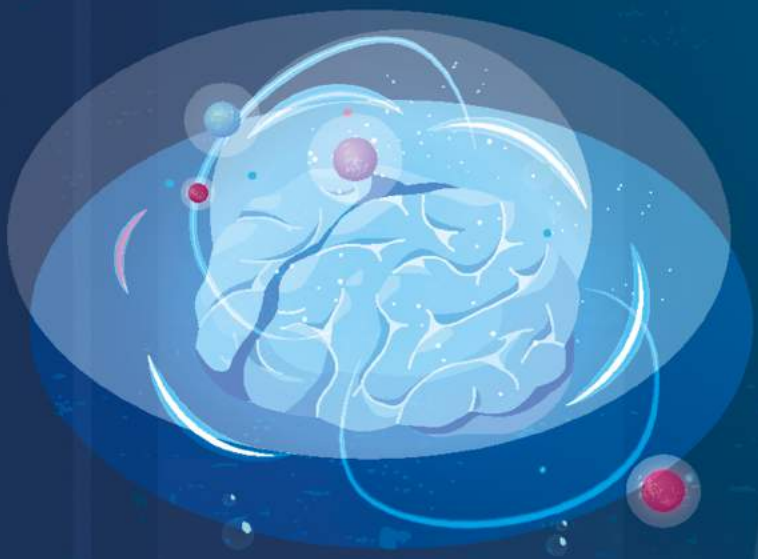
جامعة حائل
University of Ha'il

مجلة العلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة تصدر عن جامعة حائل

السنة الرابعة 1442 هـ - 2021 م العدد 9 مارس 2021 م



ردمد 1658 - 788X

جامعة حائل
University of Ha'il

مجلة العلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة تصدر عن جامعة حائل

للتواصل :

مركز النشر العلمي والترجمة

جامعة حائل ، صندوق بريد :2440 الرمز الريدي 81481

https://uohjh.com/

j.humanities@uoh.edu.sa

ردمد 1658 / 8819

رقم الإيداع 1442 / 5844

أولاً/ تعريف بالمجلة:

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

ثانياً/ رؤية المجلة:

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

ثالثاً/ رسالة المجلة:

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

رابعاً/ أهداف المجلة:

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

خامساً/ لغة النشر:

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

سادساً/ مجالات النشر في المجلة:

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

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

سابعاً/ أوعية نشر المجلة:

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

ثامناً/ الشروط العامة للنشر العلمي:

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

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

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

تاسعاً/ الشروط الفنية للنشر العلمي:

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

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

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

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

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

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

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

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

المشرف العام

سعادة وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

أ.د. ماجد بن محيّا الحيسوني

هـيئـة التحـريـر

رئيس هيئة التحرير

أ.د. بنيّان بن باني الرشيدي

أمين هيئة التحرير

د. بشير بن علي اللويش

أعضاء هيئة التحرير

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

الهيئة الاستشارية

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

Dr. Nasser Mansour
University of Exeter. UK – Education

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

فهرس الأبحاث

م	اسم البحث	رقم الصفحة
1	معوقات استخدام تقنيات الواقع المعزز في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الرياض د. إبراهيم بن محمد بن ناصر السويلم	33 - 11
2	شبهات المستشرق أجناس جولدتسيهر حول الأثر المروي في صحيح الإمام البخاري: "رأيت في الجاهلية قِرَدة، اجتمع عليها قِرَدة قد زنت، فرجموها": عرض ونقد د. محمد عبد الرزاق أسود	52 - 35
3	التعايش الحضاري في حواضر شمال غرب الجزيرة العربية قبل الإسلام - تيماء أنموذجاً د. حصة بنت تركي الهذال	71 -53
4	المظاهر الخارجية لجريمة حيازة آلات ومعدات تستعمل في مزاولة المهن الصحية دون رخصة أو سبب مشروع د. طارق بن سعيد الشمري	84 - 73
5	الآثار الاجتماعية والنفسية الناجمة عن جائحة كورونا من وجهة نظر الإداريات بالمدينة الجامعية للطالبات بجامعة الملك سعود د. موضي بنت شليويح العنزي	116 - 85
6	الذَّكَاءُ الثَّقَافِيّ وَكَفَاءَةُ التَّمْثِيْلِ المَعْرِفِيّ لَدَى المُبْتَعَثِيْنِ مِنْ جَامِعَةِ أُمِّ القُرَى د . طارق بن عبدالعالي السلمي	147 -117
7	العوامل المؤدية إلى تعاطي المخدرات لدى النساء "دراسة ميدانية مطبقة على النساء المحكومات في قضايا التعاطي في سجون منطقة مكة المكرمة" د. محمد بن فهيد الشمري	176- 149
8	سلوك الشراء القهري وعلاقته بالكمالية لدى المعلمين د. ظافر بن محمد القحطاني	202 -177
9	الأحكام القضائية الخاصة بالمرأة - نماذج من الأحوال الشخصية د. مهاء بنت سالم إبراهيم السويداء	222 -203
10	مستوى ممارسة كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران وفقاً لمعايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم (ISTE) د. هشام مصطفى كمال الدين	250 -223
11	تسويق البحوث العلمية بالجامعات في جمهورية الصين الشعبية وإمكانية الإفادة منها في المملكة العربية السعودية د. سعود بن عيسى النايف	270 -251
12	The effect of enhancing prior knowledge on the learning behaviors of students and the teaching practices of mathematics teachers Dr. Nawaf Awadh khallaf Alreshidi	284 -271

معوقات استخدام تقنيات الواقع المعزز في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الرياض

(قُدم للنشر في 2020/5/7، وقُبل للنشر في 22/ 2020/6)

د. إبراهيم بن محمد بن ناصر السويلم
أستاذ التربية الخاصة المساعد، جامعة حائل
Dr.Ibraheem Mohammed Alsawalem
Special Education Department, College of Education
University of Ha'il

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة معوقات استخدام تقنيات الواقع المعزز في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الرياض. وتكونت عينة الدراسة من (170) معلم ومعلمة متخصصين في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. وقد تم استخدام المنهج الوصفي للدراسة وتم اعداد استبانة تتكون من ثلاثة اقسام: المعلومات الأولية، مستوى استخدام المعلمين لتقنيات الواقع المعزز وأخيرا معوقات استخدام تقنيات الواقع المعزز والتي تتكون من ثلاثة ابعاد (معوقات مرتبطة بتقنيات الواقع المعزز، معوقات مرتبطة بالمدرسة ومعوقات مرتبطة بالمعلم). وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: (1) ثلث أفراد العينة المشاركين في هذه الدراسة يستخدمون تقنيات الواقع المعزز في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بنسبة (37.6%). كما اشارت الدراسة بأن مستوى استخدامهم لهذه التقنيات كانت بدرجة متوسطة، وهذا يرجع لأثر المعوقات التي تواجه المعلم وتحد من استخدامه لهذه التقنيات في تعليم ذوي الاعاقة الفكرية. (2) احتلت المعوقات المرتبطة بالمدرسة المرتبة الاولى، ثم يتعبها المعوقات المرتبطة بتقنيات الواقع المعزز في المرتبة الثانية واخيراً المعوقات المرتبطة بالمعلم في المرتبة الثالثة. (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة أفراد الدراسة نحو المعوقات المرتبطة بتقنيات الواقع المعزز باختلاف الجنس، بينما لا توجد فروق بين المعوقات المرتبطة بالمدرسة او المعلم. (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة أفراد عينة الدراسة نحو المعوقات المرتبطة بتقنيات الواقع المعزز، المعوقات المرتبطة بالمدرسة، المعوقات المرتبطة بالمعلم باختلاف الفئة العمرية.

الكلمات المفتاحية: الإعاقة الفكرية، تقنيات الواقع المعزز، التربية الخاصة.

Abstract:

This study aimed to identity the barriers of using augmented realty technologies to tech students with intellectual disability in the schools of Riyadh city. The sample of the study consisted of (170) male and female teachers, who is qualified to tech students with intellectual disability. The researcher used descriptive approach and prepare a questionnaire of the barriers (prepared by the researcher). The questionnaire consisted of three sections: (barriers related to augmented realty technologies, barriers related to schools and barriers related to teachers. The study concluded the following results: (1) third of the participants involved in this study use augmented realty technologies for teaching their students with intellectual disability in a proportion of (37.6%). In addition, the study indicated that their use if these technologies were average due to the influence of these barriers, which limited their use for their students with intellectual disability. (2) The barriers related to schools ranked at the first, followed by barriers related to augmented realty technologies which ranked at the second and finally barriers related to teachers ranked third. (3) There are significant statistically differences between the prospective of the participants about the barriers related to augmented realty technologies according to the gender, while there aren't differences for the barriers related to schools and teachers. (4) There are significant statistically differences from the prospective of the participants about the barriers related to augmented realty technologies the barriers related to schools and teachers according to the age.

Key words: augmented realty, intellectually disability, special education

مقدمة:

ان التطور الهائل في مجال الاتصـــالات والمعلومات عزز بشـــكل كبير في ظهور العديد من التقنيات الواعدة والتي تبدو تطبيقاتها جلية في مختلف أنماط الحياة البشـــرية. هذه التطبيقات والأدوات جعلت التواصـــل والتعلم وتبادل الخبرات أكثر ســـهولة وفعالية مقارنة بالعقود الســـابقة. حيث في مجال التربية والتعليم ظهر التعليم الرقمي او التعليم عبر التقنية او ما يسمى باللغة الانجليزية (e-Learning) بشكل لافت ومذهل من خلال توفير حلول ومنصات للتعليم والتدريب على مختلف المهارات والمعارف لجميع مكونات المجتمع وتعد تقنيات الواقع المعزز أحد أبرز واهم هذه المنصـــات التقنية. وتهدف هذه التقنيات إلى محاكاة ودمج العالم الافتراضـــي مع العالم الحقيقي عبر الحاســـب الآلي او الأجهزة الذكية وتمكين المســـتخدم من مشاهدة ومشاركة المحتوى الرقمي من خلال رؤية ثلاثية الابعاد (الحسيني وسندي، 2014). وقد ظهرت هذه التقنية كفكرة في عام 1965 عبر ســـاذرلاند الذي اقترح إمكانية نقل المعلومات عبر شـــاشـــات متنقلة. كما يعتبر الباحث توم كوديل والذي يعمل في قطاع الطيران اول من أطلق مصـــطلح الواقع المعزز في عام 1990 (خميس، 2015).

وبلا شـــك اثبتت عدد من الدراســـات فاعلية استخدام تقنيات الواقع المعزز في السياق التعليمي لما تملكه من امكانيات فريدة تحفز المتعلم بشـــكل أكبر واعطاءه فرصـــة لاكتشاف العالم من حوله. كما تساعد على خلق جو تعليمي مليء بالترفيه والمرح مما يزيد فرصـــة انجذاب الطلاب نحو التعلم واقبالهم عليه بشـــكل متزايد نظير التفاعل الايجابي مع بيئات حقيقية غنية بالمحتويات الجاذبة للعقل البشـــري (الحســـيني وســـندي، 2014؛ حماده، 2017؛ الســـيد وفرج والســـيد وســـعودي، 2019). هذه المميزات تعتبر محفز كبير ومصـــدر الهام للعاملين في الميدان التربوي نحو تطبيق هذه التقنيات قدر الاســـتطاعة بهدف تحقيق الفائدة المرجوة للطلاب والطالبات على حدٍ ســـواء. وتعد تقنيات الواقع المعزز واحدة من أكثر التقنيات المؤثرة في مجال التربية الخاصـــة على وجه الخصـــوص بحيث يعتبر الواقع المعزز ذو أهمية بالغة في اكساب ذوي الإعاقة عموماً الكثير من المهارات التي تســـاعدهم في الاســـتقلالية والاندماج مع المجتمع بشـــكل مثالي (الغول، 2017). اما في مجال الإعاقة الفكرية فقد لعبت هذه التقنيات دور إيجابي وحيوي في تعليم العلوم النظرية والطبيعية والتي تشـــكل غالباً عائق امام ذوي الإعاقة الفكرية اثناء دمجهم في الفصـــول مع اقرانهم العاديين (Kim, 2018).

وبالرغم من أهمية وفعالية الواقع المعزز في التعليم بشكل عام والتربية الخاصة بشكل خاص الا أن هناك الكثير من المعوقات التي تحد من الاستفادة القصوى لهذه التقنيات. حيث اكدت دراسة أكاير وأكاير (Akçayır & Akçayır, 2017) والتي قامت بمراجعة (68) دراسة، على أهمية استخدام تقنيات الواقع المعزز في التعليم نظير ايجابياتها المتعددة كتعزيز العملية التعليمية بين المعلم والطالب. وبالرغم من ذلك الا أن الدراسة بينت عدد من المعوقات التي تواجه استخدام تقنيات الواقع المعزز في التعليم وأبرزها صعوبة الاستخدام والمشكلات الفنية المتكررة للتقنية ذاتها. وتأسيساً على ما سبق فإن إبراز المعوقات التي تحد من اســـتخدام وتوظيف هذه التقنيات في تعليم ذوي الإعاقة الفكرية قد يســـاعد على توجيه الجهود في معالجة هذه المعوقات مما يتيح الفرصة بشكل أكبر على زيادة استخدام هذه التقنيات من قبل المعلمين والمعلمات في الميادين التربوية (Bacca, Baldiris, Fabregat, Graf, 2014).

مشكلة الدراسة:

نظرا لأهمية التقنيات بأشـــكالها وأدواتها المختلفة يسعى الباحثين بشكل مستمر للبحث عن استخدامات هذه التقنيات وكيفية تسخيرها في مجال خدمة الإعاقة وذويها وذلك لما تتميز به هذه الأدوات من إمكانيات تساعد هذه الفئة نحو الاستقلالية والاندماج بشكل أكثر فعالية (Cihak, Wright & Bell, 2016 Lin, Chen, Huang & Lin, 2016; Kim, 2018). وبالرغم من اهمية وانتشار استخدامات الواقع المعزز في مجال التعليم الا انه بعد مراجعة الأدبيات الســـابقة في المملكة العربية الســـعودية والعالم العربي لم تتوفر دراســـات كافية تستهدف المعوقات التي تواجه معلمين التربية الخاصة بشكل عام والاعاقة الفكرية بشكل خاص نحو استخدام تقنيات الواقع المعزز مع الطلاب. كما لم تتوفر ايضاً معلومات حول مستوى اســـتخدامهم لتقنيات الواقع المعزز في مدارس وبرامج التربية الخاصـــة. حيث أن غالبية الدراســـات ركزت بشـــكل عام على فعالية تقنيات الواقع المعزز في تعليم الطلاب مهارات محددة في مختلف المراحل الدراســـية. ومن هذا المنطلق يمكن للباحث الادعاء بوجود فجوة علمية في هذا المجال على مســـتوى التربية الخاصـــة عموماً والاعاقة الفكرية على وجه الخصـــوص والتي بلا شك تحتاج إلى البحث والاستقصاء. وبناء على ما سبق تحاول هذه الدراسة على سد الفجوة العلمية في هذا الموضوع.

أسئلة الدراسة:

1. إلى أي مســـتوى يســـتخدم معلمي التربية الخاصـــة تقنيات الواقع المعزز في مدارس الرياض؟

2. ما معوقات استخدام تقنيات الواقع المعزز في برامج التربية الفكرية المعزز بمدارس الرياض؟

3. هل تختلف وجهات نظر المعلمين حول معوقات الواقع المعزز في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الرياض باختلاف نوع الجنس؟

4. هل تختلف وجهات نظر المعلمين حول معوقات الواقع المعزز في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الرياض باختلاف الفئة العمرية؟

5. هل تختلف وجهات نظر المعلمين حول معوقات الواقع المعزز في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الرياض باختلاف المستوى الأكاديمي؟

أهمية الدراسة:

يكتسب هذا البحث أهميته من خلال جانبين:

الأول، أهمية نظرية: وتبرز من خلال توجيه الأنظار نحو تقنيات الواقع المعزز واستخدامها في مجال التربية الخاصة والاعاقة الفكرية على وجه الخصوص. أيضاً اجراء هذه الدراسة سوف يساهم في اثراء المكتبة السعودية والعربية بدراسات تتعلق بتقنيات واعدة ومهمة تساعد الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية على التعلم بشكل أفضل.

ثانيا، أهمية تطبيقية: حيث أن نتائج الدراسة ستفتح المجال للتعرف على أوجه القصور في استخدام تقنيات الواقع المعزز في البرامج والمعاهد مما يساعد على تقييم وتوجيه سياسة استخدام هذه التقنيات في مجال التربية الخاصة. وعليه قد يساعد المهتمين والمسؤولين على علاج هذه المعوقات مما يفسح المجال لاستخدام هذه التقنيات بشكل أوسع في ميادين التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية.

اهداف الدراسة

- الكشف عن مستوى استخدام معلمين التربية الخاصة لتقنيات الواقع المعزز في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.
- معرفة المعوقات التي تواجه معلمين التربية الخاصة نحو استخدام تقنيات الواقع المعزز مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.
- التعرف على تأثير متغيرات الجنس، العمر والمؤهل الأكاديمي على وجهات نظر المعلمين حول معوقات استخدام الواقع المعزز في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على دراسة مستوى استخدم تقنيات الواقع المعزز مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الرياض ومعوقاتها التي تحد من استخدامها من قبل معلمي التربية الخاصة.

الحدود المكانية: جميع مدارس ومعاهد التربية الفكرية الموجودة بمنطقة الرياض.

الحدود البشرية: جميع معلمي ومعلمات التربية الخاصة المتخصصين والمؤهلين لتعليم الطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية في المدارس والمعاهد المحددة آنفاً.

الحدود الزمنية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1441/1440 الموافق 2020/2019.

مصطلحات الدراسة:

تشير تقنيات الواقع المعزز إلى انها "تقنية ثلاثية الابعاد تدمج بين الواقع الحقيقي والواقع الافتراضي ويتم التفاعل معها في الوقت الحقيقي، اثناء قيام الفرد بالمهمة الحقيقية" (خميس، 2015).

يقصد بالأفراد ذوي الإعاقة الفكرية هم الذين لديهم قصور واضح في كل من الأداء الوظيفي الفكري، وكذلك السلوك التكيفي الذي يتجسد في المهارات التكيفية المفاهيمية والاجتماعية العملية، وتظهر هذه الإعاقة قبل سن الثامنة (AAIDD, 2020).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري

أولاً: تقنيات الواقع المعزز:

يعتبر مصطلح الواقع المعزز أو ما يطلق عليه Augmented Reality من المصطلحات الإنجليزية الجديدة التي ظهرت مؤخراً، وبحكم انفتاح التقنية على جميع المجالات، كان لهذه التقنية الواعدة والمستجدة طريقاً ممهدا للدخول في مجال التربية والتعليم. وقد عرف الباحث تقنيات الواقع المعزز اجرائيا بأنها تقنيات متعددة الاستخدامات نظرا لدمجها بين الواقع الحقيقي والخيالي والتي تهدف إلى اكساب المتعلم المهارات اللازمة من خلال التفاعل معها. وبالرغم من حداثة تقنيات الواقع المعزز الا أن بعض المستفيدين منها والباحثين فيها قد يخلطون بينها وبين تقنيات الواقع الافتراضي. ويمكن تمييز الفروقات بين كلا المصطلحين من خلال الجدول رقم (1) *.

جدول (1): الفروقات بين تقنيات الواقع المعزز والواقع الافتراضي [1]

وجه المقارنة	الواقع الافتراضي (VR)	الواقع المعزز (AR)
عالم الواقع	يقدم بيئة غامرة تماماً تعزل المستخدم عما حوله، فهو يستبدل العالم الحقيقي بالعالم الافتراضي بحيث لا يمكن روية العالم الحقيقي من حوله	يقدم المعلومات لتكون إضافة لما يراه المستخدم من العالم الحقيقي حوله، فهو أقرب إلى العالم الحقيقي
حواس المستخدم	المستخدم ينغمس في البيئة الافتراضية ويتفاعل معها بحيث يكون في بيئة يسيطر عليها النظام، كبسولة او محاكاة او الأجهزة البصرية التي تعلق على الراس والتي تغذي مرئيات المستخدم بالأصوات والحركات والإحساس وأحياناً الرائحة	يتفاعل المستخدم مع ما يرتديه او يحمله ويحافظ الواقع المعزز على شعور المستخدم بوجوده في العالم الحقيقي
البيئة المنشاة	يضفي طابع واقعي على منظر خيالي فهو يعطي بيئة افتراضية 100%	يضفي طابع خيالي على منظر حقيقي فهو يدمج بين الواقع والبيئة الرقمية
الأدوات اللازمة	يحتاج إلى نظارات الVR ضرورية كما يحتاج معامل افتراضية	يعبر عن الواقع الحقيقي ويحتاج فقط الأجهزة والهواتف الذكية المزودة بكاميرا
مستوى التزامن	غير متزامن	متزامن

مميزات استخدام الواقع المعزز:

يتميز استخدام تقنيات الواقع المعزز بعدد من المميزات التي تم رصدها من قبل عدد من الدراسات العربية والاجنبية في كلاً من التعليم العام وايضاً في تعليم الطلاب ذوي الاعاقة، وسيتم ذكرها على النحو التالي:

1- في التعليم العام:

- تحسين مستوى الادراك لدى المتعلمين بشكل أفضل مع المادة التعليمية بالمقارنة مع الاستراتيجيات التقليدية الأخرى (Wnge, 2014).
- سهولة توصيل المعلومة المطلوبة في الوقت المحدد وباللغة المستخدمة دون أدنى صعوبة (المصري، 2011).
- مرونة وامكانية استخدامها في عمليات التعليم التعاوني والتجريبي من خلال استهدافه للإدراك البدني، الادراك الحسي، الادراك المتجسد، التعلم الموقفي، العمل العقلي.
- يمكّن المتعلم من الاحتفاظ بالمعلومة لأطول فترة ممكنة مقارنة بالوسائل والأدوات التقليدية (الحسيني وسندي، 2014).
- يجمع ما بين المتعة والمعرفة مما يحفز المتعلمين على المشاركة واكتشاف معلومات جديدة.
- تمكنها من تعلم ونقل المواد الدراسية التي يصعب لمسها وادراكها بسهولة الا من خلال تجربة حقيقية (Radu, 2012).

2- في تعليم الطلاب ذوي الاعاقة:

- يساعد على اكساب المتعلمين ذوي الاعاقة مهارات الحياة اليومية بقالب يمزج بين الواقع الحقيقي والافتراضي في بيئة تعلم حقيقية.
- يتيح قدر كافي من التفاعل والمشاركة الفعالة مما يرفع من مستوى الكفاءة الاجتماعية للطلاب ذوي الاعاقة.
- يواكب التطور، سهل الاستخدام والتوظيف ومتعدد الابعاد في نفس الوقت مهما كانت قدرات الطلاب المستفيدين (درويش، 2017).
- يمد المتعلم بمعلومات سهلة، واضحة ودقيقة يصعب شرحها عبر التعليم التقليدي مما يسهل على المتعلم استيعابها (Hayden, 2017).
- يتيح للمتعلم التحكم والممارسة مما يجعل أثر التعلم طويل المدى (الغول، 2016).
- يساعد الطلاب ذوي الاعاقة الفكرية على تجاوز مشكلة انتقال أثر التعلم بشكل نسبي نظراً لإمكانية تنقّل الطالب عبر استخدامها لبيئات متنوعة يمارس فيها السلوك المتعلم (Alsawalem, 2019).

عوائق استخدام وتوظيف الواقع المعزز في التعليم

بالرغم من مميزات استخدام الواقع المعزز في التعليم الا أن هناك العديد من المعوقات التي اشارت لها عدد من الدراسات (Alsawalem, 2019; Antonioli, Blake,

[1] نقلاً عن (الحلو، 2017)

Sparks, 2014; Chang et al., 2015 ;Furi_o et al., 2013; Cunha et al., 2012; Gavish et al., 2015; Muñoz Cristóbal, Prieto, Asensio Pérez, Martínez Monés, Jorrín, 2015) والتي تحد من استخدامها وتوظيفها بالشكل المناسب والمأمول، ويمكن استعراضها على النحو التالي:

- ضعف مهارات استخدام الواقع المعزز لدى المعلمين والمعلمات.
- كثرة الأعباء التدريسية والإدارية المطلوبة منه.
- صعوبة دمج المحتوى او المنهج عبر تقنيات الواقع المعزز.
- التوجهات السلبية لدى المعلمين تجاه استخدام تقنيات الواقع المعزز.
- انعدام الخبرة بكيفية استخدامها والتفاعل معها بالشكل الصحيح.
- قلة الدافعية تجاه استخدام الواقع المعزز كاستراتيجية تدريسية يمكن التعلم منها.
- يشتت الانتباه وقد يسبب أحياناً احباط لدى المتعلم في حال عدم استجابته للموقف التعليمي.
- عدم توفر تقنيات الواقع المعزز وملحقاتها.
- كثرة المشكلات التقنية المرتبطة بالتشغيل، الدعم والاستخدام.
- مكلفة مادياً في شرائها وصيانتها.
- تتطلب وقت أكثر من اللازم في التشغيل والاعداد.
- ارتباطها بملحقات أخرى للتشغيل والاستخدام مما يصعب توظيفها.

تطبيقات الواقع المعزز في التعليم:

للواقع المعزز تطبيقات عدة وفقاً للموقف التعليمي المستهدف ويمكن استعراض هذه التطبيقات على النحو التالي:

- **الواقع المعزز لتصميم نماذج للكائنات:** تقوم هذه التقنية على رؤية الاشكال على هيئة ثلاثية الابعاد بحيث يمكن تدويرها ورؤيتها من جميع الزوايا.
- **الكتب المعززة:** تتميز هذه التقنية من خلال استخدام الحاسب الآلي او الأجهزة الذكية لنقل جميع محتويات الكتب بشكل ثلاثي الابعاد.
- **التدريب وتنمية المهارات:** تقدم هذه التقنية مواقف للتدريب وتنمية المهارات في مجالات مختلفة للمستفيدين (جودة، 2016؛ العتيبي والبلوى والفريح،2016).

ثانياً: الإعاقة الفكرية:

ذوي الإعاقة الفكرية:

بالرغم من أن مفهوم الإعاقة الفكرية قد تمت مناقشة من عدة اتجاهات، وحاول كل اتجاه طرح مفهوم يتوافق مع خلفيته العلمية، وطبيعة خدماته التي يقدمها لأفراد هذه الفئة سواءً كانت طبية أو نفسية أو اجتماعية أو تربوية إلا أن تعريف الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية (2010) المعتمد في مصطلحات الدراسة هو أكثر المفاهيم شمولية من خلال تضمنه لأبرز الجوانب الفردية لذوي الاعاقة الفكرية. وقد عرف الباحث ذوي الإعاقة الفكرية إجرائياً بأنهم: الطلاب والطالبات المؤهلين والمسجلين في برامج ومعاهد التربية الفكرية وتقل درجة ذكائهم عن 70 درجة على اختبار ستانفورد بينيه، بالإضافة إلى وجود ضعف في عدد من مظاهر السلوك التكيفي على مقياس السلوك التكيفي للجمعية الامريكية للإعاقات الفكرية والنمائية.

خصائص ذوي الإعاقة الفكرية:

يتصف الكثير من ذوي الإعاقة الفكرية بمجموعة من الخصائص العامة، وتختلف هذه الخصائص من شخص إلى أخر، تبعاً إلى درجة الإعاقة وشدتها والمرحلة العمرية التي يمر بها، ونوعية العناية الأسرية التي يتلقاها من قبل الأسرة. كما اشار سلامة، (2019) على اهمية ابراز خصائص ذوي الاعاقة الفكرية بهدف اكتساب فهم أوسع لهذه الفئة وتقديم الادوات والاستراتيجيات التدريسية المناسبة لتعليمهم وتدريبهم وفقاً لقدراتهم وامكانياتهم، ويمكن تقسيم هذه الخصائص إلى خصائص معرفية، خصائص لغوية، خصائص انفعالية وخصائص اجتماعية:

الخصائص المعرفية:

- انخفاض الدافعية للتعليم نتيجة الإحباط والشعور بالفشل.
- توقع الفشل في المواقف التعليمية بسبب خبرات الفشل السابقة.
- ضعف الانتباه، صعوبات في الذاكرة قصيرة المدى والقابلية العالية للتشتت.

- قصور في الإدراك بشكل عام وخاصة في عملية التمييز بين المثيرات.
- ضعف القدرة على التركيز، وتتضمن عملية التذكر ثلاث مراحل رئيسة هي: استقبال المعلومات وتخزينها ثم استرجاعها.
- ضعف واضح في القدرة على التعلم بشكل ملفت يتزامن مع بطء في التعلم يظهر من خلال انخفاض سرعة اكتساب المعلومات مقارنة بالعاديين.
- قصور واضح في القدرة على التفكير المجرد وضعف القدرة على التخيل والتصور (الوابلي، 2014؛ Vale, 2017 Pereira-da-Silva, Pimentel, Marques, Rodrigues, Cunha, Simeonsson).

الخصائص اللغوية:

- اضطرابات في الكلام وتشمل (التلعثم والسرعة الزائدة في الكلام).
- اضطرابات في الصوت وتشمل (البحة الصوتية والخنف واحتباس الصوت).
- اضطرابات النطق وتشمل (عيوب في إبدال الحروف أو حذفها).
- عيوب النطق الناتجة عن نقص القدرة الفكرية والسمعية.

عيوب الكلام والنطق الناتجة عن حالات نفسية وعصبية (الوابلي، 2014؛ عبد الجواد والمصري، 2019).

الخصائص الانفعالية:

- التبلد الانفعالي واللامبالاة وعدم الاكتراث بما يدور حولهم، أو الاندفاعية وعدم التحكم في الانفعالات.
- الانعزال والانسحاب في المواقف الاجتماعية وعدم الاكتراث بالمعايير الاجتماعية.
- النزعة العدوانية والسلوك المضاد للمجتمع وسهولة الانقياد وسرعة الاستهواء.

الشعور بالدونية والإحباط وضعف الثقة بالنفس والرتابة وسلوك المداومة والتردد وبطء الاستجابة والقلق والوجوم والسرحان (سلامة، 2019).

الخصائص الاجتماعية:

- الانسحاب حيث يميل بعض ذوي الاعاقة الفكرية إلى الانطوائية وعدم مشاركة الآخرين.
- العدوان سواء كان موجها نحو الآخرين أو نحو الذات أو نحو البيئة المحيطة.
- النشاط الزائد حيث يتسمون بالانفعالية وفرط الحركة.
- عدم الاستقرار والهدوء ويتميزون بسرعة التأثر أحياناً وسهولة.

عدم تقدير الذات بسبب تكرار خبرات الفشل بحيث يشعر الطفل بعدم الكفاءة وعدم الأمن وشعوره بالعجز عن تحقيق النجاح وعدم التقبل من الآخرين (اللالا، 2014).

ثانياً: الدراسات السابقة

يتضمن هذا القسم أبرز الدراسات في المحتوى العربي والأجنبي والتي تطرقت لاستخدام تقنيات الواقع المعزز في ميدان التربية الخاصة في بيئات ومراحل دراسية مختلفة، ومنها دراسة الغول (2016) والتي هدفت إلى وضع مقترح لتصميم بيئات التعلم بتقنيات الواقع المعزز للطلاب ذوي الإعاقة السمعية وضعاف السمع حيث وضح الباحث اهمية مراعاة الاحتياجات التربوية لذوي الاعاقة السمعية عند تصميم بيئة تعتمد على الواقع المعزز. كما قدم مقترحات لتسهيل استخدام هذه التقنيات مع ذوي الاعاقة السمعية من خلال تفعيل معامل افتراضية بتقنيات الواقع المعزز مخصصة للطلاب ذوي الإعاقة السمعية، الشراكة بين التعليم العام والتعليم الجامعي لإنتاج وسائل وتطبيقات رقمية يتم تدريب المعلمين عليها بشكل مستمر، تحويل المناهج الخاصة بذوي الإعاقة السمعية إلى كتب رقمية تفاعلية مدعومة بتقنيات الواقع المعزز تدعم احتياجات هذه الفئة وتطوير متجر رقمي يخدم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية وضعاف السمع لجميع المواد الدراسية.

وفي جانب اخر أجرى العتيبي واخرون (2016) دراسة تهدف إلى استخدام تقنيات الواقع المعزز وتأثيرها كأداة في تعليم أطفال الدمج برياض الأطفال من ذوي الإعاقات الفكرية والسمعية وتأثيرها على اثراء المحتوى التعليمي. وقد استخدم الباحثون تقنية اوراسما (Aurasma) وهي منصة تهدف للتعرف على الصور من خلال عرضها على الهواتف الذكية. وقد تم إجراء عدة جلسات متنوعة في أوقات مختلفة لأثراء المحتوى التعليمي حيث أثبتت الدراسة أن استخدام تقنيات الواقع المعزز ساهم بشكل كبير في تحقيق أطفال الدمج لأهداف الجلسة الفردية لوقت أقل وكفاءة عالية مما أدى إلى

تحسين أداء المعلمة كما زادت أيضاً من دافعية الطفل نحو التعلم نتيجة لزيادة تركيزه واستمتاعه بهذه الأدوات.

وفي البيئة الامريكية قام كيهاك واخرون (Cihak et al., 2016) بدراسة تم فيها استخدام تقنيات الواقع المعزز لتعليم المصطلحات العلمية لطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية واضطراب طيف التوحد في جامعة واشنطن. شارك في هذه الدراسة طالب واحد من ذوي اضطراب طيف التوحد وثلاثة طلاب من ذوي الإعاقة الفكرية حيث تم اكسابهم عدد من المفردات العلمية ذات العلاقة (بالعظام والأعضاء والخلايا النباتية). اسفرت النتائج عن اكتساب جميع المشاركين المفردات المستهدفة مما يعني فعالية تقنيات الواقع المعزز مع ذوي الإعاقة الفكرية واضطراب طيف التوحد.

كما أجرى ايضا لين وآخرون Lin et al, (2016) دراسة تهدف إلى معرفة تأثير منصات الواقع المعزز المتنقلة (نظارات 3D) على التعرف على الكلمات للأطفال المصابين بفرط الحركة وتشتت الانتباه في تايوان. تم تصميم فيديو جاذب للانتباه يعتمد على كاميرا الهاتف المتنقل لعرض الكلمات المستهدفة. تم إجراء الدراسة على اثنين من الصف الخامس الابتدائي الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وصعوبات في القراءة من خلال استخدام منهجية تصميم الحالة الواحدة لمدة ثلاثة أشهر. وقد أظهرت النتائج تحسن ملحوظ لدى الأطفال في القراءة من خلال التعلم عبر منصات الواقع المعزز.

كما قام درويش (2017) بدراسة هدفت إلى التعرف على فعالية أسلوب التعزيز الاجتماعي والرمزي في بيئة تعلم قائمة على الألعاب التعليمية بتقنية الواقع المعزز وأثره في تحسين التواصل الاجتماعي والسلوك التوكيدي للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بمرحلة رياض الأطفال من خلال استخدام التصميم التجريبي لمجوعتين تجريبية وعلى عينة قدرها (18) طفل أعمارهم ما بين 4-6 سنوات. الأولى يتم استخدام التعزيز الاجتماعي معها والثانية يتم استخدام التعزيز الرمزي. وقد اسفرت نتائج الدراسة على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب المجموعتين في التطبيق البعدي في كل من مقياس التواصل الاجتماعي والسلوك التوكيدي لصالح المجموعة الأولى (التعزيز الاجتماعي).

وفي التعليم الجامعي اشارت دراسة سالم (2017) إلى أثر التفاعل بين أنماط التعلم داخل بيئة الواقع المعزز المعروض من خلال الأجهزة الذكية لقياس التحصيل المعرفي لدى طلاب التربية الخاصة المعلمين بكلية التربية بجامعة الحدود الشمالية واتجاهاتهم نحو استخدام تقنيات التعلم الرقمي. وقد مثل الدراسة (64) طالباً من طلاب مقرر التعلم الرقمي لذوي الإعاقة. ومن خلال استخدام المنهج الوصفي لدراسة بيئات التعلم الرقمي توصلت الدراسة إلى وجود تأثير إيجابي ودال إحصائياً عند مستوى (0.01) للتفاعل بين أنماط التعلم داخل بيئة الواقع المعزز باستخدام الأجهزة الذكية على التحصيل المعرفي لطلاب التربية الخاصة وأيضاً على اتجاهاتهم نحو استخدام تقنيات التعلم الرقمي لذوي الإعاقة.

وفي البيئة الاسبانية أجرى مارتين سابارز وبروسي وسكارينغي (Martín-Sabarís & Brossy-Scaringi, 2017)دراسة هدفت لمعرفة فوائد استخدام تقنيات الواقع المعزز للطلاب ذوي متلازمة داون حيث تم تصميم تطبيق من خلال استخدام الواقع المعزز على (119) معلم ومعلمة. تم إجراء مقابلات مع المتخصصين في مجال الإعاقة والتأهيل كمرحلة أولية للتأكد من ملائمة التطبيق للاستخدام. لاحقاً تم تطبيق الملاحظة المباشرة على استخدام تطبيق الواقع المعزز بهدف زيارة إلى –متحف بلباو– للطلاب من ذوي متلازمة داون حيث يجب على المشاركين استخدام الواقع المعزز للانتقال من مكان إلى آخر وتعلم المحتويات المتعلقة بالمتاحف. أظهرت النتائج أن هذه التقنية مفيدة للتنقل في الأماكن العامة وذلك لاستكشاف اماكن أكثر، مما يمكّن الاستقلالية، وبالتالي جودة حياة أفضل. كما اشارت الدراسة إلى أن المحتوى البصري مفيد إلى حدٍ ما في الحفاظ على الانتباه والحصول على المعلومات والذاكرة طويلة المدى، مما يوحي بالحاجة إلى تطوير أدوات وتنفيذ برامج محددة لهؤلاء الأفراد.

كما طبقت جودة (2018) دراسة لقياس مدى فاعلية استخدام الواقع المعزز في تنمية مهارات حل المشكلات الحسابية والذكاء الانفعالي للطالب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. وتكونت عينة الدراسة من (30) طالبة بمنطقة تبوك وتم تقسيمها إلى مجموعتين احداهما تجريبية (15) والأخرى ضابطة (15) طالبة. وتم استخدام (اختبار حل المشكلات الحسابية ومقياس الذكاء الانفعالي) وضبطهما إحصائياً وتطبيقها قبليا على مجموعة الدراسة ومن ثم تدريس

المحتوى الدراسي باستخدام الواقع المعزز وأخيرا تطبيق الأدوات بعدياً ومعالجتها إحصائياً. وتوصلت الدراسة إلى فاعلية استخدام الواقع المعزز في تنمية مهارات حل المشكلات الحسابية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية بالإضافة إلى فاعلية استخدام الواقع المعزز في تنمية الذكاء الانفعالي لدى هذه الفئة.

وفي نفس السياق هدفت دراسة السيد واخرون، (2019) إلى تقديم مقترح لتوظيف تقنيات الواقع المعزز للطلاب ذوي الاعاقة السمعية من خلال توظيف صالحية نموذج تقبل التقنية تام (TAM). وقد تكونت عينة الدراسة من (28) طالب من ذوي الاعاقة السمعية بالصف الثاني الابتدائي، ولقد تم انشاء استبانة لتحديد عوامل تقبل الطالب لتقنيات الواقع المعزز ومدى ارتباط هذه العوامل فيما بينها وهي (سهولة استخدام التقنية، المنفعة المدركة من هذه التقنية، مواقف المستخدمين والاستعداد لاستخدام التقنية). وقد أسفرت النتائج إلى أن جميع العوامل التي اختبارها كانت ذات قوة تأثر عالية على تقبل الطالب لتقنيات الواقع المعزز. كما اشارت الدراسة إلى قوة نموذج تقبل التقنية تام (TAM) وصلاحيته في الكشف على تقبل المستخدمين لاستخدام التقنية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن توضيح نقاط الاتفاق والاختلاف فيما بينها من خلال الآتي:

- اكدت جميع الدراسات على فعالية استخدام تقنيات الواقع المعزز في التعليم سواء للمعلمين او طلاب الجامعات والمدارس العاديين او للطلاب ذوي الإعاقات المختلفة كالإعاقة الفكرية والسمعية بالإضافة إلى ذوي صعوبات التعلم، ذوي اضطراب طيف التوحد وفرط الحركة وتشتت الانتباه.
- اكدت جميع الدراسات على مرونة استخدام تقنيات الواقع المعزز في التعليم وإمكانية دمجها وتعديلها واضافتها على كل منصة أو قالب تقني.
- اكدت بعض الدراسات على قدرة تقنيات الواقع المعزز الهائلة على اكساب عدد من المهارات الاكاديمية مثل مهارات القراءة والحساب (Lin, et al., 2016; جودة، 2018).
- ندرة الدراسات في مجال معوقات توظيف واستخدام تقنيات الواقع المعزز للأشخاص ذوي الإعاقة عموماً وذوي الإعاقة الفكرية بشكل خاص مما يشير إلى وجود فجوة علمية في هذا المجال.

تبينت الحاجة للتركيز على إجراء مزيد من الدراسات لقياس أثر تقنيات الواقع المعزز على مهارات متعددة بالإضافة إلى صب الاهتمام أكثر لمعوقات توظيفها واستخدامها في ميادين التربية الخاصة

إجراءات الدراسة:

1. منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي الذي يقوم على دراسة الظاهرة كماهي في الواقع والتعبير عنها ووصفها بشكل كمي بهدف معرفة آراء الناس حول موضوع محدد وبشكل مباشر (أبو علام، 2014؛ عسكر والفراء وهوانة، 2003).

2. عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (170) معلم ومعلمة متخصصين في مجال الاعاقة الفكرية يعملون في مدارس ومعاهد الرياض. ويوضح جدول رقم (2) وصف لعينة الدراسة

جدول (2): وصف عينة الدراسة

م	المتغير		العدد	النسبة المئوية
1	نوع الجنس	ذكر	124	72.9%
		أنثى	46	27.1%
2	الفئة العمرية	20-24	12	7.1%
		29-25	28	16.5%
		34-30	20	11.8%

		39-35	26	15.3%
		44-40	20	11.8%
		49-45	28	16.5%
		49 <	36	21.2%
3	المستوى الأكاديمي	بكالوريوس	108	63.5%
		ماجستير	54	31.8%
		دكتوراه	8	4.7%

3- أداة الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة معوقات استخدام تقنيات الواقع المعزز في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من قبل المعلمين المتخصصين في الإعاقة الفكرية في جميع مدارس ومعاهد منطقة الرياض. فكان لابد للباحث من إعداد استبانة، ولذلك قام الباحث ببناء وتصميم استبانة معوقات استخدام تقنيات الواقع المعزز في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية (إعداد الباحث)، حيث قام بالخطوات التالية:

- الاستفادة من الإطار النظري والدراسات السابقة في المحتوى الاجنبي (Alsawalem, 2019; Antonioli et al., 2014; Chang et al., 2015 ;Furi_o et al., 2013; Cunha et al., 2012; Gavish et al., 2015; Muñoz Cristóbal, et al., 2015)
- قام الباحث بإعداد استبانة معوقات استخدام تقنيات الواقع المعزز في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية مكونة من ثلاثة أبعاد، وهي كما يلي:

البعد الأول: معوقات مرتبطة بتقنيات الواقع المعزز.

البعد الثاني: معوقات مرتبطة بالمدرسة.

البعد الثالث: معوقات مرتبطة بالمعلم.

تقنين المقياس:

تم تقنين الاستبانة على عينة تقنين قوامها (20) من المعلمين المتخصصين في الإعاقة الفكرية، وفيما يلي طرق التقنين التي اتبعها الباحث:

1. الصدق:

أ) **الصدق الظاهري:**

- تم عرض الصورة الأولية لأبعاد معوقات استخدام تقنيات الواقع المعزز وعددها (15) عبارة على سبعة محكمين جميعهم أعضاء هيئة تدريس يعملون بقسم التربية الخاصة في ثلاث جامعات سعودية بهدف تحديد مدى وضوح الفقرات، ومدى ملاءمتها، وبالتالي تم حذف بعض العبارات التي قد لا تتلاءم.
- بناء على آراء المحكمين تم الاتفاق بنسبة 91% من المحكمين على حذف عبارتين غير ملائمة، وتعديل بعض العبارات في صياغتها، وبذلك أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية بعد التحكيم (13) عبارة.

ب) **صدق الاتساق الداخلي:**

قام الباحث بإجراء الارتباط بين مفردات الاستبانة، والدرجة الكلية على عينة عشوائية عددها (20) من المعلمين في مدارس الرياض لذوي الإعاقة الفكرية، وتراوحت معاملات الارتباط بين مفردات الاستبانة، والدرجة الكلية بين (0.788) و(0.985)، وهي دالة عند مستوى (0.001)، وهو ما يعني أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الصدق.

قام الباحث بحساب معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، وارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للبعد، وارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس، عن طريق معامل ارتباط بيرسون، وجاءت النتائج على النحو التالي كما هو موضح في الجدول رقم (3):

جدول (3): ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية والبعد الذي تنتمي إليه

الأبعاد	الفقرات		ارتباط الفقرة بالمجموع الكلي للمقياس	ارتباط الفقرة بمجموع البعد
	1	قيمة الارتباط	.655**	.727**
		مستوى الدلالة	0.002	0.000

البعد الأول: معوقات مرتبطة بتقنيات الواقع المعزز	2	قيمة الارتباط	.703**	.674**
		مستوى الدلالة	0.001	0.001
	3	قيمة الارتباط	0.413	.622**
		مستوى الدلالة	0.070	0.003
	4	قيمة الارتباط	.728**	.723**
		مستوى الدلالة	0.000	0.000
	5	قيمة الارتباط	0.259	.444*
		مستوى الدلالة	0.271	0.050
البعد الثاني: معوقات مرتبطة بالمدرسة	1	قيمة الارتباط	.730**	.679**
		مستوى الدلالة	0.000	0.001
	2	قيمة الارتباط	.505*	.815**
		مستوى الدلالة	0.023	0.000
	3	قيمة الارتباط	.570**	.620**
		مستوى الدلالة	0.009	0.004
	4	قيمة الارتباط	0.386	.723**
		مستوى الدلالة	0.093	0.000
	5	قيمة الارتباط	.748**	.891**
		مستوى الدلالة	0.000	0.000
البعد الثالث: معوقات مرتبطة بالمعلم	1	قيمة الارتباط	.795**	.879**
		مستوى الدلالة	0.000	0.000
	2	قيمة الارتباط	.547*	.825**
		مستوى الدلالة	0.013	0.000
	3	قيمة الارتباط	.522*	.809**
		مستوى الدلالة	0.018	0.000

** دالة عند مستوى 0.01 * دالة عند مستوى 0.05

ما يتضح لنا من الجدول (3) أن أغلب معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس تراوحت من (0.37-0.80)، وهي معاملات ارتباط مقبولة حسب محك جليفورد المقدر بـ (0.30)، فيما ظهرت أغلب الفقرات مميزة عند مستوى (0.01-0.05)، وهي مؤشرات إيجابية على صدق هذه الفقرات وارتباطها بالمقياس الكلي بدلالات إحصائية متفاوتة، ما عدا الفقرة (A3) كان ارتباطها بالمقياس الكلي أقل من محك جليفورد والتي كانت قيمة ارتباطها (0.259)، كذلك ارتباط جميع الفقرات بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه تراوحت بين (0.44, 0.89) وهي معاملات ارتباط مرتفعة، وهي مؤشرات إيجابية على صدق جميع الفقرات وارتباطها بالدرجة الكلية للبعد بدلالات إحصائية متفاوتة بين (0.05, 0.01).

معاملات ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للاستبانة:

ولحساب معامل ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية، قام الباحث باستخدام معامل الارتباط، حيث تراوحت معامل

ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للاستبانة بين (0.86 ,0.75)، وهي معاملات ارتباط مرتفعة ومميزة عند مستوى (0.05, 0.01) وهي مؤشرات إيجابية على صدق هذه الفقرات وارتباطها بالاستبانة ككل بدلالات إحصائية متفاوتة، وفيما يلي جدول (4) يوضح معاملات ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للاستبانة.

جدول (4): يوضح معاملات ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للاستبانة

		البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	المجموع الكلي
البعد الأول: معوقات مرتبطة	قيمة الارتباط		.611**	.500*	.858**
بتقنيات الواقع المعزز	مستوى الدلالة		0.004	0.025	0.000
البعد الثاني: معوقات مرتبطة	قيمة الارتباط			.231	.775**
بالمدرسة	مستوى الدلالة			0.326	0.000
البعد الثالث: معوقات مرتبطة	قيمة الارتباط				.747**
بالمعلم	مستوى الدلالة				0.000

2- الثبات

وللتأكد من ثبات الاستبانة، قام الباحث بحساب الثبات من خلال معامل "ألفا كرونباخ" وقد بلغ معامل الثبات (0.83) وهي نسبة ثبات مرتفعة، وفيما يلي جدول (5) يوضح ثبات الاستبانة وأبعادها الفرعية.

جدول (5): ثبات الاستبانة وأبعادها الفرعية

الأبعاد	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
المقياس ككل	13	0.83
البعد الأول: معوقات مرتبطة بتقنيات الواقع المعزز	5	0.61
البعد الثاني: معوقات مرتبطة بالمدرسة	5	0.79
البعد الثالث: معوقات مرتبطة بالمعلم	3	0.79

الأساليب الإحصائية:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية:

- المتوسطات الحسابية.
- الانحراف المعياري.
- اختبار (ت) للتعرف على دلالة الفروق.
- اختبار تحليل التباين (ف).

طريقة تصحيح الاستبانة:

من أجل تحديد الدرجات الخام للاستبانة وفق تدرج ثلاثي العدد التي تتضمنها أداة الاستبانة، والتي تعكس درجة معوقات استخدام تقنيات الواقع المعزز في تعليم ذوي الإعاقة الفكرية، والمتمثلة في الاستجابات التالية (عائق بشكل كبير، عائق نوعاً ما، عائق ضعيف) وفقاً لما يلي:

- الاستجابة (عائق بشكل كبير) تأخذ الدرجة (3).
- الاستجابة (عائق نوعاً ما) تأخذ الدرجة (2).
- الاستجابة (عائق ضعيف) تأخذ الدرجة (1).

وبذلك تكون الدرجة الكلية للمقياس هي (39).

نتائج الدراسة:

السؤال الأول: وينص على: "إلى أي مدى يستخدم المعلمون تقنيات الواقع المعزز في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الرياض"؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية لمدى استخدام تقنيات الواقع المعزز، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (6): مدى استخدام تقنيات الواقع المعزز

هل تستخدم التقنيات	التكرار	النسبة
نعم	64	37.6
لا	106	62.4
المجموع	170	100

يتضح من الجدول (6) أن ما نسبته (37.6%) فقط من أفراد العينة يستخدمون تقنيات الواقع المعزز في تعليم ذوي الاعاقة الفكرية، والنسبة المتبقية وهي (62.4%) من المعلمين اتضح انهم لا يستخدمون تقنيات الواقع المعزز مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. كما تم أيضاً حساب استخدام تقنيات الواقع المعزز مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من قبل المعلمين الذين أجابوا بـ "نعم" في السؤال السابق، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (7): مستوى استخدام تقنيات الواقع المعزز

دائماً	غالباً	حالياً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
8	32	24	1.75	0.67	متوسطة

يتضح من الجدول (7) أن مستوى استخدام تقنيات الواقع المعزز في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الرياض قد ظهر بدرجة متوسطة. ويمكن تفسير ضعف او عدم استخدام تقنيات الواقع المعزز في تعليم ذوي الاعاقة قد جاء نتيجة للمعوقات التي تواجه المعلم وتؤثر بشكل سلبي على استخدامه لها في البيئة المدرسية.

السؤال الثاني: وينص على: "ما هي معوقات استخدام تقنيات الواقع المعزز في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الرياض"؟

للإجابة على هذا التساؤل قام الباحث بإيجاد متوسطات وانحرافات كل بعد، والدرجة الكلية للمقياس. ويظهر من الجدول رقم (8) أن البعد الثاني (معوقات مرتبطة بالمدرسة) هو أكثر الأبعاد من حيث درجة معوقات استخدام تقنيات الواقع المعزز في تعليم ذوي الإعاقة الفكرية بمتوسط مقداره (3.28) فيما يظهر البعد الأول (معوقات مرتبطة بتقنيات الواقع المعزز) بعد معوقات تقنيات الواقع المعزز بمتوسط مقداره (2.94)، ثم البعد الثالث (معوقات مرتبطة بالمعلم) في المركز الأخير بمتوسط مقداره (2.77).

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد المقياس والدرجة الكلية

البعد	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
معوقات مرتبطة بتقنيات الواقع المعزز	170	2.94	0.56
معوقات مرتبطة بالمدرسة	170	3.28	0.59
معوقات مرتبطة بالمعلم	170	2.77	0.73
الدرجة الكلية	170	3.00	0.43

يرى الباحث أن هذه النتيجة تتفق مع ما توصلت دراسة فوريو، غونزالس، جوان وسيجو (Furió, GonzáLez-Gancedo, Juan, Seguí, Costa, 2013) والتي تشير بأن المعوقات المرتبطة بالمدرسة مثل عدم توفر تقنيات الواقع المعزز وملحقاتها تعتبر أحد اهم المعوقات التي تحد من استخدام توفر تقنيات الواقع المعزز في تعليم طلاب التعليم العام. وبالرغم من اختلاف العينة لكلا الدراستين الا أن هذا التوافق قد يرجع إلى ضعف تقديم الأدوات والوسائل التقنية

اللازمة كتقنيات الواقع المعزز في المدارس المستهدفة في الدراستين.

وفي نفس السياق تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة أكاير وأكاير (Akçayır & Akçayır, 2017) والتي اكدت ان المعوقات المرتبطة بالتقنية ذاتها (صعوبة الاستخدام والمشكلات الفنية المتكررة)، هي أبرز المعوقات التي تواجه استخدام تقنيات الواقع المعزز في التعليم. كما تختلف ايضاً مع نتائج دراسة انتونيلو Antonioli et al, 2014) والتي ترى ان المعوقات مثل التكلفة العالية وصعوبة الاستخدام ومشكلات ظهور المحتوى المرئي والتي تقع تحت مظلة المعوقات المرتبطة بتقنيات الواقع المعزز أكثر اهمية لدى مجتمع المعلمين. ويرى الباحث أن هذا الاختلاف فيما سبق قد يرجع الى سوء خدمات الدعم التقني المقدمة في المدارس المستهدفة في تلك الدراسات والتي قد ترى عينة الدراسة الحالية بعدم اهميتها مقارنة بالمعوقات المرتبطة بالمدرسة.

كما تختلف دراسة مونيوز كريستوبال (Muñoz Cristóbal, et al, 2015) مع نتائج الدراسة الحالية بحيث ترى أن المعوقات المرتبطة بالمعلم مثل صعوبة دمج المحتوى او المنهج عبر تقنيات الواقع المعزز تشكل أهمية أكبر مقارنة بالمعوقات الأخرى اثناء استخدام تقنيات الواقع المعزز. ويمكن تبرير هذا الاختلاف إلى ضعف اعداد المعلم وانخفاض مستوى مهاراته تجاه استخدام التقنيات بشكل عام وتقنيات الواقع المعزز على وجه الخصوص.

السؤال الثالث: وينص على: "هل تختلف وجهات نظر المعلمين حول معوقات الواقع المعزز في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الرياض باختلاف نوع الجنس"؟

وللإجابة على هذا التساؤل قام الباحث باستخدام اختبار (ت) للتعرف على الفروق بين وجهات نظر المعلمين حول معوقات تقنيات الواقع المعزز في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وفقاً للجنس (ذكر، أنثى)، وجاءت النتائج على النحو التالي كما هو موضح في الجدول (9).

جدول (9): الفروق في وجهات نظر المعلمين حول معوقات تقنيات الواقع المعزز وفقاً للجنس

المحور	ذكر			أنثى			قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
البعد الأول: معوقات مرتبطة تقنيات الواقع	124	3.04	0.57	46	2.68	0.43	4.388	0.000
البعد الثاني: معوقات مرتبطة بالمدرسة	124	3.26	0.58	46	3.32	0.61	0.594-	0.554
البعد الأول: معوقات مرتبطة بالمعلم	124	2.82	0.73	46	2.64	0.74	1.464	0.145

فيما يخص المعوقات المرتبطة بتقنيات الواقع المعزز؛ يتضح أن قيمة مستوى الدلالة لاختبار (ت) هي (0.000) وهي أقل من (0.05)، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة أفراد الدراسة نحو المعوقات المرتبطة بتقنيات الواقع المعزز باختلاف الجنس، والفروق لصالح الذكور، أي تختلف وجهات نظر المعلمين حول المعوقات المرتبطة بتقنيات الواقع المعزز في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الرياض باختلاف نوع الجنس، فالذكور أكثر موافقة على وجود هذه المعوقات.

فيما يخص المعوقات المرتبطة بالمدرسة؛ يتضح أن قيمة مستوى الدلالة لاختبار (ت) هي (0.554) وهي تزيد عن (0.05)، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة أفراد الدراسة نحو المعوقات المرتبطة بالمدرسة باختلاف الجنس، أي أنه لا تختلف وجهات نظر المعلمين حول المعوقات المرتبطة بالمدرسة من بين معوقات الواقع المعزز في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الرياض باختلاف نوع الجنس.

فيما يخص المعوقات المرتبطة بالمعلم؛ يتضح أن قيمة مستوى الدلالة لاختبار (ت) هي (0.145) وهي تزيد عن

(0.05)، أي لا تختلف وجهات نظر المعلمين حول المعوقات المرتبطة بالمعلم من بين معوقات الواقع المعزز في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الرياض باختلاف نوع الجنس.

السـؤال الرابع: وينص على: "هـل تختلف وجهـات نظر المعلمين حول معوقـات الواقع المعزز في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الرياض باختلاف الفئة العمرية"؟

وللإجابة على هذا التساؤل قام الباحث باستخدام اختبار التباين الأحادي للتعرف على الفروق بين وجهات نظر المعلمين حول معوقات تقنيات الواقع المعزز في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وفقاً للفئة العمرية، وجاءت النتائج على النحو التالي كما هو موضح في الجدول (10).

جدول (10): الفروق في وجهات نظر المعلمين حول معوقات تقنيات الواقع المعزز وفقاً للفئة العمرية

المحور	فئات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
البعد الأول: معوقات مرتبطة تقنيات الواقع المعزز	20-24	12	2.60	0.51	2.238	0.042
	29-25	28	2.73	0.56		
	34-30	20	3.10	0.45		
	39-35	26	3.03	0.50		
	44-40	20	2.88	0.54		
	49-45	28	3.07	0.64		
	49 <	36	2.99	0.54		
البعد الثاني: معوقات مرتبطة بالمدرسة	20-24	12	2.87	0.71	3.590	0.002
	29-25	28	3.14	0.53		
	34-30	20	3.28	0.60		
	39-35	26	3.55	0.38		
	44-40	20	3.28	0.41		
	49-45	28	3.51	0.55		
	49 <	36	3.13	0.69		
البعد الثالث: معوقات مرتبطة بالمعلم	20-24	12	2.56	0.71	3.235	0.005
	29-25	28	2.29	0.64		
	34-30	20	2.80	0.87		
	39-35	26	2.97	0.69		
	44-40	20	2.97	0.47		
	49-45	28	2.86	0.76		
	49 <	36	2.89	0.74		

يتضح من الجدول (10) ما يلي:

أولاً: المعوقات المرتبطة بتقنيات الواقع المعزز:

يتضـح أن قيمة مسـتوى الدلالة لاختبار تحليل التباين الأحادي هي (0.042) وهي تقل عن (0.05)، بمعنى أنه تختلف وجهات نظر المعلمين حول معوقات الواقع المعزز في تعليم الطلاب ذوي الإعـاقـة الفكريـة في مـدارس الرياض باختلاف الفئـة العمريـة، أي أنـه توجـد فروق ذات دلالـة إحصـائية في المعوقات المرتبطة بتقنيات الواقع المعزز باختلاف الفئة العمرية للمعلمين. ولمعرفة مصـدر الفروق ذات الدلالة الإحصائية؛ تم إجراء اختبار LSD للمقارنات البعدية، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (11): اختبار LSD للمقارنات البعدية المعوقات المرتبطة بتقنيات الواقع المعزز وفقاً للفئة العمرية

الفئة العمرية	20 – 24	25 – 29	30 – 34	35 – 39	40 – 44	45 – 49	49>
20 – 24			0.50000 (*)	0.43077 (*)		0.47143 (*)	0.38889 (*)
25 – 29			0.37143 (*)	0.30220 (*)		0.34286 (*)	
30 – 34							
35 – 39							
40 – 44							
45 – 49							
49 <							

يتضـــح من الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط إجابات أفراد عينة الدراســـة نحو المعوقات المرتبطة بتقنيات الواقع المعزز باختلاف الفئة العمرية كالتالي:

المقارنة بين (20-24)، و(30-34) دالة إحصائياً لصالح (30-34).

المقارنة بين (20-24)، و(35-39) دالة إحصائياً لصالح (35-39).

المقارنة بين (20-24)، و(45-49) دالة إحصائياً لصالح (45-49).

المقارنة بين (20-24)، و(49<) دالة إحصـــائياً لصالح (49<).

المقارنة بين (25-29)، و(30-34) دالة إحصائياً لصالح (30-34).

المقارنة بين (25-29)، و(35-39) دالة إحصائياً لصالح (35-39).

المقارنة بين (25-29)، و(45-49) دالة إحصائياً لصالح (45-49).

- باقي المقارنات غير دالة إحصائياً.

ثانياً: المعوقات المرتبطة بالمدرسة:

يتضـــح أن قيمة مســـتوى الدلالة لاختبار تحليل التباين الأحادي هي (0.002) وهي تقل عن (0.05)، بمعنى أنـه تختلف وجهـات نظر المعلمين حول المعوقـات المرتبطـة بالمدرســـة في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الرياض باختلاف الفئة العمرية، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصـائية في المعوقات المرتبطة بالمدرسـة باختلاف الفئة العمرية للمعلمين. ولمعرفة مصـدر الفروق ذات الدلالة الإحصـائية؛ تم إجراء اختبار LSD للمقارنات البعدية، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (12): اختبار LSD للمقارنات البعدية المعوقات المرتبطة بالمدرسة وفقاً للفئة العمرية

الفئة العمرية	20 – 24	25 – 29	30 – 34	35 – 39	40 – 44	45 – 49	49 <
20 – 24			0.41333 (*)	0.68718 (*)	0.41333 (*)	0.64762 (*)	
25 – 29				0.14099 (*)		0.37143 (*)	
30 – 34							
35 – 39							-0.14099 (*)
40 – 44							
45 – 49							-0.38095 (*)

49 <	

يتضـــح من الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة نحو المعوقات المرتبطة بالمدرسة باختلاف الفئة العمرية كالتالي:

المقارنة بين (20-24)، و(30-34) دالة إحصائياً لصالح (30-34).

المقارنة بين (20-24)، و(35-39) دالة إحصائياً لصالح (35-39).

المقارنة بين (20-24)، و(40-44) دالة إحصائياً لصالح (40-44).

المقارنة بين (20-24)، و(45-49) دالة إحصائياً لصالح (45-49).

المقارنة بين (25-29)، و(35-39) دالة إحصائياً لصالح (35-39).

المقارنة بين (25-29)، و(45-49) دالة إحصائياً لصالح (45-49).

المقارنة بين (35-39)، و(49<) دالة إحصائياً لصالح (35-39).

المقارنة بين (45-49)، و(49<) دالة إحصائياً لصالح (45-49).

- باقي المقارنات غير دالة إحصائياً.

ثالثاً: المعوقات المرتبطة بالمعلم:

يتضـــح أن قيمة مســـتوى الدلالة لاختبار تحليل التباين الأحادي هي (0.05) وهي تقل عن (0.05)، بمعنى أنه تختلف وجهات نظر المعلمين حول المعوقات المرتبطة بالمعلم في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الرياض باختلاف الفئة العمرية، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية في المعوقات المرتبطة بالمعلم باختلاف الفئة العمرية للمعلمين. ولمعرفة مصدر الفروق ذات الدلالة الإحصائية؛ تم إجراء اختبار LSD للمقارنات البعدية، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (13): اختبار LSD للمقارنات البعدية المعوقات المرتبطة بالمعلم وفقاً للفئة العمرية

الفئة العمرية	20 – 24	20 – 24	25 – 29	30 – 34	35 – 39	40 – 44	45 – 49	49 <
20 – 24								
25 – 29				0.51457 (*)	0.68819 (*)	0.68057 (*)	0.57071 (*)	0.60246 (*)
30 – 34								
35 – 39								
40 – 44								
45 – 49								
49 <								

يتضـــح من الجدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط إجابات أفراد عينة الدراســـة نحو المعوقات المرتبطة بالمعلم باختلاف الفئة العمرية كالتالي:

المقارنة بين (25-29)، و(30-34) دالة إحصائياً لصالح (30-34).

المقارنة بين (25-29)، و(35-39) دالة إحصائياً لصالح (35-39).

المقارنة بين (25-29)، و(40-44) دالة إحصائياً لصالح (40-44).

المقارنة بين (25-29)، و(45-49) دالة إحصائياً لصالح (40-49).

المقارنة بين (25-29)، و(49<) دالة إحصائياً لصالح (49<).

- باقي المقارنات غير دالة إحصائياً.

السؤال الخامس: وينص على: "هل تختلف وجهات نظر المعلمين حول معوقات الواقع المعزز في تعليم الطلاب ذوي

الإعاقة الفكرية في مدارس الرياض باختلاف المستوى الأكاديمي"؟

وللإجابة على هذا التساؤل قام الباحث باستخدام اختبار التباين الأحادي للتعرف على الفروق بين وجهات نظر المعلمين حول معوقات تقنيات الواقع المعزز في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وفقاً للمستوى الأكاديمي، وجاءت النتائج على النحو التالي كما هو موضح في الجدول (14).

جدول (14): الفروق في وجهات نظر المعلمين حول معوقات تقنيات الواقع المعزز وفقاً للمستوى الأكاديمي

المحور	فئات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
البعد الأول: معوقات مرتبطة تقنيات الواقع المعزز	بكالوريوس	108	2.76	0.53	19.895	0.000
	ماجستير	54	3.29	0.46		
	دكتوراه	8	3.00	0.34		
البعد الثاني: معوقات مرتبطة بالمدرسة	بكالوريوس	108	3.23	0.62	3.315	0.039
	ماجستير	54	3.42	0.52		
	دكتوراه	8	2.95	0.35		
البعد الثالث: معوقات مرتبطة بالمعلم	بكالوريوس	108	2.66	0.77	3.598	0.030
	ماجستير	54	2.98	0.58		
	دكتوراه	8	2.92	0.92		

يتضح من الجدول (14) ما يلي:

أولاً: المعوقات المرتبطة بتقنيات الواقع المعزز:

يتضح أن قيمة مستوى الدلالة لاختبار تحليل التباين الأحادي هي (0.000) وهي تقل عن (0.05)، بمعنى أنه تختلف وجهات نظر المعلمين حول معوقات الواقع المعزز في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الرياض باختلاف المستوى الأكاديمي، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعوقات المرتبطة بتقنيات الواقع المعزز باختلاف المستوى الأكاديمي للمعلمين كما هو موضح في الجدول (15). ولمعرفة مصدر الفروق ذات الدلالة الإحصائية؛ تم إجراء اختبار LSD للمقارنات البعدية، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (15): اختبار LSD للمقارنات البعدية للمعوقات المرتبطة بتقنيات الواقع المعزز وفقاً للمستوى الأكاديمي

المستوى الأكاديمي	بكالوريوس	ماجستير	دكتوراه
بكالوريوس		0.52963 (*)	
ماجستير			
دكتوراه			

يتضح من الجدول (15) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة نحو المعوقات المرتبطة بتقنيات الواقع المعزز باختلاف المستوى الأكاديمي كالتالي:

- المقارنة بين (بكالوريوس)، و(ماجستير) دالة إحصائياً لصالح (ماجستير).
- باقي المقارنات غير دالة إحصائياً.

ثانياً: المعوقات المرتبطة بالمدرسة:

يتضح أن قيمة مستوى الدلالة لاختبار تحليل التباين الأحادي هي (0.039) وهي تقل عن (0.05)، بمعنى أنه تختلف وجهات نظر المعلمين حول المعوقات المرتبطة بالمدرسة في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الرياض باختلاف المستوى الأكاديمي، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعوقات المرتبطة بالمدرسة باختلاف المستوى الأكاديمي كما هو موضح في الجدول (16). ولمعرفة مصدر الفروق ذات الدلالة الإحصائية؛ تم إجراء اختبار LSD للمقارنات البعدية، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (16): اختبار LSD للمقارنات البعدية للمعوقات المرتبطة بالمدرسة وفقاً للمستوى الأكاديمي

المستوى الأكاديمي	بكالوريوس	ماجستير	دكتوراه
بكالوريوس		(*) 0.19259	
ماجستير			(*) 0.47222-
دكتوراه			

يتضح من الجدول (16) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة نحو المعوقات المرتبطة بتقنيات الواقع المعزز باختلاف المستوى الأكاديمي كالتالي:

- المقارنة بين (بكالوريوس)، و(ماجستير) دالة إحصائياً لصالح (ماجستير).
- المقارنة بين (ماجستير)، و(دكتوراه) دالة إحصائياً لصالح (ماجستير).
- باقي المقارنات غير دالة إحصائياً.

يتضح أن قيمة مستوى الدلالة لاختبار تحليل التباين الأحادي هي (0.030) وهي تقل عن (0.05)، بمعنى أنه تختلف وجهات نظر المعلمين حول المعوقات المرتبطة بالمعلم في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الرياض باختلاف المستوى الأكاديمي، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعوقات المرتبطة بالمعلم باختلاف المستوى الأكاديمي كما هو موضح في الجدول (17). ولمعرفة مصدر الفروق ذات الدلالة الإحصائية؛ تم إجراء اختبار LSD للمقارنات البعدية، وكانت النتائج كالتالي:

ثالثاً: المعوقات المرتبطة بالمعلم:

جدول (17): اختبار LSD للمقارنات البعدية للمعوقات المرتبطة بالمعلم وفقاً للمستوى الأكاديمي

المستوى الأكاديمي	بكالوريوس	ماجستير	دكتوراه
بكالوريوس		(*)0.31593	
ماجستير			
دكتوراه			

يتضح من الجدول (17) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة نحو المعوقات المرتبطة بالمعلم باختلاف المستوى الأكاديمي كالتالي:

- المقارنة بين (ماجستير)، و(بكالوريوس) دالة إحصائياً لصالح (ماجستير).
- باقي المقارنات غير دالة إحصائياً.

الخلاصة والتوصيات:

في ضوء ما تقدم لا بد من مواكبة التطورات في مجال استخدام تقنيات الواقع المعزز في تعليم ذوي الاعاقة الفكرية ومعالجة اشكال القصور التي تحد من استخدام المعلمين لهذه التقنيات، حيث تتلخص نتائج الدراسة على النحو التالي:

- ثلث أفراد العينة المشاركين في هذه الدراسة يستخدمون تقنيات الواقع المعزز في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بنسبة (37.6%) كما اشارت الدراسة بأن مستوى استخدامهم لهذه التقنيات كانت بدرجة متوسطة، وهذا يعطي مؤشر على الاثر السلبي للمعوقات التي تواجه المعلم وتحد من استخدامه لهذه التقنيات في تعليم ذوي الاعاقة الفكرية.
- احتلت المعوقات المرتبطة بالمدرسة المرتبة الاولى، ثم يتعبها المعوقات المرتبطة بتقنيات في المرتبة الثانية واخيراً المعوقات المرتبطة بالمعلم في المرتبة الثالثة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة أفراد الدراسة نحو المعوقات المرتبطة بتقنيات الواقع المعزز

باختلاف الجنس، والفروق لصالح الذكور بينما لا توجد فروق بين المعوقات المرتبطة بالمدرسة والمعلم.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة أفراد عينة الدراسة نحو المعوقات المرتبطة بتقنيات الواقع المعزز، المعوقات المرتبطة بالمدرسة، المعوقات المرتبطة بالمعلم باختلاف الفئة العمرية.

وبناء ما سبق، توصي الدراسة بما يلي:

1. تزويد مدارس وبرامج التربية الخاصة عموماً والاعاقة الفكرية على وجه الخصوص بتقنيات الواقع المعزز وجميع ملحقاتها من أدوات ووسائل تقنية حديثة.
2. تمكين المعلم من استخدام تقنيات الواقع المعزز من خلال اشراكه في دورات وورش عمل متخصصة في كيفية استخدام هذه التقنيات في تعليم ذوي الاعاقة الفكرية ودمجها في المنهج الدراسي.
3. تحفيز وتشجيع المعلمين لاستخدام تقنيات الواقع المعزز في تعليم ذوي الاعاقة الفكرية من خلال وضع تقديم محفزات مادية ومعنوية بشكل سنوي.
4. تمكين المعلمين من استخدام تقنيات الواقع المعزز في تعليم ذوي الاعاقة الفكرية من خلال وضع لوائح وتنظيمات تسهل وتنظم عملية الاستخدام.
5. تجهيز الفصول الدراسية بشكل يتناسب مع استخدام التقنيات الحديثة للواقع المعزز للاستفادة منها وتوظيفها لخدمة الطلاب ذوي الاعاقة الفكرية.
6. إجراء المزيد من الابحاث الوصفية حول مدى استخدام تقنيات الواقع المعزز في التعليم بشكل اوسع وايضاً في كافة مجالات التربية الخاصة كالإعاقة الفكرية والسمعية واضطراب طيف التوحد.
7. إعادة النظر في المناهج الدراسية لذوي الاعاقة الفكرية بحيث تكون متوافقة مع استخدام التقنيات عموماً ومع تقنيات الواقع المعزز بشكل خاص.
8. توجيه البوصلة البحثية نحو المعوقات التي قد تحول عن استخدام المعلمين لتقنيات الواقع المعزز وملحقاته في برامج التربية الخاصة.

المراجع:

أولاً المراجع العربية

أبو علام، رجاء محمود. (2014). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. القاهرة: دار النشر للجامعات.

جودة، سامية حسين محمد. (2018). استخدام الواقع المعزز في تنمية مهارات حل المشكلات الحسابية والذكاء الانفعالي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالمملكة العربية السعودية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. رابطة التربويين العرب. (95). 23 -52. تم الاسترجاع من: http://search.mandumah.com/Record/871453

الحسيني، مها بنت عبدالمنعم وسندى، نادية أحمد. (2014). أثر استخدام تقنية الواقع المعزز (Augmented Reality) في وحدة من مقرر الحاسب الآلي في تحصيل واتجاه طالبات المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى.

الحلو، نرمين مصطفى حمزة. (2017). فاعلية تدريس وحدة مقترحة في الاقتصاد المنزلي قائمة على استراتيجية التخيل العقلي بتقنية الواقع المعزز لتنمية التفكير البصري وحب الاستطلاع لدى تلميذات المرحلة الابتدائية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. رابطة التربويين العرب. (91). 87-150. مسترجع من: http://search.mandumah.com/Record/871227

حمادة، أمل إبراهيم إبراهيم. (2017). أثر استخدام تطبيقات الواقع المعزز على الأجهزة النقالة في تنمية التحصيل ومهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي .تكنولوجيا التربية –*دراسات وبحوث*. الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية. (34). 259-318 تم الاسترجاع من: https://search-mandumah-com.sdl.idm.oclc.org/Record/1036992

خميس، محمد عطية. (2015). تكنولوجيا الواقع الافتراضي وتكنولوجيا الواقع المعزز وتكنولوجيا الواقع المخلوط، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم. 1(25). تم الاسترجاع من: https://search-mandumah-com.sdl.idm.oclc.org/Record/1036992

درويش، عمرو محمد محمد أحمد. (2017). أسلوب التعزيز الاجتماعي –الرمزي في بيئة تعلم قائمة على الألعاب التعليمية بتقنية الواقع المعزز وأثره في تحسين التواصل الاجتماعي والسلوك التوكيدي للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم بمرحلة رياض الأطفال. *تكنولوجيا التعليم*. الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم. 1(27).

205-302. تم الاسترجاع من: http://search.mandumah.com/Record/942546

الزهراني، سعيد علي. (2017). واقع استخدام التقنيات الحديثة ومعوقات استخدامها في إعداد معلم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الطائف: دراسة تقويمية. Journal of Education 69(5566). 1-24.

سالم، مصطفي أبو النور مصطفي محمد. (2017). أثر التفاعل بين أنماط التعلم داخل بيئة الواقع المعزز المعروض بواسطة الأجهزة الذكية: الحواسيب اللوحية والهواتف الذكية والأسلوب المعرفي، على التحصيل المعرفي لدي طلاب التربية الخاصة المعلمين بكلية التربية واتجاهاتهم نحو استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. رابطة التربويين العرب. 92(3). 23 -76. تم الاسترجاع من: http://search.mandumah.com/Record/871292

سلامة، عبد الحافظ. (2019). تصميم الوسائل التعليمية وانتاجها لذوي الاحتياجات الخاصة. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع .

السيد، أمل حسان وفرج، محمد أحمد، السيد وهويدا، سعيد عبد الحميد وسعودي، نها جابر. (2019). مقترح لتوظيف تكنولوجيا الواقع المعزز للطلاب الصم وفقا لنموذج التقبل التكنولوجي TAM. *دراسات في التعليم الجامعي*. جامعة عين شمس. كلية التربية مركز تطوير التعليم الجامعي. 5(45). 7-151. تم الاسترجاع من-https://search-mandumah-com.sdl.idm.oclc.org/Record/1036992

عبد الجواد، ميرفت عزمي والمصري، اماني عزت. (2019). فعالية برنامج تدريبي مبني على أسلوب التعليم الملطّف في تحسين مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية القابلات للتعلم بمدارس الخرج. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. 6 (27). 663-692. تم الاسترجاع من: https://search.emarefa.net/ar/detail/BIM-908011

العتيبي، سارة والفريح، لولوه والبلوي، هدى. (2016). رؤية مستقبلية لاستخدام تقنية (Augmented Reality) كوسيلة تعليمية لأطفال الدمج في مرحلة رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية. *مجلة رابطة التربية الحديثة*. رابطة التربية الحديثة. 28(8). 59-99. تم الاسترجاع من: http://search.mandumah.com/Record/761574.

عسكر، على وجامع، حسن والفرا، فاروق وهوانة، وليد. (2003). مقدمة في البحث العلمي. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الغول، ريهام محمد أحمد محمد. (2016). تصميم بيئات التعلم بتكنولوجيا الواقع المعزز لذوي الاحتياجات الخاصة: رؤية مقترحة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. رابطة التربويين العرب. عدد خاص. 275-259. تم الاسترجاع من: http://search.mandumah.com/Record/857094

اللالا، صائب كامل علي. (2014). فاعلية برنامج تدريبي سلوكي لخفض الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدي عينة من المراهقين من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*. مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل. 5(2). 192-158. تم الاسترجاع من: http://search.mandumah.com/Record/607606

المصري، ميادة. (2017). استخدام تقنية الواقع المعزز في خدمة الحجيج. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الحاسبات وتقنية المعلومات. جامعة الملك عبد العزيز.

الوابلي، عبد الله بن محمد. (2014). الأسباب المساهمة في حدوث الإعاقة الفكرية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*. مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل. 1(ئ من: http://search.mandumah.com/Record/504994

Arab References:

Abu Allam, R. (2014). Research Methods in Psychological and Educational Sciences. Cairo: The University Publishing House

Gouda, S. (2018). The use of augmented reality in developing mathematical problem-solving skills and emotional intelligence among primary school pupils with math learning difficulties

in Saudi Arabia. Arab Studies in Education and Psychology: Association of Arab Educators, 95, 23-52. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/871453

Al-Husseini, M., Sendi, N. (2014). The effect of using Augmented Reality in a unit of computer course on the achievement and direction of high school students (unpublished Master Thesis, Umm Al-Qura University.

El Helou, N. (2017). The effectiveness of teaching a proposed unit in home economics based on a strategy of mental imagination with augmented reality technology to develop visual thinking and curiosity among primary school pupils. Arab Studies in Education and Psychology: Association of Arab Educators, 91, 87-150. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/871227

Hamada, I. (2017). The effect of using augmented reality applications on mobile devices on developing achievement and creative thinking skills for fourth graders. Education Technology - Studies and Research: Arab Society for Education Technology, 34, 259-318. Retrieved from https://search-mandumah-com.sdl.idm.oclc.org/Record/1036992 from https://search-mandumah-com.sdl.idm.oclc.org/Record/876021

Khamis, M. (2015). Virtual Reality Technology, Augmented Reality Technology, and Mixed Reality Technology, Egyptian Association for Educational Technology, 1 (25), Retrieved from https://search-mandumah-com.sdl.idm.oclc.org/Record/1036992

Darwish, A. (2017). Social-symbolic reinforcement method in a learning environment based on educational games with augmented reality technology and its effect on improving social communication and affirmative behavior for mentally handicapped children who are able to learn in kindergarten. Educational Technology: The Egyptian Association for Educational Technology, 1 (27), 205-302. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/942546

Zahrani, S. (2017). The reality of using modern technologies and the obstacles to using them in preparing a special education teacher at the Faculty of Education, Taif University: an evaluation study Journal of Education, 69 (5566), 1-24.

Salem, M. (2017). The impact of the interaction between learning patterns within the augmented reality environment presented by smart devices: tablets, smartphones and cognitive style, on the cognitive achievement of special education students, teachers of the College of Education, and their attitudes towards the use of e-learning techniques for people with special needs. Arab Studies in Education and Psychology: Association of Arab Educators, 92 (3), 23 - 76. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/871292

Salama, A. (2019). Designing and producing educational aids for people with special needs. Amman: Al-Yazouri Scientific House for Publishing and Distribution.

Al-Sayed, A., Faraj., Howeida S., Saudi, N. (2019). A proposal to employ augmented reality technology for deaf students according to the technology acceptance model .TAM Studies in university education. Ain Shams University - College of Education

Center for the development of university education, 5 (45), 151-7. Retrieved from https://search-mandumah-com.sdl.idm.oclc.org/Record/1036992

Abdel-Gawad, M., almasry, A. (2019). The effectiveness of a training program based on palliative teaching method in improving the reception and expressive language skills of students with intellectual disabilities who are able to learn in Al-Kharj schools. Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies. 6 (27), 663-692. Retrieved from https://search.emarefa.net/ar/detail/BIM-908011

Al-Otaibi, S., Al-Freih, L., Al-Balawi, H. (2016). A futuristic vision for using Augmented Reality technology as an educational tool for children of inclusion in kindergarten in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of the Association of Modern Education: Association of Modern Education, 28 (8), 59-99. Retrieved from .http: //search.mandumah.com/Record/761574

Askar, A., Jami, H., Al-Farra, F., Hawana, W. (2003). Introduction to scientific research. Kuwait: Al Falah Library for Publishing and Distribution.

Al Ghoul, R. (2016). Designing learning environments with augmented reality technology for people with special needs: a proposed vision. Arab Studies in Education and Psychology: Association of Arab Educators, Special Issue, 259-275. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/857094

Lalla, S. (2014). The effectiveness of a behavioral training program to reduce emotional and behavioral disorders in a sample of adolescents with mild intellectual disabilities. Journal of Special Education and Rehabilitation: Foundation for Special Education and Rehabilitation, 5 (2), 192-158. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/607606

Al-Masry, M. (2017). The use of augmented reality technology in the service of pilgrims. (Unpublished Master Thesis, College of Computing and Information Technology, King Abdulaziz University.(

Al-Wably, A. (2014). The reasons contributing to the occurrence of intellectual disability in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of Special Education and Rehabilitation: Foundation for Special Education and Rehabilitation, 1 (3), 82-27. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/504994

ثانياً: المراجع الإنجليزية

Akçayır, M., & Akçayır, G. (2017). Advantages and challenges associated with augmented reality for education: A systematic review of the literature. Educational Research Review, 20, 1-11

Alsawalem, I. M. N. (2019). Teachers' attitudes Towards Use Of Information Communication Technology With Students With Intellectual Disability In Saudi Arabian Schools (Doctoral dissertation, University of Newcastle).

American Association on Intellectual and Developmental Disability (AAID). (2020). Definition of Intellectual Disability. https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition

Antonioli, M., Blake, C., & Sparks, K. (2014). Augmented reality applications in education. The Journal of Technology Studies, 96-107.

Bacca, J., Baldiris, S., Fabregat, R., & Graf, S. (2014). Augmented reality trends in

education: a systematic review of research and applications.

Chang, Y. L., Hou, H. T., Pan, C. Y., Sung, Y. T., & Chang, K. E. (2015). Apply an augmented reality in a mobile guidance to increase sense of place for heritage places. Journal of Educational Technology & Society, 18(2), 166-178

Furió, D., GonzáLez-Gancedo, S., Juan, M. C., Seguí, I., & Costa, M. (2013). The effects of the size and weight of a mobile device on an educational game. Computers & Education, 64, 24-41

Gavish, N., Gutiérrez, T., Webel, S., Rodríguez, J., Peveri, M., Bockholt, U., & Tecchia, F. (2015). Evaluating virtual reality and augmented reality training for industrial maintenance and assembly tasks. Interactive Learning Environments, 23(6), 778-798

Hayden, C. M. (2017). Augmented reality for speech and language intervention in autism spectrum disorder (Doctoral dissertation).

Kim, J. (2018). A Study on the Effects of Science Education STEAM Program on Augment Reality for Intellectual Disabilities. Journal of Intellectual Disabilities, 20(3), 151-175.

Lin, C. Y., Yu, W. J., Chen, W. J., Huang, C. W., & Lin, C. C. (2016). The effect of literacy learning via mobile augmented reality for the students with ADHD and reading disabilities. In International conference on universal access in human-computer interaction (pp. 103-111). Springer, Cham

Martín-Sabarís, R. M., & Brossy-Scaringi, G. (2017). Augmented Reality for Learning in People with Down Syndrome: an exploratory study. Revista Latina de Comunicación Social, (72), 737

McMahon, D. D., Cihak, D. F., Wright, R. E., & Bell, S. M. (2016). Augmented reality for teaching science vocabulary to postsecondary education students with intellectual disabilities and autism. Journal of Research on Technology in Education, 48(1), 38-56

Muñoz Cristóbal, J. A., Prieto, L. P., Asensio Pérez, J. I., Martínez Monés, A., Jorrín

Radu, I. (2012). Why should my students use AR? A comparative review of the educational impacts of augmented-reality. In 2012 IEEE International Symposium on Mixed and Augmented Reality (ISMAR) (pp. 313-314). IEEE.

Vale, M. D. C., Pereira-da-Silva, L., Pimentel, M. J., Marques, T. N., Rodrigues, H., Cunha, G., ... & Simeonsson, R. J. (2017). Classifying Functioning of Children and Adolescents with Intellectual Disability: The Utility of the International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth. Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 14(4), 285-292.

Yoon, S. A., Elinich, K., Wang, J., Steinmeier, C., & Tucker, S. (2012). Using augmented reality and knowledge-building scaffolds to improve learning in a science museum. International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning, 7(4), 519-541.

شبهات المستشرق أجناس جولدتسيهر حول الأثر المروي في صحيح الإمام البخاري: "رأيت في الجاهلية قِرْدة، اجتمع عليها قِرَدة قد زنت، فرجموها": عرض ونقد

(قُدم للنشر في 2020/6/17، وقُبل للنشر في 2020/8/25)

د. محمد عبد الرزاق أسود
الأستاذ المشارك في السنة النبوية وعلومها في كلية الآداب بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل بالدمام
Dr. Mohamed Abdul Razak Aswad
Associate Professor in the Prophet's Traditions (Sunnah) &its Sciences
Faculty of Arts, Imam Abdul Rahman Bin Faisal University, Dammam

الملخص:
يهدف البحث إلى دراسة هذا الأثر سندًا ومتنًا، وتتبع كل ما قيل في نقده سندًا ومتنًا، والرد على هذا النقد، ثم عرض كل التأويلات التي أوردها الناقدون والمدافعون لهذا الأثر، وأما منهج البحث فهو يتلخص في اتباع المنهج التحليلي، والاستقرائي، وتكوّن البحث من مقدمة، وأربعة مباحث، وخاتمة، والمراجع، فالمبحث الأول: أقوال المستشرق أجناس جولدتسيهر حول أثر: "رأيت في الجاهلية قِرْدة، اجتمع عليها قِرَدة قد زنت، فرجموها"، والمبحث الثاني: تخريج وترجمة والحكم على رواة أثر: "رأيت في الجاهلية قِرْدة، اجتمع عليها قِرَدة قد زنت، فرجموها"، والمبحث الثالث: شبهات المستشرق أجناس جولدتسيهر حول أثر: "رأيت في الجاهلية قِرْدة، اجتمع عليها قِرَدة قد زنت، فرجموها"، والمبحث الرابع: الرد على شبهات المستشرق أجناس جولدتسيهر حول أثر: "رأيت في الجاهلية قِرْدة، اجتمع عليها قِرَدة قد زنت، فرجموها"، وأبرز نتائج البحث؛ هو أن الأثر مذكور في معظم أصول صحيح الإمام البخاري، وأنه رواه حكاية عما شاهده عمرو بن ميمون، وأراد الإشارة إلى فائدة وهي التأكيد على أن عمرو قد أدرك الجاهلية، ولم يبال البخاري بظن عمرو الذي ظنه في الجاهلية، بأن القردة قد زنت فرجموها بسبب الرجم، وبلغت الروايات التي رواها غير الإمام البخاري في صحيحه، ثمان روايات، وجدت أن ست من هذه الروايات صحيحة، وواحدة حسنة لذاتها، وواحدة حسنة لغيرها.

الكلمات المفتاحية: الشبهات، جولدتسيهر، البخاري، الجاهلية، القردة.

Abstract:

The research aims to study this Islamic tradition in terms of the chain of narrators and the text of the tradition, following all censure and criticisms directed to this tradition and answer all such criticisms. Then I presented all interpretations given by the critics and defenders of this tradition. As for the research method, it depends on the analytical and inductive method. The research consists of an introduction, four sections, a conclusion, and an index of reference. The First Section: Orientalist Ignaz Goldziher sayings about the tradition: "During the pre-Islamic period, I saw a female monkey surrounded by a number of monkeys. They were all throwing stones at her for committing adultery. The Second Section: About authentication of the tradition and introduction, and judging the narrators of the tradition about: During the pre-Islamic period, I saw a female monkey surrounded by a number of monkeys. They were all throwing stones at her for committing adultery. The Third Section: Doubts of Orientalist Ignaz Goldziher about the tradition "During the pre-Islamic period, I saw a female monkey surrounded by a number of monkeys. They were all throwing stones at her for committing adultery. The Fourth Section: Responding to Doubts of Orientalist Ignaz Goldziher about the tradtion: "I saw during the pre-Islamic period that some monkeys stoned a female monkey to death for committing an adultery". The most important results of the research is that the text is mentioned in most of the original copies of "Sahih Al-Imam Al-Bukhari's book". I concluded that Al-Bukhari has mentioned this story about what the reporter of the tradition Amr bin Maimon saw during the pre-Islamic period. The aim of narration of this text by Imam Bukhari is only to confirm that Amr bin Maimon has lived during the period of ignorance (pre-Islamic period), as Imam Bukhari did not care about what Amr Bin Maimon had seen during the pre-Islamic period that a female monkey was stoned to death by other monkeys for committing an adultery. The number of texts of this tradition narrated by persons other than Imam Al-Bukhari in his Sahih, were eight narrations. I found that six of these narrations are true, one is good for itself, and one is good compared with the others.

Key words: Doubts/suspicions, Goldziher, Bukhari, Pre-Islamic period, female monkey.

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين وأفضل الصلاة وأتم التسليم على سيدنا محمد النبي الأمي وعلى آله وصحبه أجمعين، ورضي الله عن العلماء المخلصين إلى يوم الدين، أما بعد:

فإن الاستشراق في حقيقة الأمر كان ولا يزال جزءًا من قضية التنافس الحضاري بين العالم الإسلامي والعالم الغربي، بل يمكن أن نذهب إلى أبعد من ذلك ونقول: إن الاستشراق يمثل الخلفية الفكرية لهذا التنافس، ولهذا فلا يجوز التقليل من شأنه بالنظر إليه على أنه قضية منفصلة عن باقي دوائر هذا التنافس الحضاري، فقد كان للاستشراق من غير شك أكبر الأثر في صياغة التصورات الأوروبية عن الإسلام، والواقع الذي لا يمكن إنكاره هو أن الاستشراق له تأثيراته القوية في الفكر الإسلامي الحديث إيجابًا أو سلبًا أردنا أم لم نرد، ويعتبر الاستشراق ظاهرة صاحبت الصحوة الفكرية التي عاشتها أوروبا؛ منذ أن شعرت بالتهديد الإسلامي عن طريق الأندلس غربًا، وعن طريق الدولة العثمانية شرقًا بعد ذلك، وقد اشتملت دراسات الاستشراق على كل فروع العلوم الإسلامية، ومنها: السنة النبوية رواية ودراية، وكان صحيح الإمام البخاري له النصيب الأكبر من دراسات المستشرقين، فهو الكتاب الأصح من كتب رواية السنة النبوية، وهو المقدم رتبة وصحة، لا يدانيه في ذلك كتاب، وقد عني المسلمون في مختلف العصور بصحيح الإمام البخاري شرحاً واختصاراً وكتابة وتنقيحاً وحفظاً، ولهذا كله نرى المستشرقين وعلى رأسهم أجناس جولدتسيهر (ت 1339هـ، 1921م)، قد طعن فيه وبأحاديثه ومروياته، وإن هذا البحث جهد متواضع في الرد على هذا المستشرق في إحدى شبهاته التي نال منها في بعض أحاديثه وآثاره، وخاصة طعنه في أثر التابعي عمرو بن ميمون رحمه الله تعالى الذي قال فيه: "رأيت في الجاهلية قردة اجتمع عليها قردة، قد زنت، فرجموها، فرجمتها معهم"، والمروي في صحيح الإمام البخاري، ولذلك يحتاج هذا الأثر لمزيد من الدراسة والبحث، فقد ورد عليه نقد في السند والمتن، بالإضافة إلى تأويلات كثيرة وردت عليه، وقد جاء هذا النقد من بعض علماء الحديث النبوي الشريف؛ كالحافظ ابن عبد البر القرطبي، (ت 463هـ)، والمحدث الحُميدي، (ت 488هـ)، والفقيه محمد بن موسى الدَّمِيري، (ت 808هـ)، وغيرهم، وقد استغل المستشرق أجناس جولدتسيهر هذا النقد من بعض علماء الحديث النبوي الشريف للقول بوقوع التحريف في صحيح الإمام البخاري، وعدم صحة نصوص الأحاديث النبوية فيه، ونسأل الله تعالى التوفيق والسداد في الرد على شبهاته هذه، وقد سمّيت بحثي: "شبهات المستشرق أجناس جولدتسيهر حول الأثر المروي في صحيح الإمام البخاري: رأيت في الجاهلية قِرْدة، اجتمع عليها قِرَدة قد زنت، فرجموها: عرض ونقد".

أهمية البحث: تتبين في الأمور الآتية:

1-عرض شبهات المستشرق أجناس جولدتسيهر حول الأثر المروي في صحيح الإمام البخاري: "رأيت في الجاهلية قِرْدة، اجتمع عليها قِرَدة قد زنت، فرجموها".

2-تفنيد شبهات المستشرق أجناس جولدتسيهر حول الأثر المروي في صحيح الإمام البخاري: "رأيت في الجاهلية قِرْدة، اجتمع عليها قِرَدة قد زنت، فرجموها".

أسباب اختيار البحث، تظهر في الأمور الآتية:

1- توضيح تأويلات علماء الحديث النبوي لهذا الأثر.

2- بيان أهمية رواية صحيح الإمام البخاري لهذا الأثر.

مشكلة البحث، تكمن في الآتي:

1-نقد شبهات المستشرق أجناس جولدتسيهر حول هذا الأثر، وكيفية الرد عليه بشكل علمي.

2-معرفة أقوال علماء الحديث النبوي المتقدمين والمتأخرين في هذا الأثر.

أهداف البحث، أهمها ما يلي:

1-الدفاع عن صحيح الإمام البخاري من خلال روايته لهذا الأثر.

2-دراسة هذا الأثر سندًا ومتنًا، وتتبع كل ما قيل في نقده، وعرض كل التأويلات فيه.

الدراسات السابقة: **لم أجد دراسة مستقلة في نفس الطرح الذي كتبت فيه، فأردت أن أفرد فيه البحث ليكون مرجعًا في ذلك.**

حدود البحث:

1-دراسة سند الأثر وما قاله علماء الجرح والتعديل في رواته.

2-دراسة متن الأثر وما قاله علماء الحديث النبوي فيه.

منهج البحث، يتلخص في اتباع المنهج التحليلي، والاستقرائي، وأما إجراءات عملي في البحث؛ فتتلخص في الآتي:

1-استقراء الروايات الواردة في الأثر، وتخريجها.

2-إيراد كل النقد الوارد في الأثر، ثم الرد عليه.

خطة البحث، فقد تكوّنت من مقدمة، وأربعة مباحث، وخاتمة، كما يأتي:

المقدمة: وفيها أهمية البحث، وأسباب اختياره، ومشكلته، وأهدافه، والدراسات السابقة، وحدوده، ومنهجه، وإجراءاته، وخطته.

المبحث الأول: أقوال المستشرق أجناس جولدتسيهر حول أثر: "رأيت في الجاهلية قِرْدة، اجتمع عليها قِرَدة قد زنت، فرجموها".

المبحث الثاني: تخريج وترجمة والحكم على رواة أثر: "رأيت في الجاهلية قِرْدة، اجتمع عليها قِرَدة قد زنت، فرجموها".

المبحث الثالث: شبهات المستشرق أجناس جولدتسيهر حول أثر: "رأيت في الجاهلية قِرْدة، اجتمع عليها قِرَدة قد زنت، فرجموها".

المبحث الرابع: الرد على شبهات المستشرق أجناس جولدتسيهر حول أثر: "رأيت في الجاهلية قِرْدة، اجتمع عليها قِرَدة قد زنت، فرجموها". ثم الخاتمة، والمراجع.

ختامًا أقول: اللهم لا تعذب لسانًا يخبر عنك، ولا عينًا تنظر إلى علوم تدل عليك، ولا يدًا تكتب حديث رسولك، ولا قدمًا تمشي إلى خدمة دينك، اللهم ارزقنا الإخلاص في القول والعمل، واهدنا لما اختلف فيه من الحق بإذنك، إنك تهدي من تشاء إلى صراط مستقيم، سبحان ربك ربّ العزة عما يصفون، وسلام على المرسلين، والحمد لله ربّ العالمين، وصلى الله تعالى وبارك على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

المبحث الأول: أقوال المستشرق أجناس جولدتسيهر حول أثر: "رأيت في الجاهلية قِرْدة، اجتمع عليها قِرَدة قد زنت، فرجموها"

طعن المستشرق أجناس جولدتسيهر (نصر، 1992: 313؛ العقيقي، 1965: 906)، في وقوع التحريف في صحيح الإمام البخاري، وعدم سلامة نصوص الأحاديث النبوية فيه، معتمدًا على أقوال علماء المسلمين من الحافظ ابن عبد البر القرطبي، والمحدث الحُميدي، والفقيه محمد بن موسى الدَّمِيري، في الأثر الذي رواه عمرو بن ميمون، قال: "رأيت في الجاهلية قردة اجتمع عليها قردة، قد زنت، فرجموها، فرجمتها معهم" (محمد، 2010: 16)، فقال: "نذكر كذلك الدس في صحيح البخاري، فمن ذلك رواية عن الجاهلية، ذكرها أبو مسعود الدمشقي، (ت 400هـ) من البخاري، وقد ذكر الحُميدي في كتابه الجمع بين الصحيحين، وقد بحثنا الأمر، ووجدناه في بعض النسخ فيما يتعلق بأيام الجاهلية، وليس في كل النسخ، إنه من الممكن أن يكون لتلك الفقرات التي دست على نص البخاري، المقحمات، الحاشية: الدَّمِيري، القرد، ج2، ص290" (جولدتسيهر، 2009: 226؛ محمد، 2010: 13)، وسنعرض ما احتج به الحافظ ابن عبد البر القرطبي، والمحدث الحُميدي، والفقيه الدَّمِيري، وأقوالهم، ومن تبعهم في ذلك من علماء المسلمين، ثم نرد على تلك الحجج والأقوال من علماء المسلمين، لنردّ على شبهة المستشرق أجناس جولدتسيهر وطعنه بصحيح الإمام البخاري، وما اعتمده من كلام علماء المسلمين، لتحقيق أهدافه الخبيثة في الطعن بالسنة النبوية.

المبحث الثاني: تخريج وترجمة والحكم على رواة أثر: "رأيت في الجاهلية قِرْدة، اجتمع عليها قِرَدة قد زنت، فرجموها"

1- قال الإمام البخاري: حدثنا نعيم بن حماد، (قال يحيى بن معين: "ثقة"، وقال أبو حاتم: "محله الصدق"، وقد تتبع ابن عدي ما أخطأ فيه وقال: "باقي حديثه مستقيم"، وضعّفه النسائي، وقيل: صدوق يخطئ كثيرًا، توفي سنة (228هـ)، روى له البخاري في الصلاة، والأحكام، والمغازي، والقسامة، وأبو داود، والترمذي، وابن ماجه، وغيرهم، والراجح أنه ثقة) (ابن حجر العسقلاني، 1959: 160؛ ابن حجر العسقلاني، 1986: 564؛ الباجي، 1986: 779/2)، حدثنا هشيم، (محدّث بغداد، وحافظها، الثبت، كثير التدليس، والإرسال الخفي، وثّقه حماد بن زيد، ويحيى بن سعيد القطان، وعبد الرحمن بن مهدي، وأحمد بن حنبل، ويزيد بن هارون، توفي سنة (183هـ)، روى له أصحاب الكتب الستة، وغيرهم، والراجح أنه ثقة، وفي رواية البخاري في التاريخ في هذا الحديث: حدثنا حصين، فأمن بذلك ما يخشى من تدليس هشيم الراوي عنه، وقرن فيه أيضًا مع حصين أبا بَلْج) (ابن حجر العسقلاني، 1959: 160؛ المزي، 1980: 272/30؛ الذهبي، 1985: 287/8؛ ابن حجر العسقلاني، 1986: 574)، عن حصين، (الحافظ، الحجة، المعمر، تغير حفظه في الآخر، وكان من أئمة الأثر، وثّقه أحمد بن حنبل، ويحيى بن معين، والعجلي، وأبو زرعة، وأبو حاتم، والنسائي، ويزيد بن هارون، وقال علي بن المديني، وغيره: "لم يختلط"، توفي سنة (136هـ)، روى له أصحاب الكتب الستة، وغيرهم، وبناء على ذلك فهو ثقة) (المزي، 1980: 519/6؛ الذهبي، 1963: 422/5؛ ابن حجر العسقلاني، 1986: 170)، عن عمرو بن ميمون، (الإمام، الحجة، سمع من معاذ بن جبل، وعبد الله بن مسعود، وعمر بن الخطاب، وعلي، وابن عمر، وسعد بن أبي وقاص، وأبو ذر، وأبو هريرة، وأبو أيوب الأنصاري، وطائفة ﷺ، وهو معدود في كبار التابعين من الكوفيين، وأدرك الجاهلية، وكان أصحاب النبي ﷺ يرضون بعمرو بن ميمون، وثّقه يحيى بن معين، وأحمد، والنسائي، والعجلي، وتوفي سنة (74هـ)، وروى له أصحاب الكتب الستة؛ البخاري، ومسلم، وأبو داود، والترمذي، والنسائي، وابن ماجه، وغيرهم، وبناء على ذلك فهو ثقة) (البخاري، 1972: 367/6؛ ابن عبد البر، 1992: 1205/3؛ ابن

الأثير، 1989: 772/3؛ ابن عساكر، 1995: 424/46؛ المزي، 1980: 262/22؛ الذهبي، 1985: 86/5؛ ابن حجر العسقلاني، 1995: 120/5)، قال: "رأيت في الجاهلية قِرْدة اجتمع عليها قِرَدة، قد زنت، فرجموها، فرجمتها معهم" (البخاري، 2001: 44/5)، وخلاصة ذلك: أن رواة الأثر من أهل العدل والضبط، وبالتالي الأثر صحيح.

2- وذكرها الإمام البخاري (البخاري، 1972: 367/6)، والحافظ ابن عساكر (ت 571هـ) (ابن عساكر، 1995: 412/46)، في رواية ثانية بدون لفظ: "قد زنت"، فقال: قال نعيم بن حماد: حدثنا هشيم، عن أبي بَلْج (وثّقه يحيى بن معين، ومحمد بن سعد، والنسائي، والدارقطني، وقال البخاري: "فيه نظر"، وقال أبو حاتم: "صالح الحديث، لا بأس به"، وقال الحافظ ابن حجر: "صدوق، ربما أخطأ"، وقال أحمد: "روى حديثًا منكرًا"، وقال ابن حبان: "كان يخطئ"، وقال الجوزجاني: "غير ثقة"، روى له الأربعة، والراجح أنه صدوق) (المزي، 1980: 162/33؛ الذهبي، 1963: 384/4؛ ابن حجر العسقلاني، 1986: 625)، وحصين، عن عمرو بن ميمون: "رأيت في الجاهلية قردة اجتمع عليها قرود فرجموها فرجمتها معهم"، وخلاصة ذلك: أن رواة هذا الأثر من أهل العدل والضبط؛ إلا أبا بَلْج، فهو صدوق، وبالتالي الأثر حسن لذاته؛ لاقتران أبا بلج مع حصين، وقد قال ابن حجر العسقلاني: "وفي رواية البخاري في التاريخ في هذا الحديث: حدثنا حصين، فأمن بذلك ما يخشى من تدليس هشيم الراوي عنه، وقرن فيه أيضًا مع حصين أبا بَلْج" (ابن حجر العسقلاني، 1959: 160).

3- ورواه ابن شاذان الواسطي، (ت 246هـ)، من طريق ثالث عن عبد الملك بن مسلم بن سلام، (هو أبو سلام، وَثَّقَهُ ابن حبان، ويحيى بن معين، وقال أبو داود، وأبو حاتم، وعبد الرحمن بن يوسف بن خراش: "لا بأس به"، وقال ابن عبد البر: "ليس ممن يحتج به"، وقال ابن حجر: "ولم أر له سلفًا فيما ذكره عن عبد الملك هذا"، روى له الترمذي، والنسائي، والراجح أنه ثقة) (ابن حبان، 1973: 107/7؛ ابن أبي حاتم، 1952: 368/5؛ ابن عبد البر، 1992: 1206/3؛ المزي، 1980: 415/18؛ ابن حجر العسقلاني، 1908: 425/6)، عن عيسى بن حطان، (هو العائذي، يروي عن علي بن طلْق ﷺ، وعمرو بن ميمون، وريان ابن صبرة، ومسلم بن سلام، وروى عنه عبد الملك بن مسلم أبو سلام، وَثَّقَهُ العجلي، وابن حبان، وابن حجر، وقال ابن عبد البر: "ليس ممن يحتج به"، وقال ابن حجر: "مقبول"، روى له أبو داود، والترمذي، والنسائي، والراجح أنه ثقة) (البخاري، 1972: 387/6؛ العجلي، 1985: 199/2؛ ابن حبان، 1973: 215/5؛ أبو نعيم الأصبهاني، 1998: 2047/4؛ ابن عبد البر، 1992: 1206/3؛ الذهبي، 1963: 311/3؛ ابن حجر العسقلاني، 2002: 260/6؛ ابن حجر العسقلاني، 1908: 207/8؛ ابن حجر العسقلاني، 1986: 438)، قال: سمعت قاضي مكة، ومرة البِكَالي، (هو عمرو البكالي، الشامي، الثقة، ذكره العجلي، وأبو زرعة الدمشقي أنه من كبار التابعين، وذكره البخاري، وابن عبد البر، وابن الأثير الجزري، وأبو حاتم، وخليفة، وابن البرقي، وابن حجر أن له صحبة، وله رواية عن عبد الله بن مسعود ﷺ عند أحمد، وابن خزيمة، لكنه ورد فيها بكنيته، فقيل: عن أبي عثمان البكالي، ورواية أخرى عن عبد الله بن عمرو رضي الله عنهما موقوف، وبناء على ذلك فهو ثقة) (العجلي، 1984: 372؛ ابن عبد البر، 1992: 1206/3؛ ابن الأثير، 1989: 187/4؛ ابن حجر العسقلاني، 1995: 580/4)، يسألان عمرو بن ميمون الأودي: ما أعجب ما رأيت في الجاهلية؟ قال: "كنت في اليمن في غنم لأهلي، وأنا على شرفٍ، وهو الموضع المرتفع (ابن الأثير، 1979: 462/2)، قال: فجاء قرد ومعه قردة فتوسد يدها فوضع يده فوق جسدها فنام، قال: فرأيت قرداً أصغر منه جاء يمشي خفيًا حتى غمز القردة بيده ثم ولّى ذاهبًا، قال: فسلّت يدها من تحت خده سلًا رقيقًا، قال: ووضعت خده على الأرض ثم تبعته، قال: فوقع عليها وأنا أنظر إليه، قال: ثم رجعت، فجعلت تدخل يدها تحت خده إدخالًا رقيقًا، قال: فاستيقظ فزعًا مذعورًا، قال: وأطاف بها وشمها، ثم شم حياها، وهو الفرج (ابن الأثير، 1979: 472/1)، فصاح صيحة شديدة، قال: فجعلت القرود تجيء يمنة ويسرة من بين يديه ومن خلفه، واجتمع منهم جماعة، قال: فجعل يصيح ويومئ إليها بيده، ثم سكت، قال: فذهبت القرود يمنة ويسرة، قال: فما لبثنا أن جاؤوا به بعينه أعرفه، فحفروا لهما حفيرة فرجموهما، فلقد رأيت الرجم في غير بني آدم قبل أن أراه في بني آدم" (ابن شاذان الواسطي، 2004: 101/2)، وخلاصة ذلك: أن رواة هذا الأثر من أهل العدل والضبط؛ وبالتالي الأثر صحيح.

4- ومن طريق رابع رواه ابن قتيبة الدينوري، (ت 276هـ)، فقال: حدثني محمد بن خالد بن خداش، (وَثَّقَهُ ابن حبان، وقيل: صدوق يغرب، روى له ابن ماجه، والراجح أنه ثقة) (ابن حبان، 1973: 113/9؛ المزي، 1980: 135/25؛ ابن حجر العسقلاني، 1986: 475)، قال: حدثنا سَلْم بن قتيبة، (الإمام، المحدث، الثبت، وَثَّقَهُ ابن حبان، وأبو داود، وأبو زرعة، والدارقطني، والحاكم، وابن قانع، واحتج به البخاري، وقال يحي بن معين وأبو حاتم: "ليس به بأس"، روى له الجماعة سوى مسلم، والراجح أنه ثقة) (ابن حبان، 1973: 420/6؛ المزي، 1980: 232/11؛ الذهبي، 1985: 308/9؛ الذهبي، 2003: 1121/4؛ ابن حجر العسقلاني، 1908: 133/4)، عن هشيم، عن حصين، عن عمرو بن ميمون قال: "زنت قردة في الجاهلية، فرجمتها القرود، ورجمتها معهم" (ابن قتيبة الدينوري، 2009: 473)، وخلاصة ذلك: أن رواة هذا الأثر من أهل العدل والضبط؛ وبالتالي الأثر صحيح.

5- ورواه عبد الله بن أحمد البلخي، (ت: 319هـ)، من طريق خامس، عن عبّاد بن العوام، (الإمام، المحدث، وَثَّقَهُ ابن سعد، والعجلي، ويحي بن معين، وأبو حاتم، وابن حبان، والإمام أحمد، روى له البخاري، ومسلم، وأبو داود، والترمذي، والنسائي، وابن ماجه، وغيرهم، وبناء على ذلك فهو ثقة) (أحمد، 2001: 542/1؛ ابن سعد، 1990: 238/7؛ العجلي، 1984: 247؛ ابن أبي حاتم، 1952: 83/6؛ ابن حبان، 1973: 162/7؛ المزي، 1980: 140/14؛ الذهبي، 1985: 452/7)، عن حصين، عن عمرو بن ميمون قال: "زنت قردة باليمن، فرجمتها القردة، ورجمتها معهم" (البلخي، 2000: 80/1)، وخلاصة ذلك: أن رواة هذا الأثر من أهل العدل والضبط؛ وبالتالي الأثر صحيح.

6- ورواه الإسماعيلي، (ت 371هـ)، من طريق سادس مطولة، عن عيسى بن حطّان، عن عمرو بن ميمون قال: "كنت في اليمن في غنم لأهلي، وأنا على شرف، فجاء قرد مع قردة فتوسد يدها، فجاء قرد أصغر منه فغمزها، فسلّت يدها من تحت رأس القرد الأول سلًا رقيقًا، وتبعته فوقع عليها وأنا أنظر، ثم رجعت فجعلت تدخل يدها تحت خد الأول برفق، فاستيقظ فزعًا، فشمها فصاح، فاجتمعت القرود، فجعل يصيح ويومئ إليها بيده، فذهب القرود يمنة ويسرة، فجاؤوا بذلك القرد أعرفه، فحفروا لهما حفرة فرجموهما، فلقد رأيت الرجم في غير بني آدم" (ابن حجر العسقلاني، 1959: 160/7؛ ابن حجر العسقلاني، 1995: 120/5؛ ابن الملقن، 2008: 470/20؛ العيني، 2001: 300/16؛ القسطلاني، 1900: 182/6)، وخلاصة ذلك: أن رواة هذا الأثر من أهل العدل والضبط؛ وبالتالي الأثر صحيح.

7- ومن طريق سابع رواه أبو نعيم الأصبهاني، (ت 430) (أبو نعيم الأصبهاني، 1998: 2047/4)، والحافظ ابن عساكر (ابن عساكر، 1995: 415/46)، من طريق عبد الملك بن مسلم، حدثنا عيسى بن حطان قال: دخلت مسجد الكوفة فإذا بعمرو بن ميمون الأودي، جالسًا وعنده الناس، فقال رجل من القوم: حدثنا بأعجب شيء في الجاهلية، قال: "بينما أنا في حرث لأهل اليمن، إذ رأيت قرودًا قد اجتمعن، فرأيت قردًا أو قردة اضطجعا، فأدخلت القردة يدها تحت عنق القرد ثم اعتنقا، إذ جاء قرد آخر فغمزها، فرفعت رأسها فنظرت إليه، فسلّت يدها من تحت رأس القرد، ثم مضيا غير بعيد فواقعها وأنا أنظر إليه، ثم رجعت القردة إلى مكانها، فذهبت لتدخل يدها تحت عنق القرد فانتبه، فقام إليها فشم دبرها فصرخ، فاجتمعت إليه القرود، قال: فجعل يشير إليها وإليه، قال: فتفرقوا، فلم ألبث أن جيء بذلك القرد أعرفه بعينه، قال: فأخذوهما فأتوا بهما موضعًا كثير الرمل، فحفروا لهما حفرة، ثم رجموهما حتى قتلوهما، قال: فوالله لقد رأيت الرجم قبل أن يبعث الله محمدًا ﷺ" (المزي، 1980: 265/22؛ الذهبي، 1985: 86/5؛ الكرماني، 1981: 75/15؛ البرماوي، 2012: 415/10)، وخلاصة ذلك: أن رواة هذا الأثر من أهل العدل والضبط؛ وبالتالي الأثر صحيح.

8- ومن طريق ثامن رواه الحافظ ابن عساكر (ابن عساكر، 1995: 416/46)، وهي بنفس الطريق السابع عن أبي سلام، -عبد الملك بن مسلم- عن عيسى بن حطان، عن عمرو بن ميمون الأودي قال: قيل له: أخبرنا بأعجب شيء رأيته في الجاهلية، قال: "رأيت الرجم في غير ابن آدم، إن أهلي أرسلوني في نخل لهم أحفظها من القرود، فبينا أنا يومًا في البستان؛ إذ جاء القرود فصعدت نخلة، فتفرقت القرود فاضطجعوا، فجاء قرد وقردة فاضطجعا فأدخلت القردة يدها تحت القرد فاستثقلا نومًا، فجاء قرد فغمز القردة، فسلّت يدها من تحت القرد فذهبت معه فأصاب منها القرد، ثم رجعت القردة إلى القرد فذهبت تدخل يدها في المكان الذي كانت فيه، فانتبه القرد فقام فشرم -شقق- دبرها (ابن الأثير، 1979: 468/2)،

فصاح صيحة، فاجتمعت القردة، فقام واحد منهم كهيئة الخطيب، فوجهوا في طلب القرد، فجاؤوا به بعينه، وأنا أعرفه، فحفروا لهما فرجموهما" (المزي، 1980: 266/22؛ الذهبي، 1985: 86/5)، وخلاصة ذلك: أن رواة هذا الأثر من أهل العدل والضبط؛ وبالتالي الأثر صحيح.

9- ومن طريق تاسع رواه الحافظ ابن عساكر فقال: من طريق علي بن عاصم، (وَثَّقَهُ العجلي، وقال البخاري: "ليس بالقوي عندهم"، وضعفه النسائي، والإمام أحمد، وقال يحيى بن معين: "ليس بثقة"، وقال أبو حاتم: "لين الحديث، يكتب حديثه ولا يحتج به"، وقال الذهبي: "حافظ مشهور، ضعفوه، وكان مكثرًا"، روى له أبو داود، والترمذي، وابن ماجه، وبالتالي فهو ضعيف) (العجلي، 1984: 242؛ البخاري، 1972: 290/6؛ النسائي، 1976: 76؛ ابن أبي حاتم، 1952: 198/6؛ الذهبي، 1407: 450/2)، قال: حدثنا حصين بن عبد الرحمن، عن عمرو بن ميمون الأودي قال: "رأيت قردة باليمن فرجمتها القردة فرجمتها معهم"، قال علي بن عاصم: "لو غير حصين حدثني ما صدقت" (ابن عساكر، 1995: 416/46)، وخلاصة ذلك: أن رواة هذا الأثر من أهل العدل والضبط؛ إلا علي بن عاصم، فهو ضعيف، وبالتالي فالأثر حسن لغيره، وتعليل ذلك كما قال ابن حبان في علي بن عاصم: "والذي عندي في أمره ترك ما انفرد به من الأخبار، والاحتجاج بما وافق الثقات؛ لأن له رحلة وسماعًا وكتابة، وقد يخطئ الإنسان فلا يستحق الترك، وأما ما بيّن له من خطئه فلم يرجع فيشبه أن يكون في ذلك متوهمًا أنه كان كما حدث به" (ابن حبان، 1976: 113/2)، وهنا وافقت روايته الثقات، وقد قال ابن أبي شيبة فيه: "وقد كان رحمة الله علينا وعليه من أهل الدين والصلاح والخير البارع، شديد التوقي" (الخطيب البغدادي، 2002: 407/13)، وقال وكيع: "ما زلنا نعرفه بالخير، فخذوا الصحاح من حديثه، ودعوا الغلط" (الذهبي، 2003: 125/5).

المبحث الثالث: شبهات المستشرق أجناس جولدتسيهر حول أثر: "رأيت في الجاهلية قِرْدة، اجتمع عليها قِرَدة قد زنت، فرجموها"

تتركز شبهات المستشرق أجناس جولدتسيهر في وقوع التحريف في صحيح الإمام البخاري، وعدم سلامة نصوص الأحاديث النبوية فيه، معتمدًا على أقوال علماء المسلمين من الحافظ ابن عبد البر القرطبي، والمحدث الحُميدي، والفقيه محمد بن موسى الدَّمِيري، وأن الأثر الذي رواه عمرو بن ميمون، قال: "رأيت في الجاهلية قردة اجتمع عليها قردة، قد زنت، فرجموها، فرجمتها معهم"، هو مدسوس في صحيح الإمام البخاري، وكانت هذه الشبهات مختصرة جداً لدى المستشرق أجناس جولدتسيهر، فقال: "نذكر كذلك الدس في صحيح البخاري، فمن ذلك رواية عن الجاهلية، ذكرها أبو مسعود الدمشقي، من البخاري، وقد ذكر الحُميدي في كتابه الجمع بين الصحيحين، وقد بحثنا الأمر، ووجدناه في بعض النسخ فيما يتعلق بأيام الجاهلية، وليس في كل النسخ، إنه من الممكن أن يكون لتلك الفقرات التي دست على نص البخاري، المقحمات، الحاشية: الدَّمِيري، القرد، ج2، ص290" (جولدتسيهر، 2009: 226)، وبناء على ذلك سنعرض ما احتج به الحافظ ابن عبد البر القرطبي، والمحدث الحُميدي، والفقيه الدَّمِيري، وأقوالهم، ومن تبعهم في ذلك من علماء المسلمين، الذي اعتمد المستشرق أجناس جولدتسيهر على أقوالهم، ثم نرد في المبحث الرابع على تلك الحجج والأقوال من بعض علماء المسلمين، لنردّ على شبهات المستشرق أجناس جولدتسيهر وطعنه بصحيح الإمام البخاري، وما اعتمده من كلام علماء المسلمين، لتحقيق أهدافه الخبيثة في الطعن بالسنة النبوية.

أولًا: شبهات المستشرق أجناس جولدتسيهر حول السند والمتن معًا للأثر الوارد في صحيح الإمام البخاري: وذلك بأن المستشرق أجناس جولدتسيهر اعتمد في شبهاته، كما قلنا من قبل على أقوال وحجج بعض علماء المسلمين، بأن الإمام البخاري لم يروِ الأثر في صحيحه، وأنه مدسوس فيه، (جولدتسيهر، 2009: 226)، فقد قال الحُميدي: "حكى أبو مسعود أن له في الصحيح حكاية من رواية حصين عنه قال: رأيت في الجاهلية قردة اجتمع عليها قردة، قد زنت فرجموها فرجمتها معهم، كذا حكاه أبو مسعود، ولم يذكر في أي موضع أخرجه البخاري من كتابه، فبحثنا عن ذلك فوجدناه في بعض النسخ لا في كلها، قد ذكر في أيام الجاهلية، وليس في رواية النعيمي عن الفربري أصلًا شيء من هذا الخبر في القردة، ولعلها من المقحمات التي أقحمت في كتاب البخاري" (الحُميدي، 2002: 490/3)، وتبعه في ذلك؛ ابن العربي الإشبيلي، (ت 543هـ) (ابن العربي الإشبيلي، 2003: 332/2)، وابن الجوزي، (ت 597هـ) (ابن الجوزي، 1997: 175/4)، والمبارك بن الأثير الجزري، (ت 606هـ) (ابن الأثير، 1969: 784/11)، والمؤرخ علي بن الأثير الجزري، (ت 630هـ) (ابن الأثير، 1989: 772/3)، والمفسر القرطبي، (ت 671هـ) (القرطبي، 1964: 441/1)، والفقيه الدَّمِيري، (ت 808هـ) (الدَّمِيري، 2003: 333/2)، ومحمد

المغربي، (ت 1094هـ) (المغربي، 1998: 340/2)، وقال الكرماني، (ت 786هـ): "أقول مع أن هذه الحكاية لم توجد في بعض نسخ البخاري" (الكرماني، 1981: 75/15)، وتبعه زكريا الأنصاري، (ت 926هـ) (الأنصاري، 2005: 137/7).

ثانيًا: شبهات المستشرق أجناس جولدتسيهر حول سند الأثر المروي في صحيح الإمام البخاري وفي غيره من كتب السنة النبوية: وهذه الشبهات متفرعة من الشبهات السابقة، وذلك عندما طعن المستشرق أجناس جولدتسيهر بأن الإمام البخاري لم يروِ الأثر في صحيحه، وأنه مدسوس فيه، (جولدتسيهر، 2009: 226)، كما قلنا من قبل أنه اعتمد على أقوال وحجج بعض علماء المسلمين.

1- **شبهات المستشرق أجناس جولدتسيهر حول الأثر المروي في صحيح الإمام البخاري:** فقد قال الألباني (ت 1420هـ): "وأنا أظنُّ أن الآفة من شيخ المصنف نعيم بن حماد؛ فإنه ضعيف متهم، أو من عنعنة هشيم؛ فإنه كان مدلسًا، لكن ذكر ابن عبد البر (ابن عبد البر، 1992: 1205/3) أنه رواه عباد بن العوّام أيضًا، عن حصين، كما رواه هشيم مختصرًا، قلتُ: وعباد هذا ثقة من رجال الشيخين، وتابعه عيسى بن حطان، عن عمرو بن ميمون به مطولًا، أخرجه الإسماعيلي، وعيسى هذا وثقه العجلي، وابن حبان، وروايته مفصلة تبعد النكارة الظاهرة من رواية نعيم المختصرة، وقد مال الحافظ إلى تقويتها؛ خلافًا لابن عبد البر، والله أعلم" (الألباني، 2002: 535/2)، وكلام الألباني هذا فيه دلالة على صحة الأثر المروي سواء كان مختصرًا؛ كما في صحيح الإمام البخاري، أو مطولًا؛ كما في غير صحيح الإمام البخاري.

2-**شبهات المستشرق أجناس جولدتسيهر حول الأثر المروي في كتب السنة النبوية:** فقد قال ابن عبد البر القرطبي: "وأما القصة بطولها فإنها تدور على عبد الملك بن مسلم، عن عيسى بن حطان، وليسا ممن يحتج بهما" (ابن عبد البر، 1992: 1205/3)، وتبعه المؤرخ علي بن الأثير الجزري (ابن الأثير، 1989: 773/3)، والمفسر القرطبي (القرطبي، 1964: 441/1)، والشيخ شعيب الأرناؤوط، (ت 1438هـ) (الذهبي، 1985: 160/4).

ثالثًا: شبهات المستشرق أجناس جولدتسيهر حول متن الأثر المروي في صحيح الإمام البخاري وفي غيره من كتب السنة النبوية:

1-شبهات المستشرق أجناس جولدتسيهر حول متن الأثر المروي في صحيح الإمام البخاري: فقد قال ابن عبد البر القرطبي: "وهذا عند جماعة أهل العلم منكر إضافة الزنا إلى غير مكلف، وإقامة الحدود في البهائم" (ابن عبد البر، 1992: 1205/3)، وتبعه المؤرخ علي بن الأثير الجزري (ابن الأثير، 1989: 773/3)، والمفسر القرطبي (القرطبي، 1964: 441/1)، وهذا ما قاله الألباني: "هذا أثر منكر؛ إذ كيف يمكن لإنسان أن يعلم أن القردة تتزوج، وأن من خُلُقهم المحافظة على العرض، فمن خان قتلوه؟ ثم هب أن ذلك أمر واقع بينها، فمن أين علم عمرو بن ميمون أن رجم القردة إنما كان؛ لأنها زنت؟!" (الألباني، 2002: 535/2)، وبالرغم من كلام الألباني هذا، فإننا ذكرنا قبل قليل أنه يؤكد على صحة الأثر المروي عن عمرو بن ميمون، ولكنه يعمد إلى تأويله.

2- **شبهات المستشرق أجناس جولدتسيهر حول متن الأثر المروي في كتب السنة النبوية:** وذلك في كتاب التاريخ الكبير للإمام البخاري (البخاري، 1972: 367/6)، وتبعه الحافظ ابن عساكر (ابن عساكر، 1995: 412/46)، في رواية ثانية بدون لفظ: "قد زنت"، فقال: قال نعيم بن حماد: حدثنا هشيم، عن أبي بَلْج وحصين، عن عمرو بن ميمون: "رأيت في الجاهلية قردة اجتمع عليها قرود فرجموها فرجمتها معهم"، فقد قال الحُميدي: "والذي قال البخاري في التاريخ الكبير؛ قال لي نعيم بن حماد: أخبرنا هشيم، عن أبي بَلْج وحصين، عن عمرو بن ميمون قال: رأيت في الجاهلية قردة اجتمع عليها قرود فرجموها، فرجمتها معهم، وليس فيه: قد زنت" (الحُميدي، 2002: 490/3)، وتبعه ابن العربي الإشبيلي فقال: "وثبت في نص الحديث قد زنت، وسقط هذا اللفظ عند بعضهم" (ابن العربي الإشبيلي، 2003: 332/2)، ومحمد المغربي (المغربي، 1998: 340/2).

رابعًا: تأويلات العلماء لمتن الأثر المروي في صحيح الإمام البخاري وكتب السنة النبوية:

1-قال ابن عبد البر القرطبي: "ولو صح لكانوا من الجن؛ لأن العبادات في الجن والإنس دون غيرهما، وقد كان الرجم في التوراة" (ابن عبد البر، 1992: 1205/3)، وتبعه المؤرخ علي بن الأثير الجزري (ابن الأثير، 1989: 773/3)، والمفسر القرطبي (القرطبي، 1964: 441/1).

2- قال الحُميدي: "فإن صحت هذه الزيادة – قد زنت –، فإنما أخرجها البخاري دلالة على أن عمرو بن ميمون قد أدرك الجاهلية، ولم يبال بظنه الذي ظن في الجاهلية، وقد أوهم أبو مسعود بهذه الترجمة التي أفردها باسمه أنه من جملة

الصحابة الذين انفرد بهم البخاري، كما ترجم أولًا، وكما فعل في اسم أبي رجاء العطاردي، وإنما رواية البخاري أنه قال: كنا نعبد الحجر، وسائر ما ذكر عنه دلالة على أنه قد أدرك الجاهلية، ولم يسلم في أول الإسلام" (الحُميدي، 2002: 490/3)، وتبعه المبارك بن الأثير الجزري (ابن الأثير، 1969: 784/11)، والمفسر القرطبي (القرطبي، 1964: 441/1)، ومحمد المغربي (المغربي، 1998: 340/2).

3- قال ابن العربي الإشبيلي: "فإن قيل: وكأن البهائم بقيت فيهم معارف الشرائع حتى ورثوها خلفًا عن سلف إلى زمان عمر، وقلنا: نعم، كذلك كان؛ لأن اليهود غيّروا الرجم، فأراد الله أن يقيمه في مسوخهم، حتى يكون إبلاغًا في الحجة على ما أنكروه من ذلك، وغيروه، حتى تشهد عليهم كتبهم وأحبارهم ومسوخهم، حتى يعلموا أن الله يعلم ما يسرون وما يعلنون، ويحصي ما يبدلون وما يغيرون، ويقيم عليهم الحجة من حيث لا يشعرون، وينصر نبيه وهم لا ينصرون" (ابن العربي الإشبيلي، 2003: 332/2)، وقال المفسر القرطبي معلقًا عليه: "هذا كلامه في الأحكام، ولا حجة في شيء منه" (القرطبي، 1964: 441/1)، وهذه التأويلات كلها تصب في صحة الأثر الوارد في صحيح الإمام البخاري سندًا ومتنًا؛ سواء قصدوا ذلك أم لم يقصدوا.

المبحث الرابع: الرد على شبهات المستشرق أجناس جولدتسيهر حول أثر: "رأيت في الجاهلية قِرْدة، اجتمع عليها قِرَدة قد زنت، فرجموها"

أولًا: رد العلماء على شبهات المستشرق أجناس جولدتسيهر حول سند ومتن الأثر الوارد في صحيح الإمام البخاري:

قال ابن حجر العسقلاني (ت 852هـ): "وما قاله –أي الحُميدي– مردود؛ فإن الحديث المذكور في معظم الأصول التي وقفنا عليها، وكفى بإيراد أبي ذر الحافظ له عن شيوخه الثلاثة الأئمة المتقنين عن الفربري حجة، وكذا إيراد الإسماعيلي، وأبي نعيم في مستخرجيهما، وأبي مسعود له في أطرافه، نعم سقط من رواية النسفي، وكذا الحديث الذي بعده، ولا يلزم من ذلك أن لا يكون في رواية الفربري؛ فإن روايته تزيد على رواية النسفي عدة أحاديث، قد نبهت على كثير منها فيما مضى وفيما سيأتي إن شاء الله تعالى، وأما تجويزه أن يزاد في صحيح البخاري ما ليس منه؛ فهذا ينافي ما عليه العلماء من الحكم بتصحيح جميع ما أورده البخاري في كتابه، ومن اتفاقهم على أنه مقطوع بنسبته إليه، وهذا الذي قاله تخيل فاسد يتطرق منه عدم الوثوق بجميع ما في الصحيح؛ لأنه إذا جاز في واحد لا بعينه؛ جاز في كل فرد، فلا يبقى لأحد الوثوق بما في الكتاب المذكور، واتفاق العلماء ينافي ذلك...، وقد أطنبت في هذا الموضع لئلا يغتر ضعيف بكلام الحُميدي فيعتمده، وهو ظاهر الفساد، وقد ذكر أبو عبيدة معمر بن المثنى في كتاب الخيل له من طريق الأوزاعي؛ أن مهرًا أنزي على أمه فامتنع، فأدخلت في بيت وجللت بكساء، وانزي عليها فنزى، فلما شم ريح أمه عمد إلى ذكره فقطعه بأسنانه من أصله، فإذا كان هذا الفهم في الخيل مع كونها أبعد في الفطنة من القرد فجوازها في القرد أولى" (ابن حجر العسقلاني، 1959: 160/7)، وتبعه العيني، (ت 855هـ) (العيني، 2001: 300/16)، والقسطلاني، (ت 923هـ) (القسطلاني، 1900: 182/6)، وتبعه عبد القادر الأرناؤوط، (ت 1425هـ) (ابن الأثير، 1969: 784/11)، وغيره من العلماء المعاصرين، وهذا ما يستحق أن يُسمى تحقيقًا وجدّية في التوثيق العلمي لا ما قاله المستشرق أجناس جولدتسيهر، حتى الحُميدي نفسه لم يجزم بما قال في كلامه السالف، إنما ظن ظنًا، بحسب ما توافرت لديه من نُسخ لصحيح الإمام البخاري في زمنه، ويدل على عدم جزمه قوله: "... فإن صحت هذه الزيادة –قد زنت– ، فإنما أخرجها البخاري دلالة على أن عمرو بن ميمون قد أدرك الجاهلية..." (الحُميدي، 2002: 490/3)، لكن العجب من المؤرخ علي بن الأثير الجزري؛ كيف استجاز الجزم بكون أثر عمرو بن ميمون: "مما أدخل في صحيح البخاري" (ابن الأثير، 1989: 772/3)، مع أن مصدر دعواه هو الحُميدي، ولم يجزم بذلك (زريوح، 2020: 465/1)، وهذا كله يدل على صحة هذا الأثر الذي أورده عمرو بن ميمون سنداً ومتناً.

ثانيًا: رد العلماء على شبهات المستشرق أجناس جولدتسيهر حول سند الأثر المروي في صحيح الإمام البخاري وكتب السنة النبوية:

1- رد العلماء على شبهات المستشرق أجناس جولدتسيهر حول سند الأثر المروي في صحيح الإمام البخاري: قال ابن قتيبة الدينوري (ت 276هـ): "إن حديث القرود ليس عن رسول الله ﷺ، ولا عن أصحابه ﷺ، وإنما هو شيء ذكر عن عمرو بن ميمون" (ابن قتيبة الدينوري، 2009: 473)، وهذه الرواية كما هو ظاهر ليست من كلام النبي ﷺ، ولا كلام أحد من أصحابه ﷺ، وإنما رواها البخاري

رحمه الله تعالى حكاية عما شاهده عمرو بن ميمون، الذي أدرك الجاهلية، والنبوة، وأسلم، ولكنه لم ير النبي ﷺ، لذلك لم يعده العلماء من الصحابة ﷺ، وإنما من المخضرمين من كبار التابعين، ومعلوم أن السنة النبوية الثابتة عن النبي ﷺ هي التي يجب الإيمان بها والتسليم بما جاء فيها، أما ما يحكيه أحد التابعين عن مشاهدته فلا يرتقي إلى منزلة السنة النبوية بأي حال من الأحوال، فإذا أدركنا أن الرواية إنما هي كلامٌ ساقه أحد التابعين عما شاهده، أمكننا إدراك الاحتمالات الواردة عليها، وعرفنا أنه لا حرج على من تشكك في حقيقة ما جرى بين القردة، أو نسب إلى عمرو بن ميمون توهم وقوع الرجم عقوبة على السفاد – هو نَزْوُ الذَّكَرِ عَلَى الأُنثى– (ابن منظور، 1994: مادة سفد)، بين القردة، فمن المقطوع به أن عمرو بن ميمون لم يكن يفهم منطق القردة، وإنما هو ظنه، وذلك ما يمكن مخالفته فيه، وعدم التسليم به، ثم لا يمتنع أن تكون القصة حقيقية، والظن الذي ظنه عمرو بن ميمون صحيحًا، فعالم الحيوان عالم مليء بالعجائب والبدائع، وقد قال العرب قديمًا: "ليس شيء يجتمع فيه الزواج والغيرة إلا الإنسان والقرد" (ابن قتيبة الدينوري، 1998: 98/2)، بل قال ابن تيمية، (ت 728هـ): "ومثل ذلك قد شاهده الناس في زماننا في غير القرود، حتى الطيور" (ابن تيمية، 1995: 554/11)، (المنجد، 2020: 219/9)، ولهذا فإن الإمام البخاري أراد من ذكر هذا الأثر إثبات أن عمرو بن ميمون من المخضرمين، وليس بصحابي، وأنه ليس بحديث مرفوع إلى النبي ﷺ، وإنما هو أثر من كلام عمرو بن ميمون، وهو ما يسمى بالمقطوع عند المحدثين (محمد، 2010: 14)، وبالتالي فإن هذا الأثر ليس على شرط الإمام البخاري ، فصحيح الإمام البخاري سماه: "الجامعُ المختصر المسند الصحيح من أمور رسول الله ﷺ وسننه وأيامه"، فالأثر ليس مسندًا للرسول ﷺ فهو ليس على شرط الإمام البخاري، وكذلك الآثار الموقوفة، وهي التي تروى عن الصحابة ﷺ، ولا يتمُ رفعها للنبي ﷺ، هي ليست على شرط الإمام البخاري، وإنما أراد الإشارة إلى فائدة وهي التأكيد على أن عمرو بن ميمون قد أدرك الجاهلية، ولم يبال البخاري بظن عمرو الذي ظنه في الجاهلية، بأن القردة قد زنت فرجموها بسبب الرجم (الزمانان، 1425)، وأما بالنسبة ما قاله الألباني في الراوي نعيم بن حماد؛ وهو شيخ الإمام البخاري؛ فإنه ضعيف متهم، فإنه مخالف لما قاله علماء الجرح والتعديل فيه، كما ذكرت سابقاً، وهذا ينافي ما عليه العلماء من الحكم بتصحيح جميع ما أورده الإمام البخاري في كتابه، ومن اتفاقهم على أنه مقطوع بنسبته إليه، (ابن حجر العسقلاني، 1959: 160/7)، وهذا كله يدل على أن الأثر الذي أورده عمرو بن ميمون موجود في صحيح الإمام البخاري، ولم يكن مدسوس فيه.

2- رد العلماء على شبهات المستشرق أجناس جولدتسيهر حول سند الأثر المروي في كتب السنة النبوية: الأثر الذي رواه الإمام البخاري في صحيحه كان موصولًا، قال: "حدثنا نعيم بن حماد.."، ورواه الإمام البخاري في تاريخه الكبير تعليقًا، فقال: "قال نعيم بن حماد..."، وقال الحافظ ابن حجر: "في رواية بعضهم: حدثنا نعيم غير منسوب، وهو المروزي، نزيل مصر، وقلّ أن يخرج له البخاري موصولًا، بل عادته أن يذكر عنه بصيغة التعليق، ووقع في رواية القابسي: حدثنا أبو نعيم، وصوبه بعضهم، وهو غلط" (ابن حجر العسقلاني، 1959: 160/7)، فإن كانت الطريقة الثانية ثابتة تعليقًا، فالمعلق ليس على شرطه، فإن ترجح أن الأثر رواه الإمام البخاري تعليقًا فلا اعتراض عليه (محمد، 2010: 15)، وكذلك قال الحافظ ابن حجر: "والطريق التي أخرجها البخاري دافعة لتضعيف ابن عبد البر للطريق التي أخرجها الإسماعيلي" (ابن حجر العسقلاني، 1959: 160/7)، أي طريق عيسى بن حطان، وأما رواية أبو نعيم الأصبهاني، والحافظ ابن عساكر، من طريق عبد الملك بن مسلم قال: حدثنا عيسى بن حطان، فقد قال الحافظ ابن حجر في الرد على تضعيف ابن عبد البر: "ولم أر له سلفًا فيما ذكره عن عبد الملك هذا" (ابن حجر العسقلاني، 1908: 425/6)، وتبعه عبد القادر الأرناؤوط (ابن الأثير، 1969: 784/11)، وقال القسطلاني: "بأنه لا يلزم من كون عبد الملك وابن حطان مطعونًا فيهما ضعف رواية البخاري للقصة عن غيرهما بل مقوّية وعاضدة لرواية الإسماعيلي المذكورة" (القسطلاني، 1900: 182/6)، وقال الألباني: "وأنا أظنُّ أن الآفة من شيخ المصنف نعيم بن حماد؛ فإنه ضعيف متهم، أو من عنعنة هشيم؛ فإنه كان مدلسًا، لكن ذكر ابن عبد البر (ابن عبد البر، 1992: 1205/3) أنه رواه عباد بن العوّام أيضًا، عن حصين، كما رواه هشيم مختصرًا، قلتُ: وعباد هذا ثقة من رجال الشيخين، وتابعه عيسى بن حطان، عن عمرو بن ميمون به مطولًا، أخرجه الإسماعيلي، وعيسى هذا وثقه العجلي، وابن حبان، وروايته مفصلة تبعد النكارة الظاهرة من رواية نعيم

المختصـــرة، وقد مال الحافظ إلى تقويتها؛ خلافًا لابن عبد البر، والله أعلم" (الألباني، 2002: 535/2)، وقد ثبت أنه يحتج بعبد الملك بن مسلم وعيسى بن حطان، وليسا من الرواة الضعفاء.

وبعد دراسة الرواة في الروايات التي رواها غير الإمام البخاري في صحيحه، في هذا البحث؛ وعددها ثمان روايات، والتي رواها الإمام البخاري في تاريخه، وابن شاذان الواسطي، وابن قتيبة الدينوري، وعبد الله بن أحمد البلخي، والإسماعيلي، وأبو نعيم الأصبهاني، والحافظ ابن عساكر، فقد وجدت أن ست من هذه الروايات صحيحة، وواحدة حسنة لذاتها، وواحدة حسنة لغيرها.

ثالثًا: رد العلماء على شبهات المستشرق أجناس جولدتسيهر حول متن الأثر المروي في صـــحيح الإمام البخاري وكتب الســـنة النبوية: هـذه الردود كلها حول الأثر المروي في صـــحيح الإمام البخاري: "رأيت في الجاهلية قِرْدة، اجتمع عليها قِرَدة قد زنت، فرجموها"؛ تفند شـبهة المسـتشـرق أجناس جولدتســـيهر وطعنه بصـــحيح الإمام البخاري، وتؤكد على أن نص متن الأثر صـحيح، وليس فيه أي دس من خارجه، فقد قال الحافظ ابن كثير، (ت 774هـــــ): "القصـــة صـــحيحة، قد رواها البخاري كما رأيت" (ابن كثير، 1998: 639/6)، وقال الحافظ ابن حجر: "لا يلزم من كون صورة الواقعة صورة الزنا والرجم أن يكون ذلك زنا حقيقة ولا حدًا؛ وإنما أطلق ذلك عليه لشـــبهه به فلا يســـتلزم ذلك إيقاع التكليف على الحيوان" (ابن حجر العســـقلاني، 1959: 160/7)، وتبعه العيني (العيني، 2001: 300/16)، والقسـطلاني (القسـطلاني، 1900: 182/6)، وعبـد القـادر الأرناؤوط (ابن الأثير، 1969: 784/11)، وقال ابن قتيبة الدينوري: "وقد يمكن أن يكون رأى القرود ترجم قردة، فظن أنها ترجمها؛ لأنها زنت، وهذا لا يعلمه أحد إلا ظنًا؛ لأن القرود لا تنبئ عن أنفســـها والذي يراها تتســـافد، لا يعلم أزنت، أم لم تزن؟ هذا ظن، ولعل الشـــيخ عرف أنها زنت بوجه من الدلائل لا نعلمه، فإن القرود أزنى البهائم، والعرب تضـــرب بها المثل، فتقول: أزنى من قرد، ولولا أن الزنى منه معروف، ما ضـــربت به المثل، وليس شـــيء أشـبه بالإنســان في الزواج والغيرة منه، والبهائم قد تتعادى، ويشب بعضـــها على بعض، ويعاقب بعضـها بعضًا، فمنها ما يعض، ومنها ما يخدش، ومنها ما يكسـر ويحطم، والقرود ترجم بالأكف، التي جعلها الله لها، كما يرجم الإنسـان، فإن كان إنما رجم بعضـها بعضًـا لغير زنى، فتوهمه الشيخ لزنى، فليس هذا ببعيد، وإن كان الشيخ اســـتدل على الزنى منها بدليل، وعلى أن الرجم، كان من أجله فليس ذلك أيضًـا ببعيد؛ لأنها على ما أعلمتك أشـد البهـائم غيرة، وأقربهـا من بني آدم أفهـامًـا" (ابن قتيبـة الـدينوري، 2009: 473–474)، ولـذلـك فـإن القِردة تختص عن أكثر الحيوانات من جنس الثـدييـات، باتخـاذ ذكورها لإناث تختص بها، أشـبه ما يكون بما عند البشـر، بحيث تلزم أنثى القرود ذكرًا واحدًا يختص بها، يمنع أن ينزو عليها غيره، بل يهيج غضبًا لذلك، لما رُكّب فيهم من غيرة مشابهة للبشر (زريوح، 2020: 466/1).

