مجلة العلوم الإنسانية
بجامعة حائل

جامعة حائل
University of Ha'il

مجلة العلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة تصدر عن جامعة حائل

السنة السادسة، العدد 20
المجلد الأول، ديسمبر 2023

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- 788 X رقم الإيداع 14398368

نبذة عن المجلة

تعريف بالمجلة

مجلة العلوم الإنسانية، مجلة دورية علمية محكمة، تصدر عن وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي بجامعة حائل كل ثلاثة أشهر بصفة دورية، حيث تصدر أربعة أعداد في كل سنة، وبحسب اكتمال البحوث المجازة للنشر. وقد نجحت مجلة العلوم الإنستنية في تحقيق معايير اعتماد معامل التأثير و الاستشهادات المرجعية للمجلات العلمية العربية معامل " ارسيف "Arcif المتوافقة مع المعايير العالمية، والتي يبلغ عددها (32) معياراً, 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 المعرفة العلمية المتخصصة في المجال الإنساني، وتمكن الباحثين -من مختلف بلدان العالم- من نشر أبحاثهم ودراساتهم وإنتاجهم الفكري لمعالجة واقع المشكلات الحياتية، وتأسيس الأطر النظرية والتطبيقية للمعارف الإنسانية في المجالات المتنوعة، وفق ضوابط وشروط ومواصفات علمية دقيقة، تحقيقا للجودة والريادة في نشر البحث العلمي.

قواعد النشر

لغة النشر

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

مجالات النشر في المجلة

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

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

أوعية نشر المجلة

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

ضوابط وإجراءات النشر في مجلة العلوم الإنسانية

اولاً: 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 / دكتوراة) 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.

ثانياً: قواعد النشر

1. أن يشتمل البحث على: صفحة عنوان البحث، ومستخلص باللغتين العربيّة والإنجليزيّة، ومقدّمة، وصلب البحث، وخاتمة تتضمّن النّتائج والتّوصيات، وثبت المصادر والمراجع باللغتين العربيّة والإنجليزيّة، والملاحق اللازمة (إن وجدت).
2. في حال (نشر البحث) يُزوَّد 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 ورقيّاً أو إلكترونيّاً، ويحقّ لها إدراجه في قواعد البيانات المحلّيّة والعالمية - بمقابل أو بدون مقابل- وذلك دون حاجة لإذن الباحث.
4. لا يحقّ للباحث إعادة نشر بحثه المقبول للنّشر في المجلّة إلاّ 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 رسوم 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.

ثالثًا: الضوابط والمعايير الفنية لكتابة وتنظيم البحث

1. ألا تتجاوز نسبة الاقتباس في البحوث **(25%).**

2. الصفحة الاولى من البحث، تحتوي على عنوان البحث، اسم الباحث أو الباحثين، المؤسسة التي ينتسب إليها- جهة العمل، عنوان المراسلة والبريد الالكتروني، وتكون باللغتين العربية والانجليزية على صفحة مستقلة في بداية البحث. الاعلان 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 كامل أيهما أقل بما في ذلك الملخصين 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. يُتبع 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، تمكِّن 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، ابتداءً 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.

رابعًا: توثيق البحث

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

خامسًا: خطوات وإجراءات التقديم

1. يقدم الباحث الرئيس طلبًا 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 نشرة (ورقيا أو إلكترونيا)، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في وجهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه، ونشرة 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 الدكتوراة.

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 إلكترونيّاً 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 خمس أيام عمل منذ إخطار الباحث بقبول بحثه أوليًا وفي حالة عدم السداد خلال المدة المذكورة يعتبر القبول الأولي ملغي.

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

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

أ. قبول البحث للنشر مباشرة.

ب. قبول البحث للنّشر؛ بعد التّعديل.

ج. تعديل البحث، ثمّ 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 تردّ 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 فـي تحديد أولويات نشر البحوث، وترتيبها فنّيّاً.

مجلة العلوم الإنسانية
بجامعة حائل

المشرف العام

سعادة وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

أ. د. عبد العزيز بن سالم الغامدي

هيئة التحرير

رئيس هيئة التحرير

أ. د. بشير بن علي اللويش

أعضاء هيئة التحرير

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

الهيئة الاستشارية

أ. د. فهد بن سليمان الشايع
جامعة الملك سعود - مناهج وطرق تدريس
Dr. Nasser Mansour
University of Exeter. UK – Education
أ. د. محمد بن مترك القحطاني
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - علم النفس
أ. د. علي مهدي كاظم
جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان - قياس وتقويم
أ. د. ناصر بن سعد العجمي
جامعة الملك سعود - التقييم والتشخيص السلوكي
أ.د. حمود بن فهد القشعان
جامعة الكويت - الخدمة الاجتماعية
Prof. Medhat H. Rahim
Lakehead University - CANADA
Faculty of Education
أ.د. رقية طه جابر العلواني
جامعة البحرين - الدراسات الإسلامية
أ.د. سعيد يقطين
جامعة محمد الخامس - سرديات اللغة العربية
Prof. François Villeneuve
University of Paris 1 Panthéon Sorbonne
Professor of archaeology
أ. د. سعد بن عبد الرحمن البازعي
جامعة الملك سعود - الأدب الإنجليزي
أ.د. محمد شحات الخطيب
جامعة طيبة - فلسفة التربية

فهرس الأبحاث

م	عنوان البحث/ اسم الباحث	رقم الصفحة
1	تمثُّلات السعادة في رواية (مدينة السعادة) لـ فاطمة آل عمرو: دراسة نقدية د. خالد سريان ساري الحربي	9-21
2	دور الأنشطة في بناء شخصية الطالب في جامعة سليمان الراجحي د. عقل بن عبد العزيز العقل	23-45
3	استخدام نظريات التعلم عن بعد في تصميم مناهج التصاميم والفنون د. نوف بنت عبد الله السويداء	47- 69
4	مستوى التمكين الإداري لدى مديري مدارس التعليم العام بمدينة حائل أ.الجوهرة محمد التميمي	71- 98
5	مؤشرات التطرف لدى الشباب ودور المملكة العربية السعودية في مواجهتها د. هدى بنت عبد العزيز الدغيري	99- 122
6	الهشاشة الأسريّة والقابلية للطّلاق في المجتمع السعودي، مثال منطقة حائل د. تركي بن ليلي الشلاقي أ.د. منجي إبراهيم الزيدي د. ماهر تريمش د. الجوهرة بنت سعود الجميل	123-149
7	آيات انشراح الصّدر سياقاتها وأسرارها البلاغية د. بخيت بن حمود السّناني	151- 164
8	دور أعضاء هيئة التدريس في تحقيق الإبداع الفكري لدى طلبة جامعة حائل في المملكة العربية السعودية د. نايفه صالح سليمان العيد	165- 189
9	درجة إسهام الإفصاح الوجداني عن الذات لدى الطلبة المتزوجين حديثاً بالتّذوّق النفسي في المملكة العربية السعودية د. نوير سليمان مبارك البلوي	191- 211
10	الترجيح بالنظير القرآني "شواهد من تفسير ابن كثير" دراسة تطبيقية د. غازي وصل سالم الذبياني	213- 224
11	فاعلية برنامج إرشادي في تحسين مستوى وعي الآباء بالموهبة ورعاية أبنائهم الموهوبين د. نايف بن فهد الفريح	225- 247
12	**Scales theory and political discourse in the Saudi Crown Prince's representation of the Saudi Vision2030** د. ياسر محمد التميمي	249- 259

تمثُّلات السعادة في رواية (مدينة السعادة) لـ فاطمة آل عمرو: دراسة نقدية

Representations of Happiness in the Novel (The City of Happiness) by Fatima Al Amr: A Critical Study

د. خالد سريان ساري الحربي

أستاذ النقد الأدبي المساعد، قسم اللغة العربية،كلية الآداب والفنون بجامعة حائل

Dr. Khaled Saryan Al-Harbi

Assistant Professor of Literary Criticism, Department of Arabic Language
College of Arts and Sciences, University of Hail

(قُدم للنشر في 2023/04/15، وقُبل للنشر في 2023/08/25)

الملخص:

سعت الدراسة إلى تتبع تمثلات السعادة وتفسيرها فنياً من خلال دراسة الخطاب الروائي، وتفعيل أيقونة السرد والبعد الفني في رواية (مدينة السعادة) للكاتبة السعودية فاطمة محمد سعيد آل عمرو، كما سعت إلى الوقوف على مدى التوافق الإبداعي في تصوير السعادة وطرق تحقيقها. وتقوم الدراسة على بيان تمثلات السعادة والوقوف على نسجها الفني من خلال العمل الروائي. وقد أثبتت الكاتبة من خلال إبداعها الفني أن السعادة مادة خصبة للعمل الإبداعي ووسيلة هادفة في إبراز الجوانب الإيجابية التي نحتاجها في حياتنا، والتي تسهم في المجمل النهائي في توجيه الكتاب نحو النماذج والمثل العليا. وقد تناولت الدراسة عملا فنيا نسائيا طريفا في موضوعه ومعالجته الفنية، وتكشف عن ملامح الإبداع بأبعاده المختلفة مستعينة في تحليلها بالمنهج الوصفي التحليلي. ومن أهم توصيات الدراسة، دراسة السعادة في الرواية العربية، وتحليل رواية (مدينة السعادة) تحليلا بلاغيا وموضوعيا، وضرورة اهتمام المبدعين بِطَرْق الموضوعات الهادفة والإيجابية التي تعكس الرقي النفسي والثقافي والاجتماعي.

الكلمات المفتاحية: الرواية السعودية، السعادة، السيميائية.

Abstract

The study sought to track the representations of happiness and interpret them artistically through the study of the narrative discourse, and the activation of the narrative icon and the artistic dimension in the novel (The City of Happiness) by the Saudi writer Fatima Muhammad Saeed Al Amr. It also sought to stand on the extent of creative compatibility in depicting happiness and ways to achieve it. The study is based on explaining the representations of happiness and standing on its artistic texture through the fictional work. The writer has proven, through her artistic creativity, that happiness is a fertile material for creative work and a purposeful means in highlighting the positive aspects that we need in our lives, which ultimately contribute to directing the book towards models and ideals. The study dealt with a female work of art, which is interesting in its subject matter and artistic treatment, and reveals the features of creativity in its various dimensions, using the descriptive analytical approach to analyze it. Among the most important recommendations of the study is the study of happiness in the Arabic novel, the rhetorical and objective analysis of the novel (The City of Happiness), and the need for creators to pay attention to meaningful and positive topics that reflect psychological, cultural and social sophistication.

Keywords: : Saudi novel, Happiness, Semiotics

المقدمة:

يعد الإبداع النثري ظاهرة أدبية فرضت نفسها على الساحة الأدبية، ومن بين هذه الأنواع النثرية الرواية التي وجدت مجالا واسعا في الوقت الراهن، واحتلت المرأة مكانة عالية في إبداع هذا النوع الأدبي، حيث البوح الرحب، والتخييل الممتد، والتعبير عن الأفكار والقيم والأخلاق والسلوك في صورة فنية.

والقارئ للإبداع الروائي في ساحة الأدب السعودي يجده قد أخذ مسارات عدة، كالمجال الاجتماعي، والفلسفي، والتعبير عن العادات والتقاليد في صورة متخيلة، ومن خلال الاطلاع على النتاج الروائي السعودي الواسع لاحظت عملا مغايرا في موضوعه وأهدافه وبنائه الفني، وبدا ذلك جليا في رواية مدينة السعادة للكاتبة السعودية فاطمة محمد آل عمرو، التي سعت إلى جذب القارئ نحو عملها الروائي لمتابعته والنظر في أبعاده وفنياته وفلسفته.

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة إلى:

- أن هذا العمل الروائي جاء مغايرا في موضوعه على مستوى الرواية السعودية والعربية.
- إضافة إلى النسج السردي المتناسق.
- انسجام النص الموازي مع مضمون الرواية.
- سعة الخيال في البناء الفني لكافة الأبعاد السردية (الزمان، المكان، الحدث، الحوار، الشخصيات).
- تنوع المشارب الثقافية في العمل بين الفكر العربي والغربي.

أسئلة الدراسة:

- كيف تجلت السعادة في هذا العمل الروائي؟
- ما طبيعة البناء السردي في رواية (مدينة السعادة)؟
- هل يوجد توافق بين مضمون النص وملحقاته؟
- كيف أسهم توظيف الزمان والمكان والشخصيات في البناء الروائي؟

الدراسات السابقة:

بعد تتبع الإنتاج الأدبي الروائي وما دار حوله من دراسات نقدية لم أجد فيما أعلم دراسة تناولت رواية مدينة السعادة؛ فقصدت دراستها تحت عنوان (تمثلات السعادة في رواية «مدينة السعادة» لفاطمة آل عمرو: دراسة نقدية), بيد أن هناك دراسات تتناول السعادة في الدرس الأدبي غير أنها لا تتقاطع مع هذه الدراسة, ومنها: دراسة الباحثة أريج السويلم التي كانت بعنوان: (خطاب السعادة في المتخيل الأدبي:دراسة في نماذج من النثر القديم) والتي تركز على نصوص قديمة بعيدة عن الفن الروائي.

منهج الدراسة:

تقوم الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي وذلك من خلال تتبع عناصر البناء السردي من زاوية نقدية، وتحليلها من خلال دراسة المضمون، فضلا عن الأبعاد الفلسفية والموضوعية، إضافة إلى تتبع مراكز القوة ودورها في نجاح العمل الروائي، وبيان براعة الكاتبة في توظيف العناصر السردية المختلفة وتوزيعها بشكل متوازن في جملة الرواية. وقد جاءت الدراسة في مبحثين بعد المقدمة وانتهى البحث بخاتمة سجلت فيها أبرز النتائج، تناول المبحث الأول: دراسة النص الموازي، في حين توقف المبحث الثاني عند دراسة السرد وأبعاده.

مصطلحات الدراسة:

ومن المصطلحات الواردة في البحث التي ينبغي التنويه بها مصطلح التمثلات والذي يشير إلى المعلومات حول موضوع ما، وتمثّل الشيء أو تصوّره: بمعنى توهّم صورته واستحضره؛ وصار له عنده صورة وشكل (معلوف، 2010: 440).

وكذلك مفهوم السعادة وهو مصطلح قديم له أبعاد عدة، أما الفلاسفة فقد تعددت آراؤهم في السعادة؛ فالسوفسطائيون يرون أنها الاستمتاع بالأهواء. ويخالفهم سقراط الذي يرى أن «السعادة ليست في الجمال ولا في القوة ولا في الثراء أو المجد، ولا هي في المظاهر الخارجية؛ ولكنها حالة معنوية خالصة؛ فالسعادة عنده ليست في إشباع اللذات ولكنها في التمسك بالفضيلة» (مطر، 1998: 150). ويوافقه في ذلك تلميذه أفلاطون.

ويرى ابن سينا أن السعادة في اللذة لا في الفعل وهو ما رأه أرسطو، فلذة الغضب في الظفر، ولذة الوهم في الرجاء، لكن ابن سينا لا يرى السعادة في السير وراء كل لذة، بل في الكمال والخير، فالسعادة قرينة الفضيلة والخير والكمال (صليبة، 1933: 7). كما يرى أن السعادة لا تكمن في الأمور الحسية، بل في المعقولات، وأن فقدان الاشتياق إلى الكمال، وعدم التألم من الجهل لا يوصل إليها (صليبة، 1933: 4). فالسعادة تنبع من داخلنا ويجب ألا نستحوذ عليها وحدنا فهي قرينة المشاركة والتفاعل والإيثار.

ومن الناحية النفسية نجد أن الدراسات السيكولوجية حاولت وضع معايير يمكن أن تساعد في قياس السعادة أو تلمس درجاتها يغلب عليها الطابع الانفعالي مثل الشعور بالبهجة الممزوجة بالتفاؤل وغيرها من المشاعر الإيجابية التي تندرج تحت عامل الرضا الشامل (أرجايل, 1993: 10).

المبحث الأول: دراسة النص الموازي:

يقوم العمل الروائي على شبكة من العلاقات المتداخلة والمتفرعة والمتضافرة، تسهم في مجملها في نسج بنية الرواية، ومن

أهم هذه العناصر النص الموازي الذي يربط المتن الروائي بما يحيط به من عناصر ترتبط بالفكرة الرئيسية للعمل، وعند تأمل «مدينة السعادة» (آل عمرو، 1424). للكاتبة فاطمة آل عمرو نجد أنَّ نسمات السعادة تنساب للقارئ بدءاً من لوحة الغلاف الأمامي –لوحة الغلاف للفنانة التشكيلية سامية آل عمرو– والتي جاءت معبّرة ومرتبطة مع مضمون العمل الروائي.

الغلاف:

يعد الغلاف من أهم العناصر المحيطة بالنص الأدبي عامة وبالنص الروائي على وجه الخصوص، فهو المؤشر الأول الذي يسهم في جذب القارئ وتشويقه لاقتناء الكتاب ومن ثم قراءته والحكم عليه؛ ولهذا الدور الاشهاري الكبير يحظى الغلاف بمكانة عالية واهتمام فريد من قبل المؤلِّف والناشر على السواء.

وفي (مدينة السعادة) يلاحظ أن لوحة الغلاف قد استحوذت على أكثر من ثلثي صفحته، وكأنها تشير بذلك إلى أن السعادة في جملة الحياة وليس بجزء منها، ولعلَّ هذا ما أومأت به في متن عملها الروائي. ففي منتصف الغلاف نجد فتاة تقف بكامل أناقتها تحمل في يدها سلة السعادة وتبدو نظرتها العمودية نحو منظر طبيعي خلَّاب وساحر جمع بين الخضرة والماء والجبل وزرقة السماء، بل إنها جامعة لألوان الطيف، واللوحة مليئة بالحيوية والانتعاش والبهجة والسرور والطاقة الإيجابية وكل ما يشير إلى التفاؤل والبشر والهناء.

وبالدخول إلى مكونات لوحة الغلاف نجد أنها تحوي صوراً لأجزاء من الجبال وهي تنحو نحو السماء في صور متعرجة ومتقاطعة، وقد برعت الكاتبة في اختيار فتاة في ربيع عمرها ومقتبله ترتدي فستانا يطل مع صاحبته على السعادة في هذا المنظر الطبيعي الخلاب وقبعة أطلَّت معها نحو السعادة المتناثر في ثنايا الصورة.

كما يُلاحظُ أن الصورة جاءت واسعة تحوي تلاقي السماء مع الأرض، والجبال مع الماء، يتخلل ذلك إشراقة شمس الصباح المطلة بأشعتها على هذا المنظر الجميل بأكمله، ولا يغفل القارئ وجود أشجار بارتفاعات متفاوتة في ثنايا الصورة تنبت في تلك الجبال الصخرية وهذا ما يشير إليه متن الرواية؛ حيث صورت الكاتبة أن السعادة لا يعوق تحقيقها عائق ولو كانت في قمم الجبال بين الصخور.

كما يلاحظ أن عنوان الرواية جاء متوسطا أعلى صفحة الغلاف، مكتوبا بخط نسخ كبير بمداد لونه أحمر مما يعني أن السعادة تتحقق ولو كانت في أعماق الشدائد، وهذا يعني بدوره أن الكاتبة تهدف إلى الجانب الإشهاري للعمل الروائي، والعمل على تحقيق مضمونه ومحتواه لدى القارئ.

وجاء اسم الكاتبة في أسفل صفحة الغلاف بلونٍ أسود وخط أقل سمكاً من خط العنوان؛ مما يعني أن الكاتبة لا يهمها الشهرة الذاتية بقدر ما يعنيها إشهار العمل الروائي وإبراز مضمونه، وقد ربطت الكاتبة بين أرضية صفحة الغلاف واللون المختار حيث كان اللون الأبيض هو المحيط لجوانب صورة الغلاف الأمامي وكأنها تعني بذلك أن السعادة تكون أكثر ما تكون في الإشراق واللمعان.

لقد وُفّقت الكاتبة في اختيار هذه اللوحة الجميلة التي جاءت منسجمة مع مضمون العمل الروائي، ومرآة حقيقية لمتنه، وجاءت امتدادا للبيئة الجغرافية التي نشأت فيها الكاتبة (جنوب المملكة)، وكأنها تقول بذلك لنا أنَّها استلهمت السعادة من هُنا. فالمكان تكثيف للحياة وهو «في مقصوراته المغلقة التي لا حصر لها يحتوي على الزمن مكثفا» (باشلار، 2000: 39). هذا التوسط السيميائي يشير إلى الحالة الرمزية المثلى التي مكنت الانسان من اكتشاف نفسه ووعيها الوجودي بينه وبين محيطه، الأمر الذي مكنه من الاندماج مع الطبيعة والانفعال معها (ايكو، 2010: 10).

العنوان:

العنوان هو المرآة الأولى، وهو من مُثيرات القارئ، ودافع الجمهور لقراءة النص ومن ثم التعمق لداخله أو الانصراف عنه، فمن خلاله تتكشف غاية الكاتب وهدفه، فالعنوان بؤرة الانطلاق وعلامة التركيز على مضمون العمل الإبداعي؛ لهذا اهتم به الكتَّاب قديماً وحديثاً أيَّما اهتمام.

ووظيفة العنوان ليست إشهارية تقوم على إغراء المتلقي فحسب، بل تمتد للكشف عن مضمون النص، وأبعاده الدلالية، فهو يجسد شعريته، ويكثف دلالاته، ويحال عليه المتن ويرتبط وينسجم معه، فهو العنصر الأهم في جملة العناصر الموازية للنص.

والعنوان يستنطق النص بصريا ولسانيا، ويلعب عنصر المفاجأة فيه دورا فاعلا يقوم على كسر أفق التوقع لدى المتلقي، ولذا فإن عملية اختيار العنوان وإن جاءت متأخرة فإنها تأتي عن مقصدية ذاتية وغرض فني إشهاري.

وفي مدينة السعادة يلحظ القارئ أنَّ الكاتبة أقامت عنوان روايتها على الإيجاز الذي يحتمل تأويلات كثيرة وفي هذا دلالات على رمزية العنوان ودقته؛ فالعنوان جاء مكونا من كلمتين (مدينة السعادة) في صورة الإضافة اللغوية وفي اختيار كلمة (مدينة) تعني الاتساع الذي يشمل كل من يعيش في المدينة بكل أطيافها وألوانها وأجناسها فالكل يجلب السعادة والسعادة تجلب إليه، فقد اكتسب المضاف كل إمكانية الدلالة من المضاف إليه (السعادة) المقرون بالألف واللام وهو عبارة عن مبتدأ لخبر محذوف هو متن الرواية؛ وكأن الجملة لا تنتهي تدل على المعنى المقصود إلا

بقراءة العنوان ومتن الرواية حينها يتبدى المعنى للقارئ ويقف على مقصود الكاتب وغايته، كما أن الكاتبة اختارت مفردات العنوان ببراعة وعبقرية فذَّة وجعلت كلمة السعادة هي أساس عنوانها وفي هذا لهفة وإيجاز وتشويق للقارئ للبحث عن الخبر والوصول إلى محتواه (متن الرواية) تاركة القارئ في تعطش ممتد لا يروي ظمأه إلا متن الرواية بأكمله، في سعي من الكاتبة لتعزيز البعدين الفني والإشهاري لروايتها.

صفحة الاهداء:

يعد الإهداء من العناصر الموازية للنص، ويأتي غالبًا بعد صفحة الغلاف، وهو من صنع الكاتب الحقيقي للعمل الإبداعي، وهو صورة حقيقية للمشاعر الإنسانية لدى الكاتب، وفيه تقدير للمهدى إليه الخاص والعام، فالإهداء يعد ''عنصرًا مساعدًا مهمًا للدخول إلى عالم النص'' (منصر، 1997: 47). وللإهداء أهمية كبرى فهو يعد هو من أبرز المداخل المهمة لقراءة النص الأدبي.

وفي (مدينة السعادة) استبقت الكاتبة صفحة الإهداء بتقديم موجز يعد خلاصة المتن الروائي لتجعل المتلقي شريكا لها في الوصول إلى الغاية من روايتها، وجاء بناء هذا الموجز في صورة شعرية بديعة اعتمدت فيها الكاتبة التضاد لغة للخطاب، وجعلت المتلقي ينحو نحو التخييل في صورة تكاد تصل إلى الحقيقة تأخذ بالقارئ وكأنه يعيش في مدينة السعادة.

وفي الإهداء انتقلت الكاتبة من الخاص إلى العام وهي صورة فريدة في الإهداء حيث إن الإهداء يكون إما خاصا أو عاما لكن الكاتبة هنا أهدت عملها إلى والديها وأخواتها وصديقاتها ثم إلى كل من ساندها، ثم امتدَّ ليشملَ كل الباحثين عن السعادة وهو مأربها الأصيل وغايتها المنشودة، ويلحظ المتأمل لبناء الإهداء أنه جاء مصبوغا بلغة شعرية ماتعة ووظف ألفاظ العموم في بنائه اللغوي «وإلى كل من ترك بصمة، وإلى كل من ساندني، وإلى كل الباحثين» (آل عمرو، 1424: 7).

مدخل الرواية:

يلحظ القارئ براعة الكاتبة في التقديم للرواية من الوهلة الأولى من خلال اقتباسها لعبارات مأثورة وراسخة؛ واضعة بذلك دستورا للسعادة جاء في صورة المقاربة الحجاجية التي لا تحتمل معنى آخر وكأنها بذلك تأخذ بيد القارئ نحو هدفها المنشود، بل ويشاركها إحساسها بالسعادة التي ترنو لها الكاتبة، ليعيش الفرد والمجتمع في سياجها.

ويلاحظ القارئ أن اختيار الكاتبة للوثيقة التي هي بمثابة عهد وميثاق بينها وبين القارئ كانت بعناية فائقة، وقد تنوَّعت مكوناتها بين أزهار مختلفة من بستان السعادة، فجاءت مصادر هذه الوثيقة ممزوجة بأقوال مأثورة لمبدعين وفلاسفة وشعراء من الثقافتين العربية والغربية قديما وحديثا.

صفحة التقديم:

الاستهلال نص مهم لأي عمل إبداعي، فهو الممهد للدخول إلى فضاء المتن الأدبي الرئيس، ومنه يكون الولوج إلى رؤية الكاتب ومضامينه التي يبوح بها النص، ومنه تتحدد الوجهة الأولى للقارئ ولذلك ينبغي الاهتمام به أيما اهتمام. فالاستهلال يقوم بدور الشارح الحقيقي للمتن وفيه تكثيف لدلالاته المشروحة في المتن الأدبي ويسهم في إعطاء ملامح لصورة المتن الأدبي.

وفي (مدينة السعادة) افتتحت الكاتبة تقديمها بتساؤل مفتوح مسبوق بتساؤل في صورة خبر (هي الحياة..... فكيف تتعامل معها) وهذا العنوان يتضمن أجوبة كثيرة، ويجعل القارئ في تساؤل مفتوح أيضا، والبحث عن الإجابة الموجودة في متن الرواية، فالتقديم هو الآخر مبتدأ خبره نص الرواية، وعنوان التقديم يمثل حوارا مفتوحا بين الكاتبة والقارئ غايته إرشاد القارئ نحو السعادة، وطرق تحصيلها.

أما شعرية التقديم فتتجلى في المزج بين البناء القائم على الخبر يعقبه البناء القائم على الإنشاء، حيث أن الكاتبة قدمت لروايتها بالمسلمات التي لا تحتمل نقاشا أو تأويلا، بهدف استدراج واستمالة المتلقي نحو الهدف المنشود، فتقول: «الحياة بطبيعتها لا تسير باتجاه واحد. وإنما هي مزيج متناقضٌ تحوي ضمن ثناياها الشيء ونقيضه فهي أخذ وعطاء... راحة وعمل، إنجاز وتطلعات، حب وكراهية .. فشل ونجاح، حزن وسعادة» (آل عمرو، 1424: 47). يلمح القارئ شعرية التضاد التي قام عليها هذا الجزء من التقديم، ليعطيك مدخلا للبحث عن الخلاص من هذا التناقض، وألا تتقوقع في داخله، بل ابحث عن الإيجابيات وامتلاك القدرة على تحويل السلبيات إلى ضدها، فالسعادة لا توجد وإنما يصنعها الإنسان ويتعايش معها ويعيشها، حتى تصير سمة قارة في حياته يتعامل بها مع نفسه ومع الآخرين، وتلك هي (مدينة السعادة), وهذا ما أكَّده الفارابي في نظرته إلى السعادة حين أكَّد أنها نزعة ديناميكية أخلاقية متجددة (المهري, 1993: 12).

المتن الروائي:

قامت الرواية على الحوار المتكافئ بين الشخصيات الرئيسة، وركز الحوار على توضيح مفهوم السعادة وعلاماتها وإشاراتها «السعادة يا سيدتي، لا أودُّ أن أترك أحدا تعيسا لذا قررت تقديم هذا الموضوع لكن إن كان بحثا فهو ممل.

لما لا تجعلينه يا سوزان رواية سعيدة أيضا يستفاد منها؟ ويتمتع بها الآخرون، أتوقع نجاحها، في هذا العالم الذي قضيتي به

وقتا ممتعا» (آل عمرو، 1424: 81).

وتكشف الكاتبة عن مفهوم السعادة الحقيقي «نظرت إلى حسناء ضاحكة: أعتقد أنك مسلية الجماهير، لا تعانين غير من ...

قاطعتها سوزان: من الثرثرة الزائدة ونقل الكلام خطأ.

يبدو هذا رائعا يا سوزي فما بداخل قلبها تخرجه، وإن دل على شيء فهو يدل على طيبة قلبها، لكن سالي التي تتمنى الجمال وهي الآن أروع نساء الدنيا بقلبها الرقيق.

قاطعها رامز مبتسما: وأنا أفضّل الجمال الداخلي الجوهر وهو ما لا ينساه الانسان أبداً» (آل عمرو، 1424: 85).

وفي نهاية الرواية تكشف الكاتبة عن مأربها الحقيقي «لكن ملكة السعادة كان لها رأي آخر: جميعكم كونوا يدا واحدة لتقضوا على التعاسة كما فعلتم بمدينتي، انطلقوا في حرية التعبير عن رأيكم دون خجل أو خوف، واجهوا العالم كله بقول أنا سعيد، أنا سعيدة إن أحببتم أنفسكم ستحبون من حولكم، فالسعادة وإسعاد الآخرين أجمل وأغلى من كنوز الدنيا» (آل عمرو، 1424: 87).

النص السابق يشير إلى المفهوم الحقيقي للسعادة، وقد استخدمت الكاتبة ألفاظ الكل والعالم والآخرين، لتدلل على أن السعادة ليست ذاتية بحتة، وإنما هي عمل جمعي يسعى الجميع لتحقيقه، أملا في التحول الإيجابي والانتقال من التعاسة إلى السعادة بفعل الجميع ومشاركتهم، فالسعادة مادة حياتنا وغايتها المنشودة، وهي تتخذ أشكالا عدة ومظاهر مختلفة، وهي قرينة النظام والفضيلة والكمال (عبدالسلام، 1909: 225).

السعادة والإبداع الفني:

الصورة هي جوهر الأدب بكل أجناسه، وهي بؤرته الفنية والجمالية. والأدب يسخّر الصورةَ لغاية وهدف أهمها التبليغ والتوصيل والتأثير على المتلقي، ومجال الصورة الفنية رحب يتخطى حدود التقاليد البلاغية التقليدية، فقد كان أرسطو يحصر الصورة في التشبيه والاستعارة القائمة على التماثل والتشابه بين الطرفين المشبه والمشبه به (أرسطو، 2008: 191).

ويرى ''جون كوهن'' أن الصورة هي انزياح عن المعيار، أو خروج متعمد عن القواعد المعتادة، أو تحويل الألفة إلى غرابة (كوهين، 1986: 15). فهي عنده تحويل الكلام المألوف إلى لغة مجازية مبهرة، ومن ثم فالصورة هي تحويل واستبدال، وتتحقق هذه العملية على المحورين المتقاطعين: المحور الاستبدالي الدلالي، والمحور التأليفي التركيبي اللذين يساهمان في تحقيق الوظيفة الشعرية (كوهين، 1986: 15). وليس هذا القول على إطلاقه، فهناك صور فنية لا تقوم على الانزياح والاستبدال من اللغة الأصلية بل الربط والتناسق والانسجام.

وفي قراءتنا لرواية (مدينة السعادة) نلحظ تدفق الصور الفنية التي تشيع في الرواية، وخاصة في الجانب الحواري ''دخلت الأم حجرتها بلا استئذان ورأت ابنتها مستلقية على أريكتها الحمراء أمام النافذة والدموع تتساقط منها بهدوء كقطرات الندى الحزينة التي تتساقط رغما عنها على أروقت الحديقة من ورقة إلى ورقة دون إرادة منها، اقتربت الأم منها ممسكة شعرها المموج الأسود، سألتها بلهفة: لما أنت حزينة؟

لست حزينة أنا.

وهذه الدموع؟

إنها ليست دموع، بل طرفت عين.

سوزان، الدموع تكاد تغطي وجهك. هل أحد قام بإيذائك في الجامعة؟

هل أنا طفلة كي يؤذونني؟ وإنما أبكي على بحثي. أنا خائفة من الفشل، هذا كل ما في الأمر'' (آل عمرو، 1424: 26).

الناظر إلى النص السابق يرى تتابع الصور الجزئية القائمة على التشبيه الممتد فضلا عن الصورة السيميائية المتمثلة في قطرات الندى المتحركة المتساقطة والمنتشرة، الملاحظة من سوزان، وردة الفعل غير الإرادية حين أمسكت الأم بشعر ابنتها المموج الأسود وأسئلتها المتتابعة حين وجدت أمارات الحزن على وجه ابنتها لما أنت حزينة؟. وهذه الدموع؟. هل أحد قام بإيذائك في الجامعة؟. وجاء تتابع الأجوبة النافية لما دار في أسئلة الأم بشكل متوازي، وهنا يبرز التحول في إجابة الابنة عن أسئلة الأم إنها حزينة على أشياء خارجة عن المعتاد.

''وبفضولٍ سألت أمي ما قصة الأثرياء لما هم تعساء فقد لاحظت أن الصغير والكبير، الغني والفقير تعساء، أسئلة كثيرة تحوم في رأسي، لماذا يلجأون لشيء اسمه الانتحار، هذه الظاهرة المتفشية أريد أن أجد لها حلّ؟

أجابت بابتسامة ممزوجة بفخر: لأنهم لم يعرفوا المعنى الحقيقي للسعادة التي يمتلكها الانسان المسالم'' (آل عمرو، 1424: 27-26).

لا شك أن هذا الحوار يرسم صورة إيجابية وقد امتزجت بالطباق المتتابع وانتشرت فيه دلالات الصورة المشرقة (الابتسامة، الفخر، السعادة، الانسان المسالم)، فضلا عن انتزاع الأجوبة من الحالة المعاشة ومقارنتها بأحوال الناس المختلفة.

خاتمة الرواية:

الخاتمة «وسيلة فنية وبلاغية وفكرية تولّدُ في القارئ الإحساس ببلوغ الغاية» (زيتوني، 2002: 85). وكثيرا ما تشكل الخاتمة سببا للتوتر بين الكاتب والقراء، لأنها عادة ما تحمل موقف الكاتب من موضوع روايته، أو حكمه على سلوك شخصياتها (زيتوني، 2002: 85). والخاتمة ركن أساسي في تشكيل بنية النص الإبداعي، كونها توضح مسار النص وتحدد وجهته، فهي تكسبه حسننا وبراعة ولذا ينبغي أن تنال حقها من حيث العناية والاهتمام (غيلوس، 2016: 119).

وفي خاتمة رواية (مدينة السعادة) ذيلت الكاتبة روايتها بكلمة (النهاية) ثم ذكرت ملحقاتها، على النحو التالي:

أساليب جلب السعادة، لحظات سعيدة، أسئلة، نجوم السعادة، وتمثل هذه العناصر المتتابعة خلاصة الرواية بصورة تفصيلية وذلك خلافا لما جرت به عادة الروائيين الذين يختمون رواياتهم بإيجاز شديد.

ففي وقفتها الأولى (أساليب جلب السعادة) أشارت الكاتبة إلى المؤشرات العملية واستراتيجيات الحصول على السعادة، وهي هنا تخاطب ذات المتلقي وتعطيه ما يسمى بتداولية السعادة كمظهر من مظاهر التفعيل العملي لمفهوم السعادة، وكأنها بذلك تضع يد المتلقي على سبل تحقيق السعادة وتنميتها دون جهد أو عناء، ولذلك نراها تستخدم الرقم أو العدد كمؤشر لتحقيق السعادة «فهذه تسع قواعد تجعل حياتك اليومية أكثر سعادة» (آل عمرو، 1424: 94). وتتجلى هذه القواعد في الأفعال التوجيهية الفاعلة وهي بمثابة المقدمات الضامنة للنتائج على أرض الواقع، وخطاب الكاتبة لكل متلق أو مستقبل أو قارئ لهذه الرواية فهي تعطيه خلاصة حياتها وفكرها وثقافتها واجتماعيتها، وقد تنوعت الأبنية اللغوية في الخاتمة بين الخبرية والانشائية وإن غلَّبَتْ النوع الثاني كمُقاربه تداولية (اعترف، شارك، تأكد، تذكر، نظَّم) تضمن تحقيق السعادة، كما يغلب عليها لغة التضاد أو المفارقة بين السابق واللاحق، بين التعاسة والسعادة، بين السلبية والايجابية، بين التقوقع والمشاركة، بين الغضب والمرح، وفي هذه تحريك للقوى الساكنة نحو الفضيلة وتقديم يد العون للآخرين فالسعادة ليست فردية بل تتحقق بالمشاركة والتفاعل والاندماج مع الآخرين فهي مرتبطة بمشاركة المرء مع محيطه الإنساني فسعادته ليست إلا نتيجة سعادة مشتركة ذلك أنه مخلوق على مثال غيره من الإنسانية التي تحيط به وتابع لها في الوقت ذاته (عبدالسلام، 1909: 225).

وفي الوقفة الثانية التي كانت بعنوان (لحظات سعيدة) نجد الكاتبة تربط بين النهاية والمقدمة، بين المبتدأ والخبر، بين التنظير والتطبيق، فتوقَّفت أولا عند الحياة والهدف لتمهد الطريق لآليات تحقيق السعادة وسبل تغلّب الانسان على العقبات، وأن السعادة ليست على درجة سواء عند جميع الناس، كما أنها تصحح مفاهيم مغلوطة عن السعادة، وقد طبَّقت بلغة السرد أن السعادة تحتاج إلى الترفع عن العادات والتقاليد السلبية وآليات مواجهة المشكلات، فليست السعادة في الجمال أو الشهرة أو المال وحده، بل بالقناعة والثقة والرضاء والايمان، راسمة بذلك ملامح الخبر الذي طال غيابه وطال معه انتظار القارئ، كما توضح الكاتبة السعادة الحقيقية التي لا يختلف فيها اثنان «إننا نعيش كي نعبد الله عز وجل، ومن ثم نقوم بوظائفنا الحيوية كما يجب، وبأمانة، ثم نساعد ونكون عائلة بسيطة وبعد تلك الآمال والإنجازات نموت ليأخذ مكاننا أشخاص من بعدنا ليكملوا بقية المشوار فالمال وحده لا يكفي، فرضاء وثقة المرء بنفسه وإيمانه بالله عز وجل هو أعظم شيء نملكه» (آل عمرو، 1424: 94).

وفي وقفتها الثالثة (أسئلة) أخذت الكاتبة على عاتقها فيما سردته من أسئلة للقارئ صانعة معه حوارا وطارحة عليه تساؤلات عميقة ومفتوحة، تهدف من خلالها إلى العمل على تحول التعساء إلى سعداء من خلال الحركة النفسية الإيجابية، وستر وتغطية ما يجلب الجوانب السلبية وتبعاتها، كما تتضمن الأسئلة تقييم القارئ للرواية، ومدى قدرتها على الاسهام في التحول الإيجابي بعد قراءة العمل الروائي، وهذا بعد فني جديد ينمّ عن تطور حقيقي في بناء العمل الفني، حيث يركز على التفاعل المستمر بين فعل القراءة وأثرها واقعيا.

المبحث الثاني: السرد وأبعاده في (مدينة السعادة):

السرد هو «فعل يقوم به الروائي الذي ينتج القصة، وهو فعل حقيقي أو خيالي ثمرته الخطاب، ويشمل السرد مجمل الظروف المكانية والزمانية والواقعية والخيالية التي تحيط به» (زيتوني، 2002: 85). هذا التعدد والتداخل يجعل البناء الروائي من أكثر الأشكال الإبداعية دقة وتعقيدا، مما يضاعف الحمل على الكاتب في تعامله مع هذا البناء الضخم والنظام المعقد والمتداخل في آن واحد، وهنا تبرز قدرته الإبداعية في كيفية تنظيم شبكة العلاقات هذه على الوجه الأنسب (زين العابدين، 2016: 622).

المكان:

للمكان أهمية خاصة في البناء الروائي، فهو الميدان الأبرز لبقية العناصر الروائية الأخرى؛ ذلك أن الأحداث تقع ضمن إطار مكاني معين، لذلك فالروائي في حاجة دائمة إلى التأطير المكاني (الحمداني، 1991: 59).

لقد أخذ المكان أبعادا مختلفة امتدادا من البعد التخييلي والبعد الوظائفي، وتجلى ذلك في الوظائف الداخلية حيث التركيز على أهمية المكان ودوره في الحبكة الفنية، حيث يقوم على جذب القارئ لتتبع رمزية المكان في الرواية. فهو يشكل «فضاء حاضنا

للأحداث ومسرحا تتحرك فيه الشخصيات، ووعاء لكينونته الماضة والحاضرة والمستقبلية» (لفتة، 2008: 108).

والمكان في مدينة السعادة مجازي أو تخييلي نسجته الكاتبة ليكون مسرحا للأحداث، والناظر في شعرية المكان في الرواية يجده قد صيغ بشعرية رائعة، وإن حمل القلق والحيرة والدهشة والذهول، ففي التعبير عن المكان نجد الكاتبة تسعى للبحث عن المجهول.

ولا يوجد حدث سردي إلا في مكان يحيط به وينطلق منه، ويلاحظ في (مدينة السعادة) الارتكاز على الأماكن غير المألوفة والتي يحتاج دخولها إلى عدة محفزات (الإبداع، والشجاعة، والتفاؤل، والهدف)، ويتجلى ذلك في قولها: «سوزان: من فضلكم أيها السادة الكرام كي نتعرف على بعضنا هنا، علينا أولا أن نشعر ببعضنا ونكون أسرة واحدة.

قالت حسناء ومارية بصوت واحد، نعم سننضم إلى الصف (...) حتى أتى ذلك الصوت الناعم القادم من بعيد، صوت موسيقى تقول:

آنسة سوزان روحك رائعة لكن من باب أولى أنا من يجب أن أتعرف عليكم، وأرجو أن تنضمي إلى الصف الذي يظم أصدقائك أو عائلتك» (آل عمرو، 1424: 51).

ويتفاعل الحوار مع النسج الإيجابي بالكلمات المحفزة، «وفجأة أتى هذا الصوت، بل نفس الصوت الذي سمعته سوزان وهي نائمة على سريرها بعد أن شعرت بضيق مألوف داخل قلبها الحزين، إنه نفس الصوت بل كان هو بعينه الذي زال عنها الخوف والرعب. هذا الصبي معه حق» (آل عمرو، 1424: 48).

في النص السابق أدارت الكاتبة حوارا على ألسنة الشخصيات للوصول إلى الهدف المنشود، والتحول الإيجابي من التعاسة والانهزام والانكسار إلى البهجة والفرح والأمل، فقد دخلوا المدينة (مدينة السعادة) وهي من صنع الخيال.

وفي مواطن كثيرة نجد الكاتبة تختار أماكن تلتصق بالسعادة، وتشعر بالدفء والأمل حيث المناظر الجملية التي تتفاعل مع الأماكن في إيجابية «ثم خرجت هي الأخرى مسرعة قبل أن تستلمها سالي لتذهب وتجلس بالمكان الذي تعتاد الجلوس به لتشعر بالدفء والراحة أمام البحر، حيث تحب منظر البحر في الصباح وقبل جلوسها ردَّ هاتفها النقال وكانت حسناء صديقتها الحميمة. مرحبا حسناء هل تستطيعين المجيء إلى شاطيء فيسنيسيا» (آل عمرو، 1424: 33).

وهنا ذكرت الكاتبة المكان صريحا المعهود في الموروث الثقافي؛ وبذلك برعت الكاتبة في اختيار المكان والزمان (الشاطئ، الصباح) سعيا منها إلى تلمس السعادة.

وبعد أن طلبت الكاتبة من إحدى الشخصيات تعريف السعادة، أخذت تجسد المعنى الحقيقي لكل من يبحث عن السعادة، ولعبت المفاجأة دورا مهم في الوصول إلى السعادة النابعة من اليأس «وقالت تعالي معي وأمسكت بيدها الناعمة لتجري بها بعيدا حتى وصلا أمام قصر رائع من الطراز الأسطوري القديم. قالت سوزان وهي منهمكة: أرجوكِ إني متعبة كثيرا لِمَ كل هذه السرعة؟ (...) أوه ما كل هذا؟ من يسكن فيه؟ إنه لطفل وحيد من الطبقة المخملية مريض بالسرطان، ولا يريد اللعب مع الأطفال، الجميع يعتقد أنه المرض الذي نهايته الموت» (آل عمرو، 1424: 34).

هنا كشفت الكاتبة عن الحبكة الفنية في روايتها والتي تجلَّت في طفل مصاب بأحد الأمراض المزمنة، رغم أنه يسكن في قصر منيف، وهي بذلك تريد أن تقول أن السعادة لا حدود لها ويمكن أن تجلب في الشدائد والصعوبات، فهي أمر نفسي يختلف من شخص لآخر.

وتتسع مجالات الحديث عن ملكة السعادة التي تجلت في شخصية سوزان «هلل الجميع وأسرعت خطاهم إلى قلعة ملكة السعادة ليبشروها بهذه البشرى الرائعة المنتظرة، ذهب الرباعي مودعين تلك القلعة المدمرة، وقد حلقت فوقهم طيور ملونة لتحلق إلى السماء لتصبح في النهاية مدينة السعادة» (آل عمرو، 1424: 34).

وقد تجلت إدارة الحركة المكانية بمهارة وإبداع، ويتجلى ذلك فيما ذكرته الكاتبة: «دخل الجميع متلهفين لرؤيتها ورؤية قصرها (...) وأخيرا أتت الخادمة وأدخلتهم حيث الملكة متواجدة أمامهم جالسة في مقعد كبير من اللون الأحمر، وبزواياه تاج من الزجاج المرصع بالألماس، إنها الملكة، ملكة السعادة البشوش التي وعدتهم، وكانت بجانبها امرأة رائعة الجمال، وحسناء والطفل سامي والمتسول وحيد ومنظره الذي لا يوحي بذلك، وقد تبدل حاله من طفل شقي بغيض إلى طفل مهذب، وكأنه شاب عاقل!» (آل عمرو، 1424: 75-76).

يشير النص السابق إلى تتبع الكاتبة لأبعاد المكان وأوصافه، والتحول الذي ظهرت ملامحه على الوجوه، وبدا ذلك من خلال الابتسامات والضحكات على شخصيات الرواية.

وقد برعت الكاتبة في الأخذ بيد القارئ للوقوف على ملامح التحول المقصود «نظرت الملكة بوجه كل واحد من ضيوف المدينة قائلة بفخر:

أنا فخورة جدا بما قدمتموه لي من مساعدة، أحببت حماسكم الشديد، وتعاونكم وما تقدموه لأجل الخير (...) قالت الملكة

وهي تنظر أيضا بنظرات كلها سعادة: «يا أعزائي لقد قضيتم على التعاسة بعزيمتكم وإصراركم» (آل عمرو، 1424: 77- 78).

لقد بدت أمارات البهجة والسعادة بصورة صريحة في حوار متفاعل، وقد صرحت ملكة السعادة بهذا ولذلك نسمع صوت التصفيق والتهنئة وأمارات الفخر والبهجة على وجوه الجميع، وبهذا بلغت الكاتبة بغيتها وهدفها المنشود.

الوظائف الخارجية:

يلعب الحوار دورا مهما في بناء النص الأدبي وبناءه، فهو الأداة التي من خلالها ينسج الكاتب حبكته فهو «أداة طيّعة للتمثيل وعرض الحياة على ما هي عليه» (القمري، 1990: 20). ومن أهم الأدوات الأسلوبية التي ينبغي أن يسمك الكاتب بزمامها، وتتعد وظائفه وتتنوع تبعا لغايات الكاتب وأهدافه، ومنها مثلا الوظيفة التعليمية، والوظيفة المعرفية، وذلك على النحو التالي:

الوظيفية التعليمية:

تعني بالتوجيه نحو التعليم بطرق السعادة والإرشاد في الوصول إليها من خلال الأماكن التي توجد بها : «دخلوا جميعهم، وإذا بالبيت الرائع من جميع الجهات منظره بالخارج لا يوحي بأن جوهره بهذا الشكل الجميل. والغريب، جلسوا جميعا أمام المدفئة، وإذا بضحكة من الصوت العال قادمة من الخارج، وهذا الرعد، وتلك الأمطار، والعاصفة التي تغني في المدينة بصوتها المخيف» (آل عمرو، 1424: 64).

الوظيفة المعرفية:

وتعني رسم أبعاد المكان بمستوياته الاجتماعية المختلفة، فضلا عن تنوع أفراد المكان من حيث المستوى المعيشي والوظيفي، وتبرز هذه الوظيفة بما ذكرته الكاتبة «هبّوا جميعا وكان عليهم الذهاب حالا، مع تلك العاصفة، والأمطار القليلة، خرجت سوزان وعلى وجهها الذهول الممزوج بخوف وحماس شديدين، ومعها أصدقاؤها ماريا ورامز ومازن ناظرين إلى تلك الطيور المحلقة في سماء مظلم تأكلها الغربان (...). مازن وماريا بصوت واحد: هل ستأتين معنا؟ لا أستطيع، وكنت آمل أن أساعدكما لكن لا أستطيع فأنا لست بحاجة إلى ما تحتاجونه! الطفلان سيبقيان معي لأن وجودهما معكم صعب» (آل عمرو، 1424: 67).

يبرز النص السابق التحول الإيجابي حيث انتقلوا من التعاسة إلى السعادة وتخطوا كل الصعاب للوصول إلى الهدف المنشود، كم يبرز هذا التحول في قولها: «قال رامز باندفاع: يا لهذه الفتاة الخطيرة، سأكتب عنك يا هذه. وصل الجميع إلى مدينة السعادة التي تحولت إلى بهجة وصباح مشرق، تلك المملكة الرائعة التي تمكث بها ملكتها، حيث الشارع كان مليئا بالناس الطيبين من جميع الجهات، واطعمة بالمجان، وعالم والت ديزني، هو غريب بالنسبة لهم ولعالم لم يأتوا إليه غير مرة واحدة، وبدخولهم إلى هذا العالم كان بلا استئذان، بدعوة خاصة فقط، وفور وصولهم وقف الجميع أمام باب من اللون الوردي ذو لمعة فائقة لكن التصميم أيضا من الطراز الكلاسيكي، كانت فخمة ورائعة، وأمامهم حراس من جميع الجهات مرتدين ملابس من الزجاج اللامع تغطي أجسادهم كلها، والأقزام تركوهم في لحظة حرجة. قالت سوزان: اطرقوا الباب فنحن بأمان الآن كما دخلنا المدينة» (آل عمرو، 1424: 67). والنص السابق يكشف عن مهارة الكاتبة في التحول الإيجابي الذي كسى الجميع بالبهجة والفرحة والسعادة.

أبعاد مكانية:

أولا: نوعية المكان

المكان الذي رسمته الكاتبة يقوم على التخييل، ويتجلى ذلك في قولها: «وفجأة خرجت فتاة في مقتبل العمر ترتدي قبعة كبيرة على شكل خارطة، تحمل بيدها مكنسة من الزجاج، منظرها غريب. أما الفتاة وفور خروجها كان منظرها مثيرا للسخرية. قالت الفتاة مندفعة: مَنْ هنا؟ أنا أعرف من يختبئ، (اظهر وبان عليك الأمان)! مازن: منظرها يوحي بأنها غبية من الطراز الأول» (آل عمرو، 1424: 63). يشير النص السابق إلى صورة المكان المخيف المليء بالتعاسة والخوف.

وتصف الكاتبة صورة المكان المتخيّل، قائلة: «ركضوا وراءها كالأحصنة المذعورة، حتى رأوا أمامهم بابا كبيرا من اللون البني المزركش مكتوب عليه (ادخلي)، ثم فتحت ماريا الباب، وإذا بأحد يخطفها من بين يديها مغلقا الباب دون أن يراه أحد، وصرخ الجميع وخاصة الفتيات، وحاول مازن أن يفتح الباب وسوزان معه لكنهما لم يستطيعا، بينما رامز كان يفكر في الخروج من هذا المكان الموحش قائلا: هيا فلنذهب» (آل عمرو، 1424: 69).

ثانيا: حركة الشخصيات في المكان

الشخصيات جمع شخصية وهي في الاصطلاح «كل مشارك في أحداث الحكاية، سلبا أو إيجابا، أما من لا يشارك في الحدث فلا ينتمي إلى الشخصيات، بل ينتمي لجزء من الوصف» (زيتوني، 2002: 113).

وفي (مدينة السعادة) استطاعت الكاتبة أن تحرك الشخصيات المتنوعة للدخول إلى العالم المتخيل، وتتبع الرؤية الصعبة حركة حركة حتى يقفوا بأنفسهم على الصورة المضيئة :» مشى الستة جميعهم يبحثون عن مأوى يصلح للمبيت به لهذا الصباح المظلم، وفي الطريق لم يستطع الصحفي رامز المشي كثيرا، نظرا لكبر سنه، انتظروه لدقائق ثم أكملوا مشوارهم ممسكين أيادي بعضهم صفا

بالعرض، بينما الطفلان كانا مع ماريا، وبما أنهم في مدينة السعادة التي أصبحت فيما بعد تعاسة كما وصفتها سوزان ستحدث أمور كثيره لا يعلم مصدرها، رأوا أمامهم كوخا من فوقه قبة على شكل خارطة دول العالم، غنه غريب ولكنه قمة في الروعة، أمامهم حديقة، وبجانبه اسطبل مخصص للأبقار « (آل عمرو، 1424: 62- 63). لقد استطاعت الكاتبة أن توظف الشخصيات داخل المكان وفقا للأدوار المنوطة بهم في العمل الروائي. لقد استطاعت الكاتبة أن توظف الشخصيات داخل المكان وفقا للأدوار المنوطة بهم في العمل الروائي. فالشخصية الروائية «مكون مهم في الخطاب الروائي لا يمكن النظر إليها معزولة عن عالمها الذي وضعها فيه الروائي والكاتب، وبالتالي فهي مكون أساسي في العالم الروائي المتخيَّل» (معتصم، 2010: 120).

ثالثا: وصف ملامح المكان

استطاعت الكاتبة أن تجسد ملامح المكان من خلال صورته الخارجية, وبدا ذلك في قولها: «قالت سوزان ممسكة زهرة ممسكة زهرة التقطتها من الحديقة لترى حظ من فيهم ليدخل، وبسرعة خاطفة وقع الحظ على صاحب الفكرة مازن، لكنه أبى إلا أن سوزان كانت الأسرع، ففتحت الباب بقوة خارقة، فتحت الباب بكل شجاعة ممزوجة بأنوثة، كانت خائفة لكن استطاعت أن تتغلب على هذا الخوف بشهيق طويل وآهات، وسرعان ما دخلوا القلعة فإذا بالباب يغلق فجأة وبدون أي مقدمات، مع صوت هائج بنفس تلك الضحكات التي سمعوها» (آل عمرو، 1424: 70).

وفي هذا النص جسدت الكاتبة المكان وأبعاده من خلال أبوابه القائمة في داخل القلعة وما يخرج منها من أصوات مخيفة، ولما تملكه الشخصيات من صمود وقدرة على اقتحام أبواب التعاسة، وتحويلها إلى أبواب سعادة وبهجة وفرح.

الزمان:

يشير الزمان إلى ترتيب الاحداث بحسب ورودها في الواقع، وفي العمل السردي يعني وعاء استغراق الأحداث ووقوعها في المتخيل في إطار العمل السردي، وزمان السرد هو عبارة عن «زمن يتسم بالانحراف والترتيب والتشضي الزمني والبعثرة ويرجع ذلك إلى اعتماد السارد على ذاكرته المثالية وتداعياته الحرة: في سرد أحداث تجربته وهو ما يؤدي إلى تداخل الأزمنة من ماض وحاضر ومستقبل ومن ثم يصعب على المتلقي تتبع قراءة النص السردي حيث أن السارد يحاول أن يسرد أحداثا كثيرة تجري في القصة في وقت واحد على خط مستقيم هو الزمن الخطي وهو ما يفرض تكسيرا لزمن القصة» (شريف، 2005: 229).

وفي (مدينة السعادة) نجد أن الزمان ليس عبارة عن إجراء لغوي تركيبي، بل عنصر بنائي له دلالته الجمالية، وبعده الفني. وقد وظفته الكاتبة بوعي تام وإن بدا دائما نحو المستقبل، فليس في الرواية زمنا ماضيا بل كله مستقبلي.

ويتجلى ذلك في قولها: «وبعد مرور نصف ساعة، أتى الجميع متنهدين نحو الملكة، وإذا بالذهول الذي يكسي وجوههم، واحدا واحدا.

قالت مرام: أوه، أكاد أُجن إنها سوزان باللون الأبيض والأسود!

الصحفي: يا لها من مكتبة تحمل كتبا رائعة، علي أن أتصفح.

قالت الملكة: لديكم خمس دقائق فقط من الوقت للاستفادة من هذه المكتبة.

والجميع كان مستمتعا، ومرت الدقائق بسرعة البرق، وغطى المكان اللون المعتاد، ثم طلبت الملكة من الضيوف بالنزول معها إلى الحديقة، حيث الجو الهادئ كما وصفته» (آل عمرو، 1424: 83). يقوم الزمان بدور فاعل في السرد الروائي وتجلى في الزمن المحدد والزمن المفتوح.

الشخصيات:

لعبت الشخصيات الروائية دورا محوريا في العمل الروائي، فهي عصبة والمحرك الرئيس له، فمن خلالها تتشكل الأحداث الروائية وتتصاعد وتيرتها، ومن خلالها تحل، ولذا كانت الشخصيات ولا زالت محط أنظار الدارسين (الرويلي والبازعي، 2002: 174).

وفي (مدينة السعادة) استطاعت الكاتبة أن توظف الشخصيات الرئيسة والفرعية في إيصال الغرض الرئيس من الرواية، وتجلى ذلك في توظيفها لشخصية الملكة والتي وصفتها في الرواية بملكة السعادة، بقولها: «لكن ملكة السعادة كان لها رأي آخر: جميعكم كونوا يدا واحدة لتقضوا على التعاسة كما فعلتم بمدينتي، انطلقوا في حرية التعبير عن رأيكم دون خجل أو خوف، واجهوا العالم كله بقول أنا سعيد، أنا سعيدة، إن أحببتم أنفسكم ستحبون من حولكم، فالسعادة وإسعاد الآخرين أجمل وأغلى من كنوز الدنيا.

اقتربت سوزان من ملكة السعادة بعد أن ابتعدت عنها قليلا:

هذا ما أريده، هذا هدفنا، إسعاد الآخرين أليس كذلك يا رفاق؟» (آل عمرو، 1424: 87). في النص السابق نصَّت الكاتبة على لسان بطلة الرواية بالفلسفة الحقيقية لمفهوم السعادة.

والمتتبع لمدينة السعادة يلحظ أن الرواية ضمت شخصيات عدة تراوحت في تعاطيها مع الحدث الروائي كلا بحسب دوره

الذي رسم له، وقد بلغ عددها تسع شخصيات، كانت سوزان هي بمثابة البطل الذي ارتكز حوله العمل، وهي فتاة جامعية من الطبقة المخملية تحب الخير للجميع، ومن الشخصيات المهمة أيضا سالي سكرتارية رئيس تحرير مجلة الوحدة وهي فتاة منظمة وعملية، وأيضا شخصية رامز ذلك الصحفي المحب للآخرين الراغب في مساعدتهم، أما حسناء فهي الصديقة المقربة لسوزان التي تبوح لها بكل أسرارها، ولا ننسى المخترعة وعاشقة التكنولوجيا مارية تلك الفتاة الطموحة، وفي مدينة السعادة كان للأطفال نصيبهم من حيث الحضور حيث تجلَّى حضورهم من خلال شخصياتٍ أربع: سامي طفل فقير كتب عليه الشقاء والبؤس وضاعف هذا البؤس عدم التقبل الاجتماعي له. وكذلك وحيد الطفل المتسول المشرد لا أهل له ولا سكن. أما الطفلة مرام ذات الأثني عشر ربيعا فهي طفلة انطوائية لا تحب المجتمع ولا تتفاعل معه، ومن الأطفال أيضا (علاء) ذلك الطفل المصاب بمرض السرطان والذي لم يجد له علاجا رغم غناه وامتلاك والديه لعقارات وأراضي شاسعة.

أما مازن الذي طرد من عمله ظلما فهو شاب بسيط وشجاع في الوقت ذاته، عالي الطموح غير أنه سيء الحظ فطريقة تفكيره لا تتماشى مع والظروف المحيطة به، ومن الشخصيات اللافتة أيضا (ملكة مدينة السعادة) تلك المراءة الجميلة الرشيقة الأنيقة، حنطية اللون وطولة الشعر، ملكة تحقق الأماني للجميع، أما الشخصية الأخيرة فهي (ملكة التعاسة) هدفها نشر التعاسة والبؤس لكل من يملك في قلبه الحب والسعادة؛ وهي تسعد كثيرا بالشؤم والتعاسة (آل عمرو، 1424: 13).

واختيار الكاتبة لشخيصات مدينة السعادة بهذه الصورة جاء عن قصد، فالكاتبة تسعي أن تنقل في عملها الروائي صورة للحياة الواقعية، وتريد أن تبين للمتلقي أن السعادة مسألة جزئية لا تأتي مكتملة أبدا، فإن حضرت في جانب غابت في جانب آخر، وهو ما ظهر جليا من خلال واقع الشخصيات الروائية وظروفهم الحياتية، كذلك حاولت من خلال بعض الشخصيات أن توضح أن الانسان الإيجابي السعيد يؤثر بشكل كبير على من حوله والعكس صحيح.

الحوار:

يعرف الحوار بأنه: «حديث يدور بين اثنين على الأقل، ويتناول شتى الموضوعات، أو هو كل كلام يقع بين الأديب ونفسه» (عبدالنور، 1984: 100). فالحوار يتم بين الشخص ونفسه أو بين عدة أشخاص، ويتناول موضوعا محددا، ويتخذ أسلوبا خاصا مميزا له ومن خلاله تظهر براعة الكاتب الفنية فهو وفقا لباختين «الشبكة التي تلعب الدراما من خلالها» (تودوروف، 1996: 98). فهو وسيلة التفاهم الأهم بين البشرية وبفعله حدثت التطورات اللغوية والحياتية الاجتماعية والبشرية عامة، ويلعب أسلوب الحوار دورا مهما على تقبله لدى القارئ أو المتلقي عامة بحسب صياغته وهدفه (بوسنينة، 2021: 46).

وظائف الحوار:

الحوار من العناصر الرئيسة التي يقوم عليها العمل الروائي، وتتنوع غايته ووظائفه، وستقف الدراسة هنا عند الحوار التفسيري والحوار التوضيحي والحوار التوجيهي، وذلك على النحو التالي:

أولا: الحوار التفسيري

يقصد بالحوار التفسيري الكشف عن المعاني غير الواضحة، وبيان أبعادها الحقيقية، ويتجلى ذلك في الحوار بين سوزان وأمها «سوزان، الدموع تكاد أن تغطي وجهك، هل قام أحد بإيذائك في الجامعة؟ هل أنا طفلة كي يؤذونني؟ .. وإنما أبكي على بحثي. أنا خائفة من الفشل، هذا كل ما في الأمر. أي بحث هذا الذي لم تخبريني به؟ وبفضول سألت: أمي ما قصت الأثرياء لمَ هم تعساء؟ فقد لاحظت أن الصغير والكبير، الغني والفقير تعساء، أسئلة كثيرة تحوم في رأسي، لماذا يلجأون لشيء اسمه الانتحار، هذه الظاهرة المتفشية أريد أن أجد لها حلا؟ أجابت بابتسامة ممزوجة بفخر: لأنهم لم يعرفوا المعنى الحقيقي للسعادة التي يمتلكها الانسان المسالم» (آل عمرو، 1424: 26-27).

يكشف الحوار السابق عن مفهوم كل من التعاسة والسعادة، من خلال البحث الإجرائي الذي تقوم به سوزان من الواقع العملي.

قصدت الكاتبة من خلال الحوار التفسيري إلى الوقوف على تفسير بعض الأمور المفهومة بشكل غير صحيح، «إذا أنت تحلم منذ وقت طويل بأن تكون رئيس التحرير؟ بحزن وأسى: نعم سابقا، لكن الآن أريد من يسأل عني يا بنتي بعد هذا العمر، لا أستطيع أن أطمح، حيث أنتقل من صحيفة لصحيفة كالمهاجر الضائع. ساعد نفسك.

لا أستطيع فالظلام كثيب.

لا تعذب نفسك. كن متفائلا كي تعيش، الحل بيدك.

أي حل؟

السعادة، فكر بأجمل اللحظات التي عشتها.

نعم أصبت إنها السعادة لكن لا نعرف العثور عليها، ولا تجدين عندي غير التعاسة» (آل عمرو، 1424: 31).

هذا تفسير حقيقي لمعنى الجمال، والسعادة ويتجلى ذلك

في جواب سوزان «نعم بالطبع لكن لا تقولي لأحد بيني وبينك هل أنا جميلة؟

مؤكد أنك جميلة ولكن ليس شرطا أن يكون الجمال خارجيا فالأجمل هو الذي ينبع به الجمال الأجمل والأرقى هو الذي يشع ويغطي على الخارج من الداخل أنتِ رائعة.

لكن لا أحد يتقدم إليَّ لا أعرف لماذا حتى العائلة نفسها تتسأل بحالي أنا في الحقيقة معجبة بـ ...

أرادت أن تكمل لكن خروج السيد رامز الذي طال أربكها وجعل منها تتلعثم.

نظر إلى سوزان والسكرتارية بائسا وسألتا بصوت واحد عما جرى به.

قال: إن الرئيس لم يعجبه تحقيقي لموضوع السنة الجديدة وجديدها» (آل عمرو، 1424: 32- 33).

الحوار التوضيحي:

يشير مفهوم الحوار التوضيحي إلى كشف دلالات المعاني المغلوطة سابقا لدى عموم الناس، وفي (مدينة السعادة) نجد أن الكاتبة عمدت على توظيف هذا النوع من الحوار الذي يهدف إلى توضيح مفهوم السعادة الحقيقي «سيدتي الحسناء: هل أنتِ سعيدة في حياتك؟ أكون سعيدة، عندما أرى من حولي سعيد، لا أنكر أن والدتي كانت أتعس امرأة في العالم، كانت قد تزوجت من رجل تكرهه، هربت منه خائفة مذعورة، لذا فأنا أنشر نجوم السعادة لكل من حولي» (آل عمرو، 1424: 82).

الحوار التوجيهي:

يمثل هذا النوع من الحوار الهدف الرئيس من الرواية، حيث التحول المقصود من بنائها الفني وبعدها الدلالي، ومن ذلك «لكن ملكة السعادة كان لها رأي آخر: جميعكم كونوا يدا واحدة لتقضوا على التعاسة كما فعلتم بمدينتي، انطلقوا في حرية التعبير عن رأيكم دون خجل أو خوف، واجهوا العالم كله بقول أنا سعيد، أنا سعيدة، إن أحببتم أنفسكم ستحبون من حولكم، فالسعادة وإسعاد الآخرين أجمل وأغلى من كنوز الدنيا.

اقتربت سوزان من ملكة السعادة بعد أن ابتعدت عنها قليلا:

هذا ما أريده، هذا هدفنا، إسعاد الآخرين أليس كذلك يارفاق؟» (آل عمرو، 1424: 87).

وهنا نرى براعة الكاتبة في توظيف كل الشخصيات وكل الأحداث، وكل الظروف الزمانية والمكانية في الوصول إلى الهدف المنشود، وهو كيفية تحقيق السعادة والوصول إليها بأيسر الطرق.

الخاتمة:

في (مدينة السعادة) حاولت الكاتبة أن تبرز فلسفتها في السعادة بقالب أدبي بديع، من خلال عدة مستويات:

على مستوى الأسلوب اتسم أسلوب الكاتبة بالإبداع الأدبي وجمال العرض، وروعة النسج، وحسن التصوير، واختيار الألفاظ والتراكيب التي أخذت بلب القارئ، فأمتعت وأقنعت وأينعت.

استطاعت الرواية توظيف أقوال الفلاسفة والمفكرين والشعراء لخدمة موضوعها الرئيس، وبدا ذلك جليا في مدخل العمل وخاتمته، ونلحظ ذلك في انسيابية دمجها للأقوال مع موضوعها الرئيس في انسياب تامّ، فتلحظ الجمال في المزج والروعة في الانصهار، وكان ذلك بمثابة الحجاج والإقناع للمتلقي.

من الناحية المكانية برعت الكاتبة في استغلال عناصر الطبيعة (الصامتة، والمتحركة) واستثمارها على الوجه الأمثل لخدمة غرضها الرئيس وإشراك القارئ معها فيما ترنو إليه.

ومن الناحية الموضوعية وظَّفت الكاتبة جميع عناصر الرواية في عملها فكان الاندماج والتوافق التام والتفاعل المثمر بين المتن وعناصره المحيطة.

تفرَّدت الكاتبة في اقتحام هذا اللون الفلسفي الغائب عن جل الأعمال الروائية الأخرى، فوفّقت في اختيار العنوان (مدينة السعادة) وكأنها بذلك تشحذ القارئ بالإيجابية والتفاؤل وترشده نحو طرق السعادة وآليات تحصيلها.

كان للشخصيات دور فاعل في نشر أيقونة السعادة، من خلال تخطي العقبات والعوائق التي تحول دونها، واستثمرت الحوار بصوره المختلفة التفسيري والتوضيحي والتوجيهي لخدمة غرضها الرئيس.

وتوصي الدراسة بـ:

- دراسة السعادة في الرواية العربية.
- تحليل الرواية (مدينة السعادة) تحليلا بلاغيا وموضوعيا.
- ضرورة اهتمام المبدعين بِطَرْقِ الموضوعات الهادفة والإيجابية التي تعكس الرقي النفسي والثقافي والاجتماعي.

المصادر والمراجع:

أرسطو. (2008). الخطابة. تحقيق: عبدالرحمن بدوي. بيروت: دار أفريقيا الشرق.

أرجايل، مايكل. (1993). سيكولوجية السعادة. [ترجمة: فيصل يوسف]. الكويت: المركز الوطني للثقافة والفنون والآداب.

آل عمرو، فاطمة محمد سعيد. (1424). مدينة السعادة. جدة: طبعة خاصة بالمؤلف.

ايكو، أمبرتو. (2010). العلامة تحليل المفهوم وتاريخه. بيروت: المركز الثقافي العربي.

باشلار، غاستون. (2000). جماليات المكان. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر.

بوسنينة، حسن. (2021). الحوار قراءة في المصطلح والمفهوم. جامعة قناة السويس. مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية. العدد (37). 40-64.

تودوروف، تزفيتان. (1996). ميخائيل باختين: المبدأ الحواري. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

الرويلي، ميجان والبازعي، سعد. (2002). دليل الناقد الأدبي. بيروت: المركز الثقافي العربي.

زيتوني، لطيف. (2002). معجم مصطلحات نقد الرواية. بيروت: دار النهار للنشر.

زين العابدين، أمل عبدالله. (2016). تشكيل الحدث والشخصيات: دراسة فنية في رواية (سلمى) لـ(غازي القصيبي). جامعة طيبة. مجلة جامعة طيبة للآداب والعلوم الإنسانية. المجلد (5). العدد (8). 619-696.

شريف، الجبار. (2005). التداخل الثقافي في سرديات إحسان عبدالقدوس. القاهرة: الهيئة العامة للثقافة.

صليبة، جميل. (1933). نظرية ابن سينا في السعادة. مجلة الثقافة السورية. دمشق. العدد(6). 588-594.

عبدالسلام، محمد. (1909). سير العلم والاجتماع أدب السعادة. الكويت. مجلة المقتبس. المجلد (4). الجزء (3). 224-226.

عبدالنور، جبور. (1984). المعجم الأدبي، بيروت: دار العلم للملايين.

غيلوس، صالح. (2016). جماليات التشكيل اللساني الأيقوني للخطاب الشعري. الجزائر. جامعة محمد بوضياف المسيلة. حولية اللغات والآداب. العدد (7). 109-122.

مطر، أميرة حلمي. (1998). الفلسفة اليونانية تاريخها ومشكلاتها. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.

معتصم، محمد. (2010). بنية السرد العربي. الرباط: منشورات الاختلاف.

كوهين، جون. (1986). بنية اللغة الشعرية. الدار البيضاء: دار توبقال للنشر.

لفته، عواد. (2008). البنى السردية في شعر أوس بن حجر وشعر رواته الجاهليين. بغداد: الجامعة المستنصرية.

القمري، بشير. (1990). مفهوم التناحر تحديدات نظرية. الشارقة: مجلة شؤون أدبية. العدد (11). 217-264.

لحمداني، حميد. (1991). بنية النص السردي. بيروت: المركز الثقافي العربي.

المهري، محمد المهدي. (1993). نظرية السعادة عند الفارابي. مجلة الإتحاف. العدد (44). 2682-2694.

معلوف، لويس. (2010). المنجد في اللغة والأعلام. بيروت: دار المشرق.

منصر، نبيل. (1997). الخطاب الموازي للقصيدة المعاصرة. الدار البيضاء: دار قرطبة للنشر والتوزيع.

Arab References:

Abdelnour, Jabbour. (1984). Literary Dictionary, Beirut: Dar Al-Ilm for Millions.

Abdul Salam Mohammed. (1909). The progress of science and meeting literature happiness. Kuwait. *Quoted Journal.* Volume (4). Part (3). 224-226.

Al-Amr, Fatima Muhammad Saeed. (1424). City of happiness. Jeddah: author's own edition.

Matar, Princess Helmy. (1998). Greek philosophy, its history and problems. Cairo: Dar Quba for printing and publishing.

Maalouf, Lewis. (2010). Upholstered in language and flags. Beirut: Dar Al-Mashreq.

Mansour, Nabil. (1997). The parallel discourse of the contemporary poem. Casablanca: Dar .Cordoba for publishing and distribution

Moatasem, Muhammad. (2010). Arabic narrative structure. Rabat: Difference Publications.

Olive, nice. (2002). A glossary of novel criticism terms. Beirut: An-Nahar Publishing House.

Sharif, mighty. (2005). Cultural overlap in the narratives of Ihsan Abdel Quddous. Cairo: General Authority for Culture.

Todorov, Tzvetan. (1996). Mikhail Bakhtin: The dialogical principle. Beirut: The Arab Institute for Studies and Publishing.

Zine El Abidine, Amal Abdullah. (2016). Formation of events and characters: an artistic study in the novel (Salma) by (Ghazi Al-Qasabi). Taibah University. *Taibah University Journal of Arts and Humanities.* Volume (5). Issue (8). 619-696.

Al-Mahri, Muhammad Al-Mahdi. (1993). Al-Farabi's theory of happiness. *Al-Ithaf Journal.* Issue (44). 2682-2694.

El Kemari, Bashir. (1990). The concept of antagonism theory innovations. Sharjah: Journal of Literary Affairs. Issue (11). 217-264.

Al-Ruwaili, Megan and Al-Bazei, Saad. (2002). Literary Critic's Handbook. Beirut: Arab Cultural Centre.

Argyle, Michael. (1993). The psychology of happiness. Translated by: Faisal Yousef. Kuwait: National Center for Culture, Arts and Literature.

Aristotle. (2008). oratory. Investigation: Abdul Rahman Badawi. Beirut: East Africa House.

Bachelard, Gaston. (2000). aesthetics of the place. Beirut: University Foundation for Studies and Publishing.

Bosnina, Hassan. (2021). Dialogue reading in the term and concept. Suez Canal University. *Journal of the Faculty of Fathers and Humanities.* Issue (37). 40-64.

Cohen, John. (1986). The structure of poetic language. Casablanca: Toubkal Publishing House.

Cross, beautiful. (1933). Ibn Sina's theory of happiness. *Syrian Culture Journal.* Damascus. Issue (6). 588-594.

Eco, Umberto. (2010). Tag concept analysis and history. Beirut: Arab Cultural Centre.

Gesture, Awwad. (2008). Narrative structures in the poetry of Aws bin Hajar and the poetry of its pre-Islamic narrators. Baghdad: Al-Mustansiriya University.

Gilos, Saleh. (2016). The aesthetics of the iconic linguistic formation of poetic discourse. Algeria. Mohamed Boudiaf University of M'sila. *Yearbook of Languages and Literatures*. Issue (7). 109-122.

Lahmdani, Hamid. (1991). narrative text structure. Beirut: Arab Cultural Centre.

دور الأنشطة في بناء شخصية الطالب في جامعة سليمان الراجحي

The Role of Activities in Building the Student's Personality at Suleiman Al-Rajhi University

د. عقل بن عبد العزيز العقل

أستاذ أصول التربية المشارك بقسم العلوم التربوية بجامعة المجمعة

Aql Abdul-Aziz Alaql

Associate Professor in Pedagogy, Majmaah University

(قُدم للنشر في 26/ 04/ 2023، وقُبل للنشر في 25/ 08/ 2023)

الملخص

دور الأنشطة في بناء شخصية الطالب في جامعة سليمان الراجحي. هدفت الدراسة التعرف على دور الأنشطة اللاصفية في جامعة الراجحي التي تسهم في بناء شخصية الطالب في المجال (الشرعي، الاجتماعي، المعرفي، المهاري، القيمي، الصحي) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة. وتحديد مدى وجود فروق بين الطلاب والطالبات في تقديرهم لدور الأنشطة اللاصفية في بناء شخصية الطالب. والتعرف على رأي عينة من مشرفي النشاط ومشرفي الأندية الطلابية في دور الأنشطة اللاصفية في بناء شخصية الطالب. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، تكون مجتمع الدراسة من الطلبة المنتظمين دراسيا بجامعة الراجحي الأهلية منذ أكثر من فصل دراسي وعدد مجتمع الدراسة (596)، وتوصلت الدراسة إلى أن دور الأنشطة اللاصفية في بناء شخصية الطالب بشكل عام بمتوسط حسابي لمجموع الأبعاد الستة (3.91)، وجاء في الترتيب الأول المجال الشرعي؛ حيث كان المتوسط الحسابي (4.11)، ويليه في الترتيب المجال الاجتماعي وذلك بمتوسط حسابي (4.09)، ويليه المجال القيمي وذلك بمتوسط حسابي (4.07)، ثم المجال المهاري وذلك بمتوسط حسابي (3.83)، وفي الترتيب الخامس المجال المعرفي بمتوسط حسابي (3.80)، في حين جاء في الترتيب الأخير الجانب الصحي بمتوسط حسابي (3.56)، أظهرت النتائج عدم وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في تقديرهم لدور الأنشطة اللاصفية في بناء شخصية الطالب.

الكلمات المفتاحية: جامعة الراجحي، بناء الشخصية، الطالب الجامعي.

Abstract

The aim of the current study was to identify the role of extra-curricular activities which contribute to building the student's personality in the legal, social, knowledge, skill, value, and health fields at Al-Rajhi University from the viewpoint of the study sample. The researcher also aimed to determine the extent to which male and female students differ in appreciating the role of extracurricular activities in building their personalities. In this study, a descriptive-analytical approach was employed. The study group was made up of regular students who have studied at Al-Rajhi National University for more than one semester, and the total number of the study group was 596. The study has concluded that the role of extracurricular activities in building the student's personality in general, by calculating the arithmetic average of the sum of the six dimensions, is 3.91. The legitimate domain got first place with an arithmetic average of 4.11, followed by the social domain with an arithmetic average of 4.09, the values domain with an arithmetic average of 4.07, and then the skill domain with an arithmetic average of 3.83. The health domain came in last with an arithmetic average of 3.56. However, the results showed that there were no statistically meaningful differences between male and female students in their appreciation of the role of extracurricular activities in building the student's personality.

Keywords: Al-Rajhi University, Personality building, University student.

أولاً: مقدمة الدراسة

تعد المعرفة ركيزة كبرى وأساسية تُبنى عليها معظم السلوكيات التي يقوم بها الناس في حياتهم اليومية، فاتجاهاتهم وميولهم ورغباتهم وعواطفهم لا تصدر من فراغ، حيث يسبقها توافر قدر معرفي متعدد يتكئ عليه الفرد وينطلق منه، ومؤسسات التربية الحكومية هي المعول عليها في تقديم المعارف المناسبة لأفراد مجتمعها وفق ظروفهم وأحوالهم المختلفة خصوصًا مع التحديات العالمية والمستجدات المعاصرة، والجامعة مسؤولة عن ربط المعارف النظرية بتطبيقاتها العملية عبر فعاليتها المتنوعة والمقررات التي تدرس في كلياتها قبل أن يتخرج طلابها وينخرطوا في مجال العمل.

«ولاشك أنَ العملية التعليمية في رمتها تهدف إلى بناء شخصية معينة عبر غرس عدد من الصفات والمواهب السلوكية» (عثمان، 2019: 91).

وبما أن الجامعة هي المؤسسة العلمية الأكاديمية، والمهنية والاجتماعية، فصار لزاما عليها أن تتجاوز أدوارها التقليدية في تقديم المعارف والمعلومات العلمية، وأن تخرج من أسوارها وتفتح أبوابها لتبني شخصية الطالب في شتى الجوانب ولا تبقى حبيسة القاعات الدراسية والمختبرات والورش، بل تنهض لتعطي دفعات سريعة وواسعة لحركة البناء الثقافي والاجتماعي والعلمي في محيطها وواقعها، وتشارك المجتمع في النشاطات والفعاليات التي تحدث فيها بصورة أكثر تأثيرًا وأن يكون لها الدور الريادي الذي تؤكد عليه رؤية (2030) في أهمية الوصول إلى مجتمع حيوي يوفّر للجميع حياة كريمة راسخ الجذور، متين البنيان، يستند إلى قيم الإسلام المعتدل والانتماء للوطن والاعتزاز بالثقافة الإسلامية، كما أن من أبرز موارد الجامعات الاستثمار في المواهب والعمل على تحقيق أقصى استفادة منها بتبنّي ثقافة المكافأة مقابل العمل، وإتاحة الفرص للجميع، وتطويرهم وتمكينهم بالمهارات التي يحتاجونها لتحقيق إمكاناتهم والوصول إلى أهدافهم، وتعزيز الاقتصاد من أجل توفير فرص عمل متنوعة للشباب السعودي، واستقطاب الكفاءات والمواهب العالمية، وهذه الرؤية لا تتأتى إلا من خلال قنوات تعليمية تسهم في بناء شخصية الفرد منذ وقت مبكر في مراحل التعليم وبالذات في المرحلة الجامعية.

ثانياً: مشكلة الدراسة

تعد الجامعات الفضاء الأمثل للتعليم والبحث العلمي وتبادل المعلومات والمعارف العلمية، ومن خلالها يتم تكوين نخبة وكفاءات علمية تفيد مجتمعها وتصنع من طلابها الباحث والمفكر والمبدع، الذي يؤدي دوره في التنمية والإنتاج.

ولقد دعت دراسة صبطي وعبيده (2020) إلى تفعيل دور الجامعة في تنشيط المجالات الاجتماعية وخلق نسيج من المعلومات والتكوينات المختلفة التي تسمح لطلابها من الاستفادة من البرامج والتسهيلات التي تسهم في بناء شخصية الطالب، وذلك بالاطلاع على سبل تلقي الإرشاد والتوجيه في ميدان العمل وتنظيم أفكارهم الخاصة بغية الوصول بهم إلى واقع مشروع فعال بدءًا بأهل الاختصاص من الجامعة من أساتذة وباحثين وبين ممثلي هذه المؤسسات وطلاب الجامعة من مختلف التخصصات.

ولا يخفى أن للجامعة والأستاذ الجامعي وظائفًا رئيسة؛ وهي: التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وهذه الوظائف الثلاثة لا يتحقق الإفادة منها بشكل إيجابي ومثمر إلا من خلال البرامج الإثرائية والأنشطة داخل القاعة وخارجها والتي تشكل شخصية الطالب معرفيًا ومهاريًا ووجدانيًا، ولهذا أوصت دراسة الحربي (2014) إلى إجراء المزيد من الدراسات والبحوث العلمية حول تنمية جوانب شخصية الطالب ودراسة معوقات ذلك في مؤسسات التربية المختلفة، وذلك لإحداث التكامل بين هذه المؤسسات وضرورة دعوة الجامعات بكافة قطاعاتها وكلياتها بزيادة الاهتمام بالبرامج والنشاطات المتعلقة بتنمية جوانب الشخصية المختلفة، خاصة الجانب المهاري منها، مع التركيز على ما يتعلق بمهارات التواصل والحوار مع الآخرين، والتفكير المنهجي، واستخدام الحاسوب وفق المستجدات الحادثة عليه بشكل مستمر.

كما أنّ «المناشط الطلابية في الجامعات تُعدُ ضرورةً للطالب وتأهيلاً لمستقبله المهني والاجتماعي، الذي من خلاله تتحقق رسالة الجامعة في مساندة السياسات الحكومية التنموية سيما الإقليمية منها، حيثُ أنَّ للتشريعات والتوجيهات والإشراف التربوي أثر كبير في تصميم المناشط الطلابية، وتوفير البيئة السليمة لها، الأمر الذي يتطلب إحكامها بدقة عالية وعلمية» (عثمان، 2019 :91)

والفلسفة التربوية التي يُفترض أن تتبناها الجامعة في مجال صقل موهبة الطالب أن تُبنى الخطط بصورة قابلة للتطبيق، وتحقق الهدف الذي وضعت من أجله، وذلك بما يتلاءم مع إمكانيات الطالب المعرفية والعقلية، مع تزويد الطالب بأحدث المعلومات العلمية والتكنولوجية التي توصل إليها العلم في شتى بقاع العالم، والاهتمام بإنجازات العلم وبصورة مبسطة وميسرة له، كي يستطيع استيعابها والإفادة منها لخدمة مجتمعه.

ومن الجوانب الأساسية في بناء شخصية الطالب التعرف على أفكار الطالب وآرائه واتجاهاته وميوله ومعتقداته، وكيف ينظر إلى مختلف القضايا التي يتعايش معها بصورة مستمرة، أو التي تصادفه بين فترة وأخرى، والتي تتطلب منه إبداء رأيهُ فيها، وهذا الجانب الوجداني من الأهمية بمكان؛ حيثُ من خلاله يبنى الفرد الصالح الإيجابي، ويقع جزء مهم في بناء هذا الجانب وتوجيهه –الاتجاه الإيجابي– على عاتق المسؤولين عن الأنشطة في الجامعة أثناء فترة دراسة الطالب فيها.

ولقد كشفت دراسة هلالي (2015) بأنه يوجد تأثير للأنشطة اللاصفية التي يقدمها النادي التربوي في تنمية عديد من المهارات ومنها مهارة التحدث، ومهارة الاستماع، كما أوصت بضرورة إجراء دراسة حول متطلبات الأنشطة اللاصفية لطلاب الجامعة ومدى تلبيتها لاحتياجاتهم.

والمتأمل في واقع الأنشطة الطلابية في الجامعات يلحظ أن هناك حاجة للتعرف على دورها في تحقيق الأهداف والبرامج الإثرائية التي تسهم في بناء شخصية الطالب وصقل موهبته حيث إنّ كثيرًا من الأنشطة لا تشجع الطلاب على الانضمام إليها لعدة اعتبارات منها: عدم قياس أثر الأنشطة على الطالب بعد تخرجه والإفادة من المهارات التي اكتسبها وتطبيقها في سوق العمل، وهذا يتطلب من المسئولين عن الأنشطة في الجامعة أن يسايروا التطور العلمي والتقني في العالم بدرجة كبيرة، ويوفروا مستلزمات التدريب في مختلف التخصصات العلمية، لبناء المهارة اللازمة للطالب أثناء تواجده في الجامعة.

لقد أصبح العمل مع الطلاب على أساس تخصصي واحداً من الاتجاهات الرئيسة في غالبية البلدان والمجتمعات والتي تستهدف صقل الشخصية الشبابية العلمية والعملية، وتأهيلها التأهيل المطلوب لضمان تكيفها السليم مع المستجدات في مختلف الميادين المجتمعية، وبالتالي كان على الجامعات أن تولي أهمية كبيرة للتخطيط العلمي لكيفية خلق الشخصيات القيادية لطلبتها (Drucker 2017,).

ومن هنا فالطالب الجامعي بحاجة إلى تنمية المهارات المختلفة لديه، واكتشاف مواهبه، وصقل شخصيته بصورة فاعلة ليسهم في بناء مجتمعه، وجامعة الراجحي الأهلية من الجامعات الأهلية الحديثة التي اهتمت بتفعيل الأنشطة الطلابية وأعطتها أولوية داخل أروقتها، لذا تتمثل مشكلة الدراسة في التعرف على دور الأنشطة اللاصفية في جامعة الراجحي في بناء شخصية الطالب في المجال (الشرعي، الاجتماعي، المعرفي، المهاري، القيمي، الصحي).

ثالثاً: أهمية الدراسة

الأهمية النظرية وتتمثل في:

- أهمية موضوع الدراسة في الكشف عن دور الجامعة في بناء شخصية الطالب في الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية.
- قد توفر هذه الدراسة خلفية نظرية وعملية للمعنيين بالسياسات التربوية في الجامعات، في مجال الأنشطة العلمية التي تُسهم في بناء شخصية الطالب.

الأهمية العملية وتتمثل في:

- الكشف عن آراء الطلبة فيما يتصل بجوانب بناء شخصياتهم، إدارة النشاط وعمادة شؤون الطلاب في الجامعات على تحديد جوانب القصور في البرامج التي تهتم بتنمية جوانب الشخصية المختلفة لدى طلابها.

رابعاً: أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة للتعرف على الأهداف الآتية:

1. التعرف على دور الأنشطة اللاصفية في جامعة الراجحي والتي تسهم في بناء شخصية الطالب في المجال (الشرعي، الاجتماعي، المعرفي، المهاري، القيمي، الصحي) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

2. تحديد مدى وجود فروق بين الطلاب والطالبات في تقديرهم لدور الأنشطة اللاصفية في بناء شخصية الطالب.

3. التعرف على رأي عينة من مشرفي النشاط ومشرفي الأندية الطلابية في دور الأنشطة اللاصفية في بناء شخصية الطالب. (العوامل، المشكلات، المتطلبات).

خامساً: تساؤلات الدراسة:

يتمثل السؤال الرئيس لهذه الدراسة في السؤال الآتي: ما دور الأنشطة اللاصفية في جامعة الراجحي في بناء شخصية الطالب؟ ويتفرع من هذا السؤال الرئيس التساؤلات الفرعية الآتية:

1. ما دور الأنشطة اللاصفية في جامعة الراجحي في بناء شخصية الطالب في المجال (الشرعي، الاجتماعي، المعرفي، المهاري، القيمي، الصحي) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب والطالبات في تقديرهم لدور الأنشطة اللاصفية في بناء شخصية الطالب.
3. ما تقييم مشرفي النشاط ومشرفي الأندية الطلابية لدور الأنشطة اللاصفية في بناء شخصية الطالب (العوامل، المشكلات، المتطلبات).

سادساً: حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: دور الأنشطة اللاصفية في جامعة الراجحي الأهلية في بناء شخصية الطالب.

الحدود البشرية: طلاب وطالبات جامعة الراجحي الأهلية من المستوى الثاني حتى الثامن، ومشرفو النشاط ومشرفو الأندية الطلابية بالجامعة.

الحدود المكانية: المملكة العربية السعودية، جامعة الراجحي الأهلية.

الحدود الزمنية: طبقت الاستبانة والمقابلة في الفصل الأول والثاني من العام الدراسي الجامعي 1444هـ.

سابعاً: مصطلحات الدراسة:

- **الأنشطة: ترى زوقاي (2018) بأنها البرنامج الذي تنظمه المؤسسات التعليمية متكاملاً مع البرنامج التعليمي والذي يقبل عليه التلميذ برغبته ويزاوله بشوق ورغبة تلقائية بحيث يحقق أهدافاً تربوية معينة، سواء ارتبطت هذه الأهداف بتعليم المواد الدراسية أم باكتساب خبرة جديدة أو مهارة معينة، أو تكوين اتجاه علمي داخل الفصل أو خارجه، أو أثناء اليوم الدراسي أو بعده، على أن يؤدي ذلك إلى نمو في خبرة الدارس وتنمية هواياته وقدراته في الاتجاهات التربوية الاجتماعية** (33).

ويعرفها عثمان (2004) مجموعة الممارسات التربوية التي تؤديها الطالبات داخل المدرسة وخارجها برغبة منهم وفق ميولهم واهتماماتهم، تحت إشراف المتخصصين، وبتخطيط وتنظيم من قبل الأجهزة التربوية، مع توفر الإمكانيات المادية، لتحقيق أهداف تربوية معينة، وتطلق عليها مسميات وفق المجال مثل النشاط الثقافي، الاجتماعي والرياضي وغيرها (181).

ويعرفها الباحث بأنها عدد من المناشط والممارسات التربوية التي تهدف إلى تنمية جوانب شخصية الطالب (الشرعي، الاجتماعي، المعرفي، المهاري، القيمي، الصحي) **خلال المرحلة الجامعية.**

- **الشخصية:** وردت هذه الكلمة في لسان العرب كالآتي: المعجم الوسيط – أن الشخصية من الشّخصُ: وهو كل جسم له ارتفاع وظهور وغلب في الإنسان، والشخصية صفات تميز الشخص من غيره (مصطفى وأحمد وحامد، 1998).

وقد عرف سريدهارن (Sredharn, 2010) بناء الشخصية بأنه الكيفية التي تشكل شخصية الفرد وتجعل منه شخصا متميزا ومثيرا للاهتمام.

ويقصد الباحث بذلك: الممارسات المخطط لها مسبقا والتي تطرح كأنشطة لاصفية وبرامج إثرائية خارج قاعات الدراسة لتشكيل شخصية الطالب في عدة جوانب شرعية واجتماعية وقيمية وصحية ومهارية.

ثامناً: الإطار النظري والدراسات السابقة.

إن أصل كلمة نشاط في القاموس المحيط يعود إلى الفعل نشط، فيقال: نشط المتعلم نشاطا أي: طابت نفسه للتعلم وغيره، ويشير مصطلح النشاط التعليمي التعلمي Teaching and learning Activities إلى كل نشاط يقوم به أستاذ الجامعة أو الطالب أو هما معا؛ لتحقيق الأهداف التعليمية المحددة للمنهج المتمثلة في النمو الشامل المتكامل للمتعلم سواء نفذ هذا النشاط داخل القاعة أم خارجها.

وتتمثل أهمية الأنشطة في دعوة القرآن الكريم والسنة النبوية إلى ممارسة النشاط، وتفعيل الجانب الوظيفي العملي التطبيقي والأمثلة على ذلك كثيرة منها قوله تعالى « يا أيها الذين آمنوا لم تقولون ما لا تفعلون «وقوله تعالى «وَالْعَصْرِ (1) إِنَّ الإِنسَانَ لَفِي خُسْرٍ (2) إِلاَّ الَّذِينَ آمَنُوا وعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ وتَوَاصَوْا بِالْحَقِّ وتَوَاصَوْا بِالصَّبْرِ (3)» (سورة العصر، 1: 3).

ولو تأملنا في السيرة النبوية لوجدنا أنها ترجمة حقيقية وعملية لما أنزل في القرآن الكريم ولما جاء في السنة النبوية، كما يتضح ذلك من خلال دعوة الرسول –ﷺ–صحابته إلى الممارسة العملية، وتوظيف خبراتهم، وقدراتهم الخاصة في سبيل التعلم بالقدوة، كما جاء عن النبي ﷺ أنه قال: «صلوا كما رأيتموني أصلي» (البخاري، د ت: 162).

ولذا فإنّ «تعويد الطالب على المشاركة بالأنشطة والاهتمام بتوزيع المسؤوليات والأدوار القيادية والإشرافية للطلاب عند المشاركة مهم لتدريب الطالب على تحمل المسؤوليات في الحياة الاجتماعية والشعور بروح المشاركة والتعاون والتقبل وأهمية الذات من خلال ما يقوم به من أدوار يكلف بها، كما يجب الاهتمام كثيرا بعملية التوعية والإعلام عن الأنشطة الطلابية والبرامج المنفذة بالكلية والجامعة، وإصدار دليل تعريفي للطلاب عن أهمية وفائدة تلك الأنشطة والبرامج» (سليمان، 2013: 1127)

وأبرز ما تكسبه الأنشطة التعليمية في بناء شخصية الطالب ما يلي (الهاشمية، 2010 :13):

- تساند المقررات الدراسية، من خلال توفير مواقف تعليمية شبيهة بمواقف الحياة، ونقل التعلم من النظرية إلى التطبيق.
- تعد مجالا خصبًا لتعبير المتعلم عن ميوله، وإشباع حاجاته ورغباته وتكشف قدرات المتعلم، وإمكاناته، ومواهبه، وتوجيهه الوجهة السليمة.
- تشجع المتعلم على التعلم الذاتي في مختلف المجالات، وإكسابه القدرة على التجديد والابتكار وتنمي قدراته الفردية، والاجتماعية، والمهارية، التي يكتسبها خلال ممارسته النشاط مع زملائه.

- تساعد المتعلم على النجاح والتفوق؛ حيث أثبتت الدراسات التربوية أن النشاط الذي يمارسه المتعلم له تأثيره الإيجابي على تحصيله العلمي للمواد المتصلة بذلك النشاط.

- تنمي مهارات التفكير لدى المتعلم، مثل: التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، وأسلوب حل المشكلات وتكسبه عديدًا من القيم والصفات الحميدة، مثل: التعاون، وتحمل المسؤولية، واحترام الآخر، والاتزان الانفعالي، والقيادة، والقدرة على التخطيط، واتخاذ القرار، وغيرها وحسن استثمار الوقت وتنظيمه.

كما أن الأنشطة اللاصفية في الجامعات تكسب الطلاب المهارات الحياتية التي تمارس يوميًّا، «وهي متعددة ومتنوعة ترتبط بالأفراد في جميع مراحل نموهم وجميع جوانب حياتهم، وتأتي أهميتها باعتبارها مهارات تساعد الفرد في إشباع حاجاته الأساسية، والتوافق مع المجتمع، ويُعد إعداد الطلاب وتأهيلهم بالمعرفة والمهارات المطلوبة لسوق العمل وتحديات الحياة أحد الوظائف الأساسية التي تقوم بها الجامعة» (باروم وبا يونس، 2018: 51).

الوظائف التي تؤديها الأنشطة التعليمية:

إن التعرف على الوظائف التي يمكن أن تؤديها الأنشطة التعليمية للمتعلمين تعطي دلالة على أهميتها ودورها في بناء الشخصية المتكاملة للمتعلم، فضلا عن دورها في رفع مستوى التحصيل لديه؛ إذا أحسن التخطيط لها، ويمكن اختصار الوظائف فيما يأتي:

- الوظيفة التعليمية: تسهم الأنشطة في دعم العملية التعليمية من خلال ربط المادة الدراسية بالحياة، وما يتم أثناء ممارسة المتعلم للنشاط من مناقشات، وطرح أسئلة، وقراءة، وكتابة، وتلخيص، وغير ذلك.

- الوظيفة النفسية: يستطيع المتعلم عن طريق ممارسة الأنشطة تعرف ذاته، والتعبير عن ميوله، والتنفيس عن انفعالاته، وإشباع حاجاته النفسية المختلفة.

- الوظيفة الصحية: يكتسب المتعلم عن طريق النشاط بعض العادات والسلوكيات الصحية المختلفة التي تساعده في المحافظة على نموه الصحي (النفسي، والجسمي) الجيد.

- الوظيفة المهنية: عن طريق ممارسة المتعلم للأنشطة التي تتطلب مهارات معينة، يمكن أن تساعده على تحديد مستقبله المهني والوظيفي.

- الوظيفة البيئية: تساعد ممارسة الأنشطة غير الصفية المتعلم في فهم البيئة، والمحافظة عليها، واكتشاف منافعها.

- الوظيفة الاجتماعية: تسهم الأنشطة الجماعية من امتلاك المتعلم لمهارات التعامل الجيد، والتعاون، والقيادة، وغيرها (الطويرقي، 2001).

جامعة الراجحي الأهلية ونشأتها وأنشطتها.

تأسست جامعة سليمان الراجحي الأهلية عام 1430 هـ الموافق 2009 م، بدعم وتمويل من أوقاف سليمان الراجحي، وهي جامعة أهلية غير ربحية، وتقع في محافظة البكيرية بمنطقة القصيم، وتهدف إلى الإسهام بدور ريادي وقيادي في رفع المستوى الثقافي والعلمي لأبناء الوطن بشكل خاص والأمة العربية والإسلامية بشكل عام، ويعد مشروع مدينة سليمان الراجحي الجامعية أحد المشاريع التنموية النوعية غير الهادفة للربح التابعة لأوقاف الشيخ سليمان الراجحي وتقع المدينة الجامعية في محافظة الهلالية على طريق الرياض–المدينة المنورة على مساحة (1،200،000م 2) تقريباً ويشتمل المشروع حالياً على كلية الطب وكلية العلوم التطبيقية وكلية التمريض وكلية إدارة الأعمال ويقع ضمن المدينة الجامعية إسكان للطلاب والطالبات، وأعضاء هيئة التدريس والموظفين، إضافة إلى مستشفى تعليمي خدمي على مساحة إجمالية تزيد على 90،000 و2 بسعة 300 سرير، كما يشمل المشروع مكتبة للجامعة ومركز أبحاث وقاعة مؤتمرات تستوعب 1000 شخص، وقد تم من جميع أعمال البنية التحتية تكامل مساحة المشروع مع تطبيق نظام المدن الذكية (Smart Cities) وللجامعة عدة شراكات من أبرزها عقد شراكة أكاديمية مع جامعة ماستريخت الهولندية لبرنامج الطب ومن ثمرات هذا العقد الجامعة على امتياز تطبيق من جامعة ماستريخت لبرنامج الطب المبني على منهجية التعلم العالم على حل المشكلات وتتبنى الجامعة منهجية التعلم النشط في جميع برامجها حيث يكون الطالب هو محور العملية التعليمية (جامعة الراجحي، 2024).

وتسعى جامعة الراجحي الأهلية لبناء بيئة تعليم إلكترونية من خلال المساعدة الإلكترونية للدراسة للطلاب الدعم المهني والشخصي وتوفير بنية تحتية لأحدث التقنيات، ووصول غير محدود إلى جميع الموارد المتاحة محدثة باستمرار بمحتوى جديد وأحدث الأدوات والتقنيات.

وجامعة الراجحي الأهلية تسهم في الخدمة المجتمعية من خلال أنشطة مركز خدمة المجتمع والتعليم المستمر، وتهدف الأنشطة اللاصفية بها إلى تحقيق ما يأتي:

1. بث القيم الدينية والروح الرياضية وتقويم سلوك الطلبة من خلال الأنشطة الثقافية والرياضية والاجتماعية.

2. بناء الوعي الوطني لدى الطلبة وتنمية مهاراتهم الشخصية من خلال المشاركة في الأنشطة.

3. إكساب الطالب قيم التنافس الشريف والمهارات الجيدة حتى يكون مؤثراً وفعالا في المجتمع وروح التعاون والعمل كفريق واحد من خلال استثمار وقت فراغ الطالب في برامج هادفة ومفيدة تعود عليه وعلى وطنه بالنفع.

4. اكتشاف القدرات والمواهب وتنميتها والعناية بها وتهيئة الطلاب لسوق العمل من خلال تزويدهم بالمهارات المناسبة.

الدراسات السابقة:

أجرى لافي (2014) دراسة عن دور الجامعة في بناء شخصية الطالب، جامعة طيبة أنموذجًا وهدفت إلى استقصاء دور الجامعة في بناء شخصية الطالب وفق آراء عينة من طلبة كلية التربية بجامعة طيبة، استخدم الباحث فيها المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت النتائج أن دور الجامعة يقع في المستوى المتوسط في الجانب المعرفي، في حين يقع دورها في المستوى الضعيف في الجانب المهارى، أما بناء الجانب الوجداني فهو يقع في المستوى القوي، كما قام هلالي (2015) بدراسة دور الأنشطة اللاصفية للنادي التربوي في تنمية مهارات التواصل –كإحدى المهارات الشخصية– لدى طلاب كلية التربية بجامعة الدمام، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، بأداتي الاستبانة والمقابلة الشخصية، وكان من أبرز نتائج البحث ضعف مشاركة طلاب كلية التربية في الأنشطة اللاصفية، وعدم وجود فروق جوهرية بصفة عامة، بين الطلاب المشاركين في النادي التربوي وغير المشاركين من ناحية مهارات التواصل.

وأجرى المطيري (2016) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى إسهام الأنشطة الطلابية في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طالبات الكلية الإنسانية في جامعة الملك سعود استخدم الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة 426 طالبة طبقت عليها استبانة، وأوضحت نتائج الدراسة وجود أثر للأنشطة الطلابية في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طالبات الكلية الإنسانية في جامعة الملك سعود كما أظهرت الدراسة أن هناك معوقات تحد من مشاركة الطالبات في الأنشطة الطلابية وتوصلت كذلك إلى وجود أثر للأنشطة الطلابية في تنمية المسؤولية الاجتماعية يعزى لمتغيرات المستوى التعليمي والكلية والمعدل التراكمي، كما أجرى شاذلي وموسى، وأبو السعود، وإسماعيل (2019) دراسة بعنوان متطلبات تفعيل دور الجامعة في تنمية المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب من خلال ممارسة الأنشطة الطلابية، وهدفت الدراسة إلى التعرف على متطلبات تفعيل دور الجامعة في تنمية المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب من خلال ممارسة الأنشطة الطلابية وقد اشتملت الدراسة على أربعة محاور أساسية منها طبيعة المسئولية الاجتماعية والأنشطة الطلابية، وأظهرت أن من أبرز المعوقات التي تحول دون تحقيق دور الجامعة في تنمية المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب، ومن نتائجها ضرورة تبنى الجامعات المصرية بكلياتها ومعاهدها للمسئولية الاجتماعية في رؤيتها ورسالتها، وأهدافها وأنشطتها وممارساتها المختلفة، وذلك من خلال إعادة تشكيل ثقافة الحرم الجامعي وكلياته العمل على تنفيذ وممارسة المسئولية الاجتماعية فكراً وممارسة.

كما بحث غازي (2019) تحديد أثر الدور التفاعلي في بناء شخصية الطالب القيادية في الجامعات الأردنية من خلال رصد سمات الشخصية القيادية الثلاث (مهارة الإنجاز، تحمل المسؤولية، وروح المشاركة من وجهة نظر أعضاء الهيئات التدريسية و استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة كأداة للدراسة، وبينت نتائج الدراسة وجود دلالة إحصائية لمتغيري الرتبة الأكاديمية وسنوات الخبرة فيما يتعلق بالدور التفاعلي للجامعات في بناء الشخصية القيادية للطلبة وعدم وجود دلالة إحصائية لمتغير التخصص فيما يتعلق بالدور التفاعلي للجامعات الأردنية في بناء شخصية الطالب القيادية من خلال رصد سمات الشخصية القيادية الثلاث (مهارة الإنجاز، تحمل المسؤولية وروح المشاركة من وجهة نظر أعضاء الهيئات التدريسية).

أما الشقرى (2020) فقد هدفت دراستها إلى لمعرفة دور الأنشطة الطلابية في تنمية المواطنة الفاعلة لدى طلبة كلية العلوم والآداب بشروره، وتكونت عينة البحث من (150) طالبًا وطالبة من كلية العلوم والآداب بشروره تم اختيارهم بطريقة عشوائية، واستخدمت استبانة لجمع البيانات المطلوبة نتائج البحث موافقة عينة البحث (طلبة كلية العلوم الآداب بشروره) على دور الأنشطة الطلابية في تنمية المواطنة الفاعلة كانت بدرجة (كبيرة)، وحصل محور الانتماء والولاء للوطن على درجة موافقة كبيرة جدا مقارنة بالمحاور الأخرى، في حين حصل محور المشاركة الفاعلة على أقل موافقة: كما أكدت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول دور الأنشطة الطلابية في تنمية المواطنة لدى طلبة كلية العلوم والآداب بشروره تعزى لمتغير الجنس أو التخصص، وأوصت الدراسة بضرورة أن يشارك الطلاب في الأنشطة الطلابية؛ لكي ترسخ حقوق المواطنة من خلال المشاركة الفاعلة في أنشطة الحياة العامة.

التعليق على الدراسات السابقة:

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة، ومنها دراسة لافي (2014) وممدوح (2015) وشاذلي وآخرون (2019) وفي اتخاذها من الدور التربوي للأنشطة مجالا لها، وأثر الأنشطة وأثرها على تشكيل الشخصية، واختلفت عن الدراسات السابقة في كونها ركزت على دراسة دور الأنشطة في تنمية جوانب معينة في شخصية الطالب وحددتها في ستة مجالات أساسية تناولت جامعة الراجحي الأهلية، واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تصميم الاستبانة، وتفسير نتائج الدراسة الحالية.

تاسعاً: الإجراءات المنهجية للدراسة:

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي؛ لمناسبته لهدف الدراسة وهو محاولة التعرف على واقع الأنشطة الطلابية التي تنظمها جامعة الراجحي الأهلية، ويمارسها الطلاب، ومعرفة دورها في بناء شخصية الطالب من وجهة نظر الطلبة أنفسهم.

مجتمع الدراسة وعينته:

- **مجتمع الدراسة:** يتكون مجتمع الدراسة الذين أجريت عليهم الاستبانة من الطلبة المنتظمين في الدراسة بجامعة الراجحي الأهلية ومر على التحاقهم بالجامعة فصل دراسي على الأقل حتى يستطيع إبداء وجهة النظر في دور الأنشطة الطلابية في بناء الشخصية، ويقدر عدد الطلبة المكونين لمجتمع الدراسة (596) طالبًا وطالبة.
- **عينة الطلبة:** تم اختيار عينة الدراسة بطريقة المعاينة العشوائية حيث أرسلت الاستبانة على البريد الجامعي وأجاب عن الاستبانة 149 طالبًا وطالبة، وذلك بنسبة 25% من مجتمع الدراسة.
- **عينة مشرفي النشاط والأندية:** تم اختيار عينة من مشرفي النشاط ومشرفي الأندية الطلابية وعددهم (12) مشرفًا.
-

خصائص عينة الدراسة:

جدول (1) خصائص عينة الدراسة الديموغرافية والدراسية

الخصائص		التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	75	%50.34
	أنثى	74	%49.66
المجموع		149	%100
الجنسية	سعودي	28	%18.79
	غير سعودي	121	%81.21
المجموع		149	%100
العمر	من 18 عام إلى أقل من 20	55	%36.91
	من 20 عام إلى أقل من 22	46	%30.87
	من 22 إلى أقل من 24	39	%26.17
	أكبر من 24 عام	9	%6.04
المجموع		149	%100
المتوسط الحسابي			20.5
الانحراف المعياري			1.9
السنة الدراسية	الأولى	53	%35.57
	الثانية	27	%18.12
	الثالثة	19	%12.75
	الرابعة	21	%14.09
	الخامسة	17	%11.41
	السادسة	10	%6.71
	السابعة	2	%1.34
المجموع		149	%100

يتضح من الجدول (1) خصائص عينة الدراسة:

أولاً: بالنسبة لخصائص عينة الدراسة الديموغرافية:

بالنسبة لمتغير الجنس يتضح أن نسبة (50.34%) من الذكور و(49.66%) من الإناث، بالنسبة لمتغير الجنسية يتضح أن نسبة (81.21) من المقيمين من جنسيات مختلفة مثل: الجنسية السورية واليمنية والمصرية وغيرها من الجنسيات ونسبة (18.79) سعوديين، بالنسبة لمتغير العمر فإن نسبة (36.91%) في الفئة العمرية من 18 عام إلى أقل من 20 ونسبة (30.87%) في الفئة العمرية من 20 إلى أقل من 22 ونسبة (26.17%) في الفئة العمرية من 22 إلى أقل من 24 ونسبة (6.04) أكبر من ٢٤ عامًا وذلك بمتوسط حسابي للعمر بلغ (20.5) وانحراف معياري (1.09) ويتناسب ذلك مع سنوات الدراسة في المرحلة الجامعية.

بالنسبة للخصائص الدراسية لعينة الدراسة: بالنسبة لمتغير السنوات الدراسية فإن نسبة (35.57%) في السنة الدراسية الأولى، يليها نسبة (18.12%) في السنة الدراسية الثانية، ويليها نسبة (14.09%) في السنة الدراسية الرابعة، ويليها نسبة (12.75%) في السنة الثالثة، ويليها نسبة (11.41%) في السنة الدراسية الخامسة، ويليها نسبة (6.71%) في السنة الدراسية السادسة وفي المرتبة الأخيرة نسبة (1.34%) في السنة الدراسية السابعة.

أدوات الدراسة:

قام الباحث باستخدام عدة أدوات وهي:

تصميم استبانة بغرض التحقق من أهداف الدراسة؛

وتضمنت الاستبانة الآتي:

الجزء الأول: ويتضمن البيانات الأساسية لعينة الدراسة.

الجزء الثاني: ويتضمن مجالات بناء الشخصية ويشتمل على ستة مجالات، وكل مجال يحتوي على تسعة بنود وهي: المجال الشرعي، المجال الاجتماعي، المجال المعرفي، المجال المهاري، المجال القيمي، المجال الصحي.

وتدرجت الاستجابة على البنود وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي وهي (موافق بشدة = 5، موافق= 4، محايد = 3، غير موافق = 2، غير موافق بشدة = 1).

دليل مقابلة شبه مقنن مع عينة من رؤساء الأندية الطلابية:

ويتضمن دليل المقابلة مجموعة من الأسئلة المفتوحة التي تحدد تقييم رؤساء الأندية الطلابية للأنشطة اللاصفية ودورها في بناء شخصية الطالب بالجامعة ويتضمن دليل المقابلة الآتي:

- رأي رؤساء الأندية في نسبة إسهام الأنشطة اللاصفية في بناء شخصية الطالب وترتيب جوانب الشخصية التي تنميها الأنشطة اللاصفية.
- العوامل التي أسهمت في تفعيل دور الأنشطة اللاصفية لبناء شخصية الطالب.
- المعوقات التي تواجه الأنشطة اللاصفية وتعوق تحقيق دورها في بناء شخصية الطالب.
- مقترحات تفعيل دور الأنشطة اللاصفية في بناء شخصية الطالب.

استخدم الباحث تحليل الوثائق الخاصة بالأنشطة الطلابية كأداة مساندة للاستبانة والمقابلة:

اعتمد الباحث على تحليل الوثائق بغرض تحليل واقع ممارسة الأنشطة الطلابية في جامعة الراجحي الأهلية حيث جمعت الوثائق التي ترتبط بالأنشطة الطلابية سواء كانت تقاريرًا أو نشرات دورية أو خطة الأنشطة الطلابية الصادرة عن إدارة شؤون الطلاب، وذلك بهدف تحليل الواقع وربط النتائج التي تصل إليها الأداة الأولى في الدراسة (الاستبانة) وتفسيرها بما يوجد في الوثائق.

الفترة الزمنية للوثائق:

تم تحليل وثائق تعود إلى 5 سنوات سابقة 2017م إلى 2021م.

صدق الاستبانة:

صدق المحكمين:

عرضت الاستبانة في صورتها الأولية على عدد أربعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في التخصصات التربوية والاجتماعية، وذلك للحكم على درجة وضوح البنود ومناسبتها للمحور التي تمثله، وعدل عدد من البنود وفقاً لآراء المحكمين، اقترح عدد من البنود وحذف بنود أخرى لتداخلها أو عدم وضوحها واعتمدت على العبارات التي اتفق عليها جميع المحكمين.

الصدق البنائي:

حسب الصدق البنائي من خلال حساب درجة ارتباط كل بند بمجموع المحور الذي تنتمي إليه ودرجة ارتباط المحور بالمجموع الكلي للاستبانة، وذلك بالتطبيق على عينة مشابهة لعينة الدراسة من نفس مجتمع الدراسة وعددها (30) مفردة، كما يتضح من الجدول الآتي:

جدول (2) يوضح قيم معاملات الارتباط بين كل بند من بنود استبانة ومجموع البعد الذي ينتمي إليه البند (ن= 30)

المجال الشرعي		المجال الاجتماعي		المجال المعرفي		المجال المهاري		المجال القيمي		المجال الصحي	
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
1	0.817**	1	0.767**	1	0.827**	1	0.687**	1	0.863**	1	0.572**
2	0.839**	2	0.749**	2	0.742**	2	0.724**	2	0.835**	2	0.735**
3	0.806**	3	0.824**	3	0.861**	3	0.794**	3	0.892**	3	0.786**
4	0.495**	4	0.871**	4	0.641**	4	0.753**	4	0.821**	4	0.805**
5	0.722**	5	0.848**	5	0.789**	5	0.828**	5	0.887**	5	0.800**
6	0.823**	6	0.774**	6	0.812**	6	0.827**	6	0.882**	6	0.568**
7	0.736**	7	0.781**	7	0.845**	7	0.889**	7	0.859**	7	0.625**
8	0.845**	8	0.824**	8	0.859**	8	0.881**	8	0.796**	8	0.719**
9	0.848**	9	0.846**	9	0.750**	9	0.749**	9	0.869**	9	0.743**

درجة ارتباط المحور بالمجموع الكلي للاستبانة

المجال الشرعي	المجال الاجتماعي	المجال المعرفي	المجال المهاري	المجال القيمي	المجال الصحي
0.787**	0.893**	0.947**	0.927**	0.886**	0.860**

** ارتباط دال عند 0.01 * ارتباط دال عند 0.05

يتضح من جدول (2) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى معنوية 0.01 بين كل بند من بنود الاستبانة ومجموع البعد الذي تنتمي إليه وكذلك بين مجموع كل مجال من مجالات الاستبانة والمجموع الكلي للاستبانة، ويشير ذلك إلى صدق الاستبانة وصلاحيتها للتطبيق في الدراسة الحالية.

جدول (3) ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرومباخ والتجزئة النصفية (ن=30)

المجالات	عدد البنود	معامل الفا كرومباخ	ارتباط سبيرمان براون
المجال الشرعي	9	0.951	0.958
المجال الاجتماعي	9	0.939	0.935
المجال المعرفي	9	0.918	0.888
المجال المهاري	9	0.931	0.894
المجال القيمي	9	0.954	0.938
المجال الصحي	9	0.864	0.918
الثبات الكلي للاستبانة	54	0.992	0.978

يتضح من الجدول (3) أن جميع قيم ألفا كرونباخ وكذلك قيم ارتباط سبيرمان براون بين نصفي كل مجال من مجالات الاستبانة، وكذلك الاستبانة ككل إلى ثبات الاستبانة وصلاحيتها للتطبيق في الدراسة الحالية.

تفسير درجات الاستبانة

اعتمد الباحث في تفسير درجات المفحوصين على مجالات الاستبانة والاستبانة ككل على المتوسط الحسابي وبتقدير، وقُسم المتوسط الحسابي إلى ثلاث فئات (منخفض من ١ إلى ٢,٣٣ – متوسط من 2.34 إلى 3.66 – مرتفع من 3.67 إلى 5).

الهدف من التحليل:

- تحديد بعض الأمثلة للأنشطة والفعاليات التي تنفذ، وربطها بدور الأنشطة اللاصفية في بناء شخصية الطالب في الجوانب (الشرعية – الاجتماعية – المعرفية – المهارية – القيمية– الصحية).
- تحديد نسب مشاركة الطلبة والطالبات في الأنشطة الطلابية.
- تحديد مدى رضا الطلبة عن الأنشطة.

عاشراً: نتائج الدراسة والإجابة على تساؤلاتها.

ما دور الأنشطة اللاصفية في جامعة الراجحي في بناء شخصية الطالب في المجال (الشرعي، الاجتماعي، المعرفي، المهاري، القيمي، الصحي) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟

جدول رقم (4) توزيع استجابات عينة الدراسة على بنود دور الأنشطة اللاصفية في بناء شخصية الطالب في المجال الشرعي

م	العبارة	الاستجابات										المتوسط الحسابي	الترتيب
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة			
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪		
1	تُنمي الأنشطة لدي المعرفة الإسلامية الكافية عن الكون والانسان والحياة	46	30.9	74	49.7	16	10.7	9	6.0	4	2.7	4.00	8
2	ترسخ الأنشطة لدي الإيمان العميق بالقيم والمعتقدات الدينية الإسلامية	57	38.3	66	44.3	18	12.1	5	3.4	3	2.0	4.13	5
3	تهتم الأنشطة بالقضايا الدينية المعاصرة	52	34.9	56	37.6	35	23.5	3	2.0	3	2.0	4.01	7
4	تخصص الجامعة في أنشطتها وقتًا كافيا لتعليمي القرآن الكريم	87	58.4	48	32.2	10	6.7	4	2.7	0	0.0	4.46	1
5	تخصص الجامعة في أنشطتها وقتًا كافيا لتعليمي السنة النبوية	42	28.2	55	36.9	34	22.8	11	7.4	7	4.7	3.77	9
6	تكسبني الأنشطة مجموعة من القيم الدينية الثابتة	55	36.9	73	49.0	15	10.1	3	2.0	3	2.0	4.17	3
7	تساعدني الأنشطة على الالتزام بالعبادات	54	36.2	71	47.7	17	11.4	5	3.4	2	1.3	4.14	4
8	تهتم الأنشطة بتزويد الطالب المفاهيم والأحكام الشرعية	56	37.6	64	43.0	22	14.8	5	3.4	2	1.3	4.12	6
9	تعزز الأنشطة لدى الطالب الانتماء للدين الإسلامي	62	41.6	69	46.3	9	6.0	6	4.0	3	2.0	4.21	2
	المجموع	511	38.11	576	42.95	176	13.12	51	3.80	27	2.01	4.11	مرتفع

النتائج الخاصة بالمجال الشرعي:

جدول رقم (4) توزيع استجابات عينة الدراسة على بنود دور الأنشطة اللاصفية في بناء شخصية الطالب في المجال الشرعي.

يتضح من جدول رقم (4) أن دور الأنشطة اللاصفية في بناء الجانب الشرعي في شخصية الطالب مرتفع، حيث إن المتوسط الحسابي لمجموع البعد (4.11)، ويترتب دور الأنشطة اللاصفية في بناء الجانب الشرعي لشخصية الطالب وفقا لبنود هذا المجال كما يأتي:

جاء في الترتيب الأول العبارة (4) بمتوسط حسابي (4.46)، ويليها العبارة (9) بمتوسط حسابي (4.21)، وفي الترتيب الثالث العبارة (6) بمتوسط حسابي (4.17) ويعزى هذا الجانب إلى الرسالة التي تحملها جامعة الراجحي، وفي الترتيب الرابع العبارة

(4) وذلك بمتوسط حسابي (4.14) ويعزي هذا إلى وجود أنشطة مكثفة في الجانب التعبدي بمسجد الجامعة، وفي الترتيب الخامس العبارة (2) بمتوسط حسابي (4.13)، يليها العبارة (8) وذلك بمتوسط حسابي (4.12)، ويرجع ذلك لكثرة الدورات الشرعية المطروحة من قبل إدارة النشاط، ويعزي هذا إلى التحول إلى الاهتمام بالأنشطة التي تهتم بتعليم السنة النبوية؛ ولعل نتائج هذا المحور تتفق مع أهداف التعليم في المملكة وأهداف الجامعة وأهداف الأنشطة بالجامعة والتي نصت على بث القيم الدينية والروح الرياضية وتقويم سلوك الطلبة من خلال الأنشطة الثقافية والرياضية والاجتماعية.

ويدعم ما مضى ما تم رصده في الوثائق حيث وجدت أمثلة للأنشطة التوعوية والشرعية مثل: برنامج أثر لتفسير القرآن الكريم للطلاب الدوليين، حلقات الطبيب الحافظ «مسار الإسناد»، حلقات الطبيب الحافظ «مسار الحفظ»، حلقات الطبيب الحافظ «مسار التلاوة»، القاعدة النورانية، مسابقة القرآن الكريم، برنامج ومسابقة السيرة النبوية.

النتائج الخاصة بالمجال الاجتماعي:

جدول رقم (5) توزيع استجابات عينة الدراسة على بنود دور الأنشطة اللاصفية في بناء شخصية الطالب في المجال الاجتماعي

م	العبارة	الاستجابات										المتوسط الحسابي	الترتيب
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة			
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪		
1	تغرس الأنشطة لدي مبدأ التعايش مع الأخرين	55	36.9	65	43.6	24	16.1	4	2.7	1	0.7	4.13	2
2	تنمى الأنشطة لدي حسن الخلق والمعاملة الطيبة	63	42.3	60	40.3	21	14.1	3	2.0	2	1.3	4.20	1
3	تنمي الأنشطة لدي مهارة التواصل الاجتماعي بعدة أساليب	56	37.6	67	45.0	18	12.1	6	4.0	2	1.3	4.13	2
4	تنمي الأنشطة لدي الذكاءات المتعددة وتوظيفها في التعامل مع الناس	52	34.9	62	41.6	24	16.1	9	6.0	2	1.3	4.03	7
5	هناك أنشطة اجتماعية تنمي الإيجابية في التعامل مع المواقف الحياتية	50	33.6	58	38.9	31	20.8	6	4.0	4	2.7	3.97	9
6	تنمي الأنشطة في نفسي حب العمل التطوعي وخدمة المجتمع	57	38.3	66	44.3	17	11.4	5	3.4	4	2.7	4.12	4
7	تنمي الأنشطة لدي المسؤولية الاجتماعية تجاه مجتمعي ووطني	47	31.5	74	49.7	22	14.8	5	3.4	1	0.7	4.08	6
8	تساعدني الأنشطة على البعد عن الانطواء والعزلة وتكوين علاقات اجتماعية ناجحة	59	39.6	60	40.3	22	14.8	5	3.4	3	2.0	4.12	4
9	تساعدني الأنشطة على تحقيق التوافق الاجتماعي	50	33.6	67	45.0	23	15.4	5	3.4	4	2.7	4.03	7

يتضح من جدول رقم (5) والشكل البياني رقم (7) أن دور الأنشطة اللاصفية في بناء الجانب الاجتماعي في شخصية الطالب مرتفع، حيث إن المتوسط الحسابي لمجموع البعد (4.09)، ويترتب دور الأنشطة اللاصفية في بناء الجانب الاجتماعي لشخصية الطالب وفقا لبنود هذا المجال كما يأتي:

جاء في الترتيب الأول العبارة (2) بمتوسط حسابي (4.20) ويرجع ذلك إلى وجود مصفوفة الأخلاق المنظمة في الجامعة التي تقوم بها إدارة النشاط، وفي الترتيب الثاني العبارة (1و3) بمتوسط حسابي (4.13) لكل منهما؛ ويعود ذلك إلى تنوع الجنسيات وتعدد الثقافات من قارات مختلفة وتتبنى إدارة شؤون الطلاب في النشاط منهجية تحفيز الطلاب على التعايش مع الجنسيات

الأخرى ومنها برنامج التبادل الطلابي مع جامعة ماستريخت الهولندية، وفي الترتيب الرابع العبارة (8) بمتوسط حسابي (4.12) لكل منهما يعزى ذلك إلى أن الطالب مطالب بقضاء 30 ساعة في خدمة المجتمع كحد أدنى خلال مسيرته الجامعية، كما أن المكون الطلابي من جنسيات ومناطق مختلفة ونسبة 80% من الطلاب من خارج المنطقة بما يدفع الطالب لتكوين علاقات ناجحة، وفي الترتيب السادس العبارة (7) بمتوسط حسابي (4.08) ويعزى ذلك لوجود مركز خاص بخدمة المجتمع ونادي طلابي (نادي نزاهة) خاص بذلك وحرص الجامعة على تكوين شراكات مع الجهات المعنية بذلك، وفي الترتيب السابع تنمية الأنشطة الذكاءات المتعددة وتوظيفها في التعامل مع الناس وتساعد الأنشطة على تحقيق التوافق الاجتماعي وذلك بمتوسط حسابي (4.03) لكل منهما، وفي الترتيب التاسع والأخير العبارة (٥) بمتوسط حسابي (3.97) ويعزى ذلك إلى ضعف مصفوفة المهارات الحياتية في برامج الأنشطة الطلابية وبشكل عام تتفق نتائج هذا المحور مع دراسة المطيري (2016) وجود أثر للأنشطة الطلابية في تنمية المسؤولية الاجتماعية، وتؤكد على أهداف الأنشطة بالجامعة حيث إن هناك هدف ينص على بناء الوعي الوطني لدى الطلبة وتنمية مهاراتهم الشخصية من خلال المشاركة في الأنشطة.

ويتضح من تحليل الوثائق الأنشطة الاجتماعية مثل: لقاءات مع الطلبة برنامج مؤاخاة. رحلات وزيارات مثل زيارة قرية أشيقر التراثية برنامج راحة، برنامج حفظ النعمة.

النتائج الخاصة بالمجال المعرفي:

جدول رقم (6) توزيع استجابات عينة الدراسة على بنود دور الأنشطة اللاصفية في بناء شخصية الطالب في المجال المعرفي

م	العبارة	الاستجابات										المتوسط الحسابي	الترتيب
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة			
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪		
1	تعمل الأنشطة على تزويدي بمعرفة عميقة في مجال الإبداع والابتكار	42	28.2	52	34.9	35	23.5	11	7.4	9	6.0	3.72	8
2	تتضمن الأنشطة رحلات تساعدني في التعرف على ثقافة وتاريخ المجتمع السعودي	38	25.5	44	29.5	37	24.8	15	10.1	15	10.1	3.50	9
3	توفر الأنشطة مصادر معلوماتية كافية تسهم في إثراء المعارف لدي	36	24.2	61	40.9	36	24.2	12	8.1	4	2.7	3.76	6
4	ألتحق بأندية القراءة الجماعية التي تثري لغتي ومعرفتي	41	27.5	56	37.6	41	27.5	9	6.0	2	1.3	3.84	3
5	تنمي الأنشطة ثقافتي ومعلوماتي العامة	45	30.2	76	51.0	24	16.1	2	1.3	2	1.3	4.07	1
6	تنمي الأنشطة لدى المعارف الأكاديمية التخصصية	39	26.2	63	42.3	35	23.5	5	3.4	7	4.7	3.82	4
7	تعمل الأنشطة على تصحيح معلوماتي الخاطئة وأفكاري اللامنطقية	44	29.5	51	34.2	36	24.2	11	7.4	7	4.7	3.77	5
8	تزودني الأنشطة بمعارف عن المجالات العلمية الحديثة	39	26.2	56	37.6	37	24.8	9	6.0	8	5.4	3.73	7
9	تساعدني الأنشطة على الحفاظ والاعتزاز بهويتي الثقافية العربية	748	32.2	68	45.6	25	16.8	3	2.0	5	3.4	4.01	2
	المجموع	372	27.74	527	39.30	306	22.82	77	5.74	59	4.40	3.80	مرتفع

يتضح من جدول رقم (6) والشكل البياني رقم (8) أن دور الأنشطة اللاصفية في بناء الجانب المعرفي في شخصية الطالب مرتفع حيث إن المتوسط الحسابي لمجموع البعد (3.80)، ويترتب دور الأنشطة اللاصفية في بناء الجانب المعرفي لشخصية الطالب وفقا لبنود هذا المجال كما يأتي:

جاء في الترتيب الأول العبارة (5) بمتوسط حسابي (4.07) ويعزى ذلك إلى التنوع الكبير في برامج النشاط، ويليها في الترتيب الثاني العبارة (9) بمتوسط حسابي (4.01)؛ ذلك لكون الاعتزاز بالهوية جزء من مصفوفة القيم لدى إدارة النشاط وهي «اعتز بهويتي»، وفي الترتيب الثالث العبارة (4) وذلك بمتوسط حسابي (3.84)، وفي الترتيب الرابع العبارة (6) بمتوسط حسابي (3.82)، وفي الترتيب الخامس العبارة (7) بمتوسط حسابي (3.77)، وفي الترتيب السادس العبارة (3) بمتوسط حسابي (3.76)، ويعزى ذلك إلى كون مكتبة الجامعة علمية تخصصية أكاديمية فقط، وفي الترتيب السابع العبارة (8) بمتوسط حسابي (3.73)

ويتضح من خلال تحليل الوثائق أمثلة على البرامج التثقيفية والعلمية: يوم اللغة العربية العالمي، مسابقة المصطلحات الطبية العربية، محاضرة إدمان التدخين والكحول وسبل العلاج، محاضرة تجارب في العمل التطوعي الصحي، برنامج الخطابة للخطب المعدة، زيارة معرض الكتاب الدولي.

النتائج الخاصة بالمجال المهاري:

جدول رقم (7) توزيع استجابات عينة الدراسة على بنود دور الأنشطة اللاصفية في بناء شخصية الطالب في المجال المهاري

م	العبارة	الاستجابات								المتوسط الحسابي		الترتيب
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
1	أمارس مهارات القيادة من خلال مشاركتي في الأنشطة	55	36.9	59	39.6	28	18.8	5	3.4	2	1.3	4.07		1
2	يتم تمكيني من مهارات الحوار والمناقشة والتعبير عن وجهة نظري	49	32.9	66	44.3	28	18.8	4	2.7	2	1.3	4.05		2
3	تعمل الأنشطة على تمكيني من مهارات اللغة الإنجليزية	43	28.9	55	36.9	30	20.1	16	10.7	5	3.4	3.77		6
4	تسعى الأنشطة لتمكيني من مهارة اللغة العربية	48	32.2	71	47.7	21	14.1	6	4.0	3	2.0	4.04		3
5	تساعد الأنشطة الجامعية في اكتسابي لمهارة البحث واستقصاء الحقائق	54	30.2	55	36.9	36	24.2	6	4.0	7	4.7	3.84		5
6	اكتسبت من خلال الأنشطة مهارات متعددة في المجال التقني والحاسوبي	37	24.8	45	30.2	38	25.5	18	12.1	11	7.4	3.53		9
7	تقدم لي أنشطة متعددة تسهم في صقل مهارة التفكير الناقد	42	28.2	53	35.6	34	22.8	14	9.4	6	4.0	3.74		7
8	تقدم لي أنشطة متعددة تسهم في صقل مهارة التفكير العلمي	45	30.2	60	40.3	30	20.1	8	5.4	6	4.0	3.87		4
9	أشبع هواياتي وأتقنها من خلال ممارسة الأنشطة (هوايات الرسم التصوير الشعر .....وغيرها)	38	25.5	51	34.2	33	22.2	15	10.1	12	8.1	3.59		8
	المجموع	402	29.98	515	38.40	278	20.73	92	6.86	54	4.03	3.83		مرتفع

يتضح من جدول رقم (7) والشكل البياني رقم (9) أن دور الأنشطة اللاصفية في بناء الجانب المهاري في شخصية الطالب مرتفع، حيث إن المتوسط الحسابي لمجموع البعد (3.83)، ويترتب دور الأنشطة اللاصفية في بناء الجانب المهاري لشخصية الطالب وفقا لبنود هذا المجال كما يأتي:

يأتي في الترتيب الأول العبارة (1) بمتوسط حسابي (4.07) وذلك كون الجامعة تبنت في رسالتها هذه المهارة (قادة مؤهلين ....)، ويليها في الترتيب الثاني العبارة (2) بمتوسط حسابي (4.05) وذلك لأن الجامعة تتبنى في منهجها التعليمي والقيمي والمهاري منهج التعليم القائم على حل المشكلات (PBL) تلك المنهجية التي تتمحور حول الطالب، وفي الترتيب الثالث العبارة (4) بمتوسط حسابي (4.04)، وفي الترتيب الرابع العبارة (8) بمتوسط حسابي (3.87)، وفي الترتيب الخامس العبارة (5) بمتوسط حسابي (3.84)، وفي الترتيب السادس العبارة (3) بمتوسط حسابي (3.77)، وفي الترتيب السابع العبارة (7) بمتوسط حسابي (3.74)، وفي الترتيب الثامن العبارة (9) بمتوسط حسابي (3.59)، وفي الترتيب التاسع والأخير العبارة (6) بمتوسط حسابي (3.53) يعزى ذلك لعدم وجود قسم أو كلية تعني بالمجال التقني والحاسب الآلي، ويتضح من تحليل الوثائق تنفيذ مجموعة من البرامج التي تنمي المهارات الحياتية وتشبع الهوايات للطلبة مثل برنامج أدوات الإتقان، دورة اختبارات التقدم، دورة صيدلة متلازمة الأيض، محاضرات وورش عمل عن البحث العلمي، مسابقة البحث العلمي، دورة المهارات الإكلينيكية، ورشة العصف الذهني لريادة الأعمال، ورشة عمل عن الفن التشكيلي، مسابقة الفن التشكيلي. محاضرة عن أنواع الخط العربي، دورة الخط العربي. مسابقة الخط العربي. دورة التصوير الضوئي، مسابقة الأفلام القصيرة، وهذه النتائج تؤكد تحقيق أهداف الأنشطة بالجامعة والتي تنص على واكتشاف القدرات والمواهب وتنميتها والعناية بها وتهيئة الطلاب لسوق العمل من خلال تزويدهم بالمهارات المناسبة، وهذه النتائج تؤكد تحقيق أهداف الأنشطة بالجامعة والتي تنص على: إكساب الطالب قيم التنافس الشريف والمهارات الجيدة حتى يكون مؤثراً وفعالا في المجتمع وروح التعاون والعمل كفريق واحد من خلال استثمار وقت فراغ الطالب في برامج هادفة ومفيدة تعود عليه وعلى وطنه بالنفع.

النتائج الخاصة بالمجال القيمي:

جدول رقم (8) توزيع استجابات عينة الدراسة على بنود دور الأنشطة اللاصفية في بناء شخصية الطالب في المجال القيمي

م	العبارة	الاستجابات										المتوسط الحسابي	الترتيب
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة			
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪		
1	تنمي الأنشطة لدى قيمة العدل والمساواة	45	30.2	64	43.0	29	19.5	6	4.0	5	3.4	3.93	9
2	تنمي الأنشطة لدى قيمة المواطنة	46	30.9	64	43.0	31	20.8	4	2.7	4	2.7	3.97	7
3	تنمي الأنشطة لدى قيمة العمل	53	35.6	71	47.7	18	12.1	3	2.0	4	2.7	4.11	4
4	تنمي الأنشطة لدى قيمة التعاون والعمل الفريقي	66	44.3	64	43.0	10	6.7	4	2.7	5	3.4	4.22	1
5	تنمي الأنشطة لدى قيمة الوسطية والاعتدال	53	35.6	65	43.6	23	15.4	3	2.0	5	3.4	4.06	5
6	تنمي الأنشطة لدى قيمة المسؤولية	61	40.9	69	46.3	12	8.1	3	2.0	4	2.7	4.21	2
7	تنمي الأنشطة لدى قيمة تقدير واحترام الأخرين	63	42.3	66	44.3	13	8.7	3	2.0	4	2.7	4.21	2
8	تنمي الأنشطة لدى قيمة التسامح ونبذ العصبية والطائفية	52	34.9	60	40.3	24	16.1	7	4.7	6	4.0	3.97	7
9	تنمي الأنشطة لدى قيمة نبذ العنف والتطرف	55	36.9	55	36.9	28	18.8	4	2.7	7	4.7	3.99	6
	المجموع	494	36.84	578	43.10	188	14.02	37	2.76	44	3.28	4.07	مرتفع

يتضح من جدول رقم (8) والشكل البياني رقم (10) أن دور الأنشطة اللاصفية في بناء الجانب القيمي في شخصية الطالب مرتفع حيث إن المتوسط الحسابي لمجموع البعد (4.07)، ويترتب دور الأنشطة اللاصفية في بناء الجانب القيمي لشخصية الطالب وفقا لبنود هذا المجال كما يأتي:

جاء في الترتيب الأول العبارة (4) بمتوسط حسابي (4.22) يعزى لك إلى كون الأنشطة الطلابية تقام عبر الأندية الطلابية، وفي الترتيب الثاني العبارة (6و7)، وذلك بمتوسط حسابي (4.21) لكل منهما، وفي الترتيب الرابع العبارة (3) بمتوسط حسابي (4.11)، وفي الترتيب الخامس العبارة (5) بمتوسط حسابي (4.06)، وفي الترتيب السادس العبارة (9) بمتوسط حسابي (3.99)، لأن ذلك من مصفوفة الأخلاق التي تبنى عليها الأنشطة، يتضح من تحليل الوثائق تنفيذ مجموعة من الأنشطة التي تستهدف تنمية القيم مثل الوسطية والاعتدال والعمل التطوعي والاجتماعي والإيجابية ومشاركة الآخرين واحترام الثقافات الأخرى، وهذه النتائج تؤكد تحقيق أهداف الأنشطة بالجامعة والتي تنص على : إكساب الطالب قيم التنافس الشريف والمهارات الجيدة حتى يكون مؤثراً وفعالا في المجتمع وروح التعاون والعمل كفريق واحد من خلال استثمار وقت فراغ الطالب في برامج هادفة ومفيدة تعود عليه وعلى وطنه بالنفع .

