جامعة شقراء
Shaqra University

مجلة جامعة شقراء

للعلوم الإنسانية والإدارية

دورية علمية محكمة نصف سنوية تصدر عن جامعة شقراء

المجلد (10) العدد (1)

محرم 1444هـ/ أغسطس 2022م

مجلة جامعة شقراء

للعلوم الإنسانية والإدارية

دورية علمية محكمة نصف سنوية تصدر عن جامعة شقراء

المجلد (10) العدد (1)

محرم 1444هـ/ أغسطس 2022م

www.su.edu.sa/ar/

Jha@su.edu.sa

حقوق الطبع محفوظة
جامعة شقراء، المملكة العربية السعودية

عنوان المراسلة

مجلة جامعة شقراء للعلوم الإنسانية والإدارية، وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي، جامعة شقراء، شقراء، المملكة العربية السعودية

Jha@su.edu.sa

الهاتف : 0116475081

هيئة تحرير مجلة جامعة شقراء للعلوم الإنسانية والإدارية

المشرف العام

أ.د. محمد بن إبراهيم الدغيري

وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

رئيس هيئة التحرير

أ.د. نايف بن عبدالعزيز المطوع

مدير التحرير

أ.د. مطلق بن مقعد الروقي

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. أحمد بن محمد اليحيى

أ.د. عبدالإله بن مزروع المزروع

أ.د. أحمد بن محمد بن عبود

أ.د. طلال بن عبدالله الشريف

د. مساعد بن حمد الشريدي

د. نجلاء بنت حسني محمد

د. مريم بنت عبدالعزيز العيد

سكرتارية التحرير

أ. عبد الله بن عائض المطيري

رقم الإيداع: 3336/ 1443 هـ بتاريخ: 3/ 4/ 1443هـ

الرقم الدولي المعياري (ردمد): 9092/ 1658

تعريف بالمجلة

مجلة دورية علمية محكمة نصف سنوية, تصدر عن جامعة شقراء, وتعنى بنشر الدارسات والأبحاث التي لم يسبق نشرها والمتوافر فيها مقومات البحث العلمي من حيث أصالة الفكرة, ووضوح المنهجية, ودقة التوثيق في التخصصات الإنسانية والإدارية المكتوبة باللغة العربية أو اللغة الإنجليزية.

الرؤية :

التميز في نشر الأبحاث المتخصصة في مجال العلوم الإنسانية والإدارية.

الرسالة:

نشر الأبحاث العلمية المتميزة وفق معايير البحث العلمي في مجال العلوم الإنسانية والإدارية.

الأهداف:

تسعى مجلة جامعة شقراء للعلوم الإنسانية والإدارية لتحقيق الأهداف التالية :

1. الإسهام في نشر العلوم الإنسانية والإدارية وتطبيقاتها .
2. تشجيع المهتمين في مجال العلوم الإنسانية والإدارية لنشر إنتاجهم العلمي والبحثي المبتكر.
3. إتاحة الفرصة لتبادل الإنتاج العلمي والبحثي على المستويين؛ المحلي، والعالمي.

قواعد النشر في مجلة جامعة شقراء للعلوم الإنسانية والإدارية

- تعبّر المواد المقدَّمة للنشر بالمجلة عن آراء ونتائج واستنتاجات مؤلفيها.
- يتحمل الباحث/ الباحثون المسؤولية الكاملة عن صحة الموضوع والمراجع المستعملة.
- تحتفظ المجلة بحق إجراء تعديلات للتنسيقات التحريرية للمادة المقدّمة, حسب مقتضيات النشر.
- يجب ألا يزيد عدد صفحات البحث عن (30) صفحة مقاس (A4).
- تكتب البحوث باللغة العربية أو الإنجليزية, ويرفق عنوان البحث وملخصه باللغة العربية للبحوث المكتوبة باللغة الإنجليزية, وعنوان البحث وملخصه باللغة الإنجليزية للبحوث المكتوبة باللغة العربية, على أن تكون ترجمة الملخص إلى اللغة الإنجليزية صحيحة ومتخصصة, ولن تُقبل الترجمة الحرفية للنصوص عن طريق مواقع الترجمة على الإنترنت. ويتضمن الملخص فكرة مختصرة عن موضوع الدراسة ومنهجها وأهم نتائجها بصورة مجملة, ولا يزيد عن 250 كلمة.
- يرفق بالملخص العربي والإنجليزي الكلمات المفتاحية (Kay Words) من أسفل, ولا تزيد عن خمس كلمات.
- تُستخدم الأرقام العربية (Arabic 1,2,3,4) بنط 11 سواء في متن البحث أو ترقيم الصفحات أو الجداول أو الأشكال أو المراجع.
- يُقدَّم أصل البحث مُخرَجًا في صورته النهائية, وتكون صفحاته مرقمة ترقيمًا متسلسلًا باستخدام برنامج Ms Word, وخط Traditional Arabic, مع مراعاة أن تكون الكتابة ببنط 14 للمتن, و 12 في الحاشية, و10 للجداول والأشكال, وبالنسبة للغة الإنجليزية فتكتب بخط Times-Roman ببنط 12, و(10) في الحاشية, و(8) في الجداول والأشكال, مع مراعاة أن تكون الجداول والأشكال مدرجة في أماكنها الصحيحة, وأن تشمل العناوين والبيانات الإيضاحية الضرورية, ويراعى ألا تتجاوز أبعاد الأشكال والجداول مساحة الصفحة على أن تكون هوامش الصفحة (3) من كل الاتجاهات, والتباعد بين السطور مسافة مفردة, وبين الفقرات (10), ويكون ترقيم الصفحات في منتصف أسفل الصفحة.
- ترسل الأبحاث إلى المجلة على البريد الإلكتروني Jha@su.edu.sa
- ترسل نسخة من البحث بصيغة Word ونسخة PDF.
- يُعرض البحث على هيئة التحرير قبل إرساله للتحكيم, وللهيئة الحق في قبوله أو رفضه.
- يكتب عنوان البحث, واسم المؤلف (المؤلفين), والرتبة العلمية, والتخصص, وجهة العمل, وعنوان المؤلف (المؤلفين) باللغتين العربية والإنجليزية.
- يجب أن تكون الجداول والأشكال –إن وجدت– واضحة ومنسقة, وتُرقَّم حسب تسلسل ذكرها في المتن, ويكتب عنوان الجدول في الأعلى. أما عنوان الشكل فيكتب العنوان في الأسفل؛ بحيث يكون ملخصًا لمحتواه.

- يجب استعمال الاختصارات المقننة دوليًا بدلًا من كتابة الكلمة كاملة مثل سم، ملم، كلم، و % (لكل من سنتيمتر، ومليمتر، كيلومتر، والنسبة المئوية، على التوالي). يُفضل استعمال المقاييس المترية، وفي حالة استعمال وحدات أخرى، يُكتب المعادل المتري لها بين أقواس مربعة.
- تستعمل الحواشي لتزويد القارئ بمعلومات توضيحية، ويشار إلى التعليق في المتن بأرقام مرتفعة عن السطر بدون أقواس، وترقم الحواشي مسلسلة داخل المتن، وتكتب في الصفحة نفسها مفصولة عن المتن بخط مستقيم.
- لا تُعاد البحوث إلى أصحابها سواء نُشرت أو لم تنشر.
- يُتبع أحدث إصدار من جمعية علم النفس الأمريكية APA لكتابة المراجع وتوثيق الاقتباسات (الإصدار السادس).
- وعلى الباحث الالتزام بعملية الرومنة للمراجع، وهي: إعادة ترجمة قائمة المراجع العربية إلى الإنجليزية وإضافتها في قائمة المراجع.
- تُعد نسبة التشابه similarity المقبولة هي 30%، وإذا زاد البحث عن هذه النسبة يُعرض على هيئة تحرير المجلة للبت فيه، والتأكد من تجنب السرقة الأكاديمية plagiarism، والمحافظة على الأصالة البحثية.
- ألا يكون البحث مستلًّا من رسالة الماجستير أو الدكتوراه.

جامعة شقراء
Shaqra University

أبحاث العدد

فهرس المحتويات

الأبحاث

المرأة السعودية ودورها في مكافحة الإرهاب الجديد وأثره في الحفاظ على النسيج الاجتماعي واللحمة الوطنية
د. طالب بن أحمد الهمامي و د. مها بنت فهيد السبيعي 1
تداولية التقرير الإداري: مقاربة لنماذج من التقارير الختامية للقطاع الثالث في المملكة العربية السعودية
د. محمد بن سعيد اللويـمي 29
التشكيل الحسي في رواية رجاء العالم (ستر)؛ دراسة في الوظائف السردية
د. دلال بنت بندر المالكي 51
رمزيّة الشّخصيّة في القصّة على لسان الحيوان في كتاب فاكهة الخُلفاء وفُكاهة الظُّرفاء لابن عَرَبْشاه (ت٨٥٤هـ)
د. عنايات عبدالله أحمد الشيحة 72
أبرز المعوقات التي تواجه رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة (خطة مقترحة لمواجهتها)
د. عبدالرحمن هشلول عبدالله المنتشري 95
أثر انتشار فيروس كورونا على معدلات الجريمة وأنواعها: دراسة تحليلية من منظور علم اجتماع الجريمة
د. عبدالرحمن بن سالم بن فهاد الطريف 128
دراسة تحليلية لمحتوى التوحيد بمناهج الدراسات الإسلامية لطلاب المرحلة المتوسطة في ضوء المعايير الوطنية بالمملكة العربية السعودية
د. طلال بن عبد الهادي الغبيوي 164
واقع ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية بإدارة التعليم بمحافظة صبيا بمنطقة جازان
د. يحيى علي عقيل قناعي 209
التفكير الإيجابي وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى معلمي التربية الخاصة في مدينة الرياض
د. محمد بن فهد فارع الدلبحي 250
تقييم استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard في التعلم من وجهة نظر طالبات المرحلة الجامعية أثناء جائحة كورونا COVID -19
د: حنان أحمد صالح عيفان 282
منهج مشترك للاستدامة والمرونة في القطاع السياحي: القدرات والممارسات والأنشطة الإدارية حالة صناعة السياحة في المملكة العربية السعودية
د. وداد محمد قاسم رقمون 307
البنـــاء الصوتي في أسماء الجنة والنار
د. علويه وان إبراهيم السيامي 335

المرأة السعودية ودورها في مكافحة الإرهاب الجديد وأثره في الحفاظ على النسيج الاجتماعي واللحمة الوطنية

د. طالب بن أحمد الهمامي

أستاذ الدعوة والثقافة الإسلامية المشارك في كلية الشريعة– جامعة نجران

د. مها بنت فهيد السبيعي

أستاذ الفقه المساعد في كلية الشريعة– جامعة نجران

المستخلص:

تهدف الدراسة إلى استقراء خصائص وآليات الإرهاب الجديد، ومحاولة رصد دور المرأة السعودية في مكافحته، واستنتاج مكامن الخطر، وكيفية الوقاية منه. واتبعت الدراسة المنهج الاستقرائي والاستنباطي والوصفي؛ للخروج بأفضل النتائج والتوصيات. وخرجت الدراسة بإبراز دور المرأة السعودية في مكافحة أشكال الإرهاب الجديد، وأثرها في نشر الفكر المعتدل من خلال ترسيخ عقيدة السمع والطاعة لولاة الأمر، والتوعية بمخاطر الإرهاب وأشكاله، وإبراز الأدوار المنوطة بها في الحفاظ على النسيج الاجتماعي واللحمة الوطنية من خلال ثلاثة محاور: الأمن السيبراني، والتثقيف القانوني، واحتواء العائدات من أرباب الفكر المتطرف. وأوصت الدراسة بالعمل على إيجاد مراكز بحوث متخصصة للتوعية الفكرية في الجانبين الرجالي والنسائي في الجامعات السعودية، والعمل على إنشاء منظومة تقنية رقمية تديرها كوادر نسائية مؤهلة فكرياً وعقدياً وتقنياً للتصدي لأشكال الإرهاب الجديد.

الكلمات المفتاحية: المرأة السعودية، الإرهاب الجديد، النسيج الاجتماعي، اللحمة الوطنية.

(*) للمراسلة:

د. طالب بن أحمد الهمامي ود مها بنت فهيد السبيعي، قسم الشريعة، كلية: الشريعة وأصول الدين، جامعة: نجران، ص ب: 000568، رمز بريدي:٦٨٣٧٢، المدينة: –شروره، المملكة العربية السعودية

(*) Corresponding Author:

Associate Professor of Dawah and Islamic Culture Najran University, Sharia Department, Sharurah
Assistant Professor of Jurisprudence at the College of Sharia Najran University, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: taalhmami@nu.edu.sa

Saudi Women And Her Role In Combating The New Terrorism And Its Impact To Preserve The Social Fabric And National Cohesion

Dr. Talib bin Ahmed Salem Al Hammami

Associate Professor of Dawah and Islamic Culture Najran University, Sharia Department, Sharurah

Dr. Maha bint Fahed Al-Subaie

Assistant Professor of Jurisprudence at the College of Sharia Najran University

Abstract:

The program of combating it, its output, and its reward. The study followed: the inductive, deductive and descriptive approach; To come up with the best results and recommendations. And its impact on spreading moderate thought through consolidating the doctrine of hearing and obedience to the rulers, raising awareness of the dangers of terrorism and its forms, and highlighting the roles entrusted to it in preserving the social fabric and national cohesion .The study recommended: working to find specialized research centers for intellectual awareness in the men's and women's sides in Saudi universities, and working to establish a digital technology system run by women cadres who are intellectually, doctrinally and technically qualified to confront the new forms of terrorism.

Keywords: Saudi women - new terrorism - social fabric - national cohesion.

المقدمة:

الحمد لله ذي الجود والكرم، والفضل والنعم، سهل طريق الخير ودل عليه، فالسعيد من اختاره الله لفعل الخيرات، وصلى الله وسلم على النبي محمد وآله وأصحابه الكرام البررة، الذين سنوا سنن الهدى، وكانوا على الحق القويم والخير العميم، وسلم تسليماً مزيداً، أما بعد:المرأة المسلمة جديرة بأن تحقق أعلى مستويات السعادة والفخر بالعزة؛ لكونها تحمل في سويداء قلبها إيماناً صادقاً يؤهلها للسعادة الدنيوية والأخروية. وما انحراف النساء عن الجادة إلا بسبب ظروف دعت إلى اعتناقهن للأفكار الضالة، في ظل غياب التوجيه الصحيح، والفكر الوسطي المعتدل المبني على الرجوع إلى المصادر الأصلية: الكتاب والسنة، وفهم سلف الأمة.

فكان لزاماً على أهل العلم والفكر والتربية حث الخطى لبيان مكامن الخطر، وتعزيز الدور الريادي للمرأة المؤمنة بعقيدتها في توجيه المجتمع، والحفاظ على مقدرات الوطن ومكتسباته. ومن هنا جاءت أهمية هذه الدراسة التي وسمناها بعنوان: المرأة السعودية ودورها في مكافحة الإرهاب الجديد وأثره في الحفاظ على النسيج الاجتماعي واللحمة الوطنية، والتي ستلقي الضوء على عمق الدور الريادي الذي تقوم به المرأة السعودية في التوعية الفكرية بمخاطر الإرهاب الجديد والتصدي له، والحفاظ على النسيج الاجتماعي السعودي واللحمة الوطنية تحت قيادة رشيدة جعلت من ركائز رؤية الوطن إيجاد مجتمع حيوي متمسك بعقيدته وعاداته، محافظاً على وطنه، ممثلاً للوسطية والاعتدال في كل مجالات الحياة.

أهداف الدراسة:

1– إبراز الدور الريادي للمرأة السعودية في مكافحة أشكال الإرهاب الجديد.

2– تقديم دراسة علمية شرعية للمجتمع السعودي تحقق جزءاً من الرؤية الطموحة 2030.

3– نشر الوعي الفكري السليم لدى النساء والمعرفة بقدرتهن على التأثير في المجتمع السعودي.

4– بيان الركائز المهمة التي من خلالها تحافظ المرأة السعودية على النسيج الاجتماعي واللحمة الوطنية.

مشكلة الدراسة:

ازدادت في الآونة الأخيرة استحداث التنظيمات الإرهابية أشكالاً جديدة للإرهاب، ولها تأثير سلبي بالغ على المجتمعات، وللمرأة السعودية دورٌ مهمٌ في التصدي للإرهاب بكل أنواعه، ومع قلة الدراسات فيه؛ كان ولا بد من بحثه وفحصه والإجابة عن أسئلة الدراسة.

أسئلة الدراسة:

1 – ما الإرهاب الجديد، وما أوجه اختلافه عن القديم؟

2 – ما الدور الريادي للمرأة السعودية في مكافحة أشكال الإرهاب الجديد؟

3 – ما خطورة أشكال الإرهاب الجديد على الجانب النسائي؟

4 – كيف تستطيع المرأة السعودية الحفاظ على النسيج الاجتماعي واللحمة الوطنية؟

الدراسات السابقة:

لم تتطرق الدراسات السابقة لبيان الأدوار العلمية والمهارية للمرأة السعودية في مكافحة الإرهاب، وسوف نعرض لبعض الدراسات، وبيان جوانب القصور فيها، وإضافة ما نأمل ونطمح في تحقيقه من خلال هذه الدراسة.

– أخطار الإرهاب الجديد على بنية المجتمع العربي – دراسة ميدانية – من منظور الهيئة العلمية بجامعة نائف العربية للعلوم الأمنية، د. محمد محمود خضر (2018).

وهي دراسة وصفية استخدمت دليل المقابلة كأداة لجمع البيانات، واستنتجت عدة نتائج أهمها: وجود علاقة وثيقة بين آليات الإرهاب الجديد وتفكيك المجتمع العربي في جميع المجالات. وسوف نفيد من هذه الدراسة في رصد أشكال الإرهاب الجديد من خلال وثائق علمية وأمنية، بينما تختلف عن دراستنا في كونها لم تتطرق للعنصر النسائي ودوره في مكافحة الإرهاب الجديد.

2– أثر الانحراف الفكري على المرأة المسلمة، بحث تكميلي للحصول على درجة الماجستير، أ. هاجر بنت يحيى السنافي (2011).

احتوت الدراسة على تمهيد وأربعة فصول وخاتمة، تحدثت من خلالها الباحثة عن خطورة الانحراف الفكري على المرأة المسلمة وأسبابه وآثاره وطرق علاجه. وتوصلت الدراسة: إلى أن الانحراف الفكري لدى المرأة هو انحراف للمجتمع كله، ولكن لم تتطرق الدراسة إلى أشكال الإرهاب الجديد، ولا إلى بيان الأدوار التي يمكن من خلالها تفعيل دور المرأة السعودية، واستشعارها لمسؤوليتها أمام دينها ووطنها.

3– وظيفة المرأة السعودية في تحقيق الأمن الفكري، إعداد: نهى بنت ضيدان المطيري (1438هـ)، بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير في الثقافة الإسلامية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض.

اشتملت هذه الدراسة على تمهيد، وثلاثة مباحث، وخاتمة. وتحدثت الباحثة فيها: عن دور المرأة السعودية في تحقيق الأمن الفكري من خلال وظائفها الثلاث الفكرية، والتربوية، والاجتماعية. وخرجت الدراسة إلى أن وظائف المرأة السعودية في تحقيق الأمن الفكري متداخلة، وأنها جزء واحد لا يتجزأ، ويجب العمل بها جميعاً حتى تظهر نتائجها المرجوة. بينما دراستنا سوف تركز على جانب دور المرأة في مكافحة الإرهاب الجديد، وأثره في الحفاظ على النسيج الاجتماعي.

4– دور الهيئة التدريسية النسائية بجامعة شقراء في التوعية بمخاطر الانحراف الفكري لدى الفتيات، دراسة تطبيقية على عينة من طالبات كليات محافظة الدوادمي، د. فيصل بن عبد الله الرويس (2020).

اعتمد البحث على المنهج الوصفي، وتم تصميم استبانة وتطبيقها على مجتمع الدراسة. ومن خلالها ظهرت نتائج البحث التي تدل على أن طالبات الجامعة لديهن مستوى عال من الوعي بمخاطر الانحراف الفكري، كما أن الهيئة التدريسية تقوم بدور كبير في توعية الطالبات بمخاطر الانحراف الفكري. وهذا البحث قد اقتصر على إلقاء الضوء على بيان دور الهيئة التدريسية بجامعة شقراء في توعية الطالبات بمخاطر الانحراف الفكري، ودراستنا سوف تضيف أشكالاً جديدة للانحراف الفكري لدى النساء، كما ستبين دور المرأة السعودية في مواجهة أشكال الإرهاب الجديد سواءً كانت أمّاً أو أختاً أو بنتاً.

5– واقع جهود الداعيات في تعزيز الأمن الفكري لدى الطالبات، دراسة ميدانية على مشرفات التوعية الإسلامية بوزارة التربية والتعليم، د. أسماء بنت عبد العزيز الداود (2015).

وهي دراسة ميدانية حول جهود الداعيات –مشرفات التوعية الإسلامية– بوزارة التعليم في تعزيز الأمن الفكري، وخرجت الدراسة: بأنّ الأمن مقصد شرعي، وأنّ مجالات مشرفات التوعية في الدعوة إلى تعزيز الأمن الفكري يكون بتنمية طاعة ولاة الأمر من خلال غرس مبدأ الوسطية، والاعتدال لدى الطالبات بوصفه قيمة

وأساساً في الدين؛ لتجنيبهن الانحراف الفكري، وحث الطالبات على التآلف مع الآخرين، ونبذ العنف والتطرف. وأوصت الدراسة: بتأهيل مشرفات التوعية الإسلامية في مواد العلوم الشرعية والمهارية حول الأمن الفكري، ومزيداً من الدراسات المستقبلية حول سبل تحسين جهود المشرفات في الدعوة إلى تعزيز الأمن الفكري.

وسوف تسهم دراستنا في إبراز الأدوار المرجوة من المرأة السعودية في مكافحة الإرهاب الجديد، والحفاظ على النسيج الاجتماعي واللحمة الوطنية؛ حيث لم تتطرق الدراسة السابقة إلى أي منها.

6 – أثر الخصائص الاجتماعية والاقتصادية للمرأة السعودية على اتجاهاتها نحو العمليات الإرهابية في المجتمع السعودي، د. غادة بنت عبد الرحمن الطريف (2013).

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات المرأة السعودية نحو العمليات الإرهابية في المجتمع السعودي، وتعرفت إلى الدور الذي تقوم به المرأة في الجماعات الإرهابية، والدوافع لانضمامها إلى هذه التنظيمات. وقدّمت الدراسة رؤية علمية لتنمية وعي المرأة بمخاطر الفكر الإرهابي، وكيف تحمي نفسها وأسرتها ضد هذه التوجهات المنحرفة، وتوصلت الدراسة: إلى مجموعة من العوامل المؤثرة في اتجاهات المرأة السعودية نحو العمليات الإرهابية. وأوصت الدراسة: بضرورة العمل على تحصين المرأة السعودية بالفكر الإسلامي المعتدل، ونشر الوعي الديني البعيد عن الغلو، والتطرف. وكذلك توعية النساء بخطورة العمل الإرهابي، وحرمة المشاركة فيه، والتحصين الثقافي ضد الفكر المنحرف. وهذا محور دراستنا وسوف نفيد من هذه الدراسة في معرفة خصائص المرأة السعودية الاجتماعية، والاقتصادية من وجهة نظر أساتذة علم الاجتماع بما يحقق أهداف الدراسة الحالية.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: المملكة العربية السعودية.

الحدود البشرية: المرأة السعودية في مواقع التأثير والتأثر سواء كانت معلمة، أو أمّاً، أو بنتاً، أو أختاً، أو زوجةً، أو قيادية في المجتمع السعودي.

الحدود الموضوعية: المرأة، ومكافحة الإرهاب الجديد.

منهجية الدراسة:

سوف يتّبع الباحثان المناهج التالية:

1– المنهج الاستقرائي: وذلك للوصول من الخاص إلى العام، أو من التفاصيل إلى التعميمات حول أشكال الإرهاب الجديد عند النساء.

2– المنهج الاستنباطي – الاستنتاجي: ويقصد به التحقق من نتائج البحث وتحليل النتائج وإمكانية تطبيقها على الواقع المعاصر.

3– المنهج الوصفي: للوصول لحلول واقعية لمشكلة الدراسة، وذلك باستخدام أداة الملاحظة لجمع المعلومات وتحليلها.

خطة الدراسة:

جعلنا خطة الدراسة في تمهيد ومبحثين وخاتمة.

التمهيد: يتضمن (خطورة انحراف المرأة، والتحاقها بجماعات العنف الإرهابية).

المبحث الأول: خصائص الإرهاب الجديد، وآلياته، وآثاره. وفيه مطلبان:

المطلب الأول: تحديد خصائص الإرهاب الجديد وأشكاله.
المطلب الثاني: آثار الإرهاب الجديد على الجانب النسائي.
المبحث الثاني: المرأة السعودية ودورها في مكافحة الإرهاب الجديد. وفيه مطلبان:
المطلب الأول: دور المرأة السعودية الوقائي.
المطلب الثاني: دور المرأة السعودية العلاجي في الحفاظ على النسيج الاجتماعي واللحمة الوطنية.
الخاتمة: وفيها أهم النتائج والتوصيات.

هذا وما كان من توفيق فمن الله – وحده، هو الذي منّ به علينا، وما كان من خطأ أو سهو أو زلل فمنّا والشيطان، وحسبنا أننا اجتهدنا ما استطعنا، والكمال لله – عز وجل وحده، وما هذا البحث إلا لبنة في طريق الإصلاح المجتمعي، عبر إبراز جهود العنصر النسائي السعودي في التوعية الفكرية والحفاظ على السلم المجتمعي، مبتغين بذلك وجه الله أولاً، ثم خدمة وطننا العزيز على قلوبنا، والله نسأل أن يكتب لهذا البحث القبول، وأن يحفظ وطننا الغالي – المملكة العربية السعودية- من كيد الكائدين.

التمهيد

ويتضمن (خطورة انحراف المرأة والتحاقها بجماعات العنف الإرهابية).

1 – الانحراف النسوي:

المرأة المسلمة هي نصف المجتمع الإسلامي وتنتج النصف الآخر، فموقعها ريادي، ودورها عظيم، وقد أعلى الإسلام من شأنها، وشرّف قدرها، سواء كانت أماً أو أختاً أو بنتاً أو زوجةً، حتى أعطاها حق البيعة لولي الأمر. كما ذكر الله ذلك في قوله تعالى: {يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ إِذَا جَاءَكَ الْمُؤْمِنَاتُ يُبَايِعْنَكَ عَلَىٰ أَن لَّا يُشْرِكْنَ بِاللَّهِ شَيْئًا، وَلَا يَسْرِقْنَ وَلَا يَزْنِينَ وَلَا يَقْتُلْنَ أَوْلَادَهُنَّ وَلَا يَأْتِينَ بِبُهْتَانٍ يَفْتَرِينَهُ بَيْنَ أَيْدِيهِنَّ وَأَرْجُلِهِنَّ وَلَا يَعْصِينَكَ فِي مَعْرُوفٍ ۙ فَبَايِعْهُنَّ وَاسْتَغْفِرْ لَهُنَّ اللَّهَ ۖ إِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ} (الممتحنة: 12)، وجعلها رسول الله –صلى الله عليه وسلم– مسؤولة على بيت زوجها وأولادها. ففي الحديث «... وَالمَرْأَةُ رَاعِيَةٌ عَلَى بَيْتِ زَوْجِهَا وَوَلَدِهِ» (البخاري، 1422هـ، 7/31، رقم 5200). وقد عاشت النساء في بداية الدعوة الإسلامية في عهد النبوة، والخلافة الراشدة أزهى عصورهن في التكريم، والرفعة، والدور الريادي الذي تريده لهن الشريعة الإسلامية.

وكان الأمر كذلك حتى دبّ الانحراف في الأمة الإسلامية؛ حيث انحرفت أولى الفرق الخوارج[1]

– عن المنهج الحق في أواخر عهد الصحابة –رضي الله عنهم – ومن ذلك الوقت أصبحت المرأة شريكة للرجل الخارجي في كل توجهاته. وقد ذكر التاريخ أسماء نساء شاركن في الخروج على ولاة المسلمين، وشق عصا الطاعة، أمثال غزالة[2] زوجة شبيب الخارجي، وكانت من الشجاعة والفروسية بالموضع العظيم، وكانت تقاتل في الحروب بنفسها، وقد كان الحجاج بن يوسف الثقفي هرب في بعض الوقائع مع شبيب من غزالة (ابن خلكان، 1900).

(1) الخوارج: كل من خرج على الإمام الحق الذي اتفقت عليه الجماعة، سواء كان خروجه أيام الصحابة على الأئمة الراشدين أو من كان بعدهم من الأئمة في كل زمان. انظر: (الشهرستاني، د.ت).

(2) غزالة: قتلت في حروب الخوارج مع الحجاج سنة (77هـ). (الطبري، 1407هـ).

وكانت أم شبيب جهيزة أيضاً شجاعة تشهد الحروب (ابن خلكان، 1900)، ومن هنا يظهر دور المرأة الخطير في شق عصا الطاعة والخروج على ولاة الأمر، وذلك بمساندتها للرجل الذي يتبنى فكر الخوارج ومآزرتها له.

ولكن ثمة سؤال: هل يمكن أن تكون المرأة منخرطة وفاعلة في العنف والإرهاب الجديد؟ الإجابة بالتأكيد تحمل علامات الإيجاب، وهذا ما شهدناه مؤخرًا في الأحداث الإرهابية التي ضربت العديدَ من دول العالم؛ حيث شكَّلت النساء نسبة تتراوح من (10 إلى 15%) من صفوف الجماعات الإرهابية. (علي، 2021).

ومن هنا اتضحت مسألة استغلال الجماعات الإرهابية للمرأة، وهذا مؤشر بالغ الخطورة على المجتمعات المسلمة، ونشير إلى أهم الأمور المترتبة على ذلك فيما يأتي.

2 – خطورة الانحراف الفكري النسوي:

لا ريب في خطورة انحراف النساء الفكري، وتبنّي فكر التكفير والخروج على المسلمين، وولاة أمرهم، ويتضح هذا الخطر من خلال النقاط التالية:

أولاً/ قوة التأثير الفكري على الرجال والنساء:

لقد جعل الله في المرأة خاصية التأثير على الرجل؛ حيث تذهب بلب الرجل العاقل كما تعَجَّب الرسول – صلى الله عليه وسلم من ذلك الأمر. وما وقع لعمران بن حطان الذي كان من أهل الحديث، ثم انحرف مع فرقة الخوارج. وكان سبب ابتلائه أنه تزوج امرأة من الخوارج فكلموه فيها، فقال: سأردها عن مذهبها، فأضلته. و»كان قبل ذلك من أهل السنة والجماعة» (ابن كثير، 1988).

وشاركت المرأة في تجنيد رجلين من أصحاب الفكر المنحرف للقيام بأبشع مهمة قتل عبر تاريخ المسلمين. وهي: مقتل الصحابي الجليل علي بن أبي طالب –رضي الله عنه–. ومما ورد في التاريخ والسير أن ابن ملجم الذي قتل علياً – رضي الله عنه –» أتى الكوفة، وكان يكتم أمره، ولا يظهر الذي قصد له، وهو في ذلك يزور أصحابه من الخوارج فلا يطلعهم على إرادته، ثم إنه أتى قوماً من تيم الرباب فرأى امرأة منهم جميلة، يقال لها: قطام، ... وكانت ترى رأي الخوارج، وكان أباها وأخاها ممن قُتلوا يوم النَّهروان، فلمّا رآها ابن ملجم عشقها وأخذت بمجامع قلبه، ونسي حاجته التي جاء لها فخطبها. فقالت: لا أتزوج حتى تشفيني، قال: وما تشائين؟ قالت: لا أتزوجك إلا على ثلاثة آلاف درهم، وعبد، وقينة، وأن تقتل عليّ بن أبي طالب». (الطبري، 1407هـ، 3/156). فكان لها ما أرادت. وهذا يؤكّد لنا خطورة تبني المرأة للفكر المنحرف والخروج على جماعة المسلمين وإمامهم.

وتستطيع المرأة التأثير على بنات جنسها من النساء الأخريات في نشر الفكر المنحرف والتطرف والغلو كما فعلت نساء الخوارج في القديم الذين نشروا الفكر الضال في قوالب متعددة قولاً وفعلاً وسلوكاً (الشرعة، 2019).

ثانياً/ المشاركة في صفوف الخوارج:

انضمت المرأة إلى صفوف القتال مع الخوارج في أواخر عهد الصحابة – رضي الله عنهم– وكان أول خروج للنساء مع الخوارج أيام معاوية في ولاية المغيرة بن شعبة– رضي الله عنهم أجمعين– على الكوفة سنة 45هـ. كما أشار إلى ذلك ابن خلدون (1988).

وقد تعامل الصحابة – رضي الله عنهم – معهن بشدة وحزم، لردعهن من هذا الفكر الضال، وزجرهن عن الخروج ضد ولاة أمر المسلمين. وذات مرة خطب الحسن بن علي –رضي الله عنهما– امرأة... فقيل له: إنها ترى رأي الخوارج، ولا عيب فيها غيره. فقال – رضي الله عنه–: «أكره أن أضمّ إلى صدري جمرة من جهنم» (ابن سعد، 1421هـ، 6/375).

ثالثاً/تربية الأولاد على فكر الخوارج:

المرأة ذات الانحراف الفكري تزرع في أولادها بغض ولاة الأمور وعداوة علماء المسلمين، فهي تهدم ولا تبني، وتخرب ولا تعمر. وقد جاء عن أم عمران بن الحارث الراسبي ترثي ابنها، وكان قد قتل مع نافع بن الأزرق يوم دولاب، في أبيات منها:

الله أيّدَ عمراناً وطهّرَهُ وكان عمرانُ يدعو اللهَ في السَّحَرِ (عباس، 1974م، ص73)

وملاك القول: أن انحراف المرأة الفكري والتحاقها بجماعات العنف، أمر بالغ الخطورة على المجتمع؛ لأنها ستؤثر على زوجها وعلى أولادها وعلى بنات جنسها، وتنشر في المجتمع الشقاق وثقافة العنف، فينقلب أمن الناس إلى خوف، وسكينتهم التي ينعمون بها إلى قلق واضطراب.

المبحث الأول: خصائص الإرهاب الجديد وآلياته وآثاره. وفيه مطلبان:

المطلب الأول: تحديد خصائص الإرهاب الجديد وأشكاله:

الإرهاب الجديد له خصائص عديدة، تميّزه من الإرهاب القديم أو التقليدي؛ مما جعله أشد ضراوة، وأكثر عنفاً، وأقوى أثراً. ومن أهم تلك الخصائص ما استخدمته جماعات العنف المعاصرة من وسائل جديدة لتنفيذ خططها ونشاطاتها الموجهة في مواقع الصراع. وسوف نلقي الضوء في هذا المبحث على بيان مفهوم الإرهاب الجديد وخصائصه وأشكاله.

أولاً: مفهوم الإرهاب الجديد:

تتفاوت الضوابط لتحديد مفهوم الإرهاب الجديد، وذلك بسبب أنه متجدد ومتسارع في آن واحد، مما جعل المتخصصون يختلفون في تحديده. فقيل إنّ الإرهاب الجديد هو: «أعمال قائمة على التطرف الديني والثقافي وليس السياسي، باستخدام أسلحة مدمرة مثل: الأسلحة الكيمائية والبيولوجية والإشعاعية والنووية، لإحداث إصابات جماعية، وانهيار تام للخصوم، واعتماد التدمير كهدف في حد ذاته، وليس لتحقيق نهاية سياسية مثل: الإرهاب القديم[1]» (peter R.Neumann, 2009).

وتميل الدراسة إلى تعريف مفهوم الإرهاب الجديد بأنّه: الأعمال، والأنشطة، والأفكار التخريبية التي تسعى لتدمير المجتمعات المسالمة، وتستخدم التقنية، والذكاء الاصطناعي، وسيلة لها في تحقيق أهدافها.

ثانياً: خصائص الإرهاب الجديد:

1 – القدرة على التخفي وصعوبة الإثبات:

الإرهاب الجديد لا يترك أيّ دليل مادي بعد ارتكاب جرائمه، وهذا مما يصعب عملية التعقب، واكتشاف الجريمة أساساً، وسهولة إتلاف الأدلة في حال العثور على أي دليل يمكن به إدانة الجاني. وإنّ مستخدمي هذا النوع من الإرهاب يمتازون بخبرات كبيرة في استخدام الأجهزة، والتقنيات الحديثة؛ لأنّ القناع الإلكتروني، والمهارة الفنية كفيلان بإخفاء الأثر حتى عن عين الخبير (خضر، 2018).

وتعدُّ هذه الميزة من أخطر الخصائص التي تميّز الإرهاب الجديد من التقليدي؛ حيث تكون كفيلة بإخفاء أركان

(1) الإرهاب القديم أو التقليدي هو: «كل فعل من أفعال العنف أو التهديد به أيًا كانت بواعثه أو أغراضه، يقع تنفيذاً لمشروع إجرامي فردي أو جماعي، ويهدف إلى إلقاء الرعب بين الناس، أو ترويعهم في أبنائهم، أو تعريض حياتهم، وأمنهم للخطر» (الهواري، 2002، ص9).

الجريمة الإلكترونية، وصعوبة الرصد والتحقيق، ورفع الأدلة الرقمية في كل زمان ومكان.

2 – انخفاض التكلفة المادية:

يتميّز الإرهاب الجديد بانخفاض التكلفة المادية؛ فباستطاعة الأفراد والجماعات الإرهابية القيام بعمليات إرهابية عن طريق الشبكة العنكبوتية، ووسائل التواصل الاجتماعي سواء عمليات تخطيط أو تنسيق أو بث أفكار متشددة وضالة تهدف إلى زعزعة أمن البلاد، والخروج عن طاعة ولاة الأمر (B.Hofman, 2006). دون الحاجة إلى تمويل خارجي. وهذا ما جعل التنظيمات الإرهابية تجعل الإرهاب الجديد الذراع القوي في نشر أفكارها المتشددة.

3– سرعة التخطيط والتنسيق والدعاية الإعلامية:

تسهم هذه الخاصية التي استخدمها الإرهابيون –في مواجهة خصومهم– في نشر معلومات مضللة، ونشر وتصوير الجرائم التي يرتكبونها، والعمليات الإرهابية التي يقومون بها. وتسعى هذه المنظومة الإعلامية الضالة إلى التعريف بنشاط التنظيمات الإرهابية، وأهدافها من أجل كسب الرأي العام للمجتمعات الإسلامية، وبث معتقدات الجماعات الإرهابية، وأفكارها. ويستفيد من هذه الخاصية، الإرهابيون الذين يبثون أفكارهم من خلال مواقع التواصل الاجتماعي. حيث يعتبر **تويتر** أحد أهم وسائل التواصل الاجتماعي التي تستخدم للتفاعل والتنسيق أثناء العمليات الإرهابية، وتكمن الميزة الأساسية في **تويتر** بالنسبة للجماعات الإرهابية في أنّه يوفر مجتمعات افتراضية متغيرة[1]. «ولقد كانت أولى النجاحات الرقمية للإرهاب، على أيدي حركة «الشباب الإسلامية» الصومالية المتطرفة، التي استقطبت الشباب إلى القتال عبر الإنترنت، لمهاجمة مركز تجاري في العاصمة الكينية نيروبي في عام 2012م. حيث تبيّن أن بعض المنفذين من الجنسية الأمريكية، جنّدتهم الحركة عبر الإنترنت». (السبيعي، 2013، ص55).

4– سهولة التمويل للعمليات الإرهابية

يستخدم الفضاء الإلكتروني التحويلات المالية عبر الإنترنت، ويتم استخدام منظمات عالمية ذات طابع إنساني، أو خيري كمظلة لتوفير التمويل، أو العمل تحت غطائها (الشهري، 2014). ولا يمكن للمجتمعات المسلمة التفاعل مع هذه التنظيمات إلا عن طريق الفتاوى الدينية الشاذة التي تدعو للتضحية بالأموال والأنفس[2].

ومن هنا يأت دور الفكر الوسطي والمنهج الصحيح في توعية المجتمع المسلم بخطورة مثل هذه الفتاوى، وضررها الكبير على الأمة الإسلامية. وقد واجه علماؤنا في المجتمع السعودي هذه الفتاوى الشاذة بكل حزم وقوة مع بيان الحجة بالدليل النقلي والإقناع العقلي.

(١) ففي سوريا وجد نحو ٤٠ حسابًا معظمها يرتبط بالتوجهات الجهادية ومؤيدي تنظيم القاعدة، وجبهة النصرة، وتنظيم داعش، وتهدف إلى الدعاية والترويج لأفكارها. ويتمتع داعش بوجود ٨٧ ألف متابع، وقد حصلت فيديوهاته على مشاهدة ما لا يقل عن ١,٧ مليون شخص حول العالم لما يزيد على ألف شريط فيديو (الإرهاب والإعلام الجديد، ٢٠١٥).

(٢) انظر: ندوة حول الإرهاب والمرأة– إجماع على أن ارتفاع منسوب مشاركة المرأة في العمليات الإرهابية ظاهرة جديدة (نت للأنباء التونسية، ٢٠١٩/١/٣). ومما يدل على هذا ما قامت به رابطة العالم الإسلامي في مؤتمر الفتوى وضوابطها، المنعقد في رحاب الرابطة في مكة المكرمة، في الفترة من ٢٠ إلى ٢٤ محرم ١٤٣٠هـ ومن أبرز توصياته: محاربة الفتوى الشاذة المخالفة للأدلة النقلية والمقاصد الشرعية.

ثالثاً: أشكال الإرهاب الجديد:

1 – الإرهاب الإلكتروني:

يعرف الإرهاب الإلكتروني إجرائيًّا بأنه: نشاط أو هجوم متعمد ذو دوافع سياسية، بغرض التأثير على القرارات الحكومية أو الرأي العام، باستخدام الفضاء الإلكتروني كعامل مساعد ووسيط في عملية التنفيذ للعمل الإرهابي أو الحربي، من خلال هجمات مباشرة بالقوة المسلحة على مقدرات البنية التحتية للمعلومات، أو من خلال ما يُعَدّ تأثيرًا مَعنويًّا ونفسيًّا، من خلال التحريض على بث الكراهية الدينية وحرب الأفكار، أو أن يتم في صورة رقمية من خلال استخدام آليات الأسلحة الإلكترونية الجديدة في معارك تدور رحاها في الفضاء الإلكتروني، والتي قد يقتصر تأثيرها على بعدها الرقمي أو قد تتعدى لإصابة أهداف مادية تتعلق بالبنية التحتية الحيوية (سليمان وفايز والدسوقي، 2020).

ومن التنظيمات الإرهابية التي استخدمت الإرهاب الإلكتروني تنظيم «القاعدة» وتنظيم «داعش» الإرهابي، فهما أكثر التنظيمات الإرهابية اعتمادًا على الإعلام واستفادةً منه، ولديهم قدرات تقنية عالية وكفاءة كبيرة في التعامل مع العوالم الافتراضية وشبكات التواصل على وجه الخصوص (مرصد الأزهر، 2021).

وهذا مما يحتّم علينا التوعية والمواجهة الفكرية لهذا الإرهاب الإلكتروني سواء في الجانب الرجالي أو النسائي حماية للوطن ومقدراته ومكتسباته.

2 – الإرهاب النووي:

تباينت تعريفات الإرهاب النووي، ومن أجمع التعريفات: «حيازة مادة مشعة أو صنع جهاز مشع أو استخدام مرفق نووي وإحداث أضرار تؤدي إلى إطلاق هذه المادة بقصد إزهاق الأرواح وترويع الآمنين» (رمضان، 2020، ص113).

وقد أسهمت المملكة العربية السعودية في التصدي للإرهاب النووي، عن طريق التبرع ب 10 ملايين دولار لإنشاء مركز متخصص لمكافحة الإرهاب النووي في مدينة الملك عبد الله للطاقة الذرية والمتجددة. (اعتدال، 2021).

3 – الإرهاب البيولوجي، والكيميائي:

«الإرهاب البيولوجي هو: الاستخدام المتعمد للكائنات الحية الدقيقة وإفرازاتها السامة، بهدف إحداث المرض أو القتل الجماعي للإنسان أو ما يملكه من ثروة نباتية، أو حيوانية، أو تلويث لمصادر المياه، أو الغذاء لتدمير البيئة الطبيعية، وقد يشملها التدمير لعدة سنوات» (حمايدي، 2012، ص215).

والأسلحة البيولوجية هي: «عوامل جرثومية أو سمّية بغض النظر عن أصلها أو طريقة إنتاجها، وهي أسلحة أو معدات أو وسائل إيصال، الغرض منها استعمال هذه العوامل أو السمّيات لأغراض عدائية في صراع مسلح». (مكتب الأمم المتحدة UNODC، 2017، ص75).

وهذه صورة جديدة للإرهاب في استخدام التكنولوجيا الكيمائية في إنتاج أسلحة تروع الآمنين، وتثير الرعب في المجتمعات، وهي نتيجة طبيعية لتطور الأسلحة الذي استلزم ضرورة تطور أصنافها وأنواعها وصورها. ومن صور الأسلحة البيولوجية:

1 – الجمرة الخبيثة: مرض تسببه جرثومة تسمى العَصَوِيَّة الجَمْرِيَّة، عادةً ما يَكتسب البشر المرض من الحيوانات المصابة بالعدوى –بصورة مباشرة أو غير مباشرة– أو من خلال التعرض المهني للمنتجات الحيوانية

المصابة بالعدوى أو الملوثة (موقع منظمة الصحة العالمية، 2021).

2 – غاز الخردل: ويعرف غاز الخردل أيضاً باسمه الكيميائي ثنائي كلور إيثيل، ويحمل الرقم 505-60-2 في سجل هيئة المستخلصات الكيميائية، أو الإيبريت أو LOS، وهو غاز عديم اللون أو بلون سائل العنبر، تفاعله محايد، ... له رائحة واخزة تشبه فجل الخيل أو البصل أو الثوم. ويؤدي التسمم بهذا الغاز إلى الوفاة أو الالتهاب الرئوي، أو ضيق التنفس المزمن، وقد تحدث الوفاة في الأسبوع التالي للتعرُّض للغاز بسبب مضاعفات رئوية وتلوث الدم (موقع منظمة الصحة العالمية، 2021).

3- فايروس كورونا كوفيد-19: هو مرض معدٍ يسببه آخر فيروس تم اكتشافه من سلالة فيروسات كورونا. ولم يكن هناك أي علم بوجود هذا الفيروس الجديد ومرضه قبل بدء تفشيه في مدينة (ووهان) الصينية في كانون الأول/ ديسمبر 2019م، وقد تحوّل كوفيد-19 الآن إلى جائحة تؤثر على العديد من بلدان العالم (منظمة الصحة العالمية، 2021).

وقد عبّرت الأمم المتحدة عن قناعتها بوجود خطر متصاعد في المستقبل يتمثل في شن الإرهابيين هجمات غير تقليدية كالبيولوجية السامة التي تهدف إلى انتشار أوبئة قاتلة مماثلة لجائحة كورونا، وهذا الوباء يزيد من مخاطر إمكانية وصول المنظمات الإرهابية إلى السلالات الخبيثة التي يمكن أن تشكّل دماراً مشابهاً للمجتمعات حول العالم. (مكتب الأمم المتحدة، 2021).

4– الريسين: أجمعت سلسلة من الدراسات والأبحاث والمراجع العلمية على أن سم الريسين يعد من أشد 5 سموم بيولوجية فتكاً في العالم، ويعادل سم الريسين ضعفي السم الموجود في ثعبان الكوبرا، وأكدت نتائج دراسة بحثية صادرة عن معهد الطب الشرعي في جامعة بون الألمانية في يوليو 2009م من إعداد الباحثين فرانك موشوف وبوركارد ماديا، أن 500 ميكروغرام من الريسين المستخلص من بذور الخروع يكفي لقتل شخص بالغ. (صحيفة عكاظ، 2020).

ومما ورد في استراتيجية الأمم المتحدة العالمية في مكافحة الإرهاب في الجلسة العامة التاسعة والتسعون تاريخ 8 سبتمبر سنة 2006م- المرفق الأول- القرار 288 / 60 / A.

1- تشجيع الوكالة الدولية للطاقة الذرية ومنظمة حظر الأسلحة الكيمائية على أن تواصلا كل في نطاق ولايتها جهودهما في مجال مساعدة الدول على بناء القدرة على منع الإرهابيين من الحصول على المواد الكيمائية أو النووية أو الإشعاعية.

2- تشجيع منظمة الصحة العالمية على زيادة ما تقدمه من مساعدة تقنية لإعانة الدول على تحسين نظم للصحة العامة لديها، لمنع الهجمات البيولوجية من جانب الإرهابيين والاستعداد لها (مكتب الأمم المتحدة، 2009).

ومن هنا يأت أهمية إبراز جهود المرأة السعودية في مواجهة أنواع الإرهاب الجديد.

المطلب الثاني: آثار الإرهاب الجديد على الجانب النسائي

1– صور الإرهاب النسائي المعاصرة:

أولاً: الانضمام للجماعات الإرهابية (الجهاد التقليدي).

انضمت النساء لعمليات التنظيمات الإرهابية لأول وهلة عام 2005م (سعد الدين، ٢٠١٩). وتوصلت بعض الدراسات العلمية إلى أن 17% من المجندين المتطرفين في إفريقيا هم من النساء، وإلى أنّ 13 في المئة من

المجندين الأجانب في تنظيم الدولة الإسلامية في العراق وسوريا هم من الإناث[1]، وتأسست أول كتيبة خاصة بالنساء عام 2014م، وتسمى «كتائب الخنساء» في تنظيم داعش، التي باتت جزءاً من البؤر الإرهابية المشاركة في العمليات العسكرية (أبورمان وأبو هنية، 2017).

وأفاد تقرير صادر عن المركز الدولي لمكافحة الإرهاب «بلاهاي» «أن تنظيم داعش الإرهابي قد استقطب لصفوفه ثلاثين ألف شخص من مائة وأربعين دولة، وأشار التقرير إلى أن 17% من هؤلاء المجندين لداعش كنّ من النساء». (العائدون من داعش، 2017، ص ص6-5). وهذا يؤكّد حرص التنظيمات الإرهابية على انضمام النساء إلى صفوفها.

ثانياً: التجنيد الإلكتروني.

تم تجنيد المرأة من قبل المنظمات الإرهابية عبر الشبكة العنكبوتية، ووسائل التواصل الاجتماعي؛ لتقوم بدورها الفاعل في عمليات التمويل، والتنسيق، والتخطيط للهجمات الإرهابية، وبث الفكر التكفيري، وتحريض الشرائح المجتمعية للانضمام لجماعات العنف والإرهاب (صحيفة الشرق الأوسط، 2013). وهذا يؤكّد لنا أهمية دور المرأة السعودية في مواجهة التطرف والانحراف.

ثالثاً: التمويل وجمع التبرعات

استخدمت المرأة كوسيلة مهمة في جمع المال والتبرعات والدعم اللوجستي للمنظمات الإرهابية، وأوضحت دراسة علمية أن التمويل يأت في المرتبة الأولى بين الأدوار التي تقوم بها المرأة السعودية في الجماعات الإرهابية (الطريف، 2013). وهذا يشكل خطراً كبيراً في المجتمع النسائي السعودي؛ مما يتوجب الحيطة والحذر من هذه التنظيمات، وبخاصة في جمع التبرعات والتمويل وغسيل الأموال. وقد شدّدت المملكة العربية السعودية في ذلك بسن أنظمة رادعة لمثل هذه الصور[2].

رابعاً: إيواء وإخفاء العناصر الإرهابية

النساء اللاتي التحقن بالتنظيمات الإرهابية وعملن مع بعض العناصر الإرهابية تم استخدامهن في إخفاء وتسهيل تنقلات وخروج هذه العناصر من المملكة العربية السعودية، وانضمامهم لجماعات العنف خارج البلاد. وقد استخدمت بعض النساء في نقل العبوات الناسفة والأسلحة النارية. (أبورمان وأبو هنية، 2017)؛ لأنّ المرأة في المجتمعات الإسلامية والعربية وبخاصة السعودية تكون بعيدة عن أجهزة أمن الدولة، بسبب العادات الاجتماعية والدينية.

خامساً: تنشئة جيل إرهابي:

قام منظرو الفكر الإرهابي الخارجي بحثّ بعض المغرر بهن في مستنقعات هذا الفكر الضال؛ حيث يقول أحدهم متحدّثا عن أهميّة دور المرأة في التنظيم في رسالة عنوانها «دور النساء في جهاد الأعداء»: «سبب مخاطبتنا في هذه الورقات المرأة هو ما رأيناه بأنّ المرأة إذا اقتنعت بأمر كانت أعظم حافز للرجال بأدائه» (أبورمان وأبو

(١) انظر: https://www.bbc.com/arabic/world-47963284

(٢) ففي المادة السابعة والأربعين: (يعاقب بالسجن مدة لا تزيد على خمس عشرة سنة ولا تقل عن خمس سنوات كل من قام بتقديم أموال أو جمعها أو تسلمها أو نقلها أو حولها ... في تمويل جريمة إرهابية داخل المملكة أو خارجها) انظر: (نظام مكافحة جرائم الإرهاب وتمويله، الصادر بالمرسوم الملكي (م ٢١) ، ١٤٣٩/٢/١٢هـ) و (قرار مجلس الوزراء (٩٢) ، ١١ /٢ /١٤٣٩هـ) .

هنية، 2017، ص241). ولا يخفى على ذي لبٍّ أنّ الأطفال يمثلون مستقبل الأمة الواعد، والاهتمام بهم وبتكوينهم الثقافي والعلمي والفكري هو خطة إستراتيجية لضمان نجاح الأمم. وقد تابع مرصد الأزهر في هذا الشأن «محاولة طفل في الثانية عشرة من عمره القيام بعملية إرهابية في أحد أسواق عيد الميلاد، في إحدى المدن الألمانية، الذي كان يتواصل مع تنظيم داعش الإرهابي من خلال تطبيق رسائل « تليجرام» (مرصد الأزهر، 2017، ص ص38-37).

2 – أسباب ودوافع التحاق النساء بالجماعات الإرهابية

أولاً: إثبات الذات

مما يحفّز الفتيات على الانتماء إلى التنظيمات الإرهابية الرغبة في إثبات النفس، والتماهي مع الشخصيات الذكورية، فضلاً عن الحرص على خرق العادات والتقاليد المحليّة في مجتمع يطغى عليه الرجال. فمن السعوديات من كانت تسهم في استقطاب الفتيات، وتجهيز الشباب المغرّر بهم بالمال، والهويات المزوّرة، والجوازات، وبعثهم إلى مناطق القتال. (أبورمان، وأبو هنية، 2017).

ثانياً: دعوى التشبه بالصحابيات الأوائل

تأت الرغبة في التشبه بالصحابيات السبب الأهم في نفوس كل النساء اللاتي خرجن للقتال والتحقن بصفوف جماعات العنف والإرهاب المعاصرة. وهذا يدل على ضعف الوعي الفكري والعلم بالمنهج الصحيح في مسائل الجهاد. وأثبتت الدراسات الميدانية: أن أهم العوامل الدينية التي أدت إلى التحاق الشباب بجماعات الإرهاب المعاصرة هو عدم معرفة التأصيل العلمي الصحيح لبعض المسائل المرتبطة بالجهاد (الطريف، 2013).

ثالثاً: الدوافع الفكرية

المراد بالدوافع الفكرية: ما يعتنقه الشخص من أفكار ومعتقدات حول موضوع ما، حقاً كان أو باطلاً. ولا شك أن الإرهاب في القديم والحديث يتذرع بالجهاد الذي أمر الله به وشرعه. ومن هنا تأت الإشكاليات العقدية والفكرية في مخالفة هدي الرسول – صلى الله عليه وسلم- والصحابة المرضيين في مسائل الجهاد في الدفع والطلب، وبعد التتبع والاستقراء للفتوحات الإسلامية وجهاد السلف –رضي الله عنهم– ظهر بطلان ما تصنعه الجماعات الإرهابية المعاصرة بحجة الجهاد (أحمد، 2000). والأفكار التي تطرحها التنظيمات الإرهابية على أتباعها أصبحت معتقدات ومسلّمات راسخة يدينون بها، وعليها يقاتلون، ومن أجلها يعادون ويوالون، وفي سبيلها يموتون. (هيغهامر، 2013). وما أخرج النساء من بيوتهن وأسرهن إلا اعتقاد صحة هذه الأفكار الفاسدة والتديّن بها!

خامسًا: العوامل النفسية والاقتصادية:

بعض السلوكيات السلبية والعدوانية للمرأة في المجتمع، تعود في أساسها إلى ما تعانيه من صراعات واضطرابات نفسية شديدة، أو ظروف اقتصادية عاتية، ويرى مراقبون أنه منذ التسعينات تبنّت التنظيمات المسلحة استخدام الانتحاريات خلال حرب الشيشان، ... كما استلهم تنظيم «القاعدة» في العراق تجربة النساء الشيشانيات؛ حيث تم استخدام النساء كانتحاريات (عقيل، 2019).

سادسًا: الروابط الاجتماعية:

يكمن الخطر الكبير في استقطاب النساء لصفوف المنظمات الإرهابية، في وجود شبكة روابط اجتماعية بين أصحاب التنظيم والفكر المنحرف. وقد تكوّنت هذه العلاقات بين أفراد التنظيم على نوعين:

1 – علاقات النسب والمصاهرة: وتكونت هذه العلاقات من الآباء والأمهات والأشقاء والأزواج والأبناء، وهذه روابط الدم والنسب والمصاهرة. (أبورمان وأبو هنية، 2017).

2 – علاقات الصداقة والجوار: حيث يتعرف أفراد التنظيم على بعضهم، ويتواصلون، بل يشتركون في بعض العمليات الإرهابية (أتران، 2015). والصديق والصاحب له أثر كبير في تغيير أفكار صاحبه وإقناعه بما يعتقده؛ حيث أثبتت الوقائع المشاهدة خروج نساء من سلطة أسرهن بسبب الصديقات، ومن ثم أصبحن أعضاء فاعلات في التنظيمات الإرهابية، وتجشمن الصعاب للوصول إلى الهدف بمساعدة هؤلاء الزميلات (أبورمان وأبو هنية، 2017).

ويجب أن نشير إلى ما ذكره «سكوت أتران» في إحصائيته من أن ثلاثة أرباع المنضمين إلى داعش قد جندهم أصدقاؤهم (مرصد الأزهر، 2017). ومن هنا تُظهر المؤشرات مكامن الخطر في المجتمع النسوي.

3– آثار الإرهاب الجديد على النساء

أولاً/ التفكك الأسري:

من آثار الإرهاب النسائي المعاصر التفكك الأسري الذي نشاهده رأي العين في مواقع الصراع، وشهادات النساء اللواتي التحقن بداعش وغيرها من المنظمات الإرهابية أكبر دليل على ذلك. فإن بعض هؤلاء النساء رجعن بأطفال قُتل آباؤهم أو فقدوا، بل أصبح لديهن أطفال مجهولو النسب والهوية؛ بسبب تخفي عناصر الإرهاب بألقاب وكنى غير معروفة (عقيل، 2019)، وهذا مخالف لأوامر الشريعة المطهرة ومقاصدها العظيمة.

ثانياً/ ضياع المهمة الكبرى للمرأة المسلمة:

المهمة الكبرى التي تضطلع بها المرأة المسلمة هي التربية وصناعة جيل مؤمن، ومن المهمات المنوطة بها التعليم والتوجيه لبنات جنسها والتمريض والمساهمة في بناء المجتمع المسلم. وقد استغلت التنظيمات الإرهابية المرأة وجعلتها شريكة مهمة في التنظيم، وجاوزوها الأدوار اللوجستية لتكون صانعة للتحريض والترهيب، من خلال الاستفادة من خصوصية النساء وانغلاق مجتمعاتها وسهولة الوصول إلى فكرها (أبورمان وأبو هنية، 2017).

وانضمام المرأة للتنظيمات الإرهابية يجعلها تخرج من مقر عزها ومكانها اللائق بها إلى مستنقعات الحروب والأسر.

ثالثاً/ نشر فكر الغلو والتطرف في المجتمع.

المرأة وسيلة قوية للتنظيمات الإرهابية في نشر أفكارهم ومعتقداتهم في أوساط المجتمع، وإذا أصبحت المرأة المسلمة معول هدم لوطنها ومجتمعها؛ فإنّ هذا مؤشر خطير يستوجب الوقوف بحزم ضد كل من يريد المساس بأفكار النساء. يقول الأمير نايف –رحمه الله– في تصريح لوكالة الأنباء السعودية: «إن الآثار المادية والمعنوية للإرهاب يصعب الإحاطة بها فضلاً عن الدمار، وسمعة الإسلام، والعمل الخيري وتهمته بالإرهاب، وزرع الفتنة بين أبناء الوطن، ومحاربة الوطن بأبنائه، وتحقيق مآرب الأعداء». (المالكي، 1430هـ، ص328).

وهذا دليل على الآثار الخطيرة للإرهاب على النساء والمجتمع بأكمله.

رابعاً/ تضخيم الصورة الذهنية لقوة وحجم التنظيمات الإرهابية:

استطاعت التنظيمات الإرهابية استغلال المرأة وتجنيدها في الإرهاب الإلكتروني ووسائل التواصل الاجتماعي بكل أنواعه؛ حيث عملت في تضخيم الصورة الذهنية عن حجم وقوة تلك التنظيمات الإرهابية، وتوحيد أهداف الخطاب الإعلامي للتنظيم، ليتوافق مع النظام القيمي للتنظيم وممارساته ورؤيته للصراع، والهيمنة على شبكات التواصل الاجتماعي واختراق المنظومة القيمية والثقافية للمجتمع، وتطبيع مرجعيتها الفكرية والعقائدية مع أفكار التنظيم، وشن حرب نفسية ضد الأعداء (العباسي، 2016).

وسرعان ما تلاشت هذه الآثار في نظر كل ذي بصيرة، وانتهت أسطورة التنظيم الداعشي، وأصبح خبراً بعد عين، لا سيما بعد الإعلان عن هزيمة التنظيم ودحره في آخر معاقله في بلدة الباغوز السوريّة، في 23 مارس 2019م، وظهرت الحقيقة في كبد السماء، ولكن من يضلل الله فلا هادي له.

المبحث الثاني: المرأة السعودية ودورها في مكافحة الإرهاب الجديد. وفيه مطلبان:

المطلب الأول: دور المرأة السعودية الوقائي:

تقارير الأمم المتحدة وشهادات العقلاء من مختلف الأمم تؤكد على أن السعودية دولة احترام للعهود والمواثيق، وحفظ للسلام، وسعي للإصلاح، ومشاركة إيجابية في المنظمات التي تستهدف تحقيق العدالة، ورعاية الحقوق وخير البشرية، أمّا الشعب السعودي فقد عاش الآلاف من الأوروبيين والأمريكيين وغيرهم في مختلف مناطق مجتمعه عشرات السنين فلم يجدوا منه العنف والإرهاب في هذا البلد الكريم، وشهادات المستشرقين الذين زاروا الجزيرة العربية قديمة، وحاضرة، ومذكرات الذين عملوا سنين وسط هذا الشعب، ترسم صور الإعجاب بهؤلاء وتعاملهم مع الآخر، ومثله صورة السعودي خارج المملكة لم تشتهر خلال العقود الماضية بالعنف، والإرهاب لا من طلابها المبتعثين، ولا من عموم أفرادها السائحين. (البشر، 2006) ومما لا شك فيه أن للمرأة السعودية دوراً بارزاً في الوقاية من الانحرافات الفكرية في المجتمع بصفة عامة، فهي حاضنة الرجال ومربية الأبطال، وجعل الله لها في الشريعة الإسلامية مركزاً مرموقاً بنصوص الشرع المطهر. ويأتي إبراز دورها الوقائي عبر الركائز الآتية:

أولاً/ وجوب السمع والطاعة لولاة الأمور وعدم الخروج عليهم:

يتمحور الدور المنوط بالمرأة السعودية في تحقيق الرؤية الطموحة 2030 المرتكزة على إيجاد مجتمع حيوي متماسك متصاف مع قادته وولاة أمره ضد كل الشرور التي تحيط به من الداخل والخارج، في ترسيخ منهج السمع والطاعة لولاة الأمر، وعدم الخروج عليهم، أو التحريض على الانضمام لجماعات تخالفهم ولا ترى بيعتهم. والمرأة السعودية محور الزاوية في الوعي الفكري والمعتقد الصحيح في هذا الباب، فهي تمثل نصف المجتمع وتؤثر على النصف الآخر سواء كانت أماً أو بنتاً أو أختاً أو زوجةً. وقد قام ولاة الأمر في المملكة العربية السعودية بدور كبير في وقاية المجتمع من الإرهاب والحفاظ على الأمن الوطني والنسيج الاجتماعي. فيقول ولي العهد الأمير محمد بن سلمان – حفظه الله–: «إننا نأمل أن يتوقف العالم عن ازدراء الأديان ومهاجمة الرموز الدينية والوطنية بشعار حرية التعبير؛ لأن ذلك سيخلق بيئة خصبة للتطرف والإرهاب» (موقع أخبار السعودية على تويتر، 2020).

وقد بيّن سماحة المفتي الشيخ عبد العزيز آل الشيخ –حفظه الله– أن من أنواع الخيانة خيانة الرعية للراعي، فقال: «إن الله أوجب طاعة ولي الأمر، واحترام البيعة وتعظيمها، فالخروج أو التنفير عنهم أو إشاعة الأراجيف

والأكاذيب التي تفرق بين الراعي والرعية، كل ذلك من أنواع الخيانة التي حذرنا منها ربنا ونهينا عنها» (آل الشيخ، الخطبة 158).

ثانياً/ الوعي الفكري بمخاطر العنف والإرهاب:

أثبتت الدراسات العلمية: أن تنمية وعي المرأة بمخاطر التطرف والإرهاب ضرورة ملحة في واقعنا المعاصر، وبخاصة إستراتيجية الإقناع والتوضيح، وإستراتيجية التثقيف، وإستراتيجية التعاون والاتصال، وإستراتيجية المواجهة في تنمية ذلك الوعي. كما كان لاستخدام بعض التكتيكات مثل تكتيك المناقشة الجماعية والأنشطة الموجهة كعرض الأفلام التعليمية وغيرها، لها أثر كبير في وعي المرأة الفكري (عمر، 2021). وليس ثمة رادع قوي للمرأة المسلمة عن الانحراف في مستنقعات الأفكار الضالة، سوى معرفتها بعقيدتها الصحيحة، وعدم الاستماع لكل ناعق يريد إخراجها من مقر عزها وموطن شرفها نحو تيارات الغلو والتطرف.

ثالثاً/ الحرص على الالتحاق بالتخصصات العلمية التي تفيد المجتمع في مكافحة الإرهاب الجديد.

انطلاقاً مما أقرّته المنظمات الدولية بشكل متزايد من أن الفهم الأفضل للتطرف العنيف هو تنفيذ إستراتيجيات فعالة لمنع الإرهاب. (مكتب المؤسسات الديمقراطية وحقوق الإنسان، 2013)، فإنّنا نقرر أنه بلا شك في أن حرص المرأة السعودية على الالتحاق بالتخصصات العلمية الأكاديمية ذات الصلة الوثيقة بأشكال الإرهاب الجديد وصوره وتفوقها في هذا الميدان، سيكون حائط صدٍّ كبير وخدمة جليلة منها لوقاية المجتمع السعودي من شر ويلات الإرهاب الجديد.

رابعاً/ المشاركة في مجال إنفاذ الأنظمة والقوانين.

مشاركة المرأة السعودية للرجل في مجال إنفاذ النظام والقانون سواء على المناطق الحدودية، أو المطارات، أو مناطق التفتيش، أو غيرها، يتسبب في الحيلولة دون وقوع الجرائم الإرهابية، ويمكّن المرأة من الدقة في تفتيش العناصر النسائية، وتهدف هذه المشاركة إلى منع دخول الأدوات التفجيرية والبيولوجية إلى المملكة، والقبض على الشبكات المتخصصة في ذلك. وهذا ما أوصى به تقرير خبراء في مجال مكافحة الإرهاب لمنظمة الأمن والتعاون؛ حيث أوضحت إحدى التوصيات على أنه من المهم أن يشارك العاملون في مجال إنفاذ القانون في التدابير المتعلقة بمكافحة الإرهاب، شأن موظفي نقاط التفتيش والسجون وأمن المطارات، وأن يضمنوا النساء في صفوفهم. (مكتب المؤسسات الديمقراطية وحقوق الإنسان، 2013).

5- إنشاء مراكز نسائية متخصصة في الأمن الفكري:

ذكر مرصد الأزهر (2017) بأنّه قامت قوات مكافحة الإرهاب في باكستان بضبط مركز إسلامي باسم «أكاديمية الذكر»، مملوك لأكثر من 20 امرأة؛ حيث يقوم هذا المركز بعمل غسيل مخ لمرتاديه عن طريق الدروس، وتمويل الجماعات الإرهابية عن طريق جمع أموال الزكاة والصدقات، كما يقوم بتزويج الفتيات التابعة له بعناصر إرهابية. (ص54).

ومن هذه الوقائع التي حدثت من حولنا، بات لازماً مواجهة الفكر السقيم بفكر صحيح مستمد من الكتاب والسنة ومقاصد الشرع المطهر، ويمكن إبراز دور المرأة السعودية في توجيه المجتمع سواء من خلال التعليم أو التربية الأسرية داخل البيوت. وسوف تقوم بجهد كبير في اجتثاث الفكر الإرهابي النسائي من جذوره، وباستطاعتها بناء حصانات فكرية منيعة تحمي المشاركات في هذه المراكز من التأثر بشبهات التكفيريين.

6– ترسيخ قيم التعايش والتسامح في المجتمع السعودي.

المرأة السعودية لها دور عظيم في ترسيخ قيم التسامح والتعايش السلمي بين جميع أفراد المجتمع، فبإمكانها أن تحتسب من وقتها جزءاً لأداء واجبها نحو الوطن وولاة أمره. وقيام المرأة السعودية وتخلقها بهذه القيم يحقق للمجتمع الوئام والحب والعيش بسلام، ونبذ العنف والتطرف وعدم نشر خطاب الكراهية في المجتمع السعودي.

وأكّد صاحب السمو الملكي الأمير محمد بن سلمان –حفظه الله– ذلك بقوله: «التطرف لم يعد اليوم مقبولاً في المملكة، ولم يعد يظهر على السطح، بل أصبح منبوذاً ومتخفياً ومنزوياً. ومع ذلك سنستمر في مواجهة أي مظاهر وتصرفات وأفكار متطرفة ... والسعوديون أثبتوا سماحتهم الحقيقية ونبذهم لهذه الأفكار التي كانت دخيلة عليهم من جهات خارجية تسترت بعباءة الدين، ولن يسمحوا أبداً بوجوده بينهم مجدداً» (موقع العربية دبي نت، 2020).

المطلب الثاني: دور المرأة السعودية العلاجي في الحفاظ على النسيج الاجتماعي واللحمة الوطنية:

المرأة السعودية تقوم بأدوار مهمة في مكافحة الإرهاب الجديد، سواء في مجتمعها النسوي أو المجتمع بأكمله. وقيامها بهذا الدور المهم في مكافحة الإرهاب والتطرف يحقق رؤية المملكة العربية السعودية 2030 التي تركز على إيجاد مجتمع حيوي، ولا يمكن لهذا المجتمع أن يكون حيوياً فاعلاً ما لم يسلم من الانحرافات الفكرية التي تمزق جسده وتهدر موارده.

وقد حظيت المرأة السعودية بنصيب كبير من هذه الرؤية؛ حيث بلورت كيفية دعم وتمكين المرأة السعودية من خلال تحقيق أهداف إستراتيجية (الهدف هو: تمكين المرأة واستثمار طاقاتها) ومن خلال النظرة العميقة للرؤية، نجد أنها تعكس التقدير الحقيقي من القيادة الرشيدة للمرأة السعودية؛ حيث جاءت هذه الرؤية لتؤكّد على النظرة الإيجابية للمرأة السعودية التي تميزت في عدة مجالات (الحربي، 2020). ويمكن أن نبرز دور المرأة السعودية في مكافحة الإرهاب الجديد والحفاظ على النسيج الاجتماعي واللحمة الوطنية من خلال النقاط التالية:

أولاً: تفعيل الدور الريادي للمرأة السعودية في الأمن السيبراني[1]:

حصدت المملكة جائزة عالمية لتمكين المرأة من الاتحاد الدولي للاتصالات (ITU) في قطاع الاتصالات وتقنية المعلومات لعام 2020، والذي يعكس دعم القيادة الرشيدة لدور المرأة بكافة المجالات، ويأت هذا الإنجاز نتيجة ما حققته وزارة الاتصالات وتقنية المعلومات من خلال «برنامج تمكين المرأة» في القطاع بحصولها على جائزة (متساوون في مجال التقنية) (EQUALS In tech Award) في مسار الريادة التقنية (LEADERSHIP IN TECH)، التي تمنحها وكالة الأمم المتحدة المعنية بقطاع الاتصالات وتقنية المعلومات (الاتحاد الدولي للاتصالات)؛ بهدف تعزيز المساواة الرقمية بين الجنسين (وكالة الأنباء السعودية واس، 1442هـ)؛ ولهذا قامت المرأة السعودية بالمشاركة في تفكيك المنظومة المعلوماتية لجماعات العنف والإرهاب التي تستهدف أمن الوطن من خلال مشاركتها في الأمن السيبراني، وتفعيل دورها الريادي في الأمور التالية:

1 – المشاركة في سحب المحتوى الرقمي لجماعات التطرف والإرهاب:

تقوم المرأة السعودية بمهمة استباقية في مكافحة جماعات العنف والإرهاب بسحب المحتوى الرقمي والتحذير منه، وتحصين المشاركات في ذلك من الجهة القانونية؛ لأن القرآن الكريم بيّن الأغراض التي بُنى بسببها مسجد

(١) الأمن السيبراني: هو «حماية الأنظمة والشبكات والبرامج من الهجمات الرقمية أيًا كان نوعها» (الطيار، ٢٠٢٠، ص٢٦٤).

الضرار والتي منها: أنهم يبغون التفرقة بين جماعة المسلمين، وتشتيت كلمتهم، فنهى الله -تعالى- رسوله عن الصلاة فيه وأمر الرسول – صلى الله عليه وسلم بإحراقه، وإلى ذلك يشير قوله تعالى: {وَالَّذِينَ اتَّخَذُوا مَسْجِدًا ضِرَارًا وَكُفْرًا وَتَفْرِيقًا بَيْنَ الْمُؤْمِنِينَ وَإِرْصادًا لِمَنْ حارَبَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ مِنْ قَبْلُ وَلَيَحْلِفُنَّ إِنْ أَرَدْنا إِلاَّ الْحُسْنى وَاللَّهُ يَشْهَدُ إِنَّهُمْ لَكاذِبُونَ (107) لا تَقُمْ فِيهِ أَبَدًا لَمَسْجِدٌ أُسِّسَ عَلَى التَّقْوى مِنْ أَوَّلِ يَوْمٍ أَحَقُّ أَنْ تَقُومَ فِيهِ فِيهِ رِجالٌ يُحِبُّونَ أَنْ يَتَطَهَّرُوا وَاللَّهُ يُحِبُّ الْمُطَّهِّرِينَ} (القرآن الكريم، التوبة: [108-107]. وقال ابن القيّم (1415هـ): «ومن الفوائد: تحريق أمكنة المعصية التي يعصى الله ورسوله فيها وهدمها، كما حرق رسول الله -صلّى الله عليه وسلّم- مسجد الضرار وأمر بهدمه...فواجب على الإمام تعطيله، إما بهدم وتحريق، وإما بتغيير صورته، وإخراجه عما وضع له» (3/500-501).

ومن هذا المنطلق فإن مقابل المئات من الحسابات «الإرهابية» الرقمية، ازدادت الحسابات الرقمية المناوئة لها. وتقوم المملكة العربية السعودية بجهود جبارة في مجال الأمن السيبراني[1]، والتصدي للهجمات الإرهابية، ومن بين العاملين في هذه المنظومة المتكاملة فريق نسائي قوي متميز.

2 – المشاركة في المنابر الافتراضية:

أثبتت الدراسات الميدانية الحديثة ضرورة تعزيز الوعي بالأمن السيبراني، وتهديداته، ومخاطره، فهو أهم سبل الحد من آثار الهجمات السيبرانية (العنزي، 2020). وحيث تتميز بعض النساء اللاتي التحقن بالتنظيمات الإرهابية بتوافر المعرفة بالعلوم الشرعية، والخبرة في المجالات الإعلامية الإلكترونية (أبورمان وأبو هنية، 2017). فإنّ من واجب الوقت على المرأة السعودية التي تنتهج الوسطية والاعتدال القيام بأدوار أقوى وأكثر تأثيراً لصد هذه الموجات التكفيرية والأفكار الضالة بالضوابط الشرعية؛ حتى تحافظ على النسيج الاجتماعي السعودي، وتماسك المجتمع ووحدة صفه واكتمال بنيانه.

ومن خطب الحرمين الشريفين في ضرورة الاستفادة القصوى من وسائل الإعلام في خدمة الأمة الإسلامية، وأهمية الاعتناء بما يقدم فيها من مواد إعلامية. ما قاله د. السديس: «أين دور وسائل الإعلام والتقانات المدهشة التي فاقت الوصف في الانعكاس والتأثير؟ فإن لها القِدح المعلّى في تسديد الشباب، وتأييده باتجاه الفضيلة، وتبصيره بالمزالق الخطرة، والمناهج الوعرة، والزوايا الموبوءة، والدسائس المخبوءة؛ حتى لا يربط الخصوم الإسلام بالإرهاب، ويصفوا المسلمين بهذا الاتهام المشين» (الجدعاني، 1435هـ، ص66). ومن هنا يتضح مدى حاجة المجتمع إلى إعلاميات ذوات حس أمني رفيع، لديهنّ العلم بالجوانب الأمنية والقانونية، ويتسمن بسمات العلم والمعرفة التقنية والخبرة المهارية.

ثانيًا: حسن استغلال المواقع الالكترونية التي تخاطب المرأة في مكافحة الإرهاب الجديد:

لعل مما يساعد في تحقيق المشاركة في المنابر الافتراضية التي أشرنا إلي ضرورتها آنفاً حرص المرأة السعودية على تطوير المواقع الإلكترونية متنوعة المحتوى التي تخاطب النساء؛ حيث يوجد زخم منقطع النظير من المواقع الإلكترونية والمنتديات والمدونات الموجهة إلى المرأة سواء بالأصالة أو بالتبعية، فهذا يؤكّد على أهمية استخدام المرأة للتوعية الفكرية بمخاطر الإرهاب الجديد، عبر هذه المواقع، وتطوير العمل فيها، واستغلالها الاستغلال الأمثل، الذي يعود بالخير

(١) حيث صدر الأمر الملكي الكريم بتاريخ ١١ صفر ١٤٣٩هـ الموافق ٣١ أكتوبر ٢٠١٧م بإنشاء الهيئة الوطنية للأمن السيبراني. انظر: (موقع وكالة الأنباء السعودية واس، ٢٠١٧).

على المجتمع السعودي، ويساعد في تعزيز الأمن الفكري، والحفاظ على النسيج الاجتماعي، واللحمة الوطنية.

ثالثاً: التثقيف القانوني بخطورة أنواع الإرهاب الجديد:

نشر ثقافة المعرفة بالقوانين التي تجرّم الإرهاب والمشاركة فيه بأي نوع صغيرا كان أو كبيراً، وبثّه في المجتمع السعودي؛ مما يبعث الطمأنينة بين أفراد المجتمع، وينشر مبدأ العدالة، فيعم الاستقرار النفسي والاجتماعي في المجتمع، وهذا هدف منشود للدولة ولكل المواطنين، والمرأة السعودية لها دور إيجابي في تفعيل هذه القوانين والأنظمة التي مصدرها كتاب الله وسنة رسوله – صلى الله عليه وسلم – والمقاصد الشرعية المعتبرة، ومن هذه الأنظمة:

1– نظام مكافحة جرائم الإرهاب وتمويله، الصادر بالمرسوم الملكي رقم(م21) بتاريخ 12/2 /1439هـ، وقرار مجلس الوزراء (92) بتاريخ 11/2/ 1439هـ (موقع هيئة الخبراء بمجلس الوزراء).

2– نظام المركز الوطني لتنمية القطاع غير الربحي، الصادر بقرار مجلس الوزراء رقم (618) بتاريخ 20/10/ 1442هـ الموافق 1/6 /2021م (موقع هيئة الخبراء بمجلس الوزراء).

3– اللائحة التنفيذية لنشاط النشر الإلكتروني؛ حيث ورد في المادة الخامسة عشرة: المسائل المحظورة نشرتها (وزارة الإعلام، 1443هـ).

ولقد نال وزير الخارجية – حفظه الله – توفيقا من الله حيث يقول: «على الرغم من هذه الإنجازات يجب ألا نغفل عن أنّ تهديد هذا التنظيم لا يزال قائماً؛ مما يستدعي من الجميع مواصلة الجهود والتنسيق لمحاصرة انتشاره والقضاء عليه تماماً» (وزارة الإعلام، 2021).

رابعاً: احتواء العائدين والعائدات من أرباب الفكر المنحرف:

للمرأة السعودية دور كبير في تفعيل الطرق العلاجية الناجحة في احتواء العائدين والعائدات من أرباب الفكر المنحرف، سواء من التحقوا بالتنظيمات الإرهابية مباشرة أو عن بعد، ويكمن هذا الدور العلاجي الذي يحافظ على قوة النسيج الاجتماعي السعودي في النقاط التالية:

1 – تفنيد الشبه حول قضايا الخلافة والجهاد والحاكمية، وهي أبرز القضايا التي يجب الوقوف عليها، وفهمها جيداً من قبل المحاورة لصاحب الفكر سواء كانت أماً أو معلمة.

2 – تحذير الأسر التي فيها من ينتمي للفكر الضال من خطورة استقطاب بعض أفراد أسرهن للإرهاب.

3– تقديم المساعدة والعون للنساء اللاتي تراجعن عن فكر الغلو والتطرف، واحتوائهن بالأسلوب الحسن، وتهيئة الجو المناسب لانضمامهن في المجتمع، وإدماجهن في النسيج الاجتماعي السعودي.

4– نشر تجربة الذين تركوا التنظيمات عن قناعة وتديّن وصدق وتوفير الدعم المادي والمعنوي لهن، مما يسهم في تقديم صورة صحيحة لواقع التطرف والغلو (النجار، 2019).

ولا يفوتنا الإشارة هنا إلى جهود المملكة العربية السعودية مع العائدين والعائدات من بؤر التطرف، والإرهاب، واحتوائهم، وإدماجهم في المجتمع السعودي، وتوفير سبل العيش الكريم لهم، ومعالجتهم ورعايتهم رعاية كاملة، مع إدراك جميع المسؤولين بأن الأسرة هي خط الدفاع الأول للتحصين والتنشئة الأسرية السلمية. (المرواني، ، 2011).

وفي ضوء ما سبق، يتضح أنه يقع على عاتق المرأة السعودية دور كبير في علاج ظاهرة الإرهاب الجديد، والتصدي لأساليبه الماكرة، وقد شدّد قرار مجلس الأمن التابع للأمم المتحدة رقم 1325، حول المرأة والسلام

والأمن، على أهمية دور المرأة والمشاركة المتساوية والكاملة في هذا المجال، وحثّ الدول على زيادة تمثيل المرأة على جميع مستويات عملية صنع القرار لمنع النزاعات وإدارتها وتسويتها. وبناء عليه، فإن القرار والدروس العملية المستفادة من تنفيذه توفر مصدر إلهام لمناصرة المبادرات الجديدة حول دور المرأة في جهود مكافحة الإرهاب. (مرصد الأزهر، 2017).

فكيف بالمرأة السعودية التي لها دور مؤثّر في جميع نساء العالم لما تحمله من علم وخبرة في الأمور الشرعية، مع ما امتن الله به عليها من كونها ممثلة لهذا الوطن المبارك الذي يرعى السلام والحب والوئام في العالم أجمع.

الخاتمة:

- **النتائج:** خلصت هذه الدراسة إلى عدة نتائج نجملها فيما يأتي:

1/ خطورة الانحراف الفكري النسوي لقوة تأثير المرأة على الرجال والنساء.

2/ يتميز الإرهاب الجديد بخصائص جعلته أكثر خطراً من الإرهاب القديم التقليدي.

3/ جميع الأعمال التخريبية التي تستخدم التقنية والذكاء الاصطناعي وسيلة لها، تعد من الإرهاب الجديد.

4/ أخطر أشكال الإرهاب الجديد: الإرهاب الإلكتروني، لكثرة استخدامه من قبل التنظيمات الإرهابية وقلة تكاليفه.

5/ أخطر صور الإرهاب النسائي المعاصر، التمويل وإخفاء العناصر الإرهابية (الدعم اللوجستي).

6/ أهم أسباب ودوافع التحاق النساء بالتنظيمات الضالة، الدوافع الفكرية والاقتناع بتوجه هذه الجماعات والتدين بأعمالها وما تقوم به.

7/ الروابط الاجتماعية هي الوسيلة القوية للتنظيمات الإرهابية في استقطاب النساء من خلال روابط النسب والمصاهرة أو الصداقة والجوار، والوقائع تشهد.

8/ أخطر آثار الإرهاب النسائي تفكك الأسرة، وضباع المهمة الكبرى للمرأة (تربية النشء).

9/ تفعيل الدور الوقائي للمرأة السعودية في مكافحة الإرهاب الجديد، والحفاظ على النسيج الاجتماعي السعودي في ترسيخ عقيدة السمع والطاعة لولاة الأمور، وعدم الخروج عليهم، والتوعية الفكرية بمخاطر العنف والإرهاب على الفرد والمجتمع.

10/ تفعيل دور المرأة السعودية العلاجي في الحفاظ على النسيج الاجتماعي واللحمة الوطنية عبر ثلاثة محاور رئيسة:

أ/ الأمن السيبراني – ب/ التثقيف القانوني – ج/ ضرورة احتواء العائدات من أرباب الفكر المنحرف، وإدماجهن في المجتمع ليصبحوا أعضاء صالحين.

- **التوصيات:**

1 – العمل على إيجاد مراكز بحوث متخصصة للتوعية الفكرية في الجانبين الرجالي والنسائي في الجامعات السعودية.

2 – المطالبة بضرورة عقد ندوات، ومؤتمرات خاصة بالجانب النسائي؛ لتوضيح طرق استهداف المرأة، وسبل مواجهتها.

3– إنشاء منظومة تقنية رقمية تديرها كوادر نسائية مؤهلة فكرياً وعقدياً وتقنياً للتصدي لأشكال الإرهاب الجديد.

المصادر والمراجع

أبا بطين، أحمد بن محمد (1409هـ). *المرأة المسلمة المعاصرة – إعدادها ومسؤوليتها في الدعوة*. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض.

ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد (1408هـ). *تاريخ ابن خلدون المسمى ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر*. المحقق: خليل شحادة، ط2، بيروت: دار الفكر.

ابن خلكان، أحمد بن محمد بن إبراهيم (1900م). *وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان*. المحقق: إحسان عباس. بيروت: دار صادر.

ابن سعد، محمد (1421هـ). *الطبقات الكبرى*، المحقق: علي محمد عمر. ط1. القاهرة: مكتبة الخانجي.

ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر (1415هـ). *زاد المعاد في هدي خير العباد*. ط27. بيروت: مكتبة المنار الإسلامية، الكويت: مؤسسة الرسالة.

ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر (1408هـ). *البداية والنهاية*. المحقق: علي شيري. بيروت: دار: إحياء التراث العربي.

البخاري، محمد بن إسماعيل (1422هـ). *الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه = صحيح البخاري*. المحقق: محمد زهير بن ناصر الناصر. ط1. بيروت: دار طوق النجاة.

البداينة، ذياب. (د.ت). *منابع التطرف وتجنيد الإرهابيين في العالم العربي*. بدون بيانات.

البشر، محمد مسفر وآخرون (2006). *السعوديون والإرهاب – رؤى عالمية*. مجلة البحوث الأمنية، كلية الملك فهد الأمنية، الرياض، 15(33)، 337-307.

صحيفة الشرق الأوسط (11/ مايو/ 2013). عن الذكرى العاشرة لتفجيرات حمراء الرياض، (قصة المرأة السعودية التي سافرت بأطفالها للعراق من أجل الجهاد وتزوجت الزرقاوي)، (12583).

الجدعاني، حامد بن مده (1435هـ). *خطب الحرمين الشريفين ودورها في حماية الشباب من مسالك الغلو والإرهاب*، كرسي الأمير خالد الفيصل للوسطية والاعتدال.

الحربي، أمل عبد الرحمن (2017). *تصور مقترح لإنشاء مجلس لتمكين المرأة السعودية في ظل رؤية المملكة العربية السعودية 2030*. مؤتمر *تعزيز دور المرأة السعودية في تنمية المجتمع في ضوء رؤية المملكة 2030*، جامعة الجوف، وكان انعقاد المؤتمر في الفترة 7/28-27/ 1438هـ – 25-24 / 4 /2017م.

حمايدي، عائشة (2012). خطورة الإرهاب البيولوجي. *مجلة التواصل في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، جامعة عنابة، (32)، 224-213.

خضر، محمد محمود (2018). أخطار الإرهاب الجديد على بنية المجتمع العربي – دراسة ميدانية – من منظور الهيئة العلمية بجامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. *المجلة العربية للدراسات الأمنية*، 33))72، 149-113.

رمضان، محمد جبار (2020). خطورة الإرهاب النووي، *مجلة الندوة للدراسات القانونية*، (31)، 138-108.

الرويس، فيصل بن عبد الله (2020). دور الهيئة التدريسية النسائية بجامعة شقراء في التوعية بمخاطر الانحراف

الفكري لدى الفتيات – دراسة تطبيقية على عينة من طالبات كليات محافظة الدوادمي، مجلة *جامعة شقراء*، (14)، 327-356.

ريتان، فرح. (د.ت). *الجهاديات في داعش – الإرهاب النسائي*. مقال على موقع مركز المسبار للدراسات والبحوث رابط: https://www.almesbar.ne .

السبيعي، سعد بن عبيد (2013). *الإعلام الجديد ودوره في تعزيز الأمن في المملكة العربية السعودية – دراسة تطبيقية على بعض النخب السعودية في الرياض*. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية – الرياض.

السراج، شكرية كوكز خضر (2018). استخدامات المرأة في العمليات الإرهابية لتنظيم داعش في العراق. *مجلة الآداب*، جامعة بغداد. 565- 580.

سعد الدين، نادية (٢٠١٩). *قراءة في الإرهاب النسويّ بعد أحداث سبتمبر من المنظور البحثيّ*. الأردن.

سليمان، رانيا؛ فايز، فاتن؛ والدسوقي، نهى. (د.ت). *سياسات مكافحة الإرهاب الإلكتروني.. مصر والسعودية نموذجاً*، المركز العربي للبحوث والدراسات، بحث علمي على الرابط: http://www.acrseg.org/41483

السنافي، هاجر بنت يحيى (2011). *أثر الانحراف الفكري على المرأة المسلمة*. (بحث ماجستير غير منشور)، جامعة طيبة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم الدراسات الإسلامية.

الشرعة، إياد عويد (2019م). *النساء الخارجيات ودورهن العسكري والسياسي في العصر الأموي*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة آل البيت، الأردن.

الشهري، عبدالله (2014). *طريق تنظيم القاعدة الإلكتروني*. 9 أبريل 2014، متاح على: http://www.assakina.com/net-awareness/net-terrorism/41937.html

الشهرستاني، أبوالفتح محمد (د،ت). *الملل والنحل*. مؤسسة الحلبي.

صحيفة الرياض (21/فبراير/ 2016). الخصوصية تقود 26 امرأة إلى محاكم الإرهاب، (17408)، تاريخ الاسترجاع:20/1/2022م.

ضيف، شوقي ضيف (1960). *تاريخ الأدب العربي*. ط1. القاهرة: دار المعارف.

الطبري، محمد بن جرير (1407هـ). *تاريخ الأمم والملوك*. ط1. بيروت: دار الكتب العلمية.

الطريف، غادة بنت عبد الرحمن (2013). أثر الخصائص الاجتماعية والاقتصادية للمرأة السعودية على اتجاهاتها نحو العمليات الإرهابية في المجتمع السعودي. *مجلة القيادة العامة لشرطة الشارقة*، 22(87)، 137-210.

الطيار، حسين (2020). الأمن السيبراني في منظور مقاصد الشارع – دراسة تأصيلية. *مجلة جامعة الطائف للعلوم الإنسانية*، (21)، 255-298.

طاشكندي، خالد عباس، (صحيفة عكاظ، 2020). حبة الخروع سلاح بيولوجي فتاك متداول في الأسواق، تحقيقات، تاريخ الاسترجاع:12/ 3/1443هـ.

عباس، إحسان عباس (1974). *شعر الخوارج*. ط3. بيروت: دار الثقافة.

العباسي، ريهام عبد الرحمن (2016). *أثر الإرهاب الإلكتروني على تغير مفهوم القوة في العلاقات الدولية*، دراسة حالة: تنظيم الدولة الإسلامية – داعش. برلين: المركز الديمقراطي العربي.

مركز اعتدال (2021). التهديد الأكبر ... التطرف وانفلات الإرهاب النووي واليورانيوم، المركز العالمي لمكافحة التطرف–اعتدال–الرياض.

العصفري، خليفة بن خياط (1397هـ). *تاريخ خليفة بن خياط*. تحقيق: أكرم ضياء العمري، ط1. دمشق: دار القلم، بيروت: مؤسسة الرسالة.

عقيل، مها (2019، أغسطس، 3). المرأة والتطرف والإرهاب. مقال: *صحيفة الشرق الأوسط*، السبت، (14858).

علي، لؤي (الأحد 21 مارس 2021). مقال بعنوان: *المرأة أكثر ضحايا العنف*. مرصد الأزهر الإلكتروني، تاريخ المقال: الأحد 21 مارس 2021م.

عمر، ميادة منصور (2021). التدخل المهني بطريقة تنظيم المجتمع لتنمية وعي المرأة بمخاطر التطرف والإرهاب. *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية*، جامعة حلوان، ١(٥٣)، 180–145.

العموش، أحمد فلاح (2006). *مستقبل الإرهاب في هذا القرن*. ط1. الرياض: جامعة نايف للعلوم العربية والأمنية.

العنزي، ماجد بن خلاف (2020). *الإرهاب السيبراني وانعكاساته على الأمن الوطني*. (رسالة ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية).

الغيص، صباح بن عبد الرحمن (2010). الانحراف الفكري وأثره على الأمن الوطني في دول مجلس التعاون الخليجي العربي. *مجلة القيادة العامة لشرطة الشارقة*، 19(75)، 77–15.

القَيْسي، أحمد بن عبد المؤمن (2006)، *شرح مقامات الحريري*. ط2. بيروت: دار الكتب العلمية.

المالكي، عبدالحفيظ عبد الله (١٤٣٠هـ). *دور المؤسسات التعليمية في تحقيق الأمن الفكري والوقاية من التطرف والإرهاب*، ضمن بحوث مؤتمر الإرهاب بين تطرف الفكر وفكر التطرف في الجامعة الإسلامية.

المبرد، محمد بن يزيد (1417هـ). *الكامل في اللغة والأدب*. المحقق: محمد أبو الفضل إبراهيم. ط3. القاهرة: دار الفكر العربي.

المرداوي، علاء الدين أبو الحسن علي بن سليمان (د.ت). *الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف*. ط2. بيروت: دار إحياء التراث العربي.

مرصد الأزهر (2017). *العائدون من داعش*.

مرصد الأزهر الإلكتروني، مقال بعنوان: *جهود المرأة العربية في مكافحة التطرف*، تاريخ المقال: الثلاثاء 23 مارس 2021م.

مرصد الأزهر الإلكتروني، مقال بعنوان: *فوارق وتمايزات بين الجماعات المتطرفة – الإعلام بين داعش والقاعدة* – تاريخ المقال: الأحد 27 يونيو .2021، وتاريخ الزيارة 19/ 9/ 2021م.

مرصد الأزهر لمكافحة التطرف (2017). *استراتيجيات داعش في استقطاب وتجنيد الشباب*.

المرواني، نايف محمد (2011). جهود وتجربة المملكة العربية السعودية في مجال مكافحة الإرهاب، الفكر الشرطي. القيادة العامة لشرطة الشارقة، *مركز بحوث الشرطة*، 20(76)، 99–65.

المطيري، نهى ضيدان (1438هـ). *وظيفة المرأة السعودية في تحقيق الأمن الفكري*. (بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير)، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض.

مكتب الأمم المتحدة المعني بالمخدرات والجريمة (2009). *دليل التعاون الدولي في المسائل الجنائية لمكافحة الإرهاب*. الأمم المتحدة، نيويورك.

مكتب الأمم المتحدة المعني بالمخدرات والجريمة UNODC (2017). فيينا، *الإطار القانوني الدولي لمكافحة الإرهاب الكيميائي، والبيولوجي، والإشعاعي، والنووي*.

مكتب المؤسسات الديمقراطية وحقوق الإنسان التابع لمنظمة الأمن والتعاون في أوربا (2013). *النساء والراديكالية الإرهابية*، الطاولات المستديرة لخبراء، فيينا 12 ديسمبر 2011 م و12 – 13 مارس 2012م.

المنصة الوطنية الموحدة – قسم تمكين المرأة: https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/careaboutyou/womene

الموقع الرسمي لسماحة المفتي الشيخ عبد العزيز آل الشيخ – حفظه الله، خطبة بعنوان: (*التحذير من الخيانة وأنواعها*)، رقم الخطبة 158.على الرابط:https://mufti.af.org.sa

الموقع الرسمي لوزارة الإعلام. اللائحة التنفيذية لنشاط النشر الإلكتروني. على الرابط:https://www.media.gov.sa/ar/document-library/49

موقع العربية دبي نت (2020). الأمير محمد بن سلمان سنستمر في مواجهة أي تطرف، على الرابط:https://www.alarabiya.net/saudi-today/2020/11/12/

موقع هيئة الخبراء بمجلس الوزراء، على الرابط:
https://sa.gov.boe.laws/BoeLaws/Laws/LawDetails/57694209/

النجار، تقي (20 مايو 2019). *الخطر القادم: العائدات من داعش*، مقال بالمركز المصري للفكر والدراسات الاستراتيجية.

الهواري، د. عبد الرحمن (2002). *الإرهاب والعولمة*، مركز البحوث، أكاديمية نايف.

هيغهامر، توماس (2013). *الجهاد في السعودية ... قصة تنظيم القاعدة في جزيرة العرب*. ترجمة: أمين اليوبي، مراجعة: سعود السويد، ط1. بيروت: الشبكة العربية للأبحاث والنشر.

وكالة الأنباء السعودية واس (07 نوفمبر 2020). الرياض.

وكالة «باب نت» للأنباء التونسية (3/1/2019). ندوة حول «الإرهاب والمرأة» إجماع على أن ارتفاع منسوب مشاركة المرأة في العمليات الإرهابية ظاهرة جديدة تستحق الدراسة، رابط: https://www.babnet.net/cadredetail-174272.asp

Arabic References:

Abbas, Dr. Ihsan Abbas (1974AD), Shi`rul- Khawarij, Darutturaath, Beirut - Lebanon, Third Edition.

Al-Abbasi, Reham Abdurrahman Rashad (2016AD), Al-Irhabul-Electrony Ala Tagayyuri Mafhumil-Quwwah Fil-Alaqati Addauliyyah, Study of the case of the Islamic State Organization - ISIS, Arab Democratic Center.

Etidal Center (2021). The Greatest Threat ... Extremism and the Breakdown of Nuclear and Uranium Terrorism, the Global Center for Combating Extremism - Etidal – Riyadh.

Al-Ammoush, Ahmad Falah (2006 AD), Mustaqbalul-Irhab Fi Hadhal-Qarn, Prince Naif University for Arab and Security Sciences, Riyadh, First Edition.

Al-Asfari, Khalifa bin Khayyat bin Khalifa Asshaibani Al- Basri (1397AH), Tareekhu Khalifa bin Khayyat, investigation: Dr. Akram Dia Al-Umari, Darul-Qalam, Al-Resala Foundation - Damascus, Beirut, First Edition.

Al-Badayina, Dr. Diab Al-Badayina, Manabi`ul-Tatarruf Wa Tajneedul-Irhab Fil-Alamil-Arabi.

Al-Bishr, Muhammad Musfir and others (2006). Saudi Arabians and Terrorism - Global visions. Journal of Security Research, King Fahd Security College, Riyadh, Issue 33, Volume 15,

May, 2006 AD, pp. 307-337.
Al-Bukhari, Muhammad Bin Ismail, "Saheehul-Bukhari", Investigator: Muhammad Zuhair Bin Nasir Annasir, Daaru Tauqi An-najah.
Al-Mardawi, Ala`uddeen Abul-Hassan Ali Bin Sulaiman (D.T), Al-Insaaf Fi Ma`rifati Arrajihi Minal-khilaf, Daru Ihaya`itturathil-Arabi, second Edition.
Al-Mubarrid, Muhammad bin Yazid (1417 AH -1997 AD), Al-Kamil Fillughati Wal-Adabi, Investigator: Muhammad Abul-Fadl Ibrahim, Darul-Fikril-Arabi, Cairo, First Edition.
Al-Qaisi, Abul-Abbas Ahmad bin Abdul-Mumin (2006 AD - 1427 AH), Sharhu Maqamatil-Hariri, Darul-Kutub al-Ilmiyya, Beirut, Second Edition.
Al-Su`udiyyun Wal-Irhab, Ru`ah Alamiyyah, Daru Ghaina for Publishing Riyadh, Second Edition, 1429 AH - 2008 AD.
At-tabari, Muhammad bin Jareer (1407 AH), Tareekhul-U mami Wal-Muluk, Darul-Kutubil-Ilmiyya, Beirut, First Edition.
Dhaif, Dr. Shawky Dhaif (1960-1995AD), Tareekhul-Adabil-Arabi, Darul-Maaref, Egypt, First Edition.
Hegghamer, Thomas Hegghamer (2013 AD), Jihad in Saudi Arabia ... The Story of Al-Qaeda in the Arabian Island, translated by: Amin Al-Youbi, reviewed by: Saud Al-Suwaid, Asshabakal-Arabiyyah for Research and Publishing, Beirut - Lebanon, First Edition.
Ibnu Katheer, Abul-Fidaa` Ismail Bin Umar, (1988AD/1408AH), "Al-Bidaayaah Wan-nihaayaa", Investigator: Ali Sheeri, Daar Ihya Al-Turaath Al-Arabi.
Ibnu Khaldoon, Abdurrahman Bin Muhammad (1408 AH/1988AD), Tareekhu Ibni Khaldun, Al-musamma Diwanul-Mubtada Wal-Khabar Fi Tareekhil- Arab, Wal Barbar Wa Man Aasarahum Min Zawissha`anil-Akbar, Investigator: Khalil Shahhadah, Darul-Fikr, Beirut, Second Edition.
Ibnu Khallikan, Ahmad bin Muhammad bin Ibrahim, "Wafayaatul- A`ayan Wa anba'u Abna'izzaman", (d. 1900 AD), Investigation: Ihsan Abbas, Dar Sadir, Beirut.
Ibnu Qayyimil-Jawziyyah, Muhammad Bin Abi Bakr (1415AH/1994AD), Zadul- Ma'aad Fi Hadyi Khairil-Ibaad, Al-Risala Foundation, Beirut, Al-Manar Islamic Bookshop, Kuwait, Twenty-seventh Edition.
Ibnu Sa`ad, Muhammad (1421AH/2001AD), Atabaqatul-Kubra, Investigator: Dr. Ali Muhammad Umar, Al-Khanji Bookshop, Cairo, First Edition.
Sa`duddeen, Dr. Nadia Saaduddeen (2016), Qira`atun Fil-Irabinnisawi ba`da Ahdasi September Minal-Manzuril-Bahsi, Jordan.

Undergraduate theses:

Abu Bateen, Ahmad bin Muhammad (1409 AD). Al-mar'atil- Muslimah Al-Mu`aasirah – i`daduha Wa Mas`uliyatuha Fidda`wah (PhD thesis at Imam Muhammad bin Saud Islamic University).
Al-Anazi, Majid bin Khallaf (2020 AD). Al-Irhabi Assaybirani Wa In`ikasatuhu Alal-Amnil-Wataniy (Master`s thesis, Prince Naif Arab University for Security Sciences).
Al-Marwani, Nayef Muhammad (2011). The Efforts and Experience of the Kingdom of Saudi Arabia in fighting against Terrorism, Police Thought, Sharjah Police General Command, Police Research Center, 20 (76). pp. 65-99.
Al-Mutairi, Nuha Dhaidan (1438 AH). Wazifatul-mar'ati Assa`udiyah Fi tahqiqil-Amnil-Fikri, (Supplementary Research for a master's degree in Islamic Culture, Imam Muhammad bin Saud Islamic University Riyadh).
Al-Shar`ah, Iyad Uwaid (2019 AD). Annisa'ul-kharijiyaat Wa Dawruhunna Al-askari Wassiyasi Fil-Asril-Umawi (Master`s Thesis, College of Arts and Humanities, Ahlul-Bayt University, Jordan).
Al-Subay`ie, Dr. Saad bin Obaid (2013 AD). Al-i`lamul- Jadeed Wa dawruhu Fi Ta`zizil-Amn Fil-Mamlakatil- Arabiyah Assu`udiyah - An applied study on some Saudi elites in Riyadh (PhD thesis, Prince Naif Arab University for Security Sciences - Riyadh.
Assanafi, Hajar bint Yahya (2011). Atharul- Inhirafil-Fikri Alal-Mar'atil-Muslimah

(supplementary research for a master's degree, Taibah University, College of Arts and Humanities, Department of Islamic Studies).
A report in Al-Sharq Al-Awsat newspaper, Saturday 30 Jumada al-Thani 1434 AH, May 11, 2013, on the tenth anniversary of the Hamra Riyadh bombings (the story of the Saudi woman who traveled along with her children to Iraq for jihad and married al-Zarqawi), issue (12583).
Abdussaboor, Dr. Mamdooh Fathi (2005 AD, July), The Greatest Threat ... Extremism and the Breakdown of Nuclear and Uranium Terrorism - Its Uses, Harmful Effects, its Behavior in the Environment, Assiyut Journal of Environmental Studies, Issue (29).
Akeel, Maha (2019 AD, August 3), Woman Extremism and Terrorism, Article: Asharq Al-Awsat Newspaper, Saturday - Issue (14858).
Al Ghais, Dr. Sabah bin Abdurrahman (2010 AD, October), Intellectual pervation and its Impact on National Security in the Arab Gulf Cooperation Council Countries, Sharjah Police General Command Magazine, Volume (19), Issue (75). pp. 15-77.
Al-Ruwais, Dr. Faisal bin Abdullah (2020 AD, September), the role of the female faculty at Shaqra University in raising awareness of the dangers of intellectual perversion among girls. - an applied study on a sample of female students of colleges in Dawadmi Governorate, Shaqra University, Issue (14).
Al-Siraj, Shukria kaukaz Khadir (2018 AD), The Uses of Women in Terrorist Operations of ISIS in Iraq, Al-Adab Magazine, University of Baghdad.
AT-Tareef, Dr. Ghada Bint Abdurrahman (2013AD, October), The Impact of the Social and Economic Characteristics of Saudi Women on their Attitudes towards Terrorist Operations in Saudi Society, Sharjah Police General Command magazine, Volume (22), Issue (87). pp. 137-210.
Attayyar, Dr. Hussain (2020 AD, June), Cyber Security in the Perspective of (Maqaasid Al-shari`) Purposes of the Islamic law - An Original Study, Taif University Magazine for Human Sciences, Issue (21). pp. 255-298.
Tashkandi, Khaled Abbas, (Okaz newspaper, 2020). The castor bean is a lethal biological weapon circulating in the market, investigations, date of retrieval: 3/12/1443 AH.
Humaidi, Aisha (2012 AD), The Danger of Biological Terrorism, Communication in Human and Social Sciences Magazine, Enaya University, Issue (32), pp. 213-224.
Khidr, Dr. Muhammad Mahmoud (2018 AD, August), The dangers of new mode of terrorism on the structure of the Arab society - a field study - from the perspective of the scientific body at Prince Naif Arab University for Security Sciences, The Arab Journal for Security Studies, No. 72, Volume 33, pp. 113-149.
Ramadan, Muhammed Jabbar (2020). The Danger of Nuclear Terrorism, Al Nadwa Journal for Legal Studies, No. (31), pp. 108-138.
Al-Ruwais, Faisal bin Abdullah (2020). The role of the female faculty at Shaqra University in raising awareness of the dangers of intellectual deviation among the girls - an applied study on a sample of female students from colleges in Dawadumi Governorate, Shaqra University Journal, (14), pp. 327-356.
Umar, Mayada Mansour (2021AD, January), Professional intervention in a way of organizing society to develop women's awareness of the dangers of extremism and terrorism, Magazine of Studies in Social Service and Human Sciences, Helwan University, Volume (1), Issue (53).
Ummul-Qura newspaper published on June 11, 2021, AD.
A symposium on "Terrorism and Women," a consensus that the high level of women's participation in terrorist operations is a new phenomenon that deserves study, "Babnet" Tunisian news agency, 3/1/2019- Link:
https://www.babnet.net/cadredetail-174272.asp
Abdullah Al-Shehri, Al-Qaeda's Electronic Road, April 9, 2014, available at:
http://www.assakina.com/awareness-net/terrorism-net/41937.html

Al-Shahrastani, Abul-Fath Muhammad (D.T) Al-Milal wal-Nihal, Al-Halabi Foundation.
Riyadh newspaper (21/February/2016). Privacy Leads 26 Women to Terror Courts (17408), date of retrieval: 20/1/2022 AD.
Regulations for electronic publishing activity - the official website of the Ministry of Information. https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/careaboutyou/womene
Ritan Farah, Jihadists in ISIS - Women's Terror, an article on the Al-Mesbar Center for Studies and Research website, link:
https://www.almesbar.ne
Suleiman, Rania; Fayez, Faten; Al-Desouki, Noha, Policies of Combating Electronic Terrorism.. Egypt and Saudi Arabia as a Model, Arab Center for Research and Studies, scientific research at the link:
http://www.acrseg.org/41483
Bureu of experts at the council of Ministers website, at the link:
https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/57694209
The official website of His Eminence, the Grand Mufti Sheikh Abdul Aziz Al Sheikh - may God protect him, a sermon entitled: (Warning against betrayal and its types), sermon number 158. On the link: https://mufti.af.org.sa
Al Arabiya Dubai Net (2020) Prince Mohammed bin Salman We will continue to confront any extremism, at the link: https://www.alarabiya.net/saudi-today/2020/11/12/
A proposed vision for the establishment of a council for the empowerment of Saudi women under the vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030, a.
Al-Azhar Electronic Observatory, an article entitled: Arab Women's Efforts to Combat Extremism, Article date: Tuesday, March 23, 2021, AD.
Al-Azhar Electronic Observatory, an article entitled: Differences and differences between extremist groups - the media between ISIS and Al-Qaeda - Article date: Sunday, June 27, 2021, and the date of the visit 9/19/1920AD.
Al-Azhar Electronic Observatory, an article entitled: Women are the most victims of violence, article date: Sunday, March 21, 2021, AD.
Al-Hawary, Dr. Abdurrahman (2002 AD), Terrorism and Globalization, Research Center, Naif Academy.
Al-Jad`ani, Dr. Hamed bin Madh (1435 AH - 2014 AD), the sermons of the Two Holy Mosques and their role in protecting young people from the paths of extremism and terrorism, Prince Khalid Al-Faisal Chair for Moderation.
Al-Maliki, Dr. Abdul-Hafeez Abdullah (1430 AH - 2009 AD), the role of educational institutions in achieving intellectual security and preventing extremism and terrorism, within the research of the Terrorism Conference between Extremism and Extremism Thought at the Islamic University.
Al-Najjar, Dr. Taqi (May 20, 2019), The Next Danger: The Returnees from ISIS, an article in the Egyptian Center for Thought and Strategic Studies.
Amal Abdurrahman Al-Harbi, Research Record of the Conference on Strengthening the Role of Saudi Women in Community Development in the Light of the Kingdom's Vision 2030, Al-Jouf University. The conference was held from 27-28/7/1438 AH – 24-25/4/2017 AD.
Hamayidi, Aisha (2012). The danger of bioterrorism. Journal of Communication in the Humanities and Social Sciences, Enaya University, (32), pp. 213-224.
AZ-Zahrani, Hashem Muhammad, The Efforts and Experience of the Kingdom of Saudi Arabia in the Field of Combating Terrorism, Center for Studies and Research – Prince Naif Arab University for Security Sciences.
Brochure of International Cooperation in Criminal Matters to Combat Terrorism, United Nations Office on Drugs and Crime, United Nations, New York in 2009.
International Legal Framework to Combat Chemical, Biological, Radiologicalj and Nuclear Terrorism, United Nations Office on Drugs and Crime UNODC, Vienna in 2017.
ISIS Strategies in Attracting and Recruiting Young People, Al-Azhar Observatory for Combating

Extremism in 2017.
Returnees from ISIS, Al-Azhar Observatory in Foreign Languages, 2017.
The Saudi Press Agency, SPA, Riyadh, Rabi` Al-Awwal 21, 1442 AH, corresponding to November 07, 2020.
Women and Terrorist Radicalization, The group of Experts from the Office of Democratic Institutions and Human Rights of the Organization for Security and Cooperation in Europe, Vienna, December 12, 2011, and March 12-13, 2012.

تداولية التقرير الإداري:
مقاربة لنماذج من التقارير الختامية للقطاع الثالث في المملكة العربية السعودية

د. محمد بن سعيد اللويمي

الأستاذ المشارك بكلية اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض

المستخلص:

يدرس هذا البحث خطابًا متخصصًا ينتمي إلى حقل الخطاب الإداري، وهو التقرير الإداري، وكانت المقاربة تداولية؛ حيث يمكن لهذا المنهج دراسة اللغة الوظيفية أو لغة التواصل والواقع، وكانت عينة البحث تقارير ختامية مختارة لجمعيات رسمية مختلفة، يجمعها انتماؤها للقطاع غير الربحي (القطاع الثالث)، وكانت متنوعة الأهداف والاهتمامات والمجالات ما بين اجتماعية وخيرية وصحية، وكانت تقاريرها متنوعة المحتوى كذلك. وشملت خطة البحث توطئةً عن التقرير الإداري والمنهج التداولي، ثم دراسة عناصر السياق ومحددات تشكيل الخطاب في التقرير، وهي المخاطِب والمخاطَب والعناصر المشتركة، تليها دراسة مستويات لغة التقرير، وهي المستوى اللفظي، والمستوى التركيبي، والمستوى التصويري، يليها تناول إستراتيجيات الخطاب في التقرير: الإستراتيجية التضامنية والتوجيهية، والإستراتيجية المباشرة والتلميحية، والإستراتيجية الإقناعية. وقد كشف البحث عن اهتمام القطاعات المختلفة بالتقارير الختامية، ولاسيما القطاع الثالث؛ فهذه التقارير فيها إبراز لجهوده، وبرغم تباين التقارير الختامية في محتوياتها، فإنها تتضمن غالبًا رؤية الجهة ورسالتها وأهدافها وقيمها، كما تتضمن الإنجازات مدعومةً بالإحصاءات والأرقام وموثقةً بالصور، ويتحدد تشكيل الخطاب في التقارير الختامية وفقًا للمرسل والمتلقي وما يربط بينهما من سياقات أو ظروف محيطة، كما تتنوع إستراتيجيات الخطاب في التقارير الختامية بحسب هدف التقرير وأنماط المخاطبين.

الكلمات المفتاحية: تقرير، تقرير إداري، تقرير ختامي، كتابة إدارية، لغة إدارية، تداولية.

(*) للمراسلة:

د. محمد بن سعيد اللويمي، قسم البلاغة والنقد ومنهج الأدب الإسلامي، كلية اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ص ب: ٦٨٧٤ ، رمز بريدي: ١٣٣١٨، المدينة الرياض، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Dr. Mohammed Saeed Allowaimi , Dept Rhetoric, Criticism and Islamic Literature Method, Faculty Arabic Language College, University Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University , P.O. Box: 6874 , Code13318, City Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: msilowaimi@imamu.edu.sa

Deliberative In Management Reports: Approach To Models Of Third Sector Final Reports In Saudi Arabia

Dr. Mohammed Saeed Allowaimi
Associate Professor, Faculty of Arabic Language, Imam Mohammed Bin Saud Islamic University, Riyadh

Abstract:

This research examines a specialized functional language, the language of the administrative report, which is a form of administrative writing, from a deliberative point of view, a trend that can study functional language or reality language, and the sample of the research was selected final reports of various associations, combined by their affiliation with the non-profit sector (third sector), which are associations of diverse objectives, interests and areas between social, charitable and health, and their reports are diverse and diverse content as well.

The research plan included a prelude to the administrative report and the deliberative approach, and then the study of the elements of context and determinants of speech formation in the report, namely the addressee, the addressor, the addressor and the common elements, followed by the study of the levels of the language of the report, which is the verbal level, the compositional level and the pictorial level, followed by the discussion of the speech strategies in the report: solidarity and guidance strategy, direct and insinuation strategy, and persative strategy.

The research revealed the interest of different sectors in the final reports, particularly the third sector, these reports highlight his efforts, and although the final reports differ in their contents, they often include the vision of the entity, its mission, its objectives and its values, as well as the achievements supported by statistics, figures and documented in pictures, and the composition of the speech in the final reports is determined according to the sender and the recipient and the surrounding contexts or circumstances associated with them, as well as the strategies of the speech in the final reports according to the objective of the report and the patterns of the recipients.

Key words: Report, administrative report, final report, administrative writing, administrative

language, deliberative.

مقدمة:

الحمد لله، والصلاة والسلام على رسول الله، أما بعد:

فيأتي هذا البحث لإلقاء بعض الضوء على شكلٍ من أشكال الكتابة الإدارية هو التقرير، وهو جنس مهم من حيث وظائفه الإدارية داخل المنظمة، ووظائفه المجتمعية خارجها، ويتصل التقرير الختامي بالنوع الأخير من هذه الوظائف، ومن هنا تكمن أهميته؛ فهو ذو مساس بالمجتمع ومتداول بين أفراده وقطاعاته، ويحقق وظائف وغايات اجتماعية تتطلب الجودة والإقناع والتأثير، وكلها تتحقق من خلال لغة التقرير.

وكان اختياري لهذا الموضوع متصلاً بعدة أسباب، أهمها:

- أنني لم أجد بحثًا أو دراسةً سابقةً تسلط الضوء على التقرير الإداري وتتناوله من زاوية تداولية.
- في الوقت ذاته وجدتُ عددًا من الدراسات التداولية لأنواع أخرى من الخطاب الوظيفي، ولا سيما الخطاب التعليمي، وهذه الدراسات مما يستأنس به الباحث في إمكان مقاربة التداولية لسائر أنواع الخطاب الوظيفي، فالتداولية تنظر للنصوص في استعمالاتها المختلفة وعلاقاتها بسياقات وجودها الواقعية، وترتبط بمجال التواصل الذي لا ينفك عنه الأفراد والمؤسسات.
- واقعية مثل هذا الموضوع والحاجة إليه في القطاعات المختلفة (القطاع العام، والخاص، والثالث)؛ إذ لا تكاد تخلو جهة من هذا النوع من الكتابة.
- قلة الدراسات اللغوية والنقدية المتصلة باللغة الإدارية عمومًا، والتقارير على وجه الخصوص؛ نظرًا لكونها لغة وظيفية غير أدبية؛ ومن هنا لا تنصرف إليها في الغالب عناية المتخصصين.
- ثم حددتُ موضوع بحثي أكثر؛ فكان عن التقارير الختامية، وكانت عينة البحث مجموعة من التقارير الختامية للقطاع الثالث (القطاع غير الربحي) بالمملكة العربية السعودية، وتشمل العينة المدروسة منظماتٍ رسميةً متنوعة الأهداف والاهتمامات والمجالات، ما بين اجتماعية وخيرية وصحية، وكانت تقاريرها متنوعة المحتوى كذلك، وكان اتجاهي لتخصيص الدراسة بالتقارير الختامية لأسباب:
- أنها تخرج للعلن فتمس جمهور المتلقين، ومن هنا رأيت الالتفات لدراستها لتلقّيها من فئة كبيرة من الناس؛ فهي تُطبع وتُتداول وتنتشر بين الأفراد والمؤسسات.
- للتقارير الختامية في القطاع الثالث أهميتها في رصد المنجزات، وحث الناس على التكاتف والترابط الاجتماعي والتجاوب مع المشاريع البناءة التي تدعم مسيرة التنمية في المجتمع وتحقق الرؤية الوطنية، من خلال دعمها فئاتٍ متعددة ذات احتياج.
- أنها متاحة للاطلاع والتداول بما يرفع الحَرَج عن الباحثين فيها، بعكس التقارير المتعلقة بالعمل وسيره؛ فغالبًا ما تكون محدودة الاطلاع من قبل منسوبي المنظمة المعنيين بها فحسب، ضمن نطاق العمل الرسمي.

وقد سرتُ في بحثي وفق الخطة الآتية:

توطئة، وتتضمن:

أولاً: التقرير الإداري:

1. مفهومه.

2. أنواعه.
3. الفرق بين التقرير الختامي وغيره.

ثانيًا: التداولية:

1 نشأتها.
2 مفهومها.
3 موضوعها.

المبحث الأول: عناصر السياق ومحددات تشكيل الخطاب في التقرير:

1 المخاطِب.
2 المخاطَب.
3 العناصر المشتركة.

المبحث الثاني: مستويات لغة التقرير:

1 المستوى اللفظي.
2 المستوى التركيبي.
3 المستوى التصويري.

المبحث الثالث: إستراتيجيات الخطاب في التقرير:

1 الإستراتيجية التضامنية والتوجيهية.
2 الإستراتيجية المباشرة والتلميحية.
3 الإستراتيجية الإقناعية.

راجيًا الله التوفيق والسداد، وأن يحقق هذا البحث الإفادة لكل من يقرأه، ولا سيما المهتمين بالكتابة الإدارية والمعنيين بكتابة التقارير، والله الموفق.

توطئة:

أولا: التقرير الإداري

1 – مفهومه:

التقرير وثيقة إدارية، تحرر وترفع من المرؤوس إلى الرئيس؛ بهدف إفادته بواقعة معينة، أو إطلاعه على مشكلة، أو رصد إنجازٍ، أو إفادته بما يساعده على اتخاذ قرار، وقد تشفع باقتراحات تستهدف الحصول على موافقة الرئيس لاتخاذ قرارات حول موضوع التقرير، الذي قد يكون رصدًا لواقعة أو مشكلة أو إنجاز، ويعتمد التقرير على الوصف والتحليل (علي والعربي، 2010).

وهو عرض كتابي أو شفهي للمعلومات والحقائق والبيانات الخاصة بموضوع معين أو مشكلة معينة، وقد يمتد هذا العرض إلى التحليل واستخلاص النتائج، ومن ثم التوصل إلى نتائج وتوصيات ومقترحات تتعلق بالموضوع الذي جرى عرضه وتحليله، أو التوصل إلى حل مشكلة ما (انظر: مركز تطوير المؤسسات الأهلية الفلسطينية، 2015).

والتقرير لا يخرج عن كونه عرضًا حول موضوع ما، يكتبه فرد أو مجموعة وفق رؤية محددة، ويتسم هذا العرض بالحيادية والمصداقية؛ لضمان تحقيق أهدافه، وصحة القرارات المترتبة عليه (محمد، 2010).

2 – أنواعه:

تتعدد أنواع التقارير الإدارية تبعًا لتنوع مجالاتها، كما تختلف تبعًا للغرض الذي تكتب من أجله والغاية التي تحققها، وتبعًا لإلمام المتلقي بتفاصيل موضوع التقرير، كما تختلف بحسب زمن كتابتها (قبل العمل أو أثناءه أو بعده)، وفيما يأتي أبرز أنواع التقارير.

- تنقسم التقارير باعتبار الزمن إلى:

1 – التقارير الدورية:

وهي التي تُكتب في مدد محددة، وتصنف بحسب هذه المدد؛ فقد تكون تقارير سنوية أو نصف سنوية أو ربع سنوية أو شهرية.

2 – التقارير غير الدورية:

وتسمى كذلك التقارير الاستثنائية، وهي التي لا تلتزم بكتابتها في مُدد دورية، وإنما تكتب في الأمور الطارئة، وبحسب الاحتياج لها، أو بحسب طلب من المسؤول.

- وباعتبار الهدف تنقسم التقارير إلى:

1 – تقارير متابعة:

وهي تقارير عن تقدّم العمل ومستوى الإنجاز، وتكون في كل مرحلة من المراحل حتى انتهاء هذا العمل أو المشروع، وتتضمن بيانات فنية ومالية حول ما أُنجز حتى كتابة التقرير، كما تتضمن التكاليف والصعوبات التي واجهت العمل، وغير ذلك.

2 – تقارير معلومات:

وتعتمد على سرد الحقائق والمعلومات، والتركيز على تحليلها ومناقشتها.

3 – تقارير الدراسات:

وطبيعتها أقرب للبحث العلمي والمنهجية العلمية، وتكون حول قضية معينة أو مسألة يحتاج المسؤول لبحثها والإلمام بها، من خلال رفع تقرير بها.

4 – تقارير تقييم الأداء:

وتتضمن تقييمات للأداء بحسب معايير موضوعة مسبقًا، وتهدف إلى الحكم على الكفاءة أو إعطاء تقديرات.

وللتقارير أنواع أخرى كذلك بحسب مجالاتها وتخصصاتها (عبدالفتاح، 2018).

3 – الفرق بين التقرير الختامي وغيره:

للتقارير الختامية نمطها الخاص وماهيتها المختلفة، وهنا أعرض لأبرز الفروق بين التقارير الختامية وغيرها من التقارير الأخرى:

1 –الهدف والغاية:

تختلف التقارير الختامية في هدفها وغايتها، فهي لا تُكتب للوقوف على مشكلة معينة أو حدث معين ترصده يتعلق بسير العمل أو ما يعترضه، وإنما تُكتب لغاية الرصد والتوثيق لإنجازات معينة استمرت على مدى مدة معينة، ومن هنا يحرص كاتب التقرير الختامي على توثيق هذه الإنجازات، وتضمين التقرير إحصاءات وأرقامًا، مع وجود الصور التوثيقية كذلك في كثير من التقارير الختامية.

2 – المحتوى والخطوات والأجزاء:

يسير التقرير المعتاد وفق خطوات تبدأ بالمقدمة، ثم العرض، وهو الجزء الأهم في التقرير، ويتضمن المادة العلمية التي اعتمد عليها التقرير، فضلًا عن التحليل والمناقشة وسرد الآراء والمعلومات والإحصاءات ونحوها، ثم تأتي خاتمة التقرير، وقد يتضمن التقرير بعض الملاحق كالرسوم البيانية والخرائط ونحو هذا، أما التقرير الختامي فلا يلتزم بالهيكل البنائي السابق، وإنما هو مرن لا يخضع تشكيله لحدود صارمة أو خطوات متسلسلة، وسمته الغالبة أنه يقف عند كل عملٍ منجَزٍ بلغة واصفة تتضمن أرقامًا وصورًا.

3 – متلقي التقرير:

من الفروق كذلك أن التقرير الختامي يقرأه فئة عامة غير محددة من الناس، ولا سيما إذا كانت من تلك التقارير الختامية التي تقصد جهاتها إلى إخراجها للجمهور للاطلاع عليها، أما التقارير الأخرى فيقرأها من طلب التقرير أو أوعز بكتابته؛ للوقوف على أمرٍ معين، وهو المسؤول.

ثانيًا: التداولية

1 – نشأتها:

يبدو مصطلح «التداولية» (pragmatique) على درجة من الغموض؛ إذ يقترن به في اللغة الفرنسية معنيان، هما: «محسوس»، و«ملائم للحقيقة»، أما في الإنجليزية –التي كتبت بها أغلب النصوص التي أسست للتداولية– فإن كلمة (pragmatic) تدل في الغالب على ما له علاقة بالأعمال والوقائع الحقيقية (بلانشيه، 2007).

ومن أبرز المنظرين للتداولية الفيلسوفان أوستين (Austin)، وسورل (Searle)، وعالم الاجتماع غوفمان (Goffman)، وكذلك نجد المتخصص في اللسانيات الاجتماعية الإثنولوجية غمبرز (Gumperz). وتضاف إلى هؤلاء مدرسة ذات توجه نفسي أساسًا، هي مدرسة «بالو ألتو» (Palo Alto)، ونظرًا لتعدد هذه الروافد التي أنتجت التداولية؛ فإن اللبس يحيط بها وبمناهجها وأهدافها، بل إن البعض يناقشها ويجعلها موضع تساؤل، حتى في أسسها النظرية والمنهجية، وفي تحديد وضعيتها التخصصية، بل إن البعض لا يجعلها تداولية بصيغة المفرد، إنما يعدها «تداوليات» (des pragmatiques) بناءً على كل ما سبق (بلانشيه، 2007).

2 – مفهومها:

تعددت تعريفات التداولية ككثير من المناهج اللغوية والنقدية، ومن هذه التعريفات أنها «مجموعة من البحوث المنطقية اللسانية، تعنى باستعمال اللغة، وتهتم بقضية التلاؤم بين التعابير الرمزية والسياقات المرجعية والمقامية والحدثية والبشرية»، وقيل إنها دراسة تهتم باللغة في الخطاب، وتنظر في الوسميات الخاصة به، قصد تأكيد طابعه التخاطبي، وهو تعريف أتى به أ. م. ديلر (A.M.Diller) وف. ريكاناتي (F.Recanati)، كما عرّف ف. جاك (F.Jacques) التداولية بكونها «دراسة اللغة بوصفها ظاهرة خطابية وتواصلية واجتماعية، في نفس الوقت»، وعرفها ل. سفز (L.Sfez) بأنها «الدراسة أو التخصص الذي يندرج ضمن اللسانيات، ويهتم أكثر باستعمال اللغة في التواصل» (بلانشيه، 2007، ص ص18-19).

وتتفاوت التصورات حول التداولية ضيقًا واتساعًا، فتتسع دائرتها أحيانًا لتجعل منها حاضنة لمختلف المستويات اللسانية، وتضيق الدائرة أحيانًا فيكون مجالها متقاطعًا مع الدلالة، بمعنى دخول قضايا التداولية ضمن التحليل الدلالي تارة، أو ربط القضايا التداولية بمبحث السياق والاستلزامات الحوارية أحيانًا أخرى، وقد تضيق الدائرة أكثر حين تكون التداولية مرادفًا لدراسة الإشاريات، وبرغم كل التصورات المتفاوتة حولها تظل التداولية في صميم البحث اللساني (ختام، 2016).

3 – موضوعها:

تختص التداولية بدراسة المعنى كما يوصله المتكلم (أو الكاتب)، ويفسره المستمع (أو القارئ)؛ لذا فإنها مرتبطة بتحليل ما يعنيه الناس ويقصدونه بألفاظهم ضمن سياق محدد وفي مكان وزمان وموقف معين؛ أكثر من ارتباطها بما يمكن أن تعنيه كلمات أو

تعبيرات هذه الألفاظ منفصلة عن سياقها، فالتداولية إذن هي دراسة المعنى الذي يقصده المتكلم، ولا تتوقف عند ظاهر العبارات المنطوقة فحسب (يول، 2010؛ وختام، 2016).

ويدرس هذا المنهج أيضا الكيفية التي يصوغ من خلالها المستمعون استدلالات حول ما يقال؛ للوصول إلى تفسير المعنى الذي يقصده المتكلم، ويبحث نوع الدراسة هذا في كيفية إدراك قدر كبير مما لم يتم قوله على أنه جزء مما يتم إيصاله، ومن هنا يمكن القول إن التداولية دراسة المعنى غير المرئي، ودراسة كيفية إيصال أكثر مما يقال (بلانشيه، 2007).

ويمثل مبدأ «الواقع الفعّال» الذي يقع في صلب التداولية نمطًا في مقاربة الظواهر، ومن هنا فإن البعض يعرف التداولية بوصفها تحليلاً للوقائع الملاحظة، وينظر إليها في علاقاتها بسياقات وجودها الواقعية، إن التداولية مبدأ علمي، ينزع إلى تأسيس حقل وموضوع هو التواصل، جامعًا هوامش من عدة تخصصات لكنه لا يقتصر عليها، ومن هنا فإنه لا يمكن لبعضهم أن يعدوا التداولية تخصصًا بالمعنى المتعارف عليه للفظ التخصص (بلانشيه، 2007).

المبحث الأول: عناصر السياق ومحددات تشكيل الخطاب في التقرير

1 – المخاطِب:

ينتج المرسل خطابه من أجل تحقيق هدف معين، وتتفاوت الأهداف من حيث أهميتها، ومن حيث ما تتطلبه من عمل ذهني ومخزون لغوي لتحقيقها، ويختلط مفهوم الهدف بمفهوم القصد، الذي يعني حصول الإرادة بالتلفظ عند المرسل فلا يكون كلامه سهوًا مثلًا، كما يعني معنى الخطاب كما يريده المرسل، أما الهدف فهو ما يسعى المرسل إلى تحقيقه عن طريق الأفعال اللغوية التي يجسدها المرسل في خطابه، فإن الخطاب نشاط تواصلي موجّه إلى تحقيق هدف (الشهري، 2004).

والهدفية أمرٌ يلازم سائر أنواع الكتابة الإدارية، ولا سيما أنها كتابة وظيفية تأتي لتحقيق أهداف معينة يتغياها الكاتب، فهي تكتب لتحقيق غرض أو غاية أو وظيفة، ومن هنا فإن التقرير لا ينفصل عن هدف يكون سببًا في إنشائه، وغالبًا ما يكون هذا الهدف مرتبطًا بما بطلبه المسؤول، وأحيانًا يكون التقرير أمرًا اعتياديًّا تجري كتابته دون طلب، كما في التقارير الدورية والختامية، وفي كل الأحوال يهدف كاتب التقرير إلى تحقيق الإقناع والتأثير في المخاطَب.

وفي التداولية مجموعة من المبادئ المتصلة بالمتكلم (المخاطِب) الذي يمثله هنا كاتب التقرير الختامي، ومن أبرز هذه المبادئ:

- مبدأ الكم Quantity:

ويقتضي أن يجعل المتكلم كلامه إخباريًّا بقدر لا يفوق المطلوب، ومبدأ الكم متحقق في المدونة المدروسة؛ إذ كانت لغة التقارير إخباريةً بالقدر المناسب الذي لا يفوق المطلوب، وقد يرى الدارس لهذه التقارير شيئًا من التفصيل حول بعض أجزائها، أو لغةً واصفةً ترصد بالأرقام والإحصاءات، وهذا في رأيي مما يستلزمه التقرير الختامي، بخاصة تقارير القطاع الثالث؛ لأن هدفها التداولي بيان جهود هذه المؤسسات والجمعيات، وهو هدفٌ يحقق هدفًا أكبر، هو استدعاء الدعم لها من الجهات المانحة، من خلال ما قامت به هذه المؤسسات من جهودٍ مرصودةٍ بشكلٍ دقيقٍ مفصل.

- مبدأ النوع Quality:

ويعني أن يكون الكلام الذي يقوله من النوع الذي يتسم بالصحة؛ أي:

1- لا يقول ما يعتقده كذبًا.

2- لا يقول شيئًا يعوزه دليلٌ كافٍ.

وما تضمنته التقارير من معلومات قد اتسم بالصحة، والتزم الحقائق من غير تزييف، وبلغ من اهتمام كتاب التقارير الختامية بهذه المصداقية واللغة المطابقة للواقع أن حشدوا في تقاريرهم كل الأدلة التي تدعم ذلك، كالصور التوثيقية والرسوم البيانية والإحصاءات

والأرقام ووثائق المراجعة المالية وغير ذلك، وهذا كله يحقق هدفًا تداوليًّا هو تعزيز مصداقية المتكلم وصدقه، ومن ثم ثقة المتلقي به وتصديقه إياه.

- مبدأ العلاقة Relation:

ويقتضي أن يكون المتكلم وثيق الصلة بالموضوع وذا علاقةٍ به، ومن كتبوا هذه التقارير كانوا وثيقي الصلة بما كتبوا عنه من موضوعات، وهذا يمنح التقارير قوةً من خلال هذه الخلفية المعرفية لهؤلاء الكتّاب.

- مبدأ الحال Manner:

ويقتضي أن يكون المتكلم واضحًا فيما يقوله متجنبًا الغموض، وأن تكون تعبيراته واضحة غير مبهمة، وأن يكون موجزًا، متجنبًا الإطناب من غير حاجة، وأن يكون كلامه منتظمًا (بلانشيه، 2007).

والمخاطِب يفترض في المخاطَبين أنهم عارفون ببعض المعلومات، ولا تذكر هذه المعلومات؛ لأنها تعامَل على أنها معروفة، ولذا فإنها تعد جزءًا مما يتم إيصاله دون قوله، وهذا ما يسمى في التداولية بالافتراض المسبق الذي هو شيء يفترضه المتكلم يسبق التفوه بالكلام أو كتابته (بلانشيه، 2007).

ولأن الافتراض المسبق في جمهور المتلقين أنهم لا يعرفون محتوى التقرير سلفًا؛ فقد كان الكتّاب واضحين في لغتهم؛ فجاءت بعيدة عن الغموض واللبس والإبهام، وفيما يتعلق بالإيجاز والإطناب فإن هذا قد تفاوت من تقرير لآخر، غير أن الإطناب الذي تضمنته بعض التقارير كان لهدفٍ تداولي يتصل بإقناع المتلقي من خلال إطْلاعه على التفاصيل التي توجِد لديه الاطمئنان لجهود هذه المؤسسات، ومن ثم يتحقق تعاطفه معها بالإشادة والدعم (التقرير السنوي، 2018).

2- المخاطَب:

إن المستمعين أو من يُكتب إليهم يبنون أفكارهم وتصوراتهم واستدلالاتهم حول ما يقال؛ سعيًا للوصول إلى تفسير المعنى الذي يقصده المتكلم أو الكاتب، وعليهم إدراك جزءٍ كبيرٍ من الكلام لم يقله المتكلم على أنه جزء مما يُجرى إيصاله (بلانشيه، 2007).

ويرتبط التقرير بالمتلقي ارتباطًا كبيرًا، فكثير من التقارير تخاطب المسؤولين، إذ يُنشأ التقرير بناءً على طلبهم، ومن هنا يمكننا القول إن المخاطَب هو أساس وضع التقرير، وكأن الكاتب يتمثله أمامه وهو يكتب تقريره، فيورد في تقريره ما يحتاجه هذا المسؤول من معلومات وبيانات وحقائق، وكل ما يساعده في تكوين تصوّره عن هذه القضية أو تلك؛ كي يتخذ المسؤول قراراته بناءً على ما يرد في التقرير، وفي الوقت ذاته يبتعد كاتب التقرير عما يعلمه المسؤول من معلومات وبيانات؛ إذ يرى أنها غير مهمة.

ومن هنا أرى أن المتلقي من أكبر العوامل التي تشكّل لغة التقرير، ولا سيما من حيث الإيجاز والإطناب، والحذف والذكر، فكل هذه الوسائل اللغوية يقترب منها الكاتب أو يبتعد بناءً على ما يعرفه عن المخاطَب، من علمه بهذه المسألة أو تلك من مسائل التقرير المطروقة، وهنا نستدعي كذلك ما يقوله البلاغيون من افتراضات المخاطَب، حينما ذكروا أنه قد يكون خالي الذهن، وقد لا يكون كذلك، وقد يكون شاكًّا أو مترددًا، وحينها يأتي مجال الكاتب في اختيار وسائله اللغوية المناسبة وأدواته التي تتيحها أمامه اللغة؛ فيخاطب المسؤول بما يناسب حاله، بل إن هذه العملية هي صميم البلاغة العربية حينما عُرّفت بأنها مطابقة الكلام لمقتضى الحال.

وفي التقارير الختامية لا يكون المتلقي شخصًا محددًا، بل يكون فئةً متنوعةً من الجمهور الخارجي، ولا يمنع أن يكون من ضمنهم بعض أفراد المنظمة ومسؤوليها، وهنا يكون هدف التقرير التعريف بالمنظمة وإبراز إنجازاتها ورصد ما عملته خلال مدة

معينة، وغالبًا تكون هذه المدة عامًا؛ بحيث يكون التقرير في آخر العام، وهذه التقارير تتضمن تفاصيل لإثبات الإنجازات، وتكون اللغة مدعمة بالأرقام؛ من أجل التأكيد والإقناع، كما تدعم التقارير الختامية بالصور للتأكيد ورصد الأحداث وإثبات الإنجازات.

ويلجأ كثير من كتّاب التقارير الختامية إلى التفصيل، وذلك أنهم يفترضون في المخاطَبين عدم العلم بكل ما قامت به المنظمة من أعمال ومشاريع خلال المدة التي سبقت خروج التقرير، وهم مصيبون في هذا الافتراض؛ لأن المتلقي هنا خالي الذهن –كما يقول البلاغيون–، ومن مواضع التفصيل على سبيل المثال هذا الموضع الذي نجده في أحد التقارير: «تم توزيع (2600) سلة غذائية على (650) أسرة، وكل سلة تحتوي على ثمانية أصناف من الأطعمة بواقع (4) سلات غذائية لكل أسرة في العام المنصرم، وبمبلغ إجمالي يساوي 397.954 ريال» (البر، 2016). كما نجد في التقرير ذاته: «برعاية من الأخت الفاضلة فوزية الجفالي بمبلغ وقدره (٤٠،٠٠٠) ريال أربعون ألف ريال، وبالشراكة مع جمعية التنمية الأسرية بخميس مشيط من خلال إقامة برنامج تدريبي بواقع ١٢ ساعة تدريبية» (البر، 2016). ومثل هذه التفاصيل تحقق هدفًا تداوليًّا يتمثل في التأثير على المتلقي وإقناعه بجهود الجمعية، من خلال رصدها بهذه الدقة، وإشراكه في هذه التفاصيل الدقيقة التي تصف المشاريع والمنجزات، إلى درجة كتابة هذه التفاصيل بلغة الأرقام.

3 – العناصر المشتركة:

لا ينعزل المرسِل والمرسَل إليه عن محيطهما بكل عناصره، وعن المعرفة المشتركة بينهما. والعلاقة بين طرفي الخطاب من أبرز العناصر السياقية التي تؤثر في اختيار صياغة التقرير وتحديد إستراتيجيته اللغوية، وتتنوع التقارير وتتباين تبعًا لهذه العناصر المشتركة والسياقات التي تجمع بين المرسل والمرسل إليه، وتتضمن هذه السياقات النواحي النظامية والعرفية والشخصية والمكانية والزمنية والمقامية وغيرها.

وتعد المعرفة المشتركة بين طرفي الخطاب عاملاً مهمًّا في تشكيل التقارير وصياغتها وتحديد مضامينها، وتعني هذه المعرفة الرصيد المشترك بين طرفي الخطاب، وأهم عناصرها معرفة اللغة، ويتبع ذلك المعرفة التداولية للغة واستعمالاتها التداولية، التي تحدث التفاعل المطلوب بين طرفي الخطاب، ومن هنا فإنه مما يؤكَّد عليه دور المعرفة المشتركة تداوليًّا في سياق الخطاب اللغوي (الذي هو هنا التقرير)، ومعرفة المرجع الذي تلتقي عليه أذهان طرفي الخطاب في مرحلة إنتاجه وتأويله (الشهري، 2004).

ومن أمثلة المعرفة المشتركة أن يتحدث التقرير مثلًا عن مصطلحات متخصصة أو أمور تتصل بأحد التخصصات كالتخصص المالي أو المحاسبي أو الهندسي أو غيره، ومع هذا لا يشرح الكاتب المقصود بها؛ وذلك لأن متلقي التقرير يدرك معناها والمقصود بها، فتكون هذه الأمور ضمن معرفتهما المشتركة.

ويتضمن ميدان الدراسة التداولية تفسير ما يعنيه الناس في سياق معين وكيفية تأثير السياق فيما يقال، كما يتطلب أيضا التفكير في الطريقة التي يوصل من خلالها المتكلمون ما يريدون قوله؛ وفقًا لهوية من يتكلمون معه أو يكتبون إليه، وأين يكون هذا الكلام، وفي أية ظروف يقع. ومن هنا يرى بعضهم أن التداولية بتعبيرٍ مختصرٍ هي دراسة المعنى السياقي (بلانشيه، 2007).

ومما يؤكد البعد التداولي في مجال كتابة التقارير انتماء كل تقرير لقطاع معين من القطاعات الثلاثة الكبيرة (القطاع العام أو الخاص أو الثالث)، وانتماؤه كذلك لمجال معين (إداري أو مالي أو قانوني أو غيره)، وبعد القطاع الكبير والمجال الوظيفي، يأتي انتماء التقرير لدائرة وظيفية معينة، وهذه الانتماءات هي في حقيقتها سياقات كبيرة ومهمة لا تنفصل عنها كتابة التقرير.

ويمثل نوع العلاقة بين طرفي الخطاب عنصرًا مهما من العناصر التي تتدخل في لغة الخطاب وإستراتيجيته، فكلما كانت العلاقة بين المرسل والمرسل إليه رسمية كانت اللغة أكثر مباشرة؛ نظرًا لسلطة المرسل، وكلما كانت العلاقة حميمية وبعيدة عن السلطة ابتعد

المرسل عن الدلالة المباشرة (الشهري، 2004).

ويختلف التقرير عن المكاتبة الإدارية في أن الأخيرة قد تكون من شخص أعلى إلى أدنى أو من أدنى إلى أعلى في هرم السلطة، في حين يكون التقرير الذي يُكتب داخل المنظمة من أدنى إلى أعلى دائمًا؛ إذ يرفعه غالبًا الموظف للمسؤول، إما بطلب منه أو بغير طلب؛ ولهذا نجد لغة التقرير خالية من مظاهر السلطة التي تكون عادةً في لغة المرسل.

وهذا يقودنا للحديث عن محدداتٍ لإستراتيجية الخطاب الإداري ولغته المتداولة؛ حيث تستعمل في الكتابة الإدارية عمومًا لغة معيارية تميزها من اللغة العادية؛ إذ يكتب الكاتب وهو يمثل منصبه الإداري ومرتبته الوظيفية؛ لذلك فاللغة التي يعتمدها تعكس هذا التصور المصاحب لطبيعة من أرسلها، والهدف من خطابه، والوسائل اللغوية المساعدة له على ذلك.

وهو خطاب لا يعبر عن الكاتب فحسب، وإنما يعبر عن المؤسسة التي تصدر منها هذه الكتابة، كما أن خطاب هذه المنظمة في كتابتها الداخلية المتداولة ضمن نطاقها لا ينفك عن هيكلها التنظيمي، ومن هنا يأخذ خطابها مسالك تعكس الهرمية التسلسلية، وهي لا تخرج عن الحالات الآتية:

1. التواصل النازل، الذي يكون من مراتب عليا في الهرم الإداري إلى مراتب أدنى.
2. التواصل الصاعد، الذي يكون من مراتب في القاعدة إلى مراتب في أعلى الهرم.
3. التواصل الأفقي، وهنا تكون المخاطبة الندية بين مراتب من المستوى نفسه في التسلسل الإداري (الحصيني، 2013).

ومن هنا فإن كل شكل من هذه الأشكال التواصلية الثلاثة يقتضي بناءً لغويًا وصنفًا من الخطاب يمثله في هذا الشكل من التواصل، ويقتضي بنيات تركيبية ودلالية موازية لها، وأشكالًا خاصة في الكتابة لتبليغ مقاصدها؛ فالتواصل النازل يستلزم أجناسًا في الكتابة الإدارية خاصة به، وتتمثل غالبًا في أشكال المراسلة بين الرئيس والمرؤوس القائمة على تلقي الأخير التعليمات، ويبني خطابه حينها على إستراتيجيةٍ توجيهيةٍ تتخذ صيغًا أمرية لتبليغ الخطاب، والتواصل الصاعد يستلزم أشكالاً أخرى لبلوغ هدفه، ويكون من المرؤوس إلى سلطة رئاسية أعلى، ويأخذ شكل تقارير ومحاضر وشكايات وطلبات، ويختلف الأمر كذلك عن الحالين السابقين في حال التواصل الذي يكون بين أشخاص من المستوى الإداري نفسه (الحصيني، 2013).

وتقترب لغة التقرير الختامي من اللغة التي تكون بين اثنين من المستوى نفسه، إلا أنها لغة تخرج عن إطار المنظمة؛ لتخاطب جمهور المتلقين على اختلافهم. ولا شك أن مخاطبة متلقٍّ من خارج المنظمة أمرٌ يخلو من تفاوت المستويات بين المخاطِب والمخاطَب، بخاصة أن هذا الخطاب موجهٌ لمن هم خارج المنظمة، وليس لهم أي ارتباط رسمي بالمنظمة ورتبها الوظيفية.

المبحث الثاني: مستويات لغة التقرير

1 – المستوى اللفظي:

تنتمي لغة التقارير إلى اللغة الإدارية، وهي لغة متخصصة (خطاب متخصص)، وهذا الخطاب الإداري المتخصص له أعرافه ومفرداته ومصطلحاته التي يدركها من يتخاطبون به ضمن السياق الخاص به، ومن هنا كان للفظ في هذا النوع من الخطاب أهمية تداولية كبيرة، وله اشتراطات كذلك، لعل أهمها أن ينتمي إلى الحقل الإداري، وألا يخرج عن هذا السياق، وأن يكون ذا معنى محدد، ضمن لغةٍ واصفةٍ مباشرة.

وبرغم تضمّن اللغة الإدارية ما سبق من معايير، فإن حضورها ربما تفاوت من جنس لآخر؛ فهذه اللغة الدقيقة والمفردات المختارة تتجلى بشكلٍ أكبر في المكاتبات الإدارية (المخاطبات)، أما في التقارير الإدارية فحضورها متفاوت؛ إذ تتشدد اللغة الإدارية في التقارير المتداولة داخل المنظمة، لكنها تتخفف في التقارير التي تخرج للجمهور كالتقارير الختامية، وربما يعود هذا لاختلاف عنصر المتلقي في الحالين؛ فهو في الحال الأولى أحد أفراد المنظمة وضمن سياقها الإداري، وفي الحال الأخرى يغلب أن يكون المتلقي من

جمهورٍ غير متخصص.

والألفاظ هي اللبنات الأولى في لغة التقرير، ومن هنا يهتم بها الكاتب للتعبير عن مقصده وهدفه وغايته، ومن خلال لبنات الألفاظ الموظفة المختارة في أماكنها الصحيحة تنسبك أبنية الجمل والتراكيب.

- فعلى المستوى الصرفي:

قد يعدل أحد كتاب التقارير الختامية عن صيغة صرفية إلى أخرى؛ لتحقيق معنىً مختلف، وقد يراوح في أحد ألفاظه بين صيغة الأمر المباشرة (افعل) وصيغة المصدر، وهي صيغة غير مباشرة، لكنها تنوب عن الفعل المباشر، كما في هذا التقرير:

«دعمًا لمقاتلينا الشجعان..

اصنع فرقًا وانشر حبًا» (سند، 2017، ص15).

كما أجد في صيغة المفاعَلة (مقاتلينا) معنى السجال بين هؤلاء المرضى ومرضهم، وهذا يوحي بشدته عليهم وملازمته لهم؛ مما يقوي من معنى الدعم بصيغته المباشرة الظاهرة في الكلام وغير المباشرة.

- وعلى المستوى المعجمي:

يوظف بعض كتاب العينة المعجم، فيورد بعض المواد اللغوية التي تسهم في الربط والتقريب بين المنظمة والمجتمع، مثل مادة الشراكة، كما في تقرير سند (2017) وهو يذكر عددًا من الجهات المشاركة للجمعية والداعمة: «شركاؤنا في المساندة والتطوير» (ص15). وجاء في التقرير ذاته:

«جمعية سند:

دعمًا لمقاتلينا الشجعان..

