رؤية VISION 2030
المملكة العربية السعودية
KINGDOM OF SAUDI ARABIA

١٤٢٧ 2006
جامعة تبوك
University of Tabuk

مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية

University of Tabuk Journal for Humanities and Social Sciences

دورية علمية محكمة

تصدر عن جامعة تبوك

ربع سنوية

العدد (٨) ربيع ثاني ١٤٤١هـ- ديسمبر ٢٠١٩م - ردمد: ١٦٥٨-٨٧٩٧

utjhss@ut.edu.sa https://www.ut.edu.sa/ar/Journal/

جامعة تبوك
University of Tabuk

مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية

University of Tabuk Journal for Humanities and Social Sciences

مجلة

دورية علمية محكمة

تصدر عن جامعة تبوك

ربع سنوية

العدد (٨) ربيع ثاني ١٤٤١هـ- ديسمبر ٢٠١٩م

ردمد: ١٦٥٨-٨٧٩٧

مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية

University of Tabuk Journal for Humanities and Social Sciences

دورية علمية محكمة

الهيئة الإستشارية

أ.د. موسى مصطفى العبيدان
(جامعة تبوك)

أ.د. فهد بن سليمان الشايع
(جامعة الملك سعود)

أ.د. سعود بن عبدالعزيز الخلف
(الجامعة الإسلامية)

أ.د. إستيفن إستيشيل
(جامعة كامبريدج-بريطانيا)

أ.د. جون ماكيري
(جامعة نوتنجهام-بريطانيا)

هيئة التحرير

رئيس التحرير
أ.د. محمد عبدالله عسيري
(جامعة تبوك)

أ.د. عبدالله سليمان البلوي
(جامعة تبوك)

أ.د. محمد أبو زيد أبو زيد
(جامعة تبوك)

أ.د. عبدالله بن سعد الجاسر
(جامعة الملك سعود)

أ.د. عبيد عبدالله العمري
(جامعة الملك سعود)

أ.د. فهد بن معيقل العلي
(جامعة تبوك)

د. عبد الرحمن محمد الفهادي
(جامعة تبوك)

د. عبد الرحمن توفيق العماني
(جامعة تبوك)
مدير التحرير

أ. عيد مبارك الحربي
(جامعة تبوك)
سكرتير التحرير

د. ماجد البحر
مراجعة وتدقيق لغوي

م. نبيل الأشول
تصميم وإخراج

١٤٢٧
2006
جامعة تبوك
University of Tabuk

مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية
University of Tabuk Journal for Humanities and Social Sciences
دورية علمية محكمة

مراسلة المجلة

مجلةُ جامعةِ تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية
ص.ب: ٤٢٧٩، تَبوك: ٧١٤٩١
المملكة العربية السعودية

البريد الإلكتروني

ujhss@ut.edu.sa

الموقع الإلكتروني

https://www.ut.edu.sa/ar/Journal/

الهاتف

٠١٤٤ ٥٦ ٣٧٧٣
٠١٤٤ ٥٦ ١٤١١

الفاكس

٠١٤٤ ٥٦ ١٢٧١

مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية

University of Tabuk Journal for Humanities and Social Sciences

دورية علمية محكمة

مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلة علمية محكمة، تصدر عن جامعة تبوك، تعنى بنشر الأبحاث والدراسات الأكاديمية في العلوم الإنسانية والاجتماعية باللغتين العربية والإنجليزية.

رؤية المجلة

تتطلع المجلة إلى الريادة والتميز في نشر البحوث العلمية المميزة في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية.

رسالة المجلة

الإسهام الفعَّال في خدمة المجتمع من خلال نشر البحوث العلمية المحكَّمة وفق المعايير العلمية العالمية.

أهداف المجلة

- إيجاد وعاء بحثي محلي ودولي لخدمة البحث والنشر العلمي في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- تلبية حاجة الباحثين على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- نشر العلم والمعرفة في ميدان العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- توطيد الشراكات العلمية والفكرية بين جامعة تبوك ومؤسسات المجتمع المحلي والدولي.

١٤٢٧
2006
جامعة تبوك
University of Tabuk

مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية
University of Tabuk Journal for Humanities and Social Sciences
دورية علمية محكمة

قواعد النشر

أولاً: القواعد العامة:

١- تنشر المجلة الأبحاث والدراسات الأكاديمية في العلوم الإنسانية والاجتماعية باللغتين العربية والإنجليزية.

٢- تنشر المجلة البحوث التي تتوافر فيها الأصالة والابتكار، واتباع المنهجية السليمة، والتوثيق العلمي، مع سلامة الفكر واللغة والأسلوب، وألا يكون البحث مستلًا من رسالة أو كتاب.

٣- ترسل البحوث المقدمة لمحكمين متخصصين، تختارهم هيئة التحرير بشكل سري، وللمجلة أن تطلب إجراء تعديلات على البحث حسب رأي المحكمين قبل اعتماد النشر.

٤- يُبلَّغ الباحث بقبول النشر أو الاعتذار عنه.

٥- في حالة نشر البحث يمنح الباحث (٥) مستلات للبحث، ونسخة واحدة من المجلة.

٦- لا يجوز إعادة نشر أبحاث المجلة في أي مطبوعة أخرى إلا بإذن كتابي من رئيس التحرير.

٧- يلزم إقرار الباحث عند تقديم بحثه للمجلة بأنه لم يسبق له نشره، ولا يحق له عند قبول بحثه للنشر أن ينشره في وعاء آخر.

٨- يُقدِّم الباحث بحثه في موقع المجلة الإلكتروني ضمن أيقونة (انشر بحثك)، ويشترط في البحث المقدم أن يكون الملخص باللغتين العربية والإنجليزية ولا يزيد عن (٢٠٠) كلمة.

٩- يشترط كتابة (اسم الباحث كاملا باللغة العربية، واللغة الإنجليزية، الجنسية، السيرة الذاتية، بلد الإقامة، الدرجة العلمية، جهة العمل، التخصص العام، التخصص الدقيق، الكلمات المفتاحية للبحث، الجوال، الهاتف الأرضي، الفاكس، الرمز البريدي، صندوق البريد، البريد الإلكتروني، السيرة الذاتية) الموجودة في أيقونة (انشر بحثك) بموقع المجلة الإلكتروني.

١٠- لا يـرد اسـم الباحـث، أو الباحثـين، في متن البحث أو هوامشه أو قائمة مراجعه، صراحـة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم، وتستخدم بدلاً من ذلك كلمة «الباحث» أو «الباحثين».

ثانيا: القواعد الفنية:

١- لا يتجاوز عدد كلمات البحث (١٠,٠٠٠ آلاف كلمة متضمنة الملخصين العربي والإنجليزي، والمراجع.

٢- يستعمل لمتن البحث العربي الخط (Traditional Arabic) مقاس (١٦)، والعنوان الرئيس مقاس (١٦) عريض، وكذلك الهامش العربي خط (Traditional Arabic) مقاس (١٢).

٣- يُستعمـل لمـتن البحث الإنجليزي الخـط (Times New Roman) مقاس (١٤)، والعنـوان الرئيس مقاس (١٨) عريض، وكذلك الحاشيـة العربي خط (Lotus Linotype) مقاس (١٢)، والحاشية الإنجليزي خط (Times New Roman) مقاس (١٠).

٤- لا مسافة بين علامات الترقيم والكلمات التي تسبقها، فالمسافة دائماً بين علامات الترقيم والكلمات التي تليها، إلا علامـات الترقيـم المزدوجـة لحصـر ما بينها مثـل: القوسـين () والشولتـين «» والشرطتـين --، فإنها تُفصل بمسافة عما قبل الحصر بهما وعما بعده، ولكنهما بلا مسافة عما يحصرانه بينهما.

٥- تكتـب بيانـات الباحث (الاسم، الرتبة العلمية، التخصص، المؤسسـة التعليمية: (القسم، الكلية، الجامعة، وعنوان المراسلـة) باللغتـين العربيـة والإنجليزيـة، في صفحة مستقلـة في أول البحـث ثم تتبع بصفحـات البحث مفتتحة بعنوان البحث.

٦- يشار إلى المراجع في المتن (في نهاية الاقتباس) بذكر اسم المؤلف الأخير (العائلة)، وسنة النشر ورقم الصفحة وفق المثـال التـالي: (الحامـد ، ١٤٣٥ هــ، ص ٥١)، وإذا كان هناك أكـثر من مؤلفين للمصدر فيشـار إليهم وفق المثال التالي: (الحامد وآخرون، ١٤٣٥ هـ: ص٥١). ولا يقبل نظام ترقيم المراجع داخل المتن.

٧- يشار إلى الدوريات في المتن بنظام الاسم والتاريخ بين قوسين على مستوى السطر.

٨- تكتب الآيات القرآنية وفق رسم المصحف الإلكتروني لمجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف بحجم (١٦)، بلون عادي غير مسوَّد، وتتبع باسم السورة ورقم الآية.

٩- يُسْبَق الملخص بكلمات مفتاحية (Keywords) تعبِّر عن موضوع البحث، والقضايا الرئيسة التي تناولها، وذلك بعد بيانات الباحث، في نسختيه العربية والإنجليزية، ولا يتجاوز عددها (٦) كلمات.

١٠- ترتب المراجع العربية في نهاية البحث هجائياً بقائمة مستقلة والمراجع الأجنبية بقائمة مستقلة أخرى أسفل منها ولا ترقم المراجع في قائمة المراجع نهائياً. ، وتكتب كافة المراجع التي استند عليها البحث.

١١- إذا كان المرجع كتابًا فيتبع في توثيقه الآتي:

اسم العائلة للمؤلف، الاسم الأول، كلاهما ببنط أسود، (سنة النشر بين قوسين)، عنوان الكتاب ببنط مائل، الطبعة، مكان النشر، دار النشر، مثال ذلك:

ابن مراد، إبراهيم، (٢٠١٠م)، من المعجم إلى القاموس، ط١، تونس، دار الغرب الإسلامي.

١٢- إذا كان المرجع بحثًا فيتبع في توثيقه الآتي:

اسم العائلة للمؤلف، الاسم الأول، (سنة النشر بين قوسين)، عنوان البحث كاملاً بين «شولتين»، اسم الدورية ببنط مائل، رقم المجلد، رقم العدد بين قوسين، ثم صفحات البحث، مثال ذلك:

عمايرة، حليمة، (٢٠٠٩م)، «أسلوب المدح والذم في العربية: دراسة وصفية إحصائية»، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، مجلد ٥، (العدد ١)، من ص ١١ إلى ص ٤٠.

١٣- إذا كان المرجع رسالة علمية لم تطبع فيتبع في توثيقها الآتي:

اسم العائلة للمؤلف، الاسم الأول كلاهما ببنط أسود، عنوان الرسالة ببنط مائل، فدرجة الرسالة (رسالة ماجستير/دكتوراه بين قوسين)، فمكانها: البلد، القسم، الكلية، الجامعة، فالسنة)، مثال ذلك:

الشهراني، ناصر بن عبدالله، (مطالب استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس العلوم الطبيعية بالتعليم العالي من وجهة نظر المختصين)، رسالة دكتوراه، المملكة العربية السعودية، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، ١٤٢٩هـ.

١٤- إذا كان المرجع من الشبكة العنكبوتية فيتحرى دقة التوثيق.

ثالثًا: إجراءات النشر:

يرسل الباحث بحثه عبر موقع المجلة، وذلك بالضغط على «انشر بحثك»، ثم تعبئة النموذج واتباع الإجراءات المطلوبة، ويكون بصيغتي (word و pdf)، ولا تقبل المجلة البحوث المطلوب نشرها عبر إيميل المجلة ولا بالبريد الورقي.

- يُعد إرسال الباحث بحثه عبر موقع المجلة الإلكتروني تعهداً من الباحث/الباحثين بأن البحث لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه في المجلة.
- تفحص هيئة تحرير المجلة البحث، وتقرر أهليته للتحكيم، أو الاعتذار عن نشره.
- تخضع جميع البحوث، بعد إجازتها من هيئة التحرير، للتحكيم العلمي على نحو سري.
- يرسل البحث إلى اثنين من المحكمين المختصين في موضوعه فإن اختلف رأيهما، أرسل إلى ثالث عند اقتضاء الأمر ليكون رأيه مرجحًا.
- البحوث التي يشترط المحكمون إجراء تعديلات عليها تعاد لأصحابها لإجراء التعديلات، على أن تصل التعديلات من البحث إلى المجلة في مدة أقصاها أسبوع من تاريخ إرسال التعديلات للباحث، ويكون ذلك عبر إيميل المجلة.
- عند قبول البحث للنشر، لا يجوز نشره في أي وعاء نشر آخر ورقي أو إليكتروني، دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.
- يبلغ صاحب البحث المعتذر عن نشره دون إبداء الأسباب.

١٤٢٧
2006
جامعة تبوك
University of Tabuk
مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية
University of Tabuk Journal for Humanities and Social Sciences
دورية علمية محكمة

كلمة رئيس التحرير

بسم الله والصلاة والسلام علي نبي الهدى الحبيب المصطفى محمد بن عبد الله وعلى آله وصحبه وسلم تسليماً كثيراً، وبعد،،

فيطيب لهيئة تحرير مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية أن تتقدَّم بإصدار العدد الثامن والذي جاء غنيًّا بمحتواه، وثريًّا بما تضمنه من موضوعات متنوعة في شتى ميادين العلم والمعرفة المتخصصة.

إنَّ ما مرت به المجلة من مراحل منظمة منذ بداية فكرة النشأة والتأسيس إلى أن غدت واقعًا ملموسًا كان بمساهمة فاعلة وهمة سامية وقدرة عالية من الزملاء الكرام في اللجان العاملة، الذين يقومون بمهام مختلفة وأدوارٍ متكاملة سعيًا نحو تحقيق الأهداف المأمولة، حيث لم يدخروا وسعًا ولم يألوا جهدًا في إنجاز هذا المشروع المجيد الذي يضيف للمكتبة علمًا نافعًا يسهم في تقدّم وتطوير المسيرة العلمية.

ونحن في هيئة التحرير حرصنا جميعًا على أن تكون المجلة رائدة في مجالها، متنوعة في موضوعاتها، مميزة في طرحها، ومواكبة للمستجدات البحثية، وفق أدق المعايير العلمية والتصنيفات العالمية.

وفي الختام لا يسعني إلا أن أُسجِّل شكري وتقديري لجميع الباحثين والأساتذة المحكمين، الذين أثروا بطرحهم العلمي المتنوع في الارتقاء بمستوى أبحاث المجلة، كما أشكر زملائي في هيئة التحرير الذين لهم عظيم الفائدة وكبير الأثر في إنجاز العدد الثامن للمجلة، وأيضًا جميع الموظفين والعاملين في المجلة، وكذلك إدارة الجامعة ووكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي على ما لمسناه من دعم مادي ومعنوي، وصلى الله وسلم على سيدنا محمد، والحمد لله رب العالمين.

رئيس التحرير

أ.د. محمد عبدالله عسيري

مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية
University of Tabuk Journal for Humanities and Social Sciences
دورية علمية محكمة
١٤٢٧
2006
جامعة تبوك
University of Tabuk

المحتويات

القسم العربي

واقع تدريس العلوم بالتعليم العام في ضوء مشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية
د.هيا محمد المزروع؛ فهد سليمان الشايع؛ إيمان محمد أحمد الرويثي ٣

التنمر الإلكتروني لدى طلبة جامعة الباحة في ضوء بعض المتغيرات "دراسة مسحية"
د.رحمة محمد الغامدي؛ نجلاء محمود الحبشي ٢٩

الطفو الأكاديمي كمتغيرٍ وسيط بين ضغط الصدمة الثانوي الأسري والازدهار المعرفي لدى طلاب الجامعة
د. أحمد رمضان محمد علي ٥٧

تحقيق مؤشرات برنامج جودة الحياة في المدن الجامعية بالمملكة العربية السعودية: جامعة الملك خالد نموذجًا
د. سعيد علي هديه ٩٣

الإسهام النسبي لعادات العقل والفاعلية الذاتية في التنبؤ بالتفكير الإبداعي لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات
د. إبراهيم بن عبده صعدي ١١٧

آداب الداعية المغترب عن وطنه
د.خولة يوسف المقبل ١٣٩

المقاصد الشرعية لأحكام المعاملات وأحكام العقوبات وآثارها في تحقيق الأمن الاجتماعي
د. عبد الملك حسين علي التاج ١٥٥

العنف الزواجي وعلاقته باضطراب الشخصية التجنبية لدى المرأة السعودية العاملة
د. خولة سعد البلوي ١٧٧

التضمين العروضي وأثره في التلاحم النصّي دراسة في شعر جميل بثينة
د.عقيلة محمَّد القرني ٢١٥

الوظائف النّصية للجمل التي لا محلّ لها من الإعراب
د.لؤي عمر بدران ٢٣٥

القسم الإنجليزي

أثر استخدام الإنفوجرافيك في الاحتفاظ بمفردات اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط
د.غيداء علي صالح الزهراني. ٣

أثر التقويم التكويني على أداء الطلاب في اللغة الإنجليزية للأغراض الخاصة دراسة حالة لطلاب السنة التحضيرية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة
د.عبدالمجيد الطيب عمر الطيب. ١٧

أبحاث العدد

مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ع٨، ص ص ٣-٢٧، جامعة تبوك (١٤٤١هـ/٢٠١٩م).

واقع تدريس العلوم بالتعليم العام في ضوء مشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية

أ.د.هيا محمد المزروع

أستاذة المناهج والتربية العلمية بقسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية – جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

د.إيمان محمد أحمد الرويثي

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المشارك، قسم مناهج وطرق التدريس، كلية التربية– جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أ.د.فهد سليمان الشايع

أستاذ المناهج وتعليم العلوم، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية – جامعة الملك سعود

Exploring Science Teaching in General Education According to the Mathematics and Natural Sciences Project (MNSP)

Hiya M. Almazroa

Proffesor Science Education Curriculum and Instruction Dep, College of Education Princess Nourah Bint Abdulrahman

Fahad Suliman Haji Alshaya

Professor Science Education, Curriculum and Instruction Dep, College of Education- King Saud University

Eman Mohammad Ahmad Al Rwaythi

Associate professor.Curricula and methods of teaching science. Curriculum and Instruction Dep, College of Education, Imam Muhammed Bin Saud Islamic University

الكلمات المفتاحية: تدريس العلوم، مشروع الرياضيات والعلوم الطبيعية، ملاحظة صفية.

الملخص: يهدف هذا البحث إلى تتبع واقع تدريس العلوم بالتعليم العام في ضوء "مشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية" في المملكة العربية السعودية. واتبع البحث المنهج الوصفي من خلال بناء بطاقة ملاحظة صفية لتدريس العلوم، وتطبيقها بشكل تتبعي على مدى ثلاث سنوات، وفق مراحل تطبيق المشروع بالميدان التربوي، لعينات عشوائية من معلمي ومعلمات العلوم، موزعين على خمس مناطق في المملكة. وبينت النتائج أنَّ معلمي ومعلمات العلوم (في جميع صفوف مراحل التعليم العام)، يمتلكون المهارات اللازمة لتنفيذ دروس العلوم بكفاءة متوسطة، ففي عينة الدراسة للمرحلة الأولى (الصفوف: الأول والرابع الابتدائي، والأول المتوسط)؛ بلغ المتوسط الحسابي للأداء الكلي (٢,٩٧)، وهذه النتيجة تقارب نتائج المرحلة الثانية (الصفوف: الثاني والخامس الابتدائي، والثاني المتوسط، والأول الثانوي)، فقد بلغ المتوسط الحسابي للأداء الكلي (٢,٨٩)، أمَّا المرحلة الثالثة (الصفوف: الثالث والسادس الابتدائي، والثالث المتوسط، والثانوي والثالث الثانوي)، فقد بلغ المتوسط الحسابي للأداء الكلي (٣,٠٦)، وهو يقع في المستوى المتوسط أيضًا، ولكن أعلى بنسبة قليلة من المرحلة الأولى والثانية.

Keywords: Science teaching, Science and Mathematics Curriculum Project (MNSP), Classroom Observation.

Abstract: The aim of this study is to explore science teaching practices during the implementation of a curriculum reform underpinning "Mathematics and Natural Sciences Project in general education"(MNSP).The study developed a classroom observation Instrument and used it for three consecutive years. Male and female Science teachers were randomly selected in the five Saudi provinces and were observed teaching science in 1-12 classrooms. The results showed that science teachers level in teaching science is medium in all the three years. Science teaching level was (2.97) in first year, (2.89) in the second year, and was slightly better in the third year ,although still medium (3.06) .

مقدمة:

تعتمد كثير من الدول في تطوير منظومتها التعليمية على تطوير تعلُّم وتعليم العلوم والرياضيات في تعليمها العام، ويعدُّ "مشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم العام" من أبرز مشروعات وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية خلال العقد الحالي. واستندت فلسفة المشروع على عددٍ من المبادئ التي من أهمها، ربط التعليم والتعلم بسياقات حياتية حقيقية، وتنمية مهارات الطلاب وقدراتهم في صناعة واتخاذ القرارات، والتفكير، والاستقصاء، وتقديم المبادرات المخططة (وزارة التعليم، ٢٠١٠).

ويستهدف المشروع تحقيق ستة أهداف رئيسة، وهي: ١) بناء مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية والمواد التعليمية المصاحبة لها بما يتسق مع أحدث ما توصلت إليه المعرفة في هذا المجال. ٢) الحصول على أحدث ما توصلت إليه مراكز البحث العلمي من المعايير والدراسات في تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية. ٣) الاستفادة من نتاج الخبرات العالمية البارزة والمتخصصة في إنتاج المواد التعليمية المساندة. ٤) التطوير المهني للمعلمين والمشرفين وخبراء المناهج من خلال الدعم والتطوير المستمرين من بيوت الخبرة العالمية المتخصصة، والتدريب على المعايير العالمية والفلسفة التي بنيت عليها السلسلة، وأساليب التدريس والتقويم والإدارة الصفية. ٥) دمج التقنية في التعليم. ٦) تحسين مستوى المتعلمين والمتعلمات بما يتفق ومبادئ التعلم النشط، والتعلم الذاتي، والوصول إلى المعرفة وبنائها (وزارة التربية والتعليم، ب. ت.).

ومما لاشك فيه أن التنفيذ الفعّال للمبادرات والمناهج التعليمية الجديدة لا يمكن أن يتحقق دون النظر إلى المعلِّم، فالمعلم هو المحرك الرئيس لنجاح تنفيذ المناهج الجديدة كما أشارت لذلك الرابطة الأمريكية لتطوير العلوم؛ والمجلس الوطني للبحوث (American Association for the Advancement of Science, 1993; National Research Council –NRC–, 1996). وأشار فولن أن نتائج مبادرات المناهج تعتمد على ما يعمله المعلمين وما يعتقدونه (Fullan, 2007).

كما يعدُّ المعلم الركن الرئيس في العملية التعليمية، كما أشار إلى ذلك كلٌّ من: فان دريل، بيجارد، وفيرلوب (Van Driel, Beijaard, &Verloop,2001)، فأي إصلاح للتعليم ينبغي أن يركز على المعلم بالدرجة الأولى(Berman, Desimone, Porter, & Caret, 2000)، كما أن نوعية التدريس تعدُّ المؤثر الأساس على نتائج الطلاب (Hattie, 2008; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2005).إن تحويل ممارسات المعلِّمين من الطرق التقليدية إلى الطرق التي يقوم عليها المشروع يحتاج إلى وقت لنقل الممارسات المطلوبة وتبنيها وتوطينها، فتنفيذ المناهج بشكل فعّال يتطلَّب فترات زمنية تمتد إلى سنوات، كما أشار إلى ذلك ريتشارد وتايلور (Richard & Taylor, 2011).

إنَّ الاهتمام بالتعلُّم المتمركز حول المتعلِّم، يعدُّ أحد أهم سمات "مشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم العام"، وهذا يتطلب العمل على تعديل معتقدات المعلِّمين حول التعليم والتعلم؛ حيث تقوم الممارسات التدريسية المرتبطة بتنفيذ المشروع على أسس ومبادئ النظرية البنائية، بيد أنَّ المدرسة السلوكية لا تزال هي المهيمنة على ثقافة التعليم والتعلُّم في المدارس؛ حيث إنَّ كثيرًا من الدِّراسات وضحت وجود علاقة بين معتقدات المعلِّمين وتصوراتهم عن نظريات التعلُّم وبين الممارسات التدريسية لديهم، مثل: دراسة تشون (CHUN, 2000)؛ وتساي (Tsai, 2002)؛ واودجر(Odgers,2003)؛ والعطوي (٢٠٠٧)؛ والدولات (٢٠٠٥)؛ لذلك فإنه لابد من وجود

برامج تطوير متكاملة تهتم بتغيير معتقدات المعلِّمين ومفهومهم للتعليم؛ بحيث تتوافق مع مبادئ البنائية وهي الفلسفة التربوية للمشروع. وقد وضحت الكثير من الدِّراسات مثل دراسة: ليبتاك (Liptack, 2002)، وبلاكمان (Blackman, 2003) أنَّ هناك علاقة بين برامج التطور المهنيّ للمعلم ومعتقداتهم وممارستهم التعليمية.

كما يتأكد أهمية توفير بيئة تعلم وتعليم تساند المعلم وتدعمه عند تطبيق أي مشروع تطويري؛ إذ إنها تحقق التفاعل المستمر بين عناصر الموقف التعليمي المختلفة لا سيما بما يتعلق بتنظيم البيئة الفيزيقية للتعلُّم، أو الجو الاجتماعي الذي يسودها. وهذا ما تؤكده دراسة كل من: هامر وبيانتا (Hamre&Pi-anta, 2001) بأن العلاقات بين المعلِّم والتلميذ هي من العناصر المهمة لنجاح التلميذ في المدرسة. وبينت دراسة جوينير(Joiner,2009) أن التركيز على المخرجات الأكاديمية فقط، قد يؤدِّي إلى إهمال بعض الجوانب الاجتماعية المهمة للتعليم، ولاسيما العلاقات التفاعلية بين المعلِّم والطالب، وأضافت أنَّ أحد أهم العوامل للنجاح للمتعلمين هو الشعور بالارتياح نتيجة المعاملة الجيدة، والأمان، ودعم المعلِّمين لهم. وقد أشارت دراسة مارتسكو(Martisko,2012)إلى أن التعلُّم التعاوني والعمل الجماعي يسندها عدد كبير من البحوث؛ لما لها من تأثير كبير في دعم الممارسات الصفية لدمج إحساس الطلاب وشعورهم في بيئة التعلُّم. فينبغي الالتفات إلى ترتيب الأثاث داخل المعمل أو الصف في بعض المدارس؛ إذ إن هذا الترتيب قد يدعم الدور التقليدي للمعلم (المرسل)، وكذلك الطالب (المستقبل).

ومن أبرز الجوانب التي أشار لها المشروع في ممارسات المعلم هو تطبيق سمات الاستقصاء، وهي من الأمور الأساسية التي أوصى بها المجلس القومي الأمريكي للبحث(NRC, 2012)، وتتمثل فيما يلي: انهماك المتعلمين بما يلي: الإجابة عن سؤال علمي، إعطاء الأولوية للشواهد في الإجابة عن الأسئلة، استخدام الشواهد لتقديم التوضيحات، ربط التوضيحات بالمعرفة العلميّة، التواصل وتقديم المبررات للتوضيحات. وقد تضمن "إطار التربية العلمية للصفوف من التمهيدي إلى الصف الثاني عشر (K-١٢)" في الولايات المتحدة الأمريكية ثماني ممارسات على النحو الآتي كما أوضح المجلس الوطني للبحوث (National Research Council, 2012): طرح أسئلة (للعلوم) وتعريف المشكلات (للهندسة)، تطوير النماذج واستخدامها، بناء وتنفيذ التحريات (الاستقصاء)، تحليل البيانات وتفسيرها، استخدام الرياضيات والتفكير الحسابي، بناء تفسيرات (في العلوم) وتصميم حلول (في الهندسة)، الانخراط في جدل علمي بالاعتماد على الأدلة، الوصول إلى المعلومات وتقييمها والتواصل بها.

وبهذا الشأن، طوَّر الشمراني (٢٠١٢) أداة لسمات الاستقصاء الأساسية بالاعتماد على تصنيف المجلس القومي الأمريكي للبحث (NRC, 2000)، وأجريت عدد من الدراسات لتحليل كتب العلوم من منتجات المشروع لدراسة مدى تضمين تلك السمات بها، وأظهرت نتائج دراسة الشمراني (٢٠١٢) أنَّ مستوى تضمين تلك السمات في الأنشطة العملية في كتب الفيزياء للصف الثاني الثانوي جاء بشكل متوازن، لكن هناك عدم توازن في تضمين المستويات العليا والدنيا لكل سمة من السمات على حدة. واتفقت معها نتائج دراسة الشمراني، والشايع، والعولة، والمفتي (٢٠١٦) التي أُجريت لتحليل مستوى تضمين السمات الأساسية للاستقصاء في الأنشطة العملية في كتب الفيزياء للصفين الأول والثالث الثانوي، وتوصلت لذات النتائج تقريبًا دراسة حج عمر، وبوقس، والمفتي (٢٠١٥) التي استهدفت محتوى

كتب الكيمياء في المرحلة الثانوية، في حين أظهرت دراسة الحصان، والجبر، والمفتي (٢٠١٥) ضعف في تضمين أنشطة كتب الأحياء للمرحلة الثانوية لسمتي (ربط التفسيرات بالمعرفة العلمية، والتواصل وتبرير التفسيرات).

كما يشير المشروع إلى أهمية توجيه وتدريب المعلمين لتعزيز مفهوم التكامل في تدريس الموضوعات العلمية المختلفة، لأهميته في تغطية مساحة واسعة من المعرفة والمهارات المتعددة للمتعلم، فيستطيع المعلم وبواسطة التخطيط الجيد ربط تدريس موضوعات العلوم بعضها ببعض؛ حيث تساعد الأدلة المصاحبة للمنهج بتوجيه المعلم لذلك. وقد دلت دراسة الأحمد والفدا (٢٠١٢) على أن استخدام أسلوب التكامل يقدم خبرات إثرائية وفكرية ليس فقط للطالبات، وإنما أيضًا للمعلمات. كما ينبغي العناية أيضًا بتكامل تدريس العلوم مع المواد الأخرى، وقامت الرابطة الوطنية الأمريكية لمعلمي العلوم NSTA بنقد مسودة معايير الجيل الجديد لمعايير العلوم "NGSS"، بأنها لمتعطِ أهمية للتكامل بين العلوم والمواد الأخرى، وأنه تم تجاهلها في المعايير الجديدة (Hassard, 2012). وفي دراسة شملت تحليلًا لأكثر من ٦١ دراسة علمية لمعرفة حجم الأثر لعدة إستراتيجيات، وجد أنَّ الإستراتيجيات الداعمة للسياق – وهي الإستراتيجيات التي تجعل العلوم قريبة من أذهان المتعلمين بتقديم موضوعات وأمثلة ومشكلات من واقع الحياة – هي الأكبر حجمًا في التأثير على تحصيل الطلاب في العلوم (Schroeder et al., 2007).

ومن القضايا التي ينبغي العناية بها لتحسين تدريس "مشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم العام"، أهمية نشر ثقافة التقويم لأجل التعلم وليس تقويم التعلم، من خلال تغيير نظرة المعلِّمين من مفاهيم التقويم التقليدي إلى التقويم الحديث، كالتقويم البديل لأجل التعلُّم، وهذا ما أكدته دراسات كثيرة، كدراسة: بنسون (Benson, 1995)، ودراسة نورمان(Norman, 1998)، والتي أشارت إلى أن أولياء الأمور فضَّلوا ملفات أو سجلات الأداء؛ لأنها ساعدتهم على التحقق ومراقبة تطور أبنائهم، وفسرت لهم درجات التحصيل. كما أشارت دراسة كل من متشلر(Mutchler, 2006)، فاث وتود (Faith & Todd, 2004) إلى تفضيل الطلبة لطرق التقويم البديل بالمقارنة مع التقويم التقليدي؛ حيث إنها أتاحت لهم العمل في مجموعات ونمّت لديهم روح الاستقلالية، وشجعتهم على تعلُّم المعلومات الجديدة بطريقة ترتبط بخبراتهم في الحياة، وعمل برامج تدريبية وورش عمل للمعلمين والمعلمات في هذا المجال.

وقد أدت التطورات العلميّة والتقنية إلى إحداث تغير في أدوار المعلمين، فلم يعد دور المعلم مقتصرًا على نقل المعرفة ولم يعد المصدر الوحيد للمعرفة، بل أصبح دوره أن يكون المخطط والمصمم والمقوم للعملية التعليمية، وفي ضوء هذا الدور الجديد للمعلم في المشروع, أصبح من الضروري توافر الكفايات التقنية التعليمية لدى معلمي العلوم، لتحسين أدائهم المهنيّ وليقوموا بدورهم المهم في تدريس العلوم بكل كفاءة واقتدار، وما يدعم ذلك هو أنَّ كثيرًا من الدراسات أكَّدت فعالية استخدام التقنية بما فيها شبكات التواصل الاجتماعي في تحسين تعلُّم الطلاب وزيادة تحصيلهم الدراسيّ وهذا ما أكَّدته دراسة سانتان جيلووجاى، ودراسة بوليزي، ودراسة ثورب ويونغ (Santangelo& Guy,2004; Po-lyzou, 2005; Thorpe & Young, 2001).

يتضح مما سبق، أهمية تقويم المعلم في الجوانب السابقة التي أكَّد عليها المشروع، وذلك لأجل تحسين نوعية التعليم المقدم للطلاب وذلك من خلال تحديد نوعية التغييرات المطلوبة من المعلم لإمكانية التطوير أو التحسين المدرسي سواء كانت في طريقة التدريس أو بيئة التعلم، أو مصادر التعلم، إلى جانب تشخيص

الاحتياجات الفردية للمعلمين من خلال تحديد جوانب القوة والضعف في الأداء المدرسي وتوفير التغذية الراجعة لكيفية توجيه الطلاب نحو التعليم الفاعل (وهبي، ٢٠٠٢).

كما أنَّ دراسة جودة تنفيذ المعلمين للممارسات التدريسية المأمولة في المناهج والمبادرات الجديدة يتطلب تتبعها من خلال أدوات تقويم متنوعة مثل: بطاقة الملاحظة، والاستبانة، وتقديرات الطلاب، والتسجيلات الصوتية والمرئية، وتحليل نتائج الطلاب، والتقويم الذاتي، والاختبارات المقننة، وغيرها من أساليب التقويم المختلفة.

وقد يكون أسلوب الملاحظة من أصدق أساليب تقويم أداء المعلم، إذ يعتمد في تطبيقه على الملاحظة المباشرة للمعلم خلال ممارسته للتدريس فعليًا داخل الفصل، فقد ذكرت الرويثي والروساء (٢٠١٣) أن من مميزات تطبيق أسلوب الملاحظة في التقويم ما يأتي: ١) درجة الثقة في المعلومات التي يتم الحصول عليها بواسطة الملاحظة أكبر منها في بقية الأساليب؛ لأنها تستنتج من سلوك طبيعي غير متكلف.٢) كمية المعلومات التي يحصل عليها الباحث بواسطة الملاحظة أكثر منها في بقية الأساليب؛ إذ تتم ملاحظة سلوك الأشخاص بأنماطه المختلفة ومن ثم تسجل الملاحظات التي تصف الواقع وتشخصه.٣) نتائج الملاحظة أكثر دقة وأقرب إلى وصف الواقع وتشخيصه. ٤) من الممكن إجراء الملاحظة على عدد قليل من الأشخاص، وليس من الضروري أن يكون حجم العينة التي يتم ملاحظتها كبيرًا. ويعتمد عدد الملاحظين على نوعية المنهج المستخدم، وطبيعة المجتمع وأسلوب اختيار العينة.

ويشير الأدب التربويّ إلى العديد من الدِّراسات التي هدفت إلى تقويم تدريس العلوم باستخدام بطاقة الملاحظة، فقد هدفت دراسة عماش (١٤٣٤هـ) إلى بناء قائمة بالمهارات التدريسيّة الواجب توافرها في أداء معلمات الفيزياء، ومعرفة واقع أداء معلمات الفيزياء في الصف الأول الثانوي في ضوء معايير التربية العلمية في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد استخدمت الباحثة بطاقتي الملاحظة والمقابلة كأداتين طُبقتا على عينة من معلمات الفيزياء في منطقة القصيم بمدينة بريدة، وتوصَّلت الباحثة إلى أنَّ ممارسة المعلمات للمهارات التدريسيّة المتضمنة في جميع معايير التربية العلمية كانت بشكل عام بدرجة ضعيفة.