النتائج الخاصة بالمجال الصحي:

جدول رقم (9) توزيع استجابات عينة الدراسة على بنود دور الأنشطة اللاصفية في بناء شخصية الطالب في المجال الصحي

م	العبارة	الاستجابات										المتوسط الحسابي	الترتيب
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة			
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪		
1	أزاول عدة أنشطة رياضية متنوعة في الجامعة	49	32.9	40	26.8	20	13.4	25	16.8	15	10.1	3.56	5
2	يقدم لي توعية حول النظافة الذاتية في السكن الجامعي	37	24.8	36	24.2	38	25.5	23	15.4	15	10.1	3.38	7
3	يقدم لي دورات متنوعة لتحقيق التوازن في الغذاء الصحي	29	19.5	30	20.1	37	24.8	29	19.5	24	16.1	3.07	9
4	يتاح لي الاستشارات الصحية مع المختصين في الأوقات المناسبة	25	16.8	37	24.8	44	29.5	24	16.1	19	12.8	3.17	8
5	تساعدني الأنشطة على تحقيق الصحة ا لنفسية	33	22.1	52	34.9	36	24.2	17	11.4	11	7.4	3.53	6
6	أشارك في الأنشطة الصحية التي تنظمها الجامعة مثل (دورات الإسعافات الأولية وحملات التبرع بالدم.... وغيرها)	41	27.5	48	32.2	33	22.1	20	13.4	7	4.7	3.64	4
7	تقام أنشطة لإحياء الأيام العالمية للتوعية بنوعيات معينة من الأمراض الخطيرة مثل (السكري – السرطان وغيرها	56	37.6	56	37.6	22	14.8	10	6.7	5	3.4	3.99	1
8	تقام أنشطة للوقاية والتعريف بالأمراض والفيروسات المعدية مثل فيروس كورونا	46	30.9	54	36.2	28	18.8	13	8.7	8	5.4	3.79	3
9	تراعى في الأنشطة التي أمارسها الإجراءات الاحترازية والوقائية التي تحافظ على صحة الإنسان بشكل عام (مثل التباعد والتهوية الجيدة وعدم تبادل الأدوات الشخصية ..... وغيرها)	53	35.6	51	34.2	34	22.8	5	3.4	6	4.0	3.94	2
	المجموع	369	27.52	404	30.13	292	21.77	166	12.38	110	8.20	3.56	متوسط

يتضح من جدول رقم (9) والشكل البياني رقم (11) أن دور الأنشطة اللاصفية في بناء الجانب الصحي في شخصية الطالب متوسط حيث إن المتوسط الحسابي لمجموع البعد (3.56)، ويترتب دور الأنشطة اللاصفية في بناء الجانب الصحي لشخصية الطالب وفقا لبنود هذا المجال كما يأتي:

يأتي في الترتيب الأول العبارة (7) بمتوسط حسابي (3.99)، ويرجع ذلك إلى كون الشريحة الغالبة من الطلاب هم طلاب طب وكونهم مجيدين لهذا النوع من الأنشطة، ويليها في الترتيب الثاني العبارة (9) بمتوسط حسابي (3.94)، وفي الترتيب الثالث العبارة (8) بمتوسط حسابي (3.79)، وفي الترتيب الرابع العبارة (6) بمتوسط حسابي (3.64)، وفي الترتيب الخامس العبارة (1) بمتوسط حسابي (3.56)، وفي الترتيب السادس العبارة (5) بمتوسط حسابي (3.53)، وفي الترتيب التاسع الأخير العبارة (3) وذلك بمتوسط حسابي (3.07).

يتضح من تحليل الوثائق الاهتمام بالأنشطة الرياضية مثل: البطولات التنافسية في الألعاب الفردية والجامعية والتدريب عليها وإقامة المسابقات وكذلك التوعية بالتغذية الصحية والاهتمام بالمشاركة في الأيام الصحية العالمية الآتية: (اليوم العالمي للقلب، اليوم العالمي لمكافحة السمنة، اليوم العالمي للسكري، اليوم العالمي للتطعيم، اليوم العالمي لارتفاع ضغط الدم اليوم العالمي لمكافحة التدخين، اليوم العالمي للتبرع بالدم)، وهذه النتائج تتفق مع توجهات رؤية 2030 في مسألة العناية بجودة الحياة والحفاظ على صحة المواطن الجسدية والنفسية والترويحية.

الإجابة على التساؤل الرئيس للدراسة ما دور الأنشطة اللاصفية في جامعة الراجحي في بناء شخصية الطالب؟

جدول رقم (10) توزيع استجابات عينة الدراسة على بنود دور الأنشطة اللاصفية في بناء شخصية الطالب في جميع المجالات

م	العبارة	الاستجابات										المتوسط الحسابي	الترتيب	التقدير
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
1	المجال الشرعي	511	38.11	576	42.95	176	13.12	51	3.80	27	2.01	4.11	1	مرتفع
2	المجال الاجتماعي	489	36.47	579	43.18	202	15.06	48	3.58	23	1.72	4.09	2	مرتفع
3	المجال المعرفي	372	27.74	527	39.30	306	22.82	77	5.74	59	4.40	3.80	5	مرتفع
4	المجال المهاري	402	29.98	515	38.40	178	20.73	92	6.86	54	4.03	3.83	4	مرتفع
5	المجال القيمي	494	36.84	578	43.10	188	14.02	37	2.76	44	3.28	4.07	3	مرتفع
6	المجال الصحي	369	27.52	404	30.13	292	21.77	166	12.38	110	8.20	3.56	6	متوسط
	المجموع	2637	32.77	3179	39.51	1442	17.92	471	5.85	317	3.94	3.91	مرتفع	

يتضح من جدول رقم (10) والشكل البياني رقم (12) أن دور الأنشطة اللاصفية في بناء شخصية الطالب بشكل عام، مرتفع حيث إن المتوسط الحسابي لمجموع الأبعاد (3.91)، ويتضح من خلال المتوسط الحسابي للأبعاد أن دور الأنشطة طلابية في بناء جوانب شخصية الطالب مرتفع في خمسة مجالات مرتبة وفقا للمتوسط الحسابي كما يأتي:

في الترتيب الأول المجال الشرعي حيث كان المتوسط الحسابي (4.11)، ويليه في الترتيب الثاني المجال الاجتماعي، وذلك بمتوسط حسابي (4.09)، ويليه في الترتيب الثالث المجال القيمي وذلك بمتوسط حسابي (4.07)، ويليه في الترتيب الرابع المجال المهاري، وذلك بمتوسط حسابي (3.83)، وفي الترتيب الخامس المجال المعرفي، وذلك بمتوسط حسابي (3.80)، في حين أن جاء في الترتيب الأخير وبتقدير متوسط جاء دور الأنشطة اللاصفية

في بناء الجانب الصحي في شخصية الطالب، وذلك بمتوسط حسابي (3.56)، ولعل هذه النتائج تدلل على وجود اتساق بين خطة النشاط وأهدافه كما حددتها الجامعة وأن هناك تفعيل لهذه الخطة.

نتائج تحليل دليل المقابلة مع رؤساء الأندية الطلابية:

حيث طرح عليهم تساؤل: ما تقييم رؤساء الأندية الطلابية لدور الأنشطة اللاصفية في بناء شخصية الطالب؟

جدول رقم (11) توزيع استجابات عينة أداة المقابلة: مشرفي النشاط ومشرفي الأندية الطلابية على النسبة التي تحققها الأنشطة اللاصفية في بناء شخصية الطالب في جميع المجالات

الاستجابة	العدد	النسبة
مرتفع	8	%66.7
متوسط	3	%25.0
منخفض	1	%8.3
المجموع	17	%100.0

يتضح من جدول رقم (١١) أن نسبة ٦٦,٧٪ من مشرفي النشاط ومشرفي الأندية الطلابية يرون أن النشاط اللاصفي يسهم في بناء شخصية الطالب بدرجة مرتفعة، ونسبة ٢٥٪ يرون أنه يسهم في بناء شخصية الطالب بدرجة متوسطة ونسبة ٨,٣ ٪ فقط يرون أنه يسهم في بناء شخصية الطالب بدرجة ضعيفة، وفي المجمل يتفق ذلك مع رأي عينة الطلبة إلي جاء في جدول رقم (١٠) الذي يشير إلى أن النشاط اللاصفي يسهم بدرجة مرتفعة في بناء شخصية الطالب.

جدول رقم (12) ترتيب عينة مشرفي النشاط ومشرفي الأندية الطلابية لمجالات الشخصية التي تسهم الأنشطة اللاصفية في بنائها في شخصية الطالب

الترتيب / المجال	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	الوزن المرجح	الترتيب
المجال الشرعي	8	1	2		1		63	الأول
المجال الاجتماعي	1	3	3	1	3	1	43	الثالث
المجال المعرفي	2	2	2	5	1		47	الثاني
المجال المهاري		4	1	3	3	1	40	الخامس
المجال القيمي	1	2	4	1	4		43	الثالث
المجال الصحي				2		10	16	السادس

يتضح من جدول رقم (12) ترتيب مشرفي النشاط ومشرفي الأندية لمجالات بناء الشخصية التي يسهم النشاط في بنائها في شخصية الطالب، وجاء في الترتيب الأول المجال الشرعي، وجاء في الترتيب الثاني المجال المعرفي، والترتيب الثالث المجال الاجتماعي، والقيمي وفي الترتيب الخامس المجال المهاري، وفي الترتيب السادس والأخير المجال الصحي، واتفق ترتيب عينة مشرفي النشاط ومشرفي الأندية لمجالات الشخصية، عينة الطلبة في الترتيب الأول والخامس والسادس واختلفت في الترتيب الثاني والثالث والرابع.

الإجابة على سؤال: هل توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب والطالبات في تقديرهم لدور الأنشطة اللاصفية في بناء شخصية الطالب.

جدول رقم (13) دلالة الفروق في درجات الطلاب والطالبات على استبانة دور الأنشطة اللاصفية في بناء شخصية الطالب

الابعاد	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فرق المتوسط	قيمة ت	الدلالة
المجال الشرعي	طلاب	75	36.17	6.98	1.71	1.68	غير دال
	طالبات	74	37.88	5.27			
المجال الاجتماعي	طلاب	75	36.71	6.74	0.22	0.208	غير دال
	طالبات	74	36.93	6.45			
المجال المعرفي	طلاب	75	33.96	7.21	0.53	0.436	غير دال
	طالبات	74	34.46	7.52			
المجال المهاري	طلاب	75	33.48	7.54	2.07	1.70	غير دال
	طالبات	75	35.55	7.33			
المجال القيمي	طلاب	75	36.45	7.69	0.44	0.365	غير دال
	طالبات	74	36.89	6.92			
المجال الصحي	طلاب	75	31.63	7.87	0.9	0.718	غير دال
	طالبات	74	32.53	7.43			
الاستبانة ككل	طلاب	75	208.4	39.13	5.87	0.949	غير دال
	طالبات	74	214.27	36.23			

يتضح من جدول رقم (13) عدم وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في تقديرهم لدور الأنشطة اللاصفية في بناء شخصية الطالب بشكل عام وفي كل مجال من مجالات الشخصية (المجال الشرعي، الاجتماعي، المعرفي، المهاري، القيمي، الصحي).

أما الإجابة عن السؤال: ما العوامل التي أسهمت في قيام الأنشطة الطلابية اللاصفية بدورها في بناء شخصية الطالب؟ فقد جاءت على النحو الآتي:

1-دعم وتشجيع الإدارة العليا في الجامعة وتوفير بيئة مناسبة للأنشطة.

2-إشراك الطلاب في وضع وإدارة خطة النشاط وإتاحة الفرص أمام الجميع للمشاركة في الأنشطة وتقديم المبادرات الطلابية.

3-إن الإدارة ممثلة بمديرها، وكذلك أعضاء إدارة شؤون الطلاب، قريبين جدا من الطالب، وبالتالي الطالب هو الأكثر معرفة بالأنشطة التي تفيده وتنعكس عليه إيجابًا في بناء شخصيته قرب الإدارة من الطلاب وإتاحة الفرص لهم لوضع بصماتهم من خلال الأنشطة.

4-نوعية الطلاب المقبولين في الجامعة (أغلب الطلاب لديهم مستوى عالي من المهارات المختلفة وبالتالي تكون أنشطة الجامعة بوصفها منشطًا لتلك المهارات).

5-تنوع الأنشطة المقامة من قبل الإدارة، ما يتيح الفرصة لفئة أكبر من الطلاب للمشاركة والانضمام.

6-وجود الحافز (يختلف من مجال إلى آخر) فوجوده في بعض المجالات أدى إلى زيادة أثر هذه الأنشطة ودورها.

7-كون عدد طلاب الجامعة أقل مقارنة بأغلب الجامعات، ما يتيح للطالب فرصة القيادة والمشاركة، وكذلك سهولة تتبع مستوى الطلاب من قبل المسؤولين لقلة عددهم.

8-تنوع طلاب الجامعة من جنسيات متعددة ومواهب وقدرات مختلفة ووجود الطلاب الدوليين.

9-الاحتياج الذاتي للبناء المهاري لدى الطلاب وتميز الطلبة بسبب ارتفاع معايير القبول لدى الجامعة وكون معظم الطلاب مغتربين وبحاجة للبرامج وتراكم الخبرات لدى مشرفي النشاط ولدى الطلاب

10-منح المشاركين ساعات نشاط مهارية وشهادات.

11-التواصل المستمر والدائم بين الطلاب ومشرفي النشاط بإدارة شؤون الطلاب ووجود التغذية الراجعة عن الأنشطة الطلابية من المشاركين فيها

والإجابة عن السؤال: ما المعوقات التي تحد من قيام الأنشطة الطلابية اللاصفية بدورها في بناء شخصية الطالب؟ كانت على النحو الآتي:

1-بعض الطلاب ليس لديه الشغف في الأنشطة مجرد تحقيق ساعات.

2-عدم اهتمام الطلبة أحيانًا وضعف الرغبة لديهم للأنشطة وعدم الوعي بأهمية الأنشطة الطلابية.

3-ضيق الوقت وتكدس المحاضرات باليوم الدراسي وتعارض وقت كثير من الأنشطة والفعاليات مع جدول الطلاب وقد يوضع وقت برنامج في وقت يكون هنالك اختبارات مهمة يلزم على الطالب الالتفات إليها، وطريقة الإعلان عبر الإيميل قد لاتصل إلى جميع الطلاب.

4-الإطالة في تنفيذ بعض الأنشطة التي تؤدي للملل نتيجة للتكرار لنفس الأنشطة أحيانا.

5-الضغط الدراسي نظرا لارتباط رسوم الجامعة بمعدل الطالب.

6-ضعف الحوافز والجوائز فيرى الطلاب قلة المحفزات مثل: الدعم المالي (أي يكون هناك دعم لكن بنسبة قليلة مقارنة بعدد المشتركين).

7-نقص في الأعضاء التي تساعد في تنفيذ البرامج، فتتواجد الفكرة ولا يوجد من يُنفذها وقلة عدد الكادر الإداري وخصوصاً الموظفات في النشاط الطلابي في شطر الطالبات.

8-كون المبنى الجامعي بيئة غير جذابة للطلبة للمكوث فيها والمذاكرة، فبالتالي تحد الأنشطة الطلابية من أن تقام بطريقة أكثر تفاعلية وحماسًا في مبنى الجامعة (بعد السكن الجامعي عن الجامعة).

9-عدم السماح بتوسع النشاطات على الرغم من اقتراح ما لا يخالف الدين ولا القيم ولا العادات والتقاليد مما حد من قدرة الطلبة على الإبداع والانطلاق في الجامعة.

أما الإجابة عن السؤال: ما المتطلبات التي يجب توافرها في الأنشطة الطلابية لدعم دورها في بناء شخصية الطالب؟ فكانت كالآتي:

1-إشراك الطلاب في عملية التخطيط والتنفيذ للأنشطة بشكل أكبر وأخذ آرائهم من خلال الاستبانات واستطلاعات الرأي حولها، على أن تشمل جميع المجالات وتتسم بالجدّة والابتكار في البرامج والأنشطة والإعلان عنها بطريقة جديدة وفريدة، وتشجيع الطالب للاهتمام وإيجاد الدفع الداخلي للمشاركة في الأنشطة.

2-مراعاة الجدول الدراسي عند اختيار أوقات ممارسة النشاط وتفريغ وقت الطلاب في بعض المناسبات المهمة، (حفل اليوم الوطني، حفل يوم اللغة العربية، حفل يوم التأسيس، ...).

3-زيادة الدعم المالي والمكافآت والحوافز لممارسة الأنشطة وهذا يتضمن زيادة عدد الفائزين في مسابقة معينة حتى يتحفز عدد أكبر بالدخول ويكون هذا نسبة وتناسب.

4-توفير منصة مخصصة للأنشطة الطلابية تظهر من خلالها ساعات النشاط والإنجازات التي قام بها الطالب.

5-إتاحة الفرص للطلاب بإقامة مشاريع ذات أثر ملموس حقيقي للمجتمع، باستخدام قدراتهم ومعلوماتهم وتوفير دورات نوعية متميزة من قامات في مجالات مختلفة، والتركيز على جانب التطوير الشخصي، والإلهام القيادي، وأهمية أثر الفرد على المجتمع.

6-وجود شراكات إستراتيجية للجامعة مع هيئات ومنظمات وشركات ومؤسسات يمكن أن تصب في مصلحة الطالب وتقوي لديه الجوانب والمهارات الشخصية والفردية.

7-أن يكون لإدارة شؤون الطلاب وجود قوي ملموس لدى الطلاب من خلال تحقيق شراكة أقوى بين إدارة شؤون الطلاب والطلاب، خصوصًا الفئة المميزة منهم الممتلكين للمهارات القيادية والحس الإبداعي أنشطتها ومتابعتها وتتجنب تنفيذ الأنشطة الروتينية المملة والتي تجعل الطالب ينفر من الأنشطة عموما وعدم الانحياز لبعض المجالات دون الأخرى والتحفيز المعنوي للمشاركين.

8-التدريب والتأهيل المستمر للعاملين في البرامج والأنشطة وتوفير الاحتياجات الخاصة في الفعاليات والبرامج الجديدة والمستحدثة وزيادة التعاون بين إدارة الأنشطة والكادر الأكاديمي

9-عمل استبانات دورية في معرفة احتياج الطلاب الفعلي وتحفيز الطلاب بالشكل المناسب لهم للبرامج والأنشطة.

حادي عشرً: النتائج العامة للدراسة

- طبقت الدراسة أداة الاستبانة على عينة من طلبة جامعة الراجحي الأهلية موزعين حسب الجنس إلى (50.34%) من الذكور و(49.66%) من الإناث، وأن نسبة (81.21) من المقيمين من جنسيات مختلفة ونسبة (18.79) سعوديين، بالنسبة لمتغير العمر فإن المتوسط الحسابي للعمر بلغ (20.5) وانحراف معياري (1.9) .

-بالنسبة للخصائص الدراسية لعينة الدراسة فإن نسبة (35.57%) في السنة الدراسية الأولى ونسبة (18.12%) في السنة الدراسية الثانية ويقل تمثيل العينة في السنوات الدراسية الأخرى.

-تشير نتائج الدراسة إلى أن دور الأنشطة في بناء شخصية الطالب بجامعة سليمان الراجحي بشكل عام مرتفع وهذا يظهر أن للجامعة وأنشطتها دور تنموي في بناء شخصية الطالب والمأمول أن يكون لخريجيها إسهام في المجتمع.

- جاء في الترتيب الأول المجال الشرعي حيث كان المتوسط الحسابي (4.11)، ويليه في الترتيب الثاني المجال الاجتماعي، وذلك بمتوسط حسابي (4.09)، ويليه في الترتيب الثالث المجال القيمي وذلك بمتوسط حسابي (4.07)، ويليه في الترتيب الرابع المجال المهاري، وذلك بمتوسط حسابي (3.83)، وفي الترتيب الخامس المجال المعرفي، وذلك بمتوسط حسابي (3.80)، في حين أن جاء في الترتيب الأخير وبتقدير متوسط جاء دور الأنشطة اللاصفية في بناء الجانب الصحي في شخصية الطالب، وذلك بمتوسط حسابي (3.56).

- إن المتوسط الحسابي لمجموع الأبعاد (3.91)، وأن المتوسط الحسابي للأبعاد كما يأتي: المجال الشرعي، يليه المجال الاجتماعي، يليه المجال القيمي، يليه المجال المهاري، ثم المجال المعرفي في الترتيب الأخير وبتقدير متوسط جاء دور الأنشطة اللاصفية في بناء الجانب الصحي في شخصية الطالب. ولعل هذه النتائج تدلل على وجود اتساق بين خطة النشاط وأهدافه كما حددتها الجامعة وأن هناك تفعيل لهذه الخطة.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في تقديرهم لدور الأنشطة اللاصفية في بناء شخصية الطالب وفي كل مجال من مجالات الشخصية (المجال الشرعي، الاجتماعي، المعرفي، المهاري، القيمي، الصحي).

وأظهرت نتائج المقابلة أن النشاط اللاصفي يسهم في بناء شخصية الطالب بدرجة مرتفعة، ونسبة 25% يرون أنه يسهم في بناء شخصية الطالب بدرجة متوسطة وفي المجمل يتفق ذلك مع رأي عينة الطلبة، كما أظهرت نتائج المقابلة دعم وتشجيع الإدارة العليا في الجامعة وتوفير بيئة مناسبة للأنشطة وضرورة إشراك الطلاب في وضع وإدارة خطة النشاط وإتاحة الفرص أمام الجميع للمشاركة في الأنشطة وتقديم المبادرات الطلابية.

وتشير نتائج تحليل الوثائق ارتفاع نسبة رضى الطلبة عن الأنشطة اللاصفية بمتوسط عامل يتجاوز ال80 %، وكذلك تبين الوثائق أن نسبة المشاركة من الطلبة في الأنشطة اللاصفية تتجاوز نسبة ال90 % من إجمالي أعداد الطلبة بالجامعة، كذلك تشير النتائج إلى تنوع الأنشطة الطلابية إلا أنها تتباين أعداد الأنشطة وفقا لمجالاتها بين أقسام الطلاب والطالبات، ومن خلال تتبع الوثائق من 2017م إلى 2021م يتضح زيادة مطردة في أعداد الأنشطة التي تنفذ بالجامعة.

كما اتضح من تحليل الوثائق أن هناك مجموعة من البرامج التي يتم تصميمها لتنمية أكثر من جانب من جوانب الشخصية مثل: مشروعات صنعت أثرًا والوسطية ومحاربة الفكر الضال ومشروع رعاية ومهارات المستقبل، كما يتضح من تحليل الوثائق اهتمام الكليات بممارسة الأنشطة اللاصفية ويتضح ذلك من خلال إعداد اللوائح والأدلة المنظمة لذلك مثلا لائحة ممارسة النشاط الرياضي، وكذلك دليل سياسات وإجراءات شؤون الطلاب ويتم تحفيز الطلبة للمشاركة مثل نظام احتساب ساعات الأنشطة وطريقة حساب نقاط كأس التميز.

ثاني عشر: توصيات الدراسة: توصي الدراسة بالآتي:

1-تحديد ودراسة احتياجات الطلبة قبل بناء خطة الأنشطة اللاصفية وإشراك الطلبة واستطلاع آرائهم في الأنشطة التي تنفذها الكليات.

2-بناء خطة للأنشطة في ضوء احتياجات الطلاب ويراعى فيها التنوع والاهتمام بهوايات الطلبة والكشف عنها ودعمها.

3-زيادة أنشطة الرحلات لتنمية قيمة المواطنة وتعزيز الانتماء والولاء للطلبة السعوديين وتعريف الطلبة المقيمين بثقافة وتاريخ المملكة العربية السعودية.

4-زيادة الأنشطة في المجالات الآتية:

أ- الأنشطة التي تساعد الطالب على تنمية جوانب الصحة في شخصيته سواء الصحة الجسمية أو الصحة النفسة من خلال تنفيذ أنشطة التوجيه والإرشاد.

ب- الأنشطة التي تنمي المعارف والثقافة العامة لدى الطلبة في شتى المجالات العلمية الحديثة من خلال الندوات والمحاضرات وحلقات النقاش.

هـ- الأنشطة الأدائية التي تنمي المهارات لدى الطلبة وأن تنفذ هذه الأنشطة بطريقة مبتكرة من خلال التدريب وخاصة التدريب وجها لوجه وورش العمل التي تعتمد على تنمية مهارات التفكير بأنواعه العلمي والإبداعي والناقد وتساعد الطالب على تنمية مهارات حل المشكلة واتخاذ القرار.

المراجع:

أولاً– المراجع العربية

باروم سميرة هاشم أحمد، وبايونس سارة علي. (2018). مدى إسهام الأنشطة الطلابية بجامعة الملك عبد العزيز في تنمية المهارات الحياتية لدى الطالبات دراسات في المناهج وطرق التدريس. مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. جامعة عين شمس. كلية التربية. العدد (239). 51–86.

البخاري، محمد إسماعيل. (د ت). صحيح البخاري. الجزء الأول.

جامعة الراجحي. (2014). لائحة السلوك الطلابي بكليات سليمان الراجحي الأهلية.

جامعة الراجحي. (2018). تقرير النشاط الطلابي للعام الجامعي بكلية سليمان الراجحي.

جامعة الراجحي. (2019). التقرير السنوي للأنشطة الطلابية بكليات سليمان الراجحي الأهلية.

جامعة الراجحي. (2019). تقرير أنشطة أندية نزاهة في مجال حماية النزاهة ومكافحة الفساد جامعة سليمان الراجحي.

جامعة الراجحي. (2020). خطة النشاط الطلابي وخطة السكن بكليات الراجحي الأهلية للعام الجامعي 2019-2020.

جامعة الراجحي. (2021). اللائحة التنظيمية للأنشطة الرياضية بكليات سليمان الراجحي الأهلية.

جامعة الراجحي. (2021). تقرير إدارة شؤون الطلاب 2020. جامعة سليمان الراجحي لعام –2021.

جامعة الراجحي. (2023). الموقع الرسمي لكليات سليمان الراجحي الأهلية. استرجع بتاريخ 2023/4/1 من: https://sr.edu.sa/site/ar/ .

جرار، أماني غازي. (2019). الدور التفاعلي في بناء شخصية الطالب القيادية من وجهة نظر أعضاء الهيئات التدريسية للجامعات الأردنية. دراسات. جامعة عمار ثليجي بالأغواط. العدد (80). 91-105.

الحربي، سند لافي الشاماني. (2014). دور الجامعة في بناء شخصية الطالب «جامعة طيبة أنموذجا». **مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية**. السنة (9). العدد (2). 247-264.

زوقاي، مونيه. (2018). المؤسسات التربوية ودورها في ترسيخ قيم المواطنة. عمان: دار الأيام للنشر والتوزيع.

شاذلي، ناهد عدلي وموسى، مي محمد منير محمد وأبو السعود، سعيد طه محمود وإسماعيل، طلعت حسيني. (2019). متطلبات تفعيل دور الجامعة في تنمية المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب من خلال ممارسة الأنشطة الطلابية. دراسات تربوية ونفسية. العدد (104). 247-294.

الشقرى، شمعة أحمد صالح. (2020). دور الانشطة الطلابية في تنمية المواطنة الفاعلة لدى طلبة كلية العلوم والآداب بشروره. مجلة كلية التربية. أسيوط. المجلد (36). العدد (10). 119-148.

صبطي، عبيدة أحمد، وغربي، صباح. (2020). دور الجامعة في بناء شخصية الطالب وفق متطلبات المستقبل: دراسة ميدانية بجامعة بسكرة. المجلة العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية. الجزائر. المجلد (2). العدد (2). 6-45.

الطويرقي، سالم بن عبدالله. (2001)، النشاط المدرسي ماهيته ومجالاته ووظائفه. اللقاء السنوي التاسع للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية. جامعة الملك سعود. الرياض.

عثمان، السعيد محمود. (2004). الأنشطة الطلابية ودورها في العملية التربوية. **مجلة مركز البحوث التربوية**. مركز البحوث التربوية. جامعة الملك خالد. كلية المعلمين. العدد (4). 180-204.

عثمان، محمود محمد. (2019). القيم الإسلامية التربوية للنشاط الطالبي في الجامعات. مجلة التأصيل. مركز تأصيل المعرفة والعلوم. السودان. جامعة دنقلا. العدد (1) 89-118.

مصطفى، إبراهيم والزيات، أحمد وعبد القادر، حامد والنجار، محمد. (1998) المعجم الوسيط. (الطبعة الثالثة). القاهرة: مجمع اللغة العربية.

المطيري، نادية محمد حمد. (2016). مدى إسهام الأنشطة الطلابية في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلبات الكليات الإنسانية في جامعة الملك سعود. **المجلة** التربوية الدولية المتخصصة. الأردن. المجلد (5). العدد (1). 241-260.

الهاشمية. هند بنت عبد الله (2010). الأنشطة التعليمية أهميتها

housing plans at Al Rajhi Private Colleges for the academic year 2019-2020.

Al-Rajhi University. (2021). Regulations for sports activities, 201 in Suleiman Al-Rajhi Private Colleges.

Al-Rajhi University. (2021). Student Affairs Department Report 2020, Suleiman Al-Rajhi University for

Al-Rajhi University. Sulaiman Al-Rajhi Colleges https://sr.edu. /٤ /١ website: retrieve 2023 \./sa/site/ar

Al-Shaqry, Shamaa Ahmed Saleh, (2020). The role of student activities in developing active citizenship among students of the Faculty of Arts and Sciences in Sharurah, *Journal of the Faculty of Education* (Assiut), vol. 36, p. 10.

Al-Tuwairqi, Salem bin Abdullah, (2001), school activity, its nature, domains and functions, *the ninth annual meeting of the Saudi Society for Educational and Psychological Sciences*, King Saud University, Riyadh.

Barum Samira Hashim Ahmed, and Bayones Sarah Ali, (2018). The extent to which student activities at King Abdulaziz University contribute to the development of life skills among female students. Studies in curricula and teaching methods, p. 239.

Hashemite Hind Bint Abdullah, (2010). Educational activities, their importance and role in the educational process, Sultanate of Oman, Ministry of Education. P. 27.

Helaly, Mamdouh Massad Ahmed (2015). The role of extra-curricular activities of the educational club in developing some personal skills among students of the Faculty of Education at the University of Dammam. *Education Journal*, p. 164, vol. 1, 9-52.

Jarrar, Amani Ghazi, (2019). The interactive role in building the student's leadership personality from the point of view of Jordanian universities teaching staff members, Studies, Ammar Thaliji University in Laghouat, p. 80.

ودورها في العملية التعليمية. وزارة التربية والتعليم. سلطنة عمان. العدد (27). 10-15.

هلالي، ممدوح مسعد أحمد. (2015). دور الأنشطة اللاصفية للنادي التربوي في تنمية بعض المهارات الشخصية لدى طلاب كلية التربية بجامعة الدمام. مجلـــة التربية. العدد (164). الجزء (1). 9–52.

Arab References:

Al Rafah, Mesfer bin Jibran bin Mu 'id, (2019). The role of undergraduate student activities in promoting students' citizenship values: Jazan University as a model, Gazan University *Journal of Humanities*, Vol. 8, p. 2.

Al-Bukhari, Abu Dawood, Tirmizi, vol. 1 / p. 162.

Al-Harbi, Sanad bin Lafi bin Lafay Al-Shamani, (2014). The role of the university in building the student's personality, "Taibah University as a Model." Taibah University *Journal of Educational Sciences,* Issue 9, P. 2, 247-264 AD.

Al-Mutairi, Nadia Muhammad Hamad, (2016). The extent to which student activities contribute to the development of social responsibility among female students of humanities at King Saud University. *The Specialized International Educational Journal*, Jordan, Vol. 5, p. 1.

Al-Rajhi University. (2014). Student conduct regulations at Suleiman Al-Rajhi Private Colleges.

Al-Rajhi University. (2019). Report of the activities of integrity clubs in the field of protecting integrity and combating corruption, Suleiman Al-Rajhi University.

Al-Rajhi University. (2018). Student activity report for the academic year at Suleiman Al-Rajhi College 2019.

Al-Rajhi University. (2019). The annual report of student activities at Suleiman Al-Rajhi Colleges, 2018.

Al-Rajhi University. (2020). Student activity and

of Student Affairs. University Students: Reality and Hopes. Gaza: The Islamic University - Deanship of Student Affairs, 1098-1131.

Zoukawi, Monet, (2018). Educational institutions and their role in consolidating the values of citizenship. Amman: Dar Al-Ayyam for publication and distribution.

ثانياً– المراجع الإنجليزية

Drucker، P. (2017). The Age of Discontinuity: Guidelines to our Changing Society. Routledge.

Fung, C. Y., & Adams, E. A. (2017). What Motivates Student Environmental Activists on College Campuses? An In-Depth Qualitative Study. *Social Sciences*, 6(4), 134. Doi: 10.3390/socsci6040134

Hughes, A. N., & Gibbons, M. M. (2018). Understanding the Career Development of Underprepared College Students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(4) 452-469.

Sridharan، N. C. (2010, September 6). Personality Development Labs: Need of the Hour. http://www.thehindu.com/features/education/personality-development-labs-need-of-the-hour/article617441

Labuqa', Zainab, and Chtataha, Umm al-Khair. (2016) Studying and analyzing suffering at work from classical approaches to modern and contemporary approaches. The International Forum on the Phenomenon of Suffering at Work Between the Psychological and Sociological Approaches, Journal of Human and Social Sciences, Ouargla, Algeria: Kasdi Merbah University, Ouargla, (25), 160-185.

Mustafa Ibrahim, Ahmed Al-Zayyat, Hamid Abdel-Qader, and Mohamed Al-Najjar. (1998 AD) The Intermediate Lexixon. 3rd Edition, Arabic Language, Cairo. Academy of the Arabic Language in Cairo.

Osman, Mahmoud Mohamed Ahmed Ali (2019). Educational Islamic Values of Student Activity in Universities, *Al-Taseel Journal*, p. 1, 89-118.

Othman, Al-Saeed Mahmoud Al-Saeed (2004). Student activities and their role in the educational process, Educational Research Center, (4), 180_204.

Rashidi, Bashir. (2000). Educational Research Methods: A Simplified Applied Vision, Kuwait, Dar Al-Kitab Al-Hadith.

Sabti, Obeida Ahmed, and Gharbi, Sabah. (2020). The role of the university in building the student's personality according to the requirements of the future: a field study at the University of Biskra - Algeria. Scientific *Journal of Educational Sciences and Mental Health*, Vol. 2, p. 2-45, 6.

Shazly, Nahed Adly, Moussa, Mai Muhammad Mounir Muhammad, Abu Al-Saud, Saeed Taha Mahmoud, and Ismail, Talaat Hosseini, (2019). Requirements for activating the role of the university in developing social responsibility among students through the practice of student activities, *educational and psychological studies*, P. 104. 294-247.

Sheikh Al-Eid, Ibrahim Suleiman. (2013). The realities of student activities at the Islamic University of Gaza from the point of view of its students. Proceedings of the First International Conference of the Deanship

استخدام نظريات التعلم عن بعد في تصميم مناهج التصاميم والفنون

Using Distance Learning Theories in the Design of Curricula in Arts and Designs

د. نوف بنت عبد الله السويداء

أستاذ تقنيات التعليم في التصاميم والفنون المشارك، قسم الفنون الجميلة، كلية الآداب والفنون، جامعة حائل

Dr.Nouf Abdullah Alsuwaida

Associate Professor, Educational Learning Technologies in Art and Design
Department of Fine Arts, College of Arts
University of Ha'il

(قُدم للنشر في 15/ 04/ 2023، وقُبل للنشر في 25/ 08/ 2023)

الملخص

يتزايد استخدام التكنولوجيا في العديد من فصول التعليم العالي حول العالم مثل تطبيقات الكمبيوتر، ووسائل التواصل الاجتماعي، والأدوات التكنولوجية الأخرى، إلى جانب التدريس، لمساعدة الطلاب في استيعاب المواد الدراسية. يمكن أن يؤدي استخدام أدوات التكنولوجيا أيضًا إلى إنشاء مستويات متزايدة من مشاركة الطلاب في الفصول الدراسية عن بعد. وجدت بعض الصعوبات والتحديات لأعضاء هيئة التدريس والطلاب في العديد من الفصول الدراسية الافتراضية في دمج التكنولوجيا خلال جائحة كورونا، ومنها الفنون والتصاميم. حيث ان الهدف من هذه الدراسة هو فحص الأدبيات الموجودة حول استخدام التكنولوجيا في التعليم العالي من خلال نظريات التعلم المختلفة والتي تساعد على تصميم مناهج الفنون والتصاميم عن بعد من خلال تطبيقها في الفصول الدراسية. واتبع هذا البحث المنهج النوعي وهو الإثنوغرافي الذي ينطوي على الانغماس في حياة وتجارب المشاركين، واستكشاف الآثار الاجتماعية والنفسية والعاطفية لهذه التجارب ويركز بشكل مركز على انعكاسات الباحث. وكما يناقش البحث استخدام تكنولوجيا التعلم ووسائل التواصل الاجتماعية والألعاب الرقمية لتحسين شبكات تعلم الطلاب ومهاراتهم والاحتفاظ بالمعلومات في فصول الدراسية للفنون والتصاميم. وتم ايضاً تضمين التوصيات لمساعدة أعضاء هيئة التدريس في تطوير خطط تكامل التكنولوجيا لفصول التعليم العالي الخاصة بهم.

الكلمات المفتاحية: نظريات التعلم، المناهج، التعلم عن بعد، الفنون والتصاميم.

Abstract

Technology usage is increasing in many higher education classrooms around the world such as computer apps, social media, and other technological tools, coupled with teaching, help students with subject-matter comprehension. The use of these technology tools can also create increased levels of student engagement and overall course retention. Many courses have fallen behind in their integration of technology into classroom practices, especially in arts and design. However, the purpose of this article is to examine the existing literature about the use of technology in higher education. Through the theoretical lenses of connectivism and constructivism. The author discusses the use of learning technology, social media, digital games to improve students' learning networks, skills, and information retention in any courses. The approach is an ethnographic involves immersion in the lives and experiences of participants, and exploring the social, psychological, and emotional implications of such experiences. Autoethnography is centrally focused on the reflections of the researcher/instructor. Recommendations are also included to assist instructors in developing technology integration plans for their higher education classrooms.

Keywords: Learning theories, Curriculum, Distance learning, Art and design.

مقدمة:

عزز التعليم الابتكار الذي أدى إلى النمو التكنولوجي المرتبط بشكل مباشر بنمط الحياة وأنماط سلوك الأفراد (Ocampo & Martin, 2003) حيث جعلت التكنولوجيا حياة البشر أسهل وأسرع ليس فقط في الحياة اليومية ولكن أيضًا في التعليم. بالإضافة إلى ذلك، أصبح الاتصال أسهل بين المعلمين وطلابهم خارج الفصل الدراسي حيث يمكنهم التواصل عبر الإنترنت في أي وقت وفي أي مكان. أن التعلم عبر الإنترنت هو تراكم لأعمال المهنيين والباحثين والعلماء من خلال العمل الفعال في مجال التعليم عن بعد. تم تأليف المحتوى خلال فترة يشهد فيها التعليم عن بعد تغييرًا واضحاً بعد جائحة كورونا COVID-19 وتقلبات الطقس. حيث اتجه التعليم الى استخدام التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي والتعلم من خلالها أدى الى ظهور عصر جديد من لمعرفة المهارات والتقنيات التي تم استكشافها ويمكن استخدامها في التدريس والتعلم (Anderson, 2008). ويعتبر استخدام التعلم عن بعد في الفنون والتصاميم بتخصصاتها المختلفة مطلب لاستمرار العملية التعليمية في مثل هذه الظروف والذي يعتبر من الضروري استخدام المعلمين لأدوات التكنولوجيا والتقنيات الحديثة في فصولهم الدراسية سواء كانت حضورياً او التعلم عن بعد او التعلم المختلط (الهجين).

مشكلة البحث:

وجود فجوة بين مناهج الفنون والتصاميم ومستجدات التكنولوجيا العصر الحديث ولم يعد استخدام تقنيات التعليم ومستحدثاتها في العملية التعليمية أحد متطلبات نجاح العملية التعليمية فقط، بل توجه العالم كله نحو استخدامها في شتى المجالات، مما يتطلب من المؤسسات التعليمية بشكل عام والمعلمين في التصاميم والفنون بشكل خاص بذل الكثير من الجهد وإحداث تغييرات كبيرة في أساليب واستراتيجيات التدريس المستخدمة، وهذا يتطلب تطوير أداءهم وتنمية مهاراتهم المهنية بما يمكنهم من مهارات استخدام وتوظيف المستحدثات التقنية المعاصرة والتي تعد من التقنيات الأكثر مساهمة في نقل المعرفة وإدارتها وتهيئة بيئات تعليمية أكثر فعالية، ومن ثم يجب أن يدرك المعلمين مدى أهميتها ويتجهوا صوبها ويتقنوا آليات عملها بما ينعكس على ممارساتهم التدريسية، ويسعوا إلى استخدامها وتوظيفها لجذب انتباه الطلبة في التصاميم والفنون.

أسئلة البحث:

سعى البحث للإجابة عن السؤال الآتي: ما مقترحات استخدام نظريات التعليم البنائية والترابطية في تصميم المناهج عن بعد في الفنون والتصاميم؟

أهداف البحث:

- استخدام نظريات التعلم الترابطية والبنائية في بناء المنصات التعليمية وشبكات التواصل الاجتماعي لتحقيق الاتصال المستمر بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب بتعدد مصادر التعلم.
- تحقيق مستوى متقدم من تعليم وتعلم التصميم عن بعد في مجالات التدريس والتقويم في التصاميم والفنون.

أهمية البحث:

1-يعد البحث الحالي مهم كونه يتعلق بنظريات التعليم الترابطية والبنائية في تصميم المناهج الفنون والتصاميم واستخدام التقنيات الحديثة المستخدمة في التعليم عن بعد.

2-تفيد نتائج البحث الحالي أعضاء هيئة التدريس في تخصص الفنون والتصاميم بشكل خاص، واعضاء هيئة التدريس في التخصصات أخرى بشكل عام، كونها تلقي الضوء على نظريات التعليم وتقنية استخداماتها في تصميم المناهج باستخدام تكنولوجيا وتقنيات الحديثة، بما ينعكس على قدراتهم في توظيفها والاستعانة بأهم مميزاتها.

3-يساعد نتائج البحث الحالي القائمين على التعليم والذين يتبنون التعليم عن بُعد والتعليم الالكتروني في التعليم العالي.

4-يفيد نتائج البحث الحالي المهتمين والباحثين، كونها تقدم لهم إطارًا نظريًا وعمليًا لاستخدام نظريات التعليم في التدريس الفنون والتصاميم بما يفتح آفاقاً لدراسات مستقبلية.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على دراسة استخدام نظريات التعليم البنائية والترابطية في تصميم المناهج عن بعد في التصاميم والفنون.

الحدود البشرية: اقتصر البحث على طالبات قسم الفنون الجميلة.

الحدود المكانية: جامعة حائل في مدينة حائل من المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمنية: استغرقت البحث والملاحظة على فترة زمنية من عام 2020 وحتى عام 2022.

مصطلحات البحث:

نظريات التعلم: Learning Theories

يشير مصطلح "نظريات التعلم" إلى تفسير لسبب حدوث شيء ما أو كيفية حدوثه. ويتم إنشاء النظرية عن طريق سؤال أو فضول، وتقدم إجابة على السؤال. النظرية هي شرح تم تطويره علميًا من قبل العلماء والخبراء باستخدام أحدث أساليب البحث والمعلومات الحديثة. وتهدف نظريات التعلم إلى المساعدة على فهم كيفية تعلم الناس، وتوفير إطار عمل او دليل للممارسة ووسائل التصور او التغيير (Harasim, 2017).

التعريف الاجرائي: تُشكِل نظريات التعلم في هذه الدراسة التي نستخدمها كيف نصمم وننفذ ممارستنا التدريسية في تصميم مناهج التصاميم والفنون المختلفة.

المناهج: Curriculum

المناهج هي **المحتوى** او الموضوع، ثم خبرات التعلم، وهذه المهام مسبوقة بصياغة أهداف سلوكية. والبرنامج هو المقرر الذي يتم تدريسه، والعملية أو الأساليب المستخدمة في التدريس (Lunenburg, 2011).

التعريف الاجرائي: المناهج هي مقترحات لتطوير مناهج برامج التصاميم والفنون ووسائله وطرقه واساليبه في التعلم عن بعد باستخدام نظريات التعلم (نظرية تعلم الكبار، والنظرية البنائية والنظرية التواصلية).

التعلم عن بعد: Distance Learning

التعلم عن بعد هو نظام تقوم به المؤسسة التعليمية لإيصال المادة التعليمية أو التدريبية للمتعلم عبر الانترنت او عبر منصة او البريد الالكتروني ويكمل **الطالب** المطلوب منه ذاتياً ويرسله للتقويم عن طريق وسائل اتصال متعددة (فودة، 2018). وكما عرف صبري (2010) التعلم عن بعد هو أحد الأساليب الحديثة للتعلم الذاتي وهو تعلماً فردياً ويعزز كلاً من نظام التعليم المفتوح والتعليم المستمر. وعّرف الكيلاني (1998) التعلم عن بعد بأنه تعليم مفتوح لجميع الناس لا يتقيد بوقت ولا بفئة من المتعلمين ولا يقتصر على مستوى او نوع من التعليم، وكما انه لا يعتمد على المواجهة بين المعلم والمتعلم بل على نقل المعرفة الى المتعلم او الدارس بوسائط تعليمية متعددة حيثما وجد بدلاً من حضوره الى الصف.

التعريف الاجرائي: التعلم عن بعد يقصد به في هذه الدراسة البيئة التعليمية وتعتمد هذه البيئة على استخدام نظام برمجي لإدارة التعلم الالكتروني، ويقوم عضو هيئة التدريس بتنزيل المادة العلمية على ملفات Word وعروض Power Point ومحاضرات فيديو YouTube، وغيرها من الأدوات التكنولوجيا الحديثة. ويتواصل مع طلابه عبر ادوات تكنولوجيا وتقنيات لبرامج مختلفة كالقوائم البريدية والمدونات ووسائل التواصل الاجتماعي واستخدام الأنشطة كالوسائط الرقمية والألعاب الرقمية الالكترونية في الفصول الافتراضية.

الفنون والتصاميم: Arts & Designs

الفن جمعه فنون وهو ما يخرجه الانسان من عالم الخيال الى عالم الحس ليحدث في النفس اعجاباً او تأثيراً بالجمال، وهو ثمرات الخيال والذوق والمهارة وقد يتصل بمهاره مكتسبه لإنتاج أعمال تحمل قيمة جمالية. اما التصميم وجمعه تصاميم وهو التخطيط الذي يرسي الأساس لصنع كل كائن او نظام، وهو عملية انشاء ووضع خطة لمنتج او هيكل تنظيمي او نظام ذو هدف لترتيب مقصود للمواد من اجل التوصل الى نتيجة او أثر معين (أبو عياش، 2015).

التعريف الاجرائي: هو جميع التخصصات المندرجة تحت مسمى الفنون والتصاميم ويشمل الفنون المرئية مثل (التطبيقية، التشكيلية، الرقمية، ...) وغير المرئية مثل (فن الأداء والدراما والمسرح والموسيقى وفن التمثيل...).

الدراسات السابقة:

تتناول الباحثة في هذا الجزء مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية الحديثة وهي كما يلي:

اولاً: الدراسات السابقة باللغة العربية:

دراسة حرارة (2023):

يهدف هذا البحث على اقتراح مداخل لتدريس التصميم باستخدام التطبيقات الفنية للأجهزة اللوحية الذكية ((Tab-lets، واستعراض الحلول التشكيلية التي تثري مجال التصميم باستخدام التطبيقات الفنية على هذه الأجهزة. وكانت حدود البحث في تصنيف بعض التطبيقات الفنية للوحات الذكية على موقع Google play والكشف عن المداخل الجديدة لتدريس التصميم .واتبع البحث المنهج التحليلي الوصفي الذي يعتمد على عرض ووصف التطبيقات الفنية المتاحة علي هذه الأجهزة في جانبه النظري، وتحليل مجموعه من التصميمات التجريبية التي قام بها الطلاب بعد التعرف على التطبيقات. وكانت اهم النتائج على تناسب إمكانيات التطبيقات الفنية مع مقررات التصميم في الفرق المختلفة. وكذلك توظيف التطبيقات الفنية على اللوحات الالكترونية والهواتف الذكية فرص أكبر للتجريب ويوفر الوقت في الوصول الى الحلول والأفكار الجديدة. وبالإضافة الى تدريب الطلاب على التطبيقات الفنية يساعد علي تحسين المهارات الذهنية والمهارية التي تتمثل في الفهم والتذوق وعمل المقارنات

والقدرة على اصدار الاحكام الجمالية وتوفير الوقت للتدريب.

دراسة البكري (2022): عرضت البلاد في منطقتنا العربية وسائر بلدان العالم لجائحة هي الأولى من نوعها في تاريخنا المعاصر، تلك الجائحة (فيروس كورونا) كان لها أثر سلبي على مسار التعليم في البلاد، وحتى تستمر العملية التعليمية مسيرتها في ظل هذه الأزمة كان الحل في استبدال التعليم الصفي بالمدرسة بالتعلم عن بعد لجميع المواد الدراسية العملية والنظرية، ولما كانت التربية الفنية إحدى المواد التي يعد الجانب العملي جزءًا رئيساً فيها رأت الباحثة ومن خلال ملاحظتها والمقابلات التي أجرتها مع بعض معلمات وموجهات التربية الفنية أن المادة تأثرت سلباً، وأن هناك بعض المشكلات التي تواجههن عند تدريسها، خاصة في الجانب المرتبط بالإنتاج الفني، وعرض الأعمال، وغيرها من مواقف أثناء إعداد وتنفيذ وإنهاء وغلق جلسات التعلم عن بعد. واتبع البحث المنهجَ الوصفيَّ التحليليَّ (تحليل المحتوى) باستخدام أداة البحث المتمثلة في استبانة لاستطلاع رأي 109معلمة من معلمات مادة التربية الفنية بمنطقة الرياض؛ للوقوف على أهم تلك المشكلات التي تواجه المادة أثناء تدريسها عن بعد، وذلك للتغلب عليها؛ لتحقيق جميع أهداف المادة.

دراسة عبد العظيم (2021): تهدف هذا الدراسة إلى ضرورة البحث عن وسائل التربية الأخلاقية لتحسين جودة التعلم عن بعد ومناقشة التأثير التربوي والأخلاقي للعمل الفني كمادة معبره يتجاوز تأثيرها الوظيفة التقليدية وايضاح الدور التربوي والأخلاقي للعمل الفني في المنظور المعاصر. واتبع هذا البحث المنهج التحليلي الوصفي وكانت حدود البحث دراسة تأثير الفن على التربية الأخلاقية التي يدورها ترتبط بتحسين جودة التعلم عن بعد ومعرفة أنواع الفنون ووسائل تدريسه. واسفرت اهم النتائج على التدريب المناسب ليكتسب الانسان العادات والأخلاق الحسنة. وكذلك تعزيز التربية الأخلاقية بإحداث تغيير في سلوك الفرد وتدريبه على الاستقامة حتى يصبح سلوكه منتظم منذ الصغر من خلال دراسته للفنون المختلفة. بالإضافة إلى وجود مصادر عديده لإكساب الفرد التربية الأخلاقية والتي تساهم العلوم الحديثة والتقنية المعاصرة في تعميم وتفعيل الدور الأخلاقي للفن ومتابعة الاعمال الفنية والفن من الناحية التربوية هي وسيلة لإكساب المتعلمين سلوك أخلاقي إيجابي.

دراسة ناجى (2020): في ظل التوجهات المحلية بأهمية التحول الرقمي للتعليم وتبنى رؤية مستقبلية للاستفادة من تحديات الازمة الراهنة هدفت هذه الدراسة الى استمرارية تفعيل وإدارة نظم التعليم الإلكتروني ودمجها مع التعليم التقليدي، ينبغي دراسة وتقييم تجربة التعليم عن بعد التي خاضها أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية للوقوف على إيجابياتها وسلبياتها ومن ثم اقتراح حلول تضمن تطويرها واستمراريتها، ولذا يتجه هذا البحث إلى دراسة فاعلية برامج التعليم عن بعد في تدريس مقررات الفنون النظرية أو العملية بكليات التربية الفنية ، مما يساهم في تحديد نقاط القوة والضعف في الآليات التي تم إتباعها ومن ثم وضع إجراءات تحسينيه، يمكن الاستناد إليها في الخطط التطويرية للمقررات الدراسية النظرية أو العملية بكليات الفنون عامة والتربية الفنية خاصة سواء لمرحلة البكالوريوس أو الدراسات العليا بما يضمن تحقيق الجودة في التعليم الجامعي.

دراسة صوفي ومصطفى (2020): تهدف الدراسة إلى الوصول الى أنسب وسائل التعليم عن بعد التي تلائم متطلبات التدريس المختلفة بمقررات الفنون التطبيقية حيث يتنامى دور التعليم عن بعد يوما بعد يوم لمميزاته العديدة وخصوصا في حالات الحاجه الماسة له مثل الأيام التي تواكب كتابة هذا البحث والتي تواجه فيها البشرية خطرا يتمثل في انتشار فيروس كورونا والذى يحتم على الطالب والمعلم التواجد بمنازلهم ولما كان من الضروري استمرار العملية التعليمية بات التعليم عن بعد حلا سحريا لتلك المحنه ويقصَد بالتعليم عن بعد أنَّه الوسيلة التي يُباشِر بِها المعلِّم وظيفته مع تلاميذه وطلبته عن طريق استخدام الانترنت، وبشكل يسمح بالتواصل من أجل القيام بعملية التعليم والتعلُّم. ولا يخفى على أحد ان التعليم عن بعد ما زال غير منتشر في مصر وان كان هناك بعض التجارب الناجحة فيه الا أن الانتقال المفاجئ من حاله التعليم والتعلم النمطية الى التعليم عن بعد والتي فرضتها الأزمة قد أحدث ارتباك لدى أغلب القائمين على التدريس وكذلك الطلاب لعدم اعتيادهم على التواصل الكامل عن بعد وعلاوة على بعض المشاكل التكنولوجية التي قد تواجه المعلمين والدارسين فإن التنوع الشديد في مقررات الفنون التطبيقية (نظري وتكنولوجي وتصميم) واختلاف طرق تدريسها وطرق التقييم الخاص بها.

ثانياً: الدراسات السابقة باللغة الإنجليزية

دراسة فاندرليب تايلور: Vanderlip Taylor (2023) تسلط هذه الدراسة الضوء على تطور مجموعه من معلمين الفنون البصرية بالشراكة مع متحف الفن المعاصر في لوس أنجلوس، والمعروف باسم المختبر. وكان الباحثون المشاركون مهتمين بدراسة كيفية تواصل معلمي الفنون البصرية معًا خارج المدارس والمقاطعات لمتابعة تطويرهم المهني التعاوني عن بعد والذي يمكن أن يساعد على اختصار احتياجات الوقت والمسافة والنفقات. وركزت الدراسة على زيادة قدرة أعضاء المجموعة على تصميم وتسهيل التطوير المهني من خلال دراسة تأثير المعرفة المشتركة والممارسات الانعكاسية للمشاركين؛ واستكشاف استراتيجيات لتنمية واستدامة مؤتمر المشاركين؛ وتنفيذ استراتيجيات تنظيمية لتنمية التواصل والترابط وتمكين المعلمين لمتابعة التعلم المهني المستمر. وكانت اهم نتائج هذه الدراسة بحسب التعليقات الواردة من المشاركين على التأثير الإيجابي عليهم وتوجيههم ذاتياً في بناء المجتمع، والتعاون مع الزملاء، وتطوير الممارسات التعليمية، والانخراط في التفكير النقدي. واستمر هذا اللقاء حتى عامه الخامس الاجتماع شهريًا للمشاركة في تجارب الفنون البصرية

لتحقيق أهداف التعلم الفردية للمشاركين. وكانت اهم التوصيات وجود مختبرات او متاحف كنماذج لمعلمين الفنون الذين يتطلعون إلى خلق فرص تعاونية اخرى.

دراسة قادر و الفقهاء: (2020) Qadir & Al-Fuqaha تهدف هذه الدراسة إلى توفير كتاب تمهيدي للطلاب حول كيفية الازدهار والتعلم بشكل فعال في التعليم الهندسي في الأوقات المتقلبة وغير المؤكدة والمعقدة والغامضة والتي أعقبت ظهور وباء COVID-19 العالمي، والذي عطل المؤسسة التعليمية بشكل كبير مع إغلاق الجامعات فعليًا في أجزاء كثيرة من العالم وانتقال الطلاب وأعضاء هيئة التدريس إلى التعلم عن بُعد. ويركز البحث على عمل التعليم الهندسي في بيئة التعليم القائم على النتائج، فإن النموذج العالمي الذي نصت عليه اتفاقية واشنطن والذي يهدف إلى توحيد الكفاءات الهندسية فيما يتعلق بنتائج تعلم الطلاب المحققة للمتعلمين من جميع الأنواع. ويصنف هذا البحث سبع خطوات قائمة على الأدلة يمكن للطلاب تبنيها لتحقيق الازدهار في إعدادات الأوقات الصعبة. ويقدم الباحث توليفة من المؤلفات البحثية الواسعة حول التعلم الفعال للطلاب في البيئات العادية، وعبر الإنترنت، والمعطلة لتقديم رؤى عملية يمكن للطلاب الاستفادة منها لتحسين تعلمهم بشكل كبير.

دراسة مارشال وولونسكيج–سبينر: (2020) Marshall &Wolanskyj -Spinner هدفت الدراسة أن أحد المجالات التي تأثرت بشكل كبير بسبب انتشار كورونا فايروس COVID- 19هو التعليم على جميع المستويات، بما في ذلك التعليم الطبي الجامعي والدراسات العليا. تم تحويل الطلاب في دراستهم إلى مناهج إلكترونية جزئيًا أو كليًا في العديد من الكليات. ومن الضروري أيضًا أن ننجح في الاستجابة لهذا التحدي، حيث يعتمد التطوير التعليمي ونجاح الطلاب. تم نقل طلاب إلى التعلم عبر الإنترنت بشكل حصري تقريبًا، والذي يتناسب جيدًا مع تفضيلهم للاندماج التكنولوجي في مساحات التعلم. هذه فرصة للمعلمين للبناء على المنصات التكنولوجية القائمة (Blackboard، محاضرات فيديو، ملفات بودكاست، إلخ). تتمتع الشركات التي تركز على التكنولوجيا التعليمية بفرصة كبيرة للشراكة مع المؤسسات التعليمية والمعلمين والطلاب لتطوير محتوى إلكتروني جديد، وتضمين الطلاب (وإرشادهم) في بيئة التعلم الإلكتروني. لذلك، من الضروري أن يتخرج الطلاب مدربين تدريباً جيداً في مجالهم عن بعد بما في ذلك الجوانب التكنولوجية بالإضافة إلى تعلم أكثر النماذج المهنية للتفاعل عن بعد وتطوير منصات جديدة.

دراسة حسن ولاسر: (2010) Hasan & Laaser تهدف الدراسة الى تم تقديم مقترح إلى وزارة العلوم والتكنولوجيا والتعليم العالي في البرتغال حول «تطوير التعليم العالي في التعلم عن بعد « واستند التقرير إلى زيارات ميدانية للجامعات البرتغالية في تخصص الفنون التطبيقية والأعمال في الجامعات وكذلك على بيانات مكتوبة من المؤسسات. وأشارت الدراسة الى إعطاء تقييم للوضع الفعلي للجامعة وتطوير مستوى التعليم عن بعد في البرتغال والذي يغطي انتشار قضايا مثل التعلم عن بعد، والنماذج التربوية والتمويل وقضايا الجودة. وكانت أبرز النتائج ان التعلم عن بعد يقلل التكلفة لكل طالب، ويلائم تلبية احتياجات التعلم مدى الحياة، وكما استفاد من التعلم عن بعد مجموعة كبيرة من الطلاب الكبار، وأوصت الدراسة الى الحاجة لاستمرار التعلم عن بعد والتوسع بشكل كبير حتى يتمكنوا من الوصول إلى المعايير الأوروبية المتقدمة.

دراسة باو: (2020) Bao هدفت دراسة باو الجامعات الصينية التي أجبرت على اغلاق الجامعات بسبب انتشار كورونا في عام 2020 تركز هذه الدراسة على حالة التعليم عبر الإنترنت في جامعة بكين حيث تم تقديم ست استراتيجيات تعليمية محددة لتلخيص تجارب التدريس عبر الإنترنت الحالية لمعلمي الجامعات الذين قد يجرون التعليم عبر الإنترنت في ظروف مماثلة. تختتم الدراسة بخمسة مبادئ عالية التأثير للتعليم عن بعد: (أ) أهمية عالية بين التصميم التعليمي عبر الإنترنت وتعلم الطلاب، (ب) التسليم الفعال للمعلومات التعليمية عبر الإنترنت، (ج) الدعم الكافي الذي يقدمه أعضاء هيئة التدريس ومساعدي التدريس للطلاب، (د) مشاركة عالية الجودة لتحسين اتساع وعمق تعلم الطالب(هـ) خطة طوارئ للتعامل مع الحوادث غير المتوقعة لمنصات التعليم عبر الإنترنت.

دراسة أوسو–فوردجور وكومسون وهانسون: (2020) Ow-usu-Fordjour, Koomson, & Hanson هدفت الدراسة إلى الوصول إلى تأثير COVID-19 على التعلم. استخدمت الدراسة تصميمًا استقصائيًا وصفيًا تم فيه إدخال (11) استبيانًا من نوع مقياس ليكرت على عدد (214) من الطلاب في الدورة الثانية ومؤسسات التعليم العالي في غانا. استخدمت الدراسة تقنية بسيطة لأخذ العينات العشوائية في اختيار المستجيبين للدراسة. كشفت الدراسة عن بعض التحديات التي يواجهها الطلاب في إغلاق المدارس بسبب تفشي جائحة COVID-19. الطلاب غير قادرين على الدراسة بشكل فعال من المنزل، مما يجعل نظام التعلم عبر الإنترنت غير فعال للغاية بسبب أن الآباء غير قادرين على مساعدة ابناءهم في كيفية الوصول إلى منصة التعلم عبر الإنترنت، ولا يمكنهم الإشراف بالكامل على تعلم أطفالهم في المنزل دون أي مضاعفات. وقد ظهر أن الوباء كان له بالفعل تأثير سلبي على تعلمهم لأن العديد منهم لا يستخدم للتعلم بشكل فعال من تلقاء أنفسهم. كما تطرح منصات التعلم الإلكتروني التي تم طرحها تحديًا لغالبية الطلاب بسبب محدودية الوصول إلى الإنترنت والافتقار إلى المعرفة التقنية لهذه الأجهزة التكنولوجية من قبل معظم الطلاب في غانا. ولذلك توصي الدراسة بضرورة تعريف الطلاب على منصات التعلم الإلكتروني المبتكرة وغير المتصلة بالإنترنت لتكملة التدريس والتعلم في الفصول الدراسية، كما أنها مفيدة للطلاب الذين قد

لا يتمكنون من الوصول إلى اتصالات الإنترنت.

التعليق العام على الدراسات السابقة:

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في العديد من الجوانب النظرية والتطبيقية، ومنها:

- المساعدة في تحديد مشكلة الدراسة، وبيان أهميتها، واختيار منهج الدراسة الحالية (المنهج النوعي وهو وصفي والاثنوجرافية الذاتي)، والاطلاع على الدراسات العالمية واهم نظريات التعلم المختلفة في تصميم المناهج عن بعد والاستفادة منها في تصميم مناهج التصاميم والفنون.
- انتقاء ما يتناسب مع موضوع الدراسة الحالية تمهيداً لبناء ادواتها ومن ثم تطبيقها، والاستفادة في تكوين فكرة عن الإطار النظري.
- الاستفادة من نتائج وتوصيات الدراسات السابقة في وضع عدد من التوصيات والمقترحات الإجرائية للدراسة الحالية.

الإطار النظري:

اولاً: نظريات التعلم Learning Theories

نظرية التعلم هو نظرية تم اكتسابها بالمعرفة أو المهارات من خلال الخبرة أو الدراسة أو بالتدريس (Knowles et al., 2020). حيث يشير مصطلح «نظريات التعلم» إلى الأطر النظرية التي تشرح استيعاب المعرفة ومعالجتها والاحتفاظ بها أثناء التعلم. وتعتبر نظرية تعليم الكبار والبنائية والترابطية في هذه الدراسة مثال على نظريات التعلم وهي كما يلي:

-نظرية تعلم الكبار: Adult Learning Theory

طور مالكولم نولز Malcolm Knowles (1980) نظرية تعلم الكبار او أندراقوجي (Andragogy Theory) وهو علم أصول التدريس في تعلم الكبار او البالغين. والتي تستند إلى أسلوب التدريس وطريقة تعلم مستقلة وموجهة ذاتيًا للبالغين. وكما أشار الى اهم خمس سمات رئيسية لتعلم الكبار وهي: الحاجة او التوجه إلى التعليم (المعرفة)، ومفهوم الذات، والخبرة، والاستعداد للتعلم لحل المشكلات، والدافع والتحفيز على التعلم (Abela, 2009; Leonard, 2002). تستند نظريات وممارسات تعلم الكبار إلى ما هو معروف عن التعلم بشكل عام. لكن تعلم الكبار يعتمد أيضًا على النظرية والتطبيق الناشئين عن الدراسة المتخصصة للبالغين وما يجعلهم مميزين كمجموعة من المتعلمين (William J, 2020).

-النظرية البنائية: Constructivism Theory

تُعرَّف نظرية التعلم البنائية التي قدمها ديوي Dewey (1916)، بياجيه Piaget (1972)، فيجوتسكي Vygotsky (1978) وبرونر Bruner (1990) ، بأنها البناء النشط للمعرفة الجديدة بناءً على خبرة المتعلم السابقة. وكما أشار يوهان فريدريش هيربارت Johann Friedrich Herbart، أن التكنولوجيا تعمل أيضًا على إعادة تنظيم طرق التدريس لتحسين التعلم والتعليم و تدعم التكنولوجيا نهجًا منهجيًا للتعليم (Man-ning & Johnson, 2011). وبمعنى آخر، يجب على المعلم استخدام أدوات التكنولوجيا في سياق تصميم المناهج التعليمية حتى يتمكن من مطابقة أدوات التكنولوجيا مع علم أصول التدريس. وعرف لسيمور بابيرت Seymour Papert النظرية البنائية على أنها بناء المعرفة و التعلم عن طريق التجريب (Pa-pert & Harel, 1991). ومن خلال استخدام هذه النظرية في تصميم مناهج التصاميم والفنون يعتمد مصمم المنهج وضع الأدوات للتعلم والتعلم من خلال التجريب وذلك ليكتسب الطلاب المعرفة نتيجة للطريقة التي يبنون بها تفاعلات معرفية مع استخدام بعض العوامل الوسيطة الهامة وهي توفير أدوات التعلم، والبيئة الاجتماعية والثقافية، وبيئة التعلم. وكما تصف النظرية البنائية التعلم كعملية يقوم فيها المتعلمون بالبناء المعرفة والمعنى من خلال دمج المعرفة والمعتقدات والخبرات السابقة. وفقًا لهذه النظرية، المعرفة مبنية على أساس كيفية تفاعل الشخص مع البيئة وتجارب العالم وتركز النظرية البنائية على التوليف والتكامل المعرفة والمهارات في تجارب الفرد. حيث تتناول هذه النظرية نوعان من البنائية:

- **البنائية المعرفية**: الإدراكي البنائية تركز على الخصائص الفردية أو سمات المتعلم وتأثيرها التعلم.
- **البنائية الاجتماعي**: تركز البنائية الاجتماعية على كيفية إنشاء المعنى والفهم من خلال الاجتماعية التفاعل. معًا، ينظرون إلى اكتساب المعرفة كوسيلة لتفسير المعلومات الواردة من خلال العدسة الفريدة للفرد، والتي تشمل شخصيته ومعتقداته وثقافته وخبراته.

تؤكد البنائية الاجتماعية على الطبيعة الاجتماعية للتعلم. اقترح Vygotsky (1978) هذا التعلم لا يمكن فصله عن السياق الاجتماعي الذي يحدث فيه، ولا يمكن الاستيعاب والاستيعاب تحدث دون الاندماج النشط للمتعلم في مجتمع الممارسة. رأى التعلم على أنه عملية تعاونية (Vygotsky, 1978). تميز هذه النظرية بين مستويين من تطوير. الأول هو مستوى التطور الذي يمكن أن يصل إليه المتعلم بشكل مستقل. والثاني هو المستوى المحتمل للتطوير الذي يمكن أن يحققه المتعلم بدعم من مدرب أو أقرانه. هذه النظرية يقول إنه بمساعدة مدرب أو أقران، يمكن للمتعلمين فهم المفاهيم والأفكار التي لا يستطيعون القيام بها

فهم من تلقاء أنفسهم. تصف البنائية كيفية معالجة الطلاب للمعرفة ثم التفكير فيها داخل البيئات الاجتماعية الأساسية. أعادت التكنولوجيا تنظيم كيف نعيش، وكيف نتواصل، وكيف نتعلم (Siemens, 2014). وتعمل التكنولوجيا أيضًا على إعادة تنظيم تصميم التعليمات لتحسين التعلم والتعليم. بمعنى آخر، يجب على المعلم استخدام أدوات التكنولوجيا في سياق التصميم التعليمي حتى يتمكن من مطابقة أدوات التكنولوجيا مع علم أصول التدريس (Johnson & Manning, 2011).

–النظرية الترابطية: Connectivism Theory

الترابطية او التواصل هو إطار نظري لفهم التعلم باستخدام التكنولوجيا. يستخدم الطلاب أدوات التكنولوجيا لتحسين مهاراتهم في شبكات التعلم، واستخدام موارد المعلومات، والتعاون والتواصل مع مجتمعاتهم. باختصار، تعني نظرية الاتصال أنه يمكن للناس العثور على أشخاص آخرين والتواصل معهم (Siemens, 2014). وهي ببساطة شبكة التعلم الاجتماعي وتحقق هذه النظرية أيضًا التعلم من خلال دمج القيم والمعتقدات والمبادئ المكتشفة من خلال الشبكات ونظريات المعايير الذاتية (Duke et al., 2013).

وتعتمد على المعرفة المضمنة في أساس الشبكات وكفاءة التعلم التي تعبر هذه الشبكات (Downes, 2007). نظرية الترابطية على أنها نظرية العصر الرقمي: فهي تنطوي على القدرة على اكتشاف رؤية مدروسة بين المصادر وربط المهارات والأفكار الأساسية الموجودة لتسهيل التعلم التدريجي(Siemens,2014) وهذه النظرية حولت التعليم ، الى عالم من منصات رقمية حيث تكون المعلومات متاحة بسهولة ويمكن الوصول إليها مقارنة بالأساليب التقليدية للمعرفة المنظمة (Hase & Kenyon, 2000). ومن خلال تجارب الباحثة مع طالبات الفنون والتصاميم لاحظت بأن التعلم يحدث عندما يقوم المتعلمون بإجراء اتصالات بين الأفكار الموجودة في شبكات التعلم الشخصية الخاصة بهم، والتي تتكون من العديد من مصادر وتقنية المعلومات، يقوم الطلاب بإجراء اتصالات بين التكنولوجيا وعملية التعلم. هذا يعني أنه يمكن لطلاب من استخدام وسائل التواصل الاجتماعي أو شبكات التعلم الشخصية ومواقعها الإلكترونية وخدماتها ومنصات المدونات الحديثة لتوسيع شبكات التعلم الخاصة بهم في مجال التخصص.

ثانياً: تصميم مناهج التصاميم والفنون في التعلم عن بعد

عندما تطور البشر وظهر عصر التكنولوجيا، تطورت المناهج أيضًا، وتأثرت إلى حد كبير بالاكتشافات والاختراعات. وأصبحت المنهج الدراسي مخططًا وتقدميًا ومنهجيًا وهادفًا. أن تطوير مناهج التصاميم والفنون هو الأساس للتحسين المستمر في التعليم العالي. ومن المهم أن يفهم أعضاء هيئة التدريس ومصممي المناهج احتياجات الطلاب أثناء قيامهم بتصميم مقررات الفنون والتصاميم، ومن ثم تدريسها. ربما تكون إحدى الطرق هي قياس المخرجات التعلم الرئيسية لمنهج واحد؛ ومعرفة الجوانب النفسية والاجتماعية والثقافية والبيئية ومهارات التعامل مع الآخرين وحل المشكلات ورضا الطلاب والتكاليف لضمان الجودة في التعليم. وأشارت حرارة (2023) على ضرورة الكشف عن المداخل الجديدة لتدريس التصميم باستخدام التطبيقات الفنية للأجهزة اللوحية الذكية لجميع المقررات الفنية، وتدريب الطلاب على هذه التطبيقات يساعد علي تحسين المهارات الذهنية والمهارية وتوفير الوقت للتدريب. وكما أشار ناجي (2020) بإن برامج تعليم الفنون تتسم كأحد مجالات العلوم الإنسانية بطبيعة خاصة حيث تحتوي على قسمين أساسيين:

القسم الأول: المقررات العملية: تتضمن تقنيات وممارسات تجريبية وتحتاج الى التواصل المباشر بين المعلم والمتعلم لاكتساب المهارات التقنية والخبرات من خلال البيان العملي أثناء التدريس للمحاضرات.

القسم الثاني: المقررات النظرية: هي المرتبط بمقررات تاريخ الفن، الثقافة، النقد والتذوق الفني وغيرها من المقررات الأخرى التي يمكن الاعتماد في تدريسها على برامج التعليم الإلكتروني عن بعد بشكل أكثر مرونة عن المقررات العملية.

ومن خلال ما سبق يعتبر تطوير مناهج الفنون والتصاميم مهماً لأستاذ المقرر ويجب ان يضع في الاعتبار اثناء تصميمها عن بعد حيث يمكن لأستاذ المقرر من وضع أهداف مقرره باستخدام أنواع التقنيات والتكنولوجيا الحديثة لتنفيذ الأنشطة التعليمية وخاصه بوجود نظام التعلم الالكتروني مثل البلاك بورد (Blackboard) او كانفس (Canvas) مما يساعد على تطوير هذه المناهج ليتناسب مع ظروف التي يواجهها في التعليم وتعيق الحضور مثل جائحة كورونا وسوء الاحوال الجوية.

ومن خلال التعرف على نظريات التعليم (البنائية والتواصلية وتعليم الكبار) والتي تستند الى الملاحظة ودراسة الخبراء العلمية المتعلقة بالطريقة التي يتعلم بها الأفراد. والتي تنص على أن المتعلمين يبنون فهمهم الفردي ومعرفتهم فيما يتعلق بالعالم من خلال تجربة الأشياء واستغلال الوقت للتفكير في التجارب. بالإضافة إلى الحاجة الى تنوع طرق التدريس للمناهج جديدة باستخدام التقنيات الحديثة وعدم الاعتماد فقط على الطريقة التقليدية في التدريس، ظهرت اهمية هذه الدراسة في تطوير المناهج التصاميم والفنون المختلفة حيث أن المنهج الدراسي ليس ثابتًا، والتغيير المستمر والتطوير هو أحد ميزاته الرئيسية لضمان جودة التعليم.

منهجية البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهج النوعي (الوصفي والاثنوجرافية الذاتية). والمنهج الوصفي أكثر ملاءمة لطبيعة البحث وأهدافه فهو منهج يقوم على جمع اوصاف دقيقة مفصلة عن الظاهرات الموجودة بقصد استخدام للمعلومات والبيانات لوضع خطط لتطوير الأوضاع والعمليات الفنية والتربوية لمناهج الفنون والتصاميم من خلال الاعتماد على نظريات التعليم عن بعد. اما منهج الاثنوجرافية الذاتية هي إحدى أنواع البحث النوعي، وتتكون الإثنوغرافيا من مزيج من مراقبة البشر أثناء العمل مع درجة مشاركة من الباحث(O'Neill et al,. 2023) . مما ساعد الباحثة باستخدام التأمل الذاتي في تجاربها في التدريس والخبرات في تصميم المناهج، والتقويم والجودة، لربط السيرة الذاتية الشخصية بسياقات ثقافية واجتماعية وفنية أشمل تتمركز حول ذات الباحثة وتكشف عن تحليلاتها وتفسيراتها وتجاربها الشخصية مع طالباتها. ومن أدوات الدراسة الملاحظة والخبرة والممارسة.

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها:

وفيما يلي ما توصل اليه البحث من نتائج في ضوء سؤال البحث وأهدافه:

تحليل النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيسي للبحث ومناقشتها: ما هي مقترحات استخدام نظريات التعلم عن بعد في تصميم مناهج التصاميم والفنون؟

وجاءت النتائج كما يلي:

ويهدف البحث الحالي إلى التعرف على كيفية استخدام نظريات التعلم الثلاث وهي: نظرية تعلم الكبار، نظرية التعلم الترابطية، ونظرية التعلم البنائية. والاستفادة من هذه النظريات في بناء مناهج التصاميم والفنون باستخدام التكنولوجيا المتنوعة كالمنصات التعليمية وشبكات التواصل الاجتماعي لتحقيق الاتصال المستمر بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب بتعدد مصادر التعلم. بالإضافة إلى تحقيق مستوى متقدم من تعليم وتعلم التصميم عن بعد في مجالات التدريس والتقويم في التصاميم والفنون. ومقترحات استخدام تقنية وتكنولوجيا التعليم وادواتها المختلفة في تدريس الفنون والتصاميم بتخصصاتها المختلفة، ومن خلال دمج التقنية بمناهج التعليم اشارت فودة (2018) بانها هي الأداة او الوسيلة التي تدعم فعالية استراتيجية التعليم والتعلم وتساعد على تطوير عملية التعليم والتعلم ويستفيد المعلم من تقنيات وتكنولوجيا من تطوير ذاته مهنياً واستخدامها كأداة إنتاجية ضمن المنهج وتطوير استراتيجيات التعليم والتعلم والتقويم. وتنقسم أنواع الفنون إلى نوعين وهي:

القسم الأول: فنون مرئية او بصرية

1–فنون تطبيقية: وتشمل الزخرفة وصناعة النسيج والسجاد والحياكة والتطريز وتصميم الأزياء والتصميم الداخلي وصناعة الحلي والمجوهرات وصناعة الزجاج والخزف (عبد العظيم، 2021).

2–فنون تشكيلية: وتشمل الرسم والتصوير الجداري والتصوير الضوئي والتصوير الزيتي وفن الكتابة بالخط والنحت والفسيفساء والعمارة (عبد العظيم، 2021).

3–فنون الوسائط المتعددة: وتشمل الفن الرقمي، ورسومات حاسوبية ورسوم متحركة بالكمبيوتر، وفن الفيديو، وفن الحاسب والفن الجرافيكي، وفن افتراضي، فن انترنت، وفن تفاعلي، والعاب الفيديو، وروبوتات الكمبيوتر، طباعه ثلاثية الابعاد، وفن والتجميع (الكولاج).

القسم الثاني: فنون غير مرئية: وتشمل فن الأداء والدراما والمسرح والموسيقى والغناء وفن التمثيل

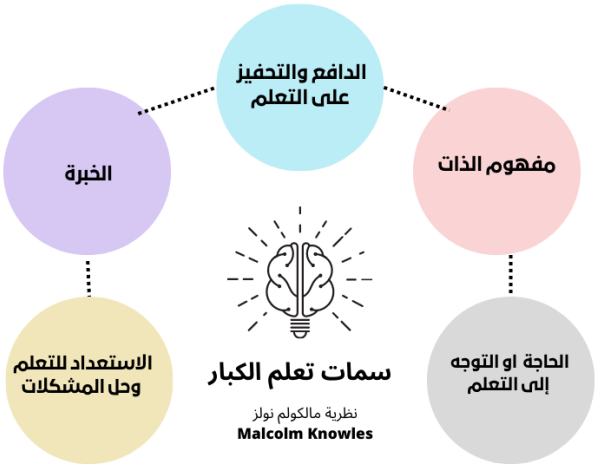
اولاً: سمات التعلم للمتعلمين البالغين (الكبار) عن بعد في التصاميم والفنون

قد يكون من الصعب على شخص بالغ أن يتم إخباره بما يجب فعله أو كيف يفكر. كيف يمكن أن يساعد التواصل مع المتعلمين البالغين في بناء الاحترام المتبادل؟ والذي يمكن أن يكون له تأثير إيجابي على الرضا والتحفيز والقدرة على الاستمرار والتعلم. رأت الباحثة ومن خلال هذه النظرية كما سبق ذكره عن نظرية اندراقوجي او التعلم الكبار عن اهم السمات الرئيسية كما هي موضحه في شكل (1)، انه يجب على أعضاء هيئة التدريس عند تصميم مناهج التصاميم والفنون في الجامعات ان يضعوا في اعتبارهم ان الطالب له حرية اختيار الأنشطة التعليمية وأدوات التكنولوجيا المختلفة للتعلم، وكما انه من المهم جعلهم يختارون بين العمل الفردي او الجماعي وفيما يلي اهم الارشادات التي تساعد الطلاب على تحقيق التعلم من أجل ضمان أن النهج التعليمي يعمل بشكل إيجابي وهي ما يلي:

- إنشاء بيئة تعلم فعال، حيث يشعر الطلاب بالأمان والراحة في التعبير عن أنفسهم.
- إشراك الطلاب في التخطيط المشترك للطرق ذات الصلة ومحتوى المناهج الدراسية.
- تحفيز الدافع الداخلي او الذاتي لدى الطلاب بإشراكهم في تشخيص احتياجاتهم الخاصة.
- تشجيع الطلاب على صياغة أهداف التعلم الخاصة بهم

مما يمنحهم مزيدًا من التحكم في تعلمهم.

- تشجيع الطلاب على تحديد الموارد والأنشطة التعليمية وأدوات التقنية والتكنولوجيا ووضع استراتيجيات لاستخدام هذه الموارد لتحقيق أهدافهم.
- دعم الطلاب في تنفيذ خطط التعلم الخاصة بهم وحل مشكلاتهم.
- إشراك الطلاب في تقييم التعلم الخاص بهم (التقييم الذاتي) مما يساعد على تطوير مهاراتهم في التفكير النقدي.



شكل (1) سمات نظرية التعلم للكبار

ثانياً: تأثير نظريات التعلم على وصف تعلم الافراد

وعند تصميم أحد مقررات التصاميم والفنون فانه يجب تبني القرار على العديد من المصادر المتباينة، منها: العادات، آراء الخبراء، السياسات والادارة القانونية او الايديولوجية. والتعلم الالكتروني يلتزم بمصدر أراء الخبراء وهو نتيجة التجارب والبحوث او النظريات. حيث يوجد العديد من النظريات التعليمية التي تساعد على تصميم بيئات ومواد التعلم عبر الويب، وخليط من النظريات يمكن ان تستخدم بفاعلية في تصميم وتطوير بيئات ومواد التعلم الالكتروني في التصاميم والفنون. حيث وجدت الباحثة ان دمج النظرية البنائية والنظرية التواصلية ونظرية تعليم الكبار لتساعد على بناء مناهج الفنون والتصاميم عن بعد. أشار ناجي (2020) بان برامج الفنون والتصاميم تنقسم إلى قسمين المقررات العملية او المقررات النظرية. لذا رأت الباحثة مناسبة كل قسم لنوع التعليم عن بعد بحسب هذه الأقسام:

القسم الأول: المقررات العملية: وهذه المقررات يناسبها التعلم المختلط او الهجين (Blended or Hybrid)، ويكون التعليم فيها 50 ٪ حضوري في الفصل الدراسي للجزء العملي، و50 ٪ عن بعد للجزء النظري على النظام التعليم الالكتروني (الفصل الافتراضي).

القسم الثاني: المقررات النظرية: وهذه المقررات يناسبها التعليم الافتراضي (Distance Learning). ويكون التعليم فيها 100٪ عن بعد.

ونظراً لاستخدام التكنولوجيا الحديثة المتقدمة اثناء تصميم هذه المقررات، يوضح الجدول (1) التعلم من وجه نظر كل نظرية وهو مبدأ مهماً في تحديد مؤشرات التعلم الالكتروني في التصاميم والفنون.

جدول (1): نظريات التعليم عن بعد وعناصرها

العناصر	النظرية البنائية	النظرية التواصلية او الترابطية
تعريف النظرية	تطورت على يد العالم فيجوتسكي Vygotsky، والتي اهتمت بالأهداف وكيفية حدوث التعلم وبناء المعرفة.	تطورت على يد العالم سيمنز Siemens ، والتي نتجت عن التطورات التكنولوجية والنظرة التربوية تجاهها.
الأسس التربوي	التحليل والتطبيق اساسا التعلم.	التنظيم والاتصال اساسا التعلم.
مفهوم التعلم	عملية بناء ذاتي للموضوعات بالاعتماد على الواقع.	عملية اتصال بين العقد او مصادر المعلومات والتكنولوجيا.
كيفية نقل المعرفة	التنشئة الاجتماعية.	الاتصال بإضافة عقد جديدة.
أنواع التعلم المناسب	التعلم الاجتماعي.	التعلم الشبكي (التكنولوجيا بأنواعها) او التعلم السريع.

وكما يتضح من الجدول السابق (1) أن النظرية البنائية و النظرية التواصلية لهما أهمية اثناء تصميم مقررات التصاميم والفنون من خلال عناصرها المختلفة. ويشير فيجوتسكي Vygotsky إلى أنه يجب إعادة التفكير في عصر وسائل التواصل الاجتماعي في النظرية البنائية الاجتماعية اثناء العملية التعليمية. تستند النظرية البنائية على الملاحظة والدراسة العلمية المتعلقة بالطريقة التي يتعلم بها الأفراد وأعادت التكنولوجيا تنظيم كيف نعيش؟ وكيف نتواصل؟ وكيف نتعلم؟ ومن وجهة نظر الباحثة وخبرتها في تصميم المناهج المختلفة للفنون وتطبيق هذه النظرية البنائية الاجتماعية لبناء المعرفة لدى الطلاب من خلال استخدام التكنولوجيا ووسائل التواصل الاجتماعي في الفصل الدراسي الواقعي او الافتراضي في مقررات الفنون والتصاميم. حيث أن الطلاب يبنون فهمهم الفردي او الذاتي ومعرفتهم فيما يتعلق بالعالم من خلال تجربة الأشياء واستغلال الوقت للتفكير في التجارب او التجريب الفني. وعندما يواجه طلاب الفنون والتصاميم في الفصل الافتراضي شيئًا جديدًا، فإنه يوفق بينها وبين الأفكار والتجارب السابقة، فيتغير ما يعتقده أو يستخدم التفكير النقدي وحل المشكلات. لذلك، وفقًا للنظرية، يكون طلاب الفنون مبدعين نشطين لمعرفتهم من خلال طرح الأسئلة والاستكشاف وإجراء تقييم ذاتي لما يعرفونه بشكل فردي او جماعي (تقييم الاقران). لذا تُستخدم أدوات التكنولوجيا لمساعدة مصمم المناهج او أستاذ المقرر في توصيف المقررات وتطويرها في تقديم منهج لتلبية احتياجات التعلم لدى الطلاب من خلال هذه النظرية ومعرفة كيفية استخدام الطلاب للمعرفة في الأنشطة ثم التفكير فيها داخل البيئات الاجتماعية الافتراضية المختلفة ووسائل التواصل الاجتماعي. اما بالنسبة للنظرية التواصلية، أكد سيمنز Siemens ان هذه النظرية نتجت عن التطورات التكنولوجيا والنظرة التربوية تجاهها من خلال التعلم الشبكي على الانترنت. مما سبق تقدم هذه الدراسة أهمية استخدام المعلمين لوسائل التواصل الاجتماعي وتقنيات الويب Web.2.0 كمكمل جذاب للتعليم العالي.

ثالثاً: أهم مصادر التكنولوجيا والتقنيات التي يمكن الاستناد عليها في تصميم مناهج التصاميم والفنون

يمكن استخدام الفنون كمُحسِّن للانتباه المستند إلى الدماغ وكذلك كمُحسِّن للانتباه وطريقة استراتيجية لتدريس موضوع معين. وركزت نتائج الأبحاث الحديثة على أن بعض الفنون تعزز الانتباه والذاكرة العاملة والمهارات البصرية. وتعتبر ثقافة دمج التقنية بتعليم الفنون ضمن مناهجها الدراسية مهماً لعدة أسباب وهي:

- أصبحت التقنية جزء من حياتنا.
- تحقيق رؤية المملكة 2030 في الفن الرقمي باستخدام التكنولوجيا وتقنيات البيانات والذكاء الاصطناعي.
- وجود الجيل الرقمي (Digital Generation) هو الجيل الذي نشأ مع العالم الرقمي (Erstad, 2010).
- أن سوق العمل يمر بمرحلة انتقالية ومن الضروري وجود الكفاءات من اجل القرن الحادي والعشرين (Erstad, 2010).

ومما سبق يتضح انه بالرغم من وجود الجيل الرقمي وهم المستخدمون للأنترنت والتكنولوجيا وهم الأصغر سناً ويمكنهم من استخدام التقنية الا انهم يحتاجون الى توجيه وارشاد (Wil-liamson and Hague 2009). ومن خلال النظر الى مستقبل التعليم ووجود التحديات الحالية والمستقبلية لنظام التعليم، فإنه لابد من استخدام اطر القرن الحادي والعشرين بهدف دمج مهارات القرن الحادي والعشرين في الجامعات والمدارس، واعداد

الشباب للنجاح أفرادًا ومواطنين بهدف إعدادهم للحياة وسوق العمل (ترلينج وفادل، 2013). والإطار التعليمي للقرن الواحد والعشرين يساعد الأساتذة والمعلمين بمراقبة وتقييم الأعمال والاختصاصات المطلوبة داخل كل تخصص من أبعاد مختلفة، بما في ذلك المهارات التكنولوجية، والجوانب التربوية والسياقية والإنسانية. **وكما لا يمكن تدريس القدرة على التفكير من خلال عمليات وأساليب التعليم التقليدي بل يمكن تطوير مهارات التفكير من قبل الطلاب لاكتساب الخبرة، والتفكير في هذه الخبرات بشكل فردي أو من خلال تفاعل الأقران** (Singh et al., 2022). ويستخدم معلمي الفنون وقادة الأعمال في جميع أنحاء مهارات القرن الحادي والعشرين اثناء تصميم مناهجهم وتنوع طرق واستراتيجيات التدريس المختلفة والأنشطة الصفية وكيفية دمج مهارات القرن الحادي والعشرين في الفنون والتصاميم مثل (الفنون المرئية والتطبيقية، الفنون الرقمية، وفنون الاداء المسرح) واستخدام طرق مختلفة لتقييم هذه المهارات والذي يمكن للطلاب من خلالها مواجهات التحديات واكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين (Yoo, 2022). وظهرت الحاجة إلى إعداد المتعلمين لمهارات القرن الحادي والعشرين والتي تهدف إلى إحداث تغيير في المناهج لدعم واسع لمجالات المهارة وهي كما يلي (Hockly, 2011):

1. الإبداع والابتكار.
2. التواصل والتعاون.
3. طلاقة البحث والمعلومات.
4. التفكير النقدي وحل المشكلات واتخاذ القرار.
5. المواطنة الرقمية
6. عمليات ومفاهيم التكنولوجيا.

ومن تجارب الباحثة لاستخدام مهارات القرن الحادي والعشرين مع طلاب الفنون والتصاميم وفهم طريقة تفكيرهم لاختلافهم عن معلميهم بسبب نشأتهم مع العالم الرقمي. حيث يجب على المعلم مواكبة هذا العصر التقني والرقمي، ويمكن للمعلم عند تنمية المهارة السادسة وهي «عمليات ومفاهيم التكنولوجيا» من اختيار التقنية المناسبة لأهداف المنهج بحيث تتناسب مع نتائج ومخرجات التعلم. وهذا يتطلب فهم واعي لمفهوم التقنية وثقافة تقنية المعلومات وادواتها بحيث يمكن الاستفادة منها في أساليب التدريس او الأنشطة المختلفة للتقييم. ومن أهم المصادر التي يمكن الاستناد عليها في تصميم مناهج التصاميم والفنون باستخدام التكنولوجيا وفقاً لنظريات التعلم عن بعد هي ما يلي:

1) الفن الرقمي ووسائل التواصل الاجتماعي

اصبحت مواقع الشبكات الاجتماعية او وسائل التواصل الاجتماعي تشغل الكثير من الشباب في جميع انحاء العالم بصفة عامة، وفي الوطن العربي بصفة خاصة، حيث جذبت انتباه العديد من الفئات على كافة المستويات السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية، والفنية وخاصة مع وجود عدد من الشبكات التي تقدم محتوياتها العديد من اللغات المختلفة (دياب ومحمد، 2021). ووسائل التواصل الاجتماعي هي مجموعه من التطبيقات المستندة على الانترنت والتي تسمح للمشاركين بتبادل المحتوى الالكتروني بأنواعه المختلفة والتواصل فيما بينهم (فودة، 2018).

واشتهر الفن الرقمي عبر وسائل التواصل الاجتماعي والذي يمكن لجميع الفنانين التواصل مع الاخرين ونشر أعمالهم في جميع انحاء العالم. ويعتبر الفن الرقمي وتطبيقاته المختلفة في وسائل التواصل الاجتماعي من أهم وسائل التكنولوجيا الحديثة التي توضح دورها في خدمة الفنون والتصاميم من خلال تطبيقها مع نظريات التعلم، حيث انها تساهم في التعريف بالفنون وتقريب المعلومات من شريحة واسعه من المتعلمين والمهتمين بالفن، وكما تساهم في الترويج للأعمال الفنية واستغلال أدوات التواصل في تعلم الفنون، مما يعطي المتعلمين الفرصة لفهم البيئات الجمالية المحيطة بهم ويمكن لهم من الولوج إلى عالم الفنون البصرية وفهم خصوصياتها الرمزية. وتساعد وسائل التواصل الاجتماعي في نشر الوعي الفني في المجتمع وتوفير فضاء تفاعلي للعرض والتعرف على الفنون العالمية والمشاركة في التطبيقات مع مختلف الفنانين العالميين والتعلم منهم. وإن توفير منهج فني قائم على النظريات والممارسة واستخدام تقنيات وسائل التواصل الاجتماعي شجع المعلم والمتعلم على الاستخدام الشخصي والمهني لتكنولوجيا وسائل التواصل الاجتماعي بشكل إيجابي. وكذلك استخدام التكنولوجيا في التعليم عن طريق شبكات التواصل الاجتماعي في مستقبل الفنون والتصاميم. توفر البيئات عبر الإنترنت فرصًا متأصلة للانغماس الفوري في التكنولوجيا مع الفنون، ومن خلال توفر مثل هذه التقنيات مزايا مهمة للمعلمين الذين يسعون إلى تزويد المتعلمين بخبرات تؤكد على تطوير المهارات والمعرفة، حيث يقوم المعلمين بتزويد المتعلمين بالطرق التي يمكنهم بها استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في الفنون والتصاميم في فصولهم الدراسية. وتدعم هذه الأفكار بناء مجتمعات فنية تشجع على التعلم القائم على الممارسة باستخدام احدى وسائل التواصل الاجتماعي في التدريس. وكما أشار الطويل (2018) بانه يمكن تحقيق العديد من الأغراض ذات الصلة بالفن من عرض الأعمال الفنية، ومتابعة الأخبار الفنية وما يستجد من أحداث وفعاليات تشكيلية، والاطلاع على ما يقدم من خامات وأدوات وكتب بحوث ومقالات فنية حديثة، ومشاهدة تجارب وأعمال فنية جديدة، وقراءة بعض ما ينشر من كتابات نقدية، إلى جانب مشاهد مقاطع الفيديو وصور الأعمال الفنية والمعارض والمتاحف الفنية الافتراضية حول العالم، فضلاً عن تسويق الأعمال الفنية. فمثلاً يمكن زيارة متحف اللوفر في باريس من خلال المواقع الافتراضية دون الحاجة الى عناد السفر والتكاليف لرؤية الفنون المختلفة والجدول (2) يوضح بعض من أشهر وسائل التواصل الاجتماعي:

جدول (٢) أشهر وسائل التواصل المستخدمة في تعلم الفنون والتصاميم

م	المصطلح العربي	المصطلح الانجليزي	نبذه عنه
1	تويتر	Twitter	هو موقع ظهر عام (2006)، ويستخدم لعرض الأخبار والتقارير والتعبير عما يفعلونه وتبادل الآراء حول مجموعة واسعة من الموضوعات، مثل المنتجات الفنية. كما يستخدم الوسائط المتعددة وإضافة سياق . يساعد الفنانين على عرض أعمالهم الفنية ودعوات(Furini et al., 2022)وبيانات وصفية المعارض واخبار المتاحف وعروض الأزياء ونشر المنتجات الفنية وغيرها.
2	بينترست	Pinterest	هو موقع ظهر عام ((2010 حيث يمكن نشر أي صورة ويب أو صورة رقمية شخصية («مثبتة») في سجل قصاصات رقمي، حيث يمكن للمستخدم بعد ذلك عرضها، وهي بيئة افتراضية تم إنشائها لربط (Phillips et الجميع من في العالم من خلال صور (Pinboard) والتي تعتبر ممتعة للمستخدمين). وتوجد مواضيع فنية مختلفة وتعتبر تغذية بصرية ممتعه للفنان مما يجعله يبتكر ويبدع من2014 ,.al خلاله.
3	سناب شات	Snapchat	وهو موقع ظهر عام (2011) وهو عبارة عن منصة وسائط اجتماعية تتيح للمستخدمين إرسال ومشاركة اللقطات مثل الصور ومقاطع الفيديو والنص والملفات القصيرة والتي تتضمن نصوصاً ورسومات مع تحديد مقدار الوقت الذي يستغرقه المستلم لعرض المحتوى قبل أن يتعذر الوصول إليه بشكل دائم (تختفي إلى). وكمـــا اشتهر باستخدامه في الإعلانات(Vaterlaus et al., 2016الأبد في غضون ثوانٍ) (Phua & Kim, 2018)وعرض العلامات التجارية للمستهلك (البيع والشراء للمنتجات)
4	تيمبلر	Tumblr	ظهر موقع تيمبلر عام (2007) وهو عباره عن مدونات صغيره، يدعم الوسائط المتعددة مثل الصور والتسجيلات الصوتية أو مقاطع الفيديو، ويحتوي على عدد كبير من الصور الذي يدعم المنتجات الفنية (Chang et al., 2014)والتجارة الإلكترونية
5	تيك توك	TikTok	ظهر الموقع عام (2017) وهو عبارة عن منصة فيديو محمولة قصيرة تتيح للمستخدمين إنشاء مقاطع فيديو تدوم في الغالب من ١٥ إلى ٦٠ ثانية ومشاركتها مع مجتمع، وظهرت من أنواع منها الفيديوهات التعليمية للرسم والرسومات المتحركة والجرافيك والرقص والموسيقى وهو فيديوهات يستخدم مجموعة من الصور والرسوم التوضيحية والمخططات والرسوم البيانية والنصوص والرسوم المتحركة وعناصر أخرى متحركة .(Li et al., 2021) لتصور المعلومات
6	فيسبوك	Facebook	وهو موقع ظهر عام (2004) يساعد الأشخاص على التواصل فيما بينهم وتصنيفهم وإتاحة الفرصة المشاركين للتواصل ويمكن تقديم ملف من الصور ووضع الأشخاص معلوماتهم وهواياتهم أو مقاطع فيديو. وقد تعزز التعلم والتواصل والمشاركة وتحسين الإبداع. ومن مساهماته في التعليم ما يلي: المعلومات الفورية،).Urbano, 2022وتعزيز العمل الجماعي، وتحسين الكتابة، والتطوير المهارات الرقمية (
7	لينكدإن	LinkedIn	هو موقع ظهر عام (٢٠٠٣) الذي يمكن من خلاله إنشاء علاقات مهنية بين أعضاءه كالعلاقات بين العملاء والموردين، ويوفر وظائف شاغره على مستوى العالم وله إستراتيجية مهمة للإدارة الذاتية للوظيفة مرتبطة بالنجاح الوظيفي (Davis et al., 2020) ويمكن مستخدميه من عرض سيرتهم الذاتية، يساعد الموقع المهتمين والخريجين في تخصص التصاميم والفنون من البحث عن وظائف في هذا المجال.
8	يوتيوب	YouTube	(In-وهو موقع ظهر عام (2005)، يستخدم لنشر وتبادل الفيديو بين الاطراف المشتركة في الموقع . وشجع تطوير المكونات والأجهزة الرقمية متعددة الوظائف (wood & Zappavigna, 2023 المستخدمين على التفاعل مع اليوتيوب عبر منصات وواجهات أجهزة مختلفة بما في ذلك التلفزيون وأجهزة الكمبيوتر الشخصية وأجهزة الكمبيوتر المحمولة والأجهزة اللوحية والهواتف الذكية ومن أنواع مقاطع الفيديو).Balakrishnan & Griffiths, 2017الموسيقى والأفلام وتعلم الفنون والرياضة (
9	انستقرام	Instagram	وهو موقع ظهر عام 2010))، يقوم على تبادل الصور والفيديوهات للتواصل حيث يمكن للمستخدمين مشاركة تحديثاتهم بسهولة عن طريق التقاط الصور والتغيير والتبديل عليها باستخدام المرشحات. ومن كانت أشهر الصور التي تعبر عن الأزياء ومكملاتها والمكياج والأطعمة والمنتجات والأنشطة الحياتية).Hu et al., 2014المختلفة (
10	واتس اب	WhatsApp	هو موقع ظهر عام (٢٠٠٩)، ويعتمد على التراسل الفوري، ويمكن لمستخدميه من ارسال الصور والملفات).Sutikno et al., 2016والرسائل الصوتية ومقاطع الفيديو والوسائط المتعددة (

م	المصطلح العربي	المصطلح الانجليزي	نبذه عنه
11	تيلقرام	Telegram	وهو موقع خدمة مراسلة شائعة تعتمد على نظام أساسي مفتوح المصدر وظهر عام (2013). من بين فوائده متجر الملصقات. وهي عبارة عن مجموعة من الصور المضحكة التي يمكن استخدامها في الدردشات إلى مشاركة الصور والفيديو والنص، والمستندات في مجموعة متنوعة من أنواع الملفات بدون حد للحجم، يمكن الوصول إلى حساب التيلقرام من أجهزة متعددة ، يوفر منصة للدردشة في مجموعات ، مع عدد أكبر بكثير من المستخدمين يمكن تضمينهم في مجموعة (تصل إلى ٥٠٠٠ مشارك) ويوفر أيضًا برامج الروبوت: حساب الرد التلقائي الذي يمكنه الاستجابة لنص معين بعد وظهرت مجموعات فنيه في تيلقرام,.Sutikno et al). بإعطاء إجابات منسقة مسبقًا 2016) لتعلم الفنون المختلفة.

2) برامج وأجهزة وتطبيقات الحاسب الآلي وأدواتها الرقمية

أصبحت التكنولوجيا جزءاً لا يتجزأ من حياة الكثيرين حول العالم لان استخدامها يوفر الوقت والجهد ليس في حياتهم اليومية فقط بل في التعليم والتعلم للفنون المختلفة. ودخلت التكنولوجيا في شتى ميادين العلم والمعرفة النظرية والميدانية ففي ميدان الفن دخلت التكنولوجيا بشكل واسع في فروع الفن المختلفة مثل الرسم والنحت والخزف والنسيج والتصميم الأزياء والتصميم الداخلي وحتى في المسرح وفنون الأداء. وكانت هناك تطورات كثيرة في مجال التكنولوجيا والفن. وكان لكل فن من هذه الفنون تجاربه المميزة، لذلك ظهر ما يسمى بالفن الرقمي أو تكنولوجيا الفن أو الفنون الرقمية التي استخدمت الكمبيوتر حيث اختصرت الجهد والوقت (كاظم،2019). وأشار عمر (2018) بأنه يمكن تبادل المعلومات من خلال النشر والتدوين عبر الصور والرسومات والملفات والفيديوهات من خلال تطبيقات يتم تحميلها عبر الانترنت وتستخدم بواسطة الهواتف الذكية وأجهزه الحاسب الآلي. وتطور مفهوم تقنيات التعليم في العالم العربي كما يقابل مصطلح تكنولوجيا التعلم في العالم الغربي وهناك أربع اتجاهات في هذا المصطلح منها الأجهزة، البرامج والمواد التعليمية، تكنولوجيا التعليم بأسلوب النظم، وتكنولوجيا التعليم باستخدام تكنولوجيا المعلومات (كاظم،2019).

ومن هذا المنطلق صنفت الباحثة أبرز مستجدات التكنولوجيا في الفنون والتصاميم وهي كما يلي:

المقترح الأول: الفن الرقمي وبرامجه

Digital Art & Software Program

وعرف آل قماش (2017) الفن الرقمي «انه ذلك الإنتاج الفني ثنائي الابعاد والذي يتم باستخدام جهاز الحاسب الآلي والأجهزة الملحقة به، والتي تستخدم كأدوات للتعبير» (6). اما الحاسب الآلي لا يمكن استخدامها دون توفر البرامج (Soft-ware) وهو مجموعه من الأوامر والمكتوبة بلغة من لغات برمجة الحاسب الآلي حيث تقوم بتخزينها بذاكرة الجهاز لحين استدعائها لتنفيذ العمليات المراد تنفيذها (سهيل، 2013). حيث ينبغي على الفنان في هذه الحالة أن يحصل على تدريب وخبرة مناسبة لطبيعة عمله ويتمثل ذلك في التعامل مع البرامج الفنية العديدة وتقنيات التنفيذ والنشر وما يتبعها من معرفة بمحددات العمل الفني القانوني والأخلاقي وبآثاره الاجتماعية وبكيفية تلقيه من النواحي النفسية (الحمزة، 2006). وبرامج الفن الرقمي تعني برامج الرسم والتلوين وتساعد الفنانين والمصممين في الابداع الفني، ويستخدم هذه البرامج مصمم الأزياء، مصمم النسيج، مصمم الديكور، مصمم الإعلانات، مصمم الجرافيكي، مصمم المطبوعات المختلفة وغيرها من التخصصات الفنية المختلفة. ويوضح الجدول (3) أفضل البرامج التي يتم استخدامها في الفنون والتصاميم وهي مجموعة برامج تساعد الفنان في الابتكار والرسم:

جدول (3) أهم البرامج في التصميم

م	الاسم باللغة العربية	الاسم باللغة الانجليزية	مميزات البرنامج
1	أدوبي فوتوشوب	Adobe Photoshop	هو برنامج تصميم من برامج شركة أدوبي، خاص بعملية معالجة وتحرير الصور والرسومات عالية الجودة، وتصميم الإعلانات سواء أكان التصميم الطباعي مثل: (الكرت الشخصي، البروشور، بطاقة دعوة) أو التصميم الرقمي مثل: (الصور الفوتوغرافية، وواجهة موقع، وتحرير الفيديو).
2	أدوبي اليستريتور	Adobe Illustrator	هو برنامج تصميم، يستخدم من قبل كافة المصممين في جميع انحاء العالم بلا استثناء فقد امتلك ميزة رائعة جدا في مجال التصميم ما اكسبه أهمية كبيرة خاصة في أوساط محترفي التصميم، صمم تحديدا لإعداد التصميمات وخاصة التصميمات من نوع رسومات موجهة إلى جانب اعمال الموشن جرافيك وتصميم الأزياء والمنسوجات.
3	أدوبي ان ديزاين	Adobe InDesign	هو برنامج للنشر المكتبي ويمكن استخدام هذا البرنامج لتصميم ونشر الكتب والمجلات والمنشورات والملصقات وغيرها من أشكال المطبوعات مثل المجلات الاكاديمية والفنية المختلفة.
٤	أفتر إفكتس	After Effects	هو برنامج من شركة أدوبي، للمونتاج وموشن جرافيك وخدع سينمائية، ويستخدم البرنامج في صناعة الفيديوهات الرقمية، الأفلام، المؤثرات الخاصة والخيالية والأعمال التلفازية.

المقترح الثاني: الفن الرقمي والذكاء الاصطناعي

Digital Arts at IA

الذكاء الاصطناعي هو أحد مجالات علوم الحاسب ويطاق عليه ذكاء الآلة، ويركز على بناء أنظمة قادرة على أداء مهام تتطلب عادة الذكاء البشري مثل التعلم والاستدلال والتطوير الذاتي (معجم البيانات والذكاء الاصطناعي، 2022). وهو عبارة عن مجموعة من الخوارزميات المصممة لتعمل بالتوازي مع إجراءات الذكاء البشري مثل اتخاذ القرار، أو التعرف على الصور، أو ترجمة / فهم اللغة، أو الإبداع (Mazzone et a, 2019) . وللذكاء الاصطناعي سمات عديده مميزه ويذكر ومنها (العسيري والمسعود، 2022; الحقان، 2023:

- حل المشكلات واتخاذ القرارات وجمع البيانات وتحليلها .
- القدرة على التعلم ولتفكير والادراك.
- القدرة على استخدام الخبرات القديمة وتوظيفها في المواقف الجديدة.
- القدرة على استخدام التجربة والخطأ لاستكشاف أشياء مختلفة.
- القدرة على الاستجابة السريعة للمواقف والظروف الجديدة
- القدرة على التصور والابداع وفهم وإدراك الأمور البصرية.

الذكاء الاصطناعي هو الذي يصنعه الإنسان و هو دراسة الآلات والبرامج التي يمكن أن تشعر وتتخذ القرار وحل المشكلات وتتصرف مثل البشر والتي يمكن تطويرها بالمعرفة من خلال التعلم من التجربة والقراءة ومعالجة النص المكتوب في اللغات الطبيعية (Mondal, 2020). والذكاء الاصطناعي في الفن الرقمي هو الخوارزميات الفنية التي هي عباره عن أدوات، وليسوا فنانين. بمعنى أن الخوارزميات في الذكاء الاصطناعي ليست فنانين مثل الإنسان الفنان. لكن الذكاء الاصطناعي (خوارزمية إنشاء الفن) هو أكثر من مجرد أداة، مثل الفرشاة ذات الطلاء الزيتي وهو كائن غير حي ولا يتغير. حيث يتعلم الفنانون بمرور الوقت ومع الخبرة كيفية استخدام أدواتهم بشكل أفضل. ومع ذلك، فإن فرشاة الرسم ليست لديها القدرة على التغيير، فهي لا تفعل ذلك القرارات بناءً على تجارب الرسم السابقة، ولم يتم تدريبها على التعلم من البيانات. اما خوارزميات الذكاء الاصطناعي هي مجرد أدوات وأقرب إلى وسيط. ويستخدم الفنانين الذكاء الاصطناعي كشريك وكلاهما يجلبان مجموعة من المهارات لعملية الابتكار والابداع (Mazzone et a, 2019) .

ويشير البحث الحالي الى ضرورة الاستفادة من مواقع وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في الفن الرقمي والذي يساعد الطلاب على إنشاء متغيرات متعددة وإنتاج اعداد من النماذج والتصاميم الفنية بألوان وانماط مختلفة. حيث يساعد على توفير الوقت وتطوير العمل الفني، وذلك من خلال المدخلات والخوارزميات التي يحددها المصمم مسبقاً. ورأت الباحثة من خلال تجارب الطالبات في الفن الرقمي باستخدام بعض مواقع الذكاء الاصطناعي في تدريس الفنون والتصاميم قد نتج عنه ما يلي:

- توليد الأفكار وتحسين الإنتاج الفني.
- تحليل البيانات لإنشاء تصاميم فنون لنماذج متعددة تعكس اهتمامهم وتفضيلاتهم مع احتياجاتهم.
- توسيع دائرة الالهام من خلال تحليل التصاميم الحالية وابتكار انماط مماثلة والتفاعل بين الطلاب والآلة.
- تعزيز التعاون وتساعد الطلاب على العمل معاً عن بعد بفعالية من خلال مناقشة الملاحظات والاقتراحات.

حيث ظهرت مواقع وتطبيقات عديده للرسم والتصميم باستخدام الذكاء الاصطناعي منها تصميم النظم الخبير والألعاب والروبوتات والتعرف على الكلام والكتابة وفهم اللغات. والجدول (4) يستعرض بعض مواقع وبرامج استخدام الذكاء الاصطناعي في الفن الرقمي.

جدول (4) أهم البرامج في التصميم

اسم الموقع	وصف الموقع
MidJourney	هو برنامج ذكاء اصطناعي تم إنشاؤه بواسطة مختبر أبحاث مستقل مقره سان فرانسيسكو يقوم بإنشاء صور ورسومات رقمية من أوصاف لغة طبيعية. ويستطيع المستخدمين انشاء اعمال فنية رقمية والتسويق لها.
Night café	هو موقع لمجتمع افتراضي فني، ويمكن انشاء جميع الفنون بواسطة الذكاء الاصطناعي والتسويق للأعمال الفنية عبر الانترنت. وكما يدعم تنظيم الرسومات في معارض، أو إنشاء فيلم من أي سيناريو يستوعبه الروبوت.
StableCog	هو موقع للرسم بالذكاء الاصطناعي ويتسم بسرعه التنفيذ.
OpenAI	هو نظام ذكاء اصطناعي يمكنه إنشاء صور وفنون واقعية من وصف بلغة طبيعية. يمكنه إنشاء صور وفنون أصلية وواقعية من وصف نصي. يمكنه الجمع بين المفاهيم والسمات والأنماط.
StarryAI	هو موقع لإنشاء الاعمال الفنية الرقمية وتم تصميمها باستخدام روبوتات الذكاء الاصطناعي.
Artbreeder	هو موقع إلكتروني تعاوني قائم على التعلم الآلي، يتيح موقع الويب للمستخدمين إنشاء وتعديل صور الوجوه والمناظر الطبيعية واللوحات.

المقترح الثالث: أجهزة التصميم والفنون الرقمية

Digital Devices in Art & Design

ان التجريب يزيد من المهارات الادراكية لدى ممارس الفن، كما يهتم بتنمية القدرة على الابتكار من خلال التوليف بين الخامات والعناصر والاشكال داخل تكوين فني مبتكر، والتجريب المبني على الإطار النظري المعرفي وصياغتها بابتكارات فنيه بشكل ممارسات عملية تجريبية (آل قماش، 2017). كما تبحث مداخل التجريب من خلال حقائق جديدة في تركيب العمل الفني معا وارتباطه بأهداف الفنان في بناء تشكيلاته، حيث ينمو التفكير الإبداعي لديه ويعطي حلولا متعددة للموضوع الواحد فتجسد الأفكار وتتبلور وتختاره بين البدائل التشكيلية في تأليف متكامل فتظهر الارتباطات التشكيلية الجديدة والعالقات المستحدثة (الحريري، 2022). حيث يستخدم الفنان أدواته المختلفة في التجريب وابتكار اعماله الفنية الإبداعية. وخاصة التجريب في المجالات التكنولوجيا وهو نوع من أنواع الابتكار لكي ينتج نواتج جديدة تساعد على تقدم المجال الفني، وتعتبر أجهزة التصميم من التكنولوجيا الحديثة وهي من أبرز سمات العصر مما يجعل عملية توظيفها في قطاع التعليم الفنون والتصاميم بجميع تخصصاته المختلفة أمرا حتميا، غير أن دور الأساليب التكنولوجية في التعليم يأتي لتحسين وتطوير المنهج التعليمي في المدارس والجامعات باستخدام نظرية التعليم التواصلية والبنائية. ويجعل التعامل معه أكثر فاعلية من أجل تحقيق نواتج التعلم المستهدفة. وسوف يتناول البحث الحالي مفهوم تجريب الفن الرقمي باستخدام أجهزة الحاسب الآلي وملحقاتها المختلفة والتي تساعد أستاذ المقرر في تعليم طلابه وكذلك تساعد الفنان على سهولة العمل وتوفير الوقت والجهد واختزان المعلومات والارشيف الفني من الرسومات والاشكال والألوان والتي يمكن استعادتها عند اللزوم ومن أبرز هذه الأجهزة ما يلي:

-الأيباد والقلم الرقمي: IPad & Digital Pencil

يعتبر أيباد برو من الأجهزة الجديدة والتي يمكن للفنانين من الرسم على الآيباد باستخدام القلم الرقمي وهو أحد منتجات شركات الأجهزة الالكترونية مثل ابل ستور. وبالرغم من استخدام الرسامين للجهاز الا انه يحتاج الى مدربين او أعضاء هيئة تدريس ذو خبرة فيه هذه البرامج لتدريبهم على كيفية استخدام الجهاز وتحميل البرامج الرسم التي تساعدهم على الابداع بالطريقة الصحيحة (Alsuwaida, 2018).

-لوحة اللمس والقلم الرقمي:

Wacom Bamboo Capture Pen & Touch Tablet

يعتبر لوحة اللمس الرقمي من الأجهزة التي تساعد الفنانين على الرسم ومن ملحقاته «برنامج للتحميل» على جهاز الحاسب الالي وبالإضافة إلى «القلم الرقمي». ويوجد له أشكال مختلفة بحسب اصدار الشركات المتنوعة مثل «واكوم» (Alsu-waida, 2018).

المقترح الرابع: الفن الرقمي والويب Digital Art & Web 2.0

أدوات الويب 2.0 هي أدوات رقمية تدعم التعلم النشط وتمكن من الوصول إلى المعرفة وإنتاجها، وهوا لجيل الثاني من شبكة الويب العالمية التي تركز على قدرة الأشخاص على التعاون ومشاركة المعلومات عبر الإنترنت. لقد غير التعلم عبر الإنترنت قطاع التعليم على مستوى العالم، لذلك يجب على المعلمين استخدام أدوات التكنولوجيا في التصميم التعليمي من خلال مطابقة أنسب الأدوات الرقمية لطرق التدريس الخاصة بهم

وتسهل المشاركة والتواصل بين الطلاب وأقرانهم وبين الطلاب والمعلمين. يمكن للطلاب من بناء شبكة التعلم الخاصة بهم لتحسين التعلم واكتساب المزيد من الخبرة في الفنون (Alsu-waida, 2022)، ومن أهمها:

-تطبيقات الأجهزة الذكية Mobile Apps

هي تطبيقات مصممه لموضوع معين تعمل في الأجهزة الذكية مثل الايفون او الايباد. وهي برامج صغيرة يتم تحميلها الى الأجهزة الذكية. ويتم تحميلها من **(iTunes, Google Play, Windows store,Apple store)**. مثل الألعاب الرقمية، وبرامج الرسم الرقمي.. وغيرها.

-المواقع الالكترونية Websites

هي مواقع على الانترنت يمكن للمستخدمين التواصل ومشاركة الأعمال والمعلومات عبر الانترنت مع المستخدمين الأخرين باستخدام أجهزة الحاسب الآلي. **(Solomon and Schrum, 2014)** ويعتبر إعداد وتصميم صفحة ويب للفنان من بالغ الأهمية حتى يتمكن من التواصل مع الفنانين العالميين من خلال موقعه الالكتروني وعرض اعماله ومعارضه او حتى دوراته الفنية وهناك مواقع تساعده على التصميم الخاص به(Manning & Johnson, 2011).

-المدونات Blogs

المدونات هي أحد أنواع صفحات الويب، وتعتبر المدونات نوعًا من الدوريات، مثل صحيفة أو مجلة. لذلك يتم الاستشهاد بها بشكل مختلف قليلاً عن منصات ومواقع التواصل الاجتماعي الأخرى. ومن أنواعها المحفظة الرقمية Digital Portfolio، وهي موقع لتضمين عناصر التقييم الإلكتروني ويظهر فيها مجموعة من الأعمال الرقمية، كطريقة شائعة للسماح بعرض قدرات الطلاب عن طريق مجموعة منظمة تتألف من مصنوعات فنية او يدوية رقمية والسعي لتوفير سجل أصيل متعلق بحالة الفرد ومرتبط بشكل خاص بالتعلم، على الرغم من أنها قد تغطي

مجالات أخرى (McAlpine, 2005; Dyjur & Wright, 2023). وبمعنى اخر هي عبارة عن مجموعة من الأدلة الإلكترونية التي يتم تجميعها وإدارتها بواسطة مستخدم على الويب. وقد تشمل هذه الأدلة الإلكترونية إدخال نص، وملفات إلكترونية، وصور، ووسائط متعددة، وإدخالات مدونة، وروابط تشعبية عبر الانترنت. ويستخدمه المصممون لإنشاء مواقع الويب وتوسيع نطاقها في لوحات مرئية بالكامل. وكما تساعد الحافظة الرقمية الطلاب في الفنون على عرض مشاريعهم الأكاديمية المكتملة او عرض أعمالهم الفنية الرقمية الإبداعية المبتكرة. والجدول (5) ادناه يوضح بعض المواقع والمدونات والمحافظ والتطبيقات والأجهزة الذكية الرقمية.

جدول (5): بعض المواقع والمدونات والمحافظ والتطبيقات والأجهزة الذكية الرقمية

المواقع الالكترونية	المدونات	تطبيقات الأجهزة الذكية الرقمية
Canva	Weebly	Adobe Photoshop sketch
www.canva.com	www.weebly.com	
Piktochart	Wix	Learn how to Draw :Art Copy
www.piktochart.com	www.wix.com	
Designcap	Blogger	.Autodesk SketchBook
www.designcap.com	www.blogger.com	My Sketchbook-Masterclass
Infogr.am	Pixpa	.Drawing Desk: Draw & Paint Art
www.infogram.com	www.pixpa.com	
Venngage	SITE123	Pixelcut
www.venngage.com	www.site123.com	
Visual.ly	Squarespace	Picsart
www.visual.ly.com	www.squarespace.com	
Voki	Webador	Oil Painting by Number
www.voki.com	www.webador.com	

المقترح الخامس: الوسائط الرقمية المتعددة Multimedia

الوسائط الرقمية المتعددة هي صنف من برمجيات الكمبيوتر والذي يوفر المعلومات بأشكال فيزيائية مختلفة مثل النص، الصورة، الحركة. وهي برامج تمزج بين الكتابة والصور الثابتة والمتحركة والتسجيلات الصوتية والرسوم الخطية لعرض الرسالة التي تمكن المتلقي من التفاعل معها (خماس وحسين، 2018). وتستخدم في فن الإعلان والعروض التقديمية مثل هذه المجموعة من العناصر المتفاعلة والتي تعمل في منظومة متكاملة من الصور والنص الثابت والرسومات الثابتة والمتحركة والصوت.

أتاحت الأنشطة القائمة على الوسائط المتعددة الفرصة للطلاب في التصاميم والفنون لتجربة وممارسة المهارات التكنولوجيا التي يحتاجون اليها لتعزيز عملية التفكير وتتمثل في تعلم المهارات التقنية الأساسية واستخدام «طرائق حسية متعددة» وبالتالي

زيادة الحافز والاحتفاظ بالمعلومات. وتم تضمين نشاط انعكاس قائم على الوسائط المتعددة في تصميم وتقنيات التعلم في الفنون وأحيانًا عبر الإنترنت بالكامل وفي بعض الأحيان يتم تقديمها بتنسيق مختلط من الصور والصوت وحركة وتضمنت التكنولوجيا المستخدمة منتدى مناقشة عبر الإنترنت كمكان لمشاركة الأفكار التي تم إنشاؤها باستخدام أدوات عرض الوسائط المتعددة. تضمنت أدوات عرض الوسائط المتعددة المستخدمة لتقديم عروضهم ومشاريعهم الفنية الاكاديمية باستخدام بوربوينت Pow-er Point، بريزي Prezi ، يوتيوب YouTube، سكرين كاست Screencast ، قوقل سلايدز Google slides، ويستخدم الطلاب في النشاط تسجيل اصواتهم لزيادة التواجد الاجتماعي عبر الإنترنت.

والمهتمين والمعلمين في تخصص الفنون يهتمون في التعرف على الأدوات المختلفة لتقنيات التعليم الحديثة وتضمينها في تصميم طرق التدريس او أساليب التقييم في التعلم عن بعد. وتضمن تصميم التعلم أنشطة عبر الإنترنت على النحو التالي:

– يفكر بأهداف تعلم المقرر ومخرجاتها ليتمكنوا من وضع الأنشطة التعليمية المختلفة.

– تزويد الطلاب بأحد وسائل التكنولوجيا لتطبيق ما تعلموه من معرفة في التصميم على الوسائط المتعددة.

– يطلب من الطلاب التفاعل وتلخيص التعلم الجديد ومناقشتها مع زملائهم في الفصل الافتراضي عن بعد.

–تقييم ذاتي للطالب لتجاربه في الفصل الافتراضي او تقييم الزملاء لتجاربه بشكل جماعي في منتدى فني عبر الانترنت.

المقترح السادس: الألعاب الرقمية التعليمية Digital Edu-cational Games

الألعاب التعليمية عبارة عن المحتوى التعليمي، و المحتوى الاجتماعي والكثير من التفاصيل الفنية، ويمكن تعريف اللعبة على أنها وسيلة ترفيهية تنمي المهارات وذكاء المتعلمين، ولديها قواعد معينة ولها وقت ممتع. (Celik, others, 2022) إن الألعاب أداة فعالة في العمليات التعليمية لاكتساب الخبرة ، وتعليم المشاركة مع الأصدقاء والتنافس بينهم وضمان التحفيز. بالإضافة إلى ذلك، فإن وجود جانب ترفيهي يجعل اللعبة جذابة. ومفهوم اللعبة يعتبر نشاطاً تربوياً في العمليات التربوية .(Ge & Ifenthaler, 2018)

وكما تعتبر الألعاب التعليمية الرقمية تقنية تعليمية جديدة ووسيلة فعالة لتعلم المهارات والمواقف التي يصعب تعلمها عن طريق الحفظ، وهي القدرة على التدريس والتدريب والتعليم بالحاسب الآلي (Vandercruysse et al., 2012) وكما عرف بيتري وآخرون Petri et al. (2016) الألعاب التعليمية بانها مصممة خصيصًا للتعليم عن موضوع معين أو توسيع المفاهيم أو تعزيز التنمية أو تعلم مهارة فنية أو السعي لتغيير الموقف أثناء اللعب لزيادة فعالية التعلم والتحفيز بالإضافة إلى التقليل من وقت التدريب وعبء المدرب. وكما تتميز الألعاب التعليمية الرقمية بإثراء الخيال في إطار تعليمي يهدف الى خلق جو من التحدي والمنافسة والتفاعل بين المتعلمين تحت اشراف المعلم للحصول على المكافآت او جوائز وردود والتعرف على ردود افعالهم. واضافت الباحثة بان الفنان الرقمي يمكنه ان يلاحظ من خلال اللعب طريقة تصميم الألعاب التعليمية او يتعلم مهارات مختلفة عن طريق اللعبة والمشاركة مع الاقران وجدول (6) يوضح أنواع لبعض تطبيقات الألعاب التي يمكن للطلاب تحميلها على اجهزتهم الذكية مثل تعلم الرسم وتصميم الأزياء والتصميم الداخلي، بالإضافة الى تعلم اختيار الألوان وتناسقها او تعلم فن المكياج قبل تطبيقها في فنون الأداء والمسرح وغيرها من المهارات عن طريق اللعبة.

جدول (6): بعض تطبيقات الألعاب الرقمية التعليمية في الفنون والتصاميم

اسم اللعبة	أسلوب اللعبة والمجال الفني
	هو تطبيق لعبة رقمية ويقوم المستخدم بتخمين الرسم بمشاركة لاعبين اخرين، باختيار من متعدد او كتابة نوع الرسم باللغة الإنجليزية وفي حال الفوز ينقل الى المرحلة التالية، اما في حال الخسارة يتم التخلص منه.
	هو تطبيق لعبة رقمية يقوم المستخدم من الرسم باستخدام أنواع مختلفة من الخطوط ولأشكال والانماط والوحدات الزخرفية ويمكن اختيار الألوان وأنواع فرشاة الرسم، وحفظها في معرض رقمي وكذلك مشاركتها مع الآخرين.

اسم اللعبة	أسلوب اللعبة والمجال الفني
Coloring Games . Apps Farm LLC GET In-App Purchases	هو تطبيق لعبة رقمية يساعد المستخدم على اختيار الألوان من دائرة الألوان ودمجها وتوزيعها على رسومات وتصاميم مختلفة. يساعد على تنمية مهارة تنسيق الألوان.
Dress up games - Live fashion Pocket School - Basic education GET In-App Purchases	تطبيق لعبة رقمية يقوم المستخدم باختيار الأزياء والوانها بحسب المناسبة. واضافة للإكسسوارات والشعر والمكياج. يساعد في تنمية مهارات تصميم الأزياء بحسب المناسبة وكيفية اختيار الألوان وتناسقها.
Redecor - Home Design Game Reworks GET In-App Purchases	تطبيق لعبة يظهر للمستخدم أحد اركان المنزل ويطلب منه اختيار قطع الأثاث المناسب والإكسسوارات المناسبة وتناسق الألوان. يساعد في تنمية مهارات التصميم الداخلي.
Makeup Kit - Color Mixing Crazy Labs GET	تطبيق لعبة رقمية لطريقة تطبيق المكياج على المودل واختيار الألوان المناسبة للبشرة، وخلط الألوان لظلال العين. وهو يساعد في تنمية مهارات التجميل.

وكما شاركت الباحثة طلاب الفنون والتصاميم موقع الكتروني يستخدم الذكاء الاصطناعي للشبكة لتخمين ما تمثله الرسومات الفنية وتساعد الطلاب على تحسين مهاراتهم. ومن هذه الألعاب « الرسم السريع Quick, Draw » وهي لعبة عبر الانترنت تم تطويرها بواسطة قوقل Google وتتحدى اللاعبين لرسم صوره لكائن او فكرة ويقوم الذكاء الاصطناعي بتخمين هذه الرسومات.

رابط اللعبة: www.quickdraw.withgoogle.com

وأشارت الباحثة الى بعض المقترحات التي تساعد المعلمين لوضع أنشطة الألعاب الرقمية التعليمية كأحد أساليب وتقييم الطلاب وطريقة استخدامها وهي كما يلي:

- اختيار تطبيق اللعبة وتحديد الهدف التعليمي من اللعبة والتعرف على قواعدها وقوانينها والبيئة التعليمية.
- تحميل الطلاب التطبيق على اجهزتهم ومعرفة استراتيجيات وقواعد اللعبة في فصولهم الدراسية عن بعد.
- تشكيل التعاون الجماعي والفردي والربط بين اللعب والتعليم، لخلق جو من المتعة والخيال الإبداعي والتحدي لفكر المتعلم.
- النظر في المفاهيم الأخرى المتعلقة باللعبة وأهميتها ونقلها بشكل فردي او جماعي على تجربة اللعبة ونشر أفكارهم في منتدى مناقشة عبر الإنترنت لنظام إدارة التعلم مثل البلاك بورد.

الخاتمة:

يهدف البحث الحالي الى استخدام نظريات التعلم الترابطية والبنائية في بناء مناهج التصاميم الفنون المختلفة عند التعلم والتعليم عن بعد كالمنصات التعليمية والويب 2.0 وشبكات التواصل الاجتماعي لتحقيق الاتصال المستمر بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب بتعدد مصادر التعلم. بالإضافة الى تحقيق مستوى متقدم من تعليم وتعلم التصميم عن بعد في مجالات التدريس والتقويم في التصاميم والفنون. واتبع هذا البحث المنهج الوصفي لوضع خطط لتطوير مناهج الفنون والتصاميم من خلال الاعتماد على دمج نظريات التعليم الترابطية والبنائية وتعليم الكبار عن بعد. وكان من أبرز نتائج هذه الدراسة هو: (1سمات التعلم للمتعلمين عن بعد في التصاميم والفنون، (2تأثير نظريات التعلم على وصف تعلم الافراد، (3 أهم مصادر تكنولوجيا وتقنيات التي يمكن الاستناد عليها في تصميم مناهج التصاميم والفنون مثل: الفن الرقمي ووسائل التواصل الاجتماعي، برامج وأجهزة وتطبيقات الحاسب الآلي وأدواتها الرقمية، الفن الرقمي وويب 2.0، الوسائط الرقمية المتعددة، الألعاب التعليمية الرقمية. ومن خلال هذا البحث يتعرف أعضاء هيئة التدريس او مصممي المناهج لاحتياج الطلاب للتعليم والتعلم من خلال دمج نظريات التعليم في تصميم مناهج الفنون والتصاميم. وكما يساعدهم في تطوير مناهجهم باستخدام التكنولوجيا الحديثة من اجل نظام تعليمي قادر على مواجهة تحديات القرن الواحد والعشرين.

التوصيات:

- تنويع مصادر التعليم لطلاب الفنون والتصاميم بالاعتماد على التقنيات التكنولوجية المعاصرة وتطبيقاتها والذي يؤدي إلى زيادة الجوانب التعليمية والفكرية والمهارات الفنية.
- تحديد ملامح التعليم عن بعد عالمياً وكيفية الاستفادة القصوى منه، من خلال تصميم عدد من المنصات والبرامج التعليمية المختلفة في الفنون والتصاميم.
- تحديد دور تكنولوجيا التعليم الالكتروني الشبكي والتعليم عن بعد في بناء المجتمع المعرفي والفني وتحديث منظومه التعليم الفنون بالجامعات السعودية.
- تنفيذ دورات تدريبية لأعضاء هيئات التدريس في التصاميم والفنون في كيفية تصميم وبناء وتطبيق المقررات الالكترونية في التعلم عن بعد او التعلم المختلط (الهجين).

المراجع:

أولاً– المراجع العربية

أبو عياش، صلاح الدين. (2015). معجم مصطلحات الفنون. (الطبعة الأولى). عمان: دار أسامة للنشر.

الحريري، سميرة. (2022). برنامج تدريسي مقترح لطباعة المنسوجات قائم على إمكانات الطباعة اليدوية والاساليب التكنولوجية وأثره في القيم الفنية والجمالية لدى طلاب شعبة الاقتصاد المنزلي بكلية التربية النوعية. جامعة أسوان. مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية. 7(4). 951-988 .

الطويل، راضي بن صالح. (2018). فاعلية تطبيقات وسائل التواصل الاجتماعي في دعم تجربة الفن التشكيلي السعودي. مجلة البحث في التربية وعلم النفس. 33(3). 113-88 .

البكري، غادة. (2022). المشكلات التي تواجه تدريس مادة التربية الفنية عن بعد في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر معلمات المادة. مجلة بحوث التربية النوعية. (65). 211-169.

معجم البيانات والذكاء الاصطناعي. (2023). الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي.

الحقان، ندى. (2023). الذكاء الاصطناعي وفاعليته في تنمية مهارات التصميم الداخلي. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماعية. (88). 117-126.

العسيري، عصام والمسعود، دارين. (2022). تأثير الذكاء الاصطناعي في تصميم نوافذ العرض التجارية. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماعية. (84). 212-234.

عمر، سحر. (2018). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية الوعي بأساليب استخدام شبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية (دراسة اجتماعية). كلية التربية (الأزهر). مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية. العدد (178)73. 103-154.

الحمزة، خالد. (2006). طبيعة العمل الفني ودوره الاجتماعي في العصر الإلكتروني. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة اليرموك. 22(3). 839-851.

سهيل، ياسر. (2013). الابتكار وفن التصميم باستخدام الكمبيوتر. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

خماس، نور وحسين، صفاء. (2018). توظيف الوسائط المتعددة اتصالي في الاعلان الرقمي. مجلة كلية التربية الأساسية. (100)24. 351-370.

فودة، ألفت محمد. (2018). الحاسب الآلي واستخداماته في التعليم. (الطبعة الخامسة). الرياض: جامعة الملك سعود.

صبري، علي ماهر. (2010). من الوسائل التعليمية الى تكنولوجيا التعليم. الرياض: مكتبة الشقري للنشر والتوزيع.

الكيلاني، تيسير زيد. (1998). التعليم عن بعد: فلسفته، إمكانياته، ركائزه ووسائطه التعليمية. جامعة القدس المفتوحة. عمان. الاردن.

صوفي، مصطفى. (2020). وسائل التعليم عن بعد ومدى قابليتها للاستخدام في تدريس مقررات الفنون التطبيقية. مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية. 5 (عدد مؤتمر (1). 674-694.

عبد العظيم، سهام. (2021). دور الفنون في تعزيز التربية الأخلاقية لتحسين جودة التعلم عن بعد. المجلة العربية للقياس والتقويم. 2(1). 144-164.

ناجي، هبة عبد المحسن. (2020). فاعلية برامج التعليم عن بعد في تدريس مقررات الفنون النظرية والعملية. مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية. 5 (عدد مؤتمر (1). 887-915.

حرارة، سوزان. (2023). تطبيقات نظام الأندرويد في الأجهزة اللوحية الذكية والإفادة منها في مجال التصميم. بحوث في التربية الفنية والفنون. 161-151 ,(1) 23.

كاظم، عدي. (2019). استخدام المهارات التعليمية للأعمال الفنية في ضوء المستجدات التكنولوجية المعاصرة لدى معلمي التربية الفنية في العراق. لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية. 3 (32). 248-262.

دياب، هند مختار ومحمد، هبه نورالدين. (2021). أثر وسائل التواصل الاجتماعي على النسق القيمي للشباب الريفي الجامعي. مجلة الإسكندرية للتبادل العلمي. 42 (2). 783-795.

تريلينج، بيرني وفادل، تسارلز. (2013). مهارات القرن الحادي والعشرين: التعلم في زمننا. [ترجمة: بدر عبد الله الصالح]. الرياض: جامعة الملك سعود. النشر العلمي والمطابع. 3 827 – 830 (25).

Arabic references:

Abdulazeem, Seham.(2021). dauru al funoone fi tazeez al tarbiyat al akhlaqiyat li tahseen jawdate al taleem an bud. al majallat al Arabiyat lil qiyas w al taqweem. 2 (1). 144-164.

Abu Ayyash, Salahuddin.(2015). mujam mustalahat e alfunoon. (first edition) Oman: dar Usama for publication.

Al Asiri, Essam w al Masood, Darin.(2022). taseeru al zakae al istenaee fi tasmeem nawafizi alarze al tijariyya. majallat al funoon w al adab w uloom al insaniyaat w al ijtimaiyya.(84). 212-234.

Al bakri, Ghadh.(2022). al mushkelatu al lati tuwajeh tadrees maddat e al tarbiyat al fanneya an buden fi zille jaihate corona min wijhat nazare al mualimat al madah. majallat buhoose al Arabiyat al nueiyya. (65).-169.211.

Al Hamza, Khalid.(2006). tabiyat al amale al fanni w dauruhu al ijtemee fi al asar al electroni. majallat al uloome al insaniyah w al ijtimaiyya.Yarmouk university.22 (3). 851- 839.

Al Haqqan, Nada.(2023). al zakau al istenaee w failiyatuhu fi tanmiyat mharat e al tasmeeme al dakheli. majallat al funoon w al adab w uloom al insaniyyat w al ijtemaiya.(88). 177-126.

Al Hariri, Sameera.(2022). barnamaj tadreesiun muqtarahun li al tbaat al mansujat qaim ala imkanat al tebaat al yadaviyat w al asalibe al technologyya w asaruhu fi al qiyam al fanneyat w al jamaliyya lda tullabi shubate al iqtisad al manzili bi kulliyat al tarbiyaht al naoiyya. Aswan University. Majallat al imarat e w al funoone w al uloome al insaniyah.(4)7. 951- 988.

Al Kilani.Tesir Zaid.(1998). Al taleem an bud: falsafathu, imkaniyyatu, rakaezuhu w wsaetuhu al talimiyya. Al Kuds open University. Amman: Jordan.

Al Tawil, Radhi bin Saleh.(2018) faeliyyat tatbiqat wasail al tawasul al ijtemee fi dami tajribate al fanne al tashkili al Saudi. majallat al bahse fi al tarbiyat w ilm al nafs.33 (3)- 88.

Dayab, Hind Mukhtar. Mohammad, Hiba Nouraldin.(2021).asaru wasaile al tawasule al iejtimaee ala al nasqe al qiyami lil shbabe al rifee al jamiee. majallat Alexandra lil tabadul al ilmi.42 (2). 783- 795.

Foudah, Olfat Mohammad.(2018). al hasib al aali w istekhdamathu fi taleem.(fifth edition) Al Riyadh: Malik soud University.

Harara, Suzan.(2023). tatbeqat nizame al andruyd fi al ajhezat al louhiyat al zakiyya w al ifadatu minha fi majale al tasmeem. buhoos fi al tarbiyat al fanniyat w al funoon. 23 (1), 161- 151.