اصنع فرقًا وانشر حبًا» (ص15).

لقد عبر الكاتب عن الأطفال المصابين بالسرطان بلفظ المقاتلين الشجعان، فاستعار مادتي القتال والشجاعة للتعبير عنهم، وفي هذا العدول عن الأسلوب المباشر حثٌ على التعاطف معهم، فكأنهم في موقف قتال يخوضون فيه معركة صعبة ضد المرض، وفي الوقت نفسه هم يتسمون بالشجاعة.

ويؤكد الكاتب هذا المعنى من خلال تكرار مادة القتال، فيقول في موضعٍ آخر من التقرير: «نستطيع القتال سويًا» (سند، 2017، ص22).

ومن أمثلة المعجم تلك الكلمات التي يكتبها الكتّاب عن رؤية الجمعيات ورسالتها وأهدافها وقيمها؛ فغالبًا ما تأتي هذه الكلمات مركزة مكثفة، مختزلة لكثير من المعاني، وذات دلالات عميقة، ففي أحد التقارير التي تعبّر عن قيم الجمعية: « قيمنا:

- الإخلاص: نراقب الله عزّ وجل.
- التخصص: نركز على برامج تمكين وتنمية الأسرة.
- الاحترافية: نحقق أهدافنا بروح الفريق وبأعلى جودة.
- العلمية: برامجنا مبنية على الدراسات والبحوث.
- الخصوصية: ننتهج السرية في تقديم الخدمات» (سند، 2017، ص22).

ونجد بدايةً وجود الضمير «نا» الذي أضيفت إليه القيم، فجاء التعبير (قيمنا) بدلاً من أن يكون (قيم الجمعية)، وربما عدل إليه الكاتب ليوحي للمتلقي وكأن الجمعية تحدثه بلسان من يعملون فيها من مؤسسين وأعضاء، وكذلك جاء التعبير لاحقًا في

كلمات التقرير: رؤيتنا، رسالتنا، أهدافنا.

وإذا ما جئنا للقيم المذكورة، نجد أنها كلمات مختزلة، لكنها تحمل الكثير من الدلالات، وهي: الإخلاص، التخصص، الاحترافية، العلمية، الخصوصية. وفي هذا إيجاز وتكثيف، ونجد الشيء نفسه في كلمات مثل: الريادة والتمكين والاستقرار والارتقاء والتكامل، في قوله:

رؤيتنا:

الريادة في تنمية الأسرة.

رسالتنا:

تمكين الأسرة لتحقيق استقرارها من خلال البرامج التنموية والارتقاء بالخبرات والتكامل مع الفرد والمجتمع» (وئام، 2018، ص19).

2 – المستوى التركيبي:

- النعوت (الصفات):

من ملامح لغة التقارير توظيف الكتاب النعوت (الصفات)، كما في هذه الأسطر عن برنامج للمقبلين على الزواج: «برنامج ينمي مهارات واتجاهات المقبلين والمقبلات على الزواج والمتزوجين حديثًا في الأحكام والآداب الشرعية المتعلقة بالزواج وفهم الخصائص النفسية للزوجين وإدارة ميزانية الأسرة والجانب الصحي في الحياة الزوجية من خلال برنامج تدريبي لمدة ثلاثة أيام» (وئام، 2018، ص19). وأجد أن الكاتب هنا قد أجاد في توظيف النعوت (الصفات) لتحديد الأمور التي يستهدفها هذا البرنامج، والصفات تأتي لتحدد ما قبلها بوصفٍ معين، والتحديد والوضوح والدقة من متطلبات الكتابة الإدارية.

وفي موضع آخر يقول التقرير عن برنامج المستشار الزائر: «برنامج توعوي توجيهي لموظفين [1] القطاع الحكومي والخاص يساهم[2] في زيادة نشر الوعي الأسري بين الموظفين من خلال برامج تثقيفية ودورات تدريبية متعلقة بالجانب الأسري وتقديم خدمة الاستشارات الأسرية في مقر العمل»(وئام، 2018، ص27). وقد جاءت الصفات هنا لإضافة التحديد والدقة والوضوح للغة التقرير، ومثلها كذلك ما جاء في نبذة أخرى عن برنامج آخر: «برنامج تنموي تطويري يعزز الجوانب الفكرية والاجتماعية ويدرب الفتاة على مهارات حياتية [3] مختلفة مثل اتخاذ القرار وتكوين علاقات إيجابية، ويوجه خطواتها إلى المسار الصحيح، وهو موجه للفتيات في المرحلة المتوسطة والثانوية» (وئام، 2018، ص47). ومن توظيف النعوت من أجل دقةٍ دلاليةٍ قول أحد الكتاب: «تأهيل قيادات الصف الثاني» (البر، 2016، ص25) ، وهذا من الدقة في التعبير؛ إذ تتعدد القيادات ما بين صفٍّ أولٍ وثانٍ، وفي موضعٍ آخر من ذات التقرير يصف طبيعة المساعدات فيقول: «مساعدات عينية، مساعدات تعليمية وتثقيفية، مساعدات نقدية من الصدقات، مساعدات صحية» (البر، 2016، ص35)، ويقول كذلك: «المسؤولية الاجتماعية»، «التنمية الإنسانية»، «التنظيم المالي للجمعية» (البر، 2016، ص25)، وكلها مواضع تبرز أهمية النعوت في تحديد المعنى وتوجيهه الوجهة التي يقصد إليها كاتب التقرير.

- التعريف والتنكير:

من الملامح اللغوية كذلك مجيء التنكير في بعض السياقات، كما في تقرير جمعية وئام (2018) وهو يتناول مشروع هدية

(1) كذا، والصواب: موظفي.

(2) كذا، والصواب: يسهم.

(3) كذا، والصواب: حيوية.

للعروسين: «مغلف يحتوي على كتابٍ موجه للرجال وآخر للنساء + هدية ملخص لبداية الزواج بعنوان «قصة حب» + كرت تهنئة وأرقام للتواصل + دعوة لحضور برنامج التأهيل» (ص35). والنكرات هنا تعطي معاني التعميم وعدم التحديد، فالأشياء المذكورة مبهمة وغير محددة؛ ولهذا لم يناسب معها التعريف.

أما التعريف فإن المعرفة «تدل على شيءٍ معيّن محدد بواحد من وسائل التعريف المعهودة» (درويش، 1998، ص157). ومن توظيفه ما جاء في أحد التقارير: «استضاف برنامج تم التلفزيوني[1] الذي يعرض على القناة السعودية الأولى المدير العام المكلف لجمعية أيتام الشرقية «تمكين» مشعل الجويرة وذلك لتعريف[2] عن دور الجمعية في مجال الإسكان، وتم استعراض مشروع مكن الذي يهدف إلى إسكان أسر الأيتام ذوي الظروف الخاصة بالمنطقة الشرقية، كما تم عرض مثال حي لأحد[3] المستفيدات من مشروع مكّن» (تمكين، 2019، ص2). وكل المعارف السابقة أفادت تحديد المعنى؛ إما بالتعريف بأل، وإما بالتعريف عن طريق الإضافة إلى معرفة.

3 – المستوى التصويري:

كاتب التقرير لا يجنح للغة الأدبية أو البيانية، وإنما يعتمد على اللغة التقريرية المحددة، بكل ما يتصل بها من حقائق ومعلومات وأرقام وإحصاءات، كما تمتاز لغة التقارير بأن الألفاظ تأتي في معانيها الحقيقية وليست المجازية (محمد، 2010).

ما سبق يفسّر عدم كثرة الصور في العينة المدروسة، وإنما اتجهت هذه التقارير لتقرير الحقائق والمباشرة في طرحها، مع رصد المعلومات والإنجازات وتوثيقها، ومن هنا لا يلحظ القارئ عناية كتابها بجماليات الأسلوب والتصوير؛ حيث كان الأسلوب المباشر هو السائد لدى الكتّاب.

ومن تلك الصور القليلة التي رصدتها ما جاء في التقرير السنوي لجمعية القنفذة (1440هـ)، وهو يوضّح طريقة مشروعٍ يهدف إلى تحويل المستفيدين من الجمعية إلى منتجين: «من خلال تقديم قروض ميسرة بدون فوائد وتدريبهم التدريب المناسب وتوجيههم التوجيه الصحيح في إنشاء مشاريعهم الخاصة ليتحول الفرد إلى لبنة صالحة في مجتمعهم[4]؛ لأجل تحقيق الاكتفاء الذاتي» (ص32). ولجأ الكاتب للتصوير هنا في تشبيه الفرد باللبنة لغرضٍ تداولي، يتمثل في إقناع المتلقي بأهمية دعم مثل هذا المشروع ذي الأثر الملموس، كما أردف كلمة (لبنة) بالوصف (صالحة)، وهذا تأكيدٌ آخر لأثر هذا المشروع –غير التأكيد بالتصوير–.

ومن صور العينة المدروسة كذلك ما جاء في أحد تقارير جمعية إرادة (2018): «تهدف إقامة فعاليات اليوم العالمي لمتلازمة داون إلى تسليط الضوء على حقوق ذوي مُتلازمة داون وإبراز مواهبهم ودمجهم في المجتمع» (ص10). وقد أراد الكاتب من خلال تعبيره المجازي «تسليط الضوء» لفت انتباه القارئ إلى اهتمام هذه الجمعية بإبراز حقوق هذه الفئة أمام المجتمع.

وفي تقريرٍ آخر نجد هذا التصوير: «مؤسستنا فخورة اليوم بأن تكون على قمة مؤسسات القطاع غير الربحي إبداعًا في المملكة العربية السعودية» (مؤسسة الملك خالد، 2018، ص12). وتصوير مكانة هذه المؤسسة بالقمة له غايته التداولية، فهو تزكية لهذه المؤسسة لدى المتلقي، ومن ثم تحقيق مصداقيتها لديه، مما يمكّن من استقطاب الدعم لها، كما يصف هذا التقرير (2018) اهتمام المؤسسة بالقدرات، ويصفه بالبناء، فيجعل «بناء القدرات» (ص21) عنوانًا لأحد أجزاء هذا التقرير.

---

(1) كذا، والصواب: التلفازي.

(2) كذا، والصواب: للتعريف بدور الجمعية.

(3) كذا، والصواب: إحدى.

(4) كذا، والصواب: في مجتمعه.

المبحث الثالث: إستراتيجيات الخطاب في التقرير

1– الإستراتيجية التضامنية والتوجيهية:

في الإستراتيجية التضامنية يعبر المرسل عن مدى احترامه العلاقة بينه وبين المرسل إليه، ورغبته في المحافظة على هذه العلاقة، أو تطويرها من خلال إزالة الفروق بينهما، ويتسم الأسلوب هنا بالتأدب والتقرب والتهذيب وإزالة الفوارق (الشهري، 2004).

وقد يُصحب الفعل اللغوي غير المباشر بتعبيرات تزيد من مستوى اللباقة والتهذيب في الكلام، وتسمى هذه الوسائل «وسائل تلطيف» (بلانشيه، 2007، ص92)، ومن أمثلتها: يشرفني، أود، يطيب لي، أرجو، نأمل، نرجو التكرم.

وهناك ما يسميه التداوليون «سلطة الخطاب»، ويُبنى على حضور هذه السلطة تشكيل الخطاب وفق «الإستراتيجية التوجيهية» التي تنتهج إظهار سلطة المرسل، وتقتضي من المرسل إليه تنفيذ دلالة الخطاب وعدم إتاحة فرصة له للتملص منها، وهذا عكس «الإستراتيجية التضامنية» التي تنتهج تقليص فارق السلطة بين المرسل والمرسل إليه، وتصوّر اتحادهما في المصلحة والأهداف، ويتفاوت حضور هاتين الإستراتيجيتين في الخطاب بحسب العلاقة الإدارية والاجتماعية بين المرسل والمرسل إليه، علمًا بأنه يمكن وجود الإستراتيجيتين في الخطاب الواحد، لكن يطغى حضور إحداهما على الأخرى (الشهري، 2004).

وتختفي الإستراتيجية التوجيهية من التقارير بشكلٍ عام؛ وذلك أن التقرير لا يكتبه ذو سلطة أعلى لمن هو أدنى منه في السلطة، وإنما يخاطَب به دائمًا من هو أعلى في السلطة، ومن هنا تختفي سلطة الخطاب في التقرير تبعًا لتدني سلطة المرسل، وأقصى ما يمتلكه الكاتب استخلاص النتائج والتوصية بما يراه مناسبًا، وترك القرار للمسؤول بعد ذلك، وهذا بعكس المكاتبات الإدارية مثلا؛ فقد تكون من الأعلى سلطة للأدنى، وقد يكون العكس كذلك.

والإستراتيجية التضامنية هي الإستراتيجية الأقرب للغة التقارير، ولا سيما التقارير الختامية في القطاع غير الربحي؛ لأن الجهة التي تصدر التقرير تحاول من خلال اللغة استمالة الجمهور وإشعارهم بالقرب منها، وأنهم جميعًا –الجهة والمتلقي– يسعون لهدفٍ واحدٍ، وخاصةً تلك الجهات الخيرية التي تقوم على تعاطف المتلقين ودعمهم لها في تحقيق أهدافها.

وبرغم أن هذه الإستراتيجية هي الأنسب للغة التقارير الختامية فإن ما رصدته في العينة من أساليبها ومظاهرها قليل، ومن أمثلته ما ورد في أحد التقارير: «نستطيع القتال سويًا» (سند، 2017، ص22). فهنا اختار الكاتب ضمير الجمع، وهي صياغة تحقق الهدف التداولي وهو التعبير عن التقارب والتشارك بين قارئ التقرير وهذه الجمعية المعنية بدعم الأطفال المصابين بالسرطان.

2 – الإستراتيجية المباشرة والتلميحية:

يعتمد التقرير على اللغة الوصفية بشكل كبير، ومن هنا فإن كاتبه لا يجنح للغة الأدبية أو البيانية، وإنما يعتمد على اللغة التقريرية المحددة، بكل ما يتصل بها ويدعمها من أرقام وإحصاءات، كما تمتاز لغة التقارير بأن تعبيراتها حقيقية لا مجازية (محمد، 2010).

والإستراتيجية المباشرة هي الأصل في صياغة التقارير والكتابة الإدارية عمومًا، لكن قد يتضمن التقرير بعض التلميح الذي يؤازر التصريح، وقد يلجأ الكاتب للتلميح؛ لكونه لا يمتلك السلطة الأعلى من سلطة المتلقي؛ فيكتفي حينها بالتلميح دون التصريح.

ومن آليات الإستراتيجية المباشرة التعبير الصريح بلفظ الدعم في أحد التقارير:

جمعية سند:

دعمًا لمقاتلينا الشجعان..

«اصنع فرقًا وانشر حبًا» (سند، 2017، ص15)، كما كان التعبير مباشرًا في قوله: «اصنع فرقًا وانشر حبا»، وذلك أنه جعل هذه الصيغ أمرًا.

وأبرز مواطن التلميح التي ظهرت لي في العينة ما يجده القارئ في سياق التلميح بطلب الدعم، فالتقارير لجهاتٍ غير ربحية، وهذه الجهات تحتاج الدعم لتسيير جهودها وإنجازاتها الخيرية والاجتماعية.

ومن ذلك أن كاتب التقرير يورد بعض التعبيرات لوجهاء أو علماء تلمح إلى مصداقية الجمعية، وأنها جديرة بثقة الداعمين، وينتشر مثل هذا في تقارير جهات القطاع غير الربحي؛ إذ كثيرًا ما تُصدّر هذه الجهات تقاريرها بمقولاتٍ تزكي نشاطها وتثني عليه، وصولاً إلى ثقة المتلقين وقراء التقرير.

ومن هذه المقولات التي رصدتها في العينة ما ورد في صدر أحد التقارير من ثناء بعض العلماء والوجهاء على إحدى الجمعيات:

– «ما تقوم به جمعية وئام من خدمات أسرية ودعم ومتابعة للمتزوجين والتوفيق بينهم لهو من أسمى الأعمال الإنسانية التي يشكرون عليها».

– «إن آثار جمعية وئام في المجتمع في غاية الأهمية، والحرص على الأسرة والشأن الاجتماعي ينبغي أن يأخذ الأولوية».

– «وجدت في وئام ما يسر النفس، وظهر جليًا فائدتها في بناء أسرة صالحة في المجتمع».

– «ما أعرفه عن وئام أنها جمعية تسعى لإسعاد الأنام، وهي جمعية مميزة فاقت نظيراتها رغم عمرها القصير».

– «ما رأيته من دورات تدريبية وتوجيهية ودعم للمقبلين على الزواج، كان له تأثير في خفض نسب الطلاق، الذي هدم الأسر» (وئام، 2018، ص ص12، 16، 17).

ومن أبرز آليات التلميح التي رصدتها في العينة كذلك الصور (الفوتوغرافية) المعبرة، كصور أطفالٍ تتخلل تقريرًا سنويًّا لجمعيةٍ خيريةٍ تدعم الأطفال المصابين بالسرطان (سند، 2017). فكأن هذه الصور تدعو إلى التبرع للجمعية ودعمها بطريقةٍ تلميحية غير مباشرة، ومثل ذلك لو تضمن تقريرٌ عن جمعيةٍ خيرية لدعم الأيتام صورًا لأطفالٍ أيتام، وكأن التقرير يحث على العطاء هنا بشكلٍ تلميحي غير مباشر.

ومن الإستراتيجية التلميحية كذلك عرض تقارير العينة طرق الدعم ووسائل التواصل معها دون أن يصرّح التقرير بطلب الدعم، وتضمّنها أرقام حسابات الجمعيات في المصارف، ولا يكاد تقرير يخلو من ذلك، وكأنها تلميحٌ غير مباشر لمن أراد مساندة هذه الجمعيات في تحقيق أهدافها الخيرية والاجتماعية.

3 – الإستراتيجية الإقناعية:

الإقناع من أهم الأهداف التي يسعى التقرير إلى تحقيقها، بخاصة أن من يتلقّون التقرير يرون أنه وسيلة من وسائل الاتصال وأداة فعّالة من أدوات الرقابة والتقويم والتحقق من التنفيذ، والمطابقة بين الخطة المرسومة وما أُنجز بالفعل وتحقق من أهداف، والتقرير الجيّد الفعّال يتسم بالإقناع والتأثير، والقدرة على إحداث تغيير في أفكار المتلقي وإحداث استجابة إيجابية لديه (العلاق، 1986).

وقد تجلت آليات الإستراتيجية الإقناعية في التقارير المدروسة من خلال الآتي:

– **الحقائق والمعلومات:**

إذ يسهم إيرادها في دعم التقرير والإقناع بمضمونه، ومن الإقناع الذي رصدته في العينة من خلال ذكر الحقائق ما جاء في تقرير جمعية البر (2016): «الجمعية مسجلة بوزارة العمل والتنمية الاجتماعية، وتخضع للإشراف المباشر من قبل مركز التنمية الاجتماعية بمدينة الدمام. وتتبع الجمعية في تنظيمها التنظيمي والمحاسبي للقواعد والأسس التي تضعها الوكالة من حيث القيود والسجلات والدورة المستندية، ويخضع هذا التنظيم للمراقبة والتدقيق من قبل المراجعين الماليين ومكتب المحاسب القانوني» (ص66). وكأنما الكاتب من خلال هذه الحقائق والمعلومات يقنع المتلقي بقيم المصداقية والموثوقية لهذه الجمعية؛ بحيث يكون

مطمئنًّا في حال تبرعه لها. ومثل هذا ما جاء في تقرير إطعام (2017): «إطعام المرخصة رسميًا من وزارة العمل والتنمية الاجتماعية (ترخيص رقم 600)، والتي قدمها المجتمع كنموذج مختلف في العمل الخيري» (ص8).

ومن مواضع الإقناع التي رصدتها في العينة ما جاء في أحد التقارير (2017): «حرصًا على تطبيق معايير الجودة العالمية؛ تعاقدت الجمعية مع واحدة من أهم الشركات العالمية الممارسة للجودة لتولي الاشراف[1] على الأعمال التشغيلية للجمعية؛ إذ يقوم فريق العمل بتحليل شهري ميكروبيولوجي للغذاء، وبشكل عشوائي لعينات من وجبات إطعام من عدة فنادق، وذلك من خلال مختبرات معتمدة؛ للتأكد من خلو الوجبات من البكتيريا المسببة للأمراض، وبذلك تعتبر الوجبات آمنة للاستهلاك البشري» (ص15).

- **الأرقام والإحصاءات:**

لغة الأرقام مقنعة، وقارئ التقرير يراها حقائق لا تقبل النقاش، فلا تتعدد فيها الآراء، ولا تقبل أكثر من قراءة، ومن هنا تحضر الأرقام في كثير من التقارير، وبخاصة تلك التقارير التي تتناول النواحي المالية، وتلك التي تتناول رصد الإنجازات في العمل، كالتقارير الختامية، وكذلك المرحلية.

وبرز في العينة المدروسة اعتماد كثير منها على لغة الأرقام والإحصاءات، وكأنها بهذا تقدم أدلة على مصداقية عملها وإنتاجها، ولا يكاد يخلو تقرير من العينة من أرقام وإحصاءات، وقد يحتشد بعضها في كثير من صفحات التقرير (البر، 2016). وبعض هذه الأرقام يكون بشكل مكتوب، وبعضها ضمن جداول، وبعضها ضمن رسوم بيانية (وئام، 2018؛ وانظر أيضًا البر خليص، 2018؛ البر القنفذة، 1440هـ). وقد تضمن بعض التقارير في العينة تقارير لمراجعي الحسابات، أو صورًا أخرى متعلقة بالقوائم المالية، وقد تُدرج هذه الصور في التقرير كما هي، بصفتها المتداولة إداريًّا داخل الجمعية، دون أي تغيير أو تعديل أو اختصار (وسام البر: 1436هـ؛ وانظر أيضًا البر المنطقة الشرقية، 2016؛ الطرف الخيرية، 1436هـ). وقد ترد مثل هذه القوائم المالية والأرقام في جداول وهذا كثير مثل (إطعام، 2017). والجداول عمومًا تنتشر في تقارير العينة –على اختلاف مضامين هذه الجداول–؛ إذ هي شكل من أشكال تنظيم المحتوى وترتيب عرضه.

ومن المواضع الإحصائية في العينة ما جاء في تقرير جمعية سند (2017): «وقد أثبتت الإحصائيات أن نسبة المصابين من الأطفال بهذا المرض العضال في ارتفاع مستمر. ورغم صعوبة علاج مرض السرطان، فإن تأمين المعدات الحديثة والسبل المتطورة للعلاج في مراكز متخصصة ترفع نسبة الشفاء عند الأطفال إلى أكثر من 70 % – بإذن الله– وقد أنشئت جمعية سند الخيرية لدعم الأطفال المرضى بالسرطان لقناعتها[2] بأهمية مساندة الأطفال وذويهم للرفع من معاناتهم في ظل ظروف المرض الصعبة خلال فترة العلاج» (ص4).

- **النصوص والاستشهادات:**

كانت النصوص المقتبسة من الكتاب والسنة مبثوثة في تقارير العينة، ومن بواعث ذلك أن تقارير العينة في مجملها تقارير جمعيات ذات أنشطة اجتماعية وخيرية تستهدف المحتاجين والفقراء والمرضى، ومن هنا اهتم الكتاب بذكر مثل هذه النصوص للترغيب في عمل الخير.

- **ذكر الأهداف والرؤية والرسالة والقيم:**

تضمنت كثير من التقارير الرؤية الخاصة بالمؤسسة ورسالتها وقيمها وأهدافها (البر خليص، 2018، 1440هـ؛ وانظر أيضًا البر

(١) كذا، والصواب: الإشراف.

(٢) كذا، والصواب: لاقتناعها.

القنفذة، 2018؛ سند، 2017؛ البر بالمنطقة الشرقية، 2016).

وكأنها بهذا تقنع القارئ بأنها تسير وفق رؤية واضحة ورسالة محددة وأهداف مرسومة، وبدء التقرير بمثل هذا يكوّن انطباعًا إيجابيا لدى المتلقي، ويزيد من إمكانية التأثير فيه بما يتضمنه التقرير، وما من شك في أن اقتناع المتلقي يكون أكبر حينما يدرك أن الجمعية تستحضر رؤيتها وتدرك أهدافها وتستشعر رسالتها وقيمها، ومن نماذج ذلك هذا المقطع الذي ورد في أحد التقارير لإحدى المؤسسات المانحة:

«رؤيتنا:

الشريك الإستراتيجي لتحقيق التميز الأسري في المجتمع.

قيمنا:

- المبادرة.
- التأثير المجتمعي.
- المرونة.
- التحفيز.
- الابتكار.
- الاحترافية.

رسالتنا:

مؤسسة مانحة تُسهم في تنمية المجتمع لتحقيق تطلعات واحتياجات الأسرة من خلال برامج نوعية مبتكرة وبيئة احترافية محفزة وشراكات إستراتيجية فاعلة تعظيمًا للنفع والأجر.

إستراتيجيتنا:

- صناعة برامج نوعية ومبتكرة للتميز الأسري.
- بناء منظومة احترافية لإدارة المشاريع الخيرية.
- دعم وتعزيز قدرات المستفيدين.
- بناء شراكات وتحالفات إستراتيجية مع كافة الأطراف المستهدفة.
- بناء صورة ذهنية رائدة في مجال التميز الأسري» (آل الجميح، 2017، ص10).

- **الصور:**

الصور تحدث التأثير والإقناع لدى القارئ، ولا سيما الصور التي ترصد واقعًا أو إنجازًا، فهي تقدم أدلة مرئية من واقع العمل والإنتاج، ولا سيما في العينة المدروسة؛ إذ هي جمعيات خيرية في مجملها، كما تضيف الصور توثيقًا إلى التقرير؛ مما يزيده قبولًا وقوة، فلغة الصورة لا تكذب –كما يقال–.

وقد تنوعت هذه الصور، فكان بعضها صورًا شخصية (فوتوغرافية)، وكثير منها كان للعاملين في هذه الجمعيات، وبعضها لأعضاء مجلس الإدارة واجتماعاتها، وكل الصور السابقة تورد في التقرير لتوثيق جهود المنظمة وللتأكيد على عملها وإنتاجيتها، كما جاءت بعض الصور الشخصية للمستفيدين؛ كي تقنع المتلقي بأن هذه المنظمة دائمة التواصل مع المستفيدين وتقيم الفعاليات المستمرة معهم وتبذل لهم (سند، 2017؛ البر ينبع، 1437هـ).

ومن الصور الموظفة في هذا السياق الإقناعي صورة كانت أول ما يطالع قارئ تقرير (سقيا الحاج)؛ إذ جاءت بعد الغلاف

مباشرة، وأخذت مساحة صفحة كاملة، وهي لجمع كبير يبلغ المئات من الحجاج في يوم عرفة، وهذه صورة دالة تختزل الكثير من المعاني والتأثير والإقناع بأثر هذا المشروع، فالصورة تقول إن هذا المشروع ينفذ في أفضل الأماكن وأفضل الأزمنة، ويستهدف جموعًا غفيرة من الحجاج في هذا الركن من أركان الإسلام (البر ينبع، 1437هـ).

- الرسوم البيانية والخرائط ووسائل التوضيح:

وقد تضمنتها بعض التقارير في العينة، وهذه الرسوم تختزل كثيرًا من المعلومات، وتقدم الحقائق والإحصاءات بشكل مختلف؛ بحيث يكون الرسم البياني أحيانًا رديفًا للنص اللغوي في متن التقرير، ومؤكدًا لما يجيء فيه من معلومات وحقائق.

- التفصيل:

وهو سمة كثير من التقارير، ولازم من لوازم التقارير الختامية، فالمنظمات في تقاريرها الختامية تورد بالتفصيل جميع أنشطتها وفعالياتها على مدار العام، وقد تفصل كذلك في كل نشاط، فتذكر عدد المشاركين فيه أو المستفيدين منه، وتكلفة كل نشاط، وتدعم ذلك أحيانا بالصور (سند، 2017).

ومن مواضع التفصيل في العينة ما ذكره تقرير ختامي عن عدد المتبرعين على مدى عام كامل؛ حيث ذكر قائمة طويلة بلغت عشرين صفحة، تضمنت أسماء خمسمئة وستة متبرعين، وذكر اسم كل متبرع ومقدار ما تبرع به (البر بالمنطقة الشرقية، 2016؛ إطعام، 2017)، وفي تقرير آخر ترد ثنتا عشرة صفحة تضم أسماء المئات من أعضاء تلك الجمعية (سند، 2017).

ومن التفاصيل الملحوظة كذلك في التقارير وجود الجهات المشاركة للمنظمة صاحبة التقرير، وقد تكون هذه الجهات جهات داعمة أو جهات متعاونة أو جهات مستفيدة، وذكرها يزيد من مصداقية التقرير وما يتضمنه من أنشطة.

ومن نماذج التفاصيل التي تزيد في إقناع المتلقي ما ورد في أحد التقارير عن «التنظيم المالي للجمعية» التي أصدرت التقرير:

«الجمعية مسجلة بوزارة العمل والتنمية الاجتماعية، وتخضع للإشراف المباشر من قبل مركز التنمية الاجتماعية بمدينة الدمام.

وتتبع الجمعية في تنظيمها المالي والمحاسبي للقواعد والأسس التي تضعها الوكالة من حيث القيود والسجلات والدورة المستندية.

ويخضع هذا التنظيم للمراقبة والتدقيق من قبل المراجعين الماليين ومكتب المحاسب القانوني ‘‘شركة أحمد تيسير إبراهيم وشريكه (محاسبون ومراجعون قانونيون)».

وتتم جميع العمليات المحاسبية بالاستعانة بالحاسب الآلي؛ مما يحقق سرعة الإنجاز، وسهولة الحصول على البيانات ودقتها.

وتتعامل الجمعية بالشيكات في معاملاتها المالية، والتي من أهمها صرف المساعدات للمحتاجين، ويقتصر التعامل بالنقد في حدود السلف المستديمة للمصروفات النثرية البسيطة.

كما أن معظم إيرادات الجمعية عبارة عن شيكات تودع بالبنك لتحصيلها، أما الإيرادات النقدية فتودع بالبنك أولاً بأول (البر بالمنطقة الشرقية، 2016).

والإقناع ذو صلة بما يعرف في التداولية «بمبدأ النوع»، وهو يتصل بنوع المعلومات المذكورة في الكلام، ويقتضي أن تكون هذه المعلومات صحيحة وبعيدة عن التزييف، وألا يذكر المتكلم شيئًا لا يقتنع المتلقي به إلا بدليلٍ كافٍ، ومن مبادئ التداولية كذلك «مبدأ الحال»، وهو يقتضي الوضوح وتجنب الغموض والتعبيرات المبهمة (بلانشيه، 2007)، فهذا كله مما يحقق الإقناع.

الخاتمة

كان هذا البحث مقاربةً تداوليةً للتقرير الإداري، وجاء اختيار التقرير الختامي على وجه الخصوص تركيزًا للبحث، وكانت عينة البحث تقارير ختاميةً لمؤسساتٍ من القطاع الثالث، وقد خرجتُ من هذا البحث بنتائج أجملها فيما يأتي:

1. ظهر من خلال البحث اهتمام القطاع الثالث بالتقرير الختامي؛ لكون هذا التقرير مرآةً إعلاميةً تسجّل جهوده وتدوّن

منجزاته أمام المجتمع والداعمين من جهات مانحة وأفراد.

2. برغم تباين تقارير العينة في محتوياتها؛ فإنها اشتركت في السمات الغالبة على التقارير الختامية، فهي تتضمّن رؤية المنظمة ورسالتها وأهدافها وقيمها، كما تتضمن الإنجازات المتحققة مدعومةً بالإحصاءات والأرقام، وموثقةً بالصور.
3. ظهر من خلال العينة الاختيار الجيّد لألفاظ التقارير من خلال المستويين المعجمي والصرفي، كما ظهرت إجادة الكتّاب في المستوى التركيبي من خلال توظيف النعوت والتعريف والتنكير، ولم تخل التقارير من توظيف بعض الصور البيانية.
4. تحققت مجموعة من المبادئ المتصلة بكاتب التقرير الختامي، ومن أبرزها:

- مبدأ الكم: وقد كان هناك بعض التفصيل اللازم في التقارير، أو لغة ترصد بالأرقام والإحصاءات، وهذا مما تستلزمه تقارير القطاع الثالث؛ لأن هدفها التداولي بيان جهود هذه المؤسسات وإنجازاتها، ومن ثم نيل ثقة الجمهور والمانحين والداعمين.
- مبدأ النوع: حيث اتسمت معلومات التقارير بالصحة وذكر الحقائق، وبلغ من اهتمام الكتاب بهذا أن حشدوا في تقاريرهم كل الأدلة التي تدعم ذلك، كالصور التوثيقية والرسوم البيانية والإحصاءات والأرقام ووثائق المراجعة المالية وغير ذلك، وهذا يحقق هدفًا تداوليًّا هو تعزيز مصداقية المتكلم وصدقه، ومن ثم ثقة المتلقي به وتصديقه إياه.
- مبدأ العلاقة: وكان كتاب هذه التقارير وثيقي الصلة بما كتبوا عنه من موضوعات، وهذا يمنح التقارير قوةً من خلال خلفيتهم المعرفية بما يعملونه.
- مبدأ الحال: وقد استدعت الحال أن يكون الكتّاب واضحين في لغتهم؛ لأنهم يخاطبون جمهورًا عامًّا يفترضون فيه عدم معرفة محتوى التقرير، وتفاوت حضور الإيجاز والإطناب في العينة، وكان الإطناب في بعض التقارير لهدفٍ تداولي، هو إقناع المتلقي من خلال التفاصيل، التي تطمئنه فيما يتصل بجهود هذه المؤسسات، ومن ثم يتحقق تعاطفه معها وتأثره بها.

5 – كان المخاطَب في التقارير الختامية الجمهورَ الخارجي، ومن هنا كان هدف التقرير التعريفَ بالمنظمة وإبراز إنجازاتها ورصدها، ولذا لجأ كثير من كتّاب التقارير الختامية إلى التفصيل؛ لأنهم يفترضون في المخاطَبين عدم العلم بكل ما قامت به المنظمة من أعمال ومشاريع خلال المدة التي سبقت خروج التقرير.

6 – لأن تشكيل الخطاب في التقارير يتحدد وفقًا للمرسل والمتلقي وما يربط بينهما من سياقات أو ظروف معينة أو عوامل تحيط بهما؛ جاءت التقارير الختامية ذات خطابٍ عامٍّ يخاطب الجميع ويفهمونه على اختلاف فئاتهم؛ وذلك لانعدام السياقات الخاصة والتخصصات المشتركة بين المرسل والمتلقي، كما أن للرسالة تأثيرها، فالمحتوى هو ما جعل للتقرير الختامي هويةً خاصةً وأعطاه صفة الختاميّة؛ فهو يوثّق ويرصد جهودًا وإنجازاتٍ ماضية، وللقناة تأثيرها كذلك، فلأن التقرير الختامي مكتوبًا مثلاً وغير مرئي؛ كانت الاستعانة بالصور أمرًا ضروريًّا لنقل الإنجازات وتقريبها للمتلقي، وللشيفرة تأثيرها كذلك في فهم المتلقي لما يريده كاتب التقرير من مصطلحات متخصصة وغيرها.

7 – تنوعت إستراتيجيات الخطاب في التقارير الختامية؛ فقد يعمد التقرير إلى الإستراتيجية التوجيهية أو التضامنية التي جاء استعمالها قليلاً برغم احتياج التقرير الختامي إليها، ومن الإستراتيجيات التي راوح بينها الكتّاب كذلك الإستراتيجيتان المباشرة والتلميحية، أما الإستراتيجية الإقناعية فاتجه لها كثير من التقارير؛ لأهمية الإقناع والتأثير في التقارير الختامية.

ومن توصيات هذا البحث ومقترحاته:

1. القيام بمزيد من البحث والدراسة للكتابة الإدارية بأنواعها (المكاتبات الإدارية، والتقارير، ومحاضر الاجتماعات)، ولا سيما أنها كتابة تتخلل واقعنا العملي المعيش، كما أن الكتابة الوظيفية لم تحظ بالاهتمام ذاته الذي حظيت به الكتابة الأدبية الإبداعية على امتداد العصور العربية.
2. نظرًا لأهمية الكتابة الإدارية عمومًا، والتقارير على وجه الخصوص؛ فإنه من المهم وجود متخصص في اللغة العربية ينتمي لجهة العمل –أو متعاون–، ويقوم بتحرير ما تكتبه الجهة من خطابات وتقارير وغيرها، ولا سيما في الجهات الكبيرة، أو تلك التي تخاطب جمهورًا كبيرًا، أو تلك الجهات التي تصدر تقارير مهمة ذات شأن.
3. من خلال التنوع الكثير لأشكال التقارير وأحجامها وما تتضمنه من محتويات، أرى أن تضع كل جهة ضوابط منهجية للتقارير الخاصة بها، وتحدد مواصفاتها؛ بحيث يفي كل ذلك بمتطلبات تقارير هذه الجهة، ويكون تحديد منهجية التقرير انطلاقًا من مجال هذه الجهة وتخصصها، وهدف التقرير وغايته، والفئة التي يخاطبها، ورؤية المنظمة ورسالتها وأهدافها وقيمها.
4. من المهم تضمّن الكليات والأقسام المتخصصة مقررات تتعلق بالكتابة الوظيفية، ولاسيما الكتابة الإدارية بأنواعها (المكاتبات، والتقارير الإدارية، ومحاضر الاجتماعات)؛ مواكبةً لوظيفتها الإدارية والاجتماعية، ولانتشارها الكبير وتداولها في جهات العمل وخارجها، بل هي وسيلة التواصل الرسمي في داخل المنظمات في كل القطاعات العامة والخاصة وغير الربحية.

والله أعلى وأعلم، وصلى الله على نبينا محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين.

المراجع:

آل الجميح الخيرية (2017). *التقرير السنوي* (2017م - 1438هـ).

بلانشيه، فيليب (2007). *التداولية من أوستن إلى غوفمان*. ترجمة: صابر الحباشة. ط1. اللاذقية: دار الحوار.

جمعية إرادة (2018). *تقرير البرامج والأنشطة*. جمعية ذوي الاحتياجات الخاصة بالجبيل الصناعية.

جمعية البر الخيرية بالقنفذة (2018). *التقرير السنوي (1440-1439هـ)*.

جمعية البر الخيرية بمحافظة خليص (2018). *التقرير السنوي التاسع عشر*.

جمعية البر بالمنطقة الشرقية (2016). *التقرير السنوي الأربعون*.

جمعية البر والخدمات الاجتماعية الخيرية بمحافظة ينبع (1437هـ). *تقرير مشروع سقيا الحاج*.

الجمعية الخيرية للطعام – إطعام (2017). *التقرير السنوي*.

جمعية الطرف الخيرية للخدمات الاجتماعية مسيرة (1436هـ).

جمعية أيتام الشرقية «تمكين» (2019). *تقرير الربع الأول*.

جمعية سند الخيرية لدعم الأطفال المرضى بالسرطان (2017). *التقرير السنوي*.

الحصيني، سعيد بليماني (2013). *آليات اللغة المتخصصة والبناء اللغوي الإداري: مقاربة لسانية*. الرباط: مطبعة المعارف الجديدة.

ختام، جواد (2016). *التداولية أصولها واتجاهاتها*. ط1. عمان: كنوز المعرفة.

درويش، أحمد (1998). *دراسة الأسلوب بين المعاصرة والتراث*. القاهرة: دار غريب.

الشهري، عبدالهادي (2004). *استراتيجيات الخطاب: مقاربة لغوية تداولية*. ط1. بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة.

عبدالفتاح، محمود أحمد (2018). *المهارات اللازمة لإعداد وكتابة التقارير*. ط1. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

العلاق، بشير عباس (1986). *دليل كتابة التقارير*. ط1. بيروت: الدار العربية للموسوعات.

علي، مميش؛ والعربي، رزاق (2010). *التحرير الإداري*. الجزائر: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. وزارة التربية الوطنية.

محمد، عبدالرحمن شرف (2010). *المراسلات والتقارير الإدارية وفن الإلقاء*. ط1. دبي: أكاديمية شرطة دبي، كلية القانون وعلوم الشرطة.

مركز تطوير المؤسسات الأهلية الفلسطينية (2015). دليل كتابة التقارير. رام الله.

مؤسسة الملك خالد (2018). *التقرير السنوي*.

وسام البر (1436-1435هـ). *التقرير السنوي لجمعية البر الخيرية*. بمحافظة الرس.

وئام تنمية أسرية رؤية وتحول (2018). *التقرير السنوي*. (1440-1439هـ).

يول، جورج (2010). *التداولية*. ترجمة: قصي العتابي. ط1. بيروت: الدار العربية للعلوم (ناشرون)، الرباط: دار الأمان.

Reference index:

Al-Jomaih charity (2017). Annual Report (2017-1438H).

Blanchet, Philippe (2007). Deliberative from Austin to Goffman. Translation: Saber al-habasha. I1. Latakia: dialogue House.

Erada Association (2018). Report on programs and activities. Jubail Industrial special needs Association.

Al-Bar Charity Association in Al-Qunfudah (2018). Annual report (1439-1440h).

Al-Bar Charity Association in Khalis governorate (2018). Nineteenth annual report.

Al-Bar Association in the Eastern Region (2016). Fortieth annual report.

Charity Society and social services in Yanbu governorate (1437 AH). Report of the Hajj watering project.

Food charity - Feed (2017). Annual report.

Party Charity Association for Social Services March (1436h).

Eastern orphans Association" Tamkeen " (2019). First quarter report.

Sanad Charity Association to support children with cancer (2017). Annual report.

Al-Husaini, said belemani (2013). Specialized language mechanisms and administrative language construction: a linguistic approach. Rabat: new knowledge press.

Khattam, Jawad (2016). Its origins and trends. I1. Oman: treasures of knowledge.

Darwish, Ahmed (1998). A study of style between contemporary and heritage. Cairo: Dar Gharib.

Al-Shehri, Abdulhadi (2004). Discourse Strategies: a deliberative linguistic approach. I1. Beirut: United new book House.

Abdel Fattah, Mahmoud Ahmed (2018). Skills to prepare and write reports. I1. Cairo: Arab Group for training and publishing.

Al-Alaq, Bashir Abbas (1986). Report writing guide. I1. Beirut: Arab House of encyclopedias.

Ali, Mameesh; and Al-Arabi, Razak (2010). Administrative Editing. Algeria: National Institute for the formation and improvement of educational users. Ministry of National Education.

Muhammad, Abdulrahman Sharaf (2010). Correspondence, administrative reports and the art of diction. I1. Dubai: Dubai Police Academy, College of law and police science.

Center for the development of Palestinian civil institutions (2015). Report writing guide. Ramallah.

King Khalid Foundation (2018). Annual report.

Order of righteousness (1435-1436 Ah). Annual report of Al-Bir Charity Association. Al-Ras governorate.

Harmony family development vision and Transformation (2018). Annual report. (1439-1440 Ah).

Yul, George (2010). Deliberative. Translated by: Al-Atabi. I1. Beirut: Arab House of Science (Publishers), Rabat: Dar Al-Aman.

التشكيل الحسي في رواية رجاء العالم (ستر)؛ دراسة في الوظائف السردية

د.دلال بنت بندر المالكي

أستاذ الأدب والنقد الحديث المشارك ، كلية العلوم والدراسات الإنسانية بحريملاء– جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

المستخلص:

اشتغل البحث على أنماط التشكيل الحسي في رواية رجاء عالم (ستر)؛ وذلك بوصف البنى الحسية المدركة بالحواس تقنية فنية تحدد الموقف من المكان والشخصيات والأحداث، إلى جانب أنها تكسب الموجودات مشاعر وأحاسيس إنسانية تكشف عن أبعاد الشخصيات الداخلية.

وقد مثلت اللغة الشعرية التي تميزت بها رجاء عالم فضاء رحبًا لهذه الاستخدامات النوعية، بما لها من كثافة مكتنزة تحمل معطيات حسية ودلالات تجسد الرؤية الخاصة للروائية.

وتكمن أهمية هذه الدراسة في تعرية النسق المضمر خلف التشكيلات المدركة بالحواس؛ والتي لا تظهر في لغة مباشرة، لا سيما في رواية (ستر) التي ارتدت في كثير من الدلالات معنى (الاستتار)، فيما تبنى التشكيل الحسي وظيفة الكشف.

الكلمات المفتاحية: رجاء عالم– رواية ستر– التشكيل الحسي–الوظائف السردية– النسق المضمر.

(*) للمراسلة:

أستاذ الأدب والنقد المشارك، قسم اللغة العربية، كلية العلوم والدراسات الإنسانية بحريملاء، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، رمز بريدي:١٤٩٢٩، المدينة الرياض، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

The department of Arabic language College of Sciences and Humanities- HrymlA Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, Code:14929, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail:dsalemalmalki@imamu.edu.sa

Sensory Formation In The Novel Raja Aleam Hope Of The World (VEIL)

Dr. Dalal Bander Al-malki
The department of Arabic language College of Sciences and Humanities- HrymlA Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Riyadh, Saudi Arabia

Abstract:
The research worked on the patterns of sensory formation in Raja Alem's novel (VEIL: Hiding) by describing the sensory structures perceived by the senses as an artistic technique that determines the attitude towards the place, characters and events. In addition, they grant the assets human feelings and sensations that reveal the inner aspects of characters.The poetic language that characterized Raja represented a vast world for such qualitative uses with its dense richness bearing sensory information and connotations that embody the special vision of the novelist.The significance of this study lies in exposing the implicit pattern behind the formations perceived by the senses, which is not revealed in a direct language, especially in the novel (VEIL) that in many connotations used the meaning of (hiding), while the sensory structures adopted the function of revealing.

Keywords: Rajaa Alem- Anovel Hiding- the patterns of sensory formation- the formations perceived- the implicit pattern.

المقدمة:

يهدف هذا البحث إلى دراسة أنماط التشكيل الحسي في النص الروائي، والدلالة المنتجة، وتجلياتها المختلفة؛ ويتقصى البحث تحليل العناصر الأولية للتشكيلات الحسية وتصنيفاتها، وأبعادها الإيحائية.

وتمثل رواية رجاء عالم[1] (ستر)، الصادرة في بيروت عن المركز الثقافي العربي، 2007م في طبعتها الثانية نموذجًا يجسد هذه التشكيلات[2]؛ حيث تعد اللغة الشعرية التي تميز كتابة رجاء عالم فضاء رحبًا لهذه الاستخدامات النوعية، بما لها من كثافة مكتنزة تحمل معطيات حسية وتصورات تخييلية تسهم في تجسيد الرؤية الخاصة للروائية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية دراسة هذ الموضوع في هذه الرواية من جانبين؛ هما:

1- حضور أوجه التشكيل الحسي ومدركاته بوصفها ذاكرة خفية لأحداث تجري باستتار تام، وتشف عنها تلك البنى الحسية المحددة، فقد ارتدت رواية (ستر) التي ارتدت في كثير من الدلالات هذا المعنى (الاستتار)، في حين حمل التشكيل الحسي دلالة الكشف.

2- اكتناز لغة الرواية بحمولات مجازية مكثفة تأطرت في بنى حسية متعددة.

الدراسات السابقة:

سبقت هذه الدراسة دراسات نقدية عنيت بأدوات التشكيل الحسي في عدة مدونات، ومنها:

1- الصورة السمعية في الشعر العربي قبل الإسلام-صاحب خليل إبراهيم-من منشورات اتحاد الكتاب العرب-2000م.

2- الصورة بين الشعر والتشكيل في فن التصوير (حوار الشكل والمضمون)-إيناس ضاحي أحمد- كلية التربية النوعية-جامعة أسيوط-2016م.

3- ظاهرة التشكيل البصري في الشعر بين النظرية والتطبيق: تجربة الناقد محمد الصفراني أنموذجًا- فهد مرسي محمد البقمي-المجلة العلمية لكلية التربية –العدد الثالث.

4- التشكيل الحسي في شعر الطبيعة العباسي في القرن الثالث الهجري-بسام إسماعيل عبدالقادر صيام- رسالة دكتوراه- الجامعة الإسلامية غزة- 2017م.

5- جماليات التشكيل الحسي والمعنوي في الحديث النبوي جواهر البخاري نموذجًا- حسام كمال مصباح الهندي- رسالة ماجستير- الجامعة الإسلامية بغزة- 2014م.

كما أشير هنا إلى أن المنتج الروائي لرجاء عالم قد حظي بعناية النقاد والدارسين وأضع هنا على سبيل الذكر:

1- المتخيل السردي في رواية طوق الحمام لرجاء عالم-أمينة داودي-رسالة ماجستير- جامعة العربي بن مهيدي- الجزائر- 2015.

2- بين المونولوج الداخلي وخصوصية التشكيل مقاربة في رواية ستر لرجاء عالم- عادل نصورة محمد التمساحي- مجلة جامعة الملك عبدالعزيز- الآداب والعلوم الإنسانية- م8- ع7- 2020.

(١) رجاء محمد عالم روائية سعودية، وكاتبة صحفية، لها العديد من الأعمال الروائية التي عنيت بالبيئة المكية مثل: خاتم، وحبى وطوق الحمام وهذه الأخيرة حصلت بها على جائزة البوكر العربية عام ٢٠١١م.

(٢) صدرت الطبعة الأولى عن ذات الدار في عام ٢٠٠٥م.

3- السرديات النسوية دراسة تطبيقية على روايات رجاء عالم-فاطمة فيصل العتيبي-رسالة ماجستير-جامعة الملك سعود-1430.

4-الشخصية في رواية ستر لرجاء عالم- إشراق سامي عبدالنبي-مجلة جامعة البصرة-ج43- ع2015-2،1.

5-أنثى السرد –دراسة حول أزمة الهوية الأنثوية في السرد النسائي السعودي-منيرة المبدل-دار الانتشار-2015.

تساؤلات الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1- ما آليات رسم البنى الحسية في الرواية؟

2- ما مفهوم البنى الحسية وصورها في الرواية؟

3- ما البنى الحسية المهيمنة في الرواية؟

4- ما الوظائف السردية التي حققتها البنى الحسية في الرواية؟

5- ما العلاقة بين البنى الحسية والتشكيل البنائي في الرواية؟

أهداف الدراسة:

وإذ تجيب الدراسة عن التساؤلات السابقة؛ فهي تحقق الأهداف الآتية:

1-كشف أنماط البنية الوصفية للتشكيل الحسي في الرواية.

2- تحديد الوظائف السردية التي حققها التشكيل الحسي في الرواية.

3- إبراز العلاقة بين التشكيل الحسي والتشكيل البنائي للرواية.

محاور الدراسة:

تجيب الدراسة عن تساؤلاتها من خلال مبحثين يسبقهما مدخل؛ هما:

الأول: البنية الوصفية للتشكيل الحسي.

الثاني: الوظائف السردية للتشكيل الحسي.

المنهج: يتبع البحث المنهج الإنشائي الذي يكشف جماليات النص؛ وقد اتخذ من التحليل والوصف أدواتًا تحقق هذا المنهج.

أولا– مدخل:

تختلف أدوات التشكيل الحسي بحسب اختلاف الفنون؛ إذ تعتمد الفنون التشكيلية على الألوان والخطوط، فيما يعتمد الأدباء شعراء وكتابًا على اللغة فتصبح وسيلتهم التشكيلية في خلق الدلالات ذات الإحساس والانفعال المؤثر في المتلقي. وتركز وظيفة الروائي في هذا المحور على تكوين التركيب اللغوي المتمثل في انتقاء الألفاظ وبناء علاقاتها فيما بينها لتكون دلالات مبتكرة وذلك بما تحمله من طاقات إيحائية كامنة، تتجاوز الدلالات المباشرة والاستخدامات الرسمية للغة.

ويفيد التشكيل اللغوي من الفنون التشكيلية حين يقوم بتوصيف الألوان والأشكال والأصوات لغويًا في صور تخيلية تقارب الفن التشكيلي الملموس مع مزجها برؤية الكاتب وتصوره كما يفعل الفنان التشكيلي الذي يشير عاصي (1970) إلى أنه يقوم:«بهدم أبعاد الموضوع وأشكاله الهندسية المعروفة ليعيد بناءه من جديد عاكسًا عدسة الذات بخطوط وألوان لا تقلد طبيعته كما هي في الخارج الكوني، إنما تقلد صورته المنعكسة داخل الذات

والوجدان» (ص218)، فالفنون على اختلاف طرائق تشكيلها ومادتها، تتفق في تأسسها على المحاكاة كما يقول أرسطو (1979): «فالشاعر شأنه شأن الرسام وكل فنان يصوغ الصور» (ص71)، فهو كالمصور يصور كل شيء يحسه، ولكن بأدوات مختلفة، وفي حقل الكتابة بشكل عام يستخدم الكاتب والشاعر كلمات اللغة، فيما يبدع الرسام بالألوان، ولكل طريقته في تصوير واستقصاء دقائق المعنى وتجسيده في ضوء انعكاسها على الذات.

ويكتسب التشكيل الحسي اللغوي القائم على الصورة الفنية التي تمزج اللون بالرائحة بالصوت والمذاق جماله وفرادته من الأثر النفسي الذي يتركه في النفس، يحدث ذلك في الكتابة كما يحدث في الصورة المرسومة، وقد أدرك النقاد أثر ذلك قديمًا في شأن الشعر فن اللغة الأول حين عقدوا مقارنة بين أثر صوره والصور المرسومة:» فكما أن تلك تعجب وتخلب وتروق وتدخل النفس من مشاهدتها حالة غريبة...كذلك حكم الشعر فيما يصنعه من الصور ويشكله من البدع ويوقعه في النفوس من المعاني» (الجرجاني، 1992، ص317).

ولا يأتي هذا التشكيل اللغوي الحسي على نمط واحد؛ إذ لكل أديب:» اتجاه لغوي خاص بالبحث في وظيفة اللغة وامكانياتها ومدى تقيدها بعمل الحواس وتبادل تلك الحواس، على نحو يفسح أما الكاتب أو الشاعر مجال اللغة وتسخيرها لتأدية وظائف الأدب» (مندور، د.ت، ص111).

وقد اختار البحث مفردة التشكيل لأنها أوسع أفقًا من مستوى الحس إلى مستوى الرؤية والوعي، وهو بذلك يختلف عن مفهوم الشكل بمعناه التقليدي، كما أن مفردة التشكيل تشمل الصورة الشكلية للمدرك الحسي وائتلافها مع تشكيل البناء الروائي وانسجامها معه.

وتأتي أهمية دراسة التشكيل الحسي في النص الروائي من أن الوعي الأولي يبنى على المدركات الحسية في شكلها العام، ثم ينتقل الإدراك إلى الجزئيات التفصيلية، التي تبنى عليها الأبعاد النفسية والاجتماعية والثقافية.

ويحتل التشكيل الحسي البصري والسمعي مكانة بارزة، وإن كانت الصور البصرية عادة هي المحفز الرئيس في تكوين الصورة أو الرؤية الأوسع؛ ذلك أن:» التشكيل البصري يساير واقع الحياة المعاصرة التي تهتم بالجانب المادي والمدركات الحسية، ويتضمن كل ما هو ممنوح للبصر في فضاء النص، ويحيل إلى أهمية المبصورات في إنتاج دلالة النص» (الصفراني، 2008، ص22».

ثانيًا: البنية الوصفية للتشكيل الحسي:

1– البنية اللونية/ التشكيل البصري:

في البدء يعرّف ابن منظور (1994) اللون في أصله اللغوي بأنه: «صفة الشيء وهيئته من البياض والسواد والحمرة، وغير ذلك» (ص339)، ويعرّف في الاصطلاح بأنه: «تحديد الشكل عن طريق وصفه في امتداداته النسبية التي تخلق الإيهام بالشكل» (ريد، 1986، ص73).

وتُعْنَى الرواية بإظهار اللون في تشكيله الطبيعي الذي عُرِفَ به، كما تعمد إلى ربطه بالتصور الشعوري أو السلوكي الذي ارتبط به، ويأتي اللون في أوليات البحث؛ نظرًا لاهتمام الكُتّاب به تقول العيسى (2018): «إن الكُتّاب يكتبون بأعينهم بالفطرة، ثم يحتاجون بعد ذلك إلى تذكير أنفسهم بضرورة أن يُولوا عناية بالصوت والرائحة والملمس» (ص51)، وتصوّر رجاء عالم تلك المعاني بدقة، فهي تجسّد المتخيل بمدرك حسي يماثل الشعور الذي يلامسه.

توظف رواية «ستر» العديد من الألوان الدراجة في بيئة شخصيات الرواية سرديًّا؛ حيث تشي بمعانٍ ودلالات نفسية تخلق استجابة انفعالية تجاهها؛ يظهر ذلك حينما تتحدث عالم (2007) على لسان مريم عن ألوان العباءات السوداء: «لكأنما وقعت في جُبّ، المكان مزخرف بالأسود من عباءات النساء المنقوشة بعناية، تعريقات خرز وطواويس ومساحات من الحرير الملون تتداخل مع الأسود في رقصة، لا تعود العباءة حجبًا، وإنما نداءً صاخبًا للأبيض، نسبة الأبيض تنحسر وتتهاوى أمام عنفوان الأسود» (ص36)؛ إذ يصبح اللون الأسود الذي يراد به الحجاب رمزًا يتنافى والستر، بعد أن امتزج السواد مع الأشكال الملونة المنقوشة بالخرز والحرير، وأصبحت تحمل دلالات الجذب للرجل الذي رمزت له بالأبيض كناية عن الثوب الذي يرتديه، إذ شكلت المعطيات الحسية المعتادة علاقات جديدة تترجم الانفعالات التي تثير المتلقي، فيخرج اللون الأسود من وصفه هوية حجاب تدل على مجتمع معين إلى لغة رمزية شعورية.

وتحمل ذاكرة (مريم) البصرية دلالة اللون الأسود معها حين ترى الرجل في بيئة مختلفة عن مجتمعها؛ حيث كست عالم (2007) ذلك الرجل الجاذب (محسن) باللون الأسود الجاذب كما وصفته: «على طاولة طويلة مطموسة بالأحمر المؤنث وربطات العنق الفاقعة؛ التقت مريم لأول مرة بمحسن، شاب في سواد من الرأس للقدم، لا تشوبه حمرة بشعره الفاحم يصل لكتفيه، بدا مثل شخصية خارجة من حفلات عيد الحب التنكرية» (ص53)، فقد منحه اللون الأسد إشعاعًا وحيوية جسّدتها الأحاسيس المتحركة والمتدفقة في مريم حين رأته.

ويمثل اللون الأسود هوية الشخصيات حين يرتبط بمكوناتهم الجسدية، فالعيون السوداء سمة للعربي البدوي: «من حجرة العمليات طلع لنا أبي البدوي من قبيلة قحطان بعين زرقاء وأخرى سوداء من ليل قحطان، تصوروا فضيحتنا بالقحطاني والعنجليزي» (عالم، 2007، ص60).

وتتأكد دلالة اللون الأسود على الحيوية والحياة لدى عالم (2007)، حين يصبح اكتساء المكان بهذا اللون جرأة: «أشهد أن أثاث هذه السنة أكثر جرأة، دومًا ملت للفواتح هي المرة الأولى أرى حلكة الغروب على خضرة. وشاغلت طفول حماسة الطفلة بعبق الفانيليا، لفتها ثوب باربي العاري الكتفين والظهر على جسد الطفلة الصحراوية بعينيها نافذتي السواد...» (ص44)، وتبدو الجرأة هنا في التحول من الميل إلى السواد بعد أن كانت منجذبة إلى البياض، ولا بد من الإشارة إلى أن السواد لا يعني بالضرورة أن يكون اللون الأسود حقيقة، فالخضرة التي تحدثت عنها قد تتحول في عين الرائي إلى سواد حين تغطي المكان وتطغى عليه.

ويلاحظ أن ثمة علاقة بين اللونين الأخضر والأسود في تحول الأول إلى الثاني حين يطغى على المكان، وفي دلالتيهما على الحيوية والإحياء وامتزاجهما في حالة شعورية واحدة: «بعد صمت رشفت مريم من عصير الليمون بالنعناع، تركت للخضرة أن تغسل جوفها، سمحت للسر داخلها أن يتمدد ويحتل كامل أطرافها» (عالم، 2007، ص37).

وتصبح الألوان وسيلة تعليمية؛ لأنها تعتمد على البصر أول الحواس المدركة عند الأطفال والبشر عمومًا:

تعرف مريم أن القصة تريد أن تنقل للطفل حب (دب البندا للألوان) بالإضافة إلى هدف علمي ألا وهو التركيبات اللونية:

أحمر + أصفر=برتقالي

أحمر + أزرق=بنفسجي، يا للملل، سبق وقرأت عليهم من معلمات الفصل. إذ الأطفال كما في القصة بحاجة إلى تجديد. بدأت بالصفحة الأولى فتحتها، الصفحة تمثل بندا وأباه وعلبة ألوان، كيف بدأت الحكاية؟ أخذ

الأطفال يسردون ما تحكيه الصفحة، (بندا أهداه أبوه علبة ألوان)، (صفوا لي علبة الألوان)؛ تنوعت الإجابات وفقًا لفهم كل طفل لكلمة الوصف أحمر أصفر. قال بندر: أخضر أبيض أسود. أكملت رناد: شكلها يشبه المربع. فعلاً الألوان نائمة في مربعات صغيرة. ومررت مريم يدها على جسم العلبة أعادت السؤال: والعلبة مربعة؟ ولا مستطيلة؟ والفرشاة ما شكلها (عالم، 2007، ص ص63-62)

لقد ظهر اللون بوصفه أداة ذات دلالة تربوية، فيتم توظيفه في شكل مؤشرات تنمّي الرؤية الفكرية والذائقة الجمالية لدى الصغار.

وتتمثل علاقة الألوان المتشابهة أيضًا بين اللونين الأصفر والبرتقالي لتقاربهما وحملهما دلالتين مختلفتين لشخصيتين من شخصيات رواية «ستر»؛ إذ ترى (طفول) في اللون الأصفر دلالة اشتعال أولى مخيفة تتمثل في الشمس حين تكون في حالة شروق فتصور عالم (2007) مشهد الشمس: «كانت الشمس لطخة زعفران على خط الأفق حين خلاها إدوارد أمام بيتها شرر الشروق يكمد بسواد خصلاتها» (ص103)، فقد حمل هذا اللون المشتق من الشمس دلالة الحزن، بينما ترى مريم الشمس بلونها البرتقالي وهي معلقة في السماء في قمة توهجها وإشراقها:

وفي السماء بآخر الطريق والبيوت رمقتها الشمس عملاقة برتقالية ومعلقة بحجم طبق طائر لم يسبق واعتلت الشمس المدينة بهذه الجرأة، بل والزهو ببرتقالها الخالص! الشمس في رولر كوستر، تمارس الهبوط الجنوني لتعود تتسلق عرشها على سماء البحر الأحمر، وتلطخ الكون بالبرتقال! من أين تنبثق الشمس بتلك السرعة والنشوة الجنونية شاعت حموضة منعشة في حلق مريم من برتقال الشمس الذي يهدد بالانفجار، لا توحي الشمس في هيئتها تلك بحرارة بقدر ما تبعث في المذاق بدغدغة تذكرها بشمس الفنان الدنماركي أولفر أوليسون الذي نصب شمسًا عملاقة ضخمة بالتيت جالريلي في لندن 2003، وبطن سقف القاعة بالمرايا، وترك الناس يطفون في مواجهة ظلالهم بين سماء وأرض في ذاك الفراغ البرتقالي، يومها شعرت مريم كم هي نملة صغيرة بأطرافها الخيطية أمام ذاك الوجود الكوني لبنت الشمس معكوسة في المرايا»(عالم، 2007، ص117).

هكذا حملت الشمس بلونها البرتقالي معنى الحياة والنشاط والسرور وهي دلالة تناقض الدلالة الأولى التي ظهرت عند طفول في اللون الأصفر برغم تجلي اللونين من ذات المصدر الشمس.

وتمتد رمزية الشمس بدلالة ألوانها إلى أبعد من اللونين الأصفر والبرتقالي؛ فقد عرّف الحوار بين مريم ونهال بألوان أخرى تظهر في أوقات زمنية ومكانية معينة:

متأرجحة بين سماء وأرض، فارق نهال خجلها صاحت بحماسة:

– من هنا الشمس بيضاء؟

تأكدي من أعطاها الأبيض؛ صاحت نهال.

– لأنها صحت من نومها الآن عاليًا في السماء.

– ومتى بيصير لونها أحمر؟

– في العصر عندما تشرب عصيرها، وتلبس بيجامتها الحمراء مثل بيجامتي.

– وفي الليل تنام بلون أحمر؟

– لا تغمض عينها وتصير سوداء لا أراك فيها.

– وكيف أعرفك والشمس سوداء؟

– تمسكينني وأضحك، الشمس أيضًا تضحك، وتصير بلون أبيض. (عالم، 2007، ص165).

لقد أنسن الحوار الشمس، وجعل منها أنثى تماثل مريم في سلوكها اليومي، وتبدل حالها بين النشاط والكسل، وبين الصحو والمنام، وشكلت تلك الحالات بالألوان الثلاثة: الأبيض والأحمر والأسود، وهي الألوان العاكسة للحالات الشعورية المختلفة، فللون دور نفسي، وردود إيجابية وسلبية تجاهه، من الهدوء والجمال والقلق، ومن المهم إدراك: «التأثيرات البصرية أو بالأحرى النفسية التي يُحدثها اللون» (كيوان، 2007، ص93).

ويحمل اللون الأحمر دلالتين بين الخوف والحب، والموت والحياة؛ الأولى تظهر في حالة الإجهاض التي تعرضت لها مريم: «مطلة عن يمين على بحر أحمر وكثبان من دم تنين مسود وقفت في ثوبها البسيط البنفسجي شحوب هذا اللون يعطي للنمر في عينيها توحشًا» (عالم،2007، ص138).

وتتجلى دقة التصوير بين الألوان وتجسيدها الأشياء ومناسبتها للمعنى في نموذج اللون الأحمر في عيد الحب الذي تصوره عالم (2007): «في يوم الحب طاردتها سيارة فولكس واجن صفراء فاقعة وملفوفة الخاصرة بوردة حريرية حمراء تهفهف في سماء جدة، أرجل الوردة عملاقة وتتشبث بزجاج النوافذ على الجانبين، لكأنما تسيل بطول سقف العربة بحيث لا يمكن أن تتجاهلها» (ص52)، هذه الصورة الطبيعية لتناسب الألوان وبروزها تمنح مقاومة سافرة للمعتقدات التي ترفض الاحتفال بهذا اليوم، امتلكت فيها الصورة اللونية نشاطًا قويًّا وابتكاريًّا في المزج بين الواقع ورفضه.

لقد وجد البحث أن الإدراك الواعي يتعلق بالبنية اللونية والتشكيل البصري؛ حيث يعمل على شد الانتباه، خاصة حين يكون ثمة تباينات لونية.

لقد حققت بنية اللون دورها في تحقيق الانسجام بين البنية الأصلية له، وتشكيله الحسي في الرواية، وكونت علاقة شعورية واعية من خلال ذلك الارتباط، كما تم توظيف الألوان بوصفها رموزًا دالة لمعان متعددة.

2– البنية الصوتية/ التشكيل السمعي:

يُعد التشكيل الحسي بجميع أنماطه محرّكًا للسرد، وحلقة تصل جميع مفاصله البنائية، في تكامل وانسجام؛ غير أن البنية الصوتية الموسيقية تُعد أقل تلك التشكلات الحسية، وهي لا تظهر مجردة وحدها، بل متداخلة مع التشكيل البصري التصويري:

سحرتني الموسيقى التصويرية، تلك الأصوات لكأنما مدفونة بجسدي من دهور، في لحظة من العرض أغمضت عيني، وتلقيت الأحداث بموسيقاها، يا إلهي! خُيِّل إليَّ أنني ضالة في فضاء سحيق، وتأتيني الأكوان والمخلوقات لا بأجسادها وإنما بأصدائها العميقة، تعمدت ألا أترجم كلمة، أسمعها مثل موسيقى إلهية، هي أصوات مخزونة داخلنا، حين نسمعها تعزف نعرفها، تعرفنا المواطن المنسية التي طلعت منها، نعرف أشواقنا تعذبنا، والا تفصح لماذا ولمن.(عالم، 2007، ص23).

هكذا كأنما الصوت الذي يأتي من الخارج ينبش شيئًا في الأعماق، فتجتمع العناصر المتباعدة مكونة علاقات فريدة، لتذيب حالة التباعد وتكون حالة الانسجام، وكأنما تستحضر حالة زمانية قديمة وتعيد استشعارها.

وتعد البنية الصوتية من أقوى البنى التي تثير أعماق الذات الإنسانية وتستفزها، وقد اعتمدت الرواية على المقطع السابق فقط موسيقيًّا وصوتيًّا، لتُضْفِي تشويقًا وغموضًا على هذا الجانب، وهي رسائل مضمرة لا يستدل عليها بشكل مباشر، وقد تحل حاسة السمع عوضًا عن حاسة البصر كما حدث وهي تستمع إلى الأصوات

الموسيقية ثم تتخيل صورها؛ إذ يرى سلامة (1952): «أن أوتار السمع مزدوجة الوظيفة، فهي تنقل المسموع وتستطيع تمييزه» (ص91) كما يمكن أن تكون سببًا في بناء شعور جديد وعاطفة تجاهه وإن لم تره.

ويُعد هذا اللقاء الصوتي تنقيبًا ذاتيًّا، ترافق فيه الشخصية ذاتها لتتعرف على مكامنها الغامضة، ولئن كان هذا المقطع الصوتي الموسيقي الوحيد في الرواية؛ فقد كانت الانطلاقة الروائية من بدر شقيق مريم الشاعر الذي يشتد الصراع بينه وبين ذاته حتى تتكون تلك المقاطع الموسيقية على لسانه شعرًا، وتظل الموسيقى مجهولة الشكل في هذه الرواية يمكن أن تسمى تخييلاً موسيقيًّا.

ونشير هنا إلى أن: «هناك خاصية مهمة تفصل بين الرموز السمعية والبصرية بشكل حاسم، وهي اعتماد الرموز السمعية على عنصر الزمان كعامل جوهري في تركيبها البنائي، سواء قام على محور التتابع أو التعاصر، بينما نجد أن بنية الرمز البصري تجعل من الضروري تدخل المكان» (فضل، 1992، ص464).

3– بنية الرائحة/ التشكيل الشمي:

يقول نيتشه (2006) عن الأنف أداة توصيل الرائحة: «هذا الأنف على سبيل المثال، ذلك الذي لم يخصه أي فيلسوف إلى حد الآن بما يستحق من عبارات الإكبار والامتنان؛ لهو إلى حد الآن الأداة الأكثر رهافة مما بحوزتنا من الأدوات التي في خدمتنا" (ص111). وبالتالي فإن نيتشه (2006) يعزو إلى الأنف عبقريته: «عبقريتي في أنفي» (ص111). ويقصد بالرائحة المادة الشمية الطبيعية، وغير الطبيعية.

وتناولت رواية «ستر» بنية الروائح، وهي في الغالب مواد عطرية أو طبيعية تنتمي للبيئة فتدل عليها، إذ تمثل بعض المواد العطرية كالعود شغفًا وملهمًا؛ كما حدث مع ذلك الأخ الذي يضع حسابه البنكي تحت تصرف تلك الأعواد العطرية التي تشعل حروف الكتابة لديه:

وراء ذلك الزجاج لا تزال خيوط من بخور العود جامدة في الهواء من ليل أخيها يسهر كل ليلة يعاقر البخور والشعر... يبصق على كل الشعارات نافثًا كل الدخان العابق بصدره يتنفس بخور خشب العود حوله، كإدمان الألماس عشقني خشب العود الذي يأكل حسابي البنكي لكن ليس مثله يشعل قريحتي، بالبخور أنا كاهن من عالم آخر.(عالم، 2007، ص5).

وهذه الجملة الأخيرة التي تربط بين الكاهن والسحر والبخور تؤكدها مريم وهي تستشعرها مع تلك الأوامر التي تصدرها والدتها: «هنا سجنك، ولن تغادريه بعد الآن إلا للعمل وبرفقتي، أخفرك في الذهاب والعودة. ضحكة مريم جاءت مشدودة بين الشفقة والغضب، وقد أدركت ما وراء النبرة، صوت الأم غاص ملبوسًا بأبخرة العود وسلطة الأخوة، صوت مسكون بقبيلة ذكور» (عالم، 2007، ص9).

وتُعدّ الرائحة أداة موصّلة لحاسة الشم، أشد الحواس حساسية لدى مريم تلك التي تُصنّف الأشياء بروائح مختلقة تدل عليها وترى مشابهة بينها:

في ممرات المكتبة العظيمة تتنشق روائح الكتب بلا عدد، تمنح لكل تخصص رائحته الخاصة، تشعر برائحة الشِّعْر من على بُعد، مثل روائح لحاء النخل حين يُقطع للتوّ، روائح الفلسفة مثل الصابون، تجعل شعر أنفك يحك. روائح الدراما من العنبر مرة وخازنة للفحولة، وبوسعك شرب سفوف منها مع حليب الصباح لتقوى على مداواة الواقع. كتب الغيبيات لها زيوت طيارة تنفذ مباشرة إلى الدم عبر مسامك. كتب الأطفال تهدهد مثل نكهة الفانيليا البيضاء. سلسلة المراهقين لها عبق الشوكولاتة المرة. تستريح مريم لكتب الفن، تترك حولها بركة من

رائحة جدران الطين بعد المطر في قرى نجد، هنا، وسط مزيج الروائح –التي لا تنتهك حمى بعضها البعض– يبدأ إيقاع مريم بالانتظام، مع الكتب فقط، تتحرك مريم وسط عقول تعرفها، تجيد مخاطبتها، لا يعود يعتريها قصور (عالم، 2007، ص10).

وهي إذ تدرك هذه الكتب والتخصصات المختلفة برائحتها تختار ركنًا يناسب ذائقتها تقول عالم (2007): «بدافع خفي اختارت رائحة الصندل، هذا الصف من الأرفف بالزيوت الطيارة عن الروح والنفس، حاجة ما قادتها اليوم إلى هذا الركن» (ص11)، لقد صنّفت مريم تلك الأشياء الفكرية المجردة من التخصصات في تنويعات عطرية مألوفة في البيئة العربية العريقة التي تنتمي لها.

وتدرك مريم هذه السلطة العجيبة التي تمتلكها بفعل الرائحة: «عجيبة هذه الطاقة التي نسميها الحب، نعيد تركيب الجسد وإحياءه من ذرة من نسيج بوسعي استرجاعك من الموت برائحتك، هذه التي لا أكاد أقبض عليها لكنها ساكنة عميقًا فيَّ؛ قاطعته مريم بحماسة» (عالم، 2007، ص24).

لقد ركزت الرواية على تجسيد الروائح العطرية المنتشية؛ لكنها لم تُغفل تلك المقابلة بين روائح الدخان العطري والدخان القاتل كما تصفه مريم:

دخان عظيم انتصب في مردة بأذرع جبارة، وتأخذ بخناق الجمهور، فتحوا الأبواب الزجاجية نحو المطر، المراوح تسحب بأقصى طاقتها والدخان يريد أن يبصم شجرته في الرئات الحية، لم تر مريم مثل هذا الدخان التنيني، دسّها بدر في معطفه، رائحة دهن العود استشرت تطرد تنين الدخان عن أعينهما ورئتيهما، بينما الفنان العجوز يتحرك بتآلف مع التنانين، يعب لرئتيه بنشوة، والمراوح في جنون لطرد الأشباح الرمادية، والمطر بدأ يهب للداخل ليشارك في رسم الفوضى ونشوتها، والليل بدأ يهبط من أعالي السماء للمشهد (عالم، 2007، ص29).

وتدل الرائحة على الأماكن يقول كيبلنغ (2020): «إن الشرط الأول لفهم بلد أجنبي هو أن تشمه» (ص15)، يتأكد هذا في الرواية مع كل الأماكن؛ تركب طفول الطائرة متجهة إلى الوطن تعيدها رائحة الفاكهة إلى مصيف الوطن تقول عالم (2007): «كنا نعرف بدخول الصيف من غزو الفاكهة لبيتنا، لبساتين الطائف عبق نفاذ يرقد في ريقك، لكل فاكهة عطر أستطيع تمييزه بالخدر على ذقني، أعرف بدخول الصيف من خدر الشفتين وأسفل، من زغب الخوخ يأتي الصيف، أشعر بعصارات الأسيد الصيفي على لساني وسقف حلقي» (ص34). فثمة ارتباط بين المذاق والرائحة في الارتباط بين المكان والزمان.

وكما أن الأجساد تتكون من تراب الأوطان؛ فهي كذلك تحمل روائحه الخاصة، وهي جزء من التكوين الجسدي لا تستطيع التخلص منه:

تجردت من الثياب لتضيف للمساحة حول جسدها لكأن هناك طبقة من الفراغ تمتد من الأشياء صوب الجسد الفردوسي، هكذا ترى للعري أجسادًا فردوسية تظهر من خالص الطين، بين طيات الأغطية الساتانية فاحت تلك الرائحة؛ رائحة لعاب الإبل تمضغ زهر الأثل بعد طول سفر في الجوع والعطش. (عالم، 2007، ص199).

كانت بداية الرائحة المعبرة عن الوطن من الفاكهة التي قدمت لها في الطائرة؛ لكنها حين تحط في الرياض تستنشق رائحة أخرى أدل عليها وهي أبخرة العود:

لمست الطائرة أرض مدرج مطار الرياض، وانفلت قلب طفول يخفق، غيمة من بخور العود أحاطتها بخندقها، تأملها الشيخ في بياض إلى جوارها، حرير عباءتها يذوب في ثناياها الممشوقة، الطرحة مطهمة بنقرات الفضة وتحيط

بنجمها ذاك الوجه، تنافس لمعة العينين، ما إن حطت الطائرة حتى سرى من جسد تلك الفتاة ما خلخل هواء الطائرة. (عالم، 2007، ص39).

يقابل روائح الوطن العطرية الشهية روائح الغربة التي ظلت تشعر بها طفول في علاقتها مع زوجها؛ تصف نفسها في علاقتها به في الغربة تقول عالم (2007): «حين طفا بها من جديد كانت مثل علقة على غصن: طرية منداة فواحة برائحة من جنس المغاور، رائحة ينعس لها النور وترف الظلال، كل ما في الحجرة يتمطى بكسل ثقيل يدوخ» (ص84)، إن شعور التعب والإرهاق والجهد الذي حملها إياه زوجها يتجلى في هذا الوصف الدقيق: «احتاجت إلى ذلك الرحيل غربًا لتدرك أن للتعب رائحة مثل رائحة عثة تسحقها بين إبهامك وسبابتك وتسكر برائحتها» (عالم، 2007، ص103).

تلامس رائحة الأماكن مناطق محددة من الأجساد، فكما كانت رائحة الطائف تتمازج مع الذوق في اللسان، ورائحة العود تجتاح قلب طفول؛ فإن رائحة النيل تسكن خصلات شعر مريم:

رائحة النيل لما تزل مخبأة في خصلاتها، وفي مكان منسي بمجاري الدم، تعرف أن بوسعها الإفراج عن تلك الرائحة لتفرج بدورها عن النائم فيها، وتسفر عن ذاك الجسد القديم، لكنها تحتاج وفقط إلى هدأة صغيرة تنصت فيها لكتابة الكتبة المؤلهين من عصور الفراعنة والنيل ومنابعه ومصابه في الفردوس. (عالم، 2007، ص66).

وفي امتداد لدلالة الرائحة على الوطن؛ تصبح الرائحة دالة على الهوية، هوية الذات وهوية المكان: «العشة الجيزانية واقفة للشمس مثل حبلى مضفورة بعرق الرجال المتوجين بالكادي، بوسع مريم من جلستها وراء الزجاج التقاط روائح البحر التي لا تتكاثف في طين كما تتكاثف على جلود الجيزانيين فتدبغها بقتامتها» (عالم، 2007، ص46).

وتتحول بعض الروائح الطبيعية كرائحة حطب المدفأة إلى ترجمة إلى مشاعر غيبية، قد تسمى بالروائح السماوية، وذلك مثلما وصفت مريم ذلك الشعور الذي لامس مشاعرها في مزيج من رائحة الحطب والموسيقى والنشوة، وهي تحولات ترجمتها إلى تحولات سقوط المطر كما تصفها في المقطع التالي:

الليلة الأولى التي قضياها في تلك القلعة كانت عابقة بروائح حطب المدفأة الضخمة في البهو، حين أوت مريم لفراشهما الضيق لحقتها مقطوعات شوبان الرائقة تنبعث من البيانو تحت أصابع كارل، توقيعات روائح سماوية حملتهما بعيدًا، حين أخذتها تلك الرعدة ارتطم رأسها بسماء غير السماء، شعرت برطوبة الغشاء المغلف لتلك السماوات، شعرت بزغب خفيف من ماء ومن عرق يتفصد من غشاء السماوات في جلدها... انزلقت وغابت كلما أرادت الطلوع ردتها تلك الرائحة النفاذة، رائحة تنفذ للبقعة في الجوف، وتحرضها للمزيد من السماوات وتصعد، صعدت.(عالم، 2007، ص74).

وتظل رائحة العطر هي الرائحة السائدة للدلالة على الأشخاص لا سيما المرأة، خاصة حين تربط تلك الرائحة بين قلب امرأة ورجل تظل المرأة تستحضره في تلك الرائحة، وكذلك يفعل الرجل:

تناولت زجاجة عطرها آن كلاين من العطور التي تنقرض رشت سحابة في الحجرة ومشت فيها تستحضر بدر بينه وبين هذا العطر علاقة مشبوهة تبتسم بقلب غيمة العطر تراجعها قناعته، هناك عطر يعرفنا وعطر يشعر بغربة فيفارقنا يخيل إليَّ أن للعطر مساكن في نفوسنا يعرفها ويأوي إليها، ثم يخرج لنا بكنزه يصوغ عرقنا من حميم روائحنا أجساد يفتننا بها نحن لا نستدعي العطر هو يشمنا ويجيء.

يشتكي بدر شوقها يقول: كلما غبت أرش غيمة من عطرك، وأمشي فيها، تأملت في سماعة الهاتف بحفنة

أرقام بوسعها استحضار صوته راودها أن تهاتفه لتقول جملة واحدة، أعرف أين تختبئ مساكن العطر واسترجعت من قال بأن: الذكريات البصرية تسكن محيطة بالدماغ كما على جدران حوصلة بينما ذاكرة الروائح تستقر بقلب الحوصلة لتقع قليلاً، وإن أدمغتنا تضمر وتموت ونحن أحياء ولا نجاة في استرجاع الذكريات المبهجة والروائح الخاصة. (عالم، 2007، ص194).

إذ يحمل العطر هنا دلالة إشارية إلى الطبقة الاجتماعية، ويربط بين الرائحة وشعور النشوة التي تحققها، ومن جانب آخر فإن التقاط الرائحة بحاسة الشم يرتبط بانتقال تلك الأجزاء الفواحة من العطر إلى المستقبلات المخصصة لها في الأنف، والتي تنقل المعلومات عبر الأعصاب إلى الدماغ، مما يجعل الدماغ يراجع المعلومات المرسلة له من خلال الذاكرة الشمية، فيميز الروائح ويسميها ويذكر بشخوصها كما يحدث مع مريم وزوجها، ويستعيد معها الذكريات المرتبطة بروائح العطور.

وتكمن قيمة الرائحة في وجودها ضمن خطاب الرواية ومساهمتها في توليد دلالات لاستخدامها مفاتيح قرائية تتوازى ونص ستر الذي تختال فيه الحواس معنى الحجب والإخفاء للقفز عليها واكتشاف ما وراءها.

وقد وصفت تلك الروائح المستعارة المعاني والشعور الكامن تجاه الأشياء بروائح محببة لأشخاصها، روائح الانتماء للأماكن والأشخاص والأفكار. لقد حافظت الرواية على دلالة الرائحة المستقرة في الأذهان ولم تنزح عن المألوف عنها، وقد أعطت تلك الحاسة أهمية تماثل فعل الحاسة الأولى التي تعمل حين تغيب الرؤيا فتتحول إلى ذاكرة شمية.

ويلاحظ على هذه الرواية التركيز على الروائح الطبيعية وعدم التطرق إلى الروائح الصناعية أو الافتراضية، كما يلاحظ: «أن المرأة أكثر حساسية تجاه الروائح وتمييزها خاصة روائح الطبيعة وعناصرها الأولية» (الأبيض، 2020، ص33).

4- بنية الطعم/ التشكيل الذوقي:

ويقصد ببنية الطعم ذلك الإحساس بنوع المأكولات والمشروبات المعدة لذلك أو غيرها، التي تصل إلى مناطق الإحساس في الدماغ عبر اللسان، ومن ثَمَّ القدرة على تمييز أنواعها مما يعني امتلاك حاسة التذوق.

وتشتمل التشكيلات الحسية لبنية المذاق على مكونات وعناصر تُدرك بالأصل عن طريق طعمها، وأخرى بشكلها أو رائحتها، ولكن الامتزاج الحسي أو ما يسميه الوصيفي (2003) تراسل الحواس، «وهو إعادة تشكيل الحواس في الصياغة، وهي عملية تشبه الذوبان الذي تتعرض له قطعة جليدية بتأثير حرارة الشمس حتى تتحول إلى سائل ذات سمات واحدة، وهذا ما يحدث للحواس عندما تتبادل فكل حاسة تؤدي وظيفة الحاسة الأخرى» (ص47)، جعلها جميعًا تدرك بالطعم.

وتأتي القهوة في مقدمة المواد التي تدرك بطعمها، مختلطة برائحتها، ورائحة محبوبها تقول عالم (2007): «مرت بلسانها على شفتيها دغدغة من رغوة القهوة لا تزال عابقة هناك تحب أنفاسها مضمخة بالقهوة، تشعر أن إغراء شفة مضمخة بالقهوة لا يقاوم تذكر شفتيه في آخر رشفة قهوة» (ص5)، ويعد ارتباط التذوق بالشم في التعريف بالقهوة؛ إذ:

إن الشم يقوم بدور مميز في الكثير من العمليات النفسية ونماذج السلوك، فالشمُّ لازمٌ لعملية الذوق، كما أنه يؤثّر في حياة الناس الجنسية، وفي عمليات التحفيز والذاكرة بما يتضمن الإحساس بالأمان والسعادة، كما أنه يقوم

بوظيفةِ الإنذار المبكّرِ حين تتعرَّض الحياة للخطر -كما في حالة اكتشاف تسرُّب الغاز وخلاف ذلك- وعلاوة على كل ما سبق، فإن الشمَّ «يحرز قصَبَ السبق في المنافسة، عندما تُستثار مجموعةٌ من الحواسِّ في وقت واحد، فإن الأنفَ يأتي غالبًا على رأس القائمة. (فرون، 2007، ص14).

ولتقريب العديد من المعاني يتم الإحساس الكامن إلى شكل ظاهر، فمن المعاني المجردة التي حوّلت إلى معان مدركة بأشد الحواس حساسية وهي الرائحة تقول عالم (2007): «الحنين في الأغنية يمنح عتم الليل مذاق عنبر» (ص138) وتأتي المفارقة المؤكدة في الوقت ذاته على اجتماع اللذة مع المرارة، أن العنبر مما يُدرك جماله بالرائحة لكنه حين يتحول إلى الطعم يصبح مُرًّا لا يستساغ.

ويتزاوج الإحساس بالطعم مع الإحساس باللمس في ذلك الطعم المرّ الحاد في صورة تحول المعنى المجرد عن القسوة والجلادة والجمود من الأم في معنى حسي مدرك: «لم تر مريم لأمها مثل هذا الوجه المبرد بالمر، تجزم أنها لو مدت لسانها لصعقتها لعقة من ذاك العلقم» (عالم، 2007، ص6).

وتأتي الرواية على عدد من الصور المألوفة التي يتطابق فيها المعنى المشبه مع المعنى المشبه به، مثل: تشبيه المرأة بالفاكهة شكلاً؛ وتلتقي المشابهة في الشكل والمذاق: «تخجلين! يا الله لكم أنت خوخة لا تطيق الحياء وجاهزة لقضمه» (عالم، 2007، ص75).

ويتلمس التراسل بين الحواس أعماق الذات الإنسانية ليبحث في أغوارها، ويتخذ من المحسوس سبيلاً للكشف عن اللامحسوس، كالذي يحدث في التوصل إلى إدراك القلب وإحساسه من خلال إدراك الطين بحاستي الشم والذوق، هذا ما أشارت له عالم (2007): «منذ كنت طفلة وأنا أعشق قضم طين بيوت قرى حائل حين يندیها المطر للطين رائحة مسكرة ومذاقه خارج هذا العالم، من هنا يجيء ضعفي تجاه الرجل، ضحكت الرفيقتان، عصف بمريم توق لقضم حفنة الطين المخيفة عميقًا بقلبها» (ص37)، لقد صوّر التشكيل الحسي المزدوج الانفعالات والمشاعر الكامنة وكيفية تكوينها والتي تحمل عواطف مركبة، لا يمكن التعبير عنها تعبيرًا مباشرًا بصورة بسيطة.

وقد أسهم التراسل الحسي في تشكيل أعقد المعاني مثل الولادة والتناسل، كما هو في صورة إنتاج القمح:

«بالضبط ونون وقطع التيار الكهربائي وسرح العمال والمدوخين، وذهب ليدير مطحنة قمح، ترك لأمه اختيار الزوجة والجسد الذي يقتل الدوخة، أنجبت له مطحنة القمح ثلاثة صغار، جاء بعدهم يتوسل رجعتي ويشكو فراغ زوجته وزواجه، صدقيني، الآن وحين يكلمني أسمع قرقعة المطحنة وصداها ولا أرى طحينًا! فيصل لم يجدني أهلاً للزواج، والآن يجدني الأمثل لعلاقة خلف جدران المطحنة». (عالم، 2007، ص39).

لقد حققت هذه الصورة المعنى الأعمق للحياة الفارغة، متخذة من العناصر الأولية للحياة وطرق انتاجها سبيلاً إلى إيصالها.

5- بنية الملمس/ التشكيل الحسي:

يقوم التشكيل الحسي في رواية «ستر» على التشابك بين العديد من الحواس للإيحاء وفق السياق بشعور الشخصيات ورؤية الكاتبة، وقد تجلى ذلك في أنماط التشكيل السابقة الذكر، غير أن هذا النمط تتوطد علاقته في التعبير عن الجسد وعلاقة الشخصيات الروائية به، الذي يظهر من خلال عناصر طبيعية تساهم في تجسيد معانيه ودلالاته، وهي: الطين، والكاكاو، وورق الكرنب، وورق التوت.

يأتي الطين في مقدمة تلك العناصر التشكيلية؛ حيث تسعى الرواية من خلال تصويره إلى العودة بالإنسان إلى

طبيعة تكوينه الأولى بفطريتها النقية؛ فذلك الإنسان الذي تكون من الطين يعيد تشكيل نفسه برائحته وملمسه ومذاقه:

حين أغوص بيدي في الطين لا تملك إلا أن تستيقظ حواسي... ثلاث ساعات يوميًّا تعجن الصلصال الحي، وتشحذ كامل عضلات جسدها الرقيق لتدير الدولاب، خرجت من دولابها أجساد بلا عدد، كلما خرج جسد رد عليها حاسة، استردت حاسة اللمس، ثم الذوق وأخيرًا السمع، طلعت الحواس وأول ما نادت بدرًا، تضيق عليها الخناق صوبه، حتى سلمت. (عالم، 2007، ص27).

وهي إذ تبدأ بحاسة اللمس إلا أنها تتسلسل حتى تتمازج فيه جميع الحواس.

وثمة مقابلة طريفة بين شخصيات الرواية وتعاطيهم مع البنى الحسية وتشكيلاتها، إذ تمتلك مريم الرائحة رائحة الحب التي ستستعيد بها بدر من الموت، وفي المقابل يمتلك بدر بنية لمسية ستعيد مريم من الموت في تشكيلات جسدية تشبه الكاكاو كما تذكر عالم (2007): «احفظي هذا الوعد عني... تأملت في تشكيلات الكاكاو، هضاب وسهول وأجساد، مثل تركيبات الطاقة فيما وراء البشرية وأزمنتها، بصوت عميق كمن يقوم وجوده على ذاك الوعد هتف بدر: أملك منك ما يؤهلني لاسترجاعك حتى من الموت» (ص25)، وتعد مادتا الطين والكاكاو مادتين مقاربتين للتشكيل الجسدي في أنهما مادتا صلصال يسهل تشكيلها ومقاربة الصورة الجسدية بها.

وتعد الصور اللمسية التي تُبنى على أوراق الشجر الطبيعي مادة قابلة للتمثيل الحركي النامي، يظهر ذلك في تصوير زهرة الكرنب، وورق التوت، وكلاهما تصويران لجسد المرأة:

تلك الليلة وضعت السؤال على كل منافذ العقل، القلب وأغمضت عينيها لتنام وتبلغ إجابة، الصور التي طفت برأسها لم تتوقعها، أول ما طلع لها: (زهرة كرنب) فكرت، أنا زهرة كرنب ملفوفة، وملفوفة على رغبتها في المحبة. استراحت بابتسامة لفكرة زهرة الكرنب، والتقطت صورة لنفسها تلف أوراقها على شيء لا يقبض.

أتخيل محسن غدًا حين أبادره بالقول: أنا حبة كرنب سيصدمه تحويل فكرته الجادة إلى مشهد كرتوني. زهرة الكرنب لم تلبث أن استدعت صورة أخرى أكثر ملاءمة لجدية الطرح: طيور خضر طرية ملفوفة بورقة شجر مثل كوز ذرة، ذاك المشهد من حكايتها الأخيرة للصغار في الروضة، وكان قد جاءهم في حلم، ربما هي محاولة من نفسي لتكشف لي عن حقيقتها. النفس طير من تلك الطيور جالس فينا ملفوفًا بشرنقته الخضراء وهي في ذات الآن المعلقة في قوائم العرش، وتأخذ تلهمنا المشاعر والأفكار، حتى إذا متنا فقس الطير وصار من الطيور الخضر التي تعمر سماء الجنة. استراحت قليلاً لتلك الفكرة. للفكرة رنين فلسفي يليق بالطرح ليس كحبة الكرنب (عالم، 2007، ص55).

وتحمل هذه الصورة دلالات رمزية متعددة منها أن هذه الشخصية لا تتكشف بسهولة، ولا تتجلى في سطحية، إنما تكمن في العمق، كما تحمل دلالة الإخفاء المدرك لثمن تلك الروح حيث يقصيها عما يؤلمها.

ولئن كان الوصف الجسدي للأنثى أبرز ما يمثل التشكيل الحسي فإن مريم تصف هذه الحالة من خلال جسدها في تمازج بين الشكل واللون والرائحة:

اتجهت لخزانة الثياب في كل خطوة تسقط ورقة التوت حتى تجردت من كامل ثيابها في المسافة للخزانة، بينما النملة لا تزال تسري بأصداء البحر على الظل، وقفت للمرة الأولى عارية في تلك المساحة، وتحت وطء قدميها دبت في جلد الحية الأكوان سارت تسري بالمكان صوب غيبة سكتة، أوقفت تنفس النبات والكتب والأرفف

تمددت شفافية حائط العرض لتفتح كامل جدران الشقة وتسمح للعالم بالتلصص على تلك المشية مشية حواء في عدن.

ما إن فتحت الخزانة حتى غمرتها بفوح عطرها متمازجًا بدهن عوده بضع من ثيابها يتماس ويندس عميقًا لثيابه في كتمان الخزانة هي ثياب لم تمسّ مِن قبل موقوفة لتأكيد انتمائه لذكر وانتمائه لأنثى تناولت ثوبًا من حرير أبيض شفاف أقرب ما يكون لوشاح لا تربطه أزرار ولا خياطة فقط عقدة على الكتف اليسرى انسدل البياض الشفيف ليحيل الجسد إلى نور طالع للتوّ من معبده لا يطرد العين بقدر ما يغرقها بجريانه، بكت عارية، وكتف يترقرق بماء البياض سرت مريم في المكان كان بوسعها التجوال هكذا لخاتمة الوقت مستجلبة جريان عيون الأرض عليها، غارقة هكذا في ترقب لحظة إطلالة عليها بكتف عارية جلست على طاولة الإفطار، وانشغلت بتقطيع المانجو حلاوة سرت من أصابعها تلقتها باللسان.(عالم، 2007، ص241).

لقد حاولت الرواية التمييز بين حدود الجسد في تعامل الجنسين مع التشكيلات الحسية التي جعلت المرأة تراه رائحة، فيما يراه الرجل ملمسًا حسيًّا يتشكل بين يديه، «مما يجعل تعامل الرجل مع جسد المرأة نابعًا من رغبة في إخضاعه» (النعمي، 2017، ص165).

وتأتي المناسبة بين اختيار التشكيل الحسي للأنواع السابقة والدلالة الجسدية المعنية مكتنزة بالتلميح بعيدًا عن التصريح، وهذا الاختيار جاء ملائمًا مع المعنى المراد من التسمية «ستر»؛ فالتشكيلات الحسية في الرواية: «ترافق الحقيقة كما يرافق الظل ما يجسّمه، لكنه لا يُعبّر عنها بطريقة صريحة، ولذا كانت الرموز أنسب طريقة للتعبير عنها» (أرسلان، د.ت، ص106).

ثالثًا– الوظائف السردية للتشكيلات الحسية:

أدَّت البنى وتشكيلاتها الحسية في رواية «ستر» عددًا من الوظائف السردية؛ والتي من أهمها:

الوظيفة الأولى– الوظيفة الأيديولوجية:

لم تكشف الرواية بشكل مباشر عن الأيديولوجية السائدة في مجتمع الرواية، غير أنها يمكن أن تستشف من خلال الصيغ والسياقات المرجعية؛ حيث أدّى تشكيل الرائحة المتمثل في رائحة العود والدخان المنبعث دورًا أيديولوجيًّا رمزيًّا؛ برزت فيه مكانة البخور في ثقافات الشعوب المختلفة، ويأتي العود في مقدمة استعمالات البخور التي عرفها العرب، والتي تبرز في الرواية لعدة أمور أهمها:

1–بوصفها محددًا لطبقة اجتماعية معينة تمكنها قدرتها المالية من امتلاكه والمنافسة عليه، وهو ما تخبر به مريم عن أخيها حيث تقول عالم (2007) على لسانها: «خشب العود الذي يأكل حسابي البنكي» (ص15)، وهو يستعمله لاعتقاد كامن في أعماقه لارتباط البخور بالشياطين التي ستشعل قريحته الشعرية، لذا يؤكد بعد ذلك أنه كاهن هذا العالم، الأمر الذي يؤكد ذلك الاعتقاد بارتباط البخور بالولاد. وهي هنا ولادة الشعر.

2– ترتبط بطبقة معينة تتحدد وفق المكانة الدينية: «لمست الطائرة أرض مدرج مطار الرياض، وانفلت قلب طفول يخفق غيمة من بخور العود أحاطتها بخندقها تأملها الشيخ في بياض إلى جوارها» (عالم، 2007، ص39).

3– يرتبط البخور بالغيبيات، وهو طقس يرافق عمليات السحر والشعوذة، فالأبخرة ترافق الكهنة وتستحضر بها الشياطين تقول عالم (2007): «بالبخور أنا كاهن من عالم آخر» (ص5)، وفي وارتباطه بالجن تقول مريم: «دخان عظيم انتصب في مردة بأذرع جبارة تأخذ بخناق الجمهور» (عالم، 2007، ص29).

ويلاحظ أنه لا يمكن فصل البخور عن رائحته؛ فالرائحة هي بداية الوعي والتحول عبر حاسة الشم، فبداية الدخول إلى عالم الرائحة الزكية هي بداية التغيير إلى واقع أجمل وولادة منتظرة، وكأنما هو طقس عبور من مرحلة إلى أخرى، كما هو في حالة من يريد الخروج من واقع الشخص العادي إلى الشاعر، وطفول أثناء عودتها وقد خرجت من الغربة، وعادت إلى كنف الوطن عبر رائحة العود، ومريم حين احتضنها فهد وهي في حالة الخوف وحين بلغتها رائحة العود سكنت واطمأنت.

ويحضر الدخان منفردًا مع رائحة الحطب وأصوات الموسيقى كطقس موازٍ لما يحدث في طقوس السحر؛ وهو يحدث أثرًا نفسيًّا مشابهًا:

الليلة الأولى التي قضياها في تلك القلعة كانت عابقة بروائح حطب المدفأة الضخمة في البهو، حين أوت مريم لفراشهما الضيق لحقتها مقطوعات شوبان الرائقة تنبعث من البيانو تحت أصابع كارل، توقيعات روائح سماوية حملتهما بعيدًا، حين أخذتها تلك الرعدة ارتطم رأسها بسماء غير السماء، شعرت برطوبة الغشاء المغلف لتلك السماوات، شعرت بزغب خفيف من ماء ومن عرق يتفصد من غشاء السماوات في جلدها... انزلقت وغابت كلما أرادت الطلوع ردتها تلك الرائحة النفاذة، رائحة تنفذ للبقعة في الجوف، وتحرضها للمزيد من السماوات وتصعد، صعدت. (عالم، 2007، ص74).

ويمنح التشكيل الحسي الثاني المتمثل في اللون وظيفة أيديولوجية برزت من خلال قدسية اللون في الحجاب، والتناظر الضدي بينه وبين اللون الأبيض، وأثر تلك المقابلة في انتفاء تحقيق الستر وهو الهدف من السواد في الحجاب؛ إذ كشفت هذه المقابلة عن حدوث جذب عكسي بين اللونين، ويشار هنا إلى أن تشكيل البنية اللفظية يلعب دورًا في بناء السياق وتأسيسه؛ والدلالة هو نتيجة لتلك: «الأسلاك الحوارية الحية المنسوجة من لدن الوعي الاجتماعي والأيديولوجي القائم حول موضوع ذلك الملفوظ» (باختين، د.ت، ص75).

وتجسد عالم (2007) ظهور اللون الأحمر في عيد الحب: «في يوم الحب طاردتها سيارة فولكس واجن صفراء فاقعة وملفوفة الخاصرة بوردة حريرية حمراء تهفهف في سماء جدة، أرجل الوردة عملاقة وتتشبث بزجاج النوافذ على الجانبين، لكأنما تسيل بطول سقف العربة بحيث لا يمكن أن تتجاهلها» (ص52)؛ إذ يمثل ظهور هذا اللون تهديدًا للوجود الديني، وخاصة في هذا اليوم إذ يراه المجتمع المحافظ خروجًا على سلطة الدين.

وتمتد الوظيفة الأيديولوجية إلى الوصول إلى حقيقة الأصوات الموسيقية التي تكشف عن علاقة الصوت بالجسد، وهي مقدسات دينية واجتماعية مستورة في المجتمع السعودي تشعر المرأة بانبعاثها حال استماعها لها تقول عالم (2007): «تلك الأصوات لكأنما كانت مدفونة بجسدي من دهور» (ص9). فبإعادة النظر إلى كثير من المواقف الأيديولوجية الروائية، يجد فاليط (1999) أن الروائيين: «يفكرون في ممارستهم ويبررون موقفهم الأيديولوجي أو تقنيتهم الأدبية» (ص27). وذلك حال ظهورها، ولكن الدور الذي يلعبه الروائي لا يتعدى كونه صوتًا من الأصوات؛ ما يجعله: «يدير الصراع الأيديولوجي في شبه حياد تام» (لحمداني، 2004، ص36).

الوظيفة الثانية–الوظيفة التعريفية / كشف الهوية:

لعبت التشكيلات الحسية الطبيعية دورًا في الكشف عن هوية الأماكن، فيما كشفت المكونات التركيبية والطبيعية عن هوية الأشخاص.

ففي مرحلة الغربة والنأي عن الوطن تتجلى المكونات الطبيعية بوصفها بوظيفة تعريفية تكشف عن هويته

ويظهر ذلك تعريفية له، وتكشف عن هويته يظهر ذلك في عدة مكونات مثل:

الفاكهة التي تربطها عالم (2007) بفصل الصيف: «كنا نعرف بدخول الصيف من غزو الفاكهة لبيتنا، لبساتين الطائف عبق نفاذ يرقد في ريقك، لكل فاكهة عطر أستطيع تمييزه بالخدر على ذقني، أعرف بدخول الصيف من خدر الشفتين وأسفل، من زغب الخوخ يأتي الصيف، أشعر بعصارات الأسيد الصيفي على لساني وسقف حلقي» (ص34)؛ إذ تكشف الفاكهة برائحتها ولونها ومذاقها عن هوية البيئة المكانية التي تنتمي لها طفول تلك الفتاة القادمة من الحجاز، وقد أمضت حياتها بين جدة والطائف، ولا تعطي الرواية وصفًا أكثر من ذلك، لكنها تلامس مكامن المعنى المراد عن طريق الرمز غير المباشر.

العود: وإذ يمثل العود أيقونة أيديولوجية فيما سبق، فهو يمثل هوية تعريفية تعود للظهور حين تصل طفول إلى أرض الوطن: «لمست الطائرة أرض مدرج مطار الرياض، وانفلت قلب طفول يخفق، غيمة من بخور العود أحاطتها بخندقها، ما إن حطت الطائرة حتى سرى من جسد تلك الفتاة ما خلخل هواء الطائرة» (عالم، 2007، ص39).

التراب والطين: ويدل على هوية البيئة الصحراوية والمناطق الساحلية من المملكة، فمرة يدل على نجد، وأخرى على حائل، وثالثة على رمال جازان على السواحل، فإذ ترى مريم الأجساد في عريها تتذكر الصحراء التي قدمت منها تصف عالم (2007) ذلك بقولها: «هكذا ترى للعري أجساد فردوسية تظهر من خالص الطين بين طيات الأغطية الساتانية فاحت تلك الرائحة رائحة لعاب الإبل تمضغ زهر الأثل بعد طول سفر في الجوع والعطش» (ص199). هكذا وهي في الغربة عن الوطن تعيد اكتشافها له ولأبرز ما تبقى منه فيها، وهي بذلك تعيد اكتشاف ذاتها أيضًا.

وتصبح الرائحة دالة على الهوية، هوية الذات وهوية المكان تذكر بالحياة في جيزان وسواحلها: «جلستا بمواجهة النافذة الطويلة المطلة على ملاعب الرمل، العشة الجيزانية واقفة للشمس مثل حبلى مضفورة بعرق الرجال المتوجين بالكادي، بوسع مريم من جلستها وراء الزجاج التقاط روائح البحر التي لا تتكاثف في طين كما تتكاثف على جلود الجيزانيين فتدبغها بقتامتها» (عالم، 2007، ص46).

ويمثل الطين وظيفة تعريفية لهوية النشأة التي تكونت منها مريم:

«منذ كنت طفلة وأنا أعشق قضم طين بيوت قرى حائل حين يندیها المطر للطين رائحة مسكرة، ومذاقه خارج هذا العالم، من هنا يجيء ضعفي تجاه الرجل، ضحكت الرفيقتان، عصف بمريم توق لقضم حفنة الطين المخيفة عميقًا بقلبها... تحركت أسنانا تطحن ذاك الخيال الذي يخاتلها، يشاكسها» (عالم، 2007، ص37).

فمن الطين الذي خلقت منه في نشأتها الأولى إلى الطين الذي تحب مذاقه حين كانت تقضمه، وهي صغيرة في حائل، فهي تؤدي وظيفة اطلاعية للأماكن التي نشأت فيها.

النيل: تمنح رائحة النيل في الرواية وظيفة التعريف بالأماكن التي زارتها مريم دون التطرق المباشر إليها، فهو يؤدي رسالة سردية غير مباشرة: «رائحة النيل لما تزل مخبأة في خصلاتها... لكنها تحتاج وفقط إلى هدأة صغيرة تنصت فيها لكتابة الكتبة المؤلهين من عصور الفراعنة والنيل ومنابعه ومصابّه في الفردوس» (عالم، 2007، ص66).

العطر: إذ تكشف بعض التشكيلات الحسية عن هوية الأشخاص، لا سيما في المركبات التي ارتبطت بهم، مثل عطر آن كلاين الذي تحبه مريم:

«تناولت زجاجة عطرها آن كلاين من العطور التي تنقرض رشت سحابة في الحجرة، ومشت فيها تستحضر

بدر، بينه وبين هذا العطر علاقة مشبوهة، تبتسم بقلب غيمة العطر تراجعها قناعته، هناك عطر يعرفنا، وعطر يشعر بغربة فيفارقنا، يخيل إليَّ أن للعطر مساكن في نفوسنا يعرفها ويأوي إليها ثم يخرج لنا بكنزه يصوغ عرقنا من حميم روائحنا أجساد يفتننا بها نحن لا نستدعي العطر هو يشمنا ويجيء» (عالم، 2007، ص37).

الوظيفة الثالثة– وظيفة نفسية استبطانية:

تتعلق هذه الوظيفة بالخفايا النفسية للشخصيات، وعليه تكتسب التشكيلات الحسية لدى قسومة (2000): «سمات مجانسة لإحساس محدد أو رؤية معينة» (ص208)، وهي ترتبط بمشاعر داخلية مثل: الخوف، والحب، والغضب، والجفاء.

ويلاحظ أن هذه الوظيفة كرّست لاستكناه مشاعر الشخصيات الأنثوية التي تنتمي لها الروائية؛ فمشاعر الأم التي تفيض بالحب والحنان والرحمة تختفي لتحل عوضًا عنها مشاعر القسوة والجمود، ذلك ما تصفه مريم عن والدتها: «لم تر مريم لأمها مثل هذا الوجه المبرد بالمر، تجزم أنها لو مدت لسانها لصعقتها لعقة من ذاك العلقم»؛ فهذا التشكيل الحسي يكشف صورة الجفاء بين الأم وابنتها وحجم المرارة التي خلفها ذلك السلوك الذي نادرًا ما يصدر عن الأم.

وتأتي الوظيفة الاستبطانية في سياق التشكيل الحسي الذي يجسّد المرأة شجرة الكرنب (زهرة كرنب):

فكرت، أنا زهرة كرنب ملفوفة، وملفوفة على رغبتها في المحبة. استراحت بابتسامة لفكرة زهرة الكرنب، والتقطت صورة لنفسها تلف أوراقها على شيء لا يقبض.

أتخيل محسن غدًا حين أبادره بالقول: أنا حبة كرنب، سيصدمه تحويل فكرته الجادة إلى مشهد كرتوني. زهرة الكرنب لم تلبث أن استدعت صورة أخرى أكثر ملاءمة لجدية الطرح: طيور خضر طرية ملفوفة بورقة شجر مثل كوز ذرة. (عالم، 2007، ص55).

حيث يكشف عن التفافها الذاتي حول نفسها ومحبتها المغلقة، على ذوات متعددة داخل ذات واحدة تخشى انكشافها.

ويستبطن التشكيل الحسي عواطف الحب والشوق؛ إذ يجسّدها حين تنبعث في أعماق مريم وهي تستجلي جسد بدر برائحة العطر التي تلامسه:

تناولت زجاجة عطرها آن كلاين من العطور التي تنقرض رشت سحابة في الحجرة، ومشت فيها تستحضر بدر، بينه وبين هذا العطر علاقة مشبوهة، تبتسم بقلب غيمة العطر، تراجعها قناعته، هناك عطر يعرفنا، وعطر يشعر بغربة فيفارقنا، يخيل إليَّ أن للعطر مساكن في نفوسنا يعرفها ويأوي إليها، ثم يخرج لنا بكنزه يصوغ عرقنا من حميم روائحنا أجساد يفتننا بها، نحن لا نستدعي العطر هو يشمنا ويجيء. (عالم، 2007، ص96).

وقد يأتي التشكيل الحسي مكررًا بعدد من الأنماط إلا أنه يأتي مؤديًا وظيفة استبطانية نفسية واحدة، كما يحدث في التشكيل الحسي البصري والشمي حين يعبران عن الشوق والحنين في امتزاج في صورة واحدة، وذلك أدعى لتأكيد الوظائف وتحققها: «لا توجد وسائل أخرى لتحليل فعل ما إلا بمعاودته. وعندئذ ينبغي أن يعاود عن طريق التفكيك، أي تعداد وترتيب القرارات التي تكونه» (باشلار، 1992، ص33).

الوظيفة الرابعة– الإخبارية:

وتؤدي هذه الوظيفة دورًا في إبراز المعلومات والمعارف، والأخبار، وهي تأتي أحيانًا بمعنى الإخبار وأحيانًا أخرى لاستعراض المعرفة، فمثلاً حين يرد مثل هذا الحوار النفسي الذي تقول فيه الشخصية:

في ممرات المكتبة العظيمة تتنشق روائح الكتب بلا عدد، تمنح لكل تخصص رائحته الخاصة، تشعر برائحة الشعر من على بُعْد، مثل روائح لحاء النخل حين يقطع للتو، روائح الفلسفة مثل الصابون، تجعل شعر أنفك يحك. روائح الدراما من العنبر مرة وخازنة للفحولة، وبوسعك شرب سفوف منها مع حليب الصباح لتقوى على مداورة الواقع. كتب الغيبيات لها زيوت طيارة تنفذ مباشرة إلى الدم عبر مسامك. كتب الأطفال تهدهد مثل نكهة الفانيليا البيضاء. سلسلة المراهقين لها عبق الشوكولاتة المرة. تستريح مريم لكتب الفن، تترك حولها بركة من رائحة جدران الطين بعد المطر في قرى نجد، هنا، وسط مزيج الروائح- التي لا تنتهك حمى بعضها البعض- يبدأ إيقاع مريم بالانتظام، مع الكتب فقط تتحرك مريم، وسط عقول تعرفها، تجيد مخاطبتها، لا يعود يعتريها قصور (عالم، 2007، ص10).

وهي إذ تدرك هذه الكتب والتخصصات المختلفة برائحتها تختار ركنًا يناسب ذائقتها تقول عالم، (2007): «بدافع خفي اختارت رائحة الصندل، هذا الصف من الأرفف بالزيوت الطيارة عن الروح والنفس، حاجة ما قادتها اليوم إلى هذا الركن» (ص11)، لا يمنح هذا الفيض من المعلومات معنًى إضافيًّا أو دلالة تتسع مع تقدم الرواية، وإنما هو استعراض للكم المعلوماتي لدى الشخصية.

وقد يعطي التعريف المعلوماتي الموظف في التشكيل الحسي دلالة معرفية إخبارية، يظهر ذلك في التعريف بطبيعة البيئة المناخية والزراعية في الطائف، وحين تعرف ببيئة النشأة القروية البسيطة التي نشأتها مريم في حائل، وهو جانب غير مطروق في الرواية، إلا فيما ذكرته في وصفها الطين ورائحته ومذاقه.

وتعد الوظيفة الإخبارية هي الوظيفة الأشمل في الرواية؛ إذ تحمل كل بنية حسية في تشكيلها دلالة إخبارية بطريقة ما، ويتجلى ذلك كثيرًا في التعريف بالأماكن والأشخاص.

الخاتمة:

خلصت دراسة ظاهرة التشكيل الحسي في رواية رجاء عالم «ستر» إلى بعض النتائج أهمها:

1- تبين للدراسة المعنى المضمر في عنوان الرواية « ستر» وهو معنى يأتلف مع مضمون الرواية؛ حيث دعم التشكيل الحسي الذي كشف عن المضامين في صورة جمالية مستترة تفهم بالإلماح المعنى كاملًا.

2- كشفت الدراسة عن اتجاه لغة الرواية إلى المجاز، وهو أحد أدوات تجلي البنى الحسية في الرواية.

3- استطاعت الدراسة اكتشاف مواطن الاستتار الموضوعي ومحاولة تجليتها عبر التشكيل الحسي دون إظهارها بشكل مباشر، وذلك في مواضع الجسد والسياسة والدين، كما في بعض المواضع رؤية الروائية تجاه قضايا المرأة في المجتمع وموقفها منها.

4- اتضح للدراسة أن البنى الحسية ذاكرة خفية مكتنزة لا تبوح بشكل صريح لكنها تؤدي دورها بوضوح من خلال التخييل السردي.

5-تكشف للدراسة المرجعيات الثقافية والاجتماعية والدينية المتعددة والمتنوعة التي تحملها البنى الحسية.

6-رصد البحث الوظائف السردية التي حققها التشكيل الحسي، حيث حملت تلك التشكيلات الرؤية الأيديولوجية المتشددة التي لا يمكن الجهر بها، كما توقف عند الوظيفة النفسي الاستبطانية التي تتأتى من خلال ذلك التجسيد.

7-حددت الدراسة أنماطًا من البنى الحسية المتشابكة، وقدرتها بهذه الصورة على إعادة تشكيل المضامين

المسكوت عنها في المجتمع مع تفسير تلك الظواهر الدقيقة وتأمل كيفية تكونها.

المراجع:

الأبيض، رضا. (2020). *كتابة الرائحة في نماذج من الرواية العربية*. ط1. تونس: دار زينب.

أرسلان، إسماعيل. (1982). *الرمزية في الأدب والفن*. ط3. بيروت: مكتبة القاهرة الحديثة للدراسات والنشر.

باختين، ميخائيل. (د.ت). *الخطاب الروائي*. ترجمة: محمد برادة. الرباط: دار الأمان.

باشلار، غاستون. (1992). *جدلية الزمن*. ترجمة: خليل أحمد خليل. ط3. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر.

الجرجاني، عبد القاهر. (1992). *دلائل الاعجاز في علم المعاني*. تحقيق: محمود محمد شاكر. ط3. جدة: مطبعة المدني.

ريد، هربرت. (1986). *تربية الذوق الفني*. ترجمة: يوسف ميخائيل أسعد. ط1. القاهرة: دار النهضة العربية.

سلامه، إبراهيم. (1952). *بلاغة أرسطو بين العرب واليونان*. د.ط. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

طاليس، أرسطو. (1979). *فن الشعر*. تحقيق: عبدالرحمن بدوي. ط1. بيروت: دار الثقافة.

عاصي، ميشال. (1970). *الفن والأدب*. ط1. بيروت: دار المكتب التجاري.

عالم، رجاء. (2007). *ستر*. ط2. بيروت: المركز الثقافي العربي.

العيسى، بثينة العيسى. (2018). *الحقيقة والكتابة- الكتابة الوصفية في القصة والرواية*. ط1. بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون.

فاليط، برنار. (1999). *النص الروائي تقنيات ومناهج*. ترجمة: رشيد بن حدو. ط1. بغداد: الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.

فرون، بيت، وآخرون (2010). *الرائحة أبجدية الإغواء الغامضة*.ترجمة: صديق محمد جوهر. ط1. أبوظبي: هيئة أبو ظبي للتراث والثقافة.

فضل، صلاح. (1992). *نظرية البنائية في النقد الأدبي*. ط1. القاهرة: مؤسسة مختار.

قسومة، الصادق. (2000). *طرائق تحليل القصة*. ط1. تونس: دار الجنوب للنشر.

كيوان، عبد. (1992). *الرسم بالألوان الزيتية*. ط1. بيروت: دار ومكتبة الهلال.

لحمداني، حميد. (2004). *النقد الأيديولوجي والرواية*. ط1. المغرب: المركز الثقافي العربي.

مندور، محمد. (د.ت). *الأدب ومذاهبه*. د.ط. القاهرة: دار نهضة مصر للطباعة والنشر.

ابن منظور، جمال الدين. (1994). *لسان العرب*. ط3. بيروت: دار صادر.

النعمي، حسن النعمي. (2017). *رجع البصر- قراءات في الرواية السعودية*. ط1. بيروت: دار الانتشار.

نيتشه، فريدريك. (2006). *هذا هو الإنسان*. ترجمة: علي مصباح. ط1. ألمانيا: منشورات الجمل.

الوصيفي، عبدالرحمن. (2003). *تراسل الحواس في الشعر العربي القديم*. ط1. مكتبة الآداب. القاهرة.

Arabic References:

Al-Abyad, Reda (2020) Writing the Smell in Models of the Arabic Novel: Tunisia : Dar Zainab.

Alem ,Rajaa (2007) Hiding :Beirut:The Arab Cultural Center.

Al-Issa,Buthaina (2018) Truth and Writing - Descriptive Writing in the Story and the Novel: Beirut: The Arab House of Science Publishers.

Al-Jarjani ,Abd al-Qaher ibn Abd al-Rahman ibn Muhammad al(1992) Evidence of Miracles in the Science of Meanings: Jeddah: Al-Madani Press.

Al-Naimi, Hassan (2017) Returning the Sight - Readings in the Saudi Novel :Beirut: Dar Al-Nashar.

Al-Wasifi ,Abdul Rahman Muhammad (2003) Correspondence to the Senses in Ancient Arabic Poetry: Cairo: Al-Adab Library.

Arslan, Ismail (1982) Symbolism in Literature and Art: Cairo: Modern Cairo Library For Studies And Publishing.

Assi ,Michel (1970) Art and Literature: Beirut: Commercial Office House.

Bachelard,Gaston (1992) The Dialectic of Time: Beirut: Foundation for Studies and Publishing..

Bakhtin ,Mikhail(d.T) the novelist discourse: Rabat: Dar Al-Aman.

Fadl ,Salah (1992) Theory of Constructivism in Literary: Cairo: Mokhtar. Foundation.

Fron ,Bet (2010) alghamidata The Mysterious Alphabet of Seduction: Abu Dhabi: Abu Dhabi Authority for Heritage and Culture

Hamidani ,Hamid (2004) Ideological Criticism and the Novel: Morocco: alnaqd,Arab Cultural Center.

Ibn Manzur, Jamal al-Din (1994) lisan alearab: Beirut: Dar Sader.

Kassouma ,Al-Sadiq (2000) Methods of Story Analysis :Tunis: Dar Al-Janoub for Publishing.

Kiwan ,Abd (1990) Painting in Oil Colors: Beirut: Al-Hilal House and Library.

Mandour,Muhammad(d.T) Literature and its Doctrines.Dar Nahdet Misr for Printing and Publishing: Cairo.

Nietche, Friedrich (2006) This Is the Man: Al-Jamal Publications, Germany.

Reed ,Herbert (1986) Education of Artistic Taste: Dar Al-Nahda Al-Arabiya.

Salamah ,Ibrahim (1952) Aristotle’s Rhetoric between Arabs and Greece: Egypt: Anglo-Egyptian Library.

Tales, Aristo (1979) On the Art of Poetry: Beirut: Dar al-Thaqafa..

Vallet ,Bernard (1999) The Novel Text Techniques and Methods. General Authority for Amiri Press Affairs.

رمزيّة الشّخصيّة في القصّة على لسان الحيوان في كتاب فاكهة الخُلفاء ومُفاكهة الظُّرفاء لابن عَرَبْشاه (ت٨٥٤هـ)

د. عنايات عبدالله أحمد الشيحة

قسم اللّغة العربيّة، كلّيّة التربية بالمزاحمية، جامعة شقراء

المستخلص:

سعى هذا البحث إلى الكشف عن رمزيّة الشّخصيّة في القصّة على لسان الحيوان، متّخذًا كتاب فاكهة الخلفاء ومفاكهة الظّرفاء لابن عربشاه ميدانًا للتّطبيق؛ إذ لم تقف الأبحاث السّابقة عند هذا الموضوع إلّا لِمامًا. واستقراءُ هذا الكتاب وضّح لنا غناه برموز وإشارات كثيرة، وظّفها الكاتب في عناصر قَصّه كالشّخصيّة، والزّمان، والمكان، والحدث...، عن وعي ودراية، وتشكّلت هذه الرّموز داخله بأشكال متعدّدة ودرجات متفاوتة، ارتكز فيها على الخيال، ليشير من خلالها إلى الواقع الّذي كان يعيشه. وقد اتّخذ هذا البحث شخصيّةَ الحيوان الرّمزيّة موضوعًا للدّراسة، فقد عرض الكاتب ابن عربشاه شخصيّات قصصه بأسلوب أمتع فيه المتلقّي، وفي الوقت نفسه نقد بأسلوب رمزيٍّ خفيٍّ، عيوبَ السُّلطة والمجتمع في زمانه.

الكلمات المفتاحيّة: الرّمزيّة، الشّخصيّة، القصة، لسان الحيوان، فاكهة الخلفاء، ابن عربشاه.

(*) للمراسلة:

د. عنايات عبدالله الشيحة، قسم اللغة العربية، كلية التربية بالمزاحمية، جامعة شقراء، المدينة الرياض، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Dr.. Inayat Abdullah Al-Shiha, Department of Arabic Language, College of Education in Al-Muzahimiyah, Shaqra University, city of Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: aalsheha@su.edu .sa

The Symbolism Of Character In Animal Story OfFakehatAl-KhulafaaWaMofakhatAl-DorafaaOfIbnArabshah(D.854Hij.)

Dr.Enaiat Abdullah Ahmed Al Shiha
The department of Arabic language, College of Education in Muzahimiyah

Summary:

This research aims to showing concept of the symbolism of Character in animal story in the book Fakehat Al-khulafaa wa mofakhat al-dorafaa of Ibn Arabshah, which the precedent researches did not study it before. And the reading of the book clearer it full of many symbols, the writer used it with consciously, and showed it in different forms, depended on the imagination to point at the realist life. This research studied the symbolic animal character, where the writer built his characters with un interesting and critic style.

Keywords: Symbolism, Animal story, Fakehat Al-khulafaa, Ibn Arabshah.

مقدّمة:

الأدبُ مظهرٌ من مظاهر الحياة الاجتماعيّة، وواحدٌ من تجلّياتها المتعدّدة؛ ولهذا فإنّ الأدب وثيقة اجتماعيّة فكريّة، والقصة هي الفن الأقرب إلى الحياة؛ لأن حياة الإنسان هي بصورة من الصور قصة يكتبها الزمن، وكذلك هي حياة المجتمعات وتاريخها، ومما يتفرع من ذلك القصة على لسان الحيوان، فهي قصة رمزية خرافية، تعزى فيها الأقوال والأفعال إلى الحيوانات، بقصد التهذيب الخلقي والإصلاح الاجتماعي، أو النقد التوجيهي، فجاءت الدراسة بعنوان: رمزية الشخصية على لسان الحيوان في كتاب» فاكهة الخلفاء ومفاكهة الظرفاء» لابن عربشاه؛ للوقوف عليها واستجلائها.

أهدافه:

يهدف البحث إلى الولوج للسرد، ومحاولة الكشف عن جوانبه الخفية في رمزية الشخصية في القصة على لسان الحيوان، متخذًا من كتاب» فاكهة الخلفاء ومفاكهة الظرفاء لابن عربشاه» ميدانًا للتطبيق؛ حيث لم تقف الأبحاث السابقة عند هذا الموضوع إلا لمامًا.

أهميته:

استقراء الكتاب وضح لنا غناه برموز وإشارات كثيرة، وظفها الكاتب في عناصر قصه كالشخصية، والزمان، والمكان، والحدث. وارتكزت الدراسة على رمزية الشخصية في محاولة الكشف عنها؛ ليشير من خلالها إلى الواقع الذي كان يعيشه.

حدود الدراسة:

جاء عنوان الدراسة (رمزية الشخصية في القصة على لسان الحيوان في كتاب» فاكهة الخلفاء ومفاكهة الظرفاء» لابن عربشاه)؛ حيث عرض الكاتب ابن عربشاه شخصيات قصصه بأسلوب أمتع فيه المتلقي، وفي الوقت نفسه نقد بأسلوب رمزي خفي، عيوب السلطة والمجتمع في زمانه.

مشكلة الدراسة:

تحاول هذه الدراسة التعرف إلى رمزية الشخصية في القصة على لسان الحيوان، ومدى تجليها فيها، من خلال كتاب» فاكهة الخلفاء ومفاكهة الظرفاء» لابن عربشاه (ت 854هـ)، واعتمدت على منهج واضح قادر على جلاء المضامين والأوجه، وقد توقعت الباحثة أن المنهج الوصفي التحليلي هو الأقدر على القيام بهذه المهمة.

الدراسات السابقة:

منها دراسة: عبدالله الغزالي للسارد والمخاطب في» فاكهة الخلفاء» (دراسة الباب السابع)، وارتكزت الدراسة على الحياة السياسية في زمن ابن عربشاه، ودراسة مضمون الكتاب بشكل عام والتركيز على الحكاية الإطارية للباب السابع، وكذلك دراسة: د. أحمد علواني السرد في فاكهة الخلفاء ومفاكهة الظرفاء آلياته ودلالاته؛ حيث تقوم الدراسة على تحليل كتاب» فاكهة الخلفاء بشكل عام. أما بالنسبة لدراسة (رمزية الشخصية في القصة على لسان الحيوان في كتاب» فاكهة الخلفاء ومفاكهة الظرفاء» لابن عربشاه) فقد بينت أن شخصية الحيوان في الكتاب مستعارة لتحمل قصصًا، وأفكارًا، وأعمالًا ألبست لباسًا بشريًا شفاف الرؤى والملامح تستدعي الوقوف عليها واستجلائها.

خطة البحث:

-تمهيد:

1 – القصة الرمزية والقصة على لسان الحيوان.

2 – كتاب فاكهة الخلفاء ومفاكهة الظرفاء، وصاحبه ابن عربشاه.

المبحث الأول:

الرمز في فاكهة الخلفاء (الغاية والوظيفة).

المبحث الثاني:

شخصية الحيوان الرمزية في فاكهة الخلفاء.

المبحث الثالث:

الأسد نموذجًا للشخصية الرمزية في فاكهة الخلفاء.

خاتمة، ومن ثم المصادر والمراجع.

تمهيد:

إنّ البحث في تراث أيّ أمّة هو بحث في مصادر حكمتها، واستقراء في تاريخ حضارتها، وأبعاد ثقافتها، والتّراث العربيّ لا يخرج عن ذلك؛ إذ يعدّ السّرد القصصيّ جزءًا أصيلًا من التّراث العربيّ القديم، ويعكس نتاج الأمّة الثّقافيّ، ووعيها السّياسيّ والحضاريّ. فالسّرد القصصيّ على لسان الحيوان من بين أقدم الأنواع القصصيّة الموجودة في تراث القصص العربيّ، الّتي تُعزى فيها الأقوال والأفعال إلى الحيوانات بقصد التّهذيب الخلقيّ والإصلاح الاجتماعيّ أو النّقد السّياسيّ، والّتي حملت مواقف وتصوّرات كشفت أبنية الفكر السّياسيّ وجدليّاته مع ما يحدث في الواقع السّياسيّ والثّقافيّ، تحت إطار نصوص سرديّة قصصيّة على لسان الحيوان تمتزج فيها الحقيقة بالوهم، والواقع بالخيال، والجدّ والهزل.

1 – القصّة الرّمزيّة والقصّة على لسان الحيوان:

القصّة الرّمزيّة (Allegory) هي قصّة تحمل في ثناياها معنًى يغلب أن يكون أخلاقيًّا أو دينيًّا غير المعنى الظّاهريّ لها (وهبة والمهندس، 1984)، وهي إحدى أنواع القصص في التّراث السّرديّ العربيّ، تسرّبت إلى الذّاكرة الشّعبيّة من الخرافات القديمة (الصفدي، 2011)، وقد اتّجه الكتّاب إلى الرّمز؛ لأنّه أكثر امتلاءً وأبلغ تأثيرًا من الحقيقة الواقعة، فهو ماثل في الخرافات والأساطير والحكايات والنّكات والمأثور الشّعبيّ. والتّفاهم بطريق الرّمز بين النّاس أمر مألوف، وهم يلتقون عند الرّمز؛ لأن له تأثيرًا سحريًّا في نفوسهم، فهو يأسرهم ويجذبهم إليه بقوّة، لا تجذبهم بها الحقيقة الواقعة.

وتشير الدّلالات الرّمزيّة إلى معنًى ثانٍ وكامنٍ في النّصّ السّرديّ، الّذي يشتغل عليه المبدع؛ لكي ينتج دلالةً ثانيةً تتجاوز الدّلالة الأولى الّتي أنتجها الرّمز ذاته في سياقه العامّ. وثمّةَ تعريفاتٌ متعدّدة للرّمز، منها أنّه إشارة أو علامة على شيء متوارٍ ينبغي استجلاؤه بالتّمعّن والتّأمّل. وكذلك الرّمزيّة الّتي تعني الاعتقاد بوجود مجموعة من الرّموز قادرة على التّعبير عن الأحداث والحقائق، أو بعَدّها طريقةً في الأداء الأدبيّ تعتمد على الإيحاء والمشاعر وإثارتها، بدلًا من تقريرها أو تسميتها أو وصفها (وهبة والمهندس، 1984). وهكذا فإنّ ما يُقصد بالرّمزيّة هو

طريقة الاشتغال الجماليّ لمكوّنات العمل القصصيّ، تلك الطّريقة القائمة على رموز موظّفة في العمل القصصيّ، والّتي نجد لها صدًى في أعمال كثيرة من كتّاب القصّة.

والقَصص الحَيوانيّ (Beast Epic)، أو القصّة على لسان الحيوان «قصّةٌ رمزيّةٌ يتكلّم الحَيوان فيها، ويمثّل، والغالب أن يكون لها مغزى (وهبة والمهندس، 1984)، ولا يقتصر دور البطولة في هذه القصّة على الحيوان وحده، بل يقوم بدور البطولة فيها الطّير والنبات والجماد، وإنّما نُسبت إلى الحيوان لأنّ موضعه فيها أبين من غيره، والقصص الّتي وردت عنه أكثر عددًا، وأبطال هذه القصّة سواء أكانوا من الحيوان أم غيره ليسوا إلّا رموزًا لأشخاص حقيقيّين.

وبيّن الدّكتور محمّد غنيمي هلال (1962) أنّ الحكاية على لسان الحيوان ذات طابع خلقيّ تعليميّ في قالبها الأدبيّ الخاصّ بها، وهي تنحو منحى الرّمز في معناها اللّغويّ العامّ، فبالرّمز يعرض الكاتب أو الشّاعر شخصيّاتٍ وحوادثَ، لكنّه يريد شخصيّاتٍ وحوادثَ أخرى عن طريق المقابلة والمناظرة، يتتبّع المرء في قراءتها صور الشّخصيّات الظّاهرة، وغالبًا ما تُحكى على لسان الحيوان أو النّبات أو الجماد، ولكنّها قد تُحكى كذلك على ألسنة شخصيّات إنسانيّة تتّخذ رموزًا لشخصيّات أخرى.

وقد ارتبط هذا النّوع من الأدب بالأساطير، وكانت الصّورة الأوّليّة والبسيطة لحكايات الحَيَوان، في نشأتها الأسطوريّة، مجرّد تفسير فطريّ لحقائق علميّة، أو ظواهر طبيعيّة. وذلك وفق ما تُمليه الرّؤى الفكريّة للعقل البدائيّ القديم، ومن هذه التّفسيرات ما يتّصل بعالم الحَيَوان ذاته، كأشكاله وحجومه وألوانه وصفاته، ونحو ذلك. وفي **الحَيَوان** للجاحظ (ت255هـ)، وفي **حياة الحَيَوان** الكبرى للدَّميريّ (ت808هـ) وغيرهما، عددٌ منها، فضلًا عمّا ورد في كتب الأمثال، كما في **مجمع الأمثال** للميدانيّ (ت518هـ)، تفسيرًا لأمثال معيّنة.

ثمّ لم تلبث أن تحوّلت فيما بعد من شكلها الشّفاهيّ الشّعبيّ إلى شكلها الكتابيّ الرّمزيّ، واهتم بها الأدباء والفلاسفة والشّعراء، فوُضع كثيرٌ من الحكايات الخرافيّة ذات الأبعاد الرّمزية على لسان الحيوان، بقصد الوعظ والتّعليم، وانطوت على مغزًى أخلاقيّ، أو درسٍ اجتماعيٍّ، أو هدفٍ تربويٍّ، أو نقدٍ سياسيّ، أي يكون لها معنى رمزيّ. وقد ذاع هذا النّوع ذيوعًا كبيرًا في الآداب العالميّة، وحظي برواج كبير وعناية فائقة، لذا فقد تنازعت ملكيّة إبداعه حضاراتٌ عدّة، وأدلى الباحثون بدلوهم في هذا الأمر[1].

وقد انتشرت حكايات الحيوان في جميع أنحاء العالم، واحتفظت بمقدرتها على الحياة عبر مئات السّنين، ابتداءً من ملحمة جلجامش البابليّة، ومن الإغريق حتّى عصرنا الحاضر (فون ديرلاين، 1973). ولا يخلو تراث أيّ أمّة من الأمم من أدب الحَيَوان الّذي ينشأ عند شعوبها فطريًّا، ولذلك يندر أن يخلو أدب من الآداب من قصّة الحيوان، إمّا مكتوبة ضمن الإنتاج الأدبيّ لقوميّ أو مترجمة أو منقولة من آداب أمم أخرى، ومن ثمّ يحتلّ الأدب الحيوانيّ مساحة عريضة في الآداب الإنسانيّة القديمة، ويمثّل مصدرًا من مصادر تراثها الثّريّ بالصّور الطّريفة، والمعاني الشّائقة، ورموز عن التّعامل البشريّ، والخُلق الإنسانيّ العامّ والخاصّ.

وقصص الحيوان من الأنماط القصصيّة الضّاربة الجذور في تراثنا السّرديّ العربيّ، تُعزى فيه الأفعال والأقوال إلى الحَيَوان، بقصد التّهذيب الخُلقيّ والتّربويّ، أو الإصلاح الاجتماعيّ، أو النّقد السّياسيّ، فضلًا عن الإمتاع الفنّيّ،

(١) رأى بعضهم أنّه هنديُّ الأصل والمنبت، ورأى آخرون أنّه يونانيٌّ، وقيل: إنّ أصوله ترجع إلى الحضارة البابليّة، ومنهم من رأى أن المصريّين القدماء أوّل من عرفه، وقيل غير ذلك (هلال، ٢٠١٧؛ والنجار، ١٩٩٥).

الّذي تحقّقه غرائبيّة قصص الحيوان وعجائبيّتها، وقدرتها على الإدهاش والإثارة ومن ثمّ الوصول إلى قلب القارئ وعقله معًا.

عرف العرب هذا الفنّ معرفة واضحة، منذ العصر الجاهليّ، سواء أكانت من نوع الحكاية الفطريّة الشّعبيّة، أم من النّوع الأدبيّ، الّذي يُضمّن دلالات خُلقيّة وتعليميّة وسياسيّة، في قالبٍ قصصيّ شائق، بل إنّنا لا نستطيع أن نعفي أسطورة الحيوان في العالم كلّه من التّأثير العربيّ، بما قام به الأديب العربيّ من نقلٍ للمأثور الهنديّ أو الفارسيّ، إلى المأثور العالميّ كلّه، وبما أبدعه العرب أنفسهم في هذا الميدان، إضافةً وتضمينًا ورمزًا (خورشيد، 2002). وقد زخر الأدب العربيّ بهذه القصص، فروت مصادر التّراث طائفة كبيرة منها، نجدها متناثرة في كتب الأدب، والأمثال، والنّوادر والخرافات، وأيّام العرب، وغيرها كثير.

وفي العصر العباسيّ تطوّر هذا الفنّ تطوّرًا واضحًا، بعد الانفتاح على الثقافات الأخرى، وفي **فهرست** ابن النّديم (2002) نماذج كثيرة من السّرد الحكائيّ، وبخاصّة في باب أسماء الكتب المصّنفة في الأَسمار والخُرافات، وفيه ذكر جماعة ممّن عاشوا في ذلك العصر.

ولكنّ قصص الحيوان الرّمزيّة ستصبح غاية مقصودة في كتاب **كليلة ودمنة**، الّذي جعل من هذا النوع فنًّا قائمًا بذاته يرقى بالفكر والوجدان، وكان هذا الكتاب فاتحة عصر القصّة الكتابيّة، وتكمن أهمّيّة هذا الكتاب في أنّه قصص خالص، وشكل فني راسخ، وقد اهتمّ الأدباء به وحاولوا نظمه شعرًا وتقليده نثرًا. لكنّنا نلاحظ انحسارًا لهذا اللّون من التّأليف نحو قرن ونصف القرن، ولعلّ منافسة الأنواع القصصيّة الأخرى الّتي أخذت تتوطّد في الذّائقة الشّعبيّة، كانت السّبب الأساس في تراجع القصص الرّمزيّ، إلى أن وضع إخوان الصّفا رسالتهم الثّانية والعشرين الّتي تضمّنت تداعي الحيوان على الإنسان في مَحكمة يرأسها ملك الجنّ (الصفدي، 2011).

وممّا لا ريب فيه أنّ ابن المقّفع (ت142هـ) هو إمام هذا الفنّ، ورائده في الأدب العربيّ، فقد كان أوّل مَنْ نَقلَ هذا الفنّ القصصيّ من مرحلته الشّفاهيّة عند العرب إلى الأدب المدوّن، في أوّل خطوة من نوعها في تاريخ الأدب العربيّ القديم، وتزداد هذه الخطوة أهمّيّة، إذا وضعنا في الحسبان أنّ هذه هي المرّة الأولى في التّراث الأدبيّ عند العرب، الّتي يُوضع فيها أوّل كتابٍ قصصيّ مجموع في صعيد واحد (النجار، 1995).

وحذا حذو ابن المقفّع غير واحدٍ من الكّتاب، فنسجوا على مِنواله، بعد أن أدركوا أهمّيّة ما قام به، وبعد أثره في النّفوس، وكان أوّلهم به لحوقًا سهل بن هارون (ت215هـ)؛ إذ ألّف عددًا من القصص، لا تخرج في أغلب الظّنّ عن فَلك السّياسة والاجتماع (الجاحظ، 2002؛ المسعودي، 2000؛ ابن النديم، 2002؛ الحصري، 1953).

وكان عليّ بن عبيدة الرّيحانيّ (ت219هـ) من أقطاب هذا الفنّ أيضًا، وممّن كتب في هذا الفنّ أيضًا إخوان الصّفا في **رسالة تداعي الحيوانات على الإنسان** في القرن الرّابع الهجريّ، ولأبي العلاء المعرّيّ (ت449هـ) أكثر من كتاب في هذا الفنّ، وصل إلينا منها **الصّاهل والشّاحج**، ولابن ظَفر الصّقليّ (ت565هـ) **سلوان المطاع في عدوان الأتباع**، ولعزّ الدّين بن عبد السّلام (ت678هـ) **كشف الأسرار عن حكم الطّيور والأزهار**، وغيرُ هؤلاء كثيرٌ.

2 – كتاب فاكهة الخلفاء ومفاكهة الظُّرفاء، وصاحبه ابن عَرَبْشاه:

فاكهة الخلفاء ومفاكهة الظُّرفاء كتابٌ لشهاب الدّين أحمد بن محمّد بن عَرَبْشاه الحنفيّ الدّمشقيّ باللّغة

العربيّة[1]، على سياق **كليلة ودمنة** على ألسنة الوحوش[2]، وله خطبةٌ وعشرةُ أبواب، هي:

1- في ذكر مَلك العرب الّذي كان لوضع هذا الكتاب سبب.
2- في وصايا مَلك العجم المتميّز على أقرانه بالفضل والحكم.
3- في حكم مَلك الأتراك مع ختنه الزّاهد شيخ النّسّاك.
4- في مباحث عالم الإنسان مع العفريت جان الجان.
5- في نوادر مَلك السّباع ونديميه أمير الثّعالب وكبير الضّباع.
6- في نوادر التّيس المشرقيّ والكلب الإفريقيّ.
7- في ذكر القتال بين أبي الأبطال الرّيبال وأبي دغفل سلطان الأفيال.
8- في حكم الأسد الزّاهد وأمثال الجمل الشّارد.
9- في ذكر مَلك الطّير العقاب والحجلتين النّاجيتين من العقاب.
10- في معاملة الأحباب والأعداء والأصحاب وسياسة الرّعايا والأحباب ونكت وأخبار ونوادر وتواريخ أخيار وأشرار.

عالج ابن عَرَبْشاه في هذا الكتاب قضايا النّظام السّياسيّ على ألسنة الحيوان والطّير، وذلك على شاكلة **كليلة ودمنة**. والفارق بينه وبين **كليلة ودمنة** أنّ الأوّل ينصبّ جميعه على النّظام السّياسيّ، وليس على قضايا الحكمة والأخلاق (ابن عربشاه، 2001).

ويأتي كتاب **فاكهة الخلفاء** لابن عربشاه كآخر كتاب في سلسلة طويلة من الكتابات الرّمزيّة على لسان الحيوان؛ إذ ألفه سنة 852هـ في القاهرة، بعد أن خاف بطش تيمورلنك والمماليك. وتضمّن قصّة أشبه بالرّوايات الشّعبيّة، جعل المؤلّف راويتها (أبا المحاسن حسّان)، وبطلها (حسيبًا) أصغر أولاد ملك العرب، الّذي ترك خمسة أولاد، تنازعوا فيما بينهم على المُلك، فآثر حسيبٌ ألّا ينحاز إلى واحد من إخوته، واعتزل الأحداث ليكتب كتابًا يشتمل على عشر حكايات في فنّ سياسة الملوك. فأوغر وزير الملك صدرَه عليه، وحذّره من مغبّة الكتاب، فطلب الملك أخاه حسيبًا، وحشر الحكماء والعلماء؛ ليقرأ عليهم الكتاب لمعرفة ما فيه من الأسرار. وهكذا يقوم حسيبٌ بسرد تلك الحكايات حتّى آخر الكتاب. حيث يقوم الوزير ويقبّل الأرض بين يدي حسيب أمام جمهور الحكماء، وينعم عليه أخوه الملك بجعله مستشاره الأوّل، ويكلّفه بإصلاح ما بينه وبين إخوته الأمراء، فينجح حسيب في مهمّته، ويعمّ الأمن والرّفاه أرجاء المملكة.

وصاحب الكتاب ابن عَرَبشاه وردت ترجمته عند (السخاوي، د.ت؛ ابن العماد، د.ت؛ ابن تغري، 1936؛ ابن تغري، 1984؛ الزركلي، 2002)، هو شهاب الدّين، أبو العبّاس أحمد بن محمّد بن عبد الله بن إبراهيم بن محمّد بن عَرَبشاه، الدّمشقيّ الأصل، الرّوميّ، الحنفيّ، أديب مؤرّخ، مشارك في أنواع من العلوم كالفقه واللّغة والنّحو والبلاغة. كان يُقال: ملك الكلام في اللّغات الثّلاث: الفارسيّة والتّركيّة والعربيّة.

---

(١) ساد الاعتقاد زمنًا أنّ **فاكهة الخلفاء** من تأليف ابن عربشاه، غير أنّ انتشار كتاب **مرزبان نامه** الفارسيّ بترجمته العربيّة بيّن أنّ **فاكهة الخلفاء** ليس تصنيفًا مستقلًّا، بل هو ترجمة حرّة لكتاب **مرزبان نامه**، الّذي وضع باللّهجة الطّبريّة في أوائل القرن الرّابع، ثمّ نُقل إلى الفارسيّة في القرن السّابع الهجريّ (كراني، ١٩٦٧؛ ابن رستم، ٢٠٠٠).

(٢) ثمّة تشابهٌ كبيٌر بين الكتابين، وتأثير **كليلة ودمنة** في **فاكهة الخلافة** واضحٌ بيّنٌ (طهير، ٢٠٢٠).

وُلد بدمشق في منتصف ذي القعدة سنة 791هـ، ونشأ بها ولما غزاها تيمورلنك حمله إلى سمرقند سنة 803هـ، ثمّ خرج منها سنة 811 وجال في بلاد الشرق، وقضى عشر سنوات في ديوان الإنشاء في الدّولة العثمانيّة أيّام محمّد بن بايزيد، تولّى في أثنائها تربية ابنه مراد خان الثّاني. ورجع إلى دمشق في سنة 825هـ، ثمّ تركها إلى القاهرة في سنة 840هـ لخدمة السّلطان (جقمق). وتُوفّي في القاهرة في منتصف رجب سنة 854هـ.

من مصنّفاته: عجائب المقدور في أخبار تيمور، فاكهة الخلفاء، منتهى الأرب في لغات التّرك والعجم والعرب، التّأليف الطّاهر في سيرة الملك الظّاهر جقمق، عزّة السّير في دول التّرك والتّتر.

وترجم عن الفارسيّة إلى التّركيّة كتابًا في مجلّدات عدّة سمّاه جامع الحكايات ولامع الرّوايات، وتفسير أبي اللّيث السّمرقنديّ من العربيّة إلى التّركيّة، وكتاب تعبير الرّؤيا لنصر بن يعقوب الدّينوريّ.

المبحث الأوّل: الرّمز في فاكهة الخلفاء (الغاية والوظيفة):

القصّة على لسان الحَيوان هي قصّة رمزيّة، والبنية العميقة لهذا النّوع من القصص هي عبارة عن تشبيه، والمشبّه به عبارة عن قصّة ملموسة للمشبّه المعقول، وينبغي على القارئ أن يكتشف المشبّه المحذوف من القصّة، ويربط بين المشبّه به التّمثيليّ والمشبّه.

ويُعدّ التّشخيص من أهمّ الوجوه البلاغيّة للحكاية الرّمزيّة[1]. وهنا يُطرح على الكاتب السّؤال الآتي: لماذا يُستعان في الحكايات والقصص الرّمزيّة بالشّخصيّات الحيوانيّة؟ وللإجابة نقول: إنّ عددًا من هذه الشّخصيّات تتمتّع بمفاهيم نمطيّة في أذهان المتلقّين، وهذه المفاهيم النّمطيّة عبارة عن تصوّرات مشتركة بين البشر تتمّ فيها تعميمات كلّيّة بناءً على جزء معيّن، فعلى سبيل المثال تعدّ بعض الحيوانات رمزًا للغدر والمكر والخداع، وبعضها الآخر رمزًا للغباء والبساطة والحماقة.

ولذلك فإنّ الاستعانة بالشّخصيّات الحَيوانيّة ذوات المفاهيم النّمطيّة في ذهن المتلقّي تغنيه عن التّوضيح والتّوصيف في تحليل الشّخصيّات، وتؤدّي إلى الإيجاز في الحكاية، والإيجاز متناسب مع هدف الحكاية الرّمزيّة، المتمثّل في بيان الحكمة والمغزى منها.

وقد جاء السّرد في عدد من قصص فاكهة الخلفاء على لسان الحَيوان[2]، موظّفًا ابنُ عربشاه كثيرًا من الشّخصيّات الحَيوانيّة منها، مستفيدًا من مفاهيمها النّمطيّة الرّاسخة في أذهان المتلقّين، فقد وجد من خلالها سياسةً بلاغيّةً لتوصيل رسالته عن طريق التّرميز، والعرض في شكل السّرد القائم على ثنائيّة الظّاهر والباطن، فالظّاهر جليٌّ واضحٌ وهو الحَيوان والطّير، والباطن مستورٌ تحت قناع؛ لأن الكاتب يتّخذ من الحَيوان رمزًا من ناحية، وقناعًا من ناحية أخرى، يخفي وراءه مقاصده وغاياته البعيدة السّياسيّة التّحريضيّة (علواني، 2009).

ونوّه ابن عربشاه (2001) في خطبة كتابه إلى ما في الكون من نطق ولغة تشمل الكائنات والموجودات: «الحمد لله الّذي شهدت الكائنات بوجوده، وشمل الموجودات عميم كرمه وجوده، ونطقت الجمادات بقدرته، وأعربت العجماوات عن حكمته، وتخاطبت الحيوانات بلطيف صنعته، وتناغت الأطيار بتوحيده، وتلاغت وحوش

(1) التّشخيص (Personification): هو تعبير بلاغيّ يُسبغ فيه على التّجريدات والحَيوانات والمعاني والأشياء غير الحيّة شكلاً وشخصيّةً وسماتٍ انفعاليّةً إنسانيّةً. وفي التّشخيص قد يعدّ كائن أو شخص من نسج الخيال مثلًا لفكرة أو موضوع. ولكون التّشخيص نوعًا من الاستعارة نجده منبعًا مطروقًا في الشّعر، كما يظهر في أنواع أخرى من الكتابة الأدبيّة. (فتحي، 1986).