وهدفت دراسة الرويثي والروساء (٢٠١٣) إلى اقتراح معايير لتدريس منهج العلوم في المرحلة المتوسطة، إضافة إلى تحديد أكثر المعايير ممارسة بين معلمات العلوم في تدريس منهج العلوم للصف الأول المتوسط في مرحلة التخطيط والتنفيذ والتقويم؛ ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثون بإعداد وتصميم أداة تحليل الخطط التدريسية، وبطاقة ملاحظة، وأداة تحليل أدوات التقويم، وتكونت عينة البحث من (٤٥) معلمة من معلمات العلوم للصف الأول المتوسط، وبوجه عام فإنَّ نتائج الدراسة تشير إلى تدني مستوى أداء معلمات العلوم عينة البحث في تخطيط وتقويم دروس منهج العلوم، في حين كان أداؤهن في تنفيذ الدروس متوسطًا، كما حظي المعيار الرابع المرتبط بتوظيف التقنية في تدريس العلوم، والمعيار الخامس المرتبط بدمج تدريس العلوم بمهارات اللغة والرياضيات، والمعيار السابع المتعلق بفهم المعلمين العميق للمحتوى العلميّ، بمستوى دون المقبول سواء في تخطيط دروس العلوم أو تنفيذها أو تقويمها، في حين حظي المعيار الأول المرتبط بالاستقصاء وتنمية مهارات التفكير العليا، والمعيار الثاني المرتبط بنموذج (S'E ٥)، والمعيار الثالث المتصل بالتقويم، والمعيار السادس المتصل بتوفير بيئة صفية فاعلة بمستوى متوسط.

كما هدفت دراسة صميلي (٢٠١٢) إلى تقويم الأداء التدريسي لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمحافظة صامطة في ضوء المعايير العالمية لتدريس

العلوم. وطُبقت هذه الدِّراسة على معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة بمحافظة صامطة، وقد قامت الباحثة ببناء بطاقة ملاحظة تضمنت ثلاثة محاور رئيسة، وهي: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم. وخلصت الدِّراسة إلى مجموعة من النتائج، من أهمها: وجود ضعف عام في الممارسات التدريسيّة في جانب التخطيط والتنفيذ والتقويم، لمعلمات العلوم عينة البحث.

يتضح مما سبق، أهمية تقويم المعلم في الجوانب السابقة التي أكَّد عليها المشروع، وذلك لأجل تحسين نوعية التعليم المقدم للطلاب، وذلك من خلال تحديد نوعية التغييرات المطلوبة من المعلم لإمكانية التطوير أو التحسين المدرسي سواء كانت في طريقة التدريس أو بيئة التعلم، أو مصادر التعلم، إلى جانب تشخيص الاحتياجات الفردية للمعلمين من خلال تحديد جوانب القوة والضعف في الأداء المدرسي وتوفير التغذية الراجعة لكيفية توجيه الطلاب نحو التعليم الفاعل (وهبي، ٢٠٠٢).

مشكلة البحث:

يستهدف مشروع "تطوير الرياضيات والعلوم والطبيعية في التعليم العام" تطويرًا شاملًا لتعلُّم وتعليم الرياضيات والعلوم في المملكة العربية السعودية؛ حيث تبنى سلسلة تعليمية عالمية –سلسلة ماجروهيل" (McGraw-Hill2009)، وعمل على تعريبها، ومواءمتها، حيث شملت عملية التعريب خطوتين رئيسيتين هما: فهم المادة الأصلية واستيعابها، والرسالة التي تتضمنها، ومن ثمَّ صياغتها باللغة العربية، في حين تضمنت عمليات المواءمة على ثلاثة جوانب، وهي: النظام التعليمي، والجانب الثقافي، والبيئة المحلية وخصائصها (رفيع والعويشق، ١٤٣٢هـ). وبدأ تطبيق المشروع على نحو تجريبي في عدد محدود من المدارس على الصفوف الأول والرابع الابتدائي والأول المتوسط (السابع) خلال العام الدراسي ١٤٢٩/١٤٣٠هـ، وعمَّم تجريبه على جميع المدارس بالسنة التالية، واستكملت مراحل تجريب وتعميم المشروع على جميع الصفوف الدراسية في العام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ. واستندت فلسفة المشروع على عدد من المبادئ التي من أهمها، التعلم المتمركز حول المتعلم، ربط التعليم والتعلم بسياقات حياتية حقيقية، وتنمية مهارات الطلاب وقدراتهم في صناعة واتخاذ القرارات، والتفكير، والاستقصاء، وربط العلم بالتقنية (وزارة التعليم، ٢٠١٠).

ويعدُّ المعلم الركن الأساس لنجاح تطبيق أي مشروع تطويري، فهو من يملك مفتاح النجاح والفشل، وينبغي أن يكون هو العمود الفقري الذي يرتكز عليه في التطوير التربوي (Wallace&Loughran, 2012).

ونظرًا لاستهداف هذا المشروع تحقيق تغيير كامل في محتوى المقررات الدراسية بمواءمة سلسلة تعليمية عالمية، فهذا بدوره يتطلب جهدًا موازيًا في إعادة تأهيل وتطوير المعلمين؛ لمواكبة هذا التعديل؛ إذ أكَّدت المشاريع التربوية والدراسات السابقة أهمية إعادة تأهيل المعلمين، وتطورهم المهني المستمر في نجاح أي مشروع إصلاحي تربوي، (Wallace &Loughran, 2012; Simon & Campbell, 2012;Fischer, Hans., E, Borowski, Andreas., & Tepner, Oliver,2012).

وقد أوضحت توصيات الندوات واللقاءات التي تناولت المشروع، ومن أبرزها: لقاء التطوير المهني الأول الذي نظمته وزارة التعليم خلال الفترة التي بين ١٩–١٤٣٢/٦/٢١هـ (وزارة التربية والتعليم، ١٤٣٢هـ)، والندوات العلمية التي عقدها كرسي الشيخ عبدالرحمن بن ثنيان العبيكان بجامعة الملك سعود (١٤٣٢هـ، ١؛ ٢؛ ٣)، أهمية العناية بدراسة واقع تطبيق المشروع في الميدان التربوي، وعمليات التطور المهني المصاحب للمشروع، كما أشارت مداولات تلك الندوات

واللقاءات إلى وجود ضعف في نشاطات التطوير المهني المصاحب للمشروع، كما أكَّدت ذلك أيضًا نتائج دراسة الزغيبي وبن سلمه (Alzaghibi& Bin Salamah, 2011).

انطلاقًا مما سبق؛ تتضح الحاجة إلى تقويم مستوى تنفيذ المشروع وفق فلسفة وتوجُّهات المشروع، في ضوء تقويم مستوى أداء تدريس معلمي العلوم، وذلك من خلال الملاحظة المباشرة. ويأتي هذا البحث ضمن "الدراسة التقويمية لمشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية"، والتي نفذها مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات بجامعة الملك سعود بتمويل من وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، بهدف تحسين نوعية التعليم المقدم للطلاب وذلك من خلال تحديد نوعية التغييرات المطلوبة من المعلم لإمكانية التطوير أو التحسين المدرسي سواء كانت في طريقة التدريس أو بيئة التعلم، أو مصادر التعلم ، وتوفير التغذية الراجعة لكيفية توجيه الطلاب نحو التعليم الفاعل وهذا ما يتطلع إليه هذا البحث.

أسئلة البحث:

تتحدد مشكلة هذا البحث بالسؤال الرئيس الآتي: ما واقع تدريس العلوم بالتعليم العام في ضوء فلسفة وتوجهات مشروع الرياضيات والعلوم الطبيعية بالمملكة العربية السعودية؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى تتبع واقع تدريس العلوم بالتعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء "مشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية".

أهمية البحث:

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

أ. تقدم مقترحات للمساهمة في تعزيز جوانب القوة وتلافي أوجه القصور لإنجاح المشروع وتحقيق أهدافه، فقد تساعد نتائج هذه الدراسة المسؤولين بوزارة التعليم في تقديم برامج التطور المهني المناسبة في حالة وجود صعوبات أو مشكلات لرفع مستوى الدعم والتطوير المقدَّم للمعلمين.

ب. تقدم أداة بحثية قد تفيد في إجراء البحث ومتابعته وهي: بطاقة ملاحظة للممارسات التدريسية لمعلم العلوم.

ج. قد تفيد نتائج هذه الدراسة معلمي ومعلمات العلوم في التقويم الذاتي لأدائهم، وكذلك قد تفيد مديري المدارس والمشرفين التربويين في تطوير أداء المعلمين والمعلمات.

حدود البحث:

اقتصرت هذه الدراسة على:

أ. الحدود المكانية: مدارس التعليم العام في خمس مناطق جغرافية في المملكة العربية السعودية (وسط، شمال، جنوب، شرق، غرب).

ب. الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني في ثلاث مراحل وهي: المرحلة الأولى: الصفوف الأول والرابع الابتدائي، والأول متوسط للعام الدراسي ١٤٣٣هـ. المرحلة الثانية: الصفوف الثاني والخامس الابتدائي، والثاني المتوسط، والأول الثانوي للعام الدراسي ١٤٣٤هـ. المرحلة الثالثة: الصفوف الثالث والسادس الابتدائي، والثالث متوسط، والثاني والثالث

الثانوي للعام الدراسي ١٤٣٥هـ.

ج. الحدود البشرية: معلمو ومعلمات العلوم بالمملكة العربية السعودية.

منهج البحث:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على وصف الظاهرة وتحليلها بهدف التوصل إلى علاجها، وقد قام الباحثون ببناء أداة الدراسة وتطبيقها على العينة لمدة ثلاثة أعوام على التوالي، ضمن "الدراسة التقويمية لمشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية"، والتي نفذها مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات بجامعة الملك سعود بتمويل من وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية. كما اتخذ الفريق الإجراءات التالية لتطبيق أداة البحث:

- رشح فريق البحث مساعدي ومساعدات الباحثين ممن يتميزون بالفهم العميق للمشروع، وتم مخاطبة إداراتهم عن طريق سعادة وكيل وزارة التعليم للتخطيط والتطوير؛ بغرض تفريغهم للعمل وتسهيل مهمتهم لتطبيق أدوات الدراسة.
- أُقيمت ورشة عمل لمساعدي ومساعدات الباحثين، وقد نُفِّذت الورشة بواقع ثلاثة أيام؛ من أجل تعريفهم بعمل الفريق ضمن المشروع، وتعريفهم بأداة البحث وكيفية التعامل معها وفلسفة بنائها، ونُوقشت جميع عبارات الأداة لتوحيد الفهم لها، كما شاهد المساعدون والمساعدات دروسًا مصورة للعلوم، ونُوقشت جميع الاستفسارات تجاه الملاحظة الصفية واختيارات الملاحظين؛ بغرض الوصول إلى ثبات الملاحظة بين مختلف الملاحظين.
- استغرق مساعدو ومساعدات الباحثين مائة يوم لإنهاء تطبيق أداة البحث المكلفين بها.
- بلغ عدد مساعدي ومساعدات الباحثين (١٠) مساعدين ومساعدة؛ بحيث يكون في كل منطقة من المناطق الخمسة عينة الدراسة مساعد ومساعدة باحث للعلوم.

مجتمع البحث وعينته:

يشمل مجتمع البحث معلمي ومعلمات العلوم في التعليم العام في قطاعي البنين والبنات في جميع المدارس الحكومية. أمَّا اختيار عينة الدراسة فقد تم من خلال الخطوات الآتية:

- عينة طبقية عنقودية؛ من خلال تقسيم مناطق المملكة إلى خمس مناطق جغرافية (وسط، شمال، جنوب، شرق، غرب)، ثم الاختيار العشوائي لإدارة عموم وإدارة محافظة للجنسين (بنين وبنات) في كل منطقة جغرافية؛ بحيث يكون مجموع إدارات التعليم المشاركة (١٠) عشر إدارات تعليم: (٥) إدارات عموم (بنين وبنات)، (٥) إدارات تعليم (بنين وبنات) في المحافظات.
- عينة عشوائية طبقية منتظمة للمدارس من كل إدارة تعليم لتطبيق أداة البحث.
- عينة عشوائية للمعلمين والمعلمات داخل كل مدرسة.

وموزعين على خمس مناطق في المملكة. والجدول (١) يوضح توزيع عينة البحث.

جدول (١): خصائص عينة البحث

المتغير	الفئات	السنة الأولى		السنة الثانية		السنة الثالثة	
		التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪
الجنس	ذكر	١٦٢	٥٦٫١	١٤٩	٥٧٫٣	١٥٣	٥٢٫٩
	أنثى	١٢٧	٤٣٫٩	١١١	٤٢٫٧	١٣٦	٤٧٫١
المرحلة التعليمية	الابتدائية	١٧٧	٦١٫٢	٦٤	٢٤٫٦	٧٧	٢٦٫٦
	المتوسطة	١١٢	٣٨٫٨	٤٤	١٦٫٩	٣٦	١٢٫٥
	الثانوي	لم يشمل	لم يشمل	١٥٢	٥٨٫٥	١٧٦	٦٠٫٩
	المجموع	٢٨٩	٪١٠٠	٢٦٠	٪١٠٠	٢٨٩	٪١٠٠

وقد شملت عينة البحث ما يلي: المرحلة الأولى: معلمو ومعلمات الصفوف الأول والرابع الابتدائي، والأول متوسط. المرحلة الثانية: معلمو الصفوف الثاني والخامس الابتدائي، والثاني المتوسط، والأول الثانوي. المرحلة الثالثة: معلمو ومعلمات الصفوف الثالث والسادس الابتدائي، والثالث متوسط، والثاني والثالث الثانوي. وذلك وفق تطبيق مراحل المشروع المعتمدة من وزارة التعليم.

أداة البحث:

هدفت البطاقة إلى تقويم واقع تدريس العلوم ضمن مشروع الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم العام، وقد اتبع الباحثون الإجراءات الآتية لبناء البطاقة المعنية:

- تحديد محتوى ومحاور البطاقة: تم اشتقاق محاور البطاقة بناء على فلسفة وتوجهات المشروع ، ووفقًا للإجراءات الآتية:

١. الاطلاع على دليل المعلم للسلسلة الأصل، ودليل المعلم ضمن المشروع، وبحوث ماجروهل في التربية العلميّة التي بنيت عليها السلسلة.

٢. الاطلاع على الأدب التربوي في مجال تقويم معلم العلوم ، ومعايير التربية العلمية.

٣. دراسة عينات مقصودة من تقارير الأداء التي قدَّموها مشرفو العلوم أثناء الزيارات الميدانية للمعلمين للتعرف على جوانب القوة والضعف في أداء المعلم.

٤. إجراء مقابلات مفتوحة مع بعض خبراء تعليم العلوم والذين شاركوا في مشروع تطوير تعليم الرياضيات والعلوم الطبيعية للتعرف على متطلبات تدريس المنهج من وجهة نظرهم.

- وقد تم التوصل إلى سبعة محاور ينبغي مراعاتها في أثناء تدريس العلوم ضمن المشروع، وهي كالآتي:
- ١) المادة العلميّة،٢) خبرات تعليمية استقصائية،٣) التمركز حول المتعلم: ويشمل استخدام نموذج التعلم البنائي، واستخدام التعليم المتمايز،٤) العلاقة التكاملية بين العلوم والمواد الأخرى وتشمل ربط العلوم بالمواد الأخرى وربط العلوم بالتقنية والمجتمع،٥) التقويم وتعزيز الأداء،٦) بيئة صفية داعمة للتعلم،٧) توظيف التقنية.
- بناء مفردات البطاقة: صِيغت المفردات الأولية من خلال مراجعة الأدب التربويّ حول ممارسات معلم العلوم، ومن خلال أدوات الملاحظة ذات العلاقة بتدريس العلوم. وتكوَّنت الصورة الأولية للبطاقة من (٤٨) مفردة.

- صدق البطاقة: عُرضت البطاقة على عدد (١٥) من المتخصصين بتعليم العلوم من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، والخبراء العاملين في الميدان التربويّ؛ وذلك للتحقق من سلامة الصياغة والحكم على مدى صدق المفردات لتحقيق الهدف الذي من أجله أُعدت البطاقة. وللتأكد من صدق المحتوى قام الباحثون كلًّا على حدة بتحليل محتواها ومراجعة ما تضمنته، وبإعادة التأمل في العبارات تأكدوا من الصدق المنطقي للعبارات، كما تم عرض البطاقة على مجموعة من المتخصصين بتعليم العلوم من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، والخبراء العاملين في الميدان التربويّ، وذلك للتحقق من سلامة الصياغة والحكم على مدى صدق المفردات لتحقيق الهدف الذي من أجله أعدت البطاقة، وللأخذ بآرائهم حول محتوى المحاور؛ حيث تم الأخذ بما أشاروا إليه من تعديلات، وبعد إجراء التعديلات تبقى (٤١) مفردة تشكل المحتوى المبدئي للبطاقة.
- ثبات البطاقة: من أجل توحيد الرؤى حول بنود الملاحظة بين الملاحظين، أُقيمت ورشة عمل لشرح بنود البطاقة ومناقشتها وتطبيقها على درس فيديو للعلوم، وتم اعتماد (٣٩) مفردة للبطاقة، في ضوء نتائج التغذية الراجعة للورشة، وقد تم اختيار الملاحظين ممن تتوافر لديهم خبرة حول تطبيق منتجات المشروع وهم خبراء التدريب في المشروع في خمس مناطق بالمملكة، وبلغ عددهم (١٠) ملاحظين خمس من النساء وخمسة من الرجال لتنفيذ الملاحظة، وللتأكد من ثبات البطاقة، قاموا بملاحظة درس الفيديو مرتين بفاصل زمني (١٢) يومًا، وقد تم حساب معامل الاتفاق بين الملاحظات في المرتين كما يوضحها جدول (٢).

جدول (٢):قيم معامل الاتفاق بين الملاحظين كمؤشر لثبات بطاقة الملاحظة الصفية لتدريس العلوم.

المحاور	عدد العبارات	معامل الاتفاق
المادة العلميّة.	٥	٠,٨٩٤
خبرات تعليمية استقصائية.	٧	٠,٨٧٤
التمركز حول المتعلم .	٨	٠,٨٧٤
العلاقة التكاملية بين العلوم والمواد. الأخرى والمجتمع.	٦	٠,٨٩٤
التقويم وتعزيز الأداء.	٥	٠,٨٩٤
بيئة صفية داعمة للتعلم.	٦	٠,٨٦٦
توظيف التقنية	٢	٠,٧٠٧
المجموع	٣٩	٠,٨٥٧

يتضح من الجدول السابق أنَّ قيم معاملات الاتفاق بين الملاحظين انحصرت بين (٠,٧٠٧، ٠,٨٩٤)، وكان معامل الثبات الكلي للأداة ٠,٨٥٧، وتعدّ تلك المعاملات مقبولة إحصائيًا؛ مما يؤكد تمتع جميع بنود ومحاور بطاقة الملاحظة بدرجة مقبولة من الثبات وفق ما أشار إلى ذلك أبو هاشم (٢٠٠٦).

نتائج البحث: تحليلها ومناقشتها:

طبُقت بطاقة الملاحظة الصفية على عينة البحث، واستخدم مقياس ليكرت الرباعي (عالٍ – متوسط – منخفض – منخفض جدًا)، لتحديد درجة ممارسة الأداء لكل فقرة من فقرات الأداة؛ حيث تراوح مستوى الممارسة بين مستوى (عالٍ)، والذي يمثل عدديًا بالرقم (٤)؛ وبين مستوى (منخفض جدًّا)، وتم تمثيله عدديًا بالرقم (١). وللإجابة عن سؤال البحث؛ حسب المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل محور ومهارة، كما حسب المتوسط الحسابيّ العام لأداء معلمي ومعلمات العلوم ككل. ولتحديد درجة ممارسة الأداء وتفسير النتائج؛ حسب طول فئة معيار الحكم من خلال تصنيف الإجابات إلى ثلاثة مستويات

متساوية المدى من خلال المعادلة الآتية: طول الفئة = (أكبر قيمة- أقل قيمة) ÷ عدد بدائل المقياس حيث بلغ طول الفئة ٠,٧٥.

الإجابة عن السؤال الرئيس:

للإجابة عن السؤال الذي نصّه: ما واقع تدريس العلوم بالتعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء مشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية؟ أُجريت مقارنة عامة للممارسات التدريسية لمعلمي ومعلمات العلوم خلال المراحل الثلاث للدراسة التقويمية:

جدول (٣):مقارنة المتوسطات الحسابية الأداء الكلي لعينة البحث في المراحل الثلاث للدِّراسة التقويمية

المحور	المرحلة الأولى		المرحلة الثانية		المرحلة الثالثة	
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
المادة العلمية.	٣,٣٣	٠,٥٨	٣,٣٣	٠,٦٣	٣,٤٦	٠,٥٥
خبرات تعليمية استقصائية.	٣,٠٣	٠,٨٤	٢,٨٣	٠,٧٨	٢,٩٤	٠,٨٢
التمركز حول المتعلِّم.	٣,٢٢	٠,٦٣	٢,٩٨	٠,٦٦	٣,١٦	٠,٦٤
العلاقة التكاملية بين العلوم والمواد الأخرى والمجتمع.	٢,٦٩	٠,٨٥	٢,٦٥	٠,٧٥	٢,٨٤	٠,٧٤
التقويم وتعزيز الأداء.	٢,٩٢	٠,٩٢	٢,٨٣	٠,٧٥	٣,٠٠	٠,٧٥
بيئة التعلم.	٣,٠٩	٠,٩٣	٣,٠٧	٠,٦٨	٣,٢١	٠,٦٧
توظيف التقنية.	٢,٣١	١,١٦	٢,٢٩	١,٠٥	٢,٧٤	٠,٩٩
المتوسط العام	٢,٩٧	٠,٧١٠	٢,٨٩	٠,٦٥	٣,٠٦	٠,٦٥

ومن خلال استقراء النتائج في جدول (٣) يتضح أنَّ متوسط الأداء الكلي لعينة البحث للملاحظة التبعية بوجه عام يدل على أنَّ معلمي العلوم يمتلكون المهارات اللازمة لتنفيذ دروس العلوم بكفاءة متوسطة؛ حيث جاءت متوسطات الأداء لعينة الدراسة في المراحل الثلاث في فئة الأداء المتوسط، والتي تراوح متوسطه بين (٣,٢٥ – أكثر من٢,٥). ففي المرحلة الأولى لعينة دراسة المرحلة الأولى وهم معلمو ومعلمات العلوم للصفوف: الأول والرابع الابتدائي والأول المتوسط؛ بلغ المتوسط (٢,٩٧)، وتوافق هذه النتيجة مع نتيجة المرحلة الثانية، والتي طُبقت على عينة معلمي ومعلمات العلوم للصفوف: الثاني والخامس الابتدائي، والثاني المتوسط، والأول الثانوي، فقد بلغ المتوسط الحسابي للأداء الكلي (٢,٨٩). أمَّا المرحلة الثالثة، والتي طُبقت على معلمي ومعلمات العلوم للصفوف: الثالث والسادس الابتدائي، والثالث المتوسط، والثاني والثالث الثانوي؛ فقد بلغ المتوسط الحسابي للأداء الكلي (٣,٠٦)، وهو يقع في المستوى المتوسط من الأداء؛ ولكن أعلى بنسبة قليلة من المرحلة الأولى والثانية. كما يلاحظ من قيم الانحراف المعياري أنَّ التشتت ليس كبيرًا بين أفراد العينة، مما يعطي تأكيدًا لتمثيل المتوسط الحسابي لواقع الأداء لمعلمي ومعلمات العلوم بوجه عام.

أمَّا على مستوى المحاور فيلاحظ أنَّ جميع المتوسطات تقع أيضًا في فئة الأداء المتوسط والتي تراوح متوسطه بين (٣,٢٥ – أكثر من٢,٥)، عدا محور المادة العلمية فقد وقع في مستوى الأداء العالي والتي تراوح متوسطه بين (٤– أكثر من٣,٢٥)، في حين كان متوسط الأداء في محور توظيف التقنية في أعلى فئة الأداء المنخفض في المرحلتين الأولى والثانية، وكان متوسط الأداء في المرحلة

الثالثة كان بالفئة المتوسطة. كما أظهر مستوى الأداء الكلي لمعلمي ومعلمات العلوم في تنفيذ دروس العلوم تحسنًا طفيفًا في أغلب محاور بطاقة الملاحظة في المرحلة الثالثة للدراسة التقويمية، وفيما يلي تفصيل لذلك:

المحور الأول – المادة العلميّة:

لمقارنة الأداء التدريسي لمعلمي ومعلمات العلوم في محور المادة العلمية في المرحلة الأولى والثانية من الدِّراسة التقويمية مع المرحلة الثالثة، تمَّ مقارنة المتوسطات الحسابية لمؤشرات الأداء لمحور المادة العلمية في المراحل الثلاث للدِّراسة كما في جدول رقم (٤).

جدول (٤):مقارنة المتوسطات الحسابية لأداء عينة الدِّراسة لمحور المادة العلمية في المراحل الثلاث للدِّراسة التقويمية:

مؤشرات الأداء	المرحلة الأولى		المرحلة الثانية		المرحلة الثالثة	
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
١. يراعي صحة المحتوى العلميّ.	٣,٧٦	٠,٤٨	٣,٦٢	٠,٥٧	٣,٧٨	٠,٤٧
٢. يركز على المفاهيم والأفكار الرئيسة في الدرس.	٣,٧٤	٠,٥١٠	٣,٥٣	٠,٦٤	٣,٦٧	٠,٥٥
٣. يبيّن ترابط المفاهيم العلميّة.	٣,٣٥	٠,٧٣	٣,٢٢	٠,٨١	٣,٣٢	٠,٧٦
٤. يبرز جانبي العلم كمعرفة علمية وكطريقة في البحث والتفكير.	٢,٩٧	٠,٩٣	٢,٩٣	٠,٩٥	٣,٠٨	٠,٨٦
المتوسط العام	٣,٣٣	١,٠٥	٣,٣٣	٠,٦٣	٣,٤٠	٠,٥٥

يتبين من جدول (٤) أنَّ مستوى أداء المعلمين والمعلمات في محور المادة العلمية كان بمستوى أداء عالٍ في المراحل الثلاث، والتي تقع متوسطاته بين (٤– أكثر من٣,٢٥)، وكذلك في المؤشرات الثلاثة الأولى من المحور؛ حيث حصلت على المستوى نفسه في المراحل الثلاث للدِّراسة (عدا مؤشر ترابط المفاهيم العلمية في المرحلة الثانية؛ حيث وقع ضمن الأداء المتوسط). في حين حصل مؤشِّر الأداء الرابع، والمرتبط بالعلم كطريقة في البحث والتفكير، على مستوى الأداء المتوسط في جميع المراحل الثلاث للدِّراسة.

يمكن عزو هذه النتيجة إلى إلمام معلمي العلوم بالمادة العلمية؛ وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المطيري (١٤٣٤هـ) والتي وجدت أنَّ معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة لا يعانون من صعوبات في استيعاب المادة العلمية بوجه عام، ويمكن أن يرجع السبب إلى توفُّر المادة العلمية في كتب وأدلة المعلِّم، واتباع المعلمين لما هو وارد بالكتب الدراسية وندرة التوسع عما هو وارد بها، ومما يدعم تقيد المعلمين بما هو وارد بالكتب، وانخفاض أداء المعلمين والمعلمات في المؤشِّر "يبرز جانبي العلم كمعرفة علمية وكطريقة في البحث والتفكير"؛ حيث كان بمستوى أداء متوسط مما يعني اعتقاد المعلِّمين بأن دورهم هو تلقين المعرفة العلمية وليس بناءها من قبل المتعلِّم. وبالاطلاع على الكتب؛ نجد أنها احتوت على فقرات مثل: صندوق "خلفية علمية" التي تلفت انتباه المعلِّم وتساعده في الفهم، وفقرة دليل الدِّراسة التي تساعد المعلِّم في الربط بين مفردات الدرس والمفاهيم الرئيسة، ونشاط تطوير المفهوم وإتقانه وتطبيقه والتي تساعد المعلِّم في تطبيق المعارف في سياقات جديدة، وأيضًا فقرة خريطة المفاهيم التي تلفت انتباه المعلِّم لطرق تنظيم المفاهيم وتوضيح العلاقات بينها وتعديلها، وفقرة تصحيح المفاهيم الشائعة غير الصحيحة، وفقرات الخلفية

النظرية للمحتوى، وفقرة الإثراء العلمي، ومشروع الوحدة وغيرها من الفقرات التي تدعم تطبيق المعرفة العلمية.

إن ارتفاع مؤشرات الإلمام بالمادة العلمية لا يعني عدم حاجة المعلمين إلى تطوير مهني في هذا الجانب فالمعرفة العلمية متشعبة ومتجددة، ولابد للمعلم من مواكبة التطورات العلمية وقد أشارت دراسة الأحمد والصليهم (٢٠١٧) إلى شعور معلمات العلوم بحاجتهن إلى تطوير مهني في عدة جوانب للمعرفة العلمية الأساسية.

المحور الثاني – محور خبرات تعليمية استقصائية:

لمقارنة الأداء التدريسي لمعلمي ومعلمات العلوم محور الخبرات التعليمية الاستقصائية في المرحلتين الأولى والثانية من الدراسة التقويمية مع المرحلة الثالثة، تمَّ مقارنة المتوسطات الحسابية لمؤشرات الأداء لهذا المحور في المراحل الثلاث للدراسة.

جدول (٥): مقارنة المتوسطات الحسابية لأداء عينة الدراسة لمحور الخبرات التعليمية الاستقصائية في المراحل الثلاث للدراسة التقويمية:

مؤشرات الأداء	المرحلة الأولى		المرحلة الثانية		المرحلة الثالثة	
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
١. يطرح أسئلة تستدعي أنواعًا مختلفة من التفكير.	٣,٢٩	٠,٨٢	٣,٠٧	٠,٨٣	٣,١٣	٠,٩٤
٢. يخطط مسبقًا لأنشطة الاستقصاء.	٣,٢٢	٠,٩٤	٢,٩١	٠,٩٣	٢,٨٣	١,٠٦
٣. يعطي الفرصة للمتعلمين لطرح التوقعات والفرضيات.	٣,١٥	٠,٨٧	٢,٨٦	٠,٩٣	٣,١١	٠,٨١
٤. يشجِّع المتعلمين على النقد واختبار الأفكار.	٢,٩٣	٠,٩٦	٢,٨٣	٠,٩٣	٢,٩٣	٠,٩١
٥. يحفِّز المتعلمين للتحليل والمقارنة واستخلاص النتائج.	٢,٨٩	٠,٩٨	٢,٨٢	٠,٩٤	٢,٨٢	٠,٩٣
٦. يشجِّع المتعلمين على التواصل وتفسير ملاحظاتهم.	٢,٩٠	١,٠٠	٢,٨٠	٠,٩٣	٢,٨٤	٠,٩٥
٧. يوجِّه المتعلمين لجمع البيانات والأدلة والشواهد.	٢,٨٣	١,٠٣	٢,٦٦	٠,٩١	٢,٩٥	٠,٩٤
المتوسط العام	٣,٠٣	٠,٨٤	٢,٨٣	٧٨٥٠	٢,٩٤	٠,٨٢

يتبين من الجدول (٥) أنَّ الخبرات التعليمية الاستقصائية حصل على مستوى أداء متوسط بوجهٍ عام في المراحل الثلاث للدراسة، والتي تتراوح متوسطه بين (٣,٢٥ – أكثر من٢,٥).كما حصلت كافة مؤشرات الأداء في المراحل الثلاث على مستوى أداء متوسط.

ويلاحظ أنَّ مستوى أداء معلمي ومعلمات العلوم لمهارة الخبرات التعليمية الاستقصائية متوسطة ولم تصل إلى المستوى العالي من الأداء، ويرى الباحثون أنَّ المستوى المتوسط لا يصل إلى الطموحات في تفعيل دروس الاستقصاء بشكل صحيح يسهم في تنمية مهارات الاستقصاء عند الطلاب، خصوصًا مع شمول دليل المعلم لتجارب وأنشطة استقصاء للتفكير الناقد، كما أنَّ الفلسفة التربوية للمناهج الجديدة للعلوم قائمة على الاستقصاء، وهو ما أكَّدت عليه عدد من الدراسات التي أشارت إلى تضمين الكتب، لاسيما الأنشطة العملية لسمات الاستقصاء (الشمراني، ٢٠١٢؛ حج عمر وبوقس والمفتي، ٢٠١٥؛ الحصان

والجبر والمفتي، ٢٠١٥؛ الشمراني والشايع والعولة والمفتي، ٢٠١٦).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الرويثي والروساء (٢٠١٣)، والتي أكَّدت على حصول المعيار المرتبط بالاستقصاء وتنمية مهارات التفكير العليا على مستوى متوسط، أي إنَّ أداء المعلمات في هذا المعيار كان متوسطًا، كما تتفق – أيضًا – مع دراسة الشمراني والدهمش (١٤٣٣هـ)، والتي أظهرت نتائجها أن مشرفي العلوم يرون أن معلمي العلوم بمدارس التعليم العام يمارسون الاستقصاء العلمي في الصف الدراسي أحيانًا، أي: مرة واحدة على الأقل كل شهر، أمَّا معلمات العلوم فيمارسن الاستقصاء العلمي في الصف الدراسي بدرجة أكبر من معلمي العلوم؛ حيث إنهن يمارسن الاستقصاء مرة كل أسبوع تقريبًا.

المحور الثالث – التمركز حول المتعلِّم:

لمقارنة الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في المراحل الأولى والثانية والثالثة لمحور التمركز حول المتعلِّم، يبين الجدول (٦) مقارنة المتوسطات الحسابية للمؤشرات الرئيسة والفرعية لهذا المحور.

جدول (٦) :مقارنة المتوسطات الحسابية لأداء عينة البحث لمحور التمركز حول المتعلِّم في المراحل الثلاث للدراسة التقويمية:

مؤشرات الأداء	المرحلة الأولى		المرحلة الثانية		المرحلة الثالثة	
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
يستخدم نموذج التعلم البنائي الموقف التدريسي	٢,٧٣	٠,٧٩	٣,١٣	٦٥٨١.	٣,٢٩	٠,٦١
١. يثير اهتمام المتعلمين (التهيئة).	٣,٤٨	٠,٧٢	٣,٢٨	٠,٧٦	٣,٤٧	٠,٦٥
٢. يوفِّر خبرات عملية حول المفاهيم الرئيسة للدرس (الاكتشاف).	٣,٢١	٠,٨٧	٣,٠٩	٠,٨٥	٣,٣١	٠,٧٨
٣. يشرح المفاهيم والمفردات المعينة على فهم الدرس (التوضيح).	٣,٤٨	٠,٦٦	٣,٤٩	٠,٦٨	٣,٦٤	٠,٥٢
٤. يستفيد من نتائج التقويم في تحسين التدريس (التقويم).	٣,١٠	٠,٨٣	٢,٩٣	٠,٧٧	٣,٠٤	٠,٨٥
٥. يربط المفاهيم بتطبيقات أخرى (الإثراء).	٢,٨٠	٠,٩٢	٢,٨٥	٠,٩٢	٣,٠١	٠,٩٠
يستخدم التعليم المتمايز	٣,٠٣	٠,٦٣	٢,٧٢	٠,٨٣	٢,٩٤	٠,٨١
١. ينوِّع إستراتيجيات التدريس لتناسب أنماط تعلم مختلفة.	٣,٠١	٠,٨٧	٢,٦٤	٠,٩٣	٣,٠٢	٠,٨٧
٢. يثري مناقشة المحتوى بوجهات نظر المتعلمين .	٢,٦٥	٠,٨١	٢,٧٦	١,٠٣	٢,٨٤	٠,٩٦
٣. يعالج المفاهيم البديلة الشائعة.	٢,٥٤	١,٠٨	٢,٧٦	٠,٩١	٢,٩٦	٠,٩٠
المتوسط العام	٣,٠٣	٠,٦٤	٢,٩٨	٠,٦٦	٣,١٦	٠,٦٤

يتبين من الجدول (٦) أنَّ المتوسطات الحسابية لمحور التمركز حول المتعلِّم في المراحل الثلاث متقاربة بدرجة كبيرة وجميعها تقع ضمن مستوى الأداء المتوسط والذي تراوح متوسطه بين (٣,٢٥ – أكثر من٢,٥)؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي في المرحلة الأولى (٣,٠٣) وبلغ (٢,٩٨) في المرحلة الثانية، و(٣,١٦) في المرحلة الثالثة. وفي المقابل نجد أنَّ مؤشِّر استخدام نموذج التعلم البنائي حصل على مستوى أداء عالٍ في المرحلة الثالثة بالمقارنة مع المرحلتين: الأولى والثانية، في حين مؤشِّر يستخدم التعليم المتمايز حصل على مستوى أداء متوسط في المراحل الثلاث.