Kazim, Adi.(2019). istekhdamu al maharat al talimiyya lil aamale al fanniyat fi zoue al mustajaddte al technologyya al muwasirat lada mualime al tarbiyat al fanniyat fi Iraq. lark lil falsafate w al lisaniyat w al uloome al ijtimaiyya. 3 (32). 248- 262.

Khammas, Noor. Hussain, Safa (2018). tauzeef al wasaite al mutaeadidat itesali fi al ielane al raqmi . majallat Kulliyat al tarbiyat al asasiya. (100) 24. 351- 370.

Muejam al bayanat w al zakae al istenaee.(2023). al haiyyat al Saudia lil bayanat w al zakae al istenaee.Naji, Heba Abdul Mohsin. (2020). failiyat baramije al taleem an bud

tice of online learning. Athabasca University Press.

Balakrishnan, J., & Griffiths, M. D. (2017). Social media addiction: What is the role of content in YouTube?. Journal of behavioral addictions, .377-364 ,(3)6

Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. Human Behavior and Emerging Technologies, 2(2), 113-115.

Bruner, J. (1990). Acts of meaning. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Celik, B., Bilgin, R., & Yildiz, Y. (2022). An evaluation of positive and negative aspects of educational games: a case study in Erbil Brayaty Primary School. International Journal of Social Sciences & Educational Studies, 9(1), 227-243.

Chang, Y., Tang, L., Inagaki, Y., & Liu, Y. (2014). What is tumblr: A statistical overview and comparison. ACM SIGKDD explorations newsletter, 16(1), 21-29.

Davis, J., Wolff, H. G., Forret, M. L., & Sullivan, S. E. (2020). Networking via LinkedIn: An examination of usage and career benefits. Journal of Vocational Behavior, 118, 103396.

Dewey, J. (1916). How we think. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.

Downes, S. (2007). Learning networks in practice. Emerging technologies for learning, 2(4), 20.

Duke, B., Harper, G., & Johnston, M. (2013). Connectivism as a digital age learning theory. The International HETL Review, 2013(Special Issue), 4-13.

Dyjur, P., & Wright, A. C. (2023). ePortfolio Assignments to Demonstrate Learning in Online Courses. Fostering Student Success in Online Courses, 25.

Erstad, O. (2010). Educating the digital generation. Nordic journal of digital literacy, 5(1), 56-71.

Furini, M., Mandreoli, F., Martoglia, R., & Mon-

fi tadrees muqarrate al funoone al nazariyat w al amaliyya. majallat al amarat w al funoon w al uloome al insaniyah. 5 (conference number (1). 887- 815.

Sabri, Ali Maher.(2010). min al wasaile al talimiyya ila tecnologya al taleem. Riyadh: maktabah al shaqri for publication and distribution.

Sufi, Mustafa.(2020). wasail al taleeme an budden w mada qabeliyateha lil istekhdame fi tadrees muqarrate al funoone al tatbiqeya. majallat al amara w al funoon w al uloom al insaniyya. 5 (conference number (1). 674- 694.

Suhail, Yasser.(2013). al ibtekar w fannu al tasmeem bi istekhdam al computer. Cairo: dar al kitab al hadees.

Tirilang, Barney. w Fadil, Charles.(2013). maharatu al qarn al hadiya w al ishreen: al taleem fi zamanena. (Translate: Badr Abdullah al Saleh). Al Riyadh: Malik soud University, scientific publishing and printing press. 3(25), 830- 827.

Umar, Sahar.(2018). failiyat barnamajen tadribi muqtarahun li tanmiyat al waee bi asalib istekhdam shabkate al tawasul al ijtemee al electroniyya (dirast ijtemeya). Kulliyat al tarbiya (Al Azhar). majallat ilmiyyat muhakkamat lil buhoos al tarbaviyya w al nafsiyya w al ijtimaiyya. issue no (178)73.103- 154.

ثانياً–المراجع الإنجليزية

Abela, J. C. (2009). Adult learning theories and medical education: a review.

Alsuwaida, N. (2022). Designing and Evaluating the Impact of Using a Blended Art Course and Web 2.0 Tools in Saudi Arabia. Journal of Information Technology Education. Research, 21, 25.

Alsuwaida, N., (2018), Disruptive Innovation in the Fashion Design Classroom with Learning Technology and Social media. Ph.D. Dissertation, New Mexico State University. USA.

Anderson, T. (Ed.). (2008). The theory and prac-

Leonard, D. C. (2002). Learning theories: A to z: A to Z. ABC-CLIO.

Li, Y., Guan, M., Hammond, P., & Berrey, L. E. (2021). Communicating COVID-19 information on TikTok: a content analysis of TikTok videos from official accounts featured in the COVID-19 information hub. Health education research, 36(3), 261-271.

Lunenburg, F. C. (2011). Key components of a curriculum plan: Objectives, content, and learning experiences.

Manning, S., & Johnson, K. E. (2011). The technology tool belt for teaching. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Marshall, A. L., & Wolanskyj-Spinner, A. (2020, April). COVID-19: Challenges and Opportunities for Educators and Generation Z Learners. In Mayo Clinic Proceedings. Elsevier.

Mazzone, M., & Elgammal, A. (2019, February). Art, creativity, and the potential of artificial intelligence. In Arts (Vol. 8, No. 1, p. 26). MDPI.

McAlpine, M. (2005). E-portfolios and digital identity: Some issues for discussion. E-Learning and Digital Media, 2(4), 378-387.

Mondal, B. (2020). Artificial intelligence: state of the art. Recent Trends and Advances in Artificial Intelligence and Internet of Things, 389-425.

O'Neill, M., van Hulst, M., & Noteboom, G. (2023). What is ethnography? Methods, sensibility, and product. Routledge International Handbook of Police Ethnography, 34.

Ocampo, J., & Martin, J. (2003). Globalization and Development. Palo Alto, CA: Stanford Social Sciences.

Owusu-Fordjour, C., Koomson, C. K., & Hanson, D. (2020). The impact of Covid-19 on learning-the perspective of the Ghanaian student. European Journal of Education Studies.

tangero, M. (2022). A predictive method to improve the effectiveness of twitter communication in a cultural heritage scenario. ACM Journal on Computing and Cultural Heritage (JOCCH), 15(2), 1-18.

Ge, X., & Ifenthaler, D. (2018). Designing engaging educational games and assessing engagement in game-based learning. In Gamification in Education: Breakthroughs in Research and Practice (pp. 1-19). IGI Global.

Hansman, C. A., & Mott, V. W. (2010). Adult learners. Handbook of adult and continuing education, 13-23.

Harasim, L. (2017). Learning theory and online technologies. Taylor & Francis.

Hasan, A., & Laaser, W. (2010). Higher Education Distance Learning in Portugal--State of the Art and Current Policy Issues. European Journal of Open, Distance and E-learning.

Hase, S., & Kenyon, C. (2000). From andragogy to heutagogy. Ultibase articles, 5(3), 1-10.

Hockly, N. (2011). The digital generation. ELT journal, 65(3), 322-325.

Hu, Y., Manikonda, L., & Kambhampati, S. (2014, May). What we instagram: A first analysis of instagram photo content and user types. In Proceedings of the international AAAI conference on web and social media (Vol. 8, No. 1, pp. 595-598).

Inwood, O., & Zappavigna, M. (2023). Conspiracy Theories and White Supremacy on YouTube: Exploring Affiliation and Legitimation Strategies in YouTube Comments. Social Media+ Society, 9(1), 20563051221150410

Knowles, M. and Associates (1984). Andragogy in action: Applying modern principles of adult learning. San Francisco: Jossey-Bass.

Knowles, M. S., Holton III, E. F., Swanson, R. A., SWANSON, R., & Robinson, P. A. (2020). The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development.

WhatsApp, viber and telegram: Which is the best for instant messaging?. International Journal of Electrical & Computer Engineering. 6(3) ,8708-2088.

Urbano, J. M. (2022). Facebook Social Learning Group (FBSLG) as a Classroom Learning Management Tool. Vanderlip Taylor, K. (2023). Developing a visual art community of practice: a participatory action research study of a museum-based partnership for art teachers in Los Angeles. Professional Development in Education, 49(1), 168-183.

Vandercruysse, S., Vandewaetere, M., & Clarebout, G. (2012). Game-based learning: A review on the effectiveness of educational games. Handbook of research on serious games as educational, business and research tools, 628-647.

Vaterlaus, J. M., Barnett, K., Roche, C., & Young, J. A. (2016). "Snapchat is more personal": An exploratory study on Snapchat behaviors and young adult interpersonal relationships. Computers in human behavior, 62, 594-601.

Vygotsky, L. (1978). Mind in society. Cambridge, MA: Harvard University Press.

William J. Rothwell. (2020). Adult Learning Basics, 2nd Edition: Vol. 2ND EDITION. Association for Talent

Williamson, B. and C. Hague. 2009. Digital Participation, Digital Literacy and School Subjects: A Review of the Politics, Literature and Evidence. Bristol: Futurelab. Available at http://tinyurl.com/5wkhfeb (accessed on 12 April 2011).

Yoo, H. (2022). Building 21st Century Skills Through Technology in General Music Classes. Journal of General Music Education, 36(1), 21–31. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1177/27527646221110867

Papert, S., & Harel, I. (1991). Situating constructionism. Constructionism. New York, NY: Ablex Publishing Corporation. 36(2), 1-11.

Petri, G., & von Wangenheim, C. G. (2016). How to evaluate educational games: a systematic. Journal of Universal Computer Science, 22(7), 992-1021.

Phillips, B. J., Miller, J., & McQuarrie, E. F. (2014). Dreaming out loud on Pinterest: New forms of indirect persuasion. International Journal of Ad- vertising, 33(4), 633-655. doi:10.2501/IJA-33-4- 633-655.

Phua, J., & Kim, J. J. (2018). Starring in your own Snapchat advertisement: Influence of self-brand congruity, self-referencing and perceived humor on brand attitude and purchase intention of advertised brands. Telematics and Informatics, 35(5), 1524-1533.

Piaget, J. (1972). The psychology of the child. New York: Basic Books.

Qadir, J., & Al-Fuqaha, A. (2020, April 28). A Student Primer On How to Thrive in Post-COVID-19 Engineering Education. https://doi.org/10.35542/osf.io/eupdm

Rentschler, R., Araujo, B., & Lee, B. (2022). The Tempest: Marketing the arts for social impact in a pandemic. In The Routledge Companion to Marketing and Society (pp. 316-328). Routledge.

Siemens, G. (2014). Connectivism: A learning theory for the digital age. International Journal of Instructional Technology & Distance Learning. Retrieved from HYPERLINK http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm

Singh, R. K., Gupta, M., & Bhandari, M. (2022). Development of 21st-century life skills among students: Teacher TPACK as guideline factor. Journal of Pharmaceutical Negative Results, 2044-2050.

Solomon, G., & Schrum, L. (2014). Web 2.0 how-to for educators. International Society for Technology in Education.

Sutikno, T., Handayani, L., Stiawan, D., Riyadi, M. A., & Subroto, I. M. I. (2016).

مستوى التمكين الإداري لدى مديري مدارس التعليم العام بمدينة حائل

Administrative Empowerment Among General Education Schools Principals in the City of Ha'il, Saudi Arabia

أ.الجوهرة محمد التميمي

ماجستير في القيادة التربوية

Aljawharah Mohmmad Altamim

Master of Leadership

(قُدم للنشر في 19/ 02/ 2023، وقُبل للنشر في 30/ 09/ 2023)

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التمكين الإداري لدى مديري مدارس التعليم العام بمدينة حائل، ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع البيانات. تم جمع البيانات من مجتمع حجمه (353) مديرًا ومديرة داخل مدينة حائل، وبلغ عدد المستجيبين (143) مديرًا ومديرة بنسبة (40,5%)، تمت معالجة البيانات باستخدام برنامج الرزم الإحصائية، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: أن نسبة مستوى التمكين الإداري لدى مديري التعليم العام عالية، وتساوي (3,7 درجة من5)، وأن نسبة الموافقة على مقترحات التحسين الإداري عالية، وتساوي 4، وأن هناك علاقة ارتباط طردية قوية ودالة إحصائيًا بين أبعاد التمكين الإداري، وذلك عند مستوى معنوية (0.05).

الكلمات المفتاحية: التمكين الإداري، مديرو المدارس، التعليم العام.

Abstract

The study aimed at identifying the level of administrative empowerment among general education schools' principals in the city of Ha'il, Saudi Arabia. To achieve this, the researcher used the descriptive survey method and the questionnaire as a tool for data collection. Data were collected from a sample of 353 headmasters and headmistresses in the city of Ha'il through an electronic survey. The number of respondents was (143) headmasters and headmistresses. The data were processed using the SPSS program. The most important results of the study are as follows: First. The level of administrative empowerment among general education principals is high and it is equal to (3.7 degrees out of 5). Second, the approval rate for administrative improvement proposals is high and it is equal to 4. Finally, there is a strong positive and statistically significant correlation between the dimensions of administrative empowerment at the level of significant.(0.05)

Keywords: Administrative empowerment, School principals, General education.

مقدمة:

يواجه العالم تغيرات متسارعة في جميع المؤسسات والمجالات التي تستطيع من خلالها التنافس في الأداء والتطوير والتحسين، وذلك من خلال تحقيق الموارد البشرية لأداء دورها بكل كفاية، ولعل التمكين الإداري من أهم المداخل في نجاح المنظمات، على مختلف أنواعها وأحجامها، وخصوصًا المنظمات التعليمية.

كما أن الإدارة الواعية تسعى لتطبيق المداخل الإدارية الحديثة، والتي من شأنها الاهتمام بالجانب الإنساني، لما في ذلك من تطوير للأداء بشكل فعّال، وذلك لأن الفرد العامل في المؤسسة يعد الركيزة الأساسية التي يعتمد عليها نجاح المؤسسة أو فشلها، وهو بوابة المؤسسة لتحقيق النجاح والميزة التنافسية، لذا كان من الضروري الاهتمام بالأفراد، واستخدام مداخل إدارية حديثة في إدارتهم، والبحث عن كل جديد في علم الإدارة، وكل ما يلائم ظروف وطبيعة عمل المؤسسة (العودات، 2017: 1) والتمكين يعدّ من أبرز الاتجاهات الإدارية الحديثة التي تسهم في بناء عناصر بشرية مؤهلة للقيادة الذاتية، وقادرة على التطوير، فقد جاء بوصفه نقطة تحوّل في المؤسسات التربوية، حيث تقوم فكرة التمكين على منح الأفراد العاملين الثقة، وتفويضهم الصلاحيات، وتدريبهم، ومنحهم الحرية والاستقلالية في العمل، مما يولد لديهم الدافعية لتحمل المسؤولية، إضافة إلى استثمار ما لديهم من طاقات كامنة والتي تظهر على هيئة اقتراحات تزيد من كفاءة الإنجاز، ومن ثمّ تسْهم في تحقيق الأهداف المشتركة (خلفة وعيساوي، 2018: 359). فيعتبر بإنه استراتيجية تنظيمية إدارية، تجعل مديري المدارس يقدمون أفضل ما يتمتعون به من الأداء والقدرات والمهارات الإبداعية، وقدرات عالية من الرضا للوزارة تجاه معلميهم والعاملين لديهم في المدرسة؛ لبذل المزيد من الجهد في العمل بكفاءة أعلى تخدم أهداف الوزارة، وتعزّز من سمات المدارس؛ ويصبحون مؤثرين في نفوس معلميهم والعاملين لديهم، وذلك من خلال إعطائهم السلطة، والسماح لهم بحرية التصرف، والتفكير باستقلالية (الروقي، 2016: 231).

وعليه يمكن القول بأن التمكين قادر على أن يصنع مديرين قادرين على أن يسْهموا في إصلاح المشكلات التربوية التي تواجه المدارس. ومن منطلق أهمية هذا الموضوع جاءت هذه الدراسة لبيان مستوى التمكين الإداري لدى مديري مدارس التعليم العام بمدينة حائل.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من وجود بعض الجهود المبذولة لرعاية التمكين الإداري لدى مديري المدارس فإنها لاتزال جهودًا محدودة، وغير كافية لتحقيق الرعاية المطلوبة للتمكين، ومع ما نشهده من جهود مخلصة لتطوير التعليم، فالإدارات التعليمية تسعى لتحويل المدارس من تقليدية إلى منتجة، يجد فيها المديرون بيئة التمكين الإداري التي تعطيهم استقلالًا في السلطة، وتمنحهم الصلاحيات التي تتناسب مع طبيعة أعمالهم التربوية، كما أن المدرسة في عصرنا الحاضر تتطلب تمكينًا إداريًّا كي تتخذ الإدارة التربوية مسارات إدارية جديدة، كإعطائهم استقلالًا في السلطة، ومنحهم صلاحيات إدارية تربوية من خلال التخطيط للأهداف ووضعها، وتحديد الإجراءات والقرارات الإدارية الفعالة للتنفيذ (البداعي، 2011)، وقد نصت وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية على تحقيق المرونة ودعمها في جميع القطاعات الحكومية، وذلك من خلال مراجعة الهياكل التنظيمية وتوزيع المهام وتطويرها بما يدعم سرعة اتخاذ القرار والتخفيف الإداري والمالي (رؤية المملكة، 2030)، كما أوضحت نتائج دراسة (الحربي، 2019) أن ممارسة مديري مدارس التعليم في محافظة الرس في المملكة العربية السعودية جاءت بدرجة متوسطة وقد حصل مجال المشاركة في صنع القرارات ورسم السياسات على مدى منخفض لان المديرين ليس لهم دور في صنع القرارات والسياسات التربوية، وترى الدراسة ضرورة زيادة منح المديرين السلطة الكافية، والتخلي عن المركزية في إصدار الأوامر واتخاذ القرارات، وإتاحة الفرصة لمديري المدارس للمشاركة وحل المشكلات؛ لما له من أهمية في تطوير وتحسين المدرسة، واتخاذ الإجراءات المناسبة للمدرسة. والواقع لا يظهر الممارسة بشكل كاف نتيجة لوجود بعض المعوقات التي ذكرتها (الغامدي، 2017) والتي يأتي في مقدمتها المركزية، والتمسك بالصلاحيات من الإدارات العليا، كما أن تطبيق التمكين في العمل الإداري ما زال يلاقي نوعًا من الغموض في كونه تطبيقًا ،فعليًّا في المدارس، لأن المدارس تخضع لإدارة مركزية، وجميع الصلاحيات بيد المسؤولين بإدارة التعليم، ومع عدد الدراسات السابقة الكثيرة التي تناولت التمكين، فإن المتتبع لهذه الدراسات يلحظ قلة في تناول التمكين في مؤسسات التعليم في المملكة العربية السعودية، وخاصة الدراسات التي اتجهت نحو البحث في مستوى التمكين من وجهة نظر العاملين في هذه المؤسسات، حيث ركزت الأبحاث على مستوى إدراك المديرين لمفهوم التمكين، ودرجة ممارسته من وجهة نظر المديرين أنفسهم (السبيعي، 2019؛ المسيليم، 2012)، ولأهمية هذا الموضوع فقد جاءت هذه الدراسة التي تكشف مستوى التمكين الإداري لدى مديري مدارس التعليم العام بمدينة حائل.

أسئلة الدراسة:

1- ما مستوى التمكين الإداري لدى مديري مدارس التعليم العام بمدينة حائل من وجهة نظرهم؟

2- ما المقترحات لتحسين التمكين الإداري لدى مدارس التعليم العام بمدينة حائل من وجهة نظرهم؟

3- ما العلاقة بين أبعاد التمكين الإداري لدى مديري مدارس التعليم العام بمدينة حائل؟

4-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد الدراسة حول التمكين الإداري، وفقًا للمتغيرات الآتية: النوع الاجتماعي، وسنوات الخدمة في العمل الإداري، والمرحلة التعليمية، والمؤهل العلمي، وعدد الدورات التدريبية؟

أهداف الدراسة:

1-التعرف على مستوى التمكين الإداري لدى مديري مدارس التعليم العام بمدينة حائل من وجهة نظرهم.

2-التعرف على مقترحات تحسين التمكين الإداري لدى مديري مدارس التعليم العام بمدينة حائل من وجهة نظرهم.

3-التعرف على العلاقة بين أبعاد التمكين الإداري لدى مديري مدارس التعليم العام بمدينة حائل.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أنها تناقش موضوعًا حيويًّا، وهو التمكين الإداري، الذي له آثار إيجابية في المديرين العاملين في المؤسسات التعليمية، ويمكن تلخيص أهمية هذه الدراسة في الجوانب الآتية:

أولًا- الأهمية النظرية:

- إثراء المكتبة المحلية والعالمية، حيث تتناول التمكين الإداري في مدارس التعليم العام.
- إفادة الباحثين بإيجاد بحوث جديدة في هذا المجال، وذلك من خلال الاطلاع على الدراسة، وما توصلت إليه من نتائج.

ثانيًا-الأهمية التطبيقية:

- من الممكن أن تسهم الدراسة في الاستثمار الأمثل للمديرين في المدارس، لتحقيق الأهداف التربوية بكفاءة وفاعلية.
- يمكن الاستفادة من هذه الدراسة في مساعدة المسؤولين عن تطوير الإدارة المدرسية، بالوقوف على الصعوبات التي تواجه هذه الإدارة، والاستفادة من التوصيات والاستنتاجات ومقترحات التحسين.
- من الممكن أن تعين على رفع الكفاءة الإدارية للإدارة المدرسية، وتمكّن مديري المدارس، الذي من شأنه أن ينعكس إيجابيًا على أن تكون جميع المدارس مستقلة.

حدود الدراسة:

تمثّلت حدود الدارسة بما يلي:

- **الحدود الموضوعية:** يتمثل الحد الموضوعي بالتمكين الإداري لدى مديري مدارس التعليم العام بمدينة حائل.
- **الحدود البشرية:** يتحدد بدراسة مديري مدارس التعليم (روضة، ابتدائي، متوسط، ثانوي) داخل مدينة حائل.
- **الحدود المكانية:** مدارس التعليم العام بمدينة حائل.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1444-2022.

مصطلحات الدراسة:

احتوت الدراسة على عدد من المصطلحات التي يمكن تعريفها إجرائيًّا ومفاهيميًّا على النحو الآتي:

1-التمكين لغة، في معاجم اللغة العربية: مكّن يمكّن، تمكينًا، مكّن الشخص من التصرف في شؤونه، أي أمكنه جعل له عليه قدرة وسلطانًا (ابن منظور، 1990).

2-التمكين الإداري اصطلاحًا: إعطاء القادة والعاملين الصلاحية في ممارسة السلطة الكافية؛ لمزاولة السيطرة والاقتدار في اتخاذ القرارات (Conger&Kanungo, 1999: 133).

3-التمكين الإداري إجرائيًّا: مدخل من مداخل الإدارة التربوية الحديثة، يقوم بمنح مديري مدارس التعليم العام سلطة ومسؤولية اتخاذ القرار، وحل المشكلات، والعمل على تحقيق الأهداف بطرائق متعددة، دون الرجوع إلى الإدارات العليا.

4-مديرو المدارس: الأشخاص المعينون رسميًّا في مدارس التعليم التابعة لوزارة التعليم، بوصفه مدير مدرسة، ليكون مسؤولًا مباشرًا في مدرسته، قائمًا على جميع شؤونها التربوية، والإدارية، والتعليمية، والاجتماعية، لتحقيق بيئة تعلم أفضل، والعمل على تهيئة جميع الظروف والإمكانات؛ لتحقيق الأهداف المدرسية في أقل وقت وجهد (عبد ربّه، 2023: 195).

5-مديرو المدارس إجرائيًّا: مديرو ومديرات مدارس التعليم في القطاعين الحكومي والأهلي بمدينة حائل، المسؤولون عن إدارة سير التعلم في المدرسة؛ لتحقيق الأهداف التربوية بكفاءة وفاعلية عالية.

6-التعليم العام: هو تعليم إلزامي للمواطنين والمقيمين في المدارس الحكومية، توفر الدولة- عبر وزارة التعليم- البيئة التعليمية المناسبة، وتهيئ المرافق والكتب الدراسية، وكذلك التنقل. (المنصة الوطنية السعودية الموحدة).

7-التعليم العام إجرائيًا: اشتمل التعليم العام في هذه الدراسة على المدارس الحكومية والأهلية في مراحل (الطفولة المبكرة، والابتدائي، والمتوسط، والثانوي) داخل مدينة حائل.

المحور الثاني: خلفية نظرية ودراسات سابقة

مفهوم التمكين الإداري:

عرف التمكين في اللغة بمعنى القدرة، وقد تبلور مفهوم التمكين بناءً على التطور في الفكر الإداري الحديث، نتيجة للتحول من التحكم وإصدار الأوامر إلى التمكين (أفندي، 2003). وقد عرف الحربي (٢٠١٧) التمكين بأنه زيادة الاهتمام بالعاملين من خلال توسيع صلاحياتهم، وإثراء كمية المعلومات التي تعطى لهم، وتوسيع فرص المبادرة لاتخاذ قراراتهم، ومواجهة مشكلاتهم التي تعترض أداءهم، وتعدّ (الشتيحي، 2016) التمكين بأنه عملية إدارية تنظيمية، تعتمد على إعطاء القيادات الإدارية الأعلى للقيادات الإدارية الأدنى الصلاحيات لإنجاز مهامها التخصّصية، وتحمّل المسؤوليات، واتخاذ القرارات المترتبة عليها، من خلال إدارة العمل الفريقي، والسعي لتنميتها مهنيًّا. وترى (الغامدي،2017) التمكين بأنه منح المديرين والمديرات مزيدًا من الصلاحيات، وحرية اتخاذ القرارات، والحصول على المعلومات التي تتعلق بمجال العمل بالمدرسة، دون الرجوع إلى إدارة التعليم. ومما سبق، ومن خلال عرض التعريفات في الدراسات السابقة نلاحظ أن التمكين يركّز على التحول من الإدارة التقليدية إلى الإدارة الممكّنة، كما أنه يسعى إلى إعطاء العاملين الصلاحيات التي تخوّلهم ممارسة بعض السلطات الممنوحة لهم، واتخاذ القرارات التي تتطلب تدخلًا سريعًا دون الإحالة إلى الإدارات العليا.

أبعاد التمكين الإداري:

1-تفويض السلطة:

المفهوم والأهمية:

إن المدرسة في أساسها منظمة تعليمية، يتألف الهرم التنظيمي فيها من رأس الهرم «مدير المدرسة»، ومجموعة العاملين (المعلمين والإداريين وكذلك المستخدمين)، وتقع عليهم مسؤولية تطبيق الأعمال الأكاديمية والإدارية؛ لضمان تحقيق الأهداف التربوية، إلا أن هذه المؤسسة يمكن أن تمرّ بفترات استثنائية تتطلب اتخاذ قرارات عاجلة، دون الرجوع إلى الإدارة العليا في المناطق التعليمية، لذا أصبح التوجّه الحديث متجهًا باتجاه بناء قدرات مديري المدارس والعاملين؛ ليكونوا قادرين على مواجهة ما يستجد في بيئات المدرسة الداخلية والخارجية، من خلال تفويض المزيد من السلطة لهم (الغامدي، 2017: 324). فقد عُرف التفويض بأنه نقلٌ غير ملزم لبعض المهام من الرئيس لبعض المرؤوسين، يتم من خلاله إنجاز العمل من خلال الآخرين، عن طريق منحهم السلطة والسيطرة على العمل (Thebula and Barnard, 2020: 77)، وقد عرف (الزيود، 2022: 22) تفويض السلطة بإنه وسيلة بناء لإحداث تغير مطلوب، تستخدم في اتخاذ القرارات؛ لتحقيق أهداف المدرسة ورفع مستواها. أما السلطة فقد اتفقت الأبحاث التربوية والإدارية على أنها مرادف لمفهوم القوة، وبناء على ذلك تم تعريف السلطة بأنها القوة التي يستطيع المسؤول من خلالها تنفيذ الأعمال الموكلة إليه وفقاً للخطة الموضوعة، فمن خلال هذه السلطة يستطيع الرئيس أن يوجّه أوامره للعاملين معه (رسمي وأبوجمعة، 2016: 393). أما تعريف تفويض السلطة، فإنه يعرف بمنح المسؤول بعض صلاحياته للمرؤوسين ضمن حدود معينة (سمرين، 2018: 8). ويمكن تعريف تفويض السلطة إجرائيًّا بإنه طريقة يكلف بها صاحب عمل أعلى بعض المهام إلى مستوى أقل في الهيكل التنظيمي، مع منحه الحرية والاستقلالية في تنفيذ هذه المهام. كما يعد التفويض أمرًا مهمًّا في نطاق التعليم، وتفويض المديرين في مختلف المستويات الإدارية بمهام ومسؤوليات، يضمن سرعة إنجاز العمل، وإعطاء الإدارة العليا فرصة أكبر للتفرغ للأعمال الأكثر أهمية، ويتيح المجال أمام العاملين للتدريب، فضلًا عن بناء وتعزيز الثقة بين مستويات الإدارة والعاملين في نطاقها، وهنا يمكن القول: دون التفويض لا يمكن للمنظمات أن تستمر في العمل والبقاء، فالافتقار إلى التفويض يولّد وضعًا لا يُعطَى فيه أي فرد في المنظمة -عدا رئيسها- حق القيام بأي عمل (الطويل، 2011: 287)، وعملية تفويض السلطة إذا تمّت إدارتها بشكل جيد يمكنها تحسين الكفاءة والإنتاجية في مكان العمل، وزيادة الاحتفاظ بالموظفين، وتحسين العلاقات، والثقة بين الموظفين، على العكس من ذلك إذا أديرت بشكل سيئ فقد تؤدي إلى انخفاض معنويات الموظفين، وضعف الأداء، وقلة الإنجاز (Mathebul,and Barnar, 2020: 76).

من خلال ما سبق يمكن القول بأن تفويض السلطة من الإدارات العليا لمديري المدارس أمر غاية في الأهمية، نتيجة لما يحققه من رفع مستوى وجودة العمل، ورفع أداء العاملين، فيمنح المفوِّض وقت فراغ أكبر لإنجاز المهام الأكثر أهمية، كما أنه يمنح المفوَّض الثقة والتمكين لرفع كفاءته في العمل.

2-النموّ المهني:

-المفهوم والأهمية:

يعد النموّ المهني للمديرين من أهم أبعاد التمكين الإداري، فالنموّ المهني يكسبهم معارف، وتنمية مهارات، فهو عملية مستمرة يستطيع المديرون اكتساب أكبر كم من المعارف والمهارات من خلالها، فالنموّ في اللغة: مأخوذ من النماء أي الزيادة (ابن منظور، 1990: 49). وقد تعددت تعاريف النموّ المهني لدى الباحثين، فقد عرفها براون بأنه أسلوب يحيط بمعظم حياة الفرد التي تبدأ من مرحلة الطفولة، وتشتمل التجارب الرسمية

وغير الرسمية التي تكسب المواهب، والقيم، والرغبات، والمعرفة بمهارات العمل، وتستمر إلى مرحلة الرشد (Brawn& Lenr, 2013: 9) وعرفها عبدالمعطي بإنها عملية تنموية بنائية تشاركية مستمرة، تستهدف العاملين في المجال التربوي، لتغيير وتطوير أدائهم، وممارساتهم، ومهاراتهم، وكفاياتهم المعرفية والتربوية والتقنية والأخلاقية (عبدالمعطي، 2012: 298).

كما عرّفه سالم بأنه شكل من النموّ الداخلي، يتصل بالتغير الفكري، والبناء النفسي للفرد، وإدراكه للواقع، وهذا التغير هو تغير نوعي متدرج من البسيط إلى المعقّد، ومن العام إلى الخاص، ومن بناء معرفي متفرق إلى بناء معرفي متكامل (سالم، 2021: 1038)، ويمكن أن تعرف الدراسة النمو المهني بإنه عملية موجّهة لتحسين المؤسسة التعليمية؛ لتطوير مديري ومديرات التعليم العام مهنيًّا ومعرفيًّا ومهاريًّا، للحصول على خبرات في الإدارة، واكتساب أساليب تربوية حديثة ومتطورة لإدارة المدرسة، مواكبة للعصر، لرفع مستوى الأداء، وتحسين العملية التعليمية ككل. والنموّ المهني له أهمية لكافة الإدارات على مختلف أنواعها، فيبدأ بالمبادرة لجعلها واقعًا ملموسًا، من خلال تمكين العاملين وتنظيم عمليات التدريب والتطوير في مهاراتهم الشخصية، والارتقاء بمعارفهم الإدارية، من خلال الاستفادة من تجارب الآخرين، وإقامة دورات تدريبية مختلفة، وإنّ تطوير واقع وأوضاع المديرين وتنميتهم سلوكيًّا وثقافيًّا ومهنيًّا، أصبح مسألة مهمة أساسيه لارتقاء العملية التعليمية، وتحقيق شروط النهضة؛ لذلك ينبغي النظر في أوضاعهم بهدف التشخيص والعلاج، وتوفير سبل ومتطلبات الارتقاء بواقع الإدارة التربوية، وتنميتهم اجتماعيًّا ومهنيًّا وفقاً للمعايير القومية، التي تكفل الارتقاء والتقدم بأداء كل العاملين في المؤسسة التعليمية إلى المستويات العالمية المتقدمة. وتتحدد أهمية النموّ المهني للمديرين والمعلمين على النحو الآتي: ينمّي لديهم القدرة والمرونة على التكيّف في حياتهم العملية، ويكسب المتدربين المعارف والمهارات والاتجاهات ذات العلاقة المباشرة بالعمل على حدٍّ سواء، ويسْهم في تقليل النفقات، حيث إن زيادة الكفاءات والمهارات تؤدي إلى تقليل نسبة الأخطاء بالعمل، ومواكبة التطورات والتغيرات التي يشهدها المجال التربوي نفسه، مثل ازدياد سرعة تطوير المعرفة واتساعها، والتقدم التكنولوجي، والتطور في مجال أساليب التقويم (مصاروة، 2022: 28).

وبعد هذا الاستعراض نستطيع إدراك أنه مع الانفجار المعرفي والتطورات التي فرضها في مختلف مجالات الحياة صار النموّ المهني ضرورة حتمية لا تقتصر على المديرين فقط، بل على كل أفراد المؤسسة التعليمية، فالتغير مطلب يتناسب مع ظروف العمل، والتنمية المهنية تساعد في مواكبة التغيرات والتقدم السريع الذي يفرضه العالم، فالنموّ المهني يعين الأفراد للتعرف على كل ما هو جديد في مجال التخصص، مما يحسّن ويحدث تغيرات جوهرية في مخرجات العملية التعليمية.

3–التحفيز الذاتي:

المفهوم والأهمية

يعدّ التحفيز من المؤثرات الأساسية التي تؤدي دورًا مهمًّا وحيويًّا في سلوك الأفراد، فقد عرفه (الهاشمي، 2006: 166) بأنه مصطلح يعبر عن الحالات الداخلية العضوية التي ترشد السلوك نحو الهدف، فمن خلال التحفيز والدافعية يمكن أن يرتقي الأفراد بمهاراتهم، والحرص على تطويرها، والرغبة في الحصول على المعلومات الجديدة وتنميتها. كما عرفته (بوعنينبة وهيبة، 2022: 346) بأنه عبارة عن دافعية ذات أسلوب ومنهج يتبعه الفرد من أجل تشجيع نفسه على الاستمرار في التقدم للأمام، فهو الإلحاح الذي يشجعه لتحقيق الهدف، وبذل الجهد من أجل تطوير ذاته، وشحن مشاعره بالطاقة الإيجابية. وقد عرفها الأسمري بإنه إظهار الحماس والتفاؤل، وجعل التابعين يركزون ويفكرون في حالات مستقبلية جذابة ومتعددة (الأسمري، 2011: 34). وقد حُددت مجموعة من العوامل الأساسية التي يتحلى بها الفرد على التحفيز، وهي القدرة، وتعني المتعة والحماس في الإنجاز، والتحسين، والطاقة التي يبذلها الفرد في أثناء تأدية عمله، العامل الثاني أن يتحلى الفرد ببذل الجهد، وهو الاستعداد للقيام بالعمل، والمرونة التي تعني التفاؤل، والقدرة على الاستمرار في وضع الأهداف، والصبر على التعامل معها وتنفيذها (cobut, bomal, 2009: 122)، وللتحفيز الذاتي أهمية كبيرة، نظرًا لأنه يدفع الفرد لفعل سلوك محدد يحقق من خلاله الأهداف، ولقد ذكر (الحجوان، 2021) أهمية التحفيز الذاتي، ولخصها بأنه يساعد الفرد على تحقيق الأهداف المنشودة، ويرفع من نسبة التركيز، ويعزز من مستوى الطاقة والحماس، كما أنه ينمي المهارات والابتكار والإبداع، ويقدم إنتاجية احترافية غير محدودة، تجعله أكثر كفاءة وفاعلية، بالإضافة إلى رفع مستوى الثقة بالنفس، ويزيد من الرضا الداخلي، ويزيد من مستوى الوعي والإدراك. ومما سبق عرضه يتضح أن العامل النفسي للفرد مهم، كما أن التحفيز الذاتي يُعد إذا حدثت عملية التمكين تحلى به الفرد؛ لما يشعر به من حاله داخلية تشعره بأنه شخص ذو كفاءة عالية، لما منحته الإدارة العليا من ثقة، قادر على تحمل المسؤولية، يخطط ويسعى لتحقيق الأهداف التربوية، قادر على تحفيز نفسه دون الحاجة إلى إشراف مستمر.

4–العمل الجماعي:

–المفهوم والأهمية

إن كلمة العمل الجماعي تتألف من شقين هما العمل والجماعة. العمل لغة: مأخوذ من الفعل عمل عملاً، صنع، ومهن وأعمال، أما الجماعة فتعني: الأسرة، العشيرة، الطائفة، تشير الجماعة إلى مجموعة ممتدة من الأشخاص يرتبطون فيما بينهم برباط اجتماعي دقيق. أما تعريف العمل الجماعي فهو

طريقة العمل مع الأفراد في جماعات داخل المؤسسة، بإشراف من القائد، عن طريق برنامج محدد يتفق مع حاجات وقدرات وميول أعضاء الجماعة، كما يعرف العمل الجماعي بأنه: عمل تزاوله الجماعة، سواء بصورة مباشرة أو من خلال تنظيم ينوب عنها، لتحقيق مصالح مشتركة (أيت، 2022: 119) وقد عرفت (الغامدي، 2017: 90) العمل الجماعي بأنه قدرة القيادة على تعزيز فرق العمل، وتأكيد أهميتها، وإشراك العاملين في تعيين أهداف العمل، وطرق تحقيقها، ومنح العاملين سلطة أوسع في التعاون والتنسيق مع الآخرين، وتدعيم قيمة الانتماء لجماعة العمل. وقد عرفت سنة العمل الجامعي بإنه تفاعل بين الأفراد في أثناء عملهم في مجموعة خلال الاشتراك الفعال في المناقشات، واكتساب مهارات عرض الأفكار وتقويمها، واكتساب العادات الفعالة للحياة، بما يشعرهم بالانتماء، وقبول الآخرين، والتعبير عن الذات، بما يؤدي إلى تكوين عادات واتجاهات وقيم إيجابية (سنة، 2022: 838). ويمكن تعريفه إجرائيًا بإنه طريقة يقوم بها مدير المؤسسة بجلسة مع المرؤوسين، يتيح فيها الحرية، والمرونة في الاتصال، وسماع آراء ومقترحات الآخرين في اتخاذ القرارات، واقتراح أفكار، وابتكار حلول لمشكلات مختلفة.

كما أن العمل في هيكل الفريق والعمل الجماعي قضية حتمية؛ فالعمل الجماعي مهم لجمع المؤسسات، سواء كانت شركة ربحية، أو هيئة تطوعية، أو منشأة مهنية، حيث إن الأفراد الذي يأتون من خلفيات تعليمية مختلفة يتجمعون في مجالات النشاطات المختلفة، ويتبادلون الآراء، ويتشاركون في اتخاذ القرارات، وحل المشكلات، وإنجاز المهام المطلوبة، والتي بدورها قد تكشف نقاط القوة في أحد أعضاء المجموعة، وقد تنقص البعض الآخر، وبذلك يتكاملون، ومن أهمية العمل الجماعي أنه حافز أساسي للإبداع؛ لأنه يساعد على إنعاش أذهان المرؤوسين ودفعهم للتفكير والخروج بأفكار وآراء مبدعة للفريق، وعند ممارسة العمل الجماعي فذلك ينمي العلاقات الطويلة الأمد، ويبني الثقة المتبادلة بين الأطراف (أيت، 2022: 118)، فأهمية العمل الجماعي في تزايد مستمر، خصوصًا في المشكلات التي يواجهها الإنسان في حياته المعقدة، كما أنه يركّز على تحقيق التكامل والتعاون في المعرفة والخبرات والمهارات التي لدى كل عضو من أعضاء الفريق، بحيث يدعم كل واحد منهم لسد حاجاته الفردية وإنجاز المهمة جميعها (عبوشي، 2022: 257). ومما سبق يمكن القول إن العمل الجماعي بُعد مهمٌ للتمكين الإداري، فمن غير العمل الجماعي لا يمكن أن تنجح المؤسسة التعليمية في تحقيق أهدافها التربوية، كما أن العمل الجماعي له شروط محددة لإنجاحه، كإدارة النقاش والتشاور المنظّم، والتواصل الفعال بمشاركة جميع الأعضاء لاتخاذ قرار أو حل لمشكلة محددة، والأخذ بعين الاعتبار جميع آراء أعضاء الفريق، فمن خلال هذه الشروط يصبح العمل الجماعي فعالًا وناجحًا.

الدراسات السابقة:

يوجد عدد من الدراسات العلمية التي تناولت موضوع التمكين الإداري لدى القيادات الإدارية في المجال التربوي والتعليمي، وأهم المجالات التي يتم بها التمكين الإداري، وسنستعرض في هذا الجزء من الدراسة الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، مشتملاً على جوانب من المنهج والإجراءات والأدوات، وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة، مرتبة حسب موضوعها، وحسب تاريخ نشرها بدءاً بالأقدم فالأحدث، وذلك على النحو الآتي:

- **دراسة (الروقي، 2016) بعنوان: «التمكين الإداري لدى قادة مدارس التعليم العام بمحافظة عفيف»** هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع التمكين الإداري لدى قادة وقائدات مدارس التعليم العام بمحافظة عفيف، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع قادة وقائدات مدارس التعليم العام بمحافظة عفيف. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى أن أفراد عينة الدراسة يرون أن التمكين الإداري يتم تطبيقه بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (2,77 من 5) حيث جاء بعد التقليد والمحاكاة بالدرجة الأولى.

- **دراسة (العودات، 2017) بعنوان: «درجة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الخاصة في الأردن»** هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الخاصة في الأردن، في العاصمة عمّان، وتكونت عينة الدراسة من (300) معلم ومعلمة، ولجمع البيانات استخدمت الدراسة الاستبانة أداة لجمع بياناتها، والمنهج الوصفي المسحي، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: أن درجة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الخاصة جاءت بدرجة متوسطة في جميع أبعادها.

- **دراسة (الغامدي، 2017) بعنوان:» درجة التمكين الإداري لدى مديرات المدارس الحكومية بمنطقة الباحة التعليمية بالمملكة العربية السعودية»** هدفت الدارسة إلى التعرف على درجة التمكين الإداري لدى مديرات المدارس بمنطقة الباحة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع البحث من (166) مديرة، وبلغت عينة البحث (118) مديرة، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن درجة التمكين الإداري لدى مديرات المدارس بمنطقة الباحة حصلت على تقدير متوسط من وجهة نظرهن.

- **دراسة (الحوسني، 2018) بعنوان: «أبعاد التمكين الإداري وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى معلمي مدارس ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان»**

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التمكين الإداري لدى المعلمين، بمدارس ما بعد الأساسي في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان، وعلاقته بمستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم تصميم استبانة وسيلة لجمع البيانات، طبقت الدراسة على عينة مكونة من 300 معلم ومعلمة، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: جاءت تقديرات أفراد عينة الدراسة مرتفعة بدرجة كبيرة، في جميع مجالات محور التمكين الإداري، وكذلك في جميع مجالات محور الرضا الوظيفي للمعلمين.

- **دراسة (شعيبات، 2018) بعنوان «واقع التمكين الإداري لدى مديري المدارس في فلسطين كما يراه المديرون أنفسهم»** هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع التمكين الإداري لدى مديري المدارس في فلسطين بمنطقة رام الله والبيرة، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الحكومية والخاصة، البالغ عددهم (244)، وبلغ عدد المستجيبين (200) مدير ومديرة، وأظهرت الدراسة نتائج أهمها: أن واقع التمكين الإداري لدى مديري مدارس محافظة رام الله والبيرة كما يراه المديرون أنفسهم كان بدرجة عالية بمتوسط حسابي (3,7).

- **دراسة (أبو ناصر،2019) بعنوان:» درجة التمكين الإداري المدرسي ومعوقات ممارسته كما يراها مديرو المدارس الحكومية بمحافظة الإحساء»** هدفت الدارسة إلى التعرف على درجة التمكين الإداري ومعوقات ممارسته لدى مديري المدارس الحكومية بمحافظة الإحساء في المملكة العربية السعودية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع مديرات ومديري التعليم العام بمنطقة الإحساء وبلغ عددهم (865)، واشتملت عينة الدراسة على (179) مديرًا ومديرة، ولجمع البيانات تم استخدام الاستبانة أداة لجمع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة التمكين الإداري الكلية جاءت بدرجة عالية، وأظهرت الموافقة على المعوقات الكلية أنها جاءت بدرجة متوسطة.

- **دراسة (السبيعي، 2019) بعنوان:» التمكين الإداري وعلاقته بالالتزام التنظيمي لدى القيادات التربوية بمكاتب التعليم بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية»** هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التمكين ومستوى الالتزام التنظيمي لدى القيادات التربوية بمكاتب التعليم بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية. طبّقت الدراسة على جميع المساعدين البالغ عددهم (92)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة أداة لجمع البيانات، وأظهرت الدراسة نتائج أهمها: أن مستوى التمكين الإداري بمكاتب التعليم بالمنطقة الشرقية كان مرتفعًا.

- **دراسة (العنزي، 2020) بعنوان: «واقع التمكين الإداري للمرأة في تحقيق الأمن الوظيفي في ضوء رؤية المملكة 2030»** هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع التمكين الإداري للمرأة، ومدى إسهامه في مستوى تحقيق أمنها الوظيفي. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم اعتماد الاستبانة أداة لجمع البيانات، تكوّن مجتمع الدراسة من 270 موظفة إدارية، تم اختيار عينة منهم 105موظفات إداريات في وزارة العمل والتنمية الاجتماعية في الرياض، توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: أن واقع التمكين الإداري للمرأة الموظفة جاء بدرجة كبيرة، وأن التمكين الإداري للمرأة يسهم في تحقيق الأمن الوظيفي بدرجة كبيرة.

- **دراسة (الصلال، 2020) بعنوان: «درجة ممارسة القيادات النسائية للتمكين الإداري في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم»** هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة القيادات النسائية للتمكين الإداري في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم، بأبعاده (تفويض السلطة، الاتصال، الاستقلالية، التطوير والتدريب، والتحفيز)، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكوّن مجتمع الدراسة من (209) مشرفات، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: أن درجة ممارسة القيادات النسائية لأبعاد التمكين الإداري في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم من وجهة نظر المشرفات متحقّقة بدرجة كبيرة، حيث جاء بُعد تفويض السلطة في المرتبة الأولى في درجة الممارسة.

الدراسات الأجنبية:

- **دراسة هونغ (Hung, 2005). دراسة ارتباطية بين تمكين معلم المدرسة الإعدادية والرضا الوظيفي»** هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين درجة تمكين معلمي المدرسة المتوسطة في منطقة كومسيونج التعليمية في تايوان ورضاهم عن العمل، وقد تكونت العينة من (450) معلمًا في المدارس الحكومية التايوانية، ولقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات جلالة إحصائية بين تمكين المعلم وأبعاد الرضا عن العمل، الا بعدًا واحد وهو بعد الأمن.

- **دراسة لينتر (Lintner, 2008) بعنوان:» العلاقة بين تمكين المعلم والاستخدام الرئيس للسلطة»** هدفت الدراسة إلى تعريف العلاقة بين إدراك المعلم للتمكين واستخدام المدير للنفوذ، وطبّقت على جميع المديرين والمعلمين في ثلاث مدارس بمقاطعة ألاباما في الولايات المتحدة الامريكية، واستخدمت ثلاث مقاييس، وأظهرت النتائج إلى أن أكثر المعلمين يدركون أن مديريهم يعملون من مبدأ السلطة، وقد

ذكر البعض أن المديرين لا ينطلقون من قاعدة تفعيل النفوذ في المكافآت والسمات القهرية، وتعدّ هذه السمات مهمة في تمكين المعلم.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات التي تناولت التمكين الإداري يمكن القول إن الدراسة الحالية تشابه أغلب الدراسات السابقة من حيث المنهج المستخدم وهو المنهج الوصفي المسحي، وتشابهت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في استخدام بعض الأساليب الإحصائية مثل التوزيع التكراري، والوسيط والوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقد تشابهت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في استخدام أداة الاستبانة التي استخدمت في جميع الدراسات السابقة، ويمكن تحديد أبرز عناصر الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة في أن الدراسة الحالية تهدف إلى التعرف على مستوى التمكين الإداري لدى مديري مدارس التعليم العام بمدينة حائل، واختلفت مع الدراسات السابقة من حيث الهدف، حيث هدفت دراسة (حمادي) إلى معرفة التمكين الإداري وعلاقته بالرضا الوظيفي، ودراسة بوقادي أحلام هدفت إلى معرفة التمكين الإداري وعلاقته بالإبداع التنظيمي، ودراسة العنزي هدفت إلى واقع تمكين المرأة، ومن أبرز أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة إثراء الدراسة الحالية بالمصادر والمراجع المرتبطة بموضوع الدراسة، والاستفادة من الكتابات ذات العلاقة بمشكلة الدراسة، ومعرفة الإطار النظري، وتصميم الاستبانة المستخدم في جمع المادة العلمية بالاستفادة من متغيرات وأداة دراسة (الروقي، 2016) نظرًا لتشابهه دراسة الروقي مع الدراسة الحالية وقد تم عرضها على المحكمين، والاستفادة من المراجع التي لجأ إليها الباحثون الآخرون، وما تتميز به الدراسة الحالية أنها ركّزت على مستوى التمكين الإداري لدى مديري مدارس التعليم العام بمدينة حائل، للوصول إلى مدارس ممكّنة قادرة على اتخاذ قراراتها، وإبراز أهمية التمكين الإداري لتطوير مدارس التعليم العام .

الإطار المنهجي للدراسة:

يتناول هذا الجزء إيضاحاً لمنهج البحث العلمي المستخدم في الدراسة، وكذلك تعريفاً لمجتمع الدراسة، وأداة جمع البيانات، وصدق وثبات أداة القياس، وطرق المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة.

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف البحث، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي للحصول على بيانات وافية ودقيقة عن موضوع البحث وهو التمكين الإداري لدى مدراء مدارس التعليم العام بمدينة حائل. إذ يهدف المنهج المسحي الوصفي بوصف الظاهرة محل الدراسة كما هي في الواقع وتحديد خصائصها والعلاقات بين أبعادها والعوامل المؤثرة فيها بغرض الوصول إلى تفسيرات واستنتاجات وتعميمات (درويش، 2018).

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات التعليم العام داخل مدينة حائل في العام 2022م. ويبلغ حجم مجتمع الدراسة بهذا التعريف (353) مديرًا ومديرة. (إحصائية إدارة التعليم العام بمدينة حائل، 2022) وتم جمع البيانات من أفراد الدراسة باستخدام أسلوب الحصر الشامل، وذلك بإرسال رابط استبانة إلكترونية (Google form) لجميع أفراد مجتمع الدراسة. وبلغ عدد المستجيبين للاستبانة (143) مديرًا ومديرة بمعدل استجابة (40,5%).

الخصائص الديموغرافية:

يوضح الجدول (1) التوزيع التكراري لأفراد الدراسة وفق سنوات الخدمة في العمل الإداري، والمرحلة التعليمية، والمؤهل العلمي، وعدد الدورات التدريبية، ومدة الدورات التدريبية.

جدول (1): خصائص أفراد عينة الدراسة

المتغير	تكرار	نسبة
النوع الاجتماعي:		
رجال	75	52.4
نساء	68	47.6
المجموع	143	%100
سنوات الخدمة في العمل الإداري:		
5 سنوات أو أقل	9	6.3
6 - 9 سنوات	24	16.8

المتغير		تكرار	نسبة
10 - 14 سنة		33	23.1
15 - 19 سنة		16	11.2
20 سنة فأكثر		61	42.7
	المجموع	143	%100
المرحلة التعليمية:			
روضة		2	1.4
ابتدائي		76	53.1
متوسطة		30	21.0
ثانوي		35	24.5
	المجموع	143	%100
المؤهل العلمي:			
ثانوي		1	0.7
دبلوم		12	8.4
بكالوريوس		117	81.8
دراسات عليا		13	9.1
	المجموع	143	%100
عدد الدورات التدريبية:			
1-10 دورات		30	21.0
11 دورة فأكثر		113	79.0
	المجموع	143	%100
مدة الدورات التدريبية:			
أسبوع		83	58.0
شهر		17	11.9
فصل دراسي		25	17.5
سنة دراسية		18	12.6
	المجموع	143	%100

توضح النتائج أن نسبة أفراد الدراسة من الرجال أكبر (52.4%)، وبلغت نسبة النساء (47.6%)، يعود ذلك إلى أن مجتمع الدراسة من الذكور أكثر من النساء، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الروقي (2016). وتوضح النتائج أن معظم أفراد الدراسة تبلغ سنوات خدمتهم في العمل الإداري (20) سنة أو أكثر بنسبة (42.7%)، يليهم أفراد الدراسة الذين تتراوح سنوات خدمتهم ما بين عشر وأربع عشرة سنة بنسبة (23.1%)، وأفراد الدراسة الذين تتراوح سنوات خدمتهم ما بين ست وتسع سنوات بنسبة (16.8%)، وأفراد الدراسة الذين تتراوح ما بين خمس عشرة وتسع عشرة سنة، بنسبة (11.2%)، وأخيراً أفراد الدراسة الذين تبلغ مدة خدمتهم خمس سنوات أو أقل بنسبة (6.3%)، وهو الشيء المتوقع، إذ إن من متطلبات الإدارة التربوية أن تكون لديه خبرة طويلة في التدريس، وبلغ درجة متقدمة من العمر، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة الغامدي (2017)، ودراسة السبيعي (2019)، وتختلف مع دراسة الروقي (2016). وفيما يتعلق بالمرحلة التعليمية، توضح النتائج أن (53.1%) من أفراد الدراسة

يعملون مديري مدارس ابتدائية، يليهم مديرو المدارس الثانوية بنسبة (24.5 %)، ومديرو المرحلة المتوسطة بنسبة (21.0%)، وأخيراً مديرو الطفولة المبكرة بنسبة (1.4%)، من المتوقع أن تكون نسبة مديري المدارس الابتدائية عالية، وهو الشيء الذي يتماشى مع عدد المدارس في مدينة حائل، حيث إن مدارس المرحلة الابتدائية أكثر من مدارس المرحلتين الثانوية والمتوسطة، في حين أن المدارس المتوسطة والثانوية عددها متقارب، والأقل الطفولة المبكرة لأنها دخلت التعليم في وقت متأخر، وأعدادها مازالت قليلة، ومن المتوقع أن تزداد أعدادها في المستقبل، تتفق هذه النتيجة مع دراسة الغامدي (2017) والروقي (2016).

وفيما يتصل بالمستوى التعليمي، توضح النتائج أن معظم أفراد الدراسة لديهم مؤهل البكالوريوس بنسبة (81.8 %)، يليهم الذين لديهم مؤهلات دراسات عليا بنسبة (9.1 %)، ودبلوم فوق الثانوي بنسبة (8.4 %) وأخيراً لدى واحد من أفراد الدراسة شهادة ثانوية ويمثل ما نسبته (0.7 %). من المنطقي أن معظم أفراد الدراسة لديهم بكالوريوس نظرًا لانتشار التعليم الجامعي في المدن والمحافظات في المملكة العربية السعودية، كما أن التعيين في الوظائف التعليمية والإدارات التربوية يتطلب الحصول على شهادات عليا لا تقل عن مرحلة البكالوريوس في الوقت الحاضر، أما بالنسبة لقلة الحاصلين على دبلوم ثانوي فنظرًا لأن خريجي معاهد الثانوية وصلوا إلى سن التقاعد، ولا يوجد منهم إلا أعداد قليلة في التعليم العام، والموجود منهم في الوقت الحاضر سوف يصل إلى مرحلة التقاعد في السنوات القليلة القادمة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السبيعي (2019)، ودراسة الغامدي (2017)، والروقي (2016)، وتوضح النتائج أن جميع أفراد الدراسة تلقوا دورات تدريبية، نال معظمهم أكثر من عشر دورات تدريبية بنسبة (79%)، في حين تلقى ما نسبته (21%) ما بين دورة تدريبية واحدة وعشر دورات تدريبية. وكانت مدة معظم الدورات التي شارك فيها أفراد الدراسة أسبوعاً واحداً بنسبة (58%)، تليها الدورات التي كانت لمدة فصل دراسي بنسبة (17.5%)، والدورات التي مدتها عام دراسي بنسبة (12.6%)، وأخيراً الدورات التي مدتها شهر واحد بنسبة (11.9%). ولعل من شروط الإدارة المدرسية الحصول على عدد من الدورات التدريبية، إضافة إلى ذلك أن كثيرًا من الدورات التدريبية مدتها قصيرة، ويمكن الحصول عليها (أونلاين)، ومن الطبيعي أن الدورات التي مدتها أسبوع كانت الأكثر، لأنها لا تؤثر في سير العمل، ويمكن التسجيل فيها والحصول عليها بكل سهولة، وبأقل وقت وجهد ممكن.

أداة جمع البيانات:

تم استخدام الاستبانة أداةً لجمع البيانات عن متغيرات الدراسة، حيث تم تطوير استبانة الدراسة استناداً إلى الدراسات والبحوث السابقة عن التمكين الإداري، واشتملت الاستبانة على جزأين كالآتي:

1-الجزء الأول: يتكون من البيانات الأساسية التي شملت النوع الاجتماعي، وسنوات الخدمة في العمل الإداري، والمؤهل العلمي، والمرحلة التعليمية، وعدد الدورات التدريبية، ومدة الدورات التدريبية.

2-الجزء الثاني: يتكون من خمسة أبعاد و(30) عبارة تقيس مستويات التمكين الإداري، وتشمل الأبعاد بُعد تفويض السلطة، وبُعد النموّ المهني، وبُعد التحفيز الذاتي، وبُعد العمل الجماعي، ومقترحات تحسين التمكين الإداري.

وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي (5-point Likert scale) لقياس استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات أبعاد التمكين الإداري. وتم تحديد الدرجات من (1) إلى (5) لقياس درجة الموافقة لأي عبارة، حيث تشير الدرجة (5) إلى أوافق بدرجة كبيرة جداً، و(4) أوافق بدرجة كبيرة، و(3) أوافق بدرجة متوسطة و(2) أوافق بدرجة قليلة، و(1) أوافق بدرجة قليلة جداً.

صدق أداة القياس وثباته:

الصدق الظاهري:

تم عرض الاستبانة على5 أعضاء هيئة تدريس، منهم (2) من جامعة الأميرة نورة، و(1) من جامعة المجمعة و(1) من جامعة شقراء و(1) من جامعة سوهاج، جميعهم برتبة أستاذ دكتور، وفيما يتعلق بالتخصص الأكاديمي للمحكمين شملت عينة المحكمين (1) عضو هيئة التدريس واحدًا في تخصص التربية المقارنة والإدارة التعليمية في كلية التربية، و(4) أساتذة في تخصص الإدارة والتخطيط التربوي.

صدق الاتساق الداخلي:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية لأي بُعد من الأبعاد الخمسة التي تنتمي إليه كما يوضح الجدول رقم (2):

جدول (2): معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبُعد

م	البُعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
	تفويض السلطة:		
1	تسهم أنظمة وزارة التعليم في تفويض السلطة	0.741	0.000
2	يفوضني رؤسائي في بعض مهامهم بناء على أنظمة وتعليمات وزارة التعليم	0.766	0.000
3	يحدد لي رؤسائي الأعمال المفوضة كتابيًا	0.800	0.000
4	يُقدم لي رؤسائي الدعم والنصيحة عندما أتعثر في أداء المهام المفوضة لي.	0.742	0.000
5	تتناسب المهام المفوضة لي مع السلطة الممنوحة لي لتنفيذها	0.833	0.000
	النموّ المهني:		
6	تؤكد الأنظمة والتعليمات الإدارية على تطوير مهاراتي في العمل	0.741	0.000
7	أطبق خطة تدريبية واضحة لتنمية قدراتي وفق احتياجاتي التدريبية	0.663	0.000
8	يرشحني رؤسائي لدورات تدريبية لتطوير مهاراتي الشخصية	0.879	0.000
9	يقدم لي رؤسائي فرصًا للتطوير المهني في مجال الإدارة التربوية	0.836	0.000
10	يسهم نظام الحوافز المطبق في تطوير ذاتي	0.789	0.000
	التحفيز الذاتي:		
11	يعمل رؤسائي على زيادة إحساسي بالانتماء للمدرسة	0.823	0.000
12	يوفر لي رؤسائي الإحساس بالأمن الوظيفي والاستقرار	0.919	0.000
13	يقوم رؤسائي بتحفيزي لإنجاز مسؤوليات ومهام أكبر	0.886	0.000
14	تلقى جهودي ومبادراتي الدعم والتشجيع من رؤسائي	0.885	0.000
15	أتلقى مكافآت مالية أو معنوية عندما أقوم بأعمال إبداعية	0.765	0.000
	العمل الجماعي:		
16	يدعم رؤسائي العمل الجماعي ويؤكدون على أهمية دوره في المدرسة	0.845	0.000
17	يحترم رؤسائي رأي اللجان والمجالس المدرسية	0.853	0.000
18	تتطلب طبيعة عملي مني التعاون مع رؤسائي	0.662	0.000
19	يسمح رؤسائي بإعطاء الجماعة حرية التعبير عن آرائهم	0.879	0.000
20	تسود الثقة المتبادلة بيني وبين رؤسائي في العمل	0.830	0.000
	مقترحات تحسين التمكين الإداري:		
21	توفير الحوافز المادية والمعنوية المناسبة لمديري ومديرات المدارس المتميزين	0.804	0.000
22	نشر ثقافة التمكين الإداري من خلال اللقاءات والبرامج	0.791	0.000
23	توفير فرص النموّ المهني للمديرين والمديرات بما يعزز قدراتهم على الأداء	0.793	0.000
24	التشجيع المستمر على الإبداع والتطوير في الإدارة المدرسية	0.836	0.000
25	اختيار مديري ومديرات المدارس بناء على أسس ومعايير واضحة في ضوء متطلبات الوظيفة	0.779	0.000
26	إشراك المديرين والمديرات في رسم السياسة التعليمية	0.801	0.000
27	منح مديري ومديرات المدارس الاستقلالية التي تتناسب مع المهام الإدارية	0.840	0.000
28	الاعتماد على التقنية الحديثة في توفير منظومة بيانات ومعلومات لمديري ومديرات المدارس	0.801	0.000
29	التدريب على الأساليب الحديثة في مجال اتخاذ القرار وآلية تنفيذه	0.823	0.000
30	الاستعانة بأصحاب الخبرة في مجال التمكين الإداري للمشاركة في الفعاليات التربوية	0.757	0.000

يتضح من الجدول (2) أن قيم معاملات الارتباط لفقرات الاستبانة تراوحت ما بين (0.662) و(0.919)، وأن أي عبارة ترتبط مع الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه ارتباطاً طرديًّا ذا دلالة إحصائية، وذلك عند مستوى معنوية (0.05)، وهو ما يدل على صدق الاتساق الداخلي.

ثبات أداة القياس:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة، تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha) لأبعاد التمكين الإداري ومقترحات تحسين التمكين الإداري. ويوضح الجدول (3) معاملات ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ألفا كرونباخ لجميع الأبعاد.

جدول (3): معامل الثبات ألفا كرونباخ

البُعد	عدد العناصر	معامل كرونباخ ألفا
تفويض السلطة	5	0.866
النموّ المهني	5	0.845
التحفيز الذاتي	5	0.902
العمل الجماعي	5	0.881
التمكين الإداري (جميع الأبعاد)	20	0.949
مقترحات تحسين التمكين الإداري	10	0.953

ويتضح من الجدول أن جميع قيم معاملات كرونباخ لأبعاد التمكين الإداري أكبر من (0.7) وهي القيمة الدنيا المقبولة (DeVellis, 2017; Rasli, 2006; Nunnally, 1978) وتشير هذه النتائج إلى ثبات أداة الدراسة ومن ثمّ الموثوقية في نتائجها في حال تكرار استخدامها لمجتمع الدراسة نفسه تحت ظروف متماثلة.

طرق المعالجة الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التي تحقق أهداف البحث باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS). فبعد ترميز وإدخال البيانات، تم استخدام الطرق الإحصائية الآتية:

- تم حساب ارتباط سبيرمان (Spearman's rho correlation) بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية لأي بُعد من الأبعاد الخمسة التي تنتمي إليه. وتم استخدام ارتباط سبيرمان نظراً إلى أن مقياس العبارات مقياس رُتبي (Ordinal) إضافة إلى عدم تبعية متغيرات أبعاد التمكين الإداري للتوزيع الطبيعي، عدا متغير التمكين الإداري بأبعاده الأربعة، وذلك عند مستوى معنوية (0.05)، كما يوضح الجدول (4).

جدول (4): نتائج اختبار كولمجروف سمرنوف وشابيرو–ولك

م	البعد	اختبار كولمجروف سمرنوف (Smirnov Kolmogorov)			اختبار شابيرو–ولك Shapiro Wilk test		
		قيمة إحصاء الاختبار	درجات الحرية	مستوى الدلالة	قيمة إحصاء الاختبار	درجات الحرية	مستوى الدلالة
1	بُعد تفويض السلطة	0.114	143	0.000	0.925	143	0.000
2	بُعد النموّ المهني	0.1	143	0.001	0.952	143	0.000
3	بُعد التحفيز الذاتي	0.084	143	0.015	0.951	143	0.000
4	بُعد العمل الجماعي	0.124	143	0.000	0.912	143	0.000
5	جميع أبعاد التمكين الإداري	0.067	143	0.200	0.965	143	0.001
6	مقترحات تحسين التمكين الإداري	0.171	143	0.000	0.845	143	0.001

- للتحقق من ثبات أداة الدراسة، تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha) لأبعاد التمكين الإداري ومقترحات تحسين التمكين.
- تم استخدام التوزيع التكراري لوصف المتغيرات الأساسية لأفراد الدراسة.
- تم استخدام التوزيع التكراري، والوسيط، والوسط الحسابي، والانحراف المعياري لتحليل مستويات التمكين الإداري. ولتفسير قيم الوسط الحسابي لأبعاد الدراسة، تم تقسيم قيم الوسط الحسابي ودلالتها اللفظية كما في الجدول (5).

جدول (5): التقدير اللفظي لقيم الوسط الحسابي لإجابات أفراد الدراسة وفق تدرج مقياس ليكرت المستخدم في أداة الدراسة

قيم الوسط الحسابي	التقدير اللفظي
1 إلى أقل من 1.8	أوافق بدرجة قليلة جداً
1.8 إلى أقل من 2.6	أوافق بدرجة قليلة
2.6 إلى أقل من 3.4	أوافق بدرجة متوسطة
3.4 إلى أقل من 4.2	أوافق بدرجة كبيرة
4.2 إلى 5	إلى أوافق بدرجة كبيرة جداً

تم استخدام تحليل التباين اللامعلمي في اتجاه واحد (Krus-kal-Wallis test) لاختبار مدى وجود فروق في أبعاد التمكين الإداري الأربعة وفقاً لمتغيرات المرحلة التعليمية، والمؤهل الأكاديمي، وسنوات الخبرة في العمل الإداري. كما تم استخدام اختبار مان–ويتني (Mann-Whitney) لاختبار مدى وجود فروق في أبعاد التمكين الإداري الأربعة وفقاً لمتغيري النوع الاجتماعي، والدورات التدريبية. وتم استخدام الاختبارين اللامعلميين لعدم تبعية متغيرات أبعاد التمكين للتوزيع الطبيعي (Normal dis-tribution)؛ استناداً إلى نتائج اختباري كولمجروف سمرنوف (Smirnov Kolmogorov) وشابيرو–ولك (Shapiro Wilk) التي تشير إلى عدم تبعية متغيرات أبعاد التمكين الإداري للتوزيع الطبيعي؛ إذ إن جميع قيم الاحتمال أقل من (0.05)، ما عدا متغير التمكين الإداري بأبعاده الأربعة.

- تم استخدام حساب ارتباط سبيرمان اللامعلمي (Spear-man's correlation) بين متغيرات أبعاد التمكين الإداري الأربعة لعدم تبعيتها للتوزيع.

عرض نتائج الدراسة وتحليلها:

يتناول هذا الجزء عرض وتحليل بيانات الدراسة الميدانية التي تم الحصول عليها من خلال الاستبانة الإلكترونية. وتم تفسير النتائج التي تم التوصل إليها ومناقشتها للإجابة عن تساؤلات الدراسة.

أولاً– مستويات التمكين الإداري

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول «ما مستوى التمكين الإداري لدى مديري مدارس التعليم العام بمدينة حائل؟»، تم حساب التوزيع التكراري، والوسيط، والوسط الحسابي، والانحراف المعياري للعبارات التي تقيس كل بُعد من أبعاد التمكين الإداري.

ويوضح الجدول (6) التوزيع التكراري، ومؤشرات الإحصاء الوصفي للعبارات التي تقيس مستويات التمكين الإداري مرتبة تنازليًّا حسب قيمة الوسط الحسابي لكل بُعد.

جدول (6): التوزيع التكراري ومؤشرات الإحصاء الوصفي للعبارات التي تقيس التمكين الإداري

م	العبارة		أوافق بدرجة كبيرة جداً	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة قليلة	أوافق بدرجة قليلة جداً	المجموع	الوسيط	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	تفويض السلطة:										
1	يُقدم لي رؤسائي الدعم والنصيحة عندما أتعثر في أداء المهام المفوضة لي	تكرار	61	40	27	5	10	143	4	4.0	1.2
		نسبة	42.7	28.0	18.9	3.5	7.0	%100			
2	يحدد لي رؤسائي الأعمال المفوضة كتابيًا	تكرار	53	39	29	11	11	143	4	3.8	1.2
		نسبة	37.1	27.3	20.3	7.7	7.7	%100			
3	يفوضني رؤسائي في بعض مهامهم بناء على أنظمة وتعليمات وزارة التعليم	تكرار	30	57	34	10	12	143	4	3.6	1.1
		نسبة	21.0	39.9	23.8	7.0	8.4	%100			
5	تتناسب المهام المفوضة لي مع السلطة الممنوحة لي لتنفيذها	تكرار	39	47	31	11	15	143	4	3.6	1.3
		نسبة	27.3	32.9	21.7	7.7	10.5	%100			
4	تسهم أنظمة وزارة التعليم في تفويض السلطة	تكرار	33	36	51	13	10	143	3	3.5	1.1
		نسبة	23.1	25.2	35.7	9.1	7.0	%100			
	ملخص البُعد	تكرار	216	219	172	50	58	715	4	3.7	1.2
		نسبة	30.2	30.6	24.1	7.0	8.1	%100			
	النموّ المهني:										
6	أطبق خطة تدريبية واضحة لتنمية قدراتي وفق احتياجاتي التدريبية	تكرار	50	58	23	8	3	142	4	4.0	1.0
		نسبة	35.2	40.8	16.2	5.6	2.1	%100			
7	تؤكد الأنظمة والتعليمات الإدارية على تطوير مهاراتي في العمل	تكرار	55	52	26	7	3	143	4	4.0	1.0
		نسبة	38.5	36.4	18.2	4.9	2.1	%100			
8	يقدم لي رؤسائي فرصًا للتطوير المهني في مجال الإدارة التربوية	تكرار	48	39	34	13	9	143	4	3.7	1.2
		نسبة	33.6	27.3	23.8	9.1	6.3	%100			
9	يرشحني رؤسائي لدورات تدريبية لتطوير مهاراتي الشخصية	تكرار	44	37	32	15	15	143	4	3.6	1.3
		نسبة	30.8	25.9	22.4	10.5	10.5	%100			
10	يسهم نظام الحوافز المطبق في تطوير ذاتي	تكرار	37	36	23	24	23	143	4	3.3	1.4
		نسبة	25.9	25.2	16.1	16.8	16.1	%100			
	ملخص البُعد	تكرار	234	222	138	67	53	714	4	3.7	1.2
		نسبة	32.8	31.1	19.3	9.4	7.4	%100			
	التحفيز الذاتي:										
11	يعمل رؤسائي على زيادة إحساسي بالانتماء للمدرسة	تكرار	52	45	28	8	9	142	4	3.9	1.2
		نسبة	36.6	31.7	19.7	5.6	6.3	%100			

م	العبارة		أوافق بدرجة كبيرة جداً	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة قليلة	أوافق بدرجة قليلة جداً	المجموع	الوسيط	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
12	يقوم رؤسائي بتحفيزي لإنجاز مسؤوليات ومهام أكبر	تكرار	48	42	33	10	10	143	4	3.8	1.2
		نسبة	33.6	29.4	23.1	7.0	7.0	%100			
13	يوفر لي رؤسائي الإحساس بالأمن الوظيفي والاستقرار	تكرار	44	45	28	10	16	143	4	3.6	1.3
		نسبة	30.8	31.5	19.6	7.0	11.2	%100			
14	تلقى جهودي ومبادراتي الدعم والتشجيع من رؤسائي	تكرار	45	40	30	13	15	143	4	3.6	1.3
		نسبة	31.5	28.0	21.0	9.1	10.5	%100			
15	أتلقى مكافآت مالية أو معنوية عندما أقوم بأعمال إبداعية	تكرار	27	16	15	19	64	141	2	2.5	1.6
		نسبة	19.1	11.3	10.6	13.5	45.4	%100			
	ملخص البُعد	تكرار	216	188	134	60	114	712	4	3.5	1.4
		نسبة	30.3	26.4	18.8	8.4	16.0	%100			
	العمل الجماعي:										
16	تتطلب طبيعة عملي منّي التعاون مع رؤسائي	تكرار	70	55	12	4	2	143	4	4.3	0.8
		نسبة	49.0	38.5	8.4	2.8	1.4	%100			
17	تسود الثقة المتبادلة بيني وبين رؤسائي في العمل	تكرار	62	45	25	9	2	143	4	4.1	1.0
		نسبة	43.4	31.5	17.5	6.3	1.4	%100			
18	يحترم رؤسائي رأي اللجان والمجالس المدرسية	تكرار	57	41	28	12	5	143	4	3.9	1.1
		نسبة	39.9	28.7	19.6	8.4	3.5	%100			
19	يدعم رؤسائي العمل الجماعي ويؤكدون أهمية دوره في المدرسة	تكرار	52	38	34	12	7	143	4	3.8	1.2
		نسبة	36.4	26.6	23.8	8.4	4.9	%100			
20	يسمح رؤسائي بإعطاء الجماعة حرية التعبير عن آرائهم	تكرار	48	45	30	10	10	143	4	3.8	1.2
		نسبة	33.6	31.5	21.0	7.0	7.0	%100			
	ملخص البُعد	تكرار	289	224	129	47	26	715	4	4.0	1.1
		نسبة	40.4	31.3	18.0	6.6	3.6	%100			
	جميع أبعاد التمكين	تكرار	955	853	573	224	251	2856	4	3.7	1.2
		نسبة	33.4	29.9	20.1	7.8	8.8	%100			

فيما يتعلق بتفويض السلطة، يتضح من النتائج أن نسبة أفراد الدراسة الذين يوافقون بدرجة كبيرة (أوافق بدرجة كبيرة جداً وأوافق بدرجة كبيرة) على العبارات التي تقيس بُعد تفويض السلطة تراوحت ما بين (48.3%) لعبارة «تسهم أنظمة وزارة التعليم في تفويض السلطة» و(70.6%) لعبارة «يُقدم لي رؤسائي الدعم والنصيحة عندما أتعثر في أداء المهام المفوضة لي». وبلغت قيم الوسيط لجميع العبارات (4) درجات ما عدا العبارة «تسهم أنظمة وزارة التعليم في تفويض السلطة» التي بلغت قيمة وسيط استجابات الدراسة لها (3) درجات. وتراوحت قيم الوسط الحسابي لدرجات الموافقة على العبارات التي تقيس درجة تفويض السلطة ما بين (3.5) درجة بانحراف معياري (1.1) درجة و(4.0) درجات بانحراف معياري (1.2) درجة. وتشير

هذه النتائج إلى التباين في اتجاهات مديري مدارس التعليم نحو مستوى تفويض السلطة؛ إذ إن أفراد الدراسة يوافقون بدرجة كبيرة على عناصر تفويض السلطة المتعلقة بالرؤساء، في حين يوافقون بدرجة متوسطة على أن أنظمة وزارة التعليم تسهم في تفويض السلطة. وإجمالاً توضح قيم نسبة الموافقة والوسيط والوسط الحسابي لجميع العبارات أن مستوى تفويض السلطة عالٍ لمديري المدارس في مدينة حائل، وقد ترجع هذه النتيجة إلى أن تفويض السلطة واللامركزية في العمل الإداري لدى مؤسسات التعليم العام مفعّلة نتيجة الوعي بأهميته وفوائده، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة فتحي (2019) ودراسة السبيعي (2019) الذي جاء بُعد تفويض السلطة عالي، واختلفت مع نتيجة دراسة الغامدي (2017) والتي جاء بُعد التفويض بدرجة متوسطة.

وفيما يتصل بالنموّ المهني، توضح النتائج أن نسبة أفراد الدراسة الذين يوافقون بدرجة كبيرة على العبارات التي تقيس هذا البُعد تراوحت ما بين (51%) لعبارة «يسهم نظام الحوافز المطبق في تطوير ذاتي» و(76.1%) لعبارة «أطبق خطة تدريبية واضحة لتنمية قدراتي وفق احتياجاتي التدريبية». وبلغت قيم الوسيط لجميع العبارات (4) درجات. وتراوحت قيم الوسط الحسابي لدرجات الموافقة على العبارات التي تقيس مستوى النموّ المهني ما بين (3.3) درجة بانحراف معياري (1.4) درجة و(4.0) درجات بانحراف معياري (1.0) درجة. وتشير هذه النتائج إلى وجود تباين طفيف في مستوى النموّ المهني. وإجمالاً توضح قيم نسبة الموافقة، والوسيط، والوسط الحسابي لجميع العبارات أن مستوى النموّ المهني عالٍ لمديري المدارس في مدينة حائل، وقد تعزى هذه النتيجة المرتفعة إلى أن إدارة التعليم تهتم بتطبيق النموّ المهني وتحرص على تنمية المديرين مهنيًّا وخلقيًّا واجتماعيًّا، وتحرص على توفير الدورات التدريبية لدى المديرين، كما تدل على الاهتمام على نشر ثقافة النموّ المهني، وإيمان المديرين بأهميته، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الغامدي (2017)، ودراسة فتحي (2019)، ودراسة السبيعي (2019)، التي حصل فيها بُعد النموّ المهني على درجة مرتفعة، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة الروقي (2016) التي جاءت فيها درجة النموّ المهني بدرجة متوسطة.

وفيما يتصل بالتحفيز الذاتي، تُظهر النتائج أن نسبة أفراد الدراسة الذين يوافقون بدرجة كبيرة على العبارات التي تقيس بُعد التحفيز تراوحت ما بين (30.5%) لعبارة «أتلقى مكافآت مالية أو معنوية عندما أقوم بأعمال إبداعية» و(68.3%) لعبارة «يعمل رؤسائي على زيادة إحساسي بالانتماء للمدرسة». وبلغت قيم الوسيط لجميع العبارات (4) درجات، ما عدا للعبارة «أتلقى مكافآت مالية أو معنوية عندما أقوم بأعمال إبداعية» التي بلغت قيمة وسيطها درجتين. وتراوحت قيم الوسط الحسابي لدرجات الموافقة على العبارات التي تقيس مستوى النموّ المهني ما بين (2.5) درجة بانحراف معياري (1.6) درجة و(3.9) درجات بانحراف معياري (1.2) درجة. ويظهر من هذه النتائج أن مستويات عناصر التحفيز الذاتي المرتبطة بالرؤساء عالية، في حين يرى معظم المديرين أنه لا توجد مكافآت في حال قيامهم بأعمال إبداعية. وإجمالاً توضح قيم نسبة الموافقة، والوسيط، والوسط الحسابي لجميع العبارات أن مستوى التحفيز **الذاتي** لمديري المدارس في مدينة حائل فوق المتوسط، وقد يعزى حصول بُعد التحفيز الذاتي على درجة فوق المتوسط إلى عدم وجود نظام للمكافآت يشجع المديرين على القيام بأعمال إبداعية، وبالرغم من أن الدرجة فوق المتوسط فإنها دون المستوى المطلوب، ودون التوقعات التي تمنحها إدارة التعليم للمديرين، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (فتحي، 2019) الذي جاء بعُد التحفيز الذاتي عالي، واختلفت مع دراسة (الروقي، 2016) والذي حصل بُعد التحفيز على درجة متوسطة وتساوي2,9.

وفيما يتعلق بالعمل الجماعي، تُبين النتائج أن نسبة أفراد الدراسة الذين يوافقون بدرجة كبيرة على العبارات التي تقيس بُعد العمل الجماعي تراوحت ما بين (65.0%) لعبارة «يسمح رؤسائي بإعطاء الجماعة حرية التعبير عن آرائهم»، و(87.4%) لعبارة «تتطلب طبيعة عملي مني التعاون مع رؤسائي». وبلغت قيم الوسيط لجميع العبارات (4) درجات. وتراوحت قيم الوسط الحسابي لدرجات الموافقة على العبارات التي تقيس مستوى العمل الجماعي ما بين (3.8) درجة بانحراف معياري (1.2) درجة و(4.3) درجات بانحراف معياري (0.8) درجة. وتظهر من هذه النتائج أن مستويات عناصر العمل الجماعي عالية. وإجمالاً توضح قيم نسبة الموافقة، والوسيط، والوسط الحسابي لجميع العبارات أن مستوى العمل الجماعي لمديري المدارس في مدينة حائل عالٍ، وتُعزى هذه النتيجة إلى شعور الإدارة بأهمية العلاقات الإنسانية ومهارات الاتصال، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة السبيعي (2019) والروقي (2016) والتي جاء بُعد العمل الجماعي عالي، واختلفت مع دراسة الغامدي (2017) والتي حصل بُعد الاتصال على درجة 3 وهي درجة متوسطة.

وإجمالاً توضح النتائج أن نسبة الموافقة على العبارات التي تقيس التمكين عالية، إذ بلغت نسبة الموافقة (63.3%) وبلغت قيمتا الوسيط، والوسط الحسابي (4) و(3.7) درجة على الترتيب، وتشير هذه النتائج إلى أن مستوى التمكين الإداري لمديري ومديرات مدارس التعليم العام بمدينة حائل عالٍ، وترجع هذه النتيجة إلى إتاحة إدارة التعليم الفرصة لممارسة التمكين الإداري، مما يوضح وعي الإدارة بأهمية التمكين، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الحوسني (2018)، ودراسة فتحي (2019) ودراسة السبيعي (2019)، واختلفت هذه الدراسة مع دراسة الروقي (2016)، ودراسة العودات (2017)، والغامدي (2017).

ثانياً– مقترحات تحسين التمكين الإداري

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني: «ما المقترحات لتحسين التمكين الإداري لمديري مدارس التعليم العام بمدينة حائل؟»، تم حساب التوزيع التكراري، والوسيط، والوسط الحسابي، والانحراف المعياري للعبارات التي تقيس اتجاهات أفراد الدراسة حول مقترحات التمكين الإداري.

ويوضح الجدول (7) التوزيع التكراري، ومؤشرات الإحصاء الوصفي للعبارات التي تقيس استجابات أفراد الدراسة حول مقترحات تحسين التمكين الإداري مرتبة تنازليًا حسب قيمة الوسط الحسابي لكل بُعد.

جدول (7): التوزيع التكراري ومؤشرات الإحصاء الوصفي للعبارات التي تقيس مقترحات تحسين التمكين الإداري

م	العبارة		أوافق بدرجة كبيرة جداً	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة قليلة	أوافق بدرجة قليلة جداً	المجموع	الوسيط	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
21	الاعتماد على التقنية الحديثة في توفير منظومة بيانات ومعلومات لمديري ومديرات المدارس	تكرار	79	36	21	3	4	143	5	4.3	1.0
		نسبة	55.2	25.2	14.7	2.1	2.8	%100			
22	التدريب على الأساليب الحديثة في مجال اتخاذ القرار وآلية تنفيذه	تكرار	74	40	19	6	4	143	5	4.2	1.0
		نسبة	51.7	28.0	13.3	4.2	2.8	%100			
23	الاستعانة بأصحاب الخبرة في مجال التمكين الإداري للمشاركة في الفعاليات التربوية	تكرار	75	37	15	8	8	143	5	4.1	1.2
		نسبة	52.4	25.9	10.5	5.6	5.6	%100			
24	التشجيع المستمر على الإبداع والتطوير في الإدارة المدرسية	تكرار	70	42	23	4	4	143	4	4.2	1.0
		نسبة	49.0	29.4	16.1	2.8	2.8	%100			
25	توفير فرص النموّ المهني للمديرين والمديرات بما يعزز قدراتهم على الأداء	تكرار	73	37	23	6	4	143	5	4.2	1.0
		نسبة	51.0	25.9	16.1	4.2	2.8	%100			
26	نشر ثقافة التمكين الإداري من خلال اللقاءات والبرامج	تكرار	70	39	17	13	4	143	4	4.1	1.1
		نسبة	49.0	27.3	11.9	9.1	2.8	%100			
27	اختيار مديري ومديرات المدارس بناء على أسس ومعايير واضحة في ضوء متطلبات الوظيفة	تكرار	68	36	23	9	7	143	4	4.0	1.2
		نسبة	47.6	25.2	16.1	6.3	4.9	%100			
28	منح مديري ومديرات المدارس الاستقلالية التي تتناسب مع المهام الإدارية	تكرار	66	37	23	6	11	143	4	4.0	1.2
		نسبة	46.2	25.9	16.1	4.2	7.7	%100			
29	إشراك المديرين والمديرات في رسم السياسة التعليمية	تكرار	64	36	20	7	16	143	4	3.9	1.3
		نسبة	44.8	25.2	14.0	4.9		%100			
30	توفير الحوافز المادية والمعنوية المناسبة لمديري ومديرات المدارس المتميزين	تكرار	66	33	12	10	22	143	4	3.8	1.5
		نسبة	46.2	23.1	8.4	7.0		%100			
	جميع العبارات	تكرار	705	373	196	72	84	1430	4	4.1	1.2
		نسبة	49.3	26.1	13.7	5.0	5.9	%100			

توضح النتائج أن نسبة أفراد الدراسة الذين يوافقون بدرجة كبيرة (أوافق بدرجة كبيرة جداً وأوافق بدرجة كبيرة) على العبارات التي تقيس مقترحات تحسين التمكين الإداري تراوحت ما بين (69.3%) لعبارة «توفير الحوافز المادية والمعنوية المناسبة لمديري ومديرات المدارس المتميزين» و(80.4%) لعبارة «الاعتماد على التقنية الحديثة في توفير منظومة بيانات ومعلومات لمديري ومديرات المدارس». وبلغت قيم الوسيط لجميع العبارات (4) درجات ما عدا العبارة «توفير فرص النموّ المهني للمديرين والمديرات بما يعزز قدراتهم على الأداء» التي بلغت قيمة وسيط استجابات الدراسة لها (5) درجات. وتراوحت قيم الوسط الحسابي لدرجات الموافقة على العبارات التي تقيس درجة تفويض السلطة ما بين (3.8) درجة بانحراف معياري (1.15) درجة و(4.3) درجات بانحراف معياري (1.0) درجة. وتشير هذه النتائج إلى الموافقة الكبيرة على مقترحات تحسين التمكين الإداري الموضحة بالجدول، وقد تفسر هذه النتيجة بأن المديرين يرون ضرورة العمل بمقترحات تحسين التمكين الإداري من أجل تفعيله على الوجه الأكمل بالمدارس، كما قد تفسر بحاجة المديرين إلى توفير فرص النموّ المهني في مجال التمكين، لرفع قدراتهم على العمل به، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (فتحي،2019) التي جاءت نتائجها بأن هناك معوقات بدرجة متوسطة في مجال تدريب المديرين على التمكين الإداري، والذي يدل على قلة البرامج التدريبية في مجال التمكين.

ثالثاً– العلاقة بين أبعاد التمكين الإداري

لقياس العلاقة بين أبعاد التمكين الإداري، تم حساب معاملات الارتباط (سبيرمان) بين محاور المعوقات الخمسة كما يوضح الجدول رقم (8).

جدول (8): معاملات الارتباط (سبيرمان) بين أبعاد التمكين الإداري

المتغير	النموّ المهني	التحفيز الذاتي	العمل الجماعي
تفويض السلطة	0.725***	0.650***	0.574***
النموّ المهني	-	0.783***	0.704***
التحفيز الذاتي	-	-	0.787***

*** مستوى الدلالة= 0.001، ** مستوى الدلالة = 0.01، * مستوى الدلالة = 0.05

يتضح من نتائج معاملات الارتباط، أن هناك علاقة ارتباط طردية قوية ودالة إحصائيًا بين أبعاد التمكين الإداري، وذلك عند مستوى معنوية (0.05). ويستنتج من هذه النتائج أن مستويات التمكين الإداري لدى مديري ومديرات مدارس التعليم العام متماثلة، أي كلما زاد مستوى أحد أبعاد التمكين الإداري يزداد مستوى التمكين المرتبطة بالمحاور الأخرى، ويفسر ذلك بمعنى أن كلما زاد مستوى تفويض السلطة زاد مستوى التمكين الإداري وكلما زاد النمو المهني والتحفيز الذاتي زاد مستوى التمكين الإداري.

رابعًا– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد الدراسة حول التمكين الإداري وفقاً للمتغيرات الآتية: المرحلة التعليمية، سنوات الخبرة في العمل الإداري، المؤهل العلمي، النوع الاجتماعي، عدد الدورات التدريبية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم إجراء اختباري مان–ويتني (Mann-Whitney) للمتغيرات التي عدد فئاتها اثنان واختبار كروسكال–واليس (Kruskal-Wallis) للمتغيرات التي يبلغ عدد فئاتها ثلاثة أو أكثر. وفيما يلي نتائج الاختبارين:

- **المرحلة التعليمية:**

يوضح الجدول (9) نتائج اختبار كروسكال–واليس لاختبار مدى وجود فروق في اتجاهات أفراد الدراسة حول التمكين الإداري حسب المرحلة التعليمية.

جدول (9): نتائج اختبار كروسكال–واليس لاختبار مدى وجود فروق في اتجاهات أفراد الدراسة حول التمكين الإداري حسب المرحلة التعليمية

المرحلة التعليمية	الوسيط	الوسط الحسابي	متوسط الرتب	نتائج اختبار كروسكال واليس: قيمة الاختبار H	درجات الحرية	مستوى الدلالة
تفويض السلطة:						
روضة	4.4	4.4	108.3	4.1	3	0.253
ابتدائي	3.8	3.7	72.8			

المرحلة التعليمية	الوسيط	الوسط الحسابي	متوسط الرتب	نتائج اختبار كروسكال واليس: قيمة الاختبار H	درجات الحرية	مستوى الدلالة
متوسط	3.7	3.4	61.4			
ثانوي	3.8	3.9	77.2			
النموّ المهني:						
روضة	4.9	4.9	126.5	5.2	3	0.156
ابتدائي	4.0	3.8	75.4			
متوسط	3.7	3.6	65.3			
ثانوي	3.8	3.6	67.3			
التحفيز الذاتي:						
روضة	4.3	4.3	105.8	3.1	3	0.377
ابتدائي	3.6	3.6	75.7			
متوسط	3.4	3.3	65.8			
ثانوي	3.2	3.4	67.3			
العمل الجماعي:						
روضة	4.5	4.5	97.0	2.4	3	0.494
ابتدائي	4.0	4.1	75.7			
متوسط	4.0	3.8	65.6			
ثانوي	4.0	3.9	68.1			

توضح نتائج اختبار كروسكال – واليس أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في درجات الموافقة على أبعاد التمكين الإداري وفقاً للمرحلة التعليمية، وذلك عند مستوى معنوية (0.05). ويتضح من ذلك أن مستويات التمكين الإداري بأبعاده الأربعة لدي المديرين والمديريات متماثلة في جميع المراحل التعليمية، وقد يُعزى ذلك إلى أن المدارس التعليمية على اختلاف مراحلها تسعى إلى التمكين الإداري، إدراكًا لأهمية تطبيقه والعمل به، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة الغامدي (2017) التي جاءت نتيجتها بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط استجابات أفراد العينة تُعزى لمتغير المرحلة التعليمية لصالح المرحلة المتوسطة.

- **النوع الاجتماعي:**

يوضح الجدول (10) نتائج اختبار مان–ويتني لاختبار مدى وجود فروق في اتجاهات أفراد الدراسة حول التمكين الإداري حسب النوع الاجتماعي.

جدول (10): نتائج اختبار مان–ويتني لاختبار مدى وجود فروق في مستويات التمكين الإداري حسب النوع الاجتماعي

النوع الاجتماعي	الوسيط	الوسط الحسابي	متوسط الرتب	نتائج اختبار مان–ويتني: قيمة Z	مستوى الدلالة
تفويض السلطة:					
ذكر	3.6	3.6	66.5	1.7-	0.097
أنثى	4.0	3.8	78.0		

النوع الاجتماعي	الوسيط	الوسط الحسابي	متوسط الرتب	نتائج اختبار مان–ويتني	
				قيمة Z	مستوى الدلالة
النموّ المهني:					
ذكر	3.6	3.5	60.9	***3.4-	0.001
أنثى	4.0	4.0	84.2		
التحفيز الذاتي:					
ذكر	3.4	3.2	61.9	**3.1-	0.002
أنثى	4.0	3.7	83.1		
العمل الجماعي:					
ذكر	4.0	3.8	65.3	*2.1-	0.039
أنثى	4.3	4.1	79.4		

*** مستوى الدلالة= 0.001، ** مستوى الدلالة = 0.01، * مستوى الدلالة = 0.05

توضح نتائج اختبار مان–ويتني أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًّا في مستوى تفويض السلطة بين أفراد الدراسة الذكور والإناث وذلك عند مستوى معنوية (0.05). وفيما يتعلق ببقية أبعاد التمكين الإداري، توضح النتائج أنه توجد فروق دالة إحصائيًّا في مستويات النموّ المهني والتحفيز الذاتي والعمل الجماعي بين الذكور والإناث، وذلك عند مستوى معنوية (0.05). ويتضح من النتائج أن مستويات النموّ المهني، والتحفيز الذاتي، والعمل الجماعي لدى مديرات مدارس التعليم العام أكبر من مستوياتها لدى مديري المدارس، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الروقي (2016) التي أظهرت نتائجها أن هناك فروقًا فردية في استجابات عينة الدراسة حول (النموّ المهني، والتحفيز الذاتي، والعمل الجماعي) لصالح الإناث، واختلفت النتيجة مع دراسة العودات (2017) التي جاءت بنتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لصالح الجنس.

- **المؤهل العلمي:**

يوضح الجدول (11) نتائج اختبار كروسكال–واليس لاختبار مدى وجود فروق في اتجاهات أفراد الدراسة حول التمكين الإداري حسب المؤهل العلمي.

جدول (11): نتائج اختبار كروسكال–واليس لاختبار مدى وجود فروق في اتجاهات أفراد الدراسة حول التمكين الإداري حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	الوسيط	الوسط الحسابي	متوسط الرتب	نتائج اختبار كروسكال واليس			الاختلافات الزوجية
				قيمة الاختبار H	درجات الحرية	مستوى الدلالة	
تفويض السلطة:							
ثانوي	5.0	5.0	137.0	5.6	3	0.132	–
دبلوم	4.3	4.0	90.2				
بكالوريوس	3.8	3.6	69.0				
دراسات عليا	3.8	3.8	77.2				

المؤهل العلمي	الوسيط	الوسط الحسابي	متوسط الرتب	نتائج اختبار كروسكال واليس: قيمة الاختبار H	درجات الحرية	مستوى الدلالة	الاختلافات الزوجية
النموّ المهني:							
ثانوي	5.0	5.0	134.0	8.8	3	*0.032	(دبلوم/دراسات عليا)
دبلوم	4.5	4.4	100.7				
بكالوريوس	3.8	3.7	69.0				(دبلوم/بكالوريوس)
دراسات عليا	3.8	3.7	67.8				
التحفيز الذاتي:							
ثانوي	5.0	5.0	132.5	9.5	3	*0.024	(دبلوم/بكالوريوس)
دبلوم	4.2	4.2	102.3				
بكالوريوس	3.4	3.4	68.4				
دراسات عليا	3.4	3.5	71.9				
العمل الجماعي:							
ثانوي	5.0	5.0	128.0	7.0	3	0.073	-
دبلوم	4.8	4.5	96.3				
بكالوريوس	4.0	3.9	68.6				
دراسات عليا	4.2	4.0	75.7				

*** مستوى الدلالة= 0.001، ** مستوى الدلالة = 0.01، * مستوى الدلالة = 0.05

توضح نتائج اختبار كروسكال – واليس أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في درجات الموافقة على تفويض السلطة والعمل الجماعي بحسب المستوى التعليمي، وذلك عند مستوى معنوية (0.05). وتُظهر هذه النتيجة أن مستوى التمكين الإداري المتعلق بتفويض السلطة والعمل متماثل لدى مديري ومديرات مدارس التعليم العام بمختلف مؤهلاتهم العلمية. في حين تشير النتائج إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيًا في درجات الموافقة على النموّ المهني والتحفيز الذاتي وفقاً للمؤهل العلمي، وذلك عند مستوى معنوية (0.05)، ويرجع الاختلاف بين اتجاهات أفراد الدراسة حول النموّ المهني إلى اختلاف درجات الموافقة بين أفراد الدراسة الذين لديهم مؤهلات دراسات عليا والدبلوم، وذلك عند مستوى معنوية (0.05). وفيما يتعلق بالتحفيز الذاتي، توضح النتائج وجود فروق في درجات الموافقة على البُعد بين أفراد الدراسة الذين يحملون درجة البكالوريوس والذين لديهم دبلوم فوق الثانوي. وهذه النتيجة اختلفت مع دراسة الروقي (2016) ودراسة السبيعي (2017) اللتين أشارت نتائجهما إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على جميع أبعاد الأداة وكذلك الدرجة الكلية، وفتحي (2019).

- **سنوات الخبرة في العمل الإداري:**

يوضح الجدول (12) نتائج اختبار كروسكال–واليس لاختبار مدى وجود فروق في اتجاهات أفراد الدراسة حول التمكين الإداري حسب سنوات الخبرة في العمل الإداري.

جدول (12): نتائج اختبار كروسكال–واليس لاختبار مدى وجود فروق في اتجاهات أفراد الدراسة حول التمكين الإداري حسب سنوات الخبرة في العمل الإداري

المؤهل العلمي	الوسيط	الوسط الحسابي	متوسط الرتب	نتائج اختبار كروسكال واليس		
				قيمة الاختبار H	درجات الحرية	مستوى الدلالة
تفويض السلطة:						
5 سنوات فأقل	4.0	4.1	89.1	1.8	4	0.770
6 - 9 سنوات	3.7	3.7	68.9			
10 - 14 سنة	4.0	3.7	71.5			
15 - 19 سنة	3.6	3.7	68.3			
20 سنة فأكثر	3.8	3.6	71.9			
النموّ المهني:						
5 سنوات فأقل	3.8	3.8	70.9	0.4	4	0.981
6 - 9 سنوات	3.9	3.8	75.7			
10 - 14 سنة	4.0	3.8	73.8			
15 - 19 سنة	3.6	3.7	69.1			
20 سنة فأكثر	3.8	3.7	70.5			
التحفيز الذاتي:						
5 سنوات فأقل	3.5	3.7	81.2	1.4	4	0.853
6 - 9 سنوات	3.6	3.6	76.9			
10 - 14 سنة	3.6	3.5	73.5			
15 - 19 سنة	3.4	3.5	70.8			
20 سنة فأكثر	3.4	3.3	68.2			
العمل الجماعي:						
5 سنوات فأقل	4.0	3.8	59.2	2.8	4	0.596
6 - 9 سنوات	4.2	4.1	76.6			
10 - 14 سنة	4.0	4.1	75.8			
15 - 19 سنة	4.2	4.2	80.5			
20 سنة فأكثر	4.0	3.9	67.8			

توضح نتائج اختبار كروسكال – واليس أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في درجات الموافقة على أبعاد التمكين الإداري وفقاً لسنوات الخبرة في العمل الإداري، وذلك عند مستوى معنوية (0.05). ويتضح من ذلك أن مستويات التمكين الإداري بأبعاده الأربعة لدى المديرين والمديريات متماثلة بمختلف مدة خبراتهم العملية، وأرى أن هذه النتيجة غير متوقعة، خاصة أن المديرين ذوي الخبرة في العمل الإداري يتمتعون بمعلومات ومهارات أكبر، نظرًا لما قضوا من سنوات كثيرة في العمل الإداري، وتتفق

هذه النتيجة مع دراسة (الغامدي، 2017) والعودات (2017)، واختلفت مع دراسة (الروقي، 2016) التي أثبتت أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول تفويض السلطات باختلاف سنوات الخبرة لصالح أفراد عينة الدراسة أصحاب سنوات الخبرة من٥-١٠ سنوات.

- **عدد الدورات التدريبية:**

يوضح الجدول (13) نتائج اختبار مان-ويتني لاختبار مدى وجود فروق في اتجاهات أفراد الدراسة حول التمكين الإداري حسب عدد الدورات التدريبية.

جدول (13): نتائج اختبار مان-ويتني لاختبار مدى وجود فروق في مستويات التمكين الإداري حسب عدد الدورات التدريبية

الدورات التدريبية	الوسيط	الوسط الحسابي	متوسط الرتب	نتائج اختبار مان-ويتني	
				قيمة Z	مستوى الدلالة
تفويض السلطة:					
1-10 دورات	4.0	4.0	86.3	-2.1*	0.033
11 دورة فأكثر	3.6	3.6	68.2		
النموّ المهني:					
1-10 دورات	4.3	4.2	96.1	-3.6***	0.000
11 دورة فأكثر	3.8	3.6	65.6		
التحفيز الذاتي:					
1-10 دورات	4.2	4.2	100.0	-4.2***	0.000
11 دورة فأكثر	3.4	3.3	64.6		
العمل الجماعي:					
1-10 دورات	4.6	4.5	95.9	-3.6***	0.000
11 دورة فأكثر	4.0	3.9	65.6		

*** مستوى الدلالة= 0.001، ** مستوى الدلالة = 0.01، * مستوى الدلالة = 0.05

توضح نتائج اختبار مان-ويتني أنه توجد فروق دالة إحصائيًا في مستويات أبعاد التمكين الإداري الأربعة بين أفراد الدراسة الذين تلقوا دورات ما بين دورة واحدة وعشر دورات، والذين نالوا 11 دورة فأكثر، وذلك عند مستوى معنوية (0.05). وتُظهر النتائج أن مستوى التمكين الإداري بأبعاده الأربعة أعلى لدى مديري ومديرات مدارس التعليم العام الذين حضروا دورات تدريبية أقل، واختلفت هذه الدراسة مع دراسة (فتحي، 2019) التي أشارت نتيجتها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في عدد البرامج التدريبية، ودراسة الروقي (2016) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف عدد الدورات التدريبية.

- النتائج والتوصيات

يتناول هذا الجزء أهم النتائج التي توصلت إليها ومناقشتها بالإضافة إلى التوصيات التي من المؤمل أن تسهم في التمكين الإداري لمديري ومديرات مدارس التعليم العام في مدينة حائل.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الأول «ما مستوى التمكين الإداري لدى مديري مدارس التعليم العام بمدينة حائل؟»

أظهرت النتائج أن مستوى التمكين الإداري لدى مديري مدارس التعليم العام بمدينة حائل عالٍ، ويساوي (3,7 من 5).

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني «ما المقترحات لتحسين التمكين الإداري لدى مدارس التعليم العام من وجهة نظر

المديرين والمديرات بمدينة حائل؟» بينت النتائج الموافقة الكبيرة على مقترحات تحسين التمكين الإداري، فجاءت بنسبة تساوي (4 من 5).

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثالث «ما العلاقة بين أبعاد التمكين الإداري لدى مديري مدارس التعليم العام بمدينة حائل»؟

بيّنت النتائج أن مستويات التمكين الإداري لدي مديري ومديرات مدارس التعليم العام متماثلة، أي كلما زاد مستوى أحد أبعاد التمكين الإداري ازداد مستوى التمكين المرتبط بالمحاور الأخرى.

وللإجابة عن تساؤل الدراسة الرابع «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد الدراسة حول التمكين الإداري وفقاً للمتغيرات الآتية: المرحلة التعليمية، سنوات الخبرة في العمل الإداري، المؤهل العلمي، النوع الاجتماعي، عدد الدورات التدريبية؟»

أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في مستويات التمكين الإداري بأبعاده المختلفة وفقاً للمرحلة التعليمية، وفيما يتعلق بالنوع الاجتماعي، أظهرت النتائج أنه يوجد فروق دالة إحصائيًا في مستويات النموّ المهني والتحفيز الذاتي والعمل الجماعي لصالح الإناث، وبينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في مستويات أبعاد التمكين الإداري الأربعة بين أفراد الدراسة لصالح الذين تلقوا دورات ما بين دورة واحدة وعشر دورات، والذين نالوا 11 دورة فأكثر.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الباحثة يُوصَى بالآتي:

-زيادة تمكين مديرين مدارس التعليم العام في مدينة حائل، لتعزيز الثقة وتمكينهم من أداء واجباتهم بفاعلية.

- تسهيل أنظمة وزارة التعليم لتفويض الصلاحيات، ومنح المديرين فرصة أكبر لاتخاذ القرارات بما يخدم الميدان التربوي.

- توجيه المسؤولين في إدارة التعليم إلى ضرورة إرشاد المديرين للنموّ المهني الإداري، وتوفير دورات وخطة تدريبية وفق احتياجاتهم لتعزيزه، مما قد يسهم في الإبداع والتطوير بالعمل الإداري المدرسي.

- تحفيز إدارة التعليم بمدينة حائل للمديرين وتشجيعهم، ووضع مكافآت مادية ومالية لدعم جهودهم ومبادراتهم الذاتية.

- إجراء دراسات وأبحاث في مجال التمكين الإداري، باختلاف العينات وبمدن أخرى.

المراجع:

أولاً- المراجع العربية

ابن منظور، جمال الدين محمد. (1990). لسان العرب. بيروت: دار الفكر.

أبوناصر، فتحي محمد. (2019). درجة التمكين الإداري المدرسي ومعوقات ممارسته كما يراها مديرو المدارس الحكومية بمحافظة الإحساء. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل. العلوم الإنسانية والإدارية. 20(1). 235-213.

أفندي، عطية حسين. (2003). تمكين العاملين، مدخل للتحسين والتطوير المستمر. القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

أيت، طالب نورة. (2022). تأثير العلاقات الاتصالية على العمل الجماعي في المؤسسة. مجلة آفاق للعلوم. 7(1). 130-16.

البداعي، موزة محمد ناصر. (2011). متطلبات التمكين الإداري للمعلمين بالمدارس المطبقة لنظام الإدارة المدرسية الذاتية بسلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السلطان قابوس. سلطنة عمان.

بوعنينبة، وهيبة. (2022). أثر التحفيز الذاتي (الدوافع) على تنمية الموارد البشرية في مؤسسات المحروقات بسكيكدة. مجلة الباحث الاقتصادي. الجزائر. 1(1). 337-346.

الحجوان، ريهام. (2021). ما هو التحفيز الذاتي، موسوعة أراجيك، على الموقع الإلكتروني الآتي www.arageek.com.

الحربي، فهد. (2019). واقع التمكين الإداري لدى مديري مدارس إدارة التعليم في محافظة الرس بالمملكة العربية السعودية. دراسات العلوم التربوية. 46(1). 867-857.

الحربي، متعب. (2017). واقع التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية الأهلية بمنطقة مكة المكرمة. العلوم التربوية. 3(2). 372-236.

الحوسني، موسى عبد الله. (2018). أبعاد التمكين الإداري وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى معلمي مدارس ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان. مجلة الثقافة الإسلامية والإنسانية. 2. 107-119.

خلفة، سارة وعيساوي، فلة. (2018). التمكين الإداري كثقافة جديدة في منظمات الأعمال. مجلة المنتدى للدراسات والأبحاث الاقتصادية. 3. 357-366.

درويش، محمود أحمد. (2018). مناهج البحث في العلوم الإنسانية. القاهرة: مؤسسة الأمة العربية للنشر والتوزيع.

رسمي، محمد وأبو جمعة، عادل. (2016). تفويض السلطة في الإدارات التعليمية وأثره على فعالية الأداء. مجلة كلية التربية. العدد (106). 393-411.

الروقي، مطلق. (2016). التمكين الإداري لدى قادة مدارس التعليم العام بمحافظة عفيف. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. 5(8). 230-258.

الزيود، أحمد خلف. (2022). درجة تفويض السلطة لدى مديري المدارس الأساسية والثانوية في لواء قصبة المفرق من وجهة نظر المعلمين. المركز القومي للبحوث. 6(43). 61-42.

سالم، حسين طه. (2021). التنافي والتقارب بين النموّ المهني وتقويم المعلم: قراءة في طبيعة العلاقة وديناميكياتها. المجلة التربوية. جامعة سوهاج. 89. 1035-1057.

السبيعي، عبيد بن عبد الله. (2019). التمكين الإداري وعلاقته بالالتزام التنظيمي لدى القيادات التربوية بمكاتب التعليم بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية. مجلة النشر العلمي. 33(132). 130-79.

سمرين، مجدولين. (2018). درجة ممارسة تفويض السلطة لدى مديري المدارس الثانوية وعلاقتها بمستوى المهارات القيادية للمعلمين في عمان. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الهاشمية. الأردن.

سنة، غادة عبد الهادي. (2022). نموذج تدريسي في التربية الفنية قائم على استراتيجية التعلم التعاوني لتحسين العمل الجماعي في إطار مهارات القرن 21. جمعية آسيا. التربية عن طريق الفن. 858-824.

الشتيحي، إيناس. (2016). التمكين الإداري للقيادات التربوية برياض الأطفال وعلاقته بممارسة عمليات إدارة المعرفة. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. دمشق.14(3). 42-101.

شعيبات، محمد. (2018). واقع التمكين الإداري لدى مديري المدارس في فلسطين كما يراه المديرون أنفسهم. مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية. 18(3). 416-428.

الصلال، أملاك سليمان. (2020). درجة ممارسة القيادات النسائية للتمكين الإداري في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم. رسالة ماجستير غير منشورة. الإدارة التربوية. جامعة القصيم. المملكة العربية السعودية.

الطويل، هاني عبدالرحمن. (2011). الإدارة التربوية والسلوك المنظمي. سلوك الأفراد والجماعات في النظم. عمان: دار وائل للنشر.

عبد ربّه، مصعب. (2023). درجة تأثير المعايير المهنية الحديثة في تمكين مدراء المدارس تربية وتعليم يطا مهنيًّا وإداريًّا وعلاقتها بنموذج تقييم الأداء لديهم. مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية. (29). 47-74

عبدالمعطي، أحمد حسين. (2012). التدريب الإلكتروني ودوره في تحقيق التنمية المهنية لمعلم الدراسات الاجتماعية «دراسة تقويمية. المجلة الدولية للأبحاث التربوية. (31). 323-285.

عبوشي، محمد جمال، شناعة، محمد. (2022). فعالية تحقيق منحنى stem في تنمية العمل الجماعي والتفكير الناقد والاتجاه نحوه لدى طلبة المرحلة الأساسية في فلسطين. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. العدد (؟؟). أرقام الصفحات؟؟

العنزي، فهد بن شجاع. (2020). واقع التمكين الإداري للمرأة في تحقيق الأمن الوظيفي في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠. رسالة دكتوراه غير منشورة. مقدمة إلى كلية الدراسات العليا بجامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. المملكة العربية السعودية.

العودات، ميساء. (2017). درجة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الخاصة في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة البلقاء. الأردن.

الغامدي، رحمة. (2017). درجة التمكين الإداري لدى مديرات المدارس الحكومية بمنطقة الباحة التعليمية بالمملكة. مجلة جامعة الباحة للعلوم الإنسانية. (10). 395-333.

مصاروة، مزنة. (2022). مستوى الإبداع لدى مديري المدارس وعلاقته بمستوى فعالية التطوير المهني للمعلمين داخل الخط الأخضر من وجهة نظرهم. رسالة دكتوراه غير

منشورة. جامعة اليرموك. الأردن.

الهاشمي، لوكيه. (2006). السلوك التنظيمي. الجزائر: دار الهدى للنشر والطباعة والتوزيع.

وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية مسترجع من، https:// ./www.vision2030.gov.sa

وزارة التعليم، المنصة الوطنية الموحدة، المنصة الوطنية الموحدة للخدمات الحكومية (my.gov.sa).

References

First - Arabic references

Ait, Talib Noura. (2022). The impact of communication relations on teamwork in the organization. Horizons Journal of Science. 7(1), 130-16.

Sana, Ghada Abdel Hadi. (2022). A Teaching Model in Art Education Based on a Cooperative Learning Strategy to Improve Teamwork in the Framework of 21st Century Skills. Asia Art Education Association, 858-824.

Abboushi, Mohammed Jamal, Shana, Mohammed. (2022). The effectiveness of achieving the stem curve in developing teamwork and critical thinking and the attitude towards it among basic stage students in Palestine. Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies.vol30.no5.

Abdel-Moati, Ahmed Hussein. (2012). Electronic training and a course in achieving professional development for the teacher of social studies "an evaluation study. The International Journal of Educational Research. (31), 323-285.

Abedrabbo, Mosaab. (2023). The degree of impact of modern professional standards in enabling school principals to educate and educate Yatta professionally and administratively, and its relationship to their performance appraisal model, 1(29).

Abu Nasser, Fathi Mohammed. (2019). The degree of school administrative empowerment and the obstacles to its practice as seen by the principals of public schools in Al-Ahsa Governorate. Scientific Journal of King Faisal University - Humanities and Administrative Sciences, 20 (1), 235-213.

Afandi, Attia Hussein. (2003). Empowering employees is an entry point for continuous improvement and development. Cairo, Arab Organization for Administrative Development.

Al-Anazi, Fahd bin Shuja (2020). The reality of women's administrative empowerment in achieving job security in light of the Kingdom's Vision 2030. An unpublished doctoral dissertation. Introduction to: Faculty of Graduate Studies at Naif Arab University for Security Sciences. Riyadh, Saudi Arabia).

Al-Badaei, Moza Mohammed Nasser. (2011), Administrative Empowerment Requirements for Teachers in Schools Implementing the School Self-Management System in the Sultanate of Oman, Unpublished Unpublished Master's Thesis, Sultan Qaboos University, Muscat (Sultanate of Oman).

Al-Ghamdi, Rahma. (2017). The degree of administrative empowerment of female principals of government schools in Al-Baha educational district in the Kingdom. Al-Baha University Journal for Human Sciences, (10). 395-333.

Al-Hajwan, Reham. (2021). What is self-stimulation, Arageek Encyclopedia, on the following website: www.arageek.com.

Al-Harbi, Fahd. (2019). The reality of administrative empowerment among school principals of the Department of Education in Al-Rass Governorate, Kingdom of Saudi Arabia. Educational Science Studies, 46.(١)

Al-Harbi, Mutaib (2017). The reality of administrative empowerment among principals of private secondary schools in Makkah Al-Mukarramah. Educational Sciences, 3 (2). 372-236.

(2019). The impact of empowerment on faculty members at Port Said University: a case study. Journal of Educational Sciences. Cairo University, 27(2), 288-404.

Al-Zyoud, Ahmed Khalaf. (2022). The degree of delegation of authority among principals of basic and secondary schools in the Kasbah of Mafraq from the point of view of teachers. National Research Centre, 6(43), 61-42.

Bouanniba, Wahiba. (2022). The impact of self-motivation (motives) on the development of human resources in hydrocarbons enterprises in Skikda. Journal of Economic Researcher Algeria, 1 (1): 337-346.

Hassan, Mohammed Mimi Al-Saeed (2017). Empowering the leaders of general secondary education schools in Egypt in the light of the university entrance to professional learning societies. 1 (18), 637-601.

Ibn al-Manzur, Jamal al-Din Mohammed. (1990). Lisan Al-Arab, Beirut: Dar Al-Fikr.

Khelfa, Sarah and Issawi, Fella (2018). Administrative Empowerment as a New Culture in Business Organizations, Al Muntada Journal for Economic Studies and Research.3, 357-366.

Masarwa, Muzna (2022). The level of creativity of school principals and its relationship to the level of effectiveness of professional development for teachers within the green line from their point of view, Ph.D. thesis. Yarmouk University, Irbid, 1-137.

Rasmi, Mohammed and Abu Jumaa, Adel. (2016). Delegation of authority in educational departments and its impact on performance effectiveness. Journal of the College of Education, 393-411.

Salem, Hussein Taha (2021). Contradiction and convergence between professional development and teacher evaluation: A reading into the nature and dynamics of the relationship. Educational Journal, Sohag University, 89, 1035-1057.

Samreen, Majdoleen. (2018). The degree of prac-

Al-Hashimi, Luquet. (2006). organizational behavior. Algeria: Dar Al-Huda for publishing, printing and distribution.

Al-Hosani, Musa Abdullah. (2018). Dimensions of administrative empowerment and its relationship to job satisfaction among teachers of post-basic schools in North Al Batinah Governorate, Sultanate of Oman. Journal of Islamic Culture and Humanity 2, 107-119.

Al-Oudat, Maysa. (2017). The degree of administrative empowerment among the principals of private schools in Jordan. Master's thesis, Al-Balqa University, Jordan.

Al-Rouqi, Mutlaq (2016). Administrative empowerment among leaders of general education schools in Afif Governorate. The International Journal of Specialized Education.5 (8), 230-258.

Al-Salal, Properties of Solomon. (2020). The degree of women leaders practicing administrative empowerment in the General Administration of Education in the Qassim region. Unpublished master's thesis, Educational Administration, Qassim University (Saudi Arabia).

Al-Shteihi, Enas. (2016). Administrative empowerment of educational leaders in kindergarten and its relationship to the practice of knowledge management operations. Journal of the Association of Arab Universities for Education and Psychology, Syria: Damascus. 14 (3), 42-101

Al-Subaie, Obaid bin Abdullah. (2019). Administrative empowerment and its relationship to organizational commitment among educational leaders in education offices in the eastern region in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of Academic Publication, 33 (132), 130-79.

Al-Taweel, Hani Abdel-Rahman. (2011). Educational administration and organizational behavior. Behavior of individuals and groups in systems, Oman. Wael Publishing House.

Al-Zuhairi, Ibrahim Abbas and Morgan, Rania

Mathebul, A Benedict and Barnard, B. (2020). The Factors Of Delegation Success: Accountability ,compliance and work Quality, Expert Journal of Business and Management8(1).76-97.

Sperandio, J. (2011). Context and the gendered status of teachers: women's empowerment through leadership of non-formal schooling in rural Bangladesh Gender and Education 23(2), 121-135.

ticing authority delegation among secondary school principals and its relationship to the level of leadership skills of teachers in Amman, The Hashemite University, Jordan.

Saudi Arabia's vision document retrieved from, https://www.vision2030.gov.sa.

Shuaibat, Mohammed. (2018). The reality of administrative empowerment among school principals in Palestine as seen by the principals themselves. Zarqa Journal for Research and Human Studies, 18(3), 416-428.

The Ministry of Education, the unified national platform, the unified national platform for government services (my.gov.sa).

ثانيًا– المراجع الإنجليزية

Brown, D.S., & Lent .R.W. (2013). Career Development and Counseling: putting theory and research to work, second edition.

Erie cobut, Geraldinebomal. (2009), motive,etre motive et reussir ensemble, Edition Edipro, copyright of Economic Researcher Review is the property of arab universities and its content may not be copied or emailed to multiple sites or posted to a listserv without the copyright holders express witten permission. However, users may print,download, or email articles for individual use.

Hung, C. (2005). A Correlational study between junior high school teacher empowerment and job satisfaction in Kaohsiung area of Taiwan. University of Lncarna.

Lintner, J. The relationship between perceived teacher empowerment principal use of power. Auburn University). ProQuest Dissertations and Theses, 179-n/a. Retrieved, 2008 from http://search.proquest. com/docview/89141781?accountid=27575.

J.A. Conger & R.N. Kanungo: "The empowerment Process: Integrating Theory and Practice". Academy of Management Review, 1999, Vol. 13.

مؤشرات التطرف لدى الشباب ودور المملكة العربية السعودية في مواجهتها

Indicators of Extremism Among Young People and the Role of the Kingdom of Saudi Arabia in Confronting Them

د. هدى بنت عبد العزيز الدغيري

أستاذ خدمة الفرد المشارك، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة الأميرة نورة بنت بالرحمن

Dr. Huda Abdulaziz Aldegheiy

Co-Professor of Case Work, College of Social Work
Princess Nourah bint Abdulrahman University

(قُدم للنشر في 27/ 07/ 2023، وقُبل للنشر في 30/ 09/ 2023)

الملخص

هدفت الدراسة إلى تحديد مؤشرات التطرف لدى الشباب في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الشباب و مسبباتها ومن ثم تحديد دور المملكة العربية السعودية في مواجهتها، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة لجمع البيانات من عينة قوامها (600) من الشباب في مدينتي الرياض وجدة وأبها والجوف، توصلت الدراسة إلى أن هناك موافقة على أن أهم مؤشرات التطرف لدى الشباب (انعزال الفرد عن أسرته لفترات طويلة في غرفته الخاصة، وكذلك عقوق الوالدين وقطيعة الرحم والمنازعات الأسرية والتمرد على الأسرة وقيمها وتقاليدها)، أما عن أسباب التطرف يتمثل أبرز تلك الأسباب في كل من (غياب الحوار داخل الأسرة والمدرسة والمجتمع ووسائل الإعلام، إضافة إلى النزعة العدوانية، وكذلك التصدع الأسري)، وعن دور المملكة العربية السعودية في مواجهة التطرف كان من أهم تلك الأدوار من وجهة نظر الشباب، (إنشاء مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز العالمي للحوار لتعزيز أواصر الأخوة الإنسانية وتعزيز ثقافة السلام، واحترام الاختلاف والتنّوع، وكذلك إنشاء مركز الوعي الفكري لحفظ الناشئة من الجنسين وأعدت مشروع رعاية الفكر وتعزيز السلوك للمنتمين إلى المؤسسات التربوية، وأوصت الدراسة بضرورة إنشاء جهة عليا توثق جهود المملكة ودورها المحوري والعظيم في مكافحة التطرف بكافة أشكاله.

الكلمات المفتاحية: المؤشرات، التطرف، الشباب.

Abstract:

The study aimed to identify the indicators of extremism among young people and their causes and then identify the role of the Kingdom in confronting them, and the researcher used the descriptive analytical approach and questionnaire to collect data from a sample of (600) young people in the cities of Riyadh, Jeddah, Abha and Al-Jawf. The study found that there is agreement that the most important indicators of extremism among young people (isolation of the individual from his family , as well as disobedience of parents, rupture of the womb), As for the causes of extremism, the most prominent of them are (the absence of dialogue within the family, school, society and the media), and the role of the Kingdom in confronting extremism was one of the most important of those roles from the point of view of young people. On the role of the Kingdom in confronting extremism, one of the most important of those roles was the establishment of the King Abdullah bin Abdulaziz International Center for Dialogue, and the study recommended the need to establish a supreme authority that documents the .Kingdom's efforts in combating extremism in all its forms

Keywords: Administrative empowerment, School principals, General education.

مشكلة الدراسة:

اتسم الواقع المعاصر الذي نحيا فيه الآن بالكثير من الأفكار الهدامة والسلوكيات المنحرفة الناتجة عن سوء الفهم، وقلة العلم، مما أدى إلى شيوع ظاهرة التطرف لدى الشباب والتي تعد من أبرز الظواهر الاجتماعية المعاصرة التي تعاني منها المجتمعات الإنسانية، كما أصبحت ظاهرة التطرف اليوم أهم الإشكاليات التي تواجه أجهزة الدولة ومؤسساتها الدينية والفكرية.

ولقد كانت المملكة العربية السعودية في طليعة الدول التي مسها التطرف، لكن ذلك لم يمنعها من القيام بواجبها حيث وقفت أمامه ودافعت عن نفسها أمنيًا، ودعت إلى مناقشة أفكاره ومحاوره وجماعاته، وسعت بكل قوة إلى معالجة الأفكار المتطرفة، سواء من خلال المؤتمرات العلمية، أو الخطب ودروس النصح، أو فتح مجالات الحوار وتلاقح الأفكار، وقد استخدمت في ذلك كل أجهزتها الدينية والثقافية والعلمية بغية معالجة هذه الأفكار ومحاولة تعديلها (حمدي، 2020: 30).

ونظرًا إلى ضرورة حماية الشباب الذين هم عماد الأمة وتحقيق الأمن الفكري، ومن ثم حماية الأمن الوطني بجميع مقوماته، فقد بذلت المملكة جهودًا ناجحة انطلقت من حسن الوقاية والمعالجة وفق منهاج إرشادي وتربوي وديني، أسهم في تجفيف منابع التطرف، ومحاربة التبريرات الفكرية والإيديولوجية، كما عملت على تطوير الأجهزة الأمنية وتعزيز الإجراءات الوقائية كالضبط، وإعادة التأهيل، ما انعكس على مستوى التعامل الأمني مع المتطرفين، من خلال توضيح الصورة الحقيقة للإسلام عبر الإفتاء والوعظ والإرشاد والدعوة (الطريف، 2014: 17).

وتأتي هذه المساعي إيمانًا من المملكة العربية السعودية بإن الشباب هم ركيزة أساسية في تقدم كل أمة وإن إلحاق الهزيمة بالتطرف دفع السلطات إلى تبني خطط استراتيجية تهدف إلى سياسة الردع الفكري وإعادة التأهيل والدمج الاجتماعي، كما تبنت أيضاً سياسات خارجية لتوحيد الرؤى والمواقف الإسلامية، من خلال استراتيجيات اتخذتها المملكة في مكافحة ظاهرة التطرف المعاصرة.

والخدمة الاجتماعية تقوم على أساس التفاعل مع أفراد المجتمع بداية من عملية التنشئة الاجتماعية من خلال عملها مع الأسرة والبيئة التعليمية والمجتمع وتركز في أهدافها على إحداث التغيير الاجتماعي لتحقيق التنمية من جوانبها المختلفة كما أنها تتعامل مع الفرد والجماعة باستخدام وسائل وأساليب فنية ومهنية واضحة ومحددة عن طريق مؤسسات متخصصة ولها دور في بناء الوعي الفكري لدى أفراد المجتمع وذلك من خلال أعمال الخدمة الاجتماعية المختلفة بالتعاون مع الجهات ذات العلاقة لمتابعة جهود هذه الجهات في بناء وتعزيز الوعي الفكري لدى أفراد المجتمع والمساهمة في هذا الوعي (علي، 2018: 154)

ومن هنا تجسدت فكرة البحث في الوقوف على مؤشرات ومسببات التطرف لدى الشباب من وجهة نظرهم، ثم استعراض لدور المملكة وجهودها في مكافحة ومحاربة التطرف.

أهمية الدراسة:

الأهمية العلمية:

- تتمثل أهمية البحث كون التطرف ظاهرة مرضية تسود فئات معينة في المجتمع وتهدد أمنه واستقراره، خاصة عند فئة الشباب ولا سيما أنهم الشريحة الأكبر من المجتمع ويمتلكون الطاقة والحيوية والنشاط والطموح والرغبة القوية بالتغيير والتجديد وسط سلسلة من التحولات الكبيرة التي يشهدها المجتمع، فإنها حتما سوف تترك آثارها المختلفة على فكر الشباب واتجاهاتهم وطرائق تفكيرهم في شتى نواحي الحياة.
- تكمن الأهمية لهذه الدراسة فيما تمثله من أضافه للتراكم المعرفي من خلال إثراء المكتبة العربية بمعلومات عن مؤشرات ظاهرة التطرف ودور المملكة العربية السعودية في مواجهتها.
- الاعتزاز بقيادة هذه البلاد من خلال استجلاء دور المملكة العربية السعودية وجهودها في مواجهة التطرف.

الأهمية العملية:

- يؤمل من نتائج الدراسة أن تساهم في التعرف على مؤشرات التطرف واسبابه لدى الشباب.
- لفت نظر القائمين على إعداد المناهج الدراسية في كافة مراحل التعليم إلى ضرورة إعداد تلك المناهج بما يستوجب تفعيل دورها داخل المجتمع، والاستفادة منها في التصدي للظواهر التي من شأنها تدمير المجتمعات والقضاء على مقدراتها وتراثها الفكري والحضاري.

أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف البحث في النقاط الآتية:

1-تحديد مؤشرات التطرف لدى الشباب في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الشباب.

2-تحديد أسباب التطرف في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الشباب.

3-تحديد دور المملكة العربية السعودية في مواجهة ظاهرة التطرف من وجهة نظر الشباب.

تساؤلات الدراسة:

تتمثل تساؤلات البحث في النقاط الآتية:

1-ما مؤشرات التطرف لدى الشباب في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الشباب؟

2-ما أسباب التطرف في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الشباب؟

3-ما دور المملكة العربية السعودية في مواجهة ظاهرة التطرف من وجهة نظر الشباب؟

مصطلحات الدراسة:

أولاً: المؤشرات

عُرف المؤشر بأنه تلك العلامة أو الدلالة التي تشير او توجه الانتباه إلى شيء ما، أو هو الذي يؤشر او يشير إلى درجة تزيد أو تنقص من الدقة. وعليه فإن المؤشرات الفكرية هي عبارة عن دلالات يتبين وجود الانحراف الفكري لدى المتلبس بها، أو هي علامات وقرائن يترجح مع وجودها الانحراف الفكري لدى المتلبس بها (الهليل، 2016: 25).

ويشار الى المؤشرات اجرائياً بأنها السمات التي تظهر على الشخص المتطرف من الناحية (الاقتصادية، الاجتماعية، النفسية، الفكرية) تكون بمثابة دلائل للانحراف الفكري.

ثانياً: التطرف

يعد مفهوم التطرف من المفاهيم التي يصعب تحديدها بسبب نسبية المعنى اللغوي للتطرف واختلافه بين المجتمعات كما أن مفهوم التطرف مُرتهن بالمتغيرات السياسية والدينية والحضارية داخل كل مجتمع (السيد، 2018: 601).

تشتق كلمة التطرف من الجذر اللغوي (ط ر ف) وطرف كل شيء منتهاه، ومعناه الوقوف الطرف بعيدا عن الوسط فهو يقابل التوسط والاعتدال. يقال: تطرف: أتى الطرف، رجل متطرف: لا يثبت على أمر، ويقال تطرف في كذا، تجاوز حد الاعتدال ولم يتوسط (لسان العرب والمعجم الوسيط، مادة ط ر ف).

وفي الاصطلاح عرفه البعض بأنه: الانحياز عن الوسط، لأن الحق وسط بين أمرين ذميمين، فإذا انحرف الإنسان عن القصد الوسط وقع في ذم، ووقع في تقصير أو غلو، لأن مفهوم الانتقال إلى الطرف يقتضي أن يكون المتطرف في منطقة وسطى بين الطرفين (المطيري، 2019: 88).

أن معنى التطرف سواء من جنس الأفكار والتصورات، أم من جنس السلوك والوقائع، هو أخذ الأمور بشدة، والإقبال عليها بما يجاوز حد الوسط والاعتدال، ومجانبة اليسر واللين والسماحة. والعلاقة بين التطرف والتشدد علاقة اقتضاء وجوار، بحيث قد يتحول التطرف إلى التشدد والعنف، وبينهما تبادل وترابط في المعنى (الكيلاني، 2004: 32).

ويمكن تعريف التطرف اجرائيا انه تجاوز الفرد حد الوسطية في إصدار الأحكام على امور معينة نتيجة اعتناقه لأفكار منحرفة دون اعتراف بحرية الفكر وتبادل الآراء واحترام الآخر.

ثالثاً: الشباب

لغة: جاء في تعريف كلمة الشباب في (المعجم الوسيط): «هو من أدرك سن البلوغ إلى سن الكهولة، والشباب هو «الحداثة» وشباب الشيء: أوله». لابن منظور: «شب الشباب: الفتاء والحداثة، والشباب جمع شباب». (ابن منظور، ص146)

فحسب علماء الاجتماع تبدأ مرحلة الشباب من خلال دخول الفرد إلى المجتمع الذي يسعى بدوره إلى إدماجه وتأهيله ليقوم بمهامه المختلفة داخله. وإنّ من الصعوبات التي تواجه أيّ باحث هي تحديد مرحلة الشباب في أيّ سن تبدأ وأي سن تنتهي فهو مفهوم ليس له حدود مضبوطة وواضحة فحسب بيار بورديو Pierre Bourdieu الحدود بين الأعمار أو الشرائح العمرية هي حدود اعتباطية، ونحن لا نعرف من أين ينتهي الشباب لتبدأ الشيخوخة مثلما لا يمكننا أن نقدّر أين ينتهي الفقر ليبدأ الغنى". فالفئات العمرية حسب بورديو هي نتاج بناء مجتمعي يتحدد بشروط اجتماعية معينة ويتطوّر عبر التاريخ ويتخذ أشكالا ومفاهيم في ارتباط وثيق بالأوضاع والحالات الاجتماعية (Bour-dieu, 1984: 143)

لذا يقصد بالشباب إجرائيًا: الفئة العمرية التي تقع بين سن (18-35) سنة من الذكور والإناث؛ لكونها الفئة الأكثر نشاطًا في المجتمع، وهي الفئة الأكبر من حجم المجتمع السعودي.

الدراسات السابقة:

دراسة **حمدي** (2020) هدفت إلى التعرف على استراتيجيات المملكة العربية السعودية في مكافحة الإرهاب وأثر ذلك على حياة السعودي، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهدافها، من خلال تتبع استراتيجيات المملكة وتقييمها، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها أن الإرهاب له أسباب متعددة منها السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، وأن المملكة العربية السعودية قد قامت باستراتيجيات كبيرة لمحاربة الإرهاب، من ذلك استراتيجية وتر، ومركز محمد بن نايف للمناصحة

والرعاية، والوقاية من الإرهاب قبل وقوعه، وتجفيف منابعه، والتوعية بخطره، وتوصي الدراسة بضرورة مضاعفة جهد التوعية بخطر الإرهاب بجميع أنواعها، وتحمل الأسر دورها في التربية، ومزيد من التكاتف الدولي للتصدي للإرهاب بمختلف أشكاله.

دراسة **الهويش** (2020) هدفت إلى التعرف على درجة إسهام الكراسي البحثية في تعزيز الآمن الفكري، والتعرف على سبل تفعيل دور الكراسي البحثية في تعزيز الأمن الفكري، و المعوقات التي تعوق قيام الكراسي البحثية بدورها في تعزيز الأمن الفكري، ويتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود، وجامعة الإمام محمد بن سعود، وجامعة الملك عبد العزيز، وقد أجريت الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (60) عضوا، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي منهجا للدراسة، وأستعان الباحث بالاستبانة المكونة من (48) فقرة، بالإضافة إلى المقابلة المقننة مع بعض أعضاء هيئة التدريس الذين يشغلون منصبا في الكراسي البحثية كأداة للدراسة. وقد توصلت الدراسة للعديد من النتائج أهمها: تبين أن المجموع الكلي لاستجابات أفراد عينة حول درجة إسهام الكراسي البحثية في تعزيز الأمن الفكري جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، وتبين أن المجموع الكلي لاستجابات أفراد عينة حول سبل تفعيل دور الكراسي البحثية في تعزيز الأمن الفكري جاءت بدرجة عالية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، وتبين أن المجموع الكلي لاستجابات أفراد عينة حول المعوقات التي تعوق قيام الكراسي البحثية بدورها في تعزيز الأمن الفكري جاءت بدرجة عالية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

دراسة **الدهمش** (2019) هدفت إلى إيضاح جهود المملكة العربية السعودية في التصدي للإرهاب الفكري من خلال مؤسساتها التربوية في ضوء ما يسمى بالإعلام الجديد (شبكات التواصل الاجتماعي) واستخدم الباحث المنهج التاريخي. وتوصل إلى نتائج من أهمها أن الإرهاب الفكري من أشد أنواع الإرهاب ضراوة وفتكا بالشباب متخذا شبكات التواصل الاجتماعي أرض خصبة له، حيث تم استغلالها استغلالا سيئا في بث رسائل شبهات وفتاوى التكفير والترويج للفكر الإرهابي مستهدفين بالدرجة الأولى شباب هذه البلاد، وتعتبر المملكة العربية السعودية نموذجا يحتذى به في التصدي للإرهاب الفكري من خلال مؤسساتها التربوية وقد أوصى الباحث بضرورة إنشاء جهة عليا توثق جهود المملكة ودورها المحوري والعظيم في مكافحة الإرهاب بكافة أشكاله ومن ذلك الإرهاب الفكري، وبضرورة ربط المؤسسات التربوية بقطاعات المجتمع الأخرى لتتكامل الأدوار في التصدي لهذا الفكر، وأوصى المؤسسات الإعلامية بتحري الدقة عند نقل الحدث الإرهابي عند عرضه وتحليله كي لا يتحول الحدث إلى دعاية للمنظمات الإرهابية.

دراسة **السلمي** (2017) هدفت إلى التعرف على الاستراتيجية التي تبنتها المملكة العربية السعودية في مكافحة التطرف والإرهاب والتي بنيت على رؤية ثاقبة ودراسات علمية وتنفيذ سليم مختلف عن الطرق التي استخدمتها الدول في محاربة الإرهاب. وهذه الطريقة مبنية على فكرة المناصحة. فقد رأت المملكة أن الإرهاب عبارة عن فكر يتحول إلى فعل، فبحثت عن الجذر لا الفرع فكانت مواجهة المملكة للإرهاب مواجهة فكرية تقوم على المناصحة وإقناع المتطرفين والمغرر بهم. ومواجهة الدولة للمتطرفين والمغرر بهم كانت عبر لجان المناصحة التي انطلقت كبذرة سقيت ورعيت حتى أثمرت فكان مركز محمد بن نايف للمناصحة والرعاية، والذي يعد علامة فارقة على مستوى العالم في مواجهة الفكر الضال ومناصحة المغرر بهم وإعادتهم لجادة الصواب ودمجهم في المجتمع. لذا يمكن تطبيق هذه التجربة في أي دولة أخرى تعاني من ويلات التطرف الفكري والإرهاب، من خلال برامج علمية وعملية متخصصة، تهدف إلى تعزيز السلامة الفكرية للمستفيد وإكسابه المهارات التي تسهم في إعادة اندماجه في المجتمع وليعود عضواً صالحا يؤدي دورة الاجتماعي بكفاءة واقتدار.

دراسة **الطريف** (2014) هدفت إلى تقويم جهود المملكة في التخفيف من تطرف الشباب السعودي من خلال: تحديد طبيعة وخصائص ظاهرة التطرف في المجتمع السعودي، والعوامل المسببة لهذه الظاهرة، وأشكال الجهود المبذولة (البرامج الوقائية) من قبل المؤسسات المجتمعية، والمعوقات التي تحد من جهود المملكة في التخفيف من تطرف الشباب، ومقدرة الجهود الحالية المبذولة من قبل المؤسسات المجتمعية في التخفيف من انتشار التطرف بين الشباب من وجهة نظر طلاب الجامعات السعودية والخبراء والمتخصصين، ومن ثم وضع مكونات الإطار المقترح لزيادة فاعلية الجهود الوقائية للتخفيف من التطرف من وجهة نظر طلاب الجامعات السعودية والأكاديميين المتخصصين. استخدمت الدراسة نظريات عدة وتم توظيفها مما مكن من فهم الظاهرة المدروسة وساعد على النظر إليها من زوايا عدة مختلفة وإيجاد تفسيرات متعددة لموضوع الدراسة، حيث تم عرض بعض الدراسات المرتبطة بموضوع الدراسة يلي ذلك عرض لمنهجية الدراسة وذلك من منظور الشباب الذين تهتم الدولة بتوجيه البرامج لهم، إضافة إلى منظور القائمين بتلك البرامج من متخصصين وأكاديميين انطلاقاً من محور اهتمام البحث التقويمي بالتعرف على هذه الجهود، من حيث تحقيقها لأهدافها المحددة وإسهامه في الكشف عن مواطن القوة والضعف فيها.