وهـذا الأثر يـدل على عبقرية الإمـام البخاري في التبويب، ومن فقه عقله، فإذا نظرنا في الأحاديث التي قبل هـذا الأثر، لوجـدناهـا كلهـا صـــفـات للنـاس، ومـا كـانوا يفعلونه قبل الإســـلام، فمراد الإمام البخاري هو أن يبين للقـارئ مـا كـان عليه أهـل ذلـك الزمـان في الجـاهليـة من أحوال وأخلاق قبل مجيء الإســلام، وما جاء به الإســلام من أشـياء خالف ما كانت عليه الجاهلية، وأشـياء أخرى أقرها، وليس مراد الإمام البخاري الاســـتدلال على حكم الرجم في الزنا بفعل القرود، ولو وضـع هذا الأثر في أبواب الزنا، لكـان أهـل العلم أول المطـالبين بنقله منهـا؛ فـالقرود غير مكلفة، ولا يصح الاستدلال بمثل ذلك، فيكون عبثًا، وإنمـا مراد الإمـام البخـاري الكلمـة الأخيرة في الأثر لمن تأمّل، وهي: "فرجموها، فرجمتها معهم"، فهذا فكر جاهلي بحت؛ إذ كيف لمسلم فضلًا عن عاقل أن يُقحم نفسه في تصـــرف الحيوانات وســـلوكها ليكون كواحد منهم؟! هذا ليس من العقل في شيء، ولا من الإسلام في شيء، وكأن الإمـام البخـاري يريـد أن يقول: لقـد كـانوا في الجـاهليـة يُقحمون أنفسهم حتى في شؤون الحيوان، والإسلام لم يأمر بهذا، والإسـلام كرّم الإنسـان ونزّهه عن هذه الأفعال، هذا مراد الإمام البخاري في هذا الباب تحديدًا، وليس له أي غرض آخر، وبالأخص الاســـتدلال بهذا الأثر على حكم شرعي (أبو مسلّم، 2015).

رابعًا: تأويلات العلماء لمتن الأثر المروي في صحيح الإمام البخاري وكتب السنة النبوية: هذه التأويلات كلها حول الأثر المروي في صحيح الإمام البخاري: "رأيت في الجاهلية قِرْدة، اجتمع عليها قِرَدة قد زنت، فرجموها"؛ تفند شبهة المستشرق أجناس جولدتسيهر وطعنه بصحيح الإمام البخاري، وتؤكد على عدم التحريف فيه، وأن نصوص الأحاديث النبوية سليمة، وليس فيها أي دس أو إقحام من خارجه.

1-قال ابن قتيبة الدينوري: "إنما عاقبت بالرجم، إما على الزنا، أو على غير ذلك من أجل أكفها، كما يخدش غيرها ويعض ويكسر، إذا كانت أكفها كأكف بني آدام، وكان ابن آدم لا ينال ما يريد أذاه إذا بَعُد عنه إلا بالرجم، ومما يزيد في الدلالة على أن القرود هي الممسوخ بأعيانها، إجماع الناس على تحريمها بغير كتاب ولا أثر، كما أجمعوا على تحريم لحوم الناس بغير كتاب ولا أثر" (ابن قتيبة الدينوري، 2009: 475).

2-قال الحافظ ابن كثير: "وقد قال بعضهم: لعل هؤلاء القردة كانوا مما مسخ من اليهود، ففي شريعة التوراة الرجم من اليهود الذين كانوا باليمن، فقد كان بها خلق من اليهود، وعندهم شيء كثير من القردة مجاورون لهم في أرضهم، وعند القردة ذكاءٌ وفطنة، وهو يحاكي بني آدم في طباع كثيرة في الغيرة والأنفة، مذكور مشهورٌ في أماكنه، والله أعلم" (ابن كثير، 1998: 639/6).

3-قال الكرماني: "ويحتمل أن يقال: كانوا من الإنس مسخوا قردة، وتغيروا عن الصورة الإنسانية فقط، أو كان صورته صورة الزنى والرجم، ولم يكن ثمة تكليف ولا حد، وإنما هو ظنه الذي ظن في الجاهلية" (الكرماني، 1981: 75/15)، وتبعه البِرْماوي، (ت 831هـ) (البرماوي، 2012: 415/10)، والعيني (العيني، 2001: 300/16)، وزكريا الأنصاري (الأنصاري، 2005: 137/7).

4-قال الدماميني (ت 827هـ): "إن القِرْدة تعقل، إلا أنَّها لم تكلَّف، ويحتمل أن يكون هذا من نسل الذين مُسخوا، فبقيت فيهم تلك الغيرة، ولعلها شِرْعة نبي، وقيل: الممسوخ لا يُنسل" (الدماميني، 2009: 335/7)، وتبعه أحمد الكوراني، (ت 893هـ) فقال: "لم يكن هذا الرجم حكم الشرع إلا أن القرد أذكى الحيوانات، أنف زوجها من ذلك، وكانوا يعرفون أن الناس ترجم الزاني فعاقبوا بما رأوا" (الكوراني، 2008: 51/7).

5- قال الحافظ ابن حجر: "قال ابن التين: لعل هؤلاء كانوا من نسل الذين مسخوا فبقي فيهم ذلك الحكم، ثم قال: إن الممسوخ لا ينسل، قلت: وهذا هو المعتمد، لما ثبت في صحيح مسلم أن الممسوخ لا نسل له، وعنده من حديث ابن مسعود ﷺ مرفوعًا: (إن الله عز وجل لم يهلك قومًا، أو يعذب قومًا، فيجعل لهم نسلًا، وإن القردة والخنازير كانوا قبل ذلك) (مسلم، 1991: 2051/4)، ولكن لا يلزم أن تكون القرود المذكورة من النسل؛ فيحتمل أن يكون الذين مسخوا لما صاروا على هيئة القردة مع بقاء أفهامهم، عاشرتهم القردة الأصلية للمشابهة في الشكل، فتلقوا عنهم بعض ما شاهدوه من أفعالهم فحفظوها، وصارت فيهم، واختص القرد بذلك؛ لما فيه من الفطنة الزائدة على غيره من الحيوان، وقابلية التعليم لكل صناعة مما ليس لأكثر الحيوان، ومن خصاله؛ أنه يضحك ويطرب ويحكي ما يراه، وفيه من شدة الغيرة ما يوازي الآدمي، ولا يتعدى أحدهم إلى غير زوجته، فلا يدع في الغالب أن يحملها ما ركب فيها من الغيرة على عقوبة من اعتدى، إلى ما لم يختص به من الأنثى، ومن خصائصه؛ أن الأنثى تحمل أولادها كهيئة الآدمية، وربما مشى القرد على رجليه؛ لكن لا يستمر على ذلك، ويتناول الشيء بيده، ويأكل بيده، وله أصابع مفصلة إلى أنامل وأظفار، ولشفر عينيه أهداب" (ابن حجر العسقلاني، 1959: 160/7)، وتبعه العيني (العيني، 2001: 300/16)، وعبد القادر الأرناؤوط (ابن الأثير، 1969: 784/11).

6- قال محمد أنور شاه الكشميري (ت 1353هـ): "قد ثبت اليوم فيها أفعال تدل على ذكائهم، وقصصها شهيرة، يتعجب منها كل ذي أذنين، وقد دوّن اليوم أهل أمريكا لسانها أيضًا، فما الاستبعاد في الرجم، فإن الله تعالى لو كان خلق فيها شعورًا لذلك، لم يمنعه منه مانع" (الهندي، 2005: 518/4).

7- أثبت الباحثون التشابه الملحوظ في السلوك الاجتماعي بين ذكور قرود (الشامبانزي) والإنسان، إلى الحد الذي تتجنب فيه زواج الأقارب من أصول وفروع، وكذلك وجود الغيرة الجنسية في هذه القرود، إلى درجة يصبح فيه عدوانية عند الاشتباه في كون شريكته الأنثى قد ضاجعت قردًا آخر، وأن الكثير منهم نتيجة ذلك؛ إما أن يشوّه شريكته الأنثى، أو ينفر منها أبد الدهر (زريوح، 2020: 467/1)، وكذلك أثبت الباحثون أن قرود (الغوريلا) تشترك مع الشمبانزي والإنسان في بعض الصفات السلوكية، من خلال سلوكها المسالم عند وجود روابط عائلية بين ذكور الجماعات، وأنها تميّز بين العدل والظلم، وأنها تدرك معنى التجارة من خلال تدريبها على مقايضة كوبونات أو بونات مقابل الطعام، أظهرت نوعاً من الذكاء البدائي في استخدامها، فقد لاحظ العلماء أن القردة التي أعطيت بعضاً من تلك الكوبونات أعطتها لقردة أخرى ولكن بحسب كمية الطعام التي تحصل عليها مقابلها، وهناك بحث جديد يظهر أن كثير من الحيوانات ومنها القردة، لها أخلاق بالفطرة، وتستطيع التمييز بين

الخير والشـــر وتقيم العدل، وتشـــبه بذلك المجتمعات الإنسانية، وهذا مصداق قول الله تعالى: ﴿وَمَا مِنْ دَابَّةٍ فِي الْأَرْضِ وَلَا طَائِرٍ يَطِيرُ بِجَنَاحَيْهِ إِلَّا أُمَمٌ أَمْثَالُكُمْ﴾ (الأنعام: 38)، (الكحيل، 2010).

الخاتمة:

بعد أن منّ الله تعالى علينا من الانتهاء من إعداد بحث: (شبهات المستشرق أجناس جولدتسيهر حول الأثر المروي في صحيح الإمام البخاري: "رأيت في الجاهلية قِرْدة، اجتمع عليها قِرَدة قد زنت، فرجموها": عرض ونقد)، نخلص إلى أهم النتائج الآتية:

1) كانت شبهات المستشرق أجناس جولدتسيهر حول أثر التابعي عمرو بن ميمون الذي قال فيه: "رأيت في الجاهلية قردة اجتمع عليها قردة، قد زنت، فرجموها، فرجمتها معهم"، في ثلاثة محاور هي: الشبهات المثارة حول السند والمتن معًا للأثر الوارد في صحيح الإمام البخاري، والشبهات المثارة حول سند الأثر الوارد في صحيح الإمام البخاري، وكتب السنة النبوية، والشبهات المثارة حول متن الأثر الوارد في صحيح الإمام البخاري وكتب السنة النبوية.

2) رد العلماء على شبهات المستشرق أجناس جولدتسيهر حول السند والمتن معًا للأثر الوارد في صحيح الإمام البخاري؛ بأن الأثر مذكور في معظم أصول صحيح الإمام البخاري، وكذا إيراده عند الإسماعيلي، وأبي نعيم في مستخرجيهما، وأبي مسعود له في أطرافه، وأما تجويزه أن يزاد في صحيح الإمام البخاري ما ليس منه؛ فهذا ينافي ما عليه العلماء من الحكم بتصحيح جميع ما أورده الإمام البخاري في كتابه، ومن اتفاقهم على أنه مقطوع بنسبته إليه.

3) رد العلماء على شبهات المستشرق أجناس جولدتسيهر حول سند الأثر الوارد في صحيح الإمام البخاري؛ فالأثر ليس عن رسول الله ﷺ، ولا عن أصحابه ﷺ، وإنما هو شيء ذكر عن المخضرم التابعي عمرو بن ميمون، وإنما رواها الإمام البخاري حكاية عما شاهده عمرو، وإنما أراد الإشارة إلى فائدة وهي التأكيد على أن عمرو بن ميمون قد أدرك الجاهلية، ولم يبال البخاري بظن عمرو الذي ظنه في الجاهلية، بأن القردة قد زنت فرجموها بسبب الرجم.

4) رد العلماء على شبهات المستشرق أجناس جولدتسيهر حول سند الأثر الوارد في كتب السنة النبوية، بأن الطريق التي أخرجها البخاري في صحيحه دافعة لتضعيف ابن عبد البر للطريق التي أخرجها الإسماعيلي، أي طريق عيسى بن حطان، وبأنه لا يلزم من كون عبد الملك وابن حطان مطعونًا فيهما ضعف رواية البخاري للقصة عن غيرهما بل مقوّية وعاضدة لرواية الإسماعيلي المذكورة، وقد ثبت أنه يحتج بهما، وليسا من الرواة الضعفاء، وبعد دراسة الرواة في الروايات التي رواها غير الإمام البخاري في صحيحه، في هذا البحث؛ وعددها ثمان روايات، والتي رواها الإمام البخاري في تاريخه، وابن شاذان الواسطي، وابن قتيبة الدينوري، وعبد الله بن أحمد البلخي، والإسماعيلي، وأبو نعيم الأصبهاني، والحافظ ابن عساكر، فقد وجدت أن ست من هذه الروايات صحيحة، وواحدة حسنة لذاتها، وواحدة حسنة لغيرها.

5) رد العلماء على شبهات المستشرق أجناس جولدتسيهر حول متن الأثر الوارد في صحيح الإمام البخاري وكتب السنة النبوية، بأنه لا يلزم من كون صورة الواقعة صورة الزنا والرجم أن يكون ذلك زنا حقيقة ولا حدًا؛ وإنما أطلق ذلك عليه لشبهه به، فلا يستلزم ذلك إيقاع التكليف على الحيوان، وإذا نظرنا في الأحاديث التي قبل هذا الأثر، لوجدناها كلها صفات للناس، وما كانوا يفعلونه قبل الإسلام، فمراد الإمام البخاري هو أن يبين للقارئ ما كان عليه أهل ذلك الزمان في الجاهلية من أحوال وأخلاق قبل مجيء الإسلام، وليس مراد الإمام البخاري الاستدلال على حكم الرجم في الزنا بفعل القرود.

6) أما تأويلات العلماء لمتن الأثر المروي في صحيح الإمام البخاري، فقد كانت بما يلي:

أولًا: أن القردة عاقبت بالرجم، إما على الزنا، أو على غير ذلك من أجل أكفها، كما يخدش غيرها ويعض ويكسر.

ثانيًا: أن القردة لها ذكاءٌ وفطنة، وهو يحاكي بني آدم في طباع كثيرة في الغيرة والأنفة.

ثالثًا: أنه كان صورته صورة الزنا والرجم، ولم يكن ثمة تكليف ولا حد، وإنما هو ظنه الذي ظن في الجاهلية.

رابعًا: أن القرْدة تعقل، إلا أنَّها لم تكلَّف، وأنه أذكى الحيوانات، أنف زوجها من ذلك، وكانوا يعرفون أن الناس ترجم الزاني فعاقبوا بما رأوا.

خامسًا: يحتمل أن يكون القردة الذين مسخوا لما صاروا على هيئة القردة مع بقاء أفهامهم، عاشرتهم القردة الأصلية للمشابهة في الشكل، فتلقوا عنهم بعض ما شاهدوه من أفعالهم فحفظوها، وصارت فيهم، واختص القرد بذلك؛ لما فيه من الفطنة على غيره من الحيوان وقابلية التعليم لكل صناعه مما ليس لأكثر الحيوان.

سادسًا: قد ثبت اليوم في القردة أفعال تدل على ذكائهم، وقصصها شهيرة، يتعجب منها كل إنسان، وقد دوّن اليوم أهل أمريكا لسانها أيضًا، فما الاستبعاد في الرجم، فإن الله تعالى لو كان خلق فيها شهورًا لذلك، لم يمنعه منه مانع.

سابعًا: أثبت الباحثون التشابه الملحوظ في السلوك الاجتماعي بين ذكور قرود (الشامبانزي) والإنسان.

التوصيات:

1) تأسيس أقسام أو كليات متخصصة تقوم برصد الإنتاج الاستشراقي الضخم والرد عليه، وخاصة ما يتعلق في السنة النبوية.
2) إقامة مؤسسة علمية عالمية محايدة، ترصد لها الأموال؛ ويتعاون معها كبار العلماء والمفكرين، تقوم بإصدار دليل ببليوغرافي وكتب ومجلات، تتصل بالسنة النبوية، وترجمتها للغات العالمية ليقف الغرب ومن والاهم عليها دون تحريف ولا تشويه.
3) إنشاء كرسي للسنة النبوية بتمويل من الجهات المحسنة، وبتفعيل من العلماء، تتحدد أهدافه في تصحيح المفاهيم المغلوطة ورد الشبهات المغرضة من المستشرقين.
4) إنشاء رابطة للباحثين المسلمين المهتمين بالدراسات الاستشراقية، ومنها المتصلة بالسنة النبوية.
5) إعداد موسوعة علمية حول السنة النبوية في الكتابات الإسبانية، والهولندية، والفرنسية، والإنجليزية، والإيطالية، والأمريكية، والروسية، وغيرها، مع نقد آرائهم.
6) إقامة ندوات ومؤتمرات علمية دولية حول السنة النبوية في الكتابات الإسبانية، والهولندية، والفرنسية، والإنجليزية، والإيطالية، والأمريكية، والروسية، وغيرها، حتى يتم التطرق لأغوار السنة النبوية في الغرب كله.
7) إرسال الأساتذة والدعاة للجامعات الغربية لإلقاء المحاضرات والندوات ولقاءات التحاور لتوضيح السنة النبوية ناصعة محفوظة من التشويه للعالم الغربي.
8) توجيه المراكز الإسلامية في العالم الغربي للقيام بواجباتهم وأداء رسالتهم بنجاح برصد كل إنتاج غربي ضد إسلامنا العظيم؛ وخاصة في السنة النبوية، ثم تزويد الجهات المختصة بهذا الإنتاج للرد عليه، ونشر هذه الردود بين الغربيين.
9) إقامة دورات للمبتعثين لديار الغرب من أجل الدراسة أو المقيمين فيها من أجل العمل لتحصينهم ضد شبه الغربيين على الإسلام بما فيها السنة النبوية، ولتكون عندهم القدرة في توضيح الحق.

والله أعلم، وصلى الله وبارك على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

المراجع:

ابن أبي حاتم، محمد عبد الرحمن بن أبي حاتم محمد بن إدريس التميمي الحنظلي الرازي. (1952). الجرح والتعديل. (الطبعة الأولى). حيدر آباد الدكن: دائرة المعارف العثمانية.

ابن الأثير، المبارك بن محمد الجزري. (1969). جامع الأصول في أحاديث الرسول. [تحقيق: عبد القادر الأرنؤوط]. (الطبعة الأولى). دمشق: مطبعة الملاح.

ابن الأثير، علي بن محمد. (1989). أسد الغابة في معرفة الصحابة. [تحقيق: علي معوض ومحمد عبد الموجود]. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن الأثير، مجد الدين أبو السعادات المبارك بن محمد بن محمد الشيباني الجزري. (1979). النهاية في غريب الحديث والأثر. [تحقيق: طاهر أحمد الزاوي، محمود محمد الطناحي]. بيروت: المكتبة العلمية.

ابن الملقن، عمر بن علي المصري. (2008). التوضيح لشرح الجامع الصحيح. (الطبعة الأولى). دمشق: دار النوادر.

ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. (1995). مجموع الفتاوى. [تحقيق: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم]. (الطبعة الأولى). المدينة النبوية: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.

ابن حبان، محمد بن حبان بن أحمد أبي حاتم التميمي البستي. (1973). الثقات. [تحقيق: محمد عبد المعيد خان]. (الطبعة الأولى). حيدر آباد الدكن: دائرة المعارف العثمانية.

ابن حبان، محمد بن حبان بن أحمد أبي حاتم التميمي البستي. (1976). المجروحين من المحدثين والضعفاء والمتروكين. [تحقيق: محمود إبراهيم زايد]. (الطبعة الأولى). حلب: دار الوعي.

ابن سعد، محمد بن سعد الهاشمي البصري البغدادي. (1990). الطبقات الكبرى. [تحقيق: محمد عبد القادر عطا]. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن شاذان الواسطي، الحسن بن خلف بن شاذان بن زياد. (2004). جزء ابن شاذان. (الطبعة الأولى): موقع الشبكة الإسلامية.

ابن عبد البر، يوسف بن عبد الله النمري. (1992). الاستيعاب في معرفة الأصحاب. [تحقيق: علي محمد البجاوي]. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الجيل.

ابن عساكر، علي بن الحسن بن هبة الله. (1995). تاريخ دمشق. [تحقيق: عمرو بن غرامة العمروي]. بيروت: دار الفكر.

ابن كثير، إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي الدمشقي. (1998). جامع المسانيد والسُّنَن الهادي لأقوم سَنَن. [تحقيق: د. عبد الملك بن عبد الله الدهيش]. (الطبعة الثانية). بيروت: دار خضر.

ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي الأنصاري. (1994). لسان العرب. (الطبعة الثالثة). بيروت: دار صادر.

أبو مسلّم، محمود بن أحمد (2015). ليس دفاعًا عن البخاري وصحيحه. موقع الألوكة الشرعية. https://www.alukah.net

أحمد، أحمد بن محمد بن حنبل الشيباني. (2001). العلل ومعرفة الرجال. [تحقيق: وصي الله بن محمد عباس]. (الطبعة الثانية). الرياض: دار الخاني.

الإشبيلي، محمد بن عبد الله بن العربي. (2003). أحكام القرآن. [تحقيق: محمد عبد القادر عطا]. (الطبعة الثالثة). بيروت: دار الكتب العلمية.

الأصبهاني، أبو نعيم أحمد بن عبد الله. (1998). معرفة الصحابة. [تحقيق: عادل بن يوسف العزازي]. (الطبعة الأولى). الرياض: دار الوطن.

الألباني، محمد ناصر الدين. (2002). مختصر صحيح الإمام البخاري. (الطبعة الأولى). الرياض: مكتبة المعارف.

الأنصاري، زكريا بن محمد. (2005). منحة الباري بشرح صحيح البخاري. [تحقيق: سليمان بن دريع العازمي]. (الطبعة الأولى). الرياض: مكتبة الرشد.

الباجي، سليمان بن خلف. (1986). التعديل والتجريح لمن خرج له البخاري في الجامع الصحيح. [تحقيق: د. أبو لبابة حسين]. (الطبعة الأولى). الرياض: دار اللواء.

البخاري، محمد بن إسماعيل. (1972). التاريخ الكبير. [تحقيق: محمد عبد المعيد خان]. (الطبعة الثانية). حيدر آباد- الدكن: دائرة المعارف العثمانية.

البخاري، محمد بن إسماعيل. (2001). صحيح البخاري. مناقب الأنصار. [تحقيق: د. محمد زهير بن ناصر الناصر]. (الطبعة الثانية). بيروت: دار طوق النجاة.

البرماوي، محمد بن عبد الدائم المصري. (2012). اللامع الصبيح بشرح الجامع الصحيح. [تحقيق: نور الدين طالب]. (الطبعة الأولى). دمشق: دار النوادر.

البغدادي، أحمد بن علي الخطيب. (2002). تاريخ بغداد. [تحقيق: د. بشار عواد معروف]. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الغرب الإسلامي.

البلخي، عبد الله بن أحمد. (2000). قبول الأخبار ومعرفة الرجال. [تحقيق: أبو عمرو الحسيني بن عمر بن عبد الرحيم]. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الكتب العلمية.

الجوزي، عبد الرحمن بن علي بن محمد. (1997). كشف المشكل من حديث الصحيحين. [تحقيق: علي حسين البواب]. (الطبعة الأولى). الرياض: دار الوطن.

جولدتسيهر، أجناس. (2009). دراسات محمدية. [ترجمة د. الصديق بشير نصر]. (الطبعة الثانية). لندن: مركز العالم الإسلامي لدراسة الاستشراق.

الحُميدي، محمد بن فتوح الميورقي. (2002). الجمع بين الصحيحين البخاري ومسلم. [تحقيق: د. علي حسين البواب]. (الطبعة الثانية). بيروت: دار ابن حزم.

الدماميني، محمد بن أبي بكر. (2009). مصابيح الجامع. [تحقيق: نور الدين طالب]. (الطبعة الأولى). دمشق. سوريا: دار النوادر.

الدَّمِيري، محمد بن موسى. (2003). حياة الحيوان الكبرى. (الطبعة الثانية). بيروت: دار الكتب العلمية.

الدينوري، عبد الله بن مسلم بن قتيبة. (1998). عيون الأخبار. (الطبعة الثانية). بيروت: دار الكتب العلمية.

الدينوري، عبد الله بن مسلم بن قتيبة. (2009). تأويل مختلف الحديث. (الطبعة الثانية). الرياض: دار ابن القيم.

الذهبي، محمد بن أحمد. (1987). المغني في الضعفاء. [تحقيق: أ.د. نور الدين عتر]. (الطبعة الأولى). الدوحة: دار إحياء التراث.

الذهبي، محمد بن أحمد. (1963). ميزان الاعتدال في نقد الرجال. [تحقيق: علي محمد البجاوي]. (الطبعة الأولى). بيروت: دار المعرفة.

الذهبي، محمد بن أحمد. (1985). سير أعلام النبلاء. [تحقيق: شعيب الأرناؤوط]. (الطبعة الثالثة). بيروت: مؤسسة الرسالة.

الذهبي، محمد بن أحمد. (2003). تاريخ الإسلام. [تحقيق: د. بشار عوّاد معروف]. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الغرب الإسلامي.

زربوح، محمد بن فري. (2020). المعارضات الفكرية المعاصرة لأحاديث الصحيحين. (الطبعة الأولى). لندن: مركز تكوين للدراسات والأبحاث.

الزمانان، أبو عبدالعزيز سعود. (2005). الرد على الشبهة المثارة حول رواية: قردة في الجاهلية زنت فرُجمت. موقع صيد الفوائد. https://www.saaid.net/Doat/saud/15.htm

العجلي، أحمد بن عبد الله بن صالح العجلي الكوفي. (1984). تاريخ الثقات. (الطبعة الأولى). مكة المكرمة: دار الباز.

العجلي، أحمد بن عبد الله بن صالح العجلي الكوفي. (1985). معرفة الثقات من رجال أهل العلم والحديث ومن الضعفاء وذكر مذاهبهم وأخبارهم. [تحقيق: عبد العليم عبد العظيم البستوي]. (الطبعة الأولى). المدينة المنورة: مكتبة الدار.

العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر. (1908). تهذيب التهذيب. (الطبعة الأولى). حلب. موميباي: مطبعة دائرة المعارف النظامية.

العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر. (1959). فتح الباري شرح صحيح البخاري. [تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، محب الدين الخطيب]. [تعليق: عبد العزيز بن عبد الله بن باز]. بيروت: دار المعرفة.

العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر. (1986). تقريب التهذيب. [تحقيق: محمد عوامة]. (الطبعة الأولى). حلب: دار الرشيد.

العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر. (1995). الإصابة في تمييز الصحابة. [تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود وعلى محمد معوض]. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الكتب العلمية.

العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر. (2002). لسان الميزان. [تحقيق: عبد الفتاح أبو غدة]. (الطبعة الأولى). بيروت: دار البشائر الإسلامية.

العقيقي، نجيب. (1965). المستشرقون. (الطبعة الثانية). القاهرة: دار المعارف.

العيني، محمود بن أحمد بن موسى بن أحمد العينتابي بدر الدين. (2001). عمدة القاري شرح صحيح البخاري. [تحقيق: عبد الله محمود محمد عمر]. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الكتب العلمية.

القرطبي، محمد بن أحمد. (1964). الجامع لأحكام القرآن. [تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش]. (الطبعة الثانية). القاهرة: دار الكتب المصرية.

القسطلاني، أحمد بن محمد المصري. (1900). إرشاد الساري لشرح صحيح البخاري. (الطبعة الأولى). القاهرة: المطبعة الكبرى الأميرية.

الكحيل، عبد الدائم. (2010). الإعجاز في الطبيعة: القرود أمم أمثالنا. موقع موسوعة الإعجاز العلمي في القرآن الكريم.

الكرماني، محمد بن يوسف. (1981). الكواكب الدراري في شرح صحيح البخاري. (الطبعة الثانية). بيروت: دار إحياء التراث العربي.

الكوراني، أحمد بن إسماعيل. (2008). الكوثر الجاري إلى رياض أحاديث البخاري. [تحقيق: أحمد عزو عناية]. (الطبعة الأولى). بيروت: دار إحياء التراث العربي.

محمد، أمين عمر. (2010). المستشرق جولدتسيهر والطعن في صحيح الإمام البخاري. مؤتمر الانتصار للصحيحين. كلية الشريعة. عمان: الجامعة الأردنية.

المزي، يوسف بن عبد الرحمن. (1980). تهذيب الكمال في أسماء الرجال. [تحقيق: د. بشار عواد معروف]. (الطبعة الأولى). بيروت. لبنان: مؤسسة الرسالة.

مسلم، مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري. (1991). صحيح مسلم. [تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي]. (الطبعة الأولى). بيروت: دار إحياء الكتب العربية.

المغربي، محمد بن محمد السوسي. (1998). جمع الفوائد من جامع الأصول ومجمع الزَّوائِد. [تحقيق: سليمان بن دريع]. (الطبعة الأولى). الكويت: مكتبة ابن كثير.

المنجد، محمد صالح. (2020). سؤال وجواب. موقع الإسلام. http://www.islamqa.com

النسائي، أحمد بن شعيب بن علي الخراساني. (1976). الضعفاء والمتروكون. [تحقيق: محمود إبراهيم زايد]. (الطبعة الأولى). حلب: دار الوعي.

نصر، الصديق بشير. (1992). ضوابط الرواية عند المحدثين. (الطبعة الأولى). طرابلس. ليبيا: منشورات كلية الدعوة الإسلامية، طرابلس.

الهندي، محمد أنور شاه بن معظم شاه الكشميري. (2005). فيض الباري على صحيح البخاري. [تحقيق: محمد بدر عالم الميرتهي]. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الكتب العلمية.

Arabic references:

Abn Shazan Al- Wasty, A., K. (2004). Part Of Ben Shazan. (1th Ed.). The Islamic Network Website.

Abu Muslim, M., A. (2015). It Is Not A Defense Of Al-Bukhary And Saheho. Alukah Website. Https://Www.Alukah.Net

Al- Akiki, N. (1965). Al- Orientalists. (2th Ed). Cairo: Dar Al-Maaref.

Al-Ainy, M., A. (2001). Umdat al-*Qari*: Sharh Sahih al-Bukhari. [Investigation: Abdullah Mahmoud Muhammad Omar]. (1th Ed.). Beirut: Dar Al-Kotob Alelmaya

Al-Ajili, A., A. (1984). History Of Trustworthiness. (1th Ed.). Mecca: Dar Al-Baz.

Al-Ajili, A., A. (1985). Knowing Trustworthiness From The Men Of Scholars And Hadith And From The Weak And Mentioning Their Doctrines And News [Investigation: Abdel-Alim Abdel-Azim Al-Bastawi]. (1th Ed.). Medina: Maktabet Al-Dar.

Al-Ansari, Z., M, (2005). Al-Bari Scholarship, Explained By Sahih Al-Bukhari. [Investigation: Suleiman Bin Draie Al-Azmi]. (1th Ed.). Riyad: Al-Rushd.

Al-Asbhani, N., A, (1998). Knowing The Companions. [Investigation: Adel Bin Yousef Al-Azazi]. (1th Ed.). Riyad: Dar Al-Watan.

Al-Asqalani, A., A. (1908). Refinement, Refinement. (1th Ed.). Halab. Mumbai: Dar Almaaref Al-Nezamyah.

Al-Asqalani, A., A. (1959). Victory Of Al-Bari Sharh Sahih Al-Bukhari. [Investigation: Muhammad Fouad Abd Al-Baqi, Moheb Al-Din Al-Khatib]. [Comment: Abdul Aziz Bin Abdullah Bin Baz]. Beirut: Dar Al-Maarefa.

Al-Asqalani, A., A. (1986). Refinement, Refinement. [Investigation: Muhammad Awama]. (1th Ed.). Halap: Dar Al-Rasheed.

Al-Asqalani, A., A. (1995). Injury In Distinguishing Companions. [Investigation: Adel Ahmed Abdel-Mawgoud And Ali Mohamed Moawad]. (1th Ed.). Beirut: Dar Al-Kotob Alelmaya

Al-Asqalani, A., A. (2002). Tongue Of The Scales. [Investigation: Abdel-Fattah Abu Ghadah]. (1th Ed.). Beirut: Dar Al-Bashayer Al-Islamiyya.

Al-Baghdadi, A., A. (2002). History Of Baghdad. [Investigation: Dr. Bashar Awad Maarouf]. (1th Ed.). Beirut: Dar Al Gharb Al-Eslamy.

Al-Baji, S., K. (1986). Modification And Defamation Of Those Who Came Out Bukhari In Al- Gamea Al-Saheh. [Investigation: Dr. Abu Lababah Hussein]. (1th Ed.). Riyadh: Dar Al Liwa.

Al-Balkhi, A., A. (2000). Accept News And Find Out About Men. [Investigation: Abu Amr Al-Husayni Bin Omar Bin Abdul Rahim]. (1th Ed.). Beirut: Dar Al-Kotob Alelmaya

Albani, M., N, (2002). Brief Sahih Imam Bukhari. (1th Ed.). Riyad: Maktabah Al-Maaref.

Al-Barmawi, M., A. (2012). Glossy Al-Subaih With The Explanation Of Al- Gamea Al-Saheh. [Investigation: Noureddine Talib]. (1th Ed.). Damascus: Dar Al-Nawadir.

Abn Haban, M., H. (1973). Trustworthy. [Investigation: Muhammad Abdul Moeed Khan]. (1th Ed.). Hyderabad Deccan: Ottoman Circle Of Knowledg.

Abn Haban, M., H. (1976). The Wounded, The Traditionist, The Weak And The Abandoned. [Investigation: Mahmoud Ibrahim Zayed]. (1th Ed.). Halab. Syria: Dar Al-Waay.

Al-Damiri, M., I. (2003). Great Animal Life. (2th Ed). Beirut: Dar Al-Kotob Alelmaya

Al-Dammamamini, M., I, (2009). The Collector Lamps. [Investigation: Noureddine Talib]. (1th Ed.). Damascus. Syria: Dar Al-Nawadir.

Al-Dinuri, A., M. (1998). Eyes News. (2th Ed). Beirut: Dar Al-Kotob Alelmaya

Al-Dinuri, A., M. (2009). Interpretation Of Various Hadiths. (2th Ed). Riyadh: Dar Ibn Al-Qayyim.

Abn Katheer, I., O. (1998). Collective Of Musnad And Sunnah Al-Hadi Al-Sunan. [Investigation: Abdul Malik Bin Abdullah Al-Dahish]. (2th Ed). Beirut. Lebnan: Dar Khedr.

Al-Hamidi, M. F. (2002). The Combination Of Sahih Bukhari And Muslim. Investigation: Dr. Ali Hussain Al-Bawab]. (2th Ed). Beirut: Dar Ibn Hazm.

Al-Jawzi, A., A. (1997). Detecting The Problem From The Hadith Of Sahihin. [Investigation: Ali Hussein Al-Bawab]. (1th Ed.). Riyadh: Dar Al-Watan.

Al-Kheil, A. (2010). Miracles In Nature: Monkeys Are Nations Like Us: Encyclopedia Of Scientific Miracles In The Noble Qur'an Site. Http://Kaheel7.Com/Pdetails.Php?Id=1077&Ft=29

Al-Kirmani, M., Y.. (1981). Al Darari Planets To Explain Sahih Al Bukhari. (2th Ed). Beirut: Dar Ehyaa Elturas.

Al-Kurani, A., I. (2008). Al-Kawthar Going To Riyadh Hadiths Bukhari. [Investigation: Ahmed Ezzo Enaya]. (1th Ed.). Beirut: Dar Ehyaa Elturas.

Al-Mozy, Y., A. (1980). Refine The Perfection In The Names Of Men. [Investigation: Dr. Bashar Awad Maarouf]. (1th Ed.). Beirut. Lebanon: Moasasat Resala.

Al-Nesaeay, A., S. (1976). The Weak And The Abandoned. [Investigation: Mahmoud Ibrahim Zayed]. (1th Ed.). Halab: Dar Al-Waey.

Al-Qastalani, A., M, (1900). Sari Guide To Explain Sahih Al-Bukhari. (1th Ed.). Cairo:Al-Matbaa Al-Kubra Al-Amiriya.

Al-Qurtubi, M., A. (1964). The Collector Of The Provisions Of The Qur'an. [Investigation: Ahmed Al-Bardouni And Ibrahim Atfish]. (2th Ed). Cairo: Dar Al-Kutub Al-Masreya.

Abn Aby Hatem, M., A. (1952). Wound And Modification. (1th Ed.). Hedar Abad Al-Dakn.Al-Hend: Daerh Al-Maaref Al-Osmania.

Ahmad, A., M. (2001). Illness And Knowledge Of Men. [Investigation: Wasey Alah Bin Muhammad Abbas]. (2th Ed). Al-Riyad: Dar Al-Khani.

Alzamanan, A., A. (2005). The Response To The Suspicion Raised About A Novel: Monkeys In Pre-Islamic Times Committed Adultery And Were Attacked. Benefits Fishing Website. Https://Www.Saaid.Net/Doat/Saud/15.Htm

Bukhari, M., I. (1972). Great History. [Investigation: Muhammad Abdul Moeed Khan]. (3th Ed). Hyderabad-Deccan: Ottoman Circle Of Knowledge.

Bukhari, M., I. (2001). Sahih Bukhari. Al-Ansar Punisher [Investigation: Dr. Muhammad Zuhair Bin Nasser Al-Nasser]. (3th Ed). Beirut: Dar Touq Najat.

Elzahaby, M., A. (1963). The Balance Of Moderation In The Criticism Of Men. [Investigation: Ali Muhammad Al-Bajawi]. (1th Ed.). Beirut: Dar Al-Maarefa.

Elzahaby, M., A. (1985). The Conduct Of The Flags Of The Nobles. [Investigation: Shoaib Al-Arnaout]. (Al-Tabaa Al-Thaletha). Beirut: Al- Resala.

Elzahaby, M., A. (1987). The Singer Is In The Weaks. [Investigation: Prof. Nour El-Din Atar]. (1th Ed.). Al- Doha: Dar Ehyaa Elturas.

Elzahaby, M., A. (2003). History Of The Islam. [Investigation: Dr. Bashar Awad Maarouf]. (1th Ed.). Beirut: Dar Al Gharb Al-Eslamy.

Goldtsehr, G. (2009). Muhammadiyah Studies. [Translated: Al-Sedeek Bashir Nasr]. (2th Ed). London: Islamic World Center For The Study Of Orientalism.

Ibn Abd Al-Barr, Y., A. (1992). Comprehension Of Knowledge Of Friends. [Investigation: Ali Mohammed Al-Bijawi]. (1th Ed.). Beirut: Dar Al-Al-Geel.

Ibn Al-Atheer, A., M. (1989). Lion Of The Forest To Know The Companions. [Investigation: Ali Moawad And Mohamed Abdel-Mawgoud]. (1th Ed.). Beirut: Dar Al-Kotob Alelmaya.

Ibn Al-Atheer, A., M. (1969). Collector Assets In The Hadiths Of A Rasool. [Investigation: Abd Al-Kader Al-Arnaot]. (1th Ed.). Dmeshk: Matbah Al-Malal.

Ibn Al-Atheer, A., M. (1979). The End In Strange Tradition And Impact. [Investigation: Taher Ahmed Al-Zawy, Mahmoud Mohammed Al-Tanahi]. Beirut: Dar Al-Kotob Alelmaya.

Ibn Al-Molaken, O., A. (2008). Clarification To Explain The Correct Collector. (1th Ed.). Dmeshk: Dar Al- Nwader.

Ibn Asaker, A., A. (1995). History Of Damascus. [Investigation: Amr Bin Fine Al-Amrawi]. (1th Ed.). Beirut: Dar Al-Fakr.

Ibn Manzoor, M., M. (1994). Arabes Tong. (3th Ed). Beirut: Dar Sader.

Ibn Saad, M., S. (1990). The Major Classes. [Investigation: Mohamed Abdel-Qader Atta]. (1th Ed.). Beirut: Dar Al-Kotob Alelmaya.

Ibn Taymiyyah, A., A. (1995). Total Fatwas. [Investigation: Abdul Rahman Bin Muhammad Bin Qasim]. (1th Ed.). Al-Madena Al- Mnwara: King Fahd Complex For The Printing Of The Noble Qur'an.

Ishbili, M., A. (2003). The Provisions Of The Qur'an. [Investigation: Muhammad Abdul Qadir Atta]. (3th Ed). Beirut: Dar Al-Kotob Alelmaya.

Al- Maghraby, M., M. (1998). Collecting Benefits From The Collector's Assets And The Excrescences Assembler. [Investigation: Suleiman Bin Drai]. (1th Ed.). Kuwait: Ibn Katheer Library.

Muhammad, A., O. (2010). Orientalist Goldzher And Challenged Sahih Al-Bukhari. Victory Conference For The Righteous. College Of Sharia. Amman: University Of Jordan.

Muslim, M., A. (1991). Sahih Muslim. [Investigation: Mohamed Fouad Abdel Baqi]. (1th Ed.). Beirut: Dar Ehyaa Al-Ktob Al-Arabai.

Nasr, F., B. (1992). Novel Controls For The Traditionist. (1th Ed.). Tripoli. Libya: Publications Of The College Of Islamic Call, Tripoli.

Al-Hendy, M., A. (2005). Al-Bari Overflow On Sahih Al-Bukhari. [Investigation: Muhammad Badr, The Scholar Of Al-Murthahi]. (1th Ed.). Beirut: Dar Al-Kotob Alelmaya

Al- Monged, M., S. (2020). Question And Answer. Islam Website. Http://Www.Islamqa.Com.

Zeriouh, M., F. (2020). Contemporary Intellectual Oppositions To The Hadiths Of The Two Sahihs. (1th Ed.). London: Training Center For Studies And Research..

التعايش الحضاري في حواضر شمال غرب الجزيرة العربية قبل الإسلام
تيماء أنموذجاً

(قُدم للنشر في 2020/10/4، وقُبل للنشر في 2020/10/13)

د. حصة بنت تركي الهذال
قسم التاريخ، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن
Dr.Hessa Turki Al-Hathal
Department of History, Princess Nourah Bint Abdulrahman University

الملخص:
يهدف هذا البحث إلى إلقاء الضوء على التعايش الحضاري بين العناصر السكانية المختلفة التي استقرت في واحة تيماء، نتيجة لموقعها الاستراتيجي المهم في شمال غرب الجزيرة العربية، ودورها التجاري المميز بين الشرق والغرب، والتعرف على العناصر، سواء كانت من داخل الجزيرة أو من خارجها. وهذا البحث يعرض الأدلة المختلفة على هذا التعايش والاندماج بينهم سواء كان دليلاً اقتصاديًّا أو دينيًّا أو فنيًّا أو ثقافيًّا.

الكلمات المفتاحية: شبه الجزيرة العربية، تيماء، حضارة، تعايش.

Abstract:
This research aims at shedding light on the cultural co- existence among the different population groups that settled in the city of Timaa due to its excellent geographic position in the northwest of Arabian Peninsula and its commrrcial role between East and West ,this led to thisstability, whether these elements are inside or outside the the island . This research presents the various evidences on this coeyistence, wheather economic,religious, artistic or cultural .

Key words: Arabian Peninsula, Tayma, civilization, coexistence.

المقدمة:

يرمي البحث إلى إلقاء الضوء على أحد الجوانب الحضارية غير المطروقة في مجال التاريخ الحضاري، وهو موضوع التعايش الحضاري بين المجتمعات الإنسانية، خاصة منطقة شمال غرب شبه الجزيرة العربية في الفترة السابقة لظهور الإسلام. وكيفية هذا التعايش؟ وما أسبابه؟ وأبرز مظاهره. وقد اتبعت الباحثة المنهج التحليلي التاريخي الذي يرتكز على التحليل، والمناقشة، والمقارنة، ويعد من أهم مناهج البحث التاريخي، كما اتبعت الباحثة المنهج النقدي التاريخي للتحقق من ثبوتية ومصداقية المادة التاريخية المطروحة والمثارة من خلال الأدلة المادية والنصية، وفي ضوء هذه المصادر المهمة سوف نرسم خطة البحث للوصول إلى النتائج المرجوّة.

وقد استعانت الباحثة بالعديد من الدراسات التاريخية الرصينة، لعل منها دراسات سليمان الذييب ومن أهمها، نقوش تيماء الآرامية 2007 من منشورات مكتبة الملك فهد الوطنية، وكذلك نقوش موقع سرمداء محافظة تيماء، 2014 من إصدارات الجمعية السعودية للدراسات الأثرية، كما اعتمد البحث على دراسة محمود المطوري، تيماء من القرن السابع حتى القرن الثاني قبل الميلاد. دراسة تاريخية، 2014 وهي رسالة ماجستير غير منشورة صادرة من كلية التربية للبنات بجامعة البصرة. وأيضاً تمت الاستعانة بنتائج تقارير البعثات الأثرية في مناطق شمال غرب الجزيرة، ونخص منها البعثة السعودية الألمانية العاملة في منطقة تيماء، وفي ثبت المراجع العربية والمعربة إشارات للعديد من الدراسات التاريخية والآثارية التي تمت الاستعانة بمحتواها لرفد البحث بالمعلومات اللازمة.

تُعدّ منطقة شمال غرب الجزيرة العربية من أقدم المناطق استيطاناً؛ ويدل على ذلك الشواهد الأثرية المادية، وما توصلت إليه نتائج الدراسات العلمية الحديثة التي أثبتت ذلك، فقد كان للموقع الجغرافي والتضاريس الطبيعية، ووفرة المياه والأراضي الخصبة، ووجود المراعي الغنية دوراً في اجتذاب واستيطان السكان وتدفقهم إلى المنطقة مما أدى إلى ظهور المدن ومن أهمها تيماء، ودومة الجندل، والعلا، ومدائن صالح. وقد أكدت المصادر المختلفة الدور الحضاري الذي لعبته هذه المدن في شمال الجزيرة العربية، كما منحها موقعها الاستراتيجي، وتمركزها على مسارات الطرق التجارية، أن تكون حلقة مهمة، ومعبراً حيويًّا بين المراكز الحضارية في الشرق الأدنى (الأنصاري، 1975: 79). هذا الموقع الذي يمثّل المركز الرئيس المحوري لشبكة الطرق التجارية التي تربط جنوب وشرق الجزيرة العربية ببلاد الرافدين، والشام، ومصر (بودن وميللر وأيدنز، 1980: 83).

وقد أسهمت طرق التجارة التي كانت تمر بشمال غرب الجزيرة العربية في نقل حواضر تلك المنطقة نقلة نوعية مميزة، فبعد أن كانت مجرد مستقرات لجماعات محدودة من البشر أصبحت بفضل هذه الطرق منطقة جاذبة للهجرات المتواصلة، حيث تم العثور على عدة نقوش بخطوط مختلفة دادانية، ومعينية، ولحيانية، وثمودية، ونبطية، ومسمارية تؤكد مكانة الحواضر في شمال غرب الجزيرة العربية، وتشير إلى أن المنطقة كانت نقطة التقاء واتصال للشعوب التي تستخدم هذه الخطوط، وهذا أدى إلى قدر كبير من المواءمة والتجانس بين هذه الأعراق البشرية (ليفجستون وخان والزهراني والسلوك والشامان، 1985: 145) وجعل هذه المنطقة واحة استقرار وتعايش لعدد ممن مثّلوا شعوباً مختلفة من ممالك الشرق القديم (الفاسي، 1993: 42).

لقد شهدت هذه المنطقة أدواراً حضارية متعددة لأمم وحضارات متباينة تعاقبت على مختلف الفترات الزمنية حيث كانت المنطقة مسرحاً لنشاطات إنسانية متنوعة، وقامت على أراضيها العديد من الحضارات العربية القديمة، ويمكننا القول إن لهذه المنطقة بمدنها وواحاتها دوراً رئيساً في تاريخ الشرق الأدنى القديم؛ إذ أسهمت شعوب وقبائل شمال غرب الجزيرة العربية في تشكيل أحداث تاريخ المنطقة، وظهر ذلك بوضوح من خلال علاقات العرب في شمال الجزيرة بالقوى الكبرى في الشرق الأدنى آنذاك، وكان في مقدمتها بلاد النهرين، والدويلات السورية، ومصر، أيضاً كانت هذه المنطقة بمثابة الجسر بين الشرق والغرب، وتفاعل وتلاقح مع ثقافات وحضارات متباينة، وملتقى لأجناس مختلفة سواء قدمت من داخل الجزيرة العربية، أو وفدت من خارجها (النعيم، 1412: 46).

خريطة (رقم 1) منطقة شمال غرب الجزيرة العربية تصوير الباحثة من متحف العلا

تمتد منطقة شمال غرب الجزيرة العربية من العلا جنوباً حتى بُصرى الشام شمالاً، ومن الجوف شرقاً حتى شبه جزيرة سيناء غرباً، وتنتشر في هذه المنطقة العديد من المدن الكبرى كالعلا، وتيماء، ودومة الجندل، ومدائن صالح، والبتراء، وبصرى (خريطة رقم1). ويتميز هذا الجزء من الجزيرة العربية بكونه موقعاً استراتيجيًّا واقتصاديًّا مهمًّا. وقد استطاع سكان المنطقة أن يتحكموا من خلال هذا الموقع في التجارة وتوجيه مساراتها، ففيه تتجمع القوافل القادمة من اليمامة، والجرهاء، وجنوب الجزيرة عند تيماء، وعند دومة الجندل تلتقي قوافل خاراكس، ومدن نهر الفرات والبتراء، ومن البتراء تسير كل قافلة في طريقها شمالاً حيث دمشق، شرقاً جهة دومة الجندل، جنوباً إلى اليمن، أو غرباً باتجاه مصر، ويتضح من دراسة شبكة الطرق التجارية

وكان نتيجة ذلك وجود عناصر سكانية أجنبية في كل المدن الرئيسة والمهمة سواء كانت قادمة من داخل الجزيرة العربية، أو من خارجها، ومن أبرزها الجالية البابلية بقايا استقرار الملك البابلي نابونيد بتيماء، والجالية اليونانية وتأسيسها لمدينة أمبلوني على ساحل البحر الأحمر الشرقي، وهناك الجالية المعينية في العلا (الفاسي، 1993: 38).

ومن أهم هذه الحواضر مدينة تيماء التابعة لمنطقة تبوك حالياً، والتي سنحاول من خلال هذا البحث تسليط الضوء على مجتمعها الخلاق الذي صهر جميع عناصره في بوتقة حضارية واحدة، تدل آثارها على مستوى عالٍ من التمدن والتعايش السلمي.

وقد نالت تيماء في العصر الحديث اهتماماً كبيراً ومتزايداً من باحثي التاريخ، والآثار، واللغات القديمة؛ لِعظم التاريخ الظاهر والمدفون في أراضيها (شرف الدين، 1998: 58، 66؛ السعيد والنجم وهاوسلاتير وآيخمان، 2006: 192؛ الغزي 2009: 21-22).

ومن هنا جاءت هذه الدراسة للتعرف على المجتمع التيمائي وتمايز أفراده عرقيًّا، ودينيًّا، وثقافيًّا، ودراسة العناصر البشرية التي استوطنت المدينة، ورصد الروابط والصلات الاجتماعية بينها، وتحديد الخصائص الثقافية التي تميّز فئات

وتُعدّ تيماء واحة زراعية خصبة، معتدلة المناخ نسبيًّا استقر بها الإنسان منذ عصور سحيقة، فالحفائر الحديثة أثبتت أن الاستيطان بها يرجع إلى العصر الحجري الحديث (هاوسلاتير وآيخمان والنجم والسعيد، 2008: 64؛ العبودي، 2017: 15)، ونظراً لموقعها الاستراتيجي المهم أن المنطقة الشمالية الغربية كانت ملتقى أربع طرق تجارية مهمة (خريطة2) (الأنصاري، 1975: 87).

خريطة (رقم 2) الطرق البرية الرئيسة في الجزيرة العربية (الغبان وآخرون، 2010)

المجتمع التيمائي مع إبراز مظاهر التعايش الحضاري في هذا المجتمع.

المبحث الأول: تيماء وأهمية موقعها الجغرافي والتاريخي

تقع تيماء في شمال غرب المملكة العربية السعودية عند تقاطع خط طول 28/38، ودائرة العرض 27/38، ويحدّها من الجنوب الغربي المدينة المنورة التي تبعد عنها حوالي 436كم، ومن الشمال الغربي مدينة تبوك على بعد حوالي 260كم (يوليوس أوتينج، 1999: 188؛ أبو درك ومرداد 1986: 698؛ التيمائي والغبان والسعود وخان، 2003: 26)، يغذي المدينة شريان مائي مهم يُعرف ببئر هداج، وهو من أغزر آبار الجزيرة العربية (شكل رقم "1") (الأنصاري، 1975: 82) ونظراً لتوفر المياه من هذا البئر فالمنطقة شكلت امتداداً صالحاً للزراعة والاستقرار (ابن خميس، 1984: 438).

شكل (1) بئر هداج في تيماء تصوير الباحثة

على طريق التجارة القديم استقطبت هجرات متتالية؛ إذ جذبت شهرتها بوصفها مركزا تجاريا، ومحطة للقوافل، ومحط أنظار ومطامع ملوك مصر وآشور وبابل، حتى أن نبونيد آخر ملوك بابل (539 – 556 ق م) قد استقر بها لمدة عشر

سنوات متتالية، وجعلها عاصمة للإمبراطورية البابلية (الفاسي، 1993: 63؛ الذييب، 2014: 11).

إن موقع المنطقة في وسط الطريق التجاري بين جنوب الجزيرة، وبلاد الشـــام، وبين مصـــر، وبلاد الرافدين قد عزز مكانتها كمنطقة مرور للقوافل التي كانت تسلك الطريق البري الرئيس (طريق البخور) الـذي يبـدأ من موانئ جنوب الجزيرة العربية باتجاه شمالها لتتفرع منه عدة طرق يمر أحدها عبر تيماء (النعيم، 1412: 213) كما تمر بها القوافل التي كانت تســـير عبر الطريق البري الآخر الذي يبدأ من جنوب الجزيرة العربية ثم يتجه إلى الجرهاء شـــرقاً، ويخترق تيماء ليصـــل إلى البتراء، مما

وتشير الأدلة الأثرية إلى أن شمال الجزيرة العربية في فترة الألف الأول قبـل الميلاد كـان مجـالاً للتنـافس بين واحتين مهمتين فيه، وهما تيماء، والعلا بغرض الســـيطرة على تجارته، وقـد عزز موقعهمـا الجغرافي من قـدرة هـاتين المنطقتين على التحكم والســـيطرة على الفرعين المنفصـــلين للطريق التجاري البري الرئيس القـادم من جنوب الجزيرة العربيـة باتجـاه شمـالهـا، حيث كانت العلا تســـيطر على الفرع الغربي لهذه الطريق، في حين سيطرت تيماء على الفرع الشرقي له (أبو درك، 1998: 77). وقد أشـارت التوراة إلى أهمية موقع تيماء بوصـفها مركزا تجاريا رئيسـا عبر صـحراء جزيرة العرب، وذلك عندما تحدثت عن سـكان تيماء وتقديمهم المسـاعدة لقوافل دادان الهاربة من الغزو المعادي لهم (سـفر شـعيا، د.ت: 17). وهذا فيه دلالة على مـا يتمتع بـه أهـل تيمـاء من إغـاثـة الملهوف، ولعلنـا نقرأ فيها إحساس التيمائيين بالمصير المشترك مع أهل المدن المجاورة لهم، وتشـــهد آثار تيماء الباقية من ســـور وتحصـــينات على حضارة مستقرة بها.

لقد كشـفت المسـوحات الأثرية في منطقة تيماء عن شـواهد أثرية تؤكد قِدم الاسـتيطان البشـري فيها وتواصـله عبر العصـور، فقد تم الكشـف مؤخراً في منطقة النفوذ شـرق تيماء عن أول عيّنة لبقايا الإنسـان القديم ترجع لحوالي خمسـة وثمانين ألف سـنة من الآن في دليل ملموس على قِدم وجود الإنسـان في هذه المنطقة (موقع هيئة المســـاحة الجيولوجية الســـعودية، 2018) وبيّنت البعثة الســـعودية الألمانية المشـــتركة التي تتولى عملية التنقيب عن آثار تيماء أن التاريخ المرجّح لبدء اسـتقرار الإنسـان في تيماء يرجع إلى الألف السـادس والسـابع قبل وقتنا الحاضـر(هاوسـلاتير وآخرون، 2008: 64). وأشـارت البعثة كذلك إلى أن الآثار المادية التي تنتشـــر بالمنطقة من الفترات اللاحقة تدل على أن تيماء قد نمت وازدهرت، وأصبحت من أهم المراكز التجارية في الجزيرة العربية؛ إذ شهدت المنطقة تبادلاً أكسب تيماء أهمية خاصة في مختلف العصور (خريطة رقم 3) (بودن وآخرون، 1980: 83-84؛ الذيبي، 2012: 278).

خريطة رقم 3 موقع منطقة تيماء والطرق المارة به

وعلاقات محلية وخـارجية مع المنـاطق المجـاورة منـذ الفترة التي تلت العصـــر البرونزي المتأخر (هاوســـلاتير وآخرون، 2008: 63).

وتشير نصوص القوى المعاصرة إلى تيماء منذ منتصف القرن الثامن قبل الميلاد كالنص الأشـوري لنورتا كودري أصـر حاكم ســـوخو وماري الذي يذكر فيه مهاجمته قافلة لأهل تيماء، وســـبأ، وغنم منها مغانم عظيمة (الســـعيد، 2000: 23)، أما نص الملك الآشوري تجلات بلاسر الثالث (727-745ق.م) فقد ذكر أنه أخذ ضـريبة من أهالي تيماء (الزبيدي وعلي، 2016: 411) أما الكتابات البابلية فقد أشـارت إلى تيماء بعدة صـيغ منها على سـبيل المثال: ت-ما-أ (Te-ma-a) وت- م-أ (Te-mai) (الأنصـاري وأبوالحسـن، 2002: 16) كما وردت بصـيغة ت-م -أ (Te-ma-a) في النصـــوص البابلية التي جاء في ثناياها أن هناك صـــلات تجارية ربطت بين مدينة الوركاء، وتيماء في أثناء إقامة الملك البابلي نبونيد بها (Livingstone,A, 1987: 99) وهذه الإشـــارات تتفق على أهمية غنى تيمـاء، وعِظم تجارتها التي جعلتها مطمعاً لأولئك الملوك.

ولقـد تحـدثـت التوراة عن تيمـاء (تيمـان Taiman) على أنها قبيلة تحمل اسما من أسماء أبناء إسماعيل -عليه السـلام- "تيما"، وأنها سـكنت في شمال الجزيرة العربية قرب المدينة المنورة (سـفر أشـعيا، د ت: 17)، كما ورد اسـم تيماء في التوراة باعتبارها مدينة القوافل التي تمر بها في طريق تجارتها من الغرب والجنوب إلى بداية الخليج العربي ومن دمشـــق إلى المدينة (الزبيدي وعلي، 2016: 411). وأشار سفر أرميا أيضاً إلى تيماء عندما تحدث عن تهديد ما لملوك المنطقة، وذكر من ضمنهم ملك تيماء (سفر أرميا، د ت: 7).

مرت تيماء بحضـــارات عديدة لعل أقدمها حضـــارة العصـر الحجري الحديث، ثم حضـارة تؤرخ بالألف الثالث قبل

الميلاد والتي استدل عليها بمقابر رجوم صعصع، ومقابر المنطقة الصناعية، والطبقات السفلى من المستوطنة المسورة، ثم حضارة الألف الأول قبل الميلاد والتي استدل عليها بفخار الحضارة الآدومية، والنقوش التي عُثر عليها، والتي يمكن أن تؤرخ بالنصف الأول من الألف الأول قبل الميلاد، ثم حضارة النصف الثاني من الألف الأول قبل الميلاد متمثلة في النقوش التي تؤرخ بتلك الفترة (الغزي، 2009: 22؛ الذيبي 2011 :48)، وكانت تيماء من ضمن المراكز الحضارية التي انتشرت بها حضارة مدين في القرنين الثالث عشر والثاني عشر قبل الميلاد (التيمائي وآخرون، 2003: 76؛ Roban and Alghabban, 2017: 379). بالإضافة إلى النقوش الآرامية والنبطية التي تؤرخ بالفترات اللاحقة (الغزي 2009: 22)

أيضاً تظهر أهمية تيماء كمدينة تجارية ذائعة الصيت من خلال ذلك النقش الهيروغليفي الذي تركه الملك رمسيس الثالث، والذي يرجع للقرن الثاني عشر قبل الميلاد كبصمة على حضوره لهذا المكان (الذيبي، B2012: 10-14) ولم تكن علاقات هذه القوى ذات طابع سلمي مع تيماء، فأحد نصوص الملك تجلات بلاسر الثالث تشير لتيماء هذه المرة كقوة حربية شاركت في مقاومة المدّ الآشوري (الذيبي، A2012: 247). مما يشير إلى أن السلطة السياسية في تيماء قد ضاقت ذرعاً بهذا النفوذ المتزايد وأمام شعورها بالخطر وضرورة الدفاع عن مصالحها في وجه هذه القوة اتخذت قرار المواجهة.

وهذه الحالة المتوترة في العلاقات مع بلاد الرافدين تستمر في عهد خلفائه أيضاً فقد ورد في نصوص الملوك سرجون الثاني أنه قام بالإغارة على شمال الجزيرة العربية، ووردت إشارة من عصر الملك آشوربانيبال (627-669 ق.م) عن تيماء في أثناء حديثه عن الشعوب التي حاربها في شمال الجزيرة بغرض السيطرة على الطرق التجارية القديمة (Musil, 1927: 218). ويبدو أن العلاقات لم تكن تسير على وتيرة واحدة فهي بين مد وجزر بين تيماء وحكام بلاد الرافدين ولكن الثابت فيها أن تيماء وتجارتها كانت مطمعا لأولئك الملوك فخلال عصر سنحاريب (681-705 ق.م) أُطلق اسم باب الصحراء على أحد أبواب المدينة، وهو الباب الخاص بدخول القوافل التيمائية محملة بهدايا للملك الآشوري (التيمائي، 1417: 35؛ رشيد، 1973: 14) (مما يؤكد عِظم تجارة التيمائيين، وأهمية البضائع التي يقومون بنقلها. وفي عصر الملك البابلي نبوخذ نصر الثاني (562-605 ق.م) أشارت إلى علاقات تجارية مع تيماء (السعيد، 2000: 29-30).

وقد ذُكرت تيماء في الحوليات البابلية منذ القرن السادس قبل الميلاد. (الأنصاري وأبو الحسن، 2002: 16) كما أشارت بعض النصوص إلى تيماء على أنها اسم علم لقبيلة منها كتابة آرامية تم العثور عليها في مدينة الحضر (باقر، 1973: 672) حيث أشارت نقوشها إلى قبيلة بني تيمو، وورد ذكر هذه القبيلة كذلك في نقش تم العثور عليه في مدينة تيماء (رشيد، 1973: 110؛ التيمائي، 1417: 38).

وومن خلال هذه الإشارات نستطيع القول إن تيماء ومدن شمال غرب الجزيرة قد دخلت منذ فترة مبكرة، أي منذ النصف الأول من الألف الأول قبل الميلاد في نطاق دائرة الصراع الذي دار بين الآشوريين، ثم البابليين، والممالك العربية (الذيبي، A2012:274) وتكرار ذكر اسم مدينة تيماء في الحوليات البابلية والآشورية يشير إلى ما كانت تتمتع به المدينة من أهمية استراتيجية بالنسبة لبلاد ما بين النهرين. ومن المرجح أن السبب الرئيس للوجود الآشوري -البابلي والغارات التي قاموا بشنّها على شمال غرب الجزيرة كان الهدف منها الاستحواذ على مداخيل النشاط التجاري، وإحكام السيطرة على طرق التجارة الرئيسة التي تصل بين بلاد الرافدين، وبلاد الشام، ومصر، وحوض البحر المتوسط من خلال الموقع الاستراتيجي لشمال غرب الجزيرة (بودن وآخرون، 1980: 84؛ الأنصاري وأبو الحسن، 2002: 77-80).

أما عهد آخر ملوك بابل الملك نبونيد (539-556 م) فهو عهد فاصل في حياة المدينة وأهلها؛ فلم يكتفِ بسياسة التهديد وفرض القوة من بعيد، كما فعل الآشوريون بل تزعم حملة عسكرية أوغلت في شمال غرب الجزيرة واحتلت عدداً من مدنها على رأسها تيماء التي قرر الملك البابلي أن يستقر بها (رشيد، 1979: 170؛ السعيد، 2000: 7-32) وتضاربت الآراء حول مدة إقامته في تيماء ما بين سبع إلى ثماني سنوات، ولكن الرأي المرجّح هو عشر سنوات (الدسوقي، 1976: 194؛ السعيد، 2000: 10). ومن خلال العبارات الواردة في نصوص نبونيد يتضح أن الحملة العسكرية اتسمت بالشدة والبطش، ولم ينجُ منها حتى السكان المسالمين، إذ يذكر في حولياته أنه "شق" طريقاً بعيداً وحال وصوله قتل يتر ملك تيماء بالسلاح، وأراق دماء أنعام أهل المدينة (تيماء) وأنعام المناطق المحيطة بها، أما نبونيد فقد أقام في تيماء ومعه أقامت القوات الآكادية (السعيد، 2000: 30). وحسب ما ورد في النص فإن تيماء كانت مملكة يحكمها ملك (سفر أرميا 7: 49؛ الزبيدي وعلي، 2016: 415). وأنه كانت هناك مقاومة من سكان تيماء وحاكمها، وإصرارهم

على الدفاع عن مدينتهم، وأن بقية المدن التي ذكرها الملك البابلي قد استسلم حكامها له بعد أن سمعوا عن بطشه بأهل تيماء (سوسة، 1986: 162) ولقد أقام الملك البابلي في هذه المدن حاميات عسكرية بغرض إحكام السيطرة على طريق التجارة المهم (الدسوقي، 1979: 201).

ومن صور اهتمام الملك نبونيد بتيماء –حسب ما تذكر وثائقه– أنه جعل من تيماء مدينة رائعة وبنى بها قصراً مشابهاً لقصره في بابل، وأحاطه بسور لتحصينه، ونفهم من بناء السور أن الأمور في تيماء لم تستتب لنبونيد تماماً، وأنه ما زال يخشى ثورة السكان ضد الوجود البابلي (العماري، 2002: 192). ومع هذه الإجراءات يمكن القول إن تيماء أصبحت عاصمة الإمبراطورية البابلية الجديدة طيلة إقامة نبونيد بها (بودن وآخرون، 1980: 84؛ سوسة، 1986: 163) وقد مارس نبونيد سلطاته السياسية في تيماء واستقبل وفوداً أجنبية ومنها وفد من مصر (السعيد، 2003: 114) ووفد آخر من الميديين وكذلك من القبائل العربية (رشيد 1979: 171؛ السعيد 2000 :30) كما أنه اتخذ من بعض هذه القبائل وخاصة التي تستعمل القلم الثمودي حلفاء له ليضمن حدود مملكته وعاصمته تيماء (الذيب، 1419: 174). ويبدو أن نبونيد انتهج سياسة فرّق تسد الاستعمارية المعهودة، والتي تقتضي محاباة أحد مكونات المجتمع المحلي لشق صف هذا المجتمع وإضعافه تمهيداً للسيطرة التامة عليه.

وأشارت غالب الدراسات الرصينة إلى أن هدف حملة نبونيد على شمال الجزيرة العربية كانت السيطرة على الطريق التجاري المهم الذي يربط جنوب الجزيرة العربية بشمالها، خاصة أن المدن التي استولى عليها والتي تقع على هذا الطريق قد نالت ثراءً كبيراً في ذلك الوقت نتيجة توسع حركة النقل التجاري البري (رشيد، 1979: 171؛ السعيد، 2000: 30).

أيضاً من أهم الكتابات التي أشارت إلى تيماء كمدينة، كانت الكتابات الآرامية التي ورد في ثناياها معلومات عن الأوضاع السياسية، والدينية بتيماء، (الذيب، 2007: 67–159)، وخاصة ما ذُكر عن مسلة تيماء الآرامية التي ترجع للقرن السادس قبل الميلاد، (رشيد، 1973: 130) وكتابة آرامية أخرى تؤرخ بالقرن الأول قبل الميلاد تشير إلى إقامة نبونيد في تيماء تم العثور عليها في أحد الكهوف قرب البحر الميت، ونشرها الباحث ميليك عام 1956، (هاردنج، 1965: 190)، لعل هذا الوجود الملكي البابلي في تيماء يمثل أهم حدث تاريخي مرّ على المدينة ترك أثراً في حضارتها وثقافتها كما سيتضح فيما بعد.

المبحث الثاني: الحياة الاقتصادية والعناصر السكانية في تيماء

لقد تهيأ لتيماء –كما ذكرنا في المقدمة – ميزة الموقع الاستراتيجي الملائم لاستيطان الإنسان من توفر مصادر المياه، وخصوبة التربة، واعتدال المناخ النسبي، بالإضافة لكونها عقدة مواصلات مهمة على خطوط التجارة الرئيسة كانت هذه المنطقة على الدوام مغرية وجاذبة للبشر من مختلفة الأعراق من داخل الجزيرة ومن خارجها، سواء أكانت إقامة هذه العناصر إقامة دائمة، أم إقامة عابرة، حيث كان توافر الماء الدائم من أهم عوامل جذب السكان إلى تيماء، إذ ضمنت مع وفرة المياه ديمومة الحياة، فهناك بئر هداج الذي مازال ماؤه يتدفق حتى وقتنا الحاضر، كما أن البقايا الأثرية تشير إلى وجود صهاريج كبيرة للمياه، وأطلال ترع وقنوات وبرك، ويشير العثور على آثار قنوات المياه في المدينة إلى وجود نظام ري قديم يقوم بتوزيع المياه، ويُستدل من خلاله أن المدينة خاضعة لتنظيم ما، أسهم في جعل أفراد المجتمع يقومون بأعمال جماعية عامة لخدمة مصالحهم الاقتصادية (النجم، 2000: 202–203).

ولقد امتاز مجتمع تيماء بمزاولة الأعمال الزراعية، والصناعية، والتجارية وهذه الأعمال ترتبط بالنشاط الرعوي وتربية الماشية، وهذا ما أكدته النقوش، فقد عثر على الكثير من النقوش والرسوم التي تدل على ممارسة سكان تيماء للصيد، وكان الهدف من وراء الصيد إما أغراض اقتصادية، أو للتسلية والمتعة (المطوري، 2016: 293 –294)، وكان الصيد يتم بطريقة منظمة، وأظهرت الرسوم التي عثر عليها في تيماء عمليات صيد لحيوانات مختلفة، مثل النعام، والوعول، والإبل، والخيول (السعيد، 2002: 185، 206؛ الذيب، 1432: 58).

أما الرعي فهو من مقومات الحياة الاقتصادية المهمة، وهو من المهن التي عمل بها سكان تيماء، وكانت المراعي على نوعين: الأول ملكية عامة يشترك فيها جميع السكان مما يدل على التعايش السلمي بين الجميع دون النظر لانتماءاتهم القبلية، والنوع الثاني ملكية خاصة (المطوري، 2016: 297)، وشكّلت تربية الحيوانات جزءاً من اهتمامات سكان مدينة تيماء وكانت الإبل على رأس قائمة الحيوانات التي اهتم السكان بتربيتها، نظراً لحاجتهم إليها في التجارة كما تدل على ذلك الرسوم الصخرية، وأيضاً الأغنام، والماعز، والبقر، والثيران، والحمير في المناطق الزراعية فضلاً عن تربية الخيول (المطوري، 2016: 297–298؛ الذيب، 1432: 58) أما بالنسبة للزراعة فقد اشتهرت تيماء بخصوبة أراضيها ووفرة

مياهها، وامتازت بزراعة العديد من أنواع الأشـــجار وأهمها النخيل، بالإضـــافة إلى زراعة الحبوب، والفواكه، مثل التين، والعنب، وكشـفت الأبحاث التي أجريت على تربة تيماء وجود أشجار قديمة مثل الزيتون، والكروم (المطوري، 2016: 298-299).

وقد دلت آثار تيماء المكتشـــفة على أن المجتمع كان طبقيًّا، فبعض المقابر والمباني لميسوري الحال على عكس أماكن أخرى حيث عامل البســـاطة يكون ظاهراً عليها، وكذلك من خلال الرسوم الآدمية نلاحظ تميزا من خلال الهيئة والملبس التي تظهر مكانة أصـــحابها (العنزي، 2007: 148). وقد ورد في نقوش تيماء بعض الألفاظ التي تدل على وجود طبقة العبيد (الروســان، 1992: 139)، وذلك غير مســتبعد إذا علمنا أن تجارة الرقيق كـانـت رائجة، وكـذلـك مظاهر الغنى في المجتمع التيمائي التي تتيح للبعض اقتناء العبيد (الذييب، 1999: 74) وكان نظام الملكية بجميع أنواعه أحد القواعد التي يرتكز عليها التنظيم الاجتماعي في تيماء (المطوري، 2014: 28).

ومن مظاهر التعايش الاجتماعي بين عناصر السكان قيامهم بالعمل الجماعي الذي يعدّ مظهراً واضـــحاً في المجتمع التيمائي؛ فالإنشاءات المعمارية تشير إلى جهد جماعي يعكس روح المواطنة بين أبناء المجتمع الواحد، كما حملت النقوش الثمودية في مضـــامينها معاني ســـامية كمناصـــرة المظلومين، ومشاعر إنسانية جياشة كالحنين والشوق، وهذه بكل تأكيد تنم عن قوة الروابط الاجتماعية بين سكان المنطقة مع بعضهم، (السـعيد، 2004: 186) ولقد عكسـت النقوش العديد من المفاهيم الاجتماعية نحو صـــلة الرحم، والعلاقات الأســـرية (المطوري، 2014: 29).

وإن من الأهمية بمكان الإشارة إلى أن الباحث في تلك الفترة يواجه صـعوبة في معرفة أحوال وطريقة تفكير الناس قبل لجوء إنســـان تيماء إلى الكتابة، التي تؤرخ بواكيرها في المنطقة بحدود القرن الثامن- الســـابع قبل الميلاد حســـب ما هو مكتشف ومعروف في وقتنا الحاضر (السعيد، 2004: 184) فعناصر السكان غير واضحة المعالم، والآثار الشاخصة صامتة، لكن من الممكن أن نســـتشـــف منها أن مجتمع تيماء مجتمع حيوي متفاعل مع بيئته، ومتأهب للمســـتجدات من حوله، يخضع لسلطة حاكمة قوية تشهد بذلك الحياة المدنية المنظّمة كوجود أماكن العبادة، وتقاليد الطقوس الجنائزية ومناطق صـــناعة الفخار، وأنظمة الريّ. ومن أهم تجليات هذه الحياة المدنية ضـخامة سـور تيماء الذي يرجع بناؤه إلى بداية الألف الثاني قبل الميلاد (آيخمان وآخرون، 2012: 49) والذي ينبئ عن جهد جماعي لا يمكن أن يتم دون وجود سـلطة سـياسـية قادرة على تحويل جهود أفراد المجتمع نحو بناء ضـــخم كهذا، وهذا يقودنا إلى تســـاؤل آخر حول الســـبب الذي يدعو أهل تيماء لتســـوير مدينتهم؟ إلّا أن تكون المدينة ذات ثراء وغنى يجعلها مطمعاً للأعداء.

وقد جاءتنا الأخبار الأولى عن ســـكان تيماء من خارج المنطقة؛ فالإشـــارات الواردة من المصـــادر التوراتية والأشورية والبابلية، قد عرّفت سكان هذه المنطقة بالتيمائيين، وحاكمهم بملك تيماء كما سبق أن ذكرنا. وعندما تم الكشف عن بواكير النقوش جاءت لتؤكد صـــحة النســـبة لتيماء، ففي نقوش الحجر النبطية تطالعنا ثلاثة نصـــوص من فترات تاريخية مختلفة ينتسب فيها أصحابها لتيماء والتي قد تعني النسبة لأمة، أو شـــعب، أو قبيلة (الروســـان، 1992: 127؛ الذييب، 1998: 172،232؛ ابن معيوف، 2009: 77) أو أرض (الذييب، 1998: نقش 188/5؛ الســـناني، 2009: 42) وكذلك ذكرت النقوش تسميات مثل: بني تيمائي، وبني تيمو، وبني تيمي (التيمائي، 1426: 34).

ومن عناصـــر المجتمع التيمائي المهمة ما اصـــطلح الباحثون على تســـميته بالقبائل الثمودية (الروســـان، 1992: 135-137؛ الذييب، 1999: 3-5)، وهي الجماعة البشـــرية التي طبعت تيماء بطابعها الخاص من خلال مُكوّنين يدلان على الهُوية وهما الدين ولغة الكتابة. وهذه القبائل تقيم بشكل دائم ومســـتقر في تيماء، ومما يرجح فرضـــية أنهم الســـكان الأصـــليون لها، كثافة نقوشـــهم التي كُتبت بالخط الثمودي في عدد من المواقع حول مدينة تيماء (الذييب، 2017: 11) والتي يرجع تاريخها إلى القرن الثامن أو السابع قبل الميلاد على أقل تقدير، كأقدم نماذج النقوش العربية الشـمالية القديمة، ومن تيماء شـاع وانتشـر إلى مناطق متفرقة من شمال الجزيرة العربية ووســـطها وجنوبها (الذييب، 2000: 3؛ الســـعيد، 2004: 148) بالإضافة إلى سيادة المعبود صلم في تيماء، وهو المعبود الرئيس للثموديين (الســـعيد، 2004؛ ابن معيوف، 2009: 142) الذي تُكرّس له العبادة، ويُقدم له الدعاء والنذور والقرابين في معبده الرئيس في قمة جبل غنيم بتيماء (الفاسـي، 1993: 239) كما تم ذكره في العديد من النقوش التيمائية (الروسان، 1992: 173).

ومن القبـائـل التي ارتبط ذكرهـا بتيمـاء قبيلـة قيـدار ومدار هذا الارتباط هو أن النقوش الآشـــورية تقرن بين تيماء وقيدار كما في حولية الملك تجلات بلاســـر الثالث الذي ذكر أنه اســـتقبل وفوداً من تيماء وقيدار (الويس موســـل، 1952:

84؛ السناني؛ 2009: 50). وأشارت الحوليات الآشورية كذلك إلى تجارة مملكة آشور مع القيداريين الذين يقطنون دومة الجندل، وحول واحة تيماء (AL- Muaikel,kh.i, 1994: 49)، أما الكتابات البابلية فقد أشارت إلى العلاقة بين التيمائيين ممن وفدوا على بابل، وبين القيداريين فيها، حيث ذكر أحد النقوش البابلية أن بعض الأسر التيمائية التي كانت تقطن مدينة أريدو–جنوب بلاد النهرين – لجأت إلى بعض القيداريين ممن كانوا آنذاك في بابل عندما ضاقت بهم سبل الحياة (Livingstone, 1987: 99)، هذه الرابطة العميقة والتقارب بين التيمائيين والقيداريين يمكن تفهّمه في ظل التقارب الجغرافي بين المنطقتين، وتشابه عناصر السكان، ولعلها إشارة مهمة لمدى إحساس كلا الطرفين بوحدة الانتماء والمصير المشترك بينهما في مكان بعيد عن ديارهما، ومن ناحية أخرى تدل العلاقات التي كانت تربط بين تيماء، ودومة الجندل على أن المركز الرئيس لقبيلة قيدار في شمال الجزيرة العربية (السناني، 2009: 50؛ التركي، 2011: 83)، ومن المحتمل أن تيماء في وقت من الأوقات كانت جزءاً من مملكة أدوماتو في أوج قوتها (أبودرك، 1981: 23) ولكن بعد ذلك استقلت مستغلة فرصة انشغال القيداريين بمصارعة القوى الخارجية (التركي، 2011: 54) .

وقد ذكرنا سابقاً أن تيماء قد وقعت تحت تأثير حضارة مَدْين منذ القرنين الثالث عشر والثاني عشر قبل الميلاد، وهذا التأثير لم يأتِ محض صدفة، بل هو يشير بوضوح إلى اتصال سكان المنطقتين ببعضهم، وهناك ما يشير إلى وقوع تيماء تحت هيمنة الاتحاد القبلي لمدين ففي نقش تم العثور عليه مؤخراً في منطقة الزيدانية غرب تيماء يذكر ملك مَدين (Robin and al-Ghabban, 2017: 364). هذا النقش المهم الذي يشير –صراحة– ولأول مرة إلى لقب ملك لمدين (Robin and al-Ghabban, 2017: 364)، ينبئ أيضاً عن وجود جالية من أهل مدين في تيماء، ومن المرجح أنها لغرض التجارة. ومن المعلوم أن النشاط التجاري المتزايد قد جعل تيماء قبلة للمهاجرين من مختلف بقاع الجزيرة العربية وخارجها.

وعندما قامت مملكة لحيان في قاعدتها واحة العلا توسع نفوذها بعد ذلك إلى المناطق المجاورة، وقد امتدت في أوج ازدهارها إلى سواحل البحر الأحمر وخليج العقبة الذي أطلق عليه اسم خليج لحيان (Winnett,F, 1938: 51)، كانت تيماء محط أنظار اللحيانيين، فقد دانت لهم الظروف الدولية آنذاك بخلو المنطقة من قوة سياسية كبيرة بعد خروج الملك البابلي نبونيد منها، وسقوط بابل تحت حكم الفرس (الذييب، 2007: 102)، ويبدو أن تيماء لم تنعم بفترة استقلال فسرعان ما استبدلت اللحيانيين بحكم البابليين ، فقد عثر فيها على العديد من الآثار اللحيانية التي تشير إلى هيمنة ملوك لحيان عليها (هاوسلاتير وآخرون، 2008: 83)، بالإضافة إلى النقوش اللحيانية التي عُثر عليها في جنوب غرب تيماء (المطوري، 2014: 25؛ الذييب، 2016: 3) وهناك نقش على مسلة في تيماء يشير إلى العلاقات والروابط التجارية والسياسية بين مملكتي لحيان وتيماء (الذييب، 2007: 100–101)، ومما يدل على الوجود اللحياني السياسي في تيماء النقوش التي تركها المسؤولون اللحيانيون، فهناك نقش يخص ابن ملك لحيان يذكر أنه أقام معبداً للمعبود المحلي صلم، وربما كان هذا الابن حاكماً مُعيّناً من قِبل والده ملك لحيان على تيماء (الذييب،2007: 100–101).

أيضاً تم العثور على تمثال عليه نقش آرامي لأحد ملوك لحيان (هاوسلاتير وآخرون، 2009: 86) وعدد من الإنشاءات المهمة التي تدل على اهتمامهم بالمنطقة، وتعزيز وجودهم فيها (الذييب، 2016: 3) بيد أن النفوذ اللحياني في تيماء قد قلّ بعد تزايد قوة ونفوذ مملكة الأنباط (السعيد، 2001 :334–335)، وتشير مضامين النقوش التي عُثر عليها في موقع سرمدا إلى الوجود النبطي الرسمي في تيماء وقد دلّ عليه ورود أسماء لرتب عسكرية وموظفين مدنيين (الذييب، 2014: 21) وهذا يعني أن المدينة خضعت بشكل أو بآخر لسيطرة الأنباط. ويبدو أن المدينة قد شهدت ازدهاراً في العهد النبطي (الذييب، 1419: 176؛ هاوسلاتير وآخرون، 2019: 72) خاصة في القرن الأول الميلادي وهي الفترة التي شهدت عناية ملوك الأنباط بالأجزاء الجنوبية لمملكتهم، وذلك بعد تزايد خطر وجود الرومان في سوريا الكبرى، ومضايقتهم للأنباط في حدود مملكتهم الشمالية (الهذال، 2002: 197) وعثر كذلك على أسماء بعض القبائل الصفوية التي كانت تسكن تيماء إذ ضمّت نقوش تيماء عدداً من أسماء القبائل والأعلام الصفوية (الروسان، 1992: 109)، وكذلك شهدت المدينة وجود أدومي (الذييب، 2014: 55).

إن ارتباط تيماء بقبائل شمال غرب الجزيرة العربية أمر مؤكد وفقاً للنقوش التي عُثر عليها في مناطق نفوذها، أما فيما يتعلق بقبائل جنوب الجزيرة العربية وفي مقدمتهم السبئيون فيبقى الأمر محيراً، فحتى الآن ليس هناك نقوش صريحة تشير إليهم، وإن كان من الوارد أن لهم علاقة ما بتيماء، قد تكون على شكل جالية تنظم أمور القوافل التجارية القادمة من

جنوب جزيرة العرب (المطوري، 2016: 301)، ونستطيع مقاربة ذلك من خلال البحث في المصادر الأخرى التي أشارت للسبئيين، ومنها حملة الملك الآشوري تجلات بلاسر الثالث في القرن الثامن قبل الميلاد على المنطقة التي نتج عنها إخضاعه للقبائل العربية التي كانت تقطن جنوب وشرق وادي الأردن، وهي كما ورد في النقش-مسمعي، تيماء، أدبيئل، والسبائيين (عباس وأبو طالب، 1991: 25-35؛ السناني، 2009: 57).

وكذلك تشير المصادر التوراتية منذ منتصف القرن الرابع قبل الميلاد إلى تجارة تيماء وسبأ وتقرنهما مع بعض (سفر أيوب، 16: 20؛ الفاسي، 1995: 6). ولا يُعدّ وجود جاليات من جنوب الجزيرة العربية واستقرارها في حواضر شمال غرب الجزيرة أمراً غريباً؛ فقد كان للمعينيين جالية تجارية مهمة في العلا اضطلعت بمهمة العناية بتجارة القوافل المعينية وتسويقها، وكان يرأسها كبير (الهذال، 2010: 105).

أما العناصر الوافدة من خارج شبه الجزيرة العربية فمنها العنصر البابلي الذي استقر عدد منهم في تيماء كما تدل نقوشهم، إثر غزو الملك البابلي نبونيد لمنطقة شمال غرب الجزيرة العربية الذي نتج عنه استقراره في تيماء لمدة عشر سنوات متواصلة (السعيد وآخرون، 2010: 73؛ الذيب، 1440: 83) هذا الوجود البابلي الذي جاء بقوة السلاح والبطش (السعيد، 2000: 7؛ سمسم، 2008: 233) لم يكن مرحباً به من قبل السكان الأصليين فنقوش المنطقة التي كتبت بالقلم الثمودي تشير إلى حالة من الرفض والعصيان نتج عنه مطاردات لبعض أفراد القبائل، وإشارات متعددة لتدخل قوات الجيش البابلي لمعالجة الموقف. (السعيد، 2000: 57-59) ولعل بناء نبونيد سوراً حول تيماء يصبّ في هذا الصدد كما ذكرنا سابقاً، كذلك إنشاؤه الحاميات العسكرية في المدن التي احتلها (رشيد، 1979: 171).

وعلى إثر قدوم الملك البابلي إلى تيماء انفتح الباب على مصراعيه لدخول المؤثرات الآرامية، وتشير الشواهد الأثرية إلى استقرار قبائل آرامية في تيماء، حيث تم الكشف عن منطقة خاصة بالمدافن الآرامية في الجزء الغربي من تيماء داخل سورها (التيمائي وآخرون، 1426: 83)، بالإضافة إلى العديد من النقوش الآرامية الأخرى (ليفنجستون وآخرون، 2001: 84-89)، وأهم ما يميز هذا الوجود الآرامي انتشار أحرف الكتابة الآرامية على نطاق واسع، وقد استخدمته القبائل الآرامية وغيرها من قبائل شمال وشمال غرب الجزيرة العربية لسهولته ولأنه الخط المعتمد في التجارة، وقد اتخذته بعض الإمبراطوريات مثل الفرس خطًّا خاصًّا للمكاتبات الدولية بينها وبين القوى الأخرى (الذيب،2007: 37؛ المشعل، 2017: 181) وكان في مقدمة تلك القبائل التي اعتمدت الكتابة الآرامية قبائل قيدار التي سكنت تيماء في فترات مختلفة من تاريخها (اسكوبي، 1999: 190).

وقد كشفت التنقيبات الأثرية في تيماء عن عدد من الأدلة الأثرية على التواصل الحضاري بينها وبين مصر القديمة، فقد تم العثور على قطع أثرية ذات تأثير مصري (هاوسلاتير وآخرون، 2008: 78) ومن أهم ما عُثر عليه بالقرب من تيماء نقش الملك رمسيس الثالث (1154-1186ق.م) على واجهة إحدى صخور موقع الزيدانية بين تيماء وتبوك، هذا النقش مدون بالخط الهيروغليفي (شكل 2)، وهو مكوّن من عمودين متقابلين يتكون كل عمود من خرطوش فوقه وأسفله كتابة، كان يسجل اسم وألقاب الملك المصري داخل الخرطوش، وهو يتشابه مع الخراطيش الملكية الموجودة في بعض الآثار المصرية المؤرخة لحكم هذا الملك (الذيبي، B2012: 281-283)، ويمثل وجود اسم الملك رمسيس الثالث أول الدلائل الكتابية على أهمية تيماء بوصفها مركزا تجاريا مهما منذ فترة مبكرة، ومن الدلالات ازدياد أهمية تيماء بالنسبة لمصر بوصفها ملتقى لطرق التجارة بين مناطق الجزيرة العربية من الجنوب والغرب من ناحية، وبين مناطقها الشرقية ووادي الرافدين من ناحية أخرى، وبينها جميعاً وبين بلاد الشام ومصر من ناحية ثالثة، وأن هناك طريقاً تجاريًّا بريًّا يربط تيماء بمصر (المطوري، 2016: 304).

شكل (2) خرطوش الملك رمسيس في واحة تيماء

وأن تيماء محطة مهمة جذبت شهرتها وغناها القوى الدولية المحيطة بها، ولأجلها استعرت المنافسة بين مصر، وبلاد الرافدين، ويؤكد هذا أن الآشوريين قد حذوا حذو المصريين في زيادة الاهتمام بهذه المنطقة، حتى جاء العهد البابلي فمدّ

نفوذه إلى تيماء مع سيطرة سياسية وعسكرية تامة (الذيبي، B2012: 294)، والدليل على ذلك الرسوم التي وجدت على حجر تيماء المكعب الذي سنتحدث عنه لاحقاً.

وإلى جانب هؤلاء الأقوام هناك إشارات متواضعة لوجود يهودي في تيماء تؤرخ بفترة هيمنة الرومان على المنطقة وإلحاقها بالولاية العربية في بداية القرن الثاني الميلادي (بورسوك، 2006: 125) فهناك نقش نبطي يشير صاحبه اليهودي إلى إقامته نصبا تذكاريا (Alnajem and Macdonald, 2009: 209)، وتشير لغة النقش إلى أن تأثير الأنباط في ثقافة المنطقة لازال سارياً رغم سقوط دولتهم على يد الرومان (بورسوك، 2006: 125) ولا تعدم المنطقة الوجود الإغريقي، فهناك نقش كتب بأحرف إغريقية (الذيبب، 2004: 121) ، كذلك تشير الأسماء ذات الاشتقاق الإغريقي والمتناثرة في ثنايا النقوش إلى مرور الإغريق بالمنطقة، ربما على هيئة تجار جائلين (الذيبب، 2004: 19–20)، (والوجود الإغريقي في شمال غرب الجزيرة مؤكد من خلال وجودهم في ميناء أمبليوني منذ القرن الثاني قبل الميلاد (الفاسي، 1995: 11).

لقد انتظمت في المجتمع التيمائي علاقات شعوب وقبائل ذات أجناس مختلفة، وأديان متعددة، وثقافات متباينة صبغت المجتمع التيمائي بميزة المدن التجارية المتعددة الأعراق، المتميزة بانفتاحها على الآخر، والتي تتماهى مع الاختلاف، والتعددية الثقافية، والإثنية في علاقة تعاون وتفاعل بين مكونات المجتمع الأصيلة والمهاجرة إليه.

المبحث الثالث: الحياة الدينية في تيماء ودورها في التعايش الحضاري

يقول الفيلسوف هيغل: "التدين عنصر أساسي في تكوين الإنسان، والحس الديني، إنما يكمن في أعماق كل قلب بشري، بل هو يدخل في صميم ماهية الإنسان، مثله في ذلك مثل العقل سواء بسواء" (يارندر، 1993: 7). وقد عرفت شبه الجزيرة العربية مراحل عديدة من التغير الديني بدءاً من عبادة الأشجار والحجارة، وصولاً إلى عبادة الإله الواحد (باخشوين، 2002:75). ومجتمع تيماء كما تذكر النقوش مجتمع يولي الدين أهمية كبيرة، وتشكل مجموعة المعبودات والطقوس الدينية التي تزخر بها المعابد تنوّعاً يعكس طبيعة المجتمع التيمائي المتعدد الأعراق والثقافات (الذيبب،2017:5).

ومن خلال النقوش نلاحظ أن تيماء قد تبوأت أهمية دينية خاصة لدى سكانها، وسكان المناطق المجاورة، فهناك نقش ثمودي يرجع إلى القرن السابع قبل الميلاد يختم صاحبه دعاءه الموجّه لعدة معبودات بالقسم بحياة تيماء باعتبارها مكاناً مقدساً لديهم (السناني، 2009: 73).

ويأتي المعبود صلم على رأس قائمة المعبودات في تيماء –كما أشرنا إلى ذلك سابقاً– ونلحظ أهمية هذا المعبود من خلال ذكره في النقوش والتقرب إليه بالعبادة (الفاسي، 1993: 239؛ بن معيوف، 2009: 142)، وكذلك رعاية الشخصيات المهمة كابن ملك لحيان الذي قام بتشييد معبد لهذا المعبود (لفنجستون وآخرون، 1983: 89–91). ودلّت النقوش التي كُتبت بأقلام مختلفة كالثمودية (الروسان، 1994: 173) والآرامية (الذيبب، 2007: 100–149)، والنبطية (الفاسي، 1993: 222) على شيوع عبادته، وعدم اقتصارها على طائفة واحدة من سكان تيماء. كما أن عبادة هذا المعبود كانت شائعة لدى اللحيانيين بدليل ارتباطه بأسماء الأعلام اللحيانية مثل صلم حد، صلم تحبب، صلم لهب (الروسان، 1992: 173؛ التيمائي، 1994: 73).

ولعل أهمية (صلم) كانت تنبع من ثلاثة أمور:

أولها: تعدد الطوائف التي عبدته مما يعني أن هذه الشعوب خضعت لمشترك إنساني فيما بينها متجسداً في هذا المعبود.

ثانيها: تقرّب كبار القوم له كابن ملك لحيان، وسواء كان هذا التقرّب قد جاء بناء على اعتناقه عبادة صلم أم جاء مجاملة لشعب تيماء الذي قدّس هذا المعبود، فإنها تشير إلى المكانة العالية التي تبوأها هذا المعبود في المجتمع التيمائي.

ثالثها: في معبد هذا المعبود تجسدت روح التعاون، والتعاضد بين رجال الدين الذين يمثلون مختلف معبودات تيماء، كما جسدها نقش مسلة تيماء التي كشف عنها كل من الرحالة هوبير وأويتنج عام 1883 والمحفوظة حالياً في متحف اللوفر بباريس (السعيد وآخرون، 2006: 192؛ الذيبب، 2007: 150) (شكل 3)، فالنقش الذي يرجع للقرن السادس قبل الميلاد على أرجح الاحتمالات (التيمائي، 1994: 69) والمخطوط بالأحرف الآرامية يشير إلى قيام كهنة معابد تيماء بالمشاركة في تنصيب كاهن لمعبد (صلم ذو هجم) والاتفاق على تقديم تقدمة سنوية للمعبد (الذيبب، 2007: 147–155). وثمة علاقة بين لغة النقش الآرامية والمعبود التيمائي والرموز والرسومات التي تعلو النقش والتي تحمل تأثيراً بابلياً، (التيمائي، 1994: 75) واسم والد الكاهن

الذي يحمل إيحاءً مصريًّا (الذيب، 2007: 153) والمعبودات الأخرى التي وصفها النص بأنها من آلهة تيماء، كشنجلا التي عُبدت في بابل، وأشيما التي عُبدت في سوريا (لفنجستون وآخرون، 2001: 91؛ الذيب 2007: 111) ولم يجد التيمائيون غضاضة في عبادتها، بالإضافة إلى معبودهم الأكبر صلم.

إننا هنا أمام تلاقح حضاري يندر مثيله، كما أن اتفاق رجال الدين ومساندتهم دلالة على أنه إذا ما توفر التسامح فإن الدين، واللغة، والأصول لا تشكّل عقبة أمام التعايش الحضاري، وهو تعايش لم يلغ تفرّد المجموعات البشرية التي سكنت تيماء، وإنما واءم بين مختلف مكونات المجتمع، وصهر الفوارق فيما بينها.

ولعلنا نعرّج إلى مسلة حجرية أخرى دونت بخط مسماري، ولغة بابلية تم الكشف عنها في أثناء التنقيبات الأثرية للبعثة السعودية الألمانية المشتركة في تيماء عام 2004، ووفق ما يراه الباحثون أنها تعود إلى الملك البابلي نبونيد (السعيد وآخرون، 2010: 86-89). ويشير الجزء الظاهر من النص إلى تقديم قرابين للمعبودات البابلية مردوك، نابو، تميتو، نانايا (السعيد وآخرون، 2010: 86-89؛ الذيبي، 2011: 50)، وإن الاختلاف بين هذه المسلة البابلية، والمسلات الآرامية الأخرى المكتشفة في تيماء (القحطاني، 2018: 669-672) في اللغة والعبادة يشير إلى مجتمع متكيف مع الاختلاف، ومؤمن باستقلالية عناصره، كذلك يشير إلى أن الغزو البابلي لتيماء رغم بطشه وعدوانيته فإنه لم يُغير الهوية الدينية والثقافية لسكان المدينة، فبقي الناس يعبدون آلهتهم القومية، ويكتبون بلغاتهم، ويقومون بالعبادة وفق طقوسهم الخاصة، ولا يمنع هذا من تقبلهم المؤثرات الأخرى التي جاءت مع هذا الغزو.

هذه التعددية الثقافية التي عرفها المجتمع التيمائي يدل عليها أيضاً مكعب تيماء الحجري الذي تم الكشف عنه في خرائب قصر الحمراء (بودن وآخرون، 1980: 94)، والذي يتزامن تاريخه مع المسلات الأخرى بفترة الوجود البابلي في تيماء (أبو درك، 1985: 65) فالرسوم التصويرية، والزخارف تحاكي رموزاً دينية لثلاث حضارات متباينة، المصرية، والرافدية،

شكل (3) مسلة تيماء في متحف اللوفر-باريس تصوير

وجنوب الجزيرة العربية، بالإضافة للطابع المحلي التيمائي (الذيبي، 2011: 56-57).

ولا يستغرب في مجتمع متعدد الأعراق أن تتنوع المعبودات، وتختلف أصولها، فبانثيون تيماء -إن جاز لنا التعبير- غني ومتفرد (المطوري، 2014: 85-90)، يتوجه سكان تيماء لهذه المعبودات بأشكال العبادة المختلفة من دعاء، وحج، ونذور، وتقديم قرابين، ولم تشر النقوش إلى تصادم بين أتباع هذه الديانات مما يوحي بمجتمع مسالم متعايش.

الخاتمة:

من خلال هذا العرض التاريخي نصل إلى خاتمة بحثنا التي بيّنا فيها ازدهار حواضر شمال غرب الجزيرة وتيماء بوجه خاص، نتيجة لموقعها الاستراتيجي المهم على شبكة الطرق التجارية القادمة من جنوب الجزيرة العربية إلى مناطق الحضارات القديمة في بلاد الرافدين، والشام، ومصر، وما يليها من عوالم البحر المتوسط، وأصبحت بفضله مناطق جاذبة لعناصر بشرية مختلفة الأعراق، والديانات، والثقافات. كما أنها أصبحت ساحة تنافس للقوى السياسية الكبرى في المنطقة. هذه المعطيات أسهمت في طبع تاريخ تيماء بسمات ومزايا عديدة كان أبرزها التعايش السلمي الحضاري بين عناصر المجتمع وما نتج عنه من استقرار أوضاع المدينة وازدهار تجارتها وتبوئها منزلة مهمة في تاريخ الجزيرة القديم.

النتائج:

حسب ما تدل عليه اللقى الأثرية التي تم العثور عليها في المنطقة الصناعية ومدافن رجوم صعصع أن تيماء شهدت تواصلاً حضاريًّا وتجاريًّا مع مناطق شمال الجزيرة العربية، والدول الواقعة إلى الشرق والشمال الشرقي منها، منذ الألف الثالثة قبل الميلاد (الغزي، 2005: 176)، وما يهمنا في ذلك هو أن هذا التأثير والتأثر نشأ من هجرات سكانية، قلت أو كثرت، أدت إلى هذا الازدهار الحضاري الذي تميزت به تيماء منذ ذلك الحين.

1. تأتي فترة الألف الأولى قبل الميلاد كفترة مفصلية في تاريخ المنطقة؛ إذ لدينا مؤشران مهمان يتيحان لنا معرفة أكبر بتاريخها، وهما ازدياد حركة النقل التجاري من جنوب الجزيرة إلى شمالها وبالعكس، والإسهام الفاعل لسكان هذه المنطقة فيها، وما نتج عن ذلك من ازدهار اقتصادي انعكس على مجريات الأحداث فيها، وكذلك ظهور الإرهاصات الأولى للكتابة مما سهّل على الباحثين التعرف بشكل أعمق وأدق على تفاصيل حياة أولئك السكان.
2. تهيأ لتيماء ذكر في عدد من المصادر القديمة المعاصرة لها، كالمصادر العبرانية، والآشورية، والبابلية، مما يوضح علاقاتها مع هذه القوى الخارجية سواء كانت هذه العلاقات حربية، أو سلمية، إضافة لما دوّنه أفراد القبائل العربية الذين استوطنوا فيها، أو عند مرورهم بها.
3. دلّ تنوع الكتابات في منطقة تيماء على استقرار جماعات بشرية عديدة من داخل الجزيرة العربية وخارجها، وجدت لها في أرض تيماء مأمنا ومستقرا، وعاشت جنباً إلى جنب دون مشاكل تذكر؛ إذ لم تسجل نقوش تيماء ما يُفهم منه حصول اشتباكات على أساسات عرقية، ودينية، وثقافية بين أفراد المجتمع التيمائي.
4. نرجح أن هذه الهجرات وفدت إلى تيماء في فترات متفاوتة، وعلى شكل تسلل بطيء فليس هناك ما يشير إلى اختلالات في نشاط السكان، أو تغيير مفاجئ في نمط حياتهم.
5. تسللت مؤثرات حضارية متنوعة من بلاد الرافدين، وبلاد الشام، ومصر، وجنوب الجزيرة العربية، واختلطت بالطابع المحلي، ورغم تعرض تيماء لهذه التيارات الفكرية من حضارات عريقة مجاورة فإن المجتمع قد استوعبها دون أن يطغى أحدها على الآخر أو يزيحه، ويرجع ذلك إلى استمرار تدفق هذه المؤثرات بهدوء وسلاسة منذ فترات طويلة ودون انقطاع، مما سمح لسكانها بهضم ذلك برويّة وهدوء دون الذوبان فيه أو صدّه.
6. أن تعدد المعبودات، واختلاف أصولها يشير إلى تسامح ديني، وقبول مجتمعي لهذه الأديان، والواقع أن تيماء نجحت في ذلك نجح المدن التجارية التي يجبرها نمط الحياة فيها على قبول الآخر.

في تيماء حدثت تحولات عظيمة للغات عريقة، فعلى أرضها حدث الانتقال من أحرف الكتابة الثمودية إلى نمط هجين اصطلح الباحثون على تسميته بالخط التيمائي (الذييب، 1999: 9)، وفي فترة لاحقة حصل تلاقح بين الأحرف الآرامية والنبطية، نتج عنه التحول إلى الكتابة النبطية (ولفنجستون وآخرون، 2001: 86؛ السعيد وآخرون، 2010: 98)، ومن المرجح أن ذلك حدث بعد تزايد نفوذ الأنباط السياسي في القرن الأول قبل الميلاد، وتشير هذه التحولات إلى أن تيماء كانت مصنعاً انصهرت فيه اللغات، وأن سكانها أصبح لهم هوية متفردة من علاماتها لغة الكتابة الخاصة بهم.

7. على أرض تيماء حصل ما يمكن أن نطلق عليه الفوضى الخلاقة!! فملوك لحيان القوية يقومون بمجاملة شعب تيماء، وتقديم الرعاية لمعبوداتهم، كما قاموا بتدوين نقوشهم بلغات سكان المدينة، فمرة نقش بأحرف آرامية، ومرة بأحرف نبطية، وكذلك كتب الأنباط بلغة الآراميين، واليهود، والأدميين بلغة الأنباط، ولا تكون هذه الأريحية إلا في مجتمعات بلغت مبلغاً عظيماً من التسامح.
8. خضعت تيماء في تاريخها الطويل إلى نفوذ سياسي من عدة قوى، أدومية، ومدينية، وثمودية، وبابلية، ولحيانية، ونبطية، ورومانية. لكن خلال ذلك لم نلحظ بروز طائفة من السكان على ما عداها، أو تميزها، مما يؤكد قوة الروابط والوشائج بين السكان، وقوة مجتمع المدينة، فهل كان للمدينة مجلس محلي ينظم شئونها، ويضمن ديمومة حركة مجتمعها لا يتأثر باختلاف القوى السياسية المختلفة التي تحكم سيطرتها على المدينة بين الفينة والأخرى؟ في الواقع ليس لدينا ما يثبت هذه الفرضية، ولكنه استنتاج منطقي في ظل هذا السلام الداخلي الذي يحفّ المدينة في مواجهة اختلاف قوى السياسة.

التوصيات:

توصي الباحثة في ضوء النتائج التي توصلت إليها بما يلي:

- شد الانتباه إلى مزيد من الدراسات عن التعايش السلمي.
- أهمية الدراسات التاريخية في إبراز خاصية التعايش السلمي كونها من المقومات الحضارية الإنسانية المهمة.
- ضرورة تضمين المتاحف الآثار المادية والنصية الدالة على التعايش السلمي.
- تشجيع التواصل والتثاقف بين المجتمعات الإنسانية كونها السبيل الوحيد إلى التعايش السلمي واحترام الآخر.
- تخصيص مقرر في مستويات التعليم المختلفة يحمل عنوان: التعايش السلمي في الحضارات الإنسانية.

المراجع:
أولاً: المراجع العربية

ابن خميس، عبد الله. (1984). المناطق الزراعية في المملكة العربية السعودية. بحوث المؤتمر الجغرافي الإسلامي الأول. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

ابن معيوف، محمد. (2009). المجامر القديمة في تيماء دراسة آثارية مقارنة. الرياض: دارة الملك عبدالعزيز.

أبو درك، حامد إبراهيم. (1998). مقدمة عن آثار تيماء. الرياض: مطبوعات وكالة الآثار والمتاحف.

أبو درك، حامد ومرداد، عبدالجواد. (1985). تقرير مبدئي عن التنقيبات بقصر الحمراء بتيماء. الموسم الثاني 1404. أطلال. العدد (9).

أبو درك، حامد ومرداد، عبدالجواد. (1986). الاكتشافات الأثرية في تيماء. دار اليمامة. الرياض المجلد (21). العدد (9-10). 698.

أبو درك، حامد. (1981). دراسة نقد ومقارنة لبعض المعالم الأثرية بتيماء. الرياض.

أبو درك، حامد. (1996). حفرية المنطقة الصناعية بتيماء. أطلال. العدد (14).

أسكوبي، خالد محمد. (1428). دراسة تحليلية مقارنة لنقوش ثمودية من منطقة رم. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

الأنصاري، عبد الرحمن الطيب وأبو الحسن، حسين. (2002). تيماء ملتقى الحضارات. الرياض: دار القوافل.

الأنصاري، عبد الرحمن الطيب. (1975) لمحات عن بعض المدن القديمة في شمال غربي الجزيرة العربية. الرياض. الدارة. المجلد (1). 74-87.

الأنصاري، عبد الرحمن الطيب. (1999) دولة لحيان. وجهة نظر جديدة. التاريخ العربي 11.

آيخمان، وآخرون (2012) تيماء خريف وربيع 2007م. التقرير الرابع عن المشروع الأثري السعودي الألماني المشترك. أطلال. العدد (22). جامعة الملك سعود. الرياض. 45-69.

باخشوين، فاطمة. (2002). الحياة الدينية في ممالك معين وقتبان وحضرموت. الرياض.

بارنر، جفري. (1993) المعتقدات الدينية لدى الشعوب. [ترجمة إمام عبدالفتاح إمام]. عالم المعرفة. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. الكويت. 7.

باقر، طه. (1973). مقدمة في تاريخ الحضارات القديمة. الوجيز في تاريخ حضارة وادي الرافدين. الجزء (1). بغداد: دار البيان.

بودن، جارث وميللر، روبرت وأيدنز، كريستوفر. (1980). التنقيبات الأولية في تيماء 1399هـ/ 1979م. أطلال. العدد (4). 81-116.

بورسوك، جلين وارين. (2006). الأنباط الولاية العربية الرومانية. [ترجمة: آمال الروبي]. (الطبعة الأولى). القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.

التركي، هند. (2011). مملكة قيدار دراسة لتاريخها السياسي والحضاري خلال الألف الأول ق.م. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

التيمائي، محمد والغبان، علي والسعود، عبدالله وخان، مجيد. (2003). آثار منطقة تبوك. الرياض.

التيمائي، محمد. (1417). تيماء. سلسلة هذه بلادنا. الرياض: الرئاسة العامة لرعاية الشباب.

التيمائي، محمد. (1427). رجوم منطقة صعصع بتيماء. دراسة ميدانية. الرياض.

الدسوقي، خالد. (1976). نابونيد. الدارة. المجلد (2). العدد (2). 191-211.

الذيبي، محمد. (2011). الرموز المنقوشة على المذبح الحجري المكعب من تيماء ودلالته الحضارية. مجلة الخليج للتاريخ والآثار. الرياض. العدد (6).

الذيبي، محمد. (2012) التواصل الحضاري من خلال نقش أثري للملك رمسيس الثالث المكتشف بواحة تيماء في شمال غربي المملكة العربية السعودية. أدوماتو. مركز عبدالرحمن السديري الثقافي. العدد (26). 10-14.

الذيبي، محمد. (2012). التزامن والتواصل الحضاري بين شمال الجزيرة ومصر القديمة. المؤتمر الخامس عشر للأثريين العرب. وجدة المغرب. 263-308.

الذييب، سليمان عبد الرحمن. (2007). نقوش تيماء الآرامية. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

الذييب، سليمان. (2014). نقوش موقع سرمداء محافظة تيماء. الجمعية السعودية للدراسات الأثرية. جامعة الملك سعود. الرياض.

الذييب، سليمان. (1432). نقوش نبطية جديدة من موقع هضيبات المضلعاني. الدارة: الرياض. العدد (3). السنة (37). 47-67.

الذييب، سليمان. (1440). الكتابات القديمة في المملكة العربية السعودية. كتاب المجلة العربية. الرياض.

الذييب، سليمان. (1994). دراسة تحليلية للنقوش الآرامية القديمة في تيماء. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

الذييب، سليمان. (1998). نقوش الحجر النبطية. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
الذييب، سليمان. (1998م) نقوش نبطية جديدة من منطقة رم جنوب غرب تيماء بالمملكة العربية السعودية. الدارة. السنة (24). 173-207.
الذييب، سليمان. (1999). نقوش ثمودية من المملكة العربية السعودية. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
الذييب، سليمان. (2000). دراسة لنقوش ثمودية من جبّة بحائل. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
الذييب، سليمان. (2014). دراسات فريدريك وينت لنقوش ثمودية من منطقة حائل. قراءات. مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية. الرياض. العدد (1).
الذييب، سليمان. (2016). نقوش تيماء الآرامية.. صراع وانفتاح. مجلة الفيصل. مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية. الرياض 2-9.
رشيد، صبحي. (1973). دراسة تحليلية للتأثير البابلي في آثار تيماء. سومر. الجزء (1-2) المجلد (29). 107-140.
رشيد، صبحي. (1979). الملك البابلي نبونائيد في تيماء. الندوة العلمية العالمية الأولى بابل وآشور. سومر. الهيئة العامة للآثار. بغداد. الجزء (1-2). المجلد (35). 169-171.
الروسان، محمود. (1992). القبائل الثمودية والصفوية. دراسة مقارنة. الرياض: مطابع جامعة الملك سعود.
الزبيدي، كاظم وعلي، وسن. (2016). سياسة ملوك الدولة البابلية الحديثة في إدارة مقاطعات شبه الجزيرة العربية. تيماء "Tema" وحران Harran. دراسات في التاريخ والآثار. جامعة بغداد. العدد (54). 411-428.
السعيد، سعيد. (2000). حملة الملك البابلي نبونيد على شمال غرب الجزيرة العربية. مجلة الجمعية التاريخية. جامعة الملك سعود. الإصدار (8).
السعيد، سعيد. (2001). دراسة تحليلية لنقوش لحيانية جديدة. مجلة جامعة الملك سعود. كلية الآداب 2. المجلد (13). 333-376.
السعيد، سعيد. (2002). نقوش ثمودية من تيماء. مجلة جامعة الملك سعود. كلية الآداب 1. المجلد (17). 183-225.
السعيد، سعيد. (2003). العلاقات الحضارية بين الجزيرة العربية ومصر في ضوء النقوش العربية القديمة. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
السعيد، سعيد. النجم، محمد. هاوسلاتير، أرنولف. آيخمان، ريكاردو (2006). تيماء 2004م، تقرير المشروع الآثاري السعودي الألماني المشترك. أطلال. (العدد 19). القسم (3). 191-216.
سفر أرميا 49،7
سفر أشعيا 17-12،21.
سفر أيوب 16،20.
سمسم، عبد المعطي. (2008). العلاقات بين شمال شبه الجزيرة العربية وبلاد الرافدين منذ أقدم العصور وحتى القرن السادس ق.م. (الطبعة الأولى). القاهرة: أتراك للطباعة والنشر والتوزيع.
السناني، رحمة. (2009). تيماء تحت الحكم الكلداني في عصر الملك نابونيد. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الآداب والعلوم الإنسانية. جامعة طيبة. المدينة المنورة
سوسة، أحمد. (1986). تاريخ وحضارة وادي الرافدين في ضوء مشاريع الري والمكتشفات الآثارية. بغداد: دار الحرية للطباعة.
شرف الدين، أحمد. (1998). تيماء لمحة تاريخية آثارية. مجلة مجمع اللغة العربية. القاهرة. العدد (83). 58-66.
عباس، إحسان وأبو طالب، محمود. (1991). شمال الجزيرة العربية في العهد الآشوري. عمّان. الجامعة الأردنية.
العبودي، أحمد. (2017). فنون صخرية من قاع الحصان: جنوب تيماء بمنطقة تبوك. مجلة الخليج للتاريخ والآثار. مجلس التعاون لدول الخليج العربية. العدد (12). 15-57.
العماري، فضل. (2002). السموأل الحقيقة والتاريخ. مجلة جامعة الملك سعود. الرياض. كلية الآداب. المجلد (14). العدد (2). 167-213.
العنزي، سالم. (2007). طرق القوافل وآثارها في شمال الجزيرة العربية. (الطبعة الأولى). الجزء (2). دمشق: خطوات للطباعة والنشر.
الغبان، علي وسالفيني، بياتريس وديمانج، فرانسواز وجوفين، كارين وكوتي، كارين والغزي، عبد العزيز والذياب، سعود والسعود، عبدالله. (2010). دليل معرض طرق التجارة القديمة روائع آثار المملكة العربية السعودية. الهيئة العامة للسياحة والآثار. الرياض. متحف اللوفر. باريس. 28-2.

الغزي، عبد العزيز. (2005). دراسة مقارنة لزخارف زبدية نادرة من مدافن الصناعية في تيماء. مجلة جامعة الملك سعود. كلية الآداب. العدد (1). الرياض. 151-184.

الغزي، عبد العزيز. (2009). الدلالات الرمزية لزخرفة المثلثات المرسومة بالألوان على الأواني الفخارية في مقابر المنطقة الصناعية في تيماء. مداولات اللقاء العلمي السنوي العاشر. دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية عبر العصور. أبو ظبي.

الفاسي، هتون. (1993). الحياة الاجتماعية في شمال غرب الجزيرة العربية في الفترة ما بين القرن السادس قبل الميلاد والقرن الثاني الميلادي. الرياض.

الفاسي، هتون. (1995). العناصر السكانية الوافدة على شمال غرب الجزيرة العربية في الفترة من منتصف القرن السادس ق.م وحتى مطلع القرن الثاني للميلاد. دراسات تاريخية. الجزء (2). جامعة الملك سعود. الرياض.

القحطاني، رزنة. (2018). مسلات واحة تيماء دراسة مقارنة. حولية كلية اللغة العربية. جامعة الزقازيق. العدد (38).664-737.

لفنجستون، أليستر وخان، مجيد والزهراني، عبدالرحمن والسلوك، محمد والشامان، سليمان. (1985). حصر وتسجيل النقوش الصخرية 1404هـ/ 1984م. أطلال. العدد (9).127-147.

لفنجستون، ألستر والبراهيم، محمد والسباعي، بشير وكمال، محمود والتيمائي، سليم. (2001). تيماء مجسات حديثة ونصوص منقوشة جديدة. أطلال. (الطبعة الثانية). العدد (7). 81-96.

المشعل، أحمد. (2017). الإمارات الآرامية في منطقة الفرات الأوسط. (الطبعة الأولى). بيروت: بيسان للنشر والتوزيع.

المطوري، محمد. (2014). تيماء من القرن السابع حتى القرن الثاني قبل الميلاد. دراسة تاريخية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية للبنات. جامعة البصرة.

المطوري، محمد. (2016). الحالة الاقتصادية في تيماء من القرن السابع إلى القرن الثاني قبل الميلاد. مجلة دراسات تاريخية. جامعة البصرة. ملحق العدد (19). 293-317.

النجم، محمد. (2000). أنظمة الري ومصادر المياه القديمة في محافظة تيماء. أطلال. العدد (15). 201-207.

النعيم، نورة. (1412). الوضع الاقتصادي في الجزيرة العربية في الفترة من القرن الثالث ق.م حتى القرن الثالث الميلادي. الرياض.

هاوسلاتير، أرنوف وإيخمان، ريكاردو والنجم، محمد والسعيد، سعيد. (2008). تيماء. [ترجمة: سعيد السعيد]. التقرير الخامس للمشروع الألماني السعودي المشترك. أطلال. الرياض

هاوسلاتير، أرنوف وآيخمان، ريكاردو والنجم، محمد والسعيد، سعيد. (2010). تيماء. [ترجمة: سعيد السعيد]. التقرير العاشر للمشروع السعودي الألماني المشترك.

الهذال، حصة. (2002). تدخل روما السياسي والعسكري في شبه الجزيرة العربية خلال الفترة من بداية القرن الأول ق-م حتى أواخر القرن الثالث الميلادي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الآداب للبنات. الرئاسة العامة لتعليم البنات (جامعة الأميرة نورة حالياً) الرياض.

الهذال، حصة. (2010). دولة معين دراسة لتاريخها السياسي والحضاري. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية آداب للبنات. الرئاسة العامة لتعليم البنات (جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن حالياً). الرياض.

يوليوس، أوتينج. (1999). رحلة داخل الجزيرة العربية. [ترجمة: سعيد السعيد]. الرياض.

Arab References:

. AL-Najem, Mohammed. and Macdonald, M.C.A. (2009). Anew Nabataean inscription from Tayma, Arabian archaeology and epigraphy, Singapora, p209.

Abbas, Ihsan. Abu Talib, Mahmoud. (1991). North of Arabia during the Assyrian era, Amman, University of Jordan, Yarmouk University.

Abu Duruk, Hamed , and Mardad Abd al-Jawad (1986). Initial Report on Excavations and Excavations of the Alhambra Palace in Tayma, Season Three 1405 AH / 1986 CE, Ruins, No. 10.

Abu Duruk, Hamed. (1998). Introduction to the Antiquities of Tayma, Riyadh, Antiquities and Museums Agency publications.

Abu Duruk, Hamed. (1981). a critical and comparative study of some archaeological monuments in Tayma, Riyadh.

Abu Duruk, Hamid. (1988). Report on the Excavations and Excavations of the Alhambra Palace in Tayma, Fourth Season 1987, Ruins, No. 11.

Abu Duruk, Hamid, and Mardad Abdel-Jawad. (1985). Initial Report on Excavations in the Al-Hamra Palace in Tayma, Season Two 1404 AH, Atlal, No. 9.

Al Rousan Mahmoud. (1992). The Thamudian and Safavid Tribes, a comparative study, Riyadh, King Saud University Press.

Al-Aboudi, Ahmad. (2017). Rock Art from the Bottom of the Horse: South Tayma, Tabuk Region, Gulf Journal for History and Archeology, Cooperation Council for the Arab States of the Gulf. Number 12, pp. 15-57

Al-Ammari, Fadl. (2002). Al-Samawal, Truth and History, King Saud University Journal, Riyadh, Arts - Mag 14, Issue 2.

Al-Ansari, Abdulahman and Abu Al-Hassan, Hussein. (2002). Taima, the Forum of Civilizations, Riyadh, House of Convoys.

Al-Ansari, Abdulrahman. (1975). Profiles of some ancient cities in northwestern Arabia, Riyadh, Al-Dara, Mug 1, pp. 74-87.

Al-Ansari, Abdulrahman. (1999). The State of Lahyan, A New Point of View, Arab History 11.

Al-Anzi, Salem. (2007). Caravan Routes and their Effects in Northern Arabia, 1st Edition, Steps for Printing and Publishing, Damascus, Part 1.

Al-Fassi Hatun . (1995). The Population Elements Arriving in Northwest Arabia from the Middle of the Sixth Century BC to the Early Second Century AD, Historical Studies, Part 2, King Saud University, Riyadh.

Al-Fassi Hatun. (1993). Social Life in Northwest Arabia between the Sixth Century BC and the Second Century AD, Riyadh.

Al-Ghazzi Abdulaziz. (2009). Symbolic implications of the decoration of triangles painted in colors on pottery vessels in the tombs of the industrial zone in Tayma, deliberations of the tenth annual scientific meeting, Gulf Cooperation Council countries through the ages, Abu Dhabi.

Al-Hathal Hessa. (2002). Rome's political and military intervention in the Arabian Peninsula during the period from the beginning of the first century BC to the late third century AD, an unpublished master's thesis,College of Arts, General Presidency for Girls' Education (now Princess Noura University) Riyadh.

Al-Hathal Hessa. (2010). Dawla Mu'in, a study of its political and cultural history, unpublished PhD thesis, College of Arts, General Presidency for Girls' Education (now Princess Noura University) Riyadh.Riyadh.

Al-Mishaal Ahmad. (2017). the Aramaic Emirates in the Middle Euphrates, 1st floor, Bisan for Publishing and Distribution, Beirut,

Almtory Muhammad. (2016). The Economic Situation in Tayma from the 7th to the 2nd Century BC, Journal of

Historical Studies, Basra University, pp. 293-317.

Almtory, Muhammad. (2014). Tayma from the seventh century to the second century BC, a historical study, an MA thesis, College of Education for Girls, University of Basra.

Al-Muaikel ,Kh.I. (1994). Study of the Archeology of the Jawf Region ,Riadh.

Al-Naeem, Noura. (1412). the economic situation in the Arabian Peninsula from the third century BC to the third century AD, Riyadh.

Al-Najm, Muhammad. (2000). Irrigation systems and ancient water sources in Tayma Governorate, Ruins, No. 15.

Al-Najm, Muhammad. (2000). Irrigation systems and ancient water sources in Tayma Governorate, Ruins, No. .15

Al-Qahtani Rznih, (2018). The obelisks of Tayma Oasis, a comparative study, Yearbook of the Faculty of Arabic Language, Zagazig University, No. 38,

Al-Said, Said. (2000). Campaign of the Babylonian King Nabonidus on northwestern Arabia, "A Study in the History of the Arabs", Faculty of Arts, King Saud University, Eighth Edition.

Al-Said, Said. (2001). An Analytical Study of New Animal Inscriptions, King Saud University Journal, Volume 13, College of Arts 2.

Al-Said, Said. (2002). Thamudic inscriptions from Tayma, King Saud University Journal, Volume 17, College of Arts 1, pp. 183-225.

Al-Said, Said. (2003). the civilizational relations between the Arabian Peninsula and Egypt in the light of ancient Arab inscriptions, College of Arts, King Saud University, Riyadh.

Al-Said, Said. Al-Najm, Muhammad. Hauslaiter, Arnouf. Eichmann, Ricardo. (2006). Tayma 2004 AD, Report of the Saudi-German Joint Archaeological Project, Ruins, No. 19, Section Three, pp. 191-216.

Al-Senani,Rahma. (2009). Tayma under the Chaldean rule in the era of King Nabonidus, PhD Thesis, College of Arts and Human Sciences, Taibah University, Madinah

Al-Taymiyyah Muhammad and others. (2003). Archeology of Tabuk Region, Riyadh, King Fahd National Library.

Al-Taymiyyah Muhammad. (1417). Tayma, The Series of This Country, Riyadh, General Presidency of Youth Welfare.

Al-Taymiyyah Muhammad. (1427). Rajum, Sa`sa District, Tayma - Field Study, Riyadh, King Fahd National Library.

Al-theeb, Sulaiman. (1998). New Nabataean Inscriptions from the Rum area southwest of Tayma, Saudi Arabia, Al-Dara, Twenty-fourth year, pp. 173-207.

Al-theeb, Sulaiman. (1432). New Nabataean inscriptions from the Hudaybat Al-Mudli'ani site, Al-Dara, Riyadh, issue three, the thirty-seventh year.

Al-theeb, Sulaiman. (1994). An Analytical Study of the Ancient Aramaic Inscriptions in Tayma, Riyadh, King Fahd National Library.

Al-theeb, Sulaiman. (1998). Nabataean Stone Inscriptions, King Fahd National Library, Riyadh.

Al-theeb, Sulaiman. (2007). Tayma Aramaic Inscriptions, King Fahd National Library, Riyadh.

Al-Theeb, Sulaiman. (2017). Tayma Aramaic Inscriptions ... Conflict and Openness, Al-Faisal, King Faisal Foundation, pp. 2-9.

Al-theeb, Suleiman. (1999). Thamudic inscriptions from the Kingdom of Saudi Arabia, King Fahd National Library, Riyadh.

Al-theeb, Suleiman. (1440). Ancient Writings in the Kingdom of Saudi Arabia, The Book of the Arab Magazine, Riyadh.

Al-theeb, Suleiman. (2000). A study of Thamudic inscriptions from Jubbah in Hail, King Fahd National Library, Riyadh.

Al-theeb, Suleiman. (2014). inscriptions from the Sarmada site, Tayma Governorate, Saudi Society for Archaeological Studies, King Saud University, Riyadh.

Al-theeb, Suleiman. (2017). Frederick Went's studies of Thamudic inscriptions from the Hail region, readings, King Faisal Center for Research, Riyadh.

Al-thibi, Muhammad. (2011). The symbols inscribed on the cubic stone altar of Tayma and its civilization significance, Gulf Journal for History and Archeology, Riyadh, Issue 6.

Al-thibi, Muhammad. (2012). Synchronization and Civilizational Communication between the North of the Island and Ancient Egypt, The Fifteenth Conference of Arab Archaeologists, Jeddah, Morocco, pp. 263-308.

Alturki, Hind. (2011). the Kingdom of Kedar, a study of its political and cultural history during the first millennium BC, King Fahd National Library, Riyadh.

Al-Zubaidi, Kazem, and Ali, wassn (2016). The policy of the Kings of the Modern Babylonian State in the Administration of the Provinces of the Arabian Peninsula, Tema and Harran, Studies in History and Archeology, University of Baghdad, Issue 54, pp. 411-428.

Amer ,M. (1925). the Ancient Transpeninsular Routes of Arabia,In Union Geographique International de Congres international de Geographie ,C omte Rendue publie par le Secretaire general du Congrestome V le caire ,pp126-140.

Andre-Salvini. (2008). Babylone,Musee du Louvre editions ,Paris Musee du Louvre.

Baqer, Taha. (1973). Introduction to the History of Ancient Civilizations, Al Wajeez in the History of the Mesopotamian Civilization, Part 1, Baghdad, Dar Al-Bayan.

Bin Mayouf, Muhammad. (2009). The Ancient Censers in Tayma, a Comparative Archaeological Study,Aldarah, King Abdulaziz , Riyadh.

Borsock, Glenn Warren. (2006). Nabataeans, the Roman Arab Province, translated by Amal al-Robi, Supreme Council of Culture, Cairo, Edition 1.

Bowden,Garth. Muller,Robert. Edens, Christopher. (1980). The Preliminary Excavations in Taima 1399 AH / 1979 CE, Ruins, Issue 4, pp. 81-116.

Eichmann, Ricardo and others. (2012). Tayma, Fall and Spring 2007, Fourth Report on the Saudi-German Joint Archaeological Project, Ruins, No. 22, King Saud University, Riyadh.

El-Desouki, Khaled. (1976). Nabonid, Al-Dara, Vol. 2, No. 2, pp. 191-211.

Escobi, Khaled. (1428). a comparative analytical study of Thamudic inscriptions from the Rum region, Riyadh, King Fahd National Library.

Euting, Julius. (1999). A Journey into Arabia, translated by Saeed Al-Saeed, King Fahd National Library, Riyadh.

Hauslaiter, Arnouf. Eichmann, Ricardo. Al-Najm, Muhammad. Al-Said, Said. (2008). Tayma, translated by Said Al-Said, Fifth Report of the German-Saudi Joint Project, Atlal. Riyadh

Hauslaiter, Arnouf. Eichmann, Ricardo. Al-Najm, Muhammad. Al-Said, Said. (2010). Tayma, translated by Said Al-Said, tenth report

Hausleiter, Arnouf. (2009). Archeology and Epigraphy Tymaa,163,167, Anew inscription of the Babylonian Nabu-naid from Tymaa, Retrieved, April ,18.

Livingstone, Alastair. (1987). Arbians in Babylonia Babylonaians in Arabia, Reflections aPropose New and old Evidence in L., Arabie Preismique et son Environnment ,by Fahd (ed.)Acts du College de Strasbourg24 .

Livingstone, Alastair. Al-Brahim, Muhammad,. Sibai, Bashir. Kamal, Mahmoud. Altaimi, slim. (2001). Tayma New Sensors and New Embossed Texts, Ruins, Issue 7, 2nd Edition, pp. 81-96.

Livingstone, Aleister. Khan, Majeed. Al-Zahrani, Abdulrahman. Alsalluk, Muhammad. Al-Shaman, Suleiman. (1985) Inventory and registration of rock inscriptions 1404 AH / 1984 AD, Ruins, No. (9) 127-147.

Muhammad al-Tibi. (2012) Cultural Communication through an Archaeological Inscription of King Ramses III, Discovered in the Oasis of Tayma in Northwestern Saudi Arabia, Edumatu, Abdul Rahman Al-Sudairy Cultural Center, No. 26, pp 10-14

Musil, Alois. (1927). The Northen Hegaz.

Rashid, Sobhi. (1973). An Analytical Study of the Babylonian Influence on the Archeology of Tayma, Sumer, Vol. 1 and 2, Vol. 29, pp. 107-140.

Rashid, Subhi. (1979). King Nebuchadnezzar in Tayma, The First International Scientific Symposium, Babylon and Assyria, Part 1 and 2, Sumer, Mag 35.

Robin, Christian. al-Ghabban ,Ali. (2017) Une Premiere Mention de Madyan dans un Texte Epigraphique d Arabie, Paris, Diffusion de Boccard.

Semsme, Abd al-Mu'ti. (2008). Relations between Northern Arabia and Mesopotamia from the earliest times to the sixth century BC, Turks for Printing, Publishing and Distribution, Cairo, 1st Edition.

Seyring, H. (1941). Antiquites Syrians Syria,22.

Sharaf al-Din, Ahmad. (1998). Tayma Archaeological History, Journal of the Arabic Language Academy, Cairo, Issue 83, pp. 58-66

Soussa, Ahmad. (1986). History and Civilization of Mesopotamia in Light of Irrigation Projects and Archaeological Findings, Freedom House for Printing, Baghdad.

Winnett,F.v. (1938). Notes on the Lihyanite andThamud icinscription Lemusen 51.

المظاهر الخارجية لجريمة حيازة آلات ومعدات تستعمل في مزاولة المهن الصحية دون رخصة أو سبب مشروع

(قُدم للنشر في 2020/6/23، وقُبل للنشر في 2020/8/25)

د. طارق بن سعيد الشمري
أستاذ القانون الجنائي المساعد
كلية الشريعة والقانون، جامعة حائل
Dr. Tareq Saeed Alshammari
Assistant Professor of Criminal Law
Faculty of Sharia and Law, University of Ha'il

الملخص

الحمد لله، والصلاة والسلام على رسول الله، نبينا محمد، وعلى آلة وصحبه، ومن والاه، أما بعد: فهذا ملخص لبحثي (المظاهر الخارجية لجريمة حيازة آلات ومعدات تستعمل في مزاولة المهن الصحية دون رخصة أو سبب مشروع)، حيث جعلته في مقدمة، ومبحثين، وخاتمة، ومراجع. وتمثلت حدود البحث في نص البند رقم (5) من المادة (28) من نظام المهن الصحية.

وكانت فكرة المظاهر الخارجية نواة رئيسة لكشف وقائع هذه الجريمة والتي تبينت من كم الأضرار الصحية الفادحة التي تسبب فيها من يدعي أنه ممارس صحي حيث يتواجد لديه وجود آلات أو معدات لدى الجاني مما يستعمل عادة في مزاولة المهن الصحية دون أن يكون مرخصاً له بمزاولة تلك المهن، أو دون أن يتوفر لديه سبب مشروع لحيازتها، ومن ثم سيوضح في المبحث الأول، ماهية هذه المظاهر الخارجية من حيث نشأة فكرة المظاهر الخارجية والمقصود بها ومدى اشتراط صحة المظاهر الخارجية، ولزوم انفصالها عن الكذب. ويتلوها المبحث الثاني لتحديد بعض سمات هذه المظاهر الخارجية من خلال طرح بعض التساؤلات والتي تتمثل بالآتي: هل المظاهر الخارجية لازمة وكاشفة لقيام الجريمة؟ وما هو الزمن الذي تقع فيه المظاهر الخارجية؟ وهل تُعد هذه الجريمة؛ جريمة خطر؟ وثم ختم البحث بأهم نتائجه، وتُبع ذلك بمراجع البحث

الكلمات المفتاحية: المظاهر الخارجية، الاحتيال، الممارس الصحي، الكذب، جريمة خطر، الترخيص

Abstract:

Praise be to God, and peace and blessings be upon the Messenger of God, our Prophet Muhammad, and on a machine and his companions, and from his parents, but now: This is a summary of my research (Possession of machines and equipment used in the practice of health professions without a license to practice them or without a legitimate reason to possess them (external manifestation - case study), which made it to the fore, two articles, a conclusion, and an index. The limits of the research were in the text of item No. (5) of Article (28) of the health professions system.

The idea of external appearances was a main nucleus to reveal the facts of this crime, which was demonstrated by the amount of severe health damage caused by whoever claims to be a health practitioner, where he has the presence of machines or equipment with the perpetrator, which is usually used in practicing health professions without being authorized to practice those professions or Without having a legitimate reason for possessing it, then I will clarify in the first topic what these external manifestations are in terms of the origin of the idea of the external manifestations and their intended and the extent to which the external manifestations are required, and the necessity of their separation from lying. It is followed by the second topic to identify some features of these external manifestations by asking some of the following questions: Are the external manifestations necessary and revealing for the occurrence of the crime, and what time are the external appearances occurring, and is this crime considered a serious crime?

Then it concluded the research with its most important results and followed it up with references to the research.

Key words: External manifestation, Fraud, Healthcare Practicing, Lying, Crime of danger, License

المقدمة:

تولي وزارة الصحة السعودية جانب المراقبة والتفتيش أهمية بالغة للتأكد من تطبيق أحكام الأنظمة واللوائح للمحافظة على سلامة المواطن المقيم، وذلك من خلال المتابعة الدورية عن طريق جولات مفاجئة لضبط المخالفات المنصوص عليها في نظام المهن الصحية، ومن بينها الجريمة محل البحث. وتتخذ العقوبات اللازمة لجميع المخالفات لمعالجة أي قصور في الخدمة الصحية المقدمة في القطاع الصحي الخاص. ومن ثم كانت هناك حاجة ماسة لدراسة المظاهر الخارجية لإحدى هذه الجرائم والواردة في البند رقم (5) من المادة (28) لنظام مزاولة المهن الصحية، وتتمثل في جريمة وجود آلات أو معدات لدى الجاني مما يستعمل عادة في مزاولة المهن الصحية دون أن يكون مرخصاً له بمزاولة تلك المهن أو دون أن يتوفر لديه سبب مشروع لحيازتها.

أهمية فكرة المظهر الخارجي:

تندرج الواقعة محل الجريمة تحت المظلة الإجرامية بداية إذا ما بدت حالتها الظاهرة بشكل معين يجعلها تدخل تحت أحد النماذج الواردة في أنظمة الجرائم التعزيرية، بعيداً عن حقيقتها التي قد يتبين فيما بعد أن تلك الحالة الظاهرة التي بدت عليها الواقعة كانت تخالف حقيقتها. إلا أن استخدامها كظهور للواقعة يكون من منطلق الحقيقة الغائبة لإسباغ الشكل النظامي على الإجراء الذي يتخذ قبل الواقعة. ويطلق على تلك الهيئة أو الحالة الظاهرة أو الشواهد التي تحيط بالواقعة بفكرة "المظاهر الخارجية" (نقض جنائي مصري، 1997: 335).

ولا يُعد الاستعانة بفكرة المظهر الخارجي لإضفاء الشرعية على الإجراء المتخذ قبل واقعة ما، وإنما يتم الاستعانة بها بصفة عامة كأداة مساعدة تستخدم في حالة عدم توافر البديل لها، وعندما تكون منفردة في ساحة مسرح الجريمة أو عند توافر أفكار أخرى معها وإنما تكون أقل دقة مما يُعلي من شأنها في الحكم على الواقع (Calats – Auloy, 1959: 40).

الظاهر لغوياً:

مصطلح "الظاهر" في اللغة هو خلاف الباطن ومن أسماء الله تعالى: وهو اسم لكلام ظهر والمراد منه للسامع بنفس الصيغة ويكون محتملاً للتأويل والتخصيص) الجرجاني، 2017: 15).

أوضاع توضح المظاهر الخارجية في القرآن الكريم:

لعل في قصة النبي يوسف عليه السلام أبلغ الأمثلة التي ذكرها المولى عز وجل في هذا الشأن حيث قال عز وجل ﴿وَجَاءُوا أَبَاهُمْ عِشَاءً يَبْكُونَ* قَالُوا يَا أَبَانَا إِنَّا ذَهَبْنَا نَسْتَبِقُ وَتَرَكْنَا يُوسُفَ عِندَ مَتَاعِنَا فَأَكَلَهُ الذِّئْبُ وَمَا أَنتَ بِمُؤْمِنٍ لَّنَا وَلَوْ كُنَّا صَادِقِينَ* وَجَاءُوا عَلَى قَمِيصِهِ بِدَمٍ كَذِبٍ قَالَ بَلْ سَوَّلَتْ لَكُمْ أَنفُسُكُمْ أَمْرًا فَصَبْرٌ جَمِيلٌ وَاللَّهُ الْمُسْتَعَانُ عَلَى مَا تَصِفُونَ﴾ (يوسف: 15-17). ومن ثم يتبين لنا هنا أن الله سبحانه وتعالى يخبر عن الذي اعتمده أخوة يوسف بعدما ألقوه في غياب الجب أنهم رجعوا إلى أبيهم في ظلمة الليل يبكون ويظهرون الأسف على يوسف عليه السلام ويقسمون لأبيهم وقالوا معتذرين عما وقع فيما زعموا أنهم ذهبوا للرمي (نوع من السباق) وتركنا يوسف عند متاعنا أي ثيابنا فأكله الذئب (ابن كثير، 1999: 374/2). ومن ثم يظهر لنا المظهر الخادع لشكل الحادث الذي تم اصطناعه بمعرفة أخوة يوسف باستخدام عنصر الكذب الذي دعم بالطرق الاحتيالية. وفي مثال آخر وضحه القرآن الكريم في سورة يوسف عندما قدت المرأة قميص يوسف.

ففي المثالين جاء المظهر الخداع كنتيجة لتدخل خارجي عنه، ففي المثال الأول جاء المظهر الخادع بتدخل عنصري الكذب والطرق الاحتيالية، أما في المثال الثاني تواجد المظهر الخادع نتيجة للكذب فقط (محمود، 2003: 14).

الدراسات السابقة:

تناولت هذه الدراسة جانباً فريداً، ودقيقاً، لجزئية المظاهر الخارجية لجريمة حيازة آلات ومعدات تستعمل في مزاولة المهن الصحية دون رخصة أو سبب مشروع، فمن خلال الاطلاع والبحث في المصادر والمراجع العربية والأجنبية لم يُتناول موضوع الدراسة من قبل الباحثين. أما بالنسبة لموضوع المظاهر الخارجية بصورة عامة، فهناك رسالة دكتوراه، للدكتور أسامة كامل محمود، بعنوان "المظاهر الخارجية في القانون الجنائي" كلية الحقوق، جامعة طنطا، 2003، حيث أن عناصر الرسالة تتحدث عن المظاهر الخارجية بصورة عامة، ولم تشتمل على الأطر النظرية والموضوعية لموضوع الدراسة محل البحث.

حدود الدراسة:

سوف يدور موضوع هذا البحث على نص البند رقم (5) من المادة 28 من نظام مزاولة المهن الصحية السعودي الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/59) وتاريخ 1426/11/4 ولائحته التنفيذية الصادرة بالقرار الوزاري رقم (4080489) وتاريخ 1439/1/2.

وعلى جانب آخر، فإن حدود هذا البحث ليس المقصود بها تبيان النظام القانوني للجريمة ولكن تناولت البحث من زاوية لم يتطرق لها الباحثين، وهي تبيان المظاهر الخارجية في جريمة وجود آلات أو معدات لدى الجاني مما يستعمل عادة في مزاولة المهن الصحية دون أن يكون مرخصاً له بمزاولة تلك المهن أو دون أن يتوفر لديه سبب مشروع لحيازتها.

غير أن الركن المادي يتمثل في نشاط إجرامي هو وجود آلات أو معدات لدى الجاني مما يستعمل عادة في مزاولة المهن الصحية دون أن يكون مرخصاً له بمزاولة تلك المهن أو دون أن يتوفر لديه سبب مشروع لحيازتها كما توافر فيها العلم والإرادة

من خلال القرائن والأمارات الموجودة في المظاهر الخارجية الواردة في النشاط الإجرامي لهذه الجريمة ومن ثم يكتمل الركن المعنوي.

إشكالية البحث:

إذا كانت فكرة المظاهر الخارجية ستكون هي نواة البحث من خلال مناقشة الأفكار من حيث ارتباطها بأرض الواقع كحقيقة معينة بصفة عامة والوقائع المادية بصفة خاصة، فهل الهيئة أو الشكل أو المظاهر الخارجية التي بدت عليه الجريمة يرمي إلى واقعة إجرامية معينة يشكل حقيقة أم خداع، بمعنى آخر هل المظاهر الخارجية تخالف الحقيقة التي عليها الواقع؟ وإذا كان خداع؛ فهل هذا الخداع ناتج عن تدخل خارجي أم لا؟

منهج البحث:

- تناول هذا البحث بالاستناد إلى المنهج الوصفي التحليلي، حيث قام الباحث بدراسة المسائل القانونية الجزئية والفرعية المتشابهة، وذلك بغرض الكشف عن القاسم المشترك بينها.
- الدقة في اختيار مصادر البحث، حيث اعتمد في جمع المادة العلمية على أمهات الكتب، كما تم الاستعانة بالمصادر الحديثة.

خطة البحث:

دراسة فكرة المظاهر الخارجية في جريمة وجود آلات أو معدات لدى الجاني مما يستعمل عادة في مزاولة المهن الصحية دون أن يكون مرخصاً له بمزاولة تلك المهن أو دون أن يتوفر لديه سبب مشروع لحيازتها تُلزمنا بالتعرف على ماهيتها وسماتها ومن ثم سوف يكون هناك مبحثين لهذا البحث وهما كما يلي:

المبحث الأول: ماهية المظاهر الخارجية لجريمة حيازة آلات أو معدات لدى الجاني مما يستعمل عادة في مزاولة المهن الصحية دون أن يكون مرخصاً له بمزاولتها.

