مجلة العلوم الإنسانية
بجامعة حائل

جامعة حائل
University of Ha'il

مجلة العلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة تصدر عن جامعة حائل

السنة السابعة، العدد 21
المجلد السادس، مارس 2024

Print 1658 -788 X
Online E- 8819-1658

Arcif
Analytics

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة حائل

مجلة العلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة تصدر عن جامعة حائل

للتواصل:

مركز النشر العلمي والترجمة

جامعة حائل، صندوق بريد: 2440 الرمز البريدي: 81481

https://uohjh.com/

j.humanities@uoh.edu.sa

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

نبذة عن المجلة

تعريف بالمجلة

مجلة العلوم الإنسانية، مجلة دورية علمية محكمة، تصدر عن وكالة الجامعـــة للدراسات العليا والبحث العلمي بجامعة حائل كل ثلاثة أشهر بصفة دورية، حث تصدر أربة أعداد في كل سنة، وبحسب اكتمال البحوث المجازة للنشر.

وقد نجحت مجلة العلوم الإنسانية في تحقيق معايير اعتماد معامل التأثير والاستشهادات المرجعية للمجلات العلمية العربية معامل " آرسيف Arcif " المتوافقة مع المعايير العالمية، والتي يبلغ عددها (32) معيارا، وقد أطلق ذلك خلال التقرير السنوي الثامن للمجلات للعام 2023.

رؤية المجلة

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

رسالة المجلة

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

أهداف المجلة

تهدف المجلة إلى إيجاد منافذ رصينة؛ لنشر المعرفـة العلميـة المتخصصـة في المجـال الإنسـاني، وتمكـن الباحثين –مـن مختلف بلدان العـالم– من نشر أبحاثهم ودراساتهم وإنتاجهم الفكري لمعالجة واقع المشـكلات الحياتية، وتأسـيس الأطـر النظريـة والتطبيقية للمعـارف الإنسانية في المجالات المتنوعـة، وفـق ضوابط وشروط ومواصفات علمية دقيقة، تحقيقا للجودة والريادة في نر البحث العلي.

قواعد النشر

لغة النشر

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

مجالات النشر في المجلة

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

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

أوعية نشر المجلة

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

ضوابط وإجراءات النشر في مجلة العلوم الإنسانية

أولاً: شروط النشر

1. أن يتّسم بالأصالة والجدّة والابتكار والإضافة المعرفية في التخصص.
2. لم يسبق للباحث نشر بحثه.
3. ألا يكون مستلّاً من رسالة علمية (ماجستير / دكتوراه) أو بحوث سبق نشرها للباحث.
4. أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.
5. أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.
6. عدم مخالفة البحث للضوابط والأحكام والآداب العامة في المملكة العربية السعودية.
7. مراعاة الأمانة العلمية وضوابط التوثيق في النقل والاقتباس.
8. السلامة اللغوية ووضوح الصور والرسومات والجداول إن وجدت، وللمجلة حقها في مراجعة التحرير والتدقيق النحوي.

ثانيا: قواعد النشر

1. أن يشتمل البحث على: صفحة عنوان البحث، ومستخلص باللغتين العربية والإنجليزية، ومقدمة، وصلب البحث، وخاتمة تتضمن النتائج والتوصيات، وثبت المصادر والمراجع باللغتين العربية والإنجليزية، والملاحق اللازمة (إن وجدت).
2. في حال (نشر البحث) يزوَّد الباحث بنسخة إلكترونية من عدد المجلة الذي تم نشر بحثه فيه، ومستلاً لبحثه .
3. في حال اعتماد نشر البحث تؤول حقوق نشره كافة للمجلة، ولها أن تعيد نشره ورقياً أو إلكترونياً، ويحق لها إدراجه في قواعد البيانات المحلّية والعالمية – بمقابل أو بدون مقابل– وذلك دون حاجة لإذن الباحث.
4. لا يحق للباحث إعادة نشر بحثه المقبول للنشر في المجلة إلا بعد إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة.
5. الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين، ولا تعبر عن رأي مجلة العلوم الإنسانية.
6. النشر في المجلة بتطلب رسوما مالية قدرها (1000 ريال) يتم إيداعها في حساب المجلة، وذلك بعد إشعار الباحث بالقبول الأولي وهي غير مستردة سواء أجيز البحث للنشر أم تم رفضه من قبل المحكمين.

ثالثا: الضوابط والمعايير الفنية لكتابة وتنظيم البحث

1. ألا تتجاوز نسبة الاقتباس في البحوث (25%).
2. الصفحة الأولى من البحث، تحتوي على عنوان البحث، اسم الباحث أو الباحثين، المؤسسة التي ينتسب إليها– جهة العمل، عنوان المراسلة والبريد الإلكتروني، وتكون باللغتين العربية والإنجليزية على صفحة مستقلة في بداية البحث. الإعلان عن أي دعم مالي للبحث– إن وجد. كما يقوم بكتابة رقم الهوية المفتوحة للباحث ORCID بعد الاسم مباشرة. علماً بأن مجلة العلوم الإنسانية تنصح جميع الباحثين باستخراج رقم هوية خاص بهم، كما تتطلب وجود هذا الرقم في حال إجازة البحث للنشر.
3. ألا يرد اسم الباحث (الباحثين) في أي موضع من البحث إلا في صفحة العنوان فقط..
4. ألا تزيد عدد صفحات البحث عن ثلاثين صفحة أو (12.000) كلمة للبحث كاملا أيهما أقل بما في ذلك الملخصان العربي والإنجليزي، وقائمة المراجع.
5. أن يتضمن البحث مستخلصين: أحدهما باللغة العربية لا يتجاوز عدد كلماته (200) كلمة، والآخر بالإنجليزية لا يتجاوز عدد كلماته (250) كلمة، ويتضمن العناصر التالية: (موضوع البحث، وأهدافه، ومنهجه، وأهم النتائج) مع العناية بتحريرها بشكل دقيق.
6. يتبع كل مستخلص (عربي/إنجليزي) بالكلمات الدالة (المفتاحية) (Key Words) المعبرة بدقة عن موضوع البحث، والقضايا الرئيسة التي تناولها، بحيث لا يتجاوز عددها (5) كلمات.
7. تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة: من الجهات الأربعة (3) سم، والمسافة بين الأسطر مفردة.
8. يكون نوع الخط في المتن باللغة العربية (Traditional Arabic) وبحجم (12)، وباللغة الإنجليزية (Times New Roman) وبحجم (10)، وتكون العناوين الرئيسية في اللغتين بالبنط الغليظ. .(Bold)

9. يكون نوع الخط في الجدول باللغة العربية (Traditional Arabic) وبحجم (10)، وباللغة الإنجليزية (Times New Roman)وبحجم (9)، وتكون العناوين الرئيسية في اللغتين بالبنط الغليظ. (Bold) .

10. يلتزم الباحث برومنة المراجع العربية (الأبحاث العلمية والرسائل الجامعية) ويقصد بها ترجمة المراجع العربية (الأبحاث والرسائل العلمية فقط) إلى اللغة الإنجليزية، وتضمينها في قائمة المراجع الإنجليزية (مع الإبقاء عليها باللغة العربية في قائمة المراجع العربية)، حيث يتم رومنة (Romanization / Transliteration) 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 بالعنوان، ثم تضاف كلمة (in Arabic) بين قوسين بعد عنوان الرسالة أو البحث. بعد ذلك يتبع باسم الدورية التي نشرت بها المقالة باللغة الإنجليزية إذا كان مكتوباً بها، وإذا لم يكن مكتوباً بها فيتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية.

مثال إيضاحي:

الشمري، علي بن عيسى. (2020). فاعلية برنامج إلكتروني قائم على نموذج كيلر(ARCS) في تنمية الدافعية نحو مادة لغتي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. *مجلة العلوم الإنسانية، جامعة حائل،1*(6)، 98-87.

Al-Shammari, Ali bin Issa. (2020). The effectiveness of an electronic program based on the Keeler Model (ARCS) in developing the motivation towards my language subject among sixth graders. (in Arabic). *Journal of Human Sciences, University of Hail.1*(6), 98-87

السميري، ياسر. (2021). مستوى إدراك معلمي المرحلة الابتدائية للإستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تلبي احتياجات التلاميذ الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم. *المجلة السعودية للتربية الخاصة، 18*(1): 19- 48.

Al-Samiri, Y. (2021). The level of awareness of primary school teachers of modern educational strategies that meet the needs of gifted students with learning disabilities. (in Arabic). *The Saudi Journal of Special Education, 18* (1): 19-48.

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

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

13. يكون الترقيم لصفحات البحث في المنتصف أسفل الصفحة، ابتداء من صفحة ملخص البحث (العربي، الإنجليزي)، وحتى آخر صفحة من صفحات مراجع البحث.

14. تدرج الجداول والأشكال- إن وجدت- في مواقعها في سياق النص، وترقم بحسب تسلسلها، وتكون غير ملونة أو مظللة، وتكتب عناوينها كاملة. ويجب أن تكون الجداول والأشكال والأرقام وعناوينها متوافقة مع نظام-APA

رابعا: توثيق البحث

أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA7)

خامسا: خطوات وإجراءات التقديم

1. يقدم الباحث الرئيس طلبا للنشر (من خلال منصة الباحثين بعد التسجيل فيها) يتعهد فيه بأن بحثه يتفق مع شروط المجلة، وذلك على النحو الآتي:

أ. البحث الذي تقدمت به لم يسبق نشره (ورقيا أو إلكترونيا)، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه، ونشره في المجلة، أو الاعتذار للباحث لعدم قبول البحث.

ب. البحث الذي تقدمت به ليس مستلا من بحوث أو كتب سبق نشرها أو قدمت للنشر، وليس مستلاً من الرسائل العلمية للماجستير أو الدكتوراه.

ج. الالتزام بالأمانة العلمية وأخلاقيات البحث العلمي.

د. مراعاة منهج البحث العلمي وقواعده.

هـ. الالتزام بالضوابط الفنية ومعايير كتابة البحث في مجلة حائل للعلوم الإنسانية كما هو في دليل الكتابة العلمية المختصر بنظام APA7

2. إرفاق سيرة ذاتية مختصرة في صفحة واحدة حسب النموذج المعتمد للمجلة (نموذج السيرة الذاتية).
3. إرفاق نموذج المراجعة والتدقيق الأولي بعد تعبئته من قبل الباحث.
4. يرسل الباحث أربع نسخ من بحثه إلى المجلة إلكترونياً بصيغة (word) نسختين و (PDF) نسختين تكون إحداهما بالصيغتين خالية مما يدل على شخصية الباحث.
5. يتم التقديم إلكترونياً من خلال منصة تقديم الطلب الموجودة على موقع المجلة (منصة الباحثين) بعد التسجيل فيها مع إرفاق كافة المرفقات الواردة في خطوات وإجراءات التقديم أعلاه.
6. تقوم هيئة تحرير المجلة بالفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو الاعتذار عن قبوله أولياً أو بناء على تقارير المحكمين دون إبداء الأسباب وإخطار الباحث بذلك
7. تملك المجلة حق رفض البحث الأولي ما دام غير مكتمل أو غير ملتزم بالضوابط الفنية ومعايير كتابة البحث في مجلة حائل للعلوم الإنسانية.
8. في حال تقرر أهلية البحث للتحكيم يخطر الباحث بذلك، وعليه دفع الرسوم المالية المقررة للمجلة (**1000**) **ريال غير مستردة** من خلال الإيداع على حساب المجلة ورفع الإيصال من خلال منصة التقديم المتاحة على موقع المجلة، وذلك

خلال مدة خمسة أيام عمل منذ إخطار الباحث بقبول بحثه أوليًّا وفي حالة عدم السداد خلال المدة المذكورة يعتبر القبول الأولي ملغيا.

9. بعد دفع الرسوم المطلوبة من قبل الباحث خلال المدة المقررة للدفع، ورفع سند الإيصال من خلال منصة التقديم، يرسل البحث لمحكّمين اثنين؛ على الأقل.

10. في حال اكتمال تقارير المحكّمين عن البحث؛ يتم إرسال خطاب للباحث يتضمن إحدى الحالات التّالية:

أ. قبول البحث للنشر مباشرة.

ب. قبول البحث للنّشر؛ بعد التّعديل.

ج. تعديل البحث، ثم إعادة تحكيمه.

د. الاعتذار عن قبول البحث ونشره.

11. إذا تطلب الأمر من الباحث القيام ببعض التعديلات على بحثه، فإنه يجب أن يتم ذلك في غضون (أسبوعين من تاريخ الخطاب) من الطلب. فإذا تأخر الباحث عن إجراء التعديلات خلال المدة المحددة، يعتبر ذلك عدولا منه عن النشر، ما لم يقدم عذرا تقبله هيئة تحرير المجلة.

12. يقدم الباحث الرئيس (حسب نموذج الرد على المحكمين) تقرير عن تعديل البحث وفقاً للملاحظات الواردة في تقارير المحكمين الإجمالية أو التفصيلية في متن البحث

13. للمجلة الحق في الحذف أو التعديل في الصياغة اللغوية للدراسة بما يتفق مع قواعد النشر، كما يحق للمحررين إجراء بعض التعديلات من أجل التصحيح اللغوي والفني. وإلغاء التكرار، وإيضاح ما يلزم.

14. في حالة رفض البحث من قبل المحكمين فإن الرسوم غير مستردة.

15. إذا رفض البحث، ورغب المؤلف في الحصول على ملاحظات المحكمين، فإنه يمكن تزويده بهم، مع الحفاظ على سرية المحكمين. ولا يحق للباحث التقدم من جديد بالبحث نفسه إلى المجلة ولو أجريت عليه جميع التعديلات المطلوبة.

16. لا ترد البحوث المقدمة إلى أصحابها سواء نشرت أم لم تنشر، ويخطر المؤلف في حالة عدم الموافقة على النشر

17. ترسل المجلة للباحث المقبول بحثه نسخة معتمدة للطباعة للمراجعة والتدقيق، وعليه إنجاز هذه العملية خلال 36 ساعة.

18. لهيئة تحرير المجلة الحق في تحديد أولويات نشر البحوث، وترتيبها فنيًا.

المشرف العـــام

سعادة وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

أ. د. عبد العزيز بن سالم الغامدي

هـيئـــة الـتحريـــر

رئيس هيئة التحرير

أ. د. بشير بن علي اللويش

أستاذ الخدمة الاجتماعية

أعضاء هيئة التحرير

أ. د. سالم بن عبيد المطيري
أستاذ الفقه

د. وافي بن فهيد الشمري
أستاذ اللغويات (الإنجليزية) المشارك

أ. د. منى بنت سليمان الذبياني
أستاذ الإدارة التربوية

د. ياسر بن عايد السميري
أستاذ التربية الخاصة المشارك

د. نواف بن عوض الرشيدي
أستاذ تعليم الرياضيات المشارك

د. نوف بنت عبدالله السويداء
استاذ تقنيات تعليم التصاميم والفنون المشارك

د. إبراهيم بن سعيد الشمري
أستاذ النحو والصرف المشارك

محمد بن ناصر اللحيدان
سكرتير التحرير

الهيئة الاستشارية

أ.د فهد بن سليمان الشايع

جامعة الملك سعود – مناهج وطرق تدريس

Dr. Nasser Mansour
University of Exeter. UK – Education

أ.د محمد بن مترك القحطاني

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – علم النفس

أ.د علي مهدي كاظم

جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان – قياس وتقويم

أ.د ناصر بن سعد العجمي

جامعة الملك سعود – التقييم والتشخيص السلوكي

أ.د حمود بن فهد القشعان

جامعة الكويت – الخدمة الاجتماعية

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

أ.د رقية طه جابر العلواني

جامعة البحرين – الدراسات الإسلامية

أ.د سعيد يقطين

جامعة محمد الخامس – سرديات اللغة العربية

Prof. François Villeneuve
University of Paris 1 Panthéon Sorbonne
Professor of archaeology

أ. د سعد بن عبد الرحمن البازعي

جامعة الملك سعود – الأدب الإنجليزي

أ.د محمد شحات الخطيب

جامعة طيبة – فلسفة التربية

فهرس الأبحاث

م	عنوان البحث	رقم الصفحة
1	اتجاهات كبار السن نحو أخطار التغير التقني على منظومة القيم في المجتمع السعودي د. أحمد بن فهد محمد الحمده	29 – 13
2	أثر المخاطر المتصورة والثقة على النية السلوكية لاستخدام الحجز الإلكتروني للخدمات السياحية في المملكة العربية السعودية د. عبد الله بن محمد العمران	58 – 31
3	الممارسات التدريسية السائدة لدى معلمات التقنية الرقمية في ضوء النظريات التربوية وعلاقتها ببعض المتغيرات د. هدى سعد محمد الحربي	106 – 61
4	الممارسات العالمية في بناء استراتيجيات مكافحة التطرف: دراسة مقارنة د. أروى بنت عبيد الرشيد	104 – 81
5	تقدير التعويض في قضايا حقوق المؤلف د. داود بن عبد العزيز الداود	118 – 107
6	تقنية الحوار في رواية (مدائن الرماد) لـ بدرية العبدالرحمن: مقاربة نقدية د. خالد سريان ساري الحربي	132 – 121
7	تقويم برامج الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة حائل د. مشعان بن ضيف الله الشمري	155 – 135
8	دور المسؤولية الاجتماعية في تحقيق السلم المجتمعي في المجتمع السعودي، دراسة ميدانية مطبقة على المسئولين بالجمعيات الأهلية في منطقة الرياض د. منصور بن علي الغريب	178 – 157
9	الداعية في سورة الشرح د.عبد العزيز بن محمد الحمدان	187 – 181
10	فاعلية برنامج تدريسي قائم على الدمج بين إستراتيجيتي RAFT والتَّخيُّل الموجَّه لتنمية مهارات كتابة القصة لدى طلاب الصف الثاني المتوسط د. صالح بن عبد الله الغامدي	207 – 189
11	موقف عبد العزيز حمودة من البلاغة العربية، قراءة في كتاب: المرايا المقعرة د. خالد بن ناصر الفريدي	215 – 209
12	نسبة توفر المضامين النحوية التطبيقية في النصوص اللغوية المقررة في مناهج اللغة العربية للتعليم العام د. سلطان علي عائض الغامدي	230 – 217
13	Optimizing AI Integration in EFL Classrooms: A SWOT Analysis د. بسمة بنت علي أبوغزارة	248 – 233

اتجاهات كبار السن نحو أخطار التغير التقني على منظومة القيم في المجتمع السعودي

The Attitudes of Elderly Towards the Dangers of Technological Change on the Value System in Saudi Society

د. أحمد بن فهد محمد الحمده
أستاذ علم الاجتماع المساعد، قسم الاجتماع والخدمة الاجتماعية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
ORCID: 0009-0009-5725-526X8

Dr. Ahmed Fahd M Al-Hamadah
Assistant Professor of Sociology, Department of Sociology and Social Work
College of Social Sciences Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

(قدم في 2024/03/19، وقبل للنشر في 2024/04/04)

المستخلص

تهدف الدراسة إلى التعرف على اتجاهات كبار السن نحو أخطار التغير التقني على منظومة القيم (الدينية، الاجتماعية، الاقتصادية والأسرية) في المجتمع السعودي، وتحديد مقترحات كبار السن لمواجهة أخطار التغير التقني على منظومة القيم في المجتمع السعودي. وتنتمي الدراسة إلى نمط الدراسات الوصفية، واعتمد الباحث على منهج المسح الاجتماعي بالعينة لكبار السن في مدينة الرياض، ويتمثل مجتمع الدراسة في كبار السن في مدينة الرياض، وتشمل عينة الدراسة عينة عشوائية، قوامها (90) شخصًا من كبار السن بمدينة الرياض، واعتمد الباحث على أداة رئيسية وهي: استمارة استبيان. وأكدت نتائج الدراسة أن اتجاهات كبار السن نحو أخطار التغير التقني على منظومة القيم الدينية في المجتمع السعودي، قد تمثلت في: ضعف تطبيق مبدأ التكافل الاجتماعي، ضعف التدين بين الناس، قلة عدد المصلين بالمساجد، وتجاه منظومة القيم الاجتماعية، قد تمثلت في: ضعف العلاقات الاجتماعية طبيعية بين الناس، عدم احترام الصغير للكبير، وتجاه منظومة القيم الاقتصادية، قد تمثلت في: زيادة الاستهلاك الترفي بين أفراد الأسرة، انتشار التجارة الإلكترونية غير الشرعية، وتجاه منظومة القيم الأسرية، قد تمثلت في: زيادة الصمت الزواجي بين الزوجين، اتساع الفجوة بين الوالدين والأبناء.

الكلمات المفتاحية: اتجاهات كبار السن، أخطار التغير التقني، منظومة القيم، المجتمع السعودي.

Abstract

The study aimed to identify the attitudes of the elderly towards the risks of technical change on the value system (religious, social, economic and family) in Saudi society, and to identify the proposals of the elderly to confront the risks of technical change on the value system in Saudi society. The study belongs to the type of descriptive studies, and the researcher relied on the method of a sample social survey of the elderly in the city of Riyadh. The study population is the elderly in the city of Riyadh. The study sample includes a random sample of (90) elderly people in the city of Riyadh. The researcher relied on a main tool, which is a questionnaire form. The results of the study confirmed that the attitudes of the elderly towards the risks of technical change on the system of religious values in Saudi society were represented in: weak application of the principle of social solidarity, weak religiosity among people, the small number of worshipers in mosques, and towards the system of social values, were represented in: weak relationships. The natural social relationship between people, the young's lack of respect for the old, and towards the system of economic values, has been represented in: the increase in luxury consumption among family members, the spread of illegal electronic commerce, and towards the system of family values, has been represented in: the increase in marital silence between spouses, the widening of the gap between Parents and children. .

Keywords: Trends, the elderly, risks, technological change, value system.

مقدمة:

تعد مرحلة المسنين إحدى مراحل النمو الأساسية التي يصاحبها العديد من التغيرات الفسيولوجية والبيولوجية والاجتماعية والنفسية، ويترتب على هذه التغيرات ظهور العديد من المشكلات التي تعوق توافق المسن مع أسرته ومجتمعه بوجه عام، وتؤثر على حالته النفسية والاجتماعية. وكبار السن فئة لا يمكن إنكارها في مجتمعنا المعاصر الذي أصبح فيه للشيخوخة وجود ملحوظ نتيجة ارتفاع نسبة الكبار البالغين من العمر ستين سنة أو أكثر قياساً بعدد السكان الإجمالي وقد شهدت السنوات الأخيرة زيادة في عدد المسنين نتيجة الرعاية الصحية والاجتماعية بهذه الفئة.

وحيث إن القيم الاجتماعية هي: تلك المنظومة التي تحكم حياة الإنسان وتوجه سلوكياته، وهي ليست مهمة في حياته فقط بل لحياة المجتمع، وتعد من أهم الدوافع التي تحرك سلوك الإنسان، فهي التي تحقق رغباته، وتشبع احتياجاته البيولوجية، والاجتماعية والنفسية، وتسهم في تشكيل سلوكه وترتبط عنده بمعنى الحياة، والإنسان قلّما يقبل على مهنة لا تتفق مع القيم التي تكونت لديه إلا مرغماً، كما أن تكيفه في الدراسة والعمل لا يتحقق إلا إذا كان ثمة وفاق إلى حد كبير بين قيمه والقيم التي يتطلبها العمل ويعمل على تحقيقه.

فإن للأسرة دورًا كبيرًا في تنمية وعي أفرادها بأخطار التغير التقني على منظومة القيم الاجتماعية، ويجب أن تتضافر كافة المؤسسات المهتمة برعاية الأسرة السعودية بصياغة رؤية مستقبلية لتنمية وعي الأسرة بتلك الأخطار.

ومما لا شك فيه أننا نعيش في واقع يواجه العديد من التحديات التي تطال قيم المجتمع ومعتقداته وتقاليده وعاداته وحتى أنماط السلوك الاجتماعي، وقد تعرضت العديد من القيم للتغيير فبرز عالمٌ بلا حدود ثقافية حيث تنتقل الأفكار والمعلومات والأخبار والقيم والاتجاهات السلوكية بحرية كاملة على الصعيد العالمي، وبأقل قدر من التدخل من قبل الأسرة والمجتمع ، ويرجع ذلك إلى التقدم الهائل في وسائل نقل المعلومات وتكنولوجيا الاتصال، مما أدى إلى الانتشار السريع والفعال لأنماط القيم الغربية في الفن والملبس والمأكل والتسلية والتي تحمل رؤية تختلف عن مجتمعاتنا والتي أصبحت ترى قطاعات كبيرة من أبنائها يتبنونها عن غير وعي، وتقوم على ترويج تلك الاتجاهات والسلوكيات من خلال وسائل الإعلام المختلفة (عبد الله، 1999، ص. 55).

والحقيقة التي نعيشها اليوم هي أنَّ التغيّرات كلها التي مرت بها القيم عبر تاريخ وجود الإنسان في كفة والتغيرات القادمة في كفّة أخرى ترجح على الأولى بالتأكيد، ذلك أننا إذا نظرنا نظرة متروية إلى ما سبق من تغيّرات في مختلف الميادين وقارناها بالتغيرات التي حدثت في الربع الأخير من القرن العشرين خاصة، وخاصة منه السنوات العشر الأخيرة وحتى الآن، وجدنا أن الثورة التقنية والمعرفية والمعلوماتية، وهي ثالوث متواشج الأواصر ، التي حدثت في هذه السنوات الأخيرة تفوق بقوتها وعنفوانها وأثرها ما حدث من تغيّرات طيلة مراحل التاريخ مجتمعة.

مشكلة الدراسة:

لا شك في أن القيم تميز النوع الإنساني من غيره من المخلوقات، وتحقق متطلبات الاجتماع الإنساني والعيش المشترك، فليس ثمة تجمع دون نظام ومعايير وقيم يرتضيها المجموع، ومع ذلك فالقيم تتسق مع الفطرة البشرية، وهي مكون من مكوناتها، فهي ليست سلطة غريبة، ولا أمراً طارئا فرضته تجارب البشر وحاجاتهم، كما أن القيم ترتبط بالكرامة الإنسانية، فحياة الإنسان وحريته هي قيمة عظيمة الشأن، وحفظها من المقاصد العليا.

وتعتبر الأخطار الاجتماعية مرحلة من مراحل تفاقم الظواهر الاجتماعية ذات الطبيعة السلبية، أو هي مشكلة اجتماعية بلغت ذروة تعقيدها واتساع نطاقها، بحيث أصبحت تشكل خطورة تهدد كيان المجتمع، وإذا كانت المشكلة الاجتماعية تمر بعدة مراحل، تبدأ بالمشكلة الفردية التي تتحول إلى مشكلة اجتماعية، حينما يخضع لتأثيرها عدد من أفراد المجتمع، ثم تتحول إلى مشكلة بنائية، حينما تنتج مشكلات ذات آثار سلبية تؤثر على بناء المجتمع، فإذا تراكمت هذه الآثار، فإنها تشكل خطورة عليه، تعوق حركته وانطلاقه.

وحينما تنتشر مثل هذه الأخطار ذات الطابع الاجتماعي والاقتصادي في مجتمع ما، فإنه قد يواجه خطورة تآكل هويته الثقافية، ومنظومة قيمه الاجتماعية –إذا تضافر مع ذلك تردٍّ في أوضاع الأسرة والحياة المعيشية للناس والمؤسسات القائمة على التنشئة الاجتماعية، وتراجعٌ بأدوار المؤسسة التعليمية والتربوية– الأمر الذي يؤدي بالنهاية إلى سياقات اجتماعية خطرة، تهدد في حالة اتساع سلبياتها إلى الإخلال بالأمن الاجتماعي للمجتمع وحالة استقراره.

تعد التغيرات التكنولوجية عاملًا من عوامل التغير المنزلي الاجتماعي، وحين دخلت التكنولوجيا بيوتنا أثرت في عقولنا وساهمت في سهولة الاتصال وأصبح الفهم اليوم سهلًا وممكنًا للجميع، وقلَّت زيارات العائلة لبعضها البعض؛ بسبب حدوث اتصال بينهم عبر وسائل التواصل والرسائل القصيرة، ولقد امتد أثر العلم إلى تطبيقاته التكنولوجية فزادت المخترعات مما أثر في حياة الناس ومستوى معيشتهم.

ويشهد المجتمع البشري اليوم تحولاتٍ وتغيرات اجتماعية وثقافية وسياسية واقتصادية وتقنية سريعة وهائلة لم يألفها من قبل ، وذلك بفعل التقدم السريع الحاصل في الميادين المعلوماتية التي تمثل طموح الإنسان العصري في الوصول إليها والتعرف على ما تحمله من معلومات ونظم وأفكار تمثل في منظاره معلم من معالم الحياة العصرية الحديثة المتمثلة بالرفاهية والاستقرار النفسي والاجتماعي الذي يصعب الوصول إليه في مجتمع مثل مجتمعنا الذي مرت عليه ظروف اجتماعية وسياسية قاسية، أثرت عليه في فهمه واستيعابه وطريقة إشباعه في الوصول إلى تحقيق رغباته بطرق

غير مشروعة وخفية –حتى وإن كان بإساءة الاستخدام والإضرار بحياة الآخرين الاجتماعية والسياسية والاقتصادية– فكان لابد من تحصين المجتمع من تلك الأخطار والسلبيات والتنبيه إليها والبدء بأصغر مؤسسات المجتمع وتفعيل دورها في تنبيه الأبناء إلى الأخطار والجرائم التي تلحق بتكنولوجيا المعلومات وآثارها النفسية والاجتماعية على الفرد والمجتمع وتبصيرهم بالسلبيات والإيجابيات لهذه التكنولوجيا وكيفية التعامل معها ضمن نطاق وحدود معينة (سليمان، 2012).

لقد أصبحت التكنولوجيا حولنا في كل مكان، تتخذ أشكالاً عدة، مثل: أجهزة الكمبيوتر والهواتف الذكية وتقنيات الإنترنت والذكاء الاصطناعي، وتتطور هذه التقنيات باستمرار لتشكل جزءاً رئيسيًّا من حياتنا اليومية، ونظراً لهذا التطور، فقد أتاحت التكنولوجيا الفرصة لنا لمشاهدة ممارسات وثقافات لأشخاص أو جماعات من مختلف أنحاء العالم، وهو ما يؤثر إيجاباً أو سلباً على معتقداتنا بما ينعكس على قيمنا ومبادئنا الأخلاقية.

أصبح العالم في وقتنا الحالي مترابطًا من الناحية الإلكترونية إلى حد كبير، فيمكن لمقطع فيديو أن ينتشر بسرعة قياسية، ويمكن لمقاطع المعارك الدموية أن تصل لعدة دول في دقائق قليلة، كما يمكن أن تقوم المئات من الحروب الرقمية القائمة على العدوان الفكري والتنمر على الشبكة العنكبوتية وما ينتج عنها من انتشار للكراهية والضغينة بين المجتمعات.

واعتمدت المنظومة الأخلاقية على الموروث الاجتماعي الذي نكسبه من خلال التفاعل المباشر مع الآخرين، والذي يساهم في أن تكون تصرفات الفرد وأفعاله معتدلة، وتنمي مهاراته في التواصل الجيد مع الآخر، ولكن عند غياب التفاعل البشري واقتصاره على تفاعلٍ رقمي من خلف شاشات الحواسيب والأجهزة الذكية ووسائل التواصل الاجتماعي، فمن المرجح أن يتدنى مستوى التوقعات الأخلاقية لتصرفات الأفراد لغياب الرادع الاجتماعي لزمن، ثم سوف يؤثر التغير التقني على منظومة القيم الاجتماعية.

وتشير آخر إحصائية لمصلحة الإحصاءات العامة أن عدد كبار السن في المملكة العربية السعودية يقارب مليونًا وثلاثة آلاف مسن، أي ما نسبته (5 %) من إجمالي عدد السكان، وقد حفظت المادة السابعة والعشرون من النظام الأساسي للحكم حقوق كبار السن، حيث نصت على أن «تكفل الدولة حق المواطن وأسرته، في حالة الطوارئ، والمرض، والعجز، والشيخوخة، وتدعم نظام الضمان الاجتماعي وتشجع المؤسسات والأفراد على الإسهام في الأعمال الخيرية» .وكما أن رعاية المسنين والاهتمام بهم أمر في غاية الأهمية ، فهذه الفئة التي أفنت حياتها بالعطاء والتضحية تستحق الاحترام والامتنان والرعاية من خلال خدمتهم على أكمل وجه وتقديم التسهيلات وتوفير الإمكانيات اللازمة لهم. (مصلحة الإحصاءات العامة، 2020)، واستناداً على ما سبق تتحدد المشكلة الرئيسية للدراسة الحالية في التساؤل التالي: ما مدى تأثير التغير التقني على منظومة القيم في المجتمع السعودي؟

أهمية الدراسة:

(1) الأهمية النظرية العلمية:

1. تكمن أهمية هذه الدراسة في تناولها لظاهرة مستحدثة وهي: ظاهرة التغير التقني وخاصة التغير الإلكتروني، فالتطور التكنولوجي –على الرغم من آثاره الإيجابية– إلا أن له العديد من السلبيات التي تهدد أمن واستقرار المجتمع ليس في المملكة العربية السعودية فقط بل في العالم بأسره.
2. قد تفيد الدراسة في التعرف على اتجاهات كبار السن نحو أخطار التغير التقني على منظومة القيم في المجتمع السعودي؛ نظراً لأهمية دراسة تلك الأخطار والتعرف على أسبابها والعوامل المؤدية إليها.

(2) الأهمية التطبيقية العملية:

1. يأتي موضوع دراسة اتجاهات كبار السن بأخطار التغير التقني على منظومة القيم، كمحاولة تطبيقية للتعرف على واقع الظاهرة بما يفيد كافة المسؤولين في معالجة تلك الظاهرة في الواقع التطبيقي.
2. تعتبر الدراسة الحالية محاولة تطبيقية لصياغة اتجاهات كبار السن نحو أخطار التغير التقني على منظومة القيم في المجتمع السعودي، بما يمكن كافة المؤسسات المهتمة برعاية الأسرة في المجتمع السعودي من دراستها وتحليلها والاستفادة منها.
3. تأتي الدراسة الحالية نظراً لما تقوم وسائل الإعلام كوسيلة للسيطرة على الثقافة في المجتمع وتهديد الخصوصيات الثقافية، فالهيمنة الإعلامية اليوم ليست مشكلة إعلامية فحسب بل مشكلة ثقافية حضارية تؤدي إلى التشكيك في الثقافة العربية والهوية القومية.

أهداف الدراسة:

1. التعرف على اتجاهات كبار السن نحو أخطار التغير التقني على منظومة القيم الدينية في المجتمع السعودي.
2. التعرف على اتجاهات كبار السن نحو أخطار التغير التقني على منظومة القيم الاجتماعية في المجتمع السعودي.
3. التعرف على اتجاهات كبار السن نحو أخطار التغير التقني على منظومة القيم الاقتصادية في المجتمع السعودي.
4. التعرف على اتجاهات كبار السن نحو أخطار التغير التقني على منظومة القيم الأسرية في المجتمع السعودي.
5. تحديد مقترحات كبار السن لمواجهة أخطار التغير التقني على منظومة القيم في المجتمع السعودي.

أسئلة الدراسة:

1. ما اتجاهات كبار السن نحو أخطار التغير التقني على منظومة القيم الدينية في المجتمع السعودي؟
2. ما اتجاهات كبار السن نحو أخطار التغير التقني على منظومة القيم الاجتماعية في المجتمع السعودي؟
3. ما اتجاهات كبار السن نحو أخطار التغير التقني على منظومة القيم الاقتصادية في المجتمع السعودي؟
4. ما اتجاهات كبار السن نحو أخطار التغير التقني على منظومة القيم الأسرية في المجتمع السعودي؟
5. ما مقترحات كبار السن لمواجهة أخطار التغير التقني على منظومة القيم في المجتمع السعودي؟

مصطلحات الدراسة:

(1) مفهوم الاتجاهات:

يعرف الاتجاه بأنه عبارة عن: استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو مواقف أو رموز في البيئة التي تثير هذه الاستجابة (عوض وحلس، 2015، ص.20).

والاتجاه مفهوم افتراضي يشير إلى الموافقة الشخصية المعبرة عن تفضيل أو عدم تفضيل موضوع ما هو موضوع الاتجاه، وغالباً ما يكون للاتجاه نمطان هما: الاتجاه الإيجابي أو الاتجاه السلبي الذي يعبر عن وجهة نظر الشخص نحو حدث أو شيء أو شخص .... إلخ، هو موضوع الاتجاه، ويمكن للاتجاهات أن تعدل أو تغير وذلك من خلال جملة الخبرات أو المعارف التي يتفاعل معها الشخص، وترتبط الاتجاهات فيما ترتبط بالمشاعر حيث تعد المشاعر أحد الركائز الأساسية التي من خلالها تتغير الاتجاهات (Breckler, 1992, 407-408).

كما يعد مفهوم الاتجاه من أكثر المفاهيم التي تتعدد فيها التوجهات الفكرية، فهناك توجه ينظر إلى الاتجاه على أنه ميل بنحو السلوك قريباً من بعض عوامل البيئة أو بعيداً، أو يضفي عليها معايير موجبة أو سالبة تبعاً لانجذاب الفرد إليها أو نفوره منها (الكندي، 1992، ص. 275).

وهناك من ينظر إلى الاتجاه على أنه دافع مكتسب يتضح في استعداد وجداني له ثبات نسبي يحدد شعور الفرد ويكون سلوكه بالبيئة لموضوعات معينة من حيث تفضيلها أو عدم تفضيلها، إذ إن الفرد يحبها ويميل إليها إذا كان اتجاهه نحوها إيجابيا أو أنه يكرهها وينفر منها إذا كان اتجاهه نحوها سلبيًّا (بشري، 1993، ص. 72).

وهناك من يرى أن الاتجاه هو: استجابة مكتسبة واستعداد عقلي يتكون لدى الإنسان نتيجة خبرات سابقة تتميز هذه الاستجابة وذلك الاستعداد بدرجة معقولة من الثبات (عبد المجيد وآخرون، 1996، ص. 217).

وبناء على ما سبق من تعريفات للاتجاه يلاحظ أن هذا المفهوم يتضمن ثلاثة أبعاد هي:

أ. **البعد المعرفي**: والذي يتمثل في الإطار الثقافي الذي يكتسبه الفرد عن طريق التعليم من الخبرات السابقة والتنشئة التي مر بها، مما يتيح للفرد أن يحكم أو يقيم في ضوء هذا الإطار المعرفي.

ب. **البعد الوجداني**: ويتمثل في مشاعر الفرد المحدد للقبول أو الرفض لموضوع ما.

ج. **البعد السلوكي**: والمتمثل في مجموعة الاستجابات التي يقوم بها الفرد نحو موضوع ما، والذي يكون ترجمة لمعتقداته وأفكاره كما يعكسها البعد الأول، وما يحمل من مشاعر نحو هذا الموضوع أو الموقف وهو المتضمن في البعد الثاني.

وتعرف الاتجاهات إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها: التوجهات الفكرية وآراء كبار السن في مدينة الرياض حول أخطار التغير التقني على منظومة القيم (الدينية، الاجتماعية، الاقتصادية والأسرية) في المجتمع السعودي.

(2) مفهوم كبار السن:

هناك من يرى أن المسن من دخل طور الكِبَر، ويبدأ من سن الستين، وتقسم هذه المرحلة إلى الكهل والشيخ والهرم والمعمّر، والكهل: هو من تراوح سنه ما بين (60–75) سنة، ولا يزال يسهم في مجالات الحياة المختلفة بحيوية ونشاط (أغا، 1984، ص. 20–21).

ويعرِّف عالمُ الطب (لينارد لارسون) المسن أو الشيخوخة بأنها حالة من التدهور الصحي والجسمي والعقلي لفرد ما أيًّا كان عمره الزمني، حيث ترتبط الشيخوخة بضعف تدريجي بأعضاء الجسم الحيوية (خطاب وآخرون، 2009، ص. 367).

ولذا فقد اختلفت تعريفات المسن بين المداخل العلمية والرؤى المختلفة للعلماء والمفكرين، إلا أن ثمة اتفاقًا حول المعالم الرئيسية لمن يطلق عليه مسن وخاصة بلوغ سن متقدمة وعادةً ما يتم تحديدها بستين عاماً فأكثر إلى جانب التوقف عن العمل أو هبوط القدرة الإنتاجية للفرد أو انعدامها (الرشيدي وعتمان، 2019).

ويعرَّف كبار السن إجرائياً في الدراسة الحالية بأنهم: كبار السن من الذكور والإناث، يقيمون بمنازلهم بمدينة الرياض ويقعون في الفئة العمرية من ستين عامًا فأكثر.

(3) مفهوم التغير التقني:

يعرَّف التغير التقني على أنه: استخدام مخرجات الابتكار أو الإبداع لغرض إحداث تغيير بسيط (جزئي) أو تغيير جذري (كلي) في العملية الإنتاجية أو المنتج الذي يهدف إلى دعم القدرة التنافسية وبالتالي التعديل المستمر فيها بما يحقق الاستمرارية والنمو الاقتصادي الوطني (يوسف وآخرون، 2004، ص. 24).

ولا يقتصر التغيير التكنولوجي على تغيير تكنولوجيا الإنتاج فقط، بل يمتد إلى تكنولوجيا المنظمة بأكملها، سواء تكنولوجيا المعلومات الإدارية، الإنتاجية، التسويقية، المالية... وتشمل التغييرات التكنولوجية: تكنولوجيا المعلومات، المكاتب الآلية، الاتصالات الإلكترونية، المنتجات والعمليات الجديدة (الابتكار التكنولوجي) التصميم والصناعة بواسطة الحاسوب، والمجموعات الإلكترونية (المكننة) (اللامي، 2007، ص. 36).

ويعرف التغير التقني إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها:

التحول من الحالة التقليدية في التواصل إلى الاستفادة من الابتكار أو الإبداع لغرض التواصل الاجتماعي، وذلك بالاعتماد على وسائل التواصل الاجتماعي والوسائط التكنولوجية عبر اليوتيوب والفيس بوك وتويتر وسناب شات .... الخ، مما يوثر على المنظومة (الدينية، الاجتماعية، الاقتصادية والأسرية) في المجتمع السعودي.

(4) مفهوم القيم:

تعرف القيم في اللغة: بأن القيمة واحدة القِيَم، وأصله الواو، لأنه يقوم مقام الشيء، يقال، قوّمت السلعة، والاستقامة والاعتدال، وقوّمت الشيء فهو قويم، أي: مستقيم، والقيمة: الثمن الذي يُقاوم به المتاع أي: يقوم مقامه (معجم اللغة العربية، 1980، ص. 312).

وفي الاصطلاح: هي معايير اجتماعية، ذات صبغة انفعالية قوية، تتصل من قريب بالمستويات الخلقية التي تقدمها الجماعة، ويمتصها الفرد من بيئته الاجتماعية الخارجية، ويقيم منها موازين يبرر بها أفعاله ويتخذها هادياً ومرشدا، وتنتشر هذه القيم في حياة الأفراد، فتحدد لكل منهم خِلانه، وأصحابه، وأعداء (غيث، 2006، ص.96).

واستخدمت «القيمة» كمفهوم على أنها «المرغوب فيه» بمعنى أي شيء مرغوب من الفرد أو الجماعة الاجتماعية، وموضوع الرغبة قد يكون موضوعًا ماديًّا أو علاقة اجتماعية أو أفكارًا أو بصفة عامة أيَّ شيء يتطلبه ويرغبه المجتمع، والقيمة كاسم قد استخدمت إذن لتشير إلى بعض المعايير أو المقاييس التي تستمر خلال الزمن وتمدنا بمعايير يستخدمها الناس لتنظيم وترتيب رغباتهم المتنوعة، ولذلك نقول أن الناس يضعون الأشياء والأفعال والأفكار طبقًا لمقياس المسموح والمرفوض فإن هذا يشير إلى أن هؤلاء الناس يستجيبون إلى نسق قيمي (بيومي، 2012، ص. 146).

وحقيقة الأمر أن لفظة «القيمة» قد استخدمت باتساع في تراث العلوم الاجتماعية، لدرجة أن الباحث يواجه بوجهات نظر مختلفة ومتنوعة تجاه تعريف القيمة، والافتقاد إلى تعريف عام للقيمة قد فسر بعدة تفسيرات مختلفة فقد كانت النظرة إليها مترددة بين الاتساع الشديد والتطبيق، وقد أشار «وليمز» إلى ذلك بقوله: «مفهوم واسع وشامل له ميزة جذب لإمكانية وجود عناصر قيمة في كل أنواع السلوك الفطرية أو التلقائية، أما التعريف الدقيق ربما يكون له ميزات التخصيص والتحديد ولكنه ربما يؤدي إلى أخطاء إذا لم تؤخذ الظواهر المستبعدة في الحسبان في سياق المفاهيم المتصلة بفكرة القيمة اتصالاً وثيقاً (إسماعيل وآخرون، 1992، ص. 102).

ونجد من يؤكد ذلك وهو العالم «سوربلي» بقوله: «الاعتقاد الشائع» أن الحكم القيمي، ما هو إلا تعبير عما هو متطلب ومرغوب فيه اجتماعيا (دياب، 1980، ص. 47). وتعرف القيم الاجتماعية بوصفها الحكم الذي يصدره الإنسان على شيء ما مهتديًا بمجموعة المبادئ والمعايير التي وضعها المجتمع الذي يعيش فيه والذي يحدد المرغوب فيه والمرغوب عنه من السلوك (دياب، 1980، ص. 52).

وتعرف القيم إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها:

القيم هي مجموع التصورات المبنية على أساس المبادئ المعرفية والسلوكية والممارسات بمعيار إسلامي وهوية مجتمعية، وهي نسق بنائي يتعلق بتنمية اتجاهات الفرد وعلاقاته داخل العلاقات الاجتماعية بالمجتمع، والتي تتم فيه عملية التفاعل بين الأفراد ومحيطهم، وهي أفكار محورية بنائية أصيلة مقبولة ذاتياً واجتماعياً، ومعيار للحكم على الثقافة والارتقاء بها بهدف بناء المجتمع قيمياً.

النظريات المفسرة لمتغيرات الدراسة والدراسات السابقة:

النظريات المفسرة لمتغيرات الدراسة:

1. النظرية الانتشارية:

تقوم هذه النظرية على أن لكل مجتمع ثقافته المميزة وحدوث اتصال بين مجتمع وآخر وهو الأصل في انتشار وقد يكون الاتصال داخل مجتمع كبير واحد بين مجتمع محلّيٍّ وآخر؛ كما هو الحال في مجتمعي الريف والحضر وقد يكون الاتصال بين مجتمعين مختلفين لكل منهما ثقافته الكلية المميزة ويظهر ذلك في الاتصال بين شعبين أو بين مجتمع غربي وآخر شرقي وهكذا (البقمي، 2009).

وبالرغم من أن دور الاتصال في إحداث التغير الاجتماعي له أهمية إلا أنه لا يمكن الجزم بأن الاتصال وحده هو المؤثر في التغير؛ فإن هناك عوامل أخرى مؤثرة منها التفاعل الداخلي، وتختلف طرق الاتصال بين الناس فقد يكون الاتصال فرديا أو اجتماعيا دائما أو مؤقتا وهذا يفترض بالضرورة وجود أفراد أو جماعات في منظمة واحدة أو في مجتمعين متصلين من ثقافتين متغايرتين يسهل التبادل أو التأثير الثقافي بينهما، ويمر الانتشار الحضاري أو الثقافي في مراحل ثلاث أساسية هي: (بيومي، 2012)

أ. مرحلة الاتصال وهي أولى مراحل الالتقاء بين المجتمعين.

ب. مرحلة التقبل.

ج. مرحلة اعتناق الفكر والرأي والثقافة وتبينها.

فتتبلور أنواع الاتصال الحضاري أو الثقافي في نوعين أساسيين: (بيومي، 2012)

1. الاتصال المباشر:

وهو الذي يتم بواسطة الأفراد أنفسهم كما يحدث في حالات انتقال التجار المبشرين والخبراء والمستعمرين.

2. الاتصال غير المباشر:

ويمكن عن طريق وسائل الإعلام المختلفة من صحف ومجلات وإذاعة وتلفاز وقد يحدث الاتصال بطريقة مقبولة أو سليمة كما في حالات انتقال المبشرين أو المبعوثين أو التجار وقد يحدث بطريقة غير سليمة مثل حالات التجسس والحرب النفسية والاستعمار والحروب والمعروف أن الدول المنتصرة هي التي تفرض ثقافتها وحضارتها على الدول المغلوبة ومن ناحية مصادر الحضارة هناك رأيان أساسيان تدور في فلكها النظرية الانتشارية.

(2) نظرية التحديث الوظيفية:

يحدث التغير الاجتماعي في هذه الأبنية التقليدية من خلال عوامل خارجية نابجة عن عملية اتصالها بمصدر الثقافة الحديثة الغربية، فالاتصال الثقافي بالحضارة الغربية يؤدي إلى نشر الثقافة الحديثة في شكل دوائر تتسع باستمرار إلى أن تشمل قطاعات المجتمع بأسره (حمدان، 2008).

فعندما يحدث هذا الاتصال تبدأ الثقافة التقليدية في الخروج من جمودها وتشهد عمليات تباين واسعة النطاق تؤدي إلى تغيرها لكي تقترب من النموذج المثالي القائم في المجتمعات الغربية، نظرية التحديث هي مفهوم يستخدم لشرح عملية التغيير الاجتماعي والتنمية، وخاصة في البلدان النامية. ويشير إلى أنه مع تقدم المجتمع وتحديثه، فإن القيم التقليدية وأساليب الحياة سوف تتراجع، في حين ستظهر قيم ومعتقدات ومؤسسات جديدة. تقوم نظرية التحديث على فكرة أن التنمية هي عملية خطية تنتقل من التقليدية إلى الحديثة، وأن التحديث أمر لا مفر منه. وإحدى الافتراضات الأساسية لنظرية التحديث هي أن التغير والتنمية شيء جيد، وأنها ستؤدي حتما إلى مجتمع أكثر ازدهارا واستقرارا. وعلى الرغم من أن هذه النظرية قد نوقشت وانتُقدت على نطاق واسع، إلا أنها تظل إطارًا مهمًا لفهم عملية التغيير الاجتماعي والتقني والتنمية الاجتماعية.

وفقا لنظرية التحديث، فإن عملية التغيير التقني ينتج من عدة عوامل رئيسية، بما في ذلك التقدم التكنولوجي، وتحسين البنية التحتية. ويقال إن هذه التغييرات تؤدي إلى تحول في القيم والمعتقدات، فضلا عن ظهور مؤسسات اجتماعية جديدة.

وبموجب هذه النظرية، يُعتبر تحديث المجتمعات عملية يمكن تنفيذها من خلال مقارنة الثقافات والأساليب الصناعية والسياسية بين الدول المتطورة والدول النامية، واخذ ما يتوافق مع نمط الحياة الغربي حيث يتم التحول من المجتمعات الزراعية التقليدية إلى مجتمعات صناعية متطورة. ومن الاعتقاد الموروث بان الدول التي تنجح في اتباع هذا النمط والتحديث سيحصلون على تقدم اقتصادي واجتماعي وسياسي، في حين أن الدول التي لا توافق على هذا النمط ستلاحقها الفقر والتخلف.

الدراسات السابقة:

اولاً: الدراسات المتعلقة بأثر العولمة على القيم

تناولت دراسة حسن (2013) البعد الاجتماعي للعولمة وتأثيراتها على الأسرة العراقية، دراسة ميدانية وهدفت هذا الدراسة إلى التعرف على البعد الاجتماعي للعولمة وتأثيراتها في الأسرة العراقية، ومما لاشك فيه أن التحولات التي يشهدها عالمنا اليوم وما يمر به من متغيرات كبيرة وكثيرة قد شملت كل مجالات الحياة وما رافقه من تطور وتقدم تكنولوجي أدى إلى تغيير كبير في مجالات الحياة وخاصة التغيير الكبير الذي شهدته الحياة الاجتماعية. للأسرة وتأثيراتها السلبية على عمليات التنشئة الاجتماعية ورغم الجوانب الايجابية التي حققتها واستفاد منها الفرد بصورة لا يمكن إنكارها وذلك لأهميتها في حياته اليومية إلا أن هنالك جوانب سلبية بدأت تظهر آثارها عليه بشكل ينذر بأخطار ومشاكل كبيرة يجب على المجتمع العربي تداركها والانتباه إليها ولعل أهم مظاهر التغيير التي نواجهها اليوم ما طرحه مفهوم العولمة من أطروحات واعتبارات جعلت هذا المفهوم مرتبطًا بالحياة اليومية وقربت أهدافها إلى الناس على أنها ثورة ثقافية لا يمكن للشعوب الاستغناء عنها؛ خاصة ونحن في سياق التحديات التي تواجه مجتمعات الدول النامية ومنها المجتمع العربي وخاصة المجتمع العراقي والأسرة العراقية وذلك من خلال ما طرحته العولمة من تقنيات حديثة وما تطرحه من أفكار هجينة لا يمكن للعقل العربي المسلم استيعابها وخاصة نحن أمة لها عاداتها وتقاليدها وأعرافها مما يحمّل الأسرة أعباء ويجعلها أمام تحديات جمة في كيفية السيطرة على تربية أبنائها وحمايتهم من كل ما هو مستورد من عادات وقيم وأفكار لا تمتُّ لواقعنا وأفكارنا بأية صلة.

وأوضحت دراسة نور الدين (2017) أن العولمة ظاهرة معقدة الفهم والدراسة، بدءًا من نشأتها إلى تشكلها الحالي، فهي متعددة الوجوه استطاعت أن تفرض نفسها على كل المستويات ومجالات الحياة السياسية والثقافية والاجتماعية وهذا من خلال وسائلها وأساليبها، ولعل من أهم تأثيرات العولمة ما يظهر على المجال القيمي الذي يعتبره كثير من المفكرين حارس الهوية والخصوصية، ومن ثم فالمحافظة على منظومة القيم هو المحافظة على البقاء والاستمرارية في ثوب من الخصوصية بعيدا عن حالة التماهي والذوبان، هذا الأمر يجعلنا نلقي الضوء على دور مؤسسة الأسرة باعتبارها أول مؤسسة تعمل على نقل القيم وأهميتها في التنشئة والتطبيع الاجتماعي، وعليه البحث في طبيعة الرهانات والتحديات التي تعيشها في ظل التغيرات التي يشهدها العالم خاصة ما بات يعرف بمشروع الإنسان العولمي.

ثانياً: الدراسات المتعلقة بالأسرة والتطور التقني الحديث

هدفت دراسة القرني (2019) إلى التعرف على دور الأسرة

السعودية في تحصين أبنائها من أخطار الإنترنت، وقد تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وذلك ببناء استبانة مكونة من (26) فقرة بعد عملية التعديل والتحكيم وزعت على أربعة مجالات، وهي: (المجال الاجتماعي، المجال النفسي، المجال الديني، المجال التربوي)، وتكونت عينة الدراسة من أولياء أمور أبناء منطقة تبوك والبالغ عددهم (150) ولي أمر، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة، وكشفت الدراسة كذلك أن الأسرة العربية السعودية نتيجة عاداتها وتقاليدها المحافظة وأعرافها، تولي أهمية فائقة لحماية أبنائها لاسيما الإناث من أخطار الإنترنت، كونهن أكثر تعرضاً للمعاكسات والمضايقات التي قد تؤدي إلى نتائج سيئة، ونتيجة انتشار التعليم بين جميع فئات المجتمع على اختلاف أجناسهم وأعمارهم، وأسهم ذلك في وجود وعي ثقافي بالمستجدات التي طرأت على الأسرة السعودية، خصوصاً تلك المتعلقة بالتقنيات الحديثة.

وهدفت دراسة الرويس (2020) إلى الوقوف على درجة الوعي بالآثار الاجتماعية لظاهرة الابتزاز الإلكتروني لدى الأسرة في المجتمع السعودي، من خلال قياس مدى إدراك أرباب الأسر لمفهوم الابتزاز الإلكتروني، وتصوراتهم حول العوامل المؤدية إلى انتشاره، والتداعيات الاجتماعية المترتبة على ذلك، بالإضافة إلى قياس التباينات في وعي أرباب الأسر وفقا لبعض المتغيرات الديموغرافية، وقد توصل البحث إلى مجموعة من النتائج العلمية أهمها: وجود إدراك متوسط بمفهوم «الابتزاز الإلكتروني» وأشكاله، كما تبين وجود وعي متوسط بالآثار الاجتماعية المترتبة عليه، وكشفت التحليلات الإحصائية المتقدمة عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية بين الذكور والإناث حول رؤيتهم للعوامل المؤدية لانتشار ظاهرة الابتزاز الإلكتروني، في حين أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث حول رؤيتهم للآثار المترتبة على انتشار ظاهرة الابتزاز الإلكتروني لصالح الإناث.

واستهدفت دراسة سعيدة (2020) الوقوف على درجة وعي الأسرة بالآثار الاجتماعية والنفسية لاستخدام الأطفال للأجهزة الإلكترونية والذكية، وقد تناولت الدراسة هذه الإشكالية بالتحليل من جانبين، الأول : إطار نظري تحددت فيه أهمية الدراسة، وأهدافها، وتساؤلاتها، واستعراض لبعض المفاهيم وتحليل الدراسات السابقة، والجانب الثاني: ميداني، استعرضت فيه الدراسة تحليل وتفسير البيانات والمعلومات التي تم جمعها من مجتمع الدراسة، ولقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج المهمة التي تحققت معها أهداف الدراسة، وتم الإجابة من خلالها على تساؤلات الدراسة، واختتمت الدراسة بتقديم بعض التوصيات والمقترحات، التي من شأنها أن تسهم في الرفع من درجة وعي الأسرة بالآثار المترتبة على استخدام الأطفال للأجهزة الإلكترونية والذكية.

ثالثاً: الدراسات المتعلقة بالأسرة والقيم المجتمعية

دراسة الزهراني (2017) والتي هدفت إلى التعرف على تأثير القيم الأسرية في ضوء متغيرات العصر وانعكاسها على الرضا عن الحياة من خلال التعرف على الفروق في القيم الأسرية بين عينة البحث تبعا لمتغيرات الدراسة (المستوى التعليمي للأم والأب، مهنة الأب، عمل الأم، عدد أفراد الأسرة، الدخل الشهري للأسرة)، والفروق في الرضا عن الحياة بين عينة البحث تبعا لمتغيرات الدراسة (المستوى التعليمي للأم والأب، مهنة الأب، عمل الأم، عدد أفراد الأسرة، الدخل الشهري للأسرة)، والعلاقة الارتباطية بين القيم الأسرية في ضوء متغيرات العصر والرضا عن الحياة، وتوصل البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في القيم الأسرية تبعا لمتغيرات الدراسة، كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في الرضا عن الحياة تبعا لمتغيرات الدراسة، وتوجد علاقة ارتباطية بين محاور استبيان القيم الأسرية ومحاور استبيان الرضا عن الحياة، وتختلف نسبة مشاركة العوامل المؤثرة على القيم الأسرية، وتختلف نسبة مشاركة العوامل المؤثرة على الرضا عن الحياة، وتختلف الأوزان النسبية لأولوية القيم الأسرية من قبل أفراد عينة البحث.

وتناولت دراسة العتيبي (2020) دور الأسرة في تعزيز منظومة القيم المجتمعية من منظور علم الاجتماع التربوي؛ حيث تطلب العرض المنهجي للبحث تقسيمه إلى عدة محاور، فعرض المحور الأول مفهوم الأسرة لغة واصطلاحاً. وأوضح المحور الثاني منهج الأسرة في الإسلام، وتطرق المحور الثالث إلى تعزيز منظومة القيم، كما نبه المحور الرابع على أهم الأخطاء التي تقع فيها الكثير من الأسر، وركز المحور الخامس على أهمية الأسرة كمؤسسة اجتماعية، وبين المحور السادس دور الأسرة في تعزيز أمن واستقرار المجتمع، واختتم البحث بالإشارة إلى الأدوار الوقائية لحفظ أمن المجتمع وتربية الأبناء على أهمية المحافظة على أوقاتهم، وصرفها فيما يعود عليهم بالنفع، وكذلك شغل أوقاتهم وتوجيه طاقتهم عن طريق البرامج العلمية الكافية والدورات التدريبية المفيدة أو ممارسة الرياضة البدنية.

التعليق على الدراسات السابقة:

- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها لقضية مهمة من القضايا الاجتماعية وهي قضية أخطار التغير التقني على منظومة القيم.
- اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها لقضية جديدة لم تدرس من قبل – في حدود علم الباحث– اتجاهات كبار السن نحو أخطار التغير التقني على منظومة القيم في المجتمع السعودي.
- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في صياغة مشكلة الدراسة وأهميتها العلمية والعملية، وصياغة أهدافها وتساؤلاتها وحدودها الموضوعية والبشرية والمكانية والزمانية، وكذلك صياغة إجراءاتها المنهجية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اتجاهات كبار السن نحو أخطار التغير التقني على منظومة القيم في المجتمع السعودي.

الحدود البشرية: كبار السن في المجتمع السعودي.

الحدود المكانية: مدينة الرياض.

الحدود الزمانية: 1445ه/2023م.

الإجراءات المنهجية للدراسة:

نوع البحث والمنهج المستخدم:

تنتمي هذه الدراسة إلى نمط الدراسات الوصفية والتي تستهدف وصف اتجاهات كبار السن نحو أخطار التغير التقني على منظومة القيم في المجتمع السعودي، وقد اعتمد الباحث على منهج المسح الاجتماعي بالعينة لكبار السن في مدينة الرياض.

مجتمع البحث وعينته: يتمثل مجتمع الدراسة في كبار السن المترددين على (ديوانيات كبار السن) التابعة لأمانة منطقة الرياض وهي ثلاث ديوانيات في أحياء: (عليشة، لبن، الروضة) حيث بلغ عددهم وقت تطبيق الاستبانة (170) ولتحديد حجم العينة تم تطبيق معادلة (ستيفن ثامبتسون) حيث بلغ حجمها (118) كبير سن، وقد تم اختيارهم بطريقة عينة عمدية (قصدية) وبعد توزيع الاستبانة عليهم من خلال إرسال الرابط الإلكتروني أجاب عنها (90) منهم وقد تم اعتماد هذا العدد كعينة مناسبة للتحليل واستخراج النتائج.

$$n=\frac{N\times p(1-p)}{\left[\left[N-1\times\left(d^2\div z^2\right)\right]+p(1-p)\right]}$$

N حجم المجتمع

z الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة 0.95 وتساوي 1.96

d نسبة الخطأ وتساوي 0.05

p نسبة توفر الخاصية والمحايدة = 0.50

أدوات جمع البيانات:

اعتمد الباحث على أداة رئيسية وهي استمارة استبيان لكبار السن في مدينة الرياض عينة الدراسة، وقد تم تصميم الاستمارة في إطار مجموعة الخطوات المنهجية من خلال الاطلاع على الكتابات النظرية والبحوث والدراسات السابقة والاستبانات ذات الصلة بموضوع الدراسة وقد تم تحديد أبعاد الاستبيان كما يلي:

وصف وتصحيح الاستبيان: يتكون الاستبيان من (50) عبارة تقيس اتجاهات كبار السن نحو أخطار التغير التقني على منظومة القيم في المجتمع السعودي.

1. اتجاهات كبار السن نحو أخطار التغير التقني على منظومة القيم الدينية في المجتمع السعودي.
2. اتجاهات كبار السن نحو أخطار التغير التقني على منظومة القيم الاجتماعية في المجتمع السعودي.
3. اتجاهات كبار السن نحو أخطار التغير التقني على منظومة القيم الاقتصادية في المجتمع السعودي.
4. اتجاهات كبار السن نحو أخطار التغير التقني على منظومة القيم الأسرية في المجتمع السعودي.
5. مقترحات كبار السن لمواجهة أخطار التغير التقني على منظومة القيم في المجتمع السعودي.

بالإضافة لمجموعة من المتغيرات المعبرة عن الخصائص الديموجرافية لعينة الدراسة (الجنس، العمر، الحالة الاجتماعية، الحالة الصحية، المستوى التعليمي، طبيعة العمل قبل التقاعد، مستوى الدخل الشهري، طبيعة السكن).

وقد أُعطيَ لكل عبارة من عبارات الاستبيان وزنٌ مدرَّجٌ وفق مقياس ليكرت الثلاثي (موافق-إلى حد ما-غير موافق)، فإذا كانت إجابة المبحوث (موافق) يحصل على ثلاث درجات وإذا كانت (إلى حد ما) يحصل على درجتين، وإذا كانت (غير موافق) يحصل على درجة واحدة.

صدق الاستبيان: يعد الصدق إحدى الخصائص المهمة في الحكم على صلاحية أداة الدراسة (الاستبيان) وهو أكثر الصفات التي يجب أن يتصف بها الاستبيان، ويعني الصدق جودة وصلاحية أداة الدراسة بوصفها أداة لقياس ما وضع لقياسه، والسمة المراد قياسها ويتضمن صدق الاستبيان ما يلي:

صدق المحكمين: قام الباحث بعرض الاستبيان بصورته الأولية على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات والمتخصصين في الخدمة الاجتماعية، وعددهم خمسة من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، من أجل الكشف عن مدى صدق فقرات الاستبيان وملاءمتها لقياس ما وضعت من حيث: (مدى ملاءمة العبارات للبعد الذي وضعت فيه، مدى مناسبة العبارة للسمة التي تقيسها، سلامة ووضوح الصياغة اللغوية للفقرات).

صدق البناء: ويعبر عنه بقدرة كلّ عبارة في الاستبيان على الإسهام في الدرجة الكلية، ويعبر عن ذلك إحصائيًّا بمعامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للاستبيان، بغض النظر عن معنى هذا الارتباط وظيفيًّا، وتم حساب صدق العبارات من خلال استخدام محك معامل ارتباط للفصل بين العبارات التي ستبقى في الاستبيان، وتلك التي يجب أن تحذف، وتم تحديد هذا المحك من قبل الباحث تبعاً لأهداف الاستبيان أو المدى المرغوب لديه في امتلاك السمة بالنسبة للعينة، وللحصول على أكثر الفقرات صدقاً بنائياً، واعتمد الباحث محك الدلالة معاملاً للفصل بين الأسئلة، واستقر الاختبار على خمسين عبارة.

واعتمد الباحث في حساب صدق أداة الدراسة على أسلوب الصدق الثنائي الذي يهدف إلى التعرف على مدى الاتساق الداخلي لأداة الدراسة من خلال معامل (بيرسون) الداخلي بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لباقي العبارات في فقرات الاستبيان التي تنتمي إليها، لقياس مدى صلاحية العبارات المتضمنة في أداة الدراسة بمعنى صدق المضمون وكذلك

الاتساق بين الدرجة الكلية للاستبيان، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول 1

يوضح معاملات ارتباط بيرسون لعبارات الاستبيان

رقم العبارة	معامل الارتباط	الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	الدلالة
1	0,78	0,01	18	0,87	0,01	35	0,48	0,05
2	0,83	0,01	19	0,65	0,01	36	0,65	0,01
3	0,69	0,01	20	0,65	0,01	37	0,80	0,01
4	0,82	0,01	21	0,86	0,01	38	0,92	0,01
5	0,92	0,01	22	0,76	0,01	39	0,83	0,01
6	0,58	0,05	23	0,84	0,01	40	0,87	0,01
7	0,92	0,01	24	0,65	0,01	41	0,76	0,01
8	0,83	0,01	25	0,92	0,01	42	0,52	0,05
9	0,92	0,01	26	0,88	0,01	43	0,84	0,01
10	0,87	0,01	27	0,69	0,01	44	0,65	0,01
11	0,87	0,01	28	0,53	0,05	45	0,82	0,01
12	0,92	0,01	29	0,92	0,01	46	0,69	0,01
13	0,76	0,01	30	0,76	0,01	47	0,76	0,01
14	0,87	0,01	31	0,69	0,01	48	0,65	0,01
15	0,87	0,01	32	0,53	0,05	49	0,82	0,01
16	0,92	0,01	33	0,92	0,01	50	0,69	0,01
17	0,76	0,01	34	0,70	0,01			

ويتضح من نتائج الجدول السابق ارتباط جميع عبارات الاستبيان مع الدرجة الكلية للاستبيان بارتباطات موجبة دالة إحصائيا عند مستوى (0,01) مما يعني أن جميع عبارات الاستبيان تتمتع بدرجة صدق مرتفعة، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة، وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

معامل ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للاستبيان:

جدول 2

يوضح صدق البناء للعبارات (ارتباط درجات العبارات بالدرجة الكلية)

رقم العبارة	معامل الارتباط	الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	الدلالة
1	0,65	0,01	18	0,76	0,01	35	0,39	0,05
2	0,87	0,01	19	0,90	0,01	36	0,76	0,01
3	0,69	0,01	20	0,83	0,01	37	0,88	0,01
4	0,85	0,01	21	0,76	0,01	38	0,65	0,01
5	0,69	0,01	22	0,92	0,01	39	0,61	0,01
6	0,86	0,05	23	0,76	0,01	40	0,59	0,01
7	0,83	0,01	24	0,80	0,01	41	0,89	0,01
8	0,86	0,01	25	00,71	0,01	42	0,48	0,05
9	0,92	0,01	26	0,84	0,01	43	0,65	0,01
10	0,76	0,01	27	0,87	0,01	44	0,90	0,01
11	0,84	0,01	28	0,48	0,05	45	0,87	0,01
12	0,80	0,01	29	0,87	0,01	46	0,69	0,01
13	0,76	0,01	30	0,83	0,01	47	0,65	0,01
14	0,80	0,01	31	0,71	0,01	48	0,76	0,01
15	0,76	0,01	32	0,83	0,01	49	0,65	0,01
16	0,80	0,01	33	0,78	0,01	50	0,87	0,01
17	0,76	0,01	34	0,83	0,01			

يتضح من خلال نتائج الجدول السابق أن جميع العبارات دالة عند مستوى (0,01) حيث تراوحت معاملات الارتباط للفقرات ما بين (0,39-0,90) وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة، وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

ثبات الاستبيان: تم حساب الثبات باستخدام طريقتين هما: طريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ Cronbach›s Alpha، فبعد التعرّف إلى صدق الاختبار تم احتساب معامل الثبات، وبلغ معامل كرونباخ ألفا (0.87) للاستبيان ككل، في حين بلغ معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان براون Spearman-Brown (0,94) وبعد التصحيح بلغ معامل الثبات (0.85) وهذه معاملات ثبات مناسبة ومقبولة.

وقام الباحث باستخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ لجميع أبعاد الاستبيان والدرجة الكلية كما أن قيمة معامل الثبات للدرجة الكلية للمقياس (0,87) وهي قيمة مرتفعة تدل على ثبات المقياس.

وتم تطبيق الصورة النهائية للاستبيان على عينة الدراسة التي بلغت (90) من كبار السن في مدينة الرياض، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، ثم قام الباحث بحساب معامل الثبات عن طريق معامل الارتباط (ر) باستخدام المعادلة العامة للارتباط معادلة (سبيرمان) وبتطبيق المعادلة السابقة باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) تبيّن أن معامل الارتباط لأدوات الدراسة ر= (0,87) وهو دال إحصائياً عند مستوى (0.01) وهي درجة مناسبة تدل على تمتع الاستبيان بمستوى ثبات مرتفع.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها، استخدم الباحث العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS) ومن أهم تلك الأساليب:

- التكرارات والنسب المئوية، للتعرف على الخصائص الديموجرافية لأفراد العينة.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، وكذلك تحديد اتجاهات كبار السن نحو أخطار التغير التقني على منظومة القيم في المجتمع السعودي.
- معامل ألفاكرونباخ (Cropak alpha) والتجزئة النصفية (Split Half) لحساب معامل ثبات المحاور المختلفة لأداة الدراسة.

عرض نتائج الدراسة وتحليلها:

النتائج المرتبطة بالبيانات الأولية لمجتمع الدراسة:

- وتبين من أفراد عينة الدراسة من الفئة العمرية من (من 60 إلى أقل من 65 سنة) بنسبة (84,4 %) هي النسبة الأكبر ويليها الفئة العمرية (من 65 إلى أقل من 70 سنة) بنسبة (11,1 %) ويليها الفئة العمرية (من 70 سنة فأكثر) بنسبة (4,5 %). وتتفق هذه النتيجة مع طبيعة المرحلة العمرية لكبار السن في مرحلة التقاعد عن العمل.
- كما تبين أن (71,1 %) من أفراد الدراسة (متزوجون) ويليها نسبة (13,3 %) من الأرامل وبنسبة (10,0 %) من المطلقين وأخيراً غير المتزوجين بنسبة (5,6 %). وتتناسب هذه النتيجة مع طبيعة المرحلة العمرية لكبار السن عينة الدراسة.
- وبالنسبة للحالة الصحية أشارت الدراسة إلى أن كبار السن من ذوي الحالة الصحية الجيدة كانت نسبتهم (73,3%) وتعتبر نسبة مرتفعة وفي الترتيب الثاني كبار السن ذوي الحالة الصحية المتوسطة بنسبة (18,9 %)، وفي الترتيب الثالث والأخير كبار السن ذوي الحالة الصحية السيئة بنسبة (7,8 %). وقد يفسر ذلك باهتمام المملكة العربية السعودية بتوفير منظومة رعاية صحية متكاملة ومميزة لكافة أفراد المجتمع السعودي، وخاصة لذوي الاحتياجات الخاصة وكبار السن.
- واتضح أن (67,8 %) من أفراد العينة مستواهم التعليمي بكالوريوس، ويليه ذوو المستوى التعليمي أقل من متوسط بنسبة (24,4 %) وفي الأخير ذوو المستوى التعليمي دراسات عليا بنسبة (7,8 %). وقد يفسر ذلك بأن غالبية عينة الدراسة من كبار السن من ذوي التعليمي الجامعي، مما يؤهلهم لتفهم تساؤلات الدراسة والإجابة عليها بوعي وخبرة كبيرة، خاصة فيما يتعلق باتجاهاتهم حول تأثير أخطار التغير التقني على منظومة القيم في المجتمع السعودي.
- واتضح أن (38,9 %) من أفراد عينة الدراسة العاملين قبل التقاعد عملوا بالقطاع الحكومي وبنسبة (31,1 %) عملوا في الأعمال الحرة، والذين عملوا في القطاع الخاص كانت نسبتهم (30,0 %) وقد يفسر ذلك بأن كبار السن عينة الدراسة قد عملوا في كافة قطاعات الدولة، مما يؤكد خبرتهم وقدرتهم على المشاركة في الدراسة وعرض اتجاهاتهم حول ل تأثير أخطار التغير التقني على منظومة القيم في المجتمع السعودي.
- وتبين أن نسبة (35,6 %) من أفراد الدراسة من ذوي الدخل الشهري من 10 آلاف إلى أقل من 15 ألف ريال والذين أقل من 10 آلاف ريال كانت نسبتهم (26,7 %) ومن 20 ألف ريال فأكثر كانت نسبتهم (24,4 %). وقد يفسر ذلك بارتفاع مستوى الدخل الشهري لأفراد المجتمع السعودي بصفة عامة، ولكبار السن بصفة خاصة، نظراً

لتزايد احتياجاتهم الصحية والاقتصادية وحرص الدولة على الاهتمام بهم.

المحور الأول: ما اتجاهات كبار السن نحو أخطار التغير التقني على منظومة القيم الدينية في المجتمع السعودي؟

جدول4

استجابات مفردات البحث حول اتجاهاتهم نحو أخطار التغير التقني على منظومة القيم الاجتماعية في المجتمع السعودي

م	العبارة	موافق	إلى حد ما	غير موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
1	زيادة الجرائم في المجتمع	62	14	14	2,53	0,76	موافق	7
2	انتشار التبرج بين الفتيات	54	19	17	2,41	0,84	موافق	9
3	كثرة المشاحنات بين الشباب	61	17	12	2,54	0,90	موافق	6
4	انتشار العلاقات غير الشرعية	57	13	20	2,41	0,69	موافق	8
5	زيادة الصراع بين أفراد المجتمع	66	18	6	2,67	0,74	موافق	4
6	انتشار القيم الانتهازية	68	14	8	2,67	0,71	موافق	3
7	عدم السؤال عن الجار	54	11	25	2,32	0,68	موافق	10
8	عدم احترام الصغير للكبير	70	12	8	2,69	0,66	موافق	2
9	ضعف العلاقات الاجتماعية طبيعية بين الناس	69	15	6	2,70	0,59	موافق	1
10	عدم التعاون بين الناس	64	22	4	2,67	0,82	موافق	5

تظهر بيانات الجدول (3) في اتجاهات كبار السن نحو أخطار التغير التقني على منظومة القيم الدينية في المجتمع السعودي حسب تقديرات عينة البحث، ومن خلال هذه البيانات يتبين لنا أن هناك 8 عبارات حازت منها على تقدير موافق تراوحت متوسطاتها ما بين (2.34) إلى (3.00) في حين حازت عبارتان على درجة إلى حد ما تراوحت متوسطاتها ما بين (1.67) إلى (2.33).

وفي مقدمة اتجاهات كبار السن نحو أخطار التغير التقني على منظومة القيم الدينية في المجتمع السعودي، جاءت عبارة ضعف تطبيق مبدأ التكافل الاجتماعي بمتوسط حسابي (2,54)، يليها في الترتيب الثاني عبارة ضعف التدين بين الناس بمتوسط حسابي (2,53)، وفي الترتيب الثالث قلة عدد المصلين بالمساجد بمتوسط حسابي (2,52)، يليها في الترتيب الرابع عبارة ظهور الفتيات على التطبيقات الالكترونية بمتوسط حسابي (2,48)، وجاءت عبارة ضعف منظومة الأخلاق في المجتمع في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (2,46)، في الترتيب السادس عبارة تشبه الرجال بالنساء وتشبه النساء بالرجال بمتوسط حسابي (2,43)، يليها في الترتيب السابع عبارة عدم احترام خصوصية الأسرة على الإنترنت بمتوسط حسابي (2,37) وفي الترتيب الثامن عبارة (انتشار النزاع بين الناس) بمتوسط حسابي (2,34)، وفي الترتيب التاسع عبارة ظهور الفتيات على التطبيقات الإلكترونية بمتوسط حسابي (2,31) وفي الترتيب الأخير عبارة انتشار مشاهدة التطبيقات الإباحية بمتوسط حسابي (2,28).

ويتضح من ذلك أن اتجاهات كبار السن نحو أخطار التغير التقني على منظومة القيم الدينية في المجتمع السعودي، قد تمثلت في: ضعف تطبيق مبدأ التكافل الاجتماعي بين أفراد المجتمع وأن هناك عدم تطبيق لمبادئ التكافل الاجتماعي والتي من أهمها تحقيق العدالة والمساواة بين الأفراد في المجتمع ، ومن النتائج في الدراسة ضعف التدين بين الناس و قلة عدد المصلين بالمساجد، وهذا له أثر كبير في القيم الدينية للفرد في اتجاهاته نحو التغير التقني وبالتالي أثرت وسائل التواصل الاجتماعي على الحفاظ على العبادات والفرائض، ومن الأخطار التي برزت في الآونة الأخيرة: ظهور الفتيات على التطبيقات الإلكترونية، وضعف منظومة الأخلاق في المجتمع، وتشبه الرجال بالنساء وتشبه النساء بالرجال، وعدم احترام خصوصية الأسرة على الإنترنت، وانتشار النزاع بين الناس، وظهور الفتيات على التطبيقات الإلكترونية، وانتشار مشاهدة التطبيقات الإباحية، وتؤكد النظرية الانتشارية في أن دور التكنولوجيا الحديثة والتغير التقني في التأثير على منظومة القيم الاجتماعية له أهمية بالغة ، إلا أنه لا يمكن الجزم بأن التغير التقني وحده هو المؤثر في التغير هناك عوامل أخرى مؤثرة منها مستوى الوعي والثقافة وأساليب التنشئة الاجتماعية وهذا ما أكدت عليه نتائج دراسة الزهراني 2017 والتي أكدت على انتشار بعض التغيرات في منظومة القيم الدينية مثل عدم احترام خصوصية الأسر في المجتمع عبر الانترنت.

المحور الثاني: ما اتجاهات كبار السن نحو أخطار التغير التقني على منظومة القيم الاجتماعية في المجتمع السعودي؟

جدول4

استجابات مفردات البحث حول اتجاهاتهم نحو أخطار التغير التقني على منظومة القيم الاجتماعية في المجتمع السعودي

م	العبارة	موافق	إلى حد ما	غير موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
1	زيادة الجرائم في المجتمع	62	14	14	2,53	0,76	موافق	7
2	انتشار التبرج بين الفتيات	54	19	17	2,41	0,84	موافق	9
3	كثرة المشاحنات بين الشباب	61	17	12	2,54	0,90	موافق	6
4	انتشار العلاقات غير الشرعية	57	13	20	2,41	0,69	موافق	8
5	زيادة الصراع بين أفراد المجتمع	66	18	6	2,67	0,74	موافق	4
6	انتشار القيم الانتهازية	68	14	8	2,67	0,71	موافق	3
7	عدم السؤال عن الجار	54	11	25	2,32	0,68	موافق	10
8	عدم احترام الصغير للكبير	70	12	8	2,69	0,66	موافق	2
9	ضعف العلاقات الاجتماعية طبيعية بين الناس	69	15	6	2,70	0,59	موافق	1
10	عدم التعاون بين الناس	64	22	4	2,67	0,82	موافق	5

تتضح من الجدول (4) اتجاهات كبار السن نحو أخطار التغير التقني على منظومة القيم الاجتماعية في المجتمع السعودي من عينة البحث، ويتبين لنا أن هناك عشر عبارات حازت منها على تقدير موافق تراوحت متوسطاتها ما بين (2.34) إلى (3.00).

وجاءت في المرتبة الأولى عبارة ضعف العلاقات الاجتماعية طبيعية بين الناس بمتوسط حسابي (2,70) وفي الترتيب الثاني عبارة عدم احترام الصغير للكبير بمتوسط حسابي (2,69)، بينما جاءت عبارة انتشار القيم الانتهازية في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (2,67)، ويليها عبارة زيادة الصراع بين أفراد المجتمع بمتوسط حسابي (2,76) وفي الترتيب الخامس عبارة عدم التعاون بين الناس بمتوسط حسابي (2,67) ويليها في الترتيب السادس عبارة كثرة المشاحنات بين الشباب بمتوسط حسابي (2,54) وجاءت عبارة زيادة الجرائم في المجتمع في الترتيب السابع بمتوسط حسابي (2,53)، وفي الترتيب الثامن جاءت عبارة رقم انتشار العلاقات غير الشرعية بمتوسط حسابي (2,41) يليها في الترتيب عبارة انتشار التبرج بين الفتيات في المرتبة التاسعة بمتوسط حسابي (241) وفي المرتبة العاشرة والأخيرة عبارة عدم السؤال عن الجار بمتوسط حسابي (2,32).

ويتضح من خلال هذه الدراسة أن اتجاهات كبار السن نحو أخطار التغير التقني على منظومة القيم الاجتماعية في المجتمع السعودي، تمثلت في ضعف العلاقات الاجتماعية طبيعية بين الناس وهذا ناتج عن التغير الاجتماعي والتقني في المجتمع حيث أصبح الفرد و المسن في المجتمع في انعزال عن الناس وبالتالي ضعف وقلة التواصل بين أفراد المجتمع وانحسار العلاقات بين الأقارب بصورة ملحوظة بعكس ما كان في السابق من قوة العلاقات الاجتماعية والترابط والشعور الجمعي بين أفراد المجتمع الواحد، وأدت وسائل التواصل الاجتماعي والتي هي نتاج التغير التقني في إحداث تغير وتحول في عدم احترام الصغير للكبير وهذا يتضح في التهكم والسخرية من كبار السن والأفراد وبالتالي عدم الاحترام والتقليل من شأنهم ، و انتشار القيم الانتهازية، وأظهر التغير التقني تأثيره على القيم الاجتماعية في المجتمع بزيادة الصراع بين أفراد المجتمع، و عدم التعاون بين الناس، وكثرة المشاحنات بين الشباب، وزيادة الجرائم في المجتمع ، و يمكن تفسر عملية التغيير الاجتماعي والتقني باعتبارها نتيجة لتطور المجتمعات من خلال التكنولوجيا والعلم والثقافة، وتؤكد نظرية التحديث الوظيفية أن المجتمعات تتطور بشكل طبيعي من خلال تبنيها لنمط الحياة الغربي المتطور، وهو ما يعرف بالثقافة الغربية، وهذا ما أكدت علية نتائج دراسة العتيبي 2020 والتي أكدت على أهم الأخطاء التي تقع فيها الكثير من الأسر، ومنها عدم الوعي بالتغيرات في منظومة القيم المجتمعية.

المحور الثالث: ما اتجاهات كبار السن نحو أخطار التغير التقني على منظومة القيم الاقتصادية في المجتمع السعودي؟

جدول 5

استجابات مفردات البحث حول اتجاهاتهم نحو أخطار التغير التقني على منظومة القيم الاقتصادية في المجتمع السعودي

م	العبارة	موافق	إلى حد ما	غير موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
1	زيادة احتياجات الأسرة الاستهلاكية	71	11	8	2,70	0,65	موافق	4
2	انتشار التجارة الالكترونية غير الشرعية	75	6	9	2,73	0,79	موافق	2
3	انتشار البطالة بين الشباب	69	14	7	2,69	0,68	موافق	5

4	تأثير التسوق الالكتروني على دخل الأسرة	67	12	11	2,62	0,70	موافق	8
5	انتشار التحايل الالكتروني في التعاملات المختلفة	55	19	16	2,43	0,85	موافق	10
6	التقليد الأعمى للمجتمعات الغربية	61	23	6	2,61	0,76	موافق	9
7	عدم الاهتمام بقيمة الممتلكات العامة والخاصة	67	18	5	2,69	0,58	موافق	6
8	زيادة الاستهلاك الترفي بين أفراد الأسرة	73	11	6	2,74	0,92	موافق	1
9	إدمان الانترنت يؤثر سلباً على الإنتاجية	65	17	8	2,63	0,78	موافق	7
10	ارتفاع نسب الفقر بين أفراد المجتمع	74	8	8	2,73	0,54	موافق	3

تظهر بيانات الجدول (5) في اتجاهات كبار السن نحو أخطار التغير التقني على منظومة القيم الدينية في المجتمع السعودي حسب تقديرات عينة البحث، هذه البيانات يتبين لنا أن هناك جميع العبارات العشر حازت على تقدير موافق وتراوحت متوسطاتها ما بين (2.34) إلى (3.00).

وفي مقدمة العبارات جاءت عبارة زيادة الاستهلاك الترفي بين أفراد الأسرة بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2,74)، ويليها في الترتيب الثاني عبارة (2) انتشار التجارة الالكترونية غير الشرعية بمتوسط حسابي (2,73)، وجاءت عبارة ارتفاع نسب الفقر بين أفراد المجتمع بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2,73) وفي الترتيب الخامس عبارة زيادة احتياجات الأسرة الاستهلاكية بمتوسط حسابي (2,70)، ويليها في الترتيب الخامس عبارة انتشار البطالة بين الشباب بمتوسط حسابي (2,69)، وفي الترتيب السادس عبارة عدم الاهتمام بقيمة الممتلكات العامة والخاصة بمتوسط حسابي (2,69)، وفي الترتيب السابع عبارة إدمان الانترنت يؤثر سلباً على الإنتاجية بمتوسط حسابي (2,63)، ويليها في الترتيب عبارة تأثير التسوق الإلكتروني على دخل الأسرة واحتلت المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي (2,62)، وفي الترتيب التاسع عبارة التقليد الأعمى للمجتمعات الغربية بمتوسط حسابي (2,61)، وفي الترتيب العاشر والأخير عبارة انتشار التحايل الإلكتروني في التعاملات المختلفة بمتوسط حسابي (2,43) .

ويتضح من ذلك أن اتجاهات كبار السن نحو أخطار التغير التقني على منظومة القيم الاقتصادية في المجتمع السعودي، قد تمثلت في: زيادة الاستهلاك الترفي بين أفراد الأسرة وهذا أدى إلى أن بعض الأسر أصبح لديهم إدمان في شراء السلع وتحول إلى هدف وليس لتلبية الاحتياجات الضرورية وهذا نتاج كثرة الإعلانات وأصبح هناك ما يسمى ثقافة المحاكاة والتفاخر بين المستهلكين، وكذلك سهولة التسوق من المواقع الإلكترونية أدى إلى شراء السلع باستمرار بدون عناء، ومن الأخطار التي أثرت: سهولة الحصول على القروض، وزيادة الدعاية الإعلامية، وانتشار التجارة الإلكترونية غير الشرعية، وهذا يتفق مع دراسة الرويس (2020) والتي من نتائجها: انتشار الابتزاز الإلكتروني والوقوع في الاحتيال الإلكتروني وتأثيره على الأسرة، وكذلك ارتفاع نسب الفقر بين أفراد المجتمع، وزيادة احتياجات الأسرة الاستهلاكية، وانتشار البطالة بين الشباب، وعدم الاهتمام بقيمة الممتلكات العامة والخاصة، وإدمان الإنترنت يؤثر سلباً على الإنتاجية، وتأثير التسوق الإلكتروني على دخل الأسرة، و التقليد الأعمى للمجتمعات الغربية، و انتشار التحايل الإلكتروني في التعاملات المختلفة. وهذا ما أكدت علية نتائج دراسة نور الدين (2017) والتي أكدت على تأثيرات العولمة على منظومة القيم الاقتصادية في المجتمع.

المحور الرابع: ما اتجاهات كبار السن نحو أخطار التغير التقني على منظومة القيم الأسرية في المجتمع السعودي؟

جدول 6

استجابات مفردات البحث حول اتجاهاتهم نحو أخطار التغير التقني على منظومة القيم الأسرية في المجتمع السعودي

م	العبارة	موافق	إلى حد ما	غير موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
1	ضعف أواصر العلاقات الأسرية	65	22	3	2,69	0,88	موافق	3
2	انتشار المشكلات السلوكية للأبناء	70	9	11	2,66	0,56	موافق	4
3	ضعف الحوار الأسري بين الوالدين والأبناء	67	15	8	2,66	0,78	موافق	6
4	انتشار مشكلة العنف الأسري	59	19	12	2,52	0,86	موافق	9
5	زيادة الصمت الزواجي بين الزوجين	66	22	2	2,71	0,75	موافق	1
6	اتساع الفجوة بين الوالدين والأبناء	72	8	10	2,69	0,66	موافق	2
7	انتشار الخيانات الزوجية عبر الانترنت	68	13	9	2,66	0,84	موافق	5
8	إدمان الأبناء للأنترنت يضعف شخصياتهم	64	11	15	2,54	0,67	موافق	8
9	زيادة مشكلات التنشئة الاجتماعية للأبناء	49	30	11	2,42	0,58	موافق	10
10	انتشار العلاقات الغير شرعية لأحد الزوجين	60	20	10	2,56	0,82	موافق	7

تظهر بيانات الجدول (5) في اتجاهات كبار السن نحو أخطار التغير التقني على منظومة القيم الأسرية في المجتمع السعودي حسب تقديرات عينة البحث، ومن خلال هذه البيانات يتبين لنا أن جميع العبارات (10) حازت على تقدير موافق وتراوحت متوسطاتها ما بين (2.34) إلى (3.00).

في المرتبة الأولى عبارة زيادة الصمت الزواجي بين الزوجين بمتوسط حسابي (2,71) ويليها في المرتبة الثانية عبارة اتساع الفجوة بين الوالدين والأبناء بمتوسط حسابي (2,69)، وفي الترتيب الثالث عبارة ضعف أواصر العلاقات الأسرية بمتوسط حسابي (2,69) ويليها في الترتيب الرابع عبارة انتشار المشكلات السلوكية للأبناء بمتوسط حسابي (2,66) وجاءت عبارة انتشار الخيانات الزوجية عبر الانترنت بمتوسط حسابي (2,66) في المرتبة الخامسة، وفي المرتبة السادسة عبارة ضعف الحوار الأسري بين الوالدين والأبناء بمتوسط حسابي (2,66)، وفي الترتيب السابع عبارة انتشار العلاقات الغير شرعية لأحد الزوجين بمتوسط حسابي (2,56) ويليها في الترتيب الثامن عبارة إدمان الأبناء للإنترنت يضعف شخصياتهم بمتوسط حسابي (2,54) وفي الترتيب التاسع عبارة انتشار مشكلة العنف الأسري بمتوسط حسابي (2,52)، وفي الترتيب العاشر عبارة زيادة مشكلات التنشئة الاجتماعية للأبناء بمتوسط حسابي (2,42).

ويتضح من ذلك أن اتجاهات كبار السن نحو أخطار التغير التقني على منظومة القيم الأسرية في المجتمع السعودي، قد تمثلت في: زيادة الصمت الزواجي بين الزوجين، اتساع الفجوة بين الوالدين والأبناء، ضعف أواصر العلاقات الأسرية، انتشار المشكلات السلوكية للأبناء، انتشار الخيانات الزوجية عبر الإنترنت، ضعف الحوار الأسري بين الوالدين والأبناء، انتشار العلاقات الغير شرعية لأحد الزوجين، إدمان الأبناء للإنترنت يضعف شخصياتهم، انتشار مشكلة العنف الأسري، زيادة مشكلات التنشئة الاجتماعية للأبناء، وهذا ما تؤكده نظرية التحديث الوظيفية في التعرف على مظاهر وأخطار التغير التقني على الأسرة وكيفية إدارة تلك الأخطار والحد من تأثيراتها على أفراد الأسرة السعودية، وما أكدت عليه نتائج دراسة الزهراني 2017 والتي أكدت على تأثير القيم الأسرية في ضوء متغيرات العصر وانعكاسها على الرضا عن الحياة.

المحور الخامس: ما مقترحات كبار السن لمواجهة أخطار التغير التقني على منظومة القيم في المجتمع السعودي؟

جدول 7

مقترحات كبار السن لمواجهة أخطار التغير التقني على منظومة القيم في المجتمع السعودي

م	العبارة	موافق	إلى حد ما	غير موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
1	تفعيل دور الإرشاد الأسري في الحد من أخطار التغير التقني	66	12	12	2,60	0,76	موافق	6
2	الاهتمام بالتنشئة الدينية للأبناء	71	9	10	2,68	0,80	موافق	2
3	رقابة الأسرة على وسائل التواصل الاجتماعي	68	11	11	2,63	0,85	موافق	4
4	تفعيل دور المؤسسات التعليمية في التنشئة الايجابية للطلاب	65	9	16	2,54	0,79	موافق	8
5	تفعيل دور المؤسسات الدينية في تنمية الوازع الديني لأفراد المجتمع	59	24	7	2,58	0,56	موافق	7
6	زيادة دور وسائل الإعلام في الحد من أخطار التغير التقني	62	14	14	2,53	0,69	موافق	9
7	زيادة رقابة الوالدين على استخدام الأبناء للإنترنت	73	8	9	2,71	0,84	موافق	1
8	الاهتمام بالتنشئة الاجتماعية للأبناء في الصغر	71	9	10	2,68	0,78	موافق	3
9	تفعيل دور الدولة في تنمية منظومة القيم	66	14	10	2,62	0,64	موافق	5
10	دراسة أخطار التغير التقني على المجتمع	57	13	20	2,41	0,89	موافق	10

تظهر بيانات الجدول (7) مقترحات كبار السن لمواجهة أخطار التغير التقني على منظومة القيم في المجتمع السعودي حسب تقديرات عينة البحث، ومن هذه البيانات يتبين لنا أن جميع العبارات العشر حازت على تقدير موافق وتراوحت متوسطاتها ما بين (2.34) إلى (3.00).

في مقدمة الترتيب عبارة زيادة رقابة الوالدين على استخدام الأبناء للإنترنت جاءت بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2,71) وفي الترتيب الثاني عبارة الاهتمام بالتنشئة الدينية للأبناء بمتوسط حسابي (2,68) ويليها في المرتبة الثالثة عبارة الاهتمام بالتنشئة الاجتماعية للأبناء في الصغر بمتوسط حسابي (2,68)، وفي الترتيب الرابع عبارة رقابة الأسرة على وسائل التواصل الاجتماعي بمتوسط حسابي (2,63)، و يليها في الترتيب الخامس عبارة تفعيل دور الدولة في تنمية منظومة القيم بمتوسط حسابي (2,62) وفي الترتيب السادس عبارة تفعيل دور الإرشاد الأسري في الحد من أخطار التغير التقني بمتوسط حسابي (2,60) وفي الترتيب السابع عبارة تفعيل دور المؤسسات الدينية في تنمية الوازع الديني لأفراد المجتمع بمتوسط حسابي (2,58) وفي الترتيب الثامن عبارة تفعيل دور المؤسسات التعليمية في التنشئة الإيجابية للطلاب بمتوسط حسابي (2,54) وفي الترتيب التاسع عبارة زيادة دور وسائل الإعلام في الحد من أخطار التغير التقني بمتوسط حسابي

(2,53)، وفي الترتيب العاشر عبارة دراسة أخطار التغير التقني على المجتمع بمتوسط حسابي (2,41).

ويتضح من ذلك أن مقترحات كبار السن لمواجهة أخطار التغير التقني على منظومة القيم في المجتمع السعودي، قد تمثلت في: زيادة رقابة الوالدين على استخدام الأبناء للإنترنت، الاهتمام بالتنشئة الدينية للأبناء، الاهتمام بالتنشئة الاجتماعية للأبناء في الصغر، رقابة الأسرة على وسائل التواصل الاجتماعي، تفعيل دور الدولة في تنمية منظومة القيم، تفعيل دور الإرشاد الأسري في الحد من أخطار التغير التقني، تفعيل دور المؤسسات الدينية في تنمية الوازع الديني لأفراد المجتمع، تفعيل دور المؤسسات التعليمية في التنشئة الإيجابية للطلاب، زيادة دور وسائل الإعلام في الحد من أخطار التغير التقني، دراسة أخطار التغير التقني على المجتمع، وهذا ما أكدت عليه نتائج دراسة القرني 2019 والتي أوضحت أن الأسرة العربية السعودية نتيجة عاداتها وتقاليدها المحافظة وأعرافها، تولي أهمية فائقة لحماية أبنائها لاسيما الإناث من أخطار الإنترنت، كونهن أكثر تعرضاً للمعاكسات والمضايقات التي قد تؤدي إلى نتائج سيئة، ونتيجة انتشار التعليم بين جميع فئات المجتمع على اختلاف أجناسهم وأعمارهم، وأسهم ذلك في وجود وعي ثقافي بالمستجدات التي طرأت على الأسرة السعودية، خصوصاً تلك المتعلقة بالتقنيات الحديثة.

مقترحات الدراسة:

1. دراسة أخطار التغير التقني على المجتمع السعودي، خاصة في المجال الديني والاجتماعي والاقتصادي والأسري، والاهتمام بالدراسات البينية المتكاملة بين التخصصات المختلفة من أجل الوصول لحلول واقعية متكاملة لتلك الأخطار من منظور نفسي واجتماعي وديني ومؤسسي.
2. تفعيل دور الدولة في تنمية منظومة القيم (الدينية والاجتماعية والاقتصادية والأسرية) في المجتمع السعودي، من خلال كافة مؤسساتها وقطاعاتها الحكومية والأهلية والتطوعية.
3. تفعيل دور الإرشاد الأسري في الحد من أخطار التغير التقني، من خلال تنظيم مجموعة من برامج التوجيه والإرشاد الأسري التي تهتم بتنمية وعي أفراد الأسرة بأخطار التغير التقني على منظومة القيم في المجتمع.
4. تفعيل دور المؤسسات الدينية في تنمية الوازع الديني لأفراد المجتمع، من خلال تفعيل دور أئمة المساجد في الدروس اليومية والخطب الأسبوعية والجلسات التوعوية لتنمية الوازع الديني لرواد المساجد، وتنمية وعيهم وتوجيههم وإرشادهم لكيفية تنمية الوازع الديني لدى أبنائهم وغرس القيم الدينية الأصيلة في نفوسهم.
5. الاهتمام بالتنشئة الدينية للأبناء، وتعاون الأسرة مع المدرسة في سبيل تقديم أساليب تنشئة دينية سليمة وايجابية، تحمي الأجيال المستقبلية من أخطار التغير التقني على منظومة القيم في المجتمع.
6. الاهتمام بالتنشئة الاجتماعية للأبناء في الصغر، واستخدام أساليب التنشئة الوالدية الايجابية التي تؤهلهم للرقابة الذاتية، وتحميهم من أخطار التغير التقني.
7. زيادة رقابة الوالدين على استخدام الأبناء للإنترنت، والعمل على متابعتهم وإرشادهم وتوجيههم لأخطار التغير التقني وبعض المواقع الإلكترونية المؤثرة سلباً على منظومة القيم (الدينية والاجتماعية والاقتصادية والأسرية) في المجتمع.
8. رقابة الأسرة على وسائل التواصل الاجتماعي، ومحاولة تنمية وعي وثقافة الأبناء بكيفية الاستخدام الآمن والمتوازن لها، حماية لهم من أخطارها وتوجيههم لكيفية الاستفادة من إيجابياتها في تنمية شخصياتهم وتعليمهم وتنمية وعيهم بصفة عامة.
9. تفعيل دور المؤسسات التعليمية في التنشئة الإيجابية للطلاب، وخاصة دور مدارس التعليم العام والجامعات، من خلال برامج التوجيه والإرشاد الطلابي التي تهدف لتنمية الوعي بأخطار التغير التقني على منظومة القيم، وتنمية وعي الطلاب بكيفية التعامل معها.
10. زيادة دور وسائل الإعلام في الحد من أخطار التغير التقني، سواء كانت وسائل الإعلام التقليدية (الإذاعة والتليفزيون والصحف) أو وسائل الإعلام الجديدة (تويتر وسناب شات واليوتيوب والفيس بوك .... الخ) من خلال زيادة المواد التوعوية والتثقيفية الموجهة لكافة أفراد المجتمع السعودي لتنمية وعيهم بأخطار التغير التقني على منظومة القيم في المجتمع.

المراجع:

إسماعيل وآخرون، عماد الدين. (1992). قيمنا الاجتماعية وأثرها في تكوين الشخصية. مكتبة النهضة المصرية.

أغا، كمال عبد المعطى. (1984). مشكلات التقدم في السن. دار القلم.

بشري، علي. (1993). اتجاه الشباب الجامعي نحو عمل المرأة. [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، جامعة عين شمس.

البقمي، مثيب بن محمد. (2009). إسهام الأسرة في تنمية القيم الاجتماعية لدى الشباب، تصور مقترح. [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

بيومي، محمد أحمد. (2012). علم اجتماع القيم. دار المعرفة الجامعية.

حسن، منى عبد الستار. (2014). البعد الاجتماعي للعولمة وتأثيراتها على الأسرة العراقية، دراسة ميدانية

2012-2013، *مجلة جامعة بابل*، العلوم الإنسانية، المجلد (22)، العدد (2)، 487-516.

حمدان، سعيد بن سعيد. (2008). دور الأسرة السعودية في تنمية قيم المواطنة لدى الشباب في ظل تحديات العولمة، رؤية اجتماعية تحليلية، مؤتمر الأسرة السعودية والتغيرات المعاصرة، الجمعية السعودية لعلم الاجتماع والخدمة الاجتماعية، الرياض، العدد الأول، مايو 235-186 .

خطاب، علي محمد وآخرون. (2009). سيكولوجية النمو، المكتبة الأكاديمية.

دياب، فوزية. (1980). القيم الاجتماعية. دار النهضة العربية.

الرشيدي، عبد الونيس محمد وعتمان، مروة محمد. (2019). الخدمة الاجتماعية في مجال رعاية المسنين، (ط1)، مكتبة عبد الله المقحم للنشر والتوزيع.

الرويس، فيصل بن عبد الله. (2020). الوعي الاجتماعي بظاهرة الابتزاز الالكتروني لدى الأسرة في المجتمع السعودي، دراسة ميدانية للعوامل والآثار، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة قناة السويس، *مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية*، العدد (33)، 78-125.

الزهراني، نورة مسفر. (2017). القيم في ضوء التطور التكنولوجي وانعكاساتها على رضا الأسرة السعودية، *مجلة جامعة الباحة للعلوم الإنسانية*، المجلد (1)، العدد (11)، 10-66.

سعيدة، علي شهوب. (2020). درجة وعي الأسرة بالآثار الاجتماعية والنفسية لاستخدام الأطفال للأجهزة الالكترونية، دراسة ميدانية مطبقة بمنطقة قصر بن عشير، *مجلة الميدان للدراسات الرياضية والاجتماعية والإنسانية*، المجلد (3)، العدد (4)، 113-143.

سليمان، سفانة أحمد. (2012). دور الأسرة الموصلية في الحد من الجرائم التقنية الحديثة، دراسة ميدانية في مدينة الموصل، *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية*، المجلد (12)، العدد (1)، 83-146.

عبد الله، عبد الخالق. (1999). العولمة جذورها وفروعها وكيفية التعامل معها، عالم الفكر، المجلد (28)، عدد (2) ديسمبر.

عبد المجيد، أحمد وآخرون. (1996). تكوين مقياس اتجاهات طلبة الجامعة نحو المعاقين، *مجلة العلوم الاجتماعية*، المجلد (24)، العدد (2)، 215-239.

العتيبي، سلطان بن دليم. (2020). دور الأسرة في تعزيز منظومة القيم المجتمعية من منظور علم الاجتماع التربوي، الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين، القاهرة، *مجلة الخدمة الاجتماعية*، الجزء (2)، العدد (63)، 245-263.

عوض، منير وحلس، موسى. (2015). الاتجاه نحو تكنولوجيا التعلم عن بعد وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية. مجلة جامعة الأقصى، المجلد (1)، العدد (19). 219-256.

غيث، محمد عاطف. (2006). قاموس علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية.

القرني، حسن بن عبد الله. (2019). دور الأسرة السعودية في تحصين أبنائها من أخطار الانترنت، مركز النشر العلمي، جامعة البحرين، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، المجلد (20)، العدد (2)، 547-580.

الكندي، أحمد مبارك. (1992). علم النفس الاجتماعي، مكتبة الفلاح.

اللامي، غسان. (2007). إدارة التكنولوجيا، مفاهيم ومداخل، تقنيات، تطبيقات عملية، (ط1)، دار المناهج للنشر والتوزيع.

مصلحة الإحصاءات العامة. (2020). تقرير. المملكة العربية السعودية. مسترد بتاريخ 2024/02/03 من: https://www.stats.gov.sa

معجم اللغة العربية. (1980). المعجم الوجيز، دار المعارف.

نور الدين، بو عبدلي. (2017). الأسرة بين تحديات العولمة ومتطلبات نقل القيم، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، جامعة زيان عاشور بالجلفة، الجزائر، *مجلة أنسنة للبحوث والدراسات*، المجلد (8)، العدد (1)، 328-344.

يوسف وآخرون، ردينه عثمان. (2004). تكنولوجيا التسويق، (ط1)، دار المناهج للنشر والتوزيع.

'Abd al-Majīd, Aḥmad wa-ākharūn. (1996). takwīn miqyās Ittijāhāt ṭalabat al-Jāmi'ah Naḥwa al-mu'āqīn, (in Arabic). *Majallat al-'Ulūm al-ijtimā'īyah*, al-mujallad (24), al-'adad (2), 215239-.

al-Baqmī, Muthīb ibn Muḥammad. (2009). Is'hām al-usrah fī Tanmiyat al-Qayyim al-ijtimā'īyah ladá al-Shabāb, Taṣawwur muqtaraḥ. (in Arabic). [Risālat mājistīr ghayr manshūrah] Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmi'at Umm al-Qurá, Makkah al-Mukarramah.

al-Sa‘ūdīyah fī Tanmiyat Qayyim al-muwāṭanah ladá al-Shabāb fī ẓill taḥaddiyāt al-‘awlamah, ru’yah ijtimā‘īyah taḥlīlīyah, Mu’tamar al-usrah al-Sa‘ūdīyah wa-al-taghayyurāt al-mu‘āṣirah, aljm‘yh als‘wdyh li-‘Ilm al-ijtimā‘ wa-al-Khidmah (in Arabic). al-ijtimā‘īyah, al-Riyāḍ, al-‘adad al-Awwal, Māyū 235186-.

Ḥasan, Munā ‘Abd al-Sattār. (2014). al-Bu‘d al-ijtimā‘ī lil-‘awlamah wa-ta’thīrātuhā ‘alá al-usrah al-‘Irāqīyah, dirāsah maydānīyah 20122013-, (in Arabic). *Majallat Jāmi‘at Bābil, al-‘Ulūm al-Insānīyah,* al-mujallad (22), al-‘adad (2), 487516-.

Nūr al-Dīn, Bū ‘Abdalī. (2017). al-usrah bayna taḥaddiyāt al-‘awlamah wa-mutaṭallabāt naql al-Qayyim, Kullīyat al-‘Ulūm al-ijtimā‘īyah al-Insānīyah, Jāmi‘at Zayyān ‘Āshūr bāljlfh, (in Arabic). al-Jazā’ir, *Majallat Ansanat lil-Buḥūth wa-al-Dirāsāt,* al-mujallad (8), al-‘adad (1), 328 – 344.

Sa‘īdah, ‘Alī shhwb. (2020). darajat wa‘y al-usrah wa-al-āthār al-ijtimā‘īyah wa-al-nafsīyah li-istikhdām al-aṭfāl lil-Ajhizah al-iliktrūnīyah, dirāsah maydānīyah muṭabbaqah bi-Minṭaqat Qaṣr ibn ‘Ashīr, (in Arabic). *Majallat al-maydān lil-Dirāsāt al-riyāḍīyah wa-al-Ijtimā‘īyah wa-al-insānīyah,* al-mujallad (3), al-‘adad (4), 113143-.

Sulaymān, sfānh Aḥmad. (2012). Dawr al-usrah al-Mawṣilīyah fī al-ḥadd min al-jarā’im al-Tiqniyah al-ḥadīthah, dirāsah maydānīyah fī (in Arabic). Madīnat al-Mawṣil, Majallat Abḥāth Kullīyat al-Tarbiyah al-asāsīyah, al-mujallad (12), al-‘adad (1), 83146-.

al-Quranī, Ḥasan ibn ‘Abd Allāh. (2019). Dawr al-usrah al-Sa‘ūdīyah fī taḥṣīn abnā’hā min Makhāṭir al-Intarnit, (in Arabic). Markaz al-Nashr al-‘Ilmī, Jāmi‘at al-Baḥrayn, *Majallat al-‘Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah,* al-mujallad (20), al-‘adad (2), 547-580.

al-Ruways, Fayṣal ibn ‘Abd Allāh. (2020). al-Wa‘y al-ijtimā‘ī bẓāhrh alābtzāz al-iliktrūnī ladá al-usrah fī al-mujtama‘ al-Sa‘ūdī, dirāsah maydānīyah lil-‘awāmil wa-al-āthār, Kullīyat al-Ādāb wa-al-‘Ulūm al-Insānīyah, Jāmi‘at Qanāt al-Suways, (in Arabic). *Majallat Kullīyat al-Ādāb wa-al-‘Ulūm al-Insānīyah,* al-‘adad (33), 78 – 125.

al-‘Utaybī, Sulṭān ibn Dulaym. (2020). Dawr al-usrah fī ta‘zīz manẓūmat al-Qayyim al-mujtama‘īyah min manẓūr ‘ilm al-ijtimā‘ al-tarbawī, al-Jam‘īyah al-Miṣrīyah lil-Akhiṣā’īyīn al-Ijtimā‘īyīn, al-Qāhirah, (in Arabic). *Majallat al-khidmah al-ijtimā‘īyah,* al-juz’ (2), al-‘adad (63), 245263-.

al-Zahrānī, Nūrah Musfir. (2017). al-Qayyim fī ḍaw’ al-taṭawwur al-tiknūlūjī wa-in‘ikāsātuhā (in Arabic). ‘alá Riḍā al-usrah al-Sa‘ūdīyah, Majallat Jāmi‘at al-Bāḥah lil-‘Ulūm al-Insānīyah, al-mujallad (1), al-‘adad (11), 1066-.

‘Awaḍ, Munīr wḥls, Mūsá. (2015). al-Ittijāh Naḥwa Tiknūlūjiyā al-ta‘allum ‘an ba‘da wa-‘alāqatuhu bi-ba‘ḍ al-mutaghayyirāt ladá ṭalabat al-Dirāsāt (in Arabic). al-‘Ulyā fī al-jāmi‘āt al-Filasṭīnīyah. Majallat Jāmi‘at al-Aqṣá, al-mujallad (1), al-‘adad (19). 219256-.

Bishrī, ‘Alī. (1993). ittijāh al-Shabāb al-Jāmi‘ī Naḥwa ‘amal al-mar’ah.[Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmi‘at ‘Ayn Shams.

Dmym, Fāṭimah al-Zahrā’. (2020). al-taghayyur al-Thaqāfī wa-‘alāqatuhu btkyf kibār al-Sinn fī al-usrah al-Jazā’irīyah, Jāmi‘at Wahrān 2 Muḥammad ibn Aḥmad, (in Arabic). *Majallat Dirāsāt insānīyah wa-ijtimā‘īyah,* al-mujallad (9), al-‘adad (3), 8393-.

Ḥamdān, Sa‘īd ibn Sa‘īd. (2008). Dawr al-usrah

أثر المخاطر المتصورة والثقة على النية السلوكية لاستخدام الحجز الإلكتروني للخدمات السياحية في المملكة العربية السعودية

The Impact of Trust and Perceived Risk on the Intention to Use Tourism Reservation Services in the Kingdom of Saudi Arabia

د. عبد الله بن محمد العمران
أستاذ التسويق المساعد، قسم السياحة والآثار، كلية الآداب والفنون، جامعة حائل
ORCID: 0000-0002-0458-7326

Dr. Abdullah M. Alomran
Assistant Professor of Marketing, Tourism & Archeology Department,
College of Art, Hail Universityy

(قدم للنشر20 /2024/03، وقبل للنشر في 2024/04/04)

المستخلص

تركز هذه الدراسة على أثر المخاطر المتصورة والثقة على النية السلوكية لاستخدام الحجز الإلكتروني للخدمات السياحية في المملكة العربية السعودية. تستخدم دراسة النظرية الموحدة لقبول واستخدام التكنولوجيا.(UTAUT2) II الهدف هو إنشاء وتقييم نظرية جديدة يمكن استخدامها لتحديد العناصر المختلفة التي تؤثر على سلوك الاستخدام بين عملاء الحجز الإلكتروني للخدمات السياحية. تركز هذه الدراسة بشكل خاص على الدور الفريد للثقة وإدراك المخاطر. وقد تم جمع البيانات من استبيانات شملت على 399 مشاركًا. تم استخدام Partial Least Squar-Structural Equation Modeling (PLS-SEM) في تحليل البيانات. تضيف دراستنا إلى الوضع الأدبي الحالي من خلال اقتراح متغيرات جديدة تربط «المخاطر المتصورة» و«الثقة» بنظرية UTAUT2. علاوة على ذلك، توفر هذه الدراسة استجابة الدعوات العلمية من قبل الباحثين لمزيد من الفحص واستخدام الجوانب، التي تعمل على توسيع الأدوات واستخدام نظرية UTAUT2.تمثل نظرية البحث دراسة رائدة تدمج المخاطر المتصورة من اعتماد المستهلك لأدبيات التكنولوجيا الجديدة، وذلك باستخدام نظرية UTAUT2 للمساعدة في بدء دمج البحوث متعددة التخصصات في التسويق الإلكتروني. في هذا البحث، تم افتراض الثقة (TR) –لأول مرة– كوسيط يتوسط تأثير المخاطر المتصورة (TR) نحو النية السلوكية (BI). وقد وجد أن متغير الثقة يتوسط تماما العلاقة السلبية بين متغير المخاطر المتصورة والنية السلوكية.

الكلمات المفتاحية: الثقة، المخاطر المتصورة، الحجز الالكتروني، استخدام التقنية.

Abstract

This research presents the first attempt to use the UTAUT2 model in the context of electronic booking in the tourism industry in Saudi Arabia. The purpose is to identify the factors that influence a consumer's decision to embrace and use tourism e-booking services. All constructs within the UTAUT2 model demonstrate adequate validity and reliability. The results support using the UTAUT2 model in predicting consumers' intention to adopt and use e-booking tourism services in Saudi Arabia. This study contributes to the existing literature by examining the validity and reliability of the UTAUT model in a non-Western context. It specifically focuses on the impact of perceived risk and trust belief on behavioural intention to use tourism e-booking services in Saudi Arabia. The study utilizes the UTAUT2 model to establish and evaluate a new model that captures the factors influencing usage behaviour among customers of tourism e-booking services. Trust belief and risk perception are given special attention in this study. Data was collected through a cross-sectional survey of 399 respondents, and Partial Least Squares-Structured Equation Modelling (PLS-SEM) was used for data analysis. Our study extends the current literature by proposing new variables that connect perceived risk and trust belief to the UTAUT2 model. In this research, trust belief is tested as a mediator between perceived risk and behavioural intention for the first time. The results show that trust belief completely mediates the negative relationship between perceived risk and behavioural intention.

Keywords: Technology, Adoption, E-booking, Trust Believe, Perceived Risk

مقدمة:

شجعت زيادة تقنيات المعلومات الجديدة في قطاع السياحة الباحثين الدوليين على العمل على نطاق واسع في أبحاث تكنولوجيا المعلومات. ومع ذلك، هناك حاجة إلى بذل المزيد من الجهد للحصول على معرفة دقيقة حول الاستخدام المقصود للتكنولوجيا في صناعة السياحية. يبحث البحث الحالي في متغير الثقة (TR) والمخاطر المتصورة (PR)، وكيف تؤثر هذه المتغيرات على نية المستهلك في الاستفادة من الحجز الإلكتروني للخدمات السياحية. بشكل اخر تهدف هذه الدراسة إلى استطلاع دور المخاطر المتصورة والثقة في استخدام التكنولوجيا، واستكشاف سبب انخفاض استخدام التكنولوجيا بين القائمين بالحجز الإلكتروني للخدمات السياحية في المملكة العربية السعودية. على الرغم من وجود قدر كبير من الأدبيات التي تركز على العلاقات بين المخاطر والثقة، فقد تم تحويل معظم الأدبيات المتعلقة بالمخاطر والأدلة التجريبية إلى العلاقات الصناعية، مع بيانات نظرية وتجريبية متفرقة للغاية حول التجارة الإلكترونية، وكانت بين الأعمال التجارية والعملاء (San Martín et al., 2012). ويمكن تحقيق ذلك من خلال استكشاف خصائص القائمين بالحجز الإلكتروني ودراسة جذور المتغيرات المختلفة لاعتماد الحجز الإلكتروني في سياق الخدمات السياحية. يتعرف هذا البحث على المخاوف والقوى التي تقنع أو تثبط مستخدمي الإنترنت في المملكة العربية السعودية لاعتماد او العزوف عن استخدام الحجز الإلكتروني للخدمات السياحية. يعد الفهم الأفضل للدوافع المختلفة التي تحفز المستهلكين على التسوق عبر الإنترنت أمرًا ضروريًا لإنشاء أساليب وتقنيات تسويق فعالة عبر الإنترنت لضمان النجاح على المدى الطويل.

من المهم أن نفهم أن تكنولوجيا المعلومات تتغير بشكل كبير، مما له تأثير واضح على صناعة السياحة (الشرنوبي وآخرون، 2022). إن التغير السريع في التقنيات له تأثيره الخاص على إدراك المستهلك؛ وبالتالي، يجب فحص تقييم تصور المستهلك تجاه تطوير التكنولوجيا الجديدة باستمرار، حيث إنها تتغير أيضا. ومن منظور الطلب، ينص أسعد عبد الحميد وآخرون، (2022) على أن الإنترنت قد أثرت بشكل جذري على سلوك المسافرين، حيث يمكن للمستهلكين التعامل مباشرة مع الموردين ومقدمي الخدمات في الوجهات السياحية. علاوة على ذلك، يستخدم الأفراد الإنترنت بشكل متزايد ليس فقط للحصول على معلومات كاملة حول المنتجات والخدمات، ولكن أيضًا لشرائها عبر الإنترنت، على الرغم من أن هذا السلوك أقل اتساعًا (عبد الحميد وآخرون 2022).

إن الأدبيات العلمية السابقة حول كيفية وسبب قيام مجموعات محددة من المستهلكين بالحجز عبر الإنترنت –في حين يستخدم آخرون خدمات الحجز الإلكتروني فقط بتردد– هي دراسات ضعيفة ونادرة (Faraj, 2013). يؤدي هذا النقص في المعلومات إلى سؤال رئيسي واحد: هل يستخدم بعض المستهلكين الإنترنت فقط للحصول على معلومات عن المنتج؟ ووفقا لـ (Jarvenpaa & Todd, 1997)، يشير هذا إلى أن الأدبيات الحالية ليست شاملة، وأن الأدلة التجريبية المتوفرة حول التأثيرات المختلفة للإنترنت على سلوك الحجز لدى المستهلك غير حاسمة. وقد تسبب هذا التناقض في آراء متضاربة حول مستقبل الحجز والبيع بالتجزئة عبر الإنترنت. يعتقد كلٌ من (Holloway & Beatty, 2003) أن التسوق الإلكتروني هو مجرد جنون مبالغ فيه وعابر. ويرى آخرون، مثل (Rowley, 1996; Hoffman et al., 1995)، أن الإنترنت توفر فرص وتأثيرات قيمة لتجارة التجزئة، لأنها تدعم أنشطة السوق الحالية.

الهدف الرئيس من هذه الدراسة هو إنشاء نظرية مجربة لسلوك المستهلك عندما يتعلق الأمر باعتماد الحجز الإلكتروني للخدمات السياحية. وسيتم تحقيق ذلك من خلال دمج النظرية المخاطر المتصورة (PR) ومتغير الثقة (TR)، إلى نظرية UTAUT2. سيقترح هذا البحث نظرية مدمجة يمكن من خلالها فهم أكبر لسلوكيات القائمين بالحجز الإلكتروني، والذي سيتم استخدامه للتنبؤ بنوايا القائمين على الحجز الإلكتروني لمواصلة الانخراط في الحجز الإلكتروني في المستقبل. وتهدف هذه الدراسة أيضًا إلى إنشاء ملف تعريف عن مستخدمي الحجز الإلكتروني المعاصرين، من خلال التعرف على خصائصهم الجيوديمغرافية والديموغرافية وأنماط استخدامهم، والتي تشجع على الحجز الإلكتروني للخدمات السياحية. سيساعد هذا الفهم المعدل القائمين بالحجز الإلكتروني ومصممي الويب على خلق بيئة عمل أكثر فعالية وملاءمة، مما سيزيد من استخدام الحجز الإلكتروني للمستهلكين الحاليين ويحفز اعتماد الحجز الإلكتروني من قبل غير القائمين بالحجز. سيؤدي ذلك بشكل أساسي إلى تعزيز قدرة الشركات ذات الصلة على الاحتفاظ بالعملاء الحاليين وجذب عملاء جدد، مما سيولد المزيد من الأرباح ويضمن نجاح الأعمال.

تهدف الدراسة إلى سد الفجوة المعرفية من خلال تقديم نتائج مهمة حول سلوك القائمين بالحجز عبر الإنترنت، وتجاربهم، وأنماطهم، ودوافعهم، وتوقعاتهم، والرضا الذي يستمدونه من الحجز الإلكتروني. وتهدف ايضاً لمعرفة هل يؤثر متغير المخاطر المتصورة (PR) ومتغير الثقة (TR) في نظرية استخدام الحجز الإلكتروني للخدمات السياحية؟ ما هي الطرق التي يؤثر بها إدراك المخاطر والثقة على اختيارات القائمين بالحجز؟ وبالتالي، ستوفر هذه النتائج للشركات السياحية إطارًا سليمًا لتحسين استراتيجياتها التسويقية، لتحقيق تأثير أكبر على مستخدمين خدمات الحجز الالكتروني.

لا يوجد تعريف واحد أفضل أو عالمي فيما يتعلق «بتصور المخاطر»، لأن المفهوم نفسه معقد للغاية. يبدو أن الأفراد يختلفون حول ماهية الخطر أكثر من اختلافهم حول مدى قياسه. ومن ثم، فقد تم فهمه وشرحه بشكل مختلف عبر العديد من مجالات

البحث. على سبيل المثال، في عملية صنع القرار الاقتصادي، أو الإحصائي، أو النفسي، عادة ما يتم تفسير المخاطر على أنها موقف يكون لدى الشخص فيه معرفة كافية بالنتائج السلبية والإيجابية المحتملة (Dowling, 1986; Stone & Grønhaug, 1993). يتفق الباحثون مثل (Smith et al., 2002) على تفسير المخاطر على أنها القدرة على الحصول على فهم كامل وسليم للنتائج المحتملة حتى قبل وقوع الحدث.

كما ذكر (Cunningham, 1967)، يحتوي الخطر في سلوك المستهلك على جانبين محتملين: جوانب الصدفة وجوانب الخطر. غالبًا ما يُشار إلى «جانب الصدفة» على أنه فرصة الحدوث أو «الاحتمالية»، في حين أن «جانب الخطر» يهتم في الغالب بالنتائج السلبية.

يحتل مفهوم المخاطر المتصورة (PR) مكانًا مهمًا في أدبيات سلوك المستهلك عند النظر إليه من منظور عملية اتخاذ القرار الاستهلاكي. تقدم بعض الأعمال البحثية الموثقة جيدًا من الأدبيات، بما في ذلك (Conchar et al, 2004; Dowling, 1986; Mitchell, 1999)، مراجعات نقدية بخصوص هذا المفهوم، مما يشير إلى أن العلاقات العامة هي عنصر حاسم في محاولة فهم سلوك المستهلك.

يذكر (Dowling, 1986) أن مصطلح «الخطر» هو مفهوم معقد، ولكنه مهم للغاية لفهم عملية صنع القرار بين الأفراد. وله تأثير كبير على عملية اتخاذ القرار لدى المستهلك. ومع ذلك –وفقًا لـ (Bauer, 1960)- فإن منظور المخاطر في سلوك المستهلك لا يزال ناقصًا في الأبحاث الحالية. أدت التعقيدات الناشئة عن عمله البحثي إلى قيام Bauer بإدخال العلاقات العامة في نظريات سلوك المستهلك، حيث «تتضمن عملية سلوك المستهلك على درجة معينة من المخاطر التي قد ينتج عنها أي إجراء من جانب المستهلك، وهذا وحده لا يمكن توقعه بالكامل بأي شكل تقريبي، حيث إن بعض النتائج التي تحدث من هذه الحقيقة قد تكون غير سارة» (Bauer 1960, in Cox 1967a:24).

شجع (Bauer, 1960) الباحثين أيضًا على توظيف العلاقات العامة باعتبارها تكوين لمفهوم افتراضي ونفسي في دراسة سلوك المستهلك. ووفقا له، فإن دمج العلاقات العامة في دراسة سلوك المستهلك يمكن أن يسهل على الممارسين والباحثين الحصول على فهم أكثر شمولا لسلوك المستهلك بالمعنى الحقيقي للمصطلح.

فيما يتعلق بمفهوم «الثقة»، اقترح الباحثون تعريفات مختلفة للثقة في تخصصات مختلفة (Yousafzai et al., 2003). تركز هذه الدراسات على علم النفس الاجتماعي، والشخصية الفردية، وعلى المنظمات والمؤسسات. تشير الطرق العديدة لفحص الثقة إلى أنه من الصعب التوصل إلى تعريف شامل وموحد للثقة في الأدبيات. وفي إطار الشراء عبر الإنترنت، كثيرًا ما يُشار إلى الثقة باعتبارها عاملاً أساسيًا (Corbitt et al, 2003). وينبغي النظر إلى الثقة على أنها حل قصير الأجل أو مؤقت لتحفيز رغبة المستهلك في شراء منتج ما باستخدام الإنترنت، بالإضافة إلى أنها سابقة أعمال مهمة على المدى الطويل (Yousafzai et al., 2003).

من المحتمل أن يكون أحد أبسط تعريفات «الثقة» هو ما قدمه (Mayer et al., 1995)، الذي عرفها بأنها توقع ظرف معين الوفاء بالتزام معين، مرتبطًا بالاستعداد لقبول أي ضرر محتمل في العملية، سواء كان ذلك الطرف يستطيع السيطرة على الطرف الآخر أم لا. لقد تم تطوير عنصر الثقة بشكل أكبر ليشمل الموثوقية المتصورة. يتم تفسير الموثوقية المتصورة على أنها مواقف الثقة أو الثقة لدى المستهلك (Mcknight & Chervany, 2001). وسوف تركز هذه الدراسة إلى حد أكبر على تعريف الثقة الذي قدمه (Mayer et al., 1995). ولذلك، سيتم التعامل مع ثقة المستهلك على أنها معتقدات ومواقف الثقة المختلفة الموجودة في الحجز الإلكتروني. وبالتالي سيتم تعريف الثقة على أنها الحالة النفسية التي تنتج عن رغبة مستهلك معين في إجراء معاملة عبر الإنترنت، وتوقع أن المنصة التي يقوم بالدفع من خلالها ستفي بالتزاماتها، إذا كان العميل قادرًا على المراقبة أو التحكم في تصرفات منصة الدفع.

يوضح (Corbitt et al., 2003) أن متغير الثقة يقع ضمن ثلاثة أبعاد: الثقة المتعلقة بالأفراد، أو الثقة المتعلقة بموقع إلكتروني معين، أو بائع عبر الإنترنت، أو الثقة المتعلقة بالتجارة الالكترونية. وللثقة –ضمن هذه الأبعاد– تأثيرات مختلفة على اعتماد العميل للشراء عبر الإنترنت؛ تُظهر الثقة في التجارة الالكترونية رغبة المشتري في اعتماد الحجز الإلكتروني أو تجنبه. ومع ذلك، هناك القليل من الأدلة التي تدعم هذا الادعاء في دراسة (Corbitt et al., 2003)، والتي من شأنها أن تقيم علاقة سلبية مباشرة بين المخاطر المتصورة والمشاركة في الأعمال التجارية الإلكترونية، أو بين المخاطر المتصورة والثقة. ولذلك، هناك حاجة لمزيد من الأدلة لدعم هذا الموقف.

هناك علاقة وثيقة بين العلاقات العامة والثقة في سياق الأعمال التقليدية (Mayer et al., 1995; Kim & Prabhakar, 2000). وقد تم تحديد هذه العلاقة الوثيقة أيضًا في تطور التجارة الإلكترونية (Morrison & Firmstone, 2000). ويكرر الباحثون أن المخاطر والثقة لا ينفصلان أثناء اتخاذ القرار، وبالتالي تتم مناقشتهما في وقت واحد (Das & Teng, 2004; Morrison & Firmstone, 2000; Verhagen et al., 2006). ويُقترح أيضًا أنه كلما زادت المخاطر المتصورة، زادت الثقة المطلوبة (Jarvenpaa & Tractinsky, 1999). لاحظ (Hoffman et al., 1999) أن هذا المبدأ المشترك يتم تطبيقه أيضًا في العديد من مجالات الشراء عبر الإنترنت.

تشير بعض الدراسات الأولية حول الثقة إلى أن أي طرف لا

يحتاج إلى المخاطرة بأي شيء حتى يكتسب الثقة. ومع ذلك، فإن هذا الموقف لا يشاركه فيه (Mayer et al., 1995) الذي لاحظ أنه على الرغم من أن الشخص لا يحتاج إلى المخاطرة بأي شيء لكسب الثقة، إلا أنه لا يزال بحاجة إلى تحمل المخاطر للمشاركة في إجراء ينطوي على الثقة. واستنادا إلى الدراسات التي أجراها هؤلاء المؤلفون حول الارتباطات بين المخاطر والثقة، فمن الواضح أن المخاطر إما هي مقدمة للثقة، أو أنها تنبع من الثقة. ويرجع ذلك أساسًا إلى أن المخاطر والثقة يبدو أنهما يتعاونان في هذا البحث. وعلى الرغم من ذلك، هناك بعض المؤلفين الذين يجادلون بأن العلاقة بين الثقة والمخاطر هي علاقة متوازية في طبيعتها. وبهذه الطريقة، يمكن لهذين العاملين أن يؤثرا على رغبة الطرف في المشاركة في إجراء الشراء ضمن إطار الحجز الإلكتروني. لاحظ كلا من (Kim & Prabhakar, 2000) هذه العلاقة غير ذات أهمية. وهذا يتوافق مع آراء (Das & Teng, 2004) الّذَين يفترضان أن المخاطر والثقة موجودة بالتوازي مع الخيارات التفاعلية.

ومع ذلك، تظهر الدراسات الإضافية حول العلاقة بين الثقة والمخاطر المتصورة أن العلاقة بينهما ليست متوازية، بل متسلسلة. وبهذه الطريقة، يُنظر إلى الثقة على أنها تؤثر على نوايا الشراء لدى المستهلك، من خلال المخاطر المتصورة. لاحظ (Pavlou, 2003) –على سبيل المثال– أن الثقة هي دالة وظيفية للمخاطر المتصورة، وبالتالي ليست موازية لها. ذكرت دراسة مماثلة أجراها (Malhotra et al., 2004) أن الثقة تؤثر سلبًا على معتقدات المخاطرة، لا سيما عندما يتعلق الأمر بمخاوف الخصوصية المتعلقة بالأعمال التجارية الإلكترونية بين البائعين، وكذلك في البيئات الثقافية المختلفة، مثل سنغافورة والولايات المتحدة والصين. يدعم (Yousafzai et al., 2003) هذا الموقف من خلال الإشارة إلى أن مستوى الثقة يخضع لدرجة المخاطرة المتصورة. ومع ذلك، فإن الارتباط بين المخاطر المتصورة والثقة معقد للغاية، حيث تختلف معظم المعتقدات المبكرة حول الثقة مع مرور الوقت أو مع خبرة المستهلك (Mcknight & Chervany, 2001; Corbitt et al., 2003).

جمع (D. J. Kim et al., 2009; Kim et al., 2008) بين الثقة والمخاطر المتصورة، وتحقق من أن الثقة كان لها تأثير على المخاطر المتصورة لمستهلكي الإنترنت في قرارات الشراء. بالإضافة إلى ذلك، فإن ثقة المستهلك وحساسية المستهلك تجاه الثقة والمخاوف الأمنية والمخاوف المتعلقة بالخصوصية ومعلومات الشركة وجودة المعلومات على الموقع لها آثار عميقة على الثقة بين مستهلكي الإنترنت.

وبشكل عام، يُنظر إلى المخاطر المتصورة إجمالاً على أنها تمثل مستوى الشك المتعلق بالآثار المحتملة لاستخدام الخدمات الإلكترونية. وفقًا لهذا الأساس المنطقي، قد ينخفض مستوى القلق أو عدم اليقين لدى المستهلك فيما يتعلق بالمنصة بشكل كبير عندما يكون قادرًا على التنبؤ بإمكانية أو مستوى المخاطرة، مع مراعاة البيانات المتاحة التي تم جمعها من خلال الخبرة، عند إجراء المعاملات من خلال الحجز عبر الإنترنت. وبالمثل، يمكن تحسين درجة الثقة في الخادم. وبالتالي، قد يرتبط انخفاض درجة المخاطر المتصورة بزيادة في درجة الثقة.

الأسس النظرية:

تم استخدام نظرية UTAUT2 (النظرية الموحدة لقبول واستخدام التكنولوجيا II) بواسطة (Venkatesh et al., 2012) على نطاق واسع في الدراسات المتعلقة باعتماد المستهلك للتكنولوجيا الجديدة، وتم استخدامها كأساس نظري للفرضية المطبقة في الدراسة الحالية.

تُظهر الدراسات الحديثة في هذا الصدد والتي تميل إلى قياس المخاطر المتصورة في المعاملات التجارية الإلكترونية، وجود علاقة مهمة بين هذا المتغير واعتماد التكنولوجيا (Kumar & Ayodeji, 2021; Sangle & Awasthi, 2011; Taneja & Bharti, 2022). ومع ذلك، تركز هذه الدراسات بشكل أساسي على المخاطر التي تنطوي على مخاطر أمان المعاملات أو الخصوصية.

بحكم صعوبة التقاط وقياس المخاطر المتصورة كحقيقة موضوعية، قام معظم الباحثين في دراسة الأعمال الإلكترونية بتعريف ومعالجة المخاطر المتصورة على أنها ذات معايير ظرفية وسياقية متميزة (Bélanger & Carter, et al., 2008; Herrero Crespo & Rodríguez Del Bosque, Tanveer, 2021 ;Rodríguez, 2008; Teo & Liu, 2007). وفي سياق الحجز الإلكتروني للخدمات السياحية، تتضمن هذه الدراسة تعريف المخاطر المتصورة كما قدمها (Featherman & Pavlou, 2003)، واصفًا المخاطر المتصورة بأنها احتمالية الخسارة، عند السعي لتحقيق النتيجة المرجوة عند استخدام أي خدمة إلكترونية.