دراسة **المرواني** (2011) هدفت إلى التعرف على وصفها تجربة عربية في مكافحة الإرهاب من حيث التعرف على مجموعة من المحاور مثل طبيعة ظاهرة الإرهاب مفهومه وأسبابه و الجهود الدولية والعربية في مجال مكافحة الإرهاب , و التعرف على واقع

وحجم الإرهاب في المملكة العربية السعودية و طبيعة التجربة السعودية في مكافحة الإرهاب , وانتهت الدراسة إلى استخلاص عدد من النتائج والتوصيات الهامة من أبرزها الكشف عن ملامح تجربة المملكة العربية السعودية ودورها في معالجة ومواجهة جرائم الإرهاب وبيان أهمية الضربات الإستباقية في انحسار جرائم الإرهاب والتوجيه في صياغة تجربة السعودية في مكافحة الإرهاب بصورة استراتيجية شاملة.

الإطار النظري

أولاً: ظاهرة التطرف

التطرف ظاهرة اجتماعية تتطور زمانيًا ومكانيًا تتغذى على المستوى الشخصي و الأزمات الشخصية والضغوط العامة مع وجود حاضنات تتبنى قيم التطرف وتعززها، ينتج عن هذه الأزمات والضغوط بناء نظام معتقدات متطرف وجامد، مما يؤدي إلى تمركز شخصي وجماعي واجتماعي وديني وعرقي وثقافي مولدًا مشاعر الكراهية والرفض للآخر وفي ظل هذا البناء والتكوين والضغوط العامة والمشاعر السلبية، ومع انسداد فرص التنمية والتمكين، يتم استخدام وسائل قهرية في التفاعل مع الآخر وتسود استراتيجيات الإقصاء والاستبعاد لآخر، وتكون المحصلة سلوكيات متهورة ومندفعة، ومحاولة التغيير القسري للمجتمع ضمن مظلة نظام المعتقدات المتطرف والمتجانس (توقة، 2018: 36).

والتطرف بهذا التوصيف والمفهوم، على النقيض تمامًا من مقاصد الشريعة الإسلامية الغراء التي جاء رحمة للعالمين، ولما فيها صلاح البشر في العاجل والآجل، حيث جاءت بعمارة الأرض، وحفظ نظام التعايش فيها، واستمرار صلاحها بصلاح المستخلفين فيها.

وينظر للتطرف كذلك باعتباره الميل إلى أحد الطرفين اللذين يشكلان عنصري معادلة الحياة الإنسانية السوية، بما يترتب على ذلك من الإسراف في الانحياز، والإمعان في التشدد، والوقوف موقف التزمت والجمود اللذين يطفئان شعلة العقل، ويحرمان الإنسان من التمتع بنعمة التفكير (التويجري، 2009: 229).أن معنى التطرف سواء من جنس الأفكار والتصورات، أم من جنس السلوك والوقائع، هو أخذ الأمور بشدة، والإقبال عليها بما يجاوز حد الوسط والاعتدال، ومجانبة اليسر واللين والسماحة. والعلاقة بين التطرف والتشدد علاقة اقتضاء وجوار، بحيث قد يتحول التطرف إلى التشدد والعنف، وبينهما تبادل وترابط في المعنى (الكيلاني، 2004: 32).

ثانياً: مسببات التطرف

لقد تعددت أسباب التطرف لدى الشباب وتنوعت وتداخلت وتشابك العوامل الداخلية والخارجية لدرجة انه من الصعوبة بمكان أن تعزو ذلك لعامل واحد بمفرده بل تعقدت تلك العوامل وتطورت بتطور المجتمعات الإنسانية الحديثة في ضوء الانفتاح التقني ووسائل التواصل الاجتماعي والذي بدأ أثره واضحا وجليا على سلوكيات الشباب وحتى تعالج هذه الظاهرة وتجتث من الأرض، ينبغي الوقوف على المسببات التي كونت الحاضنة الفكرية والاجتماعية لانتشار هذه الظاهرة. وقد اختلف في تحديدها الكثير من الباحثين حسب تخصصاتهم وخلفياتهم العلمية فكلاً يحددها من منطلقات ومقاصد بحثه لذا ستعرض الباحثة أبرزها:

يرى بعض الباحثين أن من مسببات نشوء وانتشار ظاهرة التطرف يرجع إلى «**التدين عبر الاكتفاء بالتثقيف الذاتي**» وهو ما يقع فيه البعض حين يرغبون في التزود من العلم الشرعي فيلجؤون إلى مطالعة الكتب الدينية والبحث في المصادر الإسلامية دون أن تكون لهم مرجعية علمية يتلقون منها، ويسمعون منها، وتحدد لهم النهج الصحيح في البحث والاطلاع، فالعلم ليس كتابًا فحسب، وإنما معلم ومتعلم وكتاب، أما أن يكتفي المتعلم بالكتاب فيجعله معلمًا وشيخًا له فتلك مصيبة كبرى ورزية عظمى، تؤدي بصاحبها إلى الهلكة الفكرية والسلوكية، نتيجة القراءة الخاطئة التي ولدت عنده بطبيعة الحال فهمًا خاطئًا، جنح به إلى سلوك معوج، ويحسب أنه يحسن صنعا (حسن، 2017: 8).

ويؤكد آخرون بأن غالبية الأسباب تعود إلى دوافع نفسية أو اجتماعية، وقد حدد بعض الباحثين جملة من الأسباب التي تتعين دراستها للوقوف على تشخيص واقعي ومتكامل لأسباب التطرف ومنها:

- تدني المستوى التعليمي باعتباره من أبرز خصائص وسمات المنفذين للعمليات الإرهابية، لسهولة إقناعهم وخداعهم.
- ضعف الإيمان، فالدين يؤثر على سلوك الفرد وطبيعته، وإذا تمكن الإيمان في قلب الفرد فإنه يجعل منه خلقًا جديدًا، والإنسان حين يرتكب أي جريمة فإنه يكون في حال من ضعف الإيمان، بحيث يتناقص إلى درجة شديدة فيقدم على ارتكاب الجرائم، ومن ثم يتبين ضرورة غرس الإيمان في الفرد، وتدعيم الذات الأخلاقية لديه، حيث اتفق على أن ضعف الوازع الديني واضطراب الذات الأخلاقية، من شأنه أن يجعل الفرد فريسة للأزمات النفسية، التي تؤدي إلى انحرافات مختلفة ومنها التطرف.
- التفكك الأسري، نتيجة التصدع الأسري والخلافات الزوجية، وغياب الرعاية الوالدية، والذي من شأنه أن يدفع الأبناء إلى انتهاج سبل التمرد والانحراف الخلقي والفكري، إلى جانب قصور دور التنشئة الاجتماعية، التي

تعد من أهم الوظائف التي تقوم بها الأسرة في عملية الضبط الاجتماعي، لذلك فإن أي قصور في أداء تلك الوظائف، سيؤدي إلى التفكك وإلى انحراف لا يمكن التنبؤ بحدوثه.

- غياب الحوار داخل الأسرة والمدرسة والمجتمع ووسائل الإعلام أحيانًا، بما يتيح الفرصة لنشوء أفكار منحرفة بعيدًا عن الأضواء، يتناقلها الأفراد في الخفاء، كما ينمي في دواخل أولئك بذور التطرف الذي ينتج الإرهاب (المرواني، 2011: 72؛ العجلان، 2015: 45-55).

وهناك بعض الدراسات التي فصلت في أسباب التطرف وربطت ذلك بعوامل متعددة وذلك على النحو التالي:

العوامل الاجتماعية المتعلقة بتناقض في حياة الناس واختلال العلاقات الاجتماعية والتفكك الأسري والفراغ الذي يعيشها الشباب في ضوء الانفتاح التقني وثورة الاتصالات.

العوامل الفكرية وتعود لما تعاني المجتمعات المعاصرة من انقسامات فكرية حادة ناتجة عن الجهل بالدين الحنيف والبعد عن التمسك بتعاليم الإسلام السمحة وظهور التيارات العلمانية والمتطرفة والتكفيرية والجهل بمقاصد الشريعة الإسلامية والبعد عن منهج الوسطية.

العوامل التربوية الناتجة عن القصور في التنشئة الاجتماعية سواء على المستوى الأسري أو المؤسسات التربية والتعليم على كافة مستوياتها لمواجهة الظواهر السلبية ومواكبتها ببرامج علاجية ووقائية.

العوامل الإعلامية وبلا شك فإن الانفتاح الإعلامي ووسائل الاتصال الحديثة لها دور كبير وأثر بالغ في تغذية او دعم التطرف من خلال ما ينشر في وسائل الإعلام التقليدي أو المجتمعي من اطروحات أو تحليلات سياسية موجهة لتحقيق أهداف واقعية محددة (المطيري، 2019: 91؛ حمدي، 2020: 23).

فالمختصين في دراسة الظواهر الاجتماعية وتفسير السلوك المنحرف المتطرف يحملون ما سبق طرحه من أسباب وغيرها ويرون أن من أبرز أسباب الانحراف والتطرف يعود إلى عوامل ذاتية أو اجتماعية أو منهما جميعا وذلك نتيجة للتطور الذي طرأ على النظريات الاجتماعية والنفسية المتعلقة بتفسير السلوك الإجرامي والمنحرف من النظرة الاحادية للأسباب سواء كانت بيولوجية أو نفسية أو اجتماعية وصولا للنظرية التكاملية لتفسير السلوك الإجرامي والمنحرف وذلك وفقا الآتي:

العوامل الذاتية الداخلية قد يرتبط انحراف الشباب عوامل ذاتية تتعلق بالشاب وتكوينه العضوي في جوانبه النفسية والعقلية والجسمانية والروحية والبيولوجية فحينما يكون هناك خلل في أحد هذه الجوانب في غياب العوامل المانعة ربما يرتكب الجريمة أو الانحراف في حالة ضعف الضبط الذاتي الناتج عن عدم تنشئة اجتماعية سليمة.

العوامل البيئية الخارجية ربما تعود مشكلة انحراف الشباب والتطرف لعوامل بيئية وهي تخرج عن نطاق شخصية الشباب ولكنها تؤثر عليهم وقد تكون سببا في انحرافهم عند انتفاء الموانع من الضبط الذاتي او المجتمعي أو النظامي. فالأسرة مثلا لها دور في التنشئة والتربية في المراحل المختلفة للشباب وتنمية النواحي الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية والاهتمام بالفرد وبصحة الجسمية والعقلية والنفسية ولكن حينما يكون هناك خلل يؤدي إلى انعدام التكيف الاجتماعي داخل المجتمع فمن هنا يظهر لنا الشخص المطرب الذي لا يستطيع التكيف مع مجتمعه وقد تؤثر عليه الرفقة والأصحاب وينقل بعض الأساليب السيئة أضف إلى ذلك أنه حينما لا تكون علاقة جيدة مع معلمي وتكون لديه اتجاهات غير صحيحة و تعارض ذلك مع تأثير الحي والجيران و وسائل الاتصال والانفتاح التقني كل هذه العوامل في ضوء ضعف التوجيه التربوي و التنشئة الاجتماعية ربما تتعاضد وتتداخل مع العوامل الأخرى و تؤدي إلى انحراف الطرف الأضعف, بالإضافة الى العوامل الاقتصادية والعوامل المسكرات والمخدرات (السلمي، 2020: 131-133).

ثالثاً: مؤشرات التطرف

هناك مؤشرات وسمات تتجلى وتظهر فيمن وقع في براثن التطرف الفكري، تتحقق كلها أو بعضها وفق حجم التطرف ومستواه، وأبرز هذه المؤشرات وأكثرها شيوعًا تتمثل في الآتي:

أولًا: التعصب للرأي بحيث يرى الفرد أنه وحده الذي يملك الحق، وغيره يملك الباطل، وما يعتقده هو الهدى وغيره هو الضلال، فرأيه صواب لا يحتمل الخطأ، ورأي غيره خطأ لا يحتمل الصواب، والذي يوصله بدوره إلى عدم الرغبة في الحوار والنقاش الهادئ، للوصول إلى نقطة التقاء يتمحص فيها الحق ويزهق فيها الباطل، ولا يدفع المتطرف لهذا إلا قناعته برأيه، فإما الإيمان به دون نقاش أو حوار، وإلا فلا جدوى من الحوار في زعمه، «فهو إنسان لا يرى إلا ذاته، ولا يسمع إلا قول نفسه، ولا يؤمن بأحد غيره، أو غير فرقته أو جماعته التي ينتمي إليها، فهو لا يؤمن بكل الناس عداه وفرقته التي منحها عقله وشعوره، فهي التي تفكر له، وتحدد له من يحب ويكره، وعمن يرضى ويسخط، دون أن يعطي لنفسه حق التأمل في هذه المقولات أو الامتحان لها أو مناقشتها» (الجهيني ومصطفى، 2005: 10).

فالشخص المتعصب دينيًا لا يعترف برأي الآخرين، وهذا يدل على جموده الفكري الذي لا يسمح له بمعرفة مقاصد الشريعة، ولا متطلبات ومستجدات العصر، ولا يعطي نفسه فرصة الحوار مع الآخر، وعليه فإن المتطرف لا يرى أحدًا غيره على طريق الحق، وأن ما عداه على ضلال.

ثانيًا: إن مؤشرات ظاهرة التطرف وتهديد السلم والأمن الاجتماعي، ليس مرتبطًا بانتشار الجريمة وحوادث العنف وحدها، بل أيضًا بوجود تنظيمات متطرفة ومتشددة في نظرتها إلى مختلف قضايا الحياة، فهي تطلق الفتاوى والآراء والأحكام مستندة إلى نظرة أحادية تقصي الرأي الآخر (المطيري، 2019: 102).

ثالثًا: التشدد في التزام الناس بما لم يلزمهم الله به والمبالغة والمغالاة في تنفيذ أمور الدين دون اليسر والسماحة، وإباحة سرقة أموال الحكام والأغنياء واعتبار ذلك جهاد في سبيل الله، ويبلغ التطرف غايته حين يستبيح المتطرف دماء الآخرين وأموالهم، ولا يرى في ذلك حرمة ولا ذمة، ويتهم المجتمع بالخروج عن الإسلام، وهذا يمثل أحد مظاهر التطرف الذي يجعل صاحبه في واد وسائر المجتمع في واد آخر (الزهراني، 2013: 782).

رابعًا: التطرف السلوكي العنيف والذي يتحول فيه التطرف من مساحة الأفكار إلى الممارسة الواقعية، فيعبر عن نفسه باستخدام وسائل العنف المادي، وتشمل تلك الوسائل أعمال القتل والتفجيرات، وتتفاوت المصطلحات التي تطلق على هذا السلوك فتارة يطلق عليه (التطرف العنيف) وتارة أخرى (التطرف الراديكالي) (المعداوي، 2020: 155).

ويرى (الهليل، 2016: 29) أن من أهم مؤشرات الانحراف التي يمكن للأسرة أن تلاحظ التغير الذي يطرأ على الفرد وهي:

مؤشرات الاقتصادية:

- التغير المفاجئ وغير المبرر او المنطقي في الحال المادية التي تطرأ على أحد أفراد الأسرة، قد يعد مؤشرا على حصول الانحراف الفكري مثال الغنى أو الفقر المفاجئ.
- المشاركة في أنشطة تجارية مشبوهه فلا يعرف نوع العمل الذي يقوم به ذلك الفرد من الأسرة ولا مقر العمل والجهة التي يعمل بها.
- العزوف عن العمل وتركه مع القدرة عليه.

مؤشرات الاجتماعية:

- ترك مشاركة الفرد من الأسرة للمناسبات الاجتماعية مثل حضور مناسبات الزواج والعزاء ونحوها، حيث أن انقطاع الفرد عن مشاركة أسرته وعائلته المناسبات الاجتماعية قد يكون مؤشرا للحصول على الانحراف الفكري في الجانب الاجتماعي.
- قطع العلاقات الاجتماعية من صداقات سابقة كان يقطع الفرد علاقاته الاجتماعية المتمثلة في أصدقائه من العائلة أو غيرهم بطريقة مفاجئة ولافته للنظر.
- اتخاذ أصدقاء وأصحاب متشددين أو مشبوهين أو غير معروفين من خلال علاقات التعارف الاجتماعي المباشر أو غير المباشر عبر الإنترنت وغيرها من وسائل التواصل الاجتماعي أو ما يسمى بالأعلام الجديد.
- عقوق الوالدين أو أحدهما قطيعة الرحم وكثرة الخصومات والمنازعات الأسرية والغلبة والشدة والتمرد على الأسرة وقيمها وتقاليدها، أو أن تظهر على الفرد ميول عدوانية لمن حوله سواء داخل الأسرة أو في إطار العمل أو الدراسة.

مؤشرات النفسية:

- الانطوائية ويقصد بها الانطواء على الذات وترك التفاعل النفسي مع أفراد الأسرة، إغلاق أحد افراد الأسرة باب غرفته والعيش في عالمه الفردي بعيدا عن مشاركة الأسرة مع كثرة متابعة مواقع الفئة الضالة على الشبكة العنكبوتية والمواقع المشبوهة والخطرة أمنياً، والاستمرار في التخفي.
- التوتر والقلق والخوف الذي يصيب أحد أفراد الأسرة خصوصا عند حدوث المواجهة الأمنية أو سماع أخبار تنظيمات الضالة.
- الوسواس حيث تدل حالة الوسواس أو الشك وما قد يصاحبه من أفكار مقتحمة كالوسواس القهري على حصول انحراف فكري أو بوادر تحول نحو الانحراف الفكري ما لم يكن ذلك الوسواس معروف السبب وواضح العلاقة.
- الاكتئاب فقد يكون الاكتئاب هو الحال النفسية المتقدمة من القلق مؤشرا لحصول الانحراف الفكري أو بوادر حصوله ما لم يكن ذلك الاكتئاب معلوم السبب ومعروف العلاقة.
- عدم ظهور السلامة النفسية فقد يعتري أحد افراد الأسرة سلوكيات على المظهر الخارجي بطريقة غير لائقة أو صحية، التي توضح عدم السلامة النفسية لذلك الفرد.
- اعتلال المزاج ومن ذلك الحدة والشدة في تناول الموضوعات ومناقشتها والعصبية غير المبرر وربما في المقابل سرعة البكاء والحزن في مواقف لا تستدعي ذلك فهذا قد يدل على بوادر حصول الانحراف الفكري وظهور مؤشرات ما لم تكن اسبابه معروفة.

مؤشرات الفكرية:

- التكفير وهو أن يتعمد الفرد إلى تكفير المجتمعات والأنظمة والحكومات.
- الغلو وهو مبالغة أحد أفراد الأسرة أن تجاوز الحد في تصورات وأحكامه.
- التطرف في الرؤية والتطرف في النظرة للواقع بالتركيز على المساوئ دون المحاسن والسلبيات دون الإيجابيات.
- التشدد ومن ذلك أن يقوم الفرد من الأسرة إلى جانب الشدة والقسوة والغلظة في القول والعمل والمعتقد وتبني الأفكار والآراء المتشددة.
- احادية الرأي كأن يرى في ذلك الفرد من الأسرة سواء رأيه أو آراء يتبناها ويعتقدها على حساب جميع الآراء الأخرى، ولا يقيم لهذه الآراء المخالفة له وزناً أو قيمة حتى لو كانت صادرة عن العلماء ربانين مشهود لهم بالإمامة في الدين.
- التجرؤ على الفتوى بعيدا عن أقوال العلماء.
- تتبع الزلات وإشاعتها ممن لا يتفقون معه في التوجه.

دور المملكة العربية السعودية في مواجهة التطرف:

تعتبر المملكة العربية السعودية رائدة في مجال مكافحة التطرف بكافة أشكاله محلياً وعالمياً، حيث ساهمت وبشكل كبير ورئيسي في حث المجتمع الدولي على التصدي للإرهاب والعمل على القضاء عليه واستئصاله من جذوره، من خلال خطة عمل شاملة تكفل حياة الأبرياء وتحفظ للدول أمنها واستقرارها.

كما سعت إلى تحصين الحدود وتأصيل منهج الوسطية ومعالجة الغلو والتعصب الديني، وتنمية الوازع الديني لدى أفراد المجتمع، والاهتمام بدور المؤسسات التعليمية في مواجهة التطرف.

كرسي الأمير نايف لدراسات الأمن الفكري:

بدأ الاهتمام بكراسي البحث كآلية من آليات المواجهة في المملكة العربية السعودية في منتصف الثمانينيات، ورغم أنه لم تكن هناك كراسي بحثية في أي منشأة سعودية فقد استخدمت المملكة العربية السعودية كراسي البحث لإطلاق سياسة الحوار مع الحضارات والثقافات الأخرى، ولتسليط الضوء على مبادئ الإسلام التي تدعو إلى السلام والوئام، ولذا رعى الملك فهد هذا المسعى في إنشاء هذه الكراسي العلمية والبحثية (الهويش، 2020: 184).

ويعد من أبرز الكراسي العلمية والبحثية التي برزت في المملكة العربية السعودية، والتي ساهمت في مكافحة التطرف وتجفيف منابعه «كرسي الأمير نايف لدراسات الأمن الفكري»، والذي ترجع فكرة إنشاءه إلى دعم الأمير نايف بن عبد العزيز –رحمه الله– حيث اقترح سموه تخصيص كرسي لدراسات الأمن الفكري، إيمانا منه – رحمه لله – بفكرة أن الأمن الفكري يأتي قبل الأمن الحسي، وأن ذلك سيسهم في تطوير البحوث والدراسات في مجال الأمن الفكري بطريقة علمية منهجية، وبناء عليه وقع عقد إنشاء الكرسي في الخامس من رمضان 1428هـ. برؤية تنطلق من تحقيق الريادة محلياً ودولياً في دراسات الأمن الفكري، ورسالة تسعى إلى أن يكون الكرسي جهة بحثية تختص بدراسة الفكر الذي يهدد سلامة المجتمع واستقراره، من خلال القيام بأنشطة علمية مختلفة تتمحور حول عناصر تعزيز الأمن الفكري ومصادر التهديد له (وزارة الداخلية، 2015).

ولقد نجح كرسي الأمير نايف بن عبد العزيز لدراسات الأمن الفكري بجامعة الملك سعود منذ تدشينه في أن يؤكد تفرده كأحد أهم الكراسي البحثية على المستويين المحلي والإقليمي من خلال العديد من الأنشطة والفعاليات التي استقطبت عدد كبير من المهتمين بقضايا الأمن الفكري من داخل المملكة وخارجها، واستفاد منها الكثير من أبناء المجتمع السعودي. فضلًا عن الإنجازات والمشروعات والبرامج التي أسهمت في نشر ثقافة الأمن الفكري وإرساء مفاهيمه على أوسع نطاق، وتفعيل إسهامات البحث العلمي في تعزيز المفاهيم الصحيحة وترسيخ القيم الإنسانية السليمة وتحصين المجتمع السعودي ضد الأفكار المنحرفة والسلوكيات المنافية للفطرة السوية (وكالة الأنباء السعودية واس، 2009).

كرسي الأمير خالد الفيصل لتأهيل منهج الاعتدال السعودي:

من الكراسي العلمية الهامة أيضًا في إطار تطبيقات تعزيز الأمن الفكري «كرسي الأمير خالد الفيصل لتأهيل منهج الاعتدال السعودي» وقد تمت انطلاقته في العشرين من ربيع الأول من العام 1430هـ، ككرسي علمي معتمد تتبناه جامعة الملك عبد العزيز بجدة، رسالته نشر ثقافة الاعتدال السعودي، لمواجهة التحديات النابعة من تيارات التطرف، والغلو، والتغريب، ويهدف إلى إظهار الصورة الصحيحة لمنهج الاعتدال السعودي، وتطبيقاته عبر الامتداد التاريخي للمملكة العربية السعودية، وإلى تعزيز الانتماء الوطني لدى أفراد المجتمع، كما يهدف إلى رفع وعي، وثقافة المجتمع تجاه الأفكار الضارة لكيانه، واستقراره، كالتطرف والغلو والتغريب (الخياط، 2015: 227).

وقد أوضح الدكتور سعيد المالكي المشرف على الكرسي بأن برنامج بناء الشخصية المعتدلة يعد أحد الفعاليات التي يسعى كرسي الأمير خالد الفيصل لتأصيل منهج الاعتدال السعودي من خلالها إلى تدريب الشباب وبناء شخصياتهم بأسلوب معرفي وفكري معتدل عبر إقامة العديد من الدورات الفكرية والمهارية المتنوعة، مضيفاً بأن إقامة البرنامج في مدن المملكة يأتي وفقاً لتوجيهات صاحب السمو الملكي الأمير خالد الفيصل أمير

منطقة مكة المكرمة –حفظه الله– حيث وجه فريق عمل الكرسي بأن يتم تنظيم هذا البرنامج التدريبي في جميع مناطق المملكة؛ حرصاً من سموه الكريم على نشر ثقافة الاعتدال وتنمية المهارات الفكرية والمعرفية لدى الشباب بالمملكة (معهد الأمير خالد الفيصل، 2012).

وفي 2018م صدر قرار وزير التعليم الدكتور أحمد العيسى بالموافقة على تحويل «كرسي الأمير خالد الفيصل للاعتدال» إلى «معهد الأمير خالد الفيصل للاعتدال" بجامعة الملك عبدالعزيز، وقد جاء تحويل الكرسي إلى معهد تأتي تمشياً مع برامج التحول الوطني ورؤية المملكة 2030، إضافةً إلى جهود المملكة في نشر ثقافة الفكر المعتدل، عبر الفضاءات المعرفية والدراسات البحثية المتميزة بشراكات مجتمعية فاعلة، تأسيسًا على أن المعهد سيسهم في ظل الدعم غير المحدود من قبل القيادة الرشيدة، وتوجيهات ومتابعة صاحب السمو الملكي الأمير خالد الفيصل مستشار خادم الحرمين الشريفين أمير منطقة مكة المكرمة، إلى تعزيز مفهوم الوسطية والاعتدال بإطلاق حزمة من البرامج والمبادرات، وتوقيع الشراكات مع الجهات المهتمة بتأصيل ونشر فكرة الاعتدال (وكالة الأنباء السعودية واس، 2018).

مركز الإصلاح والتأهيل (محمد بن نايف للمناصحة والرعاية) سابقا:

يعتبر مركز الإصلاح والتأهيل مؤسسة إصلاحية (مركز محمد بن نايف للمناصحة والرعاية) سابقا، تعنى بإعادة التأهيل والدمج للمتطرفين، وفق طرق علمية منهجية متخصصة، تستند إلى دستور المملكة العربية السعودية (الشريعة الإسلامية) والقوانين الدولية، ومبادئ حقوق الإنسان.

وفي 1425هـ/2004م وضعت الأسس العلمية والعملية لنشاط (لجان المناصحة) لمعالجة الفكر المتطرف لدى الموقوفين تحت إشراف ودعم مباشر من وزارة الداخلية. ثم صدرت عام 1427هـ /2006م التوجيهات الكريمة بتأسيس مركز المناصحة والرعاية إلى جانب (لجان المناصحة)، لينطلق نشاط المركز بداية عام 1428هـ / 2007م، ثم تأتي مرحلة العمل المؤسسي (1431هـ) ووضع اللوائح المنظمة لأنشطته والخارطة التنظيمية وفق الأسس العلمية والإدارية الحديثة، وجرى الانتقال بأنشطة المركز إلى (العمل المؤسسي) الذي يواكب ظروف ومتطلبات المرحلة وانطلق كمؤسسة إصلاحية، إنسانية متخصصة في تصحيح المفاهيم وإعادة التأهيل والدمج الاجتماعي. وقد صدر قرار معالي المدير العام بتاريخ 1444/9/9هـ بتعديل مسمى المركز ليكون مركز الإصلاح والتأهيل.

ويهدف المركز إلى تعزيز الأمن الفكري وترسيخ الاعتدال الفكري والانتماء الوطني والبناء المعرفي والسلوكي للمستفيدين وتعزيز فرص اندماجهم في المجتمع وبناء المعرفة والممارسة الأفضل بقضايا التطرف الفكري. كما ويقوم المركز على ثلاث مراحل أولاً (الإصلاح) وتعتبر المرحلة الأولى في برنامج المعالجة الفكرية للمتطرفين، وتضم مجموعة من البرامج التي تنفذ داخل دور التوقيف وخارجها، وتقوم على الأسلوب العلمي والمفهوم الشرعي لمنهج الوسطية والاعتدال، إضافة للجانب النفسي والاجتماعي، وتهدف إلى تصحيح الانحرافات الفكرية، وذلك بإزالة الشبهات، والتصورات الخاطئة، وبناء مفاهيم شرعية صحيحة مستمدة من الكتاب والسنة.

المرحلة الثانية (التأهيل) عبارة عن مجموعة من البرامج المتنوعة التي تقدم داخل المركز في بيئة مختلفة عن بيئة السجن، وتقوم على الأسلوب العلمي والمنهجي لإعادة التأهيل، وتهدف إلى دمج المستفيد تدريجياً في المجتمع عبر تحقيق التوازن الفكري والنفسي والاجتماعي.

المرحلة الثالثة (الرعاية) عبارة عن مجموعة من البرامج المتخصصة التي تقدم للمستفيد وأسرته بعد تخرجه من المركز، بهدف تحقيق توافق المستفيد الذاتي والاجتماعي مع البيئة المحيطة، وتعزيز دور الأسرة في عملية إصلاحه وتوجيهه ومساعدته على الاستقامة الفكرية، وتقوم على المنهج العلمي بتطبيق تقنيات دراسة الحالة للمستفيد وأسرته من قبل متخصصين شرعيين ونفسيين واجتماعيين (مركز الإصلاح والتأهيل، 2023).

مركز الحرب الفكرية:

في إطار إيمان المملكة العربية السعودية وقيادتها الرشيدة بعدم إمكانية الاعتماد على الحلول العسكرية والأمنية فقط لمواجهة الفكر المتطرف، بل وجوب المواجهة الفكرية أيضًا عبر تفنيد الادعاءات والمزاعم المغلوطة وتصويبها بالطرح العلمي والفكري المؤصل على الفهم الصحيح لنصوص القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، أمام الرأي العام كي لا يتم خداعه وتضليله، قامت المملكة بتأسيس العديد من المراكز العالمية المعنية بهذا الشأن، ومنها «مركز الحرب الفكرية » التابع لوزارة الدفاع، والذي يهدف في المقام الأول إلى مواجهة جذور التطرف والإرهاب وعرض القيم والمبادئ الإسلامية الصحيحة.

ومن أجل تحصين الشباب حول العالم من التطرف، يقوم المركز بعمل برامج وقائية وعلاجية لرفع مستوى الوعي العام بحقيقة الإسلام وتعزيز المناعة الفكرية للفئات المستهدفة من قِبل الجماعات الإرهابية، فضلًا عن ترسيخ الصورة الحقيقية عن ديننا الإسلامي الحنيف بتعاليمه وقيمه الرفيعة (مركز الحرب الفكرية، 2021: 4).

وتكمن أهداف المركز في تكوين فهم عميق ومؤصل لمشكلة التطرف، من خلال: معرفة أسباب وكوامن النزاعات المتطرفة،

وفهم الأدوات والمنهجيات التي تستخدمها الجماعات المتطرفة، وتحديد الفئات المستهدفة من قبل الجماعات المتطرفة، والتعاون الفعّال مع المؤسسات المحلية والعالمية ذات الصلة، وبناء وتطوير وتنفيذ خطط فاعلة لمكافحة التطرف الفكري بما في ذلك تعزيز قيم الاعتدال والتسامح والحوار والتفاهم في سياق الإيمان بحتمية التنوع والتعددية، والإفادة من الدراسات والبحوث من خلال إنشاء منصات علمية وفكرية، وملتقيات عالمية، وكراسٍ بحثية، وأدوات استطلاع وتحليل، وعرض قيم الدين الحق ومبادئه بخطاب يراعي تفاوت المفاهيم والثقافات والحضارات، منسجمٍ مع سياقه العصري (الشهراني، 2022: 451).

وقد تمثلت أبرز المسارات التي يعمل عليها مركز الحرب الفكرية في معالجة ما يقوم به الفكر المتطرف من محاولات العبث بالنصوص الدينية وتطويعها لخدمة أهدافه، وكذلك التصدي لأبرز الجدليات الفكرية التي حاول المتطرف التسلل من خلالها لاستقطاب مستهدفيه، والتصدي لعدد من المصطلحات التي حاول التطرف التضليل بتحريف دلالاتها (إدارة الاعلام والاتصال، د ت: 4).

مركز الوعي الفكري بوزارة التعليم:

أعلنت وزارة التعليم عن إنشاء وحدات التوعية الفكرية في جميع إدارات التعليم والجامعات؛ وفقاً للنموذج التشغيلي المعتمد، بما يعزز من قيم المواطنة والاعتدال والوسطية، والتصدي لجميع أفكار التطرف والانحلال. و لتعزيز الولاء للدين ثم لولاة الأمر، والانتماء للوطن، ونشر قيم الوسطية والاعتدال والتسامح والتعايش، والوقاية من الفكر المتطرف ومعالجة آثاره، وتشجيع المبادرات العلمية والبحثية في القضايا الفكرية، وفق إستراتيجية محددة، وحوكمة إدارية منضبطة، تسعى من خلالها وزارة التعليم إلى تحقيق جانبين، هما تعزيز (الحصانة والحماية الذاتية) بأن ترصد الوحدة الظواهر السلبية وتحللها وتقدم البرامج العلاجية لها، وأن يحمي كل طالب ومعلم وعضو هيئة تدريس وإداري نفسه من الوقوع في أي مظاهر انحراف فكري، و(التوعية) من خطر الانزلاق في مواطن الشبهات في العالم الافتراضي المفتوح الذي لا حدود له، والمتربصون فيه كُثر، والتضليل الفكري ينشط فيه بلا توقف (وزارة التعليم، 2023).

ومن الجهود المتعددة التي تقوم بها المؤسسات التربوية في المملكة لمكافحة الفكر المتطرف إقامة المؤتمرات والندوات لمحاربة هذا الفكر الدخيل على مجتمعنا ومنها على سبيل المثال لا الحصر ما يلي)الدهمش، 2019: 163-165):

- مؤتمر «**الإرهاب بين تطرف الفكر وفكر التطرف**» برعاية وزير الداخلية الأمير نايف بن عبدا لعزيز رحمه الله عقد في رحاب ا لجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في عام 2010م وركز المؤتمر على إن تجفيف منابع الإرهاب ليس مسؤولية محصورة في الجهات الأمنية بل هي ثقافة معرفية مجتمعية يجب أن تزرع في المجتمع، ومرحبين بأن يتم ذلك بتعاون بين الجهات الأمنية ومراكز البحث في الجامعات السعودية.
- المؤتمر الدولي «**مراجعات فكرية وحلول عملية**» عقد في رحاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في عام 2010م وهدف لبناء إستراتيجية علمية برؤية إسلامية للمعالجة الفكرية للإرهاب من خلال استبانة نقاط القوة والضعف وفرص النجاح والمخاطر المحيطة بكل مراجعة فكرية أو جهد دعوى أو مرئية أو آلية جديدة معززة لإعادة المنحرفين ودرء الخطر عن المستقيمين.
- المؤتمر العالمي عن «**ظاهرة التكفير**» نظمته جائزة نايف بن عبد العزيز آل سعود العالمية للسنة النبوية والدراسات الإسلامية المعاصرة بالجامعة الإسلامية بالمدينة بمشاركة جامعة الإمام في عام 2010م.
- مؤتمر «**موقف الإسلام من الإرهاب** « ويهدف المؤتمر إلى الكشف عن جذور الإرهاب والعنف والتطرف وانه نتاج فكر منحرف عقد في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في عام 2004م.
- مؤتمر «**الأدب في مواجهة الإرهاب**» نظمته جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في عام 2012م.
- نظمت جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ملتقى علمي بعنوان «**الإرهاب الإلكتروني: خطره وطرق مكافحته**» في عام 2014م.
- مؤتمر «**دور العلماء في الوقاية من الإرهاب والتطرف**» بجامعة نايف العربية للعلوم الجامعة في عام 2015م.
- المؤتمر الدولي «**دور الإعلام العربي في التصدي للإرهاب**» نظمته جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية في عام 2015م.
- ملتقى «**مسؤولية الجامعات في تعزيز الأبعاد الوقائية لمواجهة التنظيمات الإرهابية**»، نظمته جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في عام 2016م ممثلة بوحدة التوعية الفكرية (آمن)، بالتعاون مع مركز محمد بن نايف للمناصحة والرعاية.
- الملتقى الثاني «**مجتمعنا آمن لا للتطرف**» نظمته جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ممثلة بوحدة التوعية الفكرية لطلاب وطالبات الجامعة وذلك في عدد من وحدات وكليات الجامعة المختلفة يقام على مدى يومين في عام 2016م.
- المؤتمر الدولي الثاني «**للإعلام والإرهاب الوسائل والإستراتيجيات**» نظمته جامعة الملك خالد في مدينة أبها في عام 2016م . واختتم جلساته بالتشديد على أهمية دور الأسرة والتعليم في مواجهة الإرهاب، من

خلال متابعة ما تبثه وسائل الإعلام المختلفة.

- مؤتمر «**دور الجامعات في الوقاية من الإرهاب**» عقد بجامعة نايف العربية للعلوم الأمنية في عام 2017م بالتعاون مع رابطة الجامعات الإسلامية.
- ملتقى علمي « **دور الخدمة الاجتماعية والوعي الفكري** » نظمته كلية الخدمة الاجتماعية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن عام 2017 وأعلن توصياته بضرورة توظيف وسائل الإعلام الجديدة للحماية من التطرف و أهمية تأسيس وحدة التوعية الفكرية في جميع الجامعات.
- مؤتمر «**واجب الجامعات السعودية وأثرها في حماية الشباب من خطر الجماعات والأحزاب والانحراف**» نظّمته جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في شهر صفر العام 2017م برعاية خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبد العزيز آل سعود حفظه الله.
- اقامت جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في مقر الكلية التطبيقية البرنامج التدريبي (**الأمن الفكري ومكافحة التطرف: أسس ومفاهيم**) 2021م، والمقدم إلى نخبة من المهتمين والمتخصصين من القطاعات الأمنية المختلفة
- المؤتمر الدولي « **لمكافحة الإرهاب الإلكتروني** « 2022 م، والذي تنظمه الجامعة الإسلامية خلال الفترة من 6-2022/12/8.

جهود الخدمة الاجتماعية في الحد من التطرف:

تعد الخدمة الاجتماعية داخل المجتمع السعودي أحد المجالات المهنية الهامة، والتي تستهدف فئة الشباب، لأهمية دورهم في تنمية المجتمعات، ولذلك كان لابد للمملكة أن تبادر إلى إعداد وتأهيل المتخصصين منهم، للتعامل مع ظاهرة التطرف واستخدام الطرق السليمة والواقعية والعلمية، للتنبيه إلى خطر هذه الأفكار المتطرفة بالإقناع والحوار الهادئ.

وعليه تبرز جهود الخدمة الاجتماعية في المملكة العربية السعودية في العديد من الأدوار، لعلاج هذه الظاهرة مع كل من له علاقة إيجابية في القضاء على هذا الفكر المتطرف وذلك من خلال الأدوار التالية:

دور الخدمة الاجتماعية مع المتطرف:

- المشاركة في إجراء البحوث والدراسات العلمية الميدانية لمختلف الحالات وإعطاء الرأي المهني في نوعية التأهيل المطلوب ضمن فريق العمل بناء على نتائج الدراسة.
- التعرف على خصائص وميول المنحرفين والمتطرفين ومساعدتهم للاشتراك في برامج التأهيل المناسب بناء على نتائج دراسة حالتهم.
- الاشتراك ضمن فريق العمل في إجراء التعديلات السلوكية الفردية والجمعية على حالات انحراف التطرف.
- متابعة سير عملية التأهيل والتقييم الدوري المستمر لمدة تقدمها.
- العمل مع أسر المنحرفين والمتطرفين لتحقيق الاتصال المجتمعي والمساعد المستمرة لهم.
- العمل مع الشباب المنحرف المتطرف وتوجيهم وإرشادهم نحو القصور في الجوانب الذاتية لديهم التي ساهمت في انحرافهم وتطرفهم.
- الإشراف على تنفيذ برامج الرعاية اللاحقة وتهيئة البيئة الخارجية لاستقبال المفرج عنهم بعد تأهيلهم وتذليل الصعوبات التي تواجههم مع مجتمعهم الخارجي.
- استخدام وسائل التقدير المناسبة للتعامل مع الحالات المختلفة طبقا للفردية كل حالة على حدة.
- القيام بالمشاركة في البحوث والدراسات المتعلقة به الظواهر المرتبطة في فئات الشباب.
- التدريب المستمر لطلاب الخدمة الاجتماعية في الأقسام العلمية في الجامعات وللأخصائيين الاجتماعين في المؤسسات التأهيلية للأبعاد التطبيقية لتأهيل المجتمعي.
- توثيق الأنشطة والإنجازات المهنية فيما يتعلق بدور الخدمة الاجتماعية مع المتطرف واسرهم.
- العمل مع فريق العمل على التقويم المستمر لعمليات تأهيل الشباب المنحرف المتطرف وضع معايير ومؤشرات العلمية لقياس الأثر المترتب على عمليات التأهيل (السلمي، 2019: 138).

كما يمكن الإشارة الى دور الخدمة الاجتماعية مع الأسرة والمدرسة:

1. مساعدة الأسرة على تربية الأبناء تربية سليمة، من خلال ما تقدمه الخدمة الاجتماعية من إرشادات وتوجيهات للأسرة.
2. مساعدة الطلاب على مواجهة مشاكلهم الاجتماعية التي تعتبر من الأسباب الجوهرية في خلق ظاهرة التطرف الفكري والسلوكي وذلك من خلال المرشد الطلابي.
3. تنشيط القيم الاجتماعية وتدعيمها من خلال المحاضرات والندوات التي تنظمها الخدمة الاجتماعية داخل مدارس المملكة، والتي تساهم في خلق وتكوين الشخصية السوية لدى الطالب.
4. ربط المدرسة مع المجتمع المحلي، وبما يساعد في تفعيل دورها في حماية أم المجتمع من خلال ملاحظة السلوك الانحرافي لدى الطلاب، من خلال المرشد الطلابي لوضع برامج علاجية لذلك.
5. تدعيم الأنشطة اللاصفية، التي تقوم بعمل حيوي في الحفاظ على تماسك المجتمع وخلق الانتماء للوطن،

وتشجيع الإبداع والتفكير لدى الطلاب، لتساعدهم في مواجهة الحقائق ومعرفة الصواب (الغامدي، 2022: 2131).

كما تركزت جهود الخدمة الاجتماعية في المملكة وفقًا لآليات وتوجيهات الاستراتيجية الوطنية لمكافحة التطرف لدى الشباب في تصحيح بعض المفاهيم والمعلومات الخاطئة وتعديل الأفكار والاعتقادات والافتراضات المختلة وظيفيًا والتي تساعد في الإبقاء على أنماط السلوك غير المرغوبة، مع استبدال المعارف الخاطئة لدى المتطرف بمعارف أخرى صحيحة لتبني نزعة سلوكية إيجابية مغايرة، فضلًا على تبني استراتيجية معرفية وقائية تدعم البناء المعرفي الصحيح للفرد المستهدف وتجنبه الانقياد بسهولة للمعارف والأفكار السلبية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، نظراً لملائمة هذا المنهج لهذا النوع من الدراسات والذي» يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع وتهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كمياً فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى، ويعرف المنهج الوصفي بأنه منهج يرتبط بظاهرة معاصرة بقصد وصفها وتفسيرها.

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من الشباب في مدينة الرياض، جدة، أبها، الجوف.

عينة الدراسة: عينة عشوائية بسيطة تتكون من (600) من الشباب في الفئة العمرية من (18–35) سنة في مدينة الرياض، جدة، أبها، الجوف بواقع (150) لكل مدينة.

خصائص أفراد عينة الدراسة: يتصف أفراد الدراسة بعدد من الخصائص تتمثل في: الجنس، الفئة العمرية، المستوى التعليمي، الدخل الشهري للأسرة، يوضحها الجدول رقم (1)، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (1) توزيع أفراد الدراسة وفقاً لخصائصهم الاجتماعية

	متغيرات الدراسة	التكرارات	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	287	47.8
	أنثى	313	52.3
الفئة العمرية	18- أقل من 23 سنه	322	53.7
	23- أقل من 28 سنه	106	17.7
	28- أقل من 33 سنه	64	10.7
	33- 35 سنه فأكثر	108	18.0
المستوى التعليمي	ثانوي فأقل	151	25.2
	دبلوم	7	1.2
	بكالوريوس	426	71.0
	دراسات عليا	16	2.7
الدخل الشهري للأسرة	5- أقل من 10 آلاف ريال	220	36.7
	10- أقل من 15 ألف ريال	151	25.2
	15- أقل من 20 ألف ريال	112	18.7
	20 ألف ريال فأكثر	117	19.5
	الإجمالي	600	100.0

يتضح من خلال الجدول رقم (1) أن هناك (313) من أفراد عينة الدراسة بنسبة (52.3%) من الإناث، في حين أن هناك (287) من أفراد عينة الدراسة بنسبة (47.8%) من الذكور، وبالنسبة للفئة العمرية، فإن هناك (322) من أفراد عينة الدراسة عمرهم بين (18- أقل من 23 سنه) بتكرار (322) فرد وبنسبة (53.7%)، في حين أن هناك (64) فرد بنسبة (10.7%) عمرهم بين (28- أقل من 33 سنه)، وفيما يتعلق بمتغير المستوى التعليمي فإن الغالبية العظمى من أفراد عينة الدراسة مستواهم التعليمي بكالوريوس بتكرار (426) فرد وبنسبة (71.0%)، في حين أن هناك (7) أفراد بنسبة (1.2%) مستواهم التعليمي دبلوم، وبالنسبة لمتغير الدخل الشهري للأسرة فإن هناك (220) فرد بنسبة (36.7%) دخلهم الشهري بين (5- أقل من 10 آلاف ريال)، في حين أن هناك (112) فرد بنسبة (18.7%) دخلهم الشهري بين (15- أقل من 20 ألف ريال).

رابعا: أداة الدراسة: بناء على طبيعة البيانات، وعلى المنهج المتبع في الدراسة، وجدت الباحثة أن الأداة الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة هي «الاستبانة»، وتُعرف الاستبانة بأنها « أداة ملائمة للحصول على معلومات وبيانات وحقائق مرتبطة بواقع معين ويقدم على شكل عدد من الأسئلة يطلب الإجابة عنها من عدد من الأفراد المعنيين بموضوع الاستبيان» عبيدات وآخرون (2012، ص106)، وقد تم بناء أداة الدراسة بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، ولقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين: الجزء الأول: وهو يتناول البيانات الأولية الخاصة بأفراد عينة الدراسة مثل: الجنس، الفئة العمرية، المستوى التعليمي، الدخل الشهري للأسرة، أما الجزء الثاني: وهو يتكون من (3) محاور وهي على النحو التالي: المحور الأول يتناول: مؤشرات التطرف لدى الشباب من وجهة نظر الشباب ، ويتكون من (١٣) عبارات، والمحور الثاني يتناول: أسباب التطرف في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الشباب، ويتكون من (12) عبارات، المحور الثالث يتناول: دور المملكة العربية السعودية في مواجهة ظاهرة التطرف ويتكون من (13) عبارة وطلبت الباحثة من أفراد الدراسة الإجابة عن كل عبارة من خلال اختيار أحد الاختيارات التالية (1- غير موافق، 2- محايد، 3- موافق)، وقد تم تحديد فئات المقياس المتدرج الثلاثي كما في الجدول رقم (2)، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (2) تحديد فئات المقياس المتدرج الثلاثي

غير موافق	محايد	موافق
1.66-1	2.33 –1.67	3.0 – 2.34

صدق أداة الدراسة:

قامت الباحثة بالتحقق من صدق أداة الدراسة من خلال الصدق الظاهري وصدق الاتساق الداخلي، وذلك على النحو التالي:

الصدق الظاهري لأداة الدراسة:

بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة والتي تتناول «مؤشرات التطرف لدى الشباب ودور المملكة العربية السعودية في مواجهتها»، تم عرضها على عدد من المحكمين وذلك للاسترشاد بآرائهم، وقد طُلب من المحكمين مشكورين إبداء الرأي حول مدى وضوح العبارات ومدى ملائمتها لما وضعت لأجله، ومدى مناسبة العبارات للمحور الذي تنتمي إليه، مع وضع التعديلات والاقتراحات التي يمكن من خلالها تطوير أداة الدراسة، وبناء على التعديلات والاقتراحات التي أبداها المحكمون، قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، من تعديل بعض العبارات وحذف عبارات أخرى، حتى أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية.

صدق الاتساق الداخلي:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قامت الباحثة بتطبيقها ميدانياً على عينة استطلاعية مكونة من (50) من الشباب، كما تم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة.

جدول (3) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات (محاور أداة الدراسة) بالدرجة الكلية لكل محور

مؤشرات التطرف لدى الشباب في المملكة العربية السعودية		أسباب التطرف لدى الشباب في المملكة العربية السعودية		دور المملكة العربية السعودية في مواجهة ظاهرة التطرف	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	0.584**	1	0.697**	1	0.649**
2	0.703**	2	0.791**	2	0.720**
3	0.857**	3	0.739**	3	0.736**
4	0.842**	4	0.835**	4	0.816**
5	0.860**	5	0.851**	5	0.765**
6	0.706**	6	0.813**	6	0.808**
7	0.630**	7	0.790**	7	0.831**
8	0.876**	8	0.611**	8	0.764**
9	0.799**	9	0.782**	9	0.852**
10	0.810**	10	0.714**	10	0.756**
11	0.856**	11	0.798**	11	0.797**
12	0.890**	12	0.703**	12	0.850**
13	0.830**	–	–	13	0.757**

** دال عند مستوى (0.01)

يتضح من خلال الجدول رقم (3) أن جميع معاملات ارتباط عبارات محاور أداة الدراسة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه جاءت دالة عند مستوى (0.01)، حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط محور المؤشرات بين (0.584، 0.890)، ولمحور الأسباب بين (0.697، 0.851)، ولمحور دور المملكة العربية السعودية بين (0.649، 0.852)؛ وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

ثبات أداة الدراسة:

ثبات الاستبانة يعني التأكد من أن الإجابة ستكون واحدة تقريباً لو تكرر تطبيقها على الأشخاص ذاتهم في أوقات مختلفة (العساف، 2012، ص430)، وقد قامت الباحثة بقياس ثبات الدراسة باستخدام معامل الفاكرونباخ، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (4) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

م	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
1	مؤشرات التطرف لدى الشباب في المملكة العربية السعودية	13	0.853
2	أسباب التطرف لدى الشباب في المملكة العربية السعودية	12	0.830
3	دور المملكة العربية السعودية في مواجهة ظاهرة التطرف	13	0.845
	الثبات الكلي	38	0.858

يوضح الجدول رقم (4) أن استبانة الدراسة تتمتع بثبات مقبول إحصائياً، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (0.858) وهي درجة ثبات عالية، كما تراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة ما بين (0.830، 0.853)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS)، وأبرز تلك الأساليب: التكرارات والنسب المئوية، معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation)، معامل ألفاكرونباخ (Cronbach's Alpha)، المتوسط الحسابي «Mean» والانحراف المعياري "Standard Deviation".

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول هذا الفصل عرض نتائج الدارسة الميدانية ومناقشتها من خلال عرض إجابات أفراد الدراسة على عبارات الاستبانة وذلك من خلال الإجابة على تساؤلات الدراسة على النحو التالي:

السؤال الأول: ما مؤشرات التطرف لدى الشباب في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الشباب؟، وللتعرف على مؤشرات التطرف لدى الشباب في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الشباب، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة، وذلك كما يلي:

جدول رقم (5) يوضح مؤشرات التطرف لدى الشباب في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الشباب

م	العبارات	درجة الموافقة						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق		محايد		غير موافق				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪			
1	انعزال الفرد عن أسرته لفترات طويلة في غرفته الخاصة	320	53.3	191	31.8	89	14.8	2.39	0.73	1
10	عقوق الوالدين وقطيعة الرحم وكثرة المخاصمات والمنازعات الأسرية المتسمة بالغلظة والتشدد والتمرد على الأسرة وقيمها وتقاليدها	346	57.7	132	22.0	122	20.3	2.37	0.80	2
8	الانخراط في أنشطة تجارية مشبوهة	369	61.5	81	13.5	150	25.0	2.37	0.86	3
11	شيوع ظاهرة النقد لدى الفرد لكل من حوله من علماء وولاة أمر ومؤسسات اجتماعية أو دينية	330	55.0	158	26.3	112	18.7	2.36	0.78	4
6	الخوف والقلق والتوتر عند حدوث المواجهات الأمنية أو سماع اخبار التنظيمات الضالة	297	49.5	213	35.5	90	15.0	2.35	0.73	5
2	عدم الرغبة في الحوار والنقاش الهادئ للوصول إلى نقطة التقاء مع التشبث بالقناعات	309	51.5	190	31.7	101	16.8	2.35	0.75	6
5	اسقاط الرموز الدينية والسياسية	345	57.5	112	18.7	143	23.8	2.34	0.84	7
4	الانغلاق الفكري وعدم تقبله للرأي الآخر.	333	55.5	129	21.5	138	23.0	2.33	0.82	8
7	التغير المفاجئ وغير المنطقي في الحالة المادية التي تطرأ على أحد أفراد الأسرة	308	51.3	174	29.0	118	19.7	2.32	0.78	9
12	تتبع ممن لا يتفقون معه في التوجه الفكري وإشاعة الملاحظات عليهم ونشرها	325	54.2	143	23.8	132	22.0	2.32	0.81	10
13	سوء الظن بالناس والنظر إليهم من خلال منظار أسود يخفي حسناتهم على حين يضخم سيئاتهم.	304	50.7	168	28.0	128	21.3	2.29	0.80	11
3	ضعف الشعور بالانتماء للوطن والتقليل من شأنه.	326	54.3	118	19.7	156	26.0	2.28	0.85	12
9	العزوف عن العمل وتركه مع القدرة عليه وتوفر التأهيل العلمي له	294	49.0	163	27.2	143	23.8	2.25	0.82	13
	المتوسط الحسابي العام للمحور							2.33	0.64	–

يتضح من خلال الجدول رقم (5) أن محور مؤشرات التطرف لدى الشباب في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الشباب يتضمن (13) عبارة، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (2.25، 2.39) من أصل (3.0) درجات، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثانية والثالثة من فئات المقياس المتدرج الثلاثي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور تتراوح بين درجة استجابة (محايد، موافق).

بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (2.33) بانحراف معياري (0.64)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد عينة الدراسة على مؤشرات التطرف لدى الشباب بالمملكة العربية السعودية، حيث تأتي العبارة رقم (1) والتي تنص على (انعزال الفرد عن أسرته لفترات طويلة في غرفته الخاصة) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.39) وبانحراف معياري (0.73)، يليها العبارة رقم (10) والتي تنص على (عقوق الوالدين وقطيعة الرحم وكثرة المخاصمات والمنازعات الأسرية المتسمة بالغلظة والتشدد والتمرد على الأسرة وقيمها وتقاليدها) بمتوسط حسابي (2.37) وبانحراف معياري (0.80)، وبالمرتبة الثالثة تأتي العبارة رقم (8) والتي تنص على (الانخراط في أنشطة تجارية مشبوهة كالأسلحة والمخدرات وغسيل الأموال وخلافه) بمتوسط حسابي (2.37) وبانحراف معياري (0.86)، وبالمرتبة الرابعة تأتي العبارة رقم (11) والتي تنص على (شيوع ظاهرة النقد لدى الفرد لكل من حوله من علماء وولاة أمر ومؤسسات اجتماعية أو دينية) بمتوسط حسابي (2.36) وبانحراف معياري (0.78)، وفي المرتبة الخامسة تأتي العبارة (6) والتي تنص على (الخوف والقلق والتوتر عند حدوث المواجهات الأمنية أو سماع اخبار التنظيمات الضالة) بمتوسط حسابي (2.35) وبانحراف معياري(0.73) ، وبالمرتبة الحادية عشر تأتي العبارة رقم (13) والتي تنص على (سوء الظن بالناس والنظر إليهم من خلال منظار أسود يخفي حسناتهم على حين يضخم سيئاتهم) بمتوسط حسابي (2.29) وبانحراف معياري (0.80)، يليها العبارة رقم (3) والتي تنص على (ضعف الشعور بالانتماء للوطن والتقليل من شأنه) بمتوسط حسابي (2.28) وبانحراف معياري (0.85)، وبالمرتبة الثالثة عشر والأخيرة تأتي العبارة رقم (9) والتي تنص على (العزوف عن العمل وتركه مع القدرة عليه وتوفر التأهيل العلمي له) بمتوسط حسابي (2.25) وبانحراف معياري (0.82).

السؤال الثاني: ما أسباب التطرف لدى الشباب في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الشباب؟، وللتعرف على أسباب التطرف لدى الشباب في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الشباب، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة، وذلك كما يلي:

جدول رقم (6) يوضح أسباب التطرف لدى الشباب في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الشباب

م	العبارات	درجة الموافقة						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق		محايد		غير موافق				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪			
7	غياب الحوار داخل الأسرة والمدرسة والمجتمع ووسائل الإعلام	388	64.7	140	23.3	72	12.0	2.53	0.70	1
11	النزعة العدوانية عند البعض وحب الانتقام	403	67.2	112	18.7	85	14.2	2.53	0.73	2
5	التصدع الأسري والخلافات الزوجية وغياب الرعاية الوالدية	373	62.2	151	25.2	76	12.7	2.50	0.71	3
4	ضعف الوازع الديني واضطراب الذات الأخلاقية	396	66.0	104	17.3	100	16.7	2.49	0.76	4
6	غياب القدوة الصالحة والقادرة على التغيير في الأسرة والمدرسة	379	63.2	120	20.0	101	16.8	2.46	0.77	5
2	تدني المستوي التعليمي بالصورة التي تؤدي إلى سهولة الإقناع والخداع والتجنيد	357	59.5	146	24.3	97	16.2	2.43	0.75	6
1	التدين عبر الاكتفاء بالتثقيف الذاتي دون الرجوع إلى مرجعيات علمية يتم التلقي والسماع منها	338	56.3	162	27.0	100	16.7	2.40	0.76	7
9	انتشار البطالة والفقر	332	55.3	172	28.7	96	16.0	2.39	0.75	8

م	العبارات	درجة الموافقة: موافق ك	موافق ٪	محايد ك	محايد ٪	غير موافق ك	غير موافق ٪	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
10	عدم توظيف الشباب لمواهبهم وقدراتهم	330	55.0	174	29.0	96	16.0	2.39	0.75	8 مكرر
3	تدني المستوى الثقافي والسطحية	338	56.3	149	24.8	113	18.8	2.38	0.78	10
12	استخدام شبكات التواصل الاجتماعي لساعات طويله وبسرية تامه	344	57.3	140	23.3	116	19.3	2.38	0.79	11
8	حب الشهرة والظهور	225	37.5	252	42.0	123	20.5	2.17	0.74	12
	المتوسط الحسابي العام للمحور							2.42	0.56	-

يتضح من خلال الجدول رقم (6) أن محور أسباب التطرف لدى الشباب في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الشباب يتضمن (12) عبارة، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (2.17، 2.53) من أصل (3.0) درجات، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثانية والثالثة من فئات المقياس المتدرج الثلاثي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور تتراوح بين درجة استجابة (محايد، موافق).

- بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (2.42) بانحراف معياري (0.56)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد عينة الدراسة على أسباب التطرف لدى الشباب بالمملكة العربية السعودية، حيث تأتي العبارة رقم (٧) والتي تنص على (غياب الحوار داخل الأسرة والمدرسة والمجتمع ووسائل الإعلام) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.53) وبانحراف معياري (0.70) فغياب الحوار داخل الأسرة والمدرسة والمجتمع يتيح الفرصة لنشوء أفكار منحرفة بعيدًا عن الأضواء، يتناقلها الأفراد في الخفاء، كما ينمي في داخل أولئك بذور التطرف الذي ينتج الإرهاب ، يليها العبارة رقم (11) والتي تنص على (النزعة العدوانية عند البعض وحب الانتقام) بمتوسط حسابي (2.53) وبانحراف معياري (0.73) وهذا يشير إلى التطرف السلوكي العنيف والذي يتحول فيه التطرف من مساحة الأفكار إلى الممارسة الواقعية، فيعبر عن نفسه باستخدام وسائل العنف المادي ، وبالمرتبة الثالثة تأتي العبارة رقم (5) والتي تنص على (التصدع الأسري والخلافات الزوجية وغياب الرعاية الوالدية) بمتوسط حسابي (2.50) وبانحراف معياري (0.71) والذي من شأنه أن يدفع الأبناء إلى انتهاج سبل التمرد والانحراف الخلقي والفكري، إلى جانب قصور دور التنشئة الاجتماعية، التي تعد من أهم الوظائف التي تقوم بها الأسرة في عملية الضبط الاجتماعي، وبالمرتبة العاشرة تأتي العبارة رقم (3) والتي تنص على (تدني المستوى الثقافي والسطحية) بمتوسط حسابي (2.38) وبانحراف معياري (0.78)، يليها العبارة رقم (12) والتي تنص على (استخدام شبكات التواصل الاجتماعي لساعات طويله وبسرية تامه) بمتوسط حسابي (2.38) وبانحراف معياري (0.79)، وبالمرتبة الثانية عشر والأخيرة تأتي العبارة رقم (8) والتي تنص على (حب الشهرة والظهور) بمتوسط حسابي (2.17) وبانحراف معياري (0.74)، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة حمدي (2020) والتي توصلت إلى أن هناك العديد من الأسباب للإرهاب والتطرف منها السياسية والاقتصادية والاجتماعية، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الدهمش (2019) والتي توصلت إلى أن الإرهاب الفكري من أشد أنواع الإرهاب ضراوة وفتكا بالشباب متخذا شبكات التواصل الاجتماعي أرض خصبة له.

السؤال الثالث: ما دور المملكة العربية السعودية في مواجهة ظاهرة التطرف من وجهة نظر الشباب؟، وللتعرف على دور المملكة العربية السعودية في مواجهة ظاهرة التطرف من وجهة نظر الشباب، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة، وذلك كما يلي:

جدول رقم (7) يوضح دور المملكة العربية السعودية في مواجهة ظاهرة التطرف من وجهة نظر الشباب

م	العبارات	درجة الموافقة						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق		محايد		غير موافق				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪			
13	إنشاء مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز العالمي للحوار لعزيز أواصر الأخوة الإنسانية و وتعزيز ثقافة السلام، واحترام الاختلاف والتنّوع، والمحافظة على الوحدة الوطنية.	473	78.8	113	18.8	14	2.3	2.77	0.48	1
4	أنشئت وزارة التعليم مركز الوعي الفكري لحفظ الناشئة من الجنسين وأعدت مشروع رعاية الفكر وتعزيز السلوك للمنتمين إلى المؤسسات التربوية	463	77.2	126	21.0	11	1.8	2.75	0.47	2
8	فتح باب الإصلاح والمناصحة.	478	79.7	91	15.2	31	5.2	2.75	0.54	3
2	تقوم المراكز الوطنية باستيعاب المتورّطين في الفكر الضال وإعادة إدماجهم في المجتمع وتصحيح مفاهيمهم	469	78.2	103	17.2	28	4.7	2.74	0.54	4
9	تتولى وزارة الشئون الإسلامية والدعوة والإرشاد بالتعاون مع هيئة كبار العلماء، مهمة تنسيق المحاضرات والندوات في جميع أنحاء المملكة	453	75.5	132	22.0	15	2.5	2.73	0.50	5
5	تقوم المؤسسات التربوية في المملكة بإقامة المؤتمرات والندوات لمحاربة هذا الفكر الضال	463	77.2	112	18.7	25	4.2	2.73	0.53	6
12	الهيئة الوطنية للأمن السيبراني مؤسسة وطنية مختصة في اجتثاث جذور التطرف والإرهاب	454	75.7	117	19.5	29	4.8	2.71	0.55	7
3	تبنت المملكة العربية السعودية استراتيجية فكرية في مواجهة التطرف تتألف من ثلاثة برامج رئيسة ومترابطة تتمثل في كلمة (وتر)	447	74.5	128	21.3	25	4.2	2.70	0.54	8
6	تقوم المراجعات الفكرية على العلم بالقواعد والمبادئ الأساسية للمحاورات الفكرية والمناقشات العقلية	446	74.3	129	21.5	25	4.2	2.70	0.54	8 مكرر
10	التناول الإعلامي المستمر لظاهرة التطرف، أسبابه وأهدافه بشكل واضح	436	72.7	141	23.5	23	3.8	2.69	0.54	10
1	استخدمت المملكة العربية السعودية الكراسي البحث لإطلاق سياسة الحوار مع الحضارات والثقافات الأخرى	431	71.8	147	24.5	22	3.7	2.68	0.54	11
7	أطلقت وزارة الدفاع مركز الحرب الفكرية يهدف إلى بث رسائل عبر وسائل التواصل الاجتماعي بلغات عدة هي الإنجليزية والفرنسية والعربية إلى كشف الأخطاء والمزاعم والشبهات وأساليب الخداع	441	73.5	124	20.7	35	5.8	2.68	0.58	12
11	يعتمد مركز (اعتدال) على أساسيات برمجية مبتكرة لرصد وتصنيف وتحليل أي محتوى متطرف في غضون ٦ ثوانٍ فقط من ظهوره على شبكة الإنترنت	429	71.5	136	22.7	35	5.8	2.66	0.59	13
	المتوسط الحسابي العام للمحور							2.71	0.41	-

يتضح من خلال الجدول رقم (7) أن محور دور المملكة العربية السعودية في مواجهة ظاهرة التطرف من وجهة نظر الشباب يتضمن (13) عبارة، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (2.66، 2.77) من أصل (3.0) درجات، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من فئات المقياس المتدرج الثلاثي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور جاءت بدرجة استجابة (موافق).

بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (2.71) بانحراف معياري (0.41)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد عينة الدراسة على دور المملكة العربية السعودية في مواجهة ظاهرة التطرف من وجهة نظر الشباب، حيث تأتي العبارة رقم (13) والتي تنص على (إنشاء مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز العالمي للحوار لتعزيز أواصر الأخوة الإنسانية و وتعزيز ثقافة السلام، واحترام الاختلاف والتنّوع، والمحافظة على الوحدة الوطنية) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.77) وبانحراف معياري (0.48)، يليها العبارة رقم (4) والتي تنص على (أنشئت وزارة التعليم إدارة للأمن الفكري لحفظ الناشئة من الجنسين وأعدت مشروع رعاية الفكر وتعزيز السلوك للمنتمين إلى المؤسسات التربوية) بمتوسط حسابي (2.75) وبانحراف معياري (0.47)، وبالمرتبة الثالثة تأتي العبارة رقم (8) والتي تنص على (فتح باب التوبة والعفو الملكي لمن يسلم نفسه من أبرز سياسات الإصلاح والمناصحة) بمتوسط حسابي (2.75) وبانحراف معياري (0.54)،

وبالمرتبة الحادية عشر تأتي العبارة رقم (1) والتي تنص على (استخدمت المملكة العربية السعودية الكراسي البحث لإطلاق سياسة الحوار مع الحضارات والثقافات الأخرى) بمتوسط حسابي (2.68) وبانحراف معياري (0.54) وتأتي هذه العبارة في مرتبة متأخرة حيث تشير إلى وجود معوقات تعوق قيام الكراسي البحثية بدورها في تعزيز الأمن الفكري حيث جاءت المعوقات بدرجة عالية و أن درجة إسهام الكراسي البحثية في تعزيز الأمن الفكري جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وهذا ما أشارت له دراسة الهويش (2020)، يليها العبارة رقم (7) والتي تنص على (أطلقت وزارة الدفاع مركز الحرب الفكرية يهدف إلى بث رسائل عبر وسائل التواصل الاجتماعي بلغات عدة هي الإنجليزية والفرنسية والعربية إلى كشف الأخطاء والمزاعم والشبهات وأساليب الخداع) بمتوسط حسابي (2.68) وبانحراف معياري (0.58)، وبالمرتبة الثالثة عشر والأخيرة تأتي العبارة رقم (11) والتي تنص على (يعتمد مركز (اعتدال) على أساسيات برمجية مبتكرة لرصد وتصنيف وتحليل أي محتوى متطرف في غضون ٦ ثوانٍ فقط من ظهوره على شبكة الإنترنت) بمتوسط حسابي (2.66) وبانحراف معياري (0.59)، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة حمدي (2020) ودراسة السلمي (2017) والتي توصلت إلى أن المملكة العربية السعودية قد قامت باستراتيجيات كبيرة لمحاربة الإرهاب، من ذلك استراتيجية وتر، ومركز الأمير محمد بن نايف للمناصحة، والوقاية من الإرهاب قبل وقوعه، وتجفيف منابعه، والتوعية بخطره، وفاعلية الاستراتيجية التي تبنتها المملكة العربية السعودية في مكافحة التطرف والإرهاب والتي بنيت على رؤية ثاقبة ودراسات علمية وتنفيذ سليم مختلف عن الطرق التي استخدمتها الدول في محاربة الإرهاب، ومنها المناصحة وإقناع المتطرفين والمغرور بهم، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة المرواني (2011) والتي أكدت على أهمية تجربة المملكة العربية السعودية ودورها في معالجة ومواجهة جرائم الإرهاب، ولكنها جاءت في مراتب متأخرة وهذا يشير إلى عدم وعي أفراد عينة الدراسة بالاستراتيجيات التي تتبناها الدولة في مواجهة التطرف والارهاب لذا لابد من ضرورة مضاعفة جهد التوعية بخطر الإرهاب بجميع أنواعها، وإنشاء جهة عليا توثق جهود المملكة ودورها المحوري والعظيم في مكافحة الإرهاب بكافة أشكاله ومن ذلك الإرهاب الفكري، وقيام المؤسسات التربوية و المؤسسات الإعلامية بدورها في التوعية بجهود المملكة العربية السعودية في التصدي لهذا الفكر.

خلاصة لأبرز نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، وذلك على النحو التالي:

1- أن هناك موافقة بين أفراد عينة الدراسة على مؤشرات التطرف لدى الشباب بالمملكة العربية السعودية، ومن أبرز تلك المؤشرات: انعزال الفرد عن أسرته لفترات طويلة في غرفته الخاصة، وكذلك عقوق الوالدين وقطيعة الرحم وكثرة المخاصمات والمنازعات الأسرية المتسمة بالغلظة والتشدد والتمرد على الأسرة وقيمها وتقاليدها، إضافة إلى الانخراط في أنشطة تجارية مشبوهة.

2- أن هناك موافقة بين أفراد عينة الدراسة على أسباب التطرف لدى الشباب بالمملكة العربية السعودية، ويتمثل أبرز تلك الأسباب في كل من (غياب الحوار داخل الأسرة والمدرسة والمجتمع ووسائل الإعلام، إضافة إلى النزعة العدوانية عند البعض وحب الانتقام، وكذلك التصدع الأسري والخلافات الزوجية وغياب الرعاية الوالدية).

3- أن هناك موافقة بين أفراد عينة الدراسة على دور المملكة العربية السعودية في مواجهة ظاهرة التطرف من وجهة نظر الشباب، ومن أهم تلك الأدوار: إنشاء مركز الملك عبد الله بن عبدالعزيز العالمي للحوار لعزيز أواصر الأخوة الإنسانية و وتعزيز ثقافة السلام، واحترام الاختلاف والتنّوع، والمحافظة على الوحدة الوطنية، وكذلك إنشاء وزارة التعليم لإدارة للأمن الفكري لحفظ الناشئة من الجنسين وأعدت مشروع رعاية الفكر وتعزيز السلوك للمنتمين إلى المؤسسات التربوية.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها توصي الباحثة بما يلي:

1-إنشاء جهة عليا توثق جهود المملكة ودورها المحوري والعظيم في مكافحة التطرف بكافة أشكاله.

2-حرص الأسر على متابعة أبنائها والتعامل السريع مع أي مؤشر من مؤشرات التطرف قد يظهر على أحد الأبناء؛ بما يُساهم في تقديم حلول سريعة لمشكلة التطرف.

3-توعية الأسر حول أهمية الحوار مع الأبناء، ودوره الهام في التغلب على أسباب التطرف داخل الأسرة السعودية.

4-حرص الوالدين على اتباع الأساليب التربوية الصحيحة التي تعزز الوسطية وتحد من الطرف داخل الأسرة السعودية.

5-اهتمام المؤسسات التعليمية ومؤسسات المجتمع المدني على تقديم الأنشطة التي تُساهم في استغلال المواهب لدى الشباب بما يُساهم بصورة فاعلة في الحد من ظاهرة التطرف داخل المجتمع السعودي.

6-التوعية المستمرة من خلال وسائل الإعلام بمخاطر الاستخدام المفرط لشبكات التواصل الاجتماعي، واستغلال بعض الجهات والمنظمات لها لنشر ظاهرة التطرف لدى الشباب.

7-حرص مؤسسات الدولة على تعزيز سلوكيات المواطنة لدى الشباب بمختلف فئاتهم العمرية، بما يُساهم في الحد من سلوكيات التطرف بين الشباب بالمملكة العربية السعودية.

مقترحات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها تقدم الباحثة بعض المقترحات لدراسات مستقبلية، وذلك على النحو التالي:

1-إجراء دراسة تتناول مؤشرات التطرف لدى الشباب ودور المملكة العربية السعودية في مواجهتها بالتطبيق على مناطق أخرى.

2-إجراء دراسة تتناول التحديات التي تواجه المؤسسات الوطنية لمواجهة ظاهرة التطرف لدى الشباب بالمملكة العربية السعودية.

3-إجراء دراسة تتناول دور مواقع التواصل الاجتماعي في الحد من ظاهرة التطرف لدى الشباب في المملكة العربية السعودية.

المراجع:

أولاً- المراجع العربية

ابن منظور، محمد مكرم. (1995). لسان العرب. دار بيروت للطباعة والنشر. لبنان.

الغامدي، ندى صالح سعيد. (2022). دور الخدمة الاجتماعية في المدرسة لمواجهة الفكر المتطرف: دراسة ميدانية مطبقة المرشدين الطلابيين من الذكور العاملين في مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الدراسات الاجتماعية. كلية الآداب. جامعة الملك سعود.

توقه، صلاح فضل. (2018) التطرف: نظرة هادئة. الوعي الإسلامي. العدد (644). 36-38.

التويجري، عبد العزيز بن عثمان. (2009). التطرف: دلالة المصطلح والالتباس في المفهوم. مجلة المنبر. العدد (10). 227-235.

الجهيني، أحمد ومصطفى، محمد. (2005). الإسلام والآخر. (الطبعة الأولى). القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

الحربي، عبد الله بن مزعل. (2019). الجهود التربوية لمركز محمد بن نايف للمناصحة والرعاية في مواجهة التطرف الفكري: رؤية مقترحة. المجلة التربوية. كلية التربية بجامعة سوهاج. العدد (58). 342-398.

حسن، نادي محمود. (د ت). التطرف الفكري أسباب ومظاهرة سبل مواجهتها دراسة من منظور الكتاب والسنة. أبحاث وقائع المؤتمر العام السابع والعشرون. المجلس الأعلى لشؤون الإسلامية. وزارة الأوقاف المصرية

حمدي، محمد بن حسن مشهور. (2020). استراتيجيات المملكة العربية السعودية في مكافحة الإرهاب وأثرها على حياة المواطن. المجلة العلمية لكلية الآداب بجامعة أسيوط. العدد (74). 11-52.

الخياط، عالية محمد. (2015). أثر منهج الاعتدال في إصلاح الفئة الضالة على وجهات نظر طلاب وطالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة. رابطة التربويين العرب. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. العدد (61). 221-265.

الدهمش، خالد بن محمد عبد الله. (2019). جهود المملكة العربية السعودية في التصدي للإرهاب الفكري من

خلال مؤسساتها التربوية في ضوء الإعلام الجديد: شبكات التواصل الاجتماعي. مجلة كلية التربية بالمنصورة. المجلد (1). العدد (107). 252-274.

الزهراني. عبد الله أحمد. (2013). دور مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية في مواجهة مظاهر التطرف الفكري، الزهراني. مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر. العدد (152). 771-799.

الزهراني، سعيد بن عائض. (2004). من جهود المملكة العربية السعودية في مكافحة الإرهاب. السجل العلمي لمؤتمر موقف الإسلام من الإرهاب. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. 144-164.

السلمي، عبد الله بن حضيض. (2019). تصور مقترح من منظور الخدمة الاجتماعية لتعزيز دور الجامعات في مواجهة الانحراف والتطرف لدي الشباب: معالجة تحليلية في ضوء تجربة المملكة العربية السعودية. مجلة الخدمة الاجتماعية. المجلد (62). العدد (2). 118-174.

السلمي، عبد المحسن بن حضاض. (2011). منهجية المناصحة في التربية الإسلامية في معالجة الانحراف الفكري: لجان المناصحة أنموذجً. رسالة دكتوراة غير منشورة. كلية الدعوة وأصول الدين. الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

السلمي، فاطمة بنت عايض بن فواز. (2016). دور الاسرة في التعامل مع الانحراف الفكري لدى الأبناء بالتعاون مع برنامجي المناصحة والرعاية. المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية. العدد (55). 212-222.

السلمي، فاطمة بنت عايض بن فواز. (2017). تجربة مركز محمد بن نايف للمناصحة والرعاية. مركز البحوث المالية والمصرفية. الأكاديمية العربية للعلوم المالية والمصرفية. مجلة الدراسات المالية والمصرفية. المجلد (25). العدد (2). ص34-45

السيد، حنان سعيد. (2018). الشباب وعوامل التطرف دراسة في الآليات النفسية والتطرف وكيفية التفكير الارهابي كإستراتيجيات المواجهة. القاهرة (جامعة عين شمس). مركز القرشي. مركز الرشاد نفسي

الشهراني، فهد بن مطر. (2022). اتجاهات بناء الوعي الفكري في مواجهة التطرف والإرهاب: دراسة تحليلية على عينة من التغريدات المنشورة في حساب مركز الحرب الفكرية بتويتر. مجلة العلوم الشرعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. العدد (65). الجزء (3). 419-510.

الطريف، غادة عبد الرحمن. (2014). جهود المملكة في التخفيف من تطرف الشباب السعودي. مجلة البحوث الأمنية. المجلد (23). العدد (57). 13-377.

العجلان، عبد الله بن عبد العزيز. (2015). الإرهاب المعلوماتي. المؤتمر الدولي الأول لمكافحة الجرائم المعلوماتية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

علي، اسماء فتحي السيد. (2018). دور المدرسة الثانوية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلابها: دراسة ميدانية بمحافظة المنوفيه. المجلة التربوية. العدد (54). 154.

فايد، محمد عبد الله. (2018). فقه المراجعات الفكرية ودوره في ترشيد العمل الدعوي. حولية كلية أصول الدين والدعوة الإسلامية بطنطا. جامعة الأزهر. كلية أصول الدين والدعوة الإسلامية بطنطا. العدد (10). 345-486.

الكيلاني، عبد الله. (2004). الإرهاب والعنف والتطرف في ضوء القرآن والسنة. السجل العلمي لمؤتمر موقف الإسلام من الإرهاب. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. 10-38.

مركز الإصلاح والتأهيل. (2023). تقرير. أسترجع بتاريخ 2023/6/1 من الموقع: https://www.moi.gov.sa

مركز الحرب الفكرية منصة لمواجهة التطرف. (2021). مركز القرار للدراسات الإعلامية السعودية.

مركز الحرب الفكرية. (د ت). الريادة العالمية في محاربة أفكار التطرف والإرهاب. تقرير منهج الوسطية والاعتدال في الإسلام. إدارة الإعلام والاتصال.

المرواني، نايف محمد عايد. (2011). تجربة المملكة العربية السعودية في مكافحة الإرهاب. الفكر الشرطي. مركز بحوث الشرطة. المجلد (20). العدد (76). 65-98.

المطيري، سماح بن زايد. (2019). تصور إستراتيجي لمواجهة ظاهرة التطرف في المملكة العربية السعودية. جمعية

الثقافـــــة والتنميـــــة. العدد (136). 80-128.

المعداوي، وليد سمير فيهم. (2020). إستراتيجية مواجهة التطرف والفكر التكفيري: دراسة في ضوء التجربة المصرية والإماراتية. المجلـــة العربيـــة للفقه والقضـــاء. العدد (55). 141-236.

معهد الأمير خالد الفيصل للاعتدال. (2012). كرسي الأمير خالد الفيصل لتأصيل منهج الاعتدال السعودي يختتم فعاليات برنامج بناء الشخصية المعتدلة. جامعة الملك عبد العزيز.

الهليل، عبد العزيز بن عبد الرحمن. (2013). لمحة عن الاستراتيجية الفكرية السعودية في مواجهة الإرهاب، الأمن والحياة. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. المجلد (33). العدد (379). 72-73

الهليل، عبد العزيز بن عبد الرحمن. (2016). مؤشرات التطرف لدى الشباب دراسة ميدانية اقتصادية واجتماعية ونفسية وفكرية. مركز دلائل. (الطبعة الثانية).

الهويش، يوسف بن محمد بن إبراهيم. (2020). دور الكراسي البحثية في تعزيز الأمن الفكري. مجلـــة جامعـــة أم القـــرى للعلـــوم التربويـــة والنفســـية. المجلد (13). العدد (3). 169-217.

وزارة التعليم. (2023). تقرير. استرجع بتاريخ: 2023/6/1 من الموقع: (moe.gov.sa).

وزارة الداخلية. (2015). تقرير. استرجع بتاريخ 2023/04/03 من الموقع (al-jazirah.com).

وكالة الأنباء السعودية واس. (2018). تحويل مركز الأمير خالد الفيصل للاعتدال إلى معهد بجامعة الملك عبد العزيز. بتاريخ 25 صفر 1440هـ.

وكالة الأنباء السعودية. (2009). كرسي الأمير نايف للأمن الفكري يواصل مسيرته نحو بناء إستراتيجية وطنية للأمن الفكري. الرياض. الموافق 15 أغسطس.

Arabic references:

Al Ajlan, Abdullah bin Abdulaziz. (2015). al irhab al malumati . al mutamar al dawli al awwal limukafhat al jraimi al malumatiyyat.Imam Mohammad bin Saud Islamic University.

Al Dahmaah , Khalid bin Mohammed Abdullah. (2019).juhood al Mamlkat al Arabiyat al Saudiyat fi al tasaddi lil irhab al fikri min khilal muassasatuha al tarbaviyyat fi zau al ielam al jadeed . Shabkat al twasul al iejtimaee. Majallat Kulliyat al tarbiyat bil mansoora.volume (1). issue no. (107).252- 274.

Al Gamedi, Nada Saleh Saeed. (2022). doar al khidmaht al ijtimaiyyat fi al madrast limuwajhat al fikr al mutatarrif .dirasat maidaniyyat mutabbaqat al murshiden

Al Harbi, Abdullah bin Mazaal (2019). Al johood al tarbaviyyat li centre Mohammad bin Naif lilmunasahat w al riaayat fi muwajhat al tatarruf al fikri , ruoyat muqtarihat . al Majallah al tarbaviyya. Kulliyat al tarbiyah Sohaj University. issue no (58).342-398.

Al Howaish, Yousuf bin Mohammed bin Ibrahim. (2020). daur al karasi al bahsiyat fi taziz al amn al fikri. majallat Umm al Qura University lil uloom al tarbaviyyat w annfsiyyat. volume (13). issue no (3). 169-217.

Al Hulail , Abdulaziz bin Ab Rahman. (2013). lamhatun anil Istratejiyat al fikriyyat al Saudiyat fi muwajhat al irhab,al amn w al hayat . Nife Arab University for security science. volume (33). issue no (379). 72-73

Al Hulail,Abdulaziz bin Ab Rahman. (2016). musharat al taturruf lda al shbab dirast maidaniyyat iqtesadiyat w ijtimaiyyat w nafsiyyat w fikriyyaht .dalail centre.ll edition.

Al Johany, Ahmed w Mustafa, Mohammad. (2005). Al Islam w al aakhar (first edition).Cairo:al haiyyah al misriyyah al aamah lil kitab .

Al Kelani, Abdullah. (2004). al irhab w al unaf w al tatarruf fi zoue Al Quran w al Sunnaht. al sijil al ilmi li mutamar mauqif al Islam min al irhab.Imam Mohammad bin Saud Islamic University.10- 38.

shbab : muwaljat tahliliyyt fi zoue tajribat al Mamlkat al Arabiyat al Saudiya. Majallat al khidmat al ijtimaiyyat. volume (62). issue no (2). 118-174.

Al Sulami, Fatima bint Aaidh bin Fauwwaz. (2016). daur al usrah fi al taamul ma al inhraf al fikri lada al abnaa bi al taaun ma barnamaje al munashat w al riyayat. al muassasat al Arabiyat lil istisharat al ilmiyyat w tanmiyat al mawarid al bashriyyat. issue no (55).212-222.

Al Sulami, Fatima bint Aaidh bin Fauwwaz. (2017). tajribatu centre Mohammad bin Naif lil munasha w al riyayat.center for financial & banking research.Al arbiyya academi for finance & economics. Majallat al dirasat al maliyya w al masrafiyya. volume (25). issue no (2).p.n 34- 45

al tullabin min al zukor al aamlen fi mdaris al marhla al sanwia bi muhafizat jiddah. M.A thesis not printed.qism al dirasat al ijtimaiyya. Kulliyat al aadab. Malik soud University.

Al Turaif, Gadah Ab Rahman. (2014). juhood al Mamlkat fi al takhfif min tatarruf al shbabe Al Saudi. Majallat al buhoos al amaniyyah.volume (23). issue (57). 13-377.

Al Tuwaijri , Abdulaziz bin Usman .(2009). al tatarruf :dilalt al mustlhe w al iltibas fi al mafhoom. Majallat al membar.issue no (10).227-235

Al Zahrani. Abdullah Ahmed. (2013). dour muassasat al talim al aali bil Mamlkat al Arabiyat al Saudiya fi muwajhat mazahir al tatarruf al fikri, al Zahrani . Majallat Kulliyat al tarbiya Al Azhar University. issue no (152).771-799.

Al Zahrani. Saeed bin Aaidh. (2004). min juhood al Mamlkat al Arabiyat al Saudiyat fi mukafhat al irhab . al sijil al ilmi li mutamar mauqif al Islam min al irhab . University of Mohammad bin Saud al islamiyya .144-164.

Ali, Asma Fathi al Sayyed. (2018) daur al madrsat al sanawiat fi taziz al amni al fikri lda tul-

Al Khiyyat , Aaliyat Mohammad. (2015). Asar manhaj al aetdal fi islah al fiyt al zallat ala wijhat nazare tullab w talibat Malik Abdulaziz University Jeddah. rabitat al tarbavieen al Arab . dirasat arbiyat w ilm al nafs . issue no (61). 221-265.

Al Madawi,Waleed Sameer Faheem. (2020). Istratijiyat muwajhat al taturruf w al fikr al takferi. dirast fi zoue al tajribat al misriyyat w al imaratiyyat . al majallat al Arabiyat lil fiqh e w al qadha . issue no (55). 141-236.

Al Marwani .Naif bin Aaid. (2011). tajribatu al Mamlkat al Arabiyat al Saudiyat fi mukafhat al irhab. al fikar al shurtee. centre buhoos al shurta . volume (20). issue no (76).65- 98.

Al Mutairi, Samah bin Zayed (2019). tasawwar Istratijie li muwajaht zahirat al tatarruf fi al Mamlkat al Arabiyat al Saudiyat.jameiat al saqafat w al tanmiyat. issue no (136). 80- 128.

Al Sayyed,Hanan Saeed.(2018) al shbab w awamil al tatarruf dirasht fi al aaliyat al nafsiyyat w al tatarruf w kaifiyat al tafkeer al irhabi ka Istratijiyat al muwajha. Cairo (University Ain Shams). centre al qurashi . centre al rashad al nafsi.

Al Shahrani, Fahad bin Matar. (2022). ittjahat bina al waee al fikri fi muwajhat al tatarruf w al irhab: dirasat tahliliyyat ala aiyinati min al tagridat al manshurah fi hisab centre al harb al fikriyyat Twitter. Majallat al uloom al shraiyyat Imam Mohammad bin Saud Islamic University. issue no (65). Part (3). 419- 510.

Al Sulami, Abdul Mohsin bin Hadhadh. (2011). manhajiyyat al munashat fi al tarbiyat al islamiyyat fi muwaljat al inhraf al fikri .lijan al munashat modal .magazine P.H.D not published. Kulliyat al dawah w usool al deen. Islamic University in Madinah munawwarh.

Al Sulami, Abdullah al Hadidh. (2019). tsawwurn muqtarahun min Manzoor al khidmat al ijtimaiyyat li tazeez doar al jamiaat fi muwajhat al inhraf w al tatarruf lda al

labiha : dirast maidaniyyat bi muhafizat al manofeyyah. al Majallat al tarbaviyya. issue no (54). 154

center al harb al fikriyyat minassahat li muwajhat al tatarruf.center al qrar li drasat al ielamiyyat al Saudiya.

Centre al harb al fikriyyah. (without date).al riyadat al almiyat fi maharabat afkar al tatarruf w al irhab. taqreeru manhaj al wasatiyyat w al ietedal fi al islam. Media and communication department.

Correction and rehabilitation centre. (2023). taqreer. Retrieved by date1/6/2023 from the site: http://www.moi.gov.sa

Fayed, Mohammad Abdullah. (2018). Fiqh al murajat al fikriyyat w dauruhu fi tarshid al amal al dawi. Houliyat Kulliyat Usool al deen w al dawat al islamiyyat be Tanta Azhar University. Kulliyat Usool e al deen w al dawat al islamiyyat bi Tanta. issue no (10). 345-486.

Hamdi, Mohammad bin Hasan Mashoor. (2020). Istratejiyat al mamlkat Al Arabiyt Al Saudiya fi mukafhat al irhab w asaruha ala hayat al muwatin .al Majallat al ilmiyyaht li kulliyat al aadad Assiut University. issue no (74). 11-52

Hasan Nadi Mahmud. (without date). al tatarruf al fikri asbabun w muzaharat suboli muwajahatiha dirast min Manzoor al kitab w al sunnht. abhas waqaiu al mutamar year 27. Al majlis al aala li shuon al islamiyya. Ministry of Awqaf of Egypt.

Ibn Manzoor, Mohammad Mukarram. (1995). Lisan Al Arab. Dar Beirut for printing & publishing. Lebanon

Mahad al amir Khalid al Faisal lil ietedal. (2012). Kursi al ameer Khalid al Faisal li taseel manhaj al iatedal al Saudi yakhtatim faaliyat barnamj bina al shkhsiyat al mutadilat. Malik Abdulaziz University.

Ministry of education. (2023). taqreer retrieved by date 1/6/2023 from the site: (moe.gov.sa).

Ministry of interior. (2015). taqreer. retrieved by date 03/04/2023 from the site (al- jazirah. com).

The official Saudi press agency (was). (2009). Kursi al ameer Naif lil amn al fikri uwasil maseratuhu nahw bina Istratejiyat watniyyat lil amn al fikri. Riyadh. al mwafiq 15 August.

The official Saudi press agency (was). (2018). tahvel centre ameer Khalid al Faisal lil ietedal ila mahad Malik Abdulaziz University. date 25 safr 1440 ah.

Toqah,Slah Fazal .(2018)al tatarruf :nzarah hadiya. al waee al islami issue no (644). 36-38

ثانياً– المراجع الإنجليزية

Bourdieu, Pierre. (1984). La jeunesse n’est qu’un mot, in questions de, sociologie Paris, Ed Minuit.

الهشاشة الأسريّة والقابلية للطّلاق في المجتمع السعودي، مثال منطقة حائل

Family Fragility and Susceptibility to Divorce in Saudi Society, the Example of the Hail Region

د. تركي بن ليلي الشلاقي

أستاذ علم الاجتماع المشارك، قسم العلوم الاجتماعية، كلية الآداب والفنون، جامعة حائل

Dr. Turki Al Shalaqi

Associate Professor of Sociology, Department of Social Sciences, College of Arts, University of Hail

أ.د. منجي إبراهيم الزيدي

أستاذ علم الاجتماع، قسم العلوم الاجتماعية، كلية الآداب والفنون، جامعة حائل

Prof. Mongi Ibrahim Zidi

Professor of Sociology, Department of Social Sciences, College of Arts, University of Hail

د. ماهر تريمش

أستاذ علم الاجتماع المشارك، قسم العلوم الاجتماعية، كلية الآداب والفنون، جامعة حائل

Dr. Maher Trimeche

Associate Professor of Sociology, Department of Social Sciences, College of Arts and, University of Hail

د. الجوهرة بنت سعود الجميل

أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المساعد

Dr. Al-Jawhara bint Saud Al-Jamil

Assistant Professor of Educational Administration and Planning, College of Women

(قُدم للنشر في 51/ 60/ 2023، وقُبل للنشر في 02/ 10/ 2023)

الملخص

اهتم هذا البحث بالعوامل التي يمكن أن تؤدي إلى الطلاق في المجتمع السعودي من خلال دراسة ميدانية بمنطقة حائل. وهدف إلى استكشاف طبيعة المشاكل الأسريّة ومدى حدتها وانتشارها، ومن ثمّ معرفة السمات العامة للمطلقين والمطلقات بهذه المنطقة. واعتمد البحث على المنهج الكيفي واستخدم أسلوب تحليل المضمون وأداة المقابلة. وتمثّلت مصادر المعلومات فيما يزيد عن 317 ملفا لحالات الطلاق وطلبات المصالحة لدى جمعية الرعاية الأسرية بمنطقة حائل، فضلا عن مقابلات مع 10 أخصائيين اجتماعيين بإدارة حماية الأسرة، ورئيس مجلس إدارة الجمعية، ومدير فرع وزارة العدل بالمنطقة. واستند البحث إلى علم اجتماع الأسرة الذي يؤكد على أهمية دراسة تحولات الأسرة موضوعيا وعلى أن المشكلات الزوجية والطلاق هي ظواهر مركبة ومعقدة تستوجب مقاربة تفهمية. وخلص البحث إلى أن العنف الأسري، ولا سيّما العنف الجسدي، هو السبب الرئيس في المشاكل الأسرية المستعصية على الصلح والإصلاح، ومن ثمّ فهو أول أسباب الطّلاق، كما أنه مرتبط بجملة من المشكلات الأخرى التي تنتشر في بيئة أسرية مؤهلة لذلك. وتبين من تحليل بيانات المطلقين والمطلقات أنهم من الفئات المتعلمة من الشرائح العليا من الطبقة الوسطى في المجتمع، ومن حديثي الزواج. كما توصل البحث إلى أنّ ظاهرة الطلاق «تجربة للحياة الزوجية» تختلف من زوجين إلى زوجين آخرين، ومن مجتمع إلى آخر، وأن العلاقات الزوجية تتغيّر بتغيّر البنى الاجتماعية.

الكلمات المفتاحية: الأسرة السعودية، الطلاق، المشكلات الأسرية، علم اجتماع الأسرة، الهشاشة الأسرية.

Abstract:

This research was concerned with the factors that could lead to divorce in the Saudi society through a field study in the Hail region. It aimed to explore the nature of family problems, their severity and spread, and then to know the general characteristics of divorced men and women in this region. The research relied on the qualitative approach and used the content analysis tool and the interview. The sources of information were more than 317 files of divorce cases and reconciliation requests at the Family Welfare Association in Hail, as well as interviews with 10 social workers in the Family Protection Department, the chairman of the association's board of directors, and the director of the Ministry of Justice branch in the region. The research was based on the sociology of the family, which emphasizes the importance of objectively studying family transformations, and that marital problems and divorce are complex phenomena that require a comprehensive approach. The research concluded that domestic violence, especially physical violence, is the main cause of family problems that are difficult to reconcile and reform, and therefore it is the first reason for divorce .The analysis of the data of the divorced men and women showed that they belong to the educated groups from the upper strata of the middle class in society, and from the newlyweds. Besides, the results showed that divorce reflect the "married life experience", which differs from one couple to another, and from one society to another, and that marital relations, change with the change of social structures.

Keywords: The Saudi family, Divorce, Family problems, Family sociology, Family vulnerability.

1. مقدمة:

يُعتبر الطّلاق إعلانا لانفراط عقد الزّوجيّة بانفصال الزّوجين، وعنوانا لانهيار الأساس الذي تقوم عليه الأسرة؛ ممّا يثير السّؤال حول طبيعة البُنيان الأسري ومدى قدرته على الصّمود أمام تيّارات التّغيير الاجتماعي، وتقلّبات الحياة الزّوجية، وما يتخلّلها من شدائد وصعوبات، ولذلك ما يزال الطلاق يُعتبر حدثا جسيما. ومهما يكن من أمر الطلاق فهو نهاية الأمر نتيجة موضوعيّة لعوامل مسبقة ولأرضيّة مهيّأة تُفضي إليه. هو نتاج ما يمكن وصفه إجرائيا بالهشاشة الأسريّة، ويقصد بها مظاهر ضعف التّماسك والاستقرار، وتراجع القدرة على تحمّل التّحديّات من أجل استمرار الحياة الزّوجية، ومواصلة قيام الأسرة بوظائفها في بيئة سليمة. قد يكون الطّلاق حلاّ يُنهي أزمات صعبة بين زوجين لم ينجحا في المحافظة على العروة التي ربطت بينهما، ولكنّه أيضا بداية أزمات أخرى يمثل الأبناء ضحيتها الأولى.

يهتم هذا البحث بالعوامل الأسريّة التي تفضي إلى حدوث الطّلاق، وهي عوامل مركّبة ومتعدّدة، لا يمكن المجازفة بتعيينها وتصنيفها والخوض في شرحها وتحليلها مسبقا، ذلك بأنّ البحث العلميّ مازال محدودا في استكشافها، ولم تتوفّر بعدُ بيانات إحصائيّة كافية ومُحدّثة ومواكبة للتغيّرات بشأنها. وهذا ما يحثّ على المزيد من الاستطلاع والتّشخيص، ومن ثمّ رسم معالم هذه المشكلة الاجتماعيّة بأكثر قدر ممكن من الموضوعيّة. ولعل في تركيز المجهود البحثيّ على مجتمعات محليّة بعينها، والتّعمق ميدانيًّا في مشكلاتها، من شأنه أن يتقدّم بالإحاطة المعرفيّة بها، ويساعد على استنباط الحلول لها؛ والأفضل من ذلك كلّه، دعم المبادرات التي تستبق حدوثها. لذلك تعلّقت الهمّة في هذا البحث بتناول موضوع الطّلاق في المجتمع السّعوديّ من خلال دراسة ميدانية للعوامل المؤدّية إليه في منطقة حائل.

2. مشكلة البحث:

نصّت المادّتان التّاسعة والعاشرة من الباب الثّالث المتعلّق بمقوّمات المجتمع السّعودي من النّظام الأساسيّ للحكم في المملكة العربيّة السّعوديّة على أنّ «الأسرة هي نواة المجتمع السّعودي...» وأنّ الدّولة تحرص على: «توثيق أواصر الأسرة، والحفاظ على قيمها العربيّة والإسلاميّة، ورعاية جميع أفرادها، وتوفير الظّروف المناسبة لتنميّة ملكاتهم وقدراتهم» (هيئة الخبراء بمجلس الوزراء، 1992).

وتضمّنت رؤية المملكة 2030 –وهي المشروع الأكثر شموليّة وطموحا في تاريخ المملكة العربيّة السّعوديّة– من بين أهدافها الاستراتيجيّة: «تعزيز التّنمية الاجتماعيّة وتنشيطها لبناء مجتمع قويّ منتج، وذلك يتطلّب تعزيز دور الأسرة وقيامها بمسؤوليّاتها، وتوفير التّعليم الهادف إلى بناء الشّخصيّة، وإرساء منظومة اجتماعيّة وصحيّة تضمن التّمكين لأبنائنا» (التقرير السنوي لرؤية السعودية 2030).

بيد أنّ المجتمع السّعودي يعيش كبقيّة المجتمعات في ظلّ تحوّلات شاملة وعميقة مصحوبة بمشاكل مختلفة، من بينها المشكلات المتّصلة ببنية الأسرة ومقوّمات تماسكها واستمراريتها. ولقد صارت الأنظار اليوم متّجهة باطّراد إلى مشكلة الطّلاق.

وإذا كان تناول الحس المشترك للطلاق تناولا جزوعا كما ينعكس في التقارير الإعلامية المحلية والدولية (جريدة الوطن، 2022؛ هيئة الإذاعة البريطانية، 2022) فيه مبالغة، تتحول في شبكات التواصل الاجتماعي إلى حقائق اجتماعية، فإنّ هذا الواقع كما يبقى مجرد ملاحظات وانطباعات تحتاج إلى التّمحيص العلميّ. من أجل ذلك يفرض الطلاق نفسه كمشكلة بحثيّة قبل أن تكون اجتماعية على أساس سؤال إشكاليّ رئيس: ما الذي أصاب بِنية الأسرة –وهي النّواة الصّلبة للمجتمع– حتى تشهد ما قد يعتبره البعض مؤشرات على ضعف بدأ يصيب أواصرها، وإنذارا بتزايد انحلال روابط الحياة الزّوجيّة فيها؟

إنّ التّركيز على ارتفاع متزايد لنسب الطّلاق يستدعي بالضّرورة المقاربات السّوسيولوجيّة التي انصب تفكيرها على مسألة «تلاشي الأسرة» أو فقدان مكانتها ونفوذها كمؤسسّة اجتماعيّة (Deinstitutionalization)، وتحوّلها إلى «أسرة غير مؤكّدة» (Roussel, 1989) «حتّى أنّ الأصوات في الغرب باتت ترتفع محذّرة من أنّ العائلة قد أخذت تتعرّض للتفكّك وأنّها آيلة للانهيار» (غدنز، بريدستال 2005: 275).

بيد أنّ اتّجاهات أخرى في علم اجتماع الأسرة تتمسّك بفكرة صلابة مؤسّسة الأسرة عبر العصور، وتعتبر أنّ ما تشهده من صعوبات وأزمات هو نتيجة موضوعية للتّحولات الاجتماعيّة؛ ناهيك عن أنّ ذلك من سماتها كمؤسّسة اجتماعية، «لها تاريخ صعب وآسر...لكنّه تاريخ يستحق التّذكر عندما نسمع أنّ العائلة كمؤسّسة في طريقها إلى التّلاشي» (وليامز، 2005: 173).

ولا شكّ في أنّ الاهتمام الرّسميّ والمجتمعيّ والإعلاميّ بمشكلة الطّلاق في المجتمع السّعودي ظاهرة صحيّة تعكس وعيا بمكانة الأسرة المركزية في الدين الإسلامي والتزاما بالحفاظ عليها وصونها رغم صروف الدهر وإكراهات التغيرات الاجتماعية. لذلك تركز الاهتمام على طبيعة العلاقات داخل الأسرة أو ما سمّاه «دوركهايم» «الأخلاق الأُسريّة» (Family Morals) واعتبرها أساسا لدراسة الأسرة (Durkheim, 1888: 18).

من هذه المنطلقات يطرح هذا البحث سؤالا إشكاليا مزدوجا حول طبيعة المشكلات الأسرية التي من شأنها أن تؤدّي

إلى إضعاف الرّابطة الزّوجيّة، وحول الخصائص الاجتماعية والاقتصادية للمطلقين والمطلقات؟

3. أهداف البحث:

- معرفة طبيعة المشاكل الأسريّة بصورة عامة في منطقة حائل.
- معرفة السمات العامة للمطلقين والمطلقات في منطقة حائل.
- معرفة مظاهر الهشاشة الأسرية التي قد تؤدي إلى الطلاق.

4. منهجية البحث:

مشكلة الطّلاق مركّبة ومعقّدة، ولا تتوفر حولها دراسات كيفية كثيرة وكافية، كما أنّ الإحصائيّات لا تقول كل شيء عنها إذ تتكتفي بالأرقام والنّسب دون مقارنتها بغيرها من البيانات الموجودة عن مجتمعات أخرى؛ كما أنّه لا يوجد مؤشّر متّفق عليه يمكن اعتماده كمقياس لحجم المشكلة وحدّتها، ممّا يؤدّي إلى انطباعيّة ذاتيّة أو قراءة متحيّزة لنموذج ثقافي/مجتمعي دون آخر.

سبق لمؤسّس علم اجتماع الأسرة «إميل دوركهايم» (1888) أن حذّر من الانطباعات الشّخصية و»الروايات الأدبية لأنها لا تمثّل وثائق موضوعية بما فيه الكفاية»؛ كما نبّه من الأفكار الجاهزة ودعا إلى تخليص البحث والتّفكير «من كل فكرة مسبقة متفائلة كانت أم متشائمة...فهذه المسائل تمسّنا عن قرب بحيث لا نستطيع أن نمنع عواطفنا من الامتزاج بها» (Durkheim, 1888: 12, 17).

صحيح أنّ الدّيموغرافيا، كتخصّص يقوم على الإحصاء، قدّمت قيمة مضافة للبحث في مشكلة الطّلاق، غير أنّ استغلال البيانات في الدّراسات العربيّة عامّة والسّعودية على وجه الخصوص لم يتجاوز السّرد ونقل المعلومة من موقع خارجيّ بعيد عن الميدان. لذلك اعتمد هذا البحث على المنهج الكيفيّ في تناول هذه المشكلة المعقّدة. وتمثّل التمشّي المنهجيّ في عمل ميدانيّ تركّز -في حدود ما سمحت به الظّروف الموضوعيّة- على فحص ما تيسّر من ملفات حالات الطّلاق، واستطلاع آراء الاخصائيين الاجتماعيين، والفاعلين في المجتمع المدني المحليّ؛ وذلك باستخدام أداتيّ تحليل المضمون، والمقابلة. وكان ذلك في الفترة من ٩/٣٠ إلى 2022/11/30. وتمثّلت مصادر المعلومات في:

- فحص وتحليل 104 ملف حالة طلاق من الملفات الموجودة لدى برنامج «شمل» للإصلاح الأسري بجمعية الرعاية الأسريّة بحائل.
- فحص وتحليل 213 ملف حالة متقدمة للصلح من الملفات الموجودة لدى برنامج «وفاق» بجمعية الرعاية الأسريّة بحائل.
- مقابلات مع 10 أخصائيين اجتماعيين بإدارة حماية الأسرة بمنطقة حائل.
- مقابلة مع رئيس مجلس إدارة جمعية الرّعايّة الأسريّة بحائل.
- مقابلة مع مدير إدارة حماية الأسرة بمنطقة حائل.
- مقابلة مع مدير فرع وزارة العدل بمنطقة حائل.

اتّسمت الوثائق التي تضمّنها الملفّات بالتّنوع والاختلاف من ملف إلى آخر وتمثلت أساسا في:

- صكوك طلاق.
- إحالات النيابة العامّة،
- تصريح الزوجين،
- وثائق الصلح،
- نماذج بيانات المعنيين بالصلح أو الطلاق
- متفرقات

ولقد تركز المجهود على تحليل مضمون هذه الملفات وتحويل البيانات التي تحتوي عليها إلى مؤشرات إحصائية ونسب تساعد على قراءتها. ونظرا لعدم توفر بعض البيانات في بعض الملفات تم التّعامل مع تلك التي بها قدر من التّجانس، والتّنصيص على ذلك عند إدراج المؤشّرات.

5. أهميّة البحث العلميّة والعمليّة:

1.5. الأهمية العلميّة:

1.1.5. تطبيق المنهج الكيفيّ في دراسة المشكلات الاجتماعيّة التي طغى عليها المنهج الكميّ، وتناول هذه المشكلات باستقاء المعلومات والبيانات من مصادرها الأوليّة ومن خلال دراسة الملّفات الملموسة، والمقابلة المباشرة مع المتعاملين معها من مختصين وإداريين وناشطين في المجتمع المدنيّ.

2.1.5. مقاربة البيانات والاستنتاجات من منظور علم اجتماع الأسرة الذي يُعدّ من أقدم فروع علم الاجتماع والأنثروبولوجيا بغاية الوصول إلى توجهّات سوسيولوجيّة عامّة تساعد على توجيه دراسات ميدانيّة لاحقة.

2.5. أهمية البحث العمليّة:

1.2.5. الاستجابة للحاجّة التي ما انفكّت المؤسّسات الرّسمية والمجتمعيّة تعبّر عنها للاستفادة من قراءة علم الاجتماع وتحليله لمشكلة الطّلاق على وجه الخصوص ومشاكل الأسرة السّعوديّة بوجه عام.

2.2.5. تقديم إضاءات من خلال المؤشّرات السّوسيولوجيّة لدعم مبادرات الجهات الرّسميّة ومكوّنات المجتمع المدنيّ الهادفة إلى الوقاية من الطّلاق والتّفكّك الأسريّ ومعالجة الآثار المترتّبة عنه.

6. الإطار النّظريّ للبحث:

1.6. نظرة عامّة على الأبحاث السعودية:

سبقت الكتابات التي اهتمّت بمجتمع شبه الجزيرة العربيّة تأسيس الدّولة السّعوديّة سنة 1932 بوقت طويل. وجاء أغلبها باللّغة الإنجليزيّة في شكل سردي في أدب الرحلة وكتابات الاستشراق البريطانيّ، وفي روايات تبشيريّة أمريكيّة عن القبائل والحياة البدويّة في أجزاء مختلفة من المنطقة، نُشرت في القرن التّاسع عشر وأوائل القرن العشرين. ولئن لم تشكّل هذه الكتابات أبحاثًا أكاديميّة، فإنّها وجدت طريقها إلى الخطاب الأكاديميّ كـ «بيانات» استخدمها لاحقًا بعض الباحثين لإعادة بناء الحقائق التّاريخية للحياة الاجتماعية في شبه الجزيرة العربيّة. «كانت الكتابة الأكاديمية الغربية حول الحياة الاجتماعيّة في المملكة العربيّة السعوديّة تهيمن عليها تاريخيًّا المصالح الغربيّة في المنطقة الغنيّة بالنّفط وتأمين المصالح الاقتصاديّة والسياسيّة للقوى العظمى في العالم» (Al-Dabbagh & Gargani, 2018: 276) .

ولقد شهدت فترة السبعينات، والثمانينات من القرن العشرين عددا من الدراسات الاثنوغرافية والأنثروبولوجية حول القبائل التي تعيش في صحراء الربع الخالي و تناولت نمط عيشها، وبحثت في مدى قدرتها على التأقلم مع المتغيرات التي صاحبت نشأة الدولة الحديثة (Cole, 1975)، إلى جانب أبحاث أخرى حول الاستقرار البدوي(Shamekh, 1977) ؛ فضلا عن ظهور أولى الكتابات حول المرأة السعودية من خلال دراسة أوضاعها في إطار نظام القرابة في عائلات النخبة في منطقة جدة على سبيل مثال (Altorki, 1986).

وأسهم المبتعثون السعوديون للدراسة في الجامعات الغربية، إلى جانب عدد من الأكاديميين والخبراء الأجانب الوافدين للعمل بالمملكة، وإنشاء أقسام العلوم الاجتماعية في الجامعات السعودية، في إنتاج دراسات ركزت على كيفية تعرض الأسرة السعودية للتغيير الاجتماعي الناجم عن التحضر والتحديث المدفوع بالنفط والعولمة (Al-Dabbagh & Gargani, 2018: 277).

واتسعت دائرة الاهتمام الأكاديمي خلال فترة التسعينات والعقد الأول من القرن الحادي والعشرين لتشمل مشاغل الأسرة السعودية الحديثة، لا سيما المشكلات الداخلية التي تؤثّر على استقرارها وتماسكها. وتركز الاهتمام خلال السنوات الأخيرة على قضايا التفكك الأسري، والعلاقات بين الأجيال، والعنف الأسري، وأوضاع المرأة الاجتماعية والاقتصادية في ضوء التحديات الجديدة؛ من ذلك دراسة ثقافة العولمة وأثرها على ظاهرة الطلاق الوجداني (السريحي، 2013)، ومحاولة استكشاف المشكلات الأسرية التي تواجه الأسر السعودية المترددة على مراكز الاستشارات الاجتماعية، وأبرزها المشكلات السلوكية والعلائقية وغياب الحوار والتفاعل الأسري، فضلا عن بروز ظواهر العنف اللفظي والجسدي (بدوي، 2017).

ومن جانب آخر، انشغل الباحثون في هذا السياق بعلاقة التفكك الأسري بالكفاءة الاجتماعية لدى الطالبات (الشامان والقرعان، 2014)، وكذلك غياب الترابط الأسري وأثره في التحصيل الدراسي لدى الأبناء (كريري والكناني، 2019). كما انصب اهتمام باحثين في مستوى الدراسات العليا على دراسة تأثير شبكات التواصل الاجتماعي على أساليب المعاملة الوالدية في الأسر السعودية (الوذيناني، 2020)، فضلا عن مسألة صراع الأجيال بين الآباء والأبناء وتأثيره على التماسك الأسري في الأسرة السعودية (كوشك، 2020).

والملاحظ بالنسبة إلى عدد من الأبحاث الأكثر حداثة والموثّقة لدى قاعدة بيانات «المنظومة» ضمن المكتبة الرقمية السعودية، أنّ عددا لا يستهان به منها ركز اهتمامه على قضايا العنف الأسري كظاهرة لها انتشار مثير للانشغال، ومن بينها على سبيل المثال من تناول العوامل الاقتصادية المسببة للعنف في الأسرة السعودية ورأى أنها تتمثل في «بخل الزوج وتقتيره على الزوجة أو الأبناء، واستيلاء الزوج على راتب زوجته الموظفة، وكثرة الديون على الأسرة..»؛ فضلا عن العوامل الاتّصالية التي تتمثل في كثرة استخدام الأزواج والأبناء لمواقع التواصل الاجتماعي (القحيز، 2020).

ولئن حاولت أبحاث أنجزت في مستوى الدراسات العليا استكشاف علاقة التفكك الأسري بجنوح الأحداث (الجهني، 2021)، فإن من بين الأبحاث الجديدة بحث اهتم بمسألة العوامل الاجتماعية الدافعة لارتكاب الجرائم المرتبطة بالعنف الأسري، وقد خلص إلى أنها تتمثل في جرائم القتل تليها جرائم الاعتداء على المحارم، وأن هنالك مجموعة من العوامل المتداخلة تؤدي مجتمعة إلى ارتكاب هذه الجرائم، وهي تتمثل في ضعف الوازع الديني، وتعاطي المخدرات وإدمانها، والتفكك الأسري وتعدد الزوجات، وعوامل أخرى مرتبطة بالتغيرات الناجمة عن العولمة وتأثيراتها المختلفة. كما أكدت نتائج هذه الدراسة أن هنالك دورا كبيرا للجماعات الإرهابية في وجود جرائم القتل داخل الأسرة، وأوصى الباحث بضرورة وضع استراتيجية وطنية متكاملة للوقاية والحماية من العنف الأسري والجرائم المرتبطة به (الحربي، 2020).

كما لم يغفل المجهود البحثي مسألة الإسهامات المهنية للأخصائي الاجتماعي في مواجهة مشكلة التفكك الأسري، حيث بيّنت دراسة حديثة بمركز الاستشارات الأسرية بمكة المكرمة أنّ من عوامل التفكك الأسري إدمان المخدرات والاضطرابات السلوكية والنفسية (شلبي ومحمد، 2020) (الحربي وآخرون، 2020). وشدت جائحة كوفيد-19 انتباه الباحثين بوصفها

حدثا صحيا واجتماعيا كان من آثاره المباشرة تقليص حيّز الحياة الاجتماعية في حدود المحيط الأسري بحكم إجراءات الحجر الصحي، وبالتالي احتمال ظهور توترات وضغوطات قد تتسبب في أزمات أسرية أعمق (القحطاني، 2020؛ آل مقبل، 2021؛ السلمي، 2020؛ السكافي، 2020).

ولقد قام باحثون سعوديون بمراجعة عدد من الأبحاث حول العنف الأسري بهدف تلخيص استنتاجاتها والأدلة التي قدمتها حول مدى انتشار الظاهرة وعمق تأثيرها. ولئن لم يكن ثمة اختلاف حول وجود الظاهرة وخطورتها بما يدعو إلى وضع سياسات حازمة تمنع افلات مرتكبي العنف من العقاب؛ فإن هنالك قدرا من التباين في تقدير حجمها (من 32 إلى 80%) واختلافات في أدوات البحث وتطبيقاتها، لذلك فإنه من الأهمية بمكان مقارنة حجم انتشار الظاهرة مع مجتمعات أخرى (Kaz-zaz et al., 2019: 1230).

وإذا ما تأملنا بشكل تأليفي في مجمل الرصيد البحثي السعودي حول الأسرة السعودية وتحولاتها والمشكلات التي تعترضها وتهدد تماسكها وتنذر بتفكك أواصرها، فإنه يمكن أن نتبين هيمنة النموذج النظري البنيوي/ الوظيفي على أغلب الدراسات؛ حيث توصف الأسرة بأنها الوحدة الأساسية في المجتمع ويتم تصورها كوحدة متجانسة تحافظ على الأنظمة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية.

وبالمقابل نجد اتجاها يأخذ بعين الاعتبار عوامل التغيير الناجمة عن تحديات التحديث، فيوجه الاهتمام إلى دراسة سياقات وانساق تحول المجتمع من مجتمع تقليدي إلى مجتمع حديث؛ وبالتالي تحليل ما تشهده الأسرة من تغيرات اجتماعية واقتصاديّة سريعة في ظل ظروف الازدهار الاقتصادي المدفوع بطفرة النفط أو استراتيجيات التنمية الجديدة. ويضاف إلى كل ذلك ظهور اتجاه دراسات نسوية يهتم بأوضاع المرأة ومكانتها في المجتمع وسياسات التمكين التي وضعت من أجل النهوض بأوضاعها (Al-Dabbagh & Gargani, 2018).

تسمح لنا هذه النظرة العامة بالقول إن الأسرة تمثل محور اهتمام رئيس في البحث العلمي الاجتماعي في السعودية منذ زمن بعيد، بل إنها كانت المدخل إلى فهم مجمل المجتمع السعودي. ولقد واكب الباحثون تطور هذا المجتمع من فترة ما قبل تأسيس الدولة الحديثة وصولا إلى مرحلة التحول الاجتماعي التي يعيشها منذ تم وضع استراتيجية شاملة للمملكة تمتد إلى العام 2030.

ويمكن القول أيضا إن دراسة التغيرات الاجتماعية قد مرت بلحظات سوسيو- تاريخية فارقة من توطين البدو وتأسيس الدولة مرورا بتوظيف الثروة لتحديث المجتمع، فضلا عن الأحداث الكبرى التي هزت العالم منذ نهاية القرن العشرين (حرب الخليج، أحداث 11 سبتمبر 2001، وغيرها)، وسعي المملكة إلى البروز كقوة دفع نحو التطور والتحول المجتمعي. ولم يغب عن المؤسسات والنخب أن ضمانات التطور المتوازن تتطلب تعزيز البنيان الاجتماعي وضمان تماسكه فكانت قضايا الأسرة محور تركيز كبير.

ويجدر التأكيد أيضا على أن البحث العلمي السعودي في قضايا الأسرة هيمن عليه المنهج الكمي الذي استخدم في الغالب الأعم أداة الاستبانة. وعلى أهمية المجهود المبذول إحصائيا، فإن مقاربة الجداول والمؤشرات كانت وصفية بحيث يكتفي الباحث في الغالب بالدلالات والارتباطات الإحصائية دون أن يمضي بعيدا في التحليل والتفسير الاجتماعي؛ حتى أنّ بعض المراجعات للدراسات الكمية أثبتت درجة كبيرة من التباين بين استنتاجاتها بشكل يجعل من الصعب المقارنة بينها (Kazzaz et al., 2019: 1230).

إن أحوال الأسرة متبدّلة متحركة، ومشكلاتها مركبة ومعقدة، تستوجب الذهاب مباشرة إلى مصدر المعلومات أي المعنيين بالموضوع. وتعتبر ملفات الطلاق والشكاوى الأسرية سواء تلك التي تستقبلها الجهات الرسمية أو الجمعيات مصادر ثرية ومفيدة وذات أهمية بالغة. ولقد سعى هذا البحث إلى الاستفادة منها علميا ومنهجيا، بالاستناد إلى إطار نظري يساعد على الفهم والتحليل ورسم المشهد الاجتماعي، فكان الاعتماد على علم اجتماع الأسرة للقيام بهذا الجهد التفهمي Comprehensive.

2.6. الأسرة ومشكلاتها في ضوء علم اجتماع الأسرة:

الاهتمام بالأسرة كأساس لمجمل البناء الاجتماعي موضوع قديم. لقد كان من المواضيع الرئيسية في الأديان والفلسفة ومختلف التشريعات الوضعية المتعلقة بالزواج والطلاق وأنظمة القرابة والنسب، ثم صار فرعا من فروع علم الاجتماع منذ القرن ١٩. ووجّه هذا التخصص كمًّا كبيرا من الأبحاث، وولّد نظريات مختلفة ساعدت على صياغة مفاهيم الزواج والطلاق والأسرة والنظر إليها كظواهر ديموغرافية، وتحليلها من خلال دراسة المؤسسات الاجتماعية من حيث بنيتها ووظائفها، ومجالات الفعل الاجتماعي وقضايا التغير الاجتماعي.

كان عالم الاجتماع الفرنسي «إميل دوركهايم» قد وضع الأسس الأكاديمية لسوسيولوجيا الأسرة كمقرر جامعي لطلاب جامعة بوردو الفرنسية، وتعتبر المحاضرة الافتتاحية التي قدمها في عام ١٨٨٨ مرجعا أساسيا في ذلك. لقد أقام نظريته على التفكير في ماهية الروابط الاجتماعية، وتشكّل الجماعات الاجتماعية عبر أنساق التضامن العضوي والتضامن الآلي. وانصب اهتمامه على دراسة الأسرة كما هي موجودة في «الواقع اليومي» في المجتمعات الأوروبية في ذلك الوقت (Durkheim, 1888: 6) .

إن أبرز الأسس التي قام عليها تفكير «دوركهايم» في هذا المجال «تحديد الأنماط الأسرية الأساسية، ووصفها وتصنيفها من حيث الأجناس والأنواع، والبحث في النهاية وقدر الإمكان، عن الأسباب التي أدت إلى ظهورها ولاسيما بقائها»؛ واعتبار «أن النمط العضوي للأسرة لا يرتبط بالأمزجة والطباع الشخصية وإنما بالضرورات الجماعية، وهو يفرض نفسه على الجميع بقوة التقاليد... كما أن الأسرة اليوم ليست أكثر ولا أقل كمالا من الأسرة في السابق، إنما هي مختلفة لأن ظروفها مختلفة... إنها أكثر تعقيدا لأن البيئات التي تعيش فيها هي أكثر تعقيدا» (Durkheim, 1888: 9-10, 17).

وكان «جورج سيمل» Georg Simmel في تلك الأثناء وتحديدا في العام ١٨٩٥ قد كتب مقالا عن الأسرة في علم الاجتماع المعاصر سعى من خلاله، وبالاعتماد على الأثنوغرافيا، إلى مواجهة الافتراضات «التطورية» البسيطة Simple evo-lutionary assumptions حول تطور الأسرة، لصالح الاعتراف بتنوع أشكالها المبكرة. وانطلق من المعطى الاثنوجرافي/ السوسيولوجي القائل بأن المبدأ المحدد لنشأة الأسرة هو العلاقة بين الأم والطفل ليدرس العلاقات بين الملكية الخاصة والزواج الأحادي Monogamy، بالإضافة إلى الجوانب الاقتصادية الأخرى للأسرة ووضع المرأة داخلها (Simmel, 1998).

وفي جانب آخر أكد «سيمل» على أهمية النظر إلى الأسرة من خلال الطابع المتحول للتفاعلات التي تربط بين الأفراد، والبعد التبادلي في الفعل الاجتماعي (Rubio, 2006)؛ واعتبر أن الزواج علاقة عاطفية غير متساوية « ففي كل علاقة حب يكون الطرف المهيمن هو الطرف الذي تكون عواطفه (أي شعوره بالحب) أقل قوة، وبالتالي فهو الذي يفرض شروطه على الطرف الأكثر غراما والذي يكون مذعنا بحكم أنه واقع تحت تأثير عبودية نفسية...في الزواج أيضا الطرف الذي يمنح أقل قدر من العاطفة هو الذي يهيمن» (Simmel & Plard, 1989: 88).

من وجهة نظرية أخرى أكثر حداثة وتأثيرا، رأى «بيير بورديو» (1993) أن التعريف السائد للأسرة العادية يمكن أن يكون مباشرا مثلما هو الشأن في النصوص القانونية، أو ضمنيا كما يرد في استبيانات هيئات الإحصاء المهتمة بالأسرة. وهذا التعريف ينبثق من تجميع مفردات من قبيل: بيت ومنزل وأسرة house, home, household لوصف ورسم واقع اجتماعي معين؛ وهو يشير إلى أن الأسرة هي مجموعة أفراد ذوي صلة مرتبطين فيما بينهم إما بالزواج أو بالنسب أو استثنائيا بالتبني، وهم يعيشون ويتعايشون تحت نفس السقف. غير أن بعض الاثنوميثودولوجيين يرون أن هنالك أشكالا جديدة للروابط الأسرية هي بصدد التشكل، وذلك أمر «يذكرنا بأن هذه الأسرة التي نميل إلى اعتبارها «طبيعية» لأنها تستجيب لبداهة «ما هو متعارف عليه» هي في الواقع «اختراع» حديث وهي منذورة لتلاشٍ سريع» (Bourdieu, 1993: 32-33).

يؤكد «بورديو» على فكرة أن الأسرة هي تشكيل أو عملية بناء اجتماعي Social Construction. ومن هذه الوجهة، هي مؤسّسة تشتغل كمحدد لبناء العالم الاجتماعي. وهي بمثابة «جسم خاص» بحكم أنها «تَمثيل اجتماعي متحقّق»؛ وهي أيضا «صنيعة اجتماعية» Social artifact .

كما أن الأسرة هي أيضا نتاج اشتغال مؤسّسي ذو بعد طقوسي/ شعائري Ritual، وذو بعد تقني. فثمة «طقوس مؤسسية» تهدف إلى بناء الأسرة كوحدة موَحَّدة ومندمجة، ومستقرة وثابتة، وغير مبالية بالتغيرات العاطفية الفردية، لها أفعال تأسيسية (فرض الاسم العائلي، عقد القران)، تجد امتدادا منطقيا لها في أفعال أخرى متعددة للتأكيد والدعم، تهدف إلى إنتاج متواصل «للعواطف المفروضة» و«للإلزام العاطفي» بالمشاعر الأسرية (الحب الزوجي، المحبة الأبوية والأمومية، ومحبة الأقارب والمحبة الأخوية)؛ إلى جانب «الحس العائلي» المولّد للإخلاص والسخاء و التضامن، والتعاون والتبادل وإظهار الوحدة الأسرية على سبيل المثال من خلال صور الأفراح، والزيارات الأسرية والمعايدات وغيرها.

من هذه الوجهة، يبدو «الشعور العائلي» شرطا لاستمرار بُنى القرابة والأسرة بوصفها «جسما»؛ ذلك بأنه مبدأ عاطفي ملازم «للتماسك» بمعنى أنه « الانخراط الحيوي في وجود مجموعة أسرية وتبني مصالحها». هذا «العمل الاندماجي» ضروري بالنسبة إلى وجود الأسرة واستمرارها، لذلك كان لزاما عليها أن تشتغل «كجسم» من ناحية، ومن ناحية أخرى «كحقل» له علاقات قوة مادية واقتصادية ولاسيما رمزية...هنالك قوة «انصهار Fu-sion (شعورية وعاطفية خصوصا) يجب أن تعمل دائما لمواجهة أو تعويض «قوى الانقسام» Fission (Bourdieu, 1993: 34).

الأسرة بالنسبة إلى «بورديو» نتاج عمل طويل من البناء القانوني–السياسي هو من صميم وظائف الدولة التي تنهض بمسؤولية تشكيل الفئات الرسمية الجامعة لمجمل السكان. وهي تقوم بذلك بناء على مقاييس ورموز اقتصادية واجتماعية حقيقية (الإحصاء، الديموغرافيا، وغيرها) من بينها «الأوراق الثبوتية» التي تجعل من التعريف الشخصي شأنا عاما (Bourdieu, 1993: 35).

من جانب آخر، حدد «انتوني غِدنْز» (2005) المنظورات النظرية لعلم اجتماع الأسرة منطلقا من المنظور الوظيفي الذي يعتبر أن «الأسرة تؤدي أدوارا وواجبات مهمة تسهم في تلبية الحاجات الأساسية في المجتمع وتساعد على ديمومة النسق

الاجتماعي» (غدنز، 2005: 258). هذا المنظور ظل متأثرا بأطروحات «بارسونز» الذي حدد للأسرة وظيفتين أساسيتين هما التنشئة الاجتماعية الأولية، وتحقيق الاستقرار في الشخصية؛ وبالتالي فإن الزواج يؤدي وظيفة الحفاظ على الصحة والعافية النفسية (Parsons & Bales, 1955).

تعرضت هذه النظرية إلى انتقادات كثيرة تزعمها المنظور النسوي الذي عارض الصورة التي يقع تقديمها عن الأسرة بوصفها رمزا للانسجام والتناغم والمساواة، وعمل على توجيه الانتباه الى ما تعانيه المرأة في الحياة المنزلية واعتبرها «زوجة أسيرة» (Friedan, 1963)، وركز بشكل عام على ثلاثة محاور هي التقسيم البيتي للعمل، وتوزيع القوة والسلطة المتفاوت داخل العائلة، والأنشطة المتعلقة بالرعاية.

لقد ساعدت الحركات الاجتماعية النسوية على الاعتراف بالمرأة كفرد قبل أن تكون زوجة أو أُمًّا. وساهمت في دفع بعض الاتجاهات النظرية في علم اجتماع الأسرة إلى التركيز على «الزوجين» The couple كتجسيم لنسق الفردانية الآخذ في التمدد في الأسرة المعاصرة؛ وبالتالي لم يعد تعريف الأسرة يستند إلى اعتبارها مؤسسة ثابتة، بل صار ينظر إليها من منظور حياة زوجية مشتركة تسعى إلى الاستقلال باطراد تجسيما لقاعدة كل واحد في بيته Everyone in his own home؛ وهي في سعيها هذا تعيش جملة من التوترات الناجمة عن تجاذبها بين إعادة الانتاج الاجتماعي وبناء الهوية الشخصية، وبين نسق بناء عالم مشترك ونسق الفردانية (De Singly, 2017: 21-26).

من هذه المنطلقات صارت المنظورات الحديثة، كما يرى «غدنز»، تركز على دراسة التغيرات في طبيعة العلاقات الشخصية والزواج وأنماط العائلة، والبحث في مشكلات الطلاق والزواج الثاني والعنف والإيذاء الأسري، والجدل حول القيم العائلية (غدنز، 2005: 258-269).

كما صار الاهتمام مركزا على قضايا «الهشاشة الزوجية» والعزوف عن الزواج كظواهر آخذة في الانتشار السريع. وهي مشكلات لا يمكن اختزالها في مؤشراتها الديموغرافية بقدر ما يجب النظر إليها كتعبير عن «اضطراب ثقافي» عميق يطال أساس نظام القرابة. «فلأول مرة أضحى اختيار الزواج من عدمه مسألة شخصية ذاتية ومتصلة بالحرية الفردية، وبات الطلاق كذلك «حلا مستسهلا» طالما كان برغبة الطرفين، وبالتالي لم يعد الزواج شرطا لبناء الأسرة في المجتمعات الغربية على وجه الخصوص» (Dechaux,2009).

من هذه المنطلقات يستعين هذا البحث بعلم اجتماع الأسرة ليدرس المشكلات الأسرية السعودية على ضوء التوجهات السوسيولوجية النظرية والمنهجية التالية:

- الأسرة مؤسسة اجتماعية تشكل أساس البناء الاجتماعي للمجتمعات البشرية في كل العصور.
- الزواج رابط اجتماعي وعاطفي بين زوجين، يهدف إلى ضمان الاستقرار النفسي والاجتماعي، وبناء أسرة وفق تنظيم اجتماعي وتشريعي معين لعلاقات القرابة والنسب والإنجاب.
- الأسرة والزواج كانا دائما وسيظلان الأكثر تعرضا إلى سياقات التغيير الاجتماعي، وأكثر المؤسسات الاجتماعية تأثرا بتحدياتها.
- التحولات التي تشهدها الأسرة لم تؤد بالضرورة إلى تحللها ونهايتها، رغم تغير أنظمة تشكلها وبناها المستجدة، بل استمرت في أداء وظائفها في الجمع بين زوجين في إطار تقارب عاطفي ورغبة مشتركة في بناء مشروع زوجي Marital project، والمساهمة في تجدد المجتمع واستمراره من خلال الإنجاب والرعاية والتنشئة.
- لا يوجد نموذج مثالي ثابت للأسرة، وكل توصيف معياري لأشكالها وتحولاتها يبقى توصيفا غير موضوعي.
- المشكلات الأسرية بعد موضوعي في الحياة الزوجية ومسار تشكل الأسرة طالما لم تتحول إلى تهديد لأسس بنيتها وشروط استمرارها.
- المشكلات التي تهدد بناء الأسرة متعددة وتحتاج إلى الرصد والتشخيص المستمر، وتحليلها في ضوء مبدأ التحول والتغير الذي يشهده المجتمع، ليس فقط على المستوى المحلي، بل بعلاقة بالعوامل المؤثرة المستجدة وفي مقدمتها انفتاح المجتمعات على بعضها البعض، وتعاظم تغلغل وسائل التواصل الاجتماعي، وتزايد تأثيراتها الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسلوكية.
- الطلاق مشكلة اجتماعية جسيمة نظرا لانعكاساته السلبية على الأبناء، يجب مقاربتها بمنهجية شمولية ومتعددة الأبعاد، يكون منطلقها الاهتمام بالإرهاصات والأعراض المؤشرة عليها، ودراسة مظاهر وأسباب إضعاف الروابط الأسرية وهشاشتها التي تؤدي إلى الانفصال.

3.6. نظرة عامة على الأسرة السعودية اليوم:

شهدت الأسرة السعودية تحولات كثيرة، واتسمت باندماجها باطراد في مسارات التحديث التي تشهدها المملكة منذ تأسيس الدولة الحديثة. وانعكست درجات تطور المجتمع السعودي على نمط عيش السعوديين والسعوديات، وعلى مجمل العلاقات الاجتماعية، وبالتالي على طبيعة البناء الاجتماعي عامة.

1.3.6.أسرة نووية في نسق حضري متزايد:

يسود في المملكة نموذج الأسرة النووية، المتكونة من الأب والأم وأولادهما وبناتهما، كوحدة مستقلة. وبلغ متوسط حجم الأسرة، حسب بيانات الهيئة العامة للإحصاء، 6.7 فردا. وتعيش هذه الأسر في مجتمع شاب تتقارب فيه أعداد الإناث والذكور، ويعيش ما يقرب من 76% من إجمالي سكان المملكة في مناطق حضرية، في حين يقطن 24% في المناطق الريفية؛ ومن المتوقع أن يستمر ارتفاع مستوى التحضر ليصل إلى 97.6% بحلول عام 2030 (United Nation Habitat) .

2.3.6. أسرة متعلمة وبصحة جيدة:

الأسرة السعودية متعلمة، إذ بلغ مستوى القدرة على القراءة والكتابة 99.5% من إجمالي عدد السكان، وتتجاوز نسب القيد بالتعليم الابتدائي والتعليم المتوسط والتعليم الثانوي عتبة 90%؛ وحصل نصف السكان على التعليم الثانوي فأكثر، وحصل 28% من الذكور و25% من الإناث على مؤهل جامعي، واقترب متوسط عدد السنوات المتوقعة التي يقضيها الطالب في التعليم 15.7 سنة. غير أن نسبة الأطفال السعوديين الذين يعيشون في بيئة منزلية إيجابية ومحفزة للتعلم عند فئة عمر الطفولة المبكرة هي في حدود 34%، ولا تزيد عن 29% عند فئة عمر الطفولة (الهيئة العامة للإحصاء، 2017). ويُقدّر 95% من السعوديين أنهم بصحة جيدة جدا، ويتمتع 95% منهم بالتأمين الصحي (الهيئة العامة للإحصاء، 2018ب)

3.3.6.أسرة من الفئات العليا للطبقة الوسطى تحت رعاية الدولة:

أمّا على المستوى الاقتصادي فإن نسبة البطالة هي في حدود 9.7 %، مع تسجيل انخفاض مستواها لدى الإناث والذكور. وتُقدِّر الهيئة العامة للإحصاء أن مستويات مؤشرات سوق العمل الرئيسية للسعوديين في تحسن، إذ ارتفع معدل المشاركة بمقدار 2.4 نقطة مئوية. (الهيئة العام للإحصاء، 2022).

والأسرة السعودية تعيش في مجتمع متطور اقتصاديا يبلغ نصيب الفرد فيه من إجمالي الدخل القومي، وفقا لتعادل القوة الشرائية، بالأسعار الجارية للدولار الدولي، (47.7) وهو يقترب من نصيب الفرد في دول الاتحاد الأوروبي (48.45) والدول الأعضاء في منظمة التعاون والتنمية (48.81) (البنك الدولي، 2022). ولقد بلغ متوسط دخل الأسرة السعودية 14.823 ريال سعودي، بزيادة بلغت نسبتها 8.9% مقارنة بسنة 2013. ويرتفع مستوى الدخل هذا وفق المتغيرات التالية:

- متغير ارتفاع مستوى التحصيل الجامعي والحصول على الشهادات العليا (أصحاب مؤهل الدكتوراه: 33.470 ريال سعودي مقابل الأشخاص الأميين 8.176 ريال سعودي).
- متغير الحالة الشخصية: يفوق متوسط دخل رؤساء الأسر المتزوجين (15.387 ريال سعودي) دخل المطلقين (9.331 ريال سعودي).
- متغير النوع الاجتماعي: مازالت هنالك فوارق بين متوسط دخل الإناث (8.606 ريال سعودي) ودخل الذكور (15.132 ريال سعودي)
- متغير السن: كلما تقدم رئيس الأسرة في السن كلما ارتفع دخله بالنسبة إلى الفئة العمرية 20-24 سنة (6.850 ريال سعودي) الفئة العمرية 50-54 سنة (20.191 ريال سعودي).
- متغير حجم الأسرة: متوسط الدخل للأسرة المتكونة من 1-2 فردا 6.099 ر س، أما متوسط الدخل بالنسبة إلى الأسرة المتكونة من 5 أفراد فأكثر من 15.766 ريال سعودي (الهيئة العامة للإحصاء، 2018أ).

وتمثل الرواتب والأجور المصدر الأول لدخل الأسرة السعودية حيث بلغ التوزيع النسبي لمتوسط الدخل من هذا المصدر ٧٥،٥٪ تليها المساعدات والدعم والتعويضات التي تتلقاه الأسر حيث بلغت 14.7%؛ وكانت أقل مصادر الدخول هو مصدر الدخل من الملكية 0.1%.

ولقد بلغ متوسط الإنفاق الشهري العام للأسرة السعودية (12.818 ريال سعودي) بزيادة قدرها 11.9% عن سنة 2013. وبلغ متوسط الإنفاق الاستهلاكي الشهري (14.584 ريال سعودي) بعد أن كانت في حدود (13.282 ريال سعودي) سنة 2013. وتتمثل مجموعات الإنفاق حسب الأهمية في مجموعة السكن والمياه والكهرباء والغاز وأنواع وقود أخرى (2989 ريال سعودي) تليها مجموعة السلع والخدمات الشخصية المتنوعة (2.567 ريال سعودي).

ويختلف متوسط الإنفاق ومجموعاته حسب متغير النوع الاجتماعي لرؤساء الأسر حيث يرتفع لدى الأسر التي يرأسها

الذكور (16.383 ريال سعودي) وينخفض إلى (10.941 ريال سعودي) لدى الإناث. كما يرتفع وفق متغير السن إذ ينخفض لدى الفئة العمرية 20-24 سنة (9.146 ريال سعودي) ويرتفع لدى الفئة العمرية 55-59 سنة (21.840) ثم الفئة العمرية 60-64 سنة (23.435 ريال سعودي). ويخصص الإنفاق لدى الأسر التي يرأسها الذكور لمجموعة السلع والخدمات الشخصية المتنوعة بدرجة أولى، في حين يخصص الإنفاق لدى الإناث لمجموعة السكن والمياه والكهرباء والغاز وأنواع وقود أخرى (الهيئة العامة للإحصاء، 2018أ).

4.3.6. تقدم ملحوظ في قضايا النوع الاجتماعي مصحوب برهانات متواصلة:

تحتل المرأة مكانة هامة في المجتمع السعودي فهي تمثل 49% من إجمالي السكان السعوديين من 15 سنة فأكثر وهي نسبة متقاربة في معظم المناطق الإدارية. وهي امرأة شابة إذ يبلغ متوسط عمر الإناث السعوديات 28 سنة، ونصف النساء السعوديات أقل من 27 سنة. ويُظهر مؤشر مشاركة المرأة السعودية في التنمية أنها حققت نجاحات بارزة في المجال التعليمي والمجال الصحي. إلا أنّ مشاركتها في المجال الاجتماعي فكانت متوسطة وفي المجال الاقتصادي منخفضة (الهيئة العامة للإحصاء، 2020).