المبحث الثاني: سمات المظاهر الخارجية لجريمة حيازة آلات أو معدات لدى الجاني مما يستعمل عادة في مزاولة المهن الصحية دون أن يكون مرخصاً له بمزاولتها.

المبحث الأول: ماهية المظاهر الخارجية

في إطار تبيان ماهية المظاهر الخارجية، سوف **استعرضها في مطلبين وهما كما يلي:**

المطلب الأول: نشأة فكرة المظاهر الخارجية.

المطلب الثاني: المقصود بالمظاهر الخارجية.

المطلب الثالث: مدى اشتراط صحة المظاهر الخارجية، ولزوم انفصالها عن الكذب.

المطلب الأول: نشأة فكرة المظاهر الخارجية

تصاحب الواقعة الإجرامية مظاهر خارجية تلازمها منذ بداية وقوعها، وتدل عليها تحت نص عقابي معين، حدد من خلاله المنظم هذه الشكلية أو الهيئة التي تكون عليها تلك الواقعة الإجرامية حتى يتسنى التعرف عليها من خلال مظهرها الخارجي المعبر عن تلك الواقعة (محمود، 2003: 36). وإذا ما توافرت هذه المظاهر الخارجية المحددة في النص الجزائي توافرت الشرعية بشقيها الموضوعي والإجرائي (مهدي، 2009: 164؛ سالم، 1980: 23؛ عوض، 1989: 23؛ المجالي، 2020: 217).

وتُعد فكرة المظاهر الخارجية وليدة القانون المدني عندما ابتكرها القضاء الفرنسي وأيدها الفقه الفرنسي (أحمد، 1958؛ جميعي، 1963: 273). أما عن وجود الفكرة في النظام الجزائي السعودي، فنجد أن المنظم السعودي أخذ بالمظاهر الخارجية بصورة ضمنية، كما في حالة التلبس بالجريمة- فيكفي مجرد توافر المظاهر الخارجية التي تنبئ بذاتها عن ارتكاب الجريمة لقيام حالة التلبس؛ فتبين ماهية المادة عند المشاهدة غير لازم، فيكفي تحقق المظاهر الخارجية بطريقة يقينية بأي حاسة من الحواس. مثال لتسبيب سائغ لتوافر حالة التلبس بإحراز مخدر (نقض جنائي مصري، 2017: طعن رقم 31872)، بل أن المنظم جعلها أساس لقيام بعض الجرائم ومنها الجريمة محل الدراسة.

المطلب الثاني: المقصود بالمظاهر الخارجية

المقصود بالمظاهر الخارجية -في الحالة محل الدراسة- ليس المحسوس الذي يجسد ويعبر عن الواقع الباطن الخفي، وإنما أعني بها الظاهر المحسوس المخالف للحقيقة، الذي يوهم للغير بأنه مركز يحميه النظام.

وفي مجال الكشف عن مدى توافر عنصر التجريم في الواقعة، نجد أن المنظم في جرائم الاحتيال، اعتمد فكرة المظاهر الخارجية في إبراز الركن المادي للجريمة، حيث تتمثل تلك المظاهر في الخداع، وهذا الخداع هو جوهر الحماية. ولما كان الخداع يتم التعرف عليه من خلال الحالة الظاهرة التي توحي بحقيقتها خلاف للواقع أو المخالفة للأوضاع القانونية السليمة، والتي تنشأ عن قيام شخص بممارسة سلطات مركز معين لا صفة له من الناحية القانونية Guillien et (Vincent, 2017)، ومن ثم يلزم لوجود سمة المظاهر الخارجية توافر الشواهد الخارجية التي تولد اعتقاداً بنظامية هذا الوضع (جمعه، 1977: 59؛ البيه، 1998: 94/51؛ صلاح، 2003: 53)؛ ولذا نستطيع أن نقرر بأن فكرة المظهر الخارجي هي قوام هذه الجريمة؛ ولذا يجب على الحكم القضائي أن يوضح ويبين طريقة الاحتيال التي ارتكبت بها الجريمة باعتبارها الركن المادي للجريمة حتى لا يكون قاصراً.

وتطبيقاً على الحالة محل الدراسة، لا تتحقق الطرق الاحتيالية إلا إذا دعم الجاني ادعاءاته الكاذبة ببعض المظاهر الكاذبة التي تؤيدها وتعززها (سلامة، 2017: 229). ويبرر اشتراط توافر هذه المظاهر أن من شأنها أن تولد الاعتقاد لدى الناس في صدق الادعاءات الكاذبة، على الرغم من أنه قد توافر لديهم الحد الأدنى المتطلب في كل شخص من الحذر واليقظة

مما يجعلهم حينئذ جديرين بالحماية الجزائية (سرور، 2015: 1179). غير أن هناك من الفقه الفرنسي من يرى أنه من الصعوبة بمكان وضع تعريف واف للمظاهر الخارجية، حيث إن المظاهر الخارجية تتغير تبعاً لاختلاف العلاقات، والمعتقدات، والعادات السائدة في المجتمع، مما يزيد وضع تعريف محدد صعوبة (Garraud, 1935: 2554/343).

ونرى أن الطرق الاحتيالية تختلف وفقاً للغاية التي يهدف إليها الجاني، حيث إن المظاهر الخارجية التي نسج الجاني وقائع مسرحها، ما هي إلا تجسيد لمزاعمه حتى تخلق الجو المساعد على تصديق كذبه (أبو شهبة، 1984: 382). ومن ثم تُعرف المظاهر الخارجية بأنها استعانة الشخص الذي يدعي أنه ممارس صحي بآلات أو معدات مما يستعمل عادة في مزاولة المهن الصحية، دون أن يكون مرخصاً له بمزاولة تلك المهن أو دون أن يتوفر لديه سبب مشروع لحيازتها؛ لإيقاع المجني عليهم بصحة أنه ممارس صحي (علي وعثمان، 1975)، وبذلك يكون قد سلك الجاني مسلكاً إيجابيا لحمل المجني عليهم على تصديقه، من خلال الخداع والتمويه بأنه أحد المرخص لهم بمزاولة المهن الصحية.

المطلب الثالث: مدى اشتراط صحة المظاهر الخارجية، ولزوم انفصالها عن الكذب

لتبيان ذلك؛ تم تقسيم هذا المطلب لفرعين:

الفرع الأول: مدى اشتراط صحة المظاهر الخارجية

ذهبت محكمة النقض المصرية في بادئ الأمر إلى القول باشتراط أن تكون المظاهر الخارجية زائفة، فإذا كانت صحيحة فلا قيام لجريمة وجود آلات أو معدات لدى الجاني مما يستعمل عادة في مزاولة المهن الصحية، دون أن يكون مرخصاً له بمزاولة تلك المهن أو دون أن يتوفر لديه سبب مشروع لحيازتها (نقض جنائي مصري، 1951: 535).

ويذهب رأي الفقه منتقداً موقف محكمة النقض المصرية (محمد، 2012: 362)، منادياً بعدم ضرورة ذلك، فيستوي في المظاهر الخارجية زيفها وصحتها فهما سيان في جريمة وجود آلات أو معدات لدى الجاني مما يستعمل عادة في مزاولة المهن الصحية، دون أن يكون مرخصاً له بمزاولة تلك المهن أو دون أن يتوفر لديه سبب مشروع لحيازتها؛ لأن وصف هذه الجريمة لا يتوقف على كونها غير صحيحة في ذاتها، بل لأن هذه المظاهر الخارجية تعزز الكذب (الغريب، 2009: 13) وتلبسه لباس الصدق. واستند رأي الفقه على أن الموقف السابق لمحكمة النقض المصرية كان غير صحيح بطبيعة الحال لأن فيه خلط بين الكذب وهو جوهر الاحتيال، وبين الطرق الاحتيالية وهي أداة المحتال في تطريز كذبه وتلوينه بلون الصدق، وليس من شك في اتسام المظاهر الخارجية بالكذب، إذ كان مضمونها مطابقا لمضمون الكذب الذي استخدمت لتعزيزه، ولكنها لا تكون كذلك بالضرورة إذا كان مضمونها مختلفاً.

كما يتعين أن تكون المظاهر الخارجية التي استعان بها الجاني لدعم أكاذيبه موجودة وقت إدلائه بها، ولا يهم بعد ذلك أن تكون من صنع المحتال نفسه، أو أن تكون موجودة من قبل، ومن صنع غير المحتال فيلتجئ إليها ويربط ما بينها وبين أكاذيبه لكي يدعمها به (حسني، 2019: 1011/1392).

الفرع الثاني: مدى لزوم انفصال المظاهر الخارجية عن الكذب

قد تكون المظاهر الخارجية متميزة عن الكذب، والكذب في اللغة: الكاف والذال والباء أصل صحيح يدل على خلاف الصدق إلا أن الكذب قد يطلق على الفعل كما ذكر ذلك أنه يكون في القول حقيقة وفي الفعل مجازاً (أبو الحسين، 2012). فقد ورد عن النبي صلى الله عليه وسلم قوله: صدق الله وكذب بطن أخيك، فجعل بطن أخيه حيث لم ينجع فيه العسل كذباً؛ لأن الله قال ﴿فِيهِ شِفَاءٌ لِّلنَّاسِ﴾ (النحل: 69) (ابن الأثير، 2013: 189؛ الورقان، 2007: 42)، قال الحافظ بن حجر في كلامه عن الصدق، وهو ضد الكذب، والضد به تتميز الأشياء، قال: الصدق يعبر به قولاً عن مطابقة القول المخبر عنه، ويعبر به فعلاً عن تحري الأخلاق المرضية كقوله تعالى ﴿وَالَّذِي جَاءَ بِالصِّدْقِ وَصَدَّقَ بِهِ﴾ (الزمر: 33) أي: حقق ما أورده قولاً وبما تحراه فعلاً، فجعل الصدق داخلاً في الأفعال كما هو في الأقوال، فالصدق يوحي بالإخلاص والنوايا والأفعال فهو ضد النفاق، وليس مجرد ضد الكذب وحده، ويعني الصدق أيضا الأمانة مع النفس ومع غيرها، فيستلزم فضيلة المراقبة في الأقوال والأفعال حتى مخوفات النفس، ليكون الإنسان صادقا، ويستلزم الصدق أيضا فضيلة الشجاعة، حين يكون قول الصدق أو عمله محفوفاً بالمخاطر (العسقلاني، 2017: 173؛ الورقان، 2007: 42). ومن جماع ما سبق، يَكْمُن الكذب في الاصطدام بالحقيقة، بقدر ما يكون زعزعة العلاقة بين القيمة المعتبرة حقيقة، وبين العلم بتلك الحقيقة، ولا أهمية لما إذا كانت هذه الحقيقة مطابقة للواقع أم لا. فالكذب إذاً هو خداع حول العلاقة بحرمان المخاطب من العلم، بقصد ايقاعه في الغلط. ولا عبرة بالبواعث، فالكذب يُعد متوافراً، أيا كان الباعث عليه أو الدافع إليه (الغريب، 2009 :9).

الكذب في القانون الجنائي؛ القاعدة أن القانون لا يعاقب على الكذب في ذاته، فالكذب ليس في جوهره إلا تعبيراً إنسانياً يصدر من الشخص الكاذب إلى آخر في وسعه أن يعي هذا التعبير ويمحص مدى الصدق فيه، فإذا أهمل هذا التمحيص فلا ملامة على الكاذب. ولكن المنظم قد تخير من بين الأكاذيب التي تهدف إلى الإيقاع بالغير ما يتم منها بطرق ووسائل معينة فيعاقب عليها (حسن، 1995: 11). أما ما

عداها من صور الكذب فقد تركه المنظم بغير عقاب، ولو ترتب عليها أضراراً بالغير. ولذلك لا عقاب على الكذب إلا ما تدخل المنظم من أجله وأضفى عليه طابعاً اجرامياً، وحتى في هذه الحالة لا يعاقب النظام على الكذب بصفة عامة. بل يجب أن يكون من شأن هذا الكذب أن يؤدي إلى الخداع والغش (عبد الملك، 1976: 341؛ الورقان، 2007: 54).

وقد تختلط به، ولا يوجد مشكلة إذا كانت متميزة عنه، أما إذا كانت مختلطة به فإنه يتعين معرفة ما إذا كانت الطرق الاحتيالية تقوم بها أم لا؟ (طنطاوي، 1999: 28/42) أي أن هناك كذب ثم عزز الجاني كذبه في ذات اللحظة بالمظاهر الخارجية (السعيد، 2017: 173).

اختلفت إجابة الفقه على هذه الإشكالية كما يلي:

ذهب رأي أنه لا لزوم لاستقلال المظاهر الخارجية عن الكذب، فمتى اندمجت المظاهر الخارجية مع الكذب فإن ذلك لا يحول دون القول بتوافر الاحتيال (محمد، 2012: 361). بينما ذهب رأي آخر إلى وجوب استقلال المظاهر الخارجية عن الكذب، ذلك أن المظاهر الخارجية ليست مجرد ترديد له أو محض إشارة إليه وإلى ما تضمنه من وقائع وما أنبنى عليه من حجج، وإنما هي جديد يضاف إليه، فيعطيه قيمة ليست له في ذاته بعد أن كان غير مقنع (حسني، 2019: 1007/1385). ومن ثم يتعين لتوافر الاحتيال في هذا الوضع استقلال الكذب عن المظاهر الخارجية، بحيث يمكن القول بأن الجاني قد صدر عنه سلوكان متميزان أي أنه أتى فعلين، إما إذا اندمجت المظاهر الخارجية مع الكذب، بحيث لم تكن الإشارة إلى الأول غير مجرد ترديد للكذب أو تأكيداً له فلا مجال لوقوع جريمة الاحتيال (عبيد، 2015: 539).

وبناء على ذلك إذا ادعى الجاني أن لديه آلات أو معدات مما يستعمل عادة في مزاولة المهن الصحية، دون أن يكون مرخصاً له بمزاولة تلك المهن أو دون أن يتوفر لديه سبب مشروع لحيازتها، وعرض على صاحب المنشئة الصحية أن يشاركه فوافق بتأثير الغلط الذي وقع فيه نتيجة لترديد هذه الأكاذيب وسلمه ماله مقدماً، فلا يتكون ركن الاحتيال مع ذلك، أما إذا اقترنت هذه الأكاذيب بوجود آلات أو معدات مما يستعمل عادة في مزاولة المهن الصحية، دون أن يكون مرخصاً له بمزاولة تلك المهن أو دون أن يتوفر لديه سبب مشروع لحيازتها، فيكفي ذلك لكي يتوافر النشاط الإجرامي لهذه الجريمة.

كما يتعين أيضاً أن تكون ثمة صلة –مادية أو ذهنية– بين الأعمال المادية وبين الواقعة موضوع الكذب (أبو شهبة، 1984: 407). بحيث يمكن أن تستخلص من تلك الأعمال أو المظاهر الدليل الذي يدعم الكذب ويضفي عليه ثقة لم تكن تتوافر له في ذاته. ولدينا ان العبرة بتوافر المظاهر الخارجية يُعد متوافرا متى كان ما استعان به الجاني ليس جزء من أعضاء جسمه التي خلقه الله بها. ويتضح أن المظاهر الخارجية لها كيان مستقل عن الكذب في ذاته، فهي ليست مجرد ترديد له، أو محض إشارة إليه، وإلى ما تضمنه من وقائع وأنبني عليها من حجج، وإنما هي جديد يضاف إلى الكذب، فيعطيه قيمة ليست له في ذاته: أي يجعله مقنعاً بعد أن كان غير مقنع أو يضيف إلى قوة إقناعه مزيداً، وعن طريقها تسبغ على الأكاذيب قوة الإقناع.

المبحث الثاني: سمات المظاهر الخارجية لجريمة حيازة آلات أو معدات لدى الجاني مما يستعمل عادة في مزاولة المهن الصحية دون أن يكون مرخصاً له بمزاولتها

تبرز المظاهر الخارجية للجريمة الهيئة التي تكون عليها الواقعة الإجرامية، أو الحالة الظاهر من ناحية والتي يتطلبها المنظم لاكتمال نموذجه الإجرامي، وقد يتطلب المنظم في بعض الأحيان شكل معين يجب أن تكون عليه الواقعة لاعتبارها جريمة ما، ومن أبرز الصور على ذلك، تطلب المنظم مظهر خارجي معين في حالات التلبس تبدو عليه لاعتبار حالة التلبس قائمة، وامعاناً من المنظم في الأخذ بهذه المظاهر أجاز في بعض الأحوال إمكانية قيام حالة التلبس إذا ما شوهدت مظاهر خارجية تنبئ عنها، فاعتبر من الهيئة الخارجية للواقعة سببا لقيامها (محمود، 2003: 137).

سمات هذه المظاهر الخارجية وهي كما يلي:

المطلب الأول: هل تُعد المظاهر الخارجية لازمة وكاشفة لقيام الجريمة؟

المطلب الثاني: الزمن الذي تقع فيه المظاهر الخارجية.

المطلب الثالث: هل تُعد جريمة خطر؟

المطلب الأول: هل تُعد المظاهر الخارجية لازمة وكاشـــفة لقيام الجريمة؟

لتبيان ذلك؛ تم تقسيم هذا المطلب لفرعين:

الفرع الأول: هل تُعد المظاهر الخارجية مظهر لازم لقيام الجريمة؟

يَعْتَبِرُ المنظم المظاهر الخارجية لوجود آلات أو معدات مما يستعمل عادة في مزاولة المهن الصحية لدى الشخص الذي يدعي أنه ممارس صحي، دون أن يكون مرخصاً له بمزاولة تلك المهن أو دون أن يتوفر لديه سبب مشروع لحيازتها، شرطا أساسياً للوجود القانوني للجريمة الْمُشْكِلَة لها، والتي تقضي في حالة تخلفها أنه لا جريمة، ومن ثم يستخدم تلك المظاهر الخارجية (نقض جنائي مصري، 1997: 749). ككيان وإطار ينم على سلوك إجرامي للشخص الذي يدعي احتيالاً أنه ممارس صحي، وبذلك يتضح لنا أن المنظم يعتبر وجود هذه المظاهر الخارجية؛ وعاء لتكوين البنيان القانوني للجريمة (محمود، 2003: 139) وشرط لازم لبدايتها والتي تتمثل في الآتي:

– الآلات والمعدات التي تستعمل عادة في مزاولة المهن الصحية.

- عدم وجود رخصة للمحتال الذي يدعي أنه ممارس صحي بمزاولة تلك المهنة.
- عدم وجود سبب مشروع للمحتال الذي يدعي أنه ممارس صحي لحيازة هذه المعدات أو الآلات.

ومن الجدير بالإشارة؛ أنه يكتفى بتحقق هذه المظاهر الخارجية بأي حاسة من الحواس، متى كان هذا التحقق بطريقة يقينية لا تحتمل شكاً. وأشير إلى مثالٍ لاكتفاء المنظم بوجود هذه المظاهر الخارجية، حيث أنها تنبئ بذاتها عن وقوع هذه الجريمة، لذا قُضي بأنه لما كانت المحكمة قد اطمأنت بأن ما شوهد بمعرفة الضابط ... من أنه اشتم رائحة مخدر الحشيش ينبعث من نرجيلة كان ممسكاً بها أحد المتهمين المحكوم عليهما غيابيا وكان يجلسهما الطاعن بما يكفي لتوافر المظاهر الخارجية التي تنبئ عن جريمة إحراز مادة مخدرة فغن ما انتهى إليه الحكم من قيام حالة التلبس التي تصوغ القبض والتفتيش يكون صحيحاً في القانون ويكون النعي عليه مع هذا الخصوص غير مقبول (نقض جنائي مصري، 1997: 749).

الفرع الثاني: هل تُعد المظاهر الخارجية مظاهر كاشفة لهذه الجريمة؟

أدار المنظم السعودي نصوص نظام مزاولة المهن الصحية للكشف عن السلوك الإجرامي الذي يتمثل في حقائق محددة إزاء واقعة معينة. لذلك يتعين علينا أن نعلم أن دور المظهر الخارجي للخطورة الإجرامية (عبد الرازق، 2014: 45؛ الشلتاوي، 1989: 224؛ سرور، 1964: 496؛ بهنام، 1991: 26) لا يتوقف عند حد الكشف عن أماراتها كدليل إثبات وجودها فقط، وإنما يتعدى ذلك حيث يبرز العوامل المكونة والمنشئة لها، والملابسات الموقظة لها، أي العوامل المنبهة لها على أن يكون تقدير توافر ذلك من عدمه متوقفاً على مدى خبرة القائمين بهذا الحكم (محمود، 2003: 153).

وما يعنينا في هذه الحال، أن نظرية الخطورة الإجرامية تعمل من خلال الدور الفعال لفكرة المظهر حينما تقوم الأخيرة بإبراز مفترضات الأول من أفعال، أو صفات معينة تعد بذاتها كافية الدلالة على وجودها، الأمر الذي يحتمل أن يكون الفرد المتصف بها على وشك ارتكاب نشاط إيجابي في المحيط الخارجي يتمثل في ارتكاب جريمة وجود آلات أو معدات مما يستعمل عادة في مزاولة المهن الصحية لدي الشخص الذي يدعي أنه ممارس صحي، دون أن يكون مرخصاً له بمزاولة تلك المهن أو دون أن يتوفر لديه سبب مشروع لحيازتها.

كما تكشف المظاهر الخارجية لهذه الجريمة التي نحن بصددها على ارتكاب الجريمة، حيث يستعين المنظم بهذه الفكرة في الكشف عن مرتكب هذه الجريمة؛ إذا صدر من المحتال الذي يدعي أنه ممارس صحي نشاط إيجابي عبارة عن قيامه بحيازة هذه الآلات والمعدات التي تستعمل عادة في مزاولة المهن الصحية، ومن ثم تساعد هذه المظاهر الخارجية في إثبات هذه الجريمة. على أنه يلاحظ في هذا الصدد أن الاكتفاء بالدلائل القوية على تحقيق العناصر التكوينية لهذه الجريمة لا يعني إمكان الاكتفاء بالشبهات التي تحتمل تأويلاً في دلالتها (نقض جنائي مصري، 1997: 1281).

وعلى جانب آخر يتضح دور المظاهر الإجرامية في كشف هذه الجريمة. فقد وضع المنظم السعودي الإطار القانوني العام لكل جريمة داخل نص عقابي ما، حتى يستطيع القائمين على تطبيقه وتنفيذه الاستعانة بتلك الفكرة للوقوف بقدر الإمكان على الكشف عن الإثم المرتكب في الواقعة الإجرامية، فالمظاهر الخارجية هي التي وضحت الحالة التي أحاطت بالجريمة حتى يتسنى معرفة النص الجزائي كما ورد في البند رقم (5) في المادة (28) من نظام مزاولة المهن الصحية السعودي.

وعلى جانب آخر، تساند المظاهر الخارجية في تكوين الركن المادي للجريمة كما في حالات التلبس بالجريمة عندما تكون الإمارات والمظاهر الخارجية الملازمة للواقعة بأنها تمثل جريمة، كما يمكن لها أن تلعب دورا آخر حيث يمكن أن تعتبر من المقومات الأساسية لقيام الركن المعنوي فمن تلك الشواهد والإمارات يمكن الوصول إلى القصد الجزائي (نقض جنائي مصري، 2019: 10017).

ومن ثم فالمظاهر الخارجية قد تكون كاشفة للركن المادي للجريمة وقد تستخدم للكشف أيضاً عن الركن المعنوي للجريمة ذاتها.

المطلب الثالث: الزمن الذي تقع فيه المظاهر الخارجية

لا أهمية للزمن الذي تقع فيه المظاهر الخارجية فقد تكون سابقة على الكذب أو مصاحبة له أو متأخرة عنه (عوض، 1989: 360).

الفرع الأول: المظاهر الخارجية السابقة على الكذب

أن يتوجه (أ) بناء على اتفاق سابق بينه وبين (ب) (الغريب، 2003: 133) إلى (ج) وهو صاحب شركة أو مؤسسة ويخبره على خلاف الحقيقة أن (ب) ممارس صحي ولديه آلات ومعدات مما يستعمل عادة في مزاولة المهن الصحية يريد أن ينشأ عيادة في شركته ستوفر عليه مبالغ طائلة في تكاليف علاج منسوبي الشركة، وبعد ذلك يتوجه (ب) إلى (ج) لإقناعه بالاشتراك في هذا المشروع، فيوافق بتأثير الغلط الذي وقع فيه نتيجة لإيهام (أ) له بغير الحقيقة (الشاذلي والقهوجي، 2019: 217)، ويسلمه ماله (طنطاوي، 1999: 27).

الفرع الثاني: المظاهر الخارجية المعاصرة للكذب

اتفق كلا من (ب) أن يلعب دور طبيب ويقوم (أ) بتأكيد مزاعم وأكاذيب (ب) أمام (ج) وهو صاحب شركة أو

مؤسسة لإقناعه أن (ب) على خلاف الحقيقة أنه ممارس صحي ولديه آلات ومعدات مما يستعمل عادة في مزاولة المهن الصحية ويريد أن ينشأ عيادة في شركة (ج) ستوفر عليه مبالغ طائلة في تكاليف علاج منسوبي ومن ثم يطلبان منه الاشتراك في هذا المشروع، فيوافق (ج) بتأثير الغلط الذي وقع فيه نتيجة لإيهام (أ) له بغير الحقيقة، ويسلمه ماله. ومن الجدير بالإشارة أنه لا يشترط أن يتم تدخل الغير بشكل معين، فقد يكون شفاهه أو كتابة كأن يبعث الغير رسالة أو ينشر خبراً أو اعلانا في الصحف يعزز مزاعم المتهم.

الفرع الثالث: المظاهر الخارجية اللاحقة للكذب

يتوجه (ب) إلى (ج) وهو صاحب شركة أو مؤسسة لإقناعه على خلاف الحقيقة أنه ممارس صحي ولديه آلات ومعدات مما يستعمل عادة في مزاولة المهن الصحية ويريد أن ينشأ عيادة في شركة (ج) والتي سوف توفر عليه مبالغ طائلة في تكاليف علاج منسوبي ومن ثم يطلب منه الاشتراك في هذا المشروع، ثم يذهب (أ) إلى (ج) لتأييد مزاعم وكذب (ب) فيوافق (ج) بتأثير الغلط الذي وقع فيه نتيجة لإيهام (أ) له بغير الحقيقة، ويسلمه ماله.

المطلب الثالث: هل تعد جريمة خطر؟

يثور السؤال، هل تُعد جريمة وجود آلات أو معدات لدى الجاني مما يستعمل عادة في مزاولة المهن الصحية، دون أن يكون مرخصاً له بمزاولة تلك المهن أو دون أن يتوفر لديه سبب مشروع لحيازتها، جريمة خطر؟، ولتبيان ذلك سوف أقسمه إلى فرعين كما يلي:

الفرع الأول: ماهية جرائم الخطر

عرفها البعض بأنها الجرائم التي يفضل المنظم فيها عقاب مجرم في وقت مبكر لتفادي خطورته من ناحية، ولحماية مصالح مهمة من الضرر المحتمل؛ ولذا يقوم المنظم بفرض عقوبة على مرتكبها على أنها جريمة تامة رغم عدم تعديها مرحلة الشروع أي أنها الجرائم التي برفعها المنظم من مرحلة الشروع إلى مرحلة الجريمة التامة، ويعاقب مرتكبها في وقت مبكر لمواجهة العمليات الجزائية السابقة على توصل الفعل الإجرامي إلى نتيجة ضرر محقق ومن ثم يجب التيقن من عدم غموض الفعل أو عدم احتمال التأويل، وهو ما يتحقق إذا كانت معالم الفعل واضحة بحيث لا يختلط بغيره، وكانت ملامحه لا تمتزج بغيره فيتحمل التأويل، وفي عبارة أخرى إذا كان الفعل لا لبس فيه ولا ابهام ولا يتحمل التأويل ولا ينطوي على غموض (الصيفي، 1991: 151/120؛ Louis, 1975: 605 ؛ Albert, 1962: 128).

وعرفها فريق آخر، أن المنظم يواجه فيها فكرة الخطر من وجهتين الأولى: موضوعية ويكون ذلك بتجريم الوقائع التي تنطوي على إحداث خطر فعلي، بغض النظر عن معرفة الرابطة النفسية التي تربط الفاعل بهذا الخطر. والثانية: شخصية وذلك بتجريم الوقائع التي أراد الجاني بإحداثها التوصل على نتيجة ضارة لم تقع (رضوان، د ت: 149)

ونخلص من ذلك إلى النظام يعاقب في هذه الجرائم على السلوك دون انتظار تحقيق نتيجة ضارة. فهو يواجه بها الخوف من تحقق نتيجة مادية. وبالتطبيق على الجريمة موضوع البحث والمنصوص عليها في الفقرة (5) من المادة (28) من نظام مزاولة المهن الصحية، نجد أنها جريمة خطر حيث إن النشاط الإجرامي يتطلب فقط الآتي:

وجود آلات أو معدات لدى الجاني مما يستعمل عادة في مزاولة المهن الصحية دون أن يكون مرخصاً له بمزاولة تلك المهن، أو دون أن يتوفر لديه سبب مشروع لحيازتها. ومن ثم فالمنظم هنا لم يتطلب وجود نتيجة مادية في هذه الجريمة، حيث إنه عند توافر المظاهر الخارجية التي حددها يكون اكتمل الركن المادي لهذه الجريمة.

الفرع الثاني: النتائج النظامية المترتبة على كون الجريمة محل البحث هي جريمة خطر

لا تثار رابطة السببية بين السلوك والنتيجة كعنصر في الركن المادي للجريمة إلا في جرائم الضرر والتي يلزم فيها توافر نتيجة مادية تتمثل في ضرر محدق. دون جرائم الخطر في صورتها المجردة والتي يفترض المنظم لتوافرها تحقق الضرر المحتمل "الخطر" الممثل لنتيجتها القانونية من مجرد ارتكاب السلوك المحدد بنصها التجريمي، دون ما حاجة لقيام أي ضرر محقق (رضوان، 1993: 182)، مما لا يدع مجالاً للبحث في طائفة جرائم الخطر عن رابطة السببية لغياب أحد طرفيها (مصطفى، 1965: 322؛ BUSTOS, 1969: 344؛ BAIGUN, 1969: 449).

ومن ثم لا يتطلب المنظم في نص الفقرة (5) من المادة 28 من نظام وهي جريمة وجود آلات أو معدات لدى الجاني مما يستعمل عادة في مزاولة المهن الصحية دون أن يكون مرخصاً له بمزاولة تلك المهن أو دون أن يتوفر لديه سبب مشروع لحيازتها اثبات علاقة السببية لتوافرها تحقق الضرر المحتمل " الخطر" الممثل لنتيجتها القانونية من مجرد ارتكاب السلوك المحدد بنصها التجريمي، دون ما حاجة لقيام أي ضرر محقق.

بالنسبة لجرائم الخطر الملموس يوجد دور تأسيسي لرابطة السببية، حيث إن توافرها يستلزم إثبات التوافر الفعلي للضرر المحتمل الذي يعد عنصراً تكوينياً في ركنها المادي، مما يوجب احتواء السلوك المرتكب على مقومات تجعله قادراً على تعويض المصلحة المراد حمايتها لخطر الإضرار الفعلي بها حتى يكتمل بنيان الركن المادي لهذا النوع من الجرائم. ومؤدى ذلك يجب على المحكمة أن تتثبت من توافر علاقة السببية في هذه الجرائم بين الفعل والضرر المحتمل على ذات الأساس الذي تحسم به وجود هذه العلاقة بين الفعل والنتيجة ذات الضرر المحقق الخاصة بجرائم الضرر. ويصير ذلك بإثباتها أن الفعل المرتكب أنشأ خطراً حقيقيا ملموسا من شأنه الحاق الضرر بالمصلحة المحمية جنائياً (رضوان، 1993: 184).

الخاتمة:

التطور السريع الذي تمر به الشركات الصحية من خلال توفير المعدات والأدوات الصحية، جعلت من السهولة لمدعي مزاولة المهن الصحية، الكذب والاحتيال على المرضى من خلال المظاهر الخارجية، مما نتج عنها أضرار صحية لأناس انخدعوا بتلك المظاهر ومن هنا تولدت فكرة هذا البحث. وكانت هناك بعض النتائج والتوصيات لهذه الدراسة أهمها الآتي.

أولاً: النتائج

- أخذ المنظم السعودي بالمظاهر الخارجية حيث يكفي مجرد توافر المظاهر الخارجية التي تنبئ بذاتها عن ارتكاب الجريمة.
- ليس من شك في اتسام المظاهر الخارجية بالكذب إذ كان مضمونها مطابقا لمضمون الكذب الذي استخدمت لتعزيزه، ولكنها لا تكون كذلك بالضرورة إذا كان مضمونها مختلفاً.
- يتعين لتوافر الاحتيال استقلال الكذب عن المظاهر الخارجية بحيث يمكن القول بأن الجاني قد صدر عنه سلوكان متميزان أي أنه أتى فعلين، إما إذا اندمجت المظاهر الخارجية مع الكذب بحيث لم تكن الإشارة إلى الأول غير مجرد ترديد للكذب أو تأكيداً له فلا مجال لوقوع جريمة الاحتيال.
- الاهتمام بإقامة المؤتمرات القانونية الطبية التثقيفية، لمواكبة ما يستجد في مجال القانون الطبي.
- يكتفى بتحقق المظاهر الخارجية في هذه الجريمة بأي حاسة من الحواس متى كان هذا التحقق بطريقة يقينية لا تحتمل شكاً.
- قد تكون المظاهر الخارجية كاشفة للركن المادي للجريمة وقد تستخدم للكشف أيضاً عن الركن المعنوي للجريمة ذاتها.
- تُعد جريمة وجود آلات أو معدات لدى الجاني مما يستعمل عادة في مزاولة المهن الصحية، دون أن يكون مرخصاً له بمزاولة تلك المهن أو دون أن يتوفر لديه سبب مشروع لحيازتها، جريمة خطر.

ثانيا: التوصيات

- نعلم يقينا أن الجهات الصحية تقوم بدور كبير للتفتيش على المنشآت الصحية لاكتشاف المخالفات الموجودة في المراكز الصحية الخاصة، غير أننا نأمل التالي:
- بذل المزيد من الجهد لأهمية التأكد من عدم وجود مخالفات في هذه المراكز الصحية لأنها تمس صحة المواطن والمقيم.
- إدراج مادة المسؤولية الطبية الجنائية والمدنية كمادة مستقلة، تدرس للممارسين الصحيين في الكليات الصحية.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

ابن الأثير، مجد الدين الجزري. (2013). النهاية في غريب الحديث والأثر. (الطبعة الأولى). الجزء (4). مكة المكرمة: المكتبة المكية.

ابن كثير، إسماعيل بن عمرو. (2017). تفسير القرآن الكريم. (الطبعة الرابعة). الجزء (2). بيروت: دار الكتب العلمية.

أبو الحسين، أحمد بن فارس بن زكريا. (2012). معجم مقاييس اللغة. (الطبعة الأولى). بيروت: شركة الأعلمي للمطبوعات.

أبو شهبة، فادية يحيى. (1984). النظرية العامة للطرق الاحتيالية في التشريع المصري والمقارن. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الحقوق. جامعة عين شمس.

أحمد، عاطف محمد فخري. (1958). حماية الوضع الظاهر. أساس وجدود الحماية. مجلة المحاماة المصرية. العدد (5-6).

بهنام، رمسيس. (1991). النظرية العامة للمجرم والجزاء. الإسكندرية: منشأة المعارف.

البيه، محمد عبد الحميد. (1998). نظرية الوارث الظاهر. القاهرة: دار النهضة العربية.

الجرجاني، علي بن محمد. (2017). التعريفات. (الطبعة الأولى). القاهرة: شركة القدس للنشر والتوزيع.

جمعه، نعمان. (1977). أركان الظاهر كمصدر للحق. التنازع بين القانون والواقع المستقر. المنظمة العربية للتربية والثقافة. معهد الدراسات والبحوث العربية (د د).

جميعي، عبد الباسط. (1963). الوكالة الظاهرة. مجلة العلوم القانونية والاقتصادية. السنة (5). العدد (2).

حسن، علي عوض. (1995). جريمة شهادة الزور والجرائم المتصلة بها. (الطبعة الأولى). القاهرة: مكتبة الخانجي.

حسني، محمود نجيب. (2019). شرح قانون العقوبات – القسم الخاص. وفقاً لأحدث التعديلات التشريعية فقرة رقم 1392. (الطبعة السادسة). القاهرة: دار النهضة العربية.

رضوان، عبد المنعم محمد إبراهيم. (1993). موضع الضرر في البنيان القانوني للجريمة. دراسة تحليلية تأصيلية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الحقوق. جامعة القاهرة.

سالم، نبيل مدحت نبيل. (1980). فلسفة الشرعية الجنائية. أصول مبدأ الشرعية وضوابطه. دروس لطلبة الدكتوراه بكلية الحقوق. جامعة عين شمس.

سرور، أحمد فتحي. (1964). نظرية الخطورة الإجرامية. مجلة القانون والاقتصاد. السنة (34). العدد (2).

سرور، أحمد فتحي. (2015). الوسيط في قانون العقوبات. القسم الخاص (طبعة خامسة ومزيدة مطورة). دار النهضة العربية.

السعيد، كامل. (2017). شرح قانون العقوبات القسم الخاص. دراسة مقارنة شاملة لقرارات محكمتي النقض المصرية والتمييز الأردنية وغيرهم. الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

سلامة، مأمون محمد. (2017). قانون العقوبات. القسم الخاص. الجزء الثاني. جرائم الاعتداء على الأشخاص والأموال. القاهرة: سلامة للنشر والتوزيع بالقاهرة.

الشاذلي، فتوح عبد الله والقهوجي، علي عبد القادر. (2019). شرح قانون العقوبات. القسم الخاص. الجزء (1) جرائم الاعتداء على الأموال. الإسكندرية: دار المطبوعات الجامعية.

الشلتاوي، محمد عبد الله محمد. (1989). موقف الشرائع الحديثة من الخطورة الجنائية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الحقوق. جامعة عين شمس.

صلاح، شوقي محمد. (2003). نظرية الظاهر في القانون المدني. القاهرة: دار الفكر العربي.

الصيفي، عبد الفتاح مصطفى. (1991). المطابقة في مجال التجريم محاولة فقهية لوضع نظرية عامة للمطابقة. (الطبعة الثانية). القاهرة: دار النهضة العربية.

طنطاوي، إبراهيم حامد. (1999). المسؤولية الجنائية عن جرائم النصب والاحتيال. (الطبعة الثانية). المكتبة القانونية.

عبد الرازق، اسمهان. (2014). الخطورة الإجرامية كمعيار قضائي للجزاء "نماذج من القانون الجنائي المقارن". رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الحقوق. جامعة الأخوة منتوري قسنطينة.

عبد الملك، جندي. (1976). الموسوعة الجنائية. الجزء (2). بيروت: دار احياء التراث العربي.

عبيد، رؤوف. (2015). جرائم الاعتداء على الأشخاص والأموال. الإسكندرية: مكتبة الوفاء القانونية.

العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر. (2017). فتح الباري شرح صحيح البخاري. الجزء (2). لبنان: دار الكتب العلمية.

علي، يسر أنور وعثمان، آمال عبد الرحيم. (1975). شرح قانون العقوبات. القسم الخاص. الجزء (1). القاهرة: دار النهضة العربية.

عوض، محي الدين. (1989). القانون الجنائي مبادئه الأساسية في القانون الأنجلو أمريكي. (د د).

الغريب، محمد عيد. (2003). شرح قانون العقوبات. القسم الخاص. (الطبعة الرابعة). القاهرة: دار النهضة العربية.

الغريب، محمد عيد. (2009). الثقة العامة. دراسة تحليلية تأصيلية لفكرة الثقة العامة ومدى الحماية التي يكفلها لها قانون العقوبات في ضوء أحكام القانون المصري والفرنسي وآراء الفقه وأحكام القضاء. القاهرة: دار النهضة العربية.

المجالي، نظام توفيق. (2020). شرح قانون العقوبات. القسم العام. دراسة تحليله في النظرية العامة للجريمة والمسؤولية الجزائية. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

محمد، عوض. (2012). جرائم الأشخاص والأموال. الإسكندرية: دار المطبوعات الجامعية.

محمود، أسامة كامل. (2003). المظاهر الخارجية في القانون الجنائي. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الحقوق. جامعة طنطا.

مصطفى، محمد عمر. (1965). النتيجة وعناصر الجريمة. مجلة العلوم القانونية والاقتصادية. السنة (7). عدد يوليه.

مهدي، عبد الرؤوف. (2009). شرح القواعد العامة لقانون العقوبات. القاهرة: دار النهضة العربية.

نقض جنائي مصري. (1951). جلسة 22 يناير. أحكام النقض. س 2. رقم 201.

نقض جنائي مصري. (1997). جلسة 11 مارس. طعن رقم 7257 لسنة 66 ق. مكتب فني س 48. ق 47.

نقض جنائي مصري، جلسة 17 أكتوبر 2017، طعن رقم 31872 لسنة 85 ق، حكم غير منشور.

الورقان، أحمد بن ابراهيم بن عبد الله. (2007). تجريم الكذب بين الشريعة والقانون. دراسة تطبيقية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

Arab references:

Abdul Malik, Aljndi. (1976). Criminal Encyclopedia. Part 2. Beirut: Dar Al Ahyaa for Arab Heritage.

Abdul Razek, Asmhan. (2014). Criminal risk as a judicial criterion for penalties. models of comparative criminal law. Unpublished doctoral thesis. college of Law. Brotherhood University Mentouri Constantine.

Abu AlHussein, Ahmed bin Faris bin Zakaria. (2012). Lexicon of Language Standards. 2nd edition. Beirut: Al alami Publications Company.

Abu Shahba, Fadia Yahya. (1984). General theory of fraudulent methods in the Egyptian and comparative legislation. Unpublished doctoral thesis. college of Law. Ain Shams University.

Ahmed, Atef Mohamed Fakhry. (1958). Protect the visible situation. The basis and foundations of protection. The Egyptian Lawyers Magazine. No5-6.

Al Asqalani, Ahmad bin Ali bin Hajar. (2017). Fath Al-Bari Sharh Sahih Al-Bukhari. Part 2. Beirut: Scientific Books House.

Al Bayeh, Mohamed Abdel Hamid. (1998). The apparent heir theory. Cairo: Arab Renaissance House.

Al Gareb, Muhammad Eid. (2009). Public confidence. A detailed analytical study of the idea of public trust and the extent of protection afforded to it by the penal code in light of the

provisions of the Egyptian and French law. Cairo: Arab Renaissance House.

Al Graeb, Muhammad Eid. (2003). Explain the penal code. Special Section. 4th edition. Cairo: Arab Renaissance House.

Al Jarjani, Ali bin Muhammad. (2017). Definitions. 1st edition. Cairo: Jerusalem Company for Publishing and Distribution.

Ali, Anwar and Othman, Amal Abdel Rahim. (1975). Explain the penal code. Special Section. Part 1. Cairo: Arab Renaissance House.

Alsaeed, Kamel. (2017). Penal Code explained the special section. A comprehensive comparative study of the decisions of the Egyptian Court of Cassation and the Jordanian Cassation and others. Amman: House of Culture for Publishing and Distribution.

Awad, Mohiuddin. (1989). Criminal law has basic principles in Anglo-American law. DD.

Behnam, Ramses. (1991). The general theory of the criminal and the penalty. Alexandria: Maarif facility.

Gomah, Numan. (1977). Pillars of the apparent as a source of truth. The conflict between law and stable reality. Arab Organization for Education and Culture. Arab Studies and Research Institute. DD.

Gomia, Abdul Basit. (1963). Apparent agency. Journal of Legal and Economic Sciences. Year 5. Issue 2.

Hassan, Ali Awad. (1995). False testimony and related crimes. 1st edition. Cairo: Alkhanji Library.

Hosni, Mahmoud Naguib. (2019). Explain the penal code - the special section. According to the most recent legislative amendments, Paragraph 1392. 6th edition. Cairo: Arab Renaissance House.

Ibn Alatheer, Majd aldin aljazari. (2013). alnhaiah fi ghrib alhdith wala'thr. 1st edition. Part 4. Mecca: The Meccan Library.

Ibn Katheer, Ismail bin Amr. (2017). Interpretation of the Quran. 4th edition. Part 2. Lebanon: Scientific Books House.

Mahdi, Abdul Raouf. (2009). Explain the general rules of the penal code. Arab Renaissance House

Mahmoud, Osama Kamel. (2003). External aspects of criminal law. Unpublished doctoral thesis. college of Law. Tanta University.

Majali, Tawfiq nedam. (2020). Explain the penal code. General section. An analytical study of the general theory of crime and criminal responsibility. Jordan: House of Culture for Publishing and Distribution.

Mohamed Awad. (2012). People and money crimes. Alexandria: University Press.

Mustafa, Muhammad Omar. (1965). Outcome and elements of crime. Journal of Legal and Economic Sciences. Juley. Year 7.

Obaid, Raouf. (2015). Assault crimes against people and money. Alexandria: Al Wafa Legal Library.

Radwan, Abdel Moneim Mohamed Ibrahim. (1993). The place of damage in the legal structure of the crime. A thorough analytical study. Unpublished doctoral thesis. college of Law. Cairo University.

Saifi, Abdel Fattah Mostafa. (1991). Conformity in the field of criminalization is a juristic attempt to develop a general theory of conformity, paragraph 120. 2nd edition. Cairo: Arab Renaissance House.

Salah, Shawky Muhammad. (2003). Theoretical theory in civil law. Cairo: Dar Al Fikr Alarabi.

Salama, Mamoun Mohamed. (2017). Penal Code. Special Section. The second part. Assault crimes against people and money. Cairo: Salama for Publishing and Distribution in Cairo.

Salem, Nabil Medhat Nabil. (1980). Criminal legal philosophy. The principles of legitimacy and its controls. Lessons for doctoral students at the Faculty of Law. Ain Shams University.

Shaltawi, Muhammad Abdullah Muhammad. (1989). The position of modern rules of criminal risk. Unpublished doctoral thesis. college of Law. Ain Shams University.

Sorour, Ahmed Fathi. (1964). Criminal risk theory. Law and Economics Magazine. Year 34. Issue 2.

Sorour, Ahmed Fathi. (2015). Mediator in the Penal Code. Special Section. 5th edition. Arab Renaissance House.

Tantawi, Ibrahim Hamid. (1999). Criminal responsibility for fraud and fraud crimes. 2nd edition. Legal Library.

ثانياً: المراجع الإنجليزية

Albert, Chavanne. (1962). Les probléme des delits involontaire. R.S.C.

Baigun David. (1969). Les délits de mise en danger, R.I.D.D.P. 40e année, 1 er-2 me trimestres.

Bustos Juan et Politoff Sergio. (1969). Les délits de mi en danger. R.I.D.D.P. 40E année. 1er-3 trimestres.

Garraud R.(1935). Traité théorique et pratique de droit penal francais, tome. 6. Paris.

Guillien et Vincent. (2017-2018). LEXIQUE DES TERMES JURIDIQUES. LEXIQUE DES TERMES JURIDIQUES, DALLOZ.

J. Calats – Auloy. (1959). " Essai sur la nation d'apparence en droit cpmmercial" these. Montpellier.

Louis, Rozes. (1975). L'infraction consommé. R.S.C. nouvelle sirey.

الآثار الاجتماعية والنفسية الناجمة عن جائحة كورونا من وجهة نظر الإداريات بالمدينة الجامعية للطالبات بجامعة الملك سعود*

(قُدم للنشر في 2020/6/28، وقُبل للنشر في 2020/7/16)

د. موضي بنت شليويح العنزي
أستاذ علم الاجتماع المشارك
كلية الآداب، جامعة الملك سعود

Dr. Moudhi Bint Sheliwih Al-Anzi
Associate Professor of Sociology, Faculty of Arts, King Saud University

الملخص:

استهدفت الدراسة التعرف على أثر جائحة كورونا في كل من العلاقات القرابية، والعزلة الاجتماعية، والمشكلات النفسية، والاقتصادية، ووقت الفراغ، بالإضافة إلى التعرف على أسلوب التعامل مع جائحة كورونا، وتم استخدام المنهج الوصفي. وتمثل مجتمع الدراسة في الإداريات بالمدينة الجامعية للطالبات في جامعة الملك سعود، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (345) منهم، واعتمدت الباحثة في جمع البيانات على الاستبانة. وتم تطبيق الدراسة الميدانية خلال شهر (يونيو) من العام 2020، وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدة، أهمها:

1. أن الآثار الاجتماعية الناجمة عن جائحة كورونا فيما يتعلق بالعلاقات القرابية كبيرة جداً.
2. أن الآثار الاجتماعية الناجمة عن جائحة كورونا فيما يتعلق بالعزلة الاجتماعية، والمشكلات النفسية، ووقت الفراغ متوسطة.
3. أن الآثار الاقتصادية الناجمة عن جائحة كورونا قليلة.
4. وجود وعي كاف للتعامل مع جائحة كورونا، حيث توصلت الدراسة إلى أن استجابات العينة حول عبارات محور التعامل مع جائحة كورونا كانت بدرجة كبيرة.

الكلمات المفتاحية: الآثار الاجتماعية، جائحة كورونا، العلاقات القرابية، وقت الفراغ، العزلة الاجتماعية.

الكلمات المفتاحية: التصميمات الفنية، مصادر الاستلهام، أساليب الاستلهام، رسائل الماجستير.

Abstract:

The study aimed to identify the effects of the Corona pandemic on relations of kinship, social isolation, psychological and economic problems, and free time, in addition to identifying the method of dealing with the Corona pandemic. Descriptive approach used. The study community represented in female administrators in the university city of female students at King Saud University, and the study applied to a sample of (345) of them, for collecting data the researcher relied on the questionnaire. The field study implemented during the month of June 2020. The study reached several results, the most important of which are:

1. The social effects of the Corona pandemic, with regard to kinship relations, are very large.
2. The social effects of the Corona pandemic, with regard to social isolation, psychological problems, and free time, are moderate.
3. The economic effects of the Corona pandemic were of a small degree.
4. There is sufficient awareness to deal with the Corona pandemic, as the study found that the responses of the sample about the phrases of the themes of dealing with the Corona pandemic, were to a large extent.

.

Key words: Art design, Sources of Inspiration, style of inspiration, Master thesis

* تشكر الباحثة الجمعية السعودية للدراسات الاجتماعية والمهندس محمد العقيل على دعمهما الكامل للدراسة.

المقدمة:

لقد تم تسجيل ثلاث جائحات مرضية في كل قرن اعتبارًا من القرن السادس عشر، وبفواصل تمتد من (10) سنوات إلى (50) سنة، ولكن في القرن العشرين تعددت الجائحات المرضية وتقاربت أوقاتها نتيجة زيادة العوامل المساعدة على انتشارها، ومنها: سهولة المواصلات والانتقال عبر البلاد والقارات، وزيادة حجم التجمعات السكانية، والتواصل الاجتماعي في مؤسسات التعليم والأسواق ودور العبادة والشعائر الدينية. ففي عام 1918، عندما أوشكت الحرب العالمية الأولى على الانتهاء، اجتاح العالم واحد من أشد الأوبئة فتكًا في تاريخ البشرية، عرف باسم "الإنفلوزا الإسبانية". وأصاب الوباء أكثر من ربع سكان العالم، وحصد أرواح ما يتراوح بين 50 مليونًا و100 مليون شخص. وأشار تحليل للتدابير الاحترازية التي اتخذتها المدن الأمريكية أثناء جائحة 1918، إلى أن معدلات الوفيات كانت أقل في المدن التي منعت التجمعات وأغلقت المسارح والمدارس ودور العبادة منذ بداية ظهور الإصابات. كما حدثت جائحة ثانية معروفة بالإنفلوزا الآسيوية عام 1957، أما الجائحة الثالثة المعروفة بإنفلوزا هونج كونج فقد حدثت عام 1968، ورغم أن الجائحتين الثانية والثالثة كانتا أخف وطأة من سابقتهما، فإن عدد الوفيات الناجمة عن كل منهما قد قدرت من مليون إلى أربعة ملايين شخص، معظمهم من المسنين والأطفال (أبو السعود وعبد العليم، 2011).

وبعد مرور 100 عام على جائحة (1918)، يواجه العالم الآن وباءً آخر سببه فيروس "كورونا المستجد"، لكن عدد السكان الآن أعلى منه في عام 1918 بنحو ست مليارات نسمة. ورغم اختلاف الفيروسين، ولا سيما من حيث الشرائح العمرية الأكثر تأثرًا، فإنه يبدو واضحًا أن التباعد الاجتماعي لعب دورًا كبيرًا في الحد من انتشار الوباء في عام 1918، ولا يزال يعد واحدًا من أفضل الطرق لمكافحة الجوائح.

فالعالم يشهد حاليًا مشكلة كبيرة لها تأثير كبير ومباشر على مناحي الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية كافة،وكان لها تأثير مباشر على الأفراد والأسر في جميع دول العالم، ألا وهي مشكلة انتشار فيروس (COVID-19) أو ما يطلق عليه كورونا المستجد. ونتيجة لهذه الجائحة فرضت جميع دول العالم قيودًا على الحياة العامة لاحتواء هذا الوباء، وتقييد الأنشطة مثل السفر والتجمعات الاجتماعية، وإغلاق المدارس، والمكاتب والجامعات والأماكن الترفيهية، ووصل الأمر إلى حظر التجوال، وأعلنت العديد من البلدان والمناطق والمدن حالات الطوارئ، ومنها المملكة العربية السعودية. ولقد أثار ظهور فيروس كورونا جدلًا وتساؤلات في دول العالم أجمع حول أسبابه ومصدره، وخاصة أن معدلات الإصابة والوفيات الناجمة عنه مرتفعة جدًا. وقد كانت لهذه الجائحة تأثيراتها الاجتماعية، ومن هنا كانت هذه الدراسة لبحث الآثار الاجتماعية والنفسية الناجمة عن فيروس كورونا.

مشكلة الدراسة:

يسيطر القلق على جميع الأفراد في دول العالم كافة نتيجة تسارع وتيرة انتشار فيروس كورونا المستجد، حيث أصبح العزل المنزلي طريقة لا بد منها لتجنب الإصابة به، ولكن العزل المنزلي يعني تغيير أنماط الحياة الاجتماعية، ومن أجل الوقاية من ذلك دعت الدول إلى تجنب التجمعات إلا في الحالات الضرورية القصوى والتزام المنزل والحرص على النظافة، وتم فرض إجراءات صارمة تحظر على المواطنين مغادرة منازلهم في إطار استراتيجية إبطاء العدوى دون السعي إلى وقفها، وبالتالي توزيع الموارد الصحية بدلًا من إنهاكها. والحجر المنزلي كلمة باتت شائعة في 2020، فهي تدل على تغيير أنماط وسلوكيات الحياة الاجتماعية لإبعاد الإصابة، لكن قد يكون لهذا النوع من العزلة آثار جانبية على الأفراد والأسر.

فمن الآثار الناجمة عن انتشار فيروس كورونا، التزام كل فرد بالبقاء في المنزل والعزلة عن الآخرين، وأخذ الاحتياطات الوقائية تحسبًا لانتقال المرض بين الأفراد، سواء داخل الأسرة أو خارجها، وهذا سيكون له تأثير سلبي على الإنسان، حيث إن الإنسان بطبعه مخلوق اجتماعي يميل إلى العيش وسط الجماعة يشعر فيها بالأمن والطمأنينة، حيث تشبع حاجته إلى الانتماء والاستقرار، وتبرز من خلالها شخصيته، ويتشرب منها المعايير وحينما لا يستطيع أن يقيم كل هذا، فإن علاقته تتأثر سلبًا، حيث يبتعد عن الجماعة ويعيش في عزلة وحدة، كما أن الحجر المنزلي له تبعات سلبية؛ إذ قد يؤدي إلى انهيار التواصل الاجتماعي، خصوصًا بالنسبة للأفراد الأكثر تهديدًا بالعزلة والوحدة، بينهم المسنون وذوو الاحتياجات الخاصة، أو من يعانون من أمراض، وهذا يجعل بقية أفراد الأسرة عاجزين عن تقديم الواجبات

التي تتطلب التلاحم وأداء الواجب تجاه بقية أفراد الأسرة؛ لذا كانت هذه الدراسة التي تهدف إلى معرفة الأبعاد الاجتماعية لفيروس كورونا، ويمكن تحديد مشكلة الدراسة من خلال التساؤل التالي: **ما الآثار الاجتماعية والنفسية الناجمة عن جائحة كورونا من وجهة نظر الإداريات بالمدينة الجامعية للطالبات في جامعة الملك سعود؟**

أهمية الدراسة:

لهذه الدراسة أهمية علمية وأخرى عملية، حيث تعد هذه الدراسة -على حد علم الباحثة- من بين الدراسات الحديثة في المملكة العربية السعودية والعالم العربي التي تتناول الآثار الاجتماعية الناجمة عن فيروس كورونا، ويمكن تحديد أهمية الدراسة من خلال ما يلي:

الأهمية النظرية:

1. تميز البحث بالجدة والأصالة، ويعالج مشكلة صحية كبرى تشغل الرأي العام العالمي من منظمات وحكومات وأفراد.
2. تعد هذه الدراسة محاولة لإثراء المكتبة العلمية بموضوع يتعلق بواحدة من أهم المشكلات التي يعاني منها جميع الأفراد في دول العالم كافة في هذا العصر، ألا وهي جائحة كورونا؛ بقصد التعرف على تأثيراتها الاجتماعية، فقد تلبي هذه الدراسة احتياجات المكتبة العربية من البحوث والدراسات التي تتناول هذا الموضوع.
3. تتمثل أهمية هذه الدراسة، من الناحية العملية، في إبراز آراء الإداريات بالمدينة الجامعية للطالبات في جامعة الملك سعود حول الآثار الاجتماعية الناجمة عن فيروس كورونا؛ بهدف إيضاح الجانب الاجتماعي السلبي لهذه الجائحة.

الأهمية العملية:

1. تخدم نتائج هذا البحث أفراد المجتمع الذين يتعرضون للأخطار بسبب الأوبئة؛ لذا قد تسهم نتائج هذا البحث في معرفة الآثار الاجتماعية لجائحة كورونا؛ تمهيدًا لوضع توصيات تفيد في تعامل الأفراد والأسر معها.
2. يمكن أن يستفاد من النتائج والتوصيات في توجيه الأسر السعودية وتوعيتها فيما يتعلق بالتعامل مع مثل هذه الكوارث.

أهداف الدراسة:

1. التعرف على أثر جائحة كورونا في العلاقات القرابية.
2. التعرف على أثر جائحة كورونا في العزلة الاجتماعية.
3. التعرف على أثر جائحة كورونا في المشكلات النفسية.
4. التعرف على أثر جائحة كورونا في المشكلات الاقتصادية.
5. التعرف على أثر جائحة كورونا في وقت الفراغ.
6. التعرف على أسلوب التعامل مع جائحة كورونا.
7. التعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد العينة نحو درجة محاور الدراسة تعزى إلى المتغيرات الشخصية.

تساؤلات الدراسة:

1. ما أثر جائحة كورونا في العلاقات القرابية؟
2. ما أثر دور جائحة كورونا في العزلة الاجتماعية؟
3. ما أثر جائحة كورونا في المشكلات النفسية؟
4. ما أثر جائحة كورونا في المشكلات الاقتصادية؟
5. ما أثر دور جائحة كورونا في وقت الفراغ؟
6. ما أسلوب التعامل مع جائحة كورونا؟
7. ما مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد العينة نحو درجة محاور الدراسة تعزى إلى المتغيرات الشخصية؟

مصطلحات الدراسة:

- **كورونا المستجد (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 ديسمبر 2019. وقد تحوّل كوفيد-19 الآن إلى جائحة تؤثر على العديد من بلدان العالم.

- **العزلة الاجتماعية:**

المقصود بالعزلة الاجتماعية في هذه الدراسة حالة ينفصل فيها الفرد عن المجتمع مع الشعور بالغربة وما يصاحبها من خوف وقلق، ويكون ذلك نتيجة لضعف التواصل الاجتماعي المباشر للفرد. وهو مصطلح يشير إلى عجز الفرد عن بناء علاقات اجتماعية مصحوبًا بإحساس مزعج بعدم الارتياح.

- **العلاقات القرابية:**

العلاقات القرابية تعني علاقة اجتماعية تقوم على لرتباط أسري محدد ثقافيًا؛ إذ تقوم الثقافة بتحديد أشكال العلاقات الأسرية التي تعد ذات أهمية خاصة، كذلك الحقوق والالتزامات التي تقع على كاهل الأشخاص الأقارب وصور التنظيم الموجود بينها، كما يمكن أن تعرف

القرابة بأنها علاقة اجتماعية تعتمد على الروابط الدموية الحقيقية أو الخيالية أو المصطنعة (غيث، 1990: 261).

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: المدينة الجامعية للطالبات بجامعة الملك سعود.

الحدود البشرية: الإداريات بالمدينة الجامعية للطالبات بجامعة الملك سعود

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة الميدانية خلال شهر (يونيو) من العام 2020.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

نبذة عن فيروس كورونا (كوفيد–19):

أطلقت منظمة الصحة العالمية (WHO) اسم SARS-CoV-2 على فيروس الكورونا واسم COVID-19 على المرض الذي يسببه هذا الفيروس. حرفي "كو/CO" اختصار لكلمة كورونا، وحرفي "في/VI" اختصار لكلمة فيروس، وحرف "د/D"اختصار لكلمة "مرض/Disease" باللغة الإنجليزية، وقد اختير هذا الاسم لتجنب الإشارة إلى مجموعات معينة من الأشخاص أو المواقع وإعطاء انطباعات سلبية عنها (Mukherji, 2020: 5).

وينظر إلى فيروس كورونا على أنه "فصيلة كبيرة من الفيروسات التي قد تسبب المرض للحيوان والإنسان، ومن المعروف أن عددًا من فيروسات كورونا تسبب لدى البشر حالات عدوى الجهاز التنفسي التي تتراوح حدتها من نزلات البرد الشائعة إلى الأمراض الأشد وخامة مثل متلازمة الشرق الأوسط التنفسية والمتلازمة التنفسية الحادة الوخيمة (السارس)، ويسبب فيروس كورونا المكتشف مؤخرًا مرض فيروس كورونا كوفيد–19" (Downing, 2020: 2).

الآثار المختلفة لفيروس كورونا:

الآثار الاجتماعية لفيروس كورونا:

هناك العديد من الآثار الاجتماعية جائحة كورونا، ويمكن توضيح هذه الآثار على النحو التالي:

(1) أثر فيروس كورونا على العلاقات القرابية:

أدى ظهور جائحة كورونا إلى التأثير على العلاقات القرابية بين الأفراد، مما كان له أثر بالغ على الحياة الأسرية، حيث أن الحياة الأسرية هي جزء من التكوين الاجتماعي للشعوب وطبيعة الفرد أن تكون علاقاته الأسرية من أهم أولوياته؛ ولذلك فإن ظهور جائحة كورونا أدى إلى التوقف المفاجئ عن ممارسة هذه العلاقات المتشعبة وفقًا لقانون البقاء في المنزل، وهذا ما يوضح أن جائحة كورونا لها تأثيرات سلبية على العلاقات القرابية، ويمكن توضيح ذلك على النحو التالي:

- قللت جائحة كورونا من المناسبات العائلية، بل تم إلغاء بعض المناسبات بشكل رسمي، مثل حفلات الزواج، وقلّت الزيارات العائلية بشكل كبير.
- أدت جائحة كورونا إلى ظاهرة التباعد الاجتماعي، وذلك من خلال الحد من تفاعل الأفراد مع بعضهم البعض عن قرب وبشكل مستمر لمنع انتشار الأمراض المعدية، وذلك مثل التباعد الاجتماعي من خلال إغلاق المدارس وأماكن التجمعات الأخرى مثل دور السينما، وإلغاء الأحداث الرياضية، والمراسم المختلفة (Bassa, 2020: 2).
- أدت جائحة كورونا وما نتج منها من ظروف الحظر المنزلي إلى ترك الأبناء ساعات طويلة أمام الأجهزة الإلكترونية وشبكات الإنترنت، دون ترشيد ومتابعة لهم؛ وهذا ما قد يؤدي إلى وقوعهم فرائس لمن يسيء استخدام هذه الشبكات (الشحي، 2020: 1).
- أدت جائحة كورونا إلى زيادة حدة الملل بين أفراد الأسرة على الرغم من تنويع الأنشطة في المنزل، سواء كانت قراءة أو برامج هادفة أو التسلية واللعب والأنشطة الرياضية ونحوها، إلا أن هذه الأنشطة قد نتج منها نوع من الملل والضيق النفسي لدى أفراد الأسرة نظرًا لتكرار هذه الأنشطة.
- أدت جائحة كورونا إلى تفاقم العنف المنزلي الذي اجتاح بعض الأسر في أزمة كورونا، سواء كان عنفًا نفسيًا أو لفظيًا أو جسديًا، وما ترتب على ذلك من الإساءة إلى النساء والأطفال، وازدياد حالات الطلاق، وارتفاع معدل العنف المتبادل بين الأشقاء (Conway, 2020: 4).

ولكن على الرغم من ذلك، فإنه يمكن القول إنه على الرغم من الآثار السلبية لجائحة كورونا وما أدت إليه من انعزال الأسر والأقارب عن بعضهم بعضًا، ووجود تباعد اجتماعي بين الأسر مع بعضها، لكنها على الجانب الآخر أدت إلى وجود تقارب أسري (على مستوى الأسرة النووية)، وتوطيد العلاقات الأسرية داخل الأسرة الواحدة، فقد أدت هذه الأزمة إلى تقارب العلاقات الأسرية حيث ساهمت هذه الأزمة في توفير الوقت للأسرة، خاصة بعد تعطيل الدراسة بفعل أزمة كورونا؛ مما يساهم في التقارب

بشكل أكبر بين أفراد الأسرة الواحدة؛ ولذلك فإن تداعيات الظروف الحالية لجائحة كورونا تضع الأسر في سائر أنحاء العالم أمام اختبار حقيقي، يقيسون به مدى صلابة علاقاتهم، ومدى نجاحهم في تكوين أسرة متماسكة ذات قيم أخلاقية متميزة، وتكشف لهم نقاط الضعف التي ينبغي لهم معالجتها في العلاقات المتنوعة داخل إطار الأسرة الواحدة.

(2) العزلة الاجتماعية:

أسهمت جائحة كورونا في زيادة التباعد الاجتماعي مما خلق نوعًا من العزلة الاجتماعية، وذلك وفق ما تقتضيه المرحلة الحالية نظرًا لظروفها وأسبابها الخاصة التي يجب أن تكون المجتمعات واعية، والوقوف جنبًا إلى جنب للتصدي لهذه الجائحة الذي له أثر واقعي وملموس، حيث اعتادت المجتمعات على حياة فطرية ومجتمعية يباشر فيها الأفراد أعمالهم وحياتهم بشكل طبيعي وفق برامجهم اليومية حسبما يتوافق مع مقتضيات الحياة والاهتمامات والمسؤوليات، كلًا يؤدي دوره وفق نطاق حياته اليومية، فعندما تتقيد وفق برنامج معين فرضته عليك الظروف دون سابق إنذار أو إشعار، هنا يتحتم على الفرد قبول التغيرات التي تستدعي أخذ بعض التدابير، منها التزام الجلوس في المنزل وتقليل الزيارات وعدم المشاركة في المناسبات، وغيرها من الإجراءات؛ فهذا بحد ذاته يؤدي إلى احتواء الفيروس من الانتشار والقدرة على السيطرة عليه. ولذلك؛ فالعزلة الاجتماعية تسهم إلى حد ما في منع انتشار الفيروس، حيث تغلب المصلحة العامة من حيث منع الزيارات والاختلاط، التي تؤدي إلى تفشي الجائحة وعدم القدرة على احتوائها؛ ولذلك تعتبر العزلة الاجتماعية إحدى الطرق الكفيلة التي تقي أن تكون بؤرًا تستوطنها الفيروسات (الهنائي، 2020).

(3) الآثار النفسية لجائحة كورونا:

الآثار النفسية هي مجموعة متنوعة من السلوكيات المرتبطة بالجوانب النفسية التي تعيق الإنسان عن الحياة بصورة طبيعية، وعدم تحقيق أهدافه، وتؤدي به إلى الشعور بعدم الرضا والحيرة والغموض والحاجة الملحة للتفسير والتوضيح، ومنها: الوحدة النفسية، واضطرابات النوم، والكدر النفسي، والضجر، والوسواس القهري، والمخاوف الاجتماعية. وطبقًا لمنظمة الصحة العالمية تعتبر المشكلات النفسية واحدة من الأسباب الرئيسة لكثير من الصعوبات والإعاقات التي يعيشها الأفراد في مختلف دول العالم، وتعتبر الآثار النفسية من أهم الآثار الناتجة من جائحة كورونا.

ويعد الشعور بالوحدة النفسية من المشكلات الأكثر شيوعًا، ومن أعظم المشاعر الإنسانية المريرة، وهو شعور قاس إذا كان مفروضًا على الإنسان وليس نابعًا من رضا وقبول، وهو شعور ذاتي قد يشعر به الفرد وهو وسط زحام أو حشد من الناس، وحيث تشغله أفكاره وهمومه عن الانخراط معهم انخراطًا عاطفيًا؛ ولذلك فهو شعور مؤلم، ولم يكن مفهوم الوحدة النفسية من المفاهيم التي درست بشكل مستقل عن المفاهيم الأخرى كالكآبة والانطواء والعزلة وغيرها، بل كان يعد نتاجًا لهذه المفاهيم، غير أن وجهات النظر المتتالية والمختلفة لكثير من المهتمين بمجال الصحة النفسية فيما بعد أكدت على أن الوحدة النفسية مفهوم مستقل وله أسبابه وأبعاده وأنواعه، وقد أدت جائحة كورونا إلى شعور الفرد بالوحدة النفسية، وذلك من خلال شعور الفرد بافتقاد التقبل والحب من جانب الآخرين، بحيث يترتب على ذلك حرمان الفرد من أهلية الانخراط في علاقات مشبعة مع أي من الأشخاص في الوسط الذي يعيش فيه ويمارس دوره من خلاله، كما تؤدي هذه الجائحة إلى إحساس الفرد بالضجر، وذلك من خلال وجود فجوة نفسية عميقة تباعد بينه وبين أشخاص الوسط المحيط به، وتولد هذه الجائحة لدى الفرد العديد من الأعراض، كالإحساس بالملل والإجهاد العام وفقدان الشعور بالأمل واليأس والإحباط والقلق المرتفع والضغط النفسي (الفقي وأبو الفتوح، 2020: 1054).

كما أدت جائحة كورونا إلى اضطرابات النوم، حيث أدت إلى وجود صعوبات واختلال كمي وكيفي في النوم، وذلك من خلال اضطرابات الاستثارة واضطرابات التحول في النوم نتيجة التفكير والقلق النفسي في تلك الجائحة، كما أدت اضطرابات النوم الناتجة من جائحة كورونا إلى وجود نوع من الأرق، وتوقف التنفس أثناء النوم، والنوم القهري، والنوم المفرط، واختلال دورة النوم (عابد، 2020: 1).

كما قد تؤدي جائحة كورونا إلى ظهور الكدر النفسي لدى العديد من أفراد المجتمع، حيث يمكن أن تعمل على إيجاد حالة من المعاناة النفسية التي تتصف بأعراض الاكتئاب، على سبيل المثال (فقدان الاهتمام، والحزن، واليأس، والقلق، والشعور بالتوتر، والخوف، والغضب، والشعور بفقدان السيطرة، والهلع، والمخاوف المتعلقة بالأدوار الاجتماعية) (أبو هنود، 2020).

(4) الآثار الاقتصادية لجائحة كورونا:

بحكم العلاقات التجارية القوية بين الدول العربية وباقي دول العالم، وفي مقدمتها الاتحاد الأوروبي والصين وانكشاف الدول العربية على الاقتصاد العالمي أكثر من غيرها؛ طالت تداعيات جائحة كورونا غالبية الدول العربية، ومنها المملكة العربية السعودية. ومن الطبيعي أن يتأثر الأفراد والأسر بالضرر الاقتصادي الذي وقع على الدول، ففي ظل جائحة كورونا حافظ الأغنياء والأثرياء على وظائفهم عبر العالم الافتراضي، أما الطبقة العاملة والفقراء فكانوا أكثر عرضة لفقدان وظائفهم، وهذا ما أثر على المستوى المعيشي للعديد من الأسر، أي أن جائحة كورونا قد أثرت على الأسرة، وعلى دخلها، وذلك على النحو التالي:

- أدت جائحة كورونا إلى ضعف الدخل المادي للأسرة، وذلك حيث أدى إيقاف جميع أنشطة الأعمال والمؤادات وإقفال مواقع التجمعات الخاصة بها مؤقتًا إلى ضعف دخل الفرد؛ مما أثر على المستوى المعيشي له؛ مما أدى إلى وجود العديد من الخلافات الأسرية نتيجة عدم القدرة على تلبية احتياجات الأسرة.
- أدى قيام وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية بتشجيع الشركات والمؤسسات الخاصة والجمعيات الخيرية؛ لتقليل أعداد حضور الموظفين والعاملين إلى مقرات العمل، وتعويز العمل الإلكتروني عن بعد، إلى اتخاذ القطاع الخاص إجراءات تقليل الرواتب إلى النصف وتسريح عدد كبير من الموظفين، خصوصًا الموظفين في فترة التجربة؛ مما أثر على دخل الأسرة وعلى مستوى معيشتهم، مما نتج منه الكثير من المشاكل الأسرية، بسبب عدم قدرة رب الأسرة على تلبية احتياجات أسرته.
- تضرُّر العاملين في وظائف قطاع الخدمات بشدة من جراء هذه الجائحة على نحو غير متناسب، فعلى سبيل المثال، أدى الحظر المنزلي للأفراد إلى ضعف دخل الموظفين في القطاع الخاص والموظفين في المطاعم وموظفي شركات الطيران.
- استمرت أزمة تفشي فيروس كورونا المستجد في إلحاق الضرر بسوق العمل، حيث قدمت العديد من الأسر طلبات جديدة للحصول على إعانة البطالة؛ وذلك بسبب ضعف الدخل المادي للكثير من أرباب الأسر.
- أدى إغلاق الأسواق والمجمعات التجارية المغلقة والمفتوحة إلى التأثير على دخل الفرد؛ بسبب لإكود في حالة البيع والشراء؛ مما كان له أثر بالغ على مستوى معيشة الأسرة.

(5) مشكلة وقت الفراغ:

أدى ظهور جائحة كورونا إلى زيادة وقت الفراغ الناتج من العزل المنزلي وحظر التجول، حيث يوجد مساحات كبيرة من الوقت، وقد يشعر الفرد بالكثير من الفراغ، وقد أدى ذلك الوقت إلى ظهور العديد من الآثار السلبية داخل الأسر، وذلك على النحو التالي (عابد، 2020: 1):

- أدى زيادة وقت الفراغ إلى وجود خلافات أسرية عدة بين الزواج وزوجاتهم، خلال فترة الحجر المنزلي، التي فرضتها الإجراءات الاحترازية للحد من انتشار فيروس كورونا المستجد (كوفيد-19)؛ إذ بات الأزواج يقضون ساعات طويلة داخل المنزل، الأمر الذي فرض عليهم التدخل في إدارة شؤون المنزل والأبناء؛ ما أثار حفيظة الزوجات نتيجة اختلاف وجهات النظر.
- إن البقاء في البيت بسبب فيروس كورونا فرض نمط حياة جديدًا على كثير من الأسر، وزاد من الضغوط النفسية؛ إذ أصبح الرجال وكذلك الزوجات العاملات ملازمين لمنازلهم، فيما يدرس الأبناء عن بعد، الأمر الذي أثار مشكلات بين الأزواج، لا سيما عندما يغيب التفاهم والحوار المشترك. ومن أبرز الخلافات الأسرية التي تحدث بسبب الحجر المنزلي زيادة وقت الفراغ: غياب الخصوصية والاستقلالية، والتدخل في شؤون الآخر، وعدم وجود مساحة للتباعد الاجتماعي.

التعامل مع جائحة كورونا:

هناك مجموعة من الأعراض التي يسببها فيروس كورونا، حيث تتمثل الأعراض الأكثر شيوعًا في الإصابة بفيروس كورونا في الحمى والإرهاق والسعال الجاف، وقد يعاني بعض المرضى من الآلام والأوجاع، أو احتقان الأنف، أو الرشح، أو ألم الحلق، أو الإسهال. وعادة ما تكون هذه الأعراض خفيفة وتبدأ تدريجًيا، ويصاب بعض الناس بالعدوى دون أن تظهر عليهم أي أعراض ودون أن يشعروا بالمرض، ويتعافى معظم الأشخاص (نحو 80%) من المرضى دون الحاجة إلى علاج خاص. وتشتد حدة المرض لدى شخص واحد تقريًبا من كل (6) أشخاص يصابون بعدوى كوفيد-19، حيث يعانون من صعوبة التنفس. وتزداد احتمالات إصابة المسنين والأشخاص المصابين بمشكلات طبية أساسية، مثل ارتفاع ضغط الدم أو أمراض القلب أو داء السكري، بأمراض وخيمة، وينبغي للأشخاص الذين يعانون من الحمى والسعال وصعوبة التنفس التماس الرعاية

الطبية (تقرير منظمة الصحة العالمية، 2020: 2).

ومن خلال ما تقدم، يمكن القول إن هناك العديد من التدابير المختلفة التي يتم من خلالها التعامل مع فيروس كورونا، ويمكن توضيح هذه التدابير على النحو التالي:

- **تنظيف اليدين جيدًا بانتظام بفركهما بمطهر كحولي لليدين أو بغسلهما بالماء والصابون:** حيث إن تنظيف اليدين بالماء والصابون أو فركهما بمطهر كحولي من شأنه أن يقتل الفيروسات التي قد تكون على اليدين (Gideon, 2020: 4).
- **الاحتفاظ بمسافة لا تقل عن متر واحد مع أي شخص يسعل أو يعطس:** حيث إنه عندما يسعل الشخص أو يعطس، تتناثر من أنفه أو فمه قُطيرات سائلة صغيرة قد تحتوي على الفيروس، فإذا كان الفرد شديد الاقتراب منه يمكن أن يتنفس هذه القُطيرات، بما في ذلك الفيروس المسبب لكوفيد -19 إذا كان الشخص مصابًا به (Thorpe, 2020).
- **تجنب لمس العينين والأنف والفم:** حيث إن اليدين تلمس العديد من الأسطح ويمكنها أن تلتقط الفيروسات، وإذا تلوثت اليدان فإنهما قد تنقلان الفيروس إلى العينين أو الأنف أو الفم. ويمكن للفيروس أن يدخل الجسم عن طريق هذه المنافذ ويصيبك بالمرض (Maryla, 2020: 12).
- **التأكد من اتّباع الفرد والمحيطين به ممارسات النظافة التنفسية الجيدة:** ويعني ذلك أن تتم تغطية الفم والأنف عند السعال أو العطس، ثم التخلص من المنديل المستعمل على الفور، حيث إن القطريات التي تخرج بسبب السعال أو العطس تنشر الفيروس. وباتّباع ممارسات النظافة التنفسية الجيدة تتم حماية الأشخاص من الفيروسات مثل فيروسات البرد والإنفلونزا وكوفيد -19 (Lan, 2020: 2).
- **الالتزام بالمنزل عند الشعور بالمرض،** فإذا كان الفرد مصابًا بالحمى والسعال وصعوبة التنفس، يجب أن يلتمس الرعاية الطبية ويتصل بمقدم الرعاية قبل التوجه إليه، وأن يتبع توجيهات السلطات الصحية المحلية، حيث تتوفر للسلطات الوطنية والمحلية أحدث المعلومات عن الوضع في منطقة كل فرد، كما أن الاتصال المسبق بمقدم الرعاية الصحية سيسمح له بتوجيهه سريعًا إلى مرفق الرعاية الصحية المناسب، وسيسهم ذلك في حمايته ومنع انتشار الفيروسات وسائر أنواع العدوى.
- الاطلاع باستمرار على آخر تطورات كوفيد -19، واتّباع المشورة التي يسديها مقدم الرعاية الصحية أو سلطات الصحة العمومية الوطنية والمحلية أو صاحب العمل بشأن كيفية حماية النفس والآخرين من كوفيد -19: حيث تتوفر للسلطات الوطنية والمحلية أحدث المعلومات عما إذا كان كوفيد -19 ينتشر في منطقة معينة؛ فهي الأقدر على إسداء المشورة بشأن الإجراءات التي يمكن أن يتخذها الأشخاص في منطقة كل فرد لحماية أنفسهم (تقرير منظمة الصحة العالمية، 2020: 3).

النظريات المفسرة لموضوع الدراسة:

- **النظرية الوظيفية البنائية:**

الوظيفة كما ذكرها العلماء الوظيفيون هي الدور الذي يلعبه الجزء في الكل، أي النظام في البناء الاجتماعي الشامل، أي أن درجة الاستمرارية والاطراد في البناء هي التي تحقق وحدته وكيانه ولا يمكن أن تتم إلا بأداء وظيفة هذا البناء، أي الحركة الديناميكية المتمثلة في الدور الذي يلعبه كل نظام أو نسق في داخل البناء. فالوظيفة في البناء هي التي تحقق هذا التساند والتكامل بين أجزائه بحيث يفقد النسق أو البناء الاجتماعي معناه المتكامل لو انتزع من نظام ما (إسماعيل، 1982: 240).

وينظر الاتجاه الوظيفي إلى الجانب الصحي في المجتمع على أنه جزء أساسي من كيان المجتمع، ويشكل نسقًا فرعيًا من نسق عام هو المجتمع، وللنسق الصحي أدوار مهمة وحيوية للمجتمع، وله تأثير كبير على بقية الأنساق الأخرى، ويركز الاتجاه الوظيفي على الاهتمام بالعلاقات الداخلية للنسق العائلي، وعلاقة النسق بالأنساق الاجتماعية الأخرى. وترتبط هذه النظرية بموضوع الدراسة الحالية، حيث يتم تناول الآثار الاجتماعية الناجمة عن فيروس كورونا، والتي تشمل العلاقات القرابية، والعزلة الاجتماعية؛ ولهذا فإن هذه النظرية تؤكد أن انعزال الأسرة عن بقية أفراد العائلة الكبيرة، بل وانعزال الفرد عن إطاره الاجتماعي بسبب هذه الجائحة جغرافيًا وبنائيًا عن بقية محيطيه من الجيران والأصدقاء أدى إلى حدوث تأثيرات سلبية على العلاقات القرابية، وإلى حدوث عزلة اجتماعية. وبالإضافة إلى ذلك، فإن هذه النظرية تؤكد أن هناك وظائف عدة منوطة بالنسق الصحي، وعندما تختل هذه الوظائف أو إحداها قد يترتب على ذلك حدوث أبعاد اجتماعية تؤثر سلبًا على الأسرة. وقد أثرت جائحة كورونا على المجتمع كله، فتم وضع تشريعات جديدة، وتم تكثيف

الجهود الأمنية والصحية وعمل تدابير احترازية للتعامل مع الجائحة؛ لذا فإن المجتمع يؤمّن لنفسه الاستقرار.

● **النظرية التفاعلية الرمزية:**

ترتكز هذه النظرية على فهم وتفسير السلوك البشري الممارس من قبل الفرد في إطار محيطه الاجتماعي، حيث تفترض أن الإنسان يتحول إلى كائن اجتماعي نتيجة إخضاعه لمؤثرات عملية التفاعل الاجتماعية في محيطه الاجتماعي. وتدعو هذه النظرية إلى استقصاء الأفعال المحسوسة للأشخاص مع التركيز على أهمية "المعاني" وتعريفات المواقف، والرموز والتفسيرات...وغيرها؛ ذلك لأن التفاعل بين بني الإنسان وفقًا لهذه النظرية يتم عن طريق استخدام الرموز وتفسيرها والتحقق من معاني أفعال الآخرين (كتاني، 2006: 23).

ويُبنى التفاعل الرمزي على ثلاث مقدمات منطقية أساسية، هي:

أ. أن الفرد يتعامل مع الأشياء على أساس معانيها بالنسبة له، فقد تكون جمادًا، أو مخلوقات آدمية ،أو فئات أو نظماً ومُثلاً عليا، أو حتى أنشطة تتصل بالآخرين، مثل طلبات الزوجة أو أوامر الأب.

ب. أن المعاني ناشئة عن التفاعل الاجتماعي بين الفرد ورفقائه، وأن المعنى يمكن التوصل إليه بطريقتين: الأولى باعتباره جوهر الشيء (الوردة وردة، والصفعة صفعة) فيستمد المعنى هنا من الموضوع، أو باعتباره صادرًا من تركيب الإنسان النفسي والعقلي، ومن هنا يختلف التفاعل الرمزي تبعًا لاختلاف وجهات النظر هذه.

ج. يمكن تناول المعاني وتعديلها من خلال عملية تفسيرية يستخدمها الفرد في التعامل مع الأشياء التي يواجهها.

ويقوم تطبيق هذه النظرية في دراسة الأبعاد الاجتماعية لفيروس كورونا المستجد، على عدد من الفروض، أهمها أنه يجب دراسة الإنسان وفقًا لمستواه الخاص، وأن المدخل الملائم لفهم سلوك الإنسان الاجتماعي إنما يتم من خلال تحليل المجتمع، فمن الممكن فهم سلوك الأفراد داخل المجتمع في ظل انتشار جائحة كورونا في العالم من خلال دراسة وتحليل المجتمع، والثقافة الفرعية التي يكونون جزءًا منها، وأن المجتمع والمحيط الاجتماعي هما اللذان يحددان أي نمط من السلوك يكون اجتماعيًا أو غير اجتماعي، كما أن الكائن الإنساني المهيأ اجتماعيًا، هو الذي يستطيع الاتصال رمزيًا، ويشارك في المعاني، ويفعل وينفعل ويتفاعل. كما أنه يمكن تفسير كيفية انضباط الأفراد في المجتمع عن طريق جماعتهم، وكذلك تفسير التفاعلات والمعاني المشتركة الناجمة عن التدابير الاحترازية من جائحة كورونا. كما تهتم ببعض المشاكل الناجمة عن عدم الالتزام بهذه التدابير والاختلاط بالأفراد.

الدراسات السابقة:

الدراسات العربية:

دراسة عرار وعبدالله (2020)، بعنوان "**آراء وتوجهات عينة من الفلسطينيين حول بعض العوامل والقضايا النفسية" ذات العلاقة بفيروس كورونا المستجد (كوفيد – COVID - 19)**"، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على آراء وتوجهات عينة من الفلسطينيين حول بعض العوامل والقضايا النفسية ذات العلاقة بفيروس كورونا المستجد، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق الدراسة على عينة قوامها (205) مواطنين من جميع محافظات فلسطين، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من خلال مسح إلكتروني (Google Survey)، وجمعت البيانات ما بين 18 و 24مارس 2020، وتوصلت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج المختلفة، وهي كما يلي:

– أن غالبية أفراد المجتمع الفلسطيني يشعرون بالتوتر والقلق من انتشار الفيروس بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (1.60) وانحراف معياري (0.40)، وأن ما نسبته (72%) منهم لا يعتقدون بأنهم سوف يصابون بالفيروس؛ مما يشير إلى الاستهتار بالوباء وعدم إدراك خطورة انتشاره، وأن (30%) فقط يستغلون وقتهم أثناء الحجر الصحي بأمور مفيدة أو ممتعة باستمرار.

كما تشير النتائج إلى أن ما نسبته (62%) يثقون بإجراءات الحكومة الفلسطينية في مكافحة الوباء، وأن ما نسبته (45%) من أفراد المجتمع الفلسطيني يلتزمون بكافة التدابير الوقائية والتعليمات الصادرة عن وزارة الصحة بدرجة كبيرة، و(38.5%) عبروا عن التزامهم بتلك التدابير بدرجة متوسطة، في حين أن (16.6%) لا يلتزمون بالتعليمات الصادرة عن وزارة الصحة كما يجب، وهي نتائج تثير القلق؛ مما يستدعي إجراءات أكثر شدة من قبل الحكومة.

دراسة الفقي وأبو الفتوح (2020) عنوان "**المشكلات النفسية المترتبة على جائحة فيروس كورونا المستجد Covid 19: بحث وصفي استكشافي لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعات بمصر**". وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة بعض المشكلات النفسية (الوحدة النفسية– الاكتئاب والكدر النفسي– الوسواس القهري– الضجر–

اضطرابات النوم- المخاوف الاجتماعية) المترتبة على جائحة فيروس كورونا المستجد Covid 19 لدى عينة بلغت 746 من طلاب الجامعات المصرية الحكومية والأهلية، وللوصول إلى نتائج البحث تم استخدام مقياس المشكلات النفسية لدى طلاب الجامعة، واعتمد الباحثان على المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت النتائج إلى أن الضجر من أكثر المشكلات النفسية التي يعاني منها طلاب الجامعة في التوقيت الحالي، كما يعاني طلاب بدرجة متوسطة من المشكلات النفسية الأخرى، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات النفسية يعزى لمتغيري النوع والعمر الزمني، ولا يوجد فرق دال إحصائيًا يعزي لمتغير البيئة.

دراسة مركز الدراسات الاستراتيجية (2020)، بعنوان "**الأردن والآثار الاقتصادية والاجتماعية والنفسية لأزمة كورونا**"، وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الآثار الاقتصادية والاجتماعية والنفسية لأزمة كورونا بالمجتمع الأردني، وقد ركز موضوع الدراسة على نظرة الأردنيين وتعاملهم مع فيروس كورونا، بالإضافة إلى الآثار الاقتصادية والاجتماعية والنفسية لفيروس كورونا على الأردنيين. وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق هذه الدراسة خلال الفترة من 22-2020/3/26، على عينة عشوائية ممثلة للمجتمع الأردني ومن المحافظات كافة، وتوصلت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج المختلفة، وهي كما يلي:

- (64%) من الأردنيين يرون أن الاستمرار في فرض حظر التجول وتعطيل القطاعين العام والخاص سوف يؤدي إلى مشاحنات وخلافات أسرية وتبعات نفسية وصحية سلبية.
- (82%) من الأردنيين يشعرون بالحزن والضيق والإحباط نتيجة عدم إرسال أبنائهم إلى المدارس والجامعات.
- (89%) من الأردنيين يشعرون بالحزن والإحباط نتيجة رؤية المساجد والكنائس مغلقة.
- أزمة فيروس كورونا تصيب (66٪) من الأردنيين بالقلق والتوتر النفسي، وحظر التجول يتسبب في القلق والتوتر النفسي لأكثر من ثلث الأردنيين.

الدراسات الأجنبية:

دراسة كانج (Kang, 2020)، بعنوان "**مدى انعكاسات تفشي فيروس كورونا المستجد، على مستوى التمتع بالصحة النفسية لدى عينة من الأطباء والممرضين في مدينة ووهان بالصين**"، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى انعكاسات تفشي فيروس كورونا المستجد، على مستوى التمتع بالصحة النفسية لدى عينة من الأطباء والممرضين في مدينة ووهان بالصين، وقد اختيرت لهذه الدراسة عينة عشوائية بلغت (994) من الطاقم الطبي للعاملين في مستشفيات مدينة ووهان الصينية (183 طبيبًا و811 ممرضة)، ممن تتراوح أعمارهم ما بين 25 و40 سنة، واستخدم الفريق البحثي لجمع هذه المعلومات مقياسًا لتقييم المشكلات النفسية لدى أفراد هذه العينة تكون من ثلاثة أبعاد بإجمالي 21 عبارة موزعة بالتساوي، هذه الأبعاد هي: القلق العام، الأرق واضطرابات النوم، والاكتئاب، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن (6.2%) من إجمالي العينة يعانون من مستويات مرتفعة جدًا من القلق والاكتئاب والأرق بسبب جائحة كورونا، و(56.8%) يعانون بدرجة متوسطة، بينما أظهر نحو (37%) من العينة درجات متدنية من القلق والاكتئاب والأرق بسبب جائحة كورونا.

دراسة كاو (Cao, 2020) بعنوان "**مستوى القلق لدى طلاب الجامعة في الصين نتيجة للضغوط النفسية الرهيبة التي فرضها تفشي فيروس كورونا المستجد**"، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى القلق لدى طلاب الجامعة في الصين نتيجة للضغوط النفسية الرهيبة التي فرضها تفشي فيروس كورونا المستجد، وتكونت عينة الدراسة من (143) طالبًا جامعيًا، ومن خلال استخدام مقياس للقلق مكون من (7) عبارات، توصلت الدراسة إلى أن (0.9%) من إجمالي العينة يعانون من مستوى مرتفع بشدة من القلق بسبب جائحة كورونا، و(2.7%) يعانون من مستوى متوسط من القلق بسبب جائحة كورونا، و(21.3%) يعانون من مستوى منخفض من القلق بسبب جائحة كورونا، كما أفادت النتائج بأن الطلاب المقيمين في القرى الريفية أقل شعورًا بالقلق مقارنة بطلاب المدن الكبرى.

دراسة كيو (Qui, 2020)، بعنوان "**طبيعة الكدر النفسي الناتج من فيروس كورونا بالصين**"، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة الكدر النفسي الناتج من فيروس كورونا بالصين، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وذلك من خلال تطبيق الدراسة على عينة قوامها (52.730) فردًا بالاعتماد على مقياس مؤشر الكدر النفسي حول صدمة فيروس كورونا، ويدور هذا المقياس حول تواتر القلق والاكتئاب ومخاوف محددة وتغيرات إدراكية والسلوك القهري أو التجنبي والأعراض الجسمية وفقدان الأداء الاجتماعي، وتتراوح درجات المقياس بين (0-100)، حيث إن الدرجات من 28:51 تشير إلى كدر نفسي خفيف إلى متوسط، والدرجات أكبر من (52)

تشير إلى كدر نفسي شديد، وقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى ما يلي:

- يرتفع الكدر النفسي لدى بعض الفئات حسب الظروف النفسية والبيولوجية، والاجتماعية، والاقتصادية، وتتراوح نسبة انتشار الكدر النفسي ما بين (5) و(27%) في عموم السكان في الصين، ولكن هذه النسب تميل إلى الارتفاع في بعض قطاعات السكان المعرضين لعوامل خطر محددة مثل العمال الذين يواجهون ظروف عمل مرهقة.
- مع مرور الوقت انخفضت مستويات الكدر النفسي بين الجمهور بشكل ملحوظ إلى أدنى مستوى له، ويمكن أن يعزى هذا الانخفاض جزئيًا إلى تدابير الوقاية والسيطرة الفعالة التي اتخذتها الحكومة الصينية، بما في ذلك الحجر الصحي على مستوى البلاد، والتدابير الفعالة مثل التعليم العام وتعزيز حماية الفرد والعزل الطبي والحد من تنقل السكان، والحد من التجمعات لوقف انتشار الفيروس.

دراسة بالخي (Balkhi, 2020) بعنوان "**الأثر النفسي والسلوكي لوباء كورونا على الأفراد**"، وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الأثر النفسي والسلوكي لوباء كورونا على الأفراد، واستخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، حيث تم تطبيقها على عينة مكونة من 400 فرد بمنطقة كراتشي بباكستان، حيث تم توفير الاستبيانات عبر الإنترنت، وتمت إدارتها لأي فرد كان مقيمًا في كراتشي، خلال مارس 2020، تم تحليل البيانات باستخدام الحزمة الإحصائية الاجتماعية العلوم (SPSS) لتحديد عوامل الخطر المحتملة للتغيرات النفسية والسلوكية، وتمت مقارنة الردود على أساس الجنس والعمر ومستوى التعليم، للعثور على الارتباطات الإحصائية الممكنة باستخدام اختبار مربع كاي، وتوصلت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج المختلفة، وهي كما يلي:

- يشعر غالبية المستطلعين بالقلق النفسي بشكل يومي بنسبة (62.5%).

يهتم أغلب المستطلعين بأفراد أسرهم بنسبة (94.5%)، كما أن لديهم عدم ثقة في تدابير مكافحة عدوى كورونا بشكل مرتفع بنسبة (71%).

- أدى انتشار فيروس كورونا إلى زيادة استخدام وسائل التواصل الاجتماعي بين الأشخاص الذين تقل أعمارهم عن (35) عامًا بشكل مرتفع بنسبة (73%).
- وجود نوع من التباعد الاجتماعي بين الأفراد المستطلعين؛ مما أدى إلى وجود تغييرات في سلوكهم لضمان سلامتهم، وأيضًا تقليل الاتصال الجسدي بين الأفراد بنسبة (86.5٪).

دراسة نايكت (Niket, 2020)، بعنوان "**أثر التباعد والحراك الاجتماعي في الحد من انتقال وباء كورونا بمنطقة كينج بواشنطن**"، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر التباعد والحراك الاجتماعي في الحد من انتقال وباء كورونا بمقاطعة كينج بواشنطن، واستخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، حيث تم تطبيقها على عينة مكونة من (250) فردًا تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

زيادة نسبة التباعد الاجتماعي من (25%) إلى (75%)؛ مما أدى إلى انخفاض عدد الإصابات الجديدة.

وكشفت النتائج عن أن (93%) من المشاركين بمنطقة كينج بواشنطن يرون أن فيروس كورونا أدى إلى التباعد الاجتماعي بين الأفراد؛ وهذا ما أدى إلى وجود نوع من القلق النفسي لدى الأفراد.

وفي ضوء العرض السابق للدراسات التي تناولت موضوع جائحة كورونا، يتبين أن مثل هذه المشكلات الصحية كان له أثر واضح في المجتمع؛ لذا كانت هذه الدراسة حول هذا الموضوع في مدينة الرياض لبحث الآثار الاجتماعية الناجمة عن فيروس كورونا المستجد من وجهة نظر الإداريات بالمدينة الجامعية للطالبات في جامعة الملك سعود. وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في بلورة مشكلة الدراسة ووضع محاور محددة حول هذا الموضوع، وصياغة منهجية الدراسة وتحديد متغيرات الدراسة، بالإضافة إلى تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة والتي تتلاءم مع محاور الدراسة.

الإجراءات المنهجية للدراسة

1. منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته هذا النوع من الدراسات؛ وذلك لإمكانية استقصاء إجابات عدد كبير من مجتمع الدراسة.

2. مجتمع الدراسة والعينة:

بناءً على موضوع ومشكلة الدراسة وأهدافها، فقد تحدد المجتمع المستهدف على أنه يتكون من الإداريات بالمدينة الجامعية للطالبات في جامعة الملك سعود، ويبلغ عددهن (3371). ونظرًا لكبر حجم مجتمع الدراسة، يتم اختيار عينة منهن، حيث استخدمت الباحثة أسلوب العينة العشوائية لاختيار عينة الإداريات بالمدينة الجامعية للطالبات في جامعة الملك سعود وذلك وفقًا لمعادلة ثامبسون لتحديد حجم عينة

$$n = \frac{N \times p(1-p)}{[[N-1 \times (d^2 \div z^2)] + p(1-p)]}$$

N = حجم المجتمع

Z = الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة 0.95 وتساوي 1.96

d = نسبة الخطأ وتساوي 0.05

الدراسة، وتم الحصول على حجم العينة للدراسة من خلال تطبيق المعادلة الآتية (حسن، 2016):

P = نسبة توافر الخاصية والمحايدة 0.50

ووفقًا لهذه المعادلة يبلغ حجم عينة الدراسة (345) من (3371). وتوضح الجداول التالية خصائص عينة الدراسة.

جدول (1) العمر

العمر	التكرار	النسبة
أقل من (25) سنة	76	22
من (25) إلى أقل من (30) سنة	55	7.2
من (30) إلى أقل من (35) سنة	17	10.7
من (35) سنة فأكثر	207	60
المجموع	345	%100

يتضح من الجدول السابق رقم (1)، أن (60%) من العينة أعمارهن من (35) سنة فأكثر، وأن (22%) من العينة أعمارهن أقل من (25) سنة، وأن (10.7%) من العينة أعمارهن من (30) إلى أقل من (35) سنة، كما أشارت النتائج إلى أن (7.2%) أعمارهن من (25) إلى أقل من (30) سنة.

جدول (2) الحالة الاجتماعية

الحالة الزواجية	التكرار	النسبة
عزباء	93	24.1
متزوجة	234	67.8
مطلقة	26	7.5
أرملة	2	0.6
المجموع	345	%100

يتضح من الجدول السابق رقم (2)، أن أكبر نسبة من عينة الدراسة متزوجات، حيث بلغت نسبتهن (67.8%)، وأن (24.1%) منهن عزباوات. وفي ضوء هذه النتيجة يتبين أن أكبر نسبة من العينة متزوجات، وهو ما يفيد الدراسة الحالية من ناحية وجود أسرة صغيرة وأخرى كبيرة، ومعرفة تأثير انتشار فيروس كورونا المستجد على ذلك.

جدول (3) المستوى التعليمي

المستوى التعليمي	التكرار	النسبة
ثانوي فأقل	53	15.4
دبلوم بعد الثانوي	73	21.2
بكالوريوس	209	60.6
ماجستير	10	2.9

المجموع	345	%100

يتبين من الجدول (3)، أن أكبر نسبة من عينة الدراسة من الحاصلات على درجة البكالوريوس، حيث بلغت نسبتهن (60.6%)، وأن هناك (21.2%) من العينة حاصلات على دبلوم بعد الثانوي، واتضح أن (15.4%) من العينة مؤهلهن العلمي هو ثانوي فاقل، وتوجد نسبة ضئيلة من العينة (2.9%) من الحاصلات على درجة الماجستير.

جدول (4) الأفراد الذين تعيش معهم أفراد العينة

الأفراد	التكرار	النسبة
الزوج والأولاد	227	65.8
الأب والأم	92	26.7
سكن مستقل	24	7
أحد الأشقاء أو الشقيقات	2	0.6
المجموع	345	%100

يتبين من الجدول (4)، أن أكبر نسبة من عينة الدراسة تعيش مع الزوج والأولاد، حيث بلغت نسبتهن (65.8%)، وأن (26.7%) من العينة يعشن مع الأب والأم، وأن (7%) يعشن في سكن مستقل.

جدول (5) عدد الأفراد الذين تعيش معهم أفراد العينة

العدد	التكرار	النسبة
أقل من (3) أفراد	38	11
من 3 إلى أقل من 7 أفراد	223	64.6
من 7 أفراد فأكثر	84	24.3

يتبين من الجدول (5)، أن أكبر نسبة من عينة الدراسة عدد الأفراد الذين يعشن معهم من (3) أقل من (7) أفراد، وذلك بنسبة مئوية قدرها (64.6%)، وأن (24.3%) من العينة عدد الأفراد الذين يعشن معهم من (7) أفراد فأكثر، وأن (11%) من العينة عدد الأفراد الذين يعشن معهم أقل من (3) أفراد

.جدول (6) نوع السكن

نوع السكن	التكرار	النسبة
فيلا مستقلة	189	54.8
دور مستقل في فيلا	64	18.6
شقة	80	23.2
بيت شعبي	12	3.5
المجموع	345	%100

يتبين من الجدول (6)، أن أكبر نسبة من عينة الدراسة يعشن في فيلا مستقلة، وذلك بنسبة قدرها

(54.8%)، وأن (23.2%) يعشـــن في شـــقة، كما تبين أن (18.6%) يعشـــن في دور مســـتقل في فيلا، واتضـــح أن (3.5%) يعشن في بيت شعبي

جدول (7) ملكية السكن

ملكية السكن	التكرار	النسبة
ملك	251	72.8
إيجار	94	27.2
المجموع	345	%100

يتبين من الجدول (7)، أن أكبر نســـبة من عينة الدراسة يعشن في سكن ملك وذلك بنسبة قدرها (72.8%)، وأن (27.2%) منهن سكنهن إيجار.

جدول (8) معدل الدخل الشهري للأسرة

معدل الدخل الشهري للأسرة	التكرار	النسبة
أقل من 5000 ريال	51	14.8
من 5000 ريال إلى أقل من 10000 ريال	94	27.2
من 10000 ريال إلى أقل من 15000 ريال	100	29
15000 ريال فأكثر	100	29
المجموع	345	%100

يتبين من الجـدول (8)، أن (29%) من عينـة الدراسة معدل دخل أسرهن الشهري هو من 10000 ريـــال إلى أقل من 15000 ريـــال، وأن (29%) أيضًا دخل أسرهن الشهري 15000 ريـــال فأكثر، كما تبين أن (27.2%) دخل أسرهن الشهري من 5000 ريـال إلى أقل من 10000 ريـال، كما اتضـح أن (14.8%) دخل أسـرهن الشـخصـي أقل من 5000 ريال.

جدول (9) المصادر الأساسية لتلقي الأخبار عن مرض كورونا

المصادر	التكرار	النسبة
الفضائيات	55	15.9
وسائل التواصل الاجتماعي	267	77.4
مصادر أخرى	23	6.7
المجموع	345	%100

يتبين من الجـدول (9)، أن (77.4%) من عينـة الدراسـة المصـادر الأسـاسـية لتلقي الأخبار عن مرض كورونا هي وسائل التواصل الاجتماعي، وأن (15.9%) يعتمدن على الفضـائيات، وأن (6.7%) لديهن مصـادر أخرى، وفي ضـوء ذلك يتبين أن غالبية العينة يعتمدن على وســـائل التواصـــل الاجتماعي في المعلومات، ويرجع السبب في ذلك إلى انتشـار الهواتف الذكية لدى أفراد المجتمع، وسـرعة وسـهولة الحصـول على هذه المعلومات في أي وقت.

أداة الدراسة:

اعتمدت الباحثة في جمع البيانات على الاستبانة، حيث تم تصميم استبانة تتضمن محاور عدة، وفقًا لتساؤلات الدراسة. وقد اشتملت الاستبانة على ما يلي:

الجزء الأول: ويشمل على البيانات الأولية

وهي متغيرات مستقلة تم وضعها في مستوى قياس (أسمى أو رتبي)، وشملت على البيانات الشخصية لأفراد عينة الدراسة، وتكونت من (3) أسئلة عن: العمر، الحالة الاجتماعية، المستوى التعليمي.

الجزء الثاني: ويشتمل على المتغيرات الأساسية التي من خلالها يتم استطلاع آراء أفراد عينة الدراسة حول محاور الدراسة الرئيسة

وهي متغيرات تابعة تم وضعها في مستوى قياس (فئوي)، وشملت البيانات الأساسية وتكونت من عبارات عدة موجهة إلى أفراد عينة الدراسة، وموزعة على ستة محاور رئيسة، كما يلي: العلاقات القرابية، العزلة الاجتماعية، المشكلات النفسية، المشكلات الاقتصادية، مشكلة وقت الفراغ، والتعامل مع فيروس كورونا. وتم سؤال أفراد عينة الدراسة عن درجة موافقتهم عن هذه العبارات وفقًا لمقياس خماسي: بدرجة كبيرة جدًا، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جدًا.

صدق الأداة: قامت الباحثة بالتأكد من صدق أداة الدراسة بطريقتين:

أولاً: الصدق الظاهري للأداة

للتعرف على صدق أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه تم عرضها على عدد من المحكمين، وتم إعداد الاستبانة بصورتها النهائية.

ثانيًا: صدق الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي لفقرات أداة الدراسة، وذلك بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور التابعة له. ويوضح الجدول التالي معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجات الكلية للمحور الذي تنتمي إليه:

الجدول (10) معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات محاور الدراسة

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
العلاقات القرابية		العزلة الاجتماعية		مشكلات نفسية		مشكلات اقتصادية		التعامل مع فيروس كورونا	
1	**0.653	5	*0.152	13	**0.675	20	**0.500	28	**0.172
2	**0.627	6	**0.727	14	**0.823	21	**0.852	29	**0.753
3	**0.655	7	**0.760	15	**0.809	22	**0.865	30	**0.773
4	**0.686	8	**0.345	16	**0.726	23	**0.882	31	**0.744
-	-	9	**0.649	17	**0.742	مشكلة وقت الفراغ		32	**0.778
-	-	10	**0.50	18	**0.707	24	**0.522	33	**0.728
-	-	11	**0.167	19	**0.816	25	**0.886	-	-
-	-	12	**0.722	-	-	26	**0.887	-	-
-	-	-	-	-	-	27	**0.855	-	-

* دال عند مستوى الدلالة 0.05 فأقل ** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

يتضح من الجدول السابق، أن معاملات ارتباط درجة كل عبارة ببعدها الذي تنتمي إليه لها قيم مرتفعة؛ مما يشير إلى ارتباط كل عبارة من عبارات المحور بالبعد الذي تنتمي إليه؛ مما يشير إلى اتساق عبارات كل بعد من أبعاد الاستبانة.

3. **ثبات الأداة:** للتحقق من ثبات الاستبانة، استخدمت الباحثة معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha). ويوضح الجدول التالي معاملات الثبات الناتجة باستخدام هذه المعادلة.

جدول (11) معاملات ثبات أداة البحث طبقًا لمحاورها

المحاور	عدد العبارات	معامل الثبات
العلاقات القرابية	4	0.632
العزلة الاجتماعية	8	0.787
مشكلات نفسية	7	0.897
مشكلات اقتصادية	4	0.856
مشكلة وقت الفراغ	4	0.867
التعامل مع فيروس كورونا	6	0.799
الأداة ككل	33	0.931

يتضح من الجدول السابق، أن قيم معاملات الثبات جميعها قيم عالية، وتشير القيم العالية من معاملات الثبات في الجدول إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

4. **أساليب المعالجة الإحصائية:**

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي يتم جمعها، يتم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، التي يرمز لها اختصارًا بالرمز (SPSS). وذلك بعد أن يتم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي. حيث يتم حساب التكرارات والنسب المئوية، كما يتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه؛ وذلك لتقدير الاتساق الداخلي لأداة الدراسة (الصدق البنائي). ومعامل ألفا كرونباخ "Alpha Cronbach" لقياس ثبات أداة الدراسة. ويتم حساب المتوسط الحسابي "Mean"؛ وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات مفردات مجتمع الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسط متوسطات العبارات).

كما يتم حساب الانحراف المعياري "Standard Deviation"؛ للتعرف على مدى انحراف استجابات مفردات الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA)، لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المبحوثين وفقًا لمتغيراتهم الشخصية التي تنقسم إلى أكثر من فئتين.

عرض نتائج الدراسة:

في هذا الجزء، يتم عرض النتائج التي تم التوصل إليها. وللإجابة عن السؤال الذي يقيس العلاقات القرابية، اعتمدت الباحثة على التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ويتضح ذلك من خلال الجداول التالية

جدول (12) العلاقات القرابية

م	العبارات		بدرجة كبيرة جدًا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدًا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	أثر على التواصل المباشر مع الأقارب	ك	160	73	52	32	28	3.88	1.307	4
		%	46.4	21.2	15.1	9.3	8.1			
2		ك	188	88	479	9	11	4.26	1.00	2

	أصبح التواصل مع الأقارب من خلال الاتصالات فقط	%	54.5	25.5	14.2	2.6	3.2		
3	قيد انتشار الفيروس من المناسبات الأسرية	ك	210	60	41	7	27	4.21	1.21	3
		%	60.9	17.4	11.9	2	7.8			
4	أدى انتشار الفيروس إلى عدم زيارة الأقارب المرضى	ك	262	48	16	12	7	4.58	0.889	1
		%	75.9	13.9	4.6	3.5	2			
			المعدل العام					4.23	1.1	

يوضح الجدول (12) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات مفردات الدراسة لمحور الآثار الاجتماعية الناجمة عن جائحة كورونا فيما يتعلق بالعلاقات القرابية، وتشير البيانات في الجدول إلى أن المتوسط الحسابي العام للمحور بلغ (4.23)، وهو مؤشر على ميل استجابات عينة الدراسة إلى (بدرجة كبيرة جدًا) على العبارات الواردة في الجدول. وقد جاءت في الترتيب الأول عبارة (أدى انتشار الفيروس إلى عدم زيارة الأقارب المرضى) وقد بلغ المتوسط الحسابي (4.58)، والانحراف المعياري (0.88). أما الترتيب الثاني فكان لعبارة: (أصبح التواصل مع الأقارب من خلال الاتصالات فقط) وقد بلغ المتوسط الحسابي (4.26)، والانحراف المعياري (1.00). أما الترتيب الثالث فكان لعبارة: (قيد انتشار الفيروس من المناسبات الأسرية)، وقد بلغ المتوسط الحسابي (4.21)، والانحراف المعياري (1.21). وجاءت في الترتيب الأخير العبارة (أثر على التواصل المباشر مع الأقارب) بمتوسط حسابي (3.88)، وانحراف معياري (1.307). وفي ضوء هذه النتائج يمكن القول، إن انتشار فيروس كورونا كان له تأثير كبير جدًا على العلاقات الاجتماعية من وجهة نظر عينة الدراسة

جدول (13) العزلة الاجتماعية

م	العبارات		بدرجة كبيرة جدًا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدًا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	أدت العزلة الاجتماعية إلى الشعور بالوحدة على الرغم من وجودي وسط أسرتي.	ك	180	118	39	5	3	3.35	0.805	3
		%	52.2	34.2	11.3	1.4	0.9			
2	الجائحة جعلتني أميل إلى الجلوس بمفردي بعيدًا عن أفراد أسرتي.	ك	61	68	106	45	65	3.04	1.33	4
		%	17.7	19.7	30.7	13	18.8			
3	انتشار الفيروس جعل حياتي تتسم بالرتابة يوميًا لا جديد فيها.	ك	40	38	88	79	101	2.53	1.325	7
		%	11.6	11	25.5	22.6	29.3			
4	أصبحت أميل إلى الانفراد بنفسي في أغلب الأوقات	ك	100	75	87	41	42	3.43	1.34	2
		%	29	21.7	25.2	11.9	12.2			
5	أصبحت أفضّل الابتعاد عن المحال المزدحمة بالناس	ك	53	57	91	59	85	2.81	1.38	5
		%	15.4	16.5	26.4	17.1	24.6			
6		ك	245	53	31	4	12	4.49	0.959	1

	في أحيان كثيرة أشعر أني سجينة داخل جدران المنزل الذي أعيش فيه.	%	71	15.4	9	1.2	3.5		
7		ك	61	52	70	51	111		
	جعل الإخوة والأخوات لا يجلسون سويًا بالمنزل	%	17.7	15.1	20.3	14.8	32.2	2.71	1.489	6
8	أدى إلى الخوف من التعامل مع أفراد الأسرة	ك	41	26	85	78	117	2.41	1.33	8
		%	11.9	7.5	24.6	22	33.9			
	المعدل العام							3.06	0.890	

يوضح الجدول (13) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات مفردات الدراسة لمحور الآثار الاجتماعية الناجمة عن جائحة كورونا فيما يتعلق بالعزلة الاجتماعية، وتشير البيانات في الجدول إلى أن المتوسط الحسابي العام للمحور بلغ (3.06)، وهو مؤشر على ميل استجابات عينة الدراسة إلى (بدرجة متوسطة) على العبارات الواردة في المحور. وقد تبين أن هناك عبارات حصلت على درجة عالية جدًا، فكان الترتيب الأول للعبارة (في أحيان كثيرة أشعر أني سجينة داخل جدران المنزل الذي أعيش فيه)، وذلك بمتوسط حسابي (4.49)، وانحراف معياري (0.959)، وهناك عبارات حصلت على الموافقة بدرجة كبيرة، حيث حصلت العبارة (أصبحت أميل إلى الانفراد بنفسي في أغلب الأوقات) بمتوسط حسابي (3.43)، وانحراف معياري (1.34)، كما تبين أن هناك عبارات حصلت على درجة متوسطة، حيث تبين أن العبارة (أدت العزلة الاجتماعية إلى الشعور بالوحدة على الرغم من وجودي وسط أسرتي) على متوسط حسابي (3.35) وانحراف معياري (0.805)، ويليها في الترتيب العبارة (الجائحة جعلتني أميل إلى الجلوس بمفردي بعيدًا عن أفراد أسرتي) بمتوسط حسابي (3.04) وانحراف معياري (1.33) ثم تلاها في الترتيب العبارة (أصبحت أفضل الابتعاد عن المحلات المزدحمة بالناس) بمتوسط حسابي (2.81) وانحراف معياري (1.38)، أما الترتيب التالي فكان للعبارة (جعل الإخوة والأخوات لا يجلسون سويًا بالمنزل) بمتوسط حسابي (2.71) وانحراف معياري (1.4). وهناك عبارات حصلت على درجة قليلة من الموافقة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.53) للعبارة (انتشار الفيروس جعل حياتي تتسم بالرتابة يوميًا لا جديد فيها) وبلغ الانحراف المعياري (1.3)، وأيضاً العبارة (أدى إلى الخوف من التعامل مع أفراد الأسرة)، حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.41) والانحراف المعياري (1.33). وفي ضوء هذه النتائج يمكن القول، إن انتشار فيروس كورونا كان له تأثير متوسط على العزلة الاجتماعية من وجهة نظر عينة الدراسة.

جدول (14) المشكلات النفسية

م	العبارات		بدرجة كبيرة جدًا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدًا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	أشعر بالقلق المستمر بسبب سيطرة أفكار الإصابة بكورونا	ك	14	102	125	100	4	3.06	0.890	5
		%	4.1	29.6	36.2	29.0	1.2			
2	أشعر بالخوف عند سماع اسم هذا المرض	ك	86	69	78	75	37	3.27	1.33	4
		%	24.9	20	22.6	21.7	10.7			
3	أدى انتشار الفيروس إلى حدوث وسوسة في النظافة الشخصية	ك	72	46	91	83	53	3.0	1.352	6
		%	20.9	13.3	26.4	24.1	15.4			
4	انتشار كورونا أدى إلى شعوري بالوحدة	ك	70	91	92	49	43	3.28	1.282	3
		%	20.3	26.4	26.7	14.2	12.5			
5	انتشار كورونا أدى إلى تعكير المزاج العام	ك	43	43	75	73	111	2.52	1.377	7

6	أشعر بالتوتر عند سماع أخبار عن كورونا	%	12.5	12.5	21.7	21.2	32.2		
		ك	108	55	81	48	53	3.34	1.434	2
		%	31.3	15.9	23.5	13.9	15.4		
7	خوف الناس من كورونا يزيد من قلقي	ك	88	81	88	85	30	3.40	1.270	1
		%	25.5	23.5	25.5	16.8	8.7		
	المعدل العام							3.18	1.127	

يوضح الجدول (14) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات مفردات الدراسة لمحور المشكلات النفسية الناجمة عن انتشار فيروس كورونا، وتشير البيانات في الجدول إلى أن المتوسط الحسابي العام للمحور بلغ (3.18)، وهو مؤشر على ميل استجابات عينة الدراسة إلى (بدرجة متوسطة) على العبارات الواردة في المحور. وقد تبين أن هناك عبارات حصلت على درجة عالية، فكان الترتيب الأول للعبارة (خوف الناس من كورونا يزيد من قلقي)، وذلك بمتوسط حسابي (4.40)، وانحراف معياري (1.27)، وهناك عبارة حصلت على الموافقة بدرجة متوسطة، حيث حصلت العبارة (أشعر بالتوتر عند سماع أخبار عن كورونا) بمتوسط حسابي (3.34)، وانحراف معياري (1.43)، كما تبين أن هناك عبارات حصلت على درجة متوسطة، حيث تبين أن العبارة (أدت العزلة الاجتماعية إلى الشعور بالوحدة على الرغم من وجودي وسط أسرتي) على متوسط حسابي (3.35) وانحراف معياري (0.805)، ويليها في الترتيب العبارة (انتشار كورونا أدى إلى شعوري بالوحدة) بمتوسط حسابي (3.28) وانحراف معياري (1.28)، ثم تلاها في الترتيب العبارة (أشعر بالخوف عند سماع اسم هذا المرض) بمتوسط حسابي (3.27) وانحراف معياري (1.33)، أما الترتيب التالي فكان للعبارة (أشعر بالقلق المستمر بسبب سيطرة أفكار الإصابة بكورونا) بمتوسط حسابي (3.06) وانحراف معياري (0.89).

يليها في الترتيب العبارة (أدى انتشار الفيروس إلى حدوث وسوسة في النظافة الشخصية) بمتوسط حسابي (3.0) وانحراف معياري (1.35)، وهناك عبارة حصلت على درجة قليلة من الموافقة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.52) للعبارة (انتشار كورونا أدى إلى تعكير المزاج العام) وبلغ الانحراف المعياري (1.37). وفي ضوء هذه النتائج يمكن القول، إن انتشار فيروس كورونا كان له تأثير متوسط على النواحي النفسية لأفراد عينة الدراسة.

جدول (15) المشكلات الاقتصادية

م	العبارات		بدرجة كبيرة جدًا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدًا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	ساهم انتشار كورونا في قلة الدخل لأسرتي	ك	46	91	113	69	26	3.18	1.127	1
		%	13.3	26.4	32.8	20	7.5			
2	أصبحنا نجد صعوبة في توفير احتياجاتنا الأساسية	ك	41	40	88	63	113	2.52	1.362	2
		%	11.9	11.6	25.5	18.3	32.8			
3	أدى الوضع الحالي لكثرة الديون	ك	43	35	71	69	127	2.41	1.391	3
		%	12.5	10.1	20.6	20	36.8			
4	زادت مصاريف العلاج والمنظفات والمطهرات	ك	35	17	43	62	188	1.98	1.336	4
		%	10.1	4.9	12.5	18	45.5			
	المعدل العام							2.48	1.281	

يوضح الجدول (15) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات مفردات الدراسة لمحور الآثار الاجتماعية الناجمة عن جائحة كورونا فيما يتعلق بالمشكلات الاقتصادية، وتشير البيانات في الجدول إلى أن المتوسط الحسابي العام للمحور بلغ (2.48)، وهو مؤشر على ميل استجابات عينة الدراسة إلى (بدرجة قليلة) على العبارات الواردة في المحور. وقد تبين أن هناك عبارة حصلت على درجة متوسطة، فكان الترتيب الأول للعبارة (ساهم انتشار كورونا في قلة الدخل لأسرتي)، وذلك بمتوسط حسابي (3.18)، وانحراف معياري (1.12)، وحصلت بقية العبارات على درجة قليلة، حيث تبين أن العبارة (أصبحنا نجد صعوبة في توفير احتياجاتنا الأساسية) حصلت على متوسط حسابي (2.52)، وانحراف معياري (1.36)، ويليها في الترتيب العبارة (أدى الوضع الحالي لكثرة الديون) وذلك بمتوسط حسابي (2.41)، وانحراف معياري (1.39)، وجاء في الترتيب الأخير للعبارة (زادت مصاريف العلاج والمنظفات والمطهرات) وذلك بمتوسط حسابي (1.98)، وانحراف معياري (1.333). وفي ضوء هذه النتائج يمكن القول، إن انتشار فيروس كورونا كان له تأثير قليل من النواحي الاقتصادية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

جدول (16) مشكلة وقت الفراغ

م	العبارات		بدرجة كبيرة جدًا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدًا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	أشعر بالوحدة بسبب وقت الفراغ	ك	38	32	81	101	93	2.48	1.281	4
		%	11	9.3	23.5	29.3	27			
2	عدم وجود ما يشغل وقتي بالشكل المناسب	ك	64	40	102	64	75	2.87	1.379	2
		%	18.6	11.6	29.6	18.6	21.7			
3	أشعر أن الوقت يمر ببطء	ك	57	49	89	67	74	2.85	1.356	3
		%	16.5	14.2	28.4	19.4	21.4			
4	أنام فترات طويلة من الوقت	ك	62	61	102	49	71	2.98	1.366	1
		%	18	17.7	29.6	14.2	20.6			
	المعدل العام							2.95	1.24	

يوضح الجدول (16) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات مفردات الدراسة لمحور الآثار الاجتماعية الناجمة عن جائحة كورونا فيما يتعلق بمشكلة وقت الفراغ، وتشير البيانات في الجدول إلى أن المتوسط الحسابي العام للمحور بلغ (2.95)، وهو مؤشر على ميل استجابات عينة الدراسة إلى (بدرجة متوسطة) على العبارات الواردة في المحور. وقد تبين أن هناك عبارات حصلت على درجة متوسطة، فكان الترتيب الأول للعبارة (أنام فترات طويلة من الوقت)، وذلك بمتوسط حسابي (2.98)، وانحراف معياري (1.36)، وفي الترتيب الثاني العبارة (عدم وجود ما يشغل وقتي بالشكل المناسب) بمتوسط حسابي (1087) وانحراف معياري (1.79)، ويليها في الترتيب العبارة (أشعر أن الوقت يمر ببطء) بمتوسط حسابي (2.85) وانحراف معياري (1.35). وتبين أن هناك عبارة حصلت على درجة قليلة وهي العبارة (أشعر بالوحدة بسبب وقت الفراغ)، حيث بلغ متوسطها الحسابي (2.48) والانحراف المعياري (1.28). وفي ضوء هذه النتائج يمكن القول إن انتشار فيروس كورونا كان له تأثير متوسط على مشكلات وقت الفراغ من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

جدول (17) التعامل مع فيروس كورونا

م	العبارات	بدرجة كبيرة جدًا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدًا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب

1	أتبع التعليمات الوقائية بدقة من أجل تجنب الإصابة بالمرض	ك	51	60	102	85	47	2.95	1.248	6
		%	14.8	17.4	29.6	24.6	13.6			
2	أنصح من حولي باتباع الأساليب الوقائية من كورونا	ك	182	92	55	10	6	4.26	0.946	2
		%	52.8	26.7	15.9	2.9	1.7			
3	أقرأ وأتابع الأخبار الرسمية عن كورونا أولاً بأول	ك	199	91	82	8	5	4.37	0.889	1
		%	57.7	26.4	12.2	2.3	1.4			
4	لدي معلومات كافية عن كورونا	ك	162	69	60	36	18	3.93	1.237	3
		%	47	20	17.4	10.4	5.2			
5	معلوماتي عن المرض تقيني من الإصابة بكورونا	ك	126	113	71	22	13	3.92	1.078	4
		%	36.5	32.8	20.6	6.4	3.8			
6	أتجنب سماع الشائعات عن الفيروس	ك	114	109	88	21	13	3.84	1.071	5
		%	33	31.6	25.5	6.1	3.8			
	المعدل العام							4.19	0.830	

يوضح الجدول (17) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات مفردات الدراسة لمحور التعامل مع فيروس كورونا، وتشير البيانات في الجدول إلى أن المتوسط الحسابي العام للمحور بلغ (4.19)، وهو مؤشر على ميل استجابات عينة الدراسة إلى (بدرجة كبيرة) على العبارات الواردة في الجدول. وقد جاءت في الترتيب الأول عبارة (أقرأ وأتابع الأخبار الرسمية عن كورونا أولاً بأول) وقد بلغ المتوسط الحسابي (4.37)، والانحراف المعياري (0.88). أما الترتيب الثاني فكان لعبارة: (أنصح من حولي باتباع الأساليب الوقائية من كورونا) وقد بلغ المتوسط الحسابي (4.26)، والانحراف المعياري (0.94). أما الترتيب الثالث فكان لعبارة: (لدي معلومات كافية عن كورونا)، وقد بلغ المتوسط الحسابي (3.93)، والانحراف المعياري (1.23). وجاء في الترتيب الرابع العبارة (معلوماتي عن المرض تقيني من الإصابة بكورونا) بمتوسط حسابي (3.92)، وانحراف المعياري (1.078). وجاء في الترتيب الخامس العبارة (أتجنب سماع الشائعات عن الفيروس) بمتوسط حسابي (3.84)، وانحراف المعياري (1.07). وجاء الترتيب الأخير للعبارة (أتبع التعليمات الوقائية بدقة من أجل تجنب الإصابة بالمرض) بمتوسط حسابي (2.95)، وانحراف معياري (1.24). وفي ضوء هذه النتائج يمكن القول، إن هناك متابعة وتعاملاً جيدًا من قبل عينة الدراسة لفيروس كورونا.

جدول (18) تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق في إجابات أفراد الدراسة نحو محاور الدراسة وفقًا للعمر

المحور	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
العلاقات القرابية	بين المجموعات	3	16.048	5.349	8.820	0.000
	داخل المجموعات	341	206.810	0.606		
	المجموع الكلي	344	222.858	-		
العزلة الاجتماعية	بين المجموعات	3	7.502	2.501	3.217	0.053
	داخل المجموعات	341	265.095	0.777		
	المجموع الكلي	344	272.597	-		
مشكلات نفسية	بين المجموعات	3	14.800	4.933	3.986	0.008
	داخل المجموعات	341	422.058	1.238		

	المجموع الكلي	344	436.858	-		
	بين المجموعات	3	7.140	2.380		
المشكلات الاقتصادية	داخل المجموعات	341	556.987	1.633	1.457	0.226
	المجموع الكلي	344	564.128	-		
	بين المجموعات	3	64.163	21.388		
مشكلة وقت الفراغ	داخل المجموعات	341	471.999	1.384	15.452	0.000
	المجموع الكلي	344	536.162	-		
	بين المجموعات	3	2.029	0.678		
التعامل مع فيروس كورونا	داخل المجموعات	341	234.724	0.688	0.983	0.401
	المجموع الكلي	344	236.754	-		

يوضح الجدول (18) تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق في إجابات أفراد الدراسة نحو محاور الدراسة وفقًا للعمر، وقد أشارت البيانات في الجدول إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة فيما يتعلق بمحاور: العلاقات القرابية، والمشكلات النفسية، ومشكلة وقت الفراغ، تعزى إلى العمر، حيث كان مستوى الدلالة أقل من (0.05). كما يتضح من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة فيما يتعلق بمحاور: العزلة الاجتماعية، والمشكلات الاقتصادية، والتعامل مع فيروس كورونا، تعزى إلى العمر، حيث كان مستوى الدلالة في المحاور أكبر من (0.05).

جدول (19) تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق في إجابات أفراد الدراسة نحو محاور الدراسة وفقًا للحالة الاجتماعية

المحور	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
	بين المجموعات	3	7.411	2.470		
العلاقات القرابية	داخل المجموعات	341	215.447	0.632	3.910	0.009
	المجموع الكلي	344	222.858	-		
	بين المجموعات	3	0.149	0.050		
العزلة الاجتماعية	داخل المجموعات	341	272.448	0.799	0.062	0.980
	المجموع الكلي	344	272.597	-		
	بين المجموعات	3	2.865	0.955		
المشكلات النفسية	داخل المجموعات	341	433.993	1.273	0.750	0.523
	المجموع الكلي	344	436.858	-		
	بين المجموعات	3	8.887	2.962		
المشكلات الاقتصادية	داخل المجموعات	341	555.241	1.628	1.819	0.143
	المجموع الكلي	344	564.128	-		
	بين المجموعات	3	26.832	8.944		
مشكلة وقت الفراغ	داخل المجموعات	341	509.330	1.494	5.988	0.001
	المجموع الكلي	344	536.162	-		
	بين المجموعات	3	3.252	1.084		
التعامل مع فيروس كورونا	داخل المجموعات	341	233.501	0.685	1.583	0.193
	المجموع الكلي	344	236.754	-		

يوضح الجدول (19) تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق في إجابات أفراد الدراسة نحو محاور الدراسة وفقًا للحالة الاجتماعية، وقد أشارت البيانات في الجدول إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة فيما يتعلق بمحوري: العلاقات القرابية، ومشكلة وقت الفراغ، تعزى إلى الحالة الاجتماعية، حيث كان مستوى الدلالة أقل من (0.05). كما يتضح من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة فيما يتعلق بمحاور: العزلة الاجتماعية، ومشكلات نفسية، والمشكلات الاقتصادية، والتعامل مع فيروس كورونا، تعزى إلى الحالة الاجتماعية، حيث كان مستوى الدلالة في المحاور أكبر من (0.05).

جدول (20) تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق في إجابات أفراد الدراسة نحو محاور الدراسة وفقًا للمستوى التعليمي

المحور	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
العلاقات القرابية	بين المجموعات	3	12.939	4.313	7.006	0.000
	داخل المجموعات	341	209.919	0.616		
	المجموع الكلي	344	222.858	-		
العزلة الاجتماعية	بين المجموعات	3	3.618	1.206	1.529	0.207
	داخل المجموعات	341	268.980	0.789		
	المجموع الكلي	344	272.597	-		
المشكلات النفسية	بين المجموعات	3	8.606	2.869	2.284	0.079
	داخل المجموعات	341	428.252	1.266		
	المجموع الكلي	344	436.858	-		
المشكلات الاقتصادية	بين المجموعات	3	9.171	3.057	1.878	0.133
	داخل المجموعات	341	554.957	1.627		
	المجموع الكلي	344	564.128	-		
مشكلة وقت الفراغ	بين المجموعات	3	9.468	3.156	2.043	0.108
	داخل المجموعات	341	526.694	1.545		
	المجموع الكلي	344	536.162	-		
التعامل مع فيروس كورونا	بين المجموعات	3	2.446	0.815	1.187	0.315
	داخل المجموعات	341	234.307	0.687		
	المجموع الكلي	344	236.754	-		

يوضح الجدول (20) تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق في إجابات أفراد الدراسة نحو محاور الدراسة وفقًا للمستوى التعليمي، وقد أشارت البيانات في الجدول إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة فيما يتعلق بمحور العلاقات القرابية، حيث كان مستوى الدلالة أقل من (0.05). كما يتضح من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة فيما يتعلق بمحاور: العزلة الاجتماعية، والمشكلات النفسية، والمشكلات الاقتصادية، ومشكلة وقت الفراغ، والتعامل مع فيروس كورونا، تعزى إلى المستوى التعليمي، حيث كان مستوى الدلالة في المحاور أكبر من (0.05).

جدول (21) تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق في إجابات أفراد الدراسة نحو محاور الدراسة وفقًا للسؤال الخاص عن الذين تعيش معهم أفراد العينة

المحور	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
العلاقات القرابية	بين المجموعات	3	6.737	2.246	3.543	0.015
	داخل المجموعات	341	216.121	0.634		

	المجموع الكلي	344	222.858	-		
	بين المجموعات	3	2.503	0.834		
العزلة الاجتماعية	داخل المجموعات	341	270.094	0.792	1.053	0.369
	المجموع الكلي	344	272.597	-		
	بين المجموعات	3	0.116	0.039		
المشكلات النفسية	داخل المجموعات	341	436.742	1.281	0.030	0.993
	المجموع الكلي	344	436.858	-		
	بين المجموعات	3	21.074	7.025		
المشكلات الاقتصادية	داخل المجموعات	341	543.054	1.593	4.411	0.005
	المجموع الكلي	344	564.128	-		
	بين المجموعات	3	26.261	8.754		
مشكلة وقت الفراغ	داخل المجموعات	341	509.901	1.495	5.854	0.001
	المجموع الكلي	344	536.162	-		
	بين المجموعات	3	3.006	1.002		
التعامل مع فيروس كورونا	داخل المجموعات	341	233.747	0.685	1.462	0.226
	المجموع الكلي	344	236.754	-		

يوضح الجدول (21) تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق في إجابات أفراد الدراسة نحو محاور الدراسة وفقًا للسؤال الخاص عن الذين تعيش معهم أفراد العينة، وقد أشارت البيانات في الجدول إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة فيما يتعلق بمحاور: العلاقات القرابية، والمشكلات الاقتصادية، ومشكلة وقت الفراغ، تعزى إلى من تعيش معهم أفراد العينة، حيث كان مستوى الدلالة أقل من (0.05).

كما يتضح من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة فيما يتعلق بمحاور: العزلة الاجتماعية، والمشكلات النفسية، والتعامل مع فيروس كورونا، تعزى إلى من تعيش معهم أفراد العينة، حيث كان مستوى الدلالة في المحاور أكبر من (0.05).

جدول (22) تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق في إجابات أفراد الدراسة نحو محاور الدراسة وفقًا لعدد أفراد الأسرة

المحور	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
	بين المجموعات	2	1.155	0.578		
العلاقات القرابية	داخل المجموعات	342	221.701	0.648	0.892	0.411
	المجموع الكلي	344	222.858	-		
	بين المجموعات	2	16.734	8.367		
العزلة الاجتماعية	داخل المجموعات	342	266.863	0.748	11.184	0.000
	المجموع الكلي	344	272.597	-		
	بين المجموعات	2	11.238	5.619		
المشكلات النفسية	داخل المجموعات	342	425.620	1.245	4.515	0.012
	المجموع الكلي	344	436.858	-		
	بين المجموعات	2	3.565	1.782		
المشكلات الاقتصادية	داخل المجموعات	342	560.563	1.639	1.087	0.338
	المجموع الكلي	344	564.128	-		

	بين المجموعات	2	4.946	2.473		
مشكلة وقت الفراغ	داخل المجموعات	342	531.217	1.553	1.592	0.205
	المجموع الكلي	344	536.162	-		
	بين المجموعات	2	8.895	4.448		
التعامل مع فيروس كورونا	داخل المجموعات	342	227.858	0.666	6.676	0.001
	المجموع الكلي	344	236.754	-		

يوضح الجدول (22) تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق في إجابات أفراد الدراسة نحو محاور الدراسة وفقًا لعدد أفراد الأسرة، وقد أشارت البيانات في الجدول إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة فيما يتعلق بمحاور: العزلة الاجتماعية، والمشكلات النفسية، والتعامل مع فيروس كورونا، تعزى إلى عدد أفراد الأسرة، حيث كان مستوى الدلالة أقل من (0.05).

كما يتضح من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة فيما يتعلق بمحاور: العلاقات القرابية، والمشكلات الاقتصادية، ومشكلة وقت الفراغ، تعزى إلى عدد أفراد الأسرة، حيث كان مستوى الدلالة في المحاور أكبر من (0.05).

جدول (23) تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق في إجابات أفراد الدراسة نحو محاور الدراسة وفقًا لنوع السكن

المحور	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
	بين المجموعات	3	7.793	2.598		
العلاقات القرابية	داخل المجموعات	341	215.065	0.631	4.119	0.007
	المجموع الكلي	344	222.858	-		
	بين المجموعات	3	13.423	4.474		
العزلة الاجتماعية	داخل المجموعات	341	259.174	0.760	5.887	0.001
	المجموع الكلي	344	272.597	-		
	بين المجموعات	3	29.492	9.831		
مشكلات نفسية	داخل المجموعات	341	407.366	1.195	8.229	0.000
	المجموع الكلي	344	436.858	-		
	بين المجموعات	3	37.301	12.434		
مشكلات اقتصادية	داخل المجموعات	341	526.826	1.545	8.048	0.000
	المجموع الكلي	344	564.128	-		
	بين المجموعات	3	20.768	6.923		
مشكلة وقت الفراغ	داخل المجموعات	341	515.394	1.511	4.580	0.004
	المجموع الكلي	344	536.162	-		
	بين المجموعات	3	9.003	3.001		
التعامل مع فيروس كورونا	داخل المجموعات	341	227.750	0.668	4.493	0.004
	المجموع الكلي	344	236.754	-		

يوضح الجدول (23) تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق في إجابات أفراد الدراسة نحو محاور الدراسة وفقًا لنوع السكن، وقد أشارت البيانات في الجدول إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة فيما يتعلق بجميع المحاور

تعزى إلى نوع السكن، حيث كان مستوى الدلالة أقل من (0.05).

جدول (24) اختبار (T) للاختلاف حول محاور الدراسة باختلاف ملكية السكن

محاور الدراسة		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	مستوى الدلالة
العلاقات القرابية	ملك	251	4.28	0.851	2.692-	0.007
	إيجار	94	4.54	0.634		
العزلة الاجتماعية	ملك	251	3	0.888	2.048-	0.041
	إيجار	94	3.22	0.882		
المشكلات النفسية	ملك	251	3.11	1.161	1.842-	0.066
	إيجار	94	3.36	1.014		
المشكلات الاقتصادية	ملك	251	2.35	1.244	3.134-	0.002
	إيجار	94	2.83	1.317		
مشكلة وقت الفراغ	ملك	251	2.90	1.239	1.127-	0.260
	إيجار	94	3.07	1.272		
التعامل مع فيروس كورونا	ملك	251	4.08	0.832	3.911-	0.000
	إيجار	94	4.47	0.758		

يوضح الجدول رقم (24) اختبار (T) للاختلاف حول محاور الدراسة باختلاف الرتبة، ويتبين من الجدول وجود اختلافات جوهرية بين العينة اعتمادًا على متغير ملكية السكن في محاور: العلاقات القرابية، والعزلة الاجتماعية، والمشكلات الاقتصادية، والتعامل مع فيروس كورونا. كما يتبين عدم وجود اختلافات جوهرية بين أفراد مجتمع الدراسة اعتمادًا على متغير ملكية السكن في محوري: المشكلات النفسية، ومشكلة وقت الفراغ.

جدول (25) تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق في إجابات أفراد الدراسة نحو محاور الدراسة وفقًا للدخل الشهري للأسرة

المحور	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
العلاقات القرابية	بين المجموعات	3	11.758	3.919	6.331	0.000
	داخل المجموعات	341	211.100	0.619		
	المجموع الكلي	344	222.858	-		
العزلة الاجتماعية	بين المجموعات	3	12.036	4.012	5.251	0.001
	داخل المجموعات	341	260.561	0.764		
	المجموع الكلي	344	272.597	-		
المشكلات النفسية	بين المجموعات	3	22.594	7.531	6.199	0.000
	داخل المجموعات	341	414.264	1.215		
	المجموع الكلي	344	436.858	-		
المشكلات الاقتصادية	بين المجموعات	3	71.695	23.898	16.549	0.000
	داخل المجموعات	341	492.433	1.444		

	المجموع الكلي	344	564.128	-	
	بين المجموعات	3	60.209	20.070	
مشكلة وقت الفراغ	داخل المجموعات	341	475.953	1.396	14.379	0.000
	المجموع الكلي	344	536.162	-	
	بين المجموعات	3	3.951	1.317	
التعامل مع فيروس كورونا	داخل المجموعات	341	232.803	0.683	1.929	0.126
	المجموع الكلي	344	236.754	-	

يوضح الجدول (25) تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق في إجابات أفراد الدراسة نحو محاور الدراسة وفقًا للدخل الشهري للأسرة، وقد أشارت البيانات في الجدول إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة فيما يتعلق بمحاور: العلاقات القرابية، والعزلة الاجتماعية، والمشكلات النفسية، والمشكلات الاقتصادية، ومشكلة وقت الفراغ، تعزى إلى الدخل الشهري للأسرة، حيث كان مستوى الدلالة أقل من (0.05). كما يتضح من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة فيما يتعلق بمحور التعامل مع فيروس كورونا تعزى إلى الدخل الشهري للأسرة، حيث كان مستوى الدلالة في المحاور أكبر من (0.05).

جدول (26) تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق في إجابات أفراد الدراسة نحو محاور الدراسة وفقًا للمصادر الأساسية لتلقي الأخبار عن مرض كورونا

المحور	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
	بين المجموعات	2	3.408	1.704		
العلاقات القرابية	داخل المجموعات	342	219.450	0.642	2.656	0.072
	المجموع الكلي	344	222.858	-		
	بين المجموعات	2	2.088	1.044		
العزلة الاجتماعية	داخل المجموعات	342	270.509	0.791	1.320	0.268
	المجموع الكلي	344	272.597	-		
	بين المجموعات	2	6.784	3.392		
المشكلات النفسية	داخل المجموعات	342	430.074	1.258	2.697	0.069
	المجموع الكلي	344	436.858	-		
	بين المجموعات	2	4.721	2.361		
المشكلات الاقتصادية	داخل المجموعات	342	559.406	1.636	1.443	0.238
	المجموع الكلي	344	564.128	-		
	بين المجموعات	2	13.905	6.952		
مشكلة وقت الفراغ	داخل المجموعات	342	522.258	1.527	4.553	0.011
	المجموع الكلي	344	536.162	-		
	بين المجموعات	2	12.511	6.256		
التعامل مع فيروس كورونا	داخل المجموعات	342	224.242	0.656	9.541	0.000
	المجموع الكلي	344	236.754	-		

يوضح الجدول (26) تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق في إجابات أفراد الدراسة نحو محاور الدراسة وفقًا للمصادر الأساسية لتلقي الأخبار عن مرض كورونا، وقد أشارت البيانات في الجدول إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية

بين عينة الدراسة فيما يتعلق بمحوري: مشكلة وقت الفراغ، والتعامل مع فيروس كورونا تعزى إلى المصادر الأساسية لتلقي الأخبار عن مرض كورونا، حيث كان مستوى الدلالة أقل من (0.05).

كما يتضح من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة فيما يتعلق بمحاور: العلاقات القرابية، والعزلة الاجتماعية، والمشكلات النفسية، والمشكلات الاقتصادية، تعزى إلى المصادر الأساسية لتلقي الأخبار عن مرض كورونا، حيث كان مستوى الدلالة في المحاور أكبر من (0.05).