تأثير متغير "الجهد المتوقع» على متغير «المخاطر المتصورة»

بالنسبة للمستهلك، يتم تعريف «الجهد المتوقع» على أنه «درجة السهولة المرتبطة باستخدام المستهلكين للتكنولوجيا» (Venkatesh et al., 2003, p.450). تظهر ثلاث دراسات ذات صلة أجراها (Pai & Tu, 2011; Gupta et al., 2008) و(Al-Gahtani et al., 2007) وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الجهد المتوقع والنوايا السلوكية (انظر الجدول 1). وجد (Venkatesh et al, 2003) أن توقع الجهد له تأثير كبير، خاصة على النساء في المرحلة المبكرة من الخبرة في استخدام الإنترنت مع التكنولوجيا الجديدة. ومع ذلك، فإن صعوبة استخدام النظام تتضاءل مع زيادة مقدار الخبرة (Venkatesh et al., 2003). وبعبارة أخرى، كلما تعلمت المرأة أكثر عن التكنولوجيا، قل الجهد الذي ستحتاج إلى بذله. لم تجد أي دراسة حديثة أي علاقة ذات دلالة إحصائية بين توقع الجهد والمخاطر المتصورة (Chang et al., 2016)، مما يشير إلى أن توقع الجهد ليس له أي تأثير على المخاطر المتصورة.

جدول 1

مقارنة دراسات سابقة بتأثير متغير "الجهد المتوقع" على المتغير غير المستقل "النية السلوكية"

العلاقة	المرجع	المرجع	المرجع	سلبي/ايجابي
الجهد المتوقع على النية السلوكية	(Al-Gahtani et al., 2007)	(Gupta et al., 2008) moderated by gender	(Pai & Tu, 2011)	علاقة قوية إيجابية
الجهد المتوقع على النية السلوكية		(Yang, 2010)	(Al-Gahtani et al., 2007)	لا يوجد علاقة

وبالنسبة للمخاطر، فإن العميل المحتمل الذي يرى أن منتجًا أو خدمة ما يصعب فهمها خلال فترة زمنية قصيرة سوف يميل أيضًا إلى اعتبار شراءها واعتمادها أمرًا محفوفًا بالمخاطر (Moore & Benbasat, 1991). إن صعوبة استخدام الخدمة التي قد يواجهها العملاء المحتملون أثناء اعتماد التكنولوجيا الجديدة يمكن أن تزيد من توقعات العميل للمخاطر. ولذلك، يمكن تحديد توقع الجهد كعامل مهم للحد من المخاطر، مثل العوامل الأخرى (Roselius, 1971). يبدو من المحتمل أن هؤلاء المستهلكين الذين يدركون أن استخدام الحجز الإلكتروني للخدمات السياحية لن يتطلب الكثير من الجهد هم فقط الذين يميلون أيضًا إلى اعتبارها خدمة منخفضة المخاطر.

ويمكن اقتراح الفرضية التالية: (H1) وجود علاقة سلبية بين توقع الجهد والمخاطر المتصورة

تأثير متغير «المخاطر المتصورة» على متغير «الأداء المتوقع»

وبالنسبة للمستهلك، فإن متوسط الأداء المتوقع (PE) هو «الدرجة التي سيوفر بها استخدام التكنولوجيا فوائد للمستهلكين في أداء أنشطة معينة» (Venkatesh et al., 2012, p.159). يتم اشتقاق الأداء المتوقع من نظريات نظم المعلومات المختلفة: الفائدة المتصورة (Davis, et al., 1989; Davis 1989)، وملاءمة الوظيفة (Thompson et al., 1991)، والدافع الخارجي (Davis et al., 1992)، وتوقع النتائج (Compeau & Higgins, 1995; Compeau et al., 1999) والميزة النسبية (Moore & Benbasat, 1991). وجدت هذه الدراسات أن متغير «الأداء المتوقع» (PE) يتنبأ بقوة بالنوايا السلوكية فيما يتعلق باعتماد واستخدام التكنولوجيا (انظر الجدول 2).

جدول 2

مقارنة لبعض الدراسات حول العلاقة بين الأداء المتوقع والنية السلوكية

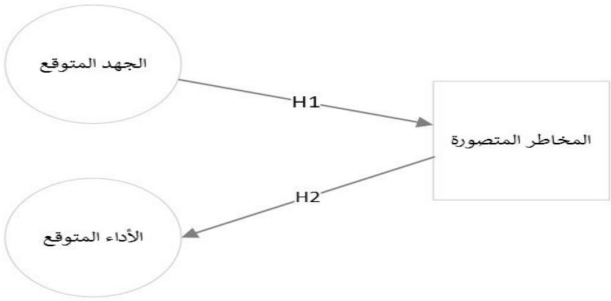
العلاقة	المرجع	المرجع	المرجع	سلبي/ايجابي
الأداء التوقع على النية السلوكية	(Luo et al., 2010)	(Chiu & Wang, 2008)	(Al-Gahtani et al., 2007)	علاقة إيجابية
الأداء المتوقع على النية السلوكية			(Pai & Tu, 2011)	لا يوجد علاقة

يرى كلٌ من (Morris & Venkatesh, 2000) أن الشباب يتأثرون أكثر من المجموعات الديموغرافية الأخرى. كما وجد (Wang et al., 2009; Riquelme & Rios, 2010; Dong & Zhang, 2011) أن الجنس والعمر يلعبان دورًا مهمًا في التأثير على العلاقة بين المتغيرين «الأداء المتوقع» (PE) و«النية السلوكية» (BI). من ناحية أخرى، تقدم بعض الأدبيات حجة متناقضة حول دور الجنس والعمر في قبول التكنولوجيا (Bigne et al, 2007), 200 ; Faqih & Jaradat, 2015; Lip-Sam, T., & Hock-Eam, 2011; Serenko 2006 (Zhou et al, . ومع ذلك، لم يتم إجراء أبحاث كافية حتى الآن لمعالجة تأثير الفروق بين الجنسين على اعتماد تكنولوجيا الحجز الإلكتروني للخدمات السياحية والأعمال الإلكترونية بشكل عام. وبالإضافة إلى ذلك، فإن الطبيعة غير المتسقة للنتائج المبلغ عنها تشير بقوة إلى الحاجة إلى مزيد من التحقيق والتحسين لفهم تأثير الجنس والعمر على اعتماد تكنولوجيا الحجز الإلكتروني للخدمات السياحية، وخاصة في البلدان النامية. علاوة على ذلك، تساهم هذه الدراسة في فهم أوسع لكيفية إدراك الرجال والنساء لمخاطر الأعمال التجارية الإلكترونية والسلوكيات الرئيسية الأخرى لعمليات المعاملات التجارية الإلكترونية في أي بلد نام.

من المقترح أن العمر والجنس يخففان العلاقة بين الأداء المتوقع والنية السلوكية. ويجوز القول بأن المتغير الجذري يتضمن بعض المتغيرات المطبقة على السياق التنظيمي الأصلي والتي لا علاقة لها بسياق المستهلك. ومع ذلك، فقد ثبت أن متوسط الأداء المتوقع له دلالة إحصائية في تحديد النية السلوكية، وتؤكد الأدلة التجريبية من الدراسات السابقة أن العمر والجنس هما وسيطان مهمان.

شكل 1

التصور الشكلي لتأثير متغير الأداء المتوقع والجهد المتوقع على المتغير المستقل "المخاطر المتصورة"



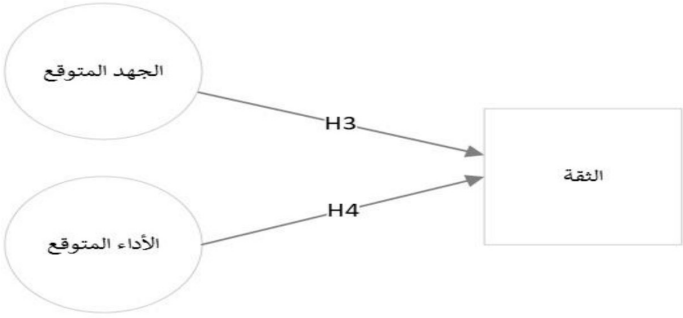
في UTAUT2، لعب المتغيرين «الجهد المتوقع» و»الأداء المتوقع» دورًا وظيفيًا مشابهًا لسهولة الاستخدام والفائدة الملموسة (انظر الشكل 1). ولذلك فمن المعقول أن نفترض أن الأشخاص الذين ينظرون إلى الحجز الإلكتروني على أنه مفيد سيكون لديهم أيضًا تصور أقل للمخاطر. من المهم تأصيل قياس المخاطر المتصورة على الأداء المتوقع نظرًا لأن المستهلكين سوف يدركون –بوعي أو بغير وعي– مستوى من المخاطر عند تقييم منتج أو خدمة للشراء أو القبول. وجد (Igbaria, 1993) أن اعتماد او استخدام التكنولوجيا يظهر ارتباطاً بالقلق والانزعاج لدى المستهلكين والموظفين. كما أن استخدام الإنترنت كوسيط بين الشركات والمستهلكين يزيد أيضًا من الشكوك والخسارة المحتملة، نظرًا لطبيعتها غير الآمنة. يشكل الجمع بين احتمال الخسارة والتكلفة اللاحقة للخسارة المخاطر المتصورة، والتي ثبت أنها مرتبطة بتقييم المنتج (مثل الأداء المتوقع) والنية في استخدام التكنولوجيا (Dowling & Staelin, 1994).

ويمكن اقتراح الفرضية التالية: (H2) وجود علاقة سلبية بين المخاطر المتصورة والأداء المتوقع

تأثير متغير «الأداء المتوقع» ومتغير «الجهد المتوقع» على متغير «الثقة»

شكل2

التصور الشكلي لتأثير متغير "الأداء المتوقع" ومتغير "الجهد المتوقع" على المتغير المستقل "الثقة"



نظرت الدراسات ذات الصلة التي أجراها الباحثون (Bélanger & Carter, 2008) إلى الثقة كعنصر من عناصر المخاطر المتصورة، في حين اعتبرها (Yousafzai et al., 2003; Teo & Liu, 2007) وظيفة للفائدة وسهولة الاستخدام (انظر الشكل 2). بناءً على هذه الدراسات، فإنه لأمر حكيم أن يتم النظر إلى توقع الجهد والمخاطر وتوقع الأداء كمبادئ أساسية للثقة والتي تبلغ ذروتها في تطوير المواقف الإيجابية والثقة تجاه الخدمات الإلكترونية، والتي تؤدي إلى نية سلوكية في المدفوعات عبر الإنترنت (Li et al., 2008 ;Pavlou, 2003). علاوة على ذلك، تعتبر هذه المبادئ الثلاثة حاسمة في تقييم وسيلة دفع معينة، بمجرد قيام العميل بالاختيار من بين مجموعة واسعة من قنوات الدفع في سياق الأعمال الإلكترونية المتوسع.

أكدت العديد من الدراسات حول متغير سهولة الاستخدام المتصورة (PEOU) ومتغير الفائدة المتصورة (PU) فيما يتعلق بالمدفوعات عبر الإنترنت واعتماد التكنولوجيا وجود علاقة إيجابية بين سهولة الاستخدام المتصورة (PEOU) والفائدة المتصورة (PU) والثقة. على سبيل المثال، كشفت دراسة أجراها (Gefen et al., 2000) أن توقع الأداء المتوقع والجهد المتوقع لهما علاقة إيجابية بالثقة. وفي ضوء ذلك، كلما زاد الجهد الذي يتعين على العميل بذله، قلت ثقته في استخدام التكنولوجيا أو المراقبة أو حتى التحكم في إجراءات

معاملاته عبر الإنترنت. وقد سلطت مجموعة متزايدة من الأبحاث، بما في ذلك أعمال (Malhotra et al., 2004; Kraus et al., 2024; Pennington et al., 2003;) الضوء على توقع الجهد المبذول باعتباره مقدمة للاعتقاد بالثقة في مجال الحجز الإلكتروني. خلصت دراسة حديثة إلى أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين توقع الجهد والثقة (S. E. Chang et al., 2017). ولذلك تقترح هذه الدراسة أيضاً الفرضية انظر للشكل (2):

(H3) الجهد المتوقع يؤثر إيجابياً على ثقة المستخدم

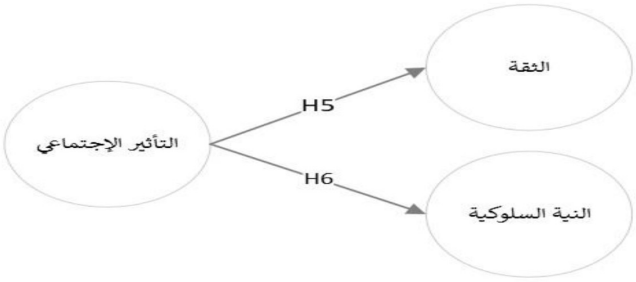
(H4) الأداء المتوقع يؤثر إيجابياً على ثقة المستخدم

العلاقة بين متغير «التأثر الاجتماعي» ومتغير «الثقة»

التأثير الاجتماعي (SI) هو «المدى الذي يرى فيه المستهلكون هؤلاء الآخرين المهمين (مثل العائلة والأصدقاء) الذين يعتقدون أنه يجب عليهم استخدام تقنية معينة» (Venkatesh et al., 2003, p.451). إن المتغيرات الجذرية للتأثير الاجتماعي هي المعايير الذاتية، والعوامل الاجتماعية، والمفهوم الذهني. تؤثر العوامل الاجتماعية على الأفراد الشباب، حيث يتفاعلون أكثر مع التكنولوجيا خلال اليوم. يقيس هذا المتغير تأثير الأقران على استخدام تكنولوجيا الإنترنت في سياقات المستهلك. يبدو أن التأثير الاجتماعي مهم فقط في السياق الإلزامي (Venkatesh et al., 2003). ومع ذلك، وجد أن التأثير الاجتماعي عامل مهم ومهم في تحديد النية السلوكية في سياق المستهلك الطوعي (Venkatesh et al., 2012).

شكل 3

التصور الشكلي لمتغير التأثير الاجتماعي على المتغير غير المستقل "الثقة"



اقترح (Kelman, 1958) أن التأثير الاجتماعي له تأثير غير مباشر على نوايا المستهلك (انظر الشكل 3). يشير المؤلف إلى هذا على أنه تطبُّع. وكما أكد (Bagozzi, 2007)، فإن تأثير المجموعات المرجعية الاجتماعية على نية العميل يعتبر نتيجة لكل من تأثيرات التطبع وتأثيرات الامتثال. هنا، يمثل التطبع العملية التي من خلالها يتبنى الفرد معتقدات مرجعية مهمة ويدمج هذه المعتقدات في نظرية معتقداته الخاصة. لذلك، يمكن للتأثير الاجتماعي أن يؤثر بشكل مباشر على المعتقدات والمواقف التي يتبناها المستهلك. ويمكن لهذه المعايير أيضًا التأثير بشكل غير مباشر على نواياهم. على سبيل المثال، اقترح بعض الباحثين أنه مع مرور الوقت، قد يدرك العميل في النهاية أن النظام مفيد، إذا تم إدراك النظام على هذا النحو من قبل مراجع مهمة (Venkatesh & Davis, 2000). ونتيجة لذلك، سوف يطورون نية لاستخدامه. وقد أثبتت الدراسات اللاحقة أيضًا وجود علاقة مباشرة بين الثقة في المعتقدات والمواقف والتأثير الاجتماعي في سياق نظم المعلومات (Li et al., 2006). ووفقًا لـ Li وآخرين، في غياب المعرفة أو المعلومات الكافية حول نظام معين، سيضع الناس ثقتهم في آراء المراجع المهمة. ونتيجة لذلك، قد يقوم العملاء – عن غير قصد – بدمج هذه المعتقدات المستعارة على أنها معتقداتهم الخاصة. تصبح هذه معتقداتهم الخاصة بالثقة، والتي تنعكس بعد ذلك في ثقتهم تجاه النظام. إلا أن دراسة حديثة وجدت أن التأثير الوسيط (الجنس) يلعب دورا رئيسيا في التمييز بين الذكر والأنثى من حيث نية استخدام التكنولوجيا (Faqih, 2016). وجد (Singh et al. 2020) أن النساء أكثر تقبل لاعتماد التكنولوجيا الجديدة من الرجال.

ولذلك تقترح هذه الدراسة أيضاً الفرضية:

(H5) التأثير الاجتماعي يؤثر ايجاباً الثقة

(H6) التأثير الاجتماعي يؤثر إيجاباً على النية السلوكية

متغير «النية السلوكية»

يتم تعريف النية السلوكية على أنه «مقياس لقوة نية الفرد في أداء سلوك معين» (Ajzen & Fishbein, 1975, p.288). يقوم كلٌ من (توقع الأداء، وتوقع التأثير، والتأثير الاجتماعي، وتسهيل الظروف، والدافع الوجداني، وقيمة السعر، والعادات) بقياس النية السلوكية في UTAUT2.

اعترض الباحثون على دور النية السلوكية واعتمدوا –نظريًا– متغيرات جديدة، وهي «المخاطر المتصورة»، و«الثقة»، كمحرك رئيسي للنية السلوكية. ومع ذلك، فإن دمج المخاطر المتصورة والثقة في UTAUT2 لا يغير دور «النية السلوكية». لقد قدمت مجموعة من الدراسات دور المخاطر المتصورة والثقة في المواقف المختلفة، وخلصت هذه الدراسات إلى أن المخاطر المتصورة

لها تأثير مباشر على النية السلوكية (Bonsón Ponte et al., 2015; H. H. Chang & Chen, 2008; Nicolaou & McKnight, 2006). ومع ذلك، خلصت دراسات أحدث إلى أنه لا توجد علاقة مباشرة بين المخاطر المتصورة والنية السلوكية (S. E. Chang et al, 2016) , 2017; Faqih, 2016; Moodley & Govender, et al., 2016; Sohn, 2016Yin et al.,). تدعم الدراسة الحالية الحجة القائلة بأن المخاطر المتصورة ترتبط بشكل غير مباشر بالنية السلوكية من خلال الثقة.

يمكن تعريف النية السلوكية، في مجال الحجز الإلكتروني للخدمات السياحية، بأنها «الاحتمال الشخصي في استخدام الحجز الإلكتروني للخدمات السياحية»؛ يقيس النية السلوكية (BI) مدى استعداد المستهلك للمشاركة في الحجز الإلكتروني للخدمات السياحية. سيتم استخدام ثلاث كلمات لوصف رغبة المستهلكين في استخدام الموقع: النية، والمحاولة، والتخطيط. تم تطوير هذه العناصر من مقياس (Venkatesh et al., 2012)؛ ومع ذلك، تم إجراء بعض التغييرات على عمل العناصر، بحيث تناسب سياق الحجز الإلكتروني للخدمات السياحية، على سبيل المثال، «لدي النية في الاستمرار في استخدام مواقع حجز السفر في المستقبل».

يتم استخدام المتغير التابع «النية السلوكية» في البحث لقياس الجوانب المختلفة لقبول التكنولوجيا. يُعتقد أن النية السلوكية هي مؤشر مهم لاستخدام التكنولوجيا. ومع ذلك، نظرًا لأن هذه الدراسة تبحث في قبول الحجز الإلكتروني للخدمات السياحية في سياق الاستخدام الطوعي، فقد تم حذف وسيط الاستخدام الطوعي في UTAUT.

تأثير المتغير غير المستقل «المخاطر المتصورة» على المتغير غير المستقل «النية السلوكية» من خلال المتغير غير المستقل «الثقة»

في المراحل الأولى من الحجز الإلكتروني، قد لا يتمكن المستهلكون من الوثوق في طرق الدفع المقدمة دون الحماية التي يتم الحصول عليها من خلال التكنولوجيا أو اللوائح المحسنة. تتضمن بعض الأمثلة على ذلك بروتوكولات تعريف الإنترنت وتشفيرات «المفتاح العام». وبالتالي، فإن الآليات المؤسسية لزيادة سلوك الثقة ضرورية للمساعدة في نجاح الخدمات. سيكون لدى المستهلكين بشكل عام درجة أعلى من الثقة في الخوادم عند زيارتهم للخوادم الإلكترونية لأول مرة (Müller & Wöhler, 2023) ومنذ ذلك الحين فصاعدًا، قد يشعرون بالقدرة على تحمل المخاطر عند إجراء المعاملات. ولذلك فمن الواضح أن المخاطر المعتمدة على النظام تقدم عناصر حاسمة رئيسية، تشجع على تكوين الثقة الأولية في المراحل الأولى للتجارة الإلكترونية. ومع ذلك، قد يختلف هذا من تنمية الثقة الأولية إلى تأكيد الثقة والحفاظ عليها مع مرور الوقت. ويمكن القول أيضًا أن المخاطر المتصورة قد تؤثر على سلوكيات الثقة لدى المستهلكين، خاصة عند استخدام طرق الدفع عبر الإنترنت خلال المراحل المبكرة. وكما أكد (Jarvenpaa et al., 2000)، يمكن أن تصبح أخطار المعاملات أكثر أهمية فيما يتعلق بمعتقدات الثقة. علاوة على ذلك، رأى (Corbitt et al. 2003) أن تجارب مستخدمي الويب ستؤثر على مستوى الثقة المتصورة بشكل إيجابي، بينما تؤثر بشكل سلبي على مستوى المخاطر المتصورة. وبالتالي فإن هذه العلاقة تعني أن المخاطر المتصورة هي مقدمة للثقة، خاصة في المراحل الناضجة للتجارة الإلكترونية. ومن الناحية العملية، فإن الثقة الأولية للمستهلك في المؤسسات قد تخفف من المخاطر المتصورة التراكمية. وقد يؤدي أيضًا إلى زيادة بالثقة، مما يحفز استخدام التجارة الإلكترونية على أساس أكثر انتظامًا.

ويخلص البحث الذي أجراه (Liu & Wei, 2003) إلى أن المخاطر المتصورة هي مؤشر حاسم لاستعداد المستهلكين ونيتهم للشراء عبر الإنترنت. (Featherman & Pavlou, 2003) يذكر أن عدم وعي العملاء بمخاطر الخدمة الإلكترونية يقلل بشكل كبير من مواقفهم ونواياهم بشأن استخدام التكنولوجيا عبر الإنترنت. تدعم دراسة موازية أجراها (Park et al., 2005) و(Apiraksattayakul et al., 2017) حول شراء الملابس وجود علاقة عكسية بين درجة المخاطر المتصورة ونية العميل في الشراء عبر الإنترنت. على سبيل المثال، إذا كانت هناك درجة عالية من المخاطر المتصورة، فسيتم ثني العميل عن إجراء عملية الشراء، والعكس صحيح. بالإضافة إلى ذلك، تكشف الدراسات التي أجراها (Lopez-Nicolas & Molina-Castillo, 2008) أن تصور الفرد للمخاطر الذي يتوافق مع أدوات إدارة معرفة العملاء المختلفة (CKM) يؤثر سلبًا على نوايا المستهلك. ومع ذلك، خلصت دراسات أحدث إلى أنه لا توجد علاقة مباشرة بين المخاطر المتصورة والنية السلوكية.

شكل 4

الشكل التصوري لتأثير المخاطر المتصورة على النية السلوكية من خلال الثقة

وفيما يتعلق بالعلاقة بين المخاطر المتصورة والثقة. ومن ثم فمن الواضح أن تطور الثقة قد يخضع لدرجة المخاطرة المتصورة، من حيث صلتها بالمعاملة نفسها، والبيئة الانتقالية. اقترح (Yousafzai et al., 2003) نظرية للثقة في الأعمال التجارية الإلكترونية، والتي تم تنظيمها حول الأمن والخصوصية والكفاءة المتصورة، باعتبارها سوابق الثقة. يمكن النظر إلى هذه النظرية من منظور مزدوج، إما كجزء من قاعدة الثقة كما اعتمدها (Li et al., 2008)، أو كسياق الإنترنت، كما اقترح (Mcknight & Chervany, 2001). ينظر (Kim & Benbasat, 2006) أيضًا إلى المخاطر التي تركز على الأمن وخدمة العملاء وسعر المنتج، كجزء من العوامل المرتبطة بالثقة. ووفقا لهم، كلما انخفضت هذه العوامل، زادت الثقة في استخدام التكنولوجيا. ويدعم ذلك (Dinev & Hart, 2006) و(Chang et al., 2017)، الذين قدموا أدلة تشير إلى أن المخاطر المتصورة لها آثار سلبية على مستوى الثقة في المعاملات الإلكترونية (انظر الشكل 4) وبالتالي، فإن أي جوانب تنطوي على احتمال التسبب في خسارة للمستهلكين تقع ضمن موارد المخاطر.

تأثير المتغير غير المستقل «المخاطر المتصورة» على المتغير غير المستقل «الثقة»

ويُنظر إلى الثقة في هذا الصدد على أنها دالة على درجة المخاطرة، وينطبق هذا بشكل خاص على المعاملات الإلكترونية (Aiken, 2006). من الميزات الفريدة للحجز الإلكتروني وجود فصل مادي بين العميل وموقع الحجز الخاص به. وفي المعاملات الإلكترونية، يصعب أيضًا التنبؤ بالظروف وتكون مراقبة العلاقات أكثر تعقيدًا. ويرجع ذلك إلى احتمال حدوث أي عدد من الظروف غير المتوقعة، مثل تزييف المواقع الإلكترونية، وتزوير الهويات عبر الإنترنت، وتزييف المستندات الإلكترونية (Ba, 2001). علاوة على ذلك، فإن غياب الرقابة التنظيمية الكافية قد يزيد أيضًا من مخاوف العملاء من إمكانية الوصول إلى معلوماتهم الشخصية دون موافقتهم أو علمهم. تلعب هذه العوامل دورًا رئيسيًا في زيادة إدراك العملاء للمخاطر، وتؤدي في النهاية إلى تقويض مستوى ثقتهم تجاه منصة الحجز الإلكتروني للخدمات السياحية.

إن الطبيعة غير الشخصية والبعيدة لبيئة الإنترنت، إلى جانب عدم اليقين المتأصل في الاستفادة من البنية التحتية العالمية على الإنترنت، والتي هي مفتوحة بشكل أساسي، يمكن أن تؤدي إلى أخطار مختلفة تكون إما نتيجة لشكوك تعتمد على النظام، مثل أوجه القصور الأمنية في الأنظمة التقنية لاتصالات المعلومات، أو العيوب الوظيفية، أو تكون ناجمة عن حالات عدم اليقين الخاصة بالمعاملات مثل سلوك الجهات الفاعلة الأخرى. تؤثر حالات المتغيرات الخارجية المعتمدة على عوامل خارجية بشكل أساسي على بائع التجزئة عبر الإنترنت أو المستهلك.

لكي تكون أكثر قدرة على التكيف والاستجابة لهذه الشكوك التي تعتمد على النظام، فمن الضروري أن تركز خدمات حجز بشكل أكبر على تكوين الثقة على مستوى المؤسسة. وضمن هذا الإطار، لا بد من وجود آليات رسمية لتوفير الثقة التي لا تعتمد على تاريخ التبادل أو على الخصائص الشخصية، بل على مجموعة من السمات الأخرى. على سبيل المثال، وفقًا لبحث أجراه (Cavusoglu et al., 2009)، يمكن لمطوري الحجز الإلكتروني للخدمات السياحية أن يكون لهم تأثير عميق في التأثير على هذه الثقة المؤسسية، والتي يمكن تحقيقها من خلال تركيب جدران الحماية، واستخدام آليات المصادقة، وتسهيل المعاملات المشفرة وضمان الإفصاحات وحفظ الخصوصية. وقد قام العديد من الباحثين الآخرين بالتحقيق في فعالية السبل الأخرى، مثل البنية التحتية للتشفير العام وفعالية هيئات اعتماد الثقة التابعة لجهات خارجية والدور الذي تلعبه في ضمان أمن المعاملات (Lopez-Nicolas & Molina-Castillo, 2008). وفي دراستهم، لاحظ المؤلفون أن هذه عوامل أساسية في متغير ثقة المستهلك في التحويلات المالية الإلكترونية. ولذلك يمكن اقتراح أن عدم اليقين المعتمد على النظام يتأثر إلى حد كبير بالإجراءات التي يتخذها مقدم الخدمة والتي تهدف إلى تقليل المخاوف المتعلقة بالبنية التحتية وزيادة الثقة في الحجز الإلكتروني للخدمات السياحية.

في دراسة على قطاع الفندقي يرى (Yousafzai et al., 2003) أنه في هذا الصدد، يمكن ملاحظة عدم اليقين الخاص بالمعاملات كشكل من أشكال عدم اليقين الباطني أو الداخلي والطرف الآخر الذي ينشأ بين جهاته المختلفة قرارات غير متوافقة تزيد من حالات عدم اليقين في توزيع المعلومات بين الشركاء المشاركين في عملية المعاملات. وفي سياق حجز الفنادق عبر الإنترنت، قد تنشأ حالات عدم اليقين هذه في السوق بسبب موقف الفندق الموجه نحو السلوك الانتهازي والذي تعززه الطبيعة غير الشخصية والبعيدة لخدمات الحجز عبر الإنترنت في صناعة الفنادق، فضلاً عن عدم قدرة القطاع لمراقبة جميع المعاملات بشكل فعال. يمكن أن يتصرف الفندق بطريقة انتهازية من خلال تسريب معلومات خاصة، أو المشاركة في الاحتيال، أو تحريف المنتج، أو الخدمة، أو اعتماد إعلانات مضللة، أو تزوير الهويات. هناك مجموعة واسعة من الأبحاث المخصصة لتعزيز دور الثقة في الحد من المخاطر. تم التحقيق في ارتباط الثقة وتقليل المخاطر في الشراء من المتجر بواسطة (Jarvenpaa et al., 2000)، في امتداد للأدبيات المشتركة بين المنظمات حول سلوك المستهلك.

ويمكن اقتراح الفرضيات التالية:

(H7) وجود علاقة سلبية بين «المخاطر المتصورة» و«الثقة»

(H8) «الثقة» يتوسط العلاقة السلبية بين «المخاطر المتصورة» و«النية السلوكية»

المنهجية:

الأساليب عبارة عن مجموعات من التقنيات والخطوات لجمع البيانات وتوليفها وترميزها لتنظيم منهج البحث، في حين أن مصطلح «منهجية البحث» هو مفهوم أكثر عمومية يتضمن

الأسس الفلسفية للبحث وواحدة أو أكثر من الأساليب المختلفة. يستخدم هذا البحث المنهج الكمّي مع جميع التقنيات المطلوبة للأسلوب مثل أخذ العينات، تصميم الاستبيانات، موثوقية ومصداقية معايير القياس، تحليل البيانات.

تستخدم الطريقة الكمية الإحصائيات للوصول إلى استنتاجات مهمة حول الفرضية. يركز البحث الكمي على جمع البيانات الرقمية ومن ثم تحليل المعلومات من خلال التقنيات التي تنطوي على العد أو الإحصاء؛ وتتمثل أهدافها التحليلية الرئيسية في قياس التباين والتنبؤ بالعلاقات السببية ووصف خصائص السكان أو العينة (Saunders, 2012).

استخدمت هذه الدراسة مصادر متعددة – «تثليث الأدلة» للمقاييس التي تم التحقق من صحتها مسبقًا لزيادة صلاحية المتغيرات والعناصر المستخدمة في الاستبانة. تم جمع البيانات الأولية من خلال استبانات إلكترونية تستهدف عينة من السكان في وقت محدد.

العينة:

أخذ العينات هو عملية استخدام البيانات التي تم جمعها من قسم صغير من السكان كتمثيل للكل، لاستخلاص استنتاجات حول جميع السكان. تعتبر هذه التقنية حاسمة في البحث لإثبات صحة وحيادية البيانات التي تم جمعها والتأكد من أن العينة تمثل تمثيلاً دقيقًا للسكان.

يستخدم هذا البحث العينات غير المحتملة وهو منهج لا يتمتع فيه جميع أفراد السكان بفرصة متساوية للمشاركة في الدراسة. لا تهدف طريقة أخذ العينات هذه إلى جمع الإحصائيات عن طريق أخذ عينات من السكان عبر الإنترنت، بل تهدف إلى ضمان الصلاحية العلمية من خلال طريقتين رئيسيتين. الأول هو الاختيار الذاتي. وهذا هو عكس اللجان المعينة مسبقًا، حيث يتم نشر الدعوات للمشاركة في الاستطلاعات على شبكة الإنترنت إلى المشاركين على منصات متعددة. والثاني من خلال لجنة تطوعية. وخلافًا للتوظيف العشوائي للجنة، تتم دعوة المشاركين للمشاركة في الاستطلاع فقط بعد تقديم معلوماتهم الديموغرافية.

تم استخدام قاعدة بيانات البريد الإلكتروني للمستهلك في هذه الدراسة، والتي تم الحصول عليها من وكيل المسح الإلكتروني، لوحة الاستجابة، بسبب الوصول المحدود إلى قواعد بيانات البريد الإلكتروني الخاصة بالقائمين بالحجز عبر الإنترنت في المملكة العربية السعودية، بسبب سياسات الدولة المتعلقة بالسرية والأمن والخصوصية. استلزم استخدام قاعدة البيانات بالتزامن مع الحدود الموضوعة للدراسة استخدام العينات الاحتمالية. يستخدم هذا النوع من أخذ العينات عندما يكون احتمال اختيار الموضوعات معروفًا.

وهذا يجعل إجراء استنتاجات إحصائية على العينة المختارة أمرًا ممكنًا. يسمح هذا النهج بالتعميمات، حيث يمثل المستجيبون المختارون الجمهور العام للحجز عبر الإنترنت.

يقدم (Saunders, 2012) التعريف التالي لـ «الجمهور المستهدف»: «المجموعة الكاملة من الحالات التي يتم أخذ العينة منها تسمى الجمهور المستهدف». ومن ثم، أصبح القائمون على الحجز عبر الإنترنت هم الجمهور المستهدف في هذه الدراسة. وبهذا الجمهور المستهدف المحدد هو المستهلكين السعوديين الذين يقومون بالحجز عبر الإنترنت في المقام الأول.

وبما أن الدراسة تستخدم معادلات هيكلة النظريات (Structural Equation Modelling SEM) كأداة رئيسية لاختبار فرضياتها وهيكل النظرية المقترح، فإن حجم العينة له أهمية حيوية في التحليل الإحصائي، وفي الاختبارات الأولية. كما أنه يلعب دورًا حيويًا في عملية تحديد مدى موثوقية ومصداقية النظرية. تم تحديد حجم العينة المستخدمة في الدراسة من خلال برنامج معادلات هيكلة النظريات (SEM)، حيث لا يوجد حجم قياسي للعينة. وفقًا لـ (O'Rourke & Hatcher, 2013)، فإن النسبة الموصى بها عند استخدام برنامج معادلات هيكلة النظريات (SEM) هي خمسة أشخاص على الأقل لكل متغير، في حين يوصي (Hair et al., 1998) بنسبة 10 مستجيبين لكل متغير. ومع ذلك، فإنهم ينصحون الباحثين بأخذ عوامل مختلفة في الاعتبار عند التوصل إلى أحجام العينات، مثل حجم النظرية، والمواصفات الخاطئة للنظرية، وإجراءات التقدير.

باستخدام الإجراء الأكثر شيوعًا لتقدير حجم العينة او بما يسمى تقدير الاحتمالية القصوى (MLE)، فإن الحجم الأنسب هو 200. وبما أن هذه الدراسة تستخدم معادلات هيكلة النظريات (SEM)، يتم تحديد حجم العينة من خلال الاقتراحات السابقة ونتائج الدراسة، التي توصي بمستوى النظرية النهائي ليتم تقييمها، على أساس مؤشرات تناسب النظرية. (Anderson & Gerbing, 1984)، إلى جانب العديد من الدراسات الأخرى التي تظهر أن هناك علاقة بين مؤشرات ملاءمة النظرية، مثل مؤشرات الملاءمة المطلقة والتزايدية، وأحجام العينات (Bollen, 2014; Hu & Bentler, 1995). وبعد ذلك، يظل عدد مؤشرات الملاءمة والنظرية ثابتًا في طريقة تقدير الاحتمالية القصوى (MLE) عندما يكون حجم العينة 250 أو أكبر، وتظل المتغيرات الكامنة مستقلة.

تصميم الاستبانة:

كان الهدف من الاستبانة توجيه المستجيبين إلى تقديم تجاربهم وتأثيراتهم وخلفياتهم ذاتيًا وأنماط الشراء في الحجز الإلكتروني لخدمات السياحة. تم استخدام أسئلة الاختيارات المتعددة، مع استخدام مقياس ليكرت المكون من خمس نقاط للإشارة إلى مدى توافقهم مع العبارات الواردة. وقد تم تصنيف الأسئلة الـ 28 في الاستبانة إلى: المعلومات الديموغرافية، والمواقف تجاه الإنترنت، وأنماط الحجز الإلكتروني للسفر، وتقييم الجهد وتوقع

الأداء، وتقييم الثقة والمخاطر المتصورة، والتأثير الاجتماعي، والنية السلوكية للحجز الإلكتروني لخدمات السياحة.

كانت المنصة والوسيلة المستخدمة للتوزيع (Googleform.com)، عبارة عن برنامج استبانة عبر الإنترنت يسمح بالتصميم المتقدم والتوزيع على نطاق أوسع. تتميز الاستبانة، بتصميم جاذب، وأمان، ومانع لتعدد الإجابات وفقدان الأسئلة ولذلك لتعزيز الدقة، ضف الى ذلك خاصية منطق التخطي وتقنية التصفية التي يمكن للمشاركين استخدامها لتخطي أسئلة معينة بناءً على الإجابات التي قدموها. كما يتيح البرنامج البحث بمقارنة البيانات التي تم جمعها وتنزيلها وعرضها بصيغة CSV على ملف اكسل لتحليلها من خلال البرامج الإحصائية الحديثة.

تم عرض أسئلة المشاركة الطوعية، والحق في التوقف، والسرية وعدم الكشف عن الهوية، والوقت المقدر لإكمال الاستبانة (من 6 إلى 10 دقائق) والنسبة المئوية اللازمة لإكمال الاستبانة على الصفحة الأولى للمستجيبين. كما تم عرض أرقام الصفحات والنسبة المئوية للإكمال في كل إطار، حيث كانت بمثابة أداة إرشادية للمجيبين.

تم عرض الاستبانة في صفحات خالية من أرقام الأسئلة، للتقليل من تملل او إحباط المجيبين. وفي كل صفحة تم عرض عدد قليل من الأسئلة، مع وجود خمس أزرار مقياس لكرت اختيار ينقر عليها المستجيبون لإبداء مدى توافقهم مع العبارات. وقد ضمن البرنامج عدم قبول الاستبيانات غير المكتملة، بحيث يتوجب على المستجيبين الاختيار قبل الانتقال. كما يسلط البرنامج الضوء على الأسئلة التي لم تتم الإجابة عليها ويعطى تنبيهاً إذا حاول المجيب الانتقال دون إكمال جميع الأسئلة في الإطار. وفي حالت ان قرر المستجيب التخلي عن اكمال الاستبانة فأن البرنامج يحتفظ للمستجيب الإجابات ويستطيع اكمال الاستبانة في وقت لاحق. كما لا يستطيع المستجيب تكرار تعبئة الاستبانة بعد الانتهاء، فالبرنامج يتيح خيار السماح للجهاز الواحد بمحاولة واحدة فقط.

البيانات الديموغرافية:

كان معظم المستجيبين من الذكور الذين يمثلون 69.5 %، مقارنة بالنساء اللاتي يمثلن 30.5 %. من الناحية العمرية، كان معظم المشاركين في الاستطلاع تتراوح أعمارهم بين 25 و44 عاماً. ومثلت هذه المجموعة 75.3 % من إجمالي المشاركين. تليها الفئة العمرية من 18 إلى 24 عامًا، والتي شكلت 13.1 %. وشملت النسبة المتبقية البالغة 15.5 % من الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين 55 و70 عامًا. وكشف ذلك أن الجزء الأكبر من المستجيبين كانوا من الذكور في منتصف العمر، الذين تتراوح أعمارهم بين 25 و44 عامًا. أما من الناحية التعليمية، فقد التحق معظم مستخدمي الحجز الإلكترونية بمدارس جامعية وحصلوا على درجة البكالوريوس. ومن ثم كان معظم المستجيبين إما من المهنيين أو الخريجين، حيث شكلت هاتان المجموعتان 82.7 % من مستخدمي الحجز الإلكترونية للخدمات السياحية. وهذا يشير إلى أن معظم المستخدمين كانوا متعلمين تعليماً جيداً. كما كان معظمهم من المتزوجين بنسبة (73 %) وينتمون إلى الطبقة المتوسطة الدخل.

تحليل البيانات:

تم استخدام معادلات جزيئات التربيع الجذري (Partial Least Square PLS)، هي طريقة إحصائية لتقريب القياسات الحسابية للمتغيرات الكامنة، بناءً على المتغيرات المرتبطة بها. تعتمد هذه الطريقة على التباين وتقدم طريقة نمذجة المعادلة الهيكلية التي تستخدم على نطاق واسع في أبحاث نظم المعلومات مثل (Alshurideh et al, 2023; Ortiz-López et al, 2024; Gefen & Straub, 1997; Bock et al., 2005; Ringle et al., 2012; Wasko & Faraj, 2005). لاحظ (Wasko & Faraj, 2005) أن هذه الطريقة مقبولة أيضًا لأغراض التقييم المتزامن لمستوى صلاحية وموثوقية مقياس للمتغيرات الكامنة. أجرى (Urbach & Ahlemann, 2010) سلسلة من الدراسات حول نظم المعلومات الإدارية وPLS، من خلال تحليل منهجي لجميع الأدبيات المنشورة في المجلات التي يراجعها النظراء (ISR وMISQ) والتي يعود تاريخها إلى الفترة من 1994 إلى 2008. وكشفت هذه الدراسات أن تكرار استخدام الثابتة والمتنقلة آخذة في الازدياد. واكتشفوا أيضًا أن جزيئات التربيع الجذري (PLS) باستخدام معادلات هيكلة النظريات (SEM) تم استخدامه أكثر من CB-SEM (نمذجة المعادلات الهيكلية القائمة على التغاير) في المجلات قيد الدراسة.

جزيئات التربيع الجذري لا تواجه أي تحديات في تحديد الهوية. وهذا يعني أن المتغيرات الكامنة لا تحتاج إلى امتلاك الحد الأدنى من المؤشرات الثلاثة، كما هو الحال في تقنيات معادلات هيكلة النظريات القائمة على التغاير (CB-SEM)، لتحديد الهوية. علاوة على ذلك، يوضح (Gefen et al., 2000) أن جزيئات التربيع الجذري (PLS) مثالية بشكل خاص عندما تكون ميزات توزيع البيانات غير معروفة. وخير مثال على ذلك هو عند التعامل مع البيانات غير الموزعة بشكل طبيعي. يحدد (Urbach & Ahlemann, 2010) المزايا التالية لاختيار جزيئات التربيع الجذري (PLS) بدلاً من القائمة على التغاير (CB) لاختبار معادلات هيكلة النظريات (SEM).

- لا تتطلب أحجام عينات كبيرة، مقارنة بالطرق الإحصائية الأخرى.
- تعتبر جزيئات التربيع الجذري أكثر مثالية للنظرية في مراحل التطوير المبكرة، على عكس المراحل الإضافية من اختبار النظرية.
- يمكن استخدام جزيئات التربيع الجذري للبيانات الفئوية. وذلك لأنه ليس لديه قيود التوزيع.

- يمكن استخدام جزيئات التربيع الجذري مع النظريات المركبة، التي تمتلك حجمًا كبيرًا من المؤشرات.
- يمكن تطبيق جزيئات التربيع الجذري مع كل من النظريات العاكسة والنظريات التكوينية.

للاستفادة من القيم المفقودة في بعض الاستبانات، استخدمت هذه الدراسة تحليل القيمة المفقودة بنظام SPSS، لضمان عدم المبالغة في استعادة القيم. تمثل البيانات المفقودة تحديين رئيسيين. أولاً، ستؤدي البيانات المفقودة إلى تقليل دقة العلاقات الضمنية في مجموعة البيانات بواسطة اختبار إحصائي. ثانيًا، سيتم توضيح هذا التحيز عندما يتعلق الأمر بتقدير المعلمات Hair et al., (1998) ; Roth, 1994). ومع ذلك، نظرًا لأن هذه الدراسة تتمحور حول تصميم بحث المسح عبر الإنترنت، فقد تم حل مشكلات البيانات المفقودة أثناء جمع البيانات. وذلك لأن الاستطلاع عبر الإنترنت يتطلب من كل مشارك الإجابة على كل سؤال قبل إرسال الاستطلاع. ومع ذلك، إذا اختار بعض المشاركين عدم اكمال الاستطلاع لسبب أو لآخر، فسيتم تصنيف هذا الاستطلاع على أنه غير كامل، كما سمح لهؤلاء المستجيبين بإكمال الاستطلاع في بيانات لاحقة. وبالتالي، كان هناك 474 مسحًا تم تصنيفها على أنها مكتملة، و395 مسحًا تم استكمالها جزئيًا فقط. ومع ذلك، انخفض رقم الاستبانات المكتملة إلى 386 من 474، بعد اقصاء الحالات التي لم تكن من الفئة المستهدفة، والردود العشوائية. وقد تم استبعاد الاستمارات التالية:

- لم يكن مواطناً سعودياً
- مواطن يقيم خارج المملكة.
- او أقل من السن المطلوب وهو 18 عامًا.
- أو فشل المستجيب في الإجابة على الأسئلة المتعلقة بفرز الردود العشوائية.

ولزيادة حجم الاستجابة. تمت مراجعة 189 استبيانًا، والتي تم تلخيصها بعد ذلك في الاستبيانات المكتملة والمنظفة (399). في المجمل، كان هناك 575 استبيانًا تم تنظيفه، كما هو موضح في الجدول 3 أدناه:

جدول 3

نتائج العينات

Type		Cleaned	RMV[1]	
الاستمارات المكتملة	474	386	NA	386
الاستمارات المكتملة جزئياً	395	189	13	13
المجموع	868	575		399

[1] ***Replacing Missing Value*** القيمة المفقودة المستبدلة

ويرى العديد من الباحثين أنه من الأفضل النظر في الحل البسيط المتمثل في حذف «الحالات أو المتغيرات المخالفة»، قبل المضي قدمًا واختيار طريقة لتعيين البيانات المفقودة (Meyers et al., 2006; Tabachnick & Fidell, 2007). ووفقا لهؤلاء المؤلفين، قد يكتشف الباحث أن حذف هذه الحالات أو المتغيرات قد يخفف من درجة تركيز البيانات المفقودة. أظهر تطبيق تحليل القيمة المفقودة SPSS أن هناك 206 حالة يمكن تصنيفها كحالات مخالفة (الحالات المفقودة أكثر من 15 % لكل حالة). تم حذف جميع هذه الحالات المخالفة. استخدمت الدراسة بعد ذلك اختبارات Little's MCAR وتحليل القيمة المفقودة (MVA) لاستكشاف أنماط البيانات المفقودة من الحالات الـ 189 المتبقية. وكشف هذا عن نطاق يتراوح بين 0.2 % إلى 13.9 % للقيم المفقودة بين المتغيرات الكمية. لتقليل المخاطر المرتبطة بتعيين القيم المفقودة، تم استخدام تحليل القيمة المفقودة مرة أخرى، للتأكد من عدم طرح مشكلة القيم المفقودة. أظهرت الإحصائيات أحادية المتغير أقل من 5 % من القيم المفقودة بين جميع المتغيرات. تم الحصول على هذه القيم والحالات المفقودة من الاستبيانات الـ 12 المودعة جزئيًا، والتي تم تلخيصها من أجل الإسناد. بالإضافة إلى ذلك، فإن الأرقام المفقودة نشأت من بعض المتغيرات والفقرات التي ظهرت في نهاية الاستبانة، مثل الجنس والعمر.

طبيعة البيانات:

يتم استخدامها لتحديد ما إذا كانت مجموعة البيانات مصممة بشكل جيد من خلال التوزيع الطبيعي ولحساب مدى احتمالية توزيع المتغير العشوائي الأساسي لمجموعة البيانات بشكل طبيعي. وفقا لـ (Lei & Lomax, 2005)، فإن الانحراف الطفيف عن الوضع الطبيعي له تأثير ضئيل على تقدير المعلمة عند استخدام طريقة تقدير الاحتمال الأقصى. علاوة على ذلك، يشير (Michon & Chebat, 2008) إلى أنه عند استخدام تقدير الاحتمالية القصوى في معادلات هيكلة النظريات، فإنه يُظهر درجة أعلى من التسامح مع الحالات غير الطبيعية، خاصة مع أحجام العينات الكبيرة. وقد تعاون في ذلك (Hair et al., 2010)، الذين اتفقوا على أن عدم الحالة الطبيعية له تأثيرات ضئيلة على حجم عينة كبير، أكبر من 200 عينة.

استخدمت الدراسة الحالية حجم عينة ن=399. تم اختيار طريقة تقدير الاحتمالية القصوى باعتبارها الطريقة المثالية. بناءً على توصيات (Cramer & Howitt, 2004) و (Doane & Seward, 2011)، استخدمت هذه الدراسة ± 1.96 كقيم مطلقة لعتبة تقييم عدم الحالة الطبيعية. أشارت إحصائيات التواء والتفرطح إلى أن جميع القيم تقع ضمن العتبة المذكورة أعلاه، باستثناء EE1، EE4، EE3، PE2، PE1، SI3، SI1، BI1، BI2. وكان لهذه القيم انحرافات طفيفة عن الوضع الطبيعي. ومع ذلك، كما ذكرنا سابقًا، عندما يكون حجم العينة أكبر من 200، وعند استخدام طريقة تقدير التعلم الآلي، فإن هذه الانحرافات الطفيفة لها تأثيرات ضئيلة على نتائج البحث.

استخدمت هذه الدراسة أيضًا مخططًا احتماليًا لفحص درجة الحالة الطبيعية، كما اقترح (Hair et al., 2010). وفقًا للمؤلفين، عندما تقع القيم قيد البحث على خط قطري مع انحرافات طفيفة فقط عن القطر، تتم ملاحظة القيم المتبقية لإظهار التوزيع غير الطبيعي.

تقييم القياسات الأولية للنظرية:

يتضمن تحليل نتائج خوارزميات نظريات انعكاسية القياس ثلاثة بنود رئيسية. الأول هو الموثوقية المركبة Composite Reliability، والتي تستخدم لتقييم موثوقية المؤشرات الفردية، ودرجة الاتساق الداخلي. الاختبار الثاني هو الموثوقية المتقاربة Convergent Reliability، والتي يتم تقييمها باستخدام متوسط التباين المستخرج (AVE). الاختبار الثالث هو الصلاحية التمييزية Discriminant Validity، بما في ذلك معيار فورنيل–لاركر واستخدام الأحمال المتقاطعة. وتوضح الأقسام التالية كل معيار من المعايير المستخدمة لتقييم نظريا القياس الانعكاسي (انظر الجدول 4).

جدول 4

نتائج القياسات الأولية للنظرية

	Cronbach's alpha	Composite reliability (rho_a)	Composite reliability (rho_c)	Average variance extracted (AVE)
النية السلوكية	0.893	0.894	0.933	0.823
الجهد المتوقع	0.723	0.729	0.844	0.643
الأداء المتوقع	0.709	0.738	0.838	0.636
المخاطر المتصورة	0.856	0.862	0.896	0.634
التأثير الاجتماعي	0.556	0.578	0.816	0.690
الثقة	0.769	0.771	0.897	0.813

الاتساق الداخلي:

يقصد بالاتساق الداخلي قياس دقة المؤشرات، وعادة ما يكون الاتساق الداخلي هو المعيار الأول الذي يجب تحليله. كان المعيار الأصلي لتقييم الاتساق الداخلي هو ألفا كرونباخ. وينتج عن هذا المقياس تقدير للموثوقية، مع مراعاة الارتباطات الداخلية ضمن متغيرات المؤشر قيد الدراسة. ومع ذلك، اقترح (Hair et al., 2017) مقياسًا بديلاً للاتساق الداخلي – الموثوقية المركبة. وعلى عكس الارتباطات البينية للمتغيرات المرصودة، يركز هذا المقياس على الاختلافات في التحميل الخارجي لمتغيرات المؤشر. تتراوح الموثوقية المركبة بين 0 و1. وتشير القيم المنخفضة إلى مستويات موثوقية أقل، والعكس صحيح. عادة ما يتم استنتاج الموثوقية المركبة بنفس الطريقة التي يتم بها استنتاج ألفا كرونباخ. وهذا يعني أن القيم التي تقع بين 0.6 و0.7 تعتبر مقبولة عند إجراء البحوث الاستقصائية. ومع ذلك، لاحظ (Hair et al., 2010) أنه في المراحل الأكثر تقدمًا من البحث الاستكشافي، تعتبر القياسات بين 0.7 و0.9 كافية.

ووفقًا لـ (Hair et al., 2017)، فإن الثبات الفعلي يقع بين مقياس الثبات المركب الذي يمثل الحد الأعلى، وألفا كرونباخ الذي يمثل الحد الأدنى. في حين أن الأخير يعتبر أكثر تحفظا، فإن الموثوقية المركبة عادة ما تبالغ في تقدير درجة موثوقية الاتساق الداخلي. وهذا يؤدي إلى تقدير موثوقية أعلى نسبيًا مقارنة بألفا كرونباخ. وبالأخذ في الاعتبار ما ورد أعلاه، فإن البيانات المستخدمة تفي باختبار موثوقية الاتساق الداخلي (انظر الجدول 4).

التقارب الموثوق:

يُعرّف (Hair et al., 2017) صلاحية التقارب بأنها «مدى ارتباط المقياس بشكل إيجابي مع المقاييس البديلة لنفس المتغير». عندما يتعلق الأمر بتحليل الموثوقية المتقاربة للمفاهيم الانعكاسية، يركز الباحثون على طريقة متوسط التباين المستخرج (AVE) والتحميل الخارجي للمؤشرات.

صلاحية المؤشرات:

وكما ذكرنا سابقًا، تركز موثوقية التغاير وموثوقية التقارب على التحميل الخارجي للمؤشرات. تشير التحميلات الخارجية على المفهوم أو المتغير إلى وجود قدر كبير من القواسم المشتركة بين المؤشرات. تشير موثوقية المؤشر عادة إلى حجم الأحمال الخارجية. على الجانب السفلي، يجب أن تكون هذه التحميلات

أو المؤشرات الخارجية كبيرة. إحدى القواعد الأساسية المطبقة هي أنه عند توحيدها، يجب أن تكون قيمة الأحمال الخارجية 0.708 أو أكثر. ويرجع ذلك أساسًا إلى أن التحميل الخارجي الكبير قد يكون أيضًا ضعيفًا إلى حد كبير. يتم اعتبار المؤشرات، التي تقع أحمالها الخارجية بين 0.4 و0.7، مستبعدة من المقياس، بشرط أن تؤدي إزالتها إلى زيادة موثوقية المركب، أو زيادة في متوسط التباين المستخرج (AVE)، إلى قيمة أعلى من قيمة. ويذكر بعض العلماء أيضًا أنه يجب إزالة المؤشرات التي تقل قيم تحميلها الخارجي عن 0.4 (Bagozzi et al, 1991، Hair et al, 2011). ويلخص الجدول أدناه رقم 5 التحميل الخارجي للمؤشرات في هذه الدراسة.

جدول5

مؤشر الأحمال الخارجية

	BI	EE	PE	PR	SI	TR
BI1	0.902					
BI2	0.911					
BI3	0.909					
EE2		0.778				
EE3		0.788				
EE4		0.839				
PE1			0.877			
PE2			0.828			
PE3			0.674			
PR1				0.805		
PR2				0.805		
PR3				0.748		
PR4				0.821		
PR5				0.799		
SI1					0.784	
SI3					0.875	
TR2						0.907
TR3						0.896

تم حذف أربعة بنود من الجدول أعلاه بسبب ضعف التحميل الخارجي. وكان طردهم ضروريًا لتعزيز درجة موثوقية المتغيرات المرتبطة بها. تم أيضًا حذف العناصر التالية: TR1 وEE1.

متوسط التباين المستخرج

ما ورد أعلاه هو مقياس شائع الاستخدام لتحديد صلاحية التقارب بين المتغيرات. يحدد (Hair et al., 2017) متوسط التباين المستخرج على أنه متوسط أو متوسط القيمة الجذرية لأحمال المؤشرات المرتبطة بالمتغير. وتعني القيمة 0.5 أن المتغير يصف أكثر من 50 % من تباينات مؤشره في المتوسط. ومن ناحية أخرى، تشير القيمة الأقل من 0.5 إلى أن المتغير في المتوسط لا يفسر بشكل كاف تباينات مؤشره. وبدلاً من ذلك، هناك المزيد من عناصر الخطأ المتبقية مما تم تفسيره من خلال المتغير ذو الصلة. انظر (الجدول رقم 4) أن أدنى مستوى لمتوسط التباين المستخرج كان 0.531. ولذلك، فإن هذه البيانات تحقق الصلاحية المتقاربة.

التمايز

يُعرّف (Hair et al., 2017) الصلاحية التمييزية بأنها مقياس لدرجة تميز المتغير عن غيره من المتغيرات الأخرى، ويتم قياسها باستخدام معايير تجريبية. ولذلك، عند تحديد الصلاحية التمييزية، فهذا يعني بشكل أساسي أن المتغيرات المحددة متميزة، ويمكنها معرفة التغيرات التي لا تتميز عن غيرها ن المتغيرات داخل النظرية.

اعتمد الباحثون، مع مرور الوقت، على مقياسين رئيسيين للصحة التمييزية. الإجراء الأول هو من خلال التحميل المتقاطع، والذي يعد تقليديًا الطريقة الأولى لتقييم الصلاحية التمييزية. في هذه الطريقة، يجب أن تكون التحميلات الخارجية للمؤشر المحدد أكبر بالنسبة إلى التحميلات المتقاطعة على المفاهيم الأخرى.

المقياس الرئيس الثاني هو معيار فورنيل–لاركر. ووفقاً لـ (Fornell & Larcker, 1981)، ينص هذا المعيار على أن متوسط التباين المستخرج لكل مفهوم أو متغير أساسي يجب أن يكون أكبر من مربع ارتباط المتغير الأعلى بأي متغير أساسي آخر. ولذلك يجب على الباحث مقارنة الجذر التربيعي لمتوسط التباين المستخرج مع درجة الارتباط بين المتغيرات الأساسية. علاوة على ذلك، يجب أن يكون الجذر التربيعي لمتوسط التباين المستخرج أكبر من الارتباطات المتبادلة الرأسية والأفقية. تم توضيح معيار Fornell-Larcker والحمولات المتقاطعة في الجدول 6 و7 أدناه.

جدول 6

الاحمال المتقاطعة Cross Loading

	BI	EE	PE	PR	SI	TR
BI1	0.902	0.438	0.673	-0.443	0.307	0.633
BI2	0.911	0.440	0.600	-0.469	0.383	0.632
BI3	0.909	0.448	0.628	-0.486	0.387	0.667
EE2	0.295	0.778	0.362	-0.273	0.228	0.372
EE3	0.395	0.788	0.467	-0.299	0.276	0.407
EE4	0.468	0.839	0.513	-0.337	0.221	0.439
PE1	0.637	0.458	0.877	-0.378	0.267	0.654
PE2	0.551	0.489	0.828	-0.343	0.330	0.522
PE3	0.466	0.400	0.674	-0.303	0.246	0.458
PR1	-0.404	-0.281	-0.331	0.805	-0.185	-0.443
PR2	-0.377	-0.261	-0.292	0.805	-0.176	-0.410
PR3	-0.362	-0.319	-0.300	0.748	-0.150	-0.402
PR4	-0.455	-0.343	-0.434	0.821	-0.194	-0.509
PR5	-0.437	-0.300	-0.330	0.799	-0.239	-0.433
SI1	0.257	0.230	0.257	-0.122	0.784	0.283
SI3	0.389	0.268	0.320	-0.259	0.875	0.294
TR2	0.668	0.481	0.615	-0.505	0.378	0.907
TR3	0.610	0.433	0.632	-0.497	0.242	0.896

جدول 7

موثوقية التباين فورنزلاركير Fornell-Larcker Criterion Evaluation

	BI	EE	PE	PR	SI	TR
BI	0.907					
EE	0.487	0.802				
PE	0.698	0.563	0.798			
PR	-0.514	-0.380	-0.430	0.796		
SI	0.397	0.301	0.351	-0.238	0.831	
TR	0.710	0.508	0.691	-0.556	0.346	0.901

نتائج تقييم هيكل النظرية

جدول 8

نتائج التقييم الهيكلي للنظرية

Original sample (O)	Sample mean (M)	Standard deviation (STDEV)	T statistics (|O/STDEV|)	P values	العلاقات المفترضة
-0.202	-0.205	0.061	3.305	0.001***	(H1) التأثير السلبي للجهد المتوقع على المخاطر المتصورة
0.103	0.106	0.044	2.331	0.020**	(H3) التأثير الإيجابي للجهد المتوقع على الثقة
-0.316	-0.317	0.064	4.967	0.000***	(H2) التأثير السلبي للمخاطر المتصورة عل الأداء المتوقع
0.481	0.478	0.047	10.299	0.000***	(H4) التأثير الإيجابي للأداء المتوقع على الثقة
-0.291	-0.291	0.041	7.041	0.000***	(H7) التأثير السلبي للمخاطر المتصورة على الثقة
0.172	0.172	0.047	3.639	0.000***	(H6) التأثير الإيجابي للمجتمع على النية السلوكية
0.077	0.077	0.043	1.784	0.074	(H5) التأثير الإيجابي للمجتمع على الثقة
0.651	0.650	0.040	16.369	0.000***	(H8) التأثير الإيجابي للثقة على النية السلوكية

*p ≤ 0:05; **p ≤ 0:01; ***p ≤ 0:001

جودة الارتباط – مستوى الأهمية:

توضح نتائج جزيئات التربيع الجذري – معادلات هيكلة النظريات (PLS-SEM) التقديرات لعلاقات هيكل النظرية. تفسر النتائج العلاقات المفترضة الموجودة بين المتغيرات. تمتلك النتائج قيماً موحدة تتراوح من 1- إلى 1+. كما أنها تتميز بالارتباطات الموحدة بين المتغيرات. يشير نتائج المسار المقدر الأقرب إلى 1+ إلى وجود علاقة إيجابية قوية ذات دلالة إحصائية. وفي الوقت نفسه، تمثل القيم الأقرب إلى 0 علاقات أضعف عندما تقترب من 0. ومن ناحية

أخرى، تعتبر القيم القريبة جدًا من 1- الى وجود علاقة قوية سلبية بين القيمتين.

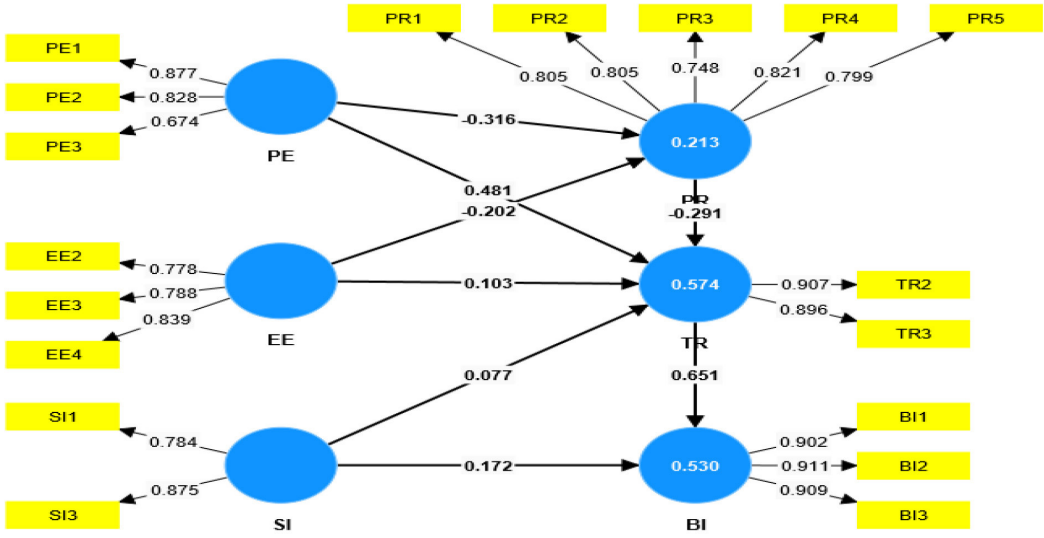
لتحديد ما إذا كان المعامل مهمًا أم لا، تحدد الدراسة الخطأ المعياري للمعامل من خلال عملية تعرف باسم (Bootstrapping) وهو إجراء إحصائي يقوم بإعادة تشكيل مجموعة بيانات واحدة لإنشاء العديد من العينات التي تمت محاكاتها. يسمح هامش الخطأ بمعالجة وتحديد قيمة t و p للعلاقات المسارية بين المتغيرات في هيكل النظرية. يكون المعامل ذا دلالة إحصائية عندما تتجاوز قيمته التجريبية قيمته الحرجة عند مستوى ثقة معين. القيمة الشائعة الاستخدام على نطاق واسع في سياق الاختبار ثنائي الطرف هي 1.67 عند هامش خطأ 10 %. عند مستوى أدنى من احتمالية الخطأ بالنسبة المئوية، تكون القيمة الحرجة المستخدمة هي 1.9. وأخيرًا، يتم تطبيق القيمة الحرجة البالغة 2.57 عندما يكون هامش الخطأ أقل بكثير عند 1 %.

ومن ناحية أخرى، فإن القيم الحرجة للاختبارات أحادية الطرف هي 1.28، 1.65 و2.33، عند قيم معنوية تبلغ 10 %، 5 % و1 % على التوالي. لاحظ (Hair et al., 2017) أن الباحثين افترضوا مستوى معنويًا قدره 5٪ لأبحاث التسويق الاستكشافية. ويوضح الجدول 5 أدناه معاملات المسار لكل فرضية.

ومع ذلك، يستخدم معظم الباحثين القيم p لتحديد مستوى الأهمية. في هذه الاختبارات، تكون قيمة p تعادل احتمال الحصول على قيمة t، والتي تشترك على الأقل في نفس الحد الأقصى للقيمة التي يتم ملاحظتها بالفعل. يخضع هذا للاحتفاظ بالفرضية الصفرية، بحيث تكون القيمة p تعادل احتمال ارتكاب خطأ من النوع الأول. لذلك، عندما تفترض الدراسة مستوى الأهمية عند 5 %، يجب أن تكون هامش الخطأ (قيمة p) في المقابلة أقل من 0.05 للتأكد من أن العلاقة قيد التحقيق ذات تأثير عالي.

شكل 5

جودة الترابط بين المتغيرات (Path coefficients)



بناءً على نتيجة التمهيد (انظر الشكل 5 والجدول 8)، تشير معاملات مسار الأداء المتوقع إلى وجود علاقة إيجابية قوية مع الثقة. معامل المسار هو 0.432، عند قيمة t 9.378، وعند مستوى معنوي أقل من 0.000. المخاطر المتصورة لها علاقة سلبية قوية على توقع الأداء والثقة، مع قيم p أقل من 0.000.

توضح نتائج الدراسة على انه لا يوجد تأثير لمتغير للتأثير الاجتماعي على الثقة، حيث بلغت القيم p 0.074، ومعامل المسار 1.784 كان لتوقع الجهد على معتقد الثقة أيضًا علاقة مهمة ليست بالعالية مع قيم p البالغة 0.020؛ 0.136 وقيمة t 2.331 (انظر الجدول 8).

جدول9

تأثير الوسيط

Path	Original Sample (O)	Sample Mean (M)	Standard Deviation (STDEV)	T Values	P Values	
PR -> BI	-0.119	-0.119	0.026	4.576	0.000***	التأثير غير المباشر
PR -> BI	-0.037	-0.036	0.033	1.109	0.268	التأثير المباشر

*p ≤ 0:05; **p ≤ 0:01; ***p ≤ 0:001

ومع ذلك، كشف توقع الجهد عن وجود علاقة مهمة على المخاطر المتصورة. كشفت هذه الدراسة ايضاً ان الثقة يتوسط تماما العلاقة بين المخاطر المتصورة والنية السلوكية. وكما لاحظ (Hair et al., 2017)، إذا لم يكن التأثير المباشر مهمًا، فهذا يعني ضمنيًا حالة الوساطة غير المباشرة فقط. ووفقا للمؤلف، فإن هذا يقدم أفضل حالة، لأنه يعني ضمنا أن الوسيط الذي اخترناه يفي بمتطلبات العلاقة المفترضة (انظر الجدول 9).

معامل التحديد (R2)

معامل التحديد (R2) هو المقياس الأكثر استخدامًا عندما يتعلق الأمر بتقييم هيكل النظرية. إنه يقيس قدرة النظرية على عمل تنبؤات دقيقة لنقاط البيانات الحقيقية. ويتم حسابه على أنه مربع الارتباط بين القيم الفعلية لمتغير داخلي معين والقيم المتوقعة. في التحليل الإحصائي، يقيس مدى قدرة خط الانحدار على تقريب نقاط البيانات الحقيقية بدقة. عندما يكون هذا الرقم 1، فهذا يعني أن خط الانحدار يتناسب تمامًا مع المتغيرات الفعلية. يصف معامل التحديد درجة تباين المتغير الداخلي، الموضحة المتغيرات الخارجية المرتبطة. يشتمل معامل التحديد على البيانات الجماعية المستخدمة لتقدير النظرية لتقييم القدرة التنبؤية للنظرية؛ ولذلك فهو يمثل أيضًا قياسًا للقدرات التنبؤية داخل العينة (Sarstedt et al., 2014).

ويتراوح معامل التحديد (R2) من 0 إلى 1. وتشير القيم الأقرب إلى 1 إلى قوة تنبؤية عالية للمتغيرات المختلفة المؤثرة على المتغير المستقل. ومع ذلك، من الصعب وضع مبادئ مقبولة على نطاق واسع لـ (R2)، لأن هذه القيمة تخضع لنظام محدد تعتمد عليه الدراسة وتعقيد النظرية. على سبيل المثال، يُنظر إلى قيم R2 البالغة 0.20 على أنها عالية في بعض التخصصات، مثل سلوك العملاء رضا العملاء. وبالمقارنة، يسعى الباحثون في دراسات أخرى إلى قيم أعلى، من 0.75 فما فوق. يوضح (Henseler et al., 2009; Hair et al., 2011 أنه في الدراسات العلمية التي تركز على مفاهيم التسويق، يمكن تصنيف قيم R2 البالغة 0.25 و0.5 و0.75 كمبدأ عام على أنها ضعيفة ومعتدلة وكبيرة، على التوالي المتغيرات الكامنة الداخلية.

بالنسبة لهذا البحث، يمكن للنظرية أن تفسر 0.53 من المتغيرات السلوكية في نية الشراء فيما يتعلق بالحجز الالكتروني للخدمات السياحية. لاحظ (Hair et al., 2011) أنه فيما يتعلق بمعامل تحديد التدابير، يمكن تصنيف هذه القيمة على أنها متوسطة. بالإضافة إلى ذلك، بلغ معامل تحديد المخاطر المتصورة 0.21، والتي يمكن تصنيفها على أنها ضعيفة في حدود انضباط سلوك المستهلك. وبلغ معامل التحديد المرتبط بمعتقد الثقة 0.57، وهو يقع أيضاً ضمن حدود ذات دلالة متوسطة ضمن انضباط سلوك المستهلك. ومع ذلك، كان R2 لتوقع الأداء منخفضًا عند 0.169. وهذا يدل على أن الأداء المتوقع كان ضعيفا في تفسير التباين في نية الشراء. وقد تم تلخيص هذه التدابير في الجدول 9.

جدول 10

عامل تقدير جودة تفسير النظرية R^2

	R-square adjusted	R-square
النية السلوكية	0.528	0.530
المخاطر المتصورة	0.209	0.213
الثقة	0.569	0.574

المناقشة:

المآثر الإدارية:

تشير هذه الدراسة إلى أن معظم القائمين بالحجز الإلكتروني للخدمات السياحية كانوا من ذوي الخبرة والمستخدمين المنتظمين للإنترنت. وفيما يتعلق بالأنماط، يستخدم القائمون على الحجز الإلكتروني الإنترنت للبحث عن المعلومات بشكل متكرر أكثر من المستخدمين الآخرين. وقد تبنت الأغلبية أيضًا الحجز الإلكتروني لمدة لا تقل عن 12 شهرًا. ومن ثم، لاحظت هذه الدراسة أن أولئك الذين كانوا أكثر دراية بالإنترنت سيكونون أكثر عرضة لاعتماد الحجز الإلكتروني. ويتوافق هذا مع نتائج (Citrin et al., 2000) التي تشير إلى أنه كلما زادت درجة استخدام الإنترنت، زاد احتمال اعتماد الإنترنت كوسيلة للحجز. تسلط هذه النتائج الضوء أيضًا على أن القائمين بالحجز الإلكتروني يعتمدون على معلومات المنتج الشاملة ويقارنون الأسعار لتوجيه خيارات الشراء الخاصة بهم. إنهم يستمدون هذه المعلومات من عمليات البحث عن المعلومات عبر الإنترنت. ومع ذلك، فإن نسبة صغيرة فقط من هؤلاء كانوا يستخدمون خدمات الحجز الإلكتروني بشكل منتظم، ويستخدمون الإنترنت ثماني مرات على الأقل في السنة لإجراء حجوزات الفنادق إلكترونيًا. ولذلك، تشير هذه النتائج إلى أن معظم القائمين على حجز الخدمات السياحية عبر الإنترنت يتسوقون للحصول على هذه الخدمات مرة أو مرتين فقط في السنة، مع مراعاة التغيرات والعوامل الموسمية. من ناحية أخرى، يقع القائمون على الحجز الإلكتروني بشكل متكرر ضمن فئة المستخدمين الأوائل للحجز الإلكتروني الذين يظهرون نظرة إيجابية تجاهه. وهم أيضًا مستخدمون منتظمون للإنترنت.

وبغض النظر عن تكرار الحجز، فإن الجزء الأكبر من القائمين

بالحجز الإلكتروني يستخدمون الإنترنت لأغراض البحث عن الإقامة بسبب بساطة الأوصاف والطبيعة السلعية لمعظم الخدمات السياحية، مثل رحلات الطيران والفنادق، التي تدعم استخدام الحجز الإلكتروني. وفي هذه الدراسة، تم اكتشاف أن القائمين بالحجز الإلكتروني لديهم تفضيل أعلى لموقع booking.com عند حجز الخدمات السياحية. وقد حظي هذا الموقع بتفضيل 81 % من القائمين بالحجز الإلكتروني، مما يكشف عن عدم وجود منافسة من مقدمي الخدمات الآخرين في المملكة العربية السعودية. بالإضافة إلى ذلك، فضل معظم القائمين على الحجز الإلكتروني المواقع الإلكترونية التي تقدم مجموعة متنوعة من المنتجات لاستكمال الخدمات السياحية والتمييز بينها.

وهذا يشبه فكرة «الحجز تحت سقف واحد»، حيث يتمتع المستهلك بالراحة التي توفرها مجموعة من المنتجات والخدمات. ومع ذلك، فقد وجد أن القائمين بالحجز الإلكتروني يفضلون أيضًا الحجز من المواقع الشهيرة. يشير هذا إلى نوع من الولاء للعلامة التجارية تجاه بعض العلامات التجارية الراسخة التي تمكن المستهلك من الحصول على فوائد أكبر. ويتوافق هذا مع نتائج الاستطلاع، التي أظهرت أن المستهلكين يستمدون مستوى أعلى من الثقة في كل من الخدمات والمعاملات السياحية عندما يستخدمون علامات تجارية معينة. وتشير نتائج الاستطلاع أيضًا إلى أن هؤلاء المستهلكين حصلوا على أسعار أفضل للحزم عند استخدامهم لعلامات تجارية معينة.

تكشف نتائج هذا البحث أن القائمين بالحجز الإلكتروني للخدمات السياحية قد يشترون أيضًا أنواعًا أخرى من المنتجات عبر الإنترنت. ويشير هذا إلى أن القائمين على الحجز الإلكتروني لم يتبنوا الحجز الإلكتروني للخدمات السياحية فحسب، بل أيضًا العروض والمنتجات الأخرى، مثل السفن السياحية وتأجير السيارات. ويشير هذا بالتالي إلى أن القائمين بالحجز الإلكتروني الذين يقومون بعمليات شراء منتظمة عبر الإنترنت هم أيضًا أكثر عرضة لشراء مجموعات منتجات جديدة عبر الإنترنت، وخاصة المنتجات المرتبطة بالخدمات (الممتلكات غير الملموسة)، بسبب الرضا عن عمليات الشراء السابقة عبر الإنترنت.

يوضح هذا البحث أن مستوى قبول العملاء السعوديين واستخدامهم للحجز الإلكتروني للخدمات السياحية يتأثر بشكل كبير بمستوى ثقتهم، وبدرجة إدراكهم للخدمات على أنها خالية من المخاطر وسهلة الاستخدام. تماشيًا مع أحدث الدراسات (Blaise et al., 2018؛ Faqih 2016 Nawi et al., 2017; Yin et al., 2016; Weck et al., 2023; Taneja & Bharti, 2022)، تؤكد هذه الدراسة أن الثقة له تأثير إيجابي وجوهري على النية السلوكية عند استخدام خدمات الحجز الإلكتروني في الخدمات السياحية. تكشف هذه النتائج أن الثقة عامل حاسم يؤثر على نوايا المستهلكين في اعتماد واستخدام الحجز الإلكتروني، خاصة عندما يُتوقع من هؤلاء المستخدمين تقديم معلومات شخصية و/أو سرية، مثل تفاصيل الحساب المصرفي ومعلومات بطاقة الهوية وبطاقة الائتمان. التفاصيل أو معلومات الاتصال. كما تشير النتائج إلى أن مستوى الثقة لدى المواطنين في خدمات الحجز الإلكتروني يحتاج إلى زيادة وتطوير، لتعزيز درجة قبول واستخدام خدمات الحجز الإلكتروني لدى الجمهور.

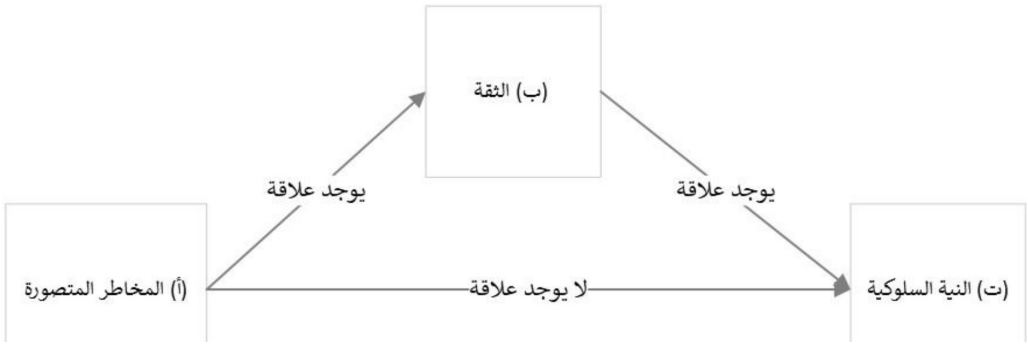
إن إدراج المخاطر المتصورة والثقة، وهما نذير عدم اليقين، يمثل فرصة أفضل لفهم كيف يزرع المستهلكون عدم الثقة أو الخوف من الحجز الإلكتروني للخدمات السياحية. وكشفت الاختبارات التي تم إجراؤها أن المخاطر المتصورة لا ترتبط بشكل كبير بقبول الحجز الإلكتروني، بما يتوافق مع الدراسات الحديثة (S. E. Chang et al., 2017; Faqih, 2016; Moodley & Govender, 2016; Sohn et al., 2016; Yin et al., ;2016 Tanveer, et al., 2021; بـلال، 2024). يشير هذا إلى أن تأثير المخاطر المتصورة يتم بوساطة متغيرات الثقة، ويختلف تأثير هذه المتغيرات داخل النظرية عن البيانات السابقة المقدمة في دراسات أخرى ترتكز على نظرية قبول التكنولوجيا. ومع ذلك، كان هناك عدم اتساق في النظرية المفترضة، مما يشير إلى وجود علاقة مباشرة بين اعتماد الحجز الإلكتروني وآثار المخاطرة المتصورة والثقة. ولذلك، فإن الاستدلال النظري هو أنه يمكن النظر إلى المخاطر المتصورة والثقة على أنهما قوتان متعارضتان تشكلان رغبة المستهلكين في اعتماد الحجز الإلكتروني.

المآثر العلمية:

بناءً على هدف هذه الدراسة وبعد دراسة أدبية مستفيضة، تم افتراض المتغير «الثقة» كوسيط يتوسط تأثير متغير "المخاطر المتصورة» نحو متغير «النية السلوكية». وفقًا ل (Hair et al., 2017)، إذا كان التأثير المباشر بين (أ) و(ت) (في هذه الحالة المخاطر المدركة على النية السلوكية) غير ذي أهمية، ولكن العلاقة غير المباشرة ذات أهمية، والعلاقة بين (أ) و(ب) ذات أهمية والعلاقة بين (ب) و(ت) ذات أهمية، فهذا يعني أن الوسيط يتوسط بشكل كامل (وليس جزئيًا) العلاقة بين المتغيرين. وعلية نستطيع الجزم بأن متغير «الثقة» يتوسط تمامًا العلاقة السلبية بين متغير «المخاطر المتصورة» ومتغير «النية السلوكية». انظر للشكل 6 والجدول 6 و7.

شكل 6

الرسم التوضيحي لدور متغير "الثقة" كوسيط كامل



في هذه الدراسة، وجد أن المخاطر المتصورة أثرت على قرارات المستهلكين باعتماد التكنولوجيا من خلال الإيمان بالثقة. وفي الوقت نفسه، أثر الجهد المتوقع بشكل إيجابي على مستوى الثقة في الحجز الإلكتروني. ولاحظت الدراسة أيضًا أن المخاطر المتصورة كانت مرتبطة سلبًا بتوقع الأداء. وبالتالي، إذا رأى المستهلك أن الخدمات الإلكترونية محفوفة بالمخاطر، فإنه سينظر أيضًا إلى النظام على أنه عديم الفائدة. بالإضافة إلى ذلك، عندما ينظر المستهلكون إلى هذه الخدمات عبر الإنترنت على أنها بسيطة وسهلة الاستخدام، فإن مستوى ثقتهم في النظام سيزداد. وبدلاً من ذلك، كان تأثير المخاطر المتصورة على النية السلوكية يعتمد كليًا على الثقة. وبالتوافق مع (Faqih, 2016)، وجد هذا البحث أن التأثير الاجتماعي أدى أيضًا إلى زيادة كبيرة في درجة الثقة بالثقة، خاصة بين المستهلكين الإناث. وهذا يعني أن المستهلكات الإناث كن أكثر عرضة للتأثر نحو اعتماد الحجز الإلكتروني من قبل المستهلكين الآخرين، مما يزيد من ثقتهم في الحجز الإلكتروني للخدمات السياحية.

لم تكن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين النية السلوكية والمخاطر المتصورة، ولكن كانت هناك علاقة قوية غير مباشرة بينهما. يشير هذا إلى أن الثقة تتوسط تمامًا العلاقة بين النية السلوكية والمخاطر ويعني أن الارتباط بين النية السلوكية والمخاطر المتصورة يتم تحديده من خلال الثقة. ولذلك، كلما ارتفعت درجة المخاطرة التي يدركها المستهلك، كلما قلت درجة الثقة، الأمر الذي سيؤدي بدوره إلى إثناء المستهلكين المعنيين عن اعتماد خدمات الحجز الإلكتروني الفندقي. وهذا يعني أن الثقة ترتبط باستمرار بالمخاطر المتصورة. ويكشف الجدول 9 أن الثقة تتوسط بالكامل في العلاقة بين النية السلوكية والمخاطر المتصورة.

تشير العلاقة الملحوظة بين ثلاث متغيرات تابعة، الثقة، المخاطر المتصورة، والنية السلوكية لاستخدام التكنولوجيا الجديدة إلى أن هذه مفاهيم تنبؤية قوية لاعتماد الحجز الإلكتروني للخدمات السياحية. وكان كل من هذه المتغيرات خاضعًا أيضًا للمتغيرات المستقلة التي أثرت فيها. على سبيل المثال، اكتشف هذا البحث أن أخطار الخصوصية والمخاطر المالية كانت مؤشرًا قويًا للمخاطر التي يتصورها القائمون على الحجز الإلكتروني. ومع ذلك، فقد وجد أن المخاطر الاجتماعية ومخاطر الخدمة لا ترتبط بشكل كبير بالمخاطر المتصورة. وكشفت الدراسة أيضًا أن المخاطر المتصورة كانت مرتبطة سلبًا بتوقع الأداء. وهذا يعني أن المستهلكين يخشون الخسارة المالية التي قد يتكبدونها عند استخدام الحجز الإلكتروني للخدمات السياحية. وهذا يعني أيضًا أن الأشخاص يخشون الكشف عن معلوماتهم الشخصية عبر الإنترنت، مثل معلومات بطاقة الائتمان، مما قد يجعلهم عرضة للهجوم. وفي الوقت نفسه، كان من الواضح أنه عندما ينظر المستهلكون إلى الخدمات الإلكترونية للسياحة على أنها محفوفة بالمخاطر، فإنهم أقل احتمالاً لاستخدام نظام الحجز الإلكتروني، حتى لو كان النظام مفيدًا.

وقد تم دعم سبع فرضيات من أصل 8 فرضية في الدراسة الحالية (انظر الجدول 8). تتميز هذه الفرضيات أيضًا بقيمة معيارية ذات دلالة إحصائية.

قيود الدراسة:

ربما أحد أبرز القيود لهذه الدراسة هي محدودية التعميم. ولأنه تم إجراؤه على مستخدمي الحجز الإلكتروني في المملكة العربية السعودية، فمن الممكن القول إن أنماط الشراء وسلوكيات هؤلاء المستخدمين قد تتأثر بشكل كبير بمستوى التطور التكنولوجي في البلاد. ولذلك، قد لا يكون من الممكن تعميم نتائج البحوث على بلدان أخرى. من الممكن أنه لو أجريت الدراسة في سياق دولة أكثر تقدمًا، لكانت النتائج والأنماط التي تم تحديدها، جنبًا إلى جنب مع المتغيرات ذات الصلة، مختلفة تمامًا. وهذا يتطلب بالتالي المزيد من البحث لمعالجة هذه القضية، بما في ذلك تقييم المخاوف الأعمق المتعلقة بالتعميم متعدد الثقافات.

وكان أحد القيود في هذه الدراسة هو استخدام نهج المقطعي او الدراسة التي تخصص فترة زمنية محددة، وهو أمر ضروري للوفاء بالقيود الزمنية للدراسة. اعتمدت العديد من دراسات UTAUT ذات الصلة مراحل زمنية مختلفة وهو نوع من تصميم البحث الذي يتم من خلاله جمع البيانات من العديد من الأفراد المختلفين في

وقت واحد، مما سمح بجمع البيانات من نقاط زمنية مختلفة لقياس النوايا السلوكية والمتغيرات المستقلة الأخرى في حالات زمنية مختلفة لتحديد التغييرات المرتبطة بالمتغير التابع (Venkatesh et al., 2003; Venkatesh & Davis, 2000). ومع ذلك، اعتمدت الدراسة الحالية تصميمًا مقطعيًا، حيث تم جمع البيانات خلال فترة زمنية واحدة. وبالتالي، تم تقييم النية السلوكية (BI)، إلى جانب المتغيرات المستقلة الأخرى المرتبطة بالحجز الإلكتروني للخدمات السياحية في نفس الوقت. ويتوافق هذا مع الأبحاث الأخرى ذات الصلة (Agarwal & Prasad, 1997; Gefen et al., 2003; Venkatesh & Morris, 2000). لذلك توصي هذه الدراسة باتباع مراحل زمنية مختلفة حيث يقوم الباحثون بفحص نفس الأفراد بشكل متكرر للكشف عن أي تغييرات قد تحدث على مدى فترة من الزمن يرتكز على النظرية المطورة UTAUT2، لتقديم تفسير أكبر للعوامل المختلفة لنظرية UTAUT2، والسماح بتفسير أفضل لتأثير التدخلات على ذكاء الأعمال.

هناك قيود إضافية على هذه الدراسة وهي أنها اقتصرت على سياق صناعة السياحة والحجز الإلكتروني للخدمات السياحية. وبالتالي، فإن تعميم نتائج البحوث مقيد بالميزات الفريدة لهذه الصناعة. يشير هذا أيضًا إلى أنه ينبغي الاستدلال بحذر على تعميمات هذه النتائج خارج نطاق صناعة السياحة.

توصيات للدراسة المستقبلية:

تمهد القيود المختلفة الموضحة أعلاه الطريق لتوجيهات قيمة للدراسات المستقبلية لتعزيز نتائج هذا البحث. ولذلك، يقترح هذا القسم سلسلة من الأفكار الدراسية الرائعة لمزيد من الاستكشاف بما يتماشى مع المعرفة الناتجة عن إجراء هذا البحث.

المقترح الأولى: كما ذكرنا سابقًا، قد تكون الأبحاث المستقبلية المتغيرة على مراحل زمنية مختلفة ذات قيمة في تقييم القوى المتغيرات الأساسية لاعتماد القائمين على الحجز الإلكتروني لسلوك التكنولوجيا الجديد، خاصة وأن الدراسة الحالية استخدمت تصميمًا بحثيًا في مدة واحدة محددة. ومع ذلك، فقد تم تخفيف هذا القلق إلى حد ما، لأنه تم الكشف عن تأثير مفاهيم UTAUT2 على استخدام التكنولوجيا في الدراسات على مراحل زمنية مختلفة (Venkatesh et al., 2012; Venkatesh et al., 2003). على الرغم من أن نهج البحث في مراحل زمنية مختلفة يستغرق وقتًا أطول وأكثر تكلفة نسبيًا، إلا أنه لديه القدرة على تقديم اقتراحات أقوى للسببية وقد يحسن الفهم الحالي لميزات الاستهلاك. بالإضافة إلى ذلك، قد يؤدي التصميم في مراحل زمنية مختلفة إلى تحسين مستوى الفهم للتأثيرات التراكمية والديناميكية الموجودة بين العلاقات المفترضة. وبالتالي، توصي هذه الدراسة بأن تتبنى الدراسات المستقبلية تصميم البحث في مراحل زمنية مختلفة.

المقترح الثاني: استكشفت الدراسة الحالية الخدمات السياحية كجزء من صناعة فردية، على الرغم من أن الخدمات السياحية تشمل عادة شركات الترفيه والسياحة. وبالتالي، سيكون من المفيد نظريًا للأبحاث المستقبلية تأكيد إمكانية تعميم إطار البحث، فيما يتعلق بمختلف المنتجات وأنواع الأعمال الموجودة داخل صناعة السياحة أو خارجها.

بالإضافة إلى ذلك، نظرًا لأن الدراسة الحالية كانت ترتكز على «خدمات السياحة»، فقد يكون من الرائع أن تحاول الدراسات اللاحقة تكرار هذا البحث لتأكيد إمكانية تعميم النظرية المفاهيمية المستخدمة في هذه الدراسة، ولكن بناءً على خدمات سفر محددة مثل الفنادق أو شركات الطيران أو غيرها. وهذا يمثل مسارا واعدا، لأنه من المفترض أن جميع التدابير المطبقة في هذا البحث يمكن تطبيقها على أي خدمات سياحية. من المتصور أنه من خلال إجراء بحث في كل سياق من سياق خدمات السفر، سيكون من الممكن تحديد سلوك اعتماد المستهلك بشكل واضح، والذي بدوره سيعزز تطوير تكتيكات المنتج/الخدمة، والتي يمكن استخدامها بشكل مناسب لتحقيق عوائد إجمالية أكبر والمساهمة في تحسينات في الأداء.

المقترح الثالث: على الرغم من أن الدراسة الحالية قد سعت إلى تناول مجموعة واسعة من المتغيرات لشرح العوامل التي تؤثر على اعتماد المستهلك للتكنولوجيا، إلا أنه يبدو من الواضح أن العوامل الأخرى المرتبطة بميزات المستهلك المعقدة تحتاج إلى مزيد من الدراسة. وربما يتم دمجها في إطار نظري أكثر شمولاً. بمعنى أوسع، يجب أن تسعى الأبحاث المستقبلية إلى توسيع نظريات قبول التكنولوجيا بشكل أكبر، لتشمل مفاهيم نظرية مهمة أخرى (Bagozzi, 2007; Venkatesh et al., 2012). قد يكون اكتشاف الارتباطات المباشرة للمتغيرات الخارجية إلى جانب متغيرات UTAUT2 مؤشراً على فكرة أن نظرية UTAUT2 تحتاج إلى التوسع ليشمل عوامل وسيطة أخرى ضمن إعدادات التسويق عبر الإنترنت. يمكن أن تحاول الأبحاث المستقبلية توسيع نظريات قبول التكنولوجيا بشكل أكبر، لتشمل مفاهيم نظرية أخرى ذات صلة بالحجز الإلكتروني. سيكون من الرائع، على سبيل المثال، التحقيق في الأدوار التي تلعبها السمات الشخصية، وتوجيه الحجز، ورضا المستهلك والتأثير الاجتماعي على اعتماد الحجز الإلكتروني.

المراجع:

بلال، بسمة محمد ابراهيم. (2024). تكنولوجيا الاتصال وفعالية الأداء المهني للعلاقات العامة الالكترونية في القطاع السياحي (المؤسسات السياحية نموذجا). *المجلة العربية لبحوث الاتصال والإعلام الرقمي*، 3(5) 123-156.

الشرنوبي، محمود وآخرون. (2022). التكنولوجيا والذكاء الإصطناعي

في الإرشاد السياحي التحديات والفرص. *مجلة كلية السياحة والفنادق*. جامعة المنصورة، 11(5), 483–553.

عبد الحميد، أسعد وآخرون. (2022). دور الثقة في المنصة كمتغير وسيط في العلاقة بين القيمة المدركة لخدمات المواصلات التشاركية ونوايا الاستمرار في استخدام المنصة دراسة تطبيقية على عملاء شركات المواصلات التشاركية في مصر. *المجلة المصرية للدراسات التجارية*، 46(3), 201–250.

Agarwal, R., & Prasad, J. (1997). The role of innovation characteristics and perceived voluntariness in the acceptance of information technologies. Decision Sciences, 28, 557–582. https://doi.org/10.1111/j.15405915.1997-.tb01322.x

Aiken, K. D. (2006). Trustmarks, objective-source ratings, and implied investments in advertising: Investigating online trust and the context-specific nature of Internet signals. *Journal of the Academy of Marketing Science,* 34(3), 308–323. https://doi.org/10.1177009207030427100 4/

Ajzen, I., & Fishbein, M. (1975). A Bayesian analysis of attribution processes. In Psychological Bulletin (Vol. 82, pp. 261–277). https://doi.org/10.1037/h0076477

Al-Gahtani, S. S., Hubona, G. S., & Wang, J. (2007). Information technology (IT) in Saudi Arabia: Culture and the acceptance and use of IT. Information & Management, 44(8), 681–691. https://doi.org/10.1016/j.im.2007.09.002

Alshurideh, M., Al Kurdi, B., Salloum, S. A., Arpaci, I., & Al-Emran, M. (2023). Predicting the actual use of m-learning systems: a comparative approach using PLS-SEM and machine learning algorithms. Interactive Learning Environments, 31(3), 12141228-.

Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. Psychometrika, 49(2), 155–173.

Apiraksattayakul, C., Papagiannidis, S., & Alamanos, E. (2017). Shopping via Instagram: The influence of perceptions of value, benefits, and risks on purchase intentions. International *Journal of Online Marketing* (IJOM), 7(4), 1–20.

Ba, S. (2001). Establishing online trust through a community responsibility system. Decision Support Systems, 31(3), 323–336. https://doi.org/10.1016/S0167-5-00144(00)9236

Bagozzi, R. P. (2007). The legacy of the technology acceptance model and a proposal for a paradigm shift. *Journal of the Association for Information Systems,* 8(4), 244–254. https://doi.org/Article

Bagozzi, R. P., Yi, Y., & Phillips, L. W. (1991). Assessing construct validity in organizational research. Administrative Science Quarterly, 36(3), 421. https://doi.org/10.23072393203/

Bauer, R. A. (1960). Consumer behavior as risk-taking. In Cox, D.f. In Risk Taking and Information Handling in Consumer Behavior (pp. 389–398). Harvard University Press.

Bélanger, F., & Carter, L. (2008). Trust and risk in e-government adoption. The Journal of Strategic Information Systems, 17(2), 165–176. https://doi.org/10.1016/j.jsis.2007.12.002

Bigne, E., Ruiz, C., & Sanz, S. (2005). The impact of Internet user shopping patterns and demographics on consumer mobile buying behaviour. *Journal of Electronic Commerce Research,* 6(3), 193–209.

Blaise, R., Halloran, M., & Muchnick, M. (2018). Mobile commerce competitive advantage: A quantitative study of variables that predict m-commerce purchase intentions. *Journal of Internet Commerce,* 0(0), 1–19. https://doi.org/10.108015332861.2018.1433911/

Bock, G.-W., Zmud, R. W., Kim, Y.-G., & Lee, J.-N. (2005). Behavioral intention formation in knowledge sharing : Examining the roles of extrinsic motivators, social-psychological forces, and organizational climate. MIS Quarterly, 29(1), 87–111. https://doi.org/10.230725148669/

measure and initial test. MIS Quarterly, 19(June), 189–211. https://doi.org/10.2307249688/

Compeau, D., Higgins, C., & Huff, S. (1999). Social cognitive theory and individual reactions to computing technology: A longitudinal study. MIS Quarterly, 23(2), 145–158. https://doi.org/10.2307249749/

Conchar, M. P., Zinkhan, G. M., Peters, C., & Olavarrieta, S. (2004). An integrated framework for the conceptualization of consumers' perceived-risk processing. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 32(4), 418–436. https://doi.org/10.1177009207030426755 1/

Corbitt, B. J., Thanasankit, T., & Yi, H. (2003). Trust and e-commerce: a study of consumer perceptions. Electronic Commerce Research and Applications, 2(3), 203–215. https://doi.org/10.1016/S15673-00024(03)4223-

Cramer, D., & Howitt, D. (2004). The SAGE Dictionary of Statistics. In Statistics. https://doi.org/10.4135978085702012 3

Cunningham, S. M. (1967). The major dimensions of perceived risk. Risk Taking and Information Handling in Consumer Behavior, 1967, 82–108.

Das, T. K., & Teng, B. S. (2004). The risk-based view of trust: A conceptual framework. *In Journal of Business and Psychology* (Vol. 19, Issue 1, pp. 85–116). https://doi.org/10.1023/B:JOBU.0000040274.23551.1b

Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. MIS Quarterly, 13, 319–340. https://doi.org/10.2307249008/

Davis, F. D., Bagozzi, R. P., & Warshaw, P. R. (1989). User acceptance of computer technology: A comparison of two theoretical models. Management Science, 35, 982–1003.

Davis, F. D., Bagozzi, R. P., & Warshaw, P. R. (1992). Extrinsic and intrinsic motivation to use computers in the workplace. *Journal of Applied Social Psychology*, 22(14), 1111–1132. https://

Bollen, K. A. (2014). Structural equations with latent variables. In Wiley Series in Probability and Mathematical Statistics (Vol. 8). John Wiley & Sons.

Bonsón Ponte, E., Carvajal-Trujillo, E., & Escobar-Rodríguez, T. (2015). Influence of trust and perceived value on the intention to purchase travel online: Integrating the effects of assurance on trust antecedents. Tourism Management, 47(0), 286–302.

Cavusoglu, H. H., Raghunathan, S., & Cavusoglu, H. H. (2009). Configuration of and interaction between information security technologies: The case of firewalls and intrusion detection systems. Information Systems Research, 20(2), 198–217. https://doi.org/10.1287/isre.1080.0180

Chang, H. H., & Chen, S. W. (2008). The impact of online store environment cues on purchase intention: Trust and perceived risk as a mediator. Online Information Review, 32(6), 818–841. https://doi.org/10.1108146845208109239 53/

Chang, H. H., Fu, C. S., & Jain, H. T. (2016). Modifying UTAUT and innovation diffusion theory to reveal online shopping behavior: Familiarity and perceived risk as mediators. Information Development, 32(5), 1757–1773. https://doi.org/10.1177026666691562331 7/

Chang, S. E., Liu, A. Y., & Shen, W. C. (2017). User trust in social networking services: A comparison of Facebook and LinkedIn. Computers in Human Behavior, 69, 207–217. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.013

Chiu, C.-M., & Wang, E. T. G. G. (2008). Understanding Web-based learning continuance intention: The role of subjective task value. Information & Management, 45(3), 194–201. https://doi.org/10.1016/j.im.2008.02.003

Citrin, A., Sprott, D. E., Silverman, S. N., & Stem, D. E. (2000). Adoption of Internet shopping: the role of consumer innovativeness. Industrial Management & Data Systems, 100(7), 294–300. https://doi.org/10.1108026355700103048 06/

Compeau, D., & Higgins, C. (1995). Computer self-efficacy: Development of a

Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research,* 18(1), 39–50. https://doi.org/10.23073151312/

Gefen, D., & Straub, D. W. (1997). Gender differences in the perception and use of e-mail: An extension to the technology acceptance model. MIS Quarterly, 21(4), 389–400. https://doi.org/10.2307249720/

Gefen, D., Karahanna, E., & Straub, D. W. (2003). Trust and TAM in online shopping: an integrated model. MIS Quarterly, 27(1), 51–90.

Gefen, D., Straub, D., & Boudreau, M.-C. (2000). Structural equation modeling and regression: Guidelines for research practice. Communications of the Association for Information Systems, 4(1), 7.

Gupta, B., Dasgupta, S., & Gupta, A. (2008). Adoption of ICT in a government organization in a developing country: An empirical study. *The Journal of Strategic Information Systems,* 17(2), 140–154. https://doi.org/10.1016/j.jsis.2007.12.004

Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1998). Multivariate Data Analysis. *In International Journal of Pharmaceutics* (Vol. 1, Issue 6). Pearson Prentice Hall. https://doi.org/10.1016/j.ijpharm.2011.02.019

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). Multivariate data analysis: A Global Perspective. In Pearson Education (7th ed).

Hair, J. F., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2011). PLS-SEM: Indeed a silver bullet. *The Journal of Marketing Theory and Practice,* 19(2), 139–152. https://doi.org/10.2753/MTP10696679190202-

Hair, J., Hult, G. T. M., Ringle, C., & Sarstedt, M. (2017). A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM) (Vol. 46, Issues 1–2). Sage. https://doi.org/10.1016/j.lrp.2013.01.002

doi.org/10.1111/j.15591816.1992-.tb00945.x

Dinev, T., & Hart, P. (2006). An Extended Privacy Calculus Model for E-Commerce Transactions. Information Systems Research, 17(1), 61–80. https://doi.org/10.1287/isre.1060.0080

Doane, D. P., & Seward, L. E. (2011). Measuring skewness : A forgotten statistic? Journal of Statistics Education, 19(2), 1–18.

Dong, J. Q., & Zhang, X. (2011). Gender differences in adoption of information systems: New findings from China. Computers in Human Behavior, 27(1), 384–390. https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.08.017

Dowling, G. R. (1986). Perceived risk: The concept and its measurement. Psychology and Marketing, 3(3), 193–210. https://doi.org/10.1002/mar.4220030307

Dowling, G. R., & Staelin, R. (1994). A model of perceived risk and intended risk-handling activity. *Journal of Consumer Research,* 21(1), 119–134.

Faqih, K. M. S. (2016). An empirical analysis of factors predicting the behavioral intention to adopt Internet shopping technology among non-shoppers in a developing country context: Does gender matter? Journal of Retailing and Consumer Services, 30, 140–164. https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2016.01.016

Faqih, K. M. S., & Jaradat, M.-I. R. M. (2015). Assessing the moderating effect of gender differences and individualism-collectivism at individual-level on the adoption of mobile commerce technology: TAM3 perspective. Journal of Retailing and Consumer Services, 22(0), 37–52.

Faraj, M. (2013). Middle East Online Travel Overview.

Featherman, M. S., & Pavlou, P. a. (2003). Predicting e-services adoption: A perceived risk facets perspective. International Journal of Human Computer Studies, 59, 451–474. https://doi.org/10.1016/S1071-3-00111(03)5819

Jarvenpaa, S. L., Tractinsky, N., & Vitale, M. (2000). Consumer trust in an Internet store. Information Technology and Management, 1(1), 45–71. https://doi.org/10.1111/j.1083- 6101.1999.tb00337.x

Kelman, H. C. (1958). Compliance, identification, and internalization three processes of attitude change. *Journal of Conflict Resolution,* 2(1), 51–60. https://doi.org/10.1177002200275800200106/

Kim, D. J., Ferrin, D. L., & Raghav Rao, H. (2009). Trust and satisfaction, two stepping stones for successful e-commerce relationships: A longitudinal exploration. Information Systems Research, 20(2), 237–257. https://doi.org/10.1287/isre.1080.0188

Kim, D. J., Ferrin, D. L., & Rao, H. R. (2008). A trust-based consumer decision-making model in electronic commerce: The role of trust, perceived risk, and their antecedents. Decision Support Systems, 44(2), 544–564. https://doi.org/10.1016/j.dss.2007.07.001

Kim, D., & Benbasat, I. (2006). The effects of trust-assuring arguments on consumer trust in internet stores: Application of Toulmin's model of argumentation. Information Systems Research, 17(3), 286–300. https://doi.org/10.1287/isre.1060.0093

Kim, K. K., & Prabhakar, B. (2000). Initial trust, perceived risk, and the adoption of Internet banking. ICIS 2000 Proceedings, 537–543.

Kraus, J., Miller, L., Klumpp, M., Babel, F., Scholz, D., Merger, J., & Baumann, M. (2023). On the role of beliefs and trust for the intention to use service robots: an integrated trustworthiness beliefs model for robot acceptance. *International Journal of Social Robotics,* 124-.

Kumar, V., & Ayodeji, O. G. (2021). E-retail factors for customer activation and retention: An empirical study from Indian e-commerce customers. *Journal of Retailing and Consumer Services,* 59, 102399.

Lei, M., & Lomax, R. G. (2005). The effect of varying

Henseler, J., Ringle, C. M., & Sinkovics, R. R. (2009). The use of partial least squares path modeling in international marketing. Advances in International Marketing, 20, 277–319. https://doi.org/10.10164-90003(92)8116-0167/

Herrero Crespo, Á., & Rodríguez Del Bosque Rodríguez, I. A. (2008). Explaining B2C e-commerce acceptance: An integrative model based on the framework by Gatignon and Robertson. Interacting with Computers, 20(2), 212–224. https://doi.org/10.1016/j.intcom.2007.11.005

Hoffman, D. L., Novak, T. P., & Chatterjee, P. (1995). Commercial scenarios for the web: opportunities and challenges. *Journal of Computer-Mediated Communication,* 1(3), 0–0. https://doi.org/10.1111/j.10836101.1995-.tb00165.x

Hoffman, D. L., Novak, T. P., & Peralta, M. (1999). Building consumer trust online. Commun. ACM, 42(4), 80–85. https://doi.org/10.1145299157.299175/

Holloway, B. B., & Beatty, S. E. (2003). Service failure in online retailing: A recovery opportunity. Journal of Service Research, 6(1), 92–105. https://doi.org/10.11771094670503254288/

Hu, L.-T., & Bentler, P. M. (1995). Evaluating model fit. In Hoyle, R.H. (ed). In Structural Equation Modeling: Concepts, issues and applications. Sage.

Igbaria, M. (1993). User acceptance of microcomputer technology: An empirical test. Omega, 21(1), 73–90. https://doi.org/10.1016-0305/90040-(93)0483R

Jarvenpaa, S. L., & Todd, P. A. (1997). Consumer reactions to electronic shopping on the World Wide Web. *International Journal of Electronic Commerce,* 1(2), 59–88. https://doi.org/10.230727750810/

Jarvenpaa, S. L., & Tractinsky, N. (1999). Consumer trust in an Internet store: A cross-cultural validation. Journal of Computer-Mediated Communications, 5(2), 1–5. https://doi.org/10.1111/j.10836101-

Mayer, R. C., Davis, J. H., & Schoorman, F. D. (1995). An integrative model of organizational trust. Academy of Management Review, 20(3), 709–734. https://doi.org/10.5465/AMR.1995.9508080335

Mcknight, D. H., & Chervany, N. L. (2001). What trust means in e-commerce customer relationships: An interdisciplinary conceptual typology. *International Journal of Electronic Commerce,* 6(2), 35–59.

Meyers, L. S., Gamst, G., & Guarino, A. J. (2006). Applied multivariate research: Design and interpretation. *In Journal of the Operational Research Society* (Vol. 45). SAGE Publications. https://doi.org/10.1057/jors.1994.29

Michon, R., & Chebat, J.-C. (2008). Breaking open the consumer behavior black box: Sem and retail atmospheric manipulations. *The Journal of Marketing Theory and Practice*; 16(4), 299–308. https://doi.org/10.2753/MTP10696679160403-

Mitchell, V.-W. V. (1999). Consumer perceived risk: conceptualisations and models. European Journal of Marketing, 33(1,(2/195–163.

Moodley, T., & Govender, I. (2016). Factors influencing academic use of Internet banking services: An empirical study. *African Journal of Science, Technology,* Innovation and Development, 8(1), 43–51. https://doi.org/10.108020421338.2/015.1128043

Moore, G. C., & Benbasat, I. (1991). Development of an instrument to measure the perceptions of adopting an information technology innovation. Information Systems Research, 2, 192–222. https://doi.org/10.1287/isre.2.3.192

Morris, M. G., & Venkatesh, V. (2000). Age differences in technology adoption decisions: Implications for a changing workforce. Personnel Psychology, 53, 375–403. https://doi.org/10.1111/j.17446570.2000-.tb00206.x

Morrison, D. E., & Firmstone, J. (2000). The social function of trust and implications for e-commerce. International Journal of degrees of nonnormality in structural equation modeling. Structural Equation Modeling: *A Multidisciplinary Journal,* 12(I), 1–27. https://doi.org/10.1207/s15328007sem1201_1

Li, X., Hess, T. J., & Valacich, J. S. (2006). Using attitude and social influence to develop an extended trust model for information systems. ACM SIGMIS Database, 37(2–3), 108. https://doi.org/10.11451161345.1161359/

Li, X., Hess, T. J., & Valacich, J. S. (2008). Why do we trust new technology? A study of initial trust formation with organizational information systems. *The Journal of Strategic Information Systems,* 17(1), 39–71. https://doi.org/10.1016/j.jsis.2008.01.001

Lip-Sam, T., & Hock-Eam, L. (2011). Estimating the determinants of B2B e-commerce adoption among small & medium enterprises. *International Journal of Business and Society,* 12(1), 15–30.

Liu, X., & Wei, K. K. (2003). An empirical study of product differences in consumers' E-commerce adoption behavior. Electronic Commerce Research and Applications, 2(3), 229–239. https://doi.org/10.1016/S15679-00027(03)4223-

Lopez-Nicolas, C., & Molina-Castillo, F. J. (2008). Customer knowledge management and e-commerce: The role of customer perceived risk. *International Journal of Information Management,* 28(2), 102–113. https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2007.09.001

Luo, X., Li, H., Zhang, J., & Shim, J. P. P. (2010). Examining multi-dimensional trust and multi-faceted risk in initial acceptance of emerging technologies: An empirical study of mobile banking services. Decision Support Systems, 49(2), 222–234. https://doi.org/10.1016/j.dss.2010.02.008

Malhotra, N. K., Kim, S. S., & Agarwal, J. (2004). Internet users' information privacy concerns (IUIPC): The construct, the scale, and a causal model. Information Systems Research, 15(4), 336–355. https://doi.org/10.1287/isre.1040.0032

Pennington, R., Wilcox, H. D., & Grover, V. (2003). The role of system trust in business-to-consumer transactions. *Journal of Management Information Systems*, 20(3), 197–226.

Ringle, C. M., Sarstedt, M., & Straub, D. (2012). A critical look at the use of PLS-SEM IN MIS Quarterly. MIS Quarterly, 36(1), 3–14. https://doi.org/10.3200/JOEB.79.4.213216-

Riquelme, H. E., & Rios, R. E. (2010). The moderating effect of gender in the adoption of mobile banking. *International Journal of Bank Marketing*, 28(5), 328–341. https://doi.org/10.1108026523210110648721/

Roselius, R. (1971). Consumer rankings of risk reduction methods. *Journal of Marketing*, 35, 56–61. https://doi.org/10.23071250565/

Roth, P. L. (1994). Missing data - a conceptual review for applied psychologists. Personnel Psychology, 47(3), 537–560. https://doi.org/10.1111/j.17446570.1994-.tb01736.x

Rowley, J. (1996). Retailing and shopping on the Internet. *International Journal of Retail & Distribution* Management, 24(3), 26–37. https://doi.org/10.1108095905596101134111/

San Martín, H., Herrero, Á., San Martin, H., & Herrero, A. (2012). Influence of the user's psychological factors on the online purchase intention in rural tourism: Integrating innovativeness to the UTAUT framework. Tourism Management, 33(2), 341–350. https://doi.org/10.1016/j.tourman.2011.04.003

Sangle, P. S., & Awasthi, P. (2011). Consumer's expectations from mobile CRM services: a banking context. *Business Process Management Journal*, 17(6), 898–918.

Sarstedt, M., Ringle, C. M., Henseler, J., & Hair, J. F. (2014). On the emancipation of PLS-SEM: A commentary on Rigdon (2012). Long Range Planning, 47(3), 154–160. https://doi.org/10.1016/j.lrp.2014.02.007

Advertising, 19(5), 599–623. https://doi.org/10.108002650487.2000.11104/826

Müller, H., & Wöhler, J. (2023). Married at first sight: the process of trust formation throughout the venture capital process during the time of the COVID-19 crisis. Venture Capital, 25(1), 129-.

Nawi, N., Mamun, A., Nasir, N., Shokery, N., Raston, N., & Fazal, S. A. (2017). Acceptance and usage of social media as a platform among student entrepreneurs. Journal of Small Business and Enterprise Development, 24(2), 375–393. https://doi.org/10.1108/JSBED-090136-2016-

Nicolaou, A. I., & McKnight, D. H. (2006). Perceived information quality in data exchanges: effects on risk, trust, and intention to use. Information Systems Research, 17(4), 332–351. https://doi.org/10.1287/isre.1060.0103

O'Rourke, N., & Hatcher, L. (2013). A step-by-step approach to using SAS for factor analysis and structural equation modeling. SAS Institute.

Ortiz-López, A., Sánchez-Prieto, J. C., & Olmos-Migueláñez, S. (2024). Perceived usefulness of mobile devices in assessment: a comparative study of three technology acceptance models using PLS-SEM. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 13(1), 2.

Pai, J.-C., & Tu, F.-M. (2011). The acceptance and use of customer relationship management (CRM) systems: An empirical study of distribution service industry in Taiwan. Expert Systems With Application., 38(1), 579–584. https://doi.org/10.1016/j.eswa.2010.07.005

Park, J., Lennon, S. J., & Stoel, L. (2005). Online product presentation: Effects on mood, perceived risk, and purchase intention. Psychology and Marketing, 22(9), 695–719. https://doi.org/10.1002/mar.20080

Pavlou, P. (2003). Consumer acceptance of electronic commerce: integrating trust and risk with the technology acceptance model. *International Journal of Electronic Commerce*, 7(3), 101–134.

Teo, T. S. H., & Liu, J. (2007). Consumer trust in e-commerce in the United States, Singapore, and China. Omega, 35(1), 22–38. https://doi.org/10.1016/j.omega.2005.02.001

Thompson, R. L., Higgins, C. A., & Howell, J. M. (1991). Personal computing : Toward a conceptual model of utilization. MIS Quarterly, 11(1), 125–143. https://doi.org/10.2307249443/

Urbach, N., & Ahlemann, F. (2010). Structural equation modeling in information systems research using partial least squares. Journal of Information Technology Theory and Application, 11(2), 5–40. https://doi.org/10.10379010.90.4.710-0021/

Venkatesh, V., & Davis, F. D. (2000). A theoretical extension of the technology acceptance model: Four longitudinal field studies. In Management Science (Vol. 46, pp. 186–204). https://doi.org/10.1287/mnsc.46.2.186.11926

Venkatesh, V., & Morris, G. Michael. (2000). Why don't men ever stop to ask for direction? Gender, social influence and their role in technology acceptance and usage behaviour. MIS Quarterly, 24(1), 115–139. https://doi.org/10.23073250981/

Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., & Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. MIS Quarterly, 27(3), 425–478. https://doi.org/10.230730036540/

Venkatesh, V., Thong, J., & Xu, X. (2012). Consumer acceptance and user of information technology: extending the unified theory of acceptance and use of technology. MIS Quarterly, 36(March), 157–178.

Verhagen, T., Meents, S., & Tan, Y.-H. (2006). Perceived risk and trust associated with purchasing at electronic marketplaces. *European Journal of Information Systems,* 15(6), 542–555. https://doi.org/10.1057/palgrave.ejis.3000644

Wang, Y.-S., Wu, M.-C., & Wang, H.-Y. (2009). Investigating the determinants and age and gender differences in the acceptance of mobile learning. *British Journal*

Saunders, M. (2012). Research methods for business students. In CEUR Workshop Proceedings (Vol. 1542). Cambridge University Press.

Serenko, A., Turel, O., & Yol, S. (2006). Moderating roles of user demographics in the American customer satisfaction model within the context of mobile services. *Journal of Information Technology Management,* 17(4), 20–32.

Singh, S., Sahni, M. M., & Kovid, R. K. (2020). What drives FinTech adoption? A multi-method evaluation using an adapted technology acceptance model. Management Decision, 58(8), 1675-1697.

Smith, K., Dickhaut, J., McCabe, K., & Pardo, J. V. (2002). Neuronal substrates for choice under ambiguity, risk, gains, and losses. Management Science, 48(6), 711–718. https://doi.org/10.1287/mnsc.48.6.711.194

Sohn, H.-K., Lee, T. J., & Yoon, Y.-S. (2016). Relationship between perceived risk, evaluation, satisfaction, and behavioral intention: A case of local festival visitors. *Journal of Travel & Tourism Marketing,* 33(1), 28–45. https://doi.org/10.108010548408.2015.1024912/

Stone, R. N., & Grønhaug, K. (1993). Perceived risk: further considerations for the marketing discipline. European Journal of Marketing, 27(3), 39–50. https://doi.org/10.11080309056931002663 7/

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). Using multivariate statistics (5th ed). Allyn & Bacon. https://doi.org/10.1037022267/

Taneja, B., & Bharti, K. (2022). Mapping unified theory of acceptance and use of technology (UTAUT) 2: A taxonomical study using bibliometric visualisation. Foresight, 24(2), 210–247.

Tanveer, A., Zeng, S., Irfan, M., & Peng, R. (2021). Do perceived risk, perception of self-efficacy, and openness to technology matter for solar PV adoption? An application of the extended theory of planned behavior. Energies, 14(16), 5008.

of Educational Technology, 40(1), 92–118. https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00809.x

Wasko, M., & Faraj, S. (2005). Why should I share? Examining social capital and knowledge contribution in electronic networks of practice. MIS Quarterly, 29(1), 35–57.

Weck, M., & Afanassieva, M. (2023). Toward the adoption of digital assistive technology: Factors affecting older people›s initial trust formation. Telecommunications Policy, 47(2), 102483.

Yang, K. (2010). Determinants of US consumer mobile shopping services adoption: implications for designing mobile shopping services. *Journal of Consumer Marketing,* 27(3), 262–270.

Yin, M., Li, Q., & Qiao, Z. (2016). A study on consumer acceptance of online pharmacies in China. Proceedings of the 18th Annual International Conference on Electronic Commerce E-Commerce in Smart Connected World - ICEC '16, 1–8. https://doi.org/10.11452971603.2971616/

Yousafzai, S. Y., Pallister, J. G., & Foxall, G. R. (2003). A proposed model of e-trust for electronic banking. Technovation, 23(11), 847–860.

Zhou, L., Dai, L., & Zhang, D. (2007). Online shopping acceptance model: Critical survey of consumer factors in online shopping. *Journal of Electronic Commerce Research,* 8(1), 41–62.

الممارسات التدريسية السائدة لدى معلمات التقنية الرقمية في ضوء النظريات التربوية وعلاقتها ببعض المتغيرات

The prevailing teaching practices of digital technology teachers in light of educational theories and their relationship to some variables

د. هدى سعد محمد الحربي

أستاذ مناهج وطرق تدريس الحاسب المساعد، قسم المناهج وطرق التدريس،
كلية التربية، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز
ORCID: 0009-0003-4207-0189

Dr. Huda Saad Mohammad AlHarbi

Assistant professor of Computer Curricula and Teaching Method, Department of Curricula and Teaching Method, College of Education, Prince Sattam bin Abdulaziz University

(قدم في 2024/03/04، وقبل للنشر في 2024/04/04)

المستخلص

هدفت الدراسة لتحديد الممارسات التدريسية السائدة لدى معلمات مقررات التقنية الرقمية في ضوء بعض النظريات التربوية (السلوكية، المعرفية، الإنسانية، التواصلية (الاتصالية)، ومعرفة أثر متغير المؤهل، وعدد سنوات الخبرة، والمرحلة التعليمية في تلك الممارسات. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدم المنهج الوصفي (المسحي) وأداته الاستبانة. أما عينتها فهي عينة عشوائية بحجم (50) من معلمات مقررات التقنية الرقمية بمختلف مراحل التعليم العام بمحافظة الخرج. وأسفرت الدراسة عن أن الممارسات التدريسية لمعلمات مقررات التقنية الرقمية في ضوء النظريات التربوية اندرجت غالبيتها ضمن النظرية المعرفية، يليها النظرية الإنسانية، ثم النظرية السلوكية، ثم النظرية التواصلية (الاتصالية). إضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين المعلمات يعزى لأي متغير من المتغيرات الثالث (المؤهل، أو عدد سنوات الخبرة، أو المرحلة التعليمية) لصالح أي من النظريات التربوية.

الكلمات المفتاحية: الممارسات التدريسية، المهارات الرقمية، التقنية الرقمية، النظريات التربوية.

Abstract:

The study aimed to determine the prevailing teaching practices among teachers of digital technology courses in light of some educational theories (behavioral, cognitive, humanistic, and communicative), and to know the effect of the qualification variable, number of years of experience, and educational stage on those practices. To achieve the objectives of the study, the descriptive (survey) method and the questionnaire were used. Its sample is a random sample of (50) female teachers of digital technology courses at various levels of public education in Al-Kharj Governorate. The study resulted that the teaching practices of digital technology course teachers, in light of educational theories, mostly fell within cognitive theory, followed by humanistic theory, then behavioral theory, then communicative theory. In addition, there are no statistically significant differences at the level of (0.05) between the teachers due to any of the three variables (qualification, number of years of experience, or educational stage) in favor of any of the educational theories.

Keywords: Teaching practices, Digital skills, Digital technology, educational theories.

المقدمة:

يعد التعلم والتعليم من العمليات الإنسانية التي ترافق الإنسان مدى حياته؛ لذا اهتم علماء النفس والتربية بتفسيرها وتحديد كيفية حدوثها ودوافعها والعوامل المؤثرة فيها. فظهر تبعا لذلك العديد من النظريات التي اعتمدت على افتراضات مختلفة في تفسيراتها لعملية التعلم كالسلوكية والمعرفية والإنسانية والاتصالية ...وغيرها.

فالنظرية السلوكية ترى بأن التعلم سلوك صادر من المتعلم، وقابل للملاحظة والقياس وناتج عن تفاعله مع مثيرات خارجية، متجهلة بذلك العمليات العقلية الداخلية. وعلى العكس فإن النظرية المعرفية تؤكد على أن عملية التعلم ناتجه عن تطور العمليات العقلية الداخلية (عمليات التفكير) لدى المتعلم ومخططاته الفكرية. أما النظرية الإنسانية فقد ركزت على الجوانب العاطفية ورأت بأن التعلم عملية إنسانية مدفوعة بدوافع هدفها تحقيق احتياجات المتعلم المختلفة. ونظرا للتقدم التقني والتكنولوجي ظهرت النظرية الاتصالية التي تؤكد أن التعلم ليس فقط يحدث داخل المتعلم وإنما خارجه من خلال تفاعله الرقمي مع الأخرين عبر المجتمعات الافتراضية.

فالنظريات التربوية توفر أطر عمل مختلفة. تساعد المعلمين في تيسير اكساب التلاميذ المعارف والمهارات، والتكيف مع أنماط تعلمهم المتنوعة وتلبية احتياجاتهم التعليمية، وإدارة سلوكهم، وخلق أجواء تعليمية مشجعة بمختلف البيئات التعليمية سواء داخل الفصول التقليدية أو الالكترونية (عبر الإنترنت).

ويعد المعلمون حجر الزاوية لأي منظومة تعليمية، والمسؤولون عن تنمية التلاميذ نموا شاملا بما يحقق أهداف العملية التعليمية. فقد أشار (المقوشي، 2001) إلى أن هناك صعوبة في عملية التعليم عندما لا يكون لدى المعلمين وعي بالأسس النظرية التي تعتمد عليها عملية التعلم. وأوضحت دراسة (الصغير والنصار، 2002) و(حسن، 2021) ضرورة فهم المعلمين للأسس النفسية والنظرية للتعلم؛ فذلك يزيد من قدرتهم على تحديد التوجه النفسي المناسب للتعامل مع التلميذ، واختيار المواد التعليمية والأنشطة الملائمة لنموه المعرفي، واستخدام طرق واستراتيجيات التدريس المناسبة للمواقف التدريسية. وأكدت دراسة (البنا، 2020) على دور وعي المعلمين بمبادئ وفرضيات النظريات في التغلب على جوانب الضعف والقصور في برامج إعدادهم.

كما أن لهذه النظريات أهمية كبرى خاصة في هذا العصر الذي اتسم بالتطورات التكنولوجية المتسارعة، والثورة المعلوماتية، والبرمجيات الذكية. فقد أشار (حراسيم والعطوي، 2020) إلى أن هناك علاقة وثيقة بين النظريات التربوية والتطور المعرفي والتقني في المجتمع حيث لا يمكن الاستفادة من هذا التطور في بيئات التعلم بكفاءة وفاعلية إلا من خلال فهم عميق لمبادئ وفرضيات تلك النظريات وتفعليها في الممارسات التدريسية للمعلمين.

وبناء على ذلك فإن الإلمام بالنظريات التربوية أصبح مطلبا أساسيا لفهم طبيعة عناصر المنظومة التعليمية، وتحقيق مختلف أهداف العملية التعليمية المعرفية، والمهارية، والوجدانية.

مشكلة الدراسة:

تعد المهارات الرقمية من المهارات الأساسية التي لابد من أن يمتلكها الفرد ليكون قادرا على العمل والإنتاج متوافقا مع متطلبات العصر الحالي؛ لذلك لا يكاد يخلو أي نظام تعليمي من مقرر للمهارات الرقمية يهدف لإكساب التلاميذ المعارف والمهارات والاتجاهات التقنية الحوسبية التي ترتقي بهم وتكسبهم مهارات القرن الواحد والعشرين وتنمي لديهم الوعي المهني بمتطلبات سوق العمل. ولن يتم تحقيق هذه الأهداف إلا من خلال المعلم وما يقوم به من ممارسات تدريسية ذات أسس نظرية.

فقد أشارت دراسة (الصغير والنصار، 2002) إلى ضرورة تحديد النظريات التربوية التي يستند عليها المعلمون عند تدريسهم التلاميذ، حيث يساعد ذلك في الحكم على مدى نجاح برامج إعدادهم سواء قبل الخدمة أو بعدها، ويعطي مؤشرا للقائمين على المناهج الدراسية من مدى تمكنهم منها. كما أنها تعتبر خطوة أولى لتحدد السلوك الممارس بداخل الصف الدراسي، وتمنح المعلمين فرصة لتأمل في ممارساتهم التدريسية (إبراهيم وشيبان، 2012).

ونظرا لقلة الدراسات –في حدود علم الباحثة– التي تناولت الممارسات التدريسية لمعلمات مقررات التقنية الرقمية في ضوء النظريات التربوية (السلوكية والمعرفية والإنسانية والتواصلية)، فغالبية الدراسات السابقة لم تتضمن عينتها معلمي أو معلمات مقررات التقنية الرقمية ولم تتناول النظرية التواصلية التي تعد من أهم النظريات التربوية وأحدثها في العصر الحالي؛ حيث أصبح التعلم الإلكتروني بأشكاله المختلفة عنصرا أساسيا في العملية التعليمية.

وعلى ذلك رأت الباحثة ضرورة التعرف على الممارسات التدريسية لمعلمات التقنية الرقمية في ضوء أهم النظريات التربوية وعلاقتها ببعض المتغيرات كالمؤهل الدراسي، وعدد سنوات الخبرة، والمرحلة التعليمية.

أسئلة الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما لممارسات التدريسية السائدة لدى معلمات التقنية الرقمية في ضوء النظريات التربوية من وجهة نظرهن؟
2. هل تختلف الممارسات التدريسية السائدة لدى معلمات التقنية الرقمية في ضوء النظريات التربوية تبعا لمتغير المؤهل، أو سنوات الخبرة، أو لمتغير المرحلة التعليمية؟

أهداف الدراسة:

- التعرف على أبرز الممارسات التدريسية لدى معلمات التقنية الرقمية في ضوء النظريات التربوية من وجهة نظرهن.
- الكشف عن أثر متغير المؤهل وسنوات الخبرة والمرحلة التعليمية في الممارسات التدريسية السائدة لدى معلمات التقنية الرقمية.

أهمية الدراسة:

- قد تلفت انتباه القائمين على متابعة المعلمين إلى الممارسات التدريسية السائدة لدى معلمي التقنية الرقمية، وتحديد احتياجاتهم التدريبية فيما يتعلق باستراتيجيات وطرق التدريس.
- قد يستفيد القائمين على تأليف وتطوير مناهج التقنية الرقمية وخاصة أدلة المعلمين في تحديد الاستراتيجيات المناسبة لتدريس المهارات الرقمية.
- قد يستفيد الباحثين والقائمين على التعليم العام أو الجامعي من أداة الدراسة المعدة في معرفة أبرز الممارسات التدريسية لدى المعلمين أو أعضاء هيئة التدريس في ضوء بعض النظريات التربوية.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على تحديد الممارسات التدريسية لمعلمات مقررات التقنية الرقمية بمراحل التعليم العام الثلاث (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية) في محافظة الخرج في ضوء أربع من النظريات التربوية (السلوكية، المعرفية، الإنسانية، الاتصالية)، ومعرفة أثر متغير المؤهل، وسنوات الخبرة، والمرحلة التعليمية. وتم تنفيذ الدراسة في الفترة ما بين 28-7-2023 إلى 20-1-2024.

مصطلحات الدراسة:

الممارسات التدريسية: تُعرف اجرائيًا بأنها أبرز السلوكيات والأفعال والطرق التي يقوم بها معلمي مقرر التقنية الرقمية أثناء تعليمهم للتلاميذ لتحقيق أهداف العملية التعليمية.

معلمات التقنية الرقمية: وتُعرف اجرائيًا بـكل معلمة كُلفت بتدريس أحد مقررات التقنية الرقمية بأحد مراحل التعليم الثلاث (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية) ممن يحملن درجة الدبلوم العالي في تدريس المهارات الرقمية أو البكالوريوس أو الماجستير في أحد علوم الحاسب المختلفة أو الماجستير والدكتوراه في المناهج العامة أو مناهج طرق تدريس الحاسب.

مقرر التقنية الرقمية: ويعرف اجرائيًا بأنه أحد المقررات الدراسية التي يتم تدريسها في مراحل التعليم العام الثلاث (الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية) وتهدف إلى اكساب التلاميذ الثقافة الحاسوبية، وذلك بتزويدهم بالمعارف والمهارات والقيم التي تمكنهم من التعامل بفاعلية مع الحاسب وتطبيقاته المختلفة.

الإطار النظري:

تختلف نظريات التعلم تبعا لتفسيرها لعملية التعلم فهناك النظرية السلوكية، والنظرية المعرفية، والنظرية الإنسانية، والنظرية التواصلية.

النظرية السلوكية:

نشأت النظرية السلوكية بالولايات المتحدة على يد عالم النفس «واطسون» في عام 1913م، واتخذت من السلوك أساسا لها في تفسيرها. حيث يرى «واطسون» أن السلوك الصادر من الأفراد ما هو إلا نتيجة للاستجابة لمثير خارجي دون الاهتمام بالعمليات العقلية أو الفكرية التي تحدث داخل الأفراد.

وتضم هذه النظرية مدرستين فرعيتين هما: المدرسة السلوكية الشرطية والتي تركز على أن التعلم هو بمثابة تشكيل ارتباط من خلال الاقتران بين مثيرات بيئية واستجابات معينة، كنظريات كلا من بافلوف، واطسون، جثري وتختلف هذه النظريات فيما بينها في تفسير طبيعة الارتباطات وكيفية تشكلها. والمدرسة السلوكية الوظيفية التي تؤكد على الوظائف التي يؤديها السلوك مع الاهتمام بعمليات الارتباط التي تشكل المثيرات والسلوك كنظريات ثورندايك، سكنر، هال (الزغلول، 2010). ومن أهم مبادئها:

- الاهتمام بالسلوك الظاهر الذي يمكن ملاحظته وقياسه.
- النظر للدماغ على أنه صندوق أسود مغلق لا يمكن معرفة العمليات العقلية التي تحدث به عندما يتعرض الفرد للمثير. فالاستجابة للمثير يمكن ملاحظتها كميا.
- التأكيد على التعزيز والتكرار. فقد يكون التعزيز ايجابيًا لزيادة تكرار السلوك المرغوب فيه، أو سلبًا لوقف السلوك الغير مرغوب.
- انطوت على عدة عناصر رئيسة هي: المثير، والاستجابة، والاشتراط، وتعديل السلوك.
- تمركز التعلم حول نماذج سلوكية مقبولة تصبح فيما بعد أتوماتيكية (عفانة وآخرون، 2008).

النظرية السلوكية والعملية التعليمية:

وبالرجوع للأدبيات والدراسات التي تناولت النظرية السلوكية كـ (عفانة وآخرون، 2008؛ الطراونه، 2009؛ زيتون، 2010؛ الشهاري، 2018؛ محمود، 2023) نجد أن التعلم في ضوء النظرية السلوكية يحدث نتيجة لتعرض المتعلم لمثير معين (كمواد تعليمية، طرح أسئلة.. وغيرها)، يتبع هذا المثير استجابة ناتجه عنه، ونتائجه يمكن ملاحظتها وقياسها باستخدام وسائل القياس

المختلفة كالاختبارات. ولكي يحدث التعلم لابد من توافر شروط داخلية تتعلق بالمتعلم كالدافعية، والاستعداد، والانتباه، والذكاء، وأخرى خارجية تتعلق بالبيئة التعليمية كطريقة عرض المادة، وتحديد متطلباتها السابقة، وتوفير الوسائط والوسائل المناسبة. واعتمدت الأهداف السلوكية في توجيه عملية تدريس محتوى المنهج وتقويم نتاجات المتعلمين. فالمتعلم متلقي للمعلومات يقوم بأداء بعض المهام التي يوفرها المعلم. حيث أن المعلم هو محور العملية التعليمية فدوره إيجابي نشط يقوم بتقسيم المهمات التعليمية إلى أجزاء صغيرة، ويوفر الأنشطة التي تمنح المتعلمين فرصة للممارسة والتكرار يزودهم بالتغذية الراجعة المناسبة (إيجابية أو سلبية). مستخدما استراتيجيات تدريس كالتعليم المباشر، التعلم للإتقان، والمحاضرة، التعلم بالملاحظة، التعلم المبرمج.

النظرية المعرفية:

ظهرت النظرية المعرفية في الخمسينيات من القرن العشرين كرد فعل للنظرية السلوكية التي حصرت التعلم ما بين مثير واستجابة متجاهلة العمليات العقلية التي تحدث بداخل الدماغ، مستفيدة من أبحاث وأراء تشومسكي فهي امتداد للنظرية العقلية (رحماني، 2017) فاهتمت بعمليات العقلية كالإدراك والتفكير والتمثيل المعرفي والذاكرة (shuell, 1986).

وقد عرفها الزغلول (2010، ص.44) بـ»النظرية التي تهتم بالعمليات التي تحدث داخل الفرد مثل التفكير والتخطيط واتخاذ القرارات والتوقعات» بينما عرفها (محمد، 2004، ص.86) «بمجموعة من النظريات التي تلتقي في نظرتها العامة لتفسير التعلم لدى الإنسان، إذ ترى أن ما يقوم به الإنسان من تفكير وإدراك وفهم وتنظيم داخل المجال البيئي، هو الأساس في تفسير التعلم».