وبالنظر إلى المؤشرات الفرعية التي تندرج تحت المؤشِّر الرئيس الأول في هذا المحور، وهو "استخدام نموذج التعلم البنائي"، فقد حصلت ثلاثة مؤشرات فرعية

على مستوى أداء عالٍ، وهي: "يثير اهتمام المتعلمين (التهيئة)"، و"يوفر خبرات عملية حول المفاهيم الرئيسة للدرس (الاكتشاف)"، و"يشرح المفاهيم والمفردات المعينة على فهم الدرس (التوضيح)"، حيث بلغت متوسطاتها الحسابية على التوالي (٣,٤٧) و(١٣,٣) و(٤٦,٣).

وقد يعود الارتفاع النسبي لهذه المؤشرات إلى الأسباب الآتية: للمؤشر الفرعي"يثير اهتمام المتعلمين (التهيئة)" فإنَّ المتفحِّص لكتب الطالب والمعلِّم يجد تركيزها على مرحلة التهيئة واستخدام الصور والتجارب الاستهلالية في التمهيد، أمَّا ارتفاع أداء مرحلة الاكتشاف فقد يعود إلى التنوع في الخبرات العملية حول المفاهيم الرئيسة في الدرس والتي أكَّدت عليها كتب العلوم بشكل واضح من خلال نشاط "استكشف"، والذي أدرج في بداية كل درس من دروس العلوم للمراحل المختلفة. أمَّا مرحلة التوضيح للمفاهيم، فقد احتوى كتاب المعلِّم على منظمات مفاهيمية؛ لتوضيح المفاهيم والعلاقة بينهما، إلى جانب تركيز كتاب الطالب على توضيح المفاهيم في صفحة المفردات في الابتدائي، وتوضيح المفردات في المرحلة المتوسطة، ومراجعة المفردات والمفردات الجديدة في المرحلة الثانوية، إلى جانب مسرد المصطلحات.

أمَّا للمؤشرين المتبقيين التابعين لهذه المهارة، فقد حصلا على قيم متوسطة، وهي: (٣,٠٤) للمؤشر الفرعي "يستفيد من نتائج التقويم في تحسين التدريس (التقويم)"، و(٣,٠١) للمؤشر الفرعي "يربط المفاهيم بتطبيقات أخرى (الإثراء)".

مما سبق يمكن القول: إنَّ كتب المشروع أسهمت في رفع مستوى أداء معلمي ومعلمات العلوم للنموذج البنائي الخماسي، فقد سبق أن أظهرت الدراسات السابقة تدنيًا في التدريس البنائي، فقد كان أداء معلمات العلوم في استخدام النموذج البنائي (s'E5) بدرجة متوسطة (الرويثي والروساء، ٢٠١٣)، كما أنَ مستوى ممارسة معلمي العلوم والرياضيات للنظرية البنائية كان متوسطًا (عياش والعبسي، ٢٠١٣).

كما حصل المؤشِّر الرئيس الثاني "يستخدم التعليم المتمايز" على مستوى أداء متوسط؛ حيث بلغ متوسطه الحسابي (٢,٩٤)، ومستوى أداء المعلِّمين متوسطًا في مؤشراته الفرعية، وهي: "ينوِّع إستراتيجيات التدريس لتناسب أنماط تعلم مختلفة"، و"يثري مناقشة المحتوى بوجهات نظر المتعلمين". وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة اللزام (٢٠١٧) التي أشارت إلى أنَّ استخدام معلمي العلوم للتدريس المتمايز في محافظة الرس جاءت متوسطة.

المحور الرابع – العلاقة التكاملية بين العلوم والمواد الأخرى والمجتمع:

لمقارنة الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في المرحلة الثالثة من الدراسة التقويمية مع المرحلة الأولى والثانية لمحور العلاقة التكاملية بين العلوم والمواد الأخرى والمجتمع، تمَّ مقارنة المتوسطات الحسابية للمؤشرات الفرعية لهذا المحور.

جدول (٧) :مقارنة المتوسطات الحسابية لأداء عينة البحث لمحور العلاقة التكاملية بين العلوم والمواد الأخرى والمجتمع في المراحل الثلاث للدراسة التقويمية:

مؤشرات الأداء	المرحلة الأولى		المرحلة الثانية		المرحلة الثالثة	
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
يربط العلوم بالمواد الأخرى.	٢,٧٤	٠,٩١	٢,٧٦	٠,٨٤	٣,٠٠	٠,٧٧
١. يوجّه المتعلمون لتوظيف الرياضيات في تفسير البيانات.	٢,٣٢	١,٢٠	٢,٧٠	١,١٣	٢,٨٠	١,٠٧
٢. يوظّف أنشطة قرائية وكتابية متنوّعة لتعلم العلوم.	٣,٠٨	١,٠٦	٢,٨٨	٠,٩٣	٣,١٨	٠,٨
٣. يبرز العلاقة التكاملية بين العلوم والمواد الأخرى.	٢,٨٤	١,٠١	٢,٧٠	١,٠٠	٢,٩٢	٠,٩
يربط العلوم بالتقنية والمجتمع	٢,٦٣	٠,٩١	٢,٥٥	٠,٨٣	٢,٧١	٠,٨٤
١. يربط المحتوى بالقضايا العلميّة والظواهر المحيطة.	٢,٩٧	٠,٩٨	٢,٩٢	٠,٨٦	٣,٠٦	٠,٨٣
٢. يحفّز المتعلمين على اتخاذ القرار حول البيئة المحليَّة.	٢,٨٥	٠,٩٨	٢,٤٨	٠,٩٧	٢,٦٧	٠,٩٦
٣. يطوّر القدرات والمهارات المرتبطة بالتصميم التقني.	٢,١٩	١,٠٨	٢,٢٣	١,٠٠	٢,٤٠	١,٠٤
المتوسط العام	٢,٦٩	٠,٨٥	٢,٦٥	٠,٧٥	٢,٨٤	٠,٧٤

يتضح من الجدول (٧) أنَ هناك تحسنًا طفيفًا في جميع مؤشرات الأداء الرئيسة والفرعية لصالح المرحلة الثالثة للدراسة التقويمية في محور العلاقة التكاملية بين العلوم والمواد الأخرى والمجتمع، على الرغم من حصوله على مستوى أداء متوسط ومتقارب في المراحل الثلاث للدراسة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي في المرحلة الأولى (٢,٦٩)، و(٢,٦٥) في المرحلة الثانية، و(٢,٨٤) في المرحلة الثالثة، وجميعها تقع ضمن الأداء المتوسط، والذي تراوح متوسطه بين (٣,٢٥ – أكثر من٢,٥). ومما تجدر الملاحظة إليه هو حصول المؤشّر الفرعي الأخير "يطوّر القدرات والمهارات المرتبطة بالتصميم التقني" على مستوى أداء منخفض في كافة المراحل الثلاث.

تشير هذه النتيجة إلى استخدام معلمي العلوم العلاقة التكاملية بين العلوم والمواد الأخرى والمجتمع في التدريس بمستوى متوسط لا يصل إلى المستوى العالي المطلوب على الرغم من توفُّر ما يدعم هذا المحور في كتب الطلاب ودليل المعلِّم كفقرة: "ساعد طلابك على القراءة والكتابة" في المرحلة الابتدائية، وفقرات "المجتمع والتقنية، "كيف تعمل الأشياء"، "مستقبل التقنية" في كتاب الفيزياء في المرحلة الثانوية، فقرات بعنوان الربط بين الكيمياء وعلم الإحياء أو علم الفيزياء في المرحلة الثانوية، و"الربط مع المناهج" و"تنوع الثقافات" والواردة في دليل المعلِّم للمرحلة الابتدائية والمتوسطة، إضافة إلى "المطويات"، والموضوعات الإثرائية في نهاية كل فصل في كافة المقررات بجميع المراحل التعليمية، مما يدل على عدم تفعيل معلمي العلوم للموضوعات ذات العلاقة بين العلم والتقنية والمجتمع سواء الموجودة في كتب الطلاب أو أدلة المعلِّم أو كتب الأنشطة اللاصفية لمقررات العلوم.

إضافة إلى أنَّ مستوى أداء معلمي العلوم في توجيه المتعلمين لتوظيف الرياضيات لحساب وتفسير البيانات كان متوسطًا بالرغم من أهمية هذا المؤشِّر، خصوصًا في المرحلة الثانوية التي تحتاج إلى مستوى عالٍ من الأداء في هذا الجانب بالنظر إلى أهمية الرياضيات في العلوم المتخصصة كالفيزياء والكيمياء والأحياء، وكذلك لمؤشر الأداء المرتبط بتطوير القدرات والمهارات ذات العلاقة بالتصميم التقني، التي حصلت على مستوى أداء منخفض في المرحلة الثالثة للدراسة التقويمية،

وهذا المؤشِّر قد يعود إلى ضعف في مهارات المعلِّمين في جانب التصميم التقني الأمر الذي انعكس على أدائهم التدريسي.

وقد يرجع ذلك إلى عدم توافر الخبرة السابقة للمعلمين والمعلمات في مجال العلاقة التكاملية بين العلوم والمواد الأخرى بسبب حداثة هذا التوجه، وعدم الاهتمام به سابقًا لا سيما الربط بين العلوم والقراءة والربط بين العلوم والمواد الأخرى؛ لذلك فقد نحتاج إلى برامج تطورية أكثر في هذا الجانب وهو ما أشارت إليه دراسة الشايع (١٤٣٤هـ) التي أكَّدت حاجة المعلِّمين إلى برامج تطور مهني تساعد في تلبية الحاجات المرتبطة بالتكامل بين العلوم والرياضيات، وفي المقابل يحتاج تطبيق هذا المحور لوقت وجهد من المعلِّمين في التخطيط والتنفيذ، بالنظر إلى المعارف والمهارات المستقاة من خارج التخصص؛ حيث يعتقدون أنَّ ذلك قد يكون على حساب المعرفة المرتبطة بالمفاهيم العلميّة، أو قد يضطر الكثير من المعلِّمين إلى تقديم معلومات ومعالجة مفاهيم خارج نطاق تخصصهم وخبراتهم، مما يجعلهم يقدمونها بشكل غير ملائم وغير عميق، وهذا ما أشارت إليه الدراسات في هذا المجال (Amirshokoohi, 2008).

وتتفق نتيجة حصول معلمي العلوم على مستوى أداء متوسط في محور العلاقة التكاملية بين العلوم والمواد الأخرى والمجتمع مع نتائج دراسة الرويثي والروساء (٢٠١٣) التي تشير نتائجها إلى حصول المعيار المرتبط بدمج تدريس العلوم بمهارات اللغة والرياضيات بمستوى دون المقبول سواء في تخطيط دروس العلوم أو تنفيذها أو تقويمها.

المحور الخامس – التقويم وتعزيز الأداء:

لمقارنة الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في المرحلة الثالثة من الدراسة التقويمية مع المرحلة الأولى والثانية لمحور التقويم وتعزيز الأداء، تمَّ مقارنة المتوسطات الحسابية للمؤشرات الفرعية.

جدول (٨): مقارنة المتوسطات الحسابية لأداء عينة البحث لمحور التقويم وتعزيز الأداء في المراحل الثلاث للدراسة التقويمية:

مؤشرات الأداء	المرحلة الأولى		المرحلة الثانية		المرحلة الثالثة	
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
١. يوظِّف التقويم القبلي والبنائي والختامي.	٣,٢٣	٠,٩٥	٣,١٧	٠,٨٠	٣,٣١	٠,٧٦
٢. يقوم جوانب التعلم المعرفية والمهارية والوجدانية.	٣,١٢	٠,٩٨	٢,٩٤	٠,٨١	٣,١٢	٠,٨٣
٣. يستخدم أدوات تقويم متنوِّعة لقياس أداء المتعلمين.	٢,٨٤	١,٠١	٢,٨٢	٠,٨٩	٢,٩٢	٠,٨٦
٤. يستخدم مهام واقعية ذات صلة بحياة المتعلمين.	٢,٩١	١,٠٣	٢,٧٤	٠,٩٢	٢,٩٥	٠,٨٨
٥. يشجِّع المتعلمين على التقويم الذاتي.	٢,٥٢	١,٠٧	٢,٥٠	٠,٩٩	٢,٧٠	١,٠
المتوسط العام	٢,٩٢	٠,٩٢	٢,٨٣	٠,٧٥	٣,٠٠	٠,٧٥

يتبين من الجدول (٨) حصول مهارة التقويم وتعزيز الأداء على مستوى أداء متوسط في المراحل الثلاث بوجه عام، وقد حصل المؤشِّر "يوظِّف التقويم القبلي والبنائي والختامي" على مستوى أداء عالٍ في المرحلة الثالثة، ومستوى أداء متوسط في المرحلتين الأولى والثانية.

تشير هذه النتيجة إلى أنَّ مستوى أداء معلمي العلوم لمؤشرات محور التقويم وتعزيز الأداء كان متوسطًا ولم يصل إلى المستوى العالي؛ حيث كانت متوسطات الأداء بين (٣,٢٥ – أكثر من٢,٥)، باستثناء مؤشِّر أداء واحد وهو "توظيف التقويم القبلي والبنائي والختامي"

الذي حصل على مستوى أداء عالٍ في المرحلة الثالثة، وقد يرجع ارتفاع هذا المؤشِّر إلى تركيز مناهج العلوم بجميع المراحل الدراسية (الابتدائية والمتوسطة والثانوية) على التقويم المستمر، فالتقويم القبلي والذي يظهر في المناهج الجديدة كأسئلة ذاتية أو تجارب أو صور مباشرة في أول كل درس إلى جانب التقويم التكويني في نهاية كل فقرة من الدرس، ثم أسئلة ختامية لكل درس ولكل فصل، وأسئلة نهائية لكل وحدة، وقد تمَّ صياغتها بشكل يحقِّق فيه جميع مستويات التفكير الدنيا والعليا، كما أنَّ هناك متابعة من قبل المشرفين لتطبيق جدول التعلم والذي يركِّز على تطبيق التقويم القبلي والبنائي والختامي.

وتتفق نتيجة ارتفاع مستوى التقويم القبلي والتكويني والختامي مع نتائج دراسة المزروع (٤١٠٢) التي أشارت إلى أنَّ ممارسة معلمات العلوم لأساليب التقويم التكويني كانت عالية، إذ اتضح أن المعلمات يمارسن ثلاثة عناصر من التقويم التكويني بشكل دائم، وهذه العناصر على الترتيب هي: التغذية الراجعة، ومراقبة التقدم على الأهداف، وتحديد الفجوة بين مستوى التعلم الحالي وبين الأهداف المرغوبة، أمَّا مشاركة التلاميذ في تقويم أنفسهم فتمارسها المعلمات أحيانًا.

وأشارت النتائج لتقويم الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية إلى أنَّ الأداء كان متوسطًا، وقد تم ملاحظة هذا الجانب من خلال تقييم نتائج الاختبارات الكتابية والشفهية، وأوراق عمل الطلاب وملف الأداء أو الإنجاز واستخدام سلم التقدير وقائمة الشطب في ملاحظة الأنشطة الاستقصائية وتقييم مشاريع الوحدات الدراسية التي استخدمها المعلمون.

وتأتي هذه النتيجة متفقة مع نتائج العديد من الدراسات، التي أشارت إلى حصول مؤشِّر الأداء في التقويم المستمر في أثناء مراحل الدرس المختلفة على قيمة متوسطة (الرويثي والروساء،٢٠١٣)، كما أنَّه يوجد انخفاض في مدى تمكُّن معلمي العلوم من مهارة التقويم (صميلي،٢٠١٢).

كما حصل التقويم على مستوى أداء متوسط عند تقويم الكفايات التدريسية لدى معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية (العبيدي،٢٠٠٧)، إلى جانب أنَّ الكثير من المعلِّمين يستخدمون الأدوات التقليدية في تقويم طلبتهم (الدوسري،٢٠٠٤).

المحور السادس – بيئة التعلم:

لمقارنة الأداء التدريسي لمعلمي ومعلمات العلوم في المرحلة الثالثة من الدراسة التقويمية مع المرحلة الأولى والثانية لمحور بيئة التعلم، تمَّ مقارنة المتوسطات الحسابية للمؤشرات الفرعية لهذا المحور كما يتضح في الجدول (٩).

جدول (٩): مقارنة المتوسطات الحسابية لأداء عينة البحث لمحور بيئة التعلم في المراحل الثلاث للدراسة التقويمية:

مؤشرات الأداء	المرحلة الأولى		المرحلة الثانية		المرحلة الثالثة	
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
١. يستخدم أساليب التعزيز اللفظي وغير اللفظي.	٣,٣٧	٠,٩٦	٣,٤٩	٠,٦٤	٣,٤٨	٠,٧٢
٢. يشجِّع المتعلمون على التعبير والمشاركة.	٣,٢١	١,٠٠	٣,٠٧	٠,٨٥	٣,٢٠	٠,٨٢
٣. يتيح وقتًا أكبر للتفاعل الصفي بين المتعلمين.	٢,٩٤	١,٠٦	٣,٠٣	٠,٨٥.	٣,٠٩	٠,٨٣
٤. يطبِّق إستراتيجيات التعلم التعاوني المتنوعة.	٢,٧٨	١,١٣	٢,٧٢	٠,٩٣	٢,٩٠	٠,٩٠
٥. يتبع إجراءات السلامة في جميع الأنشطة.	٣,٠٠	١,٠٦	٢,٨٠	١,٠٦	٣,١٤	١,٠٠

مؤشرات الأداء	المرحلة الأولى		المرحلة الثانية		المرحلة الثالثة	
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
٦. يدير الوقت بكفاءة.	٣,٢٢	٠,٩٩	٣,٣٣	٠,٧٨	٣,٤٦	٠,٧٦
المجموع	٣,٠٩	٠,٩٤	٣,٠٧	٠,٦٨	٣,٢١	٠,٦٨

يتضح من الجدول (٩) أنَ هناك تحسنًا طفيفًا في جميع مؤشرات الأداء لصالح المرحلة الثالثة للدراسة التقويمية في محور بيئة التعلم، على الرغم من حصوله على مستوى أداء متوسط ومتقارب في المراحل الثلاث للدراسة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي في المرحلة الأولى على (٣,٠٩)، و(٣,٠٧) في المرحلة الثانية، و(٣,٢١) في المرحلة الثالثة، ويرى الباحثون أنَّ هذا التحسن هو انعكاس للخطة التي بدأت في تنفيذها وزارة التعليم بتوفير الاحتياجات والمواد والأجهزة والوسائل التعليمية ومصادر التعلم المختلفة لتكوين بيئة مناسبة للتعليم، وكذلك التوسع الذي يشهده الميدان في تنفيذ حقيبتي الاستيعاب المفاهيمي والتعلم النشط واللتين احتوتا التدريب على تكوين بيئة تعلُّم مناسبة للتعليم المتمركز حول المتعلِّم، كذلك فقد حافظ مؤشِّر "يستخدم أساليب التعزيز اللفظي وغير الفظي" على مستواه العالي خلال المراحل الثلاثة، كما ارتفع مستوى أداء مؤشِّر "إدارة الوقت بكفاءة" خلال المراحل الثلاث، فبينما كان المتوسط الحسابي له (٣,٢٢) في المرحلة الأولى وهو يمثِّل مستوى متوسطًا، ارتفع مستوى أداء هذا المؤشِّر ليصل لمستوى الأداء العالي في المرحلتين الثانية والثالثة وبلغ (٣,٣٣)، (٣,٤٦) على التوالي.

ويعزو الباحثون ارتفاع مستوى أداء المؤشِّر "يستخدم أساليب التعزيز اللفظي وغير اللفظي" إلى مطالبة المعلِّمين باستخدام أساليب التعزيز وارتباطها بمؤشرات بطاقة تقييم المعلِّم، وتتفق نتائج حصول محور بيئة التعلم على مستوى متوسط مع دراسة الرويثي والروساء (٢٠١٣)؛ إذ أشارت النتائج أن مستوى توفير معلمي العلوم لبيئة صفيَّة فاعلة للتعلم كان في المستوى المتوسط، وتتفق كذلك مع نتائج دراسة الغامدي والسلولي (Algamdi& Al-saloli2013) والتي بحثت وجهات نظر معلمي العلوم للمرحلة المتوسطة حول تدريس مناهج العلوم المطوّرة، وقد أظهرت نتائج الدراسة ارتفاع نسبة ممارسة المعلِّمين للأنشطة التفاعلية مع الطلاب وقناعتهم بأهميتها وإتاحتهم الفرصة للمتعلمين للتفاعل مع بعضهم.

المحور السابع – توظيف التقنية:

لمقارنة الأداء التدريسي لمعلمي ومعلمات العلوم في المرحلة الثالثة من الدراسة التقويمية مع المرحلة الأولى والثانية لمحور توظيف التقنية، تمَّ مقارنة المتوسطات الحسابية للمؤشرات الفرعية لهذا المحور.

جدول (١٠): مقارنة المتوسطات الحسابية لأداء عينة البحث لمحور توظيف التقنية في المراحل الثلاث للدراسة التقويمية:

مؤشرات الأداء	المرحلة الأولى		المرحلة الثانية		المرحلة الثالثة	
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
١. يستخدم الوسائل التقنية في تحسين التدريس.	٢,٥٦	١,٣٠	٢,٤٢	١,١٤	٢,٩١	١,٠٥
٢. يشجّع المتعلمون على استخدام التقنية في البحث.	٢,٠٨	١,١٧	٢,١٥	١,١١	٢,٥٧	١,٠٨
المتوسط العام	٢,٣١	١,١٦	٢,٢٩	١,٠٥	٢,٧٤	٠,٩٩

يتضح من الجدول (١٠) ارتفاع متوسط محور توظيف التقنية في المرحلة الثالثة ليكون في المستوى المتوسط (٢,٧٤)، وقد كان في المستوى المنخفض في المرحلة الأولى (٢,٣١) والمرحلة الثانية (٢,٢٩)، كما ارتفعت جميع مؤشرات الأداء الفرعية في المرحلة الثالثة ووصلت إلى المستوى المتوسط بالمقارنة مع المرحلة الأولى والثانية والتي حصلت على مستويات منخفضة. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (الشمري، ١٤٣٤هـ) والتي توصَّلت إلى أنَّ درجة استخدام معلمات الفيزياء للتقنية في التدريس كان بدرجة ضعيفة، وتتفق كذلك مع دراسة (الرويثي والروساء، ٢٠١٣) والذي حصل فيها معيار توظيف التقنية في تدريس العلوم الجديدة على أدنى متوسط.

هذه النتائج هي مؤشرات تدل على الحاجة لمزيد من التطوير المهني والدعم التقني والعلمي في مجال توظيف التقنية في التعليم، وهذا ما أكَّدته نتائج دراسة الشايع (١٤٣٤هـ) والتي بحثت حاجات التطور المهني لمعلمي العلوم والرياضيات من وجهة نظر مقدمي برامج التطوير المهني المصاحب لمشروع "تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية"؛ حيث جاءت الحاجة إلى مهارة (التقنية في التعليم) في المرتبة الخامسة من أصل ١٨ مهارة.

توصيات ومقترحات:

١. الاستمرارية في تمكين المعلم من التخصص الأكاديمي، والتركيز على الجانب المعرفي للتخصص في برامج التطوير المهني للمعلمين والذي يؤثر بشكل إيجابي على نتائج تحصيل الطلاب.
٢. الاهتمام بالتدريس الاستقصائي، والتأكيد على ممارسة المعلِّمين للأساليب التدريسية التي يقوم عليها أهمية لمشروع مثل: الاستقصاء، وحلّ المشكلات وتبنيها وتوطينها.
٣. التوجّه للتعلُّم المتمركز حول المتعلِّم، من خلال تعديل معتقدات المعلِّمين حول التعليم، وتقوم الممارسات التدريسية المرتبطة بتنفيذ المشروع على أُسس ومبادئ النظرية البنائية، لذلك فإنَّه لابد من وجود برامج تطور مهني متكاملة تهتم بتغيير معتقدات المعلِّمين ومفهومهم للتعليم؛ بحيث تتوافق مع مبادئ البنائية وهي الفلسفة التربوية للمشروع.
٤. تعزيز مفهوم التكامل بين العلوم والمواد الأخرى والتقنية والمجتمع من خلال تخصيص برامج تطور مهني متنوعة للأنشطة القرائية والكتابية وكيفية تطبيقها في تعليم العلوم، والتركيز على تطوير مهارات وقدرات معلمي العلوم والمرتبطة بالتصميم التقني؛ حيث حصل على حاجة كبيرة للتطور المهني، ومتابعة معلمي العلوم في تفعيل الموضوعات والأنشطة الإثرائية المرتبطة بالتكامل بين العلم والتقنية والمجتمع.
٥. نشر ثقافة التقويم لأجل التعلم وليس تقويم التعلم، من خلال تغيير نظرة المعلِّمين من مفاهيم التقويم التقليدي إلى التقويم الحديثة، وتدريب المعلِّمين على استخدام أدوات تقويم حديثة لتعزيز أداء الطلاب وتطويرها مثل ملفات الأداء، والمهمات التعلمية ذات الصلة بحياة الطالب، وتفعيل أساليب وأدوات التقويم الموجودة في كتاب الطالب ودليل المعلِّم وكتب الأنشطة اللاصفية.
٦. مساندة المعلِّم لتقديم بيئة تعلُّم داعمة، تحقق التفاعل المستمر بين عناصر الموقف التعليمي المختلفة لا سبما بما يتعلق بتنظيم الأمور المادية (البيئة الفيزيقية للتعلُّم)، أو المحيط الاجتماعي الذي يسوده (البيئة النفسية والمعنوية).
٧. التأكيد على تأهيل المعلِّم تقنيًا، وتحديد قائمة بالكفايات التقنية التعليمية اللازمة للتدريس

ضمن المشروع، والتوصية بتنميتها والاهتمام بها في مؤسسات إعداد المعلِّمين قبل الخدمة.

٨. دراسة العوامل المؤثرة على الأداء التدريسي لمعلم العلوم كالجنس والخبرة التدريسية والمرحلة الدراسية.

شكر وتقدير:

يتقدم الباحثون بالشكر والتقدير لوزارة التعليم ومركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات بجامعة الملك سعود؛ حيث إنَّ هذا البحث جزء من "الدراسة التقويمية لمشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية"، والتي نفذها مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات، بجامعة الملك سعود بتمويل من الإدارة العامة للبحوث بوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية،كما يتقدَّم الباحثون بالشكر إلى الأستاذة نورة السبيعي و الأستاذة حنان الجارالله، في جامعة الملك سعود، اللتان تفضَلتا بالمشاركة في تفسير بعض النتائج ضمن مشروع الدراسة التقويمية، والشكر موصول لمساعدي البحث الذين قاموا بإجراء الملاحظات الصفية في خمس مناطق في المملكة بعد تدريبهم في ورشة خاصة لهذا الهدف ، ونقدر جهودهم.

أولًا: المراجع العربية:

أبو ثنتين، نواف. (٢٠١٨). "تقويم أداء معلم العلوم للمرحلة المتوسطة بمحافظة ضرية في ضوء المعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلم". مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية،٢٦(٣)،٣٣٤-٣٧٥.

أبو هاشم، السيد. (٢٠٠٦). الخصائص السيكومترية لأدوات القياس في البحوث النفسية. والتربوية باستخدام SPSS. مركز البحوث التربوية: جامعة الملك سعود.

الأحمد، نضال؛ والفدا، هند. (٢٠١٢). أثر تدريس وحدة في العلوم قائمة على التكامل بين مادتي العلوم واللغة الإنجليزية على تحصيل متعلمات المدارس المتوسطة في مقرر العلوم واتجاهاتهن نحو كل من مادتي العلوم واللغة الإنجليزية. دراسات في المناهج وطرق التدريس، ١٧٩، ١٣-٥٤.

الأحمد، نضال؛ والصليهم، حنان. (٢٠١٧). "تحديد احتياجات النمو المهني لمعلمات العلوم للمرحلة الابتدائية في ضوء كفايات معلم العلوم". المجلة التربوية – الكويت، ٣١(١٢٢)، ٢٩١-٣٣٢.

الأحمد، نضال؛ والمقبل، نورة. (٢٠١٦). "احتياجات النمو المهني لمعلمات الإحياء للمرحلة الثانوية في ضوء كفايات معلم الأحياء للجيل القادم". المجلة التربوية الدولية المتخصصة- الجمعية الأردنية لعلم النفس-الأردن، ٥(٩)، ٢٤٦-٢٦٤.

حج عمر، سوزان؛ وبوقس، نجاة؛ والمفتي، عبده. (٢٠١٥). "مستوى تضمين سمات الاستقصاء الأساسية في الأنشطة العملية في كتب الكيمياء للمرحلة الثانوية: دراسة تحليلية". مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة البحرين، ١٦(٣)، ٤٨٧- ٥١٦.

الحصان، أماني؛ والجبر، جبر؛ والمفتي، عبده. (٢٠١٥)."مدى تضمين سمات الاستقصاء الأساسية في كتب الأحياء للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية". مجلة رسالة التربية وعلم النفس، (٥١)، ١٣١- ١٥٦.

الدهمش، عبد الولي؛ والشمراني، سعيد. (٢٠١٢). طبيعة ممارسة معلمي العلوم للاستقصاء من

وجهة نظر المشرفين التربويين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٣(٤)، ٤٣٩-٤٦٢.

الدوسري، راشد. (٢٠٠٤). "الكشف عن ممارسات المعلمين في التقويم الصفي بالمرحلة الثانوية"، مجلة رسالة الخليج العربي، (٩٠)،٨٩-١١٦

الدولات، عدنان. (٢٠٠٥). تصورات معلمي عن نظريات التعلم وعلاقتها بممارساتهم التعليمية. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن.

رفيع، أحمد؛ والعويشق، ناصر. (١٤٣٢هـ). مشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية بالتعليم العام: ترجمة ومواءمة سلسلة عالمية. ورقة مقدمة في ندوة "مشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية بالتعليم العام: مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤٣٢/١/٢٠هـ.

الرويثي، إيمان؛ والروساء، ثماني. (٢٠١٣). تقويم أداء معلمات العلوم في تدريس منهج العلوم للصف الأول المتوسط وفق معايير مقترحة للتدريس. رسالة التربية وعلم النفس، (٤٢)، ٩٣-١١٦.

سلامة، عبد الحافظ.(٢٠٠٦). وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم. عمان: دار الفكر.

الشايع، فهد. (١٤٣٤هـ). واقع التطور المهني للمعلم المصاحب لمشروع "تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية" من وجهة نظر مقدمي البرامج. رسالة التربية وعلم النفس، (٤٢)، ٥٨-٩٢.

الشمراني، سعيد؛ والدهمش، عبدالولي؛ والقضاة، باسل؛ والرشود، جواهر. (٢٠١٣).واقع التطور المهنيّ لمعلمي العلوم في المملكة العربية السعودية. رسالة الخليج العربي،١٢٦، ٢١٥-٢٩١.

الشمراني، سعيد؛ والشايع، فهد؛ والعولة،عبدالعزيز؛ والمفتي، عبده. (٢٠١٦). "مستوى تضمين سمات الاستقصاء الأساسية في الأنشطة العملية في كتب الفيزياء في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية". مجلة العلوم التربوية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (٥)، ١٥-٦٦.

الشمري، عبير. (١٤٣٤هـ). تقويم الأداء التدريسي لمعلمات الفيزياء في الصف الأول الثانوي في ضوء المعايير العالمية للتربية العلمية (NSES). (رسالة ماجستير غير منشورة). قسم المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

صميلي، أمل. (٢٠١٢). تقويم الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمحافظة صامطة في ضوء المعايير العالمية لتدريس العلوم. (رسالة ماجستير غير منشورة). قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الأميرة نورة.

الضاحي، الجوهرة. (٢٠١١). تصور مقترح للحاجات التدريبية لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في مجال استخدام التقنيات التعليمية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الأمام محمد بن سعود.

العطوي، إبراهيم. (٢٠٠٧). فهم معلمي العلوم للمرحلة المتوسطة في منطقة تبوك لطبيعة العلم وعلاقة هذا الفهم بخبرة المعلم وطريقة إعداده للاختبارات التحصيلية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الدراسات العليا الجامعة الأردنية، الأردن.

عياش، آمال؛ والعبسي، محمد. (٢٠١٣). "مستوى

معرفة وممارسة معلمي العلوم والرياضيات للنظرية البنائية من وجهة نظرهم". مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٤(٣)، ٥٢٣-٥٤٨.

الغامدي، سعيد. (٢٠١٠). تقويم أداء معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية للتربية العلميّة. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة أم القرى.

كرسي الشيخ عبدالرحمن بن ثنيان العبيكان بجامعة الملك سعود. (١٤٣٢هـ-١). وقائع ندوة الكرسي الأولى بعنوان "مشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية بالتعليم العام: ترجمة ومواءمة سلسلة عالمية". كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤٣٢/١/٢٠هـ.

كرسي الشيخ عبدالرحمن بن ثنيان العبيكان بجامعة الملك سعود. (١٤٣٢هـ-٢). وقائع ندوة الكرسي الثانية بعنوان "مشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية بالتعليم العام بين النظرية والتطبيق". كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤٣٢/٤/٢٩هـ.

كرسي الشيخ عبدالرحمن بن ثنيان العبيكان بجامعة الملك سعود. (١٤٣٢هـ-٣). وقائع ندوة الكرسي الثالثة بعنوان "مسيرة مشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية بالتعليم العام". كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤٣٢/٦/٢٦هـ.

المزروع، هيا.(٢٠١٤). "اعتقادات وممارسات التقويم التكويني لدى معلمات العلوم". مجلة العلوم التربوية، مصر، ٢٢(٢): ٢٧٩-٣١٥.

المطيري، عبدالرحمن. (١٤٣٤هـ). الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في استيعاب المادة العلمية وقدرتهم على تنفيذ التجارب العملية. مشروع بحث غير منشور، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الملك سعود، كلية التربية.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٠). دليل البرامج والمشروعات التربوية بقطاعات الوزارة. وزارة التعليم: الرياض.

وزارة التربية والتعليم. (١٤٣٢هـ). وقائع لقاء التطوير المهني الأول. وزارة التربية والتعليم، ١٩-١٤٣٢/٦/٢١هـ. وزارة التعليم: الرياض.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٢). مشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية، العبيكان للأبحاث والتطوير، الرياض. وزارة التعليم: الرياض.

وزارة التربية والتعليم. (بدون تاريخ). مشروع تطوير الرياضيات والعلوم: دعم التنافسية ومجتمع المعرفة. وزارة التربية والتعليم: الرياض.

وهبي، السيد إسماعيل. (٢٠٠٢). اتجاهات معاصرة في تقويم أداء المعلم. المؤتمر العلمي الرابع عشر «مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء. الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد الثاني ٧٥٥ — ٧٨٦.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Alghamdi, A.;& Al-Salouli, M. (2013). Saudi elementary school science teachers' beliefs: teaching science in the new millennium. *International Journal of Science & Mathematics Education, 11*(2), 501-525.

Almazroa, H. (2013). *Professional Development: A Vision for Saudi Science Teachers.* Paper presented at the European Science Education Research Association (ESERA), Syprus, Nicosia, September2-7, 2013.

Alzaghibi, Mohammed.,& Bin Salamah, Mnsoor. (2011). *How universal is science education? Non-western experiences of adopting Western science textbooks.* Paper presented at European Science Education Research Association (ESERA), Lyon, Centre de Congrès, France, September 5-9, 2011.

org/2012/05/16/generation-science-standards-traditional-content-1/ Retrieved, Wednesday, Aug 15th 2012.

Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating toachievement*. Hoboken, NJ: Taylor and Francis.

Joiner, A. E. (2009). Assessing social support at the university level: The relationship between a supportive educational environment and student success/satisfaction. University of Alabama Libraries.

Lavonen,J., &Jutti. K. (2013).*A comparison analysis of Finish and Thai primary science curricula in the context of PISA scientific literacy framework.* Paper presented at the Annual conference of European Science Education Association (ESERA).

Lee, Michelle.(2007). Spark up the American Revolution with Math, Science, and More: An Example of an Integrative Curriculum Unit. *The Social Studies,* July/August, 154-164.

Liptack, L. (2002). Teacher as Researcher in to constructivist Mathematics Learning. *Dissertation Abstract International, 61*(02), 445.

Martisko, Leah Marie. (2012). *Elementary Teachers' Perceptions and Experiences with Culturally Responsive Pedagogy and Diverse Students' Achievement*.Pro Quest Dissertations and Theses; Pro Quest LLC; UMI 3512149.

Mutchler, M. (2006).Authentic instruction and assessment. Retrieved March 4.2008 from.htt://labweb.education.wisc.edu/ep301/science=megan/anthentic.

National Research Council (NRC).(2012). *A Framework for K-12 Science Education, Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas.* Washington, National Academy Press.

National Research Council.(1996). *National science education standards.* Washington, DC: National Academy Press.

National Research Council.(2000). *Inquiry and the national science education standards.* Washington, DC: National Academy Press.

Norman, K. (1998). *Investigation of the use of portfolios as an alternative assessment procedure.*Dissertation Abstracts International. Id: 733078601.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).(2005).*Teachers matter*. Paris, France: Author

American Association for the Advancement of Science (AAAS).(1993). Benchmark for Science Literacy. New York, Oxford University Press.

Amirshokoohi, Aidin. (2008). *Impact of STS Issue Oriented Instruction on Pre-Service Elementary Teachers' Views and Perceptions of Science, Technology, and Society.* ProQuest Dissertations and Theses; ProQuest LLC; UMI 3319925.

Benson, T. (1995). *Portfolios in first –grade classrooms: Examining and alternative assessment*. Dissertation Abstracts International. ID: 741129131.

Berman, P. F.; Desimone ,L.; Porter, A.C.;&-Caret, M.S. (2000). Designing professional development that works.*Educational leadership,57*(8),28-33.

Blackman, T. (2003). *The influence of science education professional development on African science teachers conceptual change and practice*. Dissertation Abstract International – A64/02 p.449.

Chun, S. (2000). *An Examination of the Relationship Among Science Teaching Actions, Beliefs and Knowledge of the nature of science*. (Ph.D.Athens, Georgia), Proquist Digital Dissertations, AAT 9993779.

Faith, H., Patricial, S., & Todd, G. (2004). Action research in the secondary science classroom: student response to differentiated. *Alternative assessment. American Secondary Education, 32*(3), 89-104.

Fischer, Hans., E, Borowski, Andreas., &Tepner, Oliver (2012). Professional knowledge of science teacher.In Fraser, Barry J., Tobin, Kenneth G., &McRobbie, Campbell J. (Eds.).Second international handbook of science education: Springer international handbooks of education. (24, 295–306). London New York: Springer.

Fullan, M. (2007).*The new meaning of educational change* (4thed.). New York: Teachers College Press.

Hamre, B. K., &Pianta, R.C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development,* (72), 625-38.

Hassard, Jack. (2012). *Next Generation Science Standards: Old school? The Art of Teaching Science.* http://www.artofteachingscience.

in science education.In Fraser, Barry J., Tobin, Kenneth G., &McRobbie, Campbell J. (Eds.). Second international handbook of science education: Springer international handbooks of education. (24) 295–306. London New York: Springer.

Thorpe, Richard.,&Young, DilwynRoperts. (2001). Portable Computer: A catalyst for Collaboration?" "A study of How the Use of Multimedia Portables Computers in primary school can Affect teacher and pupil collaboration. *Journal of Information Technology for Teacher Education, 10*(3),203-226.

Tsai,Chin-Chung.(2002). Nested epistemologies: Science Teachers' beliefs of teaching, learning and science. *International Journal of Science Education, 24*(8) 771-783.

Van Driel, J., Beijaard, D., &Verloop, N. (2001). Professional development and reform in science education: The role of teachers' practical knowledge. Journal of Research in Science Teaching, 38(2), 137–158.

Wallace, John.,&Loughran, John. (2012). Science teacher learning.In Fraser, Barry J., Tobin, Kenneth G., &McRobbie, Campbell J. (Eds.). Second international handbook of science education: Springer international handbooks of education. (24) 295–306. London New York: Springer.

Odgers, B. (2003). *Teachers beliefs about the nature of science and science education in relation to recently constructivist syllabuses in secondary schools in Queensland, Australia.* retrieved Feb, 22,2008, from http://www.Hiceducanim.Org/Edu-proceadings/Barbra%20 M. %20odgers.

Polyzou, Angeliki. (2005). Growth in teachers Knowledge while learning to Teach with Multimedia: what has been learned from concrete educational experiences?. *Journal of Technology Pedagogy and Education, 14*(2).205-223.

Richard, K., & Neil, T. (2011). An international Perspective on Science Curriculum Development and Implementation.In Fraser, Barry; Kenneth, Tobin; and Campbell, McCrobbie.Second International handbook of science education. New York: Springer.

Santangelo, Darcy.,& Guy, Mark. (2004). Multimedia Slides Shows.*Science and Children,41*(6),20-24.

Schroeder, C. M., Scott, T. P., Tolson, H., Huang, T. Y., & Lee, Y. H. (2007). A meta-analysis of national research: Effects of teaching strategies on student achievement in science in the United States. *Journal of Research in Science Teaching, 44*(10), 1436-1460.

Simon, Shirley. & Campbell, Sandra. (2012). Teacher learning and professional development

مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ع٨، ص ص ٢٩-٥٦، جامعة تبوك (١٤٤١هـ/٢٠١٩م)

التنمر الإلكتروني لدى طلبة جامعة الباحة في ضوء بعض المتغيرات "دراسة مسحية"

رحمة محمد الغامدي
الأستاذ المشارك في الإدارة والتخطيط التربوي، كلية التربية– جامعة الباحة

نجلاء محمود الحبشي
الأستاذ المشارك في التربية الخاصة، كلية التربية – جامعة الباحة

Cyber Bulling Among Albaha University Students According To Some Variables "Survey Study"

Rahma Mohamed alghamdi
Associate Professor, Educational Management and Planning, Education- Al -Baha

Naglaa Mahmoud Al-Habashi
Associate Professor, Special Education, Education- Al -Baha

الكلمات المفتاحية: التنمر الإلكتروني ، طلبة جامعة الباحة.

الملخص: هدف البحث للكشف عن معدلات انتشار التنمر الإلكتروني بصورتيه المتنمر والضحية لدى طلبة جامعة الباحة في ضوء بعض المتغيرات. أجري البحث على عينة طبقية عشوائية شملت (٨١٣) طالبًا وطالبة، تم استخدام مقياس التنمر الإلكتروني بصورتيه المتنمر والضحية لمقياس حسين (٢٠١٦) المطور، يتبع البحث المنهج الوصفي المسحي، وأظهرت النتائج أنَّ جميع الطلبة متنمرين وضحايا في الوقت نفسه، وأنَّ أعلى نسب للتنمر والضحية كانت للدرجة المنخفضة يليها المتوسطة ثم المرتفعة، كما أنَّ معدلات الضحية (٢٣,٤٪-٤٦,٣٪) تفوق معدلات التنمر(٨,٣٠٪-٢٩,٣٪) . وتشير النتائج أن بُعد التخفي الإلكتروني هو أكثر الأبعاد ارتفاعًا، سواء للمتنمر(٤٦,٣٪) أو الضحية (٢٩,٣٠٪)، وأنَّ أقل الأبعاد هو المضايقات الإلكترونية (٢٣,٤٪) وبعد التحرش الجنسي للمتنمر (٨,٣٠٪). وجميع المعدلات السابقة تعدُّ معدلات انتشار مرتفعة، وظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب والطالبات على أبعاد: التخفي الإلكتروني للمتنمر (٠,٠٤)، والتعقب الإلكتروني للمتنمر (٠,٠١)، والفروق لصالح الطالبات. كما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير نوع الكلية أو دخل الأسرة أو السنة الدراسية لصورتي التنمر والضحية. كما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير المعدل الدراسي على بعد التحرش الجنسي الإلكتروني صورة الضحية لصالح ذوي المعدل المنخفض. كما أثبتت الدراسة أنَّ الطلبة الذين يتصفحون الإنترنت بعدد ساعات كبيرة عرضة للتنمر الإلكتروني أكثر.

Keywords: Cyber Bulling, Albaha University Students.

Abstract: The aim of the research is to detect the prevalence of cyber bullying in its two forms, the bully and the victim among Al-Baha University students, in light of some variables. The research was conducted on a random stratified sample that included (813) male and female students. The Cyber Bullying Scale, in its two forms of bullying and the victim, was used for the Hussein (2016) developed scale. The research follows the survey descriptive method. The results showed that all students are bullied and victims at the same time, and that the highest rates of bullying and the victim were for the low score followed by medium and high scores, as it is clear that the victim rates (46.3% -23.4%) exceed the bullying rates (29.3% - 8.30%). The results indicate that the hidden cyber dimension is the highest rate، both for bullying (46.3%) or victimization (29.30%), and the lowest dimensions is the cyber harassment (23.4%), and the sexual harassment for bullying (8.30%). All the previous rates are considered high prevalence rates. And there were statistically significant differences between the average scores of male and female students on the dimensions: the electronic disguise of the bully (0.04), the electronic tracking of the bully (0.01), and the differences in favor of female students. There were no statistically significant differences attributable to the variable of the college type, family income, or school year for bullying and victim pictures. And there were statistically significant differences attributable to the variable of the academic rate after the electronic sexual harassment. The image of the victim in favor of those with a low rate. Also, students who browse the Internet for many hours are more susceptible to cyber bullying.

Acknowledgment to Al Baha University represented by the Deanship of Scientific Research for supporting research.

*شكر وتقدير لجامعة الباحة ممثلة في عمادة البحث العلمي على دعم البحث.

مقدمة:

تعدُّ مرحلة التعليم الجامعي مرحلة حاسمة في سن الشباب؛ حيث إنَّها مرحلة لتخصيص وتأهيل الشباب لسوق العمل، وهي من المراحل التي يُستهدف فيها الشباب، إمَّا إلى سلوكيات جيدة تطور شخصيتهم أو إلى انحرافات سلوكية تؤثر على مستقبلهم.

ومؤخرًا ظهرت مشكلة بدأت تنتشر وتتسرب إلى الجامعات ويعاني منها الطلبة وهي ما يُعرف بمشكلة التنمر، والتي أصبحت من المشكلات التربوية ذات الآثار السلبية الخطيرة على الطلبة، ولهذه المشكلة آثارها السلبية على أداء الطلبة وعلى نموهم المعرفي والانفعالي والاجتماعي، سواء أكانوا متنمرين أم ضحايا للتنمر كما يهدد انتشارها ضمان بيئة صفية آمنة (أبو غزال، ٢٠٠٩).

ونتيجة لأنَّ هذه الظاهرة متعددة الأبعاد فقد تأخر الاهتمام بها؛ حيث قدَّم(1993) Olweus تعريف شامل للتنمر كما يظهر في البيئة المدرسية: بأنَّه تعرَّض أحد الطلاب للتخويف أو يكون ضحية وبشكل متكرر لبعض الأفعال السلبية من أحد أو مجموعة من الطلاب الآخرين. وهو يعدُّ فعل سلبي؛ حيث يحاول أحد الطلاب عمدًا مضايقة أو ازعاج أو إصابة طالب آخر. وقد أوضح Olweus أنَّه ليس المقصود بالأفعال السلبية الاتصال الجسدي؛ ولكن يمكن أن يأخذ عدة أشكال لفظية أو تعبيرات وإيماءات الوجه غير الجيدة أو النبذ من المجموعة (Cited in: kyriakides, kaloyirous & Lindsay, 2006).

أصبحت ظاهرة التنمر في تزايد مستمر رغم التوعية بمخاطرها والتصدي لوقفها على مستويات التعليم والبيئة المحلية والمجتمع بوجهٍ عام؛ حيث يوجد طالب من كل سبعة طلاب متنمرين أو ضحايا. ويؤثر التنمر على خمسة ملايين طالب في المرحلة الأساسية والمتوسطة في الولايات المتحدة، ويتعرض ما نسبته (١٠٪-١٥٪) من جميع الأطفال في العالم للتنمر، أو إنهم شاهدوا أفرادًا تعرضوا للتنمر بأشكاله المختلفة، وأنَّ (٢٥٪) من الأطفال اعترفوا بأنَّهم ضحايا للتنمر. وفي استراليا تعرض (٥٠٪) من الأطفال الذكور الذين تتراوح أعمارهم ما بين (١١-١٥) عامًا للتنمر (الصبحيين والقضاة، ٢٠١٣، ص ١٢).

وأشار Khezri, Ghavam, Mofidi (2013) & Delavar إلى أنَّ (٧٩,٦٪) من طلاب المرحلة المتوسطة شاركوا في التنمر بمختلف درجاته (بسيطة حتى شديدة)، في حين تعرَّض (٨٨٪) منهم للتخويف كضحية للتنمر، ويمكن أن تترك هذه المشكلة أثرًا على الضحية والذي يمتد لفترات طويلة من الحياة. وتوصَّل Ozturk & Karatas (2011) إلى أنَّ الطلاب الذين تعرضوا للتنمر بشكل متكرر كضحية يعانون من مشكلات صحية ونفسية مثل: الصداع ومشكلات في النوم والقلق والدوار، أمَّا المتنمرون فيعانون من ضعف في الشهية.

ونتيجة للتطور التكنولوجي ظهرت ممارسة التنمر بصورته الإلكترونية على الغير ويشمل ذلك خارج نطاق البيئات التعليمية كالمدارس والجامعات، وتتعدى ذلك إلى المنازل وبكل وقت بما يؤثر على التفاعلات بين الطلبة ويمثل تحديًّا للمؤسسات التعليمية. فقد وجد Betts, Gkimitzoudis, Athanasios, (Spenser, Karin & Baguley (2016 أنَّ ثلثي العينة التي تم دراستها تعرضت للتنمر الإلكتروني. وعلى نطاق الجامعات أظهرت دراسة Akbulut & Eristi (2011) أنَّ طلبة الجامعات يمارسون دور المتنمر الإلكتروني كما أنَّهم يكونون ضحايا للتنمر في ذات الوقت.

وقد اهتمت المجتمعات العربية بدراسة انتشار التنمر؛ حيث وجد Al-zahrani (2015) أنَّ

(٢٧٪) من طلبة الجامعة ارتكبوا التنمر الإلكتروني، وأشارت دراسة علوان (٢٠١٦) أنَّ نسبة حدوث التنمر التقليدي (٣٩,١٪) تتجاوز نسبة حدوث التنمر الإلكتروني ٢٧,٦٪.

وقد اتجهت دراسة عمارة (٢٠١٧) إلى بحث العلاقة بين التنمر التقليدي والإلكتروني والتي اتضح منها وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية (٠,٠١) بين التنمر التقليدي والإلكتروني لضحايا التنمر.

يلاحظ مما سبق استعراضه من الدراسات السابقة وجود اهتمام واضح بدراسة مشكلة التنمر لدى طلبة المدارس، وقلة الاهتمام بالمشكلة لدى طلبة الجامعة على الرغم من أهمية مرحلة التعليم الجامعي والتي تعدُّ تمهيدًا لمرحلة الرشد.

مشكلة البحث:

من غايات التعليم في المرحلة الجامعية تنمية الإحساس بمشكلات المجتمع الثقافية والاقتصادية والاجتماعية وإعداد الطلاب للإسهام في حلها، إضافة إلى رفع مستوى الصحة النفسية بإحلال السكينة في نفس الطالب (الغامدي وعبد الجواد، ٢٠١٥).

تهتم الجامعات بالأداء الأكاديمي لطلبة الجامعة، كما تسعى لتوفير خدمات الإرشاد الطلابي لمواجهة أي مشكلات تتعلق بأداء الطلبة وتقدمهم أكاديميًّا؛ لكن من الملاحظ عدم توجيه الاهتمام الكافي بسلوك الطلبة والذي يمكن أن ينعكس على أدائهم الأكاديمي ويؤثر على مستقبلهم ونجاحاتهم فيما بعد؛ إذ لا يوجد اهتمام جيد بالمشكلات السلوكية التي يمكن أن تظهر لدى الطلبة ووضع آلية للتعامل معها، أو وضع برامج إرشادية لخفضها، ومن هذه المشكلات التي تنتشر بمعدلات مرتفعة في مرحلة المراهقة مشكلة التنمر بأشكالها التقليدية والإلكترونية.

وفي مقارنة بين الجنسين في سلوك التنمر أشار الصبحيين والقضاة (٢٠١٣، ص ٣٦) إلى أنَّ الذكور أكثر تنمرًا من الإناث؛ لا سيما في التنمر المباشر نحو: الضرب، والصفع، والركل، وأنَّ الإناث أكثر في التنمر غير المباشر مثل: التجاهل، والسخرية، والاستهزاء، والإقصاء من المجموعة.

ونظرًا لانتشار وسائل التواصل الإلكتروني وما لطلاب الجامعة من خصائص، كان توجه البحث الحالي إلى دراسة التنمر الإلكتروني لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات.

وعليه فإنَّ البحث يسعى إلى الإجابة عن التساؤلات الآتية:

١. ما معدلات انتشار التنمر الإلكتروني (المتنمر-الضحية) بأبعاده لدى طلبة جامعة الباحة؟
٢. هل توجد فروق في متوسطات درجات التنمر الإلكتروني (المتنمر-الضحية) بأبعاده لدى طلبة جامعة الباحة تُعزى إلى متغيرات: (الجنس، والكلية، والمعدل، والسنة الدراسية، ودخل الأسرة وعدد ساعات تصفح الإنترنت) ؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تحديد معدلات انتشار التنمر الإلكتروني (المتنمر-الضحية) لدى طلبة جامعة الباحة، إضافة إلى الكشف عن الفروق في التنمر الإلكتروني التي تُعزى إلى متغيرات البحث: (الجنس، والكلية، والمعدل، والسنة الدراسية، ودخل الأسرة وعدد ساعات تصفح الإنترنت) لدى طلبة جامعة الباحة.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث في:

١. إجرائه على طلبة الجامعة وهي إحدى مراحل النمو المهمة.

٢. بحث مشكلة التنمر والتي باتت منتشرة، كما يتضح من الدراسات السابقة.
٣. تساعد نتائج البحث في التعرف على بعض المتغيرات ذات العلاقة بالتنمر الإلكتروني، ومن ثمَّ توجيه البرامج الإرشادية التي تخفف من تلك الآثار لدى طلبة الجامعة.

مصطلحات البحث:

التنمر الإلكتروني :

يُعرَّف التنمر الإلكتروني على أنَّه استخدام ضار ومتكرر لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات من قبل فرد أو مجموعة من الأفراد لتهديد الآخرين (Çetin, Yaman & Peker, 2011)، كما يُعرِّفه Sharff & Gouin (2005) بأنَّه نوع من أنواع التنمر باستخدام الأجهزة الإلكترونية مثل: الهواتف المحمولة، والمدونات، ومواقع الويب، وغرف الدردشة.

ويُعرَّف التنمر إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنَّه: سلوك يهدف إلى إلحاق الأذى بالطريقة الإلكترونية ويمكن قياسه من خلال درجة الفرد على المقياس المستخدم في البحث، والذي يشمل أبعاد: التخفي الإلكتروني، والمضايقات الإلكترونية، والتحرش الجنسي الإلكتروني، والتعقب الإلكتروني، وصورة الضحية.

أمَّا ضحايا التنمر فهم أولئك الأفراد الذين يكافئون المتنمرين ماديًا أو عاطفيًا أو عن طريق عدم الدفاع عن أنفسهم، ويزعنون لطلبات المتنمرين بسهولة ومهاراتهم الاجتماعية قليلة وضعيفة ولا يستخدمون المرح، ولا ينضمون إلى جماعات اجتماعية أو صفية (الصبحيين والقضاة، ٢٠١٣: ٣٨).

ويُعرَّف ضحايا التنمر في الدراسة الحالية بأنَّهم أفرادًا تعرَّضوا للأذى من الآخرين عن طريق وسائل التواصل الإلكتروني، ويمكن قياسه من خلال درجة الفرد على المقياس المستخدم في البحث، والذي يشمل أبعادًا مثل: التخفي الإلكتروني، والمضايقات الإلكترونية، والتحرش الجنسي الإلكتروني، والتعقب الإلكتروني، وصورة الضحية.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: يتحدد موضوع البحث بالكشف عن درجة التنمر الإلكتروني بصورتيه (المتنمر والضحية) لدى طلبة جامعة الباحة في ضوء بعض المتغيرات.
الحدود الزمنية: أُجرِي البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٣٩-١٤٤٠ هـ.
الحدود المكانية: اقتصر البحث بالتطبيق على عينة من طلبة جامعة الباحة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

التنمر Bullying:

يعدُّ التنمر شكلًا من أشكال العدوان بين الأقران، وهو يحدث بدرجة كبيرة في المجتمعات التعليمية، ويشير إلى الأفعال السلبية الجسدية أو اللفظية، التي تكون عن عمد وتتكرر مع الوقت، ويوجد فيها فرق واضح في القوة بين المتنمر والضحية (Khezri, Ghavam, Mofidi, & Delavar, .2013, p.224)

وقد أظهرت عدة تعريفات للتنمر أن تعريف (Ol-weus1991) الذي يعدُّ أشهر الباحثين في هذا المجال هو أكثر التعاريف استخدامًا؛ إذ عرَّفه بأنَّه "تصرفٌ أو سلوكٌ متعمد عنيف يقوم به فرد أو مجموعة من الأفراد بشكل متكرر، وفي مدى من الوقت ضد ضحية لا يستطيع بسهولة الدفاع عن نفسه" (في: علوان، ٢٠١٦، ص ٤٤٣).

ويتضمن التنمر وجود خلل في ميزان القوة بين المتنمر والضحية، إضافة إلى تكرار الحدوث ولفترة طويلة ومن المحتمل تكرارها في المستقبل، ويقوم المتنمر بهذه السلوكيات لتأكيد النفوذ والقوة والسلطة، فهي عملية ممنهجة ومتكررة (حسين، ٢٠١٦).

ويُقصد بالتنمر تعرض فرد ما بشكل متكرر إلى سلوك سلبي من طرف أو أكثر؛ حيث يكون هذا السلوك متعمدًا، ويسبب الألم للضحية في المجال الجسمي أو اللفظي أو النفسي، ولكي يكون السلوك تنمر لابد أن يكون حقيقيًا ولا يكون فيه توازن بين المتنمر والمتنمر عليه، ولهذا لا يعدُّ الصراع بين اثنين لديهما القدرات الجسمية والعقلية نفسها تنمرًا (الصبحيين والقضاة، ٢٠١٣، ص٩).

أنواع التنمر:

يمكن تحديد نوعين من التنمر: التنمر المباشر أو الصريح مثل: سلوكيات جسدية كالضرب واللكم والدفع وتدمير الممتلكات الشخصية، وأخرى لفظية مثل: الإغاظة والشتائم والابتزاز، وتنمر غير مباشر مادي مثل: السرقة أو إخفاء ممتلكات الآخرين، والتنمر اللفظي مثل: نشر الشائعات (Khezri, Gha-vam, Mofidi, & Delavar, 2013) .

ويوجد تصنيف آخر لسلوك التنمر كما يلي:

١. التنمر الجسمي كالضرب، أو الصفع، أو القرص، أو الرفس، أو الإيقاع أرضًا، أو السحب، أو إجباره على فعل شيء.
٢. التنمر اللفظي: السب والشتم، واللعن، أو الإثارة، أو التهديد، أو التعنيف، أو الإشاعات الكاذبة، أو إعطاء ألقاب ومُسمَّيات للفرد أو إعطاء تسمية عرقية.
٣. التنمر الجنسي: استخدام أسماء جنسية وينادي بها أو كلمات قذرة، أو لمس، أو تهديد بالممارسة.
٤. التنمر العاطفي والنفسي: المضايقة والتهديد والتخويف والإذلال والرفض من الجماعة.
٥. التنمر في العلاقات الاجتماعية: منع بعض الأفراد من ممارسة بعض الأنشطة بإقصائهم أو رفض صداقتهم أو نشر شائعات عن آخرين.
٦. التنمر على الممتلكات: أخذ أشياء الآخرين والتصرف فيها عنهم أو عدم إرجاعه أو إتلافه.

وهنا لابد من القول إنَّ هذه الأشكال السابقة قد ترتبط معًا فقد يرتبط الشكل اللفظي مع الجسدي أو الجسدي مع الاجتماعي أو غيرها (الصبحيين، القضاة، ٢٠١٣).

ومع التطور التكنولوجي المعاصر ظهر التنمر الإلكتروني كشكلٍ من التنمر وهو عبارة عن تهديدات غير متوقعة للطرف الآخر.

انتشار التنمر:

يقصد بالانتشار في علم الأوبئة إلى عدد الأشخاص المصابين بمرضٍ محدد في فترة زمنية محددة، إلى العدد الإجمالي للأشخاص أو الجمهور العام. تسمح لنا تقديرات الانتشار بالمقارنة قبل وبعد برامج التدخل أو تُستخدم لوصف مجموعة أو جمهور محدد (Solbergn & Olweus, 2003, p.240).

ومن ثمَّ اتجهت مجموعة من الدراسات إلى الكشف عن معدلات انتشار التنمر كما في دراسة شطيبي وبوطاف (٢٠١٤) التي هدفت إلى الكشف عن واقع التنمر في مرحلة التعليم المتوسط بالجزائر، من خلال إجلاء دوافعه، ومصادره، وأشكاله، وأماكن ممارسته، والنتائج المترتبة عليه. وتم بناء استبانة طُبِقت على عينة تتكون من (١٢٠) تلميذًا وتلميذة، من مستويات دراسية مختلفة بمرحلة التعليم المتوسط. وقد توصَّلت الدراسة إلى أنَّ سلوكيات التنمر منتشرة في الوسط المدرسي بدرجة تبعث على القلق. ومن آثارها أنَّها تعمل على سلب إرادة الضحية وقمع حريته والتدخل في خصوصياته باستعمال وسائل مختلفة، لذلك فهي تتسبب في مشكلات سلوكية واجتماعية وأخلاقية حادة. كما أنَّها تصدر عن تلميذ أو مجموعة من التلاميذ في عدة أماكن داخل المدرسة وخارجها وتتسم بالسرية والاستمرارية، لذلك فهي مصدر

للمخاوف والقلق وضياع للطاقات وعامل رئيس في خلق أشخاص آخرين متنمرين.

وفي محاولة لدراسة التنمر الإلكتروني من خلال مقياس مقنن على البيئة العربية قام حسين (٢٠١٦) باستقصاء البنية العاملية لمقياس ضحايا التنمر لدى عينة من المراهقين(٣٠٠)، وأظهرت النتائج التشبع على أربعة عوامل: التخفي الإلكتروني، المضايقات الإلكترونية، القذف الإلكتروني، المطاردة الإلكترونية.

وهدفت دراسة جعيجع (٢٠١٧) إلى استكشاف واقع المتنمر عليهم من تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، من خلال التعرف على مدى انتشار الظاهرة واختلاف تواجدها باختلاف متغيري الجنس والمؤسسة التعليمية وارتباطها بالقدرة على حل المشكلات، لجمع البيانات طبق مقياس القدرة على حل المشكلات ومقياس سلوك التنمر، على عينة عشوائية قوامها (٢٥٤) تلميذًا وتلميذة، وقد توصَّلت الدراسة إلى أنَّ انتشار التعرض للتنمر كان ضعيفًا، وأنَّ الفروق في التعرض للتنمر باختلاف المؤسسة التعليمية وباختلاف الجنس ليست ذات دلالة، كما أنَّه لا توجد علاقة بين القدرة على حل المشكلات والتعرض للتنمر.

يلاحظ مما سبق وجود تعارض بين نتائج الدراسات السابقة من حيث انتشار التنمر؛ إذ اتضح من دراسة شطيبي وبو طاف (٢٠١٤) إلى ارتفاع التنمر بدرجة كبيرة، في حين أشارت دراسة جعيجع (٢٠١٧) إلى أنَّ انتشار التنمر كان ضعيفًا، كما أنَّ الدراسات ركزت على طلبة المدارس بالمراحل المختلفة مع عدم اهتمام واضح بمرحلة التعليم الجامعي.

التنمر وعلاقته ببعض المتغيرات:

مع انتشار وسائط الإعلام الإلكتروني وتطور التكنولوجيا وسهولة الوصول إليها ظهرت حديثًا أشكال من التنمر وهو ما أُطلق عليه التنمر الإلكتروني، وقد أُجريت بعض الدراسات للكشف عن العلاقة بين التنمر الإلكتروني وبعض المتغيرات.

فقد أجرى كلٌّ من: Bosworth, Espelage & Simon (1999) دراسة هدفت إلى التعرف على بعض المتغيرات الديموغرافية التي ترتبط بالتنمر، بوصف التنمر سلوك متغير من البسيط إلى الشديد. أُجريت الدراسة على عينة بلغت (٥٥٨) من طلاب المدارس بالمرحلة المتوسطة. وتتبع الدراسة المنهج الوصفي، وأوضحت النتائج أنَّ (٢٠٪) من الطلاب قد تعرضوا للتنمر. وعلى الرغم من ارتفاع التنمر لدى الذكور مقارنة بالإناث إلا أنَّ الفروق لم تصل إلى مستوى الدلالة.

وأجرى أبو غزال (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق في مستويات الشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي المدرك لدى مجموعات التنمر (غير مشاركين، متنمرين، ضحايا، متنمرين ضحايا)، وفيما إذا كانت هذه الفروق تختلف باختلاف مجموعات التنمر أو جنس الطالب أو التفاعل بينهما. تألفت عينة الدراسة من (٩٧٨) طالبًا وطالبة (٤٦٣ إناثًا، و٥١٥ ذكورًا) من الصف السابع إلى الصف العاشر، تم تصنيفهم إلى (٨٣٧) غير مشارك و (٦٧) ضحية و (٢٦) متنمرًا و (٤٨) متنمرًا –ضحية.

كشفت نتائج الدراسة أنَّ مستوى الشعور بالوحدة لدى مجموعة الضحايا كان أعلى منه لدى مجموعات غير المشاركين والمتنمرين، والمتنمرين الضحايا. وأنَّ مستوى الشعور بالوحدة لدى مجموعة المتنمرين كان أعلى، ولم تكشف النتائج عن وجود فروق بين المتنمرين والمتنمرين الضحايا، وظهر أنَّ مستوى الدعم الاجتماعي لدى الطلبة غير المشاركين كان أعلى منه لدى الطلبة المتنمرين. كما أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا بين مجموعات التنمر في مستوى الدعم الاجتماعي بين الطلبة غير المشاركين والطلبة المتنمرين ولصالح غير المشاركين.

كما يمكن أن تظهر الفروق بين الذكور والإناث في شكل التنمر؛ حيث إنَّ التنمر المباشر يرتفع أكثر لدى الذكور مقارنة بالإناث، كما تبين أنَّ الذكور يتعرضون

للمضايقات أكثر من الإناث؛ لكن الإناث يتعرضن أكثر للتنمر غير المباشر. وفيما يتعلق بتطور التنمر في المراحل العمرية اتضح أنَّ عدد الأطفال الذين يتعرضون للتنمر تتناقص مع التقدم في العمر، في حين أنَّ دراسات أخرى تشير إلى أنَّ أكثر المراحل عرضة للتنمر هي(١١-١٢) عامًا، ويوجد عدم اتفاق بين الدراسات في علاقة التنمر بالتحصيل (Farrington & Baldry, 2010).

وقام كلٌّ من:Akbulut & Eristi (2011) بدراسة للتحقق من مدى انتشار التنمر الإلكتروني بين طلاب الجامعات التركية. وتكوَّنت العينة من (٢٥٤) طالبًا. ولوحظت معاملات تناسق داخلية عالية وقيم تباين موضحة في كلٍّ من أشكال التنمر الإلكتروني. وكشفت النتائج عن وجود علاقة معتدلة بين التنمر الإلكتروني والإيذاء. كما أنَّ ضحايا التنمر الإلكتروني بلغ (٢٣ ٪). وكان الذكور أكثر عرضة لأن يكونوا من المتنمرين والضحايا. ولا يختلف التنمر الإلكتروني بناء على متغير بالعمر، وبرنامج الدراسة، والاستخدام اليومي للإنترنت، والوضع الاجتماعي والاقتصادي، والموقع الذي تم فيه استخدام الإنترنت.

وأجرى كلٌّ من: Fau- Jackson & Cassidy cher, (2014) دراسة مسحية لتحديد انتشار التنمر الإلكتروني بأربع جامعات كندية، وأُجريت الدراسة على (١٩٢٥) طالبًا وطالبة وتوصَّلت النتائج إلى أنَّ أكثر من (٢٠٪) من الطلبة تعرضوا للتنمر الإلكتروني، وأنَّ الإناث أكثر عرضة للتنمر كضحايا.

وعلى الرغم من ندرة الدراسات التي توجَّهت إلى التنمر الإلكتروني في المرحلة الجامعية فإنَّ Walker (2015) أشار إلى أنَّ التنمر الإلكتروني لدى طلاب الجامعة يعدُّ مصدر قلق متزايدٍ. كما أنَّ عدم قدرة المتنمر على عدم رؤية الاستجابة العاطفية للضحية يُقلِّل من شعوره بالذنب.

كما أنَّ انتشار التنمر والتعرض له في هذه المرحلة يمكن أن يترك أثرًا سلبيًا على الشباب كما أوضح Walker (2015)؛ إذ يوجد تأثير عاطفي للتعرض للتنمر الإلكتروني يتراوح بين انخفاض مستوى التحصيل إلى محاولة الانتحار، مما يشير إلى أهمية تقديم برامج دعم للشباب الضحايا للتنمر التي يمكن أن تركز على أخلاقيات وآداب السلوك عند استخدام وسائل التواصل لخفض حدوث التنمر، وفي الوقت ذاته تعزيز معرفة الطلاب بكيفية اكتشاف التنمر الإلكتروني وتجنبه.

واتجهت دراسة علوان (٢٠١٦) إلى التعرف على حجم ظاهرة التنمر بين طلاب الصف الثالث متوسط والمرحلة الثانوية بمدينة أبها وطبيعة الظاهرة من حيث أنواع التنمر الأكثر ممارسة من قبل الطلاب، وخصوصًا الأساليب الحديثة في التنمر التي تستخدم التكنولوجيا. تكوَّنت العينة من (٤٠٢) طالبٍ يدرسون في الصفوف من الثالث متوسط إلى الصف الثالث ثانوي. استخدمت الدراسة استبانة التنمر (Olweus Bullying Questionnaire)، إضافة لاستبانة تختصُّ بالتنمر الإلكتروني. وأظهرت النتائج أنَّ (٣٢,٦٪) من أفراد العينة يرون أنَّ التنمر يحصل في مدارسهم، وظهر أنَّ نسبة حدوث التنمر التقليدي (٣٩,١٪) تتجاوز نسبة حدوث التنمر الإلكتروني (٢٧,٦٪)، ولم تظهر النتائج وجود فروق بين الطلاب تعود للمستوى أو المعدل الدراسي. وأظهرت النتائج أنَّ (١٤,٦٪) من أفراد العينة هم متنمرون تقليديًّا وإلكترونيًّا وأنَّ (٢٠٪) أيضًا ضحايا للتنمر التقليدي والإلكتروني. كما أظهرت النتائج أنَّ التنمر الإلكتروني أكثر ضررًا من وجهة نظر الطلاب.

واتجهت دراسة عمارة (٢٠١٧) إلى الكشف عن العلاقة ما بين التنمر التقليدي والإلكتروني بين طلاب التعليم ما قبل الجامعي، وطبقت الدراسة على (١٦٩)

من الإناث، و(٤٢) من الذكور وطبق عليهم مقياس التنمر التقليدي ومقياس التنمر الإلكتروني. وكشفت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية (٠,٠١) بين التنمر التقليدي والإلكتروني إلى ضحايا التنمر، أمَّا المتنمرون فكشفت النتائج عدم وجود فروق بين الذكور والإناث على مقياس التنمر التقليدي للضحايا وللمتنمرين كذلك. في حين توجد فروق ذات دلالة بين الذكور والإناث على مقياس التنمر الإلكتروني لصالح الذكور.