مناقشة النتائج والتوصيات:

مناقشة النتائج: توصلت الدراسة إلى نتائج عدة، يمكن تحديدها على النحو التالي:

أولاً: الآثار الاجتماعية الناجمة عن جائحة كورونا

وفي هذا المجال أشار الشحي (2020) إلى أن جائحة كورونا أدت إلى ترك الأبناء ساعات طويلة أمام الأجهزة الإلكترونية وشبكات الإنترنت، دون ترشيد ومتابعة لهم، كما أشار (Conway, 2020) إلى أن جائحة كورونا أدت إلى زيادة حدة الملل بين أفراد الأسرة على الرغم من تنويع الأنشطة في المنزل، سواء كانت قراءة أو برامج هادفة أو التسلية واللعب والأنشطة الرياضية ونحوها، إلا أن هذه الأنشطة قد نتج منها نوع من الملل والضيق النفسي لدى أفراد الأسرة نظرًا لتكرار هذه الأنشطة. كما أدت جائحة كورونا إلى تفاقم العنف المنزلي الذي اجتاح بعض الأسر في أزمة كورونا، سواء كان عنفًا نفسيًا أو لفظيًا أو جسديًا، وما ترتب على ذلك من الإساءة إلى النساء والأطفال، وازدياد حالات الطلاق، وارتفاع معدل العنف المتبادل بين الأشقاء. كما أشار (Bassa, 2020)، إلى أن جائحة كورونا أدت إلى ظاهرة التباعد الاجتماعي، وذلك من خلال الحد من تفاعل الأفراد مع بعضهم بعضاً عن قرب وبشكل مستمر لمنع انتشار الأمراض المعدية، وذلك مثل التباعد الاجتماعي من خلال إغلاق المدارس وأماكن التجمعات الأخرى مثل دور السينما، وإلغاء الأحداث الرياضية، والمراسم المختلفة.

وفي هذا المجال توصلت دراسة مركز الدراسات الاستراتيجية (2020) إلى أن (64%) من الأردنيين يرون أن الاستمرار في فرض حظر التجول وتعطيل القطاعين العام والخاص سوف يؤدي إلى مشاحنات وخلافات أسرية.

5. أثر جائحة كورونا على العلاقات القرابية:

أظهرت النتائج أن الآثار الاجتماعية الناجمة عن جائحة كورونا فيما يتعلق بالعلاقات القرابية كبيرة جدًا. وقد تمثلت الآثار الاجتماعية في هذا الجانب في أن انتشار الفيروس أدى إلى عدم زيارة الأقارب المرضى، وأصبح التواصل مع الأقارب من خلال الاتصالات فقط، كما قيد انتشار الفيروس من المناسبات الأسرية، كما أثر على التواصل المباشر مع الأقارب. وهذه النتيجة تدل على وعي العينة حول التعامل مع فيروس كورونا من ناحية الالتزام بالتباعد الاجتماعي وأخذ الاحتياطات الوقائية، والحد من الزيارات العائلية والتواصل المباشر. وترى الباحثة أن هذه السلوكيات الاجتماعية التي قد تبدو سلبية هي في الواقع إيجابية، وتدل على الوعي الكافي لدى أفراد العينة في هذا الجانب.

6. أثر جائحة كورونا على العزلة الاجتماعية:

أظهرت النتائج أن الآثار الاجتماعية الناجمة عن جائحة كورونا فيما يتعلق بالعزلة الاجتماعية، جاءت بدرجة متوسطة. وقد تمثلت أهم الآثار الاجتماعية بهذا الجانب في شعور العينة بأنهن سجينات داخل جدران المنزل الذي يعشن فيه، وأصبح هناك ميل من قبل أفراد العينة إلى الانفراد بالنفس في أغلب الأوقات، كما أدت العزلة الاجتماعية إلى الشعور بالوحدة على الرغم من الوجود وسط الأسرة. وتفسر الباحثة هذه النتيجة بتأثير القيود المفروضة على أفراد المجتمع في الخروج في أوقات محددة نظرًا لحالات الخطر، كما أن الخوف من الإصابة بالفيروس قد يجعل الفرد يشعر بالعزلة.

وفي هذا المجال توصلت دراسة (Niket, 2020) إلى أن 93 % من المشاركين بمنطقة كينج بواشنطن يرون أن فيروس كورونا أدى إلى التباعد الاجتماعي بين الأفراد، وهذا ما أدى إلى وجود نوع من القلق النفسي لدى الأفراد.

7. أثر جائحة كورونا على المشكلات النفسية:

أظهرت النتائج أن لجائحة كورونا تأثيرًا متوسطًا على المشكلات النفسية، وقد تمثلت أهم الآثار النفسية في هذا الجانب في أن الخوف من كورونا يزيد من القلق، والشعور بالتوتر عند سماع أخبار عن كورونا، كما أن انتشار كورونا أدى إلى الشعور بالوحدة، والشعور بالخوف عند سماع اسم هذا المرض. وتفسر الباحثة هذه النتيجة بتأثير الأخبار المتوفرة بشكل يومي حول انتشار هذا الفيروس والأعداد الكبيرة على مستوى العالم، سواء الإصابات أو الوفيات، وكل ذلك تكون له آثارًا نفسية.

وفي هذا المجال توصلت دراسة عرار وعبدالله (2020)، إلى أن غالبية أفراد المجتمع الفلسطيني يشعرون بالتوتر والقلق من انتشار الفيروس بدرجة متوسطة.

كما توصلت دراسة مركز الدراسات الاستراتيجية (2020) إلى أن (64%) من الأردنيين يرون أن الاستمرار في فرض حظر التجول وتعطيل القطاعين العام والخاص سوف يؤدي إلى تبعات نفسية سلبية. و(82%) من الأردنيين يشعرون بالحزن والضيق والإحباط نتيجة عدم إرسال أبنائهم إلى المدارس والجامعات. وأن أزمة فيروس كورونا تصيب (66٪) من الأردنيين بالقلق والتوتر النفسي، وحظر التجول يتسبب في القلق والتوتر النفسي لأكثر من ثلث الأردنيين.

وتوصلت دراسة (Kang, 2020)، إلى أن (6.2%) من إجمالي العينة يعانون من مستويات مرتفعة جدًا من القلق والاكتئاب والأرق بسبب جائحة كورونا، و(56.8%) يعانون بدرجة متوسطة، بينما أظهر نحو (37%) من العينة درجات متدنية من القلق والاكتئاب والأرق بسبب جائحة كورونا.

كما توصلت دراسة (Cao, 2020) إلى أن (0.9%) من إجمالي العينة يعانون من مستوى مرتفع بشدة من القلق بسبب جائحة كورونا، و (2.7%) يعانون من مستوى متوسط من القلق بسبب جائحة كورونا، و(21.3%) يعانون من مستوى منخفض من القلق بسبب جائحة كورونا.

8. أثر جائحة كورونا على المشكلات الاقتصادية:

أظهرت النتائج أن الآثار الاقتصادية الناجمة عن جائحة كورونا جاءت بدرجة قليلة. وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أن أفراد العينة من الموظفات، ورواتبهن سارية، وقد لا تكون لدى العينة أي أنشطة اقتصادية تأثرت بالحظر نتيجة فيروس كورونا؛ لذا كانت النتيجة الاقتصادية محدودة لدى عينة الدراسة. فانتشار الفيروس والحظر المفروض من قبل الحكومة، كان له تأثير مباشر وكبير على العاملين في القطاع الخاص، حيث أدى قيام وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية بتشجيع الشركات والمؤسسات الخاصة والجمعيات الخيرية لتقليل أعداد حضور الموظفين والعاملين إلى مقرات العمل وتعزيز العمل الإلكتروني عن بعد، إلى اتخاذ القطاع الخاص إجراءات تقليل الرواتب إلى النصف وتسريح عدد كبير من الموظفين، خصوصًا الموظفين في فترة التجربة؛ مما أثر على دخل الأسرة وعلى مستوى معيشتهم، مما نتج منه الكثير من المشاكل الأسرية، بسبب عدم قدرة رب الأسرة على تلبية احتياجات أسرته. وقد تضرر العاملون في وظائف قطاع الخدمات بشدة من جراء هذه الجائحة على نحو غير متناسب، فعلى سبيل المثال، أدى الحظر المنزلي للأفراد إلى ضعف دخل الموظفين في القطاع الخاص والموظفين في المطاعم وموظفي شركات الطيران.

9. أثر جائحة كورونا على وقت الفراغ:

أظهرت النتائج أن آثار جائحة كورونا على وقت الفراغ جاءت بدرجة متوسطة. وكانت أهم المؤثرات في هذا الجانب من وجهة نظر العينة يتمثل في النوم لفترات طويلة، وعدم وجود ما يشغل وقت الفراغ، والشعور بأن الوقت يمر ببطء. وترجع الباحثة هذه النتيجة لمكوث أفراد العينة في المنزل لفترات طويلة، وهو ما لم يتعودن عليه، وحدث بشكل مفاجئ.

وقد أشار عابد (2020) إلى أن ظهور جائحة كورونا أدى إلى زيادة وقت الفراغ الناتج من العزل المنزلي وحظر التجول، حيث يوجد مساحات كبيرة من الوقت، وقد يشعر الفرد بالكثير من الفراغ، وقد أدى ذلك الوقت إلى ظهور العديد من الآثار السلبية داخل الأسر، وأدى زيادة وقت الفراغ إلى وجود خلافات أسرية عدة بين الأزواج وزوجاتهم، خلال فترة الحجر المنزلي، التي فرضتها الإجراءات الاحترازية للحد من انتشار فيروس كورونا المستجد (كوفيد-19)؛ إذ بات الأزواج يقضون ساعات طويلة داخل المنزل، الأمر الذي فرض عليهم التدخل في إدارة شؤون المنزل والأبناء؛ ما أثار حفيظة الزوجات نتيجة اختلاف وجهات النظر.

ثانيًا: التعامل مع جائحة كورونا:

أظهرت نتائج الدراسة وجود وعي كافٍ للتعامل مع جائحة كورونا، حيث توصلت الدراسة إلى استجابات العينة حول عبارات محور التعامل مع جائحة كورونا كانت بدرجة كبيرة، حيث تبين أن أفراد العينة يتابعن الأخبار الرسمية عن كورونا أولاً بأول، ويتم نصح الغير باتباع الأساليب الوقائية من كورونا، كما تبين أن العينة لديهن المعلومات الكافية عن كورونا، كما أن لديهن المعلومات التي تقيهن من الإصابة بفيروس كورونا، ويتم تجنب الإشاعات حول الفيروس، كما يتم اتباع التعليمات الوقائية بدقة من أجل تجنب الإصابة بالفيروس.

وفي هذا الإطار توصلت دراسة عرار وعبدالله (2020)، إلى أن ما نسبته (72%) من عينة الدراسة لا يعتقدون بأنهم سوف يصابون بالفيروس، مما يشير إلى الاستهتار بالوباء وعدم إدراك خطورة انتشاره، وأن (30%) فقط يستغلون وقتهم أثناء الحجر الصحي بأمور مفيدة أو

ممتعة باستمرار. وتبين في هذه الدراسة أن ما نسبته (45%) من أفراد المجتمع الفلسطيني يلتزمون بكافة التدابير الوقائية والتعليمات الصادرة عن وزارة الصحة بدرجة كبيرة، و(38.5%) عبروا عن التزامهم بتلك التدابير بدرجة متوسطة، في حين أن (16.6%) لا يلتزمون بالتعليمات الصادرة عن وزارة الصحة كما يجب.

ثانيًا: مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية، في إجابات أفراد العينة نحو محاور الدراسة تعزى إلى المتغيرات الشخصية:

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة فيما يتعلق بمحاور: العلاقات القرابية، والمشكلات النفسية، ومشكلة وقت الفراغ، تعزى إلى العمر، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العينة فيما يتعلق بمحاور: العزلة الاجتماعية، والمشكلات الاقتصادية، والتعامل مع فيروس كورونا، تعزى إلى العمر. وفي هذا المجال توصلت دراسة الفقي، وأبو الفتوح (2020) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات النفسية يعزى إلى متغير العمر.
2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة فيما يتعلق بمحوري: العلاقات القرابية، ومشكلة وقت الفراغ، تعزى إلى الحالة الاجتماعية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة فيما يتعلق بمحاور: العزلة الاجتماعية، ومشكلات نفسية، والمشكلات الاقتصادية، والتعامل مع فيروس كورونا، تعزى إلى الحالة الاجتماعية.
3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة فيما يتعلق بمحور العلاقات القرابية، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة فيما يتعلق بمحاور: العزلة الاجتماعية، والمشكلات النفسية، والمشكلات الاقتصادية، ومشكلة وقت الفراغ، والتعامل مع فيروس كورونا، تعزى إلى المستوى التعليمي.
4. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة فيما يتعلق بمحاور: العلاقات القرابية، والمشكلات الاقتصادية، ومشكلة وقت الفراغ، تعزى إلى من تعيش معهم أفراد العينة، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة فيما يتعلق بمحاور: العزلة الاجتماعية، والمشكلات النفسية، والتعامل مع فيروس كورونا، تعزى إلى من تعيش معهم أفراد العينة.
5. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة فيما يتعلق بمحاور: العزلة الاجتماعية، والمشكلات النفسية، والتعامل مع فيروس كورونا، تعزى إلى عدد أفراد الأسرة، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة فيما يتعلق بمحاور: العلاقات القرابية، والمشكلات الاقتصادية، ومشكلة وقت الفراغ، تعزى إلى عدد أفراد الأسرة.
6. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة فيما بجميع المحاور تعزى إلى نوع السكن.
7. وجود اختلافات جوهرية بين العينة اعتمادًا على متغير ملكية السكن في محاور: العلاقات القرابية، والعزلة الاجتماعية، والمشكلات الاقتصادية، والتعامل مع فيروس كورونا. كما تبين عدم وجود اختلافات جوهرية بين أفراد مجتمع الدراسة اعتمادًا على متغير ملكية السكن في محوري: المشكلات النفسية، ومشكلة وقت الفراغ.
8. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة فيما يتعلق بمحاور: العلاقات القرابية، والعزلة الاجتماعية، والمشكلات النفسية، والمشكلات الاقتصادية، ومشكلة وقت الفراغ، تعزى إلى الدخل الشهري للأسرة، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة فيما يتعلق بمحور التعامل مع فيروس كورونا تعزى إلى الدخل الشهري للأسرة.
9. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة فيما يتعلق بمحوري: مشكلة وقت الفراغ، والتعامل مع فيروس كورونا تعزى إلى المصادر الأساسية لتلقي الأخبار عن مرض كورونا، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة فيما يتعلق بمحاور: العلاقات القرابية، والعزلة الاجتماعية، والمشكلات النفسية، والمشكلات الاقتصادية، تعزى إلى المصادر الأساسية لتلقي الأخبار عن مرض كورونا.

التوصيات:

1. تعزيز دور الأسرة وزيادة مقدرتها على الوقاية من الفيروسات، من خلال البرامج الصحية والدينية التي تحث على ذلك.
2. نظرًا لاهتمام الكثير من أفراد المجتمع السعودي بوسائل التواصل الاجتماعي للحصول على المعلومات حول فيروس كورونا، يمكن أن تعزز الجهات الرسمية في المملكة مثل وزارة الصحة وغيرها من المعلومات من خلال وسائل التواصل الاجتماعي كافة.
3. أن يتم بث برامج اجتماعية ونفسية تعمل على التوعية من الضغط الاجتماعي أو النفسي الذي قد

ينتج من الخوف من فيروس كورونا، ويفضل أن يتم بث مثل هذه البرامج عبر وسائل التواصل الاجتماعي.

أولاً: المراجع العربية

أبو السعود، رضا سميح وعبد العليم، رمضان محمود. (2011). دور التعليم الأساسي في الحد من انتشار إنفلونزا الطيور والخنازير في الريف والمناطق الشعبية بمصر. مجلة بحوث التربية النوعية. جامعة المنصورة. العدد (22). يوليو. 238-288.

أبو هنود، أنوار. (2020). الآثار النفسية والاجتماعية لجائحة كوفيد -19. موقع جامعة الاستقلال. https://alistiqlal.edu.ps/page-3101-en.htm. تاريخ الزيارة: 2020/5/8.

إسماعيل، زكي محمد. (1982). الانثروبولوجيا والفكر الإنساني. جدة: شركة مكتبات عكاظ للنشر والتوزيع.

تقرير منظمة الصحة العالمية. (2020). الوقاية من العدوى ومكافحتها أثناء الرعاية الصحية لحالات الإصابة المحتملة أو المؤكدة بعدوى فيروس كورونا المسبب لمتلازمة الشرق الأوسط التنفسية. موقع منظمة الصحة العالمية. موقع إلكتروني: https://www.who.int/ar. تاريخ الزيارة: 2020/5/8.

حسن، السيد محمد أبو هاشم. (2016). طريقة حساب حجم العينة بتطبيق معادلة ستيفن ثامبسون. موقع الكتروني: http://faculty.ksu.edu.sa. تاريخ الزيارة: 2020/2/8.

الشحي، أحمد محمد. (2020). الحياة الأسرية في ظل كورونا. جريدة العين. موقع الكتروني: https://al-ain.com/article/family-corona. تاريخ الزيارة: 2020/4/25.

Abu Elsaud, Reda Sameah wa Abdelalim, Ramadan Mahmoud. (2011). Dor Altalim Al-asasy fi alhad men antshar inflwanza altior wa alkhanazer fi al-reaf wa almanatq alshabia bi Masr. Majalat behous altarbia alnawih, Jamieat Almansoura, Aladad(22), yulyu. 238-288.

4. أن تهتم الجهات ذات العلاقة بتوجيه الأسر نحو الاستفادة من وقت الفراغ أثناء حظر التجول.
5. أهمية الحرص على اتباع التعليمات الوقائية بدقة من أجل تجنب الإصابة بالفيروس.

عابد، أحمد. (2020). حجر "كورونا" يشعل خلافات أسرية بين الأزواج. جريدة الإمارات اليوم. موقع الكتروني: https://www.emaratalyoum.com/local-section/other/2020-04-27-1.1340846. تاريخ الزيارة: 2020/4/27.

عرار، رشيد وعبدالله، تيسير. (2020). آراء وتوجهات عينة من الفلسطينيين حول بعض العوامل والقضايا النفسية ذات العلاقة بفيروس كورونا المستجد (كوفيد COVID -19). المجلة العربية للنشر العلمي. العدد (19). 1-22.

غيث، محمد عاطف. (1990). قاموس علم الاجتماع. القاهرة: الهيئة العامة المصرية للكتاب.

الفقي، آمال إبراهيم وأبو الفتوح، محمد كمال. (2020). المشكلات النفسية المترتبة على جائحة فيروس كورونا المستجد Covid19. بحث وصفي استكشافي لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعات بمصر. جامعة سوهاج. كلية التربية. المجلة التربوية. العدد (74). 1048-1089.

كتاني، منذر إبراهيم. (2006). الأسرة والحياة العائلية. (الطبعة الأولى). عمان. الأردن.

مركز الدراسات الاستراتيجية. (2020). الأردن والآثار الاقتصادية والاجتماعية والنفسية لأزمة كورونا. عمان: سلسلة استطلاعات المؤشر الأردني.

الهنائي، سليمان بن سعيد. (2020). وسائل التواصل الاجتماعي ساهمت في الحد من تأثير التباعد الاجتماعي. جريدة الوطن. موقع الكتروني: http://alwatan.com/details/379272. تاريخ الزيارة: 2020/4/4.

Arab References:

Abid, Ahmad. (2020). Hajar "kwruna" Yusheil khilafat Asriat bayn alazwaj. jaridat aliimarat alyawm. mawqea: https://www.emaratalyoum.com/local-section/other/2020-04-27-1.1340846, tarikh: 27/4/2020.

Abu Hanwud, Anwar. (2020). Alathar Alnafsia wal Aijtimaeia lajayihat kawafid - 19. mawqie jamieat Alaistiqlal. https://alistiqlal.edu.ps/page-3101-en.htm. tarikh: 8/5/2020.

Alfuqi, Amal Ibrahim waAbu Alfatuh, Muhamad kamal. (2020). Almushkilat Aalnafsia Almutaratiba Alaa jayihat fayrus kwrwna almustajd Covid19. bahath wasafi aistikshafia ladaa eayina min tullab watalibat aljamieat bi Musr. jamieat suhaj. Kuliyat Altarbiati. Almajala Altarbawia. aleadad (74). 1048-1089.

Alhinayiy, Sulayman bin Said. (2020). Wasail Altawasul Alaijtimaei sahamat fi alhad min tathir altabaud alaijtimaei. jaridat alwatn. mawqie alkatrawni: http://alwatan.com/details/379272. tarikh: 4/4/2020.

Alshahi, Ahmad Muhamad. (2020). Alhaya Alasria fi zil kawruna. jaridat Aleayn. mawque: https://al-ain.com/article/family-corona. tarikh: 25/4/2020.

Earar, Rashid, wa Abdallh, tisir. (2020). Araa watuajuhat Ayina min alfilastiniiyn hawl bed Alawamil walqadaya alnafsia dhat alealaqa bifayrus kwrwna almustajid (kwafid COVID - 19). almajala Alarabia lilnashr Aleilmi. Aleadad (19). 1-22.

Ghith, Muhamad Atif. (1990). Qamus Eilm Alaijtimaei. Alqahra: Alhayya alamaa almisria lilkitab.

Hijazi, Abd Alfattah biumi. (2004). Alahdath waliintarnt. Dirasa mutaeamiqa ean A'athar Alintrnt fi ainhiraf alahdath. Aliskandariati: dar alfikr Alarabi.

Husan, Alsyd Muhamad Abu hashim. (2016). Tariqat Hisab hajm aleina bitatbiq mueadilat stifin thamibsun http://faculty.ksu.edu.sa.4/2/20204 :48.

Ismaeil, Zaki Muhammad. (1982). Alantharubulujia walfikr aliinsani. jada: sharikat muktaba Eukaz lilnashr waltawzie.

Katani, Mundhir Ibrahim. (2006). Al'usraa Wa Alhayat Aleayilia. (Altabea al'uwlaa). Euman. Al'urdunn.

Mahmawd, hamadan. (2010). Faeiliat Aleilaj Alnafsii Aldiyniu fi takhfif Arad Alwaswas Alqahrii ladaa Eyinaa min Talibat Aljamieat. Almamlakaa Alarabia Alsaudi. Jamieat Tayibaa. Nadwat Altaelim Aleali llftaa: Al'abad Waltatalueat fi alfatra 4-6 yanayir. 424-461.

Markaz Aldirasat Alaistiratijiat. (2020). Al'urdun Aalathar Alaiqtisadia walaijtimaeia walnafsiat li'azmat kuruna. Amaan: silsilat aistitlaeat almuashir al'urduniy.

Taqrir Munazamat alsiha Alealamia. (2020). Alwiqaya min Aleadwaa wamukafahatiha Athna Alrieaya Alsihiyat lihalat aliisaba Almuhtamala Aw Almuakada bieadwaa fayrus kwrwna Almusabib limutalazimat Alshrq Al'awsat Altanfusiat. mawqie munazamat alsihat alealamiat. mawqie alkatrawni: https://www.who.int/ar.

ثانياً: المراجع الإنجليزية

Balkhi F, Nasir. (2020). Psychological and Behavioral Response to the Coronavirus (COVID-19) Pandemic. Cureus: Vol. (12), No (5), P.P. 1-16.

Bassa, Arnau. (2020). Responding to Covid19: Building social, economic and environmental resilience with the European Green Deal. European Network of Advisory Councils on Climate Change, the Environment and Sustainable Development. 1-4.

Cao, W. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. Perspectives on

Psychological Science Journal, Vol.7, No.1, P.P.482-484.

Conway, Lucke. (2020). Addressing the Social and Economic Impact of the COVID-19 Pandemic. Hong Kong: National Economic and Development Authority.

Downing, J. (2020).The Social Impact of COVID-19 on Children with Palliative Care Needs and their Families. Portuguese Institute of Oncology, Lisbon Centre.1-2.

Gideon, Lucian. (2020). Social Psychological Survey of COVID-19: Coronavirus Perceived Threat, Government Response, Impacts, and Experiences Questionnaires. Montana: University of Montana. 1-9.

Kang, L. (2020). Impact on mental health and perceptions of psychological care among medical and nursing staff in Wuhan during the 2019 novel coronavirus disease outbreak: A cross-sectional study. Behavior and Immunity Journal: Vol.2, No.(3), P.P.1-5.

LAN, Neto. (2020). The new coronavirus (COVID-19) and the social impact on the elderly population in Brazil. Med Crave Journal, Volume (5) Issue (2), P.P.1-2.

Maryla, Maliszewska. (2020). The Potential Impact of COVID-19 on GDP and Trade A Preliminary Assessment. World Bank Group: East Asia and the Pacific Region. 1-26.

Mukherji, Nivedita. (2020). The Social and Economic Factors Underlying the Impact of COVID-19 Cases and Deaths in US Counties. Oakland University, Department of Economics. 1-28.

Niket, Thakkar. (2020). Social distancing and mobility reductions have reduced COVID-19 transmission in King County, WA. State University, Journal of Research in Education, Vol. 13, No.3, 183-193

Qui, J., Shen. (2020) A nationwide survey of psychological distress among Chinese people in the COVID-19 epidemic: implications and policy recommendations. General Psychiatry, Vol.33, No.2, 1-3.

Thorpe, Jeremy. (2020). The possible economic consequences of a global coronavirus pandemic. Australia, PWC Australia. 1-10.

الذَّكَاءُ الثَّقَافِيّ وَكَفَاءَةُ التَّمْثِيْلِ المَعْرِفِيّ لَدَى المُبْتَعَثِيْنِ مِنْ جَامِعَةِ أُمِّ القُرَى

(قُدم للنشر في 2020/7/13، وقُبل للنشر في 2020/8/26)

د . طارق بن عبدالعالي السلمي
أستاذ علم نفس التعلم المشارك
قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى
Dr. Tareq A ALSilami
Associate Professor of Learning Psychology
Department of Psychology, Faculty of Education- Umm AL-Qura University

الملخص:
هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى الذكاء الثقافي، وكفاءة التمثيل المعرفي والعلاقة بينهما لدى المبتعثين (ذكورًا وإناثًا) من جامعة أم القرى. تكونت عينة الدراسة من (150) مبتعثًا ومبتعثةً من بعض كليات جامعة أم القرى بمكة المكرمة تمَّ اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية موزعين كالتالي (75) مبتعثًا و(75) مبتعثةً من جامعة أم القرى، ولتحقيق أهداف الدراسة تمَّ بناء مقياسَيْ الذكاء الثقافي وكفاءة التمثيل المعرفي؛ وذلك لإجراء الدراسة الحالية. توصلت الدراسة إلى أن مستوى كل من الذكاء الثقافي وكفاءة التمثيل المعرفي مرتفع لدى عينة الدراسة الحالية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الثقافي تُعزى إلى التخصص والنوع، ووجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى كفاءة التمثيل المعرفي تُعزى إلى متغير النوع لصالح المبتعثات وفي متغير التخصص للتخصصات العملية، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الثقافي وكفاءة التمثيل المعرفي. قدمت الدراسة عدة توصيات منها: تأسيس مراكز ثقافية للجامعة لتوعية المبتعثين والمبتعثات بأهمية اكتساب مهارات الذكاء الثقافي، وضرورة تدعيم كفاءة التمثيل المعرفي لدى المبتعثين والمبتعثات على اعتبار أن تنظيم المعلومة ومعالجتها وترميزها يساهم بشكل إيجابي في زيادة الذكاء الثقافي لدى الأفراد

الكلمات المفتاحية: الذكاء الثقافي، وكفاءة التمثيل المعرفي

Abstract:
The present study aimed to identify the level of cultural intelligence and the efficiency of cognitive representation and the relationship between them among (male and female) scholarships from Umm Al-Qura University. To achieve the goals of the study the current researcher prepared cultural intelligence and the efficiency of cognitive representation scales. The sample of the study consisted of (150) scholars from all colleges in Umm Al-Qura university in Makkah, who were random stratified sampled, distributed as follows (75) male scholar and (75) female scholar from Umm Al-Qura University. The study found that the level of both cultural intelligence and the efficiency of cognitive representation is high among the current study sample. In addition, the study found that there were no statistically significant differences in cultural intelligence due to specialization and gender. On the other hand, the study found that there were statistically significant differences in efficiency of cognitive representation due to gender in favor of female, and in the specialty in favor of practical specialties. Additionally, the study found a positive correlation between cultural intelligence and the efficiency of cognitive representation. In conclusion, the study recommends the establishment of cultural centers for the university to educate scholars on the importance of acquiring the skills of cultural intelligence, as well as strengthening the efficiency of knowledge representation of (male and female scholars, along with, organizing information, processing and coding it contributes positively to increasing the cultural intelligence among individuals.

Key words: cultural intelligence, efficiency of cognitive representation

مقدمة:

يسهم توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية من قبل أعضاء هيئة التدريس بالجامعات في زيادة فاعلية التعليم، وزيادة تحسين جودة المخرجات، والوصول لتحقيق تعليم أفضل وأجود. والمتتبع للتطورات والمتغيرات المتسارعة سوف يدرك أن توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية أصبح مطلباً ملحاً أكثر من ذي قبل من أجل جعل التعليم أكثر مرونة وفاعلية وعالمية. لذا كان اهتمام الجامعات السعودية ومنها جامعة نجران نحو الاهتمام بتوجيه أعضاء هيئة التدريس نحو امتلاك كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ومواكبة تطورها الهائل والسريع، وأن تعمل على رفع كفاءة وقدرات ومهارات هيئة التدريس لديها.

ومع أن جامعة نجران عمدت منذ سنوات ليست بالبعيدة إلى إنشاء وحدات أكاديمية تختص بمجالات تقنية المعلومات والاتصالات ومجال التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد تضم داخلها فِرَقاً داعمةً من التقنيين والمتخصصين من ضمن مهامهم دعم كفايات أعضاء هيئة التدريس في استيعاب تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتكنولوجيا نظم التعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد وممارستها في العملية التعليمية، إلا أن هذه الفِرَق وقبل ظهور جائحة كورونا لاحظ الباحث أنها لم تكن تستطع أن تقدّم دعمها في العادة إلا لمجموعات صغيرة من أعضاء هيئة التدريس وعلى وجه التحديد المهتمين بتطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية، ولقد ظل هذا الدعم بصورته المحدودة وحتى وقت قريب مناسباً لمستوى توظيف وممارسة أعضاء هيئة التدريس لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريس وهو المستوى الذي يعرفه المتخصصين بالمستوى الإثرائي Enrichment Level (عبد الحميد، 2005) والذي يقوم على توظيف الوسائط الإلكترونية وشبكة الإنترنيت بوصفها مصدراً للمعلومات العامة والمتخصصة يتم توجيه الطلاب إليها دون أن تكون جزءاً من العملية التعليمية وتتم داخل قاعات الدرس.

أما في ظل الوضع الراهن واستجابة سريعة لما فرضته جائحة كورونا على مؤسسات التعليم الجامعي ومنها جامعة نجران من ضرورة التحول الكامل وبصورة فورية من التعلم بالطرق التقليدية إلى التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد المعتمد على شبكة الإنترنيت فقد بدأت جامعة نجران في اتخاذ خطوات جادة نحو التوسع في توظيف التعلم الإلكتروني في الجامعة، وفي سبيل ذلك وضعت الجامعة خطة للتحول من التعليم التقليدي داخل قاعات الدرس إلى التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد عبر شبكة الإنترنيت وفق خُطة تحول يبدأ تنفيذها مع بداية العام الجامعي 1442/1441هـ وذلك بتبني ما يعرفه المتخصصون في مجال التعلم الإلكتروني اصطلاحا بالمستوي المتكامل Essential Level وهو مستوى متقدم يقدم بديلاً عن التعلم الصفي من خلال الاعتماد على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وأدوات التعلم الإلكتروني Black Board اعتماداً كاملا في إنجاز عملية التعليم والتعلم– وإدارتها – عبر شبكة الإنترنيت، فالطالب سوف يتعلم الدروس والمقررات ويتفاعل مع محتواها، كما توفر لعضو هيئة التدريس أدوات التفاعل والاتصال تزامنياً أو لا تزامنياً بالطالب والمتابعة وتنفيذ صور التقويم المختلفة اعتمادا على أدوات التعلم الإلكتروني وحدها.

ولما كان عضو هيئة التدريس أحد الركائز الأساسية وأهمها في المنظومة التعليمية بالجامعة فقد لاحظ الباحث أن هناك العديد من المشكلات قد واجهت أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران نتيجة هذا التحول السريع نحو تطبيق التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد وخاصةً أن الكثيرين منهم غير مؤهلين تماما للتعامل مع التقنية الحديثة، هذه التحديات يمكن إيجازها فيما يلي:

- زيادة الأعباء على أعضاء هيئة التدريس فنتيجة لاستخدام التعلم الإلكتروني فُرض عليهم أن يكونوا على اتصال مستمر مع الطلبة بصورة فردية أو جماعية للإجابة عن تساؤلاتهم ومتابعة استفساراتهم ومناقشاتهم بالإضافة إلى متابعة الأنشطة والتمارين وتصحيحها أولا بأول، ومتابعة المتأخرين منهم أو الذين يحتاجون إلى عناية خاصة. كل ذلك زاد من أعباء أعضاء هيئة التدريس وخاصة مع استخدم النظام الهجين بين التعليم التقليدي والإلكتروني في بعض برامج الجامعة.
- يحتاج هذا النوع من التعلم إلى ضرورة إعداد وتأهيل أعضاء هيئة التدريس لتزويدهم بالكفايات والكفاءات التكنولوجية الأساسية للتعامل مع هذا النوع من التعليم.
- أن هذا النوع من التعلم يحتاج من أعضاء هيئة التدريس تطبيق نوع مختلف من أساليب التقويم غير التي تعود عليها الطالب وعضو هيئة التدريس، والتي تركز بالدرجة الأولى على التقويم النهائي أو التجميعي للدرجات من خلال الاختبارات النهائية والقصيرة، وإنما يجب التحول والتأكيد على استخدام التقويم البنائي أو التكويني، والتقويم المعتمد على الأداء، وهذا يحتاج إلى جهد وإلى تدريب لكل من أعضاء هيئة التدريس والطلبة حتى تكون النتائج صحيحة والدرجات معبرة عن مستوى الطلبة الحقيقي.
- حاجة أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران إلى الإلمام بالمعايير العالمية كمعايير برنامج (Quality Matters) لضمان الجودة

في تصميم المقررات الإلكترونية وإنتاجها.

- صعوبة تعامل أعضاء هيئة التدريس مع الأدوات والمختبرات والأجهزة الافتراضية Virtual Laboratories لتدريب الطلبة على المهارات العملية والعلمية التي تحتاج إليها الدراسة ببعض برامج الجامعة.

هذه التحديات فرضت على جامعة نجران ضرورة توفر أعضاء هيئة تدريس يمتلكون درجة عالية من الكفايات والكفاءات التكنولوجية التي تمكنهم من التعامل مع هذه المتغيرات وهو ما تحاول الدراسة الحالية الكشف عنه، وإذا كان امتلاك أعضاء هيئة التدريس وممارسته للكفايات التكنولوجية وتطبيقاتها الحديثة يعد مفتاحاً على عملية دمج التكنولوجيا وتطبيقاتها في العملية التعليمية، فقد تبين للباحث من خلال مراجعة الأدبيات التربوية أن امتلاك أعضاء هيئة التدريس لتلك الكفايات التكنولوجية لم يعد كافياً للحكم على نجاح ممارستهم لها في العملية التعليمية مالم تكن هناك معايير ومؤشرات معتمدة تكون بمثابة ضوابط ومراجع حاكمة موثوقة يتم اللجوء إليها لضبط التدخل التكنولوجي والتقني في عملية التعليم والتعلم. والملاحظ أنّ المعايير الدولية المتخصصة في مجال التكنولوجيا في التعليم كثيرة من أهمها المعايير التي تتبناها الدراسة الحالية والتي وضعتها الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم the International Society for Technology in Education (ISTE) في إصدارها الخمس لعام 2017 والتي طورت من أجل تزويد المعلمين بدليل إرشادي وتوجيهي لكافة ممارستهم، وسلوكياتهم، وعلاقتهم المهنية والتكنولوجية حيث تساعدهم في تحسين وتطوير أدائهم المهني في عمليات تعليم وتعلم الطلبة، كما تحدد المعارف والمهارات والقيم التكنولوجية المطلوبة منهم، فضلا عن استخدام هذه المعايير في برامج التنمية المهنية للمعلمين، وفي عمليات تقويم أدائهم الوظيفي. وعلى ضوء كل ما سبق كان السعى من وراء هذه الدراسة نحو الكشف عن مدى توافر الكفايات التكنولوجية الأساسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران من وجهة نظرهم، ومدي توافق ممارساتهم لتلك الكفايات في العملية التعليمية مع معايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالمعلم (ISTE*E).

مشكلة الدراسة:

توفر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات دعماً كبيراً في تحسين مستوي التعليم الجامعى، لما تحدثه من تغيرات في أنماط وأساليب التعليم والتعلم، من خلال تقديمها لحلول واقعية لمشكلات تعليمية تتطلب حلولاً غير تقليدية مما جعل منها أحد الوسائل المعينة للأستاذ الجامعي في تدريسه للمقررات الدراسية، كما أن امتلاك عضو هيئة التدريس وممارسته للكفايات التكنولوجية وتطبيقاتها الحديثة يعد مفتاحاً على دمج التكنولوجيا الحديثة وتطبيقاتها في العملية التعليمية ككل.

ونظراً لأهمية الكفايات التكنولوجية لأعضاء هيئة التدريس وتأثيرها المباشر على العملية التعليمية فقد سعت العديد من الدراسات إلى التعرف على مدي امتلاك أعضاء هيئة التدريس بالجامعات لتلك الكفايات التكنولوجية، وقد خلصت نتائج العديد منها إلى وجود نسبة كبيرة من أعضاء هيئة التدريس تنقصهم بعض الخبرة والتدريب في مجال الكفايات التكنولوجية كدراسة عمايرة (2019)، ودراسة العنزي (2016)، ودراسة الغزو وعليمات (2015)، ودراسة المقطري (2015)، ودراسة المعمري والمسروري (2013)، وقد أوصت العديد من تلك الدراسات بالاهتمام بتدريب أعضاء هيئة التدريس على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، بينما أوصت دراسة القرني (2017) بربط ترقية أعضاء هيئة التدريس بإتمام حضور عدد من البرامج التدريبية المرتبطة بالكفايات التكنولوجية، بالإضافة إلى وضع قائمة بالكفايات التكنولوجية كمعايير يحتكم إليها عند ترشيح قيادات العمل الأكاديمى بالجامعة.

أما بالنسبة للدراسة الحالية فعلى الرغم من الخطوات المتسارعة التي خطتها جامعة نجران كغيرها من الجامعات السعودية نحو توفير البنية التكنولوجية اللازمة لمواكبة عصر المعلومات، إلا أن الباحث ومن خلال عمله بوكالة الجامعة للتطوير والجودة قد لاحظ أن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في جامعة نجران من قبل أعضاء هيئة التدريس لم يرتقى للمستوي المطلوب مقارنة بالإمكانات التقنية المتوفرة بالجامعة وأن هناك عوامل مؤثرة ترتبط بدرجة كبيرة بما يمتلكه عضو هيئة التدريس من قدرات ومهارات فنية (كفايات تكنولوجية) تمكنه من التعامل مع الوسائل والأجهزة المختلفة.

وعلى الرغم من أهمية الكفايات التكنولوجية إلا أن بعض الدراسات ومنها دراسة باجابا (Bajabaa, 2017)، ودراسة أبو العون (2018) أشارت إلى أن توافر الكفايات التكنولوجية لدى المعلم لا يعد دليلاً كافياً على كفاءة مستوي ممارسته لتلك الكفايات في العملية التعليمية، ما لم تكن هناك معايير ضابطة تحكم وتوجه هذه الممارسات في عملية التعليم والتعلم، ويمكن من خلالها إرشاده للممارسات التي يمكن تطبيقها من أجل الوصول إلى تعلم فعال في عصر التكنولوجيا، ومن ثم كان اعتماد تلك الدراسات على المعايير التي طورتها الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم للمعلم في نسختها الأخيرة والصادرة في عام 2017 The ISTE Standards for Educators

(ISTE*E) كمصدر موثوق يمكن الاحتكام إليه لتقويم تلك الممارسات، وبناء على ما سبق فإن مشكلة الدراسة تتحدد في الأسئلة الآتية:

1- ما مدى توافر الكفايات التكنولوجية الأساسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران من وجهة نظرهم؟
2- ما مدى توافق ممارسات كفايات تكنولوجيا المعلومات لأعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران السعودية مع معايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالمعلم (ISTE*E) ؟
3- ما طبيعة العلاقة بين توافر الكفايات التكنولوجية الأساسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران من جهة ودرجة ممارستهم لمعايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالمعلم (ISTE*E) من جهة أخرى؟
4- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في أراء أفراد عينة الدراسة حول مدى توافر الكفايات التكنولوجية الأساسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران ودرجة ممارستهم لمعايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالمعلم (ISTE*E) تبعاً لمتغيرات الدراسة (النوع، سنوات الخبرة، الدرجة الأكاديمية).

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- الكشف عن مدى توافر الكفايات التكنولوجية الأساسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران من وجهة نظرهم.
2- التعرف على مدى توافق ممارسات كفايات تكنولوجيا المعلومات لأعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران السعودية مع معايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالمعلم (ISTE*E).
3- توضيح طبيعة العلاقة بين توافر الكفايات التكنولوجية الأساسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران من جهة ودرجة ممارستهم لمعايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالمعلم (ISTE*E) من جهة أخرى.
4- معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في أراء أفراد عينة الدراسة حول مدى توافر الكفايات التكنولوجية الأساسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران ودرجة ممارستهم لمعايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالمعلم (ISTE*E) تبعاً لمتغيرات الدراسة (النوع، سنوات الخبرة، الدرجة الأكاديمية).

أهمية الدراسة:

تتلخص أهمية الدراسة الحالية في النقاط التالية:

- مساعدة أعضاء وعضوات هيئة التدريس بجامعة نجران وذلك بحصولهم على تغذية راجعة فيما يتعلق بدرجة امتلاكهم لكفايات تكنولوجيا التعليم، مما يحفزهم على تعديل كفاياتهم، وبالتالي مساعدتهم على تحسين أدائهم التعليمي في ضوء الكفايات التي يجب أن تتوفر لديهم ويمارسونها.
- مساعدة أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران في تحديد احتياجاتهم التدريبية في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي يمكن أن يوظفونها في تحقيق أهداف عمليات التعليم والتعلم.
- النتائج والتوصيات التي سوف تخرج من الدراسة يؤمل بأن تكون مفيدة لأصحاب القرار في جامعة نجران وخاصة المخططين للبرامج التدريبية الخاصة بتطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران.
- يمكن أن توفر قائمة كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المقترحة في أداة الدراسة مقياساً يستخدمه رؤساء الأقسام الأكاديمية في كليات جامعة نجران في تقويم وتطوير الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس.

حدود الدراسة ومحدداتها:

اقتصرت هذه الدراسة على الآتي:

- حدود بشرية: اقتصرت هذه الدراسة على أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران.
- حدود مكانية: اقتصرت هذه الدراسة على جامعة نجران.
- حدود زمانية: طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1442/1441 الموافق 2021/2020.
- حدود موضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على معرفة مدى توافر الكفايات التكنولوجية الأساسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران من وجهة نظرهم والتعرف على مدى توافق ممارساتهم لتلك الكفايات مع معايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم (ISTE).

مصطلحات الدراسة:

تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ICT:

هي التكنولوجيا التي تستخدم لتنظيم وإدارة المعلومات والمساعدة على الاتصال إلستون (Elston, 2004) وتعرف اليونسكو (UNESCO, 2007) تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بأنها العناصر التكنولوجية المستندة إلى الحاسوب وتضم الأجهزة والبرمجيات وشبكات الاتصال.

تكنولوجيا التعليم:

تُعَرِّف جمعيةُ الاتصال التعليمي والتكنولوجيا Association for Educational Communications and Technology (2008) تكنولوجيا التعليم بأنها "عبارة عن الدراسة والممارسة الأخلاقية لتيسير التعلم وتحسين الأداء من خلال ابتكار واستخدام وإدارة العمليات والمصادر التكنولوجية المناسبة".

الكفايات Competencies:

مجموعه المهارات والمفاهيم والاتجاهات التي يكتسبها عضو هيئة التدريس نتيجة لخضوعه إلى التدريب على برامج تعليمية – أثناء وقبل ممارسة عمله –التي ترتقى بمستوى أدائه (المصري، 2010).

الكفايات التكنولوجية التعليمية:

هى مستوي معين من القدرات والمهارات والاتجاهات، التي يمتلكها المتعلم ويتقن ممارستها في مجال تكنولوجيا التعليم في بيئة التعلم الإلكتروني، للوصول بالعملية التعليمية إلى درجة عالية من الكفاءة والفاعلية (المقطري، 2015).

معايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم للمعلم (ISTE*E) The ISTE Standards for Educarors:

هى مجموعة من المعايير وضعتها الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية في مجال التعليم كدليل إرشادي وتوجيهي للمعلمين تحكم ممارستهم وسلوكياتهم وعلاقاتهم المهنية التكنولوجية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولا: الإطار النظري:

كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للمعلم: Technological Competencies

تباينت الآراء والدراسات حول مفهوم الكفايات التكنولوجية وذلك وفق اختلاف مجالات الباحثين يشير (عمايرة، 2019) أن كفايات المعلمين في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات هي: "تلك المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها المعلم وتمكنه من أداء مهامه ومسؤولياته بمستوى يمكن ملاحظته وتقييمه في مجال المهارات الحاسوبية، ومجال استخدام الحاسب في العملية التعليمية، ومجال الوسائل التعليمية، ومجال وسائل الاتصال"، وفي السياق ذاته وبرؤية أعم وأشمل يرى (زيتون، 2019) أنها: "مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها المعلم ويقدر على ممارستها في مجال تكنولوجيا التعليم لتحقيق تعلم أكثر فاعلية ويستمتع به الطلبة".

أهمية الكفايات التكنولوجية للمعلم:

يشير (سالم، 2010) أنه في ظل التطور السريع والمتلاحق في مجال تكنولوجيا المعلومات، وتماشياً مع هذه التطورات فقد تغير دور المعلم، كما تغيرت وظيفته؛ إذ أصبح المعلم مصممًا للبيئة التعليمية، ومديرًا ومستشارًا وموصلاً تربويًا، ومطورًا ولذلك لم يعد دور المعلم مقتصرًا على نقل المعرفة وتلقين الطلاب وشرح الدروس، ولم يعد المصدر الوحيد للمعرفة، بل أصبح دوره في ظل تكنولوجيا التعليم تصميم وتطوير وتنفيذ وتقويم عمليتي التعليم والتعلم وفي ضوء هذا الدور الجديد للمعلم، أصبح من الضروري توافر الكفايات الأساسية وخاصة في مجال تكنولوجيا التعليم ، ليقوم بدوره المهم في التدريس بكل كفاءة.

تصنيف مجالات كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات:

لقد وضعت العديد من الدراسات والتقارير تصورات لأهم أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي يمكن توظيفها في التدريس، ومنها ما حددته منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة اليونسكو UNESCO (2011)، في دليلها التخطيطي للكفايات اللازمة للمعلمين في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتي حددتها في ثلاث محاور هى: محو الأمية التكنولوجية، وتعميق المعرفة، وإنتاج المعرفة.

ومن خلال قيام الباحث بمسح للدراسات السابقة ذات الصلة فقد وجد أن هناك تباين فيما بينها في تحديد مجالات كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي يجب أن يمتلكها المعلم بصفة عامة وعضو هيئة التدريس بصفة خاصة فقد حدد (العشري، 2017) أربعة مجالات واسعة للكفايات التكنولوجية لعضو هيئة التدريس وهي؛ تصميم التعليم، وتوظيف التكنولوجيا، والتفاعل والدافعية، والتعليم الذاتي. في حين حددت دراسة كل من (العنزي، 2016)، (الرصاعى، 2017) مجالات كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في كفايات استخدام الحاسوب وبرامجه، وكفايات البحث والتعامل مع الشبكة العنكبوتية، بينما حدد (عمايرة، 2019) مجالات الكفايات التكنولوجية لأعضاء هيئة التدريس في مجال توظيف الحاسوب وبرمجياته في عملية التدريس، ومجال تصميم برمجيات التدريس.

هذا وتتفق دراسة كل من (زين الدين، 2007)، (الوحيدي، 2009)، (المولي، 2011)، (المعمري، 2013) في تحديدها لأهم مجالات الكفايات التكنولوجية التي يجب أن يمتلكها المعلمون في المجالات الثلاث التالية:

1- كفايات عامة وتشمل الكفايات ذات العلاقة بمجال الثقافة الحاسوبية مثل معرفة المكونات المادية والبرمجية للحاسوب (نظم التشغيل)، والكفايات ذات العلاقة بمهارة استخدام

ملحقات الحاسوب كوحدات الإدخال والإخراج، وحفظ وتخزن الملفات، والحماية من الفيروسات، واستخدام البرامج التطبيقية كمجموعة برامج Office وغيرها من البرامج التطبيقية.

2- الكفايات ذات العلاقة بمجال مهارات التعامل مع شبكة الإنترنيت وتوظيف الخدمات الأساسية التي تقوم عليها التطبيقات التربوية للشبكة، كخدمة البريد الإلكتروني، والبحث عبر محركات البحث، والمحادثة، والتواصل عبر برامج التواصل الاجتماعي Social Media، وتنزيل ورفع الملفات، وإنشاء ونشر الصفحات والمواقع والمنتديات.

3- كفايات ذات العلاقة بمجال إعداد وتصميم المقررات إلكترونيا وتتضمن كفايات التخطيط والتصميم والتطوير والتقويم وإدارة المقرر على الشبكة.

ويتوسع (القرني، 2017) ليضم بالإضافة إلى مجالات الكفايات السابقة كفايات تتعلق بمجالات التعامل مع الأنظمة الإلكترونية الخاصة والمستخدمة بالمؤسسة التعليمية (كأنظمة الاتصالات الإدارية، وأنظمة الأرشفة الإلكترونية، وأنظمة إدارة التعلم الإلكتروني كنظام Black Board...وغيرها) ، في حين قصرت دراسة كل من (المقطري، 2015)، (إبراهيم، 2018) على الكفايات التكنولوجية اللازمة للمعلم والمرتبطة بمجال التعلم الإلكتروني.

وتأسيساً على كل ما سبق وسعياً لتحقيق أهداف الدراسة فإن الدراسة الحالية تتفق مع ما حددته دراسة كل من (زين الدين، 2007)، (الوحيدي، 2009)، (المولي، 2011)، (المعمري، 2013) في تحديدها أيضا لمجالات كفايات تكنولوجيا المعلومات والتي ستخضع لقياس درجة توافرها لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران وهي: كفايات مجال استخدام الحاسوب وبرامجه في العملية التعليمية، وكفايات مجال استخدام مصادر وخدمات شبكة الإنترنيت، وكفايات مجال تصميم وإعداد وإدارة المقررات الإلكترونية.

معايير قياس درجة ممارسة كفايات تكنولوجيا المعلومات في العملية التعليمية:

سعت العديد من المنظمات الدولية إلى تحديد معايير لقياس درجة ممارسة المعلمين للكفايات التكنولوجية فقد حددت منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) وبالتعاون مع مؤسسات تكنولوجية عملاقة هي (CISCO, INTEL, ISTE & Microsoft) معايير ممارسة المعلمين لكفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (Information and Communication Technology Competencies for Teacher) (ICTCFT) في ثلاثة محاور هي: محو الأمية التكنولوجية، ومحور تعميق المعرفة، ومحور إنتاج المعرفة. (UNESCO, 2011).

أما الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم (ISTE) موضع اهتمام الدراسة فقد قامت بتطوير وتصميم مجموعة من المعايير لضمان التوظيف الفعال للأدوات التكنولوجية في العملية التعليمية بهدف تحسين التعليم والتعلم، وقد صنفت الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم (ISTE) في إصدارها الأخير لعام (2017) المعايير في أربعة فئات هي: معايير تكنولوجيا التعليم للطالب (ISTE Standard for Students)، ومعايير تكنولوجيا التعليم للمعلمين (ISTE Standard for Educators)، ومعايير تكنولوجيا التعليم للقيادات (ISTE Standard for Leaders)، ومعايير تكنولوجيا التعليم للمدربين (ISTE Standard for Coaches)، وقد اعتمد الباحث للتعرف على درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران لكفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التدريسية على المعايير المتعلقة بالمعلمين (ISTE*E, 2017)، (الفليت، 2019) والتي تتركز في سبعة معايير (المعلم المتعلم، والمعلم القائد، والمعلم المواطن، والمعلم المتعاون، والمعلم المصمم، والمعلم الميسر، والمعلم المحلل) ويتفرع من هذه المعايير (25) مؤشراً ترشد المعلم عند تخطيطه وتنفيذه للدروس وتقويم تعلم الطلاب باستخدام استراتيجية دمج التقنية في التعليم رويز (Rois, 2016)، ويوضح جدول (1) معايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالمعلم (ISTE-E) والأهداف التي تسعى لتحقيقها:

جدول (1) معايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالمعلم (ISTE-E)

م	المعيار	الهدف
1	معيار المعلم المتعلم	يعمل المعلمون باستمرار على تحسين ممارساتهم من خلال التعلم من الآخرين ومعهم واستكشاف الممارسات المثبتة والواعدة التي تستفيد من التكنولوجيا لتحسين تعلم الطلاب.
2	معيار المعلم القائد	يبحث المعلمون عن فرص القيادة لدعم تمكين الطلاب ونجاحهم وتحسين التدريس والتعلم.

3	معيار المعلم المواطن	يُلهم المعلمون الطلاب للمساهمة بشكل إيجابي في العالم الرقمي والمشاركة فيه بمسؤولية.
4	معيار المعلم المتعاون	يخصص المعلمون وقتًا للتعاون مع كل من الزملاء والطلاب لتحسين الممارسة واكتشاف ومشاركة الموارد والأفكار وحل المشكلات.
5	معيار المعلم المصمم	يصمم المعلمون أنشطة وبيئات أصلية يحركها المتعلم والتي تتعرف على تنوع المتعلم وتستوعبه.
6	معيار المعلم الميسر	يسهل المعلمون التعلم باستخدام التكنولوجيا لدعم تحقيق الطلاب لمعايير ISTE للطلاب.
7	معيار المعلم المحلل	يفهم المعلمون البيانات ويستخدمونها لتوجيه تعليماتهم ودعم الطلاب في تحقيق أهدافهم التعليمية.

كما يوضح جدول (2) المؤشرات التي تعتمد عليها معايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالمعلم (ISTE*E) في إرشاد المعلم عند تخطيطه وتنفيذه للدروس وتقويم تعلم الطلاب باستخدام استراتيجية دمج التقنية في التعليم: ISTE*E, (2017)

جدول (2) المؤشرات التي تعتمد عليها معايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالمعلم (ISTE*E)

م	المعيار	عدد المؤشرات	مؤشرات القياس
1	معيار المعلم المتعلم	3	ضع أهدافًا تعليمية احترافية لاستكشاف وتطبيق الأساليب التربوية التي أصبحت ممكنة بفضل التكنولوجيا والتفكير في فعاليتها. متابعة الاهتمامات المهنية من خلال إنشاء شبكات التعلم المحلية والعالمية والمشاركة فيها بنشاط كن على اطلاع دائم بالبحث الذي يدعم نتائج تعلم الطلاب المحسنة، بما في ذلك النتائج من علوم التعلم.
2	معيار المعلم القائد	3	تشكيل وتعزيز وتسريع رؤية مشتركة للتعلم المعزز باستخدام التكنولوجيا من خلال الانخراط مع أصحاب المصلحة في التعليم . الدعوة إلى الوصول العادل إلى التكنولوجيا التعليمية والمحتوى الرقمي وفرص التعلم لتلبية الاحتياجات المتنوعة لجميع الطلاب. نموذج للزملاء في تحديد واستكشاف وتقييم ومعالجة واعتماد موارد وأدوات رقمية جديدة للتعلم.
3	معيار المعلم المواطن	4	ابتكر تجارب للمتعلمين لتقديم مساهمات إيجابية ومسؤولة اجتماعيًا وإظهار سلوك تعاطفي عبر الإنترنيت يبني العلاقات والمجتمع. إنشاء ثقافة تعليمية تعزز الفضول والفحص النقدي للموارد عبر الإنترنيت وتعزز محو الأمية الرقمية والطلاقة الإعلامية.

م	المعيار	عدد المؤشرات	مؤشرات القياس
			إرشاد الطلاب في الممارسات الآمنة والقانونية والأخلاقية باستخدام الأدوات الرقمية وحماية الحقوق الفكرية والملكية.
			نمذجة وتعزيز إدارة البيانات الشخصية والهوية الرقمية وحماية خصوصية بيانات الطلاب.
			خصص وقتًا للتخطيط للتعاون مع الزملاء لإنشاء تجارب تعليمية حقيقية تستفيد من التكنولوجيا.
			تعاون وتعلم مع الطلاب لاكتشاف واستخدام الموارد الرقمية الجديدة وتشخيص المشكلات التقنية واستكشافها وإصلاحها.
4	معيار المعلم المتعاون	4	استخدم الأدوات التعاونية لتوسيع خبرات الطلاب التعليمية الواقعية من خلال الانخراط افتراضيًا مع الخبراء والفرق والطلاب محليًا وعالميًا.
			إظهار الكفاءة الثقافية عند التواصل مع الطلاب وأولياء الأمور والزملاء والتفاعل معهم كمتعاونين في تعلم الطلاب.
			استخدم التكنولوجيا لإنشاء وتكييف وإضفاء الطابع الشخصي على خبرات التعلم التي تعزز التعلم المستقل وتستوعب اختلافات المتعلم واحتياجاته.
5	معيار المعلم المصمم	3	صمم أنشطة تعليمية أصيلة تتوافق مع معايير منطقة المحتوى واستخدم الأدوات والموارد الرقمية لتحقيق أقصى قدر من التعلم النشط والعميق.
			استكشاف مبادئ التصميم التعليمي وتطبيقها لإنشاء بيئات تعليمية رقمية مبتكرة تشارك في التعلم وتدعمه.
			عزز ثقافةً يأخذ فيها الطلاب ملكية أهدافهم التعليمية ونتائجهم في كل من الإعدادات المستقلة والجماعية.
6	معيار المعلم الميسر	4	إدارة استخدام التكنولوجيا واستراتيجيات تعلم الطلاب في المنصات الرقمية، والبيئات الافتراضية، ومساحات العمل العملية أو في الميدان.
			خلق فرص التعلم التي تتحدى الطلاب لاستخدام عملية التصميم والتفكير الحسابي للابتكار وحل المشكلات.
			نمذجة ورعاية الإبداع والتعبير الإبداعي لتوصيل الأفكار أو المعرفة أو الاتصالات.
7	معيار المعلم المحلل	4	توفير طرق بديلة للطلاب لإثبات الكفاءة والتفكير في تعلمهم باستخدام التكنولوجيا.

م	المعيار	عدد المؤشرات	مؤشرات القياس
			استخدم التكنولوجيا لتصميم وتنفيذ مجموعة متنوعة من التقييمات التكوينية والختامية التي تلائم احتياجات المتعلم، وتوفر التغذية الراجعة للطلاب في الوقت المناسب وتوجيه التعليمات.
			استخدم بيانات التقييم لتوجيه التقدم والتواصل مع الطلاب وأولياء الأمور وأصحاب المصلحة في التعليم لبناء التوجيه الذاتي للطالب.
			توفر طرق بديلة للطلاب لإثبات كفاءتهم وإبداء آرائهم حول تعلمهم باستخدام التكنولوجيا.

ثانياً: الدراسات السابقة

اختلفت الدراسات السابقة في تناولها للمتغيرات التابعة لكل منها، لذلك قام الباحث بتقسيمها وفقاً لهذه المتغيرات على النحو الآتي:

أولاً: دراسات تتناول كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات اللازم توافرها في المعلم

هدفت دراسة **عمايرة** (2019) إلى التعرف على درجة توافر الكفايات التكنولوجية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية ومعيقات توافرها، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتم تصميم استبانة وزعت فقراتها على ثلاثة مجالات هي: كفايات توظيف الحاسوب في عملية التدريس، كفايات تصميم برمجيات التدريس، معيقات الكفايات الحاسوبية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة توافر الكفايات التكنولوجية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية كانت بدرجة عالية، أما معيقات توافر الكفايات التكنولوجية لأعضاء هيئة التدريس فجاءت بدرجة منخفضة.

كما هدفت دراسة **إبراهيم والفيلكاوي** (2018) إلى التعرف على مدى تحقق كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة تدريس كلية التربية بجامعة الكويت، حيث ارتكزت هذه الدراسة على محاور ثلاث هي: التعرف على مدى تحقق كفايات التعليم الإلكتروني المتعلقة في استخدام الحاسوب؛ واستخدام الإنترنيت؛ ونظام إدارة الفصل. وتوصلت نتائج الدراسة إلى تحقق كفايات التعليم الإلكتروني المتعلقة باستخدام الحاسوب واستخدام الإنترنيت بدرجة عالية لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الكويت. أما بالنسبة للكفايات المتعلقة بنظام إدارة الفصل، فكانت متحققة بدرجة متوسطة. وخلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات، أهمها ضرورة عقد دورات وورش تدريبية لتدريب أعضاء هيئة التدريس على نظام معلومات (Blackboard) لإدارة التعليم ومتابعة الطلبة ومراقبة كفاءة العملية التعليمية في المؤسسة التعليمية.

كما هدفت دراسة **انصيولا والجباري** (2018) إلى قياس مدى إدراك أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية لتمكنهم من الكفايات التعليمية ضمن مبادئ الجودة الشاملة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي وعلى الاستبانة كأداة لجمع المعلومات من عينة الدراسة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن إدراك أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية لتمكنهم من الكفايات التعليمية ضمن مبادئ الجودة الشاملة جاء بدرجة عالية، كما كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة يعزى لمتغير الجنس وسنوات الخبرة، وقد أوصت الدراسة بعمل دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس للإلمام بكيفية تصميم المواقف التعليمية إلكترونيا.

كما قام **الغزو وعليمات (2017)** بدراسة هدفت إلى معرفة درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية للكفايات التكنولوجية من وجهة نظرهم ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي وتمثلت أداة الدراسة في استبانة، وخلصت الدراسة إلى أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية جاءت بدرجة متوسطة، كما أن هناك فروق بين استجابات عينة الدراسة تعزى للرتبة الأكاديمية لصالح رتبة أستاذ، وقد أوصت الدراسة بضرورة تنظيم دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس لإكسابهم الكفايات التكنولوجية اللازمة.

في حين أجرى **القرني (2017)** دراسة هدفت إلى التعرف على أهم الكفايات التكنولوجية اللازمة للقيادات الأكاديمية بجامعة المجمعة في ظل مستحدثات ثورة المعلومات والاتصال، والتعرف على درجة معرفتهم لهذه الكفايات ودرجة ممارستهم لها، والكشف عن العلاقة بين درجة المعرفة بكل كفاية ودرجة ممارسة القيادات لهذه الكفاية، وعن مدى وجود فروق دالة إحصائياً في درجات المعرفة والممارسة للكفايات التقنية باختلاف النوع والخبرة،

وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان من أهمها أن أكثر الكفايات التكنولوجية معرفة وممارسة لدى القيادات هي المتعلقة باستخدام البريد الإلكتروني يليها طباعة المستندات واستخدام برنامج WhatsApp. كما كشفت النتائج عن أن أقل الكفايات التكنولوجية معرفة وممارسة لدى القيادات هي ما يتعلق برنامج publisher، وملف الإنجاز الإلكتروني E-portfolio والتدوين الصوتي(podcast) وبرنامج snapchat. كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجة إلمام ومعرفة القائد الأكاديمي للكفاية ممارسته واستخدامه لها وأيضا وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات ممارسات القيادات الأكاديمية للكفايات التكنولوجية تبعاً لاختلاف الخبرة.

كما قام **المبحوح (2014)** بدراسة هدفت إلى تنمية الكفاءات التكنولوجية لدى الهيئة التدريسية في جامعة الأقصى بغزة وذلك من خلال التعرف على درجة توافر الكفايات التكنولوجية ومستوي ممارستها لدى الهيئة التدريسية، ولتحقيق هدف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي المعتمد على تطبيق استبانة تقيس درجة توافر ومستوى استخدام الكفايات التكنولوجية لدى الهيئة التدريسية ومستوى المعوقات لديهم وتوصلت الدراسة إلى أن درجة توافر الكفايات التكنولوجية ضعيفة، وكذلك كان مستوى استخدام الكفايات التكنولوجية ضعيفا، بالإضافة إلى أن مستوى المعوقات كان عاليا كما بينت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة توافر الكفايات التكنولوجية ومدى استخدامهم لها، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات العينة حول مستوى استخدام الكفايات التكنولوجية ترجع إلى متغير الدرجة العلمية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات العينة حول مستوى استخدام الكفايات التكنولوجية ترجع إلى متغير سنوات الخدمة، وقد توصلت الدراسة إلى وضع استراتيجية مقترحة لتنمية الكفايات التكنولوجية لدى الهيئة التدريسية في جامعة الأقصى بغزة.

وسعت دراسة **بني هاني (2013)** إلى بيان درجة استخدام تكنولوجيا المعلومات في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في جامعتي اليرموك والعلوم والتكنولوجيا الأردنية والمعوقات والحلول، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة مكونة من (62) عبارة، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعتي اليرموك والعلوم التكنولوجيا جاءت بدرجة مرتفعة، كما كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق فردية بين استجابات عينة الدراسة تعزي لمتغير الجنس أو متغير الرتبة الأكاديمية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الشهادة الجامعية، ولصالح جامعة العلوم والتكنولوجيا.

أما دراسة **حسن (2012)** فهدفت إلى التعرف على درجة توفر الكفايات التكنولوجية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة بغداد بكلية التربية الرياضية ومدى ممارستهم لها، واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي وعلى الاستبانة كأداة لجمع المعلومات من عينة الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة توفر الكفايات التكنولوجية لأعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة متوسطة، في حين أن ممارستهم لهذه الكفايات في العملية التعليمية جاء بدرجة منخفضة، كما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حسب متغير الجنس ولصالح الذكور ولجميع المجالات.

كما هدفت دراسة **العتيبي (2011)** إلى التعرف على أولويات الكفايات الأخلاقية والتقنية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية في نجران والخرج، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي التحليلي، وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج أهمها أن الكفايات الأخلاقية والتقنية المتضمنة في الدراسة ينبغي أن تتوافر لدى أعضاء هيئة التدريس بدرجة كبيرة مما يعطي مؤشراً لضرورة وأهمية تلك الكفايات كما توصلت الدراسة إلى أن أولى الكفايات التقنية التي ينبغي أن تتوافر لدى أعضاء هيئة التدريس هي "توظيف التدريب الإلكتروني في تدريس المقررات" ثم "إرشاد الطلبة إلى المواقع العلمية الإلكترونية" و"معرفة البرمجيات التعليمية الجيدة"، كما أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة حول ترتيب أولويات الكفايات الأخلاقية والتقنية تعزى لمتغيرات الكلية، الجنس، التخصص، الرتبة العلمية.

ثانياً: دراسات تتناول معايير الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم للمعلم (ISTE-E)

هدفت دراسة **حكمي (2019)** إلى التعرف مدى تحقق معايير الجمعية الدولية للتقنية في التعليم (ISTE) لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة أم القري، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة تم تصميمها بالاعتماد على معايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم – للمعلم (ISTE-E)، وتكونت عينة الدراسة من (458) طالب وطالبة وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة تحقق معايير الجمعية الدولية للتقنية في التعليم (ISTE) لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة أم القري جاء بدرجة متوسطة كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلاب والطابات حول درجة توافر المعايير تعزي لمتغير الجنس أو التخصص، وقد أوصت الدراسة بأهمية تنظيم دورات تدريبية للطلاب والطالبات لرفع مستوي ممارسة تحقق معايير الجمعية الدولية للتقنية في التعليم (ISTE) لديهم.

في حين أجرت **الفليت (2019)** دراسة هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على معايير الجمعية الدولية للتقنية في التعليم (ISTE) لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية بغزة، واعتمدت الباحثة على المنهج شبه التجريبي، بينما تنوعت أدوات الدراسة ما بين تصميم اختبار معرفي لقياس مدى تنمية الكفايات المعرفية لدى الطالبات المعلمات، وبطاقة ملاحظة للمهارات العملية لقياس الجانب الأدائي المتعلق بالبرامج الحاسوبية المضمنة في البرنامج، وبطاقة ملاحظة للأداء التدريسي لقياس جانب مهارات التدريس، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي وقد أوصت الدراسة بضرورة اهتمام القائمين على العملية التربوية بتطبيق معايير الجمعية الدولية للتقنية في التعليم (ISTE)، والاستفادة من البرنامج التدريبي المصمم بالدراسة.

بينما أجرت **حافظ (2018)** دراسة هدفت إلى قياس جاهزية المعلمين لدمج التقنية في التعليم بالتوافق مع معايير الجمعية الدولية للتقنية في التعليم (ISTE) للمعلمين في مدينة الرياض، وقد اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي وصممت استبانة كأداة رئيسة لجمع المعلومات وتكونت عينة الدراسة من معلمي ومعلمات المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية من التخصصات التربوية كافة في مدينة الرياض من الجنسية السعودية، وقد توصلت الدراسة إلى أن قياس جاهزية المعلمين لدمج التقنية في التعليم التوافق مع معايير الجمعية الدولية للتقنية في التعليم جاءت بدرجة متوسطة، وان هناك حاجة إلى تدريب المعلمين على المعايير.

كما سعت دراسة **أبو العون (2018)** إلى تقويم محتوى منهاج التكنولوجيا للمرحلة الأساسية في فلسطين في ضوء المعايير العالمية ISTE وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم أداة تحليل محتوى منهاج التكنولوجيا للمرحلة الأساسية بالاعتماد على معايير (ISTE)، بالإضافة إلى تصميم استبانة لمعرفة درجة ممارسة معلمي التكنولوجيا بالمرحلة الأساسية للمعايير العالمية ISTE، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة معلمي التكنولوجيا بالمرحلة الأساسية للمعايير العالمية ISTE جاءت بدرجة متوسطة وأن هناك حاجة إلى ضرورة إعادة توزيع وترتيب المنهج بنسب متفاوتة لمعايير الجمعية الدولية للتقنية في مجال التعليم (ISTE) بين وحدات الكتاب المقرر، كما توصي بعقد ورش عمل للمعلمين على معايير (ISTE).

كما أجرى **عايض (Ayad, 2017)** دراسة هدفت إلى فحص درجة تنفيذ معايير (ISTE) للمعلمين والطلاب في كليات التعليم الفني بقطاع غزة، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي وتكونت أداة الدراسة من استبانتين أحدهما للمعلمين والثانية للطلاب وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود انخفاض في درجة تنفيذ معايير (ISTE) سواء للمعلمين أو الطلاب، كما أوصت الدراسة بأهمية تنفيذ دورات وورش عمل للمعلمين والطلاب على معايير (ISTE).

بينما هدفت دراسة **باجابا (Bajabaa, 2017)** إلى الكشف عن مدى توافق ممارسات التكامل التكنولوجي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة طيبة السعودية مع معايير (ISTE) واعتمدت الدراسة على المنهج الاستقصائي، كما اعتمدت الدراسة على الاستبانة في شكلها الإلكتروني وجاءت نتائج الدراسة لتؤكد على أن ممارسات أعضاء هيئة التدريس في جامعة طيبة جاءت متوافقة تماما مع معايير (ISTE) مما يدل على وجود وعي تام لدى عينة الدراسة بأهمية توظيف تكنولوجيا المعلومات في التعليم والتعلم.

في حين أجرى **دويكات (2016)** دراسة نظرية هدفت إلى معرفة اعتبارات إدماج التكنولوجيا في التعليم حسب الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم (ISTE) وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة عمد الباحث إلى إجراء مسح وتحليل مفصل للأبحاث والمقالات المنشورة في مجلة البحوث الأمريكية American Research Journals وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة قوية بين جودة عملية التعليم والتعلم وتطبيق تكنولوجيا المعلومات ومن ثم أهمية جعل تكنولوجيا المعلومات جزءاً أساسيا من عملية التأهيل والتدريب للطلاب المعلمين.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة وُجِدَ أن هناك تنوع في أهميتها، وأهدافها، ومنهجها، ونتائجها، ومدى علاقتها بالدراسة الحالية، وفيما يلي عرضا لذلك:

1- التالي معظم أهداف الدراسات السابقة مع أحد الأهداف الرئيسة التي تسعى إلى تحقيقها الدراسة الحالية والمتعلق بالكشف عن مدى توافر الكفايات التكنولوجية الأساسية ومستوي ممارستها لدى عينة الدراسة كدراسة كل من عمايرة (2019)، ودراسة إبراهيم والفيلكأوي (2018)، ودراسة انصيولا والجياري (2018)، ودراسة الغزو وعليمات (2017)، ودراسة القرني (2017)، ودراسة المبحوح (2014)، ودراسة بني هاني (2013)، ودراسة حسن (2012)، وأخيراً دراسة العتيبي (2011).

2- تتفق الدراسة الحالية مع دراسات (القرني، 2017)، (المبحوح، 2014)، (حسن، 2012)، في تناولهم لمتغيرين معاً (معرفة درجة توفر الكفايات التكنولوجية، ومستوي ممارستها).

3- تتفق الدراسة الحالية مع دراسة باجابا (Bajabaa, 2017)، في تناولهما لموضوع مدى توافق ممارسات أعضاء هيئة

التدريس مع معايير الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالمعلم (ISTE*E).

4- تتفق الدراسة الحالية والدراسات السابقة حول استخدام المنهج الوصفي باعتباره المنهج الملائم للدراسات الإنسانية، وفي استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، إلا أنها تختلف مع دراسة (الفليت، 2019) والتي اعتمدت على المنهج شبه التجريبي وعلى المقابلة، والاختبار المعرفي وبطاقة الملاحظة كأدوات لجمع المعلومات.

أوجه استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

تحقق للباحث العديد من الفوائد يمكن إجمالها فيما يلي:

1- باستثناء دراسة باجابا (Bajabaa 2017) تأكد للباحث من قلة بل تكاد تكون ندرة الدراسات التي تتناول العلاقة بين درجة توافر الكفايات التكنولوجية لدى أعضاء هيئة التدريس ودرجة ممارستهم لها في ضوء معايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالمعلم (ISTE*E) في الجامعات العربية بصفة عامة، والجامعات السعودية ومنها جامعة نجران بصفة خاصة.

2- توجيه الباحث إلى كثير من الأدبيات والمصادر الإلكترونية.

3- المساعدة في تحديد مشكلة الدراسة، وبيان أهميتها ومبرر إجرائها.

4- المساعدة في اختيار المنهج الملائم وتحديد وتصميم أداة الدراسة المناسبة.

5- الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة في مناقشة النتائج التي ستتوصل إليها الدراسة الحالية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي؛ لتناسبه مع طبيعة هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران والبالغ عددهم (1464) عضو هيئة تدريس حسب إحصائية عمادة الموارد البشرية بجامعة نجران في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1442/1441 الموافق 2021/2020.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (370) فرداً، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وهي تمثل ما نسبته (25%) من مجتمع الدراسة الأصلي. ويبين الجدول التالي توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة:

جدول (3) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

متغيرات الدراسة		العدد	النسبة المئوية
النوع	ذكر	260	70
	أنثي	110	30
	مجموع	370	100
الرتبة الأكاديمية	أستاذ	72	19
	أستاذ مشارك	70	19
	أستاذ مساعد	171	46
	محاضر	57	15
	مجموع	370	100
الخبرة التدريسية	أقل من 5 سنوات	133	36
	من 5-10 سنوات	180	49
	أكثر من 10 سنوات	57	15
	مجموع	370	100

أداة الدراسة:

تمثلت أداة البحث التي استخدمها الباحث باستبيان أعد لغرض التعرف على درجة امتلاك كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران، ودرجة ممارستهم لمعايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالمعلم (ISTE*E)؟

أما عن طريقة تصميم الاستبانة فقد استعان الباحث بالأدبيات والدراسات السابقة في مجال البحث، لتحديد صيغ الأسئلة المناسبة، كدراسة عمايرة (2019)، ودراسة الغزو، وعليمات (2017)، ودراسة العنزي، وسعود (2016)، ودراسة حسن (2012)، الأمر الذي أعان الباحث على جمع كل ما

يتعلق بمحاور الأداة وأبعادها وفقراتها، وقد تكونت أداة الدراسة من جزأين كما يوضح جدول (4):

-الجزء الأول: يتضمن البيانات العامة لأفراد عينة الدراسة (النوع، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخبرة).

-الجزء الثاني: وأشتمل على المحاور الرئيسية للدراسة وتشمل: المحور الأول حول درجة توفر كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران، ويضم (46) عبارة موزعة على (3) كفايات رئيسة. والمحور الثاني حول درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران للمعايير العالمية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالمعلم (ISTE*E)، وشملت (25) عبارة (مؤشر أداء) موزعة على سبع معايير محورية.

جدول (4) توزيع عبارات الاستبانة على محاور وأبعاد أداة الدراسة.

م	البعد	عدد العبارات
المحور الأول: درجة توافر كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران.		
1	استخدام الحاسوب وبرامجه في العملية التعليمية	17
2	استخدام مصادر وخدمات شبكة الإنترنيت	15
3	تصميم وإعداد وإدارة المقررات الإلكترونية	14
مجموع		46
المحور الثاني: درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران للمعايير العالمية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالمعلم (ISTE*E)		
1	معيار المعلم المتعلم	3
2	معيار المعلم القائد	3
3	معيار المعلم المواطن	4
4	معيار المعلم المتعاون	4
5	معيار المعلم المصمم	3
6	معيار المعلم المصمم	4
7	معيار المعلم المحلل	4
مجموع		25

صدق الأداة:

لضمان صدق أداة الدراسة، تم عرض الاستبانة على ثلاثة محكمين من ذوي الخبرة في تصميم المؤشرات وأدوات القياس بوحدة قياس الأداء بوكالة الجامعة للتطوير والجودة بجامعة نجران، بالإضافة إلى خمسة ممن أعضاء الهيئة التدريسية من ذوي الاختصاص من منسوبي عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد في جامعة نجران، وقد تمت الاستجابة لآراء المحكمين بإجراء ما يلزم من حذف وتعديل صياغة بعض العبارات وإعادة ترتيبها وبذلك خرجت الاستبانة في صورتها النهائية.

ثبات الأداة

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة مدن (30) عضو هيئة تدريس من خارج عينة الدراسة وحساب معامل الثبات (Cronabach alpha) للاتساق الداخلي، وجاءت النتائج كما يوضح جدول (5) حيث جاء معامل الثبات الكلي للمحور الأول (0.93)، وجاء معامل الثبات الكلي للمحور الثاني (0.98) بينما جاء معامل الثبات الكلي لكلا المحورين (0.941) وهو يعد معدل عالي للثبات مما يعني صدق الأداة لقياس ما وضعت لأجله.

جدول (5) معاملات ثبات ألفا كورنباخ لمجالات الأداة الموجهة لقياس درجة توافر الكفايات التكنولوجية

م	المجال	قيم معامل ثبات ألفا
المحور الأول: درجة توافر كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران		
1	استخدام الحاسوب وبرامجه في العملية التعليمية	0.80

2	استخدام مصادر وخدمات شبكة الإنترنيت	0.78
3	تصميم وإعداد وإدارة المقررات الإلكترونية	0.47
الثبات الكلي للمحور		0.93
المحور الثاني: درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران للمعايير العالمية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالمعلم (ISTE*E).		
1	معيار المعلم المتعلم	0.90
2	معيار المعلم القائد	0.87
3	معيار المعلم المواطن	0.95
4	معيار المعلم المتعاون	0.90
5	معيار المعلم المصمم	0.96
6	معيار المعلم الميسر	0.91
7	معيار المعلم المحلل	0.95
الثبات الكلي للمحور		0.89
الثبات الكلي للأداة		0.941

متغيرات الدراسة:

1–المتغيرات المستقلة:

- النوع: ويأخذ بعدين (ذكور وإناث).
- سنوات الخبرة: وتأخذ ثلاث أبعاد (أقل من خمس سنوات، من خمس إلى عشر سنوات – أكثر من عشر سنوات)
- الرتبة الأكاديمية: وتأخذ أربع أبعاد (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، محاضر).

2–المتغيرات التابعة:

- درجة توافر كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران.
- درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران لمعايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالمعلم (ISTE*E).

أساليب التحليل الإحصائي:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية (SPSS) في تحليل البيانات التي تم جمعها بعد تطبيق أداة الدراسة وهي: معامل الثبات (Cronabach alpha)، والتكرارات والنسبة المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية واختبار T-test، وأسلوب تحليل الانحدار الخطي البسيط (Simple Linear Regression)، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA way One) وقد تم اعتماد سلم (ليكرت) الثلاثي لتصحيح أداة الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الثلاث (مرتفع، متوسط، ضعيف) وقد تم اعتماد المقياس الآتي لأغراض تحليل النتائج والموضح في الجدول (6) لتفسير تقديرات أفراد العينة:

جدول (6) المعيار الإحصائي لتفسير تقديرات أفراد العينة

مدى الدرجات	الدرجة
5 - 3.68	مرتفعة
3.67 – 2.34	متوسطة
2.33 – 1.00	ضعيفة

عرض النتائج ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الأول: ما مدى توافر الكفايات التكنولوجية الأساسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران من وجهة نظرهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الدرجة ونسبة توفر الكفاية والرتبة لجميع فقرات الجزء الثاني من الاستبانة والمرتبط بقياس درجة توافر الكفايات التكنولوجية الأساسية لدى أعضاء

هيئة التدريس بجامعة نجران من وجهة نظرهم والجدول (7) يوضح ذلك:

جدول (7) حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن درجة توافر الكفايات التكنولوجية الأساسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران من وجهة نظرهم

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوي الدرجة	الوزن النسبي	الرتبة
1	استخدام الحاسوب وبرامجه في العملية التعليمية.	3.53	0.69	متوسطة	70.6	2
2	استخدام مصادر وخدمات شبكة الإنترنيت.	2.9	1.08	متوسطة	58	3
3	تصميم وإعداد وإدارة المقررات الإلكترونية.	3.82	1.61	مرتفعة	76.4	1
	المتوسط العام	3.42	1.31	متوسطة	68.4	

تشير النتائج في جدول (7) أن درجة توافر الكفايات التكنولوجية الأساسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران من وجهة نظرهم جاء بدرجة متوسطة في إجمالي محاور الدراسة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمحاور (3.42)، وبوزن نسبي (68.5) أما المتوسطات الحسابية لكل محور من محاور الدراسة المتعلقة بدرجة توافر كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران فقد تراوحت بين (2.90-3.82)، حيث جاء محور كفايات "تصميم وإعداد وإدارة المقررات الإلكترونية" في المرتبة الأولى من حيث درجة توافر كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بمتوسط حسابي (3.82) وبدرجة مرتفعة، يليه في المرتبة الثانية محور كفايات "استخدام الحاسوب وبرامجه في العملية التعليمية" بمتوسط حسابي (3.53) وبدرجة متوسطة، وأما محور كفايات "استخدام مصادر وخدمات شبكة الإنترنيت" فقد حصل على متوسط حسابي (2.90) وبدرجة متوسطة واحتل بذلك المرتبة الثالثة والأخيرة بالنسبة لبقية المحاور.

أما ما كشفت عنه الدراسة من نتائج حول كل محور من محاور كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران فقد جاءت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسبة توفر الكفاية والرتبة للفقرات المكونة لكل محور كما يلي:

أولاً: المحور الأول: كفايات استخدام الحاسوب وبرامجه في العملية التعليمية:

جدول (8) الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسبة توافر الكفاية لمحور استخدام الحاسوب وبرامجه في العملية التعليمية

الرقم التسلسلي	فقرات محور كفايات استخدام الحاسوب وبرامجه في العملية التعليمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	مستوي الدرجة	الرتبة
1	التغلب على المشكلات الفنية التي تواجهك أثناء الاستخدام.	3.04	1.07	60.8	متوسطة	12
2	القدرة على التعامل مع ملحقات جهاز الحاسب (الطابعة، الماسح الضوئي، الكاميرا الرقمية)	3.85	1.02	77	مرتفعة	6
3	استخدم جهاز العرض data show كواجهة عرض أساسية داخل الدرس.	4.75	1.02	91.3	مرتفعة	3

4	القدرة على تثبيت البرامج وإزالتها بطريقة سليمة	2.89	1.10	57.8	متوسطة	13
5	تحديد الإصدار المناسب من نظام التشغيل ويندوز المناسب لمواصفات جهاز الحاسب الخاص بك.	4.48	1.00	89.6	مرتفعة	4
6	استخدم برنامج معالج النصوص Microsoft Office word في تحضير الدروس	4.77	0.07	95.4	مرتفعة	1
7	استخدام الجداول الإلكترونية EXCEL	3.41	1.14	68.2	متوسطة	10
8	استخدام برنامج قواعد البيانات ACCESS في معالجة سجلات الطلاب.	2.63	1.13	52.6	متوسطة	15
9	استخدم العروض التقديمية power point داخل قاعة الدرس.	4.66	0.85	93.2	مرتفعة	2
10	القدرة على التعامل وحماية وسائط التخزين المختلفة من الفيروسات.	3.93	1.07	78.6	مرتفعة	5
11	إدارة وتنظيم الملفات من إنشاء وحفظ ونسخ وتعديل	3.78	0.93	75.6	مرتفعة	7
12	القدرة على ضغط أو فك ضغط الملفات باستخدام أحد برامج (WinZip-WinRAR)	3.76	0.94	75.2	مرتفعة	8
13	القدرة على فهم صيغ الملفات (pdf, doc, docx, jpg, png, ppt, zip, xlxs) والتحويل فيما بينها.	3.36	1.04	67.2	متوسطة	11
14	استخدم برامج إعداد وتحرير الوسائط المتعددة مثل (MS Movie Maker-Sound Forge)	2.37	1.01	47.4	ضعيفة	16
15	استخدم برامج تحرير الصور والرسوم الرقمية مثل (- photo shop Microsoft Paint)	2.35	1.03	47	ضعيفة	17
16	القدرة على التعامل مع أكثر من برنامج والتنقل فيما بينها في آن واحد لإنجاز مهمة واحدة.	3.45	1.97	69	متوسطة	9
17	القدرة على استخدام برامج الحماية لتفحص وإزالة الفيروسات	2.64	1.08	52.8	متوسطة	14
	المتوسط العام	3.53	0.69	70.5	متوسطة	

أظهرت نتائج جدول (8) السابق أن المتوسطات الحسابية لفقرات محور كفايات استخدام الحاسوب وبرامجه في العملية التعليمية كانت بمستوي فاعلية مرتفعة على الفقرات (6، 9، 3، 5، 10، 2، 11، 12)؛ حيث تراوح المتوسطات الحسابية عليها ما بين (3.76-4.77) وقد حصلت على أعلى متوسط الفقرة (6) والتي نصها (استخدم برنامج معالج النصوص Microsoft Office word في تحضير الدروس بمتوسط حسابي (4.77)، يليها الفقرة (9) والتي نصها (استخدم العروض التقديمية power point داخل قاعة الدرس) بمتوسط حسابي (4.66)، وفي الترتيب الثالث فقرة (3) والتي نصها (استخدم جهاز العرض

data show كواجهة عرض أساسية داخل الدرس) وبمتوسط حسابي (4.66). وتتفق تلك النتائج مع دراسة العنزي (2016) والتي توصلت إلى كثرة استخدام أعضاء هيئة التدريس لتلك التطبيقات كجزء من العملية التعليمية، كما أن جميع القاعات الدراسية كما بجامعة نجران مزودة بأجهزة Data Show مما شجع الكثير من أعضاء هيئة التدريس على استخدام العروض التقديمية (البوربوينت) وأجهزة العرض. أما الفقرات التي كانت درجة الاستجابة عليها بمستوى متوسط فهي الفقرات؛ (16، 7، 13، 1، 4، 17، 8) حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (2.63-3.45)، وأخيراً كما يوضح الجدول فإن أقل درجة توفر لكفايات محور استخدام الحاسوب وبرامجه في العملية التعليمية تمثل في الفقرة (14) والتي نصها (استخدام برامج إعداد وتحرير الوسائط المتعددة مثل:-MS Movie Maker، Sound Forge) بمتوسط حسابي (2.37)، وأخيرا فقرة (15) والتي نصها (استخدم برامج تحرير الصور والرسوم الرقمية مثل: Microsoft Paint(photo shop-) بمتوسط حسابي (2.35) بدرجة ضعيفة، ويمكن إرجاع تلك النتيجة إلى صعوبة تلك البرامج وحاجتها إلى حرفية عالية لما تشمله من عمليات معقدة في التصميم والإنتاج للمواد التعليمية. أما بالنسبة للمتوسط الكلي لفقرات محور كفايات استخدام الحاسوب وبرامجه في العملية التعليمية فقد كان بدرجة متوسطة حيث بلغ (2.9). وبصفة عامة تتفق النتائج السابقة مع ما توصلت إليه دراسة المعمري (2013)، ودراسة العنزي، (2016)، ودراسة الرصاعي (2017)، ودراسة عمايرة (2019) في أن أكثر الكفايات استخداما في مجال توظيف الحاسوب وبرامجه في العملية التعليمية هي تطبيقات MS Office وعلى وجه الدقة تطبيقات معالجة النصوص (MS Word)، وتطبيق العروض التقديمية (MS Power Point).

ثانياً: المحور الثاني: كفايات استخدام شبكة الإنترنيت في العملية التعليمية:

جدول (9) الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لمحور استخدام شبكة الإنترنيت في العملية التعليمية

الرقم التسلسلي	فقرات محور كفايات استخدام شبكة الإنترنيت في العملية التعليمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	مستوي الدرجة	الرتبة
18	أتمكن من استخدم محركات البحث المختلفة للوصول إلى المعلومات التي احتاجها.	4.40	0.88	88	مرتفعة	1
19	البحث في الفهارس الإلكترونية للمكتبات وقواعد البيانات العالمية بالمستودعات الرقمية.	3.31	1.01	66.2	متوسطة	5
20	مهارات التعامل مع مواقع التخزين الحسابي.	2.33	1.15	46.6	ضعيفة	13
21	استخدم برامج التواصل الاجتماعي (Facebook) في التفاعل ونقل المعرفة لطلابي سواء عبر الجوال أو جهاز الحاسب.	2.75	1.20	55	متوسطة	10
22	القدرة على المشاركة في مجموعات النقاش المتاحة عبر الإنترنيت	3.07	1.00	61.4	متوسطة	6
23	أجيد إنشاء بريد إلكتروني (E-mail) وتوظيف خدماته المختلفة من إرسال الرسائل والملفات المرفقة واستقبالها، وحذفها مع الطلاب.	2.80	1.04	56	متوسطة	8
24	استخدام الهاتف الجوال كوسيط دائم لتلقي المعلومات وإرسالها من خلال برامج المحادثة والحوار المباشر نصا وصوتا وصورة.	3.38	1.20	67.6	متوسطة	4

25	أحرص على المشاركة في الدورات التدريبية التي تعقد على الخط المباشر On Line.	3.57	1.13	71.4	مرتفعة	2
26	أجيد استخدام مؤتمرات الفيديو والمؤتمرات الصوتية عبر الشبكة.	3.01	1.12	60.2	متوسطة	7
27	أجيد التسجيل في المنتديات التعليمية والمشاركة فيها	2.76	1.21	55.2	متوسطة	9
28	الاستفادة من تطبيقات جوجل المجانية أو Google Apps في العملية التعليمية	1.96	1.03	39.2	ضعيفة	14
29	القدرة على تحميل الملفات من الشبكة Download ورفعها.Uploading	3.47	1.22	69.4	متوسطة	3
30	أجيد تصميم الصفحات والمواقع التعليمية ونشرها وتحديثها كل فترة.	1.60	0.96	32	ضعيفة	15
31	أعي بقواعد وقوانين حماية الملكية الفكرية للمصادر الرقمية على شبكة الإنترنيت	2.37	1.01	47.4	ضعيفة	11
32	أمتلك درجة وعي بمتطلبات الأمن السيبراني	2.35	1.03	47	ضعيفة	12
	المتوسط العام	2.9	1.08	58	متوسطة	

أظهرت نتائج جدول (9) السابق أن المتوسطات الحسابية لفقرات محور كفايات استخدام شبكة الإنترنيت في العملية التعليمية كانت بمستوي فاعلية مرتفعة على الفقرات (18، 5)؛ حيث تراوحت المتوسطات الحسابية عليها ما بين (3.57-4.40) وقد حصلت على أعلى متوسط الفقرة (18) والتي نصها (أتمكن من استخدم محركات البحث المختلفة للوصول إلى المعلومات التي احتاجها) وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الغزو وعليمات (2015) التي توصلت إلى أن ذلك يعود إلى اهتمام أعضاء هيئة التدريس بالإنترنيت لاستخدامه في العملية التعليمية والبحث العلمي، يليها في الترتيب الفقرة (25) وإلى نصها (أحرص على المشاركة في الدورات التدريبية التي تعقد على الخط المباشر On Line). ويرجع الباحث تلك النتيجة إلى ما فرضته جائحة كورونا من ضرورة التباعد للوقاية من الإصابة مما دفع بجامعة نجران عبر عمادة التطوير والجودة لاقتصار عقد الدورات التدريبية لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس على الخط المباشر On Line **عبر منصة** Zoom. أما الفقرات التي كانت درجة الاستجابة عليها بمستوى متوسط فهي الفقرات (29، 24، 19، 22، 26، 23، 27، 21)؛ حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (2.75-3.47)، وكانت أولى الكفايات في هذا المستوي المتوسط هي الفقرة (29) والتي نصها (القدرة على تحميل الملفات من الشبكة Download **ورفعها** Uploading) بمتوسط حسابي (3.47) بينما جاءت الفقرة (21) والتي نصها (استخدم برامج التواصل الاجتماعي (Facebook) في التفاعل ونقل المعرفة لطلابي سواء عبر الجوال أو جهاز الحاسب) في المرتبة الأخيرة من المستوي المتوسط بوزن نسبي (55%) وتتفق تلك النتيجة مع دراسة العنزي (2016) والتي توصلت إلى قناعة كثير من أعضاء هيئة التدريس بأن برامج التواصل الاجتماعي ومنها Facebook هي برامج للتواصل يغلب عليها الطابع الاجتماعي الترفيهي أكثر من الطابع التعليمي، وأخيراً كما يوضح الجدول فإن أقل درجة توفر لكفايات محور استخدام شبكة الإنترنيت في العملية التعليمية تمثل في الفقرات (31، 32، 20، 28، 30)؛ حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (1.60-2.37)، وقد حصلت الفقرة رقم (30) والتي نصها (أجيد تصميم الصفحات والمواقع التعليمية ونشرها وتحديثها كل فترة) على أدني متوسط وبدرجة ضعيفة وتتفق تلك النتيجة مع دراسة المعمري والمسروري

(2015) ودراسة الزهراني (2019) والتي توصلت إلى أن تصميم المواقع والصفحات على شبكة الإنترنيت يحتاج تدريب وخبرة وكفاءة على استخدام برامج التصميم معقدة الأوامر. أما بالنسبة للمتوسط الكلي لفقرات محور كفايات استخدام شبكة الإنترنيت في العملية التعليمية فقد كان بدرجة توفر متوسطة حيث بلغ (2.9).

ثالثاً: المحور الثالث: كفايات تصميم وإعداد وإدارة المقررات الإلكترونية:

جدول (10) الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسبة توفر الكفاية لمحور تصميم وإعداد وإدارة المقررات الإلكترونية

الرقم التسلسلي	فقرات محور كفايات تصميم وإعداد وإدارة المقررات الإلكترونية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	مستوى الدرجة	الرتبة
33	أجيد تحديد الوسائط المتعددة التي سيتم تضمينها في المقرر الإلكتروني.	3.68	0.68	73.6	مرتفعة	13
34	تزويد الطلاب بالمصادر الكافية للتعلم من خلال الشبكة.	3.69	1.81	73.8	مرتفعة	11
35	تهيئة الطلاب لتحمل مسئولية التعلم من خلال المقررات الإلكترونية عبر الشبكة.	3.70	0.75	74	مرتفعة	10
36	أجيد إعداد السيناريو التعليمي للمقرر الإلكتروني	3.92	1.86	78.4	مرتفعة	4
37	تحديد الأهداف التعليمية للمقرر الإلكتروني.	3.96	0.57	79.2	مرتفعة	3
38	تتبع أداء الطلاب ومدى تقدمهم في التعلم لتقديم المشورة والنصح.	3.84	1.90	76.8	مرتفعة	6
39	استخدم نظام الإرشاد الأكاديمي الإلكتروني بجامعة نجران في تتبع أداء الطلاب ومدى تقدمهم في التعلم وتقديم التغذية الراجعة لهم.	3.28	1.23	65.6	متوسطة	14
40	استخدم وأطبق أساليب مختلفة للتقويم الإلكتروني من خلال الشبكة.	4.04	1.05	80.8	مرتفعة	2
41	تحديد استراتيجيات التدريس اللازمة لتحقيق أهداف المقرر.	3.88	1.76	77.6	مرتفعة	5
42	أجيد جدولة المقرر الإلكتروني ووضع خطة لتدريسه.	4.37	1.91	87.4	مرتفعة	1
43	تحدد أساليب التفاعل الإلكتروني بين المتعلمين وبعضهم البعض وبينهم وبين المعلم، وبينهم وبين مواد التعلم.	3.73	1.14	74.6	مرتفعة	9
44	تحديد أنشطة التعلم التي تشجع التفاعل بين المتعلمين	3.82	1.86	76.4	مرتفعة	8
45	تحدد الروابط الإلكترونية Links بين مكونات المقرر الإلكتروني	3.69	1.89	73.8	مرتفعة	12
46	إدارة حلقات النقاش المتاحة عبر الشبكة مع الطلاب لدعم مفهوم الذات والتعبير عن الأفكار والآراء بحرية.	3.83	1.02	76.6	مرتفعة	7
	المتوسط العام	3.82	1.61	76.3	مرتفعة	

أظهرت النتائج في الجدول (10) السابق أن المتوسطات الحسابية لفقرات محور كفايات تصميم وإعداد وإدارة المقررات الإلكترونية كان بدرجة مرتفعة على جميع الفقرات باستثناء الفقرة رقم (39) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.68-4.37) وجاء في المرتبة الأولى الفقرة رقم (42) والتي نصها (أجيد جدولة المقرر الإلكتروني ووضع خطة لتدريسه) بمتوسط حسابي (4.37)، ووزن نسبي (87.4)، يليها الفقرة رقم (8) والتي نصها (استخدم وأطبق أساليب مختلفة للتقويم الإلكتروني من خلال الشبكة) بمتوسط حسابي (4.04)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة رقم (39) والتي نصها (استخدم نظام الإرشاد الأكاديمي الإلكتروني بجامعة نجران في تتبع أداء الطلاب ومدى تقدمهم في التعلم وتقديم التغذية الراجعة لهم)، بمتوسط حسابي (3.28)، أما بالنسبة للمتوسط الكلي لمحور درجة توفر كفايات تصميم وإعداد وإدارة المقررات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران فقد بلغ (3.82) وبوزن نسبي مقداره (76.3) وهو معدل مرتفع، وتختلف تلك النتائج مع ما توصلت

إليه دراسة المقطري (2015) والتي توصلت نتائجها إلى أن مستوي كفايات إعداد المقرر الإلكتروني وإدارته على الشبكة جاء بدرجة متوسطة، بينما يمكن تفسير سبب حصول محور كفايات تصميم وإعداد وإدارة المقررات الإلكترونية على المستوي العالي من استجابات عينة الدراسة في الدراسة الحالية إلى تبني جامعة نجران لنظام البلاك بورد (Blackboard) لإدارة التعلّم والمقررات الدراسية ومتابعة الطلبة ومراقبة كفاءة العملية التعليمية في الجامعة، هذا النظام وفر الكثير من الأدوات والوسائل التي تتيح لأعضاء الهيئة التدريسية القدرة على بناء مقررات ديناميكية وتفاعلية بسهولة كبيرة مع إدارة محتوى هذه المقررات بطريقة مرنة وبسيطة، كما يسمح أيضاً لأستاذ المقرر بناء مقررات إلكترونية متكاملة، ووضع ملاحظات ومخطط المادة والأعمال والوظائف المطلوبة والإعلانات ويمكّن النظام أيضاً من عرض الأعمال الفصلية والامتحانات والنتائج أولاً بأول، مما يسمح للطلاب بالتواصل المباشر من خلال نوافذ الحوار والرسائل الإلكترونية الموجهة والمعمّمة.

النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الثاني: ما مدى توافق ممارسات كفايات تكنولوجيا المعلومات لأعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران السعودية مع معايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالمعلم (ISTE*E)؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الدرجة والوزن النسبي والجدول (11) يوضح ذلك:

جدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران لمعايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالمعلم (ISTE*E)

رقم المعيار	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوي الدرجة	الوزن النسبي	الرتبة
1	معيار المعلم المتعلم	3.00	1.32	متوسطة	60	5
2	معيار المعلم القائد	3.57	1.35	متوسطة	71.4	2
3	معيار المعلم المواطن	3.76	1.34	مرتفعة	75.2	1
4	معيار المعلم المتعاون	2.92	1.12	متوسطة	58.4	7
5	معيار المعلم المصمم	2.96	1.02	متوسطة	59.2	6
6	معيار المعلم الميسر	3.02	1.16	متوسطة	60.4	4
7	معيار المعلم المحلل	3.37	1.23	متوسطة	67.4	3
	المتوسط العام	3.22	1.43	متوسطة	64.4	

تشير النتائج في جدول (11) أن درجة توافق ممارسات كفايات تكنولوجيا المعلومات لأعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران السعودية مع معايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالمعلم (ISTE*E) من وجهة نظرهم جاءت بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (3.22)، ووزن نسبي (64.4) وهي بذلك تختلف مع دراسة باجابا (Bajabaa, 2017) والتي جاءت نتائجها لتؤكد على أن ممارسات أعضاء هيئة التدريس في جامعة طيبة جاءت متوافقة تماما مع معايير (ISTE) مما يدل على وجود وعي تام لدى عينة الدراسة بأهمية توظيف تكنولوجيا المعلومات في التعليم والتعلم، أما المتوسطات الحسابية لكل معيار فقد تراوحت بين (2.92-3.76)، حيث جاء معيار "المعلم المواطن" في المرتبة الأولى من حيث درجة الالتزام بالممارسة بمتوسط حسابي (3.76) وبدرجة مرتفعة، في حين حصلت الممارسات في ضوء معيار المعلم المتعاون على أدنى المتوسطات

الحسابية حيث كان المتوسط الحسابي (2.92). وتبين الجداول
من (12) التحليل الإحصائي الوصفي لكل معيار:

جدول (12) حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران لمعايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالمعلم (ISTE*E)

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدرجة
	المعيار الأول: المعلم المتعلم:			
1	تحدد أهداف تعليمية معتمدة على الأساليب التكنولوجية	3.43	1.60	متوسطة
2	متابعة الاهتمامات المهنية من خلال إنشاء شبكات تعلم محلية وعالمية لاكتشاف التطبيقات والمشاركة بها بشكل نشط.	2.02	0.68	ضعيفة
3	تتابع البحوث الحديثة والممارسات المهنية والتقنية التي تدعم نتائجها تحسين تعلم الطلبة.	3.50	1.61	مرتفعة
	المعيار الثاني: المعلم القائد			
4	لديك رؤية لتمكين التعلم باستخدام التكنولوجيا من خلال التفاعل مع الطلاب.	4.00	1.26	مرتفعة
5	تدعم الدعوة إلى الوصول العادل إلى التكنولوجيا التعليمية والمحتوى الرقمي وفرص التعلم لتلبية الاحتياجات المتنوعة لجميع الطلاب	3.74	1.33	مرتفعة
6	تساعد الزملاء من خلال تقديم أنموذج لتحديد واستكشاف وتقييم وتنظيم وتبني الموارد والأدوات الرقمية الجديدة للتعلم	2.97	1.45	متوسطة
	المعيار الثالث: المعلم المواطن			
7	تطور بيئات تعلم ثرية بالتقنية التي تشجع الفضول والفحص الناقد للموارد عبر الإنترنيت وتغرس المعرفة الرقمية والطلاقة الإعلامية عند الطلاب.	3.73	1.41	مرتفعة
8	توجه الطلاب نحو الممارسات الآمنة والقانونية والأخلاقية لاستخدام الأدوات الرقمية وحماية حقوق الملكية الفكرية	3.85	1.39	مرتفعة
9	تشجع الطلاب على الآداب السلوكية والمسئولية في التفاعلات الاجتماعية ذات الصلة باستخدام التقنية	3.77	1.22	مرتفعة
10	تدعم استخدام الطلبة الأمن لتقنية المعلومات في إدارة البيانات الشخصية وحماية الخصوصية.	3.69	1.42	مرتفعة
	المعيار الرابع: المعلم المتعاون			
11	تشارك الزملاء في التخطيط التعليمي لإنشاء تجارب تعلم حقيقية تعزز التكنولوجيا.	3.43	0.73	متوسطة
12	تشجع الطلاب على استخدام الأدوات التعاونية (برامج التواصل الاجتماعي، والبريد الإلكتروني) للتواصل مع خبراء افتراضيين لإظهار فهمهم وإدراكهم وتفكيرهم وتخطيطهم وعملياتهم الإبداعية لحل مشكلة ما.	2.53	1.26	متوسطة
13	تتعاون مع الطلاب لاكتشاف واستخدام موارد رقمية جديدة وتشخيص مشاكل التقنية وإصلاحها.	2.49	1.07	ضعيفة
14	تبدي وعياً عالميا بالبيئة الرقمية عند التواصل مع الطلاب وأولياء الأمور والزملاء من الثقافات الأخرى.	3.23	1.37	متوسطة

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوي الدرجة
	المعيار الخامس: المعلم المصمم			
15	تطور بيئات تعليمية رقمية مبتكرة تدعم التعلم الذاتي للطلاب.	3.37	1.52	متوسطة
16	تصمم أنشطة تعليمية باستخدام الأدوات الرقمية لتعزز التعلم النشط.	3.42	1.35	متوسطة
17	تصمم مدونة تعليمية تعمل على دعم التعلم الفعال.	2.11	0.79	ضعيفة
	المعيار السادس: المعلم الميسر			
18	تصمم مواقف تعلم تتحدي بها الطلاب وتدفعهم لاستخدام عملية التصميم والتفكير المحوسب من أجل الابتكار وحل المشكلات.	2.47	0.74	ضعيفة
19	تدعم الطلبة على تمثيل نماذج التفكير الإبداعي والابتكاري.	2.61	1.20	متوسطة
20	إدارة استخدام التكنولوجيا واستراتيجيات تعلم الطلاب في المنصات الرقمية، أو البيئات الافتراضية، أو أماكن التعلم العملي، أو في الميدان	3.66	1.35	مرتفعة
21	غرس ثقافة تولي الطلاب لأهدافهم التعليمية ونتائجها سواء بشكل منفرد أو جماعي.	3.33	1.36	متوسطة
	المعيار السابع: المعلم المحلل			
22	توفر طرق بديلة للطلاب لإثبات كفاءتهم وإبداء آرائهم حول تعلمهم باستخدام التكنولوجيا.	3.25	1.15	متوسطة
23	تستخدم التكنولوجيا لتصميم وتنفيذ مجموعة متنوعة من التقييمات البنائية والختامية التي تلبي احتياجات المتعلمين، وتقديم التغذية الراجعة في الوقت المناسب للطلاب وتوجيه الإرشادات.	3.69	1.42	مرتفعة
24	تستخدم بيانات التقييم لتوجيه التقدم والتواصل مع الطلاب وأولياء الأمور وأصحاب المصلحة والمعنيين بالتعليم لبناء التوجيه الذاتي للطلاب.	3.50	1.32	مرتفعة
25	توفر طرق بديلة للطلاب لإثبات كفاءتهم وإبداء آرائهم حول تعلمهم باستخدام التكنولوجيا.	3.04	1.15	متوسطة

كما يبين جدول (13) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران لمعايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالمعلم (ISTE*E) مرتب تنازلي وفق الأهمية النسبية للممارسات ومستوي التطبيق:

جدول (13) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران لمعايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالمعلم (ISTE*E) مرتب تنازلي

الرقم	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوي	الرتبة
1	تحدد أهداف تعليمية معتمدة على الأساليب التكنولوجية.	3.43	1.60	68.6	متوسطة	11
2	متابعة الاهتمامات المهنية من خلال إنشاء شبكات تعلم محلية وعالمية لاكتشاف التطبيقات والمشاركة بها بشكل نشط.	2.02	0.68	40.4	ضعيفة	25

3	تتابع البحوث الحديثة والممارسات المهنية والتقنية التي تدعم نتائجها تحسين تعلم الطلبة.	3.50	1.61	70	مرتفعة	9
4	لديك رؤية لتمكين التعلم باستخدام التكنولوجيا من خلال التفاعل مع الطلاب.	4.00	1.26	80	مرتفعة	1
5	تدعم الدعوة إلى الوصول العادل إلى التكنولوجيا التعليمية والمحتوى الرقمي وفرص التعلم لتلبية الاحتياجات المتنوعة لجميع الطلاب.	3.74	1.33	74.8	مرتفعة	4
6	تساعد الزملاء من خلال تقديم أنموذج لتحديد واستكشاف وتقييم وتنظيم وتبني الموارد والأدوات الرقمية الجديدة للتعلم.	2.97	1.45	59.4	متوسطة	19
7	تطور بيئات تعلم ثرية بالتقنية التي تشجع الفضول والفحص الناقد للموارد عبر الإنترنيت وتغرس المعرفة الرقمية والطلاقة الإعلامية عند الطلاب.	3.73	1.41	74.6	مرتفعة	5
8	توجه الطلاب نحو الممارسات الآمنة والقانونية والأخلاقية لاستخدام الأدوات الرقمية وحماية حقوق الملكية الفكرية.	3.85	1.39	77	مرتفعة	2
9	تشجع الطلاب على الآداب السلوكية والمسئولية في التفاعلات الاجتماعية ذات الصلة باستخدام التقنية.	3.77	1.22	75.4	مرتفعة	3
10	تدعم استخدام الطلبة الأمن لتقنية المعلومات في إدارة البيانات الشخصية وحماية الخصوصية.	3.69	1.42	73.8	مرتفعة	6
11	تشارك الزملاء في التخطيط التعليمي لإنشاء تجارب تعلم حقيقية تعزز التكنولوجيا.	3.43	0.73	68.6	متوسطة	12
12	تشجع الطلاب على استخدام الأدوات التعاونية (برامج التواصل الاجتماعي، والبريد الإلكتروني) للتواصل مع خبراء افتراضيين لإظهار فهمهم وإدراكهم وتفكيرهم وتخطيطهم وعملياتهم الإبداعية لحل مشكلة ما.	2.53	1.26	50.6	متوسطة	21
13	تتعاون مع الطلاب لاكتشاف واستخدام موارد رقمية جديدة وتشخيص مشاكل التقنية وإصلاحها.	2.49	1.07	49.8	ضعيفة	22
14	تبدي وعياً عالميا بالبيئة الرقمية عند التواصل مع الطلاب وأولياء الأمور والزملاء من الثقافات الأخرى.	3.23	1.37	64.6	متوسطة	17
15	تطور بيئات تعليمية رقمية مبتكرة تدعم التعلم الذاتي للطلاب.	3.37	1.52	67.4	متوسطة	14
16	تصمم أنشطة تعليمية باستخدام الأدوات الرقمية لتعزز التعلم النشط.	3.42	1.35	68.4	متوسطة	13

17	تصمم مدونة تعليمية تعمل على دعم التعلم الفعال.	2.11	0.79	42.2	ضعيفة	24
18	تصمم مواقف تعلم تتحدي بها الطلاب وتدفعهم لاستخدام عملية التصميم والتفكير المحوسب من أجل الابتكار وحل المشكلات.	2.47	0.74	49.4	ضعيفة	23
19	تدعم الطلبة على تمثيل نماذج التفكير الإبداعي والابتكاري.	2.61	1.20	52.2	متوسطة	20
20	إدارة استخدام التكنولوجيا واستراتيجيات تعلم الطلاب في المنصات الرقمية، أو البيئات الافتراضية، أو أماكن التعلم العملي، أو في الميدان.	3.66	1.35	73.2	مرتفعة	8
21	غرس ثقافة تولي الطلاب لأهدافهم التعليمية ونتائجها سواء بشكل منفرد أو جماعي.	3.33	1.36	66.6	متوسطة	15
22	توفر طرق بديلة للطلاب لإثبات كفاءتهم وإبداء آرائهم حول تعلمهم باستخدام التكنولوجيا.	3.25	1.15	65	متوسطة	16
23	تستخدم التكنولوجيا لتصميم وتنفيذ مجموعة متنوعة من التقييمات البنائية والختامية التي تلبي احتياجات المتعلمين، وتقديم التغذية الراجعة في الوقت المناسب للطلاب وتوجيه الإرشادات.	3.69	1.42	73.8	مرتفعة	7
24	تستخدم بيانات التقييم لتوجيه التقدم والتواصل مع الطلاب وأولياء الأمور وأصحاب المصلحة والمعنيين بالتعليم لبناء التوجيه الذاتي للطلاب.	3.50	1.32	70	مرتفعة	10
25	توفر طرق بديلة للطلاب لإثبات كفاءتهم وإبداء آرائهم حول تعلمهم باستخدام التكنولوجيا.	3.04	1.15	60.8	متوسطة	18

ويظهر لنا تحليل النتائج في جدول (13) أن المتوسطات الحسابية للفقرات المتعلقة بممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران لمعايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالمعلم (ISTE*E) قد تراوحت ما بين (2.02-4.00) وجاءت الممارسة رقم (4) في المركز الأول بالترتيب العام بمتوسط (4.00) ووزن نسبي (80) وبدرجة مرتفعة وهي الممارسة التي نصها "لديك رؤية لتمكين التعلم باستخدام التكنولوجيا من خلال التفاعل مع الطلاب" والتي تنتمي لممارسات المعيار الثاني "المعلم القائد"، ويمكن تفسير تلك النتيجة إلى اعتماد جامعة نجران على نظام إدارة التعلم الإلكتروني Black Board في إدارة العملية التعليمية يسر لأعضاء هيئة التدريس إمكانية استخدام النظام في التواصل والتفاعل مع الطلاب عن بعد، في حين جاءت الممارسة رقم (2) كأقل الممارسات توظيفاً واحتلت المركز (25) والأخير بمتوسط (2.02) ووزن نسبي (40.40) وبدرجة ممارسة ضعيفة وهي الممارسة التي نصها "متابعة الاهتمامات المهنية من خلال إنشاء شبكات تعلم محلية وعالمية لاكتشاف التطبيقات والمشاركة بها بشكل نشط" وتنتمي إلى ممارسات المعيار الأول "المعلم المتعلم" ويمكن تفسير تلك النتيجة إلى حاجة تنفيذ تلك الممارسة لمستوى متقدم من الكفايات التكنولوجية المتعلقة بتصميم المواقع والشبكات وهو مستوي احترافي لا يتوفر في الكثير من أعضاء عينة الدراسة باستثناء منسوبي كلية علوم الحاسب ونظم المعلومات بجامعة نجران.

النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الثالث: ما هي طبيعة العلاقة بين توافر الكفايات التكنولوجية الأساسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران من جهة ودرجة ممارستهم

لمعايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالمعلم (ISTE*E) من جهة أخرى؟

للإجابة عن هذا السؤال وبالاعتماد على برنامج SPSS (الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية) استخدم الباحث أسلوب تحليل الانحدار الخطي البسيط (Simple Linear Regression) لإيجاد العلاقة بين درجة توافر الكفايات التكنولوجية الأساسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران ودرجة ممارستهم لمعايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم للمعلم (ISTE*E)، وكما هو موضح بالجدول (14):

جدول (14) تحليل الانحدار الخطي البسيط للعلاقة بين توافر الكفايات التكنولوجية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران ودرجة ممارستهم لمعايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالمعلم (ISTE*E)

البيان	(R) الارتباط	(R square) معامل التحديد	f المحوسبة	f الجدولية	β معامل الانحدار	sig.* مستوي الدلالة
كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وممارسة معايير (ISTE*E)	0.671	0.450	178.058	4	1.735	0.000

وكما يتبين من الجدول (14) فقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود علاقة ارتباط بين درجة توافر الكفايات التكنولوجية الأساسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران ودرجة ممارستهم لمعايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالمعلم (ISTE*E)، إذ بلغ معامل الارتباط R (0.671) عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$). أما معامل التحديد R2 فقد بلغ (0.450)، أي أن ما قيمته (0.450) من التغيرات في ممارسة معايير (ISTE*E) ناتج عن التغير في مدي توافر الكفايات التكنولوجية، كما بلغت درجة التأثير β (1.735)، وهذا يعني أن الزيادة بدرجة واحدة في مدى توافر الكفايات التكنولوجية يؤدي إلى زيادة في ممارسة معايير (ISTE*E) بقيمة (1.735) ويؤكد معنوية هذه العلاقة قيمة F المحسوبة والتي بلغت (178.058) وهي دالة عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بالمقارنة مع قيمة F الجدولية البالغة (4)، وهذا يؤكد على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين درجة توافر الكفايات التكنولوجية الأساسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران ودرجة ممارستهم لمعايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالمعلم (ISTE*E) عند مستوي دلالة (0.05). وهذه النتيجة تعكس أن توافر كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى أعضاء هيئة التدريس يؤثر على درجة ممارستهم لمعايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالمعلم (ISTE*E) من حيث الارتفاع أو الانخفاض.

النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في أراء أفراد عينة الدراسة حول مدى توافر الكفايات التكنولوجية الأساسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران ودرجة ممارستهم لمعايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالمعلم (ISTE*E) تبعاً لمتغيرات الدراسة (النوع، سنوات الخبرة، الدرجة الأكاديمية)؟

متغير النوع:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حول درجة توافر الكفايات التكنولوجية الأساسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران ودرجة ممارستهم لمعايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالمعلم (ISTE*E) وتم تطبيق اختبار (test-t) تبعا لمتغير النوع (ذكور، إناث) كما في الجدول (15):

جدول (15) نتائج ت للعينات المستقلة لاختبار تأثير النوع

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	درجة الحرية	مستوي الدلالة
	ذكر	260	3.41	0.639	-0.337	368	0.684

المجال الكلي لدرجة توافر الكفايات التكنولوجية لدى أعضاء هيئة التدريس	أنثي	110	3.45	0.675			
المجال الكلي لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمعايير ISTE*E	ذكر	260	3.20	0.506	-1.022	368	0.266
	أنثي	110	3.24	0.532			

وكما يتبين من الجدول (15) فقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائى أن جميع قيم (t) لم تكن ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل أو يساوي (α≥0.05) مما يؤدي إلى القبول بنتيجة أنه لا يوجد تأثير لمتغير النوع (ذكور، إناث) على درجة أراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران حول توافر الكفايات التكنولوجية الأساسية اللازمة لهم ودرجة ممارستهم لمعايير (ISTE*E) عند مستوي الدلالة الإحصائية ((α≥0.05) وتتفق هذه النتيجة في جزئها الأول المتعلق بتأثير متغير النوع (ذكور، إناث) على توافر الكفايات التكنولوجية مع دراسة عمايرة (2019)، ودراسة أنصو (2018) والتي توصلتا إلى أن أعضاء هيئة التدريس يمتلكون ذات المهارات الجيدة لاستخدام التكنولوجيا في التعليم والتعلم بغض النظر عن نوعهم (ذكور، إناث).

- **متغير سنوات الخبرة:**

لتحديد فيما إذا كانت هناك فروق ذات دالة إحصائية عند مستوي الدلالة (α≥0.05) بين إجابات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في جانبي توافر الكفايات التكنولوجية لديهم وممارستهم لمعايير ISTE*E الخاصة بالمعلم يعزى لمتغير سنوات الخبرة تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA way One) كما يوضحه الجدول (16):

جدول (16) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA way One) لاختبار تأثير سنوات الخبرة

المحور	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	مستوي الدلالة
المجال الكلي لدرجة توافر الكفايات التكنولوجية لدى أعضاء هيئة التدريس	أقل من 5 سنوات	133	3.43	0.722	2	0.392	0.83	0.42
	من 5-10 سنوات	180	3.44	0.512				
	أكثر من 10 سنوات	57	3.33	0.827				
	مجموع	370	3.42	1.31				
المجال الكلي لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمعايير ISTE*E	أقل من 5 سنوات	133	3.23	0.561	2	0.036	0.071	0.928
	من 5-10 سنوات	180	3.24	0.445				
	أكثر من 10 سنوات	57	3.14	0.570				
	مجموع	370	3.22	1.16				

من خلال الجدول (16) نلاحظ أن قيم (f) لم تكن ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة أقل أو يساوي (α≥0.05) مما يؤدي إلى القبول بنتيجة أنه لا يوجد تأثير لمتغير سنوات الخبرة على درجة أراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران حول توافر الكفايات التكنولوجية الأساسية اللازمة لهم ودرجة ممارستهم

لمعايير (ISTE*E) عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05≥α).

- **متغير الرتبة الأكاديمية:**

ولتحديد فيما إذا كانت هناك فروق ذات دالة إحصائية عند مستوي دلالة أقل أو يساوي (0.05 ≥ α) بين إجابات عينة الدراسة في جانبي توافر الكفايات التكنولوجية وممارسة معايير ISTE*E يعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA way One) كما يوضحه الجدول (17):

جدول (17) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر الكفايات التكنولوجية ودرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران لمعايير ISTE*E الخاصة بالمعلم

المحور	الرتبة الأكاديمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجال الكلي لدرجة توافر الكفايات التكنولوجية لدى أعضاء هيئة التدريس	محاضر	57	3.42	1.38
	أستاذ مساعد	171	3.41	1.08
	أستاذ مشارك	70	3.43	1.09
	أستاذ	72	3.42	1.65
	الأداة ككل	370	3.42	1.31
المجال الكلي لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمعايير ISTE*E	محاضر	57	3.22	1.50
	أستاذ مساعد	171	3.21	1.18
	أستاذ مشارك	70	3.23	1.19
	أستاذ	72	3.22	1.81
	الأداة ككل	370	3.22	1.43

جدول (18) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA way One) لاختبار تأثير الرتبة الأكاديمية على درجة توافر الكفايات التكنولوجية ودرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران لمعايير ISTE*E

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة f	مستوي الدلالة
المجال الكلي لدرجة توافر الكفايات التكنولوجية لدى أعضاء هيئة التدريس	بين المجموعات	9.62	2	4.81	2.10	0.13
	داخل المجموعات	160.26	70	2.29		
	المجموع	169.88	72			
	بين المجموعات	4.78	3	1.59	0.410	0.665

المجال الكلي لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمعايير ISTE*E	داخل المجموعات	85.69	123	0.70
	المجموع	90.46	126	

يتضح من نتائج تحليل التباين الأحادي كما يبين جدول رقم (17)، (18) وبالاستناد إلى اختبار التباين الأحادي تبين أن قيمة مستوى الدلالة أكبر من (0.05) وهي بذلك ليست دالة إحصائياً، ومن ثم فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة توافر الكفايات التكنولوجية ودرجة ممارستهم لمعايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالمعلم (ISTE*E) تعزي لمتغير الرتبة الأكاديمية وتتفق تلك النتيجة مع دراسة العنزي (2016) والتي توصلت إلى أن أعضاء هيئة التدريس وبغض النظر عن الرتبة العلمية، يعيشون نفس الواقع بالجامعة، ويتعاملون مع نفس الأنظمة التقنية والتعليمية والتي تفرض عليهم مستوي يكاد يكون موحد من الكفايات التكنولوجية والممارسات المهنية.

توصيات الدراسة:

وبناء على نتائج البحث الحالي، يوصي الباحث بما يلي:

1- عقد دورات تدريبية متخصصة وبصورة دورية لإكساب أعضاء هيئة التدريس كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من قبل عمادة التطوير والجودة المسئولة عن تطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران.

2- ربط ترقية أو تجديد تعاقد أعضاء هيئة التدريس بإتمام حضور عدد من البرامج التدريبية المرتبطة بتكنولوجيا المعلومات.

3- الإفادة من معايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالمعلم (ISTE*E) في بناء معايير تكنولوجية متخصصة يتم تضمينها في المهام والمسئوليات والواجبات الوظيفية التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران.

4- التوصية بتضمين قائمة الكفايات التكنولوجية التي تم تحديدها في البحث الحالي في نموذج تقويم الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس المعتمد بجامعة نجران.

5- الاستفادة من قائمة الكفايات التكنولوجية والممارسات المرتبطة بتحقيق معايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالمعلم (ISTE*E) التي تم تحديدها في البحث الحالي عند وضع معايير ترشيح قيادات العمل الأكاديمي بالجامعة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم، على حسن والفيلكاوي، عبد الله يوسف. (2018). مدى تحقق كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة تدريس كلية التربية بجامعة الكويت. تم الاسترجاع من: http://pubcouncil.kuniv.edu.kw/joe/homear.aspx?id=8&Root=yes&authid=2941#

انصيو، عبير والجياري، لينا. (2018). مدى إدراك أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية لتمكنهم من الكفايات التعليمية ضمن مبادئ الجودة الشاملة. تم الاسترجاع من: https://ust.edu/ojs/index.php/AJQAH/article/view/1373/1344

بني هاني، ميساء. (2013). درجة استخدام تكنولوجيا المعلومات في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في جامعتي اليرموك والعلوم التكنولوجيا الأردنية والمعوقات والحلول. أطروحة دكتوراه غير منشورة. كلية العلوم التربوية. جامعة اليرموك. الأردن.

حسن، هناء عبد الكريم. (2012). الكفايات التكنولوجية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة بغداد كلية التربية الرياضية ومدى ممارستهم لها على ضوء بعض المتغيرات. تم الاسترجاع من: https://www.iasj.net/iasj/download/636264f0c18669cf

الرصاعي، محمد سلامة. (2017). بناء قائمة بكفايات معلمي العلوم في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وقياس مدى توافرها لديهم قبل الخدمة. تم الاسترجاع من: https://2u.pw/9okA8

زيتون، كمال. (2012). تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات. (الطبعة الأولى). القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

زين الدين، محمد محمود. (2007). كفايات التعليم الإلكتروني. جدة: دار خوارزم.

سالم، أحمد. (2011). تكنولوجيا التعليم والتعلم الإلكتروني. الرياض: مكتبة الرشيد.

عبد الحميد. عبد العزيز طلبة. (2005). أثر اختلاف كل من النمط التعليمي والتخصص الأكاديمي على اكتساب بعض كفايات التصميم التعليمي لبرمجيات التعلم الإلكتروني لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية. المؤتمر العلمي العاشر لتكنولوجيا التعليم الإلكتروني ومتطلبات الجودة الشاملة. جامعة عين شمس. مصر.

العتيبي. منصور. (2011). الكفايات الأخلاقية والتقنية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية في نجران والخرج. تم الاسترجاع من: https://2u.pw/vnEri

عثمان، ممدوح والجندي، محمد. (2015). تطوير مقررات الكمبيوتر بالمدرسة الثانوية التجارية الفنية المتقدمة في ضوء الكفايات التكنولوجية. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*. 11(2). 35-23.

عمايرة، مروة أحمد. (2019). درجة توافر الكفايات التكنولوجية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية ومعيقات توافرها. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم التربوية. جامعة الشرق الأوسط. الأردن.

العنزي، سعود فرحان. (2016). درجة استخدام أعضاء هيئة التدريسية في جامعة شقراء لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والمعيقات التي تحول دون استخدامهم لها من وجهة نظرهم. تم الاسترجاع من: https://2u.pw/qrRJP

الغزو، أشرف مطلق وعليمات، صالح ناصر. (2017). درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية للكفايات التكنولوجية من وجهة نظرهم. تم الاسترجاع من: https://journals.qou.edu/index.php/nafsia/article/view/201/196

القرني، ظافر بن أحمد. (2017). الكفايات التكنولوجية اللازمة للقيادات الأكاديمية بجامعة المجمعة في ظل مستحدثات ثورة المعلومات والاتصال. *مجلة كلية التربية*. جامعة الأزهر. الجزء (1). العدد (173). 107-148.

المبحوح، أحمد عبد الحميد مطر. (2014). تنمية الكفاءات التكنولوجية لدى الهيئة التدريسية في جامعة الأقصى بغزة وفق استراتيجية مقترحة. أطروحة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

المصري، وائل احمد. (2010). التقويم الذاتي للطلاب المعلمين لكفاءاتهم التدريسية في التربية الرياضية بجامعة الأقصى. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث*. 24 (10). 210-245.

المعمري، سيف بن ناصر والمسروري، فهد. (2013). درجة توافر كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم ما بعد الأساسي في بعض المحافظات العمانية. تم الاسترجاع من: https://2u.pw/zd7tC

المقطري، ياسين عبده وأحمد، سعيد. (2015). الكفايات التكنولوجية في مجال التعلم الإلكتروني للطلبة المعلمين الملتحقين ببرنامج الدبلوم المهني في التدريس بجامعة العين للعلوم والتكنولوجيا ومدى استخدامهم لها. تم الاسترجاع من: http://ust.edu/ajste/issues/2015/2/4.pdf

المولي، حميد مجيد. (2011). التعليم في عصر المعلوماتية. أبو ظبي: دار الكتاب الجامعي.

الوحيدي، أروي وضاح درعان. (2009). أثر برنامج مقترح في ضوء الكفايات الإلكترونية لاكتساب بعض مهاراتها لدى طالبات تكنولوجيا التعليم في الجامعة الإسلامية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. الجامعة الإسلامية بغزة

Arab References: .

Abdulhamid. T. (2005). the Effect of the Difference Betwen Educational Style and Academic Specialization on the Acquisition of some Competencies of Instructional Design for E-Learning Software for Student in the College of Education. The 10th Scientific Conference on E-Learning Technology and Comprehensive Quality Requirements. Ain Shams University. Egypt.

Alanzi, F. (2016). the Degree of Information and Communication Technology used by Faculty Members at Shaqrq Universty

and the Obstacles to that use, Retrieved from: https://2u.pw/qrRJP.

Alghezo, M & Alimat, N. (2017). the Degree of Jordanian Universities Staff Practices of Technological Competencies and its Relationship to their Job Performance from their Point of View, Retrieved from: https://journals.qou.edu/index.php/nafsia/article/view/201/196 retrieved on 25/8/2020

Almaamari, N & Almasruri, F. (2013). the Degree of Availability of the Competencies of Information and Communication Technology with Social studies Teachers in the Post Basic Education in Some Omani Governorates, Retrieved from: https://2u.pw/zd7tC.

Almabhouh, M. (2014). Improving the Technological Competences of al-Aqsa University Staff According to a Suggested Strategy, Unpublished Doctoral Dissertation, Faculty of Education, Sudan University of Science and Technology.

Almaqtari, A & Ahmed, S. (2015). Technological Competencies in the Field of E-Learning for Students Enrolled in the Professional Diploma Program in teaching at Al Ain University of Science and Technology & the Extent of their use, Retrieved from: http://ust.edu/ajste/issues/2015/2/4.pdf

Almasry, A. (2010). the Self Evaluation of Teachers/Students Competencies in Teaching Physical Education at Al-Aqsa University, An-Najah University Journal for Research: 24(10): 210-245.

Almawly, M. (2011). Education in the Informatics Age, Abu Dhabi, University Book House.

Alotaibi. M. (2011). the Ethical and Technical Competencies of the University Professor from the Viewpoint of the Faculty Members of the Colleges of Education in Najran and Al-Kharj, Retrieved from: https://2u.pw/vnEri

Alqarni, A. (2017). The Technological Competencies Required for Academic Leaderships at Majmaah University Under the Innovations of the Information and Communication Revolution, Journal of the College of Education, Al-Azhar University: Part (1): (173): 107-148.

Alrusai, S. (2017). ICT Competencies for pre-service Science Teacher, Retrieved from: https://2u.pw/9okA8

Alwahidi, D. (2009). the Effect of a Suggested Program in the Light of the Electronics in Acquiring E-Learning Skills for Educational Technology Students in Islamic University, Unpublished Master Thesis, Faculty of Education, Islamic University of Gaza.

Amayra, Ahmed. (2019). the Degree of Availability of Technological Competencies for Faculty Members in Jordanian Universities and the Obstacles to their Availability, Unpublished Master Thesis, Faculty of Educational Sciences, Middle East University, Jordan.

Aniseo, A & Elgiari, L. (2018). the Extent of Teaching Staff's Awareness in the College of Educational Sciences University of Jordan of Teaching Competencies under the Principles of Total Quality, Retrieved from: https://ust.edu/ojs/index.php/AJQAH/article/view/1373/1344

Bani Hani, M. (2013). The Degree of Using Information Technology in the Teaching Performance for Faculty Members at Yarmouk and Jourdan Science and Technology Universities, Unpublished Doctoral Dissertation, Faculty of Educational Sciences. Yarmouk University. Jordan.

Hassan, A. (2012). Technological competency for Teaching Staff Members in College of Physical Education and the Range of them

on Light of Some Variations, Retrieved from: https://www.iasj.net/iasj/download/636264f0c18669cf

Ibrahim, A & Alfailakawi, A. (2018). Assessing The E-Learning Competencies of The Faculty Members at the College of Education Kuwait University, Retrieved from: http://pubcouncil.kuniv.edu.kw/joe/homear.aspx?id=8&Root=yes&authid=2941#

Zaitun, K. (2012). Educational Technology in the Age of Information and Communication, 1ed. Cairo, the World of Books for Publishing and Distribution.

Association for Educational Communications and Technology (AECT). (2008). The Definition of Educational Technology. http://ocw.metu.edu.tr/file.php/118/molenda_definition.pdf

Ayad, Fuad & Ajrami, Sameh (2017). The Degree of Implementing ISTE Standards in Technical Education Colleges of Palestine. http://www.tojet.net/articles/v16i2/16210.pdf

Bajabaa, Aysha (2017), Influential Factors and Faculty Members' Practices in Technology Integration Using ISTE Standards for Teacher Preparation at Taibah University.Saudi Arabia, (Doctoral Dissertation, Kansas State University). USA. https://2u.pw/bXPW2

Rois, Desiree. (2016). The Effects of Elementary Student Participation in Technology Immersion Classrooms on Meeting Growth Targets. (Doctoral Dissertation. Faculty of the School of Education. Baker University). USA.

Othman, M & El Gendi, M. (2015). Developing the Computer Courses of the Advanced Technical Commercial Secondary School in Light of Technological Competencies, Journal of Educational and Social Studies: 2(11): 23-35.

Salem, A. (2011). Education and E-Learning Technology, Alriyadh, Alrasheed Library.

Zain El Din, M. (2007). E-learning Competencies, Jeddah, Khwarizm Academic.

ثانياً: المراجع الإنجليزية

The International Association for Education Technology ISTE. (2017). Standards for Educators (ISTE-E). https://www.iste.org/standards/for-educators.

The University of York Science Education Group. (2002). ICT in support of science Education. A Practical User's Guide. https://www.york.ac.uk/org/seg/about_us/about_us_images/ICTinSupport.pdf

UNESCO (2011). UNESCO ICT Competencies for Teacher. PARIS. The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475e.pdf.

العوامل المؤدية إلى تعاطي المخدرات لدى النساء "دراسة ميدانية مطبقة على النساء المحكومات في قضايا التعاطي في سجون منطقة مكة المكرمة"

(قُدم للنشر في 2020/7/22، وقُبل للنشر في 2020/8/25)

د. محمد بن فهيد الشمري
أستاذ علم اجتماع الجريمة المساعد، بكلية الملك فهد الأمنية
Dr. Mohammad Bin Fhaid Al Shammari
Assistant Professor of Criminology, at the King Fahad Security Colloge

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل النفسية والاجتماعية والاقتصادية التي تؤدي إلى تعاطي المخدرات لدى النساء بالإضافة إلى الآثار الاجتماعية المترتبة على تعاطي المخدرات لدى النساء المحكومات في قضايا التعاطي في سجون منطقة مكة المكرمة، وقد استخدم الباحث منهج المسح الاجتماعي، من خلال أداة الاستبانة لجمع البيانات. وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع النساء المحكومات في قضايا التعاطي في سجون منطقة مكة المكرمة والبالغ عددهن (75) امرأة، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

أ- تعددت العوامل المؤدية إلى تعاطي النساء للمخدرات، منها:

1- عوامل اجتماعية تمثلت في: سهولة الحصول على المخدر، ضعف الوقاية والرقابة الأسرية، والتفكك الأسري.
2- عوامل اقتصادية تمثلت في: الاحتياج المالي، عدم وجود دخل ثابت، والبطالة.
3- عوامل نفسية وتمثلت في: الحرمان من العاطفة، انعدام الثقة في النفس، والإحباط.

ب- تنوع الآثار الاجتماعية المترتبة على تعاطي النساء للمخدرات والتي تمثلت في صعوبة التعايش مع الأسرة، افتقاد الثقة في النفس وفي الآخرين، وكثرة المشاكل الأسرية. واقترحت الدراسة عددًا من التوصيات أهمها:

1- العمل على زيادة مراكز ومكاتب الاستشارات الأسرية في المجتمع.
2- توظيف وسائل الإعلام التقليدية والجديدة في التوعية بأضرار المخدرات.
3- إجراء دراسات متعمقة على كل من مخدري (الحشيش، الامفيتامين).
4- توفير الفرص الوظيفية المناسبة للنساء.

الكلمات المفتاحية: التعاطي، المخدرات، السجينات المحكومات

Abstract:

This study aimed at identifying psycological , social and economic factors, that lead to substance abuse among women, in addition to social repercussions resulting from convicted women' substance abuse in Mecca Mukarrama area prisons. The researcher used the social survey method and the use of questionnaire tools, for collecting data. The study group consisted of 75 women convicted with substance abuse in Mecca Mukarrama area prisons.The most important outcomes of the study were Easy access to drugs, weak family control and disintegration of the family, as the most important factor for subsatance abuse, in addition to the financial need factor which makes it easy for women to approach drugs use. Also the absence of a stable income.

Psychological factors included lack of passion, self-confidence and frustration.

As about the social repercussions stemming from the use of drugs among women, these were represented by difficulty in living with the family, lack of self-confidence in dealing with others and too much of family problems.

Study Recommendations:

Increasing family counseling centers, involoving tradtional and modern media means and platforms for spreading public awareness against the dangers of drugs, conducting deep studies on (Hasish and Amfitamine) drugs, and creating more suitable job opportunities for women.

Key words: Substance (drugs) abuse, Convicted inmates

أولاً: مقدمة الدراسة

تعد مشكلة تعاطي المخدرات واحدة من أخطر المشكلات التي تواجه العديد من المجتمعات على مستوى العالم في عصرنا الحاضر، حيث تتزايد معدلات التعاطي على الرغم من الجهود الدولية التي تبذل لمحاولة الحد والوقاية منها، وقد أشارت تقارير مكتب الأمم المتحدة للمخدرات والجريمة (UNODC) إلى أنه عام 2010، كان عدد المتعاطين (226) مليون متعاطٍ على مستوى العالم، وفي عام 2011 ارتفع ليصل إلى (240) مليون متعاطٍ بينما تصاعد العدد في عام 2012، ليصل إلى (243) مليون متعاط، واستمر العدد في التصاعد في عام 2013 ليصل إلى (246) مليون، كما بلغ العدد في عام 2014 (247) مليون متعاطٍ، ليرتفع إلى نحو أكبر في عام 2015 إلى (255) مليون متعاطٍ، بينما ارتفع في عام 2016 إلى (271) مليون متعاطٍ (تقرير الأمم المتحدة المعني بالمخدرات والجريمة، 2017).

كما أشار التقرير إلى أن عدد الوفيات الناتجة عن تعاطي المخدرات بلغ (282000) حالة وفاة ناتجة عن تعاطي مواد مخدرة خاضعة للرقابة الدولية، وقد دفع هذا الأمر إلى تزايد الاهتمام على المستوى البحثي للتعرف على مسببات الظاهرة، والعوامل المرتبطة بها، خاصة البحوث المرتبطة بالفئة الشبابية التي تعد من أكثر الشرائح التي تتعاطى المخدرات، وقد أشار المعهد الوطني لتعاطي المخدرات (NIDA) في دراسته الاستقصائية المتعلقة باتجاهات انتشار مختلف أنواع المخدرات بين الفئات العمرية الشبابية (12–16) سنة، إلى تزايد مستويات التعاطي لأغلب أنواع المخدرات، خاصة بين الفئة العمرية من 18–26 عاماً فأكثر (NIDA, 2016).

قد لوحظ في السنوات الأخيرة انتشار المخدرات بين الفتيات، وتزايد نسب التعاطي بينهن على نحو لم يكن معروفاً في السابق، وقد ترتب على ذلك آثار خطيرة على مستوى صحة النساء موازنة بصحة الرجال فقد أشار تقرير (UNODC, 2017) إلى أنه: بمجرد أن تبدأ النساء في تعاطي المخدرات –خاصة الكحوليات، والقنب، والأفيون، والكوكايين– فإنهن يملن إلى زيادة معدل استهلاكهن بسرعة أكبر من الرجال، ونتيجة لذلك قد تصاب النساء بسرعة أكبر من الرجال بالاضطرابات الناشئة عن تعاطي المخدرات. وفي العقد الماضي، ازدادت الآثار الصحية السلبية لتعاطي المخدرات بسرعة أكبر من النساء مقارنة موازنة بالرجال، وكانت نسبة الاضرابات الناشئة عن تعاطي الافيون والكوكايين بين النساء: 25% و40% على التوالي بينما كانت بين الرجال 17% و26%.

أضف إلى ذلك أهمية أدوار المرأة في المجتمع، خاصة أدوارها في الأسرة بدءًا من الإنجاب، ومرورًا بالرعاية والتربية والتنشئة، بالإضافة إلى أدوارها الأخرى التي تشارك فيها الرجل في التنمية بالمجتمع، لذلك يصبح من الخطورة انتشار تعاطي المخدرات بين النساء في المجتمع، وعليه من الأهمية البحث عن العوامل المؤدية لتعاطي المخدرات لدى النساء.

ثانياً: مشكلة الدراسة

لا ريب أن المملكة العربية السعودية جزء لا يتجزأ من العالم تتأثر به وتتفاعل معه؛ ولهذا لم تكن بمنأى عن هذه المشكلة، فالمملكة تعاني من انتشار المخدرات بكافة أنواعها، حيث تزايدت نسبة تعاطي المخدرات فيها في العقدين الأخيرين، وقد أشار التقرير الصادر عن الأمانة العامة للّجنة الوطنية لمكافحة المخدرات عام 1437، والمعني بتشخيص وتحديد حجم تطور ظاهرة التعاطي في المجتمع السعودي خلال الفترة ما بين 1420 حتى 1437، إلى تنامي الظاهرة وتسارع وتيرتها عاماً بعد عام، وتعاظم الكميات المضبوطة، وتزايد عدد طالبي العلاج في مستشفيات الأمل للصحة النفسية، وتنامي عدد المقبوض عليهم في قضايا المخدرات، ومعظمهم ينتمون إلى الفئة العمرية التي تتراوح فيما بين (20–30) سنة، وقد بلغ عددهم (130352) متعاطياً. كما أشارت الإحصائيات إلى أن أكبر نسبة للمقبوض عليهم في قضايا تعاطي المخدرات، كانت من الطلاب، وقد بلغ عددهم (43847) بنسبة (84.2%) من مجمل قضايا التعاطي، كما وجدت من بينهم (783) امرأة (الشهري، 2019)، وهو عدد لا يستهان به خاصة بين من يناط بهم القيام بالدور الأكبر في الأسرة من رعاية وتربية وتنشئة بجانب أدوارهن المجتمعية الأخرى.