ومازال معدل البطالة بين الإناث أعلى بخمسة أضعاف من معدل البطالة بين الذكور. ولئن كان مستوى الدخل الشهري للذكور والإناث متقاربا عند مستوى الدخل المنخفض فإن الفارق يتوسع بارتفاع مستوى الدخل.

ولقد شهد العام 2018 تحولا عميقا في وضع المرأة السعودية بدخول الأمر الملكي بإصدار رخص قيادة السيارات للمرأة في السعودية، وبلغ إجمالي رخص القيادة الصادرة لها 174.624 رخصة حتى يناير 2020؛ ولئن استأثرت مناطق الرياض والمنطقة الشرقية ومكة المكرمة بنصيب الأسد (90%) فإن الأمر بصدد التوسع والارتفاع في المناطق الأخرى. ولا ريب في أن هذا الإنجاز يمثل نقلة كبيرة في أوضاع المرأة وفك قيود ظلت مضروبة على حركتها ونشاطها لعقود طويلة.

لقد تسارعت خطوات المرأة السعودية نحو التمكين بفضل صدور العديد من القرارات والتشريعات والأنظمة التي تعزز مكانتها في المجتمع، وبذلك أصبحت شريكًا فعالًا في التنمية الوطنية في جميع المجالات، ومن هذه المبادرات: مبادرة تمكين المرأة في الخدمة المدنية وتعزيز دورها القيادي، والمنصة الوطنية للقيادات النسائية، ومشروع تحقيق التوازن بين الجنسين في الخدمة المدنية. ولقد ظهرت الحاجة إلى تفعيل مراكز ضيافة الأطفال في مقرات العمل في كافة القطاعات، وتمت دراسة جدوى هذا المشروع بهدف إيجاد بيئة عمل جاذبة ومحفزة للمرأة العاملة، بالإضافة إلى توفير فرص وظيفية واستثمارية للباحثات عن عمل من التخصصات المناسبة للاستثمار والعمل في هذه المراكز (وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية، 2018).

5.3.6.أسرة مندمجة في عالم مفتوح:

وتعيش الأسرة السعودية في عالم مفتوح ثقافيا واتصاليا حيث تبيّن من خلال النسب المئوية للسعوديين من 15 سنة فأكثر الذين يستخدمون تقنية المعلومات والاتصالات المؤشرات التالية:

- 92% من الذكور و85.24% من الإناث يمتلكون هاتفا ذكيا.
- تتمثل نسبة النفاذ إلى الإنترنت بالنسبة إلى الذكور 91.89% وبالنسبة إلى الإناث 85.12%.
- تحتل الاستخدامات الاتصالية والترفيهية الدرجة الأولى في أنشطة المستخدمين إذ أن ما يزيد عن 97% من الذكور والإناث يستخدمون شبكات التواصل الاجتماعي. هذا الى جانب المكانة التي مازالت تحتلها الفضائيات لدى 96.37% في الفئة العمرية 15-19 سنة.
- بالمقابل لهذا الاندماج في عالم الشبكات الإلكترونية لم تتجاوز نسبة المشاركة في المناسبات الاجتماعية 11% (الهيئة العامة للإحصاء، 2018ت).

وتكفي الملاحظة السوسيولوجية المباشرة لتسجيل تفشي مظاهر الحداثة الاستهلاكية في قطاعات السياحة والترفيه والثقافة وانتشار المقاهي وما يُسمى في الاستعمال الشائع القهوة المختصة، والمطاعم العالمية وحدائق التسلية وغيرها التي يرتادها الرجال والنساء على حد سواء؛ فضلا عن وجود أغلب «الترندات» والعلامات العالمية في قطاعات السيارات واللباس والأجهزة الشخصية، وسهولة التنقل والسفر إلى الخارج وتوافر الرحلات المبرمجة.

كل هذه المؤشرات توحي بأن المجتمع السعودي لم يعد مغلاقا كما تم تصويره في كتابات كثيرة، وإننا اليوم بصدد مجتمع آخذ في الانفتاح والاندماج في محيط عالمي سريع التغير ومتعدد الرهانات؛ وهذا ما يجب على الباحث في علم اجتماع الأسرة أن يأخذه بعين الاعتبار وهو يشتغل على المشكلات الأسرية وتحدياتها.

6.3.6.نظام الأحوال الشخصية: نحو مزيد من التحديث:

تتأسس الأسرة على أساس الزواج الذي يُعرّفه نظام الأحوال الشخصية السعودي 1443/2022 بكونه «عقد بأركان وشروط، يرتب حقوقا وواجبات بين الزوجين، غايته الإحصان

وإنشاء أسرة مستقرة يرعاها الزوجان بمودة ورحمة»؛ وعلى الزوجين أو أحدهما توثيقه. وتتمثل حقوق الزوجين في:

- حسن المعاشرة بينهما بالمعروف، وتبادل الاحترام بما يؤدي للمودة والرحمة بينهما.
- عدم إضرار أحدهما بالآخر ماديا ومعنويا.
- عدم امتناع أحد الزوجين عن المعاشرة الزوجية أو الإنجاب إلا بموافقة الطرف الآخر.
- السكن في بيت الزوجية بمبيت الزوج وبقاء الزوجة معه.
- المحافظة على مصلحة الأسرة ورعاية الأولاد وحسن تربيتهم.
- على الزوج النفقة والعدل بين الزوجات في القسم والنفقة الواجبة، وعلى الزوجة الطاعة بالمعروف، وإرضاع أولادها ما لم يكن هناك مانع.

وتخضع حالات الفرقة بين الزوجين إلى تنظيم وتفصيل يصنفها إلى طلاق، وخلع، وفسخ عقد الزواج، ووفاة أحد الزوجين، واللعان بين الزوجين. ولئن تم تعريف الطلاق بأنه «حل عقد الزواج بإرادة الزوج باللفظ الدال عليه»؛ فقد تم تقييد هذه الحالة بشروط واستثناءات منها بطلانه في حالة «من اشتد غضبه حتى حال بينه وبين تحكمه في ألفاظه»، وفي حالة الحنث بيمين الطلاق أو الحرام إذا قصد به الطلاق، واعتبار «كل طلاق اقترن بالعدد لفظا أو إشارة أو تكرر في مجلس واحد لا يقع إلا طلقة واحدة» (هيئة الخبراء بمجلس الوزراء، 2022).

وبإمكان الزوجة أخذ قرار الفرقة من خلال الخلع: «وهو فراق بين الزوجين بطلب الزوجة وموافقة الزوج مقابل عوض تبذله الزوجة أو غيرها». وفي كل الحالات يشترط توثيق الفرقة من قبل الزوجين أو أحدهما. ويضمن النظام للزوجين حق فسخ عقد الزواج « لعلّة مُضرَّة أو مُنفِّرة تمنع المعاشرة الزوجية –سواء كانت العلّة قبل عقد الزواج أو طرأت بعده– ما لم يكن طالب الفسخ عالما بالعلّة حين إبرام العقد، أو علم بها بعد إبرامه وحصل منه ما يدل على الرضا بهما من قول أو فعل». كما تتدخل المحكمة لفسخ عقد الزواج في حالات عدم الدخول وعدم أداء المهر؛ كما تفسخ عقد الزواج بناء على طلب الزوجة في حالات:

- إذ امتنع زوجها عن الإنفاق عليها أو تعذر استيفاء النفقة منه.
- إذا ادعى الزوج الإعسار بالنفقة الواجبة لزوجته ولو كانت عالمة بذلك قبل عقد الزواج. ولها طلب الفسخ فورا أو متراخيا.
- تفسخ المحكمة عقد الزواج بناء على طلب الزوجة لإضرار الزوج بها ضررا يتعذر معه دوام العشرة بالمعروف، إذا ثبت وقوع الضرر.
- إذا حلف زوجها على عدم جماعها مدة تزيد على (أربعة) أشهر، ما لم يرجع عن يمينه قبل انقضاء الأشهر الأربعة.
- إذا امتنع عن جماعها مدة تزيد على (أربعة أشهر) بلا عذر مشروع.
- بسبب فقد زوجها أو غيابه إذا كان لا يعرف موطنه ولا محل إقامته، بعد مضي مدة تحددها المحكمة.

7.3.6. أنظمة ومؤسسات حماية الأسرة:

تتوفر للأسرة السعودية أنظمة وتشريعات ومؤسسات تهدف إلى حمايتها ودعمها ورعايتها ومنها:

- وكالة الرعاية الاجتماعية للأسرة التابعة لوزارة الموارد البشرية والشؤون الاجتماعية: التي تعمل على رفع المستوى الاقتصادي والاجتماعي للمواطنين وتوفير الرعاية الاجتماعية للأسرة التي تحيط بها مشاكل اجتماعية تعجز عن مواجهتها. كما تسعى إلى المساهمة في وقاية المجتمع من الانحرافات والمشكلات والظواهر الاجتماعية السلبية.
- الإدارة العامة للحماية الأسرية: وهي الجهة التي تعنى بالحماية من العنف الأسري وتتفرع عنها وحدات في مختلف مناطق المملكة؛ إلى جانب مركز لتلقي الشكاوى والبلاغات.
- مجلس شؤون الأسرة: الذي يختص بالأسرة ويسعى لتعميق تماسكها والحفاظ على هويتها وقيمها وتحسين مستوى الحياة فيها بمختلف جوانبها، وبالتالي تعزيز دور الأسرة في عملية التنمية من خلال تطوير تفاعلها مع المؤسسات المجتمعية ذات الصلة بشؤون الأسرة.
- برنامج الأمان الأسري الوطني: الذي يعمل من أجل الحد من مشكلة العنف الأسري وذلك عبر برامج الوقاية والمساندة، ونشر الوعي، وبناء شراكات مهنية مع المتخصصين ومع المؤسسات في مختلف مناطق المملكة، من خلال ما تقوم به إدارة البرنامج في الرياض وفرعيها في جدة والدمام.

7. الدراسة الميدانية:

1.7.تشخيص واقع المشاكل الأسرية من وجهة نظر أخصائيي الحماية الأسرية:

1.1.7. مشكلة العنف الجسدي داخل الأسرة في الصدارة:

تلقت وحدة الحماية الأسرية التابعة لفرع وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية بمنطقة حائل 817 بلاغا عن اعتداءات ومشاكل حدثت داخل الأسر، وذلك خلال الأشهر العشرة الأولى من سنة 2022. ويُستنتج من توزيع هذه البلاغات حسب مضمونها أنها تتمثل أساسا في حالات عنف وإيذاء؛ ويأتي في مقدمتها العنف الجسدي.

جدول 1: المشكلات الأسرية التي تعهدت بها وحدة الحماية الأسرية لمنطقة حائل خلال الأشهر العشرة الأولى من سنة 2022

عنف جسدي	عنف نفسي	عنف لفظي	عنف جنسي	إهمال	مجموع
444	133	72	8	160	817

ولقد تبين من التحليل الإحصائي أن جهود الصلح بين الأطراف المعنية التي بذلتها وحدة الحماية الأسرية قد نجحت في معالجة ما يزيد عن ٢٥٪ من هذه الحالات؛ غير أن ما يقارب ٥٢٪ من الشكاوى تمت إحالتها شرعا للمحاسبة، وتم أخذ تعهدات على المعتدي فيما يناهز ٢٣٪ من الحالات؛ مما يوحي بحدة هذه المشكلات وصعوبة التعاطي معها.

2.1.7. مشكلات أسرية مُركّبة في انساق متقاطعة:

لئن كان العنف الأسري بأشكاله المختلفة (جسدي، لفظي، نفسي وغيره)، وبدرجة أقل الإهمال، يحتلان صدارة المشاكل الأسرية التي يتم الإبلاغ عنها رسميا طلبا للحماية، فإن ثمة مشكلات أخرى لا تقل حدة تعيشها بعض الأسر ولكنها لا تكون موضوع شكوى رسمية. وهذه المشكلات تتم معاينتها من قبل الأخصائيين الاجتماعيين العاملين بوحدة الحماية الأسرية عند قيامهم بأبحاثهم الاجتماعية وممارستهم لوظائفهم المهنية.

تبيّن من خلال الدراسة الميدانية أن الأسر المعنية بالمشاكل الأسرية الحادة في منطقة حائل تعاني، إلى جانب الإيذاء و العنف، من مظاهر تفكك أسري عديدة كالطلاق والانفصال، تليها بنسب متقاربة مشكلات التقاعس عن القيام بالمسؤوليات الأسرية (متابعة الأبناء، القيام بالشؤون الأسرية، غياب الأب أو الأم أو كليهما)، فضلا عن انعدام التواصل داخل الأسرة (التشتت، عدم الاجتماع، عدم التحاور)؛ وترتبط هذه الظواهر بمشكلات وصعوبات مادية (عدم إنفاق، عدم القدرة على تلبية الرغبات)؛ كما أنها ذات صلة بمحيط أسري غير سليم تتفاقم فيه المشكلات مع الأسرة الموسعة (الأهل و الأقارب).

كما أن الجانب السلوكي لا يقل خطورة عن بقية الجوانب، ذلك بأن الانحرافات السلوكية والجنسية جاءت بنسب متقاربة، مما يوحي بأن المشكلات الأسرية مركبة ومتشابكة، تتقاطع فيها الأنساق الاجتماعية والاقتصادية والسلوكية والعلائقية، وتبلغ حدها الأقصى في العنف والإيذاء فتخرج من الحيز الأسري المغلق لتصبح موضوع شكاوى رسمية.

جدول 2: تقدير حدة المشاكل الأسرية من قبل الأخصائيين الاجتماعيين (إسناد درجة من 1 ضعيف جدا إلى 10 مرتفع جدا)

م	المشكلة	متوسط تقدير الحدة
1	عنف جسدي (ضرب، تعنيف...)	9
2	عنف لفظي (سب، شتم....)	8
3	عنف نفسي (ترهيب، تنمر، تجاهل، سخرية...)	8.5
4	التقاعس عن المسؤوليات الأسرية (متابعة الأبناء، القيام بالشؤون الأسرية، غياب الأب أو الأم أو كليهما...)	7.5
5	انعدام التواصل داخل الأسرة (التشتت، عدم الاجتماع، عدم التحاور...)	7
6	المشاكل المادية (عدم إنفاق، عدم القدرة على تلبية الرغبات....)	7.5
7	المشاكل مع الأقارب (الأسرة الموسعة)	6
8	انحرافات سلوكية	6
9	مشاكل جنسية	5.5
10	تفكك أسري (الانفصال، طلاق، خلع...)	8

3.1.7. دوافع وأسباب متشابكة:

يعطينا تقدير الأخصائيين الاجتماعيين للدوافع الأساسية التي تقف وراء المشكلات الأسرية فكرة عامة عن البيئة الاجتماعية المهيأة لنشوب هذه المشكلات وتزايد حدتها وخطورتها. ويمكن تجميع هذه الدوافع وتصنيفها وترتيبها حسب الأهمية في المستويات التالية:

- المستوى الأول: الإيذاء والانحراف ويشمل العنف وتعاطي المخدرات.
- المستوى الثاني: الصعوبات والضغوطات المادية والمالية.
- المستوى الثالث: العوامل الاتصالية والمحيط الخارجي (وسائل التواصل الاجتماعي والجوال، المقاهي والاستراحات، وغيرها)
- المستوى الرابع: صعوبة تقبل تطور أوضاع المرأة ومكانتها في المجتمع، (عمل المرأة خارج البيت، قيادة المرأة للسيارة، استقلالية المرأة وتقلص تبعيتها للرجل).
- المستوى الخامس: بيئة أسرية موسعة غير سليمة: (تَدخُّل الأسرة الموسعة والأقارب والأصدقاء في شؤون الأسرة الداخلية، عدم التدخل بالحسنى للإصلاح والتوفيق، الصحبة السيئة.
- المستوى السابع: دوافع متفرقة غير ذات أهمية مقارنة بالدوافع الأساسية.

جدول 3: تقدير أهمية الدوافع لحدوث المشاكل الأسرية

م	الدوافع	تقدير الأهمية
1	المخدرات	7.5
2	الضغوطات المادية	7.5
3	استغلال مادي	5.5
4	غياب الأب وانشغاله	5
5	غياب الأم وانشغالها	5.5
6	الغيرة الزوجية	3.6
7	الخيانة الزوجية	5
8	تعدد الزوجات	4.6
9	الجوال ووسائل التواصل الاجتماعي	6.9
10	اختلاف في المستوى التعليمي	2.9
11	اختلاف في المستوى المهني	3.1
12	المقاهي	7.1
13	الاستراحات والشاليهات	6.8
14	تدخل خارجي (أفراد الأسرة الموسعة، الأصدقاء...)	6.3
15	عدم التدخل بالحسنى والإصلاح من قبل الأسرة الموسعة	5
16	الصحبة السيئة	6.7
17	الزواج المبكر	3.2
18	تأخر سن الزواج	2.6
19	انعدام الثقافة الجنسية	3.5
20	عمل المرأة خارج البيت	5.4
21	قيادة المرأة للسيارة	6.2
22	استقلالية المرأة	6.2
23	الملل والروتين	2.8

م	الدوافع	تقدير الأهمية
24	بعد مكان مهنة أحد الزوجين	2.3
25	السكن في القرى والبعد عن المدينة	3.3
26	عدم الإنجاب	1.5
27	مرض أحد الزوجين	1.8
28	إعاقة أحد الزوجين	2
29	وجود أبناء مرضى أو معاقين	3.2
30	العنف الأسري	8.2

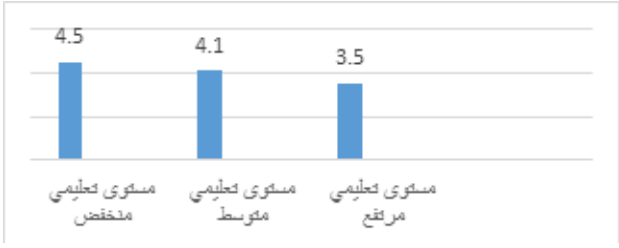
2.7. البيئة الأسرية المنتجة للمشكلات الأسرية:

7. 2. 1.متغير مستوى الدخل:

يتضح من خلال تشخيص الأخصائيين الاجتماعيين أن الأسر ذات الدخل المنخفض هي الأكثر تعرضا إلى المشاكل الأسرية، تليها الأسر ذات الدخل المرتفع، ثم الأسر ذات الدخل المتوسط، بما يؤكد أهمية المعطى الاقتصادي والمعيشي في نوعية الحياة الأسرية. غير أن التقارب النسبي بين النسب يسمح بالقول أنّ المشكلات الاجتماعية منتشرة في مختلف الشرائح الاجتماعية وإن تفاوتت نسبها.

1.1.7. متغير المستوى التعليمي:

تتزايد المشاكل الاجتماعية في الأسر ذات المستوى التعليمي المنخفض وتتقارب في ذلك مع الأسر ذات المستوى التعليمي المتوسط، وتنخفض نسبيا في الأسر ذات المستوى المرتفع.

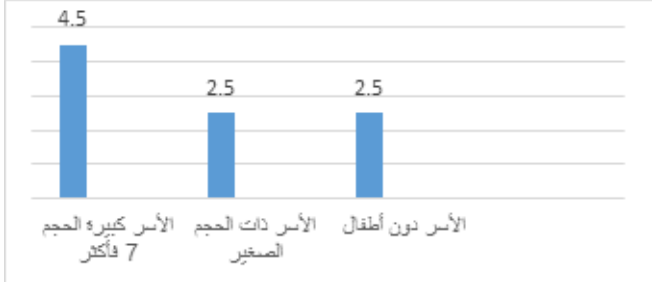


شكل 1: الأسر المعنية بالمشاكل الزوجية حسب متغير المستوى التعليمي

متغير المستوى التعليمي

7. 2. 2. متغير حجم الأسرة:

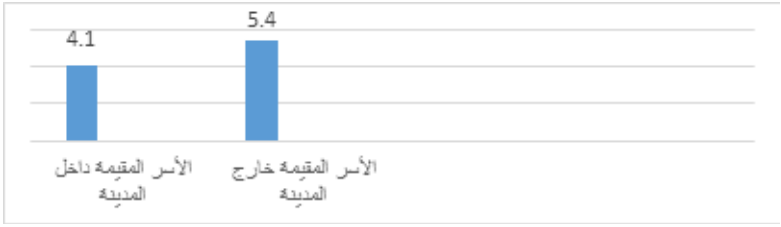
تزداد المشاكل الأسرية في الأسر كبيرة الحجم (٧ أفراد فأكثر) وتنخفض بشكل ملحوظ في الأسر ذات الحجم الصغير أو الأسر دون أطفال.



شكل 2: الأسر المعنية بالمشاكل الأسرية حسب متغير حجم الأسرة

7. 2. 4. متغير مكان الإقامة:

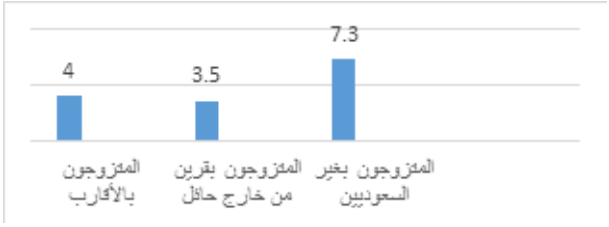
تزداد المشاكل الزوجية في الأسر المقيمة خارج المدينة.



شكل 3: الأسر المعنية بالمشاكل الأسرية حسب متغير مكان الإقامة

7. 2. 5. متغير القرابة والجنسية

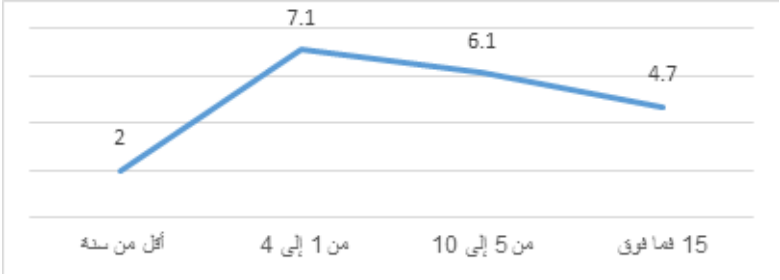
ترتفع المشاكل الأسرية في أوساط المتزوجين بغير السعوديات.



شكل 4: الأسر المعنية بالمشاكل الأسرية حسب متغيري القرابة والجنسية

7. 2. 6. تقدير فترة الزواج التي تتزايد فيها المشاكل الزوجية:

تبين تقديرات الأخصائيين الاجتماعيين أن المشاكل الأسرية تزداد في فترة الزواج التي تتراوح بين 4 و10 سنوات ثم تأخذ في الانخفاض.



شكل 5: فترة الزواج التي تتزايد فيها المشاكل الزوجية (بالسنة)

8. السمات العامة للمطلقين والمطلقات في منطقة حائل:

1.8. توزيع المطلقين حسب متغير المستوى التعليمي

تبين من خلال التحليل الاحصائي لمجموع الملفات التي تتوفر بها بيانات وعددها ٧٦ ملفا أنّ نسبة الطلاق ترتفع بشكل ملحوظ لدى أصحاب المستوى التعليمي الثانوي والجامعي.

جدول رقم 4: توزيع المطلقين حسب متغير المستوى التعليمي

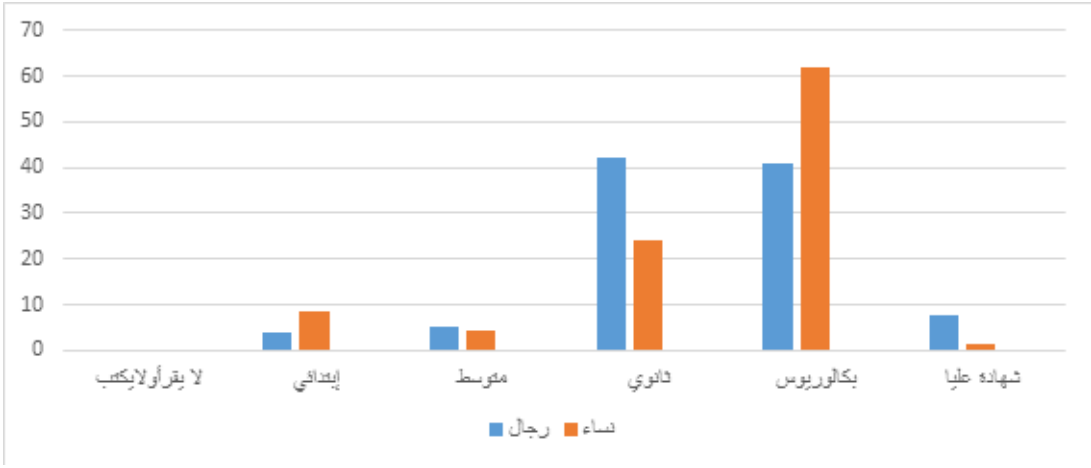
المستوى التعليمي	التكرار	٪
لا يقرأ ولا يكتب	-	-
ابتدائي	3	3.9
متوسط	4	5.3
ثانوي	32	42
بكالوريوس	31	41
شهادة عليا	6	7.8
المجموع	76	100

8. 2. توزيع المطلقات حسب متغير المستوى التعليمي:

تبين من خلال التحليل الإحصائي لمجموع الملفات التي تتوفر بها بيانات وعددها 71 ملفا أن نسبة الطلاق ترتفع بشكل ملحوظ لدى صاحبات المستوى الجامعي بنسبة 62% ثم صاحبات المستوى التعليمي الثانوي 24%

جدول رقم 5: توزيع المطلقات حسب متغير المستوى التعليمي

المستوى التعليمي	التكرار	٪
لا يقرأ ولا يكتب	-	-
ابتدائي	6	8.4
متوسط	3	4.2
ثانوي	17	24
جامعي	44	62
شهادة عليا	1	1.4
المجموع	71	100



شكل 6: مقارنة بين المطلقين والمطلقات حسب متغير المستوى التعليمي

متغير المستوى التعليمي

3.8. توزيع المطلقين حسب المهن:

تبين من التحليل الإحصائي لـ 79 ملفا تتوفر بها بيانات أنّ المطلقين يعملون أساسا في القطاع الحكومي بنسبة 71% في حين يستوعب القطاع الخاص 12.6% فقط.

جدول 7: توزيع المطلقين حسب متغير المهن

القطاع المهني	التكرار	٪
لا يعمل	2	2.5
قطاع حكومي	56	71
قطاع خاص (موظف)	6	7.6
صاحب أعمال حرة	10	12.6
متقاعد	5	6.3
عامل	–	–
المجموع	79	100

4. 8. توزيع المطلقات حسب المهن:

تبين من تحليل مجموع الملفات التي تتوفر بها بيانات وعددها 73 ملفا أن أغلب المطلقات هن من غير العاملات بنسبة 74% أي أنهن ربات بيوت؛ تأتي بعدهن فئة النساء العاملات بالقطاع الحكومي بنسبة 19%، رغم تمتعهن بمستوى تعليمي جيد وتفوقهن على الذكور بالحصول على تعليم جامعي.

جدول 8: توزيع المطلقات حسب متغير المهن

القطاع المهني	التكرار	٪
لا تعمل	54	74
قطاع حكومي	14	19
قطاع خاص (موظف)	4	5.5
صاحبة أعمال حرة	1	1.5
متقاعدة	0	0
عاملة	0	0
المجموع	73	100

5.8. المطلقون حسب متغير الدخل الشهري:

يتبين من خلال تحليل بيانات 36 ملفا تتوفر بها معلومات حول الدخل الشهري للمطلقين أنّ نسبة 44.4% يتراوح دخلهم الشهري بين 10 آلاف و 14 ألف ريال سعودي، تليها الفئة من ذوي الدخل بين 5 آلاف و9000 ريال سعودي بنسبة 33.5%، وتقل إلى مستوى 16.6% في الفئة ذات الدخل من 15 ألف إلى 20 ألف ريال سعودي.

جدول 9: توزيع المطلقين حسب متغير الدخل الشهري

المبلغ (بالألف ريال سعودي)	التكرار	٪
أقل من 5000	2	5.5
من 5000-9000	12	33.5
من 10000-14000	16	44.4
من 15000-20000	6	16.6
يفوق 20000	0	0
المجموع	36	100

8. 6. المطلقات حسب متغير الدخل الشهري:

تبين بشكل عام من البيانات المتوفرة في ١١ ملفا أن نسبة 64% من المطلقات هن من ذوات الدخل الشهري المتراوح بين 10 آلاف و14 ألف ريال سعودي، وتأتي بقية النسب في مستوى دخل أقل من 5 آلاف ريال؛ وبين 5 آلاف و9 آلاف ريال السعودي.

جدول 10: توزيع المطلقات حسب متغير الدخل الشهري

المبلغ (بالألف ريال سعودي)	التكرار	٪
أقل من 5000	2	18
من 5000-9000	2	18
من 10000-14000	7	64
من 15000-20000	0	0
يفوق 20000	0	0
المجموع	11	100

8. 7. توزيع المطلقين والمطلقات حسب مدة الزواج قبل حصول الطلاق:

تبلغ نسبة الطلاق ذروتها بين 1 و5 سنوات ثم تأخذ بالانحدار في مسطح يقع بين 6-10 سنوات مع انخفاض طفيف في الفترة بين 11-15 سنة؛ ثم تنحدر بسرعة ابتدأ من السنة 16 من الحياة الزوجية.

جدول رقم 11: توزيع المطلقين والمطلقات حسب متغير مدة الزواج

المدة بالسنة	التكرار	٪
أقل من سنة	4	5.5
من1 إلى 5	28	37.9
من6 إلى 10	19	25.7
من 11 إلى 15	16	21.6
من 16 إلى 20	5	6.7
فوق 20 سنة	2	2.6
المجموع	74	100

8.8. ملخص السمات العامة للمطلقين والمطلقات:

يمكن تلخيص السمات العامة للمطلقين والمطلقات على النحو التالي:

- من الفئات الحاصلة على مستوى عال من التعليم لا سيما لدى المطلقات اللواتي يتقدمن على الرجال في المستوى الجامعي.
- من الفئات العاملة بالقطاع الحكومي أساسا بالنسبة إلى الذكور.
- من ربات البيوت وغير العاملات بالنسبة إلى الإناث.
- من الفئات ذات الدخل المتراوح بين 10 آلاف و14 ألف ريال سعودي بدرجة أولى، تليها الفئات ذات الدخل المتراوح بين 5 آلاف و9 آلاف ريال سعودي.
- تبلغ نسبة الطلاق ذروتها في الفترة المتراوحة بين 1 إلى 5 أعوام ليبقى المنحنى مسطحا نسبيا من 6-10 أعوام ومن 11-15 عاما ثم ينحدر بشكل سريع بالتقدم في الحياة الزوجية.

9. مناقشة الاستنتاجات التأليفية الأساسية:

1.9. العنف خاصة منه الجسدي هو العامل الرئيس للنزاعات الأسرية المستعصية.

إنّ العنف الأسري ولا سيّما العنف الجسدي هو السبب الرئيس في المشاكل الأسرية المستعصية على الصلح والإصلاح، ومن ثمّ فهو أول أسباب الطّلاق. ويتوافق هذا الاستنتاج مع ما أثبتته الأبحاث على المستوى الوطني السعودي وعلى الصعيد الدولي التي أبرزت خطورة الايذاء والتعنيف على الحياة الاجتماعية؛ ونستدل هنا بشكل أساسي بـ:

أ. تقرير السجل الوطني السّعودي لحالات الإيذاء والإهمال في القطاع الصحي الصادر عن المجلس الصحي السعودي وبرنامج الأمان الأسري الوطني للعام 2020. فقد سجل التقرير الحقائق التالية:

- الارتفاع في الحالات المسجلة بالسجل الوطني لحالات الإيذاء والإهمال سنة 2020 مقارنة بسنوات 2017-2020 إذ شكلت حالات الإيذاء الجسدي ما نسبته 77% من الحالات وقد طالت أساسا الإناث بنسبة (96.5%) مقارنة بالذكور (3.5 %).
- شكلت حالات الإهمال النسبة الأكبر من حالات الإيذاء المسجلة بالنسبة إلى الأطفال؛ أمّا فيما يتعلق بالبالغين فقد مثلت النساء الضحية الأولى بنسبة (90.1%) مقارنة بالذكور (9.9%).
- تمثل النساء ضحايا العنف الجنسي النسبة الأكبر بنسبة 96.4% من الحالات يليهن الأطفال الذكور بنسبة 53.1% فالأطفال الإناث بنسبة 49.9 %.
- توزيع المعتدين بالنسبة إلى الأطفال: الأب 29.5%؛ الأمّ 25.9؛ كلا الوالدين 17.2%.
- توزيع المعتدين بالنسبة إلى البالغين: الزوج 74.2%؛ الزوجة 0.7%.
- المعتدي في الإيذاء الجنسي للأطفال: الأب 23.9%؛ غير محدد 34.2%.
- المعتدي في الإيذاء الجنسي للبالغين: الزوج 58.1%؛ الأب 9.3%؛ شخص غريب عن الأسرة 25.6%.

- المعتدي في إهمال الأطفال: الأب 26.4%؛ الأم 28.0%؛ كلا الوالدين 37.2%.
- المعتدي بالإهمال للبالغين: الزوج 71.9%؛ الزوجة 1.2%.
- المعتدي بالإيذاء النفسي: الزوج 58.19%؛ زوجة 0.0%؛ شخص غريب عن الأسرة 25.6%.

ب. تقرير الأمم المتحدة عن تقدم النساء في العالم 2019-2020، (United Nations Women, 2019).

أكد التقرير على:

- أنّ «العنف ضد النساء والفتيات منتشر في الأسرة حيث تجتمع السلطة الأبوية مع نزعات السيطرة على النساء والأطفال، ويمثل هذا العنف تمثيلًا صارخًا للجانب المظلم للحياة الأسرية»

- على الصعيد العالمي، تعرضت 17.8 % من النساء، ممن تتراوح أعمارهن بين 15 و49 عاما واللائي سبق لهن الاقتران بشريك، إلى العنف الجنسي و / أو الجسدي على يد شريك حميم في الأشهر 12 الماضية (عند إنجاز الاستقصاءات).

- يتخذ العنف ضد المرأة في الأسرة أشكالا عديدة من زواج الأطفال والزواج المبكر والقسري، وتشويه الأعضاء التناسلية للإناث إلى الاغتصاب الزوجي، والإكراه على الإنجاب، وإساءة معاملة كبار السن.

- للعنف داخل الأسرة عواقب وخيمة على صحة المرأة الجسدية والجنسية والإنجابية والعقلية.

- يؤدي عدم المساواة بين الجنسين إلى العنف في الأسرة من خلال الأعراف الاجتماعية التي تكرس هيمنة الذكور مقابل خضوع المرأة.

- خضوع المرأة هو نتيجة طبيعية لهيمنة الرجل وسيطرته، كما أنه دافع للعنف ضد المرأة في الأسرة في كثير من السياقات؛ إذ يُتوقع أن تكون الزوجة خاضعة لزوجها وأسرته. وتُعتَبر المرأة التي تعارض أو ترفض هذا الوضع زوجة خارجة عن سيطرة زوجها؛ وفي مثل هذه الحالات، قد يستخدم الرجال العنف كوسيلة لاستعادة نفوذهم.

- تنتشر المواقف الاجتماعية التي تقبل وتُطَبّع مع العنف ضد المرأة في الأسرة على نطاق واسع وهي متجذرة بعمق، بما في ذلك بين النساء أنفسهن؛ إذ تُظهر البيانات من مجموعة واسعة من البلدان أن ضرب الزوجة مقبول اجتماعيًا في العديد من السياقات، بما في ذلك عندما يُنظر إلى النساء على أنهن لا يوفين بالالتزامات الجنسية أو المنزلية المتوقعة، أو يقاومن بطريقة أخرى دور التبعية المسند إليهن.

2.9.ارتباط العنف الأسري وبخاصة العنف الجسدي بسلسلة من المشكلات الأسرية الناجمة عنه أو المتسببة به في بيئة أسرية ذات مستوى تعليمي واجتماعي واقتصادي منخفض.

ويمكن أن نستنتج من خلال تقدير حدة هذه المشكلات من قبل الاخصائيين الاجتماعيين أنه، إضافة إلى العنف، تتجشّم الأسر عناء وتبعات تفكك أسري ما فتئ يتمدد من أشكال الانفصال كالطلاق والهجر وغيرها. وهي ظواهر لا تقل أهمية لجهة الآثار السلبية عن الايذاء والتعنيف. وتترا هذه الظواهر في الترتيب مشكلات التقاعس عن القيام بالمسؤوليات الأسرية (متابعة الأبناء، القيام بالشؤون الأسرية، غياب الأب أو الأم أو كليهما)، فضلا عن ضعف التواصل داخل الأسرة أو انعدامه حتّى (التشتت، عدم الاجتماع، عدم التحاور، وغيرها). ولقد تبيّن أنّ هذه المشكلات كثيرا ما تغذيها أو تكون سببا فيها، مشكلات وصعوبات مادية (عدم إنفاق، عدم القدرة على تلبية الرغبات) أو مشكلات مأتاها علاقات المصاهرة والقرابة التي يرتبط بها الزوجان والتي تتسبب في احتقان العلاقات العائلية ومن ثمة العلاقات بين الزوجين فتتفاقم الخلافات مع الأسرة الموسعة.

والجدير بالذكر أنّ للسلوكيات التي يقترفها الزوجان خطورة لا تقل عن المشكلات السابقة، والقصد بذلك السلوكيات المنحرفة والمشكلات الجنسية. وليس معلوما في حقيقة الأمر ما إذا كانت هذه السلوكيات سببا للطلاق ولنزاعات الأسرية أم تبعات لها. لقد تأكّد من خلال دراسة الملفات أنّ المشكلات الأسرية المدروسة مشكلات مركبة ومتشابكة، ليس يفيد معرفيا عزلها عن البنى الاجتماعية والقرابية والثقافية وعن تأثير العامل الاقتصادي والعامل الذاتي /النفسي السلوكي. لذلك يُعتبر العنف والايذاء الأسري ظاهرة تخبر في نهاية التحليل باعتبارها ذروة النزاعات الأسرية، عن هشاشة داخلية للأسرة تتخذ تعبيرات مختلفة كالإهمال الاقتصادي أو اختلال توازن الأدوار والانتظارات المتبادلة بين الزوجين، والخرس الأسري وغيرها.

ولقد بينت الدراسة الميدانية أيضا أن البيئة الأسرية التي تتزايد فيها حدة المشاكل الأسرية تتسم بأنها ذات مستوى تعليمي واجتماعي واقتصادي منخفض.

يؤكد هذا الاستنتاج أنّ المشكلات الأسرية تبلغ ذروتها عندما ينشب العنف والإيذاء كنتيجة لتعطل قنوات التواصل والتفاهم،

وكتجسيم لانسداد أفق العيش المشترك، ومن ثمّ ترتفع حدة عوامل الخطورة كما تم تشخيصها في تقرير السجل الوطني السّعودي لحالات الإيذاء والإهمال في القطاع الصحي وكانت على النحو التالي:

جدول 12: ملخص لترتيب عوامل الخطورة المرتبطة بالعنف والإيذاء داخل الأسرة (المجلس الصحي السعودي وبرنامج الأمان الأسري الوطني، 2020)

عوامل الخطورة	بالنسبة إلى البالغين (الأزواج خصوصا)	بالنسبة إلى الأطفال
عوامل متعلقة بالضحية	1. عدم دعم أسر الضحية 2. العمر 3. الحالة الاقتصادية 4. أمراض نفسية	1. إهمال/ إيذاء سابق 2. مشاكل سلوكية
عوامل متعلقة بالمعتدي	1. جهل/ثقافة اجتماعية خاطئة 2. تعاطي المخدرات 3. أمراض واضطرابات نفسية	1. جهل/ثقافة اجتماعية خاطئة 2. صغر السن 3. تعاطي المخدرات
علاقات داخل الأسرة	1. ضعف المهارات الوالدية 2. الطلاق/الانفصال 3. كثرة عدد أفراد الأسرة (٦ فأكثر)	1. ضعف المهارات الوالدية 2. الطلاق / الانفصال 3. كثرة عدد أفراد الأسرة (٦ فأكثر)
عوامل بيئية محيطة	1. ثقافة اجتماعية خاطئة 2. الجهل بالأنظمة 3. ضعف المستوى المعيشي	1. ثقافة اجتماعية خاطئة 2. الجهل بالأنظمة 3. ضعف المستوى المعيشي.

3.9. المطلقون والمطلقات هم من الفئات المتعلمة من الشرائح العليا من الطبقة الوسطى في المجتمع، ومن حديثي الزواج.

تبين من خلال تشخيص الاخصائيين الاجتماعيين بمنطقة حائل أن البيئة الأسرية التي تكثر فيها المشكلات الأسرية، وتتزايد فيها عوامل الخطورة الناجمة عن العنف والايذاء هي بيئة ذات مستوى تعليمي واجتماعي واقتصادي منخفض. غير أن السمات الأساسية للمطلقين والمطلقات التي وردت في ملفات مركز «شمل» تظهر أن أغلب المطلقين حاصلون على مستوى تعليمي عال، وهم من مستوى اجتماعي واقتصادي يقع ضمن الخاصيات العامة للمجتمع السعودي من حيث ارتفاع متوسط الدخل وتوافر الخدمات الاجتماعية والمرافق المعيشية الملائمة.

هذا الاختلاف الظاهري بين تشخيص الاخصائيين ومضمون الملفات يدفع في اتجاه افتراض أنه رغم أهمية العوامل الاجتماعية والاقتصادية والبيئية في حدوث المشكلات الأسرية فإنها ليست المحدد الوحيد، فقد يتعلق الأمر من جهة أخرى بطبيعة الجانب العلائقي بين الزوجين؛ ذلك بأن الأسرة الحديثة أضحت «أسرة علائقية» وأعضاؤها متعلقون أكثر من أي وقت مضى بنوعية العلاقات الشخصية بينهم .(Déchaux, 2009)

ولقد صاغ بعض علماء الاجتماع الذين يؤكدون هذا الاتجاه مصطلح «الدورة الزوجية» التي تواجه تحديات الاستقرار الزوجي (Kaufmann, 2014) وظهر للوجود تخصص «علم اجتماع الزوجين» (Kaufmann, 2010).

وتركز المنظورات الحديثة في علم اجتماع الأسرة على دراسة التغيرات التي تطرأ على العلاقات الشخصية والزواج وأنماط العائلة، ومن ثمّ على مسألة تضارب المصالح بين الأسرة والعمل والحب وحرية السعي إلى تحقيق الأهداف الشخصية (متابعة المسار المهني أو التعليمي بعد الزواج والإنجاب مثلا)؛ فعلى الجانب النفسي «يتزوج الناس تلبية لنداء الحب، وتتراوح حياتهم على هذا الأساس بين الأمل والندم والمبادرة والمحاولة مرة أخرى، وتتصاعد حالات التوتر بين الرجل والمرأة على أمل الوصول ذات يوم إلى حالة الحب والاكتفاء» (غدنز، 2005: 263).

ويتجه عدد لا يستهان به من علماء الاجتماع إلى إعطاء أهمية أكبر لفكرة أن ما تشهده الأسرة من مشاكل وتغيرات يتجاوز العوامل والمحددات السائدة في المقاربات الاجتماعية ليسلط الضوء على طبيعة التوقعات بين الأزواج «فمصطلح العلاقة» الذي نستخدمه لوصف جانب من حياتنا الفردية الشخصية لم يدخل قيد الاستعمال في المجالات العامة إلا منذ عقود قليلة.

وغدا من الضروري عند استخدامنا هذا المصطلح في الحياة الفردية والشخصية أن ينطوي هذا المفهوم على بعدين رئيسيين هما أن تكون الصلة «حميمية» في طابعها، وأن تتضمن معنى «الالتزام»، أي أن تتميز بالتواصل والمشاركة الشعورية النشطة بين الأطراف المعنية» (غدنز، 2005: 251).

من هذه الوجهة لا يكفي الاقتصار على العوامل الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية والنفسية، على أهميتها، في تحليل المشكلات الأسرية ولاسيما الإيذاء والعنف الأسري، بل وجب الانتباه إلى العواطف المتناقضة التي تجمع بين الحب والكراهية في الوسط الأسري وهي كامنة ولا تبدو للعيان، ويكفي حدوث المشاجرات إلى نشوب مشاعر العداء الحادة، وقد تؤدي أحداث بسيطة وغير ذات قيمة إلى مشاحنات بين الزوجين « وتكون العبارة النابية أو حركة الجسم هي وسيلة التعبير الأقصر المتاحة للرجل للإعراب عن مشاعره» (غدنز، 2005: 269).

غير أن الجانب العلائقي العاطفي المقترن بالتوقعات التي يحملها الزوجان تجاه بعضهما البعض ضروري، ولكنه غير كاف، ونحتاج إلى تعزيزه بفكرة تعارض المصالح الفردية للمرأة على وجه الخصوص مع ضغوطات المحيط الأسري الثقافية والاقتصادية. ذلك بأن الزوجة تبقى الطرف الأضعف في الحلقة المفرغة التي تحيط بالحياة الزوجية التي يتجاذبها التعاون (التضامن والحب) من ناحية، والصراع (عدم المساواة والعنف) من ناحية أخرى. فمن هذه الوجهة الحياة الزوجية حيّز متناقض بالنسبة إليها إذ هي تمثل «إطار الحب والرعاية والتضامن ولكن أيضا قد تتحول إلى فضاء للتمييز والايذاء والاستضعاف» .(United Nations Women, 2019)

بناء على ما تقدم، يمكن القول إن الزوجة السعودية الجديدة متعلمة ومتفتحة على العالم، (على الأقل عبر وسائل التواصل الاجتماعي)، وتتسع أمامها باطّراد فرص المشاركة في الحياة العامة والاندماج المهني، غير أنها مازالت حبيسة أطر الوظائف التقليدية التي تحمّلها أعباء الحياة الأسرية والتوفيق بينها وبين أعباء العمل خارج البيت، وهذا هو حال أغلب النساء اليوم؛ فعلى الصعيد العالمي، تؤدي النساء ثلاثة أضعاف الرعاية غير مدفوعة الأجر في العمل المنزلي. كما أن العيش في منطقة ريفية، وفي أسرة فقيرة، والزواج وإنجاب الأطفال الصغار، كلها عوامل تزيد من أعباء عمل رعاية المرأة. هذا فضلا عن صعوبة استيعاب الذكور لاتساع مجالات مشاركة المرأة وحضورها الاجتماعي خارج جدران البيت المادية والاجتماعية.

وغالبًا ما تستند السياسات العامة إلى مفهوم «الأسرة المثالية»، وإلى التمثيلات النمطية للأدوار الخاصة بكلا الجنسين، مما يؤدي إلى تحيز وتمييز كبيرين على أساس النوع الاجتماعي، وإن كان ذلك غير مقصود في كثير من الأحيان. إن السياسات الاجتماعية بشكل عام تركز على مفهوم رب الأسرة الذكر الذي يتحمل مسؤولية إعالتها، وتحصر وظائف المرأة في القيام بالشؤون المنزلية، وبالتالي فإن هذه السياسات تؤدي إلى تهميش ملايين النساء اللائي يعملن خارج البيت وداخله، وإهمال غالبية النساء اللائي يعشن في أسر ممتدة أو وحيدة الوالد (United Nations Women, 2019

من هذه المنطلقات يميل البحث إلى التأكيد على أن ظاهرة الطلاق معقدة ومركبة، وهي بدون شك تلحق أضرارا جسيمة بالأبناء والبنات في الأسر المطلقة. غير أنه وجب النظر إليها من منظور «تجربة الحياة الزوجية» التي تختلف من زوجين إلى زوجين آخرين، ومن مجتمع إلى آخر. هنالك إفراط في التركيز على المحددات الاجتماعية والاقتصادية العامة وهي بلا ريب أساسية، غير أن حميمية الاقتران لها منطق وحراك خاص. الطلاق حل سيء في حال استحالة مواصلة الحياة الزوجية، وقد يكون خلاصا وبداية حياة جديدة أفضل للزوجين وللأبناء والبنات أيضا. ولقد أجمع أغلب المستجوبين في هذا البحث على أن الحياة مع زوج متعاط للمخدرات أو زوج عنيف لا حل لها سوى الانفصال.

من هذه الوجهة يكون من التعسف قراءة نسب الطلاق والإحصائيات غير المكتملة حوله على أنها مؤشرات لهشاشة تؤدي بالضرورة إلى تفكك الأسرة وفقدانها لنفوذها ووظائفها الأساسية التي تقوم بها منذ زمن بعيد. هنالك في علم الاجتماع منظورات حديثة تطرح فكرة «التفكك الزواجي» (Théry, 1993)، وتؤكد على أن الأسرة اليوم ليست أفضل أو أسوأ من أسرة الأمس، وأن العلاقات الأسرية بصفة عامة والعلاقات الزوجية بصفة أخص تتفاعل مع طبيعة التغير الاجتماعي وأنساقه المتحولة.

إن واقع الأسرة الحديثة واقع مُركّب ومتحوّل ويحتاج إلى دراسات وأبحاث طويلة الأمد تتابع الأفراد على امتداد حيز زمني طويل، وتساعد على توفير المعلومات والبيانات الإحصائية في تطورها وتغيرها المستمر. وإذا كانت الأسرة لبنة أساسية في عالمنا المتغير، وجب دعمها من خلال سياسات صديقة للأسرة لضمان تنمية الفرد ورفاهيته بما ينتج مجتمعات مسالمة ومزدهرة (United Nations Women, 2019)

10. توصيات الدراسة:

استنادا إلى خلاصات البحث ونتائجه، توصي الدراسة بـ:

- بناء مؤشر وطني سعودي خاص بالزواج والطلاق لتحليل النسب والمؤشرات الإحصائية.
- إحداث مرصد لمتابعة المشكلات الأسرية تتظافر داخله جهود الجهات الرسمية المعنية بالشؤون الاجتماعية، وجمعيات رعاية الأسرة، ومراكز البحث العلمي، والجهات الأمنية والعدلية والتعليمية والثقافية.

- دعم إدارات الحماية الأسرية بالباحثين الاجتماعيين ودعم تدريبهم المستمر.
- مزيد تطوير المقررات التي تهتم بالأسرة في برامج التعليم الجامعي.
- إنشاء آليات للوساطة وإدارة الأزمات الأسرية تقوم بدور وقائي واستباقي للحد من تصاعد حدة المشكلات الأسرية.

وفي نهاية هذا البحث نتقدم بالشكر والتقدير إلى عمادة البحث العلمي بجامعة حائل حيث أن «هذا البحث تم دعمه من قبل عمادة البحث العلمي بجامعة حائل – المملكة العربية السعودية» برقم (RD_21134).

المراجع:

أولاً– المراجع العربية

آل مقبل، أحمد بن ناصر عبد الله. (2021). تغير نمط الحياة الاجتماعية في الأسرة السعودية في ظل جائحة كورونا: دراسة مطبقة على الأسرة السعودية بمنطقة الرياض. مسالك للدراسات الشرعية واللغوية والإنسانية. العدد (10).407-458.

بدوي، عبد الرحمن عبد الله علي. (2017). «لمشكلات الأسرية التي تواجه الأسر السعودية المترددة على مراكز الاستشارات الاجتماعية: دراسة مسحية على المستشارين الاجتماعيين بمراكز الاستشارات الاجتماعية بمدينة الرياض. الفكر الشرطي. المجلد (26). العدد (102). 271-329.

البنك الدولي. (2022). قاعدة بيانات برنامج المقارنات الدولية. استرجع بتاريخ 2023/06/15 من الموقع الإلكتروني: https://data.albankaldawli.org/indicator/NY.GNP.PCAP.PP.CD

جريدة الوطن. (2022). ٧حالات طلاق في المملكة كل ساعة، 20 يناير 2022 استرجع بتاريخ 2023/06/15 من الموقع الإلكتروني: www.alwatan.com.sa/article/1098313

الجهني، منال سال ومحمد، إيمان محمد. (2021). التفكك الأسري وعلاقته بانحراف الأحداث من وجهة نظر الأخصائيين الاجتماعيين: دراسة ميدانية في دور الأحداث ومؤسسات رعاية الفتيات بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك عبد العزيز. جدة.

الحربي، بشاير عبدالحفيظ وآل سليم، مرام سعد ونصيف، خديجة عبد الله. (2020). اتجاهات الأسرة السعودية نحو الإرشاد الأسري: دراسة وصفية مسحية. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية. العدد (53). 36-88.

الحربي، خالد بن سليم بن سليم. (2020). العوامل الاجتماعية الدافعة لارتكاب الجرائم المرتبطة بالعنف في الأسرة السعودية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية. المجلد (13). العدد (1). 832-904.

رؤية السعودية 2030. (2023). التقرير السنوي، المملكة العربية السعودية. استرجع بتاريخ 2023/06/07 من الموقع الإلكتروني: www.vision2030.gov.sa/ar/

السريحي، حنان مساعد بن سعد. (2013). ثقافة العولمة وأثرها على ظاهرة الطلاق الوجداني في مصر والسعودية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية. المجلد (6). العدد (1). 195-202.

السكافي، فاتن أحمد. (2020). تكيف الأسرة مع الحجر الصحي المنزلي في زمن فيروس كورونا. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية. العدد (63). 9-30.

السلمي، عطية بن رويبح فلاح. (2020). جائحة كورونا وآثارها الاجتماعية على الأسرة: دراسة وصفية على عينة من الأسر السعودية بمدينة جدة. المجلة العلمية للخدمة الاجتماعية. دراسات وبحوث تطبيقية. المجلد (1). العدد (12). 74-100.

الشامان، أمل سلامة سمران والقرعان، جهاد سليمان محمد. (2014). مستوى التفكك الأسرى وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية لمنطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مؤتة. الكرك.

شلبي، عماد الدين عبد الحي ومحمد، محمد دسوقي حامد. (2020). الإسهامات المهنية للأخصائي الاجتماعي في مواجهة مشكلة التفكك الأسري: بحث مطبق على الأخصائيين الاجتماعيين بمراكز الاستشارات الأسرية بمكة المكرمة. مجلة الدراسات التاريخية والاجتماعية. العدد (42). 279-313.

غدنز، انتوني، بيردسال، كارين. (2005). علم الاجتماع، مع مدخلات عربية.[ترجمة وتقديم فايز الصُياغ]. بيروت: المنظمة العربية للترجمة.

القحطاني، علي بن عبد الله علي. (2020). الأسرة السعودية في زمن

الكورونا ما بين المحن والمنح. عـــالم التربية. العدد (71). الجزء (2). 158-177.

القحيز، محمد بن عبد الرحمن. (2020). العوامل الاقتصادية والتقنية للعنف في الأسرة السعودية. مجلـــة الآداب. المجلد (32). العدد (3). 83-105.

كريرى، عادل عبده والكناني، عبدالله أحمد. (2019). غياب الترابط الأسري وأثره في التحصيل الدراسي للأبناء: دراسة مطبقة على طلاب المرحلة الثانوية بالطائف. المجلـــة العربيـــة للعلـــوم الاجتماعيـــة. العدد (15). الجزء (3). 114-149.

كوشك، براءة صالح صديق. (2020). صراع الأجيال بين الآباء والأبناء وتأثيره على التماسك الأسري في الأسرة السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك عبد العزيز. جدة.

المجلس الصحي السعودي وبرنامج الأمان الأسري الوطني. (2020). تقرير السجل الوطني لحالات الإيذاء والإهمال في القطاع الصحي لعام 2020. استرجع بتاريخ 2023/06/10 من الموقع الإلكتروني: https://shc.gov.sa/Arabic/NationalCommittees/NC07/Pages/default.aspx

هيئة الإذاعة البريطانية، بي بي سي نيوز. (2022). ترندينغ 28 أكتوبر 2022 استرجع بتاريخ 2023/06/20 من الموقع الإلكتروني: www.bbc.com/arabic/tv-and-radio-63432570

هيئة الخبراء بمجلس الوزراء. (1992). النظام الأساسي للحكم. المملكة العربية السعودية. استرجع بتاريخ 2023/06/15 من الموقع الإلكتروني: https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/16b97fcb-4833-4f66-8531-a9a700f161b6/1#

هيئة الخبراء بمجلس الوزراء. (2022). نظام الأحوال الشخصية. المملكة العربية السعودية. استرجع بتاريخ 2023/06/15 من الموقع الإلكتروني: https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/4d72d829-947b-45d5-b9b5-ae5800d6bac2/1

الهيئة العامة للإحصاء (2017). مسح التعليم والتدريب لعام 2017. المملكة العربية السعودية. استرجع بتاريخ 2023/06/21 من الموقع الإلكتروني: www.stats.gov.sa/sites/default/files/nshr_ltlym_wltdryb_2017

الهيئة العامة للإحصاء (2020). المرأة السعودية شريك النجاح. تقرير خاص بمناسبة اليوم العالمي للمرأة 2020. المملكة العربية السعودية. استرجع بتاريخ 2023/06/24 من الموقع الإلكتروني: www.stats.gov.sa/sites/default/files/woman_international_day_2020AR

الهيئة العامة للإحصاء. (2018أ). مسح دخل وإنفاق الأسرة 2018. المملكة العربية السعودية. استرجع بتاريخ 2023/06/25 من الموقع الإلكتروني: www.stats.gov.sa/sites/default/files/nshr_msh_nfq_wdkhl_lsr_2018_nhyy_1-5-2019

الهيئة العامة للإحصاء. (2018ب). تقرير نتائج مسح صحة الأسرة 2018. المملكة العربية السعودية. استرجع بتاريخ 2023/06/25 من الموقع الإلكتروني: www.stats.gov.sa/sites/default/files/household_health_survey_2018.

الهيئة العامة للإحصاء. (2018ت). نشرة مسح الثقافة والترفيه الأسري. المملكة العربية السعودية. استرجع بتاريخ 2023/06/25 من الموقع الإلكتروني: www.stats.gov.sa/sites/default/files/bulletin_of_culture_and_household_entertainment_survey_2018ar .

الهيئة العامة للإحصاء. (2022). إحصاءات سوق العمل الربع الثاني من العام 2022. المملكة العربية السعودية. استرجع بتاريخ 2023/06/26 من الموقع الإلكتروني: www.stats.gov.sa/sites/default/files/LMS%20Q2_2022%20-%20AR_0.

الوذيناني، لينة شريم سليم. (2020). تأثير شبكات التواصل الاجتماعي على أساليب المعاملة الوالدية في الأسرة السعودية: دراسة تطبيقية على مجموعة من الأسر في مدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك عبد العزيز. جدة.

وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية. (2018). تمكين المرأة. استرجع بتاريخ 2022/12/11 من الموقع الإلكتروني:https://www.hrsd.gov.sa/ar/768464/services

وليامز، ريموند. (2005). الكلمات المفاتيح معجم ثقافي ومجتمعي.[ترجمة نعيمان عثمان، مراجعة محمد بريري]. القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة.

health_survey_2018.pdf

alhay'a al'aama lali'ihsaa'. (2018, ta). nashra mash aththaqaafa wattarfeeh al'asree. almamlka al'arbya assa'oudya https://www.stats.gov.sa/sites/default/files/bulletin_of_culture_and_household_entertainment_survey_2018ar.pdf .

alhay'a al'aama lali'ihsaa'. (2022). 'ihsaa'at sawq al'aml arrab' aththaanee man al'aam 2022. almamlka al'arbya assa'oudya https://www.stats.gov.sa/sites/default/files/LMS%20Q2_2022%20-%20AR_0.pdf

aljahnee, manaal saal wamhmd, eamaan mahmd. (2021). attafkk al'asree wa'laaqth baanhraaf al'ahdaath man wajha nadhr al'akhsaa'iyeen alaajtmaa'yeen: daraasa maydaanya fee dawr al'ahdaath wamu'ssaat ra'aya alfatyaat baalmmlka al'arbya assa'oudya. rasaala maajsteer ghayr manshoura. jaam'a almalk 'abd al'azeez. jada.

almajls assahee assa'oudee wabrnaamj al'amaan al'asree alwatnee. (2020). taqreer assajl alwatnee lahaalaat al'iyzhaa' waali'ihmaal fee alqataa' assahee la'am 2020 https://shc.gov.sa/Arabic/NationalCommittees/NC07/Pages/default.aspx

alqaheez, mahmd ban 'abd arrahmn. (2020). al'awaaml alaaqtsaadya wattaqnya lal'nf fee al'asra assa'oudya. majla al'aadaab. almajld (32). al'add (3). 83-105.

alqahtaanee, 'alee ban 'abd Allah 'alee. (2020). al'asra assa'oudya fee zamn alkawrounaa maa bayn almahn walmanh. 'aalm attarbya. al'add (71). aljaz' (2). 158-177.

alwazheenaanee, layna shareem saleem. (2020). "ta'theer shabkaat attawaasl alaajtmaa'ee 'alaa 'asaaleeb alma'amla alwaaldya fee al'asra assa'oudya: daraasa tatbeeqya 'alaa majmou'a man al'asr fee madeena maka almakrma. rasaala maajsteer ghayr manshoura. jaam'a almalk 'abd al'azeez. jada.

ashshaamaan, 'aml salaama samraan walqar'an,

Arabic references:

'aal maqbl, 'ahmd ban naasr 'abd Allah. (2021). tagheer namt alhayaa alaajtmaa'ya fee al'asra assa'oudya fee dhal jaa'iha kawrounaa: daraasa matbqa 'alaa al'asra assa'oudya bamntqa arrayaad. masaalk laldraasaat ashshar'ya wallaghouya waali'insaanya. al'add (10).407 - 458.

albank addawlee. (2022). qaa'da bayaanaat barnaamj almaqaarnaat addawlya https://data.albankaldawli.org/indicator/NY.GNP.PCAP.PP.CD

alharbee, bashaayr 'abdulhafeedh wa'al saleem, maraam sa'd wanseef, khadeeja 'abd Allah. (2020). atjaahaat al'asra assa'oudya nahou al'irshaad al'asree: daraasa wasfya mashya. almajla addawlya lal'loum attarbouya wannafsya. al'add (53). 36-88.

alharbee, khaald ban saleem ban saleem. (2020). al'awaaml alaajtmaa'ya addaaf'a laartkaab aljaraa'im almartbta baal'nf fee al'asra assa'oudya. majla jaam'a 'am alqaraa lal'loum alaajtmaa'ya. almajld (13). al'add (1). 832-904.

alhay'a al'aama lali'ihsaa' (2017). mash atta'leem wattadreeb la'am 2017. almamlka al'arbya assa'oudya https://www.stats.gov.sa/sites/default/files/nshr_ltlym_wltdryb_2017.pdf

alhay'a al'aama lali'ihsaa' (2020). almara'a assa'oudya shareek annajaah. taqreer khaas bamnaasba alyawm al'aalmee lalmra'a 2020. almamlka al'arbya assa'oudya https://www.stats.gov.sa/sites/default/files/woman_international_day_2020AR.pdf*

alhay'a al'aama lali'ihsaa'. (2018, 'a). mash dakhl wa'infaaq al'asra 2018. almamlka al'arbya assa'oudya https://www.stats.gov.sa/sites/default/files/nshr_msh_nfq_wdkhl_lsr_2018_nhyy_1-5-2019.pdf

alhay'a al'aama lali'ihsaa'. (2018, ba). taqreer nataa'ij mash saha al'asra 2018. almamlka al'arbya assa'oudya https://www.stats.gov.sa/sites/default/files/household_

4833-4f66-8531-a9a700f161b6/1#

hay'a alkhabraa' bamjls alwazraa'. (2022). nadhaam al'ahwaal ashshakhsya. almamlka al'arbya assa'oudya https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/4d72d829-947b-45d5-b9b5-ae5800d6bac2/1

jareeda alwatn. (2022). 7haalaat talaaq fee almamlka kal saa'a, 20 yanaayr 2022 https://www.alwatan.com.sa/article/1098313

kareeraa, 'aadl 'abdh walkanaanee, 'abdullah 'ahmd. (2019). ghayaab attaraabt al'asree wa'thrh fee attahseel addaraasee lala'bnaa': daraasa matbqa 'alaa talaab almarhla aththaanouya baaltaa'if. almajla al'arbya lal'loum alaajtmaa'ya. al'add (15). aljaz' (3). 114-149.

kawshk, baraa'a saalh sadeeq. (2020). saraa' al'ajyaal bayn al'aabaa' waala'bnaa' wata'theerh 'alaa attamaask al'asree fee al'asra assa'oudya. rasaala maajsteer ghayr manshoura. jaam'a almalk 'abd al'azeez. jada.

ra'ya assa'oudya 2030 la'am 2022. (2023). attaqreer assanwee, almamlka al'arbya assa'oudya https://www.vision2030.gov.sa/ar/

shalbee, 'amaad addayn 'abd alhay wamhmd, mahmd dasouqee haamd. (2020). al'ishaamaat almahnya lala'khsaa'ee alaajtmaa'ee fee mawaajha mashkla attafkk al'asree: bahth matbq 'alaa al'akhsaa'iyeen alaajtmaa'yeen bamraakz alaaschaaraat al'asrya bamka almakrma. majla addaraasaat attaareekhya walaajtmaa'ya. al'add (42). 279-313.

walyaamz, raymound. (2005). alkalmaat almafaateeh ma'jm thaqaafee wamjtm'ee. tarjma na'eemaan 'athmaan, maraaj'a mahmd bareeree. alqaahra, almajls al'a'laa lalthqaafa.

wazaara almawaard albashrya wattanmya alaajtmaa'ya. tamkeen almara'a. (alaastrjaa' bataareekh 11-12-2022) https://hrsd.gov.sa/ar/services/768464

jahaad saleemaan mahmd. (2014). mastou attafkk al'asraa wa'laaqth baalkfaa'a alaajtmaa'ya ladaa 'ayna man taalbaat almarhla aththaanouya lamntqa tabouk baalmmlka al'arbya assa'oudya. rasaala maajsteer ghayr manshoura. jaam'a ma'ta. alkark.

assakaafee, fatn 'ahmd. (2020). takeef al'asra ma' alhajr assahee almanzlee fee zamn fayrous kawrounaa. majla jayl al'aloum al'insaanya walaajtmaa'ya. al'add (63). 9-30.

assalmee, 'atya ban raweebh falaah. (2020). jaa'iha kawrounaa wa'athaarhaa alaajtmaa'ya 'alaa al'asra: daraasa wasfya 'alaa 'ayna man al'asr assa'oudya bamdeena jada. almajla al'almya lalkhdma alaajtmaa'ya. daraasaat wabhouth tatbeeqya. almajld (1). al'add (12). 74-100.

assareehee, hanaan masaa'd ban sa'd. (2013). thaqaafa al'awlma wa'thrhaa 'alaa dhaahra attalaaq alwajdaanee fee masr wassa'oudya. majla jaam'a 'am alqaraa lal'loum alaajtmaa'ya. almajld (6). al'add (1). 195-202.

badwee, 'abd arrahmn 'abd Allah 'alee. (2017). "lamshklaat al'asrya allatee tawaajh al'asr assa'oudya almatrdda 'alaa maraakz alaaschaaraat alaajtmaa'ya: daraasa mashya 'alaa almaschaareen alaajtmaa'yeen bamraakz alaaschaaraat alaajtmaa'ya bamdeena arrayaad. alfakr ashshartee. almajld (26). al'add (102). 271-329.

ghadnz, antounee, bayrdsaal, kaareen. (2005). 'alm alaajtmaa' (ma' madkhlaat 'arbya). tarjma watqdeem fayz assuyaagh. bayrout, almandhma al'arbya laltrjma.

hay'a al'izhaa'a albareetaanya, bay bay say nayouz. (2022). tarndeengh 28 'aktoubr 2022 https://www.bbc.com/arabic/tv-and-radio-63432570

hay'a alkhabraa' bamjls alwazraa'. (1992). annadhaam al'asaasee lalhkm. almamlka al'arbya assa'oudya https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/16b97fcb-

Friedan, B. (1963). The Feminine Mystique, W . W. Norton. New York. https://nationalhumanitiescenter.org/ows/seminars/tcentury/FeminineMystique.pdf

Kaufmann, J. (2014). Le cycle conjugal: Chapitre IV. Dans: Jean-Claude Kaufmann éd., Sociologie du couple (pp. 58-84). Paris, Presses Universitaires de France.

Kaufmann, Jean-Claude (2010) , Sociologie du couple. Paris, Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? »,. DOI : 10.3917/puf.kaufm.2010.01

Kazzaz, Y. M., Al-Ameer, K. M., Al-Ahmari, R. A., Househ, M., & El-Metwally, A. (2019). The epidemiology of domestic violence in Saudi Arabia: a systematic review. International journal of public health, 64(8), 1223–1232. https://doi.org/10.1007/s00038-019-01303-3

Parsons, T., & Bales, R. F. (Eds.) (1955). Family, socialization and interaction process. New York: Free Press. https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/referencespapers.aspx?referenceid=167957

Roussel, L. (1989). La famille incertaine. Odile Jacob.Paris.

Rubio V., 2006 « La famille et la sociologie de la famille selon Georg Simmel », Recherches familiales, La famille : entre production de santé et consommation de soins, 3, 137-148.

Shamekh,A.A (1977). Bedouin settlements. Ekistics, 43(258), 249–259. http://www.jstor.org/stable/43618835

Simmel G, Plard, H. (1989). “Fragments d’une philosophie de l’amour, 1907” Les Cahiers du GRIF, n°40, 1989. Georg Simmel. pp. 87-90. doi : 10.3406/grif.1989.1788 http://www.persee.fr/doc/grif_0770-6081_1989_num_40_1_1788

Simmel, G. (1998). On the Sociology of the Family. Theory, Culture & Society, 15(3–4),

ثانياً– المراجع الإنجليزية

Al-Dabbagh, M & Gargani, G. (2018) . “Saudi Arabia”. In. Arab Family Studies: Critical Reviews. Edited by Suad Joseph. Syracuse University Press. 275-294. https://doi.org/10.2307/j.ctt1pk860c.22

Altorki, S. (1986). Women in Saudi Arabia: Ideology and Behavior among the Elite. New York, Columbia Univ Press.

Ambert, Anne-M. (2009). Divorce: Facts, Causes and Consequences, Vanier Institute of the Family, Ottawa, Ont. https://web.archive.org/web/20090205133053/http://vifamily.ca/library/cft/divorce_05.pdf

Bourdieu, P.(1993). “À propos de la famille comme catégorie réalisée”. Actes de la recherche en sciences sociales. Vol. 100, pp. 32-36; doi : https://doi.org/10.3406/arss.1993.3070 https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1993_num_100_1_3070

Cole, D.P. (1975). Bedouin of the Empty Quarter. Chicago, IL: Aldine Publishing Co. https://www.routledge.com/Bedouins-of-the-Empty-Quarter/Cole/p/book/9780202363578

De Singly, F. (2007). Sociologie De la famille contemporaine. Armand Colin, PARIS, https://www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2010-1-page-240.htm

Déchaux, J. (2009). Sociologie de la famille. Paris, La Découverte. https://doi.org/10.3917/dec.decha.2009.01 https://www.cairn.info/sociologie-de-la-famille--9782707158031.htm

Durkheim, É.(1888) . Introduction à la sociologie de la famille. Un document produit en version numérique par Jean-Marie Tremblay, Dans le cadre de la collection: “Les classiques des sciences sociales” Site web: http://www.uqac.uquebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html

283–293. https://doi.org/10.1177/0263276498015003014

Théry, I. (1993). Le Démariage: Justice et vie privée. Odile Jacob. https://www.cairn.info/le-demariage--9782738102096.htm

United Nation Habitat. The United Nations Human Settlements Program. https://unhabitat.org/saudi-arabia

United Nations Women. United Nations Entity for Gender Equality and the Empowerment of Women (2019). Families in a changing world. Progress of The World's Women 2019–2020. USA. https://www.unwomen.org/sites/default/files/Headquarters/Attachments/Sections/Library/Publications/2019/Progress-of-the-worlds-women-2019-2020-en.pdf

آيات انشراح الصّدر سياقاتها وأسرارها البلاغية

The Verses on Cheerfulness Its Contexts and Rhetorical Secrets

د. بخيت بن حمود السّناني

الأستاذ المساعد بقسم الأدب والبلاغة بكلّية اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

Dr Bakheet bin Hamoud Al-Sinani

Assistant Professor of Rhetorics at the Faculty of Arabic Language
at the Islamic University of Madinah

(قُدم للنشر في 28/ 09/ 2023، وقُبل للنشر في 25/ 10/ 2023

الملخص

يعنى هذا البحث بتتبع السّياقات المتنوعة لآيات انشراح الصّدر، والرّبط بين موضوعاتها وسياقاتها، ومحاولة استجلاء الأسرار البلاغية فيها، وقد بنيت الدّراسة على: مقدّمة، وتمهيد، ومبحثين، أعقبتهما خاتمة، وجاءت المقدمة محتوية على: أهمية البحث، وأسباب اختياره ودوافعه، والدّراسات السّابقة فيه، ومنهجه وخطته، ثم التّمهيد وقد عرفت فيه بانشراح الصّدر، والآيات التي ورد فيها، كما تحدثت فيه عن مفهوم السّياق، ثم المبحث الأول وتحدثت فيه عن سياقات آيات انشراح الصّدر، ثم المبحث الثّاني الذي خصَّصته للحديث عن الأسرار البلاغية في هذه الآيات الكريمة، لتأتي الخاتمة مشتملة على أهم النتائج والتّوصيات، ثم الفهارس الفنيّة. وقد انتهت الدّراسة إلى جملة من النّتائج أهمّها؛ أن جميع آيات انشراح الصّدر وردت في سورة مكيّة؛ إذ ارتبط انشراح الصدر بسلامة العقيدة ونور الإيمان والهدى، كما أنّ الأسلوب الحواريّ كان حاضرًا في هذه الآيات، واتخذ أشكالًا وصورًا متعددة تناسب السّياقات المتنوعة التي وردت فيها.

الكلمات المفتاحية: انشراح الصّدر، البلاغية، سياقات.

Abstract

This study attended to the tracking of the various contexts of the verses of cheerfulness, and relating them to their topics and contexts, and an attempt to reveal their rhetorical secrets. The study is made up of an introduction, a preface, and two topics followed by the conclusion. The introduction includes the importance of the research and the reasons for choosing it and the motivation, and the previous studies, and the methodology and the plan. Then the preface which discussed the definition of cherfullness, and the verses where it was mentioned. Then the first topic which discussed the contexts of cherfullness, and the second topic on the rhetorical secrets of these Qur'anic verses, and the conclusion includes the most significant findings and recommendations, then the technical indexes. The research concluded on a number of findings, the most important of which include: that all the verses of cheerfulness were revealed in the Meccan chapters, due to the connection between cheerfulness and the purity of creed and the light of belief and guidance, and that the dialogue approach was very clear in the verses, and it took various dimensions and forms that suit the various contexts where they were mentioned.

Keywords: Cheerfulness, Rhetorical, Contexts.

المقدّمة:

الحمد لله الذي نزّل الفرقان على عبده ليكون للعالمين نذيرًا، وتحدّى به أهل الفصاحة وسادة البيان وجهابذة اللّسان، فسلموا له مذعنين، وعجزوا عن الإتيان بمثله أجمعين.

والصّلاة والسّلام على أفصح العرب لسانًا، وأبلغهم بيانًا، خاتم الأنبياء والمرسلين، وسيد الأولين والآخرين؛ نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم تسليمًا كثيرًا إلى يوم الدّين؛ أمّا بعد:

فإنّ أشرف ما يشتغل به المشتغلون، ويتنافس فيه المتنافسون؛ طلب العلم والسّعي في تحصيله، وإنّ أجلّ العلوم وأشرفها ما يتعلق بكتاب الله، وبيان إعجازه، واستخراج كنوزه، واكتشاف أسراره، وسبر أغواره؛ لذا فقد نالت البلاغة منزلة عالية بين العلوم، ذلك أن العلم يشرف بشرف مدوّنته وما يبحث فيه، ومن هذا استمدّت البلاغة فضيلتها وشرفها وعزّ مكانتها.

إن دراسة بلاغة القرآن الكريم علم عظيم النّفع شريف القدر، عُني به علماء العربية قديمًا وحديثًا، على اختلاف مشاربهم، وتنوع معارفهم، كلٌ آخذٌ منه بطرف، فالمفسر له فيه مدخل، والفقيه له منه نصيب، والأصولي له منه سهم، وقد نص الزّمخشري على ذلك فقال: «ولا يغوص على شيء من تلك الحقائق إلا رجل قد برع في علمين مختصين بالقرآن، وهما علم المعاني وعلم البيان؛ وتمهل في ارتيادهما آونة، وتعب في التنقير عنهما أزمنة، وبعثته على تتبع مظانهما همة في معرفة لطائف حجة الله، وحرص على استيضاح معجزة رسول الله، بعد أن يكون آخذاً من سائر العلوم بحظ» (الزمخشري، 1427: 1/2).

إن علم البلاغة هو العلم الذي يكشف أسرار التّعبير، وخصائص النّظم العظيم في آيات الذكر الحكيم، وأسلوب القرآن الكريم ذروة البلاغة، وغاية الفصاحة، فهو النموذج الأسمى والغاية القصوى للبيان، فلا نظم يدانيه أو يقترب منه، وقد تعدّدت الأساليب وتنوعت في هذا الكتاب البديع، فبلغ الغاية في مطابقة الكلام لمقتضى المقام، على تعدّد الأحوال، وتغير الأزمان، قال الرّماني: «فأما البلاغة فهي على ثلاث طبقات: منها ما هو في أعلى طبقة، ومنها ما هو في أدنى طبقة، ومنها ما هو في الوسائط بين أعلى طبقة وأدنى طبقة، فما كان في أعلاها طبقة فهو معجز، وهو بلاغة القرآن» (الرّماني، 1976: 75).

وللقرآن أساليب عظيمة، وعبارات دقيقة يعجز الناظر فيها عن أن يحصيها، أو يستقصيها، قال الزّركشي عند حديثه عن أساليب القرآن وفنونه البليغة: «اعلم أن هذا علم شريف المحل، عظيم المكان، قليل الطلاب، ضعيف الأصحاب، ليست له عشيرة تحميه، ولا ذوو بصيرة تستقصيه، وهو أرقّ من الشّعر، وأهول من البحر، وأعجب من السحر، وكيف لا يكون وهو المطّلع على أسرار القرآن العظيم، الكافل بإبراز إعجاز النظم المبين؛ ما أودع من حسن التأليف وبراعة التركيب، وما تضمنه في الحلاوة، وجلله في رونق الطلاوة، مع سهولة كلمه وجزالتها وعذوبتها وسلاستها، ولا فرق بين ما يرجع الحسن إلى اللفظ أو المعنى» (الزركشي، 1376: 382/2).

وإن من الأساليب الدّقيقة والتّراكيب العجيبة في كتاب الله عزّ وجل ما ورد في آيات انشراح الصّدر، فقد جاءت في سياقات متنوعة، فكانت الغاية في الإعجاز والبلاغة والبيان، فأردت في هذه الدّراسة أن أستجلي سياقاتها وأسراها البلاغية، فكان عنوان الدّراسة:(آيات انشراح الصّدر سياقاتها وأسرارها البلاغية).

منهج البحث وخطّته:

المنهج الذي اعتمدت عليه هو المنهج الوصفي التّحليليّ مستعينًا بالمنهج الاستقرائي، منطلقًا من مبدأ بلاغّي، سياقيّ، حيث استقراء المواطن المتنوعة وربطها بمقاماتها، وسياقاتها الخاصّة والعامة التي وردت فيها، ثم تحليل الآيات تحليلًا يعين في استجلاء بعضًا من أسرارها البلاغية.

خطّة البحث:

تتألف خطّة هذا البحث من مقدمة وتمهيد ومبحثين، ثمّ خاتمة، وفهرس للمصادر والمراجع، وقد رسمت خطّته على النّحو التّالي:

1-**المقدّمة**: وتشتمل على أهمّية الموضوع، وأسباب اختياره، والدّراسات السّابقة.

2-**التّمهيد**: مصطلحات العنوان:(مفهوم انشراح الصّدر، والآيات التي ورد فيها، ومفهوم السّياق)

3-**المبحث الأوّل**: سياقات آيات انشراح الصّدر.

4-**المبحث الثّاني**: الأسرار البلاغية في آيات انشراح الصّدر.

5-**الخاتمة**: وتشتمل على جملة من النتائج والتّوصيات.

6-الفهارس.

1-أهمية الموضوع، وأسباب اختياره، وأهدافه:

تأتي أهميّة هذا الموضوع من أهمية مادته التي يدرسها، فهو مرتبط بكتاب الله عز وجل يستمدّ مادته من آياته وتجلياتها، وقد تضافرت جملة من الأمور دفعتني لهذه الدّراسة أبرزها؛ خدمة كتاب الله عزّ وجل وتدبر آياته، وفهم مدلولاتها الصّحيحة، كما أن لطرافة الموضوع لها أثر كبير في اختياره، فلم أطلع على دراسة

بلاغية متخصصة أفردت هذه الآيات بدراسة جامعة لها في موطن واحد، ثم إن دراسة أساليب القرآن مبحث شائق، فيه يكمن الإعجاز، وبه تستبين البلاغة والبيان.

وقد قصدت تحقيق عدد من الأهداف أبرزها الآتي:

١-تسليط الضوء على السّياقات المتنوعة التي وردت فيها آيات انشراح الصّدر، وعلاقتها بتلك السياقات، وكيف طابقت تراكيبها مقتضيات الأحوال التي جاءت فيها.
٢-الوقوف على الأسرار البلاغية المعجزة، والسّمات التركيبية المبهرة، وبيان ما احتوته هذه الآيات من قدرات تأثيرية وإقناعية. استجلاء الرّوابط الدّقيقة بين هذه الآيات، وسياقاتها، ودقائق تعابيرها.

2- مشكلة الدّراسة:

تحاول هذه الدّراسة استجلاء السّياقات التي وردت فيها آيات انشراح الصّدر في القرآن الكريم، والكشف عن الأسرار البلاغية الكامنة وراء ما فيها من مفردات وتراكيب وصور وبديع، وكيف طابقت مقتضيات الأحوال المتنوعة.

3-الدّراسات السّابقة:

لم أجد فيما وقفت عليه بحثًا أفرد هذه الآيات بدراسة سياقية بلاغية، غير أني قد وقفت على دراسة تفسيرية موضوعية بعنوان: (آيات ضيق الصّدر وانشراحه في القرآن الكريم دراسة موضوعية؛ للدّكتور: محمد طالب مدلول)، ودراسة الباحث الكريم تختلف عن دراستي منهجًا وموضوعًا، فدراستي تتخذ من التّحليل البلاغي السّياقي منهجًا، وأمّا الدّراسة الأخرى فتعتمد المنهج التّفسيري الموضوعيّ، كما أن خطة دراسته تختلف عن خطة هذه الدّراسة، وقد اقتصرت تلك الدّراسة على ذكر أسباب انشراح الصّدر في القرآن الكريم وفصلت الحديث فيها، ولا يعني هذا عدم إفادتي منها، فقد اطلعت عليها وحاولت الإفادة من مقدماتها ونتائجها التي وردت فيها.

التّمهيد: مفهوم انشراح الصّدر، والآيات التي ورد فيها:

في هذا التّمهيد سأعرف بالمصطلحات والمفاهيم الواردة في عنوان الدّراسة وذلك على النّحو التّالي:

1-مفهوم انشراح الصّدر:

معنى الشّرح: تدور مادة (ش ر ح) في اللّغة حول معان؛ منها: البيان والتّوضيح والكشف، والشّق والتّوسع، قال الخليل: «الشّرح: السّعة، والشّرح: البيان، اشرَحْ أيْ: بيّنْ» (الفراهيدي، د ت: ٩٣/٣)، وقال صاحب الجمهرة: «الشّرح من قولهم: شرحت لَك الأمر أشرحه شرحًا؛ إذا أوضحته وكشفته، والشريحة من اللّحم، القطعَة المرقّقة، والجمع شرائح، وكل قطعة من اللّحم فهي شرحة وشريحة» (الأزدي، 1987: 513/1)، «والشرح، الكشف؛ يقال: شرح فلان أمره أي، أوضحه، وشرح مسألة مشكلة، بينها، وشرح الشيء يشرحه شرحًا، وشرحه، فتحه وبينه وكشفه، وكل ما فتح من الجواهر، فقد شرح أيضا، تقول: شرحت الغامض؛ إذا فسرته» (ابن منظور، 1414: 497/2).

معنى الصّدر: «الصدر، أعلى مَقْدِم كل شيء وأوله، حتى إنهم ليقولون: صدر النّهار والليّل، وصدر الشّتاء والصّيف وما أشبه ذلك، وصدر القناة؛ أعلاها، وصدر الأمر؛ أوله، وصدر كل شيء، أوله، وكل ما واجهك، صدر، وصدر الإنسان مذكر، وجمعه، صدور، ولا يُكسَّر على غير ذلك، وقوله عز وجل ﴿وَلَٰكِن تَعْمَى ٱلْقُلُوبُ ٱلَّتِي فِي ٱلصُّدُورِ﴾» (ابن منظور، 1414: 445/4).

مفهوم تركيب (انشراح الصّدر)؛«شرح الصّدر وانشراحه، توسعه لقبول الخير، قال الله -عز وجل-:﴿فَمَن شَرَحَ ٱللَّهُ صَدْرَهُۥ لِلْإِسْلَٰمِ﴾ أي، وسعه فاتسع لقبول الخير» (الفراهيدي، د ت: 93/3)، وقال الرّاغب الأصفهاني: «أصل الشرح: بسط اللحم ونحوه، شرح الصدر أي، بسطه بنور إلهي وسكينة من جهة الله وروح منه» (الراغب الأصفهاني، 1412: 449)؛ إذن انشراح الصّدر بالأمر؛ هو انفتاحه وانبساطه وقبوله.

2-آيات انشراح الصّدر في القرآن الكريم:

وردت آيات شرح الصّدر في القرآن الكريم بمختلف اشتقاقاتها في خمسة مواطن، على النّحو التالي:

1-الآية: (125) من سورة الأنعام: ﴿فَمَن يُرِدِ ٱللَّهُ أَن يَهْدِيَهُۥ يَشْرَحْ صَدْرَهُۥ لِلْإِسْلَٰمِ وَمَن يُرِدْ أَن يُضِلَّهُۥ يَجْعَلْ صَدْرَهُۥ ضَيِّقًا حَرَجًا كَأَنَّمَا يَصَّعَّدُ فِي ٱلسَّمَآءِ كَذَٰلِكَ يَجْعَلُ ٱللَّهُ ٱلرِّجْسَ عَلَى ٱلَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ﴾

2-الآية: (106) من سورة النّحل: ﴿مَن كَفَرَ بِٱللَّهِ مِنۢ بَعْدِ إِيمَٰنِهِۦٓ إِلَّا مَنْ أُكْرِهَ وَقَلْبُهُۥ مُطْمَئِنٌّۢ بِٱلْإِيمَٰنِ وَلَٰكِن مَّن شَرَحَ بِٱلْكُفْرِ صَدْرًا فَعَلَيْهِمْ غَضَبٌ مِّنَ ٱللَّهِ وَلَهُمْ عَذَابٌ عَظِيمٌ﴾.

3-الآية: (22) من سورة الزمر: ﴿أَفَمَن شَرَحَ ٱللَّهُ صَدْرَهُۥ لِلْإِسْلَٰمِ فَهُوَ عَلَىٰ نُورٍ مِّن رَّبِّهِۦ فَوَيْلٌ لِّلْقَٰسِيَةِ قُلُوبُهُم مِّن ذِكْرِ ٱللَّهِ أُو۟لَٰٓئِكَ فِي ضَلَٰلٍ مُّبِينٍ﴾.

4-الآية: (25) من سورة طه :﴿قَالَ رَبِّ ٱشْرَحْ لِي صَدْرِي﴾

5-الآية: (1) من سورة الشّرح :﴿أَلَمْ نَشْرَحْ لَكَ صَدْرَكَ﴾

وستكون هذه الآيات محور الحديث في الصّفحات القادمة.

3–مفهوم السّياق:

السياق **في اللغة** مصدر من الفعل الثلاثي (ساق)، وقد ذكر بن فارس أنّ «السين والواو والقاف أصل واحد، وهو حدو الشيء، يقال ساقه يسوقه سوقًا، والسيقة، ما استيق من الدواب، ويقال: سقت إلى امرأتي صداقها، وأسقته، والسوق مشتقة من هذا؛ لما يساق إليها من كل شيء، والجمع أسواق، والساق للإنسان وغيره، والجمع: سوق، وإنما سميت بذلك؛ لأن الماشي ينساق عليها» (ابن فارس، 1399: 117/3)، قال ابن منظور: «السوق، معروف، ساق الإبل وغيرها يسوقها سوقًا وسياقًا، وهو سائق وسواق، شدد للمبالغة، وقد انساقت وتساوقت الإبل إذا تتابعت» (ابن منظور، 1414: 166/10).

وقال الزّمخشري: «ومن المجاز؛ هو يسوق الحديث أحسن سياق، وإليك سياق الحديث، وهذا الكلام مساقه كذا، وجيئتك بالحديث على سوقه، أي، سرده» (الزمخشري، 1427).

ومن خلال ما سبق يتّضح أن الجذر (سوق) تدور حول معاني: التّتابع (تساوقت الإبل: تتابعت)، المؤازرة والتّقارن (تساوق الشيئان، تقارنا)، وسياق الكلام؛ (تتابعه وأسلوبه الذي يجري عليه)، والتتابع والتّقارن؛ اتصال لا انقطاع فيه.

أمّا في **الاصطلاح** فقد تعددت تعاريفه، وكل ينظر له من جانب تخصصه، فقد استعملت مصطلحات تؤدي مفهوم السّياق عند متقدمي اللغويين والأصوليين والمفسرين مثل مصطلحات، المشاهدة، والمشاهد، والحال، والدّليل، والقرينة، والمقام، والموقف.

وورد في المعجم الوسيط أن سياق الكلام تتابعه وأسلوبه الذي يجري عليه (مصطفى وآخرون، 1400: 465/1). وعرّف العطّار السياق بأنّه: «ما سيق الكلام لأجله، وقرينته هي ما يؤخذ من لاحق الكلام الدّال على خصوص المقصود أو سابقه» (العطار، د ت: 320/1). وعرّفه السجلماسي (د ت: 18) بأنّه؛ «ربط القول بغرض مقصود على الأوّل».

«والسّياق هو: البيئة اللّغوية التي تحيط بالكلمة أو العبارة أو الجملة وتستمدّ أيضًا من السّياق الاجتماعيّ، وسياق الموقف، وهو المقام الذي يقال فيه الكلام بجميع عناصره، من متكلم ومستمع وغير ذلك من الظّروف المحيطة، والمناسبة التي قيل فيها الكلام» (الدّاية، 1996: 111). كما عرّف بأنّه، «الأجزاء التي تسبق النّص أو تليه مباشرة، ويتحدد من خلالها المعنى المقصود» (عياد، 1994: 83).

وينبني على معرفة السّياق وضوح دلالة الألفاظ، والكشف الدّقيق عن معانيها؛ لأنه ينبئ عن القرائن التي تعين على ذلك، كما أنّه يرتبط بمقام معين يحدد في ضوء القرائن الحاليّة (الدّاية، 1996).

وفكرة السّياق قديمة عند البلاغيين وإن لم يكن معروفًا عندهم بهذا الاسم، إذ كانوا يطلقون عليه، المقام، والحال، واشتهرت عنهم عبارة، «لكل مقام مقال»، نقل الجاحظ عن بشر بن المعتمر قوله: «ينبغي للمتكلم أن يعرف أقدار المعاني، ويوازن بينها وبين أقدار المستمعين وبين أقدار الحالات، فيجعل لكل طبقة من ذلك كلامًا، ولكل حالة من ذلك مقامًا، حتى يقسم أقدار الكلام على أقدار المعاني، ويقسم أقدار المعاني على أقدار المقامات، وأقدار المستمعين على أقدار تلك الحالات» (الجاحظ، 1423: 131/1).

المبحث الأوّل: سياقات آيات انشراح الصّدر

أوّلًا: الآية: (125) من سورة الأنعام: (فَمَن يُرِدِ ٱللَّهُ أَن يَهۡدِيَهُۥ يَشۡرَحۡ صَدۡرَهُۥ لِلۡإِسۡلَٰمِۖ وَمَن يُرِدۡ أَن يُضِلَّهُۥ يَجۡعَلۡ صَدۡرَهُۥ ضَيِّقًا حَرَجٗا كَأَنَّمَا يَصَّعَّدُ فِي ٱلسَّمَآءِۚ كَذَٰلِكَ يَجۡعَلُ ٱللَّهُ ٱلرِّجۡسَ عَلَى ٱلَّذِينَ لَا يُؤۡمِنُونَ).

سورة الأنعام سورة مكّية إلاّ ست آيات نزلت بالمدينة، قوله: (وَمَا قَدَرُوا اللَّهَ حَقَّ قَدْرِهِ) إلى آخر الثلاث آيات، وقوله: (قُلْ تَعَالَوْا) إلى آخر الثلاث آيات، وباقي السّورة كلها نزلت بمكة، وسميت بهذا الاسم لتكرار لفظ الأنعام فيها.

والسّورة في مجملها دعوة إلى توحيد الله عزّ وجل، وأنّه سبحانه هو المتفرد بالكمال، والمنعم بالأفضال والقادر على الإيجاد والإعدام، والقدرة على البعث والنّشور، وهو القادر على شرح الصّدور لقبول الحق ومعرفة طريقه، والتّوفيق للإيمان بشرح الصّدور؛ لتتسع له، وتغتبط به، وتبتهج فرحًا وسرورًا (البقاعي، 1408: 115/2).

قال البقاعي: «وأنسب الأشياء المذكورة فيها لهذا المقصد الأنعام؛ لأن الإذن فيها مسبَّب عما ثبت له من الفلق، والتفرد بالخلق، وتضمن باقي ذكرها إبطال ما اتخذوه من أمرها دينًا؛ لأنه لم يأذن فيه، ولا أذن لأحد معه؛ لأنه المتوحد بالألوهية، لا شريك له، وحصر المحرمات من المطاعم التي جلّها في هذا الدين وغيره، فدل ذلك على أن إحاطة علمه ملزومة لشمول القدرة، وسائر الكمالات، وذلك عين مقصود السّورة» (البقاعي، 2020: 578/2).

ومن هنا يظهر جليًّا الارتباط الوثيق بين السّياق العام للسورة وهذه الآية، إذ السيّاق توحيد لله عز وجل، والإخلاص له، والإقرار بتفرده بصفات الكمال، وبتمام القدرة على الخلق والتّدبير، وأنّ تسخير الإنسان لقبول الحق، والإذعان له بالتوحيد الخالص وأن شرح الصدر للإسلام من أعظم ما ينعم به المولى عزّ وجل على الإنسان، فتكون الآية امتنانًا على المؤمنين بتيسير الإيمان لهم.

أمّا السياق الخاص للآية فمرتبط أشد الارتباط بما قبلها من آيات، قال الطّاهر بن عاشور: «الفاء مرتبة الجملة التي بعدها على مضمون ما قبلها من قوله: (أَوَمَن كَانَ مَيْت، فَأَحْيَيْنَٰهُ ، وما ترتب عليه من التّفاريع والاعتراض، وهذا التفريع إبطال لتعللاتهم بعلة ،حَتَّىٰ نُؤْتَىٰ مِثْلَ مَآ أُوتِيَ رُسُلُ ٱللَّهِ)، وأن الله منعهم ما علقوا إيمانهم على حصوله، فتفرع على ذلك بيان السبب المؤثر بالحقيقة –إيمان المؤمن وكفر الكافر–؛ وهو هداية الله المؤمن، وإضلاله الكافر، فذلك حقيقة التأثير، دون الأسباب الظاهرة، فيعرف من ذلك أن أكابر المجرمين لو أوتوا ما سألوا لما آمنوا حتى يريد الله هدايتهم إلى الإسلام، كما قال تعالى (إِنَّ ٱلَّذِينَ حَقَّتْ عَلَيْهِمْ كَلِمَتُ رَبِّكَ لَا يُؤْمِنُونَ (96) وَلَوْ جَآءَتْهُمْ كُلُّ ءَايَةٍ حَتَّىٰ يَرَوُاْ ٱلْعَذَابَ ٱلْأَلِيمَ (97) وكما قال:(وَلَوْ أَنَّنَا نَزَّلْنَآ إِلَيْهِمُ ٱلْمَلَٰٓئِكَةَ وَكَلَّمَهُمُ ٱلْمَوْتَىٰ وَحَشَرْنَا عَلَيْهِمْ كُلَّ شَيْءٍ قُبُلًا مَّا كَانُواْ لِيُؤْمِنُوٓاْ إِلَّآ أَن يَشَآءَ ٱللَّهُ)، والهدى إنما يتعلق بالأمور النافعة؛ لأن حقيقته إصابة الطريق الموصل للمكان المقصود، ومجازه رشاد العقل، فلذلك لم يحتج إلى ذكر متعلقه هنا؛ لظهور أنه الهدى للإسلام، مع قرينة قوله: (يَشْرَحْ صَدْرَهُۥ لِلْإِسْلَٰمِ)، وأما قوله: (فَٱهْدُوهُمْ إِلَىٰ صِرَٰطِ ٱلْجَحِيمِ) فهو تهكم بهم، و الضلال إنما يكون في أحوال مضرة؛ لأن حقيقته خطأ الطريق المطلوب؛ فلذلك كان مشعرًا بالضر، وإن لم يذكر متعلقه، فهو هنا الاتصاف بالكفر؛ لأن فيه إضاعة خير الإسلام، فهو كالضلال عن المطلوب، وإن كان الضال غير طالب للإسلام، لكنه بحيث لو استقبل من أمره ما استدبر لطلبه» (ابن عاشور، 1984: 57/7).

وهذه الآية مرتبطة أشد الارتباط بما سبقها من آيات في قوله تعالى: (أَوَمَن كَانَ مَيْتًا فَأَحْيَيْنَٰهُ وَجَعَلْنَا لَهُۥ نُورا يَمْشِي بِهِۦ فِي ٱلنَّاسِ كَمَن مَّثَلُهُۥ فِي ٱلظُّلُمَٰتِ لَيْسَ بِخَارِجٍ مِّنْهَا كَذَٰلِكَ زُيِّنَ لِلْكَٰفِرِينَ مَا كَانُواْ يَعْمَلُونَ 122 وَكَذَٰلِكَ جَعَلْنَا فِي كُلِّ قَرْيَةٍ أَكَٰبِرَ مُجْرِمِيهَا لِيَمْكُرُواْ فِيهَا وَمَا يَمْكُرُونَ إِلَّا بِأَنفُسِهِمْ وَمَا يَشْعُرُونَ (123) فالله عزّ وجلّ قسم النّاس إلى قسمين:

١–القسم الأوّل: (كَانَ مَيْتا فَأَحْيَيْنَٰهُ) أي: ضالًا فهديناه، والآية نزلت في النبي –صلى الله عليه وسلم– وأصحابه، ولكن خصوص السبب لا يمنع عموم المراد، فالحديث عام عن كل من كان على ضلال ثمّ وفقه الله لقبول الحق والإذعان له، قال قتادة: «هذا المؤمن معه من الله نور وبيّنة يعمل بها ويأخذ، وإليها ينتهي، كتاب الله» (الطبري، 2001: 535/9)، وقد امتن الله عزّ وجل على هذا الفريق بنعم شتى منها: أن جعل لهم نورًا يمشون به، وأنه عزّ وجل قد شرح صدورهم لقبول هذا النّور.

قال ابن كثير: «هذا مثل ضربه الله تعالى للمؤمن الذي كان ميّتا، أي، في الضّلالة هالكًا حائرًا فأحياه الله، أي أحيا قلبه بالإيمان وهداه له، ووفقه لاتباع رسله» (ابن كثير، 1419: 178/2)، ويشرح صدره لدينه ولذا جاء بعد الآية قوله تعالى: (فَمَن يُرِدِ ٱللَّهُ أَن يَهْدِيَهُۥ يَشْرَحْ صَدْرَهُۥ لِلْإِسْلَٰمِ) وقد فسر النّور الوارد في الآية الأولى بالقرآن، وقيل: بالإسلام، قال ابن كثير: «والنّور هو القرآن كما قال العوفي وابن أبي طلحة وابن عباس، وقال السّدي: الإسلام، والكلّ صحيح» (1419: 178/2).

وقال الزمخشري: «فمن يرد الله أن يهديه يلطف به ...حتى يرغب في الإسلام، وتسكن إليه نفسه، ويحب الدخول فيه « (الزمخشري، 1407: 64/2).

2–القسم الثّاني: (كَمَن مَّثَلُهُۥ فِي ٱلظُّلُمَٰتِ لَيْسَ بِخَارِجٍ مِّنْهَا) هذا الفريق الثّاني الكفار في ضلالتهم لا يخرجون منها، قال قتادة: «وهذا مثل الكافر في الضلالة، متحير فيها متسكع، لا يجد مخرجًا ولا منفذًا» (الطبري، 2001: 535/9)، هذا القسم توالت عليه الظلمات، فهو غارق في ظلمات بعضها فوق بعض فظلمة الضلال، وظلمة الهوى التي زينها له أكابر المجرمين في قوله تعالى بعد هذه الآية: (وَكَذَٰلِكَ جَعَلْنَا فِي كُلِّ قَرْيَةٍ أَكَٰبِرَ مُجْرِمِيهَا).

وبعد أن ذكر الله تعالى القسمين ذكر امتنانه على الفريق الأوّل بتسهيل السّبيل لهم إلى الإسلام بالدّلائل الشّارحة للصدر، والإضلال بتصعيب سبل الهداية بالشّبه التي يضيق بها الصّدر (النيسابوري، 1415: 311/1).

وبذا نخلص إلى أنّ هذه الآية وردت في سياق الامتنان على المؤمنين بشرح صدورهم للإسلام، وتبكيت الضالين بالاستمرار على الضّلالة، وتصعيب الوصول إلى سبل الهداية وانشراح الصّدر لدين الله القويم، وكلا الوصفين وردا في سياق الحديث عن آلائه ونعمه وقدرته جل وعلا؛ إذ بيده القلوب، يقلبها كيف يشاء.

ثانيًا: الآية (106) من سورة النّحل: (مَن كَفَرَ بِٱللَّهِ مِنۢ بَعْدِ إِيمَٰنِهِۦٓ إِلَّا مَنْ أُكْرِهَ وَقَلْبُهُۥ مُطْمَئِنٌّۢ بِٱلْإِيمَٰنِ وَلَٰكِن مَّن شَرَحَ بِٱلْكُفْرِ صَدْرا فَعَلَيْهِمْ غَضَب مِّنَ ٱللَّهِ وَلَهُمْ عَذَابٌ عَظِيم).

سورة النّحل مكيّة، وسميت بهذا الاسم؛ لأن لفظ النّحل لم يذكر في سورة غيرها؛ وهي امتداد لكل السّور المكية التي تقوم على تقرير العقيدة، وسياق الأدلة على وحدانية الله وتفرده بالكمال، فهو سبحانه تام القدرة والعلم منزه عن شوائب النّقص جل وعلا، وأدل ما فيها على هذا المعنى: قدرته جل وعلا وعلمه بأمر النّحل، لما ذكر من شأنها من دقة الفهم في ترتيب بيوتها، ورعيها، وسائر أمرها، من اختلاف ألوان ما يخرج من بطونها، وجعله شفاء للناس (البقاعي، 2020: 243/4)، وقد اشتملت السّورة على أدلةّ متنوعة على تفرد الله تعالى بالألوهية، وعلى فساد الشّرك، وإظهار شناعته، كما اشتملت على أدلّة إثبات رسالة محمد – صلىّ الله عليه وسلّم – وإثبات البعث والجزاء، واقتراب حلول ما أنذر به المشركون، وتقريعهم على تصلّبهم وشركهم وتكذيبهم، لتأتي هذه الآية متممة للمعنى؛ إذ إن من

اهتدى للإسلام، وآمن به بعد ظهور هذه الأدلّة الواضحة الدّامغة، ثم انشرح صدره للكفر، واطمئن له، فعليه غضب الله، وله عذاب عظيم (ابن عاشور، 1984: 94/14). وأمّا الآية موطن الدّراسة فقد جاءت في سياق التّحذير من نقض العهد الذي عاهدوا عليه الله، وذلك في قوله تعالى: (وَأَوْفُواْ بِعَهْدِ ٱللَّهِ إِذَا عَٰهَدتُّمْ وَلَا تَنقُضُواْ ٱلْأَيْمَٰنَ بَعْدَ تَوْكِيدِهَا وَقَدْ جَعَلْتُمُ ٱللَّهَ عَلَيْكُمْ كَفِيلًاۚ إِنَّ ٱللَّهَ يَعْلَمُ مَا تَفْعَلُونَ، كما أنّ الآيات قبلها تحذر المؤمنين من الاغترار بما لدى المشركين من السّعة والربو، أَن تَكُونَ أُمَّةٌ هِيَ أَرْبَىٰ مِنْ أُمَّةٍۚ كما تحذرهم من زلل القدم بعد ثبوتها فَتَزِلَّ قَدَمُۢ بَعْدَ ثُبُوتِهَا وألاّ تغرهم شبه المشركين في تكذيب القرآن وَإِذَا بَدَّلْنَآ ءَايَةً مَّكَانَ ءَايَةٍ وَٱللَّهُ أَعْلَمُ بِمَا يُنَزِّلُ قَالُوٓاْ إِنَّمَآ أَنتَ مُفْتَرٍۚ بَلْ أَكْثَرُهُمْ لَا يَعْلَمُونَ مع بيان المولى عزّ وجل كذب ما افتروا وبطلانه في قوله: قُلْ نَزَّلَهُۥ رُوحُ ٱلْقُدُسِ مِن رَّبِّكَ بِٱلْحَقِّ لِيُثَبِّتَ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَهُدًى وَبُشْرَىٰ لِلْمُسْلِمِينَ)، ثم جاء الوعيد الشّديد لمن يغتر بهم، أو يقنع بقولهم فينشرح صدره للكفر مطمئنًا له، أمّا من اضطر لإظهار الكفر وقلبه مطمئن بالإيمان فلا يدخل عموم مضمون الوعيد بالغضب والعذاب العظيم.

ثالثًا: الآية (22) من سورة الزمر (أَفَمَن شَرَحَ ٱللَّهُ صَدْرَهُۥ لِلْإِسْلَٰمِ فَهُوَ عَلَىٰ نُورٍ مِّن رَّبِّهِۦۚ فَوَيْلٌ لِّلْقَٰسِيَةِ قُلُوبُهُم مِّن ذِكْرِ ٱللَّهِۚ أُوْلَٰٓئِكَ فِي ضَلَٰلٍ مُّبِينٍ) .

سورة الزّمر مكيّة، وسميت بهذا الاسم؛ لأن لفظ الزّمر لم يذكر في سورة غيرها، أما موضوعاتها فهي تشابه السّور المكيّة في تثبيت العقيدة، وبيان وحدانية الله عزّ وجل، وإثبات الرّسالة والبعث والجزاء والحساب،كما تثبت تفرد الله عزّ وجل بالألوهية، وإبطال شرك المشركين، واستدلالاتهم الكاذبة؛ (أَلَا لِلَّهِ ٱلدِّينُ ٱلْخَالِصُۚ وَٱلَّذِينَ ٱتَّخَذُواْ مِن دُونِهِۦٓ أَوْلِيَآءَ مَا نَعْبُدُهُمْ إِلَّا لِيُقَرِّبُونَآ إِلَى ٱللَّهِ زُلْفَىٰٓ إِنَّ ٱللَّهَ يَحْكُمُ بَيْنَهُمْ فِي مَا هُمْ فِيهِ يَخْتَلِفُونَۗ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يَهْدِي مَنْ هُوَ كَٰذِبٌ كَفَّارٌ)كما ذكرت السّورة طرفًا من الأدلّة على توحيد الله، وتفرده بإيجاد العوالم والخلق العجيب في أطوار تكوين الإنسان؛ من خلقه نطفة حتى مشيخه ثم موته، كما أن الله عز وجل خلق السّموات والأرض وسخر الشّمس والقمر(خَلَقَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ بِٱلْحَقِّۖ يُكَوِّرُ ٱلَّيْلَ عَلَى ٱلنَّهَارِ وَيُكَوِّرُ ٱلنَّهَارَ عَلَى ٱلَّيْلِۖ وَسَخَّرَ ٱلشَّمْسَ وَٱلْقَمَرَۖ كُلٌّ يَجْرِي لِأَجَلٍ مُّسَمًّىۗ أَلَا هُوَ ٱلْعَزِيزُ ٱلْغَفَّٰرُ) وأنزل من السّماء ماء فأحيا به الأرض بعد موتها، وكل هذه الدّلائل على قدرة الله عز وجل جمعها القرآن، نور الله الذي أنزله لعباده، فمنهم من شرح الله صدره، فلان قلبه لقبول دينه، والاهتداء بنور كتابه العظيم، ومنهم من قسا قلبه، واستمر في طغيانه وضلاله (أَفَمَن شَرَحَ ٱللَّهُ صَدْرَهُۥ لِلْإِسْلَٰمِ فَهُوَ عَلَىٰ نُورٍ مِّن رَّبِّهِۦۚ فَوَيْلٌ لِّلْقَٰسِيَةِ قُلُوبُهُم مِّن ذِكْرِ ٱللَّهِۚ أُوْلَٰٓئِكَ فِي ضَلَٰلٍ مُّبِينٍ) . (البقاعي،2020: 412/6؛ ابن عاشور: 1984: 312/23). وجاءت هذه الآية تفريعًا على ما تقدمها من قول الله عزّ وجل: (لَٰكِنِ ٱلَّذِينَ ٱتَّقَوْاْ رَبَّهُمْ لَهُمْ غُرَفٌ مِّن فَوْقِهَا غُرَفٌ مَّبْنِيَّةٌ تَجْرِي مِن تَحْتِهَا ٱلْأَنْهَٰرُۖ وَعْدَ ٱللَّهِ لَا يُخْلِفُ ٱللَّهُ ٱلْمِيعَادَ) وما سبقها من وصفهم باستماع القرآن واتباعه في قوله جلّ وعلا: (ٱلَّذِينَ يَسْتَمِعُونَ ٱلْقَوْلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَنَهُۥٓۚ أُوْلَٰٓئِكَ ٱلَّذِينَ هَدَىٰهُمُ ٱللَّهُۖ وَأُوْلَٰٓئِكَ هُمْ أُوْلُواْ ٱلْأَلْبَٰبِ) لتأتي هذه الآية مبينة سبب انقيادهم، وهو أنّ الله عزّ وجل قد امتنّ عليهم بشرح صدورهم للانقياد للدّليل، فكانت قلوبهم ليّنة، فانقادوا للإيمان، واهتدوا للدليل، أمّا من قسا قلبه عن ذكر الله فضلّ سعيه (البقاعي، 2020: 437/6؛ ابن عاشور، 1984: 379/23).

قال الطّاهر بن عاشور: «فإن المؤمن إذا سمع آيات الوعيد والتهديد يخشى ربه، ويتجنب ما حذر منه، فيقشعر جلده، فإذا عقب ذلك بآيات البشارة والوعد استبشر وفرح، وعرض أعماله على تلك الآيات، فرأى نفسه متحلية بالعمل الذي وعد الله عليه بالثواب، فاطمأنت نفسه، وانقلب الوجل والخوف رجاء وترقبًا، فذلك معنى لين القلوب، وإنما يبعث هذا اللين في القلوب ما في القرآن من معاني الرحمة» (ابن عاشور، 1984: 389/23).

رابعًا: الآية (25) من سورة طه: (قَالَ رَبِّ ٱشْرَحْ لِي صَدْرِي)

سورة طه مكيّة، وسميت باسم الحرفين المقطعين (طاء، وهاء)، في أوّلها، والسّورة تدور حول دعوة النبي –صلى الله عليه وسلم– إلى إمهال المدعوّين، والحلم عنهم، والتّرفق بهم، وعدم تحميل نفسه مالا تطيق من الجهد والكدّ والشّقاء، ولذا قال الله –عزّ وجل– في أوّلها: (مَآ أَنزَلْنَا عَلَيْكَ ٱلْقُرْءَانَ لِتَشْقَىٰٓ) قال السّعدي: «ليس المقصود بالوحي، وإنزال القرآن عليك، وشرع الشريعة، لتشقى بذلك، ويكون في الشريعة تكليف يشق على المكلفين، وتعجز عنه قوى العاملين، وإنما الوحي والقرآن والشرع، شرعه الرحيم الرحمن، وجعله موصلًا للسعادة والفلاح والفوز، وسهَّله غاية التسهيل، ويسَّر كل طرقه وأبوابه، وجعله غذاءً للقلوب والأرواح، وراحة للأبدان، فتلقته الفطر السليمة والعقول المستقيمة بالقبول والإذعان، لعلمها بما احتوى عليه من الخير في الدنيا والآخرة» (السعدي، 2000: 501).

ثم إن المولى –عزّ وجل– أراد أن يثبت قلب حبيبه محمد –صلى الله عليه وسلم– بذكر قصة كليمه موسى –عليه السّلام– تثبيتًا للنبي –صلى الله عليه وسلم– ودعوة له للتأسي بكليمه موسى فقال: (وَهَلْ أَتَىٰكَ حَدِيثُ مُوسَىٰٓ؛ ليسرد له قصة موسى وما أصابه من التّكذيب وما عاناه من معاندة قومه، ولكنّه عليه السّلام بقي صامدًا في سبيل أداء رسالته ومواصلة دعوته، داعيًا ربه: (رَبِّ ٱشْرَحْ لِي صَدْرِي) وفي هذا توجيه ربانيّ لنبينا محمد –صلى الله عليه وسلم– بأن تكون هذه دعوته أيضًا.

جاءت هذه الآية في سياق دعاء موسى حين أمره ربه بالذهاب إلى فرعون، ودعوته للإذعان لرب العالمين فقال: (ٱذْهَبْ إِلَىٰ فِرْعَوْنَ إِنَّهُۥ طَغَىٰ)أي: تجبر وتكبر وجاوز الحدّ حتى ادّعى

الربوبية، فكان أول ما قاله موسى –عليه السّلام– وحكاه عنه ربه ﴿قَالَ رَبِّ ٱشۡرَحۡ لِي صَدۡرِي﴾ وشرح الصّدر هنا عام، وليس مقيدًا بمعين كالآيات السّابقة، فقد يكون المراد بـ (شرح الصّدر): أن يتسع لما حمله من الرّسالة وثقل النّبوة؛ ليقدر على القيام بها، والوفاء بما يأمره به ربه، أو يكون المراد: أن يتسع صدره لما يسمع من تكذيب قومه، وطغيان فرعون، وتجاوزه حدوده من التّمرد على ربه، وادعاء ما ليس له من الرّبوبية، وقد حكى الله –عزّ وجل– عن كليمه قريبًا من هذا فقال ﴿قَالَ رَبِّ إِنِّيٓ أَخَافُ أَن يُكَذِّبُونِ 12 وَيَضِيقُ صَدۡرِي وَلَا يَنطَلِقُ لِسَانِي فَأَرۡسِلۡ إِلَىٰ هَٰرُونَ﴾ خاف عليه السّلام من أن يضيق صدره بما يقولون فيعجز عن إيصال رسالته، وهو ما ذكره عن نبيه محمد –صلى الله عليه وسلم– فقال ﴿وَلَقَدۡ نَعۡلَمُ أَنَّكَ يَضِيقُ صَدۡرُكَ بِمَا يَقُولُونَ﴾؛ ولذا دعا موسى –عليه السّلام– ربه فقال ﴿قَالَ رَبِّ ٱشۡرَحۡ لِي صَدۡرِي﴾ كما امتن على نبيه محمد – صلى الله عليه وسلم – بشرح صدره فقال ﴿أَلَمۡ نَشۡرَحۡ لَكَ صَدۡرَكَ﴾ قال أبو منصور الماتريدي: «وقوله –عز وجل– ﴿قَالَ رَبِّ ٱشۡرَحۡ لِي صَدۡرِي﴾ إن موسى سأل ربه أن يشرح له صدره، وذكّر محمد أنه شرح له صدره بقوله ﴿أَلَمۡ نَشۡرَحۡ لَكَ صَدۡرَكَ﴾ ثم جائز أن يكون شرح صدرهم لتسع ما حُمِّل عليهم من ثقل النبوة والرسالة؛ فيتسع صدرهم لذلك، ويقدروا على القيام بذلك والوفاء به، أو أن يكون سأله شرح صدره؛ لما كان الرسل يغضبون لله عند تكذيبهم قومهم حين دعوهم إلى دينه، ويحزنون على ذلك، فيمنعهم غضبهم وحزنهم عن القيام بتبليغ الرسالة، كقوله ﴿قَالَ رَبِّ إِنِّيٓ أَخَافُ أَن يُكَذِّبُونِ﴾ أخبر أنه يخاف عند تكذيب قومه فيضيق صدره ويثقل لسانه؛ فسأله لذلك أن يشرح له صدره، ويطلق له لسانه، ويحتمل ما قاله بعض أهل التأويل ﴿ٱشۡرَحۡ لِي صَدۡرِي﴾ أي: لين لي قلبي؛ لأن الرسل قد امتحنوا في حال واحدة بشيئين متضادين: بالغضب لله عند تكذيب قومهم إياهم، والرأفة لهم، والرحمة بما حل بهم بالتكذيب من العذاب، فذلك أمران يتضادان خص الرسل بهما، فجائز أن يكون سأل ربه أن يشرح له صدره؛ ليتسع للأمرين جميعا: الغضب له، والرحمة عليهم» (الماتريدي، 2005: 277/7).

خامسًا: الآية:(1) من سورة الشّرح ﴿أَلَمۡ نَشۡرَحۡ لَكَ صَدۡرَكَ﴾

سورة الشّرح مكيّة، ومناسبتها امتداد لما قبلها؛ إذ ختم الله – عزّ وجل – سورة الليل بوعده للأتقياء بالنّجاة من النّار في قوله عزّ وجل ﴿وَسَيُجَنَّبُهَا ٱلۡأَتۡقَى﴾ ولما كان نبينا محمد صلى الله عليه وسلم هو أتقى الأتقياء تكفل ربنا عزّ وجل له في سورة الضّحى بالرّعاية والعناية، وبالإكرام حتى يرضى ﴿وَلَسَوۡفَ يُعۡطِيكَ رَبُّكَ فَتَرۡضَىٰٓ﴾ وختمت السّورة بأمر النّبي – صلى الله عليه وسلّم – بالحديث عمّا أنعم به ربه عليه ﴿وَأَمَّا بِنِعۡمَةِ رَبِّكَ فَحَدِّثۡ﴾، جاءت سورة الشّرح بعدها مفصّلة لهذه النّعم مبينة لها، من انشراح الصّدر، ووضع الوزر ﴿أَلَمۡ نَشۡرَحۡ لَكَ صَدۡرَكَ وَوَضَعۡنَا عَنكَ وِزۡرَكَ﴾.

الآية جاءت في سياق النّعم التي امتن بها المولى –عزّ وجل– على نبيه محمد –صلى الله عليه وسلم– التي أوّلها شرح الصّدر، وقد تقدم الحديث عن المراد بشرح الصّدر، الذي يظهر أنّه عام في انشراح الصّدر للإيمان والخير والهدى والإسلام.

وبعد هذه الإطلالة على سياقات آيات انشراح الصّدر يمكن للدّارس ملاحظة الآتي:

1–كل آيات انشراح الصّدر وردت في سور مكيّة، وذلك مؤشر واضح على ارتباط انشراح الصّدر بسلامة العقيدة، ونور الإيمان والهدى والقرآن، ولم ينفك هذا الارتباط إلاّ في موطن واحد جاء فيه التّحذير من انشراح الصّدر بالكفر، واعتقاده، وطيب النّفس به، كما أن الآيات وردت في مقام عداوة وترصد للدّين وأهله؛ لذا فإن قلب النبي –صلى الله عليه وسلم– وقلوب أصحابه –رضوان الله عليهم– في ضيق؛ لما يلاقونه من عداوة وصدّ وتكذيب، على نبل ما دعوا إليه، وحرص من الرّسول –صلى الله عليه وسلم– على أداء الأمانة وتبليغ الرّسالة، وهم في ذلك الحال ما أحوجهم لمن يثبّت قلوبهم، ويربط على أفئدتهم، ويبشرهم بانشراح الصّدر، وانجلاء الظلمة، وبزوغ النّور.

2–يمكننا أن ننظم آيات انشراح الصّدر في ثلاث سياقات هي:

أ- سياق انشراح الصّدر للإسلام، ونور القرآن وهداه، ووردت في هذا السّياق آيتان هما: آية سورة الأنعام، وآية سورة الزّمر.

ب- سياق شرح صدور الأنبياء للخير والحق والهدى، وجاءت في سورتي طه، والشّرح.

ج – سياق شرح صدر الكافر للكفر واعتقاده وطيب النفس به، وجاءت في آية سورة النّحل.

3–الصّدور والقلوب ملك لله عز وجل، يفعل بها ما يشاء، وفي ثلاث آيات امتنّ الله –عز وجل– على أوليائه بشرح صدورهم للإسلام والحق والنّور والخير، وفي الرّابعة جاءت ضمن دعوة نبي الله موسى أن يشرح الله له صدره، أمّا انشراح الصّدر للكفر فمن فعل العبد نفسه، ومن اتباع شهواته.

4–في ثلاث آيات ورد انشراح الصّدر وقابله ضدّه؛ فمرّة قابله الضيق والحرج، ومرّة قابله قسوة القلب، ومرّة قابل انشراح الصّدر للكفر اطمئنان القلب بالإيمان.

5–الأسلوب الحواري كان عنصرًا بارزًا في الآيات؛ إذ جاء الحوار بأسلوب الاستفهام في سورتي الزّمر والشرح، وجاء

بأسلوب الدّعاء في سورة طه، وجاء بأسلوب الشّرط في سورة الأنعام.

6-في دعاء نبي الله وكليمه موسى -عليه السّلام- جمع مع شرح الصّدر تيسير الأمر، وحلّ عقدة اللّسان.

7-في امتنان الله على صفيه محمد -صلى الله عليه وسلم- بشرح الصّدر قرن معه وضع الوزر، وتيسر الأمر.

ثالثًا: المبحث الثّاني: الأسرار البلاغية في آيات انشراح الصّدر:

1-الآية:(125) من سورة الأنعام: (فَمَن يُرِدِ ٱللَّهُ أَن يَهۡدِيَهُۥ يَشۡرَحۡ صَدۡرَهُۥ لِلۡإِسۡلَٰمِۖ وَمَن يُرِدۡ أَن يُضِلَّهُۥ يَجۡعَلۡ صَدۡرَهُۥ ضَيِّقًا حَرَجٗا كَأَنَّمَا يَصَّعَّدُ فِي ٱلسَّمَآءِۚ كَذَٰلِكَ يَجۡعَلُ ٱللَّهُ ٱلرِّجۡسَ عَلَى ٱلَّذِينَ لَا يُؤۡمِنُونَ)

قال البقاعيّ: «لما تقدم أنّه-تعالى- أعلم بمن طبع على قلبه فلا ينفك عن الضلال، ومن يقبل الهداية في الحال أو المآل، وأن مكر المجرمين إنّما هو بإرادته ونافذ قدرته، علم أنّ الأمر أمره، والقلوب بيده، فتسبب عن ذلك قوله: (فَمَن يُرِدِ ٱللَّهُ أَن يَهۡدِيَهُ) (البقاعي،2020: 711/2).

وقال الطّبري: «من أراد الله إضلاله عن سبيل الهدى يشغله بكفره وصدّه عن سبيله، ويجعل صدره بخذلانه وغلبة الكفر -عليه حرجًا.... في هذه الآية أبينُ البيان -لمن وُفّق لفهمها- على أن السبب الذي به يُوصل إلى الإيمان والطاعة، غير السبب الذي به يُوصل إلى الكفر والمعصية، وأن كلا السببين من عند الله» (الطبري، 2001: 547/9).

وهذا الأمر (شرح صدر من يرد الله أن يهديه، وجعل صدر من يرد الله أن يضله ضيقًا) عام شامل لكل زمان ومكان، ولكل أنواع الهداية والضلال؛ ولهذا أتى التّعبير القرآني بصيغة الفعل المضارع «يرد»، و«يهديه»، و«يضله»، و«يجعل»، و«يصّعد»؛ للدّلالة على أنّ هذا لفعل مستّمر، فهو ثواب لكل مهتدٍ، وهو عقابٌ لكل مستكبر عن الحق، فالأفعال تتجدد والثّواب والعقاب مستمرٌ، قال الدّسوقي في حاشيته على مختصر المعاني: «والذى تدل عليه الجملة المضارعة الاستمرار مع التجدد» (د ت: 21/1)، كما أن ختام السّورة -أيضًا - يدلّ على هذا المعنى، وأن سنة الله في الخلق دائمة مستمرة، فشرح صدر من يرد الله أن يضله دائم، وتضييق صدر من يريد الله ضلالته دائم ، ولذا ختمت السّورة بالاسم الموصول (الّذين)؛ لإرادة العموم الزّماني والمكاني؛ لأنّه يشمل كل معرض عن الإسلام، وجملة (لا يؤمنون) جملة فعلية منفية فعلها مضارع؛ للدّلالة على أن الرّجس يصيب كل معرض عن الحق والهدى في كل زمان ومكان.

وشرح الصّدر: فتحه وتوسيعه، قال الرّاغب: «شرحت اللحم، وشرحته، ومنه: شرح الصدر، أي: بسطه بنور إلهي وسكينة من جهة الله وروح منه» (الأصفهاني، 1412: 449).

إذن شرح الصّدر مستعار من بسط اللحم، والمراد به: بسط الصدر بالنّور والحق والهدى، فالمعنى: من يرد الله أن يهديه يفتح ويبسط صدره».

«واستعمل الشرح في كلامهم مجازًا في البيان والكشف، واستعمل أيضا مجازًا في انجلاء الأمر، ويقين النفس به، وسكون البال للأمر، بحيث لا يتردد فيه ولا يغتم منه» (ابن عاشور، 1984: 58/8). فاستعير اللفظ (يشرح) استعارة محسوس (بسط اللحم) لمعقول (انبساط الصدر)، ووجه الشّبه معقول، وحذف المشبه وصرح بالمشبه به على سبيل الاستعارة التّصريحية، والتعبير بالمحسوس عن المعقول أقوى وأبلغ؛ لما فيه من زيادة البيان والتّوضيح.

كما أنّ المولى عزّ وجل جعل «الصّدر» محلًا للانشراح والضيق مع أن محلهما القلب، فهو محل للمعرفة والعلم والمحبة والإنابة، والصّدر طريق للقلب، فحينما انشرح الطّريق سهل الوصول للقلب، وحين ضاق الطّريق امتنع الوصول.

«ونسبة ذلك إلى صدره مجاز عن ذات الشخص، ولذلك قالوا: فلان واسع الصدر: إذا كان الشخص محتملا ما يرد عليه من المشاق والتكاليف» (أبو حيان، 1420: 693/4).

فإذا أراد الله بفضله هداية العبد وسع صدره، وشرحه حتى تدخل الهداية إلى قلبه، فتسكن فيه وتستقر، وإن لم يرد الله هدايته ضيق صدره الذي هو الطّريق إلى قلبه ضيقًا شديدًا يمتنع معه دخول شيء إلى قلبه، فلا يجد الإيمانُ ولا النّورُ منفذًا يدخل معه، فيعدل عنه ويتركه، وهنا يصبح القلب خاويًا من الإيمان والنّور والهدى (ابن قيم الجوزية، د ت 89/3).

والضيّق عكس الاتساع، قال الكسائي: «الضّيق بالتشديد في الأجرام وبالتخفيف في المعاني» (أبو حيان، 1420: 640/4)، كما ذكر أن كلمة (ضيّقًا) أتى بها على هذا الوزن؛ للمبالغة (أبو حيان، 1420).

والفرق بين الحرج والضّيق «أن الحرج ضيق لا منفذ فيه، مأخوذ من الحرجة، وهي: الشّجر الملتف حتى لا يمكن الدخول فيه، ولا الخروج منه»(الجرجاني، 1430: 205/1)، والحرجة هي الشّجرة الملتف بها الأشجار فلا يصل إليها شيء؛ لشّدة التفاف الأشجار بها (الطبري، 2001: 544/1).

قال الجرجاني: «والحرج: الضيق، ولذلك سمي موضع الشجر الملتف حرجًا» (الجرجاني، 1430: 205/1) وقال القرطبيّ: «الحرج: موضع الشجر الملتف، فكأن قلب الكافر لا تصل إليه

الحكمة كما لا تصل الراعية إلى الموضع الذي التف شجره» (القرطبي، 1384: 81/7).

وعلى هذا المعنى فالمراد تشبيه صدر الضّال الذي لا ينشرح لقبول النور والإيمان والحق بالحرجة التي لا يصل إليها شيء، ووجه الشّبه: الضّيق والظّلام والمنع في كل منهما، وهو تشبيه بليغ حذفت منه الأداة، والغرض من التّشبيه تقرير حال المشبه، وهو صدر من لم ينشرح صدره للإسلام.

وكثيرًا ما يرتبط هذا التّقسيم للقلوب وأنواعها بأقسام الأرض، وأنواعها -أيضًا- وقد جاء عن النّبي -صلى الله عليه وسلم- فيما رواه أبو موسى الأشعري -رضي الله عنه- أنّه قال: «إن مثل ما بعثني الله -عز وجل- به من الهدى والعلم كمثل غيثًا أصاب أرضاً؛ فكانت منها طائفة طيبة، قبلت الماء، فأنبتت الكلأ والعشب الكثير، وكان منها أجادب، أمسكت الماء فنفع الله بها الناس، فشربوا منها، وسقوا، ورعوا، وطائفة أخرى، إنما هي قيعان، لا تمسك ماءً، ولا تنبت كلأً ،فذلك مثل من فقه في دين الله -عز وجل- ونفعه الله بما بعثني الله به، فعلم وعلّم، ومثل من لم يرفع بذلك رأساً، ولم يقبل هدى الله الذي أرسلت به» (البخاري، 1311: 27/1؛ مسلم، 1334: 63/7).

فالناس في قبول الحق والهدى نوعان: نوع كأرض طيبة، تمسك الماء فتنبت خيرًا، ونوع كأرض قاع، لا تمسك الماء، ولا تنبت الكلأ، وهو عائدٌ لأصل خلق الإنسان، قال تعالى: (وَمِنْ ءَايَٰتِهِۦٓ أَنْ خَلَقَكُم مِّن تُرَاب ثُمَّ إِذَآ أَنتُم بَشَر تَنتَشِرُونَ) فالنّاس خلقوا من تراب، وهم أنواع كأنواعه، وقلوبهم كأنواعه، فمنها اللّينة، ومنها القاسية، ومنها ما تتجاوز في القسوة، قال تعالى: (ثُمَّ قَسَتْ قُلُوبُكُم مِّنۢ بَعْدِ ذَٰلِكَ فَهِيَ كَٱلْحِجَارَةِ أَوْ أَشَدُّ قَسْوَة وَإِنَّ مِنَ ٱلْحِجَارَةِ لَمَا يَتَفَجَّرُ مِنْهُ ٱلْأَنْهَٰرُ وَإِنَّ مِنْهَا لَمَا يَشَّقَّقُ فَيَخْرُجُ مِنْهُ ٱلْمَآءُ وَإِنَّ مِنْهَا لَمَا يَهْبِطُ مِنْ خَشْيَةِ ٱللَّهِ وَمَا ٱللَّهُ بِغَٰفِل عَمَّا تَعْمَلُونَ،فهذه قلوب كالحجارة، ومنها ماهو أشدّ قسوة ، لَوْ أَنزَلْنَا هَٰذَا ٱلْقُرْءَانَ عَلَىٰ جَبَل لَّرَأَيْتَهُۥ خَٰشِعا مُّتَصَدِّعا مِّنْ خَشْيَةِ ٱللَّهِ وَتِلْكَ ٱلْأَمْثَٰلُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ) فالقران لو أنزل على جبل لخشع، ولكن بعض القلوب أشد قسوة من الجبال.

ثم إن هذا الضّيق وذلك الحرج الشّديد الذي يعانيه من ضاق صدره عن ذكر الله من أشدّ أنواع الضيق والحرج، وهذا ما يؤكده ويعضده التّشبيه الذي جاء بعده في وصف شدّة الضيق والحرج (كَأَنَّمَا يَصَّعَّدُ فِي ٱلسَّمَآءِ) قال أبو عبيد: «ويروى أن أصل هذا من الصعود وهي العقبة المنكرة الصعبة، يقال: وقعوا في صعود منكرة وكؤود مثله، وكذلك هبوط وحدور» (أبو عبيد، 1404: 287/4)، وقال الجرجاني:» (كَأَنَّمَا يَصَّعَّدُ فِي) أي: يتعسر عليه الإيمان كما يتعسر عليه الصعود فِي ٱلسَّمَآءِ ، ويحتمل أن قلبه يرتفع إلى السماء عن موضعه من التضايق كقوله: وَبَلَغَتِ ٱلْقُلُوبُ ٱلْحَنَاجِرَ» (الجرجاني، 1429: 723/2)، وهنا تشبيه تمثيليّ؛ إذ شُبهت حال من يرد الله إضلاله، وجعل صدره ضيقًا شديد الضّيق، بحال من يحاول ويجاهد نفْسه وتفَسه صعود السّماء ولا يستطيع ذلك؛ «إذ شبه الله الكافر في نفوره من الإيمان وثقله عليه بمنزلة بمن تكلف ما لا يطيقه، كما أن صعود السماء لا يطاق» (القرطبي، 1384: 82/8)، وهي هيئة معقولة بهيئة متخيلة، ووجه الشّبه منتزع من عدّة وجوه، للدلالة على الإفراط في المبالغة بضيق الصّدر، وهذا معنى دقيق جدا.

والآية مبنية على المقابلة بين فريقين متضادّين متقابلين في الأفعال: (يهديه، يضّله، يشرح، ضيقًا)؛ ولهذا أثر كبير في النّفوس، قال حازم القرطاجني: «فإن للنفوس في تقارن المتماثلات وتشافعها والمتشابهات والمتضادات وما جرى مجراها تحريكًا وإيلاعًا بالانفعال إلى مقتضى الكلام؛ لأن تناصر الحسن في المستحسنين المتماثلين والمتشابهين أمكن من النفس موقعًا من سنوح ذلك لها في شيء واحد، وكذلك حال القبح، وما كان أملك للنفس وأمكن منها فهو أشد تحريكًا لها، وكذلك أيضاً مثول الحسن إزاء القبيح أو القبيح إزاء الحسن مما يزيد غبطة بالواحد، وتخليًا عن الآخر؛ لتبين حاله بالمثول إزاء ضده، فلذلك كان موقع المعاني المتقابلات من النفس عجيبًا» (القرطاجني، 1986: 40)، والآية الكريمة عرضت لنا مشهدين متقابلين عرضًا دقيقًا، بَيّن الحال لكل فريق، والمآل الذي يصير إليه، وهذا العرض لهذه المشاهد أسلوب قرآني عجيب دقيق المسلك، ففي «عرض القرآن الكريم لمشاهد النّعيم والعذاب المتقابلة، مرة يكون مشهد العذاب أطول من مشهد النّعيم، ومرّة يكون مشهد النّعيم أطول، ومرّة يتساوى المشهدان، وعلى الرّغم من كون تلك المشاهد تدور حول العذاب والنّعيم، فإنّها تبدو جديدة في كل عرض؛ لأن ما يعرض من مناظر العذاب والنّعيم يختلف من مشهد لآخر، كما أنّ أساليب العرض تختلف من سورة إلى أخرى.. والاختلاف بين المشهدين المتقابلين طولًا وقصرًا ناشئ عن مراعاة ما يناسب السّورة والسّياق الذي يعرضان فيه» (أبو زيد، 1992: 157).

وهذه الآية والآيات قبلها تؤكد أمر المقابلة القائمة على التّغاير بين المتقابلات بداية من قوله تعالى: (أَوَمَن كَانَ مَيْتا فَأَحْيَيْنَٰهُ وَجَعَلْنَا لَهُۥ نُورا يَمْشِي بِهِۦ فِي ٱلنَّاسِ كَمَن مَّثَلُهُۥ فِي ٱلظُّلُمَٰتِ لَيْسَ بِخَارِج مِّنْهَا كَذَٰلِكَ زُيِّنَ لِلْكَٰفِرِينَ مَا كَانُواْ يَعْمَلُونَ)، وقبلها قوله: (إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ مَن يَضِلُّ عَن سَبِيلِهِۦ وَهُوَ أَعْلَمُ بِٱلْمُهْتَدِينَ) فالمقابلة بين الضّال والمهتدي، والحيّ والميت، والنّور والظلمات، هي مقابلة بين الإيمان والكفر، لبيان البون الشّاسع بينها.

2-الآية (106) من سورة النّحل:

(مَن كَفَرَ بِٱللَّهِ مِنۢ بَعْدِ إِيمَٰنِهِۦٓ إِلَّا مَنْ أُكْرِهَ وَقَلْبُهُۥ مُطْمَئِنُّ بِٱلْإِيمَٰنِ وَلَٰكِن مَّن شَرَحَ بِٱلْكُفْرِ صَدْرا فَعَلَيْهِمْ غَضَب مِّنَ ٱللَّهِ وَلَهُمْ عَذَابٌ عَظِيم. مَن كَفَرَ ، بدل من ٱلَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِـَٔايَٰتِ

ٱللَّهِ في الآية السّابقة و (وَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْكَٰذِبُونَ) اعتراض بين البدل والمبدل منه، ومعنى الكلام: إنّما يفتري الكذب من كفر بالله بعد إيمانه، واستثني ممن كفر بعد إيمانه المتلفظ بالكفر مكرهًا، فهو غير داخل تحت الافتراء، ثم قال :(وَلَٰكِن مَّن شَرَحَ بِٱلْكُفْرِ صَدْرا فَعَلَيْهِمْ غَضَب مِّنَ ٱللَّهِ وَلَهُمْ عَذَابٌ عَظِيم).

وهنا أداة شرط مَن وفعل الشّرط (كَفَرَ) وجوابه (فَعَلَيْهِمْ غَضَب مِّنَ ٱللَّهِ وَلَهُمْ عَذَابٌ عَظِيم) وقد جاء فعل الشّرط (كفر) بصيغة الماضي، ولكن دخول أداة الشّرط تجعل فعل الشرط الماضي في اللفظ مستقبل الزمن من حيث معناه (الزركشي، 1376)، وليفيد العموم، فيشمل الماضي والمستقبل، فكل من كفر بعد إيمانه في الماضي، وكل من سيكفر بعد إيمانه مستقبلًا فعليهم غضب الله، ولهم عذاب عظيم.

وفي قوله: (مَن كَفَرَ بِٱللَّهِ) خص الكفر هنا بالكفر بالله، ولو اكتفى بلفظ الكفر لفهم المقصود حيث لا لبس حينئذ، ولكنّه ذكره هنا للتعظيم، فهو ليس كفرًا بأي أحد، بل كفر بالله الخالق البارئ المنعم المصور؛ ولذا من قام به مستحق لما ذكر بعده من العقاب، (أُكْرِهَ) بني الفعل للمجهول لتأكيد العموم السّابق، فالمقصود أن يكون أكره، وهو المعنى الذي يراد إبرازه، وليس المقام مقام بيان المكره؛ لأن المراد العموم، فيشمل كل من أكره من أي أحد كعدو، أو خوف قتل، أو ذهاب نفس.

(وَلَٰكِن مَّن شَرَحَ بِٱلْكُفْرِ صَدْر)، استدراك على ما سبق، فمن طابت نفسه بالكفر هو المقصود بالعذاب، وهنا ملحظ بلاغي دقيق، فعند الحديث عن الإيمان قال: (مُطْمَئِنُّ) وحين الحديث عن الكفر قال: (شَرَحَ) عبر عن الأولّ بالجملة الإسمية، وعن الثّاني بالفعلية، ذلك أن الاسمية تدل على الثّبوت والدّوام، فهذا القلب دائم الاطمئنان، لا تغيره الظروف والأحوال، فمن وقع الإيمان في قلبه استقر، حتى وإن أكره على الكفر، فهي حالة طارئة؛ لأنّ الإيمان الحقيقي مستقر ثابت في قلبه، أمّا عند الحديث عن الكفر فقد عبر عن حال الكفر بالفعل (شرح)، والجملة الفعلية تفيد التّجدد ولا تفيد الثّبوت والدّوام، فقلب الكافر ليس قلبا منشرحًا، وإنّما انشراحه انشراح مؤقت لعارض شهوة أو هوى نفس، وسرعان ما يذهب، بل الكفر هو ضيق الصّدر حقيقة، ولذا قال عزّ وجل عنه: (وَمَن يُرِدْ أَن يُضِلَّهُۥ يَجْعَلْ صَدْرَهُۥ ضَيِّقًا حَرَج)، كما أنّ تقديم نوع الانشراح وهو الجار والمجرور (بِٱلْكُفْرِ) على المفعول به(صَدْرا)، وبيان أن الانشراح بالكفر لا بغيره؛ لإظهار سوء الذّنب وبشاعته، وأنّه انشراح يخالف الفطرة التي فطر الله الإنسان عليها، فالانشراح الحقيقي بالإسلام، وذلك هو الهداية: (فَمَن يُرِدِ ٱللَّهُ أَن يَهْدِيَهُۥ يَشْرَحْ صَدْرَهُۥ)، أما الانشراح بالكفر فضلال على ضلال، وهو من تزيين سوء العمل الذي قال الله عنه: (أَفَمَن زُيِّنَ لَهُۥ سُوٓءُ عَمَلِهِۦ فَرَءَاهُ حَسَنًا ۖ فَإِنَّ ٱللَّهَ يُضِلُّ مَن يَشَآءُ وَيَهْدِي مَن يَشَآءُ)، وهو من تزيين الشيطان لهم (وَزَيَّنَ لَهُمُ ٱلشَّيْطَٰنُ مَا كَانُواْ يَعْمَلُونَ)ثم إن تنكير (صَدْرا) بيان لحقارة هذا الصّدر المنشرح للكفر، وأنّه صدر نكرة لا قيمة له، فالصّدر يكتسب قيمته مما يحتوي عليه من النور والهدى والحق.