وهدفت دراسة العمار(٢٠١٧) إلى الكشف عن الاتجاهات نحو الأنماط المستجدة من التنمر الإلكتروني وعلاقتها بإدمان الإنترنت في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلاب وطالبات التعليم التطبيقي بدولة الكويت، وتكوَّنت العينة من (٤١٠) من طلاب التعليم التطبيقي بدولة الكويت، وقد تراوحت أعمارهم ما بين (١٩-٢٢) عامًا، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التنمر الإلكتروني وإدمان الإنترنت على جميع الأبعاد، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث من طلاب التعليم التطبيقي بدولة الكويت في اتجاه الذكور في التنمر الإلكتروني، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب الفرقة الثانية والرابعة من طلاب التعليم التطبيقي بدولة الكويت في اتجاه طلاب الفرقة الرابعة في التنمر الإلكتروني، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث من طلاب التعليم التطبيقي بدولة الكويت في اتجاه الذكور في إدمان الإنترنت، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب الفرقة الثانية والرابعة من طلاب التعليم التطبيقي بدولة الكويت في اتجاه طلاب الفرقة الثانية في إدمان الإنترنت.

ومن خلال استعراض نتائج الدراسات السابقة يتبين ما يلي:

١. يوجد تعارض في نتائج الدراسات عن الفروق بين الذكور والإناث؛ إذ اتضح من دراسة Bosworth, Espelage & Simon (1999) عدم وجود فروق، في حين أشارت دراسة Akbulut & Eristi (2011) إلى تعرض الذكور للتنمر كضحية أو القيام بالتنمر بدرجة أكبر، أما دراسة Faucher Cassidy & (2014) فأظهرت أنَّ الإناث أكثر عرضة للتنمر كضحايا، أمَّا دراسة عمارة (٢٠١٧) فأشارت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التنمر التقليدي ووجود فروق بينهم في التنمر الإلكتروني.
٢. أشارت دراسة Faucher Cassidy & (2014) إلى أنَّ أكثر من (٢٠٪) من الطلبة تعرضوا للتنمر الإلكتروني.
٣. يمكن أن يحدث التنمر الإلكتروني التقليدي معًا، كما تبين من دراسة عمارة (٢٠١٧) وعلوان (٢٠١٦)، التي تبين منها أنَّ التنمر الإلكتروني أكثر ضررًا من التنمر التقليدي.
٤. تبين من دراسة العمار(٢٠١٧) وجود علاقة بين إدمان الإنترنت والتنمر الإلكتروني.

إجراءات البحث:

منهج البحث:

يتبع البحث المنهج الوصفي المسحي؛ إذ تم التطبيق على عدد (٨١٣) من طلبة جامعة الباحة للكشف عن معدلات انتشار التنمر الإلكتروني، والكشف عن الفروق في التنمر الإلكتروني التي تُعزى إلى متغيرات البحث.

مجتمع وعينة البحث:

تكوَّن مجتمع البحث من جميع طلبة جامعة الباحة والمقيدين بالعام الجامعي ١٤٣٩/ ١٤٤٠هـ، وتم اختيار عينة البحث بالطريقة الطبقية العشوائية؛ إذ تكوَّنت العينة من (٨١٣) طالبًا وطالبة، ويتضح من الجدول الآتي توزيع أفراد العينة وفقًا لمتغيرات البحث:

جدول (١) توزيع أفراد العينة وفقًا للمتغيرات

المتغير	مستوياته	العدد	النسبة
الكلية	نظرية	٣٤٢	٪٤٢,١
	علمية	٤٧١	٪٥٧,٩
الجنس	ذكور	٣٦٠	٪٤٤,٣
	إناث	٤٥٣	٪٥٥,٧
التقدير	مقبول	٥٤	٪٦,٦
	جيد	٢٧٤	٪٣٣,٧
	جيد جدًا	٣٠٢	٪٣٧,١
	ممتاز	١٨٣	٪٢٢,٥
السنة الدراسية	الأولى	٨١	٪١٠,٠
	الثانية	١٢٩	٪١٥,٩
	الثالثة	١٧٨	٪٢١,٩
	الرابعة	٢٣٨	٪٢٩,٣
	أكثر من ذلك	١٨٧	٪٢٣,٠
عدد ساعات استخدام الإنترنت	أقل من ساعة	٦٦	٪٨,١
	من ١-٣ ساعات	٢٤٤	٪٣٠,٠
	من ٤-٦ ساعات يوميًا	٢٥١	٪٣٠,٩
	أكثر من ٦ ساعات يوميًا	٢٥٢	٪٣١,٠
دخل الأسرة شهريًا	أقل من ثلاثة آلاف	١٧٢	٪٢١,٢
	من ٣ -أقل من ٧ آلاف	٢٣٢	٪٢٨,٥
	من٧ أقل من ١٥ ألف	٢٦٢	٪٣٢,٢
	١٥ ألف فأكثر	١٤٧	٪١٨,١

أداة البحث:

وصف الأداة:

قامت الباحثتان بالاطلاع على مقاييس التنمر في البيئة العربية والأجنبية، التي أُجريت على التنمر التقليدي والإلكتروني. وبعد الاطلاع على مقياس التنمر الإلكتروني للباحث حسين (٢٠١٦) وُجِد أنَّه شامل ومعدٌّ جيدًا لأبعاد التنمر الإلكتروني إلا أنَّه وضع صورة للتنمر فقط، ولم يضع صورة للضحية فتم الاعتماد على الأبعاد نفسها والفقرات مع وضع صورة للضحية كذلك، وعُرِض على عدد من المحكمين في مجال التخصص، وتم الإبقاء على الفقرات التي حظيت بنسبة اتفاق أكثر من (٩٠٪)، وأصبح المقياس في صورته النهائية يشمل(٤٨) فقرة تتوزع على أربعة أبعاد وهي: التخفي الإلكتروني والفقرات (١-٣-٥-٧-٩-١١-١٣) صورة الضحية، والفقرات (٢-٤-٦-٨-١٠-١٢-١٤) صورة المتنمر، والمضايقات الإلكترونية الفقرات (١٥-١٧-١٩-٢١-٢٣-٢٥) صورة الضحية، والفقرات (١٦-١٨-٢٠-٢٢-٢٤-٢) صورة المتنمر، والتحرش الجنسي الإلكتروني والفقرات(٢٧-٢٩-٣١-٣٣-٣٥-٣٧) صورة الضحية، والفقرات (٢٨-٣٠-٣٢-٣٤-٣٦-٣٨) صورة المتنمر، والتعقب الإلكتروني الفقرات (٣٩-٤١-٤٣-٤٥-٤٧) صورة الضحية، والفقرات (٤٠-٤٢-٤٤-٤٦-٤٨) صورة المتنمر.

الخصائص السيكو مترية للمقياس:

أولًا: صدق المقياس:

الصدق الظاهري (صدق المحكمين): عُرِض المقياس على مجموعة من المحكمين (١١) من ذوي الاختصاص بهدف التأكد من مناسبة الأداة لما أعدت من أجله، وسلامة صياغة الفقرات وانتماء كل منها للبعد الذي وُضعت فيه، وتم الابقاء على الفقرات التي حظيت بنسبة اتفاق (٩٠٪) فأكثر.

صدق التكوين الفرضي: تم التحقق من صدق الأداة من خلال التطبيق على عينة بلغت (٦٠) طالبًا وطالبة من خارج عينة البحث وتم حساب معامل الارتباط بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه وتتضح النتائج من الجدول الآتي:

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجة الفقرات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

الأبعاد	الصورة	أرقام الفقرات	معامل الارتباط	الصورة	أرقام الفقرات	معامل الارتباط
التخفي الإلكتروني	الضحية	١	٠,٦١١**	المتنمر	٢	٠,٧٣٤**
		٣	٠,٦٧٤**		٤	٠,٦٣٧**
		٥	٠,٦٩٨**		٦	٠,٨٠٠**
		٧	٠,٥٤١**		٨	٠,٧٤١**
		٩	٠,٧٢٣**		١٠	٠,٧٥١**
		١١	٠,٥٤٠**		١٢	٠,٧٧١**
		١٣	٠,٦٤٨**		١٤	٠,٨٠٨**
المضايقات الإلكترونية	الضحية	١٥	٠,٧٨١**	المتنمر	١٦	٠,٧٧٧**
		١٧	٠,٧٦٤**		١٨	٠,٨٦٤**
		١٩	٠,٧٦٩**		٢٠	٠,٨٣٤**
		٢١	٠,٧٥٧**		٢٢	٠,٨١٩**
		٢٣	٠,٦٢٢**		٢٤	٠,٨٠٨**
		٢٥	٠,٧٥١**		٢٦	٠,٧٨٧**
التحرش الجنسي الإلكتروني	الضحية	٢٧	٠,٧٩٧**	المتنمر	٢٨	٠,٩٠٩**
		٢٩	٠,٧٨٨**		٣٠	٠,٨٦٨**
		٣١	٠,٧٩٣**		٣٢	٠,٨٩٧**
		٣٣	٠,٦٤١**		٣٤	٠,٩٠٨**
		٣٥	٠,٦٢٤**		٣٦	٠,٩٢٠**
		٣٧	٠,٧٣٠**		٣٨	٠,٨٣٩**
التعقب الإلكتروني	الضحية	٣٩	٠,٧٨٩**	المتنمر	٤٠	٠,٨٣٤**
		٤١	٠,٧٦٩**		٤٢	٠,٨٠٨**
		٤٣	٠,٧٢٦**		٤٤	٠,٧١٠**
		٤٥	٠,٧٤٧**		٤٦	٠,٧٩١**
		٤٧	٠,٦٧١**		٤٨	٠,٨٣٨**

** داله عند مستوى ٠,٠١.

يتبين من الجدول أنَّ معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٥٤١-٠,٩٢٠) وهي معاملات ارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى ٠,٠١.

ثانيًا: الارتباط بين الأبعاد وبعضها البعض وبينها وبين الدرجة الكلية:

جدول (٣) معاملات الارتباط بين الأبعاد (صورة الضحية) وبعضها البعض وبينها وبين الدرجة الكلية

الأبعاد	التخفي الإلكتروني	المضايقات الإلكترونية	التحرش الجنسي الإلكتروني	التعقب الإلكتروني	الدرجة الكلية
التخفي الإلكتروني	-----	٠,٦٩٢**	٠,٥٩٦**	٠,٦٥٨**	٠,٦٢٦**
المضايقات الإلكترونية	٠,٦٩٢**	-----	٠,٧٠٤**	٠,٦٠٤**	٠,٦٦٠**
التحرش الجنسي الإلكتروني	٠,٥٩٦**	٠,٧٠٤**	-----	٠,٦٦٣**	٠,٦٨٠**
التعقب الإلكتروني	٠,٦٥٨**	٠,٦٠٤**	٠,٦٦٣**	-----	٠,٦١٥**
الدرجة الكلية	٠,٦٢٦**	٠,٦٦٠**	٠,٦٨٠**	٠,٦١٥**	-----

** دالة عند مستوى ٠,٠١.

يتبين من الجدول السابق أنَّ جميع معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها البعض، وبينها وبين الدرجة الكلية تراوحت بين (٠,٥٩٦ - ٠,٧٠٤) وجميعها معاملات ارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى (٠,٠١).

جدول(٤) معاملات الارتباط بين الأبعاد (صورة المتنمر) وبعضها البعض وبينها وبين الدرجة الكلية

الأبعاد	التخفي الإلكتروني	المضايقات الإلكترونية	التحرش الجنسي الإلكتروني	التعقب الإلكتروني	الدرجة الكلية
التخفي الإلكتروني	-----	٠,٨٣٥**	٠,٧٧٩**	٠,٧٧٩**	٠,٧٦٤**
المضايقات الإلكترونية	٠,٨٣٥**	-----	٠,٨٤٨**	٠,٧٩٣**	٠,٨٠٢**
التحرش الجنسي الإلكتروني	٠,٧٧٩**	٠,٨٤٨**	-----	٠,٧٩٣**	٠,٧٧٥**
التعقب الإلكتروني	٠,٧٧٩**	٠,٧٩٣**	٠,٧٩٣**	-----	٠,٧٦٤**
الدرجة الكلية	٠.٧٦٤**	٠.٨٠٢**	.٧٧٥**	٠.٧٦٤**	-----

** دالة عند مستوى ٠,٠١.

يتضح من الجدول أنَّ جميع معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها البعض وبينها وبين الدرجة الكلية تراوحت ما بين (٠,٧٦٤-٠,٨٤٨)، وجميعها معاملات ارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى(٠,٠١).

ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات المقياس تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا بعد حذف الفقرة، تتضح النتائج من الجدول الآتي:

جدول (٥) نتائج تحليل كرونباخ ألفا لفقرات المقياس بعد حذف الفقرة

الأبعاد	الصورة	الفقرات	معامل تمييز الفقرة	معامل ثبات كرونباخ ألفا إذا تم حذف الفقرة	كرونباخ ألفا
التخفي الإلكتروني	الضحية	١	٠,٤٦٣	٠,٧٢٩	٠,٧٥٦
		٣	٠,٥٤٣	٠,٧١٣	
		٥	٠,٥٣٦	٠,٧١٣	
		٧	٠,٤١٤	٠,٧٤٧	
		٩	٠,٥٣٠	٠,٧١٦	
		١١	٠,٤٢٥	٠,٧٤٤	
		١٣	٠,٤٩٠	٠,٧٢٣	
	المتنمر	٢	٠,٦٣٧	٠,٧٩٤	٠,٨٢٦
		٤	٠,٣٥٨	٠,٨٩١	
		٦	٠,٧٢٥	٠,٧٨٣	
		٨	٠,٦٣١	٠,٧٩٣	
		١٠	٠,٦٦٢	٠,٧٩٢	
		١٢	٠,٧٠٨	٠,٧٩٥	
		١٤	٠,٧٢٨	٠,٧٧٩	
المضايقات الإلكترونية	الضحية	١٥	٠,٦٥٢	٠,٧٩٩	٠,٨٣٥
		١٧	٠,٦٣٨	٠,٨٠٢	
		١٩	٠,٦٥١	٠,٨٠٠	
		٢١	٠,٦٤٨	٠,٨٠٢	
		٢٣	٠,٤٨٤	٠,٨٣١	
		٢٥	٠,٥٩٨	٠,٨١٣	
	المتنمر	١٦	٠,٦٦٢	٠,٨٨٧	٠,٨٩٥
		١٨	٠,٧٩٦	٠,٨٦٥	
		٢٠	٠,٧٣٩	٠,٨٧٤	
		٢٢	٠,٧٤٤	٠,٨٧٥	
		٢٤	٠,٧٣١	٠,٨٧٧	
		٢٦	٠,٦٧٧	٠,٨٨٤	
التحرش الجنسي الإلكتروني	الضحية	٢٧	٠,٦٦٩	٠,٧٧٢	٠,٨٢٠
		٢٩	٠,٦٧٧	٠,٧٧٢	
		٣١	٠,٦٤٠	٠,٧٨٣	
		٣٣	٠,٤٦٦	٠,٨١٧	
		٣٥	٠,٥٢١	٠,٨١٠	
		٣٧	٠,٦٠٨	٠,٧٨٨	
	المتنمر	٢٨	٠,٨٦١	٠,٩٣٣	٠,٩٤٦
		٣٠	٠,٨٠٠	٠,٩٤١	
		٣٢	٠,٨٤٩	٠,٩٣٤	
		٣٤	٠,٨٧١	٠,٩٣٣	
		٣٦	٠,٨٨٣	٠,٩٣٠	
		٣٨	٠,٧٧٠	٠,٩٤٣	

الأبعاد	الصورة	الفقرات	معامل تمييز الفقرة	معامل ثبات كرونباخ ألفا إذا تم حذف الفقرة	كرونباخ ألفا
التعقب الإلكتروني	الضحية	٣٩	٠,٥٦٢	٠,٧٥٥	٠,٧٧٨
		٤١	٠,٦٣٣	٠,٧١٤	
		٤٣	٠,٦١٠	٠,٧٣٣	
		٤٥	٠,٥٩٠	٠,٧٢٥	
		٤٧	٠,٤٧٧	٠,٧٦٢	
	المتنمر	٤٠	٠,٦٨٦	٠,٨١٣	٠,٨٤٦
		٤٢	٠,٧١٥	٠,٨٠٦	
		٤٤	٠,٥٩٩	٠,٨٣٤	
		٤٦	٠,٦٣٢	٠,٨٢٥	
		٤٨	٠,٧٣٢	٠,٧٩٣	

يتضح من الجدول أنَّ معاملات تمييز الفقرات تراوحت ما بين (٠,٤٢٥- ٠,٨٨٣)، وجميعها معاملات تمييز جيدة، وقد تراوحت معاملات كرونباخ ألفا للأبعاد ما بين (٠,٩٤٦- ٠,٧٥٦) وهي معاملات ثبات جيدة، ومما سبق يتبين أنَّ المقياس يتمتع بمعاملات صدق وثبات جيدة تبرر استخدامه في البحث.

حساب معدل الانتشار:

تم حساب معدل انتشار للفقرات من خلال التكرارات والنسب، وكذلك معدل انتشار للأبعاد طبقًا للشدة التي تتراوح من بسيط إلى مرتفع، وذلك طبقًا لعدد الفقرات، من خلال حساب الفرق بين أكبر درجة وأصغر درجة وقسمة الناتج على ثلاثة، ومن خلال الاعتماد على تلك المعايير تم حساب التكرارات والنسب لكل فئة.

الأسلوب الإحصائي:

تم استخدام التكرارات والنسب وتحليل التباين الأحادي واختبار توكي، واختبار (ت) لدلالة الفروق بين المجموعات ومعامل ارتباط بيرسون.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

نتيجة السؤال الأول ومناقشتها وتفسيرها:

للإجابة على السؤال الأول والذي نصَّ على: "ما معدلات انتشار التنمر الإلكتروني (المتنمر-الضحية) بأبعاده لدى طلبة جامعة الباحة؟ تم استخدام التكرارات والنسب للأبعاد لكلِّ بُعدٍ فرعي بصورتيه (الضحية-المتنمر) وفقراته، كما يتضح من الجداول الآتية:

أولًا: بُعد التخفي الإلكتروني:

جدول (٦) معدلات الانتشار لفقرات بعد التخفي الإلكتروني بصورتيه (الضحية- المتنمر)

البعد	الصورة	أرقام الفقرات	الفقرات	التكرار	النسبة	الترتيب
التخفي الإلكتروني	الضحية	١	هل تعرضت لانتحال الشخصية من أحد الحسابات؟	١٠٢	٪١٣,٦٠	٤
		٣	هل تعرضت لمخطط من أحد الحسابات غير معروفة لك لاستبعادك من أحد المجموعات؟	٨٨	٪١١,٨٠	٦
		٥	هل تعرضت لرسائل من حسابات مجهولة تهدف إلى تجميع الأصدقاء ضدك؟	٩٣	٪١٢,٤٠	٥
		٧	هل تعرضت للخداع من أحد الحسابات لكشف معلوماتك الشخصية؟	١٧٧	٪٢٣,٦٠	١
		٩	هل تعرضت لرسائل نصية مهينة من حساب مجهول؟	١٤٩	٪١٩,٩٠	٢
		١١	هل تم السطو على صورك من قبل حسابات غير معروفة لك ونشرها على حسابات آخرين بعد تشويهها؟	٣٠	٪٤	٧
		١٣	هل تتبعك حسابات معينة بتعليقات مسيئة؟	١١٧	٪١٥,٦٠	٣
	المتنمر	٢	هل قمت بانتحال شخصية أحد الحسابات؟	٢٨	٪٣,٧٠	٥
		٤	هل خططت لاستبعاد بعض الأشخاص من أحد المجموعات؟	١٣٨	٪١٨,٤٠	١
		٦	هل أرسلت رسائل من حسابات مجهولة تهدف لتجميع الأصدقاء ضد شخص آخر؟	٢٨	٪٣,٧٠	٥
		٨	هل خدعت أحد الحسابات للكشف عن معلوماته الشخصية؟	٤٨	٪٦,٥٠	٢
		١٠	هل أرسلت رسائل نصية مهينة من حساب مجهول لبعض الأشخاص؟	٣١	٪٤,١٠	٤
		١٢	هل قمت بالسطو على صور أحد الحسابات ونشرها بعد تشويهها على حسابات أخرى؟	١٢	٪١,٦٠	٧
		١٤	هل تقوم بتتبع حسابات معينة بتعليقات مسيئة؟	٤٠	٪٥,٣٠	٣

يتبين من الجدول (٦) أنَّ معدلات الانتشار لفقرات بعد التخفي الإلكتروني صورة "الضحية" تراوحت ما بين (٢٣,٦٠٪- ٤٪)، وأنَّ أكثر الفقرات ارتفاعًا "هل تعرضت للخداع من أحد الحسابات لكشف معلوماتك الشخصية؟"، وأنَّ أقل الفقرات في معدل الانتشار "هل تعرضت للخداع من أحد الحسابات لكشف معلوماتك الشخصية؟"، أمَّا على صورة "المتنمر" تراوحت ما بين (١٨,٤٠٪- ١,٦٠٪)، وأنَّ أكثر الفقرات ارتفاعًا "هل خططت لاستبعاد بعض الأشخاص من أحد المجموعات؟"، وأنَّ أقل الفقرات في معدل الانتشار "هل قمت بالسطو على صور أحد الحسابات ونشرها بعد تشويهها على حسابات أخرى ؟".

ثانيًا: بُعد المضايقات الإلكترونية:

جدول (٧) معدلات الانتشار لفقرات بعد المضايقات الإلكترونية بصورتيه (الضحية-المتنمر)

البعد	الصورة	أرقام الفقرات	الفقرات	التكرار	النسبة	الترتيب
المضايقات الإلكترونية	الضحية	١٥	هل تحرض أحد الحسابات أصدقاءك على مضايقتك؟	٥١	٦,٨٪	٢
		١٧	يتظاهر صديقي أمام الآخرين على شبكات التواصل الاجتماعي بأنَّه وقع ضحية لي، ويطلب المساعدة من أصدقائي لمعاقبتي.	٤٦	٦,١٪	٣
		١٩	هل أرغمك أحد الحسابات على فعل شيء لا تطيقه؟	٤١	٥,٥٪	٤
		٢١	هل أرغمك أحد الحسابات على إفشاء بياناتك الشخصية؟	٤١	٥,٥٪	٤
		٢٣	هل استغلك أحد الحسابات بطلب مبالغ مادية رغمًا عنك؟	٣٢	٤,٣٪	٦
		٢٥	هل كتب أحد أصدقائك على صفحتك ما يسيء إليك؟	٦٦	٨,٨٪	١
	المتنمر	١٦	هل تقوم بتحريض أصدقائك على أحد الحسابات؟	٣٦	٤,٨٪	١
		١٨	هل تتظاهر أمام الآخرين على شبكات التواصل الاجتماعي بأنَّك وقعت ضحية لأحد، وتطلب المساعدة من أصدقائك لمعاقبته؟	٢٢	٢,٩٪	٤
		٢٠	هل أرغمت أحد الحسابات على فعل شيء لا يطيقه؟	٢٦	٣,٥٪	٣
		٢٢	هل أرغمت أحد الحسابات على إفشاء بياناته السرية؟	١٥	٢,٠٪	٦
		٢٤	هل قمت باستغلال أحد الحسابات بطلب مبالغ مالية رغمًا عنه؟	٢٢	٢,٩٪	٤
		٢٦	هل كتبت على صفحة أحد أصدقائك ما يُسيء إليه؟	٣٠	٤,٠٪	٢

يتبين من الجدول (٧) أنَّ معدلات الانتشار لفقرات بعد المضايقات الإلكترونية صورة "الضحية" تراوحت ما بين (٨,٨٪-٤,٣٪)، وأنَّ أكثر الفقرات ارتفاعًا: "هل كتب أحد أصدقائك على صفحتك ما يُسيء إليك؟"، وأنَّ أقل الفقرات في معدل الانتشار "هل استغلك أحد الحسابات بطلب مبالغ مادية رغمًا عنك؟"، أمَّا على صورة "المتنمر" تراوحت ما بين (٤,٨٪-٢,٠٪)، وأنَّ أكثر الفقرات ارتفاعًا "هل تقوم بتحريض أصدقائك على أحد الحسابات؟"، وأنَّ أقل الفقرات في معدل الانتشار "هل أرغمت أحد الحسابات على إفشاء بياناته السرية؟".

ثالثًا: بعد التحرش الجنسي الإلكتروني:

جدول (٨) معدلات الانتشار لفقرات بعد التحرش الجنسي الإلكتروني بصورتيه (الضحية–المتنمر)

البعد	الصورة	أرقام الفقرات	الفقرات	التكرار	النسبة	الترتيب
التحرش الجنسي الإلكتروني	الضحية	٢٧	هل شعرت بالاستغلال الجنسي من أحد الحسابات؟	٧٧	٪١٠,٣	٢
		٢٩	هل أجبرك أحد الحسابات على مقابلته شخصيًا؟	٤٩	٪٦,٦	٤
		٣١	هل يتعمد أحد الحسابات إرسال صور أو نكات خادشه للحياء على حسابك الشخصي؟	٩٤	٪١٢,٦	١
		٣٣	هل تعرضت لنشر شائعات حولك من أحد الحسابات لتشويه سمعتك؟	٧٠	٪٩,٤	٣
		٣٥	هل تعرضت من أحد الحسابات لنشر صورك بصورة ملفقة بعد أن يتم التلاعب فيها؟	٢١	٪٢,٨	٦
		٣٧	هل تعرضت للضغط من حساب معين لممارسة الجنس عبر مواقع التواصل الاجتماعي؟	٤١	٪٥,٥	٥
	المتنمر	٢٨	هل قمت بالاستغلال الجنسي لأحد الحسابات؟	٢٢	٪٢,٩	٢
		٣٠	هل أجبرت أحد الحسابات على مقابلته شخصيًا؟	٢٢	٪٢,٩	٢
		٣٢	هل تتعمد إرسال صور أو نكات خادشه للحياء على أحد الحسابات؟	٢٥	٪٣,٣	١
		٣٤	هل قمت بنشر شائعات حول أحد الحسابات لتشويه سمعته؟	١١	٪١,٥	٦
		٣٦	هل نشرت على حسابك صور لحسابات أخرى بعد أن قمت بالتلاعب فيها؟	١٩	٪٢,٥	٤
		٣٨	هل قمت بالضغط على حساب معين لممارسة الجنس عبر مواقع التواصل الاجتماعي؟	١٧	٪٢,٣	٥

يتبين من الجدول السابق أنَّ معدلات الانتشار لفقرات بعد التحرش الجنسي الإلكتروني صورة "الضحية" تراوحت ما بين (١٢,٦٪- ٢,٨٪)، وأنَّ أكثر الفقرات ارتفاعًا "هل يتعمد أحد الحسابات إرسال صور أو نكات خادشه للحياء على حسابك الشخصي؟"، وأنَّ أقل الفقرات في معدل الانتشار "هل تعرضت من أحد الحسابات لنشر صورك بصورة ملفقة بعد أن يتم التلاعب فيها؟"، أمَّا على صورة "المتنمر" تراوحت ما بين (٣,٣٪- ١,٥٪)، وأنَّ أكثر الفقرات ارتفاعًا "هل تتعمد إرسال صور أو نكات خادشه للحياء على أحد الحسابات ؟"، وأنَّ أقل الفقرات في معدل الانتشار "هل قمت بنشر شائعات حول أحد الحسابات لتشويه سمعته؟".

رابعًا: بعد التعقب الإلكتروني:

جدول (٩) معدلات الانتشار لفقرات بعد التعقب الإلكتروني بصورتيه (الضحية–المتنمر)

البعد	الصورة	أرقام الفقرات	الفقرات	التكرار	النسبة	الترتيب
التعقب الإلكتروني	الضحية	٣٩	هل يصرُّ أحد الحسابات بإرسال طلب صداقة رغم رفضك له أكثر من مرة؟	٢٠٤	%٢٧,٣	١
		٤١	هل أجبرك أحد الحسابات على التواصل معه؟	٨٦	%١١,٥	٤
		٤٣	هل تعرضت للاتصال المتكرر عبر مواقع التواصل الاجتماعي من حساب معين غرضه الترهيب والتلاعب والإذلال؟	٤٩	٪٦,٦	٥
		٤٥	هل تشعر بترصد حساب معين لحسابك الشخصي؟	١١٢	%١٥,٠	٣
		٤٧	هل تعرضت لسرقة كلمة مرور لأحد حساباتك؟	١١٩	%١٥,٩	٢
	المتنمر	٤٠	هل تصرُّ على طلب الصداقة من حسابات معينة رغم رفضه لك أكثر من مرة؟	٥٣	%٧,١	١
		٤٢	هل أجبرت أحد الحسابات على التواصل معك؟	٣٧	%٤,٩	٤
		٤٤	هل قمت بالاتصال المتكرر عبر مواقع التواصل الاجتماعي على حساب معين بغرض الترهيب والتلاعب والإذلال؟	١٨	%٢,٤	٥
		٤٦	هل قمت بترصد حساب معين من حسابك الشخصي؟	٤٩	٪٦,٦	٢
		٤٨	هل حاولت سرقة كلمة مرور لأحد الحسابات؟	٣٩	%٥,٢	٣

يتبين من الجدول السابق أنَّ معدلات الانتشار لفقرات بعد التعقب الإلكتروني صورة "الضحية" تراوحت ما بين (٢٧,٣٪- ٦,٦٪)، وأنَّ أكثر الفقرات ارتفاعًا "هل يصرُّ أحد الحسابات بإرسال طلب صداقة رغم رفضك له أكثر من مرة؟"، وأنَّ أقل الفقرات في معدل الانتشار "هل تعرضت للاتصال المتكرر عبر مواقع التواصل الاجتماعي من حساب معين غرضه الترهيب والتلاعب والإذلال؟"، أمَّا على صورة "المتنمر" تراوحت ما بين (٧,١٪- ٢,٤٪)، وأنَّ أكثر الفقرات ارتفاعًا "هل تصرُّ على طلب الصداقة من حسابات معينة رغم رفضه لك أكثر من مرة؟"، وأنَّ أقل الفقرات في معدل الانتشار "هل قمت بالاتصال المتكرر عبر مواقع التواصل الاجتماعي على حساب معين بغرض الترهيب والتلاعب والإذلال؟".

كما تم حساب التكرارات والنسب للأبعاد بصورتيها الضحية والمتنمر وفقًا لدرجة الشدة والتي تراوحت ما بين "منخفضة-مرتفعة"، وتتضح النتائج من الجدول الآتي:

جدول (١٠) التكرارات والنسب لأبعاد مقياس التنمر الإلكتروني بصورتيه "الضحية والمتنمر"

البعد	الصورة	منخفضة		متوسطة		مرتفعة		الإجمالي	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
التخفي الإلكتروني	الضحية	٣١٠	٣٨,١ ٪	٥٨	٧,١٠٪	١٠	١,١٠٪	٣٧٨	٤٦,٣ ٪
	المتنمر	٢٠٨	٢٥,٦٪	٢١	٢,٦٠٪	١٠	١,١٠٪	٢٣٩	٢٩,٣٪
	كلاهما (متنمر وضحية)	٥١٨	٦٣,٧٪	٧٩	٩,٧٠٪	٢٠	٢,٢٠٪	٦١٧	٧٥,٦٪
المضايقات الإلكترونية	الضحية	١٥٨	١٩,٤٪	٢١	٢,٦٠٪	١١	١,٤٠٪	١٩٠	٢٣,٤٪
	المتنمر	٨٣	١٠,٢٪	١٠	١,٢٠٪	٩	١,١٠٪	١٠٢	١٢,٥٪
	كلاهما (متنمر وضحية)	٢٤١	٢٩,٦٪	٣١	٣,٨٠٪	٢٠	٢,٥٠٪	٢٩٢	٣٥,٩٪
التحرش الجنسي الإلكتروني	الضحية	١٥٧	١٩,٣٪	٢٨	٣,٤٠٪	٩	١,١٠٪	١٩٤	٢٣,٨٪
	المتنمر	٤٤	٥,٤٠٪	١٥	١,٨٠٪	٩	١,١٠٪	٦٨	٨,٣٠٪
	كلاهما (متنمر وضحية)	٢٠١	٢٤,٧٪	٤٣	٥,٢٠٪	١٨	٢,٢٠٪	٢٦٢	٣٢,١٪
التعقب الإلكتروني	الضحية	٢٥١	٣٠,٩٪	٥٢	٦,٤٠٪	١٤	١,٧٠٪	٣١٧	٣٩,٠٪
	المتنمر	٩٥	١١,٧٪	١٩	٢,٣٠٪	٨	١,٠٠٪	١٢٢	١٥,٠٪
	كلاهما (متنمر وضحية)	٣٤٦	٤٢,٦٪	٧١	٨,٧٠٪	٢٢	٢,٧٠٪	٤٣٩	٥٤,٠٪

يتبين من الجدول السابق أنَّ جميع الطلبة متنمرين وضحايا في الوقت نفسه، وأنَّ أعلى نسب للتنمر والضحية كانت للدرجة المنخفضة يليها المتوسطة ثم المرتفعة وهذا على جميع الأبعاد، كما يتضح أنَّ معدلات الضحية (٤٦,٣٪-٢٣,٤٪)، تفوق معدلات التنمر (٨,٣٠٪-٢٩,٣٪).

أما عن الأبعاد يتضح أنَّ بُعد التخفي الإلكتروني هو أكثر الأبعاد ارتفاعًا في معدل الانتشار سواء لدى التنمر (٤٦,٣٪) أو الضحية (٢٩,٣٠٪)، وأنَّ أقل الأبعاد في معدل الانتشار للضحية بُعد المضايقات الإلكترونية (٢٣,٤٪) وبُعد التحرش الجنسي لدى التنمر (٨,٣٠٪). وجميع المعدلات السابقة تعدُّ معدلات انتشار مرتفعة، مما يعني أنَّ التنمر الإلكتروني بأبعاده المختلفة ينتشر لدى طلبة جامعة الباحة مع ارتفاع في معدلات الضحية مقارنة بمعدلات التنمر.

وتتفق هذه النتيجة جزئيًا مع دراسة Bosworth, Espelage, & Simon (1999) في أنَّ معدل انتشار التنمر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة المتوسطة بنسبة (٢٠٪)، ودراسة علوان (٢٠١٦) أنَّ نسبة حدوث التنمر الإلكتروني (٢٧,٦ ٪). كما أشارت دراسة Al-zahrani (2015) إلى أنَّ نسبة انتشار التنمر الإلكتروني بالجامعات بلغ ٢٧٪، ويمكن تفسير ذلك كما أشار Walker (2015) إلى أنَّ التنمر الإلكتروني لدى طلاب الجامعة يعدُّ مصدر قلق متزايد على الرغم من ندرة

الدراسات التي توجهت إلى التنمر الإلكتروني في المرحلة الجامعية. ومما يجعل التنمر الإلكتروني أسهل نتيجة تطور وتوفر التكنولوجيا، كما أنَّ عدم قدرة المتنمر على عدم رؤية الاستجابة العاطفية للضحية يقلل من شعوره بالذنب.