بناءً على ما سبق، فإنه يمكن بلورة مشكلة الدراسة في معرفة العوامل المرتبطة بتعاطي المخدرات لدى النساء وقد عمدت الدراسة إلى تحديد ثلاثة عوامل هي: (اجتماعية، اقتصادية، نفسية، بالإضافة إلى الآثار الاجتماعية المترتبة على تعاطي المخدرات لدى النساء)؛ الأمر الذي قد يسهم في تحديد المعالجات الملائمة للوقاية ومكافحة هذه الظاهرة. وعليه فيمكن تلخيص مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤل الرئيس: **ما العوامل المؤدية إلى تعاطي المخدرات لدى النساء من وجهة نظر المحكومات في قضايا التعاطي في سجون منطقة مكة المكرمة؟**

ثالثاً: أهمية الدراسة

يمكن أن تستقى هذه الدراسة أهميتها من تناولها لمشكلة اجتماعية متشعبة الأطراف، وهي المخدرات، التي انتشرت بشكل كبير حتى أخذت شكلاً وبائياً يؤثر في أمن وسلامة المجتمع وأفراده –لا سيما– الشباب مما دفع الدول والمنظمات العالمية للاهتمام بها، وعقد الاتفاقيات والمؤتمرات لمناقشة أبعادها وأثارها المدمرة على المجتمع وأفراده، وبذل الجهود والخدمات الوقائية والعلاجية لمرضى المخدرات بما في ذلك إصدار التشريعات اللازمة للحد من انتشارها، وإنشاء مراكز ومؤسسات خاصة وحكومية لعلاج المدمنين ومطاردة المروجين والمهربين والقبض عليهم ومحاكمتهم. ويمكن أيضاً إيضاح أهمية الدراسة العلمية والعملية على النحو الآتي:

أ) الأهمية العلمية:

1- قلة عدد الدراسات (في حدود علم الباحث) التي تناولت العوامل المؤدية لتعاطي المخدرات لدى النساء ومن هنا تكتسب الدراسة –محل البحث– أهميتها كونها تسعى لمعالجة هذا النقص.

2- من المؤمل أن تسهم هذه الدراسة في إثراء المعرفة والأدبيات في تناولها لقضية تعاطي المخدرات لدى النساء في المملكة، وإمكانية الاستفادة منها من قبل الباحثين الآخرين والانطلاق منها في بحوثهم المستقبلية التي تدور حول الموضوع.

ب) الأهمية العملية (التطبيقية):

1- تكمن في إمكانية أن تفيد النتائج والمقترحات العاملين في مكافحة المخدرات في الكشف عن العديد من العوامل الاجتماعية، والنفسية، والاقتصادية المرتبطة بالظاهرة؛ لوضع حلول واستراتيجيات للوقاية ومكافحة المخدرات.

2- قد تفيد نتائج الدراسة والتوجيهات المسؤولين والمختصين في فهم العوامل الاجتماعية، والنفسية، والاقتصادية، والآثار الاجتماعية المترتبة على تعاطي المخدرات؛ للوقاية منها، وتصميم برامج إرشادية للشباب من الجنسين.

رابعاً: أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل المؤدية لتعاطي المخدرات لدى النساء من وجهة نظر المحكومات في قضايا التعاطي في سجون منطقة مكة المكرمة، وذلك من خلال تسليط الضوء على الأهداف الفرعية الآتية:

1- التعرف على العوامل الاجتماعية المؤدية إلى تعاطي المخدرات لدى النساء من وجهة نظر المحكومات في قضايا التعاطي في سجون منطقة مكة المكرمة.

2- التعرف على العوامل الاقتصادية المؤدية إلى تعاطي المخدرات لدى النساء من وجهة نظر المحكومات في قضايا التعاطي في سجون منطقة مكة المكرمة.

3- تحديد العوامل النفسية المؤدية إلى تعاطي المخدرات لدى النساء من وجهة نظر المحكومات في قضايا التعاطي في سجون مكة المكرمة.

4- التعرف على الآثار الاجتماعية المترتبة على تعاطي المخدرات لدى النساء من وجهة نظر المحكومات في قضايا التعاطي في سجون مكة المكرمة.

خامساً: تساؤلات الدراسة

لخصت الدراسة في التساؤل الرئيس: ما العوامل المؤدية لتعاطي المخدرات لدى النساء من وجهة نظر المحكومات في قضايا التعاطي في سجون منطقة مكة المكرمة؟، وينبثق عن هذا التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية الآتية:

1- ما العوامل الاجتماعية المؤدية إلى تعاطي المخدرات لدى النساء من وجهة نظر المحكومات في قضايا التعاطي في سجون منطقة مكة المكرمة؟

2- ما العوامل الاقتصادية المؤدية إلى تعاطي المخدرات لدى النساء من وجهة نظر المحكومات في قضايا التعاطي في سجون منطقة مكة المكرمة؟

3- ما العوامل النفسية المؤدية إلى تعاطي المخدرات لدى النساء من وجهة نظر المحكومات في قضايا التعاطي في سجون منطقة مكة المكرمة؟

4- ما الآثار الاجتماعية المترتبة على تعاطي المخدرات لدى النساء من وجهة نظر المحكومات في قضايا التعاطي في سجون منطقة مكة المكرمة؟

سادساً: المفاهيم الرئيسية

1– العوامل: تشتق كلمة عوامل في اللغة من العمل "عَمَلَ" وهي جمع مفرده "عامل" الباعث أو المؤثر في الشيء (مجمع اللغة العربية، 2002: 435)، ويشير معنى كلمة (عوامل) من وجهة النظر السوسيولوجية إلى: "سابقة في وجودها على الأفراد وهي تمارس تأثيرها عليهم منذ ولادتهم، وهي تتمثل في جملة الظروف التي تحيط بهم، وتؤثر في تكوين شخصياتهم طوال حياتهم، وقد تؤدي بالأفراد إلى السلوك غير السوي أو الفعل الإجرامي" (طالب، 2001: 79).

(مفهوم العوامل الاجتماعية، مفهوم العوامل النفسية، مفهوم العوامل الاقتصادية).

2- العوامل الاجتماعية:

أ- المفهوم الاصطلاحي للعوامل الاجتماعية.

عرف أبو حميد العوامل الاجتماعية بأنها: مجموعة من العوامل ذات الطابع الاجتماعي، مثل: البيئة، والمدرسة، والأصدقاء، والحي، وكلها عوامل تسهم في تكوين الدافع والسلوك لدى أحد أفراد المجتمع (2002: 65).

ب- المفهوم الإجرائي للعوامل الاجتماعية.

يتحدد المفهوم الإجرائي للعوامل الاجتماعية في هذه الدراسة بالسمات والخصائص الديموغرافية، والاجتماعية، وجملة الظروف الاجتماعية التي عاشتها وخبرتها النساء المرتكبات لتعاطي المخدرات والتي ستكون على النحو التالي:

- الخصائص والسمات الديموغرافية والاجتماعية للنساء المرتكبات لتعاطي المخدرات.
- العمر، الحالة الاجتماعية، المؤهل التعليمي، الحالة المهنية، الجنسية، محل الإقامة.
- الظروف والعوامل الاجتماعية: (البيئة والعوامل الاجتماعية).

3- المفهوم الاجرائي للعوامل الاقتصادية.

يقصد بها في هذه الدراسة مجموعة المتغيرات الاقتصادية والتي ترتبط بالدخل، والصرف، والبطالة فيما يخص النساء المرتكبات لجريمة تعاطي المخدرات، والتي قد يكون لها تأثير مباشر أو غير مباشر في وقوعهن في تلك الجريمة.

4- المفهوم الاجرائي للعوامل النفسية.

يقصد بها في هذه الدراسة: مجموعة مجموعة الظروف النفسية التي تؤثر على سلوك الإنسان وتصرفاته، ومن الممكن أن تؤدي به إلى تعاطي المخدرات، مثل: (الإحباط، وعدم الثقة بالنفس، والحرمان من العاطفة، والفشل وغيرها).

5- مفهوم المخدرات: تتعدد المفاهيم لتعريف المخدرات ويرجع ذلك إلى اختلاف النظرة إلى المخدرات من قبل أهل العلم والاختصاص وفي ضوء ذلك سوف يكتفي الباحث في هذا الجزء بذكر التعريف اللغوي والاصطلاحي لعمومية معانيهما، ثم يختم بالتعريف الإجرائي.

أ) **التعريف اللغوي:** تدور معاني المخدرات حول الستر، أي ما يستر الجهاز العصبي المركزي عن عمله ونشاطه المعتاد، و المخدرات في اللغة مشتقة من الخِدْر؛ وهو ستر يمد للجارية في ناحية البيت، والمخدر والخَدَر: الظلمة، والخدرة: الظلمة الشديدة، والخادر: الكسلان، والخِدَرُ من الشراب والدواء: فتور يعتري الشارب وضعف (ابن منظور، 2005: 232).

ب) **التعريف الاصطلاحي:** تعرف المخدرات اصطلاحاً بأنها: كل مادة خام مصدرها طبيعي أو مصنعة كيميائيًا، تحتوي على مواد مثبطة أو منشطة إذا استخدمت في غير الأغراض الطبية، فإنها تسبب خللاً في عمليات العقل، وتؤدي إلى حالة من التعود أو الإدمان عليها، مما يضر بصحة الشخص جسميًا ونفسيًا واجتماعياً (مسعودة، 2012: 287).

ج) **التعريف الإجرائي للمخدرات:** يرى الباحث أن المخدرات عبارة عن مواد طبيعية أو صناعية أياً كان شكلها تحتوي على عناصر (مهبطة، أو منشطة، أو مهلوسة) للجسم، يتم تعاطيها بدون مشورة طبية وتولد الرغبة القهرية والاستمرار على التعاطي مما يسبب الإدمان، وتضر بالفرد وتنسحب آثارها على الأسرة والمجتمع.

6- المفهوم الإجرائي لتعاطي المخدرات:

يعرف الباحث تعاطي المخدرات إجرائياً بأنه: تناول أي من المواد المخدرة بأنواعها المختلفة (المهبطات، والمنشطات، والمهلوسات، والعقاقير الطبية الخاضعة للرقابة والمعاقب على تعاطيها والتي ينتج عن تعاطيها أضرار جسمية أو عقلية بالإضافة إلى الآثار النفسية والاجتماعية والاقتصادية، سواءً كان الاستخدام بأخذها عبر الفم أو الأنف أو الحقن).

7- المفهوم الإجرائي للنساء المحكومات في قضايا التعاطي.

يعرف الباحث النساء المحكومات إجرائيًا بأنهن النساء المسجونات في سجون منطقة مكة المكرمة (العاصمة المقدسة، جدة، الطائف) والمحكومات في قضايا تعاطي المواد المخدرة.

الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة:

أولًا: النظريات المفسرة لمشكلة الدراسة

قام الباحث باستخدام بعض النظريات المفسرة للدراسة؛ لتساعده في توجيه البحث، وعملية شرح النتائج وتحليلها، ومحاولة توظيف هذه النظريات العلمية بالشكل الصحيح بما يمكن من فهم الدراسة، وفي هذا الصدد فإن الباحث اختار نظريتين على النحو الآتي:

1-نظرية الاختلاط التفاضلي:

يعد "أدوين سذرلاند" من أهم علماء الإجرام في القرن العشرين، ويُعرف بدراساته السوسيولوجية في السرقة المحترفة، وجرائم ذوي الياقات البيضاء ويُعرف أكثر بصياغته

لنظرية من أبرز النظريات في تفسير السلوك الإجرامي، وهي نظرية الاختلاط التفاضلي، حيث عرض فكرة النظرية في شكل سلسلة من الفروض في مؤلفة عام 1924، كما نشر النسخة النهائية لها بطبعة عام 1947، تحت عنوان: مبادئ علم الإجرام (آل سعود، 1998). وتنظر هذه النظرية إلى أن السلوك الإجرامي ليس موروثاً، وانما مكتسباً عن طريق التعلم من خلال الاتصال والتفاعل ومخالطة الآخرين. ويعد الفرد جزءاً من جماعته، ويكتسب منهم اتجاهاته وقيمه وسلوكياته، فقد يختلط الفرد بجماعة تحترم وتمثل القانون، فيتعلم قواعد السلوك السوي. وقد يختلط الفرد بجماعة من ذوي السلوكيات المنحرفة، ويكسب منهم السلوك المنحرف وعدم احترام القوانين، خاصةً إذا كان هذا الفرد معتزلاً للجماعات الأخرى (الشهري، 2019).

وتقوم نظرية سذرلاند على اساسين وهما (الحسيني، 2013):

1. **التفسير الميكانيكي**: أو ما أسماه بالموقف لحظة وقوع الجريمة، وقصد به أن الجريمة لا تحدث إلا في وجود فرص لارتكاب السلوك الإجرامي.
2. **التفسير التاريخي**: ويقصد بها الخبرات، والمواقف، والاتجاهات، التي اكتسبها الفرد من التنشئة والثقافة والاشخاص المحيطين به. وتقوم نظرية الاختلاط التفاضلي على عدة اعتبارات منها (البداينة والخريشة، 2013):

أ. أن السلوك الاجرامي مكتسب لا يورث، ويكتسبه الفرد عن طريق التَّعلم.

ب. أن السلوك الاجرامي يُتعلّم بالاتصال الاجتماعي والتفاعل مع الاخرين ضمن إطار العلاقات الدولية الأولية.

ج. يحدث تعلم السلوك في إطار الجماعات ذات العلاقات الودية الحميمة.

د. يتضمن تعلم السلوك الاجرامي:

- أن دوافع الجريمة تكون بسبب تقبل النصوص القانونية أو عدم تقبلها.
- تعلم أساليب فنون ارتكاب الجريمة، التي تكون أحياناً معقدة، وأحياناً أخرى تكون بسيطة.
- يصبح الفرد منحرفاً بسبب رجحان القوى التي تحبذ انتهاك القوانين، حيث يتعرض الفرد لقوتين متعارضتين إحداهما تحذبه لاحترام القوانين والأخرى تدفعه لمعارضتها، فإذا خالط الفرد المجرمين، واعتزل المجموعات الأخرى المحترمين للقوانين؛ يصبح من السهل تعلّمه وميله للأنماط الإجرامية.
- تختلف قوة تأثير هذه العلاقات الترابطية بحسب الأسبقية والتكرار والشدة: أي تتأثر (بمدى تكرار المخالطة، ومدى مدتها الزمنية، ومدى عمقها وكثافتها).
- إن عملية تعلم السلوك الإجرامي تتم عن طريق الاختلاط بنماذج إجرامية وتتضمن آليات أي تعلم أخر.
- السلوك الإجرامي تعبير عن قيم واحتياجات عامة، ولكن لا يفسر بهذه الحاجات، لأن السلوك السوي يعبر أيضاً عن قيم وحاجات عامة.

وتتبين أهمية هذه النظرية في أن السلوك الإجرامي هو السلوك المتعلّم؛ نتيجة المخالطة، والتفاعل، والاتصال، والاحتكاك مع أفراد منحرفين أو مجرمين؛ فيصبح الفرد بتأثيرهم عضواً مخالفاً للقانون أو معادياً للمجتمع، ويعتمد ذلك على محتوى التنظيم الاجتماعي للجماعة، الذي يتوقف على نوعية التركيب الاجتماعي للجماعة وماهيته، ومستوى احترامها وقبولها في المجتمع، بالإضافة إلى موقفها من احترام القانون بالمجتمع أو عدمه (الشهري، 2019).

توظيف النظرية:

وفقاً لنظرية سذرلاند، نجد أن السلوك الإجرامي ليس موروثاً، وإنما يتعلمه الفرد من خلال البيئة المحيطة به وتأثيرها فيه، التي قد تعزز هذا السلوك فيه، فتنقاد الفتاة بحسب النظرية إلى التأثر بصديقاتها (جماعة الأقران) في الجامعة أو الحي أو في سنين الدراسة، ويكون هذا التأثير برغباتهن، أو اتجاهاتهن، أو دوافعهن، أو قيمهن، أو سلوكياتهن، أو كل ذلك مجتمعاً، لأنها تجد نفسها معهن، وتشعر بالود والحميمية بينهن، وهن بذلك يؤثرن فيها بسلوكياتهن، فإن كانت هذه السلوكيات منحرفة، فإن الفتاة ستصبح جزءًا منهن، وتتعلم منهن تعاطي المخدرات، وذلك إما أن يكون مجاراة لهن أو تقليداً لهن، أو لإغوائهن لها، أو لتعلقها بهذه الجماعة التي أولتها التقدير والاهتمام والود والقبول؛ فيصبح تأثير جماعة الأقران أكبر من تأثير الأسرة والمجتمع وضوابطه.

ويزداد التأثير للجماعة في التعاطي بحسب تكرار اللقاء بها وتكرار الاتصال، فكلما زادت المدة وتكرر الاحتكاك؛ زادت قوة وعمق الصداقة بينهن وقوي التأثير؛ فتزيد بذلك قوة التأثير بالتعاطي، وتزداد استمراريته، وتصبح الفتاة غير قادرة على التخلي عنه، وزاد انتمائها للجماعة أكثر، وامتثالها لكل سلوكها على نحو أكبر، خاصة إن لم تكن تنتمي لجماعات أخرى.

وبعد دخول الكثير من المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية، والانفتاح الثقافي، والعولمة، نجد أن مساحة تأثير الفتاة بصديقاتها باتت أكبر، خاصة مع قوة وسائل التواصل، وفرصة أن تلتقي بصديقاتها على نحو مستمر في المدارس والجامعات، كما أُتيحت للفتيات فرصة وإمكانية الخروج مع صديقاتهن، حيث إن بعض الأسر منحت بناتها الحرية المطلقة في الخروج مع الصديقات أو بمفردها بدون ضوابط، مما أتاح لها مساحة في الاحتكاك بجماعات الرفاق أوسع مما كان سابقاً، الأمر الذي زاد من فرصة وقوعها.

2–نظرية الضبط الذاتي (Self -Control)

قدم كل من "ميشيل جوتفردسون" و"ترافيس هيرشي" نظريتهما الشهيرة في الضبط الذاتي التي تعد من أحدث النظريات في تفسير السلوك المنحرف، حيث تقوم النظرية على فرضية مفادها أن الأفراد يفكرون تبعاً لأهوائهم الشخصية لتحقيق اللذة والمتعة دون مراعاة لشعور الآخرين، كما أن الأفراد الذين يقومون بارتكاب سلوكيات منحرفة مخالفة لقوانين المجتمع وأنظمته هم في واقع الأمر ممن يتمتعون بضبط ذاتي منخفض يتزامن مع وجود الفرصة المناسبة التي تتفاعل مع الضبط الذاتي المنخفض وتوجه الأفراد إلى ارتكاب سلوكيات منحرفة (الفالح، 1431).

كما يرى كل من "جوتفردسون" و"هيرشي" (Akers & Scellers, 2013)، أن للأسرة دوراً هاماً وحيوياً في ضبط سلوك أفرادها والمساهمة في إيجاد ضبط عالي مرتفع متى ما قامت الأسرة بتنشأة أبنائها وبناتها التنشئة الاجتماعية السليمة التي تؤهلهم إلى معرفة السلوكيات المنحرفة التي تخالف قيم المجتمع ونظمه، هذا بالإضافة إلى متابعتهم والإشراف عليهم وتقويم سلوكياتهم المنحرفة أو السلوكيات الغير مرغوب فيها اجتماعياً، ومتى ما أخلت الأسرة بتلك الواجبات المنوطة بها من قبل المجتمع قد يتكون عند الفرد جراء التنشئة الاجتماعية الناقصة ضبط ذاتي منخفض يدفعه إلى ارتكاب السلوكيات الإجرامية التي لا يرغبها المجتمع كما يرى "جوتفردسون" و"ترافيس هيرشي" أيضًا أن الاختلاف بين المجرمين لا يمكن إرجاعه إلى خصائص شخصية مرتبطة بتكوين الفرد وإنما إلى اختلافات في مستوى الضبط الذاتي لدى الأفراد، وقد أُرجعا سبب الضبط الذاتي المنخفض إلى نقص في عملية التنشئة الاجتماعية منذ الصغر، الذي قد يكون من أسبابه عدم إشراف الوالدين على سلوكيات الأبناء، أو عدم معاقبتهم على السلوكيات المنحرفة التي تصدر منهم (الشمري، 2019).

ويفهم من هذه النظرية أن قدرة الفرد على الضبط الذاتي التي تبلورت من خلال التنشئة السوية وجعله متمثلاً لمعايير وقيم المجتمع وضوابطه الشرعية والقانونية، و من ثم كبح السلوك الإجرامي لديه، وعلى الخلاف من ذلك فإن غياب التنشئة السوية سواءً من الأسرة أو المحيط الاجتماعي يضعف قدرة الضبط الذاتي عند الفرد ويصبح سهل الانزلاق والتورط في ارتكاب السلوك الإجرامي ومتلذذًا ومنتفعاً في ممارسته، كما يؤدي إلى ظهور سمات شخصية مثل الاندفاعية الحمقاء والتهور والمخاطرة وعدم التفكير العقلاني في التقدير الدقيق للنتائج المترتبة على ارتكاب السلوك الاجرامي (البدانية، 2007).

توظيف النظرية: تعيش الفتاة في أسرة، وتعد هذه الأسرة جزءاً من المجتمع، فإذا كانت هذه الأسرة غير متماسكة، تعاني من ضعف الروابط، أو طلاقاً، أو هجراً، أو وفاة، أو خلافات ونزاعاً بين الوالدين، أو تغيّب أحد الأبوين؛ فإنه ينتج عنه عدم انسجام وتوافق الفتاة مع أسرتها، خاصةً إن كانت أسباب المشكلات الأسرية تُعارض الوالدين في اتجاهاتهم، أو أفكارهم، أوسلوكياتهم.

إن التوتر في الأسرة، وفقدان الاستقرار والمحبة؛ قد يدفع الفتيات إلى الخروج عن معايير المجتمع والأسرة وقيمهما، للهروب من واقعهم ومن المشاكل، والبحث عن الراحة والسعادة خارج الأسرة والمنزل. وقد يؤدي ذلك إلى الوقوع في تعاطي المخدرات، كما أن أحد الوالدين إن كان من المتعاطين للمخدرات، فإن تعارض السلوك بينه وبين أفراد الأسرة؛ قد يدفع الفتيات إلى التعاطي.

كما يمكن القول إن تعاطي المواد المخدرة يعود إلى قوى داخل مرتكبها تتمثل في انخفاض أوضعف الضبط الذاتي لديه، فمن الملاحظ أن سمة المخاطرة والتهور والاندفاعية كأهم الصفات التي يتسم بها ذوو الضبط المنخفض بأنها سمات لدى مرتكبي التعاطي؛ حيث تحقق لهم إرضاء آنياً لرغباتهم، فالمتعاطي تحقق له اللذة والمتعة الوقتية.

ثانيًا: الدراسات السابقة

تشكل الدراسات السابقة تراثاً نظرياً يساعد الباحثين في اختبار موضوعات دراستهم وأبحاثهم وتكوين خلفية علمية عن تلك الموضوعات، كما تساعدهم أيضاً في التأكيد على أن دراساتهم ليست تكراراً لدراسات سابقة، وتزيدهم ثقةً وطمأنينة للمضي في دراساتهم بعد اطلاعهم على أكبر عدد ممكن من الدراسات التي تناولت بعض الموضوعات ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية سواءً بصورة مباشرة أو غير مباشرة. وقد قام الباحث بعرض ما أمكن الوصول إليه من دراسات

ذات علاقة بموضوع الدراسة وفقاً لأطرها المكاني (المحلي، العربي، الأجنبي) والموضوعي، في تسلسل زمني من الأقدم إلى الأحدث لبيان التطور العلمي والتراكمي المعرفي في تناول الظاهرة محل الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

أ) الدراسات المحلية:

1. **دراسة الشهري** (2019) بعنوان: العوامل الاجتماعية المرتبطة بتعاطي المخدرات من وجهة نظر الطالبات الجامعيات. هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل الاجتماعية المرتبطة بتعاطي المخدرات من وجهة نظر الطالبات الجامعيات. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت الاستبيان كأداة لجمع المعلومات، ويتكون مجتمع الدراسة من الطالبات الجامعيات من جامعة الملك سعود والجامعة العربية المفتوحة. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها:
   - يعد التفكك الأسري العامل الأول من العوامل الاجتماعية المرتبطة بتعاطي المخدرات.
   - جاء بالمرتبة الثانية جماعة الأقران من العوامل الاجتماعية المرتبطة بتعاطي المخدرات.
   - احتل العنف الاسري المرتبة الثالثة من العوامل الاجتماعية المرتبطة بتعاطي المخدرات.
   - كما جاء وقت الفراغ بالمرتبة الرابعة من العوامل الاجتماعية المرتبطة بتعاطي المخدرات.
2. **دراسة الرشيدي** (2014) بعنوان: العوامل الاجتماعية المرتبطة بعوامل المخدرات لدى المرأة والجرائم المترتبة عليها. هدفت الدراسة إلى التعرف على دور أسرة المنشأ (الوالدين والأخوة) وكذلك دور الزوج والأبناء في ارتكاب المرأة لجرائم المخدرات، كما هدفت إلى التعرف على دور التصدع المعنوي والمادي لأسرتي المنشأ والزواج في ارتكاب المرأة لجرائم المخدرات، وهدفت أيضاً إلى التعرف على دور الأصدقاء والصديقات ودور البيئة (منطقة السكن) في ارتكاب المرأة لجرائم المخدرات. واستخدمت الباحثة منهج المسح الاجتماعي، كما استخدمت الاستبيان كأداة لجمع البيانات والمعلومات، ويتكون مجتمع الدراسة من النزيلات المرتكبات لجريمة تعاطي المخدرات في سجن الملز في الرياض. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، من أهمها:

أولاً: أبرز العبارات المتعلقة بدور الأسرة والزوج في ارتكاب المرأة لجرائم المخدرات هي:
   - إهمال الأسرة في تربية الأبناء.
   - تعاطي الزوج للمخدرات.

ثانياً: أبرز العبارات المتعلقة بدور التصدع المعنوي والمادي لأسرتي المنشأ والزواج هي:
   - الفراغ الروحي والعاطفي في الأسرة.
   - الفقر.

ثالثاً: أبرز العبارات المتعلقة بدور الأصدقاء والصديقات ودور البيئة (منطقة السكن) في ارتكاب المرأة لجرائم المخدرات هي:
   - تشجيع الصديقات على تعاطي بالمخدرات.
   - معظم سكان الحي من الفقراء ومن غير المتعلمين.

3. **دراسة الحربي** (2008) بعنوان: العوامل الاجتماعية المؤثرة بتعاطي المرأة للمخدرات. هدفت الدراسة إلى التعرف على الخصائص الاجتماعية والثقافية والديموغرافية لمتعاطيات المواد المخدرة، والعوامل الاجتماعية المؤثرة في تعاطي المرأة للمخدرات. واستخدمت الباحثة منهج المسح الاجتماعي، وتكون مجتمع الدراسة من العاملين والعاملات في مجمع الأمل للصحة النفسية بالرياض، كما استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها:
   - الحالة الاجتماعية لمعظم لمتعاطيات المواد المخدرة كانت من العازبات، ثم تليها فئة المتزوجات، ثم المطلقات، ثم المعلقات.
   - المرأة التي تعيش في المناطق والأحياء الشعبية تزداد فرصة تعاطيها للمخدرات موازنة بالمرأة التي تعيش في المناطق الراقية والمرتفعة في مستواها المعيشي.
   - المتعاطيات للمواد المخدرة ينحدرن من أسر يقلّ أو يندر بها التعليم بالنسبة لآبائهم وأمهاتهم.
   - أكثر العوامل الاجتماعية تأثيراً في تعاطي المخدرات هي: التفكك الأسري ثم جماعة الأقران.

ب) الدراسات العربية

1- **دراسة المعايطة** (2015) بعنوان: اتجاهات طلبة جامعة مؤتة نحو العوامل المؤدية إلى تعاطي المخدرات في المجتمع الأردني. هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات طلبة جامعة مؤتة نحو العوامل المؤدية إلى تعاطي المخدرات في المجتمع الأردني. واستخدم الباحث منهج المسح الاجتماعي، ويكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب الدارسين في جامعة مؤتة وبلغ عددهم (15829) طالبًا وطالبة، كما استخدم الباحث الاستبانة أداة للدراسة. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، من أهمها: أن أهم الأسباب المؤدية لتعاطي المخدرات يعود لارتكاب الجرائم وغياب الرقابة الأسرية والتفكك الاجتماعي للأسرة، والانترنت، وسهولة الحصول

على المخدرات ومسايرة رفقاء السوء والتقليد الأعمى، وكثرة وقت الفراغ.

2- **دراسة المبارك** (2014) بعنوان: تعاطي المخدرات وسط طالبات الجامعات. هدفت الدراسة إلى الوقوف على مشكلة تعاطي وإدمان الطالبات الجامعيات للمخدرات بولاية الخرطوم، ومعرفة الأسباب التي تجعل الطالبة تفعل ذلك، والآثار المترتبة على ذلك. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من (1055) طالبًا وطالبة من عشر جامعات حكومية وخاصة بولاية الخرطوم، باستخدام العينة العشوائية الطبقية، كما استخدمت الباحثة الاستبانة، والمقابلة، والملاحظة. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها:

- زيادة انتشار المخدرات بين الطالبات.
- من أهم أسباب انتشار المخدرات بين الطالبات (غياب مراقبة الأسرة، التفكك الأسري ثم الأصدقاء).

ج) الدراسات الأجنبية:

1- **دراسة سيان** (Siyan, 2017) بعنوان: انتشار العوامل المرتبطة بتعاطي المخدرات بين طلاب الجامعات في دول جنوب شرق آسيا. في دراسة لدول جنوب شرق آسيا ما بين عام 2013–2015 في كل من (كمبوديا، وإندونيسيا، ولاوس، وماليزيا، وميانمار، والفلبين، وسنغافورة، وتايلاند، والفيتنامي) لعدد (7923) طالبًا وطالبة من جامعة أو جامعتين بكل دولة ما بين عمر (18–30) سنة.

هدفت الدراسة إلى بيان مدى انتشار ظاهرة تعاطي المخدرات بهذه الدول بين الطلاب الجامعيين، ومعرفة العوامل المرتبطة بذلك. وأظهرت النتائج تباين نسبة المتعاطين بين هذه الدول بمتوسط 2.2 % للمتعاطين المتكررين (عشر مرات أو أكثر) خلال سنة، و14.7% للمتعاطين غير المتكررين (1–9) مرات خلال سنة، وتوصلت الدراسة إلى انتشار ظاهرة التعاطي بين الطلاب أكثر من الطالبات، وبين من يعيشون بعيدًا عن الوالدين، وين الطبقات الفقيرة والمتوسطة.

2- **دراسة ماثيو** (Matthew Schieltz, 2010) بعنوان: الشباب وإساءة استخدام المخدرات. هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الأسباب التي تدفع الشباب في الولايات المتحدة الأمريكية إلى تعاطي المخدرات والمؤثرات العقلية، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها:

- إن أهم الأسباب المؤدية لتعاطي المخدرات لدى الشباب: (الضجر، الإحباط، وعدم قبول الشباب من قبل الآخرين، بالإضافة إلى بعض المتغيرات الاجتماعية الأخرى مثل: الطلاق وسوء المعاملة).
- أكثر أنواع المخدرات التي يتعاطاها الشباب في المجتمع مثل المريجوانا والكوكايين وبعض أنواع الامفيتامينات والمنبهات، واستنشاق بعض المواد الكيميائية.
- تتنوع وتتعدد الآثار السلبية الناتجة عن تناول المخدرات مثل سرعة التنفس، والتثبيط، والإحباط، وزيادة ضربات القلب، والوفاة في بعض الأحيان.

التعليقات على الدراسات السابقة:

في هذه الدراسة قام الباحث باستعراض سبع دراسات، منها ثلاث دراسات محلية، ودراستين عربية، ودراستين أجنبيتين، وذلك على النحول الآتي:

أولًا: الدراسات المحلية

أ) في ضوء الاستعراض السابق، يتبين أن هناك أوجه تشابه بين الدراسة الحالية والدراسات المحلية، يمكن تحديدها على النحو الآتي:

1-تتشابه الدراسة الحالية مع جميع الدراسات المحلية في مجالها الموضوعي حيث تناولت هذه الدراسة جريمة تعاطي المخدرات.

2-تتشابه الدراسة الحالية مع جميع الدراسات المحلية في مجالها المكاني، حيث إن جميع الدراسات المحلية أجريت في المملكة العربية السعودية.

3-تتشابه الدراسة الحالية مع جميع الدراسات المحلية في كونها دراسة وصفية، حيث استخدم منهج المسح الاجتماعي.

4-تتشابه الدراسة الحالية مع جميع الدراسات المحلية في أداة البحث حيث استخدمت الاستبانة أداة جمع المعلومات والبيانات.

ب) أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات المحلية:

1- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات المحلية في مجتمع الدراسة، حيث اقتصرت على المحكومات في قضايا التعاطي في سجون منطقة مكة المكرمة، بينما اقتصر مجتمع دراسة الرشيدي (2014) على النزيلات المحكومات لجريمة تعاطي المخدرات في سجن الملز في الرياض، أما دراسة الشهري (2019) فكان مجتمع الدراسة عبارة عن الطالبات الجامعيات من جامعة الملك سعود والجامعة العربية، في حين نجد أن دراسة الحربي (2008) قد اقتصر مجتمع الدراسة فيها على العاملين والعاملات في مجمع الأمل للصحة النفسية بالرياض.

2- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات المحلية في تركيزها على الآثار الاجتماعية المترتبة على تعاطي المخدرات لدى النساء.

ثانيًا: الدراسات العربية

تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات العربية في تناولها لجريمة تعاطي المخدرات، وكذلك في كونها دراسة وصفية واستخدامها للاستبانة كأداة لجمع المعلومات والبيانات. وتختلف الدراسة الحالية عن دراسة المبارك (2014)، ودراسة المعايطة (2015) في مجالها المكاني حيث أجريت في المملكة العربية السعودية، بينما أجريت دراسة المبارك في السودان، وأما دراسة المعايطة فقد أجريت في الأردن، كما تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات العربية في كونها أكثر تركيزًا على الآثار الاجتماعية المترتبة على تعاطي المخدرات لدى النساء.

ثالثاً: الدراسات الأجنبية

تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات الأجنبية في تناولها لجريمة تعاطي المخدرات والعوامل الاجتماعية المسببة لتعاطيها، وتختلف الدراسة الحالية عن دراسة Mathew, (2010) ودراسة (Siyan, 2017) في مجالها المكاني حيث أجريت في المملكة العربية السعودية، بينما دراسة (Mathew) فقد أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية، أما دراسة (Siyan) فقد أجريت في دول جنوب شرق آسيا، كما تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات الأجنبية في تركيزها على الآثار الاجتماعية المترتبة على تعاطي المخدرات لدى النساء.

ومن هنا تحدد العوامل المؤدية لتعاطي المخدرات والتي تم الاتفاق عليها فمثلا تتفق دراسة (الحربي، 2009) ودراسة (المبارك، 2014) ودراسة (المعايطة، 2015) ودراسة (الشهرى، 2019) على أن التفكك الاسرى أحد العوامل المؤدية لتعاطي المخدرات.

جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة:

1- أكدت جميع الدراسات السابقة أهمية دراسة موضوع تعاطي المخدرات.
2- الاطلاع على نتائج الدراساتت السابقة، وتحديد عنوان الدراسة الحالية في مجال تعاطي المخدرات لدى النساء من وجهة نظر المحكومات في قضايا التعاطي في سجون منطقة مكة المكرمة.
3- توجيه اهتمام الباحث لأهم الدراسات في مجال العوامل الاجتماعية لتعاطي المخدرات كدراسة الشهري (2019)، والرشيدي (2014)، والمعايطة (2015).
4- تعميم مقترحات لدراسات مستقبلية لم يتطرق إليها البحث خلال الدراسات السابقة.

الإجراءات المنهجية للدراسة:

أولاً: نوع الدراسة

تعد الدراسة الحالية من الدراسات الوصفية، وهي الدراسات التي تسعى لتكوين فكرة عن تفاصيل مشكلة موضوع الدراسة، وفي هذه الحالة يبحث الباحث عن حقائق الصورة وتفاصيلها للوضع الاجتماعي الذي يدرسه أو عن العلاقات التي تهتم بوصف طبيعتها واتجاهاتها، كما أن الدراسة الوصفية هي الدراسة التي تستهدف تقرير خصائص ظاهرة معينة، أو موقف يغلب على أي منها صفة التحديد ونتيجة دراسات وبحوث كشفية سابقة للحصول على معلومات كافية ودقيقة عن موضوع الدراسة، وتحليل هذه المعلومات وتفسيرها، واستخلاص دلالاتها وتعميم النتائج التي يتوصل إليها على الموضوعات المشابهة تمامًا لموضع الدراسة. ولعل أهم ما يميز الدراسات الوصفية هو أنها لا تقتصر على استخدام أداة دون أخرى من أدوات جمع البيانات، بل إنها تستطيع أن تستخدم أية أداة بحثية أو ربما تستخدم بعض الدراسات كل تلك الأدوات، ومن أهمها المقابلة، والاستبانة والملاحظة.

ثانيًا: منهج الدراسة

انطلاقًا من طبيعة هذه الدراسة وأهدافها تم اعتماد منهج المسح الاجتماعي، بوصفه أحد أساليب أو مداخل البحوث الوصفية. ولقد أكد يرل بابي (Earl Babbie) أهمية منهج المسح الاجتماعي لعالم الاجتماع بقوله: "يعتبر المسح الاجتماعي الأفضل بالنسبة لعالم الاجتماع المهتم بجمع البيانات الأساسية التي تصف مجتمعاً ما" (كتبخانه، 2012: 96).

ثالثًا: مجتمع الدراسة

مجتمع الدراسة هو مدلول إحصائي يقصد به التعبير عن جمع المفردات التي تتجسد فيها الظاهرة موضوع الدراسة، وقد وضح "القحطاني والعامري والعمر وآل مذهب" أن مجتمع الدراسة يشمل: جميع الوحدات والعناصر التي تم تعريفها وتصنيفها قبل اختيار عناصر العينة المطلوبة (2004: 268)، يتكون مجتمع الدراسة من جميع المحكومات في قضايا تعاطي المخدرات في سجون منطقة مكة المكرمة والبالغ عددهن (75) امرأة، اختيروا بطريقة الحصر الشامل، حيث تم توزيع (75) استبانة في أماكن تواجدهن في سجون منطقة مكة المكرمة (العاصمة المقدسة، جدة، الطائف)، وبعد الفرز الأولي للاستبانات تم استبعاد ثلاثة استبانات منها لعدم صلاحيتها لأغراض التحليل الإحصائي ونقص البيانات المطلوبة، فتمثلت العينة النهائية في (63) استبانة.

رابعًا: حدود الدراسة

أ) **المجال المكاني**: أجريت الدراسة في المملكة العربية السعودية في سجون منطقة مكة المكرمة للنساء وهي: (العاصمة المقدسة، جدة، الطائف).

ب) **المجال الزماني**: حيث تم تطبيق الدراسة الميدانية وجمع البيانات من مجتمع الدراسة خلال الفترة من 1441/6/2 إلى 1441/6/16.

ج) **المجال البشري**: اقتصرت الدراسة على استطلاع آراء مجتمع الدراسة المكون من النساء المحكومات بقضايا تعاطي المخدرات في سجون منطقة مكة المكرمة.

خامسًا: أدوات جمع بيانات الدراسة

من منطلق أن هذه الدراسة تبنت توظيف منهج المسح الاجتماعي، فإن هذا المنهج يقتضي توظيف عدد من الأدوات، حيث يعول على هذه الأدوات في جمع البيانات اللازمة للإجابة على أسئلة الدراسة، وقد استخدمت الدراسة أداة الاستبانة. وفيما يلي تفصيل حول أداة الاستبانة: استخدم الباحث الاستبانة أداة لجمع البيانات المتعلقة بالدراسة من مجتمعها وقد أخضعها للأسس العلمية في البناء، واختبارات الصدق والثبات وفق المراحل الآتية:

المرحلة الأولى: إجراءات التطبيق واختبارات الصدق والثبات

صاغ الباحث العبارات الأولية للاستبيان، اعتمادًا على موضوع الدراسة (العوامل المرتبطة بتعاطي المخدرات لدى النساء المحكومات في قضايا التعاطي في سجون منطقة مكة المكرمة)، والأهداف التي تم وضعها والتساؤلات المطروحة، وتكونت الاستبانة مما يلي:

أ- الجزء الأول (البيانات الأولية للمبحوثين):

يتعلق هذا الجزء من الاستبانة بالمتغيرات المستقلة وهي الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد الدراسة ممثلة في أربع متغيرات وهي: العمر، الحالة الاجتماعية، المؤهل العلمي، نوع السكن، طبيعة السكن، مع من تسكنين، الحالة المهنية السابقة، الجنسية، الحالة الاجتماعية للوالدين بالإضافة إلى فترة الاستخدام للمخدرات، نوع المخدر المتعاطي، طريقة الحصول على المخدرات.

ب- الجزء الثاني (محاور الدراسة):

يشتمل هذ الجزء على محاور الدراسة وتم إعطاء كل محور مجموعة من الاختيارات (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، وقد استخدم الباحث طريقة ليكرت ذات التدرج الخماسي وتكون الجزء الثاني من أربعة محاور هي:

المحور الأول: العوامل الاجتماعية المؤدية إلى تعاطي المخدرات لدى النساء من وجهة نظر النساء المحكومات في قضايا التعاطي في سجون منطقة مكة المكرمة ويشمل هذا المحور (13) عبارة.

المحور الثاني: العوامل الاقتصادية المؤدية إلى تعاطي المخدرات لدى النساء من وجهة نظر النساء المحكومات في قضايا التعاطي في سجون منطقة مكة المكرمة ويشمل هذا المحور (9) عبارات.

المحور الثالث: العوامل النفسية المؤدية إلى تعاطي المخدرات لدى النساء من وجهة نظر النساء المحكومات في قضايا التعاطي في سجون منطقة مكة المكرمة ويشمل هذا المحور (15) عبارة.

المحور الرابع: الآثار الاجتماعية المترتبة على تعاطي المخدرات لدى النساء من وجهة نظر النساء المحكومات في قضايا التعاطي في سجون منطقة مكة المكرمة ويشمل هذا المحور (21) عبارة.

وقد قام الباحث باعتماد المقياس الخماسي، كونه يخدم أهداف الدراسة، كما أنه يمتاز بالسهولة في الإعداد والسهولة في التطبيق، وإعطائه المبحوثات حرية مناسبة في تحديد مواقفهم ودرجته سواء كانت إيجابية أم سلبية.

المرحلة الثانية: صدق أدوات الدراسة

أ- الصدق الظاهري (الخارجي) لأداة الدراسة:

يقصد بصدق الأداة: التأكد من أنها سوف تقيس ما أعدت لقياسه (العساف، 1998: 429)، وأيضًا "يكون الاختبار صادقًا إذا كان مظهره يشير إلى أنه اختبار صادق كأن يكون شكله معقولاً وأن تشير فقراته إلى ارتباطها بالسلوك المقاس، وإذا كان سهل الاستعمال" (عبيدات وعدس وعبد الحق، 2005: 164). وقام الباحث للتحقق من صدق الاستبانة الظاهري بعرضها على عدد من المختصين؛ للتعرف على مدى وضوح عبارات الاستبانة ومناسبتها لقياس أهدف الدراسة، وتم إجراء عدد من التعديلات على الاستبانة من حذف، وتغيير، وإعادة صياغة، ونقل من محور إلى آخر، ثم اعتماد المحاور والعبارات التي تتكون منها بصورة نهائية في ضوء هذه الإجراءات.

ب- صدق الاتساق الداخلي (الصدق البنائي) والثبات لأداة الدراسة:

يعني ثبات أداة الدراسة، ودرجة انسجامها واستمراريتها في إعطاء درجة متقاربة وقراءات متشابهة عند كل مرة يطبق فيها (القحطاني وآخرون، 2004: 236). وقد طبق الباحث الاستبانة على العينة مفردات الدراسة بعد التأكد من صدقها البنائي حيث قام الباحث بحساب معامل الارتباط، والصدق الداخلي لأداة الدراسة، ومعامل الارتباط بين درجاتها، بالإضافة إلى قياس معمل ألفا كرونباخ للثبات، كما هو موضح في الجدول أدناه:

جدول (1) معامل ارتباط بيرسون لفقرات محاور الدراسة

رقم العبارة	المحور الأول	رقم العبارة	المحور الثاني	رقم العبارة	المحور الثالث	رقم العبارة	المحور الرابع
1	0.648**	1	0.745**	1	0.757**	1	0.569**
2	0.662**	2	0.788**	2	0.734**	2	0.664**
3	0.828**	3	0.916**	3	0.789**	3	0.620**
4	0.676**	4	0.799**	4	0.748**	4	0.657**
5	0.707**	5	0.834**	5	0.794**	5	0.726**
6	0.702**	6	0.849**	6	0.850**	6	0.710**
7	0.540**	7	0.607**	7	0.827**	7	0.723**
8	0.811**	8	0.782**	8	0.805**	8	0.725**
9	0.828**	9	0.716**	9	0.832**	9	0.760**
10	0.779**			10	0.728**	10	0.793**
11	0.872**			11	0.541**	11	0.810**
12	0.736**			12	0.718**	12	0.771**
13	0.763**			13	0.765**	13	0.768**
				14	0.698**	14	0.803**
				15	0.745**	15	0.779**
						16	0.768**
						17	0.755**
						18	0.702**
						19	0.767**
						20	0.623**
						21	0.763**

يتضح من الجدول رقم (1) أعلاه والذي يستعرض فقرات محاور الاستبانة حيث تبين أن ارتباط جميع العبارات بالمحاور الذي تنتمي إليها هي عبارات دالة إحصائيًا عند مستوى الدالة (0.01) مما يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة، مما يشير إلى أن جميع العبارات تتمتع بصدق مرتفع، وتراوحت قيم معاملات الارتباط المصححة ما بين (0.438 إلى 0.889).

المرحلة الثالثة: ثبات أدوات الدراسة

لقياس ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) تم استخدام معامل ألفا كرونباخ، وبالرجوع إلى النتائج الموضحة في الجداول السابقة، يمكننا أن نلاحظ أن معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمحور الذي يتضمنها؛ مرتفعة كذلك يمكن ملاحظة ارتفاع معاملات الثبات للفقرات، الأمر الذي يزيد من مستوى الثقة لدى الباحث في تطبيقه أداة الدراسة، وصلاحيتها لما صممت من أجله.

والجدول أدناه يوضح مستويات ثبات محاور الاستبيان باستخدام معامل ألفا كرونباخ.

جدول رقم (2) معامل ألفا كرونباخ لقياس أداة الدراسة

محاور الاستبانة	عدد الفقرات	قيمة معامل ألفا كرونباخ
المحور الأول: العوامل الاجتماعية المؤدية إلى تعاطي المخدرات لدى النساء	13	0.930
المحور الثاني: العوامل الاقتصادية المؤدية إلى تعاطي المخدرات لدى النساء	9	0.920
المحور الثالث: العوامل النفسية المؤدية إلى تعاطي المخدرات لدى النساء	15	0.945
المحور الرابع: الآثار الاجتماعية المترتبة على تعاطي المخدرات لدى النساء.	21	0.955
الثبات العام	58	0.966

يوضح الجدول رقم (2) أن أداة الدراسة تتمتع بثبات مقبول إحصائيًا، حيث جاء الثبات العام للدراسة (0.96) بينما تراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة ما بين (0.93- 0.92- 0.94- 0.95)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة

سادساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات

استخدم الباحث العديد من الأساليب الإحصائية، بغرض تحقيق الأهداف التي سعت إليها الدراسة، حيث تم استخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS).

- المتوسط الحسابي الموزون المرجح (Weighted mean): وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض إجابات أفراد الدراسة عن كل عبارة متغيرات الدراسة الرئيسية بحسب محاور الاستبيان.

- المتوسط الحسابي (Mean) والانحراف المعياري (Deviation standard): وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات عينة الدراسة على أسئلة الدراسة (متوسط متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب عبارات الدراسة حسب أعلى متوسط حسابي موزون.

سابعاً: إجراءات تطبيق الدراسة

بعد الانتهاء من إجراءات تقييم أداة الدراسة (الاستبانة) والتأكد من صلاحياتها، والإطمئنان على ملائمتها لجمع البيانات اللازمة لإتمام الشق الميداني من الدراسة، شرع الباحث في إجراء الدراسة الميدانية وفق الخطوات الآتية:

1- قام الباحث بمقابلة مدير عام السجون بمنطقة مكة المكرمة لاطلاعه على عنوان الدراسة وأهدافها وأداة جمع البيانات في صورتها النهائية وذلك لأخذ موافقته على توزيع الاستبانات على النساء المحكومات بقضايا تعاطي المخدرات في سجون منطقة مكة المكرمة.

بدأت إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية وتوزيع الاستبانة ابتداءً من يوم الاثنين الموافق 1441/6/2 بالتعاون والتنسيق في الجهات المعنية.

استمرت عملية المتابعة واستلام الاستبانة التي عبئت حتى يوم الاثنين الموافق 1441/6/16، بلغ أفراد مجتمع الدراسة (75) سجينة يمثلن النساء المحكومات في قضايا التعاطي، وبعد استبعاد الاستبانات الغير صالحة للتحليل، أصبح عدد الاستبانات (63) استبانة.

عرض وتحليل بيانات الدراسة ومناقشة نتائجها:

هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل النفسية والاجتماعية والاقتصادية التي تؤدي إلى تعاطي المخدرات لدى النساء، بالإضافة إلى الآثار الاجتماعية المترتبة على تعاطي المخدرات لدى النساء من وجهة نظر المحكومات في قضايا التعاطي في سجون منطقة مكة المكرمة. ولتحقيق هذه الأهداف سعت الدراسة إلى الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1- ما العوامل الاجتماعية المؤدية إلى تعاطي المخدرات لدى النساء من وجهة نظر المحكومات في قضايا التعاطي في سجون منطقة مكة المكرمة؟
2- ما العوامل الاقتصادية المؤدية إلى تعاطي المخدرات لدى النساء من وجهة نظر المحكومات في قضايا التعاطي في سجون منطقة مكة المكرمة؟
3- ما العوامل النفسية المؤدية إلى تعاطي المخدرات لدى النساء من وجهة نظر المحكومات في قضايا التعاطي في سجون منطقة مكة المكرمة؟
4- ما الآثار الاجتماعية المترتبة على تعاطي المخدرات لدى النساء من وجهة نظر المحكومات في قضايا التعاطي في سجون منطقة مكة المكرمة؟

وسوف يستعرض الباحث النتائج المتعلقة بالبيانات الأولية لعينة الدراسة، والنتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة حسب الآتي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالبيانات الأولية لأفراد الدراسة

1-وصف خصائص عينة الدراسة:

جدول رقم (3) توزيع عينة الدراسة حسب متغير العمر

العمر	التكرار	النسبة %
أقل من 25 سنة	21	33
من 25 سنة إلى 35	20	32
من 35 سنة إلى 45 سنة	17	27
من 45 سنة فأكثر	5	8
المجموع	**63**	**100.0**

يتبين من الجدول رقم (3) أعلاه والذي يوضح متغير العمر، أن (21) فردًا من عينة الدراسة ونسبتهم (33%) كانت أعمارهم أقل من 25 سنة وهم الفئة الأكبر من عينة الدراسة، في حين (20) فردًا من عينة الدراسة ونسبتهم (32%) كانت أعمارهم تتراوح من (25 سنة إلى أقل من 35 سنة)، بينما (17) فردًا من عينة الدراسة ونسبتهم (27%) كانت أعمارهم تتراوح (من 35 سنة إلى أقل من 45 سنة)، في حين (84) فردًا من عينة الدراسة ونسبتهم (21.3%) كانت أعمارهم تتراوح (من 50 سنة فأكثر) وتدل هذه النتائج على التنوع في أعمار عينة الدراسة.

ويتضح من النتائج السابقة أن فئة الشباب هي الفئة العمرية الأكثر وقوعًا في تعاطي المخدرات وقد يغلب على أصحاب هذه الفئة حب المغامرة وضعف الوعي، وقلة الخبرة والتهور، لذا من الممكن أن يتورط في جريمة تعاطي المواد المخدرة، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه كل من (جوتفردسون) و(هيرشن) في نظريتهما الشهيرة في الضبط الذاتي والتي تعد من أحدث النظريات في تفسير السلوك المنحرف، فالأفراد الذين يقومون بارتكاب سلوكيات منحرفة مخالفة لقوانين المجتمع وأنظمته في واقع الأمر ممن يتمتعون بضبط ذاتي منخفض يتزامن مع وجود الفرصة المناسبة التي تتفاعل مع الضبط الذاتي المنخفض وتوجه الأفراد إلى السلوكيات المنحرفة.

كما تتفق هذه النتيجة مع التقرير الصادر عن الأمانة العامة لمكافحة المخدرات عام 1437هـ، والمعني بتشخيص حجم تطور ظاهرة التعاطي في المجتمع السعودي خلال الفترة ما بين 1420-1437هـ إلى تنامي عدد المقبوض عليهم في قضايا المخدرات، ومعظمهم ينتمون إلى الفئة العمرية التي تتراوح ما بين (20-30) وقد بلغ عددهم (130352) متعاطياً.

2-الحالة الاجتماعية:

جدول رقم (4) توزيع عينة الدراسة حسب متغير الحالة الاجتماعية

الحالة الاجتماعية	التكرار	النسبة%
متزوجة	21	33.3
عزباء	16	25.4
أرملة	6	9.5
مطلقة	20	31.7
المجموع	**63**	**100**

من خلال الجدول رقم (4) يتضح أن نسبة المتزوجات هي الأعلى (33.3%) من بين الفئات يليها نسبة المطلقات (31.7%)، ففئة العازبات (25.4%) ثم أخيرًا فئة الأرامل بنسبة (9.5%).

3-المؤهل التعليمي:

جدول رقم (5) توزيع عينة الدارسة حسب متغير المؤهل التعليمي

المؤهل التعليمي	التكرار	النسبة%
ابتدائي	15	23.8
متوسط	19	30.2
ثانوي	15	23.8
بكالوريوس فأعلى	14	22.2
المجموع	63	100

يتبين من خلال الجدول رقم (5) أن غالبية أفراد مجتمع الدراسة كان مؤهلهن التعليمي (متوسط) بنسبة (30.2%)، ثم جاء بعدهن من تعليمهن (الابتدائي والثانوي) بنفس النسبة (23.8%)، ثم جاء بالمرتبة الأخيرة من كان مؤهلهن التعليمي (بكالوريوس فأعلى) بنسبة (22.2%)، كما تدل هذه النتيجة على تدني المستويات التعليمية بين أفراد مجتمع الدراسة، ويرى الباحث أن تدني المستويات التعليمية يعد من أهم الأسباب التي قد تؤدي إلى الوقوع في تعاطي المخدرات، حيث إن النساء ذوات المستويات المتدنية من التعليم، لايكون لديها دراية أو علم كافٍ بخطورة تعاطي المخدرات عليها وعلى

المجتمع ككل، كما إنها لاتكون علي علم بعقوبة جريمة تعاطي المخدرات، وتتفق هذه النتيجة مع ماوصلت إليه دراسة الحربي (2008) من أن المتعاطيات للمواد المخدرة ينحدرن من أسر يقل أو يندر بها التعليم. كما تتفق هذه النتيجة مع ماتوصلت إليه دراسة الرشيدي (2014) من أن معظم سكان الأحياء التي ينتشر فيها تعاطي المخدرات من طبقة الفقراء وغير المتعلمين.

4-نوع السكن:

جدول رقم (6) توزيع عينة الدراسة حسب متغير نوع السكن

نوع السكن	التكرار	النسبة %
ملك	23	36.5
إيجار	38	60.3
حكومي	2	3.2
المجموع	63	100

ويتضح من الجدول رقم (6) أن غالبية أفراد العينة من النساء المحكومات في قضايا التعاطي كن يسكنّ في منزل إيجار بنسبة (60.3%) يليها من يسكنّ في منزل ملك بنسبة (36.5%) بينما من يسكنّ في منزل حكومي بلغت نسبتهن (3.2%). كما يتضح أن غالبية أفراد مجتمع الدراسة يسكن في منزل إيجار وهذا يدل على أن ظروفهن الاقتصادية غير جيدة مما قد ينعكس على سلوكهن وتصرفاتهن وذلك في تعاطي المواد المخدرة، وتتفق هذة النتيجة مع ماتوصلت إليه دراسة الرشيدي (2014) من أهم أسباب تعاطي المخدرات للنساء هي الفقر. كما تتفق هذه النتيجة مع ماتوصلت إليه دراسة سيان (2017) من انتشار ظاهرة التعاطي بشكل كبير بين الطبقات الفقيرة والمتوسطة.

5-طبيعة السكن:

جدول رقم (7) توزيع عينة الدراسة حسب متغير طبيعة السكن

طبيعة السكن	التكرار	النسبة%
شعبي	15	23.8
شقة	37	58.7
فيلا	6	9.5
أخرى	5	7.9
المجموع	**63**	**100**

يتبين من خلال الجدول رقم (7) أن غالبية العينة كانت طبيعة السكن لديهن شقة بنسبة (58.7%)، يليها من كانت طبيعة السكن لديهن شعبي بنسبة (23.8%)، بينما بلغت من طبيعة السكن فيلا بنسبة (9.5%)، وأخيرًا من كانت طبيعة السكن أخرى بنسبة (7.9%).

6-مع من تسكن:

جدول رقم (8) توزيع عينة الدراسة حسب متغير مع من تسكن

مع من تسكن	التكرار	النسبة%
مستقلة	35	55.6
مع الأب	8	12.7
مع الأم	8	12.7
مع الأقارب	12	19
المجموع	**63**	**100**

يتبين من خلال الجدول رقم (8) أن غالبية أفراد العينة كن يسكنّ في سكن مستقل بنسبة (55.6%)، يليها من يسكن مع الأقارب بنسبة (19%)، في حين من يسكن مع الأب وكذلك مع الأم أخذت نفس النسبة (12.7%)، ويتضح

أن غالبية أفراد مجتمع الدراسة يسكن في سكن مستقل بعيدًا عن إشراف ومتابعة الأبوين وتوجيهاتهم، مما قد ينعكس علي سلوكهن وتصرفاتهن وخاصة عندما يتعرضن لمشاكل أو صعوبات مما قد يدفعهن إلي تعاطي المواد المخدرة، وهذا يتفق مع ماتوصلت إليه دراسة سيان (2017) من انتشار ظاهرة تعاطي المخدرات بشكل كبير بين الأبناء الذين يعيشون بعيدًا عن الوالدين.

7-الحالة المهنية السابقة:

جدول رقم (9) توزيع عينة الدراسة حسب متغير الحالة المهنية

الحالة المهنية	التكرار	النسبة %
لا أعمل	27	42.9
أعمل في قطاع خاص	18	28.6
أعمل في قطاع حكومي	9	14.3
أعمال حرة	9	14.3
المجموع	**63**	**100**

يبين الجدول رقم (9) توزيع عينة الدراسة حسب متغير الحالة المهنية، واتضح أن (27) من عينة الدراسة بنسبة (42.9%) كُن لا يعملن وهم الفئة الأكبر من عينة الدراسة، في حين أن (18) بنسبة (28.6%) كن يعملن في قطاع خاص، وأن (9) من عينة الدراسة بنسبة (14.3%) كُن يعملن في القطاع الحكومي، وأن (9) من عينة الدراسة بنسبة (14.3%) كن يعملن في الأعمال حرة.

8-الجنسية:

جدول رقم (10) توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنسية

الجنسية	التكرار	النسبة%
سعودي	33	52.4
غير سعودي	30	47.6
المجموع	**63**	**100**

يبين الجدول رقم (10) توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنسية، واتضح أن (33) من عينة الدراسة بنسبة (52.4%) كن سعوديات وهم الفئة الأكبر من عينة الدراسة، في حين أن (30) بنسبة (47.6%) كن غير سعوديات. ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن معظم السعوديين (ذكور، إناث) المتهمين بمختلف قضايا المخدرات متورطون بشكل كبير في جرائم الاستعمال (التعاطي)، والترويج، كما أن نسبة السعوديين إلى نسبة إجمالي سكان المملكة تعادل تقريباً (63%)، إضافة إلى أن قدرتهم الشرائية تفوق القدرة الشرائية لدى المقيمين.

9-الحالة الاجتماعية للوالدين:

جدول رقم (11) توزيع عينة الدراسة حسب متغير الحالة الاجتماعية للوالدين

الحالة الاجتماعية للوالدين	التكرار	النسبة %
مستقرين مع بعضهما	12	19
منفصلين	22	34.9
الوالد متوفي	18	28.6
الوالدة متوفية	11	17.5
المجموع	63	100

ويتضح من الجدول رقم (11) أن (22) من عينة الدراسة بنسبة (34.9%) كانت الحالة الاجتماعية للوالدين هي الانفصال، وهم الفئة الأكبر من عينة الدراسة، وأن (18) من عينة الدراسة بنسبة (28.6%) كانت الحالة الاجتماعية بأن الوالد متوفى، بينما (12) من عينة الدراسة بنسبة (19%) كانت الحالة الاجتماعية للوالدين مستقرين مع بعضهما، وأن (11)

من عينة الدراسة بنسبة (17.5%) كانت الحالة الاجتماعية للوالدين بأن الوالدة متوفية.

10–فترة الاستخدام للمخدرات:

جدول رقم (12) توزيع عينة الدراسة حسب متغير فترة الاستخدام للمخدرات

فترة الاستخدام للمخدرات	التكرار	النسبة%
أقل من ست شهور	6	9.5
من ست شهور إلى أقل من سنة	34	54
من سنة فأكثر	15	23.8
لم يذكر	8	1.6
المجموع	**63**	**100**

ويتضح من الجدول رقم (12) أن غالبية أفراد العينة كانت فترة الاستخدام للمخدرات من ستة شهور إلى أقل من سنة بنسبة (54%)، يليها من كانت فترة الاستخدام من سنة فأكثر نسبته (23.8%)، ثم من كانت فترة الاستخدام أقل من ستة شهور نسبته (9.5%).

11. نوع المخدر المتعاطي:

جدول رقم (13) استجابات أفراد عينة الدراسة لنوع المخدر المتعاطي

	التكرار النسبة	نعم	لا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
الحشيش	ك	46	17	1.73	0.49	1
	%	73	27			
الشبو	ك	17	46	1027	0.47	2
	%	27	73			
حبوب الكبتاجون	ك	11	52	1.17	0.38	3
	%	17.5	82.5			
الزناكس	ك	9	54	1.14	0.38	4
	%	14.3	85.7			
الكوكايين	ك	9	54	1.14	0.38	5
	%	14.3	85.7			
الترامداول	ك	7	56	1.11	0.34	6
	%	11.1	88.9			
الهيروين	ك	7	56	1.11	0.34	7
	%	11.1	88.9			
القات	ك	6	57	1.10	0.32	8
	%	9.5	90.5			
الروس	ك	5	58	1.08	030	9
	%	7.9	92.1			
الريكا	ك	5	58	1.08	0.30	10

	%	7.9	92.1			
الامفيتامينات	ك	4	59	1.06	0.28	11
	%	6.3	93.7			
الأفيون	ك	3	60	1.05	0.25	12
	%	4.8	95.2			
حبوب الهلوسة	ك	3	60	1.05	0.25	13
	%	4.8	95.2			

من خلال النتائج الموضحة في الجدول (13) يوضح نوع المخدر المتعاطي من قبل أفراد الدراسة، حيث تبين أن أكثر المخدرات من حيث التعاطي وجد التالي: جاء الحشيش في المرتبة الأولى من حيث نسبة التعاطي من قبل النساء المحكومات في قضايا التعاطي في سجون مكة المكرمة بنسبة بلغت (73%) وبمتوسط حسابي (1.73). كما تتوافق هذه النتيجة مع ما أشار إليه تقرير المخدرات العالمي لعام 2019 الصادر عن مكتب الأمم المتحدة المعني بالمخدرات والجريمة بأن مخدر الحشيش لا يزال أكثر المخدرات المستخدمة على نطاق واسع في العالم، حيث يقدر عدد الأشخاص الذين تعاطوا الحشيش بنحو (188) مليون في عام 2016 (تقرير الأمم المتحدة المعني بالمخدرات والجريمة، 2019).

وتتفق هذه النتيجة مع التقرير الصادر عن الأمانة العامة لمكافحة المخدرات عام 1437، والمعنى بتشخيص حجم تطور ظاهرة التعاطي في المجتمع السعودي خلال الفترة ما بين 1420-1437، إلى احتلال مخدر الحشيش المرتبة الأولى من بين قضايا المخدرات بنسبة (42.8%) خلال السنوات السبع التي يغطيها التقرير (1431-1437)، يلي قضايا الحشيش، قضايا الامفيتامينات بنسبة (32.8%) من مجمل قضايا المخدرات في المملكة خلال السنوات التي يغطيها التقرير (1431-1437). كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Mathew, 2010) من أكثر أنواع المخدرات التي يتعاطاها الشباب في المجتمع مثل الماريجوانا (الحشيش) وبعض أنواع الامفيتامينات والمنبهات.

جاء في المرتبة الثانية الشبو من حيث التعاطي من قبل النساء المحكومات في قضايا التعاطي في سجون مكة المكرمة بنسبة تعاطي بلغت (27%) وبمتوسط حسابي (1.27). في حين جاء في المرتبة قبل الأخيرة الأفيون من حيث التعاطي من قبل النساء المحكومات في قضايا التعاطي في سجون مكة المكرمة بنسبة تعاطي بلغت (4.8%) وبمتوسط حسابي (1.05). في حين جاء في المرتبة الأخيرة حبوب الهلوسة من حيث درجة التعاطي من قبل النساء المحكومات في قضايا التعاطي في سجون مكة المكرمة بنسبة تعاطي بلغت (4.8%) وبمتوسط حسابي (1.05).

12-طريقة الحصول على المخدرات:

جدول رقم (14) توزيع عينة الدراسة حسب متغير طريقة الحصول على المخدرات

طريقة الحصول على المخدرات	التكرار	النسبة
الأصدقاء	26	33.3%
الصديقات	31	39.7%
وسائل التواصل الاجتماعي	10	12.8%
عن طريق بعض أفراد الأسرة	4	5.1%
أخرى	7	9%

يتضح من الجدول رقم (14) أن غالبية أفراد عينة الدراسة حصلن على المخدر عن طريق (الصديقات والأصدقاء) بنسبة (73%)، يليها النساء اللاتي حصلن على المخدر عن طريق وسائل التواصل الاجتماعي بنسبة (12.8%) ثم النساء اللاتي حصلن على المخدر عن طريق بعض أفراد الأسرة بنسبة (5.1%)

وتتفق هذه النتيجة مع نظرية الاختلاط التفاضلي للعالم (سذرلاند) الذي بين بأن السلوك الإجرامي مكتسب لا يورث وإنما يتعلمه الفرد من خلال الاتصال الاجتماعي والتفاعل مع الآخرين، فتنقاد المرأة بحسب النظرية إلى التأثر بصديقاتها (جماعة الأقران) في الحي أو المدرسة، ويكون هذا التأثير برغباتهن، وتشعر بالود والحميمية

بينهن، وهي بذلك يؤثر فيها بسلوكياتهن، فإن كانت هذه السلوكيات منحرفة؛ فإن الفتاة ستصبح جزء منهن، وتتعلم منهن تعاطي المخدرات.

كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الحربي (2008) من أن أكثر العوامل الاجتماعية تأثيرًا في تعاطي المخدرات هي التفكك الأسري ثم جماعة الأقران، وتتفق هذه النتيجة أيضاً مع ما توصلت إليه دراسة الرشيدي (2014) من أبرز العوامل التي أدت إلى تعاطي المخدرات لدى النساء هي تشجيع الصديقات على تعاطي المخدرات.

ثانياً: النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

يستعرض الباحث أدناه، النتائج المتعلقة بإجابات عينة الدراسة على أسئلة أداة الدراسة، وذلك على النحو التالي:

التساؤل الأول: ما العوامل الاجتماعية المؤدية إلى تعاطي المخدرات لدى النساء من وجهة نظر المحكومات في قضايا التعاطي في سجون منطقة مكة المكرمة؟

وللإجابة على هذا السؤال، تم حساب التكرارات والنسبة المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على المحور الأول، والذي يمثل العوامل الاجتماعية المؤدية إلى تعاطي المخدرات لدى النساء من وجهة نظر المحكومات في قضايا التعاطي في سجون منطقة مكة المكرمة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

يوضح جدول رقم (15) استجابات عينة الدراسة على العبارات المتعلقة بالعوامل الاجتماعية المؤدية إلى تعاطي المخدرات لدى النساء من وجهة نظر المحكومات في قضايا التعاطي في سجون منطقة مكة المكرمة مرتبة تنازلياً

م	العبارة		استجابة أفراد العينة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
7	سهولة الحصول على المخدرات	ت	17	20	13	7	6	3.56	1.26	1
		%	27	31.7	20.6	11.1	9.5			
12	ضعف وجود رقابة الأسرة	ت	15	25	9	6	8	3.52	1.30	2
		%	23.8	39.7	14.3	9.5	12.7			
1	التفكك الأسري بين أفراد الأسرة	ت	5	17	17	9	15	3.46	1.42	3
		%	7.9	27	27	14.3	23.8			
4	انشغال الوالدين عن تربيتي	ت	15	19	16	3	10	3.41	1.34	4
		%	23.8	30.2	25.4	4.8	15.9			
13	طلب المتعة الجنسية	ت	13	15	12	8	15	3.05	1.47	5
		%	20.6	19	19	12.7	23.8			
8	التعرض لعمليات اعتداء جسدي	ت	14	11	14	10	14	3.02	1.46	6
		%	22.2	17.5	22.2	15.9	22.2			
3	سوء سلوك الوالدين	ت	12	16	12	6	17	3	1.49	7
		%	19	25.4	19	9.5	27			
5	مشاهدة الأفلام والمسلسلات التي تتحدث عن المخدرات	ت	7	21	13	8	14	2.98	1.35	8
		%	11.1	33.3	20.6	12.7	22.2			
11	تعاطي أحد أفراد الأسرة للمخدرات	ت	13	13	12	9	16	2.97	1.49	9
		%	20.6	20.6	19	14.3	25.4			
6	التساهل في تطبيق عقوبة تعاطي المخدرات	ت	7	19	15	8	14	2.95	1.33	10
		%	11.1	30.2	23.8	12.7	22.2			
9	تعاطي الأب للمخدرات	ت	13	12	13	8	17	2.94	1.50	11
		%	20.6	19	20.6	12.7	27			
10	تعاطي الأم للمخدرات	ت	12	13	13	8	17		1.18	12

		%	19	20.6	20.6	12.7	27	**2.92**	
2	قوة القيود الاجتماعية	ت	5	17	17	9	15	2.81	1.19	13
		%	7.9	27	27	14.3	23.8		

اتضح من خلال آراء أفراد الدراسة حول فقرات العوامل الاجتماعية المؤدية إلى تعاطي المخدرات لدى النساء المحكومات في قضايا التعاطي في سجون مكة المكرمة، جاءت بالترتيب حسب متوسطات الموافقة على النحو الآتي:

- جاءت الفقرة رقم (7) وهي (سهولة الحصول على المخدرات) بالمرتبة الأولى بين الفقرات المتعلقة بمحور العوامل الاجتماعية المؤدية إلى تعاطي المخدرات لدى النساء من وجهة نظر المبحوثات بدرجة (موافق) وبمتوسط حسابي (3.56) وانحراف معياري (1.26)، وتشير هذه النتيجة إلى أن أكثر العوامل الاجتماعية المؤدية إلى تعاطي المخدرات لدى النساء تتمثل في سهولة الحصول على المخدرات. وتتفق هذه النتيجة مع ماتوصلت إلية دراسة المعايطة (2015) من أن أهم الأسباب المؤدية لتعاطي المخدرات هي سهولة الحصول عليها.
- جاءت الفقرة رقم (12) وهي (ضعف وجود رقابة الأسرة) بالمرتبة الثانية بين الفقرات المتعلقة بمحور العوامل الاجتماعية المؤدية إلى تعاطي المخدرات لدى النساء من وجهة نظر المبحوثات بدرجة (موافق) وبمتوسط حسابي (3.52) وانحراف معياري (1.30)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى دور الرقابة الأسرية على تعاطي المخدرات لدى النساء حيث تعتبر من العوامل الاجتماعية المؤثرة والتي تقود إلى تعاطي المخدرات.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة المبارك (2014) من أهم أسباب انتشار المخدرات بين الطالبات هي غياب مراقبة الأسرة، وكذلك دراسة المعايطة (2015) من أهم الأسباب المؤدية لتعاطي المخدرات غياب الرقابة الأسرية.

- جاءت الفقرة رقم (1) وهي (التفكك الأسري بين أفراد الأسرة) بالمرتبة الثالثة بين الفقرات المتعلقة بمحور العوامل الاجتماعية المؤدية إلى تعاطي المخدرات لدى النساء من وجهة نظر المبحوثات بدرجة (موافق) وبمتوسط حسابي (3.46) وانحراف معياري (1.42)، وتتفق هذه النتيجة مع السابقة في دور الأسرة التي تعتبر من العوامل الأكثر تأثيرًا في تعاطي المخدرات لدى النساء. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الحربي (2008) من أكثر العوامل الاجتماعية تأثيراً في تعاطي المخدرات هي التفكك الأسري، وكذلك دراسة الشهري (2019) على أن التفكك الأسري يعد العامل الأول من العوامل الاجتماعية المرتبطة بتعاطي المخدرات.
- جاءت الفقرة رقم (4) وهي (انشغال الوالدين عن تربيتي) بالمرتبة الرابعة بين الفقرات المتعلقة بمحور العوامل الاجتماعية المؤدية إلى تعاطي المخدرات لدى النساء من وجهة نظر المبحوثات بدرجة (موافق) وبمتوسط حسابي (3.41) وانحراف معياري (1.34).
- جاءت الفقرة رقم (13) وهي (طلب المتعة الجنسية) بالمرتبة الخامسة بين الفقرات المتعلقة بمحور العوامل الاجتماعية المؤدية إلى تعاطي المخدرات لدى النساء من وجهة نظر المبحوثات بدرجة (محايد) وبمتوسط حسابي (33.05) وانحراف معياري (1.47).
- جاءت الفقرة رقم (10) وهي (تعاطي الأم للمخدرات) بالمرتبة قبل الأخيرة بين الفقرات المتعلقة بمحور العوامل الاجتماعية المؤدية إلى تعاطي المخدرات لدى النساء من وجهة نظر المبحوثات بدرجة (محايد) وبمتوسط حسابي (2.92) وانحراف معياري (1.18)، وتشير تلك النتيجة إلى تعاطي الأم للمخدرات لا يعتبر من العوامل الاجتماعية الأكثر تأثيرًا والتي تقود إلى تعاطي المخدرات.
- جاءت الفقرة رقم (2) وهي (قوة القيود الاجتماعية) بالمرتبة الأخيرة بين الفقرات المتعلقة بمحور العوامل الاجتماعية المؤدية إلى تعاطي المخدرات لدى النساء من وجهة نظر المبحوثات بدرجة (محايد) وبمتوسط حسابي (2.81) وانحراف معياري (1.19)، وتفسر تلك النتيجة إلى أن النساء المحكومات في قضايا التعاطي في سجون منطقة مكة المكرمة لا يعتبرن أن قوة القيود الاجتماعية من العوامل المؤدية لتعاطي المخدرات.

ونخلص من استعراض النتائج السابقة في تساؤل العوامل الاجتماعية المؤدية إلى تعاطي المخدرات لدى النساء إلى:

1- أن سهولة الحصول على المخدر هو الأكثر تكرارًا من وجهة نظر المحكومات من العينة المبحوثه.
2- ويليه ضعف الرقابة الأسرية.
3- ثم يليه التفكك الأسري بين أفراد الأسرة.

التساؤل الثاني: ما العوامل الاقتصادية المؤدية إلى تعاطي المخدرات لدى النساء من وجهة نظر المحكومات في قضايا التعاطي في سجون مكة المكرمة؟

وللإجابة على هذا التساؤل قام الباحث بحساب التكرارات والنسبة المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات

المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على أسئلة المحور الثاني من الاستبانة والذي يوضح العوامل الاقتصادية المؤدية إلى تعاطي المخدرات كما يوضحها نظر النساء المحكومات في قضايا التعاطي في سجون مكة المكرمة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

يوضح جدول رقم (16) استجابات عينة الدراسة على العبارات المتعلقة في العوامل الاقتصادية المؤدية إلى تعاطي المخدرات لدى النساء من وجهة نظر المحكومات في قضايا التعاطي في سجون منطقة مكة المكرمة مرتبة تنازلياً

م	العبارة		استجابة أفراد العينة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
1	الاحتجاج المالي	ت	15	22	10	7	9	3.43	1.35	1
		%	23.8	34.9	15.9	11.1	14.3			
2	عدم وجود دخل ثابت	ت	11	26	11	8	7	3.41	1.24	2
		%	17.5	41.3	17.5	12.7	11.1			
4	البطالة عن العمل	ت	8	28	13	7	7	3.37	1.18	3
		%	12.7	44.4	20.6	11.1	11.1			
5	كثرة الضغوط المالية	ت	11	24	10	8	10	3.29	1.33	4
		%	17.5	38.1	15.9	12.7	15.9			
9	عدم القدرة على تحقيق تطلعات أفراد أسرتي	ت	13	19	11	1	19	3.25	1.35	5
		%	20.6	30.2	17.5	17.5	14.3			
6	السكن في حي فقير تنتشر فيه الجريمة	ت	8	24	14	7	10	3.21	1.27	6
		%	12.7	38.1	22.1	11.1	15.9			
3	تعثري في سداد الديون	ت	7	25	11	12	8	3.17	1.23	7
		%	11.1	39.7	17.5	19	12.7			
7	كثرة السفر للخارج	ت	5	16	17	13	12	2.83	1.23	8
		%	7.9	25.4	27	20.6	19			
8	خسارة أموالي في استثمارات كالأسهم وغيرها	ت	6	12	17	13	15	2.70	1.29	9
		%	9.5	19	27	20.6	23.8			

المتوسط العام للمحور = 3.18

الانحراف المعياري = 0.99

ومن خلال النتائج اتضح أن آراء أفراد الدراسة حول فقرات العوامل الاقتصادية المؤدية إلى تعاطي المخدرات أدى النساء من وجهة نظر النساء المحكومات في قضايا التعاطي في سجون مكة المكرمة، جاءت بالترتيب حسب متوسطات الموافقة على النحو الآتي:

- جاءت الفقرة رقم (1) وهي (الاحتياج المالي) بالمرتبة الأولى من بين فقرات محور العوامل الاقتصادية المؤدية إلى تعاطي المخدرات لدى النساء من وجهة نظر المبحوثات بدرجة (موافق) وبمتوسط حسابي (3.43) وانحراف معياري (1.35). وتشير هذه النتيجة إلى أن أكثر العوامل الاقتصادية التي تقود النساء للتعاطي من وجهة نظر المحكومات في قضايا التعاطي في سجون منطقة مكة المكرمة تتمثل في الاحتياجات المالية.
- جاءت الفقرة رقم (29 وهي عدم وجود دخل ثابت) بالمرتبة الثانية بين فقرات محور العوامل الاقتصادية المؤدية إلى تعاطي المخدرات أدى النساء من وجهة نظر المبحوثات بدرجة (موافق) وبمتوسط حسابي (3.41) وانحراف معياري (1.24)، وتفسر هذه النتيجة عدم وجود دخل ثابت لدى النساء المحكومات في قضايا التعاطي في سجون منطقة مكة المكرمة التي تؤثر بشكل مباشر على الاتجاه نحو التعاطي.

- جاءت الفقرة رقم (4) وهي (البطالة عن العمل) بالمرتبة الثالثة من بين الفقرات التي توضح العوامل الاقتصادية المؤدية إلى تعاطي المخدرات لدى النساء من وجهة نظر المبحوثات بدرجة (محايد) وبمتوسط حسابي (3.37) وانحراف معياري (1.18).
- جاءت الفقرة رقم (5) وهي (كثرة الضغوط المالية) بالمرتبة الرابعة من بين فقرات العوامل الاقتصادية المؤدية إلى تعاطي المخدرات لدى النساء من وجهة نظر المبحوثات بدرجة (محايد) وبمتوسط حسابي (3.29) وانحراف معياري (1.33).

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة الرشيدي (2014) كون أبرز العوامل الاجتماعية المؤدية إلى تعاطي المرأة للمخدرات هي الفقر، كما تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (Siyan Yi, 2017) من أن انتشار ظاهرة تعاطي المخدرات بين الطلبة في الطبقات الفقيرة.

- جاءت الفقرة رقم (9) وهي (عدم القدرة على تحقيق تطلعات أفراد أسرتي) بالمرتبة الخامسة من بين فقرات العوامل الاقتصادية المؤدية إلى تعاطي المخدرات لدى النساء من وجهة نظر المبحوثات بدرجة (محايد) وبمتوسط حسابي (3.25) وانحراف معياري (1.35).
- جاءت الفقرة رقم (7) وهي (كثرة السفر للخارج) بالمرتبة قبل الأخيرة من بين فقرات العوامل الاقتصادية المؤدية إلى تعاطي المخدرات لدى النساء من وجهة نظر المبحوثات بدرجة (محايد) وبمتوسط حسابي (2.83) وانحراف معياري (1.23).
- جاءت الفقرة رقم (8) وهي (خسارة أموالي في استثمارات كالأسهم وغيرها) بالمرتبة الأخيرة من بين الفقرات حول العوامل الاقتصادية المؤدية إلى تعاطي المخدرات لدى النساء من وجهة نظر المبحوثات بدرجة (محايد) وبمتوسط حسابي (2.70) وانحراف معياري (1.29)، ويعزو الباحث تلك النتيجة إلى خسارة أموالي في استثمارات كالأسهم وغيرها لا تعتبر من العوامل الاقتصادية الأكثر تأثيرًا على النساء في تعاطي المخدرات. ويلخص الباحث استعراض نتائج التساؤل الثاني فيما يلي:

1- أن الاحتياج المالي هو الأكثر تكرارًا بتعاطي المخدرات من وجهة نظر المسجونات من العينة المبحوثة.
2- يليه عدم وجود دخل ثابت.
3- ثم البطالة عن العمل.

التساؤل الثالث: ما العوامل النفسية المؤدية إلى تعاطي المخدرات لدى النساء من وجهة نظر المحكومات في قضايا التعاطي في سجون منطقة مكة المكرمة؟ وقد قام الباحث للإجابة على ذلك السؤال بما يلي:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على المحور الثالث، والذي يوضح العوامل النفسية المؤدية إلى تعاطي المخدرات لدى النساء، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

يوضح جدول رقم (17) استجابات عينة الدراسة على العبارات المتعلقة بالعوامل النفسية المؤدية إلى تعاطي المخدرات لدى النساء من وجهة نظر المحكومات في قضايا التعاطي في سجون مكة المكرمة مرتبة تنازلياً

م	العبارة		استجابة أفراد العينة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
2	الحرمان من العاطفة	ت	12	29	11	5	6	3.55	1.16	1
		%	19	46	17.5	7.9	9.5			
7	قلة الثقة في نفسي	ت	11	26	14	5	7	3.46	1.2	2
		%	17.5	41.3	22.2	7.9	11.1			
5	تعرضي المستمر للإحباط	ت	9	25	14	7	8	3.32	1.22	3
		%	14.3	39.7	22.2	11.1	12.7			
9	عدم القدرة على مواجهة المشاكل	ت	10	21	16	9	7	3.29	1.27	4
		%	15.9	33.3	25.4	14.3	11.1			
11	حب المغامرة	ت	12	18	17	8	8	3.29	1.13	5
		%	19	28.6	27	12.7	12.7			
4	عدم الرضا عن نفسي	ت	7	24	17	9	6	3.27	1.22	6

				9.5	14.3	27	38.1	11.1	%
8	فشلي في الحياة	ت	9	23	14	10	7	3.27	1.24	7
		%	14.3	36.5	22.2	15.9	11.1			
6	عدم الرضا في حياتي	ت	9	24	13	9	8	3.27	1.40	8
		%	14.3	38.1	20.6	14.3	12.7			
14	الحرية الزائدة	ت	15	16	12	10	10	3.25	1.29	9
		%	23.8	25.4	19	15.9	15.9			
3	الخوف من المستقبل	ت	10	22	13	9	9	3.24	1.30	10
		%	15.9	34.9	20.6	14.3	14.3			
10	رغبتي المستمرة في العزلة	ت	12	17	17	8	9	3.24	1.3	11
		%	19	27	27	12.7	14.3			
12	حب الاستطلاع والفضول	ت	13	14	18	9	9	3.21	1.3	12
		%	20.6	22.2	28.6	14.3	14.3			
13	تعرضي للابتزاز	ت	12	13	17	8	13	3.05	1.4	13
		%	19	20.6	27	12.7	20.6			
15	الحرية الزائدة	ت	13	14	12	10	14	30.3	1.3	14
		%	20.6	22.2	19	15.9	22.2			
1	البحث عن اللذة والنشوة	ت	10	17	13	11	12	3.03	1.3	15
		%	15.9	27	20.6	17.5	19			

المتوسط العام للمحور = 3.24

الانحراف المعياري = 0.96

ومن خلال النتائج اتضح أن آراء أفراد الدراسة حول فقرات العوامل النفسية المؤدية إلى تعاطي المخدرات لدى النساء، جاءت بالترتيب حسب متوسطات الموافقة على النحو الآتي:

- جاءت الفقرة رقم (2) وهي (الحرمان من العاطفة) بالمرتبة الأولى من بين الفقرات المتعلقة بالعوامل النفسية المؤدية إلى تعاطي المخدرات لدى النساء من وجهة نظر المبحوثات بدرجة (موافق) وبمتوسط حسابي (3.55) وانحراف معياري (1.16)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الحرمان من العاطفة لدى النساء من أكثر العوامل النفسية المؤدية لتعاطي المخدرات.
- جاءت الفقرة رقم (7) وهي (قلة الثقة في نفسي) بالمرتبة الثانية من بين الفقرات المتعلقة بالعوامل النفسية المؤدية إلى تعاطي المخدرات لدى النساء من وجهة نظر المبحوثات بدرجة (موافق) وبمتوسط حسابي (3.46) وانحراف معياري (1.2)، وتفسير تلك النتيجة قلة الثقة في النفس لدى النساء المحكومات في قضايا التعاطي في سجون مكة المكرمة.
- جاءت الفقرة رقم (5) وهي (تعرضي المستمر للإحباط) بالمرتبة الثالثة من بين الفقرات المتعلقة بالعوامل النفسية المؤدية إلى تعاطي المخدرات لدى النساء من وجهة نظر المبحوثات بدرجة (محايد) وبمتوسط حسابي (3.32) وانحراف معياري (1.22).
- جاءت الفقرة رقم (9) وهي (عدم القدرة على مواجهة المشاكل) بالمرتبة الرابعة من بين الفقرات المتعلقة بالعوامل النفسية المؤدية إلى تعاطي المخدرات لدى النساء من وجهة نظر المبحوثات بدرجة (محايد) وبمتوسط حسابي (3.29) وانحراف معياري (1.27).
- جاءت الفقرة رقم (10) وهي (الحرية الزائدة) بالمرتبة قبل الأخيرة من بين الفقرات المتعلقة بالعوامل النفسية المؤدية إلى تعاطي المخدرات لدى النساء من وجهة نظر المبحوثات بدرجة (محايد) وبمتوسط حسابي (3.03) وانحراف معياري (1.3).
- جاءت الفقرة رقم (9) وهي (البحث عن اللذة والنشوة) بالمرتبة الأخيرة من بين الفقرات المتعلقة بالعوامل النفسية المؤدية إلى تعاطي المخدرات لدى النساء من وجهة نظر المبحوثات بدرجة (محايد) وبمتوسط حسابي (3.03) وانحراف معياري (1.3)، ويعزو الباحث هذه النتيجة أن البحث عن اللذة والنشوة لا تعتبر من العوامل النفسية المؤدية إلى تعاطي المخدرات لدى

النساء المحكومات في قضايا التعاطي في سجون منطقة مكة المكرمة.

ونخلص من استعراض النتائج السابقة للتساؤل الثالث إلى:

1- أن الحرمان من العاطفة هو أقوى العوامل النفسية تكرارًا بتعاطي المخدرات من وجهة نظر المسجونات من العينة المبحوثة.
2- يليه قلة الثقة في النفس.
3- ثم التعرض المستمر للإحباط.

التساؤل الرابع: ما الآثار الاجتماعية المترتبة على تعاطي المخدرات لدى النساء من وجهة نظر المحكومات في قضايا التعاطي في سجون منطقة مكة المكرمة؟

وقد قام الباحث للتعرف على الآثار الاجتماعية المترتبة على تعاطي المخدرات لدى النساء المحكومات في قضايا التعاطي في سجون منطقة مكة المكرمة بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدارسة على فقرات المحور الرابع، والذي يوضح الآثار الاجتماعية المترتبة على تعاطي المخدرات لدى النساء، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

يوضح جدول رقم (18) استجابات عينة الدراسة على العبارات المتعلقة في الآثار الاجتماعية المترتبة على تعاطي المخدرات لدى النساء من وجهة نظر المحكومات في قضايا التعاطي في سجون منطقة مكة المكرمة مرتبة تنازلياً

	العبارة		درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			نعم	إلى حد ما	لا			
12	وجدت صعوبة في التعايش مع أسرتي	ت	33	15	15	2.29	0.83	1
		%	52.4	23.8	23.8			
10	افتقدت ثقة واحترام الآخرين	ت	31	18	14	2.27	0.8	2
		%	49.2	28.6	22.2			
7	عانيت من كثرة المشاكل داخل الأسرة	ت	27	24	12	2.24	0.75	3
		%	42.9	38.1	19			
9	تحاشيت تبادل الزيارات مع الأقارب	ت	30	15	18	2.19	0.95	4
		%	47.6	23.8	28.6			
20	انقطعت عن الدراسة	ت	32	10	21	2.17	0.90	5
		%	50.8	15.9	33.3			
8	تجنب المشاركة في المناسبات الاجتماعية	ت	28	18	17	2.17	0.83	6
		%	44.4	28.6	27			
11	أصبحت مكروهة ممن حولي	ت	26	21	16	2.16	0.8	7
		%	41.3	33.3	25.4			
6	زعلت على أهلي وتركت لهم البيت	ت	25	20	18	2.11	0.82	8
		%	39.7	31.7	28.6			
13	أصبحت عبء ثقيلاً على أسرتي	ت	24	22	17	2.11	0.8	9
		%	38.1	34.9	27			
17	كثرت مشاجراتي مع الناس	ت	24	21	18	2.10	0.81	10
		%	38.1	33.3	28.6			
5	طردت من الأسرة	ت	27	15	21	2.10	0.87	11
		%	42.9	23.8	33.3			
15	انزلقت في الرزيلة	ت	26	14	23	2.05	0.88	12
		%	41.3	22.2	36.5			
16	تلقيت تهديدات بالقتل	ت	25	15	23	2.03	0.87	13
		%	39.7	23.8	36.5			
14	انزلقت في هاوية الجريمة	ت	24	17	22	2.03	0.86	14
		%	38.1	27	34.9			
19	فشلت في الحصول على عمل	ت	23	15	25	1.97	0.84	16
		%	36.5	23.8	39.7	1.97	0.87	16

21	قمت بيع المخدر للحصول على المال	ت	25	10	28	1.95	0.92	17
		%	39.7	15.9	44.4			
1	تعديت بالسل أو بالضرب على أحد والدي	ت	20	15	28	1.92	0.95	18
		%	31.7	23.8	44.4			
3	تطلقت أو انفصلت عن زوجي	ت	19	19	25	1.90	0.83	19
		%	30.2	30.2	39.7			
2	تعديت بالسب أو بالضرب على زوجي	ت	19	13	31	1.81	0.87	20
		%	30.2	20.6	49.2			
4	تعديت بالسب أو بالضرب على أحد أبنائي	ت	15	17	31	1.75	0.82	21
		%	23.8	27	49.2			
	المتوسط العام للمحور = 2.06							
	الانحراف المعياري العام للمحور = 0.61							

ومن خلال النتائج اتضح أن آراء أفراد الدراسة حول فقرات الآثار الاجتماعية المترتبة على تعاطي المخدرات لدى النساء، جاءت بالترتيب حسب متوسطات الموافقة على النحو الآتي:

- جاءت الفقرة رقم (12) وهي (وجدت صعوبة في التعايش مع أسرتي) بالمرتبة الأولى من بين فقرات الآثار الاجتماعية المترتبة على تعاطي المخدرات لدى النساء من وجهة نظر المبحوثات بدرجة (إلى حد ما) وبمتوسط حسابي (2.29) وانحراف معياري (0.83)، وتفسر هذه النتيجة أن أكثر الآثار الاجتماعية المترتبة على تعاطي المخدرات لدى النساء تمثل في وجود صعوبة في التعايش مع أسرتي. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الرشيدي (2014) من أن الفراغ الروحي والعاطفي في الأسرة من أبرز العبارات المتعلقة بدور الأسرة والزوج في ارتكاب المرأة لجرائم المخدرات.
- جاءت الفقرة رقم (10) وهي (افتقدت ثقة واحترام الآخرين) بالمرتبة الثانية من بين فقرات الآثار الاجتماعية المترتبة على تعاطي المخدرات لدى النساء من وجهة نظر المبحوثات بدرجة (إلى حد ما) وبمتوسط حسابي (2.27) وانحرف معياري (0.80) وتشير هذه النتيجة إلى تأثير التعاطي على النساء في فقدان الثقة وقلة احترام الآخرين.
- جاءت الفقرة رقم (7) وهي (عانيت من كثرة المشاكل داخل الأسرة) بالمرتبة الثالثة من بين فقرات الآثار الاجتماعية المترتبة على تعاطي المخدرات لدى النساء من وجهة نظر المبحوثات بدرجة (إلى حد ما) وبمتوسط حسابي (2.24) وانحراف معياري (0.75).
- جاءت الفقرة رقم (9) وهي (تحاشيت تبادل الزيارات مع الأقارب) بالمرتبة الرابعة من بين فقرات الآثار الاجتماعية المترتبة على تعاطي المخدرات لدى النساء من وجهة نظر المبحوثات بدرجة (إلى حد ما) وبمتوسط حسابي (2.19) وانحراف معياري (0.95).
- جاءت الفقرة رقم (20) وهي (انقطعت عن الدراسة) بالمرتبة الخامسة من بين فقرات الآثار الاجتماعية المترتبة على تعاطي المخدرات لدى النساء من وجهة نظر المبحوثات بدرجة (إلى حد ما) وبمتوسط حسابي (2.17) وانحراف معياري (0.83).
- جاءت الفقرة رقم (8) وهي (تجنب المشاركة في المناسبات الاجتماعية) بالمرتبة السادسة من بين فقرات الآثار الاجتماعية المترتبة على تعاطي المخدرات لدى النساء من وجهة نظر المبحوثات بدرجة (إلى حد ما) وبمتوسط حسابي (2.17) وانحراف معياري (0.83).
- جاءت الفقرة رقم (2) وهي (تعديت بالسب أو بالضرب على زوجي) بالمرتبة قبل الأخيرة من بين فقرات الآثار الاجتماعية المترتبة على تعاطي المخدرات لدى النساء من وجهة نظر المبحوثات بدرجة (إلى حد ما) وبمتوسط حسابي (1.18) وانحراف معياري (0.87)، ويعزو الباحث تلك النتيجة إلى أن التعدي بالسب أو بالضرب على زوجي من أقل الآثار النفسية المترتبة على تعاطي النساء المخدرات.
- جاءت الفقرة رقم (4) وهي (تعديت بالسب أو بالضرب على أحد أبنائي) بالمرتبة الأخيرة من بين فقرات الآثار الاجتماعية المترتبة على تعاطي المخدرات لدى النساء من وجهة نظر المبحوثات بدرجة (إلى حد ما) وبمتوسط حسابي (1.75) وانحراف معياري (0.82)، وتتفق هاتان النتيجتان (تعديت بالسب والضرب على زوجي وكذلك على أحد الأبناء) مع ما توصلت إليه دراسة الشهري (2019) حيث يعد العنف الأسري من العوامل الاجتماعية المرتبطة بتعاطي المخدرات.

ويخلص الباحث من استعراض النتائج السابقة في التساؤل الرابع إلى:

1- وجود صعوبة في التعايش مع الأسرة هي أكثر الآثار الاجتماعية تكرارًا بتعاطي المخدرات من وجهة نظر المسجونات من العينة المبحوثة.

2- يليه فقد ثقة واحترام الآخرين.

3- ثم المعاناة من كثرة المشاكل داخل الأسرة.

خلاصة نتائج الدراسة وتوصياتها:

أهم نتائج الدراسة:

أ) النتائج المتعلقة بوصف أفراد الدراسة:

- إن غالبية أفراد الدراسة (33%) كانت أعمارهن أقل من 25 سنة.
- إن غالبية أفراد الدراسة (30.2%) كان مؤهلهن التعليمي (متوسط).
- إن غالبية أفراد الدراسة (42.9) لا يعملن.
- إن غالبية أفراد الدراسة (52.4) سعوديات.

ب) النتائج المتعلقة بنوع المخدر وفترة التعاطي وطريقة الحصول عليه:

- إن غالبية أفراد الدراسة (73%) كن يتعاطين مخدر الحشيش.
- إن غالبية أفراد الدراسة (54%) كانت فترة الاستخدام للمخدر (ستة أشهر إلى أقل من سنة).
- إن غالبية أفراد الدراسة (73%) حصلن على المخدر عن طريق (الأصدقاء والصديقات).

ج) أهم النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة:

أولاً: نتائج التساؤل الأول: العوامل الاجتماعية المؤدية إلى تعاطي المخدرات لدى النساء من وجهة نظر المحكومات في سجون منطقة مكة المكرمة. ويمكن إيجاز الإجابة عن أهم نتائج التساؤل الأول على النحو الآتي:

- سهولة الحصول على المخدرات جاءت بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (3.56 من 5).
- ضعف الرقابة الأسرية جاء بالمرتبة الثانية، بمتوسط (3.52 من 5).
- التفكك الأسري جاء بالمرتبة الثالثة، بمتوسط (4.46 من 5).

ثانيًا: نتائج التساؤل الثاني: العوامل الاقتصادية المؤدية إلى تعاطي المخدرات لدى النساء من وجهة نظر المحكومات في قضايا التعاطي في سجون منطقة مكة المكرمة. ويمكن تلخيص أهم نتائج التساؤل الثاني على النحو الآتي:

- الاحتياج المالي جاء بالمرتبة الأولى، بمتوسط (3.43 من 5).
- عدم وجود دخل ثابت جاء بالمرتبة الثانية بمتوسط (3.41 من 5).
- البطالة جاءت بالمرتبة الثالثة، بمتوسط (3.37 من 5).

ثالثاً: نتائج التساؤل الثالث: العوامل النفسية المؤدية إلى تعاطي المخدرات لدى النساء من وجهة نظر المحكومات في قضايا التعاطي في سجون منطقة مكة المكرمة. ويمكن إيجاز الإجابة عن أهم نتائج هذا التساؤل على النحو الآتي:

- الحرمان من العاطفة جاء بالمرتبة الأولى، بمتوسط (3.55 من 5).
- قلة الثقة بالنفس جاء بالمرتبة الثانية / بمتوسط (3.46 من 5).
- التعرض المستمر للإحباط جاء بالمرتبة الثالثة، بمتوسط (3.32 من 5).

رابعاً: نتائج التساؤل الرابع: الآثار الاجتماعية المترتبة على تعاطي المخدرات لدى النساء من وجهة نظر المحكومات في قضايا التعاطي في سجون منطقة مكة المكرمة. ويمكن تلخيص أهم نتائج التساؤل الرابع على النحو الآتي:

- صعوبة التعايش مع الأسرة جاءت بالمرتبة الأولى، بمتوسط (2.29 من 5).
- افتقاد الثقة واحترام الآخرين جاء بالمرتبة الثانية، بمتوسط (2.27 من 5).

كثرة المشاكل داخل الأسرة جاءت بالمرتبة الثالثة، بمتوسط (2.24 من 5).

توصيات الدراسة:

بناءً على أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة ثم التوصل إلى عدد من التوصيات التي قد تسهم في التغلب على الأسباب المؤدية إلى تعاطي المخدرات لدى النساء في المجتمع السعودي، وتمثلت التوصيات بالآتي:

1- العمل على زيادة مراكز ومكاتب الاستشارات الأسرية في المجتمعات المعنية برعاية الشباب، ورفع الوعي الأسري وحل المشكلات الاجتماعية، والتوعية بأضرار تعاطي المخدرات.

2- توظيف وسائل الإعلام التقليدية والجديدة في التوعية بأضرار المخدرات.

3- تضمين المناهج والمقررات الدراسية مواد توعوية عن الآثار السلبية للمخدرات على الفرد والمجتمع وطرق الوقاية منها.

4- إجراء دراسات متعمقة على كل من (الحشيش، الإمفيتامين) وذلك بناءً على نتائج الدراسة، لبيان خطورتها وأسباب انتشارها في المجتمع السعودي وكيفية التصدي لها.
5- إلزام الوافدين والوافدات للمملكة العربية السعودية على الكشف الطبي الدوري وأن يشمل الكشف عن المخدرات والسموم.
6- العمل على تنظيم وزيادة دخل الأسرة الفقيرة والمحتاجة من خلال مكاتب الشؤون الاجتماعية.
7- ضرورة العمل على تحسين المستوى المعيشي للأسر المعوزة من خلال التدريب والتأهيل وفتح مجالات العمل.
8- إيجاد فرص عمل مناسبة للنساء للتقليل من البطالة التي قد تؤدي إلى لجوء بعض النساء إلى تعاطي والإتجار بالمخدرات.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

ابن منظور، جمال الدين محمد مكرم. (2005). لسان العرب. بيروت: دار صادر.

أبو حميد، سعد الناصر. (2002). العوامل الاجتماعية وعلاقتها بالسلوك الإجرامي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة نايف العربية للعلوم الامنية. الرياض.

آل سعود، عبد الرحمن بن سعد. (1998). الإجرام: دراسة تطبيقية تقويمية. الرياض: العبيكان للطباعة والنشر.

البداينة، ذياب موسى. (2007). العنف على الطرقات. الدورة التدريبية في تنمية مهارات رجال المرور في مجال التوعية المرورية خلال الفترة 19–5/23. الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

البداينة، ذياب والخريشه، رافع. (2013). نظريات علم الجريمة المدخل والتقييم والتطبيقات. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

تقرير مكتب الأمم المتحدة المعني بالمخدرات والجريمة. (2017). على الرابط التالي: https://www.unodc.org/doc/wdr2017/WDR2017_Booklet5_Arabic.pdf

تقرير مكتب الأمم المتحدة المعني بالمخدرات والجريمة. (2019). على الرابط التالي: https://www.samhsa.gov/data/sites/default/files/NSDUH

الحربي، منى بنت منيف. (2008). العوامل الاجتماعية المؤثرة بتعاطي المرأة للمخدرات. دراسة استطلاعية لآراء العاملين والعاملات بمجمع الأمل للصحة النفسية بالرياض. رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الحسيني، عمار عباس. (2013). مبادئ علمي الإجرام والعقاب. لبنان: منشورات الحلبي الحقوقية.

الرشيدي، نجلاء بنت محمد. (2014). العوامل الاجتماعية المرتبطة بجرائم المخدرات لدى المرأة والجرائم المترتبة عليها. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. الرياض.

الشمري، محمد بن فهيد. (2019). جريمة تهريب المخدرات إلى المملكة العربية السعودية. الرياض: مركز الدراسات والبحوث في كلية الملك فهد الأمنية.

الشهري، عائشة بنت محمد. (2019). العوامل الاجتماعية المرتبطة بتعاطي المخدرات من وجهة نظر الطالبات الجامعيات. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. الرياض.

طالب، أحسن. (2001). سوسيولوجيا الجريمة والعقاب والمؤسسات الاصلاحية. بيروت: دار الطليعة للطباعة والنشر.

عبيدات، ذوقان وعدس، عبد الرحمن وعبد الحق، كايد. (2005). البحث العلمي مفهومة وأدواتة وأساليبه. عمان: دار الفكر.

العساف، صالح بن حمد. (1998). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: مكتبة العبيكان.

القحطاني، سالم سعيد والعامري، أحمد سالم والعمر، بدران عبد الرحمن وآل مذهب، معدي محمد. (2004). منهج البحث في العلوم السلوكية مع تطبيقات على SPSS. الرياض: المطابع الوطنية الحديثة.

كتبخانه، إسماعيل السيد خليل. (2012). أسس علم الاجتماع. جدة: خوارزم العلمية للنشر والتوزيع.

المبارك، أم العز يوسف. (2014). تعاطي المخدرات وسط طالبات الجامعات بولاية الخرطوم. السودان: دراسة منشورة في مركز دراسات المرأة.

مجمع اللغة العربية. (2002). . المعجم الوجيز. القاهرة: وزارة التربية والتعليم.

مسعودة، خالدي. (2013). المواجهة الاجتماعية لظاهرة الإدمان على المخدرات. مجلة الحكمة. الجزائر: مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع.

المعايطة، حمزة. (2015). اتجاهات طلبة جامعة مؤتة نحو العوامل المؤدية إلى تعاطي المخدرات في المجتمع الأردني. مصر: *مجلة التربية بجامعة الأزهر*.

Arab References:

Abadaineh, Dhyab & Al Khraishah, Rafe. (2013). Theories of the Science of Crime Introduction, Evaluation and applications.Amman: Dar Al Fikr for publication and distribution.

Abu Hameed, Sa'ad Annaser. (2002). Socail factors and their relation to criminal condut, an unpublicated MA Thesis, Riyadh: Nayef Arab University for Security Sciences.

Al Assaf, Saleh Bin Hamad. (1998). Introduction to research in behavioral scinces. Riyadh: Al Obaikan Library.

Al Harbi, Muna Bint Mneef. (2008). Socail Factors leading to drugs abuse by women

Al Husseuni, Ammar Abbas. (2013). Priniples of both Crimanility & Punishment Sciences. Lebanon: Al Halabi Legal publications.

Al Mubarak. (2014). Drugs abuse among female universities students in Khortoum Province. Sudan: published Study at Women Studies Center.

Al Qahtani, Salem, Ahmad, Ma'addi, Mihammad, Badran, Abdul Rahman. (2014). Research Method in Behavioral Sciences with applications on SPSS. Riyadh: Modern National Prining Press.

Al Rasheedi, Najla'a Bint Mohammad. (2014). Social factors related to drugs crimes and consequence crimes an unpublished MA thesis. Riyadh. Nayef Arab Univesrirty for Security Sciences.

Al Saoud, Abdul Rahman Bin Sa'ad. (1998). Crimanlity: an applied evaluation study. Riyadh: Al Ubaikan for printining and publishing.

Al Shammari, Mohammad Bin Fhaid. (2019). Drugs Smuggling into the Kingdom of Saudi Arabia.Riyadh: Studies and Research Center at King Fahed Security College.

Al Shihri, Aisha Bint Mohammad. (2019).Social factors related to drugs abuse from female University Students' perspective.An unpublished MA thesis.Riyadh.Nayef Arab University for Security Sciences.

Albadaineh, Dhyab Musa. (2007). On Streets Violence

Arabic Language Academy. (2002). Al mujam Al Wajeez.Cairo: Ministry of Education. Beirut: Dar Attalea'h for printing & publibaction.

Exploratiry Study for the points of view of male and female workers at Al Amal Complex for psychlogical health in Riyadh.An unpublished MA Thesis.Riyadh. Imam Mohammad Bin Saud Islamic University.

Ibin Manthour, Jamaluddin Mohammad Makram. (2005). Lisan Al Arab. Reirut: Dar Sadir.

Kutobkhanah, Ismael Assayed Khalil. (2012).Priciples of Sociology.Jeddah: Khawarizm Al Elmiah for publication & distribution.

Ma, aytah Hamzeh. (2015). Students Trends at at Mu, Utah University towards factors leading to drugs abuse in the Jordanian Society.Egypt. Al Tarbiah Magazine of Al Azhar University.

Masoudah, Khaldi. (2013). Social Confrontation against Drugs Addiction. Al Hikmah Magazine.Algeria: Konooz Al Hikmah Foundation for publication & distribution.

National Institute in drug abuse. (2016). National survey on Drug use and health: methodological summary and definitions: https://www.samhsa.gov/data/sites/default/files/NSDUH-MethodSummDefs-2016/NSDUH-MethodSummDefs-2016.htm

Obeidat, Thouqan, Adas, Abdul Rahman, Abdul Haq, Kayed. (2005). Scientific Reaserch, concet, methodology and styles. Jordan.Directory of Libraries and national Documents.

Talib, Ahsan. (2001). Sociology of Crime and punishment and Correctional Institutions Training Course indeveloping Traffic Police in the field of spreading traffic public awareness during the period 23/5/2007-19.Riyadh: Nayef Arab. University for Security Sciences.

World Report 2019, United Nations Office on Drugs and Crime Link: https://www.undoc.org/wrd2019/index.htm

World REPORT. (2017). United Nations Office on Drugs and Crime Link: https://www.unodc.org/wdr2017/index.html

ثانيًا: المراجع الإنجليزية

Akers, R . L Sellers, C, S. (2013). Cnmmology theories: Introduction Evolution and Application

Matthew Schieltz. (2010). Youth & Drug Abuse, http://www.ehow.com/about_6605579_youth-drug-abuse.html

Siyan Yi. (2017). Prevalence and associated factors of illicit drug use - among university student in the association of Southeast Asian nations (ASEAN). Substance Abusetreatment. Prevention and Policy.

سلوك الشراء القهري وعلاقته بالكمالية لدى المعلمين

(قُدم للنشر في 2020/9/21، وقُبل للنشر في 2020/10/13)

د. ظافر بن محمد القحطاني
أستاذ علم النفس المشارك بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
Dr. dhafer mohammad alqahtani
Associate professor of psychology
Al imam mohammad ibn saud islamic university

الملخص:
هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين سلوك الشراء القهري والكمالية لدى المعلمين، والتعرف على الفروق في سلوك الشراء القهري والكمالية تبعاً للمتغيرات (النوع، وطريقة الشراء، والدخل الشهري)، وإمكانية التنبؤ بالكمالية من خلال سلوك الشراء القهري. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس سلوك الشراء القهري، ومقياس الكمالية، وتم التطبيق على عينة مكونة من (313) معلماً ومعلمة.

وأشارت النتائج إلى وجود علاقة عكسية بين الدرجة الكلية لسلوك الشراء القهري والدرجة الكلية للكمالية، ووجود فروق في سلوك الشراء القهري تعزى للدخل الشهري، ونوع العينة وكانت لصالح الإناث، وعدم وجود فروق في سلوك الشراء القهري تعزى لطريقة التسوق، ووجود فروق في الكمالية تعزى لنوع العينة وكانت لصالح عينة الإناث، وعدم وجود فروق في الكمالية تعزى لطريقة التسوق، وللدخل الشهري، وأخيراً أشارت النتائج إلى أن العوامل (شراء أشياء لا يحتاج لها، ومتعة الشراء، والاندفاعية) في مقياس سلوك الشراء القهري تمثل (14.9%) فقط من التباين الكلي لدرجة الكمالية.

الكلمات المفتاحية: سلوك الشراء القهري، الكمالية

Abstract:
The study aimed to explain relation between compulsive buying behavior and perfectionism at teachers, and to identify differences in compulsive buying behavior and perfectionism according to the following variables (gender, way of buying, monthly income) at teachers and prediction possibility of perfectionism through compulsive buying behavior at teachers. To achieve objectives of the study, scale of compulsive buying behavior was used, and scale of perfectionism, and were applied on a sample of (313) teachers.
Results of the study indicated that there is adverse relation between total mark of compulsive buying behavior and the total one of perfectionism, there are difference which attributed to the monthly income, and gender of the sample which is in favor of females, and there are no differences in compulsive buying behavior which attributed to way of shopping, there are differences in perfectionism which attributed to gender of the sample which in favor of females, and there are no differences in perfectionism which attributed to way of shopping and monthly income, finally results of the study indicated that factors in scale of compulsive buying behavior (buying things that he doesn't need, buying enjoyment, impulsivity) only predict (14.9%) of total variation for perfectionism mark..

Key words: Compulsive buying behavior, Perfectionism

المقدمة:

يعدّ سلوك الشراء القهري Compulsive buying behavior من السلوكيات التي يقوم بها الأفراد لتعديل حالاتهم المزاجية، وذلك من خلال عملية الشراء المبالغ فيها، فالشراء هنا يعدّ وسيلة للتخفيف من حدة المشاعر السلبية، فينتج عنه آثار إيجابية تجعل الفرد يستمر في عملية الشراء القهري بالرغم من الآثار السيئة التي تعقبه كالشعور بالذنب والخجل (Lawrence, Ciorciari & Kyrios, 2014). ويشار للشراء القهري بعدة مصطلحات تختلف باختلاف وجهات النظر؛ فهناك من يطلق عليه: التسوق القهري، أو إدمان الشراء، أو التسوق غير المنضبط، أو إدمان الاستهلاك، أو الإفراط في الشراء، وغيرها. ويمكن القول إن الشراء القهري هو التسمية التي استخدمت في معظم البحوث النفسية والاستهلاكية على حد سواء (دربشي، 1433).

ويذكر كل من بادوا وكاننجهام (Padwa and Cunningham, 2010: 48-49) أن هناك ثلاثة أنماط مختلفة في عملية الشراء وهي: نمط الشراء الوظيفي Functional Shopping وهو شراء السلع الضرورية للحياة، ويمثل النمط الطبيعي للشراء. وهناك نمط الشراء الاجتماعي – الانفعالي Emotional – Social ويحدث هذا النمط من الشراء استمتاعًا ويقوي التفاعل الاجتماعي. ونمط الشراء المرتبط بالكيان، أو الهوية Identity-related ويشعر الأفراد في هذا النمط من الشراء بالتحسن، ويقوي لديهم الشعور بالكمالية بالذات المثالية. والنمطين الأخيرين يجعلان الفرد أميل إلى الشراء القهري.

وتعد الكمالية Perfectionism إحدى سمات الشخصية التي حظيت بالكثير من الاهتمام مؤخراً، وتشير إلى مجموعة من الأفكار والسلوكيات الهازمة للذات Self-Defeating والتي تتزامن مع مشاعر القلق حول تحقيق أهداف عالية وغير واقعية يصعب بلوغها، حتى في المجالات التي لا تتطلب مستوى عاليا من الأداء، كما تتضمن الكمالية تقييما نقديا مبالغا فيه للذات، ومبالغة في تضخيم تجارب الفشل والتركيز عليها مع إهمال تجارب النجاح (إسماعيل، 2013).

وقد تسهم الكمالية في نشأة الاضطرابات النفسية، وزيادة حدتها، على الرغم من أن الكمالية لا تصنف بوصفها اضطرابًا نفسيا مستقلا بحد ذاتها، ولكنها تدرج ضمن أعراض الاضطرابات النفسية كاضطراب القلق، واضطراب الشخصية الوسواسية القهرية، حيث يرى العديد من الباحثين أن الفرق بين الوسواس القهري واضطراب الشخصية الوسواسية يكمن في أن صاحب الشخصية القهرية، لا يشعر بالقلق والانزعاج مما يقوم به من تدقيق وحب للتفاصيل، بل يشعر بالرضا وتقدير الذات على العكس من ذلك صاحب الوسواس القهري الذي يشعر بالقلق والضيق وعدم الرضا عن السلوكيات التي تصدر منه في المواقف المختلفة ويسعى لطلب العلاج، وأيضا فإن ذوي اضطراب الشخصية القهرية عادة ليس لديهم أفعال قهرية بشكل متكرر (أحمد عبدالخالق، 2002؛ Abramowitz, lackey & Wheaton, 2009; Wu, Aardema & Connor, 2009)

مشكلة الدراسة:

سلوك الشراء من متطلبات الحياة اليومية للفرد، ومن خلاله يتمكن من الحصول على احتياجاته الضرورية، وقد يتأثر سلوك الشراء بأساليب التسويق المتعددة التي تهدف إلى زيادة دافعية الفرد لتكرار الشراء مع ما قد يوجد لديه من استعداد للشراء المتكرر فإن ذلك قد يزيد من حدوث سلوك الشراء القهري؛ الذي عرفته عبد النبي (2012: 5) بأنه الشراء المتكرر والمزمن، نتيجة انشغال الفرد بفكرة الشراء، وإلحاح داخلي لا يقاوم، ويقوم الفرد بشراء أشياء لا يحتاجها، ويكون الشراء للتخفيف من مشاعر سلبية، ويعقبه شعور بالذنب، ويؤدي إلى نتائج وعواقب سلبية على الفرد.

ويرى إسلام وزملاؤه (Islam, et. al, 2018) أن الشراء القهري سلوك غير متحكم فيه، ويحدث نتيجة لأسباب وعوامل نفسية واجتماعية واقتصادية. تتمثل أسبابه في زيادة ضغوطات الفرد، والتوتر، والقلق، وعدم القدرة على مواجهة المشكلات، كما قد يلجأ الفرد إلى شراء أغراض للمباهاة والتفاخر أو تقليد أقرانه، سواء كان دخل الفرد مرتفعاً أو منخفضاً.

وذكر كريوس وزملاؤه (Kyrios, et. al, 2004: 242) أن هناك عدة عوامل معرفية ترتبط بالشراء القهري ومنها: المزاج الاكتئابي– وتوقع الخطر، والاعتقادات الخاطئة عن طبيعة الأشياء، كفرص الشراء وإمكانية الشراء، والاعتقادات الخاطئة عن العائد النفسي للشراء، وصعوبات في اتخاذ القرار، واتخاذ الشراء حلا وسطا بين الإدراكات الذاتية وتوقعات الكمالية. وتشير دراسة وي وكورتيس (Wu & Cortesi, 2009) إلى أن ذوي الشخصية القهرية عادة ينزعون إلى الكمالية والالتزام والتنافس والاهتمام بالتفاصيل. ويرى ستوبير (Stoeber, 2011) أن الكمالية هي نزعة شخصية تتحدد عن طريق الكفاح من أجل عدم الوقوع في

أية أخطاء، ووضع مستويات مرتفعة بصورة شديدة للأداء، مصاحبة باتجاهات نقدية شديدة.

وفي الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع يتم تشخيص اضطراب الشخصية الوسواسية في ضوء المحكات الآتية: الانشغال بالتفاصيل، والكشف عن نزعة الكمالية، والاستغراق الزائد في العمل، والالتزام الصارم بما يمليه عليه الضمير، والعجز عن التخلص من الأشياء عديمة القيمة، ومعارضة المهام التفاوضية والحلول الوسط. (السماك ومصطفى،2001: 309). وتوصلت دراسة مايرز وآخرين (Myers, et. al, 2008) إلى أن الكمالية تعد بعدا رئيسا في السلوك القهري، وأن ذوى الكمالية العصابية يظهرون السلوك الوسواسي القهري بدرجة مرتفعة.

ويعد المعلمون والمعلمات من أكثر الفئات المهنية تعرضاً للضغوط المهنية والحياتية، وقد تؤدي هذه الضغوط مع مرور الوقت إلى العديد من الاضطرابات النفسية، حيث بينت العديد من الدراسات أن الكمالية سبب لأشكال عديدة من الاضطرابات النفسية، فعلى الرغم من أن السلوك الكمالي يمثل حاجة إنسانية تدفع إلى التميز، والإنجاز، والتطوير، وتحقيق الذات فإنه عند سعي المعلم أو المعلمة للتميز والكفاح من أجله، قد يتبنون أهدافاً ومعايير غير واقعية كمحددات لسلوكهم، ويجعلون من رضا الآخرين والحصول على إعجابهم واستحسانهم مصدراً للرضا والتدعيم، وقد لا يتحقق هذا بسهولة عندئذ يجدون أنفسهم في مساحة واسعة بين التوقع والواقع تدفعه الكمالية في إطارها العصابي وليس السوي (محمود، 2010). وقد أشار أديرهولت ومريام (Aderholt & Miriam, 1989) إلى أن المعلمين الذين يتمتعون بالكمالية، سواء السوية أو العصابية، يتمتع طلابهم بالخصائص نفسها، وأنها تسير معهم في مراحل التعليم المختلفة (عسل، 2008).

وقد لاحظ الباحث انتشار الأسواق والمجمعات التجارية ومواقع التسوق الإلكتروني واهتمام العديد من أفراد المجتمع بالتباهي ببعض المنتجات ذات العلامات التجارية والحرص على شرائها قبل الآخرين. كما أشارت نتائج دراسة ليت وسيلفا (Leite & Silva, 2016) إلى أن نسبة انتشار سلوك الشراء القهري تتراوح بين (5% إلى 8%) على مستوى العالم، وبينت نتائج الدراسة أن الإناث أكثر تعرضاً للشراء القهري من الذكور. وكذلك أشارت بعض الدراسات إلى أن نسبة انتشار سلوك الشراء القهري في الولايات المتحدة الأمريكية تصل إلى (5,8%) وفي ألمانيا (9,6%)، وكذلك بينت أن هناك فروقا بين الذكور والإناث في سلوك الشراء القهري في اتجاه الإناث (السيد، 2016)، وقد أشارت دراسة هودسون (Hudson, 2016) إلى أنه لا توجد علاقة بين استخدام المواقع الإلكترونية وسلوك الشراء القهري.

كما بينت نتائج العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت سلوك الشراء القهري والكمالية كدراسة (السيد، 2016؛ العبيدي، 2015؛ جلال، 2012؛ محمود،2010؛ Mueller, et al, ؛ Islam, et al,2018 2010؛ Yurchisin & Johnson, 2004؛ Rheaume, et al, 2000). وجود علاقات متفاوتة وفقاً لمتغيرات كل دراسة منها، وكذلك لم يجد الباحث– في حدود علمه– دراسة تناولت علاقة سلوك الشراء القهري بالكمالية لدى المعلمين.

في ضوء ما سبق صاغ الباحث تساؤلاته على النحو الآتي:

1. ما العلاقة بين سلوك الشراء القهري والكمالية لدى المعلمين؟
2. ما الفروق في سلوك الشراء القهري تبعاً للمتغيرات (النوع، طريقة الشراء، الدخل الشهري) لدى المعلمين؟
3. ما الفروق في الكمالية تبعاً للمتغيرات (النوع، طريقة الشراء، الدخل الشهري) لدى عينة المعلمين؟
4. ما إمكانية التنبؤ بالكمالية من خلال سلوك الشراء القهري لدى المعلمين؟

أهداف الدراسة:

1. الكشف عن العلاقة بين سلوك الشراء القهري والكمالية لدى المعلمين.
2. التعرف على الفروق في سلوك الشراء القهري تبعاً للمتغيرات (النوع، طريقة الشراء، الدخل الشهري) لدى المعلمين.
3. التعرف على الفروق في الكمالية تبعاً للمتغيرات (النوع، طريقة الشراء، الدخل الشهري) لدى المعلمين.
4. تحديد إمكانية التنبؤ بالكمالية من خلال سلوك الشراء القهري لدى المعلمين.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة على مستويين أساسيين هما:

1. **الأهمية النظرية:**

- تكمن أهمية الدراسة في تناولها لمتغيرات مهمة (سلوك الشراء القهري، الكمالية) لدى المعلمين، ومعرفة العلاقة بين سلوك الشراء القهري والكمالية.
- لوحظ قلة الدراسات العربية التي تناولت سلوك الشراء القهري في المجتمع العربي بشكل عام والمجتمع السعودي

بشكل خاص– في حدود علم الباحث– وقد تثري هذه الدراسة المكتبات العربية بموضوع لم يتم تناوله بشكل كافٍ في التراث النفسي العربي.

- تتناول الدراسة شريحة مهمة من شرائح المجتمع وركيزة أساسية، وهم المعلمون والمعلمات.

2. الأهمية التطبيقية:

- قد تسهم نتائج هذه الدراسة في تصميم البرامج الإرشادية والوقائية لعينة الدراسة الذين يعانون من سلوك الشراء القهري.
- قد تلفت نتائج الدراسة الحالية أنظار المسؤولين إلى ضرورة وضع برامج إرشادية وتوعوية لكافة أفراد المجتمع عن خطورة سلوك الشراء القهري؛ وتوضيح مدى ارتباطه بالكمالية.
- قد تسهم نتائج الدراسة في إيضاح أهمية الترشيد في سلوك الشراء.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود هذه الدراسة في المجالات الآتية:

- **الحدود الموضوعية:** تقتصر حدود هذه الدراسة على معرفة علاقة سلوك الشراء القهري بالكمالية لدى المعلمين، كما تحددت حدود هذا الدراسة بالأدوات المستخدمة فيها، وعلى طبيعة البيانات المراد جمعها، وعلى المنهج المستخدم.
- **الحدود المكانية:** اقتصرت هذه الدراسة على المعلمين (ذكور، إناث) في مدينة الرياض.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة الحالية في جانبها الميداني خلال عام 1441–2020.

مصطلحات الدراسة:

- **سلوك الشراء القهري** Compulsive buying behavior:

تعرف أبوبكر والمعمري (2019: 326) الشراء القهري بأنه: "سلوك لاإرادي واندفاعي للشراء مصحوب برغبة ملحة في الشراء غير المحسوب وقد يتبعها إحساس بالندم"

ويعرف الباحث الشراء القهري بأنه سلوك يصعب مقاومته يدفع الفرد للشراء المتكرر للحصول على السعادة والتخلص من المشاعر السلبية، يتبعه العديد من العواقب النفسية والاجتماعية والاقتصادية السلبية. ويعرفه إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الراشد في مقياس سلوك الشراء القهري المستخدم في هذه الدراسة من إعداد أبو بكر والمعمري (2019).

- **الكمالية** Perfectionism:

عرف بشارات وآخرون (Besharat, et.al, 2010) الكمالية بأنها سمة شخصية تتميز بالسعي من أجل هدف لا تشوبه شائبة ووضع معايير عالية بشكل مفرط للأداء يرافقه النزعة نحو التقييمات الحرجة للغاية لسلوك الفرد ولها بعدين؛ كمال إيجابي طبيعي وصحي وتكيفي وكمال سلبي غير صحي وعصبي.

ويعرف الباحث الكمالية بأنها سمة شخصية تتميز في رغبة الفرد لتحقيق معايير عالية في الأداء محاولاً الوصول للمثالية، يصاحبها المبالغة في نقد الذات والحساسية الشديدة من نقد الآخرين. ويعرفها إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الراشد في مقياس الكمالية المستخدم في هذه الدراسة من إعداد (Slaney, 2001) وترجمة الزغاليل (2008).

الإطار النظري:

أولا– سلوك الشراء القهري Compulsive buying behavior

حظي الشراء القهري باهتمام العديد من الباحثين في المجال النفسي، ويعد الطبيب النفسي الألماني إيميل كربلين Kraepelin أول من كتب في عام (1915) عن التسوق غير المنضبط، وسلوك الإنفاق، وأدخل مصطلح هوس الشراء ضمن المصطلحات النفسية، واستشهد الطبيب النفسي السويسري بلويلر Bleuler عام (1924) في كتابه عن الطب النفسي بكلام كربلين، واعتبر أن هوس الشراء يقع تحت سلوكيات الجنون الاندفاعي ووضعوه بجانب هوس السرقة وهوس إشعال الحرائق (Shaw & Blum, 2010).

وتختلف المصطلحات التي تشير للشراء القهري باختلاف وجهات النظر؛ فهناك من يطلق عليه: التسوق القهري، أو إدمان الشراء، أو التسوق غير المنضبط، أو إدمان الاستهلاك، أو الإفراط في الشراء، وغيرها. ويمكن القول إن الشراء القهري هو التسمية التي استخدمت في العديد من البحوث النفسية (دربشي، 1433).

وعرفت السيد (2016: 7) الشراء القهري بأنه: "رغبة ملحة يصعب مقاومتها لشراء أشياء لا يحتاجها الفرد ولن يستخدمها، ويصاحب عملية الشراء شعور بالسعادة والإثارة ويعقبها شعور بالذنب والندم".

كما عرف ماتوس وآخرون (Mattos,et.al, 2018: 67) سلوك الشراء القهري بأنه "تسلسل سلوكيات الشراء القهري، واندفاع بشكل لا يمكن مقاومته وليس له معنى نحو الشراء".

وهناك العديد من الدوافع التي تدفع الفرد لسلوك الشراء القهري ويمكن تقسيمها إلى قسمين هما:

1- دوافع داخلية تتمثل في:

- الإحساس بالضغط النفسي والاكتئاب والشعور بالضيق والتوتر.
- الرغبة في الشعور بالسعادة والثقة بالنفس.
- الشعور بالملل والرغبة في القضاء على أوقات الفراغ (Letty, 2010).

2-دوافع خارجية تتمثل في:

- تأثير وسائل الإعلام المختلفة.
- تأثير البائعين في مراكز التسوق.
- تأثير المحيطين كأفراد العائلة والأصدقاء وغيرهم.
- امتلاك الفرد لبطاقة ائتمان (Jessica and Stephen, 2009).

ويدخل سلوك الشراء القهري ضمن الإدمان السلوكي، فالأشخاص الذين يعانون منه عادة ما يتصفون بالعجز تجاه عدم القدرة على التحكم والسيطرة على سلوكياتهم الشرائية رغم ما يترتب على ذلك من نتائج سلبية، ويعد سلوك الشراء القهري وسيلة يستخدمها الفرد للتعامل مع الأحداث السلبية والمشاعر المؤلمة. ويتمثل في انشغال لا توافقي بالشراء، ويشار إليه بواحد من المحكات الآتية:

1- الانشغال بالشراء والاندفاع نحوه بشكل لا يمكن مقاومته، وذلك رغبة في تخفيف المشاعر والأحداث السالبة.
2- العملية الشرائية تتكرر وتستغرق وقتا طويلا وتكون نحو أشياء لا حاجة للفرد بها، أو تفوق مقدرته.
3- السلوكيات الشرائية تؤدي إلى مشاكل نفسية واجتماعية مهنية ومادية وقانونية.
4- الشراء لا يحدث في أثناء فترة هوس Mania أو هوس خفيف Hypomania (جلال، 2012).

وقد ذكرت عبد النبي (2012) أن هناك سمات يتصف بها من يعاني من سلوك الشراء القهري وهي: أنهم يفضلون التسوق بشكل فردي خوفاً من تعقيب الآخرين على سلوكياتهم وإسقاط أحكامهم عليهم، ويكون تركيزهم على عملية الشراء وليس على السلعة، ولا يولون أي اهتمام لما يشترونه فقد يتخلصون منه بأي طريقة، ويبذلون جهودا متكررة لوقف سلوكهم المتعلق بالشراء القهري، وغالباً تفشل هذه الجهود، كما أنهم يشعرون بمشاعر سلبية كالشعور بالخجل والذنب بعد عملية الشراء، ويقومون بعملية الشراء رغبة في التخفيف من الاكتئاب والشعور بالسعادة.

وهناك أربع مراحل يمر بها سلوك الشراء القهري لدى الأفراد هي: مرحلة التوقع ومرحلة الإعداد ومرحلة التسوق ومرحلة الإنفاق؛ حيث يراود المشتري في المرحلة الأولى أفكار أو رغبات أو انشغال بامتلاك سلعة معينة أو فعل الشراء نفسه، وفي المرحلة الثانية يستعد الفرد للتسوق أو الإنفاق وقد يتضمن ذلك اتخاذ قرارات بشأن متى وأين أذهب، ويتم في هذه المرحلة البحث عن السلعة وأحدث الموضات أو الأسواق الجديدة، وفي المرحلة الثالثة يقوم الفرد بالتسوق الفعلي ويصفها بأنها مثيرة للغاية، وفي المرحلة الأخيرة يتم الشراء الذي يتبعه عادة الشعور بالإحباط (Black, 2007: 15).

وقد فسر علماء النفس سلوك الشراء القهري بأنه محاولة للتخفيف من الضغوط وتحسين قيمة الفرد لذاته، وذلك بالتخلص من المشاعر السالبة بالشراء. كما ذكرت إليزابيث إدواردز (Edwards, 1992) أن من أهم العوامل الأولية لسلوك الشراء القهري هي: القلق المتراكم نتيجة الضغوط وأن الشراء القهري في حد ذاته هو هروب من ذلك القلق. وأشارت أيضاً إلى أن المشترين القهريين يستخدمون التجنب والهروب أسلوبًا لمواجهة المشكلات. وهم أكثر اكتئاباً، وأقل تقديراً للذات ولديهم ميل للخيال والاعتماد على الآخرين، وأن نمط التواصل الاجتماعي كالاحترام والتفكير الذاتي يجعل المشترين القهريين يميلون إلى تعويض مشاعر الدونية التي يشعرون بها من خلال الشراء، الذي يولد لديهم إحساسا بالسيطرة والكفاءة. كما افترض كل من واين دي ساربو وإليزابيث إدواردز (Desarbo and Edwards, 1996: 235–240)، أن هناك عوامل مهيئة وعوامل موقفية، وتشير العوامل المهيئة إلى العوامل التي يكون الفرد بها مستهدفاً للإصابة بالشراء القهري، وغالباً لا يكون على وعي بها، ومنها: القلق، والكمالية، وتقدير الذات، والتخيل، والاندفاعية، والبحث عن الاستثارة، والتردد والتسويف، والاعتمادية، والبحث عن المديح والاستحسان، وجهة الضبط، والاكتئاب. أما العوامل الموقفية فقد يكون الفرد واعيا، أو غير واع بها ومنها: التجنب، والإنكار، والعزل، والمادية، والظروف الأسرية، والتاريخ الأسري. وهناك عوامل اجتماعية (Roberts, 1998: 298–300) مثل مشاهدة التلفزيون، والضغط الشديد، وتكرار الشراء.

ثانياً–الكمالية perfectionism

حظيت الكمالية باهتمام كبير في الدراسات والبحوث النفسية منذ نهاية السبعينيات وبداية ثمانينيات القرن الماضي، وقد تعددت مسمياتها، منها النزعة نحو الكمال،

والسعي لتحقيق الكمال، وطلب الكمال، إلا أن مفهوم الكمالية كان الأوسع استخداماً. ويعد هاميك (Hamachek, 1978) من أوائل الباحثين الذين تناولوا متغير الكمالية من الوجهة النفسية، ويرى أن للكمالية تأثيرات إيجابية في سلوك الإنسان في بعض الأحيان، والكمالية وفقاً لتصوراته طريقة للتصرف وطريقة للتفكير في السلوك، والكمالية خاصية ذات نمطين أساسيين: كمالية سوية وكمالية عصابية يمثلان معاً ما يعرف بمتصل السلوكيات الكمالية، ومن يتصفون بالكمالية السوية يتمتعون بدافعية داخلية لتحقيق إنجازات ذات مستويات إتقان إلى أقصى حد تسمح به قدراتهم ومتطلبات الموقف الذي يتواجدون فيه، مع شعور بالنشوة والابتهاج بهذه المنجزات، ومن يتصفون بالكمالية العصابية فإنهم غير قادرين على الشعور بالرضا عن الذات، لاعتقادهم بأنهم لن يصلوا مهما بذلوا من جهد إلى مستوى الإتقان الذي يأملون فيه (Stoeber & Otto, 2006).

وعرف ستوبر وشيلدز (Stoeber & Childs, 2010) الكمالية بأنها سمة شخصية تتسم بكفاح الفرد لبلوغ الكمال ومحاولة الوصول إلى المثالية التعجيزية حيث يضع الشخص لنفسه معايير عالية جداً، إضافة إلى تقييمات نقدية للذات مبالغ فيها والخوف من تقييمات الآخرين فهي تشمل جوانب إيجابية وأخرى سلبية وتشمل في صورتها الجيدة الإصرار على بلوغ الأهداف.

ويصنف كل من كيرنز وآخرين (Kearns, et al, 2008) الكمالية إلى: الكمالية العادية أو الصحية. والكمالية العصابية، فتشير الكمالية العادية أو الصحية إلى مجاهدة الأفراد في أداء الأعمال الصعبة، والرضا عن تحقيقها، مما يعود عليهم بالسعادة لمجرد بذل ذلك الجهد، مهما كانت النتيجة، أما الكمالية العصابية فهي عدم الشعور بالرضا عن الأداء الذي يقومون به؛ لأنه في نظرهم لم يفعلوه بالصورة المطلوبة، فهم يريدون تحقيق أهداف مستحيلة، وهو ما يعدونه الإنجاز الحقيقي، مما يترتب عليه اضطرابات نفسية وشعور بالنقص.

كما قام رايس وأشبي (Rice & Ashby, 2007) بتصنيف الأفراد في الكمالية إلى ثلاثة أنوع وهي: أفراد غير كماليين، وأفراد كماليين تكيفيين، وأفراد كماليين وغير تكيفيين، ويعتمد هذا التصنيف على مستويين: مستوى المعايير العالية وهي المعايير الشخصية في أداء الفرد، ومستوى التناقضات الناتجة عن الفشل في تحقيق المعايير العالية، فالأفراد ذوو المعايير العالية يظهرون تفاوتاً جليًّا بين القدرات التي يتصورونها والأداء وعادة يشار إليهم بأنهم كماليون غير تكيفيين، أما الأفراد ذوو الكمالية التكيفية فهم يسجلون معايير شخصية عالية ودرجات تناقض منخفضة، أما الأفراد غير الكماليين فهم يحصلون على درجات منخفضة على مستوى المعايير الشخصية.

وحدد هيويت وفليت (Hewitt & Flett, 1991) ثلاثة أبعاد للكمالية وهي: (1) – الكمالية الموجهة نحو الذات: ويقصد بها وجود توقعات ومعايير عالية غير واقعية في الأداء لدى الشخص ويقيم ذاته بناء عليها، الأمر الذي قد يؤدي به لتجنب الفشل في كل الإنجازات وتجنب المواجهة. (2) – الكمالية الموجهة نحو الآخرين: وتعني التصورات للآخرين ليكونوا مثاليين، فالأفراد يضعون معايير عالية ويطالبون الآخرين بها، ويطلب من الآخرين قبول تلك المعايير غير الواقعية، وعندما لا يحقق الآخرون هذه المعايير يلامون وينتقدون، (3) – الكمالية المحددة أو الكمالية المقررة اجتماعيًّا: وهي اعتقاد الفرد أن الآخرين يتوقعون الكمال منه، ويتوقعون منه مستويات أداء عالية لا يقدر عليها، ويبني تقديره لذواته بناء على آراء الآخرين (درادكة، 2019).

وقد ذكر إسماعيل (2013) أن هناك مجموعة من المشاعر والأفكار والمعتقدات السلبية التي قد تكون بمثابة العوامل والمحفزات لظهور الكمالية لدى الأفراد أهمها: الخوف من الفشل؛ حيث يساوي الشخص الكمالي بين الفشل في تحقيق أهدافه، والشعور بالنقص في قيمة الذات. والخوف من ارتكاب الأخطاء؛ حيث يساوي الشخص الكمالي بين الأخطاء والفشل، ومن ثمّ يلجأ في توجيه حياته إلى تجنب الأخطاء بقدر ما يستطيع، مما يحرمه من فرص التعلم والنمو. والحاجة لرضا الآخرين والخوف من أي نقد أو رفض؛ لذا يسعى إلى أن تكون أعماله ممتازة بشكل كامل من أجل حماية ذاته. والتفكير بمنطق الكل أو لا شيء؛ حيث يعتقد الكماليون أنهم عديمو القيمة إذا كانت إنجازاتهم غير ممتازة بالكامل؛ وذلك لأن لدى الكماليين صعوبة في رؤية الأمور بوضوح من وجهات نظر متعددة، فعلى سبيل المثال: قد يرى طالب مجتهد أن حصوله على علامة (90%) فشل ذريع، والمبالغة أو المغالاة فيما يجب عمله؛ حيث إن حياة الكماليين كثيراً ما تبنى وتنظم خلال قائمة لا نهائية مما يجب عمله، مما يؤدي إلى الالتزام بقواعد صارمة في كيف يجب أن تكون حياتهم؛ ومع مثل هذه المبالغة، فإنهم نادراً ما يضعون في الاعتبار حاجاتهم ورغباتهم الخاصة. والاعتقاد بأن الآخرين ينجحون بسهولة؛ حيث يميل الكماليون إلى إدراك أن الآخرين يحققون النجاح ببذل الحد الأدنى من المجهود، وبأخطاء قليلة، وبثقة كبيرة بالذات؛ وفي الوقت نفسه،

فإنهم ينظرون إلى جهودهم ومحاولاتهم مهما كانت، على أنها غير كافية.

وتتعدد التفسيرات النظرية للكمالية بناء على توجهات المدارس أو الباحثين في علم النفس، فنجد أن فرويد في نظرية التحليل النفسي اعتبر أن الكمالية حاجة يولدها الشعور بالذنب، فنرى الفرد وكأنه مقيد بسلسلة من الواجبات والحتميات والفروض لتحقيق الكمال والمثالية، ولدية إيمان قوي بوجوب تطبيق أخلاقيات صارمة، فإذا حدث غير ذلك وقع فريسة للشعور بالذنب والقلق والألم، كما أن هناك من الأفراد من يحرص على النظام ويداوم على الالتزام بعمله، وتكون حاجته ماسة إلى الترتيب والدقة بشكل قهري يصدر من شعوره بالذنب، وتراه ينجز أعماله بكل دقة ويحرص على تطبيق عمله في إطار برنامج دقيق وعلى مستوى لائق من الإتقان (حاب الله، 2006).

أما أدلر (Adler, 1930) فوصف مفهوم الكفاح نحو الكمال بالحقيقة الأساسية للحياة، فالكمال هو الهدف النهائي الذي يسعى إليه الأفراد، ونحاول الحصول على ذلك الهدف من خلال أسلوب الحياة الذي يعدّ بنية فريدة للشخصية أو نمطا من السلوكات والخصائص التي يسعى كل واحد من خلالها إلى الكمال، والأساليب الأساسية للحياة تتضمن: السيطرة، والاكتساب، والتجنب، والأساليب الاجتماعية المفيدة. فالجانب الإيجابي في الكفاح نحو الكمال يدفع الأفراد لتحقيق أقصى إمكانياتهم، أما الجانب السلبي فقد لاحظ أدلر احتمالية أن تأخذ الأفراد نحو عقدة الكمال، التي قد يسعى من خلالها الفرد للإساءة للآخرين واستغلالهم والهيمنة عليهم في سبيل تحقيق التفوق (Carducci, 2009).

الدراسات السابقة:

من خلال رجوع الباحث إلى عدد من الدراسات العربية والأجنبية لم يجد– في حدود اطلاعه – دراسات تناولت سلوك الشراء القهري وعلاقته بالكمالية لدى المعلمين والمعلمات، وفيما يلي بعض الدراسات التي تيسر للباحث الاطلاع عليها والتي قد تفيد في الدراسة الحالية.

لقد هدفت دراسة إسلام وآخرين (Islam, et al, 2018) إلى الكشف عن تأثير العوامل المادية المسؤولة عن الشراء القهري لدى المراهقين والشباب وفق نظرية المقارنات الاجتماعية، وطبقت الدراسة على (298) مراهقاً و(345) شاباً، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المقارنات الاجتماعية تلعب دوراً مهمًّا في تطوير قيم الفرد المادية والشراء القهري لدى المراهقين، وكان الشباب أكثر حرصاً من المراهقين على المقارنات الاجتماعية، كما بينت نتائج الدراسة أن كثرة استخدام المراهقين والشباب لوسائل التواصل الاجتماعي تؤدي إلى ارتفاع المقارنات الاجتماعية لديهم مما يدفعهم للشراء القهري.

في حين قام السيد (2016) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الشراء القهري وتقدير الذات لدى عينة من طلاب الجامعة، والتعرف على الفروق بين الذكور والإناث من طلاب الجامعة في الشراء القهري، وأجرى الدراسة على (300) طالب وطالبة من طلاب الجامعة، واستخدمت الباحثة مقياسي الشراء القهري وتقدير الذات من إعداد الباحثة، وأوضحت نتائج الدراسة أنه توجد علاقة ارتباطية سالبة بين الشراء القهري وتقدير الذات، كما توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في الشراء القهري في اتجاه الإناث.

كما هدفت دراسة العبيدي (2015) إلى التعرف على العلاقة بين الكمالية والاستقرار النفسي والتعرف على مستوى الكمالية لدى الجنسين من طلبة الجامعة، وقد تكونت عينة الدراسة من (370) طالباً وطالبة، وقد استخدمت الباحثة مقياس الكمالية (السوية، العصابية) من إعدادها ومقياس الاستقرار النفسي من إعداد الخزرجي (2006)، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الكمالية والاستقرار النفسي، وعدم وجود فروق في مستوى الكمالية بين الإناث والذكور وكذلك مستوى الاستقرار النفسي.

وهدفت دراسة جلال (2012) إلى التعرف على الشراء القهري وعلاقته ببعض اضطرابات الشخصية، وأجريت الدراسة على عينة بلغت (360) موظفاً من العاملين الدائمين والمؤقتين بجامعة المنيا، نسبة الإناث 50%، بلغ المتوسط العمري للإناث 38.72 سنة بانحراف معياري 12.85 سنة ومتوسط عمر الذكور 39.88 سنة بانحراف معياري 12.41 سنة، واستخدم الباحث مقياس الشراء القهري من إعداده واستبانة اضطرابات الشخصية المعدلة من إعداد داوسن، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن نسبة انتشار الشراء القهري بلغت 4.7%، كما وجد أن الإناث أكثر في سلوك الشراء القهري من الذكور، في حين لم توجد فروق بينهما على اضطرابات الشخصية، ووجدت فروق دالة بين المشترين شراء قهريا والعاديين على اضطرابات الشخصية الأربع: الهيستيرية، والاعتمادية، والتجنبية، والحدية تجاه المشترين شراء قهريا.