(2) بلغ عدد قصص فاكهة الخلفاء (95) قصّةً، توزّعت على عشرة أبواب، وتنوّعت القصص، فمنها ما جاء على لسان البشر، ومنها ما جاء على لسان الجنّ، ومنها ما جاء على لسان الحيوان.

القِفار بتغريده، وكلّ باذل جهده...» (ص21).

وبيّن أنّ هذه الآيات والمعجزات الكونيّة خفيت عن النّاس، فقصد طائفةٌ من الأذكياء وجماعةٌ من حكماء العلماء، ممّن يعلم طرق المسالك إبراز شيء من ذلك على ألسنة الوحوش، وسكّان الجبال والعروش، وما هو غير مألوف الطّباع من البهائم والسّباع، وأصناف الأطيار وحيتان البحار وسائر الهوامّ، فيسندون إليها الكلام لتميل لسماعه الأسماع وترغب في مطالعته الطِّباع... (ابن عربشاه، 2001، ص ص25-24).

ويتميّز الرّمز في فاكهة الخلفاء بتوظيف خاصّ؛ حيث يتحوّل الحَيوان والطّير داخل السّرد إلى وسيلة فنيّة تهذيبيّة، يتمكّن عن طريقها المؤلّف من نصح المتلقّي ووعظه وإرشاده من طريق غير مباشر، فيأتي الحَيوان باستعارة مصطلحات البلاغة كنايةً عن الإنسان (علواني، 2009)؛ «لأنّ الوحوش والبهائم، والهوامّ والسّوائم غير معتادة لشيء من الحكمة ولا يُسند إليها أدب ولا فطنة، بل ولا معرفة ولا تعريف، ولا قول ولا فعل ولا تكليف؛ لأن طبعها الشّماس والأذى والافتراس، والإفساد والنّفور، والعدوان والشّرور...» (ابن عربشاه، 2001، ص25).

ومن هنا يمكن وصف هذا النّوع من الحكايات بأنّه ضرب من التّمثيل الكنائيّ أو التّصوير الرّمزيّ السّرديّ الّذي ذاع على يد ابن المقفّع، في النّصف الأوّل من القرن الثّاني للهجرة، عندما دعت الحاجة إليه، لمواجهة المسكوت عنه دينيًّا واجتماعيًّا وسياسيًّا. يلجأ إليه الكتّاب ليروغوا من القمع الّذي يتضاعف عنفه، عندما يجتمع السّياسيّ والدّينيّ والاجتماعيّ في بؤرة واحدة (النجار، 1995).

وللقصّ عن طريق الرّمز في فاكهة الخلفاء، وظيفةٌ سرديّةٌ إمتاعيّةٌ يمكن ملاحظتها من خلال جعل الحيوان قائلًا وفاعلًا، فتظهر بذلك روح الفكاهة النّاجمة عن المتعة الظّاهريّة للحكي الغرائبيّ على لسان الحيوان، وقد فطن ابن عربشاه إلى هذه الفائدة الظّاهريّة أو الوظيفة السّرديّة الإمتاعيّة (علواني، 2009)، وذكرها في خطبة الكتاب عندما قال عن العجماوات: «فإذا أُسند إليها مكارمُ الأخلاق، وأُخبر بأنّها تعاملت فيما بينها بموجب العقل والوفاق، وسلكت – وهي مجبولة على الخيانة – سبلَ الوفاء، ولازمت – وهي مطبوعة على الكدورة[1] – طرق الصّفاء، أصغت الآذان إلى استماع أخبارها، ومالت الطّباع إلى استكشاف آثارها، وتلقّتها القلوب بالقبول، والصّدور بالانشراح، والبصائر بالاستبصار، والأرواح بالارتياح، لكونها أخبارًا منسوجة على منوال عجيب، وآثارًا أُسديت لُحمتها[2] في صنع بديع غريب» (ابن عربشاه، 2001، ص25). فالسّرد على لسان الحيوان تنتج عنه متعةٌ تخلّفها النّكت الغريبة والحكايات العجيبة، والأحداث المثيرة الّتي يستلذّ بها السّلطان، ويجد فيها ترويحًا ومتعةً حينما ينفتح بخياله مع أبطال القصص من حيوانات وطيور، فتنعتق نفسه من رتابة الحكم وثقل السّياسة وتحمّل المسؤوليّة الجمعيّة، ولعلّ هذا ما دعا ابن عربشاه إلى تسمية مصنّفه هذا بفاكهة الخلفاء.

وليست الوظيفة الإمتاعيّة هي الوحيدة للقصّ عن طريق الرّمز في فاكهة الخلفاء؛ إذ له وظيفة أخرى، هي الوظيفة الانتفاعيّة، الّتي يمكن التّوصّل إليها من مضمون الخطاب الموجّه في المقام الأوّل إلى الحاكم من طريق غير مباشرة، فالسّرد على لسان الحيوان يرتبط بالسّياسة، ويحاول المؤلّف من خلاله إصلاح أوضاعها الفاسدة، «لا سيّما الملوك والأمراء، وأرباب العدل والرّؤساء، والسّادة والكبراء، وأبناء الترفّه والنّعم، وذوي المكارم والكرم» (ابن عربشاه، 2001، ص25). عندما توظّف العجماوات في أدوار تمثيليّة إذا قرع سمعهم قول القائل: «صار البغل

(1) الكدورة: تعكّر المزاج.

(2) السّداة: الخيط الرأسيّ للقماش، واللحمة: الخيط الأفقيّ، وهما معًا يكوّنان النّسيج.

قاضيًا، والنّمر طائعًا لا عاصيًا، والقرد رئيس الممالك، والثّعلب وزيرًا لذلك، والدّبّ مؤرّخًا أديبًا، والحمار منجّمًا طبيبًا، والكلب كريمًا، والحجل نديمًا، والغراب دليلًا، والعقاب خليلًا (ابن عربشاه، 2001، ص25). وبذلك سلك المؤلّف مسلكًا غير مباشر يتسنّى له من خلاله نصح السّلطان المملوكيّ (جقمق) بخاصّة، حفظًا لعزّته من قرع أذنه بالأمر والنّهي المباشرين.

وربّما لجأ الكاتب إلى هذا النّوع من القصص ليأمن على نفسه من بطش السّلطان من جهة، ونصحه وتعليمه ما خفي عليه من تدبير أمور الدّولة ورعاية شؤون الرّعيّة من جهة أخرى، فهي ترسم سلوكيّات الإنسان في الحياة، ومغبّة الغفلة والطّمع والتّهوّر (غزول، 1994، ص163)، وقد فطن ابن عربشاه، كما فطن قبله كتّاب هذا النّوع من القصص، إلى هذه الوظيفة السّياسيّة الانتفاعية (علواني، 2009)؛ إذ قال: «ولكنّ أهل السّعادة وأرباب السّيادة ومَنْ هو متصدٍّ لفصل الحكومات، والّذي رفعه الله الدّرجات، فانتصب لإغاثة الملهوفين، وخلاص المظلومين من الظّالمين، بتوفيق الله تعالى لدقائق الأمور، وحقائق ما تجري به الدّهور، إذا تأمّلوا في لطائف الحكم، والفرائد الّتي أُودعت في هذا الكلم، ثمّ تفكّروا في نكت العبر، وصفات العدل والسّير، والأخلاق الحسنة، والقضايا المستحسنة، المسندة إلى ما لا يعقل ولا يفهم، وهم من أهل القول الّذي يشرف به الإنسان ويكرم، يزدادون مع ذلك بصيرة، ويسلكون بها الطّرق المنيرة، فتتوفّر مسرّاتهم، وتتضاعف لذّاتهم. وربّما أدّى بهم فكرهم، وانتهى بهم في أنفسهم أمرهم، أنّ مثل هذه الحيوانات، مع كونها عجماوات، إذا اتّصفت بهذه الصّفة، وهي غير مكلّفة، وصدر منها مثل هذه الأمور الغريبة، والقضايا الحسنة العجيبة، فنحن أَوْلى بذلك، فيسلكون تلك المسالك» (ابن عربشاه، 2001، ص26).

إذن فللقصّ على لسان الحيوان في فاكهة الخلفاء، كما يبدو في خطبة الكتاب، وظيفتان: إمتاعيّة وانتفاعيّة، تظهران في شفافيّة السّرد الّذي يتّخذ الحيوان شخصيّة أساسيّة، فيجد المتلقّي تسليةً وترفيهًا، وفكاهة جماليّة ناتجةً عن المتعة الظّاهريّة الّتي يحقّقها الحكي الغرائبيّ العجيب، فضلًا عن تحقيق الغاية الانتفاعيّة، من خلال المقابلة والمناظرة بين سلوك الحيوان وسلوك الإنسان، ممّا يؤدّي إلى إثارة المتلقّي تجاه السّرد، والتّأمّل في باطنه، وتحليل كلام الحيوانات، وما دار على ألسنتها من حديث في قضايا مختلفة، وما انطوى عليه الحوار السّرديّ بينها من فوائد نفعيّة باطنيّة. وربّما كانت هذه هي الغاية المقصودة لذاتها من قصص الحيوان (علواني، 2009). وقد استدلّ ابن عربشاه (2001) على مشروعيّة توظيف الحيوانات والعجماوات وتشخيصها في قصصه، بما جاء في القرآن الكريم، والشّعر العربيّ، وأمثال العرب (ص ص28–26).

والمؤلّف، وهو يقرّر في خطبة كتابه، على وعي تامّ بما سيترتّب على قصصه، ولعلّ هذا الوعي يدفعه قبل بدء الحكي إلى تنبيه القارئ نحو الغرض المقصود من وضع تأليفه على لسان الحَيوان؛ لأن الكتابات الرّمزيّة تستلزم نوعًا من الكشف. ولعلّ ابن عربشاه كان على وعي بما سيترتّب على إطلاق سرده على لسان الحَيوان، وربّما دفعه هذا الوعي إلى تنبيه المتلقّي في خطبة الكتاب وتوعية السّامع إلى ضرورة الاستدلال، وما يتبعه من انتقال، فقد قال: «وهذا أمرُه مستفيضٌ مشهورٌ، معروفٌ بين الأنام غير منكور، والحصر في هذا المعنى يتعسّر، والاستقصاء يتعذّر، وإنّما الأوفق التّمثيل والتّنظير، والاستدلال بالقليل على الكثير، فيتفكّه السّامع تارةً، ويتفكّر أخرى، وينتقل في ذلك من الأخفى إلى الأجلى، ويتوصّل بالمتأمّل في معانيه من الأدنى إلى الأعلى» (ابن عربشاه، 2001، ص ص29–28).

ويبدو أنّ كثرةَ الرّموز ووفرة العلامات الّتي يوجّهها المؤلّف إلى القارئ قبل أن يشرع في قراءة النّصّ السّرديّ، ناتجةٌ عن إحساس المؤلّف بأنّ نصّه لا يندرج في الأشكال المألوفة، ولهذا عمد المؤلّف إلى تنبيه القارئ، وشحذ ذهنه، للتّيقّظ في سبيل إدراك غايات الرّموز الموزّعة والمتنوّعة، فينتقل بفهمه من الخفيّ في نصّه إلى الواضح الجليّ المراد من نصّه. وهذا يلقي على كاهل المتلقّي مسؤوليّة الفهم وإنتاج الدّلالة، وربّما يتمثّل سعي المتلقّي ودأبه الّذي حثّه عليه المؤلّف في التّأمّل وإعمال الفكر والانتقال من الرّمز إلى المرموز إليه، أو التّوصّل من الأدنى وهو الحَيوان، إلى الأعلى وهو الإنسان. فجاءت خطبة الكتاب لتحدّد أمام القارئ الاتّجاه، أو تزيده وعيًا بأنّ الوحوشَ والبهائمَ، والهوامَّ والسّوائم، ما هي إلّا لباس ألبسه المؤلّف لكتابه الّذي ينتمي إلى قصص الحَيوان الرّمزيّ، أو ما هي إلّا إطار أو قناع مناسب تاريخيًّا وحضاريًّا للنّقد السّياسيّ، وما ينطوي عليه من تعرية الأنظمة السّياسيّة القاهرة، وفضح مظالمها، ثمّ الدّعوة إلى عصيانها ومقاومتها، في ذلك العصر والتّمرّد عليها (علواني، 2009).

وقد أشار ابن عَرَبشاه (2001) في خطبة كتابه إلى ما صُنّف قبل كتابه في هذا الباب، فقال: «ومن جملة ما صُنّف في ذلك، واشتهر فيما هنالك، وفاق على نظائره، بمخبره ومنظره، وحاز فنون الفطنة كليلة ودمنة، والمتمثّل بحكمة الطّباع كتاب سلوان المطاع، والمفحم بنظمه العجيب كلّ شاعر وأديب، معجز الضّراغم الصّادح والباغم» (ص29).

وإذا كان الكاتب قد نحا في كتابه هذا منحى الرّمز؛ لأن حكاياته تأتي على ألسنة السّوائم والطّير والبهائم، فإنّه توجّه في مضمونها الدّاخليّ إلى طبقة الصّفوة من سلاطين وملوك وأمراء ووزراء... فقد قال: «ووضعتُ هذا الكتاب نزهةً لبني الآداب، وعمدةً لأولي الألباب من الملوك والنّوّاب، والأمراء والحُجّاب» (ابن عربشاه، 2001، ص29). فكأنّ الكتاب أدب من حيث شكله الخارجيّ، في حين كان مضمونه الدّاخليّ سياسة. وهذا النّوع من الكتابات يُطلق عليه تسمية الحكاية القناع (النجار، 1995)؛ لأن قصص الحيوان فيه ليست قصصًا واقعيّة عن سلوك الحيوانات، وإنّما هي أمثولات يتحدث فيها الحيوان مثل البشر، فقد اتّخذ المؤلّف من الحيوان رمزًا، ومن الحكاية قناعًا، ليتمكّن من التّعبير عن آرائه في قالب قصصيّ يعفيه من مسؤوليّة الصّدام مع السّلطة القمعيّة، بالتّخفي من وراء القناع، وهو الرّمز الحيوانيّ (علواني، 2009).

المبحث الثّاني: شخصيّة الحيوان الرّمزيّة في فاكهة الخلفاء:

ارتبطت نشأة قصص الحَيوان – كما يرى بعضُ الباحثين – بالسّياسة، ونشأت في عهود الظّلم والاستبداد والقهر، حين كان التّصريح سببًا في إثارة غضب الملوك وحنقِهم. ولعلّ الدّليل على ذلك أنّ أشهر كتّابها كانوا من العبيد والأرقّاء والموالي المستضعفين المقهورين (حميدة، 1951). والحاجةُ الشّديدة إلى هذا النّوع في عصور الاستبداد، ظهرت يومَ كان الملوك والحكّام يضيقون على النّاس أنفاسهم، فلا يستطيع ناقد أن ينقد أعمالهم، ولا واعظ أن يومئ بالموعظة الحسنة إليهم، فانتشر هذا النّوع من القصص، يقصدون فيه إلى نُصح الحكّام بالعدل، وكأنّهم يقولون: إذا كانت الحيوانات تمقت الظّلم، وتحقق العدل، فأولى بذلك الإنسان، إذا كان الولاة والزّعماء، تأخذهم العزّة بالإثم، ويستعظمون أن يُصرَّح لهم بنُصحٍ أو نَقد، فلا أقلّ من وضع النّصيحة على لسان البهائم، وإذا كان في التّصريح تعريض الحياة للخطر، ففي التّلميح نجاة من الضّرر (أمين، 1998).

والحيوانات والطّيور شخصيّات أساسيّة في عدد من قصص فاكهة الخلفاء، وهي عناصر فنيّة مهمّة، لا يمكن فصلها عن المكان والزّمان والحدث، فهي تتضافر مع هذه العناصر مشكّلةً وحدةً سرديّةً متكاملةً، وقد جاءت

متنوّعة الدّلالات وفق ظهورها داخل السّرد؛ حيث تتعدّد أدوارها، عندما يأتي كلّ حيوان رامزًا إلى إنسان، يشفّ عنه من تحت قناع، فالحيوانات والطّيور تتحرّك في السّرد لا بوصفها عجماوات، وإنّما بوصفها رموزًا ذات أبعادٍ دلاليّة مختلفة تمسّ الواقع، وتمثّل نماذج مختلفة من البشر (علواني، 2009)؛ لذا لا يمكن الاكتفاء بالمعنى الحرفيّ وتصديقه بشكل مباشر، وإلّا وقعنا بسبب ذلك في دائرة البلاهة والغفلة والعجز عن فهم المقصود (فضل، 2016). لأنّ السّرد يستقلّ بإنتاجيّة دلاليّة قائمة على التّرميز المقصود، فالحكايات تضمّ مجموعة كبيرة من الرّموز الّتي تتوافق أحيانًا، وتتناقض أحيانًا أخرى، وكلّ حكاية تنطوي على رموز حيوانيّة تتكامل وتتآزر لتنتج خطابًا سرديًّا مقنّعًا، ممتلئًا بالدّلالات المتنوّعة والمقصودة (علواني، 2009).

إذن لا تخلو الرّموز السّرديّة من دلالات، جاءت ناتجةً عن مزج الخيال بالواقع، أو السّرديّ الإيهاميّ بالحقيقيّ العيانيّ (علواني، 2009)، ومنها ما أخذ طابعًا سياسيًّا يطرح المؤلّف من خلاله قضيّة محوريّة، وفاكهة الخلفاء غنيٌّ بمثل هذه الدّلالات، بغِنى الشّخصيّات الحيوانيّة، الّتي عمد الكاتب في توظيفه للشّخصيّة إلى انتقائها بعناية، وفق ما تقتضيه أفكاره وآراؤه، فالشّخصيّة تتكوّن من صميم ما يعايشه الكاتب، الّذي يسعى هو الآخر إلى أن يجعل هذه الشّخصيّة بديلًا للشّخصيّة الواقعيّة داخل القصة، ثمّ إنّ القاصّ عندما يوظّف شخصيّة من الشّخصيّات الحيوانيّة، فإنّه يحاول أن يرسمها بأبعاد معيّنة، أي إنّه ينفذ إلى داخل هذه الشّخصيّة ليكشف عن تصوّراتها بعيدًا عمّا يراه أو يفكّر فيه، وهذا ما يسهم في تحديد معالم هذه الشّخصيّة ورسمها بوضوح في ذهن القارئ (طهير، 2020). فالكاتب حين يرسم الجانب الدّاخليّ للشّخصيّة الحيوانيّة إنّما يرسمها من خلال تفكيره الخاصّ ومن قدرته على أن يضع نفسه موضع هذه الشّخصيّة الحيوانيّة، ثمّ تصوّراته في مثل هذه الحال (القباني، 1979).

والشّخصيّات الحيوانيّة في فاكهة الخلفاء كثيرةٌ ومتنوعةٌ، بلغ عددها (26) شخصيّة، هي الأسد، والثّعلب، والثّعبان، وابن آوى، والسّمكة، والذّئب، والحيّة، والجرذ، والحمار، والبطّة، والجَمل، ومالك الحزين، والأرنب، والحمامة[1]، والغزالة، والفأرة، واللّقلق، والعصفور، والزّاغ، والتّيس، والكلب، والعقاب، والنّمس، والدّيك، والجدي، والهدهد.

وهذه الشّخصيّات الرّمزيّة غنيّة بالدّلالات والإيحاءات، منحها المؤلّف أبعادًا مختلفة، وجعل منها محاور لِثيمات متعدّدة، كالصّداقة، والأُخوّة، والغدر، والنّميمة، والفطنة، والدّهاء، والاحتيال، تجسّدها شخصيّات مختلفة تتناسب في طبيعتها مع المغزى العامّ والمقصد من تلك القصص (طهير، 2020).

وللتّوضيح أكثر نتّخذ مثالًا لذلك حكاية خداع الفأرة (ابن عربشاه، 2001)، الّتي عرض الرّاوي فيها آفةَ الاحتلال، عندما مثّل نكبة التّتار الّتي ألمت ببلاد الإسلام، وبيّن في النّتيجة السّبيل إلى الحلّ، وتجمع هذه الحكاية بين شخصيّتين رمزيّتين رئيستين: الفأرة والأفعوان، وهما محور السّرد، جمع من خلالهما النّقيض مع نقيضه.

وصف الرّاوي في بداية الحكاية حياة الفأرة في موطنها، وتنعّمها بخيراته «وفي وقت المصيف تخرج من ذلك المنزل اللّطيف إلى جهة البستان، فتتمشّى بين الغدران، وتترقّى إلى أعلى الأغصان، وتتمرّغ في المروج والرّياض،

(١) لاحظت الباحثة لينا إكرام طهير أنّ هذه الشّخصيّات مشتركة بين «كليلة ودمنة» و«فاكهة الخلفاء»، وأنّ الحضور الأكبر بينها للحيوانات آكلات اللّحم، بالمقارنة مع نظيراتها من آكلات العشب، وهو ما ينبئ بسيطرة سياسة القوّة والاستبداد في منظومة العلاقات داخل الغابة، وهذا يحيل إلى أمر أبعد من ذلك، فهو يشير إلى الاختلال وفقدان التّوازن، وسيطرة سياسة الاستبداد والبطش في أنظمة الحكم السّائدة في العلاقات السّياسيّة والاجتماعيّة داخل الجماعات البشريّة آنذاك، فكلٌ بعد تجسّد في شخصيّة من تلك الشّخصيّات كان قناعًا من الأقنعة المرتبطة بمراجع خارج أطر الحكاية، ويبدو ذلك جليًّا في سير الأحداث وتعاقبها. (طهير، ٢٠٢٠).

وتتبختر في ظلال الدّوح والغِياض، ثمّ تعود إلى وكرها، وتأرز[1] إلى جحرها، وكان عيشها هنيًّا، وأمرها رضيًّا، ومضى على ذلك دهرها، وانقضى في أرغد عيش أمرها» (ابن عربشاه، 2001، ص172).

ويتغيّر مستوى السّرد ويزيد عنصر التّشويق عندما يتحوّل منزل الفأرة إلى مسكن للأفعوان، في غفلة منها «ففي بعض الأحيان خرجت على العادة للتّنزّه في البستان، فمرّ بسَكنها أفعوان، فرأى مكانًا مكينًا، وسكنًا حصينًا، بالأطعمة محفوفًا، وبطيب الأغذية مكنوفًا، فدخله واستوطنه، وترك ما سواه من الأمكنة، فلمّا رجعت الفأرة إلى مكانها المألوف، وجدت به العدوّ الظّالم العَسوف» (ابن عربشاه، 2001، ص172).

ثمّ عرض الرّاوي القضيّة على نحو أوسع، ليكشف الصّورة الواقعيّة لرموزه الحيوانيّة، فقد تناول قضيّة احتلال موطن الفأرة من وجهة نظر شخصيّات أخرى، لها أهميّتها ومكانتها في القضيّة المطروحة، فبعد أن تفقد الفأرة مسكنها تتوجّه إلى مَلكها لظنّها الحسن في زعامته وقوّته وهيبته، «فتوجّهت إلى ملك الفار والجرذان، وشكت ما بها من ذلك الشّيطان، وقالت: أنا في خدمتك، ومعدودة من رعيّتك، عمري على ذلك مضى، وزماني في إخلاص العبوديّة انقضى، وأبي كان في خدمة أبيك، وجدّي عبد جدّك وذويك... وقد ترامیت على جنابك، أستدفع هذا البلاء بك» (ابن عربشاه، 2001، ص173-172). وهنا تبدأ الصّورة الرّمزيّة الخياليّة بالوضوح، وتتكشّف الغاية من ورائها، فلم يكن إيراد هذه الحكاية على سبيل التّسلية والتّرفيه، أو الدّعابة والهَزْل، بل يأتي الحكي الرّمزيّ وسيلةً نحو الواقعيّة؛ إذ مثّل السّرد قضيّة مزدوجة يعيد الرّاوي طرحها بطريقة فنيّة تحمل غايات سياسيّة نقديّة تحريضيّة (علواني، 2009).

أراد الرّاوي من خلال شخصيّة الفأرة أن يصوّر حياة الشّعب المسلوب المغلوب على أمره، الضّعيف الّذي يستقوي بأولي الأمر على نوائب الدّهر، فكان من الطّبيعيّ أن تتوجّه الفأرة إلى سلطانها تطلب منه النّجدة والعون، لتُفاجأ بموقف السّلطان المتخاذل، فقد لامها وأنّبها بدلًا من إسعافها ونجدتها، وهنا عمد الكاتب إلى توجيه خطابه المقنّع على لسان الفأرة إلى السّلطان، حاملًا في طيّاته النّقد اللّاذع، والذّمّ الواضح، في خطاب مبطّن ببلاغة المقموعين يا أيّها السّلطان، وملك الفار والجرذان، فما فائدة خدمتي وانقياد أبي، وطاعة جدّي الكبير الأَبيّ؟ وإذا كنتم في الدّنيا لا تنفعوننا، وفي الآخرة لا تشفعون لنا، ولا تدفعون في الأولى، صدمات الدّواهي والبلا، ولا تحمون الأودّاء، عن مواطئ أقدام الأعداء، ولا تدفعون في الأخرى، نوائب الطّامّة الكبرى، ولا تحلّونا بمالكم من الاستيلاء غرف الدّرجات العُلى، فأيّ فائدة لكم علينا؟ ونعمة منكم تُسدى إلينا؟، وهل أنتم إلّا كما قيل في الأقاويل:

إذا لَمْ يكنْ لي منْك عِزٌّ ولا غِنًى ولا عِنْدَما يَغتالُني الدَّهرُ، مَوْئِلُ

فَكُلُّ الْتِفاتٍ لي إِليكَ تَكَرُّمٌ وَكُلُّ سلامٍ لي عليكَ تَفضُّلُ.

(ابن عربشاه، 2001، ص ص174-173)

حاول الرّاوي أن يرسم صورة الملوك والسّلاطين الجبناء، من خلال شخصيّة ملك الفار والجرذان الرّمزيّة، ليندّد بهم محتميًا بالسّرد، وملتفًّا بعباءة الرّمز، وقد ظهر ذلك في ردّ الملك على الفأرة «فقال لها ملك الفار: يا قليلة الاستبصار، العديمة العقل والافتكار، إذا اجتهدنا في ردّك إلى مكانك، وكنّا على الثّعبان كجندك وأعوانك، فهل تشكّين، يا مسكينة وبنت مسكين، في أنّ الأفعى تتوجّه إلى سلطانها، وتخبره بشأنها، وأنّها أخرجت من مكانها،

(١) تأرز: ترجع وتعود.

وتستنصر بأعوانه، وتنتصر على سلطاننا بقوّة سلطانه، وتستجيش وتستغيث، وتغري علينا ذلك الخبيث» (ابن عربشاه، 2001، ص174).

وأراد الرّاوي أن يكشف برفق عن حقيقة ما رمز إليه، كي لا يوغل القارئ في الخيال وتغيب عنه الغاية المقصودة، فاستدعى من خلال كلام السّلطان حقيقة تاريخيّة، وهي فعلة «الرّافضيّ العادي، العلقميّ البغداديّ، حين دعا التّتار الطّغام[1]، لخراب مدينة السّلام، ومن بعده الذّميم نابذة الإمام، وقصد دمار ديار الشّام» (ابن عربشاه، 2001، ص174). وذلك لتنبيه القارئ إلى ضرورة تأويل الرّموز الحيوانيّة إلى إنسانيّة، فما الفأرة إلّا الشّعب الإسلاميّ الّذي طمع التّتار في دياره، وما ملك الفار والجرذان إلّا رمز عامّ إلى سلاطين المسلمين وملوكهم الجبناء الخائفين (علواني، 2009)، المتخاذلين عن نصرة أبناء وطنهم، واستعادة أرضهم وحقّهم في العيش الكريم.

ومنح الكاتب رمزه الحيوانيّ الضّعيف بعدًا بالغ القوّة، ليبيّن للقارئ ومن ورائه السّلطان الجبان المتخاذل، أنّ صاحب الحقّ أجدر من غيره باستعادة حقّه، على الرّغم من ضعفه وهوانه في نظر عدوّه وسلطانه على السّواء، فلمّا أيست الفارة المكّارة الغدّارة، تركت سلطانها وذهبت، وسلكت طريقها وانقلبت، وأنشدت فأرشدت:

أَبعينِ مُفْتقرٍ إليكَ نَظرتَني؟ فَحَقَرْتَني، وَقَذَفْتَني من حالقِ

لستَ المَلومَ، أنا الملومُ لأَنّني أنزلتُ آمالي بغيرِ الخالقِ.

(ابن عربشاه، 2001، ص ص175–174)

«وغادرت الفأرةُ سلطانَها وهي مستغنيةٌ عنه كارهةٌ له، مصمّمةٌ على تحقيق ما صبت إليه، فلجأت إلى الحيلة، وإعمال المكر والمكيدة، فتحقّق لها النّصر على عدوّها الغاشم» (ابن عربشاه، 2001، ص175)، وفي نجاح حيلتها رسالة إلى المتلقّي، عمد المؤلّف إلى التّصريح بها في نهاية الحكاية قائلًا: «وإنّما أوردتُ هذه الحكاية لتقفوا منها على طريقة النّكاية[2]، وليعلم الضّعيف إذا كان له أَعْدا، كيف يوقعهم في مصايد الرّدى، وإذا استعمل اللّبيب العقل المصيب، والفكر النّجيب، وساعده في ذلك قضاء وقدر، نال ما أمّل وأمن ما حذر، وأفلح أمره، ونجح فكره، وهذا إذا كان الضّعيف مظلومًا، والقويّ ظالمًا غشومًا، كما أنتم عليه، ممّا توجّهتم إليه، من معاداة شيخ الشّام، المستحقّ للتّبجيل والإكرام والتّعظيم والاحترام... (ابن عربشاه، 2001، ص175).

سعى المؤلّف من خلال هذه القصّة إلى تصوير بطش القويّ بالضّعيف، ولجوء الضّعيف إلى الحيلة للحفاظ على وجوده من ناحية، وعلى موطنه من ناحية أخرى، فضرب الرّاوي مثلًا رمزيًّا بالفأرة الّتي استطاعت أن تبلغ بحيلتها ما لا يُبلغ بالقوّة، عندما استصغر الأفعوان العدوّ شأنها، فاستعمر مسكنها، واستوطنه، فصارت تطلب العون والمدد من ملكها فتخاذل عنها، خوفًا على ملكه ونفسه، من قوّة العدوّ وبطشه.

وظلّت قضيّة العدوّ والاحتلال تلحّ على الكاتب لأهمّيّتها، فأعاد طرحها في الباب السّابع في ذكر القتال بين أبي الأبطال الرّيبال وأبي دغفل سلطان الأفيال (ابن عربشاه، 2001) ، ولا سيّما الحكاية الأولى منه ما وقع بين ملك الأفيال وملك الأسود (ابن عربشاه، 2001)، فقام الباب على فكرة الحرب بين الأفيال، وهم رمزٌ للتّتار، والأسود، وهم رمزٌ للمسلمين، وهذا التّوظيف الرّمزيّ جاء متعمّدًا من المؤلّف الّذي نظر إلى التّتار كأفيال في كبر أحجامهم وكثافة جيوشهم وحمقهم واستهانتهم بمَنْ هم أصغر منهم، وهم ملوك المسلمين وسلاطينهم وأمراؤهم.

(1) الطّغام: الأوغاد.

(2) النّكاية: القتل والجرح.

وقد وظّف ابنُ عربشاه رموزَه بنجاحٍ في عرضِ قضيّةٍ سياسيّةٍ أخرى، تناول فيها جانبًا من حياة القادة والسّياسيّين وما يجري في بلاطاتهم وقصورهم، وطبيعة علاقاتهم فيما بينهم، والفساد الّذي ينخر أسس السّلطة، وهذا ما جاء في الباب الثّامن من الكتاب، وهو بعنوان: «في حِكَم الأسد الزّاهد، وأمثال الجَمل الشّارد» (ابن عربشاه، 2001، ص ص428-393).

عرض المؤلّف في هذا الباب نموذجًا من نماذج السّلطة والقيادة، ووجدها في شخصيّة الأسد، بما تحمل من معاني القوّة والسّيادة والسّيطرة، وهذا ما رسخ في أذهان المتلقّين، وعمل على رسم ملامح هذه الشّخصيّة على لسان الرّاوي في مقدّمة قصّة الأسد الزّاهد، وهي القصّة الأولى والمحوريّة في هذا الباب، فالأسد قد جمع بين الهيبة والشّفقة، والصّدق والصّدقة، وسورة الملك وسيرة العدل، وسيمة الفضل وشيمة الفضل، هيبته ممزوجة بالرّأفة، وعاطفته مدموجة في الصّولة، قد عاهدَ الرّحمن، بالكفّ عن أذى الحَيوان، وأن لا يريق دمًا، ولا يتناول دسمًا، ولا يرتكب محرّمًا، يتقوّت بنَبات القِفار، ويقوم اللّيل ويصوم النّهار، يرعى في دولته الذّئب مع الغنم، وينام في كنف ضمانه وكفالة مأمنه الثّعلب والأرنب، بعد حرّ الحرب، والحرب في ظلّ الضّال والسّلم، كما قيل:

وَلِيَ البَرِيَّةَ عَدْلُهُ، فتَمازَجَتْ أَضْدادُها مِنْ كَثْرةِ الإيناسِ

تَحْنو على ابنِ الماءِ أمُّ الصّقْرِ، بَلْ يَحْمي أَخو القَصْباءِ أُخْتَ كِناسِ.

(ابن عربشاه، 2001، ص395)

واتّخذ الأسدُ دبًّا لرفقته وصحبته، بعد أن «اشترط عليه أن يحتمي عن لحوم الحيوان، ولا يتعرّض لإيذاء طائر ولا إنسان، فامتثل ذلك بالسّمع والطّاعة، وسار على سنن السنّة والجماعة» (ابن عربشاه، 2001، ص396). كما اتّخذ الأسد بعد مدّة يسيرة جملًا في جملة أصحابه، بعد أن طلب من الأسد أن يلازم خدمة بابه، فما كان من الأسد إلى أن «أكرم مثواه، وأحسن متبوّأه ومأواه، إلى أن صار من أكبر الخدم، وذا خَول وحَشم[1]، ورأس النّدماء، ورئيس الجلساء، وأمن النّكد والبوس، وسمن حتّى صار كالعروس...» (ابن عربشاه، 2001، ص398).

ولعلّ المؤلّف قد اختار الجملَ ليكون خليلًا للأسد؛ لأن الجمل يتّصف بالصّبر والجَلَد والقدرة على التّحمّل، وهذه الصّفات ضروريّة ولازمة لمنْ أراد صحبة السُّلطان، أو الاتّصال به، أو العمل في خدمته. ولعلّ المؤلّف بعقده لهذه الصّداقة أراد أن يقول إنّ الأسد وهو رمز للسّلطان، والجمل وهو رمز لصاحب السلطان، يمكن أن تسود بينهما المودّة والإخاء، والصّدق في القول والعمل. وبذلك يعطي السّرد درسًا توجيهيًّا رمزيًّا غير مباشر إلى كلّ من له صلة بالملك أو السّلطان على ضرورة الحذر من الحاسدين الخونة، كاشفًا أمامهم الملابسات الخفيّة المؤدّية إلى تكدير صفو العلاقة.

وهنا تأتي شخصيّة الدّبّ وهو رمز الحاسد الخائن، الّذي تضاءل دوره، وضعفت مكانته لدى الأسد، فلم تعد له الحظوة بقدر ما كانت قديمًا، فبعد دخول الجمل في الحاشية شعر الدّبّ بزعزعة مكانه الأثير لدى ملك الحيوانات، فوقع الحسد في قلبه «وعزم بمكره على إلقائه في الجبّ، واشتدّ بذلك البرم إلى أكل لحم الجمل القرم، فأخذ يضرب في ذلك أخماس الأسداس، واحتوشه في قضيته لسوء طويّته القلق والوسواس، فلم ير أوفق من إفساد صورته وإظهار سوء سريرته، فيهلكه ويكيده ويفتنه ويبيده، فيصل منه إلى ما يريده ويثمر بمكره الحسد، ويصلح

(1) الخول والحشم: الخدم.

من شرهه ما فسد...» (ابن عربشاه، 2001، ص ص399–398).

وتتكشّف من خلال هذه المقدّمات حقيقة الفئة الّتي قصدها الكاتب، فهو فيما يبدو أراد بهم أعوان الحاكم من الفاسدين الّذين يؤثرون مصالحهم الخاصّة على مصلحة الدّولة العامّة، ويعملون على إقصاء العناصر الجيّدة من ميدان العمل السّياسيّ، ليتّسع أمامهم المجال ويجدوا فسحة لنيل مطالبهم وتحقيق مآربهم (علواني، 2009)، وقد رمز إليهم الكاتب بشخصيّة الدّبّ، الّذي شرع في تكدير العلاقة بين الأسد والجمل، ولجأ إلى المكر والخداع، وإدخال الشّكّ في نفس الجمل من ناحية، وإغراء الأسد بأكل الجمل من ناحية أخرى: «تعلم أيّها الصّديق المبين، أنّ ملكنا في غاية العفّة والدّين، وأعلى درجات العُبّاد والزّاهدين، قد فطم نفسه عن الطّعوم، خصوصًا عن الدّماء واللّحوم، ولكنّه في ذلك كلّه غير معصوم، فإنّه قد تربّى بلحم الحَيوان، وتغذّى بافتراس الأقران، وتعوّد رضع الدّماء، وقطعت سرّته على هذا الغذاء، وتزهّده إنّما هو تكلّف وتعسّف وتصلّف...» (ابن عربشاه، 2001، ص410).

غير أنّ الدّبّ قد افتضح أمره وكشف سرّه، وأراد المؤلّف أن ينال الآثم عقابًا صارمًا، وهذا ما أصاب الدّبّ الواشي من جراء فعلته، فلمّا علم الأسد زور قوله، وافتضح أمره، واعترف بجرمه «فعند ذلك غضب الرّيبال، فلم يبق للعفو مجال، فزأر وزفر، وغضب الغضنفر، وهمر وزمجر، وتطاير من أشداقه الزّبد، ومن عينيه الشّرر... ثمّ أمر الأسد بالدّبّ، أن يلقى من البلاء في جبّ، وأنّ السّباع تحتوشه، والضّباع تنوشه، ففي الحال، من غير إهمال، ولا توان ولا إمهال، نهشته الذّئاب، وافترسته الكلاب، وتخاطفته النّمور، وتناتفته الببور، والتقمته السّباع، والتهمته الضباع، فقطعوه وبضعوه، ووزعوه ومزعوه، وخزقوه وحزقوه، وخرقوه ومزقوه...» (ابن عربشاه، 2001، ص427).

كشفت هذه الحكاية عن مناقشة السّرد لقضايا سياسيّة جوهريّة كالحسد والوشاية والخيانة في بلاطات السّلاطين والملوك، وما تجلبه من آثار على الحاكم والرّعيّة معًا، ليظهر بذلك ما خفي على الحاكم، كاشفًا أسرار البلاطات الحاكمة وما يحيط بالملوك من حاشية وأعوان ضالّين ومضلّين، وما يشير على الحكّام من وزراء فاسدين ومفسدين، وما يلتفّ حولهم من منافقين وحاسدين (علواني، 2009). وقد بيّن الرّاوي في نهاية الحكاية الفائدة والغاية، فقال: وفائدة هذا المثل الجاري بين الدّبّ والجمل معرفة فضيلة الأمانة، ووخامة المكر والخيانة، فإنّ الله تعالى غير مضيع أهله، ﴿ولا يحيق المكر السّيّئ إلّا بأهله﴾ (سورة فاطر، الآية: 43)، كما قيل:

لأَبناءِ هَذا الدَّهرِ في الغدرِ أَسهمٌ وضربُ خياناتٍ، وطعنُ مكيدةِ

وَما للفَتى منها طريقُ سلامةٍ سِوى ترسُ تَفويضٍ لربّ البريّةِ

وكلُّ امرئ رَهنٌ بِنيّتِه، وفي كفالةِ ما يُنوى، وما في العقيدة

(ابن عربشاه، 2001، ص ص175–174).

من البيّن أنّ هذه القصّة الرّمزيّة أصابت المعنى الّذي رامه المؤلّف إصابة موّفقة، لجودة الكناية فيها، وحسن التّشبيه، وإخراج المعنى في صورة حسّيّة زاخرة بالحياة والحركة، ولو أراد التّعبير عن المعنى المراد والغاية المقصودة بقصّة عاديّة لَما وقعت في نفس المتلقّي وقوع هذه القصّة الرّمزيّة، ولو أبدع في تنميقها وتحبيرها.

وجد المؤلّف الرّمز وسيلة آمنة في ظلّ مناخ سياسيّ استبداديّ، يسوده الظّلم، وفي فاكهة الخلفاء لجأ ابن

عربشاه إلى حيلة اتّخاذ الرموز من عالم الحيوانات، فاستعان بها من جهة، واحتمى بها من جهة أخرى، رامزًا بها إلى أصناف بشريّة، وأنماط سياسيّة، وشرائح اجتماعيّة، مستعيضًا بها عن الخطاب المباشر، فأجرى على لسان الحَيوان كلامه، ووجّه نصحه وأجرى نقده وملامه. فقد استدعى المؤلّف رموزه من عالم الحيوان، لتبليغ النّصيحة السّياسيّة، وبناء المفارقة بين فعل العجماوات وبين فعل أرباب السّياسات. كما ضمّن النّصيحة نقده لذوي الجاه والسّلطة، فثمّة مفارقة واضحة بين ما هم عليه من مكانة سياسيّة، وبين عجزهم عن الفعل، وركونهم إلى الخمول والدّعة، واستماعهم للوشاية والسّعاية. ومن هذا المنطق حذّر المؤلّف من الأكاذيب والأحاديث الباطلة، الّتي يلفّقها الوشاة، أو يأتي بها السُّعاة، ولهذا يكثر داخل السّرد الرّموز الحيوانيّة المختلفة لشخصيّة السّاعي، ويتكرّر الحديث عن السّعايات، وربّما يتمثّل الدّافع نحو الإكثار منها، في دراية المؤلّف أنّ السُّعاة والوُشاة ليسوا بعيدين عن بلاط السّلطان (علواني، 2009).

ومن تحليل القصص السّابقة يجوز لنا أن نقول: إنّ الحيوانات في فاكهة الخلفاء، مثلها مثل الحيوانات في كليلة ودمنة لابن المقفّع، وفي النّمر والثّعلب لسهل بن هارون... جاءت موظّفةً لا بوصفها حيوانات، وإنّما بوصفها رموزًا لنماذج من البشر ترمز إلى ما يجب أن يكون عليه المجتمع حتّى يستتبّ فيه الأمن والرّخاء، والعدل والسّلام، إنّها حيوانات تتمتّع بكلّ ما يتمتّع به الإنسان العاقل من رأي وتدبير، وفطنة وتفكير، وحبّ وكره، ورفض وقبول، بعضها يتسامح مرّة، ويتخابث أخرى، وقسم منها يتأمّل، ويرتئي، بل يفكّر، ويجادل في ضوء العقل والمنطق الّذي سنّه الفلاسفة. إنّها لا تمثّل ذاتها الحيوانيّة الأصليّة، إنّما هي مستعارة لتحمل قصصًا وأفكارًا وأعمالًا، فكأنّها أُلبست لباسًا بشريًّا شفّاف الرّؤى والملامح (عبدالوهاب، 2001). وبذلك تصبح الحكايات الخرافيّة المعتمدة لشخصيّات من الحيوان منطقيّة ومفهومة، فليس للحكم أن يتّجه إلى الظّاهر، بل عليه بلوغ الباطن (سويدان، 1993).

المبحث الثّالث: الأسد نموذجًا للشّخصيّة الرّمزيّة في فاكهة الخلفاء:

أحسنَ مؤلّفُ فاكهة الخلفاء في استخدام رموزه عندما مزج بين الخيال الرمزيّ، والواقع المعيش في زمنه، وفي هذا المزج عرضَ ابن عربشاه صورةَ عالمٍ خياليٍّ تحكمُه الحيواناتُ، ليعكس حقيقةَ العالمِ الواقعيِّ المرموزِ له، «فمزيةُ السّرد افتراضُه التّأويلَ، والتّأويلُ في أساسه متعدّدٌ في وسائله كما في نتائجه» (سويدان، 2009، ص305). فتراه استعانَ بالأسد، والثّعلب، والجمل، والدّبّ، والغزال... وغيرها من الحيوانات لتمثيل المنظومة السّياسيّة، فجاءت لترمز إلى السّلطان، والوزير، والصّاحب، والواشي، والسّفير، والقاضي... وغيرهم من رجال الحاشية وما يتّصل بالملوك من رجال البلاط.

وقد قدّم ابنُ عربشاه رموزه الحيوانيّة هذه، فجعل كلّ رمز يشبه المرموز إليه، وحافظ على وضع الدّلالة الحقيقيّة من أوّل الرّمز إلى آخره، ولم يكتف بإبراز الخصائص الجسميّة والمرئيّة فحسب، بل تطرّق إلى رسم المميزات العقليّة والمعنويّة المنطبقة على مدلوله (علواني، 2009).

وبالنّظر في فاكهة الخلفاء واستقصاء الشّخصيّات الرّمزيّة فيه، تبدو لنا شخصيّة الأسد هي الدّالّ الأكثر حضورًا وفاعليّةً؛ إذ تحوّل إلى بنية دلاليّة ثابتة داخل السّرد، تنتظم مع الإلحاح والتّكرار لتحيل إلى شخص مقصود بعينه (الحاكم)، عن طريق خلع مجموعة من الصّفات الإنسانيّة ترتبط به، وتتلازم معه، ثمّ تتجاوز الدّالّ إلى المدلول، مع توثيق العلاقة بينهما بوضع مجموعة من القرائن المتجاوزة الدّالّ والمتّسقة مع المدلول. ونجد شخصيّة الأسد في كتاب فاكهة الخلفاء وردت في مواضع عدّة وصور مختلفة، ويأتي عرض شخصيّة الأسد الحيوانيّة في صورة

إنسانيّة في ثلاثة أبواب في الكتاب. وهي:

–الباب الخامس في نوادر ملك السّباع ونديمه أمير الثّعالب وكبير الضّباع.

–الباب السّابع: في ذكر القتال بين أبي الأبطال الرّيبال وأبي دغفل سلطان الأفيال.

–الباب الثّامن: في حِكَم الأسد الزّاهد وأَمثال الجَمل الشّارد.

ففي الباب الخامس في نوادر ملك السّباع ونديمه أمير الثّعالب وكبير الضّباع (ابن عربشاه، 2001)، صوّر ابن عَرَبْشاه هذه الشّخصيّة من جوانب عدّة، وقدّمها لنا من خلال التّركيز على مظهرها الخارجيّ، ومكانتها الاجتماعيّة، ومن خلال طبيعتها، وقارئُ الوصف السّردي الآتي ينكشف أمامه حضور مؤشّر دلاليّ خارجيّ، يحيل إلى شخصيّة الحاكم منذ الوهلة الأولى: «كان في بعض الغياض، أسدٌ ربّاضٌ، عظيم الصّورة، كريم السّريرة والسّيرة، وافي الحشمة، عالي الهمّة، كثير الأسماء والألقاب، عزيز الأصحاب، كبير بين الأمراء والحُجّاب والوزراء والنّوّاب، يُدعى في جوانب مملكته وأطراف ولايته بحيدرة وبيهس وضيغم والدَّوْكس، والغضب والضّرغام والعنبس، والطّيثار والهندس، والغضنفر والهرماس، والغضبان وأبي العبّاس، إلى سائر الأسماء والألقاب والكُنى، وكثرة الأسماء التي تدل على شرف المسمّى» (ابن عربشاه، 2001، ص217).

وسيجد متلقّي هذه الجملة من الأوصاف، أنّ السّرد منذ البداية يحيله إلى شخص بعينه هو المراد، وما الأسد إلّا واجهة خارجيّة لمعنًى داخليّ مقصود، فالصّورة الاستعاريّة للأسد، ما هي إلّا صورة السّلطان، وقد أحسن الرّاوي في تشكيل صورة هذا الرمز وصياغتها، فالأسد أعظم الحيوانات من حيث القوّة والافتراس، ثمّ استعار له أوصاف الإنسان، وأثبتها للحيوان، وبذلك تأنسنت الشّخصيّة، عندما تحوّلت من كائن أعجم إلى إنسان ناطق.

وتأتي فاعليّة الرّمز أكثر من خلال ما أضفاه الرّاوي على الأسد من أثرٍ، ظهر بعد ذلك في الأقوال والأفعال، فهو «مطاعٌ في ممالكه وولاياته وأقاليمه، مترشّف ثغور الامتثال بشفاه أمثلته ومراسيمه...» (ابن عربشاه، 2001، ص217). بهذا اكتملت الصّورة ولم تقتصر على الدّلالة الحرفيّة للرّمز، بل أفضى تلوينُها بهذه الطّريقة إلى إنتاج دلاليّ آخر ينخلع على الرّمز، ليلتصق بالمرموز إليه. فصورة الأسد هنا ليست إلّا صورة توازي في رمزيّتها ودلالتها صورة الحاكم.

وفي الباب السّابع في ذكر القتال بين أبي الأبطال الرّيبال وأبي دغفل سلطان الأفيال (ابن عربشاه، 2001)، رسم ابن عربشاه للأسد صورةً مؤثّرةً بدا فيها شجاعًا مهيبًا يحسب له عدوُّه ألف حساب (ابن عربشاه، 2001). وفي الباب الثّامن في حِكَم الأسد الزّاهد وأَمثال الجَمل الشّارد (ابن عربشاه، 2001) أسقط الرّاوي الأوصاف الجليلة على شخصيّة الأسد/الحاكم، فهو: «أسدٌ عظيمُ الخِلْقة، جسيمُ الشّفقة، جليلُ المكارم، سليلُ الأكارم، قد بلغ في الزّهد الغايةَ، وفي الورع والعفّة النّهايةَ، مع حُسن الأوصاف والشّمائل، وكرم الأعطاف والفضائل، قد جمع بين الهيبة والشّفقة، والصّدق والصّدقة، وسَوْرة الملك وسِيرة العدل، وسيمة الفصل، وشيمة الفضل. هيبتُه ممزوجةٌ بالرّأفة وعاطفته مدموجةٌ في الصّولة والظّرافة، قد عاهد الرّحمن، بالكفّ عن أذى الحَيوان، وأن لا يريق دمًا، ولا يتناول دسمًا، ولا يرتكب مُحرّمًا، يتقوّت، بنبات القِفار، ويقوم اللّيل ويصوم النّهار، يرعى في دولته الذّئبُ مع الغنم، وينام في كنف ضمانه وكفالة مأمنه الثّعلب والأرنب...» (ابن عربشاه، 2001، ص ص406–405).

إنّ هذه الأوصاف تؤكّد على العلاقة المتبادلة القائمة بين الرّمز الحيوانيّ والشّخصيّة الإنسانيّة، فلا يعطي الرّاوي فرصةً للشّكّ كي يتمكّن من نفس المتلقّي؛ إذ يأتي فعل الرّاوي بالتّصريح الواضح في ثنايا هذا الوصف، ليجسّد

أمام القارئ صورة الإنسان لا الأسد، يراعي فيها الواقع، ويركّز في رسمها على أدقّ الصّفات الخُلقيّة والخَلقيّة، ممّا يضاعف من حيويّة الشّخصيّة الرّمزيّة، كما يدفع إلى إثارة ذهن المتلقّي مع سهولة الانتقال من الدّالّ إلى المدلول، بعد النّفاذ من خلال الأوصاف الدّالّة.

إنّ رمز الأسد يخرج من السّياق في فاكهة الخلفاء ليستحضر مرموزًا إليه مقصودًا لذاته هو الحاكم، الّذي يؤدّي الأسدُ دوره في نصوص فاكهة الخلفاء، فيظهر ملكًا إنسانًا، يضفي عليه الرّاوي من الخصائص التّشخيصيّة البشريّة ما يحدّد بالضّرورة دلالته لدى المتلقّي، وحقيقته في ذهن القارئ؛ إذ تسهم الدّوالّ الوصفيّة في تعيين الشّخص المراد أو المرموز إليه، ولا يعمد الرّاوي إلى إخفاء الأوصاف السّابقة، خشيةَ التباس الدّلالة، وغموض المعنى، ولهذا يلجأ إلى كشف الحدود الفارقة. إنّ القواسم المشتركة بين الرّمز والمرموز إليه تجعل الدّلالة واضحة، والمرموز إليه معلومًا، وقصد الرّاوي مفهومًا، قريب المنال، سهل المأخذ (علواني، 2009).

لقد قدّم مؤلّف فاكهة الخلفاء صورةً للحاكم، تبدو للمتلقّي إيجابيّةً نوعًا ما، جمع فيها كثيرًا من صفات الملوك وذوي السّلطة، إلى جانب منحه من السّمات البشريّة ما يحدّد ملامحه، ويبرز قسماته، ويظهر أحواله، ويطبع سلوكه بسلوك البشر، فإذا هو إنسان تامّ وشخصيّة حقيقيّة مكتملة، لا يحجبها سوى قناع شفّاف لم يوارِها تمامًا عن عين المتلقّي. ولهذا يمكن عدّ الشّخصيّة الرّمزيّة خديعةً أدبيّةً، يستعملها الأديبُ، ويكسبها قدرًا كبيرًا من الإيحائيّة الدّالّة على الإنسان (بحراوي، 1990).

– خاتمة:

هكذا توسّل الكاتب بالقصص الحيوانيّ الرّمزيّ بدلًا من النّصائح المباشرة المرسلة، موظّفًا الشّخصيّات والمواقف والأحداث في خدمة غاياته من وراء القصّ؛ إذ لا تقف دلالات هذه العناصر عند الظّاهر الموحى به، بل تتعدّاه إلى الباطن الموحى إليه، وقد ركّز البحث على دراسة الشّخصيّة الحيوانيّة الرّمزيّة، واستنتجنا من وراء ذلك:

– أنّ القصّة الرّمزيّة حملت في ثناياها معنًى غير المعنى الظّاهريّ لها، وقد اتّجه الكتّاب إلى الرّمز لأنّ له أثرًا بالغًا في نفوس المتلقّين يفوق أثر الحقيقة الواقعة. وأنّ السّرد بلسان الحيوان لم يخل من صلات وملامح ترتبط بالواقع المعيش وتنطبق عليه سواء بطريقة مباشرة (صريحة)، أو غير مباشرة (رمزيّة).

– أنّ للدّلالات الرّمزيّة معنًى ثاويًا كامنًا في النّصّ السّرديّ، يشتغل عليه المبدع، لكي ينتج دلالةً ثانيةً تتجاوز الدّلالة الأولى الّتي أنتجها الرّمز ذاته في السّياق العامّ. ولهذا فإنّ ما يُقصد بالرّمزيّة هو طريقة الاشتغال الجماليّ لمكوّنات العمل القصصيّ، تلك الطّريقة القائمة على رموز موظّفة في العمل القصصيّ.

– أنّ السّرد في عدد من قصص فاكهة الخلفاء جاء على لسان الحَيوان، فقد وظّف ابنُ عربشاه كثيرًا من الشّخصيّات الحَيوانيّة فيها، مستفيدًا من مفاهيمها النّمطيّة الرّاسخة في أذهان المتلقّين، بعد أن وجد من خلالها سياسةً بلاغيّةً لتوصيل رسالته عن طريق التّرميز، والعرض في شكل السّرد القائم على ثنائيّة الظّاهر والباطن؛ لأن الكاتب اتّخذ من الحَيوان رمزًا من ناحية، وقناعًا من ناحية أخرى، أخفى وراءه مقاصده وغاياته البعيدة السّياسيّة التّحريضيّة.

أنّ للقصّ على لسان الحيوان في فاكهة الخلفاء وظيفتين: إمتاعيّة وانتفاعيّة، تظهران في شفافيّة السّرد الّذي يتّخذ الحيوان شخصيّة أساسيّة، فيجد المتلقّي تسليةً وترفيهًا، وفكاهة جماليّة ناتجةً عن المتعة الظّاهريّة الّتي يحقّقها الحكي الغرائبيّ العجيب، فضلًا عن تحقيق الغاية الانتفاعيّة، من خلال المقابلة والمناظرة بين سلوك الحيوان وسلوك

الإنسان، ممّا يؤدّي إلى إثارة المتلقّي تجاه السّرد، والتّأمّل في باطنه، وتحليل كلام الحيوانات، وما دار على ألسنتها من حديث في قضايا مختلفة، وما انطوى عليه الحوار السّرديّ بينها من فوائد نفعيّة باطنيّة. وقد استدلّ ابن عربشاه على مشروعيّة توظيف الحيوانات والعجماوات وتشخيصها في قصصه، بما جاء في القرآن الكريم والشّعر والأمثال.

– أنّ المؤلّف ابن عربشاه كان على وعي تامّ بما سيترتّب على قصصه، ولعلّ هذا الوعي دفعه قبل بدء الحكي إلى تنبيه القارئ نحو الغرض المقصود من وضع تأليفه على لسان الحَيوان؛ لأن الكتابات الرّمزيّة تستلزم نوعًا من الكشف.

– أنّ الحيوانات والطّيور شخصيّات أساسيّة في عدد من قصص فاكهة الخلفاء، وهي عناصر فنيّة مهمّة، لا يمكن فصلها عن المكان والزّمان والحدث، فهي تتضافر مع هذه العناصر مشكّلةً وحدةً سرديّةً متكاملةً، وقد تنوّعت دلالاتها وفق ظهورها داخل السّرد، وتعدّدت أدوارها، فالحيوانات والطّيور تتحرّك في السّرد لا بوصفها عجماوات، وإنّما بوصفها رموزًا ذات أبعادٍ دلاليّة مختلفة تمسّ الواقع، وتمثّل نماذج مختلفة من البشر.

– أنّ الشّخصيّات الحيوانيّة في فاكهة الخلفاء جاءت ناتجةً عن مزج الخيال بالواقع، أو السّرديّ (الإيهاميّ) بالحقيقيّ (العيانيّ)، ومنها ما أخذ طابعًا سياسيًّا يطرح المؤلّف من خلاله قضيّة محوريّة، وفاكهة الخلفاء غنيٌّ بمثل هذه الدّلالات، بغِنى الشّخصيّات الحيوانيّة، الّتي عمد الكاتب في توظيفه للشّخصيّة إلى انتقائها بعناية، وفق ما تقتضيه أفكاره وآراؤه.

– أنّ الشّخصيّات الحيوانيّة في فاكهة الخلفاء كثيرةٌ ومتنوعةٌ، بلغ عددها (62) شخصيّة، وهذه الشّخصيّات الرّمزيّة غنيّة بالدّلالات والإيحاءات، منحها المؤلّف أبعادًا مختلفة، وجعل منها محاور لِثيمات متعدّدة، تجسّدها شخصيّات مختلفة تتناسب في طبيعتها مع المغزى العامّ والمقصد من تلك القصص.

– أنّ الشّخصيّات الحيوانيّة في فاكهة الخلفاء جاءت موظّفةً لا بوصفها حيوانات، وإنّما بوصفها رموزًا لنماذج من البشر ترمز إلى ما يجب أن يكون عليه المجتمع حتّى يستتبّ فيه الأمن والرّخاء، والعدل والسّلام، إنّها حيوانات تتمتّع بكلّ ما يتمتّع به الإنسان العاقل من رأي وتدبير، وفطنة وتفكير، وحبّ وكره، ورفض وقبول، بعضها يتسامح مرّة، ويتخابث أخرى، وقسم منها يتأمّل، ويرتئي، بل يفكّر، ويجادل. إنّها لا تمثّل ذاتها الحيوانيّة الأصليّة، إنّما هي مستعارة لتحمل قصصًا وأفكارًا وأعمالًا، فكأنّها أُلبست لباسًا بشريًّا شفّاف الرّؤى والملامح.

المصادر والمراجع:

ابن العماد، عبد الحيّ (1979). *شذرات الذّهب في أخبار مَنْ ذهب*. ط2. بيروت: دار المسيرة.

ابن المقفّع، عبد الله (1986). كليلة ودمنة. تحقيق عبد الوهّاب عزّام. ط3. القاهرة: دار المعارف.

ابن النّديم، محمّد بن أبي يعقوب (2002). *الفهرست*. شرح وتعليق يوسف عليّ الطّويل. ط2. بيروت: دار الكتب العلميّة.

ابن تغري، يوسف (1963). *النّجوم الزّاهرة في ملوك مصر والقاهرة*. وزارة الثّقافة والإرشاد القوميّ. القاهرة: المؤسّسة المصريّة العامّة للتّأليف والتّرجمة والطّباعة والنّشر.

ابن تغري، يوسف (1984). *المنهل الصّافي*. تحقيق محمّد أمين. القاهرة: الهيئة المصريّة للكتاب.
ابن رستم، بن شروين (2000). *قصص الأمير مرزبان على لسان الحيوان*. ترجمة يوسف عبد الفتّاح فرج. المجلس الأعلى للثقافة.
ابن عربشاه، أحمد بن محمّد (2001). فاكهة الخلفاء ومفاكهة الظّرفاء. تحقيق وتعليق أيمن عبد الجابر البحيري. ط1. القاهرة: دار الآفاق العربيّة.
إخوان الصفا (1983). *تداعي الحيوان على الإنسان*. تقديم فاروق سعد. منشورات بيروت: دار الآفاق الجديدة.
أمين، أحمد (1998). *ضحى الإسلام*. ط10. بيروت: دار الكتاب العربيّ.
بحراوي، حسن (1990). *بنية الشّكل الرّوائيّ (الفضاء – الزّمن – الشّخصيّة)*. ط1. بيروت: المركز الثّقافيّ العربيّ.
الجاحظ، عمرو بن بحر (2002). *البيان والتّبيين*. تحقيق عبد السّلام هارون. بيروت: دار الفكر.
الحصريّ، إبراهيم بن عليّ (1953). *زهر الآداب وثمر الألباب*. تحقيق عليّ البجّاويّ. ط1. القاهرة: دار إحياء الكتب العربيّة.
حميدة، عبد الرّزّاق (1951). *قصص الحيوان في الأدب العربيّ*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصريّة.
خورشيد (2002). أدب الأسطورة عند العرب. *سلسلة عالم المعرفة*، الكويت، (284).
الزّركليّ، خير الدّين (2002). *الأعلام*. ط5. بيروت: دار العلم للملايين.
السّخاويّ، محمّد بن عبد الرّحمن (د.ت). *الضّوء اللّامع لأهل القرن التّاسع*. بيروت: مكتبة الحياة.
سويدان، سامي (1993). *في دلاليّة القصص وشعريّة السّرد*. ط1. بيروت: دار الآداب.
الصفديّ، ركان (2011). *الفنّ القصصيّ في النّثر العربيّ حتّى مطلع القرن الخامس الهجريّ*. وزارة الثّقافة. دمشق: الهيئة العامّة السّوريّة للكتاب.
طهير، لينا إكرام (2020). *القصص على لسان الحيوان في الأدب العربي بين كليلة ودمنة وفاكهة الخلفاء ومفاكهة الظرفاء دراسة موازنة*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أكلي محند أولحاج، البويرة، الجزائر.
عبد الوهّاب، عرفة محمّد (2001). *سهل بن هارون كاتبًا*. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة بنها، القاهرة.
علواني، أحمد (2009). *السّرد في فاكهة الخلفاء ومفاكهة الظُّرفاء (آلياته ودلالاته)*. ط1. القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.
فتحي، إبراهيم (1986). *معجم المصطلحات الأدبيّة*. ط1. صفاقس: المؤسّسة العربيّة للنّاشرين المتّحدين.
فضل، صلاح (2016). أساليب السّرد في الرّواية العربيّة. الكويت: دار سعاد الصّباح.
الفلاح، قحطان صالح (2011). الأدب والسّياسة (قراءة في قصّة النّمر والثّعلب لسهل بن هارون ت215هـ). *مجلّة جامعة دمشق*، 27(1، 2)، 103-75.
فون دير، فردريش (1973). *الحكاية الخرافيّة*. ترجمة نبيلة إبراهيم. ط1. بيروت: دار القلم.
القبّاني، حسين (1979). *فنّ كتابة القصّة*. بيروت: دار الجيل.
كراني، محمّد مهدي (1967). ابن عربشاه وكتابه فاكهة الخلفاء ومفاكهة الظرفاء مع مقارنة بينه وبين مرزبان نامه الفارسيّ. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأمريكية، بيروت.
المسعوديّ، عليّ بن الحسين (2000). *مروج الذّهب ومعادن الجوهر*. تحقيق سعيد اللّحّام. ط1. بيروت: دار الفكر.

الميداني، أحمد بن محمّد (2002). *مجمع الأمثال*. تحقيق جان عبد الله توما. ط1. بيروت: دار صادر.

النّجّار، محمّد رجب (1995). حكايات الحيوان في التّراث العربيّ. *مجلّة عالم الفكر*، الكويت، 24(1، 2)، 187-212.

هلال، محمد غنيمي (1962). *دور الأدب المقارن في توجيه دراسات الأدب العربي المعاصر*. جامعة الدول العربي. معهد الدراسات العربي العالمية.

هلال، محمّد غنيمي (2017). *الأدب المقارن*. ط1. بيروت: دار العودة، ودار الثقافة.

وهبه، مجدي؛ والمهندس، كامل (1984). *معجم المصطلحات العربيّة في اللّغة والأدب*. ط2. بيروت: مكتبة لبنان.

:Arabic References

Abd al-Wahhāb Bāshā, ʻArafah Muḥammad (2001). Sahl ibn Hārūn kātban, uṭrūḥat duktūrāh, Jāmiʻat Banhā, al-Qāhirah.

alḥṣrī alqyrwānī, Ibrāhīm ibn ʻlī (1953). Zahr al-Ādāb wa-thamar al-albāb, taḥqīq ʻlī albjjāwī, al-Ṭabʻah al-ūlá, Dār Iḥyā’ al-Kutub al-ʻArabīyah, al-Qāhirah.

al-Jāḥiẓ, ʻAmr ibn Baḥr (2002). al-Bayān wālttbyyn, taḥqīq ʻAbd alsslām Hārūn, Dār al-Fikr, Bayrūt.

al-Maydānī, Aḥmad ibn Muḥammad (2002). Majmaʻ al-amthāl, taḥqīq Jān ʻAbd Allāh Tūmā, al-Ṭabʻah al-ūlá, Dār Ṣādir, Bayrūt.

almsʻwdī, ʻlī ibn al-Ḥusayn (2000). Murūj aldhdhhb wa-maʻādin al-jawhar, taḥqīq Saʻīd alllḥḥām, al-Ṭabʻah al-ūlá, Dār al-Fikr, Bayrūt.

alnnjjār, Muḥammad Rajab (1995). Ḥikāyāt al-ḥayawān fī alttrāth alʻrbī, mjllh ʻĀlam al-Fikr, almjlld alrrābʻ wa-al-ʻishrūn, al-ʻadadān al-awwal wālththāny, al-Kuwayt, 187-212.

alqbbāny, Ḥusayn (1979). fnn kitābat alqṣṣh, Dār al-Jīl, Bayrūt.

alṣfdī, Rakān (2011). alfnn alqṣṣī fī alnnthr alʻrbī ḥttá maṭlaʻ al-qarn al-khāmis alhjrī, al-Hay’ah alʻāmmh alsswryyh lil-Kitāb, Wizārat alththqāfh, Dimashq.

alsskhāwī, Muḥammad ibn ʻAbd alrrḥmn (D. t). alḍḍw’ alllāmʻ li-ahl al-qarn alttās‘, Maktabat al-ḥayāh, Bayrūt.

ʻAlwānī, Aḥmad (2009). alssrd fī Fākihat al-khulafā’ wa-mufākahat alẓẓurfā’ (ālyyāth wa-dalālātuhu), al-Ṭabʻah al-ūlá, al-Majlis al-Aʻlá lil-Thaqāfah, al-Qāhirah.

alzzrklī, Khayr alddyn (2002). al-Aʻlām, al-Ṭabʻah al-khāmisah ʻUshsh, Dār al-ʻIlm lil-Malāyīn, Bayrūt.

Amīn, Aḥmad (1998). Ḍuḥá al-Islām, al-Ṭabʻah al-ʻāshirah, Dār al-Kitāb alʻrbī, Bayrūt.

Baḥrāwī, Ḥasan (1990). Binyat alshshkl alrrwā’ī (al-faḍā’ – alzzmn – alshshkhṣyyh), al-Ṭabʻah al-ūlá, al-Markaz alththqāfī alʻrbī, Bayrūt.

Faḍl, Ṣalāḥ (2016). Asālīb alssrd fī alrrwāyh al-ʻArabīyah, Dār Suʻād alṣṣbāḥ, al-Kuwayt.

Fatḥī, Ibrāhīm (1986). Muʻjam al-muṣṭalaḥāt al’dbyyh, al-Ṭabʻah al-ūlá, alm’sssh al-ʻArabīyah llnnāshryn almtthḍyn, Ṣafāqis.

Ḥamīdah, ʻAbd alrrzzāq (1951). qiṣaṣ al-ḥayawān fī al-adab alʻrbī, Maktabat al-Anjlū almṣryyh, al-Qāhirah.

Hilāl, Ghunaymī (1962). Dawr al-adab al-muqāran fī tawjīh Dirāsāt al-adab al-ʻArabī al-muʻāṣir, Jāmiʻat al-Duwal al-ʻArabī, Maʻhad al-Dirāsāt al-ʻArabī al-ʻĀlamīyah.

Hilāl, Muḥammad Ghunaymī (2017). al-adab al-muqāran, al-Ṭabʻah al-ūlá, Dār al-ʻAwdah wa-Dār al-Thaqāfah, Bayrūt.

Ibn al-ʻImād alḥnblī, ʻAbd alḥī (1979). Shadharāt aldhdhhb fī Akhbār man dhahab, al-Ṭabʻah al-thāniyah, Dār al-Masīrah, Bayrūt.

Ibn almqffʻ, ʻAbd Allāh (1986). Kalīlah wa-Dimnah, taḥqīq ʻAbd al-Wahhāb ʻAzzām, al-Ṭabʻah al-thālithah, Dār al-Maʻārif, al-Qāhirah.

Ibn alnndym, Muḥammad ibn Abī Yaʻqūb (2002). al-Fihrist, sharḥ wa-taʻlīq Yūsuf ʻlī alṭṭwyl, al-Ṭabʻah al-thāniyah, Dār al-Kutub alʻlmyyh, Bayrūt.

Ibn ʻArabshāh, Aḥmad ibn Muḥammad (2001). Fākihat al-khulafā' wa-mufākahat alẓẓrfā', taḥqīq wa-taʻlīq Ayman ʻAbd al-Jābir al-Buḥayrī, al-Ṭabʻah al-ūlá, Dār al-Āfāq al-ʻArabīyah, al-Qāhirah.

Ibn Rustum ibn shrwyn (2000). qiṣaṣ al-Amīr Marzubān ʻalá Lisān al-ḥayawān, tarjamat Yūsuf ʻAbd alfttāḥ Faraj, al-Majlis al-Aʻlá lil-Thaqāfah.

Ibn tghry Baradá, Yūsuf (1963). alnnjwm alzzāhrh fī mulūk Miṣr wa-al-Qāhirah, Wizārat alththqāfh wa-al-Irshād alqwmī, alm'sssh almṣryyh alʻāmmh lltt'lyf wālttrjmh wālṭṭbāʻh wālnnshr, al-Qāhirah.

Ibn tghry Baradá, Yūsuf (1984). al-Manhal alṣṣāfy, taḥqīq Muḥammad Amīn, al-Hay'ah almṣryyh lil-Kitāb, al-Qāhirah.

Ikhwān al-Ṣafā (1983). Tadāʻī al-ḥayawān ʻalá al-insān, taqdīm Fārūq Saʻd, Manshūrāt Dār al-Āfāq al-Jadīdah, Bayrūt.

Khūrshīd (2002). adab al-usṭūrah ʻinda al-ʻArab, Silsilat ʻĀlam al-Maʻrifah, al-ʻadad (284), al-Kuwayt.

krāny, Muḥammad Mahdī (1967). Ibn ʻArabshāh wa-kitābuhu Fākihat al-khulafā' wa-mufākahat al-ẓurafā' maʻa muqāranah baynahu wa-bayna Marzubān nāmah alfārsī, Risālat mājistīr, al-Jāmiʻah al-Amrīkīyah, Bayrūt.

Lflāḥ, Qaḥṭān Ṣāliḥ (2011). al-adab wālssyāsh (qirā'ah fī qṣṣh alnnmr wālththʻlb lshl ibn Hārūn t215h), mjllh Jāmiʻat Dimashq, almjlld alssābʻ wa-al-ʻishrūn, al-ʻadadān al-awwal wālththāny, 75-103.

Suwaydān, Sāmī (1993). fī dlālyyh al-qiṣaṣ wshʻryyh alssrd, al-Ṭabʻah al-ūlá, Dār al-Ādāb, Bayrūt.

ṭhyr, Līnā Ikrām (2020). al-qiṣaṣ ʻalá Lisān al-ḥayawān fī al-adab al-ʻArabī bayna Kalīlah wa-Dimnah wa Fākihat al-khulafā' wa-mufākahat al-ẓurafā' dirāsah muwāzanah, shahādat almāstr, Jāmiʻat akly Muḥannad Ūlḥājj, albwyrh, al-Jazā'ir.

von Dayr lāyin, frdrysh (1973). al-ḥikāyah alkhrāfyyh, tarjamat Nabīlah Ibrāhīm, al-Ṭabʻah al-ūlá, Dār al-Qalam, Bayrūt.

Wahbah, Majdī, wa-al-muhandis, Kāmil (1984). Muʻjam al-muṣṭalaḥāt al-ʻArabīyah fī alllghh wa-al-adab, al-Ṭabʻah al-thāniyah, Maktabat Lubnān, Bayrūt.

أبرز المعوقات التي تواجه رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة (خطة مقترحة لمواجهتها)

د. عبدالرحمن هشلول عبدالله المنتشري

أستاذ قسم الإدارة والتخطيط التربوي المشارك، كلية التربية – جامعة الباحة

المستخلص:

هدف هذا البحث إلى الكشف عن أبرز المعوقات التي تواجه رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة من وجهة نظرهم، ووضع خطة مقترحة لمواجهتها، وقد تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وكان عدد الأفراد المستجيبين على أداة البحث 52 رئيسًا أكاديميًا. وتم استخدام الاستبانة لجمع البيانات، وتوصل البحث لعدد من النتائج من أهمها أن درجة المعوقات التي تواجه رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة كانت (متوسطة)، وبمتوسط حسابي (3.05). وقد جاء ترتيب المعوقات التي تواجه رؤساء الأقسام الأكاديمية حسب قيم المتوسط للمجالات من الأعلى إلى الأدنى على النحو الآتي: المعوقات المتعلقة بالأعمال الإدارية داخل القسم بمتوسط (3.50) وبدرجة (مرتفعة)، المعوقات المتعلقة بالطلبة بمتوسط (3.30) وبدرجة (متوسطة)، المعوقات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس بمتوسط (2.92) وبدرجة (متوسطة)، المعوقات المتعلقة بإدارة الكلية بمتوسط (2.49) وبدرجة (منخفضة). وكذلك أن أبرز المعوقات التي تواجه رؤساء الأقسام الأكاديمية والتي جاءت بدرجة مرتفعة كان عددها 18 معوقًا موزعة على مجالات البحث ما عدا مجال المعوقات المتعلقة بإدارة الكلية؛ حيث لم يحصل أي من المعوقات في هذا المجال على درجة مرتفعة. وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث، تم وضع عددٍ من التوصيات من أهمها وضع خطة مقترحة لمواجهة أبرز هذه المعوقات التي تواجه رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة.

الكلمات المفتاحية: المعوقات، رؤساء الأقسام الأكاديمية، جامعة الباحة.

(*) للمراسلة:

أستاذ مشارك، قسم الإدارة والتخطيط التربوي، كلية التربية، جامعة الباحة،

العنوان الوطني: ٤٧٨١ العقيق ٦٥٧٩٩- ٧٧٣٨ ، المدينة الباحة- العقيق، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Associate Professor, Department of Administration and Educational Planning, Faculty of Education, Albaha University. Submitted 28-01-2016 and Accepted on 08-03-2016 (for Journal Use only), Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: ahalmontasheri@bu.edu.sa

The Most Prominent Obstacles Facing The Heads Of Academic Departments At Al-Baha University (A Proposed Plan To Confront Them)

Dr. Almuntashiri, Abdulrahman Hashlul A.

Associate Professor, Department of Administration and Educational Planning, Faculty of Education, Albaha University. **Submitted 28-01-2016 and Accepted on 08-03-2016 (for Journal Use only)**

ABSTRACT:

The study aimed to reveal the most prominent obstacles facing the heads of academic departments at Al-Baha University and to develop a proposed plan to confront them. The descriptive survey method was used, and the research sample was 52 academic department heads. Also, a questionnaire was used to collect data. The study reached a number of results, the most important of which are: the degree of obstacles facing the heads of academic departments was (medium) with a mean (3.05). While, the order of obstacles facing the heads of academic departments according to average values from highest to lowest is as follows: obstacles related to administrative work in the department with a mean (3.50) and a (high) degree, the obstacles related to students with a mean (3.30) and a (medium) degree, the obstacles related to the faculty members with a mean (2.92) and a (medium) degree, the obstacles related to the administration of the faculty with a mean (2.49) and a (low) degree. The most important obstacles facing the heads of academic departments, which came to a high degree were 18 obstacles, and they are distributed for the research fields, except the field of obstacles which related to the administration of the faculty, where none of the obstacles in this field obtained a high degree. Several recommendations were developed, the most important of which is the development of a proposed plan to meet the most important obstacles facing the heads of academic departments at Al Baha University.

Keywords: Obstacles; heads of academic departments; Albaha University.

المقدمة:

تُعدُّ الأقسام الأكاديمية بالجامعات من الركائز المهمة للنهوض بالمجتمعات وتحقيق الأهداف الإستراتيجية للدول؛ حيث تقوم هذه الأقسام بعدد من الأدوار المتنوعة والمتضمنة بأدوار الجامعات، والتي ترتكز أساسًا على التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع. وتشكل الأقسام الأكاديمية بالكليات المختلفة الوحدات التنظيمية الأساسية في المؤسسات الجامعية؛ إذ يقع عليها الدور الأكبر في تحقيق الأهداف الإستراتيجية للجامعات. وتميز هذه الأقسام يؤدي إلى تميز الكليات في تحقيق أهدافها؛ مما ينعكس على تميز أداء الجامعات لوظائفها الأساسية. والمتأمل يجد أن هناك زيادة كبيرة في الاهتمام بالإدارة الوسطى في التعليم العالي في السنوات الأخيرة (Branson et al.,2016). حيث إن من أهم عناصر النجاح بالجامعات القيادة الفاعلة التي توجه كافة الموارد المادية والبشرية لتحقيق الأهداف المنشودة، والتنسيق بين العناصر المختلفة لتحقيق التكامل بين مدخلاتها (Silva,2016). ومن ضمن هذه القيادات رئيس القسم الأكاديمي الذي يحتل مكانًا مهمًا في العمل الجامعي؛ حيث ذكر مساعدة (2014) بأنه يعد أحد أهم القيادات الجامعية والذي يمارس دورًا فاعلًا في تطوير الأقسام العلمية بالجامعات، كما أنه يتحمل عبء الإشراف على القسم، ويتولى مهامه العلمية والبحثية والتدريسية، ويُعدُّ ممثلًا للقسم في مختلف المسؤوليات والمهام. وتسعى الأقسام الأكاديمية بجميع مكوناتها لتحقيق الأهداف المرسومة، ويتسنى ذلك بصورة أكبر عندما تتمكن من التعرف على المعوقات التي تواجه رؤساء الأقسام الأكاديمية بها. وقد اهتمت الجامعات بالمملكة العربية السعودية اهتمامًا كبيرًا بالقيادات الأكاديمية، ومن ضمنهم رؤساء الأقسام الأكاديمية؛ إدراكًا منها بدورهم في مواجهة وتذليل معوقات العمل في ضوء التطورات الحديثة والمتسارعة. إذ تُعدُّ مهام وأدوار رئيس القسم الأكاديمي بالرغم من تنوعها وتعددها من أهم مرتكزات العمل؛ حيث إنها تتضمن الكثير من الأعباء والمسؤوليات المهمة والمتنوعة سواء تجاه أعضاء هيئة التدريس أو الطلبة أو المناهج التعليمية، وكذلك نحو مسؤولياتهم الإدارية والتنظيمية والعلمية والبحثية، وخدمة المجتمع لتحقيق الأهداف الإستراتيجية للجامعات؛ ولذلك من الأهمية بمكان الحد من المعوقات التي تقلل من فرص تحقيق الأقسام الأكاديمية لأهدافها، وذلك من خلال الدراسات المتابعة للمعوقات التي تواجه تحقيق هذه الأهداف بغية العمل على معرفتها، ووضع الحلول المناسبة لها. وقد توصلت عدد من الدراسات إلى ضرورة التركيز على دراسة مهام وأدوار رؤساء الأقسام الأكاديمية، والعوامل المؤثرة في أدائهم وممارساتهم المختلفة كمًا وكيفًا (الشامان، 2015). ولذلك فإنه من الأهمية بمكان دراسة كل ما من شأنه التأثير على عمل رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات؛ للوصول لحلول مناسبة لهذه العوامل، ولعل من أهم هذه العوامل المعوقات التي تواجه رؤساء الأقسام الأكاديمية.

مشكلة البحث وأسئلته:

في ضوء مراجعة العديد من الدراسات والبحوث التي ركزت على رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات السعودية كدراسة (Atoum & Atoom, 2021) التي أشارت نتائجها إلى أن مواجهة رؤساء الأقسام الأكاديمية للمشاكل الأكاديمية بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل جاءت بدرجة متوسطة، وكذلك دراسة الجوهرة المنيع (2020) التي توصلت إلى وجود المعوقات التي تحد من تنفيذ رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للصلاحيات الممنوحة لهم وبدرجة عالية، ودراسة الثبيتي (2019) التي أشارت إلى أن تقييم أداء رؤساء الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في المهام العلمية والبحثية جاء بدرجة متوسطة، ودراسة يمنى عتوم

(2017) التي بينت أن درجة إسهام رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الدمام في تحسين الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة متوسطة، وكذلك دراسة مريم المطيري (2014) التي أظهرت أن تقويم المهارات الإدارية لرؤساء الأقسام العلمية بجامعة المجمعة جاء بدرجة متوسطة، ودراسة الشمري (2013) التي كشفت عن أربع مهارات يمارسها رؤساء الأقسام العلمية في بعض الجامعات السعودية الناشئة بدرجة منخفضة، وهي: ربط القسم بالمجتمع، وتزويد القسم بالمستجدات العلمية، وتطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس، وتحديد احتياجات القسم. وكذلك ما توصلت إليه دراسة الثبيتي (2013) من أن تقويم المهارات الإدارية لرؤساء الأقسام العلمية بالجامعات السعودية الحكومية جاء بدرجة متوسطة. ويظهر جليًا أن هذه النتائج قد تؤثر سلبًا على الكفاءة الإنتاجية للأقسام الأكاديمية بالجامعات. والملاحظ أنه لا توجد دراسة –على حد علم الباحث– هدفت لمعرفة أبرز المعوقات التي تواجه رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة من وجهة نظرهم؛ مما يدل على وجود فجوة بحثية في هذا الجانب حري بالتركيز عليها. وبناء على ما سبق، ولأهمية دور رئيس القسم في المتابعة والتأكد من أن العمل يسير وفق ما خُطّط له على مستوى إدارة الجامعة أو الكلية أو القسم، وباعتبار أن الأنشطة الجامعية متنوعة وتتطلب تهيئة البيئة المناسبة للمشاركة في المهام المنوطة برؤساء الأقسام الأكاديمية؛ فإن مشكلة البحث حُددت في محاولة التعرف على أبرز المعوقات التي تواجه رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة؛ للوقوف على حجم الظاهرة، ومن ثم وضع الحلول المناسبة للحد منها؛ بغية أن تسير هذه الأقسام قُدمًا في تحقيق رسالتها، وللوصول بعمل رؤساء الأقسام الأكاديمية إلى الكفاءة والتميز المنشود؛ ولذلك حُددت مشكلة البحث في الأسئلة الآتية:

1. ما أبرز المعوقات التي تواجه رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة من وجهة نظرهم في الأبعاد الآتية:
   - المعوقات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس؟
   - المعوقات المتعلقة بالطلبة؟
   - المعوقات المتعلقة بإدارة الكلية؟
   - المعوقات المتعلقة بالأعمال الإدارية داخل القسم؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات مجتمع البحث حول أبرز المعوقات التي تواجه رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة تعزى لمتغيرات البحث (الرتبة الأكاديمية، سنوات الخبرة في مجال التعليم الجامعي، سنوات الخبرة (كرئيس قسم)، عدد الدورات التدريبية الحاصل عليها في مجال العمل الإداري)؟
3. ما الخطة المقترحة لمواجهة أبرز المعوقات التي تواجه رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة؟

أهداف البحث:

سعى البحث الحالي إلى تحقيق عدد من الأهداف المهمة، والمتمثلة فيما يأتي:

1. محاولة الكشف عن درجة المعوقات التي تواجه رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة.
2. معرفة أبرز هذه المعوقات على مستوى أبعاد البحث المختلفة المتمثلة في المعوقات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس، والمعوقات المتعلقة بالطلبة، والمعوقات المتعلقة بإدارة الكلية، والمعوقات المتعلقة بالأعمال الإدارية داخل القسم.
3. التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات مجتمع البحث حول أبرز هذه

المعوقات، والتي تعزى لمتغيرات البحث (الرتبة الأكاديمية، سنوات الخبرة في مجال التعليم الجامعي، سنوات الخبرة (كرئيس قسم)، عدد الدورات التدريبية الحاصل عليها في مجال العمل الإداري).

4. وضع خطة مقترحة لمواجهة أبرز المعوقات التي تواجه رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة.

أهمية البحث:

تبرز أهمية هذا البحث من خلال جانبين مهمين؛ الجانب الأول يتمثل في الأهمية النظرية؛ حيث إن هذا البحث يهدف للكشف عن أبرز المعوقات التي تواجه رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة والمتعلقة بأعضاء هيئة التدريس، والطلبة، وإدارة الكلية، والأعمال الإدارية داخل القسم. ومن المؤمل أن يسهم ذلك في المعرفة التراكمية حول موضوع البحث؛ مما يضفي إثراءً جيدًا للمكتبات على مستوى الجامعات السعودية. والجانب الثاني يتمثل في الأهمية التطبيقية؛ حيث من المؤمل أن يسهم هذا البحث في تزويد القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة بأبرز المعوقات التي تواجه رؤساء الأقسام الأكاديمية، وكذلك بالخطة المقترحة لمواجهتها؛ مما يسهل على متخذي القرار بالإدارة العليا بالجامعة في اتخاذ ما من شأنه الحد من هذه المعوقات؛ لكي يستطيع رؤساء الأقسام الأكاديمية القيام بأعمالهم على الوجه الأمثل، وبالتالي تتمكن هذه الأقسام الأكاديمية من تحقيق أهدافها ورسالتها على الوجه المطلوب. وكذلك من المؤمل استفادة الباحثين من أداة البحث في الدراسات المستقبلية.

مصطلحات البحث:

القسم الأكاديمي: يقصد به كما نص على ذلك نظام الجامعات بالمملكة العربية السعودية في المادة (الأولى) على أنه «وحدة أكاديمية تمثل تخصصًا علميًا عامًا» (هيئة الخبراء بمجلس الوزراء، 2022، ص1). ويقصد بالقسم الأكاديمي إجرائيًا في هذا البحث: الوحدة الأكاديمية التي تشمل تخصصًا علميًا واحدًا أو أكثر بالكليات الجامعية المختلفة بجامعة الباحة، ويشمل كذلك رئيسًا للقسم وعددًا من أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم للقيام بمهام التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع.

رؤساء الأقسام الأكاديمية: يقصد برئيس القسم كما نصت على ذلك المادة (44) من نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه (2015): أنه «المسؤول عن تسيير الأمور العلمية والإدارية والمالية في القسم الأكاديمي، ويقدم للعميد تقريرًا عن أعمال القسم نهاية كل سنة دراسية» (ص47). ويكون تعيينه لمدة سنتين قابلة للتجديد. ويقصد برؤساء الأقسام الأكاديمية في هذا البحث جميع رؤساء الأقسام الأكاديمية بجميع الكليات العلمية بجامعة الباحة.

المعوقات: ذكر جرجس (2005) أن المعوقات هي جمع لمفرد (معوق)، وهو عبارة عن الحاجز أو المانع المادي أو المعنوي الذي يقف كالسد بين المرء وطموحه أو تحقيق حاجاته. وذكرت المنيع (2020) أن المعوقات هي أي مانع مادي أو بشري يحول دون تحقيق أهداف المؤسسة. ويقصد بالمعوقات إجرائيًا في هذا البحث كل ما يواجه رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة من موانع مادية أو بشرية تحد من قدرتهم على الأداء، وتحول دون تحقيق الأهداف المنشودة للقسم الأكاديمي والمتعلقة بـأعضاء هيئة التدريس، الطلبة، إدارة الكلية، الأعمال الإدارية داخل القسم. وتقاس درجة هذه المعوقات بالدرجة الكلية لاستجابات مجتمع البحث على أداة البحث.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث الحالي على محاولة الكشف عن أبرز المعوقات التي تواجه رؤساء الأقسام

الأكاديمية بجامعة الباحة والمتعلقة بـأعضاء هيئة التدريس، والطلبة، وإدارة الكلية، والأعمال الإدارية داخل القسم.

الحدود البشرية: تم تطبيق البحث على جميع رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة.

الحدود المكانية: طبق البحث على الأقسام الأكاديمية بجميع الكليات بجامعة الباحة.

الحدود الزمنية: تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2019/2020م.

الأدب النظري والدراسات السابقة:

تحتل الأقسام الأكاديمية بالجامعات مكانة عالية، وتُعدُّ نواة العمل الأكاديمي والإداري وحجر الزاوية في الهيكل التنظيمي بها؛ حيث تقوم هذه الأقسام بعدد من الأدوار والوظائف المتنوعة.

وظائف الأقسام الأكاديمية بالجامعات:

المتأمل في وظائف الأقسام الأكاديمية بالجامعات يجد أنها تتفق تمامًا مع الوظائف الأساسية للجامعة؛ حيث تندرج تحت ثلاث وظائف أساسية وهي التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع (الحربي، 2012). كما نصت المادة (41) من نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه (2015) أنه «يكون لكل قسم من أقسام الكليات صلاحيات في الشؤون العلمية والمالية والإدارية في حدود النظام» (ص46). وتُعدُّ الأقسام الأكاديمية بالجامعات هي حلقة الوصل الرئيسة بين المستويات الإدارية المختلفة، وتربط كذلك بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في مجموعات منظمة. وتُعدُّ الجهاز الإداري المسؤول عن الاستفادة من كامل الإمكانات والطاقات المادية والمالية والجهود البشرية والعمل على تنسيقها وتوجيهها لتحقيق أهداف الأقسام الأكاديمية، وبالتالي أهداف الجامعات الإستراتيجية. ويتضمن كل قسم أكاديمي مجلسًا للقسم كما أشارت لذلك المادة (43) من نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه (2015) ومن صلاحياته «يقترح على مجلس الكلية خطة الدراسة، والمناهج الدراسية، والكتب المقررة، والمراجع، وتعيين أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم وترقياتهم، ودراسة مشروعات البحوث العلمية، وتوزيع المحاضرات والأعمال التدريبية على أعضاء هيئة التدريس والمعيدين، وتنظيم أعمال القسم وتنسيقها، كما يتولى كل قسم تدريس المقررات التي تدخل في اختصاصه» (ص47).

مهام ومسؤوليات رؤساء الأقسام الأكاديمية:

تتمثل أهم المهام والأدوار التي ينبغي على رؤساء الأقسام الأكاديمية القيام بها كما حددها نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه (2015) فيما يأتي:

- تسيير الأمور العلمية والإدارية والمالية بالقسم.
- تقديم التقارير اللازمة عن أعمال القسم في نهاية كل سنة دراسية لعميد الكلية.
- المشاركة في اختيار المعيدين والمحاضرين وأعضاء هيئة التدريس المرشحين للعمل بالقسم.
- رئاسة مجلس القسم، وعليه مسؤولية تنفيذ قراراته ومتابعتها.
- توزيع المحاضرات والأعمال التدريبية على أعضاء هيئة التدريس والمحاضرين والمعيدين.
- وضع الخطط والبرامج التي من شأنها تطوير الأداء الأكاديمي بالقسم.
- وضع الجداول الدراسية وجداول الامتحانات الخاصة بالقسم.
- إعداد تقارير الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم والموظفين الإداريين التابعين للقسم ورفعه للعميد.

ويتضح مما سبق أن أدوار ومهام رئيس القسم تتمحور حول المهام الإدارية والتنظيمية، والمهام التعليمية والتدريسية، والمهام العلمية والبحثية، والعمل الجماعي.

المعوقات التي تواجه الأقسام الأكاديمية:

بالرغم من أهمية الدور الذي تقوم به الأقسام الأكاديمية في تحقيق أهدافها، وبالتالي أهداف الجامعة الإستراتيجية، فإن هناك العديد من المعوقات التي قد تواجه هذه الأقسام الأكاديمية. وهذا ما أكده (Waring, 2017) بقوله إنه وفق المتغيرات المتنوعة في سياق التعليم العالي تشير الاستجابات المؤسسية الى أن دور رؤساء الأقسام الأكاديمية أصبحت معقدة بشكل متزايد. وحيث إن العديد من الدراسات تناولت الأقسام الأكاديمية، نشأتها وتطورها والدور الكبير الذي تقوم به في تأسيس التعليم الجامعي وتطوره، فإن الطبيعة الإدارية المعقدة لدور رئيس القسم الأكاديمي، وتشابك مهماته الإدارية والعلمية أحاطت هذا الدور بالغموض واختلاف وجهات النظر حول هذه المهام. وقد تنوعت هذه المعوقات؛ حيث توصلت دراسة (Atoum & Atoom, 2021) إلى أن أعلى المشكلات التي واجهت رؤساء الأقسام الأكاديمية كانت المشكلات ذات العلاقة بتطوير البرامج الأكاديمية، وبالتخطيط، وبتطوير أعضاء هيئة التدريس. بينما بينت دراسة كل من (Edet &Ekpoh, 2017) أن المعوقات الرئيسة التي واجهت رؤساء الأقسام الأكاديمية تمثلت في التمويل، والوفاء بالمواعيد النهائية، ونتيجة التقييم المتأخرة، وعبء العمل الزائد. وأشارت الشامان (2015) إلى قلة خبرات رؤساء الأقسام بالشؤون الإدارية، وعدم تعاملهم مع المشكلات بدراية وحنكة وموضوعية، وكثرة الأعمال الإدارية.

كما أوضح الثبيتي (2013) أن واقع إدارة الأقسام الأكاديمية بالجامعات السعودية يشير إلى أنها تعاني من العديد من المشكلات مثل ضعف المهارات الإدارية والقيادية لرؤساء الأقسام. فيما بين برقعان وسعيد وحسن (2013) أن واقع تكوين رؤساء الأقسام يكتنفه العديد من المشكلات من أهمها الاستغراق في الجوانب الإدارية على حساب تطوير الأداء التدريسي وخدمة المجتمع. وأشار الحربي (2012) إلى قلة الالتزام بممارسة الشفافية الإدارية الداخلية والخارجية، وسيادة البيروقراطية، واستخدام أساليب إدارية تقليدية. ويستخلص مما سبق أن هناك تنوعًا في المعوقات التي تواجه الأقسام الأكاديمية، ومما لا شك فيه أن وجود هذه المعوقات ينعكس سلبًا على تحقيق هذه الأقسام لأهدافها المنبثقة أصلًا من الأهداف الإستراتيجية للجامعات.

الدراسات السابقة:

تم استعراض عدد من الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية؛ حيث هدفت دراسة (Atoum & Atoom, 2021) إلى التعرف على المشكلات الأكاديمية والإدارية التي تواجه رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، تم استخدام المنهج الوصفي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، كانت عينة الدراسة (81) رئيس قسم أكاديمي، وأظهرت النتائج وجود مشاكل أكاديمية وإدارية بدرجة متوسطة، وأن مواجهة رؤساء الأقسام الأكاديمية لهذه المشاكل جاءت بدرجة متوسطة، وأن أعلى المشكلات هي المتعلقة بتطوير البرامج الأكاديمية، وبالتخطيط، وتطوير أعضاء هيئة التدريس، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات عينة الدراسة تعزى إلى المتغيرات (النوع ، المرتبة الأكاديمية، وخبرة الكلية). وهدفت دراسة (Creaton & Heard, 2021) إلى استكشاف دور رؤساء الأقسام الأكاديمية في إحدى جامعات المملكة المتحدة، وذلك في تمثيل الخطابات المؤسسية و كيفية أداء الوظيفة من قبل رؤساء الأقسام الأكاديمية. تم الحصول على البيانات من خلال المقابلات شبه المنظمة، وكانت عينة الدراسة (20)

رئيس قسم أكاديمي. وأظهرت النتائج أن هناك استقلالية في كيفية إدارة وقيادة رؤساء الأقسام لأقسامهم الأكاديمية، وأنه يتم تنفيذ الدور بطرق مختلفة. وظهرت قضية مهمة للعديد من الرؤساء حول كيفية توفير الوقت والمكان لهذا الجانب من الدور بالنظر إلى المطالب التشغيلية المتنافسة.

كما سعت دراسة عتوم يمني وعتوم حسين (2021) للكشف عن درجة وعي رؤساء الأقسام الأكاديميين بالأدوار المنوطة بهم في جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل، وتم استخدام استبانة لجمع البيانات، وتوزيعها على عينة عشوائية من (492) عضوًا، وأظهرت نتائج الدراسة أن وعي رؤساء الأقسام الأكاديميين بأدوارهم في مجالات الدراسة جاءت بمتوسطات حسابية متقاربة تراوحت بين (2.50 – 2.65)، بدرجة مرتفعة، وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (2.65). بينما أجرت المنيع (2020) دراسة هدفت الكشف عن مستوى تطبيق رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للصلاحيات الممنوحة لهم، وأبرز المعوقات التي تواجههم، وتم استخدام الاستبانة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (30) رئيس قسم. وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج من أهمها أن مستوى تطبيق رؤساء الأقسام الأكاديمية للصلاحيات الممنوحة لهم جاء بمتوسط (3.85 من 5)؛ مما يشير الى درجة جيدة ولكنها ليست عالية، وأن وجود المعوقات التي تحد من تنفيذ رؤساء الأقسام الأكاديمية للصلاحيات الممنوحة لهم كانت بدرجة عالية، وأن أهمها التطبيق الحرفي للوائح التنظيمية الذي يحد من القدرة على استخدام الأساليب الإدارية الحديثة، وأن المخصصات المالية لا تكفي متطلبات القسم، كذلك بيروقراطية القرار الإداري، وصعوبة الإشراف على تنفيذ الأنظمة واللوائح بسبب كثرة الأعباء الإدارية في القسم، وضعف تطبيق الأنظمة الجامعية بسبب العلاقات الشخصية والواسطة، وعدم تعاون أعضاء هيئة التدريس مع رئيس القسم، وانخفاض مستوى الكفاءة المهنية لدى سكرتارية القسم يؤدي إلى إعاقة العمل في القسم.

في حين بحثت دراسة (Alshehri, 2020) عن تصور أعضاء هيئة التدريس السعوديين بجامعة تبوك حول فعالية وظائف الإدارة والقيادة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة أداة لجمع البيانات، وكانت عينة الدراسة (117) عضو هيئة تدريس، وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج من أهمها أن عينة الدراسة يتصورون أن رؤساء الأقسام يقومون بممارسة وظائف التحكم والمنافسة أكثر من الوظائف الإبداعية والتعاونية. وكذلك أن وظائف القيادة والإدارة مرتبطة ارتباطًا وثيقًا ببناء فعالية القيادة والإدارة. كما قام الثبيتي (2019) بدراسة استهدفت تقييم أداء رؤساء الأقسام التربوية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من (136) عضو هيئة تدريس، وجاء تقييم أداء رؤساء الأقسام التربوية بدرجة عالية في كل الأبعاد، ما عدا المهام العلمية والبحثية التي جاءت بدرجة متوسطة. وهدفت دراسة حورية (2019) إلى التعرف على واقع ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة طيبة للمهارات القيادية، وتم استخدام المنهج الوصفي من خلال توزيع استبانة على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس بلغ عددهم (221) عضوًا، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى المهارات القيادية الممارسة من قبل رؤساء الأقسام كان عاليًا على مستوى جميع مجالاتها العمل الوظيفي، والعلاقات الإنسانية، وتمثل القدوة الحسنة، وعلى مستوى الأداة ككل.

وأجرى كل من (Edet & Ekpoh, 2017) دراسة لمعرفة التحديات الإدارية لرؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعتين في ولاية كروس ريفر بنيجيريا، وكذلك تحديد الإستراتيجيات التي اعتمدها رؤساء الأقسام للتغلب على هذه

التحديات. تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، تم جمع البيانات من عينة مكونة من (129 رئيس قسم) باستخدام الاستبانة، وكشفت النتائج أن التحديات الرئيسة التي واجهها رؤساء الأقسام الأكاديمية حسب الترتيب كانت التمويل، والوفاء بالمواعيد النهائية، ونتيجة التقييم المتأخرة، وعبء العمل الزائد. وتضمنت الإستراتيجيات المستخدمة من قبلهم لمواجهة هذه التحديات مصادر بديلة للتمويل، وتحديد مواعيد نهائية مبكرة لتقديم النتائج من قبل المحاضرين، والعمل لساعات إضافية للتعامل مع عبء العمل الزائد، والحوافز الإضافية. بينما هدفت دراسة عتوم (2017) إلى التعرف على درجة ممارسة الإدارة بالتجوال لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية وعلاقتها بتحسين الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الدمام. تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة أداة لجمع البيانات؛ حيث تم توزيعها على عينة عشوائية طبقية من أعضاء هيئة التدريس بلغ عددهم (325) عضوًا، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة الإدارة بالتجوال بأبعادها المختلفة لدى رؤساء الأقسام جاءت بدرجة متوسطة، وأن درجة إسهام رؤساء الأقسام الأكاديمية في تحسين الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة متوسطة، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين درجة ممارسة الإدارة بالتجوال لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية وتحسين الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس.

كما استهدفت دراسة الطائي (2016) معرفة المشكلات الإدارية التي تواجه رؤساء الأقسام العلمية في كليات جامعتي بغداد والمستنصرية، تم استخدام المنهج الوصفي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وكانت عينة الدراسة (162) رئيس قسم، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها أن المشكلات الإدارية تتمحور بشكل أكبر في مجال العلاقات الإنسانية ومجال التقويم ومجال اتخاذ القرار، وأن هناك ضعفًا في تحديد معايير الأداء أو عدم وضوحها للعاملين بالأقسام الاكاديمية. كما حددت دراسة مريم المطيري (2014) واقع ممارسة رؤساء الأقسام العلمية ووكلائهم للمهارات القيادية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة المجمعة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع المعلومات، وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج من أهمها أن درجة ممارسة رؤساء الأقسام العلمية ووكلائهم للمهارات الفنية والإدارية جاءت بدرجة عالية. بينما كان هدف دراسة الثبيتي (2013) تقييم المهارات الإدارية لرؤساء الأقسام العلمية في الجامعات السعودية الحكومية، واستخدم فيها المنهج الوصفي، واداة الدراسة الاستبانة؛ حيث تم تطبيقها على عينة بلغت (3973) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس، وتوصلت الدراسة إلى أن تقويم المهارات الإدارية لرؤساء الأقسام العلمية جاء بدرجة متوسطة، وهي حسب المقياس المستخدم دون المستوى المطلوب؛ مما يعني أن رؤساء الأقسام العلمية يفتقدون للمهارات الإدارية اللازمة لتحقيق أهداف الأقسام.

التعليق على الدراسات السابقة:

تم استعراض عدد من الدراسات السابقة ذات العلاقة بالبحث الحالي، وقد اتفق البحث الحالي مع أغلب الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي المسحي لدراسة الظاهرة. إلا أنه في المقابل اختلف مع بعض الدراسات السابقة مثل دراسة عتوم (2017) التي استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، ودراسة& Creaton) Heard, 2021) التي استخدمت المنهج النوعي. وتشابه البحث الحالي مع جل الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة أداة لجمع البيانات، بينما اختلف مع دراسة (Creaton & Heard, 2021) التي استخدمت المقابلات شبه المنظمة. ومن حيث نوع مجتمع البحث، اختلف البحث الحالي مع أغلب الدراسات السابقة، والتي كان مجتمع

وعينة الدراسة أعضاء هيئة التدريس، بينما اتفق مع بعض الدراسات السابقة في عينة البحث؛ حيث كانت العينة رؤساء الأقسام الأكاديمية، وهذه الدراسات هي دراسة كل من (Atoum & Atoom, 2021)، (Creaton & Heard, 2021)، المنيع (2020)، (Edet &Ekpoh, 2017)، الطائي(2016). وتميز هذ البحث في أنه تناول المعوقات التي تواجه رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة في المجالات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس، الطلبة، إدارة الكلية، الأعمال الإدارية داخل القسم، ووضع خطة مقترحة لمواجهة أبرز هذه المعوقات كدراسة حالة على جامعة الباحة.

منهج البحث:

تحقيقًا لأهداف البحث؛ فقد تم استخدم المنهج الوصفي المسحي بوصفه الأكثر ملاءمة لطبيعة هذا البحث.

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع رؤساء الأقسام الأكاديمية بالكليات المختلفة بجامعة الباحة وعددهم (83) رئيسًا، والذين هم على رأس العمل خلال فترة تطبيق هذا البحث للعام الجامعي 2019/2020م. وقد تم إرسال رابط أداة البحث وهي الاستبانة لجميع أفراد المجتمع، وقد بلغ عدد الاستبانات المستردة والصالحة للتحليل الإحصائي (52) استبانة؛ شكلت ما نسبته (62.7%) من إجمالي مجتمع البحث، وهي نسبة ممثلة وصالحة لإجراء البحث، ويوضح الجدول (1) أهم خصائص الأفراد المستجيبين:

جدول (1) توزيع الأفراد المستجيبين على أداة البحث حسب المتغيرات الديموغرافية

المتغير	الفئات/المستويات	العدد	النسبة المئوية %
الرتبة الأكاديمية	أستاذ مساعد	32	61.5
	أستاذ مشارك فأعلى	20	38.5
سنوات الخبرة في مجال التعليم الجامعي	أقل من 10 سنوات	16	30.8
	من 10 سنوات فأكثر	36	69.2
سنوات الخبرة (كرئيس قسم)	سنتين فأقل	11	21.2
	من 2 إلى 4 سنوات	23	44.2
	أكثر من 4 سنوات	18	34.6
الدورات التدريبية في مجال العمل الإداري	لا يوجد	12	23
	أقل من 5 دورات	26	50
	من 5 دورات فأكثر	14	27

باستقراء المؤشرات الإحصائية للتكرارات والنسب المئوية بالجدول (1)، فيما يخص التوزيع النسبي للرتب الأكاديمية، يتضح أن الأكثرية وبنسبة (61.5%) من رتبة أستاذ مساعد، بينما نسبة (38.5%) كانت رتبة أستاذ مشارك فأعلى. وقد يعود ذلك لتكليف أعضاء هيئة التدريس ممن هم على رتبة أستاذ مشارك فأعلى في مناصب قيادية أعلى من رئاسة الأقسام، وقد يعود كذلك لحرص وتقبل من هم على رتبة أستاذ مساعد للتكليف برئاسة الأقسام للحصول على الفائدة من ذلك إما لاكتساب الخبرة في هذا المجال أو لتخفيض النصاب التدريسي. وفيما يخص سنوات الخبرة في مجال التعليم الجامعي، فقد أوضحت مؤشرات النسب المئوية أن الأكثرية وبنسبة (69.2%) من الأفراد المستجيبين على أداة البحث خبرتهم 10 سنوات فأكثر، بينما (30.8%) خبرتهم أقل من 10 سنوات، وقد يدل ذلك على حرص الجامعة وكذلك مجتمع البحث على الاستمرار في العمل بالجامعة نفسها. وفيما يتعلق بسنوات الخبرة كرئيس قسم، فقد بينت المؤشرات أن (21.2%) خبرتهم سنتان فأقل، وما نسبته (44.2%)

خبرتهم تتراوح ما بين 2 إلى 4 سنوات، بينما ما نسبته (34.6%) خبرتهم تمتد لأكثر من 4 سنوات. وقد تدلل هذه النسب على أن هناك نوعًا من الثبات في بقاء رؤساء الأقسام في مناصبهم لفترات أطول؛ مما يوضح ثقة القيادات في المستويات الأعلى فيهم وفي مستوى أدائهم. وفيما يخص عدد الدورات التدريبية في مجال العمل الإداري، فقد أوضحت النتائج أن ما نسبته (23%) من الأفراد المستجيبين لم يحصلوا على أي دورات تدريبية في مجال العمل الإداري، وما نسبته (50%) حصلوا على أقل من 5 دورات تدريبية، بينما الحاصلين على أكثر من 5 دورات نسبتهم (27%). والمتأمل في توزيع النسب الخاصة بمتغير عدد الدورات التدريبية في مجال العمل الإداري يُلاحظ أمرًا مهمًا وهو أن ما نسبته (23%) من الأفراد المستجيبين لم يحصلوا على أي دورات تدريبية في مجال العمل الإداري، وهي نسبة كبيرة بالنظر لأهمية إعداد رئيس القسم إعدادًا جيدًا، وتهيئته التهيئة الجيدة. وفي الجانب الآخر إن ما نسبته (50%) حصلوا على أقل من 5 دورات تدريبية، وهي نسبة لا توازي عدد سنوات خبرة الأفراد المستجيبين في مجال التعليم الجامعي؛ حيث كانت النسبة (69.2%) لمن خبرتهم 10 سنوات فأكثر. وقد يعزى ذلك لنوعية الدورات التدريبية التي تقدم لرؤساء الأقسام الأكاديمية وعدم اهتمامها بالدورات التدريبية التي تركز على مجال العمل الإداري.

أداة البحث:

لتحقيق أهداف البحث، ومن خلال الاطلاع على عدد من الدراسات السابقة ذات العلاقة بالبحث الحالي؛ فقد تم تصميم وبناء استبانة تكونت في صورتها النهائية من قسمين رئيسين؛ القسم الأول: المتغيرات الديموغرافية لمجتمع البحث، وتضمن (4) متغيرات ديموغرافية، وهي (الرتبة الأكاديمية، سنوات الخبرة في مجال التعليم الجامعي، سنوات الخبرة (كرئيس قسم)، الدورات التدريبية في مجال العمل الإداري). بينما اشتمل القسم الثاني على المعوقات التي تواجه رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة، وتكونت من (60) عبارة موزعة على أربعة مجالات، وهي المعوقات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس، الطلبة، إدارة الكلية، الأعمال الإدارية داخل القسم. وقد تم تصميم فئات الاستجابة على فقرات الاستبانة وفقًا لمقياس ليكرت (Likert) الخماسي: مرتفعة جدًا (5) درجات، مرتفعة (4) درجات، متوسطة (3) درجات، منخفضة (2) درجتان، منخفضة جدًا (1) درجة واحدة. وتم تحديد فئات متوسطات استجابة مجتمع البحث وفق المتوسطات الحسابية الآتية:

جدول (2) المتوسطات الحسابية لفئات مقياس ليكرت (Likert) الخماسي لأداة البحث

درجة المعوق	المتوسط المرجح
مرتفعة جدًا	من 4.20 إلى 5
مرتفعة	من 3.40 إلى أقل 4.20
متوسطة	من 2.60 إلى أقل 3.40
منخفضة	من 1.80 إلى أقل 2.60
منخفضة جدًا	من 1 إلى أقل 1.80

صدق وثبات أداة البحث:

الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين، وعددهم (12) محكمًا من ذوي الاختصاص والخبرة؛ بهدف التأكد من مدى ارتباط كل عبارة من عباراتها بالمجال الذي تنتمي إليه، ومدى وضوح كل عبارة

وسلامة صياغتها اللغوية وملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله؛ حيث أبدوا ملاحظاتهم وتصويباتهم من حذف وتعديل لفظي ولغوي لعبارات مجالات الاستبانة، وتم إجراء التعديلات التي اتفق عليها أكثر من (85%) من المحكمين، ثم طباعة النسخة النهائية من الاستبانة الورقية، ومن ثم تحويلها إلى استبانة إلكترونية؛ ليتم إرسالها من خلال توظيف تقنية Google Survey إلى مجتمع البحث.

صدق الاتساق الداخلي لبيرسون:

تم التأكد من صدق البناء الداخلي لأداة البحث عن طريق توزيعها على العينة الاستطلاعية وقوامها (15) رئيس قسم من مجتمع البحث ومن خارج مجتمع البحث الفعلي، ثم استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والمجال الذي تنتمي إليه، والتي كانت جميعها موجبة، وكذلك بين الدرجة الكلية لكل مجال والدرجة الكلية لأداة البحث، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (3):

جدول (3) الاتساق الداخلي لارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل مجال والدرجة الكلية لأداة البحث الذي تنتمي إليه

م	مضمون المجال	الارتباط بالدرجة الكلية للاستبانة
1	المعوقات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس	0.76*
2	المعوقات المتعلقة بالطلبة	0.72*
3	المعوقات المتعلقة بإدارة الكلية	0.77*
4	المعوقات المتعلقة بالأعمال الإدارية داخل القسم	0.85*

* الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى معنوية 0.01

تشير النتائج الواردة في الجدول (3) لمعاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل مجال والدرجة الكلية لأداة البحث؛ حيث إن جميع قيم معاملات الارتباط للمجالات الأربعة موجبة، وتتراوح بين (0.72إلى 0.85)، وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.01)، وهذه النتائج تشير إلى صدق الاتساق الداخلي لاستجابات أفراد العينة الاستطلاعية على أداة البحث؛ مما يؤكد أن عبارات ومجالات أداة البحث صادقة لما وضعت لقياسه.

ثبات الأداة:

تم التأكد من ثبات الأداة بحساب معامل (ألفا كرونباخ)، وذلك بعد التطبيق على العينة الاستطلاعية. ويتبين من الجدول (4) أن مجالات الاستبانة تتمتع بثباتٍ عالٍ؛ حيث تراوحت قيمة معامل الثبات للمجالات الفرعية ما بين (0.83 إلى 0.96)، وعلى نطاق الدرجة الكلية للاستبانة بلغت (0.95)، وهي جميعها قيم ثبات > 0.60؛ مما يؤكد ثبات ووضوح المفهوم العام لعبارات مجالات الاستبانة لدى مجتمع البحث.

جدول (4) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة البحث

م	مضمون المجال	عدد العبارات	كرونباخα
1	المعوقات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس	15	0.83
2	المعوقات المتعلقة بالطلبة	15	0.90
3	المعوقات المتعلقة بإدارة الكلية	15	0.96
4	المعوقات المتعلقة بالأعمال الإدارية داخل القسم	15	0.87
	الدرجة الكلية للاستبانة	60	0.95

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لتحقيق أهداف البحث وتحليل البيانات التي تم تجميعها؛ تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) من خلال استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد أبرز المعوقات التي تواجه رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة، ومعامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، ومعادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha) للتأكد من ثبات الاستبانة، واختبار(t-test) لاختبار دلالة الفروق في متوسطات استجابات مجتمع البحث باختلاف المتغيرات الديموغرافية ثنائية التصنيف، وهي(الرتبة الأكاديمية، سنوات الخبرة في التعليم الجامعي)، واختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للكشف عن الفروق بين استجابات أفراد مجتمع البحث لاختبار دلالة الفروق في متوسطات استجابات مجتمع البحث باختلاف المتغيرات الديموغرافية ثلاثية التصنيف، وهي (سنوات الخبرة (كرئيس قسم)، عدد الدورات التدريبية في مجال العمل الإداري).

عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

تضمن هذا الجزء من البحث النتائج التي تم الوصول إليها، وسوف يتم عرضها وفق أسئلة البحث كما يأتي:

الإجابة عن السؤال الأول، والذي نصه: ما أبرز المعوقات التي تواجه رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة من وجهة نظرهم والمتعلقة بـ: أعضاء هيئة التدريس، الطلبة، إدارة الكلية، الأعمال الإدارية داخل القسم؟

وللإجابة عن هذا السؤال؛ تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مجتمع البحث على كل فقرة من فقرات هذا المحور وكل مجال من مجالاته. ويظهر الجدول (5) ملخص هذه النتائج:

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مجالات الأداة والأداة ككل

م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المعوق	ترتيب الأهمية
1	المعوقات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس	2.92	0.98	متوسطة	3
2	المعوقات المتعلقة بالطلبة	3.30	1.05	متوسطة	2
3	المعوقات المتعلقة إدارة الكلية	2.49	1.17	منخفضة	4
4	المعوقات المتعلقة بالأعمال الإدارية داخل القسم	3.50	1.12	مرتفعة	1
	الأداة ككل	3.05	1.03	متوسطة	

يبين الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة المعوق على مجالات أداة البحث والأداة ككل؛ حيث جاءت الدرجة الكلية للمعوقات التي تواجه رؤساء الأقسام الأكاديمية بدرجة (متوسطة)، وبمتوسط حسابي (3.05)، وانحراف معياري (1.03). وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Atoum & Atoom, 2021) التي أظهرت وجود مشاكل أكاديمية وإدارية بدرجة متوسطة تواجه رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، بينما اختلفت مع دراسة المنيع (2020) التي توصلت إلى وجود المعوقات التي تحد من تنفيذ رؤساء الأقسام الاكاديمية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للصلاحيات الممنوحة لهم وبدرجة عالية. ويتضح من المؤشرات الإحصائية لترتيب الأهمية للمعوقات التي تواجه رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة أن المرتبة الأولى تمثلت في المعوقات المتعلقة بالأعمال الإدارية داخل القسم الأكاديمي بمتوسط حسابي (3.50)، وانحراف معياري (1.12)، وتُعدُّ تلك المعوقات مرتفعة الأثر من وجهة نظر مجتمع البحث، وبالمرتبة الثانية تأتي المعوقات المتعلقة

بالطلبة بمتوسط حسابي(3.30)، وانحراف معياري (1.05)، وهي تُعدُّ متوسطة الأثر، وبالمرتبة الثالثة تأتي المعوقات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس بمتوسط حسابي (2.92)، وانحراف معياري(0.98)، وهي تُعدُّ متوسطة الأثر كذلك، وبالمرتبة الرابعة والأخيرة جاءت المعوقات المتعلقة بإدارة الكلية بمتوسط حسابي بلغ (2.49)، وانحراف معياري (1.17)، وهي تُعدُّ معوقات منخفضة الأثر مقارنة بمستويات المعوقات الأخرى. وقد يعزى حصول مجال المعوقات المتعلقة بالأعمال الإدارية داخل القسم على المرتبة الأولى من حيث الأهمية إلى عدد من العوامل لعل من أهمها كثرة وتنوع المهام الإدارية داخل القسم الأكاديمي سواءً ما كان له علاقة بعمل رئيس القسم والأدوار المتعددة المنوطة به أو ما كان مرتبطًا بكثرة اللجان والمتطلبات المطلوبة من القسم الأكاديمي. وهذا ما أشارت إليه بعض الدراسات السابقة كدراسة (الثبيتي، 2013؛ الشامان، 2015)، والتي أشارت إلى ما مضمونه الطبيعة الإدارية المعقدة لدور رئيس القسم الأكاديمي وتشابك مهماته الإدارية والعلمية؛ مما أحاط هذا الدور بالغموض والتداخل بين بعض هذه المهام، وأن الأدوار التي يقومون بها هي أدوار غامضة أو متعارضة، وبالتالي تؤدي إلى خلل في أدائهم. وكذلك دراسة (Waring,2017) التي أشارت إلى أن دور رؤساء الأقسام الأكاديمية أصبحت معقدة بشكل متزايد. ولمعرفة النتائج التفصيلية لأبرز المعوقات التي تواجه رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة بكل مجال من مجالات البحث؛ فقد تم استعراض كل مجال على حدة كما يأتي:

المجال الأول: المعوقات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس

لقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع البحث على فقرات مجال المعوقات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعوقات التي تواجه رؤساء الأقسام الأكاديمية المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس

م	مضمون العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المعوق	ترتيب الأهمية
1	ضعف مشاركة أعضاء هيئة التدريس بالقسم في تنظيم الندوات واللقاءات العلمية.	3.02	0.96	متوسطة	6
2	قلة تفعيل أعضاء هيئة التدريس لعملية الارشاد الأكاديمي.	2.69	0.98	متوسطة	10
3	ضعف مشاركة أعضاء هيئة التدريس في الأنشطة العلمية على مستوى القسم.	2.83	1.02	متوسطة	7
4	تركيز أعضاء هيئة التدريس على العملية التعليمية أكثر من البحث العلمي.	4.04	0.79	مرتفعة	1
5	ضعف اهتمام أعضاء هيئة التدريس بالتطوير الذاتي لقدراتهم.	3.12	0.83	متوسطة	5
6	ضعف التعاون بين أعضاء هيئة التدريس بالقسم الأكاديمي.	2.62	1.07	متوسطة	12
7	قلة التزام أعضاء هيئة التدريس بالساعات المكتبية بالقسم.	2.67	1.23	متوسطة	11
8	قلة التزام بعض أعضاء هيئة التدريس بإكمال متطلبات الجودة.	2.75	0.99	متوسطة	9
9	قلة التزام أعضاء هيئة التدريس بتدريس جميع مفردات المقررات.	2.27	0.84	منخفضة	13
10	كثرة المهام الإدارية التي يُكلف بها عضو هيئة التدريس.	3.83	0.88	مرتفعة	2
11	ضعف تجاوب أعضاء هيئة التدريس بشأن تعبئة الاستبانات بمنصة جودة.	3.13	1.01	متوسطة	4
12	قلة تعاون أعضاء هيئة التدريس بالقسم مع رئيس القسم في إنجاز مهام القسم	2.52	1.04	منخفضة	14
13	تدني معرفة أعضاء هيئة التدريس بالأنظمة الإدارية المعمول بها بالجامعة.	2.79	0.92	متوسطة	8
14	قلة التزام أعضاء هيئة التدريس بإعطاء الوقت الكامل للمحاضرات التدريسية.	2.00	0.93	منخفضة	15
15	زيادة الأعباء التدريسية المكلف بها أعضاء هيئة التدريس.	3.50	1.26	مرتفعة	3
	المتوسط العام	2.92	0.98	متوسطة	

يبين الجدول (6) أن المتوسط العام لفقرات مجال المعوقات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس بلغ (2.92)، وانحراف معياري (0.98)، وضمن درجة أهمية (متوسطة)؛ مما يعني أن الصورة العامة من وجهة نظر مجتمع البحث تفيد أن المعوقات التي تواجه رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة فيما يتعلق بأعضاء هيئة التدريس ذات مستوى متوسط. وباستقراء المتوسطات الحسابية لأبرز المعوقات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس، يتضح أن العبارة (4) التي تنص على «تركيز أعضاء هيئة التدريس على العملية التعليمية أكثر من البحث العلمي»، جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.04)، وانحراف معياري (0.79)، في حين أن العبارة (10) التي تنص على « كثرة المهام الإدارية التي يُكلف بها عضو هيئة التدريس» جاءت في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي بلغ (3.83)، وانحراف معياري (0.88)، بينما جاءت في المرتبة الثالثة العبارة (15) التي تنص على «زيادة الأعباء التدريسية المكلف بها أعضاء هيئة التدريس»، بمتوسط حسابي بلغ (3.50)، وانحراف معياري (1.26).

وقد يعزى كون هذه المعوقات الثلاث جاءت كأبرز المعوقات التي تواجه رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة إلى عدد من الأسباب، لعل من أهمها أن التركيز الأكبر من أعضاء هيئة التدريس على العملية التعليمية أكثر من البحث العلمي مرتبط كذلك بالمعوق الآخر وهو زيادة الأعباء التدريسية، وخصوصًا في ظل متطلبات الجودة التي تبدأ مع عضو هيئة التدريس منذ بداية الفصل الدراسي؛ مما قد يسبب تدني عمل وتركيز عضو هيئة التدريس في نواحٍ عدة، ولعل من أهمها عدم الاهتمام بالنواحي البحثية وخصوصًا في ظل عدم التحفيز على ذلك من قبل بعض الأقسام أو الكليات، كما توصلت لذلك دراسة الثبيتي (2019)؛ حيث أظهرت أن تقييم أداء رؤساء الأقسام في المهام العلمية والبحثية جاء بدرجة متوسطة. وكذلك قد يعزى حصول المعوق «كثرة المهام الإدارية التي يُكلف بها عضو هيئة التدريس» على المرتبة الثانية في الأهمية إلى التنوع والتعدد في اللجان بالأقسام الأكاديمية سواء ما يتعلق باللجان الأكاديمية أو لجان الجودة أو لجان الدراسات العليا وما إلى ذلك من اللجان المهمة، والتي يستدعي الأمر زيادة الأعباء الإدارية على أعضاء هيئة التدريس؛ مما يؤثر على عمل رئيس القسم، وبالتالي تحقيق القسم الأكاديمي للأهداف المرسومة. ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه دراسة المنيع (2020) من وجود معوقات تحد من تنفيذ رؤساء الأقسام الأكاديمية للصلاحيات الممنوحة لهم وكان من أهمها كثرة الأعباء الإدارية.

المجال الثاني: المعوقات المتعلقة بالطلبة

لقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع البحث على فقرات مجال المعوقات المتعلقة بالطلبة والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعوقات التي تواجه رؤساء الأقسام الأكاديمية المتعلقة بالطلبة

م	مضمون العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المعوق	ترتيب الأهمية
1	ضعف اهتمام الطلبة بالعملية التعليمية.	3.32	1.05	متوسطة	6
2	ضعف مشاركة الطلبة في أنشطة القسم المختلفة.	3.08	0.90	متوسطة	12
3	ضعف معرفة الطلبة بلائحة الدراسة والاختبارات المعمول بها بالجامعة.	3.29	1.04	متوسطة	7
4	قلة مراجعة الطلبة لرئيس القسم عند حدوث أي مشكلة أكاديمية.	2.98	1.34	متوسطة	13

5	عزوف الطلبة عن استخدام المراجع العلمية بالمكتبات داخل الجامعة.	4.12	0.90	مرتفعة	1
6	ضعف التزام بعض الطلبة بتسليم التكليفات الدراسية في مواعيدها المحددة.	3.27	1.01	متوسطة	8
7	قلة تعاون الطلبة مع أعضاء هيئة التدريس بالقسم.	2.79	0.98	متوسطة	15
8	ضعف تقيد الطلبة باللوائح والأنظمة المعمول بها في الجامعة.	2.88	0.98	متوسطة	14
9	ضعف صلاحية رئيس القسم في تحديد أعداد الطلبة في المجموعة الواحدة.	3.12	1.35	متوسطة	11
10	قلة معرفة الطلبة بأدوار ومسؤوليات المرشدين الأكاديميين.	3.46	0.98	مرتفعة	5
11	ضعف جاهزية بعض المعامل لاحتواء أعداد الطلبة الكبير بالشعبة الواحدة.	3.71	1.13	مرتفعة	2
12	وجود أعداد من الطلبة المتعثرين دراسيًا بالقسم.	3.13	0.93	متوسطة	10
13	ضعف التزام الطلبة بالساعات المكتبية المخصصة للإرشاد الأكاديمي لهم.	3.56	1.04	مرتفعة	3
14	ضعف مستوى التحصيل العلمي لدى بعض الطلبة.	3.19	1.05	متوسطة	9
15	ضعف تجاوب الطلبة بشأن تعبئة الاستبانات بمنصة جودة.	3.52	1.09	مرتفعة	4
	المتوسط العام	3.30	1.05	متوسطة	

يتبين من الجدول (7) أن المتوسط العام لفقرات مجال المعوقات المتعلقة بالطلبة بلغ (3.30)، مع انحراف معياري (1.05)؛ مما يعني أن الصورة العامة من وجهة نظر مجتمع البحث للمعوقات التي تواجه رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة فيما يتعلق بالطلبة ذات مستوى متوسط. وباستقراء المتوسطات الحسابية لأبرز المعوقات التي تواجه رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة المتعلقة بالطلبة، يتضح أن العبارة (5) التي تنص على «عزوف الطلبة عن استخدام المراجع العلمية بالمكتبات داخل الجامعة» جاءت في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (4.12)، وانحراف معياري (0.90). في حين أن العبارة (11) التي تنص على «ضعف جاهزية بعض المعامل لاحتواء أعداد الطلبة الكبير بالشعبة الواحدة»، جاءت في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (3.71)، وانحراف معياري (1.13). بينما جاءت في المرتبة الثالثة العبارة (13) التي تنص على «ضعف التزام الطلبة بالساعات المكتبية المخصصة للإرشاد الأكاديمي لهم»، بمتوسط حسابي بلغ (3.56)، وانحراف معياري (1.04). كما يتضح أن العبارة (15) التي تنص على «ضعف تجاوب الطلبة بشأن تعبئة الاستبانات بمنصة جودة» جاءت في المرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي بلغ (3.52)، وانحراف معياري (1.09). في حين أن العبارة (10) التي تنص على «قلة معرفة الطلبة بأدوار ومسؤوليات المرشدين الأكاديميين» جاءت في المرتبة الخامسة، بمتوسط حسابي بلغ (3.46)، وانحراف معياري (0.98).

وقد يعزى كون هذه المعوقات جاءت كأبرز المعوقات التي تواجه رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة فيما يتعلق بالطلبة إلى عدد من الأسباب، لعل منها ما له صلة بتوجيه أعضاء هيئة التدريس للطلبة باستخدام المراجع العلمية بالمكتبات داخل الجامعة واعتمادهم على المراجع الأساسية للمقررات الدراسية. وفيما يتعلق بضعف جاهزية بعض المعامل لاحتواء أعداد الطلبة الكبير بالشعبة الواحدة فقد يعزى ذلك إلى ضعف البنية التحتية بالكليات لتهيئة معامل مجهزة تجهيزات كاملة ومعدة إعدادًا جيدًا لاستقبال الأعداد المحددة بالشعب الدراسية، وخصوصًا في ظل قبول أعداد كبيرة من الطلبة. ويؤكد ذلك ما توصلت له دراسة المنيع (2020) من أن من أبرز المعوقات التي تحد من تنفيذ رؤساء الأقسام الأكاديمية للصلاحيات الممنوحة لهم أن المخصصات المالية لا تكفي متطلبات القسم. وكذلك ما توصلت له دراسة (Edet &Ekpoh, 2017) التي تضمنت أن من أهم التحديات الرئيسة التي واجهت رؤساء الأقسام الأكاديمية التمويل. أما ضعف التزام الطلبة بالساعات المكتبية المخصصة للإرشاد

الأكاديمي لهم فمرتبط كذلك بالمعوق الآخر، وهو قلة معرفة الطلبة بأدوار ومسؤوليات المرشدين الأكاديميين، وخصوصًا في ظل عدم اهتمام الطلبة بعملية الإرشاد الأكاديمي، وقد يعزى ذلك لازدياد وحداثة الكثير من وسائل التواصل الاجتماعي، فأصبح الكثير من الطلبة يسترشد ويستنير بخبرات بعض الطلبة الآخرين سواء داخل الجامعة أو خارجها؛ مما قد يسبب تدني مستوى التحصيل الدراسي للطلبة.

وفي الجانب الآخر قد يعزى حصول المعوق ضعف تجاوب الطلبة بشأن تعبئة الاستبانات بمنصة جودة على درجة عالية إلى خلل واضح قد يعطل عمل الجودة بالأقسام الأكاديمية، وخصوصًا في ظل محاولة تحقيق الأهداف الإستراتيجية للأقسام الأكاديمية بالحصول على الاعتمادات الأكاديمية للبرامج التي تقدم من قبلها؛ حيث إن من أهم متطلبات الجودة الحصول على التغذية الراجعة من الطلبة عن ما يقدم لهم وآليات التدريس وعن محتوى المقررات الدراسية، ولعل الحصول على ذلك يمكن القسم الأكاديمي من تقديم خطط للتحسين مبنية على واقع ملموس وتقييم من صاحب المصلحة. وكذلك قد تعزى هذه النتائج إلى ضعف مواجهة رؤساء الأقسام الأكاديمية لهذه المعوقات، وخصوصًا في المجالات ذات العلاقة بالتخطيط وتطوير البرامج الأكاديمية ومتطلبات ذلك. ويتفق ذلك مع نتائج دراسة (Atoum & Atoom, 2021) التي توصلت إلى أن من أعلى المشكلات التي واجهت رؤساء الأقسام الأكاديمية هي ذات العلاقة بتطوير البرامج الأكاديمية، وبالتخطيط.

المجال الثالث: المعوقات المتعلقة بإدارة الكلية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع البحث على فقرات مجال المعوقات المتعلقة بإدارة الكلية، والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعوقات التي تواجه رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة المتعلقة بإدارة الكلية

م	مضمون العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المعوق	ترتيب الأهمية
1	ضعف قنوات الاتصال الواضحة بين رئيس القسم وإدارة الكلية	2.04	1.08	منخفضة	14
2	تأخر وصول المعاملات من المرسل وطلب سرعة تنفيذها حال وصولها	2.81	1.27	متوسطة	3
3	بيروقراطية الإجراءات الإدارية المتبعة بالكلية.	2.69	1.32	متوسطة	5
4	ضعف التعاون بين رؤساء الأقسام والقيادات الأكاديمية بالكلية.	1.92	1.15	منخفضة	15
5	ضعف العلاقة بين رؤساء الأقسام والكادر الإداري بالكلية.	2.29	1.16	منخفضة	11
6	ضعف استخدام التقنية الحديثة في التعاملات الإدارية داخل الكلية	2.29	1.18	منخفضة	12
7	عدم تفهم عمادة الكلية للمشكلات التي تواجه رؤساء الأقسام	2.42	1.30	منخفضة	8
8	قلة تلبية إدارة الكلية لاحتياجات رؤساء الأقسام لإتمام مهامهم الإدارية	2.73	1.09	متوسطة	4
9	ضعف جدولة الفعاليات بالكلية	2.87	1.22	متوسطة	2
10	قلة الصلاحيات الممنوحة لرئيس القسم	2.98	1.04	متوسطة	1
11	غموض بعض الأنظمة واللوائح المعمول بها بالكلية.	2.67	1.12	متوسطة	6
12	ضعف إشراك رئيس القسم في صنع القرارات الإدارية التي تصدر من إدارة الكلية.	2.54	1.21	منخفضة	7
13	ضعف التنسيق بين رؤساء الأقسام داخل الكلية	2.38	1.09	منخفضة	10
14	عدم توحيد النماذج الخاصة بالأعمال الإدارية داخل الكلية	2.27	1.11	منخفضة	13
15	ضعف انتظام وقت انعقاد المجالس واللجان بالكلية	2.40	1.26	منخفضة	9
	المتوسط العام	2.49	1.17	منخفضة	

يتضح من الجدول (8) أن المتوسط العام لمجال المعوقات المتعلقة بإدارة الكلية بلغ (2.49)، مع انحراف معياري (1.17)؛ مما يعني أن الصورة العامة من وجهة نظر مجتمع البحث للمعوقات التي تواجه رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة فيما يتعلق بإدارة الكلية ذات مستوى منخفض، وبالتالي فإن هذه المعوقات دون المستوى المؤثر على رؤساء الأقسام بجامعة الباحة. وباستقراء المتوسطات الحسابية لأبرز المعوقات التي تواجه رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة المتعلقة بإدارة الكلية يتضح أنه لا يوجد أي معوق من هذه المعوقات بدرجة مرتفعة، بل إن هناك 9 عبارات كانت بدرجة منخفضة، وقد تعزى هذه النتائج إلى حالة من الرضا لدى مجتمع البحث حول عمل إدارات الكلية وعدم وجود ما يسبب معوقات واضحة تؤثر على عمل رؤساء الأقسام الأكاديمية بها. وقد يدلل ذلك على أن إدارات الكليات المتمثلة في عمداء ووكلاء الكليات والهيئة الإدارية بتلك الكليات بجامعة الباحة تقوم بأعمالها بشكل جيد وبعيد عن حدوث معوقات ذات تأثير مرتفع على عمل رؤساء القسام الأكاديمية بها؛ مما يسهل لرؤساء الأقسام الأكاديمية بتلك الكليات من القيام بأدوارهم بشكل أفضل، وخصوصًا مع انخفاض مستوى المعوقات التي تواجههم والمتعلقة بإدارة الكلية. وهذه النتيجة تختلف مع عدد من الدراسات السابقة التي كانت درجة المعوقات التي تواجه رؤساء الأقسام الأكاديمية بها بدرجة عالية مثل دراسة المنيع (2020)، أو بدرجة متوسطة مثل دراسة (Atoum & Atoom, 2021) ، وقد يعزى هذا الاختلاف الى أن البحث الحالي قد أفرد للمعوقات المتعلقة بإدارة الكلية التي تواجه رؤساء الأقسام الأكاديمية بعدًا خاصًا يحتوي على عبارات محددة في هذا المجال، بينما دراسة المنيع (2020) ودراسة (Atoum & Atoom, 2021) لم تفردا لهذا المجال بعدًا خاصًا، بل كانت المعوقات تضم عبارات متنوعة؛ مما لا يجعل هناك تحديد دقيق لبعد المعوقات المتعلقة بإدارة الكلية.

المجال الرابع: المعوقات المتعلقة بالأعمال الإدارية داخل القسم

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع البحث على فقرات مجال المعوقات المتعلقة بالأعمال الإدارية داخل القسم والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعوقات التي تواجه رؤساء الأقسام الأكاديمية المتعلقة بالأعمال الإدارية داخل القسم

م	مضمون العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المعوق	ترتيب الأهمية
1	قلة وجود معايير واضحة لتوزيع التكليفات على أعضاء هيئة التدريس بالقسم	2.81	1.17	متوسطة	12
2	صعوبة توزيع الجداول الدراسية على أعضاء هيئة التدريس	2.44	1.13	منخفضة	13
3	زيادة العبء التدريسي لرئيس القسم	4.17	1.08	مرتفعة	1
4	كثرة وتنوع المهام الإدارية التي يكلف بها رئيس القسم داخل القسم وخارجه.	4.13	0.91	مرتفعة	3
5	.ضعف الحوافز لرئيس القسم المحفزة على الإبداع والتميز	4.04	1.07	مرتفعة	6
6	ضعف التعاون بين رئيس القسم والمشرفة على القسم بشطر الطالبات	2.10	1.18	منخفضة	15
7	عدم توفر وكيل لرئيس القسم	4.12	1.26	مرتفعة	4
8	كثرة المهام والمسؤوليات في اللجان المختلفة بالقسم الأكاديمي.	4.05	1.12	مرتفعة	7
9	ندرة البرامج المتخصصة للتطوير المهني لرؤساء الأقسام	3.90	0.89	مرتفعة	8
10	عدم تهيئة البنية التحتية لإنجاح العمل الإداري (النت – الأجهزة – الطابعات.. إلخ)	4.10	0.93	مرتفعة	5
11	عدم وجود إعداد حقيقي لرئيس القسم قبل تكليفه بمهمة رئاسة القسم	3.44	1.27	مرتفعة	10
12	الصراعات المستمرة بين أعضاء هيئة التدريس داخل القسم	2.15	1.16	منخفضة	14

م	مضمون العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المعوق	ترتيب الأهمية
13	عدم وجود كادر من الموظفين الإداريين (السكرتارية)	4.16	1.37	مرتفعة	2
14	قلة اهتمام أعضاء هيئة التدريس بالنواحي التطويرية للقسم	3.12	1.02	متوسطة	11
15	قلة توفر الصيانة الدورية للتجهيزات والمعامل بالقسم	3.73	1.22	مرتفعة	9
	المتوسط العام	3.50	1.12	مرتفعة	

يظهر من الجدول (9) أن المتوسط العام لفقرات مجال المعوقات المتعلقة بالأعمال الإدارية داخل القسم بلغ (3.50)، مع انحراف معياري (1.12)؛ مما يعني أن الصورة العامة من وجهة نظر مجتمع البحث للمعوقات التي تواجه رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة فيما يتعلق بالأعمال الإدارية داخل القسم ذات مستوى مرتفع. وباستقراء المتوسطات الحسابية لأبرز المعوقات المتعلقة بالأعمال الإدارية داخل القسم، يتضح أن هناك عدد (10) معوقات جاءت بدرجة مرتفعة، وهو مؤشر عالٍ بالمقارنة مع المعوقات في المجالات الثلاثة السابقة. حيث إن العبارة (3) التي تنص على «زيادة العبء التدريسي لرئيس القسم»، جاءت في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (4.17)، وانحراف معياري (1.08)، تلتها العبارة (13) التي تنص على «عدم وجود كادر من الموظفين الإداريين (السكرتارية) «، بمتوسط حسابي (4.16)، وانحراف معياري (1.37). في حين أن العبارة (4) التي تنص على «كثرة وتنوع المهام الإدارية التي يكلف بها رئيس القسم داخل القسم وخارجه»، جاءت في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (4.13)، وانحراف معياري (0.91)، تلتها العبارة (7) التي تنص على «عدم توفر وكيل لرئيس القسم «، بمتوسط حسابي بلغ (4.12)، وانحراف معياري (1.26). كما يتضح أن العبارة (10) التي تنص على «عدم تهيئة البنية التحتية لإنجاح العمل الإداري (النت – الأجهزة – الطابعات.. إلخ)»، جاءت في المرتبة الخامسة، بمتوسط حسابي بلغ (4.10)، وانحراف معياري (0.93)، في حين أن العبارة (8) التي تنص على « كثرة المهام والمسؤوليات في اللجان المختلفة بالقسم الأكاديمي»، والعبارة (5) التي تنص على «ضعف الحوافز لرئيس القسم المحفزة على الإبداع والتميز»، جاءتا في المرتبتين السادسة والسابعة على التوالي، بمتوسط حسابي بلغ (4.05) و(4.04)، وانحراف معياري (1.12) و(1.07). بينما جاءت في المرتبة الثامنة العبارة (9) التي تنص على «ندرة البرامج المتخصصة للتطوير المهني لرؤساء الأقسام»، بمتوسط حسابي بلغ (3.90)، وانحراف معياري (0.89). في حين أن العبارة (15) التي تنص على «قلة توفر الصيانة الدورية للتجهيزات والمعامل بالقسم»، جاءت في المرتبة التاسعة، بمتوسط حسابي بلغ (3.73)، وانحراف معياري (1.22)، تلتها العبارة (11) التي تنص على «عدم وجود إعداد حقيقي لرئيس القسم قبل تكليفه بمهمة رئاسة القسم»، بمتوسط حسابي بلغ (3.44)، وانحراف معياري (1.27). ولمناقشة هذه المعوقات؛ بالإمكان توزيعها إلى جانبين، وهما:

أولًا: معوقات مرتبطة بعمل رئيس القسم مباشرة، وهذه المعوقات تتمثل في زيادة العبء التدريسي لرئيس القسم، كثرة وتنوع المهام الإدارية التي يكلف بها داخل القسم وخارجه، ضعف الحوافز لرئيس القسم المحفزة على الإبداع والتميز، عدم توفر وكيل لرئيس القسم، ندرة البرامج المتخصصة للتطوير المهني لرؤساء الأقسام، عدم وجود إعداد حقيقي لرئيس القسم قبل تكليفه بمهمة رئاسة القسم. بالإضافة إلى كثرة المهام والمسؤوليات في اللجان المختلفة بالقسم الأكاديمي، وعدم وجود كادر من الموظفين الإداريين (السكرتارية). وقد يعزى ارتفاع هذه المعوقات إلى عدد من الأسباب ممكن تفصيلها كما يأتي: بالنسبة لزيادة العبء التدريسي وكذلك كثرة وتنوع المهام الإدارية

التي يكلف بها رئيس القسم، قد تعزى للنصاب التدريسي لرئيس القسم بجامعة الباحة أثناء تطبيق أداة البحث (8 ساعات تدريسية)، مع أنه بالإمكان تخفيضه إلى الحد الأدنى المسموح به نظامًا وهو (3 ساعات تدريسية)؛ لكي يتمكن من تقديم أداء بجودة أعلى، وخصوصًا بالنظر إلى الجانب الآخر وهو تنوع وكثرة المهام الإدارية التي يكلف بها من رئاسة مجلس القسم والإشراف على العمل الإداري به، وما إلى ذلك من اللجان المتنوعة داخل القسم وخارجه. وهذا العبء سواء التدريسي أو الإداري لا يوازيه تقديم حوافز سواء مادية أو معنوية تحفز رؤساء الأقسام على الإبداع، أو على الأقل تكليف أو تعيين وكيل للقسم يقوم بمعاونة رئيس القسم في بعض أعماله؛ حيث لا توجد آلية لذلك بالجامعة إلا ما كان صوريًا بتكليف أحد أعضاء هيئة التدريس بذلك، وقد لا يدوم طويلًا، وخصوصًا عندما يعلم من يكلف بمعاونة رئيس القسم أنه غير معين رسمي.

وفي الجانب الآخر، كان من أبرز المعوقات ما له علاقة بندرة البرامج المتخصصة للتطوير المهني لرؤساء الأقسام، وعدم وجود إعداد حقيقي لرئيس القسم قبل تكليفه بمهمة رئاسة القسم. وقد يعزى هذا إلى أن البرامج التدريبية التي تقدم لرؤساء الأقسام الأكاديمية بصفة عامة هي برامج عامة لأعضاء هيئة التدريس، وليست ذات تركيز على عمل رئيس القسم سواءً في النواحي الأكاديمية أو الإدارية، ومن الأهمية بمكان أن تكليف رؤساء الأقسام الأكاديمية عادة يأتي فجأة في وقت قد لا يكون عضو هيئة التدريس ملمًا إلمامًا ولو بشكل بسيط بالمهام التي سوف يكلف بها، وإنما تكون السنة الأولى بمكانة الدورة التدريبية الإعدادية الحقيقية له، إن لم يكن ملازمًا لرئيس القسم السابق. ويمكن عزو وارتفاع معوق كثرة المهام والمسؤوليات إلى محاولة جامعة الباحة لتحقيق الأهداف الإستراتيجية بها وتنوعها، وكذلك المحاولات الجادة للجامعة لتحقيق الاعتماد المؤسسي؛ مما أدى إلى تنوع وتعدد اللجان على جميع المستويات الإدارية بالجامعة، وكان ذلك متزامنًا مع تطبيق هذا البحث. وقد تدخل جميع هذه المعوقات في مضامين ما توصلت إليه دراسة المنيع (2020) من وجود معوقات تحد من تنفيذ رؤساء الأقسام الأكاديمية للصلاحيات الممنوحة لهم، وكان من أهمها صعوبة الإشراف على تنفيذ الأنظمة واللوائح بسبب كثرة الأعباء الإدارية في القسم. وكذلك ما توصلت إليه دراسة(Edet &Ekpoh, 2017) التي تضمنت أن من أهم التحديات الرئيسة التي واجهت رؤساء الأقسام الأكاديمية عبء العمل الزائد.

ثانيًا: معوقات مرتبطة بالجانب التقني بالقسم، وتتمثل هذه المعوقات في عدم تهيئة البنية التحتية لإنجاح العمل الإداري (النت – الأجهزة – الطابعات.. إلخ)، قلة توفر الصيانة الدورية للتجهيزات والمعامل بالقسم. وقد يعزى ارتفاع هذه المعوقات إلى ضعف الدعم المادي للكليات ومركزية ذلك الدعم؛ مما جعل من البنية التحتية لبعض الأقسام الأكاديمية غير جيدة، وما اتصل بذلك من قلة توفر الصيانة الدورية لبعض المعامل، وخصوصًا في ظل قدم الأجهزة بها، أوقد تكون تلك المعامل بحاجة إلى تحديثها ببرامج جديدة، ولكن لا يمكن ذلك لقدمها. وهذا ما أكدته دراسة المنيع (2020) من أن من أبرز المعوقات التي تواجه رؤساء الأقسام الأكاديمية أن المخصصات المالية لا تكفي لمتطلبات القسم. وكذلك ما توصلت له دراسة (Edet &Ekpoh, 2017) التي تضمنت أن من أهم التحديات الرئيسة التي واجهت رؤساء الأقسام الأكاديمية التمويل.

الإجابة عن السؤال الثاني، والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات مجتمع البحث حول درجة المعوقات التي تواجه رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة تعزى لمتغيرات البحث: (الرتبة الأكاديمية، سنوات الخبرة في مجال التعليم

الجامعي، سنوات الخبرة (كرئيس قسم)، عدد الدورات التدريبية الحاصل عليها في مجال العمل الإداري). أولًا: للإجابة عن هذا السؤال؛ تمّ استخدام اختبار t-test لاختبار دلالة الفروق في متوسطات استجابات مجتمع البحث باختلاف المتغيرات الديموغرافية ثنائية التصنيف (الرتبة الأكاديمية، سنوات الخبرة في التعليم الجامعي) لكل مجال من المجالات وللمحور ككل. ويوضح كل من الجدول (10) والجدول (11) نتائج هذا الاختبار:

متغير الرتبة الأكاديمية:

جدول (10) اختبار t–test للعينات المستقلة لاختبار دلالة الفروق في متوسطات استجابات مجتمع البحث باختلاف متغير الرتبة الأكاديمية

المجال	الرتبة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيار	قيمة ت	الدلالة
المعوقات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس	أستاذ مشارك فأعلى	20	44.75	10.55	0.587	0.56
	أستاذ مساعد	32	43.25	7.04		
المعوقات المتعلقة بالطلبة	أستاذ مشارك فأعلى	20	49.56	12.02	0.177	0.86
	أستاذ مساعد	32	49.00	9.52		
المعوقات المتعلقة بإدارة الكلية	أستاذ مشارك فأعلى	20	36.38	12.19	0.354-	0.73
	أستاذ مساعد	32	37.78	13.33		
المعوقات المتعلقة بالأعمال الإدارية والمكتبية داخل القسم	أستاذ مشارك فأعلى	20	52.63	10.16	0.041-	0.97
	أستاذ مساعد	32	52.75	9.89		
الدرجة الكلية	أستاذ مشارك فأعلى	20	183.31	38.94	0.054	0.096
	أستاذ مساعد	32	182.78	27.86		

يتضح من الجدول (10) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات مجتمع البحث في تقدير درجة أهمية المعوقات التي تواجه رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة تعزى لاختلاف الرتبة الأكاديمية؛ حيث بلغت قيمة «ت» (0.054) بمستوى دلالة (0.096)، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة (0.05) سواء على نطاق المجالات الفرعية او الدرجة الكلية؛ مما يعني أن الفروق غير دالة إحصائيًا؛ مما كان له أثر في تشابه وتقارب مستوى استجابات مجتمع البحث على أداة البحث، وهذه النتيجة تتفق إلى حد ما مع نتيجة دراسة (Atoum & Atoom, 2021) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات عينة الدراسة تعزى إلى متغير الرتبة الأكاديمية، وقد يعزى ذلك لتشابه بيئة البحث للدراستين؛ حيث إنهما طُبقتا في جامعتين سعوديتين.