نتيجة السؤال الثاني ومناقشتها وتفسيرها:

للإجابة على السؤال الثاني والذي نصَّ على: "هل توجد فروق في متوسطات درجات التنمر الإلكتروني (المتنمر–الضحية) بأبعاده لدى طلبة جامعة الباحة تُعزى إلى متغيرات (الجنس، والكلية، والمعدل، والسنة الدراسية، ودخل الأسرة وعدد ساعات تصفح الإنترنت)؟

أولًا: الفروق التي تُعزى إلى متغير الجنس:

تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات كما يتبين من الجدول الآتي:

جدول (١١) نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات أبعاد التنمر الإلكتروني تبعًا للجنس

الأبعاد	الصورة	الطلاب			الطالبات			درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد			
التخفي الإلكتروني	الضحية	١,٥٥	٢,٨٨	٣٦٠	١,٧٨	٢,٩٣	٤٥٣	٨١١	١,١٢٠	٠,٢٦٣
	المتنمر	٠,٧١	٢,٠٣		١,٠٨	٢,٩٨			١,٩٧٠	٠,٠٤٩
المضايقات الإلكترونية	الضحية	٠,٧٨	٢,٠٤		٠,٦٤	٢,١٠			٩٥٧	٠,٣٣٩
	المتنمر	٠,٣٥	١,٥٢		٠,٥٤	٢,٢٧			١,٣٣٩	٠,١٨١
التحرش الجنسي الإلكتروني	الضحية	٠,٨٧	٢,٣٢		٠,٨٠	٢,٢٤			٤١٣	٠,٦٨٠
	المتنمر	٠,٣٣	١,٧٣		٠,٥٢	٢,٣٥			١,٢٨٥	٠,١٩٩
التعقب الإلكتروني	الضحية	١,٣١	٢,٥٦		١,٢٤	٢,٢٣			٠,٤٣٩	٠,٦٦١
	المتنمر	٠,٣١	١,٢٤		٠,٦٣	٢,٠٤٧			٢,٦٢٥	٠,٠٠٩
الدرجة الكلية	الضحية	٢٨,١٩	٨,٣٦		٢٧,٩٧	٧,٤٧			٠,٣٨٤	٠,٧٠١
	المتنمر	٢٥,٦١	٥,٩٢		٢٥,٧٩	٦,٦٧			٠,٣٨٨	٠,٦٩٨

يتبين من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب والطالبات على أبعاد: التخفي الإلكتروني صورة المتنمر (٠,٠٤)، والتعقب الإلكتروني صورة المتنمر (٠,٠١)، والفروق لصالح الطالبات. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على بقية الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Espelage،Bosworth & Simon (1999) التي اتضح منها وجود فروق بين الذكور والإناث إلا أنَّ الفروق لم تصل إلى مستوى الدلالة، وتتفق مع دراسة جعيجع (٢٠١٧) والعمار (٢٠١٧) والتي اتضح منها وجود فروق بين الذكور والإناث في التنمر لصالح الذكور. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة بعض الدراسات جزئيًا كدراسة Al-zahrani (2015) والتي وجدت فروق لصالح الجنس وذلك لصالح الذكور في التنمر الإلكتروني ودراسة Faucher, Jackson & Cassidy (2014) والتي أظهرت أنَّ الذكور أكثر تنمرًا من الإناث وأنَّ الإناث أكثر عرضة للتنمر.

ويمكن تفسير ذلك بأنَّ الفروق بين الذكور والإناث في شكل التنمر؛ حيث إنَّ التنمر المباشر يرتفع أكثر لدى الذكور مقارنة بالإناث، كما اتضح أنَّ الذكور يتعرضون للمضايقات أكثر من الإناث؛ لكن الإناث يتعرضن أكثر للتنمر غير المباشر& Farrington). Baldry, 2010).

مما سبق يتبين أنَّ الطالبات لديهن تنمر إلكتروني أكثر من الطلاب على بُعدي التخفي الإلكتروني والتعقب والإلكتروني، وعدم وجود فروق على بقية الأبعاد، وكما تبين من نتيجة السؤال الأول أنَّ التنمر مرتفع لدى طلبة الجامعة مما يعني أنَّ التنمر يرتفع أيضًا لدى الطالبات.

ثانيًا: الفروق التي تُعزى إلى التخصص:

تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات كما يتضح من الجدول الآتي:

جدول (١٢) نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات أبعاد التنمر الإلكتروني تبعًا للتخصص

الأبعاد	الصورة	علمي			نظري			درجات الحرية	(قيمة (ت	مستوى الدلالة
		المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد			
التخفي الإلكتروني	الضحية	١,٧٧	٢,٨٨	٤٧١	١,٥٥	٢,٩٤	٣٤٢	٨١١	١,٠٤٦	٠,٢٩٦
	المتنمر	١,٠٣	٢,٧٥		٠,٧٦	٢,٣٨			١,٤٤٧	٠,١٤٨
المضايقات الإلكترونية	الضحية	٠,٦٧	١,٩٠		٠,٧٣	٢,٢٩			٠,٤٠٣	٠,٦٨٧
	المتنمر	٠,٥٠	٢,٠٨		٠,٤٠	١,٨٢			٠,٧٢٤	٠,٤٦٩
التحرش الجنسي الإلكتروني	الضحية	٠,٧٤	١,٩٥		٠,٩٦	٢,٦٥			١,٣٨٥	٠,١٦٦
	المتنمر	٠,٤٥	٢,١٦		٠,٤١	٢,٠٠			٠,٢٤٨	٠,٨٠٤
التعقب الإلكتروني	الضحية	١,٢٢	٢,٢٢		١,٣٣	٢,٥٨			٠,٦٤٩	٠,٥١٧
	المتنمر	٠,٥٥	١,٨٤		٠,٤٠	١,٥٩			١,١٧٤	٠,٢٤١
الدرجة الكلية	الضحية	٢٨,٠١	٧,٢٩		٢٨,١٦	٨,٦٨			٠,٢٦٠	٠,٧٩٥
	المتنمر	٢٥,٨٠	٦,٥٥٠		٢٥,٥٨	٥,٩٩			٠,٤٥٧	٠,٦٤٨

يتبين من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة بالكليات العلمية والطلبة بالكليات النظرية على جميع الأبعاد والدرجة الكلية لصورتي المتنمر والضحية، ويعزى ذلك إلى أنَّ استخدام التقنية منتشر بشكل واسع وأنَّ استخدام الطلبة للتقنية لا يختلف باختلاف التخصص.

وتتفق هذه النتيجة جزئيًا مع دراسة (Akbulut & Eristi 2011) والتي لم تجد فروقًا في التنمر الإلكتروني تُعزى للبرنامج الدراسي.

ثالثًا: الفروق التي تُعزى إلى التقدير الدراسي:

للكشف عن الفروق تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية في تقديرات طلبة الجامعة تعزى للتقدير الدراسي، وتتضح النتائج من الجدول الآتي:

جدول (١٣) المتوسطات والانحرافات المعيارية تبعًا للتقدير الدراسي

المجالات	الصورة	درجات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخفي الإلكتروني	الضحية	ممتاز	١,٤٣١٧	٢,١٢٣٧٧
		جيد جدًا	١,٨٤٤٤	٣,٢٥٣٢٦
		جيد	١,٦٦٤٢	٣,٠٣٤٠٦
		مقبول	١,٧٤٠٧	٢,٥٧١١٤
	المتنمر	ممتاز	٠,٦٢٨٤	٢,٠٤٧١٥
		جيد جدًا	٠,٩٣٣٨	٢,٧٠٥١٥
		جيد	١,١٤٩٦	٢,٩٥٣١٥
		مقبول	٠,٦٨٥٢	١,٦٥٧٧٣
المضايقات الإلكترونية	الضحية	ممتاز	٠,٣٣٨٨	٨٨٠١٧
		جيد جدًا	٠,٨١٧٩	٢,٢٧٧٢٨
		جيد	٠,٨٠٦٦	٢,٤٤٧٠٦
		مقبول	٠,٧٥٩٣	١,٦١٢٨٦
	المتنمر	ممتاز	٠,٢٩٥١	١,٦٨٧١٦
		جيد جدًا	٠,٥١٩٩	٢,١٢٢٠١
		جيد	٠,٥٦٢٠	٢,١٥٢٩٨
		مقبول	٠,٢٠٣٧	٠,٦٨٣٤٩
التحرش الجنسي الإلكتروني	الضحية	ممتاز	٠,٣٢٢٤	١,١٩٠٥٧
		جيد جدًا	١,٠٢٩٨	٢,٦٠٢٥٤
		جيد	١,٠١٠٩	٢,٥٥٧٠٢
		مقبول	٠,٥٩٢٦	١,٠٥٥٤٢
	المتنمر	ممتاز	٠,٢٧٨٧	١,٧٦٧٨٢
		جيد جدًا	٠,٥٢٩٨	٢,٣٠٦٤٥
		جيد	٠,٥٠٧٣	٢,٢٤٢١٩
		مقبول	٠,٠٩٢٦	٠,٦٨٠٤١

المجالات	الصورة	درجات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التعقب الإلكتروني	الضحية	ممتاز	٠,٩٧٢٧	١,٦٦٢٢٢
		جيد جدًا	١,٤٣٠٥	٢,٧٦٣٠٩
		جيد	١,٣٠٢٩	٢,٣٧٦٥٢
		مقبول	١,٢٩٦٣	٢,١٤٢٣٨
	المتنمر	ممتاز	٠,٣٧٧٠	١,٤٦٩٤٤
		جيد جدًا	٠,٦٠٩٣	١,٩٣٩١٩
		جيد	٠,٤٨١٨	١,٨٢٨١٦
		مقبول	٠,٢٥٩٣	٠,٧٣١٦٤
الدرجة الكلية	الضحية	ممتاز	٢٦,٨٠١٢	٤,١٧٩٢٥
		جيد جدًا	٢٨,٨١٩١	٩,٤٦٨٣٩
		جيد	٢٨,٠٨١٠	٨,٢٦٦٠٠
		مقبول	٢٨,٢٩١٧	٥,١٦٥١٨
	المتنمر	ممتاز	٢٤,٩٢٤٠	٢,٠٧٢٢٤
		جيد جدًا	٢٦,٣١٩١	٨,٣٩٥٣٢
		جيد	٢٥,٦٨٨٣	٦,٠٣٠٠٧
		مقبول	٢٥,٠٦٢٥	١,٨١٤٩١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية، وللتحقق من دلالة الفروق تم حساب تحليل التباين الأحادي، وتتضح نتائجه من الجدول الآتي:

جدول (١٤) تحليل التباين لمتغير التقدير الدراسي

المقياس الفرعي			مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
التخفي الإلكتروني	الضحية	بين المجموعات	١٩,٦٩	٣	٦,٥٦	٠,٧٧	٠,٥٠
		داخل المجموعات	٦٨٧٠,٠٦	٨٠٩	٨,٤٩		
		الكلي	٦٨٨٩,٧٥	٨١٢			
	المتنمر	بين المجموعات	٣٣,٠٤	٣	١١,٠١	١,٦٢	٠,١٨
		داخل المجموعات	٥٤٩١,٩٢	٨٠٩	٦,٧٨		
		الكلي	٥٥٢٤,٩٦	٨١٢			
المضايقات الإلكترونية	الضحية	بين المجموعات	٣١,٣٦	٣	١٠,٤٥	٢,٤٣	٠,٠٦
		داخل المجموعات	٣٤٧٤,٥٩	٨٠٩	٤,٢٩		
		الكلي	٣٥٠٥,٩٦	٨١٢			
	المتنمر	بين المجموعات	١٢,٤٥	٣	٤,١٥	١,٠٦	٠,٣٦
		داخل المجموعات	٣١٦٣,٦٥	٨٠٩	٣,٩١		
		الكلي	٣١٧٦,١٠	٨١٢			
التحرش الجنسي الإلكتروني	الضحية	بين المجموعات	٧١,٢٠	٣	٢٣,٧٣	٤,٦٣	٠,٠٠
		داخل المجموعات	٤١٤٠,٧١	٨٠٩	٥,١١		
		الكلي	٤٢١١,٩١	٨١٢			
	المتنمر	بين المجموعات	١٤,٩٤	٣	٤,٩٨	١,١٣	٠,٣٣
		داخل المجموعات	٣٥٦٧,٠٤	٨٠٩	٤,٤٠		
		الكلي	٣٥٨١,٩٨	٨١٢			
التعقب الإلكتروني	الضحية	بين المجموعات	٢٤,٢٦	٣	٨,٠٨	١,٤٢	٠,٢٣
		داخل المجموعات	٤٥٨٦,٠٢	٨٠٩	٥,٦٦		
		الكلي	٤٦١٠,٢٨	٨١٢			
	المتنمر	بين المجموعات	٩,٥٢	٣	٣,١٧	١,٠٤	٠,٣٧
		داخل المجموعات	٢٤٦٥,٦٥	٨٠٩	٣,٠٤		
		الكلي	٢٤٧٥,١٨	٨١٢			
الدرجة الكلية	الضحية	بين المجموعات	٢٣٠,٥٢	٣	٧٦,٨٤	١,٩٢	٠,١٢
		داخل المجموعات	٢٩٦٣٥,٠٩	٧٤٤	٣٩,٨٣		
		الكلي	٢٩٨٦٥,٦٢	٧٤٧			
	المتنمر	بين المجموعات	٤٣٥,٨٧	٣	١٤٥,٢٩	٢,٣٣	٠,٠٧
		داخل المجموعات	٤٦٢٢٣,٣١	٧٤٤	٦٢,١٢		
		الكلي	٤٦٦٥٩,١٨	٧٤٧			

يتبين من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التنمر والضحية على جميع الأبعاد، تُعزى للمعدل الدراسي عدا بُعد التحرش الجنسي صورة الضحية؛ إذ بلغت قيمة ف (٤,٦٣) وهي دالة عند مستوى (٠,٠٠٣)؛ لذا تم استخدام اختبار توكي للتعرف على تجاه الفروق وتتضح النتائج من الجدول الآتي:

جدول (١٥) اختبار توكي لمعرفة تجاه الدلالة لمتغير التقدير الدراسي على التحرش الجنسي الإلكتروني صورة الضحية

التقدير الدراسي	ممتاز		جيد جدا		جيد		مقبول	
	متوسط الفروق	الدلالة	متوسط الفروق	الدلالة	متوسط الفروق	الدلالة	متوسط الفروق	الدلالة
ممتاز	----	----	٠,٧٠٧*	٠,٠٠٥*	٠,٦٨٨*	٠,٠٠٨*	٠,٢٧٠	٠,٨٦٧
جيد جدًا	٠,٧٠*	٠,٠٠٥*	----	----	٠,٠١٨	٠,٩٦	٠,٤٣٧	٠,٥٥٨
جيد	٠,٦٨٨*	٠,٠٠٨*	٠,٠١٨	٠,٩٦	----	----	٠,٤١٨	٠,٦٠٠
مقبول	٠,٢٧٠	٠,٨٦٧	٠,٤٣٧	٠,٥٥٨	٠,٤١٨	٠,٦٠	----	----

* دالة عند مستوى ٠,٠١.

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة الحاصلون على تقدير ممتاز والطلبة الحاصلون على تقدير جيد وجيد جدًا لصالح الطلبة ذوي التقدير الأقل، ويعني أنَّه كلما انخفض التقدير ارتفع التعرض للتحرش الجنسي الإلكتروني كضحية، وتختلف هذه النتيجة جزئيًا مع دراسة علوان (٢٠١٦) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التنمر الإلكتروني تُعزى للمستوى الدراسي.

رابعًا: الفروق التي تُعزى إلى السنة الدراسية:

للكشف عن الفروق تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية في تقديرات طلبة الجامعة وفقًا لمتغير السنة الدراسية، تتضح النتائج من الجدول الآتي:

جدول (١٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية تبعًا للسنة الدراسية

المجالات	الصورة	درجات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخفي الإلكتروني	الضحية	السنة الدراسية الأولى	١,٩٨٧٧	٣,٠٨٠١٥
		السنة الدراسية الثانية	١,٨٤٥٠	٣,٣٧١٤١
		السنة الدراسية الثالثة	١,٨٠٩٠	٣,٠٨٩٥٤
		السنة الدراسية الرابعة	١,٦٤٧١	٢,٩٦٥٥٩
		أكثر من ذلك	١,٣٦٩٠	٢,١٦٢١٦
	المتنمر	السنة الدراسية الأولى	١,٠٩٨٨	٢,٨٩٢٢٥
		السنة الدراسية الثانية	٠,٨٨٣٧	٢,٥٥١٤٣
		السنة الدراسية الثالثة	٠,٩٨٣١	٢,٤٨٢٦٥
		السنة الدراسية الرابعة	٠,٩٩٥٨	٣,١١٩٩٦
		أكثر من ذلك	٠,٧١٦٦	١,٨١٣٨٩
المضايقات الإلكترونية	الضحية	السنة الدراسية الأولى	٠,٥٨٠٢	٢,١٧٢٩٣
		السنة الدراسية الثانية	٠,٨٦٠٥	٢,٤٥٨٢٣
		السنة الدراسية الثالثة	٠,٧٠٢٢	٢,١٥٩٢٣
		السنة الدراسية الرابعة	٠,٧٦٠٥	٢,١٣٨٠١
		أكثر من ذلك	٠,٥٧٢٢	١,٥٣٤١٥
	المتنمر	السنة الدراسية الأولى	٠,٤٦٩١	٢,٢٣٦٥٥
		السنة الدراسية الثانية	٠,٦٨٢٢	٢,٢١٤٩٥
		السنة الدراسية الثالثة	٠,٣٤٢٧	١,٦٧٠٧٨
		السنة الدراسية الرابعة	٠,٥٤٢٠	٢,٣٧٨٧٧
		أكثر من ذلك	٠,٣٢٠٩	١,٢٦٧٣٥

المجالات	الصورة	درجات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التحرش الجنسي الإلكتروني	الضحية	السنة الدراسية الأولى	٠,٧٦٥٤	٢,٣٠٩٠٧
		السنة الدراسية الثانية	٠,٨٩٩٢	٢,٤٤٢٦١
		السنة الدراسية الثالثة	٠,٧٥٨٤	٢,٣٤٨٩٥
		السنة الدراسية الرابعة	١,٠٤٦٢	٢,٥٣١٢٣
		أكثر من ذلك	٠,٦٢٥٧	١,٦٤٩٠٤
	المتنمر	السنة الدراسية الأولى	٠,٣٥٨٠	٢,١١١٣٣
		السنة الدراسية الثانية	٠,٦٦٦٧	٢,٥٤١٣٣
		السنة الدراسية الثالثة	٠,٤٤٣٨	١,٩٤٨٤٠
		السنة الدراسية الرابعة	٠,٤٨٧٤	٢,٤٣١٧٤
		أكثر من ذلك	٠,٢٤٠٦	١,٢٩١٣٥
التعقب الإلكتروني	الضحية	السنة الدراسية الأولى	١,٢٤٦٩	٢,٢٧٢٢٨
		السنة الدراسية الثانية	١,٤٨٨٤	٣,٠١٥٨٩
		السنة الدراسية الثالثة	١,١٧٩٨	٢,٤٩٥٤٧
		السنة الدراسية الرابعة	١,٤١٦٠	٢,٣٦١٦٣
		أكثر من ذلك	١,٠٥٣٥	١,٧٧٧١٩
	المتنمر	السنة الدراسية الأولى	٠,٥٥٥٦	١,٩٣٦٤٩
		السنة الدراسية الثانية	٠,٥٥٨١	١,٨٠٢٣٧
		السنة الدراسية الثالثة	٠,٤٤٣٨	١,٤٨٠٤٥
		السنة الدراسية الرابعة	٠,٥٧٩٨	٢,١٣٨٦٤
		أكثر من ذلك	٠,٣٤٧٦	١,٢٢٧٨٣

المجالات	الصورة	درجات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية	الضحية	السنة الدراسية الأولى	٢٧,٦٩٠١	٨,٨٤٨٨
		السنة الدراسية الثانية	٢٧,٨١٦٥	٧,٠٨٩٥٩
		السنة الدراسية الثالثة	٢٧,٤٣٩٨	٦,١٤١٢٢
		السنة الدراسية الرابعة	٢٩,٢٠٨١	٩,٩٩٠٠٩
		أكثر من ذلك	٢٧,٦٠٢٢	٦,٣٠٧٥٦
	المتنمر	السنة الدراسية الأولى	٢٦,٤٠٨٥	٩,٠٥١٥٦
		السنة الدراسية الثانية	٢٥,١٩٢٧	٣,٨٩٧٩٥
		السنة الدراسية الثالثة	٢٥,٤٤٥٨	٣,٥٢٠٥١
		السنة الدراسية الرابعة	٢٦,٣٠٣٢	٨,٦٧٨٧٨
		أكثر من ذلك	٢٥,٢٧٠٧	٤,٥٢٥٠٨

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية وللتحقق من دلالة الفروق تم حساب تحليل التباين الأحادي، يتضح من الجدول الآتي:

جدول (١٧) تحليل التباين لمتغير السنة الدراسية

المقياس الفرعي			مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
التخفي الإلكتروني	الضحية	بين المجموعات	٣٢,٤٧٣	٤	٨,١١٨	٠,٩٥٧	٠,٤٣١
		داخل المجموعات	٦٨٥٧,٢٨٦	٨٠٨	٨,٤٨٧		
		الكلي	٦٨٨٩,٧٥٩	٨١٢			
	المتنمر	بين المجموعات	١٢,٥٧٢	٤	٣,١٤٣	٠,٤٦١	٠,٧٦٥
		داخل المجموعات	٥٥١٢,٣٩٠	٨٠٨	٦,٨٢٢		
		الكلي	٥٥٢٤,٩٦٢	٨١٢			
المضايقات الإلكترونية	الضحية	بين المجموعات	٨,٤٠٦	٤	٢,١٠١	٠,٤٨٥	٠,٧٤٦
		داخل المجموعات	٣٤٩٧,٥٦٠	٨٠٨	٤,٣٢٩		
		الكلي	٣٥٠٥,٩٦٦	٨١٢			
	المتنمر	بين المجموعات	١٤,٠٤٠	٤	٣,٥١٠	٠,٨٩٧	٠,٤٦٥
		داخل المجموعات	٣١٦٢,٠٦٦	٨٠٨	٣,٩١٣		
		الكلي	٣١٧٦,١٠٦	٨١٢			
التحرش الجنسي الإلكتروني	الضحية	بين المجموعات	٢٠,٧٨٠	٤	٥,١٩٥	١,٠٠٢	٠,٤٠٦
		داخل المجموعات	٤١٩١,١٣٤	٨٠٨	٥,١٨٧		
		الكلي	٤٢١١,٩١٤	٨١٢			
	المتنمر	بين المجموعات	١٥,١٣٢	٤	٣,٧٨٣	٠,٨٥٧	٠,٤٨٩
		داخل المجموعات	٣٥٦٦,٨٥٥	٨٠٨	٤,٤١٤		
		الكلي	٣٥٨١,٩٨٨	٨١٢			
التعقب الإلكتروني	الضحية	بين المجموعات	٢١,٤٥٧	٤	٥,٣٦٤	٠,٩٤٥	٠,٤٣٧
		داخل المجموعات	٤٥٨٨,٨٢٦	٨٠٨	٥,٦٧٩		
		الكلي	٤٦١٠,٢٨٣	٨١٢			
	المتنمر	بين المجموعات	٧,٠٣٩	٤	١,٧٦٠	٠,٥٧٦	٠,٦٨٠
		داخل المجموعات	٢٤٦٨,١٤٢	٨٠٨	٣,٠٥٥		
		الكلي	٢٤٧٥,١٨١	٨١٢			
الدرجة الكلية	الضحية	بين المجموعات	٤٠٨,٩٩٢	٤	١٠٢,٢٤	١,٦٤٣	٠,١٦٢
		داخل المجموعات	٤٦٢٥٠,١٩٥	٧٤٣	٦٢,٢٤٨		
		الكلي	٤٦٦٥٩,١٨٧	٧٤٧			
	المتنمر	بين المجموعات	١٨٨,٠٨٢	٤	٤٧,٠٢٠	١,١٧٧	٠,٣١٩
		داخل المجموعات	٢٩٦٧٧,٥٤٤	٧٤٣	٣٩,٩٤٣		
		الكلي	٢٩٨٦٥,٦٢٦	٧٤٧			

يتبين من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التنمر الإلكتروني بصورتيه المتنمر والضحية على جميع الأبعاد والدرجة الكلية تُعزى لمتغير السنة الدراسية، مما يعني أنَّ طلبة جامعة الباحة في جميع السنوات يتعرضون درجة التنمر الإلكتروني نفسها. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة علوان (٢٠١٦)؛ ولكن تختلف هذه النتيجة عن دراسة Walker (2015) والتي وجدت فروقًا في درجة التنمر وذلك لصالح المرحلة الأقل في التعليم.

خامسًا: الفروق التي تُعزى إلى دخل الأسرة:

للكشف عن الفروق تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية في تقديرات طلبة الجامعة تبعًا لدخل الأسرة، تتبين النتائج من الجدول الآتي:

جدول (١٨) المتوسطات والانحرافات المعيارية تبعًا لدخل الأسرة

المجالات	الصورة	درجات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخفي الإلكتروني	الضحية	أقل من ثلاثة آلاف	١,٤٤٧٧	٢,٨٢٠٦٩
		من ٣-أقل من ٧ آلاف	١,٨٧٥٠	٣,٠٨٠٠١
		من٧-أقل من ١٥ آلاف	١,٦٣٧٤	٢,٧٧٤١٠
		١٥ ألف فأكثر	١,٧٤١٥	٢,٩٩٥٦٣
	المتنمر	أقل من ثلاثة آلاف	١,٠٨٧٢	٢,٩٨٥٠٤
		من ٣-أقل من ٧ آلاف	٠,٩١٨١	٢,٧٩٨٧٧
		من٧-أقل من ١٥ ألف	٠,٨٤٣٥	٢,٠٩٥٩٦
		١٥ ألف فأكثر	٠,٨٧٠٧	٢,٦٦٧٠٨
المضايقات الإلكترونية	الضحية	أقل من ثلاثة آلاف	٠,٦٧٤٤	١,٩٩٠٨٧
		من -٣ أقل من ٧ آلاف	٠,٧٣٢٨	٢,١٧٥٦٥
		من٧-أقل من ١٥ ألف	٠,٦٢٢١	١,٩٠٧٤٣
		١٥ ألف فأكثر	٠,٨٢٩٩	٢,٣١٢٤٩
	المتنمر	أقل من ثلاثة آلاف	٠,٦٠٤٧	٢,٢٨٧٩٢
		من ٣-أقل من ٧ آلاف	٠,٤٧٤١	٢,١٨٧٩٧
		من٧ -أقل من ١٥ ألف	٠,٣٥٥٠	١,٥٣٨٧٦
		١٥ ألف فأكثر	٠,٤٦٩٤	١,٩٤١٩٩
التحرش الجنسي الإلكتروني	الضحية	أقل من ثلاثة آلاف	٠,٧٣٢٦	١,٩٨٧٨٣
		من ٣-أقل من ٧ آلاف	٠,٧٨٠٢	٢,٣٣٧١٥
		من٧-أقل من ١٥ ألف	٠,٨٠١٥	١,٩٧٠٧٤
		١٥ ألف فأكثر	١,١٠٢٠	٢,٩٢٣٠٧
	المتنمر	أقل من ثلاثة آلاف	٠,٥٢٣٣	٢,٣٨٧٧٢
		من ٣-أقل من ٧ آلاف	٠,٤٢٢٤	٢,٢٢٥٩٨
		من٧-أقل من ١٥ ألف	٠,٣٢٠٦	١,٦٢٧٢٠
		١٥ ألف فأكثر	٠,٥٦٤٦	٢,٢٨٧٧٥
التعقب الإلكتروني	الضحية	أقل من ثلاثة آلاف	١,٣٤٣٠	٢,٣٢٥٥٠
		من ٣-أقل من ٧ آلاف	١,١٥٩٥	٢,١٥٣٣٢
		من٧-أقل من ١٥ ألف	١,٢٥١٩	٢,٣٦٤٦٣
		١٥ ألف فأكثر	١,٤٢١٨	٢,٨٠٣٩٢
	المتنمر	أقل من ثلاثة آلاف	٠,٥٦٤٠	١,٩٠١٥٢
		من ٣-أقل من ٧ آلاف	٠,٦١٦٤	٢,٠٩٦٠٣
		من٧ -أقل من ١٥ ألف	٠,٣٧٤٠	١,٣٨٠٤١
		١٥ ألف فأكثر	٠,٤١٥٠	١,٥١٦٣٢

المجالات	الصورة	درجات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية	الضحية	أقل من ثلاثة آلاف	٢٧,٢٩٩٤	٦,٣٦٩٤٦
		من -٣ أقل من ٧ آلاف	٢٨,١٩٨٢	٨,٠٢٢١٠
		من٧ -أقل من ١٥ ألف	٢٨,٠٠٤٢	٧,١٦٢٢٨
		١٥ ألف فأكثر	٢٨,٩٣٣٣	١٠,٢٢٩٦٠
	المتنمر	أقل من ثلاثة آلاف	٢٥,٤٠٧٦	٥,٠٠٥٠٧
		من ٣-أقل من ٧ آلاف	٢٦,٠٨٢٩	٧,٦٧٦٤٨
		من٧ -أقل من ١٥ ألف	٢٥,٣١٣٨	٤,٥٣٥٣٣
		١٥ ألف فأكثر	٢٦,١٧٠٤	٧,٨٣٣٦٦

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية الأحادي. يتبين ذلك من الجدول الآتي: وللتحقق من دلالة الفروق تم حساب تحليل التباين

جدول (١٩) تحليل التباين لمتغير دخل الأسرة

المقياس الفرعي			مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
التخفي الإلكتروني	الضحية	بين المجموعات	١٩,١٢٥	٣	٦,٣٧٥	٠,٧٥١	٠,٥٢٢
		داخل المجموعات	٦٨٧٠,٦٣٤	٨٠٩	٨,٤٩٣		
		الكلي	٦٨٨٩,٧٥٩	٨١٢			
	المتنمر	بين المجموعات	٦,٦٩٨	٣	٢,٢٣٣	٠,٣٢٧	٠,٨٠٦
		داخل المجموعات	٥٥١٨,٢٦٤	٨٠٩	٦,٨٢١		
		الكلي	٥٥٢٤,٩٦٢	٨١٢			
المضايقات الإلكترونية	الضحية	بين المجموعات	٤,٤٢٧	٣	١,٤٧٦	٠,٣٤١	٠,٧٩٦
		داخل المجموعات	٣٥٠١,٥٣٨	٨٠٩	٤,٣٢٨		
		الكلي	٣٥٠٥,٩٦٦	٨١٢			
	المتنمر	بين المجموعات	٦,٥٤٤	٣	٢,١٨١	٠,٥٥٧	٠,٦٤٤
		داخل المجموعات	٣١٦٩,٥٦٢	٨٠٩	٣,٩١٨		
		الكلي	٣١٧٦,١٠٦	٨١٢			
التحرش الجنسي الإلكتروني	الضحية	بين المجموعات	١٣,٢٧٩	٣	٤,٤٢٦	٠,٨٥٣	٠,٤٦٥
		داخل المجموعات	٤١٩٨,٦٣٥	٨٠٩	٥,١٩٠		
		الكلي	٤٢١١,٩١٤	٨١٢			
	المتنمر	بين المجموعات	٧,٢٧٣	٣	٢,٤٢٤	٠,٥٤٩	٠,٦٤٩
		داخل المجموعات	٣٥٧٤,٧١٥	٨٠٩	٤,٤١٩		
		الكلي	٣٥٨١,٩٨٨	٨١٢			
التعقب الإلكتروني	الضحية	بين المجموعات	٧,١٩٨	٣	٢,٣٩٩	٠,٤٢٢	٠,٧٣٨
		داخل المجموعات	٤٦٠٣,٠٨٥	٨٠٩	٥,٦٩٠		
		الكلي	٤٦١٠,٢٨٣	٨١٢			
	المتنمر	بين المجموعات	٨,٩٩٦	٣	٢,٩٩٩	٠,٩٨٤	٠,٤٠٠
		داخل المجموعات	٢٤٦٦,١٨٥	٨٠٩	٣,٠٤٨		
		الكلي	٢٤٧٥,١٨١	٨١٢			
الدرجة الكلية	الضحية	بين المجموعات	١٩٨,٣٨٢	٣	٦٦,١٢٧	١,٠٥٩	٠,٣٦٦
		داخل المجموعات	٤٦٤٦٠,٨٠٥	٧٤٤	٦٢,٤٤٧		
		الكلي	٤٦٦٥٩,١٨٧	٧٤٧			
	المتنمر	بين المجموعات	١١٠,٦٦٢	٣	٣٦,٨٨٧	٠,٩٢٢	٠,٤٣٠
		داخل المجموعات	٢٩٧٥٤,٩٦٤	٧٤٤	٣٩,٩٩٣		
		الكلي	٢٩٨٦٥,٦٢٦	٧٤٧			

يتبين من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التنمر الإلكتروني بصورتيه المتنمر والضحية على جميع الأبعاد والدرجة الكلية تُعزى لدخل الأسرة، مما يعني أنَّ طلبة جامعة الباحة في جميع المستويات الاقتصادية يتعرضون لدرجة التنمر الإلكتروني نفسها. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Akbulut & Eristi (2011) والتي لم تجد فروقًا تُعزى للوضع الاقتصادي.