وقد أجرى مولر وآخرون (Mueller, et al, 2010) دراسة هدفت إلى التعرف على الشراء القهري، وارتباطه ببعض المتغيرات الديموغرافية، والأعراض الاكتئابية، وتكونت العينة من (2350) فردًا من المجتمع الألماني، تراوحت أعمارهم ما بين (18–93) عامًا، وقد استخدم الباحثون مقياس الشراء القهري، ومقياس الاكتئاب. وأوضحت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق بين الجنسين في الشراء القهري، وكذلك توجد فروق دالة إحصائيًا بين سلوك الشراء القهري وسلوك الشراء العادي في الأعراض الاكتئابية في اتجاه سلوك الشراء القهري. كما بينت النتائج أن العمر، والاكتئاب منبئان بالشراء القهري، في حين أن متغيرات المستوى التعليمي، والدخل الشهري، ومحل الإقامة لم تكن منبئة بالشراء القهري.

وقد هدفت دراسة محمود (2010) إلى الكشف عن المكونات المعرفية للكمالية، والتعرف على الكمالية لدى المعلمين في ضوء متغيري الجنس والتخصص، وكشف إسهامهما في كل من اضطرابات القلق الاجتماعي، والوسواس القهري، والبارانويا، وتكونت عينة الدراسة من (321) معلماً ومعلمة بالمرحلة الابتدائية بمدينة الدمام، واستخدم الباحث مقياس الكمالية، ومقياس القلق الاجتماعي من إعداده، ومقياس الوسواس القهري ومقياس البارانويا من إعداد ليزرلي موراي وتقنين حنورة (1998)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية للكمالية، ووجود فروق في بُعدي الاهتمام بالتفاصيل وقلق الأخطاء لصالح الإناث، وفي بُعد نقد الآخرين لصالح الذكور، كما بينت النتائج عدم وجود فروق بين ذوي التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في بعض أبعاد الكمالية (الإتقان، والتفاصيل، ونقد الذات) ووجود فروق في الدرجة الكلية وبُعدي نقد الآخرين وقلق الأخطاء لصالح ذوي التخصصات العلمية، وكذلك أوضحت النتائج وجود ارتباط موجب بين الكمالية والقلق الاجتماعي، وكذلك وجود ارتباط بين الكمالية والوسواس القهري وذلك بارتفاع الوسواس القهري لدى مرتفعي الكمالية، كما بينت النتائج وجود ارتباط موجب بين الكمالية والبارانويا.

كما هدفت دراسة يورشيزين وجونسون (Yurchisin & Johnson, 2004) إلى التعرف على العلاقة بين سلوك الشراء القهري، والمكانة الاجتماعية المدركة المرتبطة بالشراء، والمادية، وتقدير الذات على عينة تتكون من (305) طالبًا وطالبة من طلبة الجامعة، تراوحت أعمارهم ما بين (18–24) عامًا، وقد استخدم الباحثان مقياس الشراء القهري، ومقياس المكانة الاجتماعية المرتبطة بالشراء، ومقياس المادية، ومقياس تقدير الذات. وأوضحت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الشراء القهري والمكانة الاجتماعية المرتبطة بالشراء والمادية، وكذلك وجود علاقة سالبة بين الشراء القهري وتقدير الذات.

وقد أجرى رهامي وآخرون (Rheaume, et al, 2000) دراسة هدفت إلى التعرف على الدور الذي تلعبه الكمالية في التنبؤ بالوسواس القهري، وتكونت عينة الدراسة من (139) طالباً جامعيا، واستخدم الباحثون مقياس فروست للكمالية، ومقياس موسدلي للسلوك القهري ومقياس اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الكمالية تسهم بنسبة 16% من التباين الكلي للسلوك القهري وبنسبة 23% من التباين الكلي لاضطراب الشخصية الوسواسية القهرية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال عرض الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية تنوع العينات المستخدمة في الدراسات السابقة من حيث العدد والجنس وطبيعة العينة، كما تنوعت أدوات الدراسة المستخدمة في الدراسات السابقة ما بين استبانات ومقاييس جاهزة وأخرى من إعداد الباحثين، وقد اعتمدت الدراسات السابقة في الوصول إلى نتائجها على عينات مختلفة وأعمار سنية متباينة من الذكور والإناث، واستفاد الباحث في دراسته الحالية من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري الخاص بسلوك الشراء القهري والكمالية، وفي اختيار الأساليب الإحصائية، وأدوات الدراسة، وفي تحديد المنهج المتبع في الدراسة، كما استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تفسير نتائج الدراسة وتدعيمها بنتائج الدراسات السابقة، وكذلك في حجم ونوع العينة المستخدمة في الدراسة، وتميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بأنها درست سلوك الشراء القهري وعلاقته بالكمالية، وهذا الأمر قد يعزز من أصالة هذه الدراسة وتميزها عن غيرها من الدراسات.

فروض الدراسة:

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة يمكن صياغة الفروض على النحو الآتي:

1. لا توجد علاقة بين سلوك الشراء القهري والكمالية لدى المعلمين.
2. لا توجد فروق في سلوك الشراء القهري تبعاً للمتغيرات (النوع، وطريقة الشراء، والدخل الشهري) لدى المعلمين.

3. لا توجد فروق في الكمالية تبعاً للمتغيرات (النوع، وطريقة الشراء، والدخل الشهري) لدى عينة المعلمين.
4. يمكن التنبؤ بالكمالية من خلال سلوك الشراء القهري لدى المعلمين.

إجراءات الدراسة:

أولاً–منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي بشقيه (الارتباطي والمقارن) الذي يحدد ما إذا كان هناك ارتباط بين متغيرين أو أكثر، ودرجة هذا الارتباط، وعليه فإن الغرض من استخدام هذا النوع من المناهج البحثية يتمثل في تحديد وجود علاقة أو عدم وجودها بين المتغيرات موضوع الدراسة (أبوعلام، 1998: 51).

ثانياً–مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمي ومعلمات مدارس التعليم العام الحكومي في مدينة الرياض الذين يقدر عددهم بـ (17271) معلماً و (20902) معلمة وفق الدليل الإحصائي للإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض (1439-1440).

ثالثاً–عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة الحالية من (313) معلماً ومعلمة في مدارس التعليم الحكومي بمدينة الرياض تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، حيث تم اختيار خمسة مكاتب تعليم في إدارة التعليم بمدينة الرياض، والموزعة في جهات مختلفة (الغرب، والوسط، والشمال، والجنوب، والشرق)، وفيما يلي وصف لعينة الدراسة:

جدول رقم (1) توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغيرات	التصنيف	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	170	54.3
	أنثى	143	45.7
طريقة التسوق	تقليدي (مباشر)	243	77.6
	إلكتروني	70	22.4
الدخل الشهري	أقل من 5000 ريال	41	13.1
	من 5000 إلى أقل من 10000 ريال	68	21.7
	من 10000 إلى أقل من 15000 ريال	96	30.7
	من 15000 إلى أقل من 20000 ريال	84	26.8
	من 20000 ريال فأكثر	24	7.7
المجموع		313	100.0

يتضح من الجدول أعلاه أنه تراوحت نسب توزيع عينة الدراسة وفق النوع حيث بلغ عدد الذكور (170) معلماً وبنسبة (54.3%)، في حين بلغ عدد الإناث (143) معلمة بنسبة (45,7%)، وتراوحت نسب العينة وفقاً لطريقة التسوق، بلغ المتسوقون بالطريقة التقليدية (243) متسوقاً وبنسبة (77.6%)، في حين أن المتسوقين بالطريقة الإلكترونية بلغ عددهم (70) متسوقاً وبنسبة (22.4%)، كما تراوحت نسب العينة وفقاً للدخل الشهري ما بين (0,9%-31,5%)، حيث كانت أقل نسبة (13،1%) للدخل الأقل من 5 آلاف ريال ، في حين كانت النسبة الأعلى (30،7%) للدخل من 10 آلاف إلى أقل من 15 ألف ريال.

رابعاً–أدوات الدراسة

بناء على طبيعة البيانات المراد جمعها، وعلى المنهج المتبع في الدراسة، وللتحقق من صحة فروض الدراسة، فقد تم استخدام الأدوات الآتية:

1. مقياس سلوك الشراء القهري من إعداد أبو بكر والمعمري (2019):

يتكون المقياس في صورته النهائية من (28) فقرة، موزعة على الأبعاد الآتية: الاندفاعية (2، 5، 6، 7، 8، 10، 12، 13، 14)، والسلوك القهري (21، 23، 25، 26، 27)، ومتعة الشراء (3، 15، 17، 19، 22، 24)، وشراء أشياء لا يحتاج لها (1، 9، 16، 20)، والمشاعر السلبية المترتبة على الشراء

(4، 11، 18، 28)، وجميع العبارات إيجابية وتصحح وفق مقياس ليكرت الثلاثي: دائماً = 3، نادراً =2، أبداً= 1.

ولقياس صدق وثبات المقياس استخدم معدو المقياس الاتساق الداخلي للبنود بالبعد وبالدرجة الكلية وكانت جميعها دالة عند مستوى دلالة (0,01).

وقد قام معدو المقياس بحساب ثبات المقياس باستخدام إعادة تطبيق الاختبار، وكانت قيم معامل الارتباط بين التطبيقين دالة عند مستوى (0,01)، وتم استخدام معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لكل عامل من عوامل المقياس على حدة، والدرجة الكلية للمقياس وقد تراوحت معاملات الثبات ما بين (0.647) و(0929). وللتحقق من صدق المقياس وثباته في الدراسة الحالية، قام الباحث بالخطوات الآتية:

صدق المقياس:

لحساب صدق المقياس قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (39) معلما ومعلمة، وذلك لحساب معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود مقياس سلوك الشراء القهري، بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه في الجدول الآتي:

جدول رقم (2) معاملات ارتباط بنود مقياس سلوك الشراء القهري بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه (ن 39)

البعد	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
الاندفاعية	2	**0.7871	7	**0.7542	12	**0.6682
	5	**0.5439	8	**0.7538	13	**0.6431
	6	**0.7374	10	**0.7883	14	**0.5286
السلوك القهري	21	**0.7479	25	**0.8160	27	**0.8496
	23	**0.7822	26	**0.8923		
متعة الشراء	3	**0.6720	17	**0.6384	22	**0.9073
	15	**0.7958	19	**0.7763	24	**0.8407
شراء أشياء لا يحتاج لها	1	**0.7703	16	**0.7347		
	9	**0.8446	20	**0.5460		
المشاعر السلبية المترتبة على الشراء	4	**0.7541	18	**0.6767		
	11	**0.7625	28	**0.7457		

** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول أعلاه أن معاملات ارتباط بنود مقياس سلوك الشراء القهري بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، كما تم التحقق من قيم معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود مقياس سلوك الشراء القهري، بالدرجة الكلية للمقياس، كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (3) معاملات ارتباط بنود مقياس سلوك الشراء القهري بالدرجة الكلية للمقياس (ن 39)

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	**0.4789	8	**0.6902	15	**0.6479	22	**0.7846
2	**0.7549	9	**0.5757	16	**0.4980	23	**0.7070
3	**0.4465	10	**0.7023	17	**0.4148	24	**0.6111
4	*0.4043	11	**0.6314	18	*0.3178	25	**0.7807
5	**0.5979	12	**0.7159	19	**0.7265	26	**0.7729
6	**0.6495	13	**0.4870	20	**0.5980	27	**0.7594
7	**0.6453	14	**0.5169	21	**0.6260	28	**0.6281

* دالة عند مستوى 0.05 ** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول أعلاه أن أغلب معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود مقياس سلوك الشراء القهري، بالدرجة الكلية للمقياس ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، كما تم التحقق من قيم معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين أبعاد مقياس سلوك الشراء القهري، بالدرجة الكلية للمقياس، كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (4) معاملات ارتباط أبعاد مقياس سلوك الشراء القهري بالدرجة الكلية للمقياس (ن 39)

البعد	معامل الارتباط
الاندفاعية	0.9316**
السلوك القهري	0.8928**
متعة الشراء	0.7844**
شراء أشياء لا يحتاج لها	0.7392**
المشاعر السلبية المترتبة على الشراء	0.6732**

** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول أعلاه أن معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين أبعاد مقياس سلوك الشراء القهري، بالدرجة الكلية للمقياس ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01). مما يشير إلى أن المقياس يتسم بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي.

ثبات المقياس:

لحساب معامل ثبات المقياس قام الباحث باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ، واستخدام معامل التجزئة النصفية، كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (5) معاملات ثبات مقياس سلوك الشراء القهري (ن 39)

البعد	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ	معامل ثبات التجزئة النصفية
الاندفاعية	9	0.86	0.87
السلوك القهري	5	0.88	0.88
متعة الشراء	6	0.86	0.82
شراء أشياء لا يحتاج لها	4	0.70	0.67
المشاعر السلبية المترتبة على الشراء	4	0.71	0.76
الثبات الكلي لمقياس سلوك الشراء القهري	28	0.94	0.92

يتضح من الجدول أعلاه أن معاملات ثبات الأبعاد للمقياس باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ تراوحت ما بين (0,70-0,86)، والثبات الكلي (0,79)، ومعاملات ثبات الأبعاد باستخدام معامل التجزئة النصفية تراوحت بين (0,67-0,88)، والثبات الكلي (0,92)، وبناء على ذلك يتضح من جميع الإجراءات السابقة أن مقياس سلوك الشراء القهري يتمتع بصدق وثبات مقبول.

2. مقياس الكمالية المتعدد الأبعاد من إعداد سيلاني وآخرين (2001) ترجمة الزغاليل (2008):

يتكون المقياس في صورته العربية من (19) فقرة، موزعة على الأبعاد الآتية: المعايير العالية (6 فقرات)، والتنظيم (4 فقرات)، والتناقضات (9 فقرات)، وتتم الإجابة عن العبارات الإيجابية (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 12، 14، 16، 17) وفق مقياس ليكرت الخماسي كالآتي: غير موافق بشدة = 1، غير موافق =2، محايد= 3، موافق = 4، موافق بشدة = 5، وتتم الإجابة على العبارات السلبية (11، 13، 15، 18، 19) وفق مقياس ليكرت كالآتي: غير موافق بشدة = 5، غير موافق =4، محايد= 3، موافق = 2، موافق بشدة = 1.

ويتمتع المقياس بصورته الأصلية بدلالات صدق مناسبة حيث كانت معاملات الارتباط ين أبعاد المقياس تقع بين (0,55-0,64)، كما تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ وبلغ (0,70)، وللتحقق من صدق وثبات المقياس في دراسة الزغاليل (2008) قام باستخدام معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية والمجال الذي تنتمي له، وقد بلغت معاملات الارتباط بين الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0,34- 0,86)، ومع المجال (0,36- 0,93)، وكذلك تم حساب معاملات الارتباط بين المجالات وبعضها والدرجة الكلية وبلغت ما بين (0,54-0,94)، وتم حساب ثبات المقياس باستخدام إعادة الاختبار وبلغ معدل ثبات الدرجة الكلية للمقياس (0,92)، وكذلك تم

استخدام معامل ألفا كرونباخ وبلغ معدل ثبات الدرجة الكلية للمقياس (0,90).

وللتحقق من صدق المقياس وثباته في الدراسة الحالية، قام الباحث بالخطوات الآتية:

صدق المقياس:

لحساب صدق المقياس قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (39) معلما ومعلمة وذلك لحساب معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود مقياس الكمالية، بالدرجة الكلية للبُعد المنتمية إليه في الجدول الآتي:

جدول رقم (6) معاملات ارتباط بنود مقياس الكمالية بالدرجة الكلية للبُعد المنتمية إليه (العينة الاستطلاعية: ن= 39)

البُعد	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
معايير عالية	1	**0.6549	3	**0.8060	5	**0.7408
	2	**0.7293	4	**0.7433	6	**0.6922
النظام	7	**0.7488	9	**0.6700		
	8	**0.8107	10	**0.6274		
التناقضات	11	**0.5762	14	*0.3359	17	**0.5504
	12	*0.4015	15	**0.6997	18	**0.7004
	13	**0.6169	16	**0.4664	19	**0.5999

* دالة عند مستوى 0.05 ** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول أعلاه أن أغلب قيم معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود مقياس الكمالية، بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، كما تم التحقق من قيم معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود مقياس الكمالية، بالدرجة الكلية للمقياس، كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (7) معاملات ارتباط بنود مقياس الكمالية بالدرجة الكلية للمقياس (ن 39)

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	**0.5188	6	**0.5526	11	**0.4915	16	**0.4550
2	**0.5327	7	**0.4957	12	*0.4034	17	**0.6420
3	**0.7318	8	**0.5281	13	0.2447	18	**0.6196
4	**0.5774	9	**0.4522	14	**0.6300	19	**0.5336
5	**0.6137	10	**0.5565	15	**0.4442		

* دالة عند مستوى 0.05 ** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول أعلاه أن أغلب قيم معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود مقياس الكمالية، بالدرجة الكلية للمقياس ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، كما تم التحقق من قيم معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين أبعاد مقياس الكمالية، بالدرجة الكلية للمقياس، كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (8) معاملات ارتباط أبعاد مقياس الكمالية بالدرجة الكلية للمقياس (ن 39)

البعد	معامل الارتباط
معايير عالية	**0.8080
النظام	**0.7077
التناقضات	**0.8427

يتضح من الجدول أعلاه أن قيم معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين أبعاد مقياس الكمالية، بالدرجة الكلية للمقياس ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01). مما يشير إلى أن المقياس يتسم بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي.

ثبات المقياس:

لحساب معامل ثبات المقياس قام الباحث باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ، واستخدام معامل ثبات التجزئة النصفية، كما في الجدول الآتي

جدول رقم (9) معاملات ثبات مقياس الكمالية (ن 39)

البُعد	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ	معامل ثبات التجزئة النصفية
معايير عالية	6	0.81	0.75
النظام	4	0.67	0.52
التناقضات	9	0.72	0.84
الثبات الكلي لمقياس الكمالية	19	0.84	0.86

يتضح من الجدول أعلاه أن معاملات ثبات الأبعاد للمقياس باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ تراوحت ما بين (0,67–0,81)، والثبات الكلي (0,84)، ومعاملات ثبات الأبعاد باستخدام معامل ثبات التجزئة النصفية تراوحت بين (0,52–0,84)، والثبات الكلي (0,86)، وبناء على ذلك يتضح من جميع الإجراءات السابقة أن مقياس الكمالية يتمتع بصدق وثبات مقبول.

خامساً–الأساليب الإحصائية:

لتحقيق الهدف من الدراسة، والسعي للتحقق من صحة الفروض، تم تحليل بيانات الدراسة باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- النسبة المئوية لحساب توزيع عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات.
- معامل ألفا كرونباخ، ومعامل التجزئة النصفية للتحقق من ثبات الأدوات.
- معامل ارتباط بيرسون Person Correlation Analysis، للكشف عن العلاقة بين المتغيرات والدرجة الكلية.
- اختبار (ت) واختبار (ف) لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعات.
- اختبار شيفيه واختبار (LSD) للكشف عن مصدر الفروق.
- اختبار تحليل الانحدار المتعدد المتدرج (Stepwise Multiple Regression Analysis) للتحقق من إمكانية التنبؤ.

سادساً–إجراءات الدراسة

- قام الباحث بالرجوع إلى الدراسات والأبحاث السابقة التي بحثت في سلوك الشراء القهري والكمالية لدى المعلمين؟
- تم اختيار أدوات الدراسة.
- ثم اختيار مجتمع الدراسة، وهم معلمو ومعلمات المدارس الثانوية الحكومية في مدينة الرياض، وتم تحديد العينة الممثلة لمجتمع الدراسة.
- تطبيق أدوات الدراسة، وجمع البيانات ومعالجتها إحصائيًا للتحقق من فروض الدراسة.

سابعاً–نتائج الدراسة ومناقشتها

الفرض الأول: لا توجد علاقة بين سلوك الشراء القهري والكمالية لدى المعلمين.

وللتحقق من صحة الفرض قام الباحث باستخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين درجات عينة البحث في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس سلوك الشراء القهري، وبين درجاتهم في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الكمالية. والجداول الآتية توضح النتائج التي تم التوصل لها:

- **العلاقة بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس سلوك الشراء القهري، وبين بُعد معايير عالية:**

جدول رقم (10) معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين درجات أفراد عينة البحث في أبعاد مقياس سلوك الشراء القهري وبين درجاتهم في بُعد معايير عالية لمقياس الكمالية (ن 313)

الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الاندفاعية	0.0893-	غير دالة
السلوك القهري	0.0240	غير دالة
متعة الشراء	0.1313	دالة عند مستوى 0.05
شراء أشياء لا يحتاج لها	0.1907-	دالة عند مستوى 0.01
المشاعر السلبية المترتبة على الشراء	0.0583-	غير دالة
الدرجة الكلية لمقياس سلوك الشراء القهري	0.0273-	غير دالة

يتضح من الجدول أعلاه أن العلاقة شبه منعدمة بين درجة بُعد معايير عالية لمقياس الكمالية وبين درجات أبعاد مقياس سلوك الشراء القهري: (الاندفاعية، والسلوك القهري، والمشاعر السلبية المترتبة على الشراء)، مما يشير إلى أنه لا توجد علاقة بين مستوى معايير عالية لدى عينة البحث، ودرجاتهم في تلك الأبعاد لمقياس سلوك الشراء القهري، وكانت تلك النتائج غير دالة إحصائيًا. كما يتضح أن هناك علاقات طردية (موجبة) بين درجة بُعد معايير عالية لمقياس الكمالية ودرجة بُعد مقياس سلوك الشراء القهري: (متعة الشراء)، مما يشير إلى أنه كلما ارتفع مستوى معايير عالية لدى عينة البحث، ربما يؤدي ذلك إلى ارتفاع درجاتهم في بُعد متعة الشراء لمقياس سلوك الشراء القهري، وكانت تلك العلاقة دالة إحصائيًا عند مستوى 0.05. ويتضح أن هناك علاقات عكسية (سالبة) بين درجة بُعد معايير عالية لمقياس الكمالية ودرجة بُعد مقياس سلوك الشراء القهري: (شراء أشياء لا يحتاج لها)، مما يشير إلى أنه كلما ارتفع مستوى معايير عالية لدى عينة البحث، ربما يؤدي ذلك إلى انخفاض درجاتهم في بُعد شراء أشياء لا يحتاج لها لمقياس سلوك الشراء القهري، وكانت تلك العلاقة دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01. كذلك يتضح أن العلاقة شبه منعدمة بين درجة بُعد معايير عالية لمقياس الكمالية، والدرجة الكلية لمقياس سلوك الشراء القهري، مما يشير إلى أنه لا توجد علاقة بين مستوى معايير عالية لدى عينة البحث، ومستوى سلوك الشراء القهري لديهم، وكانت تلك النتيجة غير دالة إحصائيًا.

جدول رقم (11) معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين درجات أفراد عينة البحث في أبعاد مقياس سلوك الشراء القهري ودرجاتهم في بُعد النظام لمقياس الكمالية (ن 313)

الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الاندفاعية	0.0439-	غير دالة
السلوك القهري	0.0450	غير دالة
متعة الشراء	0.1410	دالة عند مستوى 0.05
شراء أشياء لا يحتاج لها	0.1651-	دالة عند مستوى 0.01
المشاعر السلبية المترتبة على الشراء	0.0167	غير دالة
الدرجة الكلية لمقياس سلوك الشراء القهري	0.0148	غير دالة

– العلاقة بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس سلوك الشراء القهري، وبين بُعد النظام:

يتضح من الجدول أعلاه أن العلاقة شبه منعدمة بين درجة بُعد النظام لمقياس الكمالية ودرجات أبعاد مقياس سلوك الشراء القهري: (الاندفاعية، والسلوك القهري، والمشاعر السلبية المترتبة على الشراء)، مما يشير إلى أنه لا توجد علاقة بين مستوى النظام لدى عينة البحث، ودرجاتهم في تلك الأبعاد لمقياس سلوك الشراء القهري، وكانت تلك النتائج غير دالة إحصائيًا. كما يتضح أن هناك علاقات طردية (موجبة) بين درجة بُعد النظام لمقياس الكمالية ودرجة بُعد مقياس سلوك الشراء القهري: (متعة الشراء)، مما يشير إلى أنه كلما ارتفع مستوى النظام لدى عينة البحث، ربما يؤدي ذلك إلى ارتفاع درجاتهم في بُعد متعة الشراء لمقياس سلوك الشراء القهري، وكانت تلك العلاقة دالة إحصائيًا عند مستوى 0.05. ويتضح أن هناك علاقات عكسية (سالبة) بين درجة بُعد النظام لمقياس الكمالية ودرجة بُعد مقياس سلوك الشراء القهري: (شراء أشياء لا يحتاج لها)، مما يشير إلى أنه كلما ارتفع مستوى النظام لدى عينة البحث، ربما يؤدي ذلك إلى انخفاض درجاتهم في بُعد شراء أشياء لا يحتاج لها لمقياس سلوك الشراء القهري، وكانت تلك العلاقة دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01. كذلك يتضح أن العلاقة شبه منعدمة بين درجة بُعد النظام لمقياس الكمالية، والدرجة الكلية لمقياس سلوك الشراء القهري، مما يشير إلى أنه لا توجد علاقة بين مستوى النظام لدى عينة البحث، ومستوى سلوك الشراء القهري لديهم، وكانت تلك النتيجة غير دالة إحصائيًا.

– العلاقة بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس سلوك الشراء القهري، وبين بُعد التناقضات:

جدول رقم (12) معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين درجات أفراد عينة البحث في أبعاد مقياس سلوك الشراء القهري ودرجاتهم في بُعد التناقضات لمقياس الكمالية (ن 313)

الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الاندفاعية	0.2520-	دالة عند مستوى 0.01
السلوك القهري	0.1897-	دالة عند مستوى 0.01
متعة الشراء	0.0367	غير دالة
شراء أشياء لا يحتاج لها	0.2933-	دالة عند مستوى 0.01
المشاعر السلبية المترتبة على الشراء	0.2098-	دالة عند مستوى 0.01
الدرجة الكلية لمقياس سلوك الشراء القهري	0.2121-	دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول أعلاه أن هناك علاقات عكسية (سالبة) بين درجة بُعد التناقضات لمقياس الكمالية ودرجات أبعاد مقياس سلوك الشراء القهري: (الاندفاعية، والسلوك القهري، وشراء أشياء لا يحتاج لها، والمشاعر السلبية المترتبة على الشراء)، مما يشير إلى أنه كلما ارتفع مستوى التناقضات لدى عينة البحث، ربما يؤدي ذلك إلى انخفاض درجاتهم في تلك الأبعاد لمقياس سلوك الشراء القهري، وكانت تلك العلاقات دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01. كما يتضح أن هناك العلاقة شبه المنعدمة بين درجة بُعد التناقضات لمقياس الكمالية ودرجة بُعد مقياس سلوك الشراء القهري: (متعة الشراء)، مما يشير إلى أنه لا توجد علاقة بين مستوى التناقضات لدى عينة البحث، ودرجاتهم في بُعد متعة الشراء لمقياس سلوك الشراء القهري، وكانت تلك النتيجة غير دالة إحصائيًا. كذلك يتضح أن هناك علاقة عكسية (سالبة) بين درجة بُعد التناقضات لمقياس الكمالية، والدرجة الكلية لمقياس سلوك الشراء القهري، مما يشير إلى أنه كلما ارتفع مستوى التناقضات لدى عينة البحث، ربما يؤدي ذلك إلى انخفاض مستوى سلوك الشراء القهري لديهم، وكانت تلك العلاقة دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01.

- العلاقة بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس سلوك الشراء القهري، والدرجة الكلية لمقياس الكمالية:

جدول رقم (13) معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين درجات أفراد عينة البحث في أبعاد مقياس سلوك الشراء القهري ودرجاتهم في مقياس الكمالية (ن 313)

الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الاندفاعية	0.1937-	دالة عند مستوى 0.01
السلوك القهري	0.0882-	غير دالة
متعة الشراء	0.1127	دالة عند مستوى 0.05
شراء أشياء لا يحتاج لها	0.2919-	دالة عند مستوى 0.01
المشاعر السلبية المترتبة على الشراء	0.1396-	دالة عند مستوى 0.05
الدرجة الكلية لمقياس سلوك الشراء القهري	0.1296-	دالة عند مستوى 0.05

كما يتضح من الجدول أعلاه أن هناك علاقات عكسية (سالبة) بين الدرجة الكلية لمقياس الكمالية ودرجات أبعاد مقياس سلوك الشراء القهري: (الاندفاعية، وشراء أشياء لا يحتاج لها، والمشاعر السلبية المترتبة على الشراء)، مما يشير إلى أنه كلما ارتفع مستوى الكمالية لدى عينة البحث، ربما يؤدي ذلك إلى انخفاض درجاتهم في تلك الأبعاد لمقياس سلوك الشراء القهري، وكانت تلك العلاقات دالة إحصائيًا عند مستوى 0.05 فأقل. كما يتضح أن العلاقة شبه منعدمة بين الدرجة الكلية لمقياس الكمالية وبُعد مقياس سلوك الشراء القهري: (السلوك القهري)، مما يشير إلى أنه لا توجد علاقة بين مستوى الكمالية لدى عينة البحث، ودرجاتهم في بُعد السلوك القهري لمقياس سلوك الشراء القهري، وكانت تلك النتيجة غير دالة إحصائيًا. ويتضح أن هناك علاقات طردية (موجبة) بين الدرجة الكلية لمقياس الكمالية ودرجة بُعد مقياس سلوك الشراء القهري: (متعة الشراء)، مما يشير إلى أنه كلما ارتفع مستوى الكمالية لدى عينة البحث، ربما يؤدي

ذلك إلى ارتفاع درجاتهم في بُعد متعة الشراء لمقياس سلوك الشراء القهري، وكانت تلك العلاقة دالة إحصائيًا عند مستوى 0.05. كذلك يتضح أن هناك علاقة عكسية (سالبة) بين الدرجة الكلية لمقياس الكمالية، والدرجة الكلية لمقياس سلوك الشراء القهري، مما يشير إلى أنه كلما ارتفع مستوى الكمالية لدى عينة البحث، ربما يؤدي ذلك إلى انخفاض مستوى سلوك الشراء القهري لديهم، وكانت تلك العلاقة دالة إحصائيًا عند مستوى 0.05. وتختلف هذه النتيجة جزئيًا مع دراسة محمود (2010) التي وجدت ارتباطا بين الكمالية والوسواس القهري وذلك بارتفاع الوسواس القهري لدى مرتفعي الكمالية. ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن عينة البحث من المعلمين والمعلمات قد يكون مستوى الكمالية طبيعيا لديهم وصحيا ولا يشعرون بالذنب أو القلق، ويقدرون ذواتهم، وذلك نتيجة لمعرفتهم بقدراتهم وإمكانياتهم التي تساعدهم في تحقيق أهدافهم وإنجاز ما يطلب منهم بإتقان واهتمام، وهذا قد ينعكس على سلوك الشراء لديهم مما يساعدهم على التوافق مع أنفسهم ومع المجتمع الذي يعيشون فيه، في حين قد يلجؤون إلى الشراء القهري لعدم معرفتهم ماذا يريدون، ولعدم تقديرهم وتحكمهم في ذواتهم، مما يفقدهم تحديد احتياجاتهم ويجعلهم يشترون أشياء ليست ضرورية ولا يحتاجون إليها لشعورهم بالنقص، ويؤكد ذلك ما تراه نظرية أدلر بأن الفرد يمتلك نمطا من السلوكيات والخصائص التي يسعى كل واحد من خلالها إلى الكمال، والأساليب الأساسية للحياة تتضمن: السيطرة، والاكتساب، والتجنب، والأساليب الاجتماعية المفيدة. فالجانب الإيجابي في الكفاح نحو الكمال يدفع الأفراد لتحقيق أقصى إمكانياتهم، أما الجانب السلبي فمن المحتمل أن يأخذ الأفراد نحو عقدة الكمال، والتي قد يسعى من خلالها الفرد للإساءة للآخرين واستغلالهم والهيمنة عليهم في سبيل تحقيق التفوق.

الفرض الثاني: لا توجد فروق في سلوك الشراء القهري تبعاً للمتغيرات (النوع، طريقة الشراء، الدخل الشهري) لدى المعلمين

للتحقق من صحة الفرض قام الباحث باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق بين درجات أفراد العينة في مقياس سلوك الشراء القهري تبعاً لاختلاف متغيرات الدراسة: (الجنس، طريقة التسوق). واستخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق تبعاً لاختلاف متغير الدراسة: (الدخل الشهري). والجداول الآتية تبين النتائج التي تم التوصل إليها:

- الفروق باختلاف نوع العينة:

جدول رقم (14) اختبار (ت) لدلالة الفروق بين درجات أفراد العينة في مقياس سلوك الشراء القهري تبعاً لاختلاف نوع العينة

البُعد	نوع العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الاندفاعية	ذكر	170	1.69	0.44	3.67	0.000
	أنثى	143	1.87	0.46		
السلوك القهري	ذكر	170	1.54	0.50	5.45	0.000
	أنثى	143	1.86	0.55		
متعة الشراء	ذكر	170	1.92	0.51	7.57	0.000
	أنثى	143	2.34	0.47		
شراء أشياء لا يحتاج لها	ذكر	170	1.65	0.38	1.47	0.141
	أنثى	143	1.72	0.42		
المشاعر السلبية المترتبة على الشراء	ذكر	170	1.93	0.47	1.21	0.227
	أنثى	143	2.00	0.47		
الدرجة الكلية لمقياس سلوك الشراء القهري	ذكر	170	1.74	0.37	5.39	0.000
	أنثى	143	1.97	0.37		

يتضح من الجدول أعلاه أن قيم (ت) دالة عند مستوى 0.01 في الأبعاد: (الاندفاعية، والسلوك القهري، ومتعة الشراء)، وفي الدرجة الكلية لمقياس سلوك الشراء القهري، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة في تلك الأبعاد لمقياس سلوك الشراء القهري، وكذلك في الدرجة الكلية للمقياس، تعود لاختلاف نوع العينة، وكانت تلك الفروق لصالح عينة الإناث. كما يتضح أن قيم (ت) غير دالة في الأبعاد: (شراء أشياء لا يحتاج

لها، والمشاعر السلبية المترتبة على الشراء)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة في تلك الأبعاد لمقياس سلوك الشراء القهري، تعود لاختلاف نوع العينة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السيد (2016) ودراسة جلال (2012)، وتختلف مع دراسة Mueller, et al, (2010). ويفسر الباحث هذه النتيجة بتكرار ذهاب الإناث للأسواق والمجمعات التجارية وقضاء وقت أطول في التسوق للتخلص من بعض الضغوط النفسية أو الوظيفية الناتجة عن المهام التي يقمن بها سواء في عملية التدريس أو الأعمال المنزلية مما قد يعرضهن لمشاهدة الكثير من المنتجات والعديد من الدعايات والإعلانات التجارية عن الموضات الجديدة التي قد تغريهن بالشراء.

– الفروق باختلاف طريقة التسوق:

جدول رقم (15) اختبار (ت) لدلالة الفروق بين درجات أفراد العينة في مقياس سلوك الشراء القهري تبعاً لاختلاف طريقة التسوق

البُعد	طريقة التسوق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الاندفاعية	تقليدي (مباشر)	243	1.78	0.45	0.44	0.658
	إلكتروني	70	1.75	0.50		
السلوك القهري	تقليدي (مباشر)	243	1.66	0.54	1.18	0.238
	إلكتروني	70	1.75	0.56		
متعة الشراء	تقليدي (مباشر)	243	2.05	0.52	3.55	0.000
	إلكتروني	70	2.30	0.53		
شراء أشياء لا يحتاج لها	تقليدي (مباشر)	243	1.66	0.40	1.40	0.163
	إلكتروني	70	1.74	0.40		
المشاعر السلبية المترتبة على الشراء	تقليدي (مباشر)	243	1.98	0.48	1.04	0.301
	إلكتروني	70	1.91	0.41		
الدرجة الكلية لمقياس سلوك الشراء القهري	تقليدي (مباشر)	243	1.83	0.39	1.19	0.237
	إلكتروني	70	1.89	0.39		

يتضح من الجدول أعلاه أن قيم (ت) غير دالة في الأبعاد: (الاندفاعية، والسلوك القهري، وشراء أشياء لا يحتاج لها، والمشاعر السلبية المترتبة على الشراء)، وفي الدرجة الكلية لمقياس سلوك الشراء القهري، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة في تلك الأبعاد لمقياس سلوك الشراء القهري، وكذلك في الدرجة الكلية للمقياس، تعود لاختلاف طريقة التسوق. كما يتضح أن قيمة (ت) دالة عند مستوى 0.01 في بعد: (متعة الشراء)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة في هذا البعد لمقياس سلوك الشراء القهري، تعود لاختلاف طريقة التسوق، وكانت تلك الفروق لصالح الأفراد الذين يستخدمون التسوق الإلكتروني. ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن سلوك الشراء القهري سلوك غير متحكم فيه، وقد يحدث نتيجة لزيادة ضغوط الفرد، والتوتر، والقلق، وعدم القدرة على مواجهة المشكلات، كما قد يلجأ الفرد إلى شراء أغراض للمباهاة والتفاخر بين أقرانه، إما كنوع من التباهي، أو التقليد، سواء كان عن طريق التسوق التقليدي او الإلكتروني.

–الفروق باختلاف الدخل الشهري:

جدول رقم (16) اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين درجات أفراد العينة في مقياس سلوك الشراء القهري تبعاً لاختلاف الدخل الشهري

البُعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الاندفاعية	بين المجموعات	2.04	4	0.51	2.47	0.045
	داخل المجموعات	63.67	308	0.21		
السلوك القهري	بين المجموعات	3.33	4	0.83	2.87	0.023

البُعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
متعة الشراء	داخل المجموعات	89.24	308	0.29		
	بين المجموعات	5.89	4	1.47	5.45	0.000
	داخل المجموعات	83.20	308	0.27		
شراء أشياء لا يحتاج لها	بين المجموعات	0.33	4	0.08	0.52	0.722
	داخل المجموعات	49.59	308	0.16		
المشاعر السلبية المترتبة على الشراء	بين المجموعات	1.50	4	0.38	1.74	0.141
	داخل المجموعات	66.54	308	0.22		
الدرجة الكلية لمقياس سلوك الشراء القهري	بين المجموعات	2.13	4	0.53	3.67	0.006
	داخل المجموعات	44.73	308	0.15		

يتضح من الجدول أعلاه أن قيم (ف) غير دالة في الأبعاد: (شراء أشياء لا يحتاج لها، والمشاعر السلبية المترتبة على الشراء)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة في تلك الأبعاد لمقياس سلوك الشراء القهري، تعود لاختلاف الدخل الشهري لأفراد العينة. كما يتضح أن قيم (ف) دالة عند مستوى 0.05 فأقل في الأبعاد: (الاندفاعية، السلوك القهري، ومتعة الشراء)، وفي الدرجة الكلية لمقياس سلوك الشراء القهري، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة في تلك الأبعاد لمقياس سلوك الشراء القهري، وكذلك في الدرجة الكلية للمقياس، تعود لاختلاف الدخل الشهري لأفراد العينة. وباستخدام اختبار شيفيه للكشف عن مصدر تلك الفروق (جدول رقم 17):

جدول رقم (17) اختبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق بين درجات أفراد العينة في (السلوك القهري، متعة الشراء) واختبار LSD لبيان أقل فرق في (الاندفاعية) لمقياس سلوك الشراء القهري تبعاً لاختلاف الدخل الشهري

البُعد	الدخل الشهري	المتوسط الحسابي	أقل من 5000 ريال	من 5000 إلى أقل من 10000	من 10000 إلى أقل من 15000	من 15000 إلى أقل من 20000	من 2000 0 فأكثر	الفرق لصالح
الاندفاعية**	أقل من 5000 ريال	1.88				*		أقل من 5000 ريال
	من 5000 إلى أقل من 10000	1.81				*		من 5000 إلى أقل من 10000
	من 10000 إلى أقل من 15000	1.81				*		من 10000 إلى أقل من 15000
	من 15000 إلى أقل من 20000	1.66						
	من 20000 فأكثر	1.69						
السلوك القهري	أقل من 5000 ريال	1.90				*		أقل من 5000 ريال
	من 5000 إلى أقل من 10000	1.73						
	من 10000 إلى أقل من 15000	1.67						

البُعد	الدخل الشهري	المتوسط الحسابي	أقل من 5000 ريال	من 5000 إلى أقل من 10000	من 10000 إلى أقل من 15000	من 15000 إلى أقل من 20000	من 2000 0 فأكثر	الفرق لصالح
متعة الشراء	من 15000 إلى أقل من 20000	1.56						
	من 20000 فأكثر	1.67						
	أقل من 5000 ريال	2.34				*		أقل من 5000 ريال
	من 5000 إلى أقل من 10000	2.26				*		من 5000 إلى أقل من 10000
	من 10000 إلى أقل من 15000	2.05						
	من 15000 إلى أقل من 20000	1.97						
	من 20000 فأكثر	2.02						
الدرجة الكلية لمقياس سلوك الشراء القهري	أقل من 5000 ريال	1.99				*		أقل من 5000 ريال
	من 5000 إلى أقل من 10000	1.89						
	من 10000 إلى أقل من 15000	1.84						
	من 15000 إلى أقل من 20000	1.74						
	من 20000 فأكثر	1.79						

* تعني وجود فروق دالة عند مستوى 0.05

** تم استخدام اختبار أقل فرق دال (LSD) للكشف عن مصدر الفروق لعدم تمكن اختبار شيفيه من الكشف عنها

يتضح من الجدول أعلاه وجود فروق دالة عند مستوى 0.05 على النحو الآتي:

- توجد فروق دالة في بُعد الاندفاعية بين أفراد العينة ذوي الدخل الشهري (من 15000 إلى أقل من 20000 ريال)، وبين أفراد العينة ذوي الدخل الشهري (أقل من 5000 ريال)، وذلك لصالح أفراد العينة ذوي الدخل الشهري (أقل من 5000 ريال).
- توجد فروق دالة في بعد الاندفاعية بين أفراد العينة ذوي الدخل الشهري (من 15000 إلى أقل من 20000 ريال)، وبين أفراد العينة ذوي الدخل الشهري (من 5000 إلى أقل من 10000 ريال)، وذلك لصالح أفراد العينة ذوي الدخل الشهري (من 5000 إلى أقل من 10000 ريال).
- توجد فروق دالة في بُعد الاندفاعية بين أفراد العينة ذوي الدخل الشهري (من 15000 إلى أقل من 20000 ريال)، وبين أفراد العينة ذوي الدخل الشهري (من 10000 إلى أقل من 15000 ريال)، وذلك لصالح أفراد العينة ذوي الدخل الشهري (من 10000 إلى أقل من 15000 ريال).
- توجد فروق دالة في بُعد السلوك القهري بين أفراد العينة ذوي الدخل الشهري (من 15000 إلى أقل من 20000 ريال)، وبين أفراد العينة ذوي الدخل الشهري (أقل من 5000 ريال)، وذلك لصالح أفراد العينة ذوي الدخل الشهري (أقل من 5000 ريال).
- توجد فروق دالة في بعد متعة الشراء بين أفراد العينة ذوي الدخل الشهري (من 15000 إلى أقل من 20000 ريال)، وبين أفراد العينة ذوي الدخل الشهري (أقل من 5000 ريال)، وذلك لصالح أفراد العينة ذوي الدخل الشهري (أقل من 5000 ريال).

- توجد فروق دالة في بُعد متعة الشراء بين أفراد العينة ذوي الدخل الشهري (من 15000 إلى أقل من 20000 ريال)، وبين أفراد العينة ذوي الدخل الشهري (من 5000 إلى أقل من 10000 ريال)، وذلك لصالح أفراد العينة ذوي الدخل الشهري (من 5000 إلى أقل من 10000 ريال).
- توجد فروق دالة في الدرجة الكلية لمقياس سلوك الشراء القهري بين أفراد العينة ذوي الدخل الشهري (من 15000 إلى أقل من 20000 ريال)، وبين أفراد العينة ذوي الدخل الشهري (أقل من 5000 ريال)، وذلك لصالح أفراد العينة ذوي الدخل الشهري (أقل من 5000 ريال). وتختلف هذه النتيجة جزئيًا مع دراسة (Mueller, et al, 2010).

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأنها قد تكون مرتبطة بعدد سنوات الخبرة في التدريس وتعرضهم لكثير من الضغوط الوظيفية والنفسية وقد يكون ذلك بسبب النظرة المتدنية لمهنة التدريس والمناخ المدرسي السلبي. ويتفق ذلك مع ما يراه علماء النفس حول سلوك الشراء القهري بأنه محاولة للتخفيف من الضغوط وتحسين قيمة الفرد لذاته، وذلك بالتخلص من المشاعر السالبة بالشراء، كما يستخدمون التجنب والهروب أسلوبا لمواجهة المشكلات. وهم أكثر اكتئاباً، وأقل تقديراً للذات ولديهم ميل للخيال والاعتماد على الآخرين، وأن نمط التواصل الاجتماعي كالاحترام والتفكير الذاتي يجعل المشترين القهريين يميلون إلى تعويض مشاعر الدونية التي يشعرون بها من خلال الشراء، الذي يولد لديهم إحساسا بالسيطرة والكفاءة.

الفرض الثالث: لا توجد فروق في الكمالية تبعاً للمتغيرات (النوع، وطريقة الشراء، والدخل الشهري) لدى المعلمين.

للتحقق من صحة الفرض قام الباحث باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق بين درجات أفراد العينة في مقياس الكمالية تبعاً لاختلاف متغيرات الدراسة: (الجنس، طريقة التسوق). واستخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق تبعاً لاختلاف متغير الدراسة: (الدخل الشهري). والجداول الآتية تبين النتائج التي تم التوصل إليها:

– الفروق باختلاف نوع العينة:

جدول رقم (18) اختبار (ت) لدلالة الفروق بين درجات أفراد العينة في مقياس الكمالية تبعاً لاختلاف نوع العينة

البُعد	نوع العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
معايير عالية	ذكر	170	4.06	0.55	2.68	0.008
	أنثى	143	4.22	0.50		
النظام	ذكر	170	4.13	0.64	3.50	0.001
	أنثى	143	4.37	0.56		
التناقضات	ذكر	170	3.26	0.56	2.40	0.017
	أنثى	143	3.41	0.52		
الدرجة الكلية لمقياس الكمالية	ذكر	170	3.70	0.47	3.52	0.001
	أنثى	143	3.87	0.38		

يتضح من الجدول أعلاه أن قيم (ت) دالة عند مستوى 0.05 فأقل في الأبعاد: (معايير عالية، والنظام، والتناقضات)، وفي الدرجة الكلية لمقياس الكمالية، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة في تلك الأبعاد لمقياس الكمالية، وكذلك في الدرجة الكلية للمقياس، تعود لاختلاف نوع العينة، وكانت تلك الفروق لصالح عينة الإناث. وتختلف هذه الدراسة مع دراسة محمود (2010) ودراسة العبيدي (2015)، ويفسر الباحث هذه النتيجة بأنها قد تعود إلى خصائص الإناث مقارنة بالذكور في وضع معايير عالية واهتمامهم بالتفاصيل وحرصهم على إنجاز الاعمال وفق نظام وقواعد محددة ودقيقة وتحدهم أكثر انضباطا والتزاما بالقواعد، ويتفق ذلك مع ما يراه فرويد أن هناك من يحرص على النظام ويداوم على الالتزام بعمله، وتكون حاجته ماسة إلى الترتيب والدقة

بشكل قهري يصدر من شعوره بالذنب، وتراه ينجز أعماله بكل دقة ويحرص على تطبيق عمله في إطار برنامج دقيق وعلى مستوى لائق من الإتقان.

– الفروق باختلاف طريقة التسوق:

جدول رقم (19) اختبار (ت) لدلالة الفروق بين درجات أفراد العينة في مقياس الكمالية تبعاً لاختلاف طريقة التسوق

البُعد	طريقة التسوق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
معايير عالية	تقليدي (مباشر)	243	4.12	0.53	0.94	0.350
	إلكتروني	70	4.19	0.56		
النظام	تقليدي (مباشر)	243	4.25	0.60	0.72	0.473
	إلكتروني	70	4.19	0.68		
التناقضات	تقليدي (مباشر)	243	3.33	0.55	0.13	0.900
	إلكتروني	70	3.32	0.53		
الدرجة الكلية لمقياس الكمالية	تقليدي (مباشر)	243	3.77	0.45	0.07	0.943
	إلكتروني	70	3.78	0.41		

يتضح من الجدول أعلاه أن قيم (ت) غير دالة في الأبعاد: (معايير عالية، والنظام، والتناقضات)، وفي الدرجة الكلية لمقياس الكمالية، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة في تلك الأبعاد لمقياس الكمالية، وكذلك في الدرجة الكلية للمقياس، تعود لاختلاف طريقة التسوق. ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن معايير الشخص والنظام الذي يضعه الفرد لتحقيق أهدافه وإنجاز مهامه المطلوبة منه قد لا تتأثر بطريقة الشراء سواء كانت تقليدية أو إلكترونية.

– الفروق باختلاف الدخل الشهري:

جدول رقم (20) اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين درجات أفراد العينة في مقياس الكمالية تبعاً لاختلاف الدخل الشهري

البُعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
معايير عالية	بين المجموعات	1.64	4	0.41	1.45	0.217
	داخل المجموعات	87.03	308	0.28		
النظام	بين المجموعات	0.69	4	0.17	0.45	0.773
	داخل المجموعات	118.34	308	0.38		
التناقضات	بين المجموعات	2.81	4	0.70	2.41	0.050
	داخل المجموعات	89.82	308	0.29		
الدرجة الكلية لمقياس الكمالية	بين المجموعات	1.58	4	0.40	2.04	0.089
	داخل المجموعات	59.60	308	0.19		

يتضح من الجدول أعلاه أن قيم (ف) غير دالة في الأبعاد: (معايير عالية، النظام)، وفي الدرجة الكلية لمقياس الكمالية، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة في تلك الأبعاد لمقياس الكمالية، وكذلك في الدرجة الكلية للمقياس، تعود لاختلاف الدخل الشهري لأفراد العينة. كما يتضح أن قيمة (ف) دالة عند مستوى 0.05 في بُعد: (التناقضات)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة في هذا البعد لمقياس الكمالية، تعود لاختلاف الدخل الشهري لأفراد العينة. وباستخدام اختبار أقل فرق دال (LSD) للكشف عن مصدر الفروق لعدم تمكن اختبار شيفيه من الكشف عنها (جدول رقم 21):

جدول رقم (21) اختبار أقل فرق دال (LSD) لتوضيح مصدر الفروق بين درجات أفراد العينة في بُعد التناقضات لمقياس الكمالية تبعاً لاختلاف الدخل الشهري

الدخل الشهري	المتوسط الحسابي	أقل من 5000 ريال	من 5000 إلى أقل من 10000	من 10000 إلى أقل من 15000	من 15000 إلى أقل من 20000	من 2000 0 فأكثر	الفرق لصالح
أقل من 5000 ريال	3.40			*			أقل من 5000 ريال
من 5000 إلى أقل من 10000	3.45			*			من 5000 إلى أقل من 10000
من 10000 إلى أقل من 15000	3.20						
من 15000 إلى أقل من 20000	3.32						
من 20000 فأكثر	3.40						

تعني وجود فروق دالة عند مستوى 0.05

يتضح من الجدول أعلاه وجود فروق دالة عند مستوى 0.05 على النحو الآتي:

- توجد فروق دالة في بعد التناقضات بين أفراد العينة ذوي الدخل الشهري (من 10000 إلى أقل من 15000 ريال)، وبين أفراد العينة ذوي الدخل الشهري (أقل من 5000 ريال)، وذلك لصالح أفراد العينة ذوي الدخل الشهري (أقل من 5000 ريال).
- توجد فروق دالة في بعد التناقضات بين أفراد العينة ذوي الدخل الشهري (من 10000 إلى أقل من 15000 ريال)، وبين أفراد العينة ذوي الدخل الشهري (من 5000 إلى أقل من 10000 ريال)، وذلك لصالح أفراد العينة ذوي الدخل الشهري (من 5000 إلى أقل من 10000 ريال). ويفسر الباحث هذه النتيجة بأنها نتيجة منطقية لحرص المعلمين الأقل خبرة في التدريس على أن يكون أداؤهم الفعلي الذي يقومون به متطابقا مع مستوى إنجازهم للمهام المطلوبة منهم.

الفرض الرابع: يمكن التنبؤ بالكمالية من خلال سلوك الشراء القهري لدى المعلمين

للتحقق من صحة الفرض قام الباحث باستخدام تحليل الانحدار المتعدد المتدرج (Stepwise Multiple Regression Analysis). ويعتمد هذا الأسلوب على إدراج بالترتيب لأقوى العوامل المستقلة: أبعاد مقياس سلوك الشراء القهري: (الاندفاعية، والسلوك القهري، ومتعة الشراء، وشراء أشياء لا يحتاج لها، والمشاعر السلبية المترتبة على الشراء)، تأثيراً في المتغير التابع (الكمالية)، لنصل في النهاية إلى معادلة الانحدار التي تشتمل على العوامل التي لها تأثير في درجة الكمالية (ربما لا تكون جميع العوامل). وفي النتيجة المرفقة تم إدراج ثلاثة عوامل هي على الترتيب: (شراء أشياء لا يحتاج لها، متعة الشراء، الاندفاعية) ولم يتم إدراج باقي أبعاد سلوك الشراء القهري: (السلوك القهري، المشاعر السلبية المترتبة على الشراء)، لضعف تأثيرها في درجة الكمالية.

جدول رقم (22) تحليل تباين الانحدار المتعدد (الخطوة الثالثة) للتعرف على العوامل التي تسهم في التنبؤ بدرجة الكمالية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)
الانحدار	9.586	3	3.195	19.138 (دالة عند 0.01)
البواقي	51.591	309	0.167	
معامل الارتباط R			0.396	
معامل التحديد R^2			0.157	
معامل التحديد المعدل R^2			0.149	

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة ف دالة عند مستوى 0.01 مما يشير إلى وجود تأثير ذي دلالة إحصائية لكل من العوامل: (شراء أشياء لا يحتاج لها، متعة الشراء، الاندفاعية) في التنبؤ بدرجة الكمالية.

كما يتضح من الجدول أن قيمة معامل التحديد المعدل R^2 بلغت 0.149 أي أن تلك الأبعاد تفسر (14.9%) فقط من التباين الكلي لدرجة الكمالية.

وللحصول على معادلة الانحدار التي يمكن من خلالها التنبؤ بدرجة الكمالية يوضح الجدول الآتي قيم ثوابت معامل الانحدار (قيم ثوابت العوامل التي تتنبأ بدرجة الكمالية)

جدول رقم (23) قيم ثوابت معادلة الانحدار

المتغيرات المستقلة	قيمة الثابت	الخطأ المعياري	قيمة بيتا	قيمة (ت)	مستوى دلالة (ت)
ثابت الانحدار	4.064	0.116		34.998	0.000
شراء أشياء لا يحتاج لها	0.084-	0.019	0.303-	4.314	0.000
متعة الشراء	0.044	0.009	0.320	5.117	0.000
الاندفاعية	0.018-	0.008	0.166-	2.145	0.033

يتضح من الجدول أنه يوجد تأثير سالب (دال عند مستوى 0.05 فأقل) للعوامل (شراء أشياء لا يحتاج لها، الاندفاعية).

ويوجد تأثير موجب (دال عند مستوى 0.01) للعامل (متعة الشراء) في درجة الكمالية.

ومن ثمّ يمكن أن تكون المعادلة على النحو الآتي:

تقدير الكمالية = أ1 س1 + أ2 س2 + أ3 س3 + ب

حيث إن:

(1) أ1 = 0.084- وأ2 = 0.044 وأ3 = 0.018-

هي قيم الثوابت المتغيرات (العوامل) المؤثرة الموجودة في الجدول

(2) س1: درجة شراء أشياء لا يحتاج لها

س2: درجة متعة الشراء

س3: درجة الاندفاعية

(3) ب: ثابت الانحدار = 4.064

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Rheaume, et al, 2000) التي بينت أن الكمالية تسهم بنسبة 16% من التباين الكلي للسلوك القهري، ويفسر الباحث هذه النتيجة بأنه كلما ارتفعت درجة الكمالية أثرت في سلوك المعلمين الشرائي من حيث شراء أشياء لا يحتاجون لها وكذلك متعة الشراء لديهم والاندفاعية في الشراء، وأشار كل من واين دي ساربو وإليزابيث إدواردز (Desarbo and Edwards, 1996: 235–240) إلى العوامل التي يكون الفرد بها مستهدفاً للإصابة بالشراء القهري، وغالباً لا يكون على وعي، بها ومنها: القلق، والكمالية، وتقدير الذات، والتخيل، والاندفاعية، والبحث عن الاستثارة، والتردد والتسويف، والاعتمادية، والبحث عن المديح والاستحسان، وجهة الضبط، والاكتئاب. أما العوامل الموقفية فقد يكون الفرد واعيا، أو غير واع بها ومنها: التجنب، والإنكار، والعزل، والمادية، والظروف الأسرية، والتاريخ الأسري. وهناك عوامل اجتماعية (Roberts, 1998: 298–300) مثل مشاهدة التلفزيون، والضغط الشديد، وتكرار الشراء.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بـ:

- عقد لقاءات وإقامة ندوات توضح الآثار السلبية لسلوك الشراء القهري في الفرد والمجتمع وأهمية التخفيف من هذا السلوك.
- تصميم برامج إرشادية لخفض سلوك الشراء القهري وتعزيز الكمالية الإيجابية لدى عينة الدراسة.
- نشر ثقافة سلوك الشراء الصحيحة وأهميتها عن طريق برامج توعوية يقدمها متخصصون في علم النفس الإرشادي وسلوك المستهلك.
- 3. الاهتمام بوضع أولويات قبل التسوق، وعدم الإسراف والتبذير في أثناء الشراء.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

أبو علام، رجاء محمود. (1998). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. القاهرة: دار النشر للجامعات.

أبوبكر، نشوة والمعمري، أحمد. (2019). الخصائص السيكومترية لمقياس الشراء القهري: النية العاملية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*. 11. 323-341.

إسماعيل، خلود. (2013). الكمالية العصابية وعلاقتها بالأعراض الاكتئابية والنفسجسمية لدى طلبة جامعة الملك سعود. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الملك سعود.

جاب الله، عدنان. (2006). طريقة التحليل النفسي والعقيدة الفرويدية. لبنان: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

جلال، خالد. (2012). علاقة الشراء الزائد ببعض اضطرابات الشخصية لدى الموظفين بجامعة المنيا. *مجلة دراسات عربية في علم النفس*. 11(1). 99-152.

درادكة، صالح. (2019). مستوى الكمالية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية الاجتماعية والرضا عن الحياة الاجتماعية لدى عينة من طلبة جامعة الحدود الشمالية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. 27 (4). 190-216.

دربشي، جميلة. (1433). اضطراب الشراء القهري وعلاقته ببعض الاضطرابات النفسية الأخرى. *دراسات عربية في علم النفس*. 11 (1). 341-371.

الزغاليل، أحمد. (2008). الكمالية عند طلبة الجامعة وعلاقتها بتحصيلهم الأكاديمي والاختلاف في ذلك تبعاً لكل من الجنس والتخصص والمستوى الدراسي. *مؤتة للبحوث والدراسات سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*. 23 (3). 119-127.

السماك، أمينة ومصطفى، عادل. (2001). الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات النفسية. المعايير التشخيصية. الكويت: مكتبة المنارات الإسلامية.

السيد، سارة. (2016). الشراء القهري وعلاقته بتقدير الذات لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة دراسات عربية. 15(1). 1-36.

عبدالنبي، سامية. (2012). فاعلية برنامج إرشادي لتخفيف سلوك الشراء القهري لدى عينة من طلاب وطالبات الدراسات العليا بكلية التربية. *مجلة الإرشاد النفسي*. 33. 385-443.

العبيدي، عفراء. (2015). الكمالية العصبية وعلاقتها بالاستقرار النفسي لدى طلبة الجامعة. مجلة علوم الإنسان والمجتمع. 14. 157-187.

العديني، سارة. (2019). سلوك الشراء القهري وعلاقته بتقدير الذات والأعراض الاكتئابية لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

عسل، خالد. (2008). النمط السلوكي "أ" وعلاقته بمستوى الكمالية والرضا الوظيفي لدى عينة من معلمي المرحلة الابتدائية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*. 18 (58). 79-105.

محمود، عبدالله. (2010). الكمالية لدى عينة من معلمي التعليم العام في علاقتها ببعض اضطرابات القلق والبارانويا لديهم. *مجلة كلية تربية المنصورة*. 2 (72). 3-55.

Arab References:

Abdulnabi, Samia. (2012). Effectiveness of Guidance Program for Reduction of Compulsive Buying Behavior at a Sample of Postgraduate Students at College of Education. Magazine of Psychological Guidance. 33. 285-443.

Abu Allam, Rajaa Mahmoud. (1998). Research Methods in Psychological and Educational Sciences. Cairo: Universities Publication House.

Abubakr, Nawah & Al-Muammari, Ahmed. (2019). Psychometric Characteristics for Compulsive Buying: laborer intention. Arabic Magazine for Educational and Psychological Sciences. 11. 323-341.

Al-Obaidi, Afra. (2015). Neurotic Perfectionism and its Relation with Psychological Stability at the University Students. Magazine of Human and Community Science. 14. 157-187.

Al-Odaini, Sarah. (2019). Compulsive Buying Behavior and its Relation with Self-Esteem and Depressive Symptoms at Student of Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University. Unpublished Master Thesis. College of Social Science. Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University.

Al-Sammak, Aminah and Mustafa, Adel. (2001). 4th Diagnostic and Statistical Directory for Psychological Disturbances. Diagnostic Standards. Kuwait: Islamic Manarat Library.

Al-Sayed, Sarah. (2016). Compulsive Buying and its Relation with Self-Esteem at a Sample of the University Students. Magazine of Arabic Studies. 15(1), 1-36.

Al-Zaghalil, Ahmed. (2008). Perfectionism at the University Students and its Relation with their Academic Achievement and Difference as Per Gender, Specialty and Academic Level. Muwtah for Research and Studies, Series of Humanitarian and Social Sciences. 23(3). 119-127.

Asal, Khaled. (2008). Behavioral Type "A" and its Relation with Perfectionism and Job Satisfaction at a Sample of Primary Schools Teachers. Egyptian Magazine for Psychological Studies.

Darbashi, Jamilah. (1433H). Disturbance of Compulsive Buying and its Relation with Some Other Psychological Disturbances. Arabic Studies in Psychology. 11(1). 341-371.

Dradka, Saleh. (2019). Perfectionism Level and its Relation with Social Self Effectiveness and Satisfaction of Social Life at a Sample of Students at Northern Borders University. Magazine of Islamic University for Educational and Psychological Studies. 27(4). 190-216.

Hab Allah, Adnan. (2006). Method of Psychological Analysis & Freudian Creed. Lebanon: Arabic Foundation for Studies & Publication.

Ismail, Kholoud. (2013). Neurotic Perfectionism and its Relation with Depressive and Psycho-physical Symptoms at Students of King Saud University. Unpublished Master Thesis. College of Education, King Saud University.

Jalal, Khaled. (2012). Relation of Overbuying with Some Personal Disturbances at Employee in University of Al-Minya. Magazine of Arabic Studies in Psychology. 11(1). 99-152.

Mahmoud, Abdullah. (2010). Perfectionism at a Sample of General Education Teachers in its Relation with Some their Disturbances of Anxiety and Paranoia. Magazine of College of Education at Mansourah. 2 (72). 3-55

ثانياً: المراجع الإنجليزية

Besharat, M., Pourhosein, R., Rostami, R., & Bazzazian, S. (2010). Perfectionism and fatigue in multiple sclerosis. 419-432. http://dx.doi.org/10.1080/08870440903464228.

Black, D. (2007). A review in compulsive buying disorder. World Psychiatry, 6(1), 14-18.

Carducci, B. (2009). The Psychology of Personality: viewpoints, research, and application. Malden: Wiley-Blackwell.

Desarbo, W. & Edwards, E. (1996). Typologies of compulsive buying behavior: A constrained cluster wise regression approach. Journal of Consumer Psychology, 5(3), 231-262.

Edwards, E. (1992). The measurement and modeling of compulsive buying behavior. Dissertation Abstracts International, 35. 11-A.

Hudson, A. (2016). Exploring the Influence of Social Networking Site Usage on Online Compulsive Buying Behavior and Internet Addiction among US College student, PHD. Thomas University, Miami Gardens, Florida.

Islam, T.; Sheikh, Z. ; Hameed, Z, ; Khan, I. ; Azam, R. (2018). Social comparison, materialism, and compulsive buying based on stimulusresponse-model: a comparative study among adolescents and young adults, Yong Consumers; Bradford, 19(1) , 19-37.

Jessica V.& Stephen K (2009).Compulsive buying: A Cognitive behavioral Model. Clinical Psychology & Psychotherapy,16, 83.

Kearns, H., Forbes, A., Gardiner, M., & Marshall, K. (2008). When a High Distinction Isn't Good Enough: A Review of Perfectionism and Self-Handicapping. Australian Educational Researcher, 35(3), 21-36.

Kyrios, M. & Steketee, G. (2004). Cognitions in compulsive buying and acquisition. Cognitive Therapy and Research, 28(2), 241-258.

Lawrence, L. M., Ciorciari, J. & Kyrios, M (2014). Relationships that compulsive buying has with addiction ،obsessive-compulsiveness, hording, and depression. Comprehensive Psychiatry, 55, 1137-1145.

Leite, P. & Silva, A. (2016). Psychiatric and socioeconomic aspects as possible predicto of compulsive buying behavior. Trends Psychiatry Psychotherapy. 38(3), 1410146.

Letty Workman (2010). the essential structure of compulsive buying, A phenomenological inquiry, PHD. UTAH State University Lagan.

Mattos, C. ; Kim, H. ; Lacroix , E. ; Requião, M. ; Filomensky, T.; Hodgins , D. ; Tavares, H. (2018). The need to consume: Hoarding as a shared psychological feature of compulsive buying and binge eating. Comprehensive Psychiatry, 85, 67.

Mueller, A.; Mitchell, J.; Crosby, R.; Gefeller, O.; Faber, R.; Martin, A. (2010). Estimated prevalence of compulsive buying in Germany and its association with sociodemographic characteristics and depressive symptoms. Psychiatry Research, 180, 137-142.

Myers, S., fisher, P., & wells, A. (2008). Belief domains of the obsessive beliefs Questionnaire – 44 (OBQ – 44) and their specific relationship with obsessive – compulsive symptoms. Journal Of Anxiety Disorders, 22, 475 – 484.

Padwa, H. & Cunningham. (2010). Addiction, A Reference Encyclopedia. California, ABC-Clid, LLC.

Rheaume, J., Ladouceur, R., & Freeston, M. (2000). The prediction of obsessive – compulsive tendencies: Does perfectionism Play a significant role?. Personality and Individual Differences, 28, 583-592.

Rice, K. & Ashby, J. (2007). An efficient method for classifying perfectionists. Journal of Counseling Psychology, 54 (1), 72-85.

Roberts, J. (1998). Compulsive buying among college students: for public policy. The Journal of Consumer Affirs, 32(2), 295-319.

Shaw & Blum N. (2010). Pathological gambling and compulsive buying: do they fall within an obsessive – compulsive spectrum?. Dialogues Clin Neurosci, 12, 175-185.

Stoeber, J. & Childs, J. (2010). The Assessment of Self-Oriented And Socially Prescribed Perfectionism: Subscales Make a Difference. Journal of Personality Assessment, 29(6), 577-585.

Stoeber, J. & Janssen, D. (2011). Perfectionism and coping with daily failures: Positive reframing helps achieve satisfaction at the end of the day. Anxiety, Stress & Coping, 24(5), 477-497.

Stoeber, J. & Otto, K. (2006) Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. Personality and Social Psychology Review, 10, 295-319.

Wu, K. & Cortesi, G. T. (2009). Relations between perfectionism and obsessive – compulsive symptoms: Examination of Specificity among the dimensions. Journal of Anxiety Disorders, 23, 393-400.

Yurchisin, J. & Johnson, K. (2004). Compulsive buying behavior and its relationship to perceived social status associated with buying, materialism, self-Esteem, and apparel-product. Family and Consumer Sciences Research Journal, 23(3), 291-314.

الأحكام القضائية الخاصة بالمرأة
نماذج من الأحوال الشخصية

(قُدم للنشر في 2020/9/26، وقُبل للنشر في 2020/11/29)

د. مهاء بنت سالم إبراهيم السويداء
أستاذ الفقه المقارن المساعد بقسم الفقه وأصوله
كلية الشريعة والقانون بجامعة حائل
Dr: Maha Salem Ibrahim Al-Swuida

Assistant Professor of Comparative Jurisprudence, Department of Jurisprudence and Its Fundamentals

College of Sharia and Law at the University of Hail

الملخص

يتناول البحث موضوع: الأحكام القضائية الخاصة بالمرأة –نماذج من الأحوال الشخصية– وتتمثل أسئلة البحث في: ما أهم الأحكام القضائية الخاصة بالمرأة في الأحوال الشخصية في الطلاق، والخلع، والفسخ، والحضانة، وما تطبيقاتها المعاصرة؟، وتتضح أهمية البحث في: حاجة المجتمع في السعودية وخاصة المرأة إلى معرفة الأحكام القضائية في الأحوال الشخصية في الشرع وفي النظام القضائي، وبيان حرص وزارة العدل واهتمامها بتطبيقها، من خلال دعم المرأة لمعرفة حقوقها الشرعية والقانونية خاصة في الأحوال الشخصية، وقد اعتمد البحث على المنهج الاستقرائي، وجاءت الدراسة مقسمة على تمهيد فيه التعريف بمصطلحات البحث الرئيسة، ومبحث أول: الأحكام القضائية الخاصة بالمرأة في الطلاق، ومبحث ثانٍ عن الأحكام القضائية الخاصة بالمرأة في الخلع، ومبحث ثالث عن الأحكام القضائية الخاصة بالمرأة في الفسخ، ومبحث رابع عن الأحكام القضائية الخاصة بالمرأة في الحضانة، فيما ختمت الدراسة بمبحث خامس عن التطبيقات المعاصرة لهذه الأحكام، وقد توصل لنتائج هي: بيان أهم الأحكام القضائية الخاصة بالمرأة من خلال نماذج من الأحوال الشخصية، وشرح الأحكام القضائية الخاصة بالمرأة في الطلاق، والخلع، والفسخ، والحضانة، وأهم التوصيات هي: الحرص على التعريف بالأجهزة القضائية والمؤسسات العدلية بحسب اختصاصاتها ونشر هذه الثقافة بين أفراد المجتمع. والتعريف بأبرز الأنظمة والإجراءات القضائية الخاصة بالأحوال الشخصية. وإقامة المؤتمرات واللقاءات والدروات التدريبية الخاصة بالأحكام والإجراءات القضائية الخاصة بالمرأة.

الكلمات المفتاحية: الأحكام القضائية، الطلاق، الحضانة، الخلع، الفسخ.

Abstract:

Research topic: Judicial rulings related to women- A form of personal status - and their contemporary applications considering, and the research question: What is the definition of search terms? What are the judicial rulings for women in divorce and divorce? Invalidity and custody? What are the contemporary applications of these provisions according its importance is reflected in the need for society in the Kingdom of Saudi Arabia, especially women, to know the judicial rulings in personal status in Sharia and the judicial system, and to demonstrate the keenness and interest of the Ministry of Justice in their implementation. is to support women to know their legal and legal rights, especially in personal status, and to highlight the practical side of issues. The personality of Saudi women considering.The research is based on the inductive and analytical approach. The results were: clarification of the most important terms related to the topic of research, explanation of judicial rulings related to women in divorce, divorce, annulment and custody, and contemporary applications of these rulings in accordance. Among the most important recommendations: Ensure that judicial bodies and judicial institutions are defined according to their specializations and spread this culture among members of society. And the definition of the most prominent judicial systems and procedures for personal status. Holding conferences, meetings and training courses on judicial rulings and procedures for women. Paying attention to the rights of judicial women in Sharia and the judicial system and protecting their rights considering

.

Key words: Judicial decisions, Divorce, Custody, AL khul divorce, Annulment

المقدمة:

إن الحمد لله نستعينه ونستغفره، ونعوذ بالله تعالى من شرور أنفسنا، من يهد الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلا الله، وأشهد أن محمدا عبده ورسوله، ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱتَّقُواْ ٱللَّهَ حَقَّ تُقَاتِهِۦ وَلَا تَمُوتُنَّ إِلَّا وَأَنتُم مُّسۡلِمُونَ﴾[سورة آل عمران:102]﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱتَّقُواْ رَبَّكُمُ ٱلَّذِي خَلَقَكُم مِّن نَّفۡسٖ وَٰحِدَةٖ وَخَلَقَ مِنۡهَا زَوۡجَهَا وَبَثَّ مِنۡهُمَا رِجَالٗا كَثِيرٗا وَنِسَآءٗۚ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ ٱلَّذِي تَسَآءَلُونَ بِهِۦ وَٱلۡأَرۡحَامَۚ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ عَلَيۡكُمۡ رَقِيبٗا [سورة النساء:1]،﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱتَّقُواْ ٱللَّهَ وَقُولُواْ قَوۡلٗا سَدِيدٗا﴾،[سورة الأحزاب:70]

والحمد لله القائل﴿وَٱلۡمُطَلَّقَٰتُ يَتَرَبَّصۡنَ بِأَنفُسِهِنَّ ثَلَٰثَةَ قُرُوٓءٖۚ وَلَا يَحِلُّ لَهُنَّ أَن يَكۡتُمۡنَ مَا خَلَقَ ٱللَّهُ فِيٓ أَرۡحَامِهِنَّ إِن كُنَّ يُؤۡمِنَّ بِٱللَّهِ وَٱلۡيَوۡمِ ٱلۡأٓخِرِۚ وَبُعُولَتُهُنَّ أَحَقُّ بِرَدِّهِنَّ فِي ذَٰلِكَ إِنۡ أَرَادُوٓاْ إِصۡلَٰحٗاۚ وَلَهُنَّ مِثۡلُ ٱلَّذِي عَلَيۡهِنَّ بِٱلۡمَعۡرُوفِۚ وَلِلرِّجَالِ عَلَيۡهِنَّ دَرَجَةٞۗ وَٱللَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٞ﴾، [سورة البقرة:228]، وصلى الله وسلم وبارك على رسوله ومصطفاه، ورضي الله تعالى عن الصحابة أجمعين، وتابعيهم والتابعين لهم بإحسان إلى يوم الدين، أما بعد:

فإنه لا يخفى على أحد اهتمام الدين الإسلامي بالمرأة، حيث وضع لها حقوقاً لم تعط لها في غير الإسلام، ومن هذا المبدأ فقد عمل القضاء في المملكة العربية السعودية، على حمايتها وحفظ حقوقها، متمثلا في وزارة العدل، والحديث عن هذه القضايا بالتفصيل يحتاج إلى الكثير، ولكننا سنقتصر على جانب الأحوال الشخصية الخاصة بالمرأة من ناحية أحكامها القضائية، ومن هنا بدا لنا الحديث عن ذلك في هذا البحث بعنوان (الأحكام القضائية الخاصة بالمرأة –نماذج من الأحوال الشخصية–) وسيأتي بيان ذلك من خلال مقدمة، اشتملت على (موضوع البحث، مشكلة البحث، حدود البحث، أهداف البحث، منهج البحث، أهمية البحث، أسباب اختيار البحث، الدراسات السابقة، خطة البحث) وتمهيد، وخمسة مباحث، وخاتمة، وفيما يلي بيانه:

موضوع البحث: الأحكام القضائية الخاصة بالمرأة –نماذج من الأحوال الشخصية–.

أهمية البحث: تبرز أهمية البحث فيما يأتي:

1- حاجة المجتمع في المملكة العربية السعودية وخاصة المرأة إلى معرفة الأحكام القضائية في الأحوال الشخصية في الشرع وفي النظام القضائي.

2- بيان حرص واهتمام وزارة العدل بتطبيق هذه الأحكام من خلال دعم المرأة لمعرفة حقوقها الشرعية والقانونية خاصة في الأحوال الشخصية.

3- إبراز الجانب التطبيقي لقضايا الأحوال الشخصية المتعلقة بالمرأة في المملكة العربية السعودية.

مشكلة البحث: تكمن مشكلة البحث في التساؤلات الآتية:

1- ما أهم الأحكام الفقهية الخاصة بالمرأة في الأحوال الشخصية؟

2- ما أهم الأحكام القضائية الخاصة بالمرأة في كل من الطلاق، والخلع، والفسخ، والحضانة؟

3- ما أهم الإجراءات القضائية الخاصة بالطلاق، والخلع، والفسخ، والحضانة؟

4- ما التطبيقات المعاصرة للأحكام القضائية الخاصة بالمرأة في الأحوال الشخصية؟

أهداف البحث: تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي:

1- ذكر نماذج من الأحكام القضائية الخاصة بالمرأة في الأحوال الشخصية.

2- شرح الأحكام القضائية الخاصة بالمرأة في الطلاق.

3- توضيح الأحكام القضائية الخاصة بالمرأة في الخلع.

4- تفصيل الأحكام القضائية الخاصة بالمرأة في الفسخ.

5- بيان الأحكام القضائية الخاصة بالمرأة في الحضانة.

6- ذكر التطبيقات القضائية المعاصرة لهذه الأحكام.

أسباب اختيار البحث:

1- رغبة الباحثة في إبراز دور القضاء السعودي في المملكة العربية السعودية في مجال الأحكام القضائية الخاصة بالأحوال الشخصية.

2- جهل كثير من فئات المجتمع وخاصة النساء بحقوقهن القضائية في الشرع وفي النظام القضائي السعودي فيما يتعلق بالأحوال الشخصية.

3- الإسهام في بيان بعض الأحكام والإجراءات القضائية المتعلقة بالأحوال الشخصية الخاصة بالمرأة (الطلاق والخلع والفسخ والحضانة).

4- إيضاح أبرز التطبيقات المعاصرة للأحكام القضائية المتعلقة بالأحوال الشخصية الخاصة بالمرأة والاهتمام بقضاياها.

حدود البحث:

تتحدد حدود البحث من خلال موضوعه الذي اشتمل على الأحكام القضائية الخاصة بالمرأة في الأحوال الشخصية، كالطلاق، والخلع، والفسخ، والحضانة، والإجراءات القضائية المتعلقة بها، ثم ذكر بعض التطبيقات المعاصرة لهذه الأحكام.

الدراسات السابقة:

1- كتاب: الأحوال الشخصية في الولاية والوصية والوقف، المؤلف: محمد مصطفى شحاتة الحسيني، تحدث فيه مؤلفه عن (الولاية،

ثم الحجر وأسبابه، والوصية، وآراء الفقهاء في أجرة الوصي، والوقف تعريفه ودليل مشروعيته، وأنواعه وشروطه). وهذه الدراسة تختلف عن دراستنا من حيث الموضوع، فموضوعنا عن الأحوال الشخصية الخاصة بالمرأة من نكاح وخلع، وطلاق وفسخ وحضانة.

2- أحكام الخلع في الشريعة الإسلامية، إسماعيل موسى مصطفى عبد الله، أطروحة قدمت لاستكمال متطلبات درجة الماجستير بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس بفلسطين سنة 2008، وقد شملت هذه الرسالة: (مفهوم الخلع وتكييفه ومشروعيته، وحكم الخلع بحسب سببه، وأحكام العوض في الخلع، ومسائل شرعية مترتبة على الخلع، وأحكام عامة في الخلع). فيلاحظ من خلال العناصر التي تناولتها هذه الرسالة أنها اقتصرت على الخلع، وتناولت هذا الموضوع باستفاضة، وهو جزء من عملنا، ويزاد عليه موضوع الطلاق والفسخ والحضانة، إضافة إلى الاختلاف في كون موضوعنا يتناول التطبيقات المعاصرة للخلع، ولن يتناول الخلع نفسه على الطريقة التي ذكرها الفقهاء.

3- تنبيه الأبرار بأحكام الخلع والطلاق والظهار، المؤلف: علي أحمد عبد العال الطهطاوي، تحدث فيه عن (الخلع، والطلاق، والظهار، من ناحية التعريف بكل منها وبيان حكمها وأحكامها، والمسائل المتعلقة بكل منها)، وهذا يختلف عن موضوع بحثنا من ناحية العرض القضائي الموجود ببحثنا، فقد عرض المؤلف على أحمد عبد العال الطهطاوي، عناصر كتابه طبقاً للأحكام الفقهية فحسب، وموضوع بحثنا فقهيٌّ وقضائيٌّ.

منهج البحث: اعتمد البحث على المنهج الاستقرائي، لدراسة مفردات الموضوع وتتبع أحكامه وإجراءاته، مصحوباً ببيان الحكم الشرعي وحصر جزئيات المسائل التي هي موضوع البحث وإجراء الدراسة عليها بالتتبع والملاحظة، كما جعلت كل ذلك مصحوباً بالنظام القضائي السعودي.

خطة البحث:

المقدمة، وفيها: أهمية الدراسة، أهداف الدراسة، أسباب اختيار الدراسة، الدراسات السابقة، منهج البحث، خطة البحث.

التمهيد: وفيه التعريف بمصطلحات البحث الرئيسة (الحكم، القضاء، الأحوال الشخصية).

المبحث الأول: الأحكام القضائية الخاصة بالمرأة في الطلاق.

المبحث الثاني: الأحكام القضائية الخاصة بالمرأة في الخلع.

المبحث الثالث: الأحكام القضائية الخاصة بالمرأة في الفسخ.

المبحث الرابع: الأحكام القضائية الخاصة بالمرأة في الحضانة.

المبحث الخامس: التطبيقات المعاصرة لهذه الأحكام.

الخاتمة: وتشتمل على النتائج والتوصيات.

تمهيد: وفيه التعريف بمصطلحات البحث الرئيسة

أولاً: الحكم

الحكم لغة: الحكم القضاء، وأصله المنع، يقال: حكمت عليه بكذا إذا منعته من خلافه، فلم يقدر على الخروج من ذلك، وحكمت بين القوم فصلت بينهم فأنا حاكم، وحَكَم بفتحتين والجمع حكام، ويجوز بالواو والنون. و"الحكمة" بالفتح حديدة في لجام الدابة، سميت بذلك لأنها تذللها لراكبها حتى تمنعها الجماح ونحوه (ابن منظور، 1411: 144/12)، ومنه اشتقاق "الحكمة" لأنها تمنع صاحبها من أخلاق الأرذال (الفيومي، د ت: 91/2)، "وحكَّمت" الرجل بالتشديد: فوضت الحكم إليه، و"تحكم" في كذا فعل ما رآه، و"أحكمت" الشيء بالألف؛ أتقنته "فاستحكم" هو صار كذلك (الفيومي، د ت: 90/2)، ورجل محكم: مجرب منسوب إلى الحكمة، وحاكمته إلى القاضي: رافعته. وتحاكمنا إليه واحتكمنا. وهو يتولّى الحكومات، ويفصل الخصومات، والصمت حكم أي حكمة، وحكم الرجل مثل حلم، أي صار حكيماً (الزمخشري، 1998: 206/1).

الحُكم اصطلاحاً: أُطلق الحكم على معان متعددة بحسب اختلاف المصطلحين، فعرف بأنه: "إسناد أمر إلى آخر إيجابًا أو سلبًا، فخرج بهذا ما ليس بحكم، كالنسبة التقييدية، والحكم الشرعي: عبارة عن حكم الله تعالى المتعلق بأفعال المكلفين" (الجرجاني، 1403: 29).

فتبين أن الحكم في معناه اللغوي يراد به المنع والصرف، ومنه سمي الحاكم حاكماً لأنه يقضي ويمنع الظلم، ومنه اشتقاق الحكمة، وفي الاصطلاح يدور تعريفه حول خطاب الشرع المتعلق بأفعال المكلفين، وتعتريه أحكام التكليف الخمسة.

ثانياً: القضاء

القضاء لغة: القضاء لغة: كما قال ابن فارس في مادة (قضى): القاف، والضاد، والحرف المعتل؛ أصل صحيح يدل على إحكام أمر، وإتقانه، وإنفاذه لجهته، قال الله تعالى:﴿فَقَضَىٰهُنَّ سَبۡعَ سَمَٰوَاتٖ فِي يَوۡمَيۡنِ وَأَوۡحَىٰ فِي كُلِّ سَمَآءٍ أَمۡرَهَاۚ وَزَيَّنَّا ٱلسَّمَآءَ ٱلدُّنۡيَا بِمَصَٰبِيحَ وَحِفۡظٗاۚ ذَٰلِكَ تَقۡدِيرُ ٱلۡعَزِيزِ ٱلۡعَلِيمِ﴾، [سورة فصّلت: 12]، أي أحكم خلقهن (ابن فارس، 1399: 99/5)، والقضاء: هو الحكم، والصنع، والحتم، والبيان، وأصله القطع، والفصل، وقضاء الشيء، وإحكامه، وإمضاؤه، والفراغ منه، فيكون بمعنى الخلق (ابن قتيبة، د ت: 274)، وقال في النهاية: "القضاء في

اللغة على وجوه مرجعها إلى انقطاع الشيء وتمامه" (ابن الأثير، 1399: 78/4؛ ابن منظور، 1411: 311/15).

والقضاء في الاصطلاح: قيل في تعريفه هو: "عبارة عن الحكم الكلي الإلهي في أعيان الموجودات على ما هي عليه من الأحوال الجارية في الأزل إلى الأبد، وفي اصطلاح الفقهاء: القضاء: تسليم، مثل الواجب بالسبب، ومنه: القضاء على الغير: إلزام أمر لم يكن لازمًا قبله، والقضاء في الخصومة: هو إظهار ما هو ثابت، والقضاء يشبه الأداء: هو الذي لا يكون إلا بمثل معقول بحكم الاستقراء، كقضاء الصوم والصلاة، لأن كل واحد منهما مثل الآخر صورةً ومعنى" (الجرجاني، 1403: 177)، وقيل في تعريفه: "هو تقدير الله للكائنات حسبما سبق به علمُه، واقتضته حكمته" (العثيمين، 1404: 37).

وفي التعريفات الفقهية: هو بالمدِّ والقصر لغةً الحكم، وشرعاً: "فصلُ الخصومات، وقطعُ المنازعات. وقيل: غير ذلك، وأركانه ستٌّ: حكم ومحكوم به وله ومحكوم عليه وحاكم وطريق" (البركتي، 2003: 175).

فدل أن القضاء في اللغة يدل على الإحكام والإتقان والإنفاذ، والصنع والفصل، وانقطاع الشيء وتمامه، ويراد به شرعاً في باب المرافعات: فصل الخصومات وقطع النزاعات.

ثالثاً: الأحوال الشخصية

لغة: حال الشيء: صفته، وحال الإنسان ما يختص به من أموره المتغيرة الحسية والمعنوية، والشخص: يطلق على كل جسم له ارتفاع وظهور، وغلب في الإنسان، جمعه أشخاص وشخوص، وتعنى الأحوال الشخصية في مدلولها هذه الصفات التي تميز إنساناً من غيره (مصطفى والزيات وعبد القادر والنجار، 1989: 209).

واصطلاحاً: هي الأحكام والمبادئ والمسائل المنظمة للعلاقات داخل الأسرة، بما يشمل أحكام الخطبة والزواج، والمهر، ونفقة الزوجة وواجباتها تجاه زوجها، والطلاق، وتفريق القاضي بين الزوجين، والخلع، والنسب، والرضاع، وحضانة الأولاد، والميراث والوصية، والوقف (زقزوق، 2001: 8).

المبحث الأول: الأحكام القضائية الخاصة بالمرأة في الطلاق

المطلب الأول: تعريف الطلاق لغة واصطلاحاً

أولاً– الطلاق لغة: حلّ القيد، ويطلق على الإرسال والترك، يقال: ناقة طالق أي مرسلة ترعى حيث تشاء، وطلّقت القوم إذا تركتهم (ابن منظور، 1414: 226/10). وطلاق المرأة يكون لمعنيين، أحدهما: حلّ عقدة النكاح، والآخر بمعنى: الترك والإرسال، من قولهم طلّقت القوم: إذا تركتهم (الزبيدي، د ت: 93/26). وعليه يتبين أن الطلاق لغة: هو تحرر المرأة من قيد الزوجية، وإذا تم ذلك أصبحت طالقاً.

ثانياً– الطلاق اصطلاحاً: هو حل قيد النكاح، أو حل عقد النكاح بلفظ الطلاق ونحوه، أو رفع قيد النكاح في الحال أو المآل بلفظ مخصوص (ابن عابدين، 2002: 226/3؛ ابن قدامة، 1414: 363/7؛ الشربيني، 1415: 455/4)، فلا يختلف كثيرًا معنى الطلاق اصطلاحًا عن معناه اللغوي، إلا أن له في الاصطلاح الشرعي شروطًا وأحكامًا.

وبهذا نعرف أن الطلاق هو إنهاء العلاقة الزوجية بين الزوجين وفك الرابط بينهما وهو العقد.

والطلاق لفظ شاع في الجاهلية وقد ورد الشرع بتقريره، قال تعالى: ﴿ٱلطَّلَٰقُ مَرَّتَانِۖ فَإِمۡسَاكُۢ بِمَعۡرُوفٍ أَوۡ تَسۡرِيحُۢ بِإِحۡسَٰنٖۗ وَلَا يَحِلُّ لَكُمۡ أَن تَأۡخُذُواْ مِمَّآ ءَاتَيۡتُمُوهُنَّ شَيۡـًٔا إِلَّآ أَن يَخَافَآ أَلَّا يُقِيمَا حُدُودَ ٱللَّهِۖ فَإِنۡ خِفۡتُمۡ أَلَّا يُقِيمَا حُدُودَ ٱللَّهِ فَلَا جُنَاحَ عَلَيۡهِمَا فِيمَا ٱفۡتَدَتۡ بِهِۦۗ تِلۡكَ حُدُودُ ٱللَّهِ فَلَا تَعۡتَدُوهَاۚ وَمَن يَتَعَدَّ حُدُودَ ٱللَّهِ فَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلظَّٰلِمُونَ﴾، [سورة البقرة:229]، وقال تعالى:﴿وَٱلۡمُطَلَّقَٰتُ يَتَرَبَّصۡنَ بِأَنفُسِهِنَّ ثَلَٰثَةَ قُرُوٓءٖۚ وَلَا يَحِلُّ لَهُنَّ أَن يَكۡتُمۡنَ مَا خَلَقَ ٱللَّهُ فِيٓ أَرۡحَامِهِنَّ إِن كُنَّ يُؤۡمِنَّ بِٱللَّهِ وَٱلۡيَوۡمِ ٱلۡأٓخِرِۚ وَبُعُولَتُهُنَّ أَحَقُّ بِرَدِّهِنَّ فِي ذَٰلِكَ إِنۡ أَرَادُوٓاْ إِصۡلَٰحٗاۚ وَلَهُنَّ مِثۡلُ ٱلَّذِي عَلَيۡهِنَّ بِٱلۡمَعۡرُوفِۚ وَلِلرِّجَالِ عَلَيۡهِنَّ دَرَجَةٞۗ وَٱللَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٞ﴾، [سورة البقرة:228]، وورد لفظ السراح والفراق في القرآن الكريم وهما بمعنى الطلاق، قال تعالى: وورد لفظ السراح والفراق في القرآن الكريم وهما بمعنى الطلاق، قال تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِذَا نَكَحۡتُمُ ٱلۡمُؤۡمِنَٰتِ ثُمَّ طَلَّقۡتُمُوهُنَّ مِن قَبۡلِ أَن تَمَسُّوهُنَّ فَمَا لَكُمۡ عَلَيۡهِنَّ مِنۡ عِدَّةٖ تَعۡتَدُّونَهَاۖ فَمَتِّعُوهُنَّ وَسَرِّحُوهُنَّ سَرَاحٗا جَمِيلٗا﴾، [سورة الأحزاب:49]، وقال تعالى: وقال تعالى:﴿فَإِذَا بَلَغۡنَ أَجَلَهُنَّ فَأَمۡسِكُوهُنَّ بِمَعۡرُوفٍ أَوۡ فَارِقُوهُنَّ بِمَعۡرُوفٖ وَأَشۡهِدُواْ ذَوَيۡ عَدۡلٖ مِّنكُمۡ وَأَقِيمُواْ ٱلشَّهَٰدَةَ لِلَّهِۚ ذَٰلِكُمۡ يُوعَظُ بِهِۦ مَن كَانَ يُؤۡمِنُ بِٱللَّهِ وَٱلۡيَوۡمِ ٱلۡأٓخِرِۚ وَمَن يَتَّقِ ٱللَّهَ يَجۡعَل لَّهُۥ مَخۡرَجٗا﴾[سورة الطلاق:2]، ومن السنة: قولهﷺ: «ثَلَاثٌ جِدُّهُنَّ جِدٌّ، وَهَزْلُهُنَّ جِدٌّ: النِّكَاحُ، وَالطَّلَاقُ، وَالرَّجْعَةُ» (أخرجه ابن ماجة، كتاب الطلاق، باب من طلق أو نكح أو راجع لاعباً، 658/1 برقم: 2039، والترمذي، أبواب الطلاق واللعان، باب ما جاء في الجد والهزل في الطلاق، 482/3، برقم: 1184، وقال الألباني في صحيح وضعيف سنن الترمذي (د ت.أ: 3/ 184)، برقم: 1184، حديث حسن).

وقد أجمعت الأمة على أن الطلاق يقع عند الضرورة ولم ينكره أحد لوروده بالكتاب والسنة، فقد جاء في السنة أحاديث كثيرة منها قوله ﷺ: **«إِنَّمَا الطَّلَاقُ لِمَنْ أَخَذَ**

بِالسَّاقِ» (أخرجه ابن ماجة، كتاب الطلاق، باب طلاق العبد، 672/1، برقم: 2081)، وقال الألباني في إرواء الغليل (1405: 108/7) برقم: 2041، حديث حسن. وقال عمر ﷺ: طلق النبي ﷺ حفصة ثم راجعها، لأن جبريل أخبره أن الله يأمره أن يردها، فإنها صوامة قوامة، وأنها زوجته في الجنة (أخرجه أبو داود، كتاب الطلاق، باب في المراجعة، 285/2، برقم: 2283، وابن ماجة، كتاب الطلاق، باب حدثنا سويد بن سعيد، 650/1، برقم: 2016، وقال الألباني في إرواء الغليل، (1405: 157/7)، برقم: 2076، حديث صحيح. فدل الحديث على جواز تطليق الرجل لزوجته، ولو أنها كانت صوامة قوامة، ولا يكون ذلك بطبيعة الحال إلا لعدم تمازجها وتطاوعها معه، وقد يكون هناك أمور داخلية لا يمكن لغيرها الاطلاع عليها (الألباني، 1996: 18/5).

والمعقول يؤيد الطلاق؛ فإنه ربما فسدت الحال بين الزوجين، فيصير بقاء الزواج مفسدة محضة، وضرراً مجرداً بإلزام الزوج النفقة والسكنى، وحبس المرأة من سوء العشرة، والخصومة الدائمة من غير فائدة، فاقتضى ذلك شرع ما يزيل الزواج، لتزول المفسدة الحاصلة منه.

ويراد بالأحكام القضائية: "الإلزام بالحكم الشرعي وفصل الخصومة" (البهوتي، 2000: 285/6)، فالحكم القضائي في ذاته إنما يستند إلى الحكم الشرعي، وفصل الخصومة يتضمن ماهية الحكم القضائي وحقيقته.

المطلب الثاني: الأحكام القضائية الخاصة بالطلاق

أولاً: الإجراءات القضائية

الإجراء: كل تصرف تقوم به المحكمة (قوانين الإجراءات المدنية العربية، رقم القرار: 153، رقم الدورة: 8، تاريخ القرار: الأربعاء 22 نيسان (أبريل) 1992، معجم المصطلحات القانونية والقضائية، المركز العربي للبحوث القانونية والقضائية، جامعة الدول العربية، مجلس وزراء العدل العرب).

وأما أهم الإجراءات القضائية في الطلاق فهي ما يلي:

1- تذكر المدعية أن المدعى عليه كان زوجاً لها، وتبين الدخول وعدمه، وعدد الأولاد إن وجدوا، وأن المدعى عليه طلقها، وتذكر عدد الطلاق، وصيغته، وتاريخه، وحالها وقت الطلاق، وتطلب الحكم بإثباته.

2- يسأل القاضي المدعى عليه عن دعوى المدعية، فيصادق المدعى عليه على الزوجية والدخول وعدمه والأولاد وعددهم، ثم يسأل عن الطلاق الذي ذكرته المدعية، ولا يخلو جوابه من ثلاث حالات:

الأولى: أن ينكر المدعى عليه الطلاق، فيطلب القاضي من المدعية البينة على ذلك، والبينة "شاهدان، أو إقرار بخط المدعى عليه وتوقيعه، ويصادق المدعى عليه الخط والتوقيع، أو يثبت لدى الجهة المختصة أن الخط الموجود والتوقيع للمدعى عليه"، وحينئذ يحكم بثبوت الطلاق.

الثانية: أن يقر المدعى عليه بالطلاق، فلابد أن يذكر عدده، وصيغته، وتاريخه، وتاريخ وقوعه، فإذا كان الطلاق رجعيًّا، فيحكم القاضي بثبوته، ويفهم المدعية بأن عليها العدة الشرعية، ويبين نوع العدة ومقدارها حسب حالها، اعتبارا من تاريخ طلاقها، ويفهم المدعية بأن له حق الرجعة ما دامت المدعية في العدة، فإن كانت المدعية خرجت من العدة فيفهم المدعى عليه بأن المدعية لا تحل له إلا بعقد ومهر جديدين.

الثالثة: إن لم يكن للزوجة بينة فيصرف النظر عن دعواها، ولا يحلف الزوج في الطلاق (الخضيري، 1431: 451).

ثانياً: الأحكام القضائية

المسألة الأولى: ما يتعلق بالطلقات الثلاث

1- عمل القضاة في المملكة العربية السعودية جارٍ على رأي الجمهور (الخضيري، 1431: 152) في أن الطلقات الثلاث تعد ثلاثاً، وتبين به المرأة بينونة كبرى، سواء كانت بلفظ واحد أم بألفاظ متفرقة، وسواء كانت في مجلس واحد أو عدة مجالس، وسواء كانت الثانية أو الثالثة في عدة الطلقة التي قبلها أو بعدها، وسواء كان الطلاق سنيًّا أو بدعيًّا (الكاساني، 1986: 125/3؛ البهوتي، 2000: 241/5).

2- إن لم يكن بين الزوجين نزاع في الرجوع إلى الحياة الزوجية ويرغبان الفتوى في موضوع الطلاق فيحالان إلى الرئاسة العامة لإدارات البحوث العلمية والإفتاء، لأن لها ولاية الفتوى (الخضيري، 1431: 154).

المسألة الثانية: الطلاق المعلق على شرط: الطلاق المعلق على شرط من الصيغ التي يتلفظ بها الناس في الطلاق، ويرد بصور مختلفة، كأن يرد معلقاً على قول أو فعل يمكن تحقيقهما يربط الزوج فراق زوجته بوقوعه، نحو قوله: إن دخلت دار فلانة فأنت طالق، "والتعليق على شرط هو ربط حصول مضمون جملة بحصول مضمون جملة أخرى، سواء أكان ذلك المضمون من قبل المطلق أم المطلقة أو غيرها، أو لم يكن من فعل أحد. فإن كان من فعل المطلق أو المطلقة أو غيرهما سمي يميناً لدى الجمهور مجازاً، وذلك لما فيه من معنى القسم، وهو: تقوية عزم الحالف أو عزم غيره على فعل شيء أو تركه، كما إذا قال لزوجته: أنت طالق إن دخلت دار فلان، أو: أنت طالق إن ذهبت أنا إلى

فلان، أو: أنت طالق إن زارك فلان. . . فإن كان الطلاق معلقاً لا على فعل أحد، كما إذا قال لها: أنت طالق إن طلعت الشمس مثلاً، كان تعليقاً، ولم يسم يميناً؛ لانتفاء معنى اليمين فيه، وإن كان في الحكم مثل اليمين، وهنالك من الفقهاء من أطلق عليه اليمين أيضاً. وأدوات الربط والتعليق هي: إن، وإذا، وإذما، وكل، وكلما، ومتى، ومتى ما، ونحو ذلك، كلها تفيد التعليق بدون تكرار إلا: كلما، فإنها تفيد التعليق مع التكرار، وقد يكون التعليق بدون أداة، كما إذا قال –لها: علي الطلاق سأفعل كذا، فهو بمثابة قوله: علي الطلاق إن لم أفعل كذا، وهو– التعليق المعنوي، وقد جاء به العرف" (الموسوعة الفقهية الكويتية، 1427: 37/29).

والشيء المعلَّقُ عليه وقوع الطلاق لا يخلو حاله من أحد أمرين:

الأول: أن تمكن معرفته من غير الزوجين: كدخولها دار فلان مثلاً.

الثاني: ألا تمكن معرفته إلا منها: كحيضها ومحبتها لشيء مخصوص.

وعلى كلٍّ: فإما أن يتَّفق الزوجان على وجوده أو يختلفا: فإن اتَّفقا وقع الطلاق المعلَّق، وإن اختلفا: فإمَّا أن يكون مدعي وجوده هو الزوج أو الزوجة، فإن كان الزوج يقع أيضاً، لأن له إنشاءه، وإن كانت الزوجة، ففي الأول، يكون القول للزوج إلا إذا أقامت بيّنة، وفي الثاني، يكون القول لها في حقِّها خاصّة (قدري، 2016: 154/2).

قال في بداية المبتدي: "وإذا أضافه –أي: الطلاق– إلى شرط وقع عقيب الشرط؛ مثل أن يقول لامرأته: إن دخلت الدار فأنت طالق"، (المرغناني، د ت: 74/1). وقال الشيرازيُّ: "إذا عُلِّق الطلاقُ بشرط لا يستحيل؛ كدخول الدار ومجيء الشهر؛ تعلّق به، فإذا وجد الشرط وقع، وإذا لم يوجد لم يقع" (الشيرازي، د ت: 21/3). وذهب جماعةٌ من العلماء منهم شيخ الإسلام ابن تيميّة وتلميذه إلى أنّ الطلاق المعلّق يعتبر طلاقاً إذا قُصد به الطلاق، أما إن قُصد به الحث أو المنع؛ فيعتبر يميناً تلزم فيها كفارة اليمين (ابن تيمية، 1416: 45/33). وأفتت هيئة كبار العلماء بالمملكة العربية السعودية بوقوع الطلاق عند حصول المعلق عليه، سواء قصد من علق طلاقه على شرط الطلاق المحض، أو كان قصده الحث أو المنع، أو تصديق خبر أو تكذيبه (هيئة كبار العلماء بالمملكة العربية السعودية، 1393: 359/2).

وينبني على ذلك: أنه إذا قال رجل لزوجته: إن دخلت دارَ فلان أو كلَّمت فلاناً فأنت طالق ثلاثاً، وبعد ذلك أخبرت بأنّها دخلت دارَه أو كلَّمته، فإن صدَّقَها الزوجُ وقعَ الطلاق؛ لأنهما اتّفقا على وجود الشيء المعلَّق عليه وقوعه فيقع، ومثل هذا ما إذا كان المدّعي لوجوده هو الزوج ولو أنكرت فإنّه يقع كما هو ظاهر، لأن في إمكانه إيقاعه في الحال (قدري، 2016: 154/2).

المبحث الثاني: الأحكام القضائية الخاصة بالمرأة في الخلع

المطلب الأول: تعريف الخلع لغة واصطلاحاً

الخلع لغة: الفراق بعوض، يقال خالعت المرأة زوجها مخالعة: افتدت منه وطلقها على الفدية، فخلعها هو يخلعها خلعاً، والاسم: الخلع، وهو استعارة من خلع اللباس، لأن كل واحد منهما لباس للآخر، فإذا فعلا ذلك فكأن كل واحد نزع لباسه عنه (ابن فارس، 1399: 209/2؛ الفيومي، 1399: 178/1).والأصل فيه قوله تعالى: ﴿ٱلطَّلَٰقُ مَرَّتَانِۖ فَإِمۡسَاكُۢ بِمَعۡرُوفٍ أَوۡ تَسۡرِيحُۢ بِإِحۡسَٰنٖۗ وَلَا يَحِلُّ لَكُمۡ أَن تَأۡخُذُواْ مِمَّآ ءَاتَيۡتُمُوهُنَّ شَيۡـٔٗا إِلَّآ أَن يَخَافَآ أَلَّا يُقِيمَا حُدُودَ ٱللَّهِۖ فَإِنۡ خِفۡتُمۡ أَلَّا يُقِيمَا حُدُودَ ٱللَّهِ فَلَا جُنَاحَ عَلَيۡهِمَا فِيمَا ٱفۡتَدَتۡ بِهِۦۗ تِلۡكَ حُدُودُ ٱللَّهِ فَلَا تَعۡتَدُوهَاۚ وَمَن يَتَعَدَّ حُدُودَ ٱللَّهِ فَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلظَّٰلِمُونَ﴾، [سورة البقرة:229]، **الخلع اصطلاحاً:** عرف بأنه: "هو فراق الزوج امرأته بعوض" (ابن قدامة، 1414: 95/3)، وفي التعريفات: "إزالة ملك النكاح بأخذ المال"، (الجرجاني، 1403: 101). كما قيل في تعريفه: "طلاق الرجل زوجته على مال تبذله له" (قلعجي وقنيبي، 1408: 199).

المطلب الثاني: الأحكام الشرعية الخاصة بالمرأة في الخلع

المسألة الأولى: إذا نشزت المرأة على زوجها وكثر التردد وبذلت العوض طالبة الخلع، فمنع الزوج هل يسوغ للحاكم إجباره؟

لا يخلو سبب النشوز عن واحد من اثنين: بغض المرأة زوجها، أو ادعاؤها التقصير منه عليها، فإن كان السبب البغض فيستحب للزوج طلاقها؛ حيث إن المودة والرحمة بينهما متعذر حصولها، وعليها أن تبذل له العوض، فإن أبى طلاقها وأحدث نشوزها بعد بذل الجهد في نصحها وتوبيخها وتبشيرها وإنذارها؛ فقد ذكر بعض الأصحاب من المقادسة أن للحاكم فسخها منه، وقال ابن تيمية رحمه الله: "إذا أبغضته وهو محسن إليها فإنه يطلب منه الفرقة من غير أن يلزم بذلك فإن فعل وإلا أمرت المرأة بالصبر عليه إذا لم يكن ما يبيح الفسخ" (ابن تيمية، 1416: 283/32). وإن كان سبب النشوز ادعاء التقصير فيحقق في هذا الادعاء، ويجري نحوه ما يقتضيه الوجه الشرعي حسبما نصت عليه الآيه الكريمة: ﴿ وَإِنۡ خِفۡتُمۡ شِقَاقَ بَيۡنِهِمَا فَٱبۡعَثُواْ حَكَمٗا مِّنۡ أَهۡلِهِۦ وَحَكَمٗا مِّنۡ أَهۡلِهَآ إِن يُرِيدَآ إِصۡلَٰحٗا يُوَفِّقِ ٱللَّهُ بَيۡنَهُمَآۗ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ عَلِيمًا خَبِيرٗا ﴾ [سورة النساء:35]،

(آل الشيخ، 1399: 282/10). وقد وجه مفتي الديار السعودية ورئيس القضاة في وقته الشيخ محمد بن إبراهيم في بعض قضايا الشقاق الزوجي التي عرضت عليه وتعسر حلها إلى الإلزام بالخلع، جاء في أحد توجيهاته: "نفيدك أنه متى استنفذت جميع المحاولات للتوفيق بينهما ولم يتم شيء من ذلك، فللحاكم الشرعي أن يفسخها منه على صداقه الذي أصدقها" (آل الشيخ، 1399: 292/10).

وهذا ما أخذت به هيئة كبار العلماء في المملكة العربية السعودية، حيث جاء في قرار الهيئة رقم (86) وتاريخ 1394/8/21 ما نصه: "وإلا أفهم القاضي الزوج أنه يجب عليه مخالعتها، على أن تسلمه الزوجة ما أصدقها، فإن أبى أن يطلق حكم القاضي بما رآه الحكمان من التفريق بعوض أو بغير عوض، فإن لم يتفق الحكمان، أو لم يوجدا وتعذرت العشرة بالمعروف بين الزوجين نظر القاضي في أمرهما، وفسخ النكاح حسبما يراه شرعا بعوض أو بغير عوض" (هيئة كبار العلماء بالمملكة العربية السعودية، 1393: 656/1).

المسألة الثانية: ما الحكم إذا كانت المرأة مبغضة للرجل، وتكره أن تمنعه ما تكون عاصية بمنعه، فلا بأس أن تفتدي نفسها منه.

جملة الأمر أن المرأة إذا كرهت زوجها لخلقه أو خُلقه، أو دينه أو كبره أو ضعفه، أو نحو ذلك، وخشيت ألا تؤدي حق الله تعالى في طاعته؛ جاز لها أن تخالعه بعوض تفتدي به نفسها منه، لقول الله تعالى: ﴿ٱلطَّلَٰقُ مَرَّتَانِۖ فَإِمۡسَاكُۢ بِمَعۡرُوفٍ أَوۡ تَسۡرِيحُۢ بِإِحۡسَٰنٖۗ وَلَا يَحِلُّ لَكُمۡ أَن تَأۡخُذُواْ مِمَّآ ءَاتَيۡتُمُوهُنَّ شَيۡـًٔا إِلَّآ أَن يَخَافَآ أَلَّا يُقِيمَا حُدُودَ ٱللَّهِۖ فَإِنۡ خِفۡتُمۡ أَلَّا يُقِيمَا حُدُودَ ٱللَّهِ فَلَا جُنَاحَ عَلَيۡهِمَا فِيمَا ٱفۡتَدَتۡ بِهِۦۗ تِلۡكَ حُدُودُ ٱللَّهِ فَلَا تَعۡتَدُوهَاۚ وَمَن يَتَعَدَّ حُدُودَ ٱللَّهِ فَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلظَّٰلِمُونَ﴾، [سورة البقرة:229]، وروي أن رسول الله ﷺ خَرَجَ إِلَى الصُّبْحِ فَوَجَدَ حَبِيبَةَ بِنْتَ سَهْلٍ عَلَى بَابِهِ بِالْغَلَسِ فَقَالَ النَّبِيُّ ﷺ: «**مَنْ هَذِهِ؟**»، قَالَتْ: أَنَا حَبِيبَةُ بِنْتُ سَهْلٍ، فَقَالَ ﷺ: «**مَا لَكِ؟**» قَالَتْ: لَا أَنَا وَلَا ثَابِتُ بْنُ قَيْسٍ لِزَوْجِهَا، فَلَمَّا جَاءَ ثَابِتٌ قَالَ لَهُ النَّبِيُّ ﷺ: «**هَذِهِ حَبِيبَةُ بِنْتُ سَهْلٍ قَدْ ذَكَرَتْ مَا شَاءَ اللهُ أَنْ تَذْكُرَ**»، قَالَتْ حَبِيبَةُ: يَا رَسُولَ اللهِ، كُلُّ مَا أَعْطَانِي عِنْدِي فَقَالَ النَّبِيُّ ﷺ لِثَابِتٍ: «**خُذْ مِنْهَا**»، فَأَخَذَ مِنْهَا وَجَلَسَتْ فِي أَهْلِهَا (أخرجه أحمد، مسند القبائل، حديث حبيبة بنت سهل، 432/45، برقم: 27444، والنسائي في سننه، كتاب الطلاق، باب ما جاء في الخلع، 169/6، برقم: 2462، وقال الألباني في صحيح وضعيف سنن النسائي، (د ت.ب: 34/8)، برقم: 3462، حديث صحيح).

وفي ذات المسألة حكمت وزارة العدل السعودية في قضية مطالبة الزوجة بالخلع لكونها تكره زوجها ولا تستطيع أداء حقه، رافضة الرجوع إلى بيت الزوجية، بأن فسخ القاضي نكاح الزوجة على أن ترد المهر المستلم لزوجها (وزارة العدل السعودية، 1434: 103/10).

المسألة الثالثة: إن أتت المرأة بفاحشة فعضلها زوجها، هل يصح لها الخلع؟

إن أتت بفاحشة فعضلها لتفتدي نفسها منه ففعلت، صح الخلع لقول الله تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا يَحِلُّ لَكُمۡ أَن تَرِثُواْ ٱلنِّسَآءَ كَرۡهٗاۖ وَلَا تَعۡضُلُوهُنَّ لِتَذۡهَبُواْ بِبَعۡضِ مَآ ءَاتَيۡتُمُوهُنَّ إِلَّآ أَن يَأۡتِينَ بِفَٰحِشَةٖ مُّبَيِّنَةٖۚ وَعَاشِرُوهُنَّ بِٱلۡمَعۡرُوفِۚ فَإِن كَرِهۡتُمُوهُنَّ فَعَسَىٰٓ أَن تَكۡرَهُواْ شَيۡـٔٗا وَيَجۡعَلَ ٱللَّهُ فِيهِ خَيۡرٗا كَثِيرٗا﴾[سورة النساء:19]، والاستثناء من النهي إباحة، ولأنها متى زنت لم يأمن أن تلحق به ولداً من غيره، وتفسد فراشه، فلا تقيم حدود الله في حقه، فتدخل في قول الله تعالى: ﴿ٱلطَّلَٰقُ مَرَّتَانِۖ فَإِمۡسَاكُۢ بِمَعۡرُوفٍ أَوۡ تَسۡرِيحُۢ بِإِحۡسَٰنٖۗ وَلَا يَحِلُّ لَكُمۡ أَن تَأۡخُذُواْ مِمَّآ ءَاتَيۡتُمُوهُنَّ شَيۡـًٔا إِلَّآ أَن يَخَافَآ أَلَّا يُقِيمَا حُدُودَ ٱللَّهِۖ فَإِنۡ خِفۡتُمۡ أَلَّا يُقِيمَا حُدُودَ ٱللَّهِ فَلَا جُنَاحَ عَلَيۡهِمَا فِيمَا ٱفۡتَدَتۡ بِهِۦۗ تِلۡكَ حُدُودُ ٱللَّهِ فَلَا تَعۡتَدُوهَاۚ وَمَن يَتَعَدَّ حُدُودَ ٱللَّهِ فَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلظَّٰلِمُونَ﴾، [سورة البقرة:229]، وهذا أحد قولي الشافعي، والقول الآخر: لا يصح؛ لأنه عوض أكرهت عليه، أشبه ما لو لم تزن، والنص أولى (ابن قدامة، 1405: 328/7).

المطلب الثالث: الأحكام القضائية المتعلقة بالمرأة في مسألة الخلع

أولاً: الإجراءات القضائية

1- تسمع دعوى الزوج على زوجته بالنشوز ومطالبته إياها بالعودة إلى بيت الزوجية، والدخول في طاعته.
2- إذا ثبت أن نشوز الزوجة لا مسوغ له، حُكم عليها بالرجوع إلى بيت الزوجية، وأنها إذا لم ترجع فتعد ناشزة للحقوق، ولا تجبر على الرجوع بالقوة.
3- إذا ذكرت الزوجة أسباباً لنشوزها فيسأل الزوج عنها، فإن أنكرها أو أمكن معالجتها فرفضت الزوجة الرجوع، أو عجزت عن إثباتها، فيتم إجراء الخطوات الخمس الواردة في قرار هيئة كبار العلماء (هيئة كبار العلماء، 1394: 655/1).

ثانياً: الأحكام القضائية

مسألة (1): إذا طلب الزوج الانقياد فقالت الزوجة: لا أريد العودة، لأنه صاحب مخدرات -مثلاً- فوافقها ولم تطلب

الطلاق، فلا تلزم بالانقياد، ولا يحكم بالفسخ، وإنما يصرف النظر عن دعواه، مع ملاحظة أن بعض الزوجات لا تريد طلب الطلاق في مثل هذه الحالات، ظناً منها أن لا طلاق لها إلا بإرجاع العوض (الخضيري، 1431: 174).

مسألة (2): تعليق الخلع بالشرط يصح منه لا منها، ثم الخلع لو علق بالشرط بأن قال: إن دخلت الدار فقد خالعتك على كذا، يعد قبولها بعد دخول الدار، وكذا لو قال لامرأته: كل امرأة أتزوجها فقد بعت طلاقها منك بكذا، فالقبول إليها بعد التزويج، حتى لو قبلت بعد التزويج أو قالت: شريت طلاقها تطلق لا لو قبلت قبل التزويج، لأن هذا الكلام من الزوج خلع بعد التزويج، فشرط القبول بعده، ولو شرط الخيار للمرأة جاز عند أبي حنيفة، وخيار الزوج لم يجز وفاقاً، لأن الخلع من جانبه يمين وهي لا تقبل الخيار، ومن جانبها معاوضة وهي تقبله (الطرابلسي، 2000: 152).

المبحث الثالث: الأحكام القضائية الخاصة بالمرأة في الفسخ

المطلب الأول: تعريف الفسخ لغة واصطلاحاً

الفسخ لغة: النقض أو التفريق، جاء في كتب اللغة أن الفسخ: الضعف في العقل والبدن، والجهل، والطرح، وإفساد الرأي، والفسخ: النقض، فسخ الشيء يفسخه فسخاً فانفسخ: نقضه فانتقض، والفسخ: التفريق، وقد فسخ الشيء: إذا فرقه. ومن المجاز: انفسخ العزم والبيع والنكاح: انتقض، وقد فسخه: إذا نقضه، ورجل فسخ: لا يظفر بحاجته ضعفا ولا يصلح لأمره، فالفسخ: زوال المفصل عن موضعه (الشيرازي، 1403: 257؛ الزبيدي، د ت: 319/7؛ الفراهيدي، 2003: 202/4).

الفسخ شرعاً: هو رفع العقد على وصف كان قبله بلا زيادة ونقصان (البركتي، 2003: 164)، فهو: حل ارتباط العقد، أو هو ارتفاع حكم العقد من الأصل كأن لم يكن، فتستعمل كلمة الفسخ أحياناً بمعنى رفع العقد (القرافي، د ت: 269/3).

ومن خلال التعريف يظهر الفرق بين الخلع والفسخ، فالفسخ لا يكون فيه عوض بخلاف الخلع، وأن الغالب في الفسخ ألا يكون برضى الزوج، بخلاف الخلع، فالأصل فيه التراضي، وإن كانا يتفقان في أن كل منهما نوع من أنواع الفرقة الزوجية إلى جانب الطلاق، مع العلم أن الفسخ يكون إما بسبب خلل وقع في العقد، كفسخ العقد بسبب الرضاعة، أو لسبب طارئ على العقد يمنع بقاءه كردة أحد الزوجين عن الإسلام.

المطلب الثاني: الأحكام الشرعية الخاصة بالمرأة في الفسخ

المسألة الأولى: هل يفسخ النكاح بالزنا؟

اتفق عامة أهل العلم على أنه إن زنت امرأة رجل، أو زنى زوجها، لم ينفسخ النكاح، سواء أكان قبل الدخول أم بعده؛ لأن دعواه الزنا عليها لا يُبينها، ولو كان الزواج ينفسخ به، لانفسخ بمجرد دعواه كالرضا، ولأنها معصية لا تخرج عن الإسلام فأشبهت السرقة، أما اللعان فإنه يقتضي الفسخ بدون الزنا بدليل أنها إذا لاعنته فقد قابلته، فلم يثبت زناها، وقد أوجب النبي ﷺ الحد على من قذفها، والفسخ واقع باللعان (ابن قدامة، 1405: 142/7؛ البهوتي، 2000: 83/5).

ولكن استحب الإمام أحمد للرجل مفارقة امرأته إذا زنت فقال: "أرى أن يمسك مثل هذه، وذلك أنه لا يؤمن أن تفسد فراشه، وتلحق به ولداً ليس منه"، وقال أحمد أيضاً: "ولا يطؤها الزوج حتى يستبرئها بثلاث حيضات، والأولى أنه يكفي استبراؤها بالحيضة الواحدة" (ابن قدامة، 1405: 143/7).

المسألة الثانية: الفسخ في حال ردة أحد الزوجين

قال الشافعية، والحنابلة والمالكية: لو ارتد الزوجان أو أحدهما قبل الدخول تنجزت الفُرْقة، أي انفسخ النكاح في الحال، وإن كانت الردة بعد الدخول، توقفت الفرقة أو الفسخ على انقضاء العدة، فإن جمعهما الإسلام في العدة، دام النكاح، وإن لم يجمعهما في العدة انفسخ النكاح من وقت الردة، لكن لو وطئ الزوج لا حد عليه للشبهة، وهي بقاء أحكام النكاح، وتجب العدة منه. وإذا أسلمت المرأة قبل الرجل فأسلم في عدتها، أو أسلما معاً، فتتقرر الزوجية بينهما، وإن أسلم أحدهما ولم يتبعه الآخر في العدة، انفسخ زواجهما. وكذلك قال الحنفية: تقع الفرقة بين الزوجين إذا حكم بصحة الارتداد (الكاساني، 1968: 337/2؛ الصاوي، 1952: 417/4؛ الرافعي، 1997: 417/8؛ ابن قدامة، 1405: 332/7). وقد صح أن رجلاً من بني تغلب وكانوا من النصارى، أسلمت زوجته، وأبى هو، ففرق عمر بينهما، وقال ابن عباس: «إِذَا أَسْلَمَتِ النَّصْرَانِيَّةُ قَبْلَ زَوْجِهَا فَهِيَ أَمْلَكُ بِنَفْسِهَا» (أخرجه ابن أبي شيبة، كتاب الطلاق، باب في المرأة تسلم قبل زوجها، 105/4 برقم: 18297).

المسألة الثالثة: الفسخ من المرأة المعتدة عن طلاق أو وفاة

ولا يحل لأحد أن يخطب امرأة معتدة من طلاق أو وفاة، فإن تزوجها قبل تمام العدة فسخ أبدا –دخل بها أو لم يدخل، طالت مدته معها أو لم تطل– ولا توارث بينهما، ولا نفقة لها عليه، ولا صداق ولا مهر لها، فإن كان أحدهما عالما فعليه حد الزنا من الرجم والجلد، وكذلك إن علما جميعا، ولا يلحق الولد به إن كان عالما، وإن كانا جاهلين فلا شيء عليهما، فإن كان أحدهما جاهلا، فلا حد على الجاهل، فإن

كان هو الجاهل فالولد به لاحق، فإذا فسخ النكاح وتمت عدتها فله أن يتزوجها إن أرادت ذلك كسائر الناس، إلا أن يكون الرجل طلق امرأته فله أن يرتجعها في عدتها منه ما لم يكن طلاق ثلاث، وكذلك الرجل تكون تحته الأمة ويدخل بها فتعتق فتخير فتختار فراقه ويفسخ نكاحه فتعتد بحمل أو بالأطهار أو بالشهور، فله –وحده دون سائر الناس– أن يخطبها في عدتها منه فإن رضيت به فله نكاحها ووطؤها، وبرهان هذا قول الله عز وجل: ﴿ وَلَا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ فِيمَا عَرَّضْتُم بِهِۦ مِنْ خِطْبَةِ ٱلنِّسَآءِ أَوْ أَكْنَنتُمْ فِىٓ أَنفُسِكُمْ ۚ عَلِمَ ٱللَّهُ أَنَّكُمْ سَتَذْكُرُونَهُنَّ وَلَٰكِن لَّا تُوَاعِدُوهُنَّ سِرًّا إِلَّآ أَن تَقُولُوا۟ قَوْلًا مَّعْرُوفًا ۚ وَلَا تَعْزِمُوا۟ عُقْدَةَ ٱلنِّكَاحِ حَتَّىٰ يَبْلُغَ ٱلْكِتَٰبُ أَجَلَهُۥ ۚ وَٱعْلَمُوٓا۟ أَنَّ ٱللَّهَ يَعْلَمُ مَا فِىٓ أَنفُسِكُمْ فَٱحْذَرُوهُ ۚ وَٱعْلَمُوٓا۟ أَنَّ ٱللَّهَ غَفُورٌ حَلِيمٌ ﴾ [سورة البقرة:235]، (ابن حزم، 2016: 68/9).

وهذا الحكم في التصريح للمعتدة بلفظ الزواج صراحة، بلفظ لا يحتمل غير ذلك، ورخص الشرع في التعريض وبما لا يدل على الزواج، قال السعدي: "هذا حكم المعتدة من وفاة، أو المبانة في الحياة، فيحرم على غير مبينها أن يصرح لها في الخطبة، وهو المراد بقوله: {وَلَكِنْ لا تُوَاعِدُوهُنَّ سِرًّا} وأما التعريض، فقد أسقط الله تعالى فيه الجناح، والفرق بينهما: أن التصريح، لا يحتمل غير النكاح، فلهذا حرم، خوفا من استعجالها، وأما التعريض، وهو الذي يحتمل النكاح وغيره، فهو جائز؛ لأنه ليس بمنزلة الصريح، وفي النفوس داع قوي إليه" (السعدي، 2000: 105).

المطلب الثالث: الأحكام القضائية المتعلقة بالمرأة في مسألة الفسخ

أولاً–الإجراءات القضائية

الفسخ له حالات وصور، فإما أن يكون فسخا لغيبة الزوج بحيث لا يعلم له مكان، ففي هذه الحالة تتقدم الزوجة للمحكمة بدعوى تصف فيها حالتها مع زوجها الغائب، ثم تُسأل عن مكان الزوج ومظان وجوده، ثم يُكتب للإمارة بالبحث عن المذكور، فإن لم يتم العثور عليه تنشر الزوجة ذلك في إعلان في الجريدة، وبعد انتهاء مدة الإعلان يقوم القاضي بضبط القضية ويدون فيها تفاصيل الدعوى، ثم بعد طلب البينة من المدعية يحكم القاضي بالفسخ؛ لما في غيبة الزوج من ضرر على الزوجة (الخضيري، 1431: 112–113).

وإن كان الفسخ لفوات شرط، لم يتحقق من قبل الزوج، فحينها تتقدم الزوجة بدعوى ضد الزوج تطلب تنفيذ الشرط الذي اشترطته على الزوج، ويتم سماع جواب الزوج على الدعوى، فإذا صادق على الدعوى وكان الشرط صحيحاً، حكم على الزوج بتنفيذ الشرط، فإذا رفض تنفيذه فللزوجة الخيار في فسخ عقد النكاح بدون عوض، وإذا أنكر الزوج الشرط فيطلب من الزوجة إثباته، فإذا ثبت الشرط وكان صحيحاً، حكم على الزوج بتنفيذ الشرط، فإذا رفض فللزوجة الخيار في فسخ عقد النكاح بدون عوض، إذا عجزت الزوجة عن إثبات الشرط فيصرف النظر في دعواها، إلا إذا كان الشرط عوضا ماليا فتفهم الزوجة بأن لها يمين الزوج على نفي ذلك، فإذا طلبت اليمين فحلفها الزوج فيصرف النظر عن دعواها (الخضيري، 1431: 105)، وإن كان الفسخ لوجود غرر فتقام الدعوى على الغار ويستقر الضمان عليه (ابن قدامة، 1405: 73/7) كما أنه تجري في هذا النوع الأحكام القضائية الآتية:

ثانياً–الأحكام القضائية

الأولى: إذا صدر الحكم بفسخ النكاح لرفض الزوج تنفيذ شرط، وبعد صدور الحكم رجع الزوج ووافق على تنفيذ الشرط فلا يقبل منه، بناء على قاعدة: (إن الفسخ لا يفسخ).

الثانية: إذا لم تشترط الزوجة العمل، ولم تكن تعمل، ثم أرادت العمل بعد الزواج فلزوجها المنع.

الثالثة: إذا كانت تعمل وتزوجها على حالها، ولم تشترط العمل في عقد النكاح، فهل له منعها بعد ذلك؟ إن كان يعلم بوظيفتها ورضي بها فلا يملك منعها، بناء على قاعدة، (المعروف عرفاً كالمشروط شرطاً)، فعلمه بذلك ورضاه أسقط حقه في المطالبة.

الرابعة: ينظر إلى الشرط فإن كان مطلقا غير مقيد، كأن تشترط الزوجة ألا يمنعها الزوج من العمل فإن هذا الشرط يقيد بعدم الضرر، فلا يلزم الزوج تنفيذه إن كان عليه ضرر في تنفيذه، كأن ينتقل عملها من بلدة الزوج إلى بلدة أخرى، أما إن كان مقيداً بمكان فإنه يلزم الزوج تنفيذه (وزارة العدل، 1434: 100/9).

المبحث الرابع: الأحكام القضائية الخاصة بالمرأة في الحضانة

المطلب الأول: تعريف الحضانة لغة واصطلاحاً

أولاً: الحضانة: الحضانة لغة: تعني في دلالتها احتضان الشيء، أي وضعه في الحِضن، والحضن يطلق على ما دون الإبط إلى الكشح، وقيل: هو الصدر والعضدان وما بينهما، والجمع أحضان، ومنه الاحتضان، وهو احتمالك الشيء وجعله في حضنك كما تحتضن المرأة ولدها فتحتمله في أحد شقيها (الفارابي، 1407: 101/5؛ ابن فارس، 1399: 73/2؛ ابن منظور، 1414: 75/1).

تعريف الحضانة اصطلاحاً: للحضانة تعريفات عند الفقهاء منها:

التعريف الأول: الحضانة هي: "القيام بحفظ من لا يميز ولا يستقل بأمره، وتربيته بما يصلحه، ووقايته عما يؤذيه" (النووي، 1412: 98/9).

التعريف الثاني: هي "تربية من لا يستقل بأموره بما يصلحه، ويقيه عما يضره، ولو كبيرا مجنونا" (السنيكي، 1414: 149/2).

التعريف الثالث: "حفظ صغير ومعتوه، وهو: المختل العقل ومجنون عما يضرهم وتربيتهم بعمل مصالحهم" (ابن قائد، 1419: 471/4).

فهذه التعريفات وغيرها تدور حول هذا المعنى من صيانة الطفل ورعايته بما يحتاجه نفعاً، وللضر دفعاً.

المطلب الثاني: الأحكام الشرعية الخاصة بالحضانة

أولاً–حكم الحضانة في الشريعة: حضانة الطفل، وكفالته واجبة على الحاضن، إن لم يوجد غيره، لأنه يهلك بتركه، فلا يحل أن يترك الصغير دون كفالة ولا تربية حتى يهلك أو يضيع أو يلحق به ضرر أو نقص، ومستند ذلك الكتاب والسنة والإجماع (ابن رشد، 1408: 564/1). من ذلك قوله تعالى: ﴿نِي ئبئى﴾ [آل عمران: 37]، فوجب حفظه عن الهلاك، كما يجب الإنفاق عليه، وإنجاؤه من المهالك (ابن قدامة، 1405: 237/8).

ثانياً– من له حق الحضانة على المحضون: الأصل أن الحضانة حق للأبوين، إن كان النكاح بينهما قائماً، فهما أشفق عليه من غيرهما، يتعاونان على تربيته وتهذيبه وإصلاحه، كل حسب طاقته ومعرفته، وقد بوب الإمام البخاري في صحيحه على هذا التعاون بقوله: (باب عون المرأة زوجها في ولده)، وساق حديث جابر **رضي الله عنه** وزواجه بثيب تعينه على تربية أولاده (أخرجه البخاري، كتاب النفقات، باب عون المرأة زوجها في ولده، 66/7) فإن انفصل الزوجان لسبب ما فالحضانة للنساء؛ لأنهن أشفق، وأرفق وأهدى إلى تربية الصغار، ثم تصرف إلى الرجال، لأنهم على الحماية والصيانة وإقامة مصالح الصغار أقدر (الكاساني، 1986: 41/4)، وأولى النساء بالحضانة الأم، كما في الحديث: «أَنَّ امْرَأَةً أَتَتِ النَّبِيَّ ﷺ فَقَالَتْ: يَا رَسُولَ اللَّهِ، إِنَّ ابْنِي هَذَا كَانَ بَطْنِي لَهُ وِعَاءً، وَحِجْرِي لَهُ حِوَاءً، وَثَدْيِي لَهُ سِقَاءً، وَزَعَمَ أَبُوهُ أَنَّهُ يَنْزِعُهُ مِنِّي؟ قَالَ: «**أَنْتِ أَحَقُّ بِهِ مَا لَمْ تَنْكِحِي**» (أخرجه أحمد، مسند المكثرين من الصحابة، مسند عبد الله بن عمرو بن العاص رضي الله عنهما، 310/11، برقم: 6707، والترمذي، كتاب الطلاق، باب من أحق بالولد، 283/2، برقم: 2276، وقال الألباني في إرواء الغليل، 1405: 244/7، برقم (2187) حديث حسن). وقد قضى عمر رضي الله عنه في خلافته بمثل ذلك (عبد الرزاق، 1403: 156/7، برقم: 12606).

وإذا قام بالأم مانع من الحضانة، انتقلت الحضانة لمن بعدها من النساء، فتنتقل لأم الأم، وهكذا الأقرب فالأقرب، على اختلاف بين الفقهاء في ترتيب القرابة (الشهري، 1436: 153)، لقوله تعالى: ﴿وَٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ مِنۢ بَعۡدُ وَهَاجَرُواْ وَجَٰهَدُواْ مَعَكُمۡ فَأُوْلَٰٓئِكَ مِنكُمۡۚ وَأُوْلُواْ ٱلۡأَرۡحَامِ بَعۡضُهُمۡ أَوۡلَىٰ بِبَعۡضٖ فِي كِتَٰبِ ٱللَّهِۗ إِنَّ ٱللَّهَ بِكُلِّ شَيۡءٍ عَلِيمُۢ﴾ [سورة الأنفال:75]

ثالثاً–مدة الحضانة: اختلفت المذاهب الأربعة في مدة حضانة المحضون على أقوال:

القول الأول: الحاضنة أماً أو غيرها أحق بالغلام حتى يستغني عن خدمة النساء، ويستقل بنفسه في الأكل والشرب واللبس والاستنجاء، وقدِّر زمن استقلاله بسبع سنين، لأنه الغالب، لقوله ﷺ: «مُرُوا أَوْلَادَكُمْ بِالصَّلَاةِ وَهُمْ أَبْنَاءُ سَبْعِ سِنِينَ» (أخرجه أبو داود، كتاب الصلاة، باب متى يؤمر الغلام بالصلاة، 133/1، برقم: 495، وقال الألباني في إرواء الغليل (1405: 7/2)، برقم: 298، حديث صحيح).

والأمر بها لا يكون إلا بعد القدرة على الطهارة، وقيل: بتسع سنين. وهو قول الحنفية (ابن عابدين، 2002: 568/7).

واستدلوا: بأن الصغير في العادة يختار ما يضره، فيختار من لا يؤدبه، ولا يمنعه شهوته، ولأنه قد صح عن الصحابة أنهم لم يخيروا (ابن عابدين، 2002: 570/3).

القول الثاني: الحضانة تكون ببلوغ الذكر بشرط السلامة، أي السلامة من الجنون، والحضانة للأنثى حتى تتزوج ويدخل بها زوجها، فتستمر الحضانة في الغلام إلى البلوغ، على المشهور، ولو مجنوناً أو مريضاً، وفي الأنثى إلى الزواج ودخول الزوج بها، ولو كانت الأم كافرة، وهذا في الأم المطلقة أو من مات زوجها، وأما من في عصمة زوجها فهي حق للزوجين جميعاً، وهو قول المالكية (الصاوي، 1952: 755/2)، ولا يخير الولد في رأي الحنفية والمالكية؛ لأنه لا قول له، ولا يعرف حظه، وقد يختار من يلعب عنده.

واستدلوا: بعموم حديث النبي ﷺ السابق ذكره: «**أَنْتِ أَحَقُّ بِهِ مَا لَمْ تَنْكِحِي**»، فلو كان الاختيار إلى الصبي، لما كانت الأم أحق به (ابن جزي، د ت: 149).

القول الثالث: أن حضانة الذكر والأنثى باقية، حتى يستكملا سبع سنين، ثم بعد ذلك، يختاران أحد الأبوين، وهو قول

الشافعية (النووي، 1412: 18/ 320، وما بعدها، الشيرازي، 1403: 211).

واستدلوا: بفعل النبي ﷺ حيث إنه «خير غلاما بين أبيه وأمه» (أخرجه النسائي في سننه، كتاب الطلاق، باب إسلام أحد الزوجين وتخيير الولد، 185/6، برقم: 3496، وأبو داود في سننه، كتاب الطلاق، باب من أحق بالولد، 283/2، برقم: 2277، وقال الألباني في صحيح وضعيف سنن النسائي، د ت.ب: 68/8، صحيح)، وفي الحديث الآخر أن رَافِع بْن سِنَانٍ، أَسْلَمَ، وَأَبَتِ امْرَأَتُهُ أَنْ تُسْلِمَ، فَأَتَتِ النَّبِيَّ ﷺ فَقَالَتْ: ابْنَتِي وَهِيَ فَطِيمٌ أَوْ شَبَهُهُ، وَقَالَ رَافِعٌ: ابْنَتِي، قَالَ لَهُ النَّبِيُّ ﷺ: «**اقْعُدْ نَاحِيَةً**»، وَقَالَ لَهَا: «**اقْعُدِي نَاحِيَةً**»، قَالَ: «وَأَقْعَدَ الصَّبِيَّةَ بَيْنَهُمَا»، ثُمَّ قَالَ «**ادْعُوَاهَا**»، فَمَالَتِ الصَّبِيَّةُ إِلَى أُمِّهَا، فَقَالَ النَّبِيُّ ﷺ: «**اللَّهُمَّ اهْدِهَا**»، فَمَالَتِ الصَّبِيَّةُ إِلَى أَبِيهَا، فَأَخَذَهَا» (أخرجه أبو داود في سننه، كتاب الطلاق، باب إذا أسلم أحد الأبوين مع من يكون الولد، 273/2، برقم: 2244، وأحمد في مسنده، مسند الأنصار، حديث أبي سلمة الأنصاري، 168/39، برقم: 23757، وقال الألباني في صحيح أبي داود، 1423: 13/7 برقم: 1941، حديث صحيح).

وقالوا: الجارية كالغلام في الانتساب؛ لأن القصد بالكفالة، الحفظ للولد، والمميز أعرف بحظه فيرجع إليه (الزحيلي، 1418: 7324/10).

القول الرابع: حضانة الذكر حتى يبلغ سبع سنين، ثم يخير بين أبويه، وأما الأنثى إذا بلغت سبعا، كانت عند أبيها، وقيل: تخير، وهو قول الحنابلة (ابن قدامة، 1414: 241/8؛ البهوتي، 2000: 501/5).

واستدلوا: بأن النبي ﷺ خير غلاماً بين أبيه وأمه، فأخذ بيد أمه فانطلقت به، فالغلام إذا بلغ، وميز بين الإكرام وضده، واستطاع أن يعرب عن نفسه فمال إلى أحد الأبوين، دل على أنه أرفق به، وأشفق عليه.

الترجيح: بعد ذكر الأقوال، وعرض أبرز أدلتهم، يظهر والله أعلم أن الراجح هو القول الرابع بأن حضانة الذكر حتى يبلغ سبعاً، ثم يخير، وأما الأنثى، إذا بلغت سبعاً، كانت عند أبيها، فالتخيير للابن دون البنت؛ لأنه لم يرد في تخييرها نص يدل على ذلك، مع عدم وجود قياس صحيح، ولأنها تحتاج من الحفظ والصيانة ما لا يحتاجه الصبي، وكل ما كان في مصلحتها من سترها وصيانتها، كان أصلح لها، وكما أن اختيار أحدهما يضعف رغبة الآخر في الإحسان والصيانة، فلا يبقى الأب تام الرغبة، ولا الأم تامة الرغبة في حفظها.

المطلب الثالث: الأحكام القضائية المتعلقة بالحضانة وإجراءاتها

أولاً: الإجراءات القضائية: يشار في الدعوى والإجابة ما يلي:

- المصادقة على الزوجية والطلاق.
- تدوين أسماء الأولاد وأعمارهم حسب دفتر العائلة، أو شهادات الميلاد للسعوديين، أو شهادات الميلاد أو دفتر الإقامة أو الجواز لغير السعوديين.
- ذكر صك الطلاق وتاريخه ومصدره -إن وجد-.

ثانياً: الأحكام القضائية

1- تقام دعوى الحضانة على يد من بيده المحضون ولو كان غير الأبوين.

2- تسمع دعوى الحضانة في حق الصبي.

3- لا تسمع الدعوى من أحد الوالدين على الآخر في ضم الولد البالغ العاقل، لكن تقام الدعوى على الولد مباشرة.

4- هل الحضانة حق للحاضن أو للمحضون؟ في هذه المسألة ثلاثة أقوال هي:

القول الأول: أنها حق للمحضون (الخرشي، د ت: 213/4؛ الدسوقي، 1428: 532/2).

القول الثاني: أنها حق للحاضن، وهذان القولان في مذهب أحمد ومالك (الدسوقي، 1428: 532/2؛ المرداوي، د ت: 426/9؛ العثيمين، 1404: 536/13).

القول الثالث: أنها حق للحاضن يراعي فيه مصلحة المحضون، وهو الأقرب (آل سعدي، 2002: 222؛ التويجري، 1430: 272/4؛ العثيمين، 1412: 229).

ثمرة الخلاف: إذا رفض الحاضن الحضانة فهل يلزم بها أو لا؟ فعلى القول الأول يلزم بها، وعلى القول الثاني لا يلزم بها، وعلى القول الثالث: يلزم بها إذا كان فيها مصلحة المحضون، وإلا فلا (ابن القيم، 1415: 404/5).

1- الصلح في الحضانة غير ملزم، فلو أثبت الحاكم الصلح بين الطرفين، ثم رجعا عنه بعد مدة قصيرة أو طويلة، فيقبل رجوعهما، وينظر في الدعوى، ولا تسقط الحضانة بالإسقاط، لأن الحضانة حق يتجدد بتجدد الزمان كالنفقة (البهوتي، 2000: 498/5).

2- عند توجه القاضي للحكم بالحضانة ينبغي ألا ينص على نهاية مدة الحضانة، ولا يحدد لها وقتاً فيصيغ الحكم بقوله: (فقد حكمت بحضانة فلان ... لفلان ...)، لئلا يحجر على غيره من القضاة عند تجدد أمر، أو ثبوت مسقط من مسقطات الحضانة، وحتى لا يكون ذلك مثارا للنزاع بين الزوجين عند نهاية

المدة المحددة، فمن مقاصد القضاء أن يكون منهيا للنزاع والخصومات، لا مثيراً لها.

ويرى بعض القضاة: أنه يستثنى النص على النكاح، لقول النبي ﷺ: «**أَنْتِ أَحَقُّ بِهِ مَا لَمْ تَنْكِحِي**» (الخضيري، 1431: 136-138).

1- إذا كانت الزوجة سعودية والأب أجنبياً فليس له السفر بأولاده منها خارج المملكة قبل بلوغهم، فلا يحكم له بالحضانة إذا أراد السفر خارج المملكة إلا برضاها.

2- الأصل عند الاختلاف في الحضانة العمل بالمذهب، وإلا إذا ظهر للقاضي مصلحة المحضون في ترجيح أحد المتنازعين على الآخر، فيعمل بها.

3- هل تقبل وصية الأب بالحضانة؟ لا يملك الأب أن يوصي بولاية الحضانة، لأنها ليست حقاً له، ولكنه يملك أن يوصي بولاية المال والنكاح، ولذا لو تنازع الوصي والأم في الحضانة فالأم أولى بها.

4- لو طالبت الأم بأجرة على الرضاع أو الحضانة فيحكم لها بها (ابن قدامة، 1414: 250/8؛ البهوتي، 2000: 465/5).

5- هل تسمع دعوى الحضانة حال نشوز الزوجة بأن يفترق الزوجان بأبدانهما دون الطلاق، أو طالت دعوى الفسخ؟ قال في تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق: "أحق بالولد أمه قبل الفرقة وبعدها" (الزيلعي، 1313: 46/3). وفي الكافي: إلا أن تكون مرتدة فاجرة، وإنما كانت أحق لأن الأمة أجمعت على أن الأم أحق بالولد، مالم تتزوج، يعني بزوج آخر.." (ابن قدامة، 1414: 148/3). وفي الفتاوى الهندية: "أحق الناس بحضانة الصغير حال قيام النكاح أو بعد الفرقة الأم، إلا أن تكون مرتدة فاجرة، غير مأمونة" (البلخي، 1310: 541/1) وهذا يدل على استحقاق الأم الناشز حضانة ابنها، وعليه يجوز سماع الدعوى بالحضانة قبل الطلاق (البهوتي، 2000: 496/5).