متغير سنوات الخبرة في التعليم الجامعي:

جدول11 اختبار t–test للعينات المستقلة لاختبار دلالة الفروق في متوسطات استجابات مجتمع البحث باختلاف متغير سنوات الخبرة في التعليم الجامعي

المجال	فئات الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
المعوقات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس	من 10 سنوات فأكثر	36	43.06	7.91	0.95-	0.357
	أقل من 10 سنوات	16	45.38	8.57		
المعوقات المتعلقة بالطلبة	من 10 سنوات فأكثر	36	49.81	11.14	0.30	0.202
	أقل من 10 سنوات	16	48.88	8.61		
المعوقات المتعلقة بإدارة الكلية	من 10 سنوات فأكثر	36	36.14	14.13	0.91-	0.414
	أقل من 10 سنوات	16	39.94	13.12		
المعوقات المتعلقة بالأعمال الإدارية والمكتبية داخل القسم	من 10 سنوات فأكثر	36	51.67	11.21	0.85-	0.073
	أقل من 10 سنوات	16	54.25	7.14		
الدرجة الكلية	من 10 سنوات فأكثر	36	180.67	35.31	0.78-	0.086
	أقل من 10 سنوات	16	188.44	26.76		

يتضح من الجدول (11) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات مجتمع البحث في تقدير درجة أهمية المعوقات التي تواجه رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة تعزى لاختلاف سنوات الخبرة في التعليم الجامعي؛ حيث بلغت قيمة «ت» (–0.78) بمستوى دلالة (0.086)، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة (0.05) سواء على نطاق المجالات الفرعية أو الدرجة الكلية؛ مما يعني أن الفروق غير دالة إحصائيًا.

ثانيًا: تمّ استخدام تحليل One Way ANOVA لاختبار دلالة الفروق في متوسطات استجابات مجتمع البحث باختلاف المتغيرات الديموغرافية ثلاثية التصنيف (سنوات الخبرة (كرئيس قسم)، الدورات التدريبية في مجال العمل الإداري) لكل مجال من المجالات وللمحور ككل. ويوضح كل من الجدول (12) والجدول (14) نتائج هذا الاختبار:

متغير سنوات الخبرة (كرئيس قسم):

جدول (12) تحليل One Way ANOVA لاختبار دلالة الفروق في متوسطات استجابات مجتمع البحث باختلاف سنوات الخبرة (كرئيس قسم)

مضمون المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
المعوقات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس	بين المجموعات	864.8	2	432.4	8.52	0.001
	داخل المجموعات	2486.5	49	50.7		
	المجموع	3351.2	51			
المعوقات المتعلقة بالطلبة	بين المجموعات	552.0	2	276.0	2.75	0.074
	داخل المجموعات	4910.9	49	100.2		
	المجموع	5463.0	51			
المعوقات المتعلقة بإدارة الكلية	بين المجموعات	662.3	2	331.2	1.79	0.178
	داخل المجموعات	9072.7	49	185.2		
	المجموع	9735.1	51			

مضمون المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
المعوقات المتعلقة بالأعمال الإدارية والمكتبية داخل القسم	بين المجموعات	819.4	2	409.7	4.54	0.016
	داخل المجموعات	4419.6	49	90.2		
	المجموع	5238.9	51			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	10326.3	2	5163.2	5.66	0.006
	داخل المجموعات	44712.5	49	912.5		
	المجموع	55038.8	51			

يشير الجدول (12) إلى ما يأتي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات مجتمع البحث تعزى إلى متغير سنوات الخبرة (كرئيس قسم) على نطاق مجالات (المعوقات المتعلقة بالطلبة، المعوقات المتعلقة بإدارة الكلية)؛ حيث نجد أن مستويات الدلالة المحسوبة > 0.05.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات مجتمع البحث تعزى إلى متغير سنوات الخبرة (كرئيس قسم) بمستوى معنوية < 0.05، على نطاق مجالات (المعوقات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس، المعوقات المتعلقة بالأعمال الإدارية داخل القسم، الدرجة الكلية). وللتعرف على اتجاهات الفروق؛ تم إجراء الاختبار البعدي للمقارنة البعدية لشيفي Scheffe. والنتائج يتضمنها الجدول الآتي:

جدول (13) يوضح اتجاهات الفروق في متوسطات استجابات مجتمع البحث بالمقارنة البعدية لشيفي Scheffe

مضمون المجال	الخبرة كرئيس قسم	الخبرة كرئيس قسم	فروق المتوسط	الدلالة
المعوقات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس	من ٢ إلى ٤ سنوات	سنتان فأقل	8.117	0.008
		أكثر من ٤ سنوات	8.285	0.003
المعوقات المتعلقة بالأعمال الإدارية داخل القسم	من ٢ إلى ٤ سنوات	أكثر من ٤ سنوات	8.226	0.037
الدرجة الكلية	من ٢ إلى ٤ سنوات	أكثر من ٤ سنوات	31.334	0.010

يتضح من المؤشرات الإحصائية لاتجاهات الفروق لشيفي بالجدول (13) النتائج الآتية:

- أن الفروق في مجال المعوقات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس هي بين فئة الخبرة (2 إلى 4 سنوات) وفئة الخبرة (سنتان فأقل)، وأن الفروق في المتوسط بلغت (8.117)، بمستوى دلالة (0.008< 0.05)، وهي لصالح فئة الخبرة (2 إلى 4 سنوات). وكذلك بين فئة الخبرة من (2 إلى 4 سنوات) وفئة الخبرة (أكثر من 4 سنوات)، وقد بلغت (8.285)، بمستوى دلالة (0.003<0.05)، وهي كذلك لصالح فئة الخبرة (2 إلى 4 سنوات).

- أن الفروق في مجال المعوقات المتعلقة بالأعمال الإدارية داخل القسم بين فئة الخبرة (2 إلى 4 سنوات) وفئة الخبرة (أكثر من 4 سنوات)، وقد بلغت (8.266)، بمستوى دلالة (0.038 <0.05)، وهي لصالح فئة الخبرة (2 إلى 4 سنوات).

- أن الفروق على نطاق الدرجة الكلية كانت بين فئة الخبرة (2 إلى 4 سنوات) وفئة الخبرة (أكثر من 4 سنوات)، وقد بلغت (31.334)، بمستوى دلالة (0.010 <0.05)، وهي لصالح فئة الخبرة (2 إلى 4 سنوات).

ويستخلص مما سبق أن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في متوسطات استجابات مجتمع البحث التي تعزى إلى متغير سنوات الخبرة (كرئيس قسم) على نطاق مجالات المعوقات المتعلقة (بأعضاء هيئة التدريس، وبالأعمال الإدارية داخل القسم، والدرجة الكلية) جميعها كانت لصالح فئة الخبرة (2 إلى 4 سنوات)؛ مما يعني أن مجتمع

البحث من رؤساء الأقسام الأكاديمية الذين مدة خبرتهم كرئيس قسم (2 إلى 4سنوات) يرون بأهمية المعوقات التي تواجه رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة بدرجة أعلى من فئتي الخبرة (سنتين فأقل) و(أكثر من 4 سنوات). وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الفئة التي كانت خبرتها (سنتين فأقل) لم تتمرس بشكل كافٍ على العمل كرئيس قسم، ولم تظهر لها المشكلات بشكل واضح. بينما الفئة التي كانت خبرتها كرئيس قسم (أكثر من 4 سنوات)، ومع طول الفترة التي قضتها هذه الفئة في رئاسة الأقسام الأكاديمية، قد تكون وصلت إلى قناعات معينة بالنظر لبعض المعوقات التي تواجهها، وقد يكون أن هذه الخبرة جعلت هناك نوعًا من المرونة في التعامل مع بعض التحديات والمشكلات.

متغير عدد الدورات التدريبية في مجال العمل الإداري:

جدول (14) تحليل One Way ANOVA لاختبار دلالة الفروق في متوسطات استجابات مجتمع البحث باختلاف الدورات التدريبية في مجال العمل الإداري

مضمون المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
المعوقات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس	بين المجموعات	98.1	2	49.1	0.74	0.483
	داخل المجموعات	3253.1	49	66.4		
	المجموع	3351.2	51			
المعوقات المتعلقة بالطلبة	بين المجموعات	60.8	2	30.4	0.28	0.760
	داخل المجموعات	5402.2	49	110.2		
	المجموع	5463.0	51			
المعوقات المتعلقة بإدارة الكلية	بين المجموعات	552.5	2	276.2	1.47	0.239
	داخل المجموعات	9182.6	49	187.4		
	المجموع	9735.1	51			
المعوقات المتعلقة بالأعمال الإدارية والمكتبية داخل القسم	بين المجموعات	370.4	2	185.2	1.86	0.166
	داخل المجموعات	4868.6	49	99.4		
	المجموع	5238.9	51			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2912.1	2	1456.1	1.37	0.264
	داخل المجموعات	52126.7	49	1063.8		
	المجموع	55038.8	51			

تشير نتائج الجدول (14) إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع البحث في تقدير درجة أهمية المعوقات التي تواجه رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة تعزى لاختلاف عدد الدورات التدريبية في مجال العمل الإداري؛ حيث بلغت قيمة «ف» المحسوبة (1.37)، بمستوى دلالة (0.264)، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة (0.05)؛ مما يعني أن الفروق غير دالة إحصائيًا، وقد يرجع ذلك إلى أن نوعية الدورات التدريبية التي حصل عليها مجتمع البحث من رؤساء الأقسام الأكاديمية لم تكن تخصصية؛ ولذلك لم يكن لهذا المتغير تأثير في استجابات مجتمع البحث.

الإجابة عن السؤال الثالث، والذي نصه: ما الخطة المقترحة لمواجهة أبرز المعوقات التي تواجه رؤساء الأقسام

الأكاديمية بجامعة الباحة؟ وللإجابة عن هذا السؤال؛ تمّ الاطلاع على ما توصل إليه هذ البحث من نتائج، بالإضافة إلى ما تم استعراضه في الإطار النظري من أدبيات متعلقة بالأقسام الأكاديمية بالجامعات، والمهام والمسؤوليات الملقاة على عاتق رؤساء الأقسام الأكاديمية والمعوقات التي تواجههم، بالإضافة إلى نتائج الدراسات السابقة. ومن خلال ذلك، تم وضع خطة مقترحة لمواجهة هذه المعوقات، وبعد ذلك تم عرضها على تسعة من الخبراء المتخصصين لتحكيمها، وجرى تعديل الملاحظات التي اتفق عليها أغلب المحكمين. وبناءً على ذلك، تم التوصل للخطة المقترحة لمواجهة هذه المعوقات في صورتها النهائية، والمتضمنة الخطوات الآتية:

الرؤية: إن رؤية الخطة المقترحة تأتي في ضوء الخطة الإستراتيجية لجامعة الباحة، وفي ضوء مضامين الرؤية الوطنية للمملكة العربية السعودية 2030، والتي تركت آثارها الواضحة على جميع القطاعات، وعليه تتمثل رؤية الخطة المقترحة في: مواجهة أبرز المعوقات التي تواجه رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة لتحقيق قيام هذه الأقسام بتنفيذ الوظائف والمهام المنوطة بها على أكمل وجه.

الرسالة: تتمثل رسالة الخطة المقترحة في «تقديم أداء إداري متميز لرؤساء الأقسام الأكاديمية لتحقيق الأهداف الإستراتيجية للجامعة وتنفيذ ما يوكل إليها من مهام».

الأهداف الإستراتيجية:

الهدف الأول: وضع حلول لمواجهة أبرز المعوقات المتعلقة بالأعمال الإدارية داخل الأقسام الأكاديمية.

الهدف الثاني: وضع حلول لمواجهة أبرز المعوقات المتعلقة بالطلبة.

الهدف الثالث: وضع حلول لمواجهة أبرز المعوقات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس.

الأهداف الإجرائية: في ضوء الأهداف الإستراتيجية السابقة، يمكن تحديد الأهداف الإجرائية الآتية:

الهدف الأول (1): وضع حلول لمواجهة المعوقات المتعلقة بالأعمال الإدارية داخل الأقسام الأكاديمية، من خلال الأهداف الإجرائية الآتية:

1- 1 التخفيف من العبء التدريسي المنوط برئيس القسم.

آلية تنفيذ الهدف:

- تحديد العبء التدريسي لرئيس القسم وليكن بالحد الأدنى (3 ساعات تدريسية) وفق اللوائح والأنظمة المعمول بها بشكل يضمن فعالية أداء رئيس القسم وتمكنه من الإشراف والمتابعة لكافة الأعمال بالقسم، والرفع بذلك لصاحب الصلاحية.
- تضمين واعتماد العبء التدريسي بالحد الأدنى، وتوثيقه بالجدول الدراسي لرئيس القسم بمجالس القسم بكل فصل دراسي، وبشكل واضح ومحدد في حال الموافقة على ذلك من صاحب الصلاحية.

1-2 التحديد الدقيق للمهام الإدارية التي يكلف بها رئيس القسم وتفويض بعض الصلاحيات.

آلية تنفيذ الهدف:

- تحديد المهام الإدارية الرئيسة لرئيس القسم بشكل واضح ودقيق.
- تفويض بعض هذه المهام، وفق اللوائح التي تنظم ذلك لمن لديه الإمكانيات من أعضاء هيئة التدريس للقيام بها.
- تضمن المهام الإدارية الرئيسة لرئيس القسم بخطة القسم واعتمادها بالمجالس الخاصة بذلك.

- توثيق عمليات تفويض بعض الصلاحيات والمهام للغير بشكل رسمي ومعتمد.

1-3 تحديد حوافز تدفع رئيس القسم للإبداع والتميز.

آلية تنفيذ الهدف:

- توفير حوافز معنوية ومادية تقدم لرئيس القسم نظير تميزه وبشكل سنوي.
- وضع وتوثيق معايير واضحة ومحددة ومعتمدة للحوافز التي تقدم لرئيس القسم.
- تضمن هذه المعايير بالخطط على مستوى إدارة الجامعة بشكل واضح ومحدد.

1-4 توفير وكيل لرئيس القسم.

آلية تنفيذ الهدف:

- تحديد وكيل لرئيس القسم من أعضاء القسم المميزين للقيام بمهام رئيس القسم حال غيابه.
- تفويض وكيل القسم ببعض الصلاحيات من رئيس القسم، وتحديد المهام التي يقوم بها.
- توثيق المهام التي يقوم بها وكيل رئيس القسم بشكل دوري ومستمر.

1-5 وضع جدولة واضحة للمهام والمسؤوليات واللجان داخل القسم الأكاديمي.

آلية تنفيذ الهدف:

- تحديد واعتماد جدولة المهام والمسؤوليات بالقسم الأكاديمي بمجلس القسم.
- توزيع اللجان في بداية كل فصل دراسي وتحديد أعضاء كل لجنة ومهامها.
- متابعة وتوثيق أعمال اللجان من خلال التقييم المستمر لها.

1-6 توفير برامج تدريبيه تخصصية للتطوير المهني لرؤساء الأقسام.

آلية تنفيذ الهدف:

- عمل برامج تدريبية تخصصية لرؤساء الأقسام الأكاديمية في ضوء احتياجاتهم التدريبية بشكل دوري.
- إشراك رؤساء الأقسام الأكاديمية في تحديد الاحتياجات التدريبية الخاصة بهم.
- مشاركة رؤساء الأقسام الأكاديمية في تطوير البرامج التدريبية المقدمة لهم.
- توثيق الدورات التدريبية التي يشارك بها رؤساء الأقسام الأكاديمية.

1-7 العمل على تهيئة البنية التحتية لإنجاح العمل الإداري (النت - الأجهزة - الطابعات.. إلخ).

آلية تنفيذ الهدف:

- المراجعة الدورية للبنية التحتية للعمل التقني والفني بالقسم الأكاديمي.
- العمل على توفير متطلبات العمل التقنية الأساسية من أجهزة أو إنترنت لجميع العاملين بالقسم الأكاديمي.
- العمل على توثيق الوضع الراهن بكل فصل دراسي للأجهزة ووضعها بالقسم الأكاديمي.
- الرفع بخطابات لصاحب الصلاحية بتوفير المتطلبات التقنية من أجهزة وطابعات وإنترنت إلخ.

1-8 الصيانة الدورية والمستمرة للتجهيزات والمعامل بالقسم.

آلية تنفيذ الهدف:

- فحص وصيانة دورية للتجهيزات والمعامل بالقسم الأكاديمي.
- تحديد المسؤولين عن عمل هذه المعامل والتجهيزات بالقسم الأكاديمي.
- المخاطبة المستمرة للإدارات ذات العلاقة بصيانة التجهيزات والمعامل بالقسم الأكاديمي لعمل الصيانة اللازمة.
- توثيق عمليات الفحص والصيانة الدورية للتجهيزات والمعامل في سجل خاص بالقسم الأكاديمي.
- توثيق المخاطبات الرسمية للجهات ذات العلاقة بشأن الصيانة للتجهيزات والمعامل.
- المخاطبات الرسمية لصاحب الصلاحية للتزود بالتجهيزات الحديثة في حال عدم صلاحية التجهيزات القديمة.

1-9 الإعداد لرئيس القسم قبل تكليفه بمهمة رئاسة القسم.

آلية تنفيذ الهدف:

- عمل ورش عمل ودورات تدريبية لبعض أعضاء هيئة التدريس المتميزين لتهيئتهم لرئاسة الأقسام الأكاديمية مستقبلًا.
- إشراك رؤساء الأقسام ذوي الخبرة والمتميزين في المشاركة في ورش العمل المقدمة للاستفادة من خبراتهم.
- ضرورة وضع معايير محددة من قبل الجامعة لاختيار رؤساء الأقسام الجدد واعتماد مبدأ الشفافية في ذلك.
- توثيق ورش العمل والدورات التدريبية المقدمة لتهيئة رؤساء الأقسام الأكاديمية الجدد.

1-10 توفير كادر من الموظفين الإداريين (السكرتارية).

آلية تنفيذ الهدف:

- العمل على توفير كادر من الموظفين الإداريين، على الأقل سكرتير لرئيس القسم للقيام بالأعمال الكتابة.
- تحديد المهام والأعمال التي يقوم بها سكرتير رئيس القسم.
- مخاطبة صاحب الصلاحية بأهمية توفير سكرتير لرئيس القسم مع بيان المهام التي سوف يتولى القيام بها.
- توثيق المخاطبات ومتابعتها بشكل رسمي.

الهدف الثاني: وضع حلول لمواجهة المعوقات المتعلقة بالطلبة، من خلال الأهداف الإجرائية الآتية:

2-1 تشجيع وتحفيز الطلبة على استخدام المراجع العلمية بالمكتبات داخل الجامعة.

آلية تنفيذ الهدف:

- توفير مكتبة بكل قسم أكاديمي تحتوي على أهم المراجع والمصادر العلمية الخاصة بالتخصص الدقيق.
- إتاحة نظام الاستعارة للطلبة وفق اللوائح المنظمة لذلك.
- عمل لقاءات مع الطلبة لبيان أهمية استخدام المكتبة سواء التي داخل الكلية أو المركزية.
- توثيق مرافقة أعضاء هيئة التدريس للطلبة في الزيارات للمكتبة الجامعية.
- تضمين زيارة المكتبة ضمن الأعمال والتكليفات التي يقوم بها الطلبة.

2-2 تهيئة كامل المعامل لاحتواء أعداد الطلبة الكبير بالشعبة الواحدة.

آلية تنفيذ الهدف:

- توفير العدد الكافي من الأجهزة وملحقاتها بالمعامل لاحتواء أعداد الطلبة الكبير بالشعبة الواحدة.
- تقليل عدد طلبة الشعبة الواحدة في حال المعمل الواحد لا يكفي لكامل العدد.
- متابعة جاهزية المعامل بشكل دوري.
- الرفع لصاحب الصلاحية أولًا بأول بمتطلبات المعامل.
- الصيانة الدورية للمعامل وإصلاح ما يمكن إصلاحه.

2-3 تشجيع التزام الطلبة بالساعات المكتبية المخصصة للإرشاد الأكاديمي لهم.

آلية تنفيذ الهدف:

- تحفيز الطلبة للالتزام بالمواعيد والساعات المخصصة للإرشاد الأكاديمي.
- عمل جدولة واضحة لكل مرشد أكاديمي وللطلبة مع تحديد التوقيت لذلك.
- تنشيط الإرشاد الأكاديمي الإلكتروني وآلية متابعة المرشد الأكاديمي للطلبة.
- تفعيل عمل الإرشاد الأكاديمي عن طريق اللجان بدلًا من المرشد الأكاديمي الواحد.
- مخاطبة المرشد الأكاديمي للقسم الأكاديمي في حال وجود أي إشكالية لدى أي طالب.

2-4 التوضيح الدقيق للطلبة بأهمية تجاوبهم في تعبئة الاستبانات الخاصة بهم بمنصة جودة.

آلية تنفيذ الهدف:

- توفير آلية واضحة لتشجيع الطلبة على تعبئة واكمال الاستبانات بمنصة جودة.
- عمل اجتماعات خاصة بالطلبة لبيان أهمية تعبئة وإكمال الاستبانات بمنصة جودة على العملية التعليمية.
- التوضيح للطلبة بسرية المعلومات، وأن ذلك لن يكون له علاقة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقررات الدراسية.
- توثيق الاستبانات وعمل الإحصاءات اللازمة لذلك، وتزويد أعضاء هيئة التدريس بالنتائج.
- المتابعة الدقيقة لتعبئة الطلبة للاستبانات بمنصة جودة والرفع بأي مشكلات قد تظهر أثناء ذلك.

2-5 التوضيح للطلبة بأدوار ومسؤوليات المرشدين الأكاديميين.

آلية تنفيذ الهدف:

- عمل كتيب يتضمن الأدوار والمهام التي يقوم بها المرشدون الأكاديميون.
- عمل لقاءات خاصة بالطلبة والمرشدين الأكاديميين لتوضيح المسؤوليات التي يقوم بها المرشدون الأكاديميون، وكذلك تتضمن الحقوق والواجبات لكل من الطلبة أو المرشدين الأكاديميين.
- توثيق المهام والمسؤوليات المنوطة بالمرشدين الأكاديميين.
- المتابعة والإشراف الدقيق من رئيس القسم على عملية الإرشاد الأكاديمي والرفع الدائم بالتقارير الخاصة بذلك.

الهدف الثالث: وضع حلول لمواجهة المعوقات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس، من خلال الأهداف الإجرائية الآتية:

3-1 توجيه أعضاء هيئة التدريس بالقسم الأكاديمي بأهمية البحث العلمي.

آلية تنفيذ الهدف:

- عمل ورش عمل وندوات تركز على أهمية البحث العلمي بالقسم الأكاديمي وكذلك على مستوى الجامعة.
- توفير حوافز لأعضاء هيئة التدريس الذين يقومن بالنشر العلمي في المجلات العلمية المحكمة ذات المستوى العالي.
- عمل لجان بالقسم الأكاديمي لمتابعة جوانب البحث العلمي لأعضاء هيئة التدريس.
- توثيق الأبحاث العلمية المنشورة والمقبولة للنشر لأعضاء هيئة التدريس.

2-3 جدولة توزيع المهام الإدارية التي يُكلف بها أعضاء هيئة التدريس.

آلية تنفيذ الهدف:

- اعتماد جدولة المهام الإدارية والمسؤوليات واللجان التي يكلف بها أعضاء هيئة التدريس.
- تفويض الصلاحيات بشكل واضح وفق اللوائح التي تنظم إجراءات التفويض.
- تقييم أداء عمل كل لجنة من اللجان بشكل دوري.
- توثيق جميع أعمال هذه اللجان.
- الحصول على التغذية الراجعة من أعضاء هيئة التدريس العاملين بهذه اللجان بشأن أي مشاكل تعترضهم.

3-3 التخفيف من الأعباء التدريسية المكلف بها أعضاء هيئة التدريس.

آلية تنفيذ الهدف:

- الموازنة بين الأعباء التدريسية والمهام الإدارية المكلف بها كل عضو هيئة تدريس.
- اعتماد جداول أعضاء هيئة التدريس وفق اللوائح المعمول بها مع التركيز على التخصص الدقيق.
- توثيق الجداول الدراسية بالأعباء التدريسية المناسبة لكل عضو هيئة تدريس.

توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، فإن البحث الحالي يوصي بما يأتي:

- التأكيد على القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة من خلال المخاطبات الرسمية من الإدارة العليا بالجامعة للحد من المعوقات ذات الدرجة المرتفعة في هذا البحث.
- ضرورة إشراك عمداء الكليات ورؤساء الأقسام الأكاديمية لجميع العاملين بالكليات من أعضاء هيئة تدريس وهيئة إدارية في صنع القرارات المتعلقة بوضع حلول مناسبة للمعوقات التي تواجه رؤساء الأقسام الأكاديمية للحفاظ على مستوى عالٍ من الأداء من رؤساء الأقسام الأكاديمية، من خلال الاستبانات أو المقابلات أو اللجان المتخصصة.
- يهيب البحث كذلك بدعم وتشجيع أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام وطلبة الكليات على المشاركة في دراسة وتشخيص نقاط القوة والضعف بالأقسام الأكاديمية، والفرص المتاحة في البيئة الداخلية، والاستفادة منها في تطوير العمل داخل الأقسام الأكاديمية.
- توفير الاحتياجات الضرورية لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعة من تجهيزات، ووسائل تقنية متطورة إلى جانب توفير احتياجاتهم من الموارد المالية والبشرية لمساعدتهم على تطوير أدوارهم، ويكون ذلك

من خلال المخاطبات الرسمية لصاحب الصلاحية.

- الأخذ بالخطة المقترحة في هذا البحث لمواجهة أبرز المعوقات التي تواجه رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة.

المراجع

برقعان، أحمد؛ سعيد، عبد الحكيم؛ حسن، صلاح. (2013). القيادة التحويلية لدى رؤساء الأقسام في بعض الجامعات السعودية. *مجلة الأندلس للعلوم الاجتماعية والتطبيقية*، جامعة الأندلس للعلوم والتقنية، اليمن، (10)، 10-80.

الثبيتي، خالد عواض. (2013). تقييم المهارات الإدارية لرؤساء الأقسام العلمية بالجامعات السعودية الحكومية. *مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، السعودية*، (33)، 209-278.

الثبيتي، خالد عواض. (2019). تقييم أداء رؤساء الأقسام التربوية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *المجلة التربوية*، (33)، 15-95.

جرجس، ميشال. (2005). *معجم مصطلحات التربية والتعليم، عربي-فرنسي-إنجليزي* (ط.1). بيروت: دار النهضة العربية.

الحربي، محمد بن محمد أحمد. (2012). درجة الالتزام بممارسة الشفافية الإدارية لدى الأقسام الأكاديمية في كلية التربية بجامعة الملك سعود. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، 1(6)، 308-341.

حورية، علي حسين. (2019). واقع ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة طيبة للمهارات القيادية، دراسة ميدانية. *مجلة التربية، جامعة الأزهر، 1*(182)، 764 – 802.

الشامان، أمل بنت سلامة.)2015). المشكلات الوظيفية التي تواجه وكيلات الأقسام الأكاديمية في بعض الجامعات السعودية. *مجلة جامعة طيبة، العلوم التربوية*، 1(2)، 81-130.

الشمري، غربي مرجي. (2013). مهارات الإدارة الجامعية لدى رؤساء الأقسام العلمية في بعض الجامعات السعودية الناشئة، دراسة ميدانية. *مجلة رسالة الخليج العربي*، (127)، 221- 262.

الطائي، عمر أزهر علي. (2016). المشكلات الإدارية التي تواجه رؤساء الأقسام العلمية في كليات جامعتي بغداد والمستنصرية. *مجلة كلية التربية الأساسي*، 22(93)، 973-992.

عتوم، يمنى أحمد. (2017). درجة ممارسة الإدارة بالتجوال لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية وعلاقتها بتحسين الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الدمام. *الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية*، (58)، 25-49.

عتوم، يمنى أحمد؛ عتوم، حسين محمد. (2021). درجة وعي رؤساء الأقسام الأكاديميين بالأدوار المنوطة بهم، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في السعودية. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل*، 22(1)، 400-408.

مساعدة، ماجد عبد المهدي. (2014). أثر القيادات التحويلية على تحقيق الريادية والإبداع المؤسسي في الجامعات الأردنية، دراسة حالة جامعة الزرقاء. *مجلة الثقافة والتنمية، 4*(12)، 137-159.

المطيري، مريم عبدالله. (2014). *واقع ممارسة رؤساء الأقسام العلمية ووكلائهم للمهارات القيادية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة المجمعة* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

المنيع، الجوهرة بنت عبدالرحمن. (2020). مستوى تطبيق الصلاحيات الممنوحة لرؤساء الأقسام الأكاديمية في

جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن وأهم المعوقات التي تواجههم من وجهة نظر رؤساء الأقسام، *المجلة التربوية*. كلية التربية، جامعة سوهاج، (76)، 134 – 101.

هيئة الخبراء بمجلس الوزراء. (2022). نظام الجامعات بالمملكة العربية السعودية. تم الاسترجاع من: https://www.boe.gov.sa/ar/default/Pages/aspx

وزارة التعليم العالي. (2015). *نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه*. (ط.4). مجلس التعليم العالي، المملكة العربية السعودية، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية.

Reference:

Al-Harbi, Muhammad Muhammad Ahmad. (*2012*). The degree of commitment to the practice of administrative transparency in the academic departments in the Faculty of Education at King Saud University. *Specialized International Educational Journal, 1 (6), 308-341.*

Al-Manea, Al-Jawhara Abdulrahman .(*2020*). The level of application of the powers granted to the heads of academic departments at Princess Nourah Bint Abdulrahman University and the most important obstacles face that, from the point of view of the heads of departments. *Educational Journal, College of Education, Sohag University, (76), 134-101.*

Al-Mutairi, Maryam Abdullah. (*2014*). *The reality of the practice of leadership skills by the heads of scientific departments and their deputies from the point of view of the faculty members at Majmaah University* [Unpublished Master's Thesis]. Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Riyadh.

Al-Shaman, Amal bint Salama. (*2015*). Occupational problems facing the vice deans of academic departments in some Saudi universities. *Taibah University Journal*, Educational *Sciences, 1(2), 81-130.*

Al-Shammari, Gharbi Morji. (*2013*). University management skills among heads of scientific departments in some emerging Saudi universities. Empirical Study. *Arabian Gulf Journal, (127), 221-262.*

Alshehri, Y. M.(*2020*). *Faculty Members' Perception of the Effectiveness of Departmental Leadership and Management at a Saudi Higher Education Institution* [Doctoral dissertation]. University of Kansas.

Al-Taey, Omar Azher .(*2016*). Managemnt problems that faced the heads of scientific departments in The Colleges of Baghdad and Al-Mustansiriyah Universities. *Journal of the College of Basic Education, 22 (93), 973-992.*

Al-Thubaiti, Khaled Awad. (*2019*). Evaluation of the performance of the heads of educational departments at Imam Muhammad bin Saud Islamic University from the point of view of the faculty members. *The Educational Journal*, *(33), 15-95.*

Al-Thubaiti, Khalid Awad Abdullah.(*2013*). Administration Skills of Department Heads in Saudi Public Universities. *Journal of Humanities and Social Sciences*, Saudi Arabia, *(33), 209-278.*

Atom, Youmna Ahmed. (*2017*). The degree of Management "By Walking Around" among the heads of academic departments and its impact on improving the job performance in Dammam university. *Saudi Association for Educational and Psychological Sciences, (58), 25-49.*

Atoum, Y. A., & Atoom, H. M.(*2021*). Academic and Administrative Problems Facing Heads of Academic Departments at Imam Abdul Rahman Bin Faisal University from their Viewpoint. *Psychology and Education Journal, 58(4), 987-1007.*

Atoum, Yumna Ahmed & Atoom, Hussein Mohamad .(*2021*). Department Heads' Awareness

of the Roles Assigned to them: from the point of view of faculty members in Saudi Arabia. The *Scientific Journal of King Faisal University*, *22(1),400-408.*

Branson, C. M, Franken, M., & Penney, D .(*2016*). Middle leadership in higher education: a relational analysis. *Educational Management Administration and Leadership*, *44(1), 128–145.*

Burqaan, Ahmed, Saeed, Abdulhakim, & Hassan, Salah .(*2013*). Transformational leadership of heads of departments in some Saudi universities. *Al-Andalus Journal of Social and Applied Sciences*, Al-Andalus University of Science and Technology, Yemen, *(10), 10-80.*

Creaton, J., & Heard-Lauréote, K.(*2021*). Rhetoric and reality in middle management, the role of heads of academic departments in UK universities. *Higher Education Policy*, *34(1),195-217*.

Edet, A., & Ekpoh, U. (*2017)*. Administrative Challenges of Academic Heads of Department in Tertiary Institutions in Cross River State. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, *8(2), 129.*

Houria, Ali Hussein (*2019*). The reality of Practice of leadership skills by the heads of academic departments at Taibah University, a field study. *Journal of Education*, Al-Azhar University, *1 (182), 764-802.*

Mossadah, Majid Abdulmahdi. (*2014*). The impact of transformational leaders on achieving leadership and institutional creativity in Jordanian universities. *Journal of Culture and Development, 4 (12), 137-159.*

Silva, Alberto .(*2016*). What Is Leadership?. *Journal of Business Studies Quarterly, 8 (1).*

Waring, M. (*2017*). Management and leadership in UK universities, exploring the possibilities of change. *Journal of Higher Education Policy and Management*, *39(5)*, *540–558.*

أثر انتشار فيروس كورونا على معدلات الجريمة وأنواعها: دراسة تحليلية من منظور علم اجتماع الجريمة

د. عبدالرحمن بن سالم بن فهاد الطريف

أستاذ علم الاجتماع المشارك بقسم علم النفس، كلية العلوم والدراسات الإنسانية بشقراء –جامعة شقراء

المستخلص:

في ظل انتشار فيروس كورونا كان لزامًا على دراسات علم اجتماع الجريمة تقديم عددٍ من الدراسات والأوراق البحثية التي تستهدف الوقوف على آثار كوفيد 19 على معدلات الجريمة وحجم انتشارها في مجتمعاتنا المعاصرة، لاسيما أن كوفيد 19 غيّر، بشكلٍ أو بآخر، من الأنماط الراسخة في الجريمة التقليدية. ومن هنا حاولت الدراسة رصد وتحليل المحاولات البحثية التي تصدت لرصد العلاقة بين فيروس كورونا والجريمة؛ وذلك بقصد التعرف على موقف دراسات سوسيولوجيا الانحراف من انعكاسات فيروس كورونا على الجريمة، والكشف عن توقعات تلك الدراسات حول تطور الجريمة أثناء الجائحة، ونوعية الجرائم الأكثر انتشارًا. هذا، واعتمد التصميم المنهجي للدراسة الراهنة على تحليل ثانوي لبيانات الدراسات الميدانية التي حاولت اختبار وفحص العلاقة بين انتشار فيروس كورونا ومعدلات الجريمة، سواءً بالانخفاض أو الارتفاع. وخلصت الدراسة لعدد من النتائج، كان من أبرزها: أن المجرمين والضحايا، على حدٍ سواء، يغيرون سلوكاتهم؛ استجابة لخطر فيروس كورونا، وهو ما يؤدي إلى تغير نمط الجريمة ونوعها وأساليبها وحدّتها وتفاوتها من مجتمع إلى آخر، ومن مجرم إلى آخر. كذلك أوضحت الدراسة تزايد معدلات الجرائم السيبرانية في ظل كوفيد 19.

الكلمات المفتاحية: كوفيد 19، علم اجتماع الجريمة، الجريمة الوبائية، الجريمة في ظل فيروس كورونا.

(*) للمراسلة:

أستاذ مشارك علم الاجتماع، قسم علم النفس كلية العلوم والدراسات الإنسانية بشقراء ، جامعة شقراء ص ب: ٨١٢ رمز بريدي: ٧٢٣٤١ المدينة: سكاكا، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Associate Professor, Department of Administration and Educational Planning, Faculty of Education, Albaha University. Submitted 28-01-2016 and Accepted on 08-03-2016 (for Journal Use only), Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: aaltraif@su.edu.sa

The Impact Of The Spread Of The Corona Virus On Crime Tates And Types; An Analytical Study From The Perspective Of The Sociology Of Crime

Dr.Abdulrahman Salem F Alturatf

Associate Profes$Ot of Sociology, Department of Psychology

ABSTRACT:

With the spread of COVID-19, criminology studies have had to provide numerous studies and research papers aimed at identifying the effects of COVID-19 on crime rates and prevalence in our contemporary societies, particularly since Covid 19 has changed in one way or another the established patterns of traditional crime. The study therefore attempted to monitor and analyse research attempts to monitor the relationship between COV and crime, with a view to identifying the position of sociological studies of deviation from the effects of COV on crime., and to reveal the expectations of those studies on the evolution of crime during the pandemic, and the quality of the most widespread crimes. The systematic design of the current study was based on a secondary analysis of field studies data that attempted to test and examine the relationship between co-virus prevalence and crime rates, whether low or high. The study found several findings, most notably: criminals and victims alike change their behaviour in response to the CORONAvirus threat, changing the pattern, type, methods, loneliness and disparities of crime from one society to another and from one criminal to another. The study also showed that cybercrime rates increased under Covid 19.

Keywords: Covid 19 - Sociology of Crime - Crime Epidemic Crime Under THE CORONA VIRUS.

أولًا. مقدمة:

تسبب انتشار فيروس كورونا في إحداث الكثير من الآثار الصحية والاجتماعية والاقتصادية، وأعاد رسم ملامح حياة المجتمعات البشرية قاطبة، لاسيما مع فشل الدول العظمى في تجاوز هذه الجائحة (لطيف، 2020). ووضع الاقتصاد العالمي على حافة الانهيار (حسن، 2020). هذا فضلًا عن أثر انتشار الوباء على معدلات الجريمة وتطورها، إلا أن هذا الموضوع لم يحظَ –حتى الآن– باهتمام الكثير من الباحثين رغم أهميته، وبخاصة على المستوى العربي. أما فيما يتعلق بالتراث الغربي، فالدراسات كثيرة ومتنوعة، وهناك رغبة حقيقية لرصد ودراسة انعكاسات كوفيد 19 على الجريمة ومعدلاتها وأنواعها.

ففي أوائل عام 2020، ظهر COVID-19 في أغلب مناطق العالم، وسرعان ما نمت أعداد الحالات في أغلب دول العالم، وصاحب ذلك الانتشار العديد من التداعيات الصحية والاجتماعية والاقتصادية، وتضرر كافة دول العالم بشكل غير مسبوق (إسحق، 2020). وكما وصفها «آلان تورين» فنحن أمام حرب غير مرئية تفتك بالإنسان (أمشنوك، 2020). وهو ما أحدث خللًا في التنظيم الاجتماعي، ممهدًا لظهور حالة الأنوميا، وتصدير التناقضات الاجتماعية في حياتنا اليومية (ابن مغنية، 2020). واستجابة لهذا الوباء؛ نفذت العديد من الدول مجموعة متنوعة من سياسات التخفيف لتقليل انتشار المرض، وتحول العديد من الدول نحو الحكومة الإلكترونية (كشك، 2020). كذلك ركزت الإستراتيجية الرئيسة لمنع انتشار الفيروس على تقليل الاتصالات، والإبقاء الجبري في المنازل، وإغلاق الشركات والمؤسسات الحكومية، وفرضت ارتداء الكمامات، وشجعت المواطنين على تقليل جميع الزيارات. وقد كان الالتزام بهذه السياسات صارمًا وفعالًا في بداية انتشار الفيروس، ولكنه تلاشى بمرور الوقت (Scott,2021). غير أن تلك القيود المفروضة على البقاء في المنزل للسيطرة على انتشار COVID-19 صاحبها تغيير جذري في الحياة اليومية وروتين الحياة المعيشية المعتادة، وهو ما أسهم بشكل أو بآخر في التأثير على معدلات الجريمة ليس على المستوى المحلي فحسب، ولكن أيضًا على المستوى العالمي (Nivette& Zahnow,2021). وهذا ما أنتهجته العديد من الدراسات الأجنبية على وجه الخصوص للتساؤل عن الكيفية التي أدى بها انخفاض التواصل البشري إلى تغيير ديناميكيات الجرائم في جميع أنحاء البلاد، سواء من حيث معدلات ارتكاب السلوك الإجرامي أو من حيث نوعية تلك الجرائم وأدواتها وتقنياتها (Gerell et al,2020).

هذا، وحاول مجمل الإنتاج العلمي الغربي، على وجه التحديد الصادر في سوسيولوجيا الجريمة خلال انتشار الجائحة، الوقوف على الجرائم الأكثر انتشارًا بين سكان المجتمعات المحلية؛ بفعل السياسات الصحية والاجتماعية التي أُنتهجت لمواجهة آثار انتشار كوفيد 19. وبالنظرة الفاحصة لمجمل الإنتاج العلمي الصادر، نلحظ أن قائمة الجرائم التي حاولت أغلب الدراسات الميدانية الوقوف على معدلات وتطور انتشارها ومدى التغير في وسائلها كانت: السرقات، جرائم السلاح، الاتجار بالبشر، إدمان المخدرات، الدعارة، الاعتداء والنزاعات، الاعتداء الجنسي، الجرائم الجنسية، الاغتصاب، الجنوح، العنف، القتل، السطو المسلح...إلخ. كذلك الحال اعتبرت بعض الدراسات أن نقل فيروس كورونا ذاته يُعد جريمة إيذاء بسيطة في حال لم تحدث وفاة للضحية (حمزة، 2020). وجريمة الخطأ في نشر فيروس كورونا؛ الناتج عن مخالفة الإجراءات الاحترازية (عبد اللطيف، 2020). والبعض الآخر من الدراسات أظهر علاقة كوفيد 19 بجرائم الاتجار بالبشر، لاسيما النساء والأطفال، وقضايا الفساد والجرائم المنظمة (الدعيج، 2020). كذلك أوضحت بعض الدراسات أن البغاء الإلكتروني في تزايد (عبدالمجيد،

2020أ). كما اعتبر البعض أن انتهاكات أنظمة الجائحة تعد نوعًا جديدًا من الجرائم التي ظهرت خلال الجائحة، فضلًا عن الجرائم التي تحركها الأوبئة.

وعليه، فإن جائحة COVID-19 تعد تجربة اجتماعية قسرية تؤثر على العديد من المكونات السلوكية، وتوفر فرصًا لاستكشافات جديدة للصلة بين القيود السلوكية والجريمة. وفي هذا الصدد، توقعت دراسة (Velasco et al, 2021) أن انتشار الوباء يمكن أن يؤدي إلى الحد من الجريمة العامة؛ بسبب انخفاض النشاط الاقتصادي والاجتماعي. وعلى الرغم من هذا الانخفاض المحتمل، فإن ارتفاع استهلاك الكحول وتعاطي المخدرات وانتشار البطالة قد يؤدي أيضًا إلى زيادات لاحقة في النشاط الإجرامي؛ حيث يتوقع أن تتأثر الجرائم التي تستهدف النساء (خارج الأسرة المعيشية)، بما في ذلك الاغتصاب والاعتداء الجنسي وقتل الإناث. ولا شك أن الدول التي كانت تعاني من أزمات قبيل انتشار الفيروس، ستكون استجاباتها لتحديات انتشار الوباء أضعف (مرسي، 2020).

ثانيًا. مشكلة الدراسة:

أعلنت منظمة الصحة العالمية في 2020 أن COVID-19 يمثل حالة طوارئ صحية عامة. وفي أعقاب إعلان منظمة الصحة العالمية، تحركت السلطات الوطنية والمحلية لفرض مجموعة من التدابير لإبطاء انتشار الفيروس، وتخفيف الضغط على أنظمة الرعاية الصحية، والتي يشار إليها باسم تدابير «الإغلاق» في معظم البلدان، وقد تضمنت اللوائح مزيجًا من أوامر البقاء في المنزل، وحظر السفر، وإغلاق المدارس وأماكن الترفيه، وفرض قيود على التجمعات العامة والخاصة. وقد ترتب على هذه الإجراءات جملة من الآثار الجانبية واسعة النطاق على المجتمع والاقتصاد والبشر (Nivette& Zahnow,2021).

وأظهرت بعض الدراسات العلاقة بين التشدد في قيود الإغلاق وانخفاض الجرائم الاقتصادية، في مقابل ارتفاع معدلات العنف ضد المرأة (Hoseinnezhad et al, 2021). كذلك أوضحت بعض الدراسات أن هناك بعض المؤشرات على الزيادة في الجرائم الإلكترونية خلال فترة الإغلاق في الكثير من الدول الأوروبية، وفسرت بعض الدراسات الزيادة في الجرائم الإلكترونية بسبب إزاحة فرص الجريمة من بيئة الحياة الواقعية إلى بيئة الإنترنت. فالقيود المفروضة على الأماكن العامة أدت أيضًا إلى نقل الجريمة إلى الفضاء الافتراضي والدفع في اتجاه المزيد من الرقمنة (برلال، 2020).

ومن ثم، فقد غيرت جائحة كورونا الأنماط الراسخة في الجريمة التقليدية. فخلال المراحل المبكرة من الجائحة ظهرت أشكال جديدة من السلوك الإجرامي، وكذلك تجددت بعض الأشكال القديمة والتقليدية من الجرائم. ففي بعض المجتمعات المحلية من دول العالم تم إغلاق الطرق بصورة غير قانونية من أجل منع انتشار المرض، كذلك كانت هناك هجمات على العاملين في مجال الرعاية الصحية خوفًا من العدوى، وغيرها من الجرائم التي وقعت بسبب الأزمة. وقد أسفر وباء كورونا عن سن قوانين جديدة تحد من التفاعل الاجتماعي والتنقل، وهو ما أدى إلى احتمالية ظهور جرائم جديدة مثل كسر حظر التجول، وعدم ارتداء الكمامات في الأماكن العامة، أو خرق اللوائح الحكومية والحجر الصحي(Sandberg & Fondevil, 2020)

كذلك أشارت دراسات عدة إلى نتائج مثيرة للاهتمام بشأن العلاقة المباشرة بين كوفيد 19 والجرائم بوجه عام والجرائم الأسرية بوجه خاص؛ حيث أوضحت أن هناك علاقة لصيقة بين النوع الاجتماعي وفيروس كورونا، باعتبار المرأة أكثر الشرائح تضررًا (عبدالمجيد، 2020ب). في حين قيمت بعض الدراسات الحديثة الأخرى

العلاقة بين جائحة COVID-19 والعنف المنزلي، بما في ذلك الاغتصاب والاعتداء الجنسي والقتل بدافع الجنس (Velasco et al,2021)؛ حيث أوضحت دراسة (Arroyo et al, 2021) أن هناك عنفًا بين الزوجين في ظل التعايش القسري في ظل انتشار جائحة كوفيد 19، وهو ما أظهر عنفًا جسديًا نتيجة الضغوط الاقتصادية المتولدة بسبب الإغلاق الكامل وفرض الحظر، كذلك ازداد العنف بين الزوجين الذين لديهم أطفال بشكل أكبر من الزوجين الذين ليس لديهم أطفال. كذلك أظهرت دراسة (Hensvik et al, 2021) أثر كوفيد 19 على العمل؛ حيث انخفضت الوظائف الجديدة الشاغرة، وتضررت الكثير من المهن، وهو ما أدى إلى ارتفاع معدلات البطالة، والذي أثر بدوره على معدلات الجريمة. كما أوضحت دراسة (Lallie et al, 2021) انتشار الجرائم الإلكترونية بفعل التزايد المفرط لتعامل البشر مع الإنترنت التي أصبحت الأداة الأساسية لإشباع الاحتياجات المختلفة، وهو ما ساعد على زيادة الهجمات الإلكترونية. ومن ثم أصبح الإنترنت شرطًا للوجود الاجتماعي، فقد أضحت التعاملات البنكية والتسوق ومتابعة الأخبار عبر الفضاء الإلكتروني شرطًا ضروريًا لإشباع الاحتياجات (أسامة، 2020).

وبناء على ما تقدم من تحليلات، فإنها تعكس أن هناك رابطة واضحة بين انتشار فيروس كورونا والجريمة، وهو ما ظهر في العديد من نتائج الدراسات الحديثة في هذا الشأن، والتي أفصحت عن قائمة من الجرائم التي ازداد انتشارها في ظل الجائحة في مقابل عدد من الجرائم التي انخفضت في ظل الجائحة، فعلى سبيل المثال وليس الحصر، تزايدات الجرائم الإلكترونية، لاسيما مع ضرورة التفاعل والتعامل والعمل والتعليم عن بعد عبر الإنترنت، كذلك تزايدات الجرائم الأسرية والعنف الأسري. ومن هذا المنطلق، تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن تساؤل رئيس مؤداه: إلى أي مدى أثّر انتشار فيروس كورورنا على الجريمة؟ من حيث: معدلاتها وأنواعها وتقنياتها. ويتفرع عن هذا التساؤل عدد من التساؤلات الفرعية:

1. ما المحاولات البحثية التي تصدت لرصد العلاقة بين فيروس كورونا والجريمة؟
2. ما موقف دراسات سوسيولوجيا الانحراف من انعكاسات فيروس كورونا على الجريمة؟
3. ما الإشكالات والقضايا النظرية والمجتمعية في التراث البحثي حول العلاقة بين الجريمة وجائحة كورونا؟
4. ما توقعات الدراسات في سوسيولوجيا الانحراف حول تطور الجريمة وأنواعها الأكثر انتشارًا؟
5. ما النتائج التي يمكن استخلاصها من الدراسات للحد من انتشار الجريمة؟

ثالثًا. أهمية الدراسة:

1. تقدم الدراسة الراهنة إسهامًا عربيًا في دراسات علم اجتماع الجريمة من خلال تحليل ورصد التطور في معدلات الجريمة وعلاقتها بالكوفيد 19؛ حيث تتوقف الدراسة عند تحليل التراث الإمبريقي الذي استهدف تدارس انتشار الجرائم في فترة كوفيد 19، وهو ما يضيف للمكتبة العربية في سوسيولوجيا الانحراف الكثير من المعارف بشأن تلك العلاقة بين الجريمة والكوفيد 19.
2. إن أهمية رصد النشاط الإجرامي أثناء انتشار كوفيد 19، لاسيما أن عمليات الإغلاق الوطنية وفرض الحظر أدت إلى زيادة الجرائم ما بين تقليدية ومستجدة ومستحدثة، فضلًا عن السلوك المعادي ضد المجتمع، وهو ما يستدعي معه البحث عن سبل وآليات للمواجهة، وهو ما تضيفه هذه الدراسة عبر تحليلاتها ونتائجها

للمساعدة في رسم السياسات الاجتماعية الوقائية.

3. تفيد نتائج هذه الدراسة في استخلاص عدد من الفجوات البحثية والقضايا المجتمعية المهمة التي تكون مجالًا للبحث في سوسيولوجيا الجريمة في المستقبل.
4. تضيف نتائج هذه الدراسة إلى القاعدة المعرفية والمكتبة العربية في مجال الجريمة والانحراف، وبما يدعم البرامج الوقائية والعلاجية لمواجهة تداعيات فيروس كورونا على مجتمعاتنا العربية.

رابعًا. أهداف الدراسة:

1. رصد وتحليل المحاولات البحثية التي تصدت لرصد العلاقة بين فيروس كورونا والجريمة.
2. التعرف على موقف دراسات سوسيولوجيا الانحراف من انعكاسات فيروس كورونا على الجريمة.
3. الوقوف على الإشكالات والقضايا النظرية والمجتمعية في التراث البحثي حول العلاقة بين الجريمة وجائحة كورونا.
4. تسليط الضوء على توقعات الدراسات في سوسيولوجيا الانحراف حول تطور الجريمة أثناء الجائحة؟ ونوعية الجرائم الأكثر انتشارًا؟

خامسًا. الإطار المفاهيمي للدراسة:

(1) فيروس كورونا (كوفيد 19):

بعد تفشي فيروس سارس ومتلازمة الشرق الأوسط التنفسية، أصبح العالم الآن في قبضة مرض فيروسي آخر يدعى COVID-19 ناجم عن فيروس كورونا بيتا الذي يبدو أنه المرض الوحيد الذي لديه إمكانية نشر جائحة، فلقد تم الإبلاغ عن حالة COVID-19 في مقاطعة هوبي في مدينة ووهان في وسط الصين في نهاية ديسمبر 2019، ويشتبه في أن سوق المأكولات البحرية لعب دورًا في هذا التفشي الذي تم إعلانه فجأة. وبعد ذلك أعلنت منظمة الصحة العالمية في 30 يناير 2020 حالة طوارئ صحية عامة على مستوى العالم (House et al, 2021). وكوفيد 19 هو فيروس يصيب الجهاز التنفسي، ويتسم بسرعة انتشاره على مستوى العالم (إبراهيم، 2020، ص1110). فهو سلالة مستجدة من الفيروسات التاجية (النجعي، 2020). والتي تنتمي إلى عائلة IBV (Mohanty& Das, 2020) التي تنتقل بالاتصال البشري عن طريق استنشاق الرذاذ المتطاير والتلامس (الشقير، 2020)؛ مسببًا متلازمة الالتهاب الرئوي الحاد (السلمي، 2020)، ومخلفًا جملة من الآثار الصحية السيئة التي دفعت دول العالم إلى إعلان حالة الطوارئ الصحية كسياسة وقائية (عاشي، 2020). واتخاذ إجراءات احترازية لمحاصرة الفيروس والسيطرة عليه (بيشا، 2020). ووصف كوفيد 19 بأنه جائحة pandemic يعد مؤشرًا على أن الفيروس أصبح أكثر فتكًا (لموالدي، 2021)؛ حيث يترتب على الإصابه به فشل تنفسي ومضاعفات حادة على كافة أجهزة الجسم (السكافي، 2020). وتمتد فترة حضانته من 2–7 أيام؛ حيث الانتقال السريع للعدوى من الشخص المصاب (بشاي، 2020). كما تسبب هذا الوباء في إحداث آثار اجتماعية واقتصادية انعكست على البشر والمجتمعات في آن واحد (بدوي، 2021). فقد أُصيبت كافة قطاعات الدولة بأزمات كالقطاع الخدمي والاقتصادي والصحي والتعليمي (القحطاني، 2020). كذلك انعكست الحال على حقوق البشر وحرياتهم في مختلف تفاصيل الحياة: الحركة، والتنقل، والتعليم، والسفر، والعمل...إلخ (الديب، 2020).

(2) السلوك الإجرامي في ظل الجائحة (الجريمة الوبائية):

لقد كان لجائحة COVID-19 ومازالت أثر عميق على المجتمعات في جميع أنحاء العالم؛ فقد شهدت معدلات

الوفيات وأنظمة الرعاية الصحية والأداء الاقتصادي والتفاعلات الاجتماعية والتنقل تغيرًا غير مسبوق؛ استجابة للفيروس نفسه ومحاولات للسيطرة على انتشاره؛ حيث فرضت الحكومات في جميع أنحاء العالم إرشادات صارمة بشأن التفاعل الاجتماعي والتنقل، من أجل السيطرة على انتشار فيروس COVID-19. ولا شك أن هذه التغيرات في الأنشطة الروتينية للناس قد أسفرت عن تغييرات جذرية مماثلة في السلوك الإجرامي (Langton et al, 2021). ويعد مفهوم الجريمة في ظل انتشار الوباء نتيجة سياق مجتمعي وتاريخي معين، وهو ما يساعد على ظهور أنواع جديدة من الجرائم. فالجريمة في ظل الجائحة دائمًا في حالة تغير مستمر (Sandberg& Fondevila, 2020).

ويميل علماء الجريمة إلى الإفراط في التعميم بشأن الجريمة مع التقليل من أهمية الخصوصية في اتخاذ قرارات الجاني، حتى داخل كل نوع من أنواع الجرائم؛ حيث يجب دراسة التفاصيل الدقيقة للجريمة لفهم كيفية تغير أنماط الجريمة وتحولها. بل إن التحديد الأكثر أهمية للمتغيرات الفاعلة في تشكيل السلوك الإجرامي عند البحث في الجريمة في ظل الجائحة، يسمح بفهم التغيرات الدقيقة مثل هيكل الفرص التي طرأ عليها جملة من التغيرات، كذلك تميل التغيرات في الأنشطة اليومية في أعقاب الوباء إلى خفض عدد السكان في الشوارع والميادين وبيئات العمل وأماكن التسويق والترفيه، مع تركزهم ووجودهم في المنازل. فعلى سبيل المثال، يبدو أن الفئة الواسعة من «السرقة» قد انخفضت في العديد من مدن العالم، ولكن لا يعني ذلك الانخفاض التام في كل أنواع السرقات، فمثلًا تنخفض سرقات المحلات؛ لاسيما أن قطاع التجزئة شهد انخفاضًا بنسبة 85 % بعد تنفيذ أوامر الإقامة في المنزل، مع إغلاق العديد من المحلات والأسواق العامة، وبالتالي تنخفض فرصة سرقة المحلات وسرقة الموظفين (Stickle& Felson, 2020).

ولا شك أن مفهوم الجريمة الوبائية يرتبط بشكل أو بآخر بمفهوم التحول الزمنيTemporal Shift ؛ حيث يعدُّ الفهم الزمني للجريمة أمرًا ضروريًا؛ لأن الوقت من اليوم، واليوم من الأسبوع، والأشهر، والمواسم، وغير ذلك من العوامل ذات الصلة بالوقت معروفة عمومًا بتأثيرها على الجريمة. وبعبارة أخرى، فإن الجريمة لا تحدث بالتساوي عبر المكان أو الزمان. ومع ذلك، فإن أوامر البقاء في المنزل التي تجعل الناس يعيشون ويعملون ويأكلون ويجدون الترفيه في المنزل مع اندماج أيام الأسبوع في عطلات نهاية الأسبوع، قد تتسبب في عدم التمييز الزمني عند الحديث عن الجريمة. وقد بدأ التغيير في السلوك الروتيني للسكان، حتى في المنزل، يظهر بالفعل في عادات التصفح عبر الإنترنت واستخدام التلفزيون؛ إذ تحول السلوك إلى معدلات مشاهدة أعلى عبر الفضاء الإلكتروني. ولمعالجة هذه التغيرات غير العادية الناجمة عن الأوبئة في الأنشطة الروتينية؛ يتعين على علماء الجريمة دراسة معدلات الجريمة من منظور زمني مختلف، والنظر في سياق أوامر الكوفيد 19 بالبقاء في المنزل(Stickle& Felson, 2020).

وتعرف الدراسة الراهنة السلوك الإجرامي في ظل الجائحة إجرائيًا بأنه: نمط من السلوك المنحرف الذي ينتشر في ظل حالة الخوف والهلع التي تسيطر على الجناة مع انتشار كوفيد19 ، وتدفعهم إلى تغيير طرقهم التقليدية في ارتكاب الجريمة من خلال توظيف المنصات الرقمية في الاستيلاء والاحتيال والابتزاز والتحرش؛ أي البحث عن المساحة التي يمكن أن تتقاطع مساحات نشاط مجرمي كورونا مع مساحات نشاط الضحايا عبر الفضاء السيبراني.

سادسًا. الأطر النظرية المفسرة للجريمة في ظل انتشار كوفيد 19:

(1) النظريات المفسرة للجريمة أثناء الجائحة:

يزخر التراث البحثي بنظريات عديدة عن الجريمة تبحث في كيفية تأثير القيود المفاجئة والمستمرة على تحركات

السكان الناجمة، على سبيل المثال، عن الكوارث الطبيعية أو انقطاع التيار الكهربائي أو الأوبئة على مستويات الجريمة. وتشير النظرية في علم الجريمة عمومًا إلى أن تدابير الإغلاق يمكن أن تنشط الآليات المسببة للحد من الجريمة أو زيادة ارتكابها، ولاسيما جرائم العنف والجرائم المتعلقة بالممتلكات، مع احتمال زيادة بعض أنواع الجرائم واحتمال انخفاض أنواع أخرى (UNODC, 2020).

وفي هذا السياق، تشير بعض النظريات النفسية إلى أن هذه القيود تزيد من مستويات التوتر والمشاعر السلبية مثل القلق والاكتئاب والإحباط والغضب؛ مما يؤدي إلى زيادة في الدوافع الإجرامية. وفي هذا السياق، يتوقع أن تؤدي العزلة الاجتماعية وانخفاض حرية التنقل المرتبط بسياسات احتواء COVID-19 إلى زيادة مستويات الضغط، وتقليل إمكانية الحصول على الحاجات والإشباعات المختلفة؛ الأمر الذي يترتب عليه العديد من الآثار مثل سوء معاملة الأطفال والعنف المنزلي وتعاطي المخدرات. وعلى النقيض من ذلك، تشير نظرية الفرص ونظرية النشاط الروتيني إلى أن سياسات البقاء في المنزل أوقفت التحركات اليومية في الزمان والمكان المناسبين؛ مما انعكس على فرص تلاقي المجرم مع الضحية المناسبة، ولاسيما الجريمة في الأماكن العامة. ومن ثم تتوقع تلك النظريات انخفاض مستويات الجريمة مع تقييد حركة السكان على مستوى العالم (Nivette& Zahnow, 2021).

ووفقًا لنظرية نمط الجريمة Crime Pattern Theoryتحدث الجريمة بمجرد تقاطع منطقة نشاط الضحية أو الهدف مع منطقة نشاط الجاني. وتتشكل أنشطة الفرد في الحياة اليومية، على سبيل المثال: في العمل، المدرسة، مناطق التسوق، مناطق الترفيه...إلخ. ومن المرجح أن تحدث الجريمة في هذه الأماكن؛ حيث يبحث الجناة عن ضحايا محتملين في هذه الأماكن؛ لأنها مزدحمة بشكل عام وملائمة للجرائم الصغيرة مثل التخريب، وسرقة المتاجر، والسطو، والنشل. أما نظرية النشاط الروتيني فتركز على دور البيئة في وقوع الجريمة بدلًا من خصائص الجاني نفسه. وأما نظرية الاختيار العقلاني فقامت على فرضية مفادها: أن الفرد سيزيد من منافعه في الخيارات التي يتخذها، وهو ما يتطلب وجود ثلاثة عناصر: أولها: الجاني المحتمل (الدافع)، ثانيها: الهدف المناسب، ثالثها: غياب ولي الأمر (Arora & Agrawal, 2020). ووفقًا لكوهين وفيلسون، فإن الجريمة تحدث عندما يكون هناك هدف مناسب، وغياب وجود وصي قادر. وتجمع نظرية نمط الجريمة بين جوانب نهج النشاط الروتيني والنظريات البيئية الأخرى المتعلقة بالجريمة؛ حيث تصف كيف يمكن أن يصادف المجرمون فرص الجريمة في سياق حياتهم اليومية. ووفقًا لنظرية نمط الجريمة، تحدث الجريمة عندما تتقاطع مساحات نشاط المجرمين مع مساحات نشاط الضحايا في سياق اجتماعي ملائم (Payne & Morgan & Piquero, 2021).

(2) نظرية علم الجريمة: كيف تتطور الجريمة أثناء الجائحة؟

عند دراسة التأثير المحتمل لوباء كوفيد 19 على الجريمة، فإنه من المفيد التمييز بين منظور قصير الأجل ومنظور طويل الأجل؛ فعلى المدى القصير، يمكن أن تتأثر الجريمة بقيود الإغلاق بالاقتران مع عوامل موجودة من قبل عايشها المجتمع الإنساني، مثل وجود الجريمة المنظمة وعنف العصابات اللذين يختلفان باختلاف البلدان. ولا تقلل التدابير التقييدية من فرص ارتكاب جرائم الشوارع فحسب، بل تحد أيضًا من إمكانية اقتحام المجرمين للمنازل الخاصة. كما أن تدابير التباعد الاجتماعي، مثل القيود المفروضة على التجمعات العامة أو إغلاق المطاعم والمحلات التجارية، كان لها تأثير كبير على العنف وجرائم الاعتداء البدني خارج الأسرة، وسرقة المحلات. وعلى المدى الطويل، قد يؤثر إغلاق الأعمال التجارية وما يلاحقها من بطالة وفقدان للدخل على الجريمة، ولاسيما الجرائم

الاقتصادية؛ حيث لا تكفي شبكات الأمان الاقتصادي والاجتماعي لضمان سبل العيش (UNODC,2020).

ويمكن النظر إلى الأثر القصير والطويل الأجل على الجريمة في سياق النظريات الإجرامية المعروفة باسم «نظرية الفرص»، و»نظرية الضغوط». وتتنبأ هذه النظريات باتجاهات متباينة للجريمة؛ حيث تفترض نظرية الفرص أن تدابير الإغلاق يمكن أن تقلل من احتمال ارتكاب جرائم جنائية؛ بسبب القيود المفروضة على التنقل والتفاعل الاجتماعي، واحتمالات أن تكون الأفعال الإجرامية قد أُرتكبت بسبب القيود المفروضة على التنقل والتفاعل الاجتماعي، وأن العقوبات المفروضة على الجريمة قد تؤدي إلى العودة إلى الجريمة. أما نظرية الضغوط فتقر بأن الضغوط الاجتماعية والاقتصادية التي تؤثر على عدد كبير من أفراد المجتمع، وبخاصة الفئات الأكثر ضعفًا وهشاشة، لديها القدرة على خلق جو من الضغط الذي يدفع الأفراد إلى ارتكاب الجريمة.

وبوجه عام، يمكن توقع حدوث انخفاض في أنواع معينة من الجرائم في ظروف حظر التجوال الكلي؛ بسبب الانخفاض اللاحق في فرص ارتكاب الجريمة. وعلى عكس الحد من الفرص، من المتوقع أن تظهر الضغوط بعد وقت طويل من فرض الإغلاق وحظر التجول؛ حيث يتأثر الناس سلبًا بالظروف الاقتصادية الصعبة الناجمة عن الإغلاق، وقد يبدؤون في فقدان الثقة في التدابير الحكومية لاحتواء الوباء، حتى بعد رفع تدابير الإغلاق (UNODC, 2020).

(٣) نظرية السرد والخطاب: علم الجريمة السردي وقصص الأوبئة

بدأ علم الجريمة السردي ورواية القصص الوبائية مع تركيز «بريسير» Presser (2009) على كيفية النظر إلى القصص على أنها تشكل دوافع الجريمة والانحراف. وقد درس الباحثون في هذا التقليد روايات الجناة. ويرى علماء الجريمة السردية أن «الجريمة» و»المجرم» إنجازان سرديان في إطار تاريخي ومجتمعي معين. وفي هذا الصدد يلخص Presser (2018) نظرية السرد، ويصف كيف تتميز الروايات بالوقتية (حدثان على الأقل مرتبطان ببعضهما البعض في الوقت المناسب)، والسببية (حدث يؤدي إلى آخر)، كذلك تحتوي القصص أيضًا على شخصيات: الأبطال والأشرار. وفي هذا الصدد يدعي «بريسير» أن الروايات «تحدد شعورًا مشتركًا للعمل»، ويؤكد أن بعض القصص تثير عملًا دراميًا أو عنيفًا. فالإثارة التي قد تصاحب القصص أمر بالغ الأهمية لفهم الآثار الإجرامية المحتملة للروايات؛ حيث تدفع القصص الناس إلى القيام بأشياء، لم يجول في خاطرهم يومًا تنفيذها؛ حيث تقدم هذه الروايات أفكارًا أو نصوصًا حول الجريمة، وتخلق بيئة الجريمة الملائمة، بما في ذلك الأجواء العاطفية؛ باعتبارها السياق الداعم لارتكاب الجريمة (Sandberg & Fondevila, 2020). وانطلاقًا من الأدبيات المتوفرة حول سوسيولوجيا الخطاب والجائحة، فإن هذا الخطاب يتضمن وظيفتين، أولاهما: تمثيل الواقع المعاش من وجهة نظر الراوي، وثانيهما: إعادة خلق هذا الواقع من جديد من وجهة نظر المتلقي (أبلال، 2020).

إن هذا النوع من الرويات التي تثير الرعب في النفوس تعد فعالة في توليد وإضفاء الشرعية على تضحية جماعية على مستوى المجتمع». ومن خلال خلق جو من الكارثة، والادعاء أحيانًا بأن العالم كما نعرفه يقترب من نهايته، وتحريض الخير المطلق ضد الشر المطلق، تدعو هذه القصص إلى القيام بعمل بطولي، مثل الإرهاب، والتمرد، والانتفاضات، والحرب. وتخلق الأزمة بيئة سردية يمكن فيها قبول ما كان يمكن اعتباره متطرفًا أو مستحيلًا، أو حتى يبدو أمرًا لا مفر منه. وفي هذا الصدد، يتم توظيف النظرية السردية وعلم الجريمة السردي في تقديم تقديرات للوفيات المحتملة، ووصف مفصل للسيناريوهات المحتملة في المستشفيات المكتظة، والتهديد بالاضطرابات الاجتماعية وعدم اليقين بشأن من كان في خطر؛ لخلق سيكولوجية وبائية تسوغ التضحية الواسعة النطاق. ففي

ظل انتشار جائحة كورونا، وفوبيا العدوى، سيكون الابتعاد الاجتماعي أقل فعالية، ولن تكون هناك شرعية تذكر لتدابير الجائحة التي تنطوي على تكاليف اقتصادية ومجتمعية كبيرة. وبهذا المعنى، يمكن لقصص الرعب أن تلعب دورًا مهمًا في تسهيل التغيير الإيجابي (Sandberg& Fondevila, 2020).

وانطلاقًا من هذا التصور النظري، ادعى فوكو أنه حيث «توجد قوة، توجد مقاومة؛ حيث يمكن أيضًا أن تكون الجرائم وغيرها من الأضرار المجتمعية مدفوعة بالروايات المضادة للروايات الوبائية. وتتحدى الروايات المضادة القصص السائدة أو تعارضها بطرق متعددة. وفي هذا الصدد تصف أهم رواية مضادة لروايات كوفيد –19 الرئيسة عن الوباء، بأن الوباء مؤامرة يقودها أشخاص في السلطة، وتؤكد أنه يستخدم كوسيلة للسيطرة الحكومية. والأكثر تطرفًا هو أن فيروس كورونا لا وجود له في الواقع، وأنه ليس أكثر من «الإنفلونزا العادية» التي تستخدم انتهازيًا من قبل النظام العالمي. عادة ما يكون خرق القانون الذي يتبع مثل هذه الرواية أو الخطاب المضاد انتهاكًا للوائح الحكومية مثل مخالفة حظر التجول الحكومي أو لوائح إغلاق الأعمال التجارية، ولكن هذه الروايات المضادة يمكن أن تثير أيضًا مظاهرات عنيفة وتخريبًا (Sandberg & Fondevila, 2020).

وينطوي فهم هذه النظرية على إعادة صياغة القصص التي يقدمها أفراد المجتمع المحلي عند تعاملهم مع مخاطر انتشار فيروس كورونا، مع مراعاة سياق كل حالة وتجاربها المختلفة، فالتحليل السردي للروايات المتداولة بشأن الجائحة يفيد في فهم أنماط الاستجابة الشعبية للجائحة، وكيفية انتشارها وآليات الحد منها.

(٤) نظرية رأس المال الاجتماعي:

رأس المال الاجتماعي، مصطلح واسع يشمل المعايير والشبكات التي تسهل العمل الجماعي من أجل تحقيق المنفعة المتبادلة. وهو مفهوم أصبح يحظى بشعبية لدى صانعي السياسات في البلدان المتقدمة والنامية على حد سواء. ورأس المال الاجتماعي فكرة قديمة في علم الاجتماع، ويعد أول استخدام حديث لمصطلح رأس المال الاجتماعي من خلال بورديو Bourdieu(1983) الذي يقترح عمله عنصرين متميزين؛ أولاهما: العلاقات الاجتماعية نفسها التي تتيح للأفراد الوصول إلى الموارد، وثانيهما، مقدار ونوعية تلك الموارد. ويوضح باكستون Paxton(1999) عنصرين متصلين لرأس المال الاجتماعي، الأول: «كمي» يشير إلى الارتباطات الموضوعية بين الأفراد، والثاني «نوعي» يشير إلى نوع الروابط والعلاقات، التي يجب أن تكون متبادلة المنفعة (Gannon & Roberts, 2020).

كما يعرف رأس المال الاجتماعي بأنه رصيد للعلاقات النشطة بين الأفراد والمجتمعات المحلية. وفي هذا الصدد، أوضح كولمان Coleman أن رأس المال الاجتماعي عبارة عن أبنية اجتماعية تيسر العمل والتفاعلات الاجتماعية؛ حيث يعد رأس المال الاجتماعي بمثابة عقد اجتماعي مبني على سلسلة من القيم والمعايير المشتركة. وتظهر وظيفة رأس المال الاجتماعي في تلطيف حدة المشكلات التي تقابل أفراد المجتمع من خلال المساعدة المتبادلة (الإيثار) بين مختلف فئات المجتمع. ومن ثم، فهناك حاجة ماسة لتقوية وتعزيز رأس المال الاجتماعي لاسيما في ظل انتشار جائحة كوفيد 19، وذلك بما يمكن من التغلب على هذا الوباء. فهناك حاجة إلى طاقة جماعية يتم تعزيزها عبر رأس مال اجتماعي لتوليد القوة في مواجهة كوفيد–19. وفي هذا الصدد، أوضح كولمان Coleman أهمية رأس المال الاجتماعي للأسرة في ظل الجائحة؛ حيث يميز بين رأس المال المادي ورأس المال البشري والاجتماعي داخل الأسرة، ويذكر أن رأس المال الاجتماعي للأسرة هو قوة العلاقات بين أفراد الأسرة.

كما يؤكد ساباتيني Sabatini على رأس المال الاجتماعي للأسرة، ويقيسه في دراسته باستخدام مقياس لرعاية أفراد الأسرة (Gannon& Roberts, 2020). وأوضحت دراسة (Arachchi & Managi, 2021) أن هناك أربعة أبعاد لرأس المال الاجتماعي مهمة في مواجهة كوفيد- 19: (الروابط المجتمعية، الثقة الاجتماعية، الروابط الأسرية، والأمن). ويقول بورديو (1986) في عمله المعنون أشكال رأس المال إن رأس المال الاجتماعي عنصر مهم في بناء المجتمع وتحقيق التماسك الاجتماعي. وبالتالي، فإن تعزيز رأس المال الاجتماعي في عصر وباء كوفيد-19 يتماشى مع التصنيف الذي أشار إليه وولكوك Woolcock (1998)، والذي يشمل رأس مال الترابط الاجتماعي، وجسر رأس المال الاجتماعي(Upei & Ibrahim, 2021).

سابعًا. منهجية الدراسة وأساليب التحليل:

اعتمد التصميم المنهجي للدراسة الراهنة على تحليل ثانوي لبيانات الدراسات الميدانية التي حاولت اختبار وفحص العلاقة بين انتشار فيروس كورونا ومعدلات الجريمة، سواءً بالانخفاض أو الارتفاع. وحاولت الدراسة من خلال هذا التحليل الوقوف عند نقاط محددة، منها: نوعية الجرائم التي حاولت الدراسات في سوسيولوجيا الانحراف الوقوف عليها ورصدها، لاسيما مع السياسات والإجراءات المصاحبة لانتشار فيروس كورونا كالحظر والإغلاق والتباعد الاجتماعي. فضلًا عن التوقف عند النتائج المستخلصة من هذه الدراسات، كذلك الوقوف على منهجية وأساليب إجراء الدراسات الميدانية، وكيف استطاعت تلك الدراسات تفسير انتشار عدد من الجرائم في ظل انتشار كوفيد 19، سواء كانت أساليب كمية أو كيفية، بخاصة أن هذه النوعية من الدراسات تعد حديثة في دراسات سوسيولوجيا الجريمة والانحراف. كذلك الحال، حاولت الدراسة تحقيق التنوع في اختيار عدد من الدراسات في سوسيولوجيا الجريمة في مجتمعات مختلفة، كما حاولت أيضًا دراسة جرائم متنوعة ومختلفة سواء داخل النسق الأسري أو خارجه. ويعني هذا، تحديد نطاق البيانات المراد جمعها وتحليلها Scope of Data، والتي ترتبط بصورة أساسية بالهدف من إجراء هذه الدراسة، والتي تتطلب جمع مادة ثانوية من دراسات سابقة في مجال سوسيولوجيا الانحراف (البلداوي، 2007). فقد ارتكزت الدراسة الراهنة على بيانات أولية لدراسات علمية سابقة تم إجراؤها بين عامي 2019- 2021 في النسق العلمي العربي والغربي على السواء، وإن كان هناك ندرة شديدة في الدراسات العربية مقارنة بالدراسات العديدة الغربية.

ومع البحث حول هذه الدراسات، والتي تعد مصدر بيانات وتحليلات واستنتاجات الدراسة الراهنة، تكشف لدى الباحث الندرة الشديدة في الدراسات العربية التي اهتمت برصد العلاقة بين كوفيد 19 والجريمة، ومن ثم اعتمدت الدراسة في تحليلاتها النظرية والمنهجية بشكل أساسي على الدراسات التي فحصت العلاقة والجريمة في التراث الغربي، والذي تميز بالوفرة وحداثة اهتمامه وتحليلاته مقارنة بالدراسات العربية شديدة الندرة في هذا الموضوع البحثي الحيوي الحديث، والذي لا يزال نعايشه.

ثامنًا. التحليل الثانوي لنتائج الدراسات السابقة:

لا شك أن انتشار COVID-19 أدى إلى تحول غير مسبوق في البنية الاجتماعية العالمية؛ فمعه دخل العالم في عزلة، وتحولت الحياة الاجتماعية عن نمطها السائد. وقد أظهر البحث حول الجريمة والأحداث الاستثنائية (الكوارث الطبيعية والهجمات الإرهابية وأعمال الشغب والأوبئة) أن التحول في السلوك الجماعي يمكن أن يؤدي أيضًا إلى تحولات في السلوك الإجرامي، هذا فضلًا عن جملة من الانهيارات فيما يتعلق بالتماسك الاجتماعي

بسبب الأزمة الصحية العالمية التي نعيشها (فايدنر، 2021). هذا، وأجريت عدة دراسات في علم اجتماع الجريمة محاولة منها تقديم عدة تفسيرات لهذا التحول في السلوك الإجرامي، بخاصة أنه مع تغير السياق المواتي للجريمة، تتغير أيضًا انتشار معدلات الجريمة. فالأحداث الاستثنائية، مثل الجائحة، تعمل كتجربة طبيعية؛ لأنها تغير هيكل الأنشطة الروتينية التي يمكن أن تُعيد تنظيم كيفية تلاقي الجناة والضحايا في الزمان والمكان. على سبيل المثال، إذا كان الناس يقيمون في منازلهم، فإن وصاية الوالدين على إقامتهم من شأنها أن تحسن من جعل هذه الأهداف أكثر صعوبة في الإيذاء. ومع تحول العمل والحياة عبر الإنترنت، قد تظهر أهداف أو ضحايا جدد للمجرمين النشيطين عبر الفضاء الإلكتروني (Hodgkinsona & A.Andresen, 2020).

وفي ضوء مسح التراث النظري العربي حول الدراسات التي أجريت حول فيروس كورونا والجريمة تبين أنها كانت قليلة، إن لم تكن نادرة، بخاصة فيما يتعلق برصد العلاقة بين الجريمة وانتشار فيروس كورونا، فربما تكون هناك دراسات عديدة حول الآثار الاجتماعية والصحية والاقتصادية المرتبطة بانتشار الفيروس. أما الدراسات التي اهتمت بفحص العلاقة بين الجريمة وفيروس كورونا فكانت نادرة، ومن الدراسات النادرة في التراث العربي دراسة (آل سعود،2020) حول: استغلال الأزمات: الجماعات الإرهابية، اليمين المتطرف، والجريمة المنظمة في ظل فيروس كورونا، التي قدمت تحليلًا وفهمًا للأبعاد الأمنية لجائحة كوفيد 19 وانعكاساتها على المنظمات الإرهابية الإجرامية والمتطرفة، وبخاصة تنظيمي داعش والقاعدة. وانطلقت الدراسة من فرضية أساسية مؤداها: أن أزمة كورونا يترتب عليها جملة من الآثار الصحية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية، واعتمدت الدراسة على الأسلوب الوصفي التحليلي انطلاقًا من المنهج الكيفي وأساليبه وأدواته النوعية المتعددة، بقصد التعمق في قضايا الدراسة الميدانية. وحاولت الدراسة الإجابة عن تساؤلات عدة، أبرزها: كيف استجابت الجماعات الإرهابية واستغلت أزمة كورونا لأهدافها وعقائدها المتطرفة؟ إجمالًا، فقد حاولت الدراسة الوقوف على أثر انتشار فيروس كورونا على البيئة الأمنية في الآجل القريب والمتوسط، بخاصة مع حالة الإغلاق الكامل والضرر الذي أصاب أغلب المؤسسات الاقتصادية؛ مما يترتب على ذلك العديد من الآثار السلبية على شرائح المجتمع المختلفة. وهنا تبرز الدراسة أهمية التعاون الدولي لتقديم حلول تشاركية للدول الأكثر تضررًا، وهو ما تعده الدراسة شكلًا من أشكال حماية العالم من المد المتطرف ونمو الجماعات الإرهابية المتطرفة التي تكون في هذا التوقيت بديلًا للدول. وخلصت الدراسة إلى أن انتشار فيروس كورونا أسهم بشكل أو بآخر في خلق مناخ ملائم لتصاعد الأفكار المتطرفة ونمو الجماعات الإرهابية، وهو ما يستدعي التعاون الدولي على مستوى العالم لمواجهة الأفكار والجماعات الإرهابية المتطرفة.

دراسة (السيد، 2020) حول: جائحة كورونا وانعكاسها على تغير معدلات وأنماط الجريمة: رؤي الواقع وسيناريوهات المستقبل، التي قدمت عرضًا تحليليًا لما واجهته المجتمعات الإنسانية عبر التاريخ لبعض الأوبئة التي انتشرت وأصابت أعدادًا هائلة من البشر، وتسببت في وفاة الملايين في فترة زمنية قصيرة. وأوضحت الدراسة كيف برز علم الاجتماع كأحد العلوم المهتمة بدراسة جائحة كورونا كظاهرة اجتماعية؛ من أجل محاولة مساعدة البشرية في القضاء عليها بعد أن كبدت العالم خسائر اقتصادية وبشرية هائلة. وأصبح هناك حتمية للتعامل من

خلال الإنترنت ومجتمع المعلومات في كافة مناحي الحياة، وتزامن هذا الاتجاه الرقمي مع تغير معدلات وأنماط الجريمة في العالم، وظهر لنا في الأفق ما يمكن تسميته «الجريمة في عصر الكورونا»، والتي ظهرت من خلال استغلال مجموعة من المجرمين المتخصصين في جرائم الإنترنت الفجوة المعرفية والتكنولوجية بينهم وبين ضحاياهم من أفراد المجتمع، وشنوا حربًا صامتة مصعدين من أنشطتهم الخبيثة وجرائمهم السيبرانية. ومن هذا المنطلق، حاولت الدراسة التناول السوسيولوجي لجائحة كورونا وانعكاسها على تغير معدلات وأنماط الجريمة في العالم بشكل عام، ومحاولة قراءة وتحليل الواقع المجتمعي وارتباطه بتنامي أشكال وأنماط من الجريمة وانعكاسها على مختلف فئات المجتمع، من خلال الاعتماد على مجموعة من المداخل والمقولات النظرية لعلماء الاجتماع المعاصرين أمثال عالم الاجتماع الألماني «أولرييش بيك»، وعالم الاجتماع البريطاني «أنتوني جيدنز» عن المخاطر التي يواجهها عالمنا اليوم. كذلك نظرية الأنشطة الروتينية. وتُعد الدراسة من أنماط الدراسات المستقبلية، وتحديدًا نمطها الاستطلاعي الاستكشاف، والمستند منهجيًا على البيانات الجاهزة والمعلومات والتقارير ومسح التراث النظري، ومحاولة وضع سيناريوهات مستقبلية لاتجاهات الجريمة في مرحلة ما بعد الجائحة، ووضع بعض الحلول والمقترحات لمواجهة هذه الأزمة.

دراسة (العبادي، 2021) حول: أثر فيروس كورونا على جريمة القتل العمد: دراسة تحليلية تأصيلية في قانون العقوبات البحريني، التي تناولت أثر فيروس كورونا على جريمة القتل العمد في ضوء القواعد العامة في قانون العقوبات البحريني؛ حيث أوضحت الدراسة أن الوباء انتشر في النسق العالمي حاصدًا لأرواح الآلاف من البشر. ومن هذا المنطلق، طورت الدراسة فرضية قائلة بأن فيروس كورونا تسبب في نشر جريمة القتل العمد، استنادًا إلى أحكام المادة (333) من قانون العقوبات البحريني؛ وحيث لم ينص القانون على الوسائل التي يمكن أن ترتكب بها جريمة القتل، أو أثر مثل هذه الفايروسات على العقوبة إذا ما استعملت في الجريمة، فإن الإشكال يحدث عندما تستخدم وسائل غير تقليدية في الاعتداء على حق الإنسان في الحياة، مثل البكتيريا والفيروسات بأنواعها؛ لذا فالبحث حاول الإجابة عن مجموعة من التساؤلات منها: ما هو التكييف القانوني لسلوك الفاعل؟ هل يعد فيروس كورونا وسيلة من وسائل القتل؟ هل يمكن أن تنطوي هذه الوسيلة ضمن الجواهر السامة التي تستعمل في جرائم القتل؟ ما هو الأثر الذي يمكن أن يترتب على العقوبة إذا حصلت الجريمة باستعمال هذا الفيروس؟ وجاءت الدراسة في ثلاثة أجزاء وخاتمة، تناول القسم الأول الأحكام العامة لعنصر المفترض لجريمة القتل العمد بفيروس كورونا، بينما تناول القسم الثاني الركن المادي لجريمة القتل العمد بفيروس كورونا، في حين تم إفراد القسم الثالث منه للركن المعنوي لجريمة القتل العمد بفيروس كورونا، وأخيرًا أثر هذا الفيروس على الجريمة والعقوبة إذا وقعت باستعمال مثل هذا الفيروس، ثم انتهى بخاتمة تضمنت مجموعة من النتائج والمقترحات.

أما الدراسات في التراث الغربي حول انتشار فيروس كورونا والجريمة فكانت كثيرة ومتنوعة، وحاولت تقديم فهم حقيقي لأثر كوفيد 19 على الجريمة ومعدلاتها وأنماطها، ولتحقيق هذا الهدف؛ تنوعت أساليبها المنهجية. فقد أظهرت الدراسات الحديثة في علم اجتماع الجريمة والتي استخدمت بشكل أساسي السلاسل الزمنية في جميع أنحاء العالم، انخفاض العديد من الجرائم بعد تنفيذ سياسات احتواء COVID-19. وهذا ما أظهرته دراسة كل من (Maria, Favarin, 2020) حول فهم اتجاهات الجريمة خلال انتشار فيروس كورونا في شيكاغو؛ حيث استهدفت الدراسة فهم تأثير التدخلات العامة لاحتواء كوفيد 19على الأنشطة الإجرامية على نطاق مكاني محدد. واعتمد التحليل في هذه الدراسة على منهجية من خطوتين؛ أولاهما: تُقدِيّر التأثير السببي المجتمعي لسياسات التباعد

الاجتماعي في أماكن محددة في شيكاغو عبر السلاسل الزمنية الهيكلية عبر أربع فئات للجريمة (السطو، والاعتداء، والجرائم المتعلقة بالمخدرات، والسرقة). ثانيهما: اكتشاف اتجاه التغيرات في معدلات الجريمة وحجمها، من خلال استخدام الانحدار اللوجستي للكشف عن العوامل المرتبطة بالحد من الجريمة، ذي الدلالة الإحصائية الموجود في الخطوة الأولى من التحليلات. حيث أظهرت النتائج الإحصائية، أولًا: أن التغيرات في اتجاهات الجريمة تختلف باختلاف المجتمعات المحلية. ثانيًا، تقدم نماذج الانحدار نتائج مختلفة فيما يتعلق بأنواع الجرائم؛ حيث استخدمت الدراسة توجهًا نظريًا يتلاءم مع طبيعة الحياة الاجتماعية والثقافية مع انتشار فيروس كورونا للتعرف على آثار COVID-19 على الجريمة وعلى دراسة الأنماط المكانية والزمانية للجريمة في شيكاغو، فقد انطلقت الدراسة من فرضيات نظريتي النشاط الروتيني، ونظرية نمط الجريمة.

كذلك جاءت دراسة (Hawdon, Parti,2020) حول جرائم الإنترنت خلال جائحة كوفيد 19، والتي أوضحت أن جائحة كوفيد–19 غيرت الحياة بشكل جذري، مما أسفر عن مقتل مئات الآلاف من البشر، مما دفع العديد من البلدان إلى إصدار أوامر «البقاء في المنزل» لاحتواء انتشار الفيروس. واستنادًا إلى رؤى من نظرية النشاط الروتيني، فمن المرجح أن COVID-19 سيؤثر على معدلات الإيذاء؛ حيث يغير الناس روتينهم ويقضون المزيد من الوقت في المنزل، في مقابل انخفاض تحركاتهم نحو الأماكن العامة. ومن هنا أخذت جرائم الشوارع في التناقص. ومن هذا المنطلق، حاولت الدراسة الوقوف على معدلات انتشار الجريمة السيبرانية، ومعالجة الوباء كتجربة طبيعية لابد من فهم أثرها وفهم كيفية تأثير الوباء على معدلات الإيذاء السيبراني. هذا، وسعت الدراسة إلى مقارنة معدلات الإيذاء قبل انتشار الوباء بمعدلات الإيذاء بعد انتشار الجائحة باستخدام مجموعات بيانات مصممة لتتبع الجرائم السيبرانية. وبعد النظر في الكيفية التي يمكن بها للوباء أن يغير الإجراءات الروتينية ويؤثر على الإيذاء السيبراني، نجد أن الوباء لم يغير جذريًا الروتين السيبراني، ولم يغير معدلات الإيذاء السيبراني. ومع ذلك، فإن النموذج الذي يستخدم نظرية النشاط الروتيني للتنبؤ بالإيذاء السيبراني يقدم دعمًا واضحًا لفعالية النظرية قبل الوباء وبعده. ومن ثم تعد هذه الدراسة أول دليل تجريبي يتعلق بكيفية تأثير وباء COVID-19 على الروتين السيبراني والإيذاء السيبراني. وافترضت أن الجائحة وإجراءات الحظر ستؤدي إلى زيادة الحضور على الإنترنت، وزيادة مستوى الأنشطة الروتينية على الإنترنت، وعلى هذا النحو، تعزيز مستويات ملائمة الأهداف ولقرب المستهدف من الجناة النشيطين. ونتيجة لذلك، توقعت الدراسة أن تكون معدلات الإيذاء السيبراني أعلى في عينة ما بعد الجائحة، مما لوحظ في عينة ما قبل الوباء. وجاءت نتائج الدراسة عكس افتراضاتها وتوقعاتها، حيث تبين النتائج أنه لم تغير أوامر البقاء في المنزل بشكل جذري إجراءاتنا الإلكترونية. وبدلًا من ذلك، كانت المستويات العالمية للإيذاء السيبراني متطابقة تقريبًا قبل وبعد الجائحة، ولم يتغير سوى نوع واحد من الإيذاء (بلاغات سرقة الهويات أو البيانات الشخصية).

وعلاوة على ذلك، فقد تغيرت حياتنا تغيرًا جذريًا بسبب وباء يعتبر من بين أكثر الأوبئة انتشارًا في التاريخ. ويبدو أن التغيير في روتيننا اليومي قد أدى إلى انخفاض مفاجئ في جرائم الشوارع. ومع ذلك، فإن التحول إلى العالم الرقمي خلق بلا شك فرصًا ومنصات جديدة للمجرمين النشطين للانخراط في أنشطة غير قانونية. ومن المفترض أن يؤدي هذا التحول إلى زيادة عدد الأهداف المناسبة؛ حيث إن الملايين من الناس محصورون في منازلهم، ويجبرون على العمل والدراسة والاختلاط عبر الإنترنت.

كما قدم كل من (Hodgkinsona & A.Andresen, 2020) دراستهما حول: التغييرات في وتيرة الحوادث الإجرامية أثناء جائحة كوفيد 19، والتي استهدفت الكشف عن أثر انتشار وباء فيروس كورونا على وتيرة انتشار أنواع الجريمة المختلفة (السرقة، العنف، الإيذاء) في فانكوفر، كندا. وتم تحليل بيانات الجريمة في تلك الدراسة المرتبطة بجرائم السطو السكني والسطو التجاري والسرقة والعنف والإيذاء على مستوى المدينة باستخدام تقنينات السلاسل الزمنية المتقطعة. ومن ثم تستكشف الدراسة التحول في السلوك الإجرامي عبر أنواع الجريمة في فانكوفر، كندا خلال فترة الإغلاق في أوائل عام 2020؛ حيث تحركت كندا، التي تعمل في ظل حكومة ليبرالية، بسرعة كبيرة لإغلاق الحدود ومساعدة الكنديين في الخارج على العودة إلى ديارهم. وكانت كندا في وضع جيد يمكنها من معالجة الـ COVID-19 بسرعة. ففي عام 2003، وبعد انتشار وباء سارس، قدم عدد من التوصيات لإعداد كندا بشكل أفضل لمواجهة الأزمات الصحية في المستقبل. والأهم من ذلك، شمل ذلك إنشاء وكالة الصحة العامة الكندية، التي قادت الاستجابة لـ COVID-19 في عام 2020، بما في ذلك خطط الاستجابة السريعة لعزل الكنديين. كما أدى تفشي مرض سارس إلى صدور قانون الطوارئ الفيدرالي الكندي قانون الحجر الصحي في عام 2005، والذي من شأنه أن يسمح للحكومة الفيدرالية بالحجر الصحي على الكنديين. وهذا يعني أن كندا دخلت في حالة إغلاق بكفاءة، ويمكن القول إنها كانت فعالة بالمقارنة بالدول الأخرى. وهذا يتيح فرصة لاستكشاف الآثار الأولية لهذا الإغلاق على اتجاهات الجريمة في إحدى المدن الرئيسة في كندا، بهدف تحديد ما إذا كان التحول في أنشطة الحياة والفرص المتاحة قد غير اتجاهات الجريمة وتحسين التخطيط للسلامة، ومنع الجريمة لاحتمال حدوث تفشيات أخرى للوباء والأحداث الاستثنائية في المستقبل. ويسهم هذا البحث في إعداد دراسات متنامية عن اتجاهات الجريمة والأحداث الاستثنائية؛ مما يشير إلى أنه يمكن تخفيض التكاليف الاجتماعية لهذه الأحداث، وذلك بمعالجة هياكل الفرص التي تتيحها أحداث استثنائية معينة. وخلصت الدراسة إلى أن الـ COVID-19 لم يكن له تأثير على جميع أنواع الجرائم، إلا أنه تم تحديد تغيير ذي دلالة إحصائية في عدد من الحالات تبعًا لنوع الجريمة؛ حيث يختلف حجم واتجاه التغير في سرعة انتشار الجريمة. كذلك أثرت بشكل أو بآخر القيود الاجتماعية (المقررة) وأنماط النشاط السائد بين السكان في المدينة. وأوصت الدراسة بضرورة وجود دعم لرصد التغيرات السريعة في تواتر أنواع جرائم معينة أثناء جائحة كوفيد 19، والذي اعتبرته الدراسة مهمًا للعدالة الجنائية ولممارسي الخدمة الاجتماعية عند العمل في حدث غير عادي.

ودراسة كل من (Kashif & UrRehman, 2020) حول: الجرائم السيبرانية خلال كوفيد 19، والتي حاولت البحث حول مدى ارتفاع معدلات الجرائم السيبرانية خلال فيروس كورونا، بخاصة مع استخدام أفراد المجتمع للإنترنت والأجهزة الإلكترونية بكثافة في وقت الجائحة سواء لأغراض العمل عن بعد أو التعليم عن البعد أو بقصد قضاء وقت الفراغ؛ بسبب إجراءات الحظر والإقامة الجبرية في المنازل. ولجمع البيانات؛ تم إعداد استبانة إلكترونية تتألف من ستة أسئلة، وتم استخدام وسائل التواصل الاجتماعي لجمع البيانات، حيث تم إرسال الاستبانة إلى الناس عبر وسائل التواصل الاجتماعي، وتم الاتصال بـ 1088 شخصًا، وأجاب 400 منهم على الاستبانة. ويعد هذا البحث مهمًا في معرفة ما إذا كان الناس يتعرضون للهجوم أو يتم سرقة بياناتهم أكثر من أي وقت مضى خلال فيروس كورونا. وتظهر نتائج هذه الدراسة أن الناس يعانون حرفيًا من ارتفاع معدلات الجريمة الإلكترونية، وهذا ما أظهرته عينة الدراسة التي أوضحت أن بياناتهم الشخصية قد سُرقت وتعرضوا أيضًا للهجوم

من قبل المتسللين والمحتالين عبر الشبكة العنكبوتية. وقد أوضحت الدراسة أنه نظرًا لفرض الإغلاق على مستوى البلاد في جميع أنحاء العالم؛ بسبب انتشار فيروس كورونا؛ منعت الشركات من العمل وتشغيل مكاتبها وموظفيها، إلى جانب ذلك، مُنع الناس من الخروج من المنزل، وهو ما اضطرهم إلى الاستخدام الكثيف للإنترنت لأداء أعمالهم التي يمكنهم القيام بها عبر الإنترنت، وحضور الفصول الدراسية عبر الإنترنت، والتسوق عبر الإنترنت، والمعاملات عبر الإنترنت، والتفاعل مع الأشخاص عبر الإنترنت، وكسب المال عبر الإنترنت وغيرها من الأعمال. ونظرًا لأن معظم الأشخاص يتحولون إلى عالم الإنترنت؛ فإنهم يقدمون المزيد من البيانات إلى مواقع الويب. ومن هذا المنطلق، جاء هذا البحث لمعرفة ما إذا كانت الجرائم السيبرانية قد ارتفعت خلال تفشي فيروس كورونا. ومن خلال هذا البحث، تم التوصل إلى استنتاج مفاده أن هناك ارتفاعًا في الجريمة السيبرانية خلال COVID-19؛ حيث اتفق معظم أفراد العينة على أنهم يواجهون ارتفاعًا كبيرًا في سرقة البيانات وهجمات المتسللين أكثر في فترة الحظر وانتشار الفيروس.

ودراسة كل من (Sandberg & Fondevila, 2020) حول: جرائم كورونا، التي استهدفت الكشف عن التغيرات التي حدثت في المشهد الإجرامي في المكسيك خلال المراحل الأولى من انتشار وباء كورونا. وحاولت فهم هذه التغييرات في ضوء الروايات الرئيسة عن الأوبئة، وتوظيف رؤى من علم النفس الوبائي، وعلم الجريمة السردي، ومحاولة الإجابة عن سؤال: كيف ارتبطت التغيرات في المشهد الإجرامي بالروايات الوبائية أو سرد الجائحة. ويمكن القول إن الرؤى المستقاة من دراسة الحالة هذه في أمريكا اللاتينية يمكن أن تسهم في فهم نظري أفضل للجريمة، فضلًا عن دراسات انتهاكات القانون أثناء الأزمات المجتمعية والأوبئة والتغير الاجتماعي الكبير. واعتمدت الدراسة على أطروحات علم الجريمة السردي وعلم النفس الوبائي كتوجه نظري؛ حيث نظرت الدراسة إلى علم النفس الوبائي بأنه تطور بناءً على دراسات الاستجابات المجتمعية للإيدز، وحظي باهتمام علمي متجدد مع كوفيد–19؛ حيث يصف كيف يمكن أن تكون الأوبئة «دوامة عاطفية غير عادية»؛ مما يؤدي إلى «أوبئة الخوف والذعر والشك ووصمة العار». هذا الشكل النفسي والاجتماعي له تأثير جماعي وفردى على حد سواء. يتغذى علم النفس الوبائي على روايات الرعب، ولديه القدرة على التأثير في أي شخص تقريبًا في المجتمع؛ (لأن أي شخص يمكن أن يصاب). وكثيرًا ما تعقب الأوبئة الطبية أوبئة الشك والخوف والوصم. وهذه الدراسة تناقش كيف يمكن للسرديات الرئيسة الوبائية أن تحفز الأفعال التي تعرف بأنها غير قانونية، وكيف يمكن التفاوض عليها بطريقة تصبح فيها مسببة للجريمة، وكيف تشجع أيضًا بعض الروايات المضادة للجريمة؟. وهنا تكشف الدراسة العلاقة المعقدة بين الجريمة والسلطة والسرد. وتصف الدراسة أيضًا كيف يخلق جو الأوبئة بيئة سردية، أو سيكولوجية وبائية، تتيح فرصًا للأفراد والجماعات المنخرطة في النشاط الإجرامي. وأوضحت الدراسة أن هناك جرائم عدة قادها السرد الوبائي، فخلال الأشهر الأولى من كوفيد–19، غالبًا ما تم سرد المرض على أنه خطر ساحق على الصحة وطريقة الحياة العادية للمجتمعات. واستجابة لذلك، بذلت الحكومات وعامة السكان جهودًا غير طبيعية لوقف انتشاره. ومن بين القصص الرئيسة لوباء كورونا أن تنقل الإنسان ينشر المرض وينبغي تقييده. هذه الرواية الرئيسة هي أساس العديد من الإستراتيجيات الحكومية والبلدية لمكافحة المرض. ومن ثم يمكن النظر إلى قصة التنقل على أنها أهم المؤثرات السردية لأزمة فيروس كورونا. وهذا السرد الخطابي يعمل على تبرير التدخل العميق نسبيًا في حياة الناس من قبل الحكومات، ولكن القصة لها أيضًا عواقب أخرى. ففي المكسيك،

أسفرت هذه الرواية الرئيسة عن حوادث حاولت فيها مجموعات من المواطنين إغلاق الطرق أو نقاط الوصول الأخرى بصورة غير قانونية من أجل حماية مجتمعاتهم المحلية، أو حاولوا بطريقة أخرى إعاقة تنقل البشر لتجنب العدوى. وقد منع السكان المحليون المسلحون بالأسلحة الوصول إلى مئات البلديات في جميع أنحاء البلاد. كما وضع السكان المسلحون لافتات كُتب عليها «ليس وقت العطلة»، وتمركز السكان أنفسهم عند المدخل الرئيس للبلدة وعلى طريق «لا بيرا– كواتلا» السريع لمنع الوصول، وشملت حالات في يوكاتان تسريح أو إيقاف موظفي صناعة السياحة عن العمل وحرمانهم من الوصول إلى قراهم الأصلية؛ خوفًا من أن يجلبوا المرض معهم. وعلى الرغم من أن هذه الأفعال قد تختلف من نواح عديدة، مثل كيفية فرض حواجز الطرق، وكيف أقرت السلطات هذه الإجراءات، فإنها تعكس الشعور المشترك بأن الحكومات لم تكن تفعل ما يكفي لوقف انتشار الفيروس، وبالتالي شعر المواطنون بأنهم ملزمون بأخذ الأمور بأيديهم. إجمالًا، فقد أوضحت الدراسة أنه يمكن أن تولد الأوبئة الطبية، أوبئة الخوف والشك وعدم العقلانية، وما يتصل بها من وصم. كذلك الحال، فإن روايات الرعب في بعض الأحيان التي تهيمن، وبخاصة في المراحل المبكرة من الوباء، تخلق بيئة من الذعر والشك. فالخوف الذي تثيره الروايات الوبائية قد يكون على سبيل المثال السبب في شن هجمات على الجماعات الموصومة.

أما دراسة (Halford & Dixon,2020) حول: الجريمة وفيروس كورونا، فقد أوضحت الدراسة أن الحكومات فرضت في جميع أنحاء العالم قيودًا على حركة الناس، باستخدام التباعد الاجتماعي والإغلاق؛ للمساعدة في وقف انتشار وباء فيروس كورونا العالمي (COVID-19). ولهذا انطلقت الدراسة نحو دراسة معدلات الجريمة في المملكة المتحدة اعتمادًا على بيانات خمس سنوات لبيانات الجريمة المسجلة من جهاز شرطة في المملكة المتحدة تغطي أكثر من 5000 كيلومتر مربع (2000 ميل مربع) يبلغ عدد سكانها في عام 2020 حوالي 1.5 مليون نسمة؛ حيث أظهرت الدراسة أنه بحلول أسبوع واحد بعد إغلاق 23 مارس، انخفضت جميع الجرائم المسجلة بنسبة 41٪، مع اختلافات في نوعية الجرائم: سرقة المتاجر (–62٪)، والسرقة (–52٪)، والاعتداء المنزلي (–45٪)، وسرقة السيارات (–43٪)، والاعتداء (–36٪)، والسطو (–25٪). وتفترض الدراسة أن التغيرات في معدل الجريمة ترتبط بشكل أساسي بحركة البشر وتنقلاتهم؛ مما يشير إلى أن نظرية التنقل الخاصة بالجريمة تتغير في الجائحة. وهو ما يحدد الآثار المترتبة على نظرية الجريمة والسياسات والبحوث المستقبلية. وقامت الدراسة ببناء نموذج معدل الجريمة وتحليله في المستوى المتوقع للجريمة في عام 2020 باستخدام نماذج تستند إلى بيانات من السنوات السابقة. واستخدمت بيانات الجرائم المسجلة لمدة خمس سنوات، وتم بناء نماذج السلسلة الزمنية باستخدام بيانات الفترة من 2016 إلى 2019 وأسبوع السجلات من عام 2020، وهذا الأخير مسؤول عن انخفاض الجريمة الوطنية على المدى الطويل. واعتمدت الدراسة على المنظورات النظرية لعلم الجريمة، ولا سيما نظرية نمط الحياة والأنشطة الروتينية التي تحدد فرص الجريمة؛ حيث تتوقع الدراسة أن تؤدي زيادة الوقت الذي يقضيه المرء في المنزل من فرص حدوث العنف المنزلي وإساءة معاملة الأطفال، في المقابل، فإن زيادة الوقت الذي يقضيه في المنزل تقلل فرص السطو على المنازل. ومن المتوقع أن يؤدي انخفاض الحضور في أماكن العمل إلى الحد من التحرش في مكان العمل، ومن المتوقع أن يؤدي انخفاض السفر في وسائل النقل العام إلى الحد من الأنواع العديدة من الجرائم التي تحدث في محطات النقل. ومن المتوقع أن يؤدي الإغلاق الواسع النطاق للمتاجر إلى الحد من سرقة المتاجر. ومن ثم فإن التغييرات في التنقل لن تؤثر بشكل واحد على الجميع، ومن ثم ستحدث أنواع مختلفة من الجرائم بطرق

مختلفة في سياقات مختلفة. وقد أوضحت الدراسة زيادة في عدد فرص العنف المنزلي، كما أوضحت نتائج الدراسة انخفاض سرقات السيارات؛ وذلك بسبب انخفاض استخدامها.

ودراسة كل من (Arora & Agrawal, 2020) حول: الجرائم في زمن الكوفيد 19، والتي حاولت فهم تأثير سياسات التباعد الاجتماعي على الجريمة، من خلال مقارنة إحصاءات الجريمة خلال الوباء (2020) مع إحصاءات عام (2019) للمدينتين الحضريتين نيودلهي الهند، ونيويورك الولايات المتحدة الأمريكية؛ حيث اكتشفت الدراسة اتجاهات مختلفة لأنواع الجرائم؛ إذ استهدفت الورقة التركيز على نوع التغييرات التي حدثت في تكوين وتوزيع وحجم الجريمة بعد أزمة COVID-19. ومن ثم قامت بجمع بيانات الجريمة من مدينتين حضريتين – نيودلهي ونيويورك لدراسة القضايا المعنية. واختارت الدراسة هاتين المدينتين لمراعاة الاختلافات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية الموجودة في هذه المدن التي تؤثر على أنماط الجريمة وحجمها. كما أن هاتان المدينتان تضررتا بشدة من وباء COVID19، وهناك إمكانية الوصول إلى بيانات الجريمة المسجلة لدى الشرطة. كما أن المدينتين مختلفتان جدًا من حيث الحكم والمعايير الثقافية؛ مما يفيد بشكل كبير في المقارنة. ويمكن أن يكون للعامل نفسه أو الحدث آثار مختلفة على أنواع مختلفة من الجرائم. فعلى سبيل المثال، أدى الابتعاد الاجتماعي إلى بقاء الناس في منازلهم، وأدى إلى زيادة الجرائم مثل العنف المنزلي، والاغتصاب الزوجي، والسطو على المتاجر، وغيرها، لكن في المقابل انخفض السطو على المنازل، والسرقة، وغيرها في شيكاغو. وتم جمع البيانات الثانوية باستخدام البيانات الإلكترونية المتاحة على موقعي إدارة شرطة نيويورك وشرطة دلهي. وقسمت إحصاءات الجريمة في نيويورك إلى صفحتين؛ العنف المنزلي والجرائم الأخرى بما في ذلك السرقة والقتل والسطو إلخ. بالنسبة إلى نيويورك، جمعت بيانات شهرية لشهر مارس وأبريل ومايو والأسبوع الأول من يونيو 2020 والبيانات المقابلة لها في عام 2019 للأشهر نفسها. وقسمت إحصاءات الجريمة في نيودلهي إلى جريمة ضد المرأة وفئات أخرى. بيانات الجرائم في نيودلهي هي للأشهر الستة الأولى (من يناير إلى يونيو) لكل من عامي 2019 و2020. وأوضحت الدراسة أن الجريمة تزدهر عندما لا يكون هناك حاجز بين الضحية المحتملة والجاني. وهناك ارتفاع في حالات السطو التجاري وسرقة السيارات؛ حيث تترك الشركات فارغة بسبب أوامر البقاء. كما أن فقدان النشاط الاقتصادي بسبب الإغلاق المطول يؤدي إلى البطالة والفقر. ومن ثم أوضحت الدراسة أن عدم المساواة في الدخل والفقر والحرمان من الوظائف هي الدافع الذي يدفع الجناة إلى ارتكاب جرائم لإعالة أنفسهم. كما خلصت الدراسة إلى إنخفاض بعض الجرائم مثل السطو السكني، بينما زادت جرائم أخرى مثل العنف المنزلي بشكل كبير. ولوحظ ارتفاع في عمليات السطو التجارية في نيويورك، في حين لوحظ انخفاض في نيودلهي بسبب وجود الشرطة على الطرق. علاوة على ذلك، لوحظ انخفاض في جرائم مثل السرقة والسطو وما إلى ذلك، في حين لوحظت زيادة حادة في حالات العنف المنزلي في المدينتين.

دراسة كل من (Gerell, & Kardell, Kindgren, 2020) حول: علاقة الجريمة بالكوفيد 19 في السويد؛ حيث تصف الدراسة كيف تغيرت الجريمة في السويد خلال عشرة أسابيع بعد أن بدأت الحكومة في تنفيذ تدخلات للحد من انتشار المرض. وقد اضطلعت السويد بتدخلات أقل من العديد من البلدان الأخرى، ولذلك فهي حالة مثيرة للاهتمام بشكل خاص للدراسة. فقد تم تنفيذ التدخلات الرئيسة في السويد في نهاية الأسبوع 11، 12 مارس في عام 2020، وتقوم الدراسة بتحليل الجرائم المبلغ عنها من قبل الشرطة خلال الأسبوع 21.

وتقدم إحصاءات وصفية بالنسبة للمستويات المتوقعة لأنواع عديدة ومتنوعة من الجرائم كجرائم الاعتداءات والنشل والسطو والسرقات الشخصية، وجرائم المخدرات والتخريب. واستخدمت الدراسة في تحليلاتها الإجراء الموحد للشرطة السويدية لتتبع اتجاهات الجريمة وإسقاطها. وهو يستند إلى طريقة أساسية وضعها المجلس الوطني لمنع الجريمة لتتبع اتجاهات الجريمة على المستوى المحلي. وتستند الإسقاطات الشهرية للجريمة إلى السنوات السابقة من الجريمة، باستخدام الوسيط للحد من أثر القيم المتطرفة. وخلصت الدراسة إلى انخفاض مجموع الجرائم بشكل لافت، سواء بالمقارنة مع المستويات السابقة خلال السنة الثامنة أو بالمقارنة مع الإسقاط على أساس السنوات السابقة. وفي بداية العام، كانت الجريمة أعلى مما كان متوقعًا، ولكنها أخذت تتجه إلى الإنخفاض باستمرار منذ ذلك الحين. فقد سجل الأسبوع من 12 إلى 20 في عام 2020 جرائم أقل بنسبة 6.5٪ من الأسبوع من 6 إلى 11 عام 2019 – 5.3٪، بمتوسط – 2.9٪. ومنذ الأسبوع الثاني عشر، فهناك انخفاض ملحوظ في عدد الجرائم المبلغ عنها. وفي الأسابيع التالية، استقر هذا المستوى عند مستوى أدنى، ولكنه لم ينخفض أكثر مقارنة بالمستويات المتوقعة، على الرغم من إدخال المزيد من التدخلات لمكافحة الـ covid-19. ونسبة إلى المعدل المتوقع، يبلغ الانخفاض في المجموع 9.4% جريمة أقل، في الأسبوع من 12 إلى 20. كما أشارت الدراسة إلى أنه بالنسبة للسطو السكني، كان المعدل أقل بشكل لافت في عام 2019، إلا أنه بلغ متوسط الأسبوع من 12 إلى 20 في عام 2020 –45.6٪ مقارنة بالأسبوع من 3 إلى 11 (2019: –20.3٪، متوسط –28.8٪). وفسرت الدراسة انخفاض عمليات السطو على المساكن بإقامة عدد أكبر من الناس في منازلهم؛ مما يزيد من الوصاية وفقًا لآراء كوهين وفيلسون. إجمالًا، وصفت هذه الدراسة اتجاهات الجريمة في السويد في الأسابيع العشرة التي مرت منذ أن سنت الحكومة تدخلات لمكافحة تفشي كوفيد 19.

دراسة كل من (Felson & Xu, 2020) حول: أثر تغير النشاط الروتيني في كوفيد 19على عمليات السطو في ديترويت؛ حيث نهضت الدراسة على سؤال رئيس مؤداه: كيف أثر التغير في الأنشطة الروتينية على معدلات الجريمة؟ وقد افترضت الدراسة أن هذه التغيرات في النشاط من المرجح أن يكون لها آثار مختلفة في أجزاء مختلفة من المدينة، اعتمادًا على استخدامها للأراضي. فقد صاحب انتشار فيروس كورونا سياسات احتواء في العديد من الأماكن في العالم، وهو ما أدى إلى تحولات في الأنشطة الروتينية. ونتيجة لذلك؛ حدثت انخفاضات كبيرة في الجريمة. غير أن هذه الانخفاضات توقفت على نوع الجريمة، واختلفت باختلاف المدينة واستخدامات الأراضي. ومن هذا المنطلق، بحثت هذه الورقة في عملية السطو في ديترويت بولاية ميشيغان خلال شهر مارس 2020، وهي فترة تغيرت فيها بشكل كبير الأنشطة الروتينية. وقامت الدراسة بفحص 879 أسرة معيشية. وقسمت الدراسة الشهر إلى ثلاث فترات: ما قبل الاحتواء، والفترة الانتقالية، وما بعد الاحتواء؛ حيث تزداد عمليات السطو في مجموعات الأسر ذات الاستخدام المختلط للأراضي، ولكن ليست الأسر التي يغلب عليها استخدام الأراضي السكنية. وتوضح الدراسة أثر سياسات الاحتواء على عملية السطو بعد أخذ استخدام الأراضي في الحسبان. هذا، واعتمدت الدراسة على تحليل 360 عملية سطو تم إبلاغ شرطة ديترويت عنها في مارس 2020. وقد تم جدولة عمليات السطو هذه من خلال الفترات الثلاث التي تعكس استجابة الجمهور والقطاع الخاص لـ Covid-19. ونظرًا للأعداد غير المتساوية للأيام في الفترات الثلاث؛ حسبت عمليات السطو في اليوم لكل منها. وأظهرت النتائج أن عمليات السطو تبدأ يوميًا عند 1.57 في الفترة (أ)، وانخفضت انخفاضًا طفيفًا في الفترة

(ب). ومع ذلك، فإنه مع نهاية مارس انخفضت بنسبة 43٪ في عمليات السطو يوميًا، أقل من عملية سطو واحدة في اليوم لكل 100 أسرة.

وانطلقت الدراسة من فرضيات نظرية النشاط الروتيني، والتي تخبرنا أن الجريمة يمكن تفسيرها من حيث التعرض للمخاطر بسبب تغير روتين الحياة اليومية، فقد أدى وباء كوفيد –19 إلى تحويل الأنشطة الروتينية بسبب الإغلاق وفرض الحظر إلى انخفاضات في بعض الجرائم، في مقابل تزايد في البعض الآخر من الجرائم. وقد استمدت هذه التقارير في معظمها من بيانات الشرطة، ومن هنا تمثلت المهمة التجريبية للدراسة في مقارنة تغييرات عمليات السطو في مناطق مختلفة من ديترويت استجابة للتغيرات الوبائية في الأنشطة الروتينية. كما اهتمت الدراسة بالاهتمام الوثيق بالمعتقلين لتحديد ما إذا كانت رحلاتهم إلى مواقع الجريمة قد تغيرت استجابة للفرص الجديدة.

ودراسة كل من (Stickle & Felson, 2020) حول: معدلات الجريمة في ظل جائحة كورونا، والتي حاولت فهم ووصف معدلات الجريمة في ظل انتشار جائحة كورونا؛ حيث أوضحت الدراسة أن وباء COVID-19 لعام 2020 أثر على العالم بطرق لم تشهدها الأجيال السابقة. وتشير الأدلة الأولية إلى أن أحد الآثار المترتبة على ذلك هو معدلات الجريمة، التي يبدو أنها انخفضت انخفاضًا حادًا في العديد من المجتمعات المحلية في جميع أنحاء العالم. وفسرت الدراسة ذلك أن الحكومة أمرت بالبقاء في المنزل؛ مما أثر على الأنشطة الروتينية للسكان بأكملهم. ولأن هذه الأوامر أثرت على البلدان والدول والمجتمعات المحلية في أوقات مختلفة وبطرق مختلفة، وهو ما حاولت الدراسة اكتشافه واختبار النظريات الإجرامية أكثر من أي وقت مضى. وباستخدام مصادر البيانات الجديدة والتقليدية التي أتيحت نتيجة لوباء الجريمة؛ أصبح علماء الجريمة مجهزين لدراسة الجريمة في المجتمع أكثر من أي وقت مضى. واعتمدت الدراسة على تحليل ثانوي للعديد من الدراسات التي أظهرت عند فحص جرائم محددة ضد تجار التجزئة في الجريمة في لوس أنجلوس. وجد بيتراوسكا وأوراند وبالمر (2020أ) زيادة بنسبة 64٪ في السطو على التجزئة، في حين انخفضت معدلات السطو على مستوى المدينة بنسبة 10٪. وعلى نحو مماثل، حدد بيتراوسكا وأوراند وبالمر (2020ب) تغيرًا في الجرائم التي تحدث في المطاعم في شيكاغو لمدة خمسة أسابيع، وهو ما أدى إلى انخفاض بنسبة 74٪، في حين انخفضت الجريمة على مستوى المدينة بنسبة 35٪. ومواصلة دراستهم لمعدلات الجريمة في الجائحة خارج نطاق التركيز على تجارة التجزئة، قارنت بيتراوسكا وأوراند وبالمر (2020ج) الجرائم المرتكبة ضد الأشخاص والجرائم ضد الممتلكات في أربع مدن لمدة عشرة أسابيع، ووجدن اختلافات حادة من أسبوع إلى أسبوع وضمن أنواع مختلفة من الجرائم. كذلك قام كامبيديلي وآخرون (2020) بتحليل الجريمة في لوس أنجلوس في فترتين زمنيتين (الأولى تنتهي في 16 مارس، والأخرى تنتهي في 28 مارس) باستخدام نماذج سلسلة زمنية هيكلية لتقدير الجريمة التي لم تكن تحدث إلا مع وجود وباء COVID-19. وبمقارنة بيانات الجريمة الفعلية ببيانات «بلا وباء» المقدرة، وجد النموذج الأول انخفاضًا إجماليًا في الجريمة بنسبة 5.6% خلال الجائحة. وبالمثل، أظهر النموذج الثاني (المنتهي في 28 مارس) انخفاضًا بنسبة 15٪. وعلى وجه التحديد، وجد الباحثون أن معدلات الجريمة الإجمالية انخفضت بشكل كبير، لاسيما عند الإشارة إلى السرقة (–24٪)، وسرقة المتاجر (–14٪)، والضرب (–11٪). ومع ذلك، بقيت عمليات السطو والعنف المنزلي وسرقة المركبات والقتل دون تغيير ثابت. إجمالًا، أشارت التقارير الأولية إلى أن معدلات الجريمة قد تغيرت بالفعل، ولكن بشكل غير متكافئ عبر فئات وأنواع وأماكن وأطر زمنية مختلفة. وسيكون السؤال المميز عن هذا الوباء هو: «لماذا انخفضت معدلات

الجريمة بشكل كبير؟» والنتيجة الطبيعية لذلك هي: «ما الذي يمكن تعلمه من هذه التجربة للاستفادة من الحد من الجريمة في المستقبل؟» وستوفر البيانات والفرص المتاحة أمام كل عالم جريمة فرصًا بحثية لا نهاية لها تقريبًا على مستويات لم يسبق لها مثيل، وينبغي بذل كل جهد ممكن لالتقاط البيانات وتعزيز دراسة الجريمة.

ومن أحدث الدراسات التي تصدت للكشف عن أثر كوفيد 19 على انتشار معدلات الجريمة، كانت دراسة (Scott,2021) التي حاولت: تحليل ديناميات الجريمة في ظل بروتوكولات التباعد الاجتماعي، وجاءت لدراسة أثر تقييد السلوك البشري وفرض قيود على التواصل الاجتماعي، وإقرار بروتوكولات للتباعد الاجتماعي أدت إلى تحول في ديناميات الجريمة؛ ولهذا انطلقت الدراسة نحو تحليل ومقارنة معدلات وأنماط الجريمة قبل وبعد تنفيذ أوامر البقاء في المنزل في ثلاث مدن رئيسة في شيكاغو، بالتيمور، باتون روج. فقد أضحت الجريمة مصدر اضطراب عام في الولايات المتحدة؛ فالعنف المسلح يؤدي إلى وفاة 36.000 فرد وإصابة 85.000 آخرين بجروح خطيرة، كما يمكن أن تؤدي أنواع الجرائم الأخرى إلى أضرار في الممتلكات، والصدمات النفسية للضحايا، ومن ثم هز الثقة في المجتمع. وتتوقف الدراسة عند فئات الجرائم الرئيسة المتعلقة بالحريات المتعلقة بالشخصية، والملكية، والقانونية، والمالية.

وحاولت الدراسة اختبار ما إذا كانت هناك اختلافات كبيرة في ديناميات الجريمة في شيكاغو، عند مقارنة الفترات الزمنية قبل وبعد إقرار أوامر البقاء في المنازل، ومن ثم مقارنة هذه النتائج في باتون روج، لوس أنجلوس، وبالتيمور. وقد كان التركيز الرئيس في هذه الدراسة على شيكاغو؛ نظرًا لارتفاع معدلات كل من COVID-19 والجريمة. وتفترض الدراسة أن التغييرات في ديناميكيات الجريمة في المدن الثلاث بعد تنفيذ قرارات الإبقاء في المنزل لن تكون موحدة في جميع أنواع الجرائم، وأن هناك اختلافات بين الجرائم المرتبطة بالممتلكات وتلك القانونية وتلك التي تنطوي على تفاعلات شخصية. وخلصت الدراسة إلى أن إجمالي الجرائم انخفض بشكل ملحوظ في الأسبوعين التاليين لتنفيذ أوامر البقاء في المنزل في جميع المدن الثلاث. فقد انخفض إجمالي الجرائم في شيكاغو بنسبة 31.5٪. وكانت جرائم الممتلكات التي شهدت انخفاضًا ملحوظًا هي السطو (22.9٪)، والتعدي الجنائي (50.1٪)، والسرقة (25.8٪). أما الجرائم النظامية التي شهدت انخفاضًا ملحوظًا فهي التدخل في شؤون الموظفين العموميين (93.1٪)، والمخدرات (86.1٪)، والجرائم الأخرى (41.2٪). أما الجرائم الشخصية التي شهدت انخفاضًا ملحوظًا فهي الاعتداء (19.4٪)، والاعتداء الجنسي الجنائي (56.0٪). كما شهدت بالتيمور انخفاضًا كبيرًا في إجمالي الجرائم (25.9٪). وكانت أنواع الجرائم التي شهدت انخفاضًا كبيرًا هي سرقة السيارات (29.9٪)، والسطو (29.2٪)، والسرقة (35.0٪)، وجميعها جرائم ملكية. كما شهد باتون روج انخفاضًا كبيرًا في إجمالي الجرائم (22.4٪). وكانت أنواع الجرائم التي شهدت انخفاضًا ملحوظًا هي المخدرات (52.3٪)، والجرائم الأخرى (41.5٪). كذلك خلصت الدراسة إلى أنه بمقارنة بيانات الجريمة في يناير حتى أوائل أبريل في شيكاغو مع الفترة الزمنية نفسها في كل من السنوات الثلاث السابقة، نجد اختلاف أنواع الجريمة في عام 2020

بشكل كبير؛ حيث إنه بين الأشهر الأولى من 2019 و2020، كانت هناك انخفاضات في إجمالي جرائم السطو والمخدرات وغيرها من الجرائم والسرقات بين عامي 2018 و2020. ولتحديد ما إذا كانت هناك اختلافات كبيرة في الجريمة بين الفترات الزمنية؛ اعتمدت الدراسة على سلسلة من الاختبارات. وبناءً عليه، خلصت الدراسة إلى أن مجموع الجرائم في شيكاغو والتي تنوعت ما بين الاعتداءات والسطو والاعتداءات الجنسية الجنائية والتعديات الجنائية والتدخل في شؤون الموظفين العموميين والمخدرات وغيرها من الجرائم والسرقات قد انخفض بشكل كبير عن الفترة الزمنية التي سبقت وضع نظام الإقامة في المنازل إلى الأسبوعين التاليين للتنفيذ.

كما قدم كل من (Nivette & Zahnow & Eisner, 2021) دراستهم حول: تحليل عالمي لتأثير قيود الإقامة الجبرية في المنزل COVID-19 على الجريمة، والتي حاولت دراسة أثر التغيير المفاجئ في الحياة اليومية بسبب فرض قيود الإقامة الجبرية في المنازل؛ بسبب انتشار فيروس كورونا على الجريمة الحضرية على مستوى العالم؛ حيث انطلقت الدراسة لتجميع بيانات عن التهم اليومية للجريمة في 27 مدينة في 23 بلدًا في الأمريكتين وأوروبا والشرق الأوسط وآسيا. فقد جرت محاولات لجمع بيانات يومية من غواتيمالا وجامايكا ورومانيا والنرويج وإيطاليا والأردن وجنوب إفريقيا وغانا والهند والفلبين وتايوان والصين واليابان. وأجرت تحليلات سلاسل زمنية متقطعة لتقييم تأثير القيود المفروضة على البقاء في المنزل على أنواع مختلفة من الجرائم في كل مدينة. وحاولت الدراسة الوقوف على مدى ارتباط القيود المفروضة على الإقامة في المنزل في 27 مدينة في الأمريكتين وأوروبا والشرق الأوسط وآسيا بتغيير مستويات ستة أنواع من الجرائم المسجلة لدى الشرطة. وشهدت المدن تباينًا كبيرًا فيما يتعلق بطبيعة التدابير المتعلقة بالقيود المفروضة على البقاء في المنزل. وهي تتراوح بين توصيات طوعية في معظمها (على سبيل المثال، مالمو وستوكهولم في السويد) إلى الوقف الكامل لجميع الأنشطة باستثناء أهمها، استنادًا إلى تشريعات الطوارئ وإنفاذها بعقوبات كبيرة لانتهاك القواعد (على سبيل المثال، ليما في بيرو). وهذا يسمح بالانتقال إلى ما هو أبعد بكثير من الدراسات السابقة التي أجريت في مدينة واحدة لتقييم قابلية تعميم العمليات الإجرامية الناجمة عن القيود المفروضة على البقاء في المنزل. هذا، وتبنت الدراسة توجهًا نظريًا معتمدًا على نظريات الضغوط التي أوضحت أن القيود التي تفرض على الإنسان تزيد من مستويات التوتر والمشاعر السلبية لديه مثل القلق والإحباط والاكتئاب والغضب؛ مما يؤدي إلى زيادة في الدوافع الإجرامية. وعلى النقيض من ذلك، تشير نظرية الفرص ونظرية النشاط الروتيني إلى أن سياسات البقاء في المنزل أوقفت التحركات اليومية في الزمان والمكان المناسبين للجناة والضحايا، ولا سيما الجريمة في الأماكن العامة. ومنهجيًا، أجرت الدراسة سلسلة من التحليلات الوصفية لتقييم التغيرات في الجريمة قبل وبعد تنفيذ القيود المفروضة على البقاء في المنزل. أولًا: قامت الدراسة بحساب متوسط عدد الجرائم في كل مدينة وفئة قبل وبعد تنفيذ القيود. ثانيًا: خططت الدراسة للمتوسط المتحرك لمدة 7 أيام لتهم الجرائم اليومية لكل مدينة ولكل جريمة. وجرى فهرسة الاتجاه المتوسط المتحرك ليساوي 100 في التاريخ الذي نفذت فيه القيود الأولى على الإقامة في المنزل. وبهذه الطريقة، تمكنت الدراسة من المقارنة قبل وبعد القيود عبر المدن ذات المستويات المختلفة من الجريمة. وقد تم رسم الاتجاه المتوسط لكل نوع من أنواع الجرائم إلى جانب اتجاه كل مدينة. وأظهرت النتائج أن سياسات البقاء في المنزل ارتبطت بانخفاض كبير في الجريمة الحضرية، ولكن مع تباين كبير بين المدن وأنواع الجريمة. وأظهرت نتائج الانحدار أن فرض قيود أكثر صرامة على الحركة في الأماكن العامة كان تنبؤيًا بحدوث انخفاضات أكبر في الجريمة، بخاصة أن الدراسة حاولت تتبع المتغير التابع المتعلق بحوادث

الجريمة اليومية المسجلة من قبل الشرطة في فئات من الجرائم الرئيسة: الاعتداء والسرقة والسطو وسرقة المركبات والقتل. ولضمان أن تكون فئات الجريمة قابلة للمقارنة قدر الإمكان عبر السياقات؛ استخدمت الدراسة تعاريف من التصنيف الدولي للجريمة للأغراض الإحصائية للرجوع إليها عند تجميع بيانات الجريمة من كل موقع. ولم تكن جميع فئات الجرائم متاحة لكل مدينة، وفي بعض السياقات لا تعامل بعض الجرائم كفئات منفصلة. ففي سيول على سبيل المثال، لا يعتبر السطو منفصلًا عن السرقة، ولا يميز سرقة السيارات عن السرقة بوجه عام. ولضمان أن تكون فئات الجريمة قابلة للمقارنة قدر الإمكان، تم استبعاد هذه النتائج المجمعة من التحليلات. كذلك تشير النتائج الوصفية إلى أن القيود المفروضة على البقاء في المنزل ترتبط بانخفاض جميع أنواع الجرائم، باستثناء جرائم القتل. وأوضحت الدراسة أنه لا يزال هناك تباين كبير بين فئات الجريمة والمدن في حجم واتجاهات الجريمة بعد تنفيذ القيود. مع مرور الوقت، يبدأ الاتجاه المتوسط في العودة إلى مستويات ما قبل العلاج من الجريمة. كذلك تشير نتائج جرائم القتل إلى حدوث انخفاض هامشي في عدد جرائم القتل اليومية عمومًا بعد تطبيق القيود المفروضة على الإقامة في المنزل (14%). ومع ذلك، شهدت ثلاث مدن فقط (ليما وكالي وريو دي جانيرو) انخفاضًا كبيرًا إحصائيًا في جرائم القتل.

وقدم كل من (Payne & Morgan & Piquero, 2021) دراستهم حول: التباينات الإقليمية في آثار كوفيد 19 على جرائم الممتلكات في كوينزلاند، أستراليا؛ إذ قدمت هذه الدراسة تحليلًا لتأثير تدابير الاحتواء COVID19 على معدلات جرائم الممتلكات المسجلة في ولاية كوينزلاند، ودراسة ما إذا كانت الآثار الملحوظة تختلف عبر 77 حكومة محلية بالولاية. واستفادت الدراسة من الأنماط الزمنية والموسمية في كل سلسلة لتوليد تنبؤات ديناميكية (وفتراتها الزمنية بنسبة 95٪)، ومقارنة هذه التوقعات بالمعدلات الملاحظة من مارس إلى يونيو 2020. ففي مواجهة معدلات العدوى المتنامية بسرعة، ودخول المستشفيات وتزايد معدلات الوفيات، اتخذت الحكومات في جميع أنحاء العالم تدابير احتواء صارمة للمساعدة في الحد من انتشار COVID-19. وكان لهذه الاستجابة الصحية العامة أثر غير مسبوق على الحياة اليومية للناس، وهو ما لم يكن مفاجئًا، كما لوحظ على نطاق واسع آثار من حيث الجريمة والسلامة العامة. بالاعتماد على نظريات علم الإجرام البيئي، حاولت هذه الدراسة تسليط الضوء على معدلات جرائم الممتلكات المسجلة بشكل كبير بين مارس ويونيو 2020، والتي تم الإبلاغ عنها لولاية كوينزلاند، أستراليا. هذا، واستخدمت الدراسة تقنيات النمذجة ARIMA لحساب توقعات قبل 6 أشهر من الأضرار التي لحقت الممتلكات، وسرقة المتاجر، والسطو السكني، والاحتيال، ومعدلات سرقة السيارات، ومن ثم مقارنة هذه التوقعات مع البيانات الملاحظة من مارس حتى يونيو. هذا، وحاولت الدراسة الإجابة عن سؤال رئيس مؤداه: لماذا تأثرت جرائم الممتلكات بـ COVID 19؟ وانطلقت الدراسة من عدد من الفرضيات بشأن الأثر المتوقع على جرائم الممتلكات. هذا، وأظهرت البيانات التي جمعها مكتب الإحصاءات الأسترالي (2020) أنه بحلول أواخر مارس، غيّر العديد من الأستراليين سلوكهم، وحافظوا على المسافة الاجتماعية، وتجنبوا الأماكن العامة، وأن هذه التغيرات السلوكية استمرت حتى أبريل. كما خلصت الدراسة إلى أنه باستثناء الاحتيال، انخفضت جميع فئات جرائم الممتلكات بشكل لافت مقارنة ببعض الجرائم الأخرى. وأشارت الدراسة إلى أن أقوى دليل من حيث الأثر القصير الأجل لـ COVID-19، على العموم، هو جرائم الممتلكات في المجتمعات المحلية المتأثرة مباشرة بتدابير الاحتواء، وتلك الأماكن التي يحتمل الاتصال المتكرر بين الضحايا المناسبين والجناة النشطين

في الأماكن العامة. وعلاوة على ذلك، فإن التباين بين المدن يشير إلى وجود آثار مختلفة، وهو ما يرجح أن يكون نتيجة لتدابير الاحتواء المطبقة في كل مدينة وأنماط الجريمة الموجودة داخل تلك البيئات.

ودراسة (Estévez-Soto, 2021) حول: الجريمة وكوفيد 19 والتغير في الأنشطة الروتينية في مكسيكو سيتي، والتي استهدفت تحديد ما إذا كانت أنماط الجريمة في مكسيكو سيتي قد تغيرت بسبب وباء COVID-19، واختبار ما إذا كانت أي تغييرات لوحظت مرتبطة بتعطيل الأنشطة الروتينية، والتي تُقاس بالتغيرات في أعداد ركاب وسائل النقل العام على سبيل المثال. وتمحور الهدف الرئيس للدراسة في مقارنة معدل الجريمة المرصود بعد كوفيد 19 مع معدلات الجريمة التي كانت سائدة قبل انتشار الفيروس، استنادًا إلى توقعات وتنبؤات ARIMA لما قبل الوباء. وأشارت النتائج إلى أن معظم فئات الجريمة انخفضت بشكل لافت بعد اكتشاف الوباء في البلد أو بعد فرض إغلاق وطني. وكذلك، وجدت الدراسة أن بعض الانخفاضات الملحوظة ارتبطت بالتخفيضات التي شوهدت في أعداد ركاب النقل العام. غير أن الاختلافات تشير إلى أن التغيرات في التنقل تفسر جزءًا من الانخفاضات الملاحظة، مع وجود اختلافات مهمة لكل نوع من أنواع الجرائم. وقد تم جمع البيانات المستخدمة في هذه الدراسة من بوابة البيانات المفتوحة في مكسيكو سيتي، والتي ضمت 224 مجموعة بيانات من 29 وحدة إدارية من حكومة مكسيكو سيتي. واعتمدت الدراسة على نظرية الأنشطة الروتينية، لتفسير الزيادة في معدلات الجريمة؛ حيث إن تشتت الأنشطة بعيدًا عن الأسر المعيشية ولّد العديد من فرص الجريمة لجرائم الممتلكات؛ حيث لم تنظر نظرية النشاط الروتيني إلى الجرائم كمؤشرات على مجتمع معطل، بل كسمة من سمات الحياة اليومية. وانطلقت الدراسة من فرضية أساسية أن أحداث الجريمة هي نتاج الفرص التي تحدث عندما يلتقي المجرم مع هدف مناسب في غياب وصي. وفي المقابل، فإن معدل فرص الجريمة هو نتيجة للأنشطة الروتينية التي تنظم الحياة اليومية مثل العمل، والترفيه، والمدرسة، والأسرة، وما إلى ذلك. ويترتب على ذلك أن التغيرات الاجتماعية التي تغير الأنشطة الروتينية يمكن أن يكون لها آثار مثيرة على الجريمة؛ حيث أوضحت الدراسة أن التغيير الملحوظ في الأنشطة الروتينية بسبب COVID-19 أدى إلى انخفاض كبير في مستويات النشاط في الأماكن العامة، وأدي تخفيض القدرة على الحركة إلى إصابة جميع أنواع الجرائم بالطريقة نفسها؛ حيث انخفضت الجرائم التي تحدث في الأماكن العامة (مثل السرقات في الشوارع)؛ لأن احتمال وجود المنحرفين والأهداف المناسبة في الشارع ضعيف؛ بسبب الإغلاق. ومن ناحية أخرى، فقد أوضحت الدراسة أن العنف الجنسي بالأسرة انخفض تدريجيًا عما كان عليه قبل نحو أسبوع من الإغلاق، واستقر عند مستوى منخفض منذ أوائل أبريل فصاعدًا. وفي حين أن العديد من الملاحظات كانت أقل مما كان متوقعًا، فإن الملاحظات كانت عمومًا قريبة من الحد الأدنى للرؤى المتوقعة. وبلغ العنف المنزلي ذروته بعد اكتشاف حالات الإصابة بكوفيد 19 في البلد مباشرة، وظل معدل وقوع العنف المنزلي عند المستوى المتوقع، وبدأ في الانخفاض بعد الإغلاق، ثم عاود الارتفاع بشكل حاد بعد اتخاذ إجراءات وسياسات فرض الحظر والإقامة الجبرية.

ودراسة كل من (Velasco, Murillo, Balmoride, 2021) حول: الجرائم ضد النساء أثناء وبعد الإغلاق في ظل انتشار كوفيد 19 في المكسيك، التي تناولت ما إذا كان أمر البقاء في المنزل بسبب فيروس كورونا قد أثر على الجرائم التي تستهدف المرأة. وللإجابة عن هذا السؤال؛ استخدمت الدراسة بيانات الجريمة على المستوى الوطني من نظام الأمن العام الوطني في المكسيك؛ حيث أفادت دائرة الأمن الوطني عن انتشار الجرائم الجنسية،

والعنف المنزلي، وقتل النساء. واستخدمت الدراسة NPSS في تتبع التغيرات الشهرية في الجرائم التي تستهدف النساء باستخدام تصميم دراسة الأحداث. ومن ثم تعد هذه الورقة واحدة من الدراسات القليلة التي تستكشف الآثر الأوسع نطاقًا للوباء على الجرائم المرتكبة ضد المرأة خارج نطاق العنف المنزلي. فهذه الورقة، تدرس آثار وباء COVID-19 على الجرائم التي تستهدف النساء في المكسيك. والمكسيك بلد من بلدان أمريكا اللاتينية التي ترتفع فيها معدلات الجريمة؛ حيث تحظى دراسة العنف ضد المرأة بأهمية خاصة. وفي المكسيك، تقع 25 % من النساء ضحايا للعنف المنزلي كل عام. وتعاني النساء أيضًا من مستويات عالية من الجرائم الجنسية في المكسيك. على سبيل المثال، في عام 2017، كانت هناك 60 حالة اعتداء جنسي كل 24 ساعة. كما ارتفعت في المكسيك جرائم القتل التي تستهدف النساء بسبب القضايا الجنسية المعروفة باسم قتل الإناث. وقد زاد عدد حالات قتل الإناث بأكثر من الضعف على مدى السنوات الأربع الماضية؛ حيث ارتفع من 411 حالة في عام 2015 إلى 983 حالة في عام 2019. وأظهرت النتائج أن الجرائم الجنسية والعنف المنزلي تتبع اتجاهًا على شكل حرف U. وانخفضت كل جريمة خلال فترة الإقامة في المنزل، ثم ارتفعت مرة أخرى إلى مستويات ما قبل COVID بحلول أول أكتوبر؛ حيث أوضحت نتائج الدراسة انخفاض الجرائم الإجمالية ضد المرأة بنسبة 24%، وانخفاض العنف المنزلي بنسبة 20٪، والجرائم الجنسية بنسبة 28٪. ومع ذلك، بحلول الشهر الرابع من الأزمة، بدأت جميع الجرائم في الارتفاع مرة أخرى إلى المستويات الأصلية. وبقيت أكثر الجرائم عنفًا ضد المرأة، وهي قتل الإناث، ثابتة نسبيًا خلال الجائحة. كما أوضحت الدراسة أن المجرمين والضحايا على حد سواء يغيرون سلوكياتهم استجابة لخطر العدوى. كما حاولت الدراسة فهم أثر حظر بيع الكحول على الانخفاضات في الجريمة، وخلصت إلى أن حظر مبيعات الكحول يفسر جزءًا من الانخفاض في جرائم العنف. كذلك اعتمدت الدراسة على التنبؤات التي قدمتها بعض النماذج الاقتصادية بشأن تأثير الكوفيد على العنف المنزلي، والذي يتوقف على توزيع الدخل داخل الأسرة المعيشية. وعلى الرغم من الأثر المتوقع على الجريمة داخل الأسرة المعيشية، فإن قتل الإناث هو وحده الذي يستجيب للتخفيضات في عمالة الرجال. وتعزي الدراسة انخفاض الجرائم الجنسية إلى انخفاض احتمال حدوث تلاقي بين الضحية والجاني، وارتفاع خطر الإصابة. كما وجدت الدراسة انخفاضًا أكبر في الاعتداء الجنسي والاغتصاب في البلديات التي أصدرت حظرًا على مبيعات الكحول.

ثامنًا. الإشكالات والقضايا النظرية والمجتمعية في التراث البحثي حول جائحة كوفيد ١٩:

1. اختبار كفاءة النظريات وفعالية السياسات الاجتماعية:

تُعدُّ الأحداث الاستثنائية، مثل الكوارث الطبيعية وأعمال الشغب وانقطاع التيار الكهربائي والأوبئة هي حوادث غير عادية غالبًا ما تؤدي إلى تحول كبير في السلوك البشري. هذه الأحداث تخلق فرصة لاستكشاف فهمنا للعالم. وعلى وجه الخصوص، مع تغير النظام الاجتماعي وتغير السلوك البشري معه، تمكننا هذه الأحداث من اختبار حدود النظريات والسياسات الاجتماعية. وهذه الحوادث حادة ومرهقة وغير متوقعة في كثير من الأحيان، ويمكن أن تتسبب في تعطيل أوجه الحياة الاجتماعية العادية المتكررة. في حين أن الآثار يمكن أن تكون عابرة في بعض الأحيان، فإن بعض الأحداث الاستثنائية يمكن أن يكون لها آثار طويلة الأجل على تكوين السكان وسلوكهم في المجتمعات المتضررة على حد سواء (Hodgkinsona & A.Andresen, 2020).

وتقع الأحداث الاستثنائية عادة في ثلاثة مجالات، هي الغلاف الحجري، والغلاف الجوي، والمحيط الحيوي

(تيبسون، 2013). وتشمل أحداث الغلاف الحجري تغييرات في القشرة الأرضية التي يمكن أن تسبب الانفجارات البركانية والزلازل وموجات المد، بينما تتضمن أحداث الغلاف الجوي تغيرات في درجة الحرارة في الماء أو الهواء يمكن أن تؤدي إلى الجفاف وحرائق الغابات والأعاصير والفيضانات والأوبئة، مثل COVID-19، أما كوارث المحيط الحيوي فيمكن أن تتحول فيها الكائنات الحية الدقيقة أو تتطور، ويحتمل أن تؤدي إلى خسائر كبيرة في الأرواح (Hodgkinsona & A.Andresen, 2020).

وتؤكد كوارث المحيط الحيوي أيضًا على مواطن الضعف في النظم الاجتماعية والسياسية، بما في ذلك الحصول على الرعاية الصحية والسلامة والأمن الاقتصادي. ويمكن أن تؤدي هذه الأحداث الاستثنائية إلى عدم الاستقرار الاجتماعي والاضطرابات، والتنافس على الرعاية الصحية واللقاحات. هذا، وكشف COVID-19 عن آثار تعاقب الحكومات الليبرالية الجديدة في العالم الغربي؛ حيث يناضل القادة السياسيون من أجل الحصول على أجهزة التنفس الصناعي والأقنعة، ويفتقر المواطنون الضعفاء إلى شبكات الأمان الاجتماعي والحماية، ويضطر آخرون إلى العمل من أجل تعويض غير كافٍ مع وضع حياتهم على المحك. وهذه الحالات تجعل من الصعب تلبية الاحتياجات بطريقة تتسم بالكفاءة والفعالية، وخالية من الفساد. والواقع أن العالم شهد بالفعل مدى جشع الشركات ورأسمالية الكوارث والاحتكار؛ حيث يستفيد الرؤساء التنفيذيون من المعلومات الداخلية لبيع الأسهم والتهام الشركات الصغيرة التي لا تستطيع الصمود أمام التأثير الاقتصادي لعالم عالمي مغلق Hodgkinsona & (A.Andresen, 2020). وفي ظل هذه الأحداث والتغيرات المفاجئة تكون هناك فرصة جيدة لاختبار كفاءة النظريات المتخصصة في فهم الظواهر المستجدة والمستحدثة في ظل سياق الأزمة.

2. الاتجاهات النظرية الأكثر انتشارًا في دراسات الجائحة:

أوضحت مجمل الدراسات أن هناك ثلاثة تفسيرات نظرية رئيسة لكيفية ظهور الجريمة أو تحولاتها خلال حدث استثنائي، وتشمل هذه التفسيرات نظرية التماسك الاجتماعي والإيثار، ونظرية الفوضى الاجتماعية، ونظريات الفرص. ومن المثير للاهتمام أن هذه التفسيرات تتيح تنبؤات متنوعة حول اتجاهات الجريمة خلال حدث استثنائي؛ فنظرية التماسك الاجتماعي تتنبأ بأن معدلات الجريمة تنخفض أو تبقى مستقرة خلال حدث استثنائي. وقد انبثقت هذه الحجة إلى حد كبير من أبحاث الكوارث الطبيعية؛ حيث يفسر مؤيدو هذه النظرية بأنه خلال حالات الطوارئ، من المرجح طغيان الإيثار ومساعدة الناس بعضهم لبعض. فعلى سبيل المثال، يرى كوارانتيلي (2007) بأن الزيادة في الجرائم الانتهازية، مثل النهب أو السرقة، أمر نادر الحدوث بعد وقوع كارثة، فبعد زلزال عام 1994 في لوس أنجلوس، لم تتزايد جرائم العنف. وعلاوة على ذلك، وجد سويت (1998) زيادة مؤقتة في مستويات الدعم الاجتماعي والتماسك الاجتماعي بعد العاصفة الجليدية في نيويورك في يناير 1998، وحدث وضع مماثل في العام نفسه في كيبيك، كندا؛ حيث أدت العاصفة الثلجية هناك إلى انقطاع التيار الكهربائي. ووجدت الدراسات أن جرائم الممتلكات انخفضت بشكل كبير مع زيادة التماسك الاجتماعي والدعم المالي الحكومي(Hodgkinsona & A.Andresen, 2020).

وثمة تفسير نظري آخر للجريمة في الأحداث الاستثنائية هي نظرية الفوضى الاجتماعي، التي من شأنها أن تتنبأ بزيادة في معدلات الجريمة مع تعطل النظام الاجتماعي؛ فالأحداث الاستثنائية تؤدي إلى تفاقم عدم المساواة الاجتماعية، وتؤدي إلى خسائر وحرمان لبعض الفئات. ويفسر المدافعون عن هذا التفسير بأن التماسك

الاجتماعي والفعالية الجماعية لا يعززان بحدث استثنائي، بل يضعفان. وفي المقابل، لا تستطيع هذه الأنظمة السيطرة على السلوك المعادي للمجتمع. فعلى سبيل المثال، في انقطاع التيار الكهربائي في مدينة نيويورك في عام 1977، وجدت جينفي وآخرون (1987) زيادات في أعمال النهب في الأحياء التي لديها بالفعل مستويات أعلى من جرائم العنف، والنشاط الاقتصادي غير المشروع، والبطالة. مع ذلك، وجدت زاهنو وويكز وهاينز وكوركوران (2017) في دراستهم للفيضانات في بريسبان في عام 2011، تأثير النزوح (الذي تنتقل فيه حوادث الجريمة من موقع إلى آخر) لجرائم الممتلكات إلى الأحياء الغنية غير المتضررة من الفيضانات؛ مما يشير إلى أن الجريمة قد تتحول مع تغير الفرص (Hodgkinsona & A.Andresen, 2020).

وهذا يقودنا إلى التفسير النظري النهائي الذي يفسر الاختلافات في النتائج من المنظورين النظريين الآخرين؛ حيث تتنبأ نظريات الفرص، مثل نظرية الأنشطة الروتينية، بأنه خلال حدث استثنائي، سترتفع معدلات الجريمة وتنخفض على حد سواء تبعًا لنوع الجريمة والتحول في هيكل الفرص. كذلك الحال تفسر نظرية النشاط الروتيني وقوع جريمة؛ بوجود الهدف المناسب، ودوافع الجاني، وعدم وجود وصي، والتواجد معًا في الزمان والمكان الملائم. وقد ظهرت هذه النظرية استجابة لعدم قدرة النظريات الاجتماعية والجنائية عن تفسير كيف أن الزيادة الهائلة في الازدهار المالي قد تزامنت مع زيادة دراماتيكية في الجريمة في الخمسينيات والستينيات من القرن الماضي في الولايات المتحدة الأمريكية. وفي هذا الصدد يبرر كوهين وفيلسون (1979) ذلك بأن الزيادة في الجريمة لم تكن نتيجة للحرمان أو الإجهاد، بل زيادة في الفرص. وقد تغيرت الأنشطة الروتينية للشعوب، وزادت خيارات الترفيه؛ مما حول الناس إلى المجال العام. وانتقلت النساء إلى قوة العمل بأعداد كبيرة، ولم يعدن في المنزل ليصبحن وصيات قادرات. كذلك حدثت زيادة في تصنيع وانتشار السلع المعمرة الخفيفة الوزن التي كانت أرخص في الشراء وأسهل للسرقة (Hodgkinsona & A.Andresen, 2020).

3. الصعوبات التي واجهت دراسات الجريمة وكوفيد 19:

إن إجراء دراسة ميدانية تستهدف الوقوف على تطور معدلات الجريمة والكشف عن أنواعها ومستوياتها، وعقد مقارنات وتحليلات أمر في غاية الصعوبة وتشوبه تحديات منهجية عديدة، أبرزها مدى توفر البيانات والمؤشرات وإتاحتها. ومن هذا المنطلق، جاء اختيار المجال الجغرافي لأغلب الدراسات التي نفذت في هذا الإطار انطلاقًا من مقدرة الباحث على الحصول على البيانات الكافية للعرض والوصف والمقارنة، وفي الوقت نفسه كان هناك حذر شديد في التحليل، ولاسيما مع عقد المقارنات.

