المتوسط، أي بمعنى أنّ الذين يستخدمون مستوى التعلم المنظم ذاتيا لديهم تحصيل مرتفع. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في التعلم المنظم ذاتيا تعزى للجنس. واتضح من النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في التفاعل بين الجنس والكلية ولصالح الذكور في الكلية التربوية ولصالح الإناث في الكلية العلمية.

ثانيا: الدراسات التي تناولت مهارات التعلم المنظم ذاتيا والتعليم الالكتروني وأدواته ومنصاته مرتبة تنازليا على حسب تاريخها

أجرى بوكريزكو- دراقان وزملاؤه (Pokryszko, Mar-schollek, Nowakowska & Aitken, 2021) دراسة هدفت إلى استكشاف تصور الطلاب الجامعيين للتدريس عبر الإنترنت المقدم في كليات الطب البولندية أثناء الوباء وتحليل كيف يمكن لهذه التجارب أن تساعد في تطوير المناهج الدراسية في المستقبل. وتكونت العينة من (620) طالب وطالبة. وتمّ التوصل إلى أنّ الفوائد الرئيسية من التدريس عبر الإنترنت التي أدركها المستجيبون زيادة الراحة وتحسين الجودة والشعور بالراحة والأمان. وارتبطت الشكاوى الرئيسية بالمحتوى غير المرضي، والمشكلات الفنية، وصعوبات الانخراط، وسوء التنظيم، ونقص الحياة الاجتماعية. وأفاد الطلاب أنّ التدريس عبر الإنترنت يتطلب المزيد من التعلم الذاتي والانضباط واعتبر (57.9٪) أنّ هذا التأثير سلبي. وتمّ التوصل إلى أنّ التعليم عبر الإنترنت يتطلب مزيدًا من التعلم الذاتي، وهو ما كان يمثل تحديًا للعديد من الطلاب، لذا يبدو من الضروري تعزيز المزيد من مهارات الدراسة المستقلة.

وأجرى أوم وجانق (Um & Jang, 2021) دراسة هدفت للتعرف على السوابق والعواقب المرتبطة برضا طلاب الجامعات عن التعلم عبر الإنترنت. واقترح الباحثان أنّ السوابق ستكون التفاعلات، وحضور التدريس، والتنظيم الذاتي للتعلم، والكفاءة الذاتية الأكاديمية، وأنّ العواقب ستكون النية لمواصلة استخدام التعلم عبر الإنترنت. وتكونت العينة من (236) طالبًا جامعيًا في كوريا الجنوبية. وتمّ التوصل إلى أنّ رضا الطلاب عن التعلم عبر الإنترنت كان مرتبطًا بشكل إيجابي بالتفاعلات بين الطلاب والمدرس، وحضور التدريس، والتنظيم الذاتي للتعلم، والكفاءة الذاتية الأكاديمية. وأنّ رضا الطلاب عن التعلم عبر الإنترنت كان منبئا بشكل إيجابي بعزمهم على الاستمرار في استخدام التعلم عبر الإنترنت.

وأجرى أركا وزملاؤه (Araka, Maina, Gitonga, Oboko & Kihoro, 2021) دراسة هدفت للتعرف على كيفية استخدام الطلاب لأنظمة إدارة التعلم التي تحتوي على ميزات تهدف إلى جعل الطلاب مشاركين نشطين ليس فقط من خلال توفير موارد التعلم للمتعلمين ولكن أيضًا توفير البيئة للتفاعل الفعال في عملية التعلم، وتمّ إجراء مسح منظم بين طلاب الجامعات في كينيا. وكشفت النتائج أنّ ميزات أنظمة إدارة التعلم لا يستغلها الطلاب بشكل كافٍ. توضح النتائج النوعية للدراسة أنّ الطلاب يواجهون العديد من التحديات التي تمنعهم من المشاركة بنشاط في التعلم عبر الإنترنت. وهناك نقص في التغذية الراجعة الفردية حول عادات تعلم الطلاب، ونقص في توجيه المعلم، ونقص التفاعل مع مدربي الدورة التدريبية، ونقص تفاعل الأقران، ونقص أدوات التشغيل الآلي. وقدمت هذه الدراسة رؤى للمعلمين والباحثين حول مجالات التركيز التي يمكن إعطاؤها الأولوية لتقديم الدعم للطلاب في تحسين التعلم المنظم ذاتيًا في بيئات التعلم عبر الإنترنت.

وأجرى كيم وزملاؤه (Kim, Kim & Lee, 2021) دراسة هدفت إلى الكشف عن آثار التعلم عبر الإنترنت على معرفة

طلاب التمريض، والتنظيم الذاتي، وتدفق التعلم. وتمّ استخدام تصميم شبه تجريبي على عينة من (164) طالبًا من كبار طلاب التمريض في كوريا الجنوبية. وتمّ التوصل إلى وجود زيادة كبيرة في المعرفة دالة إحصائيا، ووجود زياد في تدفق التعلم دال إحصائيا، وزيادة في التنظيم الذاتي ولكنه لم يكن ذا دلالة إحصائية. وأجرى هونق وزملاؤه (Hong, et al. 2021) دراسة هدفت إلى الكشف عن الارتباطات بين سمتين من سمات الشخصية: العصابية والانبساط، ونوعين من الكفاءة الذاتية: الكفاءة الذاتية للإنترنت، والكفاءة الذاتية الأكاديمية، فيما يتعلق بقلق الأداء العملي. وتم جمع البيانات من (273) من طلاب الكلية التقنية في تايوان. وأظهرت النتائج أنّ العصابية والانبساط يمكن أن يتنبآن بقلق الأداء العملي للطلاب من خلال الإنترنت والكفاءة الذاتية الأكاديمية. علاوة على ذلك، يمكن أن تتنبأ العصابية سلبًا بالإنترنت والكفاءة الذاتية الأكاديمية. ويمكن للانبساط أن يتنبأ بشكل إيجابي بالإنترنت والكفاءة الذاتية الأكاديمية. ويمكن أن يتنبأ هذان النوعان من الكفاءة الذاتية بشكل إيجابي بالقلق العملي من الأداء. ووفقًا للنتائج، يبدو أنه من الضروري تقليل قلق الطلاب من الأداء العملي من خلال الانتباه إلى سمات شخصيتهم وكفاءتهم الذاتية.

وأجرت غادة السيد وزملاؤها (El-Sayad, Md & Thu-rasamy, 2021) دراسة هدفت إلى البحث عن تأثير الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والفائدة المتصورة لأنظمة التعلم عبر الإنترنت، والحضور التدريسي على مشاركة الطلاب (المشاركة السلوكية والعاطفية والمعرفية) ورضا الطلاب عن التعلم عبر الإنترنت. وتم جمع البيانات من الطلاب الجامعيين الذين عانوا من عملية تعلم كاملة عبر الإنترنت خلال جائحة كوفيد-19 في مصر. وبناءً على النظرية المعرفية الاجتماعية، تم فحص العلاقات بين التأثيرات الشخصية والبيئية على سلوك الطلاب ونتائجهم باستخدام نمذجة المعادلة الهيكلية. وأشارت النتائج إلى أنّ الكفاءة الذاتية الأكاديمية كانت لها علاقات مباشرة مهمة مع المشاركة السلوكية والمشاركة العاطفية، بينما أثرت الفائدة المتصورة بشكل كبير على المشاركة العاطفية والمشاركة المعرفية. علاوة على ذلك، أثر حضور التدريس بشكل كبير على جميع أبعاد المشاركة. وتأثر رضا الطلاب بشكل كبير ومباشر بالمشاركة السلوكية والعاطفية، ولكن ليس من خلال المشاركة المعرفية.

وأجرى زهوو وزملاؤه (Zhou et al. 2021) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الرضا عن الدراسة والمكاسب التحصيلية المكتسبة، والتعلم المنظم ذاتيًا عبر الإنترنت، وتكونت العينة من (572) طالبًا جامعيًا صينيًا. ومن النتائج التي تمّ التوصل إليها وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التعلم المنظم ذاتيا عبر الانترنت والرضا عن الدراسة والمكاسب التحصيلية المتصورة لدى الطلبة.

وأجرت منى زعزع وسمية احمد (Za'za' & Ahmed, 2020) دراسة هدفت لمعرفة أثر الكتابة التعاونية بالويكي في مقابل الكتابة التعاونية وجها لوجه على الأداء الكتابي ومهارات التعلم المنظم ذاتيا للطالب المعلم، وتكونت العينة من (66) طالبة من جامعة الملك خالد في السعودية، وأجريت عليهن دراسة تجريبية، وأسفرت النتائج عن تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في كل من الأداء الكتابي ومهارات التعلم المنظم ذاتيا. وأجرى فايز الرويلي والطلافحة (2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيا، وتكونت عينة الدراسة من (62) طالبا من طلاب الصف الثاني المتوسط في المملكة العربية، وأجريت عليهم دراسة تجريبية تم من خلالها تدريس المجموعة التجريبية بالتعلم المقلوب والمجموعة الضابطة تم تدريسهم بالطريقة الاعتيادية، وتمّ تطبيق مقياس التعلم المنظم ذاتيا. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين في التعلم المنظم ذاتيا لصالح المجموعة التجريبية التي خضعت لاستخدام استراتيجية التعلم المقلوب.

وأجرى الحافظي (2020) دراسة هدفت للكشف عن فاعلية توظيف تكنولوجيا الواقع المعزز في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيا، وتكونت العينة من (52) طالبا من السنة التحضيرية بجامعة الملك عبد العزيز في السعودية، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي بعد تقسيم العينة إلى مجموعة ضابطة تم تدريسها بالطريقة العادية ومجموعة تجريبية تم تدريسها باستخدام تكنولوجيا الواقع المعزز، وطبق عليهم مقياس التعلم المنظم ذاتيا. وأظهرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا في التعلم المنظم ذاتيا لصالح المجموعة التجريبية، وأظهرت النتائج فاعليه تكنولوجيا الواقع المعزز في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيا.

وأجرى كنق (Qing, 2020) دراسة لاستقصاء العلاقة بين الكفاءة الذاتية لطلاب المدارس الإعدادية الصينية، وسلوك التعلم، والأداء الأكاديمي للتعلم عبر الإنترنت. تم اختيار خمسين طالبًا من طلاب المدارس الإعدادية الذين شاركوا في دورة «التخطيط والإدارة المهنية» عبر الإنترنت في الصين. تم جمع الردود من استبيان الكفاءة الذاتية وبيانات سلوك التعلم في بيئة التعلم عبر الإنترنت. وأشارت النتائج إلى أنّ الكفاءة الذاتية للتعلم عبر الإنترنت ليس لها علاقة كبيرة بسلوك التعلم والأداء الأكاديمي، في حين أن سلوكيات التعلم عبر الإنترنت بما في ذلك المشاركة في المناقشة عبر الإنترنت وعدد الطلبات المنزلية وجودة الواجبات المنزلية كان لها آثار إيجابية على الأداء الأكاديمي.

وأجرى زهنق وزملاؤه (Zheng, Amy & Stanulis, 2020) دراسة في كلية الطب بجامعة ولاية ميشيغان، وكان المشاركون في هذه الدراسة (26) طالبًا في السنة الأولى والثانية. ومن خلال إجراء مقابلات مع كل طالب حول استراتيجيات

التعلم التي يستخدمونها في التعلم المستقل قبل الفصل، قام الباحثون بالتحقيق في كيفية استخدام الطلاب لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في مراحل مختلفة من التعلم، وكيف يختلف اعتمادهم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا عبر مجموعات الإنجاز المدركة ذاتيًا والسنوات. وأفادت النتائج بأنّ الطلاب يستخدمون الاستراتيجيات بشكل متكرر في مراحل التخطيط والتفكير، ولكن بشكل أقل تكرارًا أثناء مرحلة التعلم أو المراقبة. والطلاب الذين يعتبرون أنفسهم متفوقين، والطلاب في السنة الثانية من كلية الطب يستخدمون المزيد من استراتيجيات التعلم خلال مرحلة المراقبة أكثر من نظرائهم. وتمّ التوصل إلى أنّ الطلاب الذين يفتقرون إلى استراتيجيات التنظيم الذاتي قد يفشلون في فهم أو ربط الأفكار في تعلمهم قبل الصف، مما قد يؤدي إلى نتائج تعليمية غير فعالة أثناء الأنشطة داخل الفصل. وأشارت الدراسة إلى أنّه بينما كان طلاب الطب، الذين يميلون إلى أن يكونوا متعلمين ناجحين في دراستهم الجامعية، قادرين على استخدام استراتيجيات التعلم للتخطيط والتأمل في تعلمهم، فإنّهم بحاجة إلى مزيد من التعليمات الواضحة حول كيفية مراقبة تعلمهم.

وأجرى بالالاس ووارك (Palalas & Wark, 2020) دراسة هدفت إلى إجراء مراجعة منهجية لـ 38 دراسة بحثية تمتد من يناير 2007 إلى يناير 2019، حول العلاقة بين التعلم المتنقل والتعلم المنظم ذاتيًا، وتمّ التوصل إلى وجود زيادة في الدراسات حول العلاقة بين التعلم المتنقل والتعلم المنظم ذاتيا في السنوات الأخيرة، كما زادت أنواع الأجهزة المستخدمة في هذه الدراسات. وتم التوصل إلى أنّ أكثر من ثلاثة أرباع الدراسات إلى أن التعلم عبر الهاتف المحمول يعزز التعلم المنظم ذاتيا، وأنّ التعلم المنظم ذاتيا يعزز التعلم بواسطة الهاتف المحمول، وأنّ التعلم عبر الهاتف المحمول والتعلم المنظم ذاتيا عززا عوامل التعلم الأخرى (مثل الصحة، وتطوير المناهج الدراسية). واتضح أنّ العلاقة بين التعلم عبر الهاتف المحمول والتعلم المنظم ذاتيا علاقة ديناميكية ومعقدة.

وأجرت المعيثر (Almoeather, 2020) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام منصتي البلاكبورد (Blackboard) والادمودو (Edmodo) على التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة من طالبات جامعة الأميرة نورة بت عبد الرحمن في السعودية، وطبق المنهج شبه التجريبي على (148) طالبة: المجموعة الأولى (61) طالبة والمجموعة الثانية (87) طالبة. وأظهرت النتائج وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات للاختبارين القبلي والبعدي لمقياس التعلم الذاتي للبلاك بورد، لصالح الاختبار البعدي لاستخدام كل من منصة البلاكبورد والادمودو. وتمّ التوصل إلى عدم وجود فروق دالة بين المجموعتين التجريبيتين في التعلم المنظم ذاتيا في الدراسة بواسطة البلاكبورد أو الادمودو.

وأجرى بروسو وزملاؤه (Bruso, et al. 2020) دراسة هدفت إلى التحقق من مدى تأثر استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في التعليم عبر الإنترنت باختلافات السمات الشخصية للمتعلمين. وتكونت العينة من (452) من طلبة الدراسات العليا الملتحقين بالدراسة عبر الانترنت في الولايات المتحدة الأمريكية. وأشارت النتائج إلى أنّ المتعلمين الذين يتمتعون بدرجة عالية من الانفتاح والضمير والانبساط والموافقة أظهروا أنهم أكثر مهارة في التنظيم الذاتي من أولئك الذين يتمتعون بدرجة عالية من العصابية. وأنّ أولئك الذين يعانون من العصابية كانوا أقل مهارة في التنظيم الذاتي ويميلون إلى استخدام استراتيجيات طلب المساعدة بشكل متكرر أكثر من تلك الموجودة في فئات سمات الشخصية الأخرى.

وأجرى زهو وزملاؤه (Zhu, Zhang, Au & Yates, 2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن دور التعلم المنظم ذاتيا وبعض العوامل في استمرار نية التعلم عبر الإنترنت للطلاب. وأجريت الدراسة على عينة مكونة (94) طالبا جامعيا في الصين أثناء دراستهم لأحد المقررات عبر التعلم المدمج. وتمّ التوصل إلى أنّ مواقف التعلم عبر الإنترنت للمشاركين كانت إيجابية بشكل عام وزادت عند الانتهاء من دراسة المقرر؛ وتم توقع نية المشاركين للاستمرار في التعلم عبر الإنترنت بشكل كبير من خلال أربعة عوامل ومواقف متعلقة بالتنظيم الذاتي والاتجاهات، مما يدل على أهمية مهارات التعلم المنظم ذاتيا في التعليم عبر الانترنت.