وللقضاة في هذا منهجان هما:

المنهج الأول: سماع هذه الدعوى والحكم فيها كما لو كان الخلاف بعد الفرقة، لعموم الأدلة في ذلك، فلم تفرق بين ما كان قبل الفرقة وبعدها، وفيه تحقيق لمصلحة المحضون، ولأن الفرقة الحسية بالأبدان كالفرقة بالطلاق، ولأن الزوج قد يتعسف فيأخذ أولاده بغير حق، بحجة نشوز الزوجة للضغط عليها، وهذا أقرب.

المنهج الثاني: عدم سماعها، لأن فيه إغراء للمرأة بالنشوز، فإذا حكم لها بالحضانة استمرت على نشوزها (الخضيري، 1431: 136-138).

وقد اتخذت وزارة العدل والمجلس الأعلى للقضاء السعودي في عام 1441 جملة من القرارات والتعديلات والإجراءات التي تدعم الأم الحاضنة والتي تهدف في أساسها لحماية الأسر من التشتت بعد الانفصال وتسهيل وتسريع الإجراءات التي قد تتسبب في تعطيل مصالح الأبناء والأمهات الحاضنات ومن هذه الإجراءات: منح المرأة حق الولاية على المحضون، والحضانة التلقائية للمرأة وحسم أحقية الأم بإثبات حضانة أبنائها تلقائيا دون رفع دعوى، في الحالات التي لا يوجد فيها نزاع أو خصومة مع الوالد (موقع وزارة العدل).

المبحث الخامس: التطبيقات المعاصرة لهذه الأحكام

أطلقت وزارة العدل في المملكة العربية السعودية حزمة من المبادرات بهدف تحسين النظام القضائي في المملكة بما ينسجم مع الأهداف الطموحة التي حُددت للوزارة ضمن برنامج التحول الوطني والتي ستُسهم برفع تصنيف القضاء السعودي وإبرازه عالميًا، لكن ما التقدم الذي حققته حكومة المملكة على صعيد تنفيذ الإصلاحات القانونية؟ لنرجع خطوة إلى الخلف ونُلقي نظرة على تاريخ بدء الإصلاحات الاقتصادية في المملكة، حيث بدأت تباشير التغيير تظهر في عام 2007 عندما أصدر الملك عبد الله- رحمه الله- عدداً من الأوامر الملكية في خطوة أولية مهدت الطريق لإجراء تعديل على النظام القضائي في المملكة، وشمل ذلك إنشاء المحكمة العليا باعتبارها أعلى سلطة قضائية، والمحكمة الإدارية العليا بديوان المظالم، ومحاكم الاستئناف التي أنشئت في بعض محافظات المملكة ومنذ ذلك الحين ،شهد النظام القضائي مرحلة جديدة من النمو ، وأسهمت التعديلات التي أدخلت على نظام المرافعات الشرعية في فبراير 2018 بتوفير المزيد من الإيضاحات بشأن إجراءات التقاضي المتبعة حاليا (بصراوي، 2018).

تطبيقات معاصرة للأحكام القضائية المتعلقة بالمرأة:

لا يخفى ما للصكوك من أهمية في جميع المجالات، ومنها المجال القضائي والمحاكم الشرعية، لذا لجأت المملكة العربية السعودية إلى إصدار الصكوك بدلاً عن السندات التقليدية، فكان أول صك أصدر سنة 2004، لصالح شركة تأجير السيارات، ثم أسهم البنك الإسلامي للتنمية بإصدار صكوك إجارة واستصناع ومرابحة، فبلغت إصدارات المملكة في النصف الأول من عام 2013، حوالي تسعة مليارات دولار محتلة بذلك المرتبة الثانية بعد ماليزيا (كمال، 1440: 105). ووزارة العدل بالمملكة العربية السعودية تقوم بجهود كبيرة في هذا المجال، حيث بلغ مجموع ما أنجزته كتابة العدل في المملكة خلال العام الهجري 1434، (2656625) صكاً، بلغ منها عقود الأنكحة

(149237) عقداً، وأما صكوك الطلاق فقد بلغت (36248) صكاً، مع الإحاطة بأن أعداد المأذونين شرعاً في المملكة المصرح لهم من المحاكم قد بلغ (5314) مأذوناً، (وزارة العدل، 1438: 9). كما أسهمت وزارة العدل في النهوض بالأحكام القضائية، بنشرها للأحكام القضائية، وتحسين مستوى القضاة العلمي والنهوض بتأهيلهم.

1- صـــك إثبات طلاق (وزارة العدل الســـعودية، برقم /م/16): الحمد لله، والصـــلاة والســـلام على رســـولنا محمد، وبعد.

لدي أنا .... (اسم القاضي والمحكمة) حضر .... (فلان بن فلان) سعودي الجنسية بموجب .... وقرر بحضور وشهادة ... (فلان بن فلان) سعودي الجنسية بموجب ... و (فلان بن فلان) المضافة في هويتي (أو هوية والدها فلان رقم .. في ...) بقولي لها: أنت طالق قبل الدخول والخلوة بدون عوض بتاريخ / / 14).

وبناءً عليه ثبت لدي طلاق (فلان بن فلان) لـ (زوجته فلانة بنت فلان) المذكورة أعلاه من تاريخ / / 14، وهي الطلقة .... (الأولى) وأفهمت الزوجة بأنه لا عدة عليها لهذا الطلاق لأنه قبل الدخول والخلوة، وبالله التوفيق وصلى الله على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم. حرر في: / / 14.

المطلق	شاهد	شاهد	كاتب الضبط
.....	.....	.....	.....
الختم الرسمي			رئيس/ قاضي
.....			.....

ملاحظة: أفهمت بأن أقوم بمراجعة الأحوال المدنية بعد انتهاء العدة الشرعية لمطلقتي مباشرة.

توقيع المطلق

.....

وإذا كان الطلاق بعد الدخول فيقرر المطلق قائلاً: لقد طلقت زوجتي (فلانة بنت فلان) المضافة في هويتي طلقة واحدة بعد الدخول بها بدون عضل بتاريخ / / 14.

ويقرر القاضي ثبوت إيقاع الطلاق بعد الدخول، ويفهم الزوجة بأن عليها العدة الشرعية لهذا الطلاق حسب حالها، وإذا كان الطلاق رجعيًا، فيقرر القاضي بأن هذه الطلقة هي الأولى – مثلاً– وأن للزوج أن يراجع زوجته مادامت في العدة لهذا الطلاق، وإذا كان الطلاق بائناً، فيقرر القاضي بأن هذه الطلقة هي الثالثة –مثلاً– ويفهم الزوج بأن زوجته قد بانت منه بينونة كبرى وأنه لا يجوز له مراجعتها، أو العقد عليها إلا بعد أن تنقضي عدتها وتنكح زوجا غيره رغبة، لا نكاح تحليل.

وإذا كان الطلاق عن عوض فيقرر المطلق بأن طلق زوجته على عوض وقدره .... تسلمه كاملاً، ويثبت القاضي بأن هذا الطلاق الذي وقع من الزوج كان على عوض وقدره ... تسلمه المطلق كاملاً، ثم يهمش على صك النكاح المثبت للزواج بين الطرفين بما صورته:

الحمد لله، والصلاة والسلام على من لا نبي بعده، وبعد.. فقد ثبت لدي طلاق فلان بن فلان لزوجته فلانة بنت فلان طلقة واحدة (أو طلقتين أو ثلاثاً) وذلك بموجب الصك الصادر مني برقم ... و .... قاله مثبتا له القاضي بالمحكمة ....، وبالله التوفيق، وصلى الله على نبينا محمد، وعلى آله وصحبه وسلم، حرر في: / / 14 (المحيميد، 1435: 336/61).

2- فسخ النكاح: ادعى زوج على زوجته يطالبها بالرجوع إلى بيت الزوجية، صادقت المدعى عليها على عقد النكاح ورفضت طلب المدعي لأنها كرهته بسبب سوء عشرته، وذكرت أنه يضربها ويشتمها ولا ينفق عليها، وطلبت فسخ نكاحها منه بلا عوض، رفض المدعي فسخ النكاح، فعرضت المحكمة الصلح بين الطرفين، فأصر كل واحد منهما على طلبه، فقررت تحكيم حكمين، فاختار المدعيان قسم الخبراء للتحكيم بينهما، فورد قرار مكتب الصلح والخبراء أنه بعد الاجتماع بالطرفين ونصحهما رأى قسم الخبراء التفريق بينهما بعوض هو المهر، وقدره خمسة آلاف ريال، رفض المدعي قرار مكتب الصلح ووافقت عليه المدعى عليها، وأبرزت عقد النكاح، وقرر المدعي أنه سلم المدعى عليها ذهباً بقيمة ثمانية عشر ألف ريال، واشترط إذا أرادت المدعى عليها الطلاق أن تعيد له ما سلمها من قيمة الذهب، وأن تتنازل له عن حضانة ابنته منها، أنكرت المدعية أن قيمة

الذهب ثمانية عشر ألف ريال، وقررت أن قيمته خمسة آلاف ريال فقط، كما رفضت التنازل عن ابنتها، طلبت المحكمة من المدعي البينة على أن قيمة الذهب الذي سلمه للمدعى عليها كما ذكر، واستعد بإحضار البينة، وأبرز فواتير شراء ذهب، وبعرضها على المدعى عليها أنكرت علاقتها بها، وذكرت أن زواجها بالمدعي كان قبل تاريخ هذه الفواتير، فسألت المحكمة المدعي هل لديه زيادة بينة فأقر بأن لا بينة له سوى الفواتير التي قدمها، فأفهمته المحكمة بأن له من المدعى عليها على أن قيمة الذهب لا تتجاوز خمسة آلاف ريال، فرفض، واستعدت المدعى عليها باليمن، وطلبت المحكمة منها شيكاً مصدقاً باسم المدعي بمبلغ خمسة آلاف ريال فأحضرته المدعية، وحيث جرى تحكيم حكمين قررا الفراق بين الطرفين على عوض قدره خمسة آلاف ريال، ولما جاء في حديث امرأة ثابت بن قيس حين ردت عليه حديقته فأمره النبي ﷺ بطلاقها، ونظراً لأن استمرار الحياة الزوجية مع وجود الخلاف بين الطرفين لا يحقق مقاصد النكاح، لذا حكمت المحكمة بفسخ نكاح المدعى عليها من زوجها على عوض قدره خمسة آلاف ريال، وأفهمتها بوجوب العدة عليها، وأفهمت المدعي أن له يمين المدعى عليها على نفي أن قيمة الذهب تبلغ ثمانية عشر ألف ريال، اعترض المدعي، ثم صدق الحكم من محكمة الاستئناف (وزارة العدل، 1434: 93/10).

3- الحضانة:

حضر المدعي وكالة وادعى بقوله أن المدعى عليها كانت زوجة لموكله، وقد أنجبت منه أولاداً، الأول ذكر مولود بتاريخ 1417/7/6، والثاني ذكر مولود بتاريخ 1427/2/28، والثالث بنت مولودة بتاريخ 1424/5/10، وهؤلاء جميعا مع المدعى عليها، ويطلب الحكم لموكله بحضانة أولاده المذكورين أعلاه، بعرض دعوى المدعي وكالة على المدعى عليها، صادقت على ما ذكره المدعي وكالة وترفض حضانة المدعي وكالة أولادها، طعن المدعي وكالة بحضانة الأم حيث ذكر أنها لا تحافظ على الصلاة، كثيرة الخروج من المنزل، وقد وضعت أجهزة البث في غرف أولادها ووضعت فيه القنوات الفاسدة من أغاني وأفلام، كما أن المدعى عليها قامت بإحراق سيارة المدعي وكالة، وقامت بسرقة بعض أغراضه الشخصية، بسؤال المدعى عليها عن هذه الادعاءات أنكرتها، بسؤال المدعي وكالة البينة على ما ذكره، أجاب بأن هذه الأمور داخل المنزل ولا يمكن أن يشهد أحد بذلك، حضر المدعي وكالة والمدعى عليها أصالة، وحضر لحضورهم الأولاد المذكورون أعلاه، تم سؤالهم عمن يرغبون البقاء معه فقرروا أنهم يرغبون الإقامة مع والدتهم، حيث إن والدهم تركهم فترة بلا طعام، ولا يوجد في بيت والدهم من يخدمهم، ووالدهم يقتر عليهم في النفقة ولا يشتري حاجاتهم المدرسية، اختيار الأولاد البقاء لدى والدتهم، الأم أشفق على أولادها، الحكم برد دعوى المدعي في مطالبته بحضانة أولاده المذكورين، قرر المدعي وكالة اعتراضه على الحكم بلائحة اعتراضية، صدق الحكم من محكمة الاستئناف (وزارة العدل، 1434: 171/10).

4- الخلع:

ملخص الدعوى: أقام المدعي دعواه ضد المدعى عليها، طالباً إلزامها بالعودة إلى بيت الطاعة بعد خروجها منه إلى بيت والدها، ورفضها العودة إليه، وبعرض الدعوى على المدعى عليها أقرت بصحتها، ودفعت بسوء عشرة المدعي لها، وعدم إنفاقه عليها، وقررت رفضها الرجوع إلى بيته، وقد جرى بعث حكمين، فورد قرارهما متضمناً التفريق بين الزوجين على عوض تدفعه الزوجة لزوجها، ثم تلفظ الزوج بالمخالعة على عوض، وردت المدعى عليها بقبول الخلع؛ ولذا فقد حكم القاضي بثبوت مخالعة المدعي للمدعى عليها، وأفهم الزوج بأن زوجته بانت منه بينونة صغرى، كما أفهم الزوجة بأن عليها العدة الشرعية، وهي قرء واحد، ثم صدق الحكم من محكمة الاستئناف (وزارة العدل، 1435: 340/8).

نص الحكم: الحمد لله وحده، والصلاة والسلام على من لا نبي بعده، وبعد، فلدي أنا (...) القاضي في المحكمة العامة بنجران، وبناء على المعاملة المحالة لنا من فضيلة رئيس المحكمة العامة بنجران برقم: 33636857، وتاريخ 1433/11/02، المقيدة بالمحكمة برقم 331946056، وتاريخ 1433/11/02، حضر المدعي (...) (دون إثبات)، المعرف به من قبل كل من (...) سعودي الجنسية بموجب السجل المدني ذي الرقم (...) و(...) سعودي الجنسية بموجب السجل المدني ذي الرقم (...)، وحضرت لحضوره (...) المعرف بها من قبل (...) سعودي الجنسية بموجب السجل المدني ذي الرقم (...)، وادعى الأول قائلاً: إني قبل ثمانية عشر عاماً تزوجت بهذه الحاضرة على صداق قدره خمسون ألف ريال نقداً، وأربعون ألف ريال قيمة ذهب، ولي منها ابن اسمه (...) وعمره (6 سنوات)، وبنت اسمها (...) وعمرها (17 سنة)، وقبل حوالي سبعة أشهر من الآن طلبت منها أن تعطيني مبلغاً قدره مئتي ريال من (حافز)، فرفضت، فقلت لها: "روحي لأبيك"، فقمت بإيصالها إلى بيت والدها، وبعد عشرة أيام ذهبت لوالدها،

وقلت له: حافز لها، وأطلب عودة زوجتي، ولكنه رفض؛ لذا أطلب إلزام زوجتي بالعودة إلى بيت الطاعة، هذه دعواي، وبعرض الدعوى على المدعى عليها أجابت قائلة: ما ذكره المدعي في دعواه من أنه تزوجني قبل ثمانية عشرة عاماً، وأن لي منه ابناً وبنتاً، وأنه أعطاني مهراً قدره خمسون ألف ريال، فذلك صحيح، وما ذكره من إعطائي ذهباً بقيمة أربعين ألف ريال فأنا لا أعلم عن المبلغ الذي اشترى الذهب به، وقد باعه، ولم يعطني شيئاً منه، وما ذكره من أن سبب الخلاف بيننا هو حافز، فذلك غير صحيح، فالخلاف بيننا أكبر من حافز، فقد انقطع عن النفقة علي منذ فترة، وقد اضطرني ذلك إلى العمل في الاستراحات والمشاغل النسائية، وقد تسبب ذلك في إهانتي عند الناس مع قدرته على النفقة علي، كما أنه يقوم بأخذ أموالي التي أحصل عليها من عملي؛ لذلك فأنا غير مستعدة للرجوع إلى بيته وهذا حاله، هكذا أجابت، وبمحاولة الإصلاح بين الطرفين أجابت المدعى عليها قائلة: لا أريد الرجوع إليه؛ لأنه لا ينفق علي، ويسيء عشرتي، هكذا أجابت، وأجاب المدعي قائلاً: أرغب في عودة زوجتي إلى بيت الزوجية، هكذا أجاب، وامتثالاً لقول الله عز وجل:" **وَإِنْ خِفْتُمْ شِقَاقَ بَيْنِهِمَا فَابْعَثُوا حَكَمًا مِنْ أَهْلِهِ وَحَكَمًا مِنْ أَهْلِهَا إِنْ يُرِيدَا إِصْلَاحًا يُوَفِّقِ اللَّهُ بَيْنَهُمَا إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلِيمًا خَبِيرًا**"، فقد قررت أن يرسل كل واحد من المدعي والمدعى عليها حكماً من أهله، فاختار المدعي (...)، واختارت المرأة (...)، وأفهمت المتداعين بأن على الحكمين أن يجتمع كل واحد منها بالآخر، وأن يقدما ما اتفقا عليه محرراً، ففهما ذلك، وفي جلسة أخرى حضر المدعي والمدعى عليها والمعرف بها، وبسؤال المدعي والمدعى عليها عما رفعت الجلسة الماضية لأجله أجاب المدعي قائلاً: إن الحكمين اجتمعا بنا، وقد قررت أنني أرغب في إعادة زوجتي، ورفضت هي الرجوع، وقد كتبا ذلك في محضر، ولم يستطيعا الحضور لانشغالهما، هكذا أجاب، وبعرض ذلك على المدعى عليها أجابت قائلة: صحيح ما ذكره المدعي، فقد اجتمع بنا الحكمان، وقد رفضت الرجوع؛ لأنني لم أعد أستطيع احتمال الحياة معه، هكذا أجابت، ثم أبرز المدعي ورقة ذكر أنها ما اتفق عليه الحكمان، ونصها: "حضرنا نحن الحكمان (...) و(...)، وناقشنا كلاً من المدعو(...) والزوجة (...)، وتبين لنا أن الزوج يرغب في إرجاع الزوجة، واستعد بكامل حقوقها، وأن الزوجة رفضت الرجوع، وطلبت الطلاق، وكان ذلك بحضرة والدها (...)، وقد تبين لنا إحالة موضوعهم إلى فضيلتكم، والسلام. بتاريخ 1431/5/17 (...) توقيعه (...) توقيعه"، فجرى تذكير الزوجين بحق كل واحد منهما على الآخر، وبفضل الصلح فرفضت الزوجة، وقد رأيت تعيين حكمين من هذه المحكمة، وهما كل من (...) حكم عن المرأة (...) و(...) حكم عن الزوج؛ وذلك لمحاولة الإصلاح بين الطرفين، وتقديم ما يريانه محرراً، وفي جلسة أخرى حضر المدعي والمدعى عليها، كما حضر المعرف بالمرأة (...)، وبسؤال كل من المدعي والمدعى عليها عما رفعت الجلسة الماضية لأجله أجابت المدعى عليها قائلة: لقد رفضت الرجوع إلى زوجي المدعي، وقد اتفقنا عند الحكمين بهذه المحكمة على أن أقوم بإعطاء المدعي مبلغاً قدره خمسة وعشرون ألف ريال خلعاً، هكذا أجابت، ثم أجاب المدعي قائلاً: صحيح ما ذكرته المدعية، فقد اتفقنا على أن أقوم بمخالعتها مقابل تسليمي مبلغاً قدره خمسة وعشرون ألف ريال، هكذا أجاب، وقد وردنا كتاب الحكمين المؤرخ في 1434/06/17، ونص الحاجة منه: "وبمحاولتنا الإصلاح بين الطرفين، وتذكيرهما بالله عز وجل، وبيان حقوق كل منهما على الآخر رفضت الزوجة ذلك، وقد أبدى الزوج رغبته في رجوع زوجته لبيت الزوجية، إلا أنها أصرت على عدم الرجوع إليه لسوء معاشرتها، وسبه لها وشتمها، وبالمحاولة بينهما كل منهما مصر على رأيه، ونرى التفريق بين الزوجين على عوض وقدره خمسة وعشرون ألف ريال تدفعها الزوجة لزوجها مقابل طلاقها، هذا ما تم، وبالله التوفيق. رئيس لجنة (...) توقيعه، ومدير إدارة المحكمة العامة (...) توقيعه". وقد حضر الحكمان كل من (...) سعودي الجنسية بموجب السجل المدني ذي الرقم (...) و(...) سعودي الجنسية بموجب السجل المدني ذي الرقم (...)، وقرر كل واحد منهما بمفرده قائلاً: لقد تم هذا الصلح بحضور الزوج والزوجة، وقد اتفقا على ما جاء فيه، ثم تلفظ الزوج قائلاً: خالعت زوجتي هذه الحاضرة (...) على عوض قدره خمسة وعشرون ألف ريال، ثم ردت الزوجة قائلة: قبلت هذا الخلع على العوض الذي ذكره المدعي، هكذا قررت، وقد كان ذلك بحضور الحكمين (...) و(...) وشهادتيهما، وبناء عليه فقد ثبت لدي مخالعة (...) لزوجته (...)، وبذلك حكمت، وأفهمت الزوج بأن زوجته قد بانت منه بينونة صغرى، فلا تحل له إلا بعقد جديد ومهر جديد، كما أفهمت الزوجة بأن عليها العدة الشرعية، وهي قرء واحد بعد طهر لم يحصل فيه جماع، وبإعلان الحكم قرر المدعي عدم القناعة، فجرى إفهامه بتعليمات الاستئناف، وأن عليه مراجعتنا بعد خمسة أيام لاستلام نسخة من الحكم للاعتراض عليه خلال مدة أقصاها ثلاثون يوماً، وإلا سقط حقه في الاعتراض، كما جرى إفهام المرأة بأن عدتها تبدأ بعد اكتساب الحكم القطعية، وقررت المدعى عليها القناعة، وبالله التوفيق، وصلى الله على نبينا

محمد وعلى آله وصحبه وسلم. حرر في 1434/07/08 (وزارة العدل، 1435: 8/340-342).

الاستئناف:

الحمد لله وحده، وبعد، فقد عادت المعاملة من محكمة الاستئناف بموجب الخطاب ذي الرقم 342410985 والتاريخ 1434/11/27، ومرفق به قرار الملاحظة ذو الرقم 34364175 والتاريخ 1434/11/20، ونص الحاجة منه: "وبدراسة الصك وصورة ضبطه واللائحة الاعتراضية وأوراق المعاملة لوحظ ما يلي: أولاً- لم يدون فضيلته هوية المدعى عليها، ولابد من ذلك. ثانياً- حكم فضيلته بثبوت مخالعة (...) لزوجته، ولم يذكر فضيلته مبلغ العوض، ولابد من ذلك. ثالثاً- لم يحكم فضيلته بإلزام الزوجة بتسليم العوض للزوج (...)، وهو مبلغ قدره خمسة وعشرون ألف ريال، ملاحظة ما ذكر، وإلحاق ما يستجد في الضبط وصورته وخلاصته بالصك وسجله، ثم إعادة المعاملة لإكمال اللازم، والله الموفق، وصلى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم. قاضي استئناف (...) ختمه وتوقيعه، رئيس الدائرة (...) ختمه وتوقيعه". وجواباً عما ذكره أصحاب الفضيلة في ملاحظتهم الأولى بأنه قد جرى التعريف بالمرأة المذكورة من قبل أبيها (...) ورقم سجلها المدني هو (...)، وما ذكره أصحاب الفضيلة في ملاحظتهم الثانية فإنني قد حكمت بثبوت المخالعة مقابل مبلغ قدره خمسة وعشرون ألف ريال، وقد أشرت إلى ذلك في صك الحكم، ولعل أصحاب الفضيلة لم يتنبهوا إلى ذلك، وما ذكره أصحاب الفضيلة في ملاحظتهم الثالثة بأنني قد حكمت بثبوت المخالعة مقابل مبلغ قدره خمسة وعشرون ألف ريال وفي ذلك إلزام للمرأة المذكورة بتسليم العوض للمدعي، وبناء عليه فلم يظهر لي سوى ما حكمت به، وأمرت بإعادة المعاملة إلى محكمة الاستئناف حسب المتبع، وبالله التوفيق وصلى الله على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم. حرر في 1434/12/17 (وزارة العدل، 1435: 8/342-343).

الحمد لله وحده، وبعد، فقد اطلعنا نحن قضاة الدائرة المختصة بتدقيق قضايا الأحوال الشخصية والأوقاف والوصايا والقصار وبيوت المال بمحكمة الاستئناف بمنطقة عسير على المعاملة الواردة لهذه المحكمة من فضيلة رئيس المحكمة العامة بنجران برقم 342794719 وتاريخ 1434/12/22، المرفق بها الصك الصادر من فضيلة الشيخ/ (...) برقم 34264828 وتاريخ 1434/7/10، الخاصة بدعوى (...) ضد (...) بشأن خلع على الصفة الموضحة بالصك المتضمن حكم فضيلته بما هو مدون بباطنه؛ وحيث سبقت دراسة الصك وصورة ضبطه وأوراق المعاملة، وبالاطلاع على ما أجاب به فضيلته وألحقه بالضبط والصك وسجله بناء على قرار الدائرة ذي الرقم 34364175 في 1434/11/20 تقررت الموافقة على الحكم بعد الإجراء الأخير، والله الموفق، وصلى الله على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم (وزارة العدل، 1435: 8/343-342).

وبعد: فهذه نماذج تم صدور الحكم القضائي فيها من قبل مختلف المحاكم بالمملكة العربية السعودية، وهذه النماذج المختارة للدراسة التطبيقية، يلاحظ فيها عناية المحاكم في المملكة العربية السعودية عامة والقضاء السعودي خاصة بالحكم الشرعي، واستناد القضايا المعروضة إليهما إليه، واتباع كافة الإجراءات القضائية المطلوبة في الفصل بين المتنازعين، بدءاً من سماع الدعوى، وطلب البينة، وعرض الصلح بين الخصمين، وتحكيم حكمين بينهما، ثم إصدار القرار الذي تراه المحكمة مناسباً، ولا شك في أن هذا يثبت اهتمام الحكومة السعودية بقضايا المرأة الحقوقية ومن ذلك التعديلات التي حصلت على بعض الأنظمة القانونية والقضائية بشأن المرأة وخاصة في مجال الأحوال الشخصية.

الخاتمة:

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، وبفضله تتنزل الخيرات والبركات، وبتوفيقه تتحقق المقاصد والغايات، والصلاة والسلام على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد فإن هذه خاتمة هذا البحث الذي تناولت فيه الأحكام القضائية الخاصة بالمرأة، بعرض نماذج من الأحوال الشخصية، وتطبيقاتها المعاصرة، ويجدر بنا في نهاية هذا البحث بيان أهم النتائج والتوصيات التي تم التوصل إليها من خلال هذه الدراسة على النحو الآتي:

أولاً-النتائج

1- بيان أهم الأحكام القضائية الخاصة بالمرأة من خلال نماذج من الأحوال الشخصية، وشرح الأحكام القضائية الخاصة بالمرأة في الطلاق، والخلع، والفسخ، والحضانة.

2- عرض أهم الأحكام الفقهية الخاصة بالمرأة في الطلاق، والخلع، والفسخ، والحضانة.

3- توضيح الإجراءات القضائية الخاصة بالمرأة في الطلاق، والخلع، والفسخ، والحضانة، وخطوات رفع الدعوى القضائية فيهما.

4- للمرأة في الإسلام حقوق كفلها لها الشرع الحكيم أولاً، وكذلك القضاء السعودي المتمثل في وزارة العدل.

5- ذكر نماذج من الدعوى القضائية الصادرة من القضاء السعودي في كل من الطلاق، والخلع، والفسخ، والحضانة، وحق المرأة فيها.

ثانيا: توصيات البحث

1- الحرص على التعريف بالأجهزة القضائية والمؤسسات العدلية بحسب اختصاصاتها.

2- الاهتمام بمتابعة الأحكام القضائية الخاصة بالأحوال الشخصية الصادرة من محاكم المملكة، واستخراج جوانب التطوير والتحسين فيها.

3- التعريف بأبرز الأنظمة القضائية والإجراءات القضائية الخاصة بالأحوال الشخصية.

4- الاعتناء من قبل المختصين من الفقهاء والعاملين في المجال القضائي والقانوني بإقامة المؤتمرات واللقاءات والدروات التدريبية التي تعنى بشأن الأحكام القضائية والإجراءات القضائية الخاصة بالمرأة.

5- تكثيف العمل في البحوث الشرعية والدراسات المهتمة بحقوق المرأة القضائية في الشرع وفي النظام القضائي وحماية حقوقها.

المصادر والمراجع

ابن الأثير، مجد الدين أبو السعادات المبارك بن محمد الشيباني الجزري. (1399). النهاية في غريب الحديث والأثر. [تحقيق: طاهر أحمد الزاوى ومحمود محمد الطناحي]. بيروت: المكتبة العلمية.

ابن القيم، محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد شمس الدين ابن قيم الجوزية. (1415). زاد المعاد في هدي خير العباد. بيروت: مؤسسة الرسالة.

ابن تيمية، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن تيمية الحراني. (1416). مجموع الفتاوى. [المحقق: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم]. المدينة المنورة: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.

ابن جزي، أبو القاسم محمد بن أحمد الكلبي الغرناطي. (د ت). القوانين الفقهية. ترقيم الشاملة، بدون معلومات.

ابن حزم، أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد بن حزم الأندلسي القرطبي الظاهري. (2016). المحلى بالآثار. بيروت: دار الفكر.

ابن رشد، أبو الوليد محمد. (1408). المقدمات الممهدات. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الغرب الإسلامي.

ابن عابدين، علاء الدين محمد بن عمر بن عبد العزيز عابدين الحسيني الدمشقي. (2002). قرة عين الأخيار لتكملة رد المحتار على «الدر المختار شرح تنوير الأبصار» (مطبوع بآخر رد المحتار). بيروت: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

ابن فارس، أبو الحسين أحمد بن زكريا. (1399). معجم مقاييس اللغة. [تحقيق: عبد السلام محمد هارون]. دمشق: دار الفكر.

ابن قائد، عثمان بن أحمد بن سعيد النجدي. (1419). منتهى الإرادات في جمع المقنع مع التنقيح وزيادات مع حاشية المنتهى لابن قائد النجدي. [المحقق: د. عبد الله بن عبد المحسن التركي]. بيروت: مؤسسة الرسالة.

ابن قتيبة، أبو محمد عبد الله بن مسلم الدينوري. (د ت). تأويل مشكل القرآن. [تحقيق: إبراهيم شمس الدين]. بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن قدامة، أبو محمد موفق الدين عبد الله بن أحمد بن محمد بن قدامة المقدسي ثم الدمشقي الحنبلي. (1405). المغني في فقه الإمام أحمد بن حنبل الشيباني. بيروت: دار الفكر.

ابن قدامة، موفق الدين عبد الله بن أحمد بن محمد. (1414). الكافي في فقه الإمام أحمد. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن ماجة، أبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني. (د ت). سنن ابن ماجة. [تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي]. القاهرة: دار إحياء الكتب العربية.

ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفعى. (1414). لسان العرب. بيروت: دار صادر.

أبو داود، سليمان بن الأشعث بن إسحاق بن بشير بن عمرو الأزدي السِّجِسْتاني. (د ت). سنن أبي داود. [تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد]. بيروت- صيدا: المكتبة العصرية.

أحمد بن حنبل، أبو عبد الله بن حنبل بن هلال بن أسد الشيباني. (2001). مسند الإمام أحمد بن حنبل. (الطبعة الأولى). [تحقيق: شعيب الأرنؤوط، عادل مرشد، وآخرين، إشراف: د عبد الله بن عبد المحسن التركي]. د م: مؤسسة الرسالة.

الأصفهاني، أبو القاسم الحسين بن محمد الراغب الأصفهاني. (1412). المفردات في غريب القرآن. [المحقق: صفوان عدنان الداودي]. دمشق: دار القلم. والدار الشامية.

آل الشيخ، محمد بن إبراهيم بن عبد اللطيف آل الشيخ. (1399). فتاوى ورسائل سماحة الشيخ محمد بن إبراهيم بن عبد اللطيف آل الشيخ. [جمع وترتيب وتحقيق: محمد بن عبد الرحمن بن قاسم]. مكة المكرمة: مطبعة الحكومة.

آل سعدي، أبو عبد الله، عبد الرحمن بن ناصر بن عبد الله بن ناصر بن حمد. (2002). منهج السالكين وتوضيح الفقه في الدين. (الطبعة الثانية). [قدم له: عبد الله بن عبد العزيز العقيل]. د م: دار الوطن.

الألباني، محمد ناصر الدين. (1405). إرواء الغليل في تخريج أحاديث منار السبيل. (الطبعة الثانية). بيروت: المكتب الإسلامي.

الألباني، محمد ناصر الدين. (1423). صحيح أبي داود. (الطبعة الأولى). الكويت: مؤسسة غراس للنشر والتوزيع.

الألباني، محمد ناصر الدين. (1996). سلسلة الأحاديث الصحيحة وشيء من فقهها وفوائدها. (الطبعة الأولى). الرياض: مكتبة المعارف للنشر والتوزيع.

الألباني، محمد ناصر الدين. (د ت.أ). صحيح وضعيف سنن الترمذي. برنامج منظومة التحقيقات الحديثية – المجاني– من إنتاج مركز نور الإسلام لأبحاث القرآن والسنة بالإسكندرية.

الألباني، محمد ناصر الدين. (د ت.ب). صحيح وضعيف سنن النسائي. برنامج منظومة التحقيقات الحديثية – المجاني– من إنتاج مركز نور الإسلام لأبحاث القرآن والسنة بالإسكندرية.

البخاري، محمد بن إسماعيل. (1419). الجامع الصحيح بإشراف وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف. (الطبعة الأولى). الرياض: دار السلام.

البركتي، محمد عميم الإحسان المجددي. (2003). التعريفات الفقهية. [إعادة صف للطبعة القديمة في باكستان 1407–1986]. بيروت: دار الكتب العلمية.

بصراوي، أحمد. (2018). تطوير النظام القضائي في المملكة وفق رؤية 2030. مقال بجريدة مال الاقتصادية. من الرابط https://www.maaal.com/archives/.

البلخي، نظام الدين. (1310). الفتاوى الهندية. بيروت: دار الفكر.

البهوتي، منصور بن يونس بن صلاح الدين بن حسن بن إدريس البهوتي الحنبلي. (2000). كشاف القناع عن متن الإقناع. [المحقق: لجنة تخصصية في وزارة العدل]. السعودية. وزارة العدل.

البيهقي، أحمد بن الحسين بن علي بن موسى الخُسْرَوْجِردي الخراساني أبو بكر البيهقي. (1991). معرفة السنن والآثار. [المحقق: عبد المعطي أمين قلعجي]. كراتشي. باكستان: جامعة الدراسات الإسلامية.

الترمذي، محمد بن عيسى بن سَوْرة بن موسى بن الضحاك أبو عيسى. (1395). سنن الترمذي. [تحقيق وتعليق: أحمد محمد شاكر. ومحمد فؤاد عبد الباقي. وإبراهيم عطوة عوض المدرس في الأزهر الشريف]. القاهرة: شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي.

التويجري، محمد بن إبراهيم بن عبد الله. (1430). موسوعة الفقه الإسلامي. (الطبعة الأولى). د م: بيت الأفكار الدولية.

الجرجاني، علي بن محمد بن علي الزين الشريف. (1403). كتاب التعريفات. [المحقق: ضبطه وصححه جماعة من العلماء بإشراف]. بيروت: دار الكتب العلمية.

الخرشي، محمد بن عبدالله المالكي أبو عيسى. (د ت). شرح مختصر خليل للخرشي. بيروت: دار الفكر للطباعة.

الخضيري، حمد بن عبد العزيز. (1431). الإجراءات القضائية في المشكلات الزوجية. مجلة العدل السعودية. العدد (45). محرم.

الدسوقي، محمد بن أحمد بن عرفة الدسوقي المالكي. (1428). حاشية الدسوقي على الشرح الكبير. [المحقق: الدكتور عبد الحميد الهنداوي]. القاهرة: المكتبة العصريّة.

الرافعي، عبد الكريم بن محمد بن عبد الكريم أبو القاسم. (1997). العزيز شرح الوجيز المعروف بالشرح الكبير. [المحقق: علي محمد عوض – عادل أحمد عبد الموجود]. بيروت: دار الكتب العلمية.

الزبيدي، محمّد بن محمّد بن عبد الرزّاق الحسيني. (د ت). تاج العروس من جواهر القاموس. [تحقيق مجموعة من المحققين]. د م: دار الهداية.

الزحيلي، وهبة بن مصطفى. (1418). الفقه الإسلامي وأدلته. دمشق: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

زقزوق، محمود حمدي. (2001). الموسوعة الإسلامية العامة. وزارة الأوقاف. القاهرة: المجلس الأعلى للشئون الإسلامية.

الزمخشري، أبو القاسم محمود بن عمر بن أحمد جار الله. (1998). أساس البلاغة. [تحقيق: محمد باسل عيون السود]. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الكتب العلمية.

الزيلعي، عثمان بن علي بن محجن البارعي فخر الدين الحنفي. (1313). تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق وحاشية الشِّلْبِيِّ. [الحاشية: شهاب الدين أحمد بن محمد بن

أحمد بن يونس بن إسماعيل بن يونس الشِّلْبِيُّ (المتوفى: 1021)]. القاهرة: المطبعة الكبرى الأميرية.

السرخسي، محمد بن أحمد بن أبي سهل شمس الأئمة. (2000). كتاب المبسوط. [دراسة وتحقيق: خليل محي الدين الميس]. بيروت: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

السعدي، عبد الرحمن بن ناصر بن عبد الله. (2000). تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان. (الطبعة الأولى). [تحقيق: عبد الرحمن بن معلا اللويحق]. د م: مؤسسة الرسالة.

السنيكي، زكريا بن محمد بن أحمد بن زكريا الأنصاري، زين الدين أبو يحيى. (1414). فتح الوهاب بشرح منهج الطلاب. [هو شرح للمؤلف على كتابه، وهو منهج الطلاب الذي اختصره المؤلف من منهاج الطالبين للنووي]. بيروت: دار الفكر للطباعة والنشر.

الشربيني، شمس الدين محمد. (1415). مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج. بيروت: دار الكتب العلمية.

الشهري، خالد بن عبد العزيز بن عوض. (1436). احتكام المسلمين لغير شريعتهم. [إشراف: د. نادي قبيصي البدوي سرحان]. ماليزيا: جامعة المدينة العالمية.

الشوكاني، حمد بن علي بن محمد بن عبد الله الشوكاني اليمني. (1427). نيل الأوطار. [تحقيق: عصام الدين الصبابطي]. القاهرة: دار ابن الجوزي.

الشيباني، ابن ضويان. (1992). المعتمد في فقه الإمام أحمد. دمشق: دار الخير.

الشيرازي، إبراهيم بن علي بن يوسف الفيروز أبادي أبو إسحاق. (1403). التنبيه في الفقه الشافعي. [تحقيق: عماد الدين أحمد حيدر]. بيروت: عالم الكتب.

الشيرازي، أبو إسحاق إبراهيم. (د ت). المهذب في فقه الإمام الشافعي. د م: دار الكتب العلمية.

الصاوي، أحمد بن محمد الصاوي المالكي. (1952). بلغة السالك لأقرب المسالك إلى مذهب الإمام مالك، المعروف بحاشية الصاوي على الشرح الصغير (الشرح الصغير هو شرح الشيخ الدردير لكتابه المسمى أقرب المسالك لِمَذْهَبِ الْإِمَامِ مَالِكٍ). [صححه: لجنة برئاسة الشيخ أحمد سعد علي]. بيروت: دار الكتب العلمية.

الصّعيدى، عبد الفتاح وموسى، حسين يوسف. (1410). الإفصاح في فقه اللغة. بغداد: مكتب الإعلام الإسلامي.

الطرابلسي، أبو الحسن علاء الدين علي بن خليل الطرابلسي الحنفي. (2000). معين الحكام فيما يتردد بين الخصمين من الأحكام. القاهرة: دار الفكر الإسلامي الحديث.

عبدالرزاق، أبو بكر بن همام بن نافع الصنعاني. (1403). المصنف. (الطبعة الثانية). [المحقق: حبيب الرحمن الأعظمي]. بيروت: المكتب الإسلامي.

العبسي، أبو بكر بن أبي شيبة عبد الله بن محمد بن إبراهيم بن عثمان بن خواستي. (1409). المصنف في الأحاديث والآثار. [المحقق: كمال يوسف الحوت]. الرياض: مكتبة الرشد.

العثيمين، محمد بن صالح بن محمد. (1404). رسائل في العقيدة. (الطبعة الثانية). الرياض: مكتبة المعارف.

العثيمين، محمد بن صالح بن محمد. لقاء الباب المفتوح. [لقاءات كان يعقدها الشيخ بمنزله كل خميس. بدأت في أواخر شوال 1412وانتهت في الخميس 14 صفر، عام 1421]. دروس صوتية قام بتفريغها موقع الشبكة الإسلامية. http://www.islamweb.net.

الفارابي، أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري. (1407). الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية. (الطبعة الرابعة). [تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار]. بيروت: دار العلم للملايين.

الفراهيدي، أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد بن عمرو بن تميم الفراهيدي البصري. (2003). كتاب العين. [المحقق: د مهدي المخزومي. د إبراهيم السامرائي]. بيروت: دار ومكتبة الهلال.

الفيومي، أحمد بن محمد بن علي الفيومي ثم الحموي. (د ت). المصباح المنير. [دراسة وتحقيق: يوسف الشيخ محمد]. القاهرة: المكتبة العصرية.

قدري، محمد زيد الأبياني باشا. (2016). شرح الأحكام الشرعية في الأحوال الشخصية. [المحقق: الدكتور صلاح محمد أبو الحاج]. عمان: مركز العلماء العالمي للدراسات وتقنية المعلومات.

القرافي، أبو العباس شهاب الدين. (د ت). الفروق = أنوار البروق في أنواء الفروق. د م: دار عالم الكتب.

قلعجي، محمد رواس وقنيبي، حامد صادق. (1408). معجم لغة الفقهاء. عمان: دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع.

الكاساني، علاء الدين أبو بكر بن مسعود بن أحمد الحنفي. (1986). بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع. بيروت: دار الكتب العلمية.

كمال، رامي محمد. (1440). الصكوك وتطبيقاتها المعاصرة بديلا عن السندات التقليدية. طبعة خاصة. (الطبعة الأولى).

الماوردي، أبو الحسن علي بن محمد بن محمد بن حبيب البصري البغدادي. (1999). الحاوي الكبير في فقه مذهب الإمام الشافعي وهو شرح مختصر المزني. [المحقق: الشيخ علي محمد معوض. والشيخ عادل أحمد عبد الموجود]. بيروت: دار الكتب العلمية.

مصطفى، إبراهيم والزيات، أحمد وعبد القادر، حامد والنجار، محمد. (1989). المعجم الوسيط. إسطنبول: دار الدعوة.

المحيميد، ناصر بن إبراهيم. (1435). إجراءات قضائية، الصيغ القضائية لإثبات الطلاق والخلع. *مجلة العدل*. العدد (61).

المرداوي، علاء الدين أبو الحسن علي بن سليمان الدمشقي الصالحي. (د ت). الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف. (الطبعة الثانية). د م: دار إحياء التراث العربي.

المرغناني، أبو الحسن برهان الدين علي بن أبي بكر. (د ت). الهداية في شرح بداية المبتدي. [المحقق: طلال يوسف]. بيروت: دار إحياء التراث العربي.

المركز العربي للبحوث القانونية والقضائية. (1992). معجم المصطلحات القانونية والقضائية. جامعة الدول العربية. مجلس وزارة العدل العرب. من الموقع الالكتروني: https://carjj.org/legal-terms/1724.

الموسوعة الفقهية الكويتية. (1427). صادر عن: وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية بالكويت. القاهرة: مطابع دار الصفوة.

النسائي، أبو عبد الرحمن أحمد بن شعيب بن علي الخراساني. (1411). سنن النسائي الكبرى. [تحقيق: د. عبد الغفار سليمان البنداري. وسيد كسروي حسن]. بيروت: دار الكتب العلمية.

النووي، أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف. (1412). روضة الطالبين وعمدة المفتين. (الطبعة الثالثة). [تحقيق: زهير الشاويش]. بيروت: المكتب الإسلامي.

الهروي، محمد بن أحمد بن الأزهري أبو منصور. (2001). تهذيب اللغة. [المحقق: محمد عوض مرعب]. بيروت: دار إحياء التراث العربي.

موقع وزارة العدل. moj.gov.sa. تاريخ الزيارة 2020/9/10.

وزارة العدل (1434). مجموعة الأحكام القضائية. [فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية في أثناء النشر].الرياض: مركز البحوث.

وزارة العدل. الكتاب الإحصائي لعام 1438. المملكة العربية السعودية. الرابط الإلكتروني https://portaleservices.moj.gov.sa/law/Downloades/Annual_Report_1438.pdf

Arab References:

Basrawi, Ahmed. (2018). 'Tatweer Al-nidham Al-qadhaie fi Al-mamlakati Wifqa Ruyat 2030'. Artical in Maal News, 31 May 2018. Retrieved from <https://www.maaal.com/archives/20180531/1083>

مستوى ممارسة كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران وفقاً لمعايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم (ISTE)*

(قُدم للنشر في 2020/11/16، وقُبل للنشر في 2021/1/28)

د. هشام مصطفى كمال الدين
أستاذ تقنيات المعلومات المساعد، وكالة التطوير والجودة، جامعة نجران
Hesham Mostafa Kamal Eldeen
Assistant Professor of Information Technical, Vice Rectorship for Development and Quality, Najran University

الملخص:
تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مدى توافر الكفايات التكنولوجية الأساسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران من وجهة نظرهم، ومدى توافق ممارساتهم لتلك الكفايات مع معايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم (ISTE)، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران والتي يمكن عزوها إلى (اختلاف النوع، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخبرة). وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وعلى الاستبانة كأداة بحثية، وطبقت على (370) من أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران خلال العام الجامعي 1442/1441، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة توافر الكفايات التكنولوجية الأساسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران من وجهة نظرهم جاءت بدرجة متوسطة، كما أن درجة توافق ممارسات كفايات تكنولوجيا المعلومات لأعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران السعودية مع معايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم (ISTE) جاءت بدرجة متوسطة، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين درجة توافر الكفايات التكنولوجية الأساسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران ودرجة ممارستهم لمعايير (ISTE*E)، وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تعزي إلى متغيرات النوع، وسنوات الخبرة، والدرجة الأكاديمية.

الكلمات المفتاحية: الكفايات، تكنولوجيا التعليم، الكفايات التكنولوجية، معايير تكنولوجيا التعليم

Abstract:

The Study Aimed to Identify the availability of Basic Technological Competencies among the Faculty Members at Najran University from their Point of View, and the Extent to which their Practices for those Competencies Conform to the Standards of the International Society for Technology in Education (ISTE), and to Uncover Statistically Significant Differences in the average Responses of the Faculty Members at Najran University, which They can be Traced Back to (the Difference in Gender, Academic rank, years of experience). In addition, The Study was based on the Descriptive Approach and the Questionnaire as a Research tool. It was Applied on (370) Faculty Members at Najran University during the academic year 1441/1442 AH. The Study Found that the Degree of availability of basic Technological Competencies among the Faculty Members at Najran University, from their Point of View was of a Moderate Degree and that the Degree of Compatibility of the Practices of Information Technology Competencies of Faculty Members at the University of Najran in Saudi Arabia with the (ISTE) Standards Came with a Medium Degree. The Study also Found that there is a Statistically Significant Correlation Between the Degree of availability of basic Technological Competencies among the Faculty Members at Najran University and the Degree of their Practice of ISTE * E Standards. The Results also showed that there are no Statistically Significant Differences between the Responses of the Sample individuals attributable to Gender Variables and Years Experience, and Academic Degreeeight narrations. I found that six of these narrations are true, one is good for itself, and one is good compared with the others.

Key words: Competencies, Educational Technology, Technological Competencies, Education Technology Standards

* بحث مدعوم من عمادة البحث العلمي بجامعة نجران برقمNU/SHED/17/056

مقدمة:

يسهم توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية من قبل أعضاء هيئة التدريس بالجامعات في زيادة فاعلية التعليم، وزيادة تحسين جودة المخرجات، والوصول لتحقيق تعليم أفضل وأجود. والمتتبع للتطورات والمتغيرات المتسارعة سوف يدرك أن توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية أصبح مطلباً ملحاً أكثر من ذي قبل من أجل جعل التعليم أكثر مرونة وفاعلية وعالمية. لذا كان اهتمام الجامعات السعودية ومنها جامعة نجران نحو الاهتمام بتوجيه أعضاء هيئة التدريس نحو امتلاك كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ومواكبة تطورها الهائل والسريع، وأن تعمل على رفع كفاءة وقدرات ومهارات هيئة التدريس لديها.

ومع أن جامعة نجران عمدت منذ سنوات ليست بالبعيدة إلى إنشاء وحدات أكاديمية تختص بمجالات تقنية المعلومات والاتصالات ومجال التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد تضم داخلها فِرَقاً داعمةً من التقنيين والمتخصصين من ضمن مهامهم دعم كفايات أعضاء هيئة التدريس في استيعاب تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتكنولوجيا نظم التعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد وممارستها في العملية التعليمية، إلا أن هذه الفِرَق وقبل ظهور جائحة كورونا لاحظ الباحث أنها لم تكن تستطع أن تقدِّم دعمها في العادة إلا لمجموعات صغيرة من أعضاء هيئة التدريس وعلى وجه التحديد المهتمين بتطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية، ولقد ظل هذا الدعم بصورته المحدودة وحتى وقت قريب مناسباً لمستوي توظيف وممارسة أعضاء هيئة التدريس لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريس وهو المستوي الذي يعرفه المتخصصين بالمستوي الإثرائي Enrichment Level (عبد الحميد، 2005) والذي يقوم على توظيف الوسائط الإلكترونية وشبكة الإنترنيت بوصفها مصدراً للمعلومات العامة والمتخصصة يتم توجيه الطلاب إليها دون أن تكون جزءاً من العملية التعليمية وتتم داخل قاعات الدرس.

أما في ظل الوضع الراهن واستجابة سريعة لما فرضته جائحة كورونا على مؤسسات التعليم الجامعي ومنها جامعة نجران من ضرورة التحول الكامل وبصورة فورية من التعلم بالطرق التقليدية إلى التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد المعتمد على شبكة الإنترنيت فقد بدأت جامعة نجران في اتخاذ خطوات جادة نحو التوسع في توظيف التعلم الإلكتروني في الجامعة، وفي سبيل ذلك وضعت الجامعة خطة للتحول من التعليم التقليدي داخل قاعات الدرس إلى التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد عبر شبكة الإنترنيت وفق خُطة تحول يبدأ تنفيذها مع بداية العام الجامعي 1442/1441هـ وذلك بتبني ما يعرفه المتخصصون في مجال التعلم الإلكتروني اصطلاحا بالمستوي المتكامل Essential Level وهو مستوى متقدم يقدم بديلاً عن التعلم الصفي من خلال الاعتماد على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وأدوات التعلم الإلكتروني Black Board اعتماداً كاملا في إنجاز عملية التعليم والتعلم– وإدارتها – عبر شبكة الإنترنيت، فالطالب سوف يتعلم الدروس والمقررات ويتفاعل مع محتواها، كما توفر لعضو هيئة التدريس أدوات التفاعل والاتصال تزامنياً أو لا تزامنياً بالطالب والمتابعة وتنفيذ صور التقويم المختلفة اعتمادا على أدوات التعلم الإلكتروني وحدها.

ولما كان عضو هيئة التدريس أحد الركائز الأساسية وأهمها في المنظومة التعليمية بالجامعة فقد لاحظ الباحث أن هناك العديد من المشكلات قد واجهت أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران نتيجة هذا التحول السريع نحو تطبيق التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد وخاصةً أن الكثيرين منهم غير مؤهلين تماما للتعامل مع التقنية الحديثة، هذه التحديات يمكن إيجازها فيما يلي:

- زيادة الأعباء على أعضاء هيئة التدريس فنتيجة لاستخدام التعلم الإلكتروني فُرض عليهم أن يكونوا على اتصال مستمر مع الطلبة بصورة فردية أو جماعية للإجابة عن تساؤلاتهم ومتابعة استفساراتهم ومناقشاتهم بالإضافة إلى متابعة الأنشطة والتمارين وتصحيحها أولا بأول، ومتابعة المتأخرين منهم أو الذين يحتاجون إلى عناية خاصة. كل ذلك زاد من أعباء أعضاء هيئة التدريس وخاصة مع استخدم النظام الهجين بين التعليم التقليدي والإلكتروني في بعض برامج الجامعة.
- يحتاج هذا النوع من التعلم إلى ضرورة إعداد وتأهيل أعضاء هيئة التدريس لتزويدهم بالكفايات والكفاءات التكنولوجية الأساسية للتعامل مع هذا النوع من التعليم.
- أن هذا النوع من التعلم يحتاج من أعضاء هيئة التدريس تطبيق نوع مختلف من أساليب التقويم غير التي تعود عليها الطالب وعضو هيئة التدريس، والتي تركز بالدرجة الأولى على التقويم النهائي أو التجميعي للدرجات من خلال الاختبارات النهائية والقصيرة، وإنما يجب التحول والتأكيد على استخدام التقويم البنائي أو التكويني، والتقويم المعتمد على الأداء، وهذا يحتاج إلى جهد وإلى تدريب لكل من أعضاء هيئة التدريس والطلبة حتى تكون النتائج صحيحة والدرجات معبرة عن مستوى الطلبة الحقيقي.
- حاجة أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران إلى الإلمام بالمعايير

العالمية كمعايير برنامج (Quality Matters) لضمان الجودة في تصميم المقررات الإلكترونية وإنتاجها.

- صعوبة تعامل أعضاء هيئة التدريس مع الأدوات والمختبرات والأجهزة الافتراضية Virtual Laboratories لتدريب الطلبة على المهارات العملية والعلمية التي تحتاج إليها الدراسة ببعض برامج الجامعة.

هذه التحديات فرضت على جامعة نجران ضرورة توفر أعضاء هيئة تدريس يمتلكون درجة عالية من الكفايات والكفاءات التكنولوجية التي تمكنهم من التعامل مع هذه المتغيرات وهو ما تحاول الدراسة الحالية الكشف عنه، وإذا كان امتلاك أعضاء هيئة التدريس وممارسته للكفايات التكنولوجية وتطبيقاتها الحديثة يعد مفتاحاً على عملية دمج التكنولوجيا وتطبيقاتها في العملية التعليمية، فقد تبين للباحث من خلال مراجعة الأدبيات التربوية أن امتلاك أعضاء هيئة التدريس لتلك الكفايات التكنولوجية لم يعد كافياً للحكم على نجاح ممارستهم لها في العملية التعليمية مالم تكن هناك معايير ومؤشرات معتمدة تكون بمثابة ضوابط ومراجع حاكمة موثوقة يتم اللجوء إليها لضبط التدخل التكنولوجي والتقني في عملية التعليم والتعلم. والملاحظ أنّ المعايير الدولية المتخصصة في مجال التكنولوجيا في التعليم كثيرة من أهمها المعايير التي تتبناها الدراسة الحالية والتي وضعتها الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم the International Society for Technology in Education (ISTE) في إصدارها الخمس لعام 2017 والتي طورت من أجل تزويد المعلمين بدليل إرشادي وتوجيهي لكافة ممارستهم، وسلوكياتهم، وعلاقتهم المهنية والتكنولوجية حيث تساعدهم في تحسين وتطوير أدائهم المهني في عمليات تعليم وتعلم الطلبة، كما تحدد المعارف والمهارات والقيم التكنولوجية المطلوبة منهم، فضلا عن استخدام هذه المعايير في برامج التنمية المهنية للمعلمين، وفي عمليات تقويم أدائهم الوظيفي. وعلى ضوء كل ما سبق كان السعي من وراء هذه الدراسة نحو الكشف عن مدى توافر الكفايات التكنولوجية الأساسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران من وجهة نظرهم، ومدي توافق ممارساتهم لتلك الكفايات في العملية التعليمية مع معايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالمعلم (ISTE*E).

مشكلة الدراسة:

توفر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات دعماً كبيراً في تحسين مستوي التعليم الجامعي، لما تحدثه من تغيرات في أنماط وأساليب التعليم والتعلم، من خلال تقديمها لحلول واقعية لمشكلات تعليمية تتطلب حلولاً غير تقليدية مما جعل منها أحد الوسائل المعينة للأستاذ الجامعي في تدريسه للمقررات الدراسية، كما أن امتلاك عضو هيئة التدريس وممارسته للكفايات التكنولوجية وتطبيقاتها الحديثة يعد مفتاحاً على دمج التكنولوجيا الحديثة وتطبيقاتها في العملية التعليمية ككل.

ونظراً لأهمية الكفايات التكنولوجية لأعضاء هيئة التدريس وتأثيرها المباشر على العملية التعليمية فقد سعت العديد من الدراسات إلى التعرف على مدي امتلاك أعضاء هيئة التدريس بالجامعات لتلك الكفايات التكنولوجية، وقد خلصت نتائج العديد منها إلى وجود نسبة كبيرة من أعضاء هيئة التدريس تنقصهم بعض الخبرة والتدريب في مجال الكفايات التكنولوجية كدراسة عمايرة (2019)، ودراسة العنزي (2016)، ودراسة الغزو وعليمات (2015)، ودراسة المقطري (2015)، ودراسة المعمري والمسروري (2013)، وقد أوصت العديد من تلك الدراسات بالاهتمام بتدريب أعضاء هيئة التدريس على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، بينما أوصت دراسة القرني (2017) بربط ترقية أعضاء هيئة التدريس بإتمام حضور عدد من البرامج التدريبية المرتبطة بالكفايات التكنولوجية، بالإضافة إلى وضع قائمة بالكفايات التكنولوجية كمعايير يحتكم إليها عند ترشيح قيادات العمل الأكاديمي بالجامعة.

أما بالنسبة للدراسة الحالية فعلى الرغم من الخطوات المتسارعة التي خطتها جامعة نجران كغيرها من الجامعات السعودية نحو توفير البنية التكنولوجية اللازمة لمواكبة عصر المعلومات، إلا أن الباحث ومن خلال عمله بوكالة الجامعة للتطوير والجودة قد لاحظ أن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في جامعة نجران من قبل أعضاء هيئة التدريس لم يرتقى للمستوي المطلوب مقارنة بالإمكانات التقنية المتوفرة بالجامعة وأن هناك عوامل مؤثرة ترتبط بدرجة كبيرة بما يمتلكه عضو هيئة التدريس من قدرات ومهارات فنية (كفايات تكنولوجية) تمكنه من التعامل مع الوسائل والأجهزة المختلفة.

وعلى الرغم من أهمية الكفايات التكنولوجية إلا أن بعض الدراسات ومنها دراسة باجابا (Bajabaa, 2017)، ودراسة أبو العون (2018) أشارت إلى أن توافر الكفايات التكنولوجية لدى المعلم لا يعد دليلاً كافياً على كفاءة مستوي ممارسته لتلك الكفايات في العملية التعليمية، ما لم تكن هناك معايير ضابطة تحكم وتوجه هذه الممارسات في عملية التعليم والتعلم، ويمكن من خلالها إرشاده للممارسات التي يمكن تطبيقها من أجل الوصول إلى تعلم فعال في عصر التكنولوجيا، ومن ثم كان اعتماد تلك الدراسات على المعايير التي طورتها الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم للمعلم في نسختها الأخيرة والصادرة

في عام 2017 The ISTE Standards for Educators (ISTE*E) كمصدر موثوق يمكن الاحتكام إليه لتقويم تلك الممارسات، وبناء على ما سبق فإن مشكلة الدراسة تتحدد في الأسئلة الآتية:

1- ما مدى توافر الكفايات التكنولوجية الأساسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران من وجهة نظرهم؟

2- ما مدى توافق ممارسات كفايات تكنولوجيا المعلومات لأعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران السعودية مع معايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالمعلم (ISTE*E) ؟

3- ما هي طبيعة العلاقة بين توافر الكفايات التكنولوجية الأساسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران من جهة ودرجة ممارستهم لمعايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالمعلم (ISTE*E) من جهة أخرى؟

4- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في أراء أفراد عينة الدراسة حول مدى توافر الكفايات التكنولوجية الأساسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران ودرجة ممارستهم لمعايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالمعلم (ISTE*E)تبعاً لمتغيرات الدراسة (النوع، سنوات الخبرة، الدرجة الأكاديمية).

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- الكشف عن مدى توافر الكفايات التكنولوجية الأساسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران من وجهة نظرهم.

2- التعرف على مدى توافق ممارسات كفايات تكنولوجيا المعلومات لأعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران السعودية مع معايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالمعلم (ISTE*E).

3- توضيح طبيعة العلاقة بين توافر الكفايات التكنولوجية الأساسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران من جهة ودرجة ممارستهم لمعايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالمعلم (ISTE*E) من جهة أخرى.

4- معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في أراء أفراد عينة الدراسة حول مدى توافر الكفايات التكنولوجية الأساسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران ودرجة ممارستهم لمعايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالمعلم (ISTE*E) تبعاً لمتغيرات الدراسة (النوع، سنوات الخبرة، الدرجة الأكاديمية).

أهمية الدراسة:

تتلخص أهمية الدراسة الحالية في النقاط التالية:

- مساعدة أعضاء وعضوات هيئة التدريس بجامعة نجران وذلك بحصولهم على تغذية راجعة فيما يتعلق بدرجة امتلاكهم لكفايات تكنولوجيا التعليم، مما يحفزهم على تعديل كفاياتهم، وبالتالي مساعدتهم على تحسين أدائهم التعليمي في ضوء الكفايات التي يجب أن تتوفر لديهم ويمارسونها.
- مساعدة أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران في تحديد احتياجاتهم التدريبية في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي يمكن أن يوظفونها في تحقيق أهداف عمليات التعليم والتعلم.
- النتائج والتوصيات التي سوف تخرج من الدراسة يؤمل بأن تكون مفيدة لأصحاب القرار في جامعة نجران وخاصة المخططين للبرامج التدريبية الخاصة بتطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران.
- يمكن أن توفر قائمة كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المقترحة في أداة الدراسة مقياساً يستخدمه رؤساء الأقسام الأكاديمية في كليات جامعة نجران في تقويم وتطوير الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس.

حدود الدراسة ومحدداتها:

اقتصرت هذه الدراسة على الآتي:

- حدود بشرية: اقتصرت هذه الدراسة على أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران.
- حدود مكانية: اقتصرت هذه الدراسة على جامعة نجران.
- حدود زمانية: طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1442/1441 الموافق 2021/2020.
- حدود موضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على معرفة مدى توافر الكفايات التكنولوجية الأساسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران من وجهة نظرهم والتعرف على مدى توافق ممارساتهم لتلك الكفايات مع معايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم (ISTE).

مصطلحات الدراسة:

تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ICT:

هي التكنولوجيا التي تستخدم لتنظيم وإدارة المعلومات والمساعدة على الاتصال إلستون (Elston, 2004) وتعرف اليونسكو (UNESCO, 2007) تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بأنها العناصر التكنولوجية المستندة إلى الحاسوب وتضم الأجهزة والبرمجيات وشبكات الاتصال.

تكنولوجيا التعليم:

تُعَرِّف جمعيةُ الاتصال التعليمي والتكنولوجيا Association for Educational Communications and Technology (2008) تكنولوجيا التعليم بأنها "عبارة عن الدراسة والممارسة الأخلاقية لتيسير التعلم وتحسين الأداء من خلال ابتكار واستخدام وإدارة العمليات والمصادر التكنولوجية المناسبة".

الكفايات Competencies:

مجموعه المهارات والمفاهيم والاتجاهات التي يكتسبها عضو هيئة التدريس نتيجة لخضوعه إلى التدريب على برامج تعليمية – أثناء وقبل ممارسة عمله –التي ترتقى بمستوى أدائه (المصري، 2010).

الكفايات التكنولوجية التعليمية:

هى مستوي معين من القدرات والمهارات والاتجاهات، التي يمتلكها المتعلم ويتقن ممارستها في مجال تكنولوجيا التعليم في بيئة التعلم الإلكتروني، للوصول بالعملية التعليمية إلى درجة عالية من الكفاءة والفاعلية (المقطري، 2015).

معايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم للمعلم The ISTE Standards for (ISTE*E) Educarors:

هى مجموعة من المعايير وضعتها الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية في مجال التعليم كدليل إرشادي وتوجيهى للمعلمين تحكم ممارستهم وسلوكياتهم وعلاقاتهم المهنية التكنولوجية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولا: الإطار النظري:

كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للمعلم: Technological Competencies

تباينت الآراء والدراسات حول مفهوم الكفايات التكنولوجية وذلك وفق اختلاف مجالات الباحثين يشير (عمايرة، 2019) أن كفايات المعلمين في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات هى: "تلك المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها المعلم وتمكنه من أداء مهامه ومسؤولياته بمستوى يمكن ملاحظته وتقييمه في مجال المهارات الحاسوبية، ومجال استخدام الحاسب في العملية التعليمية، ومجال الوسائل التعليمية، ومجال وسائل الاتصال"، وفي السياق ذاته وبرؤية أعم وأشمل يرى (زيتون، 2019) أنها: "مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها المعلم ويقدر على ممارستها في مجال تكنولوجيا التعليم لتحقيق تعلم أكثر فاعلية ويستمتع به الطلبة".

أهمية الكفايات التكنولوجية للمعلم:

يشير (سالم، 2010) أنه في ظل التطور السريع والمتلاحق في مجال تكنولوجيا المعلومات، وتماشياً مع هذه التطورات فقد تغير دور المعلم، كما تغيرت وظيفته؛ إذ أصبح المعلم مصممًا للبيئة التعليمية، ومديرًا ومستشارًا وموصلاً تربويًا، ومطورًا ولذلك لم يعد دور المعلم مقتصرًا على نقل المعرفة وتلقين الطلاب وشرح الدروس، ولم يعد المصدر الوحيد للمعرفة، بل أصبح دوره في ظل تكنولوجيا التعليم تصميم وتطوير وتنفيذ وتقويم عمليتي التعليم والتعلم وفي ضوء هذا الدور الجديد للمعلم، أصبح من الضروري توافر الكفايات الأساسية وخاصة في مجال تكنولوجيا التعليم ، ليقوم بدوره المهم في التدريس بكل كفاءة.

تصنيف مجالات كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات:

لقد وضعت العديد من الدراسات والتقارير تصورات لأهم أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي يمكن توظيفها في التدريس، ومنها ما حددته منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة اليونسكو UNESCO (2011)، في دليلها التخطيطي للكفايات اللازمة للمعلمين في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتي حددتها في ثلاث محاور هى: محو الأمية التكنولوجية، وتعميق المعرفة، وإنتاج المعرفة.

ومن خلال قيام الباحث بمسح للدراسات السابقة ذات الصلة فقد وجد أن هناك تباين فيما بينها في تحديد مجالات كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي يجب أن يمتلكها المعلم بصفة عامة وعضو هيئة التدريس بصفة خاصة فقد حدد (العشري، 2017) أربعة مجالات واسعة للكفايات التكنولوجية لعضو هيئة التدريس وهي؛ تصميم التعليم، وتوظيف التكنولوجيا، والتفاعل والدافعية، والتعليم الذاتي. في حين حددت دراسة كل من (العنزي، 2016)، (الرصاعى، 2017) مجالات كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في كفايات استخدام الحاسوب وبرامجه، وكفايات البحث والتعامل مع الشبكة العنكبوتية، بينما حدد (عمايرة، 2019) مجالات الكفايات التكنولوجية لأعضاء هيئة التدريس في مجال توظيف الحاسوب وبرمجياته في عملية التدريس، ومجال تصميم برمجيات التدريس.

هذا وتتفق دراسة كل من (زين الدين، 2007)، (الوحيدي، 2009)، (المولي، 2011)، (المعمري، 2013) في تحديدها لأهم مجالات الكفايات التكنولوجية التي يجب أن يمتلكها المعلمون في المجالات الثلاثة التالية:

1- كفايات عامة وتشمل الكفايات ذات العلاقة بمجال الثقافة الحاسوبية مثل معرفة المكونات المادية والبرمجية للحاسوب

(نظم التشغيل)، والكفايات ذات العلاقة بمهارة استخدام ملحقات الحاسوب كوحدات الإدخال والإخراج، وحفظ وتخزن الملفات، والحماية من الفيروسات، واستخدام البرامج التطبيقية كمجموعة برامج Office وغيرها من البرامج التطبيقية.

2- الكفايات ذات العلاقة بمجال مهارات التعامل مع شبكة الإنترنيت وتوظيف الخدمات الأساسية التي تقوم عليها التطبيقات التربوية للشبكة، كخدمة البريد الإلكتروني، والبحث عبر محركات البحث، والمحادثة، والتواصل عبر برامج التواصل الاجتماعي Social Media، وتنزيل ورفع الملفات، وإنشاء ونشر الصفحات والمواقع والمنتديات.

3- كفايات ذات العلاقة بمجال إعداد وتصميم المقررات إلكترونيا وتتضمن كفايات التخطيط والتصميم والتطوير والتقويم وإدارة المقرر على الشبكة.

ويتوسع (القرني، 2017) ليضم بالإضافة إلى مجالات الكفايات السابقة كفايات تتعلق بمجالات التعامل مع الأنظمة الإلكترونية الخاصة والمستخدمة بالمؤسسة التعليمية (كأنظمة الاتصالات الإدارية، وأنظمة الأرشفة الإلكترونية، وأنظمة إدارة التعلم الإلكتروني كنظام Black Board...وغيرها) ، في حين قصرت دراسة كل من (المقطري، 2015)، (إبراهيم، 2018) على الكفايات التكنولوجية اللازمة للمعلم والمرتبطة بمجال التعلم الإلكتروني.

وتأسيساً على كل ما سبق وسعياً لتحقيق أهداف الدراسة فإن الدراسة الحالية تتفق مع ما حددته دراسة كل من (زين الدين، 2007)، (الوحيدي، 2009)، (المولي، 2011)، (المعمري، 2013) في تحديدها أيضا لمجالات كفايات تكنولوجيا المعلومات والتي ستخضع لقياس درجة توافرها لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران وهي: كفايات مجال استخدام الحاسوب وبرامجه في العملية التعليمية، وكفايات مجال استخدام مصادر وخدمات شبكة الإنترنيت، وكفايات مجال تصميم وإعداد وإدارة المقررات الإلكترونية.

معايير قياس درجة ممارسة كفايات تكنولوجيا المعلومات في العملية التعليمية:

سعت العديد من المنظمات الدولية إلى تحديد معايير لقياس درجة ممارسة المعلمين للكفايات التكنولوجية فقد حددت منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) وبالتعاون مع مؤسسات تكنولوجية عملاقة هى (CISCO, INTEL, ISTE & Microsoft) معايير ممارسة المعلمين لكفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (Information and Communication Technology Competencies for Teacher) (ICTCFT) في ثلاثة محاور هى: محو الأمية التكنولوجية، ومحور تعميق المعرفة، ومحور إنتاج المعرفة. (UNESCO, 2011).

أما الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم (ISTE) موضع اهتمام الدراسة فقد قامت بتطوير وتصميم مجموعة من المعايير لضمان التوظيف الفعال للأدوات التكنولوجية في العملية التعليمية بهدف تحسين التعليم والتعلم، وقد صنفت الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم (ISTE) في إصدارها الأخير لعام (2017) المعايير في أربع فئات هى: معايير تكنولوجيا التعليم للطالب (ISTE Standard for Students)، ومعايير تكنولوجيا التعليم للمعلمين (ISTE Standard for Educators)، ومعايير تكنولوجيا التعليم للقيادات (ISTE Standard for Leaders)، ومعايير تكنولوجيا التعليم للمدربين (ISTE Standard for Coaches)، وقد اعتمد الباحث للتعرف على درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران لكفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التدريسية على المعايير المتعلقة بالمعلمين (ISTE*E, 2017)، (الفليت، 2019) والتي تتركز في سبعة معايير (المعلم المتعلم، والمعلم القائد، والمعلم المواطن، والمعلم المتعاون، والمعلم المصمم، والمعلم الميسر، والمعلم المحلل) ويتفرع من هذه المعايير (25) مؤشراً ترشد المعلم عند تخطيطه وتنفيذه للدروس وتقويم تعلم الطلاب باستخدام استراتيجية دمج التقنية في التعليم رويز Rois, (2016)، ويوضح جدول (1) معايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالمعلم (ISTE-E) والأهداف التي تسعى لتحقيقها:

جدول (1) معايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالمعلم (ISTE-E)

م	المعيار	الهدف
1	معيار المعلم المتعلم	يعمل المعلمون باستمرار على تحسين ممارساتهم من خلال التعلم من الآخرين ومعهم واستكشاف الممارسات المثبتة والواعدة التي تستفيد من التكنولوجيا لتحسين تعلم الطلاب.
2	معيار المعلم القائد	يبحث المعلمون عن فرص القيادة لدعم تمكين الطلاب، ونجاحهم وتحسين التدريس والتعلم.
3	معيار المعلم المواطن	يُلهم المعلمون الطلاب للمساهمة بشكل إيجابي في العالم الرقمي والمشاركة فيه بمسؤولية.

4	معيار المعلم المتعاون	يخصص المعلمون وقتًا للتعاون مع كل من الزملاء والطلاب لتحسين الممارسة واكتشاف ومشاركة الموارد والأفكار وحل المشكلات.
5	معيار المعلم المصمم	يصمم المعلمون أنشطة وبيئات أصلية يحركها المتعلم والتي تتعرف على تنوع المتعلم وتستوعبه.
6	معيار المعلم الميسر	يسهل المعلمون التعلم باستخدام التكنولوجيا لدعم تحقيق الطلاب لمعايير ISTE للطلاب.
7	معيار المعلم المحلل	يفهم المعلمون البيانات ويستخدمونها لتوجيه تعليماتهم ودعم الطلاب في تحقيق أهدافهم التعليمية.

كما يوضح جدول (2) المؤشرات التي تعتمد عليها معايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالمعلم (ISTE*E) في إرشاد المعلم عند تخطيطه وتنفيذه للدروس وتقويم تعلم الطلاب باستخدام استراتيجية دمج التقنية في التعليم: ISTE*E, (2017)

جدول (2) المؤشرات التي تعتمد عليها معايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالمعلم (ISTE*E)

م	المعيار	عدد المؤشرات	مؤشرات القياس
1	معيار المعلم المتعلم	3	ضع أهدافًا تعليمية احترافية لاستكشاف وتطبيق الأساليب التربوية التي أصبحت ممكنة بفضل التكنولوجيا والتفكير في فعاليتها. متابعة الاهتمامات المهنية من خلال إنشاء شبكات التعلم المحلية والعالمية والمشاركة فيها بنشاط كن على اطلاع دائم بالبحث الذي يدعم نتائج تعلم الطلاب المحسنة، بما في ذلك النتائج من علوم التعلم.
2	معيار المعلم القائد	3	تشكيل وتعزيز وتسريع رؤية مشتركة للتعلم المعزز باستخدام التكنولوجيا من خلال الانخراط مع أصحاب المصلحة في التعليم . الدعوة إلى الوصول العادل إلى التكنولوجيا التعليمية والمحتوى الرقمي وفرص التعلم لتلبية الاحتياجات المتنوعة لجميع الطلاب. نموذج للزملاء في تحديد واستكشاف وتقييم ومعالجة واعتماد موارد وأدوات رقمية جديدة للتعلم.
3	معيار المعلم المواطن	4	ابتكر تجارب للمتعلمين لتقديم مساهمات إيجابية ومسؤولة اجتماعيًا وإظهار سلوك تعاطفي عبر الإنترنيت يبني العلاقات والمجتمع. إنشاء ثقافة تعليمية تعزز الفضول والفحص النقدي للموارد عبر الإنترنيت وتعزز محو الأمية الرقمية والطلاقة الإعلامية. إرشاد الطلاب في الممارسات الآمنة والقانونية والأخلاقية باستخدام الأدوات الرقمية وحماية الحقوق الفكرية والملكية. نمذجة وتعزيز إدارة البيانات الشخصية والهوية الرقمية وحماية خصوصية بيانات الطلاب.
4	معيار المعلم المتعاون	4	خصص وقتًا للتخطيط للتعاون مع الزملاء لإنشاء تجارب تعليمية حقيقية تستفيد من التكنولوجيا. تعاون وتعلم مع الطلاب لاكتشاف واستخدام الموارد الرقمية الجديدة وتشخيص المشكلات التقنية واستكشافها وإصلاحها. استخدم الأدوات التعاونية لتوسيع خبرات الطلاب التعليمية الواقعية من خلال الانخراط افتراضيًا مع الخبراء والفرق والطلاب محليًا وعالميًا. إظهار الكفاءة الثقافية عند التواصل مع الطلاب وأولياء الأمور والزملاء والتفاعل معهم كمتعاونين في تعلم الطلاب.
5	معيار المعلم المصمم	3	استخدم التكنولوجيا لإنشاء وتكييف وإضفاء الطابع الشخصي على خبرات التعلم التي تعزز التعلم المستقل وتستوعب اختلافات المتعلم واحتياجاته. صمم أنشطة تعليمية أصيلة تتوافق مع معايير منطقة المحتوى واستخدم الأدوات والموارد الرقمية لتحقيق أقصى قدر من التعلم النشط والعميق.

م	المعيار	عدد المؤشرات	مؤشرات القياس
6	معيار المعلم الميسر	4	استكشاف مبادئ التصميم التعليمي وتطبيقها لإنشاء بيئات تعليمية رقمية مبتكرة تشارك في التعلم وتدعمه. عزز ثقافةً يأخذ فيها الطلاب ملكية أهدافهم التعليمية ونتائجهم في كل من الإعدادات المستقلة والجماعية. إدارة استخدام التكنولوجيا واستراتيجيات تعلم الطلاب في المنصات الرقمية، والبيئات الافتراضية، ومساحات العمل العملية أو في الميدان. خلق فرص التعلم التي تتحدى الطلاب لاستخدام عملية التصميم والتفكير الحسابي للابتكار وحل المشكلات.
7	معيار المعلم المحلل	4	نمذجة ورعاية الإبداع والتعبير الإبداعي لتوصيل الأفكار أو المعرفة أو الاتصالات. توفير طرق بديلة للطلاب لإثبات الكفاءة والتفكير في تعلمهم باستخدام التكنولوجيا. استخدم التكنولوجيا لتصميم وتنفيذ مجموعة متنوعة من التقييمات التكوينية والختامية التي تلائم احتياجات المتعلم، وتوفر التغذية الراجعة للطلاب في الوقت المناسب وتوجيه التعليمات. استخدم بيانات التقييم لتوجيه التقدم والتواصل مع الطلاب وأولياء الأمور وأصحاب المصلحة في التعليم لبناء التوجيه الذاتي للطالب. توفر طرق بديلة للطلاب لإثبات كفاءتهم وإبداء آرائهم حول تعلمهم باستخدام التكنولوجيا.

ثانياً: الدراسات السابقة

اختلفت الدراسات السابقة في تناولها للمتغيرات التابعة لكل منها، لذلك قام الباحث بتقسيمها وفقاً لهذه المتغيرات على النحو الآتي:

أولاً: دراسات تتناول كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات اللازم توافرها في المعلم

هدفت دراسة **عمايرة** (2019) إلى التعرف على درجة توافر الكفايات التكنولوجية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية ومعيقات توافرها، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتم تصميم استبانة وزعت فقراتها على ثلاثة مجالات هي: كفايات توظيف الحاسوب في عملية التدريس، كفايات تصميم برمجيات التدريس، معيقات الكفايات الحاسوبية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة توافر الكفايات التكنولوجية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية كانت بدرجة عالية، أما معيقات توافر الكفايات التكنولوجية لأعضاء هيئة التدريس فجاءت بدرجة منخفضة.

كما هدفت دراسة **إبراهيم والفيلكاوي** (2018) إلى التعرف على مدى تحقق كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة تدريس كلية التربية بجامعة الكويت، حيث ارتكزت هذه الدراسة على محاور ثلاث هي: التعرف على مدى تحقق كفايات التعليم الإلكتروني المتعلقة في استخدام الحاسوب؛ واستخدام الإنترنيت؛ ونظام إدارة الفصل. وتوصلت نتائج الدراسة إلى تحقق كفايات التعليم الإلكتروني المتعلقة باستخدام الحاسوب واستخدام الإنترنيت بدرجة عالية لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الكويت. أما بالنسبة للكفايات المتعلقة بنظام إدارة الفصل، فكانت متحققة بدرجة متوسطة. وخلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات، أهمها ضرورة عقد دورات وورش تدريبية لتدريب أعضاء هيئة التدريس على نظام معلومات (Blackboard) لإدارة التعليم ومتابعة الطلبة ومراقبة كفاءة العملية التعليمية في المؤسسة التعليمية.

كما هدفت دراسة **انصيولا والجباري** (2018) إلى قياس مدى إدراك أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية لتمكنهم من الكفايات التعليمية ضمن مبادئ الجودة الشاملة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي وعلى الاستبانة كأداة لجمع المعلومات من عينة الدراسة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن إدراك أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية لتمكنهم من الكفايات التعليمية ضمن مبادئ الجودة الشاملة جاء بدرجة عالية، كما كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة يعزى لمتغير الجنس وسنوات الخبرة، وقد أوصت الدراسة بعمل دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس للإلمام بكيفية تصميم المواقف التعليمية إلكترونيا.

كما قام **الغزو وعليمات** (2017) بدراسة هدفت إلى معرفة درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية للكفايات التكنولوجية من وجهة نظرهم ولتحقيق أهداف

الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي وتمثلت أداة الدراسة في استبانة، وخلصت الدراسة إلى أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية جاءت بدرجة متوسطة، كما أن هناك فروق بين استجابات عينة الدراسة تعزى للرتبة الأكاديمية لصالح رتبة أستاذ، وقد أوصت الدراسة بضرورة تنظيم دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس لإكسابهم الكفايات التكنولوجية اللازمة.

في حين أجرى **القرني (2017)** دراسة هدفت إلى التعرف على أهم الكفايات التكنولوجية اللازمة للقيادات الأكاديمية بجامعة المجمعة في ظل مستحدثات ثورة المعلومات والاتصال، والتعرف على درجة معرفتهم لهذه الكفايات ودرجة ممارستهم لها، والكشف عن العلاقة بين درجة المعرفة بكل كفاية ودرجة ممارسة القيادات لهذه الكفاية، وعن مدى وجود فروق دالة إحصائياً في درجات المعرفة والممارسة للكفايات التقنية باختلاف النوع والخبرة، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان من أهمها أن أكثر الكفايات التكنولوجية معرفة وممارسة لدى القيادات هي المتعلقة باستخدام البريد الإلكتروني يليها طباعة المستندات واستخدام برنامج WhatsApp. كما كشفت النتائج عن أن أقل الكفايات التكنولوجية معرفة وممارسة لدى القيادات هي ما يتعلق برنامج publisher، وملف الإنجاز الإلكتروني E-portfolio والتدوين الصوتي(podcast) وبرنامج snapchat. كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجة إلمام ومعرفة القائد الأكاديمي للكفاية ممارسته واستخدامه لها وأيضا وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات ممارسات القيادات الأكاديمية للكفايات التكنولوجية تبعاً لاختلاف الخبرة.

كما قام **المبحوح (2014)** بدراسة هدفت إلى تنمية الكفاءات التكنولوجية لدى الهيئة التدريسية في جامعة الأقصى بغزة وذلك من خلال التعرف على درجة توافر الكفايات التكنولوجية ومستوي ممارستها لدى الهيئة التدريسية، ولتحقيق هدف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي المعتمد على تطبيق استبانة تقيس درجة توافر ومستوى استخدام الكفايات التكنولوجية لدى الهيئة التدريسية ومستوى المعوقات لديهم وتوصلت الدراسة إلى أن درجة توافر الكفايات التكنولوجية ضعيفة، وكذلك كان مستوى استخدام الكفايات التكنولوجية ضعيفا، بالإضافة إلى أن مستوى المعوقات كان عاليا كما بينت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة توافر الكفايات التكنولوجية ومدى استخدامهم لها، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات العينة حول مستوى استخدام الكفايات التكنولوجية ترجع إلى متغير الدرجة العلمية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات العينة حول مستوى استخدام الكفايات التكنولوجية ترجع إلى متغير سنوات الخدمة، وقد توصلت الدراسة إلى وضع استراتيجية مقترحة لتنمية الكفايات التكنولوجية لدى الهيئة التدريسية في جامعة الأقصى بغزة.

وسعت دراسة **بني هاني (2013)** إلى بيان درجة استخدام تكنولوجيا المعلومات في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في جامعتي اليرموك والعلوم والتكنولوجيا الأردنية والمعوقات والحلول، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة مكونة من (62) عبارة، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعتي اليرموك والعلوم التكنولوجيا جاءت بدرجة مرتفعة، كما كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق فردية بين استجابات عينة الدراسة تعزي لمتغير الجنس أو متغير الرتبة الأكاديمية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الشهادة الجامعية، ولصالح جامعة العلوم والتكنولوجيا.

أما دراسة **حسن (2012)** فهدفت إلى التعرف على درجة توفر الكفايات التكنولوجية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة بغداد بكلية التربية الرياضية ومدى ممارستهم لها، واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي وعلى الاستبانة كأداة لجمع المعلومات من عينة الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة توفر الكفايات التكنولوجية لأعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة متوسطة، في حين أن ممارستهم لهذه الكفايات في العملية التعليمية جاء بدرجة منخفضة، كما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حسب متغير الجنس ولصالح الذكور ولجميع المجالات.

كما هدفت دراسة **العتيبي (2011)** إلى التعرف على أولويات الكفايات الأخلاقية والتقنية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية في نجران والخرج، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي التحليلي، وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج أهمها أن الكفايات الأخلاقية والتقنية المتضمنة في الدراسة ينبغي أن تتوافر لدى أعضاء هيئة التدريس بدرجة كبيرة مما يعطي مؤشراً لضرورة وأهمية تلك الكفايات كما توصلت الدراسة إلى أن أولى الكفايات التقنية التي ينبغي أن تتوافر لدى أعضاء هيئة التدريس هي "توظيف التدريب الإلكتروني في تدريس المقررات" ثم "إرشاد الطلبة إلى المواقع العلمية الإلكترونية" و"معرفة البرمجيات التعليمية الجيدة"، كما أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة حول ترتيب أولويات الكفايات الأخلاقية والتقنية تعزى لمتغيرات الكلية، الجنس، التخصص، الرتبة العلمية.

ثانياً: دراسات تتناول معايير الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم للمعلم (ISTE-E)

هدفت دراسة **حكمى (2019)** إلى التعرف مدى تحقق معايير الجمعية الدولية للتقنية في التعليم (ISTE) لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة أم القري، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفى، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة تم تصميمها بالاعتماد على معايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم – للمعلم (ISTE-E)، وتكونت عينة الدراسة من (458) طالب وطالبة وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة تحقق معايير الجمعية الدولية للتقنية في التعليم (ISTE) لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة أم القري جاء بدرجة متوسطة كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلاب والطابات حول درجة توافر المعايير تعزي لمتغير الجنس أو التخصص، وقد أوصت الدراسة بأهمية تنظيم دورات تدريبية للطلاب والطالبات لرفع مستوي ممارسة تحقق معايير الجمعية الدولية للتقنية في التعليم (ISTE) لديهم.

في حين أجرت **الفليت (2019)** دراسة هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على معايير الجمعية الدولية للتقنية في التعليم (ISTE) لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية بغزة، واعتمدت الباحثة على المنهج شبه التجريبي، بينما تنوعت أدوات الدراسة ما بين تصميم اختبار معرفي لقياس مدى تنمية الكفايات المعرفية لدى الطالبات المعلمات، وبطاقة ملاحظة للمهارات العملية لقياس الجانب الأدائى المتعلق بالبرامج الحاسوبية المضمنة في البرنامج، وبطاقة ملاحظة للأداء التدريسى لقياس جانب مهارات التدريس، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي وقد أوصت الدراسة بضرورة اهتمام القائمين على العملية التربوية بتطبيق معايير الجمعية الدولية للتقنية في التعليم (ISTE)، والاستفادة من البرنامج التدريبي المصمم بالدراسة.

بينما أجرت **حافظ (2018)** دراسة هدفت إلى قياس جاهزية المعلمين لدمج التقنية في التعليم بالتوافق مع معايير الجمعية الدولية للتقنية في التعليم (ISTE) للمعلمين في مدينة الرياض، وقد اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفى وصممت استبانة كأداة رئيسة لجمع المعلومات وتكونت عينة الدراسة من معلمى ومعلمات المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية من التخصصات التربوية كافة في مدينة الرياض من الجنسية السعودية، وقد توصلت الدراسة إلى أن قياس جاهزية المعلمين لدمج التقنية في التعليم التوافق مع معايير الجمعية الدولية للتقنية في التعليم جاءت بدرجة متوسطة، وان هناك حاجة إلى تدريب المعلمين على المعايير.

كما سعت دراسة **أبو العون (2018)** إلى تقويم محتوى منهاج التكنولوجيا للمرحلة الأساسية في فلسطين في ضوء المعايير العالمية ISTE وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم أداة تحليل لمحتوي منهاج التكنولوجيا للمرحلة الأساسية بالاعتماد على معايير (ISTE)، بالإضافة إلى تصميم استبانة لمعرفة درجة ممارسة معلمى التكنولوجيا بالمرحلة الأساسية للمعايير العالمية ISTE، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة معلمى التكنولوجيا بالمرحلة الأساسية للمعايير العالمية ISTE جاءت بدرجة متوسطة وأن هناك حاجة إلى ضرورة إعادة توزيع وترتيب المنهج بنسب متفاوتة لمعايير الجمعية الدولية للتقنية في مجال التعليم (ISTE) بين وحدات الكتاب المقرر، كما توصى بعقد ورش عمل للمعلمين على معايير (ISTE).

كما أجرى **عايض (Ayad, 2017)** دراسة هدفت إلى فحص درجة تنفيذ معايير (ISTE) للمعلمين والطلاب في كليات التعليم الفنى بقطاع غزة، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفى وتكونت أداة الدراسة من استبانتين أحدهما للمعلمين والثانية للطلاب وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود انخفاض في درجة تنفيذ معايير (ISTE) سواء للمعلمين أو الطلاب، كما أوصت الدراسة بأهمية تنفيذ دورات وورش عمل للمعلمين والطلاب على معايير (ISTE).

بينما هدفت دراسة **باجابا (Bajabaa, 2017)** إلى الكشف عن مدى توافق ممارسات التكامل التكنولوجى لأعضاء هيئة التدريس في جامعة طيبة السعودية مع معايير (ISTE) واعتمدت الدراسة على المنهج الاستقصائى، كما اعتمدت الدراسة على الاستبانة في شكلها الإلكتروني وجاءت نتائج الدراسة لتؤكد على أن ممارسات أعضاء هيئة التدريس في جامعة طيبة جاءت متوافقة تماما مع معايير (ISTE) مما يدل على وجود وعى تام لدى عينة الدراسة بأهمية توظيف تكنولوجيا المعلومات في التعليم والتعلم.

في حين أجرى **دويكات (2016)** دراسة نظرية هدفت إلى معرفة اعتبارات إدماج التكنولوجيا في التعليم حسب الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم (ISTE) وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفى، ولتحقيق أهداف الدراسة عمد الباحث إلى إجراء مسح وتحليل مفصل للأبحاث والمقالات المنشورة في مجلة البحوث الأمريكية American Research Journals وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة قوية بين جودة عملية التعليم والتعلم وتطبيق تكنولوجيا المعلومات ومن ثم أهمية جعل تكنولوجيا المعلومات جزءاً أساسيا من عملية التأهيل والتدريب للطلاب المعلمين.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة وُجِدَ أن هناك تنوع في أهميتها، وأهدافها، ومنهجها، ونتائجها، ومدى علاقتها بالدراسة الحالية، وفيما يلي عرضا لذلك:

1- التالي معظم أهداف الدراسات السابقة مع أحد الأهداف الرئيسة التى تسعى إلى تحقيقها الدراسة الحالية والمتعلق بالكشف عن مدى توافر الكفايات التكنولوجية الأساسية ومستوي ممارستها لدى عينة الدراسة كدراسة كل من عمايرة (2019)، ودراسة إبراهيم والفيلكأوي (2018)، ودراسة انصيولا والجياري (2018)، ودراسة الغزو وعليمات (2017)، ودراسة القرني (2017)، ودراسة المبحوح (2014)، ودراسة بنى هاني (2013)، ودراسة حسن (2012)، وأخيراً دراسة العتيبى (2011).

2- تتفق الدراسة الحالية مع دراسات (القرني، 2017)، (المبحوح، 2014)، (حسن، 2012)، في تناولهم لمتغيرين معاً (معرفة درجة توفر الكفايات التكنولوجية، ومستوي ممارستها).

3- تتفق الدراسة الحالية مع دراسة باجابا (Bajabaa, 2017)، في تناولهما لموضوع مدى توافق ممارسات أعضاء هيئة التدريس مع معايير الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالمعلم (ISTE*E).

4- تتفق الدراسة الحالية والدراسات السابقة حول استخدام المنهج الوصفي باعتباره المنهج الملائم للدراسات الإنسانية، وفي استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، إلا أنها تختلف مع دراسة (الفليت، 2019) والتي اعتمدت على المنهج شبه التجريبي وعلى المقابلة، والاختبار المعرفي وبطاقة الملاحظة كأدوات لجمع المعلومات.

أوجه استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

تحقق للباحث العديد من الفوائد يمكن إجمالها فيما يلي:

1- باستثناء دراسة باجابا (Bajabaa 2017) تأكد للباحث من قلة بل تكاد تكون ندرة الدراسات التي تتناول العلاقة بين درجة توافر الكفايات التكنولوجية لدى أعضاء هيئة التدريس ودرجة ممارستهم لها في ضوء معايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالمعلم (ISTE*E) في الجامعات العربية بصفة عامة، والجامعات السعودية ومنها جامعة نجران بصفة خاصة.

2- توجيه الباحث إلى كثير من الأدبيات والمصادر الإلكترونية.

3- المساعدة في تحديد مشكلة الدراسة، وبيان أهميتها ومبرر إجرائها.

4- المساعدة في اختيار المنهج الملائم وتحديد وتصميم أداة الدراسة المناسبة.

5- الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة في مناقشة النتائج التي ستتوصل إليها الدراسة الحالية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفى المسحى؛ لتناسبه مع طبيعة هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران والبالغ عددهم (1464) عضو هيئة تدريس حسب إحصائية عمادة الموارد البشرية بجامعة نجران في الفصل الدراسى الأول من العام الجامعي 1442/1441 الموافق 2021/2020.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (370) فرداً، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وهى تمثل ما نسبته (25%) من مجتمع الدراسة الأصلى. ويبين الجدول التالي توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة:

جدول (3) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

متغيرات الدراسة		العدد	النسبة المئوية
النوع	ذكر	260	70
	أنثى	110	30
	مجموع	370	100
الرتبة الأكاديمية	أستاذ	72	19
	أستاذ مشارك	70	19
	أستاذ مساعد	171	46
	محاضر	57	15
	مجموع	370	100
الخبرة التدريسية	أقل من 5 سنوات	133	36
	من 5-10 سنوات	180	49
	أكثر من 10 سنوات	57	15
	مجموع	370	100

أداة الدراسة:

تمثلت أداة البحث التي استخدمها الباحث باستبيان أعد لغرض التعرف على درجة امتلاك كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران، ودرجة ممارستهم لمعايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالمعلم (ISTE*E)؟

أما عن طريقة تصميم الاستبانة فقد استعان الباحث بالأدبيات والدراسات السابقة في مجال البحث، لتحديد صيغ الأسئلة المناسبة، كدراسة عمايرة (2019)، ودراسة الغزو، وعليمات (2017)، ودراسة العنزي، وسعود (2016)، ودراسة حسن (2012)، الأمر الذي أعان الباحث على جمع كل ما يتعلق بمحاور الأداة وأبعادها وفقراتها، وقد تكونت أداة الدراسة من جزأين كما يوضح جدول (4):

-الجزء الأول: يتضمن البيانات العامة لأفراد عينة الدراسة (النوع، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخبرة).

-الجزء الثاني: وأشتمل على المحاور الرئيسية للدراسة وتشمل: المحور الأول حول درجة توفر كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران، ويضم (46) عبارة موزعة على (3) كفايات رئيسة. والمحور الثاني حول درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران للمعايير العالمية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالمعلم (ISTE*E)، وشملت (25) عبارة (مؤشر أداء) موزعة على سبع معايير محورية.

جدول (4) توزيع عبارات الاستبانة على محاور وأبعاد أداة الدراسة.

م	البعد	عدد العبارات
المحور الأول: درجة توافر كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران.		
1	استخدام الحاسوب وبرامجه في العملية التعليمية	17
2	استخدام مصادر وخدمات شبكة الإنترنيت	15
3	تصميم وإعداد وإدارة المقررات الإلكترونية	14
مجموع		46
المحور الثاني: درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران للمعايير العالمية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالمعلم (ISTE*E)		
1	معيار المعلم المتعلم	3
2	معيار المعلم القائد	3
3	معيار المعلم المواطن	4
4	معيار المعلم المتعاون	4
5	معيار المعلم المصمم	3
6	معيار المعلم المصمم	4
7	معيار المعلم المحلل	4
مجموع		25

صدق الأداة:

لضمان صدق أداة الدراسة، تم عرض الاستبانة على ثلاثة محكمين من ذوي الخبرة في تصميم المؤشرات وأدوات القياس بوحدة قياس الأداء بوكالة الجامعة للتطوير والجودة بجامعة نجران، بالإضافة إلى خمسة ممن أعضاء الهيئة التدريسية من ذوي الاختصاص من منسوبي عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد في جامعة نجران، وقد تمت الاستجابة لآراء المحكمين بإجراء ما يلزم من حذف وتعديل صياغة بعض العبارات وإعادة ترتيبها وبذلك خرجت الاستبانة في صورتها النهائية.

ثبات الأداة

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة مدن (30) عضو هيئة تدريس من خارج عينة الدراسة وحساب معامل الثبات (Cronabach alpha) للاتساق الداخلي، وجاءت النتائج كما يوضح جدول (5) حيث جاء معامل الثبات الكلي للمحور الأول (0.93)، وجاء معامل الثبات الكلي للمحور الثاني (0.98) بينما جاء معامل الثبات الكلي لكلا المحورين (0.941) وهو يعد معدل عالي للثبات مما يعني صدق الأداة لقياس ما وضعت لأجله.

جدول (5) معاملات ثبات ألفا كورنباخ لمجالات الأداة الموجهة لقياس درجة توافر الكفايات التكنولوجية

م	المجال	قيم معامل ثبات ألفا
المحور الأول: درجة توافر كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران		
1	استخدام الحاسوب وبرامجه في العملية التعليمية	0.80
2	استخدام مصادر وخدمات شبكة الإنترنيت	0.78
3	تصميم وإعداد وإدارة المقررات الإلكترونية	0.47
الثبات الكلي للمحور		0.93
المحور الثاني: درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران للمعايير العالمية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالمعلم (ISTE*E).		
1	معيار المعلم المتعلم	0.90
2	معيار المعلم القائد	0.87
3	معيار المعلم المواطن	0.95
4	معيار المعلم المتعاون	0.90
5	معيار المعلم المصمم	0.96
6	معيار المعلم الميسر	0.91
7	معيار المعلم المحلل	0.95
الثبات الكلي للمحور		0.89
الثبات الكلي للأداة		0.941

متغيرات الدراسة:

1-المتغيرات المستقلة:

- النوع: ويأخذ بعدين (ذكور وإناث).
- سنوات الخبرة: وتأخذ ثلاث أبعاد (أقل من خمس سنوات، من خمس إلى عشر سنوات – أكثر من عشر سنوات)
- الرتبة الأكاديمية: وتأخذ أربع أبعاد (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، محاضر).

2-المتغيرات التابعة:

- درجة توافر كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران.
- درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران لمعايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالمعلم (ISTE*E).

أساليب التحليل الإحصائي:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية (SPSS) في تحليل البيانات التي تم جمعها بعد تطبيق أداة الدراسة وهي: معامل الثبات (Cronabach alpha)، والتكرارات والنسبة المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية واختبار T-test، وأسلوب تحليل الانحدار الخطي البسيط (Simple Linear Regression)، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA way One) وقد تم اعتماد سلم (ليكرت) الثلاثي لتصحيح أداة الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الثلاث (مرتفع، متوسط، ضعيف) وقد تم اعتماد المقياس الآتي لأغراض تحليل النتائج والموضح في الجدول (6) لتفسير تقديرات أفراد العينة:

جدول (6) المعيار الإحصائي لتفسير تقديرات أفراد العينة

مدى الدرجات	الدرجة
5 - 3.68	مرتفعة
3.67 – 2.34	متوسطة
2.33 – 1.00	ضعيفة

عرض النتائج ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الأول: ما مدى توافر الكفايات التكنولوجية الأساسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران من وجهة نظرهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الدرجة ونسبة توفر الكفاية والرتبة لجميع فقرات الجزء الثاني من الاستبانة والمرتبط بقياس درجة توافر الكفايات التكنولوجية الأساسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران من وجهة نظرهم والجدول (7) يوضح ذلك:

جدول (7) حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن درجة توافر الكفايات التكنولوجية الأساسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران من وجهة نظرهم

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوي الدرجة	الوزن النسبي	الرتبة
1	استخدام الحاسوب وبرامجه في العملية التعليمية.	3.53	0.69	متوسطة	70.6	2
2	استخدام مصادر وخدمات شبكة الإنترنيت.	2.9	1.08	متوسطة	58	3
3	تصميم وإعداد وإدارة المقررات الإلكترونية.	3.82	1.61	مرتفعة	76.4	1
	المتوسط العام	3.42	1.31	متوسطة	68.4	

تشير النتائج في جدول (7) أن درجة توافر الكفايات التكنولوجية الأساسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران من وجهة نظرهم جاء بدرجة متوسطة في إجمالي محاور الدراسة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمحاور (3.42)، وبوزن نسبي (68.5) أما المتوسطات الحسابية لكل محور من محاور الدراسة المتعلقة بدرجة توافر كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران فقد تراوحت بين (2.90-3.82)، حيث جاء محور كفايات "تصميم وإعداد وإدارة المقررات الإلكترونية" في المرتبة الأولى من حيث درجة توافر كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بمتوسط حسابي (3.82) وبدرجة مرتفعة، يليه في المرتبة الثانية محور كفايات "استخدام الحاسوب وبرامجه في العملية التعليمية" بمتوسط حسابي (3.53) وبدرجة متوسطة، وأما محور كفايات "استخدام مصادر وخدمات شبكة الإنترنيت" فقد حصل على متوسط حسابي (2.90) وبدرجة متوسطة واحتل بذلك المرتبة الثالثة والأخيرة بالنسبة لبقية المحاور.

أما ما كشفت عنه الدراسة من نتائج حول كل محور من محاور كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران فقد جاءت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسبة توفر الكفاية والرتبة للفقرات المكونة لكل محور كما يلي:

أولاً: المحور الأول: كفايات استخدام الحاسوب وبرامجه في العملية التعليمية:

جدول (8) الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسبة توافر الكفاية لمحور استخدام الحاسوب وبرامجه في العملية التعليمية

الرقم التسلسلي	فقرات محور كفايات استخدام الحاسوب وبرامجه في العملية التعليمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	مستوي الدرجة	الرتبة
1	التغلب على المشكلات الفنية التي تواجهك أثناء الاستخدام.	3.04	1.07	60.8	متوسطة	12
2	القدرة على التعامل مع ملحقات جهاز الحاسب (الطابعة، الماسح الضوئي، الكاميرا الرقمية)	3.85	1.02	77	مرتفعة	6
3	استخدم جهاز العرض data show كواجهة عرض أساسية داخل الدرس.	4.75	1.02	91.3	مرتفعة	3
4	القدرة على تثبيت البرامج وإزالتها بطريقة سليمة	2.89	1.10	57.8	متوسطة	13

5	تحديد الإصدار المناسب من نظام التشغيل ويندوز المناسب لمواصفات جهاز الحاسب الخاص بك.	4.48	1.00	89.6	مرتفعة	4
6	استخدم برنامج معالج النصوص Microsoft Office word في تحضير الدروس	4.77	0.07	95.4	مرتفعة	1
7	استخدام الجداول الإلكترونية EXCEL	3.41	1.14	68.2	متوسطة	10
8	استخدام برنامج قواعد البيانات ACCESS في معالجة سجلات الطلاب.	2.63	1.13	52.6	متوسطة	15
9	استخدم العروض التقديمية power point داخل قاعة الدرس.	4.66	0.85	93.2	مرتفعة	2
10	القدرة على التعامل وحماية وسائط التخزين المختلفة من الفيروسات.	3.93	1.07	78.6	مرتفعة	5
11	إدارة وتنظيم الملفات من إنشاء وحفظ ونسخ وتعديل	3.78	0.93	75.6	مرتفعة	7
12	القدرة على ضغط أو فك ضغط الملفات باستخدام أحد برامج (WinZip-WinRAR)	3.76	0.94	75.2	مرتفعة	8
13	القدرة على فهم صيغ الملفات (pdf, doc, docx, jpg, png, ppt, zip, xlxs) والتحويل فيما بينها.	3.36	1.04	67.2	متوسطة	11
14	استخدم برامج إعداد وتحرير الوسائط المتعددة مثل (MS Movie Maker-Sound Forge)	2.37	1.01	47.4	ضعيفة	16
15	استخدم برامج تحرير الصور والرسوم الرقمية مثل (- photo shop Microsoft Paint)	2.35	1.03	47	ضعيفة	17
16	القدرة على التعامل مع أكثر من برنامج والتنقل فيما بينها في آن واحد لإنجاز مهمة واحدة.	3.45	1.97	69	متوسطة	9
17	القدرة على استخدام برامج الحماية لتفحص وإزالة الفيروسات	2.64	1.08	52.8	متوسطة	14
	المتوسط العام	3.53	0.69	70.5	متوسطة	

أظهرت نتائج جدول (8) السابق أن المتوسطات الحسابية لفقرات محور كفايات استخدام الحاسوب وبرامجه في العملية التعليمية كانت بمستوي فاعلية مرتفعة على الفقرات (6، 9، 3، 5، 10، 2، 11، 12)؛ حيث تراوح المتوسطات الحسابية عليها ما بين (3.76-4.77) وقد حصلت على أعلى متوسط الفقرة (6) والتي نصها (استخدم برنامج معالج النصوص Microsoft Office word في تحضير الدروس بمتوسط حسابي (4.77)، يليها الفقرة (9) والتي نصها (استخدم العروض التقديمية power point داخل قاعة الدرس) بمتوسط حسابي (4.66)، وفي الترتيب الثالث فقرة (3) والتي نصها (استخدم جهاز العرض data show كواجهة عرض أساسية داخل الدرس) وبمتوسط حسابي (4.66). وتتفق تلك النتائج مع دراسة العنزي (2016)

والتي توصلت إلى كثرة استخدام أعضاء هيئة التدريس لتلك التطبيقات كجزء من العملية التعليمية، كما أن جميع القاعات الدراسية كما بجامعة نجران مزودة بأجهزة Data Show مما شجع الكثير من أعضاء هيئة التدريس على استخدام العروض التقديمية (البوربوينت) وأجهزة العرض. أما الفقرات التي كانت درجة الاستجابة عليها بمستوى متوسط فهي الفقرات؛ (16، 7، 13، 1، 4، 17، 8) حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (2.63-3.45)، وأخيراً كما يوضح الجدول فإن أقل درجة توفر لكفايات محور استخدام الحاسوب وبرامجه في العملية التعليمية تمثل في الفقرة (14) والتي نصها (استخدام برامج إعداد وتحرير الوسائط المتعددة مثل:(MS Movie Maker-Sound Forge) بمتوسط حسابي (2.37)، وأخيرا فقرة (15) والتي نصها (استخدم برامج تحرير الصور والرسوم الرقمية مثل: Microsoft Paint(photo shop-) بمتوسط حسابي (2.35) بدرجة ضعيفة، ويمكن إرجاع تلك النتيجة إلى صعوبة تلك البرامج وحاجتها إلى حرفية عالية لما تشمله من عمليات معقدة في التصميم والإنتاج للمواد التعليمية. أما بالنسبة للمتوسط الكلي لفقرات محور كفايات استخدام الحاسوب وبرامجه في العملية التعليمية فقد كان بدرجة متوسطة حيث بلغ (2.9). وبصفة عامة تتفق النتائج السابقة مع ما توصلت إليه دراسة المعمري (2013)، ودراسة العنزي، (2016)، ودراسة الرصاعي (2017)، ودراسة عمايرة (2019) في أن أكثر الكفايات استخداما في مجال توظيف الحاسوب وبرامجه في العملية التعليمية هي تطبيقات MS Office وعلى وجه الدقة تطبيقات معالجة النصوص (MS Word)، وتطبيق العروض التقديمية (MS Power Point).

ثانياً: المحور الثاني: كفايات استخدام شبكة الإنترنيت في العملية التعليمية:

جدول (9) الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لمحور استخدام شبكة الإنترنيت في العملية التعليمية

الرقم التسلسلي	فقرات محور كفايات استخدام شبكة الإنترنيت في العملية التعليمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	مستوى الدرجة	الرتبة
18	أتمكن من استخدم محركات البحث المختلفة للوصول إلى المعلومات التي احتاجها.	4.40	0.88	88	مرتفعة	1
19	البحث في الفهارس الإلكترونية للمكتبات وقواعد البيانات العالمية بالمستودعات الرقمية.	3.31	1.01	66.2	متوسطة	5
20	مهارات التعامل مع مواقع التخزين الحسابي.	2.33	1.15	46.6	ضعيفة	13
21	استخدم برامج التواصل الاجتماعي (Facebook) في التفاعل ونقل المعرفة لطلابي سواء عبر الجوال أو جهاز الحاسب.	2.75	1.20	55	متوسطة	10
22	القدرة على المشاركة في مجموعات النقاش المتاحة عبر الإنترنيت	3.07	1.00	61.4	متوسطة	6
23	أجيد إنشاء بريد إلكتروني (E-mail) وتوظيف خدماته المختلفة من إرسال الرسائل والملفات المرفقة واستقبالها، وحذفها مع الطلاب.	2.80	1.04	56	متوسطة	8
24	استخدام الهاتف الجوال كوسيط دائم لتلقي المعلومات وإرسالها من خلال برامج المحادثة والحوار المباشر نصا وصوتا وصورة.	3.38	1.20	67.6	متوسطة	4
25	أحرص على المشاركة في الدورات التدريبية التي تعقد على الخط المباشر On Line.	3.57	1.13	71.4	مرتفعة	2
26	أجيد استخدام مؤتمرات الفيديو والمؤتمرات الصوتية عبر الشبكة.	3.01	1.12	60.2	متوسطة	7
27	أجيد التسجيل في المنتديات التعليمية والمشاركة فيها	2.76	1.21	55.2	متوسطة	9
28	الاستفادة من تطبيقات جوجل المجانية أو Google Apps في العملية التعليمية	1.96	1.03	39.2	ضعيفة	14

29	القدرة على تحميل الملفات من الشبكة Download ورفعها.Uploading	3.47	1.22	69.4	متوسطة	3
30	أجيد تصميم الصفحات والمواقع التعليمية ونشرها وتحديثها كل فترة.	1.60	0.96	32	ضعيفة	15
31	أعي بقواعد وقوانين حماية الملكية الفكرية للمصادر الرقمية على شبكة الإنترنيت	2.37	1.01	47.4	ضعيفة	11
32	أمتلك درجة وعي بمتطلبات الأمن السيبراني	2.35	1.03	47	ضعيفة	12
	المتوسط العام	2.9	1.08	58	متوسطة	

أظهرت نتائج جدول (9) السابق أن المتوسطات الحسابية لفقرات محور كفايات استخدام شبكة الإنترنيت في العملية التعليمية كانت بمستوي فاعلية مرتفعة على الفقرات (18، 25)؛ حيث تراوحت المتوسطات الحسابية عليها ما بين (3.57-4.40) وقد حصلت على أعلى متوسط الفقرة (18) والتي نصها (أتمكن من استخدم محركات البحث المختلفة للوصول إلى المعلومات التي احتاجها) وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الغزو وعليمات (2015) التي توصلت إلى أن ذلك يعود إلى اهتمام أعضاء هيئة التدريس بالإنترنيت لاستخدامه في العملية التعليمية والبحث العلمي، يليها في الترتيب الفقرة (25) وإلى نصها (أحرص على المشاركة في الدورات التدريبية التي تعقد على الخط المباشر On Line). ويرجع الباحث تلك النتيجة إلى ما فرضته جائحة كورونا من ضرورة التباعد للوقاية من الإصابة مما دفع بجامعة نجران عبر عمادة التطوير والجودة لاقتصار عقد الدورات التدريبية لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس على الخط المباشر On Line **عبر منصة** Zoom. أما الفقرات التي كانت درجة الاستجابة عليها بمستوى متوسط فهي الفقرات (29، 24، 19، 22، 26، 23، 27، 21)؛ حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (2.75-3.47)، وكانت أولى الكفايات في هذا المستوي المتوسط هي الفقرة (29) والتي نصها (القدرة على تحميل الملفات من الشبكة Download **ورفعها** Uploading) بمتوسط حسابي (3.47) بينما جاءت الفقرة (21) والتي نصها (استخدم برامج التواصل الاجتماعي (Facebook) في التفاعل ونقل المعرفة لطلابي سواء عبر الجوال أو جهاز الحاسب) في المرتبة الأخيرة من المستوي المتوسط بوزن نسبي (55%) وتتفق تلك النتيجة مع دراسة العنزي (2016) والتي توصلت إلى قناعة كثير من أعضاء هيئة التدريس بأن برامج التواصل الاجتماعي ومنها Facebook هي برامج للتواصل يغلب عليها الطابع الاجتماعي الترفيهي أكثر من الطابع التعليمي، وأخيراً كما يوضح الجدول فإن أقل درجة توفر لكفايات محور استخدام شبكة الإنترنيت في العملية التعليمية تمثل في الفقرات (31، 32، 20، 28، 30)؛ حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (1.60-2.37)، وقد حصلت الفقرة رقم (30) والتي نصها (أجيد تصميم الصفحات والمواقع التعليمية ونشرها وتحديثها كل فترة) على أدنى متوسط وبدرجة ضعيفة وتتفق تلك النتيجة مع دراسة المعمري والمسروري (2015) ودراسة الزهراني (2019) والتي توصلت إلى أن تصميم المواقع والصفحات على شبكة الإنترنيت يحتاج تدريب وخبرة وكفاءة على استخدام برامج التصميم معقدة الأوامر. أما بالنسبة للمتوسط الكلي لفقرات محور كفايات استخدام شبكة الإنترنيت في العملية التعليمية فقد كان بدرجة توفر متوسطة حيث بلغ (2.9).

ثالثاً: المحور الثالث: كفايات تصميم وإعداد وإدارة المقررات الإلكترونية:

جدول (10) الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسبة توفر الكفاية لمحور تصميم وإعداد وإدارة المقررات الإلكترونية

الرقم التسلسلي	فقرات محور كفايات تصميم وإعداد وإدارة المقررات الإلكترونية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	مستوي الدرجة	الرتبة
33	أجيد تحديد الوسائط المتعددة التي سيتم تضمينها في المقرر الإلكتروني.	3.68	0.68	73.6	مرتفعة	13
34	تزويد الطلاب بالمصادر الكافية للتعلم من خلال الشبكة.	3.69	1.81	73.8	مرتفعة	11

35	تهيئة الطلاب لتحمل مسئولية التعلم من خلال المقررات الإلكترونية عبر الشبكة.	3.70	0.75	74	مرتفعة	10
36	أجيد إعداد السيناريو التعليمي للمقرر الإلكتروني	3.92	1.86	78.4	مرتفعة	4
37	تحديد الأهداف التعليمية للمقرر الإلكتروني.	3.96	0.57	79.2	مرتفعة	3
38	تتبع أداء الطلاب ومدى تقدمهم في التعلم لتقديم المشورة والنصح.	3.84	1.90	76.8	مرتفعة	6
39	استخدم نظام الإرشاد الأكاديمي الإلكتروني بجامعة نجران في تتبع أداء الطلاب ومدى تقدمهم في التعلم وتقديم التغذية الراجعة لهم.	3.28	1.23	65.6	متوسطة	14
40	استخدم وأطبق أساليب مختلفة للتقويم الإلكتروني من خلال الشبكة.	4.04	1.05	80.8	مرتفعة	2
41	تحديد استراتيجيات التدريس اللازمة لتحقيق أهداف المقرر.	3.88	1.76	77.6	مرتفعة	5
42	أجيد جدولة المقرر الإلكتروني ووضع خطة لتدريسه.	4.37	1.91	87.4	مرتفعة	1
43	تحدد أساليب التفاعل الإلكتروني بين المتعلمين وبعضهم البعض وبينهم وبين المعلم، وبينهم وبين مواد التعلم.	3.73	1.14	74.6	مرتفعة	9
44	تحديد أنشطة التعلم التي تشجع التفاعل بين المتعلمين	3.82	1.86	76.4	مرتفعة	8
45	تحدد الروابط الإلكترونية Links بين مكونات المقرر الإلكتروني	3.69	1.89	73.8	مرتفعة	12
46	إدارة حلقات النقاش المتاحة عبر الشبكة مع الطلاب لدعم مفهوم الذات والتعبير عن الأفكار والآراء بحرية.	3.83	1.02	76.6	مرتفعة	7
	المتوسط العام	3.82	1.61	76.3	مرتفعة	

أظهرت النتائج في الجدول (10) السابق أن المتوسطات الحسابية لفقرات محور كفايات تصميم وإعداد وإدارة المقررات الإلكترونية كان بدرجة مرتفعة على جميع الفقرات باستثناء الفقرة رقم (39) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.68-4.37) وجاء في المرتبة الأولى الفقرة رقم (42) والتي نصها (أجيد جدولة المقرر الإلكتروني ووضع خطة لتدريسه) بمتوسط حسابي (4.37)، ووزن نسبي (87.4)، يليها الفقرة رقم (8) والتي نصها (استخدم وأطبق أساليب مختلفة للتقويم الإلكتروني من خلال الشبكة) بمتوسط حسابي (4.04)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة رقم (39) والتي نصها (استخدم نظام الإرشاد الأكاديمي الإلكتروني بجامعة نجران في تتبع أداء الطلاب ومدى تقدمهم في التعلم وتقديم التغذية الراجعة لهم)، بمتوسط حسابي (3.28)، أما بالنسبة للمتوسط الكلي لمحور درجة توفر كفايات تصميم وإعداد وإدارة المقررات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران فقد بلغ (3.82) وبوزن نسبي مقداره (76.3) وهو معدل مرتفع، وتختلف تلك النتائج مع ما توصلت إليه دراسة المقطري (2015) والتي توصلت نتائجها إلى أن مستوي كفايات إعداد المقرر الإلكتروني وإدارته على الشبكة جاء بدرجة متوسطة، بينما يمكن تفسير سبب حصول محور كفايات تصميم وإعداد وإدارة المقررات الإلكترونية على المستوي العالي من استجابات عينة الدراسة في الدراسة الحالية إلى تبني جامعة نجران لنظام البلاك بورد (Blackboard) لإدارة التعلّم والمقررات الدراسية ومتابعة الطلبة ومراقبة كفاءة العملية التعليمية في الجامعة، هذا النظام وفر الكثير من الأدوات والوسائل التي تتيح لأعضاء الهيئة التدريسية القدرة على بناء مقررات ديناميكية وتفاعلية بسهولة كبيرة مع إدارة محتوى هذه المقررات بطريقة مرنة وبسيطة، كما يسمح أيضاً لأستاذ المقرر بناء مقررات إلكترونية متكاملة، ووضع ملاحظات ومخطط المادة والأعمال والوظائف المطلوبة والإعلانات ويمكّن النظام أيضاً من عرض الأعمال الفصلية والامتحانات والنتائج أولاً بأول، مما يسمح للطلاب بالتواصل المباشر من خلال نوافذ الحوار والرسائل الإلكترونية الموجهة والمعمّمة.

النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الثاني: ما مدى توافق ممارسات كفايات تكنولوجيا المعلومات لأعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران السعودية مع معايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالمعلم (ISTE*E)؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الدرجة والوزن النسبي والجدول (11) يوضح ذلك:

جدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران لمعايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالمعلم (ISTE*E)

رقم المعيار	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوي الدرجة	الوزن النسبي	الرتبة
1	معيار المعلم المتعلم	3.00	1.32	متوسطة	60	5
2	معيار المعلم القائد	3.57	1.35	متوسطة	71.4	2
3	معيار المعلم المواطن	3.76	1.34	مرتفعة	75.2	1
4	معيار المعلم المتعاون	2.92	1.12	متوسطة	58.4	7
5	معيار المعلم المصمم	2.96	1.02	متوسطة	59.2	6
6	معيار المعلم الميسر	3.02	1.16	متوسطة	60.4	4
7	معيار المعلم المحلل	3.37	1.23	متوسطة	67.4	3
	المتوسط العام	3.22	1.43	متوسطة	64.4	

تشير النتائج في جدول (11) أن درجة توافق ممارسات كفايات تكنولوجيا المعلومات لأعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران السعودية مع معايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالمعلم (ISTE*E) من وجهة نظرهم جاءت بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (3.22)، ووزن نسبي (64.4) وهى بذلك تختلف مع دراسة باجابا (Bajabaa, 2017) والتي جاءت نتائجها لتؤكد على أن ممارسات أعضاء هيئة التدريس في جامعة طيبة جاءت متوافقة تماما مع معايير (ISTE) مما يدل على وجود وعي تام لدى عينة الدراسة بأهمية توظيف تكنولوجيا المعلومات في التعليم والتعلم، أما المتوسطات الحسابية لكل معيار فقد تراوحت بين (2.92–3.76)، حيث جاء معيار "المعلم المواطن" في المرتبة الأولى من حيث درجة الالتزام بالممارسة بمتوسط حسابي (3.76) وبدرجة مرتفعة، في حين حصلت الممارسات في ضوء معيار المعلم المتعاون على أدنى المتوسطات الحسابية حيث كان المتوسط الحسابي (2.92). وتبين الجداول من (12) التحليل الإحصائي الوصفي لكل معيار:

جدول (12) حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران لمعايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالمعلم (ISTE*E)

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوي الدرجة
	المعيار الأول: المعلم المتعلم:			
1	تحدد أهداف تعليمية معتمدة على الأساليب التكنولوجية	3.43	1.60	متوسطة
2	متابعة الاهتمامات المهنية من خلال إنشاء شبكات تعلم محلية وعالمية لاكتشاف التطبيقات والمشاركة بها بشكل نشط.	2.02	0.68	ضعيفة
3	تتابع البحوث الحديثة والممارسات المهنية والتقنية التي تدعم نتائجها تحسين تعلم الطلبة.	3.50	1.61	مرتفعة
	المعيار الثاني: المعلم القائد			
4	لديك رؤية لتمكين التعلم باستخدام التكنولوجيا من خلال التفاعل مع الطلاب.	4.00	1.26	مرتفعة
5	تدعم الدعوة إلى الوصول العادل إلى التكنولوجيا التعليمية والمحتوى الرقمي وفرص التعلم لتلبية الاحتياجات المتنوعة لجميع الطلاب	3.74	1.33	مرتفعة

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوي الدرجة
6	تساعد الزملاء من خلال تقديم أنموذج لتحديد واستكشاف وتقييم وتنظيم وتبني الموارد والأدوات الرقمية الجديدة للتعلم	2.97	1.45	متوسطة
	المعيار الثالث: المعلم المواطن			
7	تطور بيئات تعلم ثرية بالتقنية التي تشجع الفضول والفحص الناقد للموارد عبر الإنترنيت وتغرس المعرفة الرقمية والطلاقة الإعلامية عند الطلاب.	3.73	1.41	مرتفعة
8	توجه الطلاب نحو الممارسات الآمنة والقانونية والأخلاقية لاستخدام الأدوات الرقمية وحماية حقوق الملكية الفكرية	3.85	1.39	مرتفعة
9	تشجع الطلاب على الآداب السلوكية والمسئولية في التفاعلات الاجتماعية ذات الصلة باستخدام التقنية	3.77	1.22	مرتفعة
10	تدعم استخدام الطلبة الأمن لتقنية المعلومات في إدارة البيانات الشخصية وحماية الخصوصية.	3.69	1.42	مرتفعة
	المعيار الرابع: المعلم المتعاون			
11	تشارك الزملاء في التخطيط التعليمي لإنشاء تجارب تعلم حقيقية تعزز التكنولوجيا.	3.43	0.73	متوسطة
12	تشجع الطلاب على استخدام الأدوات التعاونية (برامج التواصل الاجتماعي، والبريد الإلكتروني) للتواصل مع خبراء افتراضيين لإظهار فهمهم وإدراكهم وتفكيرهم وتخطيطهم وعملياتهم الإبداعية لحل مشكلة ما.	2.53	1.26	متوسطة
13	تتعاون مع الطلاب لاكتشاف واستخدام موارد رقمية جديدة وتشخيص مشاكل التقنية وإصلاحها.	2.49	1.07	ضعيفة
14	تبدي وعياً عالميا بالبيئة الرقمية عند التواصل مع الطلاب وأولياء الأمور والزملاء من الثقافات الأخرى.	3.23	1.37	متوسطة
	المعيار الخامس: المعلم المصمم			
15	تطور بيئات تعليمية رقمية مبتكرة تدعم التعلم الذاتي للطلاب.	3.37	1.52	متوسطة
16	تصمم أنشطة تعليمية باستخدام الأدوات الرقمية لتعزز التعلم النشط.	3.42	1.35	متوسطة
17	تصمم مدونة تعليمية تعمل على دعم التعلم الفعال.	2.11	0.79	ضعيفة
	المعيار السادس: المعلم الميسر			
18	تصمم مواقف تعلم تتحدي بها الطلاب وتدفعهم لاستخدام عملية التصميم والتفكير المحوسب من أجل الابتكار وحل المشكلات.	2.47	0.74	ضعيفة
19	تدعم الطلبة على تمثيل نماذج التفكير الإبداعي والابتكاري.	2.61	1.20	متوسطة
20	إدارة استخدام التكنولوجيا واستراتيجيات تعلم الطلاب في المنصات الرقمية، أو البيئات الافتراضية، أو أماكن التعلم العملي، أو في الميدان	3.66	1.35	مرتفعة
21	غرس ثقافة تولي الطلاب لأهدافهم التعليمية ونتائجها سواء بشكل منفرد أو جماعي.	3.33	1.36	متوسطة

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوي الدرجة
المعيار السابع: المعلم المحلل				
22	توفر طرق بديلة للطلاب لإثبات كفاءتهم وإبداء آرائهم حول تعلمهم باستخدام التكنولوجيا.	3.25	1.15	متوسطة
23	تستخدم التكنولوجيا لتصميم وتنفيذ مجموعة متنوعة من التقييمات البنائية والختامية التي تلبي احتياجات المتعلمين، وتقديم التغذية الراجعة في الوقت المناسب للطلاب وتوجيه الإرشادات.	3.69	1.42	مرتفعة
24	تستخدم بيانات التقييم لتوجيه التقدم والتواصل مع الطلاب وأولياء الأمور وأصحاب المصلحة والمعنيين بالتعليم لبناء التوجيه الذاتي للطلاب.	3.50	1.32	مرتفعة
25	توفر طرق بديلة للطلاب لإثبات كفاءتهم وإبداء آرائهم حول تعلمهم باستخدام التكنولوجيا.	3.04	1.15	متوسطة

كما يبين جدول (13) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران لمعايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالمعلم (ISTE*E) مرتب تنازلي وفق الأهمية النسبية للممارسات ومستوي التطبيق:

جدول (13) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران لمعايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالمعلم (ISTE*E) مرتب تنازلي

الرقم	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوي	الرتبة
1	تحدد أهداف تعليمية معتمدة على الأساليب التكنولوجية.	3.43	1.60	68.6	متوسطة	11
2	متابعة الاهتمامات المهنية من خلال إنشاء شبكات تعلم محلية وعالمية لاكتشاف التطبيقات والمشاركة بها بشكل نشط.	2.02	0.68	40.4	ضعيفة	25
3	تتابع البحوث الحديثة والممارسات المهنية والتقنية التي تدعم نتائجها تحسين تعلم الطلبة.	3.50	1.61	70	مرتفعة	9
4	لديك رؤية لتمكين التعلم باستخدام التكنولوجيا من خلال التفاعل مع الطلاب.	4.00	1.26	80	مرتفعة	1
5	تدعم الدعوة إلى الوصول العادل إلى التكنولوجيا التعليمية والمحتوى الرقمي وفرص التعلم لتلبية الاحتياجات المتنوعة لجميع الطلاب.	3.74	1.33	74.8	مرتفعة	4
6	تساعد الزملاء من خلال تقديم أنموذج لتحديد واستكشاف وتقييم وتنظيم وتبني الموارد والأدوات الرقمية الجديدة للتعلم.	2.97	1.45	59.4	متوسطة	19
7	تطور بيئات تعلم ثرية بالتقنية التي تشجع الفضول والفحص الناقد للموارد عبر الإنترنيت وتغرس المعرفة الرقمية والطلاقة الإعلامية عند الطلاب.	3.73	1.41	74.6	مرتفعة	5
8	توجه الطلاب نحو الممارسات الآمنة والقانونية والأخلاقية لاستخدام الأدوات الرقمية وحماية حقوق الملكية الفكرية.	3.85	1.39	77	مرتفعة	2
9	تشجع الطلاب على الآداب السلوكية والمسئولية في التفاعلات الاجتماعية ذات الصلة باستخدام التقنية.	3.77	1.22	75.4	مرتفعة	3
10	تدعم استخدام الطلبة الأمن لتقنية المعلومات في إدارة البيانات الشخصية وحماية الخصوصية.	3.69	1.42	73.8	مرتفعة	6

11	تشارك الزملاء في التخطيط التعليمي لإنشاء تجارب تعلم حقيقية تعزز التكنولوجيا.	3.43	0.73	68.6	متوسطة	12
12	تشجع الطلاب على استخدام الأدوات التعاونية (برامج التواصل الاجتماعي، والبريد الإلكتروني) للتواصل مع خبراء افتراضيين لإظهار فهمهم وإدراكهم وتفكيرهم وتخطيطهم وعملياتهم الإبداعية لحل مشكلة ما.	2.53	1.26	50.6	متوسطة	21
13	تتعاون مع الطلاب لاكتشاف واستخدام موارد رقمية جديدة وتشخيص مشاكل التقنية وإصلاحها.	2.49	1.07	49.8	ضعيفة	22
14	تبدي وعياً عالميا بالبيئة الرقمية عند التواصل مع الطلاب وأولياء الأمور والزملاء من الثقافات الأخرى.	3.23	1.37	64.6	متوسطة	17
15	تطور بيئات تعليمية رقمية مبتكرة تدعم التعلم الذاتي للطلاب.	3.37	1.52	67.4	متوسطة	14
16	تصمم أنشطة تعليمية باستخدام الأدوات الرقمية لتعزز التعلم النشط.	3.42	1.35	68.4	متوسطة	13
17	تصمم مدونة تعليمية تعمل على دعم التعلم الفعال.	2.11	0.79	42.2	ضعيفة	24
18	تصمم مواقف تعلم تتحدي بها الطلاب وتدفعهم لاستخدام عملية التصميم والتفكير المحوسب من أجل الابتكار وحل المشكلات.	2.47	0.74	49.4	ضعيفة	23
19	تدعم الطلبة على تمثيل نماذج التفكير الإبداعي والابتكاري.	2.61	1.20	52.2	متوسطة	20
20	إدارة استخدام التكنولوجيا واستراتيجيات تعلم الطلاب في المنصات الرقمية، أو البيئات الافتراضية، أو أماكن التعلم العملي، أو في الميدان.	3.66	1.35	73.2	مرتفعة	8
21	غرس ثقافة تولي الطلاب لأهدافهم التعليمية ونتائجها سواء بشكل منفرد أو جماعي.	3.33	1.36	66.6	متوسطة	15
22	توفر طرق بديلة للطلاب لإثبات كفاءتهم وإبداء آرائهم حول تعلمهم باستخدام التكنولوجيا.	3.25	1.15	65	متوسطة	16
23	تستخدم التكنولوجيا لتصميم وتنفيذ مجموعة متنوعة من التقييمات البنائية والختامية التي تلبي احتياجات المتعلمين، وتقديم التغذية الراجعة في الوقت المناسب للطلاب وتوجيه الإرشادات.	3.69	1.42	73.8	مرتفعة	7
24	تستخدم بيانات التقييم لتوجيه التقدم والتواصل مع الطلاب وأولياء الأمور وأصحاب المصلحة والمعنيين بالتعليم لبناء التوجيه الذاتي للطلاب.	3.50	1.32	70	مرتفعة	10
25	توفر طرق بديلة للطلاب لإثبات كفاءتهم وإبداء آرائهم حول تعلمهم باستخدام التكنولوجيا.	3.04	1.15	60.8	متوسطة	18

ويظهر لنا تحليل النتائج في جدول (13) أن المتوسطات الحسابية للفقرات المتعلقة بممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران لمعايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالمعلم (ISTE*E) قد تراوحت ما بين (2.02–4.00) وجاءت الممارسة رقم (4) في المركز الأول بالترتيب العام بمتوسط (4.00) ووزن نسبي (80) وبدرجة مرتفعة وهي الممارسة التي نصها "لديك رؤية لتمكين التعلم باستخدام التكنولوجيا من خلال التفاعل مع الطلاب" والتي تنتمي لممارسات المعيار الثاني "المعلم القائد"، ويمكن تفسير تلك النتيجة إلى اعتماد جامعة نجران على نظام إدارة التعلم الإلكتروني Black Board في إدارة العملية

التعليمية يسر لأعضاء هيئة التدريس إمكانية استخدام النظام في التواصل والتفاعل مع الطلاب عن بعد، في حين جاءت الممارسة رقم (2) كأقل الممارسات توظيفاً واحتلت المركز (25) والأخير بمتوسط (2.02) ووزن نسبي (40.40) وبدرجة ممارسة ضعيفة وهي الممارسة التي نصها "متابعة الاهتمامات المهنية من خلال إنشاء شبكات تعلم محلية وعالمية لاكتشاف التطبيقات والمشاركة بها بشكل نشط" وتنتمي إلى ممارسات المعيار الأول "المعلم المتعلم" ويمكن تفسير تلك النتيجة إلى حاجة تنفيذ تلك الممارسة لمستوى متقدم من الكفايات التكنولوجية المتعلقة بتصميم المواقع والشبكات وهو مستوي احترافي لا يتوفر في الكثير من أعضاء عينة الدراسة باستثناء منسوبي كلية علوم الحاسب ونظم المعلومات بجامعة نجران.

النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الثالث: ما هي طبيعة العلاقة بين توافر الكفايات التكنولوجية الأساسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران من جهة ودرجة ممارستهم لمعايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالمعلم (ISTE*E) من جهة أخرى؟

للإجابة عن هذا السؤال وبالاعتماد على برنامج SPSS (الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية) استخدم الباحث أسلوب تحليل الانحدار الخطي البسيط (Simple Linear Regression) لإيجاد العلاقة بين درجة توافر الكفايات التكنولوجية الأساسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران ودرجة ممارستهم لمعايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم للمعلم (ISTE*E)، وكما هو موضح بالجدول (14):

جدول (14) تحليل الانحدار الخطي البسيط للعلاقة بين توافر الكفايات التكنولوجية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران ودرجة ممارستهم لمعايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالمعلم (ISTE*E)

البيان	(R) الارتباط	(R square) معامل التحديد	f المحوسبة	f الجدولية	β معامل الانحدار	sig.* مستوي الدلالة
كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وممارسة معايير (ISTE*E)	0.671	0.450	178.058	4	1.735	0.000

وكما يتبين من الجدول (14) فقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود علاقة ارتباط بين درجة توافر الكفايات التكنولوجية الأساسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران ودرجة ممارستهم لمعايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالمعلم (ISTE*E)، إذ بلغ معامل الارتباط R (0.671) عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$). أما معامل التحديد R2 فقد بلغ (0.450)، أي أن ما قيمته (0.450) من التغيرات في ممارسة معايير (ISTE*E) ناتج عن التغير في مدي توافر الكفايات التكنولوجية، كما بلغت درجة التأثير β (1.735)، وهذا يعني أن الزيادة بدرجة واحدة في مدى توافر الكفايات التكنولوجية يؤدي إلى زيادة في ممارسة معايير (ISTE*E) بقيمة (1.735) ويؤكد معنوية هذه العلاقة قيمة F المحسوبة والتي بلغت (178.058) وهي دالة عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بالمقارنة مع قيمة F الجدولية البالغة (4)، وهذا يؤكد على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين درجة توافر الكفايات التكنولوجية الأساسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران ودرجة ممارستهم لمعايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالمعلم (ISTE*E) عند مستوي دلالة (0.05). وهذه النتيجة تعكس أن توافر كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى أعضاء هيئة التدريس يؤثر على درجة ممارستهم لمعايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالمعلم (ISTE*E) من حيث الارتفاع أو الانخفاض.

النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في أراء أفراد عينة الدراسة حول مدى توافر الكفايات التكنولوجية الأساسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران ودرجة ممارستهم لمعايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالمعلم (ISTE*E) تبعاً لمتغيرات الدراسة (النوع، سنوات الخبرة، الدرجة الأكاديمية)؟

متغير النوع:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حول درجة توافر الكفايات التكنولوجية الأساسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران ودرجة ممارستهم لمعايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالمعلم (ISTE*E) وتم تطبيق اختبار (test-t) تبعا لمتغير النوع (ذكور، إناث) كما في الجدول (15):

جدول (15) نتائج ت للعينات المستقلة لاختبار تأثير النوع

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	درجة الحرية	مستوي الدلالة
المجال الكلي لدرجة توافر الكفايات التكنولوجية لدى أعضاء هيئة التدريس	ذكر	260	3.41	0.639	-0.337	368	0.684
	أنثي	110	3.45	0.675			
المجال الكلي لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمعايير ISTE*E	ذكر	260	3.20	0.506	-1.022	368	0.266
	أنثي	110	3.24	0.532			

وكما يتبين من الجدول (15) فقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائى أن جميع قيم (t) لم تكن ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل أو يساوي ($\alpha \leq 0.05$) مما يؤدي إلى القبول بنتيجة أنه لا يوجد تأثير لمتغير النوع (ذكور، إناث) على درجة أراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران حول توافر الكفايات التكنولوجية الأساسية اللازمة لهم ودرجة ممارستهم لمعايير (ISTE*E) عند مستوي الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) وتتفق هذه النتيجة في جزئها الأول المتعلق بتأثير متغير النوع (ذكور، إناث) على توافر الكفايات التكنولوجية مع دراسة عمارية (2019)، ودراسة أنصو (2018) والتي توصلتا إلى أن أعضاء هيئة التدريس يمتلكون ذات المهارات الجيدة لاستخدام التكنولوجيا في التعليم والتعلم بغض النظر عن نوعهم (ذكور، إناث).

- **متغير سنوات الخبرة:**

لتحديد فيما إذا كانت هناك فروق ذات دالة إحصائية عند مستوي الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين إجابات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في جانبي توافر الكفايات التكنولوجية لديهم وممارستهم لمعايير ISTE*E الخاصة بالمعلم يعزى لمتغير سنوات الخبرة تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA way One) كما يوضحه الجدول (16):

جدول (16) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA way One) لاختبار تأثير سنوات الخبرة

المحور	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	مستوي الدلالة
المجال الكلي لدرجة توافر الكفايات التكنولوجية لدى أعضاء هيئة التدريس	أقل من 5 سنوات	133	3.43	0.722	2	0.392	0.83	0.42
	من 5-10 سنوات	180	3.44	0.512				
	أكثر من 10 سنوات	57	3.33	0.827				
	مجموع	370	3.42	1.31				
المجال الكلي لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمعايير ISTE*E	أقل من 5 سنوات	133	3.23	0.561	2	0.036	0.071	0.928
	من 5-10 سنوات	180	3.24	0.445				
	أكثر من 10 سنوات	57	3.14	0.570				
	مجموع	370	3.22	1.16				

من خلال الجدول (16) نلاحظ أن قيم (f) لم تكن ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة أقل أو يساوي ($\alpha \leq 0.05$) مما يؤدي إلى القبول بنتيجة أنه لا يوجد تأثير لمتغير سنوات الخبرة على درجة أراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران حول توافر الكفايات التكنولوجية الأساسية اللازمة لهم ودرجة ممارستهم لمعايير (ISTE*E) عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$).

- **متغير الرتبة الأكاديمية:**

ولتحديد فيما إذا كانت هناك فروق ذات دالة إحصائية عند مستوي دلالة أقل أو يساوي ($\alpha \leq 0.05$) بين إجابات عينة الدراسة في جانبي توافر الكفايات التكنولوجية وممارسة معايير ISTE*E يعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA way One) كما يوضحه الجدول (17):

جدول (17) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر الكفايات التكنولوجية ودرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران لمعايير ISTE*E الخاصة بالمعلم

المحور	الرتبة الأكاديمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجال الكلي لدرجة توافر الكفايات التكنولوجية لدى أعضاء هيئة التدريس	محاضر	57	3.42	1.38
	أستاذ مساعد	171	3.41	1.08
	أستاذ مشارك	70	3.43	1.09
	أستاذ	72	3.42	1.65
	الأداة ككل	370	3.42	1.31
المجال الكلي لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمعايير ISTE*E	محاضر	57	3.22	1.50
	أستاذ مساعد	171	3.21	1.18
	أستاذ مشارك	70	3.23	1.19
	أستاذ	72	3.22	1.81
	الأداة ككل	370	3.22	1.43

جدول (18) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA way One) لاختبار تأثير الرتبة الأكاديمية على درجة توافر الكفايات التكنولوجية ودرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران لمعايير ISTE*E

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة f	مستوي الدلالة
المجال الكلي لدرجة توافر الكفايات التكنولوجية لدى أعضاء هيئة التدريس	بين المجموعات	9.62	2	4.81	2.10	0.13
	داخل المجموعات	160.26	70	2.29		
	المجموع	169.88	72			
المجال الكلي لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمعايير ISTE*E	بين المجموعات	4.78	3	1.59	0.410	0.665
	داخل المجموعات	85.69	123	0.70		
	المجموع	90.46	126			

يتضح من نتائج تحليل التباين الأحادي كما يبين جدول رقم (17)، (18) وبالاستناد إلى اختبار التباين الأحادي تبين أن قيمة مستوى الدلالة أكبر من (0.05) وهي بذلك ليست دالة إحصائياً، ومن ثم فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة توافر الكفايات التكنولوجية ودرجة ممارستهم لمعايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالمعلم (ISTE*E) تعزي لمتغير الرتبة الأكاديمية وتتفق تلك النتيجة مع دراسة العنزي (2016) والتي توصلت إلى أن أعضاء هيئة التدريس وبغض النظر عن الرتبة العلمية، يعيشون نفس الواقع بالجامعة، ويتعاملون مع نفس الأنظمة التقنية والتعليمية والتي تفرض عليهم مستوي يكاد يكون موحد من الكفايات التكنولوجية والممارسات المهنية.

توصيات الدراسة:

وبناء على نتائج البحث الحالي، يوصي الباحث بما يلي:

1-عقد دورات تدريبية متخصصة وبصورة دورية لإكساب أعضاء هيئة التدريس كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من قبل عمادة التطوير والجودة المسئولة عن تطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران.

2-ربط ترقية أو تجديد تعاقد أعضاء هيئة التدريس بإتمام حضور عدد من البرامج التدريبية المرتبطة بتكنولوجيا المعلومات.

3-الإفادة من معايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالمعلم (ISTE*E) في بناء معايير تكنولوجية متخصصة يتم تضمينها في المهام والمسئوليات والواجبات الوظيفية التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران.