تعد نظرية بياجه من أشهر النظريات المعرفية، حيث اعتنت بالكيفية التي تنمو من خلالها المعرفة لدى الفرد عبر مراحل نموه المختلفة. فاهتم بياجيه بتفسير كيفية اكتساب المعرفة، وبفهم عمليات النمو العقلي لدى الإنسان ووظف العديد من المبادئ والمفاهيم لدراسة العمليات العقلية.

حيث يرى أن الاستعداد التطوري من أول مكونات السلوك القبلي. فالإنسان يكتسب الخبرة وينظمها في أنماطه السلوكية المتوفرة لديه. وأن مستوى التفكير الإنساني يمر بمراحل تطورية كل مرحلة تختلف عن الأخرى بالبنى المعرفية (السحاري، 2019).

فتعلم مفهوم جديد يتأثر بالمفاهيم السابقة الأخرى، فعندما يتعلم الفرد مفهومًا جديدًا فإنه يعمل على ربطه ذهنيًا بالمفاهيم السابقة التي لديه مكونا بذلك بنى معرفية مترابطة يمكن الاستفادة منها لتعلم مفاهيم أخرى.

وقد دعم برونر في نظريته أفكار بياجيه، فاهتم بتعلم المهارات والعمليات أكثر من تعلم الحقائق والمعلومات. حيث ركز على إيجابية المتعلم ومنحه الحرية لممارسة عمليات العلم (كالملاحظة، القياس، فرض الفروض، التنبؤ، والتصنيف، الاستنتاج) من خلال توفير سبل الاكتشاف واقتصار دور المعلم على التوجيه والإرشاد. مع مراعاة عرض المادة التعليمية في صورة أنشطة، أو أسئلة، أو مواقف تعليمية تثير لدى المتعلم الرغبة في البحث والتجريب والاكتشاف (الربيعي والشمري والطائي، 2018).

المبادئ العامة للنظرية المعرفية:

بالرجوع للأدبيات والدراسات التي تناولت نظريات التعلم عامة والنظرية المعرفية خاصة كـ (عفانه وآخرون، 2008)، و(الفتلاوي، 2006)، و(قطامي وقطامي، 1998)، و(Schunk & Bursuck, 2015). ونجد أن هذه النظرية تقوم على عدة افتراضات منها:

- المعرفة موجودة خارج الإنسان، والعقل أداة لاكتسابها.
- يمكن الكشف عن العمليات العقلية الداخلية من خلال السلوك الملاحظ.
- البنية المعرفية هي وحدة التعلم، تتكون عن طريق إعادة تنظيم الأفكار والخبرات السابقة لتكوين خبرات جديدة. وتزداد وتتطور من خلال التفاعل مع البيئة المحيطة.
- تقوم الذاكرة بدور رئيسي في اكتساب المعرفة وتخزينها واسترجاعها بشكل فعال.

النظرية المعرفية والعملية التعليمية:

أكد المعرفيون على أهمية مراعاة خصائص المتعلمين بكل مرحلة تعليمية، والفروق الفردية بينهم؛ لذلك نجد أن يتم مراعاة التسلسل الهرمي لتصنيف بلوم للأهداف التعليمية(المنقح) عند تصميم أو تطوير أي تجربة تعليمية. حيث يتم البدء من مستوى التذكر ثم مستويي الفهم والتطبيق ويليها التحليل فالتقييم وأخيرا التركيب (Anderson & Krathwohl, 2001) وهذا يضمن عرض المادة بما يتناسب مع المستوى الصحيح للأداء الادراكي.

أما المنهج الدراسي فيتم تنظيم محتواه وفق التنظيم الاستنباطي. فيبدأ بتقديم التعميمات والمفاهيم الأكثر عمومية وتجريدية أولا، ثم الانتقال للتعميمات والمفاهيم الأقل، فالأقل عمومية وتجريدا انتهاء بالحقائق والتفضيلات النوعية والأمثلة الموضحة (زيتون، 2010، ص. 235)

وطرق التدريس فيجب أن تشجع على التفكير والاكتشاف والابتكار مع مراعاة استخدام المعينات والأدوات البصرية ما أمكن، واستخدام العبارات القصيرة والصور والرسومات عند تزويد المتعلمين بالتعليمات اللفظية وخاصة المتعلمين بالمراحل الأولية (المبكرة). بينما الأنشطة توفر فرصا للتعاون بين المتعلمين والممارسة والحصول على التغذية الراجعة التي تساعدهم على التوفيق بين المعارف الجديدة والبنى المعرفية السابقة، وتمتد إلى

خارج الفصل الدراسي كالرحلات والزيارات الخارجية (فشار، 2019). أما بالنسبة للبيئة الصفية فهي محيط أمن تقوم على الأخذ والعطاء بين المعلم والمتعلم، يتوفر به كافة الأدوات والمستلزمات اللازمة للتعلم (الزغلول، 2010). تُشجع المتعلمين على التعاون والمشاركة وطرح أفكارهم وتفسيراتهم للمعلومات بعيدا عن السخرية أو الاستهزاء (فشار، 2019). فيقوم المعلم بدور التوجيه والإرشاد، والعمل على توفير بيئة تعلم مناسبة، والمشاركة في إدارة التعلم وتقويمه كما أنه أحد مصادر المعلومات التي يلجأ لها المتعلم لتوضيح بعض المفاهيم. أما المتعلم فهو نشط يقوم بتحديد جزئيات القضايا العامة التي يطرحها المعلم، واستنتاج العلاقات فيما بينها مستفيدا مما لديه من مفاهيم سابقة عاملا على تركيب بنى معرفية جديدة (عبد السلام، 2011).

النظرية الإنسانية:

انتُقِدت النظريات الآلية السابقة بنظرتها للإنسان وتفسيرها لسلوكه. فجاءت النظرية الإنسانية لتعيد النظر في مكانة الإنسان في الوجود، فاهتمت بالذات والنظرة الإيجابية المتفائلة للفرد. مستفيدة من أفكار علماء نفس آخرين كجون ديوي، وفرويد وجيمس وإدلر وغيرهم (Wininger & Norman, 2010).

فركزت بشكل كبير على تأثير الجوانب العاطفية والوجدانية في التعلم، وتسعى لجعل التعلم أكثر إنسانية واحترامًا لقيمة المتعلم، واستعداداته، وإمكاناته. فهي تهتم بشكل أساسي بموضوع التحفيز وأهميته لتحقيق التعلم والتحصيل بشكل أفضل. بالإضافة إلى اهتمامها بالبحوث التي تربط بين مفهوم الذات الإيجابي والأداء المدرسي (قطامي وقطامي وأبوجابر، 2008، 121).

ومن أبرز رواد هذه النظرية ابراهام ماسلو (Abraham Maslow) وكارل روجرز (Carl Rogers). حيث يرى ماسلو أن عملية التعلم تكون مدفوعة بمجموعة من المحفزات تختلف هذه المحفزات من متعلم إلى أخر كلا بحسب احتياجه. رتب ماسلو هذه الاحتياجات بشكل هرمي عُرف بتسلسل ماسلو الهرمي للاحتياجات حيث تبدأ قاعدته بتلبية الاحتياجات الفسيولوجية (كالطعام والشراب ...إلخ)، يليها الحاجة للأمان فالاحتياجات الاجتماعية، ثم الحاجة للتقدير وأخيرا تحقيق الذات.

وعلى ذلك فالتعلم لدى ماسلو عبارة عن عملية إنسانية تستهدف تنمية فهم الذات «تحقيق الذات»، وتدعيم القدرة على النمو الشخصي من خلال التفاعل بين المعلمين والمتعلمين. فاهتم بالجوانب العاطفية والانفعالية فالعلاقة بين المعلم والمتعلم لها أثر في عملية التعلم لذلك يجب الاهتمام بالكشف عن مشاعر المتعلمين وانفعالاتهم فذلك أمر أساسي للتعلم (الكسباني، 2008).

أما روجز فقد ركز على الدوافع الخارجية فاهتم بخصائص المعلمين والمتعلمين والعلاقات فيما بينهم وبين بيئاتهم. وقد ركز على ثلاث صفات يجب أن تتوفر في المعلم وهي: الأصالة، والاحترام، والتعاطف. وقد وصف روجز هذه الخصائص بالآتي: الأصالة وهي أن يكون المعلم منسجما مع مشاعره واهتماماته هو، متطابقا معها، متعاملا معها بوعي وإدراك. أما الاحترام فهي قدرة المعلم في التعبير عن احترامه للمتعلم وقدراته وامكاناته ومنحه حرية اتخاذ قرارات تتعلق بنموه. أما التعاطف فهو قدرة المعلم على التعبير عن فهمه لمدركات المتعلم، وأن يضع نفسه موضعه (المتعلم) (ميلر، 1986، كما ورد في الصغير والنصار، 2002).

وعلى ذلك فالمتعلمون يولدون بطبيعة أساسية داخلية، تتشكل هذه الطبيعة بالخبرات والأفكار اللاشعورية والمشاعر. أيضا لديهم القدرة على تبنى خيارات نموهم وتطورهم في ظل مساعدة الوالدين والمعلمين لهم من خلال إشباع حاجاتهم المختلفة. حيث يعمل المعلمون على تعزيز علاقاتهم بالمتعلمين، وتهيئة بيئة تعليمية إيجابية يسودها الدفء والقبول والثقة (قطامي وقطامي، 1998).

النظرية التواصلية (الاتصالية):

ظهرت النظريات السابقة في زمن لم تلعب فيه التكنولوجيا دورًا أساسيا في العملية التعليمية كعصرنا الحالي ؛لذا وجه لها سيمنز (Siemens, 2008) نقداً بأنها نظريات لا تعكس طبيعة التعلم الذي يحدث في العصر الرقمي الراهن، ولا تهتم بالتعلم الذي يحدث خارج الفرد؛ أي التعلم الذي يحدث ويتم حفظه ومعالجته بواسطة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وعليه تتأثر البنية المعرفية للأفراد باختلاف البيئة التي تتم فيها عملية بناء المعرفة، فهي نظريات تفترض حدوث التعلم داخل الفرد فقط، أيضا تقوم التقنيات الحديثة بالعديد من العمليات المعرفية التي كان يقوم بها الأفراد في السابق كحفظ واسترجاع المعلومات من الذاكرة الإنسانية، وهذا مالم تراعيه النظريات السابقة. لذا اقترح جورج سيمنز George Siemens النظرية التواصلية عام 2005م حيث عرفها بأنها «نظرية تسعى إلى توضيح كيفية حدوث التعلم في البيئات الإلكترونية المركبة، وكيفية تأثره عبر الديناميكيات الاجتماعية الجديدة، وتدعيمه بواسطة التكنولوجيات الجديدة» (Siemens, 2005) أما (الحربي، 2019، ص.23) فعرفتها بـ «نظرية تربوية تركز على كيفية حدوث التعلم لدى المتعلم عبر مجتمع افتراضي قائم على الويب ،يتواصل ويتفاعل أفراده فيما بينهم بواسطة استخدام التطبيقات التكنولوجية الحديثة المحملة على الحاسبات أو الأجهزة الذكية بهدف تحقيق أهداف معينة».

وقد استعرض عبد العاطي (2015) مبادئها وهي:

- يكمن التعلم والمعرفة في تنوع الآراء ووجهات النظر المختلفة التي تعمل على تكوين كل متكامل.
- معرفة كيفية الحصول على المعلومات أهم من المعلومات ذاتها التي تتسم دومًا بالتغير والتطور المتسارع.
- التعلم هو عملية الربط بين مصادر المعلومات

المتخصصة، ويستطيع المتعلم تحسين عملية التعلم من خلال العمل عبر الشبكة المحلية.

- الدقة وتحديث المعرفة، هما الهدف من جميع أنشطة التعلم الاتصالية.
- إن توفير الاتصالات وكذلك الحفاظ عليها ضروريان لتيسير التعلم المستمر.
- اتخاذ القرار في حد ذاته عملية تعلم، فاختيار ماذا يجب أن نتعلم، ومعرفة معنى المعلومات الواردة يكون بالنظر في الواقع المتغير؛ لأن الإجابة الصحيحة الآن يمكن أن تكون خطأ غدًا بسبب التغيرات التي قد تطرأ على المعلومات التي تؤثر في اتخاذ القرار.
- يحدث التعلم بطرق مختلفة، منها: المقررات، والبريد الإلكتروني وقوائمه، والشبكات الاجتماعية، والنقاشات الحوارية، والبحث على شبكة الإنترنت، وقراءة المدونات، فالمقررات ليست المصدر الرئيس للتعلم.
- التعلم هو عملية إنشاء المعرفة، وليس فقط استهلاكها.
- التعلم له هدف نهائي، كتنمية القدرة على أداء مهارة معينة أو القدرة على العمل بفعالية في عصر المعرفة؛ من خلال تنمية مهارات الوعي الذاتي، وإدارة المعلومات الشخصية...إلخ.
- الإتقان والوصول إلى المعرفة الحديثة هما الهدف من التعلم الاتصالي.

وفي ظل هذه المبادئ يتشكل كل عنصر من عناصر عملية التعلم /التعليم ابتداء من الدور الذي يلعبه المعلم والمتعلم وانتهاء بعملية التقويم.

فقد وصف سيمنز (Siemens, 2005) المعلم بأنه مدير لشبكة التعلم يساعد طلابه على اكتساب المهارات التي يحتاجونها لبناء هذه الشبكة وتقويم فاعليتها. وحدد كورس (Couros, 2010) أدوار المعلم فيما يلي: تصميم بيئات تعلم تتمركز حول المتعلم، وتستجيب لاحتياجاته، وتتيح له فرصًا للتأمل، وتتضمن العديد من استراتيجيات التعلم والتعليم، تشجيع المتعلمين على التعلم التعاوني والدائم، توضيح حقوق الملكية الفكرية للمتعلمين، تسهيل استخدام أدوات وبرمجيات التعلم مفتوحة المصدر .وأضاف (عبد المجيد ومحمد، 2011) أدوار أخرى للمعلم تمثلت في: إعلام المتعلمين بالهدف، استثارة وتحريك التعلم السابق، تقديم المثير، توفير التعلم (الترميز الخاص بمعاني وتركيب الكلمات)، توفير التغذية الراجعة (التعزيز)، تقييم الأداء، إثراء التعلم والعمل على انتقاله وتعميمه.

أما المتعلم فيتخذ دورا ايجابيًا ونشطًا حيث يُتطلب منه أن يكون قادرًا على الاتصال بالأخرين من خلال شبكات الاتصال المختلفة، ومتابعة تدفق المعلومات واستخلاص الهام منها وتقويمها تقويمًا ناقدًا لمعرفة مدى صدقها ودقتها، وتقبل وجهات النظر المختلفة، والمحافظة على التركيز في أداء مختلف مهام التعلم رغم المشتتات، واثقا في نفسه ومستقلا ويتحمل مسؤولية مشاركاته في شبكات التعلم (Siemens, 2008).

إلا أن النظرية التواصلية لا تضع للأهداف التعليمية دورًا محوريًا كما في باقي النظريات الأخرى، فهي ترى بأن عملية التعلم أعقد وأشمل بأن تحدد في أهداف سلوكية معينة. لذا رأى أبو خطوة (2010) ضرورة أن تؤكد أهداف التعلم على القدرات المعرفية والعملية، واتخاذ القرارات، وحل المشكلات، والوعي الذاتي، ومهارات الاتصال عبر الشبكات، ومهارات التفكير الناقد والإبداعي مع مراعاة التكامل بين الجانب المعرفي والجانب الانفعالي للمتعلم عند وضعها. وعليه يتم التركيز بشكل أكبر على أهمية تعليم الطلاب سبل البحث عن المعلومات وتنقيحها وتحليلها وتركيبها من أجل الحصول على المعرفة (عبد الحميد، 2012؛ الغامدي، 2011).

وكذلك المحتوى لا يعطى الأهمية نفسها كما في باقي النظريات السابقة. فالمتعلمون يشتركون مع المعلم في بناءه، ويقومون باختيار أغلبيته من مصادر التعلم المختلفة المتوافرة في شبكات التعلم وبيئاته. ويُنظر للمقرر الدراسي على أنه أحد مصادر التعلم التي سيتعامل معها المتعلمون أثناء أدائهم أنشطة التعلم الشبكية (عبد الحميد، 2012؛ الغامدي، 2011).

ومن أبرز الأنشطة القائمة النظرية التواصلية ما يلي:

- أنشطة التدوين المصغر على منصة (X).
- المشاركة المستمرة في تطوير محتوى الويكي «Wiki» الخاص بمقرر دراسي.
- قراءة ونقد محتوى المدونة «Blog» الخاصة بمقرر دراسي.
- القيام بإنتاج أحد أنواع الوسائط (مقالة، مقطع فيديو، رسم توضيحي. وغيرها)، ومشاركتها الزملاء عبر أحد أدوات التواصل الاجتماعي لأخذ أراءهم وتلقي التغذية الراجعة.
- اجراء الحوارات والمناظرات والمناقشات الالكترونية عبر أحد وسائل التواصل الاجتماعي أو المنصات التعليمية.
- مشاركة الوسائط المختلفة (ملفات، صور، مقاطع فيديو) عبر المواقع المخصصة لذلك كيوتيوب «YouTube»، ودروب بوكس «Dropbox» ، ومستندات جوجل «Google Doc» وغيرها.

ومن أساليب التقويم التي تعكس الفكر الاتصالي ما يلي:

- إنتاج ملفات الوسائط ككتابة مقال أو إعداد عروض تقديمية «Presentations» بشكل فردي أو جماعي

ونشرها على أحد تطبيقات التواصل الاجتماعي للحصول على التغذية الراجعة من قبل المعلم أو المتعلمين الآخرين.

- استخدام المدونة الشخصية «Blog» كملف إنجاز للمتعلم «Portfolio»، فهذا يعطي فرصة للتقييم الشخصي لكل متعلم على حده.

الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على العديد من الدراسات التي تناولت الممارسات التدريسية والنظريات التربوية بشكل عام، فسيتم استعراض الدراسات الحديثة المشابهة للدراسة الحالية وهي كالاتي:

دراسة (إبراهيم وشيبان، 2012) حيث هدفت إلى التعرف على الممارسات التدريسية لمعلمي الحلقة الأولى بمرحلة التعليم الأساسي في ضوء ثلاث من نظريات التعلم ثورندايك (السلوكية)، وجانيه (المعرفية)، وماسلو (الإنسانية)، إضافة إلى معرفة أثر بعض المتغيرات كالجنس، والمؤهل التعليمي، والتخصص. وتم استخدام المنهج الوصفي وأداته الاستبانة؛ لجمع البيانات من عينة الدراسة حيث تكونت من 50 معلما ومعلمة بمدينة اللاذقية يُدرِسون أحد التخصصات الثلاث (رياضيات، علوم، اجتماعيات). وتوصلت الدراسة إلى أن غالبية الممارسات التدريسية للمعلمين اندرجت ضمن النظرية الإنسانية يليها السلوكية فالمعرفية، ووجود فروق داله احصائيا في الممارسات التدريسية تعزى لمتغير المؤهل لصالح دبلوم التأهيل التربوي، وعدم وجود أثر لمتغيري الجنس والتخصص في الممارسات التدريسية. وقد أوصت الدراسة بضرورة نشر الوعي بين المعلمين بأهمية النظريات التربوية في التعليم، وإعادة تطبيق أداة الدراسة على عينة أخرى من المعلمين من تخصصات مختلفة.

وقدم (Haji Botty & Shahrill, 2014) دراسة ميدانية نوعية هدفت إلى معرفة تأثير ثلاث من نظريات التعلم (سكنر، فيجوتسكي، بياجيه) في الممارسات التربوية لمعلمي الرياضيات بأحد مدارس بروناي دار السلام الثانوية. وقد ركزت الدراسة على ثلاث جوانب هي: ظروف التعلم للدرس، كيف يتفاعل المعلم مع التلاميذ وكيف يتفاعل التلاميذ مع بعضهم البعض، وكيف يستجيب المعلم لسلوك التلاميذ. وتكونت عينة الدراسة من ثلاث من معلمين الرياضيات يُدرسون ثلاث صفوف دراسية مختلفة (السابع، الثامن، الحادي عشر). وبعد أن قاما الباحثين بملاحظة أداء المعلمين باستخدام بطاقة الملاحظة أسفرت الدراسة عن أن المعلمين لم يطبقوا جميع أحداث الدرس التسعة الأكثر شيوعا (المحددة في ضوء النظريات الثلاث) فهناك العديد من جوانب القصور المتعلقة بتحديد أهداف الدرس، التمهيد للدرس، التقييم، الأنشطة المرتبطة بمواقف الحياة الواقعية هذا بالإضافة إلى غياب المناقشات.

وأجرت (العطاب والحداد، 2022) دراسة هدفت إلى تحديد درجة الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم والحاسوب بمرحلة التعليم الأساسي بمديرية الظهار في ضوء مبادئ نظريات التعلم (السلوكية، البنائية، الإنسانية، التعلم المستند للدماغ). مستخدمة المنهج الوصفي التحليلي وأداته الاستبانة، وقد بلغ حجم عينتها (74) معلمًا ومعلمة، وانتهت الدراسة بعدد من النتائج، أهمها: درجة الممارسات التدريسية في ضوء مبادئ نظريات التعلم كانت كبيرة بشكل عام، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الممارسات التدريسية لعينة الدراسة تعزى لمتغيري التخصص أو الخبرة التدريسية، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات ممارساتهم التدريسية تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمات، وأوصت الدراسة بضرورة امتلاك المعلمين معرفة بمبادئ نظريات التعلم، وتدريبهم على استراتيجيات تدريسها.

بينما قامت (الجمعان والبري، 2022) بدراسة هدفت لمعرفة واقع الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية والدراسات الاجتماعية بالمرحلة الأساسية في مدارس تربية البادية الشمالية الشرقية بالأردن في ضوء نظريات التعلم المستندة إلى الدماغ. وتم اختيار عينة الدراسة عشوائيا حيث بلغ حجمها 70 معلما ومعلمة. أما منهجها فكان منهجا وصفيا وأداته بطاقة الملاحظة. وأسفرت الدراسة عن أن واقع الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية والدراسات الاجتماعية في ضوء نظريات التعلم المستندة إلى الدماغ جاء بدرجة مرتفعة ،وعدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لأثر المؤهل العلمي والجنس والخبرة على واقع الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية في ضوء نظريات التعلم المستندة إلى الدماغ، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لأثر المؤهل العلمي و الخبرة لواقع الممارسات التدريسية لمعلمي الدراسات الاجتماعية في ضوء نظريات التعلم المستندة إلى الدماغ، و وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لأثر الجنس لصالح الإناث. وأوصت الدراسة بعدد من التوصيات لعل من أبرزها ضرورة تضمين أدلة معلمي اللغة العربية والدراسات الاجتماعية نماذج للممارسات التدريسية القائمة على نظريات التعلم المستند إلى الدماغ.

وتتشابه الدراسات السابقة والدراسة الحالية في هدفها العام وهو معرفة الممارسات التدريسية للمعلمين في ضوء بعض النظريات التربوية ومنهجها حيث أن جميع الدراسات استخدمت المنهج الوصفي. وتختلف عنها في عينتها فلم تتضمن عينة أي دراسة من الدراسات السابقة (المحلية والعربية) –في حدود اطلاع الباحثة– معلمي التقنية الرقمية ماعدا دراسة (العطاب والحداد، 2022)، ولم تتناول النظرية الاتصالية كأحد النظريات التربوية التي يعتمد عليها المعلمون في ممارساتهم التدريسية.

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة من معلمات مقرر التقنية الرقمية بمختلف مراحل التعليم العام الثلاث للعام الدراسي 1445/1444هـ الموافق 2024/2023م بمحافظة الخرج. أما عينتها فكانت عينة عشوائية بلغ حجمها (50) معلمة حيث مثلت ما يقارب (27,69 %) من المجتمع الأصلي. وفيما يلي وصفا تفصيليا لأفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيراتها.

جدول1

توزيع أفراد العينة وفقا للمؤهل الدراسي

المؤهل	التكرار	النسبة
دكتوراه	0	%0
ماجستير	11	%22
دبلوم عالي في تدريس المهارات الرقمية	3	%6
بكالوريوس حاسب آلي	34	%68
أخرى	2	%4
المجموع	50	%100

يتضح من الجدول (1) أن 68 % من أفراد العينة مؤهلهن بكالوريوس حاسب آلي، وأن 22 % منهم مؤهلهن ماجستير، وأن 6 % منهم مؤهلهن دبلوم عالي في تدريس المهارات الرقمية، وأن 4 % منهم يحملن مؤهلات أخرى.

جدول2

توزيع أفراد العينة وفقا لعدد سنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة	التكرار	النسبة
أقل من 5 سنوات	15	%30
من 5- 9 سنوات	8	%16
من 10 - 15 سنة	18	%36
أكثر من 15 سنة	9	%18
المجموع	50	%100

يتضح من الجدول (2) أن 36 % من أفراد العينة عدد سنوات خبرتهم من (10)– (15) سنة، وأن 30 % منهم عدد سنوات خبرتهم أقل من (5) سنوات، وأن 18 % منهم عدد سنوات خبرتهم أكثر من (15) سنة، وأن 16 % منهم عدد سنوات خبرتهم من (5)– (9) سنوات.

جدول3

توزيع أفراد العينة وفقا للمرحلة التعليمية

المرحلة	التكرار	النسبة
الابتدائية	2	%4
المتوسطة	11	%22
الثانوية	24	%48
الابتدائية والمتوسطة	3	%6
الابتدائية والثانوية	0	%0
المتوسطة والثانوية	10	%20
المجموع	50	%100

يتضح من الجدول (3) أن 48 % من أفراد العينة مرحلتهم التعليمية الثانوية، وأن 22 % منهم مرحلتهم التعليمية المتوسطة، وأن 20 % منهم مرحلتهم التعليمية المتوسطة والثانوية، وأن 6 % منهم مرحلتهم التعليمية الابتدائية والمتوسطة، وأن 4 % منهم مرحلتهم التعليمية الابتدائية.

منهج الدراسة وأداتها:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي فهو المنهج المناسب لتحقيق أهدافها حيث أنه يوفر بيانات سواء كمية أو كيفية عن الظاهرة المدروسة ويحللها ويفسرها. أما أداتها فقد تمثلت في الاستبانة. وقد تم بناءها بعد تحديد الهدف من الدراسة والاطلاع على الأدبيات التي تناولت نظريات التعلم بشكل عام والممارسات التدريسية بشكل خاص وفق الخطوات الآتية:

1. **اعداد الاستبانة في صورتها الأولية:** فتكونت من 20 عبارة موزعة على أربع محاور مثلت النظريات التربوية. فتضمن المحور الأول خمس عبارات للنظرية السلوكية، والمحور الثاني خمس عبارات للنظرية المعرفية، والمحور الثالث خمس عبارات للنظرية التواصلية أما المحور الرابع فقد اشتمل على خمس عبارات للنظرية الإنسانية. وتم اعتماد مقياس ليكرت الرباعي وخصص لكل مستوى درجة محددة كالآتي: عالية (4 درجات)،

متوسطة (3 درجات)، منخفضة(درجتان)، منخفضة جدا (درجة واحدة).

2. حساب صدق الاستبانة:

- **الصدق الظاهري**: وذلك بعرضها على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (9) محكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسمي المناهج وطرق التدريس وعلم النفس، وطُلِب منهم دراسة بنود الاستبانة، وإبداء أراءهم من حيث ارتباط العبارات بالمجالات، ووضوح صياغتها، وسلامتها اللغوية والعلمية. وقد تم الأخذ بملاحظات معظم المحكمين المتعلقة باستبدال وإعادة صياغة بعض العبارات.
- **صدق الاتساق الداخلي**: للتأكد من تماسك العبارات بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه نقوم بقياس صدق الاتساق الداخلي للأداة من خلال استجابة أفراد العينة الاستطلاعية حيث تكونت من مجموعة من معلمين ومعلمات بمختلف التخصصات العلمية وذلك بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل عبارة من عبارات المحور والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه.

جدول 4

معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات المحور بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

م	معامل الارتباط			
	النظرية السلوكية	النظرية المعرفية	(الاتصالية) النظرية التواصلية	النظرية الإنسانية
1	**0.614	**0.697	**0.650	**0.619
2	**0.689	**0.542	**0.736	**0.794
3	**0.436	**0.650	**0.834	**0.702
4	**0.567	**0.769	**0.796	**0.687
5	**0.522	**0.762	**0.671	**0.746

(**) دالة عند 0.01

يتضح من الجدول رقم (4) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين فقرات المحور والدرجة الكلية للمحور.

3.حساب ثبات الاستبانة:

حساب ثبات الاستبانة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، ويوضح الجدول رقم (5) قيمة معامل الثبات لكل جزء من أجزاء الاستبانة.

جدول 5

قيم معاملات الثبات لكل بعد من أبعاد الاستبانة

البعد	معامل الثبات
النظرية السلوكية	0.775
النظرية المعرفية	0.719
النظرية الاتصالية	0.761
النظرية الإنسانية	0.745
كافة أبعاد الاستبانة	0.889

ويتضح من الجدول رقم (5) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات. فتكونت الاستبانة بصورتها النهائية من:

(أ). التعليمات: حيث تم توضيح الهدف من الاستبانة، وكيفية تعبئتها. (ب). بيانات المعلم/المعلمة وتشمل: المؤهل الدراسي، وعدد سنوات الخبرة، والمرحلة التعليمية. (ج). الممارسات التدريسية وهي (20) عبارة موزعة على (4) مجالات يمثل كل مجال نظرية تربوية. ثم تم توزعها إلكترونيا عبر البريد الإلكتروني وتطبيقات التواصل الاجتماعي كمنصة X و What's up

نتائج الدراسة ومناقشتها:

إجابة السؤال الأول: ما لممارسات التدريسية السائدة لدى معلمات التقنية الرقمية في ضوء النظريات التربوية من وجهة نظرهن؟ ولمعرفة اتجاهات استجابات أفراد العينة تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري فكانت النتيجة كالتالي:

أولاً/ النظرية السلوكية

جدول 6

يبين رأي أفراد العينة حول النظرية السلوكية

م	العبارة		درجة التحقق				المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً			
1	أحدد أهدافا سُلوكية قبل أن أبدأ بالتدريس.	ك	24	24	2	0	3.44	0.577	4
		%	48	48	4	0			
2	عند تعليم التلميذات أقوم بتقسيم المهمة الكلية إلى مهام جزئية قصيرة.	ك	31	16	2	1	3.54	0.676	2
		%	62	32	4	2			
3	أقوم بأداء المهارة أمام التلميذات، ثم أطلب منهن أن يقمن بأدائها.	ك	38	11	1	0	3.74	0.487	1
		%	76	22	2	0			
4	أطرح على التلميذات أسئلة ذات إجابات محددة.	ك	22	22	5	1	3.30	0.735	5
		%	44	44	10	2			
5	أعتقد أن التعلم المبرمج (كالتعلم القائم على برامج الحاسب الآلي، والذي يقدم للمتعلم تغذية راجعة فورية لإخباره عن صحة إجابته للسؤال) أداة فعالة في التدريس.	ك	25	23	2	0	3.46	0.578	3
		%	50	46	4	0			

المتوسط الحسابي العام = 3.49، الانحراف المعياري العام = 0.350

من الجدول (6) يتضح لنا أن عبارات النظرية السلوكية لدى أفراد العينة تترتب وفق الترتيب التالي:

1. أقوم بأداء المهارة أمام التلميذات، ثم أطلب منهم أن يقمن بأدائها حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.74) أي أن درجة التحقق عالية.
2. عند تعليم التلميذات أقوم بتقسيم المهمة الكلية إلى مهام جزئية قصيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.54) أي أن درجة التحقق متوسطة.
3. أعتقد أن التعلم المبرمج (كالتعلم القائم على برامج الحاسب الآلي، والذي يقدم للمتعلم تغذية راجعة فورية لإخباره عن صحة إجابته للسؤال) أداة فعالة في التدريس حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.46) أي أن درجة التحقق متوسطة.
4. أحدد أهدافا سُلوكية قبل أن أبدأ بالتدريس حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.44) أي أن درجة التحقق متوسطة.
5. أطرح على التلميذات أسئلة ذات إجابات محددة حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.30) أي أن درجة التحقق متوسطة.

ويتضح من المتوسط الحسابي العام والبالغ (3.49) أي أن درجة التحقق على عبارات هذا المحور متوسطة.

ثانياً / النظرية المعرفية

جدول 7

يبين رأي أفراد العينة حول النظرية المعرفية

م	العبارة		درجة التحقق				المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً			
1	أشجع التلميذات على ممارسة مختلف مهارات التفكير كمهارات حل المشكلات.	ك	31	17	2	0	3.58	0.574	2
		%	62	34	4	0			
2	اساعد التلميذات على الربط بين ما يتعلمنه وحياتهن الواقعية.	ك	40	9	1	0	3.78	0.464	1
		%	80	18	2	0			
3	من أجل تعلم أفضل أوفر للتلميذات الأنشطة التي تساعدهن على اكتشاف المعارف بأنفسهن.	ك	25	19	6	0	3.38	0.696	5
		%	50	38	12	0			
4	اساعد التلميذات في تكوين فهمهن الخاص للموضوع من خلال الاستفادة من معارفهن وخبراتهن السابقة.	ك	28	17	5	0	3.46	0.676	4
		%	56	34	10	0			
5	من أجل تعلم أفضل، أساعد التلميذات على تكوين بنية معرفية متكاملة من خلال الربط بين المفاهيم الرئيسة والمفاهيم الفرعية الواردة في المقرر.	ك	30	18	1	1	3.54	0.645	3
		%	60	36	2	2			

المتوسط الحسابي العام = 3.54، الانحراف المعياري العام = 0.423

من الجدول (7) يتضح لنا أن عبارات النظرية المعرفية لدى أفراد العينة تترتب وفق الترتيب التالي:

1. اساعد التلميذات على الربط بين ما يتعلمنه وحياتهن الواقعية حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.78) أي أن درجة التحقق عالية.
2. أشجع التلميذات على ممارسة مختلف مهارات التفكير كمهارات حل المشكلات حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.58) أي أن درجة التحقق متوسطة.
3. من أجل تعلم أفضل، أساعد التلميذات على تكوين بنية معرفية متكاملة من خلال الربط بين المفاهيم الرئيسة والمفاهيم الفرعية الواردة في المقرر حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.54) أي أن درجة التحقق متوسطة.
4. اساعد التلميذات في تكوين فهمهن الخاص للموضوع من خلال الاستفادة من معارفهن وخبراتهن السابقة حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.46) أي أن درجة التحقق متوسطة.
5. من أجل تعلم أفضل أوفر للتلميذات الأنشطة التي تساعدهن على اكتشاف المعارف بأنفسهن حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.38) أي أن درجة التحقق متوسطة.

ويتضح من المتوسط الحسابي العام والبالغ (3.54) أي أن درجة التحقق على عبارات هذا المحور متوسطة.

ثالثاً/ النظرية التواصلية (الاتصالية)

جدول 8

يبين رأي أفراد العينة حول النظرية التواصلية (الاتصالية)

م	العبارة		درجة التحقق				المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً			
1	أوضح للتلميذات آليات البحث عن المعلومات ومصادرها الموثوقة.	ك	35	14	1	0	3.68	0.512	2
		%	70	28	2	0			
2	تماشيا مع متطلبات العصر الحالي، أقوم بتنفيذ أنشطة الكترونية باستخدام أحد التطبيقات الالكترونية أو المنصة التعليمية.	ك	32	14	4	0	3.56	0.644	4
		%	64	28	8	0			
3	أوضح للتلميذات حقوق الملكية الفكرية، وأشجعهن على الالتزام بها.	ك	30	16	4	0	3.52	0.646	5
		%	60	32	8	0			
4	أقوم بإنتاج أحد الوسائط (مقاله، صورة، مقطع فيديو، انفوجرافيك...وغيرها) كوسيله تعليمية وأشاركها مع زملائي من المعلمين/ المعلمات	ك	17	14	9	10	3.76	1.13	1
		%	34	28	18	20			
5	أشجع التلميذات على تقبل الآراء ووجهات النظر المختلفة.	ك	35	13	2	0	3.66	0.557	3
		%	70	26	4	0			
	المتوسط الحسابي العام = 3.43، الانحراف المعياري العام = 0.524								

من الجدول (8) يتضح لنا أن عبارات النظرية التواصلية (الاتصالية) لدى أفراد العينة تترتب وفق الترتيب التالي:

1. أقوم بإنتاج أحد الوسائط (مقاله، صورة، مقطع فيديو، انفوجرافيك...وغيرها) كوسيله تعليمية وأشاركها مع زملائي من المعلمين/ المعلمات حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.76) أي أن درجة التحقق عالية.
2. أوضح للتلميذات آليات البحث عن المعلومات ومصادرها الموثوقة حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.68) أي أن درجة التحقق متوسطة.
3. أشجع التلميذات على تقبل الآراء ووجهات النظر المختلفة حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.66) أي أن درجة التحقق متوسطة.
4. تماشيا مع متطلبات العصر الحالي، أقوم بتنفيذ أنشطة الكترونية باستخدام أحد التطبيقات الالكترونية أو المنصة التعليمية حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.56) أي أن درجة التحقق متوسطة.
5. أوضح للتلميذات حقوق الملكية الفكرية، وأشجعهن على الالتزام بها حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.52) أي أن درجة التحقق متوسطة.

ويتضح من المتوسط الحسابي العام والبالغ (3.43) أي أن درجة التحقق على عبارات هذا المحور متوسطة.

رابعاً/ النظرية الإنسانية

جدول 9

يبين رأي أفراد العينة حول النظرية الإنسانية

م	العبارة		درجة التحقق				المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً			
1	أعمل على أن أكون ميسراً ومساعداً في عملية التعلم، لا ناقلًا ومرسلًا للمعرفة.	ك	27	18	5	0	3.44	0.674	4
		%	54	36	10	0			
2	اهتم بتوفير خبرات تحقق النمو المتكامل للتلميذات: النمو المعرفي، والنمو المهاري، والنمو الوجداني.	ك	25	21	4	0	3.42	0.641	5
		%	50	42	8	0			
3	أوفر بيئة صفّية آمنة للتلميذات، تشجعهن على طرح الأسئلة وتسمح لهن بالتعبير عن أفكارهن وتوضيحها.	ك	33	16	1	0	3.64	0.525	2
		%	66	32	2	0			
4	اعتقد أن الاهتمام برفع ثقة التلميذات بأنفسهم لا يقل أهمية عن الاهتمام برفع مهاراتهن الأكاديمية.	ك	38	11	1	0	3.74	0.487	1
		%	76	22	2	0			
5	أثق في قدرات التلميذات فأساعدهن على تحقيق أهدافهن الخاصة من خلال اختيارهن لطرق ومصادر التعلم المناسبة لهن.	ك	29	17	3	1	3.48	0.706	3
		%	58	34	6	2			

المتوسط الحسابي العام = 3.54، الانحراف المعياري العام = 0.431

من الجدول (9) يتضح لنا أن عبارات النظرية الإنسانية لدى أفراد العينة تترتب وفق الترتيب التالي:

1. اعتقد أن الاهتمام برفع ثقة التلميذات بأنفسهم لا يقل أهمية عن الاهتمام برفع مهاراتهن الأكاديمية حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.74) أي أن درجة التحقق متوسطة.
2. أوفر بيئة صَفّية آمنة للتلميذات، تشجعهن على طرح الأسئلة وتسمح لهن بالتعبير عن أفكارهن وتوضيحها حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.64) أي أن درجة التحقق متوسطة.
3. أثق في قدرات التلميذات فأساعدهن على تحقيق أهدافهن الخاصة من خلال اختيارهن لطرق ومصادر التعلم المناسبة لهن حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.48) أي أن درجة التحقق متوسطة.
4. أعمل على أن أكون ميسرًا ومساعدًا في عملية التعلم، لا ناقلًا ومرسلًا للمعرفة حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.44) أي أن درجة التحقق متوسطة.
5. اهتم بتوفير خبرات تحقق النمو المتكامل للتلميذات: النمو المعرفي، والنمو المهاري، والنمو الوجداني حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.42) أي أن درجة التحقق متوسطة.

ويتضح من المتوسط الحسابي العام والبالغ (3.54) أي أن درجة التحقق على عبارات هذا المحور متوسطة.

– ترتيب محاور الممارسات التدريسية:

جدول 10

يبين ترتيب محاور الممارسات التدريسية

م	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	النظرية السلوكية	3.49	0.350	3
2	النظرية المعرفية	3.54	0.423	1
3	النظرية التواصلية (الاتصالية)	3.43	0.524	4
4	النظرية الإنسانية	3.54	0.431	2

المتوسط الحسابي العام = 3.50، الانحراف المعياري العام = 0.367

من الجدول (10) يتضح لنا أن محاور الممارسات التدريسية لدى أفراد العينة تترتب وفق الترتيب التالي:

1. النظرية المعرفية حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.54) أي أن درجة التحقق متوسطة.
2. النظرية الإنسانية حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.54) أي أن درجة التحقق متوسطة.
3. النظرية السلوكية حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.49) أي أن درجة التحقق متوسطة.

4. النظرية التواصلية (الاتصالية)حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.43) أي أن درجة التحقق متوسطة.

وهذه النتيجة لا تتفق مع نتيجة أي من الدراسات السابقة المشابهة للدراسة الحالية في الهدف كدراسة (الصغير والنصار، 2002)، و(إبراهيم وشيبان، 2012) التي أظهرت نتائجها أن الممارسات التدريسية للمعلمين تعتمد على النظرية الإنسانية بينما أوضحت نتيجة دراسة (العوهلي، 2020) باعتمادها على النظرية السلوكية أكثر من النظريات الأخرى وقد يعود ذلك للأسباب الآتية:

- طبيعة مقررات المهارات الرقمية والتي في معظمها تعتمد على مهارات حل المشكلة وخاصة مقررات المرحلة الثانوية حيث يتم التركيز على التفكير الحاسوبي (الخوارزميات والبرمجة والذكاء الاصطناعي ...وغيرها) أكثر من بقية الجوانب.
- تصميم مناهج التقنية الرقمية على أساس النظريات التربوية خاصة النظرية المعرفية، إضافة إلى اهتمام القائمين عليها بتطويرها باستمرار بما يتناسب مع الاتجاهات التربوية الحديثة.
- هناك العديد من المعوقات المادية التي تواجه معلمات التقنية الرقمية والتي أسفرت عنها دراسة (الحربي، 2023) ولعل من أبرزها عدم توفر العدد الكافي من أجهزة الحاسب للتلاميذ سواء في المدرسة أو المنزل، بطئ الإنترنت ....وغيرها ،بالإضافة إلى طبيعة مقررات التقنية الرقمية خاصة الجانب العملي منها ،و خصائص الفئة العمرية للتلاميذ يفرض أن يتم تدريسهم وجها لوجه بدلا عن منصات التعلم الإلكترونية ليتمكن المعلمين من متابعتهم والتأكد من تمكنهم من المهارات مما أثر على ممارساتهم التدريسية المعتمدة على النظرية التواصلية.

إجابة السؤال الثاني: هل تختلف الممارسات التدريسية السائدة لدى معلمات التقنية الرقمية في ضوء النظريات التربوية تبعا لمتغير المؤهل، أو سنوات الخبرة، أو والمرحلة التعليمية؟ وباستخدام اختبار كروسكال – والس (Kruskal – Wallis) لمعرفة الفروق الإحصائية للمجالات بالنسبة للمتغيرات الثلاث (المؤهل، عدد سنوات الخبرة، المرحلة التعليمية) .

جدول 11

يوضح اختبار كروسكال والس لبيان الفروق الإحصائية بين إجابات أفراد العينة بحسب المؤهل

المحور	المؤهل	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجات الحرية	مستوى الدلالة
النظرية السلوكية	ماجستير	11	26.36	4.01	3	0.260
	دبلوم عالي في تدريس المهارات الرقمية	3	35.33			
	بكالوريوس حاسب آلي	34	25.31			
	أخرى	2	9.25			
النظرية المعرفية	ماجستير	11	23.36	5.55	3	0.135
	دبلوم عالي في تدريس المهارات الرقمية	3	39.50			
	بكالوريوس حاسب آلي	34	25.88			
	أخرى	2	9.75			
النظرية التواصلية (الاتصالية)	ماجستير	11	27.05	2.91	3	0.405
	دبلوم عالي في تدريس المهارات الرقمية	3	33.17			
	بكالوريوس حاسب آلي	34	25.15			
	أخرى	2	11.50			
النظرية الإنسانية	ماجستير	11	24.64	2.78	3	0.426
	دبلوم عالي في تدريس المهارات الرقمية	3	28.83			
	بكالوريوس حاسب آلي	34	26.41			
	أخرى	2	9.75			

(*) دالة عند مستوى 0.05

يتبين من الجدول رقم (11) ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول النظرية السلوكية، حيث بلغ معامل مربع كاي (4.01) عند درجة حرية (3) ومستوى دلالة (0.260) وهو أكبر من (0.05).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول النظرية المعرفية، حيث بلغ معامل مربع كاي (5.55) عند درجة حرية (3) ومستوى دلالة (0.135) وهو أكبر من (0.05).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول النظرية التواصلية (الاتصالية)، حيث بلغ معامل مربع كاي (2.91) عند درجة حرية (3) ومستوى دلالة (0.405) وهو أكبر من (0.05).

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول النظرية الإنسانية، حيث بلغ معامل مربع كاي (2.78) عند درجة حرية (3) ومستوى دلالة (0.426) وهو أكبر من (0.05).

جدول 12

يوضح اختبار كروسكال والس لبيان الفروق الإحصائية بين إجابات أفراد العينة بحسب عدد سنوات الخبرة

المحور	عدد سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجات الحرية	مستوى الدلالة
النظرية السلوكية	أقل من (5) سنوات	15	29.47	2.96	3	0.396
	(5) – (9) سنوات	8	20.38			
	(10) – (15) سنة	18	26.50			
	أكثر من (15) سنة	9	21.44			
النظرية المعرفية	أقل من (5) سنوات	15	30.70	3.77	3	0.287
	(5) – (9) سنوات	8	26.31			
	(10) – (15) سنة	18	23.72			
	أكثر من (15) سنة	9	19.67			
(الاتصالية) النظرية التواصلية	أقل من (5) سنوات	15	31.23	3.71	3	0.294
	(5) – (9) سنوات	8	25.19			
	(10) – (15) سنة	18	22.86			
	أكثر من (15) سنة	9	21.50			
النظرية الإنسانية	أقل من (5) سنوات	15	32.07	5.19	3	0.158
	(5) – (9) سنوات	8	22.19			
	(10) – (15) سنة	18	24.39			
	أكثر من (15) سنة	9	19.72			

(*) دالة عند مستوى 0.05

يتبين من الجدول رقم (12) ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول النظرية السلوكية، حيث بلغ معامل مربع كاي (2.96) عند درجة حرية (3) ومستوى دلالة (0.396) وهو أكبر من (0.05).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول النظرية المعرفية، حيث بلغ معامل مربع كاي (3.77) عند درجة حرية (3) ومستوى دلالة (0.287) وهو أكبر من (0.05).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول النظرية التواصلية (الاتصالية)، حيث بلغ معامل مربع كاي (3.71) عند درجة حرية (3) ومستوى دلالة (0.294) وهو أكبر من (0.05).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول النظرية الإنسانية، حيث بلغ معامل مربع كاي (5.19) عند درجة حرية (3) ومستوى دلالة (0.158) وهو أكبر من (0.05).

جدول 13

يوضح اختبار كروسكال والس لبيان الفروق الإحصائية بين إجابات أفراد العينة بحسب المرحلة التعليمية

المحور	المرحلة التعليمية	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجات الحرية	مستوى الدلالة
النظرية السلوكية	الابتدائية	2	30	1.96	4	0.742
	المتوسطة	11	21.91			
	الثانوية	24	26.44			
	الابتدائية والمتوسطة	3	19			
	المتوسطة والثانوية	10	28.25			
النظرية المعرفية	الابتدائية	2	25.25	2.12	4	0.713
	المتوسطة	11	25.36			
	الثانوية	24	24.27			
	الابتدائية والمتوسطة	3	18.83			
	المتوسطة والثانوية	10	30.65			

(الاتصالية) النظرية التواصلية	الابتدائية	2	27.50	3.67	4	0.451
	المتوسطة	11	25.14			
	الثانوية	24	25.50			
	الابتدائية والمتوسطة	3	11.67			
	المتوسطة والثانوية	10	29.65			
النظرية الإنسانية	الابتدائية	2	24.75	2.41	4	0.659
	المتوسطة	11	21.41			
	الثانوية	24	26.73			
	الابتدائية والمتوسطة	3	18.83			
	المتوسطة والثانوية	10	29.20			

(*) دالة عند مستوى 0.05

يتبين من الجدول رقم (13) ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول النظرية السلوكية، حيث بلغ معامل مربع كاي (1.96) عند درجة حرية (4) ومستوى دلالة (0.742) وهو أكبر من (0.05).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول النظرية المعرفية، حيث بلغ معامل مربع كاي (2.12) عند درجة حرية (4) ومستوى دلالة (0.713) وهو أكبر من (0.05).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول النظرية التواصلية (الاتصالية)، حيث بلغ معامل مربع كاي (3.67) عند درجة حرية (4) ومستوى دلالة (0.451) وهو أكبر من (0.05).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول النظرية الإنسانية، حيث بلغ معامل مربع كاي (2.41) عند درجة حرية (4) ومستوى دلالة (0.659) وهو أكبر من (0.05).

وبناء على الجداول السابقة (11،12،13) فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في الممارسات التدريسية لمعلمات التقنية الرقمية تعزى لمتغير المؤهل، أو عدد سنوات الخبرة، أو المرحلة التعليمية.

وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة (المقرن، 2016)، و(الجمعان والبري، 2020)، و(العطاب والحداد، 2022). ولم تتفق مع دراسة كلا من (الصغير والنصار، 2002)، و(إبراهيم وشيبان، 2012) فيما يتعلق بمتغير المؤهل.

وقد يُعزى ذلك إلى اعتماد معلمات مقررات التقنية الرقمية على أدلة تدريسية ومواد تعليمية مشتركة سواء كانت رسمية (صادرة من وزارة التعليم) كدليل المعلم أومن خلال توجيهات المشرفات التربويات، أو غير رسمية كالخطط التدريسية وأوراق العمل والوسائل التعليمية والأنشطة المنتشرة على تطبيقات التواصل الاجتماعي المختلفة عبر الحسابات الشخصية لمعلمي التقنية الرقمية. أيضا غالبية عينة الدراسة يحملن نفس المؤهل (البكالوريوس)، ولديهن عدد سنوات ما بين 10-15 سنة ويدرسن بالمرحلة الثانوية.

التوصيات:

- تعميق وتعزيز فهم النظريات التربوية التي تقوم عليها مقررات التقنية الرقمية في برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم.
- عقد دورات تدريبية إلكترونية (متزامنة وغير متزامنة) تتناول النظريات التربوية وآليات تطبيقها للعاملين في المجال التربوي وخاصة المعلمين.
- دعوة المتميزين من معلمي التقنية الرقمية للمشاركة في تأليف المناهج الدراسية وأدلتها، والاستفادة مما يقدمون من مواد تعليمية عبر حساباتهم في مختلف تطبيقات التواصل الاجتماعي.
- العمل على تذليل الصعوبات التي يواجهها معلمي التقنية الرقمية مما يحول دون تفعيلهم للتعلم /التعليم الإلكتروني.
- أن تركز المقررات التربوية في برامج إعداد المعلمين بكليات التربية على الجانب التطبيقي الواقعي للنظريات التربوية في التدريس.
- اجراء دراسات مستقبلية تهدف إلى:

– الكشف عن الممارسات التدريسية الفعلية لمعلمي التقنية الرقمية داخل الصفوف الدراسية وذلك بتطبيق أدوات أكثر دقة كبطاقة الملاحظة.

– قياس فاعلية برنامج تدريبي قائم على أحد النظريات التربوية في تنمية مهارات التدريس لدى المعلمين خاصة معلمي مقررات التقنية الرقمية.

– تطوير برامج إعداد المعلمين عامة ومعلمي التقنية الرقمية خاصة.

المراجع:

أبو خطوة، السيد عبد المولى. (2010، إبريل6-8). مبادئ تصميم المقررات الإلكترونية المشتقة من نظريات التعلم وتطبيقاتها التعليمية [عرض ورقة] . مؤتمر دور التعلم الإلكتروني في تعزيز مجتمعات المعرفة،

جامعة البحرين، البحرين

البنا، ايمان. (2022). الممارسات المهنية لمعلم الكبار في ضوء نظريات التعليم والتعلم الحديثة «دراسة تحليلية». *مجلة كلية التربية*. بنها .33(126).156-186.

الجمعان، منال كساب معيلي والبري، قاسم نواف. (2020). واقع الممارسات التدريسية لمعلمي المرحلة الأساسية في الأردن في ضوء نظريات التعلم المستندة إلى الدماغ، [رسالة ماجستير غير منشوره]، جامعة آل البيت، المفرق.

حراسيم، ليندا والعطيوي، صالح. (2020). نظريات التعلم وتطبيقاتها في التعلم الإلكتروني. *مجلة العلوم التربوية*، 32(2)، 415-421.

الحربي، هدى. (2019). تصميم بيئة تعلم إلكترونية قائمة على الويب الدلالي (Semantic Web) وقياس فاعليتها في تنمية مهارات التفكير المنظومي والتواصل الإلكتروني لدى طالبات مقرر مهارات الحاسب بالسنة التحضيرية في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، رسالة دكتوراه غير منشور، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: الرياض

الحربي، هدى. (2023). صعوبات تدريس المهارات الرقمية من وجهة نظر المعلمات بمحافظة الخرج. *المجلة التربوية*، 106(106)،525-558.

حسن، رضا. (2021). مدى استيعاب معلمي مادة التاريخ في المرحلة الابتدائية لنظريات التعلم ومدى تطبيقها من قبلهم في العملية التعليمية. *مجلة جامعة آل البيت*. (20) .527-566.

الربيعي، محمود والشمري، مازن والطائي، مازن. (2018). نظريات التعلم والعمليات العقلية. دار الكتب العلمية

رحماني، سمية. (2017) .النظرية المعرفية و تطبيقاتها في مرحلة التعليم المتوسط –السنة الرابعة أنموذجا،[رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة محمد خيضر ،بسكرة ، الجزائر.

الزغلول، عماد. (2010). نظريات التعلم. دار الشروق للنشر والتوزيع

زيتون، حسن. (2010). مدخل إلى المنهج المدرسي المعاصر رؤية عصرية. الدار الصولتية للتربية

السحاري، محمد. (2019). واقع تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمبادئ نظريات التعلم المعرفية في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 12(4)، 1579-1613.

الشهاري، محضار. (2018). طرائق تدريس الحاسوب. مسترجع من https://2u.pw/GYNhFdO

الصغير، علي والنصار، صالح. (2002). ممارسات المعلمين التدريسية في ضوء نظريات التعلم. مجلة القراءة والمعرفة، (18)، 34-61.

الطراونه، عبد الله. (2009). مبادئ التوجيه والإرشاد التربوي: المشاكل الطلاب التربوية، والنفسية والسلوكية، الاجتماعية. (ط1). دار يافا للنشر والتوزيع

عبد الحميد، أحمد. (2012). شبكات التعلم الإلكترونية والنظرية الاتصالية مسترجع من http:// altadreeb.net/articleDetails.php?id=767&issueNo=27

عبد السلام، مندور عبد السلام فتح الله. (2011). أثر التدريس بالنمذجة وتتابعه مع لعب الادوار في تنمية الاستيعاب المفاهيمي والاتجاه نحو تعلم الكيمياء لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. رسالة الخليج العربي،32(121)،187-253

عبد العاطي، حسن الباتع. (2015). الاتصالية.. نظرية التعلم في العصر الرقمي تم استرجاعه من https://2u.pw/Ca5EV3P

عبد المجيد، أحمد ومحمد، عبدالله. (2011). الجيل الثاني في التعلم الإلكتروني معايير سكورم، دار السحاب

العطاب، نادية والحداد، سلوى. (2022). الممارسات التدريسية في ضوء مبادئ نظريات التعليم والتعلم لدى معلمي العلوم والحاسوب بمرحلة التعليم الأساسي في مديرية الظهار بمحافظة إب. *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، (15)،187-222.

عفانه، عزو والخزندار، نائلة والحكلوت، نصر ومهدي، حسن. (2008). طرق تدريس الحاسوب. دار المسيرة

العوهلي، خالد. (2020). الاستراتيجيات والطرق التدريسية السائدة لدى أعضاء هيئات التدريس وسبل تطويرها في الجامعات السعودية من وجهة نظر الطلبة. *مجلة كلية التربية*، 77(1)، 382-411 مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1209911

الغامدي، حنان. (2011، فبراير 21-23). مبادئ التصميم التعليمي للتعليم الإلكتروني في ضوء النظرية الاتصالية] عرض ورقة[.المؤتمر الدولي الثاني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، الرياض، المملكة العربية السعودية

الفتلاوي، سهيله. (2006). المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل. دار الشروق للنشر والتوزيع

فشار، فاطمة الزهراء. (2019). نظريات التعلم المعرفية. *مجلة دراسات وأبحاث*، (34)، 500 - 516.

قطامي، يوسف وقطامي، نايفة. (1998). نماذج التدريس الصفي. دار الشروق للنشر والتوزيع

قطامي، يوسف، قطامي، نايفة وأبو جابر، ماجد. (2008). تصميم التدريس. دار الفكر.

الكسباني، محمد السيد. (2008). التدريس-نماذج وتطبيقات في العلوم والرياضيات والدراسات الاجتماعية. دار الفكر العربي للنشر والتوزيع

محمد، محمد جاسم. (2004). علم النفس التربوي وتطبيقاته. دار الثقافة للنشر والتوزيع

محمود، إيمان. (2023). نظريات التعلم السلوكية وتطبيقاتها التربوية. مسترجع من https://2u.pw/UHndUAa

المقرن، انتصار. (2016). الممارسات التدريسية لدى معلمي التربية الفنية في المرحلة الأساسية على ضوء النظرية المعرفية، وعلاقتها بمتغيري الجنس والخبرة التدريسية. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، 5(9)، 265-283.

المقوشي، عبدالله. (2001). الأسس النفسية لتعلم وتعليم الرياضيات: أساليب ونظريات معاصره، مكتب التربية لدول الخليج العربي، الرياض.

Abdel Ati, H (2015). Connectivism Learning theory in the digital age (in Arabic). Retrieved from https://2u.pw/Ca5EV3P

Abdel Hamid, A (2012). E-learning networks and connectionist theory (in Arabic) Retrieved from http://altadreeb.net/articleDetails.php?id=767&issueNo=27

Abdel Majeed, A & Mohamed, A (2011). The second generation in e-learning, SCORM standards (in Arabic), Cairo: Dar Al-Sahab

Abdel Salam, M. (2011). The effect of teaching by modelling and its sequence with role-playing in developing conceptual understanding and the attitude towards learning chemistry among students with learning difficulties in the middle stage in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). Arabian Gulf Letter, 32)121(, 187253-

Abu Khatwa, A. (2010, April 68-). Principles of designing electronic courses derived from learning theories and their educational applications [Presentation paper], Conference on the role of e-learning in enhancing knowledge societies, University of Bahrain, Bahrain

Al-Attab, N, & Al-Haddad, S. (2022). Teaching practices in light of the principles of teaching and learning theories among science and computer teachers in the basic education stage in Al-Dhahar District, Ibb Governorate (in Arabic). *Journal of Arts for Psychological* and Educational Studies, (15), 187-222. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/1311977

Al-Awhali, K. (2020). Strategies and teaching methods prevailing among faculty members and ways to develop them in Saudi universities from the perspective of students (in Arabic). *College of Education Journal*, 77(1), 382 - 411. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/1209911

Albanna, I. (2022). The modern practice of adult education in the professional light, theories of teaching and learning, "An analytical study". (in Arabic) *College of Education Journal* Banha.33(126).156186- Retrieved from https://jfeb.journals.ekb.eg/article_254945.html

Al-Fatlawi, S. (2006). Educational curriculum and effective teaching (in Arabic). Amman: Dar Al Shorouk for Publishing and Distribution

Al-Ghamdi, H. (2011, February 2123-). Principles of instructional design for e-learning in light of communication theory [presentation paper]. The Second International Conference on E-Learning and Distance Education, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia

Al-Harbi, H. (2019). Designing an electronic learning environment based on the Semantic Web and measuring its effectiveness in developing systemic thinking and electronic communication skills among female students of the computer skills course in the preparatory year at Prince

Kutub Al-Ilmiyyah

Al-Saghir, A & Al-Nassar, S. (2002). Teachers› teaching practices in light of learning theories (in Arabic). Journal of Reading and Knowledge, (18), 34-61. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/43880

Al-Sahari, M. (2019). The reality of Islamic education teachers' application of the principles of cognitive learning theories in light of some variables (in Arabic). Journal of Educational and Psychological Sciences, 12(4), 1579 - 1613. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/1196971

Al-Shahari, M. (2018). Computer teaching methods (in Arabic). Retrieved from https://2u.pw/GYNhFdO

Al-Zaghloul, Imad. (2010). Learning theories (in Arabic). Amman: Dar Al Shorouk for Publishing and Distribution

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives: Complete Edition. New York: Longman.

Couros, Alac(2010). Developing Personal Learning Networks for Open and Social Learning Retrieved from https://elizabethtweets.wordpress.com/201022/08//alec-couros-chapter-6-developing-personal-learning-networks-for-open-and-social-learning

Ezzo, A, Al-Khazandar, N, Al-Haklot, N &Mahdi, H (2008). Methods of teaching computers (in Arabic). Amman: Dar Al Masirah

Fashar, F. (2019). Cognitive learning theories (in Arabic). *Journal of Studies and Research*, 34, 500 - 516. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/950363

Haji Botty, H & Shahrill, M. (2014). The Impact of Gagné, Vygotsky and Skinner Theories in Pedagogical Practices of Mathematics Teachers in Brunei Darussalam. Review of European Studies. 6 (4),100109-. Retrieved from ttps://ccsenet.org/journal/index.

Sattam bin Abdulaziz University (in Arabic). Unpublished doctoral dissertation, College of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University: Riyadh

Al-Harbi, H. (2023). Difficulties in teaching digital skills from the point of view of female teachers in Al-Kharj Governorate (in Arabic). *Educational Journal*, 106(106), 525558-. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/1363543

Al-Jamaan, M & Al-Barri, Q. (2020). The reality of teaching practices for basic stage teachers in Jordan in light of brain-based learning theories (in Arabic), unpublished master's thesis, Al al-Bayt University, Mafraq. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/1172114

Al-Jamaan, Manal Kassab Maili, and Al-Barri, Qasim Nawaf. (2020). The reality of teaching practices for basic stage teachers in Jordan in light of brain-based learning theories (in Arabic), published master's thesis, Al al-Bayt University, Mafraq. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/1172114

Al-Kabani, M. (2008). Teaching: Models and applications in science, mathematics, and social studies (in Arabic). Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi for Publishing and Distribution

Al-Maqoushi, Abdullah (2001). Psychological foundations for learning and teaching mathematics: contemporary methods and theories (in Arabic), Office of Education for the Arab Gulf States, Riyadh

Al-Muqrin, E. (2016). The teaching practices of art education teachers in the basic stage in light of cognitive theory, and its relationship to the variables of gender and teaching experience (in Arabic). *International Specialized Educational Journal*, 5(9), 265-283. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/844795

Al-Rubaie, M, Al-Shammari, M &Al-Taie, M. (2018). Learning theories and mental processes (in Arabic). Beirut: Dar Al-

impact of connective knowledge, connectivism, and networked learning Retrieved from https://robertoigarza.files.wordpress.com/200904//art-the-systemic-impact-of-connective-knowledge-connectivism-and-networked-learning-siemens-2008.pdf

Skinner, B. (1984). The operational analysis of psychological terms. Behavioral and Brain Sciences, 7(4), 547553-. doi:10.1017/S0140525X00027187

Tarawneh, Abdullah. (2009). Principles of educational guidance and counseling: students' educational, psychological, behavioral, and social problems (in Arabic). Amman: Dar Jaffa for Publishing and Distribution.

Wininger, S. R., & Norman, A. D. (2010). Assessing Coverage of Maslow›s Theory in Educational Psychology Textbooks: A Content Analysis. Teaching Educational Psychology, 6(1), 3348-.

Zaytoun, H. (2010). An introduction to the contemporary school curriculum, a modern vision (in Arabic). Riyadh: Al-Sawlityya House for Education

php/res/article/view/39522

Harasim, L & Al-Atawi, S. (2020). Learning theories and their applications in e-learning (in Arabic). *Journal of Educational Sciences,* 32(2), 415 - 421. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/1051448

Hassan.R(2021). The extent absorption of history teachers in the primary stage of learning theories and their application by them in the educational process (in Arabic). *Journal of alallbayet University*, (20), 527566-. Retrieved from https://abu.edu.iq/research/articles/13800

Mahmoud, I. (2023). Behavioral learning theories and their educational applications (in Arabic). Retrieved from https://2u.pw/UHndUAa

Muhammad, M. (2004). Educational psychology and its applications (in Arabic). Amman: Dar Al-Thaqafa for Publishing and Distribution

Qatami, Y& Qatami, N. (1998). Classroom teaching models (In Arabic). Amman: Dar Al Shorouk for Publishing and Distribution

Qatami, Y, Qatami, N & Abu Jaber, M. (2008). Teaching design (in Arabic). Jordan: Dar Al-Fikr.

Rahmani, S. (2017). Cognitive theory and its applications in the middle education stage - the fourth year as a model (in Arabic). Unpublished master's thesis, Mohamed Khidir University, Biskra, Algeria.

Schunk, D. H., & Bursuck, W. D. (2015). Self-efficacy, agency, and volition: Student beliefs and reading motivation. In Handbook of Individual Differences in Reading (pp. 5466-). Routledge.

Shuell, T. J. (1986). Cognitive conceptions of learning. Review of Educational Research, 56, 411436-. http://dx.doi.org/10.31020034654305600441 1/

Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology* and Distance Learning, 2(1), 310-.

Siemens, G. (2008). New structures and spaces of learning: The systemic

الممارسات العالمية في بناء استراتيجيات مكافحة التطرف: دراسة مقارنة

Global practices in building counter-extremism strategies: a comparative study

د. أروى بنت عبيد الرشيد
أستاذ الخدمة الاجتماعية المساعد، قسم الدراسات الاجتماعية،
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الملك سعود
ORCID: 0009-0002-2224-3671

DR. Arwa Obeid Alrasheed
Assistant Professor of Social Work, Social Studies Department,
College of Humanities and Social Sciences, King Saud University

(قدم للنشر 2024/03/16، وقبل للنشر في 2024/04/04)

المستخلص

هدفت الدراسة إلى إجراء مقارنة مرجعية للاستراتيجيات الوطنية الغربية لمكافحة التطرف العالمية لبناء استراتيجية وطنية، وفي هذا الإطار تم الرجوع إلى ممارسات (43)دولة شملت الولايات المتحدة الأمريكية وكندا وأستراليا و(40) دولة أوروبية، ومن خلال تطبيق معايير محددة تم حصر عينة الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية وكندا وأستراليا و(10) دول أوروبية، وخلصت الدراسة إلى اتفاق معظم الدول على وجوب تضمين الاستراتيجيات لأهداف إجرائية تعمل على اتخاذ إجراءات عملية، إلى جانب الأهداف المعرفية والسلوكية، كما حرصت معظم الدول على وضع تدابير اجتماعية وأمنية وبحثية وعلاجية في استراتيجياتها، كما ضمت أغلب الاستراتيجيات الجهات الحكومية الرسمية إلى جانب المجتمع المدني ومنظماته والمؤسسات البحثية كأصحاب مصلحة، ووضعت أغلب الاستراتيجيات في أولوياتها الوقاية والعلاج وبناء وتعزيز القدرات في مجال المكافحة إلى جانب بناء الشراكات وتنفيذ الأبحاث.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية، التطرف، مقارنة مرجعية، مكافحة، ممارسات.

Abstract

The study aimed at benchmarking Western national strategies to combat global extremism to build a national strategy, in which context reference was made to practices (43) Countries including the United States of America, Canada, Australia, and (40) European countries In the United States of America, Canada, Australia, and 10 European countries, The study concluded that most States agreed that strategies should include procedural objectives that would promote practical action as well as cognitive and behavioral objectives, and most States have been keen to develop social, security, research, and remedial measures in their strategies civil society, its organizations and research institutions as stakeholders, Most strategies prioritized prevention, treatment and capacity-building in the area of control as well as partnerships and research implementation..

Keywords: Strategy, Extremism, Benchmarking, Combating, Practices.

مقدمة:

أ. أهمية مكافحة الإرهاب:

تُعتبر مكافحة التطرف والإرهاب أمرًا ضروريًا وحيويًا في العالم اليوم. فالتطرف والإرهاب يشكلان تهديدًا خطيرًا للأمن والاستقرار العالميين ويمكن أن يؤديان إلى خسائر بشرية هائلة وتدمير شامل في المجتمعات. كما تعتبر التهديدات التي يشكلها التطرف والإرهاب متنوعة ومعقدة. فالجماعات المتطرفة والمتشددة تتبنى أيديولوجيات متطرفة وتسعى لتحقيق أهدافها عن طريق استخدام العنف والإرهاب. قد تكون هذه الأهداف سياسية أو دينية أو اجتماعية، وغالبًا ما تستهدف هذه الجماعات المدنيين الأبرياء لتحقيق أهدافها.

تهديدات التطرف والإرهاب لا تقتصر على مناطق محددة فحسب، بل تتوسع لتشمل العديد من الدول والمجتمعات حول العالم. وفي ظل التطور التكنولوجي، أصبحت الجماعات المتطرفة قادرة على استخدام وسائل الاتصال الحديثة وشبكات التواصل الاجتماعي لتجنيد المزيد من المتطوعين وتبادل الأفكار المتطرفة وتنظيم هجماتها.

لذلك، تكمن أهمية مكافحة التطرف والإرهاب في العديد من الجوانب. أهمها:

1. حماية الأرواح والأمن العام: يُعد تطرف الأفكار والعنف الإرهابي تهديدًا مباشرًا للحياة البشرية. من خلال مكافحة هذه الظاهرة، يمكننا حماية الأشخاص والمجتمعات من الهجمات الإرهابية والعنف الذي يُنفذ بواسطة الجماعات المتطرفة.
2. الحفاظ على السلم والاستقرار العالمي: يؤدي التطرف والإرهاب إلى نشوء صراعات داخلية وتوترات بين الدول والمجتمعات. ومن خلال مكافحة التطرف، يمكن تعزيز السلم والاستقرار العالمي من خلال تقوية العلاقات الدولية والتعاون الدولي في مكافحة هذه الظاهرة.
3. الحماية من التأثيرات السلبية على الاقتصاد والتنمية: يمكن أن يؤثر التطرف والإرهاب سلبًا على الاقتصاد وعمليات التنمية الاجتماعية في الدول المتأثرة. فالهجمات الإرهابية والأعمال العنيفة يمكن أن تتسبب في تدمير البنية التحتية وتعطيل النشاط الاقتصادي، مما يؤثر سلبًا على حياة الناس وفرص العمل والاستقرار الاجتماعي.
4. التعزيز الثقافي والتعايش السلمي: يعزز مكافحة التطرف والإرهاب التعايش السلمي والتسامح بين الثقافات والديانات المختلفة. من خلال تعزيز القيم الإنسانية الأساسية مثل الحرية وحقوق الإنسان والمساواة، يمكننا بناء مجتمعات متسامحة ومزدهرة تستند إلى التعاون والتفاهم المتبادل.
5. الوقاية من التطرف: يلعب العمل في مكافحة التطرف والإرهاب دورًا هامًا في الوقاية من تجنيد المزيد من الأفراد ونشر الأفكار المتطرفة. من خلال التركيز على التعليم والتوعية وتعزيز الفرص الاقتصادية والاجتماعية، يمكن تقليل فرص انضمام الأفراد إلى الجماعات المتطرفة وتعزيز مستقبل أكثر سلامًا واستقرارًا.

باختصار، مكافحة التطرف والإرهاب ضرورية للحفاظ على الأمن والاستقرار العالميين وحماية الحقوق والحريات الأساسية للأفراد. يتطلب ذلك جهوداً محلية إلى جانب التعاون الدولي والجهود المشتركة لمكافحة الجماعات المتطرفة والترويج للقيم السلمية والتعايش المشترك بين الثقافات المختلفة.

مشكلة الدراسة:

تتناول الدراسة استكشاف وتحليل الأساليب والممارسات التي تستخدمها الدول والمنظمات العالمية في استراتيجيات مكافحة التطرف. وتم التطرق لتجارب مختلفة من حول العالم وتحليل الاستراتيجيات التي تم تطبيقها في مكافحة التطرف والإرهاب.

تشمل الممارسات العالمية في بناء استراتيجيات مكافحة التطرف عدة جوانب، مثل:

1. التعاون الدولي.
2. التعليم والتوعية.
3. العمل الاجتماعي والاقتصادي.
4. العمل الديني والثقافي.
5. الأمن والتعامل مع التهديدات.

تهدف هذه الدراسة إلى استخلاص الدروس المستفادة من الممارسات العالمية في بناء استراتيجيات مكافحة التطرف، وتوفير إطار عمل يمكن استخدامه من قبل الدول والمنظمات الأخرى لتطوير استراتيجيات فعالة في هذا المجال.

أهداف الدراسة:

الهدف الرئيس: إجراء مقارنة مرجعية للاستراتيجيات الوطنية لمكافحة التطرف العالمية في الدول الغربية، ويتفرع عن هذا الهدف الأهداف التالية:

أ . تحديد الاستراتيجيات الغربية التي التزمت المعايير الدولية لإعداد استراتيجيات مكافحة التطرف والإرهاب التي نفذتها مختلف الدول.

ب. تحليل الاستراتيجيات الغربية التي التزمت المعايير الدولية لإعداد استراتيجيات مكافحة التطرف والإرهاب التي نفذتها مختلف الدول.

ج. تحديد العناصر المشتركة وأفضل الممارسات العالمية، والتي يمكن تطبيقها في بناء استراتيجية وطنية لمكافحة التطرف.

المنهجية:

أ. نوع الدراسة:

تُعد هذه الدراسة من الدراسات التحليلية المقارنة، لتحليل الاستراتيجيات العالمية في مكافحة التطرف والمقارنة بينها.

ب. مراجعة الأدبيات: تحليل الاستراتيجيات الحالية لمكافحة الإرهاب لدى الدول الغربية

- تتعلق الاستراتيجيات التي تم اختيارها لإدراجها في التحليل حصراً بصنع السياسات المتعلقة بمكافحة التطرف، كما استبعدت الاستراتيجيات ذات النطاق الأوسع كالتكامل المجتمعي، والتماسك الاجتماعي، ومكافحة العنصرية التي لم تكن معنية بشكل صريح وحصري بسياسة مكافحة الإرهاب، رغم وجود بعض التداخل في الواقع العملي بين هذه المجالات المترابطة.
- تم اختيار الاستراتيجيات على أساس تطويرها على الصعيد الوطني، وبالتالي تم استبعاد الاستراتيجيات الخاصة بإقليم أو منطقة محددة.
- تم استبعاد الاستراتيجيات التي لا يمكن لعامة الجمهور الوصول إليها (غير متاحة للعامة).

ج. التحليل المقارن: مقارنة الاستراتيجيات المختلفة والتباين بينها

للقيام بمقارنة الاستراتيجيات الوطنية في إطار تحليلي مشترك، تم الاعتماد على الدليل المرجعي لمكتب الأمم المتحدة لمكافحة التطرف «دليل مرجعي: تطوير الخطط الوطنية والإقليمية لمنع التطرف العنيف» والذي تم إعداده من خلال توحيد الممارسات الجيدة والدروس المستفادة كما حددتها مجموعة من مكاتب الأمم المتحدة والحكومات والجهات غير الحكومية.

بالإضافة إلى استعراض شامل للتدابير الموضوعية التي يمكن أن تلهم البلدان التي تسعى لبناء تجربة خاصة بها، يقدم الدليل المرجعي توصيات للاسترشاد بها في وضع السياسات الشاملة والمحددة السياق والقوية عند وضع الاستراتيجيات والتي تم تحديدها في الشكل رقم (1).

شكل 1

العناصر الإجرائية للاستراتيجيات الوطنية التي حددها الدليل المرجعي لمكتب الأمم المتحدة لمكافحة الإرهاب

المحددات:

- إن البلدان مقيدة بتحديات وفق سياقها المحلي (تاريخياً وسياسياً ومالياً وقانونياً) مما يؤثر على قدرتها أو رغبتها في متابعة التوصيات المعيارية الموضوعة على الصعيد الدولي.
- لم تدرج بعض الدول مواد توضح آليات عمل الاستراتيجية، ولا سيما البلدان التي نشرت استراتيجيات قبل توافر التوجيه الدولي.
- حتى أفضل استراتيجية كما تظهر على الورق لا تضمن النتائج الناجحة.
- لم تجعل بعض البلدان استراتيجياتها متاحة للجمهور، على الرغم من الاعتراف على الصعيد الدولي بأهمية القيام بذلك، كما لا يوجد مستودع دولي للاستراتيجيات.

المسح الأولي للدول:

جدول 1

بيانات المسح الأولي للدول

م	الدولة	هل تمتلك استراتيجية وطنية لمكافحة التطرف والإرهاب	الاستراتيجية شاملة (ليست خاصة بمجموعة أو نوع محدد)	الاستراتيجية متاحة	مناسبة للتحليل بعد تحقيق المعايير الثلاثة
1	الولايات المتحدة الأمريكية	☑	☑	☑	☑
2	كندا	☑	☑	☑	☑
3	أستراليا	☑	☑	☑	☑
4	المملكة المتحدة	☑	☑	☑	☑
5	إسبانيا	☒	☒	☒	☒
6	إستونيا	☒	☒	☒	☒
7	ألبانيا	☑	☑	☑	☑
8	ألمانيا	☑	☑	☑	☑
9	أندورا	☒	☒	☒	☒
10	أوكرانيا	☒	☒	☑	☒
11	أيرلندا	☒	☒	☒	☒
12	أيسلندا	☒	☒	☒	☒
13	إيطاليا	☒	☒	☒	☒
14	البرتغال	☒	☒	☒	☒
15	بلجيكا	☒	☒	☒	☒
16	بلغاريا	☒	☒	☒	☒
17	البوسنة والهرسك	☑ انتهى مفعولها 2009	☑	☑	☒
18	بولندا	☒	☒	☒	☒
19	الجبل الأسود	☒	☒	☒	☒
20	جمهورية سلوفاكيا	☒	☒	☒	☒
21	جمهورية مولدوفا	☒	☒	☒	☒
22	الدنمارك	☑	☑	☑	☑
23	رومانيا	☒	☒	☒	☒
24	سان مارينو	☒	☒	☒	☒
25	سلوفينيا	☒	☒	☒	☒
26	السويد	☑	☑	☑	☑
27	سويسرا	☑	☑	☑	☑
28	صربيا	☒	☒	☒	☒
29	فرنسا	☑	☑	☑	☑
30	فنلندا	☑	☑	☑	☑
31	قبرص	☒	☒	☒	☒
32	لاتفيا	☒	☒	☒	☒
33	لوكسمبورغ	☒	☒	☒	☒
34	ليتوانيا	☒	☒	☒	☒
35	ليختنشتاين	☒	☒	☒	☒
36	مالطا	☒	☒	☒	☒
37	مقدونيا الشمالية	☒	☒	☒	☒
38	موناكو	☒	☒	☒	☒
39	النرويج	☑	☑	☑	☑
40	النمسا	☑	☑	☑	☑
41	هنغاريا	☒	☒	☒	☒
42	هولندا	☒	☒	☒	☒
43	اليونان	☒	☒	☒	☒

تبين بيانات الجدول رقم (1) المسح الأولي للدول المستهدفة والذي شمل (43) دولة أوروبية إلى جانب المملكة المتحدة والولايات المتحدة الأمريكية وخلصت نتيجة المسح إلى اعتماد (13) دولة كعينة للدراسة وفق المعايير التي تم تحديدها منهجيا.

عينة الدراسة:

جدول 2

بيانات الدول التي اعتمدت كعينة للدراسة

م	الدولة	الجهة المصدرة	عنوان الاستراتيجية	تاريخ الإصدار	رابط تحميل الاستراتيجية
1	الولايات المتحدة الأمريكية	U.S. Department of Homeland Security	Department of Homeland Security Strategy for Countering Violent Extremism	28 October 2016	
2	كندا	Canada Centre for Community Engagement and Prevention of Violence	National Strategy on Countering Radicalization to Violence	2018	
3	استراليا	Australian Government	Safeguarding Our Community Together Australia's Counter-Terrorism Strategy 2022	2022	
4	المملكة المتحدة	UK Home Office,	contest the united kingdom's strategy for countering terrorism 2023	July 2023	
5	ألبانيا	Albanian Council of Ministers	Albanian National Strategy Countering Violent Extremism	18 November 2015	
6	النمسا	Bundesweites Netzwerk Extremismusprävention und Deradikalisierung	The Austrian Strategy for the Prevention and Countering of Violent Extremism and De-radicalization	n.d.	
7	الدنمارك	Danish Ministry of Children, Gender Equality, Integration and Social Affairs	Prevention of Radicalization and Extremism: Action Plan	September 2014	
8	فنلندا	Finnish Ministry of the Interior	National Action Plan for the Prevention of Violent Radicalization and Extremism	2016	
9	فرنسا	French Interministerial Committee for the Prevention of Crime and Radicalization	Prevent to Protect: National Plan for the Prevention of Radicalization	23 February 2018	
10	ألمانيا الاتحادية	Federal Government of Germany	Federal Government Strategy to Prevent Extremism and Promote Democracy	July 2016	
11	النرويج	Norwegian Ministry of Justice and Public Security	Action Plan Against Radicalization and Violent Extremism	2014	
12	السويد	Swedish Ministry of Justice	Action Plan to Safeguard Democracy Against Violence-Promoting Extremism	8 December 2011	
13	سويسرا	Swiss Security Network	National Action Plan to Prevent and Counter Radicalization and Violent Extremism	4 December 2017	

تظهر بيانات الجدول (2) الدول الـ(13) والتي تم اعتمادها بعد تطبيق المعايير المنهجية على (43) دولة حيث تم عرض اسم الدولة، والجهة الرسمية المصدرة للاستراتيجية، وعنوان الاستراتيجية، وتاريخ الإصدار، والرابط الإلكتروني لتحميل الاستراتيجية.

نتائج الدراسة:

أ. تحليل الاستراتيجيات المختارة لمكافحة الإرهاب والتي نفذتها دول محددة:

- **الولايات المتحدة الأمريكية:**

وضعت وزارة الأمن الداخلي استراتيجية لمكافحة التطرف العنيف من خلال تعزيز فهم التهديد، ورفع الوعي المجتمعي، ودعم الجهود المجتمعية. تتضمن الإستراتيجية أهدافًا محددة مثل إجراء أبحاث دقيقة، وتبادل نتائج الأبحاث مع الشركاء الدوليين، وتطوير المعلومات ومشاركتها في الوقت المناسب، وتعزيز التواصل المباشر والتدريب والتعليم في مجتمعات محددة، وتعزيز رسالة وطنية تتضمن الشمول والاحترام، وتحدي الرسائل المتطرفة العنيفة، وتحسين قدرة المجتمعات على مكافحة التطرف العنيف. تؤكد الإستراتيجية على أهمية الشراكات والأبحاث الدقيقة والتنسيق المستمر للتصدي بفعالية للتهديد المتطور للتطرف العنيف.

الأهداف:

1. تعزيز فهم تهديد التطرف العنيف المتطور وتطوير طرق فعالة لمواجهة التهديد.
2. رفع الوعي المجتمعي من خلال نشر المعلومات لشركاء المجتمع.
3. دعم الجهود المجتمعية لمواجهة التطرف العنيف.

التدابير:

تتضمن استراتيجية وزارة الأمن الداخلي لمكافحة التطرف العنيف عدة إجراءات لتحقيق أهدافها. وفيما يلي بعض التدابير المتضمنة:

1. إجراء ودعم أبحاث رصينة قائمة على الأدلة لفهم التهديد المتطرف العنيف ومواجهته.
2. تبادل نتائج البحوث مع الشركاء الدوليين.
3. تطوير المعلومات ومشاركتها في الوقت المناسب لرفع الوعي الوطني الأساسي بالتهديد الناجم عن التطرف العنيف.
4. تعزيز التواصل المباشر والتدريب والتعليم حول تهديد التطرف العنيف في مجتمعات محددة مستهدفة للتجنيد من قبل الجماعات المتطرفة العنيفة.
5. الترويج لرسالة وطنية قوامها الشمول والاحترام وعدم التمييز.
6. تحدي الرسائل المتطرفة العنيفة التي تدعم العنف ذي الدوافع الأيديولوجية.
7. تحسين قدرة المجتمعات على مواجهة التطرف العنيف في أقرب فرصة.
8. إنشاء مكتبة إلكترونية لأبحاث مكافحة التطرف العنيف الممولة من وزارة الأمن الوطني وإتاحة الأبحاث لرعاة أبحاث مكافحة التطرف العنيف والشركاء المجتمعيين.
9. تطوير وتنفيذ عملية وأدوات مقابلة لتقديم الدعم المباشر للمجتمعات التي تستجيب للهجمات المتطرفة العنيفة وتتعافى منها.
10. المشاركة بشكل مباشر مع المجتمعات المتنوعة في جميع أنحاء الولايات المتحدة لمناقشة القضايا المتعلقة بمكافحة التطرف العنيف وتعزيز القيم الأمريكية وبناء الثقة بين المجتمعات المحلية والوزارة.
11. إنشاء بوابة ويب متاحة للجمهور على الإنترنت لنشر المعلومات والتدريب والمواد التعليمية لشركاء المجتمع.
12. تطوير وتوزيع المواد المطبوعة لمساعدة شركاء المجتمع على فهم تهديد التطرف العنيف.
13. التنسيق مع الشركاء الفيدراليين لتبادل المعلومات في الوقت المناسب حول اتجاهات وأنماط التطرف العنيف مع شركاء المجتمع والجمهور.
14. تطوير آلية يمكن للشركاء المجتمعيين مشاركتها واستخدامها لإجراء تقييمات ذاتية أساسية لفهم مجتمعاتهم للتهديد المتطرف العنيف.
15. قم بإبلاغ منتجات وزارة الأمن الوطني الخاصة بمكافحة التطرف العنيف باستخدام التعليقات الواردة من التقييمات الذاتية للمجتمع.
16. التأكد من أن أبحاث وزارة الأمن الوطني المستمرة أو المخطط لها في مجال مكافحة التطرف العنيف والدعم المباشر للأبحاث الخارجية (بما في ذلك المنح) لا تكرر الأنشطة المشتركة بين الوكالات.

الجهات المشاركة (أصحاب المصلحة):

تشمل الجهات المعنية المشاركة في استراتيجية وزارة الأمن الداخلي لمكافحة التطرف العنيف ما يلي:

1. الحكومات الفيدرالية وحكومات الولايات والحكومات المحلية والقبلية والإقليمية وسلطات إنفاذ القانون.
2. المجتمعات.
3. المنظمات غير الحكومية.
4. المنظمات الخيرية.
5. الأوساط الأكاديمية.
6. المربين.
7. مقدمو الخدمات الاجتماعية.
8. مقدمو خدمات الصحة النفسية.
9. القطاع الخاص.

المجالات ذات الأولوية:

تحدد استراتيجية وزارة الأمن الداخلي لمكافحة التطرف العنيف عدة مجالات ذات أولوية لجهودها، وتشمل:

1. تحديد المدن والمناطق الأمريكية وترتيب أولوياتها لتوسيع الوجود الميداني لوزارة الأمن الوطني، ولدعم برامج التدخل وإعادة التأهيل المجتمعية غير المتعلقة بإنفاذ القانون والتي تهدف إلى منع الأفراد من الانخراط في أعمال عنف ذات دوافع أيديولوجية.
2. إنشاء منتديات مجتمعية إقليمية حيث يمكن لقادة المجتمع

مناقشة قضايا مكافحة التطرف العنيف مع أفراد مجتمعهم.

3. دعم نماذج المشاركة المجتمعية في الشرطة المجتمعية وإنفاذ القانون التي تبني الثقة والاحترام المتبادل والتعاون بين جهات إنفاذ القانون والمجتمعات.

- **كندا:**

الاستراتيجية الوطنية لمكافحة التطرف المؤدي إلى العنف هي دليل شامل يقدم رؤى حول كيفية منع التطرف وتعزيز المشاركة المجتمعية. وتحدد الوثيقة نهج الحكومة الكندية في مكافحة التطرف العنيف وتسلط الضوء على الاستراتيجيات الفعالة لمعالجة التطرف في الفضاء الإلكتروني. تؤكد الإستراتيجية على أهمية بناء المعرفة ومشاركتها واستخدامها لإرشاد عملية صنع القرار وتجنب العواقب غير المقصودة. كما يسلط الضوء على الحاجة إلى مساهمة المجتمع في التدخلات، حيث يمكن للسياق المحلي أن يعزز ويحمي الأفراد من التطرف إلى العنف. تقدم الوثيقة أمثلة لبرامج التدخل المشتركة بين الوكالات والتي تعمل على بناء القدرات لإدارة حالات الأفراد الذين يتحولون إلى التطرف والعنف.

الأهداف:

1. بناء المعرفة ومشاركتها واستخدامها حول مؤشرات موثوقة وذات معنى للتطرف والعنف وعوامل الحماية.

2. تطوير أساليب قياس وتقييم فعالية البرامج الرامية إلى مكافحة التطرف والعنف.

3. تبادل المعرفة من خلال ربط الباحثين والممارسين في جميع أنحاء كندا لتبادل أفضل الممارسات من خلال المؤتمرات والفعاليات.

4. وتعكس هذه الأهداف تركيز الاستراتيجية على تعزيز التفاهم، وتعزيز التدخلات الفعالة، وتعزيز التعاون بين أصحاب المصلحة لمنع التطرف والعنف.

التدابير:

تتضمن الاستراتيجية الوطنية لمكافحة التطرف والعنف مجموعة من التدابير، مثل:

1. بناء المعرفة حول مؤشرات موثوقة وذات معنى للتطرف والعنف وعوامل الحماية.

2. تطوير أساليب قياس وتقييم فعالية البرامج الرامية إلى مكافحة التطرف والعنف.

3. تبادل المعرفة من خلال ربط الباحثين والممارسين في جميع أنحاء كندا لتبادل أفضل الممارسات من خلال المؤتمرات والفعاليات.

بالإضافة إلى ذلك، تؤكد الإستراتيجية على أهمية الحوار المستمر مع الكنديين وتهدف إلى تحفيز النقاش حول مكافحة التطرف الذي يؤدي إلى العنف. كما يسلط الضوء على الحاجة إلى تدخلات تدعم فك ارتباط المسافرين المتطرفين وعائلاتهم عن الأيديولوجيات المتطرفة العنيفة، مع عدم استبدال أو منع أو استبعاد المراقبة والتحقيق من قبل الأجهزة الأمنية.

الجهات المشاركة (أصحاب المصلحة):

تشمل الجهات المعنية المشاركة في الاستراتيجية الوطنية لمكافحة التطرف والعنف مجموعة متنوعة من الجهات الفاعلة من مختلف القطاعات، مثل:

1. حكومة كندا: تحدد الإستراتيجية نهج حكومة كندا لمنع ومكافحة التطرف العنيف من خلال الوقاية المبكرة، ومنع المخاطر، وفك الارتباط عن الأيديولوجيات العنيفة.

2. المركز الكندي للمشاركة المجتمعية ومنع العنف: يعد المركز الكندي لاعبًا رئيسيًا في تحديد ومنع التطرف المؤدي إلى العنف قبل وقوع المآسي. وقد حددت ثلاث أولويات لأنشطتها واستثماراتها، والتي تشمل بناء المعرفة ومشاركتها واستخدامها؛ ومعالجة التطرف والعنف في الفضاء الإلكتروني؛ والتدخلات الداعمة.

3. المنظمات المجتمعية: تعمل الإستراتيجية مع المنظمات المجتمعية لتحديد ومنع التطرف نحو العنف قبل وقوع المآسي.

4. الباحثون والممارسون: تؤكد الإستراتيجية على أهمية تبادل المعرفة من خلال ربط الباحثين والممارسين في جميع أنحاء كندا لتبادل أفضل الممارسات من خلال المؤتمرات والفعاليات.

المجالات ذات الأولوية:

تحدد الاستراتيجية الوطنية لمكافحة التطرف والعنف ثلاثة مجالات ذات أولوية للأنشطة والاستثمارات من قبل المركز الكندي للمشاركة المجتمعية ومنع العنف:

1. بناء المعرفة ومشاركتها واستخدامها: تتضمن هذه الأولوية بناء المعرفة حول مؤشرات موثوقة وذات معنى للتطرف والعنف وعوامل الحماية، بالإضافة إلى تبادل أفضل الممارسات من خلال المؤتمرات والفعاليات.

2. معالجة التطرف والعنف في الفضاء الإلكتروني: تركز هذه الأولوية على التدخلات والأنشطة التي تهدف إلى مكافحة التطرف والعنف في الفضاء الإلكتروني.

3. دعم التدخلات: تتضمن هذه الأولوية دعم التدخلات

التي تتماشى مع نهج الحكومة الكندية في مكافحة التطرف من خلال الوقاية المبكرة، والوقاية من المخاطر، وفك الارتباط عن الأيديولوجيات العنيفة.

- **استراليا**

تحدد استراتيجية أستراليا لمكافحة الإرهاب لعام 2022 نهج الدولة في منع الحوادث الإرهابية والاستعداد لها والاستجابة لها والتعافي منها. وتؤكد الاستراتيجية على أهمية الحفاظ على قوانين وترتيبات فعالة، وتعزيز الوعي العام، وتمكين المجتمعات والقطاع الخاص، وتحسين القدرات. كما تسلط الضوء على الحاجة إلى العمل مع الشركاء الدوليين وأصحاب المصلحة لتعزيز قدرات وإمكانات مكافحة الإرهاب ومكافحة التطرف العنيف.

كما تؤكد الاستراتيجية على أهمية توفير معلومات عامة دقيقة ومناسبة وفي الوقت المناسب، فضلا عن أهمية تغيير اتجاه الأفراد وفصلهم عن التطرف العنيف. بالإضافة إلى ذلك، فإنها تؤكد على تسخير المعلومات الاستخبارية، والتحقيق في التهديدات الإرهابية وتعطيلها، والتعامل مع الأفراد المعرضين للخطر. وتركز الإستراتيجية أيضًا على بناء والحفاظ على علاقات متنوعة وإقليمية وعالمية متعددة الوكالات في تطوير السياسات والخطط التشغيلية والاستجابة للأزمات.

الأهداف:

1. حماية أستراليا وشعبها ومصالحها من أضرار الإرهاب والتطرف العنيف.
2. مكافحة التطرف العنيف بجميع أشكاله من خلال منع تطرف الأفراد قبل وقوع الهجوم، وإعادة تأهيل وإدماج المجرمين المتطرفين العنيفين.
3. تزويد أجهزة إنفاذ القانون والاستخبارات الأمنية والوكالات التنفيذية الأخرى بالموارد والصلاحيات اللازمة للتصدي للتهديدات الإرهابية.
4. التأكد من أن ترتيبات مكافحة الإرهاب مرنة وتعاونية ومتسقة ومتناسبة على المستويين الوطني والدولي.
5. تعزيز حماية البنية التحتية الحيوية والأمن السيبراني.
6. تعزيز المشاركة المجتمعية والشراكات لبناء الثقة والمرونة والتماسك الاجتماعي.
7. تعزيز النهج الوطني الأسترالي لمكافحة التطرف العنيف من خلال التكيف مع التهديدات المتطورة، بما في ذلك زيادة الأيديولوجيات القومية والعنصرية المتطرفة العنيفة، واستخدام الإنترنت للتطرف والتجنيد الناجم عن جائحة كوفيد- 19.
8. تعزيز أمن الحدود وتبادل المعلومات الاستخبارية.
9. تحسين إدارة الطوارئ وقدرات الاستجابة.

التدابير:

تتضمن استراتيجية أستراليا لمكافحة الإرهاب 2022 مجموعة من التدابير عبر مراحل الوقاية والإعداد والاستجابة والتعافي من استمرارية إدارة الكوارث الوطنية. بعض التدابير المدرجة في الاستراتيجية هي:

1. مكافحة التطرف العنيف بجميع أشكاله من خلال منع تطرف الأفراد قبل وقوع الهجوم، وإعادة تأهيل وإدماج المجرمين المتطرفين العنيفين.
2. تزويد أجهزة إنفاذ القانون والاستخبارات الأمنية والوكالات التنفيذية الأخرى بالموارد والصلاحيات اللازمة للتصدي للتهديدات الإرهابية.
3. التأكد من أن ترتيبات مكافحة الإرهاب مرنة وتعاونية ومتسقة ومتناسبة على المستويين الوطني والدولي.
4. إعطاء الأولوية للبحث والمعرفة حول مكافحة التطرف العنيف بشكل فعال لدعم اتخاذ القرارات القائمة على الأدلة وتطوير السياسات.
5. استدامة وتعميق ومشاركة خطاب مقنع لمكافحة التطرف العنيف في أستراليا وبين المجتمع الدولي يعزز التسامح والتفاهم والالتزام بسيادة القانون واحترام حقوق الإنسان.
6. تعزيز النهج الوطني الأسترالي لمكافحة التطرف العنيف من خلال التكيف مع التهديدات المتطورة، بما في ذلك زيادة الأيديولوجيات القومية والعنصرية المتطرفة العنيفة، واستخدام الإنترنت للتطرف والتجنيد الناجم عن جائحة كوفيد-
7. تعزيز المشاركة المجتمعية والشراكات لبناء الثقة والمرونة والتماسك الاجتماعي.
8. تعزيز حماية البنية التحتية الحيوية والأمن السيبراني.
9. تعزيز أمن الحدود وتبادل المعلومات الاستخبارية.
10. تحسين إدارة الطوارئ وقدرات الاستجابة.

الجهات المشاركة (أصحاب المصلحة):

تشمل الجهات المعنية المشاركة في استراتيجية أستراليا لمكافحة الإرهاب 2022 ما يلي:

1. كالات إنفاذ القانون.
2. أجهزة المخابرات الأمنية.
3. الوكالات التشغيلية.

4. المجتمعات.
5. القطاع الخاص.
6. الشركاء الدوليين.
7. المجتمع المدني.
8. الأوساط الأكاديمية.

المجالات ذات الأولوية:

تشمل المجالات ذات الأولوية الموضحة في استراتيجية أستراليا لمكافحة الإرهاب لعام 2022 ما يلي:

1. مكافحة التطرف العنيف: يتضمن ذلك منع تطرف الأفراد قبل وقوع الهجوم، بالإضافة إلى إعادة تأهيل مرتكبي الجرائم المتطرفة العنيفة وإعادة إدماجهم.
2. تجهيز وكالات إنفاذ القانون والأمن: تزويد هذه الوكالات بالموارد والصلاحيات اللازمة للتصدي بفعالية للتهديدات الإرهابية.
3. ترتيبات مرنة وتعاونية لمكافحة الإرهاب: ضمان أن تكون ترتيبات مكافحة الإرهاب مرنة وتعاونية ومتسقة ومتناسبة على المستويين الوطني والدولي.

المملكة المتحدة:

تحدد استراتيجية المملكة المتحدة لمكافحة الإرهاب 2023 الخطوط العريضة لنهج الحكومة في التصدي للإرهاب. تؤكد استراتيجية المسابقة المحدثة على أهمية التعلم من الأحداث والتكيف مع التحديات الجديدة. وهو يركز على إطار المنع والمتابعة والحماية والتحضير، الذي يهدف إلى منع الهجمات، وكشف النشاط الإرهابي وتعطيله، وحماية الجمهور، والاستعداد للتهديدات المحتملة. وتسلط الاستراتيجية الضوء أيضًا على الحاجة إلى شراكات دولية لتحقيق أقصى قدر من الفعالية ومعالجة التهديدات المشتركة. بالإضافة إلى ذلك، تؤكد الوثيقة على أهمية التواصل الواضح، وآليات الإبلاغ المبسطة، واستخدام التقنيات الجديدة للوصول إلى الجمهور والتأثير عليه. وتلتزم الحكومة بمواصلة تحسين الاستراتيجية وتنفيذ التوصيات لتعزيز فعاليتها.

الأهداف:

1. الحد من مخاطر الإرهاب على المملكة المتحدة ومواطنيها ومصالحها في الخارج، مما يسمح للناس بممارسة حياتهم بحرية وثقة.
2. منع وقوع هجمات إرهابية في المملكة المتحدة أو ضد مصالح المملكة المتحدة في الخارج.
3. كشف وفهم النشاط الإرهابي والتحقيق فيه وإحباط المخططات الإرهابية.
4. العمل مع المجتمعات وأصحاب المصلحة لمعالجة الأسباب الأيديولوجية للإرهاب.
5. التأكد من أن الإستراتيجية فعالة وخاضعة للمساءلة من خلال المراقبة والمراجعة المنتظمة لأنشطة التحسين الرئيسية.

التدابير:

تتضمن استراتيجية المملكة المتحدة لمكافحة الإرهاب مجموعة من التدابير الرامية إلى التصدي لخطر الإرهاب. وتشمل هذه التدابير جوانب مختلفة من جهود مكافحة الإرهاب، بما في ذلك:

1. منع وقوع هجمات إرهابية في المملكة المتحدة أو ضد مصالح المملكة المتحدة في الخارج.
2. كشف وفهم النشاط الإرهابي والتحقيق فيه وإحباط المخططات الإرهابية.
3. العمل مع المجتمعات وأصحاب المصلحة لمعالجة الأسباب الأيديولوجية للإرهاب.
4. تنفيذ توصيات المراجعة المستقلة لبرنامج منع لمنع الناس من أن يصبحوا إرهابيين أو يدعمونهم.
5. الالتزام بتطبيق قانون مارتن لتحسين الأمن في الأماكن العامة.
6. التعلم من الهجمات السابقة والتحقيقات والاستفسارات من أجل التحسين المستمر للقدرات وسد نقاط الضعف في الرد على الهجمات الإرهابية.
7. تحقيق الإمكانات الكاملة لمركز عمليات مكافحة الإرهاب (CTOC) لتحديد هوية الإرهابيين والتحقيق معهم وتعطيلهم بشكل أكثر كفاءة وفعالية.

الجهات المشاركة (أصحاب المصلحة):

تتضمن استراتيجية المملكة المتحدة لمكافحة الإرهاب مجموعة متنوعة من أصحاب المصلحة، يلعب كل منهم دوراً حاسماً في التصدي لخطر الإرهاب. يشمل أصحاب المصلحة الجهات التالية:

1. الوكالات الحكومية: تشارك كيانات مثل وزارة الخارجية والكومنولث والتنمية (FCDO) ووزارة الداخلية بنشاط في تشكيل وتنفيذ سياسات ومبادرات مكافحة الإرهاب.
2. هيئات إنفاذ القانون: تعد الشرطة والسجون وغيرها من وكالات إنفاذ القانون من أصحاب المصلحة الأساسيين في الاستراتيجية، حيث تساهم في الكشف عن الأنشطة

الإرهابية والتحقيق فيها وتعطيلها.

3. الشركاء الدوليون: تم التأكيد على التعاون مع الحلفاء الدوليين، بما في ذلك الولايات المتحدة وأعضاء منظمة العيون الخمس الأخرى (أستراليا وكندا ونيوزيلندا) والشركاء الأوروبيين، باعتباره عنصرًا أساسيًا في الإستراتيجية. وهذا يعكس الطبيعة العالمية للتهديد الإرهابي وأهمية التعاون الدولي.

4. كيانات القطاع الخاص: تم تسليط الضوء على التعاون مع تجار التجزئة عبر الإنترنت والقطاع الخاص، مما يشير إلى مشاركة الشركات والصناعة في الجهود المبذولة للتصدي للتحديات المتعلقة بالإرهاب.

5. المجتمعات: تم ذكر المدارس والكليات والجامعات والسلطات الصحية والسلطات المحلية كأطراف معنية، مما يؤكد أهمية التعامل مع المجتمعات لمعالجة الأسباب الأيديولوجية للإرهاب وتعزيز معايير الأمن الوقائي.

المجالات ذات الأولوية:

تحدد استراتيجية المملكة المتحدة لمكافحة الإرهاب أربعة مجالات ذات أولوية للعمل:

1. المتابعة: تعطيل الهجمات الإرهابية وتقديم الإرهابيين إلى العدالة من خلال التحقيق الفعال والملاحقة القضائية والتعطيل.
2. الوقاية: منع الناس من التحول إلى إرهابيين أو دعم الإرهاب من خلال معالجة الأسباب الجذرية للتطرف وتعزيز البدائل الإيجابية.
3. الحماية: تعزيز التدابير الأمنية الوقائية للحد من تعرض المملكة المتحدة ومصالحها في الخارج للهجمات الإرهابية.
4. الاستعداد: التخفيف من تأثير هجوم إرهابي من خلال تعزيز استعداد المملكة المتحدة ومرونتها للاستجابة لمثل هذا الحدث والتعافي منه.

- **دول اوروبا**

أ) ألبانيا:

تسعى الاستراتيجية الوطنية الألبانية لمكافحة التطرف العنيف إلى الحفاظ على قيم التسامح والوئام الديني، وحماية حقوق الإنسان وسيادة القانون والديمقراطية، والدفاع عن المجتمع الألباني من التطرف العنيف. تتضمن الاستراتيجية أربعة أهداف استراتيجية كتعزيز التنسيق والتعاون بين مختلف الجهات الفاعلة المشاركة في مكافحة التطرف العنيف، وتعزيز البحوث المحلية لفهم دوافع التطرف وقدرة المجتمع على الصمود، وتعزيز المشاركة مع المجتمعات المحلية وأصحاب المصلحة لتحديد الفئات الضعيفة، وتطوير برامج مخصصة. والخطط. سياسات لمنع انتشار العنف والتطرف. وتؤكد الاستراتيجية أيضًا على أهمية اتباع نهج موجه نحو المجتمع وإشراك المجتمع المدني والطوائف الدينية ووسائل الإعلام في مكافحة التطرف العنيف.

تعتبر الحكومة الألبانية مكافحة التطرف العنيف أولوية رئيسية وتهدف إلى منع انتشار التطرف العنيف من خلال الجهود المحلية وتمكين الشباب والأسر والنساء والأقليات. وتهدف الاستراتيجية الوطنية الألبانية إلى خلق بيئة آمنة تقوم على احترام الحريات والقيم الأساسية. وتسلط الاستراتيجية الضوء على أهمية السلام والاستقرار والازدهار في المنطقة، فضلا عن الحاجة إلى علاقات جيدة مع دول الجوار. وتعترف الإستراتيجية أيضًا بالتهديد المتزايد للتطرف العنيف والتطرف وتلزم ألبانيا بمكافحة هذه التهديدات من خلال التعاون على المستويات الوطنية والإقليمية والعالمية. وستكون استراتيجية الأمم المتحدة العالمية لمكافحة الإرهاب بمثابة دليل لاستجابة ألبانيا للتطرف العنيف.

الأهداف:

1. تعزيز التنسيق والتعاون والشراكة بين الوكالات الحكومية والمنظمات غير الحكومية والقطاع الخاص والطوائف الدينية ووسائل الإعلام في تصميم وتنفيذ تدخلات فعالة لمكافحة التطرف العنيف.
2. تعزيز البحوث المحلية لتحسين فهم الظروف والعوامل والدوافع التي تؤدي إلى التطرف والعنف، فضلا عن المستويات الحالية من مرونة المجتمع ضد التطرف العنيف.
3. تعزيز مشاركة مؤسسات الدولة مع المجتمعات المحلية والممثلين الدينيين وأصحاب المصلحة الآخرين لتحديد الفئات الضعيفة المستهدفة أو التي قد تكون مستهدفة بالتطرف العنيف.
4. تحديد وفهم الاهتمامات الاجتماعية للمجتمعات المحلية من أجل معالجة الأسباب الجذرية للتطرف والتطرف العنيف.
5. وضع البرامج والسياسات المصممة خصيصاً لمنع انتشار العنف والتطرف ونشر الوعي بهذه الظواهر داخل المجتمع.
6. بناء القدرات الإقليمية والتعاون في مكافحة التطرف العنيف.

التدابير:

تتضمن الاستراتيجية الوطنية الألبانية لمكافحة التطرف العنيف التدابير التالية:

1. تعزيز وتحسين الإطار التشريعي في ألبانيا لتجريم جميع أشكال التطرف العنيف وتجنيد المقاتلين الإرهابيين الأجانب.
2. تعزيز قدرات وخبرات المسؤولين عن إنفاذ القانون لمنع التطرف العنيف.
3. تعزيز مشاركة مؤسسات الدولة مع المجتمعات المحلية

والممثلين الدينيين وأصحاب المصلحة الآخرين لتحديد الفئات الضعيفة المستهدفة بالتطرف العنيف

4. تحديد وفهم الاهتمامات الاجتماعية للمجتمعات المحلية لمعالجة الأسباب الجذرية للتطرف والتطرف العنيف
5. وضع برامج وسياسات مصممة خصيصاً لمنع انتشار العنف والتطرف ونشر الوعي بهذه الظواهر داخل المجتمع
6. تعزيز التواصل المجتمعي والمشاركة لتمكين فئات المجتمع من لعب دور فعال في منع التطرف العنيف بالشراكة مع الوكالات الحكومية ومنظمات المجتمع المدني ومجتمع الأعمال ووسائل الإعلام
7. مكافحة الدعاية المتطرفة مع تعزيز القيم الديمقراطية
8. وضع سياسات شاملة طويلة المدى لمعالجة التطرف العنيف
9. تعزيز التنسيق والتعاون والشراكة بين الوكالات الحكومية والمنظمات غير الحكومية والقطاع الخاص والطوائف الدينية ووسائل الإعلام في تصميم وتنفيذ التدخلات الفعالة
10. تعزيز البحوث المحلية لتحسين فهم الظروف والعوامل والدوافع التي تؤدي إلى التطرف والعنف ومستويات مرونة المجتمع ضد التطرف العنيف.

الجهات المشاركة (أصحاب المصلحة):

تشمل الجهات المعنية بالمشاركة في الاستراتيجية الوطنية الألبانية لمكافحة التطرف العنيف ما يلي:

- حكومة ألبانيا، وتحديداً مكتب رئيس الوزراء
- وزارة التربية والتعليم والرياضة
- وزارة الرعاية الاجتماعية والشباب
- وزارة الشؤون الداخلية
- وزارة الدفاع

يشمل تنفيذ الاستراتيجية الوطنية الألبانية لمكافحة التطرف العنيف العديد من المؤسسات والجهات الفاعلة الحكومية. ويقود مكتب رئيس الوزراء هذه المبادرة، حيث تتولى وزارة الرعاية الاجتماعية والشباب زمام المبادرة في مجال التوعية والمشاركة المجتمعية، واستهداف الفئات المهمشة والضعيفة. وتركز وزارة التربية والتعليم والرياضة على تنفيذ الأهداف من خلال المعلمين الذين يستهدفون الطلاب وأولياء الأمور والمجتمعات. وتشرف وزارة الداخلية على عمليات تبادل المعلومات.

المجالات ذات الأولوية:

1. التواصل والمشاركة المجتمعية: يركز مجال الأولوية هذا على تعزيز القدرة على الصمود في مواجهة أجندات التطرف العنيف من خلال نهج مجتمعي. ويؤكد على تمكين فئات المجتمع للعب دور فعال في منع التطرف العنيف بالشراكة مع الوكالات الحكومية ومنظمات المجتمع المدني ومجتمع الأعمال ووسائل الإعلام.
2. مكافحة الدعاية المتطرفة مع تعزيز القيم الديمقراطية: يهدف مجال الأولوية هذا إلى مواجهة خطابات ودعاية المتطرفين العنيفين مع تعزيز القيم الديمقراطية. ويتضمن تدابير لرفع مستوى الوعي، وتحدي الأيديولوجيات المتطرفة، وتعزيز التفكير النقدي والمشاركة المدنية من خلال التعليم.
3. تطوير سياسات شاملة طويلة المدى لمكافحة التطرف العنيف: يركز مجال الأولوية هذا على تطوير سياسات شاملة للتصدي للتطرف العنيف والتطرف على المدى الطويل. وهو ينطوي على إشراك المجتمع المدني والشبكات الدينية والثقافية والتعليمية لخلق بيئة مزدهرة وشاملة تحترم الحريات الأساسية.

ب) النمسا:

تحدد الاستراتيجية النمساوية لمنع ومكافحة التطرف العنيف والقضاء على التطرف نهجا شاملا لمعالجة التطرف والتطرف. كما تؤكد على أهمية التدابير الوقائية إلى جانب الإجراءات القمعية، وتسلط الضوء على الحاجة إلى التعاون متعدد التخصصات، والتوجيه الدولي، والبحث لفهم أسباب وآليات التطرف. وتؤكد الاستراتيجية أيضًا على دور مختلف القطاعات مثل الأمن والتعليم والإعلام والصحة في منع ومكافحة التطرف العنيف. بالإضافة إلى ذلك، فإنها تؤكد على أهمية التعاون على المستويين المحلي والإقليمي، وإشراك المجتمع المدني والقطاع الخاص في جهود الوقاية.

الأهداف:

1. تعزيز تدابير الوقاية ومكافحة التطرف متعددة التخصصات في مجالات الأمن الداخلي والتكامل في النمسا.
2. تطوير أسلوب مسؤول للتعامل مع كافة أشكال التطرف ومنع التطرف العنيف.
3. وضع استراتيجية وطنية منسقة ومتطورة للتعامل مع التطرف والتشدد.
4. تقديم التوجيه والدعم لجميع الجهات الفاعلة المشاركة في أعمال الوقاية والقضاء على التطرف في النمسا.
5. تعزيز المشاركة الفعالة للمؤسسات العامة والمجتمع المدني والمؤسسات العلمية لإشراك أكبر عدد ممكن من أجزاء المجتمع في منع التطرف العنيف.

التدابير:

تشمل الاستراتيجية النمساوية لمنع ومكافحة التطرف العنيف

واجتثاث التطرف مجموعة واسعة من التدابير، بما في ذلك:

1. وضع تدابير وقائية إلى جانب الإجراءات القمعية لمنع التطرف وتعزيز عملية اجتثاث التطرف.
2. تطوير أسلوب مسؤول للتعامل مع كافة أشكال التطرف ومنع التطرف العنيف.
3. تعزيز تدابير الوقاية ومكافحة التطرف متعددة التخصصات في مجالات الأمن الداخلي والتكامل في النمسا.
4. تعزيز المشاركة الفعالة للمؤسسات العامة والمجتمع المدني والمؤسسات العلمية لإشراك أكبر عدد ممكن من أجزاء المجتمع في منع التطرف العنيف.
5. تنفيذ التدابير الفردية لكشف ووقف النزعة إلى العنف، بما في ذلك تدابير الدعم والتدابير القسرية اللازمة.
6. إنشاء نقاط اتصال لتقديم المشورة والمساعدة للأفراد المتضررين من التطرف والعنصرية والتمييز.
7. التنسيق مع الجهات الفاعلة ذات الصلة مثل الممثلين السياسيين والمنظمات ومجموعات المجتمع المدني على مستوى المجتمع.

الجهات المشاركة (أصحاب المصلحة):

تشمل الجهات المعنية المشاركة في الاستراتيجية النمساوية لمنع ومكافحة التطرف العنيف واجتثاث التطرف ما يلي:

1. الوزارات الاتحادية.
2. المنظمات المدنية.
3. المقاطعات الاتحادية.
4. المجموعات المهنية المطلعة على موضوع منع التطرف العنيف ومكافحته ومحاربة التطرف.
5. الشبكة الوطنية لمنع ومكافحة التطرف العنيف واجتثاث التطرف .(BNED)
6. خبراء من مختلف مجالات المجتمع.

المجالات ذات الأولوية:

تركز الاستراتيجية النمساوية لمنع ومكافحة التطرف العنيف واجتثاث التطرف على عدة مجالات ذات أولوية، بما في ذلك:

1. تعزيز تدابير الوقاية ومكافحة التطرف متعددة التخصصات في مجالات الأمن الداخلي والتكامل في النمسا.
2. تطوير أسلوب مسؤول للتعامل مع كافة أشكال التطرف ومنع التطرف العنيف.
3. وضع تدابير وقائية إلى جانب الإجراءات القمعية لمنع التطرف وتعزيز عملية اجتثاث التطرف.
4. تعزيز المشاركة الفعالة للمؤسسات العامة والمجتمع المدني والمؤسسات العلمية لإشراك أكبر عدد ممكن من أجزاء المجتمع في منع التطرف العنيف.
5. تنفيذ التدابير الفردية لكشف ووقف النزعة إلى العنف، بما في ذلك تدابير الدعم والتدابير القسرية اللازمة.
6. إنشاء نقاط اتصال لتقديم المشورة والمساعدة للأفراد المتضررين من التطرف والعنصرية والتمييز.
7. التنسيق مع الجهات ذات الصلة مثل الممثلين السياسيين والمنظمات ومجموعات المجتمع المدني على مستوى المجتمع.

ج) الدنمارك:

تحدد خطة عمل منع التطرف والتطرف المبادرات والاستراتيجيات لمنع التطرف والتطرف في الدنمارك. وتؤكد الخطة على الحاجة إلى مشاركة أكبر من جانب السلطات المحلية، وأدوات جديدة للوقاية والخروج، وتعزيز الشراكات الدولية، وتعبئة المجتمع المدني لتقليل التأثير السلبي «للمتطرفين». وتقترح الخطة أيضًا اتخاذ تدابير أكثر صرامة لوقف التجنيد في النزاعات المسلحة في الخارج، بما في ذلك حظر السفر وإلغاء جوازات السفر للأفراد المشتبه في تخطيطهم للانضمام إلى نزاع مسلح. وتسلط الخطة الضوء على أهمية محو الأمية الرقمية والنهج النقدي للمواد عبر الإنترنت، والحاجة إلى التدخلات التي تستهدف الأشخاص الذين تزيد أعمارهم عن 18 عاما. وستتابع الحكومة هذه التدابير الوقائية والمبادرات الجديدة عن كثب وتراجعها باستمرار لتعكس سليمة وحديثة. استخبارات التاريخ والتحديات المحددة المستهدفة.

الأهداف:

1. تحسين فعالية التدخلات الوقائية المصممة لمنع الناس من الانضمام إلى الجماعات المتطرفة.
2. مساعدة الأفراد على ترك الدوائر المتطرفة خلفهم.
3. توضيح أن الأعمال المتطرفة والمتعصبة لها عواقب.
4. التقليل من تأثير من ينشرون الدعاية الأيديولوجية المتطرفة، وكراهية المجتمع الديمقراطي، وعدم التسامح مع آراء الآخرين وحرياتهم وحقوقهم.

التدابير:

تتضمن خطة عمل منع التطرف والتطرف عدة تدابير لمنع التطرف والتطرف في الدنمارك. ويتم تجميع هذه التدابير في أربع أولويات رئيسية:

1. مشاركة أكبر من قبل السلطات المحلية:
   - شراكات استراتيجية مع السلطات المحلية.
   - برامج تعزيز المهارات.
   - خيارات أفضل للتدخلات التي تستهدف الأشخاص

الذين تزيد أعمارهم عن 18 عامًا.

2. أدوات جديدة للوقاية والخروج من العمل:
   - طرق الوقاية والتدخل المبكر في عملية التطرف.
   - تعزيز التواجد على الإنترنت لمنع التطرف.
   - إجراءات أكثر صرامة لوقف التجنيد في النزاعات المسلحة في الخارج.
   - برامج خروج أفضل.
3. تعزيز الشراكات الدولية:
   - توثيق الشراكات الدولية لمنع التطرف.
   - زيادة المشاركة في العمل الوقائي في بلدان ثالثة.
4. تعبئة المجتمع المدني:
   - توثيق التعاون بين السلطات المحلية والمجتمع المدني.
   - مشاركة الوالدين بشكل أكبر.
   - المزيد من الحوار، المزيد من أنشطة التوعية.

بالإضافة إلى هذه التدابير، تؤكد خطة العمل أيضًا على أهمية محو الأمية الرقمية والنهج النقدي للمواد عبر الإنترنت، والحاجة إلى التدخلات التي تستهدف الأشخاص الذين تزيد أعمارهم عن 18 عامًا. وتقترح الخطة تدابير أكثر صرامة لوقف التجنيد في النزاعات المسلحة في الخارج، بما في ذلك السفر. حظر وإلغاء جوازات السفر للأفراد المشتبه في تخطيطهم للانضمام إلى نزاع مسلح. ستتابع الحكومة هذه الإجراءات الوقائية والمبادرات الجديدة عن كثب وتراجعها باستمرار لتعكس معلومات استخباراتية سليمة وحديثة وتستهدف تحديات محددة.

الجهات المشاركة (أصحاب المصلحة):

تشمل الجهات المعنية المشاركة في خطة عمل منع التطرف والراديكالية ما يلي:

1. الجهات الحكومية والوطنية.
2. السلطات المحلية.
3. منظمات المجتمع المدني.
4. الآباء والعائلات.
5. الشركاء الدوليون ودول ثالثة.
6. الباحثون والخبراء في مجال التطرف والتشدد.

وتشدد الخطة على أن العمل الوقائي الفعال يتطلب تعاونا وثيقا مع أصحاب المصلحة هؤلاء لمواجهة تحديات التطرف والتطرف بشكل فعال.

المجالات ذات الأولوية:

تحدد خطة عمل منع التطرف والراديكالية أربعة مجالات رئيسية ذات أولوية:

1. زيادة مشاركة السلطات المحلية: يركز مجال الأولوية هذا على الشراكات الإستراتيجية مع السلطات المحلية، وبرامج تعزيز المهارات، وخيارات أفضل للتدخلات التي تستهدف الأفراد الذين تزيد أعمارهم عن 18 عامًا.
2. أدوات جديدة للوقاية والخروج: يؤكد هذا المجال على تطوير أساليب الوقاية والتدخل في وقت مبكر من عملية التطرف، وتعزيز التواجد عبر الإنترنت لمنع التطرف، واتخاذ تدابير أكثر صرامة لوقف التجنيد في النزاعات المسلحة في الخارج، وتحسين برامج الخروج.
3. تعزيز الشراكات الدولية: تسلط الخطة الضوء على الحاجة إلى شراكات دولية أوثق لمنع التطرف وزيادة المشاركة في العمل الوقائي في بلدان ثالثة.
4. تعبئة المجتمع المدني: يهدف هذا المجال ذو الأولوية إلى تعزيز التعاون الوثيق بين السلطات المحلية والمجتمع المدني، وزيادة مشاركة أولياء الأمور، وتشجيع المزيد من أنشطة الحوار والتواصل.

د) فنلندا:

تحدد خطة العمل لمنع التطرف العنيف والتطرف التدابير والأهداف لمنع ومعالجة مختلف أشكال التطرف العنيف والتطرف في فنلندا. ويؤكد على أهمية التعاون بين القطاعات الذي يشمل السلطات والمنظمات والمجتمعات. وتشمل النقاط الرئيسية إنشاء فرق محلية مشتركة بين القطاعات، وتكثيف التعاون في مناطق محددة، وتطوير نماذج وطنية لإدارة الحالات، وإطلاق خدمات مثل RADINET وخط المساعدة لدعم فك الارتباط عن الجماعات المتطرفة ومساعدة عائلات وأصدقاء المتطرفين. فرادى. بالإضافة إلى ذلك، تتناول الخطة تحديدات محددة، مثل الأنشطة العنيفة لليمين المتطرف واليسار المتطرف، والتحديات التي يفرضها الأفراد العائدون من مناطق النزاع. ويتم إسناد مسؤوليات تنفيذ هذه التدابير إلى كيانات مختلفة، بما في ذلك وزارة الداخلية، ومجلس الشرطة الوطنية، وجهاز المخابرات الأمنية الفنلندية، وغيرها من المنظمات ذات الصلة.

الأهداف:

الأهداف قصيرة المدى (بنهاية 2018):

1. إنشاء هياكل وإجراءات وطنية ومحلية للتعاون متعدد التخصصات لمنع التطرف والراديكالية العنيفة.
2. الحد من الجرائم ذات الدوافع الأيديولوجية.
3. انخفاض عدد الأفراد الذين يسافرون إلى مناطق النزاع

للمشاركة في القتال/العنف.

4. تحديد هوية الأفراد العائدين من مناطق النزاع واتخاذ التدابير المناسبة لهم.
5. الكشف والتحقيق الفعال في جرائم الكراهية، إلى جانب دعم الضحايا ومجموعاتهم المرجعية.
6. الأهداف طويلة المدى (بنهاية عام 2025).
7. انخفاض عدد الأفراد الذين يشعرون بالتهديد الشخصي أو الجماعي من قبل الحركات المتطرفة العنيفة.
8. منع الشباب من الانضمام إلى الحركات أو الجماعات المتطرفة العنيفة، مع التركيز على التأثير في المجتمع وصنع القرار بالوسائل القانونية.

التدابير:

التدابير المدرجة في خطة العمل لمنع التطرف العنيف والتطرف في فنلندا هي كما يلي:

1. تنسيق جهود الوقاية ونشر أفضل الممارسات وزيادة الكفاءة لضمان اتخاذ إجراءات متماسكة وفعالة.
2. إنشاء هياكل وتدابير فعالة وقابلة للحياة لمنع التطرف العنيف والتطرف على المستوى المحلي.
3. إطلاق خدمة RADINET (الخروج) لدعم فك ارتباط الأفراد المتطرفين عن الجماعات العنيفة، والحد من خطر العنف على المجتمع والناس.
4. إطلاق خدمة خط المساعدة لدعم عائلات وأصدقاء الأفراد المتطرفين، بهدف منع الإقصاء الاجتماعي واحتواء التطرف.
5. تعزيز الإجراءات التي تتخذها المنظمات لتطوير الخدمات لإحالة الأفراد المتطرفين العنيفين، مع التركيز على تسهيل فك الارتباط عن العنف والعنف ذي الدوافع الأيديولوجية.
6. زيادة الكفاءة والخبرة والوعي فيما يتعلق بمنع التطرف العنيف والتطرف بين المهنيين وممثلي المنظمات، إلى جانب البحث الموسع حول هذا الموضوع.
7. الكشف والتحقيق الفعال في جرائم الكراهية، ودعم الضحايا، واستهداف مجتمعات جرائم الكراهية للحد من الأسباب الكامنة وراء التطرف العنيف والتطرف.
8. إجراءات تعالج العدد المتزايد من طالبي اللجوء، بهدف منع نشر الدعاية المتطرفة العنيفة والتجنيد في الحركات المتطرفة العنيفة بين طالبي اللجوء، وتنفيذ الدمج بكفاءة.
9. منع التطرف العنيف والتطرف من خلال اتصالات جيدة ومتوازنة وواضحة لا تسيء إلى الأفراد أو الجماعات أو تصنفهم أو تدفعهم إلى التطرف.

الجهات المشاركة (أصحاب المصلحة):

تشمل الجهات المعنية المشاركة في تنفيذ ورصد خطة العمل لمنع التطرف والراديكالية العنيفة في فنلندا ما يلي:

1. السلطات: تشمل وزارة الداخلية، ومجلس الشرطة الوطنية، وجهاز المخابرات الأمنية الفنلندية، والهيئات الحكومية الأخرى ذات الصلة المسؤولة عن توجيه وتنسيق تنفيذ خطة العمل.
2. المنظمات: تشارك منظمات ومجتمعات مختلفة في المساهمة في هذا الجهد، بما في ذلك تلك المسؤولة عن تطوير الخدمات لإحالة الأفراد المتطرفين، فضلاً عن تلك التي تدعم فك ارتباط الأشخاص المتطرفين عن الجماعات العنيفة.
3. المجتمعات: تلعب المجتمعات المحلية والمجموعات المجتمعية دورًا حاسمًا في منع التطرف العنيف، حيث تؤكد خطة العمل على أهمية التعاون متعدد المهن والهياكل المحلية لمنع التطرف.
4. المجموعة التوجيهية: مجموعة توجيهية تضم ممثلين عن المنظمات التي تعتبر ضرورية لتنفيذ التدابير مسؤولة عن مراقبة تنفيذ ونتائج خطة العمل. تقوم هذه المجموعة باعتماد خطة التشغيل السنوية والمجموعات المواضيعية للشبكة الداعمة لمجموعة التعاون.

المجالات ذات الأولوية:

المجالات ذات الأولوية المبينة في خطة العمل لمنع التطرف العنيف والتطرف في فنلندا هي كما يلي:

1. التنسيق والتعاون: تؤكد الخطة على ضرورة التنسيق ونشر أفضل الممارسات وزيادة الكفاءة لضمان العمل المتماسك والفعال. ويركز أيضًا على إنشاء هياكل وتدابير فعالة وقابلة للحياة لمنع التطرف العنيف والتطرف على المستوى المحلي.
2. فك الارتباط والدعم: تتضمن الخطة تدابير مثل إطلاق خدمة RADINET (الخروج) لدعم فك ارتباط الأفراد المتطرفين عن الجماعات العنيفة، بالإضافة إلى خدمة خط المساعدة لدعم أسر وأصدقاء الأفراد المتطرفين. وتهدف هذه التدابير إلى منع الاستبعاد الاجتماعي واحتواء التطرف.
3. الوقاية والإدماج: تم تحديد الإجراءات لمعالجة العدد المتزايد من طالبي اللجوء، بهدف منع نشر الدعاية المتطرفة العنيفة والتجنيد في الحركات المتطرفة العنيفة بين طالبي اللجوء، وتنفيذ الدمج بكفاءة.
4. التواصل والتوعية: تؤكد الخطة على أهمية الاتصالات الجيدة والمتوازنة والواضحة التي لا تسيء إلى الأفراد أو الجماعات أو تصنفهم أو تدفعهم إلى التطرف. ويركز أيضًا على زيادة الكفاءة والخبرة والوعي فيما يتعلق بمنع التطرف العنيف والتطرف بين المهنيين وممثلي المنظمات.

هـ) فرنسا:

أطلقت اللجنة المشتركة بين الوزارات للوقاية من الانحراف والتطرف (CIPDR) خطة وطنية شاملة للوقاية من التطرف،

تتألف من 60 إجراءً تهدف إلى معالجة قضية التطرف في فرنسا. تشمل هذه التدابير مجموعة واسعة من الاستراتيجيات، بما في ذلك تطوير خريطة لبرامج التدريب لتثقيف الأفراد حول التعرف على التطرف ومعالجته، ووضع معايير لبرامج الرعاية والدعم للمتضررين من التطرف، وتعبئة المتخصصين في الرعاية الصحية للعب دور فعال في مكافحة التطرف. ودورها في جهود الوقاية، وتعزيز تدريب الأفراد المشاركين في أنشطة الوقاية، وإنشاء مبادرات خطاب مضاد لتحدي الأيديولوجيات المتطرفة، وإشراك السلطات المحلية في توفير الرعاية، والاستفادة من الخبرة العلمية لتوجيه استراتيجيات الوقاية.

علاوة على ذلك، تسعى الخطة إلى تعزيز أفضل الممارسات في التصدي للتطرف، وتعزيز مراقبة ومراقبة الأفراد والمنظمات المشاركة في جهود الوقاية، وتسهيل تبادل الخبرات الدولية للتعلم من الأساليب الناجحة المطبقة في بلدان أخرى. بشكل عام، تعكس الخطة نهجًا متعدد الأوجه وتعاونيًا لمعالجة قضية التطرف المعقدة في فرنسا.

الأهداف:

1. تطوير فهم أفضل للعوامل التي تساهم في التطرف: من خلال اكتساب نظرة ثاقبة للأسباب والعمليات الكامنة وراء التطرف، تسعى الخطة إلى إثراء استراتيجيات الوقاية الأكثر فعالية.
2. تحسين الكشف عن التطرف والوقاية منه: تهدف الخطة إلى تعزيز القدرة على تحديد الأفراد المعرضين لخطر التطرف وتنفيذ تدابير استباقية لمنع تصاعد السلوك المتطرف.
3. توفير الرعاية والدعم للأفراد المتأثرين بالتطرف: تعد تلبية احتياجات الأفراد المتأثرين بالتطرف جانبًا حاسمًا من الخطة، مع التركيز على تقديم خدمات الرعاية والدعم المناسبة.
4. تعزيز التماسك الاجتماعي والاندماج: تؤكد الخطة على أهمية تعزيز مجتمع متماسك وشامل، بهدف معالجة العوامل الاجتماعية التي قد تساهم في التطرف.

التدابير:

تتضمن الخطة الوطنية الشاملة للوقاية من التطرف التدابير التالية:

1. الحماية الفكرية من التطرف.
2. استكمال شبكة الكشف/ الوقاية.
3. فهم وتوقع تطور التطرف.
4. إضفاء الطابع المهني على الفاعلين المحليين وتقييم الممارسات
5. التكيف مع فك الارتباط.
6. على المستوى المحلي، تنظيم الإبلاغ عن حالات التطرف بهدف تقييمها في إطار مجموعات تقييم الإدارات (GED) واقتراح العلاج المحتمل.
7. تعزيز التواصل بين المحافظات والمديريات الإقليمية للأعمال والمنافسة والعمل والتوظيف (DIRECCTE) حول موضوع التطرف.
8. رفع مستوى الوعي بين الشركاء الاجتماعيين المجتمعين ضمن الهيئة الوطنية للتفاوض الجماعي .(CNNC)
9. تنمية الوعي لدى العاملين في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي بظاهرة التطرف.
10. تشجيع تنظيم مرجعيات «التطرف» في مؤسسات التعليم العالي.
11. اعتمادا على الوضع المحلي، تشجيع السلطات المحلية على تعيين المراجع.
12. وضع إطار تدريبي وطني للمسؤولين المنتخبين.
13. تنمية ثقافة اليقظة المشتركة في المجال الرياضي.
14. دمج الوقاية من التطرف في التدريب الفيدرالي لمعلمي الرياضة.
15. حماية الطلاب من خطر التطرف في الفضاء الرقمي.
16. مواصلة التدريب التربوي للموظفين.
17. تحسين إزالة المحتوى.
18. إنشاء لجنة ممولين لرصد الإجراءات المدعومة لمنع التطرف.
19. تطوير إجراءات تعاونية بين السلطات المحلية وأجهزة الدولة في رعاية الأشخاص الذين تظهر عليهم علامات التطرف.
20. تعزيز عمل مجالس المديريات في مراقبة أبناء الأسر العائدة من مناطق عمليات الجماعات الإرهابية.
21. تعميم خطط منع التطرف في إطار عقود المدينة.
22. حشد الخبرة البحثية العملية في تقييم الوقاية من التطرف.

الجهات المشاركة (أصحاب المصلحة):

تشمل الجهات المعنية المشاركة في الخطة الوطنية للوقاية من التطرف:

1. وزارات وهيئات حكومية مختلفة: مثل وزارة الداخلية، ووزارة العدل، ووزارة التعليم، ووزارة الصحة، ووزارة الزراعة، ووزارة الثقافة، ووزارة الداخلية. الاقتصاد ووزارة الخارجية وغيرها.
2. الجهات الفاعلة في مجال الإنترنت.
3. السلطات المحلية.
4. مقدمي الخدمات الاجتماعية.

5. المؤسسات البحثية.

المجالات ذات الأولوية:

تحدد الخطة الوطنية لمنع التطرف خمسة مجالات ذات أولوية لمنع التطرف في فرنسا:

1. حماية العقول من التطرف.
2. استكمال شبكة الكشف والوقاية.
3. فهم وتوقع تطور التطرف.
4. تأهيل الفاعلين المحليين وتقييم الممارسات.
5. التكيف مع فك الارتباط.

ويتضمن كل مجال من مجالات الأولوية هذه مجموعة من التدابير التي تهدف إلى معالجة جوانب محددة من منع التطرف، مثل تعزيز التفكير النقدي، وتحسين الكشف والتدخل، وتعزيز البحث والتقييم، ودعم فك الارتباط عن الأيديولوجيات المتطرفة.

و) ألمانيا الإتحادية:

تتضمن استراتيجية الحكومة الفيدرالية لمنع التطرف وتعزيز الديمقراطية قائمة بالمدن والمنظمات المشاركة في جهود الحكومة، بالإضافة إلى مجالات العمل وعناصر التعاون الاستراتيجي. وتتصدى الحكومة للمواقف والأفعال المتطرفة من خلال التثقيف السياسي والعمل الديمقراطي، كما تتناول دور الإعلام والإنترنت في منع التطرف.

الأهداف:

1. تحديد أسباب التطرف للرد عليها بطرق الوقاية المناسبة.
2. دعم التعليم والإرشاد بنتائج الأبحاث.
3. ضمان الجودة ومواصلة تطوير التدابير والهياكل الوقائية والمؤيدة للديمقراطية من خلال التقييم النقدي المستمر.
4. معالجة المواقف والأفعال المتطرفة من خلال التثقيف السياسي والتعلم بين الثقافات والعمل الديمقراطي.
5. تناول دور الإعلام والإنترنت في الوقاية من التطرف.