وأجرت البلوشي (2019) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى إسهام كل من: التعلم المنظم ذاتيا، ومعتقدات الكفاءة الذاتية للحاسوب في التنبؤ بالأداء الأكاديمي لدى طلبة بيئة التعلم الالكتروني بجامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان، وأيضا معرفة مستوى التعلم المنظم ذاتيا ومعتقدات الكفاءة الذاتية للحاسوب ومدى اختلافهما باختلاف متغير الجنس. وتم اختيار عينة من (51) طالبا وطالبة ممن يدرسون بطريقة التعلم الالكتروني، وتمّ تطبيق مقياس الاستراتيجيات المحفزة للتعلم ومقياس الكفاءة الذاتية للحاسوب. وأشارت النتائج إلى امتلاك طلبة بيئة التعلم الالكتروني مستوى مرتفع من التعلم المنظم ذاتيا ومستوى مرتفع جدا من معتقدات الكفاءة الذاتية للحاسوب، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في التعلم المنظم ذاتيا ومعتقدات الكفاءة الذاتية للحاسوب، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في التعلم المنظم ذاتيا ومعتقدات الكفاءة الذاتية للحاسوب تعزى لمتغير الجنس.

وأجرت الشوارية (2019) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة استخدام طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية الخاصة للمنصات التعليمية الالكترونية ودرجة اتجاهاتم نحوها، وطبقت الباحثة استبانة على عينة مكونة من (302) طالبا وطالبة. وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى استخدام الطلبة للمنصات التعليمية، وعدم وجود فروق في الاستخدام تعزى

للجنس والتخصص، ولكن توجد فروق تعزى للعمر. وأظهرت النتائج أيضا وجود اتجاهات إيجابية مرتفعة تجاه استخدام المنصات التعليمية، ووجود فروق في الاتجاهات بناء على النوع ولصالح الذكور.

وأجرى جامع والشمري وغريب وسويدان (2019) دراسة هدفت لتعرف أثر استخدام استراتيجية التعلم التشاركي داخل بيئة التعلم المقلوب على تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيا، وتكونت العينة من (48) طالب من جامعة الكويت، وتمّ تطبيق المنهج شبه التجريبي، وتمّ استخدام أداة لقياس المتعلم المنظم ذاتيا، وأفادت النتائج بوجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات مجموعة التعلم المقلوب القائم على التعلم التشاركي ومجموعة التعلم المقلوب في متوسطات درجات القياس البعدي للتعلم المنظم ذاتيا لصال مجموعة التعلم التشاركي.

وأجرى الحديبي (2018) دراسة هدفت إلى إعداد برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات استخدام التقنية في التدريس والاتجاه نحو التقنية لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وتكونت العينة من (38) معلما بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. وباستخدام المنهجين الوصفي وشبه التجريبي تم التوصل إلى وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات توظيف التقنية في التدريس لصالح التطبيق البعدي.

وأجرت عز الدين (2018) دراسة هدفت إلى بحث أثر استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests) على التعلم المنظم ذاتيا في العلوم، والاتجاه نحو العلم والتكنلوجيا، وذلك لدى عينة مكونة من مجموعتين تجريبية (35) طالبة، وضابطة (38) طالبة من جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز في السعودية، وتمّ عمل مواقع للرحلات المعرفية عبر الويب لدروس العلوم، وللتحقق من فاعلية الاستراتيجية طبق عليهن مقياس انهماك الطالبة في التعلم التكيفي في العلوم ومقياس الاتجاه نحو العلم والتكنولوجيا، وتمّ التوصل إلى وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية في التعلم المنظم ذاتيا في العلوم والاتجاه نحو العلم والتكنولوجيا.

وأجرى حناوي (2018) دراسة هدفت للوقوف على واقع استخدام الطلبة لنمط التعلم الالكتروني المنظم ذاتيا، والكشف عن اتجاهاتهم نحوه في جامعة القدس المفتوحة، والبحث في دور بعض المتغيرات على تلك الاتجاهات، وتكونت العينة من (146) طالبا وطالبة من جامعة القدس المفتوحة من الذين تعلموا بنمط التعلم الالكتروني المنظم ذاتيا، وطبقت عليهم استبانة تم تصميمها لأهداف البحث، وبينت النتائج أنّ جميع الطلبة يمتلكون واحد أو أكثر من الأجهزة والوسائل التي تمكنهم من متابعة تعلمهم بهذا النمط ، وقد كان الهاتف النقال هو أكثر تلك الوسائل انتشارا بينهم (87%)، وتوصلت النتائج إلى أنّ اتجاهات الطلبة نحو نمط التعلم الالكتروني المنظم ذاتيا كانت مرتفعة.

وأجرت محمد (2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن تأثير استخدام منصة (Edmodo) في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيا والاتجاه نحو توظيفها في تدريس الدراسات الاجتماعية لطلاب الدبلوم العام بكلية التربية، وتكونت العينة من (30) طالب يدرسون عن بعد، وتمّ تطبيق مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيا ومقياس الاتجاه نحو توظيف (Edmodo) وإعادة صياغة لفصلين من مقرر طرق تدريس الدراسات الاجتماعية، وأفادت النتائج بوجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي في مهارات التعلم المنظم ذاتيا لصالح القياس البعدي.

وأجرى كل من شاهين وريان (2013) دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو التعيينات الالكترونية، وعلاقتها بمهارات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء بعض المتغيرات. وتكونت العينة من (353) طالب وطالبة من المسجلين في مقررات التعليم الالكتروني في جامعة القدس المفتوحة في فلسطين. وأظهرت النتائج وجود اتجاهات إيجابية من العينة نحو التعيينات الالكترونية، وأظهرت وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلبة نحو التعيينات الالكترونية ومهارات التعلم المنظم ذاتيا.

وأجرى العتيبي (2009) دراسة هدفت إلى تحديد أبعاد التعلم المنظم ذاتيا ذات الأهمية في التحصيل في بيئة التعلم الافتراضية، وذلك عن طريق تحديد الأبعاد التي تختلف في علاقتها بالتحصيل في هذه البيئة وبيئة التعلم التقليدية. وطبق مقياس الاستراتيجيات الدافعة للتعلم على (48) طالبا يدرسون مقررا جامعيا عبر بيئة البلاكبورد (Blackboard) و(48) طالبا يدرسون نفس المقرر بالطريقة التقليدية. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة دالة إحصائيا ومتوسطة القوة بين التحصيل وبين أربعة من أبعاد التعلم المنظم ذاتيا الرئيسة لدى مجموعة التعلم عبر بيئة البلاكبورد.

التعليق على الدراسات السابقة:

تشير الدراسات السابقة التي تمّ عرضها إلى أنّ موضوعي التعلم المنظم ذاتيا والتعليم الالكتروني قد مثّلا مادة دسمة للبحث العلمي على مستوى العالم، ومما يدل على ذلك أنّ الدراسات السابقة قد تضمنت دراسات من الصين وكوريا من الشرق ومن كينيا في أفريقيا ومن بولندا في أوروبا ومن بعض الدول العربية، ومن الملاحظ أنّ الدراسات من خارج الدول العربية قد تناولت العلاقة المباشرة بين التعلم المنظم ذاتيا والتعليم الالكتروني وخاصة

في ظل جائحة كورونا، ولكن الدراسات العربية في معظمها قد سعت إلى التعرف على مستوى التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية والتربوية بدرجة كبيرة. ولذلك فإنّ هناك ضرورة للبحث الحالي لأنّه يسعى للكشف عن العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتعليم الالكتروني في إحدى الجامعات العربية ليمثل إضافة إثراء للموضوع ومواكبة للاتجاه العالمي في البحث في مجال التعلم المنظم ذاتيا والتعليم الالكتروني.

منهج البحث وإجراءاته:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في البحث وبناء على ذلك تمّ تحديد العينة وإعداد الأدوات وتصميمها وتطبيقها الكترونيا وتوزيعها على عينة البحث، وجمع استجاباتهم وتحليلها احصائيا للإجابة عن أسئلة البحث واختبار فروضه.

عينة البحث:

مثّل طلبة جامعة حائل مجتمع البحث، ولذلك تمّ توزيع الأدوات على جميع الطلبة عبر الوسائط الالكترونية، نظرا للقيود التي كانت مفروضة، أثناء جائحة كورونا، وذلك بعد إعداد أدوات البحث ونشرها من خلال استبانات قوقل. وقد تمّ تجميع الاستجابات وحصرها وإعدادها للتحليل الإحصائي. وقد بلغت العينة التي تمّ تحليل بياناتها (2435) فردا، وذلك بعد أن تم استبعاد الاستبانات غير المكتملة، وقد تميّزت عينة البحث بالخصائص التالية:

أولا: النوع: شملت عينة البحث كلا النوعين من الذكور والإناث، والجدول رقم (1) والشكل رقم (1) يبينا مجموع الذكور والإناث في العينة ونسبتهما المئوية:

جدول (1): عينة البحث من حيث النوع

النوع	المجموع	النسبة
الذكور	1057	%43.4
الإناث	1378	%56.6
المجموع	2435	%100

شكل رقم (1) النسب المئوية للذكور والإناث في عينة البحث

يتضح من الجدول رقم (1) والشكل البياني رقم (1) أنّ عدد الإناث في عينة البحث بلغ (1378) بنسبة (57%) من مجموع العينة، وأنّ عدد الذكور في عينة البحث بلغ (1057) بنسبة (43%). مما يدل على أنّ الإناث أكثر من الذكور في العينة.

ثانيا: العمر: يبين الجدول رقم (2) المدى والمتوسط والانحراف المعياري لأعمار أفراد العينة.

جدول رقم (2) عينة البحث من حيث العمر

مجموع العينة	مدى العمر	متوسط العمر	الانحراف المعياري
63	24 - 18	21.09	1.410

يتضح من الجدول رقم (2) أنّ أعمار عينة البحث تتراوح بين 18–24 عاما، والمتوسط 21.09 عاما، والانحراف المعياري 1.410، وهذا يشير إلى التقارب بين أعمار العينة، والعينة كلها تقع في المرحلة الشبابية. ويبين الجدول رقم (3) بيانات عينة البحث من الذكور والإناث في مدى العمر والمتوسط والانحراف المعياري.

جدول رقم (3) الذكور والإناث في عينة البحث من حيث العمر

النوع	المجموع	مدى العمر	متوسط العمر	الانحراف المعياري
الذكور	1057	24 - 18	1.192	1.862
الإناث	1378	23 - 18	21.042	0.925

يتضح من الجدول رقم (3) أنّ مدى العمر بين الذكور والإناث متشابه في حده الأدنى عتد (18) عاما، ومختلف في حده الأعلى فقد بلغ الحد الأعلى في العمر للذكور (24) عاما، وبلغ الحد الأعلى في العمر لدى الإناث (23) عاما، وذلك بفارق عام لدى الذكور. ويلاحظ من الجدول رقم (3) أنّ متوسط العمر لدى الإناث أقل من متوسط العمر لدى الذكور، فقد بلغ متوسط العمر لدى الإناث (21.042)، وبلغ متوسط العمر لدى الذكور (1.192)، ومن جانب آخر فإنّ الانحراف المعياري لدى عمر الإناث أقل من الانحراف المعياري لدى عمر الذكور، فقد بلغ الانحراف المعياري لدى عمر الإناث (0.925)، والانحراف المعياري لدى عمر الذكور (1.862).

ثالثا: توزيع عينة البحث على حسب الكليات التي ينتمون إليها: يبين الجدول رقم (4) توزيع عينة البحث على حسب الكليات والمجالات التي ينتمون إليها، وذلك من حيث المجموع في كل كلية والنسبة المئوية لكل كلية ولكل مجال في ضوء المجموع الكامل للعينة.

جدول رقم (4) توزيع عينة البحث على حسب الكليات التي ينتمون إليها

م	الكلية	المجموع	النسبة	المجال	المجموع	النسبة
1	التربية	483	%19,84	إنساني	1033	%42.4
2	الآداب	352	%14,46			
3	الإدارة	179	%7,35			
4	الشريعة والقانون	19	%0,78			
5	الصيدلة	528	%21,68	علمي	1081	%44.4
6	العلوم	276	%11,33			
7	الطب	146	%6			
8	التمريض	64	%2,63			
9	الحاسب	27	%1,11			
10	الصحة	23	%0,95			
11	العلوم الطبية	17	%0,69			
12	التحضيرية	321	%13,18	عام	321	%13.2
	المجموع	2435	%100		2435	%100

يتضح من الجدول رقم (4) أنّ أفراد العينة ينتمون ل (12) كلية في الجامعة، ولثلاثة مجالات هي: المجال العام الخاص بطلبة السنة التحضيرية الذين لم يتم تخصيصهم وتوزيعهم على الكليات والتخصصات المختلفة، والذين بلغ مجموعهم 321 طالبا وطالبة وبنسبة 13.2% من العينة الكلية، والمجال العلمي الذي يتضمن سبع كليات هي: الصيدلة، العلوم، الطب، التمريض، الحاسب الآلي، الصحة، والعلوم الطبية التطبيقية. وبلغ مجموع طلبة المجال العلمي 1081 طالبا وطالبة وبنسبة 44.4% من مجموع العينة

الكلية. والمجال الإنساني الذي يتضمن أربع كلية هي: التربية، الآداب، الشريعة والقانون، والإدارة، وبلغ مجموع طلبة المجال الإنساني 1033 طالبا وطالبة وبنسبة 42.4% من العينة الكلية.

رابعا: توزيع عينة البحث على حسب السنوات الدراسية في الجامعة: تمثل كل سنة دراسية مستويين من المستويات الدراسية، وتم حساب مجموع الطلبة ونسبهم عبر السنوات كما هو مبين في الجدول رقم (5)

جدول رقم (5) توزيع عينة البحث على حسب السنوات الدراسية

م	السنة الدراسية	المجموع	النسبة
1	الأولى	577	%23.7
2	الثانية	620	%25.5
3	الثالثة	105	%4.3
4	الرابعة	1133	%46.5
	المجموع	2435	%100

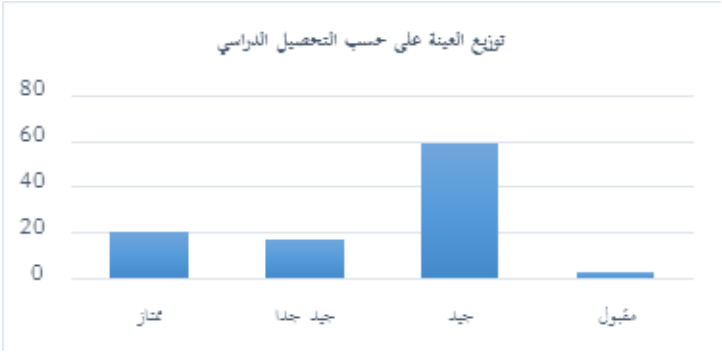
يتضح من الجدول رقم (5) أنّ عينة البحث قد شملت الطلبة عبر السنوات الدراسية الأربعة، وكان طلبة السنة الرابعة هم الأكثر في العينة فقد بلغ مجموعهم 1133 طالبا وطالبة، وبنسبة 46.5% ويليهم طلبة السنة الثانية الذين بلغ مجموعهم 620 طالبا وطالبة بنسبة 25.5%، ويليهم طلبة السنة الأولى الذيم بلغ مجموعهم 577 طالبا وطالبة بنسبة 23.7%، وأقل مجموع كان لطلبة السنة الثالثة وهو 105 طالبا وطالبة بنسبة 4.3% من مجموع العينة.

خامسا: توزيع عينة البحث بناء على التحصيل الدراسي: بناء على لائحة الدراسة والاختبارات في جامعة حائل فقد تمّ تصنيف معدلات التحصيل الدراسي لدى العينة إلى أربعة مستويات هي أولا: ممتاز (لا يقل معدله عن 3.5 من 4)، وثانيا: جيد جدا (من 2.75 إلى أقل من 3.5)، وثالثا: جيد (من 1.75 إلى أقل من 2.75)، ومقبول (من 1 إلى أقل من 1.75) (عمادة القبول والتسجيل بجامعة حائل، 1438: 33)، والجدول رقم (6) يبين توزيع العينة على حسب معدلات التحصيل الدراسي.