4-التوصية بتضمين قائمة الكفايات التكنولوجية التي تم تحديدها في البحث الحالي في نموذج تقويم الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس المعتمد بجامعة نجران.

5-الاستفادة من قائمة الكفايات التكنولوجية والممارسات المرتبطة بتحقيق معايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالمعلم (ISTE*E) التي تم تحديدها في البحث الحالي عند وضع معايير ترشيح قيادات العمل الأكاديمي بالجامعة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم، على حسن والفيلكاوي، عبد الله يوسف. (2018). مدى تحقق كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة تدريس كلية التربية بجامعة الكويت. تم الاسترجاع من: http://pubcouncil.kuniv.edu.kw/joe/homear.aspx?id=8&Root=yes&authid=2941#

انصيو، عبير والجياري، لينا. (2018). مدى إدراك أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية لتمكنهم من الكفايات التعليمية ضمن مبادئ الجودة الشاملة. تم الاسترجاع من: https://ust.edu/ojs/index.php/AJQAH/article/view/1373/1344

بنى هاني، ميساء. (2013). درجة استخدام تكنولوجيا المعلومات في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في جامعتي اليرموك والعلوم التكنولوجيا الأردنية والمعوقات والحلول. أطروحة دكتوراه غير منشورة. كلية العلوم التربوية. جامعة اليرموك. الأردن.

حسن، هناء عبد الكريم. (2012). الكفايات التكنولوجية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة بغداد كلية التربية الرياضية ومدى ممارستهم لها على ضوء بعض المتغيرات. تم الاسترجاع من: https://www.iasj.net/iasj/download/636264f0c18669cf

الرصاعي، محمد سلامة. (2017). بناء قائمة بكفايات معلمي العلوم في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وقياس مدى توافرها لديهم قبل الخدمة. تم الاسترجاع من: https://2u.pw/9okA8

زيتون، كمال. (2012). تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات. (الطبعة الأولى). القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

زين الدين، محمد محمود. (2007). كفايات التعليم الإلكتروني. جدة: دار خوارزم.

سالم، أحمد. (2011). تكنولوجيا التعليم والتعلم الإلكتروني. الرياض: مكتبة الرشيد.

عبد الحميد. عبد العزيز طلبة. (2005). أثر اختلاف كل من النمط التعليمي والتخصص الأكاديمي على اكتساب بعض كفايات التصميم التعليمي لبرمجيات التعلم الإلكتروني لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية. المؤتمر العلمي العاشر لتكنولوجيا التعليم الإلكتروني ومتطلبات الجودة الشاملة. جامعة عين شمس. مصر.

العتيبي. منصور. (2011). الكفايات الأخلاقية والتقنية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية في نجران والخرج. تم الاسترجاع من: https://2u.pw/vnEri

عثمان، ممدوح والجندي، محمد. (2015). تطوير مقررات الكمبيوتر بالمدرسة الثانوية التجارية الفنية المتقدمة في ضوء الكفايات التكنولوجية. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*. 11(2). 35-23.

عمايرة، مروة أحمد. (2019). درجة توافر الكفايات التكنولوجية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية ومعيقات توافرها. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم التربوية. جامعة الشرق الأوسط. الأردن.

العنزي، سعود فرحان. (2016). درجة استخدام أعضاء هيئة التدريسية في جامعة شقراء لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والمعيقات التي تحول دون استخدامهم لها من وجهة نظرهم. تم الاسترجاع من: https://2u.pw/qrRJP

الغزو، أشرف مطلق وعليمات، صالح ناصر. (2017). درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية للكفايات التكنولوجية من وجهة نظرهم. تم الاسترجاع من: https://journals.qou.edu/index.php/nafsia/article/view/201/196

القرني، ظافر بن أحمد. (2017). الكفايات التكنولوجية اللازمة للقيادات الأكاديمية بجامعة المجمعة في ظل مستحدثات ثورة المعلومات والاتصال. *مجلة كلية التربية*. جامعة الأزهر. الجزء (1). العدد (173). 148-107.

المبحوح، أحمد عبد الحميد مطر. (2014). تنمية الكفاءات التكنولوجية لدى الهيئة التدريسية في جامعة الأقصى بغزة وفق استراتيجية مقترحة. أطروحة دكتوراه غير

منشورة. كلية التربية. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

المصري، وائل احمد. (2010). التقويم الذاتي للطلاب المعلمين لكفاءاتهم التدريسية في التربية الرياضية بجامعة الأقصى. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث*. 24 (10). 210-245.

المعمري، سيف بن ناصر والمسروري، فهد. (2013). درجة توافر كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم ما بعد الأساسي في بعض المحافظات العمانية. تم الاسترجاع من: https://2u.pw/zd7tC

المقطري، ياسين عبده وأحمد، سعيد. (2015). الكفايات التكنولوجية في مجال التعلم الإلكتروني للطلبة المعلمين الملتحقين ببرنامج الدبلوم المهني في التدريس بجامعة العين للعلوم والتكنولوجيا ومدى استخدامهم لها. تم الاسترجاع من: http://ust.edu/ajste/issues/2015/2/4.pdf

المولي، حميد مجيد. (2011). التعليم في عصر المعلوماتية. أبو ظبي: دار الكتاب الجامعي.

الوحيدي، أروي وضاح درعان. (2009). أثر برنامج مقترح في ضوء الكفايات الإلكترونية لاكتساب بعض مهاراتها لدى طالبات تكنولوجيا التعليم في الجامعة الإسلامية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. الجامعة الإسلامية بغزة.

Arab References:

Abdulhamid. T. (2005). the Effect of the Difference Betwen Educational Style and Academic Specialization on the Acquisition of some Competencies of Instructional Design for E-Learning Software for Student in the College of Education. The 10th Scientific Conference on E-Learning Technology and Comprehensive Quality Requirements. Ain Shams University. Egypt.

Alanzi, F. (2016). the Degree of Information and Communication Technology used by Faculty Members at Shaqrq Universty and the Obstacles to that use, Retrieved from: https://2u.pw/qrRJP.

Alghezo, M & Alimat, N. (2017). the Degree of Jordanian Universities Staff Practices of Technological Competencies and its Relationship to their Job Performance from their Point of View, Retrieved from: https://journals.qou.edu/index.php/nafsia/article/view/201/196 retrieved on 25/8/2020

Almaamari, N & Almasruri, F. (2013). the Degree of Availability of the Competencies of Information and Communication Technology with Social studies Teachers in the Post Basic Education in Some Omani Governorates, Retrieved from: https://2u.pw/zd7tC.

Almabhouh, M. (2014). Improving the Technological Competences of al-Aqsa University Staff According to a Suggested Strategy, Unpublished Doctoral Dissertation, Faculty of Education, Sudan University of Science and Technology.

Almaqtari, A & Ahmed, S. (2015). Technological Competencies in the Field of E-Learning for Students Enrolled in the Professional Diploma Program in teaching at Al Ain University of Science and Technology & the Extent of their use, Retrieved from: http://ust.edu/ajste/issues/2015/2/4.pdf

Almasry, A. (2010). the Self Evaluation of Teachers/Students Competencies in Teaching Physical Education at Al-Aqsa University, An-Najah University Journal for Research: 24(10): 210-245.

Almawly, M. (2011). Education in the Informatics Age, Abu Dhabi, University Book House.

Alotaibi. M. (2011). the Ethical and Technical Competencies of the University Professor from the Viewpoint of the Faculty Members of the Colleges of Education in Najran and Al-Kharj, Retrieved from: https://2u.pw/vnEri

Alqarni, A. (2017). The Technological Competencies Required for Academic Leaderships at Majmaah University Under the Innovations of the Information and Communication Revolution, Journal of the College of Education, Al-Azhar University: Part (1): (173): 107-148.

Alrusai, S. (2017). ICT Competencies for pre-service Science Teacher, Retrieved from: https://2u.pw/9okA8

Alwahidi, D. (2009). the Effect of a Suggested Program in the Light of the Electronics in Acquiring E-Learning Skills for Educational Technology Students in Islamic University, Unpublished Master

Thesis, Faculty of Education, Islamic University of Gaza.

Amayra, Ahmed. (2019). the Degree of Availability of Technological Competencies for Faculty Members in Jordanian Universities and the Obstacles to their Availability, Unpublished Master Thesis, Faculty of Educational Sciences, Middle East University, Jordan.

Aniseo, A & Elgiari, L. (2018). the Extent of Teaching Staff's Awareness in the College of Educational Sciences University of Jordan of Teaching Competencies under the Principles of Total Quality, Retrieved from: https://ust.edu/ojs/index.php/AJQAH/article/view/1373/1344

Bani Hani, M. (2013). The Degree of Using Information Technology in the Teaching Performance for Faculty Members at Yarmouk and Jourdan Science and Technology Universities, Unpublished Doctoral Dissertation, Faculty of Educational Sciences. Yarmouk University. Jordan.

Hassan, A. (2012). Technological competency for Teaching Staff Members in College of Physical Education and the Range of them on Light of Some Variations, Retrieved from: https://www.iasj.net/iasj/download/636264f0c18669cf

Ibrahim, A & Alfailakawi, A. (2018). Assessing The E-Learning Competencies of The Faculty Members at the College of Education Kuwait University, Retrieved from: http://pubcouncil.kuniv.edu.kw/joe/homear.aspx?id=8&Root=yes&authid=2941#

Othman, M & El Gendi, M. (2015). Developing the Computer Courses of the Advanced Technical Commercial Secondary School in Light of Technological Competencies, Journal of Educational and Social Studies: 2(11): 23-35.

Salem, A. (2011). Education and E-Learning Technology, Alriyadh, Alrasheed Library.

Zain El Din, M. (2007). E-learning Competencies, Jeddah, Khwarizm Academic.

Zaitun, K. (2012). Educational Technology in the Age of Information and Communication, 1ed. Cairo, the World of Books for Publishing and Distribution.

ثانياً: المراجع الانجليزية

Association for Educational Communications and Technology (AECT). (2008). The Definition of Educational Technology. http://ocw.metu.edu.tr/file.php/118/molenda_definition.pdf

Ayad, Fuad & Ajrami, Sameh (2017). The Degree of Implementing ISTE Standards in Technical Education Colleges of Palestine. http://www.tojet.net/articles/v16i2/16210.pdf

Bajabaa, Aysha (2017), Influential Factors and Faculty Members' Practices in Technology Integration Using ISTE Standards for Teacher Preparation at Taibah University.Saudi Arabia, (Doctoral Dissertation, Kansas State University). USA. https://2u.pw/bXPW2

Rois, Desiree. (2016). The Effects of Elementary Student Participation in Technology Immersion Classrooms on Meeting Growth Targets. (Doctoral Dissertation. Faculty of the School of Education. Baker University). USA.

The International Association for Education Technology ISTE. (2017). Standards for Educators (ISTE-E). https://www.iste.org/standards/for-educators.

The University of York Science Education Group. (2002). ICT in support of science Education. A Practical User's Guide. https://www.york.ac.uk/org/seg/about_us/about_us_images/ICTinSupport.pdf

UNESCO (2011). UNESCO ICT Competencies for Teacher. PARIS. The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475e.pdf.

تسويق البحوث العلمية بالجامعات في جمهورية الصين الشعبية وإمكانية الإفادة منها في المملكة العربية السعودية

(قُدم للنشر في 2020/12/30، وقُبل للنشر في 2021/3/2)

د. سعود بن عيسى النايف
أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط المشارك، كلية التربية، جامعة حائل

Dr. Saud bin Essa Al Naif
Associate Professor of Educational Administration and Planning
College of Education, University of Hail

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى وضع عدد من الآليات المقترحة لتطوير آليات تسويق البحوث العلمية في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرات وتجارب جمهورية الصين الشعبية. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة وقد وضعت الدراسة تصوراً مقترحاً لتطوير آليات تسويق البحوث العلمية في المملكة العربية السعودية كما توصلت الدراسة إلى عدد من التوصيات من أهمها أن يتم إنشاء الوحدات البحثية بالمملكة وفقًا لتخطيط عام وشامل مرتبط بإحداث التنمية الشاملة للمجتمع المحيط بالجامعات السعودية. مع زيادة حجم الشراكة المجتمعية والمحلية والشعبية في تمويل وتسويق البحوث العلمية وتحقيق التعاون بين الجامعات والقطاع الإنتاجي والصناعي سواء كان العام أو الخاص

الكلمات المفتاحية: الجامعات، تسويق، البحوث العلمية، الصين، المملكة العربية السعودية

Abstract:

The current study aimed to lay down a number of proposed mechanisms for developing mechanisms for marketing scientific research in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the experiences of the Republic of China. The study used a descriptive approach to achieve the objectives of the study. General and comprehensive, related to bringing about the comprehensive development of the society surrounding the Saudi universities. With increasing the size of community, local and grassroots partnership in financing and marketing scientific research and achieving cooperation between universities and the industrial sector

. .

Key words: Universities, Marketing, Scientific Research, China, Saudi Arabia

مقدمة:

يعد البحث العلمي السبيل الأمثل لتحقيق التنمية المستدامة في أي مجتمع وبصفة خاصة في القرن الحادي والعشرين وتؤكد شواهد التنمية بمختلف أبعادها أن البحث العلمي استطاع أن يحقق العديد من الإنجازات في المجالات المختلفة. وأن يسهم بصورة كبيرة في حل المشكلات التي تعاني منها الأمم والمجتمعات، بشتى أنواعها الاقتصادية والاجتماعية وغيرها وذلك بما يوفره لها من حقائق وابتكارات يستفاد منها في كافة المجالات.

ومن هذا المنطلق تتزايد أهمية البحث العلمي في الوقت الحالي لتحقيق التنمية المستدامة، فهو المدخل الحقيقي لعصر المعلومات، والسبيل لرفع القدرة التنافسية في المجالات المختلفة، فمن خلاله استطاعت بعض الدول النامية مواجهة مشكلاتها وتحقيق معدلات مرتفعة للتنمية، وفي المقابل فإنّ الجامعات والمعاهد في الدول المتقدمة تطرح سنويًا آلافاً من البحوث العلمية التي تجد طريقها للتطبيق الفعلي بفضل السياسة التسويقية المحكمة لها والتي تتولاها مؤسسات متخصصة تكون تابعة في العادة لنفس المؤسسات البحثية (السيد، 2007: 248).

ويعد البحث العلمي السبيل الوحيد إلى الرقي والتقدم، فالفرق بين الدول المتقدمة والدول النامية يكمن في اهتمام الدول المتقدمة بالبحث العلمي وتطبيقاته، والدليل على ذلك أن اليابان وأوروبا الغربية والولايات المتحدة الأمريكية كان البحث العلمي السبيل لكي تصبح القوى العظمى في العالم وأيضًا بفضل تخصيصها لأكبر ميزانية لتمويل البحوث العلمية، حيث يتناسب تفوق الدولة وقدراتها تناسبًا طرديًا موجبًا مع ازدياد اهتمامها بالبحث العلمي والعلماء. والعكس صحيح فكلما أهملت الدولة علمائها وعقول مفكريها تدهورت وتلاشت (المشوخي، 2002: 26)، كما تعمل الحاضنات التكنولوجية في تلك الدول على تعزيز تسويق البحوث الجامعية، ونشر التكنولوجيا عبر مجموعة من الشركات المستعدة لتقديم ابتكارات مهمة في تلك المهارات التي تهدف إلى استغلال الفرص المتاحة Organization for Economic Co-operation and Development). (Innovation

لقد هيمنت الولايات المتحدة على مجال البحوث العلمية وذلك باستثمارات تبلغ حوالي 28% من إجمالي الاستثمارات العالمية في مجال البحث والتطوير وانتقلت الصين لتمثل المركز الثاني بنسبة 20% متقدمة بذلك على كل من الاتحاد الأوروبي واليابان، ومنذ عام 2011م تفوقت الصين (19.1%) على الولايات المتحدة (16.7%) من حيث عدد الباحثين (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، 2015). وما زال هذا التفوق مستمراً إلى الآن حيث كشف تقرير للمؤسسة الوطنية للعلوم بالولايات المتحدة عام 2018 عن نشر أكثر من مليوني و500 مقالة عملية حول العالم في عام 2018، كان النصيب الأكبر منها للصين، ثم أميركا، وبحسب التقرير، فقد بلغ عدد الأبحاث العلمية والهندسية الصينية المنشورة في مجلات علمية حول العالم في عام 2018، 528 ألفا و263 بحثا، مقارنة مع 422 ألفا و808 أبحاث أميركية في العام نفسه (National Science Foundation, 2018).

وبذلك تأتي الصين –لأول مرة– في المرتبة الأولى قبل الولايات المتحدة باعتبارها أكبر ناشر للأبحاث في العالم في مجالي العلوم والهندسة، على مدار عقد من الزمن

لقد حافظت الصين وعلى مدى ثلاثة عقود منذ تطبيق سياسة الإصلاح والانفتاح الاقتصادي على معدل نمو اقتصادي سنوي بمعدل 10%؛ وفي عام 2010م أصبحت الصين ثاني أكبر اقتصاد في العالم حيث زادت نفقاتها في البحث والتطوير لتصل إلى 1.98%من الناتج المحلي الإجمالي في عام 2012م مقارنة بالاتحاد الأوروبي (1.96%)، وفي عام 2015م ارتفعت نفقات البحث والتطوير لتصل إلى 2.1%، وتخطط لأن تصل إلى 2.5% في عام 2020م حيث زادت هذه الاستثمارات من نشر الأبحاث العلمية وبراءات الاختراع **(Paul Miesing ,Mingfeng Tang, 2012).**

وفي ضوء ما سبق يتضح أن تسويق البحوث العلمية ضرورة حتمية وتتضح أهميته في العصر الحالي نتيجة لتعدد حاجات ورغبات الأفراد، وكذلك ضرورة إشباعها داخل كل دولة الأمر الذي يفرض ضرورة تفاعل الدول مع بعضها البعض نسبة لظهور مفهوم العولمة، ولذلك جاءت فكرة الدراسة الحالية لتتناول تسويق البحوث العلمية في جمهورية الصين الشعبية وإمكانية الإفادة منها في تسويق البحوث العلمية في المملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لقد حرصت المملكة العربية السعودية على تطوير تعليمها وتحديثه باستمرار، وذلك لمواكبة المستجدات ومواجهة التحديات، ومن بين تلك التحديثات إطلاق المملكة العربية السعودية لرؤية 2030 لتكون منهجاً وخارطة طريق، ولتحقيق تلك الرؤية قامت المملكة بإعادة هيكلة بعض الوزارات منها وزارة التعليم بما يتوافق مع الاتجاه التنموي في المملكة. وانسجاماً مع متطلبات هذه المرحلة، وبما يحقق الكفاءة والفاعلية في ممارسة مهامها واختصاصاتها على أكمل وجه (اليامي، 2018: 32) وللتعامل مع هذه المتغيرات

والتحديات التي تعيشها المملكة لابد من وجود خطط مستقبلية لتطوير التعليم العالي والبحث العلمي.

يواجه البحث العلمي بالمؤسسات البحثية العديد من المشكلات والمعوقات التي تعيقه عن تحقيق أهدافه، وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أهم تلك المشكلات حيث أشارت دراسة (جاد الرب، 2010: 203) إلى ضعف اهتمام النظم السياسية في الدول النامية بالبحث العلمي، وذلك لصعوبة تبني استراتيجيات طويلة الأجل، ومن ثمّ غياب توجيه الاهتمام للبحث العلمي وتمويله والإنفاق عليه مع ضعف الاستقلال المالي والإداري للجامعات والمراكز البحثية بتلك الدول.

ولقد أشار أبو صالح ونعيم والقرشي وعبد المنعم وحمدي (2013) إلى أن تسويق البحوث العلمية له دور كبير في نجاح وبناء المؤسسات مهما اختلفت أحجامها وتباينت طبيعة أنشطتها، ورغم ذلك فإنّ أهمية التسويق ودوره في نجاح المؤسسات وتحقيق أهدافها لم يتم إدراكه إلا حديثًا من قِبَلِ بعض الدول النامية.

ويشير الخفاف (2006) إلى أن العالم العربي على الرغم من إدراكه لأهمية البحث العلمي ودوره في التنمية ولكنه لم يعرف كيف يستفيد منه، فعلى مدى عقود طويلة في القرن العشرين عُقِدت المؤتمرات والندوات وورش العمل، على الصعيد القومي والوطني لمناقشة واقع البحث العلمي وسبل تطويره والاستفادة منه، وقد تم التوصل إلى تحديد المشكلات والصعوبات كما تم التوصل إلى وضع المعالجات ولكن دون وضع آليات للتنفيذ.

واتساقا مع الدراسة السابقة فقد أشار الخالدي (2008) إلى أن البحث العلمي في الوطن العربي يعتمد في تمويله على الميزانيات العامة أما إسهامات القطاع الخاص فهي ضئيلة جدًا وذلك عكس ما يحدث في الدول المتقدمة حيث نجد أن البحث العلمي يعتمد أساسا في تمويله على القطاع الخاص. كما يعاني البحث العلمي في البلاد العربية من عدم توفر البنية التحتية اللازمة للبحث العلمي نسبة لغياب إدراك الجدوى الاقتصادية من البحوث العلمية.

مما حدا بدراسة أحمد (2004) إلى التأكيد على أن التسويق أحد الآليات التي يمكن الاستعانة بها للحد من الإشكاليات التي تعيق سبل الاستفادة من البحث العلمي في مختلف المجالات الاستشارية والبحثية ولتوفير مصادر تمويل إضافية للجامعات مما يؤدي إلى تحسين المركز التنافسي للجامعات.

وعلى الرغم من تلك الأهمية إلا أن دراسة الزهراني (2003) ودراسة العبد العالي (2005) أشارتا إلى ارتباط البحث العلمي بقضايا ومشكلات المجتمع ومحاولة فهمها وتحليلها والبحث عن الحلول المناسبة لها والإسهام في تطوير المجتمع نحو الأفضل.

كما يؤكد (زين الدين، 2000) أن غياب الاستفادة من نتائج أبحاث الدراسات العليا يرتب عليها خسائر اجتماعية وثقافية نظراً لحرمان المجتمع من الخدمات التي من الممكن أن تقدمها نتائج الأبحاث والتي تؤدي بالضرورة إلى الرفاهية للأفراد والمجتمع، حيث ترجع دراسة عبد اللطيف (2000) هذا الأمر إلى الهالة المبالغ فيها التي ما تزال تحيط بالرسائل في معظم الجامعات العربية بشكل عام والتي تؤثر سلباً في الاستفادة منها. مما حدا بدراسة الحموري (2015) إلى التوصية بضرورة وضع استراتيجيات خاصة بآلية عمل الحاضنات وإدراج هذه الاستراتيجيات ضمن خطط وسياسات الجامعات السعودية مع تكثيف الدور الإعلامي لحاضنات الأعمال بالجامعات بالمملكة العربية السعودية، ليتسنى لأكبر عدد من الطلبة الالتحاق بها وذلك من أجل مساعدتهم في إيجاد فرص عمل مستقبلية تخدم الوطن والمجتمع وتحقق التنمية المطلوبة.

كما أسفرت دراسة (الغامدي، 2017) على عدد من المعوقات التي تواجه الجامعات السعودية ومن أهم هذه المعوقات: زيادة الأعباء التدريسية لأعضاء هيئة التدريس التي تشغلهم عن التفاعل مع المراكز البحثية العالمية، وضعف قناعة رجال الأعمال بجدوى إسهام البحوث العلمية للجامعات في معالجة مشكلاتهم القائمة.

مما سبق يتضح أنّ مشكلة الدراسة الحالية تكمن في وجود العديد من المشكلات المرتبطة بتسويق البحث العلمي في المملكة العربية السعودية ولذلك سوف تسعى الدراسة الحالية إلى الاستفادة من خبرات وتجارب جمهورية الصين الشعبية في هذا المجال.

وعلى ضوء ما سبق فإنّ مشكلة الدراسة تتحد في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن تطوير تسويق البحوث العلمية في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرة جمهورية الصين الشعبية؟

وحتى نجيب عن هذا السؤال يمكننا أن نصوغ الأسئلة االفرعية التالية:

1- ما الإطار النظري لتسويق البحوث العلمية في ضوء الأدبيات التربوية المعاصرة؟

2- ما آليات تسويق البحوث العلمية في جمهورية الصين الشعبية في ضوء السياق الثقافي؟

3- ما الآليات المقترحة لتطوير آليات تسويق البحوث العلمية في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرة جمهورية الصين الشعبية؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يلي:

1. التعرف على قضية تسويق البحوث العلمية في ضوء الأدبيات التربوية المعاصرة.
2. الوقوف على خبرة جمهورية الصين الشعبية في مجال تسويق البحوث العلمية في ضوء السياق الثقافي.
3. وضع مجموعة من الآليات المقترحة لتطوير آليات تسويق البحوث العلمية في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرات وتجارب جمهورية الصين الشعبية.

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى ما يلي:

الأهمية النظرية

- معالجة الدراسة لموضوع على قدر من الأهمية، حيث أنها دراسة لتطوير آليات تسويق البحوث العلمية في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرات جمهورية الصين الشعبية.
- ترجه أهمية الدراسة إلى الاستفادة من تجربة خبرة جمهورية الصين الشعبية في مجال تسويق البحوث العلمية والتي يمكن أن تفيد صانعي القرار في مجال البحث العلمي.

الأهمية العملية

- قد تسهم الدراسة الحالية في تطوير تسويق البحث العلمي في المملكة العربية السعودية، والتغلب على الكثير من المشكلات التي تواجهها وذلك من خلال ما تقدمه للمهتمين بشئون البحث العلمي من آليات مقترحة يمكن الإفادة منها في تطوير عملية تسويق البحث العلمي في المملكة العربية السعودية.
- تحاول الدراسة تشخيص جوانب القوة ومواطن الضعف في عملية تسويق البحث العلمي في المملكة العربية السعودية، وذلك للوقوف على الوضع الحالي لعملية تسويق البحث العلمي في المملكة العربية السعودية.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على دراسة عملية تسويق البحث العلمي بالجامعات في المملكة العربية السعودية، والصين من خلال المحاور التالية: (مؤسسات البحث العلمي، مجالات تسويق البحث العلمي، آليات تسويق البحث العلمي).

مبررات اختيار جمهورية الصين الشعبية:

تعددت مبررات اختيار الباحث لجمهورية الصين الشعبية، فيما يلي:

- تعد الصين إحدى الدول الاقتصادية الكبرى ذات القدرة التنموية في العالم حيث تعتمد على قوتها الذاتية والإصلاح والإبداع في تحقيق التنمية، وذلك بسبب وجود الأساس المادي والفني لدعم التنمية الاقتصادية الكبرى بالإضافة إلى وجود الطلب السوقي الضخم المتزايد ونسبة المدخرات العالية نسبيًا للمواطنين، ووجود الأيدي العاملة الوفيرة، ووجود نظام السوق الاشتراكي المتكامل باستمرار، ومن ناحية أخرى وجود الظروف الاجتماعية والسياسية المستقرة، لذلك تعمل الصين على تسريع وتعجيل التقدم العلمي والتكنولوجي وتقوية القدرة على الإبداع الذاتي.
- أجرت الصين عملية تحول وإعادة هيكلة كبيرة للسياسات الخاصة بالبحث العلمي منذ عام 1985م، وذلك بهدف تحويل اتجاهات البحوث العلمية النظرية إلى التطبيقات في مجال الصناعة والاقتصاد.

كما بدأت الصين عام 1988م في إعداد برنامج التطوير التكنولوجي وهو ما يعرف ب "Torch" والذي تم بناء عناصره الرئيسة على أساس ثلاثة محاور للنهوض بالبحث العلمي وتعظيم نتائجه وهذه المحاور هي: تقوية وتنشيط عمليات الإبداع التكنولوجي للمنتجات الصينية، تنمية وتطوير التكنولوجيات العالية وتطبيقاتها، إتمام تحديث وتطوير عمليات التصنيع ورفع المحتوى التكنولوجي للمنتجات الصينية، وقد تم تنفيذ هذا البرنامج على المستويين المركزي وعلى مستوى كل إقليم في الصين، وذلك عن طريق التوسع في إقامة الحدائق والحاضنات والمراكز التكنولوجية والقواعد الصناعية، ويرتكز هذا البرنامج على إعادة هيكلة البحث العلمي وإعطاءه دفعة جديدة.

منهج الدراسة:

يعد المنهج العلمي استراتيجية عامة تعتمد على مجموعة من الأسس والقواعد والخطوات التي يستفيد بها الباحث في تحقيق أهداف البحث أو العمل العلمي (جلبي، 2012: 8) ولذلك فقد اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي الذي يعني الطريقة المنظمة لدراسة حقائق راهنة، متعلقة بظاهرة أو موقف أو أفراد أو أحداث أو أوضاع معينة بهدف اكتشاف حقيقة جديدة أو التأكد من صحة حقائق قديمة وآثارها والعلاقات المنبثقة عنه وتفسيرها وكشف الجوانب التي تحكمها (شفيق، 1985: 84).

حيث يعتمد المنهج الوصفي على تحليل ودراسة آليات تسويق البحوث العلمية بجمهورية الصين الشعبية، ويقوم بوصف تلك الآليات وصفاً دقيقاً محدداً، مع ربط وتفسير البيانات وتصنيفها وبيان نوعية علاقة المتغيرات والأسباب والاتجاهات، وحيث أن الهدف الرئيس للمنهج الوصفي معرفة حاضر وواقع تسويق البحوث العلمية لرسم وبناء خطة للمستقبل بشأن آليات تسويق البحوث العلمية بالمملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة:

ارتكزت الدراسة على المصطلحات الآتية:

1–تسويق Marketing

يعرف حجي (2012) التسويق بأنه ذلك النشاط الذي تقوم به المنظمات والأفراد، لإيجاد واتصال وتوزيع، وتبادل العروض (المنتجات) التي لها قيمة للعملاء، والزبائن والشركاء، والمجتمع بوجه عام.

كما يُعَرِف ثابت وجمال الدين (2005: 75) التسويق كعملية تنافسية Competition يعرف بأنه المنافسة ويعتبر مكونًا هامًا في البيئة التسويقية وعنصرًا مهما في تنمية الاستراتيجيات، وذلك يتم في ضوء الأفعال وردود الأفعال. في حين يُعَرِف إلين وأندرسون Allan R Andreason (1994) بأنه عملية اجتماعية يتم بمقتضاها توقيع هيكل الطلب على الخدمات والعمل على زيادته وإشباعه عن طريق الفهم الصحيح والترويج والتبادل والتوزيع لهذه الخدمات.

ويمكن تعريف التسويق: على أنه حاجات ورغبات المستهلك ومحاولة إشباعها من خلال إنتاج سلعة ما تُلبي رغبات المستهلك وتحقق المنفعة للمؤسسة والمجتمع.

2–البحث العلمي *Scientific Research*

يعرف البحث العلمي بأنه: أداة ووسيلة موضوعية للكشف عن الحقيقة، وهو طريق مقبول لتثبيت وترسيخ الحقيقة في المجالات الإنسانية، حيث يتم عرضها ونقدها بموضوعية، وهو الطريق الميسر لتوسيع الاتفاق العقلي بين الناس، وجعل أحكامنا أكثر قبولًا ودقة لدى الآخرين (شحاتة، 2009: 13).

كما يقصد بالبحث العلمي: مجموعة الجهود المنظمة التي يقوم بها الإنسان مستخدمًا الأسلوب العلمي، وقواعد الطريقة العلمية في سعيه لزيادة سيطرته على بيئته، واكتشاف ظواهرها وتحديد العلاقات بين هذه الظواهر (ضحاوي وخاطر، 2014: 265).

كما يعرف بأنه: نشاط علمي منظم ومحدد، نقدي وتطبيقي، يسعى إلى كشف الحقائق ومعرفة الارتباط بينها، ثم استخلاص المبادئ العامة أو القوانين التفسيرية، أو هو التحقق المنظم في موضوع ما أو قضايا فرضية للكشف عن الحقائق أو النظريات وتطبيقها (عبد الحميد، 2013: 9).

وعلى ضوء ما سبق يمكن تعريف البحث العلمي في الإدارة التعليمية: بأنه دراسة الظواهر والمشكلات التي تواجه العاملين وتحديدها بطريقة علمية موضوعية تبين أبعادها وتحدد أركانها، وتشخص نواحي القوة والضعف فيها وتقترح الحلول لها.

3–تسويق البحث العلمي Scientific Research Marketing

يُعَرَّف تسويق البحوث العلمية على أنه التنسيق والتكامل بين جميع الأنشطة بداية من مرحلة إنتاج البحث العلمي ومرحلة الإعلان والترويج له ومرحلة توزيعه والمرحلة الأخيرة تحديد سعره (القصبي، 2009: 121).

ويمكن تعريفه إجرائيًا بأنه: إدراك احتياجات ورغبات القطاعات المجتمعية المختلفة ومحاولة ارضائها واشباعها من قبل المؤسسات البحثية وذلك من خلال الاستفادة من نتائج أبحاثها العلمية التي أجرتها.

الإطار النظري للدراسة ويتم عرضه على النحو التالي

المحور الأول تسويق البحوث العلمية في ضوء الأدبيات التربوية. المعاصرة ويتم تناوله كما يلي:

أولًا: مفهوم تسويق البحوث العلمية وأهميتها

يعد التسويق عملية اجتماعية تهدف إلى تحقيق أهداف المجتمع من خلال الموائمة بين المعروض غير المتجانس من المنتجات المقدمة بواسطة المنتجين وبين الطلب غير المتجانس على المنتجات من جانب المستفيدين، وبالتالي فإنّ التركيز ينصب على الوظائف التسويقية المؤدية لسد الفجوة بين المعروض والمطلوب على مستوى المجتمع، بينما ينظر البعض للتسويق من منظور جزئي Micro marketing. على أنه مجموعة من الأنشطة التي تؤدي إلى إشباع احتياجات المستهلكين وتحقيق أهداف المؤسسة من خلال أنشطة تخطيط المنتج والتسعير والتوزيع التي تساهم في تحقيق الإشباع المطلوب (طه والصحن، 2007: 38).

فالتسويق عملية تمكن الجامعات والمراكز البحثية من التصرف والتعامل والتحرك كمؤسسات موجهة نحو السوق، ويتم ذلك من خلال إعادة تنظيم ووضع تشريعات وإجراءات محددة، ويعني ذلك أن الحكومة تسعى إلى حلول تلبي متطلبات السوق، وتحقيق المنافسة، وتحجيم التدخل الرسمي، من أجل الوصول إلى أداء أفضل اقتصاديًا وبالتالي فإنّ التسويق يجعل الجامعات والمراكز البحثية أيًا كان عملها وإنتاجها قادرة على المنافسة مع غيرها (حجي، 2012: 27).

ظهرت عدة تعريفات للتسويق والنشاط التسويقي والمزيج التسويقي خاصةً في الدول الرأسمالية المتقدمة باعتباره من ضمن المداخل الحديثة، وذلك منذ بداية النصف الثاني من القرن العشرين (نورية، 2012: 35.). حيث تعرفه الجمعية الأمريكية للتسويق بأنه ذلك النشاط الذي تقوم به المنظمات والأفراد، والذي يعمل من خلال أو ضمن مجموعة المؤسسات، والعمليات لإيجاد، واتصال وتوزيع، وتبادل العروض (المنتجات) التي لها قيمة للعملاء، والزبائن والشركاء، والمجتمع بوجه عام (حجي وعبد الحميد، 2012: 241).

كما عرفه أرمسترونج وكوتلر عام 1999م بأنه: ما هو إلا نشاط اجتماعي وإداري من خلاله يحصل الأفراد والجماعات على ما يحقق الإشباع لحاجاتهم ورغباتهم وذلك عن طريق تبادل المنتجات بين بعضهم البعض. ونلاحظ من

هذا التعريف أن التسويق ليس نشاط أعمال فقط بل هو أيضًا نشـــاط اجتماعي، وأن عملية التبادل هي الأداة التي يتم من خلالها الحصـــول على الخدمات اللازمة لمقابلة الاحتياجات (حجي وعبد الحميد، 2012: 241).

ويعرف التسويق بأنه: عملية تحديد الطلب على المنتج أو الخدمة وترويج المبيعات وتوزيع المنتجات للاســـتهلاك النهائي بما يحقق أرباحًا معينة (حســـن، 2001: 13)، حيث يركز هذا التعريف على المزيج التســـويقي Marketing Mix والذي يتكون من المنتج Product والتسـعير Price والترويج Promotion والتوزيع place (المكان). يمكن فهم تســـويق البحث العلمي على أنه التنسيق والتكامل بين جميع الأنشـطة بداية من مرحلة إنتاج البحث العلمي ومرحلة الإعلان والترويج له ومرحلة توزيعه والمرحلة الأخيرة تحديد ســـعره (القصـــبي، 2009: 121).

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن تعريف التسويق بأنه: إدراك احتياجات وحاجات ورغبات القطاعات المجتمعية المختلفة ومحاولة إرضائها وإشباعها من قبل المؤسسات البحثية والاستفادة من نتائج ابحاثها العلمية.

أما أهمية التســـويق للبحث العلمي لم يعد التســـويق مقتصرًا على المنشآت التجارية والصناعية فحسب بل تعدى المؤسسـات الإنتاجية والتي تطور فهمًا أفضل لحاجات المجتمع والقدرة على تطوير خدمات جديدة من خلال تسويق البحث العلمي ونتائجه، مما يؤدي إلى نهضة المجتمع وتطوره. كما يعد تســـويق البحث العلمي من الأنشـــطة الإنتاجية التي تقوم بها الجامعة المنتجة (محمد، 2015: 182).

من خلال ما ســبق يتضـح أن للتســويق دورًا مهماً لكل من الفرد والمؤســـسـة والمجتمع فعلى مســتوى الفرد يحقق التســـويق المنفعة المكانية للمســـتهلك، المنفعة الزمنية، منفعة الملكية أو الحيازة، وبالتالي يحقق الاســتفادة من الخدمة المقدمة له. وعلى مستوى المؤسسة يعمل التسويق على تحقيق رغبات وحاجات عملائها، أما على مســتوى المجتمع فهو يســاهم في حل مشـــكلة البطالة من خلال توفير فرص عمل عديدة للعمالة، بالإضـــافة إلى أنه يعمل على تحقيق المســـؤولية الاجتماعية من خلال دراســة تأثير النشـاط التســويقي على السلوك والبيئة والثقافة.

ثانيًا: أهداف تسويق البحوث العلمية

أصـبح التسـويق علمًا قائمًا له مبادئه وقواعده وقوانينه الخاصـــة ويمكن من خلاله تحقيق رقم مبيعات جيد وأرباح مناسبة للمؤسسة، والتسويق بمفهومه الحديث يدرس المستهلك من حيث دوافعه والعوامل المؤثرة في اتخاذ قراره الشـــرائي، ودراســـة وتخطيط الســـلعة (الخدمة) بما يتماشـــى مع ذوقه ومتطلباته (متطلبات المؤسسة)، واختيار المكان المناسب الذي يحقق لـه المنفعـة المكـانيـة والزمـانيـة، يخطط برامج الإعلان والترويج لتعريف العميل بالســـلعة لترغيبه ودفعه للشـــراء (عاطف، 2012: 18)، وبالتالي يحقق التســـويق العديد من الأهداف تتمثل في (عزب، 2011: 415-416):

1- المحافظة على المســـتهلك والعمل على إبقاء القناعة لديه بأن المنتج أو السلعة أو الخدمة التي تقدم له هي الأقدر على إشـباع حاجاته ورغباته في ضـوء ظروفه وإمكاناته الخاصة.
2- إشباع حاجات ورغبات المستهلك من خلال دراسة سلوكه والعوامل المؤثرة في اتخاذه لقراره الشرائي.
3- الاقتناع بالربح القليل بدايةً والســـعي لتحقيق الربح الأكبر في المســتقبل، من أجل القناعة والرضـا والولاء لدى المستهلك بالسلعة والخدمة.
4- إيجاد المستهلك المقتنع بشراء السلعة أو الخدمة.
5- إحداث استقرار في موارد التعليم من خلال التسويق.
6- حل مشـــكلات البيئة ومشـــكلات المســـتفيدين من التعليم وإرضاؤهم.
7- الزيادة في نصـــيب الجـامعـة من الإنتـاج العلمي والتكنولوجي في المجتمع المحلي والإقليمي والدولي.
8- مواجهة المنافسة الداخلية والخارجية.
9- النمو والتوســـع في الخدمات والمنتجات التعليمية (البحث العلمي).
10- ربط التكلفة بالمكاسـب لكل منتج أو خدمة تعليمية وتطوير المنتجات والخدمات.
11- تحقيق عائد من الاســتثمارات التعليمية يتناســب مع أهداف الدول ويعد نوعًا من أنواع التمويل الذاتي للجامعات.

وعلى ضـوء الأهداف السـابقة يتضـح أن التسـويق يســـعى لتحقيق العديد من الأهداف المتمثلة في تحقيق موارد ذاتية لتمويل التعليم والبحث العلمي، وحل مشـــكلات البيئة والمجتمع، ومواجهة المنافســـة الداخلية والخارجية، والبقاء على العملاء ومحاولة تلبية احتياجاتهم، التطوير والتوسع في الخدمات والمنتجات التعليمية، والخروج بالأبحاث العلمية إلى حيز النور عن طريق تطبيقها في قطاعات الإنتاج المختلفة.

ثالثًا: مبررات الأخذ بمبدأ التسويق بالجامعات

يمكن توضـــيح الأســـباب التي تؤكد ضـــرورة اتجاه الجامعات لتســـويق خدماتها والتي نركز منها على البحث العلمي في هذه الدراسة فيما يلي (الضمور، 2011: 59):

1- تمويل التعليم الجامعي

لقد شـهد التعليم العالي في المملكة العربية السـعودية خلال السـنوات القليلة الماضـية قفزة كبيرة وتطوراً شمل جميع الجوانب العملية التعليمية، وغطى جميع مناطق المملكة ومعظم

محافظاتها المختلفة، حيث كان عدد الجامعات عام 1425 (15) جامعة، وأصبح عام 1439 (29) جامعة حكومية، وثماني جامعات أهلية يعمل بها 85409 عضو هيئة تدريس، حيث جاءت أعلى نسبة لأعضاء هيئة التدريس في رتبة أستاذ مساعد فقد بلغت 28.7% من إجمالي أعضاء هيئة التدريس، تليها رتبة محاضر بنسبة 22.9%، ثم رتبة معيد بنسبة 22.5%، وكانت أقل نسب في رتبة أستاذ، (وزارة التعليم، 2021). وبالنظر إلى تمويل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية فإنّ مورده الأساسي من موارد الدولة والتي تعتمد مواردها بصورة كبيرة على النفط فإنّ ذلك سوف يؤثر سلبيا على الانفاق الحكومي في المستقبل وعلى الرغم من ذلك فإنّ هناك اطراد كبير في الميزانية المخصصة للتعليم العالي بالمملكة خلال السنوات الماضية (الشنيفي، 2018).

ولقد اتجهت العديد من دول العالم المختلفة إلى تسويق خدماتها البحثية، والاستشارية، والتدريبية، وغيرها من الخدمات الأخرى التي تقوم الجامعة بإنتاجها، حيث يساعد تسويق هذه الخدمات على توفير التمويل اللازم للنهوض بالعملية التعليمية ورفع كفاءتها سواء فيما يتعلق بالمدخلات المتمثلة في: الأبنية، والتجهيزات، والمواد التعليمية وأعضاء هيئة التدريس، أو فيما يتعلق بالمهمات والفاعليات سواء كانت تدريسًا، أو بحثًا، أو خدمة مجتمع، أو بالنسبة للمخرجات من حيث التأثير على مستويات تحصيل الطلاب، وكفاءتهم المعرفية، والمهارية، أو في معدلات الرسوب، والتسرب، وإنتاجية البحث العلمي، هذا بالإضافة إلى كفاءة مستويات الخريجين (Palacios Miguel, LIeras palacios Miguel, 2004: 32).

وبالتالي يمكن القول بأن التمويل هو المحرك الرئيس للتعليم والبحث العلمي حيث تتعدد المصادر التمويلية وتختلف وفقًا لخصوصية كل مجتمع، واختلاف الأوضاع، وتعارضها أحيانًا.

2- المنافسة بين الجامعات

يواجه التعليم العالي والجامعي في القرن الحادي والعشرين تحديات ومتغيرات متعددة ومتداخلة أثرت بصورة كبيرة على سياسة واستراتيجيات وبرامج التعليم الجامعي، فلقد حولت الثورة العلمية والتكنولوجية التعليم الجامعي إلى المنافسة العالمية، كما تحولت معايير جودة الأداء من معايير محلية إلى معايير عالمية، والتحول من الأداء التقليدي إلى الأداء القائم على التنافسية، وفي ظل تلك التحولات أصبح على الجامعات العربية أن تسعى إلى تحسين وتنمية قدراتها التنافسية على المستويين المحلي والعالمي، والتي يمكن أن تتحقق من خلال إدارتها لرأس المال البشري لديها (قرني والعتيقي، 2012: 226).

والواقع أن التنافس الدولي -في مجال التعليم العالي- يتجلى في الأهمية المتزايدة للتصنيفات العالمية لمؤسسات التعليم العالي "Ranking of higher education Institutions (HE)") على وجه الخصوص، باعتباره مقياساً لقدرتها على إنتاج المعرفة واجتذاب المواهب، ودلالة على التمكن في توظيف المعرفة ونشرها، كاقتصاد جديد يتواكب مع التطور المعرفي العالمي، وهو ترتيب يعتمد على مؤشرات متعددة تختلف باختلاف الجهة المسؤولة عنه، والتي من بينها "جودة التعليم، وجودة أداء أعضاء هيئة التدريس وعدد جوائز نوبل أو غيرها من ميداليات المجالات المتخصصة التي نالتها، إضافة إلى إنتاجها من البحوث العلمية وتوظيف خريجيها وغيرها من المؤشرات" Lucien Bollaert, et el, (2008).

وعلى ضوء ما سبق يتضح لنا أن الجامعات تواجه منافسة شرسة سواء كانت على المستوى المحلي أو على المستوى العالمي وحتى تستطيع الجامعة البقاء في بيئتها التنافسية فلا بد لها من الاتجاه لتبني أساليب إدارية حديثة ومنها الاتجاه لتسويق ذاتها وخدماتها حتى يضمن لها ليس فقط الاستمرار ولكن أيضًا الكفاية والفعالية.

3- خصخصة التعليم

تنطوي فلسفة الخصخصة على تحويل المجالات الاقتصادية والاجتماعية من القطاع العام إلى القطاع الخاص من حيث تمويل وإدارة مؤسسات تعليمية بغرض تحقيق بعض الأهداف وتحصيل عائد مالي وفقًا للقوانين والأنظمة المرعية، وينطبق أيضًا هذا المفهوم على التعليم العالي ويدور حول الملكية (Ownership) والتمويل (Finance) والتحكم (Control) (السعيد، 2004: 155-168).

وعلى الرغم من هذا الانفاق الضخم على الجامعات، فإنّ التعليم العالي في المملكة العربية السعودية يواجه العديد من التحديات والمعوقات، تتمثل في زيادة الرغبة في الالتحاق بالجامعات وعدم توافق الطاقة الاستيعابية للجامعات مع كثرة المتقدمين، وعدم قدرة التعليم الجامعي على مواكبة التقنيات الحديثة التي فرضتها معطيات العصر، وزيادة الانفاق المتزايد على التعليم وتجهيزاته في البنية التحتية والتقنية في ظل انخفاض أسعار البترول، وكذلك متطلبات الجودة وتطبيقاتها، كما لوحظ وجود ضعف في كفاءة الجامعات وعدم قدرتها على تطبيق الخصخصة في معظم مناشطها، إذ أشارت دراسة الزهراني إلى أن الجامعات السعودية توجهت نحو خصخصة برامجها الأكاديمية لتخفيف الأعباء على الإدارات الجامعية، وكان نتيجة لذلك زيادة العبء الاقتصادي على الجامعات السعودية (2019).

ويرى (الزهراني، 2019) أن خصخصة مؤسسات التعليم الجامعي ستعمل على تسهيل إدارتها على أسس اقتصادية، وهذا سينعكس على الجودة من خلال الاستفادة القصوى من الموارد المتاحة. كما أن الخصخصة ستحد من هجرة الطلبة للدراسة على حسابهم الخاص في الخارج خصوصا في ظل الأجواء والظروف السياسية والأمنية الراهنة في الخارج.

وعلى الرغم من ذلك فقد أشار (الشربيني، 2003: 74) إلى أن حجم خصخصة التعليم العالي أو أجزاء منه قد ارتفع بصورة لم يكن مسموحًا بها قبل سنوات قليلة في كثير من الدول مثل: الصين وروسيا ودول شرق أوروبا وبعض دول الشرق الأوسط وذلك لوجود قناعة لدى الكثيرين بأن تشجيع القطاع الخاص لا يعني تهديد الالتزام الحكومي الضمني بالجودة العالية للتعليم الجامعي، وخاصةً فيما يتعلق بالأنشطة ذات التكلفة المرتفعة مثل البحوث والتدريب المتقدم.

ومن خلال ما سبق يتضح لنا أنه بالرغم من الإيجابيات التي حققتها الخصخصة في رفع كفاءة العملية التعليمية إلا أنه نتج عنها العديد من السلبيات، ومن هنا نبعت الحاجة إلى البحث عن حل أكثر فعالية لرفع كفاءة ومخرجات العملية التعليمية والحصول على التمويل المناسب ومن هنا اتجهت العديد من الجامعات إلى تسويق خدماتها العلمية والبحثية والتدريسية والاستشارية كوسيلة يمكن من خلالها تحقيق تمويل ذاتي للجامعات حتى يمكنها من رفع كفاءة خدماتها.

رابعاً: الاتجاهات الحديثة المعاصرة في تسويق البحوث العلمية

يعد التسويق المفتاح لتحقيق أهداف المنظمة ويشمل التسويق: تحديد الاحتياجات والرغبات للسوق المستهدفة، والحصول على الإشباع المرغوب بفعالية وكفاءة أكثر من المنافسين. كما تقوم الجامعات بمراجعة خطوط الإنتاج من حيث الإضافة أو الحذف، ومن حيث اقتراح تطوير مستمر في خدماتها ومنتجاتها وفق البحوث والتكنولوجيا العالمية، كما تراعي دورة حياة كل خدمة أو منتج حيث تتأثر كل حلقة من حلقات دورة الحياة بالمزيج التسويقي، وبالتالي تقوم الجامعات بتسويق خدمات تكنولوجية وبحثية، صناعية وزراعية وغيرها، بل وتتخذ العلامات التجارية بغرض التسويق (عزب، 2011: 414).

1: التسويق الإلكتروني للبحوث العلمية

لا يقتصر التسويق الإلكتروني على عملية بيع المنتجات إلى المستهلك فقط ولكنه يركز أيضاً على إدارة العلاقات بين المؤسسة والمستهلك من جانب، وعناصر البيئة الداخلية والخارجية من جانب آخر، وبالتالي فوظيفة التسويق الإلكتروني هي تحقيق التنسيق والتكامل مع بقية وظائف المؤسسة المختلفة، كالإنتاج، والتخزين، والمالية، والبحث والتطوير، وغيرها (البطشة، 2016: 113).

ويقصد بالتسويق الإلكتروني بيئة وأدوات يجمع بينها فضاء الإنترنيت بكل ما أتاحه من تكنولوجيا للتواصل بين البشر، سواء أكان بريدياً إلكترونياً أو غيره من الأدوات الإلكترونية (الشمري ولعجيزة، 2012: 7-12).

كما يعرف بأنه تسويق المنتجات عبر شبكة الإنترنيت أي يتم عرض المنتجات للمؤسسات في الإنترنيت وتتم عملية البيع والشراء عن طريق الإنترنيت حيث أصبحت شبكة الإنترنيت واسعة الانتشار (شمت، 2010).

ويعني أيضًا بأنه توصيل الموقع الإلكتروني الخاص بالمؤسسة **(web site)** لأكبر نسبة من العملاء المرتقبين للمؤسسة والمستخدمين لشبكة الإنترنيت على المستوى المحلي والعالمي ويعد الهدف الرئيسي من انشاء كتالوج أو الموقع أو رسالة وخدمات الشركة على الإنترنيت (شمت، 2010).

ويمكن تعريفه بأنه مجموعة من الأنشطة التي تتم بواسطة الأفراد والمنظمات بهدف تسهيل عملية المبادلة في السوق، والتي تتم في ظل بيئة متغيرة باستمرار. ويركز هذا التعريف على ما يلي: (الشمري ولعجيزة، 2012: 7-12):

- أن التسويق لا يقتصر على السلع المادية الملموسة وإنما يمتد ليشمل الخدمات غير الملموسة والأفكار والأماكن والاشخاص.
- التسويق لا يمارس فقط بواسطة المؤسسات التي تهدف إلى تحقيق الربح وإنما يمارس أيضًا بواسطة المؤسسات التي لا تهدف لتحقيق الربحية مثل المؤسسات الحكومية.
- يتضمن التسويق العديد من الأنشطة، والتي تشمل بحوث التسويق، تصميم المنتجات، التسعير، التوزيع، الترويج، إدارة النشاط التسويقي، وغيرها من الأنشطة الأخرى.
- يهدف التسويق إلى تسهيل وتسريع عمليات المبادلة في السوق، والتي تتم وفق مجموعة من الشروط منها وجود طرفين مشاركين في عملية المبادلة.
- ان يمتلك كل طرف مبادلة شيء له قيمة بالنسبة للطرف الأخر ويكون هناك اتصال بين الطرفين.

وبالتالي تتضح أهمية التسويق في التركيز على ضرورة توجيه اهتمام المؤسسة إلى الحاجات والرغبات السائدة في السوق، والحاجات الرئيسية للفرد، إما فسيولوجية أو اجتماعية، والأخرى نفسية وفردية.

وعلى ضوء ما سبق يمكن أن نُعَرِف التسويق الإلكتروني بأنه نمط من أنماط التسويق التي تعتمد اعتمادًا كليًا على الإنترنيت في عمليات التعريف بالمنتج وترويجه وتسعيره وتوزيعه.

يسهم التسويق الإلكتروني في فتح المجال أمام الجميع للتسويق لسلعهم ومنتجاتهم أو خبراتهم دون التمييز بين المؤسسات العملاقة ذات رأس المال الضخم وبين الفرد العادي أو المؤسسة محدودة الموارد، كما تمتاز آليات وطرق التسويق الإلكتروني بالتكلفة المنخفضة والسهولة في التنفيذ مقارنةً بآليات التسويق التقليدي، كما قدم التسويق الإلكتروني نوعًا مبتكرًا من الوسطاء الذين يطلق عليهم وسطاء المعرفة الإلكترونية cybermediaries وهي مؤسسات تعمل لتسهيل عملية التبادل بين المنتجين والعملاء حيث يقومون بدور مزودي خدمة تجارية (عباس والكميم، 2011: 280-282).

وتتمثل الخصائص المميزة للتسويق الإلكتروني للبحوث العلمية في الآتي (سليمة، 2015: 62)

- رَخْصِ أسعار منتجات البحوث العلمية التي يتم تسويقها عبر شبكة الإنترنيت مقارنة لسلع الأخرى المباعة باستخدام الكتالوجات المرسلة بالبريد أو المباعة من خلال المتاجر التقليدية، فالتسويق الإلكتروني للبحوث العلمية إذاً لا يحتاج إلى مكان مادي للتعامل، وبالتالي تختفي بعض أنواع المصروفات مثل الإيجار، والكهرباء وأجور العمالة مما ينعكس في النهاية في شكل تخفيض الأسعار وتحقيق مزا تنافسية.
- يمنح التسويق الإلكتروني للبحوث العلمية المستهلكين الفرصة لإجراء مقارنات لأسعار منتجات البحوث العلمية قبل شراءها بشكل أفضل وأسرع، حيث لا يبذل المستهلكون جهداً ووقتا كبيرًا مقارنة بما كان يحدث عند التجول عبر المحلات التجارية لمقارنة الأسعار.
- يساعد التسويق عبر الإنترنيت المستهلكين الذين لا يتوفر لديهم الوقت الكافي للتسوق مثل المرأة العاملة أو رجال الأعمال في الوصول إلى ما يرغبونه من منتجات بأسرع وأسهل وسيلة.

سرعة تغير المفاهيم حيث يتميز التسويق الإلكتروني للبحوث العلمية بسرعة تغير المفاهيم وما يغطيه من أنشطة وما يحكمه من قواعد ذلك أن التجارة الإلكترونية مرتبطة بوسائل وتقنيات الاتصال الإلكتروني وتقنيات المعلومات التي تتغير وتتطور بشكل متسارع لذلك فإنّ الترتيبات التي تخضع لها قابلة للتغير السريع بشكل متوافق مع تطورات التقنيات والاتصالات والمعلومات (العديلي، 2014: 13-14).

في ضوء ما سبق يتضح أن استخدام الإنترنيت وتحويل النمط التقليدي إلى إلكتروني يعطي جدوى أكبر وسعة للسوق المستهدفة وعبور الحدود الإقليمية والمشاركة الجادة بالمنتج الوطني على المستوى العالمي.

وبالرغم من المميزات العديدة للتسويق الإلكتروني إلا أنه لا يخلو من جوانب الضعف والتي تتمثل في الآتي (العديلي، 2014: 13-14):

- صعوبة مجاراة العملاء للتطورات الإلكترونية.
- ضعف توافر الثقة بين أطراف لم يتم بينها أي مقابلة.
- المسائل القانونية والإدارية
- العوامل البيئية وأثرها المباشر على عملية التسويق الإلكتروني.
- ضعف التأكد من جودة المنتج على الشبكة بصورة واضحة.
- ارتفاع تكلفة الحصول على موقع عبر الإنترنيت.
- محدودية عنصر الأمان وشعور العملاء بالخوف من الجرائم التي تحدث عبر الإنترنيت ومنها سرقة أرقام بطاقاتهم الإلكترونية واستخدامها فضلًا عن احتمالات الخداع.

وفي ضوء السلبيات التي تم عرضها فلا بد للمشتري أو المستفيد من تصفح الموقع أولا، والتعامل مع المواقع ذات السمعة الطيبة، وأخذ الحيطة والحذر أثناء التعامل عبر الإنترنيت وبالتالي فالجامعات ذات السمعة العلمية المتميزة تحظى بفرصة كبيرة في التسويق الإلكتروني لأبحاثها ومنتجاتها.

2: التسويق الاستراتيجي للبحوث العلمية

تعد الادارة الاستراتيجية والتخطيط الاستراتيجي من أهم الاستراتيجيات التي قدمت العديد من المبادئ والمفاهيم والأساليب التي تسترشد بها الجامعات في تحديد التغيرات البيئية الداخلية والخارجية وتحليلها مما يمكنها من تحديد الفرص المتاحة لديها والتهديدات والمخاطر التي تواجهها وكذلك التعرف على نقاط القوة ومواطن الضعف لديها. ويضم التسويق الاستراتيجي الوظائف التي تسبق منطقيًا وزمنيًا الإنتاج والبيع، حيث تقوم المؤسسة بعد مرحلة الدراسة بتحديد خياراتها فيما يخص تقسيم الأسواق واختيار الموقع؛ سياسة المنتجات والخدمات، سياسة العلامة والأسعار، سياسة التوزيع والاتصال (مطالي، 2016: 13).

لذا أصبح التسويق الاستراتيجي للبحوث العلمية مطلبًا أساسيًا لجميع المؤسسات البحثية وذلك لأهميته الكبيرة وتحقيقه العديد من المميزات منها الاستجابة لتنوع حاجات ورغبات العملاء وتطوير وتنمية المنتجات ويمكنها من مواجهة المنافسة الداخلية والخارجية ويساعدها على تحقيق النمو والاستقرار، كما أنه يساعد في التنبؤ بالتغيرات المستقبلية واتجاهاتها، وتطوير استراتيجيات تسويقية تمكن من تجنب التهديدات التي تفرزها البيئة وتحقق الاستفادة من الفرص التسويقية المتاحة (عطية، 2011: 323-339.).

ويتسم التسويق الاستراتيجي بالخصائص التالية (أبو علقة، 2002: 128-129):

- التكامل والترابط بين جميع وظائف المنظمة.
- توقع ردود فعل المنافسين والاحتياط لها.
- التركيز على المخرجات بالدرجة الأولى.
- المخاطرة المحسوبة، فالسوق يعمل عادةً في ظروف عدم التأكد بدرجة كبيرة.
- تنمية أكبر عدد من البدائل للوصول إلى تحقيق مهمة المنظمة وأهدافها الرئيسة.
- المرونة في التكيف مع الظروف المتغيرة بصفة عامة.
- رسم أساليب الحركة في السوق على شكل وحدات متتابعة.
- الحاجة لقدر كبير من المعلومات أغلبها خارج نطاق المنظمة.
- النظرة الشمولية للمتغيرات التي يتم التعامل معها.
- تحقيق أفق زمني مناسب وممكن وواقعي لتحقيق الأهداف.
- توفير التغذية المرتدة بالمعلومات.

كما تتضح أهميته من خلال: الرؤية الواضحة، التفاعل البيئي في المدى الطويل، تدعيم المركز التنافسي، القرارات الجماعية، توضيح الادوار، مشاركة العاملين، القدرة على إحداث التغيير، والحد من مقاومة التغيير التي قد تواجهها المنظمة من قبل العاملين فيها، كما أنه لا ينظر لتسويق الخدمات ومنها البحث العلمي بمعزل عن متغيرات البيئة الداخلية والخارجية وهو أمر مهم لتحقيق الفعالية في تسويق البحوث العلمية.

ومن خلال ما سبق يتضح أن للتسويق الاستراتيجي العديد من المميزات التي تجعل الكثير من المؤسسات تلجأ إلى الأخذ بمبدأ التسويق الاستراتيجي لتسويق ذاتها وخدماتها منها: المرونة، الشمولية، التغذية المرتدة، المخاطرة المحسوبة...وغير ذلك.

المحور الثالث: آليات تسويق البحوث العلمية في جمهورية الصين الشعبية

تمهيد:

لقد اهتم الصينيون ببناء دولة الصين القوية الحديثة، وتعد التربية من أهم القطاعات التي يبذل فيها الجهد الأكبر و التي يقع عليها العبء الأكبر في برنامج التحديث والتطوير، حيث حدد الصينيون أهدافهم وسجلوا نموًا متزايدًا في كافة المجالات الاقتصادية والصناعية والزراعية، كما تعمل الصين لمضاعفة إنتاجها بحيث يزيد في الميادين الصناعية والزراعية المختلفة حتى تصبح واحدة من بين أكبر الدول إنتاجًا في العالم، ويبلغ التطور الاقتصادي أوَجّه خلال الخمسين سنة الأولى من القرن الواحد والعشرين، لتحقيق مستوى يقترب من مستويات الدول المتقدمة (خليل، 2009: 415).

سوف يتناول الباحث في الصفحات القادمة تسويق البحوث العلمية في الصين من حيث النقاط التالية:

أولًا: مؤسسات البحث العلمي في الصين

تتمثل مؤسسات البحث العلمي في الصين في وزارتين أساسيتين ومعنيتين بالبحث العلمي وهما وزارة العلوم والتكنولوجيا (MOST)، ووزارة تكنولوجيا المعلومات (MIIT)، إضافةً إلى المؤسسة الوطنية للعلوم الطبيعية (NSFC) وتتحكم هذه الهيئات الثلاث بالمعاهد والأكاديميات المختلفة ومن أهمها: أكاديمية الصين للعلوم (CAS)، وأكاديمية الصين للعلوم الزراعية (CAAS)، وأكاديمية الصين للعلوم الطبية (CAMS)، وأكاديمية الصين للعلوم الجيولوجية (CAGS) وأكاديمية الصين لعلوم الزراعة الاستوائية (CATAS) (محاجنة وآخرون، 2017).

وعلى الرغم من ذلك فإنّ أهم المنظمات الحكومية في أبحاث العلوم والتكنولوجيا هي وزارة العلوم والتكنولوجيا (MOST)، والمؤسسة الوطنية للعلوم الطبيعية في الصين، والأكاديمية الصينية للعلوم، والأكاديمية الصينية للهندسة والتي تتمتع بسلطة استشارية، ولجنة العلوم والتكنولوجيا والصناعة للدفاع الوطني، بالإضافة إلى وزارة التربية والتعليم والتي لديها سلطة صنع السياسات، والأكاديمية الصينية للعلوم (التي تدير أيضا حوالي 100 معهد بحث وطني، معظمها في العلوم الأساسية) (Xue Lan, Nancy Forbes, 2007: 118) حيث تعد أكاديمية الصين للعلوم المؤسسة الأكاديمية المرموقة والأكثر أهمية مع نحو 80 معهدًا موزعًا في جميع أنحاء الجمهورية الصينية ويقود هذه الأكاديمية مجلس شؤون الدولة، ما يؤهلهم لتقديم المشورة للحكومة في كل ما يتعلق بالبحوث الأساسية والابتكار وأمن الدولة (محاجنة وآخرون، 2017).

أما بالنسبة إلى وزارة العلوم والتكنولوجيا فهي المسؤولة عن أنشطة العلوم والتكنولوجيا المدنية في البلاد، ووضع برامج وسياسات لتعزيز قاعدة العلم والتكنولوجيا في القطاعين العام والخاص؛ للإصلاحات النظامية المستمرة، وإدارة مناطق التنمية الصناعية ذات التقنية العالية في الصين، وفي السنوات الأخيرة، ركزت معظم أنشطتها على تطوير استراتيجيات العلوم والتكنولوجيا، وخاصة في التكنولوجيا المتقدمة، لتسريع النمو الاقتصادي) Xue Lan, Nancy Forbes, 2007: (118).

وبحلول يوليو 2017م، كانت هناك 36 جامعة معتمدة من قبل وزارة التعليم تمنح درجة البكالوريوس في "العلوم والتكنولوجيا الاستخباراتية" فالجامعات الصينية الكبرى أنشأت معامل الذكاء الاصطناعي حيث تتركز أنشطة التعليم

والبحث العلمي في الصين حالياً بشكل أساسي في كليات علوم الحاسوب والمعلومات الإلكترونية بالجامعات (CISTP, 2018).

ومن كل ما سبق يمكن التأكيد على قيام العديد من الهيئات المسؤولة عن البحث العلمي ومنها وزارة العلوم والتكنولوجيا ووزارة تكنولوجيا المعلومات والمؤسسة الوطنية للعلوم الطبيعية والجامعات ويندرج تحت كل هيئة من الهيئات السابقة عدد من المراكز البحثية والمعنية بالبحث العلمي

ثانيا: آليات تسويق البحوث العلمية بالجامعات الصينية

ومن هذه الآليات ما يلي

أ–حاضنات الأعمال التكنولوجية

لقد كانت فكرة الحاضنات التكنولوجية بمثابة حافز لاستثمار نتائج البحث العلمي في قطاع الإنتاج والخدمات وأرست الدعائم الأساسية لتطوير البحث العلمي، وأوجدت مصادر جديدة لدعم نمو الاقتصاد المحلي، وتعد حاضنة العلوم والتكنولوجيا في (جونغ وانكان) بمثابة رأس الحربة في الإبداع العلمي في الصين، كما أنها مرجعًا لمئة مؤسسة بحث منها أكاديمية الصين للعلوم وواحد وثلاثين جامعة منها، جامعة بكين وتسينغهوا (لانكينغ، 2010: 238).

تم تصميم TBIs في البداية من قبل وزارة العلوم والتكنولوجيا (MOST) في الصين للمساعدة في تسويق التقنيات العلمية من خلال توفير المباني المادية والمرافق والحوافز المالية بشكل أساس (مثل سياسة الضرائب التفضيلية والمنح) لشركات ناشئة مختارة قائمة على التكنولوجيا تأسست في الأصل ويتم تشغيلها من قبل علماء الأبحاث ومؤخرًا من قبل خريجي الجامعات الذين يتم تشجيعهم على إنشاء مشاريع عالية التقنية. كانت الحاضنات المبكرة تقع بالقرب من الجامعات الرائدة ومعاهد البحوث بموارد علمية وفيرة (Li Xiao, David North, 2018: 31).

وفي عام 1987م تمت الموافقة على إنشاء أول حاضنة والمعروفة باسم مركز ووهان دونغهو للابتكار وتقع في منطقة إيستليك لتطوير التكنولوجيا الجديدة بالقرب من جامعة ووهان، وهي جامعة رائدة متخصصة في العلوم والهندسة في المنطقة الوسطى. على الرغم من أنها ليست جزءًا من برنامج حكومي في البداية، فقد حصلت مركز ووهان دونغهو للابتكار على موافقة من الحكومة المحلية ثم أصبحت جزءًا من برنامج Torch التابع للحكومة الصينية. أصبح نجاح مركز ووهان دونغهو للابتكار نموذجًا للمدن الرئيسية الأخرى بشكل رئيسي من المنطقة الشرقية الأكثر تقدماً (Li Xiao, David North, 2018: 31)، وبعد ذلك تضاعفت مراكز الابتكار بسرعة مذهلة بدعم من البرنامج. وبحلول عام 2007م وافق برنامج Torch على إنشاء 548 مركزًا ابتكاريًا، كما كان هذا البرنامج بالإضافة إلى الإشراف على تطوير الحدائق العامة، مسؤولًا عن تطوير حاضنات أعمال التكنولوجيا والمعروفة باسم مراكز الابتكار عالية التقنية في الصين، وعادةً ما يكون مقرها داخل مناطق المتنزهات، وأحيانًا أخرى في مبنى متخصص، كما نمت مراكز الابتكار حول حدائق العلوم الناجحة في الغرب، لذا بدأ صناع السياسة الصينية لمحاكاة هذا الاتجاه (YU et al, 2009: 97).

ومنذ عام 2000م، شجعت الحكومة الصينية على الجمع بين الموارد العامة من معظم لجان العلوم والتكنولوجيا المحلية والموارد من مصادر عامة وخاصة أخرى (لا سيما الشركات الكبيرة المملوكة للدولة والشركات المدرجة في البورصة والمستثمرين الأجانب والجامعات والمستثمرين من القطاع الخاص) لتمويل النمو المستمر للحاضنات التكنولوجية، كما أنها تقدم مجموعة من الخدمات تتمثل في خدمات المكاتب المشتركة، والمساعدة التجارية، وتوافر رأس المال، وشبكات الأعمال، وفترات الإيجار (Li Xiao, David North, Op. cit, p.31).

مما يؤكد أهمية مشاركة القطاع الخاص للحكومة في إدارة الحاضنات.

وتُعَرَّف الحاضنة بأنها: تضم منطقة جغرافية أو أساسية منظمة تساعد على بدء مشروعات جديدة وشركات جديدة حتى تكون قادرة على الاكتفاء الذاتي عن طريق صناديق الأعمال التقليدية وتتميز بأن لها خصائص الإشراف والإدارة في الموقع، والتسويق، والمساحة الجغرافية، ومرافق تكنولوجيا المعلومات العامة، ومدخل التمويل أو رأس المال الأولي لتطوير الأعمال (Mahmood et al, 2015: 236).

كما تعكس الأنواع المختلفة من الحاضنات تاريخ المفهوم؛ حيث كانت الحاضنات في البداية وسيلة لتنشيط مناطق التصنيع المتدهورة، وكانت بمثابة أداة لإعادة التحويل، كانت من النوع المختلط وقدمت خدمات لجميع أنواع المؤسسات المنخفضة التكنولوجيا وعديمة التكنولوجيا، بما في ذلك التصنيع والخدمات. يقع أقدمها في الولايات المتحدة. تم إنشاؤه في الخمسينيات من القرن العشرين استجابة لإغلاق المصانع في باتافيا ونيويورك، ظهرت برامج الحضانة في أواخر السبعينيات، وكان معظمها متعدد الاستخدامات (Aernoudt, 2004: 128).

ويتم تصنيف الحاضنات في الغالب، وكيفية تمويلها إلى الأنواع التالية (Mahmood et al, 2015: 236):

أ– شركات التطوير العقاري – استخدمت هذه الحاضنات مفهوم أن المؤسسات التي تستخدمها تبقى داخل المجمع العقاري وتقوم بتطوير نفسها من خلال مستأجرين ذو قيمة عالية.

ب- الأكاديمية – الغرض من هذه الحاضنات هو نفسه بالنسبة لحاضنات الربح باستثناء الأكاديمية هو مصدر التمويل الذي يتطلب العائد على التمويل ويطلق عليه أيضًا حاضنات عامة تهدف إلى الربح.

ت- غير هادفة للربح – وهي تعمل بنفس الطريقة التي تعمل بها الحاضنات الأخرى، لكنها لا تستلزم إعادة الأموال من الشركة الجديدة الموجودة في الحاضنة إلى الحاضنة أو المستثمر الذي يوفر التمويل.

ث- ربحية – سيكون للمشترك ضرورات مثل العائد على الاستثمار في البداية أو بدائل الأسهم في الحاضنة التجارية الخاصة الهادفة للربح.

كما تهدف حاضنات الأعمال إلى تشجيع إنشاء المشاريع وتنمية ريادة الأعمال من خلال الاستفادة من قدرة وابتكارات المحتضنين، يتم الاعتراف بها الآن في كل من البلدان المتقدمة والنامية كأدوات مهمة لتعزيز تنمية روح المبادرة والابتكار التكنولوجي على مستوى المؤسسات الصغيرة والمتوسطة، توفر حاضنات الأعمال خدمات لأصحاب المشاريع وتمكنهم من خفض تكاليفهم من خلال مشاركة العديد من المؤسسات، كما أنها تعمل على تعزيز الشركات الناشئة في مرحلة البدء الأكثر ضعفا (Sandeep Vij, 2013: 2).

تحتل الصين المرتبة الثانية بعد الولايات المتحدة الأمريكية في عدد الحاضنات حيث تتمتع بمساحة سوق حضانة متطورة بشكل جيد حيث تؤدي الحكومة دورًا رئيسيًا في مجال الحضانة من خلال توجيه الموارد لتتماشى مع التفويض الحكومي المتمثل في النمو الاقتصادي الذي تقوده التكنولوجيا المتقدمة (Sandeep Vij, 2013: 2).

ومن أمثلة الحاضنات التكنولوجية في الصين: حاضنة تورتشو والتي تم تمويلها من قبل الحكومة الصينية، حيث خصصت الحكومة الصينية 50 مليون يوان (6 ملايين دولار أمريكي) في التمويل السنوي لبناء الحاضنات من خلال برنامج الشعلة، وهو جزء من وزارة العلوم والتكنولوجيا (MoST)، كما تنبأ مركز Torch بأن إجمالي عدد شركات STBI سيصل إلى 1500 بحلول عام 2015م وأنهم سوف يرعون أكثر من 100000 شركة ناشئة موجهة نحو التكنولوجيا نظرًا لأن الحاضنات ذات التمويل الخاص البحت نادرة في الصين حالياً (Sandeep Vij, 2013: 2).

2-المراكز والوحدات ذات الطابع الخاص

حيث تعدد المراكز البحثية ذات الطابع الخاص في الصين ومن أهمها المركز الوطني لنقل التكنولوجيا التابع لجامعة سيتشوان والذي يتكون من ثلاثة مكاتب: المكتب المتكامل لإدارة المعلومات مسؤول عن تلقي طلبات البراءات وتقييمها؛ مكتب مشروع تطوير التكنولوجيا المشتركة هو المسؤول عن الاستفادة من الطلب في السوق لتسويق براءات الاختراع؛ ويساعد مكتب نقل التكنولوجيا وإدارة الملكية الفكرية في تقديم طلبات براءات الاختراع وخدمة ما بعد البيع. ويتميز المركز بوجود علاقة قوية بين المركز وباحثيه، ونظرًا لأن المركز يعتمد على جامعة Sichuan التي تتمتع بموارد بشرية وقدرات بحثية ممتازة، فإنّ متوسط قيمة نقل التكنولوجيا السنوية يصل إلى حوالي 800 مليون يوان (Yukihide Hayashi, 2016: 9).

ولقد أطلقت وزارة العلوم والتكنولوجيا الصينية (MOST) مركز أبحاث الطاقة النظيفة في عام 2009م باعتباره مركز افتراضي يقوم بإجراء أبحاث مشتركة في ثلاثة مجالات: الفحم النظيف والسيارات النظيفة والمباني الموفرة للطاقة (Yukihide Hayashi, 2016: 9).

3-المتنزهات العلمية أو الحدائق العلمية

منذ فترة الإصلاح الصيني في أواخر سبعينات القرن العشرين كان هناك نقص في المؤسسات التي تدعم تشكيل تقنيات جديدة وعالية التقنية، لذلك تم وضع برنامج عام 1988م بهدف تطوير منتجات جديدة وعالية التقنية، وإنشاء مؤسسات موجهة نحو التكنولوجيا، ومهد الطريق لتسويق الابتكارات الصادرة عن البرامج الوطنية للعلوم والتكنولوجيا، ومن أهم المكونات الرئيسية للبرنامج إنشاء حدائق علمية، حيث كان من المتوقع أن تحدث معظم جهود تسويق التكنولوجيا الجديدة والعالية وحيثما كانت هذه الجهود تحصل على أشكال مختلفة من الإعانات الحكومية (Yukihide Hayashi, 2016: 9).

بدأت الصين بتطوير مجمعات العلوم في منتصف الثمانينات من القرن العشرين، ولديها حوالي 100حديقة علمية وافقت الحكومة الوطنية على 52 منها وتمت الموافقة على ما تبقى منها من قبل الحكومات المحلية (Yukihide Hayashi, 2016: 9).

كما شهدت مجمعات العلوم وحاضنات الأعمال نموًا سريعًا في الصين، حيث ساهمت المجموعة الأولى بنصيب كبير في الإنتاج الصناعي وأصبحت قوة جاذبة للاستثمار الأجنبي المباشر، وتعتمد حاضنات الأعمال اعتمادًا كبيرًا على الدعم الشامل من الحكومة المركزية وتميل إلى الانفصال عن الوسط المحلي، وتعمل هاتين المجموعتين على تعزيز روح المبادرة التكنولوجية (YU et al, 2009: 97).

كما تعمل الصين على توسيع قاعدتها في ريادة الأعمال من خلال حدائقها الجامعية البالغ عددها 115 مجمعًا وحاضنات أعمال التكنولوجيا البالغ عددها 1600، والتي تقدم خدمات مثل المساحات المكتبية والتدريب الإداري

لشركات التكنولوجيا الناشئة، وهم يحتضنون معاً أكثر من 80 ألف مؤسسة، ويوظفون حوالي 1.7 مليون شخص، يريد مجلس الدولة أن ترتفع هذه الأرقام إلى حد كبير (McCuaig & Moxi, 2015: 49).

وتهدف مجمعات العلوم إلى تحفيز وتطوير شركات جديدة قائمة على التكنولوجيا عند دمجها مع مؤسسات سواء كانت مؤسسات حكومية أو مؤسسات البحث والجامعات، كما أنها تؤدي دورًا هامًا في تشجيع الابتكار وريادة الاعمال ونمو الشركات القائمة على المعرفة وبالتالي النمو الاقتصادي داخل مناطقها، وتساعد في خلق بيئة مبتكرة يمكن أن تولد ابتكارات مستمرة في بيئة من تبادل المعلومات وانتشار المعرفة عبر المؤسسات والمؤسسات الاكاديمية وفيما بينها عبر القنوات غير الرسمية بسبب تكامل التكنولوجيا (Saixing Zeng, xuemei xie & chiming Tam, 2010: 397-398).

كما تهدف إلى تحفيز إنشاء وتطوير شركات التكنولوجيا الجديدة المبتكرة. وعادة ما يتم ذلك بالتعاون مع المراكز العلمية، مثل الجامعات أو وكالات البحث والتطوير (Zieliński, M, Rogala, A, Takemura, M 2014).

وبالرغم من النمو السريع لحدائق العلوم في الصين خلال العقد الماضي إلا أن هناك مجموعة من القضايا التي تؤثر على التحسين المستمر لقدرات الابتكار مثل التخصيص غير الرشيد للموارد، وشبكة الابتكار الغير مكتملة، والافتقار إلى بيئة الابتكار (Saixing Zeng, xuemei xie& chiming Tam, 2010: 397-398).

كما أن نجاح المجمعات العلمية في تعزيز نقل التكنولوجيا وجذب مجموعات من الشركات المبتكرة للغاية قد حفز البلدان من جميع أنحاء العالم في محاولة لتعزيز التنمية الإقليمية (Tan.J, 2006: 398).

إن الشركات الموجودة في الحديقة أصغر من حيث الإيرادات والقيمة المضافة وقيمة الصادرات مقارنة بالشركات خارج الحديقة. لكن الشركات العاملة في الحديقة تميل إلى أن تكون إنتاجية العمل أعلى من الشركات العاملة خارج الحديقة، كما أن هناك عدة أسباب لارتفاع إنتاجية العمل في الشركات المحلية. من بينها أن الشركات الموجودة في الحديقة هي أكثر تقنية من الشركات الموجودة خارج الحديقة، وهو ما ينعكس في الإنفاق الكبير على البحث والتطوير للشركات الكبيرة. سبب آخر محتمل هو أن الشركات الموجودة في الحديقة تميل إلى توظيف عمال متعلمين تعليماً عالياً، والذين من المحتمل أن تكون رواتبهم مرتفعة، مقارنةً بالشركات الموجودة خارج الحديقة (Liu, 2005).

ثالثاً: الآليات المقترحة من الاستفادة بالتجربة الصينية في تسويق البحث العلمي بالجامعات السعودية

للإجابة على السؤال الثالث "**ما الآليات المقترحة لتطوير آليات تسويق البحوث العلمية في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرة جمهورية الصين الشعبية؟**" تمت مراجعة الأدب النظري لموضوع الدراسة وتحليل التجربة الصينية للإفادة منها في بناء بعض بنود هذا التصور، وفي ضوء ذلك كله يمكن وضع التصور المقترح التالي لتطوير تسويق البحوث العلمية بالجامعات السعودية في ضوء التجربة الصينية، على النحو التالي:

أولا: منطلقات عامة

- **منطلقات محلية:**

رؤية المملكة العربية السعودية 2030 وما تضمنته من محاور.

برنامج التحول الوطني 2020 وما اشتمل عليه من أهداف ومشاريع.

- تزايد الاهتمام في تبني اتجاهات حديثة في تسويق منتجاتها العلمية والاستفادة من البحث العلمي على نطاق أوسع.
- تزايد الاهتمام بتسويق البحوث العلمية في كافة الجامعات السعودية لما تخلقه من ميزة تنافسية لها.
- تنامي دور البحث العلمي في الجامعات السعودية في عمليات التطوير والخدمات التي تقدمها، وضرورة التحول نحو تبني أدوار جديدة مواكبة للمستجدات.

- **منطلقات عالمية:**

- التنافسية التي تواجه الجامعات بشكل عام حيث أصبحت المنافسة شديدة مما يفرض عليها ضرورة المواجهة تحسين الموقع التنافسي بما يضمن لها البقاء والمنافسة.
- التحول من الجامعات التقليدية إلى الجامعات المتعلمة والإبداعية.
- الاطلاع على خبرات بعض الدول والإفادة منها ومنها التجربة الصينية.

ثانيا: هدف الآليات المقترحة

تسعى الآليات المقترحة إلى: تقديم إطار عام مقترح لتطوير تسويق البحوث العلمية في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرة جمهورية الصين الشعبية.

ثالثا: المتطلبات اللازمة لتطبيق الآليات المقترحة

- تبني الإدارة العليا بالجامعات السعودية لتطوير تسويق البحوث العلمية في المملكة العربية السعودية.
- تفويض الصلاحيات المناسبة لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات السعودية التي تتيح لهم ممارسة تسويق البحوث العلمية.

- العمل على استخدام أساليب رقابية فعّالة لمتابعة تنفيذ هذا التحول.
- إعادة الهيكلة الإدارية للجامعة لتتناسب مع الإجراءات الجديدة لعمليات تسويق البحث العلمي في الجامعات السعودية.
- تطوير اللوائح والأنظمة في الجامعة بما ينسجم مع متطلبات تحقيق هذا الاتجاه.
- امتلاك إدارة قيادية عليا داعمة لتحقيق متطلبات تنفيذ هذه الآليات المقترحة.
- إعداد أدلة إرشادية إلكترونية تنسجم مع الآليات المقترحة
- توفير الموارد المالية والإمكانات المادية اللازمة لتطوير تسويق البحوث العلمية في المملكة العربية السعودية.

رابعا: آليات تطوير عملية تسويق البحوث العلمية بالجامعات السعودية

من خلال عرض أهم ما يميز التجربة الصينية في مجال تسويق البحوث العلمية يمكن استخراج أهم آليات التنفيذ التي يمكن أن تساهم في الارتقاء بعملية تسويق البحوث العلمية بالمملكة العربية السعودية وذلك على النحو التالي:

- أن يتم إنشاء الوحدات البحثية بالمملكة وفقًا لتخطيط عام وشامل مرتبط بإحداث التنمية الشاملة للمجتمع المحيط بالجامعات.
- زيادة حجم الشراكة المجتمعية والمحلية والشعبية في تمويل وتسويق البحوث العلمية.
- تحقيق التعاون بين الجامعات والقطاع الإنتاجي والصناعي سواء كان العام أو الخاص.
- أن يتم تفعيل وبناء مجمعات العلوم والتكنولوجيا حول الجامعات بهدف الاستفادة من خبرات أعضاء هيئة التدريس والموظفين في المجال الاستشاري، والاستفادة من مرافق الجامعة واستخدام المعدات العلمية والهندسية والحوسبية المملوكة للجامعة وكذلك الاستفادة من مكتبة الجامعة.
- تزويد الأقسام الأكاديمية بقائمة أولويات البحوث التطبيقية مرفقة بنماذج تعاقدية بينها وبين الجامعات، مما يكسب هذه البحوث صبغة تطبيقية يتم الاستفادة من نتائجها في إيجاد حلول للمشكلات التي تواجه المجتمع.
- تشجيع أعضاء هيئة التدريس على تبني مشاريع بحوث لهم وللدراسات العليا مشتقة من برامجها وتوجهات قطاعات الإنتاج والخدمات في المجتمع.
- تطبيق الأساليب العلمية والتكنولوجية المتطورة والاستفادة من تقنيات العصر في مختلف مراحل عملية تسويق البحوث العلمية.
- تفعيل وظيفة مراكز التميز بالجامعات السعودية، وإنشاء مراكز التكنولوجيا الذكية لتشجيع الشراكة البحثية من خلال تشجيع التعاون مع المؤسسات الصناعية في مجالات البحث والتطوير مما يساعد ذلك على تسويق الابتكارات والمنتجات البحثية، وذلك في ضوء سياسة واضحة تنظم عملية الشراكة مع توفير المناخ المناسب الذي يشجع على ذلك.
- إنشاء مراكز إبداع وابتكار داخل الجامعات السعودية تهدف إلى تطوير الأبحاث العلمية المقدمة من أعضاء هيئة التدريس ذات الصلة بالمشكلات الإنتاجية.
- إيجاد شراكة فاعلة بين المصانع والشركات الكبرى لدعم المشاريع المحتضنة داخل الجامعات السعودية فنيًا وتقنيًا وماليا بشكل يجعلها قادرة على الانخراط في سوق العمل.
- إنشاء لجان استشارية بالجامعات السعودية مهمتها دراسة متطلبات الشراكة وتشكيل فريق بحثي متخصص يراعَى فيه تحديد المنهجية العلمية، وخطة العمل وتكليفات كل عضو بالفريق البحثي، وإعداد قاعدة بيانات لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات بمختلف التخصصات، وإعداد حصر بالمؤسسات والشركات الصناعية والخدمية والإنتاجية التي ترغب في الشراكة.

خامسا: متطلبات آليات الارتقاء بعملية تسويق البحوث العلمية بالمملكة العربية السعودية

- أن تقوم كل جامعة من الجامعات السعودية بتحديد فلسفتها ونشاطها البحثي وخطة تمويله وتسويق بحوثها العلمية في خطتها الاستراتيجية مع نشر ذلك بين منسوبيها وخاصة الإدارات العليا بالكليات المختلفة.
- قيام الجامعات السعودية بدراسة السوق المستهدف وسماته وطبيعته ونوعيته
- القيام بالإعلام والترويج وإعلام المستفيدين الحاليين والمحتملين حول نتائج البحوث العلمية ونشاطاتها وإمكانية الاستفادة منها.
- العمل على التقويم المستمر والمتابعة للخطة البحثية للجامعات السعودية وتقديم التغذية الراجعة لها
- توفير الإمكانات المادية والبشرية يعد من المتطلبات الأساسية لتطوير تسويق البحوث العلمية، وذلك حتى لا يفاجأ النظام بها في المستقبل.
- تجسيد العلاقة بين الجامعات السعودية والمراكز البحثية وغيرها وسوق العمل بقطاعيه العام والخاص، بما يضمن ربط الخبرات البحثية المقدمة من حيث نوعيتها وكيفيتها بمتطلبات سوق العمل لتسهيل استثمار تلك الخبرات في مختلف ميادين العمل.

- الاستفادة من خبرات وتجارب الدول المتقدمة في مجال تسويق البحوث العلمية بما يتناسب مع طبيعة المجتمع السعودي.
- تعديل التشريعات والقوانين الخاصة بالحاضنات التكنولوجية والحدائق العلمية مما يمكن الجامعات المتقدمة من تملك شركات تابعة للحاضنات الموطّنة فيها.
- تفعيل دور الشراكة البحثية في تمويل البحوث العلمية وتوفير ما يلزمها من إمكانيات مع وضع تشريع قانوني ينظم عملية تسويق البحوث العلمية.

سادسا: صعوبات قد تواجه تنفيذ آليات تسويق البحث العلمي بالمملكة العربية السعودية وكيفية التغلب عليها والتي تتمثل فيما يلي:

- قلة التمويل المخصص للبحوث العلمية ولتسويقها بصفه عامة ويمكن التغلب على ذلك بتوفير مصادر تمويل بديلة، بدلاً من الاعتماد على التمويل الحكومي، وذلك بتشجيع المؤسسات الصناعية والإنتاجية الكبرى ورجال الأعمال والمؤسسات الخاصة على المشاركة في تمويل الأبحاث العلمية، مقابل بعض الامتيازات الخاصة لتلك الشركات مثل الإعفاءات الضريبية وغيرها.
- عزوف بعض صناع ومتخذي القرار في الوزارة المعنية بالبحث العلمي عن الاستفادة من نتائج البحوث العلمية والاستفادة منها في صنع السياسة التعليمية ويمكن التغلب على ذلك ، بعمل ندوات ومؤتمرات ولقاءات مشتركة بين الجامعات السعودية ورجال الأعمال والاقتصاد بالمملكة وخارجها بالاشتراك مع الوزارات المعنية بالبحث العلمي ، لتبادل الأفكار بحيث يعرض صناع السياسة ورجال الأعمال والاقتصاد أهم المشكلات والقضايا التي تواجههم كما يعرض الباحثون ما توصلوا له من نتائج وتوصيات لبحوثهم العلمية في حل تلك المشكلات , كما يمكن عرض الدراسات والبحوث العلمية في صورة مبسطه لتسهيل فهمها لغير المتخصصين من حيث اللغة وأسلوب العرض والكتابة أو من ناحية الموضوع نفسه.
- تكرار الموضوعات البحثية من قبل عدد من الباحثين بجامعات مختلفة بالمملكة ويمكن التغلب على ذلك بإعداد خريطة بحثية وطنية ومحلية وفقاً لاحتياجات المجتمع السعودي وتسجيل الموضوعات البحثية وفقاً لتلك الخريطة البحثية

التوصيات:

- العمل على تبني الإدارة العليا والتنفيذية بالجامعات السعودية لقضية تسويق البحوث العلمية في المملكة العربية السعودية.
- ضرورة تخويل الصلاحيات المناسبة لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات السعودية التي تتيح لهم ممارسة تسويق البحوث العلمية.
- تشكيل لجان عليا على مستوى وزارة التعليم لإعادة الهيكلة الإدارية للجامعات السعودية لتتناسب مع التدابير الحديثة لعمليات تسويق البحث العلمي في الجامعات السعودية.
- ضرورة وضع خطة استراتيجية لبناء مجمعات العلوم والتكنولوجيا حول الجامعات بهدف الاستفادة من خبرات أعضاء هيئة التدريس والموظفين في المجال الاستشاري، والاستفادة من مرافق الجامعة واستخدام المعدات العلمية والهندسية المملوكة للجامعات
- إعداد قائمة بأولويات البحوث التطبيقية وتزويد الأقسام الأكاديمية بها.
- العمل على إنشاء مراكز إبداع وابتكار داخل الجامعات السعودية والتوسع فيها بهدف تطوير الأبحاث العلمية المقدمة من أعضاء هيئة التدريس ذات الصلة بالمشكلات الإنتاجية.
- إيجاد شراكة فاعلة بين قطاعات الإنتاج والمصانع والشركات الكبرى لدعم المشاريع التي تتم داخل الجامعات السعودية.
- ضرورة أن تقوم كل جامعة من الجامعات السعودية بتحديد رؤيتها وخطتها البحثية وخطة تمويلها وتسويق بحوثها العلمية في خطتها الاستراتيجية مع نشر ذلك بين منسوبيها وخاصة الإدارات العليا بالكليات المختلفة.
- الاستفادة من خبرات وتجارب الدول المتقدمة في مجال تسويق البحوث العلمية بما يتناسب مع طبيعة المجتمع السعودي.
- تفعيل دور المشاركة البحثية في تمويل البحوث العلمية وتوفير ما يلزمها من إمكانيات مع وضع إطار تشريعي ينظم عملية تسويق البحوث العلمية.

البحوث والدراسات المستقبلية:

- تسويق البحوث العلمية بالجامعات في الغربية وإمكانية الإفادة منها في المملكة العربية السعودية
- دور المتنزهات العلمية في تسويق البحوث العلمية بالمملكة العربية السعودية
- إدارة حاضنات الأعمال التكنولوجية ببعض الجامعات الأجنبية وإمكانية الإفادة منها في المملكة العربية السعودية

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

أبو علقة، عصام الدين أمين. (2002). التسويق: المفاهيم والاستراتيجيات. الاسكندرية: مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع.

أبو صالح، كاظم محمد ونعيم، عبد الحميد والقرشي، أمير وعبد المنعم، محمد وحمدي، حسام. (2013). استراتيجية مقترحة لتسويق الخدمات الجامعية للمراكز العلمية والبحثية بجامعة الملك فيصل. مجلة كلية التربية. جامعة دمنهور. المجلد (5). العدد (2). 3-107.

أحمد، عبد الناصر محمد. (2004). أداء الجامعات في خدمة المجتمع وعلاقته باستقلالها "دراسة مقارنة" ج.م.ع والولايات المتحدة الأمريكية والنرويج. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة عين شمس.

البطشة، ماجد حمدي. (2016). التسويق والتجارة الإلكترونية. الاسكندرية: دار التعليم الجامعي.

ثابت، عبد الرحمن ادريس وجمال الدين، محمد. (2005). التسويق المعاصر. الإسكندرية: الدار الجامعية.

جاد الرب، سيد محمد. (2010). إدارة الجامعات ومؤسسات التعليم العالي (استراتيجيات التطوير ومناهج التحسين). القاهرة: دار النهضة العربية.

جلبي، على عبد الرزاق. (2012). مناهج البحث الاجتماعي. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

حجي، أحمد إسماعيل وعبد الحميد، حسام حمدي. (2012). الجامعة والتنمية البشرية. القاهرة: عالم الكتب.

حجي، أحمد إسماعيل. (2012). تدويل التعليم الابتدائي والثانوي في عصر العولمة. إعداد النشء لولوج مجتمع المعرفة. القاهرة: عالم الكتب.

حسن، أمين عبد العزيز. (2001). استراتيجيات التسويق في القرن الحادي والعشرين. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.

الحموري، أميرة محمد. (2015). دور حاضنات الأعمال بجامعات المملكة العربية السعودية في تنمية الموارد البشرية من وجهة نظر المستفيدين منها. *مجلة كلية التربية*. جامعة طنطا. العدد (57). 111-144.

الخالدي، موفق دندن. (2008). اقتصاديات البحث العلمي في الوطن العربي. *مجلة الثقافة والتنمية*. القاهرة. السنة (8). العدد (24). 63-82.

الخفاف، عبده علي. (2006). الرسائل العلمية ترف أم حل للمشكلات. ورقة مقدمة إلى الندوة المصاحبة للمؤتمر السادس لعمداء كليات الآداب في اتحاد الجامعات العربية المنعقد في جامعة الجنان طرابلس. لبنان.

خليل، نبيل سعد. (2009). التربية المقارنة الأصول المنهجية ونظم التعليم الإلزامي. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

الزهراني، عبد الله أحمد. (2003). تصور مستقبلي للبحث العلمي بالجامعات السعودية في ضوء التغيرات المعاصرة رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية قسم الإدارة التربوية والتخطيط. جامعة أم القرى.

الزهراني، على بن عبد القادر عوضه. (2019). معوقات خصخصة الجامعات السعودية في ضوء رؤية (2030) من وجهة نظر القيادات الأكاديمية. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*. المجلد (8) العدد 11). 287-340.

زين الدين، مصمودي. (2000). العوامل المفسرة لتأخر إنجاز ما بعد التدرج الأول والثاني ماجستير دكتوراه كما يعبر عنها الطلبة. جامعة قسنطينة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. رسالة الخليج. مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي الرياض. العدد (76). 13-74.

السعيد، السعيد محمد. (2004). الجامعة المنتجة: صيغة مقترحة لتطوير التعليم الجامعي. *حولية كلية المعلمين في أبها*. السعودية. العدد (6). 155-168.

سليمة، بزخامي. (2015). أثر التسويق الإلكتروني على جودة الخدمات المصرفية حالة: بنك الفلاحة والتنمية الريفية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير. جامعة عبد الحميد ابن ديس مستغانو الجزائر.

السيد الحضري أحمد. (1996). تصميم استراتيجية تسويقية للاستفادة من البحوث العلمية بجمهورية مصر العربية. *مجلة البحوث التجارية المعاصرة*. كلية التجارة بسوهاج. جامعة جنوب الوادي. المجلد (10). العدد (2). 56-110.

شحاتة، حسن. (2009). المرجع في مناهج البحوث التربوية والنفسية. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

الشربيني، الهلالي. (2003). اتجاهات حديثة في تمويل التعليم الجامعي. *مجلة دراسات في التعليم الجامعي*. مصر. العدد (5). 144-188.

شفيق، محمد. (1985). البحث العلمي، الخطوات المنهجية لإعداد البحوث الاجتماعية. (الطبعة الأولى). القاهرة: المكتب الجامعي الحديث.

شمت، نيفين حسين. (2010). التسويق الدولي والإلكتروني. الاسكندرية: دار التعليم الجامعي.

الشمري، خالد بطي ولعجيزة، مروة شبل. (2012). التسويق الإلكتروني في العالم العربي. القاهرة: دار النشر للجامعات.

الشنيفي، على بن عبد الله. (2018). البدائل المقترحة لتمويل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية على ضوء تجارب بعض الدول المتقدمة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. المجلد (2). العدد (10). 70-90.

ضحاوي، بيومي محمد وخاطر، محمد إبراهيم. (2014). نظام التعليم المصري في مقدمة الألفية الثالثة. القاهرة: دار الفكر العربي.

الضمور، هاني حامد. (2011). تسويق الخدمات. عمان: دار وائل للنشر.

طه، طارق والصحن، محمد فريد. (2007). إدارة التسويق في بيئة العولمة والإنترنيت. الاسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

عاطف، زاهر عبد الرحيم. (2012). تسويق الخدمات. عمان: دار الراية للنشر والتوزيع.

عباس، أنس عبد الباسط والكميم، جمال ناصر. (2011). التسويق المعاصر. (الطبعة الثانية). عمان: دار المسيرة.

عبد الحميد، محمد. (2013). البحث العلمي في تكنولوجيا التعليم. القاهرة: عالم الكتب.

العبد العالي، عبد الرحمن بن عوف ابن ابراهيم. (2005). دور مدينه الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية في تفعيل الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص مؤتمر الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص في البحث والتطوير بجامعه الملك سعود. الرياض.

العديلي، مبروك. (2014). التسويق الإلكتروني. عمان: دار أمجد للنشر والتوزيع.

عزب، محمد على. (2011). التعليم الجامعي وقضايا التنمية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عطية، أحمد عوض محمد. (2011). دور التسويق الاستراتيجي في زيادة كفاءة أداء البنوك التجارية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة قناة السويس. مصر.

الغامدي، أزهار بنت سعد. (2017). تسويق الخدمات البحثية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض. الملتقى العلمي الأول لطلبة الدراسات العليا في الإدارة والتخطيط التربوي في جامعات دول مجلس التعاون الخليجي يختتم أعماله.

قرني، أسامة محمود والعتيقي، إبراهيم مرعي. (2012). ادارة راس المال الفكري بالجامعات المصرية كمدخل لتحقيق قدرتها التنافسية. *مجلة كلية التربية ببنى سويف. مصر*. المجلد (15). العدد (38). 223-334

القصبي، راشد صبري. (2009). نحو تطوير التعليم الجامعي. المنيا: دار فرحة للنشر والتوزيع.

لانكينغ، لي. (2010). توفير التعليم ل 1.3 مليار إنسان. [*ترجمة*: أيمن أرمنازي]. الرياض: مكتبة العكبيان.

محاجنة، إبراهيم فريد واخرون (2017). الجامعات والبحث العلمي في العالم العربي. [تنسيق: مراد دياني] قطر: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.

محمد، فتحى عبد الرسول. (2015). اتجاهات حديثة في التعليم الجامعي. القاهرة: دار جوانا للنشر والتوزيع.

المشوخى، حمد سليمان. (2002). تقنيات ومناهج البحث العلمى. القاهرة: دار الفكر العربي.

مطالي، ليلى. (2016). الوجيز في التسويق الإلكتروني. بيروت: دار الكتب العلمية.

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة. (2015). تقرير اليونسكو للعلوم حتى عام 2030م (العالم يبحث عن استراتيجية نمو فعالة). اليونسكو.

نورية، سعيود. (2012). تسويق خدمات المعلومات من خلال تطبيق مبادئ الجودة الشاملة. دراسة ميدانية بالمكتبة المركزية بجامعة جيجل. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة منتوري.

وزارة التعليم. (2021). مركز إحصاءات التعليم ودعم اتخاذ القرار. متاح في الرابط https://departments.moe.gov.sa/Statistics/Educationstatistics/Pages/HEStats.aspx

اليامي، هادية بنت على. (2018). رؤية مستقبلية لتطوير التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية المملكة 2030م. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. المجلد (2). العدد (26). نوفمبر. 32-49.

Arab References:

Abu Saleh, Kazem Muhammad and Naim, Abdul Hamid and al-Qurashi, Amir and Abdel Moneim, Muhammad and Hamdi, Hussam. (2013). A proposed strategy for marketing university services to scientific and research centers at King Faisal University. Journal of the College of Education. Damanhur University. Vol (5). Issue (2). 3-107.

Al-Abd Al-Ali, Abdul-Rahman bin Auf bin Ibrahim. (2005). The role of King Abdulaziz City for Science and Technology in activating the partnership between universities and the private sector. Conference on partnership between universities and the private sector in research and development at King Saud University. Riyadh.

Al-Hamouri, Amirah Muhammad. (2015). The role of business incubators in the universities of the Kingdom of Saudi Arabia in developing human resources from the point of view of their beneficiaries. Journal of the College of Education. Tanta University. Issue (57). 111-144.

Alkhaffaf, Abdo Ali. (2006). Scientific letters: luxury or solution to problems. Paper presented to the symposium accompanying the Sixth Conference of Deans of Faculties of Arts in the Arab Universities Union held at Jinan University, Tripoli. Lebanon.

Al-Khalidi, Mwafak Dandan. (2008). The economics of scientific research in the Arab world. Journal of Culture and Development. Cairo. Year (8). Issue (24). 63-82.

Al-Saeed, Al-Saeed Muhammad. (2004). Productive University: A proposed formula for developing university education. Yearbook of Teachers College in Abha. Saudi Arabia. Issue (6). 155-168.

Alsayyid Alhadhari, Ahmad. (1996). Designing a marketing strategy to benefit from scientific research in the Arab Republic of Egypt. Contemporary Business Research Journal. Sohag College of Commerce. South Valley University. Vol (10). Issue (2). 56-110.

Al-Shenifi, Ali bin Abdullah. (2018). Suggested alternatives to finance higher education in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the experiences of some developed countries. Journal of Educational and Psychological Sciences. Vol (2). Issue (10). 70-90.

Al-Sherbiny, Al-Hilali. (2003). Recent trends in financing university education. Journal of Studies in University Education. Egypt. Issue (5). 144-188.

Al-Yami, Hadiah bint Ali. (2018). A future vision for the development of education in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the Kingdom's vision 2030. Journal of Educational and Psychological Sciences. Vol (2). Issue (26). Nov. 32-49.

Al-Zahrani, Ali bin Abdul Qadir Awdhah. (2019). Obstacles to the privatization of Saudi universities in light of Vision 2030 from the point of view of academic leaders. International Journal of Research in Educational Sciences. Volume (8) Issue 11). 287-340.

Qarni, Osama Mahmoud and Al-Ateeqi, Ibrahim Merei. (2012). Managing intellectual capital in Egyptian universities as an entry point to achieve their competitive edge. Journal of the College of Education in Beni Suef. Egypt. Vol (15). Issue (38). 223-334

Zainuddin, Masmoudi. (2000). Factors explaining the delay in completing the first and second MA and PhD graduation as expressed by students. University of Constantine, Faculty of Humanities and Social Sciences. Risalat al-Khaleej magazine. Arab Bureau of Education for the Arab Gulf States, Riyadh. Issue (76). 13-74.

ثانياً: المراجع الإنجليزية

Allan R Andreason, (1994). Social Marketing:Its Definition &Domain ,Journal of Public policy Marketing,Vol.13,Issue1,New York,Spring.

China Institute for science and Technology policy at Tsinghua university(CISTP),) China AI Development Report 2018, July 2018,

Establishing science and technology parks: AReference Guide book for policy makers in Asia and pacific, United Nations,ESCAP,2019.

Jo Beall, (2012). The shape of things to come: higher education global trends and emerging opportunities to 2020, Going Global.

K. Aerts , P. Matthyssens. (2007). "Critical role and screening practices of European business incubators", Technovation, vol. 27, no. 5.

Li Xiao ,David North. (2018). The role of Technological Business Incubators in supporting business innovation in China: a case of regional adaptability?, Entrepreneurship & Regional Development.

Liu, Biao, ZGC. (2005). speacialized science parks: planning, Development and Management, M.S, Tsinghua university, china.

Lucien Bollaert, et el. (2008). Trends in Quality Assurance: A Selection of Papers from the 3rd European Quality Assurance Forum, Corvinus University- European University Association, BudabestHungary, pp. 11-12

M. Jorge. (2006). Strategic marketing. Aliterature review on definitions, concept and boundaries. pp7-9 available at: Online at https://mpra.ub.uni-muenchen.de/41840/ MPRA

Ma, Wanghua. (2004). From Berkeley to Beida and Tsinghua: The Development and Governance of Public Research Universities in the U.S and China. Beijing: Educational Science Press.

Margaret McCuaig-Johnston & Moxi Zhang. (2005). CHINA EMBARKS ON MAJORCHANGES IN SCIENCE AND TECHNOLOGY, CHINA INSTITUTE ,UNIVERSITY OF ALBERTA, Vol. 2, Issue No. 2 , June.

Matthew J. Binnicker. (2020). Emergence of a Novel Coronavirus Disease (COVID-19) and the Importance of Diagnostic Testing: Why Partnership between Clinical Laboratories, Public Health Agencies, and Industry Is Essential to Control the Outbreak, American Association for Clinical Chemistry.

Nasir Mahmood et al. (2015). Snapshot of Technology Business Incubators in China, International Journal of u- and e- Service, Science and Technology ,Vol.8, No. 7.

National Science Foundation, Science & Engineering Indicators 2018, National Center for Science and Engineering Statistics (NCSES) Alexandria, VA,2018

Organisation for Economic Co-operation and Development,Innovation plat form ,Technology Incubators ،OECD Innovation Policy Platform

Palacios Miguel,LIeras palacios Miguel, Investing in Human Capital: ACapital Markets Approach to Student Funding, Cambridge University Press,2004.

Paul Miesing ,Mingfeng Tang ,Technology Transfer Institutions in China, A Comparison of Value Chain and Organizational Structure Perspectives ,Sichuan province,china,2012 ,P.33.

Paul Miesing, Mingfeng Tang, Technology Transfer Mechanisms in China: A Comparative Study from Value Chain and Organizational Structure Perspectives, Sichuan Province NSFC, 2010,p.16.

Qiang Zha, Yan Guangfen & Li Zhong. (2016). China's University-Industry Partnership, Cooperative Education, and Entrepreneurship Education in a Global Context, Chinese Education & Society.

Rudy Aernoudt. (2004). Incubators: Tool for Entrepreneurship?, Small Business Economics, Kluwer Academic Publishers, Netherlands,no23. p.128

Saixing Zeng, xuemei xie & chiming Tam. (2010). Evaluating innovation

capabilities for science parks: Asystem model, Technological and Economic Development of Economy, v(16), n(3).

Sandeep Vij. (2013). Business Incubation: A Review of Research Orientations,Impacts and Determinants of Success, The Tenth Biennial Conference on Entrepreneurship, (EDI) Entrepreneurship Development Institute of India, Ahmadabad, February 20-22.

susan M. Walcott. (2003). Chinese science and Technology industrial parks, Ashgate publishing, New York.

Susan M. Walcott. (2003). Chinese science and Technology Industry Parks, Routledge Rivivals, London.

Tan.J. (2006). Growth of industry Clusters and innovation: Lessons from Beijing Zhongguancun science park, Journal of Business venturing,v (21), N(6).

Tang, M.F et al. (2014). 'Assessing government-supported technology-based business incubators: evidence from China', Int. J. Technology Management, Vol. 65, Nos. 1/2/3/4.

xu,jun wei. (2009). Astudy on the establishment of science and technology park of Zhejiang provincial universities,M.S, East china Normal university,china.

Xue Lan , Nancy Forbes. (2007). Will China Become a Science and Technology Superpower by 2020?, An Assessment based on National Innovation System Framework.

Yi Wang, Lucy Lu. (2007). Knowledge transfer through effective university-industry interaction Empirical experiences from China, Journal of Technology Management in China, Vol. 2 ,No. 2.

YU et al. (2009). Govering Technological Entrepreneurship in china and the West, public Administration Review special issue, December.

Yukihide Hayashi. (2016). Science and Technology Cooperation between China and Leading Nations, Center for Research and Development Strategy (CRDS), Japan Science and Technology Agency (JST).

Zhang, Jue. (2003). The Development of High-Tech Enterprises in China's Universities, Wuhan, China: Huazhong Science and Technology University Press.

Zieliński, M., Rogala, A., Takemura, M. (2014). Business Model of Science and Technology Parks: Comparison of European Best Practice, The Bulletin of the Faculty of Commerce Meiji University.

The effect of enhancing prior knowledge on the learning behaviors of students and the teaching practices of mathematics teachers

(قُدم للنشر في 2021/2/10، وقُبل للنشر في 2021/3/2)

د. نواف عوض خلاف الرشيدي
أستاذ مناهج وطرق تدريس الرياضيات المساعد، كلية التربية، جامعة حائل
Dr. Nawaf Awadh khallaf Alreshidi
Assistant professor of mathematics education, college of education
University of Ha'il

Abstract:

This study aimed to investigate how the teaching practices of mathematics teachers and learning behaviors of primary school students were affected when necessary topic-specific prior mathematical knowledge was enhanced at the beginning of lessons. Ten teachers were trained and then implemented the strategy for four weeks. Following this, semi-structured interviews were conducted with the teachers to understand how this strategy affected their teaching practices and their students' learning behaviors. The findings reveal that the students were more motivated and appeared to be more independent in their learning. Moreover, the teachers tended to be more comfortable with the strategy and believed that it encouraged them to adopt active learning approaches. They also had more time to help the lower achieving students.

Key words: Topic-specific prior knowledge, teaching practices, learning behaviors, mathematical education.

الملخص:

هدفت هذه الدراسة لمعرفة تأثير تعزيز المعرفة الرياضية الضرورية السابقة الخاصة بمحتوى الموضوعات في بداية الدروس على ممارسات التدريس لمعلمي الرياضيات وسلوكيات التعلم لطلاب المرحلة الابتدائية. بلغت عينة الدراسة عشرة معلمين، تم تدريبهم ثم طبقوا الاستراتيجية لمدة أربعة أسابيع. بعد ذلك، أجريت مقابلات شبه منظمة مع المعلمين لفهم كيف أثرت هذه الاستراتيجية على ممارساتهم التدريسية وسلوكيات تعلم طلابهم. وقد كشفت نتائج الدراسة أن الطلاب كانوا أكثر تحفيزًا وأكثر استقلالية في تعلمهم. إضافة إلى ذلك، كان المعلمون يميلون إلى الشعور براحة أكبر مع الاستراتيجية ويعتقدون أنها شجعتهم على تبني مبادئ التعلم النشط. كما توفر لديهم المزيد من الوقت لمساعدة الطلاب الأقل تحصيلًا

الكلمات المفتاحية: المعرفة المسبقة الخاصة بالموضوع، ممارسات التدريس، سلوكيات التعلم، تعليم الرياضيات

Introduction:

Prior knowledge is essential when it comes to learning. Learning is considered to be the connection of processes between prior knowledge and new knowledge, driven by learners (Gijbels, 2008; Rach & Ufer, 2020; Yew & Schmidt, 2009). Prior knowledge includes content, skills, and beliefs (Hattie & Yates, 2014). The scope of this research is limited to the content of prior knowledge, particularly content which includes critical topic-specific information which is a necessary foundation to support subsequent learning that involves knowing what (facts), and how (procedures and skills). Prior knowledge levels differ from one learner to another. Research has identified the characteristics of students with different levels of prior knowledge, which tend to be different in terms of learning behaviors, such as the ability to control their learning (see Derr, K., Hübl & Ahmed, 2018; Hattie & Yates, 2014; Mihalca & Mengelkamp, 2020; Mihalca, Mengelkamp & Schnotz, 2017; Riazy, Simbeck, Woestenfeld & Traeger, 2020 Song, Kalet & Plass, 2016), attitudes (see Derr, Hübl & Ahmed, 2018; Greene & Costich, 2008; Yüksel, 2014) and achievement (see, Byrnes, Miller-Cotto & Wang, 2018; Chang, Liang & Tsai, 2020; Chang, 2018; Fazio, De Wolf & Siegler, 2016; Hill & Sharma 2015; Wan & Beck, 2015). However, little is known about how enhancing students' prior knowledge affects students' learning behaviors and teaching practices. Thus, in the present study, a qualitative method design is implemented with the aim of understanding how enhancing Necessary Topic-Specific Prior Mathematical Knowledge *(NTSPMK)* at the start of lessons directly affects teaching practices and students' learning behaviors. Learning behavior includes student's choices, outlook, their efforts and persistence in learning, and how they relate to the people that constitute the school community (Rogel, 2012).

The Study Problem:

Several studies have indicated that students with differing prior knowledge levels tend to be different in their learning behaviors (Derr, K., Hübl & Ahmed, 2018; Mihalca & Mengelkamp, 2020; Riazy, Simbeck, Woestenfeld & Traeger, 2020). For example, students with less relevant prior knowledge are known to require additional support from their teachers, or a different instructional method, than those students with higher levels of relevant prior knowledge (Gurlitt & Renkl, 2008; Wetzels, Kester & Van Merriënboer, 2011). However, there have been no studies conducted to investigate how enhancing critical prior knowledge at the beginning of lessons, contributes to students' learning behaviors, and on how this could also affect teachers' instructional practices. The present study aims to fill this gap in knowledge.

The Significance of the Study:

According to the researcher's investigations, the significance of this study relates to it probably being the first study that has investigated how enhancing necessary prior knowledge at the beginning of the lessons contributes to students' learning behaviors, and consequently to teachers' instructional practices. The importance of this study is also highlighted in its employment of the strategy that may contribute to addressing weaknesses in students' achievement. It can also help provide insights into how to best improve students' performance in international tests, such as the Trends of International Mathematics and Science Study (TIMSS), which has been found to be extremely weak to date (see Mullis, Martin, Foy & Arora, 2012; Mullis, Martin, Foy & Hooper, 2016; Mullis,

Martin, Foy, Kelly & Fishbein, 2020). The results of this study may also pave the way for further research.

Literature Review:

The process of learning new knowledge is described as making a connection between existing information and new information. Learners construct their new knowledge by connecting the information they know to the new information acquired (Gijbels, 2008; Rach & Ufer, 2020; Yew & Schmidt, 2009). Integrating new information to existing knowledge can be successful if the existing knowledge is extended to accept new concepts or ideas (Lee, Coomes &Yim, 2019; Mihalca & Mengelkamp, 2020). The connection process takes place in the working memory. When the working memory is supported by the stored information retrieved from long-term memory, the capacity of working memory can be vast (Paas, Renkl & Sweller, 2003; Sweller, 2003). Therefore, sufficient prior knowledge could reduce the intrinsic cognitive load (van Merriënboer, Kirschner & Kester, 2003). The intrinsic cognitive load depends on the learner's level of expertise (Schneider & Shiffrin, 1977). If sufficient, it can make connecting old information to new information easy. Indeed, several studies have determined that students with increased prior knowledge of the content acquire new knowledge easier (Faulkner, Hannigan & Gill 2010; Hall et al., 2015). This is because prior knowledge can facilitate learning connections (Ausubel, 1968; Bandura 1997; Dochy & Alexander, 1995). In contrast, a lack of prior knowledge could hinder the new learning (Gurlitt & Renkl, 2008; Wetzels, Kester & van Merriënboer, 2011). Therefore, an appropriate level of prior knowledge is a considerable factor for knowledge construction.

In general, students with greater prior knowledge outperform students with lower prior knowledge in several aspects. They learn better (Byrnes, Miller-Cotto & Wang, 2018; Chang, 2018; Chang, Liang & Tsai, 2020; Fazio, De Wolf & Siegler, 2016; Hill & Sharma 2015), demonstrate more positive attitudes (Derr, Hübl & Ahmed, 2018; Winters, Greene & Costich, 2008; Yüksel, 2014), are able to control their learning better (Derr, Hübl & Ahmed, 2018; Mihalca & Mengelkamp, 2020; Mihalca et al., 2017; Song, Kalet & Plass, 2016), and have more perseverance (Hattie & Yates, 2014; Riazy et al., 2020). However, not all types of knowledge have a similar effect on students' learning. Procedural prior knowledge (know how) contributes to students' outcomes more than declarative prior knowledge (know what) (Hailikari, Nevgi & Lindblom-Ylänne, 2007).

In order to create relationships between existing information and new information, learners must activate their own prior knowledge during the learning process (Mayer, 1979). In other words, learners should be active during learning processes. Active learning outperforms passive learning approaches in the storage and retrieval of information. When new information is encoded into the working memory, the information is then stored in the long-term memory (van Merriënboer & Sweller, 2010). Thus, the stored information could probably be retrieved as needed. These processes are enhanced by emotional arousal (Crowley, Bendor & Javadi, 2019). According to van Kesteren, Ruiter, Fernández and Henson (2012), arousal could help to construct larger and stronger schemas during the initial learning. This would make it easier to retrieve the stored information from the long-term memory. In addition, active learning approaches help students to control their experiences (Markant, Ruggeri, Gurekcis

& Su, 2016). In contrast to an active learning approach, when learners are taught new information using a passive learning approach, the information would be stored with fewer connections to the prior schemas and therefore, retrieval becomes more difficult. However, not all students prefer to be active during learning situations. Students with higher levels of prior knowledge tend to use a more active learning approach, whereas students with less prior knowledge passively follow their teachers' instruction (Bernacki, Byrnes & Cromley, 2012). Therefore, the level of prior knowledge could be a contributory factor which determines students' learning behaviors (active or passive).

Research has found that students' learning behaviors are affected by their levels of prior knowledge (Bernacki, Byrnes & Cromley, 2012; Derr, Hübl & Ahmed., 2018; Mihalca & Mengelkamp, 2020; Winters, Greene & Costich, 2008). Several studies found that learner control is beneficial for students with higher levels of prior knowledge, but detrimental for students with lower levels of prior knowledge (Kopcha & Sullivan, 2008; Niemiec, Sikorski & Walberg, 1996). Learners with a lack of prior knowledge may encounter difficulty when using student-centered instruction (active leaning approach) (Clark, 2000; Lee & Branch, 2018).

Research has determined that students with less relevant prior knowledge are known to require additional support from their teachers, or a different instructional method, than students with higher levels of relevant prior knowledge (Gurlitt & Renkl, 2008; Wetzels, Kester & Van Merriënboer, 2011). Students with limited relevant prior knowledge may also experience 'wheel spinning'. This term is derived from the situation of a vehicle that is stuck in snow or mud and is unable to move, despite the speedy drive of the wheels. This situation can occur with students in their learning. Thus, when the student has a lack of necessary prior knowledge, despite having many opportunities to practice certain skills, some students remain unable to achieve mastery (Wan & Beck, 2015). For example, in mathematics, if a student fails to understand the concept of 'addition' they would have difficulty in mastering the skill of 'multiplication'. Therefore, prior knowledge levels can shape the learning behaviors of some students. It is interesting to explore the extent to which enhancing such students' prior knowledge impacts students' learning behaviors, and how teaching practices interact with it.

As far as author knows, no study has attempted to identify the necessary relevant prior knowledge of content for studying a new topic (necessary topic-specific prior mathematical knowledge), and enhance it for students at the beginning of lessons to see how this strategy could contribute to students' learning behaviors and teachers' practices. It expects to positively affect both students' learning behaviors and consequently teachers' practices. In the present study, a qualitative method design was implemented to answer the two following questions:

1. How enhancing necessary topic-specific prior mathematical knowledge (NTSPMK) at the beginning lessons affects students' learning behaviors?
2. How enhancing necessary topic-specific prior mathematical knowledge (NTSPMK) at the beginning lessons affects teachers' instructional practices?

Methodology:

Study Design:

A case study design was implemented to explore how 10 primary mathematics teachers

viewed their experience of introducing necessary topic-specific prior mathematical knowledge, at the beginning of lessons, in relation to the students' learning behaviors and their teaching practices. Semi-structured interviews were carried out with the teachers after the strategy had been implemented by the teachers for a period of 4 weeks.

The School and Participating Students:

The schools were located in an urban district in Ha'il, a small city in Saudi Arabia. Ten primary mathematics teachers from different schools participated in this study. The schools and teachers were selected using quota sampling method. The schools were selected from different types of schools (public and private schools). All teachers selected had different levels of experience; i.e. ranging from between 5 and 20 years teaching, and came from different cultural backgrounds (2 from Sudan, 3 from Egypt and 5 from Saudi Arabia). In addition, the teachers came from different types of schools (5 from private schools and 5 from public schools), and taught different classroom sizes of students which ranged from between 15 and 37 students per classroom. The students' ages ranged from 8 to12 years, and were at different academic levels (two third-grade, two fourth-grade, three fifth-grade and three sixth-grade), see Table 1.

Table 1: Teachers Details

Teacher	School type	Grade	Experience by years	Nationality	No. of students per classroom	Students ages
A	Private	Third	5	Sudanese	15	8-9
B	Private	Fifth	8	Egyptian	16	9-10
C	Private	Forth	15	Egyptian	18	10-11
D	Private	Sixth	20	Egyptian	20	11-12
E	Private	Fifth	9	Sudanese	17	10-11
F	Public	Fifth	6	Saudi	27	10-11
G	Public	Third	18	Saudi	33	8-9
H	Public	Sixth	9	Saudi	37	11-12
M	Public	Forth	11	Saudi	30	9-10
N	Public	Sixth	16	Saudi	36	11-12

Materials:

Training teachers in enhancing NTSPMK

The author trained ten teachers in how to identify the necessary topic-specific prior mathematical knowledge, and how to enhance this knowledge for their students at the beginning of lessons. In the Saudi context, the textbook of mathematics is a primary source. The topics in textbook are built in a cumulative manner; the old concepts make up the basis of the new ones. Thus, the prior information can be expanded by new information. Therefore, the teacher must return to the earlier lessons and select problems and questions (they are taken from the textbooks so there is no need to

design them) to enhance students' prior knowledge. The selected information is necessary to learn new information.

The teachers must organise the problems or questions and present them to their students at the beginning of the lessons. The students work together to solve or answer them and teachers give feedback as necessary. Here, the enhancing includes activating, reinforcing and remediating the prior knowledge related to the new learning. At the end of the course, each teacher succeeded in implementing the strategy. The training course lasted for a period of two days, following which, the teachers went back to their respective schools to implement the strategy and were informed that they would be interviewed in a month's time.

Semi-structured Interviews:

Semi-structured interviews were carried out to investigate the teachers' experiences of using the strategy. The semi-structured interviews contained four main questions with sub-questions, and the author used probe questions as necessary. The questions were developed from the literature review and verified by two experts. The interview questions are detailed in Table 2.

Table 2: Interview Guide Questions

No.	Interview Questions	Sub-Questions
1	How responsive were the students?	In terms of: - Study and enhancing their NTSPMK? - studying new topics after implementing NTSPMK ?
2	How responsive were you?	In terms of: - teaching practices - attitudes toward teaching - time
3	What difficulties/disadvantage did you encounter?	In terms of: - time
4	What enablers/advantages did you find?	- learning behaviors - teaching practices

Interview Analysis:

The semi-structured interviews lasted from between 20 and 43 minutes each and were tape recorded. They were conducted in Arabic, transcribed, and subsequently analysed using thematic analysis. Each interviewee was given false name. The interviews were then translated into English by the researcher. The semi-structured interviews were analysed thematically using the six phases suggested by Braun and Clarke (2006). They began by familiarising the author with the data by reading and searching for meaning, and making notes about the expected codes related to the research questions. The

second step was to generate the initial codes manually. Searching for themes was the third step. The fourth step was to review the themes. Defining and naming each theme was the fifth step and four final themes emerged, as follows:

- student responses to the enhancement of their NTSPMK;
- student responses to learning new topics after the enhancement of their NTSPMK;
- enhancing NTSPMK and teaching practices; and
- time and mastering NTSPMK.

Producing a report that provided sufficient evidence for each theme was the sixth step.

Procedures:

Ten primary school teachers were selected to take part in this research. All participants gave their consent and agreed to take part in this study. They were advised that they could withdraw at any time, without having to provide any reason for their decision to leave the study. The author trained the 10 teachers in how to identify the necessary topic-specific prior mathematical knowledge at the beginning of lessons, and how to enhance this knowledge for their students. The teachers went back to their respective schools. The teachers were asked to practice what they had learnt and informed that they would subsequently be interviewed about their experiences. These interviews took place four weeks later. The data then was analysed.

Findings and Discussion:

Ten primary mathematics teachers viewed their experience of introducing necessary topic-specific, prior mathematical knowledge at the beginning of lessons in relation to the students' learning behaviors and their teaching practices. From the analysis of semi-structured interview, four themes emerged from the interviews, as follows:

- Student responses to the enhancement of their NTSPMK
- Student responses to learning new topics after the enhancement of their NTSPMK
- Enhancing NTSPMK and teaching practices
- Time and mastering NTSPMK

Students' Responses to NTSPMK Enhancement:

Students like enhancing their necessary topic-specific, prior mathematical knowledge (NTSPMK). Indeed, the majority of teachers agreed that enhancing the necessary topic-specific prior mathematical knowledge for their students generated positive attitudes among them. For example, one of teachers (A) said, *"When I start to enhance their basic knowledge {NTSPMK} I feel that the students like it and some are very eager to participate".* Another teacher (H) also stated that, *"…students feel like they are in a competition when we revise knowledge that had been studied previously {NTSPMK}. They show motivation to participate in answering questions or solving problems".* This is probably because the necessary topic-specific, prior mathematical knowledge had been studied previously, and hence, it is not overloading the students' working memory. As purported by Paas et al., (2003) and Sweller (2003), the capacity of the working memory can be massively increased by knowledge stored in the long-term memory.

Enhancing students' NTSPMK can be a good start for preparing students for the new lesson. One of the teachers (C) mentioned that, "…*teaching students' topics they have previously studied is a good start; it's likes lining up to start the race. Previously, we were starting the race before we lined them up! I noticed that they liked it and engaged more*". Enhancing the NTSPMK of the students at this stage is used as a facilitative tool for learning new knowledge. Prior knowledge works as a facilitator for new learning (Ausubel,

1968; Bandura 1997; Dochy & Alexander, 1995; Dochy, 1994).

Students' Responses to Learning New Topics Following NTSPMK Enhancement:

The majority of teachers agreed that students' positive attitudes continued after the teachers started teaching new knowledge to students. For example, one of the teachers (M) stated, *"I felt that motivation was generated from enhancing prior knowledge {NTSPMK}, and it still lasted even when I started teaching the new knowledge! They were still motivated to learn new knowledge…it may be because I try to enter the new lesson without giving students any notice, because enhancing prior knowledge is the first component of learning things which are reliant upon it"*. Another teacher (A) confirmed that by saying, *"Students enter the new lesson but they do not know it is a new lesson, because the prior knowledge is really related to it and it cannot be separated; this keeps their attitudes positive".* Another one of the teachers (N) also said that, *"Teaching necessary prior knowledge {NTSPMK} before teaching the new knowledge is like a big positive push for the students learning a new lesson; students will find themselves in the middle of the lesson learning new knowledge with some positive attitudes".*

The strategy seems to keep a capacity of the memory adequate, even when learning a new topic takes place. This is because the NTSPMK is probably already obtained (at least enhanced) and ready to work as a facilitator for learning the new topic, as discussed above. Therefore, learning goes smoothly without the need to overload the working memory to obtain the NTSPMK in order to learn from the new topic. Several studies found that students' with higher a higher level of prior knowledge of the content acquired new knowledge easier (Faulkner, Hannigan & Gill 2010). This may also increase perseverance among the students when learning new knowledge (Hattie & Yates, 2014; Riazy et al., 2020).

Most of the teachers agreed that students interacted with tasks more independently after their NTSPMK had been enhanced. For example, one of the teachers (C) said that, *"…the classroom turned out to be dominated by the students who were interacting and motivated to doing tasks for learning. I instructed a little, but I feel that my students did not need a lot of instructions, rather, they wanted to do the tasks individually".* Another teacher (A) also stated that, *"…more than half of the allocated time for the lesson was spent with the students doing tasks"*. Another one of the teachers (E) confirmed this by saying, *"Interacting students with the tasks was at the center of the learning with this strategy, more than before, because they wanted that and enhancing their prior knowledge {NTSPMK} gave them the confidence to learn more without needing much help from me".*

It is clear that when students have obtained the NTSPMK, they can devote the majority of the allocated time to making a connection between new information and old knowledge (including NTSPMK). Research has found that students with higher levels of prior knowledge are able to engage and control their learning better (Derr, Hübl & Ahmed, 2018; Mihalca & Mengelkamp, 2020; Mihalca et al., 2017; Song, Kalet & Plass, 2016). Thus, the level of prior knowledge affects students' learning behaviors (Winters, Greene & Costich, 2008). They become more independent in their learning because they do not need much help from their teachers. The students with enhanced NTSPMK could benefit from conducting self-regulated learning. Previous research found that learner control is beneficial for students with greater levels of prior knowledge (Kopcha & Sullivan, 2008; Niemiec, Sikorski & Walberg, 1996). The different learning behaviors seemed to rise

from enhancing students' NTSPMK which should contribute to teaching practices.

Enhancing NTSPMK and Teaching Practices:

The teacher seemed more satisfied and comfortable with the strategy and the teaching practices appeared to encourage teachers' to implement an active learning approach. One of teachers (C) said, *"With this strategy, many times some students, as I mentioned, wanted to work without help, thus, to do activities, the teacher should go with some students' requests at least, to let them study alone and support them when needed. I feel comfortable and I think I achieved satisfaction with these students".* Another teacher (F) also stated, *"This strategy helped me to implement active learning approaches with my students because students really want to rely on themselves to learn; this is because they had learnt the necessary tools {NTSPMK} at the beginning of the lessons".* Another teacher (M) also agreed and said, *"Enhancing students' necessary prior knowledge {NTSPMK} could be an important step for adopting active learning strategies".*

It seems that when the students' NTSPMK had been enhanced, their role is then only to interact with tasks to construct knowledge. This part is dependent on the students' ability to learn effectively. The role of teacher is to create an environment for students to learn. In contrast, however, when students are lacking in NTSPMK they will encounter difficulties in constructing knowledge and hence, they rely on their teachers to help them. According to Gurlitt and Renkl (2008) and Wetzels, Kester and van Merriënboer (2011), the learning of students with lower levels of prior knowledge is hindered and they are more reliant on their teachers. Furthermore, they encounter difficulties when learning new knowledge (Ausubel, 2000; O'Donnell & Dansereau, 2000; Wan & Beck, 2015), particularly when using student-centered instruction (Clark, 2000; Lee & Branch, 2018).

Time and Mastering NTSPMK:

The teachers find time for supporting lower achieving students. One of the teachers (H) said, "*One of the advantages of this strategy is to find time for helping the weaker students while other students are engaging in learning".* Another teacher (B) also stated, *"The majority of my time is spent enhancing students' necessary prior knowledge {NTSPMK} and helping some students to cope more than others. This is because the majority of students are doing stuff independently".* Another teacher (A) concurred with this view when he said, *"With this strategy all students benefit, and lower achieving students benefit from the time that the other students work independently, which means that teachers can take care of them".*

Some students may need extra support and teachers can meet their needs. This implies that enhancing students' NTSPMK is not guaranteed to be sufficient, because some students may be unable to master or fully understand the NTSPMK that had been taught by their teachers. For example, one of the teachers (B) said, *"Enhancing students' necessary prior knowledge {NTSPMK} does not mean that all students would be able to master it".* This also reiterated by another teacher (M) who said, *"It is impossible to assume that all students will be good at learning the necessary prior knowledge as some of them had poor responses".*

In the beginning, the process of enhancing the necessary topic-specific, prior mathematical knowledge consumes much time, however, over time, the time spent begins to reduce. For example, one of the teachers (B) said that, *"...enhancing necessary prior knowledge needs at least to 15-20 mints from the time allocated to the entire lesson; in fact, it may take much more time from the first three or four*

lessons for the new unit, so, overall, this a lot of time. I feel it is important to do it, but with the rest of the time things went good; over time it takes less time until I felt not much time was taken".

Another teacher (F) said also, *"I spent a lot of time during the first week to enhance the students' basic knowledge {NTSPMK}, but then I felt my students became good enough and spent less time over the following weeks".* Another teacher (A) confirmed this and stated, *"I discovered how my students were weak with basic knowledge {NTSPMK}; it took a lot of time to solve this, probably at least a week".* This is because students had a lack of the NTSPMK and this strategy may have helped to address this problem. Over time the students increasingly built their necessary prior knowledge for later topics and consequently, the time allocated to this process gradually became less.

Enhancing students' NTSPMK generated positive attitudes among them which continued across all the new topics they were taught. This would indicate that the learning seems to go smoothly with enhancing NTSPMK. Moreover, the strategy seems to encourage teachers to adopt active learning approaches because students tend to learn more independently.

Recommendations:

When teachers enhance the necessary topic-specific prior mathematical knowledge at the beginning of lessons, students became more motivated and more independent in their learning. Consequently, the teachers could then adopt active learning approaches more easily. In-service and pre-service teachers should receive training in how identify the necessary topic-specific prior mathematical knowledge, at the beginning of lessons, and how to enhance it. It is also recommended to train teachers in the use of active learning approaches. More research is needed to conduct this at different academic levels, and in different subjects.

Conclusion and Limitations:

A qualitative approach has been used to investigate how enhancing necessary topic-specific prior mathematical knowledge (NTSPMK) at the beginning of lessons affects students' learning behaviors and consequently, teaching practices. The results reveal that the strategy helps schools and teachers in adopting active learning approaches in their classrooms. This is because the students tend to be more independent and motivated. Future studies should investigate these results with different academic levels.

The limitations of this study are that the results can be generated only to similar contexts and circumstances. This study is limited to male students and teachers due to a gender segregation system that is operational in Saudi Arabia.

Acknowledgements:

I would like to thank the University of Ha'il for supporting this research. This work is funded by the University of Hail. I would also like to extend my sincere gratitude to all those who participated in the research

.

References:

Ausubel, D. P. (1968). *The psychology of meaningful learning: An introduction to school learning*. Grune and Stratton.

Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control.* New York: Freeman.

Benassi, V. A., Overson, C., & Hakala, C. M. (2014). Applying science of learning in education: Infusing psychological science into the curriculum.

Bernacki, M. L., Byrnes, J. P. & Cromley, J. G. (2012). The effects of achievement goals and self-regulated learning

behaviors on reading comprehension in technology-enhanced learning environments. *Contemporary Educational Psychology*, *37*(2), 148-161.

Braun, V. and Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), Pp.77-101.

Byrnes, J. P., Miller-Cotto, D. & Wang, A. H. (2018). Children as mediators of their own cognitive development: The case of learning science in kindergarten and first grade. *Journal of Cognition and Development*, *19*(3), 248-277.

Chang, H. Y., Liang, J. C. & Tsai, C. C. (2020). Students' context-specific epistemic justifications, prior knowledge, engagement and socio-scientific reasoning in a mobile augmented reality learning environment. *Journal of Science Education and Technology*, *29*(3), 399-408.

Chang, H.-Y. (2018). Students' representational competence with drawing technology across two domains of science. Science Education, 102, 1129–1149.

Clark, R. C. (2000). Four architectures of instruction. *Performance Improvement*, *39*, 31-38.

Crowley R., Bendor D. & Javadi AH. (2019). A review of neurobiological factors underlying the selective enhancement of memory at encoding, consolidation and retrieval. *ProgrNeurobiol* **179**:101615.

Derr, K., Hübl, R. & Ahmed, M. Z. (2018). Prior knowledge in mathematics and study success in engineering: informational value of learner data collected from a web-based pre-course. *European Journal of Engineering Education*, *43*(6), 911-926.

Dochy, F. J. & Alexander, P. A. (1995). Mapping prior knowledge: A framework for discussion among researchers. *European Journal of Psychology of Education*, *10*(3), 225-242

Faulkner, Fiona, Ailish Hannigan & Olivia Gill. (2010). "Trends in the mathematical competency of university entrants in Ireland by leaving certificate mathematics grade." Teaching mathematics and its applications, 29 (2): 76–93.

Fazio, L. K., DeWolf, M. & Siegler, R. S. (2016). Strategy use and strategy choice in fraction magnitude comparison. *Journal of Experimental Psychology*: Learning, memory, and cognition, 42, 1–16. Doi: 10.1037/xlm0000153.

Gurlitt, J. & Renkl, A. (2008). Are high-coherent concept maps better for prior knowledge activation? Differential effects of concept mapping tasks on high school vs. university students. *Journal of Computer Assisted Learning*, *24*(5), 407-419.

Hailikari, T., Nevgi, A., & Lindblom-Ylänne, S. (2007). Exploring alternative ways of assessing prior knowledge, its components and their relation to student achievement: A mathematics based case study. *Studies in Educational Evaluation*, *33*(3-4), 320-337.

Hall, Cathy W., Paul J. Kauffmann, Karl L. Wuensch, William E. Swart, Karen A. DeUrquidi, O. H. Griffin, and C. S. Duncan. (2015). "Aptitude and

personality traits in retention of engineering students." Journal of Engineering Education 104 (2): 167–188.

Hattie, J. A. C., & Yates, G. C. R. (2014). Using feedback to promote learning. In V. A. Benassi, C. E. Overson, & C. M. Hakala. Applying science of learning in education: Infusing psychological science into the curriculum (pp. 45-58). Divison 2, American Psychological Association.

Hill, M. & Sharma, M. (2015). Students' representational fluency at university: a cross-sectional measure of how multiple representations are used by physics students using the representational fluency survey. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 11, 1633–1655. https://doi.org/10.12973/eurasia.2015. 1427a.

Kopcha, T. J. & Sullivan, H. (2008). Learner preferences and prior knowledge in learner-controlled computer-based instruction. *Educational Technology Research and Development*, *56*(3), 265-286.

Lee, H. S., Coomes, J. & Yim, J. (2019). Teachers' conceptions of prior knowledge and the potential of a task in teaching practice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, *22*(2), 129-151.

Lee, S. J. & Branch, R. M. (2018). Students' beliefs about teaching and learning and their perceptions of student-centered learning environments. *Innovations in Education and Teaching International*, *55*(5), 585-593.

Loyens, S. M. & Gijbels, D. (2008). Understanding the effects of constructivist learning environments: Introducing a multi-directional approach. *Instructional science*, *36*(5-6), 351-357.

Markant D. B., Ruggeri A, Gurekcis TM. & Su F. (2016). Enhanced memory as a common effect of active learning. *Mind Brain Educ* **10**:142–152.

Mayer, R. E. (1979). Twenty years of research on advance organizers: Assimilation theory is still the best predictor of results. *Instructional science*, *8*(2), 133-167.

Mihalca, L. & Mengelkamp, C. (2020). Effects of induced levels of prior knowledge on monitoring accuracy and performance when learning from self-regulated problem solving. *Journal of Educational Psychology*, *112*(4), 795–810. https://doi.org/10.1037/edu0000389

Mihalca, L., Mengelkamp, C. & Schnotz, W. (2017). Accuracy of meta-cognitive judgments as a moderator of learner control effectiveness in problem-solving tasks. *Meta-cognition and Learning*, *12*(3), 357-379.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2016). TIMSS 2015 International Results in Mathematics. TIMSS & PIRLS International Study Center at Boston College

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L., & Fishbein, B. (2020). *TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science*. Retrieved

from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/international-results/

Mullis, I. V., Martin, M. O., Foy, P., & Arora, A. (2012). TIMSS 2011 International Results in Mathematics. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Herengracht 487, Amsterdam, 1017 BT, The Netherlands

Niemiec, R. P., Sikorski, C. & Walberg, H. J. (1996). Learner-control effects: A review of reviews and a meta-analysis. *Journal of Educational Computing Research*, *15*(2), 157-174.

Paas, F., Renkl, A. & Sweller, J. (2003). Cognitive load theory and instructional design: Recent developments. *Educational psychologist*, *38*(1), 1-4.

Rach, S. & Ufer, S. (2020). Which prior mathematical knowledge is necessary for study success in the university study entrance phase? Results on a new model of knowledge levels based on the re-analysis of data from existing studies. *International Journal of Research in Undergraduate Mathematics Education*, 1-29.

Riazy, S., Simbeck, K., Woestenfeld, R. & Traeger, M. (2020). Prior Knowledge as a predictor for persistence. In *CSEDU (1)* (pp. 137-144).

Schneider, W., & Shiffrin, R.M. (1977). Controlled and automatic human information processing: I. Detection, search, and attention. *Psychological Review*, *84*, 1–66.

Song, H. S., Kalet, A. L. & Plass, J. L. (2016). Interplay of prior knowledge, self-regulation and motivation in complex multimedia learning environments. *Journal of Computer Assisted Learning*, *32*(1), 31-50.

Sweller, J. (2003). Evolution of human cognitive architecture. *Psychology of learning and motivation*, *43*, 216-266.

van Kesteren MT, Ruiter DJ, Fernández G. & Henson RN. (2012). How schema and novelty augment memory formation. *Trends Neurosci* **35**:211–219.

van Merriënboer JJ, Sweller J. 2010. Cognitive load theory in health professional education: Design principles and strategies. *Med Educ* **44**:85–93

Van Merriënboer, J. J., Kirschner, P. A. & Kester, L. (2003). Taking the load off a learner's mind: Instructional design for complex learning. *Educational psychologist*, *38*(1), 5-13.

Wan, H. & Beck, J. B. (2015). Considering the Influence of Prerequisite Performance on Wheel Spinning. *International Educational Data Mining Society*.

Wetzels, S. A., Kester, L. & Van Merrienboer, J. J. (2011). Adapting prior knowledge activation: Mobilisation, perspective taking, and learners' prior knowledge. *Computers in Human Behavior*, *27*(1), 16-21.

Winters, F. I., Greene, J. A. & Costich, C. M. (2008). Self-regulation of learning within computer-based learning environments: A critical analysis. *Educational Psychology Review*, *20*(4), 429-444.

Yew, E. H. & Schmidt, H. G. (2009). Evidence for constructive, self-regulatory, and collaborative processes in problem-based learning. *Advances in Health Sciences Education*, *14*(2), 251-273.

Yüksel, I. (2014). Impact of activity-based mathematics instruction on students with different prior knowledge and reading abilities. *International Journal of Science and Mathematics Education*, *12*(6), 1445-1468.

Rogel, I.R (2012). Academic Behavior and Performance of Third Year Students of General Emilio Aguinaldo National High school. Retrieved from https://www.coursehero.com/file/20905697/ACADEMIC-BEHAVIOR-AND-PERFORMANCE-OF-THI.

Journal of Human Sciences

A Scientific Refereed Journal Published by University of Hail

Fourth Year 1442 - 2021 Issue 9 March 2021

uohjh.com j.humanities@uoh.edu.sa