كذلك حاولت مجموعة أخرى من الدراسات تشبيك عدد من المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية، وربطها بمعدلات الجريمة في ظل انتشار فيروس كورونا، كمعدلات الفقر في البيئة الجغرافية والسكنية التي يعيش فيها السكان. وكان ذلك العامل، سواء الجغرافي أو فيما يتعلق بحالة الفقر، مرجحًا لانتشار عدد وأنواع من الجرائم كالسرقات والاعتداء على الغير والسطو..إلخ مقارنة بغيرها من الجرائم الأكثر انتشارًا في المناطق المخططة وبين الطبقات العليا في المجتمع.

كذلك، كان من التحديات المنهجية لمجمل الدراسات التي حاولت رصد تطور معدلات الجريمة في ظل انتشار فيروس كورونا إثبات أن هذا التطور وتلك المعدلات المرتفعة سببها المباشر والأوحد هو انتشار الفيروس وما ترتب عليه من تغيرات كبرى في أنماط الحياة والتفاعلات عبر شبكة الإنترنت؛ حيث التعليم عن بعد والعمل عن بعد

والتسوق عن بعد؛ أي تغير كلي في الأنشطة الروتينية الحياتية، وهو ما يتبعه تغير في السلوك البشري، ومن ثم تغير السلوك الإنحرافي ذاته سواء بالانخفاض أو الارتفاع.

هذا، واعتمدت أغلب الدراسات التي أجريت في تلك الفترة على المنهج والأسلوب الكمي، بكافة تطبيقاته الكمية، ولعل أسلوب السلاسل الزمنية يعد من أبرز الأساليب المستخدمة والأكثر فعالية في إثبات التغير والتطور في معدلات الجريمة قبل وبعد انتشار فيروس كورونا. كذلك اعتمدت الكثير من الدراسات على إجراء سلسلة من الاختبارات الإحصائية؛ للكشف عن الاختلافات في معدلات وأنواع الجريمة بين الفترات الزمنية قبل وبعد انتشار فيروس كورونا، كذلك أجمعت مجمل الدراسات على أنه من الصعوبة بمكان الجزم بتوقيت بدء انخفاض معدلات الجريمة أو متى عادت الجريمة إلى المستويات المتوقعة سابقًا.

كما أوضحت بعض الدراسات تحديًا منهجيًا آخر، يرتبط بالضحية في فترة انتشار فيروس كورونا؛ حيث إنه من المرجح أن تتعرض بعض الضحايا الذين يخضعون للحجر الصحي مع المعتدين عليهم لجرائم مختلفة، غير أنهم يفضلون الصمت وعدم الإفصاح عن الجرائم التي يتعرضون لها، وهو ما ينعكس بدوره على عملية رصد وتطور معدلات الجريمة. كذلك هناك تحدٍ منهجي مرتبط بتعميم نتائج الدراسة على كافة مناطق المجتمع المدروس، ولاسيما إذا كانت الدراسة أجريت على مناطق محدودة داخل الدولة الواحدة؛ حيث يصبح من الصعوبة بمكان تعميم النتائج بشكل عام وكلي على المستوى الوطني.

على الجانب الآخر، أوضحت بعض الدراسات تحديًا منهجيًا مرتبطًا بتصنيفات بعض الدول والمناطق للجرائم، وهو ما يعوق عملية المقارنات والرصد والتحليلات في تلك الدراسات، فبعض المناطق لا تعامل الجرائم كفئات منفصلة، ويتم الرصد بشكل كلي دون تصنيف، أو إدراج. على سبيل المثال وليس الحصر، جرائم السرقة كوحدة واحدة وليست جرائم منفصلة؛ فالسطو مثلًا تدرجه بعض المناطق كنوع من السرقات، ولا يتم تمييزه عن سرقة السيارات وهكذا. كذلك النسبية في تعريف مفهوم الجريمة، يعد هو ذاته تحديًا منهجيًا آخر في إجراء تلك الدراسات، وهو ما حاولت بعض الدراسات التغلب عليه من خلال الاعتماد على التصنيف الدولي للجريمة.

كذلك أوضحت نتائج بعض الدراسات أن تباين معدلات الجريمة ارتفاعًا وانخفاضًا كان لأسباب عديدة، منها على سبيل المثال السياسات المحلية أو الوطنية وتدابير الرعاية الصحية التي اتخذتها الكثير من البلدان، ومدى الحزم في تنفيذها، فالحزم في الإقامة الجبرية وفرض سياسات الإغلاق والعزم في تنفيذه كان مؤثرًا في انتشار أنواع معينة من الجرائم في بعض المناطق والمدن الحضرية الكبرى، في مقابل التساهل في سياسات الإغلاق أو الإقامة الجبرية أيضًا انعكس بشكل أو بآخر في إحصاءات الجريمة وأنواعها في تلك المناطق والبلدان. ومن ثم نخلص إلى نتيجة مهمة مؤداها: أن التباين في صرامة الإغلاق ينبئ بمقدار التغيير في الجريمة. كذلك تدفعنا تلك النتيجة المستخلصة من مجمل الدراسات السابقة إلى القول إن التغيير في مستويات الجريمة لا يتطلب بالضرورة تغييرات واسعة النطاق في دوافع الجاني. فعلى المدى القصير على الأقل، كان التغيير في الأنشطة الروتينية بدلًا من زيادة الضغوط النفسية والاجتماعية هو الآلية المهيمنة التي أثرت على التغيير في مستويات الجريمة الإجمالية.

تاسعًا. مناقشة نتائج الدراسة:

1. أوضحت الدراسة تأثر معدل ونمط الجريمة كثيرًا بانتشار فيروس COVID-19؛ حيث أسهم انتشار فيروس كورونا والإجراءات الاحترازية التي اتخذت بشأنه في تغييرات في البيئة الاجتماعية والاقتصادية، فعندما اتخذت

تدابير الإغلاق لمنع انتشار المرض أدى ذلك إلى تغيير في البيئة التي يعمل فيها المجرم وتتحرك خلالها الضحية. وهو ما يمكن القول معه إن أثر فيروس كورونا على الجرائم واتجاهها وتطورها وأنماطها ارتبط بشكل كبير بسياسات الحوكمة وإدارة التعامل مع الفيروس ومنع انتشاره، سواء بسياسات الإغلاق المحلي أو حظر الطيران وتقليل الطاقات البشرية في العمل، وهو ما تسبب في انتشار جرائم في أنساق محددة، وخفض من معدل انتشار الجرائم في أنساق وسياقات أخرى، وهو ما يرتبط بالنشاط الروتيني والفرص المتاحة في تلك الأنساق.

2. أظهر كوفيد 19 أننا نعيش في عالم متغير، وقد تؤدي موجات إضافية من الوباء إلى مزيد من التغييرات. ومع ذلك، فإن الوباء ليس سوى بعد واحد من أبعاد التغيير؛ حيث إن هناك أبعادًا ومتغيرات عديدة للتغير، فالتغيرات في البيئة الرقمية والمستحدثات في التكنولوجيا شمل التقدم السريع في الذكاء الاصطناعي (Caldwel, 2020)، والاتصال بالإنترنت والتكنولوجيا الحيوية، وهو الذي تزامن في إحداث الأثر المجتمعي الأكبر مع انتشار فيروس كورونا.

3. أوضحت الدراسة أن الاستمرارية في حالة الإغلاق والحظر ستؤثر بالسلب على حالة الاقتصاد؛ مما سيؤدي في النهاية إلى البطالة، والتي تدفع بدورها الناس إلى ممارسة الأنشطة غير القانونية وارتكاب الجرائم الصغيرة.

4. إن مخاطر الجريمة السيبرانية موجودة منذ سنوات عديدة، ولكن الزيادة في النسبة المئوية للسكان المتصلين بالإنترنت والوقت الذي يقضونه على الإنترنت، إلى جانب الشعور بالعزلة والقلق والخوف الناجمين عن الإغلاق، ساعدت في توفير المزيد من الفرص لمجرمي الإنترنت للاستفادة من الوضع وجني المزيد من المال أو خلق اضطراب. وأوضحت تلك الدراسات أن الشرائح السكانية الأكثر ضعفًا، مثل الشباب والأطفال، تحتاج إلى قضاء المزيد من الوقت على الإنترنت للحصول على خدمات مثل التعليم. وقد أدى هذا التغيير الحاد في الطريقة التي نعيش بها حياتنا واستخدام الإنترنت إلى انتشار الجرائم الإلكترونية.

5. شهدت تقنيات الجرائم الإلكترونية الشائعة، مثل التصيد الاحتيالي، ارتفاعًا حادًا. فالتصيد الاحتيالي هو ممارسة احتيالية لحث الأفراد على الكشف عن المعلومات الشخصية، مثل كلمات المرور وأرقام بطاقات الائتمان من خلال مواقع ويب أو رسائل البريد الإلكتروني المزيفة. فالبيانات الجديدة التي جمعها جوجل وتحليلها من قبل أطلس VPN، مزود خدمة الشبكة الخاصة الافتراضية (VPN)، يلقي المزيد من الضوء على نطاق هذا النمط من الجرائم. وفقًا للتقرير، في يناير، سجل Google مواقع تصيد نشطة 149ألف موقع، وفي فبراير، تضاعف هذا العدد تقريبًا ليصل إلى 293 ألف شخص، ولكن في مارس ارتفع هذا العدد إلى 522 ألف شخص؛ أي بزيادة قدرها 350٪ منذ يناير 2021، وهو مؤشر خطر على معدل الانتشار الذي ينبؤ بكوارث ووقوع الكثير من الضحايا لهذه المواقع وتلك الشبكات.

6. أوضحت نتائج الدراسة تسجيل طفرة حادة في الأدوية المزيفة أو غير الملائمة والمعدات الطبية التي تباع بسعر مرتفع جدًا لعلاج فيروس كورونا على عدد متزايد من المواقع المصممة تصميمًا جيدًا من قبل المجرمين. وفيما يتعلق بذلك، سجلت زيادة في الاتجار بالمنتجات المقلدة التي ترعاها رسائل البريد الإلكتروني والمواقع الالكترونية، بما في ذلك مواد النظافة وأقنعة الوجه، هذا وأوضحت السجلات الرسمية في الكثير من الدول أنه في بعض الحالات انحرفت حملات التمويل الجماعي المشروعة لجمع الأموال لدعم المؤسسات الصحية، إلى جيوب إجرامية بديلة من خلال مواقع مزيفة على شبكة الإنترنت.

7. أوضحت نتائج الدراسة أن المجرمين والضحايا على حد سواء يغيرون سلوكياتهم استجابة لخطر فيروس كورونا، وهذه النتيجة تؤشر على تغير نمط الجريمة ونوعها وأساليبها وحدتها وتفاوتها من مجتمع إلى آخر، ومن مجرم إلى آخر.

8. أوضحت الدراسة أسباب انخفاض بعض الجرائم أثناء انتشار جائحة كورونا، وأرجعت بعض الدراسات هذا الانخفاض إلى حظر بيع الكحول؛ حيث خلصت هذه الدراسات إلى أن حظر مبيعات الكحول يفسر جزءًا من الانخفاض في جرائم العنف.

9. اعتمدت بعض الدراسات على التنبؤات التي قدمتها بعض النماذج الاقتصادية بشأن تأثير الكوفيد على العنف المنزلي، والتي أظهرت انخفاض الجرائم الجنسية بسبب انخفاض احتمال حدوث تلاقي بين الضحية والجريمة، وارتفاع خطر الإصابة.

10. أوضحت الدراسة أن فيروس كورونا لم يغير جذريًا روتين حياة البشر السيبرانية، ولم يغير معدلات الإيذاء السيبراني؛ حيث أظهرت النتائج أنه لم تغير أوامر البقاء في المنزل بشكل جذري إجراءاتنا الإلكترونية. وبدلًا من ذلك، كانت المستويات العالمية للإيذاء السيبراني متطابقة تقريبًا قبل وبعد الجائحة، ولم يتغير سوى نوع واحد من الإيذاء المرتبط بالإبلاغ عن سرقات المعلومات الشخصية؛ أي إن هناك ارتفاعًا في الجريمة السيبرانية خلال COVID-19 فيما يتعلق بسرقة البيانات والقرصنة المعلوماتية.

11. أوضحت الدراسة أن انتشار كوفيد 19 أسهم بشكل أو بآخر في خلق مناخ ملائم لتصاعد الأفكار المتطرفة ونمو الجماعات الإرهابية، وهو ما يستدعي التعاون الدولي على مستوى العالم لمواجهة الأفكار والجماعات الإرهابية المتطرفة.

12. أوضحت العديد من الدراسات التي انطلقت من نظرية النشاط الروتيني أنه في ظل الاضطرابات الرئيسة للأنشطة الروتينية مع انتشار فيروس كورونا، فإنها انعكست بشكل مباشر على متى وأين يمكن أن نتوقع وقوع الجريمة.

13. كان لوباء COVID-19 تأثير عميق على المجتمع في جميع أنحاء العالم؛ حيث أثر على كيفية إدارة الحياة والتفاعلات والعمل والسفر، كذلك كان له تأثير على الجريمة؛ إذ تشير الدراسات إلى أن قيود الإغلاق قد ارتبطت بتخفيضات في الجرائم التي تم الإبلاغ عنها للشرطة بسبب الجرائم بما في ذلك السطو (Ashby, 2020؛ Fel-son, 2020)، سرقة المحلات (على سبيل المثال Halford,2020)، والاعتداء. كذلك أسفرت الدراسات المعنية بالعنف المنزلي (Usher et al. 2020، Piquero et. al 2020) عن نتائج تصاعدية مع اللحظات الأولى للإغلاق، في حين تم الإبلاغ عن زيادات في الجرائم الإلكترونية (Buil-Gil, 2020)، بما في ذلك الاحتيال عبر الإنترنت (Naidoo, 2020) والقرصنة.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف (2020). فيروس كورونا المستجد: المعتقدات عنه والاتجاهات نحو المريض المصاب به لدى عينات متباينة من أفراد الشعب المصري: دراسة سيكومترية. *المجلة التربوية*، 75، 1101-1135.

أبلال، عبد الرزاق (2020). جائحة كورونا من سوسيولوجيا المخاطر إلى سوسيولوجيا الخطاب: قراءة في كتاب أحمد شراك «كورونا والخطاب». *باحثون: المجلة المغربية للعلوم الاجتماعية والإنسانية*، (12)، صص261-271.

أسامة، الشيماء محمد (2020). وباء كورونا بمصر وانعكاساته على المواطنة الرقمية: دراسة تطبيقية على شباب جامعة الإسكندرية، *مجلة الدراسات الإنسانية والأدبية*، (23)، 188-212.

إسحق، سالي خليفة (2020). أزمة فيروس كورونا والعالم: نقطة تحول العلاقات السياسية والاقتصادية الدولية. *مجلة دراسات*، 7(1)، 109-127.

آل سعود، عبدالله بن خالد بن سعود الكبير (2020). استغلال الأزمات: الجماعات الإرهابية، اليمين المتطرف، والجريمة المنظمة في ظل فيروس كورونا. *المجلة العربية للعلوم الأمنية*، 36(2)، 158-176.

أمشنوك، رشيد (2020). كورونا وأزمة الإنسان المعاصر: في الحاجة إلى أخلاق كوكبية. *المستقبل العربي*، 43(499)، 106-116.

بدوي، عبدالرحمن عبدالله (2021). العوامل الاجتماعية المؤثرة على الحوار الأسري في ظل جائحة كورونا: دراسة تطبيقية بمدينة الرياض. *الفكر الشرطي*، 30(117)، 51-96.

برلال، إبراهيم (2020). العبودية الرقمية ووباء كورونا: نحو مزيد من الاستعمار. *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (64)، 9-18.

بشاي، دينا جمال زكي (2020). العوامل الاجتماعية والثقافية المرتبطة بانتشار فيروس كورونا المستجد: دراسة ميدانية على شرائح مختلفة في المجتمع المصري. *مجلة البحث العلمي في الآداب*، 8(21)، 219-267.

البلداوي، عبدالحميد عبدالمجيد (2007). *أساليب البحث العلمي والتحليل الإحصائي: التخطيط للبحث وجمع وتحليل البيانات يدويًا وباستخدام برنامج spss*. عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

ابن مغنية، قادة (2020). كورونا الظاهرة الأنومية: قراءة في تأثير الوباء عبر شبكات التواصل الاجتماعي. *المستقبل العربي*، 43(499)، 159-172.

بيشا، حسان (2020). العنف الأسري ضد المرأة في زمن جائحة كورونا. *مجلة القانون والأعمال*، (62)، 158-173.

حسن، علي الحاج (2020). التحولات القيمية في ظل وباء كورونا: رصد تحليل نقدي لراهن العالم ومستقبله المنظور. *مجلة الاستغراب*، السنة 5، (20)، 41-70.

حمزة، رقية عادل (2020). القتل العمد عن طريق عدوى كوفيد كورونا 19. *مجلة كلية القانون للعلوم القانونية*

والسياسية، 9، (خاص)، 111-122.

الدعيج، ندى يوسف (2020). إجلاء ضحايا الاتجار بالبشر من دولة الكويت خلال جائحة فيروس كورونا 2020 في ضوء بروتوكول منع ومعاقبة الاتجار بالأشخاص وخاصة النساء والأطفال المكمل لاتفاقية الأمم المتحدة لمكافحة الجريمة المنظمة عبر الوطنية. *مجلة كلية القانون الكويتية العالمية*، 8، 197-232.

الديب، فؤاد سمير (2020). التطبيقات العملية لنظرية الضرورة في مواجهة فيروس كورونا: المملكة العربية السعودية نموذجًا. *الإدارة العامة*، السنة 60، (خاص)، 821-869.

السكافي، فاتن أحمد (2020). تكيف الأسرة مع الحجر الصحي المنزلي في زمن فيروس كورونا. *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (63)، 9-30.

السلمي، عطية رويبج (2020). جائحة كورونا وآثارها الاجتماعية على الأسرة: دراسة وصفية على عينة من الأسر السعودية بمدينة جدة. *المجلة العلمية للخدمة الاجتماعية: دراسات وبحوث تطبيقية*، 1(12)، 74-100.

السيد، خالد السيد شحاتة (2020). جائحة كورونا وانعكاسها على تغير معدلات وأنماط الجريمة: رؤي الواقع وسيناريوهات المستقبل. *مجلة كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات*، جامعة الأزهر، 5(13)، 1085-1170.

الشقير، عبدالرحمن (2020). الأمن البيئي الصحي في ظل انتشار فيروس كورونا المستجد: دراسة وصفية تحليلية لبعض الممارسات الصحية في المملكة العربية السعودية. *المجلة العربية للدراسات الأمنية*، 36(2)، 143-157.

العبادي، نضال ياسين (2021). أثر فيروس كورونا على جريمة القتل العمد: دراسة تحليلية تأصيلية في قانون العقوبات البحريني. *مجلة كلية الشريعة والقانون بتفهنا الأشراف*، جامعة الأزهر، 4 (23)، 2623-2654.

النجعي، مريم بنت مفرج (2020). جائحة كورونا بين الفقر والتفقير: دراسة استطلاعية بمنطقة الشمال: تطوان نموذجًا، *باحثون: المجلة المغربية للعلوم الاجتماعية والإنسانية*، (12)، 141-147.

عاشي، يوسف (2020). الآثار الاقتصادية والاجتماعية والنفسية لجائحة كورونا بالمغرب: مساهمة في تصور النموذج التنموي الجديد، *باحثون: المجلة المغربية للعلوم الاجتماعية والإنسانية*، (12)، 71-80.

عبد اللطيف، براءة منذر كمال (2020). دور القانون الجنائي في الحد من الآثار السلبية لجائحة كورونا. *مجلة كلية القانون للعلوم القانونية والسياسية*، 9(خاص)، 153-166.

عبد المجيد، ريم (2020أ). فيروس كورونا ومستقبل جريمة الاتجار بالبشر. *آفاق سياسية*، (58)، 13-15.

عبد المجيد، ريم (2020ب). فيروس كورونا والنوع الاجتماعي. *آفاق سياسية*، (56)، 14-17.

فايدنر، شتيفان (2021). الفيروس والإرهاب: كيف ترتبط أزمة كورونا بأحداث الحادي عشر من سبتمبر. *مجلة تبين للدراسات الفكرية والثقافية*، 9(35)، 137-159.

القحطاني، علي بن عبدالله (2020). الأسرة السعودية في زمن الكورونا ما بين المحن والمنح. *عالم التربية*، 2(71)، 158-177.

كشك، أشرف محمد (2020). دول الخليج وإدارة أزمة كورونا. *مجلة دراسات*، 7(1)، 17-34.

لطيف، ماهر (2020). النظام العالمي في مواجهة كورونا وسيناريوهات ما بعد كورونا. *باحثون: المجلة المغربية للعلوم*

الاجتماعية والإنسانية، (12)، 291–299.

لموالدي، عواطف عطيل (2021). جائحة كورونا وتأثيراتها على الحياة الاجتماعية والممارسات الثقافية للأفراد: حالة المجتمع الجزائري. *المجلة الدولية أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات*، 2(2)، 179–197.

مرسي، مصطفى عبدالعزيز (2020). العالم العربي في زمن الكورونا: التحديات ومدى الاستجابات. *شؤون عربية*، (182)، 122–132.

موشارة، حنان (2021). دور مكافحة الجريمة الإلكترونية في إنعاش الاقتصاد في ظل جائحة كوفيد 19: الجزائر نموذجًا. *المجلة الدولية أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات*، 2(4)، 270–285.

References:

ĂbrAhym ،slymAn ϛbd AlwAHd ywsf (2020). fyrws kwrwnA Almstjd: AlmϛtqdAt ϛnh wAlAt-jAhAt nHw AlmryD AlmSAb bh ldŶ ϛynAt mtbAynћ mn ÂfrAd Alŝϛb AlmSry: drAsћ sykwmtryћ. Almjlћ Altrbwyћ1101-1135 ،75 ،.

ÂblAl ،ϛbd AlrzAq (2020). jAŶHћ kwrwnA mn swsywlwjyA AlmxATr ĂlŶ swsywlwjyA AlxTAb: qrA'ћ fy ktAb ÂHmd ŝrAk "kwrwnA wAlxTAb". bAHθwn: Almjlћ Almγrbyћ llϛlwm AlAjtmAϛyћ wAlĂnsAnyћ ،(12)261-271 ،.

ÂsAmћ ،AlŝymA' mHmd (2020). wbA' kwrwnA bmSr wAnϛkAsAth ϛlŶ AlmwATnћ Alrqmyћ: drAsћ tTbyqyћ ϛlŶ ŝbAb jAmϛћ AlĂskndryћ ،mjlћ AldrAsAt AlĂnsAnyћ wAlÂdbyћ، (23)188-212 ،.

ĂsHq ،sAly xlyfћ (2020). Âzmћ fyrws kwrwnA wAlϛAlm: nqTћ tHwl AlϛlAqAt AlsyAsyћ wAlAqtSAdyћ Aldwlyћ. mjlћ drAsAt1)7 ،)109-127 ،.

Āl sϛwd ،ϛbdAllh bn xAld bn sϛwd Alkbyr (2020). AstγlAl AlÂzmAt: AljmAçAt AlĂrhAbyћ، Alymyn AlmtTrf ،wAljrymћ AlmnĎmћ fy Ďl fyrws kwrwnA. Almjlћ Alϛrbyћ llϛlwm AlÂmnyћ2)36 ،)158-176 ،.

Âmŝnwk ،rŝyd (2020). kwrwnA wÂzmћ AlĂnsAn AlmçASr: fy AlHAjћ ĂlŶ ÂxlAq kwkbyћ. Almstqbl Alϛrby499)43 ،).106-116 ،

bdwy ،ϛbdAlrHmn ϛbdAllh (2021). AlϛwAml AlAjtmAϛyћ Almŵθrћ ϛlŶ AlHwAr AlÂsry fy Ďl jAŶHћ kwrwnA: drAsћ tTbyqyћ bmdynћ AlryAD. Alfkr Alŝrty117)30 ،)51-96 ،.

brlAl ،ĂbrAhym (2020). Alϛbwdyћ Alrqmyћ wwbA' kwrwnA: nHw mzyd mn AlAstçmAr. mjlћ jyl Alϛlwm AlĂnsAnyћ wAlAjtmAϛyћ ،(64)9-18 ،.

bŝAy ،dynA jmAl zky (2020). AlçwAml AlAjtmAϛyћ wAlθqAfyћ AlmrtbTћ bAntŝAr fyrws kwrwnA Almstjd: drAsћ mydAnyћ ϛlŶ ŝrAŶH mxtlfћ fy Almjtmϛ AlmSry. mjlћ AlbHθ Alϛlmy fy AlĀdAb21)8 ،)219-267 ،.

AlbldAwy ،ϛbdAlHmyd ϛbdAlmjyd (2007). ÂsAlyb AlbHθ Alϛlmy wAltHlyl AlĂHSAŶy: AltxTyT llbHθ wjmϛ wtHlyl AlbyAnAt ydwyA˝wbAstxdAm brnAmj spss. ϛmĂn: dAr Alŝrwq llnŝr wAltwzyϛ.

Abn mγnyћ ،qAdћ (2020). kwrwnA AlĎAhrћ AlÂnwmyћ: qrA'ћ fy tÂθyr AlwbA' ϛbr ŝbkAt AltwASl AlAjtmAϛy. Almstqbl Alϛrby499)43 ،)159-172 ،.

byŝA ،HsAn (2020). Alϛnf AlÂsry Dd AlmrÂћ fy zmn jAŶHћ kwrwnA. mjlћ AlqAnwn wAlÂçmAl ،(62)158-173 ،.

Hsn ،ϛly AlHAj (2020). AltHwlAt Alqymyћ fy Ďl wbA' kwrwnA: rSd tHlyl nqdy lrAhn AlçAlm wmstqblh AlmnĎwr. mjlћ AlAstγrAb ،Alsnћ 5 ،(20)41-70 ،.

Hmzћ ،rqyћ ϛAdl (2020). Alqtl Alϛmd ϛn Tryq ϛdwŶ kwfyd kwrwnA 19. mjlћ klyћ AlqAnwn

llçlwm AlqAnwynħ wAlsyAsyħ ،9 ،(xAS)111-122 ،.
Aldçyj ،ndŶ ywsf (2020). ĂjlA' DHAyA AlAtjAr bAlbŝr mn dwlħ Alkwyt xlAl jAŶHħ fyrws kwrwnA 2020 fy Dw' brwtwkwl mnç wmçAqbħ AlAtjAr bAlÂŝxAS wxASħ AlnsA' wAlÂTfAl Almkml lAtfAqyħ AlÂmm AlmtHdħ lmkAfHħ Aljrymħ AlmnĎmħ çbr Al-wTnyħ. mjlħ klyħ AlqAnwn Alkwytyħ AlçAlmyħ197-232 ،8 ،.
Aldyb ،fŵAd smyr (2020). AltTbyqAt Alçmlyħ lnĎryħ AlDrwrħ fy mwAjhħ fyrws kwrwnA: Almmlkħ Alçrbyħ Alsçwdyħ nmwðjA΄. AlĂdArħ AlçAmħ ،Alsnħ 60 ،(xAS)821-869 ،.
AlskAfy ،fAtn ÂHmd (2020). tkyf AlÂsrħ mç AlHjr AlSHy Almnzly fy zmn fyrws kwrwnA. mjlħ jyl Alçlwm AlĂnsAnyħ wAlAjtmAçyħ ،(63)9-30 ،.
Alslmy ،çTyħ rwybj (2020). jAŶHħ kwrwnA wĀθArhA AlAjtmAçyħ çlŶ AlÂsrħ: drAsħ wSfyħ çlŶ çynħ mn AlÂsr Alsçwdyħ bmdynħ jdħ. Almjlħ Alçlmyħ llxdmħ AlAjtmAçyħ: drA-sAt wbHwθ tTbyqyħ12)1 ،)74-100 ،.
Alsyd ،xAld Alsyd ŝHAtħ (2020). jAŶHħ kwrwnA wAnçkAshA çlŶ tγyr mçdlAt wÂnmAT Al-jrymħ: rŵy AlwAqç wsynArywhAt Almstqbl. mjlħ klyħ AldrAsAt AlĂslAmyħ wAlçr-byħ llbnAt ،jAmçħ AlÂzhr13)5 ،)1085-1170 ،.
Alŝqyr ،çbdAlrHmn (2020). AlÂmn AlbyŶy AlSHy fy Ďl AntŝAr fyrws kwrwnA Almstjd: drAsħ wSfyħ tHlylyħ lbçD AlmmArsAt AlSHyħ fy Almmlkħ Alçrbyħ Alsçwdyħ. Alm-jlħ Alçrbyħ lldrAsAt AlÂmnyħ2)36 ،)143-157 ،.
AlçbAdy ،nDAl yAsyn (2021). Âθr fyrws kwrwnA çlŶ jrymħ Alqtl Alçmd: drAsħ tHlylyħ tÂSy-lyħ fy qAnwn AlçqwbAt AlbHryny. mjlħ klyħ Alŝryçħ wAlqAnwn btfhnA AlÂŝrAf، jAmçħ AlÂzhr4 ، (23)2623-2654 ،.
Alnjçy ،mrym bnt mfrj (2020). jAŶHħ kwrwnA byn Alfqr wAltfqyr: drAsħ AstTlAçyħ bmnTqħ AlŝmAl: tTwAn nmwðjA΄ ،bAHθwn: Almjlħ Almγrbyħ llçlwm AlAjtmAçyħ wAlĂn-sAnyħ ،(12)141-147 ،.
çAŝy ،ywsf (2020). AlĀθAr AlAqtSAdyħ wAlAjtmAçyħ wAlnfsyħ ljAŶHħ kwrwnA bAlmγrb: msAhmħ fy tSwr Alnmwðj Altnmwy Aljdyd ،bAHθwn: Almjlħ Almγrbyħ llçlwm AlA-jtmAçyħ wAlĂnsAnyħ ،(12)71-80 ،.
çbd AllTyf ،brA'ħ mnðr kmAl (2020). dwr AlqAnwn AljnAŶy fy AlHd mn AlĀθAr Alslbyħ ljAŶHħ kwrwnA. mjlħ klyħ AlqAnwn llçlwm AlqAnwynħ wAlsyAsyħ9 ،(xAS)153- ، 166.
çbd Almjyd ،rym (2020Â). fyrws kwrwnA wmstqbl jrymħ AlAtjAr bAlbŝr. ĀfAq syAsyħ ،(58)، 13-15.
çbd Almjyd ،rym (2020b). fyrws kwrwnA wAlnwç AlAjtmAçy. ĀfAq syAsyħ ،(56)14-17 ،.
fAydnr ،ŝtyfAn (2021). Alfyrws wAlĂrhAb: kyf trtbT Âzmħ kwrwnA bÂHdAθ AlHAdy çŝr mn sbtmbr. mjlħ tbyn lldrAsAt Alfkryħ wAlθqAfyħ35)9 ،)137-159 ،.
AlqHTAny ،çly bn çbdAllh (2020). AlÂsrħ Alsçwdyħ fy zmn AlkwrwnA mA byn AlmHn wAlmnH. çAlm Altrbyħ71)2 ،)158-177 ،.
kŝk ،Âŝrf mHmd (2020). dwl Alxlyj wĂdArħ Âzmħ kwrwnA. mjlħ drAsAt1)7 ،)17-34 ،.
lTyf ،mAhr (2020). AlnĎAm AlçAlmy fy mwAjhħ kwrwnA wsynArywhAt mA bçd kwrwnA. bAHθwn: Almjlħ Almγrbyħ llçlwm AlAjtmAçyħ wAlĂnsAnyħ ،(12)291-299 ،.
lmwAldy ،çwATf çTyl (2021). jAŶHħ kwrwnA wtÂθyrAthA çlŶ AlHyAħ AlAjtmAçyħ wAlmmArsAt AlθqAfyħ llÂfrAd: HAlħ Almjtmç AljzAŶry. Almjlħ Aldwlyħ ÂbHAθ fy Alçlwm Altrbwyħ wAlĂnsAnyħ wAlĀdAb wAllγAt2)2 ،)179-197 ،.
mrsy ،mSTfŶ çbdAlçzyz (2020). AlçAlm Alçrby fy zmn AlkwrwnA: AltHdyAt wmdŶ AlAst-jAbAt. ŝŵwn çrbyħ ،(182)122-132 ،.
mwŝArħ ،HnAn (2021). dwr mkAfHħ Aljrymħ AlĂlktrwnyħ fy ĂnçAŝ AlAqtSAd fy Ďl jAŶHħ kwfyd 19: AljzAŶr nmwðjA΄. Almjlħ Aldwlyħ ÂbHAθ fy Alçlwm Altrbwyħ wAlĂn-

sAnyħ wAlĀdAb wAllγAt4)2 ،)270-285 ،.

المراجع الأجنبية:

Abrams, David S. (2021). COVID and crime: An early empirical look, Journal of Public Economics, Volume 194, February, pp.29-69.

Arachchi, Janaki Imbulana & Managi, Shunsuke . (2021) The role of social capital in COVID-19 deaths, BMX Public Health 21, Article Number 434,pp.1-9.

Arora, Priti Mendiratta & Agrawal, Ruchika Rao and Sanskriti. (2020). Crimes in the Time of COVID-19, Journal of Thematic Analysis, Volume 1, Issue 2, October, pp.101-112.

Arroyo, Esther Arenas & Kranz, Daniel Fernandez, Nollenberger, Natalia. (2021). Intimate partner violence under forced cohabitation and economic stress: Evidence from the COVID-19 pandemic, Journal of Public Economics, Volume 194, February, pp. 1-17.

Ashby, M. P. (2020). Initial evidence on the relationship between the coronavirus pandemic and crime in the United States. Crime Science, 9, pp.1–16.

Buil-Gil, D., Miró-Llinares, F., Moneva, A., Kemp, S., & Díaz-Castaño, N. (2020). Cybercrime and shifts in opportunities during COVID-19: a preliminary analysis in the UK. European Societies, 12,pp. 1–13.

Caldwell, M., Andrews, J. T. A., Tanay, T., & Griffin, L. D. (2020). AI-enabled future crime. Crime Science, 9(1),pp. 1–13.

Estévez-Soto, Patricio R. (2021). Crime and COVID-19: effect of changes in routine activities in Mexico City, Crime Science, volume 10, Article number: 15, June, pp.1-17.

Felson, M., Jiang, S., & Xu, Y. (2020). Routine activity effects of the Covid-19 pandemic on burglary in Detroit, March 2020. Crime Science, 9(1),pp. 1–7.

Gannon, Brenda & Roberts, Jennifer. (2020). Social capital: exploring the theory and empirical divide, Empirical Economics, volume 58,pp.899–919.

Gerell, Manne & Kardell, Johan, Kindgren, Johanna. (2020). Minor covid-19 association with crime in Sweden, Crime Science, volume 9, Article number: 15,pp.1-9.

Hawdon, James & Parti, Katalin (2020). Cybercrime in America amid COVID-19: the Initial Results from a Natural Experiment, American Journal of Criminal Justice, volume 45, pp.546–562.

Halford, E., Dixon, A., Farrell, G., Malleson, N., & Tilley, N. (2020). Crime and coronavirus: social distancing, lockdown, and the mobility elasticity of crime. Crime Science, volume 9, (11),pp. 1–12.

Hensvik, Lena, Le Barbanchon, Thomas, Rathelot, Roland. (2021). Journal of Public Economics, Volume 194, February, pp. 18-28.

Hodgkinsona, Tarah & A.Andresen, Martin.(2020). Show me a man or a woman alone and I'll show you a saint: Changes in the frequency of criminal incidents during the COVID-19 pandemic, Journal of Criminal Justice, Volume 69, July–August,pp.1-13.

Hoseinnezhad , Seyedeh Zeynab & Elyasi, Forouzan and Shahhosseini, Zohreh (2021). A Rapid Review on Domestic Violence as a Silent Consequence in Corona Time: A Double Pandemic, European Journal of Environment and Public Health, 5(1), pp.1-3.

House, Nihala Naseefa Chathappady, Palissery Sheeba and Sebastian Honey. (2021). Corona Viruses: A Review on SARS, MERS and COVID-19, Microbiology Insights, Volume 14,pp.1–8.

Kashif, Muhammad & UrRehman, Aziz. (2020). A Surge in Cyber-Crime during COVID-19,

Idonesian Journal of Social and Environmental Issues (IJSEI), Volume 1, Issue 2, August,pp.48-52.

Lallie,Harjinder Singh, Shepherdb,Lynsay, Nurse,Jason. (2021). Cyber security in the age of COVID-19: A timeline and analysis of cyber-crime and cyber-attacks during the pandemic, Computers & Security, Volume 105, June,pp.1-21.

Langton, Samuel & Dixon, Anthony and Farrell Graham. (2021). Six months in: pandemic crime trends in England and Wales, Crime Science, volume 10, Article number: 6, pp.1-16.

Maria, Gian & Favarin,Serena .(2020). Disentangling community-level changes in crime trends during the COVID-19 pandemic in Chicago, Crime Science, pp.9-21.

Mohanty, Sangram Kishore & Das, Subhankar . (2020). A proposal for testing kit of corona viruses using 3D photonic structure, Microsystem Technologies, volume 27, pp.2823–2827.

Naidoo, R. (2020). A multi-level influence model of COVID-19 themed cybercrime. European Journal of Information Systems, 29, pp.1–16.

Nivette, Amy E. & Zahnow, Renee, Eisner, Manuel P. (2021). A global analysis of the impact of COVID-19 stay-at-home restrictions on crime, Nature Human Behaviour, volume 5, PP.868-877.

Payne, Jason L. & Morgan, Anthony & Piquero, Alex R.(2021). Exploring regional variability in the short-term impact of COVID-19 on property crime in Queensland, Australia, Crime Science,10:7,pp.3-20.

Piquero, A. R., Riddell, J. R., Bishopp, S. A., Narvey, C., Reid, J. A., & Piquero, N. L. (2020). Staying home, staying safe? a short-term analysis of COVID-19 on dallas domestic violence. American Journal of Criminal Justice, pp.1–35.

Sandberg,Sveinung & Fondevila, Gustavo. (2020). Corona crimes: How pandemic narratives change criminal landscapes, Theoretical Criminolog, Sage,pp.1-21.

Scott, Shelby.M. (2021). COVID-19 and crime: Analysis of crime dynamics amidst social distancing protocols, journal.pone, Published: April 1,PP.1-14.

Stickle, Ben & Felson, Marcus. (2020). Crime Rates in a Pandemic: the Largest Criminological Experiment in History, American Journal of Criminal Justice, volume 45, pp.525–536.

UNODC (2020). Research brief: Effect of the COVID-19 pandemic and related restrictions on homicide and property crime,United Nations Office on Drugs and Crime.

Upei, Ambo & Ibrahim, Zulham.(2021). Strengthening of Social Capital through Penta Helix Model in Handling Covid-19 Pandemic, International Journal of Pharmaceutical Research, Vol 13, Issue 1, Mar,4243-4248.

Usher, K., Bhullar, N., Durkin, J., Gyamfi, N., & Jackson, D. (2020). Family violence and COVID-19: Increased vulnerability and reduced options for support. International Journal of Mental Health Nursing, 29(4),pp. 549–552.

Velasco, Lauren Hoehn, Murillo,AdanSilverio, Balmoride, Jose Roberto. (2021).The great crime recovery: Crimes against women during, and after, the COVID-19 lockdown in Mexico, Economics & Human Biology, Volume 41, May,pp.1-21.

دراسة تحليلية لمحتوى التوحيد بمناهج الدراسات الإسلامية لطلاب المرحلة المتوسطة في ضوء المعايير الوطنية بالمملكة العربية السعودية

د. طلال بن عبد الهادي الغبيوي

أستاذ المناهج وطرائق تدريس المواد الشرعية المشارك، كلية التربية بالدوادمي– جامعة شقراء

المستخلص:

استهدفت الدراسة تحليل محتوى التوحيد بمناهج الدراسات الإسلامية لطلاب المرحلة المتوسطة في ضوء المعايير الوطنية بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق الهدف السابق؛ أعد الباحث قائمة بالمستويات المعيارية الوطنية اللازمة لتحليل محتوى التوحيد لطلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، وتم بناء معيار لتحليل محتوى علم التوحيد بمناهج الدراسات الإسلامية للصفوف الثلاثة، وجرى التحقق من صدقه وثباته، كما قام الباحث بتحليل محتوى علم التوحيد المضمّن في مناهج الدراسات الإسلامية المطورة. وقد توصلت الدراسة إلى تضمين المستويات المعيارية الثلاثة الأولى في قائمة المعايير، وهي: فهم أنواع التوحيد الثلاثة وأدلتها، واستنتاج أهميتها، وبيان موقف المخالفين منها، وفهم نواقض الإيمان ونواقصه والفرق بينهما وما ينافي الإحسان، وفهم أنواع التوحيد الثلاثة، وتوضيح شبهات المخالفين فيها والرد عليها، وبيان الآثار السلوكية المترتبة على كل نوع منها، وتحديد علاقة العبادة بالتوحيد، كما توصلت الدراسة إلى وجود تباين على مستوى مناهج الصفوف الثلاثة في تضمين هذه المستويات، وأغفلت مناهج المرحلة المتوسطة المستوى المعياري الرابع والخامس والسادس والسابع من الدراسة الحالية.

الكلمات المفتاحية: محتوى التوحيد، مناهج الدراسات الإسلامية، المعايير الوطنية لمجال التربية الإسلامية بالمملكة العربية السعودية، دراسة تحليلية، طلاب المرحلة المتوسطة.

(*) للمراسلة:

أستاذ مشارك ، قسم المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية بالدوادمي ، جامعة شقراء ، ٤٦٥٢ الوليدية – حي العريجاء الغربي وحدة رقم ٥ ، المدينة الرياض ١٤٩١٢ – ٦٨٣٦ ، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author: Associate Professor, Department of Curriculum and Teaching Methods, College of Education, Dawadmi, Shaqra University, 4652 Al-Walidiyah - Al-Uraija Al-Gharbi District, Unit No. 5, Riyadh City 14912-6836, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: dr.talal@su.edu.sa

An Analytical Study Of Tawhid Content Of Islamic Studies Curricula For Middle School Students In Light Of The National Standards In The Kingdom Of Saudi Arabia

Dr. Talal Bin Abdul Hadi G. Alghobaiwi

Al-Dawadmi College of Education, Shaqra University

ABSTRACT:

With the spread of COVID-19, criminology studies have had to provide numerous studies and research papers aimed at identifying the effects of COVID-19 on crime rates and prevalence in our contemporary societies, particularly since Covid 19 has changed in one way or another the established patterns of traditional crime. The study therefore attempted to monitor and analyse research attempts to monitor the relationship between COV and crime, with a view to identifying the position of sociological studies of deviation from the effects of COV on crime., and to reveal the expectations of those studies on the evolution of crime during the pandemic, and the quality of the most widespread crimes. The systematic design of the current study was based on a secondary analysis of field studies data that attempted to test and examine the relationship between co-virus prevalence and crime rates, whether low or high. The study found several findings, most notably: criminals and victims alike change their behaviour in response to the CORONAvirus threat, changing the pattern, type, methods, loneliness and disparities of crime from one society to another and from one criminal to another. The study also showed that cybercrime rates increased under Covid 19.

Keywords: Tawhid content, Islamic studies curricula, national standards for the field of Islamic education in the Kingdom of Saudi Arabia, An analytical study, intermediate school student

المقدمة:

تكمُن أهمية التربية الإسلاميّة في كوْنِها مرجعًا أساسيًا لفهْم حقيقةِ الإسلام ومبادئه ومنهجه، وفي أنَّها تبني الوعيَ لدى الفرد المسلمِ بما يهُمُّه من أمورِ دينه ودنْياه من عبادات ومعاملات وأخلاقيات، ممَّا يعودُ بالنَّفعِ على الفرد في الدُّنيا والآخرة، ويمتازُ النِّظام التَّربوي الذي جاء به الإسلام بشموليتِه لجميعِ مَناحي الحياة، وذلك لأنَّه يُشكّل نموذجاً مُتكاملاً يرتقي بالإنسان إلى الكمال؛ بالإضافة إلى مُراعاتِه للاحتياجات والغرائز البشرية التي لا يخلو منها إنسان، ويعمل على تهذيبها وصَرْفها بالطُّرق المباحة، وضبطها بضوابط الإسلام،

وتهدف التربية الدينية الإسلامية إلى «تنمية وجدان الإنسان وشعوره الديني من قيم ومبادئ وأخلاقيات لترقّي الإنسان قولاً وعملاً، وتدفع به إلى أسمى غايات الكمال في شتى جوانب ومجالات الحياة؛ وذلك لأنها صمام أمان وحماية للفرد من التيارات الفكرية التي قد تؤثر على معتقداته، أو تعمل على تغيير سلوكه، بل إن التربية الإسلامية تعمل على تغيير سلوك الإنسان إلى الأفضل والأرقى والأكمل، كما تعمل على صقل شخصية المسلم وحفظها من المتغيرات السلبية في هذا العصر؛ حيث نواجه فيه غزوًا حضارياً وفكرياً يحيط بنا من كل جانب» (البسطامي، 2007، ص4).

وتعد مواد التربية الإسلامية من أهم المواد الدراسية وأكثرها حاجة في حياة الفرد والمجتمع، والتي ينبني عليها التعليم في المملكة العربية السعودية، حيث تستمد أهميتها من رسالة الإسلام الخالدة المتمثلة في فهم الإسلام فهمًا صحيحًا متكاملاً، وغرس العقيدة الإسلامية في نفوس التلاميذ وتزويدهم بالقيم والتعاليم الإسلامية (السيف، 1434هـ).

ويعني المنهج الجديد للدراسات الإسلامية بعلومه المختلفة من التفسير والحديث والتوحيد والفقه بالمعرفة والسلوك المنبثق عن الإسلام الذي يتمثل في وحي الله لنبيه ورسوله محمد صلى الله عليه وسلم، «كما تنبع أهمية التربية الإسلامية من كونها مرتبطة بالإسلام وتعاليمه عقيدة وشريعة منبثقة عنه، لذلك فهي تعد محورًا رئيسًا في العملية التربوية حيث تمثل أساس الأنظمة التربوية في العالم العربي والإسلامي ككل» (الجلاد، 1432هـ، ص28). وإذا كانت العلوم الشرعية كلها فاضلة لتعلقها بالوحي المطهر؛ فإن علم التوحيد في الذروة من هذا الفضل، حيث حاز الشرف الكامل دون غيره من العلوم، وذلك يظهر بالنظر إلى جهات ثلاث: موضوعه، ومعلومه، والحاجة إليه، ويتجلى فضل علم التوحيد في تعلقه بأشرف ذات وأكمل موصوف، بالله الحي القيوم، المتفرد بصفات الجلال والجمال والكمال، ونعوت الكبرياء والعزة؛ لذا كان علم التوحيد أشرف العلوم موضوعا ومعلوما، وكيف لا يكون كذلك وموضوعه رب العالمين، وصفوة خلق الله أجمعين، ومآل العباد إما إلى جحيم أو إلى نعيم؛ ولأجل هذا سماه بعض السلف بالفقه الأكبر.

ويعد منهج التوحيد أحد فروع التربية الإسلامية، وهو حجر الأساس في التربية الإسلامية والحياة ككل، وهو من أهم العلوم على الإطلاق؛ لأن العقيدة هي الأصول التي تبنى عليها فروعه، والأسس التي يقوم عليها بنيانه، والحصون التي لابد منها لحماية عقيدة المسلم من أخطار الشك وأعاصير التضليل والتزييف، فالتوحيد هو مقياس صحة وسلامة أعمال المسلم وعباداته من صلاة، وصيام، وزكاة، وحج، فجميع الأعمال الصالحة يتوقف قبولها عند الله على صحة العقيدة؛ لأن الانحراف عن العقيدة خروج عن الإيمان بالله تعالى، وهو يؤدي إلى الكفر أو الشرك الذي يفسد الأعمال في الدنيا والآخرة، وتكون عاقبته النار (هندي، 1434هـ، ص447). قال تعالى: **{إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا مِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ وَالْمُشْرِكِينَ فِي نَارِ جَهَنَّمَ خَالِدِينَ فِيهَا أُولَئِكَ هُمْ شَرُّ الْبَرِيَّةِ}** (البينة: 6).

ويؤسس منهج التوحيد على المسائل التي تعالج العقيدة الإسلامية، إذ أنه يعالج جانب عقيدة المسلم تلك التي تتصل بالإلهيات، والنبوات والسمعيات، والتدليل عليها ودفع الشبهة عنها من خلال القرآن الكريم والسنة النبوية والأدلة العقلية الصحيحة، ولذا يعد هذا المنهج على قدر كبير من الأهمية «لكونه الأساس الذي ينطلق منه السلوك الإنساني للمسلم، وتبنى عليه كافة التصرفات، فالعقيدة الإسلامية الصحيحة هي ما وقر في القلب وصدقه اللسان، وتجاوب معه العمل، وبعبارة أخرى ما وصل إليه وبه الاعتقاد إلى درجة تنتفى معها كل بادرة للشك والإنكار والتردد مما يساور النفس البشرية، وفي مثل هذه الدرجة من اليقين يتطابق معها القول وألوان السلوك على اختلافها» (عبد الحميد والشيخ، 2012، ص238). وتبرز أهمية علم التوحيد في أنه أساس العلوم الشرعية، وأصل الأصول، وهو الطريق لمعرفة الله، وأول واجب على العبد، وتحقيق العقيدة الصحيحة من أولى ما ينبغي الاهتمام به، لاسيما مع كثرة مظاهر الانحراف والبدع، واشتباه الحق بالباطل على كثير من المسلمين، وفي الجملة، فكل صلاح في الحياة أساسه وكماله العقيدة الصحيحة. وقد أكد الماوردي (1428هـ) أهمية هذا العلم بقوله: «إن شرف المطلوب بشرف نتائجه، وعظم خطره بكثرة منافعه، وبحسب منافعه تجب العناية به، وعلى قدر العناية به يكون اجتناء ثمرته، وأعظم الأمور خطرًا وقدرًا وأعمها نفعًا ورفدًا ما استقام به الدين والدنيا، وانتظم به صلاح الآخرة والأولى؛ لأن باستقامة الدين تصح العبادة، وبصلاح الدنيا تتم السعادة» (ص11).

ومما يدعم هذه الأهمية ما أكده ابن قيم الجوزية (1423هـ)؛ إذ يقول: «فإن أولى ما يتنافس به المتنافسون، وأحرى ما يتسابق في حلبة سباقه المتسابقون ما كان بسعادة العبد في معاشه ومعاده كفيلاً وعلى طريق هذه السعادة دليلاً، وذلك العلم النافع والعمل الصالح اللذان لا سعادة للعبد إلا بهما، ولا نجاة له إلا بالتعلق بسببهما، فمن رزقهما فقد فاز وغنم، ومن حرمهما فالخير كله حرم، وهما مورد انقسام العباد إلى مرحوم ومحروم، وبهما يتميز البر من الفاجر، والتقي من الغوي، والظالم من المظلوم، ولما كان العلم للعمل قريناً وشافعاً، وشرفه لشرف معلومه تابعاً؛ كان أشرف العلوم على الإطلاق علم التوحيد، وأنفعها علم أحكام أفعال العبيد» (ج2، ص ص7–8). ونظراً لأهمية التوحيد في حياة المسلم وسلوكه، وضرورة الالتزام بالأحكام والضوابط والقواعد الشرعية التي تدعو إلى إخلاص العبادة لله من غير غلو أو تقصير، والسير وفق نهج شريعة الله على بصيرة؛ فإن المملكة العربية السعودية ممثلة في وزارة التعليم، اهتمت بتدريس التوحيد في جميع مراحل التعليم العام، وخصصت له منهجًا مستقلاً، كما وضعت لتدريسه أهدافًا تربوية من أهمها: «يعرف المتعلمون العقيدة الإسلامية المستمدة من الكتاب والسنة في ضوء فهم السلف الصالح، ويميزوا بين الدين الصحيح القائم على أدلة الشرع وبين ما ينسب إليه من الأقوال والأفعال وليس منه، ويتحصنوا في مواجهة الملل والنحل والأفكار المنحرفة والآراء الزائفة بالعلم الشرعي والحجة والبرهان والأسلوب الحسن» (وثيقة منهج العلوم الشرعية، 1428هـ، ص11).

ونظرًا لأهمية منهج التوحيد؛ فقد حظي باهتمام الباحثين، فاهتموا بتقويم مناهجه، ومن ذلك دراسة (الزهراني، 1419هـ، ودراسة علي، 2012، ودراسة آل شعثاء، 2016، ودراسة المالكي، 2018). وانطلاقًا من أهمية تحقيق مبادئ الجودة في جوانب العملية التعليمية، فإن منظومة التعليم تشهد في العالم كله تقريبًا حركة نشطة نحو الجودة الشاملة في كافة عناصر هذه المنظومة من الاهتمام بالمعلم والطالب والمنهج، ودور هذه المؤسسة في المشاركة المجتمعية؛ وذلك سعيًا لرفع مستوى الأداء في مختلف جوانبها، واستلزم هذا أن تنشط أيضًا حركة المعايير والدعوة إلى تقنين العمل في مختلف جوانب هذه المنظومة بوضع معايير إجرائية تسهم في تطوير العمل وتقويمه في آن واحد.

وتحدد هذه المعايير جوانب الجودة في عملية التعليم، وذلك بتحديد أطرها العامة، ومدة الدراسة في كل برنامج تعليمي، وإجراءات تقييم الطالب والموارد والإمكانيات الضرورية لذلك. وقد كان السبب في وضع مثل هذه المعايير «ما يتعرض له العالم اليوم من تغيرات عالمية في جميع المجالات المعرفية، والاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، والتعليمية، وهذه التغيرات تمثل تحديات تواجه كافة المؤسسات والمنظمات، وتتطلب من القائمين على أمر التعليم في مختلف دول العالم تضافر الجهود لمواجهة هذه التحديات بأسلوب علمي يقوم على التخطيط الدقيق لهذه المعايير، وتوصيف الأداء توصيفًا دقيقًا في ضوء ما هو كائن وما يستطيع الطلاب أداءه، علاوة على توفير أداوت قياس مناسبة لهذه المعايير» (عبد الباري، 2011، ص104).

لقد تم الاعتماد على ثقافة المعايير؛ سعيًا من المؤسسات والهيئات الصناعية إلى «تحقيق أقصى درجة من درجات الجودة لهذه المؤسسة أو تلك الهيئة، وعليه فقد عرفت المعايير بأنها عبارة عن مواصفات منشورة عن أداء شخص ما يتمتع بجدارة وأهلية في تخصصه المهني؛ ولذلك توجد مجموعة من المعايير لعمال البناء التي تصف الواجبات المهنية للبناء، من حيث جودة ونطاق العمل المتوقع من عامل البناء الماهر، والمقاييس التي بواسطتها يمكن الحكم على عمله، وعلى المنوال نفسه توجد معايير للمحاسبين، وسائق الأتوبيس، ورؤساء الشركات، وكل الأعمال الأخرى» (فيلد ومولوني، 2000، ص9). ولقد ازداد الاهتمام بالمعايير في التربية بشكل مطرد، وانتشر استخدامها في معظم الدول المتقدمة والنامية على حد سواء؛ حيث يمكننا القول: إن هناك حركة عالمية للمعايير التربوية اتسع انتشارها في كل الدول المتقدمة ومعظم الدول النامية التي مثل فيها الإصلاح التربوي هاجسًا وطنيًا نحو التقدم والتطور الشامل في مختلف مناحي الحياة. ومع كل هذا الانتشار، فإن هناك اختلافات بين الدول؛ حيث اتخذت حركة المعايير أشكالاً مختلفة، ودارت حول مفاهيم متباينة تعزى في جانبها إلى الغموض في أصل مصطلح المعايير وتعريفه (السعدوي والشمراني، 1437هـ).

ولقد حرصت المملكة العربية السعودية على الاستفادة من الممارسات والتجارب والخبرات الدولية المتميزة في هذا المجال، وقد شارك في إعداد هذه المعايير نخبة من الخبراء والمختصين، وتبرز أهمية المعايير الوطنية في المملكة العربية السعودية في كونها «منطلقًا عامًا لبناء مناهج التعليم وتطويرها وفق ثوابت الدولة ومتطلباتها واحتياجاتها، ووفق تطلعاتها المستقبلية والتحديات التي يجب أن تتجاوزها» (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 1439هـ، ص14).

وتمثل معايير التربية الإسلامية أحد معايير مجالات التعلم في التعليم العام، وهذه المعايير تحدد ما يجب أن يتعلمه المتعلم ويفهمه ويستطيع أداءه في مجال التربية الإسلامية عبر المستويات والصفوف الدراسية، وتهدف هذه المعايير إلى تزويد المتعلم بالمعرفة الشرعية التي تمكنه من فهم الإسلام فهمًا صحيحًا متكاملاً وتطبيقه في جميع شؤون حياته قولًا وعملاً واعتقادًا (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 1440هـ، ص10). ونظرًا لأهمية المستويات المعيارية؛ فقد نالها اهتمام الباحثين؛ حيث أجريت العديد من الدراسات حولها، ومنها دراسات (سنجي، 2006؛ السمهر، 2011؛ الزعبي، 2013؛ العبيد، 2018؛ المطرفي، 2000).

بالرغم من أهمية منهج التوحيد بوصفه أحد المناهج الأساسية للتربية الإسلامية، وما يقابل هذه الأهمية من اهتمام سواء من حيث إقرارها في وثيقة منهج العلوم الشرعية، أو من حيث اهتمام الباحثين بدراستها، فإن الواقع الميداني يشير بجلاء إلى «ضعف مستوى طلاب المرحلة الأساسية العليا بصفوفها الثلاثة في تحصيل المفاهيم

الأساسية المضمنة في مناهج التربية الإسلامية، علاوة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة الذكور والإناث تعزى للجنس في مجالات العقيدة الإسلامية إلا في مجال الإلهيات؛ إذ كانت لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب الصفوف الثلاثة في الاختبار ككل لصالح طلاب الصف الأعلى» (الرضوان، 2003، ص2)، ودعم النتيجة السابقة ما توصلت إليه دراسة (الحامد، 1430هـ)؛ حيث أشارت إلى «ضعف تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي للمفاهيم الأساسية الواردة في كتاب التوحيد المقرر، ودون الحد المقبول تربويًا؛ حيث بلغ معدل التحصيل العام لهذه المفاهيم 53.6 %، كما بلغ متوسط الإجابات الصحيحة في مستوى التذكر 58.2 %، وفي مستوى الفهم 51.29 %، وفي مستوى التطبيق49.69%، وبلغ عدد المفاهيم التي تجاوزت نسبة تحصيلها الحد المقبول تربوياً ستة مفاهيم فقط، هي على الترتيب: شهادة أن محمدًا رسول الله، توحيد الأسماء والصفات، شهادة أن لا إله إلا الله، العقيدة، الفطرة، وتمثل 42.86 % من مجمل المفاهيم المتضمنة في اختبار المفاهيم العقدية، كما بلغ عدد المفاهيم التي لم تتجاوز نسبة تحصيلها الحد المقبول تربويًا ثمانية مفاهيم هي على الترتيب: أهل السنة والجماعة، ونواقض الإسلام، والشرك، وتوحيد الألوهية، والعبادة، والغلو، وتوحيد الربوبية، وتمثل 57.14% من مجمل المفاهيم الواردة في الاختبار» (ص ح)، كما أشارت نتائج دراسة (الخروصي، 2002) إلى أن «مقررات التربية الإسلامية تضمنت (70) مفهومًا عقديًا مناسبًا من أصل (106) مفهوم بما يوازي 66.3 % من المجموع الإجمالي للمفاهيم، كما بلغ عدد المفاهيم الموزعة على طلاب الصف الأول الثانوي (57) مفهومًا، وفي الصف الثاني (16) مفهومًا، وفي الصف الثالث الثانوي (33) مفهومًا عقديًا؛ أي لا يوجد توازن واتساق في عرض المفاهيم العقدية المقدمة للطلاب» ، (ص ز)، ولعل السبب في هذا الضعف مرده إلى عدم التوازن في عرض مفاهيم علم التوحيد في مراحل التعليم العام»؛ حيث أشارت نتائج دراسة (البوسعيدي، 1995) إلى أن «واقع مناهج التربية الإسلامية لا توضح المفاهيم الدينية بالصورة المطلوبة للطلاب» (ص75)، ومن التعليلات القوية للدراسة الحالية سعي وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية إلى تطوير مناهج العلوم الشرعية؛ حيث طورت هذه المناهج تحت مظلة منهج واحد أطلقت عليه اسم منهج الدراسات الإسلامية، يضم في ثناياه أربعة علوم شرعية هي التفسير، والحديث، والتوحيد، والفقه. وقد جرى تطبيقه في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1441 – 1442 هجرية.

وتزداد الحاجة لهذه الدراسة في ظل الجهود التي تبذلها هيئة التقويم والتدريب من خلال برنامج المعايير الوطنية لمناهج التعليم بالمملكة العربية السعودية، ومنها –بطبيعة الحال– الإطار التخصصي لتعلم التربية الإسلامية، فإن الدراسة الحالية تستهدف مستوى تشخيص واقع مناهج التوحيد بالمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير الوطنية للتربية الإسلامية، وتحديد جوانب الاتفاق والاختلاف في بناء هذه المناهج وبين ما نصت عليه وثيقة المعايير، وتحديد حجم الفجوة بين الجانب المأمول والمتمثل في المستويات المعيارية وبين المستوى الواقعي المضمن بالفعل في مناهج التوحيد، وكيفية معالجتها معالجة تربوية صحيحة، ومن هنا نبعت فكرة هذا البحث.

مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث الحالي في تحليل محتوى التوحيد بمنهج الدراسات الإسلامية لطلاب المرحلة المتوسطة في ضوء المعايير الوطنية المعدة من قبل هيئة تقويم التعليم والتدريب، ولحلّ هذه المشكلة؛ يطرح الباحث الأسئلة الآتية:

1) ما المعايير الوطنية لمجال التربية الإسلامية اللازم تضمينها في محتوى التوحيد بمناهج الدراسات الإسلامية لطلاب

المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟

2) ما المعايير الوطنية المضمنة في محتوى التوحيد بمناهج الدراسات الإسلامية لطلاب المرحلة المتوسطة بشكل إجمالي على مستوى الصفوف الثلاثة؟

3) ما درجة اختلاف تضمين المعايير الوطنية لمجال التربية الإسلامية في محتوى التوحيد بمناهج الدراسات الإسلامية لطلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية على مستوى كل صف دراسي؟

أهداف البحث:

يستهدف البحث الحالي تحقيق ما يأتي:

- بناء قائمة بالمعايير الوطنية لمجال التربية الإسلامية اللازم تضمينها في محتوى التوحيد بمناهج الدراسات الإسلامية لطلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.
- تحديد المعايير المضمنة في محتوى التوحيد بمنهج الدراسات الإسلامية لطلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية بشكل كلي على مستوى الصفوف الثلاثة مجتمعة.
- التحقق من درجة تفاوت تضمين المعايير الوطنية لمجال التربية الإسلامية في محتوى التوحيد بمنهج الدراسات الإسلامية لطلاب المرحلة المتوسطة على مستوى كل صف دراسي كل على حدة.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية:

أولا: الحد الموضوعي:

- الاقتصار على المعايير الوطنية المرتبطة بعلم التوحيد، والمضمنة في مناهج الدراسات الإسلامية في طبعتها الجديدة سنة 1442هـ، والتي تتضمن معايير المحتوى والأداء لطلاب المرحلة المتوسطة.
- الاقتصار على محتوى علم التوحيد بمناهج الدراسات الإسلامية لطلاب المرحلة المتوسطة للفصل الدراسي الثاني في طبعته سنة 1442هـ، دون أدلة المعلمين ودون وثيقة المنهج.
- الاقتصار على جانب التشخيص فقط دون تقديم تصور إجرائي لتطوير محتوى التوحيد بمنهج الدراسات الإسلامية في ضوء المعايير الوطنية.

ثانيًا: الحد الزمني:

- تم التطبيق في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1441 – 1442هـ.

مصطلحات البحث:

تتضمن الدراسة الحالية المصطلحات الآتية:

1) التحليل:

يعرف التحليل بأنه: «تجميع البيانات الخاصة بتغيير سلوك الطلاب واستخدامها لعمل قرارات تخطيط برنامج تربوي». (قلادة، 2005، ص ص256-255)، ويعرف أيضًا بأنه: «عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف التربوية، واتخاذ القرارات التي من شأنها معالجة جوانب الضعف، وتوفير النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وإثرائها» (عودة، 1993، ص25). ويقصد بالتحليل في هذا البحث: دراسة وفحص درجة تضمين المعايير الوطنية في مناهج علم التوحيد لطلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة

العربية السعودية، والتحقق من درجة التوافق بين التوقعات (المعايير ونواتج التعلم) وعناصر منظومة علم التوحيد، ويتم قياسها من خلال معيار تحليل المحتوى الذي وضعه الباحث لهذا الغرض.

2) محتوى التوحيد بمناهج الدراسات الإسلامية:

عرف **الحَمام** وآخرون (1435هـ) التوحيد شرعًا بمفهومين: «مفهوم عام يقصد به: الإيمان الجازم الذي لا يتطرق إليه شك لدى معتقده، ويجب أن يكون مطابقًا للواقع لا يقبل شكًا، ولا ظنًا، ومفهوم خاص هو: الإيمان الجازم بالله، وما يجب له في ألوهيته، وربوبيته، وأسمائه، وصفاته، والإيمان بملائكته، وكتبه، ورسله، واليوم الآخر، والقدر خيره، وشره، وبكل ما جاءت به النصوص الصحيحة من أصول الدين، وأمور الغيب، وأخباره، وما أجمع عليه السلف الصالح» (ص9).

ويعرف الباحث محتويات التوحيد إجرائيًا بأنها مجموعة المعارف والمعلومات والمفاهيم والمهارات المضمنة في محتوى التوحيد بمنهج الدراسات الإسلامية، والتي تقوم على إفراد الله تعالى بما يختص به من الربوبية والألوهية والأسماء والصفات ونفي الشريك والمماثل عنه. وعلم التوحيد: هو العلم الذي يبحث في إقامة دلائل التوحيد، ونقض شبهات المشركين، وأهل التعطيل والتمثيل، لطلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.

3) المعايير الوطنية لمجال التربية الإسلامية:

تعرف المعايير عامة بأنها: «تعبير عما ينبغي للطالب معرفته والقدرة على أدائه في مادة دراسية معينة، وتهدف إلى ما يعده التربويون وعامة الناس قيمًا، وما يرونه على درجة كبيرة من الأهمية» (السعدوي والشمراني، 1437هـ، ص5)، أو هي «وصف عام لما يجب أن يتعلمه المتعلم ويفهمه ويستطيع أداءه في دراسة مجال تعليم التربية الإسلامية حسب المستويات والصفوف الدراسية المختلفة» (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 1440هـ، ص16). ويعرفها الباحث إجرائيًا في البحث الحالي بأنها جمل خبرية تحدد ما ينبغي أن يعرفه طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية من معلومات ومعارف عن منهج التوحيد، وما يجب أن يتقنوه في نهاية كل مستوى، ويتكون كل مستوى من مؤشرات الأداء الدالة على تحققه. ولتحقيق هدف الدراسة؛ فقد أعد الباحث قائمة أولية بالمعايير الوطنية الواجب تضمينها في مناهج التوحيد بالمملكة العربية السعودية.

أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث مما يمكن أن يسهم به في إفادة الفئات الآتية:

أولاً: مخططي مناهج الدراسات الإسلامية بالمملكة العربية السعودية، وذلك من خلال:

- تزويدهم بقائمة المعايير الوطنية لمجال التربية الإسلامية اللازم تضمينها في مناهج الدراسات الإسلامية لطلاب المرحلة المتوسطة؛ مما يسهم في تطوير المناهج القائمة.
- إعداد معيار لتحليل محتوى التوحيد بمنهج الدراسات الإسلامية لطلاب المرحلة المتوسطة في ضوء المعايير الوطنية؛ مما يسهم في الحكم على جودة هذا المحتوى وما يتضمنه من نواتج التعلم المستهدفة من قبل وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية.

ثانيًا: معلمي العلوم الشرعية، وذلك من خلال:

- تزويدهم بمعيار علمي لتحليل محتوى التوحيد بمنهج الدراسات الإسلامية لطلاب المرحلة المتوسطة في ضوء المعايير الوطنية.

ثالثًا: طلاب المرحلة المتوسطة، وذلك من خلال ما يأتي:

- تزويد الطلاب بموضوعات علم التوحيد التي يجب تضمينها في المناهج المقررة عليهم.

رابعًا: الباحثين، وذلك عن طريق:

- قد تفتح المجال أمام الباحثين والباحثات لإجراء دراسات تعنى بتطوير وتقويم مناهج التربية الإسلامية بعامة ومحتوى التوحيد بخاصة في ضوء المعايير الوطنية.

الإطار النظري للبحث:

يتناول الإطار النظري التربية الدينية المفهوم والأهمية والخصائص، ويتضمن كذلك علم التوحيد والمعايير الوطنية لمجال تعليم التربية الإسلامية. ولمزيد من الإيضاح عليهما؛ يتناول الباحث ما يأتي:

المحور الأول: التربية الدينية: مفهومها، أهميتها، خصائصها:

تعد التربية الدينية الإسلامية الدرع الواقي للمجتمعات الإسلامية بعامة وللمملكة العربية السعودية بخاصة، ولا سيما مع ما يشهده هذا العصر من تغيرات وتطورات كبيرة، الذي يطلق عليه عصر العولمة والتحديات؛ حيث يقع عبء تهديد ثقافتنا الدينية والإسلامية على كل مؤسسات المجتمع التي تشمل الأسرة والكتاتيب ودور الحضانة والمدرسة والجامعات ووسائل الإعلام التي تؤدي دورًا جوهريًا لما لها من أساليب تشويقية تساعد في الحفاظ على هويتنا الدينية والإسلامية الأصيلة.

فهوم التربية الدينية الإسلامية:

تطلق كلمة التربية بصفة عامة على «عملية التنشئة الاجتماعية للإنسان، وترتبط التربية بشكل دائم بعملية التعلم، والذي يشار إليه بأنه العملية التي نهدف من خلالها إحداث تغير دائم في سلوك الأفراد نتيجة للخبرة والممارسة العملية تمكنهم من اكتساب أنماط السلوك التي تساعدهم في الاستقلال والاعتماد على النفس، والإدراك الكامل للقيم والمعايير الأخلاقية التي تؤمن بها وتتفق عليها المجتمعات، ولقد عرفت التربية الدينية الإسلامية تعريفات متعددة منها «أنها عملية تشكيل الشخصية السوية المتكاملة في جميع جوانبها روحيًا وعقليًا ووجدانيًا وخلقيًا واجتماعيًا وجسميًا، والقادرة على التكيف مع البيئة الاجتماعية والطبيعية التي تعيش فيها» (مرسي، 1421هـ، ص ص235– 236)، وعرفت بأنها «عملية تسعى إلى تنمية الشخصية تنمية متكاملة متزنة، قادرة على اكتساب المهارات والقيم والاتجاهات والأنماط السلوكية المختلفة، وقادرة على التعامل مع البيئة المادية والاجتماعية في إطار العصر وثقافة المجتمع» (الغامدي، 1418هـ، ص3).

أي إن التربية الإسلامية هي النشاط الفردي والاجتماعي الهادف لتنشئة الإنسان فكريًّا وعقديًّا ووجدانيًّا واجتماعيًّا وجسديًّا وجماليًّا وخلقيًّا، وتزويده بالمعارف والاتجاهات والقيم والخبرات اللازمة لنموه نموًا سليمًا طبقًا لأهداف الإسلام، وفي ضوء الأسس النظرية والأهداف والمبادئ والمضامين التربوية في القرآن الكريم والسنة، وما نتج عنهما من فكر إسلامي يكون الإطار الفكري الذي تستند إلى التنشئة الإسلاميّة الصحيحة (الحازمي، 2000). في ضوء ما سبق يمكننا القول: إن التربية الإسلامية هي تنشئةُ وتكوينُ إنسانٍ عابدٍ صالحٍ متكامل من جميع جوانبه المختلفة، من الناحية الصحية والعقلية والاعتقادية والروحية والإرادية والإبداعية بما يتفق مع مقاصد

الشريعة الإسلامية، وفي طريق هادف على بصيرة هو الطريق إلى الله عز وجل؛ وبهذا تكون العملية التربوية عملية إعداد الإنسان الصالح إعدادًا متكاملاً بكل جوانبها وفق منهج الله، وبناء تصوره عن الكون والحياة والإنسان على أساس التصور الإسلامي الصحيح.

أهمية التربية الدينية الإسلامية لطلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية:

تؤدي التربية الدينية الإسلامية إلى المساهمة الفعالة والمثلى في تعليم التلاميذ بصورة صحيحة وبشكل أمثل؛ مما يؤدي إلى إحداث ما يسمى بالتعلم الفعال، ويضاف إلى ذلك أن التربية الإسلامية «تساعد التلاميذ باختلاف مراحلهم الدراسية على التعامل بفعالية مع المشكلات وكيفية مواجهتها وإيجاد الحلول المناسبة لها، كما تقوم التربية الإسلامية بإعداد الفرد المسلم إعداداً صحيحاً وقوياً؛ مما يساعده على التفاعل بإيجابية مع مستحدثات العصر، وتسهم التربية الإسلامية في بناء الشخصية الإنسانية الإسلامية المتوازنة التي تقوم بدورها على الوجه الأمثل والأكمل في نهوض الأمة والقيام بدورها الريادي والحضاري» (الجلاد، 1432هـ، ص62).

وتعمل التربية الدينية الإسلامية في إعادة التوازن للتربية المعاصرة؛ مما تسهم في وصول الإنسان إلى بر الأمان وشاطئ السلام، كما تساعد التربية الدينية الإسلامية التلاميذ على تمييز الجيد من الرديء، واستبعاد مالا يتلاءم مع التربية الدينية الإسلامية عقيدة وشريعة؛ لأنها تزود المتعلم بمنظومة قيمية متميزة وفق منهجها، الأمر الذي تفتقر إليه التربية المعاصرة بجميع أطيافها وأشكالها وألوانها؛ إذ تهتم ببناء منظومة الفرد.

ويمكن إيجاز أهمية التربية الدينية الإسلامية فيما يأتي: تكوين الشخصية الإسلامية وتنمية جوانبها العقلية والجسدية والنفسية والاجتماعية، وتزويد المتعلم بالعلوم الشرعية الضرورية التي تمكنه من فهم الإسلام فهمًا صحيحًا، ونقل التراث الثقافي الإسلامي والمحافظة عليه وتنقيته، والمحافظة على هوية المجتمع الإسلامي وكيانه، والحفاظ على سلامة المجتمع الإسلامي من الظواهر الاجتماعية السلبية.

المحور الثاني: علم التوحيد مفهومه، وأهميته، وأهداف تعليمه، ومجالاته:

يتضمّن التَّوحيد في الإسلام نفي وجود أيّ آلهة أُخرى مع الله، ونفي الشَّبه بين الله وخلقه، فالله في الإسلام واحدٌ أحدٌ فردٌ صمدٌ، لا شريك ولا نِدَّ له، منفردٌ في التصرّف في مُلكه، لا يُسأل عمّا يفعل، لا يخرج عن مشيئته وإرادته شيء، بل هو الفعّال لما يريد، لا رادّ لأمره، ما شاءه كان، وما لم يشأ لم يكن، ليس بجسمٍ، ولا يشبه الأجسام، ليس كمثله شيء ولا هو مثل شيء، ليس محدودٌ بزمان ولا مكان، بل الزمان والمكان من خَلقه وتدبيره.

1) مفهوم علم التوحيد:

علم التوحيد بأوسع معانيه وبكل مقتضياته ومستلزماته فطرة عند الإنسان فطر الله الخلق عليها، وقد نطق القرآن الكريم والسنة النبوية بذلك، ففيهما أن الله تعالى خلق الإنسان مؤمنًا بربه، يتجه إليه بفطرته بالطاعة والعبادة، وأن غايته تحقيق العبودية والتوحيد مصداقًا لقوله تعالى {**وَإِلَٰهُكُمْ إِلَٰهٌ وَٰحِدٌۖ لَّآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ ٱلرَّحْمَٰنُ ٱلرَّحِيمُ**} (البقرة: 163)، فالتوحيد مصدر وحّد الشيء يوحّده توحيدًا إذا أفرده ونفى عنه التعدد، والتوحيد في عرف الشرع نفي الكُفء والمثل عن ذات الله تعالى وصفاته وأفعاله، ونفي الشريك في ربوبيته وعبادته عز وجل في نفي الكفء (الجزائري، 1978). ونجد أن **الفوزان (د. ت)** يعرف علم التوحيد بأنه «إفراد الله بالخلق والتدبر وإخلاص العبادة له، وترك عبادة ما سواه، وإثبات ما له من الأسماء الحسنى والصفات العليا، وتنزيهه عن النقص والعيب، فهو بهذا التعريف يشمل أنواع التوحيد الثلاثة: توحيد الربوبية، وتوحيد الألوهية، وتوحيد السماء والصفات» (ص15).

ويشير الإمام محمد بن عبد الوهاب (1416هـ) إلى أن «التوحيد المطلق هو العلم والاعتراف بتفرد الرب بصفات الكمال والإقرار بتوحده بصفات العظمة والجلال، وإفراده وحده بالعبادة» (ص18).

ويرى ابن عثيمين (1424هـ) بأن علم التوحيد هو «إفراد الله بالعبادة أي أن تعبد الله وحده لا تشرك به شيئًا، لا تشرك به نبيًا مرسلاً ولا ملكًا مقربًا ولا رئيسًا ولا ملكًا ولا أحدًا من الخلق، بل تفرده وحده بالعبادة محبة وتعظيمًا، ورغبة ورهبة، والمراد هو أن التوحيد الذي بعثت به الرسل لتحقيقه؛ لأنه هو الذي حصل به الإخلال من أقوامهم، أو أن التوحيد هو إفراد الله سبحانه وتعالى بما يختص به» (ص39). في ضوء العرض السابق يعرف الباحث محتوى التوحيد بمناهج الدراسات الإسلامية بأنها:

مجموعة المعارف والمعلومات والمفاهيم والمهارات المضمنة في محتوى التوحيد بمنهج الدراسات الإسلامية، والتي تقوم على إفراد الله تعالى بما يختص به من الربوبية والألوهية والأسماء والصفات ونفي الشريك والمماثل عنه. وعلم التوحيد: هو العلم الذي يبحث في إقامة دلائل التوحيد، ونقض شبهات المشركين وأهل التعطيل والتمثيل، لطلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.

2) أهمية علم التوحيد لطلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية:

إن الدعوة إلى التوحيد والكلام عنه والتحذير مما يناقضه هو آكد الأمور التي يجب اعتناء الدعاة بها، فإن الدعاة إلى الله إنما يسيرون على خطى الأنبياء والمرسلين، والدعوة إلى التوحيد هي لب حقيقة دعوة جميع الأنبياء، فعلى العلماء والدعاة القيام بتوعية المجتمعات، وتبصيرها بمسائل العقيدة، وأن يتعاونوا على نشر التوحيد وتصحيح العقيدة في نفوس المجتمعات، وعلى جميع أفراد الأمة أن يحرصوا على التفقه في أمور التوحيد، ويبتعدوا عن كل ما يخل به، فالتوحيد أول ما يدخل به في الإسلام، وأول ما يخرج به من الدنيا، فهو أول واجب، وآخر واجب، وهو الأساس الذي يقوم عليه الدين كله، وقبول الأعمال مشروط بسلامته، فلا تصح الأعمال إلا بسلامة التوحيد؛ وذلك لما يقوم به من دور في بيان العقيدة، وترسيخها في النفس المسلمة حتى تخلص العبادة لله، وتحمى عقيدتها من التيارا والمذاهب الهدامة، ولتتبع ما دعت إليه الرسل –عليهم الصلاة، والسلام– من عبادة الله بإخلاص، وتجنب كل أنواع الشرك، كما قال تعالى: **{قُلْ إِنَّمَا أَنَا بَشَرٌ مِثْلُكُمْ يُوحَىٰ إِلَيَّ أَنَّمَا إِلَٰهُكُمْ إِلَٰهٌ وَاحِدٌ ۖ فَمَنْ كَانَ يَرْجُو لِقَاءَ رَبِّهِ فَلْيَعْمَلْ عَمَلًا صَالِحًا وَلَا يُشْرِكْ بِعِبَادَةِ رَبِّهِ أَحَدًا}** [الكهف: 110]. وفي ذلك التنبيه على أن التوحيد هو المقصود من جميع التكاليف، فينبغي أن يكون نبراسًا للمسلم يوجه عمله، وضميره في كل ما يريد، ومقياسًا يحكم به سيره في جميع أموره، ويمضي من أجله حياته.

ويتضح من ذلك أن التوحيد هو الأساس الذي يقوم عليه الدين الإسلامي الحنيف، والتوحيد كما أشار الجلاد (1432هـ) «هو جوهر الإسلام، وكينونته، واللبنة الأساسية في بنائه، وتتضمن نظرة الإسلام إلى الوجود، وتصوره الشامل لحقائقه الكبرى، حقائق وجود الخالق، ووجود الكون، والإنسان، والصلة بين الخالق، والكون، والإنسان، كذلك الحياة، وما وراءها من حياة أخرى أو المصير، والجزاء، والنبوة التي هي طريق معرفة هذه الحقائق الكبرى» (ص322).

3) أهداف تعليم التوحيد في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية:

حدّدت وزارة التربية والتعليم، (1428هـ، ص121)، وحدّد خليفة وهاشم (1426هـ) مجموعة من الغايات العامة لتعليم علم التوحيد بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية كما يأتي:

- أن يستوعب الطالب الأصول العامة للعقيدة الإسلامية وبعض تطبيقاتها.
- أن يحقق الطالب منهج أهل السنة والجماعة في إثبات التوحيد بأنواعه.
- أن يحقق الطالب العبودية لله وحده وإخلاص العبادة له.
- أن يستشعر الطالب أهمية التوحيد والتعبد لله به وخطر ما يقدح فيه.
- أن يعمق محبة الله تعالى والخوف منه وتعظيمه وطاعته في قلب الطالب.
- أن يعمق محبة رسول الله -صلى الله عليه وسلم- وتوقيره والتأسي به في قلوب الطلاب.
- أن تنمو لدى الطالب تنمية القدرة على فهم الإسلام وإدراك أوجه الاعتزاز به.
- أن يعرف الطالب ما يناقض التوحيد بأنواعه، ويحذر منها.
- أن يدرك الطالب مفهوم الغلو الذي يقدح في التوحيد.
- أن يدرك الطالب معاني أهم أعمال القلوب وصلتها بالتوحيد.
- أن يميز الطالب الانحرافات العقدية المستجدة، ويتصدى لها بالحكمة (ص ص136-135).

وفي ضوء ما سبق، يرى الباحث أن تدريس التوحيد يهدف في الأساس إلى تثبيت العقيدة الإسلامية في نفوس الطلاب، وتنقيتها من الخرافات والبدع وشوائب الزيغ والانحراف؛ لتتمكن العقيدة الإسلامية الصحيحة في نفس وسلوك وفكر الطالبات، والسعي في الذود والدفاع عنها بدون تفريط أو غلو.

4) مجالات علم التوحيد لطلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية:

اختلف أهل العلم في تقسيم التوحيد؛ فمنهم من قسّم التوحيد إلى نوعين، ومنهم من قسّمه إلى ثلاثة أنواع، فأمّا الذين قسّموه إلى نوعين فاعتبروا النوع الأول هو التوحيد في المطلب والقصد، ومثال ذلك ما تضمّنه قول الله تعالى **{قُلْ يَا أَهْلَ الْكِتَابِ تَعَالَوْا إِلَىٰ كَلِمَةٍ سَوَاءٍ بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمْ أَلَّا نَعْبُدَ إِلَّا اللَّهَ وَلَا نُشْرِكَ بِهِ شَيْئًا وَلَا يَتَّخِذَ بَعْضُنَا بَعْضًا أَرْبَابًا مِّن دُونِ اللَّهِ ۚ فَإِن تَوَلَّوْا فَقُولُوا اشْهَدُوا بِأَنَّا مُسْلِمُونَ}** [آل عمران: ٦٤]. النوع الثاني هو التوحيد في المعرفة والإثبات، وهو توحيد الله تعالى بأفعاله، وصفاته، وأسمائه، وحقيقة ذاته، وإثبات حكمه، وقدره، وقضائه. ومن الجدير بالذكر أنّ كثيرًا من آيات القرآن الكريم تدلّ على هذا النوع من التوحيد، كقول الله تعالى: **{اللَّهُ لَا إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ الْحَيُّ الْقَيُّومُ ۚ لَا تَأْخُذُهُ سِنَةٌ وَلَا نَوْمٌ}** (البقرة: ٢٥٥).

ومنهم من رأى أن التوحيد يقسم إلى نوعين: «الأول هو التوحيد العلمي الاعتقادي، وهو توحيد المعرفة والإثبات، وهو توحيد الربوبية والأسماء والصفات، وهو إثبات حقيقة ذات الرب تعالى وصفاته وأفعاله وأسمائه وتكلمه بكتبه لمن شاء من عباده، وإثبات عموم قضائه وقدره وحكمته، وتنزيهه عما لا يليق به. والنوع الثاني: هو التوحيد الطلبي القصدي الإرادي، وهو توحيد الطلب والقصد، وهو توحيد الإلهية أو العبادة» (القحطاني، 1429 هـ، ص529). أما الفريق الآخر فقد قسم علم التوحيد إلى ثلاثة مجالات باعتبار متعلقه، وهي: توحيد الربوبية، وتوحيد الألوهية، والتوحيد الأسماء والصفات، وهذه قسمة واقعية بيانية للتوحيد، فإن الكلام فيه إما أن يتعلق بالربوبية وتفرد الله تعالى بالخلق والرزق والإحياء والإماتة والتدبير، وإما أن يتعلق بالألوهية وتفرده -سبحانه- بذلك، فهو صاحب الأمر والنهي والحكم، وهو الذي ينبغي أن نتجه إليه بالطاعة والعبادة، وإما أن يتعلق بما وصف به نفسه وبما وصف به رسوله -صلى الله عليه وسلم- مما ينبغي له من الصفات العظمى والأسماء الحسنى. والعلاقة بين هذه الأقسام هي أن «توحيد الربوبية يستلزم ويقتضي توحيد الألوهية، وتوحيد الألوهية هو مقتضى

توحيد الربوبية، وكذلك توحيد الأسماء والصفات، فتوحيد الربوبية هو المقدمة لتوحيد الألوهية، والخطوة الأولى التي توصل إليها» (ضميرية، 1420هـ، ص223).

ومن ثم يمكننا القول: إن هذه الأقسام تشكل بمجموعها جانب الإيمان بالله الذي نسميه التوحيد، فلا يكمل لأحد توحيده إلا باجتماع أنواع التوحيد الثلاثة، فهي متكافلة متلازمة، يكمل بعضها بعضًا، ولا يمكن الاستغناء ببعضها عن الآخر، فلا ينفع توحيد الربوبية بدون توحيد الألوهية، وكذلك لا يصح ولا يقوم توحيد الألوهية بدون توحيد الربوبية، وكذلك توحيد الله في ربوبيته وألوهيته لا يستقيم بدون توحيد الله في أسمائه وصفاته، فالخلل والانحراف في أي نوع منها هو خلل في التوحيد كله، فمعرفة الله لا تكون بدون عبادته، والعبادة لا تكون بدون معرفة الله، فهما متلازمان.

5) الدراسات السابقة:

أجريت العديد من الدراسات التي سعت لتقويم منهج التوحيد ومن هذه الدراسات دراسة الزهراني (1419هـ)، والتي استهدفت تقويم كتاب التوحيد للصف الأول المتوسط من وجهة نظر مشرفي ومعلمي المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف. ولتحقيق الهدف السابق؛ أعد الباحث استبانة تم عرضها على معلمي ومشرفي المرحلة المتوسطة، وكشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود شرح وتوضيح أكثر لبعض الألفاظ والمصطلحات التي تتناسب مع إدراك الطالب العقلي في هذه المرحلة، وعدم وجود شرح مبسط في نهاية كل موضوع، وعدم وجود دليل مرشد للمعلم، وعدم وجود معنى إجمالي لجميع الأدلة الواردة في الكتاب، وعدم وجود توازن بين موضوعات الفصل الأول والثاني، وعدم ورود جميع موضوعات الكتاب للتلاميذ في الاختبارات؛ مما يؤدي إلى عدم الاهتمام به. وفي السياق نفسه، جاءت دراسة علي (2012) التي هدفت إلى تقويم كتاب التوحيد المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري في ضوء معايير تقويم الكتاب المدرسي. ولتحقيق الهدف السابق؛ أعدت الباحثة قائمة بمعايير تقويم كتاب التوحيد للصف الأول الثانوي الأزهر، وتم إعداد معيار لتحليل المحتوى؛ لبيان مدى توافر معايير تقويم الكتاب المدرسي في كتاب التوحيد للصف الأول الثانوي الأزهري من وجهة نظر موجهي ومعلمي العلوم الشرعية، وأسفرت نتائج البحث عن منهج التوحيد قد عرض منهج القرآن الكريم في إثبات قضايا العقيدة، كما قدم محتوى الكتاب نماذج عدة للقدوة والتضحية في سبيل نصرة العقيدة، وأغفل المحتوى دور العقيدة في تنمية الفرد وتطوير المجتمع، علاوة على أنه لم يوضح محتوى الكتاب أن الاسلام يدعو للموازنة بين متطلبات الحياة الدنيا للفرد، وجعلها ذخيرة للآخرة، ومنها دراسة (الشهري، 2016) التي استهدفت تطوير منهج التوحيد للصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة. ولتحقيق الهدف السابق؛ أعد الباحث قائمة بمعايير الجودة التي يجب أن يتضمنها منهج التوحيد للصفوف الأولية، وخلص البحث إلى أن (96) معيارًا من معايير الجودة جاء في الترتيب الأول منها معيار جودة الإخراج الفني للمنهج المدرسي، كما خلص البحث إلى أن معايير الجودة توافرت في منهج التوحيد بنسبة متوسطة. وأعد السيف (2016) دراسة هدفت إلى تحليل محتوى كتاب التوحيد للصف الخامس الابتدائي في ضوء أهداف وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام، ولتحقيق الهدف السابق؛ أعدت الباحثة قائمة بالأهداف العامة التي يجب تضمينها في منهج التوحيد لتلاميذ الصف الخامس، كما أعدت أداة لتحليل المحتوى، وتم التحقق من صدق الأداة وثباتها، وخلصت الدراسة إلى وجود تفاوت في تضمين الأهداف العامة لمنهج التوحيد في المنهج القائم.

ولقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء معيار تحليل المحتوى الذي سيستخدم في التحقق من درجة توافر المعايير الوطنية لمجال التربية الإسلامية في منهج التوحيد، وكذلك في كيفية ضبطه (حساب صدقه وثباته)، وتحديد الأساليب الإحصائية التي يمكن توظيفها في البحث الحالي.

المحور الثالث: المستويات المعيارية لمحتوى التوحيد بمناهج الدراسات الإسلامية لطلاب المرحلة المتوسطة: مفهومها، أهميتها، أنواعها:

نشأت المستويات المعيارية أولاً في «رحاب المجال الصناعي؛ إذ انتقلت هذه الشروط والمواصفات العامة التي وضعتها المؤسسات المختلفة من المجال الصناعي إلى مجال التعليم؛ حيث كانت نقطة الانطلاق لحركة المعايير سنة 1983 عندما نشرت **اللجنة القومية للتعليم** تقريرها أمة في خطر، فُعدَّ هذا التقرير بمثابة بيان قوي لفاعلية التعليم الأمريكي؛ مما دفع المعلمين إلى ضرورة التغيير، وذلك من خلال إيجاد سياسات جديدة، والاتجاه نحو وضع أهداف عامة أو مواصفات عامة لكل عنصر من عناصر العملية التعليمية» (Marzano &John,2003 ،p2)

1) مفهوم المستويات المعيارية:

كلمة المعايير لغة مأخوذة من الفعل عاير يقال: «عاير بين المكيالين معايرة وعيارًا امتحنهما لمعرفة تساويهما، والمكيال والميزان امتحنه بغيره لمعرفة صحته» (مجمع اللغة العربية، 2004، ص639). فالمعيار من معايرة شيء أو معايرة كيان مادي بتقدير منضبط لا يختلف رأي الناس فيه، ويكون هذا التقدير بواحدة أو أكثر من وحدات القياس أو التقدير المتعارف عليها بين الناس، وقد انتقل من المجال الصناعي والتجاري إلى المجال التربوي والتعليمي؛ لتدل على خطوط مرشدة أو موجهات لوضع معيار لجودة المحتوى التعليمي، وأيضًا للحصول على توقعات عالية الجودة للمخرجات التعليمية من خلال ذلك المحتوى.

ولقد حظيت هذه الكلمة **Standards** في المجال التعليمي بمعانٍ عدة، وأيضًا كان لها ظلال من المعاني؛ حيث عرفت بأنها «الحاجات الرسمية والمداخل التي يتم تحديدها للأداء المقبول " (Koralewski,2000 ,p2). كما عرفت بأنها «مجموعة من الجمل العامة التي تحدد المعرفة الضرورية والمهارات التي ينبغي على الطلاب اكتسابها، والمعرفة الضرورية تشتمل على ما ينبغي على هؤلاء الطلاب معرفته، كما أنه تتضمن المعلومات الأكثر أهمية بالنسبة لهم مثل: المبادئ، والمفاهيم، والمجالات. أما عن المهارات الضرورية فتتمثل في قدرة الطلاب والمعلمين على أداء مهارات معينة مثل: طرق التفكير، والعمل، والاتصال، ومهارات البحث. كما أن المعايير تتضمن السلوكات والاتجاهات المرتبطة بالنجاح» (Lou Mccloskey, 2003, p3) كما أن المعيار هو «التعبير الفعلي عن الظاهرة موضع الدراسة الذي يمكن استخدامه لتحديد ما إذا كان فرد من الأفراد متفوقًا عقليًا أو مهنيًا أو لغويًا أم لا؛ أي إن المعيار مستوى الأداء الذي يصل إليه الفرد في مجال تقدره الجماعة، ويعرفه **المجلس الوطني الأمريكي لمعلمي الرياضيات** بأنه عبارة تستخدم للحكم على جودة المنهج أو طرائق التدريس أو أساليب أو التنمية المهنية للمعلمين، وهي أيضًا عبارات تصف ما ينبغي أن يعرفه المتعلمون ويستطيعون القيام به» (قاسم، 2005، ص18).

2) أهمية المستويات المعيارية لمناهج التربية الإسلامية لطلاب المرحلة المتوسطة:

تتجلى أهمية المستويات المعيارية؛ لأنها تساعد في تعزيز توقعات عالية للعملية التعليمية لجميع الطلاب، وتدعيم

الثقة القائمة بين أطراف العملية التعليمية، كما أن تحديد هذه المعايير يمكن أن يساعدنا في أن نجعل معظم الطلاب مواطنين صالحين، قادرين على المشاركة البناءة مع المجتمع الذي يحيون فيه. ولقد حدد الناقة (2007) أهمية تحديد مستويات معيارية للتربية الإسلامية فيما يمكن أن تسهم به في تحقيق ما يلي:

- أنها تقدم إطارًا مرجعيًا تهتدي به الأنظمة التعليمية العربية والإسلامية في بناء مناهج التربية الإسلامية، وتطويرها بشكل علمي وفي ضوء أبرز الاتجاهات التربوية المعاصرة «المستويات المعيارية، والجودة الشاملة».
- أنها تساعد في التغلب على الانتقادات والتصدي للتحديات التي تواجه مناهج التربية الإسلامية في الدول العربية والإسلامية، وتمكن من قيامها بالأدوار المتوقعة منها؛ وبالتالي تضع هذه المناهج في شكلها الفاعل.
- أنها تحدد أهداف التعليم لمناهج التربية الإسلامية بمختلف مراحل التعليم بصور إجرائية تمكن من تحقيق الجودة لها.
- أنها تسهم في تأطير برامج إعداد معلم التربية الإسلامية وتدريبهم أثناء الخدمة بما يتمشى وآليات تحقيق مفهوم الجودة الشاملة.
- أنها تقدم رؤية للبنية المعرفية للمادة العلمية والمحتوى الذي يمكن أن يستعان به في وضع مناهج التربية الإسلامية بالمراحل التعليمية بمختلف مكوناتها، وكذلك في إعداد المواد التعليمية وأدوات التقويم. (ص ص4– 5).

3) أنواع المستويات المعيارية لمحتوى التوحيد بمنهج الدراسات الإسلامية لطلاب المرحلة المتوسطة:

كانت هناك إسهامات كبيرة من قبل الهيئات لتحديد المستويات المعيارية لمنهج التوحيد بالمرحلة المتوسطة، ومنها الجهد الذي بذلته، وقد حددت هيئة تقويم التعليم والتدريب (1440هـ) مجموعة من المستويات المعيارية لعلم التوحيد بالمرحلة المتوسطة بيانها كما يلي:

- المستوى المعياري: فهم أنواع التوحيد الثلاثة وأدلتها، واستنتاج أهميتها، وبيان موقف المخالفين منها.
- المستوى المعياري: فهم نواقض الإيمان ونواقصه والفرق بينهما وما ينافي الإحسان.
- المستوى المعياري: فهم أنواع التوحيد الثلاثة وتوضيح شبهات المخالفين فيها والرد عليها، وبيان الآثار السلوكية المترتبة على كل نوع منها وتحديد علاقة العبادة بالتوحيد.
- المستوى المعياري: فهم أركان الإسلام والإيمان والإحسان وآثارها وتوضيح العلاقة بينها.
- المستوى المعياري: فهم أنواع النفاق والكفر والشرك والإلحاد، وبيان بعض ما يؤدي إلى نقض الإسلام مثل: الاستهزاء بالدين والسحر.
- المستوى المعياري: فهم منهج النبي –صلى الله عليه وسلم– وصحابته الكرام في العقيدة ومعنى لزوم الجماعة وذم الفرقة.
- المستوى المعياري: فهم الأدلة الكونية واستنتاج دلالتها على التوحيد والموقف من التصورات المنحرفة للكون والحياة والإنسان، واكتشاف أساليب التعامل الإيجابي في الحياة. (ص ص38– 39).

ولقد استفاد الباحث بهذه المستويات المعيارية السابقة في إعداد قائمة المستويات المعيارية التي يجب تضمينها مناهج علم التوحيد لطلاب المرحلة المتوسطة، وتحديد المؤشرات النوعية الدالة على كل مستوى منها.

4) الدراسات والبحوث السابقة:

أولا: الدراسات التي تناولت تحليل منهج التوحيد بالمملكة العربية السعودية:

أجرى الباحثون العديد من الدراسات التي تناولت تحليل منهج التوحيد ومن هذه الدراسات دراسة (علي، 2012)، والتي هدفت إلى تقويم كتاب التوحيد المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري في ضوء معايير تقويم الكتاب المدرسي. ولتحقيق الهدف السابق؛ أعدت الباحثة قائمة بمعايير تقويم كتاب التوحيد للصف الأول الثانوي الأزهري، وتم تحويله إلى معيار للتحليل هذا المقرر، وبيان مدى توافر معايير تقويم الكتاب المدرسي في كتاب التوحيد للصف الأول الثانوي الأزهري من وجهة نظر موجهي العلوم الشرعية ومعلميها بالمنطقة الأزهرية بمحافظة المنيا بجمهورية مصر العربية، وكشفت نتائج الدراسة عن عرض الكتاب منهج القرآن الكريم في إثبات قضايا العقيدة، كما قدم محتوى الكتاب نماذج عدة للقدوة والتضحية في سبيل نصرة العقيدة، وأغفل المحتوى دور العقيدة في تنمية الفرد وتطوير المجتمع، ولم يوضح محتوى الكتاب أن الاسلام يدعو للموازنة بين متطلبات الحياة الدنيا للفرد، وجعلها ذخيرة للأخرة، وأخيرًا قدم المحتوى معلومات وظيفية قابلة للتطبيق في مواقف الحياة المختلفة.

ودراسة (السيف، 2016) التي هدفت إلى تحليل كتاب التوحيد للصف الخامس الابتدائي في ضوء أهداف وثيقة منهج العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة. ولتحقيق هدف هذه الدراسة؛ استخدم المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت بطاقة تحليل المحتوى كأداة لجمع المعلومات؛ وتم تطبيق هذه الأداة على كتاب التوحيد للصف الخامس الابتدائي، للفصل الدراسي الأول والثاني طبعة 1433-1432هـ، ولمعالجة البيانات إحصائيًا؛ استخدمت الباحثة التكرار والنسب المئوية لحساب التكرارات والمعايير في كل مستوى من مستويات الأداة، والمعادلة التي ذكرها هولستي (Holsti) لتحديد معامل الثبات بين تحليل الباحثة وتحليل أحد المختصين في مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية. وأسفرت الدراسة عن عدد من النتائج، أهمها: تحقق عدد من الأهداف العامة لمقرر التوحيد للصف الخامس الابتدائي؛ إذ بلغت (11) هدفًا للفصل الدراسي الأول من أصل (20) هدفاً. في حين تحقق (8) أهداف من أصل (10) أهداف من الأهداف الخاصة لمقرر التوحيد للصف الخامس الابتدائي الفصل الدراسي الأول. تحقق عدد من الأهداف العامة لمقرر التوحيد للصف الخامس الابتدائي (18) هدفاً لفصل الدراسي الثاني من أصل (20) هدفاً، بينما تحقق (3) أهداف من أصل (14) هدفًا من الأهداف الخاصة لمقرر التوحيد للصف الخامس الابتدائي الفصل الدراسي الثاني.

وأعدّ (الشهري، 2016) دراسة هدفت إلى تطوير منهج التوحيد للصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة، ولتحقيق الهدف السابق؛ أعد الباحث قائمة بمعايير الجودة اللازم توافرها في منهج التوحيد لتلاميذ الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية، وتم تحليل كتاب الطالب وكتاب النشاط ودليل المعلم في ضوء هذه المعايير، وتوصلت الدراسة إلى توافر معايير الجودة في منهج التوحيد بنسبة متوسطة.

وفي السياق نفسه، أعدت (المحيسن، 2017) دراسة استهدفت التحقق من مدى تضمين محتوى مقررات التوحيد بالمرحلة الثانوية للقضايا العقدية المعاصرة، ولتحقيق ذلك؛ أعدت الباحثة قائمة بالقضايا العقدية المعاصرة ومعيارًا للتحليل، وتوصلت الدراسة إلى ضعف تضمين القضايا العقدية المعاصرة الواردة في كتاب الصف الثالث الثانوي بالمملكة العربية السعودية.

وأجرى (المالكي، 2018) دراسة استهدفت الكشف عن القيم الإيمانية التي ينبغي تضمينها في كتاب التوحيد للصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية، ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم استخدام أسلوب تحليل

المحتوى لكتاب التوحيد للفصل الدراسي الثاني 2018. طور الباحث تصنيفاً للقيم الإيمانية موضوع الدراسة؛ حيث حدد منظومة القيم الإيمانية في أربعة مجالات رئيسة هي: القيم العقائدية، القيم التعبدية، وقيم المعاملات الاجتماعية، والقيم الأخلاقية. وقد تم إجراء معاملات الصدق والثبات لنموذج التحليل، وأظهرت نتائج الدراسة أن كتاب التوحيد للصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية يشتمل على منظومة القيم الإيمانية بمجالاتها المختلفة بنسب وتكرارات متباينة، وبلغ مجموع القيم الإيمانية المستخرجة حوالي (500) قيمة إيمانية؛ حيث جاءت القيم العقائدية بالمرتبة الأولى بنسبة (31.00%)، وبمعدل (155) قيمة، وفي المرتبة الثانية القيم التعبدية بنسبة (29.00%)، وبمعدل (145) قيمة، وفي المرتبة الثالثة المعاملات الاجتماعية بنسبة (22.00%)، وبمعدل (110) قيمة، وفي المرتبة الرابعة القيم الأخلاقية بنسبة (18.00%)، وبمعدل (90) قيمة. كما أظهرت النتائج عدم وجود نظام معين لتوزيع هذه القيم في الدروس التعليمية التي اشتملتها الوحدات الدراسية في كتاب التوحيد للصف السادس الابتدائي، وأوصت الدراسة بأن ينتهج كتاب التوحيد أسلوباً معينًا لتوزيع القيم الإيمانية بشكل متواز، مع مراعاة العمر الزمني للطلاب في توزيع بعض القيم الإيمانية المختلفة.

وقام (الحميدة، 2019) بإجراء دراسة حول معرفة مدى توافر مفاهيم الأمن الفكري في محتوى مقرر التوحيد للصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق الهدف السابق؛ تم حصر مفاهيم الأمن الفكري وإدراجها في قائمة وتوزيعها وفق محاور، وتوصل الباحث لعدد من النتائج، من أهمها: أن ترتيب المحاور الأربعة لمفاهيم الأمن الفكري من حيث تكرارات المفاهيم ونسبتها المئوية، جاءت على النحو التالي: الأول محور غرس العقيدة الصحيحة بنسبة (44.24%)، ثم محور ضوابط تلقي العلم الشرعي بنسبة (31.41%)، ثم محور وحدة وتماسك المجتمع بنسبة (14.10%)، ثم محور تحقيق الوسطية والاعتدال بنسبة (10.25%). وتمثل أكثر مفاهيم الأمن الفكري توافراً في محتوى مقرر التوحيد للصف الثاني متوسط بالمملكة العربية السعودية عشرة (10) مفاهيم بنسبة تكرار بلغت (76.28%) من مجموع تكرارات المفاهيم، ومنها: ضبط المصطلحات العقدية، والحذر من التحاكم لغير الله، ومرجعية الشريعة في الكتاب والنسبة. في حين مثلت أقل المفاهيم توافراً سبعة (7) مفاهيم بنسبة تكرار بلغت (4.49%) من مجموع تكرارات المفاهيم، ومنها: حقوق الحاكم المسلم، والحث على تحمل المسؤولية، والإسهام في حفظ الأمن. 3- بلغت عدد مفاهيم الأمن الفكري غير المتوافرة في محتوى مقرر التوحيد للصف الثاني متوسط بالمملكة العربية السعودية أربعة عشر (14) مفهوماً بنسبة بلغت (32.56%) من مجموع المفاهيم؛ حيث غابت ثلاثة (3) مفاهيم من محور غرس العقيدة الصحيحة تمثل ما نسبته (6.98%) من مجموع المفاهيم، وأربعة (4) مفاهيم من محور ضوابط تلقي العلم الشرعي بنسبة (9.30%) من مجموع المفاهيم، وثلاثة (3) مفاهيم من محور وحدة وتماسك المجتمع بنسبة (6.98%) من مجموع المفاهيم، وأربعة (4) مفاهيم من محور تحقيق الوسطية والاعتدال بنسبة بلغت (9.30%) من مجموع المفاهيم، وأن أكثر أشكال المحتوى الذي وردت في مفاهيم الأمن الفكري في مقرر التوحيد للصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية هو محتوى الفقرات؛ حيث عدد المفاهيم الواردة فيها مائة وأربعة وعشرون (124) مفهوماً بنسبة (79.49%) من مجموع المفاهيم.

وأجرى (الواهبي والأكلبي، 2022) دراسة هدفت إلى تقويم محتوى مقرر التوحيد بالمرحلة الثانوية نظام المقررات في ضوء القضايا العقدية المعاصرة، ولتحقيق هذا الهدف؛ قام الباحثان ببناء استبانة اشتملت على قائمة القضايا العقدية المعاصرة، وتم تحليل مقرر التوحيد في ضوئها، وقد تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزم الإحصائية

SPSS، واتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتوصل الباحثان إلى ضعف تضمن المحتوى التعليمي لمقرر التوحيد في المرحلة الثانوية للقضايا العقدية المعاصرة، وقدم الباحثان قائمة بالقضايا العقدية المعاصرة التي ينبغي إدراجها في المحتوى التعليمي لمقرر التوحيد للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، وقدّما تصورًا مقترحًا لتطوير مقرر التوحيد للمرحلة الثانوية «نظام المقررات» في ضوء القضايا العقدية المعاصرة.

ثانيًا: الدراسات التي تناولت تقويم مناهج التربية الإسلامية في ضوء المستويات المعيارية:

أجريت العديد من الدراسات التي اهتمت بالمستويات المعيارية في مجال التربية الدينية الإسلامية أو في أحد علومها أو فروعها، ومنها دراسة (الزعبي، 2013) التي هدفت إلى تقييم أداء تلاوة طلاب الصف الخامس الأساسي في ضوء المستويات المعيارية لتجويد القرآن الكريم في تربية قصبة المفرق، ولتحقيق الهدف السابق؛ أعد الباحث استبانة لتقييم تلاوة طلاب الصف الخامس الأساسي في ضوء معايير التجويد الثلاثة، وهي: يطبق الطالب أحكام النون الساكنة والتنوين، ويطبق الطالب أحكام الميم والنون المشدَّدتَين، ويطبق الطالب أحكام النون الميم الساكنة مؤشراته، وقد أظهرت النتائج أن أداء طلاب الصف الخامس الأساسي في هذه المعايير الثلاثة ومؤشراتها متدنٍ بشكل عام، وأوصى الباحث ببناء برامج تعليم تجويد القرآن الكريم في ضوء المستويات المعيارية للتجويد ومؤشراتها وقواعد التقدير المحددة، وإجراء المزيد من الدراسات.

ومنها دراسة (حسين، 2016) التي استهدفت تطوير منهج التربية الدينية الإسلامية في المرحلة الثانوية في ضوء معايير مقترحة في جمهورية العراق، ولتحقيق الهدف السابق؛ أعدت الباحثة قائمة بالمستويات المعيارية والمؤشرات اللازمة لتطوير منهج التربية الدينية في المرحلة الثانوية بالعراق والتحقق من توافر هذه المعايير والمؤشرات عن طريق معيار لتحليل المحتوى، وتم بناء تصور مقترح والتحقق من فاعليته، وكشفت نتائج الدراسة عن تفاوت في تضمين المعايير المقترحة في مناهج التربية الدينية الإسلامية، وعن فاعلية التصور في تطوير منهج التربية الدينية الإسلامية بدولة العراق.

ومنها دراسة (المطيري، 2016) التي هدفت إلى تعرف مدى تضمين محتوى مقرر الفقه للصف الثاني الثانوي لمعايير القيم الخلقية والروحية، ولتحقيق الهدف السابق؛ أعدت الباحثة قائمة بالمعايير الخلقية والروحية، وتم التحقق من صدقها، كما تم توظيفها لتحليل محتوى مقرر الفقه عينة الدراسة، وقد أظهرت النتائج أن مجموع التكرارات لمعايير القيم الخلقية والروحية في مقرر الفقه لطلاب الصف الثاني الثانوي (333)، وقد احتل معيار الإيمان بالله المرتبة الأولى بمجموع تكرار (144) تكرارًا، وكشفت الدراسة عن وجود اختلاف في نسب توافر معايير القيم الخلقية والروحية في مقرر الفقه، وضعف تضمين بعض المؤشرات في المقرر الحالي.

وأعد (المطرفي، 2020) دراسة هدفت إلى تحديد المستويات المعيارية التي ينبغي الانطلاق منها عند بناء برامج تعليم وتعلم العلوم الشرعية وخططها الدراسية في الجامعات السعودية، ولتحقيق الهدف السابق؛ أعد الباحث استبانة لتحقيق هذا الهدف تم عرضها على المتخصصين في العلوم الشرعية وأعضاء هيئة التدريس، وتم عرض الاستبانة على (60) فردًا، وأسفرت الدراسة عن المستويات المعيارية التي ينبغي أن تكون عليها برامج العلوم الشرعية، وتم بناء تصور مقترح لتفعيل هذه المستويات.

وأعد (المطري، 2020) دراسة استهدفت الكشف عن مستوى اتساق محتوى مناهج الفقه وأصوله في المرحلة الثانوية المطبقة في المملكة العربية السعودية عام 1439 – 1440 هجرية مع المعايير الوطنية لمجال تعلم التربية الإسلامية للصفوف (10 – 12)، وأعد الباحث معيارًا لتحليل المحتوى وبعد التحقق من صدقه وثباته كشفت

نتائج الدراسة عن توافر هذه المعايير بنسب متوسطة في المسار المشترك بمتوسط قدره 1.94 وفي المسار الإنساني بمتوسط قدره 2.13، وبلغ المتوسط في أصول الفقه في المسار المشترك بنسبة 1.81، كما توصلت الدراسة إلى أن نسبة المعالجة الإجمالية 19.7، جاء فرع الفقه في المسار المشترك الأعلى في نسب المعالجة بنسبة بلغت 35.2، في حين جاء أصول الفقه في المسار الإنساني بنسبة معالجة قدرها 24.9.

في ضوء العرض السابق، استفاد الباحث من خلال دراسات هذا المحور من تحديد بعض المستويات المعيارية اللازمة لتقويم مناهج التوحيد بالمرحلة المتوسطة منها الإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله والقضاء والقدر، وأنواع التوحيد الثلاثة، وفهم نواقض الإيمان ونواقصه والفرق بينهما وما ينافي الإحسان، فهم أركان الإسلام والإيمان والإحسان وآثارها وتوضيح العلاقة بينها، وكذلك تحديد الخطوات الإجرائية لتحليل مناهج التربية الدينية الإسلامية في ضوء هذه المعايير، وكذلك الخطوات الإجرائية لضبطها، كما استفاد الباحث من هذه الدراسات في بناء معيار التحليل وضبطه؛ تمهيدًا لتحليل منج الدراسات الإسلامية في المرحلة المتوسطة، علاوة على استفادة الباحث من توظيف مجموعة من الأساليب الإحصائية التي تم الاستعانة بها في هذا البحث.

إجراءات الدراسة الميدانية:

يستهدف البحث الحالي تحليل مناهج التوحيد لطلاب المرحلة المتوسطة في ضوء المعايير الوطنية لمجال التربية الإسلامية بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق الهدف السابق؛ فقد أولى الباحث ما يأتي:

أولًا: منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث تسهم الدراسة الوصفية التحليلية في تعرف الظاهرة موضع الدراسة، ووضعها في إطارها الصحيح، وتفسير جميع الظروف المحيطة بها، ويعد ذلك بداية الوصول إلى النتائج الدراسية التي تتعلق بالبحث، وبلورة الحلول التي تتمثل في التوصيات والمقترحات التي يسوقها الباحث لإنهاء الجدل الذي يتضمنه متن البحث، واستخدام منهج معين في البحث يتطلب وقتًا وجُهدًا كبيرين في سبيل الوصول إلى جميع المعلومات والبيانات التي تتعلق بظاهرة البحث.

ثانيًا: مجتمع البحث وعينته:

يمثل مجتمع البحث جميع مناهج الدراسات الإسلامية بمراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. أما عن عينة البحث الحالي فتمثلت في مناهج الدراسات الإسلامية لطلاب المرحلة المتوسطة في طبعتها الجديدة المطورة، والتي تم تطبيقها في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (1442 – 1443هـ).

ثالثًا: أدوات البحث:

يتضمن البحث الحالي مجموعة من الأدوات منها:

1) قائمة المعايير الوطنية لمجال التربية الإسلامية اللازم تضمينها في محتوى التوحيد بمناهج الدراسات الإسلامية لطلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية:

استهدفت هذه القائمة تحديد المعايير الوطنية لمجال التربية الإسلامية اللازم تضمينها في محتوى التوحيد بمناهج الدراسات الإسلامية لطلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق هذا الهدف؛ اعتمد الباحث على مجموعة من المصادر البحثية التي أعانت على اشتقاق هذه المعايير وهذه المصادر، وتكونت هذه المعايير في صورتها الأولية من سبعة مستويات معيارية، احتوت على (34) مؤشرًا فرعيًا، وتم عرضها على مجموعة من

المحكمين بلغ عددهم خمسة عشر محكمًا تم اختيارهم من أساتذة المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية، وقد طلب الباحث من المحكمين إبداء الرأي حول القائمة، وفي ضوء آراء المحكمين تم حساب الوزن النسبي لقائمة المستويات المعيارية ومؤشراتها النوعية؛ حيث حظيت هذه المستويات بنسب اتفاق جميع المحكمين لأهمية المستويات المعيارية وضرورتها للطلاب، وقد بلغت النسب المئوية للمستويات المعيارية نسبًا عالية تراوحت بين 91.11 % إلى 100 % ؛ مما يدل على أهمية هذه المستويات لطلاب المرحلة المتوسطة.

2) معيار تحليل محتوى التوحيد بمناهج الدراسات الإسلامية لطلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير الوطنية:

تستهدف الدراسة الحالية الكشف عما يتضمنه محتوى التوحيد بمناهج الدراسات الإسلامية في المرحلة المتوسطة من المعايير الوطنية المرتبطة بمجال التربية الإسلامية، وتم تحويل المستويات المعيارية ومؤشراتها النوعية إلى معيار لتحليل عناصر منظومة مناهج التوحيد، ولقد اعتمد الباحث على مجموعة من المصادر. ولمزيد من ضبط معيار التحليل؛ اتبع الباحث الإجراءات الآتية لبناء المعيار وتحديد عينة التحليل وفئاته، ووحدة العد والقياس كما يأتي:

1) مراحل عملية تحليل محتوى التوحيد بمناهج الدراسات الإسلامية لطلاب المرحلة المتوسطة في ضوء المعايير الوطنية:

مرت عملية تحليل محتوى التوحيد بمناهج الدراسات الإسلامية لطلاب المرحلة المتوسطة في ضوء المعايير الوطنية بعدة مراحل أو خطوات حددها هولستي كما يأتي:

أولاً: صياغة مشكلة البحث والإطار النظري، وفرض الفروض، ثم تختار بعد ذلك العينة وتحدد الفئات.

ثانيًا: «تقرأ الوثائق ويتم ترميزها وتكثيف المحتوى المناسب في استمارات خاصة بالبيانات، بعد الترميز يتم تقدير الوحدات التي صنفت تحت كل فئة مع حساب تكراراتها أو تقدير مدى شدتها، وأخيرًا يقوم الباحث بتفسير النتائج في ضوء الإطار النظري المناسب» (في طعيمة، 1429هـ، ص129).

ويرى حسين (1983) بأن تحليل المحتوى يتم في ضوء العديد من المراحل أو الخطوات هي:

أولا: اختيار تحليل المضمون كأداة وأسلوب لتحليل المعلومات، إما منفردًا أو إلى جانب مجموعة من الأساليب والأدوات، واختيار المجتمع والعينات التي يجرى عليها تحليل المضمون، وتشمل كل أو بعض العينات التالية: عينة الجمهور الذي ستجرى الدراسة على آرائه واتجاهاته، وعينة مصادر المعلومات، والعينة الزمنية، وعينة وحدات تحليل المضمون وفئاته.

ثانيًا: تحديد وحدات التحليل وفئاته طبقًا لنوعية المضمون وكمية وأهداف التحليل والمشكلة البحثية وفروض الدراسة وتساؤلاتها.

ثالثًا: القيام باختيارات الصدق والثبات على استمارة تحليل المضمون.

رابعًا: القيام بعمليات التحليل.

خامسًا: تبويب النتائج وجدولتها.

سادسًا: التحليل الإحصائي للنتائج واستخراج المؤشرات الخاصة بالتحليل والقيام بعمليات الاستنتاج والاستدلال والقياس.

سابعًا: ربط نتائج تحليل المضمون كنتائج جزئية ببقية النتائج الأخرى التي تم التوصل إليها باستخدام أدوات

أخرى لاستكمال الجوانب المعرفية الخاصة بالبحث، ولوضع نتائج البحث في صورتها الشاملة.

ثامنًا: الإجابة عن تساؤلات البحث أو لتوضيح مدى صحة الفروض المطروحة أو خطئها.

تاسعًا: طرح أفكار وموضوعات ومشكلات بحثية (ص50).

في ضوء العرض السابق، فإن الباحث استرشد بهذه الخطوات وتلك المراحل في إعداد معيار تحليل مناهج التوحيد لطلاب المرحلة المتوسطة في ضوء المعايير الوطنية لمجال التربية الإسلامية، وتم ذلك من خلال المراحل الآتية:

- تحديد الهدف من التحليل.
- تحديد فئات التحليل وتعريفها إجرائيًا.
- تحديد وحدات التحليل (مؤشرات التحليل).
- اعتبار الفقرة –بوصفها تحمل فكرة عامة– وحدة للعدِّ والقياس.
- تحليل عناصر مناهج التوحيد لطلاب المرحلة المتوسطة، وهي: (الأهداف، المحتوى، الأنشطة، والتقويم).
- إعداد استمارات خاصة لحساب تكرارات وحدات التحليل.
- حساب الوزن النسبي لكل مؤشر على حدة ولكل عنصر من عناصر منظومة منهج التوحيد، ثم قسمته على الوزن الكلي للأبعاد بصورة كلية.
- ترجمة الوزن النسبي إلى مفردات اختبارية تتسق مع هذا الوزن لكل بعد من جهة، ولكل مؤشر من مؤشرات التحليل من جهة أخرى (وحدات التحليل).
- رصد النتائج ومعالجتها إحصائيًا.
- تحليل النتائج وتفسيرها.

2) عينة التحليل:

يقصد بعينة التحليل «مجموع المصادر التي نشر أو أذيع فيها المحتوى المراد دراسته خلال الإطار الزمني للدراسة، وكذلك تحديد وحدة العينة Sample Unit، ويقصد بها المفردات التي تخضع للتحليل كأن تكون كتابًا أو مقالاً أو برنامجًا أو غيرها» (طعيمة، 1429هـ، ص243).

ويقصد بها في الدراسة الحالية بأنها جميع الموضوعات التي يتضمنها محتوى التوحيد بمناهج الدراسات الإسلامية لطلاب الصفوف الثلاثة بالمرحلة المتوسطة في طبعته الجديدة المطورة، والتي تم تطبيقها في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (1441 – 1442هـ) والصادر عن وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية، وقد بلغ عدد وحدات موضوعات التوحيد في مناهج الدراسات الإسلامية للفصل الدراسي الثاني ست عشرة وحدة، بواقع خمس وحدات للصف الأول، وست وحدات للصف الثاني، وخمس وحدات للصف الثالث المتوسط، وهذه الوحدات هي:

أولا: محتوى التوحيد بمنهج الدراسات الإسلامية لطلاب الصف الأول المتوسط الفصل الدراسي الثاني:

أ- الوحدة الأولى: أسماء الله وصفاته، وتتضمن الوحدة ثلاثة دروس هي: إثبات أسماء الله وصفاته والنهي عن الإلحاد فيها، وخطورة إنكار شيء من أسماء الله وصفاته، وحكم التسمي بأسماء الله وتعبيد الأسماء لغير الله.

ب- الوحدة الثانية: الدعوة إلى التوحيد، وتتضمن ثلاثة موضوعات هي: المنهاج النبوي في الدعوة إلى التوحيد، ووجوب البدء بالدعوة إلى شهادة أن لا إله إلا الله، وفضل الدعوة إلى التوحيد.

ت- **الوحدة الثالثة**: الهداية، وتشمل موضوعين هما: أنواع الهداية، وأسباب الهداية وموانعها.

ث- **الوحدة الرابعة**: معنى الشرك وأنواعه، وتتضمن ما يأتي: الشرك وأنواعه، وصفات المشركين، وحماية المصطفى –صلى الله عليه وسلم– جناب التوحيد.

ج- **الوحدة الخامسة**: الرياء وإرادة الدنيا بعمل الآخرة، وتتضمن الآتي: شروط قبول العبادة، والرياء وخطره، وإرادة الدنيا بعمل الآخرة.

ثانيًا: محتوى التوحيد بمنهج الدراسات الإسلامية لطلاب الصف الثاني المتوسط الفصل الدراسي الثاني:

أ- **الوحدة الأولى**: الرقى والتمائم، وتشمل ما يأتي: الرقى، والتمائم.

ب- **الوحدة الثانية**: السحر، ويشمل ما يأتي: السحر، وأنواع السحر وعلاجه.

ت- **الوحدة الثالثة**: الكهانة والتنجيم، وتحوي ما يأتي: الكهانة والعرافة، والتنجيم، والاستسقاء بالأنواء.

ث- **الوحدة الرابعة** التطير، ويتضمن: التطير، والفأل.

ج- **الوحدة الخامسة**: التبرك.

ح- **الوحدة السادسة**: الحلف والنذر، وتشتمل على ما يأتي: الحلف، والإقسام على الله، والنذر.

ثالثًا: محتوى التوحيد بمنهج الدراسات الإسلامية لطلاب الصف الثالث المتوسط الفصل الدراسي الثاني:

أ- **الوحدة الأولى**: وتشمل ما يأتي: إضافة النعم إلى الله تعالى والتحذير مما يضاد ذلك.

ب- **الوحدة الثانية**: ويتشمل ما يأتي: التحذير من ألفاظ تتضمن مساواة الله تعالى بخلقه.

ت- **الوحدة الثالثة**: وتحوي ما يأتي: لزوم الجماعة وذم الفرقة.

ث- **الوحدة الرابعة**، وتتضمن ما يأتي: التحاكم إلى شرع الله تعالى.

ج- **الوحدة الخامسة**: وتتضمن ما يأتي: التحذير من الاستهزاء بالدين.

3) فئات التحليل:

لقد صنف بيرلسون أنواع الفئات إلى «نوعين رئيسين ويندرج تحت كل منهما عدد من الفئات التفصيلية، ويدور النوع الأول من الفئات الرئيسة حول مضمون مادة الاتصال أو المعاني التي تنقلها، ويسميه بيرلسون فئات محتوى الاتصال What is said Categories، ويدور النوع الثاني من الفئات الرئيسة حول الشكل الذي قدم فيه هذا المضمون، وانتقلت من خلال معانيه ويسمي بيرلسون هذا النوع من الفئات فئات شكل الاتصال How is said Categories» (في طعيمة، 1429هـ، ص277).

ويقصد بها مجموعة من التصنيفات أو الوسائل التي يقوم بها الباحث تبعًا لنوعية المحتوى وفحواه والهدف من التحليل؛ لكي يستخدمها في وصف هذا المحتوى وفي تصنيفه بفاعلية وبدرجة عالية من الموضوعية والشمول (الخوالدة وعيد، 2007، ص ص289–290).

ويقصد بفئات التحليل في الدراسة الحالية المستويات المعيارية الوطنية لمجال التربية الإسلامية اللازم تضمينها في محتوى التوحيد بمناهج الدراسات الإسلامية لطلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية ومؤشراتها النوعية، وهي:

- المستوى المعياري: فهم أنواع التوحيد الثلاثة وأدلتها، واستنتاج أهميتها، وبيان موقف المخالفين منها.
- المستوى المعياري: فهم نواقض الإيمان ونواقصه والفرق بينهما وما ينافي الإحسان.

- المستوى المعياري: فهم أنواع التوحيد الثلاثة، وتوضيح شبهات المخالفين فيها والرد عليها، وبيان الآثار السلوكية المترتبة على كل نوع منها، وتحديد علاقة العبادة بالتوحيد.
- المستوى المعياري: فهم أركان الإسلام والإيمان والإحسان وآثارها وتوضيح العلاقة بينها.
- المستوى المعياري: فهم أنواع النفاق والكفر والشرك والإلحاد، وبيان بعض ما يؤدي إلى نقض الإسلام مثل: الاستهزاء بالدين والسحر.
- المستوى المعياري: فهم منهج النبي -صلى الله عليه وسلم- وصحابته الكرام في العقيدة ومعنى لزوم الجماعة وذم الفرقة.
- المستوى المعياري: فهم الأدلة الكونية واستنتاج دلالتها على التوحيد والموقف من التصورات المنحرفة للكون والحياة والإنسان، واكتشاف أساليب التعامل الإيجابي في الحياة.

4) وحدة العد والقياس:

يرى **طعيمة (1429هـ)** بأن «وحدة العد والتسجيل هي نوع من التسجيل الكمي للمحتوى، وهو ما يطلق عليه اسم وحدة العد Enumeration Unit» (ص344). ويتوقف هذا بالطبع على طبيعة الدراسة وأهدافها، وما يتوقع أن تخدمه من مجالات، ويتخذ هذا التسجيل أحد شكلين هما: إما حساب التكرارات، ويقصد بها عدد المرات التي تظهر أو لا تظهر فيها وحدة التحليل، وحساب الكمية: ويقصد بذلك تقدير أوزان للمتغيرات الخارجية للمحتوى مثل: مساحة النشر وزمن العرض المتوقع، والموقع من الصفحة أو الصحيفة، وحجم العنوان والمقدمات، واستخدام الصور الإيضاحية أو أدوات الزخرفة. وقد استعان الباحث بالفقرة بوصفها وحدة للعد والتسجيل، ويقصد بها أصغر وحدة تعبر عن معنى للمستويات المعيارية الوطنية المرتبطة بمجال التربية الإسلامية المستهدفة في مناهج التوحيد لطلاب المرحلة المتوسطة، وتم ذلك من خلال حساب تكرارات ظهور وحدات التحليل في جوانب المنهج المختلفة، وتم في ضوء هذه التكرارات حساب الوزن النسبي لمرات ظهورها في منظومة المنهج الحالي.

5) تحكيم معيار التحليل:

تم عرض معيار التحليل على مجموعة من أساتذة المناهج وطرائق تدريس العلوم الشرعية، وبلغ عددهم خمسة عشر محكمًا؛ لإبداء رأيهم معيار التحليل.

6) ثبات معيار التحليل:

يشير **الخوالدة وعيد (2007)** إلى أن الثبات «يقصد به أمران هما: التناغم، والانسجام في النتائج التي يتوصل إليها، وإن تعدد المحللون للمحتوى أو تغير وقت إجراءاته، ويقصد بالثبات حصول الباحث على النتائج نفسها إذا أعيد التحليل مرات ومرات أو يحصل على نتائج قريبة من النتائج الأولى التي حصل عليها الباحث في التحليل الأول» (ص273).

- ويرى طعيمة (1429هـ) أن تحديد ثبات المحتوى يأخذ أحد الشكلين الآتيين، وهما:
- أن يقوم بتحليل المادة نفسها باحثان: وفي مثل هذه الحالة يلتقي الباحثان في بداية التحليل للاتفاق على أسسه وإجراءاته، ثم ينفرد كل منهما للقيام بتحليل المادة موضوع الدراسة، ثم يلتقيان في نهاية التحليل لبيان العلاقة بين النتائج التي توصل كل منهما إليها.
- أن يقوم الباحث بتحليل المادة نفسها مرتين، وعلى فترتين متباعدتين: وفي مثل هذه الحالة يستخدم عنصر الزمن

في قياس ثبات التحليل، وذلك بأن يقوم الباحث بنفسه بتحليل عينة صغيرة من المادة موضوع الدراسة، مستخدمًا أداة التحليل التي أعدها وبعد فترة من الزمن يعيد بنفسه تحليل العينة مستخدمًا نفس الأداة دون الرجوع بأي صورة من الصور للتحليل السابق الذي أجراه، وبعد الانتهاء من تحليله الثاني يجري بعض العمليات الإحصائية التي يستخرج من خلالها معامل الثبات (ص225).

ولقد اعتمد الباحث على الأسلوب الثاني لحساب ثبات التحليل، بمعنى أنه تم تحليل محتوى التوحيد مرتين من قبل الباحث خلال فترتين زمنيتين مختلفتين، وتم حساب ثبات التحليل باستخدام المعادلة الآتية:

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{٢ × عدد مرات الاتفاق} \quad \times ١٠٠}{\text{مجموع الفئات التي حللت في المرة الأولى + مجموع الفئات التي حللت في المرة الثانية}}$$

ولقد بلغت قيمة معامل الثبات بين التحليل الأول والثاني 97.04، وهو معامل ثبات مرتفع يدلل على أن معيار التحليل يعطي النتائج نفسها إذا أعيد تطبيقه مرات ومرات.

نتائج الدراسة:

تستهدف الدراسة الحالية الكشف عن توافر المعايير الوطنية لمجال التربية الإسلامية في محتوى التوحيد بمناهج الدراسات الإسلامية لطلاب المرحلة المتوسطة، ولتحقيق الهدف السابق؛ تم تحليل المناهج الثلاثة، وقد كشفت النتائج عما يأتي:

أولًا: نتائج تحليل محتوى التوحيد بمناهج الدراسات الإسلامية على مستوى الصفوف الثلاثة مجتمعة في ضوء المعايير الوطنية:

قام الباحث بتحليل محتوى التوحيد بمناهج الدراسات الإسلامية على مستوى صفوف المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، وقد كشفت نتائج عملية التحليل عما يأتي:

جدول رقم (1) تحليل محتوى التوحيد بمناهج الدراسات الإسلامية لطلاب المرحلة المتوسطة في ضوء المعايير الوطنية

المستوى المعياري	مجموع الصريح	مجموع الضمني	مجموع الصريح والضمني	النسبة المئوية للصريح	النسبة المئوية للضمني	مجموع نسبة الصريح والضمني(1)(*)
المستوى المعياري: فهم أنواع التوحيد الثلاثة وأدلتها، واستنتاج أهميتها، وبيان موقف المخالفين منها، ويتضمن المؤشرات الآتية:						
توضيح العقيدة الصحيحة وما يضادها من الأقوال والأفعال بالدليل الشرعي.	112	27	139	9.02	2.17	11.19
بيان توحيد الربوبية والألوهية والأسماء والصفات وما يضادها بالدليل الشرعي.	12	5	17	0.97	0.40	1.37
بيان خطورة الإخلال في أنواع التوحيد وشرح صوره بالدليل الشرعي.	28	8	36	2.25	0.64	2.90
شرح مكانة التوحيد وصفات أهله وأنواعه، ومعنى شهادة أن لا إله إلا الله وأن محمدًا رسول الله –صلى الله عليه وسلم– بالدليل الشرعي.	46	9	55	3.70	0.72	4.43
توضيح معنى الشرك وتوحيد الربوبية والألوهية والأسماء والصفات في الأقوال والأعمال بالدليل الشرعي.	68	20	88	5.48	1.61	7.09
بيان موقف المخالفين من توحيد الربوبية والألوهية واستنتاج الحكم على منهجهم بالدليل الشرعي.	30	15	45	2.42	1.21	3.62

(١) (*) مجموع تكرارات المستويات المعيارية على مستوى الصفوف الثلاثة (١٢٤٢) تكرارًا.

المستوى المعياري	مجموع الصريح	مجموع الضمني	مجموع الصريح والضمني	النسبة المئوية للصريح	النسبة المئوية للضمني	مجموع نسبة الصريح والضمني[1](*)
استنتاج أهمية العقيدة الصحيحة في توحيد الأسماء والصفات بالدليل الشرعي.	17	14	31	1.37	1.13	2.50
المستوى المعياري: فهم نواقض الإيمان ونواقصه والفرق بينهما وما ينافي الإحسان، ويتضمن المؤشرات الآتية:						
التمييز بين نواقض الإيمان ونواقصه بالدليل الشرعي.	39	15	54	3.14	1.21	4.35
توضيح المعاني المتعلقة بنواقض الإيمان ونواقصه مثل: نسبة النعم لغير الله، وسب مخلوقات الله، وعدم حسن الظن بالله، والأمن من مكر الله، والقنوط من رحمته.	81	25	106	6.52	2.01	8.53
شرح معنى الغلو وحكمه واستنتاج صوره المخالفة للوسطية والاعتدال بالدليل الشرعي.	7	5	12	0.56	0.40	0.97
توضيح المعاني المتعلقة بنواقض الإيمان ونواقصه مثل: التمائم، والرقى والتطير والفأل، وحكم إجابة من سأل بالله، وحفظ الأيمان، والشرك في الألفاظ، وقراءة الأبراج وغيرها.	135	22	157	10.87	1.77	12.64
تحديد نواقض الإسلام، وتعليل حرصه على تنقية العقيدة من الشرك والكفر والنفاق والبدع.	57	22	79	4.59	1.77	6.36
التمييز بين المعاني والأحكام المتعلقة بنواقض الإيمان ونواقصه والقضاء والقدر وتعظيم الله تعالى وأسمائه والتحاكم إلى شرع الله تعالى.	25	10	35	2.01	0.81	2.82
المستوى المعياري: فهم أنواع التوحيد الثلاثة وتوضيح شبهات المخالفين فيها والرد عليها، وبيان الآثار السلوكية المترتبة على كل نوع منها وتحديد علاقة العبادة بالتوحيد ويتضمن المؤشرات الآتية:						
توضيح منهج أهل السنة والجماعة في أنواع التوحيد الثلاثة وتلخيص شبهات المخالفين فيها والرد عليها بتقديم الأمثلة عليها بالدليل الشرعي.	90	28	118	7.25	2.25	9.50
توضيح منزلة العبادة بمفهومها الشامل وربطها بأنواع التوحيد الثلاثة وتقديم أمثلة عليها بالدليل الشرعي وتوضيح آثارها في حياة الفرد والمجتمع.	60	30	90	4.83	2.42	7.25
شرح قواعد في أسماء الله تعالى وصفاته، واستنتاج آثارها السلوكية، وتوضيح مداخل الإلحاد فيها وطرق التحصن منها، وتقديم الأمثلة بالدليل الشرعي.	50	15	65	4.03	1.21	5.23
المستوى المعياري: فهم أركان الإسلام والإيمان والإحسان وآثارها وتوضيح العلاقة بينها، ويتضمن المؤشرات الآتية:						
توضيح أركان الإسلام والإيمان والإحسان، وبيان متى يجتمع ومتى يفترق كل من الإسلام والإيمان، وتوضيح متى يصبح الإنسان مسلمًا مؤمنًا محسنًا بالتمثيل بالدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
التمييز بين أركان الإيمان وشعبه، وتوضيح المراد بالإيمان عند أهل السنة والجماعة بالتمثيل والدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
بيان أثر الإيمان بالله والملائكة والكتب والرسل في حياة المؤمن، وتوضيح نَسْخ القرآن الكريم للكتب السماوية السابقة، وشرح ختم رسالة محمد –صلى الله عليه وسلم– للرسالات بالتمثيل والدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
توضيح معنى الإيمان باليوم الآخر وما يتضمنه من أحداث تسبقه (أشراط الساعة) وأحداث يوم القيامة (العرض والحساب) وما بعده من جزاء، وبيان الآثار المترتبة على الإيمان باليوم الآخر في حياة الفرد بالتمثيل والدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
5 شرح ما يتضمنه الإيمان بالقدر ومراتبه، وبيان الآثار المترتبة عليه في حياة الفرد والمجتمع بالتمثيل والدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
المستوى المعياري: فهم أنواع النفاق والكفر والشرك والإلحاد، وبيان بعض ما يؤدي إلى نقض الإسلام مثل: الاستهزاء بالدين والسحر، ويتضمن المؤشرات الآتية:						

المستوى المعياري	مجموع الصريح	مجموع الضمني	مجموع الصريح والضمني	النسبة المئوية للصريح	النسبة المئوية للضمني	مجموع نسبة الصريح والضمني[1](*)
التمييز بين النفاق الأكبر والأصغر والإلحاد المادي والروحاني، وتوضيح الآثار المترتبة على كل نوع بالتمثيل والدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
التمييز بين الكفر الأكبر والأصغر والشرك الأكبر والأصغر، وتوضيح الآثار المترتبة على كل نوع بالتمثيل والدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
شرح معنى الاستهزاء وأنواعه، وبيان حكم من يستهزئ بشيء من الدين بالتمثيل والدليل الشرعي.	55	10	65	4.43	0.81	5.23
بيان أنواع السحر والتمييز بينها وآثارها في حياة الفرد والمجتمع، وتوضيح الحكم على كل نوع ومرتكبه بالتمثيل والدليل الشرعي.	43	7	50	3.46	0.56	4.03
المستوى المعياري: فهم منهج النبي –صلى الله عليه وسلم– وصحابته الكرام في العقيدة ومعنى لزوم الجماعة وذم الفرقة، ويحوي المؤشرات الآتية:						
توضيح منهج النبي –صلى الله عليه وسلم– وصحابته الكرام –رضي الله عنهم– ومن تبعهم من السلف الصالح في العقيدة واستنتاج جمعهم بين العبادات والمعاملات بالتمثيل والدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
شرح معنى لزوم الجماعة واستنتاج آثارها في حياة الفرد والمجتمع بالتمثيل والدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
بيان منهج التلقي الصحيح ومصادره عند أهل السنة والجماعة وطرق الاستدلال بوصف صور الانحراف عن ذلك.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
تحليل أسباب الخلاف وبيان الآثار السلبية للافتراق في حياة الفرد والمجتمع بالتمثيل والدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
توضيح معنى الوسطية والاعتدال في الاعتقاد واستنتاج آثارها في الاستقرار الاجتماعي والسياسي للدولة بالتمثيل والدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
المستوى المعياري: فهم الأدلة الكونية واستنتاج دلالتها على التوحيد، والموقف من التصورات المنحرفة للكون والحياة والإنسان، واكتشاف أساليب التعامل الإيجابي في الحياة، ويتضمن المؤشرات الآتية:						
بيان أنواع الأدلة الكونية الدالة على وحدانية الله وألوهيته وأسمائه وصفاته والتمييز بينها من حيث دلالة كل نوع منها بالدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
تمييز أساليب التعامل الإيجابي مع الكون والحياة، وبيان آثارها في حياة الفرد والمجتمع بالتمثيل والدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
بيان صور الانحراف المعاصرة في المفاهيم والمصطلحات الشرعية (الربوبية والألوهية والقضاء والقدر والقراءة المعاصرة للنصوص الشرعية) عن منهج أهل السنة والجماعة.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
تقويم التعامل مع الفلسفات الوافدة والمذاهب الفكرية الحادثة، وبيان منزلة العقل ومجالاته في الدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00

يتضح من الجدول السابق عدم وجود توازن أو اتساق في ترجمة المستويات المعيارية لعلم التوحيد في منهج الدراسات الإسلامية على مستوى الصفوف الثلاثة؛ حيث حظيت بعض المستويات المعيارية بالاهتمام وهي المعايير الثلاثة الأولى، وهي: فهم أنواع التوحيد الثلاثة وأدلتها، واستنتاج أهميتها، وبيان موقف المخالفين منها، ومستوى فهم نواقض الإيمان ونواقصه والفرق بينهما وما ينافي الإحسان، ومستوى فهم أنواع التوحيد الثلاثة وتوضيح شبهات المخالفين فيها والرد عليها، وبيان الآثار السلوكية المترتبة على كل نوع منها وتحديد علاقة العبادة بالتوحيد. في حين لم تحظ المستويات المعيارية الأخرى بالقدر نفسه من الاهتمام، وهي: فهم أركان الإسلام والإيمان والإحسان وآثارها وتوضيح العلاقة بينها، وفهم أنواع النفاق والكفر والشرك والإلحاد وبيان بعض ما يؤدي إلى نقض الإسلام

مثل: الاستهزاء بالدين والسحر، وفهم منهج النبي –صلى الله عليه وسلم– وصحابته الكرام في العقيدة ومعنى لزوم الجماعة وذم الفرقة، وفهم الأدلة الكونية واستنتاج دلالتها على التوحيد والموقف من التصورات المنحرفة للكون والحياة والإنسان واكتشاف أساليب التعامل الإيجابي في الحياة.

ثانيًا: نتائج تحليل محتوى التوحيد بمنهج الدراسات الإسلامية لطلاب الصف الأول المتوسط في ضوء المعايير الوطنية:

قام الباحث بتحليل محتوى التوحيد بمنهج الدراسات الإسلامية لطلاب الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية، وقد كشفت نتائج عملية التحليل عما يلي:

جدول رقم (2) تحليل محتوى التوحيد بمنهج الدراسات الإسلامية لطلاب الصف الأول المتوسط في ضوء المعايير الوطنية

المستوى المعياري	الصريح	الضمني	الإجمالي	النسبة المئوية للصريح	النسبة المئوية للضمني	مجموع نسبة[1](*) الصريح والضمني
المستوى المعياري: فهم أنواع التوحيد الثلاثة وأدلتها، واستنتاج أهميتها، وبيان موقف المخالفين منها، ويتضمن المؤشرات الآتية:						
توضيح العقيدة الصحيحة وما يضادها من الأقوال والأفعال بالدليل الشرعي.	32	10	42	10.92	3.41	14.33
بيان توحيد الربوبية والألوهية والأسماء والصفات وما يضادها بالدليل الشرعي.	7	5	12	2.39	1.71	4.10
بيان خطورة الإخلال في أنواع التوحيد وشرح صوره بالدليل الشرعي.	18	5	23	6.14	1.71	7.85
شرح مكانة التوحيد وصفات أهله وأنواعه، ومعنى شهادة أن لا إله إلا الله وأن محمدًا رسول الله – صلى الله عليه وسلم– بالدليل الشرعي.	31	5	36	10.58	1.71	12.29
توضيح معنى الشرك وتوحيد الربوبية والألوهية والأسماء والصفات في الأقوال والأعمال بالدليل الشرعي.	48	5	53	16.38	1.71	18.09
بيان موقف المخالفين من توحيد الربوبية والألوهية واستنتاج الحكم على منهجهم بالدليل الشرعي.	15	5	20	5.12	1.71	6.83
استنتاج أهمية العقيدة الصحيحة في توحيد الأسماء والصفات بالدليل الشرعي.	17	5	22	5.80	1.71	7.51
المستوى المعياري: فهم نواقض الإيمان ونواقصه والفرق بينهما وما ينافي الإحسان ويتضمن المؤشرات الآتية:						
التمييز بين نواقض الإيمان ونواقصه بالدليل الشرعي.	14	0	14	4.78	0.00	4.78
توضيح المعاني المتعلقة بنواقض الإيمان ونواقصه مثل: نسبة النعم لغير الله، وسب مخلوقات الله، وعدم حسن الظن بالله، والأمن من مكر الله، والقنوط من رحمته.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
شرح معنى الغلو وحكمه واستنتاج صوره المخالفة للوسطية والاعتدال بالدليل الشرعي.	7	5	12	2.39	1.71	4.10
توضيح المعاني المتعلقة بنواقض الإيمان ونواقصه مثل: التمائم، والرقى والتطير والفأل، وحكم إجابة من سأل بالله، وحفظ الأيمان، والشرك في الألفاظ، وقراءة الأبراج وغيرها.	5	2	7	1.71	0.68	2.39
تحديد نواقض الإسلام، وتعليل حرصه على تنقية العقيدة من الشرك والكفر والنفاق والبدع.	2	2	4	0.68	0.68	1.37

(١) (*) إجمالي عدد التكرارات في منهج الصف الأول المتوسط (٢٩٣) تكرارًا.

المستوى المعياري	الصريح	الضمني	الإجمالي	النسبة المئوية للصريح	النسبة المئوية للضمني	مجموع نسبة(1)(*) الصريح والضمني
التمييز بين المعاني والأحكام المتعلقة بنواقض الإيمان ونواقصه والقضاء والقدر وتعظيم الله تعالى وأسمائه والتحاكم إلى شرع الله تعالى.	10	3	13	3.41	1.02	4.44
المستوى المعياري: فهم أنواع التوحيد الثلاثة وتوضيح شبهات المخالفين فيها والرد عليها، وبيان الآثار السلوكية المترتبة على كل نوع منها وتحديد علاقة العبادة بالتوحيد، ويتضمن المؤشرات الآتية:						
توضيح منهج أهل السنة والجماعة في أنواع التوحيد الثلاثة، وتلخيص شبهات المخالفين فيها والرد عليها بتقديم الأمثلة عليها بالدليل الشرعي.	10	0	10	3.41	0.00	3.41
توضيح منزلة العبادة بمفهومها الشامل وربطها بأنواع التوحيد الثلاثة وتقديم أمثلة عليها بالدليل الشرعي، وتوضيح آثارها في حياة الفرد والمجتمع.	10	0	10	3.41	0.00	3.41
شرح قواعد في أسماء الله تعالى وصفاته واستنتاج آثارها السلوكية، وتوضيح مداخل الإلحاد فيها وطرق التحصن منها، وتقديم الأمثلة بالدليل الشرعي.	15	0	15	5.12	0.00	5.12
المستوى المعياري: فهم أركان الإسلام والإيمان والإحسان وآثارها وتوضيح العلاقة بينها، ويتضمن المؤشرات الآتية:						
توضيح أركان الإسلام والإيمان والإحسان، وبيان متى يجتمع ومتى يفترق كل من الإسلام والإيمان، وتوضيح متى يصبح الإنسان مسلمًا مؤمنًا محسنًا بالتمثيل بالدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
التمييز بين أركان الإيمان وشعبه، وتوضيح المراد بالإيمان عند أهل السنة والجماعة بالتمثيل والدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
بيان أثر الإيمان بالله والملائكة والكتب والرسل في حياة المؤمن وتوضيح نَسْخ القرآن الكريم للكتب السماوية السابقة، وشرح ختم رسالة محمد –صلى الله عليه وسلم– للرسالات بالتمثيل والدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
توضيح معنى الإيمان باليوم الآخر وما يتضمنه من أحداث تسبقه (أشراط الساعة) وأحداث يوم القيامة (العرض والحساب) وما بعده من جزاء، وبيان الآثار المترتبة على الإيمان باليوم الآخر في حياة الفرد بالتمثيل والدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
شرح ما يتضمنه الإيمان بالقدر ومراتبه وبيان الآثار المترتبة عليه في حياة الفرد والمجتمع بالتمثيل والدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
المستوى المعياري: فهم أنواع النفاق والكفر والشرك والإلحاد، وبيان بعض ما يؤدي إلى نقض الإسلام مثل: الاستهزاء بالدين والسحر، ويتضمن المؤشرات الآتية:						
التمييز بين النفاق الأكبر والأصغر والإلحاد المادي والروحاني، وتوضيح الآثار المترتبة على كل نوع بالتمثيل والدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
التمييز بين الكفر الأكبر والأصغر والشرك الأكبر والأصغر، وتوضيح الآثار المترتبة على كل نوع بالتمثيل والدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
شرح معنى الاستهزاء وأنواعه، وبيان حكم من يستهزئ بشيء من الدين بالتمثيل والدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
بيان أنواع السحر والتمييز بينها وآثارها في حياة الفرد والمجتمع وتوضيح الحكم على كل نوع ومرتكبه بالتمثيل والدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00

المستوى المعياري	الصريح	الضمني	الإجمالي	النسبة المئوية للصريح	النسبة المئوية للضمني	مجموع نسبة[1](*) الصريح والضمني
المستوى المعياري: فهم منهج النبي –صلى الله عليه وسلم– وصحابته الكرام في العقيدة ومعنى لزوم الجماعة وذم الفرقة، ويحوي المؤشرات الآتية:						
توضيح منهج النبي –صلى الله عليه وسلم– وصحابته الكرام –رضي الله عنهم– ومن تبعهم من السلف الصالح في العقيدة واستنتاج جمعهم بين العبادات والمعاملات بالتمثيل والدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
شرح معنى لزوم الجماعة واستنتاج آثارها في حياة الفرد والمجتمع بالتمثيل والدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
بيان منهج التلقي الصحيح ومصادره عند أهل السنة والجماعة وطرق الاستدلال بوصف صور الانحراف عن ذلك.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
تحليل أسباب الخلاف وبيان الآثار السلبية للافتراق في حياة الفرد والمجتمع بالتمثيل والدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
توضيح معنى الوسطية والاعتدال في الاعتقاد واستنتاج آثارها في الاستقرار الاجتماعي والسياسي للدولة بالتمثيل والدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
المستوى المعياري: فهم الأدلة الكونية واستنتاج دلالتها على التوحيد، والموقف من التصورات المنحرفة للكون والحياة والإنسان، واكتشاف أساليب التعامل الإيجابي في الحياة، ويتضمن المؤشرات الآتية:						
بيان أنواع الأدلة الكونية الدالة على وحدانية الله وألوهيته وأسمائه وصفاته والتمييز بينها من حيث دلالة كل نوع منها بالدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
تمييز أساليب التعامل الإيجابي مع الكون والحياة وبيان آثارها في حياة الفرد والمجتمع بالتمثيل والدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
بيان صور الانحراف المعاصرة في المفاهيم والمصطلحات الشرعية (الربوبية والألوهية، والقضاء والقدر، والقراءة المعاصرة للنصوص الشرعية) عن منهج أهل السنة والجماعة.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
تقويم التعامل مع الفلسفات الوافدة والمذاهب الفكرية الحادثة، وبيان منزلة العقل ومجالاته في الدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
الإجمالي	241	52	293	82.25	17.75	100.00

المستوى المعياري	الصريح	الضمني	الإجمالي	النسبة المئوية للصريح	النسبة المئوية للضمني	مجموع نسبة الصريح والضمني(١)(*)
المستوى المعياري: فهم أنواع التوحيد الثلاثة وأدلتها، واستنتاج أهميتها، وبيان موقف المخالفين منها، ويتضمن المؤشرات الآتية:						
توضيح العقيدة الصحيحة وما يضادها من الأقوال والأفعال بالدليل الشرعي.	45	11	56	8.72	2.13	10.85
بيان توحيد الربوبية والألوهية والأسماء والصفات وما يضادها بالدليل الشرعي.	5	0	5	0.97	0.00	0.97
بيان خطورة الإخلال في أنواع التوحيد وشرح صوره بالدليل الشرعي.	10	3	13	1.94	0.58	2.52
شرح مكانة التوحيد وصفات أهله وأنواعه، ومعنى شهادة أن لا إله إلا الله وأن محمدًا رسول الله – صلى الله عليه وسلم– بالدليل الشرعي.	15	4	19	2.91	0.78	3.68
توضيح معنى الشرك وتوحيد الربوبية والألوهية والأسماء والصفات في الأقوال والأعمال بالدليل الشرعي.	20	15	35	3.88	2.91	6.78

(١) (*) بلغت التكرارات في محتوى التوحيد لطلاب الثاني المتوسط (٥١٦) تكرارًا.