جدول رقم (6) توزيع عينة البحث على حسب فئات معدلات التحصيل الدراسي

م	فئات معدلات التحصيل الدراسي	المجموع	النسبة
1	ممتاز	519	%21.3
2	جيد جدا	413	%17
3	جيد	1445	%59.3
4	مقبول	59	%2.4
	المجموع	2435	%100

يتضح من الجدول رقم (6) أنّ أفراد العينة الذين كان تحصيلهم الدراسي في فئة ممتاز بلغ عددهم (519) ويشكلون (21.3%)، والذين كانوا في فئة جيد جدا بلغ عددهم (413) ويشكلون (17%)، والذين كانوا في فئة جيد بلغ عددهم (1445) ويشكلون (59.3%)، والذين كانوا في فئة مقبول (59) ويشكلون (2.4%). والشكل رقم (2) يظهر الشكل العام لتوزيع العينة على حسب معدلات التحصيل الدراسي.



شكل رقم (2) توزيع العينة على حسب فئات التحصيل الدراسي

أدوات البحث:

أولا: مقياس التعلم المنظم ذاتيا

بعد الاطلاع على العديد من الأدوات التي تقيس التعلم المنظم ذاتيا تمّ اختيار نسخة من المقياس الذي أعده بوردي (Purdie) عام (2003م) لقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيا والذي طوّرته فاطمة طلافحة في رسالتها للدكتوراه (طلافحة، 2018). ويتكون المقياس من (32) فقرة موزعة بالتساوي على أربعة أبعاد وكل بعد يتضمن (8) بنود، والأبعاد هي: وضع الهدف والتخطيط، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، التسميع والحفظ، وطلب المساعدة الاجتماعية. وتتم الاستجابة للمقياس وفق نموذج ليكرت الخماسي: موافق بشدة وتأخذ خمس درجات، وموافق بأربع درجات، وغير متأكد بثلاث درجات، وغير موافق بدرجتين، وغير موافق بشدة بدرجة واحدة. ولقد تأكدت (طلافحة، 2018) من صدق فقرات المقياس، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة على المقياس بين (0.33- 0.53) وجميعها كانت دالة إحصائيا. وتراوحت قيم معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد المقياس والمقياس ككل بين (0.83-0.85). وقد تأكدت من ثبات المقياس عن طريق إعادة التطبيق، وتوصلت إلى أنّ قيمة كرونباخ ألفا للمقياس كله بلغت (0.90)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط للأبعاد بين (0.71 –0.72).

ولقد قام الباحث بالتأكد من صلاحية المقياس وملاءمته للبحث الحالي بالإجراءات التالية:

(1) **صدق المحتوى**: تمّ عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين، وقد أبدوا موافقتهم على استخدام المقياس للبحث الحالي، وأكدوا ملاءمته للعينة.

(2) **صدق الاتساق الداخلي**: لقد تمّ حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس بالدرجة الكلية كما هو مبين في الجدول رقم (7):

جدول رقم (7) ارتباط فقرات مقياس التعلم المنظم ذاتيا بالدرجة الكلية للمقياس

الفقرة	الارتباط بالدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط بالدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط بالدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط بالدرجة الكلية
1	**0,681	9	**0,334	17	**0,616	25	**0,579
2	**0,443	10	**0,576	18	**0,540	26	**0,396
3	**0,379	11	**0,375	19	**0,555	27	**0,638
4	**0,479	12	0,546**	20	**0,681	28	**0,682
5	**0,426	13	**0,752	21	**0,612	29	**0,575
6	**0,185	14	**0,742	22	**0,777	30	**0,711
7	**0,258	15	**0,542	23	**0,558	31	**0,753
8	**0,562	16	**0,273	24	**0,555	32	**0,681

يتضح من الجدول رقم (7) أنّ كل فقرة من فقرات المقياس مرتبطة ارتباطا دالا إحصائيا بالدرجة الكلية للمقياس مما يدل على تمتع المقياس باتساق داخلي عالي ويؤكد صدق الاتساق الداخلي.

(3) **حساب الثبات**: للتأكد من ثبات المقياس تمّ استخدام طريقة التجزئة النصفية من خلال معادلة سبيرمان براون ومعادلة جتمان وطريقة تحليل التباين من خلال معادلة ألفا، وقد تمّ التوصل إلى النتائج المبينة في الجدول رقم (8).

جدول رقم (8) حساب معامل الثبات لمقياس التعلم المنظم ذاتيا

المعاملة	سبيرمان – براون	جتمان	الفا كرونباخ
معامل الثبات	0.910	0.906	0.835

يتضح من الجدول رقم (8) أنّ معاملات الثبات التي تمّ التوصل إليها من خلال تطبيق المعادلات الإجراءات الثلاث قد كانت: (0.910)، (0.906)، و(0.835) مما يشير إلى معدل ثبات مرتفع جدا لمقياس التعلم المنظم ذاتيا.

ثانيا: استبانة استخدام منصات وأدوات التعليم الالكتروني:

تمّ تصميم استمارة للتأكد من مدى استخدام الطلبة لمنصات وأدوات التعليم الالكتروني وذلك بالاستفادة من الدراسات السابقة والاطلاع على الأدبيات المتعلقة بالتعليم الالكتروني واستشارة المختصين في التعليم الالكتروني والشبكات وإدارة التعلم عبر الوسائط الحديثة، وتكونت الاستبانة من (15) فقرة تتضمن عبارات وبنود شاملة لأدوات ومنصات التعليم الالكتروني، وتمت صياغتها بصورة تستدعي الاستجابة عليها بصورة تلقائية من خلال مفتاح ثلاثي (موافق، غير متأكد، غير موافق)، وللتحقق من صلاحية الاستبانة وملاءمتها لما وضعت له تم اتباع الطرق التالية:

(1) **صدق المحتوى**: تمّ عرض الأداة على مجموعة من المحكمين من ذوي التخصص، وقد ظهرت بعض الملاحظات الطفيفة، وتم الأخذ بها، وكانت الملاحظات الكلية إيجابية ومؤكدة لصلاحية الاستبانة للاستخدام.

(2) **صدق الاتساق الداخلي**: لقد تمّ حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال ارتباط كل فقرة من فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية كما هو مبين في الجدول رقم (9):

جدول رقم (9) ارتباط فقرات استبانة أدوات ومنصات التعليم الالكتروني بالدرجة الكلية

الفقرة	الارتباط بالدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط بالدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط بالدرجة الكلية
1	0.792	6	0.592	11	0.789
2	0.504	7	0.270	12	0.755
3	0.797	8	0.638	13	0.343
4	0.688	9	0.855	14	0.522
5	0.734	10	0.698	15	0.754

يتضح من الجدول رقم (9) أنّ كل فقرة من فقرات الاستبانة مرتبطة ارتباطا دالا إحصائيا بالدرجة الكلية للاستبانة مما يدل على تمتع الاستبانة باتساق داخلي عالي ويؤكد صدق الاتساق الداخلي.

(3) **حساب الثبات**: للتأكد من ثبات الاستبانة تمّ استخدام طريقة التجزئة النصفية من خلال معادلة سبيرمان براون ومعادلة جتمان وطريقة تحليل التباين من خلال معادلة ألفا، وقد تمّ التوصل إلى النتائج المبينة في الجدول رقم (10).

جدول رقم (10) حساب معامل الثبات لاستبانة استخدام أدوات ومنصات التعليم الالكتروني

المعاملة	سبيرمان – براون	جتمان	الفا كرونباخ
معامل الثبات	0.916	0.909	0.844

يتضح من الجدول رقم (10) أنّ معاملات الثبات التي تمّ التوصل إليها من خلال تطبيق المعادلات الإجراءات الثلاث قد كانت: (0.916)، (0.909)، و(0.844) مما يشير إلى معدل ثبات مرتفع جدا لاستبانة استخدام أدوات ومنصات التعليم الالكتروني.

صلاحية الأدوات وتطبيقهما: وبناء على الإجراءات التي تمت على أداتي البحث فيما يتعلق بالصدق والثبات يتبين أنّ الأداتين صالحتين للاستخدام على البحث الحالي وملائمتين لعينة البحث، وبذلك تمّ إعدادهما عبر استبانات قوقل وتطبيقهما على عينة البحث في جامعة حائل.

التحليل الإحصائي: تمّ تحليل البيانات التي تمّ الحصول عليها بتطبيق إجراءات الإحصاء الوصفي والإحصائي الارتباطي، وذلك باستخدام برنامج (SPSS).

نتائج البحث وتحليلها ومناقشتها

نتيجة الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على ما يلي: «يستخدم طلبة جامعة حائل أدوات ومنصات التعليم الالكتروني بمستوى مرتفع ودال إحصائيا». والجدول رقم (11) يتضمن النتائج الإحصائية للتأكد من صحة هذا الفرض.

جدول رقم (11) مستوى استخدام طلبة جامعة حائل لأدوات ومنصات التعليم الالكتروني

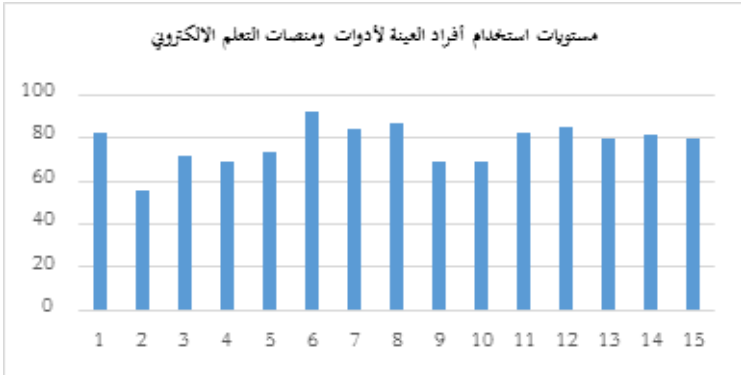
المتغير	العينة	الوسط الفرضي	المتوسط	النسبة المئوية للاستجابة	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
استخدام أدوات ومنصات التعليم الالكتروني	2435	30	34.04	% 77	7.47	224.94	0.00

يتضح من الجدول رقم (11) أنّ متوسط استجابة العينة بلغت (34.04) بانحراف معياري (7.47)، وأنّ الوسط الفرضي (30)، والملاحظ أنّ متوسط استجابة العينة أكبر من الوسط الفرضي، ويتضح من النسبة المئوية لاستجابة أفراد العينة والتي بلغت (77%) أنّ مستوى الاستخدام مرتفع جدا، وأنّ نسبة الاستخدام دالة إحصائيا لأنّ قيمة (ت) بلغت (224.94) عند مستوى دلالة (0.00). وبهذا فقد تمّ التأكد من صحة الفرض الأول، وذلك بالتأكيد على أنّ طلبة جامعة حائل يستخدمون أدوات ومنصات التعليم الالكتروني بمستوى مرتفع ودال إحصائيا.

والجدول رقم (12) والشكل رقم (3) يوضحا مستويات استجابات أفراد العينة لكل فقرة من فقرات الاستبانة الخمسة عشرة. ويتضح أنّ استجابات العينة للفقرات المختلفة كانت مرتفعة بصورة عامة.

جدول رقم (12) النسب المئوية لاستجابات العينة لفقرات الاستبانة

الفقرة	النسبة المئوية	الفقرة	النسبة المئوية	الفقرة	النسبة المئوية
1	%82	6	%92	11	%82
2	%56	7	%84	12	%85
3	%72	8	%87	13	%80
4	%69	9	%69	14	%81
5	%72	10	%69	15	%80



شكل رقم (3) النسب المئوية لاستجابات العينة لفقرات الاستبانة

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة زهو وزملاؤه (Zhu, et al. 2020)، وتتفق مع دراسة (الشوارية، 2019). ولا تتفق نتيجة الفرض الأول في هذا البحث مع نتائج دراسة أراكا وزملاؤه (Araka, et.al. 2021) الذين أجروا مسحا منظما بين طلاب الجامعات في كينيا، وكشفت النتائج أنّ ميزات أنظمة إدارة التعلم لا يستغلها الطلاب بشكل كافٍ. وقد تم تفسير ذلك بعدم استغلال الطلبة في كينيا للتعلم الالكتروني وأنظمته نظرا لوجود العديد من الصعوبات في كينيا.

ويمكن تفسير ارتفاع مستوى الاستخدام لدى عينة البحث الحالي إلى تزايد معدلات استخدام الشباب للأجهزة الذكية، وتوظيفها بكثرة في تواصلهم عبر الوسائط والتطبيقات المختلفة، وذلك نتيجة للمتعة التي يجدها الطلبة في استخدام الأجهزة الالكترونية وأدوات وتطبيقات ومنصات التعليم الالكتروني، وهذا ما تؤكده دراسة بوكريزكو- دراقان وزملاؤه (Pokryszko-Dra-gan, et al. 2021) التي توصلت إلى أنّ الفوائد الرئيسية من التدريس عبر الإنترنت التي أدركها المستجيبون كانت زيادة الراحة وتحسين الجودة والشعور بالراحة والأمان.

نتيجة الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على ما يلي: «يوجد مستوى مرتفع من مهارات التعلم المنظم ذاتيا ودال إحصائيا لدى طلبة جامعة حائل». والجدول رقم (13) يتضمن النتائج الإحصائية للتأكد من صحة هذا الفرض:

جدول رقم (13) مستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة جامعة حائل

المتغير	العينة	الوسط الفرضي	المتوسط	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التعلم المنظم ذاتيا	2435	96	131.67	% 85	16.29	398.74	0.00

يتضح من الجدول رقم (13) أنّ متوسط استجابة العينة بلغت (131.67) بانحراف معياري (16.29)، وأنّ الوسط الفرضي (96)، والملاحظ أنّ متوسط استجابة العينة أكبر من الوسط الفرضي، ويتضح من النسبة المئوية لاستجابة أفراد العينة والتي بلغت (85%) أنّ مستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى أفراد العينة مرتفع جدا، وأنّ ذلك المستوى دال إحصائيا؛ لأنّ قيمة (ت) بلغت (398.74) عند مستوى دلالة (0.00). وبهذا فقد تمّ التأكد من صحة الفرض الثاني، وذلك بالتأكيد على أنّ طلبة جامعة حائل يتمتعون بمستوى مرتفع من التعلم المنظم ذاتيا ودال إحصائيا.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (القصيرين وعماوي، 2017) ودراسة (القويعي، 2019) ودراسة (حماد، 2020) ودراسة (الجبير، 2020) ودراسة (بني أحمد، 2014) ودراسة (السرحا، 2016) ودراسة (البلوشي، 2019) ودراسة (الجنابي، 2018) ودراسة (الجبوري وناصر، 2018) ودراسة بالدان بابايقت وقوفن (Baldan Babayigit, & Guven, 2020) ودراسة زهينق وزملاؤه (Zheng, et al. 2020).

ويمكن تفسير ارتفاع مستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة البحث إلى اكتسابهم للعديد من مهارات التعلم ومهارات تطوير

الذات من خلال دراستهم وتدريبهم في السنة التحضيرية في الجامعة، ومن جانب آخر وبناء على نتيجة الفرض الأول في هذا البحث يمكن تفسير ارتفاع مستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة البحث إلى التطور في استخدام الأجهزة الذكية استخداما ذاتيا، والتي أصبح استخدامها متزايدا لدى الشباب في الفترة الأخيرة، وهذا ما أكدته دراسة بالالاس و وارك (Palalas & Wark, 2020) التي توصلت إلى وجود زيادة في الدراسات حول العلاقة بين التعلم المتنقل والتعلم المنظم ذاتيا في السنوات الأخيرة، كما زادت أنواع الأجهزة المستخدمة في هذه الدراسات. وتم التوصل إلى أنّ أكثر من ثلاثة أرباع الدراسات إلى أنّ التعلم عبر الهاتف المحمول يعزز التعلم المنظم ذاتيا، وأنّ التعلم المنظم ذاتيا يعزز التعلم بواسطة الهاتف المحمول، وأنّ التعلم عبر الهاتف المحمول والتعلم المنظم ذاتيا عززا عوامل التعلم الأخرى.