أما مآلهم فغضب من الله وعذاب عظيم؛ وقد جاءت جملة الغضب اسمية؛ للدّلالة على دوام الغضب، وأنه غضب دائم طويل ثابت لا ينقطع، والأدهى والأمر أنّه غضب ممن غضبه إذا نزل أهلك من حل به، ويبدو أنّ الغضب في الدّنيا، أمّا العَذَابٌ عَظِيم ففي الآخرة، وقد يجتمعان في الدّنيا والآخرة، وقد قدّم الجار والمجرور (لهم)؛ زيادة في تهديدهم ووعيدهم.

3-**الآية (22) من سورة الزمر** (أَفَمَن شَرَحَ ٱللَّهُ صَدْرَهُۥ لِلْإِسْلَٰمِ فَهُوَ عَلَىٰ نُور مِّن رَّبِّهِۦ ۚ فَوَيْل لِّلْقَٰسِيَةِ قُلُوبُهُم مِّن ذِكْرِ ٱللَّهِ ۚ أُوْلَٰٓئِكَ فِي ضَلَٰل مُّبِينٍ).

الآية استئناف جار مجرى التعليل لما قبله من تخصيص الذكرى بأولي الألباب، وشرح الصدر للإسلام في قوله تعالى: (أَلَمْ تَرَ أَنَّ ٱللَّهَ أَنزَلَ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآء فَسَلَكَهُۥ يَنَٰبِيعَ فِي ٱلْأَرْضِ ثُمَّ يُخْرِجُ بِهِۦ زَرْعا مُّخْتَلِفًا أَلْوَٰنُهُۥ ثُمَّ يَهِيجُ فَتَرَىٰهُ مُصْفَرّا ثُمَّ يَجْعَلُهُۥ حُطَٰمًا ۚ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَذِكْرَىٰ لِأُوْلِي ٱلْأَلْبَٰبِ)، فأولو الألباب هم الذين شرح الله صدورهم للإسلام (أبو السعود، د ت).

وقد تكون الآية تفريع على قوله تعالى قبلها: (لَٰكِنِ ٱلَّذِينَ ٱتَّقَوْاْ رَبَّهُمْ لَهُمْ غُرَف مِّن فَوْقِهَا غُرَف مَّبْنِيَّة تَجْرِي مِن تَحْتِهَا ٱلْأَنْهَٰرُ ۖ وَعْدَ ٱللَّهِ لَا يُخْلِفُ ٱللَّهُ ٱلْمِيعَادَ) وما أُلحق به من تمثيل حالهم في الانتفاع بالقرآن، فرّع عليه هذا الاستفهام التقريري (ابن عاشور، 1984).

وهمزة الاستفهام داخلة على محذوف مقدر فسره قوله تعالى: (فَوَيْل لِّلْقَٰسِيَةِ قُلُوبُهُم مِّن ذِكْرِ ٱللَّهِ)، وتقديره: «أفمن شرح الله صدره للإسلام فهو على نور من ربه، مثل الذي حق عليه كلمة العذاب فهو في ظلمة الكفر، أو تقديره: مثل من قسا قلبه» (ابن الأثير، د ت: 225/2).

وهذا النّوع من حذف الجمل أطنب القدماء في الحديث عنه وعن أنواعه، وقد ذكر ابن الأثير أن حذف الجمل على ثلاثة أضرب، الضّرب الأوّل: حذف السّؤال المقدر «ويسمى الاستئناف، والضّرب الثّاني: الاكتفاء عن السّبب بالمسبب وبالمسبب عن السبب، أمّا الضّرب الثّالث، فهو: الإضمار على شرط التّفسير، وعرّفه بـ «أن يحذف من صدر الكلام ما يؤتى به في آخره، فيكون الآخر دليلا على الأول» (ابن الأثير، د ت: 225/2)، وذكر من هذا النّوع ما «يأتي على طريق الاستفهام، فتذكر الجملة الأولى دون الثانية، كقوله تعالى: (أَفَمَن شَرَحَ ٱللَّهُ صَدْرَهُۥ لِلْإِسْلَٰمِ فَهُوَ عَلَىٰ نُور مِّن رَّبِّهِۦ ۚ فَوَيْل لِّلْقَٰسِيَةِ قُلُوبُهُم مِّن ذِكْرِ ٱللَّهِ ۚ أُوْلَٰٓئِكَ فِي ضَلَٰل مُّبِينٍ) تقدير الآية، أفمن شرح الله صدره للإسلام كمن أقسى قلبه، ويدل على المحذوف قوله: (فَوَيْل لِّلْقَٰسِيَةِ قُلُوبُهُم مِّن ذِكْرِ ٱللَّهِ» (ابن الأثير، د ت: 225/2)، أما

(من) فهي اسم موصول، وجاءت صلته الجملة الفعلية (شَرَحَ ٱللَّهُ صَدۡرَهُۥ لِلۡإِسۡلَٰمِ) وقد عرّف المسند إليه بالاسم الموصول؛ قصدًا إلى إحضار المسند إليه بصلته التي هي مراد الكلام ومقصده.

أمّا استعمال الشّرح في شرح الصّدر للإسلام فهي استعارة عن التّوسيع، وقد سبق الحديث عنها، وقد تعددت الاستعارات في الآية،كالاستعارة التّبعية في حرف الجر «على» (عَلَىٰ نُورٖ مِّن رَّبِّهِۦۚ)؛ إذ شبه تمسّكه بالهدى والنّور باستعلاء الرّاكب على مركوبه في التّمكن، فاستعير له الحرف الموضوع لمعنى الاستعلاء، وكذلك الاستعارة في كلمتي: «نور» و «القاسية».

4-الآية: (25) من سورة طه: (قَالَ رَبِّ ٱشۡرَحۡ لِي صَدۡرِي)

هذه الآية مستهل دعاء نبي الله موسى – عليه السّلام – حين بعثه ربه إلى فرعون وملئه، يدعوهم لتوحيد الله وإفراده بالعبادة، (ٱذۡهَبۡ إِلَىٰ فِرۡعَوۡنَ إِنَّهُۥ طَغَىٰ) وحين علم عليه السّلام عظم الأمانة، وخاف من تكذيب قومه له: (وَإِذۡ نَادَىٰ رَبُّكَ مُوسَىٰٓ أَنِ ٱئۡتِ ٱلۡقَوۡمَ ٱلظَّٰلِمِينَ (10) قَوۡمَ فِرۡعَوۡنَۚ أَلَا يَتَّقُونَ (11)قَالَ رَبِّ إِنِّيٓ أَخَافُ أَن يُكَذِّبُونِ (12) وَيَضِيقُ صَدۡرِي وَلَا يَنطَلِقُ لِسَانِي فَأَرۡسِلۡ إِلَىٰ هَٰرُونَ (13)

فدعا عليه السّلام دعاءً يعينه على تبليغ رسالة ربه، والقيام بالأعباء التي توكل إليه فقال: (قَالَ رَبِّ ٱشۡرَحۡ لِي صَدۡرِي (25)وَيَسِّرۡ لِيٓ أَمۡرِي (26) وَٱحۡلُلۡ عُقۡدَةٗ مِّن لِّسَانِي (27) يَفۡقَهُواْ قَوۡلِي (28) وَٱجۡعَل لِّي وَزِيرٗا مِّنۡ أَهۡلِي (29) هَٰرُونَ أَخِي (30) ٱشۡدُدۡ بِهِۦٓ أَزۡرِي (31) وَأَشۡرِكۡهُ فِيٓ أَمۡرِي 32 كَيۡ نُسَبِّحَكَ كَثِيرٗا (33) وَنَذۡكُرَكَ كَثِيرًا (34)إِنَّكَ كُنتَ بِنَا بَصِيرٗا) لقد خاف عليه السّلام أن يكذبوه؛ فينتج عن هذا الخوف ضيق الصّدر، وعدم نطق اللّسان، فدعا ربه، (قَالَ رَبِّ ٱشۡرَحۡ لِي صَدۡرِي) علاجًا لضيق الصّدر، وحل عقدة اللسان (وَٱحۡلُلۡ عُقۡدَةٗ مِّن لِّسَانِي).

لقد استهل عليه السّلام دعاءه بحذف حرف النّداء، وحذف حرف النّداء هنا؛ لشعوره بقرب المنادى، ولما يشعر به من حاجته إلى ملامسة غرضه، حيث ضيق الوقت، والرّغبة في سرعة الامتثال لأمر الله، فلا مجال للتفكير بعد أمر الله –عز وجل– فحين أمر (ٱذۡهَبۡ إِلَىٰ فِرۡعَوۡنَ إِنَّهُۥ طَغَىٰ) ، جاء الجواب مباشرة (رَبِّ ٱشۡرَحۡ لِي صَدۡرِي وَيَسِّرۡ لِيٓ أَمۡرِي) وفي اختيار لفظ (ربّ) ملمح بديع، حيث الخضوع المطلق والانقياد التّام لله عز وجل، وحيث العناية المطلقة، فهو عليه السّلام تحت رعاية ربه ومولاه؛ ليسأله سعة الصّدر، ونور القلب، وتيسير الأمر؛ ليحتمل ما يصيبه في سبيل الدّعوة إلى توحيد مولاه، وقد سبق الحديث عن الاستعارة في (اشرح).

وفي قوله: (اشرح) أمر خرج عن معناه الأصلي إلى معنى الدّعاء، كما أنّ تقديم الجار والمجرور(لي) وتكراره في (ٱشۡرَحۡ لِي) و (وَيَسِّرۡ لِيٓ) «إظهار مزيد اعتناء بشأن كل من المطلوبين، وفضل اهتمام باستدعاء حصولهما له واختصاصهما به» (أبو السعود، د ت: 12/6)، وفي الآيتين إطناب عن طريق الإيضاح بعد الإبهام، غرضه التّعظيم، قال الخطيب القزويني: «فإن قوله: (ٱشۡرَحۡ لِي) يفيد طلب شرح لشيء ما له، وقوله: (صَدۡرِي) يفيد تفسيره وبيانه، وكذلك قوله: (وَيَسِّرۡ لِيٓ) والمقام مقتضٍ التأكيد للإرسال المؤذن بتلقي المكاره والشدائد» (القزويني، د.ت، 3: 197).

5-**الآية:**(1) **من سورة الشّرح** (أَلَمۡ نَشۡرَحۡ لَكَ صَدۡرَكَ)

«يقول تعالى ذكره لنبيه محمد – صلى الله عليه وسلم – مذكره آلاءه عنده، وإحسانه إليه، حاضا له بذلك على شكره على ما أنعم عليه؛ ليستوجب بذلك المزيد منه: (أَلَمۡ نَشۡرَحۡ) يا محمد، للهدى والإيمان بالله ومعرفة الحق (صَدۡرَكَ)؛ فنلين لك قلبك، ونجعله وعاء للحكمة» (الطبري، 2001: 439/24).

وفي بداية السّورة «استفهام عن انتفاء الشّرح على وجه التقرير، فأفاد إثبات الشّرح وإيجابه، فكأنّه قيل: قد شرحنا لك صدرك؛ ولذلك عطف عليه (وضعنا) اعتبارًا للمعنى» (الزمخشري، 1427: 770/4)، فالاستفهام التقريريّ غرضه الإثبات والتقوية والتأكيد.

وقد أشرت سابقًا إلى أن شرح الصّدر للنبي –صلى الله عليه وسلم– ليتسع لحمل هموم النّبوة، وأداء الرّسالة وتبليغ الأمانة، وليتسع لتحمل المكاره التي يتعرض لها من كفار قومه وغيرهم، وليصبر على ما يصيب قومه من العذاب لكفرهم وعنادهم، وكذلك يتسع صدره لما أودعه ربه فيه من العلم والحكمة، ويزيل عنه ضيق الجهل والعمى (الزمخشري، 1427: 770/4)، وقد جاء الفعل بنون الجمع الدّالة على التّعظيم، ذلك أن عظمة المنعم تدل على عظمة النّعمة.

وقد جاءت سورة الانشراح بأكملها تثبيتا لقلب النبي –صلى الله عليه وسلم– وبشارة له، وتطييبًا لخاطره.

وفي قوله: (لك) إطناب كما في الآية السابقة، قال الزّمخشري: «فإن قلت: أي فائدة في زيادة (لك)، والمعنى مستقل بدونه؟ قلت: في زيادة (لك) ما في طريقة الإبهام والإيضاح، أنّه قيل: (ألم نشرح لك) ففهم أنّ ثمّ مشروحًا، ثمّ قيل:(صدرك) فأوضح ما علم مبهمًا، وكذلك (لك ذكرك)، و(عنك وزرك)» (1427: 770/4).

والوصل بين جملة (ألم نشرح)، وجملة (ووضعنا) بحرف العطف (الواو) الذي يفيد التشريك في الحكم؛ للدلالة على اشتراكهما في أمر العناية، والتأكيد، والتثبيت، والتقوية. وقد سبق الحديث عن الاستعارة في(نشرح) كما أنّ (ألم نشرح لك صدرك) كناية عن الإنعام. وقد اشتملت السّورة على ما يسمى بالسّجع المرصّع؛ وهو عبارة عن مقابلة كل لفظة من فقرة النثر أو صدر البيت بلفظة على وزنها ورويها (صدرك، وزرك، ظهرك، ذكرك).

وبعد هذه التّطوافة مع آيات انشراح الصدر، وأسرارها البلاغية، بدا واضحًا أنّ الآيات ركزت على الاستعارة التّصريحية في (يشرح، شرح، اشرح، نشرح)، وهي استعارة دقيقة، شبّه فيها اتّساع الصّدر للإيمان وانبساطه له ببسط اللحم، وقد عبّر فيها بالمحسوس عن المعقول على أبلغ وجه، وأكمل صورة، كما أن الآيات في عمومها تعتمد على المقابلة بين حال انشراح صدور أهل الإيمان، وضيق صدور أهل الكفر والطّغيان، ولذا بدا الانشراح ملازمًا للإيمان، والضّيق ملازمًا للكفر والضّلال، إلاّ ما ورد فيمن شرح صدره للكفر، فقد دلّت الآية على أنّه انشراح مؤقت سرعان ما يزول.

الخاتمة:

الحمد لله على إحسانه، والشّكر له على فضله وامتنانه، وبعد: في ختام هذه الدّراسة التي تناولت التّحليل البلاغيّ لآيات انشراح الصّدر، وتتبع سياقاتها، وبيان أسرارها البلاغية ومحاولة استجلاء ما حوته من لطائف بلاغية دقيقة أورد جملة من نتائج هذه الدّراسة وأجملها في الآتي:

1-كل آيات انشراح الصّدر وردت في سور مكيّة، وذلك مؤشر واضح على ارتباط انشراح الصّدر بالعقيدة السّليمة، ونور الإيمان والهدى والقرآن، وكل ما ابتعد الإنسان عنها ضاق صدره وقسا، وإن بدا له الانشراح إلاّ أنّه انشراح مؤقت سرعان ما يزول.

2-وردت آيات انشراح الصّدر في سياقات ثلاث: سياق انشراح الصّدر للإيمان، وسياق شرح صدور الأنبياء للخير والحق والهدى، وسياق شرح الكافر صدره للكفر.

3-شرح الصّدر للإيمان نعمة الله على المؤمنين، ومنته على عباده الصّالحين، وضيق الصّدر عقوبة الله للضّالين المكذبين.

4-كان الأسلوب الحواري عنصرًا بارزا في الآيات إذ جاء الحوار بأسلوب الاستفهام في سورتي الزّمر والشّرح، والدّعاء في سورة طه، والشّرط في سورة الأنعام.

5-تتكرر الاستعارة التّصريحية في الآيات (يشرح، شرح، اشرح، نشرح)، وهي استعارة دقيقة، شبّه فيها اتّساع الصّدر للإيمان وانبساطه له ببسط اللحم، وقد عبّر فيها بالمحسوس عن المعقول، على أبلغ وجه، وأكمل صورة.

6-الآيات في عمومها تتكئ على المقابلة بين حال انشراح صدور أهل الإيمان، وضيق صدور أهل الكفر والطّغيان، فالانشراح ملازم للإيمان، والضّيق ملازم للكفر والطّغيان.

وفي الختام يوصي الباحث بالمزيد من الدّراسات المعمقة في آيات القرآن الكريم، وبالذات فيما يتعلق بآيات المقابلة بين الأحوال المتقابلة، أو السّور المتقابلة؛ كسورة المؤمنين والكافرين، فهي مجال خصب وثري للدراسة، وأسال الله عزّ وجل أن يشرح صدورنا للحق ويرزقنا اتباعه، إنّه هو ولي ذلك والقادر عليه وصلّى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسل

المراجع:

ابن الأثير، ضياء الدين. (د ت). المثل السّائر في أدب الكاتب والشّاعر. القاهرة: دار نهضة مصر للطّباعة والنشر والتوزيع.

ابن عاشور، محمد. (1984). التحرير والتنوير. تونس: الدّار التّونسية للنشر.

ابن فارس، أحمد. (1399). معجم مقاييس اللغة. دمشق: دار الفكر.

ابن قيم الجوزية، محمد. (د ت). الضّوء المنير على التّفسير. الرياض: مؤسسة النّور للطباعة.

ابن منظور، محمد. (1414). لسان العرب. بيروت: دار صادر.

أبو السعود، محمد. (د ت). إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم. بيروت: دار إحياء التّراث العربي.

ابو حيان، محمد. (1420). البحر المحيط في التّفسير. بيروت: دار الفكر.

أبو زيد، أحمد. (1992). التّناسب البياني في القرآن. الدّار البيضاء: مطبعة النّجاح الجديدة.

أبو عبيد، القاسم. (1984). غريب الحديث. القاهرة: الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.

الأزدي، محمد. (1987). جمهرة اللغة. بيروت: دار العلم للملا يين .

الأصفهاني، الراغب. (1412). المفردات في غريب القرآن. دمشق: دار القلم.

الآلوسي، محمود. (1441). روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسّبع المثاني. بيروت: دار الكتب العلمية.

البقاعي، إبراهيم. (١٤٠٨). مصاعد النّظر للإشراف على مقاصد السور. الرّيّاض: مكتبة المعارف.

البقاعي، إبراهيم. (2020). نظم الدّرر في تناسب الآيات والسّور. بيروت: دار الكتب العلمية.

الجاحظ، عمرو. (1423). البيان والتبيين. بيروت: دار الهلال.

الجرجاني، عبد القاهر. (2008). درج الدرر في تفسير الآي والسّور. عمان: دار الفكر.

حسان، عمر. (2006). اللّغة العربية معناها ومبناها. مصر: عالم الكتب.

الدّاية، فايز. (1996). علم الدّلالة بين النّظرية والتّطبيق: دراسة تأريخية–تأصيلية–نقدية. دمشق: دار الفكر.

الزركشيّ، محمد. (1376). البرهان في علوم القرآن. بيروت: دار إحياء الكتب.

الزّمخشري، محمود. (1427). الكشّاف عن حقائق غوامض التّنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التّأويل. بيروت: دار الكتاب العربي.

السّعدي، عبدالرحمن. (2000). تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان. بيروت: مؤسسة الرّسالة.

السلجماسي، القاسم. (د ت). المنزع البديع في تجنيس أساليب البديع. الرباط: مكتبة المعارف.

الطّبري، محمد. (2001). تفسير الطّبري جامع البيان عن تأويل أي القرآن. الرياض: دار هجر.

العطار، حسن. (د ت). حاشية العطار على شرح جمع الجوامع. البنان: دار الكتب العلمية.

عياد، علية. (1994). معجم المصطلحات اللّغوية والأدبية. القاهرة: المكتبة الأكاديمية.

الفراهيدي، الخليل. (د ت). كتاب العين. بيروت: دار ومكتبة الهلال.

القرشي، إسماعيل. (1419). تفسير القرآن العظيم. بيروت: دار الكتب.

القرطاجني، حازم. (د ت). منهاج البلغاء وسراج الأدباء. بيروت: دار الغرب الإسلامي.

القرطبي، محمد. (1964). الجامع لأحكام القرآن تفسير القرطبي. القاهرة: دار الكتب المصرية.

القزويني، محمد. (د ت). الإيضاح في علوم البلاغة. بيروت: دار الجبل.

الماتريدي، محمد. (2005). تأويلات أهل السّنة تفسير الماتريدي. بيروت: دار الكتب العلمية.

مصطفى، إبراهيم، وآخرون. (1400). المعجم الوسيط. القاهرة: دار الدّعوة.

النيسابوري، محمود. (1415). إيجاز البيان عن معاني القرآن. بيروت: دار الغرب الاسلامي.

Arabic references:

Abu Al-Saud, Muhammad. (N.D.). Irshād al-‘aql al-salīm ilá mazāyā al-Kitāb al-Karīm. Beirut: Dar Revival of Arab Heritage.

Abu Ubaid, Al-Qasim. (1984). Gharīb al-ḥadīth. Cairo: General Authority for Princely Printing Affairs.

Abu Zaid, Ahmed. (1992). Alttnāsb al-bayānī fī al-Qur’ān. Casablanca: Al-Najah New Press.

Al-Alusi, Mahmoud. (1441 AH). Rūḥ al-ma‘ānī fī tafsīr al-Qur’ān al-‘Aẓīm wālssb‘ al-mathānī. Beirut: Dar Al-Kutub Al-Ilmiyyah.

Al-Attar, Hassan. (N.D.). Ḥāshiyat al-‘Aṭṭār ‘alá sharḥ jam‘ al-jawāmi‘. Al-Banan: Dar Al-Kutub Al-Ilmiyyah.

Al-Azdi, Muhammad. (1987). Jamharat al-lughah. Beirut: Dar Al-Ilm Lilmalayin.

Al-Bikai, Ibrahim. (1408). Maṣā‘id alnnẓr lil-ishrāf ‘alá Maqāṣid al-suwar. Riyadh: Knowledge Library.

Al-Bikai, Ibrahim. (2020). Naẓm alddrr fī tanā-sub al-āyāt wālsswr. Beirut: Dar Al-Kutub Al-Ilmiyyah.

Al-Daya, Fayez. (1996). ‘Ilm alddlālh bayna aln-nẓryh wāltttbyq : dirāsah t’rykhyt-t’ṣylyt-nqdyh. Damascus: Dar Al-Fikr.

Al-Farahidi, Al-Khalīl. Kitāb al-‘Ayn. Beirut: Al-Hilal House and Library.

Al-Jahiz, Amr. (1423). al-Bayān wa-al-tabyīn. Beirut: Dar Al Hilal.

Al-Zamakhshari, (1427) Mahmoud. Alkshshāf ‘an ḥaqā’iq ghawāmiḍ alttnzyl wa-‘uyūn al-aqāwīl fī Wujūh altt’wyl. Beirut: Dar Al-Kitab Al-Arabi.

Al-Zarkashi, Muhammad. (1376 AH). al-Burhān fī ‘ulūm al-Qur’ān. Beirut: Dar Revival of Books.

Awat, Ayyad. (1994). Mu‘jam al-muṣṭalaḥāt alllghwyh wa-al-adabīyah. Cairo: Academic Library.

Hassan, Omar. (2006). Alllghh al-‘Arabīyah ma‘nāhā wmbnāhā. Egypt: World of Books.

Ibn al-Atheer, Dia al-Din. (N.D.). al-Mathal alssā’r fī adab al-Kātib wālshshā‘r. Cairo: Dar Nahdet Misr for Printing, Publishing and Distribution.

Ibn Ashour, Muhammad. (1984). al-Taḥrīr wa-al-tanwīr. Tunisia: Tunisian Publishing House.

Ibn Faris, Ahmed. (1399). Mu‘jam Maqāyīs allughah. Damascus: Dar Al-Fikr.

Ibn Hayyan, Muhammad. (1420). al-Baḥr al-muḥīṭ fī alttfsyr. Beirut: Dar Al-Fikr.

Ibn Manzur, Muhammad. (1414). Lisān al-‘Arab. Beirut: Dar Sader.

Ibn Qayyim al-Jawziyyah, Muhammad. (N.D.). Alḍḍw’ al-munīr ‘alá alttfsyr. Riyadh: Al-Noor Printing Establishment.

Mustafa, Ibrahim, et al. (1400). al-Mu‘jam al-Wasīṭ. Cairo: Dar Al-Daawa.

sub al-āyāt wālsswr. Beirut: Dar Al-Kutub Al-Ilmiyyah.

Al-Daya, Fayez. (1996). ‘Ilm alddlālh bayna alnnẓryh wālttṭbyq : dirāsah t’rykhyt-t’ṣylyt-nqdyh. Damascus: Dar Al-Fikr.

Al-Farahidi, Al-Khalīl. Kitāb al-‘Ayn. Beirut: Al-Hilal House and Library.

Al-Jahiz, Amr. (1423). al-Bayān wa-al-tabyīn. Beirut: Dar Al Hilal.

Al-Jurjani, Abdul Qahir. (2008). Daraj al-Durar fī tafsīr al-āy wālsswr. Britain: Wisdom Magazine.

Al-Maturidi, Muhammad. (2005). Ta’wīlāt ahl alssnh tafsīr al-Māturīdī. Beirut: Dar Al-Kutub Al-Ilmiyyah.

Al-Naysaburi, Mahmoud. (1415). Ījāz al-Bayān ‘an ma‘ānī al-Qur’ān. Beirut: Dar Al-Gharb Al-Islami.

Al-Qartajani, Hazem. (N.D.). Minhāj al-bulaghā’ wa-sirāj al-Udabā’. Beirut: Dar Al-Gharb Al-Islami.

Al-Qazwini, Muhammad. (N.D.). al-Īḍāḥ fī ‘ulūm al-balāghah. Beirut: Dar Al-Jabal.

Al-Qurashi, Ismail. (1419 AH). Tafsīr al-Qur’ān al-‘Aẓīm. Beirut: Dar Al-Kutub.

Al-Qurtubi, Muhammad. (1964). al-Jāmi‘ li-aḥkām al-Qur’ān tafsīr al-Qurṭubī. Cairo: Egyptian Book House.

Al-Ragheb Al-Isfahani, Al-Hussein. (1412). al-Mufradāt fī Gharīb al-Qur’ān. Damascus: Dar Al-Qalam.

Al-Saadi, Abdul Rahman. (2000). Taysīr al-Karīm al-Raḥmān fī tafsīr kalām al-Mannān. Beirut: Al-Resala Foundation.

Al-Sijilmasi, Al-Qasim. (N.D.). al-Manza‘ al-Badī‘ fī tjnys Asālīb al-Badī‘. Rabat: Knowledge Library.

Al-Tabari, Muhammad. (2001). Tafsīr alṭṭbry Jāmi‘ al-Bayān ‘an Ta’wīl Ayy al-Qur’ān. Riyadh: Dar Hajar.

دور أعضاء هيئة التدريس في تحقيق الإبداع الفكري لدى طلبة جامعة حائل في المملكة العربية السعودية

The Role of Faculty Members in Achieving Intellectual Creativity Among Students at the University of Hail in the Kingdom of Saudi Arabi

د. نايفه صالح سليمان العيد

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد، كلية التربية، جامعة حائل

Dr. Naifah Saleh Suleiman Al-Eid

Assistant Professor of Curriculum and Methods of Teaching Faculty of Education, University of Hail

(قُدم للنشر في 22/ 09/ 2023، وقُبل للنشر في 03/11/ 2023)

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن دور أعضاء هيئة التدريس في تحقيق الإبداع الفكري لدى طلبة جامعة حائل في المملكة العربية السعودية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وتكوّن مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات جامعة حائل، حيث تم أخذ عينة بلغت (200) طالباً وطالبة في الكليات العلمية والإنسانية، وتم استخدام الاستبانة الإلكترونية كأداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن دور أعضاء هيئة التدريس في تحقيق الإبداع الفكري لدى طلبة جامعة حائل، قد جاء بدرجة متوسطة، ووجود فرق دال احصائياً تُعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وجود فرق دال احصائياً تُعزى لمتغير التخصص ولصالح التخصصات الإنسانية، وأيضاً وجود فرق دال احصائياً يُعزى لمتغير المستوى الدراسي لصالح مستوى الماجستير. وأوصت الدراسة الحالية بعدد من التوصيات من أهمها: أن يقوم أعضاء هيئة التدريس فيما بينهم بمشاركة الأفكار الإبداعية التي تطرح خلال المحاضرة، وأن يستقبل أعضاء هيئة التدريس طلبتهم خلال ساعاتهم المكتبية للمناقشة في القضايا الفكرية المتنوعة.

الكلمات المفتاحية: دور، أعضاء هيئة التدريس، الإبداع الفكري.

Abstract

The Study Aimed to Reveal the Role of Faculty Members in Achieving Intellectual Creativity Among Students at the University of Hail in the Kingdom of Saudi Arabia. The Study Adopted the Descriptive Approach, and the Study Population Consisted of Male and Female Students at the University of Hail, Where a Sample of (200) Male and Female Students in the Scientific and Humanities Colleges was Taken, The Electronic Questionnaire was Used as a Tool for the Study, and the Study Reached the Following Results that the Role of Faculty Members in Achieving Intellectual Creativity Among Students at the University of Hail Came to a Moderate Degree, and there was a Statistically Significant Difference Attributed to the Gender Variable in Favor of Females, and there was a Statistically Significant Difference Attributed to the Specialization Variable and in Favor of Specializations. The Current Study Recommended a Number of Recommendations, The Most Important of which are that Faculty Members share among themselves the creative ideas presented during the lecture, and that faculty members receive their Students During Office Hours to Discuss Various Intellectual Issues.

Keywords: The Role, Faculty members, Intellectual creativity.

المقدمة:

يعد التفكير غريزة إنسانية فطرية، فلا يوجد إنسان لا يفكر، فهو حركة العقل، وقد تفقد هذه الحركة وجهتها، فيسيطر عليها الهوى، أو تستقيم على طريق ومنهجية صحيحة، وبناء الأمم يكمن في كمية الأفكار البناءة التي تعلمها حل المشكلات وإبصار دروب العقل التي تسلكها، والذي حتم على المؤسسات التربوية والتعليمية ضرورة إعداد الطلبة وتزويدهم بالمهارات والمعارف التي تساعدهم على تنمية التفكير الإبداعي.

حيث يشكل التطور الذي يعيشه المجتمع في مجال التكنولوجيا والاتصالات حراكاً هائلاً نحو تحول المجتمعات إلى مجتمع المعرفة، إذ أسهمت هذه التكنولوجيا في نقل المعرفة ونشرها وتوليد المعرفة الجديدة، لتكون مجتمعاً قائماً على المعرفة، الأمر الذي يحتاج إلى تطوير المعرفة لدى الأفراد في المجتمعات، لمواكبة التغيرات والتطورات الهائلة، وهذا الأمر يفرض على مؤسسات التعليم بصفه عامة والتعليم الجامعي بصفة خاصة السعي إلى تأسيس مجتمع معرفي قوي قادر على تحقيق الأهداف، والإسهام في بناء مجتمع المعرفة وتحقيقه (يونس، 2015: 20).

وتشهد الفترة الأخيرة من القرن العشرين اهتماماً واسعاً بالمهارات الضرورية والكافية للنجاح في الحياة والعمل، ومن ثم كانت الحاجة إلى التغيير في برامج التربية العملية مُلحة وحتمية لتلبية متطلبات القرن 21، وفي ضوء ذلك سعت الكثير من المؤسسات والهيئات والمنظمات التربوية على المستوى العالمي بتحديد مهارات القرن 21، لذا أصبحت المخرجات المتوقعة اليوم من الطلبة أكثر علاقة بالواقع الحالي من المخرجات التي كانت موجودة في الماضي، ومن هنا تكمن الحاجة لإكساب الطلبة المزيد من مهارات القرن 21، لتكوين خبرات تعلم قوية تؤدي بدورها فهماً أعمق ومعرفة ذات فائدة أكثر (لقمان، 2021: 158).

لذلك تعد المؤسسات التربوية في المجتمعات الحديثة هي الأكثر مقدرة على بناء الأفراد من خلال سياستها التربوية، وكوادرها التعليمية، ومناهجها التربوية التي تمتاز بتلبيتها لحاجات النشء لمواكبة العصر، ومتطلباته المتنامية، وهي من أهم الضرورات الاجتماعية التي توفر للمجتمع التكامل والاندماج بين العملية التربوية والحاجات المجتمعية، كصناعة ثقافة اجتماعية تحقق الأمن بمستوياته الفكرية، والقادرة على إيجاد التوازن بين الفرد والمعطيات الفكرية في مجتمعه المتطور بمجالات متعددة (سعيد، 2019: 66).

ويعتبر المتعلم محور كل من العملية التعليمية وسوق العمل، ومن ثم أصبح مُطالباً بامتلاك العديد من المهارات مثل مهارات التعلم الذاتي، والتي تشمل على البحث والاطلاع وجمع المعلومات من مصادرها المختلفة، ومهارات الإبداع والابتكار والتعامل مع المشكلات والقضايا المعقدة، وحلها بطرق فعالة ومبتكرة (الحريري، 2020: 85).

لذلك يعد الإبداع من أهم الجوانب الرئيسية التي تشكل القيم الإنسانية، فهو يُعد أحد العناصر الرئيسة التي تساعد الفرد لكي يصبح شخصاً بارزاً في الحياة، وهو يثير دافعية الشخص للتعليم، ويؤدي إلى الابتكار. وعندما يتم تعزيز الإبداع في السياقات التعليمية فإنه يمكن أن يلهم ويدعم نجاح الطلبة، وزيادة المشاركة الشخصية والاجتماعية من خلال التعليم، ويؤدي إلى قدر أكبر من رضا الطلبة ومستويات أعلى من الكفاءة الفكرية، وعندما لا يتم تعزيز الإبداع، فقد تنخفض التنمية الفردية وما يترتب على ذلك من ضعف في الشخصية وتدني في مستوى الإنجاز الشخصي وبالتالي الاجتماعي (Hondzel & Catharine, 2013: 3).

ويعد الإبداع هدفاً تربوياً هاماً في تربية وتعليم الطلاب المبدعين في الدول المتقدمة، ويعتبر عاملاً أساسياً في الازدهار العلمي والاقتصادي في العصور الحديثة، فإذا كان الاهتمام بالمبدعين يشكل أهمية كبيرة بالنسبة للبلدان التي تمتاز بالتقدم الصناعي فإنه لابد أن تتفاقم أهميته بالدول منخفضة ومتوسطة الدخل، فالتعليم الذي يشجع على الإبداع أصبح متطلباً عصرياً تود الوصول إليه كافة المؤسسات التربوية بكافة عناصرها (الخزعلي، 2018: 10).

وتمثل مؤسسات التعليم الجامعي أساس التنمية في المجتمعات التي تمتاز بتقدمها، فتعتبر المنبع لرأس المال الفكري، وتصنف كمستثمر أولي في المعرفة، وتستمد قوتها من امتلاكها للبنية المعرفية ذات العناصر المتمثلة بالمعرفة البشرية والتطور التقني، ويتمثل ذلك بالعديد من التخصصات العلمية والإنسانية، وبما يتوافر لديها من مراكز بحثية ومصادر وأنظمة معلومات تسهم به في الخدمة المجتمعية (حرحوش، 2007: 15).

فتعتبر الجامعات من أهم المؤسسات التربوية التي تؤدي دوراً مهماً في تنمية الإبداع الفكري، وذلك من خلال توفير بيئة تعليمية محفزة للابتكار والإبداع، وطرح مناهج تكنولوجية تعليمية، ورعاية وتدريب أعضاء هيئة التدريس ليكونوا مبدعين، والذين باستطاعتهم الإسهام في تنمية الإبداع لدى طلبتهم من خلال منحهم الوقت الكافي في التفكير وتعزيزهم ومكافأتهم على الأفكار الإبداعية، وتوظيف البيئة التعليمية في سبيل الوصول بهم إلى كل ما هو إبداعي (العفيشات والصليبي والزبون، 2019: 12).

ومن المتفق عليه، أن السنوات التي يعيشها الطلبة في الجامعة تعتبر هي السنوات التي تتشكل فيها شخصياتهم وتتحدد اتجاهاتهم وميولهم بشكل واضح، لذلك فإن الجامعات مطالبة باتخاذ كافة السبل التي تساهم وتساعد الطلبة في إكسابهم الجوانب المعرفية، والمهارات التكنولوجية اللازمة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لديهم (الخزعلي، 2018: 23).

ويأتي دور عضو هيئة التدريس المبدع في تنمية الإبداع لدى طلبته، فيقدم العلم والمعرفة بطرق مختلفة وحديثة، تسمح للطلبة بأن يتبعوا طرقاً مختلفة، ويعمل على إيجاد مناخ محفز للإبداع الفكري، ويوجه الطلبة للأسئلة التفكيرية المختلفة، ويعرض المناهج الجامعية بطرق إبداعية متنوعة، ويربط بين الجانب النظري والتطبيقي، ويشجع الطلبة على التقييم الذاتي، ويتيح للطلبة فرصة التعبير عن ذاتهم، ويحرص على إكسابهم مهارات البحث العلمي (يحيي، 2013: 18).

وهنا لابد من الإشارة إلى أن نجاح المدرس في مستوى التدريس الجامعي لم يعد يعتمد على زخم المعلومات المتوفرة لديه، والتي يُلقى بها عبر أسلوب المحاضرة إلى عقول الطلبة، وما يجب أن يقوموا به من التقاط لأبرز المعلومات، وتدوين الملحوظات، والاجابة على بعض الأسئلة السابرة أو التقييمية ذات العلاقة. وإنما يعتمد على قدرته في إعادة تنظيم المعلومات شكلاً ومضموناً في صورة مشكلات، وأسئلة تتحدى عقول طلبته، وتدفعهم إلى البحث والتقصي، بجانب ممارسة أنماط التفكير التحليلي أو التشعبي تارة، وممارسة أساليب التفكير البنائي التجميعي تارة أخرى، لعمل توقعات جديدة ولإنتاج استنتاجات معينة. وهكذا تصبح عملية التعلم ليست وقفاً على كسب المعلومات، وإنما هي عملية تفاعل ذهني ووجداني مع المعرفة موضع التدريس، بذلك تتولد لدى الطلبة بإشراف المدرس تنظيمات جديدة من المعارف، لها مواصفات، وأبنية معرفية جديدة. إن هذه الأدوار المتمثلة في قيادة الدرس، وإدارة عمليات التعلم والتعليم، ومتابعة أعمال الطلبة من (بحث، تحليل، فهم، نقد، إعادة بناء، تقويم للمعارف الجديدة، توظيفها في شكل مشاريع، نماذج ومخططات، وتقارير)؛ كلها تستدعي امتلاك أستاذ الجامعة المعاصر مهارات عقلية وأدائية متعددة، ولما كان الطلبة هم المسئولون عن تصنيع المعرفة وتطويرها، كان لابد أن نعمل على اكسابهم منظومة من المهارات ذات العلاقة (علي، 2022: 110).

وتأسيساً على ما تقدم اهتم الخبراء والمربون بالتفكير، وأن تتعلم من أجل أن تفكر بشتى المجالات يعتبر النقطة الجوهرية للتربية، ويتجلى الهدف الأساسي لعملية تطوير التعليم بتغيير مسار العملية التعليمية من الطريقة الإلقائية التقليدية إلى المشاركة الصفية التفاعلية التي تحوي سلسلة من الأنماط التفكيرية الإبداعية، ودمج مهارات التفكير الإبداعي في جميع المقررات، وهذا ما نصت عليه وثيقة المناهج في المملكة العربية السعودية لجميع المراحل التعليمية، واستثمار قدرات التلاميذ الإبداعية، بما يعود عليهم وعلى مجتمعهم بالنفع (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2018: 33).

ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتبحث في دور أعضاء هيئة التدريس في تحقيق الإبداع الفكري لدى طلبة جامعة حائل في المملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة واسئلتها:

يحتاج أي نظام تربوي إلى تطوير مكونات العملية التعليمية لمواجهة التحديات، ونظراً لارتباط التفكير الإبداعي بالتقدم العلمي والتكنولوجي والتطوير، أصبح من حق الطلبة على مجتمعهم تسليحهم بمهارات التفكير حتى يتسنى لهم النمو والتطوير ليتلاءموا مع حاجات المجتمع، ومن أهم عوامل نجاح تعليم التفكير وجود عضو هيئة تدريس فعّال يمارس مهارات التفكير، والبحث عن أساليب جديدة لاستخدامها وتطبيقها في القاعة الدراسية، لذا فإن موضوع التفكير الإبداعي من الموضوعات المهمة التي ينبغي التركيز عليها في قضايا التعليم للتعرف إلى أي مدى يستخدم أعضاء التدريس مهارات التفكير الإبداعي، كما أن الاهتمام بتنمية مهارات التفكير الإبداعي بات أمراً هاماً على صانعي القرار في المؤسسات التربوية والتعليمية الاهتمام به من جوانبه كافة.

ولاحظت الباحثة من خلال عملها كعضو هيئة تدريس في جامعة حائل تقيد أغلبية أعضاء هيئة التدريس بطرق التدريس التقليدية ألا وهي أسلوب التدريس المباشر وأسلوب المحاضرة، بعيداً كل البعد عن أساليب التدريس الحديثة التي تنمي الإبداع الفكري، ولذلك فقد جاءت مشكلة الدراسة للتعرف إلى دور أعضاء هيئة التدريس في تحقيق الإبداع الفكري لدى طلبة جامعة حائل في المملكة العربية السعودية، من هنا يُمكن بلورة مشكلة الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما دور أعضاء هيئة التدريس في تحقيق الإبداع الفكري لدى طلبة جامعة حائل من وجهة نظر طلبتهم؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a=0.05$) في تقديرات عينة الدراسة لدور أعضاء هيئة التدريس في تحقيق الإبداع الفكري لدى طلبة جامعة حائل في المملكة العربية السعودية تُعزى لمتغيرات الجنس، التخصص، والمستوى الدراسي؟

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على دور أعضاء هيئة التدريس في تحقيق الإبداع الفكري لدى طلبة جامعة حائل من وجهة نظر طلبتهم، وكذلك إلى التعرف إن كان هناك فرق في تقديرات عينة

الدراسة لدور أعضاء هيئة التدريس في تحقيق الإبداع الفكري لدى طلبة جامعة حائل في المملكة العربية السعودية تُعزى لمتغيرات الجنس، التخصص، والمستوى الدراسي.

أهمية الدراسة:

تتلخص الأهمية للدراسة الحالية فيما يأتي:

الأهمية النظرية:

- تُظهر الدراسة الحالية محاولة لرصد دور أعضاء هيئة التدريس في تحقيق الإبداع الفكري لدى طلبة جامعة حائل في المملكة العربية السعودية، للإفادة منها.
- تتناول الدراسة الحالية موضوعاً مهماً، ألا وهو تنمية الإبداع، والذي يعتبر من ضمن الأهداف التربوية التي نسعى لتحقيقها، فالأفراد المبدعون يلعبون دوراً مهماً وفاعلاً في تنمية مجتمعاتهم في جميع المجالات التربوية والاجتماعية والفنية والتقنية، وما شابه ذلك.
- تهتم الدراسة الحالية بفئة الطلبة في المرحلة الجامعية؛ لما لهذه الفئة من أهمية كبيرة، حيث يقع على عاتقها دور القيادة مستقبلاً، وبذلك تشكل ثروة وطنية للمجتمعات يجب الحفاظ عليها.

الأهمية التطبيقية:

- سيكون لنتائج الدراسة دوراً مهماً في إفادة المسؤولين في جامعة حائل بشكل خاص، والمسؤولين في الجامعات بالمملكة العربية السعودية بشكل عام بمعرفة الدور الهام لأعضاء هيئة التدريس في تحقيق الإبداع الفكري لدى طلبتهم.
- يُرجى أن يستفاد من الدراسة الحالية الباحثون الآخرون في نفس المجال؛ من أجل إثراء دراساتهم ذات العلاقة.
- يمكن أن تقدم الدراسة الحالية رؤية واقعية عن دور أعضاء هيئة التدريس في تحقيق الإبداع الفكري لدى طلبة جامعة حائل في المملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة:

يعرّف الدور اصطلاحاً بأنه: السلوك الذي يقوم به الفرد في المركز الاجتماعي الذي يشغله (علي، 2012: 7).

يعرّف الدور إجرائياً: هو الدرجة الكلية، التي تحصل عليها من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة المتمثلة بالاستبانة الإلكترونية، المعدّ من الباحثة.

يعرّف الإبداع الفكري اصطلاحاً بأنه: عملية تمتاز بطرح كل ما هو حديث وشيق وذو فائدة لدى الأفراد (جروان، 2002: 220).

يعرّف الإبداع الفكري إجرائياً: نتاج عقل طلبة جامعة حائل من الأفكار والآراء والتصورات والقدرات والانعكاسات والمعتقدات والمبادئ التي تتسم بالتميز والمرونة والتحديث والتطوير، والقدرة على التعايش مع مجتمعهم بشكل ناجح والسعي لتطويره، من أجل التوصل لنتائج إبداعية وليست روتينية.

حدود الدراسة:

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة الحالية على طلبة جامعة حائل (ذكور، إناث) في المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 1445 هـجر ي .

الحدود المكانية: قاعات تدريس تخص طلبة جامعة حائل.

الحدود الموضوعية: اقتصرت نتائج الدراسة على صدق وثبات أداة الدراسة، والتي تهدف إلى معرفة دور أعضاء هيئة التدريس في تحقيق الإبداع الفكري لدى طلبة جامعة حائل، والمكونة من (25) فقرة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري

نبذة عن الإبداع:

اختلفت التعريفات الخاصة بالإبداع بشكل كبير، فهو ظاهرة متشعبة متنوعة، إذ يربطه بحث الباحثين بالفرد، بينما يربطه البعض الأخر بالجماعة والمنظمة. وعليه فقد تفاوتت التعريفات التي تبحث في مضمونه ومحتواه.

يعرّف الإبداع بأنه عملية الوعي بمواطن الضعف وعدم الانسجام والنقص بالمعلومات والتنبؤ بالمشكلات والبحث عن حلول، واضافة فرضيات واختبارها وصياغتها للوصول إلى نتائج جيدة لتقدم الآخرين، لذا يعّد الإبداع عملية تعطي ناتجاً جديداً وغير عادي يتقبله المجتمع لفائدته، والإبداع أيضاً هو نشاط عقلي مركب يتجه الشخص بمقتضاه إلى أنواع جديدة ومبتكرة من التفكير أو العمل أو الأنشطة اعتماداً على خبرات وعناصر محددة، أي إعادة تشكيل عناصر الخبرة في أشكال وصيغ جديدة (الطائي، 2009: 42).

نبذة عن التفكير الإبداعي:

إن التفكير العشوائي هو عملية فطرية متيسرة لمن شاء، وربما لا ينتج عنه فكرة ذات قيمة وجدوى. وقد عُرّف التفكير بأنه: كل نشاط ذهني أو عقلي يختلف عن الإحساس والإدراك الحسي أو يتجاوز الإثنين إلى الأفكار المجردة (موسوعة علم النفس، ١٩٧٧: ٢٤). والتفكير الإبداعي هو ذلك النوع من التفكير الذي يهدف دوماً إلى التطوير والتجديد والخلق والإبداع. أمّا في المنظمات فإنه القدرة على اكتشاف طرق جديدة لتفسير المشكلات القديمة وإيجاد حلول لها (سلطان وعكار، 2012: 134).

سمات الشخص المبدع:

يتميز الشخص المبدع بعدد من الخصائص التي تميزه عن غيره، ومن أهم هذه الخصائص (حجازي، 2006: 157):

1-يميل المبدع إلى تفضيل المركب على البسيط، فهو يستجيب للمثيرات والموضوعات المعقدة بشكل أفضل من استجابة غير المبدع.

2-يتميز بخصوبة عالية في الخيال، وبالتالي القدرة على التحرر من سلطات الواقع المحيط، وهذا يتيح له فرصة أكبر لتناول الموضوعات بشكل أكثر تحرراً.

3-يتصف المبدع بقدر معين من الذكاء، لكن الشخص الذكي ليس بالضرورة مُبدعاً، وقد يحصل المبدع على درجات في الذكاء أقل من غير المبدع.

4-يمتلك المبدع آراء إيجابية عن نفسه، فهو يقدّر ذاته ومع ذلك فإنه يقوم بانتقاد نفسه في الوقت ذاته.

5-المبدع منفتح على الخبرة أينما كانت.

6-يشعر المبدع بأنه يحمل رسالة، وأن لديه القدرة على أن يقوم بواجب أداء هذه الرسالة.

7-يمتاز المبدع بقيم نظرية وجمالية قوية.

8-يمتلك المبدع حساسية للمشكلات فيما حوله.

9-يمتاز المبدع بالتلقائية والاتزان في التفاعل مع الأفراد والجماعات من حوله.

ثانياً: الدراسات السابقة

توصلت الباحثة إلى العديد من الدراسات ذات الصلة، وقد تم ترتيبها زمنياً من الأقدم إلى الأحدث على النحو الآتي:

أجرت (الغامدي، 2009) دراسة اهتمت بتحديد مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة لمهارات تنمية التفكير الابتكاري، استخدمت الباحثة بطاقة ملاحظة طبقتها على عينة من المعلمين بمدارس مكة عددهم (30) معلماً يعملون في (19) مدرسة ثانوية، وتتوزع هذه المدارس على خمسة مراكز إشرافية تتبع لإدارة التعليم بمكة المكرمة. ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن متوسط أداء معلمي التربية الإسلامية الكلي لمهارات تنمية التفكير الابتكاري جاء ضعيفاً، وتدل على ضعف امتلاك معلمي التربية الإسلامية لمهارات تنمية التفكير الابتكاري وعدم الكفاية التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية للسلوكيات التدريسية التي يظهرها المعلمون في نشاطهم التعليمي داخل حجرة الدراسة والتي تعمل على استثارة وتنمية التفكير الابتكاري.

أجرى زهي وزهانق (Zhu & Zhang, 2011) دراسة هدفت إلى فهم أنماط الطلبة الجامعيين للتفكير والعلاقة مع وجهات نظرهم من الإبداع، ثم استخدام أساليب التفكير المجرد، وتكونت عينة الدراسة من (917) طالباً وطالبة من ست جامعات في الصين، وتم استخدام مقاييس مفاهيم الإبداع لاستطلاع آراء الطلبة حول العوامل التي تؤثر على الابداع من ستة جوانب: الذكاء والمعرفة، وأسلوب التفكير، والدوافع، والشخصية وبيئة التعلم. وقد تم تحديد علاقات مهمة بين أنماط التفكير والتصورات والإبداع. وأظهرت النتائج بأن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين العوامل الستة والإبداع حيث أن الدوافع والذكاء والشخصية كانت أهم ثلاثة جوانب لمفاهيم الإبداع.

وقد أجرى كلاً من (الحدابي؛ الفلفي؛ العلييي، 2012) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة المعلمين في الأقسام العلمية في كلية التربية والعلوم التطبيقية في اليمن. تكونت عينة الدراسة من (111) طالباً وطالبة من الطلبة المعلمين في الأقسام العلمية (كيمياء، فيزياء، أحياء) في كلية التربية مدينة حجة، ولتحقيق هدف البحث تم استخدام اختبار تورانس الصورة اللفظية (أ) لقياس مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الاصالة). توصلت الدراسة إلى أن مستوى مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة المتعلمين في الأقسام العلمية ضعيف، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الطلبة المعلمين في مستوى مهارات التفكير الإبداعي تبعاً لمتغير الجنس وجاءت لصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة احصائياً في مستوى مهارات التفكير الإبداعي تبعاً لمتغير التخصص (كيمياء، فيزياء، أحياء).

في حين قام مقدانيل (Magdaniel, 2012) بدراسة عن الجامعة كمحور من محاور اقتصاد المعرفة، دراسة السياق العام لأدوار أعضاء هيئة التدريس، وهدفت الدراسة إلى إلقاء الضوء

على الشراكة المنعقدة بين الجامعة والمجتمع من أجل تعزيز أدوار أعضاء هيئة التدريس بالجامعات في ضوء اقتصاد المعرفة وبيان أثر ذلك على نجاح طلاب الفرق الأولى داخل الجامعات، واستخدم المقابلة والاستبيان كأداة لجمع المعلومات والبيانات، حيث قام الباحث بتصميم استبانة موجهة لأعضاء هيئة التدريس الموجودين في إحدى الجامعات الكندية وكان عددهم (7) أعضاء هيئة تدريس في كلية الآداب، كذلك عمل مقابلة مع طلاب الفرق الأولى للوقوف على دور أعضاء هيئة التدريس بالجامعة. وتوصلت النتائج أن الجامعة من أهم المنظمات الموجودة داخل المجتمع ولها دور كبير في تعزيز مفاهيم اقتصاد المعرفة للطلاب وقدرتهم على خدمة المجتمع الذي يعيشون فيه، ورسمت صورة عن أدوار أعضاء هيئة التدريس بالجامعات في ضوء اقتصاد المعرفة.

وفي دراسة (المطيري، 2014) التي هدفت إلى الكشف عن صعوبات تطبيق التفكير الإبداعي في تدريس مادة التربية الإسلامية من وجهة نظر المعلمين للمرحلة المتوسطة بدولة الكويت، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العنقودية العشوائية من معلمي التربية الإسلامية في المدارس المتوسطة بدولة الكويت، وبلغ عدد أفراد العينة (200) معلماً يدرسون التربية الإسلامية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة تكونت من (42) فقرة موزعة على أربع مجالات، كشفت نتائج الدراسة أن مستوى صعوبات تطبيق التفكير الإبداعي في تدريس مادة التربية الإسلامية من وجهة نظر المعلمين للمرحلة المتوسطة بدولة الكويت كان مرتفعاً، كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة احصائياً تُعزى للصف (سادس، سابع، ثامن، تاسع)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى للخبرة التدريسية، وكانت الفروق لصالح فئة (أقل من خمس سنوات).

وقد هدفت دراسة (احمد، 2014) بعنوان: «تطور التفكير الإبداعي لدى طلبة كلية التربية الأساسية»، إلى التعرف على تطور مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة التربية الأساسية، ومدى امتلاك الطلبة لمكونات التفكير الإبداعي الخمس (الطلاقة، المرونة، الاصالة، الحساسية للمشكلات والتفاصيل)، وتكونت عينة الدراسة (140) طالب وطالبة. وقد تبنت الدراسة اختباراً لقياس تطور التفكير الإبداعي في الرياضيات مؤلفاً من (30) فقرة موزعة حسب المكونات الخمس. ومن أهم ما أسفرت عليه نتائج الدراسة عن امتلاك عموم الطلبة (ذكوراً، إناثاً) للتفكير الإبداعي في الرياضيات، وانه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى التفكير الإبداعي يُعزى للجنس. وقد أوصت الدراسة بضرورة استخدام طرائق التدريس التي تحفز التفكير الإبداعي وإغناء المناهج الدراسية لطلبة الجامعات بمواقف تثير التفكير بشكل عام والتفكير الإبداعي بشكل خاص.

وجاءت دراسة (الأحمدي، 2014) التي هدفت إلى إلقاء الضوء على واقع الأدوار المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى والتعرف على الأدوار المأمولة من قبلهم في ظل مجتمع المعرفة، كما هدفت للتعرف على سُبل الارتقاء بالأدوار المهنية لأعضاء هيئة التدريس لمواكبة متطلبات مجتمع المعرفة. واستخدم الاستبانة كأداة لجمع البيانات على عينة من (159) عضو من كلية التربية والعلوم التطبيقية بجامعة أم القرى. وتوصلت النتائج أن واقع الأدوار المهنية كانت بدرجة متوسطة للمجالات الثلاث: (التدريس، البحث العلمي، خدمة المجتمع) وبدرجة منخفضه لمجال الإدارة، والمتوسط الحسابي العام لاستجابات عينة الدراسة على سُبل الارتقاء بالأدوار المهنية لأعضاء هيئة التدريس لمواكبة متطلبات مجتمع المعرفة كانت بدرجة عالية.

وأجرى (العمد، 2015) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر رأس المال البشري في تحقيق التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الجامعية. تمثلت عينة الدراسة من (500) طالب وطالبة من مختلف الكليات في الجامعة، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) لأبعاد الاستثمار في رأس المال البشري على تحقيق التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الجامعية، ويوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) للمعرفة على تحقيق التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الجامعية.

هدفت دراسة أهنين وكينين (Ahonen & Kinnunen, 2015) إلى التعرف على المهارات التي يحتاجها الطلبة في المستقبل من مهارات القرن الحادي والعشرين، والتي تعتبر أكثر قيمة، حيث طُلب من عينة مقدارها (718) تلميذاً في سن الدراسة تتراوح أعمارهم بين 11 إلى 15 سنه توقع المهارات التي يحتاجونها في المستقبل. وبناء على ذلك، طلب منهم تقييم وترتيب مهارات القرن الحادي والعشرين المدرجة في الأطر القائمة، واختيار تلك التي يعتبرونها أهم ما علموه. تم تصنيف المهارات الاجتماعية والتعاون في المرتبة الأعلى، سواء في الأطر المدرجة في القائمة أو في استجابات الطلاب. وكما كان متوقعاً؛ فإن الذكور يقدرون المهارات التقنية أكثر، في حين أن الإناث يصنفن المهارات الاجتماعية بدرجة أعلى. كما أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر المهارات التي يحتاجها الطلبة هي مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتأتي بالمرتبة الثانية مهارات الحياة والعمل.

كما أجرى (الموسوي، 2016) دراسة هدفت إلى التعرف على الدافعية الإبداعية لدى طلبة الجامعة، وتكونت مجموعة الدراسة من (400) طالباً وطالبة من مجتمع طلبة جامعة القادسية. وتمثلت أداة البحث في مقياس الدافعية الإبداعية من خلال تحديد مفهوم الدافعية الإبداعية. وتوصل البحث إلى عدة نتائج منها: أن طلبة الجامعة يتميزون بدافعية إبداعية مرتفعة، كما أن الدافعية الإبداعية لا تتأثر بالجنس (ذكور، إناث) والتخصص

الدراسي (علمي، أدبي) والصفوف الدراسية (الثانية، الرابعة).

وأجرت (سفر، 2016) دراسة هدفت إلى التعرف على معايير أداء الأستاذ الجامعي في ضوء الاستراتيجية الوطنية للتحول إلى اقتصاد المعرفة من خلال استبانة على محورين في مؤشرات الكفاءات المهنية، ومؤشرات المهارات الذاتية، طبقت على عينة من خبراء المعرفة بالجامعات السعودية (جامعة الملك سعود، جامعة الملك عبد العزيز، جامعة أم القرى) بلغ حجمها (48) فرداً. وتوصلت النتائج تراوح أهمية مؤشرات معايير أداء الأستاذ الجامعي بين درجة عالية إلى عالية جداً، وأوصت الباحثة بضرورة تطوير الأدوار المتجددة لأداء الأستاذ الجامعي في ضوء الاستراتيجية الوطنية للتحول للاقتصاد المعرفي.

أما دراسة (Nedjah Hamada, 2017) فهدفت إلى الكشف عن معرفة المعلمين بالمفاهيم العامة للتفكير الإبداعي والمهارات المرتبطة بها، وتمثلت عينتها (27) معلماً ومعلمة في اللغة الإنجليزية، واستخدمت أداة الاستبانة، وكان من أبرز نتائجها أن المعلمين مدركون للدور الأساسي للإبداع في التعليم، ومع ذلك كشفت الدراسة أنهم لا يتمتعون بالكفاءات اللازمة لتعليم مهارات التفكير الإبداعي، بل أنهم يعدون الإبداع مفهوماً محيراً؛ ولهذا فإن المعلمين بحاجة إلى التدريب والتوجيه المناسبين لمفهوم الإبداع والمهارات المرتبطة به.

وأجرى (العفيشات والصليبي والزبون، 2019) دراسة هدفت للتعرف على دور الجامعات الأردنية في تنمية الإبداع لدى طلبتها من خلال أنماط التعلم الذكية، وقد تكّون مجتمع الدراسة من طلبة مرحلة البكالوريوس في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة للعام الدراسي (2017/2018) وبلغت عينة الدراسة (538) طالباً وطالبة من طلبة الجامعات (الأردنية، اليرموك، البتراء، جرش الأهلية)، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن دور الجامعات الأردنية في تنمية الإبداع لدى طلبتها من خلال أنماط التعلم الذكية جاء بدرجة متوسطة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدور الجامعات الأردنية في تنمية الإبداع لدى طلبتها من خلال أنماط التعلم الذكية تُعزى للجنس ولصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الكلية، ولصالح الكليات العلمية، فيما جاءت الفروق دالة احصائياً لمتغير نوع الجامعة، ولصالح الجامعات الخاصة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

أولاً: أوجه الاتفاق والاختلاف مع الدراسات السابقة

وفي ضوء عرض الدراسات السابقة استفادت الباحثة من معرفة المصادر العربية والأجنبية التي تناولت موضوع الدراسة، ولقد مثلت الدراسات السابقة المرتبطة بالدراسة الحالية رافداً مهماً لها، بما اشتملت عليه من مفاهيم وأفكار ونماذج سواءً فيما يتعلق بعضو هيئة التدريس الجامعي، وما يتعلق بتحقيق الدافعية طلبة جامعة حائل، حيث عززت خلفيتها النظرية، من حيث التأطير العام للدراسة، وتحديد مجالاتها والاسهام في بناء أداتها والاستفادة من نتائجها في مناقشة وتفسير الدراسة الحالية.

- واتفقت الدراسة مع دراسة (يحي، 2012) و(العمد،2015) و(العفيشات والصليبي والزبون، 2019) من حيث المنهج.
- فيما اختلفت مع دراسة (Zhu & Zhang, 2011) ودراسة (الموسوي، 2016) في أداة الدراسة حيث اعتمدت هذه الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات.

ثانياً: أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

- الإسهام في صياغة مشكلة الدراسة الحالية وإظهار أهميتها العلمية.
- إثراء الإطار النظري للدراسة الحالية.
- تصميم الأدوات الخاصة بالدراسة الحالية.
- التعرف على الأسس العلمية لأدوات التقويم الإلكتروني.

ثالثاً: ما تتميز به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

وما تميزت به الدراسة الحالية عن باقي الدراسات السابقة بأنها من أوائل الدراسات التي تدرس دور أعضاء هيئة التدريس في تحقيق الإبداع الفكري لدى طلبة جامعة حائل في المملكة العربية السعودية، حسب علم الباحثة، وأنها اتبعت المنهج الوصفي، واختلفت في حجم ومجتمع العينة بحيث ستشمل عينة البيئة السعودية، وهي الجامعات السعودية (جامعة حائل).

منهجية الدراسة إجراءاتها:

تم استخدام المنهج الوصفي وهو المنهج الذي يعمل على دراسة الظاهرة ووضعها في إطارها الصحيح، وتفسير جميع الظروف المحيطة بها، ويعد ذلك بداية الوصول إلى النتائج التي تتعلق بالبحث، وبلورة الحلول التي تتمثل في التوصيات والمقترحات التي يسوقها الباحث لإنهاء الجدل الذي يتضمنه متن البحث.

متغيرات الدراسة:

1-**المتغيرات المستقلة:** دور أعضاء هيئة التدريس في تحقيق الإبداع الفكري لدى طلبة جامعة حائل في المملكة العربية السعودية.

2-**المتغيرات التابعة:** وتتمثل في استجابة عينة الدراسة على فقرات الاستبانة (25) فقرة.

وعليه سوف تستخدم الباحثة المتوسط المرجح لإجابات الأفراد (عينة الاستبانة) على العبارات باستخدام مقياس ليكرت الخماسي بغرض التعرف على دور أعضاء هيئة التدريس في تحقيق الإبداع الفكري لدى طلبة جامعة حائل في المملكة العربية السعودية.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من (200) طالباً وطالبة في جامعة حائل، خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (1445) هجري.

عينة الدراسة:

تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة، وبلغ عدد العينة (200) طالباً وطالبة في جامعة حائل، والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيراتها.

جدول (1) وصف عينة الدراسة وفقا للمتغيرات الديموغرافية

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	100	%50.0
	أنثى	100	%50.0
	المجموع	200	%100.0
التخصص	تخصصات علمية	100	%50.0
	تخصصات إنسانية	100	%50.0
	المجموع	200	%100.0
المستوى الدراسي	بكالوريوس	130	%65.0
	ماجستير	70	%35.0
	المجموع	200	%100.0

أظهرت النتائج الواردة في الجدول (1) أن العينة اشتملت على مجموعة من الطلاب والطالبات؛ حيث بلغت نسبة الذكور بعينة الدراسة (50.0%)، كما بلغت نسبة الإناث بعينة الدراسة (50.0%).

كما اشتملت عينة الدراسة على طلاب وطالبات من ذوي التخصصات العلمية والتخصصات الإنسانية، حيث بلغت نسبة التخصصات العلمية بين طلاب وطالبات عينة الدراسة (50.0%)، كما تضمنت العينة طلاب وطالبات ذوي التخصصات الإنسانية بنسبة (50.0%).

وقد تنوع المستوى الدراسي لطلاب وطالبات عينة الدراسة ما بين المستوى الدراسي (بكالوريوس، وماجستير)، حيث بلغت نسبة الطلاب والطالبات ذوي المستوى الدراسي بكالوريوس (65.0%)، بينما بلغت نسبة الطلاب والطالبات ذوي المستوى الدراسي ماجستير (35.0%).

أداة الدراسة:

بناءً على أسئلة الدراسة وأهدافها وبعد الاطلاع على الأدب التربوي في هذا المجال، واستشارة متخصصين في العلوم التربوية، قامت الباحثة بتطوير أداة الدراسة وهي الاستبانة الالكترونية، حيث تكونت في صورتها الأولية من (25) فقرة.

صدق أداة الدراسة:

1. **حساب صدق الاستبانة:** للتأكد من صدق الاستبانة استخدمت الباحثة أنواع الصدق التالية:

أ. **الصدق الظاهري:** ويقصد بالصدق الظاهري مدى مناسبة الاستبانة ظاهريا للغرض التي وضعت من أجله، من خلال الفحص المبدئي لمحتوى الاستبانة، وقد راعت الباحثة ما يلي:

1) وضوح تعليمات الاستبانة.
2) صلاحية العبارات التي تهدف الاستبانة لقياسها.
3) إمكانية طبع الاستبانة وتطبيقها وتصحيحها وتفسير نتائجه بسهولة ويسر.

قامت الباحثة بعرض الاستبانة في صورتها الأولية على (10) من المتخصصين ذوي الخبرة؛ وذلك لإبداء الرأي حول مدى ارتباط العبارات بالهدف من الاستبانة وذلك وفقا لبديلين (مرتبطة/ غير مرتبطة)، ومدى مناسبة العبارات لمستوى الطلاب والطالبات وفقا لبديلين (مناسبة/ غير مناسبة)، ومدى دقة صياغة العبارات علميًا ولغويًا (دقيقة/ غير دقيقة)، واقتراح التعديل بما يرونه مناسبا سواء بالحذف أو بالإضافة، وبناء على أراءهم قامت الباحثة بإجراء التعديلات التي اتفق عليها المحكمين، وقد استبقت الباحثة على المفردات التي اتفق على صلاحيتها السادة المحكمين بنسبة (80.0%) فأكثر، وفيما يلي جدول (2) يوضح نسب اتفاق المحكمين على العبارات:

جدول (2) نسبه الاتفاق بين المحكمين على عبارات استبانة دور أعضاء هيئة التدريس في تحقيق الإبداع الفكري لدى طلبة جامعة حائل

رقم العبارة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق
1	9	%90.00	10	10	%100.00	19	10	%100.00
2	9	%90.00	11	9	%90.00	20	8	%80.00
3	9	%90.00	12	9	%90.00	21	10	%100.00
4	10	%100.00	13	10	%100.00	22	9	%90.00
5	8	%80.00	14	10	%100.00	23	8	%80.00
6	9	%90.00	15	9	%90.00	24	9	%90.00
7	9	%90.00	16	8	%80.00	25	10	%100.00
8	8	%80.00	17	10	%100.00			
9	10	%100.00	18	8	%80.00			

وبناء على الملاحظات التي أبداها المحكمين فقد تم الإبقاء على جميع العبارات الواردة بالاستبانة، والتي أجمع عليها الخبراء بأنها مناسبة للتعرف على دور أعضاء هيئة التدريس في تحقيق الإبداع الفكري لدى طلاب جامعة حائل.

وقد بلغت نسبة الاتفاق على الاستبانة ككل (91.20%) وهي نسبة مرتفعة تدل على صلاحية الاستبانة وذلك بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمين والتي تضمنت تعديل في صياغة بعض عبارات الاستبانة، وبذلك فقد أصبحت الاستبانة بعد إجراء تعديلات السادة المحكمين مكونة من (25) عبارة.

ب. صدق الاتساق الداخلي للاستبانة: تم التحقق من الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال التطبيق الذي تم للاستبانة على العينة الاستطلاعية التي قوامها (30) طالب وطالبة من طلبة جامعة حائل بالسعودية، وقد تم ذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة ككل، كما يتضح بالجدول (3):

جدول (3) معاملات الارتباط بين عبارات استبانة دور أعضاء هيئة التدريس في تحقيق الإبداع الفكري لدى طلبة جامعة حائل والدرجة الكلية للاستبانة

العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للاستبانة	العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للاستبانة	العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للاستبانة	العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للاستبانة	العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للاستبانة
1	*0.803	6	*0.826	11	*0.923	16	*0.826	21	*0.813
2	*0.829	7	*0.758	12	*0.796	17	*0.780	22	*0.920

العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للاستبانة	العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للاستبانة	العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للاستبانة	العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للاستبانة	العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للاستبانة
3	*0.900	8	*0.902	13	*0.815	18	*0.821	23	*0.847
4	*0.817	9	*0.824	14	*0.788	19	*0.800	24	*0.813
5	*0.856	10	*0.760	15	*0.810	20	*0.812	25	*0.782

** دالة عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (3) أن معاملات الارتباط بين عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة ككل تراوحت ما بين (0.758)، (0.923) وجميعها دالة إحصائية عند مستوى (0.05)، وهذا يدل على ترابط وتماسك العبارات والدرجة الكلية للاستبانة؛ مما يدل على أن الاستبانة تتمتع باتساق داخلي.

ثبات أداة الدراسة:

- **حساب ثبات الاستبانة:** تم حساب ثبات الاستبانة باستخدام معامل الفا كرونباخ، وإعادة التطبيق، وذلك كما يلي:

أ. **معامل الفا كرونباخ (Cronbach's Alpha (α) Re-liability):** استخدمت الباحثة هذه الطريقة في حساب ثبات الاستبانة وذلك بتطبيقه على عينة قوامها (30) طالب وطالبة من طلاب جامعة حائل، وقد بلغت قيمة معامل الفا كرونباخ للاستبانة ككل (0.850)؛ مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، ويمكن الوثوق بها، كما أنها صالحة للتطبيق.

ب. **إعادة التطبيق Test-retest:** تم حساب ثبات الاستبانة بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق، حيث قامت الباحثة بإعادة تطبيق الاستبانة بعد (21) يوم من التطبيق الأول على عدد (30) طالب وطالبة من طلبة جامعة حائل، وقد وصلت قيمة معامل الثبات للاختبار ككل إلى (0.885)، وهو ما يتضح من الجدول (4).

جدول (4) قيمة ثبات الاستبانة بطريقة إعادة التطبيق

الاستبانة	الثبات بإعادة التطبيق	مستوى الدلالة
استبانة دور أعضاء هيئة التدريس في تحقيق الإبداع الفكري لدى طلبة جامعة حائل	**0.901	0.05

وتدل هذه القيم على أن الاستبانة تتمتع بدرجة مناسبة من الثبات لقياس دور أعضاء هيئة التدريس في تحقيق الإبداع الفكري لدى طلبة جامعة حائل، ومن ثم ثبات الاستبانة ككل، ويتضح أن القيم مناسبة يمكن الوثوق بها وتدل على صلاحية الاستبانة للتطبيق.

أساليب المعالجة الإحصائية:

تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي، حيث أعطيت درجات (1,2,3,4,5) للاستجابات (موافق بشدة، موافق، موافق الى حد ما، غير موافق، غير موافق بشدة)، وتم استخدام الأساليب الإحصائية التي تتناسب مع طبيعة الدراسة للتحقق من فروضها باستخدام برنامج الحزم الإحصائية SPSS Ver.25، وذلك على النحو التالي:

1. التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والاهمية النسبية، وقد صنفت تقديرات أفراد عينة الدراسة إلى خمس مستويات مرتفعاً جداً، مرتفعاً، متوسطاً، منخفضاً، ومنخفضاً جداً.

2. ولحساب فئات المتوسط الحسابي تم إعطاء وزن للبدائل (موافق بشدة = 5، موافق = 4، موافق الى حد ما = 3، غير موافق = 2، غير موافق بشدة = 1)، ثم تم تصنيف تلك الإجابات الى خمس مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة – أقل قيمة) ÷ عدد بدائل المقياس = (5–1) ÷ 5 = 0.80

لنحصل على مدى المتوسطات التالية لكل وصف أو بديل:

جدول (5) توزيع مدى المتوسطات الحسابية وتصنيفها وفق التدريج المستخدم في الاستبانة

الوصف	مدى المتوسطات
موافق بشدة	5.00 – 4.21
موافق	4.20 – 3.41
موافق إلى حد ما	3.40 – 2.61
غير موافق	2.60 – 1.81
غير موافق بشدة	1.80 – 1.00

3. استخدام اختبار «ت» T-Test لمجموعتين مستقلتين، لتحديد مدى وجود الفروق بين متوسطي درجات أفراد الدراسة على الاستبانة وذلك وفقا لمتغيري (الجنس، التخصص، والمستوى الدراسي).

عرض النتائج ومناقشتها:

جاءت هذه الدراسة لمعرفة دور أعضاء هيئة التدريس في تحقيق الإبداع الفكري لدى طلبة جامعة حائل من وجهة نظر طلبتهم، وفيما يلي عرضاً لنتائج الدراسة وذلك من خلال تحليل عبارات الاستبانة كل على حده كالتالي: للإجابة عن السؤال البحثي الأول والذي ينص على: **ما دور أعضاء هيئة التدريس في تحقيق الإبداع الفكري لدى طلبة جامعة حائل من وجهة نظر طلبتهم؟** تم عرض استجابات عينة الدراسة حول دور أعضاء هيئة التدريس في تحقيق الإبداع الفكري لدى طلبة جامعة حائل من وجهة نظر طلبتهم، من خلال عرض النسب المئوية والتكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والاهمية النسبية لعبارات الاستبانة كل على حدة، ويتضح ذلك من خلال الجدول (6):

جدول (6) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية والاهمية النسبية لآراء عينة الدراسة حول استبانة دور أعضاء هيئة التدريس في تحقيق الإبداع الفكري لدى طلبة جامعة حائل من وجهة نظر طلبتهم (ن=200)

العبارة	التكرار	الاستجابات					المتوسط	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب	درجة التحقق
	النسبة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة					
1. يعمم عضو هيئة التدريس الأفكار المبدعة التي تطرح خلال المحاضرة على زملائه من أعضاء هيئة التدريس.	ك	17	12	135	22	14	3.02	0.891	%60	24	متوسطة
	%	8.5	6.0	67.5	11.0	7.0					

العبارة	التكرار	الاستجابات					المتوسط	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب
	النسبة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة				
2.يحاور عضو هيئة التدريس الطلبة في قضايا ومستجدات العصر وإن كانت خارج المنهاج الجامعي.	ك	19	13	122	19	27	3.11	1.036	%62	10
	٪	9.5	6.5	61.0	9.5	13.5				
3.يعرض عضو هيئة التدريس المنهاج بطرق تستدعي الأفكار الإبداعية لدى طلبته.	ك	21	11	120	17	31	3.13	1.081	%63	7
	٪	10.5	5.5	60.0	8.5	15.5				
4.يقوم عضو هيئة التدريس بطرح أفكار جديدة مرتبطة بشكل مباشر وغير مباشر بموضوع المحاضرة لتحفيز الطلبة على التفكير بها.	ك	0	7	39	117	37	3.92	0.718	%78	3
	٪	0.0	3.5	19.5	58.5	18.5				
5.يراعي عضو هيئة التدريس الحاجات الصحية والاجتماعية والثقافية والنفسية والبيئية للطلبة عند تدريسهم وتقييمهم وتوجيههم.	ك	20	22	114	25	19	3.01	1.010	%60	25
	٪	10.0	11.0	57.0	12.5	9.5				
6.يتقبل عضو هيئة التدريس طرح الأفكار الجديدة المبدعة من قبل الطلاب.	ك	2	5	25	132	36	3.98	0.705	%80	1
	٪	1.0	2.5	12.5	66.0	18.0				
7.يشجع عضو هيئة التدريس الحوار والنقاش في قضايا فكرية واسعة خلال المحاضرة.	ك	7	29	111	36	17	3.14	0.889	%63	6
	٪	3.5	14.5	55.5	18.0	8.5				
8.يوظف عضو هيئة التدريس الأفكار الإبداعية بشكل عملي لتعم الفائدة على جميع الطلبة في المحاضرة.	ك	12	27	113	37	11	3.04	0.884	%61	22
	٪	6.0	13.5	56.5	18.5	5.5				

العبارة	التكرار / النسبة	الاستجابات: غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب	درجة التحقق
٩.يحرص عضو هيئة التدريس على توجيه الطلبة نحو البحث عن الأفكار المبدعة والخلاقة.	ك	0	7	39	114	40	3.94	0.730	%79	2	مرتفعة
	٪	0.0	3.5	19.5	57.0	20.0					
١٠.يقدم عضو هيئة التدريس تقييماً للمناهج التي يدرسها للجهات ذات العلاقة، موظفاً معرفته بالأفكار المبدعة ذات العلاقة بهذه المناهج.	ك	17	12	132	19	20	3.07	0.946	%61	15	متوسطة
	٪	8.5	6.0	66.0	9.5	10.0					
١١.يبحث عضو هيئة التدريس عن الأساليب والإستراتيجيات الحديثة لتطوير العملية التعليمية.	ك	15	12	137	18	18	3.06	0.900	%61	17	متوسطة
	٪	7.5	6.0	68.5	9.0	9.0					
١٢,يحرص عضو هيئة التدريس على تقديم اقتراحات لتطوير المناهج بما يتناسب مع العصر الحديث.	ك	1	7	38	117	37	3.91	0.745	%78	4	مرتفعة
	٪	0.5	3.5	19.0	58.5	18.5					
١٣,يشجع عضو هيئة التدريس طلبته على المشاركة في المؤتمرات والندوات العلمية المحكمة.	ك	17	12	134	22	15	3.03	0.902	%61	21	متوسطة
	٪	8.5	6.0	67.0	11.0	7.5					
١٤.يهتم عضو هيئة التدريس بتحقيق نتائج إيجابية في المسابقات المحلية والدولية لدى الطلبة الجامعيين.	ك	17	12	132	22	17	3.05	0.923	%61	19	متوسطة
	٪	8.5	6.0	66.0	11.0	8.5					

العبارة	التكرار	الاستجابات					المتوسط	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب	درجة التحقق
	النسبة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة					
15.يستقبل عضو هيئة التدريس الطلبة خلال ساعاته المكتبية للمناقشة في القضايا الفكرية المتنوعة.	ك	16	13	132	16	23	3.09	0.960	%62	12	متوسطة
	%	8.0	6.5	66.0	8.0	11.5					
16.يوجه عضو هيئة التدريس الطلبة إلى الاهتمام بالبحث ا لعلمي .	ك	13	12	136	19	20	3.11	0.899	%62	8	متوسطة
	%	6.5	6.0	68.0	9.5	10.0					
17.يشجع عضو هيئة التدريس الطلبة على توظيف المعرفة المكتسبة من المادة التعليمية في الحياة العملية.	ك	18	13	129	19	21	3.06	0.970	%61	18	متوسطة
	%	9.0	6.5	64.5	9.5	10.5					
18.يدرب عضو هيئة التدريس الطلبة على إعداد البحوث العلمية.	ك	12	12	138	21	17	3.10	0.860	%62	11	متوسطة
	%	6.0	6.0	69.0	10.5	8.5					
19.يقوم عضو هيئة التدريس بربط المادة النظرية الموجودة في المنهاج بالمعرفة النظرية للطلبة بالحياة العملية.	ك	12	14	138	19	17	3.08	0.862	%62	13	متوسطة
	%	6.0	7.0	69.0	9.5	8.5					
20.يتابع عضو هيئة التدريس إنجازات الطلبة الفكرية خارج أوقات الدوام الرسمي.	ك	15	12	132	19	22	3.11	0.943	%62	9	متوسطة
	%	7.5	6.0	66.0	9.5	11.0					

العبارة	التكرار / النسبة	الاستجابات: غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب	درجة التحقق
21.يحرص عضو هيئة التدريس على استقطاب الدعم والتمويل للأفكار الإبداعية والريادية لدى طلابه.	ك	13	13	137	22	15	3.07	0.857	%61	14	متوسطة
	٪	6.5	6.5	68.5	11.0	7.5					
22.يحرص عضو هيئة التدريس على المشاركة في الفعاليات والأنشطة الطلابية.	ك	14	16	132	21	17	3.06	0.898	%61	16	متوسطة
	٪	7.0	8.0	66.0	10.5	8.5					
23.يشجع عضو هيئة التدريس الطلبة على الاطلاع على الأفكار الإبداعية الأجنبية.	ك	16	14	134	21	15	3.03	0.894	%61	23	متوسطة
	٪	8.0	7.0	67.0	10.5	7.5					
24.يشجع عضو هيئة التدريس الطلبة على المشاركة في الأمسيات الثقافية والأدبية.	ك	16	16	128	22	18	3.05	0.934	%61	20	متوسطة
	٪	8.0	8.0	64.0	11.0	9.0					
25.يحرص عضو هيئة التدريس على الاطلاع على الأفكار الإبداعية التي تثري المنهاج التعليمي خلال المحاضرة.	ك	0	11	37	116	36	3.89	0.758	%78	5	مرتفعة
	٪	0.0	5.5	18.5	58.0	18.0					
الاستبانة ككل	ك	9	22	114	35	20	3.24	0.711	%65		متوسطة
	٪	4.5	11.0	57.0	17.5	10.0					

يتضح من المؤشرات الإحصائية لاستبانة دور أعضاء هيئة التدريس في تحقيق الإبداع الفكري لدى طلبة جامعة حائل في المملكة العربية السعودية أن:

- يتضح من بيانات الجدول (6) أن الاستبانة جاءت بشكل عام بمستوى متوسط من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة (طلاب وطالبات جامعة حائل في المملكة العربية السعودية)، إذ بلغ المتوسط المرجح للاستبانة ككل (3.24)، وهو يعبر عن مستوى متوسط، وتعزى هذه النتيجة إلى أن هنالك العديد من أعضاء هيئة التدريس يقوم بدوره التقليدي في تلقين العلم والمعرفة ويقصّر بدوره في تنمية الإبداع الفكري لدى طلبته، والتقصير في توفير مناخ

تعليمي محفز للابتكار والإبداع، وطرح المناهج الجامعية التي يدرسها بطرق وأساليب تقليدية بعيدة عن الطرق الإبداعية، والعزوف عن الالتحاق بالبرامج التدريبية بهدف التطوير والتنمية المهنية، وما يترتب على ذلك من أثر على دوره في تحقيق الإبداع الفكري لدى طلبته. كما بلغت الأهمية النسبية للاستبانة ككل (65%)، وقد اشتملت الاستبانة على (25) عبارة، تراوحت متوسطاها ما بين (3.01) و (3.98)، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (العفيشات؛ الصليبي؛ الزبون، 2019) ودراسة (العمد، 2015). وفيما يلي توضيح لكل عبارة على حدة:

1. حصلت العبارة (1) والتي تشير إلى «يعمم عضو هيئة التدريس الأفكار المبدعة التي تطرح خلال المحاضرة على زملائه من أعضاء هيئة التدريس» على الترتيب رقم (24)، بمتوسط (3.02)، وهو يعبر عن مستوى تحقق مرتفع، واهمية نسبية بلغت (60%). وقد تُعزى هذه النتيجة إلى: أن النشاطات والاجتماعات الدورية لأعضاء هيئة التدريس يتم فيها مناقشة الأمور الإدارية والتنظيمية بعيداً عن مناقشة ما يجري في المحاضرات من عمليات مشاركة وتبادل المعلومات والأفكار المبدعة المطروحة من قِبل طلبتهم، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (سعيد، 2019).

2. حصلت العبارة (2) والتي تشير إلى «يحاور عضو هيئة التدريس الطلبة في قضايا ومستجدات العصر وإن كانت خارج المنهاج الجامعي» على الترتيب رقم (10)، بمتوسط (3.11)، وهو يعبر عن مستوى تحقق مرتفع، واهمية نسبية بلغت (62%).

3. حصلت العبارة (3) والتي تشير إلى «يعرض عضو هيئة التدريس المنهاج بطرق تستدعي الأفكار الإبداعية لدى طلبته « على الترتيب رقم (7)، بمتوسط (3.13)، وهو يعبر عن مستوى تحقق مرتفع، واهمية نسبية بلغت (63%).

4. حصلت العبارة (4) والتي تشير إلى «يقوم عضو هيئة التدريس بطرح أفكار جديدة مرتبطة بشكل مباشر وغير مباشر بموضوع المحاضرة لتحفيز الطلبة على التفكير بها» على الترتيب رقم (٣)، بمتوسط (3.92)، وهو يعبر عن مستوى تحقق مرتفع، واهمية نسبية بلغت (٧٨٪).

5. حصلت العبارة (5) والتي تشير إلى «يراعي عضو هيئة التدريس الحاجات الصحية والاجتماعية والثقافية والنفسية والبيئية للطلبة عند تدريسهم وتقييمهم وتوجيههم « على الترتيب رقم (25)، بمتوسط (3.01)، وهو يعبر عن مستوى تحقق مرتفع، واهمية نسبية بلغت (60%). وقد تُعزى هذه النتيجة إلى: أن عضو هيئة التدريس يجد أن مراعاة الاحتياجات الصحية، الاجتماعية، الثقافية، النفسية، والبيئية للطلبة وللمجتمع ككل، يشكل عبءً كبيراً عليه، فلا يستطيع أعضاء هيئة التدريس مراعاة حاجات الطلبة المختلفة والموازنة بينها بشكل يحقق الإبداع والابتكار في الجامعات.

6. حصلت العبارة (6) والتي تشير إلى «يتقبل عضو هيئة التدريس طرح الأفكار الجديدة المبدعة من قبل الطلبة» على الترتيب رقم (1)، بمتوسط (3.98)، وهو يعبر عن مستوى تحقق مرتفع، واهمية نسبية بلغت (80%).

7. حصلت العبارة (7) والتي تشير الى «يشجع عضو هيئة التدريس الحوار والنقاش في قضايا فكرية واسعة خلال المحاضرة» على الترتيب رقم (6)، بمتوسط (3.14)، وهو يعبر عن مستوى تحقق مرتفع، واهمية نسبية بلغت (63%).

8. حصلت العبارة (8) والتي تشير إلى «يوظف عضو هيئة التدريس الأفكار الإبداعية بشكل عملي لتعم الفائدة على جميع الطلبة في المحاضرة « على الترتيب رقم (22)، بمتوسط (3.04)، وهو يعبر عن مستوى تحقق مرتفع، واهمية نسبية بلغت (61%).

9. حصلت العبارة (9) والتي تشير إلى «يحرص عضو هيئة التدريس على توجيه الطلبة نحو البحث عن الأفكار المبدعة والخلاقة « على الترتيب رقم (2)، بمتوسط (3.94)، وهو يعبر عن مستوى تحقق مرتفع، واهمية نسبية بلغت (79%).

10. حصلت العبارة (10) والتي تشير إلى «يقدم عضو هيئة التدريس تقييماً للمناهج التي يدرسها للجهات ذات العلاقة، موظفاً معرفته بالأفكار المبدعة ذات العلاقة بهذه المناهج» على الترتيب رقم (15)، بمتوسط (3.07)، وهو يعبر عن مستوى تحقق مرتفع، واهمية نسبية بلغت (61%). وقد يُعزى هذه النتيجة إلى: أن عضو هيئة التدريس يفتقر إلى الخبرة والقدرة العلمية والمعرفية التي تساعده على تقديم الاقتراحات والتقييمات المختلفة للبرامج والمناهج المطبقة.

11. حصلت العبارة (11) والتي تشير إلى «يبحث عضو هيئة التدريس عن الأساليب والإستراتيجيات الحديثة لتطوير العملية التعليمية» على الترتيب رقم (17)، بمتوسط (3.06)، وهو يعبر عن مستوى تحقق مرتفع، واهمية نسبية بلغت (61%). ويعزى هذه النتيجة إلى: أن أعضاء هيئة التدريس يتقيدون بالطريقة التقليدية في المواقف التعليمية التي تواجههم خلال عملية التدريس بالجامعة، ولا يسعى

عضو هيئة إلى التنويع في الأساليب والاستراتيجيات أو اتباع كل ما هو جديد في الميدان. ويُعزى هذا السبب كذلك للعبارات (2، 3).

12. حصلت العبارة (12) والتي تشير إلى «يحرص عضو هيئة التدريس على تقديم اقتراحات لتطوير المناهج بما يتناسب مع العصر الحديث» على الترتيب رقم (4)، بمتوسط (3.91)، وهو يعبر عن مستوى تحقق مرتفع، واهمية نسبية بلغت (78%).

13. حصلت العبارة (13) والتي تشير إلى «يشجع عضو هيئة التدريس الطلبة على المشاركة في المؤتمرات والندوات العلمية المحكمة» على الترتيب رقم (21)، بمتوسط (3.03)، وهو يعبر عن مستوى تحقق مرتفع، واهمية نسبية بلغت (61%).

14. حصلت العبارة (14) والتي تشير إلى «يهتم عضو هيئة التدريس بتحقيق نتائج إيجابية في المسابقات المحلية والدولية لدى الطلبة الجامعيين» على الترتيب رقم (19)، بمتوسط (٣,٠٥)، وهو يعبر عن مستوى تحقق مرتفع، واهمية نسبية بلغت (61%).

15. حصلت العبارة (15) والتي تشير إلى «يستقبل عضو هيئة التدريس الطلبة خلال ساعاته المكتبية للمناقشة في القضايا الفكرية المتنوعة» على الترتيب رقم (12)، بمتوسط (3.09)، وهو يعبر عن مستوى تحقق مرتفع، واهمية نسبية بلغت (62%). وقد تُعزى هذه النتيجة إلى: انشغال أعضاء هيئة التدريس بالأعمال الروتينية والمكتبية، بالإضافة إلى التزامهم بتقديم المنهاج الجامعي المعتمد وفق الخطة المطروحة. ويعزى هذا السبب كذلك للعبارة (7).

16. حصلت العبارة (16) والتي تشير إلى «يوجه عضو هيئة التدريس الطلبة إلى الاهتمام بالبحث العلمي» على الترتيب رقم (8)، بمتوسط (3.11)، وهو يعبر عن مستوى تحقق مرتفع، واهمية نسبية بلغت (62%).

17. حصلت العبارة (17) والتي تشير إلى «يشجع عضو هيئة التدريس الطلبة على توظيف المعرفة المكتسبة من المادة التعليمية في الحياة العملية» على الترتيب رقم (18)، بمتوسط (3.06)، وهو يعبر عن مستوى تحقق مرتفع، واهمية نسبية بلغت (61%).

18. حصلت العبارة (18) والتي تشير إلى «يدرب عضو هيئة التدريس الطلبة على إعداد البحوث العلمية» على الترتيب رقم (11)، بمتوسط (3.10)، وهو يعبر عن مستوى تحقق مرتفع، واهمية نسبية بلغت (62%). وقد تُعزى هذه النتيجة إلى: أن هنالك العديد من أعضاء هيئة التدريس لا يتيحون لطلبتهم فرصة المشاركة في الأنشطة والمؤتمرات والندوات العلمية لانشغالهم في إعداد أبحاثهم في مجالات محددة لغايات الترقية، والرتب الأكاديمية وتبعاً للنشاطات التي يشارك فيها وفي مجال تخصصه. ويعزى هذا السبب كذلك للعبارات (16، 20، 22، 24).

19. حصلت العبارة (19) والتي تشير إلى «يقوم عضو هيئة التدريس بربط المادة النظرية الموجودة في المنهاج بالمعرفة النظرية للطلبة بالحياة العملية» على الترتيب رقم (13)، بمتوسط (3.08)، وهو يعبر عن مستوى تحقق مرتفع، واهمية نسبية بلغت (62%). وقد تُعزى هذه النتيجة: إلى عدم إدراك عضو هيئة التدريس بمدى أهمية الربط بين المعرفة النظرية في المنهاج بالحياة العملية لطلبته من كونها تساعد الطالب على فهم المادة النظرية بشكل أفضل ومعرفة الوقت المناسب لتطبيقها في حياته العملية بشكل يفيد الطالب ويخدم مجتمعه. ويُعزى هذا السبب كذلك للعبارات رقم (8،13،17).

20. حصلت العبارة (20) والتي تشير إلى «يتابع عضو هيئة التدريس إنجازات طلبته الفكرية خارج أوقات الدوام الرسمي « على الترتيب رقم (9)، بمتوسط (3.11)، وهو يعبر عن مستوى تحقق مرتفع، واهمية نسبية بلغت (62%).

21. حصلت العبارة (21) والتي تشير الى «يحرص عضو هيئة التدريس على استقطاب الدعم والتمويل للأفكار الإبداعية والريادية لدى طلبته» على الترتيب رقم (14)، بمتوسط (3.07)، وهو يعبر عن مستوى تحقق مرتفع، واهمية نسبية بلغت (61%). وقد يُعزى النتيجة إلى: انشغال عضو هيئة التدريس في تطوير ذاته من خلال المشاركة بالأبحاث العلمية التي تمتاز بالأفكار الإبداعية من أجل الحصول على مكافأة التميز. ويُعزى هذا السبب كذلك للعبارة (23).

22. حصلت العبارة (22) والتي تشير إلى «يحرص عضو هيئة التدريس على المشاركة في الفعاليات والأنشطة الطلابية» على الترتيب رقم (16)، بمتوسط (3.06)، وهو يعبر عن مستوى تحقق مرتفع، واهمية نسبية بلغت (61%).

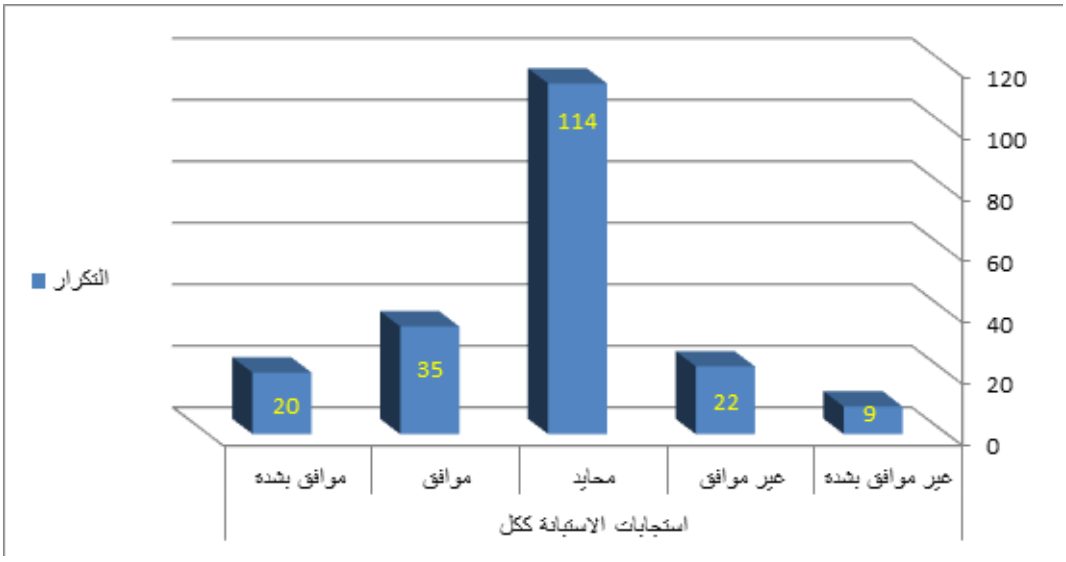
23. حصلت العبارة (23) والتي تشير إلى «يشجع عضو هيئة التدريس الطلاب على الاطلاع على الأفكار الإبداعية الأجنبية» على الترتيب رقم (23)، بمتوسط (3.03)، وهو يعبر عن مستوى تحقق مرتفع، واهمية نسبية بلغت (61%).

24. حصلت العبارة (24) والتي تشير إلى «يشجع عضو هيئة التدريس الطلبة على المشاركة في الأمسيات الثقافية

والأدبية» على الترتيب رقم (20)، بمتوسط (3.05)، وهو يعبر عن مستوى تحقق مرتفع، واهمية نسبية بلغت (61%).

25. حصلت العبارة (25) والتي تشير إلى «يحرص عضو هيئة التدريس على الاطلاع على الأفكار الإبداعية التي تثري المنهاج التعليمي خلال المحاضرة» على الترتيب رقم (5)، بمتوسط (3.89)، وهو يعبر عن مستوى تحقق مرتفع، واهمية نسبية بلغت (78%).

ويمكن التعبير عن تلك النتائج من خلال الشكل (7):



شكل (7) رسم بياني لاستجابات استبانة دور أعضاء هيئة التدريس في تحقيق الإبداع الفكري لدى طلبة جامعة حائل ككل

- **عرض للنتائج وفقا للمتغيرات الديموغرافية لعينة الدراسة:**

للإجابة عن السؤال البحثي الثاني والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) في تقديرات عينة الدراسة لدور أعضاء هيئة التدريس في تحقيق الإبداع الفكري لدى طلبة جامعة حائل في المملكة العربية السعودية تُعزى لمتغيرات الجنس، التخصص، والمستوى الدراسي؟ تم عرض استجابات عينة الدراسة حول دور أعضاء هيئة التدريس في تحقيق الإبداع الفكري لدى طلبة جامعة حائل من وجهة نظر طلبتهم، من خلال عرض المتوسطات والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) المحسوبة، ويتضح ذلك من خلال الجدول (8):

جدول (8) قيمة «ت» ومستوى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي الدراسة على الاستبانة وفقا لمتغير الجنس

المجموعة	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية (د.ح)	قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة
ذكور	100	2.74	0.480	198	14.208	(0.000) دالة عند مستوى 0.05
إناث	100	3.74	0.522			

أولاً: النتائج وفقا لمتغير الجنس

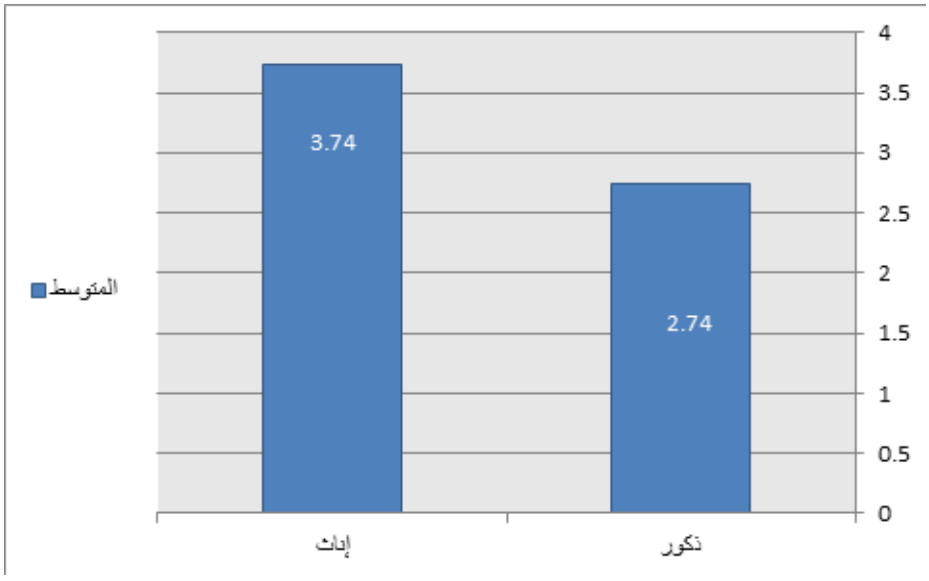
تم حساب قيمة (ت) لمجموعتين مستقلتين ومدى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين (الذكور، الإناث) في استبانة دور أعضاء هيئة التدريس في تحقيق الإبداع الفكري لدى طلبة جامعة حائل في المملكة العربية السعودية، وجدول (8) يوضح ذلك:

جدول (٨) قيمة «ت» ومستوى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي الدراسة على الاستبانة وفقا لمتغير الجنس

يتضح من الجدول (8):

- ارتفاع متوسط استجابات عينة الدراسة من الإناث عن متوسط استجابات عينة الدراسة من الذكور في استبانة دور أعضاء هيئة التدريس في تحقيق الإبداع الفكري لدى طلبة جامعة حائل في المملكة العربية السعودية، كما إن قيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطي إجابات أفراد المجموعتين (الذكور، الإناث) على الاستبانة جاءت دالة احصائيا عند مستوى (0.05)؛ وهذا يدل على وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي استجابات أفراد مجموعتي الدراسة، وقد كانت النتائج لصالح مجموعة الإناث. وتُعزى الباحثة هذه النتيجة إلى: وجود اهتمام حقيقي من الإناث في تبني أفكار إبداعية أكثر مما هو عند الذكور، لمشاركتهم أكثر من الذكور في المؤتمرات والندوات الخارجية واللقاءات والأنشطة العلمية المختلفة. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (العفيشات والصليبي والزبون، 2019) ودراسة (العمد، 2015).

وهو ما يتضح من خلال الشكل (9):



شكل (9) رسم بياني لمتوسط استجابات مجموعات الدراسة وفقا للجنس على استبانة دور أعضاء هيئة التدريس في تحقيق الإبداع الفكري لدى طلبة جامعة حائل

ثانياً: النتائج وفقا لمتغير التخصص

تم حساب قيمة (ت) لمجموعتين مستقلتين ومدى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين (علمية، إنسانية) في استبانة دور أعضاء هيئة التدريس في تحقيق الإبداع الفكري لدى طلبة جامعة حائل في المملكة العربية السعودية، وجدول (10) يوضح ذلك:

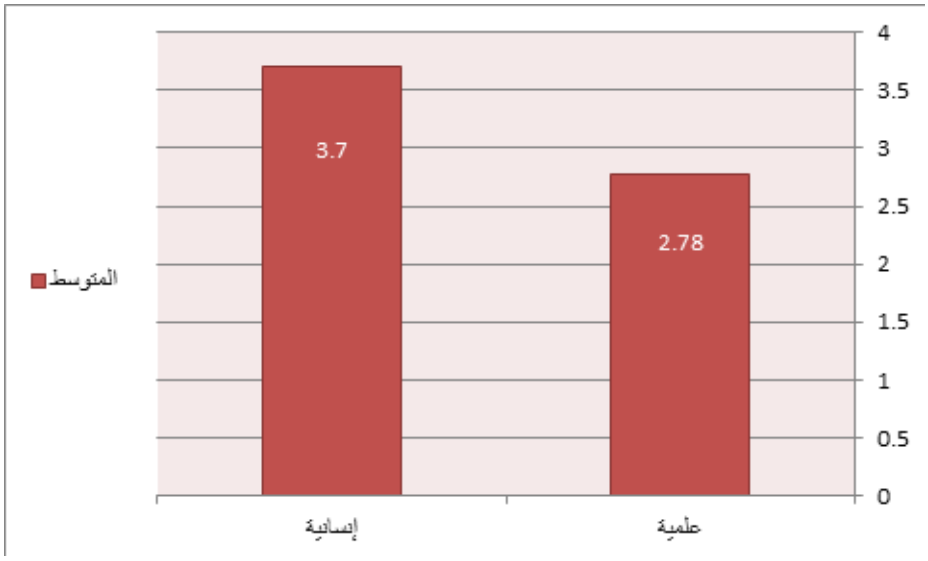
جدول (10) قيمة «ت» ومستوى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي الدراسة على الاستبانة وفقا لمتغير التخصص

المجموعة	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية (د. ح)	قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة
تخصصات علمية	100	2.78	0.545			(0.000)
				198	11.825	
تخصصات إنسانية	100	3.70	0.545			دالة عند مستوى 0.05

يتضح من الجدول (10):

- ارتفاع متوسط استجابات عينة الدراسة من ذوي التخصصات الإنسانية عن متوسط استجابات عينة الدراسة من ذوي التخصصات العلمية في استبانة دور أعضاء هيئة التدريس في تحقيق الإبداع الفكري لدى طلبة جامعة حائل في المملكة العربية السعودية، كما إن قيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطي إجابات أفراد المجموعتين (التخصصات العلمية، التخصصات الإنسانية) على الاستبانة جاءت دالة احصائيا عند مستوى (0.05)؛ وهذا يدل على وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي استجابات أفراد مجموعتي الدراسة، وقد كانت النتائج لصالح مجموعة التخصصات الإنسانية. وتُعزى الباحثة هذه النتيجة إلى: اختلاف طبيعة الموارد البشرية المتمثلة بالكفاءات التدريسية والتطويرية لأعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية لكونهم يسعون دائماً إلى التسجيل بالدورات التدريبية التي من شأنها اكسابهم الخبرات والمهارات التي تفيدهم في مجال تخصصهم وحضور اللقاءات والمؤتمرات العلمية التي تساهم في تزويدهم بكل ما هو جديد في الميدان؛ وذلك ينعكس ايجابياً على طلبتهم، وكذلك طبيعة الموارد المادية في الكليات الإنسانية عنها في الكليات العلمية المتمثلة في توفر القاعات التدريسية المزودة بكافة الأجهزة ومصادر التعلم التي تساعد على زيادة الإنتاجية لدى أعضاء هيئة التدريس وطلبتهم؛ مما يساهم في تحقيق الإبداع الفكري في الكليات الإنسانية بصورة أكبر، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (العفيشات والصليبي والزبون، 2019) ودراسة (العمد، 2015).

وهو ما يتضح من خلال الشكل (11):



شكل (11) رسم بياني لمتوسط استجابات مجموعات الدراسة وفقا للتخصص على استبانة دور أعضاء هيئة التدريس في تحقيق الإبداع الفكري لدى طلبة جامعة حائل

ثالثاً: النتائج وفقا لمتغير المستوى الدراسي

تم حساب قيمة (ت) لمجموعتين مستقلتين ومدى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين (مجموعة مستوى البكالوريوس، مجموعة مستوى الماجستير) في استبانة دور أعضاء هيئة التدريس في تحقيق الإبداع الفكري لدى طلبة جامعة حائل في المملكة العربية السعودية، وجدول (12) يوضح ذلك:

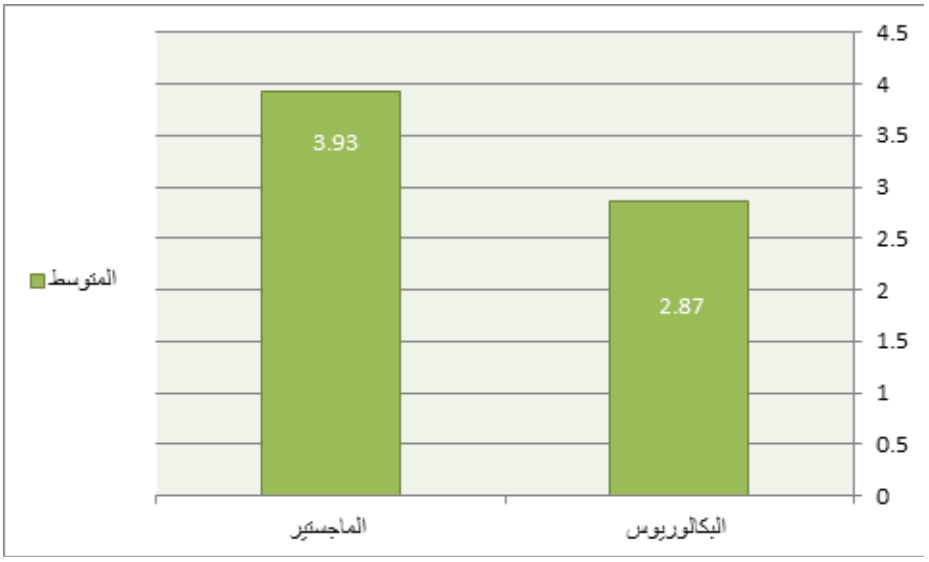
جدول (12) قيمة «ت» ومستوى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي الدراسة على الاستبانة وفقا لمتغير المستوى الدراسي

المجموعة	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية (د. ح)	قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة
مستوى البكالوريوس	130	2.87	0.485			(0.000)
				198	14.591	
مستوى الماجستير	70	3.93	0.513			دالة عند مستوى 0.05

يتضح من الجدول (12):

- ارتفاع متوسط استجابات عينة الدراسة من ذوي مستوى الماجستير عن متوسط استجابات عينة الدراسة من ذوي مستوى البكالوريوس في استبانة دور أعضاء هيئة التدريس في تحقيق الإبداع الفكري لدى طلبة جامعة حائل في المملكة العربية السعودية، كما إن قيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطي إجابات أفراد المجموعتين (مستوى البكالوريوس، مستوى الماجستير) على الاستبانة جاءت دالة احصائيا عند مستوى (0.05)؛ وهذا يدل على وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي استجابات أفراد مجموعتي الدراسة، وقد كانت النتائج لصالح ذوي مستوى الماجستير. وتُعزى الباحثة هذه النتيجة إلى: أن طلبة الماجستير الأكثر اطلاعاً على المستجدات الفكرية والعلمية الحديثة، إضافة إلى مشاركاتهم في المؤتمرات والندوات العلمية المحكمة، بالإضافة على حرصهم على الحصول على براءة الاختراع واجراء الدراسات والأبحاث العلمية بما يتعلق بقضايا ومستجدات فكرية تتطلب منهم آفاق واسعة من الإبداع الفكري. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (العمد، 2015).

وهو ما يتضح من خلال الشكل (13):



شكل (13) رسم بياني لمتوسط استجابات مجموعات الدراسة وفقا للمستوى الدراسي على استبانة دور أعضاء هيئة التدريس في تحقيق الإبداع الفكري لدى طلبة جامعة حائل

التوصيات:

بناءً على نتائج الدراسة، توصي الباحثة بما يلي:

1-تدريب أعضاء هيئة التدريس على استراتيجيات التدريس والتدريب الحديثة في جميع الكليات بالجامعة.

2- تحفيز وتدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام كل ما هو جديد في مجال التفكير الإبداعي في جميع الكليات بالجامعة.

3-لفت نظر القائمين على تطوير المناهج لضرورة تضمين مهارات التفكير الإبداعي؛ لما لها من أهمية كبرى في مسايرة التطورات العلمية في المجتمع.

4-أن يقوم أعضاء هيئة التدريس فيما بينهم بمشاركة الأفكار الإبداعية التي تطرح خلال المحاضرة.

5-أن يستقبل أعضاء هيئة التدريس طلابه خلال ساعاته المكتبية للمناقشة في القضايا الفكرية المتنوعة.

6-تدريب وتوجيه الطلاب والطالبات على إعداد البحوث العلمية ذات الأفكار الإبداعية.

7-تشجيع الطلاب والطالبات على الاشتراك في المؤتمرات والندوات العلمية.

8-إجراء مزيد من الدراسات التطويرية في مجال تحقيق الإبداع الفكري في الجامعات بالمملكة العربية السعودية.

المقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة تقترح الباحثة إجراء الأبحاث والدراسات الآتية:

- دور أعضاء هيئة التدريس في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة جامعات المملكة العربية السعودية.
- أثر ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات التفكير الإبداعي في مستوى أداء طلبتهم.

المراجع:

أولاً- المراجع العربية

الاحمدي، الاء. (2014). الأدوار المهنية لأعضاء هيئة التدريس وسبل الارتقاء بها لمواكبة متطلبات مجتمع المعرفة بجامعة أم القرى. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم التربوية. جامعة أم القرى. مكة المكرمة

أحمد، بيداء محمد. (2014). تطور التفكير الإبداعي لدى طلبة كلية التربية الأساسية. مجلة الأستاذ. جامعة بغداد. العراق.19(52).401-422.

جروان، فتحي. (2002). الإبداع مفهومه، معاييره ونظرياته قياداته. (الطبعة الأولى). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

حرحوش، عادل. (2007). رأس المال الفكري طرق قياسه وأساليب المحافظة عليه. (الطبعة الأولى). القاهرة: المؤسسة العربية للتنمية الإدارية.

حجازي، هيثم علي. (2006). إدارة المعرفة مدخل تطبيقي. (الطبعة الأولى). الأردن، عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.

الحريري، رافدة. (2020). مهارات القرن الحادي والعشرين. المجلة الدولية للابتكارات التربوية. البحرين. 8(1) 87-75.

الحدابي، داود والعليبي، تغريد والفلفي، هناء. (2012). مستوى مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة المعلمين في الأقسام العلمية في كلية التربية والعلوم التطبيقية. مجلة جامعة العلوم والتكنولوجيا مركز تطوير التفوق. صنعاء. 10(3) 212-340.

خطاب، علي ماهر. (2007). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. (الطبعة الأولى). القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

الخزعلي، يسرى. (2018). أثر استخدام استراتيجية التعلم المتمازج في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات في العراق. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة آل البيت. الأردن.

سفر، منال. (2016). معايير أداء الأستاذ الجامعي في ضوء الاستراتيجية الوطنية للتحول إلى اقتصاد المعرفة. ورقة مقدمة إلى المؤتمر الخامس لإعداد المعلم. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.

سعيد، قاسم. (2019). دور تربوي مقترح للجامعات الأردنية لتنمية رأس المال الفكري فيها استنادا إلى أسس التنمية المستدامة. رسالة دكتوراة غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمّان.

سلطان، وفاء علي وعكار، زينب شلال. (2012). التفكير الإبداعي لدى المدراء وعلاقته بحل المشكلات الإدارية: دراسة تطبيقية في العديد من المنظمات الحكومية. مجلة العلـــوم الاقتصاديـــة. غزة. 31(8). 303-275.

الطائي، يوسف حجيم. (2009). أنموذج تسويق الذات وعلاقته بمهارات التفكير الإبداعي: دراسة تحليلية لآراء عينة من المجيبين. مجلة القادســـية للعلـــوم الإداريـــة. العراق. 11(3). 402-374.

العفيشات، نسرين والصليبي، سراء والزبون، محمد. (2019). دور الجامعات الأردنية في تنمية الإبداع لدى طلبتها من خلال أنماط التعلم الذكية. المجلـــة الدولية لتطوير التفـــوق. الأردن. 10(18). 131-115.

الغامدي، فريد علي. (2009). مدى ممارسة معلم التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية لمهارات تنمية التفكير الابتكاري. مجلـــة جامعـــة أم القرى للعلـــوم التربوية والنفســـية. مكة المكرمة. 27(1) 316-431.

علي، أنوار. (2012). دور التربية في التغير الاجتماعي. مجلـــة كليـــة العلـــوم الإســـلامية. جامعة الموصل. العراق. 6(12). 1-31.

علي، نصر حمدان. (2022). الأدوار المستجدة لعضو هيئة التدريس في الجامعة. المجلـــة العربيـــة لـــلإدارة التعليميـــة. الجمعية العلمية اليمنية للإدارة التعليمية. اليمن. 12(10) 110-114.

عبد الدائم، عبد الله ومرزوق، أسعد. (1977). موسوعة علم النفس. (الطبعة الأولى). القاهرة: دار الفضيلة للنشر والتوزيع.

العمد، تمارة. (2015). أثر استثمار رأس المال البشري في تحقيق التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الجامعية. مجلـــة التربيـــة، جامعة الأزهر، مصر. 3(164)، 833-794.

المطيري، احمد عيسى. (2014). صعوبات تطبيق التفكير الإبداعي في تدريس مادة التربية الإسلامية من وجهة نظر المعلمين للمرحلة المتوسطة بدولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الشرق الأوسط. كلية العلوم التربوية. الأردن.

الموسوي، عبد العزيز. (2016). الدافعية الإبداعية لدى طلبة الجامعة. مجلـــة القادســـية في الآداب والعلـــوم التربويـــة. العراق. 17(2). 255-227.

لقمان، أبكر. (2021). مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في مقررات الكيمياء بالمرحلة الثانوية في السودان. مجلـــة كليـــة الآداب جامعـــة مصراتـــه. ليبيا. 5(17). 181-156.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2018). الإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام في المملكة العربية السعودية. هيئة تقويم التعليم والتدريب للنشر.

يحي، ندى. (2013). دور جامعة القدس المفتوحة في تنمية الإبداع لدى الطلبة من وجهة نظرهم. مجلـــة البحـــث العلمـــي في التربيـــة. جامعة عين شمس. كلية البنات للآداب والعلوم والتربية. مصر. 13(4). 2013-2031.

يونس، مجدي. (2015). دور الجامعة في تحقيق مجتمع المعرفة لمواكبة التطور المعلوماتي، دراسة ميدانية بجامعة القصيم. المجلـــة العربيـــة لضمان جـــودة التعليـــم الجامعي. جامعة المنوفية: مصر. 8(21). 32-155.

Arabic references:

Al Ahmadi, A. (2014). The Professional Roles of Faculty Members and ways to Improve them to Keep Pace with the Requirements of the Knowledge Society at Umm al -Qura University. Master's Thesis, Unpublished. Umm al -Qura University, Makkah. (in Arabic).

Ali, A. (2012). The Role of Education in Social Change. *Journal of the College of Islamic Sciences, University of Mosul,* Iraq. (in Arabic). 6(12) 1- 31.

Ali, N. (2022). New Roles for the Faculty Member at the University. *Arab Journal of Educational Administration.* Yemeni Scientific Society for Educational Administration. (in Arabic). 12(10) 110-114.

Abdul-Daim, A. Asiad, M. (1977). Encyclopedia of Psychology. (First Edition). Arab Republic of Egypt Cairo, Dar al Fadila for publishing and distribution (in Arabic).

Al amid, T. (2015). The Impact of Investing in Human Capital in Achieving Creative Thinking Among University Students. *Journal of Education- Al Azhar University* (in Arabic). 3(164) 833- 794.

chological Sciences. Makkah. (in Arabic). 27(1) 316- 431.

Hijazi, H. (2006). Knowledge Management an applied Introduction. (First Edition). Jordan Amman Al Aliya Publishing and Distribution. (in Arabic).

Hariri, R. (2020). 21st Century Skills International. *Journal of Educational Innovations.* Bahrain. (in- Arabic). 8(1) 75-87.

Harhoush, A. (2007). Intellectual Capital, Methods of Measuring It and Methods of Preserving it. (First Edition), Cairo, Arab Foundation for Administrative Development. (in Arabic).

Education and Training Evaluation Commission. (2018). National Framework for General Education Curricula Standards in the Kingdom of Saudi Arabia. Education and Training Evaluation Commission for Publishing. (in Arabic).

Jorwan, F. (2002). Creativity its Concept Standards and Theories its leadership**.** (First Edition). Amman Dar Al Feker for printing Publishing and Distribution. (in Arabic).

Khattab, A. (2007). Research Methods in the Psychological, Educational, and Social Sciences. (First Edition). Cairo, Anglo-Egyptian Library. (in Arabic).

Luqman, A. (2021). The Extent to Which Twenty First Century Skills are Included in Chemistry Curricula at the Secondary Stage in Sudan. *Journal of the Faculty of arts Misurata University*, Libya. (in- Arabic). 5(17) 156-181.

Safer, M. (2016). Performance Standards for University Professors in light of the National Strategy for Transitioning to a Knowledge Economy. *Fifth Conference Teacher Preparation.* Umm Al Qura University. Makkah. (in Arabic).

Saeed, Q. (2019). A proposed Educational Role for Jordanian Universities to Develop Their Intellectual Capital Based on the Foundations of Sustainable Development.

Al Mutairi, A. (2014). Difficulties in Applying Creative Thinking in Teaching Islamic Education from the Point of View of Middle School Teachers in the State of Kuwait. Master's Thesis, Unpublished. Middle East University, College of Educational Sciences, Jordan. (in Arabic).

Ahmed, B. (2014). The Development of Creative Thinking Among Students of the College of Basic Education. *Al Ustad Journal*. University of Baghdad, Iraq. (in Arabic). 10 (52). 401-422.

Al Hadabi, D. (2012). The level of Creative Thinking Skills Among Student Teachers in the Scientific Departments of the College of Education and Applied Sciences, *Journal of the University of Science and Technology, Excellence Development Center*, Sanaa, Yemen. (in Arabic). 10(3) 212-340.

Al Taie, Y. (2009). The Self Marketing Model and its Relationship to Creative Thinking Skills an Analytical Study of the Opinions of a sample of Respondents. *Al Qadisiya Journal of Administrative Sciences Iraq. (in Arabic). 11(3). 374-402.*

Al Moussawi, A. (2016). Creative Motivation among University Students. *Al Qadisiya Journal in Arts and Educational Sciences Iraq.* (in Arabic). 17(2), 255- 227.

Al khazali, Y. (2018). The Impact of Using a Blended learning Strategy in Developing Creative Thinking Among Second Year Intermediate Students in Mathematics in Iraq. Master's Thesis, Unpublished. Al Bayt University, Mafraq. (in Arabic).

Al Afishat, N. (2019). The Role of Jordanian Universities in Developing Creativity Among their Students Through Smart Learning Styles. *International Journal for the Development of Excellence- Jordan*. (in Arabic). 10(18), 131-115.

Al ghamdi, F. (2009). The Extent to Which the Islamic Education Teacher in the Secondary Stage Practices the Skills of Developing Innovative Thinking. *Umm Al Qura University Journal of Educational and Psy-*

PH. D, Unpublished. University of Jordan, Amman. (in Arabic).

Sultan, W. Akkar, Z. (2012). Creative thinking among Managers and its Relationship to Solving Administrative Problems, an applied Study in many Governmental Organizations, *Journal of Economic Sciences, Gaza-Palestine.* (in Arabic). *31(8). 275-303.*

Yahya, N. (2013). The Role of Al Quds Open University in Developing Students Creativity from Their Point of View. *Journal of Scientific Research in Education*, Ain Shams University, Girls College of Arts Sciences and Education, Egypt. (in Arabic). 13(4), 2013- 2031.

Younis, M. (2015). The Role of the University in Achieving a Knowledge Society to Keep Pace with Information Development a Field Study at Qassim University. *Arab Journal for Quality Assurance of University Education,* Menoufia University, Egypt. (in Arabic). 8(21),32-155.

ثانياً– المراجع الإنجليزية

Ahonen, A. & Kinnunen, P. (2015). How Do Students Value the Importance of Twenty-first Century Skills? *Scandinavian Journal of Educational Research,* 59(4).395-412.

Hondzel, D. & Catharine, M. (2013). Fostering Creativity: Ontario Teachers, Perceptions, Strategies, and Experiences. PH.D Thesis. University of Western Ontario London, Ontario, Canada.

Magdaniel, F. C. (2012). The University Campus as a Real Estate Object and its Development in the Context of the Knowledge Economy. In Proceedings of the Joint Conference of the 7th International from on Knowledge Asset Dynamics and the 5th Knowledge Cities World Summit, (pp.13-15).

Nedjah, H.& Hamada, H. (2017). Creativity in the EFL Classroom: Exploring Teachers Knowledge and Perceptions. *Arab World English Journal,* 8(4). 144-146.

Zhu, C. & Zhang, L. F. (2011). Thinking Styles and Conceptions of Creativity Among University Students. *Educational Psychology*. 31(3). 361-375.

درجة إسهام الإفصاح الوجداني عن الذات لدى الطلبة المتزوجين حديثاً بالتّذوّق النفسي في المملكة العربية السعودية

The Degree of Contribution of Emotional Self-Disclosure Among newly Married Students to Psychological Taste in the Kingdom of Saudi Arabia

د. نوير سليمان مبارك البلوي

أستاذ الإرشاد النفسي والتربوي المساعد، قسم التربية، كلية العلوم والآداب برفحاء، جامعة الحدود الشمالية

Dr. Nowair Sulaiman Al-Balawi

Assistant Professor, Psychological and educational guidance, Education Department, Faculty of Science and Arts, Northern Border University

(قُدم للنشر في 20/ 50/2023 قبل للنشر في 03/ 11/2023)

الملخص

تهدف الدارسة للتّحقّق من درجة إسهام الإفصاح الوجداني عن الذات لدى الطلبة المتزوجين حديثاً بالتّذوّق النفسي في المملكة العربية السعودية، وقد تم تطبيق الدراسة الحالية على عيّنة الدراسة بالطريقة المتاحة المتيسرة من خلال طريقة كرة الثلج، وقد استجاب على الدراسة عيّنة من المتزوجين بلغوا (162) طالباً وطالبة متزوجين حديثاً، كما تم تطوير مقياسيّ الإفصاح الوجداني عن الذّات والتّذوّق النفسي والتأكّد من خصائصهما السيكومترية من صدق وثبات، وقد توصّلت نتائج الدراسة إلى أن الإناث أفضل في الإفصاح الوجداني عن الذّات من الذكور، وأن هناك علاقة ارتباطية بين الإفصاح الوجداني عن الذّات والتّذوّق النفسي، كما أشارت النتائج إلى أن أبعاد الإفصاح الوجداني عن الذّات تتنبّأ بما نسبته (41%) من التّذوّق النفسي، وبناءً على نتائج الدراسة فقد خرجت الدراسة ببعض التوصيات منها: تأكيد الأثر الإيجابي لكلٍ من الإفصاح عن الاتجاهات والإفصاح عن الأمور الشخصية والإفصاح عن العلاقات الاجتماعية في تحسين وتنمية التّذوّق النفسي لدى المتزوجين حديثاً.

الكلمات المفتاحية: الإفصاح الوجداني عن الذّات، التّذوّق النفسي، المتزوجين حديثاً.

Abstract

The current study aimed to verify the degree of contribution of emotional self-disclosure among newly married students to psychological taste in the Kingdom of Saudi Arabia. The current study was applied to the study sample in the available method available through the snowball method. A newly married male and female student, and the two scales of emotional self-disclosure and psychological taste were developed, and their psychometric properties were verified, sincerity and stability. The results also indicated the dimensions of emotional self-disclosure that predict (41%) of psychological taste, and based on the results of the study, the study came out with some recommendations, including: Confirming the positive impact of both disclosure of trends, disclosure of personal matters and disclosure of social relations in improving and the development of psychological taste for newly married couples.

Keywords: Emotional self-disclosure, Psychological taste, Newly married couples.

المقدّمة:

ممّا لا شك فيه أن الحياة الزوجية تُعدّ مرحلة انتقالية في حياة الأفراد وتنقلهم من عالمٍ إلى آخر، ويجد البعض سهولة في التّحدّث عن حياته الشخصية في هذه المرحلة، سواءً لشريكه أو للآخرين، بينما يعاني البعض من صعوبة في ذلك، وقد يرتبط ذلك ويؤثّر في شعور الفرد بالسّعادة وتواتر المشاعر الإيجابية. ولقد أصبحت الأسرة المعاصرة في معظم الدول وخاصّةً الدول العربية تعاني العديد من التّحدّيات والمشكلات المعقّدة في ظل عصرٍ يزخر بالضّغوطات في مختلف ميادين الحياة، وأن بناء الأسرة السليمة وديمومتها الآمنة يتطلّب وجود شريكين متلائمين ومتفهّمين لمعاني الشراكة، والزواج، والأسرة، ومدركين لما تطرحه الحياة المعاصرة من متغيّرات وتحوّلات مؤثّرة، ممّا يضمن قيام أسرة متماسكة مستقرة نفسيا، أساسها التعاون والتكامل والتضحية في سبيل تحقيق الأهداف المشتركة (بن التومي وميهوبي، 2019).

وتقوم الأسرة بوظائف متعدّدة تتناسب مع طبيعة قيم المجتمع، وقد أشار أوجبرن إلى قائمة توضّح عدد الوظائف التي تقوم بها الأسرة، وافترض أن هناك وظائف أساسية تقوم بها سواءً أكان ذلك لكيانها أم في المجتمع بشكلٍ عام، وقد لخّصها كما يلي: تنمية الاتّجاه الديني عند الصغار، والحماية والإنتاج الاقتصادي والمادي والخدمات الأساسية، إعطاء الفرد مكانه اجتماعية، وتربية الصغار، وتجديد النشاط والترفيه والحب (في الشناق، 2001).

ويُعد الزواج علاقة مستمرة ومتّصلة ولها متطلّبات متبادلة، حيث أنّها تقتضي الإشباع المشترك انفعالياً، واجتماعياً، واقتصادياً، وجنسياً، وذلك وصولاً للتوافق في الحياة الزوجية، حيث أن الإدراك والتفاهم والقبول والرضا والقناعة لابد أن تتوافر بين أفراد الأسرة الواحدة، كي يصل الزوجان إلى توافق اقتصادي أُسري، حتى يتمكّنا في حدود ما يتوافر لهما من موارد مالية أن يحقّقا إشباعاً معقولاً ومقبولاً لحاجاتهما، على أساس من الشعور بالمسئولية وعلي قدر كبير من الواقعية، وقدرة على تحقيق الموازنة السليمة بين المتطلّبات والالتزامات المالية المتزايدة لأعباء الحياة وبين موارد الأسرة المتاحة (السليمي، 2008). ويرى(Hoseiny Mahmoodi &, Maredpour, 2019), أن رأس المال النفسي له أثر إيجابي ومباشر على العلاقة الحميمة.

ويتأثّر المتزوجين حديثاً عادةً بالمشكلات الأسرية نتيجة لقلّة خبرة الزوجين بالحياة الزوجية التي يعيشان فيهما، وكذلك لقلّة خبرتهما بأساليب التفاعل الإيجابي بينهما داخل نطاق الأسرة، وتسلّط كل فرد في الأسرة وإصراره على موقفه وعناده في سلوكه مما يؤدي إلى النزاعات الزوجية المستمرة التي قد تؤدي في النهاية إلى الإطاحة بكيان الأسرة (عمر، 2000). حيث جلب مفهوم الإفصاح الوجداني عن الذات في الآونة الأخيرة اهتمام الكثيرين في مجال علم النفس لأنه يعبّر عن كشف الفرد بشكلٍ لفظي عن أفكاره ومعتقداته ومشاعره واتجاهاته للآخرين الذين يثق بهم بشكلٍ مقصود لكي يكون معروف لهم، مما يساعده على الوصول للاتّزان النفسي والتنفيس الانفعالي (إبراهيم، 2019). ولذلك فالإفصاح الوجداني عن الذات ضرورياً لتكوين العلاقات الإنسانية وتشكيلها بما يوفّره من تغذية للفرد تساعده في تطويرها وتعميقها، كما يعكس طبيعة العلاقة التبادليّة للاتّصال بين الأفراد (بكار، 2011).

ولقد بدأ البحث في مفهوم الإفصاح الوجداني على يد جوارد (Ward) ثم تلا ذلك اجراء العديد من الدراسات في مجالات نفسية مختلفة وأصبح الافصاح الوجداني في الوقت الحاضر من اهم الاستراتيجيات المستخدمة حديثا بعد عام (2000) في الارشاد النفسي والعلاج النفسي فضلا عن كونه يمثل الإطار الرئيسي للعديد من النظريات في تفسير العلاقات الانسانية (Ur, 2013). وعرفه بيلز وآخرون (Belz., et at, 2017) بأنه: أي تبادل للمعلومات تشير إلى الذات بما في ذلك الحالات الشخصية والتصرفات والأحداث الماضية وخطط المستقبل، وبالتالي إفصاح الفرد عن معلوماته الخاصة بصورة مقصودة ومشاعره وتجاربه، يختص بها فرد دوناً عن غيره. وترجع أهمية الإفصاح الوجداني لما له من أثار إيجابية، فمن خلال إفصاح الفرد عن ذاته يؤدي ذلك إلى خفض مشاعر الحزن، والتوتر، والقلق المصاحبة للخبرات الحياتية السلبية والمؤلمة التي يواجهها الفرد، ونتيجة لذلك يستطيع الفرد أن يعبر عن نفسه ومن ثم يكون لديه القدرة على توطيد العلاقات الايجابية بالإضافة إلى القدرة على التحكم في الانفعالات الوجدانية، ومن ثم فإن المشاركة الاجتماعية الجيدة تمثل مصدراً هاماً للدعم النفسي والصحة النفسية (Greene., et at, 2006).

حيث يرى كاثلين وآخرون (Kathleen, et al, 2018) بأن الإفصاح الوجداني عن الذات عبارة عملية يقوم بها الفرد بالكشف عن مشاعره وأفكاره واتجاهاته ومعتقداته بشكل مقصود للآخرين، ليصبح واضحاً ومعروفاً لهم، وبذلك يمثّل إظهار ما يخفيه عن الآخرين طواعية. ويمكن النظر إلى الإفصاح الوجداني عن الذات على أنّه سمة شخصية، أو عملية تفاعلية، فهو سمة شخصية تميّز الفرد عن الآخرين، وقد أشارت الدراسات إلى وجود علاقة بين الإفصاح الوجداني عن الذات والسّمات الرئيسة للشخصية. وفي نفس الوقت الإفصاح الوجداني عن الذات عملية تفاعلية تحدث أثناء تفاعل الفرد مع الآخرين، وأن هذا التفاعل يكون محكوم بمعايير السلوك الاجتماعي (Dindia, et al., 1997). ويُعتبر كل من (Bryant & Veroff, 2007) أول من استخدما مصطلح التّذوّق النفسي، وعرّفاه «بالتنظيم الذاتي للمشاعر الإيجابية، والتي عادةً ما تتولّد للحفاظ على التأثير الإيجابي أو تعزيزه من خلال استحضار التجارب الإيجابية سواءً كانت من الماضي أو الحاضر أو المستقبل.

وفي الجهة المقابلة يُعد التّذوّق النفسي المدرك من أفضل المؤشّرات على مستوى بلوغ قمّة السعادة، والرفاهية، وتنظيم وتواتر المشاعر الإيجابية بشكل فعّال، وعامل مهم في تحفيز الذّات وزيادة فعاليتها، ويرتبط بشكل إيجابي بمستويات التفاؤل والرضا عن الحياة، وتحسين الصحة البدنية، كما يرتبط سلبًا بمؤشّرات العصابية واليأس والاكتئاب (Geiger, Morey, & Segerstrom, 2017). حيث تُعتبر رقّة الذّوق شرطًا أساسيًا بالنسبة للشّخص الذي يتمتّع بالذّوق الجيّد، وقد رأى «هيوم» أن جانبًا ممّا يعنيه بالذّوق الجمالي هو بالضّبط القدرة على التمييز بكيفية أدق وأكثر رقّة بين الصفات الجمالية للأعمال الفنية، ويذكر أنه عندما تكون الأعضاء دقيقة للغاية بحيث لا تُفسح المجال لكي يهرب منها أي شيء وتتمكّن في نفس الوقت من إدراك جميع المكوّنات داخل تكوين معيّن، فإن ذلك يطلق عليه «رقّة الذّوق» سواءً استخدم هذا المصطلح بالنسبة للذّوق الجمالي أو حتى بالنّسبة لحاسّة الذّوق (حسن وفراج، 2015).

مشكلة الدراسة:

يتأثّر الزواج الحديث بالعديد من المشكلات أكثر من غيره، وذلك ناتج عن قلّة الخبرة عند الزوجين بالحياة الزوجية والأُسرية التي يعيشان فيها، كذلك قلّة خبرتهما بأساليب التفاعل الإيجابي بينهما واعتزاز كل منهما بشخصيّته واصراره على موقفه وعناده في سلوكه ممّا يؤدي الى النزاعات الزوجية المستمرة التي تؤدّي في النهاية إلى الإطاحة بكيان الأسرة (زيدان، 2001). وفي نفس الإطار فقد توصّلت أيضاً دراسة أحمد (2020) إلى أن العوامل الشخصيّة التي تؤدّي إلى ضعف التوافق وتحمّل المسؤولية الزوجية لحديثي الزواج كان تقديرها عالٍ، وأن العوامل الأسريّة التي تؤدّي إلى ضعف التوافق وتحمّل المسؤولية الزوجية لحديثي الزواج، كما جاءت العوامل الخارجية التي تؤدّي إلى ضعف التوافق وتحمّل المسؤولية الزوجية لحديثي الزواج، كما أظهرت نتائج دراسة بخاري (2021) أن مستوى التنظيم الانفعالي لدى المتزوجين حديثاً بشكلٍ عام جاء بمستوى متوسط.

وتُعد المملكة العربية السعودية جزءاً من هذا العالم، حيث تأثّرت بمثل هذه التغيّرات والتي انعكست على جميع مناحي الحياة فيها، وكان من أبرزها انفتاح المملكة العربية السعودية على العالم مما أدّى لتغيّرات في الحياة الاجتماعية بوجهٍ عام والزوجيّة بوجهٍ خاص. حيث يشهد الواقع اليوم فتوراً في العلاقات داخل الأسرة الواحدة وانتشار المشكلات بين أفرادها، ومن أهم هذه المشكلات توتّر العلاقات بين أفرادها سواءً كانت مشكلات بين الأزواج أو بين الإخوة أو بين الآباء والأبناء، ممّا حوّل بعض الأُسر من مصدر للأمن والأمان والرعاية والاهتمام والتعايش إلى مصدر للشقاء، وبدلاً من أن تكون الأُسرة لبنة في بناء المجتمع أصبحت معولاً لهدمه (قبوري، 2019). ولقد ازدادت حديثاً بعض المشكلات بما يهدّد الاستقرار والتكيّف الأُسري، ويؤدّي إلى زيادة حالات الطلاق والتفكّك الأسري، بالإضافة إلى زيادة حجم الضّغوط على المرأة العاملة نتيجةً لصراع الأدوار بين العمل الأُسري والعمل المهني.

وفي هذا المجال فقد أكدت دراسة العبدلي والحارثي (2016) وجود علاقة ارتباطية بين محور إدارة التغيير في الأسرة والذكاء الوجداني لدى الزوجين وأوصى البحث الاهتمام بالمهارات الوجدانية والذكاء الوجداني لدى المتزوجين، كما أكدت دراسة بخاري (2021) وجود علاقة ارتباطية بين التنظيم الانفعالي المرتبط بالتذوق والتعلق الأمن لدى المتزوجين، ومن خلال الملاحظات الميدانية، فقد لاحظت الباحثة –كونها عضو هيئة تدريس– أن العديد من المتزوجات حديثاً يشكين من صعوبة في التكيّف الزواجي، ويظهر ذلك جليّاً من خلال كثرة التذمّر والقصور في الأداء الوظيفي والتمارض، والشكوى وكثرة الغياب، كما تبيّن أن لديهن نسبة طلاق عالية بالمقارنة مع السنوات اللاحقة من الزواج، ومن هُنا فإن الدراسة الحالية جاءت للكشف عن درجة إسهام الإفصاح الوجداني عن الذات الوجداني لدى المتزوجين حديثاً بالتذوّق النفسي.

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في الإفصاح الوجداني عن الذّات والتذوّق النفسي باختلاف الجنس؟
2- هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين الإفصاح الوجداني عن الذّات والتذوّق النفسي لدى المتزوجين حديثاً؟
3- ما درجة ما تُسهم به أبعاد الإفصاح الوجداني عن الذات الوجداني لدى الطالب المتزوج في التذوّق النفسي؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحاليّة في تناولها موضوعاً علميّاً له أهميته في حياتنا النفسية والاجتماعية وهو الإفصاح الوجداني عن الذّات والتذوّق النفسي لدى فئة المتزوجين حديثاً، **وتبرز أهمية الدراسة الحالية من الأهمية النظرية والعملية على النحو التالي:**

أولاً: الأهمية النظرية

تعمل الدراسة الحالية على التّعرّف على مستوى كلٍ من الإفصاح الوجداني عن الذّات حيث ترجع أهمية الإفصاح الوجداني عن الذات إلى ما يُحدثه من آثارٍ نفسية إيجابية، فالإفصاح الوجداني عن الذات يُمثّل إحدى الآليات الرئيسة المسئولة عن خفض التوتّر وتقليل مشاعر الوحدة والاكتئاب.