سادسًا: الفروق التي تُعزى إلى عدد ساعات تصفح الإنترنت:

للكشف عن الفروق تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية في تقديرات طلبة الجامعة تبعًا لعدد ساعات تصفح الإنترنت، تتبين النتائج من الجدول الآتي:

جدول (٢٠) المتوسطات والانحرافات المعيارية تبعًا لعدد ساعات تصفح الإنترنت

المقياس الفرعي			مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
التخفي الإلكتروني	الضحية	بين المجموعات	٨٠,٠٩٢	٣	٢٦,٦٩٧	٣,١٧٢	٠,٠٢٤
		داخل المجموعات	٦٨٠٩,٦٦٧	٨٠٩	٨,٤١٧		
		الكلي	٦٨٨٩,٧٥٩	٨١٢			
	المتنمر	بين المجموعات	١٤,١١٠	٣	٤,٧٠٣	٦٩٠	٠,٥٥٨
		داخل المجموعات	٥٥١٠,٨٥٢	٨٠٩	٦,٨١٢		
		الكلي	٥٥٢٤,٩٦٢	٨١٢			
المضايقات الإلكترونية	الضحية	بين المجموعات	٢,٤٠١	٣	٨٠٠	١٨٥	٠,٩٠٧
		داخل المجموعات	٣٥٠٣,٥٦٥	٨٠٩	٤,٣٣١		
		الكلي	٣٥٠٥,٩٦٦	٨١٢			
	المتنمر	بين المجموعات	٩,٨٢٧	٣	٣,٢٧٦	٨٣٧	٠,٤٧٤
		داخل المجموعات	٣١٦٦,٢٧٩	٨٠٩	٣,٩١٤		
		الكلي	٣١٧٦,١٠٦	٨١٢			
التحرش الجنسي الإلكتروني	الضحية	بين المجموعات	٤٧,٥٩٧	٣	١٥,٨٦٦	٣,٠٨٢	٠,٠٢٧
		داخل المجموعات	٤١٦٤,٣١٦	٨٠٩	٥,١٤٧		
		الكلي	٤٢١١,٩١٤	٨١٢			
	المتنمر	بين المجموعات	١١,٧١٦	٣	٣,٩٠٥	٨٨٥	٠,٤٤٨
		داخل المجموعات	٣٥٧٠,٢٧١	٨٠٩	٤,٤١٣		
		الكلي	٣٥٨١,٩٨٨	٨١٢			
التعقب الإلكتروني	الضحية	بين المجموعات	٥٠,٣٨٤	٣	١٦,٧٩٥	٢,٩٨٠	٠,٠٣١
		داخل المجموعات	٤٥٥٩,٨٩٩	٨٠٩	٥,٦٣٦		
		الكلي	٤٦١٠,٢٨٣	٨١٢			
	المتنمر	بين المجموعات	٣,٨٣٨	٣	١,٢٧٩	٤١٩	٠,٧٤٠
		داخل المجموعات	٢٤٧١,٣٤٣	٨٠٩	٣,٠٥٥		
		الكلي	٢٤٧٥,١٨١	٨١٢			
الدرجة الكلية	الضحية	بين المجموعات	٤٠٥,٠١٥	٣	١٣٥,٠٠	٢,١٧٢	٠,٠٩٠
		داخل المجموعات	٤٦٢٥٤,١٧٢	٧٤٤	٦٢,١٧٠		
		الكلي	٤٦٦٥٩,١٨٧	٧٤٧			
	المتنمر	بين المجموعات	١٢٥,٨٩١	٣	٤١,٩٦٤	١,٠٥٠	٠,٣٧٠
		داخل المجموعات	٢٩٧٣٩,٧٣٥	٧٤٤	٣٩,٩٧٣		
		الكلي	٢٩٨٦٥,٦٢٦	٧٤٧			

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية وللتحقق من دلالة الفروق تم حساب تحليل التباين الأحادي، يتبين ذلك من الجدول الآتي:

جدول (٢١) تحليل التباين لمتغير عدد ساعات تصفح الإنترنت

المقياس الفرعي			مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
التخفي الإلكتروني	الضحية	بين المجموعات	٨٠,٠٩٢	٣	٢٦,٦٩٧	٣,١٧٢	٠,٠٢٤
		داخل المجموعات	٦٨٠٩,٦٦٧	٨٠٩	٨,٤١٧		
		الكلي	٦٨٨٩,٧٥٩	٨١٢			
	المتنمر	بين المجموعات	١٤,١١٠	٣	٤,٧٠٣	٦٩٠	٠,٥٥٨
		داخل المجموعات	٥٥١٠,٨٥٢	٨٠٩	٦,٨١٢		
		الكلي	٥٥٢٤,٩٦٢	٨١٢			
المضايقات الإلكترونية	الضحية	بين المجموعات	٢,٤٠١	٣	٨٠٠	١٨٥	٠,٩٠٧
		داخل المجموعات	٣٥٠٣,٥٦٥	٨٠٩	٤,٣٣١		
		الكلي	٣٥٠٥,٩٦٦	٨١٢			
	المتنمر	بين المجموعات	٩,٨٢٧	٣	٣,٢٧٦	٨٣٧	٠,٤٧٤
		داخل المجموعات	٣١٦٦,٢٧٩	٨٠٩	٣,٩١٤		
		الكلي	٣١٧٦,١٠٦	٨١٢			
التحرش الجنسي الإلكتروني	الضحية	بين المجموعات	٤٧,٥٩٧	٣	١٥,٨٦٦	٣,٠٨٢	٠,٠٢٧
		داخل المجموعات	٤١٦٤,٣١٦	٨٠٩	٥,١٤٧		
		الكلي	٤٢١١,٩١٤	٨١٢			
	المتنمر	بين المجموعات	١١,٧١٦	٣	٣,٩٠٥	٨٨٥	٠,٤٤٨
		داخل المجموعات	٣٥٧٠,٢٧١	٨٠٩	٤,٤١٣		
		الكلي	٣٥٨١,٩٨٨	٨١٢			
التعقب الإلكتروني	الضحية	بين المجموعات	٥٠,٣٨٤	٣	١٦,٧٩٥	٢,٩٨٠	٠,٠٣١
		داخل المجموعات	٤٥٥٩,٨٩٩	٨٠٩	٥,٦٣٦		
		الكلي	٤٦١٠,٢٨٣	٨١٢			
	المتنمر	بين المجموعات	٣,٨٣٨	٣	١,٢٧٩	٤١٩	٠,٧٤٠
		داخل المجموعات	٢٤٧١,٣٤٣	٨٠٩	٣,٠٥٥		
		الكلي	٢٤٧٥,١٨١	٨١٢			
الدرجة الكلية	الضحية	بين المجموعات	٤٠٥,٠١٥	٣	١٣٥,٠٠	٢,١٧٢	٠,٠٩٠
		داخل المجموعات	٤٦٢٥٤,١٧٢	٧٤٤	٦٢,١٧٠		
		الكلي	٤٦٦٥٩,١٨٧	٧٤٧			
	المتنمر	بين المجموعات	١٢٥,٨٩١	٣	٤١,٩٦٤	١,٠٥٠	٠,٣٧٠
		داخل المجموعات	٢٩٧٣٩,٧٣٥	٧٤٤	٣٩,٩٧٣		
		الكلي	٢٩٨٦٥,٦٢٦	٧٤٧			

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد التخفي الإلكتروني صورة الضحية؛ إذ بلغت قيمة (ف) (٣,١٧٢) وهي دالة عند مستوى (٠,٠٥)، وأيضًا على بُعد التحرش الإلكتروني صورة الضحية؛ حيث بلغت قيمة (ف) (٣,٠٨٢) وهي دالة عند مستوى (٠,٠٥)، وعلى بعد التعقب الإلكتروني صورة الضحية؛ إذ بلغت قيمة (ف) (٢,٩٨٠) وهي دالة عند مستوى (٠,٠٥) تُعزى لمتغير عدد ساعات تصفح الإنترنت ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على بقية الأبعاد.

وللتحقق من تجاه الدلالة للأبعاد تم حساب اختبار توكي لكل بُعد وتتضح النتائج من الجدول الآتي:

جدول (٢٢) دلالة الفروق على بُعد التخفي الإلكتروني والتحرش الجنسي الإلكتروني والتعقب الإلكتروني صورة الضحية

المتغير	عدد ساعات تصفح الإنترنت	أقل من ساعة		من ١-٣ ساعات		من ٤-٦ ساعات		أكثر من ٦ ساعات	
		متوسط الفروق	الدلالة	متوسط الفروق	الدلالة	متوسط الفروق	الدلالة	متوسط الفروق	الدلالة
التخفي الإلكتروني (الضحية)	أقل من ساعة	---	---	٠,٤٨٣	٠,٦٢٦	٠,١٩٥	٠,٩٦٢	٠,٢٣١	٠,٩٣٩
	من ١-٣ ساعات	٠,٤٨٣	٠,٦٢٦	---	---	٠,٦٧٩*	٠,٠٤٦*	٠,٧١٥ *	٠,٠٣١*
	من ٤-٦ ساعات	٠,١٩٥	٠,٩٦٢	٠,٦٧٩*	٠,٠٤٦*	---	---	٠,٠٣٦	٠,٩٩٩
	أكثر من ٦ ساعات	٠,٢٣١	٠,٩٣٩	٠,٧١٥ *	٠,٠٣١*	٠,٠٣٦	٠,٩٩٩	---	---
التحرش الجنسي الإلكتروني (الضحية)	أقل من ساعة	---	---	٠,١٣٩	٠,٩٧١	٠,٤١٩	٠,١٦٨	٠,٥٨٦*	٠,٠٢١*
	من ١-٣ ساعات	٠,١٣٩	٠,٩٧١	---	---	٠,٤١٩	٠,١٦٨	٠,١٦٦	٠,٨٤٣
	من ٤-٦ ساعات	٠,٤١٩	٠,١٦٨	٠,٤١٩	٠,١٦٨	---	---	٠,١٦٦	٠,٨٤٣
	أكثر من ٦ ساعات	٠,٥٨٦*	٠,٠٢١*	٠,١٦٦	٠,٨٤٣	٠,١٦٦	٠,٨٤٣	---	---
التعقب الإلكتروني صورة الضحية	أقل من ساعة	---	---	٠,١٦٧	٠,٩٥٧	٠,٢٧٢	٠,٨٤٠	٠,٤٣٧	٠,٥٤٢
	من ١-٣ ساعات	٠,١٦٧	٠,٩٥٧	---	---	٠,٤٣٩	٠,١٦٧	٠,٦٠٥٠*	٠,٠٢٤*
	من ٤-٦ ساعات	٠,٢٧٢	٠,٨٤٠	٠,٤٣٩	٠,١٦٧	---	---	٠,١٦٥	٠,٨٦٣
	أكثر من ٦ ساعات	٠,٤٣٧	٠,٥٤٢	٠,٦٠٥٠*	٠,٠٢٤*	٠,١٦٥	٠,٨٦٣	---	---

* دالة عند مستوى ٠,٠٥.

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥) بين الطلبة الذين يتصفحون الإنترنت بعدد ساعات (١-٣ ساعات)، والطلبة الذين يتصفحون الإنترنت بعدد ساعات أكبر من ذلك (من ٤-٦ وأكثر من ٦ ساعات) لصالح الطالبة الذين يتصفحون الإنترنت بعدد ساعات أكبر، مما يعني أنَّه كلما ارتفع عدد ساعات تصفح الإنترنت ارتفع التعرض للتنمر كضحية على بُعد التخفي الإلكتروني، أمَّا على بُعد التحرش الجنسي الإلكتروني صورة الضحية وبُعد التعقب الإلكتروني صورة الضحية توجد فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥) بين عدد الطلبة الذين يتصفحون الإنترنت لأقل من ساعة، ومن يتصفحون الإنترنت لأكثر من ٦ ساعات لصالح الطلبة الذين يتصفحون الإنترنت أكثر من ٦ساعات، مما يعني أنَّ الطلبة الذين يتصفحون الإنترنت لأكثر من ٦ ساعات عرضة أكثر للتحرش الجنسي الإلكتروني والتعقب الإلكتروني كضحايا، ويُعزى ذلك إلى أنَّ كثرة ساعات استخدام الإنترنت يقود المتصفح للدخول إلى مواقع مختلفة وقد يقع ضحية متنمرين إلكترونيًا.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة Akbulut & Eristi (2011) والتي لم تجد فروقًا لممارسة التنمر الإلكتروني للضحية والمتنمر تُعزى للاستخدام اليومي للإنترنت.

التوصيات والمقترحات:

١. توجيه برامج الإرشاد لتوعية الطلبة بخطورة القيام بالتنمر على الطرف الآخر واتخاذ التدابير التأديبية اللازمة تجاه ذلك، فضلًا عن توعية الطلبة حتى لا يقعون ضحايا للتنمر.
٢. ضرورة توجيه البرامج الإرشادية لتوعية الطالبات بآثار التنمر السلبية على الآخرين.
٣. ضرورة توعية الطلبة إلى أنشطة جيدة لشغل أوقات الفراغ، بدلًا من الجلوس لفترات طويلة وتصفح الإنترنت.
٤. توعية الطلبة ببعض السلوكيات التي تساعدهم على عدم الوقوع كضحية للتنمر الإلكتروني.

٥. إجراء دراسة عن الآثار السلبية للتنمر الإلكتروني على الضحية، وعلاقته بخصائص الشخصية للقائم بالتنمر أو المتعرض له كضحية .

المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

أبو غزال، معاوية. (٢٠٠٩). "الاستقواء وعلاقته بالشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي". المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٥(١)، ٨٩-١١٣.

جعيجع، عمر. (٢٠١٧). "واقع المتنمر عليهم من تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط: دراسة استكشافية بمتوسطات حمام الضلعة ولاية المسيلة". مجلة التنمية البشرية، (٧)، ٨٣-١٠٤.

حسين، رمضان عاشور (٢٠١٦). "البنية العاملية لمقياس التنمر الإلكتروني كما تدركها الضحية لدى عينة من المراهقين". المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية- مصر، (٤)، ٤٠-٨٥.

شطيبي، فاطمة الزهراء؛ بو طاف، علي. (٢٠١٤). "واقع التنمر في المدرسة الجزائرية مرحلة التعليم المتوسط: دراسة ميدانية". مجلة دراسات نفسية: مركز البصيرة للبحوث والاستشارات والخدمات التعلمية، الجزائر، (١١)، ١٠٤-٧١.

الصبحيين، علي موسى؛ القضاة، علوان فرحان. (٢٠١٣). سلوك التنمر عند الأطفال والمراهقين: مفهومه- أسبابه- وعلاجه. الرياض: جامعة الأمير نايف العربية للعلوم الأمنية.

علوان، عماد عبده (٢٠١٦). "أشكال التنمر في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية بين الطلاب المراهقين بمدينة أبها"، مجلة التربية (جامعة الأزهر) – مصر، ١٦٨(١)، ٤٣٩-٤٧٣.

العمار، أمل يوسف (٢٠١٧). "الاتجاهات نحو الأنماط المستجدة من التنمر الإلكتروني وعلاقتها بإدمان الإنترنت في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلاب وطالبات التعليم التطبيقي بدولة الكويت". مجلة البحث العلمي في التربية، ٨(٢)،٣٣١-٣٦٦.

عمارة، إسلام عبد الحفيظ (٢٠١٧). "التنمر التقليدي والإلكتروني بين طلاب التعلم ما قبل الجامعي". مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية، (٨٦).٥١٣-٥٤٨.

الغامدي، حمدان؛ وعبد الجواد، نور الدين. (٢٠١٥). تطور نظام التعليم في المملكة العربية السعودية. الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Akbulut, Y., & Eristi, B. (2011). Cyber bullying and victimization among Turkish university students. ***Australasian Journal of Educational Technology,*** 27(7) . https://doi.org/10.14742/ajet.910

Al-Zahrani، Abdul Rahman. (2015). Cyberbullying among Saudi's Higher-Education Students: Implications for Educators and Policymakers. ***World Journal of Education,*** 5 (3), 15-26.

Betts, R., Gkimitzoudis, Athanasios, Spenser, Karin A. & Baguley, T. (2016). Examining the roles young people fulfill in five types of cyber bullying. Research Article. https://doi.org/10.1177/0265407516668585.

Bosworth, K., Espelage, L., & Simon, R. (1999). Factors Associated with Bullying Behavior in Middle School Students, ***Journal of Early Adolescence***19. (3),.341-362

Çetin, B., Yaman, E., & Peker, A. (2011). Cyber victim and bullying scale: A study of validity and reliability, ***Computers & Education,*** 57, 2261–2271.

Farrington, P. & Baldry, C. (2010). Individual risk factors for school bullying. ***Journal of Aggression,*** 2 (1),.4-16

Faucher, C., Jackson, M., & Cassidy, W. (2014). Cyberbullying among university

Shariff, S., Gouin, R. (2005). Cyber-dilemmas: Gendered hierarchies free expression and cyber-safety in schools. Paper presented at safety and security in a networked world: Balancing cyber-rights and responsibilities. ***Oxford Internet Institute Conference***, on September 8, 2005, Oxford, U.K.

Solbergn, M. & Olweus, D. (2003). Prevalence Estimation of School Bullying With the Olweus Bully/ Victim Questionnaire, ***AGGRESSIVE BEHAVIOR***. (29), 239-268.

Walker, C. (2015). An Analysis of Cyberbullying among Sexual Minority University Students. ***Journal of Higher Education Theory and Practic.*** 15 (7) 44-50.

students: Gendered experiences, impacts, and perspectives. ***Education Research International,*** 2014, http://dx.doi.org/10.1155/2014/698545 .

Karatas, H., & Ozturk, C. (2011). Relationship between Bullying and Health Problems in Primary School Children***. Asian Nursing Research.*** 5(2), 81-87.

Khezri, H., Ghavam, S., Mofidi, F. & Delavar, A. (2013). Bullying and Victimization: Prevalence and Gender Differences in a Sample of Iranian Middle School Students. ***Journal of Educational and Management Studies.*** 3 (3), 224-229.

Kyriakides, L., Kaloyirou, C., & Lindsay, G. (2006). An analysis of the Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire using the Rasch measurement model. ***British Journal of Educational Psychology,*** (76), 781-801.

مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ع٨، ص ص ٥٧-٩٢ جامعة تبوك (١٤٤١هـ/٢٠١٩م)

الطفو الأكاديمي كمتغيرٍ وسيط بين ضغط الصدمة الثانوي الأسري والازدهار المعرفي لدى طلاب الجامعة

د. أحمد رمضان محمد علي

أستاذ علم النفس التربوي المساعد بجامعة الوادي الجديد، أستاذ علم النفس التربوي المشارك بجامعة أم القرى

Academic buoyancy as a mediator variable between the family secondary traumatic stress, and cognitive flourishing among university students

Dr. Ahmed Ramadan Mohamed Ali

Assistant Professor of Educational Psychology, New Valley University, Associate Professor of Educational Psychology, Umm Al Qura University

الكلمات المفتاحية: الطفو الأكاديمي، متغير وسيط، ضغط الصدمة الثانوي الأسري، الازدهار المعرفي.

الملخص: تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على الطفو الأكاديمي كمتغيرٍ وسيط بين ضغط الصدمة الثانوي الأسري والازدهار المعرفي لدى طلاب الجامعة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي؛ حيث تم استخدام أسلوب تحليل المسار والتحليل العاملي التوكيدي. وتضمنت عينة الدراسة (٢٩٧) طالبًا وطالبة من طلاب السنة النهائية بجامعة الوادي الجديد، في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٨-٢٠١٩ م، طُبق عليهم مقاييس الطفو الأكاديمي والازدهار المعرفي وضغط الصدمة الثانوي الأسري (المقاييس الثلاثة من إعداد الباحث). وأشارت أهم نتائج الدراسة إلى:

وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين الطفو الأكاديمي وضغط الصدمة الثانوي الأسري.

وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين ضغط الصدمة الثانوي الأسري والازدهار المعرفي.

وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الطفو الأكاديمي والازدهار المعرفي .

وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين ضغط الصدمة الثانوي الأسري والازدهار المعرفي بعد العزل الإحصائي لأثر الطفو الأكاديمي.

إمكانية التنبؤ بالازدهار المعرفي من خلال ضغط الصدمة الثانوي الأسري.

إمكانية التنبؤ بالطفو الأكاديمي من خلال ضغط الصدمة الثانوي الأسري.

إمكانية التنبؤ بالازدهار المعرفي من ضغط الصدمة الثانوي الأسري والطفو الأكاديمي. الطفو الأكاديمي متغيرٌ وسيطٌ (وساطة جزئية)، في العلاقة بين أبعاد ضغط الصدمة الثانوي الأسري والازدهار المعرفي. عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الطفو الأكاديمي وضغط الصدمة الثانوي الأسري والازدهار المعرفي، ترجع إلى متغير النوع (ذكور – إناث)، ومتغير التخصص (علمي- أدبي).

Key words: Academic buoyancy, Variable moderator, Family Secondary Traumatic Stress, Cognitive Flourishing.

Abstract: The current study aims to identify the academic buoyancy as a moderator variable between family secondary traumatic stress and the cognitive flourishing among university students. The current study used the descriptive approach, using path analysis method, and confirmatory factor analysis. The sample consisted of 297 students in the final year at the New Valley University, in the second semester of the academic year 2018-2019, applied to them the Scales of academic buoyancy, family secondary traumatic stress, cognitive flourishing (The three Scales are prepared by the researcher). The main results of the study indicated that:

- There is a statistically significant negative relationship between academic buoyancy and family secondary traumatic stress.
- There is a statistically significant negative relationship between family secondary traumatic stress and cognitive flourishing.
- There is a statistically positive relationship between academic buoyancy and cognitive flourishing.
- There is a statistically significant negative Partial correlation between family secondary traumatic stress and cognitive flourishing, when the statistical isolation of the impact of academic buoyancy.
- Cognitive flourishing can be predicted through the family secondary traumatic stress.
- Academic buoyancy can be predicted through the family secondary traumatic stress.
- cognitive flourishing can be predicted from the family secondary traumatic stress and academic buoyancy.
- Academic buoyancy is a moderator variable (Partial mediation) in the relationship between the dimensions of the family secondary traumatic stress and cognitive flourishing.
- There are no statistically significant differences in academic buoyancy, family secondary traumatic stress, and cognitive flourishing, according to the gender variable (male- female), and the variable of specialization (scientific - literary).

مقدمة الدراسة:

يهدف علم النفس التربوي إلى دراسة السلوك الإنساني، وذلك للوصول بالإنسان إلى هدف أسمى نحو مستوى عالٍ من الصحة النفسية؛ لذا ظهرت في السنوات الأخيرة مفاهيم علم النفس الإيجابي التي تضمَّنت متغيرات السعادة والتفاؤل والأهداف المثلى للشخصية والتراحم والرفاهية النفسية والازدهار النفسي والطفو الأكاديمي Academic buoyancy.

ويختلف مفهوم الطفو الأكاديمي عن مفهوم الصمود النفسي، فالصمود النفسي يشير إلى مواجهة الضغوط النفسية بوجهٍ عام، في حين الطفو الأكاديمي يشير إلى مواجهة الضغوط الأكاديمية في الحياة الأكاديمية اليومية، أي أنَّ الطفو الأكاديمي هو صمود نفسي في المجال الأكاديمي يمنع وقوع الطالب في الفشل الدراسي فيحدث لديه ما يشبه الطفو في الطبيعة.

والطفو الأكاديمي بهذا التعريف له تأثير على التحصيل الدراسي (Martin, 2014). كما له تأثيرٌ على الأهداف المثلى للشخصية (Martin & Liem, 2010)؛ حيث إنه يعمل على تحقيقها ويسير بالطريق الصحيح؛ بعيدًا عن الفشل الدراسي. وقد شغلت المتغيرات الأكاديمية المرتبطة بهذا المتغير عقول الباحثين في علم النفس التربوي، بوصف الجانب الأكاديمي متغيرًا يتأثر بالأوضاع النفسية والحياتية التي يمرُّ بها الطلاب في مراحلهم التعليمية. هذه الأوضاع تتضمن انفعالات وسلوكيات وإجهادات متنوعة تواجه الفرد أسريًا ومجتمعيًا. وأهم هذه الإجهادات هي تلك الناتجة عن معرفة أحداث صادمة يعاني منها الآخرون من أفراد الأسرة، فيما يُعرف بضغط الصدمة الثانوي الأسري Family Secondary Traumatic Stress؛ لأنَّ هذه الأحداث الصادمة لأفراد الأسرة يعايشها الطالب ولا يستطيع نسيانها، فتؤثر على مستواه الأكاديمي وعلى مواجهته الانتكاسات الأكاديمية (الطفو الأكاديمي).

وضغط الصدمة الثانوي الأسري مفهوم جديد ظهر في البحوث المرتبطة بالضغوط التي تعاني منها ممرضات الطوارئ، ثم تطور ليشمل جميع العاملين في الرعاية الصحية (Morrison & Joy, 2016). ويعاني أغلب المعالجين للصدمات من أثر لبعض هذه الصدمات فيما يُسمَّى بالصدمات الثانوية، وسُمِّي بالضغط الثانوي؛ لأنَّه يصاحب المعالجين للصدمات، وليس أصحاب الصدمات أنفسهم (Gottschall, 2016, 28). وهدف البحوث المرتبطة بالضغوط الثانوية تقديم الدعم لأفراد أسرة أصحاب الصدمات لعلاج آثار التعرض للأحداث المؤلمة (Salston & Figley, 2003, 172)، مما يعزز الوعي بالصدمات الثانوية (Walsh & Mathieu, 2017, 127).

والطالب الذي يعايش مشكلات أسرية ناتجة عن صدمات غيره من أفراد أسرته؛ يؤثر ذلك على سلوكه ومحاولته تجنب تأثير هذه الصدمات عليه في جميع جوانب حياته، لا سيما مواجهته للمشكلات الأكاديمية اليومية وقدرته على مواجهتها، مما يؤثر على دافعيته الأكاديمية، ويؤثر على مستوى الازدهار النفسي لديه. والازدهار النفسي Psychological Flourishing أحد متغيرات علم النفس الإيجابي وأحد مؤشرات الرفاهية النفسية والصحة النفسية الجيدة ودليل السعادة والرضا عن الحياة .

ومفهوم الازدهار النفسي مرَّ تبلوره على عدة مراحل، أولها ظهور مفهوم السعادة والرضا عن الحياة ثم مفهوم الرفاه النفسي، ثم مفهوم الازدهار النفسي كبُعدٍ من أبعاد الرفاهية النفسية .(Seligman, 2011) لذلك يرتبط مفهوم الازدهار النفسي للفرد بخبراته الإيجابية (مصطفى، ٢٠١٧). هذه الخبرات الإيجابية قد تكون معرفية أو وجدانية أو أكاديمية أو مهنية. وتتأثر جميع هذه الخبرات بالطفو الأكاديمي الذي يعدُّ مؤشرًا مهمًا لمواجهة الضغوط الأكاديمية اليومية، مما

يؤثر على الجانب المعرفي للازدهار النفسي، فيما يطلق عليه الباحث الحالي مفهوم الازدهار المعرفي. هذا المتغير يعدُّ مؤشرًا لاقتناع الفرد بمستواه المعرفي ومدى حاجة الآخرين لمعرفته.

ويتأثر اقتناع الفرد بمعرفته بقدرته على مواجهة الانتكاسات الأكاديمية التي تقابله، التي بدورها تتأثر بالضغوط الأسرية الثانوية؛ لذا فالطفو الأكاديمي يؤثر على الازدهار المعرفي ويتأثر بضغط الصدمة الثانوي الأسري؛ لذا جاءت هذه الدراسة لبحث الطفو الأكاديمي كمتغيرٍ وسيطٍ بين ضغط الصدمة الثانوي الأسري والازدهار المعرفي لدى طلاب الجامعة.

مشكلة الدراسة:

تتضح مشكلة الدراسة من خلال:

- ضغط الصدمة الثانوي الأسري مفهوم جديد يقدِّمه الباحث الحالي في المجال التربوي، وقد كان ظهوره حديثًا في المجال الصحي.
- الازدهار المعرفي مفهوم جديد يقدمه الباحث الحالي.
- قامت دراسات كلٍّ من: (Barnett, 2012; Martin, 2013; Malmberg, Hall & Mar-tin, 2013; Putwain & Daly, 2013)؛ بدراسة الطفو الأكاديمي لدى طلاب الثانوية ولم يجد الباحث- على حدِّ علمه- دراسات تناولت الطفو الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية مع قلة الدراسات التي تناولت هذا المفهوم.
- نبع إحساس الباحث بالمشكلة من خلال عدم وجود نموذج نظري يجمع بين الطفو الأكاديمي وما يؤثر عليه من ازدهار معرفي أو يتأثر به من ضغط الصدمة الثانوي الأسري، بوصف المتغير الأخير يؤثر على الحياة الأكاديمية والمعرفية للفرد. مما دفع الباحث للتفكير في نموذج بنائي يضم هذه المتغيرات، ويبحث فرضية أنَّ الطفو الأكاديمي متغير وسيط بين ضغط الصدمة الثانوي الأسري والازدهار المعرفي، مع توضيح نوع الوساطة إن وُجدت.
- تباين نتائج الدراسات التي تناولت العلاقة بين الطفو الأكاديمي والازدهار المعرفي؛ حيث تشير نتائج دراسة (Sadri, Karimaianpoor & Jalil-an, 2017)، إلى علاقة ارتباطية موجبة بين إدراك بيئة التعلم والطفو الأكاديمي. وتشير نتائج دراسة (Younes & Alzahrani, 2018)، إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الصمود النفسي والازدهار. في حين تشير نتائج دراسة (Benavandi & Baniasadi, 2017)، إلى علاقة ارتباطية سالبة بين الطفو الأكاديمي والبحث عن المعنى. والبحث عن المعنى يعدُّ متغيرًا معرفيًا يعتمد على الكفاءة المعرفية التي تعدُّ بعدًا من أبعاد الازدهار المعرفي.
- تشير نتائج دراسة (Uysal, 2015) إلى توسط الازدهار للعلاقة بين الكفاءة الاجتماعية والتأثر النفسي لدى طلاب الجامعة بتركيا. وتشير نتائج دراسة (Sadri, Karimaianpoor & Jalilan, 2017)، إلى أنَّ ٣٩ ٪ من التباين الكلي للطفو الأكاديمي يمكن التنبؤ بها على أساس استنباط بيئة التعلم والصلابة النفسية لدى طلاب الجامعة. وتشير نتائج دراسة (Ghadampour & Gesh-nigani, 2016) إلى أنَّ المشاركة المعرفية الأكاديمية تتنبأ بالطفو الأكاديمي للطلاب. وبالرغم من جميع النتائج السابقة التي تشير إلى متغيرات مرتبطة بمتغيرات الدراسة الحالية فإنَّه لا توجد دراسة بحثت العلاقات بين متغيرات الدراسة الحالية الثلاثة مع دراسة الطفو الأكاديمي كمتغيرٍ وسيط بين ضغط الصدمة الثانوي الأسري والازدهار المعرفي لدى طلاب الجامعة.

- تباين نتائج الدراسات التي تناولت الفروق في اضطرابات الصدمات وفقًا للنوع؛ إذ أشارت نتائج دراسة (البحراني، والخواجة، ٢٠١٢)، إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في اضطراب ما بعد الصدمة في مجال الأعراض السلوكية لصالح الذكور لدى عينة من طلاب جامعة السلطان قابوس. في حين أشارت نتائج دراسة (بلعيد، ٢٠١٨)، إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في اضطراب ما بعد الصدمة لصالح الإناث لدى عينة من طلاب الجامعة بليبيا.

ويمكن صياغة أسئلة الدراسة كما يلي:

١. هل توجد علاقات ارتباطية دالة إحصائيًا بين متغيرات الدراسة الثلاثة: الطفو الأكاديمي وضغط الصدمة الثانوي الأسري والازدهار المعرفي لدى عينة البحث؟
٢. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الازدهار المعرفي وضغط الصدمة الثانوي الأسري بعد العزل الإحصائي لأثر الطفو الأكاديمي لدى عينة البحث؟
٣. هل يعدُّ الطفو الأكاديمي متغيرًا وسيطًا في العلاقة بين أبعاد ضغط الصدمة الثانوي الأسري والازدهار المعرفي لدى عينة البحث؟
٤. هل يمكن التنبؤ بالازدهار المعرفي من خلال ضغط الصدمة الثانوي الأسري؟
٥. هل يمكن التنبؤ بالطفو الأكاديمي من خلال ضغط الصدمة الثانوي الأسري؟
٦. هل يمكن التنبؤ بالازدهار المعرفي من ضغط الصدمة الثانوي الأسري والطفو الأكاديمي؟
٧. هل الطفو الأكاديمي يتوسط تمامًا العلاقة بين ضغط الصدمة الثانوي الأسري والازدهار المعرفي؟ بمعنى أنَّ الوساطة إن وُجدت فهل هي وساطة كلية أم جزئية؟
٨. هل توجد فروق دالة إحصائيًا في متغيرات الدراسة الثلاثة: الطفو الأكاديمي وضغط الصدمة الثانوي الأسري والازدهار المعرفي؛ ترجع إلى متغير النوع (ذكور – إناث) لدى عينة البحث؟
٩. هل توجد فروق دالة إحصائيًا في متغيرات الدراسة الثلاثة: الطفو الأكاديمي وضغط الصدمة الثانوي الأسري والازدهار المعرفي ترجع إلى متغير التخصص (علمي- أدبي) لدى عينة البحث؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- تعرف العلاقات بين الطفو الأكاديمي وضغط الصدمة الثانوي الأسري والازدهار المعرفي من خلال نموذج بنائي.
- اختبار كون الطفو الأكاديمي متغيرًا وسيطًا بين ضغط الصدمة الثانوي الأسري والازدهار المعرفي لدى طلاب المرحلة الجامعية، مع تحديد نوع الوساطة إن وُجدت.
- اختبار إمكانية التنبؤ بالازدهار المعرفي من خلال ضغط الصدمة الثانوي الأسري، وإمكانية التنبؤ بالطفو الأكاديمي من خلال ضغط الصدمة الثانوي الأسري وإمكانية التنبؤ بالازدهار المعرفي من ضغط الصدمة الثانوي الأسري والطفو الأكاديمي.
- تعرف الفروق في الطفو الأكاديمي وضغط الصدمة الثانوي الأسري والازدهار المعرفي وفقًا للنوع (ذكور – إناث)، والتخصص (علمي- أدبي)، لدى طلاب المرحلة الجامعية.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في:

الأهمية النظرية:

- دراسة الطفو الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية يقدم لنا فهمًا حول مواجهة طلاب هذه المرحلة للانتكاسات الأكاديمية، مما قد يساعد في تضمين طرق التدريس لطلاب المرحلة الجامعية؛ وسائلاً لتحسين مستوى الطفو الأكاديمي للطلاب.
- دراسة ضغط الصدمة الثانوي الأسري لدى طلاب المرحلة الجامعية، يقدم لنا فهما حول المشكلات الناتجة عن ضغوط الصدمات التي لا يمرُّ بها الطلاب أنفسهم؛ لكنها تؤثر عليهم.
- دراسة الازدهار المعرفي لطلاب المرحلة الجامعية يقدم لنا فهمًا حول مؤشرات اقتناع الفرد بمستواه المعرفي ومدى حاجة الآخرين لهذه المعارف.
- إثراء المكتبة العربية بالتأصيل لهذه المتغيرات الثلاثة وتقديم مقاييس للطفو الأكاديمي والازدهار المعرفي وضغط الصدمة الثانوي الأسري.

الأهمية التطبيقية:

- إعداد أدوات لقياس الطفو الأكاديمي وضغط الصدمة الثانوي الأسري والازدهار المعرفي لطلاب الجامعة.
- قد تساعد الدراسة في تضمين البرامج التدريبية لأعضاء هيئة التدريس؛ وسائلاً لمواجهة الانتكاسات الأكاديمية للطلاب الجامعيين.
- قياس مستوى ضغط الصدمة الثانوي الأسري لدى طلاب الجامعة، قد يساعد في المساهمة في إعداد برامج تدريبية لخفض هذه الضغوط.

مصطلحات الدراسة:

يُعرِّف الباحث مصطلحات الدراسة على النحو الآتي:

الطفو الأكاديمي Academic buoyancy: مواجهة الطالب للضغوط الأكاديمية اليومية بما يمنع حدوث الفشل الدراسي. ويتضمن ثلاثة أبعاد:

الكفاءة الأكاديمية: تعامل الطالب مع المواقف الدراسية غير المألوفة.

المرونة الأكاديمية: تكييف الطالب لقدراته ومهاراته لتحقيق أهدافه الدراسية.

حل المشكلات الأكاديمية: استخدام الطالب لقدراته ومهاراته لتحقيق أهدافه الدراسية.

ضغط الصدمة الثانوي الأسري Family Sec-ondary Traumatic Stress: انفعالات وعواطف وسلوكيات وإجهادات ناتجة عن معرفة أحداث صادمة يعاني منها الآخرون من أفراد الأسرة. وتتضح هذه الإجهادات والسلوكيات من خلال التدخل للمساعدة، أو تجنبها، وتجنب تذكرها، مع الانفعالات المصاحبة لهذه المشاعر والتصرفات. وتتضمن أربعة أبعاد:

التدخل: مشاعر الفرد وتصرفاته تجاه أفراد أسرته في أثناء ما يعانون من صدمات.

التجنب: ويتضمن تجنب المساعدة وتجنب تذكر المساعدة.

تجنب المساعدة: ابتعاد الفرد عن مساعدة أفراد أسرته في أثناء ما يعانون من صدمات.

تجنب تذكر المساعدة: ابتعاد الفرد عن تذكر مساعداته لأفراد أسرته في أثناء ما يعانون من صدمات.

الإثارة: تتضمن انفعالات الفرد وتصرفاته تجاه أفراد أسرته في أثناء ما يعانون من صدمات.

الازدهار المعرفي Cognitive Flourishing:
أحد مؤشرات اقتناع الفرد ورضاه عن مستواه المعرفي وكفاءته المعرفية ومدى حاجة الآخرين لهذه المعارف. ويتضمن ثلاثة أبعاد:

الشعور بالرضا عن المستوى المعرفي: مشاعر الفرد الإيجابية نحو معارفه وتفاؤله بها ومشاعره نحو احترام الآخرين لهذه المعارف.

الكفاءة المعرفية: توظيف الفرد لمعارفه في إنجاز متطلباته المعرفية.

المساهمة المعرفية: إفادة الآخرين لمشاركة الفرد لأنشطته المعرفية معهم.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على متغيرات الطفو الأكاديمي وضغط الصدمة الثانوي الأسري والازدهار المعرفي.

الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة على (٢٩٧) طالبًا وطالبة من طلاب السنة النهائية بجامعة الوادي الجديد.

الحدود الزمانية: طُبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٨-٢٠١٩م.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الطفو الأكاديمي:

يعدُّ الطفو الأكاديمي أحد مفاهيم علم النفس الإيجابي التي ظهرت على يد (Hart, Atkins & Feg-ley, 2003) كمتغيرٍ يندرج تحت الصمود الأكاديمي، وأول من استخدمه (Martin & Marsh, 2006) وأجريا عليه بحوث متتابعة، وتبعهما طلابهما في هذا المجال.

والطفو الأكاديمي مصطلح يقصدُ به مواجهة الانتكاسات الأكاديمية التي يمرُّ بها الطلاب خلال الدراسة، فيحدث لديهم ما يشبه الطفو؛ لمواجهة الغرق وعدم الرسوب أكاديميًا (Martin & Marsh, 2009). والطفو الأكاديمي ظهور الطالب وعدم رسوبه دراسيًا لمواصلة العبور إلى برّ الأمان (مصطفى، ٢٠١٤).

كما أنَّ الطفو الأكاديمي قدرة الطلاب على التغلب على التحديات الأكاديمية اليومية خلال الدراسة (Martin, 2014). فتصورات الطلاب عن الكفاءة والصعوبة والجهد تختلف بين المواد الأكاديمية وغير الأكاديمية إلا أنَّها تحدد مستوى عامًا واضحًا من الطفو الأكاديمي (Malmberg, Hall & Martin, 2013).