نتيجة الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنّه «توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مهارات التعلم المنظم ذاتيا واستخدام أدوات ومنصات التعليم الالكتروني لدى طلبة جامعة حائل». والجدول رقم (14) يتضمن النتائج الإحصائية للتأكد من صحة هذا الفرض:

جدول رقم (14) العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا واستخدام أدوات ومنصات التعليم الالكتروني

المتغيرات	العينة	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
التعلم المنظم ذاتيا واستخدام أدوات ومنصات التعليم الالكتروني	2435	0.283	0.000	دال إحصائيا

يتضح من الجدول رقم (14) أنّ معامل الارتباط بين مستوى التعلم المنظم ذاتيا وبين مستوى استخدام أدوات ومنصات التعليم الالكتروني لدى عينة البحث قد بلغ (0.283) وأنّه دال إحصائيا عند مستوى (0.00)، وأنّ معامل الارتباط موجب، وهذه النتيجة تؤكد صحة الفرض الثالث بأنّه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مهارات التعلم المنظم ذاتيا واستخدام أدوات ومنصات التعليم الالكتروني لدى طلبة جامعة حائل.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة أوم وجانق (Um & Jang, 2021) ودراسة زهوو وزملاؤه (Zhou et al. 2021) ودراسة بوكريزكو- دراقان وزملاؤه (Pokryszko-Dragan, et al. 2021). ويمكن تفسير العلاقة من خلال التأثير المتبادل بين كل من التعلم المنظم ذاتيا وبين استخدام أدوات ومنصات التعليم الالكتروني وفقد توصلت دراسة (الحافظي، 2020) إلى فاعلية تكنولوجيا الواقع المعزز في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيا. وتوصلت دراسة (Almoeather, 2020) إلى وجود تأثير إيجابي لاستخدام كل من منصة البلاكبورد والادمودو على التعلم المنظم ذاتيا لدى طالبات جامعة الأميرة نورة. ويمكن تفسير العلاقة الارتباطية الإيجابية بين التعلم المنظم ذاتيا واستخدام أدوات ومنصات التعليم الالكتروني أيضا من خلال استخدام الأجهزة الذكية استخداما ذاتيا، والتي أصبح استخدامها متزايدا لدى الشباب في الفترة الأخيرة وخاصة في مجال التعلم، وهذا ما أكدته دراسة بالالاس و وارك (Palalas & Wark, 2020).

ومن جانب آخر فإنّ وجود العلاقة الارتباطية الإيجابية بين استخدام أدوات ومنصات التعليم الالكتروني والتعلم المنظم ذاتيا ترجع إلى أنّ التعليم الالكتروني واستخدام الانترنت في التعليم يتطلب استراتيجيات تعلم خاصة، وهذه الاستراتيجيات تتوفر بدرجة كبيرة في التعلم المنظم ذاتيا، وهذا ما أكدته دراسة ييونج وياو (Yeung & Yau, 2021) التي توصلت إلى أهمية دور استراتيجيات التعلم ذاتية التنظيم التي تم استخدامها في تجاوز صعوبات التعلم عبر الانترنت، والحد من الاحباطات العاطفية التي تعرض لها الطلبة.

نتيجة الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنّه: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلبة جامعة حائل في استخدام أدوات ومنصات التعليم الالكتروني بناء على النوع، التخصص الأكاديمي، المستوى الدراسي، والتحصيل الدراسي». ومن أجل اختبار هذا الفرض فقد تمّ استخدام اختبار «ت» للمتغيرات الثنائية، واختبار التباين الأحادي للمتغيرات المتعددة، وفيما يلي النتائج المتعلقة بمتغيرات الفرض الرابع التي تمّ اختبارها:

أولا: النوع: لقد تمّ استخدام اختبار «ت» لمعرفة مدى وجود فروق بين النوعين (الذكور والإناث) من عينة البحث في استخدام أدوات ومنصات التعليم الالكتروني، والجدول رقم (15) يتضمن النتائج التي تمّ الحصول عليها:

جدول رقم (15) الفرق في استخدام أدوات ومنصات التعليم الالكتروني بناء على النوع

النوع	المجموع	متوسط مستوى الاستخدام	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الذكور	1057	32.97	8.13	6.203	0.015
الإناث	1378	34.85	6.81		

يتضح من الجدول رقم (15) أنّ هناك فرق بين متوسطي الذكور والإناث في استخدام أدوات ومنصات التعليم الالكتروني، فقد بلغ المتوسط (32.97) لدى الذكور، وبلغ المتوسط (34.85) لدى الإناث، ويتضح أنّ متوسط استخدام الإناث كان أكبر من متوسط استخدام الذكور، وأنّ هذا الفرق دال إحصائيا لأنّ قيمة «ت» بلغت (6.203) بمستوى دلالة (0.015). وهذه النتيجة تدل على أنّ هناك فرق بين الذكور والإناث في استخدام أدوات ومنصات التعليم الالكتروني، وأنّ مستوى الاستخدام لدى الإناث أعلى من مستوى الاستخدام لدى الذكور. وهذه النتيجة تؤكد صحة الجزء من الفرض الرابع الذي يشير إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى استخدام أدوات ومنصات التعليم الالكتروني. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنّ الطلبة الذكور لديهم بدائل اجتماعية أكثر من الإناث مما يجعل الإناث أكثر ارتباطا بالأجهزة الالكترونية والتواصل عبر الانترنت وخاصة في مجال التعليم.

ثانيا: التخصص الأكاديمي: لقد تمّ تصنيف عينة البحث على ثلاثة مجالات هي: مجال الإعداد العام الذي يتضمن طلبة السنة التحضيرية، والمجال الإنساني الذي يشمل طلبة كليات: الآداب، التربية، الشريعة والقانون، والإدارة. والمجال العلمي الذي يشمل طلبة كليات: الطب، الصيدلة، العلوم الطبية التطبيقية، التمريض، الصحة، العلوم، والحاسب الآلي. وتمّ استخدام تحليل التباين الأحادي لاختبار الفرق بين طلبة المجالات الثلاثة في استخدام أدوات ومنصات التعليم الالكتروني، والجدول رقم (16) يتضمن النتائج التي تمّ الحصول عليها:

جدول رقم (16) الفرق في استخدام أدوات ومنصات التعليم الالكتروني بناء المجال الأكاديمي

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط الانحراف	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	46205.540	2	23102.770	627.809	0.000
داخل المجموعات	89495.280	2432	36.799		
المجموع	135700.820	2434			

يتضح من الجدول (16) أنّ هناك فرق بين المجالات الأكاديمية الثلاثة لطلبة الجامعة في مستوى استخدام أدوات ومنصات التعليم الالكتروني، لأنّ قيمة «ف» بلغت (627.809)، وهي دالة عند مستوى (0.000)، وهذه النتيجة تؤكد صحة الجزء من الفرض الرابع الذي يشير إلى وجود فروق في مستوى استخدام أدوات ومنصات التعليم الالكتروني لدى طلبة الجامعة بناء على التخصصات الأكاديمية، ويوضح الجدول رقم (17) اتجاه تلك الفروق وذلك بالمقارنة بين متوسطات مستوى استخدام أدوات ومنصات التعليم الالكتروني بناء على المجالات الأكاديمية.

جدول رقم (17) استخدام أدوات ومنصات التعليم الالكتروني بناء على المجالات الأكاديمية

المجال الأكاديمي	المجموع	المتوسط	الانحراف المعياري
التحضيري العام	321	24.98	8.01
الإنساني	1033	38.21	2.89
العلمي	1081	32.74	7.47

يوضح الجدول رقم (17) متوسطات مستوى استخدام أدوات ومنصات التعليم الالكتروني بناء على المجالات الأكاديمية، ويمكن ترتيب متوسطات مستوى استخدام أدوات ومنصات التعليم الالكتروني بناء على المجال الأكاديمي ترتيبا تنازليا كما يلي: المجال الإنساني (المتوسط: 38.21)، والمجال العلمي (المتوسط: 32.74)، والمجال التحضيري العام (المتوسط: 24.98). ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنّ طلبة المجال الإنساني هم الأكثر في أدوات ومنصات التعليم الالكتروني لأنّ معظم دراستهم نظرية، ولقد تمّ تفعيل التعليم عن بعد بتوظيف أدوات ومنصات التعليم الالكتروني بصورة شبه تامة لطلبة المجالات الإنسانية أثناء جائحة كرونا، بينما طلبة المجال العلمي كانوا هم الأقل نظرا لاعتمادهم بدرجة كبيرة على التعليم الحضوري في المعامل والورش والتطبيقات العملية التي لا تعتمد على منصات التعليم الالكتروني كثيرا.

ثالثا: السنوات الدراسية: لقد تمّ تصنيف عينة البحث على حسب السنوات الدراسية إلى أربع سنوات، وتمّ استخدام تحليل التباين الأحادي لاختبار الفروق في استخدام أدوات ومنصات التعليم الالكتروني لدى الطلبة على حسب السنوات الدراسية الأربعة، والجدول رقم (18) يتضمن النتائج التي تمّ الحصول عليها:

جدول رقم (18) الفرق في استخدام أدوات ومنصات التعليم الالكتروني بناء السنوات الدراسية

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط الانحراف	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	16006.177	3	5335.392	108.362	0.000
داخل المجموعات	11964.642	2431	49.237		
المجموع	135700.820	2434			

يتضح من الجدول (18) أنّ هناك فرق بين الطلبة بنا على السنوات الدراسية في مستوى استخدام أدوات ومنصات التعليم الالكتروني، لأنّ قيمة «ف» بلغت (108.362)، وهي دالة عند مستوى (0.000)، وهذه النتيجة تؤكد صحة الجزء من الفرض الرابع الذي يشير إلى وجود فروق في مستوى استخدام أدوات ومنصات التعليم الالكتروني لدى طلبة الجامعة بناء على السنوات الدراسية. ويوضح الجدول رقم (19) اتجاه تلك الفروق وذلك بالمقارنة بين متوسطات مستوى استخدام أدوات ومنصات التعليم الالكتروني بناء على السنوات الدراسية.

جدول رقم (19) متوسطات استخدام أدوات ومنصات التعليم الالكتروني بناء على السنوات الدراسية

السنة الدراسية	المجموع	متوسط مستوى الاستخدام	الانحراف المعياري
الأولى	577	29.75	9.16
الثانية	620	35.73	4.91
الثالثة	105	39.31	1.27
الرابعة	1133	34.80	7.05

يوضح الجدول رقم (19) متوسطات استخدام أدوات ومنصات التعليم الالكتروني عبر السنوات الدراسية الأربع لدى عينة البحث، ويمكن ترتيب مستويات الاستخدام لأدوات ومنصات التعليم الالكتروني ترتيبا تنازليا بناء على السنوات الدراسية كما يلي: السنة الثالثة (المتوسط: 39.31)، السنة الثانية (المتوسط: 35.73)، السنة الرابعة (المتوسط: 34.80)، والسنة الأولى (المتوسط: 29.75). ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنّ استخدام طلبة السنة الثالثة والسنة الثانية لأدوات وتطبيقات التعليم الالكتروني بدرجة أكبر من طلبة السنة الرابعة والسنة الأولى يعود لاستقرار الطلبة وتعودهم على المهارات الجامعية وانغماسهم في الدراسة، على خلاف طلبة السنة الأولى الذي لا يزالون يكتسبون مزيدا من المهارات في الحياة الجامعية، وعلى خلاف طلبة السنة الرابعة الذي تكون معظم دراستهم تطبيقية في المؤسسات خارج الجامعة مما لا يتطلب استخداما لأدوات ومنصات التعليم الالكتروني.

رابعا: التحصيل الدراسي: بناء على توزيع العينة وفق معدلات التحصيل الدراسي إلى أربعة مستويات (ممتاز، جيد جدا، جيد، مقبول)، ونظرا لقلة أفراد العينة الحاصلين على معدل مقبول فقد تم استبعادهم من المقارنات، وتمّ استخدام تحليل التباين الأحادي لاختبار الفروق في استخدام أدوات ومنصات التعليم الالكتروني لدى الطلبة على حسب معدلات التحصيل الدراسي، والجدول رقم (20) يتضمن النتائج التي تمّ الحصول عليها:

جدول رقم (20) الفرق في استخدام أدوات ومنصات التعليم الالكتروني بناء على التحصيل الدراسي

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط الانحراف	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	5316.999	3	1772.333	33.045	0.000
داخل المجموعات	130383.820	2431	53.634		
المجموع	135700,820	2434			

يتضح من الجدول (20) أنّ هناك فرق بين الطلبة في مستوى استخدام أدوات ومنصات التعليم الالكتروني بناء على معدلات التحصيل الدراسي، لأنّ قيمة "ف" بلغت (33.045)، وهي دالة عند مستوى (0.000)، وهذه النتيجة تؤكد صحة الجزء من الفرض الرابع الذي يشير إلى وجود فروق في مستوى استخدام أدوات ومنصات التعليم الالكتروني لدى طلبة الجامعة بناء على التحصيل الدراسي. ويوضح الجدول رقم (21) اتجاه تلك الفروق وذلك بالمقارنة بين متوسطات مستوى استخدام أدوات ومنصات التعليم الالكتروني بناء على معدلات التحصيل الدراسي

جدول رقم (21) متوسطات استخدام أدوات ومنصات التعليم الالكتروني بناء على التحصيل الدراسي

معدل التحصيل الدراسي	المجموع	متوسط مستوى الاستخدام	الانحراف المعياري
ممتاز	518	36.31	6.10
جيد جدا	413	33.63	6.84
جيد	1445	33.21	7.96

يوضح الجدول رقم (21) متوسطات استخدام أدوات ومنصات التعليم الالكتروني بناء على معدلات التحصيل الدراسي، ويمكن ترتيب مستويات الاستخدام لأدوات ومنصات التعليم الالكتروني ترتيبا تنازليا بناء على معدل التحصيل الدراسي كما يلي: ممتاز (المتوسط: 36.31)، جيد جدا (المتوسط: 33.63)، جيد (المتوسط: 33.21).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (العتيبي، 2009) التي توصلت إلى أنّ الدراسة عبر بيئة البلاكبورد (Blackboard) لها علاقة دالة إحصائيا ومتوسطة القوة بين التحصيل وبين أربعة من أبعاد التعلم المنظم ذاتيا. وتفق مع نتيجة دراسة كينق (Qing, 2020) التي توصلت إلى أنّ سلوكيات التعلم عبر الإنترنت بما في ذلك المشاركة في المناقشة عبر الإنترنت وعدد الطلبات المنزلية وجودة الواجبات المنزلية كان لها آثار إيجابية على الأداء الأكاديمي. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنّ أدوات ومنصات التعليم الالكتروني توفر العديد من العناصر الداعمة للتعلم، سواء المتزامن وغير المتزامن، وتمثل بيئات تعلمية تفيد المتعلمين في حل الواجبات والقيام بالعديد من التدريبات المؤدية للتحصيل الدراسي، إضافة إلى ذلك فإنّ التعليم باستخدام أدوات ومنصات التعليم الالكتروني يؤدي إلى الشعور بالراحة والاطمئنان كما توصلت إلى ذلك نتيجة دراسة (Pokryszko-Dragan, et al. 2021). والراحة والطمأنينة ترتبط إيجابيا مع التحصيل الدراسي.