كما أن التذوّق النفسي الذي يحمله المتزوجين حديثاً في مواضيع تُعنى بالأسرة.

- تمثّل فئة المتزوجين حديثاً إحدى الفئات المهمّة، حيث بدأوا حياتهم الزواجية ويحتاجون إلى الاستمرار في المحافظة على جودة حياتهم النفسية.
- ندرة البحوث والدراسات التي تناولت الإسهام النسبي للإفصاح الوجداني في التذوّق النفسي لدى المتزوجين حديثاً، ومن ثم تمثّل هذه الدراسة إضافة علميّة إلى الخدمة النفسية والإرشادية في هذا المجال.
- يؤمّل أن تكون الدراسة الحالية قاعدة علميّة بحثية للانطلاق منها إلى بحوث قادمة لتحسين الحياة النفسية لدى المتزوجين حديثاً.

ثانيا: الأهمية العملية

- تظهر أهمية هذه الدراسة في محاولتها التوصّل إلى قدرة الإفصاح الوجداني عن الذّات في التنبّؤ بالتذوّق النفسي مع فئة المتزوجين حديثاً.
- تُساعد المرشدين الذين يعملون في الحقل الأُسري في تقييم طبيعة قدرات المتزوجين في الإفصاح الوجداني عن الذات الوجداني والتذوّق النفسي بما ينعكس في الوقاية من المشكلات التي يمكن أن تحدث لديهم قبل تعرّضهم لمشكلاتٍ هم في غنى عنها.
- تساعد الدراسة الحالية المرشدين والأخصائيين النفسين في إعداد برامج توعوية وإرشادية أُسرية وزوجية من قِبَل المرشدين النفسيين والأُسريين والاجتماعيين.

أهداف الدراسة:

تحاول الدراسة الوصول إلى الأهداف التالية:

1-التّعرّف على مستوى الإفصاح الوجداني عن الذات لدى طلبة جامعة الحدود الشمالية المتزوجين حديثاً.

2-التّعرّف على مستوى التذوّق النفسي لدى طلبة جامعة الحدود الشمالية المتزوجين حديثاً.

3-استقصاء طبيعة الفروق في الإفصاح الوجداني عن الذات والتذوّق النفسي تبعاً للجنس.

4-التّحقّق من درجة ما تُسهم به أبعاد إفصاح الطالب المتزوج عن ذاته في التذوّق النفسي له.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

تهتم الدراسة بالمتغيّرات التالية:

الإفصاح الوجداني عن الذات:

عرّف رافيشندر وبلاك (Ravichander & Black, 2018) الإفصاح الوجداني عن الذات أنه حديث الفرد عن معلومات عن نفسه للآخرين، وهو المشاركة الطوعية للمعلومات التي يمكن أن تشمل الآراء والأفكار والخبرات والتفصيلات والقيم والمعتقدات والمشاعر والمواقف والطموحات والإعجاب والكراهية. وإجرائياً يُعرّف بالدرجة التي يحصل عليها الطالب المتزوج حديثاً في المقياس المطوّر بالدراسة الحالية.

التذوّق النفسي:

يوصف التذوّق النفسي على أنه مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية والسلوكية التي تنظّم شدّة أو إطالة أمد المشاعر الإيجابية في ردّات الفعل، بما في ذلك مشاركة التجارب مع الآخرين، والبحث عن أشخاص يستمتع بهم، وإظهار التعبيرات السلوكية من قبيل (الضحك أو إظهار التأثير)، و(خلق الامتنان)، و(تهنئة الذّات)، و(والشعور بالفخر)، و(بناء الذاكرة)، و(محاولة هادفة لتذكّر الحدث الإيجابي)، و(شحذ الإدراك الحسّي)، و(التركيز على الأحاسيس الجسدية (Jose, Lim & Bryant, 2012). وإجرائيا يُعرّف بالدّرجة التي يحصل عليها الطالب المتزوج حديثاً في المقياس المطوّر بالدراسة الحالية.

المتزوجين حديثًا:

الزوجان حديثي الزواج يمثلا المرحلة الأولى من دورة حياة الأسرة، وهناك من التّحدّيات والمهام المطلوبة من الأُسرة في كل مرحلة من مراحل دورة الحياة (كفافي، 2010). وإجرائياً يُعرّف بأنه أي طالب أو طالبة تزوجوا حديثاً بالسنوات الثلاثة الأخيرة وهم لازالوا على مقاعد الدّراسة في جامعة الحدود الشمالية.

محددات الدراسة:

تتحدّد نتائج الدراسة الحالية بالحدود والمحدّدات التالية:

الحدود البشرية: الطلاب والطالبات المتزوجين حديثاً.

الحدود المكانية: جامعة الحدود الشمالية في المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2022/2021.

محدّدات الدراسة: تتحدّد نتائج الدراسة الحالية باستجابات الطلبة على المقاييس المطوّرة بالدراسة الحالية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولا: الإطار النظري: يتناول الإطار النظري الحديث عن الزواج والمتزوجين حديثا ومفهومي التذوق النفسي والإفصاح الوجداني عن الذات.

1-الزواج والمتزوجين حديثا:

إن الزواج علاقة شرعية مباحة بين الرجل والمرأة، والتي قد يتحقّق من خلالها الشعور بالرضا، السعادة والتفاعل الزواجي، وذلك قد يكون نسبيّاً، إذ قد تتعرّض تلك العلاقة إلى بعض المشكلات النفسية والاجتماعية التي تؤدّى إلى عدم الرضا الزواجي وعدم التوافق الزواجي المسبب للنزاعات الزوجية بصفة مستمرة (الصبان، 2007).

والزواج أحد النظم الاجتماعية المهمّة في المجتمع حيث أنه الطريقة الشرعية لقيام الأسرة، كما أن الزواج ظاهرة سيكولوجية تتوقّف على اكتمال نمو الشخصية والاستعداد للاندماج مع الآخر والتضحية في سبيله (جبريل، 2004).

إن حياة الناس لا تستقيم على المثالية، فمن شأن البشر أن يحدث بينهم الخلاف وأن ينشا النزاع، وقد يطرأ ما يعكّر الصفو ويصدع البناء في دقائق الحياة الزوجية بين الطرفين الرئيسين فيها وهما الزوج والزوجة، عند تعارض الرغبات أو نفور الطباع أو اختلاف وجهات النظر، مع ما في الأسرة من احتكاك وملاصقة قد تحدث العلل ويتلبّد الجو ممّا يؤدّى أحياناً إلى اتّساع الهوة وصعوبة الالتقاء (جبلي، 1410).

ومن أبرز المشكلات الزوجية التي قد يواجهها المتزوجين حديثاً في السنة الأولى والتي تُعد أهم محطّة في حياتهما، والزوجة الناجحة هي التي تحرص على نجاحها، هذا ويمكن حصر بعض المشكلات: الإهمال: إن إهمال الرجل أكثر ولكن إهمال المرأة أخطر، والسبب في خطورته فداحة النتائج المترتّبة عليه، وثرثرة الزوجة: فكل الصفات تهون أمام صفة طول اللّسان، والتواصل : رغم أن التواصل يُعتبر من أهم المهارات التي تُحافظ على علاقات الحب والترابط الفكري والنفسي بين الزوجين، والمقارنة: كثيراً ما تتلفّظ النساء بجملة « يا ليت عندي ما عندك» عندما تسمع من بعض النسوة حديثهن وهن يتكلّمن عن أزواجهن في الإنفاق والمعاشرة أو حب السفر أو غير ذلك، وعناد الزوجة وتصلّب رأيها ومخالفتها لزوجها كل هذه الأمور تدفع الزواج إلى طريق شائك قد ينتهى بما لا تشتهيه النفوس، والعناد من أكبر المشكلات الزوجية، وافتقاد الدفء الأُسرى (العويد، 1428؛ العبدلي، 2007).

٢-الإفصاح الوجداني عن الذات

لقد أشار أوتز (Otz, 2015) إلى أن الإفصاح الوجداني عن الذات يتضمّن كشف الفرد لمشكلاته الاجتماعية، والنفسية، والصحية، والأُسرية وكذلك كشفه عن طموحاته المستقبلية، وآراءه الشخصية، واتجاهاته، وبعض الأسرار الخاصّة التي مرّ بها في حياته. ويحدث الإفصاح عندما يشارك الفرد عن قصد المعلومات الشخصية عن نفسه التي تكشف عن شيء لم يكن معروف من قبل، ويُساعد الإفصاح على التطوّر في العلاقات الشخصية مع الآخرين (Lash, 2014). ويفيد الإفصاح الوجداني عن الذات في التنفيس الانفعالي والتخفيف عن النفس عقب الكشف عن المعاناة وظروف المشقّة الشخصية وتحسين الاندماج الاجتماعي وتنمية العلاقات المتعلّقة به (Derlaga, & Berg, 2013). وترجع أهمية الإفصاح الوجداني لما له من آثار إيجابية، فمن خلال إفصاح الفرد عن ذاته يؤدّي ذلك إلى خفض مشاعر الحزن والتوتّر والقلق المصاحبة للخبرات الحياتيّة السلبيّة والمؤلمة التي يتعامل معها، ونتيجة لذلك يستطيع الفرد أن يُعبّر عن نفسه، ومن ثم يكون لديه القدرة على توطيد العلاقات الايجابية، بالإضافة إلى القدرة على التّحكّم في الانفعالات الوجدانية، وبالتالي فإن المشاركة الاجتماعية الجيّدة تمثّل مصدراً هامّاً للدعم النفسي والصحة النفسية (Greene, et al, 2006).

ولقد قسّم النملة (2015) الذّات البشرية إلى أربع مناطق رئيسية، وحسب (سيلروبيل) فإن هذه المناطق هي المنطقة المكشوفة، ومنطقة الأسرار، والمنطقة العمياء، والمنطقة المجهولة. كما أظهر المقال العوائق التي تحول دون إفصاح المرء عن ذاته، نذكر منها: الخوف من ظهور عيوبه للآخرين، والخوف من أن يصبح رفيقه ناقداً له، والخوف من أن يفقد شخصيته، والخوف من أن يفقد زميله. واختتم المقال بأن الإفصاح الوجداني عن الذات ساعد على نمو وتطوّر العلاقة بين الأشخاص، كما أن الإفصاح غير المناسب يمكن أن يُسيء إلى تلك العلاقة. كما توصّل المقال إلى أن الإفصاح الوجداني عن الذات أتاح للفرد الفرصة أن يثق بالآخرين، لدرجة تسمح له بالبوح عن خبراته ومشاعره الذاتية. كما بيّن المقال أن إخفاء حقيقة الذّات عن الآخرين اتّضح لدى بعض الأفراد من الجنسين الذين يعانون من الرهاب الاجتماعي وعدم القدرة على التعبير العاطفي، بالإضافة إلى شعورهم بالوحدة النفسية.

وتتّضح وظائف الإفصاح الوجداني عن الذات في: التعبير بغرض التخفيف عن النفس عقب الكشف عن المعاناة وظروف المشقّة الشخصية، والتّوضيح ليكون معروفًا ومفهومًا للآخرين، والتحقّق الاجتماعي وضبطه، وتنمية العلاقات المتعلقة به (Der-laga, & Berg, 2013). فالمتزوج يكون قادراً على الإفصاح عن ذاته للآخرين ويكون قادراً على التواصل معهم وبالعكس، ويُعد الإفصاح الذّاتي أو تقاسم المعلومات مع الأشخاص الآخرين

استراتيجية مهمّة للتكيّف والتواصل مع الذّات ومع المجتمع بأكمله (Levi, & Belz, 2017).

وقد أشار ديرليجا Derlega وجرزلاك Grezlak إلى خمس وظائف للإفصاح عن الذّات هي: التعبير Expression بغرض التخفيف عن النفس عقب الإفصاح عن المعاناة وظروف المشقّة الشخصية، والتوضيح Clarification: فمن خلال الإفصاح الوجداني عن الذات يقدّم الفرد الصورة واضحة عن نفسه للآخرين، ممّا يجعله معروفاً ومفهوماً لهم، والتصديق الاجتماعي Social validation: ويحدث ذلك عندما يأتي إفصاح الآخرين عن أنفسهم مؤيداً لما أفصح عنه الفرد من آراء واتجاهات، وتنمية العلاقات الاجتماعية Development relationships حيث إفصاح الفرد عن ذاته يستثير الإفصاح من جانب الآخرين، ومن خلال تبادل الإفصاح تقوى العلاقات الشخصية بين الطرفين، والضبط الاجتماعي Social control: من خلال الإفصاح الوجداني عن الذات يعبّر الفرد عن حاجاته وقيمه ومعتقداته والحدود الشخصية التي لا يسمح للآخرين بتجاوزها في علاقته معهم (في أبو سريع، 1993).

ويُمكن استخلاص أبعاد الإفصاح الوجداني عن الذات المناسبة في الجوانب العائلية، والأشياء المؤذية: ويُشير هذا البُعد إلى بوح الفرد العامل بالأشياء التي تتسبّب له في الأذى المادّي أو الوجداني سواءً في مكان العمل أو غيره، والرغبات والتفضيلات: ويُظهر هذا البُعد مدى كشف الفرد العامل عن رغباته وتفضيلاته الشخصية المتعلّقة بالمأكل والملبس والراحة وقضاء وقت الفراغ والعمل، والآراء في الآخرين: ويُشير إلى مدى إبداء الطالب العامل لرأيه في الآخرين، كالوالدين، والمعلّمين، والأقران في المدرسة والعمل، وأرباب العمل (إبراهيم، 2019).

ولقد تعدّدت أنواع الإفصاح الوجداني، حيث يتضمّن المعلومات السطحية: كالمعلومات العامّة عن الفرد مثل طعامه المفضّل، برنامجه التلفازي المفضّل، ويتضمّن معلومات شخصيّة عميقة عن الفرد كتاريخ ميلاده أو معتقداته الدينية، ويمكن أن يكون الإفصاح الوجداني لفظي أو غير لفظي، على سبيل المثال: يفصح الأفراد لفظيّاً عن ذاتهم عندما يخبرون الآخرين عن أفكارهم، عواطفهم، نواياهم، مخاوفهم، أحلامهم، أهدافهم، إخفاقاتهم، نجاحاتهم، وما يحبّون، وما يكرهون، كما يُفصح الأفراد عن ذاتهم بشكلٍ غير لفظي بأشياء من مثل الوشم والمجوهرات والملابس، والتي غالباً ما تكشف عن معلومات شخصية أو مخفيّة عنهم (Dobkin & Pace, 2006).

ويؤدّي الإفصاح الوجداني عن الذات إلى علاقات اجتماعية وطيدة وزيادة في الثّقة والتفاهم بين الطرفين، وبذلك يزداد شعور الفرد بنفسه وبعلاقاته الاجتماعية، ويمكن أن توصف هذه العلاقات بأنها طيّبة أو سيّئة بمقدار ما تنطوي عليه من ثقة متبادلة واحترام وتعاون بنّاء بين الأطراف، ولا شك أن العلاقات الإنسانية والتي تمثّل مجموعة التفاعلات الاجتماعية والنفسية التي تنشأ من اتّصال الفرد بالآخرين أهميّة ومطلب أساسي لأي مؤسّسة في المجتمع (كفافي، 2003). ويرى (Audet, 2011) أن ممّا يشجّع على الإفصاح الوجداني عن الذات هو وجود معظم الناس في الإفصاح راحة كبيرة، بل وحتى ضرورة انفعالية في مشاركة المشاعر والأحداث اليومية مع أفراد العائلة والأصدقاء وخاصّة عندما يشعرون بالإجهاد.

وفي نفس الإطار ترى نظرية النفاذ الاجتماعي أن تطوّر العلاقات يبدأ من خلال إفصاح الأفراد عن معلومات شخصيّة لهم، وبالتالي يمكن ان تتنبّأ بتطوّر العلاقات من خلال معرفة مدى الإفصاح المتبادل لهؤلاء الأفراد عن أنفسهم وبالتالي تنتقل العلاقة من مستوى سطحي إلى مستوى أعمق يتّسم بالود والألفة (معوض، 2016).

3–التذوق النفسي

وفيما يتعلّق بالتذوّق النفسي فيعرّفه (Bryant, 2003) على أنه القدرة على استحضار الفرد للخبرات الإيجابية والاهتمام بها في حياته، مثل تحسين زيادة شدّة المشاعر الإيجابية أو إطالة مدّتها، أمّا من الناحية المفاهيمية أو المعرفية فيجب التمييز بين مفهوم التذوّق كعملية والتذوّق كنتيجة، فالتذوّق النفسي يدل على المتعة الفعلية التي يشعر بها الفرد، ولكنه أيضاً يُشير الى الاستراتيجيات المعرفية والسلوكية التي يتبنّاها الفرد في استجابته للخبرات الإيجابية. ومن فوائد التذوّق النفسي أنه يرتبط إيجابيا بالتفاؤل وتقدير الذّات والسعادة، ويرتبط سلباً بكلٍ من انعدام المتعة المادّي والنفسي والاكتئاب واليأس (Bryant, 2003).

ويرتبط بالتذوّق النفسي كلٍ من تجارب التذوّق: (تجربة الفرد للأحاسيس، والتّصوّرات، والأفكار، والسلوكيات، والمشاعر، وذلك عند الاهتمام بوعي وتقدير الحافز الإيجابي) وعمليات التذوّق: وهي سلسلة من العمليات العقلية أو الجسدية، وتتكشّف بمرور الوقت وتحوّل الحافز الإيجابي إلى مشاعر إيجابية، واستراتيجيات التذوّق: وتستخدم في تضخيم أو تخفيف شدّة المشاعر أو تقصير أو إطالة مدّتها. ومن الأمثلة على استراتيجيات التذوّق تذكير الإنسان نفسه بالنّعم، وبحسن الحظ، والتقاط صورة ذهنية مذهلة بعناية لغروب الشمس وتذكّرها لاحقًا، وتهنئة النفس عقليًا استجابة لإنجاز شخصي، وتغميض العين لتركيز الانتباه وحجب مصادر التشتيت أثناء التذوّق، وتذوّق المعتقدات: ويعكس تصوّرات الناس لقدرتهم على الاستمتاع بالخبرات الإيجابية وذلك للحصول على نتائج إيجابية (Bryant, Chadwick, & Kluwe, 2011).

ويحتاج الفرد حتى يمارس التذوّق النفسي لتذكّر أربع أشياء وهي: (Kleffner, 2016) إعطاء الشكر: وهو الشيء الذي يقدّمه الفرد نحو الآخرين ممّا يعمّق مفهوم الامتنان والشكر، والتعجّب والدهشة: وهما انفعال أوّلي عندما تصل لحواسّك خبرة الجمال في الأشياء المحيطة بالفرد، والتنعّم: تنعّم بالمسرّات الماديّة للخبرة التي يمرّ بها، والترف: البحث عن الشيء المحبّب أو المرغوب بغضّ النّظر عن أهمية هذا الشيء، فتذوّق الحلوى أمر محبّب بغضّ النّظر عن أضرارها أو فوائدها.

ومن استراتيجيات التذوّق: بناء الذكريات: وتتضمّن هذه الاستراتيجية أفكاراً حول أولئك الذين يودّ الفرد مشاركة اللّحظة معهم، هذه الأفكار تدفع الناس عن قصد إلى تخزين الصور والتفاصيل تحسّباً لإعادة البناء ومشاركة علاقات مهمّة في وقتٍ لاحق، وبالتالي فهم يساعدون على تخيّل هذا المستقبل الإيجابي ومشاعر الفرح، والمقارنة: أثناء إجراء المقارنات يقارن الأشخاص مشاعرهم بمشاعر الآخرين، أو مقارنة الموقف بموقفٍ آخر من الماضي أو المستقبل المتخيَّل، ومشاركة الآخرين حيث تأتي هذه الاستراتيجية لزيادة القيمة المدركة للحدث ويخلق ردود فعل حماسيّة حول الأخبار السارّة، وتمنئة الذّات: وهذه الاستراتيجية تعني أن يُعبّر الفرد عن مدى فخره، وتبجيل ذاته، أو مدى إعجاب الآخرين به، وإحصاء النّعم: حيث تخلق شعورًا بالامتنان وترتبط بزيادة الشعور بالرفاهية النفسيّة، وبالتالي، تذكر التجربة الإيجابية والقدرة على إعادة إحياء مشاعر الفرح (Castanheira & Story, 2016).

ومن هُنا يتبيّن من خلال استعراض الأدب النظري المرتبط بمتغيّرات الدراسة أن كلاً من الإفصاح الوجداني عن الذات الوجداني والتذوّق النفسي يُعدّان من المتغيّرات النفسية التي إن امتلكها المتزوج حديثاً فقد تؤثّر في بعضها وتسهم في نجاح حياة المتزوج حديثاً، ومن هُنا جاءت الدراسة الحالية.

ثانيا: الدراسات السابقة

من خلال البحث الذي قامت به الباحثة فلم تجد أيّاً من الدراسات السابقة التي ربطت متغيّرات الدراسة معاً وفيما يلي أهم الدراسات السابقة ذات الصلة بالدراسة الحالية:

المحور الأول: الدراسات المتعلقة بالإفصاح الوجداني عن الذات

تناولت دراسة سيد وعبد الله وعبد المحسن (2004) استكشاف أهم أبعاد الثّقة بين الأصدقاء وعلاقتها بالإيثار والافصاح عن الذّات، وتم تطبيق الدراسة على (406) مبحوثاً من الطلاب الذكور والإناث بجامعة القاهرة، تم إعداد مقياس جديد للإيثار وآخر للإفصاح عن الذّات، وآخر لقوّة الصداقة، وتم الاستعانة بمقياس الثّقة بالنفس الذي أعدّه فريج العنزي، وقد كشفت النتائج عن وجود ارتباط إيجابي بين جميع أبعاد الثّقة في الأصدقاء بمختلف أبعاد الايثار، ووجود ارتباط إيجابي بين أبعاد الثّقة في الأصدقاء وأبعاد الإفصاح عن الذّات، وتبيّن أن مستوى الإفصاح عن الذّات أفضل للذكور منه لدى الإناث في الموضوعات الشخصية، وأفضل لدى الإناث في الموضوعات الأُسرية.

ولقد جاءت دراسة دبابي (Dababi, 2016) لمعرفة مستوى الإفصاح الوجداني لدى معلّمي المرحلة الابتدائية بمدينة ورقلة، وقد شملت عيّنة الدراسة (440) معلّمًا ومعلّمة، واستخدم مقياس الإفصاح الوجداني، حيث توصلت النتائج إلى أن هناك مستوى مرتفع للإفصاح الوجداني لدى معلّمي المرحلة الابتدائية.

بينما جاءت دراسة بياسوتي وكونسينا (Biasutti & Concina, 2018) لتوضيح تأثير الأبعاد الشخصية والاجتماعية والمعرفية على الإفصاح الوجداني للمعلّمين في لندن، وبلغت عيّنة الدراسة (160) معلّمًا ومعلّمة، واستخدم مقياسي أبعاد الشخصية والإفصاح الوجداني وأظهرت النتائج أن هناك قدرة تنبّؤية لأبعاد الشخصية بالإفصاح الوجداني.

وهدفت دراسة إبراهيم (2019) إلى التّحري عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين الإفصاح عن الذّات ومناصرة الذّات لدى الطلاب العاملين بالمرحلة الإعدادية، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (50) طالب عامل من الطلاب المقيدين بالمرحلة الإعدادية بمحافظة بني سويف، وتمثّلت أدوات الدراسة في مقياسي الإفصاح عن الذّات ومناصرة الذّات للطلاب العاملين بالمرحلة الإعدادية (من إعداد الباحثة)، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين الإفصاح عن الذّات ومناصرة الذّات لدى أفراد عيّنة الدراسة، في حين وُجد أن الإفصاح عن الذّات يُسهم بشكلٍ مقبول في التنبّؤ بمناصرة الذّات لديهم.

وتناولت دراسة بارزقار وآخرون (Barzegar, et al, 2019) التعرّف على تأثير الإفصاح الوجداني على الانفعالات السلبية والاكتئاب والقلق والتوتّر لدى معلّمين من مرضى القلب في مستشفى أمير كوردكوي، وتكوّنت العيّنة من (100) معلّم مريض في القلب، وتم استخدام استبانة الإفصاح الوجداني، مقياس الانفعالات، وأسفرت النتائج إلى أن الإفصاح الوجداني يقلّل من الاكتئاب والقلق والتوتّر لدى المعلّمين مرضى القلب بعد عملية جراحة القلب المفتوح.

وتناولت دراسة الفوزان وعبد المعطي (2020) الكشف عن جودة الحياة الزوجية وعلاقتها بالإفصاح عن الذّات لدى المتزوجين في مدينة الرياض، تكوّنت عيّنة الدراسة من (902) من المتزوجين، أعدّت الباحثة مقياس جودة الحياة واستخدمت مقياس الإفصاح عن الذّات لدى المتزوجين من إعداد رمضان

(2012)، توصّلت نتائج الدّراسة إلى وجود علاقة بين جودة الحياة الزوجية وبين الإفصاح عن الذّات لدى المتزوجين، ويُسهم الإفصاح عن الذّات في التنبّؤ بجودة الحياة الزوجية لدى الزوجة بينما لا يُسهم الإفصاح عن الذّات في التنبّؤ بجودة الحياة الزوجية لدى الزوج.

وأجرى كيم وبان (Kim & Ban, 2021) دراسة هدفت إلى التّعرّف على التأثير الوسيط للإفصاح الوجداني بين الاكتئاب وجودة الحياة للمعلّمات الخاضعات لعلاج العقم في نيويورك، وتضمّنت عيّنة الدراسة (169) معلّمة، وتم استخدام مقياس الإفصاح الوجداني، مقياس الاكتئاب، ومقياس جودة الحياة، توصّلت النتائج إلى وجود علاقة سلبية بين الاكتئاب والإفصاح الوجداني وجودة الحياة، وللإفصاح الوجداني علاقة إيجابية مع جودة الحياة، كما تؤكّد هذه النتائج على أن الإفصاح الوجداني له تأثيرات وسيطة بين الاكتئاب وجودة الحياة.

كما هدفت دراسة الدواش (2021) إلى التوصّل لمدى حسن المطابقة للنموذج المقترح لعلاقات الإفصاح الوجداني المنخفض عن الذّات بكلٍ من الأليكسيثيميا والغضب الإكلينيكي والوحدة النفسية، وبلغت عيّنة البحث (370) طالبة منخفضة الإفصاح الوجداني عن الذّات من طالبات جامعة الشرقية، واستخدم البحث مقاييس (الإفصاح الوجداني عن الذّات: تعريب الباحث وعصام عبد المجيد اللواتي (2021)، مقياس تورنتو للألكسيثيميا: تعريب علاء الدين أحمد كفافي والباحث ومصطفى عبد المحسن الحديبي (2020)، مقياس الغضب الإكلينيكي: تعريب نبيل عيد الزهار والباحث (2010)، مقياس الوحدة النفسية: تعريب عبدالرقيب البحيري (1985)، واتّضح من نتائج البحث وجود مسارات إحصائية دالّة فيما بين الإفصاح الوجداني المنخفض عن الذّات بكلٍ من الأليكسيثيميا والغضب الإكلينيكي والوحدة النفسية بمؤشّرات حسن المطابقة في الحدود الإحصائية المقبولة، ثم تم تفسير النموذج في ضوء الأدبيّات العلمية الخاصّة بالدراسات ذات الصلة.

المحور الثاني: الدراسات المتعلقة بالتذوّق النفسي

هدفت دراسة Ford, Klibert, Taranti- 2016 (no & Lamis,) للتّعرّف على علاقة التذوّق والشفقة بالذّات بالاكتئاب لدى عيّنة بلغ قوامها (133) من طلبة الجامعة، وأظهرت النتائج وجود علاقة عكسية بين الشفقة بالذّات والاكتئاب، كما تبيّن أن التذوّق النفسي الإيجابي الوحيد الذي يمكن من خلاله التنبّؤ بالتغيّرات في درجات الاكتئاب عبر الوقت، كما وُجد أن التذوّق عامل مهم في خفض تأثير أحداث الحياة السلبيّة والاكتئاب.

وتناولت دراسة (Wilson, 2016) معرفة الدور الوسيط للمعتقدات التذوّقيّة في العلاقة بين المرونة والذكاء العاطفي والصّحة النفسية، وبلغ عدد أفراد عيّنة الدراسة (149) بالغاً، واستخدم الباحث مقياس المعتقدات التذوّقيّة من إعداد (2003) Bryant، ومقياس الذكاء العاطفي من إعداد (2002) Wong & Law ومقياس المرونة من إعداد (2016) Prince-Em- bury et al، ومقياس الصّحة النفسية من إعداد (1993) Ma- Hays, Sherbourne zel, &، وأظهرت الدراسة أن المعتقدات التذوّقيّة لم تكن مؤشراً للتنبّؤ في المرونة والذكاء العاطفي، والصّحة النفسية.

وهدفت دراسة مصطفى (2020) لاختبار برنامج إرشادي إيجابي لتنمية استراتيجيات التذوّق النفسي لدى عيّنة من طالبات الدراسات العليا، تكوّنت عيّنة الدراسة من (24) طالباً وطالبة من طلاّب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة عين شمس، تم تقسيمهن إلى مجموعتين (مجموعة تجريبية مكوّنة من 12 طالبة، ومجموعة ضابطة مكوّنة من 12 طالبة، تم جمع البيانات باستخدام مقياس بريانت 2003 (ترجمة الباحثة) وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج الإرشادي، حيث أشارت النتائج لوجود فروق دالّة بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وكذلك فروق بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) لصالح المجموعة التجريبية، وقد تمّت مناقشة نتائج الدراسة في ضوء فروض الدراسة والإطار النظري والدراسات السابقة.

كما هدفت دراسة المصري وأبو أسعد والنواجحة (2022) إلى التحقّق من القدرة التنبّؤية للمعتقدات التذوّقيّة برأس المال النفسي، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (102) من طلبة جامعة الخليل المتزوجين حديثاً، وتحقيقاً لأهداف الدراسة استخدم الباحثون مقياس المعتقدات التذوّقيّة من إعداد (2019) Kawakubo Bryant, Miyakawa& Oguchi وتصميم مقياس رأس المال النفسي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى مرتفع للمعتقدات التذوّقيّة ورأس المال النفسي، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين المعتقدات التذوّقيّة ورأس المال النفسي، وقدرة تنبّؤية للمعتقدات التذوّقية برأس المال النفسي، وبيّنت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المعتقدات التذوّقيّة تبعاً لمتغيّر الجنس باستثناء بُعد تذوّق اللّحظة لصالح الإناث.

التعقيب على الدراسات السابقة:

أولا: أوجه الاتفاق والاختلاف مع الدراسات السابقة:

- تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في كون الحياة الزواجية من المتغيرات المهمة في حياة الإنسان التي هي في حاجة إلى الدراسة والتحليل، بهدف تعزيز جوانب نفسية لديهم.

- تتفق الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة التي استخدمت المنهج الارتباطي التحليلي التنبؤي، في حين تختلف مع الدراسات التي استخدمت المنهج شبه التجريبي.
- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في المنهج التنبؤي للمتزوجين حديثا في دراسته مع متغيرين حديثين معا.

ثانيا: أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

- الاستفادة من المحتوى في الإطار النظري في الدراسات السابقة، إلى جانب الوقوف على الإحصائيات المعاصرة لمجتمع الدراسة.
- الاستفادة منها في صياغة الأهداف والتساؤلات في الدراسة الحالية.
- الاستفادة منها في اختيار المنهجية المناسبة.
- الاستفادة من نتائج وتوصيات الدراسات السابقة التي توضح كيفية المناقشة وإثرائها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الارتباطي تحليلي، حيث يتناسب مع أهداف الدراسة.

متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: الإفصاح الوجداني عن الذات

المتغير التابع: التذوق النفسي

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من المتزوجين حديثاً من طلبة جامعة الحدود الشمالية في المملكة العربية السعودية والذين يقدر عددهم ب(381) طالبا وطالبة.

عيّنة الدراسة:

تم اختيار عيّنتين للدراسة:

أ-العيّنة الاستطلاعية:

تم تطبيق مقاييس الدراسة على (30) من المتزوجين حديثاً من الطلبة، من مجتمع الدراسة وخارج عيّنة الدراسة، بغرض التحقّق من مناسبة الأدوات للاستخدام عن طريق حساب صدقها وثباتها بالطرق الإحصائية الملائمة.

ب-عيّنة الدراسة (الوصفية التنبّؤية):

تم تطبيق الدراسة الحالية على عيّنة الدراسة بالطريقة المتاحة المتيسّرة، حيث تم تطبيق الدراسة من خلال تطبيق المقاييس على جميع الطلبة المتزوجين من خلال طريقة كرة الثلج، وقد استجاب على الدراسة عيّنة من المتزوجين بلغوا (162) طالباً وطالبة متزوجين حديثاً.

أدوات الدراسة: تكوّنت أدوات الدراسة من المقاييس التالية:

أولًا: مقياس الإفصاح الوجداني عن الذّات

تم تطوير مقياس الإفصاح الوجداني عن الذّات من خلال الأدب النظري والدراسات السابقة وهي (السيد وعجاجة وعبد الرحمن، 2020؛ والنملة، 2016؛ وحسن، 2016)، وقد تكوّن المقياس من (42) فقرة وستة أبعاد، ويتم الإجابة على فقرات المقياس باختيار بديل من البدائل الخمسة التالية (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، إطلاقاً)، والأبعاد الستة هي:

البُعد الأول: الإفصاح عن الاتجاهات وهي مهارة المتزوج في الحديث عن اتجاهاتهم ورأيهم فيما يدور حولهم، وعدد فقراته (7) فقرات.

البُعد الثاني: الإفصاح عن الاهتمامات ويتضمّن حديث المتزوج عن اهتماماته ورغباته فيما يخصّه من أمورٍ شخصيّة، وعدد فقراته (7) فقرات.

البُعد الثالث: الإفصاح عن الأمور الدراسية ويتضمّن الحديث عن حياته الدراسية بالجامعة، وعدد فقراته (7) فقرات.

البُعد الرابع: الإفصاح عن الأمور الشخصية ويختص بالحديث عن حياته الخاصّة بالمواضيع التي يريدها، وعدد فقراته (7) فقرات.

البُعد الخامس: الإفصاح عن المظهر البدني: ويتضمّن الحديث عن حياته الصّحيّة والمظهر العام له، وعدد فقراته (7) فقرات.

البُعد السادس: الإفصاح عن العلاقات الاجتماعية: ويتضمّن الحديث عن حياته الاجتماعية وعلاقاته والحديث عن حياته الزوجية، وعدد فقراته (7) فقرات.

وللتحقّق من مناسبة المقياس للدراسة الحالية فقد تم إخضاعه لإجراءات الصدق والثبات على النحو التالي:

أولا: صدق المقياس

1–صدق المحكّمين

حيث تم عرض المقياس على نخبة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات في المملكة العربية السعودية، حيث قام (10) محكّمين بالاطّلاع على المقياس، وتم اعتماد معيار اتفاق (80%) للإبقاء على الفقرة، وبعد إبداء جملة من التعليقات والملاحظات على بعض من الفقرات تم اعتماد (42) فقرة.

٢–صدق البناء الداخلي

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من مقياس الإفصاح الوجداني عن الذّات مع البُعد والدرجة الكليّة من خلال تطبيقه على عيّنة استطلاعية بلغت (30) متزوجاً من داخل مجتمع الدراسة وخارج العيّنة، وقد تبيّن أن قيم معاملات الارتباط بين الفقرات دالّة عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05)، والجدول (1) يبيّن النتائج :

جدول رقم (1): قيم معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس الإفصاح الوجداني عن الذات مع البُعد والدرجة الكلية

رقم الفقرة	الارتباط مع البُعد	الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	الارتباط مع البُعد	الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	الارتباط مع البُعد	الارتباط مع الدرجة الكلية
الإفصاح عن الاتجاهات			الإفصاح عن الاهتمامات			الإفصاح عن الأمور الدراسية		
1	0.56**	0.45*	8	0.64**	0.60**	15	0.54**	0.49**
2	0.47*	0.51**	9	0.62**	0.57**	16	0.50**	0.51**
3	0.52**	0.50**	10	0.47*	0.43*	17	0.40*	0.39*
4	0.63**	0.58**	11	0.52**	0.50**	18	0.48*	0.45*
5	0.66**	0.68**	12	0.59**	0.52**	19	0.42*	0.41*
6	0.57**	0.52**	13	0.63**	0.60**	20	0.54**	0.58**
7	0.50**	0.42*	14	0.64**	0.64**	21	0.40*	0.38*
البُعد مع الدرجة الكلية	0.59**		البُعد مع الدرجة الكلية		0.52**	البُعد مع الدرجة الكلية		0.46**
الإفصاح عن الأمور الشخصية			الإفصاح عن المظهر البدني			الإفصاح عن العلاقات الاجتماعية		
22	0.64**	0.54**	29	0.58**	0.52**	36	0.48*	0.41*
23	0.65**	0.62**	30	0.59**	0.56**	37	0.64**	0.54**
24	0.62**	0.59**	31	0.53**	0.50**	38	0.63**	0.52**
25	0.54**	0.52**	32	0.69**	0.63**	39	0.60**	0.53**
26	0.47*	0.44*	33	0.66**	0.63**	40	0.69**	0.62**
27	0.59**	0.35*	34	0.47*	0.43*	41	0.71**	0.63**
28	0.71**	0.70	35	0.48*	0.44*	42	0.69**	0.69**
البُعد مع الدرجة الكلية	0.53**		البُعد مع الدرجة الكلية		0.54**	البُعد مع الدرجة الكلية		0.60**

يتبيّن من الجدول (1) وجود معاملات ارتباط مناسبة للفقرات مع الأبعاد الستة حيث تراوحت معاملات الارتباط ذات الدلالة الإحصائية بين (0.40–0.71) بين الفقرة والبُعد، كما تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكليّة بين (0.35–0.69)، كما جاءت معاملات الارتباط للأبعاد الستة دالّة إحصائية وبلغت (0.59، 0.52، 0.46، 0.53، 0.54، 0.60) على التوالي، وهذا يدل على أن مقياس الإفصاح الوجداني عن الذّات يمتلك صدق داخلي.

ثانيا: ثبات المقياس

1--**الثبات بطريقة الإعادة:** تم حساب الثبات بطريقة الإعادة من خلال تطبيقه على العيّنة الاستطلاعية (30) متزوجاً حديثاً، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية، وكانوا خارج عيّنة الدراسة وداخل المجتمع، وإعادة تطبيقه بعد (16) يوماً، والجدول (2) يوضّح النتائج.

2-الثبات بطريقة الاتّساق الداخلي من خلال معادلة كرونباخ ألفا

تم تطبيق المقياس على عيّنة مؤلفة من (30) متزوجاً حديثاً، وأخضعت جميع للمقاييس للتحليل عن طريق استخدام معادلة كرونباخ ألفا لاستخراج معاملات الاتّساق الداخلي، والجدول (2) يوضّح النتائج:

جدول رقم (2): معاملات الثبات بطريقتي الإعادة للاختبار والاتّساق الداخلي لمقياس الإفصاح الوجداني عن الذّات

البُعد	عدد الفقرات	معامل الثبات بطريقة الإعادة	معامل الثبات بطريقة الاتّساق الداخلي
الإفصاح عن الاتجاهات	7	0.90**	0.86
الإفصاح عن الاهتمامات	7	0.82**	0.74
الإفصاح عن الأمور الدراسية	7	0.80**	0.79
الإفصاح عن الأمور الشخصية	7	0.83**	0.79
الإفصاح عن المظهر البدني	7	0.87**	0.82
الإفصاح عن العلاقات الاجتماعية	7	0.86**	0.84
الدرجة الكلية	42	0.89**	0.83

يتبيّن من الجدول (2) وجود معاملات ثبات مناسبة بطريقتي الإعادة للاختبار وكرونباخ ألفا لمقياس الإفصاح الوجداني عن الذّات، فقد بلغ معامل الارتباط بطريقة إعادة الاختبار للدرجة الكليّة (0.89) وللأبعاد الستة تراوحت بين (0.80-0.90)، كما تبيّن أن الثبات بطريقة الاتّساق الداخلي للدرجة الكليّة بلغ (0.83) وتراوح للأبعاد بين (0.74-0.86)، وبناءً على الطرق التي تم من خلالها استخلاص دلالات صدق وثبات المقياس يتّضح أن المقياس يتمتّع بدلالات صدق وثبات مناسبة وملائمة للدراسة الحالية. ولذلك فقد استخدمت الباحثة هذا المقياس.

تصحيح المقياس وتفسيره:

تألّف المقياس من (42) فقرة، ويتم الحُكم على الدرجة من خلال المدى حيث أن المدى هو أكبر قيمة – أقل قيمة/ عدد الفقرات، 5-1/3 = 1.33

- الدرجة بين 1-2.33 تدل على مستوى منخفض من امتلاك المتزوج لدرجة منخفضة من الإفصاح الوجداني عن الذّات.
- الدرجة بين 2.34-3.67 تدل على مستوى متوسّط من امتلاك المتزوج لدرجة متوسّطة من الإفصاح الوجداني عن الذّات.
- الدرجة بين 3.68-5 تدل على مستوى مرتفع من امتلاك الطالب لمستوى مرتفع من الإفصاح الوجداني عن الذّات.

ثانيا: مقياس التذوّق النفسي

تم تطوير مقياس الإفصاح التذوق النفسي من خلال الأدب النظري والدراسات السابقة وهي (الدمرداش وشند ومنصور، 2010؛ ومصطفى، 2020؛ المصري، 2022)، وقد تكون المقياس من (30) فقرة وثلاثة أبعاد، ويتم الإجابة على فقرات المقياس باختيار بديل من البدائل الخمسة التالية (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، إطلاقاً)، والأبعاد الثالثة هي:

البُعد الأول: قدرة الفرد على الاستمتاع بالأحداث الإيجابية من خلال التوقّع وهي مهارة المتزوج بالوصول إلى المتعة والسّعادة بالأحداث الإيجابية من خلال توقّعه باستمرار للجانب الإيجابي، وعدد فقراته (10) فقرات.

البُعد الثاني: تذوّق الحاضر واللحظة الحالية أو الحاضر: ويتضمن استمتاع الفرد باللحظة الحالية وما يمر به في حياته من أحداث مهما كانت، وعدد فقراته (10) فقرات.

البُعد الثالث: التذوّق النفسي من خلال استدعاء الأحداث الماضية: ويتضمّن ربط الأحداث الماضية بسعادة وانشراح لدى المتزوج مهما كانت تلك الأحداث، وعدد فقراته (10) فقرات.

وللتحقّق من مناسبة المقياس للدراسة الحالية فقد تم إخضاعه لإجراءات الصدق والثبات على النحو التالي:

أولا: صدق المقياس

1–صدق المحكّمين

تم عرض المقياس على نخبة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات في المملكة العربية السعودية، حيث قام (10) محكّمين بالاطّلاع على المقياس، وتم اعتماد معيار اتّفاق (8) للإبقاء على الفقرة، وإبداء جملة من التعليقات والملاحظات عليها، وتم تعديل صياغة (5) فقرات، وبقي عدد الفقرات (30) فقرة.

2–صدق البناء الداخلي

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من مقياس التذوّق النفسي مع البُعد والدرجة الكليّة من خلال تطبيقه على عيّنة استطلاعية بلغت (30) متزوجاً من داخل مجتمع الدراسة وخارج العيّنة، وقد تبيّن أن قيم معاملات الارتباط بين الفقرات دالّة عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05)، والجدول (3) يبين النتائج

جدول رقم (3): قيم معاملات الارتباط كل فقرة من فقرات مقياس التذوّق النفسي مع البُعد والدرجة الكليّة

رقم الفقرة	الارتباط مع البُعد	الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	الارتباط مع البُعد	الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	الارتباط مع البُعد	الارتباط مع الدرجة الكلية
الاستمتاع بالأحداث الإيجابية			تذوق الحاضر			التذوق من خلال استدعاء الأحداث الماضية		
1	0.66**	0.60**	11	0.58**	0.69**	21	0.69**	0.58**
2	0.69**	0.62**	12	0.69**	0.64**	22	0.63**	0.62**
3	0.78**	0.70**	13	0.71**	0.68**	23	0.58**	0.50**
4	0.80**	0.81**	14	0.78**	0.69**	24	0.81**	0.78**
5	0.81**	0.76**	15	0.72**	0.59**	25	0.82**	0.69**
6	0.68**	0.62**	16	0.73**	0.63**	26	0.83**	0.78**
7	0.62**	0.58**	17	0.68**	0.62**	27	058**	0.56**
8	0.58**	0.52**	18	0.66**	0.62**	28	0.69**	0.62**
9	0.53**	0.42**	19	0.62**	0.58**	29	0.63**	0.60**
10	0.50**	0.48**	20	0.69**	0.68**	30	0.59**	0.49*
البُعد مع الدرجة الكلية		0.69**	البُعد مع الدرجة الكلية		0.61**	البعد مع الدرجة الكلية		0.70**

يتبيّن من الجدول (3) وجود معاملات ارتباط مناسبة للفقرات مع الأبعاد الثلاثة حيث تراوحت معاملات الارتباط ذات الدلالة الإحصائية بين (0.50-0.83) بين الفقرة والبُعد، كما تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكليّة بين (0.42-0.78)، كما جاءت معاملات الارتباط للأبعاد الثلاثة دالّة إحصائية وبلغت (0.61، 0.69، 0.70) على التّوالي، وهذا يدل على أن مقياس التذوّق النفسي يمتلك صدق داخلي.

ثانيا: ثبات المقياس:

1––الثبات بطريقة الإعادة: تم حساب الثبات بطريقة الإعادة من خلال تطبيقه على العيّنة الاستطلاعية (30) متزوجاً حديثاً، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية، وكانوا خارج عيّنة الدراسة وداخل المجتمع، وإعادة تطبيقه بعد (16) يوماً، والجدول (4) يوضّح النتائج.

2–الثبات بطريقة الاتّساق الداخلي من خلال معادلة كرونباخ ألفا

تم تطبيق المقياس على عيّنة مؤلّفة من (30) متزوجاً حديثاً، وأُخضعت جميع المقاييس للتحليل عن طريق استخدام معادلة كرونباخ ألفا لاستخراج معاملات الاتّساق الداخلي، والجدول (4) يوضّح النتائج:

جدول رقم (4): معاملات الثبات بطريقتي الإعادة للاختبار والاتّساق الداخلي لمقياس التذوّق النفسي

البُعد	عدد الفقرات	معامل الثبات بطريقة الإعادة	معامل الثبات بطريقة الاتّساق الداخلي
قدرة الفرد على الاستمتاع بالأحداث الإيجابية من خلال التوقّع	10	0.91**	0.85
تذوّق الحاضر واللّحظة الحالية	10	0.89**	0.83
التذوّق النفسي من خلال استدعاء الأحداث الماضية	10	0.92**	0.87
الدرجة الكليّة	42	0.91**	0.86

يتبيّن من الجدول (4) وجود معاملات ثبات مناسبة بطريقتي الإعادة للاختبار وكرونباخ ألفا لمقياس التذوّق النفسي، فقد بلغ معامل الارتباط بطريقة إعادة الاختبار للدرجة الكليّة (0.91) وللأبعاد الستة تراوحت بين (0.89-0.92)، كما تبيّن أن الثبات بطريقة الاتّساق الداخلي للدرجة الكليّة بلغ (0.86) وتراوح للأبعاد بين (0.83-0.87)، وبناءً على الطرق التي تم من خلالها استخلاص دلالات صدق وثبات المقياس يتّضح أن المقياس يتمتّع بدلالات صدق وثبات مناسبة وملائمة للدراسة الحالية. ولذلك فقد استخدمت الباحثة هذا المقياس.

تصحيح المقياس وتفسيره:

تألّف المقياس من (30) فقرة، ويتم الحكم على الدرجة من خلال المدى حيث أن المدى هو أكبر قيمة – أقل قيمة/ عدد الفقرات، 5-1/3 = 1.33

- الدرجة بين 1-2.33 تدل على مستوى منخفض من امتلاك المتزوج لدرجة منخفضة من التذوّق النفسي لدى المتزوج حديثاً.
- الدرجة بين 2.34-3.67 تدل على مستوى متوسط من امتلاك المتزوج لدرجة متوسّطة من التذوّق النفسي لدى المتزوج حديثاً.
- الدرجة بين 3.68-5 تدل على مستوى مرتفع من امتلاك الطالب لمستوى مرتفع من التذوّق النفسي لدى المتزوج حديثاً.

إجراءات تطبيق الدراسة:

تم القيام بالخطوات التالية لتنفيذ الدراسة:

1. تم القراءة في الأدب النظري والدراسات السابقة حول الإفصاح الوجداني عن الذّات والتذوّق النفسي والمتزوجين حديثاً.
2. تم تطوير مقياسي الإفصاح الوجداني عن الذّات والتذوّق النفسي.
3. تم التحقّق من الخصائص السيكومترية من صدق وثبات للمقياسين.
4. تم تحديد عينّة الدراسة من خلال تطبيق المقاييس على عيّنة الدراسة
5. تم تطبيق الدراسة على الطلبة في جامعة الحدود الشمالية من المتزوجين حديثاً.
6. تم تحليل النتائج وتفسيرها ومناقشتها والخروج بالتّوصيات المناسبة.

عرض النتائج ومناقشتها

عرض نتائج السؤال الأول ومناقشته: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في الإفصاح الوجداني عن الذات والتذوّق النفسي باختلاف الجنس؟

لفحص الفروق بين متوسّطات الأداء على الدلالة الإحصائية في الإفصاح الوجداني عن الذّات والتذوّق النفسي تبعًا لمتغيّر الجنس، تم استخدام اختبار (ت) للعيّنات المستقلّة، والجدول (5) يوضّح ذلك.

جدول رقم (5): نتائج اختبار (ت) لمتوسطات الإفصاح الوجداني عن الذات والتذوق النفسي تبعًا لمتغيّر الجنس.

المقياس	الجنس	العدد	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة المتغيّر (ت)	مستوى الدلالة
الإفصاح الوجداني عن الذّات	ذكور	67	3.53	0.43	160	-2.00	0.04
	إناث	95	3.67	0.44			
التذوّق النفسي	ذكور	67	3.52	0.49	160	-1.37	0.17
	إناث	95	3.64	0.61			

يظهر من الجدول (5) عدم وجود فروق في التذوّق النفسي تبعًا لمتغيّر الجنس؛ حيث بلغت قيمة ت (1.37)؛ بمعنى أن كلاً من الذكور والإناث لا يختلفوا في التذوّق النفسي، بينما أشارت النتائج إلى وجود فروق في الإفصاح الوجداني عن الذّات لصالح الإناث حيث بلغت قيمة ت (-2.00)، مما يدل على أن الإناث أفضل في الإفصاح الوجداني عن الذات والحديث عمّا يجول في خاطرهم أكثر مما يفعل المتزوجون من الذكور. وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة سيد وعبد الله وعبد المحسن (2004) التي وجدت أن الذكور أفضل في الإفصاح الوجداني عن الذات من الإناث، وتختلف مع نتائج دراسة المصري وأبو أسعد والنواجحة (2022) التي وجدت فروق في التذوّق النفسي لصالح الإناث، وتُفسِّر الباحثة وجود مستوى أفضل في الإفصاح الوجداني عن الذّات لدى الإناث كون الإناث المتزوجات يُعبّرن لأفراد الأسرة والصديقات عن التجربة التي يعشنها في حياتهن وعن الزواج، بينما يتحفّظ العديد من الشباب عن الحديث عن تلك التجربة، بينما يشعر كلاً من الذكور والإناث بأن التذوّق النفسي متقارب بالإحساس بينهما فهما يعيشان تجربة جديدة وتذوّقهم لتلك التجربة متقارب من حيث الأحاسيس والمشاعر والانفعالات.

عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشته: هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين الإفصاح الوجداني عن الذات والتذوّق النفسي لدى المتزوجين حديثاً؟، للإجابة عن السؤال الحالي تم استخراج معامل ارتباط بيرسون للتّعرّف على العلاقة بين الإفصاح الوجداني عن الذّات والتّذوّق النفسي لدى المتزوجين حديثاً، والجدول (6) يوضّح النتائج:

جدول رقم (6): معامل ارتباط بيرسون بين الإفصاح الوجداني عن الذّات والتذوّق النفسي

مقياس الإفصاح الوجداني عن الذّات	قدرة الفرد على الاستمتاع بالأحداث الإيجابية	تذوّق واللّحظة الحاضر الحالية	التذوّق النفسي من خلال استدعاء الأحداث الماضية	الدرجة الكليّة للتذوّق النفسي
الإفصاح عن الاتجاهات	0.40**	0.16*	0.47**	0.38**
الإفصاح عن الاهتمامات	0.17*	0.08	0.10	0.12
الإفصاح عن الأمور الدراسية	0.28**	0.14*	0.19*	0.20*
الإفصاح عن الأمور الشخصية	0.36**	0.69**	0.36**	0.49**
الإفصاح عن المظهر البدني	0.44**	0.31**	0.36**	0.40**
الإفصاح عن العلاقات الاجتماعية	0.18*	0.09	0.07	0.13
الدرجة الكلية	0.41**	0.42**	0.39**	0.43**

يتبيّن من نتائج الجدول (6) وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالّة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين الإفصاح الوجداني عن الذات وبين التذوّق النفسي حيث بلغ معامل الارتباط (0.43)، كما كان هناك ارتباط إيجابي بين الإفصاح عن الاتجاهات والإفصاح عن أمور الدراسة والإفصاح عن الأمور الشخصية والإفصاح عن المظهر البدني مع التذوّق النفسي، بينما لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الإفصاح عن الاهتمامات والإفصاح عن العلاقات الاجتماعية مع التذوّق النفسي.

وتتّفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة سيد وعبد الله وعبد المحسن (2004) التي وجدت ارتباط بين أبعاد الإفصاح الوجداني عن الذات والثّقة مع الأصدقاء، كما تتّفق مع نتيجة دراسة إبراهيم (2019) والتي وجدت علاقة بين الإفصاح الوجداني عن الذات ومناصرة الذّات. ويبدو أن كلاً من متغيّري الإفصاح الوجداني عن الذّات والتذوّق النفسي يُعدّان من المتغيّرات الإيجابية، لذلك فإن تحسين وتنمية متغيّر ما منهما ينعكس إيجابياً على المتغيّر الآخر، فإذا استطاع الطالب الجامعي المتزوج حديثاً التعبير عن مشاعره ونفسه فإن ذلك بلا شك سيزيد من شعوره بجمالية تلك اللّحظة التي يعيشها، وكذلك في حالة استطاع الطالب أن يتذوّق اللّحظة التي يعيشها فإن ذلك سيرتبط بأن يتمكّن من التعبير عن تلك السعادة للآخرين.

عرض نتائج السؤال الثالث ومناقشته: ما درجة ما تسهم به أبعاد الإفصاح الوجداني عن الذات الوجداني لدى الطالب المتزوج في التذوّق النفسي؟، للإجابة عن السؤال الحالي تم استخدام تحليل الانحدار المتعدّد باستخدام طريقة enter لمعرفة مدى إسهام الإفصاح الوجداني عن الذّات في التذوّق النفسي، ويوضّح الجدولين (7، 8) التاليين نتائج هذا التحليل الإحصائي.

جدول (7): نتائج تحليل التباين ومعامل الارتباط المتعدّد ومعامل التحديد لنموذج الانحدار المتعدّد بين الإفصاح الوجداني عن الذّات والتذوّق النفسي

المقياس	المصدر	مجموع المربّعات	درجات الحرية	متوسط المربّعات	قيمة ف المحسوبة F	الدلالة الإحصائية	معامل الارتباط المتعدّد R	معامل التحديد R2
الإفصاح الوجداني عن الذّات	الانحدار	21.26	6	3.54	18.00	0.00	0.64	0.41
	الخطأ	30.51	155	0.20				
	المجموع	51.77	161					

جدول رقم (8): معاملات الانحدار المتعدّد ودلالاتها الإحصائية للإفصاح الوجداني عن الذّات

المتغيّرات	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
الثابت	0.75	0.30		2.51	0.01
الإفصاح عن الاتجاهات	0.22	0.06	0.26	3.95	0.00
الإفصاح عن الاهتمامات	0.03	0.05	0.04	0.63	0.53
الإفصاح عن الأمور الدراسية	0.47	0.28	0.52	1.70	0.09
الإفصاح عن الأمور الشخصية	0.62	0.31	0.64	2.01	0.04
الإفصاح عن المظهر البدني	0.04	0.04	0.07	0.99	0.32
الإفصاح عن العلاقات الاجتماعية	0.34	0.06	0.44	5.78	0.00

يتّضح من جدول (7) أن نموذج الانحدار المتعدّد بين نمط الإفصاح عن الاتجاهات (س1) والإفصاح عن الاهتمامات (س2) والإفصاح عن الدراسة (س3)، والإفصاح عن الأمور الشخصية (س٤)، والإفصاح عن المظهر البدني (س5) والإفصاح عن العلاقات الاجتماعية (س6)، والتذوّق النفسي (ص)، يمكن صياغته في المعادلة التالية:

نموذج الانحدار المقدّر بين نمط الإفصاح الوجداني عن الذّات والتذوّق النفسي

ص= 0.34+0.04+0.62+0.47+0.03+0.22 يشير هذا النموذج للانحدار إلى: المقدار الثابت= ٠,٧٥، ومعاملات الانحدار المعياري: ص=0.26+ 0.04+ 0.52+ 0.64+ 0.07+ 0.44.

ويمكن الحُكم على صلاحية نموذج الانحدار المقدّر من خلال التعليق على نتائج الانحدار المتعدّد للإفصاح عن الذّات الموضّحة في جدول (6، 7) كما يلي:

1–القدرة التفسيرية للنموذج:

يُشير جدول (٦) إلى أن معامل الارتباط المتعدّد (R) يساوي (0.64)، وأن معامل التحديد (R2) يساوي (41%)، وهذا معناه أن أبعاد الإفصاح الوجداني عن الذات تفسّر (41%) من التغيّر الحاصل في المتغيّر التابع (التذوّق النفسي)، ويرجع الباقي (59%) إلى عوامل أُخرى، وبذلك تُعد القدرة التفسيرية للنموذج مناسبة للتفسير.

2–الدلالة الإحصائية الكليّة للنموذج

يُشير جدول (7) الذي يتضمّن تحليل التباين أن قيمة الدلالة الإحصائية تساوي (0.01) وهي أقل من مستوى المعنوية 1%، وبالتّالي فإن نموذج الانحدار دال إحصائيا (معنوي) ومن ثم يمكن استخدام نموذج الانحدار المقدّر في التنبّؤ بدور الإفصاح الوجداني عن الذّات.

3–الدلالة الإحصائية الجزئية للنموذج

يتّضح من جدول (7) الذي يتضمّن معاملات الانحدار المتعدّد ودلالاتها الإحصائية أن هذه المعاملات جاءت دالّة إحصائيا من حيث دلالاتها أو عدم دلالاتها الإحصائية من ناحية ومن حيث مستوى الدلالة من ناحية أُخرى، ويمكن توضيح هذه النتائج فيما يلي:

أ ـ قيمة الثابت في المعادلة تساوي (0.75) وهذه القيمة دالّة إحصائيا، وبالتالي يكون وجود هذا الثابت في معادلة التنبّؤ أمر ضروري.

ب ـ يُلاحظ أن معامل الانحدار المعياري (0.26) وهي قيمة دالّة إحصائية عند مستوى (0.05) وهو معامل الانحدار الخاص بالإفصاح عن الاتجاهات، وهذه النتيجة تُشير إلى أن الإفصاح عن الاتجاهات يصلح استخدامه في التنبّؤ بالتذوّق النفسي لدى المتزوجين.

ج ـ يُلاحظ أن معامل الانحدار المعياري (0.03) وهي قيمة غير دالّة إحصائية عند مستوى (0.05) وهو معامل الانحدار الخاص بالإفصاح عن الاهتمامات، وهذه النتيجة تُشير إلى أن الإفصاح عن الاهتمامات لا يصلح استخدامه في التنبّؤ بالتذوّق النفسي لدى المتزوجين.

د ـ يُلاحظ أن معامل الانحدار المعياري (0.52) وهي قيمة غير دالّة إحصائية عند مستوى (0.05) وهو معامل الانحدار الخاص بالإفصاح عن الأمور الدراسية، وهذه النتيجة تُشير إلى أن الإفصاح عن الأمور الدراسية لا يصلح استخدامه في التنبّؤ بالتذوّق النفسي لدى المتزوجين.

هـ ـ يُلاحظ أن معامل الانحدار المعياري (0.64) وهي قيمة دالّة إحصائية عند مستوى (0.05) وهو معامل الانحدار الخاص بالإفصاح عن الأمور الشخصية، وهذه النتيجة تُشير إلى أن الإفصاح عن الأمور الشخصية يصلح استخدامها في التنبّؤ بالتذوّق النفسي لدى المتزوجين.

و ـ يُلاحظ أن معامل الانحدار المعياري (0.07) وهي قيمة غير دالّة إحصائية عند مستوى (0.05) وهو معامل الانحدار الخاص بالإفصاح عن المظهر البدني، وهذه النتيجة تُشير إلى أن الإفصاح عن المظهر البدني لا يصلح استخدامه في التنبّؤ بالتذوّق النفسي لدى المتزوجين.

ز ـ يُلاحظ أن معامل الانحدار المعياري (0.44) وهي قيمة دالّة إحصائية عند مستوى (0.05) وهو معامل الانحدار الخاص بالإفصاح عن العلاقات الاجتماعية، وهذه النتيجة تُشير إلى أن الإفصاح عن العلاقات الاجتماعية يصلح استخدامها في التنبّؤ بالتذوّق النفسي لدى المتزوجين.

وتتّفق نتائج السؤال الحالي مع نتائج دراسة بياسوتي وكونسينا (Biasutti & Concina, 2018) التي وجدت أن هناك قدرة تنبّؤية لأبعاد الشخصية بالإفصاح الوجداني، كما تتّفق مع نتيجة دراسة إبراهيم (2019) والتي وجدت قدرة تنبّؤية للإفصاح عن الذّات في مناصرة الذّات، وتتّفق مع نتيجة دراسة (Barzegar, et al, 2019) التي وجدت أن الإفصاح الوجداني يقلّل من الاكتئاب والقلق، وتتّفق مع نتيجة دراسة الفوزان وعبد المعطي (2020) التي وجدت أن الإفصاح الوجداني عن الذات يُسهم في التنبّؤ بجودة الحياة الزوجية، وتتّفق مع نتيجة دراسة (Kim., & Ban, 2021) التي وجدت أن الإفصاح الوجداني له تأثيرات وسيطة بين الاكتئاب وجودة الحياة، وتتّفق مع نتيجة دراسة الدواش (2021) التي وجدت أن هناك مسارات إحصائية دالّة فيما بين الإفصاح الوجداني المنخفض عن الذّات بكلٍ من الأليكسيثيميا والغضب الإكلينيكي، كما تتّفق مع نتيجة دراسة (Ford, Klibert, Tarantino & La- mis, 2016) التي وجدت أن التذوّق النفسي يمكن من خلاله التنبّؤ بالتغيّرات في الاكتئاب، بينما تختلف مع نتيجة دراسة (Wilson, 2016) التي أظهرت أن المعتقدات التذوّقيّة لا تتنبّأ بالمرونة والذّكاء العاطفي والصّحة النفسية، وتتّفق مع نتيجة دراسة المصري وأبو أسعد والنواجحة (2022) حول وجود قدرة تنبّؤية للمعتقدات التذوّقيّة برأس المال النفسي، وتُفسِّر الباحثة النتيجة الحالية بأن المتزوجين حديثاً سيؤثّر إفصاحهم عن ذاتهم بمجالات محدّدة وهي: الإفصاح عن الاتجاهات التي يحملونها في حياتهم، والإفصاح عن الأمور الشخصية الخاصّة بحياتهم، والإفصاح عن العلاقات الاجتماعية في تعاملهم مع الآخرين، سيؤثّر إيجابياً في تحسين وتنمية التذوّق النفسي لديهم.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصّل إليها، خلص البحث الحالي إلى تقديم بعض التوصيات:

- ضرورة العمل على مساعدة المتزوجين حديثاً من الطلبة الذكور على زيادة الإفصاح الوجداني عن الذّات مقارنة مع الإناث.
- الاستفادة من طبيعة العلاقة الارتباطية بين بعض جوانب الإفصاح الوجداني عن الذات مع التذوّق النفسي لدى المتزوجين حديثاً من خلال مساعدة المتزوجين على الإفصاح الوجداني عن الذاتي بما يؤثر إيجابيا في تذوقهم النفسي.
- تأكيد الأثر الإيجابي لكلٍ من الإفصاح عن الاتجاهات والإفصاح عن الأمور الشخصية والإفصاح عن العلاقات الاجتماعية في تحسين وتنمية التذوّق النفسي لدى المتزوجين حديثاً.
- تشجيع المتزوجين حديثاً على رفع مستوى الإفصاح الوجداني عن الذات والتذوّق النفسي لديهم وتدريبهم من خلال برامج إرشادية. عبر تدريبهم على مجموعة من الدورات التدريبية المناسبة كالاهتمام بالإفصاح الوجداني عن الذات في أمور الاتجاهات، والاهتمامات، والأمور الشخصية، والمظهر البدني، والعلاقات الاجتماعية

- الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في إجراء دراسات أُخرى مرتبطة بمتغيّري الإفصاح الوجداني عن الذّات والتذوّق النفسي وربطهما مع بعض المتغيّرات الحديثة كالشفقة بالذات والفئات الأُخرى.

المراجع:

أولاً– المراجع العربية

إبراهيم، جيهان. (2019). الإفصاح عن الذّات كمنبئ بمناصرة الذّات لدى عيّنة من الطلاب العاملين بالمرحلة الإعدادية. مجلة البحث العلمي في التربية. 20(5). 1-30.

أبو سريع، أسامة. (1993). الصداقة من منظور علم النفس. مجلة عالم المعرفة. الكويت: عدد نوفمبر (179).

أحمد، طلال. (2020). عوامل الضعف في التوافق وتحمّل المسؤولية لدى الشباب المتزوجين حديثاً من وجهة نظر الوالدين. مجلة كليّة التربية. جامعة كفر الشيخ. 20(3). 149-188.

بخاري، مجدي. (2021). التنظيم الانفعالي وعلاقته بأنماط التّعلّق بالشريك لدى المتزوجين حديثاً. المجلة التربوية. جامعة سوهاج. 88. 951-991.

بكار، عبد الكريم (2011). الحياة الأسرية. القاهرة: دار السلام

بن التومي، أميرة ومهيوبي، سميحة. (2019). التوافق الزواجي لدى الأساتذة الجامعيين وعلاقته ببعض المتغيّرات. رسالة ماجيستير غير منشورة. جامعة محمد بوضياف بالمسيلة. الجزائر.

جبريل، ثريا. (2004). الممارسة العامة المتقدّمة للخدمة الاجتماعية في مجال الأسرة والطفولة. مركز نشر وتوزيع الكتاب الجامعي. جامعة حلوان.

جبلي، هدى. (1410). منهج الإسلام في رفع الإضرار عن الزوجة. رسالة ماجستير غير منشورة. كليّة الشريعة والدراسات الإسلامية. جامعة أم القرى.

حسن، مروة. (2016). الإفصاح عن الذّات وعلاقته بالمرونة النفسية والأمن النفسي لدى طلاب كليّة التربية. مجلة كليّة التربية. جامعة كفر الشيخ. 16 (5). 392-305.

حسن، مصطفى وفرّاج، عفاف. (2015). تفسير عملية التذوّق في ضوء نظرية «هيوم Hume" دراسة نقدية. المجلة العلمية لجمعية أمسيا التربية عن طريق الفن. 2. 13-28.

الدمرداش، مروة وشند، سميرة ومنصور، طلعت. (2010). مقياس الإحساس بالسّعادة للمرأة المصرية. مجلة الإرشاد النفسي. جامعة عين شمس. 27. 416-430.

الدواش، فؤاد. (2021). النموذج السببي للعلاقات المتبادلة بين الإفصاح الوجداني عن الذّات وكلٍ من الأليكسيثيميا والغضب الإكلينيكي والوحدة النفسية لدى طالبات جامعة الشرقية بسلطنة عمان. المجلة التربوية. جامعة سوهاج. 87. 465-520.

زيدان، علي. (2001). خدمة الفرد: نظريات وتطبيقات. جامعة حلوان. كليّة الخدمة الاجتماعية. مركز توزيع الكتاب.

السليمي، إيناس بنت أحمد علي. (2008). الدور الاقتصادي لربّة الأسرة العاملة بالسعودية وعلاقته بالتوافق الزواجي، رسالة ماجستير غير منشورة. كليّة التربية. جامعة أم القرى.

سيد، صفيّة وعبد الله، معتز وعبد المحسن، بدر. (2004). أبعاد الثّقة بين الأصدقاء وعلاقتها بالإيثار والإفصاح عن الذّات. مجلة دراسات عربية. رابطة الأخصّائيين النفسيين المصرية. 3(4). 225-219.

السيد، ولاء وعجاجة، صفاء وعبد الرحمن، محمد. (2020). الإفصاح عن الذّات وعلاقته بالقلق الاجتماعي لدى المراهقين ضعاف السمع. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة. المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب. 10. 1-34.

الشناق، عبد الحفيظ. (2001). ظاهرة جناح الأحداث في الأردن دراسة ذات طابع شمولي وصفية تجريبية. عمان: المركز العربي للخدمات الطلابية.

الصبان، عبير (2007). التوافق الزواجي في ضوء بعض سمات الشخصية لدى عينة من الزوجات السعوديات في مكة المكرمة. جامعة عين شمس. القاهرة

العبدلي، سميرة والحارثي، خديجة. (2016). إدارة التغيير في الأسرة السعودية وعلاقتها بالذكاء الوجداني لدى الزوجين. مجلة القراءة والمعرفة. جامعة عين شمس. 178. 163-187.

العبدلي، عائشة. (2007). كيف تكون الحياة الزوجية سعيدة «عالم من زجاج». الرياض: مكتبة العبيكان.

عمر، ماهر محمود. (2000). سيكولوجية العلاقات الاجتماعية، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

العويد، محمد رشيد. (1428). مشكلات أُسرية تنتهي بالطلاق. الرياض. دورية الأسرة. 172 (15). 56–57.

الفوزان، رحاب وعبد المعطي، السعيد. (2020). جودة الحياة الزوجية وعلاقتها بالإفصاح عن الذّات لدى المتزوجين في مدينة الرياض. مجلة كليّة التربية. جامعة طنطا. 78(2). 509-468.

قبوري، عفاف. (2019). إدارة الخلاف في ضوء المشكلات الأُسرية. مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس. 215. 133-172.

كفافي، علاء الدين. (2003). مهارات الاتّصال والتفاعل في عمليتي التعليم والتعلّم. عمّان: دار الفكر.

كفافي، علاء الدين. (2010). الإرشاد الأُسري. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

المصري، إبراهيم وأبو أسعد، أحمد والنواجحة، زهير. (2022). القدرة التنبّؤية للمعتقدات التذوّقيّة برأس المال النفسي لدى طلبة جامعة الخليل المتزوجين حديثاً. مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة بغداد. 61(1). 215-240.

مصطفى، سارة. (2020). برنامج إرشادي إيجابي لتنمية استراتيجيات التذوّق النفسي لدى عيّنة من طالبات الدراسات العليا. المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية. 30 (106).135-189.

معوض، مروة. (2016). الإفصاح عن الذّات وعلاقته بالمرونة النفسية والأمن النفسي لدى طلاب كليّة التربية. مجلة كليّة التربية. جامعة كفر الشيخ. 16(5). 305-392.

النملة، عبد الرحمن. (2015). الإفصاح عن الذّات. مجلة فكر. مركز العبيكان للأبحاث والنشر. 12. 28-29.

النملة، عبد الرحمن. (2016). الإفصاح عن الذّات، وعلاقته بكلٍ من المساندة الاجتماعية ووجهة الضّبط لدى طلاب وطالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كليّة العلوم الاجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

Arabic references:

Abu Saree, O. (1993). Friendship from the perspective of psychology, (in Arabic) *Knowledge World magazine.* Kuwait: November issue (179).

Ahmed, T. (2020). Factors of weakness in compatibility and responsibility among newly married young men from the parents' point of view. (in Arabic) *Journal of the Faculty of Education*, Kafr El-Sheikh University, *20* (3), 149-188.

Al-Abdali, A. (2007). *How to be a happy married life,* "A World of Glass", (in Arabic) Riyadh: Obeikan Bookshop.

Al-Abdali, Samira and Al-Harthy, Khadija (2016). Management of change in the Saudi family and its relationship to the emotional intelligence of the spouses. (in Arabic) Reading and Knowledge *Journal, Ain Shams University*, 178, 163-187.

Al-Awaid, M. (1428 AH). Family problems that end in divorce, (in Arabic) *Riyadh, Family Journal*, *172* (15), 56-57.

Al-Dawash, F. (2021). The causal model of the interrelationships between emotional self-disclosure, alexithymia, clinical anger, and psychological loneliness among female students at Al-Sharqiyah University in the Sultanate of Oman. (in Arabic) *Educational Journal*, Sohag University, *87*, 465-520.

Al-Demerdash, M., & Mansour, T. (2010). A measure of happiness for Egyptian women. (in Arabic) *Journal of Psychological Counseling,* Ain Shams University, *27*, 416-430.

Al-Fawzan, R., & Abdel-Moati, A. (2020). The quality of marital life and its relationship to self-disclosure among married couples in the city of Riyadh. (in Arabic) *Journal*

Journal of the Faculty of Education, Kafr El-Sheikh University, *16* (5), 305-392.

Mustafa, S. (2020). A positive counseling program to develop psychological appraisal strategies for a sample of postgraduate students. (in Arabic) *Egyptian Journal of Psychological Studies*, Egyptian Society for Psychological Studies, *30* (106), 135-189.

Qabouri, A. (2019). Conflict management in light of family problems. (in Arabic) Reading and Knowledge *Journal, Ain Shams University*, *215*, 133-172.

Sayed, S., Abdullah, M., & Abdel Mohsen, B. (2004). Dimensions of trust between friends and its relationship to altruism and self-disclosure. (in Arabic) *Arab Studies Journal*, Egyptian Psychologists Association, *3*(4), 225-219.

The Ant, A. (2015). Self-disclosure, (in Arabic) Fikr Magazine, *Obeikan Center for Research and Publishing*, *12*, 28-29.

ثانياً– المراجع الإنجليزية

Audet, C. (2011). Client perspectives of therapist self-disclosure: violating boundaries or removing barriers? *Counseling psychology quarterly*, *24*(2), 85-100.

Barzegar, Z., Sanagoo, A., Jouybari, L., Bahnampour, N, & Kavosi, A. (2019). *The Effect of Written Emotional Disclosure on Depression, Anxiety, and Stress of Patients after Open Heart Surgery*, Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience.

Belz., L (2019). *A follow-up study on the contribution of interpersonal characteristics of two posttraumatic growth among suicide-loss survivors, psychological trauma: theory, researcher, practice, and policy*, 11(8), 895-904,

of the Faculty of Education, Tanta University, *78* (2), 509-468.

Al-Masry, I., Abu-Assad, A., & Al-Nawajihah, Z. (2022). The predictive power of gustatory beliefs in psychological capital among newly married Hebron University students. (in Arabic) Al-Ustad *Journal of Humanities and Social Sciences*, University of Baghdad, *61* (1), 215-240.

Al-Sayed, W., Ajaja, S., & Abd al-Rahman, M. (2020). Self-disclosure and its relationship to social anxiety among hearing impaired adolescents. (in Arabic) *The Arab Journal of Disability and Giftedness Sciences*, Arab Foundation for Education, Science and Arts, 10*,* 1-34.

Bukhari, M. (2021). Emotional regulation and its relationship to patterns of attachment to the partner among newly married couples. (in Arabic) *Educational Journal*, Sohag University, *88*, 951-991.

Hassan, M. (2016). Self-disclosure and its relationship to psychological resilience and psychological security among students of the Faculty of Education, (in Arabic) *Journal of the Faculty of Education*, Kafr El-Sheikh University, 16 (5), 305-392.

Hassan, M., & Farrag, A. (2015). Interpretation of the tasting process in the light of Hume's theory, a critical study. (in Arabic) *Scientific Journal of the Evening Education Association through Art, 2*, 13-28.

Ibrahim, J. (2019). Self-disclosure as a predictor of self-advocacy among a sample of middle school students. (in Arabic) *Journal of Scientific Research in Education*, *20*(5), 1-30.

Moawad, M. (2016). Self-disclosure and its relationship to psychological resilience and psychological security among students of the Faculty of Education, (in Arabic)

interaction: A social relations analysis. *Human communication research*, *23*(3), 388-412 30

Dobkin, B., & Pace, R. (2006). *Communication in a changing World*. New York, NY: Mc-Graw Hill, Inc.

Ford, J. Klibert, J. Tarantino, N., & Lamis, D. (2016). Savoring and Self-compassion as Protective Factors for Depression, *Stress and Health Journal*. Published online in Wiley Online Library (wileyonlinelibrary.com) DOI: 10.1002/smi.2687.

Geiger, P., Morey, J., & Segerstrom, S. (2017). Beliefs about Savoring in Older Adulthood: Aging and Perceived Health Affect Temporal Components of Perceived Savoring Ability, *Psychology Faculty Publications*. *179*, 1- 15, https://uknowledge.uky.edu/psychology_facpub/179

Greene, K., Derlega, V., & Mathews, A. (2006). *Self-disclosure in personal relationships*. The Cambridge handbook of personal re- ,lationships, 409, 427

Hoseiny, M. Mahmoodi, A. Maredpour, A. (2019). Survey Relationship of Psychological Capital with Marital Intimacy of Married Students the Mediating Role of Social Welfare, *Armaghane Danesh Journal*, *24* (3), 388-400.

Jose, P., Lim, B., & Bryant, F. (2012). Does savoring increase happiness? A daily diary study, *The Journal of Positive Psychology*: Dedicated to furthering research and promoting good practice, *7*(3), 176-187

Kathleen, S., et. al, (2018). COMM2" Speech Communication" London Cengage Press.

Kim, M., & Ban, M. (2021). *Medaling Effects of Emotional Self-Disclosure on the Relationship between Depression and Quali-*

Biasutti, M., & Concina, E. (2018). *The effective music teacher: The influence of personal, social, and cognitive dimensions on music teacher self- efficacy.* Musicae Scientiae.

Bryant, F. (2003). Savoring beliefs inventory (SBI). A scale for measuring beliefs about savoring, *Journal of mental health*, *12*(2), 175-196.

Bryant, F., & Veroff, J. (2007). *Savoring a new model of positive experience.* Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Bryant, F., Chadwick, E., & Kluwe, K. (2011). Understanding the processes that regulate positive emotional experience: Unsolved problems and future directions for theory and research on savoring. *International Journal of Wellbeing, 1*(1), 107-126. doi:10.5502/ijw.v1i1.18

Castanheira, F., & Story, J. (2016). Making Good This Last Longer: The Role of Savoring On the Relationship between Hrmand Positive Employee Outcomes, *Human Resource Management*, *55* (6), 985–1000.

Dababi, B. B. (2016). Level of self-esteem of teachers in the primary stage in Woreqla, University of Woreqla. *Journal of Psychological and Educational Sciences*, Algeria.

Derlaga, J, & Berg, J. (2013). *Self –disclosure: Theory, research, and therapy*, New York.

Derlaga, J., & Berg, J. (2013). Self-Disclosure: Theory, Research, and Therapy. New York: Springer.

Dindia, K., & Allen, M. (1992). Sex-differences in Self-disclosure: Ameba-analysis. *Psychological bulletin*, 112, 106-124

Dindia, K., Fitzpatrick, M., & Kenny, D. (1997). Self-disclosure in spouse and stranger

ty of Life of Women Undergoing In- Vitro Fertilization, Int. J. Environ. Res. Public Health.

Kleffner, T. (2016). *Savoring Positive Psychology*. MSW, LCSW. Handout created by www.stlcw.com

Lash, B. (2014). *I can't hear you but I'm going to tell you: perceptions of stigma and disclosure for individuals who are deaf or hard of hearing*, Doctor of Philosophy, the college of communication and information, at the university of Kentucky.

Levi, A., & Belz, Y, Elis, J. (2017). self-disclosure of Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, *Journal of Depression and Anxiety*, *6*(3).

Otz, S. (2015). *The function of self-disclosure on social-network sites: Not only intimate, but also positive and entertaining self-disclosures increase the feeling of connection*. Computers in Human Behavior.

Ravichander, A., & Black, A. (2018). An Empirical Study of self-Disclosure in spoken Dialogue System, *Proceedings of theSIGIDIALConference*, 12-14July, Melbourne, Australia

Wilson, C., (2016). *The Relationship between Emotional Intelligence, Resiliency, and Mental Health in Older Adults: The Mediating Role of Savoring.* Electronic Thesis and Dissertation Repository. 3844. https://ir.lib.uwo.ca/etd/3844.

الترجيح بالنظير القرآني «شواهد من تفسير ابن كثير" دراسة تطبيقية

"Preference according to the Qur'anic counterpart "Evidence from Tafsir Ibn Kathir An Empirical Study

د. غازي وصل سالم الذبياني

أستاذ مساعد، قسم التفسير وعلوم القرآن الكريم، كلية العلوم والآداب فرع العلا، جامعة طيبة

Dr. Ghazi Wsl Salim Al-Thubyaani

Assistant Professor, Department of Exegeses and Sciences of the Glorious Qur'an, Faculty of Science and Arts in Al-Ula, Taibah University

(قُدم للنشر في 10/ 08/ 2023، وقُبل للنشر في 2023/11/03)

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى بيان الترجيح بالنظير القرآني عند المفسّرين، وذلك بربط آيات القرآن الكريم بعضها ببعض، وفق منهج تفسير القرآن بالقرآن، تطبيقًا على تفسير ابن كثير؛ لقيمته العلمية بين كتب التفسير، ولتميّزه بذلك الوجه من وجوه الترجيح، واتّبعت المنهج الاستقرائي التحليلي. ويتكون البحث من: مقدمة، وتمهيد، ومبحثين، وخاتمة، وفهارس. المبحث الأول: مفهوم الترجيح، وتحته ستة مطالب، المبحث الثاني: شواهد للترجيح بالنظير القرآني عند ابن كثير. ومن أبرز نتائج الدراسة: بيان أهمية الترجيح بالنظير القرآني، وبيان اهتمام ابن كثير بتفسير القرآن بالقرآن مع إبداعه في الترجيح بالنظير القرآني.

الكلمات المفتاحية: الترجيح، النظير القرآني، ابن كثير، التفسير.

Abstract

This study aims at explaining weighting based on the Qur'anic view by the scholars of Tafseer, by linking between the verses of the Glorious Qur'an based on the method of the interpreting the Qur'an with the Qur'an, with application on Tafseer Ibn Katheer, for its scholarly value among the books of Tafseer, and for being exceptional in this way among the ways of weighting. The researcher followed the inductive analytical method. And the research is made up of an introduction, a preface, two topics, a conclusion and indexes. The first topic is on weighting and it has six sub-topics, while the second topic is on excerpts on weighting based on the Qur'anic view by Ibn Kaheer. The most significant findings of the study include: Explaining the importance of weighting based on the Qur'anic view, and explaining the concern of Ibn Katheer for interpreting the Qur'an with Qur'am with his expertise in weighting with the Qur'anic view.

Keywords: Weighting, The Qur'anic view, Ibn Katheer, Tafsir.

المقدمة:

الحمد لله الذي جعل سنة نبيه مبينة لكتابه، وألهمنا التمييز بين خطأه، وصوابه، وأشهد أن لا إله لا الله وحده لا شريك له تعظيما لشأنه، وأشهد أن محمدا عبده، ورسوله الداعي إلى جنته، ورضوانه، صلى الله عليه، وعلى أله وصحبه وسلم تسليما كثيرا. أما بعد

اهتمت هذه الدراسة بموضوع الترجيح بالنظير القرآني، الذي تميز بربط آيات القرآن الكريم بعضها ببعض، وفق منهج تفسير القرآن بالقرآن، وإن من أصح ما يبين معنى القرآن الكريم، هو القرآن نفسه، حيث إن الله سبحانه وتعالى، هو أعلم بمراد كلامه؛ ولذلك فإنه «إذا تعددت الأقوال في تفسير آية من كتاب الله تعالى، فإن القول الذي تؤيده آيات قرآنية مقدم على ما عدم ذلك» (الحربي، 1996).

ولقد اخترت تفسير «ابن كثير» نموذجا للتطبيق، لتميزه بذلك الوجه، من وجوه الترجيح، ولشهرته، ولمكانته العلمية، وحرصت على أن تكون هذه الدراسة بمثابة التدريب على الترجيح بين أقوال المفسرين، عندما يأخذ القارئ وجها من وجوه الترجيح، ويتدرب على ذلك الوجه من خلال أي كتاب من كتب التفسير، يستطيع أن يفرق بين القول الراجح من غيره، وذلك بعد فهم، وتطبيق هذه الشواهد، حيث تتكون عنده ملكة النظر بأقوال المفسرين، والترجيح بينها، ولعل هذه الدراسة المتواضعة تكون نواة لغيرها من وجوه الترجيح عند ابن كثير، وعند غيره من المفسرين. وقد سميت هذه الدراسة **الترجيح بالنظير القرآني «شواهد من تفسير ابن كثير»**، والله الهادي إلى سواء السبيل.

أهداف الدراسة:

1- بيان الترجيح عند المفسرين، وأهميته.

2- إيضاح الترجيح بالنظير القرآني عند المفسرين.

3- اختيار شواهد من "تفسير ابن كثير" للتطبيق.

منهج الدراسة:

اتبعت المنهج الاستقرائي التحليلي للترجيح بالنظير القرآني كوجه من وجوه الترجيح، وعمدت إلى توضيح ذلك من خلال «تفسير ابن كثير» نموذجًا للتطبيق؛ لشهرته، وقيمته العلمية بين كتب التفسير، وتميز تفسيره بهذا الوجه من وجوه الترجيح.

ويتكون البحث من مقدمة، وتمهيد، ومبحثين، وخاتمة، وفهارس.

المقدمة.

التمهيد: ترجمة موجزة «لابن كثير".

المبحث الأول: مفهوم الترجيح، وفيه ستة مطالب.

المطلب الأول: معنى الترجيح لغة، واصطلاحا.

المطلب الثاني: أركان الترجيح.

المطلب الثالث: مجال الترجيح.

المطلب الرابع: وجوه الترجيح عند المفسرين.

المطلب الخامس: أهمية الترجيح بالنظير القرآني.

المطلب السادس: أقسام الترجيح بالنظير القرآني.

المبحث الثاني: شواهد للترجيح بالنظير القرآني من «تفسير ابن كثير".

الخاتمة.

المصادر والمراجع.

تمهيد:

المبحث الأول: التعريف بالإمام ابن كثير، وفيه ستة مطالب.

المطلب الأول: اسمه، وكنيته، ومولده.

الحافظ ابن كثير هو: إسماعيل بن عمر بن كثير بن ضوء بن كثير بن ضوء بن درع القرشي، القيسي العبسي، البُصروي، الدمشقي، ويكنى ابن كثير بأبي الفداء، ويلقب بعماد الدين.

ولد ابن كثير –رحمه الله– في مجيدل القرية من أعمال بُصرى قال: في حوادث سنة: 701هـ، من كتابه البداية والنهاية: «وفيها ولد كاتبه، إسماعيل بن كثير القرشي» (ابن كثير، 1408: 14/25).

المطلب الثاني: نشأته

نشأ الإمام ابن كثير، في بيت علم, وفضل, ودين، فقد كان أبوه الخطيب شهاب الدين، أبو حفص عمر بن كثير، قال عنه: "توفي والدي في شهر جمادى الأولى سنة ثلاث وسبعمائة، في قرية مجيدل القرية، ودفن بمقبرتها الشمالية عند الزيتون، وكنت إذ ذاك صغيرا ابن ثلاث سنين، أو نحوها لا أدركه إلا كالحلم، ثم تحولنا من بعده في سنة سبع وسبعمائة إلى دمشق صحبة كمال الدين عبد الوهاب، وقد كان لنا شقيقا، وبنا رفيقا، شفوقا، وقد تأخرت وفاته إلى سنة خمسين، فاشتغلت على يديه في العلم,

فيسر الله تعالى منه ما يسر، وسهل منه ما تعسر» (ابن كثير، 1408: 14/37).

المطلب الثالث: طلبه للعلم

طلب العلم مبكراً من حياته، على يدي أخيه عبد الوهاب، أحد أشياخه، وأكمل حفظ القرآن الكريم، وهو لا يزال صغيرا في عمره، على شيخه شمس الدين البعلبكي، حيث قال: «وعليه ختمت القرآن، في سنة إحدى عشرة وسبعمائة» (ابن كثير، 1420: 14/172).

اشتغل بالقراءات، ثم بالحديث على كثير من الأئمة في عصره، وسمع صحيح مسلم، وقرأ على الحافظ المزي مؤلفه العظيم في الرجال، «تهذيب الكمال»، وحفظ كثيرًا من المتون المتنوعة في العلوم، وكان صحيح الذهن، كثير الاستحضار، قليل النسيان (ابن قاضي شهبة، 1407).

والتزم الإمام ابن كثير –رحمه الله– الاشتغال بطلب العلم، واجتهد في تحصيله، ورحل في طلبه إلى الشام، والحجاز، والقدس، ومصر، وغيرها، حتى أجاد في علوم كثيرة، وبرع، وصار عالماً، ولما يزل شابا (الداوودي، د ت؛ الشوكاني، د ت)، وهذا من فضل الله عليه، إذ هيأ له أسباب تحصيل العلم، ويسر له سبله. وصحب ابن كثير، الإمام أبا الحجاج: جمال الدين يوسف بن عبد الرحمن المزي، إمام الحفاظ، ولازمه، وصاهره، فتزوج ابنته، ورزقه الله منها عددا من الأولاد، أكبرهم الشيخ عز الدين عمر بن إسماعيل بن عمر بن كثير، عني بالفقه، وكتب تصانيف أبيه (الحسيني، 1998).

المطلب الرابع: شيوخه

تتلمذ الإمامُ ابن كثير –رحمه الله– على العديدِ من العلماءِ الأجلّاء، ومن أبرزهم:

1- الإمامُ الحافظُ يوسف المزّي.

2- الإمامُ الحافظ الذهبيّ، أبو عبدُ الله محمد بن أحمد.

3- الإمامُ شيخ الإسلام ابن تيمية.

4- الشيخُ ابن الشُّحنة، أبو العبّاس أحمد الحجّار.

5- الإمامُ محيي الدين الشيبانيّ، واسمه يحيى.

6- الإمامُ شمس الدين محمد الشيرازيّ.

7- الإمامُ الحافظُ شمسُ الدين محمود الأصبهاني.

8- الإمامُ عفيفُ الدين إسحاق بن يحيى الآمدي الأصبهاني.

9- الشيخُ بهاءُ الدين القاسمُ بن عساكر (ابن كثير، 1999؛ اللاحم، 1999).

المطلب الخامس: تلاميذه

تتلمذ على الإمامِ ابن كثير العديد من التلاميذ النُّجباء، الذين سطعَ نجمهم، وبرزَ في مجالاتٍ شتّى، ومن هؤلاء التلاميذ:

1-الإمامُ الحافظُ علاء الدين، المعروف بابن حجّيّ، وهو أحدُ فقهاءِ المذهب الشافعيّ.

2-الشيخُ محمد بن محمد بن خضر القرشيّ

3-شرفُ الدين مسعود الأنطاكيّ النحويّ.

4-الإمام الجزريّ؛ شيخُ علمِ القراءات.

5-الإمامُ ابن أبي العزّ؛ وهو من فقهاءِ المذهب الحنفيّ.

6-ابنه محمد بن اسماعيل بن كثير –رحمه الله–.

7-الإمامُ الحافظ أبو المحاسن الحسينيّ (اللاحم، 1999).

المطلب السادس: مؤلفاته ونشاطه العلمي

تنوعت أعمال الحافظ ابن كثير، نظرا لموسوعيته، وعلو منزلته العلمية، ومما قام به من جهود علمية اشتهر بها: مشيخة مدرسة أم الصالح، ومشيخة دار الحديث، ومشيخة التنكزية، وقد تولاها بعد شيخه الذهبي (ابن كثير، 1999؛ الحسيني، 1998)، وهي أول دار جمعت بين القرآن، والحديث، واسمها دار القرآن، والحديث التنكزية، أنشأها نائب السلطنة، واسمه تنكز الملكي الناصري بدمشق (ابن كثير، 1408).

تصانيفه: لقد تفرغ الحافظ ابن كثير –رحمه الله– في حياته للتأليف، والتصنيف، إلى جانب ما كان يقوم به من الأعمال الكثيرة في خدمة الدين، والأمة الإسلامية، ولذلك خلف كتبا كثيرة في شتى مجالات العلم، والمعرفة، ووصف الحافظ الحسيني، مصنفاته فقال: «وله تصانيف مفيدة» (الحسيني، 1998، 38/1)، وسبق قول الحافظ ابن حجر العسقلاني: ''سارت تصانيفه في البلاد في حياته، وانتفع بها الناس بعد وفاته'' (العسقلاني، 1392: 1/445).

ومن ذلك

(1) أحاديث التوحيد، والرد على الشرك، طبع مع كتاب جامع البيان في دلهي عام 1297هـ.

(2) اختصار علوم الحديث في المصطلح، اختصر فيه مقدمة ابن الصلاح المعروفة.

(3) البداية والنهاية، وهو كتاب التاريخ النفيس المعروف.

(4) تفسير القرآن العظيم؛ تفسير ابن كثير.

(5) التكميل في معرفة الثقات، والضعفاء، والمجاهيل؛ ذكره الحسيني بهذا العنوان (الحسيني، 1998)، ويعرف أيضا بـ: التكملة في أسماء الثقات، والضعفاء (حاجي خليفة، 1941).

(6) الدلائل، معجزات النبي ﷺ. مطبوع بتحقيق محمد الهلاوي، نشرته مكتبة القرآن بالقاهرة.

(7) ذكر مولد الرسول ﷺ ورضاعه. مطبوع بتحقيق ياسين السواس، ومحمود الأرناؤوط نشرته دار ابن كثير بدمشق.

(8) شمائل الرسول، ودلائل نبوته، وفضائله، وخصائصه. مطبوع بتحقيق د. مصطفى عبد الواحد، بدار المعرفة ببيروت.

(9) قصص الأنبياء. مطبوع بتحقيق د. مصطفى عبد الواحد. بدار المعرفة ببيروت.

(10) الواضح، والنفيس في مناقب الإمام محمد بن إدريس، أو مناقب الإمام الشافعي، مطبوع.

وهبه الله القدرة على الحفظ، اقترنت صفة الحفظ عند ابن كثير –رحمه الله– بميزات أخرى؛ وهي كثرة: الاستحضار، وقلة النسيان، وجودة الفهم، وكان –رحمه الله– صحيح الذهن، قادرا على الاجتهاد، والدقة العلمية، ذا روح خفيفة، سمح النفس، مع قوة في الحق، مكافحاً عنه، لا يخشى في الله لومة لائم، أثني عليه العلماء، والحفاظ، قال الإمام الذهبي عنه، وهو شيخه: وسمعت من الفقيه المفتي المحدث ذي الفضائل، عماد الدين إسماعيل بن عمر البصروي الشافعي، وله عناية بالرجال، والمتون، والتفقه، خرّج وألف، وناظر، وصنف، وفسر, وتقدم (الذهبي، 1419: 4/201). وقال الحافظ ابن ناصر الدين الدمشقي: "الإمام العلامة الحافظ عماد الدين، ثقة المحدثين، عمدة المؤرخين، علم المفسرين، أبو الفداء" (ابن ناصر الدين، 1393: 92).

وقال الحافظ ابن حجر العسقلاني: «واشتغل بالحديث مطالعة في متونه، ورجاله، فجمع التفسير، وكان كثير الاستحضار، حسن المفاكهة، سارت تصانيفه في البلاد في حياته، وانتفع بها الناس بعد وفاته» (العسقلاني، 1392: 1/445). وقال السيوطي عنه: "له التفسير الذي لم يؤلف على نمطه مثله" (السيوطي، د ت: 1/239).

المطلب السابع: وفاته

توفي يوم الخميس السادس والعشرين من شعبان سنة أربع وسبعين وسبعمائة للهجرة بدمشق (الحنفي، د ت؛ السيوطي، د ت؛ الداوودي، د ت). فهذه بعض الشهادات التي قيلت في الإمام الحافظ ابن كثير –رحمه الله– وقد قيل عنه الكثير اكتفيت بما ذكرت رغبة الإيجاز.

المبحث الأول: الترجيح

المطلب الأول: تعريف الترجيح

أ – الترجيح لغة: هو التغليب، والتمييل، ومنه رجح الميزان، إذا مال (ابن منظور، 1414).

ب– وفي الاصطلاح عرف بتعاريف منها:

1– " تقديم المجتهد، أحد الدليلين المتعارضين؛ لما فيه من مزية معتبرة، تجعل العمل به، أولى من الآخر" (النملة، 1999: 5/2423).

2–" عرَّف الصفي الهندي –رحمه الله– الترجيح بأنّه: «شيء يَحصل به تقوية أحد الطريقيْن المتعارضيْن، على الآخَر، فيعلم، أو يظن الأقوى، فيعمل به» (عبد الرحمن، د ت: 1/64).

المطلب الثاني: أركان الترجيح

للترجيح أركان أربعة هي:

1– الركن الأول: وجود دليلين: راجح، ومرجوح.

2– الركن الثاني: وجود المزية في أحد الدليلين المتعارضين، وهو المرجح به.

3– الركن الثالث: وجود المجتهد الذي يرجح أحد القولين على الآخر.

4– الركن الرابع: بيان المجتهد فضل، ومزية الدليل الذي يريد ترجيحه على الآخر (النملة، 1999).

المطلب الثالث: مجال الترجيح

اختلف علماء الأصول، حول المجالات القابلة للترجيح،

وأهمها عندهم ثلاثة، هي:

1- الأدلة الشرعية الظنية المتعارضة كخبر الآحاد، والقياس مثلا.

2- الأدلة القطعية عند من يرى ذلك على مستوى ترجيح بعضها على البعض، إما لتفاوت درجتها، أو خصائصها، وجلائها.

3- الأقوال المتعارضة المنقولة عن اجتهادات العلماء، أو الوجوه المستخرجة من النصوص الشرعية، خاصة الواردة عن أئمة المذاهب (النملة، 1999).

المطلب الرابع: وجوه الترجيح عند المفسرين

1- الترجيح بالنظائر القرآنية، وهذا ما سنتحدث عنه بتفصيل، ونمثل له.

2- الترجيح بظاهر القرآن.

3- الترجيح بالسياق.

4- الترجيح بالقراءات.

5- الترجيح بالحديث النبوي.

6- الترجيح بأسباب النزول.

7- الترجيح بأقوال السلف.

8- الترجيح بالعموم.

9- الترجيح بدلالة الأصل، أولا في كلام العرب.

10-الترجيح بدلالة تصريف الكلمة، واشتقاقاتها.

11-الترجيح بالإطلاق.

12-الترجيح بالاستقلال.

13-الترجيح بقول جمهور المفسرين، أو أكثر المفسرين.

14-الترجيح باللغة، والشعر (الطيار، 1431).

المطلب الخامس: أهمية الترجيح بالنظير القرآني

لقد حفظ الله سبحانه وتعالى كتابه، وأرسل رسوله صلى الله عليه وسلم؛ ليبين للناس ما نزل إليهم، قال تعالى: ﭽ **كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ آيَاتِهِ لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ** ﭼ [البقرة:187].

وقال تعالى أيضا: ﭽ **وَأَنْزَلْنَا إِلَيْكَ الذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ وَلَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ** ﭼ [النحل: 44].

وقال تعالى أيضا: ﭽ **وَكَذَلِكَ نُفَصِّلُ الْآيَاتِ وَلِتَسْتَبِينَ سَبِيلُ الْمُجْرِمِينَ** ﭼ [الأنعام: 55].

وقال تعالى أيضا: ﭽ **قَدْ فَصَّلْنَا الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ** ﭼ [الأنعام: 97].

وقال تعالى أيضا: ﭽ **وَلَقَدْ جِئْنَاهُمْ بِكِتَابٍ فَصَّلْنَاهُ عَلَى عِلْمٍ هُدًى وَرَحْمَةً لِقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ** ﭼ[الأعراف: 52].

وقال تعالى أيضا: ﭽ **كِتَابٌ أُحْكِمَتْ آيَاتُهُ ثُمَّ فُصِّلَتْ مِنْ لَدُنْ حَكِيمٍ خَبِيرٍ** ﭼ [هود: 1].

وهذا البيان المذكور، تعددت أساليبه، ومناهجه، ووسائله، ابتداء من ما يفسره القرآن نفسه، وما يبينه، رسول الله صلى الله عليه وسلم بنفسه، أو يسأله عنه صحابته، رضي الله عنهم. وأعلى مرتبة، لبيان القرآن، هو القرآن الكريم نفسه، إذ أنَّه لا أحد يعلم مراد الله، إلا الله سبحانه وتعالى، ولذلك أصح طرق التأويل، والتفسير، هو أنَّ يفسر القرآن بالقرآن، فما جاء مجملاً في موضع، فإنَّه قد فصل في موضع آخر، وما اختصر في مكان، أو موضع، بين في مكان، أو موضع آخر، قال ابن القيم: «وتفسير القرآن بالقرآن أبلغ التفاسير» (ابن قيّم الجوزية، د ت: 1/178).

وتكمن أهمية التفسير بالنظير القرآني، في أنَّ تفسير القرآن بالقرآن المنزل من عند الله تعالى، وهو أدرى بمعانيه، وأعلم بمراده من كلامه، وهو أدرى بمقاصده، ولذلك قال العلماء: إنَّ تبيين مراد الله تعالى من القرآن لا يضاهى في التفسير، وقد أجمع العلماء على أنَّ أشرف التفسير، وأجلَّه تفسير القرآن بالقرآن، فالله أعلم بكتابه، ومراده منه.

وقد بين الإمام الجليل الشاطبي ذلك حيث قال: «إن بعضه يبين بعضا؛ حتى إن كثيرا منه لا يفهم معناه حق الفهم الا بتفسيره بمواضع أخرى» (الشاطبي، 1421: 4/275).

وقد نقل، عن النبي صلى الله عليه وسلم، عدد من الأحداث، رجع فيها إلى القرآن لبيان بعض القرآن الذي سأل عنه ففسر الظلم بالشرك في قوله: ﭽ **الَّذِينَ آمَنُوا وَلَمْ يَلْبِسُوا إِيمَانَهُمْ بِظُلْمٍ أُولَئِكَ لَهُمُ الْأَمْنُ وَهُمْ مُهْتَدُونَ** ﭼ [الأنعام: 82]، لما نزلت، شق ذلك على المسلمين، فقالوا: يا رسول الله أينا لا يظلم نفسه، قال: ليس ذلك، إنما هو الشرك، ألم تسمعوا ما قال لقمان لابنه وهو يعظه: ﭽ **إِنَّ الشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ** ﭼ [لقمان: 13]؛ إنما هو الشرك» (البخاري، د ت: 8/530؛ مسلم، د ت، 114/1).

ومن هنا تظهر، أهمية التفسير بالنظير القرآني، في أن ما شرعه النبي صلى الله عليه وسلم، في رجوعه إلى القرآن الكريم، في تفسير بعض الآيات، يجعل من ذلك منهجاً نبوياً، يسير عليه خلف الأمة، كما سار عليه سلفها من الصحابة رضوان الله عليهم، والتابعين، وأتباع التابعين. وعليه نجد أنّ علماء الأمة، قد جعلوا من تفسير القرآن بالقران منهجاً أساسياً لهم، وهو أيضا: باب من أبواب الفهم، ومعرفة معاني القرآن الصحيحة، قال تعالى: ﴿ **وَلَوْ كَانَ مِنْ عِنْدِ غَيْرِ اللَّهِ لَوَجَدُوا فِيهِ اخْتِلَافًا كَثِيرًا** ﴾ [النساء: 82].

فجمع ما يقابل بعضه البعض من الآيات، وما يتكرر من المعاني في القرآن الكريم ضروري، في عملية التفسير، والبيان، وهو مهم في الترجيح بين المعاني، وهذا من أحسن طرق التفسير، وأهمها؛ لأنّه سبق ذكر أنّ الله تعالى أعلم بمراده من كلامه، ثم يلي ذلك ما جاء عن النبي صلى الله عليه وسلم، الذي أرسله الله وجعل مهمته الأساسية هي: تبيين القرآن للناس. ونستنبط من هذا، وذاك أنّ تفسير القرآن بالقرآن هو بالمرتبة العليا من التفسير، ومقدم على كل المراتب.

أقوال، واستشهادات العلماء في اعتماد الترجيح بالنظير القرآني، وجها من وجوه الترجيح عند المفسرين:

1- علي بن أبي طالب –رضي الله عنه– حيث استنبط أقل مدة الحمل، ستة أشهر، من قوله تعالى: ﴿ **وَحَمْلُهُ وَفِصَالُهُ ثَلَاثُونَ شَهْرًا** ﴾ [الأحقاف: 15]، ومن قوله: ﴿ **وَالْوَالِدَاتُ يُرْضِعْنَ أَوْلَادَهُنَّ حَوْلَيْنِ كَامِلَيْنِ** ﴾ [البقرة: 233]، واعتراضه بذلك على حكم عثمان بن عفان –رضي الله عنه– بالرجم على المرأة التي ولدت لستة أشهر, ونزول عثمان على رأيه (ابن كثير، 1999)، لأوضح دليل، على اعتمادهم للترجيح بالنظير القرآني.

2- قال الطبري في معرض ترجيحه لأحد الأقوال: في تفسير ﴿ **وَاصِبٌ** ﴾ من قوله تعالى: ﴿ **وَلَهُمْ عَذَابٌ وَاصِبٌ** ﴾ [الصافات: 9] وأولى التأولين، في ذلك بالصواب، تأويل من قال: معناه دائم خالص، وذلك أن الله تعالى قال: ﴿ **وَلَهُ الدِّينُ وَاصِبًا** ﴾ [النحل: 52]، فمعلوم أنه لم يصفه بالإيلام، والإيجاع، وانما وصفه بالثبات، والخلوص (الطبري، د ت).

3- قال البغوي في تفسير قوله تعالى: ﴿ **وَإِذْ قُلْنَا لِلْمَلَائِكَةِ اسْجُدُوا لِآدَمَ** ﴾ [البقرة: 34]: "واختلفوا في أن هذا الخطاب مع أي الملائكة، قال بعضهم: مع الذين كانوا سكان الأرض، والأصح أنه مع جميع الملائكة؛ لقوله تعالى: ﴿ **فَسَجَدَ الْمَلَائِكَةُ كُلُّهُمْ أَجْمَعُونَ** ﴾ [الحجر: 30]" (البغوي، 1420: 1/104).

4- محمد الأمين الشنقيطي –رحمه الله– حيث حدد مقاصده، من تأليف تفسيره في مقدمته فقال: «أولها: بيان القرآن بالقرآن، لإجماع العلماء، على أن أشرف أنواع التفسير، وأجلها تفسير كتاب الله بكتاب الله؛ إذ لا أحد أعلم بمعنى كلام الله جل وعلا، من الله جل وعلا» (الشنقيطي، 1407: 1/67).

وغير ذلك كثير من الأدلة، على اعتماد هذا الوجه، من وجوه الترجيح، اقتصرت على ما سبق طلباً للاختصار.

المطلب السادس: أقسام الترجيح بالنظير القرآني

ينقسم الترجيح بالنظير القرآني إلى قسمين: **أحدهما**: توقيفي، لا اجتهاد فيه، ولا نظر.

والآخر: اجتهادي يعتمد على قوة نظر المفسر، وتجرده، في قربه من الصحة، أو بعده عنها.

القسم الأول: التوقيفي هو: «أن يكون في الكلام لبس، وخفاء؛ فيأتي بما يزيله، ويفسره»، إما بعده مباشرة، أو في موضع آخر وارد مورد البيان له.

ومن أمثلة ذلك تفسير "الهلوع"، في قوله تعالى: ﴿ **إن الإِنْسَانَ خُلِقَ هَلُوعًا** ﴾ بقوله: ﴿ **إِذَا مَسَّهُ الشَّرُّ جَزُوعًا * وَإِذَا مَسَّهُ الْخَيْرُ مَنُوعًا** ﴾ [المعارج: 21-19].

وتفسير "القارعة"، في قوله تعالى: ﴿ **الْقَارِعَةُ * مَا الْقَارِعَةُ * وَمَا أَدْرَاكَ مَا الْقَارِعَةُ** ﴾ , بقوله: ﴿ **يَوْمَ يَكُونُ النَّاسُ كَالْفَرَاشِ الْمَبْثُوثِ * وَتَكُونُ الْجِبَالُ كَالْعِهْنِ الْمَنْفُوشِ** ﴾ [القارعة: 5-1].

وتفسير "أولياء الله" في قوله: ﴿ **أَلَا إِنَّ أَوْلِيَاءَ اللَّهِ لَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ** ﴾ بقوله: ﴿ **الَّذِينَ آمَنُوا وَكَانُوا يَتَّقُونَ** ﴾ [يونس: 63-62]، وغير ذلك كثير، من الأمثلة على هذا القسم لا يتسع المقام لذكرها؛ رغبة الاختصار.

القسم الثاني: الاجتهادي، وهو المعتمد على صحة النظر، وقوة الاستنباط، وذلك بأن يحمل معنى آية، على آية أخرى، تكون مبينة، وشارحة للآية الأولى، وهذا النوع منه المقبول، ومنه المردود، كأي اجتهاد في تفسير آية، ولا اعتبار في قبوله بكونه فسرت آية بأخرى، فكثيرا ما تجعل الآية، أو اللفظ منها نظيرا لما ليس مثله، وقد يكون حمل الآية على الأخرى، اجتهادا مجردا خاليا من الهوى، والبدعة؛ لكنه خلاف الراجح، لوجود معارض.

فإذا تقرر هذا، فالمعتبر في هذا هو صحة النظر، وقوة الاستنباط، والتجرد من كل هوى، وبدعة، فإذا توفر هذا، وسلم من المعارض الأقوى منه، فهو مرجح للقول الموافق له

على ما خالفه من الأقوال (الحربي، 1996). ويتضح هذا القسم من خلال الشواهد، ولم اذكر الأمثلة هنا، ابتعادا عن الحشو، والتكرار.

المبحث الثاني: شواهد للترجيح بالنظير القرآني من «تفسير ابن كثير»

سبق أن ذكرت، أهمية الترجيح عند المفسرين؛ لأن الأقوال: قد تتعدد؛ بسبب تعدد الأفهام، واختلاف النّاس في اللغة، وفي المعاني، كل بحسب مشربه، ومسألة تعدد الآراء في التفسير قديمة جداً، نشأت بنزول الوحي، فكان لابد من مرجحات للأقوال التي ترد في التفسير، وقد اهتم بعض المفسرين بتلك المرجحات، التي استقاها العلماء، والباحثون بعدهم، من خلال الاستقراء، والبحث، وعلموا مميزات، وأساليب كل مفسر في الترجيح، وممن كان له الحظ الوافر في الترجيح بالنظير القرآني، الإمام ابن كثير –رحمه الله– وذلك لجودة ما فاض به من علم، ولهذا السبب اخترت تفسيره نموذجا لشواهد البحث.

أولاً: قوله تعالى: چ **صِرَاطَ الَّذِينَ أَنْعَمْتَ عَلَيْهِمْ غَيْرِ الْمَغْضُوبِ عَلَيْهِمْ وَلَا الضَّالِّينَ** چ [الفاتحة: 7]. قال ابن كثير –رحمه الله–: «والذين أنعم الله عليهم، هم المذكورون في سورة النساء، قال الضحاك عن ابن عباس –رضي الله عنه–: صراط الذين أنعمت عليهم بطاعتك، وعبادتك؛ من ملائكتك، وأنبيائك، والصديقين، والشهداء، والصالحين». وذلك نظير ما قال ربنا تعالى: چ **وَمَنْ يُطِعِ اللَّهَ وَالرَّسُولَ فَأُولَئِكَ مَعَ الَّذِينَ أَنْعَمَ اللَّهُ عَلَيْهِمْ مِنَ النَّبِيِّينَ وَالصِّدِّيقِينَ وَالشُّهَدَاءِ وَالصَّالِحِينَ وَحَسُنَ أُولَئِكَ رَفِيقًا** چ [النساء: 69]، وقال أبو جعفر الرازي: عن الربيع بن أنس چ **صِرَاطَ الَّذِينَ أَنْعَمْتَ عَلَيْهِمْ** چ قال: ''هم النبيون»، وقال: ابن جريج: عن ابن عباس–رضي الله عنها–: ''هم المؤمنون''، وكذا قال: مجاهد، وقال وكيع: ''هم المسلمون''، وقال عبد الرحمن بن زيد بن أسلم: ''هم النبي صلى الله عليه وسلم, ومن معه»، «والتفسير المتقدم عن ابن عباس –رضي الله عنهما– أعم، وأشمل، والله أعلم» (ابن كثير، 1999: 1/140). ومن ذلك نفهم، ترجيحه لهذا القول لوجود النظير من القرآن الكريم. وهو الظاهر، ووافقه الطبري (د ت) والثعالبي (1418) والمراغي (1365) والواحدي (1415) والشوكاني (1414) والشنقيطي (1407) وابن عثيمين (1423).

ثانياً: قوله تعالى: چ **فِي قُلُوبِهِمْ مَرَضٌ فَزَادَهُمُ اللَّهُ مَرَضًا وَلَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ بِمَا كَانُوا يَكْذِبُونَ** چ [البقرة: 10]. قال ابن كثير –رحمه الله–: قال الضحاك عن ابن عباس چ **فِي قُلُوبِهِمْ مَرَضٌ** چ قال: نفاق. وقال عبدالرحمن بن زيد بن أسلم: چ **فِي قُلُوبِهِمْ مَرَضٌ** چ قال: هذا مرض في الدين، وليس مرضا في الأجساد، وهم المنافقون، والمرض: الشك الذي دخلهم في الإسلام.

چ **فَزَادَهُمُ اللَّهُ مَرَضًا** چ قال: زادهم رجسا، وقرأ: چ **وَإِذَا مَا أُنزِلَتْ سُورَةٌ فَمِنْهُمْ مَنْ يَقُولُ أَيُّكُمْ زَادَتْهُ هَذِهِ إِيمَانًا فَأَمَّا الَّذِينَ آمَنُوا فَزَادَتْهُمْ إِيمَانًا وَهُمْ يَسْتَبْشِرُونَ وَأَمَّا الَّذِينَ فِي قُلُوبِهِمْ مَرَضٌ فَزَادَتْهُمْ رِجْسًا إِلَى رِجْسِهِمْ وَمَاتُوا وَهُمْ كَافِرُونَ** چ [التوبة: 125-124]. قال: شراً إلى شرهم، وضلالةً إلى ضلالتهم، إلى أن قال: «وهذا الذي قاله عبدالرحمن –رحمه الله– **حسن**، وهو الجزاء من جنس العمل، وكذلك قاله الأولون». وهو نظير قوله تعالى: چ **وَالَّذِينَ اهْتَدَوْا زَادَهُمْ هُدًى وَآتَاهُمْ تَقْوَاهُمْ** چ [محمد: 17] (ابن كثير، 1999). فنجد ابن كثير يحسن القول: «أي يرجحه» لما له من نظير قرآني. وهو الظاهر والمفهوم من قول بعض المفسرين، الطبري (د ت)، السعدي (2000).

ثالثاً: قوله تعالى: چ **كَيْفَ تَكْفُرُونَ بِاللَّهِ وَكُنْتُمْ أَمْوَاتًا فَأَحْيَاكُمْ ثُمَّ يُمِيتُكُمْ ثُمَّ يُحْيِيكُمْ ثُمَّ إِلَيْهِ تُرْجَعُونَ** چ [البقرة: 28]. قال ابن كثير–رحمه الله–: ''يقول تعالى محتجاً على وجوده، وقدرته، وأنه الخالق المتصرف في عباده، كيف تكفرون بالله، أي كيف تجحدون وجوده، أو تعبدون معه غيره، وكنتم أمواتا فأحياكم، أي: وقد كنتم عدما؛ فأخرجكم إلى الوجود، كما قال: چ **أَمْ خُلِقُوا مِنْ غَيْرِ شَيْءٍ أَمْ هُمُ الْخَالِقُونَ * أَمْ خَلَقُوا السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ بَلْ لَا يُوقِنُونَ** چ [الطور:36-35], وقال تعالى: چ **هَلْ أَتَى عَلَى الْإِنْسَانِ حِينٌ مِنَ الدَّهْرِ لَمْ يَكُنْ شَيْئًا مَذْكُورًا** چ [الإنسان: 1]، والآيات في هذا كثيرة» (ابن كثير، 1999: 1/212). وهنا نجده استعمل في إيضاح المعنى أسلوب الربط بين الآيات، ونظائرها، ففي استدلاله چ **وَكُنْتُمْ أَمْوَاتًا فَأَحْيَاكُمْ** چ قال: «كنتم عدماً؛ فأخرجكم الى الوجود» واستدل على ذلك بنظيره من آيات أخر في القرآن الكريم، وهي من سورة الطور چ **أَمْ خُلِقُوا مِنْ غَيْرِ شَيْءٍ أَمْ هُمُ الْخَالِقُونَ * أَمْ خَلَقُوا السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ بَلْ لَا يُوقِنُونَ** چ, ومن سورة الإنسان قوله تعالى: چ **هَلْ أَتَى عَلَى الْإِنْسَانِ حِينٌ مِنَ الدَّهْرِ لَمْ يَكُنْ شَيْئًا مَذْكُورًا** چ, وهذه إحدى طريقي الترجيح بالنظير القرآني، وهو الظاهر، ووافقه الطبري (د ت) والسمرقندي (د ت).

رابعاً: قوله تعالى: چ **فَإِذَا تَطَهَّرْنَ فَأْتُوهُنَّ مِنْ حَيْثُ أَمَرَكُمُ اللَّهُ** چ [البقرة: 222] قال ابن كثير –رحمه الله–: ''فيه ندب, وإرشاد إلى غشيانهن بعد الاغتسال, وذهب ابن حزم إلى وجوب الجماع بعد كل حيضة، لقوله: چ **فَإِذَا تَطَهَّرْنَ فَأْتُوهُنَّ مِنْ حَيْثُ أَمَرَكُمُ اللَّهُ** چ ، قال ابن كثير: «وليس له في ذلك مستند»؛ لأنّ هذا أمر بعد الحظر, وفيه أقوال لعلماء الأصول: منهم من يقول إنه على الوجوب كالمطلق، هؤلاء يحتاجون إلى جواب ابن حزم، ومنهم من يقول: إنه للإباحة، ويجعلون تقدم النهي عليه قرينة صارفة له من الوجوب، وفيه نظر، والذي ينهض عليه الدليل، أنه يرد عليه الحكم إلى ما كان عليه الأمر قبل النهي، فإن كان واجباً، فواجب كقوله: چ **فَإِذَا انسَلَخَ الْأَشْهُرُ الْحُرُمُ فَاقْتُلُوا الْمُشْرِكِينَ** چ [التوبة: 5]، أو مباحا فمباح، كقوله: چ **وَإِذَا حَلَلْتُمْ فَاصْطَادُوا** چ [المائدة: 2]، وقوله: چ **فَإِذَا قُضِيَتِ الصَّلَاةُ فَانْتَشِرُوا فِي الْأَرْضِ** چ [الجمعة: 10]، وعلى هذا

القول: تجتمع الأدلة، وقد حكاه الغزالي، وغيره، فاختاره بعض أئمة المتأخرين، وهو الصحيح» (ابن كثير، 1999: 1/587). واختار هذا القول لوجود النظائر القرآنية، حيث قال، وعلى هذا تجتمع الأدلة. ووافقه طنطاوي (د ت) وابن عثيمين (1423).

خامساً: قوله تعالى: چ **كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ** چ [آل عمران: 110]. قال ابن كثير –رحمه الله–: والصحيح، أنّ هذه الآية، عامة في جميع الأمة كل قرن بحسبه، وخير قرونهم الذين بعث فيهم رسول الله صلى الله عليه وسلم، ثم الذين يلونهم، ثم الذين يلونهم» (البخاري، د ت: 6/560؛ مسلم، د ت: 4/1962)، كما قال في الآية الأخرى: چ **وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِتَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ** چ [البقرة: 143] أي: خيارا (ابن كثير، 1999). فنجده رجح أن الآية عامة في جميع الأمة؛ لما ورد لها من نظير في القرآن، وهو قوله تعالى: چ **وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا** چ. وهو الظاهر، ووافقه الخطيب (د ت)، وطنطاوي (د ت).

سادساً: قوله تعالى: چ **إِلَّا مَا يُتْلَى عَلَيْكُمْ** چ [المائدة:1]. قال ابن كثير –رحمه الله–: **فيه عدة أقوال**. قال علي بن أبي طلحة عن ابن عبّاس: يعني بذلك «الميتة، والدّم، ولحم الخنزير»، وروي عن ابن عباس أنه قال: هي الميتة، وسائر ما في القرآن تحريمه (ابن الجوزي، 1422: 1/506). وروى البيهقيّ في شعب الإيمان عن ابن عبّاس في قوله: چ **إِلَّا مَا يُتْلَى عَلَيْكُمْ** چ قال: الميتة، والدّم، ولحم الخنزير، وما أهلّ لغير الله به...» إلى آخر الآية. وقال قتادة: يعني بذلك الميتة، وما لم يذكر اسم الله عليه. وقال مجاهد: في قوله: چ **إِلَّا مَا يُتْلَى عَلَيْكُمْ** چ قال: إلّا الميتة، وما ذكر معها.

قال ابن كثير: «والظّاهر– والله أعلم– أنّ المراد بذلك قوله: چ **حُرِّمَتْ عَلَيْكُمُ الْمَيْتَةُ وَالدَّمُ وَلَحْمُ الْخِنْزِيرِ وَمَا أُهِلَّ لِغَيْرِ اللَّهِ بِهِ وَالْمُنْخَنِقَةُ وَالْمَوْقُوذَةُ وَالْمُتَرَدِّيَةُ وَالنَّطِيحَةُ وَمَا أَكَلَ السَّبُعُ إِلا مَا ذَكَّيْتُمْ وَمَا ذُبِحَ عَلَى النُّصُبِ** چ [المائدة: 3]، فإنّ هذه وإن كانت من الأنعام، إلّا أنّها تحرم بهذه العوارض، ولهذا قال إلّا ما ذكّيتم، وما ذبح على النّصب، يعني منها؛ فإنّه حرام لا يمكن استدراكه، وتلاحقه، ولهذا قال تعالى:

چ **أُحِلَّتْ لَكُمْ بَهِيمَةُ الْأَنْعَامِ إِلَّا مَا يُتْلَى عَلَيْكُمْ** چ, أي: إلّا ما سيتلى عليكم من تحريم بعضها في بعض الأحوال» (ابن كثير، 1999: 2/8).

هنا نجده يرجح بناء على ما في القرآن الكريم، فيقول: والظاهر، ويختار القول الذي له نظير من القرآن كما قال تعالى: چ **حُرِّمَتْ عَلَيْكُمُ الْمَيْتَةُ وَالدَّمُ وَلَحْمُ الْخِنْزِيرِ وَمَا أُهِلَّ لِغَيْرِ اللَّهِ بِهِ وَالْمُنْخَنِقَةُ وَالْمَوْقُوذَةُ وَالْمُتَرَدِّيَةُ وَالنَّطِيحَةُ وَمَا أَكَلَ السَّبُعُ إِلا مَا ذَكَّيْتُمْ وَمَا ذُبِحَ عَلَى النُّصُبِ** چ, والله تعالى أعلم. وهو الظاهر، ووافقه الطبري (د ت)، والشوكاني (1414) والسعدي (2000) والسمعاني (1418) ومؤلفو التفسير الوسيط (1414).

سابعاً: قوله تعالى: چ **كَفَرْتُ بِمَا أَشْرَكْتُمُونِ مِنْ قَبْلُ** چ [إبراهيم: 22]. قال ابن كثير –رحمه الله–: قال قتادة: أي بسبب ما أشركتمون من قبل، وقال ابن جرير: يقول: إني جحدت أن أكون شريكا لله عز وجل، وهذا الذي قاله **هو الراجح**، كما قال تعالى: چ **وَمَنْ أَضَلُّ مِمَّنْ يَدْعُو مِنْ دُونِ اللَّهِ مَنْ لَا يَسْتَجِيبُ لَهُ إِلَى يَوْمِ الْقِيَامَةِ وَهُمْ عَنْ دُعَائِهِمْ غَافِلُونَ * وَإِذَا حُشِرَ النَّاسُ كَانُوا لَهُمْ أَعْدَاءً وَكَانُوا بِعِبَادَتِهِمْ كَافِرِينَ** چ [الأحقاف: 5-6]، وقال: چ **كَلَّا سَيَكْفُرُونَ بِعِبَادَتِهِمْ وَيَكُونُونَ عَلَيْهِمْ ضِدًّا** چ [مريم: 82] (ابن كثير، 1999)، فنجده رجح قول ابن جرير لما له من نظير قرآني، وهو الظاهر، ووافقه البغوي (1420)، والشربيني (1285)، والشنقيطي (1407).

ثامناً: قوله تعالى: چ **قَالُوا يَا وَيْلَنَا مَنْ بَعَثَنَا مِنْ مَرْقَدِنَا هَذَا مَا وَعَدَ الرَّحْمَنُ وَصَدَقَ الْمُرْسَلُونَ** چ [يس: 52].

قال ابن كثير –رحمه الله–: قال أبي بن كعب –رضي الله عنه– ومجاهد، والحسن، وقتادة: ينامون نومة قبل البعث. قال قتادة: وذلك بين النفختين، فلذلك يقولون من بعثنا من مرقدنا، فإذا قالوا ذلك أجابهم المؤمنون، قاله: غير واحد من السلف، چ **هَذَا مَا وَعَدَ الرَّحْمَنُ وَصَدَقَ الْمُرْسَلُونَ** چ وقال الحسن: إنما يجيبهم بذلك الملائكة، ولا منافاة؛ إذ الجمع ممكن، والله سبحانه، وتعالى أعلم، وقال عبد الرحمن بن زيد: الجميع من قول الكفار: چ **يَا وَيْلَنَا مَنْ بَعَثَنَا مِنْ مَرْقَدِنَا هَذَا مَا وَعَدَ الرَّحْمَنُ وَصَدَقَ الْمُرْسَلُونَ** چ. نقله ابن جرير، قال: والأول، وهو الأصح، وذلك كقوله تبارك وتعالى في الصافات: چ **وَقَالُوا يَا وَيْلَنَا هَذَا يَوْمُ الدِّينِ * هَذَا يَوْمُ الْفَصْلِ الَّذِي كُنتُمْ بِهِ تُكَذِّبُونَ** چ [الصافات: 20-21]، وقوله: چ **وَيَوْمَ تَقُومُ السَّاعَةُ يُقْسِمُ الْمُجْرِمُونَ مَا لَبِثُوا غَيْرَ سَاعَةٍ كَذَلِكَ كَانُوا يُؤْفَكُونَ * وَقَالَ الَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ وَالْإِيمَانَ لَقَدْ لَبِثْتُمْ فِي كِتَابِ اللَّهِ إِلَى يَوْمِ الْبَعْثِ فَهَذَا يَوْمُ الْبَعْثِ وَلَكِنَّكُمْ كُنتُمْ لَا تَعْلَمُونَ** چ [الروم: 55-56] (ابن كثير، 1999). فرجح القول الأول بنظيره من الآيات التي ساقها –رحمه الله–، وهو الظاهر، ووافقه الطبري (د ت)، والمراغي (1365).

تاسعاً: قوله تعالى: چ **وَمَنْ يَعْشُ عَنْ ذِكْرِ الرَّحْمَنِ نُقَيِّضْ لَهُ شَيْطَانًا فَهُوَ لَهُ قَرِينٌ** چ [الزخرف: 36].

قال ابن كثير –رحمه الله–: ذكر في چ **يَعْشُ** چ عدة أقوال:

أحدها: يعرض، قاله الضحاك عن ابن عباس، وبه قال: قتادة، والفراء، والزجاج. (ابن الجوزي، 1422).

الثاني: يُعْم، روي عن ابن عباس –رضي الله عنه– أيضاً، وبه قال عطاء، وابن زيد.

الثالث: أنه البصر الضعيف، حكاه الماوردي، وقال أبو عبيدة: تظلم عينه عنه.

وقال الفراء: من قرأ: چ (چ فمعناه: يعرض، ومن نصب الشين، أراد: يعم عنه (ابن الجوزي، 1422). قال ابن كثير: ومن يعش أي يتعامى, ويتغافل, ويعرض عن ذكر الرّحمن, والعشا في العين ضعف بصرها، والمراد هاهنا عشا البصيرة, چ **نُقَيِّضْ لَهُ شَيْطَانًا**

فَهُوَ لَهُ قَرِينٌ ﴾ ,كقوله تعالى: ﴿ وَمَنْ يُشَاقِقِ الرَّسُولَ مِنْ بَعْدِ مَا تَبَيَّنَ لَهُ الْهُدَى وَيَتَّبِعْ غَيْرَ سَبِيلِ الْمُؤْمِنِينَ نُوَلِّهِ مَا تَوَلَّى وَنُصْلِهِ جَهَنَّمَ وَسَاءَتْ مَصِيرًا﴾ [النّساء: 115] الآية، ﴿ [الصّفّ: 5]، وكقوله جل جلاله: ﴿ وَقَيَّضْنَا لَهُمْ قُرَنَاءَ فَزَيَّنُوا لَهُمْ مَا بَيْنَ أَيْدِيهِمْ وَمَا خَلْفَهُمْ وَحَقَّ عَلَيْهِمُ الْقَوْلُ فِي أُمَمٍ قَدْ خَلَتْ مِنْ قَبْلِهِمْ مِنَ الْجِنِّ وَالْإِنْسِ إِنَّهُمْ كَانُوا خَاسِرِينَ ﴾ [فصلت: 25] الآية، ولهذا قال تبارك وتعالى هاهنا: ﴿وَإِنَّهُمْ لَيَصُدُّونَهُمْ عَنِ السَّبِيلِ وَيَحْسَبُونَ أَنَّهُمْ مُهْتَدُونَ ﴾ [الزخرف: 37] (ابن كثير، 1999). وهنا نجده يرجح هذا القول استنادا إلى نظيره القرآني فيقول:» والمراد هاهنا عشا البصيرة ﴿ نُقَيِّضْ لَهُ شَيْطَانًا فَهُوَ لَهُ قَرِينٌ﴾ كقوله تعالى، ثم يسرد الآيات التي تعضد قوله، وهو الظاهر، ووافقه مؤلفو الوسيط (1414) والسعدي (2000)، ولا شك أنّه تميز في هذا النوع، وبرع فيه، رحمه الله.

الخاتمة:

هذه وقفة، وقفتها، وأنا أجول بنظري بين كتب المفسرين، فاستنتجت الآتي:

1–أن طالب العلم عامة، وطالب علم التفسير خاصة، لابد له من معرفة المرجحات بين أقوال المفسرين.

2–الترجيح بالنظير القرآني من أهم، قواعد الترجيح عند المفسرين، وذلك في الترجيح بين أقوال المفسرين.

3–شواهد الترجيح بالنظير القرآني بمثابة التمارين التي يمكن أن يبني عليها غيرها من الشواهد، عند ابن كثير، وعند غيره من المفسرين، في الترجيح بالنظير القرآني، أو بقواعد الترجيح الأخرى.

4–اهتمام ابن كثير بالنظير القرآني؛ مع إبداعه في الترجيح به، في كل المواضع التي تتعدد فيها الآراء التفسيرية، ويكون النظير القرآني مؤيدا لبعض الآراء، ولا يوجد مرجح أقوى منه، أو يعارضه.

التوصيات:

1– يجب العناية بقواعد الترجيح، إذ هي سلاح المفسر، والمتتبع لأقوال المفسرين؛ ليتسنى له إعمال القول، أو إهماله.

2–ينبغي التدرب على إعمال الترجيح بالقواعد الترجيحية، وذلك بتتبعها عند من اعتنى بها من المفسرين، وفرزها، وتصنيفها من حيث القوة، والأولوية، لتتكون ملكة الترجيح بين أقوال المفسرين، عند من له عناية، واهتمام بتفسير القرآن الكريم.

المصادر والمراجع:

ابن الجوزي، عبد الرحمن (1422). زاد المسير في علم التفسير. تحقيق: عبد الرزاق المهدي. بيروت: دار الكتاب العربي.

ابن العماد (1406). شذرات الذهب. دمشق: دار ابن كثير.

ابن عادل، عمر. (1998). اللباب في علوم الكتاب. [تحقيق: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود والشيخ علي محمد معوض]. بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن عثيمين، محمد. (1423). تفسير الفاتحة والبقرة. الرياض: دار ابن الجوزي.

ابن فهد، محمد. (1998). لحظ الألحاظ بذيل طبقات الحفاظ. بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن قاضي شهبة، أبو بكر. (1407). طبقات الشافعية. [تحقيق: د. الحافظ عبدالعليم خان]. بيروت: عالم الكتب.

ابن قيم الجوزية، محمد. (د ت). التبيان في أقسام القرآن.[تحقيق: محمد حامد الفقي]. بيروت: دار المعرفة.

ابن كثير، إسماعيل. (د ت). الباعث الحثيث شرح اختصار علوم الحديث.[تحقيق: أحمد شاكر]. بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن كثير، إسماعيل. (1408). البداية والنهاية. بيروت: دار إحياء التراث العربي.

ابن كثير، إسماعيل. (1416). فضائل القرآن. مكتبة ابن تيمية.

ابن كثير، إسماعيل. (1999). تفسير القرآن العظيم. [تحقيق: سامي بن محمد سلامة]. دار طيبة للنشر والتوزيع.

ابن منظور، محمد. (1414). لسان العرب. بيروت: دار صادر.

ابن ناصر الدين، محمد. (1393). الرد الوافر.[تحقيق: زهير الشاويش]. بيروت: المكتب الإسلامي.

الإمام مسلم، بن الحجاج. (د ت). الجامع الصحيح. تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي. بيروت: دار إحياء التراث.

البخاري، محمد. (د ت). الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه المعروف بصحيح البخاري. [تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر. رقم أحاديثه: محمد فؤاد عبدالباقي]. دار طوق النجاة.

البغوي، محمد. (1420). معالم التنزيل.[تحقيق: عبد الرزاق المهدي]. بيروت: دار إحياء التراث العربي.

البيهقي، أبو بكر أحمد. (1410). شعب الإيمان.[تحقيق: محمد السعيد بسيوني زغلول]. بيروت: دار الكتب العلمية.

الثعالبي، عبد الرحمن. (1418). الجواهر الحسان في تفسير القرآن.]تحقيق: علي معوض وأحمد عادل[. بيروت:

دار إحياء التراث.

حاجي خليفة. (د ت). كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون. بغداد: مكتبة المثنى.

الحربي، حسين بن علي. (1996). قواعد الترجيح. الرياض: دار القاسم.

الحسيني، محمد. (1998). ذيل تذكرة الحفاظ. دار الكتب العلمية.

الحنفي، يوسف. (د ت). المنهل الصافي والمستوفى بعد الوافي. [تحقيق: سيد عبدالفتاح عاشور]. الهيئة العامة المصرية للكتاب.

الخطيب، عبد الكريم. (د ت). التفسير القرآني للقرآن. القاهرة: دار الفكر العربي.

الداوودي، محمد. (د ت). طبقات المفسرين للداوودي. بيروت: دار الكتب العلمية.

الذهبي، محمد. (1419). تذكرة الحفاظ. بيروت: دار الكتب العلمية.

الزيد، عبد الله. (1416). مختصر تفسير البغوي. الرياض: دار السلام.

السخاوي. (د ت). الضوء اللامع لأهل القرن التاسع. بيروت: دار مكتبة الحياة.

السعدي، عبد الرحمن. (2000). تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان.[تحقق: عبد الرحمن بن معلا اللويحق]. بيروت: مؤسسة الرسالة.

السمرقندي، نصر. (د ت). بحر العلوم.

السمعاني، منصور. (1418). تفسير القرآن. [تحقيق: ياسر ابراهيم وغنيم عباس]. دار الوطن.

السيوطي، عبد الرحمن. (د ت). ذيل طبقات الحافظ للذهبي. [تحقيق: الشيخ زكريا العميرات]. بيروت: دار الكتب العلمية.

الشاطبي، إبراهيم. (1421). الموافقات. [ضبط وتخريج أحاديث: مشهور بن حسن آل سلمان]. تقديم: بكر أبو زيد. دار ابن عفان.

الشربيني، محمد. (1285). السراج المنير في الإعانة على معرفة بعض معاني كلام ربنا الحكيم الخبير. القاهرة: مطبعة بولاق الأميرية.

الشنقيطي، محمد الأمين. (1407). أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن. بيروت: عالم الكتب.

الشوكاني، محمد. (1414). فتح القدير. دمشق: دار ابن كثير.

الشوكاني، محمد. (د ت). البدر الطالع بمحاسن من بعد القرن السابع. بيروت: دار المعرفة.

الطبري، محمد. (د ت). جامع البيان عن تأويل آي القرآن. [تحقيق: أحمد شاكر]. بيروت: مؤسسة الرسالة.

طنطاوي، محمد سيد. (د ت). التفسير الوسيط للقرآن الكريم. القاهرة: دار النهضة.

الطيار، د. مساعد. (1431). شرح مقدمة التسهيل لعلوم التنزيل لابن جزي. دار ابن الجوزي.

عبد الرحمن، إسماعيل. (د ت). إتحاف الأخيار بترجيحات الأخبار. جامعة الأزهر: كلّيّة الدراسات الإسلامية والعربية للبنات بالمنصورة.

العسقلاني، أحمد. (1392). الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة. الهند: مجلس دائرة المعارف العثمانية.

اللاحم، سليمان. (1999). منهج ابن كثير في التفسير. الرياض: دار المسلم.

مجموعة من العلماء بإشراف مجمع البحوث الإسلامية بالأزهر. (1393 هـ - 1414هـ). التفسير الوسيط للقرآن الكريم. الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية.

المراغي، أحمد. (1365). تفسير المراغي. مطبعة مصطفى البابي الحلبي.

النملة، عبد الكريم. (1999). المهذّب في أصول الفقه المقارن. الرياض: مكتبة الرشد.

الواحدي، علي. (1415). الوجيز في تفسير الكتاب العزيز. [تحقيق: صفوان عدنان داوودي]. دمشق: دار القلم.

Arabic references:

Ibn al-Jawzi, Abd al-Rahman (1422 AH). Zād al-Musayyar fī ‘ilm al-tafsīr. Investigaa tion: Abd al-Razzaq al-Mahdi. Beirut: Arab Book House.

Ibn al-Imad (1406 AH). “Shadharāt al-dhahab”. Damascus: Dar Ibn Katheer.

Fouad Abdel-Baqi. Dār Ṭawq al-najāh.

Al-Baghawi, Muhammad. (1420 AH). "Maʿālim al-tanzīl". Investigation: Abd al-Razzaq al-Mahdi. Beirut: Arab Heritage Revival House.

Al-Bayhaqi, Abu Bakr Ahmed. (1410 AH). Shaʿb al-īmān. Investigation: Muhammad Al-Saeed Bassiouni Zaghloul. Beirut: Scientific Books House.

Thaalabi, Abdul Rahman. (1418 AH). "al-Jawāhir al-ḥisān fī tafsīr al-Qur'ān". Investigation: Ali Moawad and Ahmed Adel. Beirut: Heritage Revival House.

Haji Khalifa. (N. D). Kashf al-ẓunūn ʿan asāmī al-Kutub wa-al-Funūn. Baghdad: Al-Muthanna Library.

Al-Harbi, Hussein Bin Ali, "Qawāʿid al-tarjīḥ". (Riyadh: Dar Al-Qasim, 1417 AH / 1996 AD).

Al-Husseini, Muhammad. (1998). Dhayl Tadhkirat al-ḥuffāẓ. Scientific books house.

Al-Hanafi, Youssef. (D.T). al-Manhal al-Ṣāfī wālmstwfá baʿda al-Wāfī. Investigated by Syed Abdel Fattah Ashour. The Egyptian General Authority for Books.

Al-Khatib, Abdul Karim. "al-tafsīr al-Qur'ānī lil-Qur'ān". Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Al-Dawoody, Muhammad. (N. D). Ṭabaqāt al-mufassirīn lldāwwdy.Beirut: Scientific Books House.

Al-Dhahabi, Muhammad. (1419 AH). Tadhkirat al-ḥuffāẓ.. Beirut: Scientific Books House.