التدابير:

تم تصنيف تدابير استراتيجية الحكومة الفيدرالية لمنع التطرف وتعزيز الديمقراطية إلى ستة مجالات عمل:

1. التثقيف السياسي والتعلم بين الثقافات والعمل الديمقراطي.
2. المشاركة في المجتمع المدني.
3. الإرشاد والمراقبة والتدخل.
4. الإعلام والإنترنت.
5. البحث.
6. التعاون الدولي.

تتضمن بعض التدابير المحددة المذكورة في استراتيجية الحكومة الفيدرالية لمنع التطرف وتعزيز الديمقراطية ما يلي:

- تنفيذ إجراءات منع التطرف في القوات المسلحة الاتحادية.
- تعزيز الكفاءة الاجتماعية والتماسك الاجتماعي والمشاركة المدنية.
- دعم برنامج الدعم الوطني «الاندماج من خلال التأهيل»
- المشاركة في الهيئات الدولية للوقاية من التطرف.
- الاعتراف بالمؤسسات التي تعزز الديمقراطية وتعمل على منع التطرف كمؤسسات خيرية ومنحها امتيازات ضريبية.
- تمويل فرص المعلومات والتعليم والترفيه عالية الجودة عبر الإنترنت للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ستة أعوام واثني عشر عامًا.
- تمويل المعارض والمهرجانات وورش العمل التي تتيح إجراء فحص نقدي لفترة الاشتراكية القومية.

الجهات المشاركة (أصحاب المصلحة):

تشمل الجهات المعنية المشاركة في استراتيجية الحكومة الفيدرالية لمنع التطرف وتعزيز الديمقراطية ما يلي:

1. السياسيون.
2. السلطات المحلية.
3. الجهات الإقليمية.
4. الجهات الاتحادية.
5. الجهات الدولية.
6. جهات البحث والتقييم.
7. المجتمع المدني.

المجالات ذات الأولوية:

تشمل المجالات ذات الأولوية في العمل من أجل الديمقراطية والتنوع وضد التطرف والعنف والكراهية ما يلي:

1. التثقيف السياسي والتعلم بين الثقافات والعمل الديمقراطي.
2. المشاركة في المجتمع المدني.
3. الإرشاد والمراقبة والتدخل.
4. الإعلام والإنترنت.
5. البحث.
6. التعاون الدولي.

ز) النرويج:

تحدد خطة العمل لمكافحة التطرف والتطرف العنيف في

النرويج نهجًا ديناميكيًا وشاملاً لمنع التطرف والتطرف العنيف. ويؤكد على أهمية التدخل المبكر والتعاون بين مختلف الجهات الفاعلة. وتتضمن الخطة تدابير لتحسين التنسيق الوطني، وزيادة المعرفة حول مكافحة التجارب غير المرغوب فيها على الإنترنت، وتطوير قدرات الإبلاغ وإعدادات الخصوصية للأطفال والشباب. تم تصميم الخطة لتكون إطارًا لجهد استراتيجي مستهدف في هذا المجال وسيتم تحديثها حسب الحاجة لمعالجة التهديد المتطور للتطرف والتطرف العنيف.

الأهداف:

1. تعزيز الجهود الرامية إلى منع التطرف والتطرف العنيف من خلال توفير أدوات محددة لأولئك الذين يشاركون بنشاط في التصدي لهذه التحديات. ويشمل ذلك تطوير الموارد التعليمية لاستخدامها في التعليم الثانوي الأدنى والأعلى، وتحسين الحوار بين الأديان، وتحديد المسؤولية عن منع التطرف والتطرف العنيف في مناطق الشرطة.
2. السعي إلى تهيئة الظروف الملائمة للأطفال والشباب من خلال مكافحة الفقر وتعزيز المشاركة والاندماج الاجتماعي والمساواة. ويهدف إلى ضمان شعور الأفراد، بغض النظر عن خلفيتهم، بالانتماء والحماية من التمييز.
3. التأكيد على أهمية التعاون الدولي من خلال السعي لتعزيز التعاون الثنائي مع الدول التي تواجه تحديات مماثلة. وينطوي ذلك على تبادل الخبرات والمعرفة لتعزيز الجهود الوقائية على نطاق عالمي.

التدابير:

تتضمن خطة العمل لمكافحة التطرف والتطرف العنيف في النرويج مجموعة شاملة من التدابير التي تهدف إلى منع التطرف والتطرف العنيف. وتغطي هذه التدابير جوانب مختلفة مثل التعليم والحوار بين الأديان والتعاون الدولي والوقاية عبر الإنترنت ودعم المنظمات التطوعية. وفيما يلي ملخص للتدابير الواردة في الخطة:

1. تطوير الموارد التعليمية لاستخدامها في التعليم والتدريب في المدارس الإعدادية والثانوية العليا.
2. المؤتمر الوطني للوقاية من التطرف والتطرف العنيف.
3. تحسين التنسيق الوطني.
4. تحسين الدور الاستشاري المركزي لجهاز أمن الشرطة النرويجية (PST) بشأن الجهود الوقائية.
5. تحديد المسؤولية عن منع التطرف والتطرف العنيف في مناطق الشرطة.
6. دعم المنظمات التطوعية التي تعمل على منع التطرف والتطرف العنيف.
7. تحسين الحوار بين الأديان.
8. تعزيز جهود فريق الأديان في الخدمات الإصلاحية النرويجية.
9. إعداد مواد إرشادية لخطط التوجيه والخروج المكيَّفة بشكل فردي.
10. تطوير خطط الإرشاد في الخدمات الإصلاحية النرويجية.
11. إرشاد الوالدين والأوصياء.
12. التنظيم الجزائي لمشاركة المواطنين العاديين في النزاعات المسلحة.
13. طرد الأجانب الذين ارتكبوا جرائم حرب وغيرها.
14. الإخطار عند عودة الأشخاص الذين شاركوا في الأعمال العسكرية في الخارج (المقاتلين الأجانب).
15. متابعة الأشخاص الذين شاركوا في الأعمال العسكرية في الخارج (المقاتلين الأجانب).
16. تعزيز تواجد الشرطة على شبكة الإنترنت.
17. منع التمييز والمضايقة وتعبيرات الكراهية على الإنترنت.
18. منع خطاب الكراهية.
19. زيادة المعرفة حول كيفية مواجهة التجارب غير المرغوب فيها على شبكة الإنترنت.
20. تحسين الجهود الرامية إلى منع تعبيرات الكراهية والتطرف على شبكة الإنترنت.
21. تحسين التعاون بين دول الشمال.
22. التعاون الأوروبي والعالمي.

الجهات المشاركة (أصحاب المصلحة):

يشمل أصحاب المصلحة المشاركون في الجهود الوقائية ضد التطرف والتطرف العنيف في النرويج مجموعة واسعة من الكيانات والمنظمات. ويلعب أصحاب المصلحة هؤلاء أدوارًا حاسمة في تنفيذ التدابير الموضحة في خطة العمل. يشملوا:

1. وزارة الطفل والمساواة والإدماج الاجتماعي.
2. المعهد النرويجي للشؤون الدولية (NUPI).
3. كلية الشرطة النرويجية الجامعية (PHS).
4. مؤسسة أبحاث الدفاع النرويجية (FFI).
5. مجلس البحوث النرويجي.
6. وزارة العدل والأمن العام.
7. وزارة التعليم والبحث العلمي.
8. وزارة الثقافة.
9. وزارة الصحة وخدمات الرعاية.
10. الرابطة النرويجية للسلطات المحلية والإقليمية (KS).
11. وزارة الخارجية.

12. جهاز أمن الشرطة النرويجية.
13. الخدمات الإصلاحية النرويجية.
14. المنظمات التطوعية.
15. البلديات.
16. المجتمعات المحلية.
17. المدارس.
18. أماكن العمل.
19. الخدمات الصحية.
20. رؤساء الطوائف الدينية أو العقائدية.
21. رعاية الطفل.
22. الشرطة.
23. الأنشطة الترفيهية.
24. إدارة العمل والرعاية الاجتماعية.
25. العائلات.
26. الأفراد.

المجالات ذات الأولوية:

تحدد خطة العمل لمكافحة التطرف والتطرف العنيف في النرويج عدة مجالات ذات أولوية للجهود الوقائية. وتستند هذه المجالات ذات الأولوية إلى تحليل شامل للتحديات التي يفرضها التطرف والتطرف العنيف في النرويج. وفيما يلي المجالات ذات الأولوية المحددة في الخطة:

1. تعزيز الجهود الوقائية في البلديات.
2. تحسين القاعدة المعرفية.
3. تعزيز الجهود الوقائية للشرطة.
4. تحسين الجهود الوقائية في الخدمات الإصلاحية.
5. تحسين الجهود الوقائية في الخدمات الصحية والرعاية.
6. تحسين الجهود الوقائية في قطاع التعليم.
7. تحسين الجهود الوقائية في القطاع التطوعي.
8. تعزيز الجهود الوقائية على شبكة الإنترنت.
9. تعزيز التعاون الدولي.

ح) السويد:

تتضمن خطة عمل الحكومة السويدية لحماية الديمقراطية ضد التطرف المروج للعنف تدابير لزيادة الوعي، وثني الأفراد عن الانضمام إلى الجماعات المتطرفة، وتعزيز التعاون لمواجهة الأسباب الخصبة للعنف ذي الدوافع الأيديولوجية. وتخطط الحكومة لتمويل تدابير جديدة من خلال الاعتمادات والانتخابات العامة والديمقراطية. وتتضمن الخطة أيضًا دراسة لتحديد ونشر أمثلة على التدابير الناجحة ضد التطرف اليميني العنيف داخل الاتحاد الأوروبي وتعزيز إنشاء شبكات لتبادل المعرفة والخبرة.

الأهداف:

1. تعزيز الوعي بالقيم الديمقراطية.
2. زيادة المعرفة حول التطرف المشجع على العنف.
3. تعزيز هياكل التعاون.
4. منع الأفراد من الانضمام إلى الجماعات المتطرفة العنيفة ودعم الأفراد الراغبين في ترك تلك الجماعات.
5. مواجهة الأسباب المؤدية للعنف ذي الدوافع الإيديولوجية.

التدابير:

تتضمن خطة عمل الحكومة السويدية لحماية الديمقراطية ضد التطرف المشجع على العنف التدابير التالية:

1. دعم منظمات المجتمع المدني لتعزيز القيم الديمقراطية.
2. المبادرات في النظام التعليمي لزيادة المعرفة حول التطرف المشجع على العنف.
3. تحسين المعرفة حول تدابير الوقاية من التطرف.
4. تحسين المعرفة حول التطرف والحركات المناهضة للديمقراطية النشطة على شبكة الإنترنت.
5. تدابير لتعزيز المعرفة حول معاداة السامية وكراهية الإسلام.
6. دعم البحث في التهديدات ضد الديمقراطية.
7. تعزيز التعاون وتبادل المعرفة بين السلطات والبلديات ومنظمات المجتمع المدني والجهات الفاعلة الأخرى لمنع ومكافحة التطرف المشجع على العنف.
8. تخصيص التمويل لمنظمات المجتمع المدني التي تقوم بأنشطة تهدف إلى منع الأفراد من الانضمام إلى الحركات المتطرفة العنيفة وتقديم الدعم للأفراد الذين يتطلعون إلى مغادرة هذه البيئات.
9. تطوير أو إنشاء آليات وهياكل تسمح للسلطات والبلديات ومنظمات المجتمع المدني بالتعاون بشكل أكثر فعالية في العمل الوقائي.
10. تكثيف الجهود لمنع الأفراد من الانضمام إلى الحركات المتطرفة المروجة للعنف ومساعدة الأفراد على تركها.
11. تعزيز الجهود لمواجهة الأسباب المؤدية للعنف ذي الدوافع الأيديولوجية.
12. تطوير الجهود الأوروبية والعالمية لمنع التطرف من خلال تعميق التعاون وتبادل المعرفة.

الجهات المشاركة (أصحاب المصلحة):

تشمل الجهات المعنية المشاركة في خطة عمل الحكومة السويدية لحماية الديمقراطية ضد التطرف المشجع على العنف ما يلي:

1. الجهات الحكومية.
2. البلديات.
3. منظمات المجتمع المدني.
4. المؤسسات التعليمية.
5. المؤسسات البحثية.
6. المنظمات الشبابية.
7. الجهات الفاعلة المحلية مثل الشرطة والمدارس والخدمات الاجتماعية وقادة الترفيه بعد المدرسة وقطاع الأعمال.

المجالات ذات الأولوية:

تحدد خطة عمل الحكومة السويدية لحماية الديمقراطية ضد التطرف المشجع للعنف المجالات ذات الأولوية التالية:

1. تعزيز الوعي بالقيم الديمقراطية.
2. زيادة المعرفة حول التطرف المشجع على العنف.
3. تعزيز هياكل التعاون.
4. منع الأفراد من الانضمام إلى الجماعات المتطرفة العنيفة ودعم الأفراد الراغبين في ترك تلك الجماعات.
5. مواجهة الأسباب المؤدية للعنف ذي الدوافع الإيديولوجية.

ط) سويسرا:

إن خطة العمل الوطنية لمنع ومكافحة التطرف والتطرف العنيف هي خطة شاملة تهدف إلى منع ومعالجة قضية التطرف والتطرف العنيف على المستويين الوطني والدولي. وتركز الخطة على خمسة مجالات من النشاط، بما في ذلك المعرفة والخبرة، والتعاون والتنسيق، ومنع الأيديولوجيات والجماعات المتطرفة، وفك الارتباط وإعادة الإدماج، والتعاون الدولي. ويقدم المرفق أمثلة محددة للتدابير التي يمكن اتخاذها لمعالجة هذه القضية. وتشكل هذه الخطة عنصرا أساسيا في الاستراتيجية السويسرية لمكافحة الإرهاب.

الأهداف:

1. تهيئة الظروف العملية لمنع ومكافحة التطرف والتطرف العنيف.
2. دعم حقوق الإنسان الأساسية مع معالجة قضية التطرف والتطرف العنيف.
3. تعزيز التعاون متعدد التخصصات لمعالجة التحديات المتعددة الأوجه التي يفرضها التطرف والتطرف العنيف.
4. إنشاء هياكل فعالة وتوفير الأدوات المناسبة للتعرف على عملية التطرف التي تؤدي إلى التطرف العنيف ومنعها.
5. إشراك المجتمع المدني في جهود الوقاية وتقديم وجهات نظر بديلة لمواجهة الأيديولوجيات والسلوكيات المتطرفة.

التدابير:

تتضمن خطة العمل الوطنية مجموعة من التدابير التي تهدف إلى منع ومكافحة التطرف والتطرف العنيف. وتشمل بعض التدابير المبينة في الوثيقة ما يلي:

1. منع التطرف، وخاصة عبر الإنترنت، عن طريق الخطاب المضاد والخطاب البديل.
2. تدابير لتشجيع فك الارتباط وإعادة الإدماج، بما في ذلك قائمة من تدابير فك الارتباط وإعادة الإدماج متعددة التخصصات.
3. التعاون والتنسيق لضمان التبادل السريع والمنسق للمعلومات والخبرات بين مختلف الجهات المعنية.
4. إشراك ودعم المجتمع المدني وتشجيع المشاركة الفعالة في المبادرات والمشاريع المتعلقة بالعمل الوقائي.
5. تنفيذ وتمويل وتقييم خطة العمل الوطنية، بما في ذلك إنشاء برنامج حوافز اتحادي لدعم المشاريع التي أطلقتها البلديات والمدن والمجتمع المدني.
6. الوقاية من الأيديولوجيات المتطرفة والجماعات المتطرفة، بما في ذلك التدابير المتعلقة بمفهوم الديمقراطية والمشاركة والالتزام تجاه المجتمع، وتحسين المهارات الإعلامية.

الجهات المشاركة (أصحاب المصلحة):

تشمل الجهات المعنية المشاركة في تنفيذ خطة العمل الوطنية لمنع ومكافحة التطرف والتطرف العنيف ما يلي:

1. السلطات السياسية على كافة مستويات الدولة الثلاثة (الفيدرالية، الكانتونية، البلدية).
2. الجهات الفاعلة في مجال منع ومكافحة التطرف والتطرف العنيف.
3. المجتمع المدني، بما في ذلك أشخاص مختارون من المجتمع المدني الذين شاركوا في تطوير مقترحات محددة إلى تدابير.
4. مؤتمرات الكانتونات المسؤولة، واتحاد المدن السويسرية، ورابطة البلديات السويسرية، التي تصدر توصيات في مجالات مسؤوليتها تجاه الكانتونات والمدن والبلديات.
5. مكتب التنسيق الوطني، والمجموعة الاستشارية الاستراتيجية، وهيئة الإشراف السياسي، التي تشرف على تنفيذ خطة العمل الوطنية.

المجالات ذات الأولوية:

تحدد خطة العمل الوطنية لمنع ومكافحة التطرف والتطرف العنيف خمسة مجالات ذات أولوية للأنشطة:

1. المعرفة والخبرة: يؤكد هذا المجال على أهمية المعرفة السليمة والمعلومات الشاملة حول التطرف والتطرف العنيف للتعرف على عمليات التطرف ومنعها في مرحلة مبكرة.
2. التعاون والتنسيق: يركز هذا المجال على تشجيع التعاون بين السلطات والفاعلين في المجتمع المدني، بالإضافة إلى تحسين تنسيق التدابير الوقائية لضمان تركيزها بشكل أكثر وضوحا.
3. الوقاية من الأيديولوجيات المتطرفة والجماعات المتطرفة: تشمل التدابير في هذا المجال المفاهيم المتعلقة بالديمقراطية والمشاركة والالتزام تجاه المجتمع وتحسين المهارات (الإعلامية).
4. فك الارتباط وإعادة الإدماج: يتعلق هذا المجال بتدابير الدعم، داخل وخارج الإجراءات الجنائية، لمساعدة الأفراد على نبذ التطرف العنيف وتشجيع إعادة إدماجهم.
5. التعاون الدولي: يتعلق هذا المجال بتبادل الخبرات والمعرفة على المستوى الدولي، وكذلك التعاون مع الدول الأخرى لمواجهة الطبيعة الدولية والعابرة للحدود للتطرف والتطرف العنيف بأكبر قدر ممكن من الفعالية.

ب. التحليل المقارن: مقارنة الاستراتيجيات المختلفة والتباين بينها

في إطار تنظيم المقارنة وفق أسلوب منهجي علمي رصين تم بناء المقارنة وفق أربعة معايير وتم تحديد عدة محكات للمقارنة في كل معيار وفق التالي:

المعيار الأول: الأهداف: ومحكات المقارنة الخاصة بها هي:

- التصنيف (طويلة وقصيرة المدى).
- سلوكية (تعديل سلوك الفرد والمجتمع).
- معرفية (بناء المعرفة).
- إجرائية (اتخاذ إجراءات عملية).
- إنشاء كيانات.
- إصدار قوانين.
- بناء سياسات.

المعيار الثاني: التدابير: ومحكات المقارنة الخاصة بها هي:

- تدابير اجتماعية.
- تدابير اقتصادية.
- تدابير أمنية.
- تدابير دينية.
- تدابير سيبرانية.
- تدابير علمية/ معرفية/ بحثية.
- تدابير علاجية.
- تدابير تشريعية.
- تدابير تعاون دولي.

المعيار الثالث: أصحاب المصلحة: ومحكات المقارنة الخاصة بهم هي:

- الجهات الحكومية الرسمية.
- المجتمع المدني.
- الشركاء الإقليميين والدوليين.
- المؤسسات البحثية
- القطاع الخاص.
- منظمات المجتمع المدني.
- المؤسسات الأكاديمية.
- المؤسسات الدينية.
- الشباب والمنظمات الشبابية.
- القطاع الثالث.

المعيار الرابع: المجالات ذات الأولوية: ومحكات المقارنة الخاصة به هي:

- الوقاية.
- العلاج (الإدماج).
- الشراكات (محلية وخارجية).
- البحث وبناء المعرفة.
- تطوير السياسات.
- تعزيز حقوق الإنسان.
- الحوكمة.
- بناء وتعزيز القدرات.
- التواصل الفعال.
- الفضاء السيبراني.
- الإعلام.

جدول 3

مقارنة الاستراتيجيات المختلفة والتباين بينها وفق المحكات الخاصة بجوانب المقارنة

معيار المقارنة	الدول / محكات المقارنة	الولايات المتحدة	كندا	استراليا	المملكة المتحدة	ألمانيا	النمسا	الدنمارك	فنلندا	فرنسا	ألمانيا الاتحادية	النرويج	السويد	سويسرا	التكرار
الأهداف	التصنيف (طويلة وقصيرة المدى)								✓						1
	سلوكية (تعديل سلوك الفرد والمجتمع)	✓		✓			✓	✓	✓	✓	✓		✓		8
	معرفية (بناء المعرفة)	✓	✓		✓	✓				✓	✓	✓	✓	✓	9
	إجرائية (اتخاذ إجراءات عملية)	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	12
	إنشاء كيانات								✓					✓	2
	إصدار قوانين					✓			✓			✓			3
	بناء سياسات					✓	✓					✓			3
التدابير	تدابير اجتماعية	✓		✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	11
	تدابير اقتصادية										✓		✓	✓	3
	تدابير أمنية	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		11
	تدابير دينية					✓						✓			2
	تدابير سيبرانية			✓				✓			✓	✓	✓	✓	7
	تدابير علمية / معرفية / بحثية	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓		11
	تدابير علاجية		✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	9
	تدابير تشريعية			✓		✓			✓	✓					4
	تدابير تعاون دولي			✓	✓			✓			✓	✓	✓		6
أصحاب المصلحة	الجهات الحكومية الرسمية	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	13
	المجتمع المدني	✓		✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓		✓	9
	الشركاء الإقليميين والدوليين			✓	✓			✓			✓				4
	المؤسسات البحثية		✓				✓	✓		✓	✓		✓		6
	القطاع الخاص	✓		✓	✓					✓			✓		5
	منظمات المجتمع المدني		✓			✓	✓	✓	✓			✓	✓	✓	8
	المؤسسات الأكاديمية	✓	✓	✓			✓	✓							5
	المؤسسات الدينية											✓			1
	الشباب والمنظمات الشبابية												✓		1
	القطاع الثالث	✓										✓	✓		3
المجالات ذات الأولوية	الوقاية	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	13
	العلاج (الإدماج)	✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓			✓	9
	الشراكات (محلية وخارجية)				✓	✓	✓	✓			✓	✓		✓	7
	البحث وبناء المعرفة		✓				✓			✓	✓	✓	✓	✓	7
	تطوير السياسات			✓		✓									2

معيار المقارنة	الدول / محكات المقارنة	الولايات المتحدة	كندا	استراليا	المملكة المتحدة	ألمانيا	الدنمارك	السويد	فرنسا	ألمانيا الاتحادية	النرويج	السويد	سويسرا	التكرار
	تعزيز حقوق الإنسان							✓				✓		2
	الحوكمة				✓									1
	بناء وتعزيز القدرات	✓		✓	✓		✓		✓		✓	✓	✓	8
	التواصل الفعال							✓						1
	الفضاء السيبراني		✓							✓	✓			3
	الإعلام					✓				✓				2

ج. تسليط الضوء على العناصر الأساسية والدروس المستفادة من كل دراسة حالة

تظهر بيانات الجدول رقم (3) مقارنة الاستراتيجيات المختلفة والتباين بينها وفق المحكات الخاصة بمعايير المقارنة فبالنسبة للأهداف فقد صنفت دولة واحدة أهداف الاستراتيجية إلى طويلة وقصيرة المدى، فيما أدرجت (8) دول أهدافا سلوكية لتعديل سلوك الفرد والمجتمع، وأدرجت (9) دول أهدافاً معرفية لبناء المعرفة، كما اعتمدت (12) دولة أهدافاً إجرائية لاتخاذ إجراءات عملية، كما هدفت استراتيجية (2) دولة إلى إنشاء كيانات، وهدفت استراتيجيات (3) دول إلى إصدار قوانين، في حين هدفت (3) دول في استراتيجياتها إلى بناء سياسات.

كما تشير بيانات الجدول إلى أن الدول اعتمدت تدابير متنوعة ضمن استراتيجياتها فقد اعتمدت (11) دولة تدابير اجتماعية، كما اعتمدت (3) دول تدابير اقتصادية، واعتمدت (11) دولة تدابير أمنية، بينما اعتمدت (2) دولة تدابير دينية، في حين اعتمدت (7) دول تدابير سيبرانية، واعتمدت (11) دولة تدابير علمية/ معرفية/ بحثية، واعتمدت (9) دول تدابير علاجية، وذكرت (4) دول في استراتيجياتها تدابير تشريعية، و(6) دول تدابير تعاون دولي.

وأظهرت بيانات الجدول أنه فيما يتعلق بأصحاب المصلحة الذين حددتهم الاستراتيجيات الخاصة بالدول فقد اتفقت جميع الدول على أن الجهات الحكومية الرسمية هي أحد أبرز أصحاب المصلحة، فيما حددت (9) دول المجتمع المدني كأحد أصحاب المصلحة، وأدرجت (4) دول الشركاء الإقليميين والدوليين ضمن أصحاب المصلحة، وأضافت (6) دول المؤسسات البحثية إلى قائمة أصحاب المصلحة، وقامت (5) دول بذكر القطاع الخاص ضمن أصحاب المصلحة، كما ذكرت (8) دول منظمات المجتمع المدني في قائمة أصحاب المصلحة، في حين أدرجت (5) دول المؤسسات الأكاديمية كأصحاب مصلحة، وأشارت (1) دولة إلى المؤسسات الدينية، واعتمدت (1) دولة الشباب والمنظمات الشبابية أحد أصحاب المصلحة. فيما كان القطاع الثالث أحد أصحاب المصلحة في استراتيجية (3) دول.

وأشارت بيانات الجدول إلى المجالات ذات الأولوية التي وضعتها الدول في استراتيجياتها حيث اتفقت جميع الدول على أن الوقاية من أهم المجالات التي يجب تناولها، كما وضعت (9) دول العلاج (الإدماج) ضمن أولوياتها، وأبرزت (7) دول الشراكات (محلية وخارجية) كأولوية لديها، فيما قامت (7) دول بذكر البحث وبناء المعرفة ضمن أولويات استراتيجياتها، وحددت (2) دولة أولوية العمل تطوير السياسات، كما بينت (2) دولة أن تعزيز حقوق الإنسان ضمن أولويات استراتيجيتها، فيما ركزت (1) دولة على الحوكمة ضمن أولوياتها، وشددت (8) دول على أن بناء وتعزيز القدرات هو من أولوياتها في الاستراتيجية، كما عملت (1) دولة على تنشيط التواصل الفعال ضمن أولوياتها، فيما بينت (3) دول أن التعامل مع الفضاء السيبراني ضمن الاستراتيجية يعد من الأولويات، وأخيراً ركزت (2) دولة على دور الإعلام في محاربة التطرف والإرهاب كأولوية.

خلاصة النتائج والتوصيات

أ. خلاصة النتائج:

خلصت الدراسة إلى أنه بالنسبة للأهداف فقد وضعت بعض الدول أهدافها مصنفة إلى طويلة وقصيرة المدى، وأدرجت (8) دول أهدافا سلوكية لتعديل سلوك الفرد والمجتمع، وأدرجت (9) دول أهدافاً معرفية لبناء المعرفة، كما اعتمدت (12) دولة أهدافاً إجرائية لاتخاذ إجراءات عملية، كما هدفت استراتيجية (2) دولة إلى إنشاء كيانات، وهدفت استراتيجيات (3) دول إلى إصدار قوانين، في حين هدفت (3) دول في استراتيجياتها إلى بناء سياسات.

كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن الدول اعتمدت تدابير متنوعة ضمن استراتيجياتها فقد اعتمدت (11) دولة تدابير اجتماعية، كما اعتمدت (3) دول تدابير اقتصادية، واعتمدت (11) دولة تدابير أمنية، بينما اعتمدت (2) دولة تدابير دينية، في حين اعتمدت (7) دول تدابير سيبرانية، واعتمدت (11) دولة تدابير علمية / معرفية / بحثية، واعتمدت (9) دول تدابير علاجية، وذكرت (4) دول في استراتيجياتها تدابير تشريعية، و (6) دول تدابير تعاون دولي.

وأظهرت نتائج الدراسة أنه فيما يتعلق بأصحاب المصلحة

الذين حددتهم الاستراتيجيات الخاصة بالدول فقد اتفقت جميع الدول على أن الجهات الحكومية الرسمية هي أحد أبرز أصحاب المصلحة، فيما حددت (9) دول المجتمع المدني كأحد أصحاب المصلحة، وأدرجت (4) دول الشركاء الإقليميين والدوليين ضمن أصحاب المصلحة، وأضافت (6) دول المؤسسات البحثية إلى قائمة أصحاب المصلحة، وقامت (5) دول بذكر القطاع الخاص ضمن أصحاب المصلحة، كما ذكرت (8) دول منظمات المجتمع المدني في قائمة أصحاب المصلحة، في حين أدرجت (5) دول المؤسسات الأكاديمية كأصحاب مصلحة، وأشارت (1) دولة إلى المؤسسات الدينية، واعتمدت (1) دولة الشباب والمنظمات الشبابية أحد أصحاب المصلحة. فيما كان القطاع الثالث أحد أصحاب المصلحة في استراتيجية (3) دول.

كما بينت نتائج الدراسة أن المجالات ذات الأولوية التي وضعتها الدول في استراتيجياتها حيث اتفقت جميع الدول على أن الوقاية من أهم المجالات التي يجب تناولها، كما وضعت (9) دول العلاج (الإدماج) ضمن أولوياتها، وأبرزت (7) دول الشراكات (محلية وخارجية) كأولوية لديها، فيما قامت (7) دول بذكر البحث وبناء المعرفة ضمن أولويات استراتيجياتها، وحددت (2) دولة أولوية العمل تطوير السياسات، كما بينت (2) دولة أن تعزيز حقوق الإنسان ضمن أولويات استراتيجيتها، فيما ركزت (1) دولة على الحوكمة ضمن أولوياتها، وشددت (8) دول على أن بناء وتعزيز القدرات هو من أولوياتها في الاستراتيجية، كما عملت (1) دولة على تنشيط التواصل الفعال ضمن أولوياتها، فيما بينت (3) دول أن التعامل مع الفضاء السيبراني ضمن الاستراتيجية يعد من الأولويات، وأخيراً ركزت (2) دولة على دور الإعلام في محاربة التطرف والإرهاب كأولوية.

ب. التوصيات:

بناءً على النتائج والتحليلات، نتقدم بالتوصيات التالية لواضعي السياسات والممارسين في تطوير أو تعزيز استراتيجياتهم في مكافحة الإرهاب:

1. تعزيز التواصل المباشر والتدريب والتعليم في مؤسسات التعليم العالي والعام حول تهديد التطرف العنيف في مناطق استهداف الجماعات المتطرفة.
2. الترويج لرسالة وطنية قوامها الشمول والاحترام وعدم التمييز.
3. إنشاء بوابة ويب متاحة للجمهور على الإنترنت لنشر المعلومات والتدريب والمواد التعليمية لشركاء المجتمع.
4. تطوير سياسات شاملة طويلة المدى لمكافحة التطرف العنيف والتطرف على المدى الطويل، تنطوي على إشراك المجتمع المدني والشبكات الدينية والثقافية والتعليمية لخلق بيئة مزدهرة وشاملة تحترم الحريات الأساسية.
5. تعبئة المجتمع المدني عبر توثيق التعاون بين السلطات المحلية والمجتمع المدني، ومشاركة الوالدين بشكل أكبر، والمزيد من الحوار، المزيد من أنشطة التوعية.
6. الحماية الفكرية من التطرف.
7. استكمال شبكة الكشف، والوقاية.
8. فهم وتوقع تطور التطرف.
9. إضفاء الطابع المهني على الفاعلين المحليين وتقييم الممارسات.
10. التركيز على برامج إعادة التكيف والإدماج.
11. تعزيز الجهود على الإنترنت لمنع التطرف.
12. العمل مع وسائل الإعلام في تصميم وتنفيذ تدخلات فعالة لمكافحة التطرف العنيف.
13. تحسين القاعدة المعرفية.
14. تحسين الجهود الوقائية في قطاع التعليم.
15. اعتماد أهداف قصيرة المدى وبعيدة المدى.

المراجع:

Albanian Council of Ministers. (2015). Albanian National Strategy Countering Violent Extremism.

Australian Government. (2022). Safeguarding Our Community Together.

Bundesweites Netzwerk Extremismusprävention und Deradikalisierung. (n.d.). The Austrian Strategy for the Prevention and Countering of Violent Extremism and De-radicalization.

Canada Centre for Community Engagement and Prevention of Violence. (2018). National Strategy on Countering Radicalization to Violence.

Danish Ministry of Children, Gender Equality, Integration and Social Affairs. (2014). Prevention of Radicalization and Extremism: Action Plan.

Federal Government of Germany. (2016). Federal Government Strategy to Prevent Extremism and Promote Democracy.

Finnish Ministry of the Interior. (2016). National Action Plan for the Prevention of Violent Radicalization and Extremism.

French Interministerial Committee for the Prevention of Crime and Radicalization. (2018). Prevent

to Protect: National Plan for the Prevention of Radicalization.

National Counter Terrorism Center. (2016). National Strategy to Counter Violent Extremism.

Norwegian Ministry of Justice and Public Security. (2014). Action Plan Against Radicalization and Violent Extremism.

Swedish Ministry of Justice. (2011). Action Plan to Safeguard Democracy Against Violence-Promoting Extremism.

Swiss Security Network. (2017). National Action Plan to Prevent and Counter Radicalization and Violent Extremism.

U.S. Department of Homeland Security. (2016). Department of Homeland Security Strategy for Countering Violent Extremism.

UK Home Office. (2023). contest the united kingdom›s strategy for countering terrorism 2023.

تقدير التعويض في قضايا حقوق المؤلف

Estimating compensation in copyright cases.

د. داود بن عبد العزيز الداود

أستاذ القانون المشارك، قسم القانون، كلية العلوم والدراسات النظرية، الجامعة السعودية الإلكترونية

ORCID:0009-0001-2034-9109

Dr. Dawood Abdulaziz Al-Dawoud

Associate Professor of Law، Department of Law،
College of Science and Theoretical Studies، Saudi Electronic University

(قدم للنشر 2024/02/08، وقبل في 2024/03/28)

المستخلص

يسعى هذا البحث لوضع معايير تساهم في الحد من التفاوت في مقدار التعويض في قضايا حق المؤلف، وسيكون ذلك من خلال تتبع واستقراء وملاحظة ما ورد في الأنظمة السعودية المتعلقة بالموضوع والأحكام والقرارات الصادرة في قضايا التعويض في حق المؤلف من المحكمة التجارية ولجنة المخالفات في حق المؤلف، وظهر من خلال ذلك تعدد طرق التعويض وذلك بحسب طبيعة العلاقة بين الأطراف أو يكون بحسب الاتفاق في العلاقة التعاقدية أو يكون بحسب ما تقضي به المحكمة، إذ منح المنظم المحكمة سلطة تقديرية واسعة لتقدير التعويض في قضايا الملكية الفكرية، فيتم تقدير التعويض بحجم التعدي والضرر الواقع على المؤلف، أو باعتبار قيمة المؤلف الاجتماعية والعلمية في تقدير التعويض، أو باعتبار قيمة المنتج الأصلي في السوق قبل الاعتداء عليه، كذلك يتم تقدير التعويض بالإثراء بلا سبب في حال طالب المفتقر بالتعويض.

الكلمات المفتاحية: تقدير، التعويض، المؤلف، الملكية، الفكرية.

Abstract

This research aims to establish criteria that contribute to reducing the disparity in the amount of compensation in these cases. This will be achieved through tracking، extrapolating، and observing what is stated in the Saudi regulations related to the subject and the rulings and decisions issued in compensation cases for the author from the Commercial Court and the Copyright Infringement Committee. It has appeared through this that the methods of compensation vary according to the nature of the relationship between the parties، or it may be according to the agreement in the contractual relationship، or it may be according to what the court rules. The regulator has granted the court broad discretionary authority to estimate compensation in intellectual property cases. Compensation is estimated based on the size of the infringement and the damage inflicted on the author or considering the social and scientific value of the author in estimating compensation، or considering the value of the original product in the market before it was infringed upon. Also، compensation is estimated by unjust enrichment in case the needy person claims compensation.

Keywords: Estimation, Compensation, Author, Ownership, Intellectual.

مقدمة:

جاءت الشريعة الإسلامية بحماية الحقوق وجبر الضرر حال الاعتداء عليها، وحوت نصوصاً شرعية وقواعد فقهية في ذلك، وتضمنت الأنظمة القانونية مبادئ لجبر الضرر المتوقع بسبب إهمال أو تعدي في الفعل غير المشروع، ومن ذلك الضرر الذي يحصل في قضايا حقوق المؤلف، والتي ربما وجد القاضي وكذلك طالب الحق صعوبة في تقدير التعويض، والذي تعدد طرقه تبعاً لأهمية المصنف أو مكانة المؤلف ومقدار الضرر الواقع، وسيلقي هذا البحث الضوء على بعض القرارات والأحكام الصادرة من اللجان والمحاكم المختصة للخروج بمعايير تساهم في تقدير التعويض المناسب.

أهمية البحث:

يساهم هذا البحث في بيان الطرق المناسبة في تقدير التعويض في قضايا حق المؤلف وذلك بالنظر في مكانة المؤلف العلمية، وقيمة المصنف علمياً ومقدار الضرر الذي لحق المؤلف جراء الاعتداء عليه، مما يسهل في تقديم التقدير الصحيح بناء على هذه المعايير.

مشكلة البحث:

تضمنت المادة (22) من نظام حق المؤلف والمادة (29) من اللائحة التنفيذية لحق المؤلف أن للمؤلف الذي وقع عليه الضرر، المطالبة بالتعويض وأن يحدد مبلغ التعويض التقديري الذي يطالب به، وتتفاوت تقدير التعويض بين ما يرد في الاحكام القضائية وبين ما يطالب به المؤلف المتضرر، وفي ظل غياب جهة خبيرة في تقدير التعويض، سيقدم هذا البحث بعض المعايير التي تساهم في تقدير التعويض في قضايا حق المؤلف. إذ يقوم البحث على عدد من التساؤلات ومنها:

- ما مدى اعتبار المعايير التي تضمنها نظام المعاملات المدنية في تقدير التعويض الناتج عن الفعل الضار أو الإثراء بلا سبب؟
- ما مدى اعتبار قيمة المؤلف الاجتماعية في تقدير التعويض؟
- ما مدى اعتبار قيمة المصنف العلمية في تحديد تقدير التعويض؟
- ما مدى اعتبار حجم الضرر من المعتدي في تقدير التعويض.

أهداف البحث: يهدف البحث إلى:

بيان مدى أمكانية اعتبار قيمة المؤلف الاجتماعية والعلمية في تقدير التعويض.

- بيان مدى أمكانية اعتبار قيمة المصنف العلمية في تحديد تقدير التعويض.
- بيان ارتباط تقدير التعويض بحجم الضرر الواقع على المؤلف.
- بيان انطباق التعويض عن الكسب الفائت في قضايا حق المؤلف
- بيان المعايير الواردة في نظام المعاملات المدنية في تقدير التعويض الناتج عن الفعل الضار أو الإثراء بلا سبب المتعلقة بقضايا حق المؤلف.

منهج البحث:

سيكون منهج البحث –بإذن الله– التتبع والاستقراء لنظام حق المؤلف ولائحته التنفيذية ونظام المعاملات المدنية والاتفاقيات الدولية ذات العلاقة فيما تضمنته في تقدير التعويض، وتتبع بعض الأحكام والقرارات الواردة من اللجان والمحاكم المختصة في قضايا التعويض، مع تحليل هذه النصوص بالاستعانة بالمراجع العلمية في هذا الباب.

حدود البحث:

ستكون حدود البحث فيما ورد في الاتفاقيات الدولية كاتفاقية بيرن، (1979) واتفاقية تريبس (1995) والأنظمة السعودية في حقوق المؤلف وتقدير التعويض، ولأن المنظمة العالمية للملكية الفكرية ''الويبو'' تعمل من أجل تعزيز حماية حقوق الملكية الفكرية تمت الاستعانة ببعض تقاريرها ووثائقها، كما أن للتطبيقات القضائية دور مهم في معرفة تقدير التعويض لذا سيتم الاستعانة بها.

مخطط البحث:

- تمهيد:
- المبحث الأول: طرق التعويض في قضايا حق المؤلف
- المطلب الأول: التعويض القانوني في قضايا حق المؤلف
- المطلب الثاني: التعويض الاتفاقي في قضايا حق المؤلف
- المطلب الثالث: التعويض القضائي في قضايا حق المؤلف
- المبحث الثاني: معايير تقدير التعويض في قضايا حق المؤلف
- المعيار الأول: تقدير التعويض بحجم التعدي والضرر الواقع على المؤلف.
- المعيار الثاني: اعتبار قيمة المصنف العلمية في تحديد تقدير التعويض.
- المعيار الثالث: اعتبار قيمة المؤلف الاجتماعية والعلمية في تقدير التعويض
- المعيار الرابع: قيمة المنتج الأصلي في السوق
- المعيار الخامس: تقدير التعويض بالإثراء بلا سبب
- المعيار السادس: تقدير التعويض إذا أضاف على المصنف تحسينات
- الخاتمة:

تمهيد:

أولاً: المراد بحق المؤلف

يعد حق المؤلف من أقدم صور الملكية الفكرية وتشمل كل صور الابتكار الفكري كالمصنفات الأدبية المكتوبة والشفوية والمسرحيات وأعمال الرسم والمصنفات السمعية والتصوير الفوتوغرافي والصور التوضيحية وبرمجيات الحاسب الآلي (اتفاقية بيرن، 1979، نظام حماية حق المؤلف السعودي، 2003) وتتضمن هذه الصور الأدبية والفنية سلطة أدبية وسلطة مالية (الرحاحلة والخالدي، 1433).

حق المؤلف ليس حقا واحدا وإنما ينقسم إلى حقين حق المالي وحق أدبي، فالحق المالي الحق في الاستغلال المالي الذي يتقرر للمؤلف وأسرته بعد وفاته ويخضع للقانون المدني شريطة أن تكون متفقة مع الطبيعة الخاصة لهذا الحق، والحق الأدبي هو الذي يتضمن الامتيازات ذات الطبيعة الشخصية الأدبية (جميعي، 2004).

تتميز السلطة الأدبية بكونها لصيقة بالشخصية، لأنه يعبر بها عما يجول في خاطره، لذلك منح النظام المؤلف حماية مصنفه ودفع الاعتداء عليه، فلا يمكن الحجز عليها ولا يجوز التنازل عنها (السنهوري، 1964).

تتميز السلطة المالية بأنه يجوز التصرف بها وقابليتها للحجز وخضوعها لتقدير القضاء عند التعسف في استعمالها (لطفي، 1998) وللمصنف المطالبة بالتعويض المناسب له حال التعدي عليه.

وبذلك يكون حق المؤلف كل فعل اشتمل على صورة فكرية ابتكارية وتم إظهارها للعلن بطريقة يرتضيها القانون، يمنح فيها سلطة أدبية وسلطة مالية.

ثانياً المراد بالتعويض

ورد في نظام الخدمة المدنية المادة 136 "يكون التعويض بما يجبر الضرر وذلك بإعادة المتضرر إلى الوضع الذي كان فيه أو كان من الممكن أن يكون فيه لولا وقوع الضرر". فعرف العلماء التعويض بأنه "المال الذي يحكم به على من أوقع ضرراً على غيره في نفس أو مال أو شرف" (شلتوت، 1960، ص.35).

ومن العلماء من أطلق الضمان على التعويض فعرفه بأنه "شغل الذمة بحق مالي أوجب الشارع أداءه جبراً، لضرر لحق بالغير في ماله أو بدنه أو شعوره" (سراج، 1993، ص.47). وبذلك يكون التعويض بأن يقوم من وقع منه الضرر بجبر هذا الضرر بإعطاء المضرور قيمة ما أتلف أو مثله مع قيمة الأذى الذي لحقه من ذلك الضرر.

ثالثاً: المراد بتقدير التعويض

ويراد به في هذا البحث جعل مقدار مناسب للتعويض عن الخطأ الناتج في قضايا حق المؤلف وفق معايير محددة، يقتضيها الحال، ويقدر التعويض بالنقد أو بالمثل أو بإعادة الحال، ويمكن أن يكون على أقساط.

وسيتناول البحث طرق التعويض في مبحث أول وطرق تقدير التعويض في مبحث ثانٍ بإذن الله تعالى.

المبحث الأول: طرق التعويض في قضايا حق المؤلف

يأخذ التعويض طرقاً متعددة وذلك بحسب طبيعة العلاقة بين الأطراف، فتارة يكون وفق ما تضمنه النظام ويسمى التعويض القانوني، وتارة يكون بحسب العلاقة التعاقدية ويسمى التعويض الاتفاقي، وتارة يكون بحسب ما تقضي به المحكمة ويسمى التعويض القضائي، (السنهوري، 1964). وسيتم الحديث عن كل نوع من هذه الأنواع في مطلب مستقل.

المطلب الأول: التعويض القانوني في قضايا حق المؤلف

هو التعويض الذي حدده القانون لتقدير ضرر بطريقة معينة، سواء بطريق عام أم بطريق خاصة عبر لوائح وأنظمة خاصة، فمن الطريق العام كون التعويض من موضوعات المسؤولية المدنية، وجاء نظام المعاملات المدنية السعودي متضمناً تحديد المعايير التي يمكن من خلالها تقدير التعويض، كما أن تقدير التعويض يأتي بطريق خاص كما في المواد التي تضمنها نظام حق المؤلف ولائحته.

الفرع الأول: التعويض في نظام المعاملات المدنية السعودي

نص نظام المعاملات المدنية السعودي على التعويض في مواضع عدة ومن ذلك ما تضمنته المادة (120) أن "كل خطأٍ سبب ضررًا للغير يُلزم من ارتكبه بالتعويض" (نظام المعاملات المدنية، 1444)، كما تضمن ذات النظام تفاصيل تقدير التعويض عن الضرر، يمكن إجمالها في الآتي:

1. جبر الضرر:

إما أن يكون جبراً بأكمله وذلك بإعادة المتضرر إلى الوضع الذي كان عليه أو من الممكن أن يكون فيه لولا وقوع ذلك الضرر كما في المادة 136 (نظام المعاملات المدنية، 1444) وهذا مبدأ قانوني يهدف إلى استعادة الأمور إلى حالتها الأصلية قبل وقوع الحدث، وتقضي المحاكم بإكمال ما تم الاتفاق عليه كما في القرار رقم (37/41) في قضية تقدم المدعي بدعوى ضد المدعى عليها لقيامها بالاعتداء بنشر واستخدام صورتين تعود ملكيتهما للمدعي وإزالة اسمه دون الرجوع له، ويطالب بالتعويض وإلزام الصحيفة بالاعتذار عن الخطأ، وحيث دفعت المدعى عليها بأن الخبر والصور قد تم تزويدنا بها من قبل مدير المهرجان والمسؤول عن الشؤون الإعلامية في المهرجان، رد المدعي بأن الصور تحمل توقيعي الخاص وتم التعمد بطمس التوقيع واستخدام الصورة. وقررت اللجنة إدانة المدعى عليها وإلزامها (الصحيفة) بحذف وإزالة الصور محل الدعوى المنشورة في حسابها الخاص في موقع تويتر والموقع الإلكتروني للصحيفة، وعدم الاحتفاظ بتلك الصور أو تخزينها على أي وسائط الكترونية، (لجنة النظر في مخالفات حق المؤلف، 1441هـ)، فما أقرته اللجنة على المعتدي هو إعادة الحال على ما كانت عليه لتجبر الضرر الذي وقع على المصنف وهذا يُعد نوعاً من تقدير التعويض، وهو ما تضمنته المادة السابقة.

2. تحديد الضرر :

وقد أوضحته المادة (137) بقدر ما لحق المتضرر من خسارةٍ وما فاته من كسب: وذلك حين تكون نتيجةً طبيعيةً للفعل الضار، مع الأخذ في الاعتبار إذا لم يكن في مقدور المتضرر تفاديه ببذل الجهد المعقول الذي تقتضيه ظروف الحال من الشخص المعتاد. (نظام المعاملات المدنية، 1444)، فإقرار هذا التعويض نظامًا، بالإضافة إلى غيره من أنواع التعويضات، مهم في مجالات الملكية الفكرية بالنسبة لأصحاب الحقوق والمستثمرين المعتمدين على ملكيتهم الفكرية بصفتها أصلًا غير ملموس يجب ألا يستغله غيرهم بطريقة غير مشروعة (الأنصاري، 2023)، فتحديد التعويض بهذه الطريقة مما نص عليه النظام مما يقلل من الاجتهاد في مثل هذه المسألة.

3. التعويض عن الضرر المعنوي:

إذ بيّنت المادة (138) بأنه ما يلحق الشخص ذو الصفة الطبيعية من أذى حسيٍّ أو نفسيٍّ، نتيجة المساس بجسمه أو بحريته أو بعرضه أو بسمعته أو بمركزه الاجتماعي، ولا ينتقل حق التعويض عن الضرر المعنوي إلى الغير إلا إذا تحددت قيمته بمقتضى نص نظامي أو اتفاقٍ أو حكمٍ قضائيٍّ (نظام المعاملات المدنية، 1444)، فالمنظم قيّد تقدير التعويض بوجود النص المحدد لمقداره سواء قضاء أو نظاماً أو اتفاقا، ومن ذلك الحكم القضائي رقم (4430366532) في قضية مصنف مصور والذي طلبت فيه المدعية تعويضها عن تصويرها في مجموعة من الصور التي قامت المدعى عليها بنشرها عبر إعلانات منظمة في وسائل التواصل الاجتماعي للمدعى عليها، لم تكن في نطاق الاتفاق على التصوير الدعائي المعروض من قبل المدعى عليها على قناة ... الفضائية بغرض الترويج لها، إذ قامت المدعى عليها بطباعة صور شخصية للمدعية ونشرها ولصقها داخل مقر المدعى عليها مما سبب لها الأثر النفسي جراء ذلك وأوقع عليها الضرر لذا ألزمت المحكمة المعتدية بإزالة الصور المستخدمة وحكمت بالتعويض وذلك بالنظر إلى الضرر المعنوي والمادي الحاصل للمدعية جراء نشر صورها من دون إذنها (المحكمة التجارية، 1444).

4. طريقة دفع التعويض:

تضمنت المادة (139) طريقة دفع التعويض بعدد من الطرق:

أ- التعويض بالنقد: يُقدر التعويض بالنقد، وهو الغالب في القرارات والأحكام القضائية ويكون تقدير التعويض النقدي بحسب مكانة المصنف والمؤلف ومقدار الضرر على ما سيأتي في المبحث الثاني.

ب- التعويض بالمثل أو بإعادة الحال إلى ما كانت عليه: فللمحكمة بحسب الظروف وبناءً على طلب المتضرر أن تقضي بالتعويض بالمثل، أو أن تقضي بأمر معين متصل بالفعل الضار، وفي ذلك تمام العدل للمضرور.

ج- الدفع بالأقساط: يجوز الحكم بأداء التعويض على أقساط أو في صورة إيراد مرتب، وذلك إذا كان المبلغ غير مقدور عليه أو فيه إرهاق للمدين. وللمحكمة في هذه الحالات أن تحكم بإلزام المدين بتقديم ضمان كافٍ، حماية للحق ومنعا للمماطلة (نظام المعاملات المدنية، 1444).

تنوع طرق التعويض بالكيفية السابقة، يمنح القائم على تقدير التعويض مجالاً واسع في اختيار الطريقة الأصلح في جبر الضرر الحاصل نتيجة الاعتداء على المصنف.

د- التعويض في حال التلف الجسيم: جاءت المادة (140) ببيان أنه إذا ترتب على الفعل الضار تلف جسيم يمتنع معه إعادة الشيء للاستعمال المراد له، كأن يتم طباعة كتاب بدون اسم المؤلف أو صفته العلمية، فللمتضرر الاحتفاظ به أو تركه للدار النشر، وله المطالبة بالتعويض في كلتا الحالتين (نظام المعاملات المدنية، 1444)

مما سبق يتبين أن نظام المعاملات المدنية بيّن حالات التعويض القانوني التي تساهم في بناء قاعدة متينة للقضاة وأصحاب الحقوق في المطالبة بحقوقهم وجبر الضرر من خلال هذه النصوص القانونية الواردة في نظام المعاملات المدنية، كما أن التعويض القانوني الوارد في النظام يساهم في إيجاد الأدوات المهمة في تقدير الضرر ومقدار التعويض من خلال هذه المواد الواردة، فهو يجبر الضرر بأكمله وذلك بإعادة المتضرر إلى الوضع الذي كان عليه، كما أنه بيّن أن الضرر قد يكون بقدر ما لحق المتضرر من خسارةٍ وما فاته من كسب، كما أنه عالج التعويض عن الضرر المعنوي في مثل هذه القضايا، كما أنه فصّل طريقة دفع التعويض سواء بالنقد او التعويض بالمثل أو بإعادة الحال إلى ما كانت عليه أو بالأقساط، وكما راعى التعويض في حال التلف الجسيم.

الفرع الثاني: التعويض في نظام حقوق المؤلف ولائحته التنفيذية

في تقدير التعويض في حقوق المؤلف وردت في المادة (22) من نظام حقوق المؤلف ولائحته التنفيذية بشكل خاص متضمناً بعض القواعد التي تساهم في تقدير عادل للتعويض في هذه القضايا وتحفظ الحقوق والتي جاءت على النحو الآتي:

1. تناسب تقدير التعويض مع حجم الاعتداء:

وذلك في حال تم الاعتداء على مصنف محمي وتقدم صاحب الحق بشكوى على المعتدي فيجوز للجنة أن تقرر تعويضًا ماليًّا ويكون التعويض متناسبًا مع حجم الاعتداء والضرر الذي لحق به (نظام حق المؤلف، 2003)، واللجنة تمارس ذلك الحق بالحكم بالتعويض عن الضرر ومن ذلك ما جاء في القرار (رقم 42/11) من قرارات لجنة النظر في مخالفات نظام حق المؤلف والذي تضمنت بأن اللجنة لها سلطة تقديرية في تقدير التعويض يتناسب مع الضرر بالاستناد للبند رابعا من المادة 22.

2. مطالبة المضرور بالحق:

حتى تقضي اللجنة أو المحكمة بالتعويض يلزم المعتدى عليه

الذي لحقه الضرر أن يتقدم بالشكوى، كما سبق بيانه في م 22 من النظام، فالتعويض لا تقضي به المحكمة من تلقاء نفسها إذا لم يطالب به المضرور برفع دعوى أو شكوى على المعتدي، كما يحق لأي مؤلف شريك في أي مصنف أن يطلب منفرداً في المطالبة بنصيبه من التعويض عن الضرر الذي لحق به. وهو ما تضمنته المادة (8) (لائحة حق المؤلف، 1440).

تضمنت المادة الرابعة والعشرون من لائحة حق المؤلف أن لصاحب حق المؤلف حق المطالبة بالتعويض عن الضرر الذي لحقه بسبب الاعتداء على أي من حقوقه المحمية نظاما ويكون ذلك ووفق الآتي:

- أن يقدم بذلك مذكرة مكتوبة للإدارة المختصة عند رغبته في ذلك، ومؤدى ذلك أن يكون طلب التعويض مكتوباً، فالمنظم بذلك يبيّن أن للتعويض إجراء يلزم إتمامه بالكتابة.
- يوضح مقدم الطلب في المذكرة بشكل مفصل الأضرار التي لحقت به من جراء هذا التعدي وكيفية وقوعها، حتى يتمكن ناظر الدعوى من البت فيها بشكل دقيق.
- يحدد طالب الحق مبلغ التعويض التقديري الذي يطالب به والأساس الذي بني عليه هذا التقدير، ليقضي ناظر القضية على بيّنة.
- يبرز طالب التعويض الأدلة والمستندات التي تثبت أقواله وعلى المحقق الذي يتولى التحقيق في المخالفة مناقشته بشأنها والتحقق من حجمها، وفي ذلك مزيد إيضاح لناظر القضية ليتمكن من البت فيها دون حيف.
- ينبغي للمحقق إطلاع المدعى عليه على ما قدم ضده وتمكينه من إبداء رايه ورده بهذا الشأن، لتحقيق العدل وليتمكن من الدفاع عن نفسه في حال كانت هذه الدعوى أو الشكوى بدون بيّنة أو دليل.

3. اختصاص اللجنة والمحكمة في تقدير التعويض:

فتضمنت المادة (25) بأن تتولى لجنة النظر في مخالفات حق المؤلف وتباشر اختصاصاتها ومن ذلك النظر في تعويض أصحاب الحقوق عن الضرر الذي لحق بهم (لائحة نظام حق المؤلف، 1440) مع مراعاة ما تضمنته (م23) من نظام حق المؤلف بشأن التظلم عن قرارات اللجنة أمام القضاء، كما أن المحكمة التجارية تختص ولائيًا بالنظر في هذه الدعوى والفصل فيها وتقدير التعويض، وفق الفقرة السادسة من المادة السادسة عشرة من نظام المحاكم التجارية.

مما سبق يتبين أن التعويض الذي نص عليه القانون يساهم وبشكل محدد في تحديد التعويض وتقديره والمعني به ويسهل على القاضي وطالب الحق في تقدير التعويض من خلال النص على بعض النقاط لرسم معالم لمنح الحقوق لأصحابها وجبر الضرر الذي قد يلحق بهم من الاعتداء.

المطلب الثاني: التعويض الاتفاقي في قضايا حق المؤلف

كما سبق الإشارة إلى أن التعويض قد يكون بالاتفاق بين الأطراف، ويسمى التعويض الاتفاقي أو الشرط الجزائي، والتعويض الاتفاقي هو: "اتفاق بمقتضاه يلتزم شخص بالقيام بأمر معين –يكون في الغالب دفع مبلغ من النقود– في حالة إخلاله بالتزام أصلي مقرر في ذمته أو تأخره في الوفاء بذلك الالتزام الأصلي، جزاء له على هذا الإخلال أو التأخير وتعويضاً للدائن عما يصيبه من ضرر بسبب ذلك" (مرقس، 1961، ص 675) وكذلك يعرف بأنه: التعويض الذي يقوم بتقديره المتعاقدان مقدماً بدلاً من تركه للقاضي، والذي يستحقه الدائن إذا لم يقم المدين بتنفيذ التزامه، وهذا هو التعويض من عدم التنفيذ، أو قد يتفقان على مقدار التعويض المستحق في حالة تأخر المدين بتنفيذ التزامه، وهذا هو التعويض عن التأخير في التنفيذ" (السنهوري، 1964، ص 851) وقد أطلق عليه د. عبد الرزاق السنهوري "الشرط الجزائي"، وسمي بالشرط الجزائي لأنه يوضع عادة كشرط ضمن شروط العقد الأصلي الذي يستحق التعويض على أساسه، ولكن لا شيء يمنع من أن يكون في اتفاق لاحق لهذا العقد، أو أن يكون اتفاقاً على تقدير التعويض المستحق من مصدر غير العقد كالفعل غير المشروع (السنهوري، 1964).

ومثاله في قضايا حق المؤلف كما لو اتفق مؤلف على نشر بحث له مع دار للنشر على نشر مصنف للمؤلف في مدة محددة واتفقا على وضع شرط جزائي في حال تأخر الناشر عن الطباعة، ومثله تضمين شروط مواقع التواصل الاجتماعي شروطاً تعويضية في حال الاخلال بحقوق الملكية الفكرية فيها.

فهو بهذا المعنى تعويض قائم على اتفاق بين الطرفين، وهذا التعويض مما تضمنه نظام المعاملات المدنية إذ بيّنت المادة (138) أن حق التعويض لا ينتقل عن الضرر المعنوي إلى الغير إلا إذا تحددت قيمته بمقتضى نص نظامي أو اتفاقٍ أو حكمٍ قضائيٍّ (نظام المعاملات المدنية، 1444)، وذهب جمهور العلماء المعاصرين كما في قرار (مجمع الفقه الإسلامي لمنظمة المؤتمر الإسلامي، 1421) رقم (109/12/3)، إلى جوازه في جميع العقود المالية ماعدا العقود التي يكون الالتزام الأصلي فيها ديناً، فإن هذا من الربا الصريح.

- الاتفاق على الاعفاء من التعويض: وذلك بأن يتفق المتعاقدان على الإعفاء من التعويض أو تقليله، ففي قضايا الملكية الفكرية يمكن الإعفاء من التعويض بالاتفاق بين الطرفين قبل الشروع في نشر المصنف ومن ذلك ما تتضمنه أوعية النشر في دور النشر والمجلات العلمية من إخلاء المسؤولية وكذلك ما تتضمنه منصات التواصل الاجتماعي من إخلاء المسؤولية في حال تم نشر أي مصنف كتابي أو صورة أو منتج سمعي أو فديو، ومن ذلك ما تضمنه إخلاء المسؤولية الوارد في المركز الوطني للوثائق والمخطوطات من إن أي اعتماد المعلومات الواردة يكون بشكل تام على مسئولية الباحث ولن يكون المركز في أي حال من الأحوال مسؤولاً عن أية خسارة أو

ضرر (المركز الوطني للوثائق والمخطوطات، 2024). وهذا ما تضمنه (نظام المعاملات المدنية، 1444)، إذ ورد في (م 173) من أنه يجوز الاتفاق على إعفاء المدين من التعويض عن الضرر الناشئ عن عدم تنفيذ التزامه التعاقدي أو تأخره فيه، إلا ما يكون عن غش أو خطأ جسيم منه، كما أنه لا يجوز الاتفاق على الإعفاء من المسؤولية المترتبة على الفعل الضار، وذلك لأن وقوع الاعتداء على المصنف يكون لاحقاً وقد يتعذر الاتفاق عليه، وهذه الحالة في التعويض الاتفاقي تبيّن أن التعويض الاتفاقي مما يقل استخدامه في قضايا الملكية الفكرية كون الاعتداء في هذه القضايا يكون لاحقاً لها لذلك يقل الاستشهاد به في الأحكام القضائية.

- الاتفاق على تحمل تبعة القوة القاهرة: والأصل أن تجري أحكام المسؤولية المدنية في عدم تحمل المدين لتبعة القوة القاهرة وعنصر المفاجأة عند وقوع الضرر، والمحكمة لها السلطة التقديرية في تقدير طبيعة الظروف المحيطة بالواقعة وتكييف عنصر المفاجأة وما يترتب على ذلك من فرض المسؤولية أو الإعفاء عنها (المظفر، 1423)، ومع ذلك فيجوز أن يعفى في هذه الحالة من المسؤولية، إذ تضمنت (م 174) بأنه يجوز الاتفاق على أن يتحمل المدين تبعة القوة القاهرة (نظام المعاملات المدنية، 1444)، والأصل أن العقد وهو أساس المسؤولية العقدية ووليد إرادة المتعاقدين والإرادة الحرة هي أساس العقد والمسؤولية العقدية فأنه يمكن تعديلها في حدود القانون والنظام العام والآداب، أما في المسؤولية التقصيرية فلا يمكن تعديلها لأنها تخضع لحكم القانون فليست وليدة للإرادة الحرة (السنهوري، 1964)، وفي قضايا حق المؤلف يجوز أن يتضمن العقد بين الناشر المؤلف أتفاقاً بأن يتحمل الناشر الضرر حتى في حال القوة القاهرة، وأن يكون الاتفاق بتحقيق نتيجة وليس ببذل العناية فقط.
- استحقاق التعويض الاتفاقي: ورد في (م 179) على أن التعويض الاتفاقيُ لا يكون مستحَقًّا إذا أثبت المدين أن الدائن لم يلحقه أي ضرر، (نظام المعاملات المدنية، 1444)، وذلك أن وجود الضرر شرط من استحقاق التعويض فإذا لم يوجد الضرر لم يكن التعويض مستحقا (اليمني، 1426).

هذا النوع من التعويض يقل استخدامه في قضايا حق المؤلف لأن هذا النوع من القضايا يأتي نتيجة اعتداء على الحقوق وهذا لا يتم الاتفاق عليه أو لا يكون في إطار اتفاق مما يجعله والحالة هذه نادراً، لكن قد تتضمنه بعض العقود أو المنصات المعدة للنشر شيئاً من ذلك فيراعي القاضي حينها ما تضمنته من شروط ما لم تخالف الأنظمة واللوائح.

المطلب الثالث: التعويض القضائي في قضايا حق المؤلف

وهو التعويض الذي يتم عن طريق المحكمة وهو الأكثر شيوعاً لقضايا الملكية الفكرية، فإذا تعذر النص القانوني في تقدير التعويض وكذلك إذا خلت القضية من اتفاق بين الطرفين في تقدير التعويض، فيصار إلى التقدير القضائي في مقدار التعويض، وقد تضمنت المادة (22/4) من نظام حق المؤلف بأنه "يجوز للجنة أن تقرر تعويضًا ماليًّا لصاحب حق المؤلف المعتدى عليه الذي يتقدم بالشكوى، ويكون التعويض متناسبًا مع حجم الاعتداء والضرر الذي لحق به" (نظام حق المؤلف، 2003)، لذا تبوأ القضاء دورً مهماً في حماية حقوق الملكية الفكرية بل تفوق أحيانا أهمية وجود النص التشريعي نفسه الذي يقرر ويعترف بالحق، وذلك لأن وجود قضاء جيد مع عدم وجود نص تشريعي خاص يحمي حقوق الملكية الفكرية يعطي نتائج أفضل على صعيد الحماية من وجود قضاء وأجهزة ملحقة به غير مؤهلة حتى ولو كانت تتوفر لديها أفضل النصوص القانونية وأحدثها التي تحمي حق الملكية الفكرية، فالقضاء الكفء يمكن أن يستند على المبادئ العامة للقانون المدني وقواعد العدالة من أجل حماية حق الملكية الفكرية (الأحمر، 2005).

وفي هذا السياق بيّنت المادة الثمانون بعد المائة من نظام المعاملات المدنية أنه: إذا لم يكن التعويض مقدرًا في العقد أو بنص نظامي؛ قدرته المحكمة وفقًا لأحكام المواد (136-137 -138 -139) من هذا النظام (نظام المعاملات المدنية، 1444)، فالمحكمة تتولى تقدير التعويض إذا تعذر تقديره بنص قانوني أو اتفاقي، بالاستعانة القوانين التي وردت في المسؤولية المدنية في تقدير التعويض ومن ذلك:

1. المادة (141) أن للمحكمة إذا لم تتمكن من تقدير التعويض تقديرًا نهائيًّا أن تقرر تقديرًا أوَّليًّا للتعويض مع حفظ حق المتضرر في المطالبة بإعادة النظر في تقدير التعويض خلال مدة تعينها (نظام المعاملات المدنية، 1444).
2. المادة (139/2) أن للمحكمة بناءً على طلب المدين أن تنقص من التعويض المتفق عليه إذا ثبت أن هذا التعويض كان مبالغًا فيه أو أن الالتزام الأصلي قد نُفذ جزء منه (نظام المعاملات المدنية، 1444).
3. المادة (139/3) أن للمحكمة بناءً على طلب الدائن أن تزيد من التعويض المتفق عليه إلى ما يساوي الضرر إذا أثبت أن الضرر جاوز مقدار التعويض الاتفاقي نتيجة غش أو خطأٍ جسيمٍ من المدين (نظام المعاملات المدنية، 1444).
4. تقدير التعويض بمبلغ من النقود: القاضي يقدر التعويض أحياناً بمبلغ من النقود، ومع ذلك قد يكون التعويض غير نقدي في بعض الحالات، كما يجوز للقاضي في بعض الحالات أن يأمر على سبيل التعويض بنشر الحكم في الصحف، وهذا النشر يعتبر تعويضاً غير نقدي عن الضرر الأدبي الذي أصاب المدعى عليه، كما قد يكون التعويض تعويضاً عينياً (السنهوري، 1964)، بإزالة ما تم نشره أو سحب الصورة من موقع مخالف أو إعادة طباعة كتاب... وللمحاكم دور كبير في الحكم بالتعويض وتقديره في قضايا

حق المؤلف ومن ذلك:

القضية الأولى: رقم (11001)، تم التعدي على مصنف المدعية المتمتع بالحماية الذي تم تصويره وإخراجه للترويج والتسويق لخدماتها والإعلان لنفسها ولإظهار الجودة والاحترافية وبيعه على العملاء، وقامت بنشر الفيديو على حسابها الرسمي في موقع اليوتيوب، ثم تفاجأت المدعية بسرقة جزء من هذا الفيديو من قبل المدعى عليه، وقيامه بوضع شعاره على الفيديو ونشره على حساباته بدون إذن، وتضمن حكم الدائرة أنها تعد الخبير الأول في القضية ولها وفق النظام أن تقرر التعويض فإنها تنبري وتتصدى لتقديره وذلك بالنظر إلى الجهد المبذول من المدعي والنفع المحصول للمدعى عليهم وأجرة المثل فيما لو تم التعاقد لإخراج المصنف محل الدعوى ذلك كلُه باستصحاب أثر التعدي ابتداءً من المدعى عليهم حيث ترى الدائرة مناسبة التعويض عن ذلك كله بمبلغ قدره (50000) ريال للمدعي بمواجهة المدعى عليهم متضامنين وتقضي به، وتأسيساً على ذلك وبما أن هذا التعدي يمثل ضرراً للمدعي وبما أن الضرر يُزال فإن الدائرة تنتهي إلى إلزام المدعى عليهم بإزاله المنشورات محل الدعوى من على منصاتها الالكترونية (المحكمة التجارية، 1441).

القضية الثانية: رقم (4430443976) قام المدعي بتصميم خط عربي وفق أوصاف وأشكال محددة ومبتكره، ورفع وضمنها دعواه ببذل الجهد والوقت لإتمامها ثم ببرمجتها على لغة الحاسب الآلي وتطلب معها وقتاً وجهداً إضافية مع قلة المبرمجين والبرامج حينها وقد تم الاعتداء من قبل مركز طبي على حقوقه الفكرية باستعمال الخط محل الدعوى على لوحاته الاعلانية بدون إذن وتضمن حكم المحكمة الثابت لدى الدائرة من واقع المرافعات والأوراق ارتكاب المدعى عليها لركن الخطأ في هذا النزاع، وبالتالي نشوء مسؤوليتها عن هذا الانتهاك بموجب عدم إنكارها للوحة المستخدمة منها، وحيث إنه قد استقر لدى الدائرة وقوع الخطأ من المدعى عليها بثبوت واقعة الانتهاك للمصنف المحمي، وحكمت الدائرة بمنع التعدي وإزالته ولم تحكم بالتعويض لتعذر اثبات وجود الضرر حسب ما تراه، وانتهت دائرة الاستئناف إلى أن الثابت استخدام المدعى عليها لهذا المصنف على لوحاتها التجارية حسب الوصف المسرود في صحيفة الدعوى، والوثائق المدرجة في النظام، مما ينتفي معه وصف الدائرة الابتدائية بأن التعويض غير متحقق، لذا ترى منع المدعى عليها من استخدام مصنف المدعي وإزالة اللوحة محل التعدي، ويتعين من خلال ما تقدم نظر مطالبة المدعي بالتعويض وبه حكمت، لتحقق وجود الضرر بحسب ما تبين لها، إذ ارتكنت دائرة الاستئناف في تقرير واقعة التعويض بما يتناسب مع حجم الاعتداء والضرر المصاحب (المحكمة التجارية، 1444).

فالمحكمة حكمت بإزالة الضرر الواقع على المدعي مع الحكم بالتعويض، وذلك لأن القضاء يتصدى لمثل هذه القضايا في حقوق المؤلف لأنها قضايا لها اعتبارها وكفل النظام حمايتها إذا جاءت على وجهها الصحيح، مما يساعد على رد المظالم وردع المعتدي.

جدير بالذكر أن المحاكم التجارية مختصة ولائيًا بالنظر في هذه الدعوى والفصل فيها، كما في الفقرة السادسة من المادة السادسة عشرة من نظام المحاكم التجارية.

المبحث الثاني: معيار تقدير التعويض في قضايا حق المؤلف

تقدم الإشارة إلى التعويض القضائي الذي يقضي به ناظر الدعوى ويحدد مقداره، وبيّنت (م180) من نظام المعاملات المدنية بأن التعويض إذا لم يكن مقدرًا في العقد أو بنص نظامي؛ قدرته المحكمة (نظام المعاملات المدنية، 1444)، وتتخذ المحكمة سلطة تقديرية واسعة في ذلك، ويراعي القاضي الظروف الملابسة (السنهوري، 1964)، وأخذ النظام أبعد من ذلك في المدة (141) حين قرر أن للمحكمة إذا لم تتمكن من تقدير التعويض تقديرًا نهائيًا أن تقرر تقديرًا أوّليًا للتعويض مع حفظ حق المتضرر في المطالبة بإعادة النظر في تقدير التعويض خلال مدة تعينها (نظام المعاملات المدنية، 1444).

معيار تقدير التعويض في قضايا حق المؤلف يتعدد ويتنوع تبعاً للظروف المصاحبة له وتبعاً لتعدد طبيعة هذا الحق، والقيمة العلمية للمؤلف والمصنَف، كما أن هذا النوع من القضايا من المعاملات المدنية باعتباره حقاً مدنياً، فللمتضرر أن يطالب بدفع الضرر الذي لحقه أو التعويض وذلك بنظام حق المؤلف أو يكون ذلك طبقا للقواعد العامة للمسؤولية المدنية (الأحمر، 2005) أو بقواعد المنافسة غير المشروعة المبسوطة في الأنظمة، وذلك في حال لم يتحقق شرط من شروط الحماية في المصنف وتم استغلاله تجارياً فلا يعني ضياع الحق فيه بل يمكن المطالبة به لكن ليس بنظام حق المؤلف، إذ ليس من العدالة جعل هذا الحق مباحاً للجمهور وجعله عارياً من أي حماية (أبو دلو، 2004)، أو تعويض، لذا سيتم عرض معيار تحديد تقدير التعويض على القضايا المدنية الواردة في نظام المعاملات المدنية من خلال المواد التي أشارت إلى ذلك:

المعيار الأول: تقدير التعويض بحجم التعدي والضرر الواقع على المؤلف

يرتبط التعويض مع الضرر وجوداً وعدماً، كما سبق بيان ذلك في المبحث السابق، ومما ينبغي الإشارة له هنا أن القاضي يراعي حجم الضرر عند تقدير التعويض فكلما زاد الضرر زاد التعويض، ونصت المادة العشرون من نظام حماية حقوق المؤلف على أن: ''للجنة أن تقرر تعويضاً مالياً لصاحب حق المؤلف المعتدي عليه الذي يتقدم بالشكوى، ويكون التعويض متناسباً مع حجم الاعتداء والضرر الذي لحق به'' (نظام حق المؤلف، 2003)، والضرر قد يكون معنوياً أو مالياً وقد يكون محتملاً ومستقبلاً:

أولاً: تقدير التعويض عن الضرر المادي:

والضرر المادي الذي يجوز التعويض عنه وفقاً لأحكام المسئولية التقصيرية ويتحقق بإخلال بحق أو بمصلحة مالية مشروعة وأن يكون الضرر محققاً (السنهوري، 1964)، فيعتبر ضرراً مادياً

كل مساس بحقوق الشخص المالية كحق الملكية وحق الانتفاع وحق الارتفاق وحقوق المؤلف والمخترع، والضرر المادي يشمل كل صور الخسارة المالية الناجمة عن فعل من أفعال التعدي الذي ينسب للغير، كالمنافسة غير المشروعة أو نتيجة الاعتداء على حقوق الملكية الفكرية والأدبية والصناعية، كطبع كتاب بدون إذن مؤلفه أو استغلال براءة اختراع مسجلة باسم المتضرر أو تقلد علامة تجارية مملوكة للغير (مساعدة، 2006).

حتى يتمكن القاضي من تقدير حقيقي وسليم للتعويض على نحو يقرب من درجة مساوية مع الضرر الناتج فإن عليه الإلمام ببعض المعلومات والبيانات والأفكار عن المجال الذي سيحكم فيه التعويض وهو الأضرار الناتجة، فالإلمام يسهل مهمته حتى ولو استعان بخبير في هذا المجال، وقد يقوم القاضي بتقدير التعويض ورغم أن الأصل هو أن تقدير التعويض يتوقف على مقدار الضرر الذي لحق بالمضرور بغض النظر عن درجة الخطأ المرتكب وجسامته فقد ينتج عن الخطأ الجسيم ضرر تافه وبالعكس قد ينتج عن الضرر التافه ضرر بالغ، كما لا يجب الاعتداد بالظروف الشخصية التي تحيط بالمسؤول فلا يعتد مثلاً بمركزه المالي ولا بما إذا كان مؤمناً على مسؤوليته أم لا (الزبون، 2020)، ففي القضية السابقة رقم (11001) قامت المدعية بنشر الفيديو على حسابها الرسمي في موقع اليوتيوب، ثم تفاجأت بسرقة جزء من هذا الفيديو من قبل المدعى عليه ، وقيامه بوضع شعاره على الفيديو ونشره على حساباته بدون إذن، قدّرت المحكمة الضرر بالنظر إلى الجهد المبذول من المدعي والنفع المحصول للمدعى عليهم وأجرة المثل فيما لو تم التعاقد لإخراج المصنف محل الدعوى ذلك كلُّه باستصحاب أثر التعدي ابتداءً من المدعى عليهم (المحكمة التجارية، 1441).

جدير بالذكر ما تضمنت (م139) أن يُقدر التعويض بالنقد، وللمحكمة تبعًا للظروف وبناءً على طلب المتضرر أن تقضي بالتعويض بالمثل أو بإعادة الحال إلى ما كانت عليه، أو أن تقضي بأمر معين يتعلق بالفعل الضار، كما يجوز الحكم بأداء التعويض على أقساط أو في صورة إيراد مرتب، وللمحكمة في هاتين الحالتين أن تحكم بإلزام المدين بتقديم ضمان كافٍ، (نظام المعاملات المدنية، 1444)، ومن التطبيقات القضائية في ذلك، دعوى رقم (4530025659) تم رفعها على المدعى عليه باستعماله ونشره للصورة المحمية وأن ذلك يعد تعديًا منه على مصنف مملوك للمدعي، وحيث إن هذه الدعوى –باعتبارها من دعاوى التعويض– فإن مقدار التعويض وبحثه بالنظر إلى الضرر الحاصل على المدعي جرّاء نشر الصورة بغير إذنه، وانطلاقًا من السلطة التقديرية الممنوحة للدائرة، ومن كون الدائرة هي الخبير الأول للنظر في المقدار المستحق والمناسب لمثل هذه الواقعة، قد انتهت إلى أن المدعي يستحق التعويض وهو ما قدره (2،000) ألفا ريال تكون جبراً للمدعي في مقابل الاعتداء الحاصل من المدعى عليها، وعليه فإن الدائرة تنتهي إلى إلزام بالتعويض عن استخدام الصورة (المحكمة التجارية، 1444) وهذا التقدير من المحكمة تم بناء على اطلاعها على الضرر الذي وقع على المدعي.

تأكيداً لتناسب التعويض مع حجم الضرر ألغت المحكمة تقديرا تم من قِبل لجنة النظر في المخالفات حق المؤلف في الدعوى رقم (4333375334)، إذ تقدم المتظلم إلى المحكمة يتظلم فيها من قرار لجنة النظر في مخالفات نظام حماية حقوق المؤلف الذي تضمن أن يقوم بتعويض شركة سبسنر كاجن مبلغ (915000) ريال لأنه قام بترجمة كامل الكتاب الخاص بهم من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية وأن عدد مبيعات كتاب المدعي بلغت في السوق السعودي (55) ألف نسخة بمبلغ وقدره (45) ريال، وكان من جملة ما أثاره المدعي أن التعويض لم يتناسب مع حجم الخطأ محل الدعوى، وبعد النظر في القضية بان للدائرة أن المدعى عليها (اللجنة) تجاوزت بالتعويض عما يتناسب مع الخطأ الصادر من قبل المدعي، إذ كانت المدعى عليها تقر بأن: الاستراتيجيات المعتدى عليها من الكتاب تشكل ما يقارب الـ (25 %) من مجموع الاستراتيجيات المقدمة في كتاب المدعى عليه، لكنها لم تعكس هذه النسبة في تعويضها، بل تجاوزتها وقدّرت التعويض بما يتجاوز هذه النسبة عند مقارنتها بمقدار المبيع من كتاب المدعي، ولم يكن في ضمن قرارها ما يكشف عن الكيفية التي أخذت بهذا التعويض إذا كان المنتهك من قبل المدعي لا يعادل الاعتداء على كامل الاستراتيجيات، ورأت أن هذا الأمر يستوجب إلغاء القرار، حتى يكون التعويض جابرًا للضرر الحاصل على الاستراتيجيات المملوكة لأصحابها، دون أن يتجاوز به المقدار المتناسب مع خطأ المدعي (المحكمة التجارية، 1443).

ثانياً: تقدير التعويض عن الضرر الأدبي أو المعنوي:

وهو "الضرر الذي لا يصيب الشخص في ماله" (السنهوري، 1964)، وليست هناك طريقة دقيقة موضوعية لقياس المعاناة وتعويضها، ولأن الألم والمعاناة تختلف من شخص لآخر فإن المعيار يجب أن يكون موضوعياً لا شخصياً (الحيدري، 1436)، ومع ذلك فالمحكمة ينبغي لها أن تراعي الظروف وطبيعة الضرر وشخصية المضرور، فنصت المادة (138/4) بأن تقدر المحكمة الضرر المعنوي الذي أصاب المتضرر، وتراعي في ذلك نوع الضرر المعنوي وطبيعته وشخص المتضرر، كما تضمنت ذات المادة شمول التعويض عن الفعل الضار والتعويض عن الضرر المعنوي، وما يلحق الشخص الطبيعي من أذى حسيّ أو نفسيّ، نتيجة المساس بجسمه أو بحريته أو بعرضه أو بسمعته أو بمركزه الاجتماعي، ولا ينتقل حق التعويض عن الضرر المعنوي إلى الغير إلا إذا تحددت قيمته بمقتضى نص نظامي أو اتفاقٍ أو حكمٍ قضائيٍ (نظام المعاملات المدنية، 1444)، فقيّدت المادة تقدير التعويض بوجود النص المحدد لمقداره سواء قضاء أو نظاماً أو اتفاقا، لذا أخذت المحكمة بمثل هذا التعويض في قضايا حق المؤلف، ومن ذلك الحكم السابق رقم (4430366532)، في قضية مصنف مصور الذي طلبت فيه المدعية تعويضها عن تصويرها في مجموعة من الصور التي قامت المدعى عليها بنشرها عبر إعلانات منظمة في وسائل التواصل الاجتماعي للمدعى عليها، لم تكن في نطاق الاتفاق على التصوير

الدعائي المعروض من قبل المدعى عليها على قناة ... الفضائية بغرض الترويج لها، إذ قامت المدعى عليها بطباعة صور شخصية للمدعية ونشرها ولصقها داخل مقر المدعى عليها مما سبب لها الأثر النفسي جراء ذلك وأوقع عليها الضرر لذا ألزمت المحكمة المعتدية بإزالة الصور المستخدمة وحكمت بالتعويض عن ذلك كله بمبلغ قدره (10000) ريال بمواجهة المدعى عليها وتقضي به، وذلك بالنظر إلى الضرر المعنوي والمادي الحاصل للمدعية جراء نشر صورها من دون إذنها (نظام المعاملات المدنية، 1444).

ثالثاً: الضرر المستقبل:

الضرر المستقبل: هو الذي لم يقع بعد وإن كان وقوعه في المستقبل أمراً محققاً مما يعجز معه المضرور عن العمل بسبب العجز (السنهوري، 1964)، وهذا النوع من الضرر قد يمكن تقديره فوراً وقد يتعذر ذلك، فإذا كان من الممكن تقديره فوراً حكم القاضي بتعويض كامل عنه، أما إذا لم يكن من الممكن تقديره فوراً — وهذا هو الغالب —، فيكون القاضي بالخيار بين الحكم بتعويض مؤقت على أن يحفظ للمضرور حقه في التعويض النهائي بعد أن يستقر الضرر نهائياً، وبين تأجيل الحكم بالتعويض إلى حين استقرار الضرر نهائياً، وهذا ما تضمنه نظام المعاملات المدنية (م141) بأن للمحكمة إذا لم تتمكن من تقدير التعويض تقديرًا نهائيًّا أن تقرر تقديرًا أوَّليًّا للتعويض مع حفظ حق المتضرر في المطالبة بإعادة النظر في تقدير التعويض خلال مدة تعينها (مساعدة، 2006).

وفي بعض الحالات لا يكون الضرر المستقبل منظوراً وقت الحكم بالتعويض فلا يدخله القاضي في تقدير هذا التعويض، ثم تظهر الظروف عن استفحال الضرر بعد ذلك، وفي هذه الحالة يجوز للمضرور أن يطالب بدعوى جديدة بالتعويض عما استجد من الضرر مما لم يكن قد دخل في حساب القاضي عند تقدير التعويض الأول، ولا يحول دون ذلك قوة الشيء المقضي به حيث إن الحكم السابق بالتعويض لم يتناول هذا الضرر الجديد ولم يسبق أن حكم بتعويض عنه أو قضي فيه (سعد، 2002).

ومن الجدير بالذكر أنه لا يصح تقدير التعويض في تفويت الفرصة بمقدار الكسب الذي فاتت فرصته، وإنما ينبغي أن يقل عنه، إذ يلزم أن يؤخذ في الاعتبار مدى رجحان كسب الفرصة، وبقدر مدى هذا الرجحان يزيد أو ينقص مقدار التعويض (العدوي، 1997).

ومن المتعين الإشارة إلى ما تضمنته (م143) من نظام المعاملات المدنية بأن لا تُسمع دعوى التعويض الناشئة عن الفعل الضار بانقضاء (ثلاث) سنوات من تاريخ علم المتضرر بوقوع الضرر وبالمسؤول عنه. وفي جميع الأحوال لا تسمع الدعوى بانقضاء (عشر) سنوات من تاريخ وقوع الضرر (نظام المعاملات المدنية، 1444).

وبذلك يمكن القول أن تقدير التعويض في الضرر يتنوع بحسب حاله ولا مناص من الأخذ بسلطة المحكمة لتقديره كونها المطلعة على القضية بتفاصيلها وهي من تملك تحديد الضرر الذي على ضوء يكون تقدير التعويض.

المعيار الثاني: اعتبار قيمة المصنف العلمية في تحديد تقدير التعويض

تعتبر قيمة المصنف أساس في تقدير التعويض؛ كالمصنف الذي حاز على جوائز أفضل مصنف في مجاله أو كان أكثر مشاهدة واقتباساً أو تأثيرا في مجاله (وثيقة ويبو، 2018) فالتعويض مرتبط بالضرر كما سبق وإذا أثر هذا الاعتداء على المصنف نقصت قيمته وقلت أرباحه، فكان حري بالمحكمة أن تأخذ بعين الاعتبار مكانة المصنف العلمية، مثل من التقط صورة في مكان نادر أو صورة لحدث نادر كالخسوف والكسوف أو أي ظاهرة كونية أو حدث معين، أو في قاع البحر أو صورة بتقنية عالية، أو حيوان في غاية الخطورة تم تصويره، أو أداء معين من اشخاص مشهورين وغير ذلك من المصنفات التي لها قيمة عالية، فقيمة المصنف في ندرته وجودته واعتباره في تقدير التعويض حال الاعتداء عليه، وحاصل ذلك أن يراعي القاضي عند تقدير التعويض هذا الاعتبار من التميز والشهرة.

المعيار الثالث: اعتبار قيمة المؤلف الاجتماعية والعلمية في تقدير التعويض

قيمة المؤلف العلمية والاجتماعية لا يقل أهمية عن قيمة المصنف في تقدير قيمته، وبالتالي تحديد مقدار التعويض حال الاعتداء على المصنف، وكثيراً ما يُقبل الجمهور على مصنف بسبب مؤلفه وقيمته العلمية ومكانته في المجتمع أو حضوره الإعلامي أو تجاربه الثرية في مجاله أو تمكنه من تخصصه أو تميزه بالأداء المتقن، وتضمنت المادة (138/2) من نظام العلامات المدنية بأن يشمل الضرر المعنوي ما يلحق الشخص ذا الصفة الطبيعية من أذى حسيٍّ أو نفسيٍّ، نتيجة المساس بجسمه أو بحريته أو بعرضه أو بسمعته أو بمركزه الاجتماعي، لذا ينبغي على المحكمة أن تراعي هذه الحالات عن تقديرها للتعويض لأثرها البالغ في قيمة المصنف، وذلك مثلاً بموازنة قيمة مصنف سابق للمؤلف مع المصنف المعتدى عليه، او بمقارنته بمؤلف في مستواه ومكانته، فلا يستوى مؤلف مغمور بآخر له باعه في هذا الفن ومتمرس فيه ويقّدم عملاً متميزاً فلا يتسق أبداً أن يقارن مصور محترف له اسمه في السوق وآخر مبتدئ في نفس الظروف والأحوال.

المعيار الرابع: قيمة المنتج الأصلي في السوق (أجرة المثل)

تراعي المحكمة قيمة المصنف الأصلي في السوق قبل الاعتداء عليه كمعيار عند تقديرها للتعويض، ثم يمكن لها أن تقيّم هذا المقدار بعد الاعتداء، لتتمكن من تقدير قيمة التعويض، ففي حكم قضائي رقم (706/5/ س) ألغت محكمة الاستئناف حكم بالتعويض وطلبت مراجعته للدراسة، لأنه كان على اللجنة التي حكمت بالتعويض بحث قيمة الكتاب المادية قبل النشر وبعده في الموقع كنسخة حاسوبية، لاسيما مع اتجاه الأوساط العلمية للبحث في مثل هذه الكتب عن طريق الوسائط الحاسوبية استغناء عن النسخ الورقية لاعتبارات مختلفة (محكمة الاستئناف الإدارية، 1439).

وفي حكم آخر رقم (4530048420)، تم فيه الاعتداء على صور للمعتدى عليه من قبل شركة استغلتها تجاريا للترويج لمنتج لها وانتهى بها الحكم بالتعويض للمدعي بالنظر إلى ما هو مناسب عن هذه الصور كأجرة المثل حال امتلاك حقوقها بطريق صحيح (المحكمة التجارية، 1444)، ونظائر هذه الأحكام كثير، بل هذا هو الأصل الذي يصار إليه وبه يجبر الضرر ويتم التعويض فتحديد قيمة المصنف وأجرة مثله والحكم بها هو مقياس العدل.

المعيار الخامس: تقدير التعويض بالإثراء بلا سبب

جاء في نظام المعاملات المدنية (م144) أن ''كل شخص يثري دون سبب مشروع على حساب شخص آخر يلزمه في حدود ما أثرى به تعويض هذا الشخص عما لحقه من خسارة، ويبقى هذا الالتزام قائمًا ولو زال الإثراء فيما بعد'' (نظام المعاملات المدنية، 1444)، يختلف الإثراء بلا سبب عن الفعل الضار في تقدير التعويض وذلك أن الفعل الضار مرتبط بتقدير الضرر كما سبق، أما في الإثراء بلا سبب فتقدير التعويض مرتبط بما حددته المادة أعلاه بمقدار ما لحقه من خسارة على ألا أن لا يتجاوز ما أثري به، مثال ذلك أن يتم تصوير شخص في ظرف معين ومميز وتكون هذه الصورة سبباً في إثرائه، أو أن يتطفل مؤدي على قصيدة آخر فينشدها فتلقى رواجاً في المجتمع يثري بسبب أداءه صاحب القصيدة أو رواية تمثل وتخرج في مسرحية أو فلماً يكون سببا في انتشار الرواية وهكذا، ففي حال طالب المفتقر بالتعويض فيقدّر ذلك بحسب ما لحقه من خساره على ألا يتجاوز التعويض قيمة ما أثرى به، ففي مثال التصوير السابق مثلا لا ينبغي أن يقل التعويض عن قيمة التصوير في مثل هذه الحالات ولا يتجاوز قيمة الصورة ما أدخلته الصورة على صاحبها بعد انتشارها، وكذلك الحال في مثال القصيدة والرواية.

فالقاعدة العامة المبينة لمقدار التعويض الناشئ عن الإثراء بلا سبب تتحدد بأقل القيمتين؛ قيمة الإثراء أو قيمة الافتقار، فليس من العدل أن يلزم المثري بأكثر مما أثري به؛ لأننا لا نحاسبه عن فعل أضر به غيره، على أساس أحكام المسؤولية التقصيرية، فنوجب عليه تعويض المضرور عما لحقه من خسارة وما فاته من كسب، وإنما نحاسبه عما وقع في يده من كسب لا يستحقه على حساب المفتقر، الأمر الذي يقتضي أن تقتصر المطالبة في حدود ما كسب أو أثري، فالإثراء بلا سبب يختلف في أحكامه عن الفعل الضار، فليس من حق المفتقر أن يطالب بأكثر مما افتقر (الأحمدي، 1445).

الإثراء بلا سبب لا يرتب مسؤولية على المثري إلا إذا كان إثراؤه على حساب المفتقر، ولا يعتبر الإثراء حاصلاً على حساب المفتقر إلا إذا كان في حدود ما افتقر، أما ما زاد من الإثراء عن حدود ما افتقره الدائن، فإنه لا يعتبر إثراء على حسابه، وإلا كان المفتقر مثريا على حساب المثري دون سبب، ويراعى عند تقدير الإثراء وقت وقوعه لا وقت رفع الدعوى أو صدور الحكم، كما يراعى التكاليف التي بذلت لحصول الإثراء، ولا اعتبار لحسن النية هنا لأنه يقع على الإثراء ذاته'' (السنهوري، 1964).

وبذلك يكون تقدير التعويض إن كان الإثراء بمنفعة عينا من الأعيان، فإنه يتحدد دوماً بمقدار أجرة المثل لهذه المنفعة، ولا يتصور فيه اختلاف قيمة الإثراء عن قيمة الافتقار.

المعيار السادس: تقدير التعويض إذا أضاف على المصنف تعديلات

تضمنت (م21/2) من نظام حق المؤلف، أن من صور التعدي ''تعديل محتويات المصنف أو طبيعته أو موضوعه أو عنوانه دون علم المؤلف وموافقته الخطية المسبقة على ذلك، سواء كان هذا التعديل من قبل الناشر أو المنتج أو الموزع أو غيرهم'' (نظام حق المؤلف، 2003)، وكثيراً ما يحدث أن يتم التعديل على المصنفات بالتحسين لها بحسن نية أو بسوء نية أما بأداء الشعر أو تمثيل الرواية أو إلقاء الكتاب أو التعديل على الصورة الأصلية وغيرها.

فقد تضمن نظام المعاملات المدنية حالتين يمكن اعتبارها في هذه القضايا:

1. المادة (651 نظام المعاملات المدنية، 1444) بيّنت أنه إذا ثبت التعدي على المصنف وهو يعلم أنه مملوك لغيره دون إذن مالكه، حكم عليه بالتعويض بإزالة المحدثات على نفقة من أحدثها مع التعويض إن كان له مقتضٍ، أو يستبقيها بدفع قيمتها مستحقة الإزالة أو بدفع مبلغٍ يساوي ما زاد في قيمة الأصل المعتدى عليه للمحدث أنّ يطلب إزالة ما أحدثه من تحسينات إذا كان ذلك لا يُلحق ضررًا بالأصل ولو لم يرضى مالكها.
2. المادة (652 نظام المعاملات المدنية، 1444) بيّنت أنه إذا أحدث شخص بحسن نية على مصنف مملوك لغيره فالحالة هنا أن يطلب من المحدث إزالة ما أحدثه إذا لم يكن ثمة ضرر على الأصل، فإن كان هناك ضرر من الإزالة، أو لم يرغب المحدث الإزالة فيخير المالك بين أن يدفع قيمة المواد وأجرة العمل أو أن يدفع مبلغاً مساوياً لما زاد عن الأصل بسبب ما تم إضافته، وإذا كان هناك جسامة ترهق مالك الأصل بان يدفع قيمة المواد وأجرة العمل كان للمحدث أن يطلب تملك الأصل بتعويض عادل.

الخاتمة:

الحمد لله على التمام والصلاة والسلام على خير الأنام، في ختام هذا البحث ظهر جلياً ما منحه المنظم للمحكمة من سلطة تقديرية لتقدير التعويض مراعياً بذلك الظروف والملابسات التي قد ترد حال وقوع الضرر في مثل هذه القضايا، إلا أنه ومع ذلك حدد بعض الأمور وجعل لها ضوابط تبرز في نتائج هذا البحث:

- التعويض الاتفاقي يساهم في تقدير التعويض لكنه مما يقل استخدامه في قضايا حق المؤلف لأن هذا النوع من القضايا

يأتي نتيجة اعتداء على الحقوق وهذا لا يتم الاتفاق عليه، لكن قد تتضمنه بعض اتفاقيات النشر والمواقع شيئاً من ذلك التي ينبغي أن يراعيها القاضي.

- تضمن البحث بعض المعايير في تقدير التعويض في قضايا حق المؤلف ومنها:
- تقدير التعويض بحجم التعدي والضرر الواقع على المؤلف، سواء كان الضرر مادياً أو معنوياً أو مستقبلاً، مع مراعاة إلمام ناظر القضية ببعض المعلومات والبيانات والأفكار عن المجال الذي سيحكم فيه بالتعويض.
- اعتبار قيمة المصنف العلمية في تحديد تقدير التعويض، فقيمة المصنف في ندرته وجودته واعتباره في تقدير التعويض حال الاعتداء عليه.
- اعتبار قيمة المؤلف الاجتماعية والعلمية في تقدير التعويض، لما لاسم المؤلف من الأثر الكبير في تحديد قيمة المصنف فناسب اعتبار الاعتداء على مصنفه.
- اعتبار قيمة المنتج الأصلي في السوق قبل الاعتداء عليه كمعيار عند تقديرها للتعويض، ثم يمكن للمحكمة أن تقيّم هذا المقدار بعد الاعتداء، لتتمكن من تقدير قيمة التعويض.
- تقدير التعويض بالإثراء بلا سبب في حال طالب المفتقر بالتعويض فيقدّر ذلك بحسب ما لحقه من خسارة على ألا يتجاوز التعويض قيمة ما أثرى به الآخر، فإنه يتحدد دوماً بمقدار أجرة المثل لهذه المنفعة.
- تقدير التعويض إذا أضاف على المصنف تعديل، فقد تضمن نظام المعاملات المدنية، طريقة تقدير التعويض في حال التعدي وفي حال أحدث شخص بحسن نية لمصنف مملوك للغير.

التوصيات:

- اعتماد المعايير الواردة في هذا البحث لتقدير التعويض في قضايا حق المؤلف، ويدعو الباحث الجهات القانونية في الهيئة السعودية للملكية الفكرية وفي الدوائر القضائية في المحاكم التجارية لمراجعة المعايير الواردة في نظام المعاملات المدنية والبناء عليها لإعداد معايير مساعدة للقاضي والمترافع في قضايا الملكية الفكرية لقياس الضرر وتقدير التعويض لتكون أكثر وضوحا وشمولا للأضرار المتوقعة نتيجة الاعتداء على حق المؤلف، ويمكن أن يكون ذلك بإضافة مواد في نظام حقوق المؤلف ولائحته لتكون أكثر دقة كما فعل النظام في العقوبات.
- تدريب القائمين على تقدير التعويض في قضايا حق المؤلف من القضاة والمستشارين في لجنة النظر في المخالفات والمحامين وفق ما جاء في الأنظمة ذات العلاقة.
- تحفيز بيوت الخبرة القانونية والهيئات والجمعيات المتخصصة في قضايا الملكية الفكرية على تبني مثل هذه المعايير لتقدير التعويض في مثل هذه القضايا، بعقد شراكات مع الجهات ذات العلاقة لتمكينها من التقدير الصحيح لهذه القضايا والمراجعات الدورية للأنظمة. وصلى الله وسلم على نبينا محمد.

المراجع:

أبو دلو، عبد الكريم. (2004). تنازع القوانين في الملكية الفكرية. دار وائل للنشر والتوزيع.

اتفاقية برن لحماية المصنفات الأدبية والفنية المعدلة عام 1979 متاح https://www.wipo.int/wipolex/ar/treaties/textdetails/12214

الأحمدي، محمد. (1445). تقدير التعويض في الاثراء بلا سبب في نظام المعاملات المدنية. منشورات الجمعية القضائية السعودية.

الأحمر، كنعان. (2005). أهمية السلطات القضائية في إنفاذ حق المؤلف والحقوق المجاورة. وثيقة ويبو: WIPO/CR/DAM/05/5.

الانصاري، عمر. (2023). التعويض عن الكسب الفائت في الملكية الفكرية وفقًا لنظام المعاملات المدنية. مقالة. موقع الهيئة السعودية الملكية الفكرية. متاح في https://www.saip.gov.sa/en/articles/1995/

التقدير الكمي للتعويضات في حالات التعدي على الملكية الفكرية. (2018). مساهمات من إعداد كولومبيا واو الأردن المغرب والمملكة المتحدة والجمعية الدولية لحماية الملكية الفكرية وثيقة ويبو WIPO/ACE/13/9

جميعي. حسن. (2004). مدخل إلى حقوق الملكية الفكرية، وثيقة ويبو WIPO/IP/UNI/BAH/04/3

الحيدري، منصور. (1436). طرق تقدير التعويض عن الضرر المعنوي. مجلة العدل، (69).

الرحاحلة، محمد والخالدي، ايناس. (1433). مقدمات في الملكية الفكرية. دار الحامد للنشر والتوزيع.

رقم القضية – القرار: 433375334 تاريخها: 19/12/1443، المحكمة التجارية بالرياض.

رقم القضية – القرار: 4530048420 تاريخها:1/2/1444، المحكمة التجارية بالرياض.

رقم القضية: 4530025659 تاريخها:26/12/1444، المحكمة التجارية بالرياض.

الزبون، محمد سعد. (2020). التعويض القضائي كجزء المسؤولية المدنية الإلكترونية الناشئة عبر الانترنت. مجلة الاقتصاد والعلوم القانوني (2).

سراج، محمد أحمد. (1993). ضمان العدوان في الفقه الإسلامي. المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

سعد، نبيل إبراهيم. (2002). الحقوق العينية لأصلية في القانوني المصري والبناني. منشورات الحلبي الحقوقية.

السنهوري، عبد الرزاق. (1964). الوسيط. دار النهضة العربية.

شلتوت، محمود. (1960). المسؤولية المدنية والجنائية في الشريعة الإسلامية. طبع جامعة الأزهر.

العدوي، جلال علي. (1997). أصول الالتزامات، مصادر الالتزام. منشأة المعارف.

القرار رقم (37/41) في 1441هـ لجنة النظر في مخالفات نظام حماية حقوق المؤلف.

القرارات والتوصيات، الدورة الثانية عشر 14421هـ، قرار رقم: 109 (12/3). متاح في https://iifaaifi.org/ar/2059.html

القضية رقم 11001 لعام 1441هـ المحكمة التجارية بالرياض.

القضية رقم: 4430366532 تاريخها: 22/5/1441هـ، المحكمة التجارية، الرياض.

القضية رقم: 4430443976 تاريخها: 8/6/1444هـ المحكمة التجارية بالدمام.

القضية رقم: 706/5/ س 1439هـ، محكمة الاستئناف الإدارية.

لطفي، محمد حسام. (1998). المرجع العلمي في الملكية الأدبية والفنية. دار النهضة العربية للنشر والتوزيع.

مرسوم ملكي. نظام المحاكم التجارية، 15/08/1441 متاح https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/38334008-3b70-4c6c-b3af-aba3016a8061/1

مرسوم ملكي. نظام المعاملات المدنية 1444 هـ. https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/655fdb42-8c96-422b-b8c4-b04f-0095c94c/1

مرسوم ملكي. نظام حماية حق المؤلف. 2003. https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/67d159e6-ee98-4efc-a2ee-a9a700f17083/1

مرقس، سليمان. (1961). موجز أصول الالتزامات. مطبعة لجنة البيان العربي.

المركز الوطني للوثائق والمخطوطات. (2024) اخلاء المسؤولية. https://ncar.gov.sa/disclaimer

مساعدة، نائل. (2006). الضرر في الفعل الضار وفقاً للقانون الأردني – دراسة مقارنة. مجلة المنارة، 12(3)..

المظفر، محمود. (1423). موانع المسؤولية. دار حافظ للنشر.

اليمني، محمد. (1426). الشرط الجزائي وأثره في العقود المعاصرة. رسالة دكتوراه، جامعة الملك سعود.

Al-Ahmadi، M. (1445). Estimation of compensation in enrichment without reason in the civil transactions system. (in Arabic). Publications of the Saudi Judicial Association.

Al-Ahmar، K. (2005). The importance of judicial authorities in enforcing the author's right and neighboring rights. (in Arabic). WIPO Document:WIPO/CR/DAM/05/5.

Al-Haidari، M. (1436). Methods of estimating compensation for moral damage. (in Arabic). Justice Magazine، (69).

Al-Yamani، M. (1426). The penalty clause and its effect in contemporary contracts. (in Arabic). Doctoral thesis، King Saud University.

Al-Zaboon، M. S. (2020). Judicial compensation as part of electronic civil liability arising over the internet. (in Arabic). Journal of Economics and Legal Sciences، (2).

Jamee'i. Hassan . Introduction to intellectual property rights. (in Arabic). WIPO document WIPO/IP/UNI/BAH/04/3

Musa'ida، N. (2006). Damage in harmful action according to Jordanian law - comparative study. (in Arabic). Al-Manara Journal، 12(3).

Shaltut، M. (no date). Civil and criminal liability in Islamic law. (in Arabic). Al-Azhar University Printing.

تقنية الحوار في رواية (مدائن الرماد) لـ بدرية العبدالرحمن: مقاربة نقدية

Dialogue Technique in the Novel (Cities of Ashes) by Badriya Abdel Rahman: A critical approach

د. خالد سريان ساري الحربي
أستاذ النقد الأدبي المساعد، قسم اللغة العربية، كلية الآداب والفنون، جامعة حائل
ORCID: 0009-0007-4625-7492

Dr. Khaled Saryan Al-Harbia
Assistant Professor of Literary Criticism, Department of Arabic Language, College of Arts and Sciences, University of Hail

(قدم للنشر 2024/02/09، وقبل في 2024/03/27)

المستخلص

يهدف البحث إلى إبراز دور الحوار وتفاعله في العمل الإبداعي، ويقوم البحث على المنهج الوصفي التحليلي القائم على تتبع أبعاد الحوار الفنية. ويقوم على دراسة الحوار في رواية (مدائن الرماد) للكاتبة السعودية بدرية العبدالرحمن، والكشف عن أنواع الحوار فيها ووظائفه والوقوف على مواطن الحوار والتناص بأشكاله المختلفة، ودوره في كشف الهوية، وفي الكشف عن البعد النفسي، وفي التحول الإيجابي، والمفارقة، ويعنى البحث بدراسة الحوار من خلال الأبعاد والآليات الآتية: من خلال البعد النفسي والاجتماعي والحجاجي وإبراز المعاني العميقة في السياقات الحوارية في الرواية. وتوصل البحث إلى عدة نتائج منها: توظيف الحوار بصورة فاعلة من خلال رشاقته وتعدد المشاركين فيه. تنوع مستويات الحوار بين الحوار الداخلي والحوار الخارجي. ويوصي البحث بدراسة الرواية دراسة موضوعاتية.

الكلمات المفتاحية: الحوار، الحوار الخارجي، الحوار الداخلي، التناص. .

Abstract

The research aims to highlight the role of dialogue and its interaction in creative work. The research relied on the descriptive analytical method based on tracking the technical dimensions of the dialogue. The research is based on studying the dialogue in the novel (Cities of Ashes) by the Saudi writer Badriya Abdul Rahman, revealing the types of dialogue in it and its functions, identifying the areas of dialogue and intertextuality in its various forms, its role in revealing identity, revealing the psychological dimension, its role in positive transformation, and paradox. The research is concerned with studying dialogue through the following dimensions and mechanisms: through the psychological, social and argumentative dimensions and highlighting the deep meanings in the dialogue contexts in the novel. The study reached several results, including: Using dialogue effectively through its agility and the multiplicity of its participants. Diversity of levels of dialogue between internal dialogue and external dialogue. The research recommends studying the novel an objective study

Keywords: Dialogue، external dialogue، internal dialogue، intertextuality.

المقدّمة:

تعد الرواية من الفنون الأدبية المهمة في ميادين الدراسات الأكاديمية؛ إذ تعمق النقاد والدراسون في تحليلها والوقوف على تقنياتها الفنية، وسبر أغوار هيكلها الجمالي والفني. فالرواية قصة مطولة يهتم كاتبها بالتفاصيل والجزئيات الدقيقة، وتتعدد فيها الشخصيات والأدوار، وتتصاعد الأحداث والمواقف، ويعد الحوار ركنا أساسيا فيها، فهو الأساس الذي يبنى عليه ما بعده من العناصر الروائية الأخرى، التي تسهم في مجملها في بناء شبكة العمل الروائي ونسج بنيته، والحوار يكشف شخصيات العمل الروائي، وأسرارها، وأحوالها، وطبيعة علاقاتها، ومن خلاله ترسم الحبكة الفنية، وتتكشف تفاصيلها، وبذلك يؤدي دورا في جعل النص أكثر حيوية، وقبولا لدى المتلقي.

الحوار أحد التقنيات المهمة في البناء السردي لما له من تأثير بالغ الأهمية في البناء العام للرواية على عدة مستويات، وعن طريقه يستطيع الأديب أن يجسد رؤيته من خلال شخصياته فيعرض أفكاره وأحاسيسه، والنسق الحواري الجيد يستميل القارئ إلى الخوض في عالم الرواية، ويكتشف البناء السردي ويتفاعل مع الأحداث ومع الشخصيات وهنا تظهر قدرة الكاتب على الإقناع وبث الإثارة.

ويسعى البحث إلى تتبع الحوار في رواية (مدائن الرماد) للكاتبة بدرية الالعبدالرحمن، للوقوف على طبيعته في هذا النص، وكشف مضامينه ومقاصده، والوقوف على مدى براعة الكاتبة في بنائه، وقدرتها على رسم أدوار الشخصيات وبناء علاقاتها بصورة فاعلة، إضافة إلى بيان مستويات السرد وصوره بصورة أدق وفهم أعمق.

وترجع أسباب اختيار الباحث لهذا الموضوع إلى تعدد مستويات السرد في (مدائن الرماد)، والتطابق أو التقابل بين المعاني المستنبطة، وانغلاق النص وانفتاحه للتأويلات والقراءات المتعددة، ضبابية المعنى، تعدد احتمال المعنى الذي يبلغ حدّ الشطط، تنوع ثقافات المتلقين وغياب المعنى المراد لديهم. وقام البحث على المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لموضوع البحث. ويجيب البحث عن التساؤلات الآتية:

- ما أنواع السياقات الحوارية؟
- ما دور الحوار في بنية العمل الروائي؟
- هل يتنوع دور الحوار تبعا لتنوع النصوص؟
- ما أنواع التناص في مدائن الرماد؟
- ما أنماط التعبير المستخدمة في الحوار؟
- ما صور احتمالات المعنى تبعا لتعدد المتلقين؟

وللإجابة عن الأسئلة السابقة جاء البحث في مقدمة وثلاثة مباحث، يتناول المبحث الأول مفهوم الحوار وأبعاده، ويقف المبحث الثاني على الحوار والتناص، ويتوقف المبحث الثالث عند اللغة والأسلوب. ولا بد لكل باحث من الاطلاع على الدراسات السابقة والبدء من حيث وقف الآخرون، وفي إطار البحث لرواية (مدائن الرماد) يذكر الباحث الدراسة التي تناولت هذه الرواية:

دراسة منال بنت راشد الغرير الموسومة بـ (الاتجاه الإسلامي في رواية مدائن الرماد للروائية بدرية عبد الرحمن) (الغرير، 2021) وتهدف لإبراز ملامح الاتجاه الإسلامي في الرواية، ونقدها وفق رؤية إسلامية معتمدة على المنهج التحليلي، وقد كشفت نتائج الدراسة عن ارتباط الرواية الوثيق بواقع الأمة الإسلامية وظهر بوضوح مدى التصاق الكاتبة بقضايا أمتها، كما صورت عالمية الدين الإسلامي، وأظهرت الاتجاه الاسلامي في البناء الفني للرواية.

وعلى حد علم الباحث لا توجد دراسة تناولت الحوار في رواية (مدائن الرماد) وتحليله من ناحية نقدية، لذلك اتجه الباحث إلى دراسته بناء على الخطة التي ذكرها سابقا.

المبحث الأول: مفهوم الحوار وأبعاده

الحوار في اللغة يشير إلى «الرجوع عن الشيء وإلى الشيء، وهي دلالة تقترب من دلالة لفظة (حوار) التي تدل على: التحادث والتجاوب القولي، فالمحاورة: المجاوبة، واستحاره: استنطقه» (ابن منظور، 1990، ص. 217).

وفي الاصطلاح هو «تبادل الكلام بين اثنين أو أكثر، وهو نمط تواصلي حيث يتبادل ويتعاقب الأشخاص، على الإرسال والتلقي، ويأخذ الحوار في اعتباره الكودات لتجربة كل واحد وافتراضاته، ووضعه التعبير، كما يستعمل بكثرة الجمل الاستجوابية: (سؤال/ جواب)، والناقصة (حين نقاطع المتكلم) المقاطع المأخوذة من المخاطب» (زيتوني، 2002، ص. 78) والحوار «تمثيل للتبادل الشفهي، وهذا التمثيل يفترض عرض كلام الشخصيات بحرفيته» (زيتوني، 2002، ص. 79) ويعد الحوار أحد الأركان الرئيسة في العمل السردي التي تلازم الشخصية في كل أحوالها، والتي يستند عليها الكتاب في رسم الشخصيات وتوزيع أدوارها، ولذا فإن سلاسة الحوار ورشاقته وإتقانه هي الباعث الأول لجذب القارئ نحو العمل واستمتاعه بقراءته (نجم، 1995، ص. 112).

أنواع الحوار: شكل الحوار في رواية (مدائن الرماد) تقنية سردية مهمة نظرا لتواجده المكثف في الراوية، إذ اشتملت الرواية على الحوار بنوعيه الداخلي والخارجي، وكذلك انبثقت من الحوار وظائف متعددة من خلال الجمل الحوارية، وقد ورد الحوار في الرواية على النحو الآتي:

الحوار الداخلي:

هو «ضرب من المونولوج الداخلي يظهر في النصوص والمقاطع السردية بضمير المخاطَب، ويتميز بإقامة وضع تلفظي مشترك بين المتكلم والمخاطَب دون أن يحدث تبادل كلام بينهما» (القاضي، 2010، ص. 161).

فيه يتحول الحوار من تبادل الحديث بين شخصين إلى حوار فردي داخل الشخصية ويعبر عن حياتها الباطنية، وهذا النوع من الحوار يكون أقرب إلى اللاوعي، ويكون للتعبير عما تشعر به الشخصية تجاه موقف أو مواقف معينة، وله دور مهم في تكثيف الأحداث بشكل عام.

من صور الحوار الداخلي الذي تظهر فيه العاطفة بشكل جلي ذلك الحوار الذي دار بين الحارسة ورامة حين سألتها: «أنت السجينة رقم (232 ..و) لا أعلم بالضبط...

هززت رأسي في خوف رهيب ومذلة...

تبينت من ملابسها ولهجتها أنها سجانة، فدبّ الذعر في قلبي وأنا أتسأل عما جاء بها.

لي أنا.. أتريد تعذيبي في هذا الليل البهيم؟! أتريد أن تشعّلني.؟! ماذا تريد؟!» (العبدالرحمن، 1424، ص. 26–27).

يمثل الحوار الداخلي الذي تقيمه شخصية رامة مع ذاتها سلسلة من الأفكار التي تتدرج بشكل منطقي، فهذا الحوار متسق تماما مع النسق العام للنص، فالعلاقة بين الأحداث وبين الحوار الداخلي علاقة تكاملية، فالكاتبة عمدت عن طريق الحوار الداخلي إلى الكشف عن صورة داخلية لرامة كشفت فيها عن إحساسها ومشاعرها وهواجسها وتخييلاتها التي اختلجتها من الخوف والرعب بشكل مباشر، وهذا الحوار الداخلي يعمل على زيادة الوئام والانسجام بين الشخصية (رامة) وبين العالم الخارجي الذي يمثل السجن في النص السابق.

وقد ذهب الحوار الداخلي أبعد من ذلك بفعل المفاجأة والتحول الذي جاء بفعل الايثار المحمود رغم اختلاف الأدوار، وذلك حين فاجأت الحارسة رامة بغير المتوقع بقولها: «تستحقين الحياة، أنت جميلة، وأنا فرغت من الحياة تماما» (العبدالرحمن، 1424، ص. 26–27) حيث منحتها ملابسها الوظيفية حتى تتمكن من الهروب.

وقد نلمح التمازج بين الحوار الخارجي والداخلي دون أن يؤثر أحدهما على الآخر، ويظهر ذلك فيما دار بين رامة ومنصور «ما بكِ يا ابنتي؟! وجهك شبيه بوجوه الأموات!

قالت رامة: وكأنها تحدّث نفسها بمنتهى الحزن والحسرة.

إنه زوجي، وأعرف تهوره، لا شك أنه قاومهم فقتلوه.

ردَّ منصور في حزم:

لا لا تقولي هذا، إنه بحفظ الله حتما، ولا شك أنه... وبتر عبارته عندما اخترقت أذنه صيحة رامة المتفجعة بأعلى صوتها: قتلته أنا، أنا وليس غيري، أنا !!!!

من سيغفر لي؟! من سيغفر لي؟!

أنا الحقيرة اللئيمة، أنا التي قتلته، وليس غيري من فعل...!» (العبدالرحمن، 1424، ص. 540-541).

جاء الحوار الداخلي عن طريق مناجاة النفس لذاتها للتعبير عن مشاعرها المتضاربة وصراعها الداخلي، هذه المناجاة جاءت على شكل عبارات قصيرة (إنه زوجي، وأعرف تهوره، لا شك أنه قاومهم فقتلوه) وقولها (أنا الحقيرة اللئيمة، أنا التي قتلته) احتوت على المعنى المباشر الذي يعبر عن الموقف الحالي الذي يدور في ذهن رامة، وقد هدفت المناجاة إلى تقديم محتوى الذهني للشخصية بشكل مباشر إلى القارئ مباشرة (همفري، 1975، ص. 56).

وفي ثنايا المقطع السابق نجد حوارا خارجيا بين رامة ومنصور، هذا الحوار يكشف عن أزمة نفسية سببها شعور رامة بتأنيب الضمير تجاه زوجها، فتظل رامة أسيرة هذا الحزن والتأنيب. وقد ساعد امتزاج الحوار الداخلي بالحوار الخارجي في المقطع السابق في كشف جوهر الشخصية وسير الأحداث ودفعها للأمام. فالكاتب صانع مبدع «تزدحم الحوادث والشخصيات والأفكار والأحلام في رأسه، ولا يسعه إلا أن ينفخ فيها الروح، لتتحدث بنعمة الحياة» (نجم، 1995، ص. 12) وتحدث أثرا في المتلقي؛ وهذه الجزئية هي التي تميز كاتب عن آخر.

ومن صور الحوار الداخلي المعبر عن الفرحة والسعادة بالانتصار وموت الأعداء «وتابعت وهي تضحك في هستيريا ... نعم لكن أعدائي ماتوا» (العبدالرحمن، 1424، ص. 635-636) لقد بدأ الحوار بشكل مباشر بصوت رامة وهي تتحدث إلى نفسها.

جاء الحوار الداخلي في النص السابق معبرا عن الحالات النفسية التي تمر بها الشخصية (شعبان، 2004، ص. 220) وأحاسيسها وأفكارها الخاصة بالسعادة والفرحة والنصر جراء موت أعدائها، وهذا الحوار عمل على إيقاف الزمن الأحداث فترة قصيرة ليتيح لشخصية (رامة) التعبير عن مكنونات نفسها وأسرارها.

وفي حوار آخر اتكأت فيه الكاتبة على أسلوب الاستفهام الذي يفيد التعجب والانكار وما يرافقهما من حسرة وألم تقول «وانهمرت دموعه المستنكرة وهو يضم قبضتيه في مرارة، واضطرمت في قلبه المكدود الظنون.

أكانت مجنونة؟!

أحقا فعلت ذلك ؟!

عثور الرماد القاسي في عينيه وهو يحاول المقاومة.

أيمكن أن تكون تهلوس ؟!

كيف فعلت ذلك وهي تحبني ؟!

أم أنها لم تحبني قط؟!» (العبدالرحمن، 1424، ص. 632).

عبر الحوار الداخلي السابق عن حالات من الاضطراب

النفسي والتشويش الفكري، عرضته الكاتبة من خلال جمل استفهامية متتالية، وكأن الشخصية تفضي مكنونات نفسها على انفراد، وتصور صراعها الداخلي مع ذاتها من خلال التساؤلات التي تدل على الحيرة والتردد والاضطراب، الأمر الذي يدفع بالعمل الأدبي إلى الأمام ويسهم في تصوير «الصراع النفسي تصويرا دراميا» (موسى، 1965، ص. 81).

من خلال الحوارات السابقة يلاحظ الباحث أن الحوار الداخلي كشف عن الحقائق المخفية في شخصيات الرواية، كما أنه ساهم في التعبير عن الحالة النفسية للشخصية ورسم معالمها بوضوح.

الحوار الخارجي:

هو ذلك الحوار الذي يكون قائما بين طرفين أو أكثر مع تنوع الخطاب (موسى، 1965، ص. 214) ويستخدم للكشف عن الملامح الفكرية للشخصيات، ويسهم هذا الحوار في وضع الشخصية في إطار الفعل والحركة والكلام أو النطق.

من صور هذا النوع في (مدائن الرماد) ذلك الحوار الذي دار بين رامة وأحد الصحفيين: «هه يا رامة! هكذا كيف ستعيشين...؟! وواقع حياتها الصعب كصحفية» (العبدالرحمن، 1424، ص.250).

يعرض الحوار السابق بطريقة واضحة لغة الوصف لحياة الصحفيين، وهذا ما يتجسد أمامنا عندما تحدث الصحفي مع رامة بلغة ساخرة بقوله (هه يا رامة!)، وتابعها بسؤال استنكاري تعجبي، فهو يصف من خلال هذا الحوار الواقع الصعب الذي يعيشه الصحفي، وهنا تتشكل في ذهن القارئ صورة حية لواقع الصحافة الصعب والمعاناة التي يحتمل أن تواجه الصحفيين.

في المقطع الحواري السابق تكشفت بعض السمات الحوارية التي تبدت جلية واضحة، فقد جاء الحوار مقنعا وطبيعيا عفويا لا تكلف فيه لأنه يعرض ظروف البيئة المحلية للصحفيين.

وفي مشهد آخر ورد الحوار الخارجي بين «رجل أشيب يبدو في الخمسين من عمره وبين شاب طويل القامة عريض البنية ذي ملامح متجهمة هاتفا في غضب.

إذا لم يعجبك الوضع فارحل فورا..

هتف الشاب في غضب:

كيف تفعل ذلك يا عمي ونصف المزرعة لوالدي الشهيد.

هتف العم في إصرار:

أنت لم تعمل بها لا أنت ولا والدك، أبو ك التحق بالجيش وذهب إلى رحمة الرب، وأنت تدرس في عمان منذ أكثر من سبع سنين، قل لي ماذا فعلتما بها؟ كدحتما مثلي فلحتما!» (العبدالرحمن، 1424، ص. 33).

وصفت الكاتبة في المشهد الحواري السابق أسلوب الشخصية الخمسينية (العم) في التعامل مع ابن أخيه بحزم وغضب وإصرار على أحقيته في المزرعة ودفاعه عن ملكيته لها، فضلا عن توظيف الروائية لبعض العبارات التعجبية والاستفهامية التي تكشف عن مدلولات الشخصية النفسية، وتجعل القارئ يرصد جوانبها النفسية المتأزمة. واستطاعت الكاتبة من خلال هذا الحوار المباشر بين الشخصيتين الكشف عن أبعاد كل شخصية منهما وكشف وضعها الاجتماعي والنفسي والاقتصادي. وهنا اتجهت الروائية إلى «العودة إلى الماضي الخارجي وإعادة بعض الأحداث السابقة لتفسيرها تفسيرا جديدا في ضوء المواقف المتغيرة ولإضفاء معنى جديد عليها» (قاسم، 2002، ص. 59).

يمثل الحوار في المشهد السابق حوارا وصفيا تحليليا، حيث أظهر المتحاوران قدرة على وصف القضية والتعمق فيها وإبداء كل منهما لوجهة نظره حول ملكية المزرعة وأحقيته فيها، فهذا الخارجي يكشف عن حدة الحوار والوصول به إلى نقطة مغلقة. إن الحوار السابق جاء «على شكل مقاطع كلامية صغيرة أو طويلة، كما يمكن أن يأخذ شكل حوار متناظر في الطول بين الشخصيتين المتكلمتين، وهذا ما يساهم في خلق إيقاع العمل» (إلياس، 1997، ص. 176).

وفي صورة أخرى تمثل الحوار الخارجي في مشهد بين رامة ومنصور وعمه العجوز «ستتركنا يا منصور؟! سأفتقدك صدقني!

قهقه منصور قائلا في سخرية:

هل أحببتي يا بنت ألا تخجلين؟!

ردت رامة بكل براءة:

بالتأكيد.. أرجوك لا تذهب وتتركنا بهذه السرعة.

قهقه الرجلان في سخرية ومنصور يردد:

وهل تعرف واحدة في عمرك الحب؟ ولرجل يصلح أن يكون أباها؟! ثم إني لن أطير اليوم ولا غدا، يلزمني أسبوع على الأقل لتجهيز رحلتي» (العبدالرحمن، 1424، ص. 63).

يمثل الحوار في المشهد السابق حوارا بسيطا مجردا تواجد بفضل الموقف الذي عبر عنه المشهد وهو موقف سفر منصور، وهذا النوع من الحوار يعد قريبا من المحادثة اليومية، ويمثل رد فعل سريع على رؤية معينة، وكانت الإجابات فيه إجابات متوقعة على أسئلة عادية لا تحمل أية رؤية خاصة، فقد كانت أسئلة منصور وإجابات رامة تقترب من المحادثة العادية التي تتسم بالبساطة وتبتعد عن الشرح والتحليل والتركيز، وهذا الحوار لا يعدو كونه مشهدا من مشاهد حياتنا اليومية.

لقد هدف الحوار السابق رغم بساطته إلى «السير بالعقدة والكشف عن الشخصيات، وقد وافق أجزاء الحوار المشهد أو السياق الروائي الذي تقدم فيه» (بسفيلد، 1964، ص. 218).

بناء على المشاهد الحوارية السابقة يلاحظ الباحث أن الحوار

الخارجي شكل أحد الطرق السردية في الرواية، وقد جاء على عدة أشكل منها الحوار المجرد البسيط، والحوار الوصفي التحليلي، كما أنه ساهم في التعبير عن الحالة النفسية للشخصيات ورسم معالمها بوضوح.

وظائف الحوار:

للحوار وظائف متعددة، ظهرت هذه الوظائف في رواية مدينة الرماد على النحو الآتي:

أولا: توظيف الحوار في تحديد الهوية

تؤدي الهوية دورا في رسم ملامح النص الروائي وتسهم في الكشف عن أبعاده الداخلية، ومن صور ذلك سؤال منصور الموجَّه لبطلة الرواية (رامة): «هل أنتِ مسيحية؟!

ردت رامة في خوف وهي تجاهد دموعها المتدفقة خوفا رغما عنها:

أنا مسلمة، هل أنتما كذلك..؟!

هز الشاب رأسه وهو يصمت في احتقار، بينما كررت:

أنتما مسلمان..؟!

تجاهلها وهو يردد في تبرم شديد:

وعمرك أربعة عشر سنة فقط، إنها لمشكلة عويصة، كيف ستعيشين هنا؟!

هنا حارة النصارى!

هزت رامة رأسها في مذلة، وهي تنهض متثاقلة في إعياء» (العبدالرحمن، 1424، ص. 42).

في هذا النص الحواري يتجلى الصراع حول الهوية وأثرها في التعامل الإنساني، فالحوار هنا جعل «الحدث مرئيا أمامنا يقع بتفاصيله ويرسم صورة واضحة لمستويات الشخصيات وطرائق تفكيرها» (عودة، 2006، ص. 176).

ومن النصوص الكاشفة عن الهوية ما دار في الحوار بين العمدة ورامة «تنحنحت وهي تقول في حزم... كم نحن متحدون» (العبدالرحمن، 1424، ص. 417) لعب الحوار دورا في الكشف عن الهوية العربية وصوتها الأجش في الدفاع عن غرضها، وأدى الحوار وظيفته بكل قوة عن طريق الكلام المستخدم في المحاورة، فجاءت عبارة (كم نحن متحدون) دالة على الهوية والعلاقة القوية التي تربطهما معا وهي علاقة الاتحاد.

ثانيا: الحوار والبعد النفسي

يكشف هذا النوع من الحوار الجوانب النفسية التي تعيشها شخصيات الرواية، حيث يجتمع فيها الضحك والبكاء في نفس الوقت والفرح والاكتئاب، ويتجلى ذلك في حوار رامة مع عمدة نيويورك «لهثت رامة في توتر شديد وهي تركن سيارة زوجها عند نقطة تفتيش المنطقة، ومرت عدة دقائق وهي تهمهم في نفسها في هستيريا:

بل هي حقيقة، هذه المرة كان المسخ حقيقيا..!

وغلبها ضحكها الهستيري المعهود وهي تهتف في نفسها وتضغط خديها في اضطراب:

كان مسخا.. مسخا.. العمدة نعم .. أأو..

استغرقت في ضحك هستيري غريب قبل أن يغلبها طوفان أسود من الاكتئاب..

وتنفجر بالضحك الممزوج ببكاء هستيري أشبه ببكاء طفل هلع!

توقفت عن الصياح وهي تشهق فزعا محدقة حولها..

كان عقلها قد انهار تماما هذه المرة..» (العبدالرحمن، 1424، ص. 432-432).

شكل الحوار في النص السابق معيارا نفسيا دقيقا كشف عن نفسية شخصية رامة بذكاء وأدى وظيفته بحذق (شعبان، 2004، ص. 213) فقد شكل المزج بين الضحك والبكاء الممتزجان بنوع من الهستيريا دورا مهما في كشف أعماق الشخصية النفسية، وقد وظفت الروائية لغة الجسد (وتضغط خديها في اضطراب) والحركات والايحاءات للتعبير عما يخالج نفس شخصية رامة من أفكار وأحاسيس خلال الموقف الذي تمر فيه مما أدى في النهاية إلى كشف الأبعاد النفسية للشخصية خلال الموقف.

ثالثا: الحوار والتحول الإيجابي

يسهم هذا النوع من الحوار في التحول الإيجابي والانتقال بمجريات النص الروائي من الصورة السلبية إلى الصورة الإيجابية، ومن نماذج ذلك ما دار بين رامة والراقصة جون حيث حثتها على الإقلاع عن هذه الرذيلة والتحول نحو الفضيلة «أرجوك لا تكوني مسمارا صغيرا جديدا في آلة الرذيلة الملعونة..

أرجوك...!

صمتت جون طويلا قبل أن تمسك بكف رامة وهي تقول في صوت خافت:

لن أفعل..

اتسعت عينا رامة في رضى وهي تتابع:

أقسم على ذلك..

من أجل الله أولا..

ثم لأجلك يا رامة.. ولأجل الفضيلة..

وتبادلتا نظرة عميقة المغزى.. قبل أن تتعانقا....!» (العبدالرحمن، 1424، ص. 215).

جاء الحوار السابق قريبا من النزعة الواقعية، فهو يمثل بيئة واقعية ولغته جاءت مناسبة للمستوى الثقافية والاجتماعي للشخصيات بطريقة تسهم في تحقيق الانسجام بين الشخصيتين، وهذه الأمور كان لها الأثر الكبير في التحول الإيجابي في الموقف بين رامة والراقصة؛ الأمر الذي يؤدي إلى تطوير الأحداث بعد اقتناع الراقصة بكلام رامة.

رابعا: الحوار والمفارقة

برعت الكاتبة في توظيف الحوار القائم على المفارقة، وفي هذا دهشة للقارئ وتحويل المنتظر إلى شيء مخالف، حيث جعلت من المتوقع منه غياب المرؤة أن صار صاحب مرؤة «شهق مفزوعا عندما ارتعشت عيناها وفتحتها على آخرها كعيني بومة ميتة، وجرى إلى الباب وهو يقول بلهجة جاهد بلا جدوى لإزالة نبرة التوتر منها:

هذه النقود لك، لا تخبري بذلك أحدا، وإلا سرقها منك الذين قادوك إلى هنا نفسهم لأجل النقود..

خذيها واجري بعيدا عن هذا الجحيم المنتن، لا تعودي إلى هنا أبدا..

خذي النقود واهربي بعيدا عن هذه الحياة الوضيعة البشعة..

اهربي بعيدا، ولو إلى بيت لوحدك، ولو إلى غابة أو جبل بين الحيوانات..

قد تكون قلوب الحيوانات والوحوش أرحم من قلوب البشر..» (العبدالرحمن، 1424، ص. 89).

إن التغير المفاجئ في الشخصية في النص الحواري السابق يجعلنا أمام مفارقة في الأحداث والأفكار، فنحن نتوقع شخصية سيئة سلبية؛ ولكن ظهرت الشخصية بتغير كامل في الصفات فأصبحت إيجابية، هذه المفارقة في الاحداث وفي الحوار وفي الشخصية ذاتها أكسبت النص الحواري معاني جديدة كان لها أثرها في القارئ من خلال ما ولده من فجاءة وغرابة وصدمة ومخالفة في الأحداث المتوقعة (العبيدي، 2001، ص. 17).

أضف إلى ذلك ما تحمله المفارقة من وظيفة في بناء الشخصيات ورسم ملامحها، والكشف عن عوالمها الخفية وإظهار الجانب الإيجابي منها أو السلبي، وهنا في المقطع السابق كانت المفارقة في إظهار الجانب الإيجابي للشخصية، فشكلت المفارقة مفتاحا لفك لغز الشخصية، وعن طريق المفارقة يستطيع القارئ المشاركة في النص الروائي ليعيد تشكيله وبناءه وفق رؤيته ومرجعياته التي تحدد آفاق التلقي الجمالي لديه (سعدية، 2007، ص. 7).

خامسا: الحوار والوظيفة الحجاجية

يعد الحجاج أداة خصبة في فعل التواصل ومعطيات التحول حيث يتخذ البرهان والدليل أداة فاعلة في تشكيل الخطاب الحواري، والمتكلم يحتج لأفكاره التي يؤمن بها، كما يحتج لانفعالاته وعواطفه، متلمسا الأدلة التي يقتنع بها الآخر برؤيته، ويتجلى ذلك فيما دار بين رامة وجون فرامة ترفض السلوك الأخلاقي غير المحمود واتخذت من ذلك أداة للتعبير عن قناعاتها ورسم الصورة المسيئة التي لا تخضع للقيم والأخلاق والفضيلة «ولوحت بذراعها في قوة وهي تهتف في غضب وألم، لقد قالها الله تعالى لقد قالها: (والله يريد أن يتوب عليكم ويريد الذين يتبعون الشهوات أن تميلوا ميلا عظيما) هذا ما يريدون بغض النظر عما يصير بعد ذلك، إيدز، سرطان، تفكك أسري، مجتمع بهيمي، كل ذلك لا يهم مادامت النقود تسيل كالماء بين أصابعهم بسبب لهث الأغبياء المحموم وراء الشهوات» (العبدالرحمن، 1424، ص. 214).

بني الحوار الحجاجي السابق على طابع فكري مقامي واجتماعي، فقد أخذ بعين الاعتبار مقتضيات الحال من معارف مشتركة وتوجيهات ظرفية بهدف الاشتراك الجماعي في إنشاء معرفة علمية إنشاء موجها بقدر الحاجة، كما أنه هدف إلى الاقناع بإقامة الحجة والبرهان (العبدالرحمن، 2000، ص. 65).

وبالنظر إلى الحوار السابق يلاحظ أنه بني على الحجة التي بدأت برفض الحدث الذي تقوم به الراقصة والتعبير عنه بالغضب، ثم أحضرت الدليل من القرآن الكريم، وبعدها تطرقت إلى الأدلة من الواقع من حيث ذكر الأمراض والآثار السلبية لهذا الفعل. وبالنظر إلى الحوار الحجاجي السابق يلاحظ الباحث أيضا أنه جاء متسلسلا في الأقوال ومنسجما مع وحدات الخطاب وفقراته.