المستوى المعياري	الصريح	الضمني	الإجمالي	النسبة المئوية للصريح	النسبة المئوية للضمني	مجموع نسبة الصريح والضمني(١)(*)
بيان موقف المخالفين من توحيد الربوبية والألوهية واستنتاج الحكم على منهجهم بالدليل الشرعي.	15	10	25	2.91	1.94	4.84
1. استنتاج أهمية العقيدة الصحيحة في توحيد الأسماء والصفات بالدليل الشرعي.	0	9	9	0.00	1.74	1.74
المستوى المعياري: فهم نواقض الإيمان ونواقصه والفرق بينهما وما ينافي الإحسان، ويتضمن المؤشرات الآتية:						
التمييز بين نواقض الإيمان ونواقصه بالدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
توضيح المعاني المتعلقة بنواقض الإيمان ونواقصه مثل: نسبة النعم لغير الله وسب مخلوقات الله، وعدم حسن الظن بالله، والأمن من مكر الله، والقنوط من رحمته.	31	10	41	6.01	1.94	7.95
شرح معنى الغلو وحكمه واستنتاج صوره المخالفة للوسطية والاعتدال بالدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
توضيح المعاني المتعلقة بنواقض الإيمان ونواقصه مثل: التمائم، والرقى والتطير والفأل، وحكم إجابة من سأل بالله، وحفظ الأيمان، والشرك في الألفاظ، وقراءة الأبراج وغيرها.	130	20	150	25.19	3.88	29.07
تحديد نواقض الإسلام، وتعليل حرصه على تنقية العقيدة من الشرك والكفر والنفاق والبدع.	40	10	50	7.75	1.94	9.69
التمييز بين المعاني والأحكام المتعلقة بنواقض الإيمان ونواقصه والقضاء والقدر وتعظيم الله تعالى وأسمائه والتحاكم إلى شرع الله تعالى.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
المستوى المعياري: فهم أنواع التوحيد الثلاثة وتوضيح شبهات المخالفين فيها والرد عليها، وبيان الآثار السلوكية المترتبة على كل نوع منها، وتحديد علاقة العبادة بالتوحيد، ويتضمن المؤشرات الآتية:						
توضيح منهج أهل السنة والجماعة في أنواع التوحيد الثلاثة، وتلخيص شبهات المخالفين فيها والرد عليها بتقديم الأمثلة عليها بالدليل الشرعي.	25	13	38	4.84	2.52	7.36
توضيح منزلة العبادة بمفهومها الشامل وربطها بأنواع التوحيد الثلاثة وتقديم أمثلة عليها بالدليل الشرعي وتوضيح آثارها في حياة الفرد والمجتمع.	15	10	25	2.91	1.94	4.84
شرح قواعد في أسماء الله تعالى وصفاته واستنتاج آثارها السلوكية وتوضيح مداخل الإلحاد فيها وطرق التحصن منها وتقديم الأمثلة بالدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
المستوى المعياري: فهم أركان الإسلام والإيمان والإحسان وآثارها وتوضيح العلاقة بينها، ويتضمن المؤشرات الآتية:						
توضيح أركان الإسلام والإيمان والإحسان، وبيان متى يجتمع ومتى يفترق كل من الإسلام والإيمان، وتوضيح متى يصبح الإنسان مسلمًا مؤمنًا محسنًا بالتمثيل بالدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
التمييز بين أركان الإيمان وشعبه وتوضيح المراد بالإيمان عند أهل السنة والجماعة بالتمثيل والدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
بيان أثر الإيمان بالله والملائكة والكتب والرسل في حياة المؤمن، وتوضيح نَسْخ القرآن الكريم للكتب السماوية السابقة، وشرح ختم رسالة محمد –صلى الله عليه وسلم– للرسالات بالتمثيل والدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
توضيح معنى الإيمان باليوم الآخر وما يتضمنه من أحداث تسبقه (أشراط الساعة) وأحداث يوم القيامة (العرض والحساب) وما بعده من جزاء، وبيان الآثار المترتبة على الإيمان باليوم الآخر في حياة الفرد بالتمثيل والدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00

المستوى المعياري	الصريح	الضمني	الإجمالي	النسبة المئوية للصريح	النسبة المئوية للضمني	مجموع نسبة الصريح والضمني(١)(*)
شرح ما يتضمنه الإيمان بالقدر ومراتبه، وبيان الآثار المترتبة عليه في حياة الفرد والمجتمع بالتمثيل والدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
المستوى المعياري: فهم أنواع النفاق والكفر والشرك والإلحاد، وبيان بعض ما يؤدي إلى نقض الإسلام مثل: الاستهزاء بالدين والسحر، ويتضمن المؤشرات الآتية:						
التمييز بين النفاق الأكبر والأصغر والإلحاد المادي والروحاني وتوضيح الآثار المترتبة على كل نوع بالتمثيل والدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
التمييز بين الكفر الأكبر والأصغر والشرك الأكبر والأصغر وتوضيح الآثار المترتبة على كل نوع بالتمثيل والدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
شرح معنى الاستهزاء وأنواعه، وبيان حكم من يستهزئ بشيء من الدين بالتمثيل والدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
بيان أنواع السحر والتمييز بينها وآثارها في حياة الفرد والمجتمع وتوضيح الحكم على كل نوع ومرتكبه بالتمثيل والدليل الشرعي.	43	7	50	8.33	1.36	9.69
المستوى المعياري: فهم منهج النبي –صلى الله عليه وسلم– وصحابته الكرام في العقيدة ومعنى لزوم الجماعة وذم الفرقة، ويحوي المؤشرات الآتية:						
توضيح منهج النبي –صلى الله عليه وسلم– وصحابته الكرام –رضي الله عنهم– ومن تبعهم من السلف الصالح في العقيدة واستنتاج جمعهم بين العبادات والمعاملات بالتمثيل والدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
شرح معنى لزوم الجماعة واستنتاج آثارها في حياة الفرد والمجتمع بالتمثيل والدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
بيان منهج التلقي الصحيح ومصادره عند أهل السنة والجماعة وطرق الاستدلال بوصف صور الانحراف عن ذلك.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
تحليل أسباب الخلاف وبيان الآثار السلبية للافتراق في حياة الفرد والمجتمع بالتمثيل والدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
توضيح معنى الوسطية والاعتدال في الاعتقاد واستنتاج آثارها في الاستقرار الاجتماعي والسياسي للدولة بالتمثيل والدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
المستوى المعياري: فهم الأدلة الكونية واستنتاج دلالتها على التوحيد، والموقف من التصورات المنحرفة للكون والحياة والإنسان، واكتشاف أساليب التعامل الإيجابي في الحياة، ويتضمن المؤشرات الآتية:						
بيان أنواع الأدلة الكونية الدالة على وحدانية الله وألوهيته وأسمائه وصفاته والتمييز بينها من حيث دلالة كل نوع منها بالدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
تمييز أساليب التعامل الإيجابي مع الكون والحياة وبيان آثارها في حياة الفرد والمجتمع بالتمثيل والدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
بيان صور الانحراف المعاصرة في المفاهيم والمصطلحات الشرعية (الربوبية والألوهية والقضاء والقدر والقراءة المعاصرة للنصوص الشرعية) عن منهج أهل السنة والجماعة.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
تقويم التعامل مع الفلسفات الوافدة والمذاهب الفكرية الحادثة، وبيان منزلة العقل ومجالاته في الدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
الإجمالي	**394**	**122**	**516**	**76.36**	**23.64**	**100.00**

بقراءة الجدول السابق، يتضح تركيز منهج الصف الأول المتوسط على المعايير الثلاثة الأولى وإهمال بقية المعايير الأخرى؛ حيث بلغ إجمالي عدد التكرارات (293) تكرارًا، وقد ركز محتوى التوحيد على معيار فهم أنواع التوحيد الثلاثة وأدلتها، واستنتاج أهميتها، وبيان موقف المخالفين منها، ومعيار فهم نواقض الإيمان ونواقصه والفرق بينهما

وما ينافي الإحسان، ومعيار فهم أنواع التوحيد الثلاثة، وتوضيح شبهات المخالفين فيها والرد عليها، وبيان الآثار السلوكية المترتبة على كل نوع منها، وتحديد علاقة العبادة بالتوحيد. وأهمل بقية المعايير دون الاهتمام بترجمة هذه المعايير إلى موضوعات يدرسها طلاب الصف الأول المتوسط، في حين أهمل المنهج بقية المستويات المعيارية بالرغم من أهميتها وأهمية دراسة الطلاب لها.

ثالثًا: نتائج تحليل محتوى التوحيد بمنهج الدراسات الإسلامية لطلاب الصف الثاني المتوسط في ضوء المعايير الوطنية:

قام الباحث بتحليل محتوى التوحيد بمنهج الدراسات الإسلامية لطلاب الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية، وقد كشفت نتائج عملية التحليل عما يأتي:

جدول رقم (3) تحليل محتوى التوحيد بمنهج الدراسات الإسلامية لطلاب الصف الثاني المتوسط في ضوء المعايير الوطنية

المستوى المعياري	الصريح	الضمني	الإجمالي	النسبة المئوية للصريح	النسبة المئوية للضمني	مجموع نسبة الصريح والضمني(١)(*)
المستوى المعياري: فهم أنواع التوحيد الثلاثة وأدلتها، واستنتاج أهميتها، وبيان موقف المخالفين منها، ويتضمن المؤشرات الآتية:						
توضيح العقيدة الصحيحة وما يضادها من الأقوال والأفعال بالدليل الشرعي.	35	6	41	8.08	1.39	9.47
بيان توحيد الربوبية والألوهية والأسماء والصفات وما يضادها بالدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
بيان خطورة الإخلال في أنواع التوحيد وشرح صوره بالدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
شرح مكانة التوحيد وصفات أهله وأنواعه، ومعنى شهادة أن لا إله إلا الله وأن محمدًا رسول الله – صلى الله عليه وسلم– بالدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
توضيح معنى الشرك وتوحيد الربوبية والألوهية والأسماء والصفات في الأقوال والأعمال بالدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
بيان موقف المخالفين من توحيد الربوبية والألوهية واستنتاج الحكم على منهجهم بالدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
استنتاج أهمية العقيدة الصحيحة في توحيد الأسماء والصفات بالدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
المستوى المعياري: فهم نواقض الإيمان ونواقصه والفرق بينهما وما ينافي الإحسان، ويتضمن المؤشرات الآتية:						
التمييز بين نواقض الإيمان ونواقصه بالدليل الشرعي.	25	15	40	5.77	3.46	9.24
توضيح المعاني المتعلقة بنواقض الإيمان ونواقصه مثل: نسبة النعم لغير الله، وسب مخلوقات الله، وعدم حسن الظن بالله، والأمن من مكر الله، والقنوط من رحمته.	50	15	65	11.55	3.46	15.01
شرح معنى الغلو وحكمه واستنتاج صوره المخالفة للوسطية والاعتدال بالدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
توضيح المعاني المتعلقة بنواقض الإيمان ونواقصه مثل: التمائم، والرقى والتطير والفأل، وحكم إجابة من سأل بالله، وحفظ الأيمان، والشرك في الألفاظ، وقراءة الأبراج وغيرها.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
تحديد نواقض الإسلام، وتعليل حرصه على تنقية العقيدة من الشرك والكفر والنفاق والبدع.	15	10	25	3.46	2.31	5.77

(١) (*) مجموع تكرارات المستويات المعيارية في منهج الصف الثالث المتوسط (٤٣٣) تكرارًا.

المستوى المعياري	الصريح	الضمني	الإجمالي	النسبة المئوية للصريح	النسبة المئوية للضمني	مجموع نسبة الصريح والضمني(١)(*)
التمييز بين المعاني والأحكام المتعلقة بنواقض الإيمان ونواقصه والقضاء والقدر وتعظيم الله تعالى وأسمائه والتحاكم إلى شرع الله تعالى.	15	7	22	3.46	1.62	5.08
المستوى المعياري: فهم أنواع التوحيد الثلاثة وتوضيح شبهات المخالفين فيها والرد عليها، وبيان الآثار السلوكية المترتبة على كل نوع منها، وتحديد علاقة العبادة بالتوحيد، ويتضمن المؤشرات الآتية:						
توضيح منهج أهل السنة والجماعة في أنواع التوحيد الثلاثة، وتلخيص شبهات المخالفين فيها والرد عليها بتقديم الأمثلة عليها بالدليل الشرعي.	55	15	70	12.70	3.46	16.17
توضيح منزلة العبادة بمفهومها الشامل وربطها بأنواع التوحيد الثلاثة وتقديم أمثلة عليها بالدليل الشرعي، وتوضيح آثارها في حياة الفرد والمجتمع.	35	20	55	8.08	4.62	12.70
شرح قواعد في أسماء الله تعالى وصفاته واستنتاج آثارها السلوكية، وتوضيح مداخل الإلحاد فيها وطرق التحصن منها وتقديم الأمثلة بالدليل الشرعي.	35	15	50	8.08	3.46	11.55
المستوى المعياري: فهم أركان الإسلام والإيمان والإحسان وآثارها وتوضيح العلاقة بينها، ويتضمن المؤشرات الآتية:						
توضيح أركان الإسلام والإيمان والإحسان وبيان متى يجتمع ومتى يفترق كل من الإسلام والإيمان، وتوضيح متى يصبح الإنسان مسلمًا مؤمنًا محسنًا بالتمثيل بالدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
التمييز بين أركانه الإيمان وشعبه وتوضيح المراد بالإيمان عند أهل السنة والجماعة بالتمثيل والدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
بيان أثر الإيمان بالله والملائكة والكتب والرسل في حياة المؤمن، وتوضيح نَسْخ القرآن الكريم للكتب السماوية السابقة، وشرح ختم رسالة محمد –صلى الله عليه وسلم– للرسالات بالتمثيل والدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
توضيح معنى الإيمان باليوم الآخر وما يتضمنه من أحداث تسبقه (أشراط الساعة) وأحداث يوم القيامة (العرض والحساب) وما بعده من جزاء، وبيان الآثار المترتبة على الإيمان باليوم الآخر في حياة الفرد بالتمثيل والدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
شرح ما يتضمنه الإيمان بالقدر ومراتبه، وبيان الآثار المترتبة عليه في حياة الفرد والمجتمع بالتمثيل والدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
المستوى المعياري: فهم أنواع النفاق والكفر والشرك والإلحاد، وبيان بعض ما يؤدي إلى نقض الإسلام مثل: الاستهزاء بالدين والسحر، ويتضمن المؤشرات الآتية:						
التمييز بين النفاق الأكبر والأصغر والإلحاد المادي والروحاني، وتوضيح الآثار المترتبة على كل نوع بالتمثيل والدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
التمييز بين الكفر الأكبر والأصغر والشرك الأكبر والأصغر، وتوضيح الآثار المترتبة على كل نوع بالتمثيل والدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
شرح معنى الاستهزاء وأنواعه، وبيان حكم من يستهزئ بشيء من الدين بالتمثيل والدليل الشرعي.	55	10	65	12.70	2.31	15.01
بيان أنواع السحر والتمييز بينها وآثارها في حياة الفرد والمجتمع، وتوضيح الحكم على كل نوع ومرتكبه بالتمثيل والدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
المستوى المعياري: فهم منهج النبي –صلى الله عليه وسلم– وصحابته الكرام في العقيدة ومعنى لزوم الجماعة وذم الفرقة، ويحوي المؤشرات الآتية:						

المستوى المعياري	الصريح	الضمني	الإجمالي	النسبة المئوية للصريح	النسبة المئوية للضمني	مجموع نسبة الصريح والضمني(١)(*)
توضيح منهج النبي –صلى الله عليه وسلم وصحابته الكرام –رضي الله عنهم– ومن تبعهم من السلف الصالح في العقيدة، واستنتاج جمعهم بين العبادات والمعاملات بالتمثيل والدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
شرح معنى لزوم الجماعة واستنتاج آثارها في حياة الفرد والمجتمع بالتمثيل والدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
بيان منهج التلقي الصحيح ومصادره عند أهل السنة والجماعة وطرق الاستدلال بوصف صور الانحراف عن ذلك.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
تحليل أسباب الخلاف وبيان الآثار السلبية للافتراق في حياة الفرد والمجتمع بالتمثيل والدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
توضيح معنى الوسطية والاعتدال في الاعتقاد واستنتاج آثارها في الاستقرار الاجتماعي والسياسي للدولة بالتمثيل والدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
المستوى المعياري: فهم الأدلة الكونية واستنتاج دلالتها على التوحيد والموقف من التصورات المنحرفة للكون والحياة والإنسان واكتشاف أساليب التعامل الإيجابي في الحياة، ويتضمن المؤشرات الآتية:						
بيان أنواع الأدلة الكونية الدالة على وحدانية الله وألوهيته وأسمائه وصفاته والتمييز بينها من حيث دلالة كل نوع منها بالدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
تمييز أساليب التعامل الإيجابي مع الكون والحياة وبيان آثارها في حياة الفرد والمجتمع بالتمثيل والدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
بيان صور الانحراف المعاصرة في المفاهيم والمصطلحات الشرعية (الربوبية والألوهية، والقضاء والقدر، والقراءة المعاصرة للنصوص الشرعية) عن منهج أهل السنة والجماعة.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
تقويم التعامل مع الفلسفات الوافدة والمذاهب الفكرية الحادثة وبيان منزلة العقل ومجالاته في الدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
الإجمالي	**320**	**113**	**433**	**73.90**		**100.00**

من خلال الجدول السابق، يتضح اهتمام محتوى التوحيد بمنهج الدراسات الإسلامية بالمستويات المعيارية الأولى، مع الاهتمام بالمؤشر الرابع والعشرين، وهو بيان أنواع السحر والتمييز بينها وآثارها في حياة الفرد والمجتمع، وتوضيح الحكم على كل نوع ومرتكبه بالتمثيل والدليل الشرعي، مع إهمال بقية المستويات المعيارية الأخرى، كما لم يوجد اتساق في الاهتمام بين كل مستوى معياري والمستوى الآخر.

رابعًا: نتائج تحليل محتوى التوحيد بمنهج الدراسات الإسلامية لطلاب الصف الثالث المتوسط في ضوء المعايير الوطنية:

قام الباحث بتحليل محتوى التوحيد بمنهج الدراسات الإسلامية لطلاب الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية، وقد كشفت نتائج عملية التحليل عما يأتي:

جدول رقم (4) تحليل محتوى التوحيد بمنهج الدراسات الإسلامية لطلاب الصف الثالث المتوسط في ضوء المعايير الوطنية

المستوى المعياري	الصريح	الضمني	الإجمالي	النسبة المئوية للصريح	النسبة المئوية للضمني	مجموع نسبة الصريح والضمني(١)(*)
المستوى المعياري: فهم أنواع التوحيد الثلاثة وأدلتها، واستنتاج أهميتها، وبيان موقف المخالفين منها، ويتضمن المؤشرات الآتية:						
توضيح العقيدة الصحيحة وما يضادها من الأقوال والأفعال بالدليل الشرعي.	35	6	41	8.08	1.39	9.47
بيان توحيد الربوبية والألوهية والأسماء والصفات وما يضادها بالدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
بيان خطورة الإخلال في أنواع التوحيد وشرح صوره بالدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
شرح مكانة التوحيد وصفات أهله وأنواعه، ومعنى شهادة أن لا إله إلا الله وأن محمدًا رسول الله – صلى الله عليه وسلم– بالدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
توضيح معنى الشرك وتوحيد الربوبية والألوهية والأسماء والصفات في الأقوال والأعمال بالدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
بيان موقف المخالفين من توحيد الربوبية والألوهية واستنتاج الحكم على منهجهم بالدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
استنتاج أهمية العقيدة الصحيحة في توحيد الأسماء والصفات بالدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
المستوى المعياري: فهم نواقض الإيمان ونواقصه والفرق بينهما وما ينافي الإحسان ويتضمن المؤشرات الآتية:						
التمييز بين نواقض الإيمان ونواقصه بالدليل الشرعي.	25	15	40	5.77	3.46	9.24
توضيح المعاني المتعلقة بنواقض الإيمان ونواقصه مثل: نسبة النعم لغير الله، وسب مخلوقات الله، وعدم حسن الظن بالله، والأمن من مكر الله، والقنوط من رحمته.	50	15	65	11.55	3.46	15.01
شرح معنى الغلو وحكمه واستنتاج صوره المخالفة للوسطية والاعتدال بالدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
توضيح المعاني المتعلقة بنواقض الإيمان ونواقصه مثل: التمائم، والرقى والتطير والفأل، وحكم إجابة من سأل بالله، وحفظ الأيمان، والشرك في الألفاظ، وقراءة الأبراج وغيرها.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
تحديد نواقض الإسلام، وتعليل حرصه على تنقية العقيدة من الشرك والكفر والنفاق والبدع.	15	10	25	3.46	2.31	5.77
التمييز بين المعاني والأحكام المتعلقة بنواقض الإيمان ونواقصه والقضاء والقدر وتعظيم الله تعالى وأسمائه والتحاكم إلى شرع الله تعالى.	15	7	22	3.46	1.62	5.08
المستوى المعياري: فهم أنواع التوحيد الثلاثة وتوضيح شبهات المخالفين فيها والرد عليها، وبيان الآثار السلوكية المترتبة على كل نوع منها وتحديد علاقة العبادة بالتوحيد، ويتضمن المؤشرات الآتية:						
توضيح منهج أهل السنة والجماعة في أنواع التوحيد الثلاثة وتلخيص شبهات المخالفين فيها والرد عليها بتقديم الأمثلة عليها بالدليل الشرعي.	55	15	70	12.70	3.46	16.17
توضيح منزلة العبادة بمفهومها الشامل وربطها بأنواع التوحيد الثلاثة وتقديم أمثلة عليها بالدليل الشرعي، وتوضيح آثارها في حياة الفرد والمجتمع.	35	20	55	8.08	4.62	12.70

(١) (*) مجموع تكرارات المستويات المعيارية في منهج الصف الثالث المتوسط (٤٣٣) تكرارًا.

المستوى المعياري	الصريح	الضمني	الإجمالي	النسبة المئوية للصريح	النسبة المئوية للضمني	مجموع نسبة الصريح والضمني(١)(*)
شرح قواعد في أسماء الله تعالى وصفاته واستنتاج آثارها السلوكية، وتوضيح مداخل الإلحاد فيها وطرق التحصن منها وتقديم الأمثلة بالدليل الشرعي.	35	15	50	8.08	3.46	11.55
المستوى المعياري: فهم أركان الإسلام والإيمان والإحسان وآثارها وتوضيح العلاقة بينها، ويتضمن المؤشرات الآتية:						
توضيح أركان الإسلام والإيمان والإحسان وبيان متى يجتمع ومتى يفترق كل من الإسلام والإيمان، وتوضيح متى يصبح الإنسان مسلمًا مؤمنًا محسنًا بالتمثيل بالدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
التمييز بين أركانه الإيمان وشعبه وتوضيح المراد بالإيمان عند أهل السنة والجماعة بالتمثيل والدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
بيان أثر الإيمان بالله والملائكة والكتب والرسل في حياة المؤمن، وتوضيح نَسْخ القرآن الكريم للكتب السماوية السابقة وشرح ختم رسالة محمد –صلى الله عليه وسلم– للرسالات بالتمثيل والدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
توضيح معنى الإيمان باليوم الآخر وما يتضمنه من أحداث تسبقه (أشراط الساعة) وأحداث يوم القيامة (العرض والحساب) وما بعده من جزاء وبيان الآثار المترتبة على الإيمان باليوم الآخر في حياة الفرد بالتمثيل والدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
شرح ما يتضمنه الإيمان بالقدر ومراتبه وبيان الآثار المترتبة عليه في حياة الفرد والمجتمع بالتمثيل والدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
المستوى المعياري: فهم أنواع النفاق والكفر والشرك والإلحاد وبيان بعض ما يؤدي إلى نقض الإسلام مثل: الاستهزاء بالدين والسحر، ويتضمن المؤشرات الآتية:						
التمييز بين النفاق الأكبر والأصغر والإلحاد المادي والروحاني وتوضيح الآثار المترتبة على كل نوع بالتمثيل والدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
التمييز بين الكفر الأكبر والأصغر والشرك الأكبر والأصغر وتوضيح الآثار المترتبة على كل نوع بالتمثيل والدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
شرح معنى الاستهزاء وأنواعه، وبيان حكم من يستهزئ بشيء من الدين بالتمثيل والدليل الشرعي.	55	10	65	12.70	2.31	15.01
بيان أنواع السحر والتمييز بينها وآثارها في حياة الفرد والمجتمع، وتوضيح الحكم على كل نوع ومرتكبه بالتمثيل والدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
المستوى المعياري: فهم منهج النبي –صلى الله عليه وسلم– وصحابته الكرام في العقيدة ومعنى لزوم الجماعة وذم الفرقة، ويحوي المؤشرات الآتية:						
توضيح منهج النبي –صلى الله عليه وسلم– وصحابته الكرام –رضي الله عنهم– ومن تبعهم من السلف الصالح في العقيدة واستنتاج جمعهم بين العبادات والمعاملات بالتمثيل والدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
شرح معنى لزوم الجماعة واستنتاج آثارها في حياة الفرد والمجتمع بالتمثيل والدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
بيان منهج التلقي الصحيح ومصادره عند أهل السنة والجماعة وطرق الاستدلال بوصف صور الانحراف عن ذلك.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
تحليل أسباب الخلاف وبيان الآثار السلبية للافتراق في حياة الفرد والمجتمع بالتمثيل والدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
توضيح معنى الوسطية والاعتدال في الاعتقاد واستنتاج آثارها في الاستقرار الاجتماعي والسياسي للدولة بالتمثيل والدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00

المستوى المعياري	الصريح	الضمني	الإجمالي	النسبة المئوية للصريح	النسبة المئوية للضمني	مجموع نسبة الصريح والضمني(١)(*)
المستوى المعياري: فهم الأدلة الكونية واستنتاج دلالتها على التوحيد، والموقف من التصورات المنحرفة للكون والحياة والإنسان، واكتشاف أساليب التعامل الإيجابي في الحياة، ويتضمن المؤشرات الآتية:						
بيان أنواع الأدلة الكونية الدالة على وحدانية الله وألوهيته وأسمائه وصفاته والتمييز بينها من حيث دلالة كل نوع منها بالدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
تمييز أساليب التعامل الإيجابي مع الكون والحياة وبيان آثارها في حياة الفرد والمجتمع بالتمثيل والدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
بيان صور الانحراف المعاصرة في المفاهيم والمصطلحات الشرعية (الربوبية والألوهية، والقضاء والقدر، والقراءة المعاصرة للنصوص الشرعية) عن منهج أهل السنة والجماعة.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
تقويم التعامل مع الفلسفات الوافدة والمذاهب الفكرية الحادثة، وبيان منزلة العقل ومجالاته في الدليل الشرعي.	0	0	0	0.00	0.00	0.00
الإجمالي	320	113	433	73.90	26.10	100.00

يتضح من خلال الجدول السابق عدم اهتمام محتوى التوحيد بمنهج الدراسات الإسلامية إلا بمؤشر واحد فقط من المستوى المعياري الأول، وهو مؤشر توضيح العقيدة الصحيحة وما يضادها من الأقوال والأفعال بالدليل الشرعي واهتمامه بأغلب مؤشرات المستوى الثاني، واهتمامه بالمستوى المعياري الثالث، واهتمامه بمؤشر واحد فقط من المستوى المعياري الخامس، وهو: شرح معنى الاستهزاء وأنواعه، وبيان حكم من يستهزئ بشيء من الدين بالتمثيل والدليل الشرعي، مع عدم الاهتمام بتضمين المستويات المعيارية الأخرى، وما تتضمنه من مؤشرات نوعية.

- من مجمل النتائج السابقة يتضح اهتمام محتوى التوحيد بمناهج الدراسات الإسلامية بما يأتي: تضمينه للمستويات المعيارية الثلاثة الأولى وما تتضمنه من مؤشرات، وهي: فهم أنواع التوحيد الثلاثة وأدلتها، واستنتاج أهميتها، وبيان موقف المخالفين منها، وفهم نواقض الإيمان ونواقصه والفرق بينهما وما ينافي الإحسان، وفهم أنواع التوحيد الثلاثة وتوضيح شبهات المخالفين فيها والرد عليها، وبيان الآثار السلوكية المترتبة على كل نوع منها وتحديد علاقة العبادة بالتوحيد.
- عدم تضمينه لعدد كبير من المستويات المعيارية لمحتوى التوحيد بمناهج الدراسات الإسلامية، وهي: فهم أركان الإسلام والإيمان والإحسان وآثارها وتوضيح العلاقة، وفهم أنواع النفاق والكفر والشرك والإلحاد وبيان بعض ما يؤدي إلى نقض الإسلام مثل: الاستهزاء بالدين والسحر، وفهم منهج النبي -صلى الله عليه وسلم- وصحابته الكرام في العقيدة ومعنى لزوم الجماعة وذم الفرقة، وفهم الأدلة الكونية واستنتاج دلالتها على التوحيد والموقف من التصورات المنحرفة للكون والحياة والإنسان واكتشاف أساليب التعامل الإيجابي في الحياة.
- وجود تفاوت على مستوى مناهج الدراسات الإسلامية على مستوى الصفوف الثلاثة في تضمين مؤشرات الأداء المضمنة في المستويات المعيارية المتصلة بمحتوى التوحيد لطلاب المرحلة المتوسطة.

مناقشة النتائج وتفسيراتها:

في ضوء نتائج الدراسة السابقة، يمكن للباحث تفسير النتائج كما يأتي:

- غياب معظم المستويات المعيارية المحددة لمحتوى التوحيد بمناهج الدراسات الإسلامية لطلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، على الرغم من أن هذه المستويات قد تم تحديدها عام 1440هـ؛ أي قبل بناء المناهج المطورة بعامين.
- عدم الالتفات إلى وثيقة معايير مجال تعلم التربية الإسلامية الصادرة عن هيئة تقويم التعليم والتدريب

بالمملكة العربية السعودية سنة 1440هـ، وعدم ترجمة هذه المستويات إلى موضوعات علمية يدرسها الطلاب بالفعل.

التركيز على المستويات المعيارية الثلاثة الأولى، وهي: المستوى المعياري: فهم أنواع التوحيد الثلاثة وأدلتها، واستنتاج أهميتها، وبيان موقف المخالفين منها، وفهم نواقض الإيمان ونواقصه والفرق بينهما وما ينافي الإحسان، وفهم أنواع التوحيد الثلاثة وتوضيح شبهات المخالفين فيها والرد عليها، وبيان الآثار السلوكية المترتبة على كل نوع منها، وتحديد علاقة العبادة بالتوحيد

لتفعيل المستويات المعيارية لمحتوى التوحيد؛ كان لابد من ترجمة هذه المستويات إلى أهداف عامة للمرحلة المتوسطة، ثم أهداف عامة لكل صف من صفوف المرحلة المتوسطة، واشتقاق مجموعة من نواتج التعلم التي ينبغي تحقيقها بعد مرور الطلاب بخبرات تعليمية مفيدة ونافعة، وهذا لم يتم في المنهج المطور.

لابد من وجود مصفوفة مدى وتتابع تسعي لتحقيق المواءمة بين نواتج التعلم أو المؤشرات النوعية للمستويات المعيارية، وترجمة هذه المؤشرات إلى موضوعات تحقق هذه النواتج.

العجلة والسرعة في تطبيق المنهج المطور دون تحكيمه أو تجريبه ميدانيًا.

ربما يكون السبب الرئيس –من وجهة نظر الباحث– هو عملية الدمج الذي تمت على مناهج العلوم الشرعية؛ مما سبب حالة من الضغط العلمي والمجتمعي، وهذا بلا شك أضر بدرجة كبيرة في تضمين موضوعات في غاية الأهمية لطلاب المرحلة المتوسطة.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة السابقة ومناقشتها وتفسيرها، يوصي الباحث بما يأتي:

- ضرورة تضمين المستويات المعيارية المحددة من قبل هيئة تقويم التعليم والتدريب في مناهج الدراسات الإسلامية لطلاب المرحلة المتوسطة.
- ضرورة تدريب معلمي العلوم الشرعية على هذه المستويات المعيارية وكيفية قياسها قياسًا موضوعيًا كميًا وكيفيًا.
- ضرورة تضمين محتوى التوحيد مجموعة من الموضوعات المهمة من قبيل: الإيمان والإسلام والإحسان، الشرك الأكبر والأصغر، نواقض الإيمان، الوسطية والاعتدال في الإسلام، فهم الأدلة الكونية واستنتاج دلالتها على التوحيد والموقف من التصورات المنحرفة للكون والحياة والإنسان واكتشاف أساليب التعامل الإيجابي في الحياة.
- تقديم نشرات ومطويات علمية تبصّر معلمي العلوم الشرعية بالكيفية الصحيحة لتنفيذ محتوى التوحيد بمناهج الدراسات الإسلامية.
- إعداد دورات تدريبية لمعلمي العلوم الشرعية لكيفية تحقيق نواتج التعلم المستهدفة في محتوى التوحيد بشكل دقيق.
- نشر ثقافة المستويات المعيارية لمجال التربية الإسلامية بالمملكة العربية السعودية، ومشاركة أطياف مختلفة من المجتمع السعودي لتحقيق التطوير الدائم لمناهج الدراسات الإسلامية بعامة ومحتوى التوحيد بخاصة.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر (1423هـ). *إعلام الموقعين عن رب العالمين*. الجزء الثاني، قرأه وعلق عليه وخرج أحاديثه أبو عبيده مشهور بن حسن آل سلمان، أبو عمر أحمد عبد الله أحمد، الدمام: دار ابن الجوزي.

آل شعثاء، محمد علي (2016). تقويم المنهج وتطويره في ضوء معايير الجودة: منهج التوحيد للصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية نموذجًا. *مجلة الراسخون*، جامعة المدينة العالمية، 2(1)، 1– 26.

البسطامي، دعاء أبو اليزيد (2007). *فاعلية برنامج كمبيوتري باستخدام الوسائل التعلمية في تنمية التفكير الإبداعي في بعض المفاهيم الدينية والاتجاه نحو مادة التربية الدينية لدى طلاب المرحلة الإعدادية*، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر بالقاهرة، فرع البنات.

البوسعيدي، أمل عبد الله (1995). *مدى اكتساب الطلاب المفاهيم الدينية بالمرحلة الإعدادية بمحافظة مسقط*. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

الجزائري، أبو بكر (1978). *عقيدة المؤمن*. الطبعة الثانية: القاهرة: مكتبة الكليات الأزهرية.

الجلاد، ماجد زكى (1432هـ). *تدريس التربية الإسلامية الأسس النظرية والأساليب العملية*. الطبعة الثانية، عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

الحازمي، الخالد بن حامد (2000). *أصول التربية الإسلامية*. المدينة المنورة: دار عالم الكتب.

الحامد، عبد الله بن حامد (1430هـ). مدى تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي للمفاهيم العقدية الواردة في كتاب التوحيد المقرر. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود.

حسين، حوراء رزاق (2016). تطوير منهج التربية الدينية الإسلامية في المرحلة الثانوية في ضوء معايير مقترحة في جمهورية العراق. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس.

حسين، سمير محمد (1983). *تحليل المضمون: تعريفاته ومفاهيمه ومحدداته*. القاهرة: عالم الكتب.

الحّمام، زياد؛ معاش، عبدالرزاق؛ عطاالله، مختار؛ الجندي، محمد؛ لحسن، بدران؛ القطاونة، محمد؛ الملحم، هاني (1435هـ). *مباحث في العقيدة الإسلامية والمذاهب المعاصرة*. الرياض: مدار الوطن للنشر.

الحميدة، عبد الله بن عبد العزيز (2019). مدى توافر مفاهيم الأمن الفكري في محتوى مقرر التوحيد للصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، كلية البنات جامعة عين شمس، 8(20)، 219 – 238.

الخروصي، محمد بن جمعة بن موسى (2002). *مفاهيم العقيدة الإسلامية في مقررات التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في سلطنة عمان: دراسة تحليلية تقويمية*. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

الخليفة، حسن؛ هاشم، كمال الدين (1426هـ) *فصول في تدريس التربية الإسلامية ابتدائي- متوسط- ثانوي*. الرياض: مكتبة الرشد.

الخوالدة، ناصر أحمد؛ عيد، يحيى إسماعيل (2007م). *تحليل المحتوى في مناهج التربية الإسلامية وكتبها*. عمّان: دار وائل للنشر.

الرضوان، فدار محمد عبد الله (2003). *مدى اكتساب طلاب المرحلة الأساسية العليا للمفاهيم العقدية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية*. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة اليرموك.

الزعبي، إبراهيم أحمد (2013). تقييم أداء تلاوة طلاب الصف الخامس الأساسي في ضوء المستويات المعيارية لتجويد القرآن الكريم في تربية قصبة المفرق. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*،9(2)، 187– 197.

الزهراني، عبد الله هاشم جار الله (1419هـ). *تقويم منهج التوحيد للصف الأول المتوسط من وجهة نظر مشرفي ومعلمي المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف*. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى.

السعدوي، عبد الله بن صالح؛ الشمراني، صالح بن علوان (1437 هـ). *التعلم المعتمد على المعايير: الأسس والمفاهيم النظرية*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

السمهر، أحمد جاسم (2011). إعداد قائمة مستويات معيارية مقترحة لتعلم أحكام التلاوة والتجويد في مادة التربية الإسلامية قسم القرآن وتوزيعها على مراحل التعليم العام في سورية: دراسة ميدانية. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، رابطة التربويين العرب، 5(3)، ص ص 793 – 813.

سنجي، سيد محمد السيد علي (2006). تقويم أداء تلاميذ المرحلة الإعدادية في ضوء المستويات المعيارية لتجويد القرآن الكريم. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، 16(67)، 259– 291.

السيف، أمل بنت عبد المحسن (1434هـ). *تحليل محتوى كتاب التوحيد للصف الخامس الابتدائي في ضوء أهداف وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة*. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

السيف، أمل بنت عبد المحسن (2016). تحليل محتوى كتاب التوحيد للصف الخامس الابتدائي في ضوء أهداف وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام. *مجلة الثقافة والتنمية*، (106)، 160–184.

الشهري، محمد علي محمد (2016). *تطوير منهج التوحيد للصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة*. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة المدينة العالمية كوالالمبور.

ضميرية، عثمان جمعة (1420هـ). *مدخل لدراسة العقيدة الإسلامية*. الطبعة الثالثة، الرياض: مكتبة السوادي للتوزيع.

طعيمة، رشدي أحمد (1429هـ). *تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومه أسسه استخداماته*. الطبعة الثانية، القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الباري، ماهر شعبان (2011). *مهارات الاستماع النشط*. عمّان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

عبد الحميد، خضرة سالم؛ والشيخ، بسيوني إسماعيل (2012). *مناهج وطرائق تدريس التربية الإسلامية*. الدمام: مكتبة المتنبي للطباعة والنشر والتوزيع.

عبد الوهاب، محمد (1416هـ). *كتاب التوحيد وكتاب القول السديد في مقاصد التوحيد للشيخ عبد الرحمن بن ناصر السعدي*. اعتنى به وخرج أحاديثه المرتضى الزين أحمد، الرياض: مجموعة التحف النفائس الدولية للنشر والتوزيع.

العبيد، محمد طارق محمد (2018). تصور مقترح لتنمية المستويات المعيارية لحفظ القرآن الكريم لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة القراءة والمعرفة*، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (201)، 133– 200.

العثيمين، محمد بن صالح (1424هـ). *شرح الثلاثة الأصول*. الطبعة الثالثة، إعداد فهد بن ناصر بن إبراهيم السليمان، عنيزة: دار الثريا.

علي، هبة فتحي محمد (2012). تقويم كتاب التوحيد المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري في ضوء معايير تقويم الكتاب المدرسي. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة المنيا، جمهورية مصر العربية.

عودة، أحمد (1993). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*. الطبعة الثالثة، إربد: دار الأمل.

الغامدي، عبد الرحمن عبد الخالق (1418هـ). *مدخل إلى التربية الإسلامية*. الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.

الفوزان، صالح بن فوزان بن عبد الله (د.ت). *عقيدة التوحيد وبيان ما يضادها من الشرك الأكبر والأصغر والتعطيل والبدع وغير ذلك*. جدة: دار القاسم.

فيلد، جيمس هولي؛ ومولوني، كارن (2000). *بناء ثقافة المعايير بالتطبيق على المنظمات البريطانية*. ترجمة عبد الحكم أحمد الخزامي، القاهرة: مطبعة إيتراك.

قاسم، محمد جابر (2005). *معايير التفوق اللغوي للمعلم والمتعلم*. دبي: دار القلم.

القحطاني، سعيد بن علي بن وهف (1429هـ). *عقيدة المسلم في ضوء الكتاب والسنة*. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

قلادة، فؤاد سليمان (2005). *الأهداف والمعايير التربوية وأساليب التقويم*. كفر الدوار: مكتبة بستان المعرفة.

قمرة، لطيفة بنت سراج (2008). مدى توافر الخبرات التربوية المصاحبة في منهج التوحيد وإسهامها في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات الصف الثالث الثانوي. *مجلة البحوث الأمنية*، كلية الملك فهد الأمنية – مركز البحوث والدراسات، 16(38)، 287– 303.

المالكي، يحي سعد دماس (2018). القيم الإيمانية المتضمنة في كتاب التوحيد للصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية: تحليل المحتوى. *مجلة العلوم التربوية والنفسية – المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث*، 2(22)، 71 – 87.

الماوردي، علي بن محمد (1428هـ). *أدب الدنيا والدين*. حققه وعلق عليه جمال عبد العال، القاهرة: مكتبة عباد الرحمن.

مجمع اللغة العربية (2004). *المعجم الوسيط*. الطبعة الرابعة، القاهرة: الشركة الدولية.

المحيسن، أفنان بنت صالح (2017). مدى تضمين محتوى مقررات التوحيد بالمرحلة الثانوية للقضايا العقدية المعاصرة. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، مصر، 33(9)، 1 – 55.

مرسي، محمد منير (1421 هـ). *التربية الإسلامية أصولها وتطورها في البلاد العربية*. القاهرة: عالم الكتب.

المطرفي، رياض بن طويرش شتات (2020). المستويات المعيارية لتطوير برامج تعليم العلوم الشرعية بالجامعات السعودية من وجهة نظر المتخصصين. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر* بالقاهرة، 3(185)، 525– 559.

المطري، بندر بن محمد (2020). دراسة تحليلية لمستوى اتساق محتوى كتب الفقه وأصوله للمسارين المشترك والإنساني في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية مع المعايير الوطنية لمجال تعلم التربية الإسلامية. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة*، 3(187)، 166–206.

المطيري، مؤمنة بنت شباب (2016). واقع محتوى مقرر الفقه في ضوء المستويات المعيارية لمعايير القيم الخلقية والروحية. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (217)، 142 – 176.

الناقة، محمود كامل (2007). *إطار عام لوثيقة المستويات المعيارية لمناهج التربية الإسلامية في مراحل التعليم العام*. القاهرة: الجمعية العربية لضمان الجودة في التعليم.

هندي، صالح ذياب (1434هـ). *طرائق تدريس التربية الاسلامية أصول نظرية ونماذج وتطبيقات عملية*. الطبعة الثانية، عمّان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

هيئة تقويم التعليم والتدريب (1440هـ). *وثيقة معايير مجال تعليم التربية الإسلامية*. الرياض: هيئة تقويم التعليم والتدريب.

هيئة تقويم التعليم والتدريب (1439هـ). *الإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام في المملكة العربية السعودية*. الرياض: هيئة تقويم التعليم والتدريب.

الواهبي، محمد بن زامل بن مناحي؛ والأكلبي، مفلح بن دخيل (2022). تقويم محتوى مقرر التوحيد بالمرحلة الثانوية (نظام المقررات) في ضوء القضايا العقدية المعاصرة. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، 2 (141)، 145 – 162.

وزارة التربية والتعليم (1428هـ). *وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام*. الرياض: مركز التطوير التربوي، الإدارة العامة لتطوير المناهج.

Arabic References:

Abdel Bary, Maher Shaban (2011). *Active listening skills*. Amman: Dar Al Masirah for printing, publishing and distribution.

Abdel Hamid, Khadra Salem; and Sheikh, Bassiouni Ismail (2012). *Curricula and methods of teaching Islamic education*. Dammam: Al-Mutanabbi Library for printing, publishing and distribution.

Abdul-Wahhab, Mohamad (1416 AH). *The Book of Tawheed and the Book of Good Saying on the Purposes of Tawheed by Sheikh Abdul Rahman bin Nasser Al-Saadi*. Al-Murtada Al-Zain Ahmed took care of him and his conversations came out, Riyadh: Al-Tafs International Group for Publishing and Distribution.

Al- Kalifa, Hassan; Hashem, Kamal Al-Din (1426 A.H.) *Sections in Teaching Islamic Education, Primary - Intermediate - Secondary*. Riyadh: Al-Rushd Library.

Al- Khawaldeh, Nasser Ahmed; Eid, Yahya Ismail (2007). *Content analysis in Islamic education curricula and books*. Amman: Wael Publishing House.

Al Shatha, Mohamad Ali (2016). Curriculum evaluation and development in light of quality standards: Tawhid curriculum for the primary grades in the primary stage in the Kingdom of Saudi Arabia as a model. *Al-Rasikhoon Journal*, Al-Madinah International University, 2(1), pp. 1-26.

Al-Busaidi, Amal Abdullah (1995). The extent to which students acquire religious concepts in the prep school Governorate of Muscat. Master's thesis (Unpublished), faculty of Education, Sultan Qaboos University.

Al-Bustami, Duaa Abu Al-Yazid (2007). The effectiveness of a computer program using educational aids in developing creative thinking in some religious concepts and the attitude towards religious education for prep school students, Ph.D. Dissertation (Unpublished), Faculty of Education, Al-Azhar University in Cairo, Girls Branch.

Al-Fawzan, Saleh bin Fawzan bin Abdullah (d. T.). *The creed of Tawheed and the statement of its opposites of major and minor polytheism, disruption, innovations, and so on*. Jeddah: Dar Al-Qasim.

Al-Gallad, Majed Zaki (1432 AH). *Teaching Islamic education theoretical foundations and practical methods*. 2nd Edition, Amman: Dar Al-Masirah for printing, publishing and distribution.

Al-Ghamdi, Abdul Rahman Abdul Khaliq (1418 AH). *Introduction to Islamic Education*. Riyadh: Dar Al-Khuraiji for Publishing and Distribution.

Al-Hamid, Abdullah bin Hamid (1430 AH). The extent to which students of the first secondary grade attain the Nodal concepts contained in the prescribed Book of Tawheed. Master's thesis (Unpublished), College of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud University.

Al-Hamidah, Abdullah bin Abdalaziz (2019). The Extend of the concepts intellectual security in the content of the Tawheed course for the second prep school grade in the Kingdom of

Saudi Arabia. *Journal of Scientific Research in Education*, Faculty of Girls, Ain Shams University, 8 (20), pp. 219-238.

Al-Hammam, Ziad; Maash, Abdul Razzaq; Atallah, Mukhtar; El-Gendy, Mohamad; al- Hassan, Badran; Al-Qatawneh, Muhammad; Al-Mulhim, Hani (1435 AH). *Investigations in the Islamic faith and contemporary doctrines*. Riyadh: Madar Al-Watan Publishing.

Al-Hazmi, Khalid bin Hamid (2000). *Fundamentals of Islamic Education*. Medina: Dar Alam Al-Kutub.

Ali, Heba Fathi Mohamed (2012). Evaluation of the Book of Tawheed, which is prescribed for first-year Al-Azhar secondary school students, in light of the textbook evaluation standards. Master's Thesis (Unpublished), Faculty of Education, Minia University, Arab Republic of Egypt.

Al-Jazaery, Abu Bakr (1978). *Believer's Doctrine*. 2nd Edition: Cairo: Al-Azhar Colleges Library.

Al-Kharousi, Mohamad bin Juma bin Mousa (2002). Concepts of the Islamic Nodal in Islamic education curricula at the second school students in the Sultanate of Oman: an evaluation-analytical study. Master's thesis (Unpublished), College of Education, Sultan Qaboos University.

Al-Maliki, Yahya Saad Damas (2018). Faith Values Included in the Book of Tawheed for the Sixth Grade Primary in the Kingdom of Saudi Arabia: Content Analysis. Journal of Educational and Psychological Sciences - *Arab Journal of Science and Research Publishing*, 2(22), pp. 71-87.

Al-Matari, Bandar bin Mohamad (2020). An analytical study of the level of consistency of the content of the books of Al Feqh and its foundations for the common and humanitarian tracks in the secondary stage in the Kingdom of Saudi Arabia with the national standards for the field of Islamic education learning. *Journal of the Faculty of Education*, Al-Azhar University in Cairo, 3 (187), pp. 166-206.

Al-Matrafi, Riyadh bin Tuwarish Shatat (2020). Standard for the development of forensic science education programs in Saudi universities from the point of view of specialists. *Journal of the faculty of Education,* Al-Azhar University in Cairo, 3(185), pp. 525-559.

Al-Mawardi, Ali bin Mohamad (1428 AH). *Literature of the world and religion*. Edited and commented by Gamal Abdel Aal, Cairo: Ebad Al-Rahman Library.

Al-Muhaisen, Afnan bint Saleh (2017). The extent to which the content of Tawheed curricula in the secondary stage includes contemporary doctrinal issues. *Journal of the Faculty of Education*, Assiut University, Egypt, 33(9), pp. 1-55.

Al-Mutairi, Momina Bint Shabab (2016). The reality of the content of the of Al Feqh course in the light of the normative levels of moral and spiritual values standards. Journal of Studies in *Curricula and Teaching Methods*, The Egyptian Association for Curricula and Teaching Methods, (217), pp. 142-176.

Al-Obaid, Mohamad Tariq Mohamad (2018). A proposed conception for developing the standard levels of memorizing the Holy Qur'an among prep school students in the Kingdom of Saudi Arabia. *Reading and Knowledge Journal*, The Egyptian Society for Reading and Knowledge, (201), pp. 133-200.

Al-Qahtani, Saeed bin Ali bin Wahf (1429 AH). *The belief of the Muslim in the light of the Book and the Sunnah*. Riyadh: King Fahd National Library.

Al-Radwan, Fadar Muhammad Abdullah (2003). The extent to which students of the upper basic stage acquire the Nodal concepts included in Islamic education books. Master's thesis (Unpublished), College of Education, Yarmouk University.

Al-Saadowi, Abdullah bin Saleh; Al-Shamrani, Saleh bin Alwan (1437 AH). *Standards-Based*

Learning: Theoretical Foundations and Concepts. Riyadh: Arab Office of Education for the Gulf States.

Al-Saif, Amal bint Abdul-Mohsen (1434 AH). Analysis of the content of the Book of Tawheed for the fifth grade of primary school in the light of the objectives of the curriculum document for Sharia sciences materials for the primary and intermediate stages. Master's thesis (Unpublished), College of Education, King Saud University.

Al-Saif, Amal bint Abdul-Mohsen (2016). Analysis of the content of the Book of Tawheed for the fifth grade of primary school in the light of the objectives of the curriculum document for Sharia sciences for the primary and intermediate stages in general education. *Culture and Development journal*, (106), pp. 160-184.

Al-Samher, Ahmed Jassim (2011). Preparing a list of proposed standard levels for learning the provisions of recitation and intonation in the subject of Islamic education, the Qur'an section, and its distribution on the stages of public education in Syria: a field study. *Journal of Arab Studies in Education and Psychology*, Arab Educators Association, 5 (3), pp. 793-813.

Al-Shehri, Mohamad Ali Mohamad (2016). Developing Tawheed curriculum for the first grades at the primary stage in the Kingdom of Saudi Arabia in light of quality standards. Ph.D. Dissertation (Unpublished), College of Education, Al-Madinah International University, Kuala Lumpur.

Al-Uthaymeen, Mohamad bin Saleh (1424 AH). *Explanation of the three assets*. 3rd Edition, prepared by Fahd bin Nasser bin Ibrahim Al-Sulaiman, Onaizah: Dar Al Thuraya.

Al-Wahbi, Mohamad bin Zamil bin Manahi; Al-Aklabi, Muflih bin Dakhil (2022). Evaluating the content of the Tawheed course at the secondary stage (the course system) in the light of contemporary religious issues. *Journal of Arab Studies in Education and Psychology*, Arab Educators Association, 2 (141), pp. 145-162.

Al-Zahrani, Abdullah Hashim Jar-allah (1419 AH). Evaluating the Tawheed curriculum for the first prep school grade from the point of view of supervisors and teachers of the intermediate stage in Taif Governorate. Master's thesis (Unpublished), College of Education, Umm Al-Qura University.

Al-Zoubi, Ibrahim Ahmed (2013). Evaluation of the recitation performance of fifth grade students in the light of the standard levels of recitation of the Noble Qur'an in the education of the Mafraq Qasbah. *The Jordanian Journal of Educational Sciences*, 9(2), pp. 187-197.

Arabic Language Academy (2004). Intermediate Dictionary. 4th Edition, Cairo: International Company.

Damiriya, Othman Jumaa (1420 AH). *An introduction to the study of the Islamic Nodal*. 3rd Edition, Riyadh: Al-Sawadi Library for Distribution.

Education and Training Evaluation Commission (1439 AH). *The National Framework for Standards for Public Education Curricula in the Kingdom of Saudi Arabia*. Riyadh: Education and Training Evaluation Authority.

Education and Training Evaluation Commission (1440 AH). *Document of standards for the field of Islamic education*. Riyadh: Education and Training Evaluation Authority.

El Naga, Mahmoud Kamel (2007). *A general framework for the standard levels document for Islamic education curricula in general education stages*. Cairo: Arab Association for Quality Assurance in Education.

Field, James Holley; and Molloney, Karen (2000). *Building a culture of standards by application to British organizations*. Translated by Abdel Hakam Ahmed Al-Khuzamy, Cairo: Itrak Press.

Hindi, Saleh Diab (1434 AH). *Methods of teaching Islamic education, theoretical foundations,*

models and practical applications. 2nd Edition, Amman: Dar Al-Fikr for printing, publishing and distribution.

Hussein, Howra Razzaq (2016). Developing an Islamic religious education curriculum at the secondary stage in the light of proposed standards in the Republic of Iraq. Ph.D. Dissertation (Unpublished), Faculty of Education, Ain Shams University.

Hussein, Samir Muhammad (1983). *Content analysis: definitions, concepts and determinants*. Cairo: The world of books.

Ibn Qayyim al-Jawziyya, Muhammad ibn Abi Bakr (1423 AH). *Inform the signatories about the Lord of the Worlds*. The second part, read and commented on, and its hadiths came out, Abu Ubaidah Mashhour bin Hassan Al Salman, Abu Omar Ahmed Abdullah Ahmed, Dammam: Ibn al-Jawzi House.

Kalada, Fouad Suleiman (2005). *Educational goals, standards, and evaluation methods*. Kafr al-Dawwar: Bustan al-Maarifa Library.

Ministry of Education (1428 AH). *A curriculum document for Sharia science subjects for the primary and intermediate stages in general education*. Riyadh: Educational Development Center, General Administration for Curriculum Development.

Morsy, Mohamad Munir (1421 AH). *Islamic education, its origins and development in the Arab countries*. Cairo: The world of books.

Odeh, Ahmed (1993). *Measurement and evaluation in the teaching process*. 3rd Edition, Irbid: House of Hope.

Qassem, Mohamad Jaber (2005). *Standards of linguistic excellence for the teacher and the learner*. Dubai: Dar Al Qalam.

Qumra, Latifa bint Siraj (2008). The Extend of educational experiences accompanying the unification curriculum and their contribution to enhancing intellectual security among third year secondary school students. *Journal of Security Research*, King Fahd Security College - Research and Studies Center, 16 (38), pp. 287-303.

Sanji, Syed Mohamad Al-Sayed Ali (2006). Evaluating the performance of preparatory stage students in light of the standard levels of recitation of the Noble Qur'an. *Journal of the College of Education, Benha University*, 16 (67), pp. 259-291.

Toaima, Rushdi Ahmed (1429 AH). *Content analysis in the humanities Science: its concept, its foundations, and its uses*. 2nd Edition, Cairo: Dar Al-fekr Al- Araby.

المراجع الأجنبية:

Koralewski، John (2000). *Standards in the classroom: How teachers and students negotiate learning*. New York: Teacher College Press.

Lou Mccloskey، Marry (2003). *Standards rubrics and Exemplars: Key terms. In Standards development Workshop: Rubrics and exemplars for effective Assessment*، Cairo: The Integrated English Language Teaching Program II.

Marzano، Robert J& John S.، Kendall (2003). Why do we need standards? Available on: *www.ascd.org/puplications/books.*

واقع ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية بإدارة التعليم بمحافظة صبيا بمنطقة جازان

د. يحيى علي عقيل قناعي
أستاذ المناهج وطرق التدريس العامة المساعد– كلية التربية – جامعة الملك خالد

المستخلص:

هدف البحث إلى التعرف على واقع ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها بالمرحلة المتوسطة لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية من وجهة نظرهم، وتعرف اتجاهاتهم نحو استخدامها في التدريس، والمهارات التدريسية المرتبطة بتعليم الطلاب مهارات تقديمها، والصعوبات التي يواجهونها عند تنفيذها. ولتحقيق أهداف البحث؛ استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وجرى جمع البيانات باستخدام استبانة تم توزيعها على عينة بلغت (152) معلمًا ومعلمةً يدرسون تخصص اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بإدارة التعليم بمحافظة صبيا بمنطقة جازان، وخلص البحث إلى نتائج أبرزها: وجود اتجاهات إيجابية لدى معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة نحو استخدام التغذية الراجعة التفسيرية في التدريس؛ جاءت ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة للمهارات التدريسية المتعلقة بتعليم الطلاب مهارات تقديم التغذية الراجعة التفسيرية بدرجة كبيرة للمحور كاملًا؛ جاءت ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية بين درجة كبيرة جدًا وكبيرة لمحاور الأنماط الفرعية الأربعة؛ حيث جاءت بدرجة كبيرة جدًا للأنماط المتعلقة بتوقيت تقديم التغذية الراجعة التفسيرية، وبدرجة كبيرة للأنماط المتعلقة بجوانب الأداء لدى الطلاب، والأنماط المتعلقة بوسائل وشكل تقديم التغذية الراجعة التفسيرية، والأنماط المتعلقة بمصدر ومتلقي التغذية الراجعة التفسيرية؛ جاءت موافقة المعلمين والمعلمات على وجود صعوبات تواجههم عند تقديم التغذية الراجعة التفسيرية بدرجة كبيرة؛ وجود فروق دالة إحصائيًا في استجابات المعلمين والمعلمات في جميع المحاور تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمات؛ وجود فروق دالة إحصائيًا في استجابات المعلمين والمعلمات في جميع المحاور ما عدا محور الاتجاهات تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية؛ عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في استجابات المعلمين والمعلمات في جميع المحاور تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة في التدريس أو متغير الصفوف التي يدرسها المعلمون والمعلمات.

الكلمات المفتاحية: أنماط، اتجاهات، صعوبات، التغذية الراجعة التفسيرية، المرحلة المتوسطة.

(*) للمراسلة:

أستاذ مساعد (وقت إرسال البحث للمجلة) أستاذ مشارك (وقت إرسال هذا النموذج)، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك خالد، أبها، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Assistant Professor (at the time the research was sent to the journal) Associate Professor (at the time this form was sent), Department of Curriculum and Teaching Methods, College of Education, King Khalid University, Abha, Saudi Arabia.

e-mail: Yaageel@kku.edu.sa

The Reality Of The Practice Of Male And Female Arabic Language Teachers Of Interpretative Feedback Patterns In The Intermediate-School Stage In The Department Of Education In Sabya Governorate, Jazan Region

Dr. Yahya Ali Ageel Qenaey

Department of Curriculum and Instruction
Faculty of Education, King Khalid University

Abstract

The aim of the research is to identify the reality of Arabic language teachers' practice in the intermediate stage of interpretative feedback patterns from their point of view. It is also intended to identify their attitudes toward these patterns' use in teaching, skills associated with teaching students how to provide interpretative feedback, and the difficulties they face in implementation. To achieve these goals, the researcher used the descriptive survey method, distributing a questionnaire to a sample of 152 male and female Arabic language teachers at the intermediate stage in the Department of Education in Sabya Governorate, Jazan region. The main research results were that Arabic language teachers have positive attitudes towards the use of interpretative feedback in their teaching; the degree of practice of teaching students to provide interpretative feedback was large; the degree of practice of the interpretative feedback patterns ranged from very large to large for all four sub-types; the degree of teachers' approval of the existence of difficulties while providing interpretative feedback was large; there were statistically significant differences in teachers' responses due to the gender variable in favor of the female teachers; there were statistically significant differences in teachers' responses due to the number of training courses in all domains, except in attitudes; there were no statistically significant differences in teachers' responses based on teaching experience or intermediate grade levels taught.

Keywords: patterns, attitudes, difficulties, interpretative feedback, intermediate-school stage.

مقدمة:

تهدف عملية التعليم والتعلم إلى تحقيق أهداف ونتاجات تعليمية مخطط لها؛ مما يتطلب تطبيق إستراتيجيات وممارسات تدريسية فعالة، كما تتطلب امتلاك المعلم للكفايات والمهارات التدريسية اللازمة، والتي من أهمها كفايات ومهارات تقديم التغذية الراجعة؛ حيث تعد التغذية الراجعة الجيدة مكونًا أساسيًا لتحقيق أغراض التقويم والتي تشمل تحسين التعلم، كما أن عملية تقديم التغذية الراجعة تساعد في عملية التعلم إذا تم تطبيقها بفعالية (الحيلة، 2014؛ الشمري، 2017؛ الطراونة، 2005؛ مقابلة والزيوت، 2015؛ Hattie & Timperley, 2007; Black & Wiliam, 1998 ;Marzano, 1998; Petty, 2009).

وتعزى فعالية التغذية الراجعة لعوامل متعددة منها الخصائص التي تتميز بها، مثل الخصائص التوجيهية والتعزيزية وزيادة الدافعية؛ حيث تسهم التغذية الراجعة في مساعدة المتعلم على معرفة مستوى أدائه، وتعرف الاستجابات الصحيحة والخاطئة لديه، ومعرفة مستوى تقدمه في تحقيق أهداف التعلم، وكيفية تحسين نتائجه وأدائه ومستواه، وزيادة ثقته بقدراته وبتعلمه.

ويتطلب تحقيق الأهداف التعليمية المخطط لها من عملية تقديم التغذية الراجعة توافر معايير وشروط وممارسات فعالة عند تقديمها (Black & Wiliam, 1998; Brookhart, 2017 ; Hattie, 2012; Hattie & Timperley, 2007; Petty, 2009)؛ وللوصول إلى تحديد الممارسات الأكثر فعالية، ولتفسير تأثير تقديم التغذية الراجعة بكل أنماطها في التحصيل الدراسي وفي عملية التعلم، ومن أجل تحديد العوامل المؤثرة في تنفيذها؛ فلقد تم إجراء دراسات متنوعة من حيث التركيز والأهداف والحدود الزمانية والمكانية. وعلى الرغم من ذلك، فإن مراجعة الدراسات في هذا المجال تثبت قلة البحوث التي استقصت ممارسات استخدام التغذية التفسيرية في مجال تعليم اللغة العربية في المرحلة المتوسطة.

ولأهمية مجال تعليم اللغة العربية، ولفعالية عملية التغذية الراجعة في التعلم، ولأهمية تقديم تغذية راجعة فعالة تتضمن تفسيرات واضحة ومحددة لأداء الطلاب في مختلف جوانب الأداء، ونظرًا لمركزية ومحورية دور المعلمين والمعلمات في تطبيق الممارسات التدريسية الفعالة؛ فهناك حاجة لدراسة هذا الجانب؛ لتعرف وصف واقع الممارسات التي يطبقها المعلمون والمعلمات في تقديم التغذية الراجعة التفسيرية؛ ولذلك جاء هذا البحث إسهامًا في وصف الممارسات الحالية وتفسيرها وتقديم التوصيات والمقترحات.

مشكلة البحث:

على الرغم من تأكيد الأدبيات والدراسات السابقة على أهمية وفعالية التغذية الراجعة في عملية التعلم، فإن معظم الدراسات ركزت على دراسة أنماط التغذية الراجعة ككل، وقلة من الدراسات التي ركزت على كل نوع بشكل مستقل في مجال تعليم اللغة العربية؛ مما يتطلب مزيد بحثٍ ودراسة؛ ولذلك جاء هذا البحث إسهامًا في سدّ هذه الفجوة البحثية، وذلك بالتركيز على دراسة واقع ممارسة التغذية الراجعة التفسيرية في المرحلة المتوسطة في تعليم فنون اللغة العربية ومهاراتها.

ومما يبرز مشكلة البحث ما أثبتته بعض الأدبيات والدراسات السابقة من وجود صعوبات وعوائق ومشكلات تواجه تعليم وتعلم فنون اللغة العربية ومهاراتها في التعليم العام (خليفة والشهري، 2016؛ الطويرقي وآخرون، 2021؛ وزارة التربية والتعليم، 1427هـ)؛ مما يعزى لعوامل متعددة لغوية وتربوية واجتماعية (مفلح، 2007)؛ مما

يستدعي تحسينًا وتطويرًا في الممارسات التدريسية، وتطبيق الإستراتيجيات والأساليب الفعالة، ومن هذه الأساليب –التي أثبتت فعاليتها نتائج الدراسات السابقة– تقديم التغذية الراجعة بكل أنماطها، والتي تتضمن التغذية الراجعة التفسيرية؛ وفي ضوء ذلك جاء هذا البحث إسهامًا في حل العوائق والمشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية وتعلمها، وإسهامًا في تعرف الممارسات التعليمية الفعالة في هذا المجال، وتقديم توصيات ومقترحات لتحسين وتطوير هذه الممارسات.

ومما يؤكد مشكلة البحث الحالي ما أظهرته نتائج بعض الدراسات السابقة من أن التغذية الراجعة التفسيرية لا تأتي في ترتيب متقدم من حيث استخدامها وممارستها من قبل المعلمين أو المعلمات في الموقف التعليمي (الجبر، 2014؛ خضير والرفاعي ومومني، 2014؛ العياصرة والشبيبي، 2014؛ المالكي، 2019). على الرغم من أهميتها وطبيعتها التفسيرية التفصيلية التي تساعد المتعلم في فهم أدائه وتحسينه، وفي تحقيق أهداف التعلم؛ ولذا برزت الحاجة لفهم واقع ممارستها، والاتجاهات نحوها، والصعوبات التي تواجه تنفيذها، وهذا ما يضيفه هذا البحث، وفي ضوء ذلك يسعى البحث للإجابة عن الأسئلة التالية.

أسئلة البحث:

ينص السؤال الرئيس في البحث على: «ما واقع ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية من وجهة نظرهم»؟ ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما اتجاهات معلّمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة نحو استخدام التغذية الراجعة التفسيرية؟

السؤال الثاني: ما درجة ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة للمهارات التدريسية المرتبطة بتعليم الطلاب مهارات تقديم التغذية الراجعة التفسيرية؟

السؤال الثالث: ما درجة ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية؟

السؤال الرابع: ما الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة عند تقديم التغذية الراجعة التفسيرية؟

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين والمعلمات تعزى لمتغيرات: (الجنس، عدد سنوات الخبرة الوظيفية في التدريس، صفوف التدريس (الصفوف التي يقوم بتدريسها المعلم أو المعلمة في المرحلة المتوسطة)، عدد الدورات التدريبية في مجال تعليم مهارات تقديم التغذية الراجعة التفسيرية أثناء فترة العمل في التدريس)؟

أهداف البحث:

هدف البحث إلى تحقيق هدف رئيس يتمثل في: «تعرّف واقع ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية من وجهة نظرهم»، ويتفرع من الهدف الرئيس الأهداف الآتية:

- تعرف اتجاهات معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة نحو استخدام التغذية الراجعة التفسيرية.
- تعرف درجة ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة للمهارات التدريسية المرتبطة بتعليم الطلاب مهارات تقديم التغذية الراجعة التفسيرية.

- تعرف درجة ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية (المرتبطة بجوانب الأداء لدى الطلاب، وتوقيت تقديم التغذية الراجعة التفسيرية، ووسائل وشكل تقديمها، والمرتبطة بمصدر ومتلقي التغذية الراجعة التفسيرية).
- تعرف الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة عند تقديم التغذية الراجعة التفسيرية.
- تعرف الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات المعلمين والمعلمات التي قد تعزى لمتغيرات: (الجنس، عدد سنوات الخبرة الوظيفية في التدريس، الصفوف التي يقوم بتدريسها المعلم أو المعلمة في المرحلة المتوسطة، عدد الدورات التدريبية في مجال تعليم مهارات تقديم التغذية الراجعة التفسيرية أثناء فترة العمل في التدريس).

أهمية البحث:

أولًا: الأهمية النظرية:

1. أهمية موضوع البحث، المتمثل في دراسة واقع ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية من وجهة نظرهم؛ حيث يستمد البحث أهميته من أهمية فهم وتطبيق الممارسات التدريسية الفعالة المتمثلة في تقديم التغذية الراجعة التفسيرية، ومن أهمية دور المعلمين والمعلمات، ومن أهمية مناهج اللغة العربية، وأهمية المرحلة المتوسطة ضمن مراحل التعليم، فضلًا عن تأكيد الأدبيات والدراسات السابقة على فعالية استخدام التغذية الراجعة في عملية التعلم، وفي التحصيل الدراسي لدى المتعلمين، وفي زيادة دافعيتهم نحو التعلم.
2. تقديم إطار نظري مفاهيمي تفصيلي لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية، وللممارسات التدريسية، ولاتجاهات المعلمين والمعلمات، وللصعوبات التي تواجههم عند تطبيق التغذية الراجعة التفسيرية؛ مما يفيد مطوري المناهج والمعلمين والمعلمات والباحثين في هذا المجال.
3. الإسهام في سد الفجوة البحثية المتمثلة في عدم وجود دراسات ركزت على تعرف واقع ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية في المرحلة المتوسطة؛ مما يفيد الباحثين في هذا المجال، ومطوري المناهج التعليمية، والمعلمين والمعلمات.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

1. تقديم نتائج تصف اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو استخدام التغذية الراجعة التفسيرية، كما تصف الأنماط التي يستخدمونها، ومهارات التعليم التي يطبقونها، والصعوبات التي يواجهونها، والمتغيرات المؤثرة في استخدامهم للتغذية الراجعة التفسيرية؛ مما يعد تقويمًا وتغذيةً راجعةً في هذا المجال يستفيد منها مخططو ومطورو مناهج اللغة العربية، والمعلمون والمعلمات، والمشرفون والمشرفات، والباحثون في هذا المجال.
2. تقديم أداة لقياس ممارسة المعلمين والمعلمات لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية؛ مما يساعد المتخصصين والباحثين في مجال التدريس بشكل عام، وفي مجال تدريس اللغة العربية بشكل خاص.

حدود البحث:

اقتصر تطبيق البحث ضمن الحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية:** تتمثل الحدود الموضوعية في واقع ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية، وتشمل: تعرف اتجاهاتهم نحو استخدام التغذية الراجعة التفسيرية؛ والمهارات التدريسية المتعلقة بتعليم الطلاب مهارات تقديم التغذية الراجعة التفسيرية، وممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية (المرتبطة بجوانب الأداء لدى الطلاب، وتوقيت تقديم التغذية الراجعة التفسيرية، ووسائل وشكل تقديمها، والمرتبطة بمصدر ومتلقي التغذية الراجعة التفسيرية)، والصعوبات التي تواجه تنفيذها.
- **الحدود البشرية:** معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة بإدارة التعليم بمحافظة صبيا.
- **الحدود المكانية:** مدارس المرحلة المتوسطة بإدارة التعليم بمحافظة صبيا بمنطقة جازان.
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1442هـ- 2021م.

مصطلحات البحث:

فيما يأتي تحديد لأبرز مصطلحات البحث إجرائيًا:

- **اتجاهات المعلمين والمعلمات:** يعرف الباحث الاتجاه إجرائيًا بأنه: الاستعداد العقلي العصبي الذي يتأثر بالجوانب المعرفية الوجدانية المكتسبة من الخبرة، والذي يؤثر إيجابًا أو سلبًا في آراء واعتقادات معلمي اللغة العربية ومعلماتها اتجاه ممارسات تقديم التغذية الراجعة التفسيرية في عملية تدريس مناهج اللغة العربية.
- **مهارات تعليم الطلاب التغذية الراجعة التفسيرية:** يعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: المهارات التدريسية التي يطبقها معلمو اللغة العربية ومعلماتها لتعليم الطلاب طرق وإستراتيجيات وكيفية تقديم التغذية الراجعة.
- **التغذية الراجعة التفسيرية:** تعرف التغذية الراجعة التفسيرية بأنها: التغذية الراجعة التي: «تتضمن تزويد المتعلم بالمعلومات الضرورية حول مدى صحة إجابته، وتصحيح الإجابات الخاطئة، بالإضافة إلى شرح وتوضيح أسباب الخطأ» (نبهان، 2008، ص22)، كما تعرف بأنها: «الطريقة التي يتبعها أستاذ المقرر لإفادة الطلاب، وإشعارهم بتفاصيل درجات تقييمهم، ومبررات هذا التقييم، وآليات تحسين جوانب القصور، مع تقديم مبررات تفسيرية لتوضيح الأخطاء التي يقع فيها الطلاب....» (الجبر، 2014، ص219). ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: التغذية الراجعة التي يطبقها معلمو اللغة العربية ومعلماتها في تدريسهم، وتتضمن تزويد الطالب بمعلومات تفصيلية تفسيرية حول صحة أو خطأ استجاباتهم، مع بيان كيفية تصحيح الخاطئ منها، وتوضيح أسباب الخطأ، ومسوغات التقييم، وتزويد الطالب بمعلومات حول تقدمه في عملية التعلم، وحول أدائه، ومدى تحقيقه للأهداف المخطط لها، مع تحديد وتفسير جوانب القوة والضعف في أدائه، وإعلامه بطرق وأساليب وإستراتيجيات تحسين الأداء التي تسهم في تحقيق الأهداف المخطط لها.
- **أنماط التغذية الراجعة التفسيرية:** يعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: الطرق والأساليب التي يستخدمها معلمو اللغة العربية ومعلماتها عند تقديم التغذية الراجعة التفسيرية، والتي ترتبط بجوانب الأداء لدى الطلاب، وتوقيت تقديم التغذية الراجعة التفسيرية، ووسائل وشكل تقديم التغذية الراجعة التفسيرية، والمرتبطة بالمصدر والمتلقي.
- **صعوبات تنفيذ التغذية الراجعة التفسيرية:** يعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: العوائق والمشكلات التي يواجهها

معلمو اللغة العربية ومعلماتها عند تقديم التغذية الراجعة التفسيرية خلال عملية التدريس.

الإطار النظري:

يستعرض هذا الجزء من البحث الإطار النظري، والذي يتضمن مفهوم التغذية الراجعة التفسيرية، وأهميتها، وتصنيفاتها، والممارسات التدريسية الفعالة.

أولًا: مفهوم التغذية الراجعة:

تاريخيًا، جرى اقتباس مصطلح التغذية الراجعة من مجالات العلوم التطبيقية والهندسية التي تهتم بميكانزمية الضبط، ثم انتقل استخدام هذا المصطلح إلى مجالات التربية وعلم النفس، وأول من وضع هذا المصطلح هو نوبرت واينر عام 1948م؛ حيث تم استخدام هذا المصطلح كبديل لمصطلح «معرفة النتائج»؛ حيث إن معرفة النتائج تركز على معرفة المتعلم بنتائجه، ولكنها لا تقتضي بالضرورة الاستفادة منها في إجراء تحسينات وتعديلات في السلوك بناءً على هذه المعرفة، بينما مصطلح التغذية الراجعة أكثر شمولية، ويتضمن معرفة النتائج وإجراء تحسينات تسهم في تحقيق الأهداف (الحيلة، 2014).

ولقد حددت كثير من الأدبيات السابقة تعريفات للتغذية الراجعة، وتنوعت هذه التعريفات من حيث تركيزها وتحديد وظيفة التغذية الراجعة، ومن أمثلة هذه التعريفات: تعريف الحيلة (2014)؛ حيث عرفها بأنها: « تزويد الفرد بمعلومات أو بيانات عن سير أدائه بشكل مستمر؛ من أجل مساعدته في تعديل ذلك الأداء إذا كان بحاجة إلى تعديل، أو تثبيته إذا كان يسير في الاتجاه الصحيح» (ص ص 291–290). وعرفها سيد (2015) بأنها: عملية ضبط سلوكيات المتعلم بما يحقق الأهداف التعليمية التي تم تحديدها مسبقًا؛ بحيث يتم ذلك من خلال جمع المعلومات المرتبطة باستجابات المتعلمين، ومن ثم معالجة هذه المعلومات حول الاستجابات، وإعادة تقديمها للمتعلم، وذلك بهدف توضيح الأخطاء، وتعزيز الاستجابات الصحيحة، وذلك لتوجيه المتعلم وفقًا لأسس علمية بما يحقق تنمية المهارات وتطوير الإمكانات لديه. وعرفتها دايرسون (2008) بأنها: معلومات تعطى بعد عمل ما (ناتج)، وتقدم معرفة حول نتيجة هذا العمل، وتحدث تأثيرًا ملموسًا وتحسنًا في هذا الناتج، وذلك من خلال تقديم تأكيد للصحة، أو بيان وتصحيح للخطأ، ومن خلال تقديم معلومات تهدف لتصحيح الأعمال وتعزيز أو تغيير المشاعر. ويشير سادلر (Sadler, 2010) إلى أن التغذية الراجعة تشمل إخبار المتعلمين بجوانب القوة في عملهم، وتحديد الأخطاء والنواقص وطبيعتها ومكان حدوثها، وإخبار الطلاب بالإجراءات التي من الممكن أن تحسن عملهم. ويعرفها هاتي وتيمبرلي (Hattie & Timperley, 2007) بأنها: المعلومات المقدمة من أي مصدر (مثل: المعلم، الزملاء، الكتاب، الوالدين، المتعلم نفسه، التجربة،...) حول الجوانب المتعلقة بأداء أو فهم الفرد.

وفي ضوء مراجعة وتحليل التعريفات المتضمنة في الأدبيات السابقة، يتمثل المفهوم الشامل للتغذية الراجعة في تزويد المتعلم بمعلومات أو بيانات حول أدائه؛ بحيث تشمل نتائج الأداء، ومدى صحة أو خطأ الاستجابات، وكيفية تصحيح الاستجابات الخاطئة؛ وذلك لتعزيز الاستجابات والأداءات الصحيحة، وتعديل وتصحيح الخاطئة منها، مع توضيح مدى تحقيق المتعلم للأهداف والمعايير المحددة، والمستوى الذي وصل إليه، وتوضيح جوانب القوة والضعف في أداء المتعلم، وتحديد الإجراءات وطرق تحسين الأداء المطلوبة للوصول للأهداف المحددة والمستوى المطلوب.

وتعد التغذية الراجعة التفسيرية من أهم أنواع التغذية الراجعة نظرًا لطبيعتها التفسيرية؛ حيث تشير إلى تزويد المتعلم بمعلومات وبيانات تفسيرية تفصيلية حول نتيجة أدائه، بحيث تشمل تحديدًا للاستجابات الصحيحة

والخاطئة، بالإضافة إلى تزويد المتعلم بتفسيرات حول أسباب الخطأ في استجابته، مع تقديم تفسيرات لنتائج الأداء السابق، ومعلومات تفصيلية تفسيرية حول طرق تحسين الأداء، وكيفية تحقيق الأهداف المطلوبة، وتفسيرات حول جوانب القوة وجوانب الضعف في الأداء؛ ولذلك فالتغذية التفسيرية لا تقتصر على تحديد صحة أو خطأ الاستجابة فقط، وإنما تشمل تقديم تفسيرات ومعلومات تفصيلية حول الأداء وكيفية تحسينه.

ثانيًا: أهمية التغذية الراجعة:

أكدت الأدبيات والدراسات السابقة على أهمية وفعالية استخدام التغذية الراجعة في جوانب متعددة مرتبطة بعملية التعلم، وتتمثل أهميتها في أنها تسهم في عمليات الرقابة والضبط والتحكم والتعديل لأداء المتعلمين واستجاباتهم، ومدى تحقيقهم للأهداف والمستويات المطلوبة، ولعمليات التفاعل أثناء عملية التعلم (كماش، 2018). كما أنها تتميز بالخاصية التوجيهية التي تشير إلى توجيه المتعلم، وذلك بإعلامه بنتائج أدائه واستجاباته الصحيحة والخاطئة وإجراءات التحسين المطلوبة، وتوجيه المتعلم إلى الطرق التي تسهم في تحقيق الأهداف المخطط لها (دايرسون، 2008؛ سيد، 2015)، كما تساعد المتعلم على تنمية مهارات توجيه تعلمه بشكل ذاتي (عبيدات وأبو السميد، 2015). وترتبط عملية تقديم التغذية الراجعة بعمليات التقويم سواءً التكوينية التي تنفذ أثناء عمليات التعلم، أو عمليات التقويم الختامي التي تركز على تحقيق الأهداف العامة التربوية؛ ولذلك فالتغذية الراجعة مكون مهم في عملية التعلم (الجبالي، 2016؛ الحيلة، 2014؛Sadler, 2010).

ومما يبرز أهمية التغذية الراجعة تأكيد الأدبيات والدراسات السابقة على فعاليتها في تنمية التحصيل الدراسي للطلاب (شبيب، 2005؛ الشمري، 2017؛ الطراونة، 2005؛ مقابلة والزيوت، 2015؛ Petty, 2009)، كما أن لها أثرًا فعالًا في تنمية المهارات اللغوية مثل مهارات الاستماع لدى الطلاب (عاشور والحراحشة، 2015)، ومهارات التحدث (عاشور والحراحشة، 2018)، وفي علاج الأخطاء التي يقع فيها الطلاب مثل الأخطاء الإملائية (أحمد، 2009)، كما أن الوظائف التي تؤديها التغذية الراجعة تساعد في تسريع عملية التعلم (الشرقاوي، 2017)، وفي تعزيز عملية التعلم لدى الطلاب (سمارة، 2017)، وتتضمن التغذية الراجعة خصائص تسهم في عملية حدوث التعلم، منها توفير الدعم والمساعدة للمتعلم للوصول إلى مستويات تعلم أعلى، وهذا يتوافق مع مبادئ ونظرية فيجوتسكي البنائية الاجتماعية التي تؤكد على أهمية تقديم المساعدة والدعم للمتعلم، وأهمية عملية التفاعل الاجتماعي للوصول لمستويات من التعلم أعلى (وينك وبتني، 2012). كما أن عملية التغذية الراجعة تتوافق مع مبادئ النظرية البنائية التي تؤكد على دور وأهمية إيجابية المتعلم في بناء المعرفة، وأهمية البنية المعرفية في التعلم؛ حيث تؤدي التغذية الراجعة دورًا مهمًا في تكوين وتشكيل البنية المعرفية لدى المتعلم (محمد، 2011)، كما تعتبر عملية تقديم التغذية الراجعة من عمليات التفاعل اللغوي التداولي؛ حيث يحدث التفاعل اللغوي؛ مما يسهم في اكتساب مهارات اللغة وفي الاستيعاب والإنتاج والتطور اللغوي (الشويرخ، 2009).

فضلًا عن ذلك، فإن التغذية الراجعة تسهم في تنشيط عملية التعلم، وفي زيادة دافعية المتعلم نحو التعلم، وتعد إحدى المحفزات والبواعث للاستمرار في عملية التعلم؛ حيث تحفز المتعلم وتشجعه لمضاعفة الجهد والأداء لإنجاز المهام المطلوبة منه (عاشور، 2009)؛ إذ إن للتغذية الراجعة أثرًا إيجابيًا في تنمية الدافع للإنجاز والتحسين من درجته (الشعراوي، 2000)، كما أن التغذية الراجعة تستند إلى مبادئ النظريات التي تؤكد على الارتباطات والمثيرات والاستجابات في عملية حدوث التعلم (الشرقاوي، 2017؛ محمد، 2011)، كما أنها تسهم في زيادة

ثقة الطلاب بأنفسهم وبأدائهم وبنتاجاتهم التعليمية (الجبالي، 2016)، وتقلل من القلق والتوتر الذي قد يحدث نتيجة عدم معرفة المتعلمين لنتيجة أدائهم (نبهان، 2008)، كما أن التغذية الراجعة تؤثر في الاتجاهات والمشاعر والأحاسيس، وتسهم في جعل العملية التعليمية أكثر جذبًا للطلاب؛ مما ينتج عنه تحسين اتجاهاتهم نحو عملية التعلم (دايرسون، 2008).

كما أن خاصية التعزيز من أهم خصائص التغذية الراجعة؛ حيث تعد التغذية الراجعة من أهم أشكال التعزيز التي تسهم في تعزيز تكرار الاستجابات والأداءات الصحيحة لدى الطلاب، وتعديل الاستجابات الخاطئة والتقليل من إمكانية تكرارها (عاشور وأبو الهيجاء، 2009)، وتستند في ذلك إلى نظرية سكنر الإجرائية التي تؤكد على أهمية عملية التغذية الراجعة التي تدعم عملية الاستجابات الصحيحة، وتعزز عملية ظهورها في المواقف التعليمية المقبلة (الشرقاوي، 2017؛ العتوم والجراح والحموري، 2020؛ العدوان والحوامدة، 2017).

ثالثًا: تصنيفات التغذية الراجعة:

قدمت الأدبيات السابقة تصنيفات متعددة للتغذية الراجعة، وفيما يلي استعراض ومناقشة لأبرز التصنيفات:

من أبرز تصنيفات أنماط التغذية الراجعة التصنيف المعتمد على وظيفتها، وهذا التصنيف من التصنيفات الأكثر استخدامًا في الدراسات السابقة (الجبر، 2014؛ خضير والرفاعي ومومني، 2014؛ سيد، 2015؛ الشراري، 2012؛ المومني، 2009)؛ حيث اشتمل على أربعة أنماط رئيسة، هي: (1) التغذية الراجعة الإعلامية (Informative feedback)، والتي تهدف إلى إعلام المتعلم بمدى صحة الاستجابات أو خطأها، من دون تصحيح الخطأ، والتغذية الراجعة في صورتها الإعلامية تهدف إلى تعزيز الاستجابات الصحيحة، وإزالة أو التقليل من الاستجابات الخاطئة لدى المتعلم؛ (2) التغذية الراجعة التصحيحية (Corrective feedback)، والتي تشير إلى التغذية التي تتضمن الإشارة إلى الاستجابات الخاطئة مع تصحيحها وتقديم الاستجابات الصحيحة؛ (3) التغذية الراجعة التفسيرية (Interpretative feedback)، وهي موضوع البحث الحالي، وتشير إلى تزويد المتعلم بمعلومات حول صحة استجابته أو عدمها، مع تقديم تفسيرات حول الاستجابات، وبيان الأسباب والمبررات حول الاستجابات الخاطئة؛ فهي أكثر تفصيلًا وذات وظيفة تفسيرية؛ (4) التغذية الراجعة التعزيزية (Reinforcement feedback)، وتشير إلى التغذية الراجعة التي تتضمن عبارات تعزيزية سواءً لفظية أو كتابية.

كما أن هناك تصنيفات أخرى أشارت إليها الأدبيات السابقة (الجبالي، 2016؛ الحيلة، 2014؛ سيد، 2015)، والتي تتضمن ما يأتي:

- **وفقًا لاتجاه التغذية الراجعة**، وتتضمن نوعين: الموجبة أو الإيجابية التي تشير إلى تزويد المتعلم بتغذية راجعة حول الاستجابات الصحيحة؛ والسالبة أو السلبية: وهي التي تركز على الاستجابات غير الصحيحة.
- **حسب مصدر التغذية الراجعة**: وتتضمن مصادر خارجية: حيث تصدر التغذية الراجعة من أحد المصادر المشاركة في العملية التعليمية غير المتعلم مثل: المعلم أو الأقران أو أي مصادر خارجية؛ ومصادر داخلية ذاتية: حيث تصدر التغذية الراجعة من معلومات وخبرات وأفعال المتعلم نفسه؛ إذ إن مصدرها هو المتعلم ذاته.
- **حسب شكل أو وسيلة الحصول عليها**: وتشمل الوسيلة اللفظية الشفهية المنطوقة، والوسيلة المكتوبة، وقد تقدم عن طريق المعلم، أو باستخدام وسائل وتقنيات متنوعة، وتشمل التغذية الراجعة السمعية، والبصرية، والسمعية البصرية.

- **حسب توقيت تقديمها:** وتشمل: التغذية الراجعة الفورية التي تأتي بعد السلوك مباشرة وبعد الانتهاء من أداء المهام وتقديم الاستجابات؛ والتغذية المؤجلة التي تقدم بعد مرور فترة زمنية على تقديم الأداء والاستجابات أو العمل؛ وقد تكون قصيرة أو طويلة وفقًا لطبيعة الموقف التعليمي، وتشمل أيضًا استمرارية وانتظام التغذية الراجعة والتدرج في تقديمها.
- **حسب طبيعتها:** وتتضمن: الطريقة الكيفية التي تعلم المتعلم بصحة وخطأ استجابته، أو الكمية بحيث تكون أكثر دقة وتفصيلًا، وقد تكون تغذية راجعة فردية تقدم لكل متعلم بصورة منفردة أو تغذية راجعة جماعية تقدم لمجموعة من المتعلمين في الوقت نفسه بصورة جماعية.
- **حسب محاولات تقديمها:** وقد تكون صريحة بحيث يتم إعلام المتعلم بصحة أو خطأ استجابته، ويتم إعطاؤه الاستجابات الصحيحة، وتحديد الخاطئة منها، مع طلب إعادة الأداء الصحيح مباشرة، أو قد تكون غير صريحة بحيث يتم إعلام المتعلم بصحة أو خطأ استجابته، ويعطى وقتًا محددًا للتفكير في الاستجابات الصحيحة، مع تحديد مواطن الخطأ، وإذا لم يتمكن من تصحيحها يزود بالمعلومات الصحيحة.
- **تصنيف التغذية الراجعة حسب استخدامها في سياقات تعليم اللغة:** حيث حددت أدبيات اللغة هذه الأنواع، ومثال ذلك ما ناقشه الشويرخ (2009) حول أنواع التغذية الراجعة الواردة في أدبيات تعليم اللغة والمستخدمة في سياقات تعليم اللغة؛ حيث تضمنت (8) أنواع هي: التحوير، والاستنطاق، والاستيضاح، والتغذية الراجعة التقعيدية، والتصحيح الصريح، والتكرار، والترجمة، والمصادقة.

وأورد هاتي وتيمبرلي (Hattie & Timperley, 2007) أربعة مستويات رئيسة للتغذية الراجعة، وشملت: المستوى الأول الذي يتضمن تغذية راجعة تركز على المنتج أو المهام (Feedback about task or product)، كما أنها تتضمن توضيحًا حول كيفية اكتساب معلومات أكثر ومتعددة وكيفية تصحيحها؛ المستوى الثاني يتضمن تغذية راجعة حول العمليات (Processes) التي تم تنفيذها لإكمال مهام التعلم أو إيجاد المنتج، ويركز هذا المستوى على معالجة المعلومات أو عمليات التعلم المطلوبة لإكمال المهام؛ المستوى الثالث يركز على التغذية الموجهة إلى التنظيم الذاتي (Self- regulation)، والتي تشمل مهارات التنظيم الذاتي والثقة للاندماج أكثر في مهام وعمليات التعلم؛ المستوى الرابع يركز على التغذية الراجعة الموجهة إلى المتعلم ذاته (Self) بصورة شخصية والذي غالبًا لا يرتبط بأداء مهام التعلم، كما أن هناك فروقًا بين هذه المستويات، كما أن التغذية الراجعة الموجهة لذات المتعلم تعد الأقل فعالية، في حين أن الموجهة إلى التنظيم الذاتي والعمليات أكثر فعالية في معالجة المعلومات العميقة وإتقان المهام، أما الموجهة إلى المهام فتكون فعالة عندما تكون معلومات المهام لاحقًا مفيدة في تحسين معالجة الإستراتيجية وتحسين التنظيم الذاتي.

رابعًا: الممارسات الفعالة في التغذية الراجعة:

يتطلب تحقيق الأهداف المرجوة من تنفيذ التغذية الراجعة تطبيق معايير وممارسات فعالة؛ حيث ناقشت الأدبيات السابقة معايير وخصائص التغذية الراجعة الفعالة (Brookhart, 2017; Hattie & Timperley, 2007; Petty, 2009; Sadler, 2010; Shute, 2008)، وفي هذا السياق أشار بتي (Petty, 2009) إلى مجموعة من الممارسات التدريسية التي تستند إلى نتائج مراجعات ودراسات علمية (Hattie, 1999; Marzano, 1998)، وتزيد من فعالية تقديم التغذية الراجعة، وتحسن من عملية التعلم؛ حيث أشار إلى أن الهدف النهائي من عملية التغذية

الراجعة هو تمكين المتعلم من تقويم أدائه بنفسه، وزيادة وعيه ومعرفته بأدائه. وتتضمن هذه الممارسات ما يأتي:

- تحديد أهداف ومعايير التعلم بوضوح ودقة، وتقديم التغذية الراجعة حول مدى تحقيق هذه الأهداف والمعايير.
- تعليم الطلاب كيفية تقديم تغذية راجعة حول أدائهم وعملهم أثناء عملية التعلم، وتنمية قدراتهم على تقييم أدائهم في ضوء المعايير المحددة، وتحديد الفجوة بين أدائهم الحالي والأداء المتوقع، وتحسين أدائهم لسد هذه الفجوة، ولتحقيق الأداء المحدد والأهداف المخطط لها؛ مما يعني تحفيز مسؤولية الطلاب حول تعلمهم وأدائهم.
- تزويد المتعلم بتغذية راجعة حول العمليات والإستراتيجيات التي يستخدمها لإكمال مهام التعلم.
- تقديم نماذج وأمثلة توضح كيفية إكمال المهام المطلوبة.
- توضيح وتحديد طرق التحسين والتطوير، ومساعدة الطلاب على إيجاد البدائل والأساليب التي تمكنهم من تحقيق المتوقع منهم.
- تقديم تغذية راجعة تركز على الأداء وإنجاز المهام وطرق التحسين، وليس على إصدار حكم أو تقييم أو درجات.
- تقديم التغذية الراجعة التي تسهم في زيادة ثقة المتعلم بنفسه وبقدراته وبأدائه، وأن يشعر بأهمية الجهد الذي قام به؛ مما يزيد من الاندماج الوجداني في عملية التعلم.
- تنمية الدافع والمحفز الداخلي؛ بحيث يكون المحفز داخليًا وليس خارجيًا، والذي يتمثل في إكمال المهام، وفي تحقيق أهداف التعلم التي تُعد محفزًا بحد ذاتها.
- تنمية قناعات المتعلم حول طبيعة القدرات المتمثلة في أن القدرة تأتي من بذل الجهد والممارسة والتعلم من الأخطاء.
- تهيئة بيئة مناسبة لتقديم وتبادل التغذية الراجعة بين المتعلمين.
- استخدام طرق التدريس التفاعلية والتعاونية، مع الاستعانة بالأشكال التوضيحية البيانية في عرض التقدم في الأداء.

ومن الممارسات الفعالة، التأكد من فهم واستيعاب المتعلم للتغذية الراجعة بوضوح ومعرفة أهدافها، ومراعاة الاتساق والاستمرارية في تقديم التغذية الراجعة، والحرص على تحفيز المتعلم وزيادة ثقته بنفسه وبأدائه، والتخطيط المسبق لعملية تقديم التغذية الراجعة، وتنمية الجوانب الإيجابية لدى المتعلمين، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلاب والجوانب الانفعالية والنفسية، واختيار أنماط التغذية الراجعة المناسبة لطبيعة وخصائص المتعلمين والمادة التعليمية والموقف التعليمي، والتنوع في تنفيذ أنماط التغذية الراجعة، وتوفير البيئة الصفية المناسبة (سيد، 2015).

ومن الممارسات المهمة أيضًا إدارة المعلم للمشاعر والاتجاهات أثناء تقديم التغذية الراجعة، والتي تشمل تعليم الطلاب الفصل بين الأداء ونتائجه وبين تقدير الذات، وفصل المعلم بين مشاعره وطريقة تقديم التغذية الراجعة، وأن تقدم بطريقة موضوعية عملية، وتعزيز السلوكات التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف، ومساعدة الطالب على إظهار جوانب القوة والأداء الصحيح لديه وتعزيزها، وتقديم الثناء وفقًا لمعايير محددة (دايرسون، 2008).

كما أن اختيار وتحديد أنواع وتوقيت تقديم التغذية الراجعة يعتمد على عوامل متعددة منها مستويات الطلاب (مستويات تحصيل عالية أو منخفضة)، وخصائص المهام أو الأعمال المطلوبة إنجازها (السهولة والصعوبة) (Shute, 2008).

ويستخلص من مراجعة الأدبيات السابقة (Brookhart, 2017; Shute, 2008) أن فعالية تطبيق أنماط التغذية

الراجعة يعتمد على عوامل متعددة ترتبط بالمصدر والمتلقي، وطرق وأساليب تقديمها، والبيئة المحيطة، والعوامل الداخلية والخارجية؛ مما يتطلب تخطيطًا مسبقًا وتنفيذًا مناسبًا فعالًا.

الدراسات السابقة:

يستعرض هذا الجزء الدراسات السابقة التي أجريت في مجال استخدام التغذية الراجعة في تدريس فنون اللغة العربية ومهاراتها، والمواد الأخرى في المرحلة المتوسطة، أو المراحل الأخرى في التعليم العام في المملكة العربية السعودية، أو الدول العربية أو الأجنبية؛ حيث خلص الباحث إلى مجموعة من الاستنتاجات، وفقًا لما يأتي:

أولًا: قلة الدراسات التي استطلعت واقع ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها لأنماط التغذية الراجعة في المرحلة المتوسطة، وعدم وجود دراسة ركزت على تعرف واقع ممارسات معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية؛ مما يسوغ أهمية إجراء هذه الدراسة في الإسهام في سد هذه الفجوة البحثية.

ثانيًا: ركزت الدراسات التي أجريت في مجال استخدام التغذية الراجعة في تعليم اللغة العربية أو المواد الأخرى على مسارين: المسار الأول: استهدف تعرف واقع ممارسة واستخدام المعلمين والمعلمات لأنماط التغذية الراجعة؛ والمسار الآخر: استهدف تعرف أثر وفعالية استخدام أنماط التغذية الراجعة في التعلم. وفيما يأتي استعراض ومناقشة لهذه الدراسات:

أجرى المطيري (2010) دراسة هدفت إلى تعرف الكفايات اللازمة للتقويم المستمر بالمرحلة الابتدائية، ومدى توفرها لدى المعلمين في منطقة المدينة المنورة (دراسات إسلامية، لغة عربية، اجتماعيات، علوم، رياضيات)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وطبق استبانة تضمنت (82) كفاية، وقائمة ملاحظة، واختبارا في كفايات التقويم المستمر، وبلغت عينة الدراسة في تطبيق الاستبانة والاختبار (250) معلمًا، وبلغت العينة في بطاقة الملاحظة (35) معلمًا، وأسفرت الدراسة عن نتائج من أبرزها: تكونت قائمة الكفايات من (7) محاور تضمنت (82) كفاية، واشتملت المحاور على محور كفايات تحليل وتفسير النتائج والتغذية الراجعة متضمنًا (17) كفاية، وتضمن محور الكفايات الخاصة بالواجبات المنزلية المستخدمة في التقويم المستمر كفاية «إعطاء الطالب تغذية راجعة تتعلق بأدائه في الواجب المنزلي»، كما أظهرت النتائج أن نسبة توافر الكفايات لدى أفراد العينة كانت متوسطة لجميع محاور الاستبانة، وتراوحت درجة التوافر بين كبيرة ولا يمارسها في قائمة الملاحظة. وفيما يخص محور كفايات تحليل وتفسير النتائج والتغذية الراجعة، فقد جاء بدرجة توافر متوسطة في الاستبانة وقائمة الملاحظة، وبدرجة توافر كبيرة في نتائج الاختبار، كما كشفت النتائج عن وجود فروق لصالح بعض التخصصات في بعض المحاور، وأنه كلما زادت سنوات الخبرة زادت درجة توافر كفايات التقويم المستمر.

وهدفت دراسة الشراري (2012) إلى تعرف درجة استخدام معلمات التربية الاجتماعية لأشكال التغذية الراجعة وأثرها في التوافق الدراسي والاجتماعي لدى طالبات المرحلة الأساسية في محافظة القريات، وتم استخدام المنهج الوصفي؛ حيث تكونت العينة من (317) طالبة، وتم استخدام مقياس أشكال التغذية الراجعة، ومقياس التوافق الدراسي والاجتماعي، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام معلمات التربية الاجتماعية لأشكال التغذية الراجعة كانت متوسطة على الأداة ككل، وعلى جميع المجالات، وجاء ترتيب استخدام التغذية الراجعة التعزيزية في المرتبة الأولى، في حين جاءت التغذية الراجعة التفسيرية في المرتبة الثانية، والإعلامية في المرتبة الثالثة، والتصحيحية في المرتبة الأخيرة، وجاءت درجة التوافق الدراسي والاجتماعي لدى الطالبات مرتفعة على الأداة

ككل وعلى مجالي التوافق الدراسي والتوافق الاجتماعي، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائية بين أشكال التغذية الراجعة ككل وجميع المجالات وبين التوافق الدراسي والاجتماعي باستثناء العلاقة بين مجال التوافق الدراسي والتغذية الإعلامية والتفسيرية.

وأجرى رويز بريمو ولي (Ruiz-Primo & Li, 2013) تحليلًا لنتائج ثلاث دراسات لممارسات التغذية الراجعة المكتوبة للمعلمين في دفاتر العلوم للطلاب في (26) فصلًا دراسيًا في المدارس الابتدائية والمتوسطة، وكان هناك ثلاثة أسئلة وجهت تحليل البيانات، تمثلت في: (1) هل يقدم المعلمون ملاحظات مكتوبة ردًا على الأسئلة الموجهة علميًا التي يبحث الطلاب عنها في فصول العلوم الخاصة بهم؟ (2) إذا كتب المعلمون التغذية الراجعة، فما هي خصائصها؟ (3) هل يفسر المعلمون استجابات الطلاب بشكل صحيح، وهل يحددون بشكل صحيح نقاط القوة والضعف لتكييف التغذية الراجعة مع احتياجات الطلاب؟ وأظهرت النتائج أن (17) معلمًا من أصل (26) قدموا ملاحظات للطلاب بشكل ما، ومع ذلك، تباين تكرار هذه الملاحظات من مدرس إلى مدرس وخلال مستويات الصفوف، كما أنه من بين جميع التغذية الراجعة حوالي (61 %) تمثلت في درجات أو أرقام أو رموز، و(33 %) فقط تمثلت في تعليقات، علاوة على ذلك، فقد حدثت التعليقات التقييمية في كثير من الأحيان مثل التعليقات الوصفية (10% و14 % على التوالي)، و(4 %) فقط من التعليقات كانت توجيهية.

كما استطلعت دراسة الجبر (2014) آراء طلاب وطالبات أقسام كلية العلوم بجامعة الملك سعود حول ممارسات أعضاء هيئة التدريس لأنماط التغذية الراجعة (الإعلامية، والتصحيحية، والتفسيرية، والتعزيزية)، وتم تطبيق المنهج الوصفي، واستخدام استبانة تضمنت (4) محاور تمثلت في أنماط التغذية الراجعة، وتكونت عينة الدراسة من (387) طالبا وطالبة، وأسفرت الدراسة عن نتائج أبرزها: جاء نمط التغذية الراجعة التعزيزية الأكثر استخداما في المرتبة الأولى، ثم التصحيحية، ثم التفسيرية، ثم جاءت الإعلامية في المرتبة الأخيرة، كما أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام أعضاء هيئة التدريس للتغذية الراجعة كان دون المأمول، كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أنماط التغذية الراجعة الإعلامية والتصحيحية والتعزيزية تعزى لمتغير القسم الأكاديمي، ووجود فروق دالة إحصائيًا في استخدام نمطي التغذية الراجعة التفسيرية والتعزيزية تعزى لمتغير الجنس.

وأجرى خضير والرفاعي ومومني (2014) دراسة ركزت على تعرف أنماط التغذية الراجعة المكتوبة المستخدمة في مادة اللغة العربية في رياض الأطفال والصفوف الأساسية الأولى في الأردن، وتم تطبيق المنهج الوصفي المسحي على عينة تكونت من (225) معلمًا ومعلمة، وتم استخدام مقياس المومني (2009) لأنماط التغذية الراجعة الأربعة (الإعلامية، والتعزيزية، والتفسيرية، والتصحيحية)، وخلصت الدراسة إلى نتائج أبرزها: أن مستوى استخدام التغذية الراجعة كان متوسطًا لدى أفراد عينة الدراسة، وجاءت التغذية الراجعة التعزيزية الأكثر استخدامًا، بينما جاءت التفسيرية الأقل استخدامًا، كما اتضح عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الاستخدام تعزى للخبرة، ووجود فروق دالة إحصائيًا تعزى للتخصص وللتفاعل بين التخصص والخبرة.

وهدفت دراسة العياصرة والشبيبي (2014) إلى تعرف مستوى معرفة معلمات التربية الإسلامية في سلطنة عمان بإستراتيجيات التغذية الراجعة المكتوبة في الأعمال الكتابية والاختبارات وأثره في استخدمهن لها، وتم تطبيق المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (34) معلمة، وتم استخدام اختبار لقياس مستوى معرفة معلمات التربية الإسلامية بإستراتيجيات التغذية الراجعة المكتوبة، كما تم استخدام بطاقة تحليل، وتوصلت

الدراسة إلى نتائج من أبرزها: أن مستوى معرفة المعلمات كان عاليًا بإستراتيجية التغذية الراجعة المكتوبة التعزيزية، ومتوسطًا للتصحيحية والإعلامية والتفسيرية، وأن أكثر الإستراتيجيات استخدامًا كانت الإعلامية، ثم التعزيزية، ثم التصحيحية، ثم التفسيرية، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة في استخدام الإستراتيجيات الأربع للتغذية الراجعة المكتوبة تعزى إلى مستوى معرفة المعلمات بالإستراتيجيات.

وهدفت دراسة العنزي (2015) إلى تعرف درجة ممارسة معلمي اللغة العربية للإستراتيجيات التدريسية اللازمة لتنفيذ المناهج المطورة في المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض، وتم تطبيق المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (211) معلمًا، وتضمنت الإستراتيجيات: حل المشكلات، والتدريس التبادلي، والعصف الذهني، والتقويم البنائي، وتضمنت إستراتيجية التقويم البنائي عبارات ذات علاقة بالتغذية الراجعة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أبرزها: أن ممارسة المعلمين لجميع الإستراتيجيات جاءت بدرجة متوسطة، وجاءت عبارة «يقدم تغذية راجعة فورية لتعلم الطلاب» في الترتيب الأول ضمن إستراتيجية التقويم البنائي، وبدرجة موافقة كبيرة.

واستقصت دراسة مقابلة والزيوت (2015) فاعلية نمطي التغذية الراجعة التصحيحية المكتوبة (إعادة الصياغة وما وراء اللغة) في تحسين أداء طلاب الصف الثامن الأساسي في قواعد اللغة العربية في الأردن، وتم تطبيق المنهج شبه التجريبي، كما تم بناء اختبار لقياس أداء الطلاب وفق مستويات بلوم الثلاثة: المعرفة، والفهم، والتطبيق. وتم تطبيق التجربة على عينة بلغت (74) طالبًا، تم توزيعهم على ثلاث مجموعات: مجموعة تجريبية أولى تلقت نمط إعادة الصياغة، ومجموعة تجريبية ثانية تلقت نمط ما وراء اللغة، ومجموعة ثالثة ضابطة لم تتلق التغذية الراجعة المكتوبة التصحيحية، وطبقت الدراسة لمدة ستة أسابيع بواقع (18) حصة أسبوعية، وتم تطبيق اختبار تحصيلي، وأظهرت النتائج: وجود فروق دالة إحصائيًا في مستويات (المعرفة، والفهم، والتطبيق) بين أداء المجموعات الثلاث لصالح المجموعتين التجريبيتين، وفي مستوى التطبيق بين أداء طلاب المجموعتين التجريبيتين لصالح طلاب المجموعة الأولى (إعادة الصياغة)، وأظهرت النتائج كذلك وجود فروق دالة إحصائيًا على اختبار القواعد ككل بين أداء طلاب المجموعات الثلاث في مستويات المعرفة والفهم والتطبيق لصالح طلاب المجموعتين التجريبيتين، ودلت نتائج هذه الدراسة على أن نمط التغذية الراجعة كان فاعلًا ومؤثرًا في تحسين المعرفة بالقواعد اللغوية لدى طلاب المجموعتين التجريبيتين.

وهدفت دراسة الشمري (2017) إلى تعرف فاعلية وحدة تدريسية قائمة على التغذية الراجعة في تدريس اللغة الإنجليزية في تنمية مهارة الاستماع لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في رفحاء، وتم تطبيق المنهج شبه التجريبي على عينة تكونت من (60) طالبًا، موزعين على مجموعتين: إحداهما تجريبية (30 طالبًا) درسوا باستخدام فنيات التغذية الراجعة، وأخرى للمقارنة (30 طالبًا) درسوا بالطريقة المعتادة بدون استخدام التغذية الراجعة، واستخدم الباحث بطاقة ملاحظة موزعة على (4) مهارات فرعية، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية استخدام فنيات التغذية الراجعة في تحسين مهارة الاستماع.

وهدفت دراسة إراون وساليجا (Irawan & Salija, 2017) إلى تحديد أنواع وطرق التغذية الراجعة الشفوية التي يستخدمها المعلمون في التفاعل في فصول تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، كما هدفت الدراسة إلى تعرف أسباب استخدام المعلمين التغذية الراجعة الشفوية، وتصورات الطلاب تجاه التغذية الراجعة الشفوية التي يستخدمها المعلمون، وتم إجراء البحث في مدرسة ثانوية عليا في إندونيسيا، وتم تطبيق منهج البحث الوصفي

النوعي، وشارك في هذا البحث مدرسان للغة الإنجليزية، و(12) طالبًا، وتمثلت أدوات البحث في التسجيل الصوتي، والملاحظات الميدانية، والمقابلة، وأظهرت النتائج: أن المعلمين استخدموا (5) أنواع من التغذية الراجعة الشفوية، وهي: التغذية الراجعة التقييمية، والتصحيحية، والوصفية، والتفاعلية، والتحفيزية، واستخدم المعلمون التغذية الراجعة الشفوية من خلال: تقديم بيانات تقييمية لعمل الطلاب أو أدائهم، والإشارة إلى أخطاء الطلاب وتصحيحها بشكل صريح أو ضمني، وتوضيح تحصيل الطلاب وإستراتيجيات تحسين التعلم، وتوضيح وتنقيح بعض الأفكار حول استجابات الطلاب، وتقديم عبارات التحفيز للطلاب، وأظهرت النتائج أن أسباب استخدام المعلمين للتغذية الراجعة الشفوية شملت: مسؤولية المعلمين والتزامهم بتقديمها، وطبيعة التغذية الراجعة الفعالة والمناسبة، وفائدة التغذية الراجعة الشفوية، والتأثير الإيجابي على الطلاب، وعواقب عدم وجود تغذية راجعة شفهية، وفي الغالب، كان الطلاب ينظرون بشكل إيجابي إلى التغذية الراجعة الشفوية، وأن بعض الطلاب لديهم حساسية تجاه التغذية الراجعة الشفوية، ومع ذلك، ما زالوا يدركون تأثيرها الإيجابي على نتيجة عملهم أو أدائهم.

وهدفت دراسة عاشور والحراحشة (2018) إلى تعرف أثر استخدام التغذية الراجعة في مهارات التحدث لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في الأردن، وتم إعداد أداتين تضمنت: اختبار تحدث موقفي، ودليل معلم، وتم تطبيق المنهج شبه التجريبي على عينة تكونت من (72) طالبًا وطالبة؛ حيث تلقت المجموعة التجريبية تغذية راجعة مع التعلم التعاوني، بينما درست المجموعة الضابطة عن طريق التعلم التعاوني من دون تغذية راجعة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا في جميع مهارات التحدث – ماعدا مهارة التنغيم – تعزى لأثر التغذية الراجعة المصاحبة للتعلم التعاوني وذلك لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مهارات التحدث تعزى لمتغير الجنس.

وهدفت دراسة عمر والأحمري (2018) إلى تعرف مستوى ممارسة معلمات المواد العلمية في المرحلة الثانوية لأنماط التغذية الراجعة (الإعلامية، والتصحيحية، والتفسيرية، والتعزيزية) لتعزيز التعلم، وتم استخدام الأسلوب الوصفي بأسلوب دراسة الحالة، وتم تطبيق أداتين شملت بطاقة ملاحظة للمعلمات، واستبانة للطالبات، وبلغت عينة الدراسة (8) معلمات مواد علمية، و(735) طالبة بإحدى المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض، وأظهرت نتائج الأداتين أن نمط التغذية الراجعة الأكثر ممارسة من قبل المعلمات هو التصحيحية، وأظهرت نتائج الاستبانة أن النمط الأقل ممارسة هو التعزيزية، بينما النمط الأقل ممارسة في بطاقة الملاحظة هو التفسيرية، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة المعلمات لأنماط التغذية الراجعة تعزى لمتغير المؤهل، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لأنماط التغذية الراجعة التصحيحية والتفسيرية والتعزيزية تعزى للتخصص لصالح معلمات الفيزياء، ووجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لسنوات الخبرة لصالح المعلمات الأكثر خبرة.

كما هدفت دراسة المالكي (2019) إلى تعرف مستوى توظيف معلمي التربية الإسلامية لبعض أنماط التغذية الراجعة في تدريس التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية بالطائف؛ حيث تم تطبيق المنهج الوصفي التحليلي، وتطبيق استبانة تكونت من (4) محاور تركز على أنماط التغذية الراجعة (الإعلامية، والتفسيرية، والتعزيزية، والتصحيحية)، وتكونت عينة الدراسة من (125) معلمًا ومعلمة، وأظهرت النتائج أن مستوى توظيف أنماط التغذية الراجعة جاء مرتفعًا؛ حيث جاء ترتيب أنماط التغذية الراجعة من الأكثر توظيفًا وفقًا لما يأتي: الإعلامية، ثم التصحيحية، ثم التفسيرية، ثم التعزيزية في المرتبة الأخيرة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا لمستويات توظيف

أنماط التغذية الراجعة تعزى إلى الجنس وللتفاعل بين مستويات الخبرة في التدريس والجنس، ووجود فروق دالة إحصائيًا تعزى إلى مستويات الخبرة التدريسية لمستويات توظيف التغذية الراجعة الإعلامية والتصحيحية والمقياس الكلي؛ حيث جاء الأكثر خبرة أكثر توظيفًا لأنماط التغذية الراجعة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمستويات الخبرة لمستويات توظيف التغذية الراجعة التفسيرية والتعزيزية.

وهدفت دراسة فان دير كليج (van der Kleij, 2019) تعرف أوجه التشابه والاختلاف في تصورات التغذية الراجعة بين المعلمين والطلاب، واستكشاف العلاقة بين خصائص الطالب الفردية وتصورات التغذية الراجعة لدى الطلاب، وتم جمع بيانات المسح من (59) معلمًا، و(186) طالبًا في فصول اللغة الإنجليزية الثانوية والرياضيات في (5) مدارس أسترالية، وأظهرت النتائج أن المعلمين ينظرون إلى جودة الملاحظات بشكل إيجابي أكثر من الطلاب، كما أفاد مدرسو اللغة الإنجليزية بمستويات أعلى من تسهيل استخدام التغذية الراجعة مقارنة بالطلاب، وأن مستويات الكفاءة الذاتية التي أبلغ عنها الطلاب والقيم الجوهرية والتنظيم الذاتي تنبأت بتصورات الطلاب لجودة التغذية الراجعة، وتوسطت هذه الخصائص الفردية للطلاب في العلاقة بين مستويات تحصيل الطلاب وتصورات جودة التغذية الراجعة.

ثالثًا: تنوع تركيز الدراسات السابقة؛ حيث ركز بعضها على دراسة واقع وممارسات التغذية الراجعة، وركز بعضها على دراسة فعاليتها في تعليم فنون اللغة العربية ومهاراتها، كما تنوعت في دراستها لأنماط التغذية الراجعة مع تركيز معظمها على الأنماط الأربعة (الإعلامية، والتصحيحية، والتفسيرية، والتعزيزية)، كما يتضح تنوع الدراسات في استخدام المنهج البحثي حيث طبق بعضها المنهج الوصفي، وطبقت أخرى المنهج شبه التجريبي وفقًا لهدف وطبيعة الدراسة، كما يتبين تنوع العينة في الدراسات (معلمين، ومعلمات، وطلاب، وطالبات)، كما تنوعت المراحل والمواد الدراسية، وتعددت أدوات جمع البيانات مثل: الاستبانة، والاختبار، والملاحظة، والمقابلة.

رابعًا: تمثلت أوجه الاستفادة من مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة في: (1) تأكيد الحاجة لإجراء البحث؛ (2) تشكيل وبناء الإطار المفاهيمي النظري للبحث؛ (3) تحديد منهجية البحث، وأدواته، وإجراءاته، وأساليبه الإحصائية؛ (4) تفسير النتائج، وتقديم التوصيات والمقترحات.

إجراءات البحث:

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي؛ وذلك لمناسبته لطبيعة وأهداف وأسئلة البحث.

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة بمدارس التعليم العام بإدارة التعليم بمحافظة صبيا بمنطقة جازان؛ حيث بلغ مجموع مجتمع البحث (441) معلمًا ومعلمة، في حين بلغ عدد المعلمين (202)، وعدد المعلمات (239).

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (152) معلمًا ومعلمة يدرسون تخصص اللغة العربية في المرحلة المتوسطة، تم اختيارهم من مدارس التعليم العام بإدارة التعليم بمحافظة صبيا؛ حيث تم اختيار العينة بطريقة عشوائية؛ إذ شكلت العينة (34.5 %) من مجموع مجتمع البحث، موزعين على (59) معلمًا بنسبة (38.8 %) من مجموع عينة البحث، و(93) معلمةً بنسبة (61.2 %) من مجموع عينة البحث، ويتضح من جدول (1) وصف أفراد العينة في ضوء عددٍ من المتغيرات.

جدول (1) وصف عينة الدراسة وفقًا لمتغيرات البحث

المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	59	% 38.8
	أنثى	93	% 61.2
المؤهل العلمي	بكالوريوس	146	% 96.1
	ماجستير	5	% 3.3
	دكتوراه	1	% 0.7
نوع المؤهل	تربوي	149	% 98
	غير تربوي	3	% 2
سنوات الخبرة الوظيفية في التدريس	من 1–5 سنوات	14	% 9.2
	من 6– 10 سنوات	35	% 23
	11 سنة فأكثر	103	% 67.8
الصفوف التي يدرسها المعلم/المعلمة في المرحلة المتوسطة	الأول متوسط	27	% 17.8
	الثاني المتوسط	27	% 17.8
	الثالث المتوسط	27	% 17.8
	أكثر من صف	71	% 46.7
عدد الدورات التدريبية في مجال تعليم مهارات تقديم التغذية الراجعة التفسيرية أثناء فترة العمل في التدريس	لا يوجد	54	% 35.5
	من 1– 4 دورات	59	% 38.8
	5 دورات فأكثر	39	% 25.7
دراسة مقررات في المرحلة الجامعية تتضمن تعليم مهارات تقديم التغذية الراجعة التفسيرية	موافق	93	% 61.2
	غير موافق	59	% 38.8
كفاية التدريب العملي في المرحلة الجامعية في مجال تعليم مهارات وإستراتيجيات التغذية الراجعة التفسيرية	موافق	76	% 50
	غير موافق	76	% 50
كيف تقيم معرفتك حول مفاهيم ومهارات تقديم التغذية الراجعة التفسيرية؟	مرتفعة	37	% 24.3
	متوسطة	104	% 68.4
	منخفضة	11	% 7.2
هل تخطط مسبقًا لعملية تقديم التغذية الراجعة التفسيرية التي ستنفذ خلال الحصة الدراسية؟	أخطط	131	% 86.2
	لا أخطط	21	% 13.8

أداة البحث:

تمثلت أداة البحث في استبانة من إعداد الباحث؛ لقياس واقع ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية من وجهة نظرهم، وتم إعداد الاستبانة وفقًا للإجراءات التالية:

أولًا: تم إعداد الاستبانة في ضوء الأدبيات التربوية والدراسات السابقة المرتبطة بمجال موضوع التغذية الراجعة التفسيرية.

ثانيًا: بعد إعداد الاستبانة في صورتها الأولية، تم التأكد من صدق الاستبانة الظاهري؛ حيث تم عرضها على

مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس العامة، والمناهج وطرق تدريس اللغة العربية، ومعلمي اللغة العربية ومعلماتها ، ومشرفي اللغة العربية ومشرفاتها في المرحلة المتوسطة؛ وذلك لتحكيم الاستبانة من حيث مناسبة وملاءمة عبارات الاستبانة لموضوعها وللمرحلة المتوسطة ولعينة البحث، وانتماء عباراتها لمحاور الاستبانة، وللتأكد من صحة ودقة وسلامة الصياغة اللغوية، ومدى وضوحها من عدمه، مع اقتراح أي تعديل أو إضافة أو حذف.

ثالثًا: في ضوء ملاحظات وإضافات المحكمين، تم إجراء التعديلات المقترحة وإعداد الصورة النهائية من الاستبانة.

رابعًا: تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة وثباتها، كما هو موضح في جدول (2)، وجدول (3).

خامسًا: اشتملت الاستبانة في صورتها النهائية على جزأين، وفقًا للتفصيل التالي:

- **الجزء الأول:** تضمن البيانات الأساسية لأفراد العينة، كما هو موضح في جدول (1).
- **الجزء الثاني:** تضمن محاور الاستبانة الرئيسة والفرعية، وفقًا لما يأتي:

– **المحور الأول:** اتجاهات معلمي اللغة العربية ومعلماتها نحو استخدام التغذية الراجعة التفسيرية، وتضمن (15) فقرة.

– **المحور الثاني:** المهارات التدريسية المرتبطة بتعليم الطلاب مهارات تقديم التغذية الراجعة التفسيرية، وتضمن (14) فقرة.

– **المحور الثالث:** أنماط التغذية الراجعة التفسيرية، ويتفرع لأربعة محاور فرعية، وفقًا لما يأتي:

(1) أنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بجوانب الأداء لدى الطلاب وتضمن (11) فقرة.

(2) أنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بتوقيت تقديم التغذية الراجعة التفسيرية وتضمن (7) فقرات.

(3) أنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بوسائل وشكل تقديم التغذية الراجعة التفسيرية، وتضمن (8) فقرات.

(4) أنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بالمصدر والمتلقي، وتضمن (7) فقرات.

– **المحور الرابع:** صعوبات تواجه معلمي اللغة العربية ومعلماتها عند تقديم التغذية الراجعة التفسيرية، وتضمن (14) فقرة.

صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من صدق استبانة واقع ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها بالمرحلة المتوسطة لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية من وجهة نظرهم بحساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) بين الدرجة لكل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، كما هو موضح في جدول (2)، ثم حساب الارتباط بين الدرجة الكلية لمحاور أنماط التغذية الراجعة الفرعية والدرجة الكلية للمحور، كما هو موضح في جدول (3)، وجاءت النتائج كما بالجدولين الآتيين:

جدول (2) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو استخدام التغذية الراجعة التفسيرية		تعليم الطلاب مهارات تقديم التغذية الراجعة التفسيرية		أنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة:								صعوبات تقديم التغذية الراجعة التفسيرية	
				بجوانب الأداء لدى الطلاب		بتوقيت تقديم التغذية الراجعة التفسيرية		بوسائل وشكل تقديم التغذية الراجعة التفسيرية		بالمصدر والمتلقي			
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
1	0.48**	1	0.62**	1	0.59**	1	0.66**	1	0.58**	1	0.62**	1	0.56**
2	0.51**	2	0.68**	2	0.57**	2	0.59**	2	0.57**	2	0.60**	2	0.58**
3	0.49**	3	0.58**	3	0.58**	3	0.64**	3	0.48**	3	0.56**	3	0.49**
4	0.57**	4	0.47**	4	0.48**	4	0.58**	4	0052**	4	0.65**	4	0.64
5	0.49**	5	0.51**	5	0.51**	5	0.52**	5	0.59**	5	0.63	5	0.56**
6	0.57**	6	0.48**	6	0.45**	6	0.46**	6	0.56**	6	0.58**	6	0.52**
7	0.58**	7	0.52**	7	0.48**	7	0.45**	7	0.62**	7	0.49**	7	0.62**
8	0.56**	8	0.55**	8	0.44**	–	–	8	0.55**	–	–	8	0.56**
9	0.64**	9	0.56**	9	0.52**	–	–	–	–	–	–	9	0.62**
10	0.46**	10	0.55**	10	0.50**	–	–	–	–	–	–	10	0.59**
11	0.65**	11	0.60**	11	0.46**	–	–	–	–	–	–	11	0.63**
12	0.56**	12	0.58**	–	–	–	–	–	–	–	–	12	0.48**
13	0.66**	13	0.49**	–	–	–	–	–	–	–	–	13	0.44**
14	0.58**	14	0.46**	–	–	–	–	–	–	–	–	14	0.51**
15	0.47**	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–

** القيمة دالة عند 0.01& * القيمة دالة عند 0.05

يتضح من جدول (2) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه دالة إحصائيًا؛ مما يشير إلى أن العبارات تقيس ما يقيسه المحور، وهو مؤشر على الصدق.

جدول (3) قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمحاور الفرعية لمحور أنماط التغذية الراجعة التفسيرية والدرجة الكلية للمحور

م	أنماط التغذية الراجعة التفسيرية	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	المرتبطة بجوانب الأداء لدى الطلاب	0.82	0.01
2	المرتبطة بتوقيت تقديم التغذية الراجعة التفسيرية	0.79	0.01
3	المرتبطة بوسائل وشكل تقديم التغذية الراجعة التفسيرية	0.71	0.01
4	المرتبطة بالمصدر والمتلقي	0.69	0.01

يتضح من جدول (3) أن قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمحاور الفرعية لمحور أنماط التغذية الراجعة التفسيرية والدرجة الكلية للمحور كاملًا دالة؛ مما يشير إلى أن المحاور تقيس ما يقيسه المحور كاملًا، وهو مؤشر على الصدق.

ثبات الاستبانة:

تم التحقق من ثبات الاستبانة باستخدام معادلة ألفاكرونباخ (Cronbach's Alpha) للمحاور والدرجة الكلية للاستبانة، وجاءت النتائج كما بجدول (4) وفقاً للتالي:

جدول (4) قيم معاملات الثبات للمحاور والدرجة الكلية للاستبانة

م	المحاور	معامل الثبات
1	اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو استخدام التغذية الراجعة التفسيرية	٠,٨٦
2	المهارات التدريسية المرتبطة بتعليم الطلاب مهارات تقديم التغذية الراجعة التفسيرية	٠,٨٢
3	أنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بجوانب الأداء لدى الطلاب	٠,٧٦
4	أنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بتوقيت تقديم التغذية الراجعة التفسيرية	٠,٦٩
5	أنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بوسائل وشكل تقديم التغذية الراجعة التفسيرية	٠,٧١
6	أنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بالمصدر والمتلقي	٠,٦٨
	إجمالي أنماط التغذية الراجعة التفسيرية	٠,٨٠
7	صعوبات تواجه المعلمين والمعلمات عند تقديم التغذية الراجعة التفسيرية	٠,٧٩

يتضح من جدول (4) أن قيم معاملات الثبات للاستبانة تراوحت بين (0.68 - 0.86) للمحاور والاستبانة كاملة، وهي قيم ثبات مقبولة إحصائيًا.

طريقة تصحيح الاستبانة:

لتحديد واقع ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية من وجهة نظرهم؛ فإنه بناءً على قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقدير المعلمين والمعلمات لواقع ممارستهم لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية؛ فقد تم تحديد درجة موافقتهم ودرجة ممارستهم وفقًا للمعيار الموضح في جدول (5)، وفقًا لما يأتي:

جدول (5) معايير الحكم على واقع ممارسة معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة المتوسطة لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية

درجة الموافقة/ الممارسة	المتوسط الحسابي	
	إلى	من
قليلة جدًا	1.79	1
قليلة	2.59	1.80
متوسطة	3.39	2.60
كبيرة	4.19	3.40
كبيرة جدًا	5	4.20

النتائج والمناقشة:

يعرض هذا الجزء نتائج البحث، ومناقشتها، وفقًا لما يأتي:

أولًا: نتائج السؤال الأول؛ حيث ينص السؤال الأول على ما يأتي: «ما اتجاهات معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة نحو استخدام التغذية الراجعة التفسيرية»؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط الوزني، وجاءت النتائج كما هو موضح في جدول (6)، وفقًا لما يأتي:

جدول (6) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات المعلمين والمعلمات نحو استخدام التغذية الراجعة التفسيرية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	تساعد التغذية الراجعة التفسيرية على تنمية تحصيل الطلاب الدراسي	4.59	0.61	كبيرة جدًا
2	تساعد التغذية الراجعة التفسيرية الطلاب للوصول إلى مستويات تعلم أعلى	4.53	0.63	كبيرة جدًا
3	تدعم التغذية الراجعة التفسيرية عملية التواصل اللغوي بين الطلاب	4.40	0.68	كبيرة جدًا
4	تتطور لغة الطلاب من خلال التواصل اللغوي الذي يحدث أثناء عملية التغذية الراجعة التفسيرية	4.40	0.70	كبيرة جدًا
5	تساعد مشاركة الطلاب في عملية التغذية الراجعة التفسيرية على تنمية مهارات التفكير التحليلي لديهم	4.38	0.70	كبيرة جدًا
6	تقديم التغذية الراجعة التفسيرية حول الاستجابات الخاطئة يقلل من إمكانية تكرار حدوث الاستجابات الخاطئة لدى الطلاب	4.38	0.75	كبيرة جدًا
7	تقديم التغذية الراجعة التفسيرية حول الاستجابات الصحيحة تعزز من دافعية المتعلم لتكرار الاستجابات الصحيحة لدى الطلاب	4.50	0.63	كبيرة جدًا
8	يتعلم الطلاب من خلال المحاكاة والتقليد التي تحدث خلال عملية التغذية الراجعة التفسيرية	4.36	0.71	كبيرة جدًا
9	تساعد التغذية الراجعة التفسيرية على زيادة ثقة الطلاب بأنفسهم	4.43	0.65	كبيرة جدًا
10	تساهم التغذية الراجعة التفسيرية في تسريع عملية التعلم لدى الطلاب	4.43	0.72	كبيرة جدًا
11	تقديم التغذية الراجعة التفسيرية يقلل من القلق لدى الطلاب الذي يسببه عدم معرفتهم بنتائج أدائهم	4.41	0.69	كبيرة جدًا
12	تحفز التغذية الراجعة التفسيرية الطلاب لمضاعفة جهودهم للإنجاز في المهام التعليمية القادمة	4.45	0.67	كبيرة جدًا
13	تقديم التغذية الراجعة التفسيرية يساهم في جعل العملية التعليمية أكثر جذبًا لاهتمام الطلاب	4.40	0.71	كبيرة جدًا
14	التغذية الراجعة التفسيرية تعزز من استمرارية الطلاب في التعلم	4.38	0.71	كبيرة جدًا
15	التغذية الراجعة التفسيرية تساعد على بقاء أثر التعلم لمدة أطول	4.53	0.67	كبيرة جدًا
	المحور كاملًا	**4.43**	**0.07**	**كبيرة جدًا**

يتضح من الجدول (6) أن درجة موافقة معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة على العبارات المعبرة عن فائدة التغذية الراجعة التفسيرية جاءت بدرجة كبيرة جدًا لكل العبارات؛ مما يعكس اتجاهًا إيجابيًا نحو استخدام التغذية الراجعة التفسيرية؛ حيث جاء المتوسط العام للمحور كاملًا (4.43)؛ مما يشير لدرجة موافقة كبيرة جدًا على مجمل المحور، وتأكيدًا لهذه النتيجة تم استخدام اختبار (ت) للمجموعة الواحدة لمقارنة المتوسط الفعلي للمعلمين والمعلمات على هذا المحور مع المتوسط الفرضي، وجاءت النتائج كما في الجدول (7) وفقًا لما يأتي:

جدول (7) قيمة (ت) ودلالتها للفروق بين المتوسطين الفعلي والفرضي لمحور اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو استخدام التغذية الراجعة التفسيرية

المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
66.56	8.03	45	33.1	0.01

يتضح من جدول (7) أن قيمة (ت) للفروق بين المتوسطين الفعلي والفرضي جاءت دالة في اتجاه المتوسط الفعلي؛ مما يشير إلى أن اتجاه المعلمين والمعلمات أعلى من المتوسط؛ مما يشير لاتجاه إيجابي لدى المعلمين والمعلمات نحو استخدام التغذية الراجعة التفسيرية.

وجاءت عبارة «تساعد التغذية الراجعة التفسيرية على تنمية تحصيل الطلاب الدراسي» في الترتيب الأول من

حيث درجة الموافقة، بمتوسط حسابي (4.59)، وبدرجة ممارسة «كبيرة جدًا»، وجاءت عبارة «يتعلم الطلاب من خلال المحاكاة والتقليد التي تحدث خلال عملية التغذية الراجعة التفسيرية» في الترتيب الأخير من حيث درجة الموافقة، بمتوسط حسابي (4.36)، وبدرجة موافقة كبيرة جدًا.

وتشير نتائج السؤال الأول إلى أن لدى المعلمين والمعلمات اتجاهات إيجابية نحو استخدام التغذية الراجعة التفسيرية، كما تشير إلى تقديرهم لأهمية وفائدة استخدامها في التدريس، وهذه النتائج الإيجابية تتفق مع نتائج دراسة إروان وساليجا(Irawan & Salija, 2017) ، ودراسة فان دير كليج (van der Kleij, 2019). ووجود اتجاهات إيجابية يؤثر إيجابًا على الممارسات التدريسية؛ حيث إن الاتجاهات الإيجابية تعد عاملًا مساعدًا في تشكيل وتكوين السلوكيات والممارسات (عرفان، 2012)، كما أن وجود الاتجاهات الإيجابية، والوعي والمعرفة بفائدة وفعالية التغذية الراجعة وتقدير أهميتها، تعد من الأسباب المهمة التي تحفز استخدام التغذية الراجعة في التدريس (Irawan & Salija, 2017)، ومما يؤكد وجود هذه الاتجاهات لدى أفراد العينة اهتمامهم بعملية التخطيط المسبق لعملية تقديم التغذية الراجعة التفسيرية؛ حيث بلغت نسبة أفراد العينة الذين يخططون مسبقًا للتغذية الراجعة التفسيرية(% 86.2).

كما أظهرت نتائج السؤال: أن أعلى عبارة في درجة الموافقة في محور الاتجاهات جاءت عبارة «تساعد التغذية الراجعة التفسيرية على تنمية تحصيل الطلاب الدراسي»، وهذا يتوافق مع ما أكدته معظم الدراسات السابقة أن التغذية الراجعة ذات فعالية في تحصيل الطلاب، مثل دراسة شبيب (2005)، ودراسة الشمري (2017)، ودراسة الطراونة (2005)، ودراسة مقابلة والزيوت (2015)، وقد تعزى هذه النتيجة إلى الخصائص التفسيرية التفصيلية للتغذية الراجعة التفسيرية والتي توضح وتفسر للمتعلمين جوانب القوة والضعف لديهم، وأسباب الخطأ، وطريقة تصحيحهم لأخطائهم (المومني، 2009؛ الجبر، 2014؛ نبهان، 2008)؛ مما قد يسهم في تصحيحهم لأدائهم وطريقة تعليمهم وتعلمهم، وبالتالي قد يسهم في تحسين التحصيل الدراسي لديهم.

ثانيًا: نتائج السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على: «ما درجة ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة للمهارات التدريسية المرتبطة بتعليم الطلاب مهارات تقديم التغذية الراجعة التفسيرية»؟ للإجابة عن هذا السؤال؛ تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط الوزني، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (8)؛ وفقًا لما يأتي:

جدول (8) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة المعلمين والمعلمات للمهارات التدريسية المرتبطة بتعليم الطلاب مهارات تقديم التغذية الراجعة التفسيرية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
11	أراعي الفروق الفردية بين الطلاب عند تقديم التغذية الراجعة التفسيرية	4.51	0.72	كبيرة جدًا	1
9	أحفز دوافع الطلاب للتعلم عند تقديم التغذية الراجعة التفسيرية	4.20	0.90	كبيرة جدًا	2
13	أوضح للطلاب كيفية ربط التغذية الراجعة التفسيرية بأهداف التعلم المخطط لها	4.19	0.91	كبيرة	3
10	استخدم أسلوب التكرار عند تعليم الطلاب كيفية تقديم التغذية الراجعة التفسيرية	4.17	0.90	كبيرة	4
6	أحدد للطلاب معايير تقييم الأداء المطلوب منهم تحقيقه في كل مهارة لغوية	4.07	0.89	كبيرة	5

1	أنمي لدى الطلاب تقدير أهمية التغذية الراجعة التفسيرية	4.06	0.78	كبيرة	6
3	أشرح للطلاب مفهوم التغذية الراجعة التفسيرية	3.93	0.99	كبيرة	7
8	أقدم للطلاب أمثلة تطبيقية لكيفية تقديم التغذية الراجعة التفسيرية	3.89	1.01	كبيرة	8
7	أشرح للطلاب خطوات تطبيق التغذية الراجعة التفسيرية	3.86	1.07	كبيرة	9
12	أراعي الجوانب الانفعالية والنفسية لدى الطلاب عند تقديم التغذية الراجعة التفسيرية	3.41	0.79	كبيرة	10
5	أوضح للطلاب كيفية تطبيق التغذية الراجعة التفسيرية	3.39	1.01	متوسطة	11
4	أوضح للطلاب مفهوم كل نمط من أنماط التغذية الراجعة التفسيرية	3.35	1.05	متوسطة	12
14	أتيح للطلاب المشاركة في تقويم عملية التغذية الراجعة التفسيرية	3.34	0.82	متوسطة	13
2	أوضح للطلاب الأهداف المطلوب تحقيقها من عملية تقديم التغذية الراجعة التفسيرية	3.28	0.79	متوسطة	14
	المحور كاملا	**3.83**	**0.40**	**كبيرة**	

يتضح من الجدول (8) أن درجة ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة للمهارات التدريسية المرتبطة بتعليم الطلاب مهارات تقديم التغذية الراجعة التفسيرية تراوحت بين بدرجة متوسطة وبدرجة كبيرة جدًا، وبلغ المتوسط الوزني للمحور ككل (3.83)؛ مما يشير لدرجة ممارسة كبيرة، وجاءت العبارة « أراعي الفروق الفردية بين الطلاب عند تقديم التغذية الراجعة التفسيرية» في الترتيب الأول من حيث درجة الممارسة، بمتوسط حسابي بلغ (4.51)، وبدرجة ممارسة «كبيرة جدًا»، بينما جاءت العبارة «أوضح للطلاب الأهداف المطلوب تحقيقها من عملية تقديم التغذية الراجعة التفسيرية» في الترتيب الأخير من حيث درجة الممارسة، بمتوسط حسابي (3.28)، وبدرجة ممارسة متوسطة.

وتشير نتائج السؤال الثاني إلى درجة ممارسة المعلمين والمعلمات الكبيرة للمهارات التدريسية المرتبطة بتعليم الطلاب مهارات تقديم التغذية الراجعة التفسيرية، كما تشير إلى اهتمامهم بتعليم الطلاب مهارات وطرق وكيفية تقديم التغذية الراجعة.

ويعد تعليم الطلاب مهارات وأساليب وإستراتيجيات تقديم التغذية الراجعة من أهم خصائص التغذية الراجعة الفعالة، كما أنها من عوامل تحسين تعلم الطلاب، كما أن من أهم أهداف عملية تقديم التغذية الراجعة التفسيرية إكساب الطلاب مهارات وإستراتيجيات تقويم وتقديم تغذية راجعة لأدائهم (Hattie, 1999; Hattie & Timperley, 2007; Marzano, 1998 ; Petty, 2009)

وجاءت عبارة «أراعي الفروق الفردية بين الطلاب عند تقديم التغذية الراجعة التفسيرية» في الترتيب الأول في محور تعليم الطلاب مهارات تقديم التغذية الراجعة التفسيرية، وجاءت في الرتبة الثانية «أحفز دوافع الطلاب للتعلم عند تقديم التغذية الراجعة التفسيرية»، وكلاهما بدرجة ممارسة كبيرة جدًا، بينما جاء في الترتيب ما قبل الأخير «أتيح للطلاب المشاركة في تقويم عملية التغذية الراجعة التفسيرية» بدرجة متوسطة، وفي الرتبة الأخيرة عبارة «أوضح للطلاب الأهداف المطلوب تحقيقها من عملية تقديم التغذية الراجعة التفسيرية». وهذه النتائج تشير إلى اهتمام المعلمين والمعلمات بمراعاة الفروق الفردية ومستويات الطلاب، واهتمامهم بتحفيز الدوافع للتعلم عند تقديم التغذية الراجعة، بينما تشير إلى ممارسة أقل للمهارات التي تتيح مشاركة الطلاب في تقويم عملية تقديم التغذية الراجعة التفسيرية، كما أن توضيح الأهداف من تقديم التغذية الراجعة التفسيرية جاء بدرجة ممارسة متوسطة وفي الترتيب الأخير ضمن هذا المحور. وهذه النتائج لا تتفق مع تأكيد الأدبيات والدراسات السابقة على أهمية

مشاركة المتعلمين في عملية التغذية الراجعة وأهمية تنمية مهارات تقويم الطلاب لأدائهم ولأداء أقرانهم، وضرورة تحديد الأهداف في عملية تقديم التغذية الراجعة الفعالة (دايرسون، 2008؛ Petty, 2009؛ Hattie؛ Shute, 2008؛ Hattie, 1999؛& Timperley, 2007).

ثالثًا: نتائج السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث على: «ما درجة ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية؟»

- **نتائج السؤال الثالث المرتبطة بأنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بجوانب الأداء لدى الطلاب:**

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط الوزني؛ لتحديد درجة ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بجوانب الأداء لدى الطلاب، وجاءت النتائج كما هو موضح في جدول (9)، وفقاً لما يأتي:

جدول (9) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة المعلمين والمعلمات لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بجوانب الأداء لدى الطلاب

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
7	أوضح للطلاب جوانب القوة في أدائهم	4.44	0.78	كبيرة جدًا	1
8	أوضح للطلاب جوانب الضعف في أدائهم	4.44	0.74	كبيرة جدًا	2
3	أزود الطلاب بتفسيرات حول أسباب الخطأ في استجابتهم	4.41	0.71	كبيرة جدًا	3
10	أوضح للطلاب الجوانب المهمة للمهارات المراد تعلمها	4.35	0.80	كبيرة جدًا	4
2	أقدم للطلاب تغذية راجعة تفسيرية تركز على الاستجابات الخاطئة لدى الطلاب وكيفية تصحيحها	4.27	0.79	كبيرة جدًا	5
5	أزود الطلاب بمعلومات تفصيلية حول كيفية تحقيق الأهداف المطلوب تحقيقها	4.27	0.86	كبيرة جدًا	6
1	أقدم للطلاب تغذية راجعة تفسيرية تركز على الاستجابات الصحيحة لدى الطلاب	4.14	0.77	كبيرة	7
4	أزود الطلاب بتفسيرات حول نتائج أدائهم السابق	3.38	0.79	متوسطة	8
9	أزود الطلاب بتغذية راجعة تفسيرية توضح طرق تحسين أدائهم	3.35	0.80	متوسطة	9
11	أقدم للطلاب تغذية راجعة تفسيرية بناء على معايير موضوعية تم تحديدها مسبقًا	3.27	0.87	متوسطة	10
6	أقدم تغذية راجعة وصفية تصف الأداء الذي قام به الطلاب	3.21	0.87	متوسطة	11
	المحور كاملًا	**3.96**	**0.52**		كبيرة

يتضح من الجدول (9) أن درجة ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بجوانب الأداء لدى الطلاب تراوحت بين متوسطة وكبيرة جدًا، وبلغ المتوسط الوزني للمحور كاملًا (3.96)؛ مما يشير لدرجة ممارسة كبيرة، وجاءت العبارات «أوضح للطلاب جوانب القوة في أدائهم» و«أوضح للطلاب جوانب الضعف في أدائهم» الأعلى من حيث درجة الممارسة، بمتوسط حسابي (4.44)، وبدرجة كبيرة جدًا للعبارتين، بينما جاءت العبارة «أقدم تغذية راجعة وصفية تصف الأداء الذي قام به الطلاب» في الترتيب الأخير من حيث درجة الممارسة، بمتوسط حسابي (3.21)، وبدرجة ممارسة متوسطة.

- **نتائج السؤال الثالث المرتبطة بأنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بتوقيت تقديم التغذية الراجعة التفسيرية:**

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط الوزني؛ لتحديد درجة ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بتوقيت تقديم التغذية الراجعة التفسيرية، وجاءت النتائج كما هو موضح في جدول (10)، وفقًا لما يأتي:

جدول (10) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة المعلمين والمعلمات لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بتوقيت تقديم التغذية الراجعة التفسيرية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
7	أقدم التغذية الراجعة التفسيرية عند تكرار الأخطاء من الطلاب	4.42	0.75	كبيرة جدًا	1
2	أزود الطلاب بتغذية راجعة تفسيرية أثناء أدائهم مهامهم التعليمية	4.36	0.79	كبيرة جدًا	2
1	أزود الطلاب بتغذية راجعة تفسيرية فورية حول أدائهم بعد انتهائهم من مهامهم التعليمية مباشرة	4.33	0.77	كبيرة جدًا	3
5	أقدم للطلاب تغذية راجعة تفسيرية بشكل مستمر ومنتظم خلال مدة التعلم حتى تتحقق أهداف التعلم المخطط لها	4.32	0.79	كبيرة جدًا	4
4	أقدم للطلاب تغذية راجعة تفسيرية بعد الانتهاء من اختباراتهم مباشرة	4.25	0.84	كبيرة جدًا	5
3	أقدم للطلاب تغذية راجعة تفسيرية مؤجلة بعد مرور فترة زمنية على إكمالهم العمل المطلوب منهم	4.05	0.99	كبيرة	6
6	أقدم تغذية راجعة متدرجة بحيث يعطى الطالب فرصة للتفكير في إجابته قبل تقديم التغذية الراجعة التفسيرية	4.04	0.83	كبيرة	7
	المحور كاملًا	4.25	0.15		**كبيرة جدًا**

يتضح من الجدول (10) أن درجة ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بتوقيت تقديم التغذية الراجعة التفسيرية تراوحت بين بدرجة كبيرة وبدرجة كبيرة جدًا، وبلغ المتوسط العام للمحور كاملًا (4.25)؛ مما يشير لدرجة ممارسة كبيرة جدًا، وجاءت العبارة «أقدم التغذية الراجعة التفسيرية عند تكرار الأخطاء من الطلاب» في الترتيب الأول من حيث درجة الممارسة، بمتوسط حسابي (4.42)، وبدرجة ممارسة كبيرة جدًا، بينما جاءت العبارة «أقدم تغذية راجعة متدرجة بحيث يعطى الطالب فرصة للتفكير في إجابته قبل تقديم التغذية الراجعة التفسيرية» في الترتيب الأخير من حيث درجة الممارسة، بمتوسط حسابي (4.04)، وبدرجة ممارسة كبيرة.

- **نتائج السؤال الثالث المرتبطة بأنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بوسائل وشكل تقديم التغذية الراجعة التفسيرية:**

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط الوزني؛ لتحديد درجة ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بوسائل وشكل تقديم التغذية الراجعة التفسيرية، وجاءت النتائج كما هو موضح في جدول (11)، وفقًا لما يأتي:

جدول (11) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بوسائل وشكل تقديم التغذية الراجعة التفسيرية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
2	أقدم للطلاب تغذية راجعة تفسيرية لفظية شفهية	4.43	0.66	كبيرة جدًا	1
8	أقدم التغذية الراجعة التفسيرية مقرونة بعبارات تعزيزية تحفيزية	4.39	0.76	كبيرة جدًا	2
5	أوفر مصادر للتعلم يرجع لها الطلاب للاستزادة حول أدائهم وتعلمهم	4.06	1.00	كبيرة	3
4	أطلب من الطلاب أن يظهروا تقدمهم في الأداء والتعلم عن طريق الرسوم التوضيحية والأشكال البيانية	3.97	1.09	كبيرة	4
1	أقدم للطلاب تغذية راجعة تفسيرية مكتوبة	3.32	1.07	متوسطة	5
7	أقدم التغذية الراجعة التفسيرية مقرونة بمعلومات رقمية كمية تشرح استجابات الطلاب وتفسرها	3.16	1.09	متوسطة	6
3	أقدم للطلاب تغذية راجعة تفسيرية مرئية عن طريق الوسائل الالكترونية والتقنيات الحديثة	3.14	0.96	متوسطة	7
6	أستخدم وسائل متنوعة بصرية وسمعية في تقديم التغذية الراجعة التفسيرية	3.07	1.03	متوسطة	8
	المحور كاملا	**3.69**	**0.58**		**كبيرة**

يتضح من الجدول (11) أن درجة ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بوسائل وشكل تقديم التغذية الراجعة التفسيرية تراوحت بين بدرجة متوسطة وبدرجة كبيرة جدًا، وبلغ المتوسط الوزني العام للمحور (3.69)؛ مما يشير لدرجة ممارسة كبيرة، وجاءت العبارة «أقدم للطلاب تغذية راجعة تفسيرية لفظية شفهية» في الترتيب الأول من حيث درجة الممارسة، بمتوسط حسابي (4.43)، وبدرجة ممارسة كبيرة جدًا، بينما جاءت العبارة «أستخدم وسائل متنوعة بصرية وسمعية في تقديم التغذية الراجعة التفسيرية» في الترتيب الأخير من حيث درجة الممارسة، بمتوسط حسابي (3.07)، وبدرجة ممارسة متوسطة.