نتيجة الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنّه: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلبة جامعة حائل في التعلم المنظم ذاتيا بناء على النوع، التخصص الأكاديمي، السنة الدراسية، والتحصيل الدراسي». ومن أجل اختبار هذا الفرض فقد تمّ استخدام اختبار «ت» للمتغيرات الثنائية، واختبار التباين الأحادي للمتغيرات التي زادت عن اثنين، وفيما يلي النتائج المتعلقة بمتغيرات الفرض

الخامس التي تمّ اختبارها:

أولا: النوع: لقد تمّ استخدام اختبار ''ت'' لمعرفة مدى وجود فروق بين النوعين (الذكور والإناث) من عينة البحث في مستوى التعلم المنظم ذاتيا، والجدول رقم (22) يتضمن النتائج التي تمّ الحصول عليها:

جدول رقم (22) الفرق في مستوى التعلم المنظم ذاتيا بناء على النوع

النوع	المجموع	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الذكور	1057	132.93	13.88	3.345	0.000
الإناث	1378	130.71	17.88		

يتضح من الجدول رقم (22) أنّ هناك فرق بين متوسطي الذكور والإناث في مستوى التعلم المنظم ذاتيا، فقد بلغ (132.93) لدى الذكور، و(130.71) لدى الإناث، بحيث أنّ متوسط مستوى الذكور كان أكبر من مستوى الإناث، وأنّ هذا الفرق دال إحصائيا لأنّ قيمة «ت» بلغت (3.345) بمستوى دلالة (0.000). وهذه النتيجة تدل على أنّ هناك فرق بين الذكور والإناث في مستوى التعلم المنظم ذاتيا لصالح الذكور. وهذه النتيجة تؤكد صحة الجزء من الفرض الخامس الذي يشير إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى التعلم المنظم ذاتيا. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (الجبوي وناصر، 2016) ودراسة (الجنابي، 2018) من حيث وجود فروق تعزى للنوع ولصالح الذكور في التعلم المنظم ذاتيا، ومن جانب آخر تتفق هذه النتيجة جزئيا من حيث وجود الفروق ولكن تختلف من حيث أنّ الفروق لصالح الإناث، والتي توصلت إليها دراسة كل من (اغريب، 2012) و(السرحا، 2016) وبالدان بابايقت وقوفن (Baldan Babayigit, & Guven, 2020). كما أنّها لا تتفق مع دراسة كل من (البلوشي، 2019) و(خروبي، 2016) و(القيسي، 2011)، والتي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في التعلم المنظم ذاتيا تعزى للجنس.

ويمكن تفسير هذا التباين في عزو التعلم المنظم ذاتيا بناء على النوع إلى أنّ التعلم المنظم ذاتيا هو مهارات تعلم مرنة لا تتعلق بالنوع بقدر تعلقها بالتدريب والاكساب المتوفر سواء كان ذلك متوفرا للإناث أو للذكور.

ثانيا: التخصص الأكاديمي: لقد تمّ تصنيف عينة البحث على ثلاثة مجالات هي: مجال الإعداد العام الذي يتضمن طلبة السنة التحضيرية، والمجال الإنساني الذي يشمل طلبة كليات: الآداب، التربية، الشريعة والقانون، والإدارة. والمجال العلمي الذي يشمل طلبة كليات: الطب، الصيدلة، العلوم الطبية التطبيقية، التمريض، الصحة، العلوم، والحاسب الآلي. وتمّ استخدام تحليل التباين الأحادي لاختبار الفرق بين طلبة المجالات الثلاثة في مستوى التعلم المنظم ذاتيا، والجدول رقم (23) يتضمن النتائج التي تمّ الحصول عليها:

جدول رقم (23) الفرق في التعلم المنظم ذاتيا بناء المجال الأكاديمي

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط الانحراف	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	38622.885	2	19311.443	77.290	0.000
داخل المجموعات	607650.281	2432	249.856		
المجموع	646273.166	2434			

يتضح من الجدول (23) أنّ هناك فرق بين المجالات الأكاديمية الثلاثة لطلبة الجامعة في مستوى التعلم المنظم ذاتيا، لأنّ قيمة «ف» بلغت (77.290)، وهي دالة عند مستوى (0.000)، وهذه النتيجة تؤكد صحة الجزء من الفرض الخامس الذي يشير إلى وجود فروق في مستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة بناء على التخصصات الأكاديمية، ويوضح الجدول رقم (24) اتجاه تلك الفروق وذلك بالمقارنة بين متوسطات مستوى التعلم المنظم ذاتيا في بناء على المجالات الأكاديمية.

جدول رقم (24) متوسطات مستوى التعلم المنظم ذاتيا بناء على المجالات الأكاديمية

المجال الأكاديمي	المجموع	المتوسط	الانحراف المعياري
التحضيري العام	321	128.39	1.86
الإنساني	1033	136.31	17.61
العلمي	1081	128.21	16.28

يوضح الجدول رقم (24) متوسطات مستوى التعلم المنظم ذاتيا بناء على المجالات الأكاديمية، ويمكن ترتيب متوسطات مستوى التعلم المنظم ذاتيا بناء على المجال الأكاديمي ترتيبا تنازليا كما يلي: المجال الإنساني (المتوسط: 136.31)، المجال التحضيري (المتوسط: 128.39)، والمجال العلمي (المتوسط: 128.21).

وتتفق هذه النتيجة وخاصة في وجود الفروق في التعلم المنظم ذاتيا بين طلبة المجال الإنساني والمجال العلمي ولصالح المجال الإنساني مع دراسة (القصيرين وعماوي، 2017) ودراسة (السرحا، 2016). ومن جانب آخر تتفق من حيث الفروق فقط ولكن ليس لصالح التخصصات الإنسانية مع نتائج دراسة (الجبوي وناصر، 2016) ودراسة (الجنابي، 2018) التي توصلت إلى أنّ هناك فروق دالة إحصائيا في التعلم المنظم ذاتيا بناء على التخصص لصالح طلبة التخصصات العلمية. ولا تتفق نتيجة البحث الحالي مع دراسة (اغريب، 2012) ودراسة (احمدي، 2017) ودراسة (خروبي، 2016) التي لم تتوصل إلى وجود فروق ذات دلالة في التعلم المنظم ذاتيا بناء على التخصص الدراسي.

ويمكن تفسير وجود الفروق في التعلم المنظم ذاتيا لدى العينة من طلبة جامعة حائل ولصالح التخصصات الإنسانية على حساب التخصصات العلمية، إلى أنّ التخصصات الإنسانية تتطلب مجهودا معرفيا متزايدا من الطلبة، وتعاملا تجريديا بدرجة أكبر من التخصصات العلمية التي تتوفر فيها المعامل والتجارب والنماذج التي تيسر التعلم وتنقل المعرفة من المستوى التجريدي إلى المستوى الحسي، ويمكن تفسير التباين في الدراسات السابقة نتيجة لاختلاف البرامج الدراسية واختلاف طرق التعليم والعرض. وبصورة عامة تتضح المرونة في مهارات التعلم المنظم ذاتيا وقابليتها للتطوير وعدم ارتباطها ارتباطا تاما بتخصص معين دون غيره بصورة مطلقة.

ثالثا: السنوات الدراسية: لقد تمّ تصنيف عينة البحث على حسب السنوات الدراسية إلى أربع سنوات، وتمّ استخدام تحليل التباين الأحادي لاختبار الفروق مستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة على حسب السنوات الدراسية الأربعة، والجدول رقم (25) يتضمن النتائج التي تمّ الحصول عليها:

جدول رقم (25) الفرق في مستوى التعلم المنظم ذاتيا بناء السنوات الدراسية

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط الانحراف	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	107051.329	3	35683.776	160.875	0.000
داخل المجموعات	539221.838	2431	221.811		
المجموع	135700.820	2434			

يتضح من الجدول (25) أنّ هناك فرق في مستوى التعلم المنظم ذاتيا بين الطلبة بنا على السنوات الدراسية، لأنّ قيمة «ف» بلغت (160.875)، وهي دالة عند مستوى (0.000)، وهذه النتيجة تؤكد صحة الجزء من الفرض الخامس الذي يشير إلى وجود فروق في مستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة بناء على السنوات الدراسية. ويوضح الجدول رقم (26) اتجاه تلك الفروق وذلك بالمقارنة بين متوسطات مستوى التعلم المنظم ذاتيا بناء على السنوات الدراسية.

جدول رقم (26) متوسطات مستوى التعلم المنظم ذاتيا بناء على السنوات الدراسية

السنة الدراسية	المجموع	المتوسط	الانحراف المعياري
الأولى	577	129.03	11.67
الثانية	620	142.35	15.21
الثالثة	105	117.60	2.95
الرابعة	1133	128.48	16.73

يوضح الجدول رقم (26) متوسطات مستوى التعلم المنظم ذاتيا عبر السنوات الدراسية الأربع لدى عينة البحث، ويمكن ترتيب تلك المستويات ترتيبا تنازليا بناء على السنوات الدراسية كما يلي: السنة الثانية (المتوسط: 142.35)، السنة الأولى (المتوسط: 129.03)، السنة الرابعة (المتوسط: 128.48)، والسنة الثالثة (المتوسط: 117.60).

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة زهنق وزملاؤه (Zheng, et al. 2020) التي توصلت إلى وجود فروق بين طلبة المستوى الأول والثاني في مهارات التعلم المنظم ذاتيا لصالح طلبة المستوى الثاني. وتتفق مع دراسة بالدان بابايقت وقوفن (Baldan Babayigit, & Guven, 2020) التي توصلت إلى فروق في التعلم المنظم ذاتيا بناء على المستويات الدراسية، بحيث أنّ طلبة المستويات الأولى في بعض الكليات امتلكوا مهارات أعلى في التعلم المنظم ذاتيا من طلبة المستويات العليا، بينما طلبة المستويات الأولى في بعض الكليات كانوا أقل في المهارات من طلبة المستويات العليا. ولا تتفق مع نتائج دراسة (خروبي، 2016) التي توصلت إلى عدم وجود فروق في التعلم المنظم ذاتيا بناء على المستويات الدراسية. ويمكن تفسير هذا التباين باختلاف البرامج والطرق التعليمية المستخدمة.

رابعا: التحصيل الدراسي: بناء على توزيع العينة وفق معدلات التحصيل الدراسي إلى أربعة مستويات (ممتاز، جيد جدا، جيد، مقبول)، ونظرا لقلة أفراد العينة الحاصلين على معدل مقبول فقد تم استبعادهم من المقارنات، وتمّ استخدام تحليل التباين الأحادي لاختبار الفروق في مستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة على حسب معدلات التحصيل الدراسي، والجدول رقم (27) يتضمن النتائج التي تمّ الحصول عليها:

جدول رقم (27) الفرق في مستوى التعلم المنظم ذاتيا بناء معدلات التحصيل الدراسي

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط الانحراف	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	52154.894	3	17384.965	71.135	0.000
داخل المجموعات	594118.272	2431	244.393		
المجموع	646273.166	2434			

يتضح من الجدول (27) أنّ هناك فرق بين الطلبة في التعلم المنظم ذاتيا بناء على معدلات التحصيل الدراسي، لأنّ قيمة "ف" بلغت (71.135)، وهي دالة عند مستوى (0.000)، وهذه النتيجة تؤكد صحة الجزء من الفرض الخامس الذي يشير إلى وجود فروق في مستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة بناء على التحصيل الدراسي. ويوضح الجدول رقم (28) اتجاه تلك الفروق وذلك بالمقارنة بين متوسطات مستوى التعلم المنظم ذاتيا بناء على معدلات التحصيل الدراسي.

جدول رقم (28) متوسطات مستوى التعلم المنظم ذاتيا بناء على معدلات التحصيل الدراسي

معدل التحصيل الدراسي	المجموع	متوسط مستوى الاستخدام	الانحراف المعياري
ممتاز	518	139.145	15.143
جيد جدا	413	132.322	17.855
جيد	1445	128.356	15.305

يوضح الجدول رقم (28) متوسطات مستوى التعلم المنظم ذاتيا بناء على معدلات التحصيل الدراسي لأفراد العينة، ويمكن ترتيب تلك المستويات ترتيبا تنازليا بناء على معدل التحصيل الدراسي كما يلي: ممتاز (المتوسط: 139.145)، جيد جدا (المتوسط: 132.322)، وجيد (المتوسط: 128.356). وهذه النتيجة تفيد بأنّه كلما كان التحصيل مرتفعا كلما كان مستوى التعلم المنظم ذاتيا مرتفعا أيضا، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (اغريب، 2012) ودراسة (القيسي، 2011). ويمكن تفسير هذه النتيجة وفقا لما ذكره كل من (Woolfolk & Margetts, 2013: 371) بأنّ المتعلمين المنظمون ذاتيا هم الذين يجمعون مهارات التعلم والتحكم الذاتي من أجل جعل التعلم أكثر يسرا (Woolfolk & Margetts, 2013: 371). وأنّ التعلم المنظم ذاتيا يتضمن العمليات المعرفية، وما وراء المعرفية، والدافعية، والعاطفية التي يستخدمها المتعلمون لتركيز أفكارهم، ومشاعرهم، وأفعالهم، بشكل منهجي على تحقيق أهداف التعلم الخاصة بهم. ويتضمن التعلم المنظم ذاتيا عمليات تنظيم ذاتي يتم تطبيقها أثناء تجربة التعلم، حيث يكون الهدف هو مستوى التحصيل المرغوب (Schunk, 2012: 441). والتعلم المنظم ذاتيا يؤكد على الاستقلالية والتحكم من قبل الفرد الذي يراقب ويوجه وينظم الإجراءات نحو أهداف الحصول على المعلومات، وتوسيع الخبرة، وتحسين الذات (Paris & Paris, 2001).

التوصيات:

في ضوء نتائج هذا البحث يمكن تقديم التوصيات التالية:

1- تقديم المزيد من التدريب والتوجيه في استخدام أدوات ومنصات التعليم الالكتروني وخاصة للذكور ولطلبة المجالات العلمية ولطلبة السنة الأولى، ولذوي التحصيل الدراسي المنخفض في جامعة حائل.
2- تقديم التدريب والتوجيه في مهارات التعلم المنظم ذاتيا وخاصة للإناث ولطلبة المجالات العلمية ولذوي التحصيل الدراسي المنخفض في جامعة حائل.
3- تقديم أدلة لطبة جامعة حائل خاصة باستخدامات منصات التعليم الإلكتروني المتاحة لهم من قبل الجامعة.
4- مراعاة مهارات التعلم في ضوء التخطيط والتطوير التعليمي في استخدام أدوات ومنصات التعليم الالكتروني في جامعة حائل

المراجع:

أولاً- المراجع العربية

أحمدي، خولة. (2017). علاقة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة: دراسة ميدانية بجامعة الجيلالي بونعامة. مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية. مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع. العدد (12). 106-117.

اغريب، أشرف محمد علي. (2012). التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بأساليب التفكير لدى طلبة الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الهاشمية. الأردن. الزرقاء:

أورمرود، جين إليس. (2014). التعلم الإنساني. [ترجمة: فاضل خشاوي، مفيد حواشين، ونبيلة دودين]. عمان: دار الفكر.

البلوشي، مريم بنت محمد. (2019). التنبؤ بالأداء الأكاديمي لطلبة بيئة التعلم الالكتروني بجامعة السلطان قابوس من خلال التعلم المنظم ذاتيا ومعتقدات الكفاءة الذاتية للحاسوب. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السلطان قابوس. مسقط. عمان.

بني أحمد، خلدون علي. (2014). الحاجة إلى المعرفة وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة الجامعيين. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الهاشمية. الزرقاء. الأردن.

جامع، حسن حسيني والشمري، محمد سرحان وغريب، احمد محمود وسويدان، امل عبد الفتاح. (2019). أثر استخدام استراتيجية التعلم التشاركي ببيئة التعلم المقلوب على تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة جامعة الكويت. مجلة تكنولوجيا التربية- بحوث ودراسات. الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية. العدد (39). 405-447.

الجبوري، علي محمود وناصر، ناصر حسين. (2016). التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة. مجلة العلوم التربوية والنفسية. العدد (124). 172-213.

الجبير، تماني بنت خالد. (2020). واقع ممارسة طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لمهارات التعلم المنظم ذاتيا. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. العدد (117). 149-170.

الجنابي، ندى صباح. (2018). التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة كلية التربية الأساسية. مجلة الآداب. جامعة بغداد. عدد ملحق. 553-590.

الحافظي، فهد بن سليم. (2020). نموذج مقترح لتوظيف تكنولوجيا الواقع المعزز في مقررات السنة التحضيرية وفاعليته في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب

جامعة الملك عبد العزيز. مجلة جامعة الملك عبد العزيز. الآداب والعلوم الإنسانية. المجلد (28). العدد (28). 252-289

الحديبي، علي عبد المحسن. (2018). برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات استخدام التقنية في التدريس والاتجاه نحو التقنية لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. مجلة العلوم التربوية والنفسية. جامعة البحرين. المجلد (19). العدد (1) 141-190.