سياقات التلفظ في الحوار بين الشخصيات (التنافر والانسجام):

من صور الحوار القائم على القلق والتنافر ذلك الحوار الذي دار بين (رامة) و (جون) وقد اتسم بالحدة وردَّة الفعل غير المتوقعة، حيث ينادي (جون) (رامة) واصفا إياها بالغباء لأنه يصر على مرافقتها إلى ميتشجان أو إلى نيويورك لكن رامة ترفض ذلك، لكن جون يستخدم أفعال الأمر (اركبي، انزلي) (العبدالرحمن، 1424، ص. 574-575).

يعتمد الحوار السابق على إظهار التنافر بين الشخصيات (رامة وجون)، إذ يبدأ المشهد الحواري بالحدة والغضب التي تظهر من خلال وصف جون لرامة بالغباء، وبعدها تصل شخصية جون إلى مرحلة الانفجار من خلال استخدام أفعال الأمر التي يخاطب بها رامة، بينما تظهر رامة التنافر مع جون عن طريق رفضها لمرافقته لها إلى ميتشجان أو نيويورك.

يلاحظ من خلال المشهد الحواري السابق مدى التنافر الواضح بين شخصيات جون ورامة، كما يلاحظ مقدار الضغط الذي يمارسه جون على رامة وقد بدا جليا من خلال استخدام أفعال الأمر التي تعني التنفيذ على وجه الالزام والوجوب.

ومن السياقات الحوارية التي يظهر فيه التوتر والقلق بشكل جلي ذلك الحوار الدائر بين عبدالقادر ورامة، وفيه تبدو رامة

في سردها لماضيها عبر بريدها الإلكتروني (العبدالرحمن، 1424، ص. 337) مثل هذا الحوار انسجاما من خلال التواصل مع الزمن الماضي؛ حيث بدت رامة تسرد ماضيها لعبد القادر وإن كان هذا التواصل بينهما لم يتم بشكل مباشر بل كان عن طريق البريد الالكتروني إلا أنه أحدث انسجاما بينهما، ومن خلال هذا الانسجام قامت رامة بعرض ماضيها رغم ما يعتريها من توتر وقلق.

اعتمادا على ما سبق يلاحظ أن الحوار في رواية مدينة الرمادة قد اضطلع بعدة وظائف منها، تحديد الهوية، والكشف عن البعد النفسي، والحجاجية، وتحقيق التنافر والانسجام، والمفارقة، والتحول الإيجابي.

المبحث الثاني: الحوار والتناص

التناص لغة من نصَّ «ونصصت الحديث أنصّه نصا إذا أظهرته، ونصصت الحديث إذا عزوته إلى محدثك به» (الأزدي، 1932، ص. 103) ويقال: «هذه الفلاة تناصي أرض كذا وتواصيها أي تتصل بها. والمفازة تنصو المفازة وتناصيها أي تتصل بها» (ابن منظور، 1990، ص. 327).

وفي الاصطلاح يشير التناص إلى ترابط النصوص بعضها مع بعض، فالغذامي يرى أنه: «نص يتسرب إلى داخل نص آخر، يجسد المدلولات سواء وعى الكاتب بذلك أم لم يع» (الغذامي، 1985، ص. 320) والتناص ترجمة للمفردة الفرنسية (Intertextuality) التي تشير في المجمل إلى تبادل النصوص وتعالقها ببعضها، وقد دخل هذا المصطلح إلى ساحة النقد الأدبي على يد الناقدة الفرنسية (جوليا كريستيفا) التي ترى أن كل نص «يمكن أن يكون عبارة عن فسيفساء من الاستشهادات، وكل نص هو تشرب وتحويل لنصوص أخرى» (ربابعة، 1995، ص. 22).

ويعد التناص من أبرز التقنيات الفنية التي يوظفها الكتاب في بناء الحوار الروائي وتدعيمه، وفي مدائن الرماد وظفت الكاتبة التناص في بناء الحوار وتناميه وتصاعد وتيرته بصورة مثالية، وقد اتخذ ذلك صورا متنوعة، منها: التناص القرآني، والتناص مع الحديث النبوي، والتناص الشعري، والتناص مع الأقوال والأمثال المأثورة، كما شمل التناص العناوين الداخلية، وتفصيل ذلك على النحو التالي:

التناص القرآني:

ويتم ذلك من خلال اقتباس النصوص من القرآن الكريم وتقديمها بصورة جديدة في النص الروائي، بحيث تخدم الفكرة التي يرمي إليها الكاتب.

تجسد الكاتبة حالة (رامة) بعد أن وصلت إلى مكان بعيد حيث الراحة، وهنا حضر التناص قبل الفكرة التي ترمي إليها الكاتبة وهي الصراع على البقاء، حيث جاءت بآيات كريمة من سورة المائدة (من الآية 27 إلى الآية 37) تتكلم عن العدوان والظلم والرغبة في تحقيق العدل على الأرض، وهو الحوار النفسي الذي دار في خلد (رامة) وكأنها تجد في هذه الآيات وصفا لواقعها الحقيقي (العبدالرحمن، 1424، ص. 188–189) وقد امتد الحوار النفسي الراغب في الأمل المنشود، وهو الانتصار الحقيق للحق والعدل، والروائية في الصورة السابقة استلهمت التناص مع الآيات القرآنية لمعرفتها التامة لما يؤديه النص الديني من أثر فعال في نفس المتلقي ، كما أنها على يقين تام باستئناس المتلقي بحضور هذا النص القرآني.

ومن صور التناص القرآني ذلك الحوار الذي دار بين (رامة) والشيخ (عبدالقادر) حيث استدعت الكاتبة فيه آيات من سورة الإسراء ﴿وَآتِ ذَا الْقُرْبَى حَقَّهُ وَالْمِسْكِينَ وَابْنَ السَّبِيلِ وَلاَ تُبَذِّرْ تَبْذِيرًا، إِنَّ الْمُبَذِّرِينَ كَانُواْ إِخْوَانَ الشَّيَاطِينِ وَكَانَ الشَّيْطَانُ لِرَبِّهِ كَفُورًا، وَإِمَّا تُعْرِضَنَّ عَنْهُمُ ابْتِغَاء رَحْمَةٍ مِّن رَّبِّكَ تَرْجُوهَا فَقُل لَّهُمْ قَوْلاً مَّيْسُورًا﴾ (الآية: 26–28). تتحدث عن العفة وجزائها وأن الزواج من السنن الكونية، وهنا يأتي الحوار من الشيخ (عبدالقادر) موجها سؤاله إلى (رامة) بعد أن تلت هذه الآيات «دعيني أسألك، الآن بمنتهى الصراحة يا رامة، ما دمت مقتنعة حتى الآن بمبدأ الزواج، فلماذا ترفضينني؟!

صمتت قليلا وقد أفحمها قبل أن يتابع بلهجة استعطاف:

رامة، لما لا تطبقين ما تدعين إليه؟! لم تحرمين نفسك من الأمومة والاستقرار وانت لا زلت شابة في السابعة والعشرين؟!

ردت عليه في قسوة وفظاظة:

لقد ناقشنا هذه القضية حتى بحت حلوقنا معا، ولو فكرت يوما في الزواج رغم أنه مستحيل، فلن يكون منك يا عبدالقادر!» (العبدالرحمن، 1424، ص. 218–219).

وهنا يأخذ الحوار المد والجزر، ونلحظ غياب التناسق الفكري والقناعات بين الطرفين فرامة) تلت الآيات لكنها لا تستطيع أن تقوم بها عمليا وخاصة من الشيخ (عبدالقادر) لأمور مضمرة لا تريد أن تبوح بها، والشيخ (عبدالقادر) يصرُّ على طلبه وينتهي الحوار بخطاب غير مقبول؛ حيث إنه أكال عليها التهم ووصفها بصفات خارجة عن الخطاب الهادف. كما أن التناص القرآني بذكر الآيات نصا يسهم في اتخاذ العبرة من القرآن كما انه يعطي النص رونقا وبهاء متزايدين ويضيف جمالا أدبيا للنص الأدبي.

وفي مشهد آخر تتأثر الروائية بآية من القران الكريم في قولها: «في نابلس حيث تحولت الى مدينة من الرماد منذ سنين، يزحف الناس ببطء نحو أعمالهم الوضيعة. ينتشر الرماد فوق وجوه بيضاء من أثر السجود» (العبدالرحمن، 1424، ص. 20) هنا تناصت مع قوله تعالى: ﴿مُحَمَّدٌ رَسُولُ اللَّهِ وَالَّذِينَ مَعَهُ أَشِدَّاءُ عَلَى الْكُفَّارِ رُحَمَاءُ بَيْنَهُمْ تَرَاهُمْ رُكَّعًا سُجَّدًا يَبْتَغُونَ فَضْلًا مِنَ اللَّهِ وَرِضْوَانًا سِيمَاهُمْ فِي وُجُوهِهِمْ مِنْ أَثَرِ السُّجُودِ﴾ (الفتح: آية 29). فقد لجأت إلى التناص بإشارة وجيزة مع القرآن الكريم في وصف وجوه

السكان؛ إذ إن وجوههم بيضاء من أثر السجود، وهنا يكسب التناص القرآني العمل الأدبي غاية جمالية ورونقا فضلا عن الهدف الديني الذي يجعل التواصل بين القارئ والكاتب تواصلا خلاقا نتيجة ما يجمع بينهما من رصيد زاخر بتقديس القرآن والتأثر بمعانيه (الغباري، 2003، ص. 181).

التناص الشعري:

الناظر في التناص الشعري في مدائن الرماد يجد الكاتبة تأتي به في نهاية الفكرة؛ للإقناع والحجاج وإثبات مقصودها، داعمة بهذا التناص الشعري فكرتها في الحوار، ومن صور ذلك القائم على لسان (أنطون) الذي جاء بوجهٍ وانصرف بوجهٍ آخر، حيث كان في البداية وغدا وأصبح في النهاية حملا وديعا، بسبب شفقته على (رامة) بسبب وضعها المأساوي الذي أثَّر فيه بشده، ووصف الذين يكسبون المال على حاجات الآخرين، وتأييدا لذلك جاءت الكاتبة بأبيات من شعر نزار قباني (العبدالرحمن، 1424، ص. 90) يقول فيها:

يا لصوص اللحم يا تجاره

هكذا لحم السبايا يؤكل

منذ أن كان على الأرض الهوى

أنتم الذئب ونحن الحمل

جاء استدعاء الكاتبة لشعر نزار قباني من قصيدته (البغي) في هذا المقام ملائما لغرضها وداعما لفكرة الحوار الرئيسة في هذا المقطع السردي، ومنسجما وموظفا ودالا قدر الإمكان على الفكرة التي يطرحها الكاتب أو الحالة التي يجسدها ويقدمها في الرواية (الزعبي، 2000، ص. 50) فالروائية هنا ابتعدت عن حافة التعبير المباشر عن المعنى الذي تريده لتقدمه في صورة أبيات شعرية ذات أثر جمالي، إضافة إلى أنها كانت معنية بوصف حالة وتقرير واقع كان بالنسبة لها مصدر غضب.

التناص في العناوين الداخلية:

يمثل العنوان العتبة الأولى التي تواجه القارئ، ومن خلاله يستطيع القارئ أن يكتشف الملامح الأولية التي يجسدها النص؛ لهذا فقد اعتنى به الأدباء عناية كبيرة، وكغيرها من الأدباء اهتمت الروائية بدرية العبدالرحمن بالعناوين الداخلية في الرواية، فكان بعضها متناصا مع القرآن الكريم.

هنا نجد الكاتبة قد صنعت تناصا قرآنيا في أحد العناوين الداخلية الذي وسمته بـ (الذين يتبعون الشهوات) (العبدالرحمن، 1424، ص. 467) مع قوله تعالى في سورة (النساء: آية 27) ﴿وَاللَّهُ يُرِيدُ أَنْ يَتُوبَ عَلَيْكُمْ وَيُرِيدُ الَّذِينَ يَتَّبِعُونَ الشَّهَوَاتِ أَنْ تَمِيلُوا مَيْلًا عَظِيمًا﴾، وتشير الكاتبة من هذا العنوان إلى الرذيلة بأبعادها المختلفة التي لا حظتها في المجتمع الغربي، ويتجلى ذلك في الحوار الذي دار بينها وبين أحد الراغبين في الرذيلة، حيث انحنى الرجل بجوارها هامسا «كم عمرك يا حلوتي ... ملعون أنت» (العبدالرحمن، 1424، ص. 469–470) وهنا استحضرت الكاتبة هذا النص القرآني وذكرته مباشرة كعنوان داخلي مباشرة مع الحفاظ على امتداده بإيحاءات النص والحفاظ على ظله في النص الأدبي (القضابي، 2014، ص. 36).

هذا الحوار يجسد ثقافة المجتمع الغربي التي ترفضها (رامة) ولذا نجد التباعد بين جمل الحوار وأهدافه، وقد نجحت الكاتبة في رسم ملامح الحوار ببنائه اللغوي والمعنى التأويلي وما يسمى بالمفارقة الفكرية أو القناعات المجتمعية والدينية، الخارجة عن البناء الثقافي والفكري والحضاري.

ومن صور التناص في العناوين الداخلية عنوان الفصل الأربعين: (الذلة أينما ثقفوا..) وفيه تجسد الكاتبة النتيجة التي رأتها بطلة الرواية (رامة) بأم عينيها وهي الامتهان والمذلة والنكوص، بسبب الذل الممارس على الضعاف، وهنا يأتي التناص الآخر المؤكد لما ورد في العنوان حيث يشير إلى الإيجابية وانتصار الفئة المظلومة وإن طال الزمن وهذا وعد الله للمؤمنين (العبدالرحمن، 1424، ص. 570).

مثَّل العنوان السابق تناصا جزئيا مع القرآن الكريم في عبارة (أينما ثقفوا) فقد جاء في قوله تعالى: ﴿مَلْعُونِينَ أَيْنَمَا ثُقِفُوا أُخِذُوا وَقُتِّلُوا تَقْتِيلًا﴾ (الأحزاب: آية 61) فالكاتبة تعقد تشابها بين الآية الكريمة والعنوان الداخلي الذي اختارته لتؤكد مبدأ العقوبة الإلهية للظالم، والتناص هنا جاء تناصا ضمنيا لاقتباسها جزءا من التركيب القرآني أذابته مع النص الروائي بطريقة تتفق مع الفكرة التي عبرت عنها.

ومن العناوين الداخلية التي وظفت فيها الكاتبة التناص القرآني: (وإن جندنا لهم الغالبون) فقد جاء هذا العنوان في سورة الصافات (آية 173) وقد هدفت من هذا التناص إلى التعبير عن فرحتها وسعادتها بعد أن رأت جثث الأعداء ماثلة أمامها بسبب فيروس المسخ الذي أصابهم (العبدالرحمن، 1424، ص. 618).

ومن التناص المكاني التاريخي الذي أوردته الكاتبة في العناوين الداخلية (قدس) (العبدالرحمن، 1424، ص. 60). حيث تناصت فيها مكانيا وتاريخيا مع مدينة القدس، وخاصة بعد أن تم إطلاق اسم قدس على رامة. فالتناص المكاني هنا له توظيف خاص؛ إذ إن الكاتبة ربطت بين رامة والقدس لكي توثق الانتماء للأرض الفلسطينية كرمز تاريخي ومكاني وديني، ويلاحظ أيضا أن التناص هنا لم يكن لهدف جمالي فقط وإنما جاء لهدف ثقافي ديني وليبرز قيمة الاسم وأثره في التاريخ العربي والإسلامي.

تأسيسا على ما سبق تبيَّن أن الكاتبة لجأت إلى التناص في الحوار من خلال عدة أشكال منها التناص مع القرآن الكريم، وذلك بتناص مباشر عن طريق ذكر الآيات الكريمة مباشرة والاستشهاد بها على فكرة معينة أرادت من خلالها تدعيم رأيها، وبتناص غير مباشر حيث استحضرت أجزاء من الآيات القرآنية

في حديثها دون أن تشير إلى أنها آية قرآنية. كما يلاحظ أن الكاتبة استندت على التناص الشعري بإيراد أبيات شعرية تخدم الفكرة التي تعبر عنها. كما يلاحظ أن الكتابة استندت إلى التناص الديني والتاريخي والمكاني في العناوين الداخلية؛ مما يسهم في تأكيد الفكرة وتوضيح الرؤية التي تتناولها.

المبحث الثالث: لغة الحوار وأسلوبه

اللغة هي الوسيلة الأساسية في التعبير عما يختلج النفس البشرية من مشاعر وأحاسيس وأفكار ورؤى، ولما كان الحوار هو أحد أساليب الإنسان في التعبير كان لا بد من أن ينعكس ذلك على لغته. وفي رواية (مدائن الرماد) أولت الكاتبة عناية كبيرة للغة الحوار وأسلوبه الذي يؤدي دور في إيصال الفكرة، ورسم ملامح الشخصية، وتطور الأحداث.

لقد استخدمت الكاتبة لغة الحوار السهلة الواضحة التي يفهمها الجميع، دون أن تدنو من اللغة العامية، لغة تقترب من الأفهام وتنسجم مع الشخصيات.

اختارت الكاتبة لغة الحوار المباشرة الواضحة المفهومة في قولها وهي تصف حديث عبد القادر مع نفسه «أنا لست دميما، أنا وسيم، وجذاب...

هكذا كان يردد في داخله بمنتهى البلاهة قبل أن تغلبه ضحكة عميقة طويلة.

كان يتساءل عن سر حبه لرامة بهذا الجنون وسر رفضها له. وعن السر الذي اختفت لأجله ستة أيام.. حاول خلالها أن يتصل بها، وأن يعرف مكانها..

كان صبره قد نفد..

كان يفكر في استغلال وضعه كرجل أمن ليعرف مكانها..» (العبدالرحمن، 1424، ص. 307).

جاء الحوار في المشهد السابق بلغة فصيحة مباشرة واضحة، تميل إلى الوصف والتحليل، فقد عرض عبد القادر من خلال الحوار السابق وجهة نظره ودافع عنها، وهو في هذا لجأ إلى استخدام جمل اسمية (أنا لست دميما، أنا وسيم)، وجمل فعلية (وأقسم للمرة المليون أنه سيوقفها عند حدها هذه المرة. هتف في داخله بمنتهى الصرامة، عندما أعاقبها على فعلتها) استخدم فيها الأفعال الماضية والمضارعة، أضف إلى ذلك كله اعتماده على بعض الأساليب الإنشائية مثل الاستفهام والنداء (ألهذا القدر أحبها يا رب ..؟ يا رب ردها سالمة..)، لقد كانت اللغة في المقطع السابق لغة تقريرية تحاكي واقع الشخصية، وكانت بمثابة الناقل لأفكار عبد القادر ومشاعره فنراها حملت بعدا تواصليا.

وفي مشهد حواري يغلب على لغته استعمال الأساليب الإنشائية جاء «رجعت أدراجي إلى الزريبة حيث كان منصور يقف بقامته الفارعة وحده متأملا إياي قبل أن يقول بضحكة هازئة: شكلك مضحك!

ابتسمت في براءة وأنا أقول له: تعال قليلا.

جاء مسرعا ليداعب شعري في حنان وهو يقول: شعر أسود مجلوق وطفلة في الرابعة عشر، وملابس عجوز في الستين.

رددت عليه ضاحكة في سذاجة:

أعطتني إياها سيدتي، وسيدي أخذ مني ملابس السجانة وأخفاها.

هتف منصور في تهكم شديد:

يا اااه وحرامي ملابس أيضا!

فهمت ما يقول: فقلت له في ابتسامة خائفة:

لا تقل ذلك يا منصور، ربما سمعك فطردني من المزرعة.

نظر إلي باستغراب قائلا:

يسمعني؟! هل ترين أحدا؟! ثم حتى لو سمعني، ما شأنك أنت ليعاقبك؟! أنا المخطئ ولست أنت! أفحمني كلامه» (العبدالرحمن، 1424، ص. 47).

لقد حفل النص الحواري السابق بجملة من الأساليب الإنشائية التي تنوعت بين الأمر (تعال)، والتعجب (يا اااه وحرامي ملابس أيضا)، والاستفهام (هل ترين أحدا ؟!) وهذه الأساليب جميعها أسهمت في تشكيل لغة الحوار الروائي التي تشير إلى التفاعل الاجتماعي بين المتحاورين من خلال استخدام العبارات المختلفة في الحوار والأساليب المتعددة مما يشعر المتلقي بقرب الحوار من أساليب الحوار اليومية المستخدمة في الحياة العادية، ويبعد النص الروائي عن الرتابة، فالتنوع بين الجمل الخبرية والجمل الإنشائية يشد الانتباه ويكسر جمود النص وهذا يؤكد أهمية لغة الحوار كونها ممارسة تخاطبية تقوم بين الذوات المتكلمة والمستمعة تحكم بالانتماء إلى المجموعة اللغوية نفسها (العيد وآخرون، 1986، ص. 47).

ويظهر الرمز جليا واضحا في الحوار الذي دار بين مسؤول مدينة الفيروس ورامة «الآن يمكنك الخروج بحرية رغم أن أحوالك الصحية غير مستقرة.

هكذا خاطب مسؤول مدينة الفيروس رامة وهي ترقد على سريرها الأبيض في وهن شديد» (العبدالرحمن، 1424، ص. 623).

في الحوار السابق يلاحظ القارئ لغة تميل إلى الترميز والإيحاء بعيدا عن التقريرية المباشرة الظاهرة، فالترميز «جعل النص طاقة تعبيرية فاعلة فيه» (عبدالسلام، 1999، ص. 31) فالكاتبة ألبست عباراتها ثوب الرمز، وأعلنت فكرتها بشكل مبطن، حيث وظفت كلمة حرية التي تحمل العديد من الدلالات وخاصة بالنسبة إلى رامة التي ترقد على سرير الشفاء في المستشفى؛ إذ إنها تدل على التعافي من المرض والقدرة على مغادرة المستشفى، أضف إلى ذلك لفظة (أحوالك غير منضبطة) تدل على المرض

وعلى إمكانية التعافي منه أو عدمها، وقد دعمت هذه الفكرة بعبارتها (في وهن شديد) التي تدل على الوضع الصحي الصعب الذي تعيشه رامة.

لقد اتكأت الكاتبة على الإيجاز في اللغة وتكثيف المعنى لنقل فكرة ورؤية أرادت التعبير عنها، فنجدها تقوم باختزال الكلمات وتكثيف المعنى، ومن نماذج الاختزال في الحوار نجد ذلك الحوار الذي دار بين رامة وأحد الصحفيين: «هه يا رامة! هكذا كيف ستعيشين...؟! ... وواقع حياتها الصعب كصحفية» (العبدالرحمن، 1424، ص. 250).

تكون الحوار السابق من جمل قصيرة موجزة، فقد كان الكلام بين رامة وأحد الصحفيين يتسم بالفعل ورد الفعل بلفظ قليل جامع لمعان عديدة، فالصحفي يسأل ثم يجيب معبرا عن واقع الصحفيين جميعا بعبارة واحدة (واقع حياتها صعب كصحفية) فهذه العبارة اختزلت الكثير من الكلمات التي يمكن أن تمتد لأسطر عديدة متتالية وربما لصفحات تصف واقع الحال؛ لكن الكاتبة آثرت أن تختزل المعنى بعدة كلمات متبعة مبدأ (خير الكلام ما قل ودل).

يلاحظ القارئ في لغة الحوار السابق علاقة تقابلية مع التكثيف والاختزال وتوسيع دائرة المعنى بالعبارة، وذلك سعيا لترك البصمة الفنية والمعنوية في نفس المتلقي.

لقد تميزت لغة الحوار في الرواية باستخدام تقنية الحذف في الكلام، ومن صور ذلك الحوار الذي دار بين رامة وعبد القادر «أسرعت تخرج آلة التصوير قائلة:

اشبكها من فضلك على الشاشة.

قال ساخرا في تودد وهو ينفذ أوامرها:

تبدو محطمة، هل ستعمل..؟!

وجثا عندها قائلا في حب:

متى ستعدين الطبق.؟!

ردت في ذهول:

هل فعلتها...؟!

زوى حاجبية قائلا وهو يلتفت إلى الشاشة.

من هي..؟

وبتر عباراته بشهقة فزع قوية.. « (العبدالرحمن، 1424، ص. 627).

اتكأ المشهد الحواري السابق على الحذف في اللغة، فالأسلوب الحواري قام على حذف جمل حوارية كاملة، كان من المفترض أن تكون موجودة؛ منها الإجابات عن الأسئلة المستخدمة في الحوار، وكل هذا جاء مراعاة لطبيعة الموقف الحواري، وقد أدى الحذف في لغة الحوار في هذا المقطع الحواري عدة وظائف منها؛ تحريك الحدث، والتشويق والإثارة والحفاظ على قوة التصعيد، وتحريك التأويل الاحتمالي لدى المتلقي» (الظواهري، 1991، ص. 128).

وفي أسلوب آخر من أساليب لغة الحوار وجد الباحث أن الكاتبة اعتمدت أسلوب التكرار «ردت رامة وهي تتهالك على الأرض في حزن:

هذه الآلة سببت المتاعب، دعني أقل لك إني قاتلة حمقاء.

رد عليها في سحرية وهو ينحني ليحتوي وجهها الصغير بين كفيه.

كيف تقولين هذا..؟ هل بدأت هلاوسك تتطاير من جديد..؟

لوت شفتيها في مرارة شديدة وهي تقول بصوت عميق ممزق بالحزن.

بسببها» (العبدالرحمن، 1424، ص. 631).

في المقطع الحواري السابق استخدمت الكاتبة أسلوب التكرار لكلمة (بسببها) مرتين وفي الثالثة جاءت (هذه الآلة سبب المتاعب) على لسان رامة، وهذا التكرار للكلمة ذاتها يتعلق بعامل التأكيد ولفت الانتباه، وأيضا لما له من دلالة هامة في نمو الحدث وتأزمه. وعدا عن ذلك فقد دل التكرار على الندم وتأنيب الضمير الذي شعرت به رامة، فهي كانت تكرر الكلمة ومشاعر الحزن والألم تعتصرها.

بناء على ما سبق يلاحظ القارئ أن الكاتبة اعتمدت في بناء لغة الحوار على اللغة العادية التقريرية التي تكون أقرب إلى لغة الناس اليومية، وهذا يجعل الرواية أكثر واقعية، كما أنها اعتمدت في بعض المواطن على اللغة الرمزية والإيحائية التي تثير المتلقي وتدفعه إلى التفكير فيما وراء الكلمات للتعمق فيها وسبر أغوارها وكشف مكنوناتها.

كما يلاحظ أن لغة الحوار الروائي في رواية مدائن الرماد اتصفت في بعض الأساليب الحوارية بالإيجاز في الكلمات مع تكثيف المعنى، فضلا عن تنوع الأساليب اللغوية المستخدمة في لغة الحوار بين الأساليب الخبرية والأساليب الإنشائية من أمر واستفهام وتعجب. إضافة إلى اعتماد لغة الحوار على التكرار الذي يؤكد المعنى ويقويه.

الخاتمة:

في الختام يمكن القول أن الكاتبة وظفت الحوار في «مدائن الرماد» من خلال عدة مستويات:

- وظَّفت الكاتبة الحوار في مدائن الرماد بصورة فاعلة من خلال رشاقته وتعدد المشاركين فيه، وتنوع مستوياته بين

الحوار الداخلي والحوار الخارجي.

- قام الحوار بوظائف عدة في «مدائن الرماد» منها دوره في كشف الهوية، وفي الكشف عن البعد النفسي، ودوره في التحول الإيجابي، والمفارقة، إضافة إلى الوظيفة الحجاجية التي قام بها، كما كشف عن بعض السياقات الحوارية التي ظهر فيها التوتر والانسجام.
- إن الحوار الداخلي كشف عن الحقائق المخفية في شخصيات الرواية ، كما أنه ساهم في التعبير عن الحالة النفسية للشخصية ورسم معالمها بوضوح .
- إن الحوار الخارجي شكل أحد الطرق السردية في الرواية، وقد جاء على عدة صور منها الحوار المجرد البسيط ، والحوار الوصفي التحليلي، كما أنه أسهم في التعبير عن الحالة النفسية للشخصيات ورسم معالمها بوضوح .
- وظَّفت الكاتبة التناص وتقنياته المختلفة في «مدائن الرماد» في خدمة النص الروائي، مستخدمة التناص القرآني تارة، والتناص الشعري تارة أخرى.
- وظَّفت الكاتبة التناص على مستوى العناوين الداخلية بصورة فاعلة ومبتكرة فكان منها التناص الديني مع القرآن الكريم ، والتناص التاريخي والمكاني.
- ظهر في التناص الشعري أن الكاتبة تأتي به في نهاية الفكرة؛ للإقناع والحجاج وإثبات مقصودها، داعمة به فكرتها في الحوار.
- جاءت لغة الحوار وأساليبه ممزوجة ما بين اللغة التقريرية واللغة الرمزية الإيحائية وكل منها أدى وظيفة في الأسلوب الحواري.
- وظفت الكاتبة عددا من الأساليب الخبرية والإنشائية التي كان لها أثرها في لغة الحوار.
- وظفت الكاتبة الحوار بصور مختلفة مناسبة للموقف والمعنى، فجاء متنوعا بين الخطاب المباشر وغير المباشر؛ محققا المقاصد وملبياً لانفعالات وتداعيات الأفكار.
- ويوصي البحث بدراسة الرواية دراسة موضوعاتية.

المراجع:

ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي. (1990). لسان العرب. دار صادر.

الأزدي، أبو بكر محمد بن الحسن بن دريد. (1932). جمهرة اللغة. الحلبي للنشر والتوزيع.

إلياس، ماري وقصاب، حنان. (1997). المعجم المسرحي: مفاهيم ومصطلحات المسرح وفنون العرض. مكتبة لبنان ناشرون.

باختين. (1986). الماركسية وفلسفة اللغة. [ترجمة: يمنى العيد ومحمد البكري]. أفريقيا الشرق بالدار البيضاء.

بسفيلد، روجور. (1964). فن الكاتب المسرحي. [ترجمة: ريني خشبة]. مكتبة الانجلو المصرية.

ربابعة، موسى. (1995). ظاهرة التضمين البلاغي: دراسة في تضمين الشعراء العرب القدماء لمعلقة امرئ القيس. جامعة اليرموك. *أبحاث اليرموك. سلسلة الآداب واللغويات*. مجلد (14). العدد (2). 41-75.

الرويلي، ميجان، والبازعي، سعد. (2002). دليل الناقد الأدبي. المركز الثقافي العربي بالدار البيضاء.

الزعبي، أحمد. (2000). التناص نظريا وتطبيقيا. مؤسسة عمون للنشر والتوزيع.

زيتوني، لطيف. (2002). معجم مصطلحات نقد الرواية. دار النهار للنشر.

سعدية، نعيمة. (2007). شعرية المفارقة بين الابداع والتلقي. الجزائر. جامعة محمد خيضر. *مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية*. العدد (1). 135-156.

شعبان، هيام. (2004). السرد الروائي في أعمال ابراهيم نصر الله. دار الكندي.

الظواهري، كاظم. (1991). بدائع الإضمار القصصي في القرآن الكريم. دار الصابوني.

عبد السلام، فاتح. (1999). الحوار القصصي: تقنياته وعلاقاته السردية. المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

العبدالرحمن، بدرية. (1424). مدائن الرماد. مكتبة العبيكان.

عبدالرحمن، طه. (2000). في أصول الحوار وتجديد علم الكلام. المركز الثقافي العربي بالدار البيضاء.

العبيدي، صالح محمد. (2001). المفارقة الروائية: الرواية العربية أنموذجا. جامعة الموصل. كلية التربية.

العمامي، محمد نجيب. (2020). محاضرات في السرد. دار المفردات للنشر.

عودة، صبحية. (2006). غسان كنفاني: جماليات السرد في الخطاب الروائي. دار مجدلاوي.

الغباري، عوض. (2003). دراسات في أدب مصر الإسلامية. دار الثقافة.

الغذامي، عبدالله. (1985). الخطيئة والتكفير من البنيوية إلى

التشريحية. النادي الأدبي الثقافي بجدة.

الغرير، منال راشد. (2021). الاتجاه الإسلامي في رواية مدائن الرماد للروائية بدرية عبد الرحمن. الرياض: *مجلة الأدب الإسلامي*. المجلد (28). العدد (111). 94-98.

قاسم، سيزا. (2002). بناء الرواية. مكتبة الاسرة.

القاضي، محمد وآخرون. (2010). معجم السرديات. دار محمد علي للنشر.

قسومة، الصادق. (2009). علم السرد: المحتوى والخطاب والدلالة. الرياض. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. سلسة النشر الجامعي.

موسى، فاطمة. (1965). بين أدبين: دراسات في الأدب العربي الإنكليزي. مكتبة الانجلو المصرية.

نجم، محمد يوسف. (1995). فن القصة. دار بيروت للطباعة والنشر.

همفري، روبرت. (1975). تيار الوعي في الرواية الحديثة. [تحقيق: محمود الربيعي]. دار المعارف.

Al Ghurair, Manal Rashed. (2021). Tendința islamică în romanul Cities of Ashes de Badriya Abdel Rahman.)in Arabic. (Riad: Jurnalul de literatură islamică. Volumul (28). Număr (111).

Rababah, Musa. (1995). Fenomenul includerii retorice: un studiu al includerii de către poeții arabi antici a comentariului Imru')in Arabic. (al-Qais. Universitatea Yarmouk. Cercetarea Yarmouk. Seria literatură și lingvistică. Volumul (14). Problema (2). 4175-.

Saadia, Nima. (2007). Paradoxul poetic dintre creativitate și recepție.)in Arabic. (Algeria. Universitatea Muhammad Kheidar. Jurnalul Colegiului de Arte, Științe Umaniste și Științe Sociale. Problema (1). 135156-.

تقويم برامج الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة حائل

Evaluation of postgraduate programs at the College of Education at the University of Hail

د. مشعان بن ضيف الله الشمري
أستاذ الإدارة التربوية المشارك، قسم التربية، كلية التربية، جامعة حائل
ORCID: 0009-0005-8778-2985

Dr. Mashan Dhaifallah Alshammari
Associate Professor of Educational Administration, Department of Education, College of Education, University of Hail,

(قدم للنشر 2024/01/10، وقبل في 2024/04/03)

المستخلص

هدفت الدِّراسَة إلى تقويم برامج الدِّراسَات العليا بكليَّة التربية في جامعة حائل، من خلال أبعاد: الأهداف، قبول الطلبة، التدريس، تقويم الطلبة، الخدمات البحثيَّة والمساندة، محتوى البرامج، الإشراف العلمي على الطلبة، من وجهة نظر طلبة الدِّراسَات العليا بالكليَّة، والتعرُّف على الفروق بين أفراد الدِّراسَة في تقويم البرامج تبعًا لاختلاف: الجنس، واسم البرنامج، ووضع مقترحات لتطويرها. استخدمت الدِّراسَة المنهج الوصفي المسحي، وطبقت على (261) من طلبة برامج الماجستير في الكليَّة. وجاءت النتائج كالتالي: جاء التقدير الكلي للأبعاد بدرجة موافقة عالية، وجاءت تقديرات الأبعاد عالية: للأهداف، وقبول الطلبة، والتدريس، تقويم الطلبة، ومتوسِّطة: للخدمات البحثيَّة والمساندة، ومحتوى البرامج، والإشراف على الطلبة. أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين أفراد الدِّراسَة في تقويمهم: للأهداف، وقبول الطلبة، ومحتوى البرامج، وتدريس البرامج، والإشراف العلمي، وتقويم الطلبة، تعزى لاختلاف الجنس، ووجود فروق في تقييمهم لبعد الخدمات البحثيَّة، تعزى لاختلاف الجنس، واتجاه الفروق لصالح الإناث. كما تبيَّن وجود فروق في تقييم: الأهداف، وقبول الطلبة، والخدمات العلميَّة، وتقويم الطلبة، تبعًا لاختلاف مسمَّى البرنامج، وعدم وجود فروق في تقييم: محتوى البرامج، والتدريس، والإشراف العلمي تبعًا لاختلاف مسمَّى البرنامج. واقترحت الدِّراسَة: إخضاع برامج الدِّراسَات العليا لمراجعة شاملة؛ للتحقُّق من مواءمتها لمتطلَّبات المرحلة الحاليَّة والمستقبليَّة؛ تمهيدًا للقيام بعمليَّة تطوير للبرامج تُحقِّق لها مزيدًا من الجودة والتميز.

الكلمات المفتاحية: تقويم، برامج الدِّراسَات العليا.

Abstract

The study aimed to evaluation the postgraduate programs at the College of Education at Hail University, through dimensions: objectives, student admission, teaching, student assessment, research services and support, program content, student supervision, from the perspective of postgraduate students at the college, and to identify differences among study participants in program evaluation based on gender and program name, and to make suggestions for development. The study used the descriptive survey method, applied to 261 master's students at the college. The results were as follows: The overall estimation of the dimensions was highly agreeable, with high estimations for the objectives, student admission, teaching, student assessment, and moderate estimations for research services and support, program content, and student supervision. The results showed no differences among study participants in their evaluation of objectives, student admission, program content, teaching, student supervision, and assessment, attributed to gender differences, and differences in evaluating research services were attributed to gender differences, with differences favoring females. Additionally, differences were found in the evaluation of objectives, student admission, research services, and student assessment based on program name, while no differences were found in the evaluation of program content, teaching, and student supervision based on program name. The study suggested subjecting postgraduate programs to a comprehensive review to ensure their alignment with current and future requirements, in preparation for a program development process to enhance quality and excellence

Keywords: Evaluation, Postgraduate programs.

مقدمة

يعد التعليم الجامعي مصدراً لتقدم الأمم ومظهراً لرقيها ووسيلة لتطوير أساليب حياتها ونظم تفكيرها، فالجامعات باعتبارها مؤسسات علمية وتربوية تمثل قمة الهرم التعليمي، حيث تتركز مهامها في إعداد الكوادر العلمية المؤهلة لقيادة المجتمع في مختلف مجالات الحياة علمياً واقتصادياً وفكرياً، وإعداد البحوث النظرية والتطبيقية التي تتطلبها عملية التقدم العلمي والتكنولوجي، وخدمة المجتمع وتلبية احتياجاته ومعالجة مشكلاته من خلال ما تقوم به من أنشطة علمية وتدريسية وبحثية واستشارية.

وفي هذا الصدد أصبح تطوير التعليم الجامعي وتحسين مستواه ورفع كفايته وحسن استثماره من القضايا الرئيسية في العالم المعاصر، استجابة لتحديات عصر المعرفة. كما أضحت الجودة الأكاديمية من أولويات اهتمام القائمين على تطوير الجامعات وتحقيق الميزة التنافسية لها، إيمانًا منهم بأن التعليم المطلوب هو التعليم المتميز الذي يهيئ الفرد والمجتمع للتعامل مع ثورة المعرفة والتكنولوجيا، التي أصبحت من أهم سمات القرن الحادي والعشرين (المفيز وآخرون، 2021، ص. 246). لذا تسعى المؤسسات الأكاديمية إلى تقويم برامجها وأنشطتها، مواكبةً للتطورات والتغيرات العلمية والتقنية، واستجابةً لمتطلبات سوق العمل.

وتعد الدراسات العليا من أهم المكونات الأساسية لأي جامعة، لكونها عاملاً مهماً في تقدم المجتمع من الناحية العلمية والعملية، حيث تمثل برامج الدراسات العليا القاعدة الأساسية والخيار الإستراتيجي التي تنطلق منها الجامعات لتحقيق أهدافها الرئيسية، المتعلقة بإعداد القوى البشرية في مختلف التخصصات الأكاديمية والمهنية التي يحتاج إليها المجتمع في ضوء متطلبات سوق العمل وخطط التنمية، والإسهام في إعداد الكوادر العلمية والتقنية ذات المؤهلات التخصصية العالية القادرة على تلبية احتياجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية الملحة وفق أسس علمية، مع العناية بتأهليهم في طرق وأساليب البحث العلمي (راضي والعربي، 2016؛ الكثيري، 2021).

إضافة لما سبق، يقاس تقدم الأمم أو تأخرها من الناحية الاقتصادية والاجتماعية والحضارية والسياسية بمدى تحقق شرط الابداع العلمي والفكري في أبحاث برامج الدراسات العليا، ومدى توظيف نتائج أبحاث الدراسات العليا في تحقيق التنمية، لذا فإن تطوير هذه البرامج والارتقاء بها يمثل ركيزة أساسية من أهم ركائز خطط التنمية (سكيك، 2013، ص. 978). ومطلباً مهماً يقود إلى ضرورة أن يكون توجه برامج الدراسات العليا نحو ثقافة الجودة أمراً جديراً بالاهتمام (جبارة والفقية، 2019، ص. 81).

ويعتمد استمرار برامج الدراسات العليا حيوية متجددة على إخضاعها للتقويم والتطوير المستمر، بما يكفل لها تحقيق أهدافها وضبط جودتها واستيعابها للمستجدات، كما يساعد التقويم المستمر القائمين على هذه البرامج في التعرف على نقاط الضعف لتلافيها ونقاط القوة لتعزيزها (راضي والعربي، 2016، ص. 4-5).

وكما تتأكد أهمية تقويم برامج الدراسات العليا لمعرفة مدى تحقيقها للأهداف التي وضعت من أجلها، فقد ذكر (Oliva, Gordon, 2013) أنه بالإضافة لما سبق يجب تقويم المقررات التي يتضمنها البرنامج بشكل مستمر، ويجب أن تكون الإجراءات مناسبة، وعندما تكشف عيوب في البرامج يجب إصلاحها.

لذا تحتاج مرحلة الدراسات العليا لكي تظل حيوية ومتجددة الى اخضاعها للتقويم والتطوير بشكل مستمر، بإعادة هيكلة برامجها وتطوير بنية نظامها من حيث الأهداف وسياسة القبول والفئات المستهدفة والبرامج الدراسية والوسائل التعليمية وأساليب التقويم، بما يظهر مدى تحقيقها للأهداف التي وضعت من أجلها، وبما يحدد مستوى كفاءة الخدمات المقدمة ومدى تطورها وتحسن جوانبها الكمية والنوعية، ويكفل قدرتها على استيعاب ومواكبة جميع التطورات (عبد الحافظ، 2019، ص. 31-32).

وقد سعت المملكة العربية السعودية ضمن سياستها في التوسع بإنشاء الجامعات، الى إقرار عدد من برامج الدراسات العليا بما يسهم في اثراء البحث العلمي وتطوير مستوى الكفاءات الأكاديمية والتربوية والإدارية في الميدان التعليمي، وحل المشكلات المجتمعية والتعليمية (الصقري والسنيدي، 2019، ص. 473).

واستحدثت جامعة حائل عدد من برامج الدراسات العليا في كلياتها، بدأتها بكلية التربية، حيث بدأت فيها برامج الماجستير منذ عام (2012)، لذا فإن هذه التجربة تحتاج الى التقييم لمعرفة جوانب القوة لتعزيزها وجوانب الضعف لإصلاحها.

مشكلة الدراسة:

تحتاج برامج الدراسات العليا لكي تظل حيوية ومتجددة لإخضاعها للتقييم والتقويم والتطوير المستمر الذي يمكنها من استيعاب ومواكبة التطورات المتسارعة، كما تؤكد ذلك دراسات عديدة، مثل دراسة: أبو شمالة (2013)، وأبو عيش (2016)، والسيد (2017)، وممدوح، وآخرون (2018)، الطعاني (2018)، وأبو علوان (2018)، وزاهر وجنبلاط (2019)، وعون وآخرون (2019)، التي أكدت على ضرورة إجراء دراسات تقويمية لبرامج الدراسات العليا في الجامعات، لمعرفة مدى تحقيقها لأهدافها التي وضعت من أجلها، ولتحديد جودة الممارسات في البيئة التعليمية والمخرجات.

من جانب آخر أشارت بعض الدراسات، مثل دراسة عيسى، وأبو معطي (2011) إلى وجود قصور في بعض جوانب الدراسات العليا، كالمقررات الدراسية والمحتوى، والإرشاد الأكاديمي والخدمات والتسهيلات البحثية في برامج الماجستير التربوية. كما أكدت كل من دراسة (القرني، 2012)، ودراسة عون وآخرون (2019) إلى أن اسهامات برامج الدراسات العليا في عملية الانماء الشاملة

لاتزال دون المستوى المرغوب فيه، وأن هناك ما يشبه الانفصام بين الدراسات العليا واحتياجات التنمية الوطنية بسبب ضعف ارتباطها بالاحتياجات الفعلية لعملية الانماء.

كما أظهرت نتائج عدد من الدراسات كدراسة الطعاني (2018)، ومعيتيق (2018)، وجبارة والفقيه (2019)، وزاهر وجنبلاط (2019)، وعبدالحافظ (2019)، والعجمي وعبابنة (2020)، إلى وجود جوانب قصور في جودة المخرجات التعليمية للدراسات العليا في الجامعات العربية.

وكذلك أشارت دراسات أجريت على برامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية كدراسة عون وآخرون (2015)، والكثيري (2021)، والمفيز وآخرون (2021)، وراضي والعربي (2016)، والصقري والسنيدي (2019)، والدغيم والشدوخي (2020)، والعتيبي (2021) إلى أن جودة برامج الدراسات العليا دون المستوى المأمول، مع وجود تباين في نتائج تقييم المجالات في البرامج تراوحت بين القوة والتوسط والضعف، لكن على وجه الاجمال لم ترقى نتائج التقييم لمستوى الطموحات.

مما سبق يتأكد حاجة برامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية الى مزيد من الدراسات التقويمية، للتعرف على أسباب افتقار الصلة بين برامج الدراسات العليا ومؤسسات الإنتاج والخدمات في المجتمع، وقلة المراجعة الدورية الشاملة لبرامج الدراسات العليا في ضوء التغيرات التي يشهدها المجتمع السعودي، كما أشارت لذلك دراسة عون وآخرون (2015)، وعون وآخرون (2019)، والكثيري (2021)، التي أشارت إلى اتفاق افراد الدراسة على ضرورة تطوير برامج الدراسات العليا.

وتؤكد رؤية المملكة العربية السعودية 2030، على أن من أبرز التزاماتها تعليم يسهم في دفع عجلة الاقتصاد، بالسعي إلى سد الفجوة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل، كما أن من أبرز اهدافها الحصول على تصنيف متقدم في المؤشرات العالمية للتحصيل التعليمي، وأن تصبح خمس جامعات سعودية ضمن أفضل (200) جامعة عالمية (رؤية المملكة 2030، 2016). وهذا يضع على عاتق الجامعات السعودية عبء تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية من خلال السعي لتطوير النظم والبرامج التعليمية، ومنها برامج الدراسات العليا لمواءمة مخرجاتها مع متطلبات سوق العمل. وإجمالاً لما سبق تتلخص مشكلة الدراسة الحالية في السؤال التالي: ما مستوى تقييم برامج الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة حائل، وما مقترحات تطويرها؟

أسئلة الدراسة: ستجيب الدراسة عن الأسئلة التالية:

1. ما مستوى تقييم برامج الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة حائل من وجهة نظر طلبتها؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة فيما يتعلق بمستوى تقييمهم لواقع برامج الدراسات العليا تعزى لاختلاف متغيرات الدراسة (الجنس، اسم البرنامج)؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى:

1. قياس مستوى تقييم برامج الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة حائل.
2. تحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة فيما يتعلق بمستوى تقييمهم لواقع برامج الدراسات العليا، التي تعزى لاختلاف متغيرات الدراسة (الجنس، اسم البرنامج).
3. وضع مقترحات وتوصيات لتطوير برامج الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة حائل.

أهمية الدراسة:

تنطلق أهمية الدراسة من أهمية دور برامج الدراسات العليا في كلية التربية في تطوير منظومة العمل التربوي التعليمي، في المجالات المعرفية والبحثية والمهنية، لذا يؤمل أن تسهم الدراسة الحالية في تقويم برامج الدراسات العليا من الجانبين النظري والعملي على النحو التالي:

الأهمية النظرية: يؤمل أن تسهم الدراسة الحالية في:

1. تعريف أصحاب القرار في جامعة حائل وكلية التربية بواقع برامج الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة حائل.
2. تبصير أعضاء هيئة التدريس الذين يُدَرِّسون في برامج الدراسات العليا بواقع الأداء التدريسي والإشرافي والبحثي في تلك البرامج.

الأهمية التطبيقية: يؤمل أن تسهم الدراسة الحالية في:

1. تقديم مقترحات عملية لتطوير برامج الدراسات العليا، تسهم في مساعدة أصحاب القرار في الجامعة والكلية على تطوير برامج الدراسات العليا فيها، ومعالجة ما قد يكون فيها من جوانب قصور.
2. تزويد أعضاء هيئة التدريس في برامج الدراسات العليا بأهم المهارات التي ينبغي إكسابها لطلبة الدراسات العليا، لتضمينها في مقرراتهم التدريسية وتفعيلها عند القيام بعملية التدريس.

حدود الدراسة: تتمثل حدود الدراسة فيما يلي:

- **الحدود الموضوعية:** تتحدد في تقويم برامج الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة حائل من خلال الأبعاد

التالية: (أهداف البرنامج، قبول الطلبة، محتوى البرنامج، التدريس، الإشراف، الخدمات البحثية والمساندة، التقويم).

- **الحدود البشرية:** طلاب وطالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة حائل الخريجين والذين على مقاعد الدراسة.
- **الحدود المكانية:** كلية التربية في جامعة حائل
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثاني 1444هـ

مصطلحات الدراسة: تتحد مصطلحات الدراسة فيما يلي:

التقويم: عرف التقويم بأنه: «عملية منهجية تقوم على أسس علمية تستهدف إصدار الحكم بدقة وموضوعية على مدخلات وعمليات ومخرجات أي نظام، ومن ثم تحديد جوانب القوة القصور في كل منها، تمهيداً لاتخاذ قرارات بإصلاح نقاط الضعف وتعزيز جوانب القوة» (الكثيري، 2021، ص. 237).

ويعرف تقويم برامج الدراسات العليا إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: عملية تشخيصية لمعرفة آراء طلاب وطالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة حائل في درجة تحقيق برامج الدراسات العليا في الكلية للأهداف المرجوة منها، من حيث الأهداف والأنظمة والمقررات والتدريس والإرشاد الأكاديمي والإشراف العلمي والخدمات البحثية والتجهيزات والخدمات المساندة، ومدى تلبيتها لطموحات الطلبة الدراسين فيها، ومن ثم طرح مقترحات لتطوير هذه البرامج في ضوء الاحتياجات والتطلعات.

برامج الدراسات العليا: عرفت بأنها: «مرحلة دراسية تلي المرحلة الجامعية الأولى، يتابع فيها الطلاب دراستهم، بإشراف أحد أعضاء هيئة التدريس لنيل درجة الماجستير، أو الدكتوراه» (راضي والعربي، 2016، ص. 12).

وعرفت برامج الدراسات العليا إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: برامج الماجستير التربوية المعتمدة والمنفذة في كلية التربية بجامعة حائل. وهي (الماجستير في الإدارة التربوية، الماجستير في القيادة التربوية، الماجستير في المناهج وطرق التدريس، الماجستير في تقنيات التعليم، الماجستير في الارشاد والتوجيه الطلابي).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري

مفهوم التقويم:

عرف التقويم بأنه: عملية تهدف الى تحديد جوانب القوة والضعف في برامج الدراسات العليا، من خلال معايير واضحة تتمثل في نموذج أو أداة تقويم محددة، بهدف تطوير هذه البرامج، من أجل تحقيق أهدافها (عبدالحافظ، 2019، ص. 35).

تقويم برامج الدراسات العليا: يتمثل في التعرف على واقع برامج الدراسات العليا، من خلال تحديد جوانب القوة والضعف لبرنامج معين، مع الأخذ في الاعتبار علاقة البرنامج ببقية الأنشطة ذات العلاقة في المؤسسة الجامعية، ومن ثم إعطاء مقترحات لتطوير تلك البرامج وتصحيح مسارها.

أهداف تقويم البرامج الأكاديمية:

يهدف تقويم برامج الدراسات العليا إلى:

- التعرف على نقاط القوة والضعف في برامج الدراسات العليا.
- تحديد مستوى جودة برامج الدراسات العليا ومن ثم الحكم على مدى فاعلية تلك البرامج، من خلال تقييم: سياسة التسجيل والقبول واللوائح الجامعية، أهداف برامج الدراسات العليا، المقررات الدراسية ومحتواها، استراتيجيات التعليم والتعلم، أساليب التقويم، الارشاد والاشراف الأكاديمي، الخدمات والتسهيلات البحثية.
- اتخاذ القرارات التي تتعلق باستمرار البرنامج أو تعديله أو التوسع فيه أو الغائه (الصقري والسنيدي، 2019، ص. 481).

برامج الدراسات العليا:

عرفت بأنها مرحلة دراسية تلي المرحلة الجامعية الأولى، التي يتابع فيما الطلاب دراستهم، بإشراف أحد أعضاء هيئة التدريس لنيل درجة الماجستير، أو الدكتوراه (راضي والعربي، 2016، ص. 12).

الدراسات العليا في جامعة حائل:

قامت جامعة حائل بطرح برامج الدراسات العليا (الماجستير) لمواكبة متطلبات التنمية والقيام بدورها في تأهيل الكفاءات الأكاديمية والبحثية والمهنية التي تخدم المجتمع التربوي. وكانت بداية تأسيس برامج الماجستير في كلية التربية في عام 2012م، فتم استحداث برامج ماجستير في، الإدارة التربوية، والمناهج وطرق التدريس والدراسات الإسلامية. وفي عام 2019م تم عمل مراجعة شاملة للبرامج السابقة واستحداث برامج جديدة تمثلت في الماجستير في القيادة التربوية، وتقنيات التعليم والمناهج وطرق التدريس، والإرشاد النفسي المدرسي (جامعة حائل، ب.ت).

أهداف برامج الدراسات العليا في جامعة حائل: تهدف برامج الدراسات العليا في جامعة حائل إلى:

- إعداد القوى البشرية التربوية ذات التأهيل العالي في الميدان التربوي والأكاديمي.
- تلبية احتياجات المنطقة ومؤسساتها من القيادات التربوية المؤهلة.
- تنمية القدرات البحثية والإدارية للعاملين في الميدان التربوي من خلال إعداد الباحثين في المجالات التربوية.
- توجيه وإثراء الدراسات التربوية المتخصصة في المجالات التربوية.

- تأهيل قيادات تربوية للعمل القيادي في القطاعات الإشرافية والوحدات الإدارية بالمنطقة بهدف زيادة كفاءتها (جامعة حائل، ب.ت).

الدراسات السابقة: قام الباحث باستعراض الدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع، على النحو التالي:

دراسة راضي والعربي (2016)، بعنوان «تقويم برامج الدراسات العليا بجامعة حائل في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي»، هدفت للتعرف على واقع تقويم برامج الدراسات العليا بجامعة حائل في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والمستفيدين، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وشملت العينة (77) فرداً، وزعت عليهم استبانة، وكانت النتائج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس: انخفاض درجة استيفاء بعض المحاور، وتوسط درجة استيفاء بعض المحاور، حققت النتائج من وجهة نظر الطلاب انخفاض درجة استيفاء جميع المحاور، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة بين الطلاب لكل برنامج حول محاور تقييم برامج الدراسات العليا، بينما توجد فروق دالة في محور الرسالة والغايات والأهداف كانت لصالح طلاب برنامج الآداب والفنون لغة عربية، وأظهرت وجود فروقا دالة بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب في تقييم برامج الدراسات العليا، لصالح أعضاء هيئة التدريس في محاور (الرسالة والغايات والأهداف، التعليم والتعلم، إدارة شئون الطلاب والخدمات المساندة، إدارة ضمان جودة البرنامج، التخطيط والإدارة المالية، التوظيف لأعضاء هيئة التدريس والإداريين، خدمة المجتمع والبيئة المحيطة)، وأظهرت عدم وجود فروقا بين استجابات أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا في مدى توافر معايير الاعتماد الأكاديمي في محاور (مصادر التعلم، المرافق والتجهيزات، إدارة البرنامج والقيادة، البحث العلمي).

دراسة السيد (2017)، بعنوان «تقويم برامج الدراسات العليا بقسم التربية الإسلامية والمقارنة في جامعة أم القرى من وجهة نظر الخريجين»، استهدفت تقويم برامج الدراسات العليا في قسم التربية الإسلامية والمقارنة بكلية التربية في جامعة أم القرى من وجهة نظر الخريجين. ولتحقيق هذا الهدف، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، تم توزيع استبانة لجميع خريجي وخريجات القسم من آخر ثلاث دفعات أنهت مرحلتي الماجستير والدكتوراه، وعددهم (163) خريجاً وخريجة، عاد منها (126) استبانة، بالإضافة إلى مقابلة شخصية مع بعضهم. توصلت الدراسة لنتائج أهمها: أن المقررات التي يقدمها القسم في مرحلة الدراسات العليا مهمة وترتبط بالتخصص بدرجة كبيرة (4.02)، وأفادت أفراد العينة في إتقان عمل الرسالة العلمية.

دراسة الطعاني (2018)، بعنوان «تقييم برامج الدراسات العليا في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة وسبل تحسينها»، هدفت إلى الكشف عن درجة تقييم برامج الدراسات العليا في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة وسبل تحسينها، ومعرفة أثر كل من المتغيرات (الجنس، ونوع البرنامج، والكلية) على درجة تقييم الطلبة، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي والمنهج النوعي، وتكونت عينة الدراسة من (411) من طلبة الدراسات العليا في الجامعة، وكانت أداة الدراسة هي الاستبانة، بالإضافة إلى مقابلات مع أعضاء هيئة التدريس والطلبة، وبينت نتائج الدراسة أن درجة تقييم برامج الدراسات العليا في الجامعة من وجهة نظر الطلبة جاءت بدرجة (متوسطة)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمتغيرات (الجنس، الكلية، ونوع البرنامج).

دراسة أبو علوان (2018)، بعنوان «درجة توفر معايير الجودة في برامج الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة اليرموك: المعيقات والحلول» هدفت إلى التعرف على درجة توافر معايير الجودة في برامج الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة اليرموك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، تكونت عينة الدراسة من (83) عضو هيئة تدريس، و(271) طالبا وطالبة. تم استخدام الاستبانة، أظهرت نتائج الدراسة أن درجة توفر معايير الجودة في برامج الدراسات العليا في كلية التربية، جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلاب جاءت بدرجة (متوسطة)، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر البرنامج في مجالي (التعليم والتعلم، والبحث العلمي)، وجاءت الفروق لصالح الدكتوراه، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات (الطلبة والخدمات الطلابية، والمكتبة ومصادر المعلومات، وتقدم الطلبة ومنجزاتهم). كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للقسم الأكاديمي في جميع المجالات باستثناء مجال البحث العلمي، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الإدارة وأصول التربية من جهة وعلم النفس الإرشادي والتربوي، والمناهج والتدريس من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح كل من علم النفس الإرشادي والتربوي، والمناهج والتدريس، وأظهرت النتائج أن درجة توفر معايير الجودة في برامج الدراسات العليا في كلية التربية، جامعة اليرموك من وجهة نظر هيئة التدريس جاءت (متوسطة)، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للرتبة الأكاديمية في جميع المجالات. كما أظهرت النتائج وجود معوقات تواجه تطبيق معايير الجودة في برامج الدراسات العليا.

دراسة معيتيق (2018)، بعنوان «تقويم جودة برنامج الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة مصراتة»، هدفت إلى التعرف على درجة توافر معايير الجودة في برامج الدراسات العليا، استخدم الباحث الاستبانة التي وزعت على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة مصراته، وبالاعتماد على المنهج الوصفي، توصلت الدراسة إلى: أظهرت نتائج البحث درجة تحقق (مرتفعة) فيما يتعلق (بوضوح رؤية ورسالة وأهداف البرنامج التعليمي، واتساق محتوى المقررات مع الإطار الزمني للبرنامج)، فيما كانت درجة التحقق (متوسطة) فيما يتعلق بتقويم (جودة برنامج الدراسات العليا، تلبية احتياجات البرنامج

لاحتياجات الطلاب والمجتمع المحلي، ومدى حاجة البرنامج لإضافة مقررات جديدة). أظهرت النتائج درجة تحقق (مرتفعة) فيما يتعلق (بوضوح اللوائح والقوانين ومدى الالتزام بتنفيذها وضمانها لحقوق الطلاب)، فيما جاءت الاستجابة (متوسطة) فيما يتعلق (بنظام التظلمات واللوائح المقيدة لقبول الطلاب). أظهرت النتائج درجة (مرتفعة) في (اتباع أعضاء هيئة التدريس لطرق التدريس الأكثر فاعلية)، فيما كانت الاستجابة (متوسطة) فيما يتعلق (باستخدام تقنيات التدريس الحديثة، والتنوع في استخدام طرق التدريس)، أظهرت النتائج درجة تحقق (مرتفعة) فيما يتعلق (بالوقت الكافي المتاح للطلاب للاستفادة من المصادر التعليمية المتوفرة)، فيما جاءت الاستجابة (متوسطة) فيما يتعلق (بتوفير المصادر والتقنيات التعليمية الحديثة، وتوفير وتحديث مرافق الخدمات الطلابية).

دراسة جبارة والفقيه (2019)، بعنوان «تقويم جودة برامج الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة تعز»، استهدفت تقويم جودة برامج الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة تعز، تكونت عينة الدراسة من (75) خريجا من طلبة الماجستير والدكتوراه، و(24) أستاذا جامعيا، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، مستخدمة الاستبانة واستمارة الرصد، وأظهرت النتائج أن درجة توافر الجودة في برامج الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة تعز من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة (متوسطة)، وحصلت مجالات الدراسة وفقاً لاستجابات عينة الدراسة على الترتيب الآتي: (القبول والتسجيل، الأستاذ الجامعي، المقررات الدراسية) (بدرجة كبيرة)، (الإشراف العلمي، الخريج) (بدرجة متوسطة)، (التجهيزات ومصادر التعلم) (بدرجة ضعيفة)، كما أظهرت الدراسة وجود فروق دالة في إجابات أفراد العينة في مجال (الأستاذ الجامعي) لصالح عضو هيئة التدريس، وفي مجالات (التجهيزات ومصادر التعلم، والخريج) لصالح الطلبة، ولم تظهر فروق في مجالات (المقررات والإشراف، والقبول والتسجيل).

دراسة عون والصعب والقحطاني (2019)، بعنوان «تقويم برامج الدراسات العليا بقسم الإدارة التربوية في كلية التربية بجامعة الملك سعود في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030»، هدفت إلى التعرف على واقع ومعايير تقويم برامج الدراسات العليا بقسم الإدارة التربوية في كلية التربية بجامعة الملك سعود، والتعرف على متطلبات تطوير البرامج في ضوء رؤية المملكة 2030. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي كما استخدمت الاستبانة لجمع المعلومات، بلغ افراد عينة الدراسة (44) طالبة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أبرزها: تشير نتائج المحور المتعلق بواقع برامج الدراسات العليا بقسم الإدارة التربوية، إلى أن القسم يتوفر به قاعات ذكية تشكل بيئة تدريسية ملائمة. وتشير نتائج المحور المتعلق بمعايير تقويم الدراسات العليا من حيث المقررات الدراسية، إلى أن محتوى المقررات يسهم في تطوير قدرات الطلبة في البحث والاكتشاف والاستقصاء. كما تشير نتائج المحور المتعلق بمتطلبات تطوير برامج الدراسات العليا بقسم الإدارة التربوية في ضوء رؤية 2030، إلى حذف المقررات التي لا تخدم استراتيجية الدراسات العليا للقسم.

دراسة الصقري والسنيدي (2019)، بعنوان «تقويم برامج الدراسات العليا بجامعة القصيم من وجهة نظر الطلاب»، هدفت الدراسة إلى تقويم برامج الدراسات العليا جامعة القصيم من وجهة نظر الطلاب، قام الباحثان ببناء استبانة طبقت على عينة من طلاب الدراسات العليا بجامعة القصيم بلغت (193) طالبا، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي. وأسفرت نتائج الدراسة عن مايلي: تقديرات الطلاب لواقع برامج الدراسات العليا جاءت (عالية) في عبارات محاور: (سياسة التسجيل والقبول واللوائح الجامعية، أهداف برامج الدراسات العليا، المقررات الدراسية ومحتواها، استراتيجيات التعليم والتعلم، أساليب التقويم والإرشاد الأكاديمي والإشراف)، بينما جاءت (منخفضة) في محور (الخدمات والتسهيلات البحثية). كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات طلبة الدراسات العليا حول حور الخدمات والتسهيلات البحثية باختلاف متغير الجنس لصالح الذكور، وحول محور أهداف برامج الدراسات العليا ومحور الخدمات والتسهيلات البحثية باختلاف متغير الدرجة لصالح درجة الدكتوراه، بينما لم تجد الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية في بقية المتغيرات.

دراسة الدغيم والشدوخي (2020)، بعنوان «تقويم برامج الدراسات العليا التربوية بجامعة القصيم في ضوء تنميتها للمهارات البحثية»، استهدفت الكشف عن دور برامج الدراسات العليا التربوية بجامعة القصيم في تنمية المهارات البحثية لدى طلاب الدراسات العليا من وجهة نظرهم، ولتحقيق ذلك استخدم المنهج الوصفي المسحي، وتم استخدام الاستبانة، وتكونت عينة الدراسة من (158) من طلبة الدراسات العليا في مرحلتي الماجستير والدكتوراه، وتوصلت الدراسة إلى أن برامج الدراسات التربوية تسهم في تنمية المهارات التالية: (مهارات التحديد، مهارات التنظيم، مهارات التقديم، مهارات الربط والاستنتاج، مهارات استخدام التقنية)، بدرجة (متوسطة)، وبمستوى (مرتفع) لصالح مهارات استخدام التقنية، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات الطلاب حول دور برامج الدراسات العليا التربوية في تنمية المهارات البحثية تعزى لمتغير النوع لصالح الطلاب، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول دور برامج الدراسات العليا التربوية في تنمية المهارات البحثية تعزى لمتغير المرحلة، ووجود فروق حول دور برامج الدراسات العليا التربوية في تنمية المهارات البحثية تعزى لمتغير التخصص لصالح تخصص تقنيات التعليم.

دراسة العجمي وعبابنة (2020)، بعنوان «تقييم برامج الدراسات العليا في جامعة الكويت من وجهة نظر الطلبة في ضوء الاتجاهات المعاصرة»، هدفت الدراسة للتعرف الى فاعلية برامج

الدراسات العليا في جامعة الكويت في ضوء الاتجاهات المعاصرة، من وجهة نظر الطلبة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، كما تم استخدام الاستبانة، وتكونت عينة الدراسة من (122) من الطلبة في كلية الدراسات العليا. وأظهرت النتائج أن فاعلية برامج الدراسات العليا في جامعة الكويت من وجهة نظر الطلبة جاءت (متوسطة)، كما اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المعدل لمجالات (الأهداف والقبول والاشراف العلمي) لصالح من كانت معدلاتهم (3.493-)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

دراسة العتيبي (2021)، بعنوان «تقويم برامج الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك خالد في ضوء معايير التعليم الإلكتروني للتعليم العالي بالمملكة العربية السعودية»، هدفت إلى تقويم برامج الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك خالد في ضوء معايير التعليم الإلكتروني للتعليم العالي بالمملكة العربية السعودية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وطلبة الدراسات العليا. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت بطاقة تقويم صممت في ضوء معايير التعليم الإلكتروني. وتم تطبيق الأداة على كامل المجتمع، وخلصت الدراسة إلى أن تحقق معايير التعليم الإلكتروني للتعليم العالي في تخصص المناهج وطرق التدريس بجامعة الملك خالد قد تحققت بدرجة (كبيرة) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ومن وجهة نظر الطلبة، وقد تحققت المعايير بشكل (كبير) عدا معيار القياس والتقويم الذي تحقق بشكل (متوسط) من وجهة نظر الطلبة، كما أكدت الدراسة على أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقويم أعضاء هيئة التدريس والطلبة.

دراسة الكثيري (2021)، بعنوان «تقويم برامج الدراسات العليا – الماجستير – بقسم التربية الخاصة جامعة الملك سعود من وجهة نظر طلابها وطالباتها»، هدفت إلى تقويم برامج الدراسات العليا (ماجستير) بقسم التربية الخاصة من وجهة نظر طلابها وطالباتها، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة لدراستها. تكون مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات الماجستير، وبلغ حجم العينة (87) طالبًا وطالبة. وتوصلت الدراسة لنتائج أبرزها: (موافقة العينة على تحقق جودة المقرات والتجهيزات)، بينما رأى عينة الدراسة أن جودة (الإرشاد الأكاديمي والإشراف العلمي) (متحققة نوعًا ما)، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة في محوري (تقويم البرامج لجودة المقررات والتجهيزات، والإرشاد الأكاديمي والإشراف العلمي) باختلاف متغير الجنس أو التخصص.

دراسة المفيز والعيفان والحمدان (2021)، بعنوان «جودة التعليم والتعلم في الجامعات وفق معايير NCAAA لاعتماد برامج الدراسات العليا»، هدفت للتعرف على مستوى جودة التعليم والتعلم في برامج الماجستير بكلية التربية، جامعة الملك سعود، وفق معايير اعتماد برامج الدراسات العليا NCAAA، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطالبات. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت الاستبانة على عينة عشوائية من (117) عضو هيئة تدريس، و(292) طالبة ماجستير في كلية التربية. أظهرت النتائج أن مستوى جودة التعليم والتعلم بمعاييره: (خصائص الخريجين ومخرجات التعلم، والمنهج الدراسي، وجودة التدريس وتقويم الطلاب) من وجهة نظر أعضاء هيئة، جاء (متوسطة)، وجاء المعيار الفرعي (المنهج الدراسي) الأعلى في مستوى الجودة، يليه (خصائص الخريجين ومُخرجات التعلم)، ثم (جودة التدريس وتقويم الطلاب)، أما من وجهة نظر الطالبات، فقد كان المعيار الفرعي (جودة التدريس وتقويم الطلاب) الأعلى في مستوى الجودة، يليه (المنهج الدراسي)، ثم (خصائص الخريجين ومخرجات التعلم)، وجاءت (متوسطة).

دراسة بني بكار (2023)، بعنوان «تقييم برامج الدراسات العليا في كليات جامعة جرش من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة»، هدفت الى التعرف على درجة تقييم برامج الدراسات العليا في كليات جامعة جرش من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة، تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا في جامعة جرش وعددهم (238) عضو هيئة تدريس، و(400) طالباً، تم اختيار عينة عشوائية، تم استخدام النهج الوصفي، وتم استخدام الاستبانة. وأظهرت النتائج أن متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة تقييم برنامج الدراسات العليا في كليات جامعة جرش من وجهة نظر العينة جاءت بدرجة (مرتفعة)، أظهرت الدراسة عدم وجود فروق تعزى لمتغيرات الجنس والعمر والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

دراسة (Nicholls, M G, 2009، بعنوان «استخدام نماذج ماركوف كوسيلة مساعدة لتقييم وتخطيط ومقارنة برامج الدكتوراه»، في هذا البحث تم تطوير نموذج سلسلة ماركوف لتسهيل التخطيط في برنامج دكتوراه في إدارة الأعمال بكلية الدراسات العليا في أستراليا، تم استخدام تسهيلات التنبؤ قصير وطويل الأجل التي يقدمها النموذج لتحديد الأعداد المتوقعة في البرنامج، وتحديد معدل النجاح المتوقع للمرشحين، وقياس سمات الوضع الراهن بشكل تنافسي. يمكن استخدام العدد المتوقع لمرشحي الدكتوراه في كل «ولاية» داخل البرنامج (في السياقين القصير والطويل الأجل) لتقدير تدفق الإيرادات المتوقع، وعبء المشرف المتوقع، في البرنامج.

دراسة (Roberts and Jalynn, 2011)، بعنوان «وجهات نظر الطلاب: تقييم برنامج إدارة التعليم العالي»، هدفت الدراسة إلى تقييم إدارة برنامج الدكتوراه في التعليم العالي لفهم تصورات الطلاب عن جودة البرنامج، لتحسين كل من رضا الطلاب والتخطيط للمستقبل. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي والمقابلة اداة لجمع البيانات. وجاءت أهم نتائج الدراسة أن الرعاية والدعم والتدريس والتطبيق العملي لمحتوى المناهج ممتازة ومفيدة. فيما اظهرت الدراسة من جانب اخر عدداً من التحديات التي تواجه

ادارة برنامج الدكتوراه وهي عدم استمرار القادة التي ترجع الى الدوران الاداري في القسم، وعدم ثبات السياسات والممارسات وتغيرها المستمر، نقص دعم الطلاب وتقديم المشورة لهم، تكرار المناهج، وعدم اعداد بحوث جيدة لأطروحة الدكتوراه.

دراسة (Fakunle; Pete, Allison; Ken & 2016 Fordyce, Labake,)، بعنوان «وجهات نظر طلاب الدراسات العليا الصينيين حول تطوير التفكير النقدي في درجة الماجستير في التعليم في المملكة المتحدة»، تناولت هذه الدراسة وجهات نظر طلاب الدراسات العليا الصينيين حول كيفية تطوير التفكير النقدي خلال برنامج الدراسات العليا في التعليم لمدة عام واحد. تسلط المقابلات التي أجريت مع طلاب صينيين الضوء على الأحداث الرئيسية خلال فترة الدراسة والتي أثرت على تعلمهم. وتشير النتائج إلى أن المشاركين بحاجة إلى التكيف مع مفهوم التفكير النقدي، يشير أحد العوامل الرئيسية التي تم تحديدها في الدراسة إلى أن الحدث المحفز: ردود الفعل على الدورات الدراسية، أثر على كيفية تطوير المشاركين للتفكير النقدي.

دراسة (Ivan, Tuti, Taryudi, and Agphin, 2020)، بعنوان «اتجاه بحث أطروحة الدكتوراه: دراسة مقارنة لبرامج الدراسات العليا في جامعات التعليم»، هدفت الدراسة إلى تحليل اتجاهات البحث في برنامج أطروحة الدكتوراه خلال السنوات الثلاث الماضية (2016 - 2018). تم إجراء نهج نوعي مع أساليب تحليل المحتوى في 4 جامعات، العينة في هذه الدراسة كانت برامج الدراسة في الإدارة التربوية، تعليم اللغة، التربية الرياضية، التعليم الأساسي، وبحوث التعليم والتقييم. تم تحليل ما مجموعه 327 أطروحة، ركزت الدراسة على قضايا البحث وموضوعاته، والنظريات المستخدمة، وأساليب البحث، وتقنيات جمع البيانات، وتقنيات أخذ العينات وتقنيات تحليل البيانات، والجدة، والاستشهادات ومصادر القراءة. أظهرت النتائج أن جامعة UNJ أنتجت أعدادًا أكبر من الأطروحات مقارنة بالجامعات الأخرى، تتنوع اتجاهات البحث التربوي في كل برنامج دراسي بشكل كبير، بدءًا من القضايا وموضوعات البحث وطرق البحث المستخدمة لتحليل البيانات. كانت غالبية طرق البحث المستخدمة هي الوصفية النوعية والكمية، وجمع البيانات باستخدام الاستبيانات والملاحظات والمقابلات والوثائق، في حين يكثر تحليل البيانات تحليلًا وصفيًا.

دراسة (Francisco, Ganga Contreras; 2023 Emilio, Rodriguez Ponce; Juan, Castillo; Patricio, Viancos González)، بعنوان «حالة عرض الدكتوراه في برامج التعليم في تشيلي»، اهتم هذا البحث بتحليل برامج الدكتوراه في التعليم في تشيلي (النوعية والكمية)، بهدف توليد معلومات لعملية صنع القرار لمختلف مجموعات المصالح. كان هذا البحث عبارة عن دراسة وصفية تتضمن مصادر المعلومات الأولية والثانوية (المقالات العلمية، وقاعدة بيانات التسجيل، وصفحات الويب)؛ المصدر ذو الصلة هو نظام معلومات التعليم العالي التابع لوزارة التعليم التشيلية، والذي تم تحديث نسخته حتى يوليو 2022. وقد تم اكتشاف نمواً ملحوظاً في تسجيل طلاب الدراسات العليا في تشيلي بين عامي 1984 و2022، وهو ما يتجاوز نظام التعليم العالي والتي تضاعف معدل التحاقها بـ 6.8 مرات في نفس الفترة، وهو في حالة الدكتوراه المحددة 46 مرة.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية في هدفها مع دراسات كل من: راضي والعربي (2016)، والسيد (2017)، وجبارة والفقيه (2019)، والصقري والسنيدي (2019)، والعتيبي (2021)، والكثيري (2021)، وعون والصعب والقحطاني (2019)، التي هدفت الى تقويم برامج الدراسات العليا في الجامعات. كما اتفقت مع دراسات الطعاني (2018)، وبني بكار (2023)، و(Roberts and Jalynn 2011)، التي هدفت الى تقييم برامج الدراسات العليا في الجامعات. الا ان الدراسة الحالية اختلفت عن الدراسات السابقة في مكان وزمان إجراء الدراسة، حيث أجريت الدراسة الحالية في كلية التربية بجامعة حائل، بينما الدراسات الأخرى أجريت في بيئات مختلفة، ماعدا دراسة راضي والعربي (2016) والتي أجريت في جامعة حائل، لكن الدراسة الحالية تختلف عنها في أن البرامج التي تم تقييمها في هذه الدراسة طرحت بعد إجراء دراسة راضي والعربي، حيث تم البدء بالدراسة في البرامج التي تم تقييمها في هذه الدراسة في عام 2019م، بينما دراسة راضي والعربي كانت في 2016م، ماعدا برنامج الإدارة التربوية الذي تمت دراسته للمقارنة بينه وبين برنامج القيادة التربوية في نفس القسم.

كما تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في الأبعاد التي درستها، كما اختلفت الدراسة الحالية في الهدف مع كل من دراسات: أبو علوان (2018)، ومعيتيق (2018)، والمفيز والعيفان والحمدان (2021)، التي هدفت إلى التعرف على درجة توافر معايير الجودة في برامج الدراسات العليا، ومستوى جودة التعليم والتعلم في برامج الماجستير ودراسة الدغيم والشدوخي (2020)، التي استهدفت الكشف عن دور برامج الدراسات العليا التربوية، ودراسة العجمي وعبابنة (2020)، التي هدفت للتعرف الى فاعلية برامج الدراسات العليا، ودراسة (Nicholls, M G, 2009)، التي طورت نموذج سلسلة ماركوف التي هدفت لتسهيل التخطيط في برنامج دكتوراه في إدارة الأعمال، ودراسة (Fakunle; 2016 Pete, Allison; Ken & Fordyce, Labake,)، التي تناولت وجهات نظر طلاب الدراسات العليا الصينيين حول كيفية تطوير التفكير النقدي خلال برنامج الدراسات العليا، ودراسة (Ivan, Tuti, Taryudi, and Agphin, 2020)، هدفت الدراسة إلى تحليل اتجاهات البحث في برنامج أطروحة الدكتوراه خلال السنوات الثلاث الماضية (2016 - 2018). ودراسة (Francisco, Ganga Contreras; Emilio, 2023 Rodriguez Ponce; Juan, Castillo; Patricio,

Viancos González)، اهتم هذا البحث بتحليل برامج الدكتوراه في التعليم في تشيلي (النوعية والكمية)، واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي. ماعدا دراسة(Ivan, Tuti, Taryudi, and) Agphin, 2020)، التي استخدمت تحليل المحتوى.

استخدمت الدراسة الحالية الاستبانة أداةً لجمع المعلومات، وهي بذلك تتفق مع كافة الدراسات السابقة، باستثناء دراسة السيد (2017)، التي استخدمت المقابلة بالإضافة الى الاستبانة، ودراسة العتيبي (2021)، التي استخدمت بطاقة التقويم، وكل من دراسة (Roberts and Jalynn 2011)، ودراسة (2016 ,Fakunle; Pete, Allison; Ken & Fordyce, Labake)، اللتان استخدمتا أداة المقابلة، ودراسة (Francisco, 2023 Ganga Contreras; Emilio, Rodriguez Ponce; Juan, Castillo; Patricio, Viancos González)، التي استخدمت البحث الوثائقي في مصادر المعلومات الأولية والثانوية (المقالات العلمية، وقاعدة بيانات التسجيل، وصفحات الويب).

تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها أجريت في كلية التربية في جامعة حائل، واستهدفت دراسة برامج الدراسات العليا التي لم تدرس من قبل، كما أنها وضعت مقترحات لتطوير برامج الدراسات في كلية التربية بجامعة حائل.

منهجية الدراسة:

تم في هذه الدراسة استخدام المنهج الوصفي المسحي لدراسة وتقويم برامج الدراسات العليا (الماجستير) في كلية التربية بجامعة حائل، لملائمته لطبيعة الدراسة وأسئلتها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات برامج الماجستير في كلية التربية بجامعة حائل وهي: (الإدارة التربوية، القيادة التربوية، المناهج وطرق التدريس، تقنيات التعليم، الارشاد النفسي المدرسي)، وبلغ إجمالي مجتمع الدراسة (490) فرداً (احصائيات أقسام كلية التربية).

عينة الدراسة:

طبقت هذه الدراسة على عينة عشوائية اجمالية قوامها (261) فرداً من مجتمع الدراسة، بنسبة اجمالية تمثل (53.3 %) من المجتمع الأصلي.

وصف بيانات عينة الدراسة: في الجدول التالي رقم (1) إيضاح لكيفية توزيع عينة الدراسة.

جدول 1

توزيع العينة للجنس، ونوع البرنامج

المتغيرات		النوع ذكر العدد	أنثى العدد	الاجمالي
البرنامج	الماجستير في الإدارة التربوية	28	14	42
	الماجستير في القيادة التربوية	24	46	70
	الماجستير في المناهج وطرق التدريس	10	43	53
	الماجستير في تقنيات التعليم	16	34	50
	الماجستير في الإرشاد النفسي المدرسي	15	31	46
	الإجمالي	93	168	261

أداة الدراسة:

تم اعتماد الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وتم التحقق من صدق الأداة بتحكيمها من قبل ذوي الاختصاص، كما تم حساب الصدق عن طريق التحليل العاملي الاستكشافي للاستبانة المستخدمة، والجدول (2) يوضح نتائج مقياس «كايزر» و«ماير» و«أولكن» (ك م أ) ومقياس «بارتليت»:

جدول 2

نتائج مقياس "كايزر"، و"ماير"، و"أولكن" (ك م أ)، ومقياس "بارتليت" للاستبانة

مقياس (ك م أ) لكفاية العينات.		0,883
مقياس "بارتليت"	كا^2 (مربع كاي)	8169,536
	درجة الحرية	990
	الدلالة	0,000

وقد بلغت قيمة مقياس «كايزر»Kaiser و«ماير» Meyer و«أولكن» OLkin (ك م أ) لكفاية العينات (0,883) Sampling Adequacy) وتشير هذه القيمة إلى أن العينة كانت ملائمة في الحكم على اعتدالية توزيع البيانات ما دامت تزيد عن (0,500) أو اقتربت من الواحد الصحيح، كما كانت قيمة إختبار «بارتليت» Bartlett›s Test لاختبار المعنوية الكلية للارتباطات Sphericity دالة، حيث بلغت قيمة مربع كاي (كا2) (8169,536) Chi-Square بدلالة بلغت (0,000) ويشير ذلك إلى وجود ارتباطات في مجموعة البيانات تكفي لإجراء التحليل العاملي.

جدول 3

التحليل العاملي الاستكشافي لأداة تقييم برامج الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة حائل

البنود	العوامل						
	1	2	3	4	5	6	7
1	0.619						
2	0.532						
3	0.643						
4	0.700						
5	0.572						
6	0.451			0.405			
7				0.572			0.404
8	0.518			0.455			
9	0.603						
10	0.637						
11	0.643						
12	0.629						
13		0.316	0.641				
14	0.662						
15	0.719						
16		0.414	0.652	0.314			
17	0.553			0.333			
18	0.646						
19	0.601						
20	0.693	0.385					
21	0.750						
22	0.675	0.320					
23	0.573						
24		0.447	0.586				
25	0.706						
26	0.605						0.3
27	0.618						
28	0.706						
29			0.683				
30	0.595				0.378	0.327	
31	0.598				0.409	0.300	
32		0.454	0.533	0.334			
33	0.421				0.457	0.356	
34	0.401	0.440					
35	0.559		0.375				
36	0.619		0.368				
37	0.616		0.373				
38	0.480						0.5
39	0.429				0.377		
40		0.301	0.347				
41	0.561						
42	0.626						
43	0.634	0.301					
44	0.623	0.304					
45	0.551	0.454					
الجزر الكامن	14.015	3.768	3.612	2.607	1.922	1.503	1.314
نسبة التباين	31.144	8.373	8.027	5.793	4.271	3.339	2.919
نسبة التباين التراكمي	31.144	39.517	47.544	53.338	57.609	60.948	63.867

كشف التحليل العاملي الاستكشافي عن وجود (7) عوامل، والجدول (4) يوضح تفاصيل العوامل (اسم العامل، والجزر الكامن، ونسبة التباين، ونسبة التباين التراكمي، والبنود، وتشبعات البنود): تمثل العوامل السابقة الأبعاد التي احتوتها الاستبانة، وكان أبرزها العامل الأول الذي فسر القدر الأكبر من التباين. وبلغ مجموع نسبة التباين التي حققتها الاستبانة 63,867 %، ويشير ذلك إلى أن بنود الاستبانة استطاعت أن تمثل البيانات بشكل كبير مما يشير إلى صدقها.

الثبات: تم استخدام حزمة الأساليب الإحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS لحساب ثبات الأدوات عن طريق معامل «ألفا–كرونباخ» لبنود المقياس مجتمعة. والجدول (4) يوضح قيم الثبات للاستبانة المستخدمة، وأبعاده (ن= 261):

جدول 4

معاملات ثبات ألفا–كرونباخ للاستبانة وأبعادها

م	الاستبانة وأبعادها الفرعية	عدد البنود	معامل ثبات "ألفا–كرونباخ"
1	أهداف البرنامج	8	0,859
2	قبول الطلبة	3	0,849
3	محتوى البرنامج	6	0,572
4	التدريس	10	0,825
5	الإشراف	7	0,631
6	الخدمات	4	0,849
7	التقويم	7	0,752
8	المقياس الكلي	45	0,927

تشير النتائج في الجدول (4) إلى أن معامل الثبات للمقياس الكلي جاء بدرجة (0,927)، وهي قيمة مرتفعة، كما أن مقياس البنود تراوح بين (0,572) و (0,859)، مما يشير إلى ثبات أداة الدراسة بدرجة عالية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

في الدراسة الحالية تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية باستخدام الحزمة الاحصائية SPSS كالتالي:

1. التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية.
2. مقياس «كايزر» و«ماير» و«أولكن» (ك م أ) ومقياس «بارتليت»، لحساب الصدق عن طريق التحليل العاملي الاستكشافي للاستبانة المستخدمة.
3. معامل ثبات ألفا لكرونباخ في التأكد من ثبات درجات الاستبانة.
4. اختبار «ت» للمجموعات المستقلة في التعرف على دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة.
5. اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه في التعرف على دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة.

قياس المدى:

تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي للحصول على استجابات أفراد عينة الدراسة، وقد تم تحديد طول فئات المقياس لي حسب الجدول التالي:

جدول 5

تقسيم فئات الاستجابة حسب مقياس ليكرت الرباعي

م	الفئة	حدود الفئة	
		من	إلى
1	لا أوافق	1	أقل من 1.81
2	أوافق بدرجة منخفضة	1.81	أقل من 2.61
3	محايد	2.61	أقل من 3.41
4	أوافق بدرجة متوسطة	3.41	أقل من 4.21
5	أوافق بدرجة عالية	4.21	5

مناقشة نتائج الدراسة:

سيتم في هذا الجزء مناقشة نتائج الدراسة، على النحو التالي:

إجابة السؤال الأول: ما مستوى تقييم برامج الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة حائل من وجهة نظر طلبتها؟ والاجابات كانت على النحو التالي:

جدول 6

المتوسط والانحراف المعياري لأبعاد الاستبانة والدرجة الكلية لأبعاد الاستبانة مرتبة تنازليا وفقًا لحجم المتوسط

م	الأبعاد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
1	أهداف برامج الدراسات العليا	4.592	0.743	أوافق بدرجة عالية	1
2	قبول الطلبة في برامج الدراسات العليا	4.464	0.887	أوافق بدرجة عالية	2
4	التدريس في برامج الدراسات العليا	4.354	0.921	أوافق بدرجة عالية	3
7	تقويم الطلبة في برامج الدراسات العليا	4.272	0,981	أوافق بدرجة عالية	4
6	الخدمات البحثية والمساندة لبرامج الدراسات العليا	4.074	1.114	أوافق بدرجة متوسطة	5
3	محتوى برامج الدراسات العليا	4.058	1.053	أوافق بدرجة متوسطة	6
5	الاشراف العلمي على الطلبة في برامج الدراسات العليا	3.943	1.166	أوافق بدرجة متوسطة	7
	المجموع الكلي	4.251	0.980	أوافق بدرجة عالية	

تشير نتائج الجدول (6) لأبعاد الاستبانة الكلية إلى أن التقدير الكلي للأبعاد جاء بدرجة موافقة عالية، بمتوسط حسابي (4.251)، وهذا يشير الى أن تقييم عينة الدراسة لبرامج الدراسات العليا بالكلية بالمجمل كان إيجابياً، وإلى أن لدى عينة الدراسة –إجمالاً– رضا عما يقدم في برامج الدراسات العليا. مع وجود اختلاف في درجات تقييم كل بعد على حدة، مما يشير إلى أن الرضا عن البرنامج لا يشمل جميع الأبعاد، حيث تراوحت تقديرات الأبعاد بين (عالية) و (متوسطة) لأبعاد الاستبانة. فقد جاءت الأبعاد: (أهداف برامج الدراسات العليا، وقبول الطلبة في برامج الدراسات العليا، والتدريس في برامج الدراسات العليا، وتقويم الطلبة في برامج الدراسات العليا) بدرجة (موافقة عالية). ويفسر الباحث هذه النتيجة بحرص القسم والكلية على وضوح أهداف البرنامج، ووضوح إجراءات القبول في برامج الدراسات العليا، والاهتمام بجودة التدريس وعدالة التقييم.

وجاءت أبعاد: (الخدمات البحثية والمساندة لبرامج الدراسات العليا، ومحتوى برامج الدراسات العليا، والاشراف العلمي على الطلبة في برامج الدراسات العليا)، بدرجة (موافقة متوسطة). ويفسر الباحث هذه النتيجة أنها بسبب عدم اكتمال بعض المرافق الخاصة بالخدمات المساندة بالجامعة، وكذلك ارتفاع سقف الطموح لرفع مستوى جودة البرامج، وتفاوت مستوى الاهتمام بالإشراف لدى أعضاء هيئة التدريس. وتتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة بني بكار (2023)، التي كشفت أن درجة تقييم برامج الدراسات العليا في كليات جامعة جرش جاءت (مرتفعة)، كما تتفق الدراسة جزئياً مع كل من: دراسة السيد (2017) عن الدراسات العليا قسم التربية الإسلامية والمقارنة بجامعة أم القرى، التي تراوحت نتائجها بين (كبيرة) في جانب أهمية المقررات، وارتباطها بالتخصص وإفادتها للطلبة في الرسالة العلمية. و(متوسطة) في تحقيق نواتج التعلم، وقيام أعضاء هيئة التدريس بالأدوار المنوطة بهم، والبرامج التي يقدمها القسم، وتحقق التسهيلات الإدارية والمادية. ودراسة الصقري والسنيدي (2019) التي كشفت أن برامج الدراسات العليا في جامعة القصيم تراوحت بين درجة (عالية) في عبارات محاور (سياسة التسجيل والقبول واللوائح الجامعية، وأهداف برامج الدراسات العليا، والمقررات الدراسية ومحتواه، واستراتيجيات التعليم والتعلم، وأساليب التقويم والإرشاد الأكاديمي والإشراف بينما جاءت منخفضة في محور الخدمات والتسهيلات البحثية، ودراسة الدغيم والشدوخي (2020)، التي توصلت إلى أن برامج الدراسات التربوية بجامعة القصيم تسهم في تنمية المهارات البحثية التالية:(مهارات التحديد، التنظيم، التقديم، الربط والاستنتاج، استخدام التقنية)، بدرجة (متوسطة)، وبمستوى (مرتفع) لصالح مهارات استخدام التقنية.

وتختلف مع دراسة راضي والعربي(2016) التي أشارت الى أن تحقق معايير الاعتماد الاكاديمي في برامج الدراسات العليا بجامعة حائل جاء إجمالاً بدرجة (متوسطة)، ودراسة الطعاني (2018) التي كشفت أن درجة تقييم برامج الدراسات العليا في جامعة اليرموك جاءت بدرجة متوسطة لمجالات:(محتوى البرامج وأهدافها، الإشراف الأكاديمي على رسائل الطلبة، الخطة الدراسية وأساليب وطرق التدريس، الخدمات والتسهيلات البحثية)، ودراسة أبو علوان (2018) التي كشفت أن درجة تقييم برامج الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة اليرموك جاءت بدرجة (متوسطة) لمجالات:(الطلبة والخدمات الطلابية، التعليم والتعلم، المكتبة ومصادر المعلومات، البحث العلمي، تقدم الطلبة ومنجزاتهم). ودراسة المفيز وآخرون (2021)، التي كشفت أن مستوى جودة التعليم والتعلم في برامج الماجستير بكلية التربية، جامعة الملك سعود، وفق معايير اعتماد برامج الدراسات العليا NCAAA في معايير (خصائص الخريجين، مخرجات التعلم، المنهج الدراسي، جودة التدريس، تقويم الطلاب) جاء بدرجة (متوسطة)، ودراسة العجمي وعبابنة (2020) التي أكدت أن فاعلية برامج الدراسات العليا في جامعة الكويت في ضوء الاتجاهات المعاصرة جاءت بدرجة (متوسطة).

وفيما يتعلق بنتائج كل بعد على حدة، جاء بعد «أهداف برامج الدراسات العليا» بالمرتبة الأولى، حيث حصل على (درجة موافقة عالية)، بمتوسط حسابي قدره (4.592)، مما يشير إلى أن عينة الدراسة يرون أن أهداف برامج الدراسات العليا مناسبة، وربما يفسر ذلك بأن أهداف برامج الدراسات العليا المدونة قد

تمت صياغتها وفق معايير عالية تحقق أهداف تلك البرامج، حيث تمت صياغتها وفق معايير الجودة بالجامعة، كما تشير هذه النتيجة إلى أن الطالب ربما يكون قد لمس الجهد المبذول من القائمين على هذه البرامج لتحقيق هذه الأهداف على أرض الواقع، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الصقري والسنيدي (2019) التي أسفرت عن أن تقدير الطلاب لبرامج الدراسات العليا في جامعة القصيم جاءت (عالية) في محور (أهداف البرامج) وتختلف مع دراسة الطعاني (2018) التي بينت أن تقييم برامج الدراسات العليا في جامعة اليرموك في (مجال الأهداف) جاء بدرجة (متوسطة).

يليه بعد (قبول الطلبة) الذي جاء بالمرتبة الثانية، وحصل على (درجة موافقة عالية)، بمتوسط حسابي قدره (4.464)، وهذا يشير إلى أن رأي عينة الدراسة لإجراءات القبول في جامعة حائل كان إيجابياً. وربما يعود سبب الموافقة العالية للطلبة على هذا البعد إلى وضوح إجراءات القبول في برامج الدراسات العليا لدى جامعة حائل، حيث تعتمد الجامعة في قبول طلبة الدراسات العليا على معايير دقيقة وواضحة، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الصقري والسنيدي (2019) التي أسفرت عن أن تقديرات الطلاب لتقويم برامج الدراسات العليا بجامعة القصيم جاءت عالية في محور سياسة التسجيل والقبول واللوائح الجامعية، ودراسة جبارة والفقيه (2019) التي أظهرت أن درجة توافر الجودة في برامج الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة تعز جاءت بدرجة كبيرة في مجال القبول والتسجيل.

يليه بعد «التدريس في برامج الدراسات العليا» الذي جاء بالمرتبة الثالثة، وحصل على (درجة موافقة عالية)، بمتوسط حسابي قدره (4.354)، وهذا يشير إلى رضا أفراد الدراسة عن مستوى الأداء التدريسي في برامج الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة حائل، وتعزى درجة الموافقة العالية على بعد التدريس في برامج الدراسات العليا من قبل الطلبة إلى حرص الأساتذة على تقديم الخبرات المتنوعة لإثراء الطلبة، وكذلك دافعية الطلبة العالية للحصول على المعلومات والمهارات، خصوصاً أن برامج الدراسات العليا بالكلية تعد من أوائل البرامج المطروحة بالجامعة والتي خدمت التربويين بمنطقة حائل ومحيطها.

وهذا يتفق مع دراسة جبارة والفقيه (2019) التي أظهرت نتائجها أن درجة توافر الجودة في برامج الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة تعز في مجال الأستاذ الجامعي جاءت بدرجة (بدرجة كبيرة)، ودراسة الصقري والسنيدي (2019) التي أسفرت الدراسة عن أن تقديرات الطلاب بجامعة القصيم لبرامج الدراسات العليا جاءت (عالية) في محور استراتيجيات التعليم والتعلم. ويتفق جزئياً مع دراسة معيتيق (2018)، التي أظهرت أن درجة توافر معايير الجودة في برامج الدراسات العليا بكلية التربية جامعة مصراته كانت متحققة بدرجة (مرتفعة) فيما يتعلق باتباع أعضاء هيئة التدريس لطرق التدريس الأكثر فاعلية، فيما كانت الاستجابة (متوسطة) فيما يتعلق باستخدام (تقنيات التدريس الحديثة، والتنوع في استخدام طرق التدريس). ويختلف مع دراسة الطعاني (2018) التي بينت نتائجها أن درجة تقييم برامج الدراسات العليا في جامعة اليرموك في مجال أساليب وطرق التدريس جاءت (متوسطة)، ودراسة المفيز وآخرون (2021)، التي أظهرت نتائجها أن مستوى جودة التعليم والتعلم في معيار (جودة التدريس) جاء بدرجة (متوسطة).

يليه بعد «تقويم الطلبة في برامج الدراسات العليا»، الذي جاء بالمرتبة الرابعة، وحصل على درجة (درجة موافقة عالية)، بمتوسط حسابي قدره (4.272)، ويشير ذلك إلى أن أفراد الدراسة يرون أن تقويم الطلبة في برامج الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة حائل يتم وفق أسس ومعايير واقعية موضوعية. ويعزى ذلك إلى حرص الأساتذة والنظام الجامعي على تحري الدقة في التقويم، وإلى درجة النضج العقلي للدراسين حيث أن أغلبهم يعملون كقيادات في الميدان التربوي. وهذا يتفق مع دراسة الصقري والسنيدي (2019) التي أسفرت عن أن تقديرات الطلاب لبرامج الدراسات العليا بجامعة القصيم جاءت (عالية) في محور (أساليب التقويم)، ويتفق جزئياً مع دراسة العتيبي (2021) التي خلصت إلى أن تحقق معيار (القياس والتقويم) في ضوء معايير التعليم الإلكتروني للتعليم العالي بجامعة الملك خالد قد تحققت بدرجة (كبيرة) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وبدرجة (متوسطة) من وجهة نظر الطلبة، كما يختلف مع دراسة المفيز وآخرون (2021) التي أظهرت نتائجها أن مستوى جودة التعليم والتعلم وفق معايير NCAAA في معيار تقويم الطلاب جاء بدرجة (متوسطة).

يليه بعد (الخدمات البحثية والمساندة لبرامج الدراسات العليا) الذي جاء بالمرتبة الخامسة، وحصل على (درجة موافقة متوسطة)، بمتوسط حسابي قدره (4.074). ويفسر الباحث حصول بعد الخدمات البحثية والمساندة لبرامج الدراسات العليا على درجة موافقة متوسطة إلى أنه قد يكون بسبب عدم اكتمال بعض المرافق الخاصة بهذه الخدمات في المدينة الجامعية، حيث أن بعض مرافق الجامعة لاسيما المكتبة المركزية وبعض المرافق المتعلقة بالخدمات الطلابية لازالت في طور الانتقال للمدينة الجامعية الجديدة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الطعاني (2018) التي بينت نتائجها أن درجة تقييم برامج الدراسات العليا في جامعة اليرموك في مجال (الخدمات والتسهيلات البحثية) جاءت (متوسطة)، وتختلف مع دراسة الصقري والسنيدي (2019) التي أسفرت عن أن تقديرات الطلاب لبرامج الدراسات العليا بجامعة القصيم جاءت (منخفضة) في محور (الخدمات والتسهيلات البحثية).

يليه بعد (محتوى برامج الدراسات العليا) الذي جاء بالمرتبة السادسة، وحصل على (درجة موافقة متوسطة)، بمتوسط حسابي قدره (4.058)، وربما يكون سقف طموح طالب الدراسات العليا المرتفع هو سبب هذه النتيجة، حيث أن عدد كبير من طلبة الدراسات العليا هم على رأس العمل في الميدان التربوي كمشرفين تربويين أو مديري ووكلاء مدارس أو معلمين. وهذا يضع على عاتق الكلية وأقسامها بذل مزيد من الجهد للارتقاء بهذه البرامج

إلى آفاق جديدة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الطعاني (2018) التي بينت نتائجها أن درجة تقييم برامج الدراسات العليا في جامعة اليرموك في مجال (محتوى البرامج) جاءت (متوسطة)، ودراسة أبو علوان (2018) التي أظهرت أن درجة توفر معايير الجودة في مجال (الخطة الدراسية) في برامج الدراسات العليا بكلية التربية، جامعة اليرموك جاءت (متوسطة)، ودراسة معيتيق (2018)، التي أظهرت أن درجة توافر معايير الجودة في برامج الدراسات العليا بكلية التربية جامعة مصراته كانت متحققة بدرجة (متوسطة) فيما يتعلق (بتقويم جودة برنامج الدراسات العليا). ودراسة المفيز وآخرون (2021) التي أظهرت نتائجها أن مستوى جودة التعليم والتعلم وفق معايير اعتماد برامج الدراسات العليا NCAAA في معيار المنهج الدراسي جاء بدرجة (متوسطة).

كما تختلف الدراسة مع دراسة جبارة والفقيه (2019) التي أظهرت نتائجها أن درجة توافر الجودة في برامج الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة تعز في مجال المقررات الدراسية جاءت (بدرجة كبيرة)، ودراسة الصقري والسنيدي (2019) التي أسفرت عن أن تقديرات الطلاب لبرامج الدراسات العليا بجامعة القصيم جاءت (عالية) في محور المقررات الدراسية ومحتواه.

يليه بعد «الاشراف العلمي على الطلبة في برامج الدراسات العليا» الذي جاء بالمرتبة السابعة، وحصل على (درجة موافقة متوسطة)، بمتوسط حسابي قدره (3.943). وفيما يخص بعد الاشراف العلمي على الطلبة في برامج الدراسات العليا، فربما يكون السبب يعود للاختلاف الفكري أو الخلاف في وجهات النظر الذي قد يحدث أحياناً بين المشرف والطالب فيما يتعلق بمجريات إنجاز البحث، أو الضغط التي يحدث لطالب الدراسات العليا أثناء إنجاز البحث، أو بسبب انشغال بعض المشرفين بالأعباء الإدارية. وتتفق هذه النتيجة مع كل من دراسة الطعاني (2018) التي بينت نتائجها أن درجة تقييم برامج الدراسات العليا في جامعة اليرموك في مجال الإشراف الأكاديمي على رسائل الطلبة جاءت (متوسطة)، ودراسة جبارة والفقيه (2019) التي أظهرت نتائجها أن درجة توافر الجودة في برامج الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة تعز في مجال الإشراف العلمي (بدرجة متوسطة)، ودراسة الكثيري (2021) بقسم التربية الخاصة في كلية التربية بجامعة الملك سعود، التي توصلت الدراسة إلى أن جودة (الإرشاد الأكاديمي والإشراف العلمي) (متحققة نوعًا ما)، كما تختلف مع دراسة الصقري والسنيدي (2019) التي أسفرت عن أن تقديرات الطلاب لبرامج الدراسات العليا بجامعة القصيم جاءت (عالية) في محور أساليب التقويم والإرشاد الأكاديمي والإشراف.

إجابة السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة فيما يتعلق بتقييمهم لبرامج الدراسات العليا تعزى لاختلاف متغيرات الدراسة التالية: (الجنس، اسم البرنامج)؟ والاجابات كانت كالتالي:

جدول 7

قيمة "ت"، مستويات دلالة الفروق بين الذكور (ن=93)، والإناث (ن= 168) وحجم التأثير على أبعاد الاستبانة

الأبعاد	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة	معامل التأثير لكوهن Cohen
أهداف البرامج	ذكر	36.344	4.269	1.115-	0.266	0.144-
	أنثى	36.964	4.319			
قبول الطلبة	ذكر	13.226	2.468	0.843-	0.4	0.109-
	أنثى	13.482	2.285			
محتوى البرامج	ذكر	24.118	3.617	0.744-	0.458	0.096-
	أنثى	24.476	3.778			
تدريس البرامج	ذكر	42.817	5.393	1.49-	0.137	0.193-
	أنثى	43.952	6.151			
إشراف علمي	ذكر	27.828	4.277	0.567	0.571	0.073
	أنثى	27.482	4.94			
خدمات بحثية ومساندة	ذكر	15.097	4.24	4.008-	0.001	0.518-
	أنثى	16.964	3.202			
تقويم الطلبة	ذكر	29.215	4.01	1.871-	0.062	0.242-
	أنثى	30.286	4.641			
المجموع الكلي	ذكر	188.645	20.879	1.751-	0.081	0.226-
	أنثى	193.607	22.472			

تبين نتائج جدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة فيما يتعلق بتقييمهم لأبعاد برامج الدراسات العليا التالية: (أهداف البرامج، قبول الطلبة، محتوى البرامج، تدريس البرامج، إشراف علمي، تقويم

الطلبة) تعزى لاختلاف متغير الجنس، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة فيما يتعلق بتقييمهم لبعد (الخدمات البحثية والمساندة)، تعزى لاختلاف متغير الجنس، واتجاه الفروق لصالح الاناث، مما يشير إلى التفاوت بين شطري الطلاب والطالبات في تقديم الخدمات البحثية والمساندة، وربما يعزى ذلك لتقارب المباني في شطر الطالبات، مما يسهل على الطالبات الحصول على الخدمات المساندة.

جدول 8

تحليل التباين في اتجاه واحد (الفروق الناتجة عن اختلاف برامج الدراسات العليا) – أهداف البرامج

Cases	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	η^2
البرنامج	908.749	4	227.187	14.886	< .001	0.189
Residuals	3907.052	256	15.262			

تبين نتائج جدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة فيما يتعلق بتقييمهم لأهداف البرامج، تبعاً لاختلاف متغير مسمى البرنامج، أي أن تقييم الطلبة والطالبات لأهداف البرامج كان مختلفاً، والجدول التالي يبين اتجاه الفروق.

جدول 9

تحليل التباين في اتجاه واحد (اتجاه الفروق الناتجة عن اختلاف برامج الدراسات العليا) – أهداف البرامج

البرنامج	البرنامج	Mean Difference	SE	t	p_{tukey}
الماجستير في الإدارة التربوية	الماجستير في القيادة التربوية	1.938	0.763	2.542	0.085
	الماجستير في المناهج وطرق التدريس	3.927	0.807	4.866	< .001
	الماجستير في تقنيات التعليم	-0.522	0.818	-0.638	0.969
	ماجستير الإرشاد النفسي المدرسي	-1.262	0.834	-1.514	0.555
الماجستير في القيادة التربوية	الماجستير في المناهج وطرق التدريس	1.989	0.711	2.796	0.044
	الماجستير في تقنيات التعليم	-2.460	0.723	-3.401	0.007
	ماجستير الإرشاد النفسي المدرسي	-3.200	0.741	-4.316	< .001
الماجستير في المناهج وطرق التدريس	الماجستير في تقنيات التعليم	-4.449	0.770	-5.776	< .001
	ماجستير الإرشاد النفسي المدرسي	-5.189	0.787	-6.591	< .001
الماجستير في تقنيات التعليم	ماجستير الإرشاد النفسي المدرسي	-0.740	0.798	-0.927	0.886

توضح نتائج جدول (9) أن الفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة فيما يتعلق بتقييمهم لبعد أهداف البرامج تبعاً لاختلاف متغير مسمى البرنامج، كانت بين برنامج الماجستير في الإدارة التربوية والماجستير في المناهج وطرق التدريس، واتجاه الفروق لصالح الماجستير في الإدارة التربوية، وكذلك فروق بين برنامج الماجستير في القيادة التربوية وبرامج الماجستير في:(المناهج وطرق التدريس، وتقنيات التعليم، والإرشاد النفسي المدرسي)، واتجاه الفروق لصالح الماجستير في القيادة التربوية، ووجود فروق بين برنامج الماجستير في المناهج وطرق التدريس و ماجستير الإرشاد النفسي المدرسي، واتجاه الفروق لصالح الماجستير في المناهج وطرق التدريس.

جدول 10

تحليل التباين في اتجاه واحد (الفروق الناتجة عن اختلاف برامج الدراسات العليا) – قبول الطلبة

Cases	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	η^2
البرنامج	141.465	4	35.366	6.993	< .001	0.099
Residuals	1294.673	256	5.057			

تبين نتائج جدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة فيما يتعلق بتقييمهم لبعد قبول الطلبة، تبعاً لاختلاف متغير مسمى البرنامج، أي أن تقييم الطلبة والطالبات لأهداف البرامج كان مختلفاً، والجدول التالي يبين اتجاه الفروق.

جدول 11

تحليل التباين في اتجاه واحد (اتجاه الفروق الناتجة عن اختلاف برامج الدراسات العليا) – قبول الطلبة

البرنامج	البرنامج	Mean Difference	SE	t	p_{tukey}
الماجستير في الإدارة التربوية	الماجستير في القيادة التربوية	1.329	0.439	3.027	0.023
	الماجستير في المناهج وطرق التدريس	1.453	0.465	3.127	0.017
	الماجستير في تقنيات التعليم	-0.240	0.471	-0.510	0.986
	ماجستير الإرشاد النفسي المدرسي	0.022	0.480	0.045	1.000
الماجستير في القيادة التربوية	الماجستير في المناهج وطرق التدريس	0.124	0.409	0.303	0.998
	الماجستير في تقنيات التعليم	-1.569	0.416	-3.767	0.002
	ماجستير الإرشاد النفسي المدرسي	-1.307	0.427	-3.062	0.020
الماجستير في المناهج وطرق التدريس	الماجستير في تقنيات التعليم	-1.693	0.443	-3.818	0.002
	ماجستير الإرشاد النفسي المدرسي	-1.431	0.453	-3.158	0.015
الماجستير في تقنيات التعليم	ماجستير الإرشاد النفسي المدرسي	0.262	0.459	0.570	0.979

توضح نتائج جدول (11) أن الفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة فيما يتعلق بتقييمهم لبعد قبول الطلبة تبعاً لاختلاف متغير مسمى البرنامج، كانت بين برنامج الماجستير في الإدارة التربوية والماجستير في (القيادة التربوية والمناهج وطرق التدريس)، واتجاه الفروق لصالح الماجستير في الإدارة التربوية، وكذلك فروق بين برنامج الماجستير في القيادة التربوية والماجستير في:(تقنيات التعليم، والإرشاد النفسي المدرسي)، واتجاه الفروق لصالح الماجستير في القيادة التربوية، ووجود فروق بين برنامج الماجستير في المناهج وطرق التدريس والماجستير في (تقنيات التعليم، والإرشاد النفسي المدرسي)، واتجاه الفروق لصالح الماجستير في المناهج وطرق التدريس.

جدول 12

تحليل التباين في اتجاه واحد (الفروق الناتجة عن اختلاف برامج الدراسات العليا) – محتوى البرامج

Cases	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	η^2
البرنامج	41.307	4	10.327	0.744	0.563	0.011
Residuals	3553.965	256	13.883			

تبين نتائج جدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة فيما يتعلق بتقييمهم لبعد محتوى البرامج، تبعاً لاختلاف متغير مسمى البرنامج، وربما يعزى ذلك إلى أن المحتوى الذي يقدم لشطري الطلاب والطالبات متماثلاً.

جدول 13

تحليل التباين في اتجاه واحد (الفروق الناتجة عن اختلاف برامج الدراسات العليا) – تدريس البرامج

Cases	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	η^2
البرنامج	269.282	4	67.320	1.958	0.101	0.030
Residuals	8801.369	256	34.380			

تبين نتائج جدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة فيما يتعلق بتقييمهم لبعد تدريس البرامج، تبعاً لاختلاف متغير مسمى البرنامج. وربما يعزى ذلك إلى أن الظروف التدريسية والخلفية الطلابية واحدة للطلاب والطالبات.

جدول 14

تحليل التباين في اتجاه واحد (الفروق الناتجة عن اختلاف برامج الدراسات العليا) – إشراف علمي

Cases	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	η^2
البرنامج	152.099	4	38.025	1.734	0.143	0.026
Residuals	5614.253	256	21.931			

تبين نتائج جدول (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة فيما يتعلق بتقييمهم لبعد الاشراف العلمي، تبعاً لاختلاف متغير مسمى البرنامج، وربما يعزى ذلك لتقارب الظروف المتعلقة بالإشراف العلمي لدى شطري الطلاب والطالبات.

جدول 15

تحليل التباين في اتجاه واحد (الفروق الناتجة عن اختلاف برامج الدراسات العليا) – خدمات بحثية ومساندة

Cases	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	η²
البرنامج	190.169	4	47.542	3.596	0.007	0.053
Residuals	3384.521	256	13.221			

تبين نتائج جدول (15) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة فيما يتعلق بتقييمهم للخدمات البحثية والمساندة المقدمة للطلبة، تبعاً لاختلاف متغير مسمى البرنامج، أي أن تقييم الطلبة والطالبات للخدمات البحثية والمساندة كان مختلفاً، والجدول التالي يبين اتجاه الفروق.

جدول 16

تحليل التباين في اتجاه واحد (اتجاه الفروق الناتجة عن اختلاف برامج الدراسات العليا) – خدمات بحثية ومساندة

البرنامج	البرنامج	Mean Difference	SE	t	ptukey
الماجستير في الإدارة التربوية	الماجستير في القيادة التربوية	1.233	0.710	1.738	0.413
	الماجستير في المناهج وطرق التدريس	2.319	0.751	3.087	0.019
	الماجستير في تقنيات التعليم	0.902	0.761	1.185	0.760
	ماجستير الإرشاد النفسي المدرسي	-0.064	0.776	-0.083	1.000
الماجستير في القيادة التربوية	الماجستير في المناهج وطرق التدريس	1.085	0.662	1.639	0.474
	الماجستير في تقنيات التعليم	-0.331	0.673	-0.492	0.988
	ماجستير الإرشاد النفسي المدرسي	-1.298	0.690	-1.880	0.331
الماجستير في المناهج وطرق التدريس	الماجستير في تقنيات التعليم	-1.417	0.717	-1.976	0.281
	ماجستير الإرشاد النفسي المدرسي	-2.383	0.733	-3.252	0.011
الماجستير في تقنيات التعليم	ماجستير الإرشاد النفسي المدرسي	-0.966	0.743	-1.301	0.691

توضح نتائج جدول (16) أن الفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة فيما يتعلق بتقييمهم لبعد الخدمات العلمية المقدمة للطلبة تبعاً لاختلاف متغير مسمى البرنامج، كانت بين الماجستير في الإدارة التربوية والماجستير في المناهج وطرق التدريس، واتجاه الفروق لصالح الماجستير في الإدارة التربوية، وكذلك بين الماجستير في المناهج وطرق التدريس والماجستير في الإرشاد النفسي المدرسي، واتجاه الفروق لصالح الماجستير في المناهج وطرق التدريس.

جدول 17

تحليل التباين في اتجاه واحد (الفروق الناتجة عن اختلاف برامج الدراسات العليا) – تقويم الطلبة

Cases	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	η²
البرنامج	302.583	4	75.646	3.999	0.004	0.059
Residuals	4842.023	256	18.914			

تبين نتائج جدول (17) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة فيما يتعلق بتقييمهم لبعد تقويم الطلبة، تبعاً لاختلاف متغير مسمى البرنامج، أي أن تقييم الطلبة والطالبات لبعد تقويم الطلبة كان مختلفاً، والجدول التالي يبين اتجاه الفروق.

جدول 18

تحليل التباين في اتجاه واحد (اتجاه الفروق الناتجة عن اختلاف برامج الدراسات العليا) – تقويم الطلبة

البرنامج	البرنامج	Mean Difference	SE	t	p_{tukey}
الماجستير في الإدارة التربوية	الماجستير في القيادة التربوية	0.490	0.849	0.578	0.978
	الماجستير في المناهج وطرق التدريس	-0.508	0.898	-0.565	0.980
	الماجستير في تقنيات التعليم	-1.650	0.910	-1.812	0.369
	ماجستير الإرشاد النفسي المدرسي	-2.418	0.928	-2.605	0.072
الماجستير في القيادة التربوية	الماجستير في المناهج وطرق التدريس	-0.998	0.792	-1.260	0.716
	الماجستير في تقنيات التعليم	-2.140	0.805	-2.657	0.063
	ماجستير الإرشاد النفسي المدرسي	-2.909	0.825	-3.524	0.005
الماجستير في المناهج وطرق التدريس	الماجستير في تقنيات التعليم	-1.142	0.857	-1.332	0.672
	ماجستير الإرشاد النفسي المدرسي	-1.911	0.876	-2.180	0.191
الماجستير في تقنيات التعليم	ماجستير الإرشاد النفسي المدرسي	-0.769	0.889	-0.865	0.909

توضح نتائج جدول (18) أن الفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة فيما يتعلق بتقييمهم لبعد تقويم الطلبة في برامج الدراسات العليا تبعاً لاختلاف متغير مسمى البرنامج، كانت بين برنامج الماجستير في القيادة التربوية والماجستير في الإرشاد النفسي المدرسي، واتجاه الفروق لصالح برنامج الماجستير في القيادة التربوية.

توصيات الدراسة:

وفقاً لنتائج الدراسة تم اقتراح الآتي لتطوير برامج الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة حائل:

- إخضاع برامج الدراسات العليا لمراجعة دورية وشاملة للتحقق من موائمتها لمتطلبات المرحلة الحالية التي تتسم بالتنافسية العالية بين الجامعات على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي، ويجب أن تشمل المراجعة جميع مكونات برامج الدراسات العليا ومن أهمها محتوى برامج الدراسات العليا، ومقررات برامج الدراسات العليا، وأساليب التدريس في برامج الدراسات العليا، وتوظيف التقنيات الحديثة.
- السعي لتحقيق الجودة والتميز للبرامج الأكاديمية، وبالأخص الحصول على الاعتماد الأكاديمي.
- إخضاع أنظمة القبول والتسجيل للمراجعة لتحقيق مزيد من العدالة والشفافية والتيسير.
- توفير مزيد من الخدمات المساندة للطلاب، كتزويد المكتبة المركزية بمزيد من المراجع الحديثة، وتعديل قوانين المكتبة المركزية لاستفادة الطلاب منها بشكل أكبر، وتحديد فترة زمنية كافية لإعارة الكتب والمراجع، وزيادة ساعات دوام المكتبة، وتخصيص أماكن هادئة ومريحة ومخدومة لطلبة الدراسات العليا، ليتمكنوا من استخدامها فترة كافية.
- إلزام الطلاب بقضاء ساعات المحاضرات للمقرر البحثي في المكتبة المركزية، على أن يقدموا لأستاذ المقرر إنجازهم القرائي والبحثي في نهاية المحاضرة.
- رفع مستوى كفاءة الأستاذ الجامعي في مجال الارشاد والاشراف العلمي، من خلال التطوير المهني الذاتي أو من خلال الجهات ذات العلاقة بالجامعة، وزيادة عدد الساعات المخصصة للإرشاد والاشراف على الطلبة، نظراً لكون الارشاد والاشراف على الطلبة تأخذ من الاستاذ وقتاً وجهداً عالياً.
- الحرص على استقطاب الكفاءات العلمية من أعضاء هيئة التدريس، خصوصاً في التخصصات الدقيقة التي يحتاجها الميدان التربوي في المرحلة الحالية.
- العمل على أن تتسم معايير تقويم طلبة برامج الدراسات العليا بالصدق والثبات والموضوعية.
- الاهتمام بآراء ومقترحات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والجهات المستفيدة في برامج الدراسات العليا، وأخذها بعين الاعتبار، ودراستها بعناية.

يقترح الباحث إجراء الدراسات التالية:

- تقييم برامج الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والقيادات الأكاديمية في الكلية.
- تقييم برامج الدراسات العليا في الكليات الأخرى بجامعة حائل.
- إجراء دراسات مقارنة بين برامج الدراسات العليا التربوية في جامعة حائل والجامعات السعودية والعالمية.
- بناء تصور مقترح لتطوير برامج الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة حائل

المراجع:

أبو شمالة، فرج إبراهيم. (,2013 ابريل 29-30). تقويم برامج الدراسات العليا لكليات التربية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة [بحث مقدم]. مؤتمر الدراسات العليا بين الواقع وآفاق الإصلاح والتطوير، 1–40.

أبو علوان، رهف. (2018). درجة توفير معايير الجودة في برامج الدراسات العليا في كلية التربية جامعة اليرموك: المعيقات والحلول [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة اليرموك، الأردن.

أبو عيش، نسيبة رشاد. (2015). تقويم برامج الماجستير التنفيذ بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة الدراسين بها، *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، الأردن.

بني بكار، عبيدالله جميل. (2023). تقييم برامج الدراسات العليا في كليات جامعة جرش من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة جرش، الأردن.

جامعة حائل. (ب. ت)، الصفحة الرئيسية تم الاسترداد بتاريخ 2024/02/20 من الموقع الآتي: https://www.uoh.edu.sa.

جبارة، سميرة علي؛ والفقيه، عبدالباسط. (2019). تقويم جودة برامج الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة تعز. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، 8 (7)، 80–92.

الدغيم، خالد إبراهيم والشدوخي، دلال علي. (2020). تقويم برامج الدراسات العليا التربوية بجامعة القصيم في ضوء تنميتها للمهارات البحثية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة القصيم*، 14 (1)، 199-225.

راضي، بهجت عطية والعربي، هشام يوسف. (2016). تقويم برامج الدراسات العليا بجامعة حائل في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي. *مجلة كلية التربية في جامعة كفر الشيخ*، 16 (4)، 1–73.

زاهر، بسام حسن؛ وجنبلاط، مادلين محمد. (2019). تقييم جودة البرامج الأكاديمية من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا: دراسة ميدانية في كلية الاقتصاد بجامعة تشرين. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، 41 (5)، 251–268.

سكيك، سامية اسماعيل هاشم. (2013). تصورات مستقبلية لتطوير برامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية. الجمعية المصرية لأصول التربية بالتعاون وكلية التربية ببنها، أعمال المؤتمر العلمي العربي السادس: التعليم، (2)، 975–1024.

السيد، محمد عبدالرؤوف. (2017). تقويم برامج الدراسات العليا بقسم التربية الإسلامية والمقارنة في جامعة أم القرى من وجهة نظر الخريجين. *مجلة العلوم التربوية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*، (9)، 15-102.

الصقري، عواطف إبراهيم والسنيدي، سامي فهد. (2019). تقويم برامج الدراسات العليا بجامعة القصيم من وجهة نظر الطلاب. *مجلة العلوم التربوية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*، (20)، 469–570.

الطعاني، ورود معروف. (2018). تقييم برامج الدراسات العليا في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة وسبل تحسينها [رسالة دكتوراه غير منشورة] .جامعة اليرموك، الأردن.

عبدالحافظ، نادية. (2019). تقويم برامج الدراسات العليا بأقسام الإعلام التربوي في ضوء آراء أعضاء هيئة التدريس والطلاب. *المجلة العلمية لبحوث الصحافة في جامعة القاهرة*، (18)، 29–100.

العتيبي، بندر محمد. (2021). تقويم برامج الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة خالد في ضوء معايير التعليم الإلكتروني للتعليم العالي بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية في جامعة بنها*، (32 126)، 165-200.

العجمي، عبدالله مريخان وعبابنة، صالح أحمد. (2020). تقييم برامج الدراسات العليا في جامعة الكويت من وجهة نظر الطلبة في ضوء الاتجاهات المعاصرة. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*، 0 (2)، 52–78.

عون، وفاء محمد والدعيج، نورة وآل تميم، نسرين. (2015). تطوير برنامج الدراسات العليا التربوية في جامعة الملك سعود في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي. *مجلة رابطة التربية الحديثة*، مصر، (7 24).

عون، وفاء محمد والصعب، منال محمد والقحطاني، عبير عبدالله. (2019). تقويم برامج الدراسات العليا بقسم الإدارة التربوية في كلية التربية بجامعة الملك سعود في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030. *مجلة كلية التربية في جامعة أسيوط*، 35 (7)، 30 – 62.

عيسى، محمد أحمد وأبو معطي، وليد محمد. (2011). تقويم برنامج الدراسات العليا بكلية التربية جامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، *مجلة بحوث التربية النوعية في كلية التربية بجامعة الطائف*، (19).

القرني، صالح. (2012). تقويم برامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية بالجامعات السعودية في ضوء مدخل الاعتماد الأكاديمي. دراسات عربية في التربية وعلم النفس.

الكثيري، نورة علي. (2021). تقويم برامج الدراسات العليا «الماجستير» بقسم التربية الخاصة جامعة الملك سعود من وجهة نظر طلابها وطالباتها. *مجلة العلوم التربوية*،

7 (1)، 233-263.

معيتيق، مصطفى محمد وقريط، هدى. (2018). تقويم جودة برنامج الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة مصراته. *مجلة كلية الفنون والإعلام في جامعة مصراتة*، (6)، 143–168.

المفيز، خولة والعيفان، مي والحمدان، أمل. (2021). جودة التعليم والتعلم في الجامعات وفق معايير NCAAA لاعتماد برامج الدراسات العليا. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل في العلوم الإنسانية*، 22 (1)، 246–253.

ممدوح، أيمن عابد والدعيس، صفية ناجي، والدعيس، رقية ناجي. (2018). دراسة تقويمية لبرنامج الماجستير في المناهج وطرق التدريس بنظام التعليم عن بعد بكلية التربية جامعة المدينة العالمية من وجهة نظر الطلاب. *مجلة مجمع في جامعة المدينة العالمية في ماليزيا*، (23).

المملكة العربية السعودية (2016)، رؤية المملكة 2030. www.vision2030.gov.sa.

Abū ʻAlwān, Rahaf. (2018). darajat tawfīr maʻāyīr al-jawdah fī Barāmij al-Dirāsāt al-ʻUlyā fī Kullīyat al-Tarbiyah Jāmiʻat al-Yarmūk : almʻyqāt wa-al-ḥulūl. (in Arabic). [unpublished Master Thesis]. Jāmiʻat al-Yarmūk – al-Urdun.

Abū ʻAysh, Nasībah Rashād. (2015). Taqwīm Barāmij al-mājistīr al-tanfīdh bi-Jāmiʻat al-Ṭāʼif min wijhat naẓar aʻḍāʼ Hayʼat al-tadrīs wālṭlbh aldrāsyn bi-hā, (in Arabic). al-Majallah al-Tarbawīyah al-Dawlīyah al-mutakhaṣṣiṣah, al-Urdun.

Abū Shamālah, Faraj Ibrāhīm. (2013, Abrīl 2930-). Taqwīm Barāmij al-Dirāsāt al-ʻUlyā li-Kullīyāt al-Tarbiyah fī al-jāmiʻāt al-Filasṭīnīyah min wijhat naẓar al-ṭalabah. (in Arabic). [baḥth muqaddam]. Muʼtamar al-Dirāsāt al-ʻUlyā bayna al-wāqiʻ wa-āfāq al-iṣlāḥ wa-al-Taṭwīr, 1 – 40.

al-ʻAjamī, ʻAbd Allāh mrykhān; w ʻbābnh, Ṣāliḥ Aḥmad. (2020). Taqyīm Barāmij al-Dirāsāt al-ʻUlyā fī Jāmiʻat al-Kuwayt min wijhat naẓar al-ṭalabah fī ḍawʼ al-Ittijāhāt al-muʻāṣirah. (in Arabic). Majallat Jāmiʻat Filasṭīn lil-Abḥāth wa-al-Dirāsāt, 0 (2), 52 – 78.

al-Dughaym, Khālid Ibrāhīm; wālshdwkhy, Dalāl ʻAlī. (2020). Taqwīm Barāmij al-Dirāsāt al-ʻUlyā al-Tarbawīyah bi-Jāmiʻat al-Qaṣīm fī ḍawʼ tanmiyatihā llmhārāt al-baḥthīyah. (in Arabic). Majallat al-ʻUlūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah bi-Jāmiʻat al-Qaṣīm, 14 (1), 199225-.

al-Kathīrī, Nūrah ʻAlī. (2021). Taqwīm Barāmij al-Dirāsāt al-ʻUlyā «al-mājistīr» bi-Qism al-Tarbiyah al-khāṣṣah Jāmiʻat al-Malik Saʻūd min wijhat naẓar ṭlābhā wa-ṭālibātihā. (in Arabic). Majallat al-ʻUlūm al-Tarbawīyah, 7 (1), 233263-.

Almfyz, Khawlah ; w ālʻyfān, Mayy ; wālḥmdān, Amal. (2021). Jawdah al-Taʻlīm wa-al-taʻallum fī al-jāmiʻāt wafqa maʻāyīr NCAAA lā'tmād Barāmij al-Dirāsāt al-ʻUlyā. (in Arabic). al-Majallah al-ʻIlmīyah li-Jāmiʻat al-Malik Fayṣal fī al-ʻUlūm al-Insānīyah, 22 (1), 246 – 253.

al-Quranī, Ṣāliḥ. (2012). Taqwīm Barāmij al-Dirāsāt al-ʻUlyā fī al-Idārah al-Tarbawīyah bi-al-jāmiʻāt al-Saʻūdīyah fī ḍawʼ madkhal al-Iʻtimād al-Akādīmī. (in Arabic). Dirāsāt ʻArabīyah fī al-Tarbiyah wa-ʻilm al-nafs.

al-Ṣaqrī, ʻAwāṭif Ibrāhīm; wālsnydy, Sāmī Fahd. (2019). Taqwīm Barāmij al-Dirāsāt al-ʻUlyā bi-Jāmiʻat al-Qaṣīm min wijhat naẓar al-ṭullāb. (in Arabic). Majallat al-ʻUlūm al-Tarbawīyah fī Jāmiʻat al-Imām Muḥammad ibn Saʻūd al-Islāmīyah, (20), 469 – 570.

al-Sayyid, Muḥammad ʻAbd al-Raʼūf. (2017). Taqwīm Barāmij al-Dirāsāt al-ʻUlyā bi-Qism al-Tarbiyah al-Islāmīyah wa-al-muqāranah fī Jāmiʻat Umm al-Qurá min wijhat naẓar al-Khirrījīn. (in Arabic). Majallat al-ʻUlūm al-Tarbawīyah fī Jāmiʻat al-Imām Muḥammad ibn Saʻūd al-Islāmīyah, (9), 15102-.

Alṭʻānā, Wurūd Maʻrūf. (2018). Taqyīm Barāmij al-Dirāsāt al-ʻUlyā fī Jāmiʻat al-Yarmūk min wijhat naẓar al-ṭalabah wa-subul taḥsīnihā. (in Arabic). [Unpublished PhD thesis]. Jāmiʻat al-Yarmūk – al-Urdun.

al-ʻUtaybī, Bandar Muḥammad. (2021). Taqwīm Barāmij al-Dirāsāt al-ʻUlyā fī Kullīyat al-Tarbiyah bi-Jāmiʻat Khālid fī ḍawʼ maʻāyīr al-Taʻlīm al-iliktrūnī lil-taʻlīm al-ʻĀlī bi-al-Mamlakah al-ʻArabīyah al-Saʻūdīyah. (in Arabic). Majallat Kullīyat al-Tarbiyah fī Jāmiʻat Banhā, 32 (126), 165200-.

ʻAwn, Wafāʼ Muḥammad; w āldʻyj, Nūrah; w a-Āl Tamīm, Nisrīn. (2015). taṭwīr Barnāmaj al-Dirāsāt al-ʻUlyā al-Tarbawīyah fī Jāmiʻat al-Malik Saʻūd fī ḍawʼ maʻāyīr al-Iʻtimād al-Akādīmī. (in Arabic). Majallat Rābiṭat

mutakhaṣṣiṣah, 8 (7), 80 – 92.

Mamdūḥ, Ayman ‘Ābid; w ālḍ‘ys, Ṣafīyah Nājī, wālḍ‘ys, Ruqayyah Nājī. (2018). dirāsah taqwīmīyah li-Barnāmaj al-mājiśtīr fī al-Manāhij wa-ṭuruq al-tadrīs bi-niẓām al-Ta‘līm ‘an ba‘da bi-Kullīyat al-Tarbiyah Jāmi‘at al-Madīnah al-‘Ālamīyah min wijhat naẓar al-ṭullāb. (in Arabic). Majallat Majma‘ fī Jāmi‘at al-Madīnah al-‘Ālamīyah fī Mālīziyā, (23).

M‘ytyq, Muṣṭafá Muḥammad ; w qzyṭ, Hudá. (2018). Taqwīm Jawdah Barnāmaj al-Dirāsāt al-‘Ulyā bi-Kullīyat al-Tarbiyah bi-Jāmi‘at Miṣrātah. (in Arabic). Majallat Kullīyat al-Funūn wa-al-I‘lām fī Jāmi‘at Miṣrātah, (6), 143 – 168.

Nicholls, M G. (2009). The Use of Markov models as an aid to the evaluation, planning and benchmarking of Doctoral Programs. The Journal of the Operational Research Society, 60(9).

Oliva, P., & Gordon, W. (2013). Developing the Curriculum, Bośton, MA: peason Royse, D., Thayer, B., & Padgett, D. (2010). Program Evaluation: An Introduction to an Evidence-Based Approach. Belmont: CA: Wsdsworth Cengage Learning.

Rāḍī, Bahjat ‘Aṭīyah; wa-al-‘Arabī, Hishām Yūsuf. (2016). Taqwīm Barāmij al-Dirāsāt al-‘Ulyā bi-Jāmi‘at Ḥā’il fī ḍaw’ ma‘āyīr al-I‘timād al-Akādīmī. (in Arabic). Majallat Kullīyat al-Tarbiyah fī Jāmi‘at Kafr al-Shaykh, 16 (4), 1 – 73.

Robert, Jalynn. (2011). Student perspectives: evaluating a higher education administration program. Journal of Case Studies in Education. 120-.

Sukayk, Sāmiyah Ismā‘īl Hāshim. (2013). taṣawwurāt muśtaqbalīyah li-taṭwīr Barāmij al-Dirāsāt al-‘Ulyā fī al-jāmi‘āt al-Filasṭīnīyah. (in Arabic). al-Jam‘īyah al-Miṣrīyah li-uṣūl al-Tarbiyah bi-al-ta‘āwun wa-Kullīyat al-Tarbiyah bbnhā, a‘māl al-Mu’tamar al-‘Ilmī al-‘Arabī al-sādis: al-Ta‘līm, (2), 9751024-.

Zāhir, Bassām Ḥasan; w Jnblāṭ, Mādlyn Muḥammad. (2019). Taqyīm Jawdah al-barāmij al-Akādīmīyah min wijhat naẓar ṭalabat al-Dirāsāt al-‘Ulyā : dirāsah maydānīyah fī Kullīyat al-iqtiṣād bi-Jāmi‘at Tishrīn. (in Arabic). Majallat Jāmi‘at Tishrīn lil-Buḥūth wa-al-Dirāsāt al-‘Ilmīyah, 41 (5), al-Tarbiyah al-ḥadīthah, Miṣr, 7 (24).

‘Awn, Wafā’ Muḥammad; w ālṣ‘b, Manāl Muḥammad; w ālqḥṭāny, ‘Abīr ‘Abd Allāh. (2019). Taqwīm Barāmij al-Dirāsāt al-‘Ulyā bi-Qism al-Idārah al-Tarbawīyah fī Kullīyat al-Tarbiyah bi-Jāmi‘at al-Malik Sa‘ūd fī ḍaw’ ru’yah al-Mamlakah al-‘Arabīyah al-Sa‘ūdīyah 2030. (in Arabic). Majallat Kullīyat al-Tarbiyah fī Jāmi‘at Asyūṭ, 35 (7), 30 – 62.

Banī Bakkār, ‘bydāllh Jamīl. (2023). Taqyīm Barāmij al-Dirāsāt al-‘Ulyā fī Kullīyāt Jāmi‘at Jarash min wijhat naẓar a‘ḍā’ Hay’at al-tadrīs wālṭlbh. (in Arabic). [unpublished Maśter Thesis]. Jāmi‘at Jarash – al-Urdun.