Al-Zaid, Abdullah. (1416 AH). "Mukhtaṣar tafsīr al-Baghawī". Riyadh: Dar Al Salam.

Al-Sakhawi. (N. D). al-Ḍaw' al-lāmiʿ li-ahl al-qarn al-tāsiʿ.. Beirut: Life Library House.

Al-Saadi, Abdul Rahman. (2000 AD). Taysīr al-Karīm al-Raḥmān fī tafsīr kalām al-Mannān. Investigation: Abd al-Rahman ibn Mualla al-Luwayhiq. Beirut: Al-Resala Foundation.

Al-Samarkandi, Nasr. (N.D). "Baḥr al-ʿUlūm".

Ibn Adel, Omar. (1998 AD). al-Lubāb fī ʿulūm al-Kitāb. Investigation: Sheikh Adel Ahmed Abdel-Mawgoud and Sheikh Ali Muhammad Moawad. Beirut: Scientific Books House.

Ibn Uthaymeen, Muhammad. (1423 AH). "tafsīr al-Fātiḥah wālbqrh". Saudi Arabia: Dar Ibn Al-Jawzi.

Ibn Fahd, Muhammad. (1998). Laḥẓ al-alḥāẓ bi-dhayl Ṭabaqāt al-ḥuffāẓ. Beirut: Scientific Books House.

Ibn Qadi Shahba, Abu Bakr. (1407 AH). Ṭabaqāt al-Shāfiʿīyah. Investigation: Dr. Hafiz Abdul Aleem Khan. Beirut: World of Books.

Ibn Qayyim al-Jawziyyah, Muhammad. (N. D). al-Tibyān fī aqsām al-Qur'ān. Investigation: Muhammad Hamid al-Fiqi. Beirut: Dar al-Ma'rifah.

Ibn Kathir, Ismail. (1408 AH). al-Bidāyah wa-al-nihāyah. Beirut: Arab Heritage Revival House.

Ibn Kathir, Ismail. (1416 AH). Faḍā'il al-Qur'ān. Ibn Taymiyyah Library.

Ibn Kathir, Ismail. (1999). Tafsīr al-Qur'ān al-ʿAẓīm. Investigation: Sami bin MuhamM mad Salama. Dar Taiba for publication and distribution.

Ibn Kathir, Ismail d. (N. D). al-Bāʿith al-ḥathīth sharḥ ikhtiṣār ʿulūm al-ḥadīth. Investiū gation: Ahmed Shaker. Beirut: Scientific Books House.

Ibn Nasser al-Din, Muhammad. (1393 AH). al-Radd al-wāfir. Investigation: Zuhair Al-Shawish. Beirut: The Islamic Office.

Imam Muslim, Ibn Al-Hajjaj. (N. D). al-Jāmiʿ al-ṣaḥīḥ Investigation: Muhammad Fouad Abdel-Baqi. Beirut: Heritage Revival House.

Al-Bukhari, Muhammad. (N. D). al-Jāmiʿ al-Musnad al-ṣaḥīḥ al-Mukhtaṣar min umūr Rasūl Allāh ṣallá Allāh ʿalayhi wa-sallam wsnnh wa-ayyāmuh al-maʿrūf bi-Ṣaḥīḥ al-Bukhārī. Investigation: Muhammad Zuhair bin Nasser Al-Nasser. His conversations number: Muhammad

Kathīr fī al-tafsīr. Riyadh: Dar Al-Muslim.

A group of scholars under the supervision of the Islamic Research Academy in Al-Azhar. (1393 AH - 1414 AH). Intermediate interpretation of the Holy Quran. Public Authority for Amiri Printing Affairs.

Al-Maraghi, Ahmed. (1365 AH). "tafsīr al-Marāghī". Mustafa Al-Babi Al-Halabi Press.

The Ant, Abdul Karim. (1999 AD). al-Muhadhdhab fī uṣūl al-fiqh al-muqāran. Riyadh: Al-Rushd Library.

Al-Wahidi, Ali. (1415 AH). "al-Wajīz fī tafsīr al-Kitāb al-'Azīz". Investigation: Safwan Adnan Dawoodi. Damascus: Dar Al-Qalam.

Al-Samani, Mansour. (1418 AH). "tafsīr al-Qur'ān". Investigation: Yasser Ibrahim and Ghoneim Abbas. Homeland.

Al-Suyuti, Abdul Rahman. (N. D). "Dhayl Ṭabaqāt al-Ḥāfiẓ lil-Dhahabī".The investigation of Sheikh Zakaria Al-Ameerat. (Beirut: Scientific Book House).

Al-Shatby, Ibrahim. (1421 AH). al-Muwāfaqāt. Investigation: Abu Obeida Mashhour bin Hassan Al Salman. Ibn Affan House.

Al-Sherbiny, Muhammad. (1285 AH). ""al-Sarrāj al-munīr fī al-i'ānah 'alá ma'rifat ba'ḍ ma'ānī kalām Rabbinā al-Ḥakīm al-khabīr". Cairo: Bulaq Al-Amiri Press.

Al-Shanqeeti, Muhammad Al-Amin. (1407 AH). Aḍwā' al-Bayān fī Īḍāḥ al-Qur'ān bi-al-Qur'ān. Beirut: World of Books.

Al-Shawkani, Muhammad. "Fatḥ al-qadīr" (1414 AH). Damascus: Dar Ibn Katheer.

Al-Shawkani, Muhammad. (N. D). al-Badr al-ṭāli' bi-maḥāsin min ba'da al-qarn al-sābi'. Beirut: Dar al-Ma'rifah.

Al-Tabari, Muhammad. (N. D). Jāmi' al-Bayān 'an Ta'wīl āy al-Qur'ān. Investigation: Ahmed Shaker. Beirut: Al-Resala Foundation.

Tantawi, Mohamed Sayed. (N. D). "al-tafsīr al-Wasīṭ lil-Qur'ān al-Karīm". Cairo: Dar Al-Nahda.

Al-Tayyar, Dr. Musaed. (1431 AH). Sharḥ muqaddimah al-Tas'hīl li-'Ulūm al-tanzīl li-Ibn Juzayy.. Dar Ibn al-Jawzi.

Abdul Rahman, Ismail. (N. D). Itḥāf al-akhyār btrjyḥāt al-akhbār. Al-Azhar University: Faculty of Islamic and Arabic Studies for Girls in Mansoura.

Al-Asqalani, Ahmed. (1392 AH). al-Durar alkāmnh fī a'yān al-mi'ah al-thāminah. India: Ottoman Encyclopedia Bureau.

Al-Asqalani, Ahmed. Fatḥ al-Bārī sharḥ Ṣaḥīḥ al-Bukhārī. The numbering of its books, chapters and hadiths by: Muhammad Fouad Abdel-Baqi. Beirut: Dar al-Ma'rifah.

Carnivores, Solomon. (1999 AD). Manhaj Ibn

فاعلية برنامج إرشادي في تحسين مستوى وعي الآباء بالموهبة ورعاية أبنائهم الموهوبين

The Effectiveness of a Counseling Program in Developing the Awareness of Gifted Students' Parents in Giftedness and Raising their Gifted Children

د. نايف بن فهد الفريح
أستاذ التربية الخاصة المشارك، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة القصيم

Dr. Naif Alfurayh

Department of Special Education, College of ,Associate Professor of Special Education
Education, Qassim University

(قُدم للنشر في 25/ 09/ 2023، وقُبل للنشر في 03/11/ 2023)

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى قياس فاعلية برنامج إرشادي في تحسين مستوى وعي الآباء بالموهبة ورعاية أبنائهم الموهوبين، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وذلك باستخدام مجموعتين متكافئتين من آباء الطلاب الموهوبين، إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية. كما تم تطبيق مقياس وعي الآباء بالموهبة ورعاية أبنائهم الموهوبين (إعداد الباحث)، على عينة قوامها 24 من آباء الطلاب الموهوبين. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس وعي الآباء بالموهبة ورعاية أبنائهم الموهوبين، ولصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، على مقياس وعي الآباء بالموهبة ورعاية أبنائهم الموهوبين، ولصالح القياس البعدي. علاوة على ذلك، فقد أشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبّعي (شهر ونصف) على مقياس وعي الآباء بالموهبة ورعاية أبنائهم الموهوبين.

الكلمات المفتاحية: برنامج إرشادي، الوعي بالموهبة ورعاية الموهوبين، آباء الطلاب الموهوبين.

Abstract

.The current study aimed to measure the effectiveness of a counseling program in developing the awareness of gifted students' parents in giftedness and raising their gifted children. Current study relied on Quasi-Experimental approach by using two equal groups of gifted students' parents, one group is a control and the other is experimental group. The instrument of Parents' Awareness in Giftedness and Raising and Educating Gifted Children was applied (prepared by the researcher) on a sample of 24 gifted students' parents. The results indicated that there were statistically significant differences between the experimental and control groups on the awareness of giftedness and raising and educating gifted children in favor of the experimental group; and showed that there were statistically significant differences between the mean levels of the experimental group scores in the pre and post measurements of the awareness of giftedness and raising and educating gifted children in favor of the post measurement. In addition, the results indicated that there were no statistically differences between the mean levels of the experimental group scores in the post and successive measurement (one and a half month) on the awareness of giftedness and raising and educating gifted children.

Keywords: Counseling program, Awareness in giftedness, Raising and educating, Parents of gifted students.

مقدمة الدراسة:

في عالم دائم التغيّر والتطوّر، بات من البديهي أن تميّزَ الدول وتقدمها يعتمد على الاهتمام بالموهوبين، وذلك باعتبارهم ثروة تنعقد بهم الآمال في عملية التطور ومواجهة التحديات، وأن الاهتمام بهم يتمثل في اكتشافهم ورعايتهم في وقت مبكر من حياتهم، وعليه تظهر الأسرة بوصفها إحدى أهم وأُولى المؤسسات الاجتماعية المعنية بالكشف عنهم ورعايتهم (طايبي، 2016). كما تحتل الأسرة المكانة الرفيعة والمهمة في حياة الموهوبين، حيث إنها تُعد المحضن التربوي الأول ذا التأثير الجلي في شخصياتهم ومهاراتهم وقدراتهم، فالمناخ الأسري قد يسْهم بشكل مباشر في تجلي الموهبة وإشراقها وقيادتها نحو النماء والتطور. في المقابل، قد تؤدي الأسرة– التي تفتقر إلى مستوى الوعي الملائم– إلى القضاء على ملامح الموهبة وتحطيمها، وعدم توفير العناصر المساندة في بروزها، وعليه يمكن القول بأن الأسرة تُعد أقوى ركائز التربية، وأن الآباء أكثر المحيطين تأثيراً، وذلك لطول الفترة التي يقضيها الموهوبون معهم (القحطاني، 2016).

كما تشير الدراسات إلى أن المواهب والقدرات تُصقل وتنمو في البيئة الأسرية التي يديرها آباء يتسمون بالفهم والوعي بخصائص الموهوبين، ولديهم المهارة والقدرة على توفير الرعاية الملائمة لأبنائهم الموهوبين في كافة المجالات (Rimm et al., 2018; Neihart, et al., 2015). إلا أنه في الواقع، هنالك العديد من الأسر التي لا تعرف أن لديها طفلًا موهوبًا، وهي أكثر من تلك الأسر التي تعرف أن لديها طفلًا موهوبًا، وذلك يعود إلى تدني مستوى الوعي بخصائص الموهوبين وطرق الكشف عنهم. ومن زاوية أخرى، يشعر العديد من الآباء بالحيرة والقلق تجاه مواهب أبنائهم، وذلك بسبب ضعف معرفتهم بخصائص الموهوبين، وسُبُل توفير البيئة الأسرية الملائمة، وطرق الرعاية المناسبة (القاضي، 2015). كما يشعر بعض الآباء بضعف القدرة والاستعداد لتلبية الاحتياجات المتعددة لأبنائهم الموهوبين، بالإضافة إلى الإحساس بضعف مصادر الدعم المقدمة من قبل التربويين والمتخصصين، وأنه يتعين عليهم رعاية وتنمية مواهب أبنائهم وحدهم، وهو الأمر الذي يجعلهم يشعرون بالوحدة، وزيادة في العبء الذي يقع على عاتقهم (Neihart, et al., 2015). ويؤكد ذلك ما أشار إليه فيال (Vialle, 2017) من أن الآباء يشعرون بالقلق والحيرة بسبب قصور المعرفة والاستعداد لديهم لرعاية الموهوبين، وطرق التعامل مع خصائصهم الفريدة.

وهذا بدوره يؤدي إلى أن يواجه الطلاب الموهوبون العديد من المشكلات النفسية والاجتماعية والأكاديمية التي تعود لوجود عوائق في البيئة الأسرية. ومن ثمّ فإن تلك المشكلات والعوائق تؤثر سلبًا في استعدادات وقدرات الموهوبين المتميزة، وتفقدهم الدافعية والثقة بالنفس، كما أن ذلك قد يؤدي إلى الانحراف بقدراتهم الفائقة إلى مسارات غير محمودة تضر بهم وبمجتمعاتهم (بخيت وهمام، 2012). وعليه تبرز حاجة آباء الطلاب الموهوبين التوجيهية والإرشادية في اكتشاف المواهب، وتربية ورعاية الموهوبين؛ بالإضافة إلى معرفة طرق وسُبُل التعامل مع مشكلات الموهوبين الاجتماعية والعاطفية (Peyre et al., 2016). وتؤكد ذلك القحطاني (2016) أنه لابد من تلبية احتياجات آباء الطلاب الموهوبين المتعلقة بتربيتهم ورعايتهم، والتي بدورها تعمل على تحسين مستوى الخدمات والرعاية المقدمة للطلاب الموهوبين. كما يجب توفير برامج تثقيفية وإرشادية لهم في كيفية التعامل مع أبنائهم الموهوبين(Tascilar, et al, 2016) . ومن ثمّ تظهر الحاجة إلى تقديم البرامج الإرشادية التي تساعد في تحسين مستوى وعي الآباء بالموهبة ورعاية أبنائهم الموهوبين.

مشكلة الدراسة:

هنالك العديد من آباء الطلاب الموهوبين الذين يجهلون أن فهم خصائص أبنائهم الموهوبين، وكيفية رعايتهم أمرٌ بالغ الأهمية، بل يعاني العديد منهم من المعتقدات أو التصورات غير المنطقية عن أبنائهم الموهوبين، وسُبُل رعايتهم وتنمية مواهبهم، حيث يتبنى بعضهم الاتجاه الذي يرى أن الطلاب الموهوبين أفرادٌ لا يحتاجون أبداً إلى المساعدة، أو الدعم الأكاديمي، أو العاطفي، أو النفسي، وذلك بفضل مواهبهم.(Muratori & Smith 2015) في المقابل قد يشعر بعض الآباء بعدم المعرفة والقدرة على تلبية احتياجات أبنائهم الموهوبين، كما يشعر البعض الآخر بالقلق والإرهاق عند اكتشاف وتحديد أبنائهم باعتبارهم موهوبين، وذلك لشعورهم بعدم الكفاءة في التعامل مع الموهوبين ورعايتهم، والتي تتضمن معرفة خصائصهم، واحتياجاتهم وكيفية تلبيتها، وهذا بطبيعة الحال يعود إلى ضعف المعرفة والتدريب في مجال تربية ورعاية الموهوبين (Ogurlu & Kahraman, 2018).

إن تنمية وتحسين وعي الآباء بالموهبة ورعاية أبنائهم الموهوبين تمثل حاجة ماسة في مجال تربية الموهوبين، حيث إنه لا يمكن الوصول إلى تربية وتعليم الموهوبين بشكل ملائم مالم يتم تنمية وعي الآباء بالموهبة وأساليب رعايتها، كما أن الاهتمامات الموجّهة نحو تربية الموهوبين لن تصل إلى الهدف المنشود مالم يتم تعليم وتوعية الآباء بطرق وسُبُل رعاية الموهوبين .(Tascilar, et al, 2016) من ثمّ لابد وأن يتعرف الآباء على خصائص الموهوبين، حتى يدركوا أن أبناءهم بحاجة للمساعدة والدعم، كما يتعين عليهم التعرف على الاستراتيجيات التربوية والسلوكية التي تمكّنهم من تربية ورعاية أبنائهم الموهوبين .(Muratori & Smith, 2015)

ومما تجدر الإشارة إليه، أن هنالك العديد من الدراسات أشارت إلى قصور دور آباء الموهوبين، ومستوى وعيهم بالموهبة، ورعاية أبنائهم الموهوبين، وهو ما يمثل تزايداً في حاجات هؤلاء الآباء، فقد أشارت نتائج دراسة دوبينز وآبت (Dobbins &

Abbott, 2010) إلى حاجة آباء الطلاب الموهوبين إلى التدريب على رعاية الموهوبين وطرق التعامل معهم، حيث يعتقد بعضهم أنهم غير قادرين على رعاية الموهوبين. كما أشارت نتائج دراسة بخيت وهمام (2012) إلى العديد من احتياجات آباء الطلاب الموهوبين التي تمثلت في حاجاتهم المتعلقة بمعرفة خصائص الموهوبين، وسُبُل التعامل معهم، والكشف عن الموهبة، وتوفير البيئة الأسرية الملائمة لتنمية وتطوير المواهب.

وبالرغم من حاجة آباء الطلاب الموهوبين البارزة في هذا المجال، فإن هنالك قصوراً في تلبيتها، حيث إن اهتمام المتخصصين والتربويين يكاد يقتصر على اكتشاف الموهوبين ورعايتهم، في حين يجدر بهم كذلك الاهتمام بدعم البيئات الأسرية حتى تكون قادرة على رعاية المواهب وتنميتها، وذلك من خلال تدريب وتوجيه آباء الموهوبين، وزيادة مستوى وعيهم ومعرفتهم باحتياجات أبنائهم الموهوبين، وسُبُل رعايتهم (بخيت وهمام 2012). ويؤكد ذلك ما أشارت إليه شنيكات (2021) من أن هنالك قصوراً ونقصاً واضحاً في البرامج والدورات التي تلبي حاجات أسر الموهوبين الضرورية في التعرف على خصائص الموهوبين، واكتشافهم ورعايتهم، وتنمية مواهبهم، والتعرف على حاجاتهم، وتهيئة البيئة الأسرية الملائمة.

كما أن ذلك لم يقتصر فقط على عدم تلبية احتياجات آباء الموهوبين، وعدم تقديم البرامج المتخصصة لهم، بل إن هنالك ندرة في البحوث التي تناولت آباء الطلاب الموهوبين، ويؤكد ذلك ما أشار إليه تاسيلار (Tascilar, 2015) من أن معظم البحوث والدراسات التي سعت إلى تطوير مجال تربية الموهوبين، انحصرت في التركيز على الطلاب الموهوبين ومعلميهم، مع تجاهل آباء الطلاب الموهوبين. ومن ثمّ تبرز الحاجة الضرورية والحيوية للدراسات التي تركّز على تعليم آباء الطلاب الموهوبين (Tascilar, et al, 2016).

وبناء على ما سبق، فقد أتت توصيات العديد من الدراسات بضرورة إجراء البحوث الموجّهة نحو آباء الطلاب الموهوبين، وتقديم الدورات التدريبية والإرشادية لهم، وذلك في سبيل دعم وتنمية معارفهم ووعيهم بطرق اكتشاف وتحديد المواهب، ورعاية أبنائهم الموهوبين، وفهم خصائصهم، وتلبية حاجاتهم، وتهيئة البيئة الأسرية لدعم مواهبهم (الفريح، 2020؛ القحطاني، 2016؛ شنيكات، 2021؛ جرادات، 2022؛ Tascilar, et al, 2016; Ogurlu & Kahraman, 2018). وتأتي الدراسة الحالية استجابةً لتلك التوصيات، وعليه فإنها تسعى إلى قياس فاعلية برنامج إرشادي في تحسين مستوى وعي الآباء بالموهبة، ورعاية أبنائهم الموهوبين.

وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية في تحديد فاعلية برنامج إرشادي في تحسين مستوى وعي الآباء بالموهبة، ورعاية أبنائهم الموهوبين، وذلك من خلال التساؤلات الآتية:

1. هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الوعي بالموهبة ورعاية الموهوبين؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي بالموهبة ورعاية الموهوبين؟
3. هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبّعي (بعد شهر ونصف من التطبيق البعدي) لمقياس الوعي بالموهبة ورعاية الموهوبين؟

أهداف الدراسة:

تمثّل الهدف الرئيس للدراسة الحالية في تحديد فاعلية برنامج إرشادي في تحسين مستوى وعي الآباء بالموهبة، ورعاية أبنائهم الموهوبين، وينبثق من هذا الهدف عدة أهداف فرعية وهي كالآتي:

1- تحكيم وتطبيق برنامج إرشادي يتضمن أهم المعارف والإرشادات، وأساليب التربية والرعاية الموجّهة نحو آباء الطلاب الموهوبين، وذلك استناداً إلى حاجاتهم الإرشادية، وفق نتائج الدراسات والبحوث وخبرات العلماء والمتخصصين في الميدان التربوي.

2- التعرّف على فاعلية البرنامج الإرشادي، وذلك من خلال التطبيق القبلي والبعدي لمقياس وعي الآباء بالموهبة، ورعاية أبنائهم الموهوبين على المجموعتين الضابطة والتجريبية.

3-التعرف على بقاء أثر البرنامج الإرشادي في تحسين مستوى وعي الآباء بالموهبة، ورعاية أبنائهم الموهوبين، وذلك من خلال مقارنة نتائج الاختبار البعدي (بعد إنهاء البرنامج مباشرة)، بنتائج الاختبار التتبّعي (بعد شهر ونصف من التطبيق البعدي).

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى ما يلي:

- تناولت الدراسة فئة ذات أهمية كبيرة، وهي فئة آباء الطلاب الموهوبين التي لم تحظَ بالقدر الكافي من الاهتمام البحثي، والخدمات، وتلبية الحاجات فيما يخص الوعي بالموهبة، ورعاية أبنائهم الموهوبين، إذ تندر الدراسات التي قدمت برامج إرشادية لآباء الموهوبين، وقامت بقياس فاعليتها.
- قد تُسهم الدراسة في لفت انتباه صنّاع القرار في مجال تربية الموهوبين إلى أهمية تقديم البرامج الإرشادية لآباء الطلاب الموهوبين، وذلك لأهمية دورهم التكاملي مع الجهود المبذولة في مدارس الموهوبين.

- قد تُسهم الدراسة في تقديم برنامج إرشادي فعال يمكن الاستفادة منه في إدارات التعليم والمدارس، وتقديمه بشكل مستمر ومتواصل لآباء الطلاب الموهوبين.
- هذه الدراسة تأتي مكملة لجهود الباحثين والمتخصصين التي تسعى إلى تقديم أفضل الخدمات التربوية والنفسية للطلاب الموهوبين في جانبها الأسري.

حدود الدراسة:

1-**الحدود الموضوعية**: التعرف على فاعلية برنامج إرشادي في تحسين مستوى وعي الآباء بالموهبة، ورعاية أبنائهم الموهوبين.

2-**الحدود المكانية**: تم تطبيق الدراسة على مجموعة من آباء الطلاب الموهوبين بمنطقة القصيم.

3-**الحدود الزمنية**: تم تطبيق أدوات الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1444.

مصطلحات الدراسة

1- البرنامج الإرشادي (Counseling Program)

يعرف بأنه مجموعة من المعارف والأنشطة والخبرات والمهارات التي يتم تقديمها من قِبَل المرشد لجماعة من المسترشدين الذين تجمعهم مشكلة واحدة، وذلك من خلال إجراءات إرشادية مخططة ومنظمة ومحددة بفترة زمنية، يستند فيها على الأسس العلمية، وباستخدام طرق وأساليب عديدة لتحقيق أهداف البرنامج (يوسفي، 2017).

2-آباء الطلاب الموهوبين (Gifted students' Parents)

يعرّفون إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنهم آباء الطلاب الذين تم تحديدهم واكتشافهم باعتبارهم موهوبين، والملتحقين بمدارس الموهوبين التابعة لإدارات التعليم في المملكة العربية السعودية.

3-الطلاب الموهوبون (Gifted Students)

يعرّفون بأنهم الطلاب الذين لديهم استعدادات وقدرات غير عادية، أو أداء متميز عن بقية أقرانهم في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع، وبخاصة في مجالات التفوق العقلي، والتفكير الابتكاري، والتحصيل العلمي، والمهارات والقدرات الخاصة، ويحتاجون إلى رعاية تعليمية خاصة، لا تتوفر لهم بشكل متكامل في برامج الدراسة العادية (الإدارة العامة للموهوبين، 2017). ويُعرّف الطلاب الموهوبون إجرائيًا بأنهم أولئك الطلاب الموهوبون الذين تم تحديدهم من خلال اختبارات القدرات العقلية المعتمدة من المركز الوطني للقياس، والملتحقون بمدارس الموهوبين التابعة لإدارات التعليم في المملكة العربية السعودية.

الإطار النظري:

آباء الطلاب الموهوبين

يعدّ الآباء أحد أهم الأطراف ذات العلاقة البالغة التأثير في تربية الموهوبين، حيث إنهم يسْهمون بشكل كبير في تنمية الجوانب النفسية والاجتماعية والمعرفية لدى الموهوبين (الزهراني، 2019). ويبرز دورهم العام في أنهم يمثلون المجتمع الأول الذي تبدأ فيه عملية التنشئة الاجتماعية، حيث إنهم يعملون على اكتشاف قدرات وميول أبنائهم الموهوبين، وإشباع حاجاتهم ورغباتهم، وتنمية مهاراتهم واستعداداتهم. كما يعلب الآباء دورًا جوهريًّا في صياغة وتشكيل شخصيات أبنائهم الموهوبين، واكتشاف وتطوير مواهبهم؛ ومما يزيد من أهمية دور آباء الموهوبين، موضعهم الذي يستطيعون من خلاله رصد المظاهر والمؤشرات السلوكية المبكرة للموهبة في سنوات أبنائهم الأولى، وذلك عن طريق الملاحظة المباشرة، ومن ثم إتاحة وتقديم الفرص لهم لتحقيق أكبر قدر ممكن من النموّ في جميع المجالات، وهذا بطبيعة الحال يشير إلى ضرورة زيادة مستوى وعيهم في مجال خصائص الموهوبين، وسُبُل اكتشافهم، وتنمية مواهبهم (عتروس، 2015). كما يبرز دور الآباء المهم في تنمية الإبداع، وتوفير الوسائل اللازمة لتطوير مواهب أبنائهم وقدراتهم، وخلق البيئة الأسرية التي تتسم بالترابط، وتعزيز الثقة بالنفس، وتوفير حرية التعبير عن الرأي (عبد المجيد، 2016).

إن دور الآباء يبدأ منذ بزوغ بوادر ومؤشرات الموهبة، حيث يتعين عليهم تحديد مؤشرات الموهبة، وأوجه الاستعداد والتميز، وتحديد المشكلات والتحديات التي قد تقابل أبناءهم الموهوبين، ومساعدتهم في مواجهتها، مع إتاحة الفرصة والحرية لممارسة الهوايات والمواهب دون قيود (طايبي، 2016). كما أن آباء الموهوبين يتحملون المسؤولية بشكل كبير في تنمية الموهبة وتطويرها، بل يتعين عليهم نقل الموهبة من طورها الكامن إلى الإنجاز الفعلي، والإبداع المحسوس (جرادات، 2022). أيضًا، يعدّ الآباء أحد أهم مصادر المعلومات حول أبنائهم الموهوبين؛ لأنهم يسهمون في تقديم معلومات وملاحظات من شأنها تحديد واكتشاف أبنائهم الموهوبين، فالدراسات أظهرت أن الآباء-بشكل جلي- أكثر نجاحاً من المعلمين في اكتشاف الموهبة في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية، وذلك بفضل ملاحظتهم لأبنائهم منذ سن الولادة وعبر المراحل العمرية، بالإضافة إلى دورهم الكبير في تحديد ميول واهتمامات أبنائهم الموهوبين (الفتني، 2020؛ عجيلات، 2016).

ومما تجدر الإشارة إليه أن الآباء الأسوياء يتبنّون أنماط التربية والمعاملة الإيجابية القائمة على التشجيع، والنقد البنّاء، والنقاش، والتعامل مع الفشل، ويبتعدون عن الأساليب غير السوية كالتسلط والتذبذب والقسوة (عمر والبياتي، 2020). في المقابل

فإن تقصير وإهمال الآباء لواجباتهم تجاه أبنائهم الموهوبين سيؤدي بشكل مباشر إلى تجاهل المواهب وخفضها، بل في حالات كثيرة إلى انطفائها (الزهراني، 2019). كما يظهر بعض الآباء بشكل سلبي أو غير مرضٍ في جوانب رعاية أبنائهم الموهوبين، وقد يعود ذلك إلى ضعف وعيهم بطرق التربية والرعاية المثالية، وتدني معرفتهم بسُبُل التعامل الملائم مع مواهب أبنائهم (السليحات والسليم، 2018).

وبناء على ما سبق، قد يمثل الآباء عاملاً مسْهِماً في التميز والإبداع، أو أحد موانع ظهورهما، لذلك يتعين عليهم القيام بالعديد من الأدوار المتمثلة في الملاحظة والمتابعة الموضوعية لاستعدادات وقدرات وحاجات أبنائهم الموهوبين، مع الاعتماد في تعاملهم معهم على أساليب التنشئة الأسرية الصحيحة، والتي بدورها تسهم في تنمية القدرات والإبداع، وتتمثل تلك الأساليب في استخدام التشجيع والتحفيز والاهتمام، وتوفير الحرية والأمان، وتنمية الاستقلالية والتقبّل، مع الابتعاد عن القسوة والتسلط، والتدليل والحماية المفرطة. كما يتعين على الآباء توفير الوسائل والمتطلبات المادية التي من شأنها تلبية حاجات الموهوبين، وإثارة مهاراتهم وقدراتهم، وتحقيق ذواتهم وطموحاتهم (الفتني، 2020). علاوة على ذلك، يتوجب على الآباء التعاون مع جميع الأطراف ذات العلاقة، وفي مقدمتها المدرسة، وذلك من أجل تحديد مشكلات الموهوبين ومواجهتها، وتلبية احتياجاتهم، وزيادة مستوى الإنجاز لديهم، وتهيئة المناخ التربوي الملائم (عجيلات، 2016).

الصعوبات التي تواجه آباء الموهوبين:

إن المسؤوليات والأدوار التي يقوم بها آباء الطلاب الموهوبين كبيرة ومتعددة، حيث إن رعاية الموهوبين تتطلب الوعي والفهم لخصائصهم، وطرق اكتشافهم ورعايتهم، ومن ثمّ يشعر الآباء بالحيرة والقلق عندما يتعاملون أو حتى يفكرون في كيفية رعاية وتربية أبنائهم الموهوبين (جروان، 2017). ومن ثمّ، يواجه آباء الموهوبين صعوبات وعقبات تختلف عن تلك التي يواجهها آباءُ العاديين، حيث إن الموهوبين أكثر نضجاً، ويظهرون سيطرة كبيرة على الأشياء ذات الأهمية لهم، مما قد يقودهم إلى إثارة المشكلات داخل الأسرة، وذلك بسبب ميلهم للتحدي والسيطرة، والنزعة للاستقلالية والاعتماد على النفس. كما أن الآباء قد يواجهون صعوبة في مساعدة أبنائهم الموهوبين في الانسجام مع الآخرين، وذلك يعود إلى اختلاف اهتمامات الموهوبين عن أقرانهم العاديين، وفي حالات كثيرة يميل الموهوبون إلى الانسجام مع الطلاب الأكبر سنًّا، مما يثير امتعاض الآباء (شنيكات، 2021).

علاوة على ذلك، يواجه الآباء صعوبات تتعلق بالفهم والتعامل مع سمات أبنائهم الموهوبين، كالحساسية المفرطة، وتذبذب مفهوم الذات، والكمالية، والنزعة التنافسية، والنموّ غير المتوازن بين الجوانب المعرفية والعاطفية والنفسية، وهو الأمر الذي يجعل الآباء تحت وطأة الضغوط النفسية (Rimm et al., 2018). كما يمكن أن يواجه الآباء صعوبة في تقبّل أفكار أبنائهم الموهوبين الإبداعية وغير التقليدية، علاوة على التفاوت العقلي بين الموهوب وأسرته، والذي يؤدي بدوره إلى أن يواجه الآباء صعوبة في تبادل الخبرات، والحوار والمناقشات ووجهات النظر (طايبي، 2016).

ومن الصعوبات التي يواجهها آباء الموهوبين شعورهم بضعف القدرة، والاستعداد لتلبية الاحتياجات المتعددة لأبنائهم الموهوبين، بالإضافة إلى الإحساس بضعف مصادر الدعم المقدمة من قبل التربويين والمتخصصين، وأنه يتعين عليهم رعاية وتنمية مواهب أبنائهم وحدهم، وهو الأمر الذي يجعلهم يشعرون بالوحدة، وزيادة العبء الذي يقع على عاتقهم (Neihart, et al., 2015). ويؤكد ذلك ما أشار إليه فيال (Vialle, 2017) من أن الآباء يشعرون بالقلق والحيرة بسبب قصور المعرفة والاستعداد لديهم لرعاية الموهوبين، وطرق التعامل مع خصائصهم الفريدة التي قد تتسبب في تطور العديد من المشكلات السلوكية والانفعالية.

أيضًا، يفتقر الآباء إلى المعرفة بسلوكيات ومؤشرات الموهبة، مما يجعلهم يواجهون صعوبة في التعرف على أبنائهم الموهوبين واكتشاف قدراتهم، بل إن الآباء الذين لا يعلمون بوجود أبناء لديها من الموهوبين، هم أضعاف الذين يعلمون بوجود أبناء موهوبين لديهم (عتروس، 2015). كما يواجه الآباء صعوبات وضغوطات متعلقة بفهم خصائص أبنائهم الموهوبين، مع القلق بشأن جميع جوانب مستقبلهم (الفريح، 2020). ويشير عيساوة (2015) إلى أن الآباء هؤلاء يواجهون صعوبة في القيام بأدوارهم في اكتشاف الموهوبين ورعايتهم، ومن ثمّ يمكن القول بأن معظم الصعوبات التي تواجه الآباء في رعاية وتربية الموهوبين تعود إلى ضعف المعرفة والوعي. ويؤكد ذلك أوجورلو وكهرمان (Ogurlu & Kahraman, 2018) أن الصعوبات التي يواجهها الآباء ترجع إلى قصور المعرفة في تربية ورعاية الموهوبين.

العوامل الأسرية المؤثرة في تربية ورعاية الموهوبين:

هنالك العديد من العوامل والخصائص الأسرية التي تلعب دورًا حيويًّا في تربية ورعاية الموهوبين، ومن بينها خصائص الأسرة وتوجّهاتها الفكرية، حيث إن الأسرة التي تتسم بالانضباط، وبمتانة العلاقات الأسرية، والتوافق الأسري والاهتمام بالأطفال، وتحديد الأهداف التربوية والتعليمية، والتشجيع، وتوفير الحرية والأنشطة الثقافية تكون قادرة على تنمية وصقل مواهب أبنائها (عتروس، 2015). كما أن المناخ الأسري، وما يتضمنه من أساليب التنشئة والمعاملة السوية، وتوفر المتطلبات المادية والمثيرات الفكرية والمعرفية، والجو النفسي والاجتماعي، يلعب دورًا مهمًّا في نمو وتطور الموهبة (عيساوة، 2015). أيضًا، فإن للاستقرار والتوافق

الأسري تأثيره البالغ في تنمية المواهب ورعايتها، حيث إن غياب ذلك الاستقرار والتوافق سيؤثر سلباً في التوازن الانفعالي لدى الموهوبين، وفي المقابل فإن الأسر التي تتمتع باستقرار أسري، وتتسم بعلاقات مستقرة بين أفرادها، وتخلو من المشكلات الأسرية، ستسْهم بشكل واضح في تلبية احتياجات أبنائها الموهوبين النفسية والاجتماعية (الفتني، 2020).

بالإضافة إلى ذلك، فإن حجم الأسرة يعلب دوراً فاعلاً في مستوى رعاية الموهوبين، حيث إن الطفل الموهوب الذي يعيش في أسرة صغيرة نسبيًّا يكون الاهتمام به أكبر، وكمية الدعم المقدمة له أكثر، مما يسْهم في إظهار موهبته، فحجم الأسرة الملائم يتيح الفرص أمام الأسرة للتفرغ لرعاية أبنائها الموهوبين، وتوفير أنواع الدعم المعنوية والمادية (عيساوة، 2015). كما أن ترتيب الطفل في الأسرة يمثل عاملاً أسريًّا يؤثر في تربيته ورعايته، فعندما يكون الطفل الموهوب هو الأول أو الوحيد، فإن ذلك قد يقود إلى الحصول على اهتمام أكبر من الوالدين، حيث يحصل على التشجيع، وتنمية الاستقلالية، وتولّيه أدوارًا قيادية في الأسرة، مما يسهم في تنمية الذكاء، وإبراز القدرات الكامنة (طايبي، 2016).

علاوة على ذلك، فإن المستوى التعلمي للآباء يؤثر في مستوى التربية التي يتلقاها الموهوب، وذلك لأنه يلعب دورًا مهمًّا في تنمية الموهبة، حيث إن الآباء ذوي المستوى التعليمي المرتفع أكثر قدرة على خلق البيئة الأسرية الملائمة تربويًّا ونفسيًّا لظهور المواهب وتطوّرها (Ogurlu & Kahraman, 2018; اللالا واللالا، 2014). كما أن المستوى التعليمي المرتفع للآباء يؤثر في مستوى الاهتمام والرعاية التي يقدمونها لأبنائهم الموهوبين، حيث يكونون أكثر وعياً ومعرفة بطرق المعاملة المثالية، ومتطلبات واحتياجات الموهوبين، وسُبُل دعمهم وتشجيعهم (الفتني، 2020).

الاحتياجات الإرشادية لآباء الموهوبين:

قد يشعر آباء الطلاب الموهوبين بالوحدة واليأس بسبب قلة وضعف الدعم والتوجيه والإرشاد المقدم لهم، لذلك يجب أن يتلقوا الدعم الملائم من خبراء تعليم ورعاية الموهوبين، كما يجب توفير وتقديم برامج تثقيفية وإرشادية لهم، وذلك من أجل التخلص من شعورهم بالوحدة والحيرة في كيفية التعامل مع أبنائهم الموهوبين (Tascilar, et al., 2016). ويضيف الفريح (2020) أن مهمة رعاية الموهوبين تتطلب جهداً ووعياً كبيراً من آباء الطلاب الموهوبين، وهو ما قد يتسبب في بروز بعض الصعوبات والضغوط لدى هؤلاء الآباء، الأمر الذي يستوجب تقديم الدورات والبرامج الإرشادية لهم، إلا أنه يتعين قبل تقديم تلك الخدمات التوجيهية والإرشادية لآباء الطلاب الموهوبين، التعرف على احتياجاتهم الدقيقة في مجال تربية ورعاية الموهوبين، وفي هذا الإطار فقد تعددت الدراسات والأبحاث التي أشارت إلى احتياجات الآباء العديدة والمختلفة والتي يصعب حصرها، إلا أن بعض تلك الاحتياجات قد تكررت في عدة مواضع بحثية تتضمن احتياجاتهم الإرشادية في مجال أسس ومفاهيم الموهبة، وخصائص الموهوبين، واكتشاف الموهبة، وتحديد القدرات، وتنمية المواهب، وحاجات واهتمامات الموهوبين، ومشكلات الموهوبين، وتهيئة البيئة الأسرية (الفريح، 2020؛ القحطاني، 2016؛ بخيت وهمام؛ 2012؛ شنيكات، 2021؛ جرادات، 2022؛ Tasci-lar, et al, 2016)، وهذه المجالات تم اعتمادها لتمثل أبعاد البرنامج الإرشادي للدراسة الحالية:

- **أسس ومفاهيم الموهبة**

يحتاج آباء الطلاب الموهوبين إلى التوجيه والإرشاد، وتوفير الموارد والمصادر التربوية التي تساعدهم على فهم جميع جوانب الموهبة، حتى يتمكنوا من دعم وتشجيع القدرات الخاصة لأبنائهم الموهوبين (Rimm et al., 2018). كما أن هؤلاء الآباء بحاجة إلى معرفة مفاهيم الموهبة، والنظريات التربوية ذات العلاقة، مع القدرة على التمييز بين الموهبة والمصطلحات المتشابهة، والتخلص من المعتقدات التربوية الخاطئة والسائدة بين آباء الموهوبين. كما يجب أن يكون لدى أولياء الأمور المعرفة بمساوئ التحصيل المتدني بين الطلاب الموهوبين، وكيفية التعامل معها، مع الوعي بأهمية التعاون والتواصل المستمر مع المدرسة لتلبية احتياجات أبنائهم الموهوبين التربوية (Clark, 2012).

- **خصائص الموهوبين**

يحتاج آباء الطلاب الموهوبين إلى رفع مستوى وعيهم بأهمية فهم خصائص أبنائهم الموهوبين، وإن معرفة تلك الخصائص المميزة يعدّ مدخلاً مهمًّا في اكتشافهم والتعامل معهم بالطرق التربوية الملائمة. أيضًا، هنالك العديد من التصورات غير الدقيقة التي يتبناها آباء الطلاب الموهوبين، والتي تتمثل في أن خصائص الطلاب الموهوبين وقدراتهم تمكنهم من التفوق والنجاح بمفردهم ودون مساعدة (Rimm et al., 2018). ومن ثمّ، يحتاج الآباء للتخلص من تلك التصورات، ومعرفة أن أبناءهم الموهوبين يختلفون في خصائصهم العقلية والنفسية والشخصية عن العاديين (شنيكات، 2021). كما تظهر حاجتهم إلى التعرف على خصائص الموهوبين، وذلك حتى يدركوا أن أبناءهم بحاجة للمساعدة والدعم (Muratori & Smith 2015).

- **اكتشاف الموهبة وتحديد القدرات**

واحدة من الصعوبات التي تواجه آباء الموهوبين هي معرفة ما إذا كان أبناؤهم موهوبين، وهذا بطبيعة الحال يتطلب أن يكون لدى الآباء معرفة بخصائص الموهبة، وطرق تحديدها واكتشافها(Peyre et al., 2016) . علاوة على ذلك، يعاني هؤلاء الآباء من ضعف المعرفة بدورهم في تحديد واكتشاف أبنائهم الموهوبين (Johnsen, 2021)، ومن ثمّ يتساءلون عن

الأطراف المسؤولة عن تحديد واكتشاف أبنائهم الموهوبين، فيظنون أنهم هم وحدهم المسؤولون عن ذلك، وتارة المدرسة، وتارة أخرى المراكز أو المؤسسات المتخصصة. وعليه تبرز حاجتهم إلى معرفة الدور التكاملي بين جميع الأطراف ذات العلاقة، مع الحاجة إلى التوجيه والإشاد حول ما يجب مراعاته في عملية تحديد أبنائهم الموهوبين، بالإضافة إلى التعرف على جميع خطوات وإجراءات تحديد واكتشاف الموهوبين.(Tascilar, et al., 2016)

- **تنمية المواهب**

يحتاج الآباء –في سبيل تنمية مواهب أبنائهم– إلى تكوين نظرة شاملة لجميع قدرات ومهارات أبنائهم الموهوبين، وعدم التركيز فقط على زاوية واحدة تقتصر على تنمية قدراتهم ومهاراتهم المعرفية والأكاديمية، بل يتعين عليهم معرفة وتنمية القدرات والمهارات الأخرى، كالقدرات الاجتماعية والإبداعية والقيادية. كما يحتاج الآباء إلى ترتيب اهتماماتهم حسب الأولويات، من خلال التركيز على الموهبة الأهم فالأهم، والتي يميل لها الطفل، ويمتلك أكبر قدر ممكن من متطلباتها. أيضًا، يتعين على الآباء استخدام الأساليب التربوية الملائمة، وتكليف أبنائهم الموهوبين بمهام قيادية وتعاونية، وتنمية روح الجماعة، مع تنمية مهارات تحمّل المسؤولية والاستقلالية، والابتعاد عن الأساليب التسلطية والقهرية، والحماية الزائدة (عتروس، 2015). كما يحتاج الآباء لمعرفة أن من أصعب ما قد يتعرض له الموهوبون عدم اهتمام الآباء، أو ضعف قدرتهم على تنمية مواهب أبنائهم (محمدي، 2019).

- **حاجات واهتمامات الموهوبين**

يحتاج آباء الطلاب الموهوبين إلى التوجيه والإرشاد؛ للتعرف على احتياجات أطفالهم التربوية (Elijah, 2011)، حيث تظهر حاجتهم في معرفة كيفية دعم تعليم أبنائهم الموهوبين، مع الوعي بالأنشطة والرعاية التي يتوجب توفيرها في المنزل .Tascilar, et) al., 2016) كما يحتاج الآباء إلى تفهّم طبيعة الموهوبين، ورغبتهم في التقدير والرعاية والاهتمام أكثر من أقرانهم العاديين، بالإضافة إلى حاجة الموهوبين ورغبتهم في إحراز مستويات عليا من الإنجاز، وذلك حتى يتناسب مع ما يتمتعون به من قدرات ودافعية عالية (محمدي، 2019). أيضًا، يحتاج آباء الطلاب الموهوبين إلى المعلومات والدعم حول بعض الموضوعات المتعلقة بحاجات أبنائهم العاطفية والنفسية والاجتماعية، كاحترام الذات، وتكوين العلاقات، ومهارات الاتصال (Topcu & Leana, 2018).

- **مشكلات الموهوبين**

يحتاج الآباء لفهم وإداك المشكلات التي قد يعاني منها أبناؤهم الموهوبون، والتي تتمثل في شعور الموهوبين بعدم اكتراث وتجاهل آبائهم لمواهبهم، وسوء التقدير، والانشغال عنهم بمصالحهم الخاصة، أو حتى الجهل بقدراتهم ومشكلاتهم واحتياجاتهم، مما يقود هؤلاء الموهوبين للشعور بالحرمان والمعاناة والكبت. في المقابل، قد يعاني الموهوبون من مبالغة آبائهم في تقدير مواهبهم، وذلك بدافع التباهي والافتخار، وعليه يقع هؤلاء الموهوبون ضحية ذلك، مما يؤدي بهم إلى الوقوع في مشكلات عديدة، منها الفشل في تحقيق تطلعات ورغبات آبائهم، وضعف التوازن الانفعالي، والإحباط، والشعور بالذنب (السليحات والسليم، 2018). كما يحتاج الآباء للتعرف على المشكلات النفسية والأكاديمية التي يتعرض لها أبناؤهم الموهوبون، والتي تتمثل في تدني مفهوم الذات، والقلق، وضعف التكيّف، والخوف من المستقبل، والحساسية الزائدة، والشعور بالملل (القطان، 2016)، وتذبذب مفهوم الذات، والكمالية، وتدني التحصيل الدراسي (Rimm et al., 2018).

- **تهيئة البيئة الأسرية**

تتطلب تنمية الموهبة خلق وتهيئة بيئة أسرية تتسم بمستوى عالٍ من الوعي والفهم لطبيعة الموهبة وخصائصها، وتوفير الإمكانيات الملائمة، والظروف المناسبة، ولذلك تبرز حاجة الآباء إلى معرفة كيفية إغناء البيئة الأسرية بالمثيرات الفكرية، وتوفير البيئة الانفعالية الصحية، وخلق بيئة يكسوها الأمان النفسي، وحرية التعبير عن الرأي والمشاعر والاتجاهات، والاحترام والتقدير، وتشجيع الأفكار الإبداعية، وتوفير مساحة كافية من الحرية لممارسة النشاطات والخبرات التي يميل لها الموهوبون (عتروس،2015؛ الفتني، 2020). كما يحتاج الآباء إلى معرفة سُبُل تهيئة البيئة الأسرية التي تتمثل في السعي نحو تحقيق الاستقرار الأسري، واعتماد أنماط التعامل والتربية الديموقراطية، والتي بدورها تعمل على تنمية المواهب والإبداع لدى أبنائهم (الفتني، 2020). وحتى تصل الأسرة إلى الرعاية والتربية الملائمة لطفلها الموهوب، لابد وأن يعيَ الآباء أهمية تقديم وتوفير الحب والأمان، والتوافق الأسري، والمستوى الاجتماعي والثقافي الجيد (القحطاني، 2016).

دراسات وبحوث سابقة:

أُجري عددٌ من الدراسات والبحوث التي تناولت آباء الطلاب الموهوبين، ومن بينها دراسات ركزت على مستوى معرفة الآباء بخصائص أبنائهم الموهوبين، وطرق اكتشافهم، ودورهم في رعاية مواهبهم، في حين تناولت دراسات أخرى احتياجات آباء الطلاب الموهوبين، وأبرز الصعوبات التي تواجههم. وفي هذا الإطار، قامت جرادات (2022) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على دور الأسر السعودية في رعاية أبنائها الموهوبين من وجهة نظر المعلمين، وتكوّنت عينتها من 264 معلماً. توصلت نتائجها إلى أن دور الأسر السعودية في رعاية أبنائها الموهوبين جاء بمستوى متوسط، وهو الأمر الذي يظهر حاجة الأسر السعودية إلى تنمية جوانب رعاية أبنائها الموهوبين. كما أشارت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيًا تُعزى لمتغير سنوات الخبرة، ولصالح

ذوي الخبرة الأقل من خمس سنوات، ووجود فروق دالة إحصائيًا تُعزى لمتغير النوع ولصالح الإناث.

وفي دراسة قامت بها شنيكات (2021) وهدفت إلى قياس فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات المعرفية والعملية لأمهات الطالبات الموهوبات في الروضة، استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينتها من 30 من أمهات الموهوبات في الأردن. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية، مما يؤكد فاعلية البرنامج التدريبي. وأوصت الدراسة بضرورة تقديم البرامج المتنوعة والموجهة لأولياء أمور الموهوبين في مجال التعامل مع الموهوبين ورعايتهم.

وفي دراسة قام بها الفريح (2020) وهدفت إلى التعرف على أبرز مصادر الضغوط التي يتعرض لها آباء الطلاب الموهوبين، وتكونت عينتها من 56 من آباء الطلاب الموهوبين في منطقة القصيم. أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الضغوط كان متوسطًا، وأن أكثر الضغوط انتشاراً كانت الضغوط المالية، والضغوط المتعلقة بمستقبل أبنائهم الموهوبين، والضغوط المتعلقة بمعرفة وطرق التعامل مع خصائص الموهوبين، والضغوط الاجتماعية والأسرية. كما أشارت النتائج إلى أنه توجد فروق بين الآباء والأمهات في مستوى الضغوط ولصالح الأمهات، حيث أظهرن مستوى أعلى من الضغوط النفسية. كما أشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى الضغوط تُعزى لمتغير المستوى التعليمي والمرحلة العمرية. وعليه أوصت الدراسة بضرورة تقديم الدورات وورش العمل لآباء الطلاب الموهوبين.

أما دراسة عمر والبياتي (2020) فقد هدفت إلى التعرف على دور الأسر في تنمية الموهبة، وتكوّنت عينة الدراسة من ٢٣ أسرة لديها أبناء موهوبون في العراق. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الاستقرار الأسري، وتبني الأساليب الأسرية السوية، كان له أثرٌ إيجابيٌ في تنمية المواهب. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى تعليم الوالدين كان له أثرٌ إيجابيٌ في تنمية الموهبة، وأن المستوى الاقتصادي لم يكن له دورٌ في تنمية الموهبة.

كما قامت القحطاني (2016) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على واقع أُسر الطالبات الموهوبات في توفير المتطلبات التربوية والثقافية والاجتماعية، ومعوقات توفيرها من وجهة نظر معلمات الموهوبات، وتكوّنت عينتها من 58 معلمة للموهوبات في مدينة الرياض. وأشارت النتائج إلى أن مستوى توفير أُسر الموهوبات للمتطلبات التربوية والاجتماعية والثقافية كان متحققًا بدرجة ضعيفة، وأن العوائق التي تواجه أُسر الموهوبات كانت متحققة بدرجة متوسطة، وعليه فقد أوصت الدراسة بضرورة إجراء الدورات المتعلقة برعاية وتربية الطلاب الموهوبين.

وفي دراسة قامت بها تاسكيلار وآخرون (Tascilar, et al., 2016) وهدفت إلى قياس فاعلية برنامج تدريبي لتحسين مستوى وعي آباء الطلاب الموهوبين بالموهبة، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من 40 من آباء الطلاب الموهوبين من مختلف مدن تركيا. أشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع وتحسنٍ في مستوى وعي آباء الطلاب الموهوبين بالموهبة، وفاعلية البرنامج التدريبي.

علاوة على ذلك، فقد قامت الخانجي (2014) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى وعي الأسر بخصائص الموهوبين، وتكونت عينتها من 288 أسرة في الأردن. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى وعي الأسر بخصائص الموهوبين كان متوسطًا في المجالين المعرفي والانفعالي، ومنخفضاً في المجال الجسمي. وأوصت الدراسة بضرورة نشر الوعي، ومحاولة زيادة مستوى وعي الأسر بخصائص الأطفال الموهوبين من خلال البرامج المختلفة.

كما قامت عبدالمعطي (2013) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي لمساعدة الأمهات في التعرف على الأطفال الموهوبين برياض الأطفال، حيث استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينتها من 20 من الأمهات في السودان. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا بين الأمهات في القياسين القبلي والبعدي في التعرف على الأطفال الموهوبين لصالح القياس البعدي، وهو ما يؤكد فاعلية البرنامج الإرشادي.

أما دراسة بخيت وهمام (2012) فقد هدفت إلى التعرف على حاجات آباء الطلاب الموهوبين فيما يتعلق بمواهب أبنائهم ورعايتها. وتكوّنت عينة الدراسة من 90 من آباء الطلاب الموهوبين في مدينة أسيوط. وأشارت النتائج إلى أن أهم الاحتياجات الوالدية كانت الاحتياجات المدرسية، ثم الاحتياجات النفسية، يليها الاحتياجات المجتمعية. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في الاحتياجات الوالدية بين الآباء والأمهات ترجع إلى المستوى التعليمي.

تعقيب على الدراسات والبحوث السابقة

من خلال عرض الدراسات والبحوث السابقة، يمكن استخلاص ما يلي:

1-أشارت العديد من نتائج الدراسات السابقة إلى تدني مستوى معرفة ووعي الآباء بالموهبة، وقصور أدوارهم في رعاية أبنائهم الموهوبين، ومن ثمّ أتت توصيات تلك الدراسات بضرورة تقديم البرامج التوعوية والإرشادية لآباء الطلاب الموهوبين، وهو ما أنار الطريق أمام الدراسة الحالية، ومكّنها من بناء وتقديم برنامج إرشادي لآباء الموهوبين، وقياس فاعليته.

2-تناولت بعض الدراسات السابقة الصعوبات والمشكلات التي تواجه آباء الطلاب الموهوبين، وحاجاتهم الإرشادية في تربية

الموهوبين، والتي تم توظيفها في بناء أهداف ومحاور البرنامج الإرشادي للدراسة الحالية.

3-أشارت بعض الدراسات إلى المعارف والمهارات التي يتعين على آباء الطلاب الموهوبين الإلمام بها، والتمكن منها، مما ساعد في تحديد أبعاد وعبارات أداة الدراسة الحالية.

4-أسهمت الدراسات السابقة في تدعيم الإطار النظري للدراسة الحالية، وصياغة مشكلتها وأهميتها بشكل علمي استناداً إلى الدراسات والبحوث العلمية.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

تم الاعتماد على المنهج شبه التجريبي القائم على التصميم التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة في تحقيق أهداف الدراسة، والإجابة عن أسئلتها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع البحث الحالي من جميع آباء الطلاب الموهوبين بمنطقة القصيم، الملتحقين أبناؤهم بمدارس وبرامج الموهوبين، ويبلغ مجتمع الدراسة قرابة 700 من الآباء.

عينة الدراسة الاستطلاعية:

تم التأكد من الخصائص السيكومترية (الصدق، الثبات) للمقياس المستخدم في الدراسة الحالية بتطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من 30 من آباء الطلاب الموهوبين بمنطقة القصيم.

عينة الدراسة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من 24 من آباء الموهوبين بمنطقة القصيم تم اختيارها بشكل قصدي، كما تم تقسيمها إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية وتكونت من 12 فرداً، والأخرى ضابطة وتكونت من 12 فرداً، وتم التأكد من تكافؤ المجموعتين في المستوى القبلي للوعي بالموهبة، ورعاية الموهوبين باستخدام اختبار مان وتني Man Whitney U للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للمقياس، فكانت نتائج التحقق من التكافؤ كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول (1): تكافؤ المجموعتين التجريبية (ن=12) والضابطة (ن=12) في المستوى القبلي للوعي بالموهبة ورعاية الموهوبين

الوعي بالموهبة ورعاية الموهوبين	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "U"	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
أسس ومفاهيم الموهبة	ضابطة	13.500	162.000	60.00	0.702	0.483
	تجريبية	11.500	138.000			غير دالة
خصائص الموهوبين	ضابطة	13.542	162.500	59.50	0.726	0.468
	تجريبية	11.458	137.500			غير دالة
اكتشاف الموهبة وتحديد القدرات	ضابطة	13.333	160.000	62.00	0.581	0.561
	تجريبية	11.667	140.000			غير دالة
تنمية المواهب	ضابطة	12.417	149.000	71.00	0.058	0.977
	تجريبية	12.583	151.000			غير دالة
حاجات واهتمامات الموهوبين	ضابطة	13.083	157.000	65.00	0.407	0.684
	تجريبية	11.917	143.000			غير دالة
مشكلات الموهوبين	ضابطة	12.417	149.000	71.00	0.059	0.953
	تجريبية	12.583	151.000			غير دالة
تهيئة البيئة الأسرية	ضابطة	12.792	153.500	68.50	0.204	0.838
	تجريبية	12.208	146.500			غير دالة
الدرجة الكلية	ضابطة	14.250	171.000	51.00	1.216	0.224
	تجريبية	10.750	129.000			غير دالة

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للوعي بالموهبة ورعاية الموهوبين. ومن ثمّ يتأكد التكافؤ بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في المستوى القبلي للوعي بالموهبة ورعاية الموهوبين، وإذا كانت هناك أي فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين في القياس البعدي فيمكن إرجاعها لأثر البرنامج الإرشادي في تحسين مستوى الوعي بالموهبة، ورعاية الموهوبين لدى أفراد المجموعة التجريبية.

أدوات الدراسة:

1-مقياس وعي الآباء بالموهبة ورعاية أبنائهم الموهوبين (إعداد الباحث).

للحصول على البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة البحث، تم استخدام مقياس وعي الآباء بالموهبة ورعاية أبنائهم الموهوبين من إعداد الباحث، ويتكون المقياس من جزأين، وذلك على النحو الآتي:

- الجزء الأول من المقياس يتضمن البيانات الأولية مثل (الاسم، والمجموعة) لكل المشتركين في الدراسة.
- الجزء الثاني كان مخصصاً للمقياس الذي تكون من سبعة أبعاد رئيسة، تتضمن 64 عبارة تقيس مستوى وعي الآباء بالموهبة، ورعاية أبنائهم الموهوبين، وتتم الاستجابة لكامل عبارات المقياس بالاختيار من بين (5) استجابات وفق تقدير ليكرت، والمتمثلة في الاختيار ما بين (تنطبق عليّ دائماً، تنطبق عليّ كثيراً، تنطبق عليّ أحياناً، تنطبق عليّ نادراً، لا تنطبق عليّ أبداً):

البُعد الأول: أسس ومفاهيم الموهبة

يتكون البُعد من 8 عبارات تقيس مستوى المعرفة بمفاهيم ومصطلحات الموهبة، وأبرز المعتقدات الوالدية والتربوية في مجال الموهبة، وعلاقة الموهبة بمجالات الحياة المختلفة والمستقبلية. وتتراوح درجة البُعد الأول ما بين 8 درجات و40 درجة، حيث تمثل الدرجة المرتفعة مستوى مرتفعًا من الوعي بأسس ومفاهيم الموهبة.

البُعد الثاني: خصائص الموهوبين

يتكون البُعد من 9 عبارات تقيس مستوى المعرفة بالخصائص والسلوكيات المختلفة، والتي يظهرها الموهوبون، ومؤشرات الموهبة في سن الطفولة المبكرة، وسبب ظهورها، وسُبُل التعامل معها. وتتراوح درجة البُعد الثاني ما بين 9 درجات و45 درجة، حيث تمثل الدرجة المرتفعة مستوى مرتفعًا من الوعي، والقدرة على التعامل مع خصائص الموهوبين.

البُعد الثالث: اكتشاف الموهبة وتحديد القدرات

ويتكون البُعد من 9 عبارات تقيس مستوى المعرفة بأساليب وخطوات الاكتشاف الرسمية وغير الرسمية، وتحديد القدرات المختلفة والكامنة، وتحديد مؤشرات الموهبة في الطفولة المبكرة، ودور الأسرة في اكتشاف الموهبة، والمشاركة في إجراءات تحديد الموهوبين. وتتراوح درجة البُعد الثالث ما بين 9 درجات و45 درجة، حيث تمثل الدرجة المرتفعة مستوى مرتفعًا من الوعي، والقدرة على اكتشاف الموهبة، وتحديد القدرات.

البُعد الرابع: تنمية المواهب

يتكون البُعد من 10 عبارات تقيس مستوى المعرفة بالطرق التربوية الحديثة في تنمية المواهب، وتنمية التفكير الابتكاري والتفكير الناقد، ومهارات حل المشكلات، والاستكشاف لدى الموهوبين، وأهمية توفير الفرص التربوية التي تنمّي المواهب ولا توفرها المدرسة، ومعرفة طرق التخطيط الملائم لتنمية المواهب. وتتراوح درجة البُعد الرابع ما بين 10 درجات و50 درجة، حيث تمثل الدرجة المرتفعة مستوى مرتفعًا من الوعي، والقدرة على تنمية المواهب.

البُعد الخامس: حاجات واهتمامات الموهوبين

يتكون البُعد من 9 عبارات تقيس مستوى معرفة حاجات الموهوبين النفسية والعاطفية والمعرفية والاجتماعية، كالحاجات الاستقلالية واتخاذ القرارات، ومعرفة أهمية تلبيتها، والتوازن في تلبيتها، وتحديد ميول ورغبات الموهوبين وسُبُل تدعيمها. وتتراوح درجة البُعد الخامس ما بين 9 درجات و45 درجة، حيث تمثل الدرجة المرتفعة مستوى مرتفعًا من الوعي باهتمامات وحاجات الموهوبين، والقدرة على تلبيتها، والتعامل معها.

البُعد السادس: مشكلات الموهوبين

يتكون البُعد من 10 عبارات تقيس مستوى المعرفة بمشكلات الموهوبين النفسية والاجتماعية والأكاديمية، كالحساسية المفرطة، وتذبذب مفهوم الذات، والتفاوت بين المستوى العقلي والانفعالي لدى الموهوبين، ونقص الدافعية، وتدني المستوى الأكاديمي، وطرق التعامل مع تلك المشكلات، ومساعدة الموهوبين في مواجهتها. وتتراوح درجة البُعد السادس ما بين 10 درجات و50 درجة، حيث تمثل الدرجة المرتفعة مستوى مرتفعًا من الوعي بمشكلات الموهوبين، والقدرة والاستعداد على التعامل معها، ومساعدة الموهوبين في مواجهتها.

البُعد السابع: تهيئة البيئة الأسرية

ويتكون البُعد من 9 عبارات تقيس مستوى المعرفة بكيفية بناء وتهيئة البيئة الأسرية التي تدعم المواهب وتساعد في استقرارها،

وتتضمن المعرفة بطرق توفير المناخ الأسري الذي يتسم بالتقبل، والتشجيع، والأمن، والحماية، والحرية، والاتصال، والتواصل، واحترام الرأي، وإشراك الموهوب في المناقشات الأسرية، وتتراوح درجة البُعد السابع ما بين 9 درجات و45 درجة، حيث تمثل الدرجة المرتفعة مستوى مرتفعًا من الوعي بدور الأسرة في تهيئة البيئة الأسرية، والقدرة على خلق بيئة أسرية تدعم وتطور المواهب.

الكفاءة السيكومترية للمقياس:

للتحقّق من صدق أداة الدراسة أُعتمد على طريقتين:

- **صدق المقياس:**

تم التحقق من صدق المقياس الحالي بالاعتماد على الصدق الظاهري (Face Validity) حيث تم عرض المقياس على عدد من المحكمين المتخصصين في التربية الخاصة بصفة عامة، وفي رعاية الموهوبين وتعليمهم بصفة خاصة، وطُلب من المحكمين دراسة المقياس، وإبداء آرائهم فيه من حيث وضوح العبارات، وسلامة صياغتها اللغوية، وملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله، وانتمائها لأبعادها المفترضة، وإذا كانت هناك أي مقترحات يمكن أن تثري المقياس، وقد تم اعتماد النسبة (٨٠٪ فأكثر) للأخذ برأي المحكّمين، وقد قدم المحكّمون ملاحظات قيمة أفادت البحث، وأثرت المقياس، وساعدت على إخراجه بصورة جيدة، حيث تم الإبقاء على جميع العبارات مع بعض التعديلات التي تم إجراؤها حتى تم الوصول للنسخة الأوّلية من المقياس.

- **الاتساق الداخلي لعبارات المقياس:** (Internal Consistency)

بعد أن تم تطبيق المقياس على عينة البحث الاستطلاعية، تم التأكد من الاتساق الداخلي لعبارات المقياس في كل بُعد من أبعاده باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient في الكشف عن علاقة درجات كل عبارة بالدرجة الكلية للبُعد المنتمية إليه العبارة بعد حذف درجة العبارة منها، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (2): معاملات الارتباط بين درجات عبارات المقياس والدرجة الكلية للبُعد المنتمية إليه العبارة بعد حذف درجة العبارة منها:

العبارة	أسس ومفاهيم الموهبة	معامل الارتباط	العبارة	خصائص الموهوبين	معامل الارتباط	العبارة	اكتشاف الموهبة وتحديد القدرات	معامل الارتباط	العبارة	تنمية المواهب	معامل الارتباط	العبارة	حاجات واهتمامات الموهوبين	معامل الارتباط	العبارة	مشكلات الموهوبين	معامل الارتباط	العبارة	تهيئة البيئة الأسرية	معامل الارتباط
1		**0.871	1		**0.827	1		**0.726	1		**0.870	1		**0.781	1		**0.776	1		**0.811
2		**0.862	2		**0.907	2		**0.830	2		**0.854	2		**0.754	2		**0.808	2		**0.861
3		**0.761	3		**0.768	3		**0.776	3		**0.796	3		**0.776	3		**0.770	3		**0.770
4		**0.748	4		**0.830	4		**0.812	4		**0.756	4		**0.857	4		**0.686	4		**0.691
5		**0.766	5		**0.843	5		**0.876	5		**0.840	5		**0.724	5		**0.830	5		**0.772
6		**0.809	6		**0.795	6		**0.798	6		**0.776	6		**0.673	6		**0.769	6		**0.800
7		**0.828	7		**0.802	7		**0.759	7		**0.724	7		**0.817	7		**0.826	7		**0.772
8			8		**0.878	8		**0.535	8		**0.739	8		**0.699	8		**0.836	8		**0.825
8		**0.789	9		**0.649	9		**0.747	9		**0.674	9		**0.786	9		**0.871	9		**0.838
											**0.827	10					**0.796	10		

من الجدول السابق يتضح أن معاملات الارتباط بين درجات عبارات المقياس بالدرجة الكلية للبُعد المنتمية إليه العبارة بعد حذف درجة العبارة منها معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.01، وهو ما يؤكد تجانس عبارات كل بُعد فيما بينها، وتماسكها مع بعضها. كذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي بين أبعاد المقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient في الكشف عن علاقة درجات كل بُعد بالدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البُعد منها، فكانت معاملات الارتباط كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (3): معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البُعد منها

البُعد	معامل الارتباط	البُعد	معامل الارتباط
أسس ومفاهيم الموهبة	0.763**	خصائص الموهوبين	0.799**
اكتشاف الموهبة وتحديد القدرات	0.725**	تنمية المواهب	0.759**
حاجات واهتمامات الموهوبين	0.616**	مشكلات الموهوبين	0.772**
تهيئة البيئة الأسرية	0.745**		

** دالة عند مستوى دلالة 0.05

من الجدول السابق يتضح أن معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكلية للمقياس معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى 0.01، وهو ما يؤكد تجانس الأبعاد الفرعية للمقياس فيما بينها، وتماسكها مع بعضها.

ثبات درجات المقياس وأبعاده الفرعية:

تم التأكد من ثبات درجات المقياس وأبعاده الفرعية باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ Cronbach Alpha، فكانت معاملات الثبات كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (4): معاملات ثبات مقياس الوعي بالموهوبة ورعاية الموهوبين

البُعد	معامل الثبات	البُعد	معامل الثبات
أسس ومفاهيم الموهبة	0.940	خصائص الموهوبين	0.950
اكتشاف الموهبة وتحديد القدرات	0.936	تنمية المواهب	0.949
حاجات واهتمامات الموهوبين	0.935	مشكلات الموهوبين	0.952
تهيئة البيئة الأسرية	0.946	المقياس ككل	0.962

يتضح من الجدول السابق أن للمقياس وأبعاده الفرعية معاملات ثبات جيدة ومقبولة إحصائيًا، ومما سبق يتأكد أن للمقياس مؤشرات سيكومترية موثوقًا فيها، وهو ما يؤكد صلاحية استخدامه في الدراسة الحالية.

2-برنامج إرشادي لتنمية وعي الآباء بالموهبة ورعاية أبنائهم الموهوبين (إعداد الباحث):

أ. أسس ومصادر إعداد البرنامج:

تم الاعتماد بشكل أساسي في إعداد البرنامج الإرشادي على الأدبيات والدراسات السابقة التي أشارت إلى الحاجات الإرشادية لآباء الطلاب الموهوبين في المملكة العربية السعودية، كدراسة الفريح (2020)، ودراسة محمدي (2019)، ودراسة العريضة (2015)، ودراسة العبدلي (2010)، بالإضافة إلى الاستفادة من المنظمات العالمية كمنظمة نيوجرسي للموهوبين والمتفوقين (New Jersey Association for gifted Chil-,2017 dren)، والجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين The National Association for Gifted Children (NAGC). كما تم الاستفادة كذلك من الأدبيات العربية والعالمية كدراسة كمور (2009)، ودراسة عبيدة (2011)، (Morawska, Sanders, 2009)، ((Vialle,2017)، (Ogurlu,2018)، (Tascilar, et al., 2016) التي أشارت إلى ضرورة إكساب آباء الطلاب الموهوبين (أعضاء المجموعة التجريبية) معلومات متعمقة وممارسات حول مفاهيم وأسس الموهبة، وخصائص الموهوبين، وأساليب اكتشاف الموهوبين، وتحديد قدراتهم، وطرق وأساليب تنمية المواهب والقدرات، وحاجات واهتمامات الموهوبين، والمشكلات التي تواجه هؤلاء الموهوبين، بالإضافة إلى طرق تهيئة البيئة الأسرية المثالية للموهوبين.

ب. أهداف البرنامج:

يهدف البرنامج إلى:

1-تزويد آباء الطلاب الموهوبين بمعلومات عن مفاهيم الموهبة، وخصائص الموهوبين، مما يجعلهم أكثر تفهمًا لحقيقة الموهبة، وفهم سلوكيات أبنائهم الموهوبين.

2-مساعدة آباء الطلاب الموهوبين على اكتشاف المواهب، وتحديد القدرات وتنميتها وفق طرق وأساليب تربوية حديثة.

3-إكساب آباء الطلاب الموهوبين معلومات عن أبرز مشكلات وحاجات أبنائهم الموهوبين، وطرق تلبيتها، والتعامل معها.

4-مساعدة آباء الطلاب الموهوبين في التعرف على أساليب تهيئة البيئة الأسرية التي تدعم قدراتهم في رعاية أبنائهم الموهوبين.

ج. أهمية البرنامج:

تنبع أهمية البرنامج من تناوله لشريك أساسي في رعاية الموهوبين، لم يحظَ بالاهتمام الجيد في مجال تربية الموهوبين، حيث يتناول هذا البرنامج بعض المعلومات والخبرات التي تساعد في رفع مستوى وعي الآباء بالموهبة، ورعاية أبنائهم الموهوبين، كما أن هذا البرنامج يأتي ضمن البرامج القليلة المُقدَّمة لآباء الطلاب الموهوبين، وخصوصًا في الوطن العربي.

د. الفئة المستهدفة:

تم تطبيق برنامج الدراسة على عينة تجريبية قوامها (12) من آباء الطلاب الموهوبين. في المقابل تألفت المجموعة الضابطة من عينة قوامها (12) من آباء الطلاب الموهوبين، وذلك بعد تطبيق مقياس وعي الآباء بالموهبة، ورعاية أبنائهم الموهوبين، والتأكد من تجانس المجموعتين.

هـ. التحقق من صلاحية البرنامج:

تم عرض البرنامج على محكمين متخصصين وذوي خبرة في مجال تربية الموهوبين، وذلك من أجل التحقق من ملاءمة البرنامج للهدف الذي وُضع من أجله، والتطبيق على العيّنة. وفي ضوء آراء واقتراحات المحكّمين، تم عمل بعض التعديلات التي تمثلت في إضافة بعض المعلومات والخبرات، وترتيب الجلسات، وتعديل بعض الفنيات المستخدمة وذلك في سبيل تحقيق أهداف البرنامج.

و. محتوى البرنامج والفترة الزمنية لجلسات البرنامج:

تم تحديد وتصميم محتوى البرنامج في ضوء العديد من الأدبيات والدراسات السابقة، ونتائج البحوث، والدراسات الميدانية التي تم الإشارة لها سابقاً في أسس ومصادر إعداد البرنامج، كما تم استخدام العديد من الفنّيات والاستراتيجيات في بناء وتصميم البرنامج. ويتكون البرنامج من (16) جلسة، موزعة على ثمانية أسابيع، بواقع جلستين لكل أسبوع، حيث تستغرق كل جلسة وقتًا محددًا يتراوح ما بين (45-90) دقيقة.

جدول (5) جلسات البرنامج

المرحلة	رقم الجلسة	زمن الجلسة	محتوى الجلسات	الفنيات المستخدمة
المرحلة التمهيدية	الجلسة الأولى	45 دقيقة	التعارف بين الباحث وأعضاء المجموعة التجريبية مع عرض مختصر لأهداف ومحتوى البرنامج.	المحاضرة والمناقشة وطرح الأسئلة.
	الجلسة الثانية	45 دقيقة	إجراء القياس القبلي باستخدام مقياس وعي الآباء بالموهبة ورعاية أبنائهم الموهوبين على المجموعتين التجريبية والضابطة.	الإجابة عن الاستفسارات.
	الجلسة الثالثة	90 دقيقة	أسس ومفاهيم الموهبة: المفاهيم والتعاريف العالمية والمحلية في مجال الموهبة. والمصطلحات العلمية كالمتفوق والمبدع والعبقري. أيضًا، أشتملت على بعض النظريات الأساسية التي تفسر وتقسم الموهبة.	المحاضرة والمناقشة والعصف الذهني والتغذية الراجعة.
المرحلة التنفيذية	الجلسة الرابعة والخامسة	120 دقيقة بواقع 60 دقيقة لكل جلسة	خصائص الموهوبين: الخصائص النمائية والنفسية والمعرفية والعاطفية والسلوكية والاجتماعية، بالإضافة إلى طرق التعامل معها.	المحاضرة والمناقشة والتعلم النشط والقراءات الموجهة.
	الجلسة السادسة	75 دقيقة	اكتشاف الموهبة وتحديد القدرات: أساليب وإجراءات اكتشاف وتحديد الموهوبين ودور الأسرة في عملية الاكتشاف. بالإضافة إلى مؤشرات وسلوكيات الموهبة في سن الطفولة المبكرة وسن المدرسة.	المحاضرة والمناقشة والتعزيز والحوار والقراءات الموجهة.
	الجلسة السابعة والثامنة	120 دقيقة بواقع 60 دقيقة لكل جلسة	تنمية المواهب: الطرق التربوية الحديثة في تنمية المواهب والتخطيط لاستثمار نقاط القوة لدى الموهوبين. بالإضافة إلى طرق تنمية أنواع التفكير المختلفة والإبداع وتحفيز النشاط العقلي وتوفير الفرص التعليمية.	لمحاضرة والمناقشة والعصف الذهني والتغذية الراجعة والتعلم النشط.

المرحلة	رقم الجلسة	زمن الجلسة	محتوى الجلسات	الفنيات المستخدمة
المرحلة التنفيذية	الجلسةالتاسعة والعاشرة	120 **دقيقة بواقع 60 دقيقة لكل جلسة**	حاجات واهتمامات الموهوبين: حاجات الموهوبين المعرفية والنفسية والاجتماعية. بالإضافة إلى تحديد الميول والاهتمامات وتشجيعها وطرق تلبيتها. أيضًا، تضمنت أهمية وطرق توفير الاستقلالية والحرية وتنمية قدراتهم في اتخاذ القرارات وحل المشكلات.	المحاضرة والمناقشة والتعزيز والحوار والتغذية الراجعة.
	الجلسة الحادية عشر والثانية عشرة	90 **دقيقة بواقع** 45 **دقيقة لكل جلسة**	مشكلات الموهوبين: مشكلات الموهوبين المختلفة كالحساسية الزائدة، التوقعات العالية، الكمالية، تذبذب مفهوم الذات وطرق التعامل معها. بالإضافة إلى التفاوت في مستوى نمو الموهوبين العقلي والانفعالي ونقص الدافعية وتدني التحصيل الدراسي. أيضًا، تضمنت كيفية التعامل مع السلوكيات غير المرغوبة والعواقب المحتملة لإهمال المواهب.	المحاضرة والمناقشة، والتعزيز والتغذية الراجعة والحوار والمجموعات والتعلم النشط.
	الجلسة والثالثة عشرة والرابعة عشرة	90 **دقيقة بواقع** 45 **دقيقة لكل جلسة**	تهيئة البيئة الأسرية: البيئة الأسرية المناسبة التي تتسم بالتقبل والتشجيع والأمن والحرية وتدعم التميز لا الكمال. بالإضافة إلى أساليب التنشئة الأسرية السوية وغير السوية وخصائص الأسرة الثرية معرفيًا. كما تضمنت دور الأسرة في تنمية الإبداع والابتكار، وأهمية إشراك الموهوب في المناقشات والقرارات الأسرية.	المحاضرة والمناقشة والتعزيز الإيجابي والتغذية الراجعة.
المرحلة النهائية	الجلسة الخامسة عشرة والسادسة عشرة	120 **دقيقة بواقع** 60 **دقيقة لكل جلسة**.	المرحلة النهائية والخاصة بإنهاء البرنامج. تقييم ومراجعة الأنشطة والمعلومات وإجراء القياس البعدي باستخدام مقياس وعي الآباء بالموهبة ورعاية أبنائهم الموهوبين على المجموعتين التجريبية والضابطة من آباء الطلاب الموهوبين. كما تم الاتفاق مع الآباء أعضاء المجموعة التجريبية على اللقاء بعد شهر ونصف لتطبيق القياس التتبّعي.	المناقشة والتعزيز الإيجابي.

ز. تطبيق البرنامج:

تم تطبيق برنامج الدراسة على عينة تجريبية قوامها ((12من آباء الطلاب الموهوبين (أفراد المجموعة التجريبية) خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (1444)، كما طُبق البرنامج على ثلاث مراحل مرتبة وهي:

المرحلة التمهيدية: وتتكون هذه المرحلة من جلستين تمهيديتين من البرنامج، وهدف فيها الباحث إلى إقامة علاقة تعارف بينه وبين آباء الطلاب الموهوبين أعضاء المجموعة التجريبية، وتقديم فكرة مختصرة عن أهداف البرنامج، وأساليب تنفيذه، مع إجراء القياس القبلي باستخدام مقياس وعي الآباء بالموهبة، ورعاية أبنائهم الموهوبين على المجموعتين التجريبية والضابطة.

المرحلة التنفيذية: استغرقت مدة تنفيذ هذه المرحلة اثنتي عشرة جلسة، بواقع جلستين أسبوعيًا، وذلك لـ(12) من آباء الطلاب الموهوبين (أفراد المجموعة التجريبية)، وقد تم استخدام الفنيات المختلفة والأنشطة الأساسية.

المرحلة النهائية: تتكون هذه المرحلة من جلستين، وهي المرحلة الخاصة بإنهاء البرنامج، وذلك من خلال مراجعة الأنشطة والمعلومات، وتقييم البرنامج، ومدى تأثير البرنامج على مستوى وعي آباء الطلاب الموهوبين، وذلك من خلال القياس البعدي لأعضاء المجموعتين التجريبية والضابطة، ويلي ذلك لقاء آخر مع أعضاء المجموعة التجريبية لإجراء القياس التتبّعي على مقياس وعي الآباء بالموهبة، ورعاية أبنائهم الموهوبين، بعد مرور شهر ونصف من القياس البعدي.

ح. الفنيات المستخدمة في البرنامج:

اشتملت الفنيات المستخدمة على المحاضرة والمناقشة والحوار والعصف الذهني والتعزيز والتعلم النشط والتغذية الراجعة والقراءات الموجهة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

بناءً على طبيعة الدراسة الحالية، والأهداف التي تسعى لتحقيقها، والإجابة عن أسئلة الدراسة، تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (*SPSS V.27*)، وذلك بالاعتماد على الأساليب الإحصائية الآتية:

1-معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Co-efficient في التحقق من الاتساق الداخلي لعبارات وأبعاد مقياس الوعي بالموهبة ورعاية الموهوبين.

2-معامل ثبات ألفا كرونباخ Cronbach Alpha للتحقق من ثبات المقياس وأبعاده الفرعية.

3-اختبار ويلككسون Wilcoxon W في المقارنة بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي بالموهبة، ورعاية الموهوبين للكشف عن أثر البرنامج الإرشادي، وفي التطبيقين البعدي والتتبّعي للتحقق من استمرارية تأثير البرنامج.

4-اختبار مان وتني Mann-Whitney U في المقارنة بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الوعي بالموهبة، ورعاية الموهوبين للكشف عن أثر البرنامج الإرشادي، وفي التطبيق القبلي للتحقق من تكافؤ المجموعتين.

5-حجم التأثير مربع إيتا (η^2) Eta Square بوصفه مؤشرًا لحجم التأثير في حالة الاختبارات اللابارامترية (مان وتني، ويلككسون).

نتائج الدراسة وتفسيراتها:

أولاً- نتائج السؤال الأول

نص السؤال الأول للدراسة الحالية هو «هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الوعي بالموهبة ورعاية الموهوبين؟». وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار مان وتني Mann-Whitney U للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي، كذلك تم استخدام حجم التأثير «مربع إيتا» في حالة اختبار مان وتني، والتي تم توضيحها وتفسير قيمها في (Lalongo, 2016; Tomczak & Tomczak, 2014); حيث يعدّ حجم التأثير وفقاً لمؤشر مربع إيتا ضعيفاً، إذا كانت القيمة أقل من 0.06، ويعدّ متوسطاً إذا كانت أكبر من أو تساوي 0.06 وأقل من 0.14، ويعدّ مرتفعاً إذا كانت القيمة أكبر من أو تساوي 0.14، ووفقاً لما سبق كانت النتائج كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (6): دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية (ن=12) والضابطة (ن=12) في التطبيق البعدي لمقياس الوعي بالموهبة ورعاية الموهوبين

الوعي بالموهبة ورعاية الموهوبين	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "U"	قيمة "Z"	مستوى الدلالة	مربع إيتا
أسس ومفاهيم الموهبة	ضابطة	6.500	78.000	0.00	4.177	0.01	0.727
	تجريبية	18.500	222.000				
خصائص الموهوبين	ضابطة	6.500	78.000	0.00	4.162	0.01	0.722
	تجريبية	18.500	222.000				
اكتشاف الموهبة وتحديد القدرات	ضابطة	6.500	78.000	0.00	4.164	0.01	0.722
	تجريبية	18.500	222.000				
تنمية المواهب	ضابطة	6.500	78.000	0.00	4.170	0.01	0.725
	تجريبية	18.500	222.000				
حاجات واهتمامات الموهوبين	ضابطة	6.500	78.000	0.00	4.174	0.01	0.726
	تجريبية	18.500	222.000				
مشكلات الموهوبين	ضابطة	6.500	78.000	0.00	4.172	0.01	0.725
	تجريبية	18.500	222.000				
تهيئة البيئة الأسرية	ضابطة	6.667	80.000	2.00	4.067	0.01	0.689
	تجريبية	18.333	220.000				
الدرجة الكلية	ضابطة	6.500	78.000	0.00	4.161	0.01	0.721
	تجريبية	18.500	222.000				

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.01 بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الوعي بالموهبة، ورعاية الموهوبين، ولصالح أفراد المجموعة التجريبية، وكان حجم التأثير مرتفعاً، حيث كانت جميع قيم مربع إيتا أكبر من 0.14.

وبما أنه تم التأكد سابقاً من التكافؤ بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في المستوى القبلي للوعي بالموهبة، ورعاية الموهوبين باستخدام اختبار مان وتني Man Whitney U كما هو موضح في الجدول (1)، فإن أي فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين في القياس البعدي يمكن إرجاعها لأثر وفاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين مستوى الوعي بالموهبة، ورعاية الموهوبين لدى أفراد المجموعة التجريبية. ومن ثمّ، يمكن عزو النتيجة الحالية التي تشير إلى وجود فرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين مستوى الوعي بالموهبة ورعاية الموهوبين لدى آباء الطلاب الموهوبين. كما تتأكد فاعلية البرنامج الإرشادي من خلال تأثيرها المرتفع في مستوى وعي الآباء بالموهبة، ورعاية الموهوبين، والتي دل عليها حجم التأثير وفقاً لمؤشر قيم مربع إيتا. كما يمكن عزو النتيجة الحالية إلى أن المجموعة الضابطة لم يطرأ عليها تحسن في مستوى وعيها بالموهبة ورعاية الموهوبين، في حين حدث تحسنٌ كبيرٌ لدى المجموعة التجريبية، وهذا يدل على عدم وجود متغيرات خارجية دخيلة أدت إلى ظهور الفروق بين المجموعتين، وإنما التغير الذي طرأ على المجموعة التجريبية يُعزى إلى البرنامج الإرشادي الذي أحدث هذه الفروق. وتتفق النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة شنيكات (2021) التي أظهرت وجود فروقٍ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى المهارات المعرفية والعملية لأمهات الطالبات الموهوبات، ولصالح المجموعة التجريبية. كما تتفق النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة تاسكيلار وآخرين (Tascilar, et al., 2016) التي أظهرت أثر وفاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مستوى وعي آباء الطلاب الموهوبين بالموهبة.

ثانياً– نتائج السؤال الثاني

نص السؤال الثاني للبحث الحالي هو «هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي بالموهبة ورعاية الموهوبين؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار ويلككسون Wil-coxon W للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي بالموهبة ورعاية الموهوبين، فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (7): دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية (ن=12) في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي بالموهبة ورعاية الموهوبين

الوعي بالموهبة ورعاية الموهوبين	الرتب	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة «Z»	مستوى الدلالة
أسس ومفاهيم الموهبة	السالبة	0.00	0.00	0.00	3.068	0.01
	الموجبة	12	6.50	78.00		
خصائص الموهوبين	السالبة	0.00	0.00	0.00	3.077	0.01
	الموجبة	12	6.50	78.00		
اكتشاف الموهبة وتحديد القدرات	السالبة	0.00	0.00	0.00	3.074	0.01
	الموجبة	12	6.50	78.00		
تنمية المواهب	السالبة	0.00	0.00	0.00	3.055	0.01
	الموجبة	12	6.50	78.00		
حاجات واهتمامات الموهوبين	السالبة	0.00	0.00	0.00	3.066	0.01
	الموجبة	12	6.50	78.00		
مشكلات الموهوبين	السالبة	0.00	0.00	0.00	3.064	0.01
	الموجبة	12	6.50	78.00		
تهيئة البيئة الأسرية	السالبة	0.00	0.00	0.00	3.062	0.01
	الموجبة	12	6.50	78.00		
الدرجة الكلية	السالبة	0.00	0.00	0.00	3.061	0.01
	الموجبة	12	6.50	78.00		

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة 0.01 بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الوعي بالموهبة، ورعاية الموهوبين، لصالح القياس البعدي. ويلاحظ على النتائج السابقة أن جميع الرتب السالبة تساوي صفراً، وهذا يدل على أن التحسن في مستوى الوعي بالموهبة ورعاية أبنائهم الموهوبين كان لدى جميع الآباء في المجموعة التجريبية، وهو ما يؤكد فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية وتحسين مستوى وعي الآباء بالموهبة، ورعاية أبنائهم الموهوبين.

ويمكن تفسير النتيجة الحالية بأن بناء البرنامج الإرشادي قد اعتمد في محتواه وهيكلته على أسس علمية، تضمنت مراجع علمية متعددة وموثوقة، كنتائج الدراسات السابقة، والجمعيات والمنظمات العالمية، كما أن تصميم محتوى البرنامج الإرشادي كان أيضاً معتمداً على حاجات آباء الطلاب الموهوبين ومكامن الضعف لديهم. أيضًا، فإن أهداف البرنامج كانت واضحة ومباشرة وتلامس حاجة الآباء في فهم وإدراك الموهبة وسُبُل رعاية أبنائهم الموهوبين. ويمكن أيضًا عزو النتيجة الحالية إلى اهتمام آباء الموهوبين وحرصهم الشديد على حضور البرنامج الإرشادي، وذلك في سبيل تحقيق أكبر فائدة مرجوة. كما أن قلة وندرة البرامج الإرشادية المقدمة لآباء الموهوبين في هذا المجال قد أسهمت في زيادة اهتمام الآباء وتفاعلهم في البرنامج الحالي، مما أدى إلى تحقيق أهداف البرنامج وتحسين مستوى وعيهم بالموهبة، ورعاية أبنائهم الموهوبين، أيضًا، يمكن عزو النتيجة الحالية إلى الطريقة التي قُدم بها البرنامج الإرشادي، حيث اشتملت على العديد من الأساليب الإرشادية والتدريبية القائمة على استراتيجية التعلم النشط، وما تتضمنه من إتاحة الفرصة أمام المشاركين للحوار والمناقشة، ومشاركة الأفكار، وحل المشكلات، ودراسة الحالة، والعصف الذهني والتي من شأنها الإسهام في جعل المشارك متعلماً فاعلاً وإيجابيًّا، ويؤكد ذلك ما أشار إليه الكاظمي (2022) من أن استراتيجية التعلم النشط تسهم في فاعلية عملية التعلم، وزيادة الحصيلة المعرفية والعلمية للمتعلمين. وتتفق النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة تاسكيلار وآخرين (Tascilar, et al., 2016) التي أظهرت ارتفاعًا وتحسنًا في مستوى وعي آباء الطلاب الموهوبين بالموهبة، وفاعلية البرنامج التدريبي. كما تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة عبدالمعطي (2013) التي أظهرت ارتفاعًا وتحسنًا في مستوى تعرف الأمهات على الأطفال الموهوبين، وفاعلية البرنامج الإرشادي.

ثالثاً- نتائج السؤال الثالث

نص السؤال الثالث للبحث الحالي هو «هل توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبّعي (بعد شهر ونصف من التطبيق البعدي) لمقياس الوعي بالموهبة، ورعاية الموهوبين؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار ويلككسون Wilcoxon W للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبّعي لمقياس الوعي بالموهبة ورعاية الموهوبين، فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (8): دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية (ن=12) في التطبيقين البعدي والتتبّعي لمقياس الوعي بالموهبة ورعاية الموهوبين

الوعي بالموهبة ورعاية الموهوبين	الرتب	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة «Z»	مستوى الدلالة
أسس ومفاهيم الموهبة	السالبة	1	2.500	2.500	1.000	0.317 غير دالة
	الموجبة	3	2.500	7.500		
	المحايدة	8				
خصائص الموهوبين	السالبة	1	2.000	2.000	1.134	0.257 غير دالة
	الموجبة	3	2.667	8.000		
	المحايدة	8				
اكتشاف الموهبة وتحديد القدرات	السالبة	3	4.000	12.000	0.905	0.366 غير دالة
	الموجبة	5	4.800	24.000		
	المحايدة	4				
تنمية المواهب	السالبة	3	4.167	12.500	0.264	0.792 غير دالة
	الموجبة	4	3.875	15.500		
	المحايدة	5				

الوعي بالموهبة ورعاية الموهوبين	الرتب	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة «Z»	مستوى الدلالة
حاجات واهتمامات الموهوبين	السالبة	2	1.500	3.000	1.414	0.157 غير دالة
	الموجبة	0	0.000	0.000		
	المحايدة	10				
مشكلات الموهوبين	السالبة	3	3.500	10.500	0.000	1.000 غير دالة
	الموجبة	3	3.500	10.500		
	المحايدة	6				
تهيئة البيئة الأسرية	السالبة	2	2.250	4.500	0.816	0.816 غير دالة
	الموجبة	1	1.500	1.500		
	المحايدة	9				
الدرجة الكلية	السالبة	3	4.500	13.500	1.095	0.273 غير دالة
	الموجبة	6	5.250	31.500		
	المحايدة	3				

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتتبّعي لمقياس الوعي بالموهبة ورعاية الموهوبين، وهو ما يؤكد استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي.

وهنا يلاحظ بقاء أثر التعلم المتمثل في البرنامج الإرشادي وحتى بعد فترة زمنية، ويمكن عزو استمرارية وبقاء أثر التعلم، وفاعلية البرنامج الإرشادي، إلى اعتماد البرنامج على تضمين العديد من الأنشطة التي بدورها أتاحت أمام المشاركين الفرصه للممارسة الفعلية لأنشطة البرنامج ومحاولة نقلها وتطبيقها بشكل يومي مع أبنائهم الموهوبين، مما أسهم في تثبيت المعلومات والمعارف حتى بعد نهاية البرنامج؛ حيث إن الممارسة لما تم تعلمهُ تسهم في بقاء أثر التعلم (سيد وآخرون، 2023). كما يمكن عزو النتيجة الحالية في بقاء أثر التعلم إلى اهتمام وحرص الآباء المشاركين على تحسن مستوى معرفتهم بالموهبة ورعاية أبنائهم الموهوبين، ففي هذا الإطار تشير بشارات (2017) إلى أنه كلما ارتفع مستوى اهتمام المتعلم بالخبرات التعليمية، ارتفع مستوى الاحتفاظ المعلومة وبقائها. أيضًا، يمكن عزو النتيجة الحالية إلى أن التنظيم في عرض محتوى وأنشطة البرنامج الإرشادي بشكل منطقي ومتسلسل في مجال الموهبة ورعاية الموهوبين ابتداءً من التعرف على مفاهيم وأسس الموهبة، ومرورًا بخصائصهم وطرق اكتشافهم، وصولاً إلى طرق تنمية قدراتهم، أسهم في بقاء أثر التعلم، ويؤكد ذلك ما أشار إليه جعفر والسرساوي (2019) من أهمية تنظيم وترتيب عرض المعلومات والمعارف في بقاء أثر التعلم. أيضًا، قد يرجع بقاء أثر التعلم، وفاعلية البرنامج إلى تزويد المشاركين بمحتوى البرنامج الإرشادي في نهاية الجلسة الأخيرة، مع تقديم بعض المراجع التي تتعلق بمجال محتوى البرنامج الإرشادي. وبشكل عام، فإن النتائج السابقة تؤكد في مجملها فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين مستوى الوعي بالموهبة ورعاية الموهوبين لدى آباء الطلاب الموهوبين.

التوصيات والتطبيقات التربوية:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، يمكن استخلاص بعض التوصيات، وأهمها:

- اعتماد البرنامج وإعادة تقديمه على نطاق أوسع وذلك في سبيل نشر الوعي، وتنمية وتدعيم معرفة آباء الطلاب الموهوبين بالموهبة ورعاية أبنائهم الموهوبين.
- إنشاء مراكز أو أقسام تختص بتقديم الدعم المعرفي والعلمي والاستشارات التربوية لآباء الطلاب الموهوبين في مجال تربية الموهوبين، وتحت إشراف العاملين في إدارات تعليم الموهوبين والمتخصصين في الجامعات.
- عقد ورش عمل ودورات تدريبية وبشكل دوري لآباء الطلاب الموهوبين في مجال اكتشاف وتحديد الموهوبين ورعايتهم.
- تقديم لقاء إرشادي وتوجيهي عام لجميع آباء الطلاب الموهوبين المستجدين في مدارس تعليم الموهوبين، وتضمينها باعتبارها شرطًا أساسيًا لالتحاق الموهوبين بتلك المدارس.

المراجع

أولا– المراجع العربية

بخيت، ماجدة وهمام، نجوان. (2012). الاحتياجات الوالدية للأطفال الموهوبين. مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط. 28(1). 274-326.

بشارات، ميساء. (2017). أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تدريس العلوم على التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم وإثارة الدافعية لدى طلبة الصف السابع الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية. فلسطين.

جرادات، فاتن. (2022). دور الأسرة السعودية في رعاية أبنائهم الموهوبين. مجلة كلية التربية في جامعة أسيوط. 38(3). 275-294.

جروان، فتحي. (2017). الموهبة والتفوق والإبداع. دار الفكر للطباعة والنشر.

جعفر، فاطمة والسرساوي، هنادي. (2019). أثر استراتيجية الاكتشاف الموجّه في التحصيل وبقاء أثر التعلم في مادة العلوم لدى طلبة الصف الثاني الأساسي. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية بجامعة بابل. 3(4). 677-692.

الخانجي، هانية. (2014). مستوى وعي الأسر الأردنية بخصائص الأطفال الموهوبين في ضوء بعض المتغيرات (رسالة ماجستير). جامعة البلقاء التطبيقية. الأردن.

الزهراني، فهد. (2019). أساليب المعاملة الوالدية لدي الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة والثانوية بمنطقة مكة المكرمة. مجلة جامعة أسيوط. 35(12). 142-168.

السليحات، فواز والسليم، بشار. (2018). تصور مقترح لتطوير الرعاية التربويّة للطلبة المتميزين في الأردن. مجلة دراسات العلوم التربوية. 45(4). 527-553.

سيد، أسماء وعبدالفتاح، آمال ويوسف، عبدالله. (2021). استخدام مدخل القضايا الجدلية في تدريس الفلسفة؛ لتنمية مهارات الحوار وبقاء أثر التعلم لدي طلاب المرحلة الثانوية. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية. 15(16). 431-488.

شنيكات، فريال. (2021). فاعلية برنامج تدريبي موجه للأمهات لتنمية المهارات المعرفية والعملية للتعامل مع أطفال الروضة الموهوبين في عينة أردنية. مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية. 8(1). 161-192.

طايبي، رتيبة. (2016). دور الأسرة والمدرسة في اكتشاف الموهوبين والمبدعين ورعايتهم. مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية. 16(2). 48-62.

عبد المجيد، حزيمة. (2016). الكشف عن فاعلية أداتي لكشف الموهوبين من وجهة نظر مدرسيهم. مجلة كلية التربية للبنات بجامعة بغداد. 27(1. 175-194.

عبد المعطي، نورا. (2013). فعالية برنامج إرشادي نفسي لمساعدة الأمهات في التعرف على الأطفال الموهوبين برياض الأطفال. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. السودان.

العبدلي، أحمد حسن. (2010). مستوى وعي الأسرة بدورها في رعاية الطفل الموهوب. مجلة بحوث التربية النوعية. 3(18). 179-215.

عبيدة، ماجدة. (2011). الإرشاد النفسي لآباء وأمهات الموهوبين والمتفوقين. مجلة الطفولة العربية. 12(46). 8-33.

عتروس، نبيل. (2015). دور الأسرة في رعاية وتنمية الموهبة لدى أبنائها في مرحلة الطفولة المبكرة. مجلة دراسات جامعة الأغواط. 1(37). 73-90.

عجيلات، عبدالباقي. (2016). دور الأسرة الجزائرية في رعاية الأبناء الموهوبين–المتفوقون دراسيًّا نموذجًا. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة محمد دباغين. الجزائر.

العرايضة، عماد صالح. (2015). المعوقات التي تواجه التلاميذ الموهوبين والمتفوقين في منطقة القصيم من وجهة نظر المعلمين والحلول المقترحة للتغلب عليها. مجلة التربية الخاصة والتأهيل. 3(9). 79-136.

عمر، هيثم والبياتي، فراس. (2020). التنشئة الأسرية للموهوبين في ضوء بعض المتغيرات: دراسة ميدانية في مدينة الموصل: مدرسة الموهوبين أنموذجًا. مجلة دراسات موصلية. 54(3). 51-70.

عيساوة، نبيلة. (2015). دور البيئة الأسرية في دعم ورعاية الموهوبين. مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية. 8(2). 93-110.

الفتني، صديقة. (2020). الأسرة ودورها في رعاية وتنمية قدرات الموهوبين: مقاربة نظرية. المجلة العلمية للتربية الخاصة، 2(2). 295-263.

الفريح، نايف. (2020). مصادر الضغوط النفسية لدى والدي الطلبة الموهوبين بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة القصيم. 13(3). 1052-1012.

القاضي، عدنان. (2015). دليل الأسرة لاكتشاف ورعاية الموهوب نحو بيئة واعية ومستجيبة للموهبة. دار الحكمة للطباعة والنشر والتوزيع.

القحطاني، غزيل. (2016). دور الأسرة في توفير المتطلبات التربوية للطالبات الموهوبات في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمات الموهوبات بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض.

القطان، منيرة. (2016). المشكلات الأكاديمية والنفسية لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت. مجلة كلية التربية في بنها. 27(107)، 186-208.

الكاظمي، هيام. (2022). بقاء أثر التعلم بين التعليم الإلكتروني والتعليم الحضوري في الرياضيات (دراسة مقارنة). المؤتمر الدولي العلمي الثاني للعلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة بغداد. 2. 247-260.

كمور، ميماس. (2009). برنامج إرشاد جمعي مقترح لمساعدة الآباء ذوي الطلبة الموهوبين والمتفوقين في التعامل مع أطفالهم. المؤتمر العلمي العربي السادس لرعاية الموهوبين والمتفوقين. المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين. الأردن. 6. 379-410.

اللالا، صائب واللالا، زياد. (2014). المدخل إلى الموهبة والتفوق والإبداع. مكتبة المتنبي.

محمدي، فوزية. (2019). أساليب تنمية الطفل الموهوب داخل الأسرة. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. 2(2). 40-53.

وزارة التعليم. (2017). دليل فصول الموهوبين، الإدارة العامة للموهوبين. تم الاسترجاع بتاريخ 2023/10/20 من موقع https://:moe.gov.sa.

يوسفي، دلال. (2017). قياس فاعلية برنامج إرشادي مقترح لتنمية مستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (رسالة دكتوراه). جامعة محمد خيضر. الجزائر.

Arabic references:

Abdel Majeed, Hazima (2016). Identifying the effectiveness of two tools for Identifying gifted students from the point of view of their teachers. *Journal of Education College for Girls at the University of Baghdad, 27*(1), 175-194.

Abdel Moati, Noura (2013). *The effectiveness of a psychological counseling program to help mothers identify gifted children in kindergarten* (master's thesis). Sudan University of Science and Technology, Sudan.

Ajeelat, Abdul Baqi (2016). *The role of the Algerian family in raising gifted and academically outstanding children as a model* (Doctoral dissertation). Mohamed Debaghin University, Algeria.

Al-Abdali, Ahmed Hassan (2010). The level of family awareness of their role in raising the gifted child. *Journal of Specific Education Research, 3*(18), 179-215.

Alarayda, Imad Saleh. (2015). Obstacles facing gifted and talented students in the Qassim region from the point of view of teachers and proposed solutions to overcome them. *Journal of Special Education and Rehabilitation, 3*(9), 79-136.

Al-Fatni, Siddiqa (2020). The family role in rising and developing the gifted abilities: a theoretical approach. *Scientific Journal of Special Education, 2(*2), 295-263.

Alfurayh, Naif (2020). Sources of Psychological Stress Among Parents of Gifted Students in The Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Educational and Psychological Sciences at Qassim University, 13*(3), 1012-1052.

Al-Kazemi, Hiyam (2022). *The persistence of the learning effect between e-learning and in-person education in mathematics*

Education Faculty at Assiut University, 28(1), 274-326.

Bisharat, Maysaa (2017). *The effect of using the reciprocal teaching strategy in teaching science on academic achievement, maintaining the learning effect, and stimulating motivation among seventh grade students* (master's thesis). An-Najah National University, Palestine.

Issawa, Nabila (2015). The role of the family environment in supporting and nurturing the gifted students. *Journal of Arts and Social Sciences, 8*(2), 93-110.

Jaafar, Fatima; Al-Sarsawi, Hanadi (2019). The effect of the guided discovery strategy on achievement and the persistence of the learning effect in science among second-grade students. *Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences at the University of Babylon, 3*(4), 677-692.

Jaradat, Faten (2022). The role of the Saudi family in raising their gifted children. *Journal of the Faculty of Education at Assiut University, 38*(3), 275-294.

Jarwan, Fathi (2017). Giftedness, talented, and creativity. Dar Al-Fikr for Printing and Publishing.

Kamour, Mimas (2009). *A proposed group counseling program to help parents of gifted and talented students deal with their children. The Sixth Arab Scientific Conference educating the Gifted and Talented*. Arab Council for the Gifted and Talented, Jordan, 6, 379-410.

Ministry of Education (2017). *Guide to Gifted Classes, General Administration for the Gifted*. Retrieved from https://moe.gov.sa.

Mohammadi, Fawzia (2019). Methods of developing a gifted child within the family. *Journal of Humanities and Social Sciences, 2*(2), 40-53.

Obaida, Magda (2011). Psychological counseling for parents of gifted and talented students. *Arab Childhood Journal, 12*(46) 8-33.

(a comparative study). Second International Scientific Conference on Humanities and Social Sciences. University of Baghdad, 2, 247-260.

Al-Khanji, Hania (2014). *Awareness level of Jordanian families about the characteristics of gifted children in the light of some variables* (master's thesis). Al-Balqa Applied University, Jordan.

Al-Lala, Saeb; Al-Lala, Ziad (2014). Introduction to Giftedness, Talented, Creativity. Al-Mutanabbi Library.

Al-Qadi, Adnan (2015). *A family guide to discovering and nurturing the gifted towards a gifted-aware and responsive environment*. Dar Al-Hekma for printing, publishing, and distribution.

Al-Qahtani, Ghazil (2016). *The role of the family in providing educational requirements for gifted female students in the primary stage from the point of view of gifted teachers in Riyadh* (master's thesis). Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Riyadh.

Al-Qattan, Munira (2016). Academic and psychological problems among gifted students in middle school in Kuwait. *Journal of the Faculty of Education in Banha, 27*(107), 186-208.

Al-Sulaihat, Fawaz; Al-Salim, Bashar (2018). A proposed vision for developing educational care for outstanding students in Jordan. *Journal of Educational Science Studies, 45*(4), 527-553.

Al-Zahrani, Fahd (2019) Parental treatment methods among gifted students in the middle and secondary stages in the Makkah Al-Mukarramah region. *Assiut University Journal, 35*(12), 142-168.

Atrous, Nabil (2015). The role of the family in raising and developing giftedness among its children in early childhood. *Alaghouat University's Journal of Studies, 1*(37), 73-90.

Bakhit, Majda; Hammam, Najwan (2012). Parental needs of gifted children. *Journal of*

self-regulated learning and academic stress in Spanish adolescents. *International journal of environmental research and public health, 16*(15), 27.78-

Johnsen, S. (2021). *Identifying gifted students: A practical guide*. Routledge.

Lalongo, C. (2016). Understanding the effect size and its measures. *Biochemia Medica.* 63–150,(2)*26*

Morawska, A., & Sanders, M. (2009). Parenting gifted and talented children: Conceptual and empirical foundations. *Gifted Child Quarterly, 53*(3), 163-173.

Muratori, M., & Smith, C. (2015). Guiding the talent and career development of the gifted individual. *Journal of Counseling and Development, 93*(2), 173-182.

National Association for Gifted Children. (2015) Retrieved from https://www.nagc.org/resources-publications/resources-parents.

Neihart, M. Pfeiffer, S. &Cross, T. (2015). *The Social and Emotional Development of Gifted Children*. Prufock Press.

New Jersey Association for Gifted Children, (2017). Retrieved from https://www.njagc.org/for-parents.html.

Ogurlu, U., & Kahraman, S. (2018). Irrational Beliefs of Gifted Children's Parents in Turkey. *Journal of Educational Issues, 4*(1), 90-106.

Peyre, H., Ramus, F., Melchoir, M., Forhan, A., Heude, B., & Gauvrit, N. (2016). Emotional, behavioral and social difficulties among high-IQ children during the preschool period: results of the EDEN mother child cohort. *Personality and Individual Differences, 9)4*366-371 *,)*.

Rimm, S., & Siegle, D, & Davis, G. (2018). *Education of the gifted and talented* (7th ed.). Upper Saddle River.

Tascilar, M. (2015). The Actiotope model of giftedness: its relationship with motivation, and the prediction of academic achievement among Turkish students. *The Educa-*

Omar, Haitham; Albayati, Firas (2020). Family upbringing of the gifted in the light of some variables: a field study in the city of Mosul: the school for the gifted as a model. *Journal of Mosuliya Studies, 54*(3), 51-70.

Sayed, Asmaa; Abdel Fattah, Amal; Youssef, Abdullah (2021). Using the dialectical issues approach in teaching philosophy to develop dialogue skills and the maintain of learning impact of secondary school students. *Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences, 15*(16), 431-488.

Shanikat, Faryal (2021). The effectiveness of a training program directed to mothers to develop cognitive and practical skills for dealing with gifted kindergarten children in a Jordanian sample. *Al-Mishkat Journal for Humanities and Social Sciences, 8*(1), 161-192.

Tibi, Ratiba (2016). The role of the family and school in discovering and raising gifted and creative people. *Journal of Studies in the Humanities and Social Sciences, 16*(2), 48-62.

Yousfi, Dalal (2017*). Measuring the effectiveness of a proposed guidance program to develop the level of academic ambition among secondary school students* (Doctoral dissertation). Mohamed Khidir University, Algeria.

ثانياً- المراجع الإنجليزية

Clark, B. (2012). *Growing up gifted. 8th Edition*. Pearson Education Inc.

Dobbins, M., & Abbott, L. (2010). Developing partnership with parents in special schools: parental perspectives from Northern Ireland. *Journal of Research in Special Educational Needs, 10*(1), 23-30.

Elijah, K. (2011). Meeting the Guidance and Counseling Needs of Gifted Students in School Settings. *Journal of School Counseling, 9*(14), 14-30.

Fuentes, M., Garcia, R., Perez, F., & Sancerni, D. (2019). Effects of parenting styles on

tional and Developmental Psychologist, 32(1), 41-55.

Tascilar, M., Ozyaprak, M. & Yilmaz, O. (2016). An online training program for gifted children's parents in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research, 16*(65), 147-164.

Tomczak, M. & Tomczak, E. (2014). The need to report effect size estimates revisited, an overview of some recommended measures of effect size. *Trends in Sport Sciences*, *1*(21), 19-25.

Topcu, S., & Leana-Tascilar, M. (2018). The role of motivation and self-esteem in the academic achievement of Turkish gifted students. *Gifted Education International, 34*(1), 3-18.

Vialle, W. (2017). Supporting giftedness in families: A resources perspective. *Journal for the Education of the Gifted, 40*(4), 372-393.

Scales Theory and Political Discourse in the Saudi Crown Prince's Representation of the Saudi Vision2030

نظرية الطبقات السياقية والخطاب السياسي في عرض ولي العهد السعودي لرؤية المملكة العربية السعودية 2030

Yaser Mohammed Altameemi

Assistant professor of Applied Linguistics, English language Department, College of Arts, University of Hail

د. ياسر محمد التميمي

أستاذ اللغويات التطبيقية المساعد، قسم اللغة الإنجليزية، كلية الآداب والفنون، جامعة حائل

(قُدم للنشر في 20/ 05/ 2023، وقُبل للنشر في 24/ 08/ 2023)

Abstract

The analysis of political discourse occurs through examining its stratification and contexts such as situational context, historical context and the broader context of the state. This paper is a part of the project that analyzes the Saudi government presentation of concepts around the proposed actions and initiatives of the Saudi Vision 2030. In a previous paper, Altameemi (2022) analyzed the social media coverage for the government presentation of the progress of the Saudi Vision 2030 initiatives to provide the central ideas and concepts represented in social media by the Saudi people. In the current paper, the researcher continues the overall project by analyzing how the Crown Prince "Mohammed Bin Salman" (MBS) rescaled the central ideas in his interview 5 years after the establishment of the vision. The data of the research was analyzed by using the scales approach through looking at how ideas move from the social media coverage to the Crown Prince's representation of the Saudi Vision 2030. The findings of the paper show how MBS rescales and develops the ideas shown in the media coverage in his representation of the government's progress for achieving the initiatives of the Saudi Vision.

Keywords: Mohammed Bin Salman (MBS), Political Discourse, Saudi Vision 2030, Scales Theory.

الملخص:

تحليل الخطاب السياسي يمكن استيعاب معانيه من خلال مستوياته المختلفة من السياقات مثل السياق الظرفي المؤقت والسياق التاريخي والسياق العام. هذه الورقة هي جزء من المشروع الذي يحلل عرض الحكومة السعودية للمفاهيم حول الإجراءات والمبادرات المقترحة لرؤية المملكة العربية السعودية 2030. ففي ورقة سابقة، قام التميمي (2022) بتحليل تغطية وسائل التواصل الاجتماعي للعرض الحكومي للتقدم المحرز في مبادرات رؤية المملكة العربية السعودية 2030 لتقديم الأفكار والمفاهيم الأساسية التي يمثلها الشعب السعودي في وسائل التواصل الاجتماعي وذلك لعرض النظرة العامة للمجتمع السعودي حول الرؤية. أما في هذا البحث الحالي، يواصل الباحث المشروع ككل من خلال تحليل: كيف قام ولي العهد السعودي الأمير محمد بن سلمان بإعادة تقييم الأفكار المركزية في مقابلته بعد 5 سنوات من إنشاء الرؤية؟ تم تحليل بيانات هذا البحث (مقابلة ولي العهد السعودي) من خلال تطبيق منهجية السياقات المختلفة لانتقال الأفكار والتي تركز على تحديد المفاهيم التي تم توظيفها في المقابلة وقد تم عرضها في الإعلام. تظهر نتائج البحث التوافق في تبادل الأفكار ما بين وسائل التواصل الاجتماعي وخطاب ولي العهد، وكيف أن هذه الوحدة في الأفكار تم عرضها من قبل سمو ولي العهد في تمثيلها لتقدم الحكومة نحو تحقيق مبادرات الرؤية السعودية.

الكلمات المفتاحية: محمد بن سلمان (MBS)، الخطاب السياسي، رؤية السعودية 2030، نظرية الطبقات السياقية.

1. Introduction:

Definitions of political discourse have been represented as a social practice according to different perspectives. Discourse in this research is used to reflect 'a form of social practice, and discourse analysis is the analysis of how texts work within sociocultural practice' (N. Fairclough, 1995, p. 7). According to Chilton (2004) and van Dijk (2008b), the structures of discourse need to be associated with cognitive structures and social structures, which are important in choosing a suitable method of analysis. Jørgensen & Phillips (2002) show that the field of Critical Discourse Analysis (CDA) considers the relation between discourse and social and cultural practices in different domains. N. Fairclough (2003) agrees with this point, showing that CDA is regarded as a clue in social research, and it is related directly to social studies. This relationship between social science and language makes the use of CDA in research difficult because researchers need to have a comprehensive understanding of at least two disciplines.

I. Fairclough & Fairclough (2012)argue that politics is related to language, by analyzing how politicians use language in particular ways to persuade others of the merits of their ideologies and opinions. Therefore, language is an important element because it constitutes society and culture, and is constituted by other social elements such as identity (I. Fairclough & Fairclough, 2011). The nature of politics can be understood by analyzing the language use as well as the process of asking and answering in order to gain a comprehensive understanding of a specific idea (Finlayson, 2004). Politicians consider every word as to whether or not it is appropriate to be used in discourse. Therefore, they regard producing texts or speeches as carrying political implications (N. Fairclough & Wodak, 1997). Awareness of the use of language in social research contributes to political theories, and it also contributes to an inclusive understanding of social and political actions.

Some analysts view the relation between language and politics from the perspective of the use of power in producing discourse (Chilton, 2004; van Dijk, 2008 ,1997a, 2009). Both Chilton and van Dijk illustrate how politicians use social power to manage information and opinions in order to affect individual minds indirectly. In other words, a person who has less power needs to make In the effort in structuring language because words are not powerful in themselves, but they become powerful through their use by powerful people (Wodak & Meyer, 2009). Some politicians who have power produce new terms or vocabulary in order to promote a new articulation of political discourse (N. Fairclough, 2000; Fowler, 1991). Therefore, dominant groups generalize their ideologies to be the community ideology to have accepted as 'general' and 'natural' systems of goals, norms, and values (van Dijk, 2006 ,1998)

In this paper, I examine how the Crown Prince of Saudi Arabia "Mohammed Bin Salman" (, MBS) articulates concepts around the Saudi Vision 2030 in an interview which took place on 17th April 2022, five years after the vision was established. This interview was hosted by Abdullah Almodaifer who is one of the most famous talk show hosts in the Saudi media. The interview received a lot of attention and was shown on many local TV channels. Also, many channels such as MBC and Khaliyjiah made frequent announcements before the interview.

This paper shows how the meanings around the initiatives of the Saudi vision are represented by the Crown Prince through the interview and the Saudi people in social media. The researcher discusses how ideas move from the macro context in the media coverage to the micro level of MBS's interview. The findings of the macro analysis are taken from the results of Altameemi (2022). Combining macro analysis of the social media coverage with the notion of scales from Blommaert (2015), the article develops a methodology for identifying how concepts of meanings are established through investigating the movement of ideas from macro to micro contexts and vice versa. The procedure of investigating the meaning in the overall project has two steps: (1) analyzing the macro context of the social media coverage of the material context; (2) and analyzing how these meanings are strategically employed in the construal of the Crown Prince's interview. The relationship between the macro and micro is not, therefore, seen as one of token and type but a process of rescaling of meanings. Therefore, the main research question of the research is:

How did Mohammed Bin Salman (MBS) rescale ideas from social media to represent the initiatives of the Saudi Vision 2030?

following, first, the political discourse analysis is discussed. Then, the complexity of context is discussed with a focus on Blommaert's scales theory. In the methodology section, the connection between macro and micro levels is discussed. In the last main part of the paper, the findings of the interview are presented with consideration of the broad context.

2. Literature Review

2.1. Political Discourse Analysis

Several approaches have been used within the field of Critical Discourse Analysis (CDA) for analyzing political discourse (e.g., Chilton, 2004; Chilton & Schäffner, 1997; Reisigl & Wodak, 2009; van Dijk, 2003, 2009; Wodak, 2004). Fairclough & Fairclough (2012, p. 79)argue that CDA is used for the explanatory purpose, which investigates 'why social realities are as they are, and how they are sustained or changed'. Fairclough in his earlier work (2003; 2005) examines the movement of language within the consideration of the context. For example, he suggests the need of analyzing "four moments of the dialectics of discourse: emergence, hegemony, recon-textualization, operationalization" to analyze Blair's speeches over the period 1999-2002 (N. L. Fairclough, 2005, p. 42). He suggests these processes as points that should be investigated to analyze the changes of concepts by interconnecting linguistic signs with semiotic resources. This conception is linked to Blommaert's scalar analysis and the need to consider the complexity of context as part of analyzing the discursive strategy.

2.2. Complexity of context

As linguistic analysts, we do not only analyze the language by looking at the textual process (either written or spoken), but also consider the use of language in specific contexts and the interconnections to semiotic resources. This relationship is a central concept in the work of Blommaert on analyzing "scales". Identifying the relationship between language and context, and how each affects the other is problematized by several scholars (e.g., Blommaert, 2015; Moore, 2008; Trimithiotis, 2018; Vogel, Hamann, & Gauer, 2018). In this section, I review the issues of context suggested by Blommaert, the suggested solutions from scalar perspective. At the end of this section, we will have a suggested view for dealing with context and language when we investigate a specific social instance.

Blommaert (2015) problematizes the understanding of meanings in society in relation to contextualisation of language signs. He proposes two central concepts: the chronotope, which "can be seen as invokable chunks of history organising the indexical order of discourse; [while] scale, in turn can be seen as the scope of communicability of such invocations". Blommaert (2015, p. 1) suggests that the notion of chronotope and scale can help to diagnose and overcome two central problems in studying language in society.

The first problem is the "level of context" and the distinction between macro versus micro context (Blommaert, 2015, p. 3). Although it is shown that analyzing individual variables in speech would typify micro-analysis while ideologically oriented critical discourse studies of language policy and attitudes would typify the macro-analysis, the barrier between macro and micro seems blurred. Blommaert suggests that there are several levels of context and there is difficulty in identifying the appropriate level of context that helps in interpreting and generalising a phenomenon. In the interactions of local context there can be several contestations about the meanings of concepts and terms. Then, the interaction ends up with what Blommaert calls the levels of "sharedness" in purpose and orientation of the different participants. According to Lazzaro-Salazar (Lazzaro-Salazar, 2016), actors in a local context such as nurses share the understanding of particular salient professional practices. This is similar to local people who discuss a social phenomenon on Twitter through specific hashtags in that they share the understanding of their values to reflect the voice of the local people. Even though there are several sub-ideologies, each group attempts to at least reflect the voice of the constituents. Each participant in the hashtag attempts to show that their claim supports the shared values in the local community and people in the global context. Taking these points into account, Blommaert's notion of the levels of context is important to relate the meanings of concepts in relation to their various contexts.

The second problem is the dominance of one-dimensional models of meaning that views meaning as a linear outcome of interaction (cf. Silverstein, 1992, p. 57). Kell (2015) raises a similar issue regarding how to make the analytical move from micro to the macro in a manner that explains an abstract phenomenon. Blommaert (2005)written by an expert uniquely placed to cover the subject for a variety of disciplines.

Organised along thematic lines, the book begins with an outline of the basic principles, moving on to examine the methods and theory of CDA (critical discourse analysis agrees with Silverstein & Urban (1996) that this can be achieved by replacing the one-dimensional model with a multidimensional package of effects, some of which are "locally" enacted and others occurring later in forms of re-entextualization. This consideration shows the complex shifting of meanings from local to macro and vice versa. The forms of re-entextualization can be explained within the role of politicians. For example, they downscale specific practices to show them as part of their professional values, and they attempt to upscale practices through legitimising policies and making a decision for particular goals. The analysis of multidimensional packaging will be clarified in the methodology section , and I will attempt to show a comprehensive model that can help us to identify the relationship between language and context in analyzing political discourse.

3. Methodology:

3.1. The stages of analysis:

As suggested at the beginning of this paper, there is a need to produce a comprehensive framework that would enable analysts of political discourse to combine linguistic and semiotic resources. This paper investigates how concepts are articulated around the Saudi Vision 2030 by considering two levels of scales and contexts. The first stage is the analysis of the macro level to provide detailed context through the use of Corpus linguistics (CL) orientation. This stage is already covered in the the previous paper of Altameemi (2022). It is vital to consider that the purpose of the first stage analysis is to provide the background and deep context regarding how users of social media articulate concepts in the representation of the Saudi Vision 2030. Another goal of the first stage is to show that the corpus analysis in Altameemi (2022) provided representative and robust data that can reveal the central shared concepts in the Saudi community around the Saudi Vision 2030. The second stage is the analysis and interpretation of the micro level as a rescaling of the meanings created at the macro level. The methodology section is divided into two sub-sections: the first deals with the levels of context; and the second demonstrates the methods of analyzing the micro level.

2.3. Dealing with the macro level:

In this section, I try to show how Corpus Linguistics (CL) can help analysts to provide a portrait of meanings made at the macro level, or in terms of the current paper, those meanings pertaining to the Saudi Vision 2030 that are circulating in a general way at the national scale. To make it simple, CL has been explained as "dealing with some set of machine-readable texts which is deemed an appropriate basis on which to study a specific set of research questions" (McEnery & Hardie, 2012, p. 1). There is extensive literature on CL, but two of the salient works in CL that can give a general overview are Baker (2006) and McEnery & Hardie (2012). With the help of these two works, the researcher discusses below the way CL can help analyze the macro level of meanings.

Baker et al. (2008) propose several steps to combine CDA and CL in analyzing a text. First, they suggest "context-based research" in that they use the corpus of official documents to analyze the meaning of key words and prepare these findings for the analysis of the press corpora. They, for example, suggest "to examine how the terms refugee, asylum seeker, immigrant and migrant were conceptualized by official sources". Then, they apply the "initial examination of context proved to be useful in setting the scene for further analysis" (Baker et al., 2008, pp. 283–284). The official sources were used to contextualize the meaning of asylum before their detailed analysis of the press, and they call the result of this process "contextual information". The same process is used in this project but in a different way in which the social media is analyzed as a scale of conceptualization before looking at the Crown Prince's interview lower-scale construal of the concepts related to the Saudi Vision and how he draws meanings made at the larger scale into his own discourses in strategic ways. This process can be regarded as the bridge between semiotic sources and linguistic signs construed by politicians. This macro stage is already covered in a previous paper by Altameemi (2022) with more details about the practical steps of analyzing the macro level. Altameemi (2022) looked at tweets in Twitter that represent the Saudi Vision before the interview of the Crown Prince.

2.4. Dealing with micro level

For the specific analysis of the interview, the researcher adopted Blommaert's (2015) ap-

proach as well as the levels of contexts in (Reisigl & Wodak, 2009; Wodak, 2004, 2009). As mentioned above, the Crown Prince's interview was conducted five years after the establishment of the Saudi Vision 2030. This interview is taken to be analyzed as not only a representation of the government's status, but also as parts of the attempts of fixing ideas among the Saudi community. For example, initiatives and actions of the vision are contested in relation to the social, cultural and political reforms for developing the status of Saudi Arabia on the world stage. In this section, gathering the data is explained. Then, the methodology of analyzing the interview is explained.

The data of the interview is accessible, and it was uploaded on YouTube by the Rotana Khalijyah Channel. The whole interview was transcribed. Transcription was considered with the questions raised by the interviewer in that he makes the turns of the discourse. The speech was transcribed with consideration of the Saudi dialect not formal Arabic although in some statements the participants switch to formal Arabic. However, this issue is beyond the scope of the research as the focus here is on how the shifts of representing the ideas relate to the representation of the Saudi Vision. Regarding the clarity of the interview, it was produced in high quality and no issues were encountered in understanding any statements made therein. Finally, the whole transcription was revised twice to check the consistency between the transcription and the interview.

After transcribing the interview, the researcher classified the whole interview into topics that were discussed in the interview. This step was important to label ideas into groups and highlight the connection between ideas as the focus of the research is on ideas and concepts around the Saudi Vision 2030. Then, a textual analysis on the transcription was applied to identify the linguistic features. By doing so, the researcher looked at the use of the deictic pronouns, and how they are represented in relation to responsibilities, involved actors, actions and goals.

The researcher follows Blommaert regarding the necessity of defining the level of context, so this notion should be followed to answer the research question. The purpose of the analysis of this paper is to relate the linguistic features to the broad context and representations in social media. In other words, this paper relates the analysis of the interview to the findings of the media coverage of MBS's interview that were discussed in Altameemi (2022). Therefore, the paper deals with the discourse of the interview as a whole by focusing on the repetitive linguistic features and how they are connected to the representations of the Saudi vision in Twitter. These classifications are discussed in the result section below with the consideration of the findings of the social media coverage in order to answer the research question.

4. Result

The overall purpose of the current project is the investigation of how MBS rescaled concepts and ideas from social media regarding the Saudi Vision 2030. I will start this section by referring briefly to the results of the macro level (media coverage) taken from the previous study of Altameemi (2022). Then, I will discuss how the most salient theme in the media coverage "patriotism and unity" is rescaled in MBS's interview to support the government's initiatives of the Saudi Vision 2030. Moreover, there exist various uses of linguistic patterns that have been rescaled by Mohammed Bin Salman in his interview. However, only the salient and representative examples of these linguistic features are discussed below with the consideration of the macro level context.

In the study conducted by Altameemi (2022), the representations of concepts and ideas by Twitter users were analyzed in the period before the interview of MBS. The result of that study suggests that the Saudi Vision 2030 has become socially shared imagery in the representation of the media coverage. According to Altameemi (2022), users on Twitter linked the actions in their tweets to the goals of the vision that are stated to cover various social and living aspects such as education and health. In the media coverage of the interview, the patriotism is represented with clear focus on linking values with the goals of the vision, as well as representing the role of MBS as the leader of the Saudi Vision project. This patriotism concept is mainly represented by using the collective pronoun and possessiveness to highlight shared values, goals and actions. This usage is a salient linguistic remark in the media representation, and it is also used frequently by MBS in his interview. However, MBS rescaled these general ideas in the interview to expand the various types of the vision's goals such as social, cul

tural, economical and political goals proposed in the Saudi Vision 2030. MBS used the collective pronouns "our" and "us" around 270 times while the singular pronouns "I" and "my" were used 40 times. This section will discuss how these deictic pronouns are semantically used by MBS with the consideration of the media coverage.

First, the singular pronoun is used mainly by MBS to represent the responsibility upon the government, and he used "I" to show himself as a representative for the government stance. For example,

3. والله أنا قدري عشان أحافظ على مالية الدولة إني أصرف من 800 لتريليون ريال سعودي تعود مرة أخرى لمكتب الاستراتيجيات تضع أولويات الاستراتيجيات تؤجل بعضها تمدد بعضها تخفض تكاليف بعضها حتى نصل إلى الموائمة المالية المناسبة.

Translation*:*

The Office of Strategies is the one that decides for example to agree on spending for the activities and initiatives of the vision. If an agent wants to spend 800 trillion and there is not enough budget, then, I, as the Office of Strategies, return the proposal again for further study. You need to prioritize strategies, postpone some of them, extend some of them, and reduce the costs of some until we reach the appropriate financial alignment.

We can notice here that the use of "I" stands for the Office of Strategies instead of the Crown Prince. Another example is:

4. ما في شك لكن أنا عندي أولويات قبل، أول أولوياتنا يكون عندي مالية مستقرة قوية تستطيع أن تستمر ولا تستنزف.

Translation:

There is no doubt, but I have priorities. Our top priority is to have a stable and strong financial situation that can continue and not be drained.

The above two examples and others show the pronoun "I" in a similar way. These suggest not only how MBS takes the responsibility for preserving the rights of the people such as providing for needs based on the governmental budget, but represented in social media is the representation of patriotism and unity. At the micro level, the re-also for considering the potential negative consequences of maintaining unproductive strategies. These consequences are represented as they would happen if no urgent actions and strategies are applied by the government. The consequences are also taken from the perspective of highlighting the importance of the Saudi Vision. In the interview, MBS suggests that the government is not in an ideal situation as many initiatives and plans have been applied over the last two decades without explicit progress. He gives the unemployment issue as an example, and further points out that the government is dependent on the oil market without utilizing other resources in the country. He uses the pronoun "I" to represent his responsibility in two ways: fixing the problems that have not been solved for decades and exploiting all the resources in the country for national development.

Another linguistic use by MBS is the salient use of the collective pronoun "we/us". In the media coverage, this pronoun is used to refer to the collective shared values and ideas regarding the hopes and support for the Saudi vision. MBS rescaled the shared values not only to express the hopes, but he also expresses the responsibilities upon the government. For example,

1. أهم التحديات اللي كانت موجودة قبل إنه مثلا نتكلم عن موضوع الإسكان كان لدينا مشكلة إسكان عمرها 20 سنة لم نستطيع لحلها والمواطن ينتظر.

Translation:

One of the most important challenges that existed before is that, for example, when we talk about housing, we had a 20-year-old housing problem that we could not solve, and citizens are waiting for a solution.

2. قربنا نكسر أرقام الرؤية في أوقات قبل الرؤية بكثير. في الإسكان هدف الرؤية 62٪ بينما وصلنا 60٪ في 2020. في تحقيق 62٪ سوف نصل إليه في 2025 أو قبله.

Translation:

We are close to achieving the vision numbers before the target period. In the housing issue the vision goal is 62%. Now, we have reached 60% in 2020. We will reach the goal even before 2025.

In these two examples, the pronoun "we" is used to represent the government stance. MBS used the "we" to refer to the collectiveness of the government and the centralization of the shared strategies among the government sectors. This representation is used in the singular pronoun, and it is used here to refer to the government and the role of the Strategic Office in the government. The use of numbers in Example 4 and other statements are used as evidence for the progress of the Saudi Vision initiatives. These numbers are represented to compare the status of the government before and after the vision. MBS rescaled the patriotism idea in the media coverage by highlighting how the Saudi Vision is essential through its various initiatives. MBS focused on discussing the effectiveness of the initiatives rather than arguing about the unity of the country towards the Saudi vision as this is represented more in the social media. Taking this into account, MBS deals with the concepts of unity and patriotism as existing shared values among the Saudi people.

We can see how MBS rescaled the positive evaluations of the Saudi Vision 2030 by Twitter users as the usefulness of the vision became social imagery in the media coverage. MBS focused on expanding this orientation to be linked to the actions of the vision and their consequences to articulate these positive evaluations in the articulation of government initiatives. Further, the actions are shown as overcoming the issues that had faced the government over previous decades. Therefore, the central developed concept by MBS is the necessity of the Saudi Vision for the whole country at political, social and economic levels.

1. Concluding Remarks

This paper highlights the Crown Prince's representation of the Saudi Vision 2030 progress with consideration of the various contextual aspects. The paper is based on a previous study conducted by Altameemi (2022). In the current paper, the interview of MBS was taken as the main data as this interview was conducted five years after the establishment of the Saudi Vision 2030.

The analysis of MBS's interview is considered with the levels of contexts including macro level (i.e., the social media coverage) and micro level (the situational context of the interview). At this macro level, the central concept researcher focused on how MBS used concepts like unity and patriotism in the representation of the Saudi vision's initiatives. As there is an extensive use of pronouns in the interview such as "I" and "we", these are given considerable attention. Further, these representations are examined according to their different domains such as the political, social and economic aspects. The analysis focuses on a broad level of linguistic analysis as we consider the interview with its broad context.

The findings of the research suggest that ideas that are manifest in social media in a general way are developed by MBS in his interview through linking patriotism with the need for the Saudi vision initiatives. Furthermore, all actions were developed by highlighting how the activities in the vision are necessary to overcome the current issues in Saudi Arabia in addition to exploiting all available resources to improve the economic, political and cultural aspects. This rescaling process of ideas with various contexts is useful to evaluate the most frequent uses of key concepts in a social phenomenon. These most frequently scaled concepts are important to understand how actions specifically in the political context are represented in which the scaling process would help to evaluate to what extent concepts are fixed with particular meanings. The complexity of context is important to be linked to action in political discourse to understand how concepts around the meaning of specific actions are represented to either create new meanings or reaffirm the existing understanding of key words in a discourse. As a result, political interviews should be considered according to their production in relation to various levels of contexts instead of only examining the situational context. The combination of analyzing macro and micro is useful from the perspective of discussing the development of articulating specific concepts that may lead to specific government actions in relation to the Saudi vision. By doing this, analysts focus on the movements of ideas and concepts from one discourse to another as the explanatory feature of discourse analysis highlights the complexity of the components of discourse, and how they are connected in specific ways.

Fairclough, N. (2003). Analyzing Discourse: Textual Analysis for Social Research (First Edit). London and New York: Routledge.

Fairclough, N. L. (2005). Blair's contribution to elaborating a new `doctrine of international community'. Journal of Language and Politics, 4(1), 41–63.

Fairclough, N., & Wodak, R. (1997). Critical Discourse Analysis: An overview. In T. a van Dijk (Ed.), Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction (pp. 67–97). London, Sage.

Finlayson, A. (2004). Political science, political ideas and rhetoric. Economy and Society, 33(4), 528–549.

Fowler, R. (1991). Language in the News: Discourse and Ideology in the Press (First Edit). London and New York: Routledge.

Jørgensen, M. W., & Phillips, L. J. (2002). Discourse Analysis as Theory and Method (First Ed). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE.

Kell, C. (2015). Ariadne's Thread: Literacy, Scale and Meaning-Making across Space and Time. In C. Stroud & M. Prinsloo (Eds.), Language, Literacy and Diversity Moving Words (pp. 88–107).

Lazzaro-Salazar, M. (2016). Downscaling Culture in Intercultural interaction: The Case of Nurses' Professional Values in New Zealand. In J. N. Singh, A. Kantara, & D. Cserző (Eds.), Downscaling culture: Revisiting intercultural communication. (pp. 114–137)..

McEnery, T., & Hardie, A. (2012). Corpus Linguistics: Method, theory and practice. Cambridge University Press.

Moore, A. (2008). Rethinking scale as a geographical category: From analysis to practice. Progress in Human Geography, 32(2), 203–225.

Reisigl, M., & Wodak, R. (2009). The Discourse-Historical Approach (DHA). In R. Wodak & M. Meyer (Eds.), Methods for Critical Discourse Analysis (Second Edi). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE.

References:

Altameemi, Y. (2022). Analyzing Social Media Coverage of Political Speeches in Relation to Discourse and Context. International Conference on Sociolinguistics and Discourse.

Baker, P. (2006). Using corpora in discourse analysis. London & New York: Bloomsbury Academic.

Baker, P., Gabrielatos, C., KhosraviNik, M., Krzyżanowski, M., McEnery, T., & Wodak, R. (2008). A useful methodological synergy? Combining critical discourse analysis and corpus linguistics to examine discourses of refugees and asylum seekers in the UK press. Discourse & Society, 19(3), 273–306.

Blommaert, J. (2005). Discourse: A Critical Introduction. Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town, Singapore, São Paulo: Cambridge University Press.

Blommaert, J. (2015). Chronotopes, Scales, and Complexity in the Study of Language in Society. Annual Review of Anthropology, 44(1), 105–116.

Chilton, P. (2004). Analyzing Political Discourse: Theory and Practice (First Publ). London and New York: Routledge.

Chilton, P., & Schäffner, C. (1997). Discourse and Politics. In T. A. van Dijk (Ed.), Discourse as Social Interaction . London: Sage .

Fairclough, I., & Fairclough, N. (2011). Practical reasoning in political discourse: The UK government's response to the economic crisis in the 2008 Pre-Budget Report. Discourse & Society, 22(3), 243–268.

Fairclough, I., & Fairclough, N. (2012). Political Discourse Analysis: A Method for Advanced Students. London and New York: Routledge.

Fairclough, N. (1995). Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language (First Edit). Taylor & Francis.

Fairclough, N. (2000). New Labour, New Language? (First Edit). Lomdon and New York: Routledge. Retrieved from https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=vd-3z07xpXwC&pgis=1

Wodak, R., & Meyer, M. (2009). Critical Discourse Analysis: history, agenda, theory and methodology. In R. Wodak & M. Meyer (Eds.), Methods for critical discourse analysis (Second Edi, p. 216). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE.

Silverstein, M. (1992). The indeterminacy of contextualization: When is enough enough. In P. Auer & A. Di Luzio (Eds.), The contextualization of language (pp. 55–75). J. Benjamins.

Silverstein, M., & Urban, G. (1996). Natural histories of discourse. (M. Silverstein & G. Urban, Eds.). Chicago and London: University of Chicago Press.

Trimithiotis, D. (2018). Understanding political discourses about Europe: A multilevel contextual approach to discourse. Discourse and Society, 29(2), 160–179.

van Dijk, T. A. (1997). What is Political Discourse Analysis? Belgian Journal of Linguistics, 11(1), 11–52.

van Dijk, T. A. (1998). Ideology A Multidisciplinary Approach. London: SAGE.

van Dijk, T. A. (2003). Knowledge in parliamentary debates. Journal of Language and Politics, 2(1), 93–129.

van Dijk, T. A. (2006). Discourse and manipulation. Discourse and Society, 17(3), 359–383.

van Dijk, T. A. (2008a). Discourse and Context: A Sociocognitive Approach (First Edit). Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town, Singapore, São Paulo: Cambridge University Press.

van Dijk, T. A. (2008b). Discourse and Power (First Edit). Palgrave Macmillan.

van Dijk, T. A. (2009). Critical Discourse Studies: A Sociocognitive Approach. In Ruth Wodak & Michael Meyer (Eds.), Methods for Critical Discourse Analysis (pp. 62–86, selected 62-67, 75–80). London

Vogel, F., Hamann, H., & Gauer, I. (2018). Computer-Assisted Legal Linguistics: Corpus Analysis as a New Tool for Legal Studies. Law & Social Inquiry, 43(04), 1340–1363.

Wodak, R. (2004). The power of language in political discourse. Journal of Language and Politics, 3(3), 381–383.

Wodak, R. (2009). The Discourse of Politics in Action: Politics as Usual. Amesterdam: Palgrave Macmillan.

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

Sixth year, Issue 20
Volume 1, December 2023

Arcif Analytics

Print 1658 -788 X
Online E- 8819-1658