حماد، أيمن عبد العزيز. (2020). التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالتكيف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة خلال تفشي فيروس كورونا المستجد «كوفيد-19». مجلة الإرشاد النفسي. جامعة عين شمس. العدد (63). 91-148.

حناوي، مجدي محمد رشيد. (2018). واقع استخدام الطلبة لنمط التعليم الالكتروني المنظم ذاتيا واتجاهاتهم نحوه في جامعة القدس المفتوحة. مجلة العلوم التربوية والنفسية. المجلد (19). العدد (1). 103-140.

خروبي، حدة. (2016). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة الجامعيين: دراسة ميدانية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة. رسالة ماجستير غير منشورة. ورقلة. جامعة قاصدي مرباح. ورقلة. الجزائر.

خيمي، سامي. (2018). مقدمة في التعليم الالكتروني. الجهورية العربية السورية: منشورات الجامعة الافتراضية السورية.

الرويلي، فايز بين قبيل والطلافحة، حامد عبد الله. (2020). أثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الثاني المتوسط في مادة الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمملكة العربية السعودية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. المجلد (28). العدد (1). 617-664

الرويلي، مسيرة ثاني. (2018). درجة امتلاك طالبات السنة التحضيرية بجامعة الحدود الشمالية لمهارات التعلم المنظم ذاتيا. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. المجلد (26). العدد (3). 159-186.

زيتون، حسن حسين. (2005). رؤية جديدة في التعليم والتعلم الالكتروني. الرياض: دار الصولتية للنشر والتوزيع.

السرحا، محمد ذياب. (2016). الكفاءة الذاتية ودافعية الإنجاز والتعلم المنظم ذاتيا كمتنبئات بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة آل البيت. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك. إربد. الأردن.

شاهين، محمد عبد الفتاح وريان، عادل عطية. (2013). اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو التعيينات الالكترونية وعلاقتها بمهارات التعلم المنظم ذاتيا. المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الالكتروني. المجلد (4). العدد (7). 11-47.

الشريف، باسم بن نايف. (1441). واقع اتجاهات طلبة الجامعة نحو توظيف المنصات الرقمية في التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية (جامعة طيبة أنموذجا). مجلة جامعة طيبة للآداب والعلوم الإنسانية. السنة (7). العدد (22). 352-406.

شنك، دالي. (2020). نظريات التعلم: منظور تربوي. [ترجمة: وليد شوقي سحلول]. الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر.

الشوارية، داليه خليل. (2019). درجة استخدام طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية الخاصة للمنصات التعليمية الالكترونية واتجاهاتهم نحوها. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الشرق الأوسط. عمان. الأردن.

طلافحة، فاطمة ضيف الله. (2018). مستوى الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات التعلم وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك. الأردن.

عامر، طارق عبد الرؤوف. (2014). التعليم الالكتروني والتعليم الافتراضي: اتجاهات عالمية معاصرة. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

عبد الفتاح، صبري محمود. (2015). دراسة سيكومترية مقارنة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا عبر بعض المساقات الدراسية. مجلة الدراسات التربوية والنفسية. جامعة السلطان قابوس. المجلد (9). العدد (2). 275-294.

العتيبي، مشاري محسن. (2009). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي في بيئة التعلم عن بعد وبيئة التعلم التقليدي بجامعة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الخليج العربي. البحرين. المنامة.

عثمان، عفاف عبد اللاه. (2017). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومداخل الدراسة أسلوب العزو: كمتغيرات تنبؤية بالتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية جامعة

نجران. مجلـــة العلـــوم التربويـــة والنفســـية. جامعة القصيم. المجلد (10). العدد (3). 735-804.

عز الدين، سحر محمد. (2018). أثر استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في التعلم المنظم ذاتيا في العلوم والاتجاه نحو العلم والتكنولوجيا لدى طالبات كلية التربية بالمملكة العربية السعودية. المجلـــة التربويـــة. جامعة الكويت. المجلد (32). العدد (126). 89-124.

عسيري، إبراهيم بن محمد والمحيا، عبد الله بن يحيى. (2011). التعلم الالكتروني: المفهوم والتطبيق. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

عمادة القبول والتسجيل بجامعة حائل. (1438). لائحة الدراسة والاختبارات للمرحلة الجامعية وقواعدها التنفيذية بجامعة حائل. حائل: جامعة حائل.

القصيرين، بسما وعماوي، أروى خالد. (2017). مستوى امتلاك طلبة جامعة حائل لمكونات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء بعض المتغيرات. مجلـــة الثقافة والتنمية. السنة (17). العدد (112). 93-128.

القويعي، نورة بنت عبد العزيز. (2019). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كمنبئات بالعبء المعرفي والتفكير البنائي لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة حائل. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القصيم. المملكة العربية السعودية.

القيسي، لما ماجد. (2011). أثر التعلم المنظم ذاتيا والجنس والكلية على تحصيل طلبة جامعة الطفيلة التقنية. مجلـــة كليـــة التربيـــة جامعـــة عـــين شمـــس. المجلد (2). العدد (35). 511-530.

محمد، هبة هاشم. (2017). استخدام منصة (Edmodo) في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيا والاتجاه نحو توظيفها في تدريس الدراسات الاجتماعية لطلاب الدبلوم العام بكلية التربية. مجلـــة الجمعيـــة التربويـــة للدراســـات الاجتماعيـــة. الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية. العدد (90). 99-139.

المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج. (2016). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. الكويت: المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج.

هراسيم، ليندا. (2020). نظريات التعلم وتطبيقاتها في التعلم الالكتروني. [ترجمة صالح بن محمد العطيوي]. الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر.

الهمامي، حمد بن يوسف وإبراهيم، حجازي. (2020). التعليم عن بعد: مفهومه، ادواته واستراتيجياته. اليونسكو.

Arabic References

Abdel Fattah, Sabri Mahmoud (2015). A comparative psychometric study of self-regulated learning strategies across some academic courses. *Journal of Educational and Psychological Studies*, Sultan Qaboos University, Volume 9, p., 275-294.

Aghrib, Ashraf Muhammad Ali (2012). Self-organized learning and its relationship to the thinking styles of university students. Unpublished Master's Thesis, Jordan, Zarqa: The Hashemite University.

Ahmadi, Khawla (2017). The relationship of self-organized learning strategies to the level of ambition among university students: a field study at the University of Jilali, Bounama. *Al-Hikma Journal for Educational and Psychological Studies,* Treasures of Wisdom Foundation for Publishing and Distribution. No. 12, 106-117.

Al Balushi, Maryam bint Muhammad (2019). Predicting the academic performance of students in the e-learning environment at Sultan Qaboos University through self-organized learning and computer self-efficacy beliefs, unpublished master's thesis, Oman, Muscat: Sultan Qaboos University.

Al-Hafezi, Fahd bin Salim (2020) A proposed model for employing augmented reality technology in preparatory year courses and its effectiveness in developing self-organized learning skills among King Abdulaziz University students, King Abdulaziz University *Journal: Arts and Humanities,* Volume 28, P28, 252-289

Al-Hudaibi, Ali Abdel Mohsen (2018). A program based on self-organized learning to develop the skills of using technology in teaching and the trend towards technology among teachers of Arabic for speakers of other languages. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, University of Bahrain, Vol. 19, p. 1, 141-190.

Al-Jabwi, Ali Mahmoud and Nasser, Nasser

Hammad, Ayman Abdel Aziz (2020). Self-organized learning and its relationship to academic adaptation among university students during the outbreak of the emerging corona virus "Covid-19". *Psychological Counseling Journal*, Ain Shams University, 63, 91-148

Hinnawi, Magdi Mohammed Rashid (2018). The reality of students' use of the self-organized e-learning pattern and their attitudes towards it at Al-Quds Open University, *Journal of Educational and Psychological Sciences*, Vol. 19, p.1, 103-140.

Jameh, Hassan Hosseini; Al-Shammari, Muhammad Sarhan, Gharib, Ahmed Mahmoud, and Swedan, Amal Abdel-Fattah (2019). The effect of using the participatory learning strategy in the flipped learning environment on the development of self-organized learning skills among Kuwait University students, *Journal of Educational Technology - Research and Studies*, Arab Society for Educational Technology, p. 39, 405-447

Karroubi, Hadda (2016). Self-organized learning strategies for university students: a field study at the University of Kasdi Merbah, Ouargla. A magister message that is not published. Algeria, Ouargla: Kasdi Merbah University - Ouargla.

Khemy, Sami (2018). Introduction to E-Learning, Syrian Arab Republic: Publications of the Syrian Virtual University.

Ormerod, Jane Ellis (2014). Human Learning, translated by: Fadel Khashawi, Mofeed Hawashin, and Nabila Doudin, Amman: Dar Al-Fikr.

Othman, Afaf Abdellah (2017). Strategies for self-organized learning and approaches to the study method

Sarha, Mohamed Diab (2016). Self-efficacy, achievement motivation, and self-organized learning as predictors of academic procrastination among Al al-Bayt University students. PhD thesis, Jordan, Irbid: Yarmouk University.

Hussein (2016). Self-organized learning for university students. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, p. 124, 172 - 213

Al-Janabi, Nada Sabah (2018). Self-organized learning among students of the College of Basic Education. *Al-Adab Journal*, University of Baghdad, Supplement, 553-590.

Al-Jubeir, Tahani Bint Khaled (2020). The reality of the practice of the students of Imam Muhammad bin Saud Islamic University of self-organized learning skills. *Journal of Arab Studies in Education and Psychology,* p. 117, 149-170

Al-Otaibi, Mishary Mohsen (2009). The relationship between self-organized learning and academic achievement in the distance learning environment and the traditional learning environment at Kuwait University, unpublished master's thesis, Bahrain, Manama: Arab Gulf University.

Al-Ruwaili, Fayez between Kabeel and Al-Talafha, Hamed Abdullah (2020). The effect of using the flipped learning strategy on developing self-organized learning skills for second-intermediate students in social and national studies in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies*, Vol. 28, p. 1, 617 - 664

Al-Ruwaili, March of Thani (2018). The degree to which the students of the preparatory year at Northern Border University possess the skills of self-organized learning. *Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies*. Volume 26, v3, 159-186

Amer, Tariq Abdel-Raouf (2014). E-Learning and Virtual Education: Contemporary Global Trends. Cairo: The Arab Group for Training and Publishing.

Bani Ahmed, Khaldoon Ali (2014). The need for knowledge and its relationship to self-organized learning among university students. Unpublished Master's Thesis, Jordan, Zarqa: The Hashemite University

Features in Promoting Self-Regulated Learning in Online Learning. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology* (IJEDICT), 2021, Vol. 17, Issue 1, pp. 45-64.

Baldan Babayigit, B. & Guven, M. (2020). Self-Regulated Learning Skills of Undergraduate Students and the Role of Higher Education in Promoting Self-Regulation. *Eurasian Journal of Educational Research,* 20 (89), 47-70.

Bruso, J., Stefaniak, J. & Bol, L. (2020). An examination of personality traits as a predictor of the use of self-regulated learning strategies and considerations for online instruction. *Education Tech Research* Dev 68, 2659–2683 (2020). https://doi.org/10.1007/s11423-020-09797-y

El-Sayad, G., Md Saad, N.H. & Thurasamy, R. (2021). How higher education students in Egypt perceived online learning engagement and satisfaction during the COVID-19 pandemic. J. Comput. Educ. (2021). https://doi.org/10.1007/s40692-021-00191-y

Hong, Jon-Chao, Cao, Wei, Liu, Xiaohong, Tai, Kai-Hsin & Zhao, Li. (2021). Personality traits predict the effects of Internet and academic self-efficacy on practical performance anxiety in online learning under the COVID-19. *Journal of Research on Technology in Education*, DOI: 10.1080/15391523.2021.1967818

Kim, Sook-Young. Kim, Shin-Jeong. & Lee, Soon-Hee. (2021). Effects of Online Learning on Nursing Students in South Korea during COVID-19. Int. J. Environ. Res. Public Health 2021, 18, 8506. https://doi.org/10.3390/ijerph18168506

Palalas, Agnieszka & Wark, Norine. (2020). The relationship between mobile learning and self-regulated learning: A systematic review. Australasian Journal of Educational Technology, 2020, 36(4)

Pandero, Ernesto. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four

Schenk, Dale H (2020). Learning Theories: An Educational Perspective, translated by: Walid Shawqi Sahloul, Riyadh: King Saud University Press.

Shaheen, Mohamed Abdel-Fattah and Ryan, Adel Attia (2013). Attitudes of Al-Quds Open University students towards electronic appointments and their relationship to self-organized learning skills. *The Palestinian Journal of Open Education and E-Learning,* Volume 4, Volume 7, 11-47

Sharif, Basem bin Nayef (1441 AH). The reality of university students' attitudes towards employing digital platforms in university education in the Kingdom of Saudi Arabia (Taiba University as a model). *Taibah University Journal of Arts and Humanities*, Q7, P22, 352-406

Shawarbeh, Dalia Khalil (2019). The degree to which postgraduate students in private Jordanian universities use electronic educational platforms and their attitudes towards them. A magister message that is not published. Amman, Jordan: Middle East University.

Talafha, Fatima Dhaifallah (2018). The level of metacognitive awareness of learning strategies and its relationship to self-organized learning among students of the Faculty of Education at Yarmouk University. PhD thesis at Yarmouk University.

Zeitoun, Hassan Hussein (2005). A new vision in education and e-learning, Riyadh: Dar Al-Saltiyah for Publishing and Distribution.

ثانياً– المراجع الإنجليزية

Almoeather, Reem. (2020). Effectiveness of Blackboard and Edmodo in Self-Regulated Learning and Educational Satisfaction. *Turkish Online Journal of Distance Education*-TOJDE April 2020 ISSN 1302-6488 Volume: 21 Number: 2 Article 8.

Araka, Eric. Maina, Elizaphan. Gitonga, Rhoda. Oboko, Robert. Kihoro, John. (2021). University Students' Perception on the Usefulness of Learning Management System

Woolfolk, Anita & Margetts, Kay. (2013). Educational Psychology, 3rd Ed. Frenchs Forest NSW 2086: Person Australia.

Yeung, Matthew W. & Yaum Alice, H. (2021). A thematic analysis of higher education students' perceptions of online learning in Hong Kong under COVID-19: Challenges, strategies and support. Education and Information Technologies. https://doi.org/10.1007/s10639-021-10656-3

Za'za', Mona & Ahmed, Somaya. (2020). Promoting Student Teachers' Writing Performance and Self-Regulated Learning Skills Through Wikis. JKAU/ Arts and Humanities, Vol. 28, 224-246, DOI: 10.4197/ Art.28-10.9

Zheng, Binbin. Ward, Amy & Stanulis Randi. (2020). Self-regulated learning in a competency-based and flipped learning environment: learning strategies across achievement levels and years. Medical Education Online, 25:1, 1686949, DOI: 10.1080/10872981.2019.1686949

Zheng, Meixun. Bender, Daniel & Lyon, Cindy. (2021). Online learning during COVID-19 produced equivalent or better student course performance as compared with pre-pandemic: empirical evidence from a school-wide comparative study. BMC Medical Education. https://doi.org/10.1186/s12909-021-02909-z

Zhou, X., Chai, C.S., Jong, M.SY. et al. (2021). Does Relatedness Matter for Online Self-regulated Learning to Promote Perceived Learning Gains and Satisfaction?. Asia-Pacific Edu Res 30, 205–215 (2021). https://doi.org/10.1007/s40299-021-00579-5

Zhu, Y., Zhang, J.H., Au, Wing, & Yates, Greg (2020). University students' online learning attitudes and continuous intention to undertake online courses: a self-regulated learning perspective. Education Tech Research.

Directions for Research. *Journal Frontiers in Psychology*, Vol. 8 (https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422)

Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. Educational Psychologist, 36(2), 89–101. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_4

Paris, Scott G. & Paris, Alison H. (2001). Classroom Applications of Research on Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89-101.