‘Bdālḥāfẓ, Nādiyah. (2019). Taqwīm Barāmij al-Dirāsāt al-‘Ulyā b’qsām al-I‘lām al-tarbawī fī ḍaw’ Ārā’ a‘ḍā’ Hay’at al-tadrīs wa-al-ṭullāb. (in Arabic). al-Majallah al-‘Ilmīyah li-Buḥūth al-Ṣiḥāfah fī Jāmi‘at al-Qāhirah, (18), 29 – 100.

Fakunle, Pete; Allison, Ken; & Fordyce, Labake. (2016). Chinese Pośtgraduate Students› Perspectives on Developing Critical Thinking on a UK Education Maśters. Journal of Curriculum and Teaching, 5 (1) 2738-.

Francisco, Ganga Contreras; Emilio, Rodriguez Ponce; Juan, Caśtillo; & Patricio, Viancos González. (2023). Situation of the offer Doctorate in Education Programs in Chile. Reviśta de Ciencias Sociales, Universidad del Zulia, 29, (2), 4972-.

‘Īsá, Muḥammad Aḥmad; w a-Abū Mu‘ṭī, Walīd Muḥammad. (2011). Taqwīm Barnāmaj al-Dirāsāt al-‘Ulyā bi-Kullīyat al-Tarbiyah Jāmi‘at al-Ṭā’if min wijhat naẓar a‘ḍā’ Hay’at al-tadrīs, (in Arabic). Majallat Buḥūth al-Tarbiyah al-naw‘īyah fī Kullīyat al-Tarbiyah bi-Jāmi‘at al-Ṭā’if, (19).

Ivan, Hanafi; Tuti, Iriani; Taryudi, & Agphin, Ramadhan. (2020). Doctoral Dissertation Research Trend: A Comparative Study of Pośtgraduate Programs in Education Universities. KnE Social Sciences, 886-896.

Jabārah, Samīrah ‘alá; w a-al-faqīh, ‘Abd al-Bāsiṭ. (2019). Taqwīm Jawdah Barāmij al-Dirāsāt al-‘Ulyā fī Kullīyat al-Tarbiyah bi-Jāmi‘at Ta‘izz. (in Arabic). al-Majallah al-Tarbawīyah al-Dawlīyah al-

دور المسؤولية الاجتماعية في تحقيق السلم المجتمعي في المجتمع السعودي، دراسة ميدانية مطبقة على المسئولين بالجمعيات الأهلية في منطقة الرياض

The Role of Social Responsibility in Achieving Social Peace in Saudi Society, A field study applied to officials in NGOs in the Riyadh region..

د. منصور بن علي الغريب

أستاذ التنمية والتغير الاجتماعي والثقافي المساعد، قسم العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة المجمعة

ORCID: 0009-0006-7751-98570

Dr. Mansour bin Ali Al-Gharib

Assistant Professor of Development and Social and Cultural Change,
Department of Educational Sciences,College of Education, Majmaah University

(قدم للنشر 2024/03/13، وقبل للنشر في 2024/04/04)

المستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور المسؤولية الاجتماعية في زيادة الاهتمام والفهم والمشاركة في تحقيق السلم المجتمعي في المجتمع السعودي، والتعرف على المعوقات التي تحد من دور المسؤولية الاجتماعية في تحقيق السلم المجتمعي، بالإضافة إلى التعرف على المقترحات لتفعيل دور المسؤولية الاجتماعية في تحقيقه ، وتعد هذه الدراسة من الدراسة الوصفية التحليلية، واعتمد الباحث على منهج المسح الاجتماعي بالعينة، وقد تحدد مجتمع الدراسة في المسئولين بالجمعيات الأهلية في منطقة الرياض، وتحددت عينة الدراسة في عينة عشوائية بسيطة من المسئولين بالجمعيات الأهلية في منطقة الرياض، قوامها (270) مسئول، واعتمدت الدراسة على أداة استبيان للمسئولين بالجمعيات الأهلية في منطقة الرياض. وأكدت نتائج الدراسة أن دور المسؤولية الاجتماعية في زيادة الاهتمام بتحقيق السلم المجتمعي في المجتمع السعودي، (قوي)، وقد جاء بمتوسط حسابي عام (2,43) وانحراف معياري عام (0,82)، وأن دور المسؤولية الاجتماعية في زيادة الفهم بأبعاد تحقيق السلم المجتمعي، (قوي)، وقد جاء بمتوسط حسابي عام (2,70) وانحراف معياري عام (0,79)، وأن دور المسؤولية الاجتماعية في المشاركة في تحقيق السلم المجتمعي (قوي)، وقد جاء بمتوسط حسابي عام (2,66) وانحراف معياري عام (0,78)، كما توصلت الدراسة إلى أن المقترحات لتفعيل دور المسؤولية الاجتماعية في تحقيق السلم المجتمعي (قوية)، وقد جاءت بمتوسط حسابي عام (2,70) وانحراف معياري عام (0,81).

الكلمات المفتاحية: السلم الاجتماعي، المسؤولية الاجتماعية، الأمن الاجتماعي، الاستقرار الاجتماعي، وعي المواطنين.

Abstract

The study aimed to identify the role of social responsibility in increasing interest, understanding and participation in achieving social peace in Saudi society, and to identify the obstacles that limit the role of social responsibility in achieving social peace, in addition to identifying proposals to activate the role of social responsibility in achieving community peace. The study is a descriptive analytical study, and the researcher relied on the social survey methodology with the sample. The study population was identified among the officials of civil associations in the Riyadh region. The study sample was determined in a simple random sample of officials in civil associations in the Riyadh region, consisting of (270) officials. A questionnaire tool for civil society officials in the Riyadh region. The results of the study confirmed that the role of social responsibility in increasing interest in achieving social peace in Saudi society is (strong), and it came with a general arithmetic mean (2.43) and a general standard deviation (0.82), and that the role of social responsibility in increasing understanding of the dimensions of achieving peace Societal, (strong), and it came with a general arithmetic mean (2.70) and a general standard deviation (0.79), that the role of social responsibility in participating in achieving community peace is (strong), and it came with a general arithmetic mean (2.66) and a general standard deviation (0.79). General standard (0.78), that the proposals to activate the role of social responsibility in achieving social peace (strong), and it came with a general arithmetic mean (2.70) and a general standard deviation (0.81).

Keywords: Social security, social stability, citizens' awareness, social peace, social responsibility

المقدمة:

يسجل مفهوم التسامح حضوره في عمق التجربة الإنسانية من خلال مختلف الآداب الفكرية للأديان السماوية والوضعية على السواء. وقد عرفت الحضارات الإنسانية مفهوم التسامح كواحد من المفاهيم التي تندرج في إطار حقوق الإنسان مقابلا لمفاهيم العنف والتعصب واللاتسامح.

وإذا كان التعصب يشكل مظهرا من مظاهر الحياة الاجتماعية لدى كثير من شعوب العالم، فإن التسامح يعتبر فضيلة إنسانية تغيب عنها مظاهر العنف، وتتجلى فيها قيم الأمن والسلام المجتمعي ولذلك فإذا غاب التسامح فهذا يعني غياب الأمن المجتمعي ومن ثم غياب السلام.

ولاشك أنه في ظل انتشار الأمن المجتمعي تنتشر ثقافة التسامح والعدل والمساواة الاجتماعية من الفرد إلى الفرد، ليصبح المجتمع متسامحا، سواء في المعاملات، أو في تلقي الآراء والأفكار، أو في التعايش السلمي مع مختلف الجماعات داخل مجتمعه ، بالإضافة إلى انتشار ثقافة الحوار مع الآخر، فالتسامح من طبيعة الإسلام وسمه من سمات المسلمين، لأنه دين اجتماعي وليس دين ترتكز تشريعاته على الفرد وحده، حيث يرى الدين الإسلامي أن سعادة الفرد لا تتم إلا في تلاحمه مع مجتمعه وعشيرته وذويه، ويعد المجتمع بصفة عامة هو بيئة الفرد الصالحة التي ينمو فيها متعاونا ومتعايشا مع الآخرين، ولا سبيل لسعادة الفرد إلا في مجتمع متسامح يتسم بالعدل والإخاء والتعاون، كما لا سبيل لوجود مجتمع متسامح إلا في فرد متسامح أيضا، وهذا التسامح إنما يسود في مجتمع آمن يعتمد الاستقرار والسلام والتفاهم الاجتماعي واحترام الرأي والرأي الأخر.

وتأتي تجربة منطقة عسير كتجربة رائدة في إرساء السلم المجتمعي على مستوى المملكة العربية السعودية، وكذلك على مستوى الوطن العربي، وهي تجربة هامة وفريدة ولجنة مميزة وفاعلة لها أهمية كبيرة ويدعمها صاحب السمو الملكي الأمير تركي بن طلال بن عبدالعزيز أمير منطقة عسير وبقوة، وهي لجنة تعمل لحل المشاكل المجتمعية والقبلية والشخصية، وقد نجحت لجنة إرساء السلم المجتمعي في منطقة عسير في حل العديد من القضايا، كما نجحت في حل قضايا عالقة من أكثر من نصف قرن.

كما أن هناك تأكيد كبير لخادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبدالعزيز آل سعود حفظه الله في كلمته حين قال: لقد جاهد الملك عبدالعزيز في سبيل هذه الوحدة القائمة على الكتاب والسنة هو ورجاله والكثير منهم من آبائكم وأجدادكم أبناء عسير، ولم يكن ذلك عسيراً عليه فأنتم سبب هذه الوحدة.

وقد أكدت مواد النظام الأساسي للحكم على أهمية الروابط الأسرية في المجتمع السعودي وحرص الدولة على توثيق أواصر الأسرة والحفاظ على قيمها العربية والإسلامية ورعاية جميع أفرادها وتوفير الظروف المناسبة لتنمية ملكاتهم وقدراتهم، وما نصت عليه رؤية المملكة 2030 في محاورها وأهدافها السامية لمعالم المجتمع الذي تنشده المملكة، فرأت أن مجتمع المملكة الحيوي، راسخ الجذور متين البنيان يستند إلى قيم الإسلام المعتدل والانتماء للوطن والاعتزاز بالثقافة الإسلامية والتراث السعودي.

ومن هنا يجب السعي من أجل إرساء السلم المجتمعي بكافة مناطق المملكة العربية السعودية، فالسلم المجتمعي هو أساس العدل، كما تدعم هذه الفكرة المميزة كرم أخلاق المجتمع الإسلامي والعربي، كما أكد أن هذه الخطوات الوطنية الرائدة تعبر عن مستوى وعي عال في الثقافة الدينية لدى مجتمعنا السعودي.

وتعد المسؤولية الاجتماعية للمنظمات تعريفاً معاصراً، ولا زالت أبعاده وتطبيقاته مكاناً للجدل بين المفكرين والباحثين، والتي شهدت اهتماما في الأدبيات المعاصرة، لقد درست المسؤولية الاجتماعية كمفهوم يتعلق بالعديد من مفاهيم الإدارة الأخرى. ظهرت المسؤولية الاجتماعية في المؤسسات في القرن العشرين عقب الثورة الصناعية، فارتبط ظهورها بقيام المشاريع الصناعية وما عاشته المؤسسات من تقدم بفضل مختلف الاختراعات الإعلامية، حيث أصبحت المسؤولية الاجتماعية في الآونة الأخيرة موضوع الساعة، من خلال ما تعرضه من أخلاقيات متضمنة لأبعاد الاجتماعية وبيئية وثقافية، وتساهم المؤسسات الأمنية في خدمة المجتمع وتحقيق السلم والأمن الاجتماعي عن طريق العديد من الأنشطة الحديثة في مجال التوعية والتثقيف ومراعاة مصالح المجتمع ودارسة مشاكله واحتياجاته وحل قضايا بجانب دورها الفعال في الجانب الأمني ونشر الأمن والحد من الجريمة (بشر، 2020).

مشكلة الدراسة:

السلم المجتمعي هدف إنساني وغاية سامية تسعى جميع المجتمعات لتحقيقه وإرساء قواعده للوصول إلى حالة من الاستقرار لتحقيق مستويات متقدمة من التنمية الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وقد زادت الحاجة إلية في العصر الحديث نتيجة شيوع العنف والحروب والثروات وافتقاد الإنسان الاستقرار والعيش بطمأنينة، فهو الأساس المتين الذي تقوم علية علاقات الأفراد في المجتمع الواحد والمحرض والدافع لنهضة المجتمع وتطوره وتقدمه، فالمجتمع الذي يفتقد إلى السلم الاجتماعي تظهر علية علامات التخلف والتشتت وينقصه الوئام والسلام (صلاح، 2012، ص. 54).

ويرى الكيلاني 2012 أن السلم المجتمعي يعتبر من أهم الأعمدة الأساسية لبناء المجتمعات الحديثة وحماية منجزاتها وطريقاً للتقدم والرقي لأنه يوفر الأرضية الآمنة للعمل والبناء ويغرس الطمأنينة في النفوس ويحفز للإبداع والانطلاق إلى رحاب المستقبل وهذا يتحقق بالوطنية وتحقيق العدل والمساواة وتكافؤ الفرص وتكامل الأدوار بين شرائح المجتمع.

فالسلم المجتمعي يعبر عن حالة السلام الإنسانية الحقة والإخاء

الإنساني ومحاربة كافة أشكال التمييز، ويتلازم مع الديمقراطية الاجتماعية، فالسلم المجتمعي دعوة للسلام الاقتصادي وحاضن للسلام البيئي، وضمانة حقيقية لحقوق الإنسان وأهمها الحق في الحياة الكريمة، إذ يقوم السلم المجتمعي على الديمقراطية الاجتماعية والعدالة الاجتماعية والدولة الخادمة لكل أطياف الشعب، فالسلم المجتمعي يوفر الأمن والاستقرار والتعايش بين أفراد المجتمع في الدولة والعدل بينهم في الحقوق والواجبات، وله بالغ الأثر في بناء المجتمع والمحافظة علية وصون مقدراته (المومني، 2018).

إن إيجاد حالة من السلم المجتمعي بين كافة مكونات المجتمع الإسلامي مطلب سعت الشريعة الإسلامية إلى تحقيقه، وتكمن مشكلة الدراسة بغياب ثقافة السلم المجتمعي عند بعض المسلمين، وعدم تناول هذا الموضوع ببيان أهميته وكونه مقصدا شرعيا مهماً سعت الشريعة الإسلامية إلى ترسيخه (كليبي، 2019، ص 1).

وتعتبر المسؤولية الاجتماعية من العناصر الأساسية التي تتبوأ مساحة عالية من الأهمية على كافة المستويات المحلية والدولية، نظرا لمردودها الإيجابي على تحسين مستوى المعيشة والارتقاء برفاهية السكان ومواجهة العديد من المشكلات الاقتصادية والاجتماعية التي تواجهها المجتمعات وفي مقدمتها مشكلات الفقر والبطالة وتدني الإحساس بالمواطنة، ونتيجة إلى هذه الأهمية اتجهت المنظمات الدولية المتخصصة إلى نشر مفهوم المسؤولية الاجتماعية وتحفيز الدول كافة على الاهتمام به وتأصيله كعامل محوري في برامجها الاجتماعية والاقتصادية، وفي أهداف منشآتها حكومية كانت أو أهلية، مع الأخذ في الاعتبار أن أداء هذه المسؤولية قد تعدى مرحلة الإلزام ليصبح التزاما عن قناعة بقيام المنظمات والمنشآت بهذه المسؤولية (الحارثي، 2009، ص 3).

وتمتد جذور المسؤولية الاجتماعية إلى عمق تاريخي ليس بالقليل وهي مرتبطة بتطور الفكر الإداري والانعكاسات المختلفة التي طرأت عليه، إذ تأثرت المسؤولية الاجتماعية بالعديد من المتغيرات التي أدت إلى تعزيز قبولها في حيز الواقع أو إلى انحسارها أو حتى تجاهلها في بعض الحالات تبعا إلى أسباب كثيرة من أبرزها طبيعة البيئة المحيطة بالمنظمة والتي تعمل فيها وما ساد من فهم متباين للمسئولية الاجتماعية لدى مديري المنظمات (السحيباني، 2009، ص. 2).

وتتضمن المسؤولية الاجتماعية ثلاثة عناصر رئيسية وهي الاهتمام والفهم والمشاركة في القضايا الاجتماعية المختلفة، من أجل دعم المجتمع والمساهمة في تحقيق أهدافه وتقدمه وتطوره، في إطار من التماسك والتكافل الاجتماعي والنظر للمجتمع السعودي كوحدة واحدة ونسيج مترابط يسع الجميع في سياج من السلم المجتمعي والمسؤولية الاجتماعية. واستناداً على ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي: دور المسؤولية الاجتماعية في تحقيق السلم المجتمعي في المجتمع السعودي.

أهمية الدراسة:

(1) الأهمية العلمية النظرية:

1. تعد المسؤولية الاجتماعية ثقافة أصيلة في الإسلام، وحث عليها نبينا محمد صلى الله عليه وسلم بقوله (كلكم راعٍ وكلكم مسئول عن رعيته، كما يعد السلم الاجتماعي من ضروريات الحياة منذ بدء الخليقة إلى اليوم الحالي، وذلك بسبب العديد من الفوائد التي يقدمها السلم على الأفراد والمجتمعات.
2. تعد دراسة المسؤولية الاجتماعية من الموضوعات البحثية الهامة التي تهتم بها كافة التخصصات الاجتماعية والإنسانية، لما لها من تأثير قوي في تنمية المجتمع وتحقيق أهدافه، ومن ثم نشر ثقافة السلم المجتمعي بين كافة أبناء الوطن الواحد.
3. يعد السلم المجتمعي من أهم الأعمدة الأساسية لبناء المجتمعات الحديثة وحماية منجزاتها وطريقاً للتقدم والرقي لأنه يوفر الأرضية الآمنة للعمل والبناء ويغرس الطمأنينة في النفوس ويحفز للإبداع والانطلاق إلى رحاب المستقبل.

(2) الأهمية العملية التطبيقية:

1. من المتوقع أن تسهم الدراسة الحالية في توصيف أبعاد المسؤولية الاجتماعية المطلوبة من أجل تحقيق السلم المجتمعي في المجتمع السعودي.
2. من المتوقع أن تساعد الدراسة الحالية المسئولين في الجمعيات الأهلية بالمجتمع السعودي في تنمية المسؤولية الاجتماعية بين أفراد المجتمع، ومن ثم تحقيق السلم المجتمعي بالمجتمعات المحلية التي تقع في نطاقها تلك الجمعيات الأهلية.
3. لفت أنظار صانعي القرار في المجتمع السعودي لدور المسؤولية الاجتماعية في تعزيز السلم المجتمعي وتقليل التوترات الاجتماعية التي تهدد السلم المجتمعي من أجل تبني مشروعات تنموية تسهم في تنمية الوعي بالمسؤولية الاجتماعية والسلم المجتمعي.

أهداف الدراسة:

1. التعرف على دور المسؤولية الاجتماعية في زيادة الاهتمام بتحقيق السلم المجتمعي في المجتمع السعودي.
2. التعرف على دور المسؤولية الاجتماعية في زيادة الفهم بأبعاد تحقيق السلم المجتمعي في المجتمع السعودي.
3. التعرف على دور المسؤولية الاجتماعية في المشاركة في تحقيق السلم المجتمعي في المجتمع السعودي.
4. التعرف على المعوقات التي تحد من دور المسؤولية

الاجتماعية في تحقيق السلم المجتمعي في المجتمع السعودي.

5. التعرف على المقترحات لتفعيل دور المسؤولية الاجتماعية في تحقيق السلم المجتمعي في المجتمع السعودي.

تساؤلات الدراسة:

1. ما دور المسؤولية الاجتماعية في زيادة الاهتمام بتحقيق السلم المجتمعي في المجتمع السعودي؟
2. ما دور المسؤولية الاجتماعية في زيادة الفهم بأبعاد تحقيق السلم المجتمعي في المجتمع السعودي؟
3. ما دور المسؤولية الاجتماعية في المشاركة في تحقيق السلم المجتمعي في المجتمع السعودي؟
4. ما المعوقات التي تحد من دور المسؤولية الاجتماعية في تحقيق السلم المجتمعي في المجتمع السعودي؟
5. ما المقترحات لتفعيل دور المسؤولية الاجتماعية في تحقيق السلم المجتمعي في المجتمع السعودي؟

مفاهيم الدراسة:

(1) مفهوم الدور:

الدور في اللغة: دار يدور دواراً، والدهر دوار بالإنسان: أي دائر به، والدور هو النوبة أو المناوبة التي يقوم بها الفرد (ابن منظور، 2008، ص.323-324). فالدور لغة: يعرف بمهمة ووظيفة وهو مجموعة من الأنشطة والمسؤوليات المكلف بها شخص او فريق.

والدور في الاصطلاح: مجموعة العلاقات والتفاعلات بين وظيفة العضو وبين مركزه من ناحية، وبين هذه الوظيفة والمركز وبين وظائف ومراكز غيره من الأعضاء معه في ذات الوحدة أو الرابطة (جاد، 2005، ص.124).

ويعرف أيضا بالوظيفة والسلوك التي تتوافق مع المعايير الثقافية التي تلتزم بالحقوق والواجبات المرتبطة بالمكانة الاجتماعية التي يشغلها الفرد عندما يتفاعل مع الأفراد في الجماعات المختلفة (السنهوري، 2009، ص.64). كما يعرف الدور بأداء يصدر من عدة توقعات توجهها معايير محددة لموقف أو وظيفة مهينة، فالدور يقصد به السلوك وليس المركز، معنى ذلك أن الفرد يستطيع أن يمارس ادوار بدون أن يشغل مركز (أبو المعاطي، 2005، ص.169).

ويعرف الدور إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها:

مجموعة المهام والمسئوليات التي تقوم بها الجمعيات الأهلية في منطقة الرياض، من أجل زيادة الاهتمام والفهم والمشاركة في تحقيق السلم المجتمعي في المجتمع السعودي، وتنمية وعي أفراد المجتمع بأهمية تحمل المسؤولية الاجتماعية في إطار من الحقوق والواجبات من أجل إرساء قيم وثقافة السلم المجتمعي.

(2) مفهوم المسؤولية الاجتماعية:

تعني المسؤولية لغوياً مسئول اسم مفعول من سأل، والرجلان يتساءلان ويتسايلان وجمع المسألة مسائل بالهمز فإذا حذفوا الهمزة قالوا مسلة، وتساءلوا: سأل بعضهم بعضا، وفي التنزيل العزيز:) واتقوا الله الذي تساءلون به والأرحام (، وتساءلون معناه تطلبون حقوقكم به، وقوله تعالى: (كان على ربك وعدا مسئولا)، وقال ثعلب: معناه وعدا مسئولا انجازه، يقولون ربنا وعدتنا فأنجز لنا وعدك (ابن منظور، 2008، ص. 97).

وتعرف المسؤولية الاجتماعية بأنها مجموعة من القرارات التي تتخذها المنظمة للوصول إلى تحقيق الأهداف المرغوبة والقيم السائدة في المجتمع والتي تمثل في نهاية الأمر جزءا من المنافع الاقتصادية المباشرة لإدارة المنظمة الساعية إلى تحقيقها كجزء من إستراتيجيتها (الرحاحلة، 2011، ص. 67).

وتعرف المسؤولية الاجتماعية على المستوى المحلي بأنها مساهمة القطاع الخاص في تحقيق رفاهية حياة موظفيها وتحقيق أهداف التنمية المستدامة للمجتمع الذي تعمل به مع التصرف بمسئولية بدوافع دينية وأخلاقية ولتعزيز مكانتها التنافسية في مجال نشاطها (مركز مراس، 2011، ص. 15).

والمسؤولية الاجتماعية ما هي إلا التزام على منشأة الأعمال تجاه المجتمع الذي تعمل فيه وذلك عن طريق المساهمة بمجموعة كبيرة من الأنشطة الاجتماعية مثل محاربة الفقر وتحسين الخدمة ومكافحة التلوث وخلق فرص عمل وحل مشكلة الإسكان والمواصلات وغيرها (الصيرفي، 2008، ص. 15).

كما أن المسؤولية الاجتماعية للشركات هي التزام بتحسين رفاهية المجتمع من خلال ممارسات أعمال اختيارية تقديرية ومساهمات بالموارد المؤسسية (كوتلر ولي، 2011، ص. 9).

ولقد عرف البنك الدولي مفهوم المسؤولية الاجتماعية للشركات على أنها التزام أصحاب النشاطات التجارية بالمساهمة في التنمية المستدامة، من خلال العمل مع موظفيهم وعائلاتهم والمجتمع المحلي والمجتمع ككل لتحسين مستوى معيشة الناس بأسلوب يخدم التجارة ويخدم التنمية في آن واحد (موقع البنك الدولي، 2023).

وتعرف المسؤولية الاجتماعية إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها:

أي برنامج أو نشاط أو فعل يشارك فيه أفراد المجتمع السعودي تحت مظلة الجمعيات الأهلية بمنطقة الرياض، بغرض تحقيق السلم المجتمعي، ويمثل واجب إنساني والتزام أخلاقي من جانب الأفراد تجاه المجتمع بجميع فئاته، استجابة لمتطلبات المجتمع القانونية والأخلاقية والقيمية والبيئة.

(3) مفهوم السلم المجتمعي:

يعرف السلم المجتمعي بأنة موضوع أساسي في حياة الشعوب يعبر عن حالة من السلم والوئام والتصالح والمسالمة داخل المجتمع نفسه وفي العلاقة بين شرائحه وقواه (الصفار، 2002).

كما يعرف بأنة غياب كل مظاهر العنف والقهر والخوف في المجتمع، والسلام لا يعني فقط غياب حالة الحرب، كما أنه ليس فقط ظاهرة سياسية، وإنما يعبر عن عملية اجتماعية لها مستويات عدة تتضمن السلام على مستوى العائلة، وعلى مستوى المجتمع، وعلى المستوى الإقليمي والدولي أيضاً، كما يتناول السلام الداخلي، أي السلام مع النفس وهذا النوع ضروري من اجل خلق عالم سلمي (عبد الوهاب، 2006).

ويعرف أيضاً السلم المجتمعي بأنة حالة الهدوء والاستقرار والانسجام التي يشعر بها أفراد المجتمع بمختلف فئاته ومكوناته (نعيمي، 2016). فالسلم المجتمعي حالة من الصفاء الإنساني في التعايش الأمني ونبذ العنف من خلال تبني أهداف إنسانية تتمحور حول العدالة والمساواة وحق الحياة (الجابري، 2017).

فهو بمثابة حصانة للمجتمع من خلال دوره في تحصين الشباب والنشء وحمايتهم من الأفكار الداعية للتشدد والتطرف والإرهاب، كما يقوي الجبهة الداخلية باعتبار أن كل الشعب وحدة واحدة متماسكة لمواجهة التيارات الهدامة وحصن منيع ضد الفتن (طه، 2010).

ويعبر السلم المجتمعي عن الموقف العاطفي المشترك بين المواطنين وهو الذي يدفعهم إلى الإحساس بالاستقرار الاجتماعي وبأن ما يوحدهم (الهوية والتاريخ والمصير والوطن) أكبر مما يفرق بينهم، وقد يكون تحقيق ذلك أفضل من خلال نهج الوصول إلى الأسباب الأساسية، أولها التواصل الاجتماعي المعقول، ومن ثم العدالة الاجتماعية الفعلية وهي ضامن التواصل الذي يعني في النهاية التعامل، وبالمثل فإن العدالة الاجتماعية ذات أهمية بارزة، حيث تم تحديدها كثيرا عبر وسائل الأمم المتحدة كمبدأ مباشر لوجود اللاعنف داخل وبين البلدان التي يتم بموجبها الازدهار، من خلال هذا التحسين والحفاظ على الكرامة، لذلك فهي تركز على ضمان حصول كل فرد على نصيب صادق من فرص العمل، الحماية الاجتماع (بونوة، 2022، ص. 12).

ويمكن تعريف السلم الاجتماعي على أنه وجود علاقة جيدة بين الشعب والدولة والجماعات المجتمعية المختلفة، وعندما يثق الشعب بأن قرارات الدولة عادلة ويتم اتخاذها من خلال أسس سليمة وجيدة، حتى ولو لم تنفعهم بشكل مباشر (خليل، 2021).

ولا يعني السلم الاجتماعي بالضرورة إزالة جميع الاختلافات بين أفراد المجتمع ومؤسساتها وإجماع جميع هذه الأطراف على نفس القرار والرغبات، بل يعني إدارة القرارات بما يحقق أفضل مصلحة مشتركة لجميع الأطراف (سلام، 2021).

ويعرف السلم المجتمعي إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه:

وجود علاقة جيدة وقوية بين المواطنين والدولة والجماعات المجتمعية المختلفة، تؤدي إلى الإحساس بالاستقرار الاجتماعي.

تحقيق العدالة المجتمعية وترسيخ القيم والأخلاقيات ومد الجسور بين أبناء المجتمع السعودي للعيش في سلام وأمان اجتماعي، وحل النزاعات المجتمعية بين أبناء المجتمع تحقيقا لتماسك المجتمع والسير نحو أهدافه التنموية دون عراقيل داخلية تؤثر على تعاون جماعات المجتمع في تحقيق هدف واحد مشترك.

الدراسات السابقة والإطار النظري للدراسة:

الدراسات السابقة:

(1) الدراسات المرتبطة بالمسؤولية الاجتماعية:

دراسة الغرفة التجارية الصناعية بالرياض (2009) بعنوان: سبل وآليات تفعيل المسؤولية الاجتماعية للقطاع الخاص. والتي أكدت على أن المسؤولية الاجتماعية ليست بجديدة على مجتمع المملكة العربية السعودية ارتكازا على تطبيقها للشريعة الإسلامية منهجا ودستورا وقد شمل مبادئها الدين الإسلامي الحنيف وبدرجة كبيرة من الأهمية الجانب الاجتماعي والحث على تحقيق التكافل الاجتماعي بين أفراد المجتمع كما أوضحت أن أولويات أشكال مساهمة القطاع الخاص في مجالات العمل الجماعي جاء في مقدمتها التبرع بالمال ثم تقديم أجهزة ومعدات ومطبوعات لفئات المحتاجين والتبرع بمنتجات من المؤسسات والشركات.

دراسة القرني (2012) بعنوان: تعزيز المسؤولية الاجتماعية للقطاع الخاص في المملكة العربية السعودية. والتي أوضحت أن هناك ضعف لدور الحكومة في تعزيز المسؤولية الاجتماعية للشركات من خلال وضع الاستراتيجيات الواضحة لممارسة المسؤولية الاجتماعية للقطاع الخاص ووضع القوانين المنظمة والملزمة لمشاركة القطاع الخاص في مجال المسؤولية الاجتماعية، والاستفادة من التجارب الدولية، كما لا توجد هناك تسهيلات أو حوافز للشركات المساهمة في مجال المسؤولية الاجتماعية وضعف لدور الحكومة في تعزيز الشراكة ما بين القطاعين العام والخاص للإسهام في التنمية المستدامة، كالمشاركة مثلاً في مجال البنية التحتية وإقامة المشاريع الخدمية، وإن ما تقوم به الحكومة الآن ليس بالدور الحقيقي المطلوب منها القيام به لتعزيز المسؤولية الاجتماعية للقطاع الخاص في المملكة العربية والسعودية.

دراسة بشر (2020) بعنوان: دور المسؤولية الاجتماعية للمؤسسات الأمنية في تحقيق السلم والأمن الاجتماعي، دراسة على مديرية شرطة المحافظة الشمالية شعبة شرطة خدمة المجتمع وزارة الداخلية مملكة البحرين. تنبع أهمية هذا الموضوع من الدور الجديد للمؤسسات الأمنية وتبني أدوار جديدة كانت مقصوره على القطاع المدني. استهدفت الدراسة مديرية المنطقة الشمالية بصفتها نموذج الدراسة وكيف ساهمت في خدمة المجتمع

والأمن الاجتماعي ونشر السلم الاجتماعي من خلال أدوارها الإستراتيجية وإنشاء شعبة خاصة بخدمة المجتمع، أن أهم محاور الدارسة تشمل ماهية المسؤولية الاجتماعية، تطورها، أبعادها ومداخلها ومعوقات المسؤولية الاجتماعية، ودور وزارة الداخلية ممثل بمديرية شرطة المنطقة الشمالية في تحقيق السلم الاجتماعي، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي دراسة حالة مديرية المنطقة الشمالية، أما أدوات جمع البيانات في البحث فاعتمدت الدراسة على الأساليب الأولية وهي المقابلات مع الجهات المختصة لمعرفة دور المديرية في خدمة المجتمع، وكذلك اعتمدت الدراسة على البيانات الثانوية من خلال الدراسات السابقة، والمواقع إليكترونية والبيانات الرسمية لوزارة الداخلية. أما نتيجة البحث فتتمثل في أهمية المسؤولية الاجتماعية لخدمة المجتمع وتحقيق السلم الاجتماعي حيث أن المؤسسات تعمل في بيئة عامة وهي جزاء من هذا البيئة وبالتالي يجب أن تعمل وتلتزم بمراعاة مصالحة في كل المجالات الأمنية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

دراسة علي (2022) بعنوان: ثقافة ريادة الأعمال والتخطيط لتدعيم المسؤولية الاجتماعية لدى الشباب الجامعي. استهدفت الدراسة تحديد مستوى ثقافة ريادة الأعمال لدى الشباب الجامعي، وتحديد مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى الشباب الجامعي، وتحديد أكثر أبعاد ثقافة ريادة الأعمال ارتباطا بتدعيم المسؤولية الاجتماعية لدى الشباب الجامعي، وتحديد الصعوبات التي تواجه ثقافة ريادة الأعمال لتدعيم المسؤولية الاجتماعية لدى الشباب الجامعي، وصولا إلى آليات تخطيطية مقترحة لتفعيل ثقافة ريادة الأعمال لتدعيم المسؤولية الاجتماعية لدى الشباب الجامعي، وتعد هذه الدراسة من الدراسات الوصفية، واعتمدت الدراسة على المنهج العلمي باستخدام منهج المسح الاجتماعي بالعينة لطلاب الفرقة الرابعة –انتظام بكلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان بالعام الجامعي 2021/ 2022 وعددهم (340) مفردة، وتمثلت أداة الدراسة في استمارة استبيان للطلاب، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى ثقافة ريادة الأعمال لدى الشباب الجامعي مرتفع، كما أن مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى الشباب الجامعي مرتفع، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة طردية دالة إحصائيا بين ثقافة ريادة الأعمال وتدعيم المسؤولية الاجتماعية لدى الشباب الجامعي.

دراسة علي (2022) بعنوان: المواطنة التنظيمية وتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى العاملين بالوحدات المحلية بمحافظة أسيوط. يعتبر العنصر البشري هو الثروة الحقيقية لأي منظمة والمورد الأهم لديها، وكلما تحقق الإشباع اللازم للعاملين في المنظمة من الناحية النفسية والاقتصادية والاجتماعية فإن ذلك يحقق البيئة اللازمة لتحفيزهم وتنمية مهاراتهم واستغلالها للوصول لأهداف المنظمة العامة. والمواطنة التنظيمية نوع خاص من سلوكيات العمل فهي سلوك فردي مفيد للمنظمة وهو تقديري غير معترف به بشكل مباشر أو صريح من خلال نظام المكافآت الرسمي وغالبا ما يكون ذلك جزءا من عقد نفسي غير رسمي يأمل فيه الموظف أن ينظر إلى هذا الجهد الإضافي ثم يكافأ من قبل رئيسه ومنظمته، فسلوك العمل التقديري الزائد له تأثير إيجابي خطير على جودة العمل والأداء الفعلي ونوعية الخدمة وتقديم الخدمات والسمعة الطيبة...الخ. ويعد تنمية المسؤولية الاجتماعية ومفهوم الذات الاجتماعية قضية اجتماعية وأخلاقية وقانونية ودينية وقيمة تستدعي الاهتمام بها داخل المنظمات من أجل تنمية العلاقات الاجتماعية والتفاعل الإيجابي في الحياة اليومية على مستوى الفرد والأسرة والمجتمع بشكل عام والموظفين بشكل خاص، والإطلاق من هذه العلاقة كأساس لتنمية شخصية الفرد الناجحة في الحياة والمقبولة من قبل الفرد نفسه والآخرين شخصية يتمتع بشعوره القوي بدوره ومسؤوليته تجاه نفسه وتجاه منظمته وزملائه. الدراسة استخدمت المسح الاجتماعي الشامل، بالاعتماد على استمارة (استبيان) مطبقة على العاملين بالوحدة المحلية لمركز ومدينة أبوتيج بمحافظة أسيوط، وقد بلغت عينة الدراسة التي تم التطبيق عليها (125) عاملين، وتوصلت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق جوهرية بين استجابات العاملين الذكور والإناث فيما يتعلق بتحديدهم لمستوى أبعاد المواطنة التنظيمية.

(2) الدراسات المرتبطة بالسلم المجتمعي:

دراسة الخدام (2019) بعنوان: دور المؤسسات التربوية والأكاديمية في نشر ثقافة السلم المجتمعي والتنمية في الأردن. وهدفت الدراسة التعرف إلى بيان دور المؤسسات التربوية والأكاديمية في نشر ثقافة السلام المجتمعي والتنمية في الأردن، وتنطلق الدراسة من الفرضيات التالية: ثمة دور فاعلي لمؤسسات التربوية والأكاديمية في نشر ثقافة السلام المجتمعي والتنمية في الأردن، وقد خلصت الدراسة إلى أن لمؤسسات التنشئة عموما وللجامعات بشكل خاص دور كبير في تعزيز مفهوم السلم المجتمعي وذلك للدور الكبير الذي تقوم به هذه المؤسسات في تعليم الأفراد لكي يصبحوا مواطنين فاعلين، وليكونوا على وعي بما لهم من حقوق، ويكونوا على أهبة الاستعداد لتحمل المسؤوليات الملقاة على عاتقهم والانتقال إلى الديمقراطية، والمشاركة في صنع القرار، وبينما تهدف التربية إلى تنمية سلوك الأفراد في محيط ثقافي معين، وتعد المناهج، والكتب، والمواد الدراسية، وسائل لتحقيق هذا الهدف، ومساعدته للوصول إلى أفضل مستوى من النضج النفسي، والاجتماعي ضمن منظور ثقافته، وتوصي الدراسة بتعميق وعي الطلبة بمفاهيم الأمن والسلم والمساواة الاجتماعية، وتركيز المدارس والجامعات على تنمية الحس الأمني الوطني لمواجهة العنف وكل ما يهدد السلم المجتمعي بما يعزز مسيرة التنمية.

دراسة دغيم (2019) بعنوان: ثقافة السلم المجتمعي، عقبات وتعزيزات من وجهة نظر عينة مجتمعية. هدفت الدراسة إلى الكشف عن العقبات أمام ثقافة السلم المجتمعي في الجليل والتعرف على عوامل معززة لها من وجهة نظر مجتمعية. شملت الدراسة عينة مجتمعية تكونت من 27 فردا تم اختيارهم بالطريقة

القصدية، منهم مديرين ومديرات ومعلمين وفاعلين في مؤسسات مدنية ومجتمعية وأهالي طلاب. لتحقيق أهداف الدراسة تم بناء أداة مقابلة عبارة عن سؤالين مفتوحين، واحد للعقبات والآخر للمعززات. أظهرت نتائج الدراسة أن العقبات التي تعيق عملية نشر ثقافة السلم المجتمعي عبارة عن مجموعة عقبات، وفقا للترتيب التنازلي التالي (حسب درجة أهميتها): غياب السلم المجتمعي عن الوعي المجتمعي (درجة أهمية كبيرة)، التشرذم المجتمعي والتعصب بأنواعه (متوسطة)، علاقات مجتمعية هشة وصراعات الشركاء ومصالح شخصية (متوسطة). كما وتبين من النتائج عدة عوامل معززة لنشر ثقافة السلم المجتمعي وفقا للترتيب التنازلي لأهميتها (درجتها): تشبيك واستثمار علاقات داخل المدرسة وخارجها (كبيرة)، تفعيل برامج ومبادرات أنشطة وفعاليات متنوعة (كبيرة)، الوعي المجتمعي لأهمية السلم المجتمعي (متوسطة)، تبني الإدارة المدرسية لقيم وتوجهات إنسانية ومجتمعية ومهنية والعمل بموجبها (متوسطة). وخلصت الدراسة لمجموعة من التوصيات، أهمها العمل على رفع مستوى الوعي المجتمعي لأهمية ثقافة السلم المجتمعي وتشبيك العلاقات المجتمعية لتفعيل منهجية معززة لنشر ثقافة السلم المجتمعي، إضافة لإقامة أطر عمل وإرشاد تساهم في تبني لغة وسلوكيات الثقافة السلمية في المدرسة والبيت معا، والاهتمام بدور القدوة والنموذج الحياتي العملي.

دراسة ذنون (2020) بعنوان: دور الجامعات في تعزيز ثقافة الحوار وانعكاسه على ثقافة السلم المجتمعي. وهدفت الدراسة التعرف على دور الجامعات في تعزيز ثقافة الحوار وانعكاسه على ثقافة السلم المجتمعي، وقد أكدت نتائج الدراسة أن الجامعات تمارس دور فعال في إشاعة وتعزيز حوار الثقافات في المجتمع وترسيخها كسلوك يومي في التعامل مع الأخر، والاعتراف بحقوقه الإنسانية. إذ لا يقوم دورها في حشو فكر الفرد بمفردات ومقررات تعليمية مجردة وبشكل سطحي. إنما تهتم بماضيه وحاضره ومستقبله، لاسيما في المجتمع الذي يضم ألوان واتجاهات متنوعة والتي عانت من أزمات عديدة، إذ تعمل الجامعة على خلق أنماط متميزة من الوعي والسلوك ومنظومات القيم نحو من الحوار التفاعلي كي تعكس نتائج ذلك على المجتمع ككل .فإن المجتمع المتنوع في الأديان والمذاهب والطوائف والأعراق فضلا عن تدخلات نظام الحكم فيه يتطلب دور أكبر لتعزيز ثقافة الحوار التي تمثل مسؤولية تشاركية بين الأستاذ والموظف الجامعي والطالب من خلال مجموعة من الوسائل المتنوعة، وهذا ما أخذت أغلب الجامعات في دول العالم تؤكد عليه وتسير باتجاهه من أجل تحقق السلم المجتمعي.

دراسة الردادي (2020) بعنوان: دراسة تحليلية لمحتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية في ضوء قيم السلم المجتمعي. هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى تضمين قيم السلم المجتمعي في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. ولتحقيق هذا الهدف أُستخدم المنهج الوصفي ممثلاً بأسلوب تحليل المحتوى، وتكون مجتمع الدراسة من كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية المطورة المقررة في المملكة العربية السعودية على طلاب المرحلة المتوسطة (الصفوف من الأول إلى الثالث) طبعة عام 1439-1440هـ، وذلك بجزأيها الفصل الدراسي الأول والثاني لكتاب الطالب، وتمثلت أداة الدراسة في بطاقة تحليل المحتوى، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة ككل تضمن (38) قيمة للسلم المجتمعي من إجمالي (40) قيمة بما يوافق نسبة تضمين قدرها (95 %)، وذلك بمجمل تكرارات (769) مرة، وأن تضمين قيم السلم المجتمعي في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية اتسم بعدم التوازن، حيث تم التركيز على بعض قيم السلم المجتمعي على حساب القيم الأخرى، وفي مقدمتها قيمة الاعتزاز بالوطن، وقيمة الاعتزاز بالقيادة والرموز الوطنية وردوهم، وذلك بنسب مئوية بلغت (33.29 %)، و(13.52 %) على التوالي، في حين حصلت قيم أخرى عديدة، كقيم عدم نشر الشائعات، ونبذ العنصرية، وعدم الإساءة للآخرين (التنمر)، ونبذ الإرهاب، ونبذ التمييز، وممارسة ثقافة العمل التطوعي، وتعزيز التضامن الاجتماعي، والالتزام بالاعتدال والوسطية على نسب تضمين منخفضة تراوحت بين (0.13 %)، و(0.52 %).

فضلاً عن عدم تضمين قيمتي ترسيخ الديمقراطية، ومحاربة الفساد نهائياً، بالإضافة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في مدى تضمين قيم السلم المجتمعي في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية بحسب اختلاف الصف الدراسي، ولصالح كتب الصف الثالث المتوسط مقارنة بكتب الصفين الأول والثاني المتوسط على التوالي وقد أوصت الدراسة بعدد من التوصيات والمقترحات أبرزها: اهتمام القائمين على تطوير كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية بالتخطيط المسبق لقيم السلم المجتمعي الواجب تضمينها في محتوى هذه الكتب، لاسيما في كتب الصفين الأول والثاني المتوسط، بحيث يراعى التوازن والتتابع والشمول والترتيب المنطقي لهذه القيم، وضرورة تعاون القائمين على تطوير كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية مع المتخصصين في مجال السلم المجتمعي في تطوير محتوى هذه الكتب.

دراسة دك (2021) بعنوان: وسائل التواصل الاجتماعي وأثرها على السلم المجتمعي في سورية. هدفت الدراسة إلى بيان أثر وسائل التواصل الاجتماعي على سلوكيات وقيم المجتمع السوري. واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي. واستعانت باستمارة استبيان كأداة لجمع البيانات، طُبقت على عينة عددها (436) من الشعب السوري في شمال غرب سوريا. وتوصلت

الدراسة إلى عدة نتائج، منها ما أوضح أن المجتمع في شمال غرب سورية يستطيع تحقيق التعايش السلمي والقضاء على المحسوبيات والمناطقية والفصائلية، وأن المس بالرموز الدينية أو الوطنية في الفضاءات العامة ووسائل الإعلام وشبكات التواصل الاجتماعي يعتبر تهديد للسلم المجتمعي. وقد تبنت الدراسة عدد من التوصيات والاقتراحات التي من شأنها المساهمة في ترسيخ مفهوم السلم المجتمع لدى الشعب السوري، منها دعم الحرية الإعلامية وفق منهجية علمية صحيحة.

دراسة سلام (2021) بعنوان: الصحافة وبناء السلام المجتمعي. تناول هذا البحث مفهوم صحافة السلام، والتطور التاريخي لهذا المفهوم، وقد أكدت نتائج الدراسة على ضرورة طرح مقترحات ومبادرات لتخفيف حدة هذا الصراع، المساعدة في بناء المؤسسات التي تساعد في إدارة الصراع دون الوصول لمستوي العنف مثل بناء قدرات مؤسسات المجتمع المدني. وقد اعتمدت هذه الدراسة مبادئ نموذج صحافة السلام كإطار نظري، حيث تم تطبيق هذه المبادئ في تطوير تساؤلا الدراسة للوقوف على الكيفية التي عالجت بها الصحف الإلكترونية المصرية أحداث الفترة الانتقالية من يناير 2011 إلى يونيو 2014.

دراسة خليل (2021) بعنوان: دور الدولة المدنية في تحقيق السلم المجتمعي. وقد أكدت نتائج الدراسة أنة ولا يقصد بالدولة المدنية، الدولة العسكرية التي يحكمها العسكر وتفرض الأحكام العرفية بشكل مستمر، ولا الدينية التي تفرض ديانة معينة أو مذهب معين في مقابل احترام المعتقدات الدينية للمواطنين، وبشكل عام تقوم هذه الدولة في مفهومها الحديث على عدة أسس، كالمواطنة، وسيادة القانون، وعدم التميز بين المواطنين، واحترام حقوق الإنسان، والتداول السلمي للسلطة، وتحقيق العدالة والمساواة وحفظ الأمن وسلامة جميع أفراد المجتمع، وبالطبع فان المختصون في هذا الشأن يشيرون على أهمية الدولة المدنية في تحقيق السلم المجتمعي، والذي يمكن أن تحققه من خلال تلك الآليات المختلفة التي يمكن أن تمتلكها الدولة المدنية: كالسياسية، والقانونية، والاقتصادية والاجتماعية.

دراسة بلة وحسن (2022) بعنوان: دور مواقع التواصل الاجتماعي في نشر ثقافة السلم المجتمعي. وهدفت الدراسة إلى معرفة دور مواقع التواصل الاجتماعي في نشر ثقافة السلم المجتمعي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، من خلال أداة الاستبانة، وتكون مجتمع الدراسة من الأساتذة والطلاب في كلية التربية جامعة البطانة بالسودان في العام الدراسي 2019/ 2020، وقد أكدت نتائج الدراسة تحقق دور مواقع التواصل الاجتماعي في نشر ثقافة السلم المجتمعي بوسط حسابي (4,28) وبدرجة تقدير عالية جداً، وتحققت درجة الاستخدام الفعلي لمواقع التواصل الاجتماعي بوسط حسابي (2,73) وبدرجة تقدير متوسطة، كما أكدت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المفحوصين في دور مواقع التواصل الاجتماعي في نشر السلم المجتمعي تعزى للنوع (ذكر، أنثى) وأنة توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تشر ثقافة السلم المجتمعي تعزى للصفة (أستاذ، طالب) لصالح الأساتذة، وقد أوصت الدراسة بضرورة الاستخدام الأمثل لمواقع التواصل الاجتماعي في نشر ثقافة السلم المجتمعي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

أ- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها لقضيتان مهمتان من القضايا الاجتماعية الهامة وهي والمسؤولية الاجتماعية والسلم المجتمعي

ب- اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها لقضية جديدة لم تدرس من قبل- في حدود علم الباحث- وهي دور المسؤولية الاجتماعية في تحقيق السلم المجتمع في المجتمع السعودي.

ت- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في صياغة مشكلة الدراسة وأهميتها العلمية والعملية، وصياغة أهدافها وتساؤلاتها وحدودها الموضوعية والبشرية والمكانية والزمانية، وكذلك صياغة إجراءاتها المنهجية.

الإطار النظري للدراسة:

يسجل مفهوم التسامح حضوره في عمق التجربة الإنسانية من خلال مختلف الآداب الفكرية للأديان السماوية والوضعية على السواء، وقد عرفت الحضارات الإنسانية مفهوم التسامح كواحد من المفاهيم التي تندرج في إطار حقوق الإنسان مقابلا لمفاهيم العنف والتعصب واللا تسام. (الردادي، 2020).

وإذا كان التعصب يشكل مظهرا من مظاهر الحياة الاجتماعية لدى كثير من شعوب العالم، فإن التسامح يعتبر فضيلة إنسانية تغيب عنها مظاهر العنف، وتنجلي فيها قيم الأمن والسلام المجتمعي ولذلك، فإذا غاب التسامح فهذا يعني غياب الأمن المجتمعي ومن ثم غياب السلام.

وترى نظرية الأمن أنه يمكن وصف الأمن بمضمون القيم في بلاد ما، هذه القيم يمكن أن تؤدي إلى تحقيق الأمن ولتحقيق الأمن يجب مواجهة التهديدات الأمنية التي تواجها الدولة، لذلك فإن مضمون القيم في بلاد ما هي وسيلة للتعامل مع هذه التهديدات، ومنها الصراعات والنزاعات المنتشرة بين الجماعات والقبائل المختلفة في المجتمع، وبالتالي فان إرساء السلم المجتمعي يعد مبدأ داعم لتحقيق الأمن الاجتماعي في المجتمع السعودي (بلة وحسن، 2022).

كما ترتكز نظرية السلم المجتمعي على عدة مقومات مفاداها إرساء وتحقيق العدالة المجتمعية وترسيخ القيم والأخلاقيات ومد الجسور بين أبناء المجتمع للعيش في سلام وأمان اجتماعي، وحل النزاعات المجتمعية بين أبناء المجتمع الواحد تحقيقا لتماسك المجتمع والسير نحو أهدافه التنموية دون عراقيل داخلية تؤثر على تعاون جماعات المجتمع في تحقيق هدف واحد مشترك (خليل، 2021).

حدود الدراسة:

1. الحدود الموضوعية: دور المسؤولية الاجتماعية في تحقيق السلم المجتمعي في المجتمع السعودي.
2. الحدود البشرية: المسئولين بالجمعيات الأهلية في منطقة الرياض.
3. الحدود المكانية: منطقة الرياض.
4. الحدود الزمانية: العام الهجري 1444هـ.

الإجراءات المنهجية للدراسة:

(1) نوع الدراسة والمنهج المستخدم:

تعد هذه الدراسة من الدراسة الوصفية، واعتمد الباحث على منهج المسح الاجتماعي بالعينة وهو عبارة عن عملية جمع البيانات والمعلومات عن جماعة من الأفراد في بيئة معينة من حيث ظروف المعيشة والنشاط والتكوين الاجتماعي، وتستعمل هذه الطريقة لدراسة الظواهر الاجتماعية، وتحديد إطارها، قام الباحث بتصميم استمارة تحتوي على محاور دراسته لكي تجيب على التساؤلات التي وضعها، من أجل التعرف على دور المسؤولية الاجتماعية في تحقيق السلم المجتمعي في المجتمع السعودي.

(2) مجتمع الدراسة وعينته:

- يتحدد مجتمع الدراسة في المسئولين بالجمعيات الأهلية في منطقة الرياض.
- وتتحدد عينة الدراسة في عينة عشوائية بسيطة من المسئولين بالجمعيات الأهلية في منطقة الرياض، قوامها (270) مسؤول.

(3) أدوات جمع البيانات:

اعتمدت الدراسة على أداة استبيان للمسئولين بالجمعيات الأهلية في منطقة الرياض، وقد تم تصميم الاستبانة في إطار مجموعة الخطوات المنهجية من خلال الاطلاع على الكتابات النظرية والبحوث والدراسات السابقة، والاستبانات ذات الصلة بموضوع الدراسة وقد تم تحديد أبعاد الاستبانة كما يلي:

وصف الاستبانة: تتكون الاستبانة من مجموعة من المتغيرات المعبرة عن الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة و (50) عبارة تقيس دور المسؤولية الاجتماعية في تحقيق السلم المجتمعي في المجتمع السعودي.

وقد أعطيت لكل عبارة من عبارات الاستبيان وزناً مدرجاً وفق مقياس ليكرت الثلاثي (موافق- إلى حد ما- غير موافق) فإذا كانت إجابة المبحوث (موافق) يحصل على ثلاثة درجات، (إلى حد ما) يحصل على درجتان، (غير موافق) يحصل على درجة واحدة فقط، وتم حساب المتوسط الحسابي العام وفقاً للتدرج التالي:

جدول 1

يوضح تدرج الاستبانة وفقاً لمقياس ليكرت الثلاثي

الدرجة	المستوى
1 إلى أقل من 1,67	ضعيف
من 1,67 إلى أقل من 2,32	متوسط
من 2,32 إلى أقل من 3	مرتفع

صدق الاستبانة:

يعد الصدق إحدى الخصائص المهمة في الحكم على صلاحية أداة الدراسة (الاستبانة) ويعني الصدق جودة وصلاحية أداة الدراسة بوصفه أداة لقياس ما وضع لقياسه، والسمة المراد قياسها، ويتضمن صدق الاستبانة ما يلي:

(1) صدق المحكمين:

قام الباحث بعرض الاستبانة بصورته الأولية على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاجتماعية بقسم الاجتماع والخدمة الاجتماعية بجامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، من أجل الكشف عن مدى صدق فقرات الاستبانة من حيث: (مدى ملائمة العبارات للبعد الذي وضعت فيه، مدى مناسبة العبارة للسمة التي تقيسها، سلامة ووضوح الصياغة اللغوية للفقرات).

(2) صدق البناء:

ويعبر عنه بقدرة كلّ عبارة في الاستبانة على الإسهام في الدرجة الكلية، ويعبر عن ذلك إحصائيًا بمعامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للاستبيان، بغض النظر عن معنى هذا الارتباط وظيفيا، وتم حساب صدق العبارات من خلال استخدام محك معامل ارتباط العبارات المناسبة، وقد تم الاعتماد في حساب صدق أداة الدراسة على أسلوب الصدق الثنائي الذي يهدف التعرف إلى مدى الاتساق الداخلي لأداة الدراسة من خلال معامل بيرسون الداخلي بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية لباقي العبارات في فقرات الاستبانة التي تنتمي إليها لقياس مدى صلاحية العبارات المتضمنة في أداة الدراسة بمعنى صدق المضمون وكذلك الاتساق بين الدرجة الكلية للاستبيان، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول 2

يوضح معاملات ارتباط بيرسون لعبارات الاستبانة

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0,57	11	**0,80	21	**0,75	31	**0,79	41	**0,80
2	**0,86	12	**0,77	22	*0,79	32	**0,80	42	**0,56
3	**0,59	13	**0,80	23	**0,65	33	*0,66	43	**0,61
4	**0,90	14	**0,77	24	**0,83	34	**0,67	44	**0,75
5	**0,59	15	**0,77	25	**0,61	35	**0,80	45	**0,53
6	*0,85	16	**0,90	26	**0,73	36	**0,75	46	**0,69
7	**0,81	17	**0,83	27	**0,68	37	**0,59	47	**0,63
8	**0,85	18	**0,77	28	**0,73	38	**0,87	48	**0,81
9	**0,90	19	**0,90	29	*0,61	39	**0,65	49	**0,65
10	**0,77	20	**0,77	30	**0,85	40	**0,87	50	**0,83

ويتضح من نتائج الجدول السابق ارتباط جميع عبارات الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبيان بارتباطات موجبة دالة إحصائيا عند مستوى (0,05، 0,01) مما يعني أن جميع عبارات الاستبانة تتمتع بدرجة صدق مرتفعة، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة، وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة.

ثبات الاستبانة:

تم حساب الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، كما يتضح من الجدول التالي:

جدول 3

يوضح معاملات ألفا كرونباخ لثبات الاستبانة

م	المتغير	عدد العبارات	قيمة ألفا
أ	دور المسؤولية الاجتماعية في زيادة الاهتمام بتحقيق السلم المجتمعي في المجتمع السعودي.	10	0,64
ب	دور المسؤولية الاجتماعية في زيادة الفهم بأبعاد تحقيق السلم المجتمعي في المجتمع السعودي.	10	0,88
ج	دور المسؤولية الاجتماعية في المشاركة في تحقيق السلم المجتمعي في المجتمع السعودي.	10	0,71
د	المعوقات التي تحد من دور المسؤولية الاجتماعية في تحقيق السلم المجتمعي في المجتمع السعودي.	10	0,69
ه	المقترحات لتفعيل دور المسؤولية الاجتماعية في تحقيق السلم المجتمعي في المجتمع السعودي.	10	0,70
	الاستبانة ككل	50	0,72

يتضح من نتائج الجدول السابق: أن قيم معاملات ألفا كرونباخ لثبات محاور الاستبانة تراوحت بين (0,64-0,88) فيما بلغ معامل ثبات الاستبانة ككل (0,72)، وكلها قيم مقبولة تدل على ثبات الاستبانة.

(4) الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها، استخدم الباحث العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج الحزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS) ومن أهم تلك الأساليب:

1. التكرارات والنسب المئوية، للتعرف على الخصائص الديموغرافية لعنة الدراسة.
2. معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، وكذلك تحديد دور المسؤولية الاجتماعية في تحقيق السلم المجتمعي في المجتمع السعودي.
3. معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لحساب معامل ثبات المحاور المختلفة لأداة الدراسة.

تاسعاً: مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها

(1) النتائج المرتبطة بالبيانات الأولية لمجتمع الدراسة:

جدول رقم 4

يوضح توزيع عينة الدراسة طبقاً للجنس

م	الجنس	ك	%
أ	ذكر	192	%71,1
ب	أنثى	78	%28,9
	الإجمالي	270	%100

يتضح من نتائج الجدول السابق أن: توزيع عينة الدراسة من المسئولين بالجمعيات الأهلية في منطقة الرياض طبقاً للجنس، جاء في الترتيب الأول الذكور بنسبة (71,1 %) وفي الترتيب الثاني الإناث بنسبة (28,9 %). وقد يفسر ذلك بأن طبيعة العمل بالجمعيات الأهلية تحتاج للجهد والوقت بما يتناسب وظروف وطبيعة الرجل أكثر من المرأة خاصة في المجتمع السعودي.

جدول 5

يوضح توزيع عينة الدراسة طبقاً للمؤهل الدراسي

م	المؤهل الدراسي	ك	%
أ	دبلوم	27	%10,0
ب	بكالوريوس	228	%84,4
ج	ماجستير	9	%3,3
د	دكتوراه	6	%2,2
	الإجمالي	270	%100

يتضح من نتائج الجدول السابق أن: توزيع عينة الدراسة من المسئولين بالجمعيات الأهلية في منطقة الرياض طبقاً للمؤهل الدراسي، جاء في الترتيب الأول ذوي المؤهل الدراسي (بكالوريوس) بنسبة (84,4 %) وفي الترتيب الثاني ذوي المؤهل الدراسي (دبلوم) بنسبة (10,0 %) وفي الترتيب الثالث ذوي المؤهل الدراسي (ماجستير) بنسبة (3,3 %) وفي الترتيب الرابع والأخير ذوي المؤهل الدراسي (دكتوراه) بنسبة (2,2 %). وقد يفسر ذلك بارتفاع المستوى التعليمي لعينة الدراسة من المسئولين بالجمعيات الأهلية في منطقة الرياض.

جدول 6

يوضح توزيع عينة الدراسة طبقاً لعدد سنوات الخبرة في مجال العمل

م	عدد سنوات الخبرة	ك	%
أ	أقل من 5 سنوات	18	%6,7
ب	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	117	%43,3
ج	من 10 إلى أقل من 15 سنة	120	%44,4
د	من 15 سنة فأكثر	15	%5,6
	الإجمالي	270	%100

يتضح من نتائج الجدول السابق أن: توزيع عينة الدراسة من المسئولين بالجمعيات الأهلية في منطقة الرياض طبقاً لعدد سنوات الخبرة في مجال العمل، جاء في الترتيب الأول (من 10 إلى أقل من 15 سنة) بنسبة (44,4 %) وفي الترتيب الثاني (من 5 إلى أقل من 10 سنوات) بنسبة (43,3 %) وفي الترتيب الثالث (أقل من 5 سنوات) بنسبة (6,7 %) وفي الترتيب الرابع والأخير (من 15 سنة فأكثر) بنسبة (5,6 %). وقد يفسر ذلك بارتفاع معدلات سنوات الخبرة لعينة الدراسة من المسئولين بالجمعيات الأهلية في منطقة الرياض، حيث تحتاج تلك الجمعيات لذوي الخبرة والمهارة، حتى يستطيعوا العمل على التخطيط والإدارة لتلك الجمعيات.

جدول 7

يوضح توزيع عينة الدراسة طبقاً للوظيفة أو العمل

م	الوظيفة أو العمل	ك	%
أ	رئيس مجلس إدارة	15	%5,6
ب	عضو مجلس إدارة	123	%45,6
ج	مشرف اجتماعي	18	%6,7
د	أخصائي اجتماعي	102	%37,8
ه	مسئول العلاقات العامة والاتصال	12	%4,3
	الإجمالي	270	%100

يتضح من نتائج الجدول السابق أن: توزيع عينة الدراسة من المسئولين بالجمعيات الأهلية في منطقة الرياض طبقاً للوظيفة أو العمل، جاء في الترتيب الأول (عضو مجلس إدارة) بنسبة (45,6 %) وفي الترتيب الثاني (أخصائي اجتماعي) بنسبة (37,8 %) وفي الترتيب الثالث (مشرف اجتماعي) بنسبة (6,7 %) وفي الترتيب الرابع (رئيس مجلس إدارة) بنسبة (5,6 %) وفي الترتيب الخامس والأخير (مسئول العلاقات العامة والاتصال) بنسبة (4,3 %). وقد يفسر ذلك بأن هذه النسب تتمشى وطبيعة الأعمال والمسئوليات والعاملين بالجمعيات الأهلية.

جدول 8

يوضح توزيع عينة الدراسة طبقاً لجهة العمل

م	جهة العمل	ك	%
أ	وسط الرياض	60	%22,2
ب	شمال الرياض	57	%21,1
ج	شرق الرياض	54	%20,0
د	غرب الرياض	51	%18,9
ه	جنوب الرياض	48	%17,8
	الإجمالي	270	%100

يتضح من نتائج الجدول السابق أن: توزيع عينة الدراسة من المسئولين بالجمعيات الأهلية في منطقة الرياض طبقاً لجهة العمل، جاء في الترتيب الأول العاملين في وسط الرياض بنسبة (22,2 %) وفي الترتيب الثاني العاملين شمال الرياض بنسبة (21,1 %) وفي الترتيب الثالث العاملين شرق الرياض بنسبة (20,0 %) وفي الترتيب الرابع العاملين غرب الرياض بنسبة (18,9 %) وفي الترتيب الخامس والأخير العاملين جنوب الرياض بنسبة (17,8 %). وقد يفسر ذلك بتوزيع عينة الدراسة من المسئولين بالجمعيات الأهلية في منطقة الرياض، بنسب متقاربة إلى حد كبير على المناطق الخمس.

جدول 9

يوضح توزيع عينة الدراسة طبقاً لمجال عمل الجمعية

م	مجال عمل الجمعية	ك	%
أ	تنمية المجتمع المحلي	96	%35,6
ب	رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة	36	%13,3
ج	رعاية الشباب	27	%10,0
د	رعاية كبار السن	24	%8,8
ه	رعاية الأسرة والطفولة	69	%25,6
و	رعاية الأيتام	18	%6,7
الإجمالي		**270**	**%100**

يتضح من نتائج الجدول السابق أن: توزيع عينة الدراسة من المسئولين بالجمعيات الأهلية في منطقة الرياض طبقاً لمجال عمل الجمعية الأهلية، جاء في الترتيب الأول (تنمية المجتمع المحلي) بنسبة (35,6 %) وفي الترتيب الثاني (رعاية الأسرة والطفولة) بنسبة (25,6 %) وفي الترتيب الثالث (رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة) بنسبة (13,3 %) وفي الترتيب الرابع (رعاية الشباب) بنسبة (10,0 %) وفي الترتيب الخامس (رعاية كبار السن) بنسبة (8,8 %) وفي الترتيب السادس والأخير (رعاية الأيتام) بنسبة (6,7 %). ويتضح من ذلك تنوع المجالات الاجتماعية لعمل الجمعيات الأهلية في منطقة الرياض، مما يؤكد دورها الحيوي في تحقيق وإرساء السلم الاجتماعي بين المواطنين.

جدول 10

يوضح توزيع عينة الدراسة طبقاً للحصول على دورات تدريبية في مجال العمل

م	الحصول على دورات تدريبية	ك	%
أ	نعم	210	%77,8
ب	لا	60	%22,2
	الإجمالي	270	%100

يتضح من نتائج الجدول السابق أن: توزيع عينة الدراسة من المسئولين بالجمعيات الأهلية في منطقة الرياض طبقاً للحصول على دورات تدريبية في مجال العمل، جاء في الترتيب الأول (نعم) بنسبة (77,8 %) وفي الترتيب الثاني (لا) بنسبة (22,2 %). وقد يفسر ذلك باهتمام المسئولين بالجمعيات الأهلية بتنظيم الدورات التدريبية للعاملين للارتقاء بمستوى معارفهم وخبراتهم ومهاراتهم في مجال العمل الاجتماعي والتطوعي.

جدول 11

يوضح توزيع عينة الدراسة طبقاً لمسميات الدورات التدريبية

م	مسميات الدورات تدريبية	ك	%
أ	المسؤولية الاجتماعية	54	%20,0
ب	السلم المجتمعي	12	%4,5
ج	الابتكار الاجتماعي	63	%23,3
د	إدارة الموارد البشرية	108	%40,0
ه	الاستثمار الاجتماعي	33	%12,2
	الإجمالي	270	%100

يتضح من نتائج الجدول السابق أن: توزيع عينة الدراسة من المسئولين بالجمعيات الأهلية في منطقة الرياض طبقاً لمسميات الدورات التدريبية الحاصلين عليها عينة الدراسة، جاء في الترتيب الأول (إدارة الموارد البشرية) بنسبة (40,0 %) وفي الترتيب الثاني (الابتكار الاجتماعي) بنسبة (23,3 %) وفي الترتيب الثالث (المسؤولية الاجتماعية) بنسبة (20,0 %) وفي الترتيب الرابع (الاستثمار الاجتماعي) بنسبة (12,2 %) وفي الترتيب الخامس والأخير (السلم المجتمعي) بنسبة (4,5 %). وقد يفسر ذلك باهتمام القائمين على الجمعيات الأهلية في منطقة الرياض بتدريب العاملين بها على تنمية المهارات فيما يتعلق بأنشطة إدارة الموارد البشرية والابتكار الاجتماعي والمسؤولية الاجتماعية ... الخ، لما لها من أهمية في مساعدتهم على أداء أدوارهم المهنية في مجال العمل الاجتماعي.

جدول 12

يوضح توزيع عينة الدراسة طبقاً لأوجه الاستفادة من الدورات التدريبية

م	أوجه الاستفادة من الدورات التدريبية	ك	%
أ	كبيرة	99	%36,7
ب	متوسطة	126	%46,7
ج	ضعيفة	45	%16,6
	الإجمالي	270	%100

يتضح من نتائج الجدول السابق أن: توزيع عينة الدراسة من المسئولين بالجمعيات الأهلية في منطقة الرياض طبقاً لأوجه الاستفادة من الدورات التدريبية، جاء في الترتيب الأول الاستفادة (متوسطة) بنسبة (46,7 %) وفي الترتيب الثاني الاستفادة (كبيرة) بنسبة (36,7 %) وفي الترتيب الثالث والأخير الاستفادة (ضعيفة) بنسبة (16,6 %). وقد يفسر ذلك باهتمام القائمين على الجمعيات الأهلية في منطقة الرياض بجودة وفعالية تلك الدورات واستقطاب الخبراء والمتخصصين لتنظيمها وإدارتها لتحقيق أقصى استفادة ممكنة منها.

(2) النتائج المرتبطة بالإجابة على تساؤلات الدراسة:

الإجابة على التساؤل الأول: ما دور المسؤولية الاجتماعية في زيادة الاهتمام بتحقيق السلم المجتمعي في المجتمع السعودي؟

جدول 13

يوضح دور المسؤولية الاجتماعية في زيادة الاهتمام بتحقيق السلم المجتمعي في المجتمع السعودي

م	العبارة	موافق	إلى حد ما	غير موافق	المجموع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدور	الترتيب
1	تسهم في نشر ثقافة السلم المجتمعي بين المواطنين.	165	57	48	657	2,43	0,89	قوي	6
2	تعزز القدرة على التعاون بين أفراد المجتمع المحلي.	180	33	57	663	2,46	0,67	قوي	5
3	تساعد في القضاء على جميع أشكال التمييز بين المواطنين.	147	60	63	624	2,31	0,56	متوسط	9
4	تشجع المواطنين على فهم أبعاد السلم المجتمعي.	159	51	60	639	2,37	0,74	قوي	7
5	تنمي وعي المواطنين بأهمية تحقيق السلم المجتمعي من أجل الوطن.	183	45	42	681	2,52	0,66	قوي	3
6	تنمي الإحساس بالقيم العالمية التي تعلي من أهمية السلم المجتمعي.	171	57	42	669	2,48	0,79	قوي	4
7	تشجع على فتح باب الحوار بين أفراد المجتمع والاستفادة من بعضهم البعض.	192	33	45	687	2,54	0,57	قوي	1
8	تعزز من الممارسات الديمقراطية في المجتمع.	153	39	78	615	2,28	0,80	متوسط	10
9	تحقق الاستفادة من تجارب الآخرين في تحقيق السلم المجتمعي.	186	42	42	684	2,53	0,78	قوي	2
10	تعزز من روح التسامح بين المواطنين والوافدين.	150	63	57	633	2,34	0,73	قوي	8
	الإجمالي	1686	480	534	6552	2,43	0,82	قوي	

يتضح من نتائج الجدول السابق أن: دور المسؤولية الاجتماعية في زيادة الاهتمام بتحقيق السلم المجتمعي في المجتمع السعودي، جاءت بالترتيب كالتالي:

- في الترتيب الأول العبارة رقم (7) (تشجع على فتح باب الحوار بين أفراد المجتمع والاستفادة من بعضهم البعض) بمتوسط حسابي (2,54) وانحراف معياري (0,57).
- في الترتيب الثاني العبارة رقم (9) (تحقق الاستفادة من تجارب الآخرين في تحقيق السلم المجتمعي) بمتوسط حسابي (2,53) وانحراف معياري (0,78).
- في الترتيب الثالث العبارة رقم (5) (تنمي وعي المواطنين بأهمية تحقيق السلم المجتمعي من أجل الوطن) بمتوسط حسابي (2,52) وانحراف معياري (0,66).
- في الترتيب الرابع العبارة رقم (6) (تنمي الإحساس بالقيم العالمية التي تعلي من أهمية السلم المجتمعي) بمتوسط حسابي (2,48) وانحراف معياري (0,79).
- في الترتيب الخامس العبارة رقم (2) (تعزز القدرة على التعاون بين أفراد المجتمع المحلي) بمتوسط حسابي (2,46) وانحراف معياري (0,67).
- في الترتيب السادس العبارة رقم (1) (تسهم في نشر ثقافة السلم المجتمعي بين المواطنين) بمتوسط حسابي (2,43) وانحراف معياري (0,89).
- في الترتيب السابع العبارة رقم (4) (تشجع المواطنين على فهم أبعاد السلم المجتمعي) بمتوسط حسابي (2,37) وانحراف معياري (0,74).
- في الترتيب الثامن العبارة رقم (10) (تعزز من روح التسامح بين المواطنين والوافدين) بمتوسط حسابي (2,34) وانحراف معياري (0,73).
- في الترتيب التاسع العبارة رقم (3) (تساعد في القضاء على جميع أشكال التمييز بين المواطنين) بمتوسط حسابي (2,31) وانحراف معياري (0,56).
- في الترتيب العاشر العبارة رقم (8) (تعزز من الممارسات الديمقراطية في المجتمع) بمتوسط حسابي (2,28) وانحراف معياري (0,80).

ويتضح من ذلك أن دور المسؤولية الاجتماعية في زيادة الاهتمام بتحقيق السلم المجتمعي في المجتمع السعودي، (قوي)، وقد جاء بمتوسط حسابي عام (2,43) وانحراف معياري عام (0,82) وقد تمثل في: التشجع على فتح باب الحوار بين أفراد المجتمع والاستفادة من بعضهم البعض، تحقيق الاستفادة من تجارب الآخرين في تحقيق السلم المجتمعي، تنمية وعي المواطنين بأهمية تحقيق السلم المجتمعي من أجل الوطن، تنمية الإحساس بالقيم العالمية التي تعلي من أهمية السلم المجتمعي، تعزيز القدرة على التعاون بين أفراد المجتمع المحلي، تسهم في نشر ثقافة السلم المجتمعي بين المواطنين، تشجيع المواطنين على فهم أبعاد السلم المجتمعي، تعزيز من روح التسامح بين المواطنين والوافدين، المساعدة في القضاء على جميع أشكال التمييز بين المواطنين، تعزيز من الممارسات الديمقراطية في المجتمع. وهذا ما أكدت علية نتائج دراسة بشر 2020م وأهمية المسؤولية الاجتماعية لخدمة المجتمع وتحقيق السلم الاجتماعي حيث أن المؤسسات تعمل في بيئة عامة وهي جزاء من هذا البيئة وبالتالي يجب أن تعمل وتلتزم بمراعاة مصالحة في كل المجالات الأمنية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

الإجابة على التساؤل الثاني: ما دور المسؤولية الاجتماعية في زيادة الفهم بأبعاد تحقيق السلم المجتمعي في المجتمع السعودي؟

جدول 14

يوضح دور المسؤولية الاجتماعية في زيادة الفهم بأبعاد تحقيق السلم المجتمعي في المجتمع السعودي

م	العبارة	موافق	إلى حد ما	غير موافق	المجموع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدور	الترتيب
1	تعزز من فهم الآثار المترتبة على عدم تحقيق السلم المجتمعي.	186	42	42	684	2,53	0,76	قوي	7
2	تنمي وعي المواطنين بالصعوبات التي تواجه تحقيق السلم المجتمعي.	162	57	51	651	2,41	0,84	قوي	9
3	تؤكد على أهمية تنشئة الأبناء على ثقافة السلم المجتمعي.	183	51	36	687	2,54	0,90	قوي	6
4	تعزز من أهمية فهم القيم المثلى التي تعلي من ثقافة السلم المجتمعي.	171	39	60	651	2,41	0,69	قوي	8
5	تدعم أخلاقيات ممارسة السلم المجتمعي.	198	54	18	720	2,67	0,74	قوي	4
6	تنمي وعي أفراد المجتمع بأهمية تحقيق ممكنات السلم المجتمعي.	204	42	24	720	2,67	0,71	قوي	3
7	تعلي من قيمة السلم المجتمعي وقت الأزمات والكوارث.	162	33	75	627	2,32	0,68	قوي	10
8	تنمي وعي المواطنين بضرورة فهم دور مؤسسات المجتمع في تحقيق السلم المجتمعي.	210	36	24	726	2,69	0,66	قوي	2
9	تنمي وعي المواطنين بكيفية تحقيق الاستقرار الاجتماعي في المجتمع.	207	45	18	729	2,70	0,59	قوي	1
10	تنمي وعي المواطنين بكيفية نبذ الصراع المجتمعي.	192	66	12	720	2,67	0,82	قوي	5
	الإجمالي	1875	465	360	7015	2,70	0.79	قوي	

يتضح من نتائج الجدول السابق أن: دور المسؤولية الاجتماعية في زيادة الفهم بأبعاد تحقيق السلم المجتمعي في المجتمع السعودي، جاء بالترتيب كالتالي:

- في الترتيب الأول العبارة رقم (9) (تنمي وعي المواطنين

بكيفية تحقيق الاستقرار الاجتماعي في المجتمع) بمتوسط حسابي (2,70) وانحراف معياري (0,59).

- في الترتيب الثاني العبارة رقم (8) (تنمي وعي المواطنين بضرورة فهم دور مؤسسات المجتمع في تحقيق السلم المجتمعي) بمتوسط حسابي (2,69) وانحراف معياري (0,66).
- في الترتيب الثالث العبارة رقم (6) (تنمي وعي أفراد المجتمع بأهمية تحقيق ممكنات السلم المجتمعي) بمتوسط حسابي (2,67) وانحراف معياري (0,71).
- في الترتيب الرابع العبارة رقم (5) (تدعم أخلاقيات ممارسة السلم المجتمعي) بمتوسط حسابي (2,76) وانحراف معياري (0,74).
- في الترتيب الخامس العبارة رقم (10) (تنمي وعي المواطنين بكيفية نبذ الصراع المجتمعي) بمتوسط حسابي (2,67) وانحراف معياري (0,82).
- في الترتيب السادس العبارة رقم (3) (تؤكد على أهمية تنشئة الأبناء على ثقافة السلم المجتمعي) بمتوسط حسابي (2,54) وانحراف معياري (0,90).
- في الترتيب السابع العبارة رقم (1) (تعزز من فهم الآثار المترتبة على عدم تحقيق السلم المجتمعي) بمتوسط حسابي (2,53) وانحراف معياري (0,76).
- في الترتيب الثامن العبارة رقم (4) (تعزز من أهمية فهم القيم المثلى التي تعلي من ثقافة السلم المجتمعي) بمتوسط حسابي (2,41) وانحراف معياري (0,69).
- في الترتيب التاسع العبارة رقم (2) (تنمي وعي المواطنين بالصعوبات التي تواجه تحقيق السلم المجتمعي) بمتوسط حسابي (241) وانحراف معياري (0,84).
- في الترتيب العاشر العبارة رقم (7) (تعلي من قيمة السلم المجتمعي وقت الأزمات والكوارث) بمتوسط حسابي (2,32) وانحراف معياري (0,68).

ويتضح من ذلك أن دور المسؤولية الاجتماعية في زيادة الفهم بأبعاد تحقيق السلم المجتمعي في المجتمع السعودي، (قوي)، وقد جاء بمتوسط حسابي عام (2,70) وانحراف معياري عام (0,79) وقد تمثل في: تنمية وعي المواطنين بكيفية تحقيق الاستقرار الاجتماعي في المجتمع، تنمية وعي المواطنين بضرورة فهم دور مؤسسات المجتمع في تحقيق السلم المجتمعي، تنمية وعي أفراد المجتمع بأهمية تحقيق ممكنات السلم المجتمعي، تدعيم أخلاقيات ممارسة السلم المجتمعي، تنمي وعي المواطنين بكيفية نبذ الصراع المجتمعي، التأكيد على أهمية تنشئة الأبناء غلى ثقافة السلم المجتمعي، تعزيز من فهم الآثار المترتبة على عدم تحقيق السلم المجتمعي، تعزيز من أهمية فهم القيم المثلي التي تعلي من ثقافة السلم المجتمعي، تنمية وعي المواطنين بالصعوبات التي تواجه تحقيق السلم المجتمعي، الارتقاء بقيمة السلم المجتمعي وقت الأزمات والكوارث. وهذا ما أكدت علية نتائج دراسة علي (2022) بأن تنمية المسؤولية الاجتماعية ومفهوم الذات الاجتماعية تعد قضية اجتماعية وأخلاقية وقانونية ودينية وقيمة تستدعي الاهتمام بها داخل المنظمات من أجل تنمية العلاقات الاجتماعية والتفاعل الإيجابي في الحياة اليومية على مستوى الفرد والأسرة والمجتمع بشكل عام والموظفين بشكل خاص.

الإجابة على التساؤل الثالث: ما دور المسؤولية الاجتماعية في المشاركة في تحقيق السلم المجتمعي في المجتمع السعودي؟

جدول 15

يوضح دور المسؤولية الاجتماعية في المشاركة في تحقيق السلم المجتمعي في المجتمع السعودي

م	العبارة	موافق	إلى حد ما	غير موافق	المجموع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدور	الترتيب
1	تنمي لدى أفراد المجتمع مسؤولية تحقيق السلم المجتمعي.	213	33	24	729	2,70	0,65	قوي	4
2	تسهم في زيادة مشاركة المواطنين في خدمة مجتمعهم المحلي.	225	18	27	738	2,73	0,79	قوي	2
3	تنمي المسؤولية الاجتماعية قيمة المشاركة لدى المواطنين في مواجهة المشكلات البيئية.	207	42	21	726	2,69	0,68	قوي	5
4	زيادة وعي المواطنين بأهمية المشاركة في تحسين الأداء الاجتماعي لأفراد المجتمع.	201	36	33	708	2,62	0,70	قوي	8
5	تنمي وعي المواطنين بأهمية إرساء ثقافة حقوق الإنسان في المجتمع.	165	57	48	657	2,43	0,85	قوي	10
6	تشجع المواطنين على المطالبة بتحقيق عدالة توزيع خدمات الرعاية الاجتماعية.	183	69	18	705	2,61	0,76	قوي	9
7	تنمي وعي المواطنين بأهمية المشاركة للعيش في وئام وطمأنينة.	201	54	15	726	2,69	0,58	قوي	6
8	تعزز من ثقافة مكافحة الفساد المجتمعي بين المواطنين.	219	33	18	741	2,74	0,92	قوي	1
9	تعزز من قيمة مشاركة المواطنين في مكافحة الفكر المتطرف.	195	51	24	711	2,63	0,78	قوي	7
10	ترفع من مستوى مشاركة المواطنين في إرساء قيم المواطنة الايجابية في المجتمع.	222	24	24	738	2,73	0,54	قوي	3
	الإجمالي	2031	417	252	7179	2,66	0,78	قوي	

يتضح من نتائج الجدول السابق أن: دور المسؤولية الاجتماعية في المشاركة في تحقيق السلم المجتمعي في المجتمع السعودي، جاءت بالترتيب كالتالي:

- في الترتيب الأول العبارة رقم (8) (تعزز من ثقافة مكافحة الفساد المجتمعي بين المواطنين) بمتوسط حسابي (2,74) وانحراف معياري (0,92).

- في الترتيب الثاني العبارة رقم (2) (تسهم في زيادة مشاركة المواطنين في خدمة مجتمعهم المحلي) بمتوسط حسابي (2,73) وانحراف معياري (0,79).
- في الترتيب الثالث العبارة رقم (10) (ترفع من مستوى مشاركة المواطنين في إرساء قيم المواطنة الايجابية في المجتمع) بمتوسط حسابي (2,73) وانحراف معياري (0,54).
- في الترتيب الرابع العبارة رقم (1) (تنمي لدى أفراد المجتمع مسؤولية تحقيق السلم المجتمعي) بمتوسط حسابي (2,70) وانحراف معياري (0,65).
- في الترتيب الخامس العبارة رقم (3) (تنمي المسؤولية الاجتماعية قيمة المشاركة لدى المواطنين في مواجهة المشكلات البيئية) بمتوسط حسابي (2,69) وانحراف معياري (0,68).
- في الترتيب السادس العبارة رقم (7) (تنمي وعي المواطنين بأهمية المشاركة للعيش في وئام وطمأنينة) بمتوسط حسابي (2,69) وانحراف معياري (0,58).
- في الترتيب السابع العبارة رقم (9) (تعزز من قيمة مشاركة المواطنين في مكافحة الفكر المتطرف) بمتوسط حسابي (2,63) وانحراف معياري (0,78).
- في الترتيب الثامن العبارة رقم (4) (زيادة وعي المواطنين بأهمية المشاركة في تحسين الأداء الاجتماعي لأفراد المجتمع) بمتوسط حسابي (2,62) وانحراف معياري (0,70).
- في الترتيب التاسع العبارة رقم (6) (تشجع المواطنين على المطالبة بتحقيق عدالة توزيع خدمات الرعاية الاجتماعية) بمتوسط حسابي (2,61) وانحراف معياري (0,76).
- – في الترتيب العاشر العبارة رقم (5) (تنمي وعي المواطنين بأهمية إرساء ثقافة حقوق الإنسان في المجتمع) بمتوسط حسابي (2,43) وانحراف معياري (0,85).

ويتضح من ذلك أن دور المسؤولية الاجتماعية في المشاركة في تحقيق السلم المجتمعي في المجتمع السعودي (قوي)، وقد جاء بمتوسط حسابي عام (2,66) وانحراف معياري عام (0,78) وقد تمثل في: تعزيز من ثقافة مكافحة الفساد المجتمعي بين المواطنين، الإسهام في زيادة مشاركة المواطنين في خدمة مجتمعهم المحلي، رفع من مستوى مشاركة المواطنين في إرساء قيم المواطنة الايجابية في المجتمع، تنمية لدى أفراد المجتمع مسؤولية تحقيق السلم المجتمعي، تنمية المسؤولية الاجتماعية قيمة المشاركة لدى المواطنين في مواجهة المشكلات البيئية، تنمية وعي المواطنين بأهمية المشاركة للعيش في وئام وطمأنينة، تعزيز من قيمة مشاركة المواطنين في مكافحة الفكر المتطرف، زيادة وعي المواطنين بأهمية المشاركة في تحسين الأداء الاجتماعي لأفراد المجتمع، تشجيع المواطنين على المطالبة بتحقيق عدالة توزيع خدمات الرعاية الاجتماعية، تنمية وعي المواطنين بأهمية إرساء ثقافة حقوق الإنسان في المجتمع.

الإجابة على التساؤل الرابع: ما المعوقات التي تحد من دور المسؤولية الاجتماعية في تحقيق السلم المجتمعي في المجتمع السعودي؟

جدول 16

يوضح المعوقات التي تحد من دور المسؤولية الاجتماعية في تحقيق السلم المجتمعي في المجتمع السعودي

م	العبارة	موافق	إلى حد ما	غير موافق	المجموع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المعوق	الترتيب
1	ضعف ثقافة المسؤولية الاجتماعية بين المواطنين.	195	66	9	726	2,69	0,88	قوي	3
2	انتشار قيم الفردية بين أفراد المجتمع.	210	27	33	717	2,66	0,56	قوي	4
3	انتشار قيم الصراع والقبلية في بعض المجتمعات المحلية.	201	45	24	717	2,66	0,78	قوي	6
4	عدم وجود إدارة لدعم المسؤولية الاجتماعية بمؤسسات المجتمع.	177	57	36	681	2,52	0,86	قوي	9
5	غياب معايير الشفافية في الحكم على مؤشرات المسؤولية الاجتماعية في المجتمع.	198	66	6	732	2,71	0,75	قوي	1
6	انتشار قيم الانتهازية بين أفراد المجتمع.	216	24	30	726	2,69	0,66	قوي	2
7	انتشار قيم اللامبالاة بين أفراد المجتمع.	204	39	27	717	2,66	0,84	قوي	5
8	افتقاد المواطنين للنماذج الايجابية في مجال دعم المسؤولية الاجتماعية.	192	33	45	687	2,54	0,67	قوي	8
9	انتشار القيم المادية في المجتمع.	147	90	33	654	2,42	0,58	قوي	10
10	عدم الاستفادة من التجارب الناجحة في مجال دعم المسؤولية الاجتماعية والسلم المجتمعي.	180	60	30	690	2,56	0,82	قوي	7
	الإجمالي	1920	507	273	7047	2,61	0,74	قوي	

يتضح من نتائج الجدول السابق أن: المعوقات التي تحد من دور المسؤولية الاجتماعية في تحقيق السلم المجتمعي في المجتمع السعودي، جاءت بالترتيب كالتالي:

- في الترتيب الأول العبارة رقم (5) (غياب معايير الشفافية في الحكم على مؤشرات المسؤولية الاجتماعية في المجتمع) بمتوسط حسابي (2,71) وانحراف معياري (0,75).
- في الترتيب الثاني العبارة رقم (6) (انتشار قيم الانتهازية بين أفراد المجتمع) بمتوسط حسابي (2,69) وانحراف معياري (0,66).
- في الترتيب الثالث العبارة رقم (1) (ضعف ثقافة المسؤولية

الاجتماعية بين المواطنين) بمتوسط حسابي (2,69) وانحراف معياري (0,88).

- في الترتيب الرابع العبارة رقم (2) (انتشار قيم الفردية بين أفراد المجتمع) بمتوسط حسابي (2,66) وانحراف معياري (0,56).
- في الترتيب الخامس العبارة رقم (7) (انتشار قيم اللامبالاة بين أفراد المجتمع) بمتوسط حسابي (2,66) وانحراف معياري (0,84).
- في الترتيب السادس العبارة رقم (3) (انتشار قيم الصراع والقبلية في بعض المجتمعات المحلية) بمتوسط حسابي (2,66) وانحراف معياري (0,78).
- في الترتيب السابع العبارة رقم (10) (عدم الاستفادة من التجارب الناجحة في مجال دعم المسؤولية الاجتماعية والسلم المجتمعي) بمتوسط حسابي (2,56) وانحراف معياري (0,82).
- في الترتيب الثامن العبارة رقم (8) (افتقاد المواطنين للنماذج الايجابية في مجال دعم المسؤولية الاجتماعية) بمتوسط حسابي (2,54) وانحراف معياري (0,67).
- في الترتيب التاسع العبارة رقم (4) (عدم وجود إدارة لدعم المسؤولية الاجتماعية بمؤسسات المجتمع) بمتوسط حسابي (2,52) وانحراف معياري (0,86).
- في الترتيب العاشر العبارة رقم (9) (انتشار القيم المادية في المجتمع) بمتوسط حسابي (2,42) وانحراف معياري (0,58).

ويتضح من ذلك أن المعوقات التي تحد من دور المسؤولية الاجتماعية في تحقيق السلم المجتمعي في المجتمع السعودي، (قوية)، وقد جاءت بمتوسط حسابي عام (2,61) وانحراف معياري عام (0,74) وقد تمثلت في: غياب معايير الشفافية في الحكم على مؤشرات المسؤولية الاجتماعية في المجتمع، انتشار قيم الانتهازية بين أفراد المجتمع، ضعف ثقافة المسؤولية الاجتماعية بين المواطنين، انتشار قيم الفردية بين أفراد المجتمع، انتشار قيم اللامبالاة بين أفراد المجتمع، انتشار قيم الصراع والقبلية في بعض المجتمعات المحلية، عدم الاستفادة من التجارب الناجحة في مجال دعم المسؤولية الاجتماعية والسلم المجتمعي، افتقاد المواطنين للنماذج الايجابية في مجال دعم المسؤولية الاجتماعية، عدم وجود إدارة لدعم المسؤولية الاجتماعية بمؤسسات المجتمع، انتشار القيم المادية في المجتمع.

الإجابة على التساؤل الخامس: ما المقترحات لتفعيل دور المسؤولية الاجتماعية في تحقيق السلم المجتمعي في المجتمع السعودي؟

جدول 17

يوضح المقترحات لتفعيل دور المسؤولية الاجتماعية في تحقيق السلم المجتمعي في المجتمع السعودي

م	العبارة	موافق	إلى حد ما	غير موافق	المجموع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المقترح	الترتيب
1	تفعيل دور وسائل التواصل الاجتماعي في تنمية وعي المواطنين بثقافة المسؤولية الاجتماعية والسلم المجتمعي.	198	36	36	702	2,60	0,76	قوي	6
2	بناء معايير الشفافية في الحكم على مؤشرات المسؤولية الاجتماعية في المجتمع.	213	27	30	723	2,68	0,80	قوي	2
3	منح الأشخاص الأكثر مسؤولية على مستوى المجتمع حوافز مادية ومعنوية.	204	33	33	711	2,63	0,85	قوي	4
4	الاستفادة من التجارب الناجحة في مجال دعم المسؤولية الاجتماعية والسلم المجتمعي.	195	27	48	687	2,54	0,79	قوي	8
5	التسويق الاجتماعي لبرامج المسؤولية الاجتماعية الناجحة على مستوى المجتمع.	177	72	21	696	2,58	0,56	قوي	7
6	ادارج مقرر إجباري على الطلاب في كافة المراحل التعليمية حول المسؤولية الاجتماعية.	186	42	42	684	2,53	0,69	قوي	9
7	تشجيع المؤتمرات والملتقيات العلمية التي تتناول قضايا المسؤولية الاجتماعية والسلم المجتمعي.	219	24	27	732	2,71	0,84	قوي	1
8	ضرورة وجود إدارة للمسؤولية الاجتماعية بكافة مؤسسات المجتمع الحكومية والأهلية والخاصة.	213	27	30	723	2,68	0,78	قوي	3
9	عرض النماذج الايجابية في مجال دعم المسؤولية الاجتماعية وتسويقها.	198	42	30	708	2,62	0,64	قوي	5
10	تشجيع المبادرات الفردية والجماعية التي تشجع على تنمية المسؤولية الاجتماعية والسلم المجتمعي.	171	39	60	651	2,41	0,89	قوي	10
	الإجمالي	1974	369	357	7017	2,70	0,81	قوي	

يتضح من نتائج الجدول السابق أن: المقترحات لتفعيل دور المسؤولية الاجتماعية في تحقيق السلم المجتمعي في المجتمع السعودي، جاءت بالترتيب كالتالي:

- في الترتيب الأول العبارة رقم (7) (تشجيع المؤتمرات

والملتقيات العلمية التي تتناول قضايا المسؤولية الاجتماعية والسلم المجتمعي) بمتوسط حسابي (2,71) وانحراف معياري (0,84).

- في الترتيب الثاني العبارة رقم (2) (بناء معايير الشفافية في الحكم على مؤشرات المسؤولية الاجتماعية في المجتمع) بمتوسط حسابي (2,68) وانحراف معياري (0,80).
- في الترتيب الثالث العبارة رقم (8) (ضرورة وجود إدارة للمسؤولية الاجتماعية بكافة مؤسسات المجتمع الحكومية والأهلية والخاصة) بمتوسط حسابي (2,68) وانحراف معياري (0,78).
- في الترتيب الرابع العبارة رقم (3) (منح الأشخاص الأكثر مسؤولية على مستوى المجتمع حوافز مادية ومعنوية) بمتوسط حسابي (2,63) وانحراف معياري (0,85).
- في الترتيب الخامس العبارة رقم (9) (عرض النماذج الايجابية في مجال دعم المسؤولية الاجتماعية وتسويقها) بمتوسط حسابي (2,62) وانحراف معياري (0,64).
- في الترتيب السادس العبارة رقم (1) (تفعيل دور وسائل التواصل الاجتماعي في تنمية وعي المواطنين بثقافة المسؤولية الاجتماعية والسلم المجتمعي) بمتوسط حسابي (2,60) وانحراف معياري (0,76).
- في الترتيب السابع العبارة رقم (5) (التسويق الاجتماعي لبرامج المسؤولية الاجتماعية الناجحة على مستوى المجتمع) بمتوسط حسابي (2,58) وانحراف معياري (0,56).
- في الترتيب الثامن العبارة رقم (4) (الاستفادة من التجارب الناجحة في مجال دعم المسؤولية الاجتماعية والسلم المجتمعي) بمتوسط حسابي (2,54) وانحراف معياري (0,79).
- في الترتيب التاسع العبارة رقم (6) (إدراج مقرر إجباري على الطلاب في كافة المراحل التعليمية حول المسؤولية الاجتماعية) بمتوسط حسابي (2,53) وانحراف معياري (0,69).
- في الترتيب العاشر العبارة رقم (10) (تشجيع المبادرات الفردية والجماعية التي تشجع على تنمية المسؤولية الاجتماعية والسلم المجتمعي) بمتوسط حسابي (2,41) وانحراف معياري (0,89).

ويتضح من ذلك أن المقترحات لتفعيل دور المسؤولية الاجتماعية في تحقيق السلم المجتمعي في المجتمع السعودي (قوية)، وقد جاءت بمتوسط حسابي عام (2,70) وانحراف معياري عام (0,81) وقد تمثلت في: تشجيع المؤتمرات والملتقيات العلمية التي تتناول قضايا المسؤولية الاجتماعية والسلم المجتمعي، بناء معايير الشفافية في الحكم على مؤشرات المسؤولية الاجتماعية في المجتمع، ضرورة وجود إدارة للمسؤولية الاجتماعية بكافة مؤسسات المجتمع الحكومية والأهلية والخاصة، منح الأشخاص الأكثر مسؤولية على مستوى المجتمع حوافز مادية ومعنوية، عرض النماذج الايجابية في مجال دعم المسؤولية الاجتماعية وتسويقها، تفعيل دور وسائل التواصل الاجتماعي في تنمية وعي المواطنين بثقافة المسؤولية الاجتماعية والسلم المجتمعي، التسويق الاجتماعي لبرامج المسؤولية الاجتماعية الناجحة على مستوى المجتمع، الاستفادة من التجارب الناجحة في مجال دعم المسؤولية الاجتماعية والسلم المجتمعي، إدراج مقرر إجباري على الطلاب في كافة المراحل التعليمية حول المسؤولية الاجتماعية، تشجيع المبادرات الفردية والجماعية الني تشجع على تنمية المسؤولية الاجتماعية والسلم المجتمعي.

عاشراً: النتائج العامة للدراسة:

(1) النتائج المرتبطة بالبيانات الأولية لمجتمع الدراسة:

- **طبقاً للجنس:** جاء في الترتيب الأول الذكور بنسبة (71,1 %) وفي الترتيب الثاني الإناث بنسبة (28,9 %).
- **طبقاً للمؤهل الدراسي:** جاء في الترتيب الأول ذوي المؤهل الدراسي (بكالوريوس) بنسبة (84,4 %) وفي الترتيب الثاني ذوي المؤهل الدراسي (دبلوم) بنسبة (10,0 %) وفي الترتيب الثالث ذوي المؤهل الدراسي (ماجستير) بنسبة (3,3 %) وفي الترتيب الرابع والأخير ذوي المؤهل الدراسي (دكتوراه) بنسبة (2,2 %).
- **طبقاً لعدد سنوات الخبرة في مجال العمل:** جاء في الترتيب الأول (من 10 إلى أقل من 15 سنة) بنسبة (44,4 %) وفي الترتيب الثاني (من 5 إلى أقل من 10 سنوات) بنسبة (43,3 %) وفي الترتيب الثالث (أقل من 5 سنوات) بنسبة (6,7 %) وفي الترتيب الرابع والأخير (من 15 سنة فأكثر) بنسبة (5,6 %).
- **طبقاً للوظيفة أو العمل:** جاء في الترتيب الأول (عضو مجلس إدارة) بنسبة (45,6 %) وفي الترتيب الثاني (أخصائي اجتماعي) بنسبة (37,8 %) وفي الترتيب الثالث (مشرف اجتماعي) بنسبة (6,7 %) وفي الترتيب الرابع (رئيس مجلس إدارة) بنسبة (5,6%) وفي الترتيب الخامس والأخير (مسئول العلاقات العامة والاتصال) بنسبة (4,3 %).
- **طبقاً لجهة العمل:** جاء في الترتيب الأول العاملين في وسط الرياض بنسبة (22,2 %) وفي الترتيب الثاني العاملين شمال الرياض بنسبة (21,1 %) وفي الترتيب الثالث العاملين شرق الرياض بنسبة (20,0 %) وفي الترتيب الرابع العاملين غرب الرياض بنسبة (18,9 %) وفي الترتيب الخامس والأخير العاملين جنوب الرياض بنسبة (17,8 %).
- **طبقاً لمجال عمل الجمعية:** جاء في الترتيب الأول (تنمية المجتمع المحلي) بنسبة (35,6 %) وفي الترتيب الثاني

(رعاية الأسرة والطفولة) بنسبة (25,6 %) وفي الترتيب الثالث (رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة) بنسبة (13,3 %) وفي الترتيب الرابع (رعاية الشباب) بنسبة (10,0 %) وفي الترتيب الخامس (رعاية كبار السن) بنسبة (8,8 %) وفي الترتيب السادس والأخير (رعاية الأيتام) بنسبة (6,7%).

- **طبقاً للحصول على دورات تدريبية في مجال العمل:** جاء في الترتيب الأول (نعم) بنسبة (77,8 %) وفي الترتيب الثاني (لا) بنسبة (22,2 %).
- **طبقاً لمسميات الدورات التدريبية:** جاء في الترتيب الأول (إدارة الموارد البشرية) بنسبة (40,0 %) وفي الترتيب الثاني (الابتكار الاجتماعي) بنسبة (23,3 %) وفي الترتيب الثالث (المسؤولية الاجتماعية) بنسبة (20,0 %) وفي الترتيب الرابع (الاستثمار الاجتماعي) بنسبة (12,2 %) وفي الترتيب الخامس والأخير (السلم المجتمعي) بنسبة (4,5 %).
- **طبقاً لأوجه الاستفادة من الدورات التدريبية:** جاء في الترتيب الأول الاستفادة (متوسطة) بنسبة (46,7 %) وفي الترتيب الثاني الاستفادة (كبيرة) بنسبة (36,7 %) وفي الترتيب الثالث والأخير الاستفادة (ضعيفة) بنسبة (16,6 %).

(2) النتائج المرتبطة بالإجابة على تساؤلات الدراسة:

- **الإجابة على التساؤل الأول:** ما دور المسؤولية الاجتماعية في زيادة الاهتمام بتحقيق السلم المجتمعي في المجتمع السعودي؟ اتضح أن دور المسؤولية الاجتماعية في زيادة الاهتمام بتحقيق السلم المجتمعي في المجتمع السعودي، (قوي)، وقد جاء بمتوسط حسابي عام (2,43) وانحراف معياري عام (0,82).
- **الإجابة على التساؤل الثاني:** ما دور المسؤولية الاجتماعية في زيادة الفهم بأبعاد تحقيق السلم المجتمعي في المجتمع السعودي؟ اتضح أن دور المسؤولية الاجتماعية في زيادة الفهم بأبعاد تحقيق السلم المجتمعي في المجتمع السعودي، (قوي)، وقد جاء بمتوسط حسابي عام (2,70) وانحراف معياري عام (0,79).
- **الإجابة على التساؤل الثالث:** ما دور المسؤولية الاجتماعية في المشاركة في تحقيق السلم المجتمعي في المجتمع السعودي؟ اتضح أن دور المسؤولية الاجتماعية في المشاركة في تحقيق السلم المجتمعي في المجتمع السعودي (قوي)، وقد جاء بمتوسط حسابي عام (2,66) وانحراف معياري عام (0,78).
- **الإجابة على التساؤل الرابع:** ما المعوقات التي تحد من دور المسؤولية الاجتماعية في تحقيق السلم المجتمعي في المجتمع السعودي؟ اتضح أن المعوقات التي تحد من دور المسؤولية الاجتماعية في تحقيق السلم المجتمعي في المجتمع السعودي، (قوية)، وقد جاءت بمتوسط حسابي عام (2,61) وانحراف معياري عام (0,74).
- **الإجابة على التساؤل الخامس:** ما المقترحات لتفعيل دور المسؤولية الاجتماعية في تحقيق السلم المجتمعي في المجتمع السعودي؟ اتضح أن المقترحات لتفعيل دور المسؤولية الاجتماعية في تحقيق السلم المجتمعي في المجتمع السعودي (قوية)، وقد جاءت بمتوسط حسابي عام (2,70) وانحراف معياري عام (0,81).

مقترحات الدراسة:

1. تشجيع المؤتمرات والملتقيات العلمية التي تتناول قضايا المسؤولية الاجتماعية والسلم المجتمعي.
2. بناء معايير الشفافية في الحكم على مؤشرات المسؤولية الاجتماعية في المجتمع.
3. ضرورة وجود إدارة للمسؤولية الاجتماعية بكافة مؤسسات المجتمع الحكومية والأهلية والخاصة.
4. منح الأشخاص الأكثر مسؤولية على مستوى المجتمع حوافز مادية ومعنوية.
5. عرض النماذج الايجابية في مجال دعم المسؤولية الاجتماعية وتسويقها.
6. تفعيل دور وسائل التواصل الاجتماعي في تنمية وعي المواطنين بثقافة المسؤولية الاجتماعية والسلم المجتمعي.
7. التسويق الاجتماعي لبرامج المسؤولية الاجتماعية الناجحة على مستوى المجتمع.
8. الاستفادة من التجارب الناجحة في مجال دعم المسؤولية الاجتماعية والسلم المجتمعي.
9. إدراج مقرر إجباري على الطلاب في كافة المراحل التعليمية حول المسؤولية الاجتماعية.
10. تشجيع المبادرات الفردية والجماعية التي تشجع غلى تنمية المسؤولية الاجتماعية والسلم المجتمعي.

المراجع:

ابن منظور. (2008). لسان العرب، مجلد (7)، دار صادر.

أبو المعاطي، ماهر. (2005). الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية في المجال الطبي ورعاية المعاقين، دار الزهراء.

بشر، بليغ علي. (2020). دور المسؤولية الاجتماعية للمؤسسات الأمنية في تحقيق السلم والأمن الاجتماعي، دراسة على مديرية شرطة المحافظة الشمالية شعبة شرطة

خدمة المجتمع وزارة الداخلية مملكة البحرين، *مجلة رماح للبحوث والدراسات*، العدد (45)، مركز البحث وتطوير الموارد البشرية، رماح، الأردن.

بلة، الصديق عبد الصادق وحسن، الفاتح الحسين. (2022). دور مواقع التواصل الاجتماعي في نشر ثقافة السلم المجتمعي، دراسة ميدانية بكلية التربية البطانة السودان 2020، *مجلة البحوث التربوية والتعليمية*، الجزائر.

بونوة، علي. (2022). السلم المجتمعي وآليات تحقيقه، *مجلة أبحاث*، المجلد (7)، العدد (1)، جامعة زيان عاشور الجلفة، الجزائر.

جاد، عماد. (2005). معوقات الدور الإقليمي ومفاهيمه المتعددة، القاهرة، مركز الأهرام للدراسات الإستراتيجية.

الجواري، نصر جاسم. (2017). مقاصد الشريعة الإسلامية والسلم الاجتماعي، *مجلة العلوم الإسلامية*، العدد (16)، الرياض.

الحارثي، عسكر. (2009). ورقة عمل تجربة المملكة العربية السعودية في ترسيخ أسس المسؤولية الاجتماعية، الشارقة: الملتقى العربي الأول حول المسؤولية الاجتماعية لمؤسسات الأعمال تجارب عربية وأجنبية.

الخدام، عبد الله فلاح. (2019). دور المؤسسات التربوية والأكاديمية في نشر ثقافة السلم المجتمعي والتنمية في الأردن، *مجلة العربي للدراسات والأبحاث*، العدد (4)، المركز العربي للأبحاث والدراسات الإعلامية، القاهرة.

خليل، أبو إسماعيل. (2021). دور الدولة المدنية في تحقيق السلم المجتمعي، *المجلة الدولية أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات*، المجلد (2)، العدد (7)، جامعة البصرة، العراق.

دغيم، عزيز سمعان. (2019). ثقافة السلم المجتمعي، عقبات وتعزيزات من وجهة نظر عينة مجتمعية، *مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث*، المجلد (5)، ملحق، عمادة البحث العلمي للدراسات العليا، جامعة الحسين بن طلال، الأردن.

دك، غيات أحمد. (2021). وسائل التواصل الاجتماعي وأثرها على السلم المجتمعي في سورية، *مجلة ريحان للبحث العلمي*، العدد (17)، مركز فكر للدراسات والتطوير، سورية.

ذنون، عمر هاشم. (2020). دور الجامعات في تعزيز ثقافة الحوار وانعكاسه على ثقافة السلم المجتمعي، *مجلة كلية القانون للعلوم القانونية والسياسية*، المجلد (9)، العدد (33)، كلية القانون والعلوم السياسية، جامعة كركوك، العراق.

الرحاحلة، عبدالرازق سالم. (2011). المسؤولية الاجتماعية، ط (1)، دار الإعصار العلمي.

الردادي، رانية بنت ناصر. (2020). دراسة تحليلية لمحتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية في ضوء قيم السلم المجتمعي، *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، العدد (64)، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد، العراق.

السحيباني، صالح. (2009). المسؤولية الاجتماعية ودورها في مشاركة القطاع الخاص في التنمية حالة تطبيقية على المملكة العربية السعودية، الكويت، المعهد العربي للتخطيط.

سلام، رحاب طلعت. (2021). الصحافة وبناء السلام المجتمعي، المجلة العلمية لبحوث الصحافة، العدد (21)، كلية الإعلام، قسم الصحافة، جامعة القاهرة، مصر.

السنهوري، عبد المنعم يوسف. (2009). خدمة الفرد الإكلينيكي، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.

الصفار، حسن. (2002). السلم الاجتماعي، مقوماته وحمايته، الرياض، دار الساقي.

صلاح، محمد. (2012). دور الصلح العشائري في تحقيق السلم الاجتماعي، مؤتمر كلية الشريعة الدولي الثاني، السلم الاجتماعي من منظور إسلامي، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

الصيرفي، محمد. (2008). المسؤولية الاجتماعية للإدارة، ط (1)، الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

طه، بدوي. (2010). السلام الاجتماعي والتعايش السلمي، القاهرة، مكتبة دار غريب.

عبد الوهاب، أشرف. (2006). التسامح الاجتماعي بين التراث والتغيير، القاهرة، الهيئة العامة المصرية للكتاب.

علي، سهير عبد العزيز. (2022). المواطنة التنظيمية وتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى العاملين بالوحدات المحلية بمحافظة أسيوط، المجلة العلمية للخدمة الاجتماعية، *دراسات وبحوث تطبيقية*، المجلد (1)، العدد (18)، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة أسيوط، مصر.

علي، شيماء فوزي. (2022). ثقافة ريادة الأعمال والتخطيط لتدعيم المسؤولية الاجتماعية لدى الشباب الجامعي، *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية*، المجلد (58)،

العدد (1)، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، مصر.

الغرفة التجارية الصناعية. (2009). سبل وآليات تفعيل المسؤولية الاجتماعية للقطاع الخاص، ط (2)، مركز البحوث، الرياض.

فيليب كوتلر، نانسي لي. (2011). المسؤولية الاجتماعية للشركات، ترجمة علا أحمد صباح، ط (1)، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية.

القرني، عبدالله. (2012). تعزيز المسؤولية الاجتماعية للقطاع الخاص في المملكة العربية السعودية،[رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية إدارة الأعمال، جامعة الملك سعود، الرياض.

الكيلاني، رشاد. (2012). الأمن الاجتماعي، مقوماته وتحدياته، الأردن نموذجاً، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي، الأمن الاجتماعي في التصور الإسلامي، المنعقد في الفترة من 3-2012/4، جامعة آل البيت، الأردن.

مركز مراس للاستشارات الإدارية. (2011). دراسة واقع برامج المسؤولية الاجتماعية للشركات بمدينة الرياض، الرياض: مجلس المسؤولية الاجتماعية.

موقع البنك الدولي. (2023). الموقع الرسمي. متاح https:// www.albankaldawli.org/ar/home

المومني، محمد. (2018). السلم الاجتماعي، دراسة تأصيلية،*مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات الشرعية والقانونية*، المجد (26)، العدد (1)، غزة، فلسطين.

نعيمي، أم الخير. (2016). السلم الاجتماعي وأزمة الدولة الربعية، حالة الجزائر، [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

Al-Harithi, Askar. (2009). A Paper on the experience of the Kingdom of Saudi Arabia in consolidating the foundations of social responsibility, Sharjah: (in Arabic) The First Arab Forum on Social Responsibility for Business: Arab and Foreign Experiences.

Ali, Shaima Fawzi (2022). The Culture of Entrepreneurship and Planning to Strengthen Social Responsibility among University Youth, (in Arabic) *Journal of Studies in Social Work,* Volume (58), Issue (1), Faculty of Social Work, Helwan University, Egypt.

Ali, Suhair Abdulaziz (2022). Organizational Citizenship and the Development of Social Responsibility among Workers in Local Units at Assiut Governorate, (in Arabic) *Scientific Journal of Social Work, Applied Studies and Research,* Volume (1), Issue (18), Faculty of Social Work, Assiut University, Egypt.

Al-Jawari, Nasr Jassim (2017). Purposes of Islamic law and Social Peace, (in Arabic) *Journal of Islamic Sciences,* Issue (16), Riyadh.

Al-Khaddam, Abdullah Falah (2019). The Role of Educational and Academic Institutions in Spreading the Culture of Community Peace and Development in Jordan, (in Arabic) Al-Arabi Journal for Studies and Research, Issue (4), Arab Center for Research and Media Studies, Cairo.

Al-Qarni, Abdullah (2012). Promoting Social Responsibility of the Private Sector in The Kingdom of Saudi Arabia, [Unpublished Master›s Thesis], (in Arabic) College of Business Administration, King Saud University, Riyadh.

Al-Radadi, Rania bint Nasser (2020). An analytical study of the content of social and national studies textbooks for the intermediate stage in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of the values of societal peace, (in Arabic) *Journal of Educational and Psychological Research,* Issue (64), Educational and Psychological Research Center, University of Baghdad, Iraq.

Bella, Siddiq Abdul Sadiq and Hassan, Al-Fateh Al-Hussein (2022). The role of social networking sites in disseminating the culture of societal peace, a field study at the Faculty of Education Al-Batina, Sudan 2020, (in Arabic) *Journal of Educational and Educational Research,* Algeria.

Bishr, Baligh Ali (2020). The Role of Social Responsibility of Security Institutions in Achieving Peace and Social Security, A Study on the Northern Governorate Police Directorate,

Security in the Islamic Perception, held from 32012/4-, Al al-Bayt University, Jordan.

Momani, Mohammed (2018). Social Peace, An Embedding Study, (in Arabic) Journal of the Islamic University for Islamic Law and Legal Studies, Al-Majd (26), Issue (1), Gaza, Palestine.

Naimi, um al-Khair (2016). Social Peace and the Crisis of the Quarter State, The Case of Algeria, [Master›s Thesis, unpublished], (in Arabic) Mutah University, Karak, Jordan.

Salah, Mohamed (2012). The Role of Tribal Reconciliation in Achieving Social Peace, (in Arabic) Second International Conference of the Faculty of Sharia, Social Peace from an Islamic Perspective, Al-Najah National University, Palestine.

Salam, Rehab Talaat (2021). Journalism and Community Peacebuilding, (in Arabic) *Scientific Journal of Journalism Research*, Issue (21), Faculty of Mass Communication, Department of Journalism, Cairo University, Egypt.

Community Service Police Division, Ministry of Interior, Kingdom of Bahrain, (in Arabic) *Ramah Journal for Research and Studies*, Issue (45), Human Resources Research and Development Center, Ramah, Jordan.

Bounoua, Ali (2022). Societal Peace and Mechanisms To achieve, (in Arabic) *Research Journal*, Volume (7), Issue (1), University of Ziane Achour Djelfa, Algeria.

Dagheim, Aziz Semaan (2019). Obstacles and Enhancements of The Society Peace Culture, A perspective of Community Sample The Culture of Society Peace, Obstacles and Reinforcements from the perspective of a Community Sample, (in Arabic) *Al-Hussein Bin Talal University Journal for Research*, Volume (5), Supplement, Deanship of Scientific Research for Graduate Studies, Al-Hussein Bin Talal University, Jordan.

Dak, Ghayat Ahmed (2021). Social Media Impact On Societal Peace in Syria /Social Media and Its Impact on Societal Peace in Syria, (in Arabic) *Rehan Journal for Scientific Research*, Issue (17), Fikr Center for Studies and Development, Syria.

Dhanoun, Omar Hashem (2020). The Role of Universities in Promoting a Culture of Dialogue and its Reflection on the Culture of Community Peace, (in Arabic) *Journal of the College of Law for Legal and Political Sciences*, Volume (9), Issue (33), College of Law and Political Science, University of Kirkuk, Iraq.

Khalil, Abu Ismail (2021). The Role of the Civil State in Achieving Societal Peace, (in Arabic) *International Journal of Research in Educational Sciences*, Humanities, Literature and Languages, Al-Majd (2), Issue (7), University of Basra, Iraq.

Kilani, Rashad (2012). Social Security, Components and Challenges, Jordan as a Model, (in Arabic) a paper presented to the International Conference, Social

الداعية في سورة الشرح

The Preacher in Surah Ash-Sharh

د.عبد العزيز بن محمد الحمدان
أُستاذ الدراسات الإسلامية المشارك، قسم الدراسات الإسلامية المعاصرة،
كلية الشريعة والقانون، جامعة المجمعة
ORCID: 0009-0004-2181-8263

Dr. Abdulaziz bin Mohammed Alhamdan
Associate Professor of Islamic Studies, Department of Contemporary Islamic Studies, College of Sharia and Law, Majmaah University

(قدم في 2024/03/03، وقبل للنشر في 2024/04/04)

المستخلص

انشراح صدر الداعية من أهم أسباب نجاحه في أداء مهمته، وتحمل المشاق في سبيلها، وقد أتت سورة الشرح ببيان واضح لهذا الانشراح، وما يترتب عليه من غفران الذنوب ورفع الدرجات، وتسهيل الصعاب وتحقيق الأهداف والغايات إذ لا يغلب عسر يسرين، كما أن الداعية في حركة متواصلة لا يعرف التوقف، فإذا انتهى من البلاغ تزود بالعبادات والطاعات بما يقويه على مواصلة المسير في درب الدعوة، والتأسي في ذلك بالرسول محمد صلى الله عليه وسلم الذي تحمل كل الصعاب في سبيل تبليغ دعوة الله وما داهن ولا وهن، وهذا ما تناوله البحث في مضمونه، ليكون الداعية على معرفة وفقه بالدعوة إلى الله، فلا يضره عسر، ولا تُوقفه مشقة، وخَلُص البحث إلى أن الداعية هو المكلف بالدعوة إلى الله عز وجل بإقامة الحجة والبرهان وبالكلمة الحسنة، وأن من أهم أسباب انشراح صدر الداعية (التوحيد، والنور الإلهي، ودوام ذكره تعالى، والإحسان إلى الخلق، وأن أهمية انشراح صدر الداعية يتمثل في تحمله لأعباء الدعوة والمدعوين على سواء، وأوصى البحث بأهمية التوسع في دراسة فقه التيسير في الدعوة وبيان ضوابطه الشرعية، والمصالح المترتبة عليه وذلك في الجامعات ومراكز البحوث، واعتناء المتخصصين في الدعوة ببيان فقه التيسير في الدعوة بشتى الوسائل المتاحة، ويتوجب على الداعية مراعاة اختلاف طبائع الناس، والتنوع في أساليب دعوته بحسب حال المدعو.

الكلمات المفتاحية: الداعية، الدعوة، الانشراح.

Abstract

The spiritual of a preacher is vital for the successful conveyance of their message and patient endurance of hardships for this cause. Surah Al-Inshirah explicitly addresses this spiritual, which is followed by the forgiveness of sins, elevation in status, easing of difficulties, and achieving set goals, for with every hardship comes ease. The preacher is in constant motion, never stopping; upon completing one mission, they draw from worship and obedience to strengthen their resolve to continue the path of advocacy. They emulate Prophet Muhammad, who endured all difficulties to deliver the message of Allah without compromise or weakness. This research delves into these matters, equipping the preacher with knowledge and understanding in calling Allah Almighty, ensuring that neither difficulty nor hardship deters them. The study concludes that the preacher is entrusted with calling to Allah the Almighty by establishing evidence and argument with good speech, emphasizing the unity of Allah, divine illumination, constant remembrance, and benevolence to creation. The significance of the preacher's spirituals lies in their capacity to bear the burdens of advocacy and those called to the faith equally. The research recommends further exploration of the jurisprudence of facilitation in preaching and clarifying its Shariah parameters and resulting benefits at universities and research centers. Specialists in advocacy should elucidate the jurisprudence of facilitation in various available means, considering the diverse nature of people and varying the methods of call according to the state of the invitee

Keywords: Preacher, Surah, Spiritual.

المقدمة :

إن الحمد لله نحمده ونستعينه ونستغفره، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا ومن سيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له ومن يضلل فلا هادى له، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمداً عبده ورسوله عليه الصلاة والسلام، قال الله تعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ حَقَّ تُقَاتِهِ وَلَا تَمُوتُنَّ إِلَّا وَأَنتُم مُّسْلِمُونَ﴾ [سورة آل عمران: 102]، وقال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُم مِّن نَّفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَاءً ۚ وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي تَسَاءَلُونَ بِهِ وَالْأَرْحَامَ ۚ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيبًا﴾[سورة النساء: 1]،وقال تعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَقُولُوا قَوْلًا سَدِيدًا (70) يُصْلِحْ لَكُمْ أَعْمَالَكُمْ وَيَغْفِرْ لَكُمْ ذُنُوبَكُمْ ۗ وَمَن يُطِعِ اللَّهَ وَرَسُولَهُ فَقَدْ فَازَ فَوْزًا عَظِيمًا﴾[سورة الأحزاب: 70 - 71] (أبو داود، 1323، 203/2؛ الترمذي 1975، 405/3).

أهمية البحث:

أ. تظهر أهمية البحث من خلال نصوص هذه السورة الكريمة حيث كانت صريحة في معالجة أحوال الداعية والاهتمام به في بيان الطرق الصحيحة لانشراح صدره.

ب. –جاءت هذه الدراسة لكي تظهر دور الداعية وتبين أن هناك كماً هائلاً من التوجيهات في القرآن الكريم والممارسات العملية التي تؤكد حفظ حقوقه المادية والمعنوية.

ج. –في هذه الدراسة رصد لسلوك المسلم بفقه الداعية في كيفية إظهار الصبر من الداعية الأول محمد ﷺ الذي يعد قدوة حسنة للدعاة إلى الله ﷻ.

أهداف البحث:

1. بيان مظاهر العسر واليسر في حياة الداعية.
2. إبراز أهمية انشراح صدر الداعية وأسبابه، وثماره.
3. بيان أحوال الداعية في العسر واليسر.

الدراسات السابقة:

بعد البحث والاطلاع لم أجد –حسب علمي واطلاعي– دراسات تناولت هذه الدراسة من جميع جوانبها فيما يخص الداعية وفق آيات سورة الشرح.

مشكلة البحث:

يستلهـــم الدعاة توجيهاتهم من القرآن والسنة، وفي كتاب الله من التوجيهات والعبر ما يُنير طريق الدعاة، ويخفف عنهم عناء الدعوة، ومن ذلك ما جاء في سورة الانشراح، والذي سيتناولها هذا البحث تحت عنوان "الداعية في سورة الشرح".

أسئلة البحث:

1. ما مظاهر العسر واليسر في حياة الداعية؟
2. ما أهمية انشراح صدر الداعية وأسبابه، وثماره؟
3. ما بيان أحوال الداعية في العسر واليسر؟

منهج البحث:

المنهج التحليلي: وهو يعتمد على جمع المعلومات التي تتعلق بأي نشاط كان، ثم تحليلها أي تحليل تلك المعلومات المجموعة لاستخلاص ما يمكن استخلاصه منها، لتقرير ذلك المقرر أو تعديله أو استبداله (بدوي، 1963، ص.5). وهذا الذي سوف يسير عليه الباحث في إعداد هذه الدراسة.

التعريف بمصطلحات البحث:

- **معنى الداعية**: ذكر علماء الدعوة أن تعريف الداعية له عدة تعريفات:

الأول: الدعاة المتخصصون به –أي بالله– الذين يدعون إلى دينه وعبادته ومحبته (ابن القيم، 2000، 1/194).

الثاني: الداعية هو كل من تتوفر فيه عوامل التأهيل والتكليف الشرعي، والقائم على إيصال دين الله إلى كافة الناس (المغذوي، 2010، ص. 502).

الثالث: الداعية وارث النبي ﷺ في مهمته الإرشادية والقائم مقامه في إبلاغ دين الله (غلوش، 1978، ص. 423).

- **معنى السورة**: هي الطائفة المسماة باسم خاص بتوقيف من النبي ﷺ؛ أو هي: طائفة من آيات القرآن الكريم جمعت وضمت بعضها إلى بعض حتى بلغت في الطول المقدار الذي أراده الله تعالى لها (أبو شهبة، 1992، ص.285).
- **معنى الشرح**: هي السورة رقم (94) في المصحف، وعدد آياتها (8) آيات، وهي سورة مكية، من المفصل، بدأت بأسلوب استفهام، ولم يذكر فيها لفظ الجلالة، ونزلت بعد سورة الضحى.

إجراءات البحث:

- جمع المادة العلمية من مصادرها الأصلية، وعزوها إلى مظانها في الهامش.
- وتحليلها وفق المنهج العلمي التحليلي المعتمد في هذا البحث.
- عزو الآيات إلى سورها، وتخريجها في متن البحث.

خطة البحث:

المقدمة واشتملت على:

- مشكلة البحث.
- أهمية البحث.
- أهداف البحث.
- أسئلة البحث.
- الدراسات السابقة.
- منهج البحث.
- التعريف بمصطلحات البحث.
- إجراءات البحث
- تقسيمات البحث:

المبحث الأول: أهمية انشراح صدر الداعية وسورة الشرح:

المطلب الأول: أهمية انشراح صدر الداعية.

المطلب الثاني: أهمية سورة الشرح.

المبحث الثاني: أسباب وفوائد انشراح صدر الداعية:

المطلب الأول: أسباب انشراح صدر الداعية.

المطلب الثاني: فوائد انشراح صدر الداعية.

المبحث الثالث: حال الداعية بين العسر واليسر:

المطلب الأول: مظاهر عسر الداعية.

المطلب الثاني: مظاهر يسر الداعية.

الخاتمة، وفيها أهم النتائج والتوصيات.

الفهارس.

المبحث الأول: أهمية انشراح صدر الداعية وسورة الشرح

المطلب الأول: أهمية انشراح صدر الداعية

إن انشراح الصدر من أجل النعم الإلهية على الداعية، بل من النعم التي كان الأنبياء يتحلون بها ويطلبونها من الله ﷻ، فالأنبياء عليهم الصلاة والسلام، ومنهم نبي الله موسى-عليه السلام- سأل الله ﷻ هذه النعمة "أي انشراح الصدر"، بعد أن كلفه الله بالرسالة، قال تعالى: ﴿ قَالَ رَبِّ ٱشۡرَحۡ لِي صَدۡرِي ﴾ [طه: 25] أي: أعطني مؤهلات أكون بها قادرًا على ممارسة هذه المهمة العظيمة، وأتحمل الأذى القولي والفعلي، ولا يتكدر قلبي بذلك، فإن أعظم وسيلة تعين في فقه الداعية على القيام بمهمة الدعوة هو أن يشرح الله صدره بكل خير في نفع نفسه والناس (السمعاني، 1418، 6/248؛ السعدي، 2000، ص. 504).

وعلى هذا فإن شرح الصدر يكون بعدة أمور:

- أن يشرح الله صدر الداعية للإسلام دينًا وشريعة وأخلاقاً.
- أن يشرح الله صدر الداعية بأن يملأه علمًا وإيمانًا وحكمة.

ولنا في رسول الله ﷺ أسوة حسنة، فقد شرح الله صدره في مواقف كثيرة تضيق فيها صدور الرجال، فقد خرج إلى الطائف لدعوة أهلها منطلقًا من مكة، وسبب خروجه ﷺ إلى الطائف لإرادته النصرة منهم ودعوتهم للدخول إلى الإسلام، لكنهم رفضوا دعوته ولم ينصروه، بل جمعوا أطفالهم وقالوا لهم: خذوا الحجارة واطردوه، وكانوا يرمون ظهره وأقدامه بالحجارة، ويجلس النبي صلى الله عليه وسلم ويقول: «اللهم إني أشكو إليك ضعف قوتي وقلة حيلتي وهواني على الناس» (الثعلبي، 2002، 24/123). وبعد أن ضاق النبي ﷺ من أهل الطائف وما فعلوه، وأثر ذلك في نفسه وعلى انشراح صدره نزل جبريل عليه السلام قائلًا: هذا ملك الجبال، إن شئت أن يطبق عليهم الأخشبين فعلت، ولو كان يريد الانتقام منهم لوافق، ولكنه ﷺ قال: (إني أرجو الله أن يخرج من أصلابهم من يعبده) (البيهقي، 1988، 5/157).

وعلى ذلك فانشراح صدر الداعية له أهمية عظيمة في تحمل أعباء الدعوة إلى الله سبحانه وتعالى، وتحتمل مكاره أهل النفاق، والصعاب التي يواجهها، حتى يؤدي الأمانة على أكمل وجه، ويبلغ رسالته، ويتيسر له كل صعب، فإن ابتلاء الدعاة إلى الله ﷻ هي ما جرت به السنة الإلهية فهم يبتلون بأذى الكفار بالكيد سواء باليد أو القول، كما يكيد لهم أهل الباطل ويفترون عليهم الكذب ويؤذونهم بأنواع الأذى لأنهم قوم يجهلون وضالون (ابن عثيمين، 2002، ص. 243).

والداعية بفقهه في حياته يتعامل مع أناس مختلفين في الطبائع والأمزجة والمصالح والأهواء، وبالتالي يحتاج إلى التعامل معهم بسعة صدر، وكثير من الصبر والحلم من أجل التأثير الإيجابي فيهم، ويستطيع مداراتهم بالحكمة وإيصال الخير لهم بالطرق الصحيحة.

كما أنه يتعامل مع الناس وجهًا لوجه فهو يحتاج أن يعاملهم بانشراح صدر؛ لأنه يتعامل مع بشر يختلفون في كل شي، وهو بحاجة إلى أن يعاملهم بحلم ورفق وكظم للغيظ وصبر على الأذى، وبانشراح الصدر يكون الداعية باستطاعته النهوض بأعباء الدعوة إلى الله ﷻ ويقوم بمهمته، فعلى الداعية أن يكون صدره منشرحًا؛ لأن نفوس الكثير من البشر تمل الأمر والنهي، وتترفع على النصح والتوجيه والوعظ، وتتعالى عن قبول الإرشاد، وقد لا تكتفي بمجرد الرفض والترفع والاستعلاء، بل قد يصدر منها من الأفعال القبيحة والأقوال البذيئة ما لم يكن يتوقعه الداعية، فلا بد -حينئذ- من أن يكون من أهم زاده -تجاه تلك المواقف وإزاء هذا الفعل السيء- انشراح الصدر، وقد قص الله ﷻ على نبيه ﷺ أخبار الأنبياء السابقين مع أقوامهم، ومدى ما صدر من الطغاة المتمردين، ومدى ما قابلوهم به من التحمل، فعلى الدعاة إلى الله تعالى أن ينظروا في سيرة النبي ﷺ والسلف الصالح فإن فيها الدروس العظيمة والعبر البليغة والقدوة الحسنة.

المطلب الثاني: أهمية سورة الشرح

تأتي سورة الشرح في سياق امتنان الله ﷻ على نبيه ﷺ بأجل النعم وأهمها، وهي: انشراح الصدر للهدى والإيمان بالله ومعرفة الحقّ، ولين القلب حيث جعله الله وعاء للحكمة، وغفران ما سلف من الذنوب التي تثقل الظهر وتوهنه، ورفع الله ذكر نبيه ﷺ فلا يذكر الله ﷻ في موضع إلا ذكر معه نبيه كما في الشهادتين والأذان والإقامة (الطبري، 1986، 495-24/493).

وأخبر الله ﷻ أن مع العسر والضيقة فرجاً ومخرجاً وتيسيراً (ابن كثير، 1420، ج8، ص.431). وفي هذا (بشارة عظيمة، أنه كلما وجد عسر وصعوبة، فإن اليسر يقارنه ويصاحبه، حتى لو دخل العسر جحر ضب لدخل عليه اليسر) (السعدي، 2000، ص.929).

وقد ختمت هذه السورة بأمر الله لنبيه ﷺ كما هو أمرٌ لمن بعده من المؤمنين الصادقين أنه إن فرغ من أمور الدنيا ومشاغلها أو من أمور الدعوة وبلاغها فإنه يجب عليه أن يتوجه إلى الله بالعبادة من صلاة وصيام وصدقة وحج وذكر ودعاء وغير ذلك (القرطبي، 1964، 24/109).

وعلى ضوء ما سلف يتبين أن لسورة الشرح العديد من الفوائد، والتي من أبرزها: أن على الداعية تهيئة نفسه للدعوة إلى الله ﷻ باكتساب ما يفيده من علوم وحكم، وأن يدرك بأن كل شدة سيعقبها اليسر والفرج، وأن المالك والمعطي والمانع هو الله ﷻ وحده، فلا يسأل غيره، ولتزداد عزته حين يتعفف عن سؤال الناس ما يحتاجه، وبأنّ كلّ ما يتعرض له الداعية من معيقات في الدعوة إلى الله –تعالى– له عليها أجر عظيم، فإنّ أنبياء الله تعالى –عليهم السلام– تعرضوا لأكثر مما يتعرض له أي داعية، وأوذوا فَصبروا حتى نالوا رضا الله ﷻ.

المبحث الثاني: أسباب وثمار انشراح صدر الداعية

المطلب الأول: أسباب انشراح صدر الداعية

يوجد عدة أسباب لانشراح صدر الداعية، فإذا تحققت فيه انشرح صدره، ومنها ما يلي:

1. **التوحيد**، وعلى حسب كمال التوحيد في الداعية وزيادته وقوته، يكون انشراح صدره، قال تعالى: ﴿أَفَمَن شَرَحَ اللَّهُ صَدْرَهُ لِلْإِسْلَامِ فَهُوَ عَلَىٰ نُورٍ مِّن رَّبِّهِ ۚ فَوَيْلٌ لِّلْقَاسِيَةِ قُلُوبُهُم مِّن ذِكْرِ اللَّهِ ۚ أُولَٰئِكَ فِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ﴾ [الزمر: 22]، وقال تعالى: ﴿فَمَن يُرِدِ اللَّهُ أَن يَهْدِيَهُ يَشْرَحْ صَدْرَهُ لِلْإِسْلَامِ ۖ وَمَن يُرِدْ أَن يُضِلَّهُ يَجْعَلْ صَدْرَهُ ضَيِّقًا حَرَجًا كَأَنَّمَا يَصَّعَّدُ فِي السَّمَاءِ ۚ كَذَٰلِكَ يَجْعَلُ اللَّهُ الرِّجْسَ عَلَى الَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ﴾ [الأنعام: 125]، روى عمرو بن مرة عن أبي جعفر قال: سئل النبي ﷺ عن هذه الآية: قالوا: كيف يشرح صدره يا رسول الله؟ قال: «نور يقذف فينشرح له وينفسح» (ابن أبي شيبة، 1436، 19/254؛ الطبري، 1986، 12/99؛ الماوردي، 1979، 2/166). وعلى ذلك فإذا تحقق التوحيد الخالص وما يستلزمه في الداعية كان من أعظم الأسباب لشرح صدره.
2. **نورٌ في القلب**، ويعرف هذا النور بنور الإيمان، فإنه يوسع الصدر ويشرحه، ويفرح القلب، فإذا فقد الداعية هذا النور ضاق قلبه وحرج، وصار بعد ذلك في أضيق سجن وأصعبه، وعلى ذلك فنصيب الداعية من انشراح صدره هو لحسب نصيبه من هذا النور، قال الله تعالى: ﴿أَوَمَن كَانَ مَيْتًا فَأَحْيَيْنَاهُ وَجَعَلْنَا لَهُ نُورًا يَمْشِي بِهِ فِي النَّاسِ كَمَن مَّثَلُهُ فِي الظُّلُمَاتِ لَيْسَ بِخَارِجٍ مِّنْهَا ۚ كَذَٰلِكَ زُيِّنَ لِلْكَافِرِينَ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ﴾[الأنعام: 122]، وقد ذكر القرطبي رحمه الله أوجهًا كثيرة لهذا النور ومنها : أن النور هو عبارة عن الهدى والإيمان (القرطبي، 1964، 7/78).
3. **العلم**، والعلم يشرح صدر الداعية ويوسعه حتى يجعله أوسع من الدنيا، كما أن الجهل يورث الصدر الحبس والضيق، فكلما زاد علم الداعية انشرح بذلك صدره، والعلم المقصود هو العلم النافع الموروث عن النبي ﷺ، فأهل ذلك العلم أشرح الناس صدرًا.
4. **العمل الصالح**، فلا شيء في الوجود يشرح قلب الداعية غير ذلك، قال الله ﷻ:﴿مَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِّن ذَكَرٍ أَوْ أُنثَىٰ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُ حَيَاةً طَيِّبَةً ۖ وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُم بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ﴾[النحل: 97]، وقد وعد الله ﷻ أن من عمل صالحًا، وتمسك بكتاب الله ﷻ وتابع سنة نبيه ﷺ، وتحقق الإيمان في قلبه بهما، بأن يحييه حياة طيبة في الدنيا، ويجزيه بأحسن ما عمله في الآخرة (ابن كثير، 1420، 7/501). وتعد معرفة الله ﷻ من أسباب انشراح الصدر؛ لأن القلب فيه كسرة، والقلب فيه وحشة لن تلتئم هذه الكسرة إلا بمعرفة الله ﷻ.
5. **دوام ذكر الله تعالى**، وذلك في كل حال وفي كل موطن، وليعلم الداعية أن للذكر تأثير عجيب في انشراح الصدر، ونعيم القلب، قال الله تعالى:﴿الَّذِينَ آمَنُوا وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُم بِذِكْرِ اللَّهِ ۗ أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ﴾[الرعد: 28].
6. **الإحسان** إلى الخلق ونفعهم بما يمكنه من الجاه والمال، فإذا كان الداعية محسنًا كان أشرح الناس صدرًا، وأنعمهم قلبًا، وأطيبهم نفسًا.
7. **الشجاعة**، وتعد الشجاعة سببًا لشرح الصدر، كما أنها سببًا لاتساع القلب.