- **نتائج السؤال الثالث المرتبطة بأنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بمصدر ومتلقي التغذية الراجعة التفسيرية:**

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط الوزني؛ لتحديد درجة ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بمصدر ومتلقي التغذية الراجعة التفسيرية، وجاءت النتائج كما هو موضح في جدول (12)، وفقًا لما يأتي:

جدول (12) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بمصدر ومتلقي التغذية الراجعة التفسيرية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
1	يتم تقديم التغذية الراجعة التفسيرية عن طريق معلم الصف	4.46	0.76	كبيرة جدًا	1
5	أساعد الطلاب على استخدام خبراتهم ومعلوماتهم لتقويم أدائهم وأداء زملائهم	4.19	0.85	كبيرة	2
6	أقدم تغذية راجعة تفسيرية مقارنة بحيث يتم من خلالها المقارنة بين أداء الطلاب	4.15	0.88	كبيرة	3
3	استخدم تغذية راجعة تفسيرية عن طريق المناقشات مع مجموعات مع الطلاب	4.08	0.85	كبيرة	4
2	استخدم طرق تغذية راجعة تفسيرية ذاتية تعتمد على تصحيح الطالب عمله بنفسه ذاتيًا	4.07	0.88	كبيرة	5
7	أقدم تغذية راجعة تفسيرية لكل طالب بصورة فردية	4.05	1.01	كبيرة	6
4	استخدم طريقة تبادل التغذية الراجعة التفسيرية بين الأقران بحيث يقيم كل طالب أداء زملائه	3.05	0.96	متوسطة	7
	المحور كاملًا	**4.01**	**0.44**		**كبيرة**

يتضح من الجدول (12) أن درجة ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة لأنماط التغذية الراجعة

التفسيرية المرتبطة بمصدر ومتلقي التغذية الراجعة التفسيرية تراوحت بين بدرجة متوسطة وبدرجة كبيرة جدًا، وبلغ المتوسط الوزني العام للمحور (4.01) مما يشير لدرجة ممارسة كبيرة، وجاءت العبارة «يتم تقديم التغذية الراجعة التفسيرية عن طريق معلم الصف» في الترتيب الأول من حيث درجة الممارسة، بمتوسط حسابي (4.46)، ودرجة ممارسة كبيرة جدًا، بينما جاءت العبارة «استخدم طريقة تبادل التغذية الراجعة التفسيرية بين الأقران بحيث يقيم كل طالب أداء زملائه»، في الترتيب الأخير من حيث درجة الممارسة، بمتوسط حسابي (3.05)، ودرجة ممارسة متوسطة.

وتوضح نتائج السؤال الثالث أن درجة ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها بالمرحلة المتوسطة لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية جاءت بدرجة كبيرة جدًا لنمط توقيت تقديم التغذية الراجعة، وبدرجة كبيرة للأنماط المتعلقة بجوانب الأداء لدى الطلاب، وبالأنماط المتعلقة بوسائل وشكل تقديم التغذية الراجعة التفسيرية، وبمصدر ومتلقي التغذية الراجعة التفسيرية؛ وتشير هذه النتيجة إلى درجة تطبيق عالية لأنماط تقديم التغذية الراجعة التفسيرية، كما تشير إلى وجود تنوع في أنماط تقديمها.

ففيما يتعلق بالممارسات المتعلقة بجوانب الأداء، فكان التركيز الأكثر على توضيح جوانب القوة وجوانب الضعف في الأداء، بينما جاءت بدرجة ممارسة متوسطة لأنماط: تزويد الطلاب بتفسيرات حول نتائج أدائهم السابق، وتوضيح طرق تحسين الأداء، وتقديم تغذية راجعة تفسيرية بناءً على معايير موضوعية محددة مسبقًا، وفي المرتبة الأخيرة تقديم وصف للأداء الذي قام به الطلاب، وهذا لا يتفق مع ما أكدته الدراسات والأدبيات السابقة من أهمية: توضيح طرق تحسين الأداء، وتقديم معايير واضحة محددة، وأهمية تقديم تغذية راجعة واضحة ومفصلة (دايرسون، 2008؛ Sadler, 2010؛ Petty, 2009).

وفيما يتعلق بالأنماط المتعلقة بتوقيت تقديم التغذية الراجعة التفسيرية، فالعبارات الأعلى في الترتيب جاءت «أقدم التغذية الراجعة التفسيرية عند تكرار الأخطاء»، وفي الترتيب الأخير «أقدم تغذية راجعة متدرجة بحيث يعطى الطالب فرصة للتفكير في إجابته قبل تقديم التغذية الراجعة التفسيرية»؛ مما يشير إلى أن التركيز الأعلى كان على تقديم التغذية الراجعة عندما يتكرر الخطأ من قبل الطلاب، بينما إعطاء وقت للتفكير قبل تقديم التغذية الراجعة كان الأقل في الممارسة، وهذا لا يتفق مع ما أشارت إليه الأدبيات السابقة من أهمية عدم إعطاء إجابات تصحيحية مباشرة، وأهمية إتاحة الفرصة للمتعلم للتفكير وحل المشكلات والاعتماد على نفسه في التعلم (سيد، 2015).

وفيما يتعلق بالأنماط المتعلقة بوسائل وشكل تقديم التغذية الراجعة التفسيرية، فأظهرت النتائج أن الممارسة الأعلى جاءت في صورة تقديم تغذية راجعة تفسيرية لفظية شفهية، ثم تقديمها مقرونة بعبارات تعزيزية تحفيزية؛ حيث جاءت بدرجة كبيرة جدًا، وجاءت بدرجة متوسطة: تقديم تغذية راجعة تفسيرية مكتوبة، وتغذية راجعة مقرونة بمعلومات رقمية، وتغذية راجعة مرئية، وباستخدام وسائل متنوعة بصرية وسمعية، وتشير هذه النتائج إلى أن المعلمين والمعلمات يقدمون التغذية الراجعة التفسيرية في صورة شفهية أكثر من بقية الأشكال والوسائل، كما تشير إلى استخدامهم لعبارات التعزيز والتحفيز خلال تقديمهم التغذية الراجعة التفسيرية، وتشير النتائج إلى أن أقل الممارسات تمثلت في: تقديم تغذية تفسيرية مكتوبة، وفي استخدام الوسائل المرئية والبصرية والسمعية، ولعل هذه النتائج في مجملها تعزى إلى سهولة تقديم التغذية الراجعة الشفهية، ومناسبتها للأعداد الكبيرة، ومناسبتها لقلة الوقت في الحصص الدراسية.

وفيما يتعلق بالأنماط المرتبطة بمصدر تقديم التغذية الراجعة، فجاءت الممارسة الأعلى تقديم التغذية الراجعة التفسيرية عن طريق المعلم، بينما جاءت الممارسات التي تعتمد على تبادل التغذية الراجعة التفسيرية بين الأقران بدرجة متوسطة وفي الترتيب الأخير، على الرغم من أهميتها، ومن تأكيد الأدبيات والدراسات السابقة على أهمية تفعيل دور الطلاب للمشاركة في التغذية الراجعة التفسيرية والمناقشة؛ مما يسهم في بناء وإعادة تشكيل البنية المعرفية لديهم؛ مما يؤدي إلى حدوث عملية التعلم (Hattie, 1999).

وقد تفسر النتائج المتعلقة بدرجة الممارسة الكبيرة لمهارات تعليم التغذية الراجعة التفسيرية، ودرجة الممارسة الكبيرة جدًا والكبيرة لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية في ضوء مجموعة من العوامل، والتي تتضمن: (1) وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين والمعلمات نحو استخدام التغذية الراجعة التفسيرية؛ مما يؤثر إيجابيًا على درجة ممارسات مهارات تعليم التغذية الراجعة التفسيرية ودرجة ممارسة أنماطها؛ حيث إن الاتجاهات تعد عاملًا مؤثرًا في تكوين وتشكيل الممارسات التدريسية (عرفان، 2012)؛ (2) مستوى معرفة المعلمين والمعلمات بطرق تقديم التغذية الراجعة التفسيرية، والذي يؤكده نتائج البحث الحالي حيث إن (68.4 %) من أفراد عينة الدراسة أفادوا بأن درجة معرفتهم متوسطة و(24.3 %) أفادوا بأن معرفتهم مرتفعة؛ حيث إن معرفة المعلم مهمة في فعالية التدريس (Hattie, 1999)؛ (3) اهتمام أفراد العينة بالتخطيط لعملية تقديم التغذية الراجعة التفسيرية، والذي يؤكده استجاباتهم، التي أظهرت أن (86.2 %) من المعلمين والمعلمات يخططون مسبقًا لعملية تقديم التغذية الراجعة التفسيرية؛ مما ينعكس إيجابًا على الممارسة التدريسية؛ (4) تلقي دورات تدريبية في مجال تدريس التغذية الراجعة حيث إن معظم أفراد العينة أفادوا أنهم تلقوا دورات تدريبية حيث إن (38.8 %) تلقوا عدد (4-1) دورات، و(25.7 %) تلقوا (5 فأكثر) دورات؛ مما يشير إلى أهمية الإعداد والتأهيل وتقديم الدورات التدريبية في هذا المجال؛ (5) ارتفاع عدد سنوات الخبرة في التدريس؛ حيث إن (67.8 %) من أفراد العينة لديهم (11 سنة فأكثر) خبرة تدريسية؛ مما قد يكون له تأثير على اتجاهاتهم وممارساتهم التدريسية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة فيما يتعلق بدرجة ممارسة أنماط التغذية الراجعة الكبيرة مع بعض الدراسات، مثل جزء من نتائج دراسة العنزي (2015)؛ حيث أكدت أن ممارسة المعلمين لتقديم تغذية راجعة فورية لتعلم الطلاب كانت بدرجة موافقة كبيرة، كما جاءت متفقة مع دراسة المالكي (2019) التي أظهرت أن مستوى توظيف أنماط التغذية الراجعة جاء مرتفعًا، وفي المقابل فقد جاءت مختلفة مع دراسة المطيري (2010) التي أظهرت أن درجة توافر كفايات تحليل وتفسير النتائج والتغذية الراجعة كانت متوسطة في نتائج الاستبانة وقائمة الملاحظة، ومع دراسة الشراري (2012) التي أظهرت أن درجة استخدام المعلمات لأشكال التغذية الراجعة كانت متوسطة، ومع دراسة خضير والرفاعي ومومني (2014) التي توصلت أن مستوى استخدام التغذية الراجعة كان متوسطًا، ومختلفة مع دراسة العياصرة والشبيبي (2014) التي أثبتت أن مستوى معرفة المعلمات بإستراتيجية التغذية الراجعة التفسيرية كان متوسطًا.

وعلى الرغم من أن نتائج البحث الحالي أظهرت درجة ممارسة كبيرة لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية، إلا أن معظم الدراسات السابقة أظهرت أن ترتيب ممارسة التغذية الراجعة التفسيرية بين الأنماط لم يحقق رتبًا متقدمة، فقد جاءت في الرتبة الثانية في دراسة الشراري (2012)، والرتبة الأقل في دراسة خضير والرفاعي ومومني (2014)، وفي دراسة العياصرة والشبيبي (2014) وفي دراسة عمر والأحمري (2018)، وفي الرتبة ما قبل الأخيرة في دراسة

المالكي (2019)، ودراسة الجبر (2014)؛ مما قد يشير إلى أن نتائج الدراسات السابقة أظهرت أن التغذية الراجعة التفسيرية لم تتلقى الاهتمام مقارنة بالأنماط الأخرى وبما يتناسب مع أهميتها ووظيفتها التفسيرية، وقد يعزى ذلك إلى أن تنفيذها يتطلب إعدادًا مسبقًا، ووقتًا أطول، ومهارات تدريسية فعالة مقارنة بالأنماط الأخرى.

وبمقارنة نتائج الدراسات السابقة ونتائج الدراسة الحالية، يلاحظ وجود تباين في نتائج الدراسات في درجة ممارسة التغذية الراجعة بشكل عام، وفي التغذية الراجعة التفسيرية على وجه الخصوص؛ مما يعزى إلى اختلاف الدراسات في أهدافها، وفي تركيزها، وفي عينات الدراسات، وفي مضمون أدوات جمع البيانات؛ مما يتطلب إجراء مزيد من الدراسات حول العوامل المؤثرة في تنفيذ التغذية الراجعة التفسيرية.

رابعًا: نتائج السؤال الرابع:

ينص السؤال الرابع على ما يأتي: «ما الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة عند تقديم التغذية الراجعة التفسيرية؟»، للإجابة عن هذا السؤال؛ تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط الوزني، وجاءت النتائج كما هو موضح في جدول (13)، وفقًا لما يأتي:

جدول (13) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية ومعلماتها عند تقديم التغذية الراجعة التفسيرية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
7	وجود أعداد كبيرة من الطلاب في الصف الدراسي يسبب صعوبة في تقديم التغذية الراجعة التفسيرية	4.23	1.02	كبيرة جدًا	1
1	التغذية الراجعة التفسيرية تتطلب وقتًا كبيرا	4.21	0.87	كبيرة جدًا	2
4	عدم وجود برامج تدريبية كافية للتدريب على تقديم التغذية الراجعة التفسيرية	4.17	0.92	كبيرة	3
12	العبء التدريسي يسبب صعوبة للمعلمين في تطبيق التغذية الراجعة التفسيرية	4.11	0.99	كبيرة	4
13	درجة تمكن الطلاب من مهارات القراءة والكتابة تؤثر على فهمهم للتغذية الراجعة التفسيرية	4.11	1.01	كبيرة	5
2	عدم وجود أدلة إرشادية متخصصة في طرق وأنماط تقديم التغذية الراجعة التفسيرية	4.07	0.99	كبيرة	6
14	كثرة مهارات فنون اللغة العربية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة..) تسبب صعوبة في تقديم التغذية الراجعة التفسيرية المناسبة لكل المهارات في كل فن لغوي	4.01	1.07	كبيرة	7
5	عدم تضمين كتب لغتي الخالدة طرق تعليم الطلاب كيفية تقديم التغذية الراجعة التفسيرية	4.00	1.16		8
8	توجد صعوبة في قياس أثر التغذية الراجعة التفسيرية على تعلم الطلاب	3.82	1.01	كبيرة	9
11	صعوبة تحديد أسلوب التغذية الراجعة التفسيرية المناسب لأنماط شخصيات الطلاب المختلفة	3.78	1.06	كبيرة	10
9	التغذية الراجعة التفسيرية التي تركز على أخطاء الطلاب تسبب القلق والتوتر لديهم	3.71	1.15	كبيرة	11
10	يوجد لدى الطلاب اتجاهات سلبية نحو التغذية الراجعة التفسيرية	3.67	1.14	كبيرة	12
6	لدى المعلمين اتجاهات سلبية نحو التغذية الراجعة التفسيرية	3.47	1.30	كبيرة	13
3	عدم مناسبة التغذية الراجعة التفسيرية للطلاب في المرحلة المتوسطة	3.27	1.33	متوسطة	14
	المحور كاملًا	**3.90**	**0.29**		**كبيرة**

يتضح من الجدول (13) أن درجة موافقة المعلمين والمعلمات على وجود صعوبات تواجههم عند تقديم التغذية الراجعة التفسيرية تراوحت بين بدرجة متوسطة وبدرجة كبيرة جدًا، وبلغ المتوسط الوزني العام لمحور الصعوبات (3.90)؛ مما يشير لدرجة موافقة كبيرة على وجود الصعوبات، وجاءت العبارة «وجود أعداد كبيرة من الطلاب

في الصف الدراسي يسبب صعوبة في تقديم التغذية الراجعة التفسيرية» في الترتيب الأول من حيث درجة الموافقة، بمتوسط حسابي (4.23)، ودرجة موافقة كبيرة جدًا، بينما جاءت العبارة «عدم مناسبة التغذية الراجعة التفسيرية للطلاب في المرحلة المتوسطة» في الترتيب الأخير من حيث درجة الموافقة، بمتوسط حسابي (3.27)، ودرجة موافقة متوسطة.

وتشير نتائج السؤال الرابع إلى أن المعلمين والمعلمات يواجهون بعض الصعوبات في تقديم التغذية الراجعة التفسيرية؛ مما يشير أيضًا إلى وعي أفراد العينة بالعوائق التي تواجههم، وعلى الرغم من وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين، ووجود درجة ممارسة كبيرة لمهارات تعليم التغذية الراجعة التفسيرية وأنماطها، إلا أن وجود هذه الصعوبات قد يؤثر على فعالية تطبيقها وأثرها في عملية التعلم؛ مما يستدعي إيجاد حلول لهذه الصعوبات، والاهتمام بتهيئة البيئة المناسبة لعملية التعلم.

وتفاوتت الصعوبات من حيث درجة الموافقة؛ حيث جاءت بدرجة موافقة كبيرة جدًا صعوبة «وجود أعداد كبيرة في الصف» وصعوبة «أن التغذية الراجعة التفسيرية تتطلب وقتا كبيرًا»؛ مما يشير إلى صعوبة تنفيذ التغذية الراجعة التفسيرية مع وجود أعداد كبيرة أو عدم كفاية الوقت، وهذا قد يعود إلى الطبيعة التفسيرية التفصيلية للتغذية الراجعة؛ مما يتطلب ابتكار وتقديم حلول لهذه الصعوبات، ومنها تفعيل أدوار الطلاب في تقديم التغذية الراجعة التفسيرية، وتطبيق الأساليب التعاونية، وتنمية مهارات تقديمها لدى الطلاب، والاستفادة من تقنيات التعليم.

كما جاءت موافقة أفراد العينة بدرجة كبير في (11) صعوبة، تمثلت في: عدم كفاية البرامج التدريبية المتخصصة في التغذية الراجعة التفسيرية، والعبء التدريسي، ودرجة تمكن الطلاب من مهارات القراءة والكتابة، وعدم وجود أدلة إرشادية متخصصة في مجال التغذية الراجعة التفسيرية، وكثرة مهارات اللغة العربية، وعدم تضمين المقررات الدراسية لطرق تعليم الطلاب تقديم التغذية الراجعة التفسيرية، وصعوبة قياس أثرها في تعلم الطلاب، والتركيز على الأخطاء يسبب القلق والتوتر للطلاب، ووجود الاتجاهات السلبية لدى الطلاب أو المعلمين أو المعلمات، وجاءت في المرتبة الأخيرة بدرجة متوسطة عدم مناسبة التغذية الراجعة التفسيرية في المرحلة المتوسطة، وتشير هذه النتائج إلى الحاجة إلى التركيز في البرامج والأدلة والمقررات على التغذية الراجعة التفسيرية، والحاجة إلى تطبيق الممارسات المناسبة والفعالة لمهارات اللغة العربية المتنوعة، والحاجة إلى الاهتمام بالاتجاهات لدى الطلاب والطالبات والمعلمين والمعلمات، والعوامل النفسية لديهم، وتطبيق أساليب تقويم مناسبة وفعالة لقياس أثر التغذية الراجعة التفسيرية على تعلم الطلاب.

وتشير هذه النتائج إلى أن هناك عوامل متعددة تتفاعل مع بعضها وتؤثر على عملية تقديم التغذية الراجعة التفسيرية؛ حيث إن استخدام أي نمط يعتمد على عوامل كثيرة منها: مستويات الطلاب، وطبيعة المهام والدروس والموضوعات، واتجاهات الطلاب، وغيرها من العوامل (Shute, 2008)؛ والتي تتطلب من المعلمين والمعلمات تمكنًا من معرفة الأنماط المناسبة لكل موقف تعليمي، وأن تستند ممارساتهم على أسس وأدلة علمية مثبتة في الدراسات والبحوث ذات العلاقة.

خامسًا: نتائج السؤال الخامس:

ينص السؤال الخامس على ما يأتي: «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة البحث تعزى لمتغيرات: (الجنس، عدد سنوات الخبرة الوظيفية في التدريس، صفوف التدريس: الصفوف التي يقوم بتدريسها المعلم أو المعلمة في المرحلة المتوسطة، عدد الدورات التدريبية في مجال تعليم مهارات تقديم التغذية الراجعة التفسيرية أثناء فترة العمل في التدريس)؟».

- **الفروق وفقًا لمتغير الجنس:**

لتعرف دلالة الفروق وفقًا لمتغير «الجنس» في استجابات أفراد العينة حول واقع ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها بالمرحلة المتوسطة لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية من وجهة نظرهم؛ تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين، وجاءت النتائج كما بجدول (14)، وفقًا لما يأتي:

جدول (14) قيمة (ت) ودلالتها للفروق وفقًا لمتغير «الجنس» في استجابات العينة حول واقع ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية

المحور	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو استخدام التغذية الراجعة التفسيرية	معلمون	59	64.71	8.89	2.29	0.05
	معلمات	93	67.73	7.24		
المهارات التدريسية المرتبطة بتعليم الطلاب مهارات تقديم التغذية الراجعة التفسيرية	معلمون	59	52.41	9.13	5.94	0.01
	معلمات	93	61.45	9.17		
أنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بجوانب الأداء لدى الطلاب	معلمون	59	43.58	7.01	6.34	0.01
	معلمات	93	50.38	6.06		
أنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بتوقيت تقديم التغذية الراجعة التفسيرية	معلمون	59	27.08	4.42	6.88	0.01
	معلمات	93	31.79	3.91		
أنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بوسائل وشكل تقديم التغذية الراجعة التفسيرية	معلمون	59	28.85	5.48	7.04	0.01
	معلمات	93	35.05	5.18		
أنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بالمصدر والمتلقي	معلمون	59	25.98	4.83	7.14	0.01
	معلمات	93	31.33	4.28		
صعوبات تواجه المعلمين والمعلمات عند تقديم التغذية الراجعة التفسيرية	معلمون	59	52.17	8.88	2.23	0.05
	معلمات	93	56.25	12.11		

يتضح من جدول (14) أن قيمة اختبار (ت) للفروق وفقًا لمتغير «الجنس» جاءت دالة إحصائيًا في جميع المحاور في اتجاه المعلمات؛ مما يعني أن اتجاهات المعلمات ودرجة ممارستهن لتعليم الطلاب مهارات تقديم التغذية الراجعة التفسيرية ودرجة ممارستهن لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية وتقديرهن للصعوبات أعلى من المعلمين.

- **الفروق وفقًا لمتغير « عدد سنوات الخبرة الوظيفية في التدريس»:**

لتعرف دلالة الفروق وفقًا لمتغير «عدد سنوات الخبرة الوظيفية في التدريس» في استجابات أفراد العينة حول واقع ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها بالمرحلة المتوسطة لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية من وجهة نظرهم؛ تم استخدام اختبار (كروسكال واليس) لأكثر من مجموعتين مستقلة عدد أفراد في أي منها أقل من (30) فردًا، وجاءت النتائج كما هو موضح بجدول (15)، وفقًا لما يأتي:

جدول (15) قيمة اختبار (كروسكال واليس) ودلالته للفروق وفقًا لمتغير «عدد سنوات الخبرة الوظيفية في التدريس» في استجابات أفراد العينة

المحور	سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	قيمة كا2	مستوى الدلالة
اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو استخدام التغذية الراجعة التفسيرية	من 5-1 سنوات	14	59.4	5.6	0.06 غير دالة
	من 6- 10 سنوات	35	65.0		
	11 سنة فأكثر	103	82.7		
المهارات التدريسية المرتبطة بتعليم الطلاب مهارات تقديم التغذية الراجعة التفسيرية	من 5-1 سنوات	14	64.6	1.81	0.40 غير دالة
	من 6- 10 سنوات	35	72.5		
	11 سنة فأكثر	103	79.5		
أنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بجوانب الأداء لدى الطلاب	من 5-1 سنوات	14	80.2	1.38	0.50 غير دالة
	من 6- 10 سنوات	35	68.9		
	11 سنة فأكثر	103	78.6		
أنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بتوقيت تقديم التغذية الراجعة التفسيرية	من 5-1 سنوات	14	67.8	3.8	0.15 غير دالة
	من 6- 10 سنوات	35	66.1		
	11 سنة فأكثر	103	81.2		
أنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بوسائل وشكل تقديم التغذية الراجعة التفسيرية	من 5-1 سنوات	14	66.3	2.08	0.35 غير دالة
	من 6- 10 سنوات	35	70.4		
	11 سنة فأكثر	103	79.9		
أنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بالمصدر والمتلقي	من 5-1 سنوات	14	67.3	2.36	0.31 غير دالة
	من 6- 10 سنوات	35	69.3		
	11 سنة فأكثر	103	80.2		
صعوبات تواجه المعلمين والمعلمات عند تقديم التغذية الراجعة التفسيرية	من 5-1 سنوات	14	65.4	2.69	0.26 غير دالة
	من 6- 10 سنوات	35	69.2		
	11 سنة فأكثر	103	80.5		

يتضح من جدول (15) أن قيمة اختبار (كروسكال واليس) للفروق وفقًا لمتغير «عدد سنوات الخبرة الوظيفية في التدريس» جاءت غير دالة إحصائيًا؛ مما يعني عدم وجود فروق بين أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات وفقًا لسنوات الخبرة في استجاباتهم حول واقع ممارسة أنماط التغذية الراجعة التفسيرية من وجهة نظرهم.

- **الفروق وفقًا لمتغير «صفوف التدريس»:**

لتعرف دلالة الفروق وفقًا لمتغير «صفوف التدريس» في استجابات المعلمين والمعلمات حول واقع ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها بالمرحلة المتوسطة لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية من وجهة نظرهم؛ تم استخدام اختبار (كروسكال واليس) لأكثر من مجموعتين مستقلتين، وجاءت النتائج كما هو موضح بجدول (16)، وفقًا لما يأتي:

جدول (16) قيمة اختبار (كروسكال واليس) ودلالته للفروق وفقا لمتغير «صفوف التدريس» في استجابات أفراد العينة

المحور	الصفوف	العدد	متوسط الرتب	قيمة كا2	مستوى الدلالة
اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو استخدام التغذية الراجعة التفسيرية	الأول متوسط	27	78.4	6.1	0.11 غير دالة
	الثاني المتوسط	27	94.4		
	الثالث المتوسط	27	71.8		
	أكثر من صف	71	70.8		
المهارات التدريسية المرتبطة بتعليم الطلاب مهارات تقديم التغذية الراجعة التفسيرية	الأول متوسط	27	72.6	3.9	0.27 غير دالة
	الثاني المتوسط	27	88.9		
	الثالث المتوسط	27	82.1		
	أكثر من صف	71	71.1		
أنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بجوانب الأداء لدى الطلاب	الأول متوسط	27	76.5	6.8	0.08 غير دالة
	الثاني المتوسط	27	90.6		
	الثالث المتوسط	27	85.3		
	أكثر من صف	71	67.8		
أنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بتوقيت تقديم التغذية الراجعة التفسيرية	الأول متوسط	27	80.4	2.8	0.43 غير دالة
	الثاني المتوسط	27	86.4		
	الثالث المتوسط	27	77.2		
	أكثر من صف	71	70.9		
أنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بوسائل وشكل تقديم التغذية الراجعة التفسيرية	الأول متوسط	27	68.3	3.3	0.35 غير دالة
	الثاني المتوسط	27	86.9		
	الثالث المتوسط	27	82.2		
	أكثر من صف	71	73.5		
أنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بالمصدر والمتلقي	الأول متوسط	27	81.2	2.8	0.43 غير دالة
	الثاني المتوسط	27	84.7		
	الثالث المتوسط	27	79.4		
	أكثر من صف	71	70.5		
صعوبات تواجه المعلمين والمعلمات عند تقديم التغذية الراجعة التفسيرية	الأول متوسط	27	81.4	6.3	0.10 غير دالة
	الثاني المتوسط	27	91.9		
	الثالث المتوسط	27	63.6		
	أكثر من صف	71	73.6		

يتضح من جدول (16) أن قيمة اختبار (كروسكال واليس) للفروق بين أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير «صفوف التدريس» جاءت غير دالة إحصائيًا؛ مما يعني عدم وجود فروق وفقًا لصفوف التدريس في استجابات المعلمين والمعلمات حول واقع ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها بالمرحلة المتوسطة لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية من وجهة نظرهم.

- **الفروق وفقًا لمتغير «عدد الدورات التدريبية»:**

لتعرف دلالة الفروق وفقًا لمتغير «عدد الدورات التدريبية في مجال تعليم مهارات تقديم التغذية الراجعة التفسيرية أثناء فترة العمل في التدريس» في استجابات العينة حول واقع ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية من وجهة نظرهم؛ تم استخدام اختبار (تحليل التباين الأحادي) لأكثر من مجموعتين مستقلتين، وجاءت النتائج كما هو موضح بجدول (17)، وفقًا لما يأتي:

جدول (17) قيمة (اختبار تحليل التباين الأحادي) ودلالتها للفروق وفقًا لمتغير «عدد الدورات التدريبية» في استجابات أفراد العينة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو استخدام التغذية الراجعة التفسيرية	بين المجموعات	16.99	2	8.50	0.13	0.88 غير دالة
	داخل المجموعات	9724.5	149	65.3		
	الكلي	9741.5	151			
المهارات التدريسية المرتبطة بتعليم الطلاب مهارات تقديم التغذية الراجعة التفسيرية	بين المجموعات	2374.4	2	1187.2	13.4	0.01
	داخل المجموعات	13156.1	149	88.30		
	الكلي	15530.5	151			
أنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بجوانب الأداء لدى الطلاب	بين المجموعات	525.9	2	262.9	5.3	0.01
	داخل المجموعات	7373.5	149	49.5		
	الكلي	7899.5	151			
أنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بتوقيت تقديم التغذية الراجعة التفسيرية	بين المجموعات	220.6	2	110.3	5.3	0.01
	داخل المجموعات	3116.2	149	20.9		
	الكلي	3336.8	151			
أنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بوسائل وشكل تقديم التغذية الراجعة التفسيرية	بين المجموعات	670.4	2	335.2	10.1	0.01
	داخل المجموعات	4934.4	149	33.1		
	الكلي	5604.8	151			
أنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بالمصدر والمتلقي	بين المجموعات	192.2	2	96.1	3.7	0.05
	داخل المجموعات	3880.8	149	26.1		
	الكلي	4072.9	151			
صعوبات تواجه المعلمين والمعلمات عند تقديم التغذية الراجعة التفسيرية	بين المجموعات	1411.9	2	705.9	6.1	0.01
	داخل المجموعات	17245.9	149	115.7		
	الكلي	18657.9	151			

يتضح من جدول (17) أن قيمة اختبار (تحليل التباين الأحادي) للفروق وفقًا لمتغير «عدد الدورات التدريبية» جاءت دالة إحصائيًا في جميع المحاور ما عدا محور الاتجاهات؛ مما يعني وجود فروق بين أفراد العينة وفقًا لعدد الدورات التدريبية في درجة ممارستهم لتعليم الطلاب مهارات تقديم التغذية الراجعة التفسيرية، ودرجة ممارستهم لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية، ودرجة موافقتهم على الصعوبات، ولتعرف اتجاه الفروق بين أفراد العينة وفقًا لعدد الدورات التدريبية؛ فقد تم استخدام اختبار (شيفيه) كأحد اختبارات المقارنات البعدية للمتوسطات،

وجاءت النتائج كما هو موضح بجدول (18)، وفقًا لما يأتي:

جدول (18) اتجاه الفروق بين أفراد العينة وفقا لمتغير «عدد الدورات التدريبية» في تقدير واقع ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية

المحور	عدد الدورات	المتوسط	من 1– 4 دورات	5 دورات فأكثر
المهارات التدريسية المرتبطة بتعليم الطلاب مهارات تقديم التغذية الراجعة التفسيرية	لا يوجد	53.4	4.98*	10.2*
	من 1– 4 دورات	58.4	–	5.2*
	5 دورات فأكثر	63.6	–	–
أنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بجوانب الأداء لدى الطلاب	لا يوجد	45.9	1.63	4.79*
	من 1– 4 دورات	47.5	–	3.2
	5 دورات فأكثر	50.7	–	–
أنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بتوقيت تقديم التغذية الراجعة التفسيرية	لا يوجد	28.9	0.72	3.04*
	من 1– 4 دورات	29.6	–	2.32*
	5 دورات فأكثر	31.9	–	–
أنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بوسائل وشكل تقديم التغذية الراجعة التفسيرية	لا يوجد	30.9	1.09	5.26*
	من 1– 4 دورات	31.9	–	4.16*
	5 دورات فأكثر	36.1	–	–
أنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بالمصدر والمتلقي	لا يوجد	28.1	1.07	2.91*
	من 1– 4 دورات	29.2	–	1.83
	5 دورات فأكثر	31.0	–	–
صعوبات تواجه المعلمين والمعلمات عند تقديم التغذية الراجعة التفسيرية	لا يوجد	54.9	3.49	4.25
	من 1– 4 دورات	51.4	–	7.74*
	5 دورات فأكثر	59.2	–	–

يتضح من الجدول (18) ما يأتي: توجد فروق دالة إحصائيًا بين المجموعة التي لم تحصل على دورات والمجموعة التي حصلت على دورات من (4–1) في اتجاه من حصل على دورات من (4–1)، وتوجد فروق دالة إحصائيًا بين المجموعة التي لم تحصل على دورات والمجموعة التي حصلت على (5) دورات فأكثر في اتجاه من حصل على (5) دورات فأكثر، وتوجد فروق دالة إحصائيًا بين المجموعة التي حصلت على دورات من (4–1) والمجموعة التي حصلت على دورات من (5) دورات فأكثر في اتجاه من حصل على (5) دورات فأكثر؛ وتشير هذه النتيجة أن الفروق بين المجموعات الثلاث في اتجاه من حصل على دورات أكثر، وتشير هذه النتائج إلى أن الدورات كانت من العوامل المؤثرة في درجة ممارسة المعلمين والمعلمات لتعليم الطلاب مهارات تقديم التغذية الراجعة التفسيرية ودرجة الممارسة لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية، ودرجة الموافقة على الصعوبات.

ويتضح من نتائج السؤال الخامس: وجود فروق دالة إحصائيًا في استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية في جميع المحاور عدا محور الاتجاهات، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة أو الصفوف الدراسية. وتشير هذه النتائج إلى أن متغير الجنس

ومتغير الدورات التدريبية ذات تأثير في استجابات المعلمين والمعلمات في محاور الاستبانة، كما تشير إلى عدم وجود تأثير لمتغير عدد سنوات الخبرة، أو لمتغير الصفوف الدراسية التي يقوم المعلمون أو المعلمات بتدريسها. وتتفق نتائج هذه الدراسة فيما يتعلق بمتغير الجنس مع دراسة الجبر (2014)، ومختلفة مع دراسة المالكي (2019)، وفيما يتعلق بمتغير الخبرة فقد جاءت متفقة مع دراسة خضير والرفاعي ومومني (2014)، ومختلفة مع دراسة المالكي (2019)، ودراسة عمر والأحمري (2018)، ودراسة المطيري (2010).

سادسًا: في المجمل : هدف البحث لتعرف واقع ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة لأنماط استخدام التغذية الراجعة التفسيرية واتجاهاتهم نحو استخدامها، ودرجة ممارستهم لمهارات تعليمها، والصعوبات التي يواجهونها؛ وأظهرت نتائج هذه الدراسة وجود اتجاهات إيجابية لدى معلمي اللغة العربية ومعلماتها نحو استخدام التغذية الراجعة التفسيرية في التدريس، وأن درجة الممارسة كانت بدرجة كبيرة جدًا، ودرجة كبيرة لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية، ووجود صعوبات تواجه تنفيذ التغذية الراجعة التفسيرية في التدريس، وتأثير متغير الجنس ومتغير عدد الدورات التدريبية في الاستجابات، وعدم تأثير متغير عدد سنوات الخبرة التدريسية وصفوف التدريس في الاستجابات، وفي ضوء ذلك خلص الباحث إلى عدد من التوصيات العملية والمقترحات البحثية.

توصيات البحث:

1. التأكيد على استخدام أنماط التغذية الراجعة التفسيرية في تعليم فنون اللغة العربية ومهاراتها في المرحلة المتوسطة.
2. ضرورة تعليم الطلاب أساليب وإستراتيجيات وطرق تقديم التغذية الراجعة التفسيرية.
3. التنويع في استخدام أنماط التغذية الراجعة التفسيرية وفقًا لما يتطلبه الموقف التعليمي.
4. التأكيد على معالجة الصعوبات والعوائق التي تواجه تنفيذ التغذية الراجعة التفسيرية في تعليم فنون اللغة العربية ومهاراتها.
5. أهمية عقد البرامج والدورات التدريبية حول مهارات وأنماط تقديم التغذية الراجعة التفسيرية في التدريس.
6. التأكيد على ضرورة تضمين مقررات طرق تدريس اللغة العربية في المرحلة الجامعية طرق وأساليب تقديم التغذية الراجعة التفسيرية.
7. أهمية الاهتمام بتدريب الطلاب المعلمين عمليًا في المرحلة الجامعية على تقديم التغذية الراجعة التفسيرية.

مقترحات البحث:

8. إجراء بحوث حول فعالية تقديم التغذية الراجعة التفسيرية في تدريس فنون اللغة العربية ومهاراتها في المرحلة المتوسطة.
9. إجراء بحوث تطبق أساليب وأدوات متنوعة تتضمن ملاحظة الأداء التدريسي وتحليل محتوى التغذية الراجعة التفسيرية المقدمة لتعرف مستوى الممارسة.
10. إجراء بحوث لاستطلاع آراء الطلاب في المرحلة المتوسطة حول التغذية الراجعة التفسيرية المقدمة لهم.
11. إجراء بحوث لاستطلاع مستوى ممارسة المعلمين والمعلمات لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية وأثرها في التعلم

في المرحلة الابتدائية والثانوية.

المراجع:

المراجع العربية:

أحمد، سناء محمد حسن. (2009). تصور مقترح لمقرر الإملاء للصف الأول الاعدادي ودراسة أثره وأثر استخدام التغذية الراجعة في تدريسه في علاج الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ. دراسات في التعليم الجامعي، (20)، 250 - 284.

الجبالي، حمزة. (2016). مهارات التدريس الصفي والسيطرة على المشكلات الصفية. عمان: دار الأسرة للإعلام ودار عالم الثقافة.

الجبر، جبر بن محمد. (2014). آراء طلاب وطالبات أقسام كلية العلوم بجامعة الملك سعود حول ممارسات أعضاء هيئة التدريس لأنماط التغذية الراجعة. مجلة رسالة التربية وعلم النفس، (46)، 215 – 245.

الحيلة، محمد محمود. (2014). مهارات التدريس الصفي (ط4). عمان: دار المسيرة.

خضير، رائد محمود، والرفاعي، أروى عبد المنعم، ومومني، محمد أحمد. (2014). أنماط التغذية الراجعة المكتوبة المستخدمة في مادة اللغة العربية في رياض الأطفال والصفوف الأساسية الأولى في الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 15 (3)، 507 – 530.

خليفة، حمادة خليفة فهمي، والشهري، محمد هادي علي. (2016). مشكلات تدريس منهج اللغة العربية المطور في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين واتجاهاتهم نحو تدريسه. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، 11(2)، 279-298.

دايرسون، مارغريت. (2008). التغذية الراجعة (ط 2). الدمام: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

سمارة، فوزي. (2017): التفاعل الصفي: السياسة التربوية وأثرها على البيئة الصفية. عمان: دار الخليج.

سيد، عصام محمد عبد القادر. (2015). التغذية الراجعة (الحقيبة التدريبية الثالثة). الإسكندرية: دار التعليم الجامعي.

شبيب، ختام محمد عبد الرحمن. (2005). أثر برنامج قائم على التغذية الراجعة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن (رسالة دكتوراه غير منشورة). عمان: جامعة عمان العربية.

الشراري، حنان محمد دليمان. (2012). درجة استخدام معلمات التربية الاجتماعية لأشكال التغذية الراجعة وأثرها في التوافق الدراسي والاجتماعي لدى طالبات المرحلة الأساسية في محافظة القريات (رسالة ماجستير غير منشورة). الأردن: جامعة اليرموك.

الشرقاوي، أنور محمد. (2017). التعلم نظريات وتطبيقات. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الشعراوي، علاء محمود جاد. (2000). أثر التغذية الراجعة الشفهية والمكتوبة على الدافع للإنجاز لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة كلية التربية بالمنصورة، 43، 203 - 249.

الشمري، عامر صياح. (2017). فاعلية وحدة تدريسية قائمة على التغذية الراجعة في تنمية مهارة الاستماع لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في محافظة رفحاء (رسالة ماجستير غير منشورة). مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

الشويرخ، صالح ناصر صالح. (2009). أنواع التغذية الراجعة وأثرها في التعلم اللغوي. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 9، 198 - 251.

الطروانة، محمد عبد الحميد. (2005). أثر التغذية الراجعة الفورية (مكتوبة أو ملفوظة) في تحصيل طلبة التاسع الأساسي في مادة قواعد اللغة العربية. مجلة كلية التربية، 1(29)، 297 – 325.

الطويرقي، أمل عبيد، والحربي، إلهام حميد، والشهابي، رحمة عبد الرحمن، والأحمدي، رشا عبد الكريم، والحارثي، عزيزة مخضور، والمحياوي، ريم عطية، والعتيبي، نجلاء خالد. (2021). قراءة تربوية في تعليم اللغة العربية وتعلمها. جدة: شركة تكوين العالمية.

عاشور، راتب قاسم، وأبو الهيجاء، عبد الرحيم عوض. (2009). المنهاج: بناؤه، تنظيمه، نظرياته، وتطبيقاته العملية. عمان: دار الجنادرية للنشر والتوزيع.

عاشور، راتب قاسم، والحراحشة، نور عبد الغفور رشيد. (2015). أثر استخدام التغذية الراجعة في تحسين مهارة الاستماع لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في الأردن. مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية، 2(37)، 287 - 311.

عاشور، راتب قاسم، والحراحشة، نور عبد الغفور رشيد. (2018). أثر استخدام التغذية الراجعة في تحسين مهارات التحدث لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في الأردن. دراسات – العلوم التربوية، 45(1)، 249 - 261.

عبيدات، ذوقان، وأبو السميد، سهيلة. (2015). إستراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين (ط4). عمان: دار الفكر.

العتوم، عدنان يوسف، والجراح، عبد الناصر ذياب، والحموري، فراس أحمد. (2020). نظريات التعلم (ط3). عمان: دار المسيرة.

العدوان، زيد سليمان، والحوامدة، محمد فؤاد. (2017). تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق (ط4). عمان: دار المسيرة.

عرفان، خالد محمود. (2012). المدخل إلى التدريس. الرياض: مكتبة الرشد.

عمر، سوزان حسين حج، والأحمري، عائشة محمد عبد الله. (2018). مستوى ممارسة معلمات المواد العلمية في المرحلة الثانوية لأنماط التغذية الراجعة لتعزيز التعلم. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 97، 405 – 427.

العنزي، سالم بن مزلوه مطر. (2015). درجة ممارسة معلمي اللغة العربية للإستراتيجيات التدريسية اللازمة لتنفيذ المناهج المطورة في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. مجلة القراءة والمعرفة، (168)، 49 - 96.

العياصرة، محمد عبد الكريم، والشبيبي، ثريا سليمان. (2014). مستوى معرفة معلمات التربية الإسلامية في سلطنة عمان بإستراتيجية التغذية الراجعة المكتوبة في الأعمال الكتابية والاختبارات وأثره في استخدامهن لها. مجلة العلوم التربوية، 26(3)، 535 - 557.

كماش، يوسف لازم. (2018). استراتيجيات التعلم والتعليم: نظريات، مبادئ، مفاهيم. عمان: دار دجلة.

المالكي، مسفر عيضه. (2019). مستوى توظيف معلمي التربية الإسلامية لبعض أنماط التغذية الراجعة في تدريس التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية. مجلة جامعة الطائف للعلوم الإنسانية، 5(19)، 579-625.

محمد، محمود مندوه. (2011). نظريات التعلم. الرياض: شركة الرشد العالمية.

المطيري، عيسى بن فرج. (2010). الكفايات اللازمة للتقويم المستمر بالمرحلة الإبتدائية ومدى توفرها لدى معلمي منطقة المدينة المنورة (رسالة دكتوراه غير منشورة). مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

مفلح، غازي. (2007). دليل تدريس اللغة العربية في مناهج التعليم العام. الرياض: مكتبة الرشد.

مقابلة، نصر خليفة، والزيوت، محمد. (2015). فاعلية نمطي التغذية الراجعة: إعادة الصياغة وما وراء اللغة في تحسين أداء طلاب الصف الثامن الأساسي في قواعد اللغة العربية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 11(1)، 83 – 99.

المومني، محمد أحمد. (2009). مدى فعالية التدريب الميداني في إكساب طلبة معلم الصف وتربية الطفل مهارات التغذية الراجعة في جامعة اليرموك. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، 31(1)، 71 –90.

نبهان، يحيى محمد. (2008). الأسئلة السابرة والتغذية الراجعة. عمان: دار اليازوري.

وزارة التربية والتعليم. (1427هـ). وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام. الرياض: وزارة التربية والتعليم.

وينك، جوان، وبتني، لي آن جي. (2012). منظور فيجوتسكي. (ناصر محمد الحمادي، مترجم). الرياض: مكتبة العبيكان. (تم نشر العمل الأصلي في (2002).

References:

Ahmed, S. (2009). A suggested proposal of the spelling course for the first grade of middle school and a study of its impact and the impact of using feedback in teaching it in the treatment of spelling errors among students (in Arabic). *Studies in University Education,* (20), 250 – 284.

Al-Anezi, S. (2015). The degree of Arabic language teachers practice of the teaching strategies necessary to implement the developed curricula in the intermediate stage in Riyadh (in Arabic). *Reading and Knowledge Magazine*, (168), 49 – 96

Al-Ayasrah, M., & Al-Shabibi, S. (2014). The level of Islamic studies' teachers' knowledge about feedback strategies and exams and the effect of using them (in Arabic). *Journal of Educational Sciences, 26*(3), 535 – 557.

Aljabber, J. (2014). Perspective of science college students about the faculty members' use of feedback types in science college at King Saud University (in Arabic). *Journal of Education and Psychology,* (46), 215 – 245.

AlMalki, M. (2019). The level of employing Islamic education teachers for some feedback types in teaching Islamic education for high school stage (in Arabic). *Taif university Journal of Human sciences, 5*(19), 579 – 625.

Al-Mutairi, E. (2010). Necessary skills for the continuous assessment required for the teachers at the primary school and the level of readiness of teachers in Al-Madenah Al-Munwarrah (Unpublished doctoral thesis) (in Arabic). Makkah Al-Mukarramah: Umm Al-Qura University.

Al-shaarawi, A. (2000). The effect of oral and written feedback on the motivation for achievement among first-year secondary students (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education in Mansoura,* 43, 203 - 249.

Al-Shammari, A. (2017). The effectiveness of a teaching unit based on feedback in developing the listening skill of third-grade intermediate students in Rafha Governorate (unpublished master's thesis) (in Arabic). Makkah Al-Mukarramah: Umm Al-Qura University.

Al-Sharary, H. (2012). The degree of using feedback forms by female social studies teachers and its effect on academic and social adjustment among female basic stage students in Al-Qurrayat Governorate (in Arabic). (Unpublished master thesis). Jordan: Yarmouk University.

Al-Shuwairekh, S. (2009). Types of feedback and its impact on language learning (in Arabic). *The Journal of Humanities and Social Sciences*, 9, 198 – 251

Al-Tarwana, M. (2005). The effect of immediate feedback (written or verbal) on the achievement of the ninth-grade students in Arabic language grammar (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education, 1*(29), 297-325.

Ashour, R., & Alharahsheh, N. (2015). The Effect of using feedback in improving the listening skill among students of the fifth basic grade in Jordan (in Arabic). *Journal of Al-Quds University for humanities & social studies, 2*(37), 287 – 311.

Ashour, R., & Alharahsheh, N. (2018). The Impact of using feedback in improving the speaking skill among 5th grade students in Jordan (in Arabic). *Dirasat: Educational Sciences, 45*(1), 249 – 261.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, *5*(1), 7-74.

Brookhart, S, M. (2017). How to give effective feedback to your students, (2nd ed.). Alexandria, VA, USA: ASCD.

Hattie, J, A. (1999). *Influence on student learning*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/237248564_Influences_on_Student_Learning

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London: Routledge.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81-112.

Irawan, E., & Salija, K. (2017). Teachers' oral feedback in EFL classroom interaction (a descriptive study of senior high school in Indonesia). *ELT Worldwide: Journal of English Language Teaching, 4*(2), 138-152.

Khalifa, H., & Al-Shehri, M. (2016). Teachers' perspectives and concerns vis-à-vis the optimized Arabic curriculum implemented in Saudi intermediate schools and their attitudes towards teaching It (in Arabic). *Taibah University Journal of Educational Sciences, 11*(2), 279 – 298.

Khodier, R., Alrefai, A., Momni, M. (2014). The forms of written feedback in Arabic language used by kindergarten and class teachers in Jordan (in Arabic*). Journal of Educational and Psychological Sciences, 15*(3), 507 – 530.

Maqableh, N., & Al Zyoot, M. (2015). The effectiveness of two types of feedback (recast, and metalinguistic) on improving the 8th grade basic students' performance in Arabic Grammar (in Arabic). *Jordan Journal of Educational Sciences, 11*(1), 83 – 99.

Marzano, R. J. (1998). *A theory-based meta-analysis of research on instruction. Aurora, Colorado:* Mid-Continent Regional Educational Lab. Retrieved from https://eric.ed.gov/?q=theory+based+meta+analysis&id=ED427087.

Momany, M. (2009). The effectiveness of teaching practice in making class teachers and kindergarten student teachers acquire the skills of feedback at Yarmouk University. (in Arabic). *Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies-Arts and Humanities Series, 31*(1), 71 – 91.

Omar, S., & Al-Alahmari, A. (2018). The level of high school science teachers' implementation

of feedback patterns to enhance learning (In Arabic). Journal of Arab Studies in Education & Psychology, 97, 405 – 427.

Petty, G. (2009). *Evidence-based teaching a practical approach* (2nd ed.). Cheltenham: Nelson Thornes.

Ruiz-Primo, M. A., & Li, M. (2013). Analyzing teachers' feedback practices in response to students' work in science classrooms. *Applied Measurement in Education, 26*(3), 163-175.

Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & evaluation in higher education*, *35*(5), 535-550.

Shabib, K. (2005). The effect of a program based on feedback of developing writing composition skills for basic education stage students in Jordan, (unpublished doctoral thesis) (in Arabic). Amman: Amman Arab University.

Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research, 78*(1), 153-189.

van der Kleij, F. M. (2019). Comparison of teacher and student perceptions of formative assessment feedback practices and association with individual student characteristics. *Teaching and Teacher Education, 85*, 175-189.

التفكير الإيجابي وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى معلمي التربية الخاصة في مدينة الرياض

د. محمد بن فهد فارع الدلبحي

أستاذ التربية الخاصة المساعد, بكلية التربية بالدوادمي– جامعة شقرا

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التفكير الإيجابي والكفاءة المهنية لدى معلمي التربية الخاصة، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) معلِّم من معلّمي التربية الخاصة في مدينة الرياض. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ استخدم الباحث مقياس التفكير الإيجابي ومقياس الكفاءة المهنية لدى معلمي التربية الخاصة من إعداد الباحث، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير الإيجابي والكفاءة المهنية لدى معلمي التربية الخاصة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات في سنوات الخبرة والمرحلة الدراسية التي يعمل بها معلم التربية الخاصة.

الكلمات المفتاحية: التفكير الإيجابي، الكفاءة المهنية، معلمو التربية الخاصة، مدينة الرياض.

(*) للمراسلة:

أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة– كلية التربية بالدوادمي– جامعة شقراء– ص ب ٣٨٣٢٠١ الرمز البريدي ٥٧٦١١– الرياض المملكة العربية السعودية

(*) Corresponding Author:
Assistant Professor, Department of Special Education, College of Education, Dawadmi, Shaqra University
P.O. Box 102383 Postal Code 11675
Riyadh, Saudi Arabia

الإيميل: mfalotabi@su.edu.sa

Positive Thinking And Its Relationship To Professional Competence Among Special Education Teachers In The City Of Riyadh

Dr. Mohammed bin Fahd Farea Al-Dalbahi

Assistant Professor of Special Education

College of Education in Dawadmi - Shaqra University

Abstract:

The study aimed to know the relationship between positive thinking and professional competence of special education teachers and the study sample consisted of (100) special education teachers in the Riyadh region. There is a positive correlation between positive thinking and professional competence among special education teachers and the absence of statistically significant differences between the average scores in the years of experience and the school stage in which the special education teacher works.

Key Words: positive thinking, professional competence, special education teachers.

مقدمة:

يُعدُّ التفكير الإيجابي طريقة وأسلوبًا لتعزيز التفاؤل لدى الفرد، فهو يساعده على حل كثير من المشكلات، وتجنب الكثير من الأخطاء، وعن طريقه يستطيع الفرد مواجهة ضغوط الحياة، كما يستطيع السيطرة من خلاله على أمور كثيرة وتسييرها لصالحه.

كما أنه يُعدُّ ذا أهمية بالغة في تنمية النواحي الإيجابية في الشخصية للإنسان؛ لأنها تُعدُّ حصنًا قويًا ووقائيًا ضد الضغوط النفسية. كما أن لتلك النواحي الإيجابية دورًا مهمًا، والتي عن طريقها يمكن الوصول للراحة النفسية والسعادة الحقيقية (Seligman, 2002).

ومن الواضح أن التفكير الإيجابي يقوم ببناء شخصية إيجابية طموحة تنظر إلى المستقبل بتفاؤل، وتتميز بعدد من الصفات منها القيم العليا، القيم الواضحة، والتركيز على الحل عند مواجهة المشكلات، والاستفادة من التحديات والصعوبات (السلطاني، 2010). كما أنه يحقق للفرد قدرًا عاليًا من التفاؤل تجاه المستقبل، وذلك من خلال اقتناعه بقدرته على النجاح (سعيدة، 2005).

وفي السياق نفسه، يعد التفكير الإيجابي توجهًا عقليًا يجعل الفرد ينظر إلى الأمور والأشياء والمواقف نظرة إيجابية، ويتوقع نتائج صائبة لكل عمل يقبل عليه، ولا يتوقف عند العوائق والعثرات، بل يتخطاها ويستفيد منها في حياته (عصفور، 2013).

إذ يرى العديد من الباحثين أن التفكير الإيجابي يوجد بدرجات غير متساوية عند البشر، فهو مجموعة من الإستراتيجيات المختلفة منها: «التسامح، والمثابرة، والإبداع، والحكمة، والكفاءة الشخصية، والإنجاز وتحقيق الذات، والتطلع نحو المستقبل، والتلقائية والتفاؤل والذكاء الوجداني والرضا والمشاركة الوجدانية، والعطاء والتشجيع على المودة والحب، وتقبل الذات غير المشروط، والتفتح والانفتاح على الخبرة، والحكم الأخلاقي، ومهارات التفاعل الاجتماعي، والإحساس بالجمال» .(Seligman & Csikzenthmihalyi, 2000, pp55)

وتُعدُّ الكفاءة المهنية من المفاهيم العامة، وتشمل القدرة على استعمال المهارات والمعارف الشخصية في وضعيات جديدة داخل إطار حقله المهني، وتتضمن أيضًا تنظيم العمل وتخطيطه، وكذلك الابتكار والقدرة على التكيف مع نشاطات غير عادية، كما أن الكفاءة تتضمن المزايا الفردية الضرورية للتعامل مع الزملاء والإدارة والمواطنين. (حنفي 2006).

ويحتل المعلم مكان الصدارة بين المتغيرات التي يتوقف عليها نجاح التربية في بلوغ غاياتها، على اعتبار أنه لا يمكن الفصل بين مسؤوليات المعلم والتغيرات الأساسية التي تتم في المجتمع، ومعظم المشكلات التربوية ناشئة في أساسها عن افتقار المعلمين إلى الكفاءة المهنية (مكتب التربية العربي، 2013).

ويتضح مما سبق أن معلم التربية الخاصة يقوم بدور أساسي وفعال في حياة الطلاب ذوي الإعاقات؛ إذ يقوم بتعليمهم وتدريبهم وتأهيلهم بما يساعدهم على الاندماج في المجتمع (عادل، 2011).

مشكلة الدراسة:

يعد التفكير الإيجابي مطلبًا اجتماعيًا في مجتمعنا الآن، فضلًا عن كونه مطلبًا دينيًا كما يرى الباحث، فقد نادى الإسلام بضرورة امتلاك الأفراد لهذا النوع من التفكير؛ إذ يقول الله تعالى: «إِنَّ اللَّهَ لا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنفُسِهِمْ» (الرعد: 11)، كما يقول رسولنا الحبيب صلى الله عليه وسلم: «بشّروا ولا تنفّروا ويسّروا ولا

تعسّروا» (البخاري، 1429هـ، رقم 69).

ويُعدُّ المعلم في ضوء العملية التعليمية المحور الرئيس في بنائها، والقطب الأساسي في توجيهها بنشاطه وانتمائيته وتفانيه، يحكم على نجاحها وفاعليتها؛ ونتيجة لذلك فالمعلم في حاجة إلى تطوير نمط أفكاره واكتساب إستراتيجيات وطرق ناجحة وإيجابية وأساليب جديدة في التفكير الذي يتحكم في مجمل الجوانب النفسية (عرفة، 2015).

ويشير Aanighazi (2013) أنه ولكي يتكيف الفرد مع البيئة المحيطة، ويصبح ناجحًا في مجتمعه؛ لابد أن يبدأ بالتفكير الناجح (الإيجابي) الذي يؤثر على صحته، وحل المشكلات التي تواجهه في بيئته.

إذ يعد التفكير الإيجابي «هو مصدر القوة ومصدر الحرية أيضًا؛ مصدر قوة؛ لأنه سيساعدك على التفكير في الحل، ومصدر حرية؛ لأنه سيحرر الإنسان من الآلام» (الفقي، 2009، ص85).

كما يؤكد Belching (2012) أن التفكير الإيجابي يُعدُّ نمطًا من أنماط التفكير؛ إذ يزيد من تقييم الفرد إيجابيًا لذاته في ضوء إدراكه لفعاليته في حل المشكلات.

ويذكر عبد الجواد ومتولي (2002) أن الكفاءة المهنية مفهومٌ متسعٌ يشتمل على ثلاثة أبعاد هي: المعلومات، المهارات، والاتجاهات. وفيما يلي عرض لهذه الأبعاد:

المعلومات: مثل (مجالات أكاديمية – علاقات متداخلة – قيم)، والمهارات: مثل (التفاعل مع الآخرين – أداء مهارات نفس حركية)، والاتجاهات: مثل (ميل ذاتي نحو ممارسة المهنة – التزام عاطفي – الاستعداد للتعرف مهنيًا).

ومن الملاحظ أن امتلاك معلم التربية الخاصة للكفايات المهنية، يعد أمرًا ضروريًا للقيام بمهامه نحو ذوي الإعاقة، بما يضمن نجاحه وتميزه في العمل، فعلم التربية الخاصة الناجح هو من يمتلك الكفايات المهنية اللازمة لتحسين العملية التربوية والتعليمية في المدرسة، وتقديم تعليم متميز، استجابة للاهتمام العالمي بتمكين الأشخاص ذوي الإعاقة، وتحقيق بيئة نفسية وتقديم خدمات نفسية متميزة للأشخاص ذوي الإعاقة.

ويشير الخطيب (2008) أنه لكي تحقق الكفاءة المهنية، والرضا الوظيفي لمعلمي التربية الخاصة؛ يجب أن يتسموا ببعض الخصائص الشخصية مثل:.الاتصاف بالكافيات الإدارية والمهنية الفنية مثل: تحمل المسؤولية، والاتزان الانفعالي، ومعرفة خصائص المعاقين، وحسن التفاعل معهم، والمهارة في تطبيق النظريات والفلسفات والإستراتيجيات التدريسية والأنشطة والنماذج في الممارسة التربوية، وكذلك المهارة في توظيف التكنولوجيا واختيار إستراتيجية إدارة الصف وتكييفها وتنفيذها، فضلًا عن القدرة على التخطيط والتقييم، والتعاون والاتصاف بحسن الممارسات الخلقية والمهنية.

ويرى فلورين Florian (2008) أن المعلم لا يستطيع القيام بأدواره المختلفة في الصفوف المدمجة للطلبة ذوي صعوبات التعلم إلا إذا توافرت لديه القدرة والكفاءة على التعامل مع هؤلاء الطلاب في المواقف التعليمية المختلفة.

ويعد البحث الحالي محاولة للكشف عن العلاقة بين التفكير الإيجابي والكفاءة المهنية لدى معلمي التربية الخاصة، ومعرفة مستوى كل من التفكير الإيجابي والكفاءة المهنية لدى معلمي التربية الخاصة، لا سيما أن معظم الدراسات العربية والأجنبية لم تعطي القدر الكافي من الأهمية لدراسة العلاقة بين التفكير الإيجابي والكفاءة المهنية لدى هؤلاء المعلمين؛ حيث ركزت أغلب الدراسات على دراسة تنمية التفكير الإيجابي لدى المعلمين، والبعض الآخر ركز على الكفاءة المهنية لدى معلمي التربية الخاصة.

ومن هنا يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس الآتي: ما علاقة التفكير الإيجابي بالكفاءة المهنية لدى معلمي التربية الخاصة في مدينة الرياض؟ وتتفرع عنه الأسئلة الآتية:

1- ما مستوى التفكير الإيجابي لدى معلمي التربية الخاصة؟

2- ما مستوى الكفاءة المهنية لدى معلمي التربية الخاصة؟

3- ما العلاقة بين التفكير الإيجابي والكفاءة المهنية لدى معلمي التربية الخاصة؟

4- هل توجد فروق في التفكير الإيجابي لدى معلمي التربية الخاصة تعزى إلى (عدد سنوات الخبرة- المرحلة الدراسية التي تعمل بها)؟

5- هل توجد فروق في الكفاءة المهنية لدى معلمي التربية الخاصة تعزى إلى (عدد سنوات الخبرة- المرحلة التي يعمل بها)؟

أهداف الدراسة: تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- معرفة العلاقة بين التفكير الإيجابي والكفاءة المهنية لدى معلمي التربية الخاصة بمحافظة الرياض.
- التحقق من وجود فروق في التفكير الإيجابي لدى معلمي التربية الخاصة بمدينة الرياض تعزى إلى (عدد سنوات الخبرة – المرحلة التي يعمل بها).
- التعرف على أثر التفكير الإيجابي في الكفاءة المهنية لدى معلمي التربية الخاصة في مدينة الرياض.

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهميـــة النظريـــة: تسهم الدراسة الحالية في التركيز على دراسة التفكير الإيجابي وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى معلمي التربية الخاصة وتحديد الأبعاد للكفاءة المهنية لمعلمي التربية الخاصة في مدينة الرياض.

ثانياً: الأهميـــة التطبيقيـــة:

- في ضوء ما تسفر عنه الدراسة من نتائج، يمكن الاستفادة منها في تصميم برامج إرشادية لتنمية التفكير الإيجابي والكفاءة المهنية لدى معلمي التربية الخاصة.
- تفيد الدراسة أيضًا العاملين في مجال التربية الخاصة للتعرف على أهمية التفكير الإيجابي، ورعايته لدى معلمي التربية الخاصة للمساهمة في رفع كفاءتهم المهنية.

مصطلحات الدراسة:

- **معلم التربية الخاصة:** هو من يتولى التعليم في أية مؤسسة تعليمية من مؤسسات التربية الخاصة، ثم يقوم بتنفيذ الخطط التعليمية الفردية والجماعية، وذلك من خلال تقسيم الهدف التربوي إلى مجموعة متسلسلة من: الأهداف التعليمية والمهارات المحددة، ويوظف كل مصادر التعلم الموجودة في البيئة التعليمية لتحقيق الهدف المحدد (أبو مصطفى وعودة، 2009).

- **التفكير الإيجابي Positive Thinking:**

يعرفه الباحث بأنه «عملية عقلية لإنتاج أفكار ترتبط بالابتكار والسيطرة الآلية على أخطاء التفكير الهدامة، وتقويمها، وتوجيهها بطريقة فعالة تضفي إيجابية على الحياة الشخصية أو العملية، وتسمح للأفكار العقلية والإيجابية بأن تؤدي إلى التوسع والنمو والنجاح، وتوقع نتائج النجاح».

ويعرف إجرائيًا «بالدرجات التي يحصل عليها أفراد العينة على مقياس التفكير الإيجابي».

الكفاءة المهنية professional competence:

تعرف الكفاءة في المعاجم اللغوية العربية بأنها المماثلة في القوة، ومنها الكفاءة في العمل؛ أي القدرة عليه وحسن تصريفه، والكفء هو القادر على تصريف العمل، والكفء الذي لا نظير له (مجمع اللغة العربية، 2004).

ويعرفها الباحث بأنها «القدرة على القيام بالمهام والأدوار والواجبات التعليمية التربوية بجودة وفاعلية وبأقل وقت وجهد».

وتعرف إجرائيًا: هي الدرجة التي يحصل عليها معلم التربية الخاصة في مقياس الكفاءة المهنية المستخدم في الدراسة.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: تقتصر الدراسة على المعلمين في مدينة الرياض.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي (1441هـ).

الحدود البشرية: عينة من معلمي التربية الخاصة في مدينة الرياض.

الإطار النظري:

يُعد التفكير الإيجابي عاملاً من العوامل الأساسية الذي يصاحبه التفاؤل عادةً، فهو جزءٌ أساسي من التحكم في التوتر الفعال، وهو الذي يساعد على توجه الفرد في حياته على حل كثير من المشكلات، وتجنب الكثير من الأخطاء، وبه يستطيع الإنسان مواجهة الضغوط والمشكلات التي تواجهه.

التفكير الإيجابي Professional efficacy

عرف حجازي (2012) التفكير الإيجابي بأنه نواة الاقتدار المعرفي للذات، وفاعلية التعامل الفعال لقضايا الحياة ومشكلاتها وتحدياتها، والتغلب على محنها وشدائدها. إنه ليس مجرد وسيلة أو مقاربة منهجية، بل هو توجه يعبئ الطاقات، ويستخرج الإمكانات الحاضرة منها، فالتفكير الإيجابي يشكل العلاج الناجح للحفاظ على المعنويات وحسن الحال النفسي Well-Being.

أهمية التفكير الإيجابي:

يحظى التفكير الإيجابي بأهمية بالغة في حياة الفرد، فهو يدفعه إلى استخدام إستراتيجيات إيجابية تدفعه إلى التغلب على المشاكل وحلها، فالتفكير الإيجابي يساعد الفرد على النجاح ويحميه من العديد من الأمراض النفسية كالعزلة والكآبة والسلبية والشعور بالنقص واللاهدف، وكذلك يساعد أيضاً على إكساب الفرد صفات تجعله فرداً ناجحاً يمتلك مهارات عديدة تجعله مؤثراً فيمن حوله؛ مما ينعكس بالإيجاب نحو المجتمع الذي يزدهر وينمو من خلال أفراده الذين يعيشون فيه.

كما يشير الأنصاري (2012) إلى أن التفكير الإيجابي هو الباعث على استنباط الأفضل، وهو سر الأداء العالي، ويعزز بيئة العمل بالانفتاح والثقة. وأن تكون مفكراً إيجابياً يعني أن تقلق بشكل أقل، وتستمتع أكثر، وأن تنظر للجانب المضيء، وتختار أن تكون سعيداً بدلاً من الحزن. وعندما نفكر بطريقة إيجابية تنجذب إلينا المواقف الإيجابية.

ومن خصائص التفكير الإيجابي:

1. يسعى إلى استنباط الأفضل، وهو سر الأداء العالي، ويعزز بيئة العمل بالانفتاح والصدق والثقة.
2. عندما نفكر بطريقة إيجابية تنجذب إلينا المواقف الإيجابية، والعكس يحدث عندما نفكر بطريقة سلبية،

فإننا نجذب إلينا المواقف السلبية.

3. بحث التفكير الإيجابي عن القيمة والفائدة، وهو تفكير بناء توالدي (عبدالله، 2014).

ومن أهم التوجهات النظرية التي تفسر التفكير الإيجابي: تناول علماء النفس من مختلف التوجهات النظرية مفهوم التفكير الإيجابي على النحو التالي:

1– نظرية مارتن سليجمان Seligman (2000): دعا سليجمان (2000) إلى معرفة الأسباب التي تؤدي إلى حياة أفضل خالية من الضغوط النفسية؛ حيث يرى أن التفكير الإيجابي بأنه مجموعة من المكونات في الشخصية توجد بدرجات متفاوتة لدى الفرد ومنها التفاؤل، والذكاء الوجداني، والرضا، وتقبل الذات غير المشروط، والكفاءة الشخصية، والإنجاز، وتحقيق الذات، والمشاركة الوجدانية، والعطاء والتشجيع على الحب والمودة، والاستفادة من الخبرات، والحكم الأخلاقي، ومهارات التفاعل الاجتماعي، والإحساس بالجمال والتسامح والمثابرة، والإبداع، والحكمة، والتطلع نحو المستقبل، والتلقائية.

2– نظرية كيركجارد Kirkegaard Erin (2005): قسم كيركجارد (2005) التفكير الإيجابي إلى ثلاث مجموعات متشابكة هي: المعرفة الداخلية، والإيمان، والعلاقات الشخصية المؤثرة.

أ– المكون الأول – المعرفة الداخلية (Internal Cognition): حيث إن عملية التفكير الإيجابي مستندة إلى الغرض، وغرض الفرد الذي يقود معرفة الفرد الداخلية، وبالتالي يقوده إلى الفعل الخارجي، وإن معرفته الداخلية تبقيه مركزاً على الهدف، ومع الهدف يجيء الغرض.

ب– المكون الثاني – الإيمان (Faith): الأشخاص الإيجابيون يعرفون بأن لكل شيء سببًا، وأن هناك فرصة في كل وقت؛ لأن يصبحوا أقرب إلى هدفهم الذي يسعى إلى تحقيقه.

ج– المكون الثالث – العلاقات (Relationships): العلاقات الجيدة هي التي تعطي معنى للحياة، والعلاقات الشخصية تنقسم إلى أقسام، منها ما تتضمن علاقة الفرد مع نفسه ومع الله ومع عائلته، وهذه العلاقات تعزز شعور الفرد بأن لديه أناساً آخرين، أو كائنات تساعده في الحياة، ولديه دائماً توجيه ودعم منهم، وأن العلاقات الإيجابية مع الناس والكائنات ذات المعنى تساعده على إعطاء معنى وغرض للحياة.

ومن أبعاد التفكير الإيجابي التي يشير إليها إبراهيم (2011) التوقعات الإيجابية والتفاؤل، الضبط الانفعالي والتحكم في العمليات العقلية العليا، حب التعلم والتفتح المعرفي الصحي، والشعور العام بالرضا والتقبل الإيجابي للاختلاف عن الآخرين، والذكاء الوجداني.

ثانيًا: الكفاءة المهنية Vocational Efficiency

يشير Wilkins (2011) أنه يتزايد في السنوات الأخيرة عدد الباحثين الذين انتهوا إلى الاتفاق على أن الكفاءة المهنية للمعلم تعد مفهومًا مبنيًا على تصورات اجتماعية: ويرتبط هذا المفهوم بمكان وزمان استخدامه.

إن مفهوم الكفاءة المهنية استعمل أول الأمر في ميدان العمل عندما كان الاهتمام منصبًا على إنتاج أفضل، باختيار العمال الذين تتوفر فيهم الكفاءات التي تناسب وظائف معينة «العامل المناسب في المكان المناسب». وفيما يأتي نعرض لثلاثة تعريفات للكفاءة المهنية:

- التعريف الأول: الكفاءة المهنية هي قدرة شخص ما على استعمال مكتسباته من أجل ممارسة وظيفة، حرفة أو مهنة حسب متطلبات محددة. (الشماع وحمود، 2000).

- التعريف الثاني: «الكفاءة المهنية مفهوم عام يشمل القدرة على استعمال المهارات والمعارف الشخصية في وضعيات جديدة داخل إطار عمله. كما تتضمن أيضًا تنظيم العمل وتخطيطه، وكذلك الابتكار والقدرة على التكيف مع نشاطات غير عادية» (حنفي، 2006، ص224).
- التعريف الثالث: أن الكفاءة المهنية هي القدرة على القيام بالأدوار والمهام المتعلقة بوظيفة عمله، وتشتمل على المهارات المعرفية، والمهارات النفسية، والحسية الحركية أي الجسمية التي تمكن من ممارسة وظيفته بطريقة جيدة وبدرجة من الإتقان (مغربي، 2008).

يرى Groulund (2007) أن نجاح المدارس أو فشلها في تحقيق أهدافها يرجع بالدرجة الأولى إلى معلميها، وما يتوافر لديهم من كفايات؛ حيث يتحدد من خلالهم نوعية حياة الأمة ومستقبل أجيالها، وعلى الرغم من زيادة الاهتمام بعناصر النظام التربوي بشكل متواصل في ضوء التقدم العلمي والتقني والتطور الفكري والحضاري الذي تشهده الساحة الدولية، ويبدو ذلك واضحاً في نشاطات العديد من المنظمات العالمية والإقليمية المتخصصة؛ إدراكاً لما تقدمه لمختلف جوانب العملية التربوية من إثراء وتقدم، ورغم أن هذا الاهتمام اتسع ليشمل تقريباً جميع عناصر العملية التربوية، فإن هذا الاهتمام بالمعلم لازال يحتاج إلى مزيد من البحث والتقصي والحوار على كافة الأصعدة، وبما يتناسب ودوره المؤثر في النهوض بالعملية التربوية.

وقد ذكر تقرير اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين والتابعة لليونسكو (1997) أنه يجدر بالمسؤولين عن التربية بجميع دول العالم أن يتطرقوا إلى مشكلة جودة التعليم من ثلاثة جوانب رئيسة أولها: تحسين كفاءات المعلمين عن طريق اعتماد عدد من السياسات والتدابير، أهمها أن يمثل إعداد وتدريب المعلمين قبل وفي أثناء الخدمة شكلاً من أشكال التربية المستديمة لتمكينهم من اكتساب وتحديث كفاءاتهم الأكاديمية والمهنية على كلا المستويين النظري والعلمي للوفاء بمتطلبات القرن الجديد.

وتشير كفاءة المعلم المهنية إلى المعارف والمهارات والاتجاهات التي يكتسبها المعلم في مجال معين لتصبح جزءًا من سلوكه، وتظهر على عادته التفكيرية والعملية في أثناء القيام بمهنة التدريس، كالتخطيط للدرس وتنفيذه، وإعداد أدوات القياس المناسبة كما تظهر في قدرته على بناء العلاقات الإنسانية الإيجابية مع جميع الطلبة (العدواني والأشول، 2012).

وقد حدد باندورا أربعة مصادر لكفاءة المعلم المهنية وفق ما أطلق عليه الدورة الطبيعية لكفاءة المعلم التي أشار إليها عدد من الباحثين منهم George& sewell (2000)، وهذه المصادر هي: إتقان الخبرات فهي من أقوى مصادر الكفاءة، فالخبرات الشخصية الناجحة التي يمر بها التي لا تستند إلى مساعدة خارجية كبيرة، تؤثر في كفاءة المعلم وقدرته على مواجهة التحديات في الغرفة الصفية، واختيار المهمات التعليمية والإستراتيجيات المناسبة لإنجاز هذه المهمات. والإشارات العاطفية والنفسية: ويرى باندورا أن كفاءة المعلم المهنية في الغرفة الصفية تتأثر بحالته النفسية، وعواطفه الإيجابية أو السلبية نحو المحتوى الدراسي والطلبة، التي من شأنها أن تؤثر على مستوى أدائه، وتعامله مع الظروف المحيطة به. والخبرات غير المباشرة: وهي من مصادر الكفاءة الخارجية فمشاهدة المعلم لتدريس الآخرين، بطريقة مباشره أو غير مباشرة كالمواقف المسجلة أو المصورة التي تم التقاطها في أثناء التدريس، وقد يعطي المعلم انطباع تدريس المهام. وأخيراً الإقناع اللفظي: إذ تتأثر كفاءة المعلم بما يتلقاه من معلومات عن طبيعة التدريس، مثل البرامج التدريبية التي تؤهلهم لاستخدام الإستراتيجيات التعليمية والتقويمية المتنوعة، لتطوير

كفاءتهم المهنية في اختيار المهمات المختلفة وطرق تدريسها.

دراسات وبحوث سابقة:

1. دراسات تناولت التفكير الإيجابي لمعلمي التربية الخاصة:

- **دراسة حسين وأحمد (2020)**: هدفت الدراسة إلى استكشاف الاستمتاع بوصفه متغيرًا وسيطًا بين مهارات التفكير الإيجابي والسعادة، وذلك على عينة بلغ عددها (213) من معلمي التربية الخاصة، وقد طبق الباحثان الأدوات الآتية: مقياس مهارات التفكير الإيجابي (إعداد: الباحثَين)، مقياس الاستمتاع (إعداد: الباحثين)، ومقياس السعادة (إعداد: الباحثين)، وقد أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية: توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة إحصائية (0.01) بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس مهارات التفكير الإيجابي ودرجاتهم على مقياس السعادة، توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاستمتاع ودرجاتهم على مقياس السعادة، يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا لمهارات التفكير الإيجابي في السعادة لدى أفراد عينة الدراسة، يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا لمهارات التفكير الإيجابي في الاستمتاع لدى أفراد عينة الدراسة، يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للاستمتاع في السعادة لدى أفراد عينة الدراسة، يوجد تأثير غير مباشر لمهارات التفكير الإيجابي في السعادة عبر الاستمتاع.
- **دراسة السلاموني (2018)**: تهدف الدراسة إلى التعرف على دور أخلاقيات المهنة في تنمية التفكير الإيجابي لدى معلمات الأطفال القابلين للتعلم، تكون مجتمع الدراسة من شريحة قوامها (25) من معلمات الأطفال القابلين للتعلم، بمتوسط عمر (22.30) سنة، واللاتي تم اختيارهن بطريقة عشوائية للمشاركة في الدراسة، وتشير نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة إيجابية بين أخلاقيات المهنة والتفكير الإيجابي بوجه عام لدى عينة الدراسة، وعلى وجه الخصوص توجد علاقة إيجابية قوية بين الكفاية المهنية والتفكير الإيجابي، كذلك توجد علاقة إيجابية قوية بين الإنماء المهني وتطوير المهارات والتفكير الإيجابي.
- **دراسة عبد المعطي (2017)**: استهدف البحث تنمية التفكير الإيجابي واتجاهات الطلاب العاديين نحو أقرانهم ذوي الإعاقة الحسية المدمجين من خلال برنامج إرشادي، وتكونت عينة البحث من (35) طالبًا بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود، وأسفرت نتائج البحث عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس التفكير الإيجابي ومقياس اتجاهات الطلاب العاديين نحو أقرانهم ذوي الإعاقة الحسية المدمجين معهم بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق غير دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات الطلاب على المقياسين ترجع للمستوى الدراسي ونوع إعاقة الطلاب المدموجين (صم – مكفوفين).

2. دراسات تناولت الكفاءة المهنية لمعلمي التربية الخاصة:

- دراسة أبو الرب وزغبي وجورانة (2020): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في تطوير الكفاءة المهنية لمعلمي الرياضيات نحو دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات في الصفوف العادية بمنطقة (لواء بني كنانه) التعليم المدمج، ولتحقيق هدف الدراسة؛ تم اختيار عينة مكونة من (20) معلمًا ومعلمة للعام الدراسي 2018–2019، وأظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس

كفاءة المعلم المهنية ككل، وفي الأبعاد الثلاث للمقياس، وهي: استخدام الإستراتيجيات التعليمية، المشاركة الفعالة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات داخل الغرفة الصفية، تنظيم وإدارة الغرفة الصفية. وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة عجاج وجلجل والنجا (2019): هدف الدراسة هو إمكانية وجود علاقة بين الكفاءة الذاتية المهنية والاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة، وتكونت عينة الدراسة الكلية من (16) معلمًا ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين درجات الكفاءة الذاتية وأبعادها الفرعية ودرجات الاحتراق النفسي وأبعادها الفرعية لدى معلمي التربية الخاصة، أي كلما ارتفع مستوى الكفاءة الذاتية المهنية كلما انخفض مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة.
- دراسة عيسى وعماشة (2012): هدفت الدراسة إلى تقييم الكفاءة المهنية لمعلمي الطلاب المعاقين بصرياً طبقاً للمعايير العالمية في كل من مصر والسعودية، ومدى تأثر الكفاءة المهنية للمعلمين بالنوع والجنسية وسنوات الخبرة، وكذلك تحديد ما إذا وجدت فروق بين الأهمية والتنفيذ لدى العينة السعودية والمصرية. بلغت عينة البحث الحالي (124) معلماً ومعلمة من معلمي التلاميذ المعاقين بصرياً. والمجموعة الثانية من مصر، وتشمل 55 معلماً ومعلمة، ومن نتائج الدراسة أن استجابات العينة السعودية مرتفعة على مجال الأهمية، ومتوسطة على مجال التنفيذ. أما العينة المصرية فإن مجالي الأهمية والتنفيذ في المدى المرتفع، ويوجد تباين بين درجات أبعاد مقياس الكفاءة المهنية في مجال الأهمية، وكذلك في مجال التنفيذ لدى العينة السعودية والمصرية، ولا يوجد تأثير لسنوات الخبرة على الكفاءة المهنية لمعلمي التلاميذ المعاقين عقلياً في المجالين الأهمية والتنفيذ، توجد فروق بين مجالي الأهمية والتنفيذ لدى المجموعتين السعودية والمصرية.

- دراسة Lee, et al (2008): وهدفت الدراسة إلى تقييم الكفاءة المهنية المطلوبة لمعلمي التلاميذ المعاقين بصرياً، طبقاً لمعايير الكفاءة المهنية التي تم تطويرها بواسطة مجلس التربية الخاصة لمعلمي التربية الخاصة **The Council for Exceptional Children (CEC)** في 2001، وتكونت عينة الدراسة من 190 معلماً بكوريا الجنوبية من معلمي التلاميذ المعاقين بصرياً، وتشير نتائج الدراسة إلى أن درجة الأهمية للمعايير أعلى من درجة التنفيذ، وتقدير الأهمية والتنفيذ كان في المستوى المتوسط، وأن درجة الأهمية كانت أعلى ما يكون في إستراتيجيات القراءة والكتابة بطريقة برايل، بينما كانت أدنى الدرجات في الأصول التاريخية في تعليم الأفراد المعاقين بصرياً، أما في جانب التنفيذ فكانت أعلى ما يكون في إستراتيجيات القراءة والكتابة بطريقة برايل، بينما أدنى الدرجات كانت في استخدام أدوات تقييم الإعاقة الخاصة، كما أنه لا توجد فروق في مجال الأهمية ترجع إلى خلفية المعلمين التربوية وخبراتهم، ولكن وجدت فروق دالة (عند مستوى 0،01) في بعض الأبعاد، وهى: التواصل، الممارسات المهنية والأخلاقية، والتعاون بين مجموعات المعلمين في رياض الأطفال والابتدائي والمتوسط والثانوي، وتوجد فروق دالة (عند مستوى 0،05) في بيئة التعلم والتفاعل الاجتماعي والتقييم بين هذه المجموعات.

التعقيب العام على الدراسات السابقة:

يتضح مما سبق عرضه من دراسات سابقة أنها ركزت على جوانب مختلفة فيما يتعلق بكل متغير من متغيرات الدراسة، وأهملت جوانب أخرى مهمة، وما الدراسة الحالية إلا محاولة لسد هذه الثغرات، وإكمال لمسيرة البناء المتتالية على مدى السنوات السابقة حتى وقتنا الراهن، كما لوحظ من عرض الدراسات السابقة قلة الدراسات

العربية التي اهتمت بدراسة التفكير الإيجابي وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى معلمي التربية الخاصة، وذلك في حدود اطلاع الباحث، كما أن كل الدراسات التي اهتمت بدراسة التفكير الإيجابي والكفاءة المهنية لدى معلمي التربية الخاصة دراسات أجنبية، وذلك في حدود اطلاع الباحث، ومن خلال النظرة الكلية لنتائج الدراسات والبحوث السابقة، وجد الباحث أن معلمي التربية الخاصة يعانون من قصور واضح في التفكير الإيجابي والكفاءة المهنية.

منهج إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: المنهج المستخدم في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي (الارتباطي – المقارن) لدراسة التفكير الإيجابي وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى معلمي التربية الخاصة في مدينة الرياض.

مجتمع وعينة الدراسة: هم معلمو التربية الخاصة في مدينة الرياض، وكان عددهم تقريبا 300 معلم.

عينة الدراسة: تضمنت عينة الدراسة (100) معلّمٍ من معلمي التعليم الخاص في مدارس مدينة الرياض.

أدوات الدراسة:

1- مقياس التفكير الإيجابي

التحقق من الكفاءة السيكومترية: وذلك من خلال تطبيقه على مجموعة مماثلة للعينة الأساسية للدراسة، والتي بلغت (50) معلماً، وذلك على النحو الآتي:

أولًا: صدق الأداة 1–صدق المحكمين: قام الباحث بعرض المقياس على عدد من الأساتذة المتخصصين في التربية الخاصة وعلم النفس، وقد أبقى العبارات التي حازت على اتفاق 80% من المحكمين.

2– الاتساق الداخلي للمفردات: وذلك من خلال درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية بإيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس. والجدول (1) يوضح ذلك:

جدول (1) معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس التفكير الإيجابي (ن = 50)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
التوقعات الإيجابية والتفاؤل		حب التعلم والتفتح المعرفي الصحي		التقبل الإيجابي للاختلافات عن الآخرين		الذكاء الوجداني		تقبل المسؤولية الشخصية	
1	0.548**	1	0.625**	1	0.662**	1	0.573**	1	0.573**
2	0.625**	2	0.555**	2	0.573**	2	0.589**	2	0.625**
3	0.587**	3	0.647**	3	0.682**	3	0.557**	3	0.582**
4	0.294*	4	0.474**		0.579**	4	0.628**	4	0.547**
5	0.625**	الشعور العام بالرضا		السماحة والأريحية		تقبل غير مشروط للذات		المجازفة الإيجابية	
الضبط الانفعالي والتحكم في العمليات العقلية العليا		1	0.625**	1	0.632**	1	0.674**	1	0.639**
1	0.628**	2	0.662**	2	0.573**	2	0.586**	2	0.671**
2	0.647**	3	0.528**	3	0.528**	3	0.625**	3	0.532**
3	0.589**	4	0.535**	4	0.556**	4	0.547**	4	0.497**
4	0.641**					5	0.625**		

** دال عند مستوى دلالة (00..01) * دال عند مستوى دلالة (0.05)

يتضح من جدول (1) أنَّ كل معاملات ارتباط مفردات المقياس موجبة ودالة إحصائيًّا، عند مستويين (0.01،

0.05)؛ أي إنَّها تتمتع بالصدق والاتساق الداخلي.

ثانياً: ثبات الأداة 1- طريقة معامل ألفا كرونباخ: تمَّ حساب معامل الثبات للمقياس باستخدام معامل ألفا – كرونباخ لأبعاد المقياس، وكانت كل القيم مرتفعة، ويتمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات، وبيان ذلك في الجدول (2):

جدول (2) معاملات ثبات مقياس التفكير الإيجابي باستخدام معامل ألفا – كرونباخ

م	أبعاد المقياس	كرونباخ–معامل ألفا
1	التوقعات الإيجابية والتفاؤل	0.732
2	الضبط الانفعالي والتحكم في العمليات العقلية العليا	0.784
3	حب التعلم والتفتح المعرفي الصحي	0.804
4	الشعور العام بالرضا	0.755
5	التقبل الإيجابي للاختلافات عن الآخرين	0.765
6	السماحة والأريحية	0.758
7	الذكاء الوجداني	0.749
8	تقبل غير مشروط للذات	0.771
9	تقبل المسؤولية الشخصية	0.765
10	المجازفة الإيجابية	0.772
الدرجة الكلية		0.841

يتضح من خلال جدول (2) أنَّ معاملات الثبات مرتفعة؛ مما يعطى مؤشّرًا جيدًا لثبات المقياس، وبناء عليه يمكن العمل به.

2- طريقة التجزئة النصفية: قام الباحث بتطبيق مقياس التفكير الإيجابي على عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية التي اشتملت على (50)، وتم تصحيح المقياس، ثم تجزئته إلى قسمين؛ القسم الأول اشتمل على المفردات الفردية، والثاني على المفردات الزوجية، وذلك لكل طالب على حدة، وتم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات المفحوصين في المفردات الفردية، والمفردات الزوجية، فكانت قيمة مُعامل سبيرمان – براون، ومعامل جتمان العامة للتجزئة النصفية مرتفعة؛ حيث تدل على أنَّ المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبيان ذلك في الجدول (3):

جدول (3) مُعاملات ثبات مقياس التفكير الإيجابي بطريقة التجزئة النصفية

م	أبعاد المقياس	سبيرمان براون	جتمان
1	التوقعات الإيجابية والتفاؤل	0.779	0.663
2	الضبط الانفعالي والتحكم في العمليات العقلية العليا	0.939	0.766
3	حب التعلم والتفتح المعرفي الصحي	0.984	0.802
4	الشعور العام بالرضا	0.826	0.639
5	التقبل الإيجابي للاختلافات عن الآخرين	0.814	0.751
6	السماحة والأريحية	0.847	0.695
7	الذكاء الوجداني	0.894	0.717
8	تقبل غير مشروط للذات	0.907	0.729

م	أبعاد المقياس	سبيرمان براون	جتمان
9	تقبل المسؤولية الشخصية	0.877	0.674
10	المجازفة الإيجابية	0.875	0.789
	الدرجة الكلية	0.950	0.762

يتضح من جدول (3) أنَّ معاملات ثبات المقياس الخاصة بكل بعد من أبعاده بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان –براون متقاربة مع مثيلتها طريقة جتمان؛ مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات في قياسه للتفكير الإيجابي.

ثانيًا: مقياس الكفاءة المهنية: التحقق من الكفاءة السيكومترية: وذلك من خلال تطبيقه على مجموعة مماثلة للعينة الأساسية للدراسة، والتي بلغت (50) فردًا، وذلك على النحو التالي:

أولًا: صدق المقياس: 1– صدق المحكمين: قام الباحث بعرض المقياس على عدد من الأساتذة المتخصصين في التربية الخاصة وعلم النفس، وقد أبقى العبارات التي حازت على اتفاق 80% من المحكمين.

2– الاتساق الداخلي للمفردات: وذلك من خلال درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية بإيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس. والجدول (4) يوضح ذلك:

جدول (4) معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية لبطاقة ملاحظة لمعلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (ن = 50)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
كفاءات المعلم في تخطيط وتنفيذ الدرس وإعداده		2	0.528**	1	0.617**
1	0.574**	3	0.674**	2	0.528**
2	0.325*	4	0.532**	3	0.576**
3	0.532**	كفاءات المعلم في تنمية مهارات التواصل والتقويم		4	0.635**
4	0.514**	1	0.625**	كفاءات المعلم في التفاعل والعلاقات الاجتماعي	
5	0.295*	2	0.576**	1	0.573**
6	0.625**	3	0.514**	2	0.685**
7	0.617**	4	0.588**	3	0.624**
كفاءات المعلم في إدارة الصف والوسائل التعليمية		5	0.625**	4	0.598**
1	0.625**	كفاءات المعلم الشخصية		5	0.532**

**** دال عند مستوى دلالة (01..00) * دال عند مستوى دلالة (0.05)**

يتضح من جدول (4) أنَّ كل معاملات ارتباط مفردات المقياس موجبة ودالة إحصائيًّا، عند مستويين (0.01، 0.05)؛ أي إنَّها تتمتع بالصدق والاتساق الداخلي.

ثانياً: ثبات المقياس: طريقة معامل ألفا كرونباخ: تمَّ حساب معامل الثبات للمقياس باستخدام معامل ألفا – كرونباخ لأبعاد البطاقة، وكانت كل القيم مرتفعة، ويتمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات، وبيان ذلك في الجدول (5):

جدول (5) معاملات ثبات بطاقة ملاحظة لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة باستخدام معامل ألفا – كرونباخ

م	أبعاد المقياس	كرونباخ—معامل ألفا
1	كفاءات المعلم في تخطيط وتنفيذ الدرس وإعداده	0.758
2	كفاءات المعلم في إدارة الصف والوسائل التعليمية	0.782
3	كفاءات المعلم في تنمية مهارات التواصل والتقويم	0.807
4	كفاءات المعلم الشخصية	0.744
5	كفاءات المعلم في التفاعل والعلاقات الاجتماعية	0.765
الدرجة الكلية		0.817

يتضح من خلال جدول (5) أنَّ معاملات الثبات مرتفعة؛ مما يعطى مؤشرًا جيدًا لثبات البطاقة، وبناء عليه يمكن العمل به.

2- طريقة التجزئة النصفية: قام الباحث بتطبيق بطاقة ملاحظة لمعلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة على عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية التي اشتملت على (50)، وتم تصحيح المقياس، ثم تجزئته إلى قسمين؛ القسم الأول اشتمل على المفردات الفردية، والقسم الآخر على المفردات الزوجية، وذلك لكل طالب على حدة، وتم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات المفحوصين في المفردات الفردية، والمفردات الزوجية، فكانت قيمة مُعامل سبيرمان – براون، ومعامل جتمان العامة للتجزئة النصفية مرتفعة؛ حيث تدل على أنَّ البطاقة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبيان ذلك في الجدول (6):

جدول (6) مُعاملات ثبات بطاقة ملاحظة لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بطريقة التجزئة النصفية

م	أبعاد المقياس	سبيرمان براون	جتمان
1	كفاءات المعلم في تخطيط وتنفيذ الدرس وإعداده	0.824	0.695
2	كفاءات المعلم في إدارة الصف والوسائل التعليمية	0.793	0.725
3	كفاءات المعلم في تنمية مهارات التواصل والتقويم	0.824	0.659
4	كفاءات المعلم الشخصية	0.856	0.687
5	كفاءات المعلم في التفاعل والعلاقات الاجتماعي	0.876	0.639
الدرجة الكلية		0.878	0.729

يتضح من جدول (6) أنَّ معاملات ثبات البطاقة الخاصة بكل بعد من أبعادها بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان براون متقاربة مع مثيلتها طريقة جتمان؛ مما يدل على أن البطاقة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

وبناء على ما سبق، يمكن العمل ببطاقة الملاحظة لمعلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

نتائج الدراسة:

1- النتائج المتعلقة بالسؤال الاول فيما يتعلق بمستوي التفكير الإيجابي لدى معلمين التربية الخاصة:

جدول (7) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مقياس التفكير الإيجابي لدى معلمي التربية الخاصة

العبارة	التكرارات والنسب	درجة الاستجابة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		الجانب السلبي	الجانب الإيجابي			
1	ت	82	38	1.31	0.46	14
	٪	68.3	31.7			
2	ت	75	45	1.37	0.48	6
	٪	62.5	37.5			
3	ت	81	39	1.32	0.47	13
	٪	67.5	32.5			
4	ت	84	36	1.30	0.46	17
	٪	70	30			
5	ت	90	30	1.25	0.43	31
	٪	75	25			
6	ت	84	36	1.30	0.46	18
	٪	70	30			
7	ت	77	43	1.35	0.48	9
	٪	64.2	35.8			
8	ت	76	44	1.36	0.48	7
	٪	63.3	36.7			
9	ت	84	36	1.30	0.46	19
	٪	70	30			
10	ت	88	32	1.26	0.44	29
	٪	73.3	26.7			
11	ت	91	29	1.24	0.42	38
	٪	75.8	24.2			
12	ت	92	28	1.23	0.42	41
	٪	76.7	23.3			
13	ت	86	34	1.28	0.45	23
	٪	71.7	28.3			
14	ت	86	34	1.28	0.45	24
	٪	71.7	28.3			
15	ت	91	29	1.24	0.42	39
	٪	75.8	24.2			
16	ت	90	30	1.25	0.43	32
	٪	75	25			
17	ت	88	32	1.26	0.44	30
	٪	73.3	26.7			

20	0.46	1.30	37	83	ت	18
			30.8	69.2	٪	
21	0.46	1.30	36	84	ت	19
			30	70	٪	
26	0.44	1.27	33	87	ت	20
			27.5	72.5	٪	
2	0.49	1.41	50	70	ت	21
			41.7	58.3	٪	
4	0.49	1.39	47	73	ت	22
			39.2	60.8	٪	
40	0.42	1.24	29	91	ت	23
			24.2	75.8	٪	
33	0.43	1.25	31	89	ت	24
			25.8	74.2	٪	
34	0.43	1.25	31	89	ت	25
			25.8	74.2	٪	
27	0.44	1.27	33	87	ت	26
			27.5	72.5	٪	
3	0.49	1.41	50	70	ت	27
			41.7	58.3	٪	
8	0.48	1.36	44	76	ت	28
			36.7	63.3	٪	
35	0.43	1.25	31	89	ت	29
			25.8	74.2	٪	
25	0.45	1.28	34	86	ت	30
			28.3	71.7	٪	
22	0.46	1.30	36	84	ت	31
			30	70	٪	
36	0.43	1.25	31	89	ت	32
			25.8	74.2	٪	
37	0.43	1.25	30	90	ت	33
			25	75	٪	
15	0.46	1.31	38	82	ت	34
			31.7	68.3	٪	
10	0.47	1.35	42	78	ت	35
			35	65	٪	
12	0.47	1.33	40	80	ت	36
			33.3	66.7	٪	

37	ت	78	42	1.35	0.47	11
	٪	65	35			
38	ت	87	33	1.27	0.44	28
	٪	72.5	27.5			
39	ت	73	47	1.39	0.49	5
	٪	60.8	39.2			
40	ت	69	51	1.42	0.49	1
	٪	57.5	42.5			
41	ت	82	38	1.31	0.46	16
	٪	68.3	31.7			
المتوسط العام				1.30		

يتضح من الجدول (7) أن هناك تفاوتًا في التفكير الإيجابي لدى معلمي التربية الخاصة؛ حيث تراوحت متوسطات استجاباتهم ما بين (1.23 – 1.42)، وهذه المتوسطات تقع في المستوى المرتفع والمتوسط؛ حيث جاءت العبارة «40» في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغت قيمته (1.42)، يلي ذلك العبارة «21» بالرتبة الثانية بمتوسط حسابي (1.41)، وفي الرتبة الثالثة جاءت العبارة «27» بمتوسط حسابي بلغت قيمته (1.41)، وجاءت العبارة «23» بالمرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (1.24)، وجاءت العبارة «12» بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.23)، وهذه القيمة تشير إلى أن درجات التفكير الإيجابي لدى معلمي التربية الخاصة مرتفعة ومتوسطة في بعض الأحيان.

2- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني فيما يتعلق بمستوى الكفاءة المهنية لدى معلمي التربية الخاصة:

جدول (8) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على بطاقة الكفاءة المهنية لدى معلمي التربية الخاصة

العبارة	التكرارات والنسب	درجة الاستجابة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		دائمًا	أحيانًا	نادراً			
1	ت	38	51	31	2.05	0.75	16
	٪	31.7	42.5	25.8			
2	ت	53	47	20	2.27	0.73	5
	٪	44.2	39.2	16.7			
3	ت	49	19	52	1.97	0.92	22
	٪	40.8	15.8	43.3			
4	ت	66	8	46	2.16	0.95	13
	٪	55	6.7	38.3			
5	ت	79	11	30	2.40	0.86	1
	٪	65.8	9.2	25			
6	ت	64	30	26	2.31	0.80	4
	٪	53.3	25.	21.7			

7	ت	47	35	38	2.07	0.84	15
	٪	39.2	29.2	31.7			
8	ت	33	33	54	1.82	0.83	25
	٪	27.5	27.5	45			
9	ت	40	32	48	1.93	0.85	24
	٪	33.3	26.7	40			
10	ت	56	32	32	2.20	0.83	10
	٪	46.7	26.7	26.7			
11	ت	51	20	49	2.01	0.91	18
	٪	42.5	16.7	40.8			
12	ت	62	9	49	2.10	0.95	14
	٪	51.7	7.5	40.8			
13	ت	63	18	39	2.20	0.90	11
	٪	25.5	15	32.5			
14	ت	60	29	31	2.24	0.84	8
	٪	50	24.2	25.8			
15	ت	52	37	31	2.17	0.81	12
	٪	43.3	30.8	25.8			
16	ت	56	40	24	2.26	0.77	6
	٪	46.7	33.3	20			
17	ت	61	30	29	2.26	0.82	7
	٪	50.8	25	24.2			
18	ت	54	6	60	1.95	0.97	23
	٪	45	5	50			
19	ت	78	11	31	2.39	0.87	2
	٪	65	9.2	25.8			
20	ت	70	22	28	2.35	0.83	3
	٪	58.3	18.3	23.3			
21	ت	52	44	24	2.23	0.76	9
	٪	43.3	36.7	20			
22	ت	39	42	39	2.00	0.80	19
	٪	32.5	35	32.5			
23	ت	42	40	38	2.03	0.81	17
	٪	35	33.3	31.7			
24	ت	46	29	45	2.00	0.87	20
	٪	38.3	24.2	37.5			

25	ت	51	17	52	1.99	0.93	21
	٪	42.5	14.2	43.3			
المتوسط العام							2.13

يتضح من الجدول (8) أن هناك تفاوتًا في الكفاءة المهنية لدى معلمي التربية الخاصة؛ حيث تراوحت متوسطات استجاباتهم ما بين (1.82 – 2.40)، وهذه المتوسطات تقع في المستوى المرتفع والمتوسط؛ حيث جاءت العبارة «يستخدم طرق تدريس مناسبة مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة» في الرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغت قيمته (2.40)، يلي ذلك العبارة «يتحلى بالصبر أثناء التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة» بالرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.39)، وفي الرتبة الثالثة جاءت العبارة «يتسم بحسن التصرف في المواقف غير العادية» بمتوسط حسابي بلغت قيمته (2.35)، وجاءت العبارة «يشارك الأطفال في عمل بعض الوسائل التعليمية البسيطة» بالمرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (1.93)، وجاءت العبارة «يستخدم الوسائل التكنولوجيا الحديثة أثناء التواصل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة» بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.82)، وهذه القيمة تشير أن درجات الكفاءة المهنية لدى معلمي التربية الخاصة مرتفعة ومتوسطة في بعض الأحيان.

3– النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث فيما يتعلق بالعلاقة بين التفكير الإيجابي والكفاءة المهنية لدى معلمي التربية الخاصة:

وللتحقق من صحة ذلك؛ تم حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون (Pearson)بين أبعاد كل من التفكير الإيجابي والكفاءة المهنية لدى معلمي التربية الخاصة، والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9) قيم معاملات الارتباط بين التفكير الإيجابي والكفاءة المهنية لدى معلمي التربية الخاصة (ن = 100)

التفكير الإيجابي	الكفاءة المهنية لدى معلمي التربية الخاصة					
	كفاءات المعلم في تخطيط وتنفيذ الدرس وإعداده	كفاءات المعلم في إدارة الصف والوسائل التعليمية	كفاءات المعلم في تنمية مهارات التواصل والتقويم	كفاءات المعلم الشخصية	كفاءات المعلم في التفاعل والعلاقات الاجتماعي	الدرجة الكلية
التوقعات الإيجابية والتفاؤل	0.739**	0.795**	0.844**	0.807**	0.877**	0.837**
الضبط الانفعالي والتحكم في العمليات العقلية العليا	0.863**	0.905**	0.905**	0.859**	0.915**	0.920**
حب التعلم والتفتح المعرفي الصحي	0.806**	0.875**	0.882**	0.829**	0.890**	0.884**
الشعور العام بالرضا	0.876**	0.904**	0.888**	0.874**	0.885**	0.919**
التقبل الإيجابي للاختلافات عن الآخرين	0.875**	0.924**	0.930**	0.897**	0.940**	0.944**
السماحة والأريحية	0.659**	0.754**	0.695**	0.487**	0.695**	0.665**
الذكاء الوجداني	0.714**	0.596**	0.674**	0.625**	0.725**	0.673**
تقبل غير مشروط للذات	0.685**	0.625**	0.569**	0.625**	0.645**	0.597**
تقبل المسؤولية الشخصية	0.625**	0.635**	0.645**	0.622**	0.589**	0.673**

المجازفة الإيجابية	0.698**	0.647**	0.623**	0.714**	0.576**	0.655**
الدرجة الكلية	0.617**	0.539**	0.698**	0.625**	0.672**	0.487**

** دالة عند 0.01

يتضح من جدول (9) وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية وموجبة بين التفكير الإيجابي والكفاءة المهنية لدى معلمي التربية الخاصة عند مستوى (0.01)، في جميع الأبعاد، وهذا يعني أنه كلما زاد التفكير الإيجابي زادت الكفاءة المهنية لدى معلمي التربية الخاصة والعكس بالعكس.

4- النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع فيما يتعلق بوجود فروق في التفكير الإيجابي لدى معلمي التربية الخاصة ترجع إلى (عدد سنوات الخبرة - المرحلة التي يعمل بها) أم لا؟

للتحقق من صحة ذلك؛ تم استخدام اختبار (ت) T-test للمجموعتين، والجدول التالي يوضح النتيجة.

أ- سنوات الخبرة

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة ت في التفكير الإيجابي لدى معلمي التربية الخاصة ترجع لعدد سنوات الخبرة (ن =100)

الأبعاد	أقل من 10 سنوات ن = 54		أكثر من 10 سنوات ن = 66		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التوقعات الإيجابية والتفاؤل	6.53	1.80	6.59	1.83	0.161	غير دالة
الضبط الانفعالي والتحكم في العمليات العقلية العليا	6.53	1.42	5.30	1.54	0.178	غير دالة
حب التعلم والتفتح المعرفي الصحي	6.16	1.56	4.90	1.57	0.895	غير دالة
الشعور العام بالرضا	5.20	1.64	4.90	1.54	1.004	غير دالة
التقبل الإيجابي للاختلافات عن الآخرين	3.96	1.25	3.81	1.13	0.655	غير دالة
السماحة والأريحية	5.20	1.48	5.39	1.48	0.698	غير دالة
الذكاء الوجداني	5.22	1.52	5.39	1.52	0.613	غير دالة
تقبل غير مشروط للذات	6.51	1.92	6.21	1.81	0.890	غير دالة
تقبل المسؤولية الشخصية	5.25	1.61	5.42	1.53	0.568	غير دالة
المجازفة الإيجابية	5.14	1.55	5.62	1.45	1.704	غير دالة
الدرجة الكلية	53.54	14.15	53.57	13.10	0.000	غير دالة

يتبين من جدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مَن هم أقل وأكثر من 10 سنوات عمل في مجال التربية الخاصة.

ب- المرحلة التي يعمل بها

جدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة ت في التفكير الإيجابي لدى معلمي التربية الخاصة ترجع للمرحلة التي يعمل بها (ن = 120)

الأبعاد	المرحلة الابتدائية ن = 47		المرحلة المتوسطة ن = 73		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التوقعات الإيجابية والتفاؤل	6.61	1.82	6.54	1.81	0.243	غير دالة
الضبط الانفعالي والتحكم في العمليات العقلية العليا	5.23	1.49	5.38	1.49	0.535	غير دالة
حب التعلم والتفتح المعرفي الصحي	5.02	1.55	5.02	1.58	0.021	غير دالة
الشعور العام بالرضا	4.97	1.51	5.08	1.64	0.347	غير دالة
التقبل الإيجابي للاختلافات عن الآخرين	3.93	1.18	3.84	1.19	0.389	غير دالة
السماحة والأريحية	5.38	1.43	5.26	1.51	0.446	غير دالة
الذكاء الوجداني	5.38	1.52	5.27	1.52	0.382	غير دالة
تقبل غير مشروط للذات	6.29	1.79	6.38	1.91	0.249	غير دالة
تقبل المسؤولية الشخصية	5.59	1.54	5.19	1.57	1.388	غير دالة
المجازفة الإيجابية	5.57	1.51	5.30	1.51	0.964	غير دالة
الدرجة الكلية	54.02	12.83	53.28	14.03	0.289	غير دالة

يتبين من جدول (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات من هم يعملون بالمرحلة الابتدائية والمتوسطة في مجال التربية الخاصة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس فيما يتعلق بوجود فروق في الكفاءة المهنية لدى معلمي التربية الخاصة ترجع إلى (عدد سنوات الخبرة – المرحلة التي يعمل بها) أم لا؟

أ– سنوات الخبرة

جدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة ت في الكفاءة المهنية لدى معلمي التربية الخاصة ترجع لعدد سنوات الخبرة (ن = 120)

الأبعاد	أقل من 10 سنوات ن = 54		أكثر من 10 سنوات ن = 66		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
كفاءات المعلم في تخطيط وتنفيذ الدرس وإعداده	14.66	3.79	15.77	3.17	1.709	غير دالة
كفاءات المعلم في إدارة الصف والوسائل التعليمية	7.75	1.99	8.15	1.79	1.120	غير دالة
كفاءات المعلم في تنمية مهارات التواصل والتقويم	11.05	2.32	10.93	2.96	0.235	غير دالة
كفاءات المعلم الشخصية	9.44	1.98	8.56	2.46	2.130	0.05
كفاءات المعلم في التفاعل والعلاقات الاجتماعي	10.11	1.90	10.39	2.19	0.745	غير دالة
الدرجة الكلية	53.03	6.53	53.81	7.48	0.602	غير دالة

يتبين من جدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات من هم أقل وأكثر من 10 سنوات عمل في مجال التربية الخاصة باستثناء البعد الرابع (كفاءات المعلم في تنمية مهارات التواصل والتقويم)، فهو دال عند مستوى دلالة (0.05).

ب- المرحلة التي يعمل بها

جدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة ت في الكفاءة المهنية لدى معلمي التربية الخاصة ترجع للمرحلة التي يعمل بها (ن = 120)

الأبعاد	المرحلة الابتدائية ن = 47		المرحلة المتوسطة ن = 73		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
كفاءات المعلم في تخطيط وتنفيذ الدرس وإعداده	14.38	3.97	15.84	3.03	2.282	0.01
كفاءات المعلم في إدارة الصف والوسائل التعليمية	8.00	1.85	7.95	1.92	0.117	غير دالة
كفاءات المعلم في تنمية مهارات التواصل والتقويم	11.31	1.99	10.78	3.04	1.171	غير دالة
كفاءات المعلم الشخصية	9.44	1.94	8.64	2.45	1.989	0.05
كفاءات المعلم في التفاعل والعلاقات الاجتماعي	10.04	1.98	10.41	2.11	0.954	غير دالة
الدرجة الكلية	53.19	6.50	53.64	7.42	0.342	غير دالة

يتبين من جدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات من هم يعملون بالمرحلة الابتدائية والمتوسطة في مجال التربية الخاصة، باستثناء البعد الأول (كفاءات المعلم في تخطيط وتنفيذ الدرس وإعداده)، فهو دال عند مستوى دلالة (0.01)، والبعد الرابع (كفاءات المعلم الشخصية)، فهو دال عند مستوى دلالة (0.05).

تفسير النتائج:

يلاحظ من نتائج البحث أن هناك تفاوتًا في التفكير الإيجابي لدى معلمي التربية الخاصة من مرتفع إلى متوسط في بعض الأحيان، ويرجع الباحث ذلك إلى قدرة المعلم على التكيف مع البيئة المحيطة به، والقدرة على حل المشكلات التي تواجهه، والقدرة على تغيير الأفكار، والتحلي بالإيمان.

كما يلاحظ أن هناك تفاوتًا في الكفاءة المهنية لدى معلمي التربية الخاصة من مرتفع إلى متوسط، ويرجع الباحث سبب ذلك إلى إتباع خطة منهجية، ووضع برامج للتدريب، ووجود إستراتيجيات متطورة لتحسين كفاءة المعلم، وهذا ما أكده الخطيب (2008) أنه لكي تتحقق الكفاءة المهنية لمعلمي التربية الخاصة؛ يجب أن يتسموا ببعض الحقائق منها تحمل المسؤولية، والاتزان الانفعالي، ومعرفة خصائص المعاقين، وحسن التعامل معهم، والمهارة في تطبيق النظريات والفلسفات والإستراتيجيات والأنشطة.

أما عن علاقة التفكير الإيجابي والكفاءة المهنية لدى معلمي التربية الخاصة فقد وجد أن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية موجبة؛ لأن التفكير الإيجابي يسهم بشكل كبير في إحداث تغيرات جذرية وإيجابية في شعور كافة الأشخاص والمحيطين بهم، وبالتالي ينعكس على مستويات أدائهم في التدريس والتعامل مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، فهو يسهم في تحقيق مستويات عالية من النجاح، وتحقيق مستويات مرتفعة من السعادة، والقضاء على كافة المشاعر السلبية، وهذا ما يؤكده حسين وأحمد (2020).

توصيات البحث والبحوث المقترحة:

أولًا: توصيات البحث: في ضوء هدف البحث وحدود العينة، واستناداً إلى ما تشير إليه الاستنتاجات؛ يوصي الباحث بما يأتي:

– العمل على تضمين الدورات التدريبية وورش العمل التي تقام للمعلمين عن طرائق وعادات التفكير الإيجابي وأهميته في مجال التدريس.

– السعي لتوفير بيئة مدرسية مريحة للمعلم؛ لأن ذلك بدوره سينعكس على الكفاءة المهنية له

– إقامة دورات تدريبية في الكفاءات التدريسية والمهارات الخاصة المتعلقة بأساليب التدريس والتقييم الحديثة لمعلمي التربية الخاصة.

– محاولة الاهتمام بأبعاد التفكير الإيجابي من خلال تصميم برامج عملية لتطبيقها على معلمي التربية الخاصة للارتقاء بمستوى كفاءتهم المهنية.

– العمل على تطبيق البرامج التدريبية لرفع الكفاءة المهنية لمعلمي التربية الخاصة.

ثانيًا: الأبحاث المقترحة:

– إجراء دراسات تناولت التفكير الإيجابي لدى شرائح أخرى من المجتمع كأولياء أمور الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

– برنامج إرشادي لتنمية الكفاءة المهنية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة.

– إجراء دراسات تناولت التفكير الإيجابي وعلاقته بمتغيرات أخرى كالرضا الوظيفي والاتزان الانفعالي والضغوط النفسية لمعلمي التربية الخاصة.

المراجع:

المراجع العربية:

البخاري، محمد بن إسماعيل. (1422هـ). الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله ﷺ وسننه وأيامه = صحيح البخاري، تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر. (ط.1). دار طوق النجاة.

إبراهيم، أماني سعيدة سيد (2005). فاعلية برنامج لتنمية التفكير الإيجابي لدى الطالبات المعرضات للضغوط النفسية (في ضوء النموذج المعرفي). *مجلة كلية الدراسات العليا للتربية*، جامعة القاهرة، (4)، 105- 169.

إبراهيم، أماني سعيدة سيد (2011). *الفروق الفردية*. القاهرة: مكتبة الإنجلو المصرية.

إبراهيم، عبد الستار (2011). *سلسلة الممارس النفسي «عين العقل- دليل المعالج النفسي المعرفي لتنمية التفكير العقلاني الإيجابي»*. القاهرة: مكتبة الإنجلو المصرية.

أبو الرب، سلوى يوسف؛ الزغبي، علي محمد؛ ويوسف، طارق (2020). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تطوير الكفاءة المهنية لمعلمي الرياضيات نحو دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العادية. *دراسات - العلوم التربوية*: الجامعة الأردنية - عمادة البحث العلمي، 47(4)، 229- .244

أبو مصطفي، نظمي عودة؛ وديبه، موسى الزين (2009). مصادر ضغوط العمل لدى معلمي التربية الخاصة: دراسة ميدانية على عينة من معلمي الأطفال المعوقين في مؤسسات التربية الخاصة، بمحافظات غزة. *مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية: الجامعة الإسلامية بغزة* - شؤون البحث العلمي والدراسات العليا، 17(2)، 303 – 347

الأنصاري، سامية لطفي (2002). ندوة التفكير الإيجابي: استراتيجياته وتطبيقاته. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 22(74)، .22-5

جلجل، نصرة محمد، عجاج؛ محمود عبدالفتاح؛ وعلاء الدين، السعيد عبدالجواد (2019). العلاقة بين الكفاءة الذاتية المهنية والاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة. *مجلة كلية التربية: جامعة كفر الشيخ - كلية التربية*، 19(1)، 255- 276.

حجازي، مصطفى (2012). *إطلاق طاقات الحياة، قراءات في علم النفس الإيجابي*. بيروت: دار التنوير للنشر والتوزيع.

حنفي، عبد الغفار (2006). *أساسيات إدارة منظمات الأعمال*. الإسكندرية: الدار الجامعية.

الخطيب، جمال (2003). *تعديل السلوك- دليل العاملين في المجالات النفسية والتربوية والاجتماعية*. الإمارات العربية المتحدة: مكتبة الفلاح.

الخطيب، جمال (2008). *مقدمة في الإعاقة السمعية*. ط3. الأردن: دار الفكر.

الخياط، عبد الكريم؛ وذياب، عبدالرحيم (1996). نظام تقويم كفاءة المعلم في أثناء الخدمة في وزارة التربية بدولة الكويت «دراسة تقويمية». *المجلة التربوية*. 10(38)، 27- 78.

خير الله سيد محمد، والفرحاتي السيد محمود (2008). *علم النفس الإيجابي*. القاهرة: المكتبة العصرية.

الدوسري، إبراهيم بن مبارك (2002). التقويم التربوي – الواقع وتوجهات التطوير، دراسة مقدمة للمؤتمر الوطني لتطوير التعليم العام بدولة الكويت، «*نحو تربية متميزة وتعليم أفضل*"، في الفترة من 21 – 24 أبريل.

زيدان، محمد مصطفى (2001). *الكفاءة الإنتاجية للمدرس*. جدة: دار الشروق.

زين الدين، ميلانا يوسف؛ نعيسة، رغداء علي (2019). التفكير الإيجابي وعلاقته بالضغوط النفسية لدى عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي العام في مدارس محافظة دمشق. *مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية*، 41(71)، 11–52.

سالم، رمضان عاشور؛ ورضا، توفيق عبدالفتاح (2020). نمذجة العلاقة السببية بين مهارات التفكير الإيجابي، الاستمتاع والسعادة لدى عينة من معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة .*العلوم التربوية*: جامعة القاهرة – كلية الدراسات العليا للتربية، 28(11)، 1– 78.

سعادة، مروة صلاح (2020). نمذجة العلاقات السببية بين التفكير الإيجابي وقوة السيطرة المعرفية والذكاء الناجح لدى طلاب كلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية. *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*، (20)، 81– 123.

السلاموني، سهام أحمد (2018). دور أخلاقيات المهنة في تنمية التفكير الإيجابي لدى معلمات الأطفال القابلين للتعلم. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، رابطة التربويين العرب، (96)، 329– 359.

السلطاني، عظيمة عباس (2010). تأثير منهج إرشادي لتنمية التفكير الإيجابي على التصور الذهني للاعبين الشباب بكرة السلة. *مجلة علوم التربية الرياضية*، (3)، 137–93.

سليمان، سناء محمد (2011). *التفكير- أساسياته- أنواعه- تعليمه وتنمية مهاراته*. القاهرة: دار عالم الكتب.

سو هادفيلد، (2006). *التفكير الإيجابي*. الرياض: مكتبة جرير.

سولسو، روبرت؛ الحسانين، محمد كامل (2000). علم النفس المعرفي. القاهرة: مكتبة الإنجلو المصرية.

سيد، إمام مصطفى؛ عمرو، منتصر صلاح (2011). عادات العقل دراسة وعلاقتها بمعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية: دراسة مقارنة للتلاميذ الموهوبين والعاديين وذوي صعوبات التعلم. *مجلة كلية التربية بالفيوم*، (11)، 395– 472.

الشريفين، أحمد عبدالله؛ سرحان، وفاء يونس؛ غيث، سعاد منصور (2020). العلاقة بين التفكير الإيجابي والهوية المهنية والكفاءة الذاتية الإرشادية لدى المرشدين المتقدمين وغير المتقدمين لجائزة الملكة رانيا للمرشد التربوي المتميز. *دراسات العلوم التربوية بالجامعة الأردنية*، 47(1)، 128– 149.

الشماع، خليل محمد؛ حمود، خضر كاظم (2000). *نظرية المنظمة*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الطراونة، صبري حسن (2018). العلاقة بين التفكير الإيجابي والمعالجات الذهنية لدى طلبة الصف الأول الثانوي. *مجلة علوم الإنسان والمجتمع*، (29)، 263– 301.

الطيطي، محمد حمد (2003). مهارات التفكير الإيجابي في المدرسة الأساسية. المؤتمر العلمي الثالث لرعاية الموهوبين والمتفوقين «*دعاية الموهوبين والمبدعين أولوية عربية في عصر العولمة*»، الجزء الأول، الأردن.

عبد الله محمد، عادل (2011). *تعديل السلوك الإنساني*. الرياض: دار الزهراء.

عبدالجواد، نور الدين؛ ومتولي، مصطفى محمد (2003). *مهنة التعليم في دول الخليج العربية*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

عبدالعزيز، حنان (2012). *نمط التفكير وعلاقته بتقدير الذات: دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة بشار*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان، الجزائر.

عبدالله، أمينة (2014). الفروق في مستويات التفكير التأملي لدى معلمي المرحلة الثانوية التجريبية لغات ذوي

أنماط التفكير الإيجابي السلب. *مجلة الإرشاد النفسي:* جامعة عين شمس – مركز الإرشاد النفسي، (39)، 285-322.

عرفة، عبدالباقي (2015). *أخلاقيات مهنة التربية الخاصة*. الرياض: مكتبة الرشد.

عصفور، إيمان (2013). تنشيط المناعة النفسية لتنمية مهارات التفكير الإيجابي وخفض قلق التدريس لدى الطالبات المعلمات، شعبة الفلسفة والاجتماع. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 42(3)، .63-11

علي، حمادة علي (2017). فعالية برنامج إرشادي في تنمية التفكير الإيجابي لدى طلاب قسم التربية الخاصة وتعديل اتجاهاتهم نحو أقرانهم ذوي الإعاقة الحسية المدمجين معهم. *مجلة التربية الخاصة*، جامعة الزقازيق – كلية علوم الإعاقة والتأهيل، (19)، 287-247.

عيسى، جابر محمد؛ عماشة، سناء حسن (2012). تقييم الكفاءة المهنية لمعلمي الطلاب المعاقين بصريا طبقا للمعايير العالمية في كل من مصر والسعودية: «دراسة مقارنة «. *دراسات تربوية ونفسية*، جامعة الزقازيق – كلية التربية، (75)، 353 – 444.

غانم، زياد بركات (2005). التفكير الإيجابي لدى طلبة الجامعة- دراسة مقارنة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية والتربوية. *مجلة دراسات عربية في علم النفس*، جامعة القدس المفتوحة، (3)، 138-4.

الفقي، إبراهيم (2007). *قوة التفكير*. القاهرة: دار الراية للنشر.

الفقي، إبراهيم (2009). *التفكير السلبي والتفكير الإيجابي*. مصر: دار الراية للنشر والتوزيع.

القاضي، خالد سعد؛ عبدالسميع، محمد عبدالهادي (2020). فعالية برنامج تدريبي في تنمية الممارسات الوالدية الإيجابية لدى الوالدين وأثره في تحسين مستوى التفكير الإيجابي لدى أطفالهم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، جامعة البحرين، 21(1)، 403–450.

كارلوس، جيمس؛ رشدي (2010). *الشخصية القيادية- أسرار الجذابة- أسرار تعديل السلوك السلبي إلى إيجابي*. ترجمة هند. القاهرة: دار فاروس.

كاندي، رولاند (2010). *قوة التفكير الإيجابي- اكسر حواجز دماغك*. ترجمة كمال إيهاب. القاهرة: مكتبة الهلال.

الكبيسي، عبد الواحد (2008). *تنمية الفكر بأساليب مشوقة*. ط2. عمان: دي بونو للنشر.

مجمع اللغة العربية (2003). *المعجم الوجيز*. وزارة التربية والتعليم المصرية: الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.

مجمع اللغة العربية (2004). *المعجم الوسيط*. مكتبة الشروق الدولية.

مصطفي، عادل (2002). *العلاج المعرفي والاضطرابات الانفعالية*. القاهرة: دار الآفاق العربية.

مكتب التربية العربي لدول الخليج الدراسات والبحوث (2013). org.abege.www//:http

يوسف، سليمان عبدالواحد (2010). *علم النفس الموهبة رؤية سيكولوجية وانعكاسات تربوية*. مصر: مصر العربية للنشر والتوزيع.

Arabic References:

Al-Bukhari, Mohammad bin Ismail. (1422 A.H). Al-Musnad Al-Sahih Al-Musnad Al-Mukhtasar from the matters of the Messenger of Allah, peace be upon him, his Sunnah and his days = Sahih Al-Bukhari, investigated by: Mohammad Zuhair bin Nasser Al-Nasser. (1st ed,.). Tawq Al-Najat House.

Ibrahim, Amani Saida Sayed (2005). The effectiveness of a program for developing positive thinking among students exposed to psychological stress (in light of the cognitive model). Journal of the Faculty of Graduate Studies of Education, Cairo University, (4), 105-169.

Ibrahim, Amani Saida Sayed (2011). Individual differences. Cairo: The Anglo-Egyptian Library.

Ibrahim, Abdul Sattar (2011). The Psychological Practitioner Series "The Mind's Eye - A Cognitive Psychotherapist's Guide to Developing Positive Rational Thinking". Cairo: The Anglo-Egyptian Library.

Abu Ar-Rab, Salwa Youssef; Al-Zoghbi, Ali Mohammad; and Youssef, Tariq (2020). The effectiveness of a proposed training program in developing the professional competence of mathematics teachers towards integrating students with learning difficulties in regular classes. Studies - Educational Sciences: University of Jordan - Deanship of Scientific Research, 47(4), 229-244.

Abu Mustafa, Nazmi Odeh; Dibeh, Musa Az-Zein (2009). Sources of work stress for special education teachers: a field study on a sample of teachers of disabled children in special education institutions in Gaza governorates. The Islamic University Journal for Human Research: The Islamic University of Gaza - Scientific Research and Graduate Studies Affairs, 17 (2), 303-347.

Al-Ansari, Samia Lutfi (2002). Positive Thinking Symposium: Strategies and Applications. The Egyptian Journal of Psychological Studies, 22 (74), 5-22.

Jaljal, Nasra Mohammad, Ajaj; Mahmoud Abdul Fattah; and Aladdin, Al-Saeed Abdul-Jawad (2019). The relationship between professional self-efficacy and burnout among special education teachers. Journal of the Faculty of Education: Kafrelsheikh University - Faculty of Education, 19 (1), 255-276.

Hegazy, Mustafa (2012). Releasing of life's energies. Readings in positive psychology. Beirut: Dar Al-Tanweer for Publishing and Distribution.

Hanafi, Abdul-Ghaffar (2006). Fundamentals of business management. Alexandria: Al-Jameiah House.

Al-Khatib, Jamal (2003). Behavior modification - a guide for workers in the psychological, educational and social fields. United Arab Emirates: Al Falah Library.

Al-Khatib, Jamal (2008). Introduction to hearing impairment. 3rd ed,. Jordan: Dar

Al-Fikr.

Al-Khayyat, Abdul-Karim; Diab, Abdul-Rahim (1996). The system of evaluating the efficiency of the teacher during the service in the Ministry of Education in the State of Kuwait, "an evaluation study". Educational magazine. 10 (38), 27-78.

Khairallah Sayed Mohammad, and Al-Farahati Al-Sayyid Mahmoud (2008). Positive psychology. Cairo: Modern Library.

Al-Dossari, Ibrahim bin Mubarak (2002). Educational Evaluation - Reality and Development Trends, a study presented to the National Conference for the Development of Public Education in the State of Kuwait, "Towards Distinguished Education and Better Education", April 21-24.

Zidan, Mohammad Mustafa (2001). Teacher's Productivity. Jeddah: Dar Al-Shorouk.

Zinedine, Milana Youssef; Naissa, Raghda Ali (2019). Positive thinking and its relationship to psychological stress among a sample of students in the second year of general secondary school in the schools of the governorate of Damascus. Al-Baath University Journal for Human Sciences, 41 (71), 11-52.

Salem, Ramadan Ashour; and Reda, Tawfiq Abdul-Fattah (2020). Modeling the causal relationship between positive thinking skills, enjoyment and happiness among a sample of teachers with special needs. Educational Sciences: Cairo University - Faculty of Graduate Studies of Education, 28 (11), 1- 78.

Saadah, Marwa Salah (2020). Modeling causal relationships between positive thinking, cognitive control power, and successful intelligence among students of the Faculty of Home Economics, Menoufia University. Arab Research Journal in the Fields of Specific Education, (20), 81-123.

Al-Salamouni, Siham Ahmad (2018). The role of professional ethics in developing positive thinking among teachers of learnable children. Arab Studies in Education and Psychology, Arab Educators Association, (96), 329-359.

Al-Sultani, Azima Abbas (2010). The effect of an indicative approach to developing positive thinking on the mental perception of young basketball players. Journal of Physical Education Sciences, (3), 93-137.

Sulaiman, Sanaa Mohammad (2011). Thinking - its basics - its types - teaching and developing its skills. Cairo: Dar Alam Al-Kutub.

Sue Hadfield, (2006). Positive thinking. Riyadh: Jarir Bookstore.

Solso, Robert; Al-Hassanin, Mohammad Kamel (2000). Cognitive psychology. Cairo: The Anglo-Egyptian Library.

Syed, Imam Mustafa; Amr, Montaser Salah (2011). Habits of Mind Study and their relationship to academic self-efficacy beliefs: A comparative study of gifted, normal, and learning disabled students. Journal of the College of Education in Fayoum, (11), 395-472.

Al-Sharifin, Ahmad Abdullah; Sarhan, Wafaa Younis; Ghaith, Souad Mansour (2020). The relationship between positive thinking, professional identity, and counseling self-efficacy among advanced and non-applicant counselors for the Queen Rania Award for Distinguished Educational Counselor. Educational Sciences Studies at the University of Jordan, 47(1), 128-149.

Al-Shama`a, Khalil Mohammad; Hammoud, Khader Kazem (2000). Organization Theory. Amman: Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.

Al-Tarawneh, Sabri Hassan (2018). The relationship between positive thinking and mental processing among first year secondary students. Journal of Human and Society Sciences, (29), 263-301.

Al-Titi, Mohammad Hamad (2003). Positive thinking skills in elementary school. The Third Scientific Conference for the Care of the Gifted and Talented "Propaganda for the Gifted and Creative, an Arab Priority in the Age of Globalization", Vol. 1, Jordan.

Abdullah Mohammad, Adel (2011). Modify human behavior. Riyadh: Dar Al-Zahra.

Abdul-Jawad, Nouraddine; and Metwally, Mustafa Mohammad (2003). Teaching profession in the Arab Gulf states. Riyadh: Arab Bureau of Education for the Gulf States.

Abdulaziz, Hanan (2012). Thinking style and its relationship to self-esteem: a field study on a sample of Bashar University students. (Unpublished Master's Thesis), University of Abu Bakr Belkaid - Tlemcen, Algeria.

Abdullah, Amina (2014). Differences in the levels of reflective thinking among secondary school teachers of experimental languages with positive and negative thinking patterns. Psychological Counseling Journal: Ain Shams University - Psychological Counseling Center, (39), 285-322.

Arafa, Abdul-Baqi (2015). Ethics of the profession of special education. Riyadh: Al-Rushd Library.

Asfour, Iman (2013). Activating psychological immunity to develop positive thinking skills and reduce teaching anxiety among female student teachers, Department of Philosophy and Sociology. Journal of Arab Studies in Education and Psychology, 42 (3), 11-63.

Ali, Hamada Ali (2017). The effectiveness of a counseling program in developing positive thinking among students of the Special Education Department and modifying their attitudes towards their peers with sensory disabilities who are integrated with them. Journal of Special Education, Zagazig University - Faculty of Disability and Rehabilitation Sciences, (19), 247-287.

Issa, Jaber Mohammad; Amasha, Sanaa Hassan (2012). Assessing the professional competence of teachers of visually impaired students according

to international standards in both Egypt and Saudi Arabia: a "comparative study". Educational and psychological studies, Zagazig University - Faculty of Education, (75), 353-444.

Ghanem, Ziad Barakat (2005). Positive thinking among university students - a comparative study in the light of some demographic and educational variables. Journal of Arab Studies in Psychology, Al-Quds Open University, (3), 4-138.

El-Feki, Ibrahim (2007). The power of thinking. Cairo: Dar Al Raya Publishing.

El-Feki, Ibrahim (2009). Negative thinking and positive thinking. Egypt: Dar Al-Raya for Publishing and Distribution.

Al-Kadi, Khalid Saad; Abdul-Samie, Mohammad Abdul-Hadi (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. Journal of Educational and Psychological Sciences, University of Bahrain, 21(1), 403-450.

Carlos, James; Rushdie (2010). The leadership personality - the secrets of attractiveness - the secrets of modifying negative behavior into positive. India translation. Cairo: Pharos House.

Candy, Roland (2010). The Power of Positive Thinking - Break down your brain barriers. Translated by Kamal Ihab. Cairo: Al-Hilal Library.

Al-Kubaisi, Abdul-Wahed (2008). Developing thought in interesting ways. 2nd ed,. Oman: De Bono Publishing.

Arabic Language Academy (2003). Al-Wajeez Dictionary. The Egyptian Ministry of Education: The General Authority for Emiri Press Affairs.

Arabic Language Academy (2004). Al-Waseet Dictionary. Al Shorouk International Library.

Mostafa, Adel (2002). Cognitive therapy and emotional disorders. Cairo: Arab Horizons House.

Arab Bureau of Education for the Gulf States Studies and Research (2013). http://www.abege.org

Youssef, Sulaiman Abdul-Wahed (2010). Gifted Psychology, a psychological vision and educational implications. Egypt: Arabian Egypt for Publishing and Distribution.

المراجع الأجنبية:

Aanighazi A (2013). Positive thinking and good citizen ship culture From Jordanian universities students points of view, published by Canadian center of science and education International education studies

Abed, M. G. (2017). Inculcating Positive Thinking in the Self-Concept of Children with Learning Difficulties. i-Manager's Journal on Educational

Psychology, 10(3), 1.
Atoum, A. Y. &Hadad, A. H. (2015). The effect of a training program based on positive thinking in reducing test anxiety among tenth grade Jordanian students. Indian Journal of Positive Psychology; Hisar, 6(3), 276-278 University, United States.
Carr, A. (2004).Positive psychology:The science of happiness and human strength house.Newyork:Brunnerruttedge.
Chang, E. (2002). Dispositional optimism and secondary appraisal of a stressor: Controlling for confounding influences and relations to coping, psychological, and physical adjustment. Journal of personality and Social Psychology, 74 (4), 1109-1120.
Cronbach, L. (1982). Designing Evaluation of Educational Social Programs. San Francisco: Josse- Bass.
Hsieh, P. P. (2004). How college students explain their grades in a foreig language course: The interrelationship of attributions, self-efficacy, language learning beliefs, and achievement. Ph.D. dissertation, The University of Texas at Austin.
Johnson, f. (2002) Negative thinking the opposite of positive thinking: which are you more likely to identify withal army facts. Columbus: Merrill publishing company.
Florian.l (2008). Special or Inclusive Education: Future trends British Journal of Special Education, 4(2) ,202-208.
Karagöl, I. &Bekmezci, S. (2015). Investigating Academic Achievements and Critical Thinking Dispositions of Teacher Candidates. *Journal of Education and Training Studies 3*(4), 86-92.
Kirkegaard, E.(2005). Positive thinking toward aconceptual model and organizational implication, Honers college, pace university, German.
LaVenia, M.; Pineau, K. N.; & Lang, L. B. (2010*). The Predictive Validity of Critical Thinking Disposition on Middle-Grades Math Achievement. Society for Research on Educational Effectiveness*. http://eric.ed.gov/?id=ED514403
Madaus, G. (1992). Curriculum Evaluation and Assessment In Jackson, P.W. Handbook of Research on Curriculum. New York: Macmillan.
martin, S. (2000). American psychologist. American psychological association,vol(55),4,5-14.
Medily, D. M. (1990). Criteria for evaluation teaching. Oxford, Pergamon press.
Mehrens, W. (1992). Using Performance Assessment for Accountability Purpose. Educational- Measurement: Issues and Practice.
Neck, M. &manze, L. (1992). Thought self leadership: the influence of self-talk and mental imagery on performance.organizational behavior, vol(13),(6),681-699.

Robbins, K. (2008). What is the good life? Positive psychology and the renaissance of humanistic psychology. The humanistic psychologyist, vol(36),2,96-112.

scheier,N. &carles, C. (1993). On the power of positive thinking, the benefits of being optimistic. Psychological science, vol(1),2,26-30.

Seligman, M. (2002). Positive Psychology, Positive Prevention and positive therapy. In C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds.). The Handbook of Positive Psychology (pp.3-9). New York: Oxford University Press.

Seligman, M., &sikzeustmihaly, M. (2000). Positive psychology introduction. American psychologist, vol (13),7,88-115.

Seligman,k(2000), maternal child interactions and development of social.

Sewell, George. A.2000. Developing belief in classroom Journal OF Educational Enquiry 71-58).2(1

Sheikhzadeh, E. & Khatami, M. (2017). Critical thinking, mindfulness and academic achievement among Iranian EFL learners. *Modern Journal of Language Teaching Methods, 7*(3), 281-294.

stallard, paul(2002) good-feel good, johnlley. New jersey: prentice Hollo

Thorndike, R.L. and Hagen, E P.(1979). Measurement and Evaluation in Psychology and Education. New York: Wiley.

walleston, K. (2004).Caution optimism cockeyed optimism. Organization of psychology and health, VOL(43),5,432-501.

Wang, T. & Tseng, Y. (2015). Do Thinking Styles Matter for Science Achievement and Attitudes toward Science Class in Male and Female Elementary School Students in Taiwan? *International Journal of Science and Mathematics Education 13*(3), 515-533.

Willkins, C. (2011). Professionalism and the post- per formative teacher: New teachers reflect on autonomy and accountability in the English school system Professional Development in Education, 37 (3), 389- 409.

Woodford, K. O. (2015).*The effect of Thinking Maps on the reading achievement of middle school students: An ex post facto causal comparative study,* (Doctoral Dissertation). University of Liberty, United States.

yearly, L,H.,(1990), Manlius and aquines: theories of virtue and conception of courage, Albany, Ny, state, university of Network.

Ying, Y., & Han, M. (2007). A Longitudinal effect of intergenerational gap in acculturation on conflict and mental health in Southeast Asian American Adolescents, American Journal of Orthopsychiatry, 77(1), 61-66.

Ykema, F. (2000). *Teaching boys self-control, self-respect and self-control*. New Castle University, Australia

Assessment of the Use of the Blackboard E-learning Management System from the Point of View of University Students During the COVID-19 Pandemic

Dr: Hanan Ahhmed Saleh Aifan

Assistant Professor, Najran University

Abstract: The current study aimed to investigate university students' views of online learning using Blackboard during the COVID-19 pandemic and the platform's benefits and challenges. The participants of the study were 150 female students at Najran University who participated in an electronic survey designed for the purpose of the study. Analyzing the data using different descriptive statistics (means, SDs,…etc), the findings demonstrated that the sudden shift to entirely online learning using Blackboard during the pandemic caused intense stress and worry and made students feel uncomfortable. However, the participants reported that Blackboard provided them with some benefits during the pandemic, including being able to track their grades and deadlines for assignments, improving their technology skills, enabling them to work on assignments at any time, increasing their sense of responsibility for their learning, improving their communication with their instructors, facilitating the effective delivery of course materials, and enabling them to accomplish their assignments efficiently. On the other hand, the findings revealed some challenges facing the participants when learning online using Blackboard, including Internet issues, the high number of assignments given by instructors, and the short time afforded for exams on Blackboard. In addition, students reported that they currently do not prefer the fully electronic learning using Blackboard, but they prefer the traditional learning. However, as for resuming school after the pandemic ends, students reported they would prefer a fully traditional learning.

Keywords: electronic learning, Blackboard, LMS, COVID-19, pandemic, online learning.

تقييم استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard في التعلم من وجهة نظر طالبات المرحلة الجامعية

أثناء جائحة كورونا COVID -19

د: حنان أحمد صالح عيفان

أستاذ مساعد جامعة نجران

المستخلص:

تهدف الدراسة الحالية إلى البحث في آراء الطالبات الجامعيات حول التعلم الإلكتروني باستخدام البلاك بورد أثناء جائحة كورونا COVID-19 وفوائد البلاك بورد وعيوبه. بلغ عدد المشاركات في الدراسة ١٥٠ طالبة بجامعة نجران شاركن في استبانة إلكترونية مصممة لغرض الدراسة. بتحليل البيانات باستخدام طرق إحصائية وصفية مختلفة (المتوسط، الانحراف المعياري... إلخ)، كشفت النتائج أن التحول المفاجئ إلى التعلم الإلكتروني الكلي باستخدام البلاك بورد أثناء الجائحة تسبب في توتر شديد وقلق لدى الطالبات، وجعلهن يشعرن بعدم الارتياح. وبالرغم من ذلك، فقد أفادت المشاركات بأن البلاك بورد زودهن ببعض الفوائد أثناء الجائحة مثل: القدرة على تتبع درجاتهن والمواعيد النهائية للمهام، تحسين مهاراتهن التكنولوجية، تمكينهن من إنجاز المهام الدراسية في أي وقت، زيادة إحساسهن بالمسؤولية تجاه تعلمهن، تحسين تواصلهن مع أساتذة المقررات، تسهيل تقديم المواد العلمية للمقررات بشكل فعال، تمكينهن من إنجاز مهامهن الدراسية بكفاءة. من ناحية أخرى، كشفت نتائج الدراسة عن بعض التحديات التي واجهت الطالبات أثناء التعلم إلكترونياً باستخدام البلاك بورد، بما في ذلك مشكلات الإنترنت، والعدد الكبير من المهام الدراسية التي يفرضها أساتذة المقررات، والوقت القصير المتاح للامتحانات على البلاك بورد. بالإضافة إلى ذلك، أفادت الطالبات أنهن حاليًا لا يفضلن التعلم الإلكتروني الكلي باستخدام البلاك بورد، ولكن يفضلن التعلم التقليدي في بيئة الصف. أيضًا، بالنسبة لاستئناف الدراسة بعد انتهاء الجائحة، أفادت الطالبات أنهن يفضلن التعلم الحضوري الكلي في بيئة الصف.

الكلمات المفتاحية: التعلم الإلكتروني، البلاك بورد، نظام إدارة التعلم LMS ، كوفيد-١٩، الجائحة، التعلم عبر الإنترنت.

(*) للمراسلة:

دكتورة: حنان أحمد عيفان

قسم: المناهج وطرق التدريس، كلية: التربية، جامعة: نجران، ص ب: ٨٨٩١ رمز بريدي: ١٠٠١١ المدينة: نجران المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Doctor: Hanan Ahmad Aifan Dept: Curriculum &Teaching Faculty: Education University: Najran. P.O. Box: 1988, Code: 11001, City: Najran Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: haayfan@nu.edu.sa

Introduction

There is no doubt regarding the effects that COVID-19 pandemic has brought about in the world. After the World Health Organization (WHO) declared COVID-19 an international pandemic on March 11, 2020, many aspects of life across the globe were severely impacted (Mailizar et al., 2020). The WHO recommended maintaining physical distance as a measure to protect people from the virus. One aspect of life that has been affected by the COVID-19 pandemic is education. Educational institutions suddenly shifted from traditional to entirely online and distance learning. This rapid transition has had serious impacts on students and instructors, as institutional technical resources were insufficiently prepared for this change. Crawford et al. (2020) concluded that universities rapidly closed their face-to-face operations and moved to digitalized education. Some universities were already partially prepared for this endeavor given the university had some blended or fully online offerings, while other had a lot more ground to cover. Nevertheless, as nobody knows when this pandemic will end, educational institutions around the globe have decided to use their available technical resources to create online learning materials for students of all academic fields (Kaur, 2020).

The Saudi government shut down all schools on March 8, 2020 as a preventive and precautionary measure. Ten hours later, the Saudi minister of education announced that the Saudi education system would shift from traditional to entirely distanced e-learning education utilizing different virtual platforms and learning management systems (Saudi Ministry of Education, 2020).

Electronic learning, or 'e-learning,' is learning that uses digital and electronic tools and media. The term 'e-learning' is used to describe different types of learning, including distributed learning, online-distance learning, and hybrid learning (Maltz & Deblois, 2005). The OECD (2005) defines 'e-learning' as the use of information and communication technologies in diverse processes of education to support and enhance learning in institutions of higher education, including the usage of information and communication technology as a complement to traditional classrooms, online learning or a mix of the two.

It is obvious that e-learning has helped with education continue despite the lockdown due to the COVID-19 pandemic. Some of the benefits of e-learning when it is adopted in higher education include flexibility, access to a large amount of information, and the ability to take into consideration learning differences, focus on learners' needs, and reduce the cost of traveling to and from classes. The adoption of e-learning provides institutions and their students with flexible time and place of delivery, increases the opportunity for interactivity between students and teachers during content delivery, and permits each student to study at his or her own pace and speed (Smedley, 2010 & Algahtani, 2011).

One of the e-learning systems that has been utilized during the COVID-19 pandemic is Blackboard, a learning management system (LMS) that allows students and instructors to interact and meet in virtual classes. Blackboard has greatly helped with the continuation of learning, without adverse side effects during the pandemic. It enables instructors to provide course materials that can be remotely accessed at any time and from anywhere using personal computers or smart devices, and it has the following

functionalities: discussion boards, virtual chats, online quizzes, discussion forums, an grading system, and more. It provides a safe environment for students and instructors to meet when there are social distancing requirements. This social distancing enabled by gathering online can contribute to limiting the spread of the novel coronavirus. Students and instructors can continue to communicate and interact online via Blackboard during the pandemic.

Despite all the rapid changes that have happened worldwide because of the COVID-19 pandemic, few recent studies have explored the challenges and opportunities associated with e-learning utilizing LMSs such as Blackboard during a pandemic (Mailizar et al., 2020). Additionally, few studies have examined the effectiveness of e-learning via the Blackboard online learning platform during the pandemic. Therefore, the current study aims to investigate students' views of their online learning experience utilizing Blackboard during the COVID-19 pandemic. Mailizar et al. (2020) suggest that future research should investigate students' opinions regarding online learning via Blackboard to examine the advantages and challenges faced by students during pandemics because students' voices are important to this issue.

Definition of Terms

Blackboard: is a learning management system and web-based virtual learning environment. It is defined as the online learning platform where instructors and students can meet, interact, discuss, and complete tasks, assignments , and tests (Bradford et al., 2007).

Learning Management System LMS: is a software application for the administration, documentation, tracking, reporting, and delivery of educational courses (Bradford et al., 2007).

Coronavirus disease COVID-19: is an infectious disease caused by the SARS-CoV-2 virus. Most people infected with the virus will experience mild to moderate respiratory illness and recover without requiring special treatment. However, some will become seriously ill and require medical attention (Wang et al. , 2020).

Electronic Learning: is the use of digital and electronic tools; such as learning management systems and distance education, for learning.

Literature Review

E-Learning; Advantages and Disadvantages

Studies have demonstrated that there is no common definition for the term 'e-learning'. Keller and Cernerud (2002) define e-learning as learning that is internet-enabled or web-based. It is the use of information and communication technologies in diverse processes of education to support and enhance learning in higher education institutions and includes the usage of information and communication technology as a complement to traditional classrooms, online learning or a mix of the two (OECD, 2005). Abbad et al. (2009) define e-learning as learning that is enabled electronically and powered by the use of digital technologies.

Algahtani (2011) categorizes e-learning into two types. The first category of e-learning is computer-based learning, which includes the use of a full range of hardware and software generally used as

information and communication technology. Each component can be used in one of two ways: computer-managed instruction, in which computers are employed for the purpose of storing and retrieving information to aid in the management of education, and computer-assisted-learning, in which computers are used instead of traditional teaching methods by providing interactive software as a support tool within class or as a tool for self-learning outside the class. The second category of e-learning is internet-based learning. This type is a broad expansion of computer-based learning that makes the content available on the internet (Algahtani, 2011).

In the educational field, Zeitoun (2008) classified modes of e-learning into three categories: an assistant mode, which supplements traditional teaching methods as needed; a blended mode, which offers short-term combination of online and traditional teaching methods; and a completely online mode, which involves exclusively using online learning. The completely online mode can be divided into two types, synchronous or asynchronous, determined by the chosen timing for interaction, according to Algahtani (2011). Synchronous timing involves instructors and/or learners accessing the online platform at the same time. Asynchronous learning allows all participants to post communications to any other participant over the internet at any time (Algahtani, 2011).

In Saudi higher education, e-learning has evolved rapidly and widely according to Alshehri (2016). Algahtani (2011) classified three models of e-learning in Saudi higher education: blended, adjunct, and online models. The adjunct model is when e-learning is used to assist learning in a traditional classroom to provide relative independence to the learners. The blended e-learning model involves a mixture of traditional and e-learning methods in a classroom setting. The third model, online, is an entirely e-learning model that does not involve traditional learning settings (Algahtani, 2011).

Alanazi and Alshaalan (2020) argue that in the shift to e-learning due to the COVID-19 pandemic, the majority of Saudi faculties have utilized several LMSs or telecommunication applications for teaching, such as Blackboard, Zoom, and Microsoft Teams. Algahtani (2011) argues that the benefits of e-learning are greater than the benefits of traditional learning if e-learning is properly used and applied. Some of the advantages of adopting e-learning in education found by previous studies are as follows: it provides a great deal of flexibility in terms of the time and place for students to learn, it allows easy access to a large amount of information for both students and instructors, it facilitates interactivity and collaboration between students and instructors, it allows for taking individual differences into consideration, it permits self-paced learning, it motivates students to learn, it facilitates exchanging and respecting different points of view, and it is cost effective since there is no need for students to travel and no need for multiple buildings to accommodate large numbers of learners (Smedley, 2010 and Algahtani, 2011).

Alanazi and Alshaalan (2020) studied faculty members' views on the use of e-learning in Saudi medical and health education during the COVID-19 pandemic. The findings showed that the majority of the faculty were enthusiastic and confident about using e-learning in teaching and that e-learning is a useful tool that could be implemented in their courses. The findings of the study also revealed that e-learning/teaching gives instructors the opportunity to work at their own pace at any time and

from anywhere and helps them avoid difficulties attending formal sessions and in-person meetings. Additionally, the majority of the instructors reported that disagreed that e-learning has created more problems, such as plagiarism, security issues and technical issues, than it has solved.

On the other hand, adopting e-learning in education has brought about some challenges. Researchers have demonstrated that the learning process is much easier using traditional methods given the lack of face-to-face interaction on online platforms. Additionally, it is difficult to control or regulate activities such as cheating and plagiarism. It also negatively impacts socialization and highlights the role of instructors as directors of learning. Moreover, hands-on scientific practical experiences are more difficult to provide through e-learning, and it brings about unanticipated costs in both time and money due to the costs associated with the heavy use of certain online services (Lewis, 2000; Almosa, 2002; Marc, 2002; Klein and Ware, 2003; Hameed et al., 2008).

Al-Draiby (2010) discussed some of the challenges that arise when implementing e-learning in Saudi higher education. These challenges include technical obstacles, material and financial obstacles, organizational and administrative obstacles, and obstacles associated with the education community.