Pokryszko-Dragan, Anna. Marschollek, Karol. Nowakowska-Kotas, Marta. & Aitken, Gillian. (2021). What can we learn from the online learning experiences of medical students in Poland during the SARS-CoV-2 pandemic?. BMC Medical Education. on (2021) 21:450 https://doi.org/10.1186/s12909-021-02884-5

Qing, Zhujun. (2020). The Relationships of Self-efficacy, Learning Behavior, and Academic Performance of Junior Middle School Students in Online Learning. Ninth International Conference of Educational Innovation through Technology (EITT) EITT Educational Innovation through Technology (EITT). DOI:10.1109/EITT50754.2020.00008

Schunk, Dale, H. (2012). Learning Theories: An Educational Perspective. 6th Ed. Boston USA: Pearson.

Singh, Madanjit. Adebayo, Sulaimon Oyeniyi. Saini, Munish & Singh, Jaswinder (2021). Indian government E-learning initiatives in response to COVID-19 crisis: A case study on online learning in Indian higher education system. Educ Inf Technol (Dordr). 2021 Jun 23;1-39. doi: 10.1007/s10639-021-10585-1.

Um, Nam-Hyun & Jang, Ahnlee. (2021). Antecedents and consequences of college students' satisfaction with online learning. Social Behavior and Personality, Volume 49, Issue 8, e10397 .https://doi.org/10.2224/sbp.10397

The Eeffects of STAD and TGT on Students' Achievement in Grammar and their Attitudes Toward their Use

أثر استخدام أسلوبَي التعلم التعاوني STAD وTGT على تحصيل الطلاب في مادة التراكيب اللغوية للغة الإنجليزية واتجاهاتهم نحو استخدام هاذين الأسلوبين

Dr. Oqab Alrashidi
Assistant Professor of Teaching English to Speakers of Other Languages,
College of Education, University of Ha'il

د. عقاب بن صالح الرشيدي

أستاذ تدريس اللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها المساعد، كلية التربية، جامعة حائل

(قُدم للنشر في 06/ 10/ 2022، وقُبل للنشر في 19/10/ 2022)

Abstract

The Student Teams-Achievement Divisions (STAD) and Teams-Games-Tournament (TGT) approaches are two strategies of cooperative learning. The current study sought to explore their effects on students' achievement in grammar and students' attitudes toward the use of these approaches. The study implemented a pretest-posttest quasi-experimental research design. The participants were 53 Saudi university students who were learning English as a foreign language. The participants were distributed into two groups: an experimental group (n =26) and a control group (n = 27). After both groups completed a pretest achievement test, the experimental group was exposed to instruction in accordance with the STAD and TGT techniques, whereas the control group was taught using traditional teacher-fronted whole-class instruction. The findings revealed that there was a statistically significant difference between the two groups on the posttest, in favor of the experimental group. The findings also indicated that the experimental group held a high level of positive attitudes toward the use of STAD and TGT in classroom teaching.

Keywords: Cooperative Learning, STAD, TGT, Grammar, Achievement, Attitudes, EFL.

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تأثير استخدام أسلوبَي التعلم التعاوني STAD وTGT على تحصيل الطلاب في مادة التراكيب اللغوية للغة الإنجليزية واتجاهاتهم نحو استخدام هاذين الأسلوبين. اعتمدت الدراسة على استخدام المنهج شبه التجريبي وفق التصميم القبلي والبعدي لمجموعتين أحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. تكونت عينة الدراسة من 53 طالباً سعودياً في المرحلة الجامعية يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. قسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية وعدد أفرادها (26) طالباً درسوا باستخدام أسلوبَي التعلم التعاوني STAD وTGT ، والمجموعة الضابطة وعدد أفرادها (27) طالباً درسوا باستخدام الطريقة التقليدية. أظهرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل لصالح المجموعة التجريبية. وقد أظهرت النتائج أيضاً اتجاهات إيجابية بدرجة مرتفعة لدى طلاب المجموعة التجريبية نحو استخدام أسلوبَي STAD وTGT في عملية التدريس.

الكلمات المفتاحية: التعلم التعاوني، التراكيب اللغوية، التحصيل، الاتجاهات، اللغة الإنجليزية.

1. Introduction and Overview of the Literature:

In the past few decades, one of the major changes in the field of school teaching and learning has been the shift in emphasis from teacher-centered approaches to learner-centered approaches. In addition, one of the key characteristics that determine a good teacher has been considered to be the teacher's ability to facilitate learning rather than merely lecturing (Gonzales & Torres, 2016; Johnson et al., 2013). As a teaching strategy, cooperative learning has been considered an effective, practical, and alternative to traditional classroom instruction (Slavin, 2017). In comparison with cooperative learning strategies, traditional instruction approaches have been recognized to be ineffective to meet the demands of high affective and cognitive outcomes (Slavin, 2017). Johnson et al. (2013) defined cooperative learning as an instructional approach in which students are organized into teams to work together to improve and maximize their own learning. Metzler (2011) provided a similar definition to cooperative learning and defined it as an approach that provides learners with an opportunity to learn with, from, and for their peers.

The role of the teacher in cooperative learning has moved from that of a transmitter of knowledge to that of a mediator of learning. This role requires the teacher to facilitate, guide, and coach students' learning, where the role of students as active participants in constructing knowledge remains central in the learning process (Johnson & Johnson, 2018). In contrast to the traditional classroom atmosphere where learners work competitively and individually, cooperative learning supports the concept of team learning where students help, facilitate, encourage, and ease each other's effort to learn. The superiority of cooperative learning over traditional teaching approaches has been documented by a large volume of research studies (e.g., Capar & Tarin, 2015; Johnson & Johnson, 2014, 2015, 2018; Johnson, Johnson, & Smith, 2014; Tran, 2014). Furthermore, cooperative learning strategies have been found to exert positive effects on problem-solving abilities (Olaya & González-González, 2020), social support (Johnson & Johnson, 2015), attitudes toward learning (Capar & Tarin, 2015; Johnson & Johnson, 2015), and students' motivation (Johnson et al., 2014; Olaya & González-González, 2020).

It is important to note that cooperative learning does not simply mean working in groups (Johnson & Johnson, 2014). There are five key elements that differentiate cooperative learning from merely placing students in groups to learn. These factors comprise positive interdependence, individual accountability, promotive interaction, group processing, and interpersonal and social skills.

Positive interdependence entails that learners are required to cooperate together as a cohesive team to accomplish a joint goal or task. In this sense, they need to believe that they are connected with one another in such a way that a team member cannot succeed unless other members succeed; thus, they 'swim or sink together'. Individual accountability refers to the idea that every member in the team is responsible for his fair contribution to the team's work, and all members need to be mindful that each person has a role to play in doing the team tasks.

Promotive interaction relates to the active interaction of learners in teamwork to achieve their shared goal. They are required to verbally interact with each other to explain and elaborate on the material, argue for positions on the topic, check for understanding, and teach knowledge to teammates, as well as to provide each other with encouragement, help, support, and feedback. Group processing relates to members' discussions on how well they work together to achieve their goals, complete tasks, and maintain efficient working relationships.

In group processing, members need to discuss what member behaviors should remain or change and what member actions are useful or useless; this is done with a view to improving the quality of members' work. Finally, social and interpersonal skills relate to such skills as communicating unambiguously and accurately, reaching consensus, managing conflict, making decisions, providing helpful feedback, and involving every team member in the process of learning. These social skills are prerequisites for cooperative learning, and therefore, teachers should teach these skills both implicitly and explicitly to their students before students begin teamwork (Johnson & Johnson, 2014, 2015, 2018, 2019; Johnson et al., 2014).

1.1 STAD and TGT as Cooperative Learning Strategies:

There are various teaching strategies that can be used by teachers as cooperative learning strategies including, for example, the Teams-Games-Tournament (TGT), jigsaw, Group Investigation (GI), Team Accelerated Instruction (TAI), Student Teams-Achievement Divisions (STAD), Student Team Learning (STL), and Success for All (SFA) approaches (Slavin, 2017). This research study employs the STAD and TGT strategies to attain its objectives. STAD is a well-known and effective cooperative learning strategy that teachers can implement to enhance their students' English learning and performance (Slavin, 2017). To implement STAD, the teacher follows five main steps. First, the teacher assigns students to four- or five-member heterogeneous teams (i.e., the members exhibit different levels of performance). Second, the teacher introduces the lesson or activities to the students. Third, students work cooperatively in their teams, help one another, and ensure that all members of the team have mastered the lesson, activities, or worksheets provided by the teacher. Fourth, after studying the introduced lesson/materials, all team members complete quizzes individually; at this stage, they are not allowed to help one another. Finally, the teacher compares each team member's quiz score with the member's past average and awards points based on the degree to which he meets or exceeds his own previous performance. The teacher then sums all individual scores obtained by the team members to form a team score. High-scoring teams that meet certain criteria are rewarded with certificates or other acknowledgments (Slavin, 2015, 2017).

TGT involves the same procedures as STAD in terms of teacher presentation and students' teamwork, but the weekly quizzes are replaced with tournaments (i.e., learning games). In these tournaments, each team member plays games with members of other teams, and the winner adds points to his team score. In this process, three to four students with similar achievement levels compete against each other in a tournament table. This means that higher achievers compete against other higher achievers, and lower achievers compete against other lower achievers, so everyone has the same chance of winning. The tournament usually comprises short-answer questions covered in the lesson/materials being learned. In each tournament table, whether in the high achievers tournament or the low achievers tournament, the winner brings the same points to his team score. The individual scores of team members are then summed to form a team score. Only team scores are considered the basis for winning and losing teams. High-performing teams receive rewards, as in STAD (Slavin, 2017).

STAD and TGT have been used and studied in various subjects (e.g., English, mathematics, and social studies). Slavin (2017) indicated that STAD and TGT are most suitable for teaching well-defined subjects, such as English mechanism and usage, mathematics applications and computations, and science facts and concepts. Many empirical studies have also reported the positive effects of STAD and TGT on students' different English skills and components, such as speaking (e.g., Namaziandost et al., 2019), reading (e.g., Olaya & González-González, 2020), writing (e.g., Nair & Sanai, 2018), vocabulary (e.g., Ishtiaq, Ali, & Salem, 2017), and grammar (e.g., Motaei, 2014).

1.2 Student Attitudes:

Attitudes refer to positive or negative thoughts and emotions about something or someone (Petty & Brinol, 2010). Attitudes have also been defined by Pickens (2004) as individuals' feelings about something, which might result in better or worse behaviors, and consequently, better or worse commitments. Students' attitudes can determine whether the use of particular teaching strategies is successful in the classroom. Therefore, if teaching strategies are viewed by students in classrooms as inefficient, uninteresting, and wasteful, these attitudes may affect their behavior and engagement in the classroom (Kouros & Abrami, 2006). Similarly, students' attitudes are assumed to reflect the quality of students' learning experiences (Johnson & Johnson, 2018). As a result, recognizing student attitudes toward a particular teaching approach can facilitate the implementation of that approach (Kouros & Abrami, 2006). Positive attitudes can result in improved performance among students because once attitudes are formed, they can affect how students behave, think, and feel, as well as how they understand the material (Gonzales & Torres, 2016). Researchers (Johnson & Johnson, 2018; Johnson et al., 2014; Wyk, 2011) have indicated that cooperative learning strategies foster more positive attitudes toward the instructional experience compared with individualistic, competitive, or traditional approaches.

1.3 Statement of the Problem:

English is the main foreign language spoken in Saudi Arabia. It is also taught as a mandatory subject in all public and higher educational institutions. In addition, most university programs in Saudi universities are taught using English as the medium of instruction. Nevertheless, students' competence in English is still far below expectations and needs vast improvement. Researchers (e.g., Alrabai, 2018; Al-Seghayer, 2015; Kassem, 2019) have consistently reported that major barriers contribute to this low level of English proficiency among Saudi students. These constraints include, for example, teacher-centered classrooms, students' dependence on rote learning as the main learning skill, teachers' unfamiliarity with active learning strategies, lack of appropriate and diverse teaching resources, and teachers' overreliance on outdated teaching strategies, such as the grammar-translation method. To improve students' achievement and cognitive-related outcomes, many research studies (e.g., Namazandost et al., 2019; Slavin, 2017; Tran, 2014; Tran & Lewis, 2012) have indicated that cooperative learning strategies could be considered as an alternative to traditional instructional methods.

1.4 Research Focus:

The current study is significant in that it investigates the effects of STAD and TGT in the Saudi setting, where teacher-centered and rote learning approaches are dominant in English as foreign language classrooms (Alrashidi, 2022; Al-Seghayer, 2015; Kassem, 2019). Although the importance of these cooperative learning strategies has been well researched and documented in the West, their influence on Saudi students' grammar learning is relatively unknown. Hence, the present study, with the use of a quasi-experimental research design, aims to explore the impacts of these two prominent cooperative learning strategies—STAD and TGT—on students' grammar performance and students' attitudes toward the use of these approaches. In particular, the study attempts to explore the two following research questions:

1. Do STAD and TGT have any significant effects on the improvement of student achievement in grammar?

2. What are the experimental group students' attitudes toward using STAD and TGT in teaching grammar?

2. Methods:

2.1 Participants:

The participants involved in this study were 53 university students enrolled in an English grammar unit. The participants were divided into two groups, with 26 included in the experimental group and 27 in the control group. All participants were Saudi students who spoke Arabic as their native language, with ages ranging from 18 to 21. Because of gender segregation that characterizes Saudi educational institutions, all participants in the study were male students.

2.2 Study Design and Procedures:

This study implemented a quasi-experimental, pretest-posttest comparison group design. Students in the experimental group were taught using STAD and TGT strategies, whereas the control group was taught using traditional teacher-fronted whole-class instruction. Both the experimental group and the control group were taught the same prescribed textbook and same teaching content, and they were taught for the same number of teaching hours (two classes per week, each class lasting for two hours). The intervention program lasted for six weeks; in it, students in the experimental group were exposed to the STAD and TGT strategies. Each week throughout the six-week intervention program, STAD was implemented in the first class, whereas TGT was implemented in the second class. The two groups were taught by two different teachers, each holding a PhD and at least 5 years of experience in English teaching. Before the commencement of the intervention program, both the teacher and the experimental group students were offered detailed information about the aim of this research. The teacher of the experimental group was also provided with extensive training on STAD and TGT, as well as detailed lesson plans describing how these two strategies were to be implemented in the classroom.

2.3 The Intervention Program: Implementation of STAD and TGT:

In the experimental group, the aim was to incorporate the five key elements of cooperative learning. For example, students were assigned to five teams, with each team consisting of five members (one team had six members). The grouping of students into teams was based on their pretest achievement scores, and each group included students of various levels of performance. Students were instructed to work and stay within their teams throughout the intervention program to develop cohesive teams. The

teacher encouraged students to actively interact within their teams, share ideas for understanding, learn from and teach each other, provide support and feedback to each other, and try to be more cooperative and forget the long-held competition in traditional classes. He regularly reminded the students that every member in each team had to be responsible for both his personal learning and the learning of the other members in the team; the aim was to develop a theme among the teams' members that they could all sink or swim together. At the beginning of the intervention program, the teacher explicitly taught the students about important social skills, such as asking for help, encouraging and supporting other members, conflict management, respecting other members' rights, and continuing discussions. The teachers played a facilitating role and tried to be the last source of help. He walked around the class to make sure that team members were cooperating actively.

The implementation of STAD in the class followed three main stages—namely, classroom presentation, team study, and quizzes. At the beginning of the class, the teacher presented the new lesson and then asked the students to cooperate within their team to complete the activities in the assigned book. In addition, he provided worksheets that included activities on the same lesson and asked students to work on all the materials presented to ensure that all team members had mastered them. At the end of each class, the students took a quiz individually on the taught materials without any help from their team members. Each student's score was compared with his previous scores; individual scores were then summed to build the teams' scores. High-scoring teams were rewarded.