8. **هجر الصفات المذمومة** التي توجب ضيق القلب وعذابه، وتحول بينه وبين حصول البرء.

9. **ترك فضول الكلام والنظر**، والمخالطة والاستماع، والنوم والأكل، فهذه الفضول تستحيل همومًا وألما في القلب، وتضيقه وتحبسه (ابن القيم، 1994، 2/22-26).

10. **الأخلاق الفاضلة**، وهي جميع ما دعا له القرآن من: البر، والصبر، والوفاء، والأمانة، والصدق، والتواضع، والإخلاص، فإن ذلك يشرح الصدر، ويكون له ثمار وأثر، نذكرها فيما بعد.

وكان صلى الله عليه وسلم أكمل الخلق في كل صفة يحصل بها انشراح الصدر واتساع القلب وعلى حسب الاقتداء والمتابعة له يتحقق للداعية من انشراح صدره ولذة روحه ما ينال بها الفوز والفلاح في الدارين.

المطلب الثاني: فوائد انشراح صدر الداعية

انشراح صدر الداعية يثمر عنه عدة فوائد، كما أن ثمار انشراح الصدر لا يتوقف على الأمور المادية أو المعنوية بل يشمل كل شيء يريده الداعية في دعوته إلى الله ﷻ، وهذا مما قد يعبر عنه بقول:

ولست أرى السعادة جمع مال

ولكن التقي هو السعيد (البحتري، 2007، ص. 823).

أي أنه ستتغير عنده مفهوم السعادة، فلا يمكن أن يحصرها على الأمور المادية فقط ولهذا تظهر لنا الفوائد من خلال ما يلي.

1. **تذوق طعم الإيمان**، وهذا أمر بشرنا به النبي ﷺ، وهو من وجد طعم الإيمان انشرح صدره بإذن الرحمن، قال ﷺ: «ثلاثٌ مَنْ كُنَّ فيه وجَدَ حلاوَةَ الإيمانِ: أنْ يكونَ اللهُ ورسولُهُ أحبَّ إليه مِمَّا سِواهُما، وأنْ يُحِبَّ المرْءَ لا يُحِبُّهُ إلَّا للهِ، وأنْ يَكْرَهَ أنْ يَعودَ في الكُفرِ بعدَ إذْ أنقذَهُ اللهُ مِنْهُ؛ كما يَكرَهُ أنْ يُلْقى في النارِ» (البخاري، 1414، 1/16؛ ومسلم، 1955، 1/66).

2. **القرب من الله تعالى**؛ لأنه يعلم أنه يعبد ربًا قريبًا رحيمًا.

3. **التسهيل والتيسير**، قال ﷺ: «من نفَّسَ عن مسلمٍ كُربةً مِن كُربِ الدُّنيا نفَّسَ اللَّهُ عنهُ كربةً مِن كُرَبِ يومِ القيامةِ، ومن يسَّرَ على مُعسرٍ في الدُّنيا يسَّرَ اللَّهُ عليهِ في الدُّنيا والآخرةِ، ومن سَترَ على مُسلمٍ في الدُّنيا سترَ اللَّهُ علَيهِ في الدُّنيا والآخرةِ، واللَّهُ في عونِ العَبدِ، ما كانَ العَبدُ في عونِ أخيهِ» (مسلم، 1955، 4/2074).

4. **الصبر والتفاني**، أي الصبر على ما يناله، ولأهمية الصبر –أمام عناد المدعوين وصلفهم– توالت النداءات الإلهية لسيد الدعاة ﷺ بالصبر وذلك من أول أمره ﷺ بالبلاغ، قال تعالى:﴿ وَلِرَبِّكَ فَاصْبِرْ﴾ [المدثر: 7]، وقال تعالى:﴿ وَاصْبِرْ عَلَىٰ مَا يَقُولُونَ وَاهْجُرْهُمْ هَجْرًا جَمِيلًا﴾ [المزمل: 10]، مما يدل على أنه لا دعوة بغير صبر، بل إن الله ﷻ بين لنبيه ﷺ أن الصبر سبيل الأنبياء جميعًا من أولي العزم قبله، حيث إن منهج الله ﷻ إليهم واحد، كما أن طباع الناس في كل زمان ومكان متقاربة ومتشابهة، قال ﷻ:﴿ فَاصْبِرْ كَمَا صَبَرَ أُولُو الْعَزْمِ مِنَ الرُّسُلِ وَلَا تَسْتَعْجِل لَّهُمْ ۚ كَأَنَّهُمْ يَوْمَ يَرَوْنَ مَا يُوعَدُونَ لَمْ يَلْبَثُوا إِلَّا سَاعَةً مِّن نَّهَارٍ ۚ بَلَاغٌ ۚ فَهَلْ يُهْلَكُ إِلَّا الْقَوْمُ الْفَاسِقُونَ﴾ [الأحقاف: 35].

5. **الأخلاق السامقة**، تجعل كلام الداعية مقبولًا، سأل هرقل عظيم الروم أبا سفيان– ولم يكن أبو سفيان أسلم إذ ذاك– سأله عن أوصاف النبي ﷺ وكان من بين ما قاله "هل كنتم تتهمونه بالكذب قبل أن يقول ما قال؟ فأجابه: لا، فقال هرقل: أعرف أنه لم يكن ليذر الكذب على الناس ويكذب على الله" (البخاري، 1414، 1/7).

6. **الرحمة بالمدعوين**، ومحال أن يستطيع تبليغ دعوته وإيصال رسالته إلى الناس إلا في جو من الرحمة، وما لم يشعر الناس من الداعية بشدة الحرص على نجاتهم والشفقة والعطف عليهم، والخوف على مستقبلهم فلا يمكن أن يجد استجابة لديهم، وقد تحدث النبي ﷺ بنعمة الله تعالى عليه في ذلك فقال: «إنما أنا رحمة مهداة» (ابن أبي شيبة، 1436، 17/477). فهو الرحمة الربانية التي أهديت للناس جميعًا، وقد أخذ المؤمنون منها بالحظ الأوفر والنصيب الأكبر حيث تجسدت في دعوته قولًا وفعلًا وحالًا.

المبحث الثالث: حال الداعية بين العسر واليسر

المطلب الأول: مظاهر عسر الداعية

قد يدفع العسر إلى أمور لا تحمد عقباها، ومنها:

1. عدم التفات الناس للداعية، قال تعالى:﴿ فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللَّهِ لِنتَ لَهُمْ ۖ وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ ۖ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ ۖ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ ۚ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ﴾ [آل عمران: 159]، فالداعية الجافي الغليظ في الكلام، وقاسي القلب، يتفرق الناس من حوله ولا يتبقى أحد، فإذا كان النبي ﷺ هذا الشأن معه لو كان كذلك لتفرق الناس من حوله، وهو المفروض على الناس اتباعه، فما بال غيره؟!

2. أن الداعية بذلك يقتل فضيلة الرفق بين الناس.
3. أنه يتسبب في انقطاع الناس عن الأعمال الخيرية، بل يكاد يجعل الشخص يمتنع عن العبادة بالكلية.
4. الأثر السلبي على الدعوة إلى الله: فإن النفس البشرية تميل إلى السماحة والسعة، وتضجر من العنت والمشقة، فهو بذلك ينفر الناس من الدين، ويجعلهم ينتهجون مناهج أخرى في حياتهم غير المنهج الإلهي، ولنا في رسول الله ﷺ أسوة حسنة، فحينما: جاءَ أعرابيٌّ إلى المسجدِ، فبالَ فصاحَ بهِ النَّاسُ فقالَ رسولُ اللَّهِ ﷺ: «اترُكوهُ، فترَكوهُ حتَّى بالَ، ثمَّ أمرَ بدَلوٍ فصُبَّ عليهِ» (البخاري، 1424، 5/2242؛ ومسلم، 1955، 1/236).
5. التقول على الله ﷻ وعلى رسوله ﷺ، ومن ثم يوصف الدين بما ليس فيه.
6. ظهور الكره والبغضاء في صدور الناس، وتظهر في واقعهم، وبذلك يتصف المجتمع بالنفرة، ويكره بعضه بعضًا، وبذلك تنتزع أواصر المحبة.

المطلب الثاني: مظاهر يسر الداعية

1. من أهم مظاهر اليسر للداعية: أن التيسير يقرب القلوب ويحببها في قبول الدعوة، وهذا أ مر ظاهر ومشاهد، ودل القرآن على ذلك، كرفق الداعية بالمدعوين، وما ينبثق منها من الرحمة والرأفة والشفقة واللين والعطف والتلطف، وإذا نزع الرفق انعدمت الرحمة وكانت الشدة والقسوة والفظاظة وغلظة القلب، لذلك التف الناس حول رسول الله ﷺ ودعوته كما قال تعالى:﴿ فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللَّهِ لِنتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ﴾[آل عمران: 159]، وهكذا يجب أن يكون الدعاة في كل زمان ومكان، فالرحمة والرفق واللين، كل ذلك يوسع دائرة القبول ويكثر عدد المستجيبين، كما أن العنف منفر للمدعوين، وقد قال ﷺ: «ما كان الرفق في شيء إلا زانه، وما نزع من شيء إلا شانه» (مسلم، 1955، 4/2004). فيجب على الدعاة التخلق بخلق الرحمة، ولقد شاب كثيرًا من الدعاة العنف في أسلوبهم والشدة في دعوتهم فكان شرهم أكبر من خيرهم، وما ذلك إلا لبعدهم عن جوهر الدين وحقيقة ما كان عليه السلف الصالح.
2. إن التيسير يشجع على العمل الصالح ويدعو لقبول الموعظة: فقد جاءت النصوص الشرعية في الحث على العمل الصالح متضمنة تيسيرها عليهم، قال تعالى:﴿فَاتَّقُوا اللَّهَ مَا اسْتَطَعْتُمْ﴾ [التغابن: 16]، والتيسير في التعليم والنصح يحصل به قبول الطاعة ويرغب في العبادة ويسهل بسببه العمل الصالح.
3. أن التيسير يفتح للداعية مراعاة أحوال المدعوين: حيث إن التفقه في الرخص الشرعية ومعرفة مظاهر التيسير وأحكامه والأدلة عليه، يترتب على ذلك أن الداعية يراعي حال الناس ويرفق بهم، ولا يكلفهم من العمل ما لا يطيقون أو يشدد عليهم في النصيحة أو الإنكار.
4. التيسير من أسباب استمرار الداعية في دعوته وحصول مطلوبه: فإنه إذا أخذ بمبدأ التيسير، ولم يكلف نفسه ما لا تطيق كان ذلك عونًا له على مواصلة الدعوة والاستمرار في تعليم الناس ونصحهم بخلاف الذي يشق على نفسه مشقة بالغة ويكلفها فوق طاقتها، فإنه سرعان ما يفتر عن الدعوة وينقطع.

الخاتمة:

الحمد لله أولاً وآخراً على ما رصدته في هذه الدراسة من جمع ما ورد فيها مما يخص الداعية، ولقد خرجت هذه الدراسة ببعض النتائج والتوصيات، على النحو التالي:

النتائج:

1. أن الداعية هو المكلف بالدعوة إلى الله تعالى بإقامة الحجة والبرهان وبالكلمة الحسنة.
2. أن أهم أسباب انشراح صدر الداعية (التوحيد، والنور الإلهي، ودوام ذكره تعالى، والإحسان إلى الخلق).
3. أن أهمية انشراح صدر الداعية يتمثل في تحمله لأعباء الدعوة والمدعوين على السواء.

التوصيات:

1. العناية بدراسة فقه التيسير في الدعوة وبيان ضوابطه الشرعية، والمصالح المترتبة عليه وذلك في الجامعات ومراكز البحوث.
2. ببيان فقه التيسير في الدعوة، بشتى الوسائل المتاحة من قبل المتخصصين في الدعوة.
3. مراعاة اختلاف طبائع الناس، والتنوع في أساليب الدعوة بحسب حال المدعو.

المراجع:

ابن أبي شيبة، أبوبكر. (1436). المصنف. (ط1). دار كنوز إشبيليا للنشر والتوزيع.

ابن القيم، محمد (1994). زاد المعاد. (ط27). مؤسسة الرسالة.

ابن القيم، محمد (2000). مفتاح دار السعادة. مؤسسة ابن

القيم. دار الازدهار.

ابن كثير، إسماعيل. (1420). تفسير القرآن العظيم. (ط2). دار طيبة.

ابن ماجة، أبو عبدالله. (1968). سنن ابن ماجه. دار إحياء الكتب العربية.

أبو داود، سليمان. (1323). سنن أبي داود. المطبعة الأنصارية بنيودهلي.

أبو شهبة، محمد. (1992). المدخل لدراسة القرآن الكريم. (ط2). مكتبة السنة.

الأزهري، محمد. (2001). تهذيب اللغة. (ط1). دار إحياء التراث العربي.

الأنصار، ابن منظور. (1419). لسان العرب. دار إحياء التراث العربي.

البحتري، أبو عبادة. (2007). الحماسة للبحتري. (ط1). هيئة أبو ظبي للثقافة والتراث.

البخاري، أبو عبدالله. (1414). صحيح البخاري. دار ابن كثير.

بدوي، عبدالرحمن. (1963). مناهج البحث العلمي. دار النهضة العربية.

البيهقي، أبوبكر. (1988). دلائل النبوة ومعرفة أحوال صاحب الشريعة. (ط1). دار الكتب العلمية.

الترمذي، محمد بن عيسى. (1975). سنن الترمذي. (ط2). مكتبة مصطفى البابي الحلبي.

الثعلبي، أحمد. (2002). الكشف والبيان عن تفسير القرآن. (ط1). دار إحياء التراث العربي.

الرازي، أبو بكر. (1977). الدعوة إلى الإسلام. مكتبة دار العروبة.

الزبيدي، مرتضى (1987). تاج العروس.[تحقيق: مجموعة من المحققين]. دار الهداية.

زيدان، عبدالكريم. (2002). أصول الدعوة. (ط9). مؤسسة الرسالة.

السعدي، عبدالرحمن. (2000). تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان. (ط1). مؤسسة الرسالة.

السمعاني، أبو المظفر. (1418). تفسير القرآن. (ط1). دار الوطن.

السويدي، مرسي شعبان. (2015). معالم دعوة الحق. (ط3). مطابع التوحيد الحديثة.

الطبري، ابن جرير. (1986). جامع البيان عن تأويل آي القرآن. دار التراث.

العثيمين، محمد (2002). تفسير جزء عم. (ط2). دار الثريا للنشر والتوزيع.

العمار، حمد بن ناصر. (1419). إعداد الداعية في ضوء سورة فصلت. (ط1). دار اشبيليا.

الغزالي، محمد. (1976). مع الله. مصر. دار الكتب الحديثة.

غلوش، أحمد. (1978). الدعوة الإسلامية. (ط1). دار الكتاب المصري.

الفيومي، أحمد. (2016). المصباح المنير. المكتبة العلمية.

القرطبي، شمس الدين. (1964). الجامع لأحكام القرآن. (ط3). دار الكتب المصرية.

الماوردي، أبو الحسن. (1979). النكت والعيون. دار الكتب العلمية.

المغذوي، عبدالرحيم. (2010). الأسس العلمية لمنهج الدعوة الإسلامية. (ط2). دار الحضارة للنشر والتوزيع.

النيسابوري، مسلم. (1955). صحيح مسلم. مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه.

فاعلية برنامج تدريسي قائم على الدمج بين إستراتيجيتي RAFT والتَّخيُّل الموجَّه لتنمية مهارات كتابة القصة لدى طلاب الصف الثاني المتوسط

The effectiveness of a teaching program based on combining the RAFT and guided imagery strategies for developing story writing skills among second grade middle school students

د. صالح بن عبد الله الغامدي

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك، قسم الدراسات العامة، كلية الجبيل الصناعية، الهيئة الملكية بالجبيل

ORCID: 0009-0000-0219-402X

Dr. Saleh bin Abdullah Al-Ghamdi

Associate Professor of Curriculum and Teaching Methods of the Arabic Language, Department of General Studies, Jubail Industrial College, Royal Commission in Jubail

(قدم للنشر 2024/03/09، وقبل في 2024/03/27)

المستخلص

تُعنَى سعت الدراسة الحالية إلى معرفة مدى فاعلية برنامج تدريسي قائم على الدمج بين إستراتيجيتي RAFT والتَّخيُّل الموجَّه لتنمية مهارات كتابة القصة لدى طلاب الصف الثاني المتوسط؛ وللتحقق من هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج التجريبي، وأعد لذلك أداتين هما: قائمة بمهارات كتابة القصة المناسبة لطلاب الصف الثاني المتوسط، واختبارًا أدائيًا لقياس مدى التمكن من المهارات المستهدفة، وأعد الباحث دليلين للمعلم والطالب، وبعد التحقق من الصدق والثبات، طبق الأدوات على عينة مكونة من (60) طالبًا من طلاب الصف الثاني المتوسط، موزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة، وأسفرت نتائج الدراسة عن: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للدرجة الكلية لاختبار مهارات كتابة القصة، وكانت الفروق لصالح طلاب المجموعة التجريبية. وأظهرت النتائج أن مقدار حجم الأثر قيمة مربع إيتا «η^2» بلغت (0.707)، كما بلغت قيمة «d» المقابلة لها (3.11)، وهذه القيم تؤكد أن البرنامج التدريسي القائم على الدمج بين إستراتيجيتي RAFT والتخيُّل الموجَّه فعَّال في تنمية مهارات كتابة القصة لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريسي، إستراتيجية TFAR، إستراتيجية التخيُّل الموجَّه، مهارات كتابة القصة..

Abstract

The current study sought to determine the effectiveness of a teaching program based on combining the RAFT and guided imagery strategies for developing story writing skills among second grade middle school students. To verify the aim of the study, the researcher used the experimental method and prepared two tools for that: a list of the best story writing skills for good second grade students, and a performance test based on the extent of mastery of the targeted skills. The researcher prepared two guides for the teacher and student, and after checking the reliability and stability, he applied the tools to a sample of (60) second-year intermediate students, distributed into two: experimental and control groups. The findings of the study revealed that there are statistically indicative differences at the significance level (0.05) between the mean scores of the experimental and control groups in the post-application of the total score of the story writing skills test, and the differences were in favor of the experimental group students. The findings showed that the magnitude of the effect size "η^2" was (0.707), and the corresponding "d" value was (3.11). These values confirm that the teaching program based on combining RAFT and guided imagery strategies is effective in developing the story.

Keywords: writing skills, collectively, of second grade middle school students.

المقدمة:

تُعدُّ الكتابةُ من أعظمِ مفاخرِ ما أنتجه العقل البشري في مراحل تطور الحضارة الإنسانية، وتطورُها الكبير –ابتداءً من الكتابة على الأحجار، مرورًا بصناعة الأحبار والطابعات، وانتهاءً بالكتابة والتخزين السحابي– هو نتيجةٌ طبيعية للشعور بالأهمية البالغة للكتابة.

فالكتابةُ هي السجلَ الحقيقيَ للفكرِ الإنساني؛ لذا نجد الكثيرَ من المؤرخين والباحثين وعلماء الآثار يهتمون بالنقوش والكتابة المنحوتة خاصة؛ لأنها سجلٌ لأفكار تلك الأمم، وكتابةُ القومِ لسانُ حالهم وترجمةٌ لأفكارهم وسجلُ إنجازاتهم، ومن هنا كانت الكتابةُ لسانَ حال الأممِ السابقة؛ إذ تعرِّفنا على علومهم وفنونهم وكتبهم ومعتقداتهم، فالكتابة سرُّ نهضة الأمم في السابق واللاحق (النجار، 2011).

والكتابة حفظت لنا على مدى التاريخ الكثير من الأفكار والمشاعر والأحاسيس، من خلال تدوين الكثير من المقطوعات الأدبية بشقيها الشعري والنثري، كما حفظت لنا العلوم والمعارف بشتى أنواعها: الدينية والأدبية والفكرية والعلمية.

والقصةُ لونٌ كتابي ساهم بشكل كبيرٍ في نقل هذه الأفكارَ والأحاسيسَ إلينا، فلا يكاد يختلف اثنان على أن القصةَ في العصر الحديث، أصبحت من ذوات الشأن في الميدان الأدبي؛ حيث تصدَّرت الموضوعَ الثقافي، و غدت مؤهلةً لحمل أفكار لا حصر لها، ومعالجة مشكلات إنسانية عديدة؛ ولكونها تُقرأ في كتاب، أو تُسمع من خلال المذياع، أو تُشاهد على شاشات الفضائيات؛ ولأنها ترتبط بعواطف الناس ومشاعرهم، وتتحدث عن قيمهم وتاريخهم وأمجادهم، وتصوِّر آمالَهم وآلامَهم، وتُبِينُ عن الواقع في قضاياه السياسية والاجتماعية، لكل هذا التأثير البيّن أصبحت القصةُ من الوسائل المهمة في توصيل الآراء، وتصدير الأفكار، وزرع الثقافات، وتغيير الاتجاهات والصناعات (حسين، 1428).

ومع أهمية القصة بوصفها وسيلة لنقل الأفكار والأحاسيس إلى الآخرين، إلا أننا اعتدنا تعليميًا أن نقدِّمَ المحتوياتِ الدراسيةَ في نصوص محكمة الصياغة، ذهنية المضمون، منطقية المنحى، مُلزمة المعنى، وأهملنا دورَ القصص في تطوير اللغة، وتنمية التفكير وتحسين التعلم؛ وما ذاك إلا لأننا اتخذنا القصصَ سبيلًا للتسلية فقط. والحقُّ أن في نصوص القصص ثروةً غير قليلة من اللغة والتفكير والتعلم، وكل نص منها يُعد منجمًا ثريًا لو أحسنَّا تقصِّيَهُ ومعالجتَهُ والإحاطةَ به، ليس للتمتع فقط، بل حتى للتفكير والتعلم (عصر، 1433).

والقصة ستساعد على التفكير والتعلم، وتحقيق أهداف المنهج؛ إذا قدمها المعلمُ بطريقة تربوية خلاَّقة إبداعية تعتمد على إستراتيجيات التعلم النشط، الذي يهتم بالمشاركة الفاعلة من خلال أنشطة تحث على التفكير والتعليل والمناقشة، واستخدام ما يتم تعلمه في مواقف تعليمية جديدة.

ومن هذه الإستراتيجيات التي تساعد الطلاب على التفكير، إستراتيجية RAFT، هذه الإستراتيجية التي تزيد من انتباه الطلاب وتحفزهم أثناء ممارستهم أنشطةَ الكتابة في قاعة الدراسة، وتُعين الطلابَ على مشاركة أفكارهم من أجل كتابة نصوص متميزة (Febriadi, 2017).

وإستراتيجية RAFT إستراتيجية تناسب الكتابةَ الإبداعية؛ لأن الكتابةَ فيها تتم بطريقة غير تقليدية، تقوم على أربع خطوات مختصرة في كلمة (RAFT) التي تعني ما يلي: (الدور: Role) و(الجمهور: Audience) و(الصيغة: Format) و(الموضوع: Topic) (المعايطة وآخرون، 2011).

ومن إستراتيجيات التعلم النشط التي تركز على الإمكانات العقلية للطلبة إستراتيجية التَّخيُّل الموجَّه، وهي كما يعرفها كاظم (2011): «إستراتيجية تعليم وتعلم تُستثمر فيها إمكانات العقل الإنساني الهائلة في التخيل والتبصر في جميع المواضيع، وتساعد المتعلمين على تكوين صورة ذهنية ترتبط بموضوع التعلم، وتهدف من خلال التصورات العقلية الموجهة لإثراء المنهج» (ص. 160).

ولأن الخيال يُعد المحرك الرئيس لعملية الإبداع في الكتابة الإبداعية بعامة، وفي كتابة القصة بشكل خاص؛ كان اختيار هذه الإستراتيجية الحديثة لدمجها مع إستراتيجية RAFT، واستثمارهما في تدريس مهارات كتابة القصة.

مشكلة الدراسة:

استخدامُ القصةِ على نحوٍ تعليمي يزودنا بفرص عدة؛ كي يجعلَ من طلابنا محبين للأدب، مقدّرين إياهُ، ومنخرطين في سياق من التفكير التأملي والناقد، وفي جو من المناقشة اللازمة للقضايا التي تثيرها القصة، وتقدم كلُّ قصة مجتمعًا لغويًا ذا خصائص بعينها يجب فحصُها، وتنتج مجتمعًا من المتعلمين المستمعين أو القارئين الذين يشاركون الحوارَ والخبرةَ والوجدان، فالقصة تقدِّم لنا تراثًا على نحو ما ثقافيًا، قد لا تمتد إليه أبصارُ الطلاب، ومن ثمَّ تزودهم بمزيد من الوعي بذلك التراث الثقافي، سواء كان محليًا أم إقليميًا أم عالميًا (عصر، 1433).

ومع هذه الفرص التربوية والتعليمية المهمة التي تقدمها لنا القصة، إلا أن واقعَ المهارات التي يمتلكها الطلابُ في هذا الجانب ينم عن ضعف في مستوى إتقان المهارات، حيث أشار إلى ذلك مجموعةٌ من المشرفين التربويين والمعلمين المتخصصين في تدريس اللغة العربية عند مقابلة الباحث لهم، ومن خلال الاختبار الذي أجراه الباحث على عينة استطلاعية مكونة من (28) طالبًا من طلاب مدرسة الدوحة المتوسطة، وأظهر الاختبارُ ضعف تمكُّن العينة في كثير من المهارات المستهدفة. وهذه المهارات التي ظهر الضعف فيها هي: صياغة مقدمة تمهيدية للقصة، اختيار البيئة الزمانية والمكانية المناسبة لطبيعة أحداث القصة وشخصياتها، وصف الشخصيات وصفًا حسيًا ووجدانيًا، الاختيار المناسب لشخصيات المتحاورين وموضوع الحوار، ترتيب الأحداث لتظهر بشكل مترابط، تصنيف بداية القصة ووسطها ونهايتها، التدرج نحو الحل للوصول لنهاية القصة.

ولهذا التدني في مستوى التمكن من الكتابة الإبداعية بعامة والقصة بشكل خاص أسبابٌ عديدةٌ من ضمنها الركونُ إلى استخدام الطرق التقليدية في تدريس التعبير الكتابي، حيث أشارت إلى ذلك العديدُ من الدراسات منها دراسات: (بكري، 2006؛ رجب، 2005؛ سلامة، 2018؛ العبيدي، 1429).

ويظهر مما سبق أن ثمَّة مشكلةً تتمثل في تدني مستوى تمكن الطلاب من مهارات كتابة القصة، واستخدام طرق تقليدية في تدريس هذه المهارات؛ مما يستدعي استخدام إستراتيجيات حديثة تركز على التعلم النشط، وتتناسب مع متطلبات مهارات كتابة القصة، ومن هذه الإستراتيجيات إستراتيجية RAFT وإستراتيجية التخيُّل الموجه.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: «ما فاعلية برنامج تدريسي قائم على الدمج بين إستراتيجيتي RAFT والتَّخيُّل الموجَّه لتنمية مهارات كتابة القصة لدى طلاب الصف الثاني المتوسط». وتفرع عنه السؤالان التاليان:

1. ما مهارات كتابة القصة المناسبة لطلاب الصف الثاني المتوسط؟
2. ما فاعلية برنامج تدريسي قائم على الدمج بين إستراتيجيتي RAFT والتَّخيُّل الموجَّه لتنمية مهارات كتابة القصة المتعلقة بفكرتها وبيئتها وشخصياتها وحبكتها والمهارات مجتمعة لدى طلاب الصف الثاني المتوسط؟

فرضية الدراسة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمهارات كتابة القصة المتعلقة بفكرة القصة وبيئتها وشخصياتها وحبكتها والمهارات مجتمعة.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية للوصول إلى قائمة مناسبة بمهارات كتابة القصة، والكشف عن فاعلية برنامج تدريسي قائم على الدمج بين إستراتيجيتي RAFT والتَّخيُّل الموجَّه لتنمية مهارات كتابة القصة المتعلقة بفكرة القصة وبيئتها وشخصياتها وحبكتها والمهارات مجتمعة لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في كونها تفيد الفئاتِ التالية:

- القائمين على تخطيط مناهج اللغة العربية وتأليفها؛ إذ تقدم الدراسةُ قائمةً بمهارات كتابة القصة المناسبة لطلاب الصف الثاني المتوسط.
- المشرفين التربويين والمعلمين المختصين؛ إذ تلفت انتباههم لأهمية هذه المهارات التي يمكن تدريسُها من خلال الدمج بين إستراتيجيتي RAFT والتَّخيُّل الموجَّه.
- الباحثين المهتمين بتدريس اللغة العربية؛ من أجل إجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بمهارات كتابة القصة في مراحل دراسية أخرى، أو في صفوف أخرى في ذات المرحلة.
- الطلاب بعامة وطلاب الصف الثاني المتوسط بخاصة؛ إذ قدمت لهم الدراسةُ برنامجًا تدريسيًا يقوم على الدمج بين إستراتيجيتي RAFT والتَّخيُّل الموجَّه؛ ليمكنَهم من تنمية مهارات كتابة القصة.

حدود الدراسة:

الدراسة الحالية التزمت الحدودَ التالية:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسةُ على مهارات كتابة القصة المناسبة لطلاب الصف الثاني المتوسط.
- الحدود الزمانية: طُبِّقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني عام 1445هـ.
- الحدود المكانية: طُبِّقت الدراسة على عينة من طلاب الصف الثاني المتوسط في محافظة الظهران بالمملكة العربية السعودية؛ وقد اختير هذا الصف من هذه المرحلة لأن المهاراتِ المعنيةَ بالدراسة مقررةٌ على طلاب الصف الثاني المتوسط.

مصطلحات الدراسة:

برنامج تدريسي: يعرفه شحاته والنجار (1424) بأنه: «مجموعة من الأنشطة والممارسات العملية بقاعة أو حجرة الدراسة لمدة زمنية محدَّدة؛ وفقًا لتخطيط وتنظيم محدد وهادف يعود على المتعلم بالتحسن» (ص74).

ويقصد به إجرائيًا في هذه الدراسة مجموعة الأنشطة المنظَّمة التي تتوفر لها أسسٌ قائمةٌ على الدمج بين إستراتيجيتي RAFT والتَّخيُّل الموجَّه، ذات أهداف واضحة ومحددة تؤدي لتنمية مهارات كتابة القصة لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.

إستراتيجية RAFT: إستراتيجية عرفها الصوراني (2017) بأنها: «إستراتيجية تعلم تساعد الطلابَ على ممارسة الكتابة الإبداعية، من خلال أربعة عناصر ينبغي ظهورها في كل مهمة كتابية متميزة وهي: دور الكاتب (Roles)، ودور الجمهور (Audience)، وتنسيق المنتج المكتوب (Format)، وفكرة الموضوع المكتوب (Topic)، ويرمز لها اختصارًا بكلمة (RAFT)، وهي مجموع الحروف الأولى من العناصر الأربعة السابقة» (ص.11).

وتُعَّرف إجرائيًا في هذه الدراسة بأنها إستراتيجية تعلم يمارس من خلالها المتعلم التدرب وفق أربعة عناصر هي: دوره ككاتب ودوره كجمهور يتلقى المحتوى، وشكل الكتابة المناسب، والموضوع الذي سيصل المحتوى من خلاله، مع دمجها بإستراتيجية الخيال الموجه؛

لتنمية مهارات كتابة القصة لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.

إستراتيجية التَّخيُّل الموجَّه: عرفها الجدبة (2012) بأنها: «إستراتيجية تقوم على إعداد سيناريو يعتمد على التخيل، ويأخذ الطلابَ في رحلة خيال يبنون من خلالها العديدَ من الصور الذهنية، أو التأمل في سلسلة الأحداث التي تُقرأ عليهم من المعلم، ويستخدم فيها جملةً من الحواس منها: البصر والسمع والشم والذوق والعواطف والأحاسيس» (ص. 23).

ويُقصد بها إجرائيًا في هذه الدراسة أنها إستراتيجية تقوم على أنشطة مبرمجة ينقاد فيها الطلبة عبر رحلة تخيلية بالاندماج مع إستراتيجية RAFT لتنمية مهارات كتابة القصة لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.

كتابة القصة: عرفها عاشور ومقدادي (2009) بأنها: «مجموعة من الأحداث يرويها الكاتب، تتناول حادثة واحدة، أو حوادث عدة، تتعلق بشخصيات إنسانية، تتباين أساليب عيشها، وتصرفها في الحياة» (ص. 220).

وتُعَّرف إجرائيا في هذه الدراسة بأنها: قدرة طلاب الصف الثاني المتوسط على الإنتاج الإبداعي من خلال قالب القصة المتضمنة عناصرها الأربعة: الأفكار والبيئة والشخصيات والحبكة.

الخلفية النظرية للدراسة:

الإطار النظري:

تناولت الدراسةُ الإطارَ النظريَ في ثلاثة مباحث هي: كتابة القصة من حيث الأهداف والأهمية وعناصر القصة ومهاراتها وأنواعها وشروطها. وإستراتيجية RAFT من حيث المفهوم والأهمية والمميزات، وعناصر الإستراتيجية وآلية تنفيذها. وإستراتيجية التخيُّل الموجَّه من حيث المفهوم والأهمية والمميزات، وآلية التنفيذ، والعلاقة بين الإستراتيجيتين.

أولًا– كتابة القصة: الأهمية والأهداف

أصبح فنُ كتابةِ القصة وتعليمِها للطلاب متطلبًا تربويًا، وبات من الضروري أن يتقنَهُ المعلمُ ويحدد له وقتًا يوميًا أو أسبوعيًا في صفه، وأن يعملَ على إثراء لغة الطالب وتحقيق أهداف تربوية أخرى عن طريق سرد القصص للطلاب. ولسرد القصة فنه وأهدافه وقواعده التي ينبغي للمعلم الإلمام بها؛ لما للقصة من أهمية في توطيد العلاقة الودية بين المعلم والطالب؛ ولتأثيرها في تكوين اتجاهات التركيز والانتباه وحب المطالعة، وتنمية مهارة الاستماع عند الطلاب، فضلًا عن التشويق والإثارة. وفيما يلي جملةٌ من أهداف القصة: رواية القصة غذاء للعقل والروح، توفير فرصة المشاركة في الخبرة وتكوين علاقات حميمة، زيادة الكفاية اللغوية للطلاب، الشعور بالسعادة والمتعة، تقوية المشاعر وحب الكتاب، التدرب على حسن الاستماع والحث على القراءة، زيادة الثروة اللغوية وحسن استخدامها، تنمية التخيل وإشباعه، فهم السلوك البشري وتهذيب الأخلاق وغرس القيم (العقيل، 1424).

عناصر القصة:

تنوعت توجهات المهتمين بالقصة والكتابة عنها في تصنيف عناصر القصة، فمنهم من توسَّع في تحديد عناصرها فعدَّها عباس والموافي (1429) ثمانية تمثلت في «الشخصية، الزمان والمكان، الحدث، الفكرة، اللغة والأسلوب، الحبكة، التشويق، لحظة التنوير» (ص. 283). ومنهم من اختصرها واقتصر على أربعة عناصر كتصنيف البكور وآخرون (2010) حيث جعلوها أربعة عناصر وهي: الأحداث، الشخوص الأفكار، الأسلوب. وذهب كثير من الباحثين مثل: (البري، 2013؛ بريكيت، 2000؛ الحاطي 2018؛ العبيدي، 2009؛ علي؛ 2021) إلى عدَّها خمسة عناصر هي: الفكرة، البيئة الزمانية والمكانية، الشخصيات، الحبكة، الأسلوب.

والتزم أغلب الباحثين بالمصطلحات ذاتها، ولم يطَّلع الباحث على من يخالف هذه المصطلحات سوى ما ذهب اليه عصر (1433) حيث سمى عناصر القصة بما يلي: الترتيب الزمني، الأحداث الخاصة أحوال الشخصيات، المعاني، الإخبار.

ولم يجد الباحثُ اتفاقًا تامًا حول ما عنته الدراسات والأدبيات النظرية بالأسلوب، فتارة هو التعبير عن الفكرة بأسلوب يتضمن التشويق والخيال، وتارة هو أسلوب الحوار والسرد والتعبير عن شخصيات القصة، وأخرى ترى أنه الاهتمامُ بالجوانب اللغوية والإملائية وعلامات الترقيم؛ ونظرًا لهذا التباين في عنصر الأسلوب اختار الباحث تقسيم عناصر القصة إلى أربعة عناصر هي: الفكرة، البيئة الزمانية والمكانية، الشخصيات، الحبكة؛ لأنه رأى أن ما ذكره الباحثون في مهارات الأسلوب متضمن في العناصر الأخرى، أو هي مهارات لغوية عامة، وبخاصة أنها لم تظهر جليةً واضحةً عند تحليل عناصر القصة ومهاراتها الواردة في الوحدة الرابعة من مقرر (لغتي) للصف الثاني المتوسط.

مهارات القصة:

تناول الباحثون مهاراتِ كتابة القصة بطرق مختلفة، فمنهم من سردها بشكل عام كما في دراستي: (الحاطي، 2018 الهزايمة، 2015) وشملت هذه المهارات ما يلي: كتابة عنوان جذاب وجيد للقصة، بناء بداية مناسبة شائقة للقارئ مرتبطة بمغزى فكرة القصة، تنظيم الأحداث وفق تسلسلها وترابطها، التعبير بدقة عن الصراع والأحداث والمواقف، تفعيل أدوار الشخصيات في القصة بشكل مناسب، بناء بيئة مناسبة لأحداث القصة، توضيح ظروف القصة وزمانها ومكانها، وصف أبعاد شخصيات القصة العقلية والجسدية والوجدانية، بناء معقدة (مشكلة) مرتبطة بمغزى (فكرة) القصة، بناء حبكة جيدة ومنطقية مع توفير الأمل للحل، تأليف نهاية مثيرة لمجريات أحداث القصة، حسن اختيار الألفاظ التي ترسم الشخصيات وتصورها.

ومن الباحثين من تناولها وفق عناصر القصة كما في دراسة بريكيت (2020) حيث توزعت مهارات القصة على عناصرها كالتالي:

الفكرة: توضيح نوع القصة (خيالية أو واقعية)، وتحديد مناسبة العنوان لمحتوى القصة، وربط فكرة القصة بالواقع، وتضمين أوجه تعلم مختلفة في القصة (قيم، اتجاهات، معلومات، حقائق...)

البيئة: وضوح البيئة الزمانية للقصة، وتحديد المكان المرتبط بمجريات القصة، ومناسبة البيئة الزمانية لطبيعة أحداث القصة، ومناسبة البيئة المكانية لطبيعة أحداث القصة.

الشخصيات: تحديد الشخصيات الرئيسة والثانوية للقصة بشكل واضح، ومناسبة الشخصية للقصة، وتوصيف دور شخصيات القصة بما يتناسب مع أحداثهم، وتسمية شخصيات القصة.

الحبكة: اختيار البداية المشوقة للقصة، واشتمال القصة على عقدة أساسية واحدة، وترتيب أحداث القصة ترتيبًا منطقيًا، واختيار النهاية المناسبة للقصة.

الأسلوب: استخدام الحوار المنطقي في القصة، والجمع بين أسلوب الحوار والسرد، واستخدام اللغة العربية الميسَّرة، جمال الأسلوب في القصة.

أنواع القصة وشروطها:

تتنوع القصةُ بحسب اتجاهاتِها إلى عدة أنواع منها (محمد، 1424):

- القصة الواقعية: التي تؤخذ أحداثها من الحياة العملية.
- القصة التاريخية: التي تستمد أحداثها من التاريخ.
- القصة الرومانسية: التي تعتمد على الخيال الحزين، والحوار الذاتي، والاتجاه إلى الطبيعة ومظاهر جمالها.
- القصة الاجتماعية: وفيها تصوير أو نقد للعادات السلبية والبيئات المتخلفة.
- القصة التحليلية النفسية: وفيها تركيز على شخصية خصبة أو نادرة بالتحليل والتفسير.
- القصة العلمية: وتدور حول الاكتشافات والمخترعات.
- قصة المغامرة: وتعتمد على الجرائم، ووسائل كشفها ومقاومتها، وفيها اعتماد على المغامرة والمفاجآت.
- وللقصة التي تقدم للطلاب شروط ينبغي مراعاتها من أهمها (الوائلي، 2004):
- أن تكون لغة القصة (مفرداتها) وتراكيبها (أسلوبها) مناسبين للغة الطلاب.
- أن يكون مضمونها ومعناها مناسبين لمستوى الطلاب العقلي.
- أن تكون طبيعية في بنائها بعيدة عن التكلف.
- أن تكون مناسبة في طولها وقصرها لمستوى الطلاب العقلي.
- أن تزوِّد الطلاب بالمعلومات والمعارف والخبرات الجديدة.
- أن توحي للطلاب بتمثل أنماط سلوكية حميدة.
- أن تلبي رغبات الطلاب وميولهم حكم الفطرية وحاجاتهم في مراحل النمو المختلفة.

ثانيًا: إستراتيجية RAFT:

المفهوم والأهمية والمميزات:

عرَّفت ريهام عبد العال (2016) إستراتيجية RAFT بأنها: «مجموعة من الإجراءات التدريسية التي يقوم بها المعلم لمساعدة طلابه على فهم دورهم ككتاب؛ مما يسهم في تواصلهم الفعَّال لنقل رسائلهم وأفكارهم للجمهور المستهدف، باستخدام أشكال متنوعة للكتابة، متناولين أي موضوع من وجهات نظر مختلفة» (ص. 167). وعرفها المالكي (2020) بأنها: «إحدى إستراتيجيات التعلم النشط، التي تهتم بمهارات التفكير العليا وتهدف إلى دمج القراءة والكتابة بطريقة ممتعة، وتتحدى التفكيرَ أيضًا، ويستخدم الطلاب في هذه الإستراتيجية ما تعلموه خلال القراءة لينتجوا إنتاجًا جديدًا يوضح عمقَ فهمهم وإبداعهم» (ص. 112).

وهذه التعريفات تظهر أن أهمية إستراتيجية RAFT، لا تكمن في كونها تنمي بعض المهارات العقلية العليا والكتابة الإبداعية فقط، بل هي تشجع الطلبةَ على المشاركة الإيجابية أثناء التعلم بطرح وجهة نظرهم حول الموضوعات المختلفة، والتعامل مع وجهات نظر الآخرين بإيجابية.

ويؤكد هذه الأهمية باريلاسانتي وآخرون، وستراير وستراير Parilasanti,etal, 2014 ((Staryer&Strayer, 2007)) بأنها تشجع الطلاب على تنظيم أفكارهم، والمحافظة على اهتمامهم؛ لأنها تركز على نشاط الكتابة، كما تساعد المعلمَ على حل مشكلات الطلاب الذين يعانون صعوباتٍ في فهم الجمل، كما أنها تساعد على تنمية الدافعية في الفصول الدراسية، بالإضافة إلى أنها تُكسِبُ الطلابَ ذوي القلق المنخفض ثقة لاستكشاف أنفسهم.

ومن مميزات هذه الإستراتيجية، كما تذكر ريهام عبد العال (2016) والصوراني (2017) أنها تساعد على تنمية مهارات التفكير العليا وتوسيع الخيال لدى الطلبة، وربط المعارف السابقة بالمعارف اللاحقة، وعرض الموضوعات من وجهات نظر مختلفة، وتعمل على تنظيم الأفكار وتحويلها إلى كلمات مكتوبة، أو رموز علمية تُمثل جزءًا من لغة العلوم، حيث توفر فهمًا غير تقليدي لما يتعلمونه، ويتيح لهم التعبير عنه بطرق مبتكرة من خلال الكتابة والتعبير عنه.

عناصر إستراتيجية RAFT:

ابتكر روديل (Ruddel) إستراتيجية RAFT، إذ مزج فيها بين القراءة والكتابة بطريقة إبداعية وتكاملية، حيث يُطلب من المتعلمين أن يعكسوا فهمَهم العميق لما تمت قراءته من خلال توظيفه في ابتكار كتابة جديدة، وتستخدم هذه الإستراتيجية مع

النصوص كلِّها، سواء كانت واقعيةً أم خيالية، والمرونة العالية في شكل الإنتاج الجديد، تعطي المعلمَ والمتعلمَ فرصًا غير محدودة من الابتكار. وكلمة RAFT كلمة مكونة من أربعة أحرف تدل على أربعة عناصر تفصيلها كالتالي (الكاظم وخليل، 2019):

1. (R) الدور (Role): في المنتج النهائي، ما الدور الذي سيقوم به المتعلم ويحاكيه؟ على سبيل المثال: (الكاتب، المحرر، الممثل، الرسام، السياسي، العالم...)؟
2. (A) الدور (Audience): لمن يُعرض أو يُوجه المنتجُ النهائي؟ على سبيل المثال (طلبة الصف، مجلس المدرسة، أولياء الأمور، المجتمع المحلي....)؟
3. (F) صيغة الكتابة (Format): ما شكل أو صيغة المنتج النهائي الذي سيعرض ويعكس فهم المتعلم وتفاعله العميق مع النص (المحتوى)؟ هل سيكون مثلًا: (قصة، بروشور مجلة، فيديو، افتتاحية رئيس تحرير، رسالة، مسرحية، قصيدة، مشروع، خطة تنفيذية...)؟
4. (T) الموضوع (Topic): على ماذا سيركز المنتج النهائي؟ مثلًا: (إقناع الآخرين، تسويق فكرة، وضع تعليمات، مرافعة للدفاع عن فكرة، ...)؟

آلية تنفيذ إستراتيجية RAFT:

تُنفَّذُ إستراتيجية RAFT داخل حجرة الدراسة من خلال المرور بخطوات عدة متسلسلة كالتالي (المعايطة وآخرون، 2011):

1. يشرح المعلمُ للطلاب آليةَ تنفيذِ الإستراتيجية، ويوضح لهم المرادَ بالعناصر الأربعة فيها. وهي: الدور، الجمهور، الصيغة، الموضوع، ويستخدمُ في الشرح الكتابةَ المباشرةَ على السبورة، أو عرضًا معدًا مسبقًا.
2. يخبر المعلمُ الطلابَ أنهم سيكتبون وفق هذه العناصر الأربعة.
3. يعرض المعلمُ نموذجًا يحاكي الإستراتيجية كاملة، مراعيًا عناصرها الأربعة.
4. يعرض المعلمُ نموذجًا مفرغًا.
5. يطلب المعلمُ من الطلاب التفكير بعمق في موضوع معين، بحيث يكون التفكير أقرب إلى العصف الذهني.
6. يوزع المعلمُ الطلابَ على مجموعات صغيرة، ثم يتابع كلَّ مجموعة على حدة، ويقدم لهم الدعمَ ويوجههم بحسب حاجة كل مجموعة، على أن يعكسَ هذا التوجيه والتدريب بعد ذلك القدراتِ المعرفيةَ والفكريةَ والإبداعيةَ للطلاب.

ثالثا: إستراتيجية التَّخيُّل الموجَّه

المفهوم والأهمية والمميزات:

إستراتيجية التَّخيُّل الموجَّه كما يعرِّفها سعيدي والبلوشي (2009) هي: «صياغة لسيناريو تخيلي، يأخذ المتعلمين في رحلة تخيل، ويحثهم على بناء تخيلات ذهنية على شكل صور لما يسمعونه، ويتم توجيههم لبناء صور مليئة بالألوان، متنوعة في الأحجام، ويتم العمل فيها على التكامل بين حواسهم، فيتم دمجُ الشم، والتذوق، والإحساس، واللمس، والسمع، داخل الصورة الذهنية التي يتم بناؤها» (ص. 32).

وعرَّفها بلجون (2009) بأنها: «نظام متكامل من الخبرات والمهارات المعدة سلفًا، وتتضمن سلسلةً من الأنشطة المبرمجة زمنيًا، لتدريب الطلاب على مهارات التخيل والتصور الذهني؛ بهدف رفع الكفاءة الذاتية المدركة لديهم» (ص. 47). وتكمن أهمية التَّخيُّل الموجَّه في إسهامه في مساعدة الطلبة على تصور أنفسهم في أدوار جديدة غير مألوفة؛ مما يؤدي إلى تفجير الطاقات الإبداعية الكامنة من خلال توليف صور جديدة ومعانٍ مبتكرة (المهداوي ومقابلة، 2020).

وقد شهدت الأنظمة التربوية في السنوات الأخيرة جدلًا حول أهمية التَّخيُّل الموجَّه بوصفه مدخلًا لإصلاح التعليم وتحسين نوعيته، خاصة فيما يتعلق بالأفكار والمعاني المجردة واستخدامها؛ إذ إن العمليةَ التخيليةَ لا تقتصر فائدتُها على النمو العقلي أو التحصيل الدراسي فقط، وإنما يتعدى نفعها إلى التطور الانفعالي والنمو الجسمي (Osburg, 2003).

وتظهر مميزاتُ إستراتيجية التخيل فيما عدَّه سعيدي والبلوشي (2009) أهدافًا لهذه الإستراتيجية والماثلة فيما يلي: تنمية قدرات التخيُّل ثلاثي الأبعاد والتفكير الفراغي، وتقريب المفاهيم المجرَّدة والعمليات الدقيقة للظواهر المختلفة، وتحقيق متعة حقيقية للمتعلمين يتم تطبيقها من فترة لأخرى؛ لتضفي نوعًا من التغيير على تدريس المادة، وزيادة قدرة المتعلمين على التفكير في كثير من الظواهر بنظرة عميقة والبحث عن تفسير مبني على العلاقات بين التكوينات الدقيقة للمادة، وتنمية قدرات ما وراء المعرفة كالتحكم في الانتباه والتفكير والتركيز، وتفعيل المنحى التكاملي في التدريس، وإثراء الصورة الذهنية للمتعلمين، التي تُعدُّ أساسًا لتوليد الأفكار الإبداعية، والكشف عن التنوع الكبير في المخزون الصوري لمختلف المتعلمين، وتنمية الذكاءات المتعددة: الذكاء البصري الفراغي، الذكاء الحركي، الذكاء اللغوي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء الذاتي (ص. 324).

وفي ظل الشكوى من آثار استخدام الإستراتيجيات التدريسية التقليدية في تدني مستوى تمكن الطلاب من المهارات الدراسية اللازمة، فإن مثل هذه الإستراتيجية الحديثة، له نتائج إيجابية مؤثرة على المتعلمين؛ إذ أثبتت أنها تكسبهم الكثير من المهارات والمعارف والاحتياجات العقلية والنفسية والجسدية؛ مما يستدعي الحرص على استخدامها ومثيلاتها من الإستراتيجيات الحديثة.

آلية تنفيذ إستراتيجية التَّخيُّل الموجَّه:

يقوم المعلمُ بالخطوات التالية لتطبيق إستراتيجية التَّخيُّل الموجَّه (رزوقي وعبد الكريم، 2015):

1. الإعداد للسيناريو التخيلي بصياغة جمل قصيرة تساعد الطلابَ على بناء صور تخيلية مختلفة، مع إتاحة وقفات حرة وقصيرة تُترك فيها الفرصةُ للطلبة ليسبحوا بخيالهم في عوالمَ يختارونها بأنفسهم؛ ليكملوا الرحلةَ التي بدأت مع المعلم، والحرص أن تخاطبَ الجملُ حواسَ متعددة.
2. البدء بأنشطة تخيلية تحضيرية، تكون عبارةً عن مقاطعَ قصيرةٍ، لموقف تخيلي بسيط، يُنفَّذ قبل البدء بالنشاط التخيلي الرئيس؛ وهدفُها مساعدةُ الطلاب للتهيؤ ذهنيًا للنشاط التخيلي الرئيس، والتخلص من المشتتات التي تمتلئ بها مخيلاتهم.
3. تنفيذ نشاط التخيل بعد تهيئة الطلاب، بتعريفهم بنشاط التخيل وبيان أهميته في تنمية قدرات التفكير لديهم، والطلب منهم الهدوء والتركيز ومحاولة بناء صورة ذهنية لما سيستمعون إليه وما سيشاهدونه.
4. طرح الأسئلة التابعة على الطلاب بعد تنفيذ النشاط، ويُطلب منهم الحديثُ عن الصور الذهنية التي قاموا ببنائها أثناء نشاط التخيل.
5. رسم الرحلة التخيلية بالطلب من المتعلمين رسم ما عايشوه في الرحلة التخيلية، على شكل قصة يعبّرون فيها عن الصور الذهنية التي مرت عليهم في رحلتهم التخيلية.

العلاقة بين مهارات القصة وإستراتيجيتي RAFT والتَّخيُّل الموجَّه:

من الممكن أن تكونَ القصةُ مسموعةً في إذاعة عامة أو في جلسة سمر خاصة، ويمكن أن تكونَ مشاهدةً في محطة تلفزيونية، لكنها في كل الأحوال لابد أن تكونَ مكتوبةً ليقرأَها المتحدثُ في الإذاعة، أو يمثلها الممثلون في مشهد تمثيلي يعرض على الشاشات، فأظهر ما تكون القصة الآن مكتوبة، وبما أن إستراتيجية RAFT إستراتيجية تقوم على التكامل بين القراءة والكتابة؛ فإن توظيفَ القصة في العنصر الثالث من عناصر الإستراتيجية وهو اختيار صيغة الكتابة (Format). يجعل من هذه الإستراتيجية وسيلةً مناسبةً لتدريس القصة.

والقصة فن أدبي يقوم على عناصر عدة هي: الأفكار والبيئة المكانية والزمانية والشخصيات والحبكة، وهذه العناصر تعتمد في تكوينها وبنيتها على مستويات متباينة من الخيال، إذ الخيال عنصر مهم وفعال في الأدب بعامة والقصة بخاصة؛ وإستراتيجية التَّخيُّل الموجَّه ترتكز على هذا العنصر المهم؛ لما للتخيل من أهمية كبرى، وإفادة عظمى في العملية التربوية بشكل عام، والتعلم بصفة خاصة.

الدراسات السابقة:

أولًا: الدراسات المتعلقة بإستراتيجية RAFT:

أجرى الأحمدي (2019) دراسة هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج في الاستدامة البيئية قائم على دمج إستراتيجيتي RAFT و PWTW في تنمية مهارات كتابة المقالات العلمية والاتجاه نحو قضايا الاستدامة البيئية لدى طلاب كلية العلوم في الجامعة الإسلامية بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج التجريبي، وصمم مواد المعالجة التجريبية وأدوات القياس: (البرنامج التدريبي، واختبار مهارات الكتابة العلمية، ومقياس الاتجاه). وطبق الباحث الدراسة على عينة عشوائية من طلاب كلية العلوم بلغ عددها 53 طالبًا بواقع 27)) طالبًا في المجموعة التجريبية و (26) طالبًا في المجموعة الضابطة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر كبير للبرنامج التدريسي في تنمية مهارات الكتابة العلمية.

وفي العراق أجرت حوراء الكاظم وخليل (2019) دراسة هدفت إلى تعرف أثر إستراتيجية RAFT في اكتساب المفاهيم النحوية وتنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي؛ وللتحقق من هدف الدراسة اختار الباحثان التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي، وأعدا اختبارًا يقيس اكتساب المفاهيم النحوية مكون من (24) فقرة موضوعية. ولغرض تطبيق التجربة تكونت العينة من (62) طالبة موزعة على شعبتين تجريبية وضابطة، وأظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي دَرَسْنَ وفق إستراتيجية RAFT في اختباري الاكتساب والتفكير الإبداعي على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي دَرَسْنَ وفق الطريقة التقليدية.

وعلى عينة من الطالبات المعلمات في تخصص رياض الأطفال في كلية التربية بجامعة الملك خالد مكونة من 80)) طالبة قُسِّمن إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، أجرت إيمان طه ومنى الزهراني (2020) دراسة هدفت إلى قياس فاعلية إستراتيجية RAFT عبر نظام (Black board) في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية والاتجاه نحو مقرر أدب الطفل، واستخدمت الباحثتان المنهج التجريبي، وأعدتا برنامجًا مقترحًا وبطاقة ملاحظة ومقياسًا للاتجاه. وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية إستراتيجية RAFT عبر نظام (Black board) في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية والاتجاه نحوها.

وأجرى الروقي (2021) دراسته التي هدفت إلى تعرف فاعلية إستراتيجية RAFT في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بمحافظة الطائف، واختار الباحث التصميم التجريبي، وأعد قائمة بمهارات الكتابة الإبداعية، واختبارًا يقيس هذه المهارات. وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبًا موزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود حجم تأثير كبير لإستراتيجية RAFT تتراوح بين (0.29 –0.55) للمهارات، وبلغت (0.62) للدرجة الكلية.

ثانيًا: الدراسات المتعلقة بالتَّخيُّل الموجَّه

هدفت دراسة الدليمي واللامي (2018) التي أُجريت في العراق إلى تعرف فاعلية إستراتيجية التَّخيُّل الموجَّه في تنمية

التعبير الفني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؛ وللتحقق من هذا الهدف اختار الباحثان المنهج التجريبي، وأعدا استمارة تحليل المحتوى لرسوم التلاميذ تكونت من (48) فقرة تمثل خصائص التعبير الفني. وطبقت الاستمارة على عينة عشوائية بلغت (80) طالبًا من تلاميذ المرحلة الابتدائية موزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

وفي المرحلة نفسها في فلسطين أجرى الهمص (2018) دراسة هدفت إلى تعرف أثر توظيف إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الرابع الأساسي، واختار الباحث التصميم التجريبي، وأعد قائمة بالمهارات المناسبة للطلاب، واختبارًا يقيس المهارات. وقد تكونت عينة الدراسة من (80) طالبًا موزعين عشوائيًا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

وفي العراق أجرى المالكي (2020) دراسة كان الهدف منها الكشف عن أثر إستراتيجية الكتابة التخيلية (RAFTs) في الفهم القرائي والتعبير الكتابي عند طلاب الصنف الثاني المتوسط؛ وللتحقق من هدف الدراسة اختار الباحث المنهج التجريبي، وأعد قائمة بمهارات الفهم القرائي والتعبير الكتابي المناسبة لطلاب الصف الثاني المتوسط، واختبارًا يقيس المهارات المستهدفة. واختار عينة قصدية عدد أفرادها (68) طالبًا بواقع (34) طالبًا في المجموعة التجريبية ومثلهم في المجموعة الضابطة، وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست وفق إستراتيجية الكتابة التخيلية (RAFTs) في مهارات الفهم القرائي والتعبير الكتابي.

وهدفت دراسة المهداوي ومقابلة (2020) إلى التعرف على أثر إستراتيجية التَّخيُّل الموجَّه في تحسين مهارات كتابة المقالة لدى طالبات الصف العاشر، واختارت الباحثتان التصميم التجريبي، وأعدتا قائمة بمهارات كتابة المقالة، واختبارًا يقيس المهارات المستهدفة. وطُبِّقت الدراسة على (36) طالبة بواقع (18) طالبة في كل مجموعة من المجموعتين التجريبية والضابطة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطالبات اللواتي خضعن للتدريس وفق إستراتيجية التَّخيُّل الموجَّه.

ثالثًا: الدراسات المتعلقة بكتابة القصة

أجرى العبيدي (1429) دراسة أراد منها معرفة فاعلية نشاطات قائمة على عمليات الكتابة في تنمية مهارات كتابة القصة لدى طلاب الصف الأول المتوسط، وقد طبق الدراسة على عينة مكونة من (80) طالبًا مقسمين على مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (40) طالبًا في كل منهما، وقد أسفرت نتائج الدراسة من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل البعدي المتعلق بمهارات كتابة القصة لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت إيناس الحاطي (2018) في دراستها إلى معرفة فاعلية استخدام التعلم بالتعاقد في تنمية بعض مهارات كتابة القصة والوعي بها لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وقد طبقت الدراسة على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي بلغ عددها (64) طالبا موزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة، وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود فاعلية للتعلم بالتعاقد في تنمية مهارات كتابة القصة لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

وفي المدينة المنورة أجرى بريكيت (2020) دراسة هدف فيها إلى معرفة فاعلية برنامج قائم على نموذج الفورمات 4MAT في تنمية مهارات القصة لدى طلاب المرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحوها، وقد طبق دراسته على عينة من طلاب الثانوية بلغ مجموعها (54) طالبًا موزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في تنمية مهارات القصة واتجاهاتهم نحوها، تُعزى لنموذج الفورمات 4MAT.

ومن الدراسات التي تناولت مهارات كتابة القصة دراسة علي (2021)، وهي دراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج قائم على التعلم المدمج لتنمية مهارات كتابة القصة القصيرة في اللغة العربية لتلاميذ المدرسة الإعدادية، وقد طبق الباحث أدوات دراسته على مجموعتين تجريبية وضابطة في كل مجموعة (20) تلميذًا، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج القائم على التعلم المدمج في تنمية مهارات كتابة القصة القصيرة في اللغة العربية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتبين من مراجعة الدراسات السابقة في محور كتابة القصة تنوع عينات الدراسة؛ مما يدل على وجود قصور في جانب هذه المهارات استدعى إجراء مثل هذه الدراسة؛ ويؤكد ذلك أيضًا نوع البيئات التي تمت فيها الدراسة.

وفي محور إستراتيجية التَّخيُّل الموجَّه، لاحظ الباحث ندرة الدراسات التي استخدمت هذه الإستراتيجية على المستوى المحلي؛ مما استدعى محاولة الإسهام في إثراء هذا الجانب محليًا.

أما إستراتيجية RAFT فقد أجريت العديد من الدراسات المحلية لمعرفة مدى تأثيرها في تنمية المهارات المستهدفة، إلا أن هذه الدراسات جميعها لم تكن عينتها هي عينة الدراسة الحالية، وهي المرحلة المتوسطة.

وتفردت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في المحاور الثلاثة باستخدام إستراتيجيتين مدمجتين لتنمية مهارات كتابة القصة، ولم يشاركها في هذا التفرد –من حيث الدمج بين إستراتيجيتين– سوى دراسة الأحمدي (2019).

إجراءات الدراسة الميدانية:

أولًا: منهجية الدراسة

استخدمت الدراسةُ المنهجَ شبه التجريبي بتصميمه شبه التجريبي الذي يربط النتائجَ بالتجارب، ويعتمد بشكل أساسي

على مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية؛ للتأكد من فرضية الدراسة من حيث نفيها أو إثباتها.

وقد قام الباحث بقياس المتغير المستقل وهو: البرنامج التدريسي القائم على الدمج بين إستراتيجيتي RAFT والتَّخيُّل الموجَّه، المقدم الطلاب الصف الثاني المتوسط، لمعرفة مدى الفاعلية في تنمية المتغير التابع وهو: مهارات كتابة القصة.

ثانيًا: مجتمع الدراسة وعينتها

تكوَّن مجتمعُ الدراسة من طلاب الصف الثاني المتوسط بمحافظة الظهران، المنتظمين في الفصل الدراسي الثاني عام 1445هـ.

أما عينتها فقد أُختيرت بطريقة عشوائية عن طريق القرعة، فكان الاختيار على متوسطتي ابن المظفَّر والربوة؛ حيث أُختير فصل من الصف الثاني المتوسط في متوسطة ابن المظفَّر ليمثلَ المجموعةَ الضابطة، وفصل من الصف الثاني المتوسط في متوسطة الربوة ليمثلَ المجموعةَ التجريبية، وتكونت عينةُ الدراسة من (60) طالبًا في كل مجموعة من المجموعتين (30) طالبًا.

ثالثًا: أدوات الدراسة وموادها البحثية

صمم الباحثُ عددًا من الأدوات والمواد البحثية؛ لتحقيق أهداف الدراسة، وتمثلت فيما يلي:

1. قائمة مهارات كتابة القصة:

للتوصل لقائمة مهارات كتابة القصة المناسبة لطلاب الصف الثاني المتوسط؛ قام الباحثُ بتحليل مقرر لغتي الخالدة للصف الثاني المتوسط (الفصل الدراسي الثاني، طبعة 1445) المشتمل على الوحدتين الثالثة والرابعة، واطلع على وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في المملكة العربية السعودية الصادرة عام (1427هـ)، والأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بمهارات كتابة القصة، وخلص إلى قائمة أولية بمهارات كتابة القصة مكونة من (16) مهارةً موزعةً على أربعة عناصر كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول1:

قائمة مهارات كتابة القصة في صورتها الأولية

العنصر	م	مهارات العنصر
فكرة القصة	1	تحديد الفكرة الأساسية التي تدور حولها القصة.
	2	تحديد نوع القصة (خيالية، واقعية).
	3	صياغة مقدمة تمهيدية للقصة.
	4	اختيار عنوان للقصة يناسب موضوعها.
بيئة القصة	5	تحديد الزمن الذي حدثت فيه القصة.
	6	تحديد المكان الذي حدثت فيه القصة.
	7	مناسبة البيئة الزمانية والمكانية لطبيعة أحداث القصة وشخصياتها.
	8	توظيف عامل الزمان والمكان وفقًا لمجريات الأحداث.
شخصيات القصة	9	تحديد الشخصيات الواردة في القصة.
	10	وصف الشخصيات وصفًا حسيا ووجدانيا.
	11	تحديد شخصيات المتحاورين وموضوع الحوار.
	12	تفعيل أدوار الشخصيات بشكل يتناسب مع مهامها في القصة.
حبكة القصة	13	ترتيب الأحداث في شكل قصة مترابطة.
	14	تصنيف بداية القصة ووسطها ونهايتها.
	15	ابتكار أحداث متخيلة وتطويرها.
	16	التدرج نحو الحل للوصول لنهاية القصة.

ثم عرض الباحثُ هذه القائمة الأولية على عدد من المختصين في تدريس اللغة العربية من الأكاديميين والمشرفين التربويين ومعلمي المرحلة المتوسطة؛ للاستفادة من آرائهم حول قائمة المهارات، وبعد جمع الآراء والأخذ بالمناسب منها، استقرت قائمةُ المهارات على ما هو موضح في الجدول التالي:

جدول2:

قائمة مهارات كتابة القصة في صورتها النهائية

العنصر	م	مهارات العنصر
فكرة القصة	1	اختيار الفكرة الأساسية التي تدور حولها القصة.
	2	صياغة مقدمة تمهيدية للقصة.
	3	اختيار عنوان للقصة يناسب موضوعها.
بيئة القصة	4	اختيار أزمنة مناسبة تحدث فيها القصة.
	5	اختيار أماكن مناسبة تحدث فيها القصة.
	6	توظيف عامل الزمان والمكان وفقًا لمجريات الأحداث.
شخصيات القصة	7	وصف الشخصيات وصفًا حسيا ووجدانيا.
	8	الاختيار المناسب لشخصيات المتحاورين وموضوع الحوار.
	9	تفعيل أدوار الشخصيات بشكل يتناسب مع مهامها في القصة.
حبكة القصة	10	ترتيب الأحداث لتظهر بشكل مترابط.
	11	تصنيف بداية القصة ووسطها ونهايتها.
	12	التدرج نحو الحل للوصول لنهاية القصة.

وبهذا يكون الباحث قد تحقق من صدق القائمة بالتحقق من صدق المحتوى بعرضه على المحكمين، وأجاب عن السؤال الفرعي الأول للدراسة.

وللتأكد من ثبات قائمة مهارات كتابة القصة لدى طلاب الصف الثاني المتوسط من خلال حساب نسب اتفاق المحكمين على مهارات القائمة، وتم ذلك باستخدام معادلة كوبر (Cooper) ووفقًا للصيغة التالية:

$$\text{اتفاق المحكمين} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق}} \times 100$$

جدول3:

نسب اتفاق المحكمين على قائمة مهارات كتابة القصة (ن=8)

المهارات الرئيسة	عدد المهارات الفرعية	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات عدم الاتفاق	نسبة الاتفاق
المهارات المتعلقة بالفكرة	3	22	2	%91.7
المهارات المتعلقة بالبيئة	3	23	1	%95.8
المهارات المتعلقة بالشخصيات	3	24	0	%100.0
المهارات المتعلقة بالحبكة	3	21	3	%87.5
الدرجة الكلية لقائمة مهارات كتابة القصة	12	90	6	%93.8

يتبين من الجدول (3) أن نسب اتفاق المحكمين على مهارات القائمة تراوحت ما بين (87.5 % - 100.0 %)، كما بلغ معامل الاتفاق العام بين المحكمين على القائمة ككل (93.8 %)، وتؤكد هذه القيم أن قائمة مهارات كتابة القصة تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

2. اختبار مهارات كتابة القصة:

أعد الباحثُ اختبار مهارات كتابة القصة وفق الخطوات التالية:

- **تحديد هدف الاختبار:** الكشف عن مستوى أداء طلاب الصف الثاني المتوسط في مهارات كتابة القصة، ومن ثم الكشف عن فاعلية برنامج التدريس القائم على دمج إستراتيجيتي RAFT والتَّخيُّل الموجَّه.
- **إعداد أسئلة الاختبار:** اتساقًا مع هدف الاختبار بكتابة قصة تظهر فيها مهارات كتابة القصة، أعدَّ الباحث أربعة أفكار مختلفة لقصص واقعية وخيالية، يختار الطالب واحدة منها، يظهر فيها المهارات كلها التي تعلمها من خلال البرنامج التدريسي لتنمية مهارات كتابة القصة لديه.
- **صدق الاختبار:** أعدَّ الباحثُ الاختبارَ في صورته الأولية، ثم عرضه على مجموعة من المختصين في مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ومشرفي اللغة العربية، ومعلمي الصف الثاني المتوسط؛ للتأكد من صدقه ومناسبته لطلاب الصف الثاني المتوسط، وفي ظل آراء المحكمين أجرى الباحثُ بعض التعديلات، ولم يحذف

شيئًا؛ وبذلك تحقق الباحث من صدق الاختبار.

- **ثبات الاختبار:** طبَّق الباحث الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (28) طالبًا من مدرسة الدوحة المتوسطة، وهي عينة من خارج عينة الدراسة؛ لمعرفة ثبات الاختبار عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ، فكانت نتيجته كما هي مبينة في الجدول التالي:

جدول4:

نتائج حساب معامل ثبات الاختبار عن طريق ألفا كرونباخ

م	المهارات المتعلقة بعناصر القصة	معامل الثبات
1	مهارات عنصر فكرة القصة	0.782
2	مهارات عنصر البيئة القصة	0.814
3	مهارات عنصر شخصيات القصة	0.790
4	مهارات عنصر حبكة القصة	0.761
5	المهارات مجتمعة	0.822

- **معامل السهولة والصعوبة والتمييز:** بإجراء التحليل الإحصائي لنتائج المهارات الفرعية التي أظهرها الاختبار وُجد أن معامل السهولة ومعامل الصعوبة والتمييز كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول5:

نتائج معامل السهولة والصعوبة والتمييز لمهارات الاختبار

رقم المهارة	المهارة	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	اختيار الفكرة الأساسية التي تدور حولها القصة.	0.67	0.33	0.44
2	صياغة مقدمة تمهيدية للقصة.	0.67	0.33	0.67
3	اختيار عنوان للقصة يناسب موضوعها.	0.72	0.28	0.56
4	اختيار أزمنة مناسبة تحدث فيها القصة.	0.61	0.39	0.56
5	اختيار أماكن مناسبة تحدث فيها القصة.	0.67	0.33	0.44
6	توظيف عامل الزمان والمكان وفقًا لمجريات الأحداث.	0.72	0.26	0.58
7	وصف الشخصيات وصفًا حسيا ووجدانيا.	0.67	0.33	0.42
8	الاختيار المناسب لشخصيات المتحاورين وموضوع الحوار.	0.61	0.39	0.58
9	تفعيل أدوار الشخصيات بشكل يتناسب مع مهامها في القصة.	0.71	0.28	0.54
10	ترتيب الأحداث لتظهر بشكل مترابط.	0.61	0.38	0.54
11	تصنيف بداية القصة ووسطها ونهايتها.	0.67	0.33	0.42
12	التدرج نحو الحل للوصول لنهاية القصة.	0.54	0.42	0.42

من الجدول (5) يتبين أن معامل سهولة الاختبار تراوحت بين (0.54 – 0.72) بينما تراوح معامل الصعوبة بين (0.26 – 0.42)؛ مما يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة مقبولة من السهولة والصعوبة، بينما تراوح معامل التمييز بين (0.42 – 0.67) مما يدل على قدرة الاختبار على التمييز.

- **الاتساق الداخلي:** قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي عن طريق معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل عنصر رئيس والدرجة الكلية للاختبار، فكانت النتائج كالتالي:

الجدول6:

قيم معاملات الارتباط بين درجة العنصر الرئيس الكلية والدرجة الكلية للاختبار

م	العناصر الرئيسة لكتابة القصة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	عنصر فكرة القصة	0.86	0.01
2	عنصر بيئة القصة	0.79	0.01
3	عنصر شخصيات القصة	0.82	0.01
4	عنصر حبكة القصة	0.78	0.01

يتبين من الجدول (6) أن قيم معاملات ارتباط الدرجة الكلية للعنصر بالدرجة الكلية لاختبار كتابة القصة تتراوح بين (0.78 – 0.86)، وهي قيم دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) مما يؤكد أنَّ الاختبار يتمتع بدرجة مقبولة من صدق الاتساق الداخلي.

- **زمن الاختبار:** عمد الباحث عند إجراء التجربة الاستطلاعية إلى تسجيل الزمن الذي مكثه أول طالب انتهى من الاختبار، حيث كان (39) دقيقة، والزمن الذي مكثه آخر طالب انتهى من الاختبار، وكان (51) دقيقة، فكان المتوسط (45) دقيقة، وأضيفت لها خمس دقائق؛ ليكون الزمن المناسب للاختبار (50 دقيقة).
- **لقائمة التقديرية لتصحيح الاختبار:** أعدَّ الباحث قائمة تقديرية تحليلية وفق مقياس ثلاثي ميزانه الوصفي: (متقن، جيد، ضعيف) وميزانه الكمي، (3، 2، 1)، والهدف من القائمة هو تقويم أداء الطلاب بطريقة علمية، بعيدًا عن ذاتية المصحح، باستخدام ضوابط ومعايير محدَّدة كالتالي:
- **المتقن:** يحصل الطالب على هذا التقدير بواقع ثلاث درجات إذا كان أداؤه للمهارة متقنًا بشكل واضح وكبير دون أخطاء.
- **الجيد:** يحصل الطالب على هذا التقدير بواقع درجتين إذا كان أداؤه للمهارة متوسطًا، بحيث تظهر فيه بعض الأخطاء (خطأ واحد أو خطأين).
- **الضعيف:** يحصل الطالب على هذا التقدير بواقع درجة واحدة إذا كان أداؤه للمهارة ضعيفًا أو منعدمًا (أكثر من خطأين).
- وقد عرض الباحث القائمة على عدد من المختصين من الأكاديميين والمشرفين والمعلمين، للاستفادة من آرائهم حول مناسبة القائمة، وعدل بعض الملاحظات في ضوء المناسب من تلك الآراء؛ لتظهر بصورتها النهائية.

3. دليل المعلم:

الهدف من إعداد دليل المعلم: هدف إعداد الدليل إلى إرشاد المعلم عن تدريسه الموضوعات المتعلقة بتنمية مهارات كتابة القصة باستخدام إستراتيجيتي RAFT والتَّخيُّل الموجَّه.

وقد تضمَّن الدليل ما يلي:

- مقدمة تضمنت تعريف القصة، وبيان أهميتها التربوية والاجتماعية، ومهاراتها.
- الأهداف العامة من تدريس القصة.
- قائمة المهارات المستهدفة بالتنمية في الدراسة.
- تعريف إستراتيجيتي RAFT والتَّخيُّل الموجَّه وأهميتها وإجراءاتها ومراحلها.
- المحتوى العلمي المتمثل في النصوص المقررة في الوحدة الرابعة (حب الوطن) ونص آخر معد من قبل الباحث.
- خطوات تنفيذ البرنامج القائم على الدمج بين إستراتيجيتي RAFT والتَّخيُّل الموجَّه، ودور المعلم والمتعلم فيها.
- الوسائط التعليمية والأدوات المعينة.
- النشاطات التعليمية والتقويمية والمنزلية، وأساليب التقويم.
- الخطة الزمنية لتدريس الموضوعات.

4. دليل الطالب:

الوحدة الثالثة (أعلام سابقون) والوحدة الرابعة (حُب الوطن) هما الوحدتان المقررتان على طلاب الصف الثاني المتوسط في مقرر (لغتي الخالدة) لطلاب الصف الثاني المتوسط في الفصل الدراسي الثاني، وقد اختار الباحث الوحدة الرابعة فقط؛ لوجود المهارة العامة (كتابة القصة) فيها، وبعد أن اطلَّع الباحث على الوحدة أضاف للنص المتوافر في الوحدة نصًا آخر من إعداده، ثم أعاد صياغة الوحدة وفق متطلبات البرنامج التدريسي القائم على الدمج بين إستراتيجيتي RAFT والتَّخيُّل الموجَّه.

وقد عرض الباحث الدليلين على عدد من السادة المحكمين، وعدَّل بعض الملاحظات التي أشاروا إليها، ومن ثمَّ أصبح الدليلان صالحين للتطبيق.

التكافؤ القبلي بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة:

للتحقق من التكافؤ القبلي بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، تم استخدام اختبار «ت» للمجموعات غير المرتبطة (Independent Samples T.test)، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول7:

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات كتابة القصة

محاور الاختبار	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار Levene's لتجانس التباين		قيمة "ت"	قيمة الدلالة	الدلالة الإحصائية
					قيمة "ف"	الدلالة الاحصائية			
مهارات كتابة القصة المتعلقة بالفكرة	التجريبية	30	4.10	1.27	0.901	0.346 (غير دالة)	0.108	0.914	غير دالة إحصائيا
	الضابطة	30	4.13	1.11					

مهارات كتابة القصة المتعلقة بالبيئة	التجريبية	30	4.27	1.17	0.939	0.337 (غير دالة)	0.214	0.832	غير دالة إحصائيا
	الضابطة	30	4.20	1.24					
مهارات كتابة القصة المتعلقة بالشخصيات	التجريبية	30	4.50	1.22	0.244	0.623 (غير دالة)	0.652	0.517	غير دالة إحصائيا
	الضابطة	30	4.30	1.15					
مهارات كتابة القصة المتعلقة بالحبكة	التجريبية	30	4.10	1.12	0.049	0.826 (غير دالة)	1.30	0.198	غير دالة إحصائيا
	الضابطة	30	1.50	1.25					
الدرجة الكلية للاختبار	التجريبية	30	16.97	2.72	0.098	0.755 (غير دالة)	0.239	0.812	غير دالة إحصائيا
	الضابطة	30	17.13	2.69					

يتبين من الجدول (7) النتائج الآتية:

- قيم «ف» لاختبار «ليفين» (Levene's) لتجانس التباين بلغت على الترتيب: (0.901)، (0.939)، (0.244)، (0.049)، (0.098)، وكانت هذه القيم غير دالة إحصائيًا؛ مما يؤكد على وجود تجانس للتباين بين درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات كتابة القصة.
- قيم اختبار «ت» بلغت على الترتيب: (0.108)، (0.214)، (0.652)، (1.30)، (0.239)، وكانت هذه القيم غير دالة إحصائيًا؛ مما يدل على وجود تكافؤ بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات القصة (كدرجة كلية، وكمهارات رئيسة: مهارات كتابة القصة المتعلقة بالفكرة، مهارات كتابة القصة المتعلقة بالبيئة، مهارات كتابة القصة المتعلقة بالشخصيات، مهارات كتابة القصة المتعلقة بالحبكة) قبل تطبيق تجربة البحث.

إجراءات التطبيق:

- شرع الباحث في تطبيق أدوات الدراسات ومواده البحثية على عينة الدراسة بعد أن اطمأنَّ إلى دقتها.
- قام الباحث بتدريب أحد المعلمين في المدرسة المختارة (متوسطة الربوة)، وزوَّده بما يلزم من توجيهات.
- استغرق التطبيق أربعة أسابيع، بمعدل حصتين في الأسبوع، وأربع حصص دراسية لكل نص.
- أُجري التطبيق القبلي ثم التطبيق البعدي بإشراف الباحث؛ بهدف التعرف على فاعلية البرنامج القائم على الدمج بين إستراتيجيتي RAFT والتَّخيُّل الموجَّه في تنمية مهارات كتابة القصة لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تمت الاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSSv27) في إجراء العمليات الإحصائية التالية:

- اختبار «ت» للمجموعات غير المرتبطة (Independent Samples T.test)، للتعرف على دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة.
- معادلة مربع إيتا (η^2) ومعادلة كوهين (d) المقابلة لها، لقياس فاعلية البرنامج التدريسي في تنمية مهارات كتابة القصة لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.
- معادلة كوبر (Cooper)، لحساب نسب اتفاق المحكمين على قائمة مهارات كتابة القصة.

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

أولًا: للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة الذي نص على: «ما مهارات كتابة القصة المناسبة لطلاب الصف الثاني المتوسط؟» فقد استطلع الباحث آراء عدد من المتخصصين في مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، من الأكاديميين والمشرفين التربويين والمعلمين، وخلصت الدراسة إلى قائمة مكونة من أربعة عناصر رئيسة، اندرج تحتها (12) مهارة من مهارات كتابة القصة تناسب طلاب الصف الثاني المتوسط، وتم إيرادها في إجراءات الدراسة.

ثانيًا: للإجابة عن السؤال الثاني، قام الباحث باختبار فرضية الدراسة التي تنص على أنه: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمهارات كتابة القصة المتعلقة بفكرة القصة وبيئتها وشخصياتها وحبكتها والمهارات مجتمعة».

ولاختبار صحة هذا الفرض، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار «ت» للمجموعات غير المرتبطة (Independent Samples T.test)، بهدف التحقق من دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمهارات القصة المتعلقة بالفكرة والبيئة والشخصيات والحبكة، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول التالي:

جدول8:

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهارات القصة المتعلقة بالفكرة والبيئة والشخصيات والحبكة

الدرجة الكلية للمهارات الفرعية المتعلقة بـ:	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	قيمة الدلالة	الدلالة الإحصائية
الفكرة	التجريبية	30	8.40	0.770	7.78	58	0.00	دالة عند 0.05
	الضابطة	30	6.70	0.913				
البيئة	التجريبية	30	8.53	0.937	7.57	58	0.00	دالة عند 0.05
	الضابطة	30	6.60	1.037				
الشخصيات	التجريبية	30	8.37	1.098	6.38	58	0.00	دالة عند 0.05
	الضابطة	30	6.70	0.919				
الحبكة	التجريبية	30	8.50	0.682	8.65	58	0.00	دالة عند 0.05
	الضابطة	30	6.53	1.05				

يتضح من الجدول (8) أن قيم اختبار «ت» بلغت على الترتيب: « (7.78)، (7.57)، (6.38)، (8.65)، وكانت هذه القيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، مما يؤكد على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات كتابة القصة المتعلقة بالفكرة والبيئة والشخصيات والحبكة، وكانت الفروق لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

وللتأكد من فاعلية البرنامج التدريسي القائم على الدمج بين إستراتيجيتي RAFT والتخيُّل الموجَّه في تنمية مهارات كتابة القصة المتعلقة بالفكرة والبيئة والشخصيات والحبكة لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، تم حساب معادلة مربع إيتا (η^2) ، كما تم إيجاد مقدار حجم الأثر (d) المقابل بمعادلة كوهين، وجاءت النتائج كما يظهر الجدول التالي:

جدول9:

نتائج مربع إيتا (η^2) وقيمة(d) المقابلة لفاعلية البرنامج التدريسي القائم على الدمج بين إستراتيجيتي RAFT والتخيُّل الموجَّه في تنمية مهارات كتابة القصة المتعلقة بالفكرة والبيئة والشخصيات والحبكة

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة "T"	قيمة "η^2"	قيمة "d"	حجم الأثر
البرنامج التدريسي	المهارات المتعلقة بالفكرة	7.78	0.511	2.04	كبير
	المهارات المتعلقة بالبيئة	7.57	0.497	1.99	كبير
	المهارات المتعلقة بالشخصيات	6.38	0.412	1.67	كبير
	المهارات المتعلقة بالحبكة	8.65	0.563	2.27	كبير

يتبين الجدول (9) أن قيم مربع إيتا « η^2» بلغت على الترتيب: (0.511)، (0.497)، (0.412)، (0.563)، كما بلغت قيم «d» المقابلة لها على الترتيب: (2.04)، (1.99)، (1.67)، (2.27)، وتؤكد جميع هذه القيم على أن البرنامج التدريسي القائم على الدمج بين إستراتيجيتي RAFT والتخيُّل الموجَّه فعال في تنمية مهارات كتابة القصة المتعلقة بالفكرة والبيئة والشخصيات والحبكة، لدى طلاب الصف الثاني المتوسط (الدردير، 2006).

وحُسِبَت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار «ت» للمجموعات غير المرتبطة (Independent Samples T.test)، بهدف التحقق من دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات كتابة القصة الكلي، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول التالي:

جدول10:

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات كتابة القصة الكلي

المهارات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	قيمة الدلالة	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية لاختبار مهارات كتابة القصة	التجريبية	30	33.80	2.24	11.83	58	0.00	دالة عند 0.05
	الضابطة	30	26.53	2.52				

يتضح من الجدول (10) أن قيمة اختبار «ت» بلغت (7.78)، وكانت هذه القيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، مما يؤكد على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للدرجة الكلية لاختبار مهارات كتابة القصة، وكانت الفروق لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

وللتأكد من فاعلية البرنامج التدريسي القائم على الدمج بين إستراتيجيتي RAFT والتخيُّل الموجَّه في تنمية مهارات كتابة القصة المتعلقة بالفكرة لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، تم حساب معادلة مربع إيتا (η^2) وفق الصيغة التالية:

$$\eta 2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

كما تم إيجاد مقدار حجم الأثر (d) المقابل باستخدام معادلة كوهين وفق الصيغة التالية:

$$d = \frac{2\sqrt{\eta^2}}{\sqrt{1-\eta^2}}$$

ولتحديد مقدار حجم الأثر، تم الاعتماد على المستويات التي حددها كوهين: إذا كانت (d) = 0.2 فإنها تمثل حجم أثر صغير، وإذا كانت (d) = 0.5 فإنها تمثل حجم أثر متوسط، أما إذا كانت (d) = 0.8 فهي تمثل حجم أثر كبير للمتغير المستقل على المتغير التابع، وجاءت النتائج كما يظهر الجدول التالي (الدردير، 2006):

جدول11:

نتائج مربع إيتا (η^2) وقيمة (d) المقابلة لفاعلية البرنامج التدريسي القائم على الدمج بين إستراتيجيتي RAFT والتخيُّل الموجَّه في تنمية مهارات كتابة القصة مجتمعة

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة "T"	قيمة "η^2"	قيمة "d"	حجم الأثر
البرنامج التدريسي	الدرجة الكلية لمهارات كتابة القصة	11.83	0.707	3.11	كبير

يتبين من الجدول (11) أن قيمة مربع إيتا «η^2» بلغت (0.707)، كما بلغت قيمة «d» المقابلة لها (3.11)، وتؤكد هذه القيمة على أن البرنامج التدريسي القائم على الدمج بين إستراتيجيتي RAFT والتخيُّل الموجَّه فعال في تنمية مهارات كتابة القصة –مجتمعة– لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: (الأحمدي، 2019؛ وإيمان طه ومنى الزهراني، 2020؛ وحوراء الكاظم وخليل، 2019؛ والروقي، 2021) التي أكدت فاعلية إستراتيجية RAFT، والنتيجة السابقة لهذه الدراسة تدل على فاعلية الاستراتيجية في تنمية مهارات كتابة القصة لدى طلاب الصف الثاني المتوسط؛ لأنها كانت توفر فهمًا غير تقليدي لما يتعلمونه، وتتيح لهم التعبير عنه بطرق مبتكرة من خلال الكتابة والتعبير عنه، كما أن إستراتيجية RAFT ساعدت على تنمية مهارات التفكير العليا وعملت على توسيع الخيال لدى الطلاب وربط المعارف السابقة بالمعرفة اللاحقة، وعرض الموضوعات من وجهات نظرٍ مختلفة؛ مما جعل عملية التعلم عملية ممتعة ومشوِّقة.

واتفقت أيضا هذه الدراسة مع دراسة كل من: (الدليمي واللامي، 2018؛ والهمص، 2018؛ والمالكي، 2020؛ والمهداوي ومقابلة، 2020 التي أكدت فاعلية إستراتيجية التخيل الموجه؛ إذ أظهرت نتيجة هذه الدراسة فاعلية إستراتيجية التخيُّل الموجَّه في تنمية مهارات كتابة القصة لدى طلاب الصف الثاني المتوسط؛ ويُعزى ذلك إلى أن هذه الإستراتيجية ساعدت الطلاب على تصور أنفسهم في أدوار جديدة غير مألوفة؛ فأدى ذلك إلى استثارة الطاقة الإبداعية الكامنة في نفوسهم.

ويمكن أن تعزى الفاعلية الكبيرة التي أظهرتها نتائج الدراسة؛ للدمج بين هاتين الإستراتيجيتين من خلال استثمار الخصائص التي تميز كل إستراتيجية فيما يتعلق بمهارات كتابة القصة، ففي حين تشجع إستراتيجية RAFT في إحدى خطواتها الطلابَ على الكتابة والتفكير في الموضوع المراد الكتابة عنه من وجهات نظر مختلفة، تتداخل معها إستراتيجية التخيُّل الموجَّه لوضع سيناريو الكتابة بالاعتماد على التخيُّل، وأخْذ الطلابِ في رحلة تخيُّل تخُثُّهم على بناء العديد من الصور الذهنية.

التوصيات:

في ضوء النتائج السابقة أوصى الباحثُ بما يلي:

- اعتمادِ البرنامجِ القائمِ على الدمج بين إستراتيجية RAFT والتخيُّل الموجَّه في تنمية مهارات كتابة القصة ضمن الإستراتيجيات التدريسية المستخدمة أثناء تدريس طلاب الصف الثاني المتوسط مهارات كتابة القصة.
- تأكيد القائمين على التدريب في وزارة التعليم على معلمي اللغة العربية ومشرفيها بأهمية استخدام إستراتيجيات حديثة كإستراتيجية RAFT والتخيُّل الموجَّه في تدريس المهارات الكتابية وبخاصة مهارات كتابة القصة.
- إقامةِ دوراتٍ تدريبيةٍ للمشرفين والمعلمين تركز على استخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس مهارات كتابة القصة كإستراتيجية RAFT والتخيُّل الموجَّه.

المقترحات:

- إجراءُ دراسات مماثلة قائمة على الدمج بين إستراتيجية RAFT والتخيُّل الموجَّه، أو إحداهما على طلاب المرحلتين الابتدائية والثانوية.
- فاعليةُ إستراتيجية RAFT في تنمية مهارات كتابة المقالة لدى طلاب المرحلة المتوسطة.
- فاعليةُ إستراتيجية التخيُّل الموجَّه في تنمية مهارات كتابة النصوص الشعرية لدى طلاب المرحلة الجامعية.

المراجع:

الأحمدي، علي. (2019). فاعلية برنامج في الاستدامة البيئية قائم على دمج إستراتيجيتي PWTWو RAFT في تنمية مهارات كتابة المقالات العلمية والاتجاه نحو قضايا الاستدامة البيئية لدى طلاب كلية العلوم في الجامعة الإسلامية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية*، (184)، 429–472.

البري، قاسم. (2013). أثر استخدام منحى العمليات في الكتابة في تحسين مهارات كتابة القصة لدى طلاب المرحلة الأساسية في مدارس البادية الشمالية الغربية. *مجلة مؤتة للبحوث والدراسات*، (7)، 67–98.

بريكيت، أكرم. (2020). برنامج قائم على نموذج الفورمات 4mat في تنمية مهارات القصة لدى طلاب المرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحوها. *المجلة التربوية لتعليم الكبار بجامعة أسيوط*، 2(2)، 2–48.

بكري، أيمن. (2006). فعالية برنامج مقترح في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية البنات– جامعة عين شمس.

البكور، حسن والنعانعة، إبراهيم وصالح، محمود. (2010). فن الكتابة وأشكال التعبير، دار جرير للنشر والتوزيع.

بلجون، كوثر. (2009). فاعلية التعليم المبني على التَّخيُّل الموجَّه في تنمية ما وراء المعرفة لدى تلميذات المرحلة المتوسطة في مادة العلوم، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. (3). 35–74.

الجدبة، صفية. (2012). فاعلية توظيف إستراتيجية التَّخيُّل الموجَّه في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي. [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

الحاطي، إيناس. (2018). استخدام التعلم بالتعاقد في تنمية بعض مهارات كتابة القصة والوعي بها لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة البحث العلمي في التربية*، (19)، 287–306.

حسين، عبد الرزاق. (1428). الكتابة بين الموضوع والفن. مكتبة المتنبي.

الدردير، عبد المنعم أحمد. (2006). الإحصاء البارامترى واللابارامترى. (ط1). عالم الكتب.

الدليمي، عطية واللامي، حيدر. (2018). فاعلية إستراتيجية التَّخيُّل الموجَّه في تنمية التعبير الفني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة أبحاث الذكاء والقدرات العقلية، (25). 159–184.

رجب، ثناء. (2005). أثر استخدام المدخل التفاوضي وأسلوب الحافظة في تنمية مهارات التعبير الإبداعي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، كلية التربية، جامعة عين شمس، (100)، 88-150.

رزوقي، رعد وعبد الكريم، سهى. (2015). التفكير وأنماطه – الاستدلالي والإبداعي والمنظومي والبصري. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الروقي، راشد. (2021). فاعلية إستراتيجية RAFT في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بمحافظة الطائف. *مجلة العلوم التربوية بجامعة جنوب الوادي*، (4)، 74–127.

سعيدي، عبد الله والبلوشي، سليمان. (2009). طرائق تدريس العلوم – مفاهيم وتطبيقات عملية. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

سلامة، نجوى. (2018). استخدام إستراتيجية التخيل الحر في تنمية بعض مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. [رسالة ماجستير غير منشورة] .كلية البنات، جامعة عين شمس: القاهرة، مصر.

شحاتة، حسن والنجار، زينب. (1424). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. الدار المصرية اللبنانية: القاهرة.

الصوراني، أحمد. (2017). فاعلية استخدام إستراتيجية RAFT في تحسين مهارات الكتابة باللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف العاشر في غزة[رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، الجامعة الإسلامية: غزة، فلسطين.

طه، إيمان والزهراني، منى. (2020). فاعلية إستراتيجية (RAFT) عبر نظام (Blackboard) في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية والاتجاه نحو مقرر أدب الطفل للطالبات / المعلمات تخصص رياض أطفال. *المجلة التربوية بجامعة سوهاج*. (75)، 55–97.

عاشور، راتب ومقدادي، محمد. (2009). المهارات القرائية والكتابية– طرق تدريسها وإستراتيجياتها. دار المسيرة.

عباس، نصر والموافي، فاطمة. (1429). دروس في مهارات اللغة العربية وإبداعاتها. دار الناشر العربي.

عبد العال، ريهام. (2016). فاعلية استخدام إستراتيجية RAFT في تنمية القيم البيئية ومهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، (80)، 151–184.

العبيدي، خالد. (1429). فاعلية نشاطات قائمة على عمليات الكتابة في تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

عصر، حسني. (1433). اقرأ قصة واكسب فكرة – نصوص قصصية لتنمية اللغة والتفكير وتحسين التعلم. مركز الملك عبد العزيز الثقافي العالمي.

العقيل، إبراهيم. (1424). مهارات تدريس اللغة العربية. دار المؤلف للنشر والطباعة والتوزيع.

علي، أحمد. (2021). برنامج قائم على التعلم المدمج لتنمية مهارات كتابة القصة القصيرة في اللغة العربية لتلاميذ المدرسة الإعدادية. *المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية*، 4(5)، 2–26.

الكاظم، حوراء وعمار، خليل. (2019). أثر إستراتيجية RAFT في اكتساب المفاهيم النحوية وتنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي. مجلة أبحاث الذكاء، (28). 174-190.

كاظم، باسم. (2011). أثر استخدام التعليم التخيلي الموجه في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في مادة الجغرافيا. *مجلة الفتح*، 47(1)، 1-19.

المالكي، فاضل. (2020). أثر إستراتيجية الكتابة التخيلية» الطوافات RAFT « في الفهم القرائي والتعبير الكتابي عن طلاب الصف الثاني المتوسط. *مجلة كلية التربية الأساسية*، (108)، 102–130.

محمد، حسين. (1424). التحرير الأدبي – دراسات أدبية ونماذج تطبيقية. مكتبة العبيكان.

مصطفي عبد الله. (2002). مهارات اللغة العربية. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

المعايطة، إبراهيم والشربيني، أسامة والأنصاري، بدرية والقواضي، صوغية وعبد المجيد، محمد. (2011). دليل معلم الجيولوجيا للصف الحادي عشر، رؤية تربوية حتى العام 2021، وزارة التربية والتعليم بالإمارات العربية المتحدة.

المهداوي، أسماء، ومقابلة، نصر. (2020). أثر إستراتيجية التَّخيُّل الموجَّه في تحسين مهارات كتابة المقالة لدى طالبات الصف العاشر. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، (4). 457–473.

موسى، مصطفى. (2002). أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية في مجال القصة والوعي القصصي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. دراسات في المناهج وطرق التدريس، (77)، 214–259.

النجار، فخري. (2011). الأسس الفنية للكتابة والتعبير. دار صفاء للنشر والتوزيع.

الهزايمة، أروى. (2015). أثر إستراتيجية دوائر الأدب في مهارة التحدث ومهارة كتابة القصة القصيرة لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مديرية تربية أربد الأولى. [رسالة ماجستير غير منشورة] . كلية التربية، جامعة اليرموك: أربد.

الهمص، إياد. (2018). أثر توظيف إستراتيجيتي التَّخيُّل الموجَّه والعصف الذهني في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الرابع الأساسي.[رسالة ماجستير غير منشورة] . كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

الوائلي، سعاد. (2004). طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير. دار الشروق للنشر والتوزيع.

Abdel-Al, Reham. (2016). The effectiveness of using the RAFT strategy in developing environmental values and creative writing skills among second-year secondary school female students. (In Arabic). Journal of the Educational Association for the Social Study, (80), 151184-.

Al-Ahmadi, Ali. (2019). The effectiveness of a program in environmental sustainability based on integrating the PWTW and RAFT strategies in developing the skills of writing scientific articles and the attitude towards environmental sustainability issues among students of the College of Science at the Islamic University in the Kingdom of Saudi Arabia. (In Arabic). College of Education Journal, (184), 429472-.

Al-Bari, Qasim. (2013). The effect of using the process approach in writing in improving story writing skills among

Al-Mahdawi, Asmaa, and Interview, Nasr. (2020). The effect of the guided imagination strategy in improving the essay writing skills of tenth grade female students. (In Arabic). Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, (4). 457–473.

Al-Maliki, Fadel. (2020). The effect of the imaginative writing strategy "RAFT" on the reading comprehension and written expression of second-year intermediate students. (In Arabic). *Journal of the College of Basic Education,* (108), 102130-.

Al-Obaidi, Khaled. (1429). The effectiveness of activities based on writing processes in developing story writing skills among first-year intermediate students. (In Arabic). Unpublished doctoral dissertation, Umm Al-Qura University: Mecca.

Al-Ruqi, Rashid. (2021). The effectiveness of the RAFT strategy in developing creative writing skills among third-year secondary school students in Taif Governorate. (In Arabic). *Journal of Educational Sciences at South Valley University,* (4), 74127-.

Al-Sourani, Ahmed. (2017). The effectiveness of using the RAFT strategy in improving the English writing skills of tenth grade female students in Gaza. A magister message that is not published. (In Arabic). College of Education, Islamic University: Gaza, Palestine.

Ashour, Ratib, and Miqdadi, Muhammad. (2009). Reading and writing skills - teaching methods and strategies. Dar Al Masirah: Cairo.

Bakri, Ayman. (2006). The effectiveness of a proposed program in light of the theory of multiple intelligences in treating difficulties in written expression among second-year middle school students. (In Arabic). Unpublished doctoral dissertation. Girls College - Ain Shams University: Cairo.

Baljoun, Kawthar. (2009). The effectiveness of instruction based on guided imagination in developing basic stage students in schools in the northwestern desert. (In Arabic). *Mutah Journal of Research and Studies,* (7), 6798-.

Al-Dardir, Abdel Moneim Ahmed. (2006). Parametric and non-parametric statistics. 1st edition. World of Books: Cairo.

Al-Dulaimi, Attiya, and Al-Lami, Haider. (2018). The effectiveness of the guided imagination strategy in developing artistic expression among primary school students. (In Arabic). Journal of Intelligence and Mental Abilities Research, (25). 159–184.

Al-Hams, Iyad. (2018). The effect of employing guided imagination and brainstorming strategies in developing written expression skills among fourth grade students. (In Arabic). A magister message that is not published. College of Education, Islamic University of Gaza.

Al-Hati, Enas. (2018). Using contract learning to develop some story writing skills and awareness among first-year secondary school students. (In Arabic). Journal of Scientific Research in Education, (19), 287306-.

Ali Ahmed. (2021). A program based on blended learning to develop short story writing skills in the Arabic language for middle school students. (In Arabic). *International Journal of Technology* Curriculum and Education, 4(5), 226-.

Al-Jadba, Safiya. (2012). The effectiveness of employing the guided imagination strategy in developing concepts and reflective thinking skills in science among ninth-grade female students. (In Arabic). A magister message that is not published. College of Education, Islamic University of Gaza.

Al-Kadhim, Hawraa, and Ammar, Khalil. (2019). The effect of the RAFT strategy on acquiring grammatical concepts and developing creative thinking among fifth-grade literary students. (In Arabic). Journal of Intelligence Research, (28). 174 - 190.

method in developing creative expression skills and attitude toward the subject among first-year secondary school students. (In Arabic). Journal of Studies in Curricula and Teaching Methods. Faculty of Education, Ain Shams University, (100), 88150-.

Salama, Najwa. (2018). Using free imaginative creativity to develop some story writing skills among ideal students [Unpublished master's thesis]. Girls College, Ain Shams University: Cairo, Egypt.

Strayer, B &Strayer, T .(2007).Strategies for differentiating in the content areas. New York, NY: Scholastic.

Taha, Iman, and Al-Zahrani, Mona. (2020). The effectiveness of the RAFT strategy via the Blackboard system in developing creative writing skills and attitudes toward the children's literature course for female students/ teachers specializing in kindergarten. (In Arabic). Educational magazine at Sohag University. (75), 55–97.

metacognition among middle school students in science, (In Arabic). Journal of Arab Studies in Education and Psychology. (3). 35–74.

Briket, Akram. (2020). A program based on the Format 4mat model in developing story skills among secondary school students and their attitudes toward it. (In Arabic). Educational Journal of Adult Education at Assiut University, 2(2), 248-.

Defeat, Arwa. (2015). The impact of the literature circles strategy on the speaking skill and short story writing skill of first year secondary school female students in the first Irbid Education Directorate. Unpublished master's thesis, (In Arabic). College of Education, Yarmouk University: Irbid.

Febriadi, R. (2017). The use of RAFT And Four Square strategies to Improve Students› Narrative Writing Achievement. The *Journal of English Literacy Education.* (2)46,85100-.

Kazem, Basem. (2011). The effect of using guided imaginative learning on the achievement of first-year intermediate students in geography. (In Arabic). Al-Fath Magazine. 47(1), 119-.

Musa, Mustafa. (2002). The effect of a proposed program on developing some creative writing skills in the field of stories and story awareness among fifth-grade primary school students. (In Arabic). Studies in Curriculum and Teaching Methods, (77), 214259-.

Osburg, B (2003) A failure the imagination, Englesh Journal, 92(5), 5659-.

Parilasanti, N, Suarnajaya, W, Marjohan, A. (2014). The Effect of RAFT Strategy and Anxiety upon Writing Competency of the Seventh Grade students of SMP Negeri 3 Mengwi in Academic year 20132014-, E- Journal Program pescatarian Universities Pendidikan Ganesh program study Pendidikan Bahasa Inggris, Volume2Tahun.

Rajab, praise. (2005). The effect of using the negotiation approach and the portfolio

موقف عبد العزيز حمودة من البلاغة العربية، قراءة في كتاب: المرايا المقعرة

Abdelaziz Hamouda's position on Arabic rhetoric, a reading in book (Concave Mirrors)

د. خالد بن ناصر الفريدي

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

ORCID: 0009-0002-5853-6142

Dr. Khaled bin Nasser Alfraidi

Assistant Professor of Literature and criticism, Department of Arabic Language, College of Arts and Letters, University of Hail

(قدم للنشر 2024/02/14، وقبل في 2024/03/27)

الملخص

اعتبر عبد العزيز حمودة البلاغة العربية مرتكزا رئيسا في مشروعه النقدي بعد تعريته للمناهج الحديثة، ويهدف هذا البحث إلى تجلية موقف حمودة من علاقة التراث العربي البلاغي النقدي بالفكر والتراث اليوناني، وإبراز جهود أعلام البلاغة العربية قديما وإجراءاتهم النقدية في نظره، مع تتبع لآراء بعض النقاد العرب في مشروعه النقدي. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال قراءة مشروع حمودة النقدي المتمثل في كتابه: المرايا المقعرة. وقد توصل البحث إلى النتائج التالية: حرص عبد العزيز حمودة على إيجاد نظرية نقدية عربية بديلة عن النظريات النقدية الغربية الحديثة، متتبعا خيوطها وأصولها في الفكر البلاغي القديم، حتى وإن لم تكن نموذجا متكاملا ومتماسكا، لكنه قد أحدث لبسا للقارئ في أكثر من موضع؛ لازدواجيته في الأخذ من الآخر. وفي ضوء ما تم من إجراءات بحثية ونتائج تُوصِّل لها؛ يوصي البحث بِحَث المؤسسات العلمية والأقسام العلمية المتخصصة إلى إكمال هذه المهمة التي بدأها عبد العزيز حمودة في مشروعه النقدي.

الكلمات المفتاحية: عبد العزيز حمودة، البلاغة العربية، الحداثة، البلاغيون العرب، النظريات الغربية الحديثة.

Abstract

Abdulaziz Hamouda considered Arabic rhetoric as a mainstay in his critical project after exposing modern curricula. This research aims to elucidate Hamouda's stance on the relationship between Arabic rhetorical heritage and Greek thought and heritage, and to highlight the efforts of ancient Arabic rhetoricians and their critical procedures in his view, while tracing the opinions of Arab critics in his critical project. The researcher used the descriptive method by reading his critical project, which is represented in his book: (Concave Mirrors).The research reached the following results: Hamouda was keen on finding an alternative Arabic critical theory to modern Western critical theories, tracing its threads and origins in ancient rhetorical thought, even if it was not a complete and coherent model, but it caused confusion for the reader in more than one place; due to its duplicity in taking from the other. In light of the research procedures and the results reached; the research recommends scientific institutions and specialized scientific departments to complete this task that Abdulaziz Hamouda started in his critical project.

Keywords: Arab critics, Abdel Aziz Hamouda, considered Arabic, modernity, modern Western theories.

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، ومن استنّ بسُنته، واقتفى أثره إلى يوم الدين، وبعدُ:

برزت في تراثنا النقدي كثير من الكتب والمصنفات التي قدمت لنا دررا صاغها علماؤنا السابقون في ميدان البلاغة، من خلال النقد والتحليل والتقويم، وظهرت دراسات عديدة حديثة محاولة التعرف على مناهج أولئك الأعلام من حيث استقلالها بالإبداع أو تأثرها بالفكر اليوناني، وتأثيرها بالنظريات النقدية الغربية الحديثة، وممن عالج هذا الموضوع باستفاضة الناقد عبد العزيز حمودة؛ حيث تناوله ناقدا ومقارنا، وأحدث إثارة في الساحة النقدية والمشهد الثقافي العربي.

واعتبر عبد العزيز حمودة البلاغة العربية مرتكزا رئيسا في مشروعه النقدي بعد تعريته للمناهج الحديثة، وعدَّها البديل الذي سيسدّ النقص في الساحة النقدية العربية بعد الفراغ الذي تركته الحداثة، ويملأ الساحة النقدية العربية قوة ومتانة. ويعتقد أن أغلب النظريات الغربية الحديثة كان لها حضور في التفكير البلاغي القديم، واستنتج ذلك من خلال قراءته لبعض النصوص في المدونة البلاغية القديمة، ومقارنتها بالنقد الغربي المعاصر.

وأشار عبد العزيز حمودة إلى أن النقاد العرب تحولوا إلى الحداثة الغربية بسبب غياب النظرية اللغوية والأدبية في النقد والبلاغة العربية، وقد سعى إلى إثبات جذور هذه النظرية بناءً على الفكر البلاغي القديم، وعلى آراء أعلامه وإجراءاتهم النقدية. فالهدف من دراسته للمدونة البلاغية التراثية ليس تباكيًا على الأطلال، ووقوفا أمام عتبات التراث النقدي العربي في تباهٍ وانبهار، وليس محاولة لتأسيس شرعية الحاضر.

مشكلة البحث:

اختلف الباحثون حول مصادر البلاغة العربية القديمة ومناهج علمائها، يتبين من خلال الدراسات والبحوث التي تناولت هذا الموضوع، فمن قائل أنها مستقلة وفريدة من نوعها، وهناك من ذكر أنها مستوحاة ومتأثرة بالفكر الغربي القديم المتمثل بالتراث اليوناني. وكان لعبد العزيز حمودة جهود في هذا المجال، أحاول إبرازها في هذا البحث.

ويمكن من خلال ما سبق صياغة الأسئلة الآتية:

1. ما موقف عبد العزيز حمودة من تأثر البلاغة العربية بالفكر اليوناني القديم؟
2. ما مدى تأثير الفكر البلاغي القديم بالنظريات النقدية الغربية الحديثة؟
3. ما جهود أعلام البلاغة العربية وإجراءاتهم النقدية في نظر عبد العزيز حمودة؟
4. ما مدى توافق بعض النقاد العرب مع مشروع عبد العزيز حمودة النقدي؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى:

1. إبراز موقف حمودة من إبراز موقفه من التراث العربي البلاغي النقدي، ومدى تأثره بالفكر والتراث اليوناني.
2. إبراز جهود أعلام البلاغة العربية قديما وإجراءاتهم النقدية في نظر عبد العزيز حمودة.
3. نقد مشروع عبد العزيز حمودة النقدي.

أهمية البحث:

تبرز أهمية البحث في النقاط الآتية:

1. تسليط الضوء على جهود بعض النقاد المحدثين في تتبع الفكر البلاغي العربي القديم.
2. لفت أنظار النقاد إلى البحث عن بديل للنظريات النقدية الغربية الحديثة.
3. بيان تأثر الفكر البلاغي العربي القديم، وأثره على من بعده.
4. قوة الأصداء التي واكبت مشروع عبد العزيز حمودة.

منهج وأدوات وعيّنة البحث:

سيقوم هذا البحث على المنهج الوصفي من خلال قراءة في كتاب عبد العزيز حمودة النقدي: (المرايا المقعرة).

الدراسات السابقة:

1. المشروع النقدي العربي عند عبد العزيز حمودة، رسالة دكتوراه للباحثة حيزية عويشات، جامعة محمد بو ضياف بالمسيلة، الجزائر، 2018م، وحاولت أن تبحث عن مشروع متكامل في نقد النقد عند عبد العزيز حمودة.
2. التأصيل للتراث من خلال كتاب عبد العزيز حمودة المرايا المقعرة نموذجا، مذكرة ماجستير للباحثين خنوف منير، بونفيخة جاب الله، جامعة محمد الصديق بن يحيى، جيجل، الجزائر،2018 م، ودارت الدراسة حول وجود الأسس النظرية النقدية في تراثنا البلاغي العربي القديم.

3. ملامح التجربة النقدية العربية المعاصرة عند عبد العزيز حمودة (المرايا المحدبة، والمرايا المقعرة أنموذجا) مذكرة لنيل شهادة الليسانس، خالد كار وآخرون، جامعة الشهيد حمه لخضر- الوادي، 2016م، ووضحت هذه الدراسة ملامح النظرية النقدية العربية الحديثة التي سعى لإثباتها عبد العزيز حمودة.

4. المتاهة والمخلص قراءة في حصاد المعركة، مصطفى محمد رزق السواحلي، مجلة القسم العربي، جامعة بنجاب، لاهور، باكستان، ع26، 2019م، اهتمت هذه المقالة بالمعارك الأدبية والمساجلات الفكرية التي أثيرت بعد إصدار عبد العزيز حمودة لكتبه النقدية.

5. قراءة في كتاب المرايا المقعرة، علي عليوة، البيان العربي. مج 175، 2009م، وركّز هذا المقال على وصف الكتاب، وشرح موجز لأجزائه.

مدخل:

إنّ عبد العزيز حمودة في كتاباته النقدية مدرك لأهمية الرؤية، وأنّه لا بد لكل ناقد أو اتجاه نقدي أن ينطلق من رؤية فكرية كلية للمعرفة، توجه رؤيته النقدية وآراءه، فضلا عن ضرورة انحيازه لواقعه الخاص، لهذا وجدناه يذهب إلى القول بأنّ من الضرورة العلمية والمنطقية والواقعية أن ينطلق النقاد أو النقد العربي المعاصر من رؤية فلسفية ومعرفية تنتمي للأنساق الفكرية الكبرى لتراثه وحضارته العربية، التي ينتمي إليها وتشكل واقعه العربي، وأن ينطلق من هذا الواقع العربي المعاصر.

وكان منهجه في تتبع تلك القضايا الاعتماد على الجانبين الاستقصائي والتحليلي، ونص على أن تلك النظرية ربما لم تكن متكاملة، ولكنها بالتأكيد ستكون علمية.

وسأحاول الوقوف في هذا البحث على البديل والنموذج المعتمد في نظر عبد العزيز حمودة، متتبعا موقفه من تأثر البلاغة العربية بالفكر اليوناني القديم، ومن أبرز أعلامها قديما، وإجراءاتهم النقدية، موضّحا منهجه وآليته في التعامل مع تلك القضايا البلاغية وأعلامها، وأخيرا نتعرّف على آراء النقاد من مشروع عبد العزيز حمودة النقدي.

أولا: موقف عبد العزيز حمودة من تأثر البلاغة العربية القديمة بالفكر اليوناني القديم:

ذكر عبد العزيز حمودة أن الحياة الأدبية العربية لمدة خمسة قرون -من القرن الثالث الهجري إلى السابع- كانت تعجّ بالتيارات اللغوية والنقدية كما هو الحال في الحياة الأدبية الأوربية في القرنين 19 و20، وأنها حياة بدأت ووصلت ذروتها ثم انتهت (حمودة، 2001، ص. 308) فهو بذلك يعقد مقارنة بين العرب والغرب.

ثم أكّد على تأثر البلاغة العربية القديمة بالفكر اليوناني القديم «في القرون الخمسة المعنية بالبلاغة والمنطق ونظرية الشعر التي أفرزتها الثقافة اليونانية بدرجات متزايدة ابتداء من بداية العصر الذهبي إلى نهايته»(حمودة، 2001، ص. 312) ووصف ذلك التأثر بالإيجابي؛ لأنه نُقِل في فترة كانت منابع الفكر اليوناني «مجهولة ومعطلة في عصور أوربا المظلمة « (حمودة، 2001، ص. 312) وقد ذكر عبد العزيز حمودة أن العقل العربي قد طَوّر في النظرية العربية الأدبية نتيجة التأثير اليوناني غير المباشر ، وهي «نظرية أدبية عربية تقنن للإبداع الشعري وتحكم شروط إنتاجه وتقويمه، وهذا ما يؤكده شكري عياد الذي ذكر أن اتصال المفكرين العرب بالفكر اليوناني وانبهارهم بأرسطو دفع البلاغيين العرب ليس بالضرورة إلى رفض التأثير اليوناني بل إلى مقاومته بإنتاج بديل عربي» (حمودة، 2001، ص. 314) فوجود التأثير لا يعدّ انتقاصا للمثقفين العرب بل يعدّ قوة؛ لأن تأثرهم بالفكر اليوناني كان فكرا موازيا أسهم في تطوير البيان العربي.

ويرى عبد العزيز حمودة أن عصر الانحطاط في البلاغة العربية بدأ بالسكاكي (ت 626هـ) الذي تجمع أغلب الدراسات الحديثة على تبعيته للفكر الأرسطي والمنطقي ؛ كونه «فسّر اللغة باعتبارها قواعد وقوالب منطقية جامدة، الأمر الذي ساهم في دفع البلاغة العربية في اتجاه الانحطاط» (حمودة، 2001، ص. 314) إلا أن محمد عابد الجابري يقول في دفاعه عن السكاكي وعن البيان العربي الذي طوّره: «إن السكاكي لم يصدر عن منظور أرسطي أبدا، ولا كان يفكر بتوجيه من المنطق الذي ضبطه أرسطو ...لا، إن علاقة السكاكي بأرسطو لم تكن علاقة متأثر بمؤثر، بل كانت علاقة مماثلة...إذن فليس السكاكي هو الذي خنق الحياة في البلاغة العربية بتعقيداته وتقنيناته، كما يزعم البعض» (الجابري، 1985، ص. 44) ولا يعيب السكاكي تقعيده للبلاغة سواء أتأثر بأرسطو أم لم يتأثر؛ ذلك أنه مجرد ممهد لقواعد بُني عليها لاحقا، إضافة إلى أنه لم يغلق باب الاجتهاد كما يدّعي عبد العزيز حمودة.

ثم يعود عبد العزيز حمودة مرة أخرى للتأكيد على وضوح العلاقة بين البلاغة العربية -في فترة ازدهارها أي ما بين قدامة (ت 337هـ) وابن طباطبا (ت322هـ) مرورا بعبد القاهر (ت 471هـ) وحتى حازم القرطاجني (ت684هـ)- والثقافة اليونانية القديمة، وقد وصلت قوة التأثير «إلى حدّ التقارب اللافت للنظر بين أسس الهجوم الذي قاده أهل النقل ضد الشعر العربي، والهجوم العنيف المبكر الذي قاده من قبلهم أفلاطون في كتاب الجمهورية ضد الشعر والشعراء، والطريف أيضا أن الدفاع عن الشعر اعتمد في جزء كبير منه على دفاع أرسطو عن الشعر، وما على المرء إلا أن يقرأ كلمات حازم في الدفاع عن الشعر ليدرك عمق تأثير الفكر اليوناني في مفهوم حازم الناضج عن الشعر» (حمودة، 2001، ص. 329) ففي كل مرة يحاول عبد العزيز حمودة أن يربط بين البلاغة العربية والثقافة اليونانية القديمة مبرزا صور ذلك التأثير والتأثر.

بعد ذلك يتعجب عبد العزيز حمودة من بعض الآراء التي تقول بافتقار الدراسات العربية القديمة إلى النقد التطبيقي، وعلى وجه التحديد إنتاج عبد القاهر الجرجاني، وأشار إلى أنه اتهام باطل، مع إقراره بفقر النماذج التطبيقية عنده، واقتصارها على آية أو آيتين، وبيت أو بيتين فقط؛ لأنه يتحدث عن عصر لم يميّز بعد بين التنظير والتطبيق، ويقول: ''يندر أن نجد نصًّا تراثيًّا يقوم بالدرجة الأولى والأخيرة على التعامل التطبيقي مع قصيدة قديمة أو جديدة'' (حمودة، 2001، ص. 316).

فعبد العزيز حمودة يقرّ بأن البلاغة العربية عرفت النقد التطبيقي، وأن عبدالقاهر الجرجاني قد قدم قراءة لصيقة للنص كما في النقد البنيوي، وذلك عندما حلّل قوله تعالى (وقيل يا أرض ابلعي ماءك ويا سماء أقلعي)، وقول الشاعر: ولما قضينا من منى كل حاجة، وأنه بهذا التحليل ''يزاوج بين نهج تحليل النص من داخله، وتحليل البنية اللغوية، ويقترب من المعالجة البنيوية للنصوص بقدر اقترابه من المنهج التحليلي للنقد الجديد... ونظرية النظم في جوهرها سوسيرية وبنيوية مبكرة'' (حمودة، 2001، ص. 319) ولكن عبد العزيز حمودة يتراجع عن وصف منهج عبدالقاهر بالبنيوية، ويرى فيه افتئاتًا واضحًا على البلاغي العربي القديم، معللا ذلك'' بأن بنيوية الجرجاني تقوم على التعامل مع اللغة كنظام من العلاقات تحكمه شبكة علاقات مركبة'' (حمودة، 2001، ص. 320) فمن الواضح أن عبد القاهر يناقش بالتفصيل آليات الدلالة، وعلاقات الوحدات اللغوية بعضها مع بعض داخل الجملة أو النسق في ضوء أحكام النحو؛ فجاءت بنيويته أكثر تفاعلا في التعامل مع النص من البنيوية الحديثة التي لا تقوم في أفضل أحوالها إلا على نحو النصوص فقط.

ويذهب عبد العزيز حمودة إلى أن فكر عبد القاهر البلاغي قد توافر على دراسة قضية اللفظ والمعنى في الشعر، وذلك حين عرّج إلى الحديث عن العلاقة بين المعنى والصنعة، وتمثل موقفه في جمع اللفظ والمعنى، فاللفظ لا يستخدم للدلالة على المعنى الراسخ في الذهن بل يقود لدلالة جديدة موحية بقوة تحاول تجاوز المعاني السطحية الأولية إلى معانٍ ثانوية، وهو ما يعرف عنده بـ (المعنى، ومعنى المعنى) في باب الكناية، وهو لا يختلف في جوهره عن تعدد الدلالة بالمعنى الحديث خاصة عند النقاد في العصر الحديث، وأشار إلى ظهور مصطلحات نقدية غربية نالت اهتماما كبيرا من النقاد العرب المحدثين، كمصطلحيْ ''الحضور والغياب اللذان ارتبطا بما أسماه دريد بـ (ميتافيزيقا الحضور، ولا شك أن لتلك المصطلحات بريقًا خاصًّا أعمى المنبهرين عن رؤية الحقيقة الواضحة، إن ما قاله عبد القاهر الجرجاني قبل دريد بثمانية قرون لا يختلف كثيرا عن مفهوم الناقد التفكيكي'' (حمودة، 2001، ص. 399-398) وقد يكون فهم حمودة هنا للعلاقة بين النظرية العربية القديمة وإجراءاتها، وبين النظرية الغربية الحديثة متباينًا ''فقد اكتشف أن النظرية العربية تتم عبر التطبيق في الوقت ذاته، عكس النموذج الغربي الذي يعتمد على التنظير ثم التطبيق'' (صغير، 2015، ص. 217).

ونبّه عبد العزيز حمودة إلى استحالة مناقشة قضية الشكل والمضمون بمعزل عن ثنائية اللفظ والمعنى، وأن من البلاغيين من تحمس للشكل على حساب المضمون، ومنهم من تحمس للمضمون على حساب الشكل، ومنهم من جعلهما وجهين لعملة واحدة، وبيّن أن موقف عبد القاهر من الشكل والمضمون لا ينفصل عن آرائه في النظم، وثنائية اللفظ والمعنى، بمعنى ''أن الأدب عنده ليس معنى فقط، أو شكلا فقط لكنه بناء عضوي من الاثنين يصعب -إن لم يكن من المستحيل- الفصل بينهما'' (حمودة، 2001، ص. 480).

كما أنه قد أشار -في معرض حديثه عن النظرية الأدبية العربية- إلى أن أول ما سيواجهه هو أزمة المصطلح التي ''لا ترجع إلى فقر في المصطلح الأدبي أو اللغوي أو ندرته بل تعدده وتخمة الساحة به من ناحية، وإلى التداخل الواضح بين بعض المصطلحات ''المفاتيح'' أو الجوهرية من ناحية ثانية'' (حمودة، 2001، ص. 307) وأشار إلى أن هناك تداخلًا بين مصطلحيْ البلاغة والنقد وقف عليه بعض النقاد العرب المحدثين المؤيدين لهذا التمازج، فأحمد مطلوب مثلا مزج بين النقد والبلاغة -حين عرّف النقد العربي- ورفض الفصل بينهما، وعلى هذا ''فقد حلت البلاغة محل النقد على أساس أنهما يمارسان نشاطا مشتركا هو التحليل، فالنقد يحلل النص والبلاغة تحلل العبارة'' (حمودة، 2001، ص. 308) وقد أورد نصين لمحمد زكي العشماوي، وجابر عصفور لتقرير ما ذهب إليه من عدم إمكان الفصل بين البلاغة والنقد.

ثانيا: موقف عبد العزيز حمودة من جهود أعلام البلاغة العربية القديمة وإجراءاتهم النقدية

تناول عبد العزيز حمودة كثيرا من النقاد البلاغيين قديما تناولا مباشرا وغير مباشر، ومن أبرز من تطرق إليه بطريق غير مباشر، قدامة بن جعفر متبنيا ما وصفه به جابر عصفور من أنه: ''يعاني من فوضى الأحكام النقدية، ويحاول أن يخلص معاصريه من هذه الفوضى بتأصيل نظري صارم للشعر يحدد به معيارا متميزا يهدي عملية التذوق والحكم'' (حمودة، 2001، ص. 310) وربطه بالمنطق الأرسطي؛ حيث كان متأثرا بالثقافة اليونانية.

ثم انتقل عبد العزيز حمودة إلى ابن طباطبا الذي قد وضع بكتابه (عيار الشعر) ''علامة طريق مبكرة في رحلة العقل العربي مع النظرية الأدبية'' (حمودة، 2001، ص. 328) فكان مرجعا في النقد النظري الذي يُعنى بتحديد أصول الفن وتوضيح قواعده، ونستطيع تسمية مرحلته مع مرحلة قدامة بمرحلة تشكيل المفهوم.

ونقف الآن عند عبد القاهر الجرجاني، الذي كان له حضور قوي عند عبد العزيز حمودة ''فقد أحال عليه حوالي تسعين مرة، واستشهد بآرائه في قضايا متنوعة: اللفظ والمعنى، الحقيقة والمجاز، المحاكاة، والطبع والصنعة'' (أمغار، 2005) مما يدل على إثراء عبد القاهر للدراسات البلاغية والنقدية.

ووضح عبد العزيز حمودة أن عبد القاهر الجرجاني قد قرن النقد النظري بالنقد التطبيقي، إلا أن ذلك كان في شواهد معدودة –كما أشرنا سابقا–، واستطاع أن ''يصل بالبلاغة العربية إلى مرحلة من النضج تمثلت في تطوير مذهب لغوي عربي، وآخر أدبي أو نقدي تختفي المسافة بينهما، وبين أبرز قضايا اللغة والنقد في قلب القرن العشرين الميلادي'' (حمودة، 2001، ص. 346) كما حاول إثبات تأثر الجرجاني بأرسطو حينما يذكر أن مصطلح التخييل عند عبد القاهر هو نفسه مصطلح المحاكاة عند أرسطو، وأن تعريف عبد القاهر للتخييل يتفق مع تعريف أرسطو للمحاكاة؛ إلا أن عبد القاهر أخطأ في الترجمة وقام بإدخال تعديلات عليه ليتواءم مع أنواع الشعر العربي الذي لم يعرف بعض أنواع الشعر الذي تحدث عنها أرسطو، وأنه لولا ذلك– الخطأ في الترجمة والتعديلات– لخرج التعريفان متطابقان'' (حمودة، 2001، ص. 339–349).

وبيّن أن عبد القاهر الجرجاني اهتم بجناحيْ النص (اللفظ والمعنى) بخلاف البنيوية التي أسرفت في الاهتمام بالنص على حساب المعنى، والتفكيكية التي اهتمت بالمعنى، وأهملت النص ''فجاءت الممارسة النقدية العربية مزيجا مبتكرا من النقد التحليلي والنقد البنيوي'' (حمودة، 2001، ص. 323) فالجرجاني لم يقف عند الألفاظ وحدها أو المعاني وحدها، وإنما ربط بينهما ربطا وثيقا مدخلا عنصرا ثالثا في الممارسة النقدية، وهو مراعاة الصورة الأدبية الناتجة من تآلف اللفظ والمعنى.

وساق عبد العزيز حمودة نصا لطه حسين في معرض حديثه عن بلاغة عبد القاهر الجرجاني، وذكر أنه ''لم يكن أكثر من شارح للفلسفة اليونانية، ثم إنه يتأثر بأرسطو ...وأن إنجازه يتمثل فيما أنفقه من جهد في التوفيق بين قواعد النحو العربي وآراء أرسطو في الجملة والأسلوب والفصول'' (حمودة، 2001، ص. 348) مما جعله موفقا في البيان والبلاغة العربية على حدّ قوله، لكن ذلك الرأي يحتاج إلى أدلة وبراهين تقوي جانبه.

وفي المقابل أورد عبد العزيز حمودة نصًّا لشوقي ضيف يوضح فيه استيعاب عبد القاهر الجرجاني الجيد لما قرأه من أرسطو ''لكنه حينما ألَّف في البلاغة العربية جاء فيما كتبه في المجاز، والاستعارة، والكناية، والتشبيه، ونظرية النظم معتمدا على التراث النحوي العربي، وجاء إنتاجه تطويرا لجهود النحاة منذ سيبويه'' (حمودة، 2001، ص. 348) فشوقي ذكر أن الجرجاني قد اصطبغ بفلسفة أرسطو في كتابته عن طريق أساتذته عصره.

ويرى عبد العزيز حمودة أن حازم القرطاجني قد احتل مكانة فريدة في تاريخ البلاغة العربية؛ بسبب تواصله مع الإنجازات قبله –حيث بدأ من حيث انتهى قدامة– حتى وصل إلى آفاق مكنته من صياغة أنضج مفهوم للشعر، الذي يكاد يطابق في رأيه تعريف أرسطو للشعر ''وما على المرء إلا أن يقرأ كلمات حازم القرطاجني في الدفاع عن الشعر ليدرك عمق تأثير الفكر اليوناني في مفهوم حازم الناضج بالشعر'' (حمودة، 2001، ص. 329) وذكر أنه البلاغي والمسلم الوحيد الذي سعى جاهدا إلى إعادة النظام'' ليس إلا عالم مضطرب فوضوي فحسب، بل إلى حضارة على حافة الهاوية، وهو ما يفسر حرصه على تقنين الإبداع والصناعة الشعرية، مستفيدا من إنجازات البلاغة العربية واليونانية'' (حمودة، 2001، ص. 349).

ثالثا: مشروع عبد العزيز حمودة في الميزان

تطرق مشروع عبد العزيز حمودة النقدي للنقاش والقراءة من كثير من النقاد العرب، فمنهم من ركّز على الأخطاء المنهجية والإجرائية التي وقع بها حمودة، مع الثناء على ما قدمه للساحة النقدية العربية، والبعض الآخر أراد من نقده هدم ما جاء به مشروعه النقدي.

فإبراهيم أمغار أثنى على قراءة عبد العزيز حمودة لمدونة التراث البلاغي والنقدي، وذكر أنه ''قد قام باستحضار معطيات تاريخية ساهمت –بنظره– في انشغال البلاغيين العرب بثنائية اللفظ والمعنى...وهي على علاقة وثيقة بطبيعة النقد البلاغي في عصر الجاحظ، وقبله، وبعده، ومن هنا تجيء أهمية القراءة التي قام بها؛ لأنها لم تعتمد الإسقاط ولم تهمل عناصر السياق التاريخي'' (أمغار، 2005، ص. 8) ولكنه استدرك عليه تجاهله للجانب الديني في هذه القضية الشائكة'' وقد أغفل حمودة عنصرا رئيسا في قراءة هذه القضية، وهو البعد المذهبي والعقدي في رؤية السلف لثنائية اللفظ والمعنى'' (حمودة، 2001، ص. 8) إذن هذا التجاهل للبُعد العقائدي الذي نشأت القضية في ظلّه مؤثرًا؛ لأنه هو المغذي لهذه القضية، وساق لنا مثلا بعبد القاهر الجرجاني في مناظرته للمذهب المعتزلي، وقيامه بعمل توفيقي بين موقف اللفظيين وموقف النظّامين.

لكن إبراهيم أمغار رجع في الأخير وأوجد عذرا لعبد العزيز حمودة في تجاهله للسياق العقدي، وذكر'' أنه لم يعد موجودا في عصرنا، وذلك لكي يتمكن من تحيين القضية مجددا وربطها باحتياجات الحاضر'' (حمودة، 2001، ص.9).

كما نلحظ أن عبد العزيز حمودة قد فضّل بعض الجوانب التراثية للنقد العربي، وأغفل البعض الآخر، مشيرا ''إلى أن تطوير نظرية لغوية ونقدية عربية يحتاج غربلة وتنقية واعية لتراثنا اللغوي والنقدي من كثير من تناقضاته وتداخلاته قبل أن نضع أيدينا على مفردات تلك النظرية'' (حمودة، 2001، ص. 357).

وأورد إبراهيم أمغار نماذج من انتقائية عبد العزيز حمودة، فـ''تبنيه لموقف عبد القاهر من قضية اللفظ والمعنى لم يرجع إلى مصدر اللفظيين الذين عاصروه أو سبقوه... وهذا في نظرنا خطأ منهجي خطير، لا يقبل منه؛ كونه يعبّر عن نوع من الانتقائية والمفاضلة يمكن أن تشوّه الصورة للقارئ، مهما كانت القيمة العلمية والأدبية لعبد القاهر الجرجاني'' (أمغار، 2005، ص. 9) وأرى أن إشارة حمودة إلى عدم استطاعته'' إحالة القارئ إلى نصوصهم التي تؤكد وجود ذلك الاتجاه مبكرا في البلاغة العربية''

(حمودة، 2001، ص. 280) أخرجه من الإشكالية المنهجية؛ إذ لو أنه لم يشر إلى الخلاف الحاصل في الأساس بين المذهبين لأحدث ذلك فعلا لبسا لدى القارئ.

ولمح إبراهيم أمغار الحضور الضعيف لأعلام المذهب المعتزلي ''فلم تتم الإشارة إلى جهود أبي هاشم الجبائي، والقاضي عبد الجبار، وابن سنان الخفاجي إلا لماما'' (أمغار، 2005، ص. 9) ومعلوم أن أبا هشام له حضور في قضية النظم، والذي كان يطلق عليها الضم، كما أن للقاضي عبد الجبار أثر واضح في هذه القضية ''فلم يتوقف على مظاهر هذا التأثير، ولم يبين درجة الاختلاف بين منهجي عبد الجبار وعبد القاهر، والخلاف بين منطلقاتهما الاعتقادية، كما أنه لم يفصل مفهوم النظم عند عبد القاهر...ولم يناقش المعالم التي سلكها هذا المفهوم قبل أن يصبح مكتملا عند عبد القاهر'' (أمغار، 2005، ص. 10).

وتتضح انتقائية عبد العزيز حمودة في تتبعه لأركان النظرية الأدبية في المدونة البلاغية النقدية العربية، فقد اختصرها في خمسة أركان، ولم يشر إلى'' عنصر مهم يستحيل تجاوزه في أي عصر وحين؛ وهو عنصر تفنن القدماء في التنظير والتمثيل له... وهو الموسيقى والإيقاع، لا في الأوزان الشعرية والقوافي فقط، بل في الحروف أيضا والألفاظ'' (أمغار، 2005، ص. 10) وقد استغرب غياب هذا العنصر المهم عن فهم ناقد مجيد كحمودة.