However, in the face of the COVID-19 pandemic and shifting to entirely e-learning methods using LMSs, there should be more investigations into the challenges involved in adopting e-learning, as it has become the main method for helping instructors and students ensure acceptable outcomes.

Blackboard, a Learning Management System (LMS)

In 1997, Blackboard LLC was founded by two educational advisors, Matthew Pittinsky and Michael Chasen, as a consulting firm to provide technical standards for online learning applications (Bradford et al., 2007). Then, it was transformed into a nonprofit organization within the National Learning Infrastructure Initiative of Educause: IMS Global Learning Consortium. The vision behind Blackboard was to provide college professors with a user-friendly means to put course information such as syllabi, reference sites, and study guides on the web. One year later, Blackboard joined with CourseInfo LLC, a course management software provider and startup company at Cornell University, and released their first software product for online learning. After that, Blackboard Inc. developed a Richmond-based competitor, MadDuck Technologies in 2000. Later, in January 2001, Blackboard purchased CampusWide Access Solutions Inc. from AT&T and CEI SpecialTeams from iCollege Inc. Then, Blackboard LLC started to purchase their competitor companies, such as Promethius, which they bought from George Washington University. In 2004, Blackboard went public and released plans to raise up to $75.2 million in an initial stock offering. Since then, Blackboard Inc. has merged with rival e-learning software company WebCT, and together, they control up to 80 percent of the academic course management system market in North America (Bradford et al., 2007).

Bradford (2006) argued that Blackboard is used by more than 70 percent of U.S. colleges and universities. Blackboard included over 12 million users in over 60 countries in 2006. Used in over 2,200 educational institutions, Blackboard is offered in 12 languages and contains more than 2,500 supplemental features from educational publishers. Blackboard Inc. (BBBB) is traded on the NASDAQ exchange, and the trading price doubled in 2005 (Jayson, 2006).

Bradford (2006) demonstrates some benefits of using Blackboard, including (1) increased availability of course materials, (2) quick feedback, (3) improved communication, (4) assignment tracking, and (5) skill building. With the benefit of increased availability, students can access their course material on Blackboard at any time and from anywhere and can submit and download assignments, lectures, slides, videos, and audio, according to Bradford (2006). AlKarani and AlThobaity (2020) revealed that students reported that when they attend lectures on Blackboard, they do not have to spend time preparing for and traveling to school.

According to Bradford (2006), students can obtain two types of feedback: faculty-initiated feedback and automated feedback. Students can obtain their scores on exams and quizzes immediately and confidentially after submitting their assignment or responses on Blackboard. Additionally, Blackboard improves communication by providing students with four options for communication: announcements, discussions, virtual classrooms, and email. Using the announcement function, faculty members can immediately send messages related to the course to students. With the discussion function, faculty members can create topics of discussion related to the course and encourage students to participate by responding to the questions and comments of the instructor other students. By answering others' questions and participating in discussions on Blackboard, students can be supported and find solutions to their problems (Bradford et al., 2007).

AlKarani and ALThobaity (2020) stated that many participants reported that interactions in lectures using Blackboard were better than their interactions and participation in traditional lectures for some reason. For example, students were absent from traditional lectures more than they were for lectures on Blackboard, and students felt more comfortable participating through Blackboard than in traditional lectures where they felt shy about participate and afraid to give wrong answers.

Moreover, the virtual classroom function enables faculty members to give live lectures to their students. Blackboard also enables faculty members to record these lectures to help students go back after the class is over and watch the lectures at their pace, which helps accommodate individual differences among learners. The virtual classroom provides faculty and students with chatting, audio, and video functions so that they have live interactions. Blackboard also has an email function, where students' email addresses can be stored and faculty can send email to one student, a group of students, or all students (Bradford et al., 2007).

The fourth benefit of Blackboard is tracking. With this function, faculty members can track students' assignments, the dates and times of submission and the modification of assignments as well as identify late assignments. Students, on the other hand, can track their progress by viewing the gradebook (Bradford et al., 2007).

Moreover, Blackboard provides students an opportunity to improve other skills such as organization and time management. Students can enhance their skills to match course expectations. They can also learn to use their time wisely by viewing posting dates and deadlines for all documents posted by instructors and by checking the course calendar or the gradebook (Bradford et al., 2007).

However, the use of Blackboard may present some problems that might negatively affect student

learning. A common major problem is a lack of Internet access and/or essential devices (e.g., computers, laptops, smart phones, etc.) for some students, especially those with low incomes. An additional difficulty is that it is hard to learn online for some users. Bradford (2006) argues that Blackboard is hard to learn on. The argument for this limitation of Blackboard was supported by a study conducted at University of Wisconsin. The findings of the study revealed that faculty, students, and staff found that learning to use the course management systems on Blackboard was harder than expected. The findings also showed that the faculty viewed Blackboard management systems as inflexible and time consuming to use, and many students were not proficient with using Blackboard (Carnevale, 2003).

Another limitation of Blackboard is the capability and competency of users to utilize its tools. Mioduser et al. (1999) argued that students with in-depth knowledge of how to use Blackboard will gain more from utilizing Blackboard than those with less experience and skills. Additionally, instructors' awareness, competency with using Blackboard, and teaching method can present major difficulties for students when utilizing Blackboard. When instructors are knowledgeable about Blackboard and its different advantages and tools, they are more adept at sharing their course materials and helping students obtain a good understanding of the course material. On the other hand, when students are competent in utilizing Blackboard for their courses, they will experience more benefits, and their learning outcomes will be enhanced. Being competent at using Blackboard is very important for both instructors and students (Alturise, 2020).

Additionally, the Blackboard interface can be a source of major difficulty for some instructors and students. Cigdem and Topcu (2015) emphasized that the Blackboard interface needs to be user-friendly for students and instructors, but it has been a major challenge to convince web designers and web developers to adjust the websites to make them meet the needs of instructors dealing with lockdowns and social distancing during the pandemic.

As previous studies examined the advantages and limitations of Blackboard in the era before the crisis, it is very important to investigate its effectiveness and challenges specifically during a pandemic.

Utilizing Blackboard for Learning During the COVID-19 Pandemic

As the whole world is facing the COVID-19 pandemic, most educational institutions have been affected by lockdown measures and have adopted e-learning in response to the preventative measures enacted. In most Saudi higher educational institutions, Blackboard has been the online platform used to deliver university courses. Studies have demonstrated that Blackboard has provided students with some benefits during the COVID-19 pandemic. One of the LMS's advantages is enabling the delivery of class content at a convenient time for students taking classes at home. ALKarani and AlThobaity (2020) concluded that the majority of the participants in their study reported that they preferred having lectures on Blackboard rather than in traditional classrooms. This was because lectures through Blackboard do not require students to spend time preparing for class, such as getting ready to go to school and travelling between school and home. Additionally, Khalil et al. (2020) conclude that preclinical students would prefer online learning for the upcoming academic year. Participants in the study agreed that online

sessions were time saving and that their performance was improved due to their enhanced ability to use time efficiently. On the other hand, other studies demonstrated that students prefer traditional learning. Moawad's (2020) findings demonstrated that 16% of students found learning and attending lectures at home inconvenient and that they preferred conventional learning methods, while 3% of students found learning online rewarding and suitable to their needs because they could learn and attend lectures from the comfort of their home and at a convenient time.

Another advantage of Blackboard is its well-organized tools, which help facilitate the learning process. According to AlKarani and AlThobaity (2020), all of the participants mentioned that Blackboard is well organized and designed in a professional manner, which helped them use it easily and facilitated the learning process. Blackboard automatically records student attendance, which takes a long time in traditional lectures. Additionally, students can easily access information related to their courses on Blackboard. Alkhaldi & Abualkishik (2019) argued that learning and teaching on Blackboard provides easier access to information because it is accessible at any time and from anywhere.

Alturise (2020) also found some advantages of Blackboard during the COVID-19 pandemic, including providing easy communication, a user-friendly interface, an easy way to manage assignments and quizzes, and a transparent grading system particularly suitable for students. Khalil et al. (2020) also demonstrated other benefits of using Blackboard during the COVID-19 pandemic. One is being able to master the content in less time than when engaged in on-campus learning. With Blackboard, students can utilize their time productively to achieve their individual goals.

On the other hand, the sudden shift to completely online has brought about some challenges during the COVID-19 pandemic. Affouneh (2020) argued that the adoption of online learning during the COVID-19 pandemic had disadvantages, which demotivated students to learn online via LMSs such as Blackboard. Dahwan (2020) argues that universities faced challenges related to accessibility, affordability, flexibility, learning pedagogy, staff readiness and quality management when they shifted to entirely online due to the pandemic. Additionally, in Khalil et al.'s (2020) study, participants reported that they encountered challenges, including related to methodological, technical, and behavioral challenges and some related to content presentation during class sessions and online exams.

Academic stress among students is another challenge that has emerged during the COVID-19 pandemic. According to Moawad (2020), as a result of changing from conventional to online learning, students report feeling stressed. Some of the stressors include student assessments and final exams, the ways students are assessed, how this semester will be calculated in their GPA, how their instructors will handle their assignments, and the question of whether they will be assessed fairly. Dahwan (2020) also concluded that many students have faced psychological problems during the COVID-19 pandemic, experiencing stress, fear, anxiety, depression and insomnia, which has led to a lack of focus and concentration. A study by AlKarani and AlThobaity (2020) also demonstrated that students reported that they were afraid when they first started using Blackboard during the crisis.

Additionally, technical issues are another obstacle that students have faced when learning online using

Blackboard during the COVID-19 pandemic. Researchers have concluded that during the COVID-19 pandemic, students have faced many technical difficulties. These difficulties have damaged and slowed down the learning process and reduced or stopped the direct communication between instructors and learners, according to Hoq (2020) and Favale et al. (2020). Some of these issues are related to access to the Internet. According to Dahwan (2020) and Huang (2020), Internet speed and accessibility have posed a serious issue for the use of Blackboard for language learning during the COVID-19 pandemic. Alkhaldi and Abualkishik (2019) also concluded that one of the main problems and concerns with using Blackboard for online learning is weak Internet signals.

Instructors giving too many assignments and projects is another challenge. According to Moawad (2020), 13% of the students reported that they had concerns about the increase in homework and assignments by instructors because of the situation and the difficulties they were facing during the pandemic.

Additionally, the lack of face-to-face interaction negatively affects some learning skills. According to Alturies (2020), 77.17% of students think it is difficult to have discussions to answer their questions during online courses, which diminishes their problem-solving capability. In addition, with an online course system, there is no way to physically collaborate in teams and work on team projects to improve teamwork abilities. Khalil et al. (2020) also demonstrated that one of the challenges that students face when traditional learning suddenly shifts to synchronized online learning, such as during the COVID-19 pandemic, is a lack of nonverbal communication by instructors.

However, there should be more investigations that aim to help find the best solutions to overcome challenges both students and instructors face in using Blackboard during a pandemic and to develop effective methods for using Blackboard for e-learning to help students improve their learning experience and enhance their learning outcomes, especially during a pandemic.

The Study Problem

Like many other aspects of life, education has been severely impacted during the COVID-19 pandemic. As universities shut down due to the pandemic, administrative, instructors, and students were affected by this shift where social distances measures were followed to prevent the spread of the virus. Due to this rapid transformation, educational institutions decide to use the available technical resources to create online environments for students from all academic fields. One of the online platforms used during the pandemic to create and deliver online learning materials by instructors is Blackboard. Therefore, to investigate how university students assess electronic learning using Blackboard during the COVID-19 pandemic and the platform's advantages and challenges the current study was designed and conducted.

The Purpose of the Study

The study aims to determine:

(1) To assess the university students' point of view toward online learning using Blackboard during the COVID-19 pandemic, and to investigate the platform's benefits and challenges.

The Importance of the Study

Certainly, we are facing a global pandemic of COVID-19 and severely impacted by its threats. Education is one of the life aspects that has been negatively affected by this pandemic as all worldwide educational institutions are closed. With this sudden shift, untrained instructors were facing some difficulties to continue the provision of teaching to students, while students were worried and feeling stressful due to that transformation. However, the findings of the current study will help instructors to better understand students' perspectives toward the shift from the face-to-face to completely electronic learning. Additionally, the results of the current study will provide the instructors, administrative, and policy makers about the benefits with which Blackboard provide the students during pandemics from the students' point of view. This will lead to better utilization of the Blackboard system and services by instructors. In addition, the results will reflect better vision regarding the challenges which the students are facing due to this change. Thus, accordingly, administrative and instructors should employ proper solutions and strategies to minimize these challenges as no one knows when this pandemic will end.

Research Questions

Given the above overview of the previous research, the research questions of the current study are as follows:

1-How do students assess the use of Blackboard for online learning after transitioning to the complete e-learning due to the COVID-19 pandemic?

2-How beneficial is Blackboard for students after they have transitioned to the complete online learning during the COVID-19 pandemic?

3- How effective was Blackboard in delivering the courses during the COVID-19 pandemic from the students' perspectives?

4-Which learning methods (traditional face-to-face/online) have students preferred during the COVID-19 pandemic, and after the pandemic ends?

5-What are the main challenges students have faced while using Blackboard for learning after transitioning to the full electronic learning during the COVID-19 pandemic?

Method

Research participants

The participants in this study included all students enrolled in the researcher's "Educational Technology and Means" course during the spring of 2020. There were 150 female students from different academic majors (ranging from the humanities to the sciences) at the College of Arts and Science, Najran University (see Figure 1).

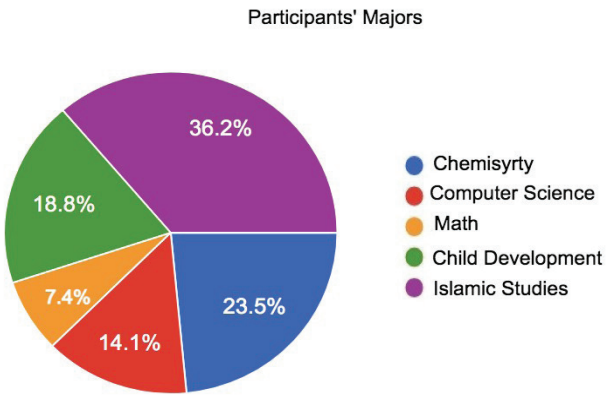

Figure 1. Percentages of Students' Majors

Instrument

The instrument used in the current study is an electronic survey adopted from Uziak et al.'s (2018) study after permission was obtained to use the questionnaire. The electronic survey was distributed using Google Forms at the end of the semester. The survey items were modified to match the purpose of the current study, specifically the shift from traditional to entirely online learning using Blackboard during the pandemic. The survey consisted of six parts, each answered on a five-point Likert-type scale.

The first part of the survey consisted of three questions about students' feelings when using Blackboard once the learning suddenly shifted to entirely online learning due to the pandemic.

The second part of the survey measured the benefits of using Blackboard during the pandemic from the students' perspective. Items 1 and 2 asked about how easy/difficult it was to remember and follow the process on Blackboard when the learning mode shifted to being entirely online. Items 3-18 examined some educational benefits of Blackboard that students gained when learning electronically during the pandemic.

The third part of the survey, the eighth question, measured Blackboard's effectiveness from students' perspective in delivering the course "Educational Technology and Means" during the COVID-19 pandemic.

The fourth part of the survey (items 1-10) examined what learning methods students would prefer for during and after the pandemic.

The fifth part was an open-ended question asking about challenges that the participants encountered when using Blackboard after transitioning to entirely online learning.

The last part was created to collect demographic information related to the participants and what Blackboard tools they used before and during the pandemic.

Procedure:

After obtaining permission to use the survey by Uziak et al. (2018), at the end of the spring 2020 semester, the researcher sent the students a link to the electronic survey and the consent form. The

survey took approximately 15-20 minutes to complete.

Data Analysis

Different statistical methods were used to analyze the collected data, and the Statistical Package for Social Science (SPSS) software version 20 was used to analyze the data in this study. All analyses were conducted using $p \leq .05$ as a level of statistical significance. Descriptive statistics are computed to analyze demographic data and give an overview of their distribution. This type of analysis provides information about frequencies and percentages in the data.

For the first questions, descriptive statistics (percentages and frequencies) were used. For the second, third, fourth, and fifth questions, descriptive statistics (means and standard deviations) were computed.

Validity and reliability

According to Creswell (2009:235), validity refers to whether it is possible to draw meaningful and useful inferences from scores on particular instruments. Frey (2006) defines validity as the extent to which an instrument measures what it is intended to measure. The survey items in the current study were developed based on content validity, and experts (Alshaiki, Faiza, Dammas, Osamah, Alhuraity, Ahmad, and Ron, Aust) in research and survey design and educational technology reviewed the survey structure. The experts' comments and feedback helped improve the quality of the survey items and ensure that they were relevant to the current study's purpose. The researcher accordingly made adjustments to the survey items to improve the quality of the survey items.

According to Creswell (2009:233), reliability refers to whether the scores for items of an instrument are internally consistent over time and if there is consistency in test administration and scoring. Cronbach's alpha was computed for three dimensions to ensure that the instruments were reliable and had internal consistency. Using SPSS, the Cronbach's alpha coefficient was .887, .866, and .897 for the second, third, and fourth questions, respectively. Thus, based on the findings of the reliability analysis, revisions and adjustments will be made.

Results

First research question

How do students assess the use of Blackboard for online learning after transitioning to the complete e-learning due to the COVID-19 pandemic? The majority of the participants (61.7%) reported that they felt worried when other people talked about using Blackboard during the pandemic, as traditional learning suddenly shifted to completely online learning (see figure 2).

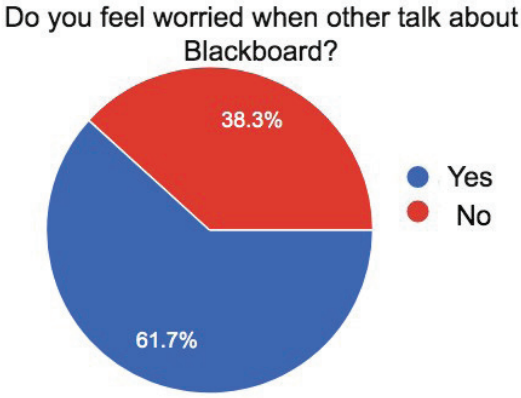

Figure 2. Feeling Worried When Others Talk About Blackboard

In addition, the majority of the participants (79.9%) reported that they felt nervous and uncomfortable when using Blackboard during the COVID-19 pandemic (see figure 3).

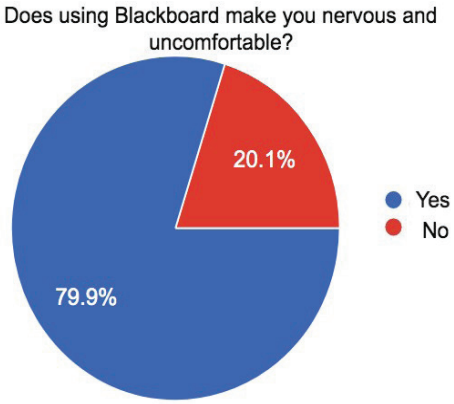

Figure 3. Feeling Nervous and Uncomfortable When Using Blackboard

Additionally, the majority of the participants (87.2%) reported that using Blackboard caused them stress during the COVID-19 pandemic (see figure 4).

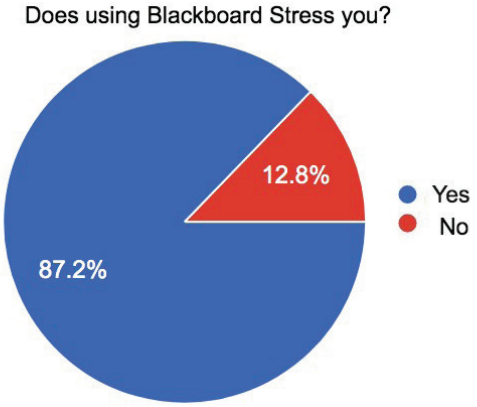

Figure 4. Feeling Stressful When Using Blackboard

Second research question

How beneficial is Blackboard for students after they have transitioned to the complete online learning during the COVID-19 pandemic? Students reported some advantages of Blackboard during the pandemic such as: helping them to meet deadline (M=3.71, SD=1.00), working individually in an effective way (M=3.70, SD=1.02), tracking their grades (M=3.66, SD= 1.01), developing their technology skills (M=3.52, SD=1.09), receiving information effectively(M=3.51, SD=1.14), working at any time (M=3.45, SD=1.08), gaining a sense of being charge of their learning(M=3.34, SD=1.09), accessing more than only a lecture for information on a particular subject(M=3.28, SD=1.12), improving their communication with the instructor(M=3.27,SD=1.10), accessing additional materials to support the lecture content (M=3.22, SD=1.13), accomplishing their assignment quickly and efficiently(M=3.08,SD=1.14), having positive learning experiences (M=3.07, SD=1.13), working effectively in groups (M=3.07, SD=1.14), making the best use of their study time(M=2.93, SD=1.11), and enhancing their learning quality(M=2.75, SD=1.13) (see Table 1(.

Table 1.Advantages of Blackboard During the Pandemic

N	Items	Mean	SD	*Level	Rank
150	Blackboard helped them to meet deadline	3.71	1.00	H	1
	Work individually in an effective way	3.70	1.02	H	2
	Track their grades	3.66	1.01	H	3
	Develop their technology skills	3.52	1.09	A	4
	Receive information effectively (e.g., syllabus, timetable, and announcements	3.51	1.14		
	6. Be able to work at any time	3.45	1.08	A	5
	7. Gain a sense of being charge of their own learning	3.34	1.09	A	6
	8. Access more than only a lecture for information on a particular subject	3.28	1.12	A	7
	9. Improve their communication with the instructor	3.27	1.10	A	8
	10. Access additional material to support the lecture content	3.22	1.13	A	9
	11. Accomplish their assignments quickly and efficiently	3.08	1.14	A	10
	12. Have positive learning experiences	3.07	1.13	A	11
	13. Work effectively in groups	3.07	1.14	A	11
	14. Making the best use of their study time	2.93	1.11	A	13
	15. Enhancing their learning quality	2.75	1.13	A	14

*The levels were categorized into: H=High, A=Average, L=Low, and they were obtained by dividing the length of the period (5 points Likert type) by 3, so that the value was 2.33. The values occur within:

1-2.33 =Low

2.33-3.66 =Average

3.66-4.99 =High

Third research question

How effective was Blackboard in delivering the courses during the COVID-19 pandemic from the students' perspectives? In terms of the effectiveness of Blackboard in delivering the course ma-

terial during the COVID-19 pandemic, students reported some advantages of Blackboard in delivering the course material during the pandemic include: getting through most of the course materials (M=3.76, SD=0.8), studying the course materials on a regular basis (M=3.49, SD=1.04), expressing their own points of view (M=3.47,SD=1.20), maintaining an environment where they were comfortable asking questions (M=3.46, SD=1.19), providing useful feedback on the assign work by instructors (M=3.38, SD=1.14), improving the interaction between the instructors and students (M=3.36, SD=1.19), presenting the course content in an organized way(M=3.35, SD=1.09), managing the class activities well (M=3.29, SD=1.17), making it enjoyable for the students to learn during the course (M=3.17, SD=1.20), helping the students to learn and understand the course materials (M=3.10, SD=1.16), explaining difficult concepts and ideas clearly(M=3.05, SD=1.18), learning more from the Blackboard materials than in class before shifting to the full e-learning(M=2.79, SD=1.34) (see Table 2)

Table 2.The Effectiveness of Blackboard in Delivering the Course Materials.

N	Items	Mean	SD	*Level	Rank
150	Be able to get through most of the course materials	3.76	0.8	H	1
	Blackboard encouraged them to study the course materials on a regular basis	3.49	1.04	A	2
	Express their own points of view		1.20	A	3
	Maintained an environment where they were comfortable asking questions	3.47	1.19	A	4
		3.46			
	Allowed the instructor to provide useful feedback on the assigned work		1.14	A	5
		3.38			6
	Improved the interaction between the students and the course instructor		1.19	A	
		3.36			
	Helped present the course content in an organized way		1.09	A	7
	Helped manage class activities well	3.35	1.17		8
	Made it enjoyable for students to learn during the course	3.29	1.20	A	9
	Helped students learn and understand the course materials	3.17	1.16	A	10
	Helped explain difficult concepts and/or ideas clearly	3.10	1.18	A	11
	Have learned more from the Blackboard materials than from the course materials delivered in the class before the shift to full e-learning	3.05	1.34	A	12
		2.79			

*The levels were categorized into: H=High, A=Average, L=Low, and they were obtained by dividing the length of the period (5 points Likert type) by 3, so that the value was 2.33. The values occur within:

1-2.33 =Low

2.33-3.66 =Average

3.66-4.99 =High

Fourth research question

Which learning methods (traditional face-to-face/online) have students preferred during the COVID-19 pandemic, and after the pandemic ends? The following preferences were reported by participants regarding courses delivery during the COVID-19 pandemic: traditional using technology such as PowerPoint (M=3.46, SD=1.14), only traditional methods and no use of Blackboard(M=3.34, SD=1.22), only Blackboard without traditional methods (M=2.66, SD=1.39), mixed methods (traditional and Blackboard) (M=3.28, SD=1.17), traditional and Blackboard along with technology(M=3.13, SD=1.25), having fully traditional (face-to-face) courses after the pandemic ends (M=3.21, SD=1.33), mixed methods (Blackboard and traditional methods (M=3.25, SD=1.35),

and continuing to have fully online learning using Blackboard (M=2.68, SD=1.40), respectively (see Table 3).

Table 3. Participants' Preferences Regarding Course Delivery During COVID-19

N	Items	Mean	SD	Level*	Rank
150	Courses delivered using traditional using technology such as PowerPoint	3.46	1.14	A	1
	Courses delivered using only traditional methods and no use of Blackboard	3.34	1.22	A	2
	Courses delivered using only Blackboard without traditional methods	2.66	1.39	A	8
	Courses delivered using mixed methods (traditional and Blackboard	3.28	1.17	A	3
	Traditional and Blackboard along with technology such as PowerPoint, and PowerPoint and Blackboard	3.13	1.25	A	6
	Going back to having fully traditional (face-to-face) courses after the pandemic ends	3.21	1.33	A	5
	Having courses delivered using mixed methods (Blackboard and traditional methods	3.25	1.35	A	4
	Continuing to have fully online learning using Blackboard	2.68	1.40	A	7

*The levels were categorized into: H=High, A=Average, L=Low, and they were obtained by dividing the length

of the period (5 points Likert type) by 3, so that the value was 2.33. The values occur within:

1-2.33 =Low

2.33-3.66 =Average

3.66-4.99 =High

Fifth research question

What are the main challenges students have faced while using Blackboard for learning after transitioning to the full electronic learning during the COVID-19 pandemic? Students reported some challenges with learning online via Blackboard during the pandemic. Their responses were categorized into four categories which are: challenges related to tests (short test duration (11.33%), tests are difficult (3.33%), tests are given at random times (1.33%), only one attempt permitted for taking tests on Blackboard (1.33%), Blackboard freeze during tests (1.33%), and timing of tests is inappropriate (0.7%); assignment issues (too many assignments to do (18%), not enough time to finish homework (10%), assignments are difficult to understand (4%), and difficult assignments (2.7%)); technical issues (Internet issues (30%), Blackboard freezing (23.33%), voice and audio cutting out (6%), device freezing (0.66%), and difficulties to upload assignments to Blackboard (0.66%)); and challenges related to instructors (lectures were given at a different time not on their assigned class time (3.33%), instructors' voice is quiet (2%), Internet issues faced students during test times were ignored (1.33%), instructors ignore Internet issues faced by students (1.33%), instructors are unable to use Blackboard (1.33%), instructors did not respond to student questions on discussion boards (1.33%), instructors are not qualified enough to teach the course (0.66%), instructors posted the course material lately (0.66%), lacking of face-to-face communication

between instructors and students (0.66%), and instructors are not collaborating with students (0.66%)).

However, the highest ranked challenges that students reported were Internet issues (30%), too many assignments from instructors (18%), and the short timeframes given by instructors for completing tests (11.33%) (see Table 4).

Table 4. Challenges Students Faced When Using Blackboard During Full Online Learning

Challenges	Frequencies	Percentages
Short test duration .1	17	11.33%
Tests are difficult .2	5	3.33%
Tests are given at random times .3	2	1.33%
Only one attempt permitted for taking tests on .4 Blackboard	2	1.33%
Blackboard freeze during tests .5	2	1.33%
Timing of tests is inappropriate (in the evening .6 (when it should be in the morning to avoid Internet issues	1	0.7%
Too many assignments to do .7	27	18%
Not enough time to finish homework .8	15	10%
Assignments are difficult to understand .9	6	4%
Difficult assignments .10	4	2.7%
Internet issues .11	45	30%
Blackboard freezing .12	35	23.33%
Voice and audio cutting out .13	9	6%
Device freezing .14	1	0.66%
Difficult to upload assignments to Blackboard .15	1	0.66%
Lectures were given at a different time, not on.16 their assigned class time	5	3.33%
Instructors' voice is quiet .17	3	2%
Internet issues faced students during test times .18 were ignored	2	1.33%
Instructors ignore Internet issues faced by .19 students	2	1.33%
Instructors are unable to use Blackboard .20	2	1.33%
Instructors did not respond to student questions .21 on discussion boards	2	1.33%
Instructors are not qualified enough to teach the.22 course	1	0.66%
Instructors posted the course material lately.23	1	0.66%
Lacking of face-to-face communication between .24 instructors and students	1	0.66%
Instructor is not collaborating with students .25	1	0.66%

Additional findings

Participants reported that before the shift to completely online learning due to the pandemic, the tools they used on Blackboard were the homework submission tool (94.6%), discussion board (76.5%), announcements (43.6%), course files (40.3%), mailing lists (25.5%), and other tools (28.2%) (see Figure 5).

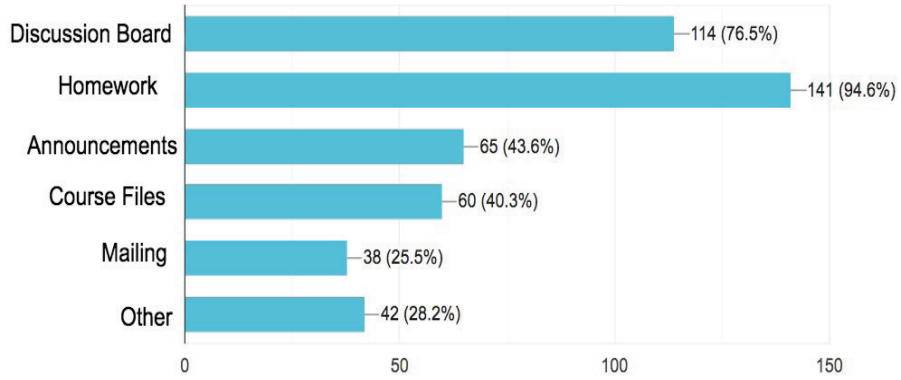

Figure 5. Tools used by the participants before the transition to fully online learning

Moreover, participants were asked about the tools they used in addition to Blackboard to support their learning during the COVID-19 pandemic. They reported that they mostly used the Internet (72.5%), WhatsApp (67.1%), e-mail (66.4%), and SMS (3.4%) (see Figure 6).

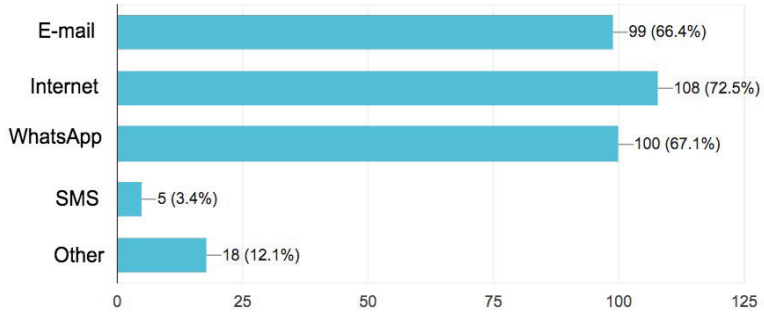

Figure 6. Tools used by the Participants in Addition to Blackboard

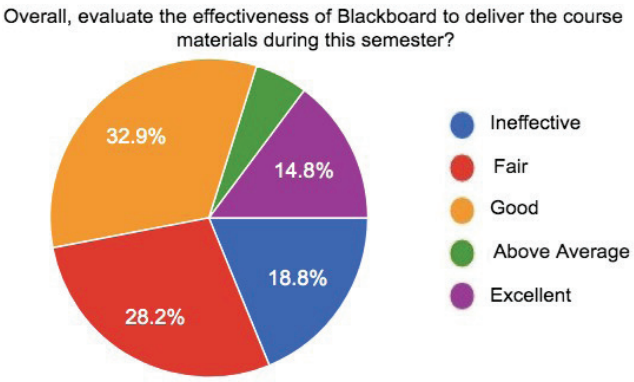

Figure 7. Effectiveness of Blackboard in Delivering Course Materials

Additionally, in terms of the effectiveness of Blackboard in delivering the course material during the COVID-19 pandemic, 32.9% of the participants reported that overall, Blackboard was good at delivering the course materials during the pandemic (see Figure 7).

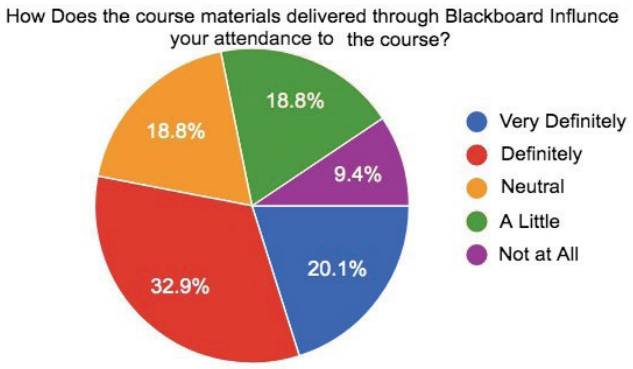

Figure 8. Influence of Course Materials Being Delivered through Blackboard on Students' Attendance of Virtual Lectures

Additionally, 32.9% of the participants reported that the course material delivered through Blackboard definitely influenced their attendance in the virtual classroom on Blackboard (see Figure 8).

Discussion

The findings of the current study are mostly consistent with those of previous studies. In terms of how the participants viewed their usage of Blackboard when traditional learning suddenly shifted to entirely online learning due to the COVID-19 pandemic, 87.2% of the participants reported that using Blackboard caused them stress, 61.7% of the participants reported they felt worried when other people talked about Blackboard, and 79.9% of them reported that they felt nervous and uncomfortable when using Blackboard during the pandemic. These findings are consistent with those in the studies of Moawad (2020), Dahwan (2020), and AlKarani and AlThobaity (2020), which revealed that students experienced academic stress when learning online using Blackboard during the COVID-19 pandemic. this seems normal due to the sudden shift to e-learning, as the majority of schools around the world previously depended on the conventional learning modes where students attend classes in person. This shift was a new experience for instructors, students, and administrators, and some of the students did not have prior experience with Blackboard, hindering their use of the system during completely online learning. Additionally, students reported other stressful challenges, including Internet issues, having too many assignments from the instructors, and the short duration of exams. These challenges caused students stress. Symptoms of depression have increased among university students while completing their coursework on Blackboard (Barker et al., 2018).

The findings also showed that students reported some benefits of Blackboard during the COVID-19 pandemic, including helping students meet deadlines, work individually in an effective way, keep track of their grades, develop their technology skills, receive information effectively, and do their coursework at any time. Additionally, regarding the effectiveness of Blackboard in delivering courses, the participants reported that they were able to get through most of the course materials, study the course materials on a regular basis, express their own points of view, maintain an environment where they were comfortable asking questions, receive useful feedback on their assigned work, improve their interactions with instructors, access the course content in an organized way, manage class activities well, enjoy

learning in the course, and learn and understand the course materials, including difficult concepts and/or ideas. These benefits and the effectiveness of Blackboard that students reported are consistent with what was demonstrated in the studies by AlKarani and AlThobaity (2020), Moawad (2020), Khalil et al. (2020), Alturaise (2020), Alkhaldi and Abualkishik (2019), Bradford et al. (2007), Algahtani (2011), Smedley (2010), and Pittinsky and Bell (2005). However, the lowest number of students agreed that the following was a benefit of using Blackboard: "Blackboard enhances my learning quality (M=2.75, SD= 1.13)". This might be due to the lack of in-person experiences and interactions, which are not possible in online environments. Therefore, educators should develop ways for students to feel a sense of belonging and develop relationships even if they are online.

Furthermore, the participants reported that during the COVID-19 pandemic, they preferred to have courses delivered using traditional technology such as PowerPoint (M=3.46, SD=1.14) and to have courses delivered only by traditional methods without using Blackboard. They also reported that after the pandemic ends, they would preferred to return to have full-time traditional learning for all of their courses (M=3.29, SD=1.33). This is consistent across their responses, as the smallest number of students agreed that Blackboard had the following benefit: "I have learned more from the Blackboard materials than from the course materials delivered in the class before the shift to full e-learning (M=2.79, SD=1.34). Additionally, this is consistent with Moawad's (2020) findings, which demonstrated that 16% of the students found learning and taking lectures at home inconvenient, while 3% of students found learning through online platforms rewarding and suitable. However, the findings of the current study contradict those of ALKarani and AlThobaity (2020) and Khalil (2020), as students in those studies stated that they preferred online learning via Blackboard during the pandemic rather than traditional methods. This might be because the current study was conducted in the first semester of the pandemic, when the WHO announced that COVID-19 was a global crisis and traditional learning was accordingly shifted to e-learning, so it was new experience for the students, who encountered some obstacles and had concerns related to this transition. This contradiction might depend on the students' majors, technical skills, obstacles, and instructors and on the nature of their courses as well (e.g., whether a lecture or practical course). Thus, more studies that investigate the reasons affecting students' preferred methods of learning (traditional/online) during and after pandemics would be crucial.

Moreover, the findings demonstrated that students encountered some challenges, such as Internet issues, when learning online using Blackboard during the COVID-19 pandemic. This supports the findings of Alkhaldi and Abualkishik (2019), Dahwan (2020), Huang (2020), Alturise (2020), Affouneh (2020), and Moawad (2020), which revealed that Internet speed and accessibility can be a serious issue in using Blackboard during the COVID-19 pandemic.

Other obstacles included having too many assignments and insufficient time from instructors to complete tests. This is consistent with Moawad's (2020) findings, as students reported that they had concerns about tests and an increased volume of homework and assignments because of the pandemic situation and the difficulties they have faced during it. This might be because the evaluation and grading

mechanisms have changed due to the shift to entirely online learning and to the instructors having unclear objectives and plans. Additionally, for some instructors, this was their first time using Blackboard for teaching online, so their technical skills, knowledge, attitudes, and experiences with e-learning impacted their usage of the LMS. Additionally, as instructors were asked to provide a weekly report regarding what they accomplished during online teaching, this might have led to increased difficulty.

Conclusion and future studies

The findings of the current study demonstrated that students were stressed and worried when traditional learning shifted to full online learning using Blackboard during the COVID-19 pandemic. The study also revealed some benefits and challenges experienced by the students when learning online via Blackboard during the pandemic.

Thus, more research is needed to explore the challenges involved in utilizing Blackboard for e-learning that hinder students in achieving their learning goals and negatively impact their learning during pandemics and to identify solutions to these challenges. To overcome the challenges indicated by the participants, instructors should be clear about their plans for assignments, avoid giving unplanned or too many assignments, and give students enough time to complete their assignments and tests to reduce much of the stress the students have experienced during the CODIV-19 pandemic. Additionally, administrators should provide Blackboard training for both students and instructors across all universities to help them effectively utilize all of these online platform tools.

Additionally, as there are contradictory findings in previous studies and the current study regarding the learning method that students would prefer during and after the COVID-19 pandemic, more studies are needed to understand the reasons behind these contradictions. Additionally, future studies should examine the perceptions of students across all universities, including how they perceive their learning to be proceeding during the COVID-19 pandemic. Additionally, 72.5% and 67% of the participants reported that they used the Internet and WhatsApp to support their learning during the pandemic, so there should be more investigation into the role of social media and Internet applications in supporting student learning during the COVID-19 pandemic. Additionally, the quality of students' learning using online platforms and what factors impact this quality should be examined in future studies.

Conflict of Interest: The author declares that she has no conflict of interests.

Availability of data and material: other researchers can access my data by sending e-mail to haayfan@nu.edu.sa

Funding

Not applicable' beneath the relevant sub-heading...

Participants of the study: were not disadvantaged and that the data have been anonymized. They agreed to participate after they sign a consent form.

Reference

Abbad, M. M., Morris, D., & De Nahlik, C. (2009). Looking under the bonnet: Factors affecting student adoption of e-learning systems in Jordan. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *10*(2).

Affouneh, S., Salha, S., & Khlaif, Z. N. (2020). Designing quality e-learning environments for emergency remote teaching in coronavirus crisis. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, *11*(2), 135-137.

Alanazi, A. A., & Alshaalan, Z. M. (2020). Views of faculty members on the use of e-learning in Saudi medical and health colleges during COVID-19 pandemic. *Journal of Nature and Science of Medicine*, *3*(4), 308.

Algahtani, A. (2011). *Evaluating the effectiveness of the e-learning experience in some universities in Saudi Arabia from male students' perceptions* (Doctoral dissertation, Durham University)

Al-Draiby, O. (2010). E-learning and its e ectiveness in Saudi Arabia. Faculty of Computer and Information Technology. King Abdualziz University. 1-13. Available from: https://www.scribd.com/ document/27032197/E-Learning-and-Its-E ectiveness-in- Saudi-Arabia. [Last accessed on 2020 Jun 29].

Alkhaldi, A. N., & Abualkishik, A. M. (2019). The mobile blackboard system in higher education: Discovering benefits and challenges facing students. *International Journal of Advanced and Applied Sciences*, *6*(6), 6-14.

AlKarani, A. S., & Thobaity, A. A. (2020). medical staff members' experiences with blackboard at Taif University, Saudi Arabia. *Journal of multidisciplinary healthcare*, *13*, 1629.

Almosa, A. (2002). Use of computer in education. *Future Education Library: Riyadh, Saudi Arabia*.

Al-Shehri, A. M. (2010). E-learning in Saudi Arabia: 'To E or not to E, that is the question'. *Journal of family and community medicine*, *17*(3), 147.

Alturise, F. (2020). Evaluation of blackboard learning management system for full online courses in Western Branch Colleges of Qassim University. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, *15*(15), 33-51.

Barker, E. T., Howard, A. L., Villemaire-Krajden, R., & Galambos, N. L. (2018). The rise and fall of depressive symptoms and academic stress in two samples of university students. *Journal of youth and adolescence*, *47*(6), 1252-1266.

Bradford, P. (2006). The Blackboard Learning System, Conference on Instructional Technologies, 15, 61–62.

Bradford, P., Porciello, M., Balkon, N., & Backus, D. (2007). The Blackboard learning system: The be all and end all in educational instruction?. *Journal of Educational Technology Systems*, *35*(3), 301-314.

Carnevale, D. (2003). Study of Wisconsin professors finds drawbacks to course management systems. *Chronicle of Higher Education*, *49*(43), 26.

Cigdem, H., & Topcu, A. (2015). Predictors of instructors' behavioral intention to use learning management system: A Turkish vocational college example. *Computers in Human Behavior*, *52*, 22-28.

Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, R.,& Lam, S. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*, *3*(1), 1-20.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed*

methods approaches. Sage publications.

Dahwan, S. (2020). Online learning: A Panacea in the time of COVID-19 crisis. Saga Journals. 49 (1), 5-22.

Favale, T., Soro, F., Trevisan, M., Drago, I. & Mellia, M. (2020). Campus traffic and e-Learning during COVID-19 pandemic. *Computer Networks, 176*, 107-290.

Frey, B. (2006). *Statistics hacks: Tips & tools for measuring the world and beating the odds*. " O'Reilly Media, Inc.".

Hameed, S. Badii, A. & Cullen, A. J. (2008). Effective e-learning integration with traditional learning in a blended learning environment. *European and Mediterranean conference on information system,60,* 25-26.

Hoq, M. Z. (2020). E-Learning during the period of pandemic (COVID-19) in the kingdom of Saudi Arabia: an empirical study. *American Journal of Educational Research*, *8*(7), 457- 464.

Jayson, S. (2006). Blackboard breaks through. *The Motley Fool*. Retrieved 14 January 2021, From: Http://citeseerx.ist.psu.edu/show citing;jsessionid=a72a6a9ef8d3 b8c6dcd 76a21197080cF?Cid=7160495

Kaur, G. (2020). Digital Life: Boon or bane in teaching sector on COVID-19. *CLIO an Annual Interdisciplinary Journal of History*, *6*(6), 416-427.

Keller, C., & Cernerud, L. (2002). Students' perceptions of e-learning in university education. *Journal of Educational Media*, *27*(1-2), 55-67.

Khalil, R., Mansour, A. E., Fadda, W. A., Almisnid, K., Aldamegh, M., Al-Nafeesah, A., & Al- Wutayd, O. (2020). The sudden transition to synchronized online learning during the COVID-19 pandemic in Saudi Arabia: a qualitative study exploring medical students' perspectives. *BMC medical education*, *20*(1), 1-10.

Klein, D., & Ware, M. (2003). E-learning: New opportunities in continuing professional development. *Learned publishing*, *16*(1), 34-46.

Lewis, N. J. (2000). The Five Attributes of Innovative E-Learning. *Training and Development*, *54* (6), 47-51.

Liguori, E., & Winkler, C. (2020). From offline to online: challenges and opportunities for entrepreneurship education following the COVID-19 pandemic. Entrep Educ Pedagogy 3 (4), 346–351.

Mailizar, A., Abdulsalam, M., & Suci, B. (2020). Secondary school mathematics teachers' views on e-learning implementation barriers during the COVID-19 pandemic: The case of Indonesia. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 1-9.

Maltz, L., & DeBlois, P. D. (2005). Top-ten IT issues, 2005. *Educause Review*, *40*(3), 15-16.

Marc, J. R. (2002). Book review: e-learning strategies for delivering knowledge in the digital age. *Internet and Higher Education*, *5*, 185-188.

Mioduser, D., Nachmias, R., Oren, A. & Lahav, O. (1999). Web-Based Learning Environments: Current States and Emerging Trends. In: Collis, B. and Oliver, R., Eds., Ed-Media 1999: World conference on educational multimedia. *Hypermedia and telecommunications association for the advancement of computers in education*, Seattle, WA, 753-758.

Moawad, R. A. (2020). Online learning during the COVID-19 pandemic and academic stress in university students. *Revista Românească pentru Educaţie Multidimensională*, *12*(1 Sup2), 100-107.

OECD. (2005). E-learning in Tertiary Education: Where Do we Stand?.ParisOliver, M. 2014.

Online learning helps prepare pupils for university. *Education Journal, 218*, 12–15.

Pittinsky, M., & Bell, T. (2005). From the dining hall to the campus bookstore to a networked transaction environment: Overview white paper. *Blackboard, Inc*.

Smedley, J. (2010). Modelling the impact of knowledge management using technology. *OR insight*, *23*(4), 233-250.

Uziak, J., Oladiran, M. T., Lorencowicz, E., & Becker, K. (2018). Students' and instructor's perspective on the use of Blackboard Platform for delivering an engineering course. *The Electronic Journal of e Learning*, *16*(1), 1.

Wang, J., Qi, H., Bao, L., Li, F., & Shi, Y. (2020). A contingency plan for the management of the 2019 novel coronavirus outbreak in neonatal intensive care units. *The Lancet Child & Adolescent Health*, *4*(4), 258-259. Zeitoun, H. (2008). E-learning: Concept, Issues, Application. *Evaluation*.

A Combined Approach Of Sustainability And Resilience On Tourism: Capabilities, Managerial Practices And Activities

Case Of The Tourism Industry In Saudi Arabia

Dr: Ragmoun wided

Department of Business Administration, College of Business and Economics, Qassim University, PO Box: 6640, Buraidah 51452, Saudi Arabia

Department of Business Administration, Faculty of Economics and Management of Nabeul, University of Carthage, Tunisia

Abstract

In this paper, we are looking for a pragmatic approach to define a critical resilience path based on factors that can help the Saudi tourism industry bypass the problems caused by COVID 19 and ensure survival after the pandemic.

The model developed and tested is based on different interrelations and interactions between capabilities, managerial practices, and activities at the same time. We are looking for a joined effect of these factors. explore the relation-

ships between sustainability-related capabilities, activities, and mana-

gerial practices.

A quantitative approach via questionnaire was adopted. At all 549 questionnaires were collected from different organizations across different regions of Saudi Arabia, and in particular: Jeddah, Riyadh, Hayel, Hafr albatin, Al baha. The religious tourism industry (situated in Makkah and Medina) is integrated into the research because the nature of this pandemic has also affected these sites.

Data collected was purified based on the results of confirmatory factor analysis (CFA)

by SPSS 16. Demographic and descriptive analysis was also conducted and the structural model was tested using AMOS 23.

Two hypotheses related to the mediating effect of dynamic capabilities between organizational resilience and technical factors, as well as environmental factors, were rejected.

Results reveals that dynamic capabilities are the most important factor to allow the development of organizational and individual factors as well as facilitating the adoption of technology. Technical factors mediate the relationship between the other three factors and organizational resilience.

Keywords: tourism resilience, factors of resilience, sustainable tourism, structural equation model

منهج مشترك للاستدامة والمرونة في القطاع السياحي: القدرات والممارسات والأنشطة الإدارية حالة صناعة السياحة في المملكة العربية السعودية

د. وداد محمد قاسم رقمون

قسم إدارة الاعمال – كلية الاقتصاد والإدارة – جامعة القصيم

المستخلص:

تهدف هذه الورقة إلى إبراز المنهج العلمي الذي يحدد المسار الأمثل للمرونة من خلال مجموعة من العوامل التي تساعد على بقاء واستمرارية قطاع السياحة في المملكة العربية السعودية وتجاوز العقبات التي نتجت عن انتشار فيروس كورونا 19. لذا أُعتمد النموذج الذي تم تطويره واختباره على العلاقات المتبادلة والتفاعلات المختلفة بين القدرات والممارسات الإدارية والأنشطة؛ وذلك لتعريف وقياس تأثيرها المشترك.

تم اعتماد المنهج التحليلي الوصفي عبر الاستبانة لجمع البيانات؛ حيث تم جمع 549 استبانة من المنظمات السياحية في مناطق مختلفة من المملكة العربية السعودية، وعلى وجه الخصوص: جدة، الرياض، حائل، حفر الباطن، الباحة. كذلك تم دمج قطاع السياحة الدينية (الموجودة في مكة والمدينة)؛ نظرًا لتأثرها خلال هذه الأزمة وانتشار الوباء. وتم معالجة البيانات التي تم جمعها بناءً على نتائج تحليل العامل المؤكد (CFA) بوساطة SPSS 16. كذلك تم إجراء تحليل ديموغرافي وصفي، وتم اختبار النموذج الهيكلي باستخدام AMOS 23. واستنادا إلى النتائج؛ تم رفض فرضيتين تتعلقان بالتأثير الوسيط للقدرات الديناميكية بين المرونة التنظيمية والعوامل الفنية، وكذلك العوامل البيئية. كما أظهرت النتائج أن عامل القدرات الديناميكية هو أهم العوامل المساهمة في تطوير العوامل التنظيمية والفردية، وكذلك تسهيل تبني التكنولوجيا، كما تتوسط العوامل التقنية العلاقة بين العوامل الثلاثة الأخرى والمرونة التنظيمية، وتعزز العلاقة بين المرونة والعوامل البيئية.

الكلمات المفتاحية: المرونة التنظيمية، عوامل المرونة، السياحة المستدامة، نموذج المعادلة الهيكلية.

(*) للمراسلة:

أستاذ وداد رقمون، قسم إدارة الاعمال ، كلية الاقتصاد والادارة، جامعة القصيم، ص.ب. ٦٦٤٠، بريدة ٥١٤٥٢، المملكة العربية السعودية، قسم إدارة الاعمال – كلية العلوم الاقتصادية والتصرف بنابل – تونس.

(*) Corresponding Author:

Professor Widad Raqmon, Department of Business Administration, College of Economics and Administration, Qassim University, P.O. 6640, Buraydah 51452, Kingdom of Saudi Arabia, Department of Business Administration - Faculty of Economic Sciences and Management in Nabeul - Tunisia..

e-mail: w.ragmoun@qu.edu .sa

Introduction

As a dangerous and contagious pandemic, COVID 19 has spread throughout the world and has created new conditions and rules for a different level of life. This disease has redefined habits and established new economic and social rules, and is considered a crisis with an especially high impact in the tourism industry due to its global impact and scale (Higgins-Desbiolles, 2020). The "new" normal has emerged, with social distancing obligations, lockdown, and restrictions to stop the pandemic. Tourism is one of the major sectors affected by these transformations because it depends on the mobility and travel capability of tourists. Based on data published by the World Tourism Organization (2020) a decrease of 22% was seen at the beginning of the year 2020 with the first appearance of the virus, and the possible range of the fall is from 60% to 80%.

Prayag (2018) demonstrates that crises are not new to tourism. Several researchers have debated the integration of crisis management principles for destination plans to improve resilience (Filimonau & De Couteau, 2020). In the same vein, Williams and Baláž (2015) argue that crises constitute a great challenge for the tourism industry, which seems not to be prepared to face crises (Wang & Ritchie, 2012) and to remain vulnerable to any external unusual events related to security or safety (Ritchie, 2004).

In any case, it is interesting and helpful to identify how tourism organizations can be effective in times of crisis and how they can adapt to the new conditions of a turbulent environment (Biggs, Hall, & Stoeckl, 2012), due to the importance of this sector in terms of the labor market (Sharma et al., 2021) and its determining role in sustainable development goals (World Tourism Organization, 2020). This conception is also supported by Hall, Prayag, and Amore (2017), who consider that organizational resilience after or during a crisis is important for tourism organizations and for ensuring sustainable growth.

This study examines the tourism industry, in general, to define a combination approach of resilience factors in this field in Saudi Arabia and ensure sustainability. This research question is: What are the determinants of tourism resilience? and to what extent does resilience determine sustainability in the tourism industry in Saudi Arabia?

Tourism as an industry in Saudi Arabia is still in the primary stages of development and the government considers this sector as one of the key activities within Vision 2030 as related to sustainable development. According to Supardi and Hadi (2020), business resilience seems to be relevant to organizations' ability to face crises and emergencies, with a great effort towards adaptation to environmental change and new conditions while trying to reduce as far as possible the effect of such change. So, this ability will assist change in the transformational process due to the crisis and will absorb disturbance before the changes required after the crisis (Gunderson, 2000).

Previous work has focused only on some specific individual factors or dynamic capabilities, and its still persistent need for a resilience conceptual framework obliges researchers to adopt other theories to establish and define an adequate framework specific to the tourism industry. Strategic management has regained importance and discussion has turned to the appropriate pathway for organizational resilience in a turbulent environment, based on strategic planning to prepare for, respond to and sustain long-term

resilience through specific mechanisms (Jiang, Ritchie, & Benckendorff, 2017). Such research provides a clearer view of resilience, but empirical studies are always needed to identify key factors, interdependence, and relationships between different constructs previously identified (Jiang and Ritchie, 2017). Therefore, as Rivera (2020) mentioned in a study related to the tourism industry and health sector, examining such activities during the pandemic time is vital. Sharma et al. (2021) demonstrate through their research that only 45 studies related to the effect of COVID 19 on tourism exist, and this range is still very limited compared to the importance of such an object. All these considerations add additional motivation to the interest of this paper in creating an operational and pragmatic pathway that can help policymakers and managers in the tourism industry to have a clearer vision of the actual situation and place at their disposal toolkits or practices to drive resilience through a sustainable approach, named sustainable tourism.

Despite the great number of studies related to resilience and factors of resilience, an exhaustive model does not appear to exist. Prayag et al. (2019) emphasize the few empirical studies in this field and demonstrate that existing researchers do not offer an integrative approach for different types of resilience. This paper outlines factors that can stimulate resilience and ensure sustainability in tourism. Our objective is to validate management practices, capacities, and activities for this objective through the development of a conceptual framework. In other words, we are looking to answer questions about: 'What are the determinants of tourism resilience?' and to what extent does resilience determine sustainability in the tourism industry in Saudi Arabia?' We have to explore and define these determinants as well as their relative importance, then, we will measure their effect on tourism resilience to define, at the end, a critical pathway to sustainability.

This study could be the first to examine a combinate approach of systemic theory and trauma theory to explain how resilience can be generated, shared and maintained for sustainability. These results introduce a practical solution for the tourism industry in this difficult pandemic period. It can help policymakers and managers understand how the crisis can be managed differently by the definition of organizational capability. Definition of resilience factors can provide the organization with a functional

kit for emergencies, with tools and strategies to face changes, and ways to manage the emergency with higher performance and lower resource levels.

1. *Resilience in the tourism industry*

1.1. *Resilience as concept*

In its beginnings, the theory of resilience belongs to an ecologist approach (Holling, 1973), and this can help to understand the complex and paradoxical theoretical assets of the literature related to sustainable development (Cochrane, 2015).

The concept of resilience is related in general to turbulence, co-evaluation, dynamism, and disequilibrium (Stevenson et al., 2009). In other words, resilience signifies movement: we must move to survive, we must change to survive and we must fit the new conditions with "intelligence" to make them an occasion to progress and not a threat. Considering the research of Bruneau et al. (2003), resilience can be compared to a "sponge" which absorbs the negative impact of a crisis and represents adequacy between the existent entity and its updated version, to satisfy new needs generated by the crisis (Manfield & Newey, 2018). Considering events in the crisis of COVID 19, this conception is the most appropriate for such unpredictable events and can at the same time provide the organization with constant adaptability and constant successful change. Resilience is about continuity and adequacy and is not a response to the crisis but a preventive approach to the impacts which could happen due to the crisis. Thus, the organization will be ready at any time for any conditions, to evaluate and generate the best version of change in specific conditions.

To understand this concept and make it measurable in line with the study's objective, different tools and concepts used in different research works to identify, measure, and define resilience are summarized (Table 1).

Table 1. Different constructs of resilience

Constructs	Elements	References
Strategies	Coordination Technics Good relationship Network Recognize risk and opportunities Timely interventions	Alves, Lok, Luo, and Hao, 2020; Fitriasari, 2020
Attributes	Proactive Adaptive Reactive Dynamic	Supardi and Hadi, 2020

Stages or Cycle	Reorganization Exploitation Conservation Release	Holling 2001
Dimensions	Robustness Agility Integrity	Kantur and Iseri-Say (2015)

Dimensions of organizational resilience as defined by Kantur and Iseri-Say (2015) consider robustness as the capacity of the organization to resist and surpass difficulties faced, while agility is related to the rapidity of action taken and integrity is related to the microlevel represented by the solidarity between employees during times of crisis.

Resilience as a concept has become a necessity and the rule to survive today. Combined with the tourism industry, the second main concept, resilience is at the 'heart' of sustainable tourism and its management process (Biggs et al., 2012) because it can help any organization deal with uncertainties and persist (McManus, Seville, Vargo & Brunsdon, 2008).

Also, and based on chaos theory, it is clear that tourism cannot be analyzed in such a stable and linear system as presented by Farrell and Twining Ward (2004, 2005) but that it is, in reality, a dynamic, complex, and evolving system (McKercher, 1999; Stevenson et al., 2009)

1.2. *Sustainable tourism (ST)*

As discussed below, the long term is adopted here as the continuum of reflection, and this is named sustainability. The main interest of the study is in the resilience of the tourism industries, to define sustainable tourism.

Tourist organizations were selected because of the specificities of tourism that make it different from other sectors and because of its importance in this context of research. It is suggested that this sector is more sensitive to crises due to the particularity of its product (Smith, 1994).

The tourist organization may be sensitive because its financial resources are limited, and its experience is also restrictive because this differs from one context to another and it is not possible to generalize the experience of any tourism organization to the rest. Finally, strategic planning for such organizations is also limited (Burnard & Bhamra, 2011; Verreynne, Williams, Ritchie, Gronum & Betts, 2019).

However, sustainable tourism is considered as a concept which represents the durability of tourist industries whatever their limits or difficulties, tourism must survive and contribute to sustainable development. Sustainable tourism has emerged as an important consideration in the development of the tourism industry. In other words, based on this conception, the tourism industry has to take into account its actual and future impacts on economic, environmental, and social aspects through the satisfaction of visitors, environmental interests, and the community (UNWTO & UNEP, 2005).

Table 2 shows the two main approaches used in the literature review to understand sustainable tourism: One is based on an operational approach through practices and the definition of these specific practices, to stimulate the emergence of sustainability in this field. This can be added to a multidimensional approach extracted from the sustainable development approach, and its different aspects applied to tourism.

Table 2. Aspects of sustainable tourism

Construct	Dimensions	References
Practices	Sustainable destination management	Maisarah & Salmi (2020)
	Sustainable business management	
Dimensions	Institutional dimension	Huayhuaca et al. (2010)
	Ecological dimension	
	Economic Dimension	
	Socio-cultural dimension	

1.3. *Resilience vs sustainability: divergence or convergence*

The association and use of these concepts are still different from one research to another.

Espiner and al. (2017) demonstrate that the conceptualization of resilience and sustainability is confusing and it is possible to consider these two concepts as parallels in tourism.

On the contrary, McCool (2015), based on the analysis of the tourism economy, presents sustainable tourism as a strategy to build resilience.

Lew (2014, p14) supports another different perspective through conceptual comparisons and defines a model for 'scale, change and resilience in tourism' to demonstrate that resilience must be associated with developing more than the sustainable paradigm.

Derissen et al. (2011), claim that sustainability is used to prevent change, but resilience is an adaptation to change through existing capacities and resources. one of the main critics addressed to this conception is related to the restrictive approach of resilience in this sense limited to problem-solving.

In this study, we are looking for a new combined approach that defends complementarity between sustainability and resilience to anticipate and cure existing threats.

As we can see, resilience and sustainability coexist in the tourism literature, but the articulation and effects between them are still unclear and poorly addressed. This research will try to defend a new combined approach between resilience and sustainability.

We will consider the same proposition of the model of the NBT sector in New Zealand (Hopkins & Becken, 2015; Hall & Boyd, 2005) which defends the idea according to which resilience is considered as a condition of sustainability because sustainable destinations seem to be associated with high resilience level. This model is also determinant for us in this level of analysis because it argues that resilience is one of the determinants of sustainability: It is necessary but not sufficient, and this is why we have to integrate some other factors into our conceptual model. Because resilience is necessary but not sufficient for sustainability, it is illustrated here as specialized spheres often intersecting with, but conceptually separate from, sustainability: resilience is primordial for the realization of sustainability. cannot be achieved.

2. *A theoretical approach: the complementarity between resilience, systems, and trauma theory*

In the beginning, we need to understand the general framework of our reflection through resilience theory. The origin of this theory is associated with the ability to detect pain and its treatment (O'Leary & Ickovics, 1995), the ability to survive (Rutter, 1979), or the ability to regenerate power to survive, grow, or develop (Jones, 1991).

the term ability, permit us to confirm that organizational resilience is related and depends on individual factors seems the most determinant in this state.

O'Leary (1998) identified three models of the resilience compensatory model, the protective factor, and the challenge model. According to our objective, the protective factor model is the most appropriate. This model defines some factors that can reduce the relative importance of negative outcomes and moderate the effect of risk if it exists independently of negative circumstances (Bonanno, 2004). In this same idea, Ungar (2004) identifies some personal and specific skills as protective factors such as emotional management and reflective skills.

As discussed, the main factor determinant of resilience is personal or individual in terms of skills and ability in compartmental (interpersonal) and cognitive (reflexive approach).

Nishikawa (2006) argues that this positive transformation through risk is called 'Thriving' and is the result of experience associated with time and through three ways or ways: to survive, to recover, and to thrive.

On complementarity with this theory, the constructivist self-determination theory (Saakvitne et al., 1998) which belongs to trauma theory, regains importance. Integrates development and growth after the crisis by adopting a constructivist approach, cognitive development, and social learning to allow individual development according to cultural and social norms.

here, the ability to respond positively to trauma depends on individual factors such as experience in addition to an interpersonal experience delimited by a specific cultural, economic and social norm (Nishikawa, 2006).

Based on Saakvitne et al. (1998), this theory is important because it defines a personalized and contingent aspect of thriving which can help us to understand the constructive approach of resilience adopted here:

1. It considers nomothetic and idiographic which make this process as specific: context and process matter, as well as an individual factor and this, makes the idea of a linear process for resilience difficult to admit.
2. I identify different roles or mechanisms on resilience's 'individualized' process: our model for resilience and sustainability must integrate some mediating and moderating variables to succussed.
3. The self-determination aspect makes the development of resilience automatic and intentional: it depends on decision making: prevention and intervention
4. Thriving, in this perception, can be gradual and abrupt

All this analysis is still related to the individual approach, promoted to an interpersonal level and shared on an organizational level according to the systemic theory.

In this state, resilience can depend on individual factors and organizational factors that can be mediating orand moderating variables. the concept of thriving defined, here, permits us to suppose that resilience maintained can provide sustainability and it still depends on a deliberated or determined nonlinear process.

3. *Hypotheses and proposed model*

To provide a clear and exhaustive approach to the different factors cited in the existing literature, these will be cited as presented. Then, based on integrative and logical reflection, an attempt will be made to classify these factors and demonstrate how they can assist the resilience cycle, as detailed below, to achieve sustainable tourism.

Based on the literature review, there are two main categories of factors related to resilience in the tourism industry: organizational and individual. By individual factors, the adaptative capacity of employees is meant, which can depend on lifestyle, identity, and satisfaction (Prayag et al., 2019), on the nature of the relationship between stakeholders (Chowdhury, Prayag, Orchiston, & Spector, 2018) and on continuity insurance (Orchiston, 2013). Dahles and Susilowati (2015) present another approach to developing resilience in small and medium businesses, such as tourism organizations, based on the ability to develop resources.

Recent research cites three other factors based on a cross-disciplinary approach to organizational resilience: individual factors related to people, supply chain resilience between partnerships, and system resilience related to the process of resilience development (Amore et al., 2018).

An emergent approach related to resilience was developed by Jiang et al. (2019), who consider that level of capability is important because it combines existing resources to generate new routines able to facilitate resilience.

Table 3. Factors Related to Organizational Resilience in General

Factors	**References**
Government assistance	Assaf and Scuderi (2020) Chen, Huang and Li (2020) Ioannides and Gyimothy ´ (2020) Sharma et al. (2021)
Equity	Benjamin, Dillette, and Alderman (2020)
Institutional progress	Brouder (2020) Haywood (2020)
Tourist's emotions, Cultural venues, National command Local reaction, corporate self-improvement initiatives, Tourism product post-crisis	Chen, Huang and Li (2020) Sharma et al. (2021)
Individual factors Organizational Factors	Morales et al. (2019)

Needs of the host community	Lapointe (2020)
Ecological Factors	Crossley (2020)
Corporate social responsibility (through self-efficacy and employee satisfaction)	Mao, He, Morrison, and Andres Coca-Stefaniak (2020) Sharma et al. (2021)
Dynamic capabilities	Jiang et al. (2019)
Geo-economic relations	Mostafanezhad, Cheer, and Sin (2020)
Three levels (macrolevel, mesolevel, and microlevel)	Prayac (2020)
Relation with the destination	Renaud (2020)
Technology innovation	Sharma et al. (2021) Gallego and Font (2020)

As shown in Table 3, the researcher tried to collect and summarize different perspectives related to organizational factors in general, and some are specific to the tourism industry.

All factors cannot be presented here: this could be approached through a systematic review of the literature. However, this article concentrates on one factor explored by the most recent research, especially during the last year, within the period of the COVID crisis.

In seeking to classify these factors according to the context of research and the specifics of the tourism industry, five main factors can be identified: organizational, individual, environmental, governmental, and technological factors, occurring on two levels, internal and external:

- Dynamic Capacity Development (DCD)
- Organizational factors (OF) are relevant to the tourism entity or organism.
- Individual factors (IF) are related to employees and consumer confidence
- Environmental factors (EF) determine external factors and encompass nature and ecological conditions, government response, and locality.
- Technological factors (TF) are the relevant aspects of this actual period, related to artificial intelligence capacities.

The general concept for the model is based on the interaction between a service provider (tourism industry) and consumer and based on the development or construction of resilience factors in the tourism industry. These factors can be used to define an appropriate degree of resilience based on the intensity of the situation or the crisis, to generate sustainable tourism. In other words, resilience is developed not only to resolve problems and face crises, but also to sustain the tourism industry and ensure its continuity, represented here by the concept of sustainable tourism.

3.1. Dynamic Capacity Development (DCD)

According to Aldunce, Beilin, Handmer, and Howden (2014), resilient organizations develop specific capabilities to be more flexible and innovative. This concept must be made a part of organizational culture (Sawalha, 2015) through the adoption of routines that enable adequate adaptation and response to the crisis (Alonso, Kok, & O'Shea, 2018; Paton & Hill, 2006).

Augier and Teece (2009) consider that internal resources and dynamic capabilities are definitive for long-term resilience. This is related to the development of slack resources, in addition to the transformation of operational routines for resilience (Teece, 2009).

Bhamra, Dani, and Burnard (2011) argue that resilience is based on the development of capabilities used to identify and localize key resources. Capabilities in this sense constitute a way to manage resources, create resources, and definitively manipulate resources to achieve resilience. This is connected to a predisposition to be ready to fight. What is needed to be resilient in terms of resources and capabilities, maximize the exploitation of these, and develop others new forms if required at the right time and in an efficient manner?

For tourist organizations, many researchers, such as Altinay, McLean, and Cooper (2013), demonstrate that management capabilities are insufficient and constitute a major challenge in a turbulent environment. In general, such dynamic capabilities are directedly related to flexibility and adaptation capacity, and having dynamic capabilities implies a high level of perception, which is called a mindset (Koronis & Ponis, 2018).

As discussed previously, the development of dynamic capabilities can help the organization to understand, anticipate, analyze, and create the best way to manage crises and build a future through the maximization of the use of existing resources.

H1. Development of dynamic capabilities mediates the link between organizational resilience and factors in the tourism industry.

3.2. Organizational factors (OF)

Koronis and Ponis (2018) demonstrate that resilience is built in terms of responsiveness (response to crisis and rapidity of response), preparedness (planning), learning (to acquire new knowledge and competencies), and adaptability (flexibility). Based on this, to be resilient, the organization must be able to learn to understand the existing reality and anticipate the future, to plan and prepare an action plan for a crisis if it happens, to respond adequately to the scale of problems and the new conditions, and to minimize as far as possible any negative effect from the crisis.

This approach can integrate the majority of the variables selected in this research. Planning requires that the organization be able to define the role of everyone if a crisis happens, evaluate risk and define different scenarios. However, this is not enough if the planning is not applied in the right way. This means that the idea of resilience must be shared by different members on different levels, and this process can be named culture, in which, to become more operational, leadership efforts matter to orient

and assist the implementation process.

H3. Organizational factors determine organizational resilience in the tourism industry.

3.3. Individual Factors (IF)

As discussed below, knowledge, dynamic capabilities, and learning must be considered to define optimized organizational behavior. However, it should be remembered that this behavior results from the efforts and interactions of the individuals.

Based on the different characteristics of resilience as defined by Denhardt and Denhardt (2010), to be resilient, the organization must be able to be active and take care of the mental health of its members. It has to be flexible to define new approaches, be reliable in terms of infrastructure to facilitate information access for managers and resources, and develop an organizational culture and different styles of management to ensure trust and respect. For these researchers, leaders, as well as managers, are considered a constant generator of resilience.

To identify the relative importance of individual factors on resilience, it is acknowledged that the management process (the process of change) and support as assured by managers and leaders is required for successful resilience (Motta, 2007). Moreover, managing change for resilience demands resources, and Aktouf (2004) argues that culture mediates the link between the managerial process as conceived and its implementation through tangible resources and organizational systems.

A learning approach presented by Gray and Jones (2016) confirms this individual aspect and emphasizes the importance of collaboration and the learning process for a long-term effect on trust.

Therefore, trust, learning, collaboration, culture, and mental health are all factors relevant to an individual aspect.

H4. Individual factors determine organizational resilience in the tourism industry.

3.4. Environmental Factors (EF)

As proportional to an internal approach to resilience antecedents (Ali et al., 2017), an external approach or environmental approach was developed to examine factors, drivers, or determinants of organizational resilience.

Demmer et al. (2011) consider that it is not enough for organizations - and especially SMEs such as tourism organizations, which are composed of a majority of small and medium organizations - to perform strategy and evaluate processes to increase profit and sustain performance.

Rahman and Mendy (2018) identify a sociocultural approach that is defining for SMEs. Gunasekaran et al. (2011) support this concept and demonstrate that resilience and competitiveness are closely interdependent and that this will make technology, globalization, and operations important for resilience.

It can be concluded here that if resilience depends on competitiveness, it will automatically be affected by external factors, also named environmental factors because this competitiveness as a concept is relevant to markets and competitivity.

H5. Environmental factors determine organizational resilience in the tourism industry.

3.5. Technical Factors (TF)

Based on the dynamic capabilities approach adopted here, technical factors are represented by artificial intelligence capabilities (AIC). In this sense, Rialti et al. (2018a; b) demonstrate that such capabilities can contribute to the development of agility and strategic flexibility. A deeper analysis of these facts shows that this effect is related to its ability to collect and disseminate data in the right way and in the right time. This is termed a communicational approach.

This conception is consolidated by other authors who suggest that the survival of the tourism industry depends on the general conception of this sector, which must be revisited. The most interesting vision consists of the transition from an exploitative model to a constructive model (Everingham & Chassagne, 2020). Such a constructive approach requires interpretation and analysis of the facts to anticipate the future and be ready for an eventual crisis.

Gittell et al. (2006) argue that relational capital is crucial to reinforce the process and face a crisis. For Koronis and Ponis (2018), effective and open communication increases resilience levels because it encourages employees to exchange data and make efficient decisions. This synergetic effect can stimulate a creative solution to manage a crisis and minimize its effects as much as possible.

H6. Artificial intelligence capacities determine organizational resilience in the tourism industry.

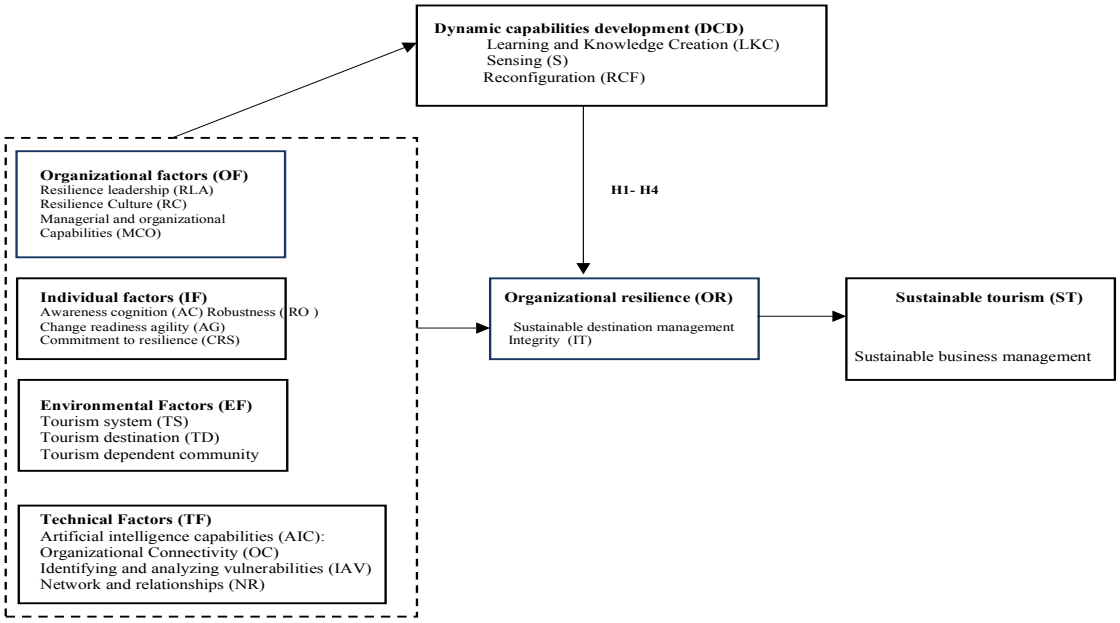

Figure 1. Theoretical model

4. *Research design and methods*

4.1. Measurement Instruments

The items used to measure latent constructs in the theoretical model are detailed in Table 3. All three main variables are adopted: resilience factors (internal, external and interaction between internal and external), resilience, and sustainable tourism.

Table 4. Items and references

Constructs	Dimensions	Items	References
Organizational factors (OF)	Resilience Leadership	8	Morals et al. (2019)
	Resilience Culture	8	
	Managerial and organizational capabilities	7	
Individual Factors (IF)	Awareness cognition	5	Lee et al. (2013)
	Change readiness	4	Sweya et al. (2020)
	Commitment to Resilience	3	Lee et al. (2013)
Environmental Factors (EF)	Tourism system	4	Prayag (2020)
	Tourism Destination	2	
	Tourism-dependent community	3	
Artificial intelligence capabilities (AIC)	Organizational connectivity	6	Lee et al. (2013)
	Identifying and analyzing vulnerabilities		
	Networks and relationships	4	Sweya et al. (2020)
Organizational resilience (OR)	Robustness	4	Kantur and Iseri-Say (2015)
	Agility	3	
	Integrity	2	
Dynamic capabilities development (DCD)	Learning and Knowledge Creation	4	Jiang et al. (2019) Ahn and Chang, (2004) Kuah et al. (2012).
	Sensing	3	Newey and Zahra (2009)
	Reconfiguration	3	Jiang et al. (2019) Ettlie and Pavlou (2006)

4.2. Questionnaire design and data collection

An online survey was used to collect data, and this choice was made due to many reasons. The first is related to the restrictive mobility between regions and COVID 19 contamination, which means that it was safer to adopt this method. The second is related to the difficulty in localizing and accessing tourist

organizations in Saudi Arabia.

The most appropriate way to proceed was to identify tourist organizations through research on the Web. After this, we produced a list of these entities with their contacts (address, e-mail, and phone number) and then sent the questionnaire via e-mail and waited for three days. If there was no response, the researcher then tried to communicate via phone to accelerate the process and offer help if necessary. In some cases, the questionnaire was administered via phone or social media (Messenger, Twitter, WhatsApp, and Instagram).

In all, 549 questionnaires were collected from different organizations across different regions of Saudi Arabia, and in particular: Jeddah, Riyadh, Hayel, Hafr albatin, Al baha. The religious tourism industry (situated in Makkah and Medina) is integrated into the research because the nature of this pandemic has also affected these sites. Google Forms was used to prepare the questionnaire, and a link was created and sent. The collection of data took approximately three months.

The questionnaire was divided into three parts: the first part is used to describe the study and presents the main idea and interest. The second part contains questions related to the demographic characteristics of the respondents, such as experience, age, sex, education level, and occupation.

The third part presents all items extracted from the existing literature to collect data on the constructs based on the research model (Figure 1). Items are investigated using a Likert scale (5-point) that serves to measure the degree of agreement and disagreement.

The first version of this questionnaire was pre-tested with 15 respondents to test the clarity and facial validity of the tool. Some modifications were then made to make it more acceptable and easier for participants, remembering, particularly, that it would be administered online and so would have to be consistent and as clear and simple as possible.

The sample is made up of general managers or executives working for tourist organizations such as hotels, museums, tourist sites, festival organizers, and travel agencies. According to the recommendations of Kline (2015), a sample of 200 to 300 is recommended for the use of SEM, depending on the number of independent variables and their measurement (Hair Jr. et al., 2010).

4.3. Analysis

The research model having been developed must now be evaluated and verified. In this case, the structural equation model (SME) is selected as the most appropriate. The model test will be performed through two models: a measurement and a structural model. The collected data was purified on the basis of the results of the component analysis by SPSS 16. Demographic and descriptive analysis was also conducted. The structural model was tested using AMOS 23.

5. Results

5.1. Demographic information

Based on the results in Table 5, the greatest part of the respondents is aged between 25 and 45 (78.3%), with a large proportion of males (89.8%). For qualifications, approximately 55.1 % of the respondents had a bachelor's degree and a smaller proportion had a Master's degree (15.4%).

Table 5. Descriptive analysis

Respondents		Frequency	Percentage
Age	25-45	418	78.3
	45-65	23	8.7
	Above 65	10	3
Gender	Male	451	89.8
	Female	87	29
Qualification	Diploma	181	29.6
	Bachelors	299	55.1
	Master	89	15.4
Occupation	Employee	358	62.2
	Director	183	32.2
	Manager	16	4.1

6.2. Confirmatory Factor Analysis (CFA)

A confirmatory factor analysis (CFA) was performed to appreciate the multidimensionality of different constructs using SPSS 16 including :

The loading factor : it is acceptable, with the value greater than 0.5.

Convergent and Discriminant validity was also calculated.

Cronbach's alpha was adopted to evaluate internal coherence and reliability for different measures. According to Hair et al. (1995), level recommended is 0.7

AVE (average variance extracted) to test the validity of the convergence based on (Wong, 2013) and have to be 0.5 or greater.

Composite reliability (CR) is calculated and can be considered acceptable if it ranges to 0.5 as mentioned and admitted by Bagozzi & Yi (1988).

Results show that: only resilience culture, seemed to be representative with two distinctive levels which confirm its importance for organizational resilience.

Individual factors explain only 19% of this construct in addition to commitment to resilience with a

percentage of 22%. We can admit, in this state that resilience still related to a behavioral approach combined to a cognitive aspect

Environmental factors are concentrated to only one dimension for the sample, which is the tourism system. However, it should be clarified that this dimension represents only 22% of the total variance explained.

Artificial intelligence capabilities are represented by two dimensions: Identifying and analyzing vulnerabilities (31%) and network and relationship (19%).

Dynamic capabilities development is based on learning and knowledge creation, with 29% and 33%.

Tourism and sustainability deals with sustainable destination management (29%) and sustainable business management (34%). Table 6 details all these indicators.

Table 6. Confirmatory Factor Analysis (CFA)

Constructs	Items	Loadings	Cronbach's alpha	CR	AVE
Organizational factors (OF)	OF 2	0.45	0.87	0.755	0.732
	OF 3	0.53			
	OF 4	0.61			
	OF 6	0.57			
	OF 8	0.71			
Individual Factors (IF)	IF1	0.70	0.77	0.811	0.703
	IF 2	0.80			
	IF 3	0.60			
	IF 4	0.73			
Environmental Factors (EF)	EF1	0.56	0.89	0.912	0.891
	EF 2	0.79			
	EF 3	0.81			
Artificial intelligence capabilities (AIC)	AIC 2	0.61	0.76	0.747	0.802
	AIC 3	0.77			
	AIC 4	0.71			
	AIC 5	0.63			
Organizational resilience (OR)	OR1	0.68	0.86	0.877	0.729
	OR2	0.66			
	OR3	0.69			
	OR4	0.70			
	OR5	0.73			
	OR6	0.81			

Dynamic capabilities development (DCD)	DCD 1	0.69	0.73	0.659	0.565
	DCD 3	0.35			
	DCD 4	0.63			

5.2. Structural Model

This step was performed using AMOS 23 to appreciate and quantify different relationships:
direct and indirect effects were detailed through the corresponding path coefficient and t-statistic (figure 2). Two types of variables are adopted: independent variables (determinants of tourism resilience) and dependent variable which is resilience on tourism which determine sustainability, and mediating variable (dynamic capability development)

Table 7 shows result of path coefficient with estimates and statistics in order to decide of the acceptance or rejection of hypotheses previously developed.

Table 7. Structural Model

Path			Estimate (ß)	Statistics	P
DCD	<---	OF	.451	2.978	.000
DCD	<---	IF	.021	1.246	.022
DCD	<---	EF	1.386	8.417	.047
DCD	<---	OR	.114	1.709	.000
OR	<---	OF	.434	2.166	.000
OR	<---	DCD	.718	2.738	.000
OR	<---	IF	-1.532	3.824	.000
OR	<---	TF	-.221	2.568	.001
OR	<---	EF	-.133	2.384	.000
OF	<---	DCD	.685	1.713	.000
OF	<---	IF	.249	1.117	.004
OF	<---	TF	-.959	2.631	.008
OF	<---	EF	-.534	2.543	.003
IF	<---	EF	.701	2.535	.000
IF	<---	DCD	.118	2.813	.000
IF	<---	OF	.033	2.351	.000
IF	<---	TF	.035	3.132	.042
TF	<---	OR	.081	1.278	.053

5.3. Mediation analysis

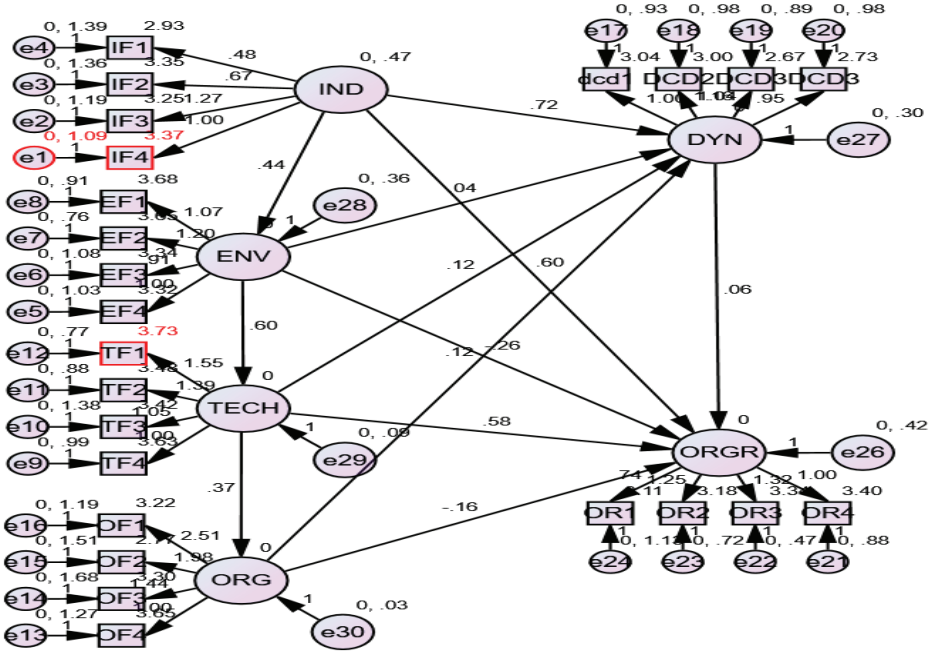

Table 8 summarizes the results of the hypothesis test and Table 9 represents the fit index of the research model.

Table 8. Hypothesis test

Hypothesis	Statutes
H1. The development of dynamic capabilities mediates the link between organizational resilience and organizational factors in the tourism industry.	Accepted
H2. The development of dynamic capabilities mediates the link between organizational resilience and individual factors in the tourism industry.	Accepted
H3. Dynamic capabilities development mediates the link between resilience and its environmental factors in the tourism industry.	Rejected
H4. The development of dynamic capabilities mediates the link between organizational resilience and technical factors in the tourism industry.	Rejected

Technical factors and environmental factors have a direct effect on the development of organizational resilience.

Based on the results, technical factors are strongly related to resilience (as a dimension of organizational resilience). Integrity as a second significant dimension of resilience seems to be difficult to define and measure. It will be very interesting to focus on this point to understand this concept and identify the processes or variables needed to develop it.

Table 9. Fit index

Fit index	RMSEA	GFI	CFI	CMIN/df
Value	0.028	0.910	0.911	1.765
Recommended value	**≤ 0.08**	<0.95	<0.95	**≤ 2**

6. Discussion and Conclusions

In this study, a theoretical model related to the development of organizational resilience for sustainable tourism was developed by combining different factors. This model details the factors influencing

organizational resilience in line with the relative importance of a crisis and how the combination of these factors can help develop an adequate level of resilience to maintain sustainable tourism.

The findings indicate that the development of dynamic capabilities is the key factor in this approach. DCD mediates the link between technical factors as represented by artificial intelligence capabilities, as well as organizational factors and organizational resilience. This means that the concept of resilience is generated by these factors, but the importance of this resilience cannot be measured across a short time, and its effect must be continued for as long as possible through specific dynamic capabilities, to generate sustainable tourism and have a significant effect at different levels (economic, social, and environmental). By the development of dynamic capabilities is meant the definition of flexibility and adaptation through two main aspects: cognitive and operational. Through DCD, it is necessary to think, plan, and more importantly, incorporate new operations and approaches to acting on operational routines and the use of internal and external resources.

This result confirms that resilience is a constructive concept: it is not a simple and determined fact, but a projection and requires continuity to think, prevent, analyze and prepare a functional plan. Another important aspect of resilience, as demonstrated in this study, is related to the capabilities of artificial intelligence. With the current crisis caused by COVID 19 and the social distancing imposed by this health situation, artificial intelligence becomes very important and assists the majority of activities.

Nowadays, with the transformation and the "new normal", prevention becomes inefficient and anticipation seems to be more beneficial and required. To anticipate, it is necessary not only to analyze the current conditions but also to reflect on the past to learn, the present to understand and the future to anticipate.

Also, this study demonstrates that resilience as a concept is not an objective, because being resilient must be understood, measured, adopted, and applied. Organizational resilience is necessary for sustainability, but it is clear that this effect still depends on the level of dynamic capabilities as a moderating variable and the continuity of resilience must be reinforced.

This conclusion gains importance with the crisis caused by COVID 19, and especially for the tourist organization. The specificity of the context consolidates this concept even further. and the service product as intangible makes this aspect fundamental. To make this clearer, it should be remembered that dynamic capabilities as defined connect to a resource-based view (Teece et al., 1997; Eisenhardt & Martin, 2000) to evolutionary theory (Zollo & Winter, 2002), and both of these at the same time (Wang & Ahmed, 2007).

So, first, as an intangible product (tourism service), creating value is the most important aspect to succeed, and this is possible through dynamic capabilities. Second, as a strategic and organizational process, dynamic capabilities assist the transformation process of turning existing resources into new strategic orientations to create value (Eisenhardt & Martin, 2000) and this will allow the tourist organization to be more innovative. Third, dynamic capabilities are related to a strategic approach and process which involves a long time. Finally, sustainable tourism demands constant improvement to overcome

pandemic effects, and DCD can increase this opportunity to develop in different ways: rebuilding organizational factors for best learning, integrating internal and external resources to maximize profit, renewing its services to create a new image, and new methods of attraction based on new needs in terms of food, services, environment, health conditions, and better sanitary conditions. The pandemic offers new horizons and redefines tourism's features, with a focus on reconfiguring the existing attractive destinations with the minimum of resources and effort.

This brief analysis is used to explain how DC can be beneficial for organizational resilience and sustainable tourism. However, this research also provides a new configuration of these capabilities and treats them differently: using two levels (moderator and mediator) in addition to categorizing them by their nature (dynamic capabilities and artificial intelligence capabilities).

So far, it is clear that artificial intelligence capabilities must be reconsidered in this context, and this is not a question of collecting data. Information is available to everyone at any time, but the question of how to use it, interpret it and understand it will create a difference and can make this difference valuable.

This research has investigated resilience for organizations in the tourism industry to achieve sustainable tourism. A conceptual model was developed based on five main factors: organizational, individual, environmental, technical, and dynamic capabilities development. This model was tested to understand the relative importance of each factor for the development of resilience and its effect on sustainable tourism.

The findings indicate that the development of dynamic capabilities mediates the effect of organizational factors and technical factors on organizational factors.

The results show that there are predefined factors for resilience and other factors which are developed or constructed to guarantee resilience and continuity of resilience. Furthermore, the level of resilience is directly associated with specific predefined factors. In addition, the degree of resilience seems to be important, as the need for dynamic capabilities becomes a defining issue. Robustness, agility, and integrity as resilience dimensions must be managed differently. Robustness requires substantially more dynamic capability than agility and integrity.

6.1. Contributions

This study enriches the existing literature on tourism resilience and dynamic capabilities development. It provides a critical pathway for both resilience and sustainability in terms of a variety of factors. It provides recommendations for tourism affected by the Covid 19 pandemic. Results reinforce one of the most important aspect of Vision 2030 which is sustainability.

All of these findings can help provide new information to better understand how to plan resilience and sustainability oriented to the tourism strategy.

Two main concepts can make the difference in this orientation: development of dynamic capabilities and artificial intelligence capabilities, which are highly correlated.

6.2. Limitations and further suggestions

Independently, some critical limitations have to be considered. The first deals with the new perspective

developed in this research, in fact further research can develop an additional strategic approach to make this conception more pragmatic. Second, a longitudinal study seems to be more useful to appreciate the effect of dynamics capabilities more than a punctual perspective. Additional factors can emerge and can reinforce this primary investigation. Third, spatial approach could be also, more effective to define sustainable and resilient tourism. Future research are also, called to verify the eventual complementarity between sustainable tourism can effectively stimulate and sustainable development goals (SDGs) during post-pandemic period.

References

Abd Hamid, Maisarah & Isa, Salmi. (2020). Exploring the sustainable tourism practices among tour operators in Malaysia. Journal of Sustainability Science and Management. 15. 68-80.

Ahn, J. H., & Chang, S. G. (2004). Assessing the contribution of knowledge to business performance: The KP3 Methodology. Decision Support Systems, 36(4), 403–416. https://doi.org/10.1016/S0167-9236(03)00029-0

Aktouf, O. (2004). Pós-globalização, administração e racionalidade econômica. São Paulo: Atlas.

Aldunce, P., Beilin, R., Handmer, J., & Howden, M. (2014). Framing disaster resilience: The implications of the diverse conceptualizations of "bouncing back". Disaster Prevention and Management, 23(3), 252–270. https://doi.org/10.1108/DPM□07□2013□0130

Ali, I., Nagalingam, S., & Gurd, B. (2017). Building resilience in SMEs of perishable product supply chains: Enablers, barriers and risks. Production Planning & Control, 28(15), 1236–1250. https://doi.org/10.1080/09537287.2017.1362487

Alonso, A. D., Kok, S., & O'Shea, M. (2018). Family businesses and adaptation: A dynamic capabilities approach. Journal of Family and Economic Issues, 39(4), 683–698. https://doi.org/10.1007/s10834□018□9586□3

Altinay, McLean, & Cooper, (2013)

Alves, J. C., Lok, T. C., Luo, Y., Hao, W. (2020). Crisis Management for Small Business during the COVID-19 outbreak: Survival, resilience and renewal strategies of firms in Macau (pp. 1–29). Research Square. https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-34541/v1. PREPRINT (June).

Assaf, A., & Scuderi, R. (2020). COVID-19 and the recovery of the tourism industry. Tourism Economics.. https://doi.org/10.1177/1354816620933712.

Augier, M., & Teece, D. J. (2009). Dynamic capabilities and the role of managers in business strategy and economic performance. Organisation Science, 20(4), 410–421. https://doi.org/10.1287/orsc.1090.0424

Benjamin, S., Dillette, A., Alderman, D. H. (2020). "We can't return to normal": Committing to tourism equity in the post-pandemic age. Tourism Geographies.. https://doi.org/10.1080/14616688.2020.1759130.

Bhamra, R., Dani, S., & Burnard, K. (2011). Resilience: The concept, a literature review and future directions. International Journal of Production Research, 49(18), 5375–5393. https://doi.org/10.1080/00207543.2011.563826

Biggs, D., Hall, C. M., & Stoeckl, N. (2012). The resilience of formal and informal tourism enterprises to disasters: Reef tourism in Phuket, Thailand. Journal of Sustainable Tourism, 20(5), 645–665. https://doi.org/ 10.1080/09669582.2011.630080

Biggs, D., Hall, C. M., & Stoeckl, N. (2012). The resilience of formal and informal tourism enterprises to disasters: Reef tourism in Phuket, Thailand. Journal of Sustainable Tourism, 20(5), 645–665. https://doi.org/ 10.1080/09669582.2011.630080

Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience. American Psychologist, 59, 20-28.

Bruneau, M., Chang, S. E., Eguchi, R. T., Lee, G. C., O'Rourke, T. D., Reinhorn, A. M., … Von Winterfeldt, D. (2003). A framework to quantitatively assess and enhance the seismic resilience of communities. Earthquake Spectra, 19(4), 733–752. https://doi.org/10.1193/1.1623497

Burnard, K., & Bhamra, R. (2011). Organisational resilience: Development of a conceptual framework for organisational responses. International Journal of Production Research, 49(18), 5581–5599. https://doi.org/10.1080/00207543.2011.563827

Chen, H., Huang, X., Li, Z. (2020). A content analysis of Chinese news coverage on COVID-19 and tourism. Current Issues in Tourism, 1–8. https://doi.org/10.1080/ 13683500.2020.1763269.

Chowdhury, M., Prayag, G., Orchiston, C., & Spector, S. (2018). Postdisaster social capital, adaptive resilience and business performance of tourism organizations in Christchurch, New Zealand. Journal of Travel Research. https://doi.org/10.1177/0047287518794319

Crossley, E. ´ (2020). Ecological grief generates desire for environmental healing in tourism after COVID-19. Tourism Geographies, 0(0), 1–10. https://doi.org/10.1080/ 14616688.2020.1759133.

Demmer, W. A., Vickery, S. K., & Calantone, R. (2011). Engendering resilience in small- and medium-sized enterprises (SMEs): A case study of Demmer Corporation. International Journal of Production Research, 49(18), 5395–5413. https://doi.org/10.1080/00207543.2011.563903

Denhardt, J. & Denhardt, R. (2010). Building organizational resilience and adaptive management. In J.W. Reich, A.J. Zautra, & J.S. Hall (Eds), Handbook of adult resilience (pp. 333-349). New York/ London: The Guilford Press.

Derissen, S., Quaas, M.F., & Baumg€artner, S. (2011). The relationship between resilience and sustainability of ecologicaleconomic systems. Ecological Economics, 70, 1121–1128.

Eisenhardt,K.M.,&Martin,J.A.(2000).Dynamiccapabilities:Whatarethey?StrategicManagementJournal, 21(10□11),1105–1121.https://ddoi.org/10.1002/1097□0266(200010/11)21:10/11<1105::AIDSMJ133> 3.0.CO;2□E

Espiner, S., Orchiston, C. & Higham, J., (2017) Resilience and sustainability: a complementary relationship? Towards a practical conceptual model for the sustainability–resilience nexus in tourism, Journal of Sustainable Tourism, 25:10, 1385-1400, DOI: 10.1080/09669582.2017.1281929

Everingham, P., & Chassagne, N. (2020). Post COVID-19 ecological and social reset: Moving away from capitalist growth models towards tourism as Buen Vivir. Tourism Geographies.. https://doi.org/10.1080/14616688.2020.1762119.

Farrell, B., & Twining-Ward, L. (2004). Reconceptualizing tourism. Annals of Tourism Research,

Farrell, B., & Twining-Ward, L. (2005). Seven steps towards sustainability: Tourism in the context of new knowledge. Journal of Sustainable Tourism, 13(2), 109–122.

Filimonau, V., & De Coteau, D. (2020). Tourism resilience in the context of integrated destination and disaster management (DM2). International Journal of Tourism Research, 22(2), 202–222.

Fitriasari, F. (2020). How do small and medium-sized enterprises (SME) survive the COVID-19 outbreak? Jurnal Inovasi Ekonomi, 5(3), 53–62. https://doi.org/10.22219/ jiko.v5i3.11838.

Gallego, I., & Font, X. (2020). Changes in air passenger demand as a result of the COVID19 crisis: Using Big Data to inform tourism policy. Journal of Sustainable Tourism.. https://doi.org/10.1080/09669582.2020.1773476.

Gray, D., & Jones, K. F. (2016). Using organisational development and learning methods to develop resilience for sustainable futures with SMEs and micro businesses: The case of the "business alliance". Journal of Small Business and Enterprise Development, 23(2), 474–494. https://doi.org/10.1108/JSBED-03-2015-0031

Gunasekaran, A., Rai, B. K., & Griffin, M. (2011). Resilience and competitiveness of small and medium size enterprises: An

Hair J Jr, Black W, Babin B, Anderson R (2010) Multivariate data analysis; a global perspective. Pearson Education Inc., New Jersey, p 5.

Hall, C.M., & Boyd, S. (2005). Nature-based tourism in peripheral areas: Introduction. In C.M. Hall & S. Boyd (Eds.), Naturebased tourism in peripheral areas: Development or disaster? (pp. 3–18). Clevedon: Channel View Publications.

Hall, P., Prayag, G., & Amore, A. (2017). Tourism and Resilience: Individual, Organisational and Destination Perspectives. Bristol: Channel View Publications.

Haywood, K. M. (2020). A post-COVID future: Tourism community re-imagined and enabled. Tourism Geographies.. https://doi.org/10.1080/14616688.2020.1762120

Higgins-Desbiolles, F. (2020). Socialising tourism for social and ecological justice after COVID-19. Tourism Geographies. Advance online publication. doi: https://doi.org/ 10.1080/14616688.2020.1757748

Holling, C. (2001). Understanding the Complexity of Economic, Ecological, and Social Systems. *Ecosystems, 4*(5), 390-405. Retrieved January 28, 2021, from http://www.jstor.org/stable/3658800

Holling, C.S. (**1973**) Resilience and Stability of Ecological Systems. Annual Review of Ecology, Evolution, and Systematics, 4, 1-23.

Hopkins, D., & Becken, S. (2015). Socio-cultural resilience and tourism. In A.A. Lew, C.M. Hall, & A.M. Williams (Eds.), The Wiley-Blackwell companion to tourism (pp. 490–499). Chichester: John Wiley & Sons

Huayhuaca, Ch'aska & Cottrell, S.P. & Raadik Cottrell, Jana & Gradl, Sabine. (2010). Resident perceptions of sustainable tourism development: Frankenwald Nature Park, Germany. International Journal of Tourism Policy. 3. 10.1504/IJTP.2010.034207.

Ioannides, D., & Gyimothy, ´S. (2020). The COVID-19 crisis as an opportunity for escaping the unsustainable global tourism path. Tourism Geographies.. https://doi.org/10.1080/14616688.2020.1763445.

Jiang Y, Ritchie BW, Verreynne M□L. (2019). Building tourism organizational resilience to crises and disasters: A dynamic capabilities view. Int J Tourism Res. 21:882–900. https://doi.org/10.1002/jtr.2312

Jiang, Y., & Ritchie, B. W. (2017). Disaster collaboration in tourism: Motives, impediments and success factors. Journal of Hospitality and Tourism Management, 31, 70–82. https://doi.org/10.1016/j.jhtm.2016.09.004

Jiang, Y., Ritchie, B. W., & Benckendorff, P. (2017). Bibliometric visualisation: An application in tourism crisis and disaster management research. Current Issues in Tourism, 1–33. https://doi.org/10.1080/13683500.2017.1408574

Kantur and Iseri-Say (2015). Measuring organizational resilience: a scale development. Journal of Business Economics and Finance 4(3).

Kline RB (2015) Principles and practice of structural equation modeling. Guilford Publications, New York.

Kuah CT, Wong KY and Wong WP (2012). Monte Carlo Data Envelopment Analysis with Genetic Algorithm for knowledge management performance measurement. Expert Systems with Applications 39(10): 9348–9358.

Lapointe, D. (2020). Reconnecting tourism after COVID-19: The paradox of alterity in tourism areas. Tourism Geographies.. https://doi.org/10.1080/ 14616688.2020.1762115.

Lee, Amy & Vargo, John & Seville, Erica. (2013). Developing a Tool to Measure and Compare Organizations' Resilience. February 2013. Natural Hazards Review 14(1):29-41. DOI: 10.1061/(ASCE)NH.1527-6996.0000075

Lew, A.A. (2014). Scale, change and resilience in community tourism planning. Tourism Geographies, 16(1), 14–22.

Manfield, R., & Newey, L. (2018). Resilience as an entrepreneurial capability: Integrating insights from a cross□disciplinary comparison. International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research, 24(7), 1155–1180. https://doi.org/10.1108/IJEBR□11□2016□0368

Mao, Y., He, J., Morrison, A. M., & Andres Coca-Stefaniak, J. (2020). Effects of tourism CSR on employee psychological capital in the COVID-19 crisis: From the perspective of conservation of resources theory. Current Issues in Tourism.. https://doi.org/ 10.1080/13683500.2020.1770706.

McCool, S. (2015). Sustainable tourism: Guiding fiction, social trap or path to resilience? In T.V. Singh (Ed.), Challenges in tourism research (pp. 224–234). Bristol: Channel View Publications.

McKercher, B. (1999) "A Chaos Approach to Tourism". Tourism Management. 20(3) 425-434.

McManus, S., Seville, E., Vargo, J., & Brunsdon, D. (2008). Facilitated process for improving organizational resilience. Natural Hazards Review, 9(2), 81–90. https://doi.org/10.1061/(ASCE)1527□6988(2008)9:2(81)

Morales, S., Martínez, L.R., Gómez, J.A., López, R.R., & Torres-Argüelles, V. (2019). Predictors

of organizational resilience by factorial analysis. International Journal of Engineering Business Management, 11: 1-13, DOI: 10.1177/1847979019837046

Motta, P. R. (2007). Gestão Contemporânea. Rio de Janeiro: Record. Paiva, K. C. M. (2013). Das "competências profissionais" às "competências laborais". Tourism & Management Studies, 2, 502-510.

Nishikawa, Y. (2006). Thriving in the face of adversity: Perceptions of elementary-school principals. La Verne, CA: University of La Verne.

O'Leary, V. E. (1998). Strength in the face of adversity: Individual and social thriving. Journal of Social Issues, 54, 425-446.

O'Leary, V. E., & Ickovics, J. R. (1995). Resilience and thriving in response to challenge: An opportunity for a paradigm shift in women's health. Women's Health: Research on Gender, Behavior, and Policy, 1(2), 121-142

Orchiston, C. (2013). Tourism business preparedness, resilience and disaster planning in a region of high seismic risk: The case of the Southern Alps, New Zealand. Current Issues in Tourism, 16(5), 477–494. https:// doi.org/10.1080/13683500.2012.741115

Paton, D., & Hill, R. (2006). Managing company risk and resilience through business continuity management. In D. Paton, & D. Johnston (Eds.), Disaster resilience: An integrated approach (2nd ed.) (pp. 249–264). Springfield, Illinois: Charles C Thomas Publisher.

Prayag, G. (2018). Symbiotic relationship or not? Understanding resilience and crisis management in tourism. Tourism Management Perspectives, 25, 133–135.

Prayag, G. (2020). Time for Reset? Covid-19 and Tourism Resilience. Tourism Review International, 24(2), 179–184. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.3727/154427220X15926147793595

Prayag, G., Spector, S., Orchiston, C., & Chowdhury, M. (2019). Psychological resilience, organizational resilience and life satisfaction in tourism firms: Insights from the Canterbury earthquakes. Current Issues in Tourism, 1–18. https://doi.org/10.1080/13683500.2019.1607832

Prayag, Girish & Chowdhury, Mesbahuddin & Spector, Samuel & Orchiston, Caroline. (2018). Organizational resilience and financial performance. Annals of Tourism Research. 73. 10.1016/j.annals.2018.06.006.

Rahman, M., & Mendy, J. (2018). Evaluating people-related resilience and non-resilience barriers of SMEs' internationalisation: A developing country perspective. International Journal of Organizational Analysis, 27(2), 225–240.

Renaud, L. (2020). Reconsidering global mobility–distancing from mass cruise tourism in the aftermath of COVID-19. Tourism Geographies.. https://doi.org/10.1080/ 14616688.2020.1762116.

Rialti, R., Marzi, G., Ciappei, C., and Caputo, A. (2018b). Reframing Agile Organization. Do Big Data Analytics Capabilities Matter?. Academy of Management Global Proceedings (Vol. Surrey), Guilford, United Kingdom.

Rialti, R., Marzi, G., Silic, M., and Ciappei, C. (2018a). Ambidextrous organization and agility in big data era: the role of business process management systems. Business Process Management Journal.

DOI: doi.org/10.1108/BPMJ-07-2017- 0210

Ritchie, B. (2004). Chaos, crises and disasters: A strategic approach to crisis management in the tourism industry. Tourism Management, 25(6), 669–683. https://doi.org/10.1016/j.tourman.2003.09.004

Rivera, M. A. (2020). Hitting the reset button for hospitality research in times of crisis: Covid19 and beyond. International Journal of Hospitality Management, 87. https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2020.102528.

Rutter, M. (1979). Protective factors in children's responses to stress and disadvantage. In M. W. Kent & J. E. Rolf (Eds.), Primary prevention of psychopathology: Social competence in children (Vol. 3, pp. 49-74). Hanover, NH: University Press of New England.

Saakvitne, K. W., Tennen, H., & Affleck, G. (1998). Exploring thriving in the context of clinical trauma theory: Constructivist self-development theory. Journal of Social Issues, 54, 279- 299. doi:10.1111/j.1540-4560.1998.tb01219.x

Sawalha, I. H. S. (2015). Managing adversity: Understanding some dimensions of organizational resilience. Management Research Review, 38(4), 346–366.

Sharma, G. D., Thomas, A., & Paul, J. (2021). Reviving tourism industry post-COVID-19: A resilience-based framework. *Tourism management perspectives*, *37*, 100786. https://doi.org/10.1016/j.tmp.2020.100786

Stevenson, K. et al. (2009) Occurrence of Mycobacterium avium subspecies paratuberculosis across host species and European countries with evidence for transmission between wildlife and domestic ruminants. BMC Microbiology, 9 (212). ISSN 1471-2180

Supardi and Hadi ., (2020). New Perspective on the Resilience of SMEs Proactive, Adaptive, Reactive from Business Turbulence: A Systematic Review

Sweya, L. N., Wilkinson, S., Kassenga, G., & Mayunga, J. (2020). Developing a tool to measure the organizational resilience of Tanzania's water supply systems. Global Business & Organizational Excellence, 39(2), 6–19. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1002/joe.2198

Teece, D. J. (2009). Dynamic capabilities and strategic management: Organizing for innovation and growth. New York: Oxford University Press on Demand.

Teece, D. J., Pisano, G., & Shuen, A. (1997). Dynamic capabilities and strategic management. Strategic Management Journal, 18, 509–533. https://doi.org/10.1002/(SICI)1097□0266(199708)18:7<509::AIDSMJ882>

Ungar, M. (2004). A constructionist discourse on resilience. Youth & Society, 35, 341-365

Verreynne, M. L., Williams, A. M., Ritchie, B. W., Gronum, S., & Betts, K. S. (2019). Innovation diversity and uncertainty in small and medium sized tourism firms. Tourism Management, 72, 257–269. https://doi.org/ 10.1016/j.tourman.2018.11.019

Wang, J., & Ritchie, B. W. (2012). Understanding accommodation managers' crisis planning intention: An application of the theory of planned behaviour. Tourism Management, 33(5), 1057–1067. https://doi.org/10.1016/j.tourman.2011.12.006

Williams, A. M., & Baláž, V. (2015). Tourism risk and uncertainty theoretical reflections. Journal of

Travel Research, 54(3), 271–287. https://doi.org/ 10.1177/0047287514523334

World Tourism Organization. (2020). International tourism numbers could fall 60–80% in 2020 [Press Release − 7 May 2020]. Retrieved July 22, 2020, from https://www. unwto.org/news/covid-19-international-tourist-numbers-could-fall-60-80-in-2020.

The Sound Structure Of Hell And Heaven Names

Dr: Alawiya W.I. Al-Siyami
Assistant professor of linguistics, Umm AlQuraa University, Makkah.

Abstract

This study investigated how sounds (phonemes) and sound symbolism operated in the structure of names and influenced perception. Focusing on well-known Arabic hell and heaven names, the hypothesis proposed that knowledge about them alluded to the perception of sounds and sound symbolic association that maintained attributes exclusively associated with each name. The hypothesis was tested explicitly by using the bouba/kiki image of shapes and the size symbolic associations, and explicitly by asking the respondents to identify the sound they perceive to represent the label. Results revealed that familiarity and knowledge have affected the perception of spiky-shape and small-size symbols relevant to the harshness and negative implications of hell-names. The function of these sounds in the phonological structures of the names demonstrated the mechanism that alluded to negative/positive perception. Extensive attributes of harshness (vs. softness) are characterized with unconventional linguistic patterns of sound and symbolic associations. The finding emphasizes the effect of knowledge with non-arbitrary intuition of sound and sound-meaning association. It also contributes to the creativity of names that appeal to match attributes and expectations.

Keywords: hell/heaven names, sound-symbolism, name-building mechanism, linguistic-patterning.

أسماء الجنة والنار في البناء الصوتي

د. علويه وان إبراهيم السيامي

أستاذ اللغويات المساعد، بكلية العلوم الاجتماعية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة

المستخلص:

تبحث هذه الدراسة عن الكيفية التي تؤثر فيها الأسماء على نظرتنا وتوقعاتنا عن شخصية حاملها، وقد وقع اختيار البحث على أسماء الجنة والنار لثراء معانيها وعمق مدلولاتها التي لا تخفى على أحد، وبذلك فإن فرضية البحث هي أن اختلاف البناء الصوتي المكون لهذه الأسماء ظاهرة لنا، وتمكننا من إدراك الحرف الصوتي الذي يميزه ويحمل السمات الخاصة لكل اسم. فبناء على نظرية رمزية الصوت، فإن هذه الحروف الصوتية تعطي دلالة الاسم المكون لها، ولقد تم اختبار الفرضية بطريقتين: الأولى بعرض صورة لرمزية bouba/kiki لبحث الكيفية التي سيتم فيها ربط الأشكال ذات الزوايا الحادة أو ذات المنحنى، ومفهوم السعة والضيق لأي من أسماء الجنة أو النار. أما الطريقة الثانية فكانت بطلب المشاركين تحديد الحرف الصوتي الذي يرونه يمثل المعنى الذي يعرفه عن الاسم. ولقد أكدت النتائج أن المعرفة بهذه الأسماء أسهمت في رؤية الرمز في الصورة ذات الزوايا الحادة لترتبط سلبًا بأسماء النار وتخصيص الصورة ذات المنحنى لترمز إلى الإيجابية بربطها بأسماء الجنة، أما عند اختيار الحرف الصوتي فقد أوضحت النتائج أن هناك توافقًا بين سمات هذه الحروف ودلالات الاسم، كما أوضحت الآلية التي يتم من خلالها بناء اسم يوحي سلبًا أو إيجابًا، والتي تعتمد في مجملها على صفات الحرف وترتيبها بين الحروف الأخرى ونوع المقطع في الكلمة، فكلما كان الاسم يحمل معاني القوة والقسوة تطلب ذلك حروفًا ذات سمات تطابقها في مدلولاتها. وبذلك فإن البحث يسهم في توضيح مفهوم اللاعشوائية في اللغة وفن صناعة الأسماء؛ لتكون برّاقة، وتضفي الإيجابية لحاملها.

الكلمات المفتاحية: أسماء الجنة والنار، رمزية الحرف الصوتي، ميكانيكية بناء الكلمة، الأنماط اللغوية.

(*) للمراسلة:

أستاذ علوية السيامي، قسم اللغة الانجليزية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة ام القرى، ص ب: 715، رمز بريدي: 24372، المدينة: مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Professor, Alawiya Al-Siyami Dept. English, Faculty College of Social Science, Umm AlQura University, P.O. Box: 715, Code:24372, City: Makkah, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: awsiyami@uqu.edu.sa

Introduction

Research in sound symbolism has emphasized the psychological effect of sounds (phonemes) to the perception of attributes associating the names they structure. These sounds pertain to the connection between physical articulation and sound-meaning. The size of volume increases (vs. decreases) as the tongue lowers (vs. rises) and thus derived large/small symbols in association with front/back vowels (Swadesh, 1971; Ohala, 1984; Lowrey and Shrum, 2007). Similarly, the high frequency of consonants and continuant of friction are associated with motion and those with hard impact of plosives are associated with solid structures and thickness (Swadesh, 1971; Klink, 2000; Lowrey and Shrum, 2007; Jurafsky, 2015).

Such symbols were defined further to contain more accurate attributes of the names. The voicing sound-categories were reported to stimulate different shapes based on *bouba/kiki* effect (Ramachandran and Hubbard, 2005). Images of spiky-angular shapes ascribed to names containing voiceless non-sonorant stops /p t k/ more than those with voiced and sonorant consonants /b l m n/ that were associated with curvy-round shapes (Ramachandran and Hubbard, 2005; Rojczyk, 2011; D'Onofrio, 2014; Sidhu and Pexman, 2015). "small" was extended to include properties of lighter, milder, softer, colder, more bitter, more feminine, weaker, or sharper when associated with patterns of voiceless fricatives or stops and front vowels more than voiced plosives and back vowels (Klink, 2000, 2001; Nielsen and Randall, 2011; Klink and Athaide, 2012; Klink and Wu, 2014).

Sound symbolic association has been explored across the languages and emphasized its universality. Rojczyk (2011) indicated the effect of vowel duration and pitch to uphold the perception of size in Polish words. GuillamÖn (2013) confirmed the association of vowels to color perception in Arabic and English. Kawahara, Shigeto, Noto, Gakuji, Kumagai, Atsushi (2016) reported that voiced obstruent in association with back vowel and positioning at word-initial operated strength of evolution levels, magnitude of size, and strength parameters in characterizing Japanese Pokémon names. Al-Siyami (2018) explored the occurrence of Arabic heavy fortes sounds to emphasize the authentic, luxury, and credibility of the product as schematized in the prosody of car-ads slogan.

Distinguishing from previous studies that examined brand-names, Sidhu and Pexman (2015) used real first names and reported similar sound symbolic association that have changed the perception of the target-names. Curvy shape tends to be associated with names that contain sounds symbolically associated with large attributes. According to Sidhu and Pexman (2015), these sounds were round-sounding /m b l/ and were perceived relevant to female-names whereas sharp-sounding /p k t/were perceived relevant to male-names. However, Sidhu and Pexman (2015:19) emphasized that knowledge and familiarity of names may reduce the effect of sound symbolism.

The study adopts the premise to investigate Arabic hell and heaven names. The references to hell and heaven names are well established in the Arabic culture and provide a wealth of semantic dimensions. They are richly associated with abstract attributes that typically represented antonyms of misery/luxury, rewards/punishment, and bad/good. The targeted responses may maintain such implications. They are also well recognized on daily basis as some hell-names are used to symbolize misery and misfortune

(*Jaheem, Haawiyat*) whereas some heaven names are used to name children (*Firdaws*, *Jannat*, or *Jannaat*).

Taking the universal sound symbolism implication, the study aims to capture the mapping of sound and sound-meaning and identify the mechanism with which phonemes are distributed to implement negative/positive perceptions. The study examines the following questions: Does the sounds structuring hell/heaven names capture sound symbolic association? How can knowing interfere in the negative/positive perception of these names? And, what mechanism distinguishes a hell-name from a heaven?

The hypothesis proposes that knowledge of hell/heaven names alludes to the perception of sounds and sound symbolic association that maintained attributes exclusively associated with each name. Specifically, the abstract attributes of size and shape of the labels may demonstrate different interpretation of shape and size symbolic association under the effect of knowledge and familiarity with the names. The concept of knowledge indicates that the distinctive sounds composing the phonological structures of hell/heaven names manifested in the respondents' mind. The hypothesis is tested explicitly and explicitly by asking the respondents to identify their perception of the names and the sounds representing the attributes.

Exploring Arabic names that are emotionally associated with semantic implication, the study contributes to the universal non-arbitrariness of sounds relevant to Arabic language system and culture. By displaying the mechanism of which names are constructed, it gives insights to the processes of naming-preferences for marketing and speech understanding in different cultures.

Arabic hell and heaven names

Arabic hell and heaven names are well established in the Holly Quran. Interpretation books have explained the meanings of these names in the context of the verses and as narrated by the prophet. Seven hell-names are recognized. Interpreters explained that they refer to hell gates. However, heaven-names exceed in number and variation. The study chose six heaven-names that are very popular in Islamic culture. The investigated hell/heaven names are included in table 1.

Table1 Glossary of Arabic hell and heaven names

Hell-names			Heaven-names		
		Transcription			Transcription
هـاويـة	Haawiyat	ha:wijat	جنة	Jannat	ʤannat
لـظى	LaZaa	laža:	عـدن	cadn	ʕadn
جـهنم	Jahannam	ʤahannam	نـعيم	Naceem	naʕi:m
جـحيم	Jaheem	ʤaħi:m	فـردوس	Firdaws	firdaws
سقر	Saqar	saqar	مـأوى	Ma'waa	maʔwa:
سعير	Saceer	saʕi:r	خـلد	khuld	xuld
حطمة	Hutamat	ħuŤamat			

The names are derived from verbs of the same consonants and similar implication. *Jaheem* denotes the act of burning and simmering with accelerated heat that glimmers in redness as in baking. It connotes torture and misery. *Jahannam* denotes the act of scowling and griming the face. It connotes flames that grimed and creep into a face with extreme heat leaving it as charcoal before gobbling the whole

body. *laZaa* denotes huge flames that originate from cinder heat and blast up curling and rising high. It connotes unusual features of fierce and energetic flames that rip off flesh starting from the face.

Saqar denotes the act of burning and roasting tender flesh by dryness. It connotes one of agonizing and slow destruction place. *Saceer* denotes the act of fueling heat continuously. It connotes furious movements of stinging heat. The flames swirl, rotate, and extend up high as they are continuously fueled from a bunker beneath. The bunker is inhabited with stingy creatures.

Huṯamat denotes the act of breaking and smashing hard dry objects. It connotes heat that reaches deep into the bones, drain out moister, and eventually smashes into pieces. *Haawiyat* denotes the act of falling and trundling from a high place. It connotes a large ridge that abruptly ended with a narrow opening. The mystery of the name is the fact that it has no end or way up.

The selected heaven-names form noun phrases of which *Jannat* or its plural form *Jannaat* is the head-noun. *Jannat* is the general name for heaven. It denotes the act of covering, sealing, and veiling to the extent of not seen. The name connotes a place that mysteriously includes unseen pleasures, comforts, joy, and eternity. The plural emphasizes verities, spacious, and limitless blessing of the place.

Ferdous is the only noun that is not derived. It denotes the summit of a unique place that is specified for elite residence as prophets and pious. c*adn* is derived from the verb c*adn*. It denotes the act of stabling, settling, and prospecting the center of solid structure. As a noun, it refers to a place containing the crux of pleasures, bounty, and stability.

Ma'waa denotes the act of lodging into a place for settlement and protection. The name connotes a place that extends in space and accommodations for all the believers to lodge and gain worthy blessings. *Khuld* denotes the act of being eternal. It connotes eternity indulged with blessings. *Naɛeem* denotes being blessed. It connoted the status of being in heaven and indulged with bounty. Both *khuld* and *Naɛeem* refer to dedications and bounties of heaven.

Evidently, the semantic domain of both hell and heaven names conveyed contrastive attributes. Names of hell referred to unusual huge flames or a place with accelerating heat and cramped compact terrain. Reversely, names of heaven referred to pleasant open spacious or limitless various blessings. Asymmetrical interaction was observed between the connotation of largeness and smallness of the referents. With hell-names, increased misery was asymmetrically related to small compact zones but symmetrically to increase of residence. With heaven-names, increased luxury was symmetrically related to large spaces and verity of blessings but asymmetrically to specified residence. These implications are emphasized in linguistic patterns as hell-names have no plural form or associated with any plural implications in contrast to hell-names.

Sound symbolism and sound function in the phonological structure of hell and heaven names

The selected 13 hell/heaven names in table 1 deliberated 22 natural phonetic features: 18 consonants /s ʤ ʕ t d f ʔ x q Ť ħ ž h n m l r w/, three vowels /a i u/ and one back diphthong /aw/. These phonemes demonstrated different functions within the phonological structure of the names. According to sound symbolic association, solid and hard impact exhibited in names containing stops /ʔ t Ť q d/ as *Huṯamat,*

Saqar, cadan, Ma'waa, Firdaws, Khuld. The inclusion of fricatives /h s f ħ x ž ʕ/ emphasized the symbol of motion.

Patterning voiceless fricatives with front vowels emphasized smallness, less power and sophistication, sharpness, lightness, etc. in *Firdaws, Jaheem* (Klink, 2000; Lowrey and Shrum, 2007; Klink and Athaide, 2012; Jurafsky, 2015). Size symbol was demonstrated in the association of voiced obstreunts /ʤ d ž/ with back vowel to depict the evolution development of energetic blaze and the immense of heat in *Jaheem* and *Jahannam* or reiterated heaviness and strength in *cadn, Khuld, Firdaws*. But with emphatic fricative /ž/ in *LaZaa*, the duration of /a/ distinctively reiterated symbols of largeness and length to the motion symbol. These sounds conformed with sound symbolic association of Kawahara, et al. (2016).

However, the function of these sounds and symbolic association exhibited different degree that defined the symbol accuracy. Solidness in hell-names was distinguished with dryness-heat and lean for /q/ in *Sa**qa**r* but arid-draught for /Ť/ in *Hu**Ta**mat*. The strength of motion symbolized the magnitude and rigidness of stingy sharp heat because of back vowel /a u/ association (Klink and Athaide, 2012). Moreover, the sequence of voiceless /s q ħ Ť t/ in the structure of these names added extra degrees of harshness and massive destruction that depicted the attributes of the labels. With heaven-names, the voiced stop /d/ emphasized solidness differently to amiable implicature that depicted the altitude of *ca**d**n*, *Firdaws*, and *Khul**d*** with.

Evidently, the phonemic properties of these sounds emphasized the function of articulation in defining the quality of friction across-model mapping. Pogacar, et al. (2015: 559-560) determined that thick friction sounds may confer negative or positive sound symbolism properties to a name, but word-position functions as moderator for the perception. The structure of hell/heaven names marked the presence of at least one thick-friction sound that functioned as stimulus. It designed the phonetic structure of the name. The degree of constriction between the articulators and complexity differentiated the stimuli to be consistent with the physical perception of size and shape.

This was evident in the inclusion of the active energetic friction of uvular /q/ that develops length of duration more than the intense emphatics /Ť ž/ (Khattab et.al., 2006; Al-Solami, 2017) and the distinction between the emphatic /ž/ and /Ť/ that shows much stronger and harder friction than the former (Al-Ani, 1975). Furthermore, the abundance sequence of voiceless obstruents in *Saqar* and *Hutamat* confirmed the negative attributes of shape and size symbols as the thick friction accelerated from word-center towards the margins. The unusual sound symbolic association that was brought up from the unconventional pattern of voiceless (vs. voiced) emphatics with back vowel emphasized the unusual attributes of the referents.

Such unconventional linguistic patterning of voiceless obstruents with back vowels or vice versa associated unconventional attributes. It was also apparent with the duration of vowel in association with /w/ to emphasize lavish wide space in *Ma'waa* but depicted the length of distance for the abyss implication in associating with /h/ in ***haa**wiyat*. The association of sonorant /w/ with front vowel in *Haawiyat* that demonstrated abrupt sharp turn. Moreover, the duration of /i:/ extended mildness that characterized the pharyngeal /ʕ/ in *Naceem* but not in *Saceer* or *Jaheem*.

The presence of stimuli with less friction /ħ s l m/ affected their phonetic features. Uvular and emphatics extend impact upon aligned sounds of which vowels are included (Al-Ani, 1975; Zawaydeh, 1997; Khattab et.al. 2006). This is sensed in the production of /l/ that changes to dark in *LaZaa* and /s/ changes to sound like the emphatic /š/ in *Saqar*. In contrast, the thick friction of /d/ is characterized to be not as arid as /Ť/ nor parched sear as /q/. The occurrence of /d/ in the sound-structure of heaven-names demonstrated distribution of friction in the context of /x/ in *khuld* or /f s n ʕ/ in *cadn* and *Firdaws*. As /d l s m t/ including /u/ "confer to positive sound symbolism properties" (Pogacar, et al., 2015: 559), their occurrence in heaven-names emphasized positive implicature.

The word-position of shared sounds contributed to the function of friction and emphasized wearisome/ light motion and negative/positive implication. The development effort of /dʒ/ caused undue friction and turbulence energy that was released at word-initial of the open CV structure in *Jahannam* and *Jaheem* but distributed in the disyllabic CVC structure of *Jannat*. The image of grandiose catastrophe or slacked weary motion were activated by the back glottis /h/, the tense pharyngeal /ħ/ with long tense /i:/, and the closure with bilabial nasal-stop /m/. However, the smoothness of /n/ assigned its nature to the perception of /dʒ/ (Anderson, 2016: 16) in the heaven-name.

As for nasals and approximants, the former is marked with less energy and low frequency resonance than the latter that is a bit higher than vowels but greater than the fricatives due to occlusion with the articulator (Roach, 2009, 58-61). The intermediate deliquescent feature enabled approximants to ascend/descend frequency akin to the quality of the preceding friction. However, the stop sound-feature of nasals echoed the harsh/soft friction so that the gemination of /n/ in *Jahannam* characterized the escalation of heat coming from the vocalic and stacked in the small nasal cavity but not in *Jannat* that emphasized soft friction in a disyllabic CVC structure.

Between thick and soft friction lies the intermediate types that also vary in friction based on their articulatory features. Both /s f/ share high F1 and F2 as voiceless fricative. However, the strident and coronal features of /s/ make turbulent hissing sharper and clearer than /f/ that is produced by the interaction of the lip and the dental. The simple articulation and soft friction of /f/ recognized the specification of *Firdaws* whereas the weak voiceless /h/ carried the long duration of the vowel in *Haawiyat* or the thick friction of /dʒ/ in *Jahannam*.

The pharyngeal /ʕ ħ/ are produced by the retraction of the tongue-root and the back of the pharynx and situated at the developed small cavity below the approximation (Al-Ani, 1975). The uniqueness of /ʕ/ determines the flow to be not too loose as /h/ nor strict as /ʔ/, or rough as /ɣ/ nor higher than /ħ/. It is a mild soft friction that was sharpened in the context of /s/ and long front vowel /i/, and /r/ in *Saceer* but smoothened with /n/ in *Naceem* and *cadn*. Furthermore, the intermediate position of the pharyngeals between the uvular at the top and the glottal underneath emphasized the semantic implication of agitated bunker in *Saceer* and *Jaheem* but pleasance in *Naceem*.

Final-word position of the shared consonants emphasized their function in the phonological structure of the names. /m/ carried the mildness impact of /ʕ/ in *naceem* but stacks the heavy friction of /dʒa/ and

tense sharp /ħi:/ within the narrow nasal channel in *djaHee**m*** and *djahanna**m***. The word-final of /t/ weakened the unreleased friction to sound like the lenis /h/ in *djanna**t**, haawiya**t***, and *HuTama**t***. Whereas the retroflexed approximant /r/ extended the abundance of tense under the effect of /q/ and /ʕ/ to continue disturbance at word-final of *saqa**r*** and *sacee**r***.

Clearly, sound-function in the phonological structure of hell/heaven names has distinguished a mechanism that confirmed the semantic implication of the names. Unconventional symbolic association of spiky/sharp-edge (vs. curvy) shape was demonstrated with patterns of voiceless (vs. voiced) stops and sonorants. Small (vs. large) symbol was associated with front (vs. back) vowels and voiceless (vs. voiced) obstruents. The function of the stimulus is expected to attract perception based on word-position, vowel duration, and the phonetic features of neighboring sounds. This is to be explored in the next section.

Method

The Procedure

The study followed the interview and questioning methodology. As the respondents affirmed their consent and understanding of the study, they were asked three main questions. For the first question, the images of *bouba/kiki* from Ramachandran and Hubbard's (2005), were introduced (see appendix) as they were given the list of the names. They were asked to relate the most appropriate image that would figuratively identify each name. A verification was included for each trial but that was optional. This question intended to value the respondents' perception of the names relevant to different dimensions of shapes.

The second question asked the respondents to specify the size of each name in the list. This question intended to define the perception of size relevant to the semantic implication of the names. Respondent were also asked optionally to verify their choice. The third question asked them to identify the sound(s) that best represent the qualities of the name. It intended to explore the effect of knowledge in the perception of hell/heaven names.

After recording the responses for each name and for each question, the data were set for analysis. The preferences were classified for patterns of sound-symbolism association of hell/heaven names to shapes and sizes. The relationship between names and symbols was counted. The preferences of sounds were categorized into natural sound categories to signify the basic sound-structure that distinguished hell/heaven names. They were also compared and related to the previous sound symbolism associations.

The stimuli

The tested names from table 1 (section 2) are conceived as unfavored hell-names and favored heaven-names to the knowledge of the respondents. The different semantic attributes illustrated the two antonymic shapes (spiky/curvy) and sizes (small/large) relevant to blaze, heat, space, and blessings (section 2). They emphasized sound symbolic association. Sharpness and length may stimulate the respondent's perception of negative/positive traits. However, the study did not intend to deflect responses in the process of exploring as each respondent evaluated the

names according to his/her own subjective perception.

The stimuli demonstrated different degrees of friction that characterizes the sound of each name. it was evident that the function of word-position, articulatory features, and vowel duration emphasized the perception attributes relevant to any of shape/size symbolic associations (section 3). Names containing /Ť q t/ and /ž/ related the harshness of thick friction to the negative perception of hell-names. The resonance of /n/ ensured the pleasance of heaven-names.

The respondents

70 respondents were recruited from different grand malls in Makkah and Jeddah. They included people wandering in the malls, shopping, or working there. These respondents were of different backgrounds: ages (above 18), education, gender, occupations, and Arab nationalities. They represented citizens living in Saudi Arabia.

Results

910 responses represented the respondents' perception of shapes (angular/curvy) and sizes (large/small) and the sound that distinctively represented hell/heaven names. Responses to the first question showed insignificant differences in the frequency of preferences for associating hell/heaven names to the antonymic shapes. Associating hell-names with spiky-shapes scored 46.5%. to7.4% whereas associating heaven-names with spiky-shape scored 4.4% to 41.9%. The preferences indicated a significant correlation between angular and curvy shapes ($p<0,01$). Figure 1 is illustrative.

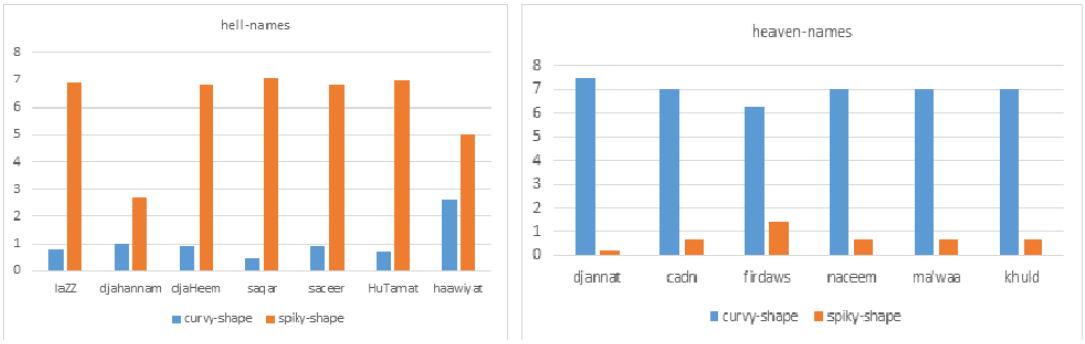

Figure 1: associating hell/heaven names to angular/curvy shapes

The figure shows a decisive preference for associating hell-names with angular-shape and heaven-names with curvy-shape. The preferences indicated that the perception of the angular-image was related to negative association with hell-names and the curvy-image to positive association with heaven-names. The respondents verified that the angular image prompted the perception of blaze with sharp edges or stingy heat. In contrast, the curvy image prompted the perception of cloud loaded with benevolence or reflected unharmful image.

For the second question, associating hell-names with small-size scored 38.7% to 15.1% with large-size whereas associating heaven-names with large-size scored 39.1% to 7.1% with small-size. The frequency of preferences indicated a significant correlation between small and large symbols ($p<0,01$). This indicated that the conception of smallness was related negatively to hell-names and largeness was

related positively to heaven-names. Figure 2 is illustrative.

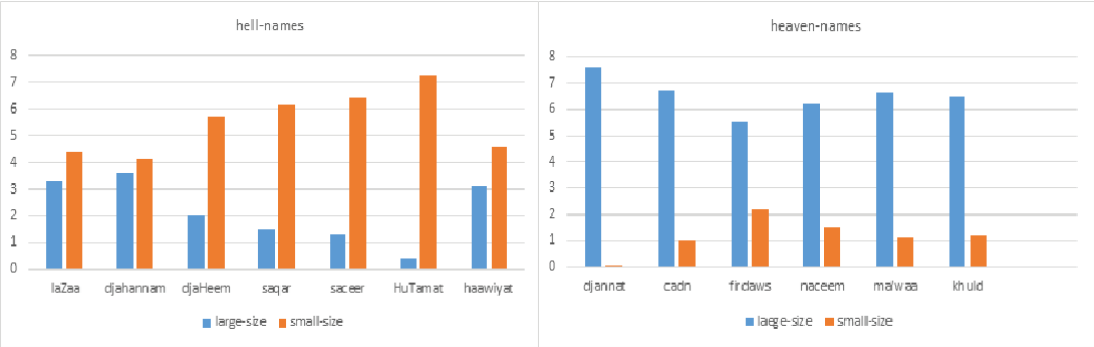

Figure 2: Size evaluation of hell and heaven names

The figure shows instances of indecisive choices that contradicts atypical tendency. *LaZaa, Jahannam, Jaheem, Saqar,* and *Haawiyat* exhibit the association of largeness. *Firdaws* and *Naceem* exhibit the association of smallness. The respondents acknowledged the perception of largeness to include more abstract attributes of which large zones and increase of misery. To the knowledge of these respondents, hell/heaven names are commonly conceived to be large enough to include luxury or misery anticipating all humans based on their deeds.

Results of the third inquiry showed variation of responses that captured the variation of sound-friction. Preferences for sounds that are characterized as harsh and fortes prevailed with hell-names. Table 2 is illustrative.

Table2 Observed frequency of preferences with hell-names.

	Obstruent				Sonorants						Total
	Voiceless	*f*	Voiced	*f*	Nasals	*f*	Liquids	*f*	Glides	*f*	
Haawiyat	h t	46 1	-		-		-		w j	11 12	70
LaZaa	-	ž	68				l	2	-		70
Jahannam	h	28	ʤ	36	n	6	-		-		70
Jaheem	ħ	32	ʤ	37	m	1	-		-		70
Saceer	s	14	ʕ	51	-		r	5	-		70
Saqar	s q	5 61	-				r	4	-		70
Hutamat	Ť ħ t	60 5 3	-		m	2	-		-		70
		255		192		9		11		23	490

The table demonstrates a clear-cut preference for /Ť q ž/ (*n.189=38.57%*) as representative of the hell-names they construct. The preference affirmed the association of angular and small symbols to such names (figure 1 and 2). The observed frequency of the voiceless fricatives indicated a conditional relevance to adjacency sounds. /h/ scored 65.71% in the context of /w j/ of *Haawiyat* but only 4% in the

context of the affricate /ʤ/ and the nasal /n m/ of *Jahannam*.

This holds true with /s/ and / ħ/ in the context of /ʤ q Ť ʕ/. The frequency of /ħ/ was more observed in adjacency with /ʤ/ (*45.71%*) in *Jaheem* than / Ť / (*7.14%*) in *Hutamat.* The frequency of /s/ was less observed in adjacency with / q/ (*7.14%*) in *Saqar* than /ʕ/ (*20%*) in *Naceem*. Certainly, the fortes friction of the voiceless emphatics /q Ť/ over casted the neighboring sounds more than the fortes friction of the voiced /ʤ/.

With heaven-names, the preferences spread among the distributed sounds structuring heaven-names. Consistent agreement was not observed in the preferences of sounds that particularly structured heaven-names as /d/ except for /x/. Table 3 is illustrative.

Table3 Observed frequency of preferences with heaven-names.

	Obstruent				Sonorants						Total
	Voiceless	*f*	Voiced	*f*	Nasals	*f*	Liquids	*f*	Glides	*f*	
Jannat	t	1	ʤ	33	n	36	-		-		70
cadn	-		ʕ d	18 18	n	34	-		-		70
Naceem	-		ʕ	43	n m	24 3	-		-		70
Firdaws	f s	30 11	d	25	-		r	4	-		70
Ma'waa	ʔ	29	-	-	m	15	-		w	26	70
Khuld	x	61	d	3	-		l	6			70
		132		140		112		10		26	420

Reversely, table 3 shows the preferences of voiced obstruent and sonorants. /d/ and /w/ have challenged the frequency of the voiceless /f s ʔ/ in *Firdaws* and *Ma'waa*. This is also observed with /n/ in *Jannat* or /ʕ/ in *cadn* and *Naceem*. The variation of frequencies indicated that the preferences of /n/ was intriguing. It prevailed with heaven-names (*n 94= 22.38%*) and declined with hell-names (*n 6=1%*). /n/ scored 48.57% with ***cadn*** despite of positioning at word-final and 34.29% with *Na**c**eem* though positioned at word-initial.

Apparently, preferences seemed to be distributed among more than one sound, which were either characterized as soft mild friction (l r n m ʕ) or assigned to smooth nature of adjacent sounds as with /ʤ d/, in the structure of heaven-names. The strong agreement upon selecting /x/ to represent positive implication of angular and small symbols (figure 1 and 2) affirmed the word-initial position to draw attention and the implication of heaven-names.

However, despite the initial-word position of /ʤ/, 14.9% of responses perceived it with hell-names but 7.86% perceived it with heaven-names to the privilege of /n/. /ʕ/ showed 72.86% of preferences in *Saeer* but 61% in *Naceem*, though it shared the same syllable-initial position and front vowel. /w/ and /j/ marked similar frequency in *Haa**wiy**at* that experienced indefinite perception of size or shape symbols (figure 1 and 2) and so were /r l/.

Comparing table 2 and 3, the voicing feature of obstruents demonstrated the association of voiceless obstruent (*n 255=52%)* with the discrepancy of perceiving size and shape symbols in figure 1 and 2. That prevalence of sonorants (*n 148=35%*) with heaven-names in contrast to (*n43=8.78%*) with hell-names and that nasals (*n.112= 12.31%*) with heaven-names to (*9=0.99*) with hell-names enforced the function of harshness with hell-names but softness and smooth with heaven-names. The variation of friction has drawn the respondents' perception to define negative/positive association.

Thus, the data demonstrated the perception of sounds and sound symbolism association relevant to attributes that the label implicates. The exceptional cases demonstrated that the absence or presence of /ʤ/ and /n/ distinguished the association between the antonymic symbols of size relevant to negative/ positive perception.

Discussion

One important character of hell/heaven names is the wealth of meaning that they communicate upon encountering them. As this study confined this into two figuratively antonymic symbols of shapes and sizes, relating these names in cross mapping intriguingly challenged perception. The influence of knowledge about hell/heaven names was attentively present to the respondents' mind as emerged in a general tendency for perceiving all hell-names negatively and all heaven-names positively. However, negative/positive reference has been interpreted differently when related to the symbols (figure 1 and 2). Despite of the common perception of relating angular-shape and small symbol to pain and misery, they were also positively perceived.

Perceptions that contradicted the common tendencies conformed to the semantic implication of the labels and represented one's perception and expectations. Small/angular symbols were positively perceived relevant to the summit in specification and "sophistication" or the sharp edges of brightness. Whereas, large/curvy were negatively perceived relevant to quantities of torment and magnitude of blaze. Figure 1 and 2 demonstrated the dichotomy of the antonyms across two hell-names (*Jahannam* and *LaZaa*) but for one heaven-name (*Firdaws*) where the voiced obstruent tipped the scale. Clearly, knowledge and familiarity about hell/heaven names contributed to the variation of perceptions.

The preferences of sounds maintained the congruency between sound and the selected symbol. The preferences of voiceless obstruents emphasized the perception of angular and small symbols in hell/ heaven names relevant to sharpness in line with sound symbolic association (Sidhu and Pexman, 2015; Klink and Athaide, 2012). However, the unanimous perception was directed to /Ť q x/ that confirmed the degree of harshness, rigidity, and negative perception relevant to harsh phonemic features. Articulatorily affected perception of sound symbolic association (Sidhu and Pexman, 2015).

The effect of uvular and emphatic /Ť q x/ in the context of back vowels drew perception of the large volume at the back of the articulators (Khattab et al, 2006; Al-Solami, 2017) and thus associated with large. The pattern increased the association with negative perception, to the exception of /x/ in *Khuld* which clearly emphasized the effect of knowledge. Similarly, the perception of strength, power, largeness in association with names contained the voiced thick friction of /ž d ʤ/ conformed with

sound symbolic association of Kawahara, et al. (2016). Yet, relating curvy/large symbols to negative/positive association of hell/heaven names explicated knowledge effect.

The effect was maintained further with the discrepancy of preferences among the shared sounds relevant to the conception of hell and heaven (table 2 and 3). Even though /t l n s/ were characterized as positive association (Pogacar, et al., 2015), they showed different realization across the two antonymic pairs. /s/ for example contributed to the positive perception of angular and small sound-symbolism with ***Fi****rdaws* as positioned at word-final but not with *Saceer* as positioned word-initial. Word-final position weakened the friction of /t/ and blurred its perception in *Hu̱tamat*, *Haawiyat*, and *Jannat* not to be perceived. Furthermore, the soft friction of /n m l/ emphasized the association of curvy/large symbol with negative/positive perception, though occupied different positions.

The combination of mild /ʕ/ and weak /h/, that was classified as positive sound by Pogacar, et al. (2015), identified the impact of adjacent friction in perception. Both sounds positioned syllable-initial in *Ja.han.nam*, *Haa.wi.yat, Sa.ceer, cadn*, and *Na.ceem*. The prevalence of /h/ demonstrated the impact of the thick friction of /ʤ/ and the duration of /i:/. The increase of thickness that characterized the structure of hell-names evidently drew perception to the stimulus source. However, thickness was distributed with heaven-names and led to indecisive preferences of one stimulus obstruent.

Even though the smoothness of /n/ assigned this nature to the perception of /ʤ/ (Anderson, 2016: 16), the negative/positive association of /ʤ/ was determined by the effect of syllable-structure CVC (vs. CV) in *Jahannam*, *Ja̱heem*, and *Jannat*. The preferences in the perception of sounds and particularly /n/ maintained the positive sound association with equal distribution of friction and simple natural structures that characterized heaven-names.

Thus, the finding of the study supported the hypothesis and demonstrated that Knowledge and familiarity alluded perception. It stood as a replication of *bouba/kiki* effect (D'Onofrio, 2014; Sidhu and Pexman, 2015). The stimulus that generated acceleration for its word-position, vowel-duration, and adjacent sounds drew attention to the association of voiceless (vs. voiced) obstruents with front (vs. back) vowels to angular (vs. curvy) and small (vs. large) symbols. However, despite of this systematic association, the conception of hell/heaven names attentively defined the targeted antonymous symbols relevant to negative/positive association based on the conception of hell/heaven names. Even the perception of voiced obstruents and sonorants with curvy/large symbol were interpreted based on knowledge about the semantic implication of hell/heaven names.

In short, the harsher (vs. softer) the names would sound, the more unconventional the sounds and sound symbolic association are demonstrated in the mechanism of linguistic patterning. Whether it is the word-position and/or phonemic feature of associated sounds, it was evident that negative (vs. positive) implication varies based on background of experience and familiarity, i.e., knowledge.

Conclusion

This study investigated the premise that knowledge and familiarity about names affected the perception of sounds that maintained the distinctive attributes of Arabic hell/heaven names. The finding demonstrated a configuration of different vowel length and voicing obstruent that distinguished the function of sound and sound symbolism in each name. It revealed that harsh names determined unconventional linguistic patterns that attracted perception for disturbing and agitating the sequence of friction in the name-structure. Only when the path of friction complied to the natural sonority of a syllable structure that a word-form was deliberately distinctive for a heaven name.

The finding reached in this study are limited to Arabic phonemes that transcribe Arabic hell/heaven names and individual perceptions of the respondents. However, results can also be utilized across languages to determine the common phonetic features that derive the effect of perception since hell and heaven names are lexically and culturally established across languages. Moreover, further systematic investigations are motivated in considering the frequency of such phonemes and phonemic mapping for different effects or explore the negative association of thick friction sounds in open syllable structures of other word-forms.

Acknowledgment

The author thanks the researcher Lamya Yahya for her assistance in collecting the data and doing the interviews. She helped in statistical modeling and designing the data as well.

References

Al-Ani, S.H. (1975). *Arabic phonology: An acoustic and physiological investigation*. The Hague Mouton.

Al-Siyami, Alawiya W. I. (2018). The interaction of prosody and context in the discourse of adverts. *Taibah UniversityJournal for Arts and Humanities*. 15 (7), 1-50.

Al-Solami, M. (2017). Ultrasound study of emphatics, uvulars, pharyngeal and laryngeal in three Arabic dialects. *Journal of the Canadian Acoustical Association* 45(1), 25-35.

Anderson, Claire. (2016). What's in a name? Sound symbolism and coffee shops. *English, Literature, and Modern Language*. Cedarville University, 1-34. https://digitalcommons.cedarville.edu/linguistics_senior_projects/4/.

D'Onofrio, A. (2014). Phonetic detail and dimensionality in sound-shape correspondences: refining the bouba-kiki paradigm. *Language & Speech*, 57(3), 367-393. doi:10.1177/0023830913507694.

Gullamon, Pilar Mompean. (2013). Vowel-color symbolism in English and Arabic: a comparative study. *Miscelanea: A Journal of English and American Studies*, 47: 31-52.

Jurafsky, Dan. (2015). *The language of food: A linguist reads the menu*. New York-London: W. W. Norton & company.

Kawahara, Shigeto, Noto, Gakuji, Kumagai, Atsushi. (2016). Sound symbolic patterns in Pokémon names: Focusing on voiced obstruents and mora counts. *PLoS ONE*, Tokyo, 1-14.

Khattab, G., Al-Tamimi, F., and Heselwood, B. (2006). Acoustic and auditory differences in the /t/-/ṭ/

opposition in male and female speakers of Jordanian Arabic. In: *Perspectives on Arabic Linguistics XVI: Papers from the sixteenth annual symposium on Arabic linguistics*, (266, 131–160). John Benjamins.

Klink, R.R. (2000). Creating brand names with meaning: The use of sound symbolism. *Marketing Letters*, 11(1), 5-20.

Klink, R.R. (2001) Creating meaningful new brand names: a study of semantics and sound symbolism. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 9, 2, pp. 27–34.

Klink, R. R. and Athaide, G. A. (2012). Creating brand personality with brand names. *Marketing Letters, 23*, 109–117.

Klink, R. R. and Wu, L. (2014). The role of position, type, and combination of sound symbolism imbeds in brand names. *Marketing Letters, 25(1)*, 13-24. doi:10.1007/s11002-013-9236-3.

Lowrey, T. M. and Shrum, L.J. (2007). Phonetic symbolism and brand name preference. J Consum Res.;34: 406–414.

Nielsen, A.KS. and Rendall, D. (2011). The sound of round: evaluating the sound-symbolic role of consonants in the classic Takete-Maluma phenomenon. Can J Psychol.

Pogacar, R., Plant, E., Rosulek, L.F., and Kouril, M. (2015). Sounds good: Phonetic sound patterns in top brand names. *Marketing Letter*s, 26(4), 549-563.

Ramachandran, V. S. & Hubbard, E. M. (2005). The emergence of the human mind: Some clues from synesthesia. In Robertson L. C., Sagiv N. (Eds) *Synesthesia: Perspectives from cognitive neuroscience* (pp. 147–190) Oxford, UK: Oxford University Press.

Roach, Peter. (2009). *English phonetic and phonology: A practical course*. Fourth edition. Cambridge University Press.

Rojczyk, A. (2011). Sound symbolism in vowels quality, duration, and pitch in sound-to-size correspondence. *Poznan Studies in Contemporary Linguistics*, 47(3): 602-615.

Sidhu, D.M. and Pexman, P.M. (2015). What's in a name? Sound symbolism and gender in first names. *PloS one,* 10(5), e0126809 http://dx.doi.org/10.1371/journaal.pone.0126809.

Swadesh, Morris. (1971). *The origin and diversification of language.*Routledge and Kegan Paul.

Zawaydeh, B. (1997). An acoustic analysis of uvularization spread in Amani-Jordanian Arabic. *Studies in the Arabic Linguistic Science,* 2, 7185-200.

Appendix

Angular and curvy shapes