To implement TGT, the teacher followed the same stages of STAD (i.e., teacher presentation and team study) but replaced the third stage (i.e., quizzes) with tournaments. In the tournaments, each team member played a game at a five-person 'tournament table' with members of other teams who had similar achievement levels. At each tournament table, the top scorer brought the same points to his team; individual scores were then summed to form the team's score. For both STAD and TGT, high-scoring teams were rewarded; the rewards took the form of certificates, with the names of winning teams written on the whiteboard (for more details on the guidelines for implementing STAD and TGT, see Slavin, 2014). The scores for the quizzes and 2.5 tournaments were not involved in the final analysis of the data; they were merely used to form teams' scores as required by the two instructional methods. Only the achievement test, which was administered as a pretest and posttest, was included in the analysis of the data.

2.4 Instruments:

Achievement: A 30-item multiple-choice test, designed by the researcher, was used to assess students' achievement in grammar. The achievement test was based on the prescribed course book (i.e., Basic English Grammar, published by Pearson). The test covered the first six chapters of the textbook, which were taught during the six weeks of the intervention program. These chapters included grammatical topics such as the verb 'to be', model verbs, tenses (e.g., present perfect continuous), nouns, and pronouns. Two sample questions for this test are "David (has being – is been – has been – have been) living in France since 2013", and "He (can – could – have can – can to) walk when he was less than a year old". The total possible score on the test is 30 marks, with each question carrying one mark. Finally, the researcher asked three PhD holders who had previously taught the course to review the test. The content of the test was altered according to their recommendations. The achievement test was completed by both groups at pretest (at the start of the intervention) and posttest (at the end of the intervention).

Students' attitudes: A 12-item survey, adopted from McLeish (2009), was used to assess the attitudes toward the implementation of STAD and TGT in the intervention program among students in the experimental group (see Appendix A). The survey items were modified slightly to reflect the goal of the present study. The 12 items of the survey were answered on a 5-point rating scale, which ranged from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree). This survey has been used in many research studies (e.g., Farzaneh & Nejadansari, 2014; Yanti, 2020) to measure students' attitudes toward cooperative learning. In this study, the Cronbach's alpha value was 0.91. The survey was administered to the students of the experimental group after they had completed their posttest achievement test. The survey was translated into Arabic to ensure that the students could easily understand each statement in the survey. To enhance the accuracy of translation, forward–backward translation procedures were followed during the translation process.

Data Analysis and Findings:

An independent samples t-test was run to explore differences between achievement scores of the experimental group and control group on the pretest and posttest (Table 1). Normality and homogeneity of variances checks were also performed, and the assumptions were met. The obtained results indicated that there was no statistically significant mean difference between the experimental group (M = 15.42, SD = 7.46) and the control group (M = 15.19, SD = 6.79) on the pretest, t(51) .121, p = .904; this demonstrated that both groups were comparable before the intervention.

However, the difference between the mean scores of the experimental group and the control group was statistically significant on the posttest, t(51) 2.191, p = .033, indicating that students in the experimental group (M = 20.42, SD = 5.19) outperformed students in the control group (M = 17.04, SD = 6.02) after the intervention. Cohen's d was noted at 0.60, which is a medium effect size based on Cohen's (1988) guidelines. These results demonstrate the positive impacts of STAD and TGT on students' achievement in grammar.

Table 1: Independent samples t-test results for achievement at pretest and posttest

	Experimental (26 = *n*)		Control (27 = *n*)		*t*	*df*	*p*	Cohen's *d*
	M	*SD*	*M*	*SD*				
Pretest	15.42	7.46	15.19	6.79	121.	51	904.	-
Posttest	20.42	5.19	17.04	6.02	2.191	51	*033.	0.60

*Note: *p < .05*

To answer the second research question, which pertained to the experimental group students' attitudes toward STAD and TGT, descriptive statistics were employed. Appendix A shows the means and standard deviations of the items included in the survey. Interpretations of mean scores based on the scale options and score intervals were as follows: very low, 1 to 1.80; low, 1.81 to 2.60; moderate, 2.61 to 3.40; high, 3.41 to 4.20; and very high, 4.21 to 5.00. The results revealed that overall, the students had a high level of positive attitudes (M = 3.94, SD = .90) toward STAD and TGT implemented in the intervention program. The means of individual items ranged from 3.31 to 4.38, which indicated an encouraging level of support for the use of STAD and TGT in teaching grammar. An examination of individual items revealed that four items fell within the very high range of positive attitudes.

In particular, the students tended to have a very high level of positive attitudes toward the use of STAD and TGT to enhance class participation (*M* = 4.38, *SD* = 1.10), to make the learning materials more enjoyable (*M* = 4.35, *SD* = 1.16), and to make the learning experience easier (*M* = 4.31, *SD* = 1.29); in addition, they expressed a preference for their teachers to use more STAD and TGT activities in the classroom (*M* = 4.27, *SD* = 1.04).

3. Discussion:

The first research question attempted to determine whether STAD and TGT have any effect on students' achievement in grammar. The results indicated that the experimental group, which was exposed to STAD and TGT in the intervention program, outperformed the control group on the posttest. This result attests to the effectiveness of using these cooperative learning

techniques to improve students' achievement in grammar. The findings support the results of meta-analysis studies (Capar & Tarin, 2015; Puzio & Colby, 2013; Swanson et al., 2017), which have indicated the superiority of cooperative learning strategies, as compared with traditional teaching instruction, on students' achievement outcomes. The results are also in accordance with the findings of recent experimental studies (Motaei, 2014; Teedja, 2019) that have documented the positive influence of STAD and TGT on students' performance in grammar. These significant effects of STAD and TGT on students' performance may be due to the active role students take in the learning process in these approaches. Compared with students in the control group, who took a passive role in learning and were hardly given opportunities for interaction, discussion, peer feedback, or sharing of ideas, students who were taught using STAD and TGT were required to work together as a team to support each other to improve, with every team member caring about both his learning and the learning of the other team members. When STAD and TGT were applied, the students discussed and explained the topics, teaching what they knew to their teammates; these activities may have had positive effects on their performance. According to Tran (2014), consistent discussions, elaborations, or explanations between the team members results in improved retention of knowledge and a deep understanding of the concepts being learned for both the learners who receive and those who give the explanations.

The second research question concerned the attitudes of the experimental group students toward STAD and TGT. The results revealed that overall, the students held a highly positive attitude toward the usage of STAD and TGT in classroom teaching. In particular, the examination of individual items indicated that the students showed a very high level of positive attitudes toward the view that STAD and TGT can enhance their participation, make the learning experience easier, and make the learning materials more enjoyable. In addition, they indicated a very high preference for their teachers to use more STAD and TGT activities in their teaching process. These results support researchers' (Johnson & Johnson, 2018; Johnson et al., 2014; Tran & Lewis, 2012) argument that cooperative learning strategies promote positive attitudes among students toward the instructional experience more than individualistic, competitive, or traditional strategies do.

The results are also in line with prior research findings (Gambari & Yusuf, 2014; Warawudhi, 2012; Wyk, 2011) that revealed students held positive attitudes toward the implementation of STAD and TGT in classroom teaching. For example, Gonzales and Torres (2016) reported that the students in their study held positive attitudes toward team learning because it encouraged them to participate and engage in their classroom learning. The results are also in accordance with McLeish's (2009) study, which reported that students in his study indicated that working as a team made their learning easier and faster. The positive link between students' attitudes and STAD and TGT may also be attributed to the characteristics of cooperative learning that create a non-threatening, anxiety-free, and supportive classroom atmosphere, where students find it enjoyable and fun to interact, encourage, and ease each other's effort to learn.

4. Recommendations and Limitations:

The results obtained suggest that despite the dominance of competitive, individualistic, and teacher-centered classrooms in the Saudi context, cooperative learning strategies, such as STAD and TGT, can be valued by students, and they can help enhance their learning. Therefore, the findings of the present research study suggest several practical implications for implementation. First, teachers who have an interest in cooperative learning techniques (e.g., STAD and TGT) are recommended to build up teaching teams to help support each other in implementing and experimenting with cooperative learning. In this process, as Ning (2011) suggested, they can work together to design activities, plan lessons, share good ideas, observe each other's teaching, and help each other to sort out hurdles they may encounter in implementing cooperative learning. Second, teachers should be provided with extensive training programs on how to effectively implement cooperative learning strategies in their everyday teaching practices. Third, teacher education programs should emphasize the implementation of STAD, TGT, and other innovative, cooperative learning strategies in the methodology courses being offered to preservice teachers. Fourth, curriculum designers might also develop syllabus content that is compatible with various cooperative learning strategies.

Nevertheless, the results of the present study are subject to a number of important limitations. First, the current study involved, due to contextual and logistic constraints, a small

sample size. Therefore, the results should be interpreted and generalized with caution. Further research studies should include a wider sample of both genders, as well as students of various educational levels (e.g., university, high school). Second, the findings of the present study merely emphasize grammar learning. Hence, the impacts of STAD and TGT on other English skills and components (e.g., reading) should be investigated in the Saudi context. Third, the current study was based solely on quantitative data. Future studies are recommended to include qualitative components (e.g., interviews, classroom observations) to explore how STAD and TGT affect students' grammar learning. Fourth, researchers may use longitudinal research designs with the collection of data at multiple points over time to investigate the long-term impacts of STAD and TGT on students' achievement outcomes. Finally, the present study only highlighted two strategies of cooperative learning (i.e., STAD and TGT), and given that there are various cooperative learning strategies (e.g., jigsaw, Team Accelerated Instruction, Curriculum Packages) that have mostly been developed, practiced, and researched in the Western context, it would be of interest for future research to assess their contextual effectiveness in the Saudi context.

References:

Alrabai, F. (2018). Learning English in Saudi Arabia. In C. Moskovsky & M. Picard (Eds.), *English as a foreign language in Saudi Arabia: New insights into teaching and learning English* (pp. 102–119). Routledge.

Alrashidi, O. (2022). Exploring Learner Autonomy: Secondary School EFL Teachers' Beliefs and Practices in the Saudi Context. *World Journal of English Language*, *12*(8), 97–105. http://dx.doi.org/10.5430/wjel.v12n8p97

Al-Seghayer, K. (2015). Salient key features of actual English instructional practices in Saudi Arabia. *English Language Teaching*, *8*(6), 89–99. https://doi.org/10.5539/elt.v8n6p89

Capar, G., & Tarin, K. (2015). Efficacy of the cooperative learning method on mathematics achievement: A meta-analysis research. *Educational Sciences: Theory* Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2019). The impact of cooperative learning on self-directed learning. In E. Mentz, J. de Beer, & R. Bailey (Eds.), *Self-directed learning for the 21st century. Implications for higher education* (pp. 37–66). AOSIS. https://doi.org/10.4102/aosis.2019.BK134.02

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2013). *Cooperation in the classroom* (9th ed.). Interaction Book Company.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2014). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in College Teaching*, *25*(3&4), 85–118.

Kassem, H. M. (2019). The impact of student-centered instruction on EFL learners' affect and achievement. *English Language Teaching*, *12*(1), 134–153. https://doi.org/10.5539/elt.v12n1p134

Kouros, C., & Abrami, P. C. (2006). *How do students really feel about working in small groups? The role of student attitudes and behaviors in cooperative classroom settings* [Paper presentation]. Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA, United States.

McLeish, K. (2009). *Attitude of students toward cooperative learning methods at Knox community college: A descriptive study* [Unpublished master's thesis]. University of Technology, Jamaica.

Metzler, M. W. (2011). *Instructional models for physical education* (3rd ed.). Holcomb Hathaway, Publishers, Inc.

Motaei, B. (2014). On the effect of cooperative learning on general English achievement of Kermanshah Islamic Azad University students. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, *98*, 1249–1254.

Nair, S. M., & Sanai, M. (2018). Effect of utilizing the STAD method (cooperative learning approach) in enhancing student's descriptive writing skills. *International Journal of Education and Practice*, *6*(4), 239–252. https://doi.org/10.18488/journal.61.2018.64.239.252

Namaziandost, E., Neisi, L., Kheryadi, & Nasri, M. (2019). Enhancing oral proficiency through cooperative learning among intermediate EFL learners: English learning motivation in focus. *Cogent Education*, *6*(1), 1–15. https://doi.org/10.1080/23311

86X.2019.1683933

Ning, H. (2011). Adapting cooperative learning in tertiary ELT. *ELT Journal*, *65*(1), 60–70. https://doi.org/10.1093/elt/ccq021

Olaya, M. L., & González-González, G. M. E. (2020). Cooperative learning projects to foster reading skills. *GIST Education and Learning Research Journal*, *21*, 119–139. https://doi.org/10.26817/16925777.835

Petty, R. E., & Brinol, P. (2010). Attitude change. In R. F. Baumeister & E. J. Finkel (Eds.), *Advanced social psychology: The state of the science* (pp. 217–259). Oxford University Press.

Puzio, K., & Colby, G. T. (2013). Cooperative learning and literacy: A meta-analytic review. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, *6*, 339–360. https://doi/org/10.1080/19345747.2013.775683

Slavin, R. E. (2014). *Educational psychology: Theory and practice* (11th ed.). Pearson.

Slavin, R. E. (2015). Cooperative learning in elementary schools. Education 3-13. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, *43*(1), 5–14, https://doi.org/10.1080/03004279.2015.963370

Slavin, R. E. (2017). Instruction based on cooperative learning. In R. E. Mayer & P. A. Alexander (Eds.), *Handbook of research on learning and instruction* (pp. 388–404). Routledge Press.

Swanson, E. A., McCulley, L. V., Osman, D. J., Scammacca Lewis, N., & Solis, M. (2017). The effect of team-based learning on content knowledge: A meta-analysis. *Active* Learning *in Higher Education*, *20*(1), 1–12. https://doi.org/10.1177/1469787417731201

Teedja, K. E. M. (2019). Implementing NHT and TGT to enhance students' knowledge of passive and active voice construction: Comparative study. *Acuity: Journal of English Language Pedagogy, Literature and Culture*, *4*(2), 69–93.

Tran, V. D. (2014). The effects of cooperative learning on the academic achievement and knowledge retention. *International Journal of Higher Education*, *3*(2), 131–140. https://doi.org/10.5430/ijhe.v3n2p131

Tran, V. D., & Lewis, R. (2012). Effects of cooperative learning on students at An Giang University in Vietnam. *International Education Studies*, 5(1), 86–99. https://doi.org/10.5539/ies.v5n1p86

Warawudhi, R. (2012). English reading achievement: STAD vs. lecture method for EFL learners. *Journal of Institutional Research South East Asia*, *10*(1), 5–24.

Wyk, M. M. V. (2011). The effects of teams-games-tournaments on achievement, retention, and attitudes of economics education students. *Journal of Social Sciences*, *26*(3), 183–193. https://doi.org/10.1080/09718923.2011.11892895

Yanti, D. (2020). Students' perceptions on the use of cooperative learning in EFL learners. *Acitya: Journal of Teaching & Education*, *2*(2), 182–192.

Appendix A: Attitudes of students in the experimental group toward STAD and TGT

Item No.	Item	M	SD
1	I willingly participate in cooperative learning activities (i.e., STAD and TGT).	3.96	1.31
2	When I work with other students in STAD and TGT, I achieve more than when I work alone.	3.73	1.37
3	Cooperative learning strategies (i.e., STAD and TGT) can improve my attitude toward work.	4.15	1.08
4	Cooperative learning strategies (i.e., STAD and TGT) help me to socialize more.	3.88	1.21
5	Cooperative learning strategies (i.e., STAD and TGT) enhance good learning relationships among students.	3.61	1.60
6	Cooperative learning strategies (i.e., STAD and TGT) enhance class participation.	4.38	1.10
7	Creativity is facilitated in the group setting in STAD and TGT.	3.81	1.13
8	Group activities in STAD and TGT make the learning experience easier.	4.31	1.29
9	In STAD and TGT, I learn to work with students who are different from me.	3.54	1.33
10	I enjoy the material more when I work with other students in STAD and TGT.	4.35	1.16
11	My work is better organized when I work in STAD and TGT.	3.31	1.46
12	I prefer that my teachers use more STAD and TGT activities in their teaching.	4.27	1.04
	Overall	3.94	.90

Journal of Human Sciences

A Scientific Refereed Journal Published by University of Hail

Sixth Year, Issue 18, Volume 2, Jun 2023

معتمد
ACCREDITED