كما أن المتأمل في الأنموذج الذي قدمه عبد العزيز حمودة ليكون بديلا عن الحداثي الغربي يجده قد ''جاء مرتكزا على الثنائيات التي قدمها سوسير، وهذا ما يمكن اعتباره تحيزا معرفيا إلى الغرب'' (صغير، 2016، ص217.) فهو إذن يتعامل مع أركان النظرية النقدية العربية التي أوردها ''من خلال خلفيات أخرى تتحيز إلى نموذج مغاير، ومن ثم تقرأ النصوص والاستشهاد بعيون معاصرة تحملها ما لا تحتمل'' (صغير، 2016، ص217.) وفي خضم محاولة حمودة البحث عن البديل الذي سيسهم في تأسيس نظرية عربية من خلال '' النهل من التراث ومحاولة ربطه بالحداثة؛ افتقدنا تقديم حمودة لمصطلحات ومفاهيم منهجية ونقدية خاصة به'' (صغير، 2015، ص217.).

الخاتمة:

يُحمد لعبد العزيز حمودة في مشروعه النقدي؛ الجهد الجبار الذي عكف فيه على المدونة البلاغية والنقدية العربية مدة عامين، يتتبع فيه خيوط وأصول النظرية الأدبية واللغوية العربية، ويسعى إلى التنظير لبديل نقدي للحداثة الغربية والعربية، وأثّر هذا المشروع في ''العالم العربي تأثيرا كبيرا، وأعاد بعض الثقة للمبدعين والنقاد العرب، بأن لديهم تراثا جديرا بإعادة الاكتشاف والانتفاع بذخائره'' (عبد الفتاح، 2006) وقد اتصف هذا المشروع ''بالجدية وتوافر وتكريس لما يراه حمودة في صالح راهن ومستقبل النقد والعقل العربيين، حتى لو اختلفنا في تعيين هذا الراهن وتصور ذلك المستقبل'' (سالم، 2001).

غير أن عبد العزيز حمودة قد أحدث لبسًا للقارئ في أكثر من موقف، فمثلا عندما شنّ هجومه على نقاد الحداثة العرب لنقلهم عن الغرب، نجده في المقابل يثني على تأثر عبد القاهر الجرجاني بأرسطو، ويسعى إلى إثباته حينما ادّعى أن مصطلح التخييل عند عبد القاهر هو نفسه مصطلح المحاكاة عند أرسطو، وهنا نلحظ المفارقة والازدواجية في نظرته للأخذ من الآخر ''وكأن الاستيراد من الغرب مسموح في كل حقل إلا المعرفة وعلومها.

كما أنه قد ربط انحطاط البلاغة –على حدّ تعبيره– بالسكاكي؛ لإدخاله منطق أرسطو عليه، وفي المقابل نجده يجعل حازم القرطاجني في منزلة عالية في البلاغة العربية؛ لحرصه ''على تقنين الإبداع والصناعة الشعرية مستفيدا من إنجازات البلاغة العربية واليونانية'' (حمودة، 2001، ص. 349)

ويمكن أن نلحظ مما سبق أن عبد العزيز حمودة فرّق بين آلية الأخذ من الغرب، فإذا كان الناقد الآخذ واعيا لما يأخذ وما يستورد فهو ناقد جيّد، كما هو الحال عند عبد القاهر والقرطاجني، وأما إن كان الناقد تابعا للغرب بما يستورد فهو ناقد تابع ومقلِّد. إذن لو طبق هذا المنهج التفصيلي والتدقيقي فيما استورده النقاد العرب من الغرب حديثا لأحدث توازنا في العملية النقدية.

وذكر أحد النقاد أن ''الظن بإمكان وجود نظرية نقدية عربية هو وهم حداثي تسرب إلى قلم عبد العزيز حمودة من كثرة ما شتم الحداثيين في كتابيْه'' (سالم، 2001) وقد تكون الإشكالية ليست في البديل العربي، وإنما يكمن الخلل في ''منطلقات هذا النموذج الذي يقترحه'' (أمغار، 2005، ص. 12).

أخيرا لا نجد عند عبد العزيز حمودة نموذجا متكاملا ومتماسكا؛ فهو قد دعا إلى نموذج بديل يتكئ على الأصول العربية في مشروعه ولم يَعِدْ به، وقال: ''لم أدَّعِ أنني أقدم نظرية نقدية عربية بديلة، فهذا ادعاء أكبر من جهد عقل مفرد أو عقل جيل كامل، وهذا إنجاز لا يقدر عليه إلا جيل أو أجيال'' (سالم، 2005) وقد أكّد عبد العزيز حمودة أيضا أنه ما زال يبحث عن حلول للخروج من أزمة المشهد النقدي العربي الحديث، ''وما زال يحاول الإجابة عن تساؤل شغل باله وفكره، هل قدمت البلاغة العربية في عصرها الذهبي نظرية لغوية أو أدبية؟ وذكر أن الإجابة على هذا السؤال مسؤولية الجميع، على أن أي حلول قد تقترح وتقدم تحتمل الصحة والخطأ، فوجهة النظر قابلة للاتفاق والاختلاف من دون استفزاز أو تسفيه، أو اتهام بسوء نيّة'' (حمودة، 2003، ص. 10) كأنه بهذا الكلام يُلمح إلى الاختلافات غير الموضوعية التي أثارها جابر عصفور على (المرايا المقعرة)، وأنه يرى الاختلاف الموضوعي الذي يصل إلى الهدف خير للنقد العربي، وبيّن أن كل ما قام به نتيجة رعب أصابه من حال المشهد النقدي العربي في نهاية القرن العشرين، والذي هدد بمحو الثقافة العربية كاملة، ومن ثمّ فالخروج من التيه النقدي المفروض من المذاهب الغربية الحديثة يفرض عليه البحث عن نظرية عربية بديلة.

نعم تأسيس البديل عملية صعبة جدا، لذلك أوصي من خلال هذا البحث المؤسسات العلمية وأقسام اللغة العربية والمتخصصين في البلاغة والنقد إلى إكمال هذه المهمة التي بدأها عبد العزيز حمودة في مشروعه النقدي، فلا يمكن أن ينجز ذلك العمل إلا من خلال عمل مؤسسي مدعوم من القوى السياسية في البلدان العربية يدعم المؤسسات الثقافية العربية، ويجزل العطاء للجامعات والأندية الثقافية لتعيد النظر فيه وتبني عليه وتناقش رؤيته، كما فعل الغرب حينما موّلوا الثقافة الحداثية في العالم.

كما أوصي طلاب الدراسات العليا المتخصصين في البلاغة والنقد الاهتمام بمثل هذه المشاريع النقدية من خلال البحث في تضاعيفها ومناقشتها وعرضها للوصول إلى مدى إمكانية تحقيق ما فيها من تطلعات تسهم في تعزيز النقد العربي وتطويره.

المراجع:

أمغار، إبراهيم. (2005، مارس، 1). قراءة في الخطاب المدافع عن التراث، الأزمة النقدية وإشكالية البديل في المرايا المقعرة لعبد العزيز حمودة، موقع ديوان العرب. https://www.diwanalarab.com/

الجابري، محمد عابد، (2005). اللفظ والمعنى في البيان العربي، مجلة فصول، (1)،44 .

حمودة، عبد العزيز. (2001). المرايا المقعرة نحو نظرية نقدية عربية، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

حمودة، عبد العزيز. (2003). الخروج من التيه، دراسة في سلطة النص، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

سالم، حلمي. (2001، يونيو، 6). المرايا المحدبة أصبحت مقعرة والنقد شمل رموز الحداثة، صحيفة الحياة، 3.

سالم، ممدوح. (2005، مايو ، 12). عبد العزيز حمودة: اسمي ارتبط بمحاولة التأصيل لاتجاه نقدي عربي، صحيفة الشرق الأوسط، 9.

صغير، نبيل محمد. (2015). تشريح المرايا في نقد مشروع عبد العزيز حمودة، منشورات ضفاف، دار الأمان للنشر والتوزيع.

عبد الفتاح، مجد. (2006). د.عبد العزيز حمودة، وداعا رائد المقاومة بالنقد الأدبي، موقع الواحة نت. http://www.rabitat alwaha.net/moltaqa/showthread.php?17118

Al Jabra, Mohammad Abed. (2005). Pronunciation and Meaning in the Arabic Statement, (in Arabic) *Fusual Magazine*; (1), 44.

نسبة توفر المضامين النحوية التطبيقية في النصوص اللغوية المقررة في مناهج اللغة العربية للتعليم العام

The percentage of availability of applied grammatical contents in the linguistic texts prescribed in the Arabic language curricula for general education

د. سلطان علي عائض الغامدي

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة نجران

ORCID: 0009-0003-7366-3673

Dr. Sultan Ali Ayed Al Ghamdi

Assistant Professor of Curricula and Teaching Methods of the Arabic Language,
Department of Curriculum and Teaching Methods, College of Education, Najran University

(قدم للنشر 2024/01/30، وقبل في 2024/03/28)

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى إجراء تحليل لمحتوى نصوص اللغة العربية في مناهج التعليم العام لاستقراء المضامين النحوية التطبيقية لدى الطلاب المتعلمين للنحو في التعليم العام، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال تحليل المحتوى، وتكّونت عينة الدراسة من عشرة نصوص قرائية من مقررات مراحل التعليم العام، وأُستخدم مقياس التضمين من خلال تصنيف المستويات إلى: عالية جدًا، وعالية، ومتوسطة، ومنخفضة وفقًا لأداة تحليل المحتوى. وتوصلت الدراسة إلى نتائج هي أن نسبة المجرورات والمبنيات بلغت في النص الأول 74%، والنص الثاني 82%، والنص الثالث 73%، والنص الرابع 67%، والنص الخامس 71%، والنص السادس 64%، والنص السابع 69%، والنص الثامن 46%، والنص التاسع 70%، والنص العاشر 72% وهي نسب عالية، وبلغ متوسط النسب المئوية في العشرة نصوص السابقة ما يقارب 71%. وأوصت الدراسة بالاهتمام والتركيز بشكل أكبر على موضوعات المجرورات والمبنيات في مناهج اللغة العربية؛ لأن هذين الموضوعين يعدّان من الموضوعات التي تستخدم وبكثرة في حياتنا اليومية وفي النصوص بشكل عام، وعدم إشغال المتعلم في موضوعات هي كثيرة البعد عن استخدامه وواقعه اليومي، وتنسيق المناهج النحوية ابتداءً بالموضوعات الأكثر سهولةً وشيوعاً، ثم التدرج إلى الموضوعات الصعبة.

الكلمات المفتاحية: تحليل المحتوى، الاستقراء، المضامين النحوية.

Abstract

This study aimed to conduct a proportional analysis of the content of some Arabic language texts in general education curricula to extrapolate the applied grammatical implications to facilitate learning among students studying grammar in general education. The study used the descriptive approach through content analysis. The study sample consisted of 10 reading texts from the courses of the stages of general education. The inclusion scale was used by classifying levels to: Very high, medium, and low according to the content analysis tool. The study results showed that the percentage of prepositional phrases (almajrorat) and the verbs & pronouns which have fixed parsing marks (almabniyat) reached in the first text 74%, in the second text 82%, in the third text 73%, in the fourth text 67%, in the fifth text 71%, in the sixth text 64%, in the seventh text 69%, in the eighth text 64%, in the ninth text 70%, and in the tenth text 72%, which considered high, and the average percentages in the previous ten texts are approximately 71%. The study recommended paying more attention and focus on the topics of (almajrorat & almabniyat) in Arabic language curricula, because these two topics are among the topics that are widely used in our daily lives and in texts in general, & not to preoccupy the learner with topics that are far from his use and daily reality, and to coordinate the grammatical curricula, starting with the easiest and most common topics, and then gradually to the difficult topics.

Keywords: proportional analysis, induction, grammatical implication

المقدمة:

تعدّ اللغة أداة الاتصال لأي أمة من الأمم، وهي من أهم الجوانب الإنسانية الاجتماعية منذ خلْق الإنسان، ويتجلى من خلالها تاريخ الشعوب وتراثهم؛ لأنها تعكس ثراء المجتمع في الجوانب الفكرية والوجدانية والعقائدية والتراثية، مما يُظهر ذلك جليًّا في فلسفتها للكون والحياة، وما تستند إليه من أسس تشريعية وقيمية.

وواقع العربية يبين بوضوح انخفاض وتدني في القدرات المعرفية والمهارية اللغوية لدى المتعلمين، الأمر الذي جعل القائمين على تعليم اللغة العربية يسعون إلى تقصي مسببات هذا الضعف لدى متعلمين اللغة العربية في شتى فروعها وعناصر مناهجها، يعود ذلك إلى العديد من المسببات أورد بعض منها كل من أبو الضبعات (2007، ص.62) وعطية (2008، ص.103) والخمايسة (2010، ص. 10) في شيوع العامية في دروس تعليم اللغة العربية، سواء من معلمي المواد الأخرى أو من معلمي اللغة العربية ذاتهم بشكلٍ يدعو للقلق، وهنا تبرز المشكلة وتعظم بشكل أكبر، وجعل هدف تعليم اللغة العربية لخدمة مطالب النجاح في الامتحانات المدرسية والإجابة عن أسئلتها فقط، وهذا لا يساعد في تحقيق أهداف تدريسها، الأمر الذي يُوجد صعوبة في تمكين المتعلمين من استعمال اللغة العربية الفصيحة بشكل صحيح في مواقف الحياة.

وكذلك قلة ما يحفظه المتعلمون والمعلمون على حدٍ سواءٍ من القرآن الكريم، وفصيح كلام العرب، فلو تتبعنا ما يكلف الطلاب بحفظه من الشعر العربي أو النثر لوجدناه نزراً في مرحلة دراسية كاملة، وهذا الكم القليل من المحفوظ لا يخلق متعلماً متمكنًا من اللغة، ولو تابعنا من اشتهروا بقدراتهم الخطابية لوجدناهم يتمتعون بمخزون لفظي كبير من عيون الأدب العربي، والقرآن الكريم.

كما تجدر الإشارة إلى قلة التدريب والتطبيق اللغوي، ووضع اللغة في موضع الاستعمال، وهذا يخالف مبادئ تعليم اللغة. والاهتمام بتعليم القراءة والكتابة، وإهمال مهارتي الاستماع والكلام، مما يسبب في تدني النمو اللغوي لأن اللغة وحدة متكاملة، والانصراف بتعليمها نحو جانب معين من مهاراتها يجعلها قاصرة عن أداء وظائفها. واقتصار تعليم اللغة على الوضع دون استعمالها الأمر الذي يجعل هناك خلل كبير في نتائج التعليم؛ لأن حفظ القواعد لا يجدي نفعاً ما لم تُمارس عمليًا في أنشطة، وتدريبات مخطط لها. وكذلك تفضيل فرع النحو على غيره من فروع اللغة العربية، واعتبار الطالب المتمكن منه متمكنًا في اللغة، حيث إن ذلك يجانب الصواب؛ لأن النحو وقواعد اللغة وسائل يصل بها المتعلم إلى الغاية من تعليم اللغة وهي القدرة على التعبير.

وكذلك قلة المطالعات الخارجية التي يكلف بها المتعلمون، أو انعدامها والاعتماد كليًا على الكتاب المدرسي، وهذا لا يلبي متطلبات تكوين مهارات اللغة واكتسابها. وقلة الاستعانة بالتقنيات الحديثة في درس اللغة العربية، واعتماد تعليم العربية على الوسائل اللفظية فقط. وكذلك ضعف الربط بين فروع اللغة العربية.

والجدير بالذكر إن الحديث عن ضعف اللغة العربية والخوف عليها أمر شائع، حيث تفشى الضعف بين المتعلمين وأرباب اللغة العربية، وانتشرت الأخطاء اللغوية والإملائية فيما يكتبه الطلاب في جميع مراحل التعليم العام وحتى التعليم الجامعي؛ بفعلِ طغيان الثقافة الغربية، حيث أصبحت اللغات الأجنبية تحل محل العربية، خصوصًا في العلوم، كما أن التركيز على فرع لغوي دون غيره، بلغ حدًا كبيرًا من المبالغة؛ حيث طُبعت في أذهان المتخصصين في اللغة، فصار المتخصص في النحو لا ينظر إلى نفسه أنه معني بفروع اللغة العربية الأخرى من أدب، وبلاغة ونقد وعروض... والعكس صحيح إذا يرى المتخصص في الأدب أن النحو لا يعنيه- بحسب ممارسة الباحث المهنية- وهذا الخلل يدل على عدم تمثل اللغة والتمكن منها في مواقف الحياة المختلفة.

وبناءً على ما مضى فإن هناك أيضًا قصورًا في مناهج تعليم اللغة العربية وذلك بعدم تحقيق الكفاية المعقولة للغة المتعلم تحدثًا وكتابة، إذ لا يُهتم لمراعاة معيار الوظيفية في اختيار قواعد النحو، وكذلك تفريع اللغة العربية يؤدي بها إلى التفتت والتجزئة وضياع هدفها، وأيضًا على الجانب الآخر يبرز ذلك الضعف في الإعداد الأكاديمي لمعلم النحو؛ نظرًا للتوسع الذي ألجأ بعض القائمين على التعليم في المملكة العربية السعودية في إسناد تدريس القواعد النحوية إلى معلمين تم إعدادهم بشكل سريع؛ لسد نقص أعداد معلمي اللغة العربية في الميدان. كما لا يمكن إغفال أساليب التقويم السائدة حاليًا التي ترتكز بالدرجة على الامتحانات النظرية فقط؛ لأنه لا تقيس المستوى الحقيقي والأدائي للطلاب في استخدام اللغة ومهاراتها في مواقف لغوية حقيقية، بل تركز على حفظ قواعد النحو وكتابتها في الاختبار فقط.

وبالتأمل في واقع تعليم النحو الحالي، فإن كثيرٍ من المعلمين يُلاحظ أن النحو مادة جافة وصعبة، الأمر الذي يجعلهم يتجنبون تدريسه، مما جعل هذا الأمر ينتقل إلى الطلاب واتجاهاتهم وميولهم لتعلم النحو، فأصبحوا لا يُقبلون عليه، وهنا تناول كل من عامر (2000، ص. 123) والشمري والساموك (2005، ص. 226) النحو ومكانته البارزة في التعليم؛ حيث أبان ابن خلدون أن قواعد النحو من أهم علوم العربية بعامة، ويقول: أركان علوم اللسان أربعة: هي اللغة والنحو والأدب والبيان ، والأهم المقدم منها هي القواعد النحوية؛ حيث نتعرف على أصول المقاصد بالدلالة، فيتم معرفة الجملة الأسمية من الجملة الفعلية والفاعل من المفعول، والمبتدأ من الخبر ولولا النحو لجُهل أصل الإفادة.

وعليه فإن النحو العربي من فروع اللغة العربية المهمة، حيث يُمثل قوانين الضبط اللغوية سواءً المقروءة أو المكتوبة أو المتحدثة، مما يعني أن أيّ لغة لا يمكن أن تصل إلى درجة من القبول والفهم اللغوي الذي يلبي حاجات أهلها بشكلٍ مقبولٍ ومفهوم، مالم يصبح تعليم النحو وتدريسه وسيلةً لضبط الحديث وسلامة النطق والكتابة من الوقوع في اللحن اللغوي؛ ومن أجل هذا لابد من تدريس النحو العربي بشكلٍ يعين المتحدث والسامع من تجنب الوقع في الأخطاء اللغوية، ولابد أن يتم تعليمه بالقدر الذي يسهم في تحقيق

هذا الهدف الرئيس، ولا يكون سببًا في ارتفاع هذه المشكلة من خلال صعوبة قواعده وتطبيقاته، وعدم تيسيرها للمتلقي سواء كان ينتسب للعربية أو يريد التواصل بها.

مشكلة الدراسة:

كان الاهتمام بالنحو وتعليم مفاهيمه من أهم مساعي المختصين بتعليم اللغة العربية والنحو على وجه الخصوص، بهدف الكشف عن أهم أسباب ومشكلات صعوبة تعلّم النحو وقواعده، وسعيًا منهم لتيسير تعلم النحو وتطبيقاته في ضبط اللغة، إلا أن ظاهرة الوهن في قواعد النحو تكاد تكون من أهم المشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية في جميع مراحل التعليم.

ومن هنا فأن تعليم وتدريس النحو صار غاية في ذاته، وليس وسبيل ليتقن المتعلم مهارات اللغة التي تمكنه من التخاطب والقراءة والكتابة بشكلٍ صحيحٍ، كما أن القواعد النحوية أصبحت من المواد والعلوم التي ينفر المتعلّمين من تلقيها (بلقاسم، 2008، ص. 61؛ إسماعيل، 2011، ص. 106). ومن الجدير بالذكر إن عدم تقبل بعض الطلاب للقواعد النحوية وتعلّمها غير ذات المعنى والدلالة لهم، أمرًا ينعكس في عدم تقبلهم لتعلّم اللغة العربية والالتحاق بتخصصاتها المختلفة في الجامعات. وقد يعود ذلك الضعف إلى عدة أسباب منها: غزارة قواعد النحو والصرف وتشعبها، وكثرة تفريعاتهما، وعدم تحقق مبدأ وظيفة تدريس قواعد النحو والصرف، وجعل تدريس قواعد النحو يرتكز على الجوانب الشكلية في بنية الكلمة وضبط آخرها، وعدم تتابع وتكامل موضوعات تعليم قواعد النحو وتسلسلها بشكلٍ منطقيٍ ونفسيٍ.

وقد كان للباحث خبرة ميدانية في مجال تعليم اللغة العربية، وملاحظته ضعف الطلاب في اللغة العربية وفي النحو بشكلٍ مخصوصٍ وذلك من خلال اطلاعه على كراسات اللغة العربية وضعف كتاباتهم فيها وخصوصا في الضبط النحويّ، واستنادًا إلى نتائج الطلاب أيضًا في اختبارات النحو، والشكوى المتزايدة من بعض أساتذة التعليم والجامعات على حدٍ سواءٍ، من تدني مستوى الطلاب في النحو كتابةً وحديثًا، وأيضًا ما توصلت له نتائج الدراسة الاستطلاعية التي أجراها الباحث على عينة من الطلاب في الجامعة والتي أبانت أن هناك ضعفًا في مستويات الطلاب ومهاراتهم النحوية، من خلال اختبار تحريري هدف إلى الوقوف على مستويات هؤلاء الطلاب في مهارات النحو.

ومما يؤيد ما سبق نتائج بعض الدراسات والمؤتمرات التي توصل لها الباحث، حيث بينت أن هناك قصورًا في النحو ومهارته، ومنها : دراسة (AlBzour, 2009) التي أشارت نتائجها بأن هناك ضعفًا نحويًا لدى الطلاب وذلك بالتعويد على حفظ القواعد النحوية وتلقينها دون أن يكون وراء ذلك معنى حقيقي لدى الطلاب، ودراسة الزهراني (2012) التي توصلت نتائجها إلى أن مستويات تمكن طلاب اللغة العربية في مهارات النحو الوظيفي بجامعة الطائف كان متدنيًا بشكلٍ ملحوظٍ، ودراسة كل من عوفي (2013)، وعلي (2014)، والصويركي (2014)، وأحمد (2014)، التي أشارت نتائجها جميعها بعقم طرائق التدريس التقليدية والسير من خلال نماذج أو قوالب تركيبية معينة في شرح أمثلة القواعد والبعد عن اللغة والقواعد الوظيفية التي يستخدمها الطالب في حياته الواقعية اليومية، وكذلك غزارة أبواب النحو وتداخلها والطريقة التي أُلِّف في ضوئها مفرداته وموضوعاته المختلفة.

وفي هذا الشأن توصلت دراسة كل من أبو حرام وأبو لبدة (2015) إلى أن الطالبات في البكالوريوس تزداد صعوبات النحو لديهنّ كلما تعمقن في المفاهيم النحوية وتفرع مستوياته، كما أشارت دراسة كل من قاسم والحديبي (2016) بأن هناك قصورًا لغويًا في مستويات الطلاب ومن أشكاله الضعف النحويّ والإملائي. وأبانت نتائج آل تميم (2017) ضعف المهارات النحوية لدى الطلاب المعلمين في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز؛ لطبيعة تناول وتعليم النحو والمحتوى غير المرتبط بواقع وحياة الطلاب التعليمية. وتوصلت دراسة كل من حامد وابن حمو (2017)، إلى عدم فائدة تدريس مفاهيم النحو وفقًا لمدخل الفروع، ودراسة فاضل والزاملي (2019) التي بينت أن اكتساب مهارات اللغة لا يتم إلا بواسطة تدريس موضوعات النحو المستخدمة في لغة الطلاب وحياتهم الواقعية بشكلٍ تواصليٍ، وتستعمل استعمالًا صحيحًا في الإعراب والتراكيب اللغوية. وتناولت دراسة الحربي وشعيب (2019) تدني مستويات الطلاب نحويًا؛ وذلك يعود للتعمق في تعقيدات مسائل النحو واختلافات آراء النحويين في بعض المفاهيم النحوية. كما أوضحت دراسة كل من عوف وسلامة (2019) وسيد (2021) إلى أهم الصعوبات التي تواجه متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، وكذلك الناطقين بها في تعلّم النحو بصورة أكاديمية وعدم توظيفه في مواقف طبيعية ترتبط بحياة الطلاب الواقعية، الأمر الذي جعل أدى للضعف الجلي في مهارات الطلاب النحوية واللغوية اللازمة لهم في حياتهم المعرفية والتطبيقية.

بعد ذلك اتضح أن الكثير من النصوص التي تكتب بالعربية الفصحى تشتمل على عدد كبير من المضامين النحوية التطبيقية، من خلال التحليل المبدئي لبعض نصوص العربية، حيث تبين أن النص الواحد تحتوي نصف كلماته بعضًا من المضامين النحوية المتكررة (المجرورات والمبنيات)، وهذه المضامين من موضوعات النحو التي تعدُّ أكثر سهولةً وقبولًا لدى الطلاب ومتعلمي اللغة العربية عمومًا.

ومن هنا تحددت مشكلة الدراسة في العبارة التقريرية الآتية: ''ضعف طلاب اللغة العربية في النحو العربي'' ويمكن محاولة حلّ هذه المشكلة من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: **ما نسبة توفر المضامين النحوية التطبيقية بالنصوص اللغوية المقررة في مناهج اللغة العربية للتعليم العام؟**

أسئلة الدراسة:

ومن السؤال الرئيس السابق تحددت أسئلة الدراسة الفرعية في الأسئلة الآتية:

1. ما نسبة توفر المضامين النحوية التطبيقية –المرفوعات– بالنصوص اللغوية في مناهج اللغة العربية للتعليم العام؟

2. ما نسبة توفر المضامين النحوية التطبيقية –المنصوبات– بالنصوص اللغوية في مناهج اللغة العربية للتعليم العام؟
3. ما نسبة توفر المضامين النحوية التطبيقية –المجرورات– بالنصوص اللغوية في مناهج اللغة العربية للتعليم العام؟
4. ما نسبة توفر المضامين النحوية التطبيقية –المبنيات– بالنصوص اللغوية في مناهج اللغة العربية للتعليم العام؟

أهداف الدراسة:

سعت الدارسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. تحديد نسبة توفر المضامين النحوية التطبيقية –المرفوعات– بالنصوص اللغوية في مناهج اللغة العربية للتعليم العام.
2. تحديد نسبة توفر المضامين النحوية التطبيقية –المنصوبات– بالنصوص اللغوية في مناهج اللغة العربية للتعليم العام.
3. تحديد نسبة توفر المضامين النحوية التطبيقية –المجرورات– بالنصوص اللغوية في مناهج اللغة العربية للتعليم العام.
4. تحديد نسبة توفر المضامين النحوية التطبيقية –المبنيات– بالنصوص اللغوية في مناهج اللغة العربية للتعليم العام.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

1. حل بعض مشكلات صعوبة النحو العربي.
2. إعانة خبراء التربية والمناهج في إعادة ترتيب المفاهيم النحوية وصياغتها صياغة تتلاءم وميول المتعلمين وحاجتهم.
3. جعل النص العربي والقواعد النحوية في هذا النص سهلة وميسرة للقارئ والكاتب.

الأهمية التطبيقية:

4. التخفيف عن كاهل المتعلمين من كثرة قواعد النحو العربي سواء المعروفة أو الشاذة.
5. استخدام النحو وظيفيًا بين مجموع الأفراد الذين يتحدثون اللغة العربية أو يكتبونها.

حدود الدراسة:

التزمت الدراسة الحدود التالية:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على اختيار نصٍ واحدٍ في كل صف دراسي من نصوص كتب اللغة العربية المقررة على طلاب مراحل التعليم العام من الصف الرابع الابتدائي حتى المستوى الرابع في المرحلة الثانوية.

الحدود الزمنية: طُبقت هذه الدراسة على اختيار عشرة نصوص مختارة من نصوص مقررات اللغة العربية في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1444هـ لجميع مراحل التعليم العام.

الحدود المكانية: تناولت هذه الدراسة مقررات اللغة العربية في مراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة:

تحليل المحتوى: هو القدرة على التعرف إلى أهم العناصر الرئيسة التي تتكون منها المادة العلمية التي يتم تحليلها ومن ثم تصنيفها كمًا وكيفًا (قزامل، 2013، ص. 120). ويعرف إجرائيًا في هذه الدراسة: بأنه أسلوب بحثي يمكن إخضاعه للعد والقياس النسبي لمحتوى بعض نصوص العربية من خلال التعرف على القواعد النحوية في هذه النصوص ودرجة كثرتها، أو غيابها، أو تكرارها، وإعطاء دلالات تفيد في تحليل مضمونها وتفسير نتائجها الكمية.

الاستقراء: ”عملية تفكير تنطلق من فرضية أو مقولة أو ملاحظة، أو التوصل إلى تعميم استنادًا إلى المعلومات المتوافرة“ (شحاتة والنجار، 2003، ص. 38). وأما تعريفه إجرائيًا: فهو تلك العملية الإحصائية التي يتم من خلالها التوصل إلى تعميمات لأهم القواعد النحوية وذلك باستخراجها والتعرف عليها وعلى مضامينها التطبيقية لتيسير تعلم النحو وتعليمه.

المضامين النحوية: النّحو: هو ”انتحاء حديث العرب وتمثّله من إعراب وغيره؛ كالإعراب والبناء والتثنيّة والجمع والإضافة والنّسب وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل العربيّة بأهلها في الفصاحة“ (ابن جنّي، 1952، ص. 34). وإجرائيًا: هي تلك المفاهيم والموضوعات والأطر التي تساعد متعلمي اللغة العربية من تجنب الوقوع واللحن فيها عند التواصل بها.

الإطار النظري:

إن تعليم النحو بحسبانه وسيلة للنطق الصحيح والتعبير الدقيق، وفهم الحديث، وضبط التعبير والقراءة، ولا ينبغي أن يقود ذلك إلى جعله غايةً يُسعى إليها، فيُمزج بين ما يجب أن يكون للمتعلمين في المدارس مما يعينهم على التعبير الصحيح، واستقامة ألسنتهم، وفهم وإدراك ما يسمعونه أو يقرؤونه بطريقة صحيحة، وما يقوم عليه المتخصصون في النحو من دراسة له ولتراكيبه المتعمقة ليست من شأن الطلاب. وفي هذا الجانب يجب الإشارة إلى مفهوم النحو وقواعده، حيث إنه: مجموعة من القواعد التي تنظم هندسة الجملة ومواقع الكلمات فيها ووظائفها من ناحية المعنى وما يرتبط بها من مواضع إعرابية (السامرائي وجواد، 2004، ص. 96).

ولتعليم النحو عدد من الأهداف ينبغي السعي إلى تحقيقها، وهي تختلف من موضوع إلى آخر، وتتحدد في ضوء متطلبات المادة التدريسية ومستوى الطلاب، والبيئة الدراسية، وإمكانيات المعلم، وهناك أهداف عامة لتعليم النحو، تناولتها الأدبيات التربوية كما جاء عند كل من عطا (2005، ص.273) وعطية (2007، ص.186) وبدران (2008، ص.28) من خلال: وقوف المتعلمين على أوضاع اللغة وصيغها؛ لأن القواعد النحوية تعدّ وصفًا علميًا

لتلك الأوضاع والصيغ، وبيان التغيرات المحدثة في ألفاظها، وفهم الأساليب المتنوعة التي يسير عليها أهلها. وتنمية القدرة على دقة الملاحظة والربط وفهم العلاقات المختلفة بين التراكيب المتشابهة، إلى جانب تمرين المتعلم على التفكير المنظم. وتدريب المتعلمين على محاكاة الأساليب اللغوية الصحيحة، وجعل هذه المحاكاة مبنية على أساسٍ مفهومٍ، بدلًا عن أن تكون آلية محضة. وتقويم ألسنتهم وعصمتهم من الخطأ في الكلام وتكوين عادات لغوية صحيحة لديهم، وذلك بتدريبهم على استعمال الألفاظ والجمل والعبارات استعمالًا صحيحًا يصدر من غير تكلف ولا جهد. وتدريبهم على ترتيب المعلومات، وتنظيمها في أذهانهم، وتدريبهم على دقة التفكير والتعليل والاستنباط. وحثُّ عقولهم وتدريبهم على التفكير المتواصل المنظم. علاوة على تنمية ثروتهم اللغوية وصقل أذواقهم الأدبية بفضل ما يدرسونه من الأمثلة والشواهد والأساليب الجيدة والتراكيب الصحيحة البليغة. وتمكينهم من فهم المعاني بالاستعانة بالقواعد النحوية والصرفية.

ولتوظيف ذلك فإن تعليم النحو في المرحلة الابتدائية يهدف إلى إكساب الطالب التعبير السليم، وفي بقية المراحل التعليمية الأخرى معرفة الطلاب القواعد الأساسية في النحو العربي بما يمكنه من استيعاب مقرراته، وإدراك السلامة في الأسلوب، علمًا بأن هذه الأهداف قد تتوسع مع تقدم المراحل الدراسية وما يريده المعنيون بتعليم العربية.

وصعوبة النحو ليست وليدة عصرنا الحاضر، وإنما هي قديمة، فالجاحظ شكا من النحو في القرن الثالث الهجري، ومما قاله في هذا الجانب: ”وأما النحو فلا تشغل قلبه منه إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه، وشعر إن أنشده، وشيء إن وصفه. وما زاد على ذلك فهو مشغلة عما هو أولى به، ومذهل عما هو أرد عليه منه من رواية المثل والشاهد، والخبر الصادق، والتعبير البارع، وعويص النحو لا يجري في المعاملات ولا يضطر إلى شيء“ (الجاحظ، 1964، 3/38). وقد بذل علماء جهودًا حثيثة قديمًا وحديثًا؛ لتذليل مشكلة قواعد النحو، فقد ألَّف خلف الأحمر رسالة أسماها (مقدمة النحو) وغيره من العلماء؛ لتبسيط النحو وقواعده وتبسيطه للأذهان بشكل مقبول ومستساغ (الحقيل، 1992، ص.7).

وظاهرة الضعف في القواعد النحوية تعدّ من أعقد المشكلات التي تواجه التربويين، وقد أدت هذه الحال إلى صِدام كبير عند استخدام قواعد النحو في الكلام، بل انعكس ذلك في كره اللغة العربية من قبل المتعلمين؛ ولعل أصل هذه الظاهرة راجع إلى العديد من المشكلات أشار لبعضها كل من عاشور والحوامدة (2003، ص. 109) والخمايسة (2010، ص.177) في غزارة قواعد النحو وتشعبها وكثرة تفصيلاتها بصورة لا تساعد على تثبيت هذه المفاهيم في أذهان المتعلمين. كما يتم الاقتصار في تدريس القواعد النحوية على الجوانب الشكلية في بناء بنية الكلمة وضبط آخرها، وعدم معالجتها بما يربطها بالمعنى. وأيضا هناك الكثير من القواعد النحوية التي يتم تدريسها للطلاب لا تحقق أهدافًا وظيفية في حياة الطلاب. كما أن بعض المعلمين لا يستخدم طريقة التدريس المناسبة في تدريس القواعد النحوية، فبعضهم قد يلجأ إلى الطريقة الإلقائية، ويكتفي فيها بإلقاء أمثلة محددة يعتقد أنه من خلالها قد شرح القاعدة النحوية. وكذلك ضعف معلمي المواد الأخرى في قواعد النحو واستخدامهم العامية في تدريس موادهم المختلفة. كما هناك لا يمكن إغفال البيئة المحيطة التي يعيش فيها المتعلم، حيث يتأثر ويؤثر فيها، فهو بين جدران الصف يدرس شيئا من النحو، وإذا خرج من صفه وترك قاعة الدرس لم يلمس أي تطبيق أو استخدام لما درسه وبذلك تحدث الفجوة بين ما يدرسه وبين ما هو مطبق على أرض الواقع.

وتعليم النحو ينبغي أن يكون بشكلٍ وظيفيٍ، حيث يعدُّ النحو وقواعده مشروعًا معرفيًا؛ لفهم اللغة العربية وأدائها المنطقي، وعليه فإن المهارة النحوية هي: تطبيق المفاهيم والحقائق النحوية في شكل مجموعة من المواقف اللغوية الأدائية المختلفة؛ بهدف تنمية مهارة الفهم والتحدث والقراءة والكتابة بالعربية. وقد بين إسماعيل (2011، ص. 105) مستويات عدة للمهارة النحوية هي: مستوى التعرف الذي يمكن المتعلم من تذكر القاعدة النحوية ومعرفتها بشكل صحيح، ومستوى التمييز الذي يمكن المتعلم من تفسير القاعدة النحوية الصحيحة في سياقها من بين قواعد عديدة تعرض عليه، ومستوى التطبيق الذي يحدد المتعلم فيه الجزء الناقص في الجملة من بين مجموعة من الاختيارات، وكذلك الجمل والكلمات الصحيحة من بين أخرى بها أخطاء، ومستوى التكوين الذي يمكن المتعلم من القيام بأمرٍ من عدة أمور، كإضافة أداة أو كلمة إلى الجملة مع إجراء تعديل يترتب على ذلك، وصياغة جديدة لكلمة وفقًا لشروط محددة، ومستوى الضبط وهو ممارسة قواعد النحو ممارسة تطبيقية.

وبعد تناول الأهداف التي يرمي لها تعليم النحو وأهم الأسباب التي تُشكل صعوبةً في تعلّمه وتعليمه، أصبحت هناك حاجة ملحّة لذكر أهم مطالب تدريس النحو، التي ينبغي أن تُحقق عند تدريس النحو، من خلال الموضوعات التي يتداولها المتعلمون في لغتهم تحدثًا وكتابة، بحيث يتم الضبط اللغوي للغة والتراكيب، وقد بيّن كل من عاشور والحوامدة (2003، ص.107) بعضًا من هذه المطالب وذلك بالتخفيف من النحو غير الوظيفي؛ الذي لا يستفاد منه إلا في حالات نادرة في ضبط الكلمات، وانطلاق التدريس من خبرة متصلة بغرض من أغراض المتعلمين أو لسد حاجتهم، والتركيز على ممارسة السلوك المراد تعلمه من المتعلمين، وعرض مواقف لغوية لاستعمال القاعدة والتدريب عليها، وأن تكون الاستجابة المراد من المتعلمين القيام بها في أثناء الخبرة في نطاق استعداداتهم، وتدريس النحو في ظل الأساليب أي باختيار قطعة مشتملة على أمثلة القاعدة النحوية.

ومما سبق فإن التعرف على أهم القواعد النحوية اللغوية وتوظيفها من حيث المبادئ والتعميمات بحيث تمكن المتعلم من إتقان اللغة ومهاراتها بشكلٍ ميسرٍ وسلسٍ، وبقدرٍ يعبر فيه المتعلم عن أفكاره، ويدرك أفكار الآخرين في دقة وسلامة لغوية، ومما لا شك فيه أن استخدام القواعد النحوية بصورة وظيفية تكاملية تجعل صاحبها يضبط اللغة بشكل صحيح، ويؤلف العبارات والجمل تأليفًا صحيحًا وخاليًا من الأخطاء اللغوية.

الدراسات السابقة:

بالاطلاع والعودة إلى بعض مصادر المعرفة كالمكتبة الرقمية السعودية ودار المنظومة، تبيّن أن هناك العديد من الدراسات التي تطرقت للنحو بشكل عام منها ما كان في طرق تدريسه ومنها ما تناول مشكلاته وسبل علاجها، وبعض الدراسات تناولت قياس الاتجاهات نحو تعلم اللغة العربية وتعليمها وتعليم قواعد النحو على وجه الخصوص؛ وذلك للاستفادة منها في الدراسة الحالية، سواء من حيث المنهجية أو بناء أدوات الدراسة، ومنها دراسة البشري (2015) بدراسة تهدف إلى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية الاستقصاء التأملي في تنمية مهارة الإعراب والاتجاه نحوه لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض. وقد أُستخدم المنهج التجريبي في الدراسة، من خلال أداتين الأولى اختبار لقياس مهارة الإعراب لدى الطلاب، والثانية استبانة لقياس اتجاههم نحو الإعراب، وطُبقت على عينة قصدية بلغت (44) طالبًا من طلاب الصف الثالث المتوسط قُسموا إلى مجموعتين المجموعة الأولى تجريبية (22) طالبًا، وأخرى ضابطة (22) طالبًا. وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب في اختبار مهارة الإعراب لصالح المجموعة التجريبية، في حين لم تظهر فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو الإعراب.

وهدفت دراسة بولات (Polat, 2017) إلى التعرف على مواقف المعلمين تجاه تدريس قواعد اللغة الإنجليزية واكتسابها، باستخدام المنهج الوصفي، وصُمم مقياس يحدد مواقف المعلمين تجاه دور القواعد في عملية تدريس اللغة الإنجليزية، من (32) فقرة في ضوء مقياس ليكرت الخماسي. وطبقت الأداة على عينة بلغت (247) معلمًا للغة الإنجليزية اختيروا بشكل عشوائي في ثلاث جامعات حكومية، وتوصلت الدراسة إلى نتائج هي: أن المقياس كان صالحًا إلى حد كبير لجمع البيانات التي تقيس اتجاهات المعلمين نحو تدريس القواعد الإنجليزية، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعود لصالح الجنس، بينما كانت هناك فروقٌ ذات دلالة إحصائية فردية عند مستوى دلالة (0.5) لصالح العمر والدرجات في اتجاهات المعلمين.

كما أجرت الخالدي (2017) دراسة هدفت إلى تصميم منهج إثرائي في قواعد النحو للغة العربية من خلال توظيف شخصيات رسوم متحركة، ولتحقيق ذلك تم الاعتماد على المنهج شبه التجريبي، حيث أُستخدمت اختبارات كتابية لقياس مستوى التحصيل، ومقياس لمعرفة الاتجاه نحو مادة النحو العربي، على عينة من تلميذات الصف السادس تكونت من (46) تلميذة، تم تقسيمهن إلى مجموعتين متساويتين: الأولى تجريبية والأخرى ضابطة. وقد توصلت نتائجها إلى: وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، ولا توجد فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين في قياس الاتجاه نحو مادة النحو العربي.

وقام آل تميم (2017) بدراسة هدفت إلى التعرف على درجة امتلاك طلاب قسم اللغة العربية بكلية الآداب والعلوم في جامعة سلمان بن عبد العزيز لمهارات النحو العربي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، من خلال إعداد قائمة بالمهارات النحوية اللازمة للطلاب المعلمين تخصص اللغة العربية، وبناء اختبار لقياس هذه المهارات، على عينة الدراسة وهم (طلاب المستوى الثامن) من طلاب قسم اللغة العربية، كما قام الباحث ببناء تصور مقترح لتنمية المهارات النحوية. وأهم نتائج الدراسة هي تدني المهارات النحوية لدى الطلاب المعلمين في الاختبار ككل، وفي المهارات النحوية الفرعية، ويعزو الباحث هذا الضعف إلى التركيز على النحو التراثي، وشكلية التطبيقات النحوية التي تقدم للطلاب، ونمطية الأمثلة التي تستخدم كشواهد للتدليل على القاعدة النحوية، والاعتماد على أمثلة مبتورة وعدم الاهتمام بفهم المعنى من خلال التركيب اللغوي.

وأجرى الأحول (2018) دراسة بغية تقديم مدخل تدريسي جديد في تعليم النحو قائم على وظيفية النحو في فهم اللغة وإنتاجها، وتتبع أثره في تنمية مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوي، بالاعتماد على المنهج شبه التجريبي، ومجموعة من الأدوات هي: قائمة بالممارسة الوظيفية للقواعد النحوية، واختبار الممارسات الوظيفية للقواعد النحوية، ومقياس الاتجاه نحو القواعد النحوية. على عينة الدراسة من طلاب المستوى الثاني بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية قوامها (55) طالبًا، قسموا إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة بلغت (27) طالبًا درست الموضوعات نفسها بالطريقة المعتادة. وتوصلت الدراسة في نتائجها بوجود تحسن ملحوظ في أداء أفراد المجموعة التجريبية بالمقارنة بأداء أقرانهم من أفراد المجموعة الضابطة؛ وذلك على مستوى جميع محاور القياس المطبقة.

وقام عبد الله (2018) بدراسة هدفت إلى استقصاء المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات كليتي الشريعة والعلوم والآداب بجامعة نجران في دراستهم للنحو واتجاهاتهم نحوه، وباستخدام المنهج الوصفي، بإعداد استبانة ومقياس لاتجاههم نحو دراسة النحو العربي، وتم اختيار عينة بلغت (352) طالبًا وطالبة ممن يدرسون مقررات النحو العربي في كليتي الشريعة وأصول الدين والعلوم والآداب تخصص اللغة العربية، وتوصلت الدراسة إلى: أن الطلاب يواجهون (25) مشكلة عند دراسة النحو العربي من وجهة نظرهم موزعة على خمسة مجالات هي: أساليب التقويم، والمحتوى ومصادر التعلم وأساليب التدريس والوسائل والأنشطة، وعضو هيئة التدريس والطالب ، كما كان هناك فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) لمتغير النوع لدى الطلاب في مشكلات المحتوى وعضو هيئة التدريس والطالب، ولدى الطالبات في مشكلات أساليب التدريس وأساليب التقويم، والمشكلات ككل، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) لمتغير التخصص في مشكلات المحتوى لدى طلاب كلية العلوم والآداب، ولا يوجد فروق دالة إحصائيًا يرجع للتخصص في باقي المحاور والمشكلات ككل. ولم تكن هناك دلالة إحصائية على مقياس الاتجاه ككل مما يشير إلى عدم وضوح الاتجاه لدى الطلاب.

وفي هذا الشأن تناولت دراسة كل من عوف وسلامة (2019)

أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط في اكتساب مهارات النحو الوظيفي لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، باستخدام المنهج شبه التجريبي، وتصميم عدة أدوات منها: قائمة بمهارات النحو الوظيفي لطالبات المرحلة الثانوية وبطاقة ملاحظة واختبار لمهارات النحو الوظيفي. وتم تطبيق الدراسة على عينة بلغت (60) طالبة، وقسمت إلى مجموعتين بالتساوي الأولى ضابطة والأخرى تجريبية. وتوصلت نتائجها إلى: وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لبطاقة الملاحظة لمهارات النحو الوظيفي لصالح التطبيق البعدي، كما أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار مهارات النحو الوظيفي لصالح التطبيق البعدي يعزى إلى استراتيجيات التعلم النشط.

وهدفت دراسة كل من الحربي وشعيب (2019) إلى وضع تصور مقترح لتعليم النحو وظيفيًّا بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، باستخدام المنهج الوصفي، واستخدمت أداتان: الأولى استبانة لتحديد أسس اختيار قواعد النحو المناسبة لعينة البحث، والأخرى لتحديد الموضوعات النحوية التي يمكن تقديمها في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وقد بلغت (94) موضوعًا نحويًّا، وتوصلت إلى النتائج التالية: وهي قائمة بأسس اختيار قواعد النحو المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، بلغت بعد التحكيم (27) أساسًا، وقائمة نهائية بأهم الموضوعات النحوية التي يمكن تقديمها في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، بلغت (94) موضوعًا مقسمة إلى أربعة مستويات.

وهدفت دراسة سويرزبين ورايمر (Swierzbin & Reimer, 2019) للتعرف على أثر دورة تدريبية قائمة على تعلم وتعليم قواعد اللغة الإنجليزية بطريقة وظيفية، ومدى تأثيرها في تصورات المعلمين حول تعلم القواعد. واستخدمت الدراسة المنهج المختلط الكمي والكيفي، ببناء خرائط للمفاهيم للتحقق من مدى فعالية تعليم قواعد اللغة الإنجليزية التخصصية، وأثرها في معتقدات المعلمين الذين هم تحت التدريب، وبلغت عينة الدراسة (40) معلمًا. وتستخدم هذه الدورة المدخل الوظيفي لتعليم القواعد بشكل وظيفي، حيث تُعرض القواعد الوظيفية على العينة ثم يتم اختبارها أثناء عملية التدريب إما مع تعلم اللغة الإنجليزية (اللغة الأم) أو من خلال ما تَعرض له المشاركون من خبرات دراسية سابقة. وتوصلت نتائجها بأن المعلمين المشاركين في الدراسة يعتقدون بشكل أساسي أن القواعد تتكون من تراكيب على مستوى الكلمة والمورفيم قبل تعرضهم لهذه الدورة، وأظهرت المقارنات الكمية لخرائط المفاهيم قبل الدورة التدريبية وبعدها أن تصورات المعلمين تستمر في التطور وإظهار تقدم المشاركين في الجانب المعرفي حول تعلّم القواعد على مستوى الجملة والخطاب، كما توصلت إلى ضرورة تعليم اللغة الإنجليزية وقواعدها بطريقة وظيفية لما له من فعالية وجدوى في اكتسابها.

كما أجرت أبو قطام (2020) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام الخرائط المفاهيمية الإلكترونية في تيسير فهم القواعد النحوية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي للبنات في المملكة الأردنية الهاشمية، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، من خلال اختبار قبلي وبعدي طُبق على مجموعتي البحث: الأولى ضابطة عددها (30) طالبة، والأخرى تجريبية وعددها (30) طالبة، وقد كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استيعاب تلك القواعد بين طالبات المجموعتين، ووجود فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، ويعزى الفرق إلى استخدام خرائط المفاهيم الإلكترونية في تدريس أفراد المجموعة التجريبية.

ويمكن الاستفادة من الدراسات السابقة بالوقوف على واقع النحو العربي وتعليمه؛ حيث يتضح القصور والضعف لدى المتعلمين في مهارات وموضوعات النحو المختلفة، وحاجة هذا الواقع إلى التطوير والمتابعة من خلال الباحثين والقائمين على تعليم النحو. كما أكدت بعض الدراسات السابقة أهمية النحو ومهاراته لكل من المعلمين والمتعلمين وتحديد أهدافه، وضرورة تدريب أعضاء هيئة التدريس والمعلمين على أساليب واستراتيجيات تدريسية حديثة، وتوجيه تعليم النحو وظيفيًا وربطه بواقع حياة المتعلمين، كما أن هناك قصورًا في الاهتمام بالنحو وتعليمه محليًا وعربيًا، حيث لا زالت الدراسات قليلة -بحسب رأي الباحث- في هذا الشأن، وأيضًا جميع المحاولات والدراسات التي هدفت لتيسير النحو لم تأتِ ثمارها بل استمرت الشكوى من صعوبة النحو، ومعظم الباحثين انطلقوا من مفاهيم وتصورات خاطئة في تيسير النحو.

واختلفت هذه الدراسات فيما بينها من خلال التجريب أو وصف واقع تعليم النحو، فبعضها جرّب برنامجًا تعليميًّا أو ألعابًا، أو خرائطَ للمفاهيم والكثير منها جرب استراتيجيات تدريسية مختلفة، كما ساعدت هذه الدراسات في تكوين نظرة شمولية وعامة حول الدراسة الحالية وذلك بالتخطيط للدراسة والتنفيذ، ووضع ملامح الإطار النظري.

منهج الدراسة:

اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي، من خلال تحليل المحتوى، وتحليله لبعض النصوص الواردة في مقررات اللغة العربية لمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية؛ للوقوف على أهم المضامين النحوية التطبيقية.

مجتمع الدراسة وعينته:

تكّون المجتمع من جميع مقررات اللغة العربية في مراحل التعليم العام، أمّا العينة فكانت باختيار نصٍ قرائي بشكل عشوائي من كل صف دراسي بدءًا بالصف الرابع الابتدائي (باعتبار بداية تعليم قواعد النحو تكون من هذا الصف الدراسي) وانتهاءً بالمستوى الرابع في المرحلة الثانوية في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 1444هـ.

أداة الدراسة:

تم استخدام بطاقة تحليل المحتوى وذلك بوضع المضامين النحوية بشكلٍ أفقيٍ ومنها المجرورات والمبنيات، ووضع النصوص بشكل عموديٍ كما سيأتي في نتائج الدراسة، وتم استخدام معيار الحكم

لاستقراء أهم المضامين النحوية الأكثر شيوعًا في النصوص القرائية وفقًا للجدول (1)، وما أكدته الدراسات السابقة في هذا الشأن.

جدول 1

معيار التحليل

النسبة المئوية		درجة تكرار المضمون النحوي
من	إلى	
صفر%	%30	منخفضة
%30	%60	متوسطة
%60	%80	عالية
%80	%100	عالية جدا

صدق أداة الدراسة:

من خلال الاطلاع على الكتب التخصصية والوظيفية في تعليم النحو وبعض الدراسات السابقة التي تناولت تحليل كتب اللغة العربية كدراسة آل تميم (2017) ودراسة عبد الله (2018) ودراسة الحربي وشعيب (2019) تم التوصل إلى أهم المضامين النحوية وعرضها على عدد من المختصين في اللغة العربية وتعليمها، وتم التعديل وفق لملحوظاتهم.

ثبات أداة الدراسة:

قام الباحث في هذه الدراسة من التأكد من ثبات الأداة بطرق منها الاستعانة بمختص في تدريس النحو، وتكليفه بتحديد أهم المضامين النحوية الواردة في بعض النصوص عينة البحث وفقا للجدول (2) الوارد في نتائج الدراسة وبلغ معامل الاتفاق باستخدام معادلة هولستي (98%)، كما تم حساب الثبات بواسطة إعادة استخراج المضامين النحوية بعد مدة من الزمن قُدرت بثلاثة أسابيع وكان معامل الاتفاق عبر المعادلة السابقة (95%) الأمر الذي يدل على الثبات العالي لأداة البحث وقدرتها على تحقيق هدف الدراسة الحالية.

إجراءات التحليل:

بعد تحديد المشكلة وهي صعوبة النحو، ودور المبنيات والمجرورات في تيسير النحو، وذلك بعد تحليل بعض النصوص العشوائية واكتشاف أن ما نسبته من (75–60 %) من النص تحتوي على هاتين الظاهرتين النحويتين وهما المبنيات والمجرورات حريٌ بحث هذه المشكلة، ولذلك سارت هذه الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1. تم اختيار عشرة نصوص مختلفة من مناهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام.
2. بعد ذلك تم تحليل هذه النصوص لاستخراج نسبة المبنيات والمجرورات منها، ووضعها في جدول وذلك من خلال عدِّ جميع كلمات النص، وعدِّ الكلمات المبنية سواءً كانت مبنية بناءً عارضاً أم بناءً أصلياً من الأسماء والأفعال والحروف، وأيضاً حساب عدد الكلمات المجرورة سواءً كانت هذه الكلمات مجرورة بحرف الجر أم بالإضافة أم كانت صفة لمجرور، ثم حساب النسبة المئوية للمبنيات أو المجرورات لمجموع كلمات النص من خلال العملية الحسابية الآتية:

$$\text{نسبة المبنيات والمجرورات} = \frac{\text{عدد الكلمات المبنية والمجرورة} \times 100}{\text{مجموع كلمات النص}}$$

النتائج وتفسيرها:

نتائج الإجابة عن السؤال الأول، الذي نص على: **ما نسبة توفر المضامين النحوية التطبيقية –المرفوعات–بالنصوص اللغوية في مناهج التعليم العام؟**

جدول 2

تحليل النصوص القرائية من حيث الظواهر النحوية في هذه النصوص

م	المرفوعات	المنصوبات	المجرورات	المبنيات	مجموع كلمات وحروف النص	نسبة المبنيات والمجرورات
نص رقم1	32	27	64	110	234	**%74**
نص رقم2	24	33	55	112	224	**%82**
نص رقم3	23	20	54	64	161	**%73**
نص رقم4	30	27	37	80	174	**%67**
نص رقم5	33	24	49	96	202	**%71**
نص رقم6	22	57	38	104	221	**%64**
نص رقم7	11	9	22	23	65	**%69**

نص رقم8	24	14	30	36	102	**%64**
نص رقم9	35	21	85	52	193	**%70**
نص رقم10	17	20	47	52	136	**%72**
الإجمالي	251	252	481	729	1712	المتوسط الحسابي= 71%

من خلال الجدول رقم (2) تمت الإجابة عن السؤال الأول، وذلك بالقيام بتحليل النصوص العشرة السابقة من خلال معرفة عدد تكرارات المرفوعات ونسبتها المئوية، وهي نصوص عشوائية من النصوص المقررة على طلاب مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية، حيث تبين أن عدد المرفوعات في النص الأول بلغت (32) وفي النص الثاني كانت (24) أما النص في الثالث فبلغت (23) وفي النص الرابع، (30) وفي النص الخامس وصلت إلى (33) وفي النص السادس بلغت (22) وفي النص السابع كانت قليلة حيث بلغت (11) مرفوعًا، أما في النص الثامن كانت (24) أما في النص التاسع فكانت الأعلى حيث بلغت (35) وفي النص العاشر وهو قبل الأخير في الترتيب حيث بلغت (17) مرفوعًا.

ومما سبق يمكن القول إن تكرار المرفوعات كمضمون نحوي مستقل هي أقل من المتوسط بكثير، بل هي الأقل في ترتيب المضامين النحوية في التكرارات بعامة لجميع المضامين؛ حيث كانت التكرارات 251 تكرارًا من أصل 1712 تكرارًا، وهذا يعطي تفسيرا بأن توظيف المرفوعات في مقررات اللغة العربية لم تكون بدرجة عالية الأمر الذي يفسر بأنها قليلة الورود والتكرار في النصوص العربية المضمنة في كتب اللغة العربية من قبل مؤلفي هذه المقررات، بينما جاءت المرفوعات في النصوص بحسب الترتيب التالي (النص التاسع فالنص الخامس فالنص الأول فالنص الرابع فالنص الثاني والثامن على حدٍ سواءٍ ثم النص الثالث فالنص السادس ثم النص العاشر وأخيرا النص السابع بإحدى عشر تكرارًا للمرفوعات) بهذا الترتيب بشكل تنازلي، وهذا يعني أنها قليلة في النصوص كما أن لها حالات كثيرة ومختلفة بحسب الموقع الإعرابي أو تصنيفها إلى أسماء وأفعال. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة البشري (2015) لمحاولة تسهيل قواعد النحو التي أشارت إلى أن مهارة الإعراب تتحسن بطرق التدريس التأملي في الإعراب، وهذا يعني أن هناك ندرة في ورود المرفوعات في نصوص مقررات اللغة العربية.

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني، وهو: **ما نسبة توفر المضامين النحوية التطبيقية –المنصوبات– بالنصوص اللغوية في مناهج التعليم العام؟**

بالعودة للجدول رقم (2) تمت الإجابة عن السؤال الثاني، من خلال معرفة عدد تكرارات المضامين النحوية المنصوبة ونسبتها المئوية، حيث اتضح أن عدد المنصوبات في النصوص العشرة عينة التحليل لم تتفاوت كثيرًا عن المرفوعات؛ حيث بلغت في النص الأول (27) وفي النص الذي يليه (33) أما النص في التالي بلغت (20) وفي النص الرابع، (27) وفي النص الذي يليه وصلت إلى (24) أما في النص السادس فكانت الأعلى من بين النصوص العشرة حيث بلغت (57) وفي النص السابع كانت قليلة جدًا حيث بلغت (9) منصوبات، أما في النص الثامن كانت (14) وفي النص التاسع بلغت (21) وفي النص العاشر بلغت (20) منصوبًا.

وعليه يمكن القول بإن تكرار المنصوبات كأحد المضامين النحوية المستقلة هي أقل من المتوسط أيضًا وهي تتشابه بدرجة كبيرة مع المرفوعات، بل هي تأتي في الترتيب الثاني للمضامين النحوية الأقل ذكرًا في النصوص اللغوية من حيث التكرارات بعامة؛ حيث كانت التكرارات 252 تكرارًا للمنصوبات من أصل 1712 تكرارًا في الأربع المضامين الرئيسة موضع التحليل، وهذا يعطي تفسيرا بأن توظيف المنصوبات في مقررات اللغة العربية لم تكون بدرجة كبيرة أيضًا، الأمر الذي يوضح بأنها قليلة الوفرة والتكرار في النصوص اللغوية المضمنة في كتب اللغة العربية من قبل مؤلفي هذه المقررات، بينما جاءت المنصوبات في النصوص بحسب الترتيب التالي (النص السادس ثم النص الثاني ثم النص الأول فالنص الرابع بشكلٍ متساوٍ ثم النص الخامس يليه النص التاسع فالنص الثاني والعاشر على التوالي بشكلٍ متساوٍ ثم النص الثامن وأخيرا النص السابع بتسعة تكرارات للمنصوبات) بهذا الترتيب بشكل تنازلي، وهذا يعني أنها قليلة أيضًا في النصوص، كما أن لها حالات كثيرة ومختلفة بحسب موقعها في الجملة والإعراب أو تصنيفها إلى أسماء وأفعال، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة كل من عوف وسلامة (2019) بأهمية اكتساب مهارات النحو الوظيفي وعدم إشغال المتعلمين بالقواعد قليلة الحدوث في النصوص اللغوية، وهذا يعني أن هناك أيضًا قلة في ورود المنصوبات في النصوص اللغوية في مقررات اللغة العربية، وتختلف مع دراسة بولات (Polat, 2017) التي تهتم فقط بمعرفة اتجاه المعلمين لتعلم القواعد الإنجليزية.

نتائج الإجابة عن السؤال الثالث، وهو: **ما نسبة توفر المضامين النحوية التطبيقية –المجرورات– بالنصوص اللغوية في مناهج التعليم العام؟**

بالنظر في الجدول رقم (2) تم الإجابة عن السؤال الثالث، من خلال معرفة عدد تكرارات المضامين النحوية المجرورة ونسبتها المئوية في النص بشكل عام، حيث تبين أن أعداد المجرورات في النصوص العشرة عينة الدراسة؛ حيث بلغت في النص الأول (64) وفي النص الثاني (55) أما النص في التالي بلغت (54) وفي النص الرابع (37) وفي النص الخامس وصلت إلى (49) أما في النص السادس فكانت (38) وفي النص السابع كانت الأقل تكرارًا حيث بلغت (22) أما في النص الثامن كانت (30) وفي

النص التاسع بلغت (85) وكانت الأعلى تكرارًا وجاءت في النص العاشر (47) مجرورًا.

ومما مضى فإن تكرارات المجرورات كأحد المضامين النحوية تعد أكثر من المرفوعات والمنصوبات وقد تكررت الضعف مقارنة بهما، بل جاءت في الترتيب الثاني للمضامين النحوية الأكثر تكرارًا في النصوص اللغوية من حيث التكرارات بعامة؛ حيث بلغت التكرارات 481 تكرارًا للمجرورات من أصل 1712 تكرارًا في الأربع المضامين الرئيسة موضع التحليل، وهنا يمكن تفسير ذلك بأن كثرة المجرورات في النصوص اللغوية في مقررات اللغة العربية كانت متوافرة بدرجة كبيرة، الأمر الذي يجعلها كثيرة الحدوث والوفرة والتكرارات في النصوص اللغوية المضمنة في كتب اللغة العربية من قبل مؤلفي هذه المقررات ولذلك بسهولة ضبط آخره بالجر سواءً أكانت مجرورة بحرف جر أم مجرورة بالإضافة والتبعية، وقد جاءت المجرورات في النصوص بحسب الترتيب التالي من الأعلى إلى الأقل حيث جاء (النص التاسع بداية ثم النص الأول ثم النص الثاني يليه مباشرة النص الثالث، ثم يأتي بعده النص الخامس يليه النص العاشر، ثم النص السادس فالنص الرابع على التوالي، ثم النص الثامن وأخيرا النص السابع باثنين وعشرين تكرارًا للمجرورات) بشكل تنازلي، وهذا يعني أن هذه التكرارات كثيرة الحدوث في النصوص، كما أن لها حالات بسيطة إعرابيًا بحسب موقعها في الجملة، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة كل من الحربي وشعيب (2019) ودراسة عوف وسلامة (2019) ودراسة سويرزبين ورايمر (Swierzbin & Reimer, 2019) بأهمية اكتساب مهارات النحو الوظيفي وعدم إشغال المتعلمين بالقواعد قليلة الحدوث في النصوص اللغوية، وهذا يعني أن هناك أيضًا كثرة في ورود المجرورات في النصوص اللغوية في مقررات اللغة العربية، وتختلف عن دراسة الخالدي (2017) التي استخدمت استراتيجية حديثة في تعليم النحو العربي وليس الوظيفي.

نتائج الإجابة عن السؤال الرابع، وهو: **ما نسبة توفر المضامين النحوية التطبيقية –المبنيات–بالنصوص اللغوية في مناهج التعليم العام؟**

بالتأمل في الجدول رقم (2) تمت الإجابة عن السؤال الرابع، واتضح أن عدد المبنيات في النص الأول بلغت (110) وفي النص الثاني كانت (112) أما النص في الثالث فبلغت (64) وفي النص الرابع (80) وفي النص الخامس وصلت إلى (96) وفي النص السادس ارتفعت إلى (104) وفي النص السابع كانت قليلة حيث بلغت (23) مرفوعًا، أما في النص الثامن كانت (36) أما في النص التاسع والعاشر فكانت التكرارات (52) على حدٍ سواء.

وعلى ذلك فإن تكرار المبنيات كمضمون نحوي مستقل هي الأعلى من بين المضامين الأربعة موضع التحليل؛ حيث كانت التكرارات 729 تكرارًا وهي قرابة نصف المضامين النحوية من أصل 1712 تكرارًا، وهذا يعطي تأكيدًا بأن توظيف المبنيات في مقررات اللغة العربية كانت عالية وبدرجة كبيرة الأمر الذي يفسر بأنها كثيرة الوفرة والتكرار في نصوص اللغة العربية المضمنة في كتب تعليم اللغة العربية في التعليم العام من قبل مؤلفي هذه المقررات، وقد جاءت المبنيات في النصوص بحسب الترتيب التنازلي التالي من الأعلى تكرارا إلى القل تكرارا؛ حيث جاء (النص الثاني كأكثر النصوص تكرارا لظاهرة المبنيات، ثم النص الأول يليهما النص السادس، فالنص الخامس ثم النص الرابع ثم النص الثالث يليه النص التاسع والعاشر على حدٍ سواءٍ، ثم النص الثامن وأخيرا النص السابع بثلاثة وعشرين تكرارًا للمبنيات)، الأمر الذي يعني أن هذه المضامين كثيرة الحضور في النصوص اللغوية، كما أن البناء لا تتغير حركة آخره بتغيير العوامل الداخلة عليه بحسب المواقع الإعرابية لها. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة البشري (2015) ودراسة آل تميم (2017) ودراسة عبد الله (2018) ودراسة الحربي وشعيب (2019) لمحاولة تسهيل قواعد النحو، واختيار منها ما يؤدي وظائف اللغة في مواقف الحياة الاتصالية.

وبشكل عام فإن المجرورات والمبنيات في النص الأول بلغت نسبتها 74 % من مجموع كلمات النص أي أنها تفوق ثلثي عدد كلمات النص الأول تقريبًا، بينما كانت في النص الثاني 82 % وهي الأعلى من بين النصوص، وهذا يعني أن معظم النص يحتوي على المبنيات والمجرورات وهي نسبة عالية جدًا، ويأتي النص الثالث مقاربًا للنص الأول بنسبة 73 %، أما النص الرابع فتأتي نسبة المبنيات والمجرورات فيه 67 % وهي عالية، وفي النص الخامس بلغت 71 % من مجموع كلمات النص وهي نسبة عالية أيضًا، وجاءت في النص السادس بنسبة 64 %، بينما النص السابع كانت 69 % وهي نسبة عالية، ويأتي النص الثامن بنسبة بلغت 64 % من عدد كلمات النص، ومن ثم النص التاسع الذي بلغت نسبة المجرورات والمبنيات فيه 70 % وهذه نسبة كبيرة، أما النص العاشر والأخير بلغت نسبة المجرورات والمبنيات 72 % وهي نسبة عالية. وبلغ متوسط النسب المئوية في العشرة نصوص السابقة ما يقارب 71 % وهي أكثر من المتوسط بحسب الجدول رقم (1) كما أن هذه النسب تجيب عن السؤال الرئيس للدراسة، الأمر الذي يعني ضرورة النظر من واضعي مناهج اللغة العربية في القواعد النحوية وإعطاء الأولوية للمبنيات والمجرورات في القواعد النحوية، وهي تعتبر من أسهل القواعد في النحو تعليمًا وفهمًا.

توصيات الدراسة:

1. الاهتمام والتكريز بشكل أكبر على موضوعات المجرورات والمبنيات في مناهج اللغة العربية؛ لأن هذين الموضوعين يعدّان من الموضوعات التي تستخدم وبكثرة في حياتنا اليومية وفي النصوص بشكل عام.
2. تبسيط المجرورات والمبنيات في كتب اللغة العربية في جميع مناهج اللغة العربية، وتكثيفها للمتعلمين بشكل مبسط في جميع مراحل التعليم العام، وعلى سبيل المثال هنا تعليم حروف الجر حيث يتم تناولها في المرحلة الابتدائية على مراحل (من، على، في، إلى، عن) ويتم تكرارها في الصفوف التالية، ثم تُزاد في المرحلة المتوسطة حروف

(اللام، الكاف، الواو، التاء، الباء) حسب استخدامها وكثرتها، أما في المرحلة الثانوية يمكن جمع الحروف السابقة جميعًا مع هذه الحروف (رب، مذ، منذ) وهكذا، وكذلك الحال في المبنيات.

المقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة وتوصياتها، واستلحاقًا لمحاولة تيسير تعليم النحو لدى المتعلمين، فيُقترح إجراء البحوث التالية:

1. إجراء دراسة ميدانية سواء من مطوري المناهج أو دراسة (للماجستير والدكتوراة)، يكون فيه تفصيل أكثر وتطوير لمناهج اللغة العربية، وخصوصا النحو العربي.
2. بناء منهج يحتوي هاتين الظاهرتين النحويتين لتسهيل النحو للمتعلمين وغيرهم.
3. فاعلية برامج تعليمية قائمة على المبنيات والمجرورات وتعليم النحو وظيفيًا في تعليم اللغة العربية.

المراجع:

ابن جنّي، أبو الفتح عثمان. (1952). الخصائص، ط2.[تحقيق محمد النّجار]، دار الكتب.

أبو الضبعات، زكريا إسماعيل. (2007). طرائق تدريس اللغة العربية. دار الفكر ناشرون وموزعون.

أبو حرام، إيمان محمد وأبو لبدة، حنان محمد. (2015). تصور مقترح لعلاج صعوبات تعلم النحو لدى طالبات كليتي الآداب والتربية بجامعة الملك خالد. الثقافة والتنمية: جمعية الثقافة من أجل التنمية، س16، (94): 204-165.

أبو قطام، غالية علي. (2020). استخدام تقنية خرائط المفاهيم الإلكترونية في تيسير فهم القواعد النحوية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية: المركز القومي للبحوث غزة، مج4، (44): 139-129.

أحمد، جمال رمضان. (2014). أثر استخدام استراتيجية التعلم النشط في تدريس النحو الوظيفي لتنمية الثروة اللغوية لدي الطلاب الناطقين بغير العربية. مجلة القراءة والمعرفة: جامعة عين شمس-كلية التربية: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (158): 85- 115.

الأحول، أحمد سعيد. (2018). مدخل تدريسي مقترح قائم على تفعيل دور النحو في فهم اللغة وإنتاجها وأثره في تنمية مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية ومدى الاتجاه نحو المادة لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية* : جامعة الكويت- مجلس النشر العلمي، س44، ع171، 139 184.

إسماعيل، بليغ حمدي. (2011). استراتيجيات تدريس اللغة العربية: أطر نظرية وتطبيقات عملية. دار المناهج للنشر والتوزيع.

آل تميم، عبد الله محمد. (2017). تقويم مهارات النحو العربي لدى طلاب قسم اللغة العربية بكلية الآداب والعلوم في جامعة سلمان بن عبد العزيز. *مجلة العلوم التربوية والنفسية* : جامعة القصيم، مج11، ع1، 236-195.

بدران، عبد المنعم أحمد. (2008). التحصيل اللغوي وطرق تنميته (دراسة ميدانية). العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

البشري، محمد شديد. (2015). فاعلية استخدام استراتيجية الاستقصاء التأملي في تنمية مهارة الإعراب والاتجاه نحوه لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض. *المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية*: جامعة المجمعة-معهد الملك سلمان للدراسات والخدمات الاستشارية ع7، 136-91.

بلقاسم، دفة. (2008). تعليمية النحو العربي في ضوء المنهج الوظيفي. مجلة أبحاث في اللغة والأدب الجزائري: جامعة بسكرة -كلية الآداب واللغات-قسم الأدب واللغة العربية، (4): 45-64.

الجاحظ، عمرو بن بحر. (1964). رسائل الجاحظ، الجزء 3. مكتبة الخانجي.

حامد، نوال وابن حمو، محمد. (2017). ملامح النحو الوظيفي في كتاب الجيل الثاني للغة العربية السنة أولى من التعليم المتوسط. مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية: مركز جيل البحث العلمي، (36): 116-107.

الحربي، خالد عبد الرحمن وشعيب، أبو بكر عبد الله. (2019). تصور مقترح لتطوير النحو وظيفيا بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية. *مجلة مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية* : مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية، (21): 330-259.

الحقيل، سليمان عبد الرحمن. (1992). أهداف وطرق تدريس قواعد النحو العربي في مراحل التعليم العام. مطابع الفرزدق التجارية.

الخالدي، إيناس إبراهيم. (2017). أثر تطبيق مشروع رسومي الكارتونية تعلمني العربية في رفع مستوى التحصيل الدراسي للقواعد النحوية لتلميذات الصف السادس الابتدائي بمدرسة عراد الابتدائية للبنات. مجلة العلوم التربوية والنفسية: المركز القومي

للبحوث غزة، مج1، ع7، 84-72.

الخمايسة، إياد محمد. (2010). طرق تدريس اللغة العربية من منظور حديث. دار الأندلس للنشر والتوزيع.

الزهراني، محمد سعيد. (2012). مستوى تمكن طلاب اللغة العربية في جامعة الطائف من المهارات النحوية. *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية*: جامعة قناة السويس-كلية التربية بالإسماعيلية، (23): 250-225.

السامرائي، نبيهة صالح وجواد، انتصار كاظم. (2004). أساسيات طرق تدريس اللغة العربية واتجاهاتها الحديثة. دار الإخوة للنشر والتوزيع.

سيد، محمد سيد. (2021). أثر النحو الوظيفي في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها. *مجلة كلية الآداب*. جامعة الفيوم-كلية الآداب، مج13، ع2، 670-621.

شحاتة، حسن والنجار، زينب. (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. الدار المصرية اللبنانية.

الشمري، هدى علي والساموك، سعدون محمود. (2005). مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها. دار وائل للنشر والتوزيع.

الصويركي، محمد على حسن. (2014). مدى فعالية مقرر (المهارات اللغوية 101) في إكساب الطلبة الجدد المهارات اللغوية. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*: دار سمات للدراسات والأبحاث، مج3، ع12، 265-252.

عاشور، راتب قاسم؛ والحوامدة، محمد فؤاد. (2003). أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عامر، فخر الدين. (2000). طرائق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، ط2. عالم الكتب.

عبد الله، محمود عبد العزيز. (2018). المشكلات التي تواجه طلاب جامعة نجران في دراسة النحو العربي واتجاهاتهم نحو دراسته. *مجلة كلية التربية*: جامعة أسيوط-كلية التربية، مج34، ع2، 301-271.

عطا، إبراهيم محمد. (2005). المرجع في تدريس اللغة العربية. مركز الكتاب للنشر.

عطية، محسن علي. (2007). تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية. دار المناهج للنشر والتوزيع.

عطية، محسن علي. (2008). مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها. دار المناهج للنشر والتوزيع.

علي، محمد عبد الله. (2014). مباحث في مشكلات النحو العربي وسبل علاجها: للدكتور. محمد غالب عبد الرحمن وراق. *مجلة جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية*: جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية -مركز بحوث القرآن الكريم والسنة النبوية، س17، ع29، 429-365.

عوف، جيهان محمد وسلامة، عبد البديع محمد. (2019). أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط في اكتساب مهارات النحو الوظيفي لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. *المجلة العربية للعلوم الاجتماعية*: المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، ج4، (16): 56- 92.

عوفي، عبد الكريم. (2013). مشكلات تعليم اللغة العربية وكيفية التغلب عليها. دراسات أدبية: مركز البصيرة للبحوث والاستشارات والخدمات التعلمية، (14): 22-9.

فاضل، سري مؤيد والزاملي، حسن خلباص. (2019). أثر نظرية النحو الوظيفي ودورها في اللغة العربية. *مجلة بحوث الشرق الأوسط*: جامعة عين شمس-مركز بحوث الشرق الأوسط، (52): 164-140.

قاسم، محمد جابر والحديبي، علي عبد المحسن. (2016). ضعف مخرجات تعلم اللغة العربية (المظاهر، والأسباب، والعلاج). الشارقة، الإمارات العربية المتحدة: المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج.

قزامل، سونيا هانم. (2013). المعجم العصري في التربية. عالم الكتب.

Abdullah, Mahmoud Abdulaziz. (2018). Al-Mushkilāt Alatī Tūājih Tulāb Jāmieat Najrān Fī Dirāsat Al-Nahw Al-Arabī Waitijahātihim Nahw Dirāsatih. (in Arabic) Journal of the Faculty of Education: Assiut University - Faculty of Education, Vol. 34, issue 2, 271-301.

Abu Haram, Iman Mohammed; and Abu Libdeh, Hanan Mohammed. (2015). Tasawūr Muqtarah lieilaj Sueūbāt Taealum Al-Nahw Ladā Talibāt Kulīyatī Al-Adāb Waltarbīyah Bijāmieat Al-Malik Khālid. (in Arabic) Culture and Development: Culture for Development Association, S16, issue 94, 165-204.

Abu Qatam, Ghalia Ali. (2020). Istikhdām Tiqnīat Kharāyīt Al-Mafāhīm Al-Iliktrūnīyah Fī Tayīsīr Fahm Al-Qawāeid Al-Nahwīyah Ladā Tālibāt Al-Saf Al-Eāshīr Al-Asāsī Fī Al-Urdun. (in Arabic) Journal of Educational and Psychological Sciences: Gaza National Research

Abu Bakr Abdullah. (2019). Tasawūr Muqtarah Litatwīr Al-Nahw Wazīfīn Bimaehad Taelīm Al-Lughah Al-Arabīyah Lighayīr al-Nātiqīn Bihā Fī Al-Jāmieah Al-Islāmīyah. (in Arabic) Journal of the Arabic Language Academy on the World Wide Web: The Arabic Language Academy on the World Wide Web, issue 21, 259-330.

Ali, Mohammed Abdullah. (2014). Mabāhith Fī Mushkilāt Al-Nahw Al-Arabī Wasubul Eilājihā: Lildotoor. Mohammed Ghālib Abdulrahman Warāq. (in Arabic) Journal of the Holy Quran and Islamic Sciences University: The University of the Holy Quran and Islamic Sciences - Research Center for the Holy Qur'n and the Prophet's Sunnah, S17, issue 29, 365-429.

Al-Zahrani, Mohammed Saeed. (2012). Mustawā Tamakun Tulāb Al-Lughah Al-Arabīyah Fī Jāmieat Al-Tāīf Min Al-Mahārāt Al-Nahwīyah. (in Arabic) Journal of the College of Education in Ismailia: Suez Canal University - College of Education in Ismailia, issue 23, 225-250.

Auf, Jihan Mohammed; Salama, Abdulbadie Mohamed. (2019). Athar Istikhdām Istirātījīyāt Al-Taealum Al-Nashit Fī Iktisāb Mahārāt Al-Nahw Al-Wazīfī Ladā Tālibāt Al-Marhalah Al-Thānawīyah Bialmamlakah Al-Arabīyah Al-Saeūdīyah. (in Arabic) The Arab Journal of Social Sciences: The Arab Foundation for Scientific Consultation and Human Resources Development, issue 16, Part 4, 56-92.

Aufi, Abdulkarim. (2013). Mushkilāt Taelīm Al-Lughah Al-Arabīyah Wakayīfīat Al-Taghalub Alayīhā. (in Arabic) Literary Studies: Insight Center for Research, Consultation and Educational Services, issue 14, 9-22.

Belkacem, helm. (2008). Taelīmīat Al-Nahw Al-Arabī Fī Daw' Al-Manhaj Al-Wazifi. (in Arabic) Journal of Research in Algerian Language and Literature: University of Biskra - College of Arts and Languages - Department of Literature and Arabic Language, issue 4, 45-64.

Center, Vol. 4, issue 44, 129-139.

Ahmed, Jamal Ramadan. (2014). Athar Istikhdām Istirātījīat Al-Taealum Al-Nashit Fī Tadrīs alnahw Al-Wazīfī Litanmīyat Al-Tharwāt Al-Lughawīyah Ladā Al-Tulāb Al-Nātiqīn Bighayīr Al-Arabīyah. (in Arabic) Journal of Reading and Knowledge: Ain Shams University - College of Education: The Egyptian Society for Reading and Knowledge, issue 158, 85-115.

Al Bzour, A. F (2009). The Effect of an Instructional Program Based on English Functional Grammar on the Achievement of Grammar and Communicative Skills of Secondary Stage Students in Jordan. (in Arabic) (Unpublished PhD thesis). Amman Arab University, Amman.

Al Tamim, Abdullah Mohammed. (2017). Taqwīm Mahārāt Al-Nahw Al-Arabī Ladā Tulāb Qism Al-Lughah Al-Arabīyah Bikulīyat Al-Adāb Walulūm Fī Jāmieat Salmān Bin Abd Al-Azīz. (in Arabic) Journal of Educational and Psychological Sciences: Qassim University, Vol. 11, issue 1, 195-236.

Al-Ahwal, Ahmed Saeed. (2018). Madkhal Tadrīsī Muqtarah Qāyīm Alā Tafeīl Dawr Al-Nahw Fī Fahm Al-Lughāt Wa'intājihā Wa'atharih Fī Tanmīyat Mahārāt Al-Mumārasah Al-Wazīfīyah Lilqawāeid Al-Nahawīyah Wamadā Al-Itijāh Nahw Al-Mādah Ladā Tulāb Al-Marhalah Al-Thānawīyah Bialmamlakah Al-Arabīyah Al-Saeūdīyah. (in Arabic) Journal of Gulf Studies and the Arabian Peninsula: Kuwait University - Academic Publishing Council, S. 44, issue 171, 139-184.

Al-Bishri, Mohammed Shadid. (2015). Fāeilīyat Istikhdām Istirātījīyat Al-Istiqsā' Al-Ta'amulī Fī Tanmīyat Mahārāt Al-Ierāb Walaitijāh Nahwah Ladā Tulāb Al-Saf Al-Thālith Al-Mutawasit Fī Madīynat Al-Rīyād. (in Arabic) Arab Journal of Educational and Social Studies: Majmāh University - King Salman Institute for Studies and Consulting Services, issue 7, 91-136.

Al-Harbi, Khaled Abdulrahman; And Shuaib,

Fadel, Siri Moayad; and Al-Zamili, Hassan Khulbas. (2019). Athar Nazarīyat Al-NahwAl-Wazīfī Wadawrūhā Fī Al-Lughah Al-Arabīyah. (in Arabic) Middle East Research Journal: Ain Shams University - Middle East Research Center, issue 52, 140-164.

Hamed, Nawal; And Ibn Hamo, Mohammed. (2017). Malāmih Al-Nahw Al-Wazīfī Fī Kitāb Al-Jīl Al-Thānī Lilughah Al-Arabīyat: Al-Sanah Al-Aūlā Min Al-Taelīm Al-Mutawasit. (in Arabic) Generation Journal of Literary and Intellectual Studies: Scientific Research Generation Center, issue 36, 107-116.

Khalidi, Enas Ibrahim. (2017). Athār Tatbīq Mashrūe Rusūmī Al-Kārtūnīyah Tuealimunī Al-Arabīyah Fī Rafe Mustawā Al-Tahsīl Al-Dirāsī Lilqawāeid Al-Nahwīyah Litilmīdhāt Al-Saf Al-Sādis Al-Ibtidāyī Bimadrasat Arād Al-Ibtidāīyah Lilbanāt. (in Arabic) Journal of Educational and Psychological Sciences: National Research Center, Gaza, Vol. 1, issue 7, 72-84.

Polat, M. (2017). Teachers' Attitudes towards Teaching English Grammar: A Scale Development Study. (in Arabic) International Journal of Instruction, 10(4), 379–398.

Qasim, Mohammed Jaber; Al-Hudaybi, Ali Abdulmohsen. (2016). Daef Mukhrājāt Taealum Al-Lughah Al-Arabīyah (Al-Mazāhīr, Wal'asbāb, Walealāj). (in Arabic) Sharjah, United Arab Emirates: Educational Center of the Arabic Language for the Gulf States.

Sowerki, Mohammed Ali Hassan. (2014). Madā Faeālīyat Muqarar (Al-Mahārāt Al-Lughawīyah 101) Fī Iksāb Al-Talabah Al-Judud Al-Mahārāt Al-Lughawīyah. (in Arabic) Specialized International Educational Journal: Simat Publishing House for Studies and Researches, Vol. 3, issue 12, 252-265.

Swierzbin, B, & Reimer, J. (2019). The Effects of a Functional Linguistics-Based Course on Teachers' Beliefs about Grammar. (in Arabic) Lang`uage Awareness, 28(1), 31–48.

Syed, Mohamed Syed. (2021). Athar Al-Nahw Al-wazīfī Fī Tadrīs Al-Lughah Al-Arabīyah Lighayīr Al-Nātiqīn Biha. (in Arabic) Journal of the Faculty of Arts: Fayoum University - Faculty of Arts, Vol. 13, issue 2, 621-670.

Optimizing AI Integration in EFL Classrooms: A SWOT Analysis

تحسين دمج الذكاء الاصطناعي في فصول اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية: تحليل رباعي

DR. Basmah Ali Abu-ghararah
Associate Professor of English Language Curriculum and Methods,Department of Curricula, Teaching Methods and Educational Technologies, College of Education,Taibah University
ORCID: 0000-0002-0617-8200

د. بسمة بنت علي أبوغرارة
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية المشارك، قسم المناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم
كلية التربية، جامعة طيبة

(قدم للنشر 05 /03/ 2024، وقبل في 04 /04/ 2024)

Abstract

This study critically assessed the integration of artificial intelligence (AI) within English as a Foreign Language (EFL) instructional contexts, aiming to outline the strengths, weaknesses, opportunities and threats (SWOTs) associated with its application. A mixed-methods research design was followed to synthesise qualitative insights from the content of semi-structured interviews with a purposive sample of eight EFL teachers, as well as quantitative evidence from the results of a broader survey of 260 participants. The qualitative component, rich with experiential narratives, complements the statistical analysis, providing a comprehensive perspective on the operational potential and constraints of using AI in EFL classrooms. Notably, the SWOT analysis, performed on the combination of interview responses and quantitative data, illuminates the strategic positioning of AI in language instruction, highlighting the innovation's transformative potential while acknowledging the intrinsic challenges and peculiarities inherent to educational AI-based systems. The findings are intended to guide the implementation of AI resources in EFL settings, advocating for approaches that enhance pedagogical outcomes and for using AI effectively in language education.

Keywords: Artificial Intelligence (AI), teachers, integration of technology in education, professional training, teachers' beliefs.

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم دمج الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، بهدف تحديد نقاط القوة والضعف والفرص والتحديات المرتبطة بتطبيقه. استخدمت الدراسة المنهج المختلط الذي يجمع بين المنهجين النوعي والكمي. تم إجراء تحليل المحتوى للموضوعات الرئيسية التي جمعت من خلال المقابلات الشبه منظمة مع مجموعة من المعلمين والمعلمات. وبعد ذلك، تم تحليل نتائج استبيان 260 معلمًا ومعلمة، بهدف توفير وجهة نظر شاملة حول الإمكانات التشغيلية والقيود المتعلقة باستخدام الذكاء الاصطناعي في فصول تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. توضح النتائج أن دمج الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة الإنجليزية يشكل نقاط قوة وضعف على حد سواء بسبب القيود المختلفة، مثل التأثيرات المترتبة على تكاليف التكنولوجيا الجديدة وسياسات الأمان والخصوصية وكذلك احتياج معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية للتدريب وتطوير المهارات.

الكلمات المفتاحية: تنمية المهارات، المعلمين والمعلمات، دمج التقنية في التعليم، التدريب المهني، اعتقادات المعلمين.

Introduction:

Artificial intelligence (AI) refers to a computer system's ability to independently assign, solve and complete tasks that traditionally would require human input or guidance (Haenlein & Kaplan, 2019). AI has been in existence, to some extent, since the creation of computers in the 1950s (Bentley, 2020). However, the technology has developed rapidly and continuously since then, becoming a far more prevalent and essential component across scientific, technical and academic domains. In the academic domain, the pedagogical integration of AI into the classroom has addressed some of the greatest educational challenges in recent years by transforming teaching and learning practices. Overall, AI has become a mainstream, global technology due to its enormous potential for facilitating individuals' lives as well as firms' and businesses' operations so they can stay ahead of their competitors and accelerate progress towards achieving a developed and sustainable world.

Basic forms of AI have been used in education and studied in that context since the 1980s. Recent related research follows two complementary channels: the development of tools for use in the classroom, and the use of AI 'to understand, measure and improve education' (Williamson & Eynon, 2020, p. 224). The current study was designed to investigate and enhance our understanding of the perceived strengths, weaknesses, opportunities and threats (SWOTs) associated with the use of AI in English as a Foreign Language (EFL) classrooms from the perspective of teachers in Medina, Saudi Arabia. Initially, in-depth semi-structured interviews were conducted with eight EFL teachers to gather qualitative insights. Following this, a SWOT analysis questionnaire was administered to 260 EFL teachers. The two approaches together combined qualitative and quantitative data to draw a comprehensive picture of AI's role in EFL education.

Despite its novelty, the AI domain has received significant attention in Saudi Arabia. Technological developments across the world and employment of the inclusive development plan and Vision 2030 in Saudi Arabia helped the government to recognise the need to support AI. Thus, the country invested in technology, especially in the education sector, to ensure those entering the workforce were adequately trained in technology in order to meet the needs of the labour market. Nevertheless, few Saudi universities and high schools now include AI as a subject in their curricula. Additionally, few academic studies have examined the importance of AI in general or in the EFL context.

One of these limited studies was conducted by Tanveer et al. (2020), who described the positive influence of AI on motivating and guiding educational policymakers. The authors claimed AI implementation in education leads to education for sustainable development, which 'aims to promote the development of knowledge, skills, understanding, values, and actions necessary to build a sustainable world, to protect and preserve the environment, and [to] promote social equity and economic sustainability in developing nations' (UNESCO, 2019, para. 2). Simultaneously, Elhajji et al. (2020) discussed specific strategies for revolutionising teaching and learning methods by implementing AI in Saudi universities. Their research confirms that using AI in education can promote positive learning outcomes and educational quality.

AI in EFL Classrooms: An Overview

AI involves more complex functions than the simple use of a machine to collect data and save time on repetitive tasks (Watters, 2023). The technology includes a machine learning dimension within which 'a system is considered "intelligent" when it "learns" from the data it is fed' (Berendt et al., 2020, p. 312). One of the AI applications most commonly used in education is Intelligent Tutoring Systems (ITS), which was designed to provide 'automated, adaptive and individualised instruction' (Holmes & Tuomi, 2022, p. 543). Also commercially available are such applications as interactive chat systems for spoken and written languages, essay writing tools (Alharbi, 2023) and translation and paraphrasing functions (Dinneen, 2021), with new tools continually emerging. Google Expeditions, a specialised intelligent AI system used in the EFL classroom, enables students to engage in immersive role-playing games and to experience virtual reality simulations (Delgado et al., 2020). Despite the applications available related to ESL teaching and learning, research that assesses which AI technologies are most useful for EFL teaching and learning and that uncovers the kinds of problems that may arise in their implementation is lacking. Thus, a SWOT analysis was conducted to better understand the key positive and negative issues associated with using AI in the EFL Saudi context.

Andersen and Andersen (2017) asserted that teachers' perceptions of challenges and oppor-

tunities in schools can impact their professional development. For example, teachers' insights can significantly influence their acceptance of new approaches, techniques and activities. This, in turn, can affect their professional development because positive perceptions of novel approaches may better motivate them to engage in professional development and to learn innovative approaches to shaping students' learning environments and influencing student motivation. Hence, to equip teachers with the skills they need to organise and direct practical teaching activities, their perceptions of their own classrooms must be considered (Ismail et al., 2019).

Furthermore, teachers' views of and readiness to implement AI must be considered so the educators can be provided with the competencies to plan, diversify and manage practical-based AI teaching activities (Ismail et al., 2019, p. 4). According to Danielson (2007, p. 19), a teacher's planning and readiness to organise effective teaching strategies can be defined as a 'behind-the-scenes business' in designing the classroom learning environment. To keep that business operating efficiently, teachers must be open to testing new technologies, learning new repertoires of skills and experimenting with AI tools. At the same time, they must not only understand the potential of AI but also demonstrate an interest in implementing it.

Strengths of AI in EFL Classrooms

One strength associated with using AI in the EFL classroom is the technology's ability to improve pedagogical efficiency and feedback. AI uses an exceptionally large amount of data in its initial design and ongoing improvements, but it also generates new data in the form of instant feedback provided to students, which can be used by teachers to monitor student progress more effectively, eliminating the need to spend long hours marking individual student work, calculating grades and so on (Traxler et al., 2023). This automation of routine pedagogical tasks reduces teachers' time-on-task to allow them to concentrate on more creative and higher-level undertakings.

According to Alm and Watanabe (2023, p. 27), 'ChatGPT holds promise as a tool for differentiated explanation, dialogue practice and learner-driven knowledge construction when guided by principles of pluralism, equity and social justice'. In other words, if students engage critically with the tool and do not simply accept its feedback without critical consideration, the tool can have immense potential for deep kinds of learning about social and political issues, such as language differences, class barriers and gender inequality. To some degree, the Freirean theory of pedagogy can complement the capabilities of AI by encouraging critical thinking and opening students to a wider range of roles and possibilities than they might encounter in a standard in-person teaching context (Alm & Watanabe, 2023).

Tahiru (2021) explained that as AI technology advances, it can better help teachers in the classroom to make learning more efficient for students. Tahiru added that rapid technological advancements have enabled the development of sophisticated AI systems tailored to accommodate the specific needs of teachers and schools. For instance, these systems can help teachers plan classes and identify gaps in learning; AI also can suggest content based on student achievement data. Sumakul (2019) noted that AI offers new tools that may change the way educators conduct lessons but emphasised that educators must develop certain skills to work effectively with AI in education.

Kuflinski (2019) opined that AI technology has assisted in enhancing the efficiency of the traditional classroom experience without disrupting its core process. Moreover, studies have shown that using AI applications in EFL classrooms promotes reading comprehension (Bailey et al., 2021) and improves speaking skills (El Shazly, 2021). Other research has shown that student motivation to use AI had high validity (Delgado et al., 2020; Yin et al., 2021).

Recently developed educational AI applications use facial recognition software to evaluate students' engagement levels as they attend lectures (Kim et al., 2018). The system effectively provides real-time suggestions to academic lecturers as they present their lessons so that they can adjust their presentations and improve the value of the class. This system was designed to increase teachers' emotional awareness of the way students receive their choices regarding class materials and activities.

Luckin (2019) observed that AI can help to prioritise teaching strategies, focusing on human intelligence and making learning more precise in educational and language learning settings. To illustrate, AI can sort and analyse copious amounts of data from such sources as student progress reports and assignments. As Luckin explained, these data can be used to identify areas where students need extra work or support, saving teachers the considerable time needed to discover these issues

themselves. Yang (2021) agreed that AI can help schools, teachers and students better understand which learning needs to prioritise and highlighted the way teachers benefit from using data to adjust their lessons according to the needs of their students. This approach was proven effective in a study demonstrating that ESL programmes in Sri Lanka successfully employed AI as a data management and content development tool (Keerthiwansha, 2018). In addition, schools have used AI to assist students in focusing on independent learning outside the classroom by providing suggestions for practice and revision based on data from previously completed assignments.

Weaknesses of AI in EFL Classrooms

Researchers have also identified weaknesses in the use of AI in EFL classrooms. For example, the findings of a recent study confirmed that many students doubted the benefits of using computer-assisted learning in the classroom, believing that humans could better understand their needs and concerns (Kim et al., 2020). Indeed, students have pointed out that teachers, not computers, are responsible for planning and delivering lessons (Kim et al., 2020). As another weakness, some second language teachers still hesitate to implement AI in their classrooms.

Howard (2013) reported that many teachers indicated they lacked the training required to use available technological options. In other words, many teachers avoided using technology because they were unfamiliar with the programs or applications to which they had access. Indeed, EFL teachers' significant lack of training was the most obvious weakness (Pedro et al., 2019). Simultaneously, some perceive an AI program's collection of data to be a violation of privacy rights (Jones et al., 2019). Therefore, although AI in the classroom has various benefits, human factors may prevent its widespread adoption.

AI tools, though potentially transformative, are not exempt from technical difficulties. Alm and Watanabe (2023) indicated that frequent technical disruptions can significantly impede the flow of EFL classes. These interruptions stem from unreliable internet connections, software glitches or hardware malfunctions, each contributing to the loss of valuable instructional time and reduced student engagement.

The usability of AI tools is a critical factor for their successful adoption in educational settings. Dimitriadou and Lanitis (2023) claimed that many AI applications are designed without sufficient consideration of the end users' proficiency with technology, which can result in applications that are too complex and not sufficiently user-friendly for both teachers and students. Srinivasan and González (2022) warned that over-reliance on AI for language practice and feedback can marginalise the human elements crucial for language acquisition, such as social interactions and cultural differences. The results of a study by Gomez and Lewis (2019) support this viewpoint, revealing that the over-reliance on AI for language learning can hinder the development of critical communicative competencies in EFL learners.

Opportunities for AI in EFL Classrooms

The future of EFL education will be shaped by the potential of AI to deliver adaptive learning experiences. Alam's (2023) extensive review on adaptive learning technologies emphasised the ways AI systems can adapt educational content to the individual learner's needs and preferences. By continuously analysing student performance, AI can offer personalised feedback and adjust learning paths accordingly, an approach that will become an essential component of effective EFL instruction.

AI's role in facilitating innovative teaching methods in EFL classrooms cannot be overemphasised. AI applications have the capacity to enhance teaching methodologies by offering interactive and engaging learning experiences that were previously difficult or impossible to implement. As an illustration, students can be tasked with utilizing the Grammarly tool to review surface features, making corrections on any grammatical errors independently. This approach allows the teacher to allocate classroom time to engaging with students on the substantive aspects of their papers (Holmes & Tuomi, 2022).

AI also plays a critical role in providing language support for EFL students who require extra assistance. Yeh and colleagues (2022) showed that AI-driven tutoring systems can offer supplemental, on-demand linguistic guidance that is especially beneficial for learners struggling with certain language aspects. These systems can provide explanations, translations and practice exercises that complement classroom instruction, effectively bridging the gap in language support services.

An often-overlooked opportunity for employing AI in EFL education is making use of its ability to foster cross-cultural communication skills by

pairing learners with native speakers and with other learners around the world, facilitating authentic communication and cultural exchanges. Such interactions can enhance learners' understanding of diverse cultural contexts in language use. As globalisation continues to bring diverse cultures into closer contact, the importance of cross-cultural competencies in language education has become paramount (Lina, 2022).

Threats of AI in EFL Classrooms

As AI is increasingly rolled out in EFL classrooms across the world, a number of threats remain. The major threats presented by using AI in EFL classrooms pertain to ethical considerations. One recent study identified problematic issues, such as 'flawed data, partially incomprehensible computational methods, narrow forms of educational knowledge baked into the online environments, and a reductionist discourse of data science with evident economic ramifications' (Perrotta & Selwyn, 2020, p. 256). Such processes can dehumanise students and teachers alike because users are often not consulted about the processes in which they are obliged to take part (Hillman, 2023). Even more worrisome, considerable biases are inherent in the data that AI uses in its algorithms; this means that a monocultural emphasis is being propagated across the world, with negative consequences for learners who have a different cultural background (Alm & Watanabe, 2023).

In addition, over-reliance on this technology can result in online learning displacing teachers, ultimately posing a threat to teachers' jobs (Traxler et al., 2023). Another threat related to AI use in EFL classrooms concerns data privacy and security matters.

One of the most significant threats presented by the integration of AI into EFL classrooms is the potential neglect of learners' emotional and social needs. Human teachers play a critical role in recognising and responding to the affective states of students, a nuanced aspect of teaching that AI systems currently lack the sophistication to replicate (Woolf et al., 2013). The absence of such emotional support within AI-driven classrooms can hinder the development of a positive learning atmosphere, potentially impacting student engagement and outcomes (Woolf et al., 2013).

Another threat is the potential for AI to promote a standardised approach to EFL instruction. While AI can efficiently handle substantial amounts of data and potentially personalise learning to some extent, the process risks the homogenisation of teaching practices (Tahiru, 2021). Such standardisation may jeopardise the accommodation of diverse learning styles, preferences and cultural backgrounds that is essential for effective language learning (Williamson & Eynon, 2020). The nuanced decisions that educators make, based on their professional judgment and personal interactions with students, may be oversimplified by AI algorithms, leading to an educational experience that fails to meet the unique needs of each learner.

Integrating AI in EFL Classes: A SWOT Analysis

Based on the analysis presented in the previous subsection, this subsection provides a SWOT analysis on the integration of AI in EFL classrooms. This analysis summarises the advantages and potential drawbacks of integrating AI in EFL instruction. These observations are presented in a SWOT analysis structure, detailed in Table 1.

Table 1
SWOT Analysis of Integrating AI in Smart EFL Classrooms

STRENGTHS	WEAKNESSES
• Enhances learner engagement / motivation • Improves pedagogical efficiency and feedback • Enhances accessibility and inclusivity • Personalisation at scale	• Technical disruptions • Lack of teacher training and preparedness • Complexity and lack of user-friendliness • Fewer face-to-face interactions
OPPORTUNITIES	**THREATS**
• Innovative teaching methods • Enhanced language support • Adaptive learning • Bridging support gap • Cross-cultural communication skills	• Over-reliance on technology leading to displacement of teachers • Lack of privacy and security • Neglecting students' emotional and social needs • Standardised approach to teaching

Research Questions

The educational use of AI is a rapidly growing field, with many potential benefits for students and teachers. However, research on the perceptions and readiness of Saudi EFL teachers relative to using AI in their classrooms is lacking. The research questions that follow were drafted to satisfy the general purpose and intentions of the study in response to that gap in the literature; specifically, the questions were designed to identify EFL teachers' perceptions of and readiness to use AI in the classroom.

1. What are the strengths, weaknesses, opportunities, and threats (of AI integration in EFL classrooms?
2. Is there a statistically significant difference at the alpha level of 0.05 in the SWOT factors identified by male and female EFL teachers?
3. Is there a statistically significant difference at the alpha level of 0.05 in the SWOT factors identified by EFL teachers with bachelor's degrees compared to those with postgraduate degrees?

Methods

Participants

To gain deeper insights into the specific experiences and perspectives of EFL teachers in Medina, Saudi Arabia, a purposive sample of eight participants was recruited. Through in-depth semi-structured interviews, these teachers had the opportunity to share their thoughts and experiences related to using AI in EFL classrooms for a SWOT examination. These interviews provided meaningful qualitative data that complemented the data gathered through the quantitative survey conducted on a larger sample of 260 participants.

Out of the 260 study participants, more were male (154, or 59.2% of the sample) than female (106, or 40.8%). Most participants held a bachelor's degree (166, or 63.8%), while the remaining 94 participants (36.2%) possessed postgraduate qualifications. As Table 2 illustrates, the sample size for each demographic variable totals 260 participants, accounting for 100% of the study sample. Additionally, all participants were public secondary school teachers.

Table 2

Descriptive Sample of Demographic Variables of Study

Gender				Education			
Males		Females		Bachelor's		Postgraduate	
n	%	*n*	%	*n*	%	*n*	%
154	59.2	106	40.8	166	63.8	94	36.2

Data collection

This study was designed as a synergistic combination of semi-structured interviews and a SWOT analytical framework, which together have provided a comprehensive understanding of the integration of AI into EFL instruction. The qualitative exploration was conducted carefully through a series of detailed, semi-structured interviews with selected participants who had direct experience with the implementation of AI in EFL classrooms. The interviews were intended to elicit in-depth insights into the participants' perceptions and experiences and the nuanced challenges and benefits they observed related to using AI in the EFL classroom. Upon completing the interviews, each session was transcribed verbatim, preserving participants' perspectives with the utmost fidelity. These abundant qualitative data were then analysed using thematic coding, through which patterns, ideas and frequencies were noted, leading to a preliminary understanding of the core aspects of the subject under investigation.

After the qualitative analysis, a SWOT analysis was performed to systematically classify the interview data according to strengths, weaknesses, opportunities and threats related to the use of AI in EFL settings. This framework allowed for a structured evaluation of the internal and external factors affecting the pedagogical integration of AI technologies. The strengths and opportunities identified through the interviews highlighted the potential enhancements AI can bring to EFL instruction.

Data Analysis

For this study, the data analysis process was precisely arranged to ensure an examination of both the qualitative interview data and the results of the SWOT analysis questionnaire. Initially, an exhaustive transcription of the collected interviews was undertaken. This preliminary step was critical, as it transformed the spoken word into text that could be methodically analysed. Subsequently, the data were subjected to a thorough content analysis. This involved an iterative coding sequence, during which responses were analysed and categorised into emergent themes and patterns. The coding

framework was developed inductively, allowing the data to guide theme identification, and was simultaneously informed by the theoretical underpinnings of the SWOT analysis, ensuring that the strengths, weaknesses, opportunities and threats associated with the integration of AI in EFL education were comprehensively captured.

Following the identification of preliminary themes through open coding, the analysis proceeded to a more focused coding phase, during which those themes were aligned with the corresponding elements of the SWOT framework. This deductive step ensured that the data were systematically examined through the conceptual framework of the research, thereby facilitating a structured synthesis of the information gathered. To bolster the credibility and reliability of the analysis, a triangulation method was employed to cross validate the qualitative findings with the SWOT analysis questionnaire results. This methodological triangulation contributed to the development of a deeper understanding of the subject under study, providing a robust platform for interpreting the multifaceted implications of AI in EFL pedagogy.

The final phase entailed the performance of a rigorous thematic analysis to investigate the data in greater depth in order to clarify the details of the identified themes and their interrelationships within the SWOT categories. This comprehensive approach guaranteed that the resulting narrative not only was grounded in the empirical data but also resonated with the theoretical constructs that shaped the study's analytical trajectory. The findings were then meticulously documented, providing a detailed account of the analysis in the research process. This systematic approach to data analysis highlighted the study's contribution to the existing body of knowledge and informed future pedagogical strategies and policy decisions within the domain of AI-enhanced language education.

Results and Discussion

Results of Qualitative Data

Strengths of Using AI in Classroom

The topic of the first research question, teachers' strengths related to using AI in the EFL classroom, was a focus throughout the interviews, with each thematic area identified as relating to positionality towards AI in the EFL classroom. Teachers expressed positive views of AI in general, noting its advantages for both learners and educators. The participants considered the automation of test grading to be valuable to students in providing them with immediate feedback; AI was also considered to benefit students by motivating them. The potential for learning that extends beyond the classroom was noted as well.

The immediate feedback element was emphasised by several EFL teachers. As Teacher 3 described, 'AI gives instant responses to students' language exercises, which is vital for their immediate learning needs.' Teacher 7 observed, 'Continuous feedback from AI helps students correct themselves on the spot and reinforces learning.' A common strength identified was the increased efficiency in handling routine tasks. 'AI systems take care of grading quizzes and giving feedback, saving me a considerable amount of time', Teacher 1 explained. Teacher 2 added, 'With AI managing attendance and assessments, I can dedicate more time to lesson planning and student interaction.'

The other theme that emerged was the ability of AI to personalise learning experiences. Teacher 8 noted, 'AI adapts to the student's learning, providing customised lessons.' Teachers 8 and 4 highlighted that students have different learning experiences and AI material can be selected accordingly, which is hard to achieve in a traditional classroom.

AI's role in encouraging student engagement was particularly praised. Teacher 5 stated, 'Gamified AI learning tools make my students more eager to participate.' Teacher 6 shared, 'The interactive nature of AI activities captures students' attention better than traditional methods of teaching and learning.'

Barriers to Implementation of AI in EFL Learning Environments

Some issues related to implementing AI in EFL learning environments were also mentioned, several of which were related to the potential of AI to distract from learning. For instance, Teacher 1 raised concerns about AI invading classrooms and impacting students' perceptions of the importance of the educator and the class subject. Meanwhile, Teachers 3 and 4 identified specific barriers to AI linked to the cost implications of new technologies, to EFL teachers' need for training on the productive use of AI in the classroom, and to AI's potential to be distracting. Teacher 3 stated, 'The cost of these new AI technologies is not just a line item; it's a formidable barrier for many schools.' Indeed, Teacher 8 suggested that educators were willing to embrace new technologies but had

training needs that had to be fulfilled. Moreover, Teacher 5 recognised the need for additional computing resources: 'The integration of AI is not just about software—we need the hardware to support it. Additional computing resources are not a luxury, but a requirement for these technologies to be effectively utilized in EFL contexts.'

Another attitudinal barrier was identified. Issues regarding AI as a perceived threat to educators' autonomy and job security were raised by four respondents. This indicates that the potential exists for educators to refuse to engage with modern technologies for fear of seeing their positions become obsolete as they are replaced by AI systems over time.

Teacher 3 differentiated between teacher-, learner- and resource-focused AI, shedding light on the broader dimensions of opportunities. The necessity for training was emphasised by three respondents; they highlighted that such development requires support through access to suitable resources for delivering learning with AI technologies. The discussion largely revolved around computer hardware. For example, the respondents did not delve into detailed conversations about the implications of AI on course design. Rather, they focused on the personalisation of learning, which they perceived as beneficial, and reiterated the importance of providing educators with support to fully influence the advantages of AI. The emphasis on training and development indicated that, collectively, the teachers interviewed felt they were not completely prepared to integrate AI into their EFL classrooms.

Teachers' Opportunity to Use AI in Their Teaching

Four of the eight teachers focused on teachers' opportunities to use AI in an EFL classroom. Teachers communicated throughout the interviews that both they and their students utilised various digital and online resources, from dictionaries to virtual assistants, such as Siri, to support teaching and learning. Participants welcomed the use of AI for its potential to make the subject more accessible and relevant, to provide access to extensive content, to offer support for students and to automate grading and administrative aspects of the teacher's role.

Teacher 5 observed that AI was seen as providing an opportunity to bridge educational gaps in under-resourced settings and adaptive learning. Teacher 7 commented, 'AI can provide high-quality educational resources to areas where such materials are scarce.' Finally, Teacher 8 concluded, 'With AI, we have the chance to democratise language learning, making quality education accessible to all.'

Threats to Teachers Related to Their Use of AI in Teaching

Teachers' concerns about job security surfaced throughout the interviews. Teacher 3 shared, 'There's a fear that AI might eventually replace teachers, which is disconcerting.' Teacher 8 added, 'The threat to our profession is real if institutions decide to cut costs by using AI instead of human teachers.'

Furthermore, concerns about privacy and data security emerged. Teacher 3 highlighted, 'I'm concerned about the storage and use of student data by AI systems', while Teacher 4 noted, 'There's always a risk of data breaches, which could compromise our students' confidentiality'.

A significant matter raised was the potential reduction in human interaction. Teacher 1 expressed, 'While AI can offer personalised learning, it lacks the human touch that is essential for language's social aspect.' Teacher 2 worried that 'students might become too reliant on AI, leading to decreased face-to-face communication with teachers and peers'.

Quantitative Results

The Statistical Package for Social Sciences and Humanities (SPSS, Version 23: Statistical Package for Social Sciences) was used to perform the necessary statistical analyses:

- an exploratory factor analysis to verify the construct validity of the study tool (questionnaire)
- a reliability coefficient using Cronbach's alpha
- descriptive statistics: mean, standard deviations, degree of appreciation and ranks for each item of the study tool
- independent sample t-test

Validity and Reliability

1.Validity

Construct Validity (Factor Analysis; Exploratory Factor Analysis)

The results as presented in Table 3 show that

all eigenvalues were greater than 1. All Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) values were greater than 0.50, and all values from Bartlett's test of sphericity were statistically positive at the level of statistical significance (α = 0.05). All values of the factor were loaded on one factor, and their values exceeded 0.40. The results of the exploratory factor analysis indicated that the questionnaire had a high degree of construct validity. The survey items were developed specifically for this study, ensuring that they were tailored to the context and objectives of the research.

Table 3
Loadings (Correlations) Matrix for Items on Dimensions of Study Tool

No.	Item	Loadings
1	AI tools have improved the efficiency of EFL instruction in my classroom.	0.69
2	The use of AI has led to more personalised learning experiences for my students.	0.72
3	AI integration has increased student engagement and motivation related to learning English.	0.72
4	AI technologies provide accurate and immediate feedback in response to students' assignments and queries.	0.69
5	Educators are provided with inadequate training and support on ways to implement AI in EFL classrooms.	0.60
6	AI tools are too complex and are not user-friendly enough for both teachers and students.	0.51
7	Technical issues with AI tools frequently disrupt the flow of EFL classes.	0.45
8	Integrating AI in EFL instruction has led to fewer face-to-face interactions between teachers and students.	0.52
9	AI integration in EFL classrooms offers opportunities for more innovative teaching methods.	0.74
10	AI technologies will become essential tools for adaptive learning in EFL in the future.	0.75
11	The use of AI can help bridge the gap for students who require additional language support.	0.68
12	AI has significant potential for use in developing EFL learners' cross-cultural communication skills.	0.72
13	Over-reliance on AI can diminish the role of human teachers in EFL education.	0.56
14	Using AI in the EFL classroom puts attention to the emotional and social needs of EFL learners at risk.	0.49
15	Privacy and data security concerns regarding student information are heightened with AI use.	0.55
16	AI use in the classroom can lead to a standardised approach in EFL teaching that may not be suitable for all learners.	0.63
Kaiser–Meyer–Olkin		0.834
Bartlett's test of sphericity – chi-square		2218.734
df		120
eigenvalue		6.331
Sig.		0.00*

Statistically significant at 0.05 = α

2.Reliability

As Table 4 illustrates, all reliability coefficient values were high; percentages were acceptable because they were greater than the permissible limit (0.70). Thus, the study tool was suitable for the application to achieve the purposes of the research.

Table 4
Reliability Test (Cronbach's Alpha) for Variables

No.	Dimensions	No.	Cronbach's Alpha (Alpha Value [α])
1	Strengths	4	0.875
2	Weaknesses	4	0.818
3	Opportunities	4	0.827
4	Threats	4	0.766
	Overall	16	0.893

Results

Table 5 presents mean values ranging from 3.62 to 3.70, with standard deviations between 1.00 and 1.15. The overall mean was 3.65 with a standard deviation of 0.90. These results indicate a medium degree of variability.

Strengths

An analysis of the strengths associated with the use of AI in EFL instruction is summarised in Table 5. The results reflect teachers' perceptions based on four key items, with means ranging from 3.62 to 3.70 and standard deviations from 1.00 to 1.15. The overall mean was 3.65 with a standard deviation of 0.90, indicating a medium importance level for the recognised strengths of AI.

Table 5
Mean, Standard Deviation, Rank and Importance Level of Strengths Items

No.	Items	M	SD	Rank	Importance Level
1	AI tools have improved the efficiency of EFL instruction in my classroom.	3.65	1.15	2	Medium
2	The use of AI has led to more personalised learning experiences for my students.	3.62	1.00	4	Medium
3	AI integration has increased student engagement and motivation related to learning English.	3.70	1.03	1	High
4	AI technologies provide accurate and immediate feedback to students' assignments and queries.	3.64	1.06	3	Medium
	Overall	3.65	0.90		Medium

The item ranked highest in terms of strength was increased student engagement and motivation (M=3.70, SD=1.03), which suggests that the teachers found AI to be a significant contributor to maintaining and stimulating student interest in learning English. The overall medium importance level indicates that, while AI is seen as beneficial, it is not without its limitations or challenges in the EFL classroom.

Weaknesses

Table 6 presents the data related to the weaknesses associated with AI integration in EFL instruction, with an overall mean of 3.34 and a standard deviation of 0.74, which indicates a medium importance level for the identified weaknesses.

Table 6
Mean, Standard Deviation, Rank and Importance Level of Weaknesses Items

	Items	M	SD	Rank	Importance Level
1	Training and support for educators on how to implement AI in EFL is inadequate.	3.81	1.05	1	High
2	AI tools are too complex and are not user-friendly enough for both teachers and students.	2.86	1.19	4	Medium
3	Technical issues with AI tools frequently disrupt the flow of EFL classes.	3.32	0.96	3	Medium
4	Integrating AI into EFL instruction has led to fewer face-to-face interactions between teachers and students.	3.38	1.03	2	Medium
	Overall	3.34	0.74		Medium

The most significant weakness identified was the lack of adequate training and support for educators on ways to implement AI (M = 3.81, SD = 1.05). This suggests a clear need for better professional development and resources to equip teachers with the skills necessary to effectively use AI in their instruction. The item rated lowest pertained to the complexity and user-friendliness of AI tools (M = 2.86, SD = 1.19), indicating that while there were concerns about the accessibility of AI, it was not perceived as the most critical issue.

The overall medium importance level of the weaknesses suggests that, while notable concerns did exist about the integration of AI into EFL instruction, they were considered manageable rather than insurmountable.

Opportunities

As Table 7 shows, EFL teachers perceived several opportunities related to the integration of AI in the classroom. The items ranged in mean scores from 3.68 to 3.83, with standard deviations from 0.95 to 1.08, and all items ranked as high in importance. The highest rated opportunity was the potential for using AI to develop learners' cross-cultural communication skills (M=3.83, SD=0.95), indicating that the teachers viewed AI as a powerful tool for enhancing students' ability to engage with diverse cultures. The overall mean for opportunities was 3.77 with a low standard deviation of 0.83, indicating a high level of agreement among teachers about the positive implications of AI.

The results imply that, while EFL teachers recognise the potential of AI to innovate and support teaching methods, they remain cautious about its implications.

Table 7
Mean, Standard Deviation, Rank and Importance Level of Opportunities Items

No.	Items	M	SD	Rank	Importance Level
1	AI integration in EFL classrooms offers opportunities for more innovative teaching methods.	3.68	1.02	4	High
2	AI technologies will become essential tools for adaptive learning in ESL in the future.	3.79	1.08	2	High
3	The use of AI can help bridge the gap for students who require additional language support.	3.77	1.07	3	High
4	AI has significant potential for use in developing EFL learners' cross-cultural communication skills.	3.83	0.95	1	High
	Overall	3.77	0.83		High

Threats

The perceived threats related to the use of AI in EFL classrooms (see Table 8) had a lower overall mean (3.57) with a standard deviation of 0.79, suggesting that teachers still perceive significant risks associated with AI use but with less accord than the opportunities. Privacy and data security concerns (M = 3.77, SD = 0.92) were rated at the highest importance level, reflecting high awareness of the potential misuse of student data. The threat of AI leading to a standardised teaching approach was also rated highly (M = 3.70, SD = 0.93), suggesting fears that AI may not accommodate individual learner differences.

Table 8
Mean, Standard Deviation, Rank and Importance Level of Threats Items

No.	Items	M	SD	Rank	Importance Level
1	Over-reliance on AI can diminish the role of human teachers in EFL education.	3.18	1.24	4	Medium
2	Using AI in the EFL classroom puts attention to the emotional and social needs of EFL learners at risk.	3.61	1.05	3	Medium
3	Privacy and data security concerns regarding student information are heightened with AI use.	3.77	0.92	1	High
4	AI can lead to a standardised approach in EFL teaching that may not be suitable for all learners.	3.70	0.93	2	High
	Overall	3.57	0.79		Medium

The results of an independent sample t-test were used to answer the second question – Is there a statistically significant difference at the alpha level of 0.05 in the SWOT factors identified by male and female EFL teachers? As shown in Table 9, no statistically significant difference existed at the degree of significance (α = 0.05) between males and females in optimising AI in EFL classrooms, with none of the t-test values showing a statistically significant result. This is evident from the convergence of the mean values for the responses of the male and female sample, indicating that both male and female teachers held similar views on the optimisation of AI, which suggests that any use of AI in EFL classrooms should be applicable to all teachers, regardless of the gender of the sample.

Table 9
t-Test Results

Dimensions	Group	N	M	SD	Value t	df	Sig.
Strengths	Male	154	3.62	0.93	0.815	258	0.416
	Female	106	3.71	0.86			
Weaknesses	Male	154	3.38	0.72	0.967	258	0.335
	Female	106	3.29	0.76			
Opportunities	Male	154	3.72	0.86	1.17	258	0.237
	Female	106	3.84	0.79			
Threats	Male	154	3.55	0.79	0.392	258	0.696
	Female	106	3.59	0.80			
Overall	Male	154	3.57	0.68	0.517	258	0.606
	Female	106	3.61	0.58			

The results of an independent sample t-test were also used to answer the third question: Is there a statistically significant difference at the alpha level of 0.05 in the SWOT factors identified by EFL teachers with bachelor's degrees compared to those with postgraduate degrees? Table 10 shows a statistically significant difference in the reported strengths at the level of significance (α = 0.05) due to education level (bachelor's vs. postgraduate). This difference favors those with bachelor's degrees, as their mean response was higher than those with postgraduate education.

Similarly, a statistically significant difference existed at the level of significance (α = 0.05) in the reported weaknesses due to education (bachelor's vs. postgraduate). Again, bachelor's degree holders had higher mean responses, indicating greater concern. However, no statistically significant difference existed in the perception of opportunities or threats related to AI based on education level. This was evident from the convergence of mean values for the bachelor's and postgraduate degree groups. Interestingly, despite these specific differences, a statistically significant difference also existed in the overall category (α = 0.05), with bachelor's degree holders expressing slightly more negative views of AI in general.

Teachers' perceptions of AI differed slightly based on their education level. Bachelor's degree holders reported significantly greater concerns about AI-related weaknesses in the classroom, and they also had a slightly more negative overall view of AI compared to teachers with postgraduate degrees. It's possible that this difference stems from factors such as varying levels of experience or differences in how technology is addressed within teacher education programs. Interestingly, there was no significant difference between the groups in how they perceived AI's opportunities or potential threats. Table 10 provides the detailed statistical results.

Table 10
t-Test Results

Dimensions	Group	*N*	*M*	*SD*	Value *t*	*df*	Sig.
Strengths	bachelor's	166	3.78	0.75	3.09	258	0.002*
	postgraduate	94	3.43	1.10			
Weaknesses	bachelor's	166	3.44	0.60	2.76	258	0.006*
	postgraduate	94	3.18	0.91			
Opportunities	bachelor's	166	3.83	0.70	1.67	258	0.097
	postgraduate	94	3.65	1.02			
Threats	bachelor's	166	3.60	0.67	1.01	258	0.312
	postgraduate	94	3.50	0.98			
Overall	bachelor's	166	3.66	0.49	2.75	258	0.006*
	postgraduate	94	3.44	0.83			

**** Statistically significant at (α = 0.05).***

The qualitative and quantitative results revealed a complex landscape regarding the opportunities for using AI in EFL classrooms. The participants generally welcomed the use of digital tools and AI, viewing technology as an assistant rather than as a threat to the traditional teaching paradigm. This positive attitude towards integrating AI into EFL classes aligns with several reports that highlight the potential of AI to revolutionise teaching (Kim et al., 2018; Kuflinski, 2019).

The overall medium importance level assigned to the strengths of AI suggests that EFL teachers rec-

ognise the benefits of AI but also maintain a critical stance towards its application in educational settings. The highest ranked strength was increased student engagement and motivation, which indicates that teachers valued AI's ability to make learning more interactive and to meet student needs, potentially leading to better learning outcomes. These results are compatible with previous research regarding the strength of integrating AI into EFL classrooms (Alm & Watanabe, 2023; Delgado et al., 2020; Tahiru, 2021; Yin et al., 2021).

The results also emphasise training and development by highlighting a critical gap between the opportunities presented by AI and the teacher's ability to take advantage of them. The findings imply that for AI to be more widely accepted and utilised effectively in EFL settings, a concerted effort must be made to provide training programmes for teachers. This training should cover not only the technical aspects of AI tools but also pedagogical strategies for integrating these technologies in a way that complements traditional teaching methods.

At the same time, the call for access to appropriate resources, particularly in computer hardware, suggests that while the teachers were forward-thinking, support was lacking. This disparity resonates with findings from Howard (2013), who indicated that without proper training, the potential of AI cannot be fully realised, and its integration might even be counterproductive. The results also indicate the disruption caused by technical issues and the decrease in face-to-face interactions between teachers and students. These seem to be consistent with the findings from other research by Alm and Watanabe (2023).

The integration of AI in EFL classrooms has been heralded for its potential to personalise learning and provide immediate feedback. However, the results indicate concerns exist regarding privacy and data security with AI use. This outcome is in line with the findings reported by Perrotta and Selwyn (2020), who revealed that the deployment of AI technologies is not without significant risks, particularly concerning ethical considerations.

The results highlighted a critical concern that the algorithmic nature of AI may not be sufficiently sensitive to the complex and subjective dimensions of language education. Moreover, teachers are profoundly entrenched in their experiences and comprehension of their students' needs. The complex decisions teachers make drawing from interactions, observations and implied knowledge of their students' capabilities and needs cannot be easily quantified by AI systems. These results are consistent with those of other research endeavours, such as those from Tahiru (2021) and Woolf et al. (2013).

Conclusion and Recommendations

In conclusion, while AI presents several strengths that can enhance EFL instruction, its weaknesses must be addressed through comprehensive training, better-designed tools and strategies that preserve the essential role of the teacher. As AI continues to evolve, ongoing research and feedback from teachers will be critical in shaping its role in language education.

While some concerns were noted, not the least of which related to the potential for AI to supplement live teaching by humans, the teachers were broadly optimistic about the potential for AI to contribute to the EFL classroom. Advantages were identified for both students and teachers. The participants held positive views towards using AI in the EFL classes. However, resource-based and training-related implications were noted as barriers to integrating AI into classroom teaching and learning, and recommendations were made for relevant training and development and for classrooms to be appropriately equipped.

Along with making recommendations linked to the need for training and development, also recommended was an audit, not only to assess teachers' existing skills and abilities but also to fully consider the implications of AI for course design, delivery and assessment, as well as pertaining to teachers' interactions and work with their students. This involves identifying appropriate AI technologies, embedding them as relevant in curricula and designing new courses to maximise the usefulness of the technology. This information can be used to design the training and ongoing development of EFL teachers. Such training might usefully encompass AI in its definitional respects, its potential to support language learning, its limitations and the technical aspects of new related technologies. In addition, developmental work should focus on the central role of the educator. AI's limitations and potential as a set of educational tools

should be made clear and transparent to ensure that AI is not overused and to reinforce the vital role of language specialists and teachers. Teachers, policymakers and AI developers must work collaboratively to manage ethical considerations and the risk of undermining the human-centric nature of education.

Limitations of the Study

This study provided valuable insights into the integration of AI in EFL classrooms through SWOT analysis. However, it was not without its limitations. One significant constraint was the reliance on a limited sample of EFL teachers, which may not have accurately represented the entire teaching population. To enhance the generalizability of the findings, the study might have benefited from a larger and more diverse sample encompassing a wider range of geographic locations, teaching experiences, and levels of familiarity with AI.

Moreover, the research's cross-sectional design meant that it offered only a view of AI integration at a single point in time, limiting its ability to track changes. These limitations highlighted the need for further research to offer a more comprehensive understanding of AI's role in EFL education.

References:

Alam, A. (2023). Harnessing the power of AI to create intelligent tutoring systems for enhanced classroom experience and improved learning outcomes. In G. Rajakumar, KL. Du, & A. Rocha (Eds.), Intelligent communication technologies and virtual mobile networks. ICICV 2023. Lecture Notes on Data Engineering and Communications Technologies, Vol. 171.

Alharbi, W. (2023). AI in the foreign language classroom: A pedagogical overview of automated writing assistance tools. Education Research International. https://doi.org/10.1155/2023/4253331

Alm, A., & Watanabe, Y. (2023). Integrating ChatGPT in language education: A Freirean perspective. *Iranian Journal of Language Teaching Research,* 11(3[Special Issue]), 19–30. http://dx.doi.org/10.30466/ijltr.2023.121404

Andersen, I., & Andersen, S. (2017). Student-centered instruction and academic achievement: Linking mechanisms of educational inequality to schools' instructional strategy. *British Journal of Sociology of Education,* 38(4), 533–550.

Bailey, D., Southam, A., & Costley, J. (2021). Digital storytelling with chatbots: Mapping L2 participation and perception patterns. Interactive Technology and Smart Education, 18(1), 85–103. https://doi.org/10.1108/ITSE-08-2020-0170

Bentley, P. (2020). What is artificial intelligence? ScienceFocus. Retrieved September 15, 2021, from https://www.sciencefocus.com/future-technology/artificial-intelligence-ai/

Berendt, B., Littlejohn, A., & Blakemore, M. (2020). AI in education: Learner choice and fundamental rights. Learning Media and Technology, 45(3), 312–324.

Danielson, C. (2007). Enhancing professional practice: A framework for teaching. Association for Supervision and Curriculum Development.

Delgado, H. O. K., de Azevedo Fay, A., Sebastiany, M. J., & Silva, A. D. C. (2020). Artificial intelligence adaptive learning tools: The teaching of English in focus. BELT-Brazilian English Language Teaching Journal, 11(2), Article e38749–e38749.

Dimitriadou, E., & Lanitis, A. (2023). A critical evaluation, challenges, and future perspectives of using artificial intelligence and emerging technologies in smart classrooms. Smart Learning Environments. https://doi.org/10.1186/s40561-023-00231-3

Dinneen, C. (2021). Students' use of digital translation and paraphrasing tools in written assignments on direct entry English programs. *English Australia Journal,* 37(1), 40–51. https://search.informit.org/doi/10.3316/

informit.748262877947586

El Shazly, R. (2021). Effects of artificial intelligence on English speaking anxiety and speaking performance: A case study. Expert Systems, 38(3).

Elhajji, M., Alsayyari, A., & Alblawi, A. (2020). Towards an artificial intelligence strategy for higher education in Saudi Arabia. Conference: 2020 3rd International Conference on Computer Applications & Information Security (ICCAIS). https://doi.org/10.1109/ICCAIS48893.2020.9096833

Haenlein, M., & Kaplan, A. (2019). A brief history of artificial intelligence: On the past, present, and future of artificial intelligence. California Management Review, 61(4), 5–14.

Hillman, V. (2023). Bringing in the technological, ethical, educational and social-structural for a new education data governance. Learning, Media and Technology, 48(1), 122–137. https://doi.org/10.1080/17439884.2022.2052313

Hollins, E. R. (2011). Teacher preparation for quality teaching. *Journal of Teacher Education,* 62(4), 395–407. https://doi.org/10.1177/0022487111409415

Holmes, W., & Tuomi, I. (2022). State of the art and practice in AI in education. *European Journal of Education,* 57(4), 542–570. https://doi.org/10.1111/ejed.12533

Howard, S. (2013). Risk-aversion: Understanding teachers' resistance to technology integration. Technology, Pedagogy and Education, 22(3), 357–372.

Ismail, S., Muhammad, S., Kanesan, A., & Ali, R. (2019). The influence of teachers' perception and readiness towards the implementation of critical thinking skills (CTS) practice in mathematics. International Journal of Instruction, 12(2), 337–352.

Jones, K., Rubel, A., & LeClere, E. (2019). A matter of trust: Higher education institutions as information fiduciaries in an age of educational data mining and learning analytics. *Journal of the Association for Information,* Science and Technology, 71(10), 1227–1241.

Keerthiwansha, B. (2018). Artificial intelligence education (AIEd) in English as a second language (ESL) classroom in Sri Lanka. *International Journal of Conceptions on Computing and Information Technology,* 6(1), 31–36.

Kim, J., Merrill, K., Xu, K., & Sellnow, D. (2020). My teacher is a machine: Understanding students' perceptions of AI teaching assistants in online education. International *Journal of Human-Computer Interaction,* 36(20), 1902–1911. https://doi.org/10.1080/10447318.2020.1801227

Kim, Y., Soyata, T., & Behnagh, R. F. (2018). Towards emotionally aware AI smart classroom: Current issues and directions for engineering and education. IEEE, 6. https://doi.org/10.1109/ACCESS.2018.2791861

Kuflinski, Y. (2019). 4 ways artificial intelligence is changing the classroom. EmergingEDTechnology. Retrieved September 15, 2021, from https://www.emergingedtech.com/2019/07/4-ways-artificial-intelligence-is-changing-the-classroom/

Lina, C. (2022). Research on the application of artificial intelligence technology in cross-cultural English teaching. In Q. Liang, W. Wang, J. Mu, X. Liu, & Z. Na (Eds.), Artificial intelligence in China. Lecture notes in electrical engineering (Vol. 854). Springer, Singapore.

Luckin, R. (2019). AI and education: The reality and the potential. Gresham College.

Pedro, F., Subosa, M., Rivas, A., & Valverde, P. (2019). Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development. UNESCO.

Perrotta, C., & Selwyn, N. (2020). Deep learning goes to school: Toward a relational understanding of AI in education. Learning, Media and Technology, 45(3), 251–269. https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1686017

Srinivasan, R., & González, B. (2022). The role of empathy for artificial intelligence accountability. *Journal of Responsible Technology,* 9, Article 100021.

Sumakul, D. (2019). When robots enter the classrooms: Implications for teachers. In E-Proceeding of the International Conference on Embedding Artificial Intelligence (AI) in Education Policy and Practice for Southeast Asia (pp. 42–48). SEAMEO SEAMOLEC.

Tahiru, F. (2021). AI in education: A systematic literature review. *Journal of Cases on Information Technology,* 23(1), 1–20. https://doi.org/10.4018/JCIT.2021010101

Tanveer, M., Hassan, S., & Bhaumik, A. (2020). Academic policy regarding sustainability and artificial intelligence (AI). Sustainability, 12(9435). https://doi.org/10.3390/su12229435

Traxler, J., Barcena, E., Andujar, A., Jalilifar, A., & Mashhadi, A. (2023). Introduction: Teaching languages in times of social and technological change and divide. *Journal of Research in Applied Linguistics,* 14(2), 3–6.

UNESCO (2019). Education and sustainable development. http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=23280&URL_DO=DO_TOPI...

Watters, A. (2023). Teaching machines: The history of personalized learning. MIT Press.

Williamson, B., & Eynon, R. (2020). Historical threads, missing links, and future directions in AI in education. Learning, Media and Technology, 45(3), 223–235. https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1798995

Woolf, B., Lane, C., & Kolodner, J. L. (2013). AI grand challenges for education. AI Magazine, 34(4), 66–84. https://doi.org/10.1609/aimag.v34i4.2490

Yang, S. (2021). Guest editorial: Precision education - A new challenge for AI in education. *Journal of Educational Technology and Society,* 24(1), 105–108.

Yeh, H. C., Tseng, S. S., & Heng, L. (2022). Enhancing EFL students' intracultural learning through virtual reality. Interactive Learning Environments, 30(9), 1609–1618.

Yin, J., Goh, T., Yang, B., & Xiaobin, Y. (2021). Conversation technology with micro-learning: The impact of chatbot-based learning on students' learning motivation and performance. *Journal of Educational Computing Research,* 59(1), 154–177.

جامعة حائل
University of Ha'il

Journal of Human Sciences
At Hail University

Journal of Human Sciences

A Scientific Refereed Journal Published by University of Hail

Seventh year, Issue 21
Volume 6, March 2024

Arcif Analytics

Print 1658 -788 X
Online E- 8819-1658