وهناك فرق بين الصمود الأكاديمي والطفو الأكاديمي، فالصمود الأكاديمي يتضمن تحصيل كمي جيد؛ لكنه يتضمن مشاعر القلق، ومستوى عالٍ من التوتر والثقة (Martin & Marsh, 2008a). والطفو الأكاديمي يتضمن أداءً ضعيفًا وقدرًا من الضغوط اليومية، كما يتضمن تهديدات للثقة بالذات؛ نتيجة لضعف المستوى الأكاديمي مع انخفاض في التحفيز والمشاركة الأكاديمية (Martin & Marsh, 2008b; 2009)، مع مستوى منخفض من التوتر والثقة (Strickland, 2015, 35-36). لذلك فالطفو الأكاديمي بوصفه مؤشرًا على مواجهة التحديات الأكاديمية- يرتبط بالعديد من المتغيرات النفسية والمعرفية والوجدانية.

فقد أثبتت الدراسات وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الطفو الأكاديمي والفعالية الذاتية (Carrington, 2013)، والسعادة (Miller, Con-nolly & Maguire, 2013)، والتخطيط والمثابرة والضبط الذاتي (Martin, Colmar, Davey & Marsh, 2010)، والتواصل الأسري (Reisy, Reisy, Dehghani, Javanmard, Shojaei & Naeimian, 2014) والتعاون مع الأقران (Liem et al., 2012).

كما يرتبط الطفو الأكاديمي بالجوانب المتعلقة بكلٍّ ما يخصُّ الطالب أكاديميًا؛ لذا توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الطفو الأكاديمي والتوجه نحو الدراسة (Liem, Ginns, Martin, Stone & Herrett, 2012; Carrington, 2013) واعتقادات الطلاب عن الدراسة (Malmberg, Hall & Martin, 2013)، وقلق الاختبار (Putwain, Connors, Symes & Osborn, 2012)، والتحكم في القلق الأكاديمي (Martin, Colmar, Davey & Marsh, 2010)، والدافعية الأكاديمية (Barnett, 2012)، والتحصيل الأكاديمي (Malmberg, Hall & Martin, 2013; Yu& Martin, 2014)، والدعم الأكاديمي (Jamalabadi, 2017, 265)، والأداء الأكاديمي بوجهٍ عام (Daly Putwain, 2013)، وإستراتيجيات مواجهة التحديات الأكاديمية (Putwain, Connors, Symes & Osborn, 2012)، والمشاركة الصفية (Martin & Marsh, 2008a; Roussel, Elliot & Feltman, 2011; Liem et al., 2012)، والاستمتاع بالمهام الأكاديمية (Martin & Jackson, 2008)، وتجنب الفشل الدراسي (Martin, Ginns, Brackett, Malmberg & Hall, 2013)، والغياب من المدرسة (Martin & Marsh, 2006).

كما يرتبط الطفو الأكاديمي ارتباطًا سالبًا بالمتغيرات التي تؤثر سلبًا على كل ما يخصُّ الطالب أكاديميًا؛ لذا توجد علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين الطفو الأكاديمي والقلق (Putwain, Connors & Symes, 2010, Martin; 2013) وسوء والتواصل الأسري (Reisy, Dehghani1, Javanmard1, Shojaei & Naeimian, 2014)، مما يعنى أنَّ هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين الطفو الأكاديمي والتواصل الأسري وأنَّ المشكلات الأسرية تؤثر على الطفو الأكاديمي. أي إنَّ الضغوط الصدمية الثانوية وهي الإجهاد الناتج عن مساعدة الآخرين —من أفراد الأسرة– من ذوي الصدمات يؤثر على الطفو الأكاديمي.

ضغط الصدمة الثانوي الأسري:

الإجهاد الصدمي الثانوي مفهوم جديد نسبيًا، ظهر في بدايته ليوضح الضغوط التي يعاني منها المرتبطون بالعمل في الرعاية الصحية وخصوصًا ممرضات الطوارئ، وكان الهدف من هذه البحوث استخلاص المعلومات الرسمية لاستخدامها كأداة لإدارة تأثيرات الضغوط النفسية بين ممرضات الطوارئ (Morrison & Joy, 2016). والإجهاد الصدمي الثانوي يتضمن السلوكيات والعواطف الناتجة عن معرفة حدث صادم يعاني منه شخص آخر كالإجهاد الناتج عن مساعدة شخص ما مصاب (Morrison & Joy, 2016)، والإجهاد الناتج عن الاتصال بضحايا الصدمات (Rzeszutek, 2016, 63). وتشير دراسة (Morrison & Joy, 2016) أنَّ ٧٥ ٪ من ممرضات الطوارئ لديهن أعراض الإجهاد الصدمي الثانوي، مما يُظهر تجربة سائدة تعمل كحاجز محتمل أمام تقديم رعاية جيدة للمرضى في بيئة العمل الشاقة.

والرغبة في مساعدة الناجين من الأحداث المؤلمة، والتعاطف هي عوامل أساسية في تطوير علاج الإجهاد الصدمي الثانوي، ولا يمكن للإجهاد الصدمي الثانوي أن يؤثر فقط على أولئك الذين يقدِّمون خدمات مباشرة للناجين، بل أيضًا للعائلة وأقرب الأصدقاء لمقدم الرعاية؛ لأنهم نظام دعم. مما يوضح أهمية تطوير واستخدام آليات فعَّالة للتكيف مع استخدام أنظمة الدعم من أجل تحسين آثار التعرض للأحداث المؤلمة (Salston & Figley, 2003, 172).

ومن أعراض الإجهاد الصدمي الثانوي صعوبة البقاء نائمًا والتهيج أو نوبات الغضب وصعوبة في التركيز والإرهاق واستجابة مبالغ فيها، وعلاج هذه الأعراض يساعد على تعزيز سلامة الجسد، وتعزيز بيئة داعمة

والتقييم المستمر للمخاطر التي يتعرض لها ذوو الصدمة الثانوية (Nitsche, 2016, 21). وهذا يؤدِّي لضعف ممارسة المساعدة، كما يؤثر على السلوك الأخلاقي في المساعدة المقدمة؛ لذا يجب تنفيذ التدابير الوقائية للتصدي لتأثيرات الإرهاق. والوقاية تشمل المراقبة الذاتية، ودعم الزملاء (Everall & Paulson, 2004, 25)، كما أنَّ المرونة النفسية (Ogińska-Bulik, 2018) والذكاء العاطفي (Akinsulure, Adeyinka, Espinosa, Chu, Hallock & Akinsulure, 2018)؛ لهما دور في مواجهة الصدمات الثانوية واستخدام الخيال وبناء مهارات حل المشكلات وتعزيز العلاقات الشخصية مع الآخرين (Newell & Neil, 2010). ويجب أن تتضمن الوقاية من الإجهاد الصدمي الإرشاد المعرفي السلوكي (ابن يزيد، ٢٠١٨)،كما يجب أن تتضمن الوقاية من الإجهاد الصدمي الثانوي أيضًا تدخلات سلوكية معرفية وتغيير في مهمة العمل أو مجموعة العمل التي تقوم بالمساعدة، ومساعدة القائم على المساعدة (Conte, 2009, 5)، مع تطوير وتوفير التدريب والبرامج الفعالة للتعرف على الإجهاد الصدمي الثانوي والتعامل معه بفعالية، يساعد في تعزيز الوعي حول الصدمات الثانوية (Walsh & Mathieu, 2017, 127)؛ لأنَّ آثار هذه الصدمات الثانوية قد تمتد لتؤثر على حياة الفرد الأكاديمية والمعرفية والمهنية، مما يؤثر على اقتناعه بكل ما يمتلكه من مهارات وقدرات فيفقد جزءًا أصيلًا من ثقته بنفسه ومعرفته ويؤثر على ازدهاره النفسي.

ضغط الصدمة الثانوي الأسري واضطراب ضغط ما بعد الصدمة:

أشار الدليل التشخيصي لجمعية الطب النفسي الأمريكية إلى أنَّ اضطراب ضغط ما بعد الصدمة هو اضطراب قد يظهر للأفراد الذين واجهوا أحداثًا تشتمل على موت أو جرح خطير أو تهديدًا لسلامتهم أو لأفراد آخرين (American Psychiatric Association, 1994).

مما يعني وفق هذا التعريف أنَّ ضغط الصدمة الثانوي الأسري يعدُّ جزءًا من اضطراب ضغط ما بعد الصدمة؛ يختص بالضغوط الناتجة عن معرفة أحداث صادمة يعاني منها الآخرون من أفراد الأسرة.

الازدهار المعرفي:

يعدُّ الازدهار المعرفي مؤشرًا من مؤشرات الصحة النفسية الإيجابية ودليلًا على السعادة، فهو يمثل اقتناع الفرد ورضاه عن قدراته ومهاراته المعرفية، وحاجة الآخرين لهذه المهارات وقدرته على توظيفها ليفيد منها الغير. ويعدُّ الازدهار المعرفي جزءًا من الازدهار النفسي الذي يرتبط بالعديد من المتغيرات النفسية.

حيث توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الازدهار النفسي والمتغيرات المرتبطة بالصحة النفسية الإيجابية (Harris, 2015) ومنها: السعادة (Silva & Caetano, 2013) والتراحم الذاتي (Self-Compassion (Akin, 2015)، والأداء العاطفي (Michalec & Keyes, 2013) والرفاه النفسي (Gunnell et al., 2017; Redelinghuys, Rothmann & Botha, 2019, 619) والخبرات الوجدانية الإيجابية (Diener et al., 2010; Silva & Caetano, 2013). لذلك فالازدهار النفسي يعبر عن مستوى الصحة النفسية الجيدة (Huppert, 2009)، ومن ثمَّ زيادة إنتاجية الفرد (Huppert & So, 2013; Michalec & Keyes, 2013) وتحسين علاقاته الاجتماعية (Telef, 2013)

كما توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الازدهار النفسي وسمات الشخصية (Villieux, Sovet, Jung, Guilbert, 2016)، والتحصيل الدراسي (Ambler, 2007; Keyes & Simoes, 2012; Datu, 2018) والتعقل (Akin, 2015)، والمشاركة السلوكية والمشاركة العاطفية لدى عينتين لدى طلاب الثانوية

وطلاب الجامعة (Datu, 2018)، في حين توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا وسالبة بين الازدهار النفسي والاكتئاب والتفكير في الذكريات المؤلمة (Galla, 2016).

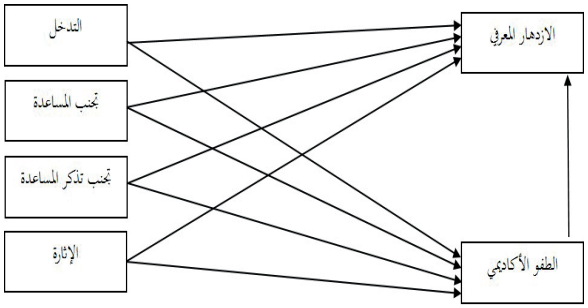
ويعد الازدهار المعرفي متمثلًا في رضا الفرد عن مهاراته المعرفية إطارًا عامًا لرضاه عن هذه المهارات بوجهٍ عام، فالجانب المعرفي للفرد يتضمن المهارات المعرفية لديه ويتضمن ازدهاره المعرفي اقتناعه بهذه المهارات وقناعته بحاجة الآخرين لها للإفادة منها، وهذا الاقتناع يتأثر بالمشكلات الأسرية التي قد يواجهها وما تتضمنه هذه المشكلات من صدمات للآخرين تؤثر بالتالي على قدرته على مواجهة الانتكاسات الأكاديمية وتؤثر في رضاه عن مستواه المعرفي.

العلاقة بين الطفو الأكاديمي وضغط الصدمة الثانوي الأسري والازدهار المعرفي:

قدَّمت دراسة (Reisy, Dehghani, Javanmard, Shojaei & Naeimian, 2014) نموذج بنائي لتأثير التوسط للفعالية الذاتية على العلاقة بين نمط التواصل الأسري والطفو الأكاديمي. وهذا النموذج يجعل الآباء والاستشاريين الأكاديميين وممارسي التعليم والتدريب الرسمي على دراية بآثار فعالية الذات والتوافق على الطفو الأكاديمي للطلاب.

من خلال العرض السابق يتبين للباحث أنَّ ضغط الصدمة الثانوي الأسري كمتغيرٍ مستقلٍ يؤثر على مواجهة الطالب للانتكاسات الأكاديمية (الطفو الأكاديمي) كمتغيرٍ تابع، وأنَّ ضغط الصدمة الثانوي الأسري والطفو الأكاديمي كمتغيرين مستقلين يؤثران على اقتناع الفرد ورضاه عن معارفه وحاجة الغير لهذه المعارف (الازدهار المعرفي). والدراسة الحالية تحاول فهم متغيرات الطفو الأكاديمي وضغط الصدمة الثانوي الأسري والازدهار المعرفي. ويقترح الباحث نموذجًا لتحليل المسار بين الطفو الأكاديمي وضغط الصدمة الثانوي الأسري والازدهار المعرفي، يتبين هذا النموذج من خلال الشكل الآتي:

شكل (١) نموذج تحليل المسار المقترح لمتغيرات الطفو الأكاديمي وضغط الصدمة الثانوي الأسري والازدهار المعرفي.



يبين الشكل السابق أنَّه يفترض أنَّ تكون أبعاد ضغط الصدمة الثانوي الأسري كمتغيرات مستقلة، والطفو الأكاديمي كمتغير وسيط، والازدهار المعرفي كمتغير تابع، هذه المتغيرات تشكل أنموذجًا بنائيًا يفسر العلاقات السببية (التأثيرات) بين هذه المتغيرات لدى طلاب الجامعة.

فروض الدراسة:

١. توجد علاقات ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين أبعاد الطفو الأكاديمي ودرجته الكلية، وأبعاد ضغط الصدمة الثانوي الأسري ودرجتها الكلية لدى عينة البحث.
٢. توجد علاقات سالبة دالة إحصائيًا بين أبعاد ضغط الصدمة الثانوي الأسري ودرجتها الكلية، وأبعاد الازدهار المعرفي ودرجته الكلية لدى عينة البحث.
٣. توجد علاقات موجبة دالة إحصائيًا بين أبعاد الطفو الأكاديمي ودرجته الكلية، وأبعاد الازدهار المعرفي ودرجته الكلية لدى عينة البحث.
٤. توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين ضغط الصدمة الثانوي الأسري والازدهار المعرفي بعد العزل الإحصائي لأثر الطفو الأكاديمي لدى عينة البحث.

٥. الطفو الأكاديمي يعدُّ متغيرًا وسيطًا في العلاقة بين أبعاد ضغط الصدمة الثانوي الأسري والازدهار المعرفي لدى عينة البحث.
٦. الطفو الأكاديمي يتوسط تمامًا العلاقة بين ضغط الصدمة الثانوي الأسري والازدهار المعرفي.
٧. لا يوجد فرق دال إحصائيًا في الطفو الأكاديمي يرجع إلى متغير النوع (ذكور – إناث) لدى عينة البحث.
٨. لا يوجد فرق دال إحصائيًا في ضغط الصدمة الثانوي الأسري يرجع إلى متغير النوع (ذكور – إناث) لدى عينة البحث.
٩. لا يوجد فرق دال إحصائيًا في الازدهار المعرفي يرجع إلى متغير النوع (ذكور – إناث) لدى عينة البحث.
١٠. لا يوجد فرق دال إحصائيًا في الطفو الأكاديمي يرجع إلى متغير التخصص (علمي- أدبي) لدى عينة البحث.
١١. لا يوجد فرق دال إحصائيًا في ضغط الصدمة الثانوي الأسري يرجع إلى متغير التخصص (علمي- أدبي) لدى عينة البحث.
١٢. لا يوجد فرق دال إحصائيًا في الازدهار المعرفي يرجع إلى متغير التخصص (علمي- أدبي) لدى عينة البحث.

إجراءات الدراسة:

أولًا: منهج الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى دراسة الطفو الأكاديمي كمتغيرٍ وسيطٍ بين الازدهار المعرفي وضغط الصدمة الثانوي الأسري؛ لذا فالمنهج الوصفي الارتباطي والمقارن هو الأكثر ملائمة لأهداف البحث الحالي.

ثانيًا: مجتمع وعينة الدراسة:

اشتمل مجتمع الدراسة علي جميع طلاب وطالبات السنة النهائية بجامعة الوادي الجديد، بالفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٨-٢٠١٩ م. وكان عددهم (١١٥٧) طالبًا وطالبة.

وقام الباحث بتصميم أدوات الدراسة (مقياس الطفو الأكاديمي ومقياس الازدهار المعرفي ومقياس ضغط الصدمة الثانوي الأسري)، على شكل استبانة إلكترونية من خلال (Google Drive)، وقام الباحث بإرسال رابط الاستبانة إلى طلاب وطالبات جامعة الوادي الجديد عبر برنامج (الواتساب) والإيميل، والطلب منهم إرسالها إلى زملائهم. وبعد تفريغ البيانات من الاستبانة الإلكترونية، اشتملت عينة الدراسة على (٣٩٧) طالبًا وطالبة من طلاب السنة النهائية قُسِّموا عشوائيًا على النحو الآتي:

العينة الاستطلاعية: تضمنت العينة الاستطلاعية (١٠٠) طالبٍ وطالبة منهم (٥٠) طالبًا و(٥٠) طالبة بمتوسط عمري قدره (١٩,٣٣) سنة، وانحراف معياري قدره (٠,٦٨) سنة؛ حيث قام الباحث بتطبيق مقياس الطفو الأكاديمي ومقياس الازدهار المعرفي ومقياس ضغط الصدمة الثانوي الأسري – على العينة الاستطلاعية للتحقق من صدقها وثباتها.

العينة الأساسية: تضمنت العينة الأساسية (٢٩٧) طالبًا وطالبة بمتوسط عمري قدره (١٩,٤٩) سنة، وانحراف معياري قدره (٠,٧٣) سنة، وتبين العينة الأساسية من خلال جدول (١)

جدول (١) توزيع عينة الدراسة الأساسية تبعًا لمتغيري النوع والتخصص

المتغير	التصنيف	العدد	النسبة المئوية
النوع	ذكور	١٣٧	٤٦ ٪
	إناث	١٦٠	٥٤ ٪
التخصص	علمي	١٣٢	٤٤ ٪
	أدبي	١٦٥	٥٦ ٪
المجموع		٢٩٧	١٠٠٪

ثالثًا: أدوات الدراسة: تشتمل أدوات الدراسة على ما يلي:

- مقياس الطفو الأكاديمي لطلاب الجامعة (إعداد الباحث).
- – الباحث).
- مقياس ضغط الصدمة الثانوي الأسري لطلاب الجامعة (إعداد الباحث).
- وفيما يلي عرض لكيفية إعداد كلٍّ منها.

مقياس الطفو الأكاديمي لطلاب الجامعة (إعداد الباحث):

قام الباحث بإعداد مقياس الطفو الأكاديمي من خلال الاطلاع والإفادة من المقاييس الآتية:

- مقياس (Martin & Marsh, 2006) ، والذي يتكون من أربعة بنود فقط لقياس الطفو الأكاديمي، واستخدمته دراستا .(Martin, 2012; Strickland, 2015)
- مقياس الصمود النفسي، الذي ترجمه (الطلاع، ٢٠١٦) يتكوَّن من خمسة أبعاد: الأول الكفاءة الشخصية والتماسك، والثاني الثقة في الذات والتسامح، والثالث التقبل الإيجابي والعلاقات الآمنة، والرابع الضبط، والخامس التأثيرات الروحية والدينية.
- مقياس الصمود النفسي، إعداد (عاشور، ٢٠١٧) وتكون من ثلاثة أبعاد: الكفاءة الشخصية وحل المشكلات والمرونة.

وبعد الاطلاع على الأدوات السابقة، وجد الباحث أنَّ مقياس (Martin & Marsh, 2006) يتكون من أربعة عبارات فقط لقياس الطفو الأكاديمي، اطلع عليها البحث، ووجد أنَّها لا تستوفي المعاني التي يتضمنها مفهوم الطفو الأكاديمي، في حين مقياسي (الطلاع، ٢٠١٦؛ عاشور، ٢٠١٧) يركزان على الصمود النفسي بوجه عام؛ والطفو الأكاديمي يعدُّ صمودًا نفسيًا في المجال الدراسي؛ لذا طوَّر الباحث مقياس الطفو الأكاديمي. وتكون المقياس في صورته المبدئية من (١٤) عبارة تندرج تحت ثلاثة أبعاد. يبين جدول (٢) توزيع عبارات مقياس الطفو الأكاديمي –في صورته المبدئية– على أبعاده.

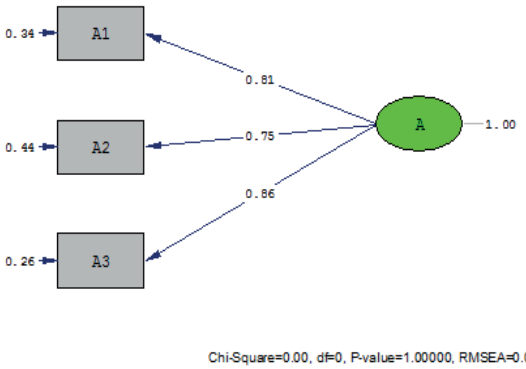
جدول (٢) توزيع عبارات مقياس الطفو الأكاديمي على أبعاده

م	البعد	أرقام العبارات
١	الكفاءة الأكاديمية	١-٧
٢	المرونة الأكاديمية	٨-١٤
٣	حل المشكلات الأكاديمية	١٥-٢٤

الخصائص السيكومترية لمقياس الطفو الأكاديمي:

الصدق الظاهري: عرض الباحث مقياس الطفو الأكاديمي على عدد (٧) أساتذة متخصصين في علم النفس التربوي. وتم تعديل بعض العبارات واعتبار العبارات التي حصلت على موافقة ٨٥ ٪ من عدد المحكمين عبارات مقبولة.

الصدق العاملي: يستخدم الباحث التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد مقياس الطفو الأكاديمي، وذلك للعينة الاستطلاعية، وعددها (١٠٠) طالب وطالبة، وبناءً علي نتائج التحليل العاملي الاستكشافي استخدم الباحث نموذج العامل الكامن الواحد من خلال برنامج LISREL 9. 3 ، إذ تم اعتبار الأبعاد الفرعية للمقياس تتشبع بعامل كامن واحد، بمعنى أنها تقيس عاملًا واحدًا، ويبين الشكل (٢) والجدول (٣) نتائج هذا التحليل:



شكل (٢) المسار التخطيطي لنموذج التحليل العاملي التوكيدي للمتغيرات المشاهدة الثلاثة؛ حيث A1 الكفاءة الأكاديمية، A2 المرونة الأكاديمية، A3 حل المشكلات الأكاديمية، وقد تشبعت هذه المتغيرات بعامل كامن واحد.

جدول (٣) ملخص نتائج التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد مقياس الطفو الأكاديمي

العامل المشاهد	التشبع بالعامل الكامن	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة "ت" ودلالتها	معامل الثبات (R^2)
الكفاءة الأكاديمية	٠,٨١	٠,٠٩	٨,٩٣**	٠,٦٦
المرونة الأكاديمية	٠,٧٥	٠,٠٩	٨,١٠**	٠,٥٦
حل المشكلات الأكاديمية	٠,٨٦	٠,٠٨	٩,٦٢**	٠,٧٤

** دالة عند مستوى ٠,٠١.

من خلال جدول (٣) يتبين أنَّ:

- جميع تشبعات المتغيرات المشاهدة بالعوامل الكامنة دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١.
- العامل المشاهد A3 هو أفضل مؤشر صدق للمتغير الكامن؛ حيث إن تشبعه بهذا العامل يساوي (٠,٨٦) يليه A1 ثم A2 .
- أكثر مؤشرات العامل الكامن ثباتًا هو A3 ؛ حيث معامل ثباته (٠,٧٤) وهذا يعني أنَّ (٧٤ ٪) من التباين في درجات العامل المشاهد A3 يمكن تفسيرها بالتباين في العامل الكامن، أمَّا كمية التباين الباقية (٢٦ ٪) غير المفسرة بهذا النموذج فهي ترجع إلى أخطاء القياس، والحد الأدنى لثبات العامل المشاهد A3 هو ٠,٧٤.

ومن خلال شكل (٢) المسار التخطيطي لنموذج التحليل العاملي التوكيدي يتضح أنَّ قيمة مربع كاي غير دالة إحصائيًا، وهي أهم مؤشرات حسن المطابقة، كما أنَّ برنامج LISREL 9. 3 أورد في نهاية نتائجه(The Model is Saturated, the Fit is Per-fect) ، أي إنَّ النموذج مشبع والمطابقة تامة. مما سبق يتبين تطابق نتائج التحليل العاملي الاستكشافي مع التحليل العاملي التوكيدي، وأنَّهما ينسجمان مع التصور النظري لمقياس الطفو الأكاديمي، مما يؤكد الصدق العاملي لمقياس الطفو الأكاديمي.

ثبات مقياس الطفو الأكاديمي:

ثبات العبارات: قام الباحث بحساب ثبات العبارات عن طريق حساب معامل ألفا لكلِّ بُعدٍ من أبعاد مقياس الطفو الأكاديمي بعدد عبارات كل بُعدٍ على حدة، وفي كل مرة يتم حذف درجات إحدى العبارات من الدرجة الكلية للبعد. وانحصرت معاملات ألفا للعبارات بين (٠,٨١) , (٠,٨٥).

ثبات الأبعاد والمقياس ككل: قام الباحث بحساب ثبات الأبعاد عن طريق حساب معامل ألفا، لكلِّ بعدٍ من أبعاد مقياس الطفو الأكاديمي ودرجته الكلية. ويوضح جدول (٤) هذه المعاملات.

جدول (٤) معاملات ثبات أبعاد مقياس الطفو الأكاديمي ودرجته الكلية.

المتغير	معامل الثبات
الكفاءة الأكاديمية	٠,٨٧
المرونة الأكاديمية	٠,٨٦
حل المشكلات الأكاديمية	٠,٨٨
الدرجة الكلية للطفو الأكاديمي	٠,٨٩

من خلال جدول (٤) يتضح أنَّ معاملات الثبات للأبعاد جيدة، وأنَّ معامل ألفا للمقياس كله يساوى (٠,٨٩)، وهي قيمة عالية للثبات، كما أنّها أكبر من معاملات ثبات أبعاد المقياس. وهذا يعنى حذف أي بعد يقلل من ثبات المقياس، مما يدل على ثبات الأبعاد.

ثبات الاتساق الداخلي: قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد الذي تندرج تحته هذه العبارة. وانحصرت معاملات الارتباط بين (٠,٢٥)، (٠,٦٩)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على ثبات مفردات مقياس الطفو الأكاديمي. كما قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس. ويوضح جدول (٥) هذه المعاملات.

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس الطفو الأكاديمي.

م	البُعد	معامل الارتباط
١	الكفاءة الأكاديمية	٠,٨٧**
٢	المرونة الأكاديمية	٠,٨٣**
٣	حل المشكلات الأكاديمية	٠,٩٢**

** دال عند مستوى 0.01 .

يتبين من خلال جدول (٥) أنَّ جميع معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس الطفو الأكاديمي؛ دالة عند مستوى ٠,٠١، مما يدل على ثبات المقياس.

مما سبق يتبين للباحث مما سبق صدق مقياس الطفو الأكاديمي وثباته.

وصف مقياس الطفو الأكاديمي في صورته النهائية:

يتكون مقياس الطفو الأكاديمي من (٢٤) عبارة تتوزع على ثلاثة أبعاد. ويصحح المقياس؛ بحيث تُعطي خمس درجات للاستجابة «موافق بدرجة كبيرة»، ثم تتدرج على مقياس ليكرت الخماسي، حتى درجة واحدة للاستجابة «غير موافق بدرجة كبيرة». وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (٢٤- ١٢٠) درجة. ويوضح جدول (٢) توزيع عبارات مقياس الطفو الأكاديمي بصورته النهائية على أبعاده. ويوضح ملحق (١) مقياس الطفو الأكاديمي في صورته النهائية.

مقياس ضغط الصدمة الثانوي الأسري لطلاب الجامعة. (إعداد الباحث):

قام الباحث بإعداد مقياس ضغط الصدمة الثانوي الأسري من خلال الاطلاع والإفادة من المقاييس الآتية:

- مقياس جودة الحياة المهنية profession-al quality of life لـ Durkin, Beaumont, Hollins & Carson, 2016)، الذي تضمن ثلاثة أبعاد هي: بُعد الرضا والتعاطف أو الرحمة بالذات Compassion Satisfaction وبُعد الإرهاق Burnout وبُعد ضغط الصدمة الثانوي Secondary Traumatic Stress
- مقياس ضغط الصدمة الثانوي لـ (Bride, Robinson, Yegidis & Figley, 2004)، وتضمن (١٧) عبارة، وثلاثة أبعاد هي: التدخل Intrusion، والتجنب Avoidance، والإثارة Arousal، واستخدمته دراسات عديدة، مثل: دراسة (Gottschall, 2016)

وقد وجد الباحث أنَّ المقياسين السابقين يرتبطان بالحياة المهنية؛ لذا طور الباحث مقياس ضغط الصدمة الثانوي الأسري. وتكوَّن المقياس في صورته المبدئية من (٢٠) عبارة تندرج تحت أربعة أبعاد، ويبين جدول (٦) توزيع عبارات مقياس ضغط الصدمة الثانوي الأسري –في صورته المبدئية– على أبعاده.

جدول (٦) توزيع عبارات مقياس ضغط الصدمة الثانوي الأسري على أبعاده

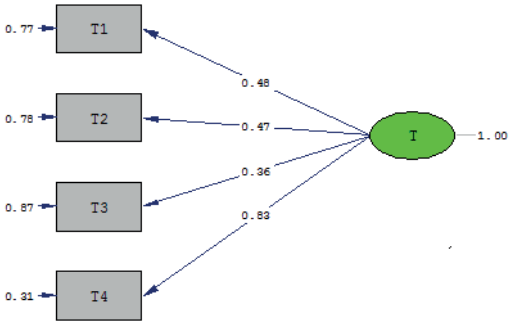
م	البُعد	أرقام العبارات	عبارات سلبية
١	التدخل	١-٥	١٥، ٢٠
٢	تجنب المساعدة	٦- ٩	
٣	تجنب تذكر المساعدة	١٠- ١٤	
٤	الإثارة	١٥-٢٠	

الخصائص السيكومترية لمقياس ضغط الصدمة الثانوي الأسري:

الصدق الظاهري: قام الباحث بعرض مقياس ضغط الصدمة الثانوي الأسري على عدد (٧) أساتذة متخصصين في علم النفس التربوي. وتم تعديل بعض العبارات واعتبار العبارات التي حصلت على موافقة ٨٥ ٪ من عدد المحكمين عبارات مقبولة.

الصدق العاملي: يستخدم الباحث التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد مقياس ضغط الصدمة الثانوي الأسري، وذلك للعينة الاستطلاعية. وبناءً علي نتائج التحليل العاملي الاستكشافي، استخدم الباحث نموذج

العامل الكامن الواحد، من خلال برنامج LISREL 9.3 ؛ حيث تم اعتبار الأبعاد الفرعية للمقياس تتشبع بعامل كامن واحد. ويبين الشكل (٣) والجدول (٧) نتائج هذا التحليل:



شكل (٣) المسار التخطيطي لنموذج التحليل العاملي التوكيدي للمتغيرات المشاهدة الأربعة؛ حيث T1 التدخل، وT2 تجنب المساعدة، T3 تجنب تذكر المساعدة، T4 الإثارة، وقد تشبعت هذه المتغيرات بعامل كامن واحد.

جدول (٧) ملخص نتائج التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد مقياس ضغط الصدمة الثانوي الأسري

العامل المشاهد	التشبع بالعامل الكامن	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة "ت" ودلالتها	معامل الثبات (R^2)
التدخل	٠,٤٨	٠,١٢	٤,٠١**	٠,٢٣
تجنب المساعدة	٠,٤٧	٠,١٢	٣,٩١**	٠,٢٢
تجنب تذكر المساعدة	٠,٣٦	٠,١١	٣,١٠**	٠,١٣
الإثارة	٠,٨٣	٠,١٤	٥,٧٤**	٠,٦٩

** دالة عند مستوى ٠,٠١.

من خلال جدول (٧) يتبين أن:

- جميع تشبعات المتغيرات المشاهدة بالعوامل الكامنة دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١.
- العامل المشاهد T4 هو أفضل مؤشر صدق للمتغير الكامن؛ حيث إنَّ تشبعه بهذا العامل يساوي (٠,٨٣) يليه T1 ثم T2 ثم T3.

أكثر مؤشرات العامل الكامن ثباتًا هو T4؛ حيث معامل ثباته (٠,٦٩) وهذا يعني أنَّ (٦٩ ٪) من التباين في درجات العامل المشاهد T4 يمكن تفسيرها بالتباين في العامل الكامن، أمَّا كمية التباين الباقية (٣١ ٪) غير المفسرة بهذا النموذج فهي ترجع إلى أخطاء القياس. والحد الأدنى لثبات العامل المشاهد T4 هو ٠,٦٩.

ويوضح جدول (٨) مؤشرات حُسن المطابقة لنموذج العامل الكامن لضغط الصدمة الثانوي الأسري.

جدول (٨) مؤشرات حُسن المطابقة لنموذج العامل الكامن لضغط الصدمة الثانوي الأسري

مؤشرات حُسن المطابقة*	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	قيمة المؤشر التي تشير إلى أفضل مطابقة
مربع كاي (X^2)	٠,١٩ (غير دالة)	أن تكون غير دالة	صفر
نسبة مربع كاي إلي درجات الحرية ٢/ ٠,١٩	٠,٠٩	صفر إلى ٥	من صفر إلى (١)
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٩٩	صفر إلى ١	١
مؤشر حُسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	٠,٩٩	صفر إلى ١	١
مؤشر الافتقار إلى حُسن المطابقة (PGFI)	٠,٢٠	صفر إلى ١	١
مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٩٩	صفر إلى ١	١
مؤشر المطابقة غير المعياري (NNFI)	١,١٣	صفر إلى ١	١
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	١	صفر إلى ١	١
مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	٠,٩٨	صفر إلى ١	١
مؤشر المطابقة التزايدي (IFI)	١	صفر إلى ١	١
مؤشر الافتقار إلى المطابقة المعياري (PNFI)	٠,٣٣	صفر إلى ١	١
جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	صفر	صفر إلى ٠,١	صفر

* تم الرجوع إلى (حسن، ٢٠٠٨، ٣٧٠-٣٧١) في تحديد المدى المثالي لكل مؤشر وقيم المؤشر التي تشير إلى أفضل مطابقة.

من خلال جدول (٨) يتضح أنَّ قيمة مربع كاي غير دالة إحصائيًا وهي أهم مؤشرات حسن المطابقة، كما يتضح من خلال باقي المؤشرات حُسن مطابقة نموذج العامل الكامن لأبعاد مقياس ضغط الصدمة الثانوي الأسري. مما سبق يتبين انسجام نتائج التحليل العاملي الاستكشافي والتحليل العاملي التوكيدي، مع التصور النظري لمقياس ضغط الصدمة الثانوي الأسري، مما يؤكِّد الصدق العاملي لمقياس ضغط الصدمة الثانوي الأسري.

ثبات مقياس ضغط الصدمة الثانوي الأسري:

ثبات العبارات: قام الباحث بحساب ثبات العبارات عن طريق حساب معامل ألفا لكل بُعدٍ من الأبعاد الأربعة لمقياس ضغط الصدمة الثانوي الأسري بعدد عبارات كل بُعد على حدة، وفي كل مرة يتم حذف درجات إحدى العبارات من الدرجة الكلية للبعد. وانحصرت معاملات ألفا للعبارات بين (٠,٧٧)، (٠,٧٩).

ثبات الأبعاد والمقياس ككل: قام الباحث بحساب ثبات الأبعاد عن طريق حساب معامل ألفا، لكل بعد من الأبعاد الأربعة، ويوضح جدول (٩) هذه المعاملات.

جدول (٩) معاملات ثبات أبعاد مقياس ضغط الصدمة الثانوي الأسري ودرجته الكلية.

المتغير	معامل الثبات
التدخل	٠,٨١
تجنب المساعدة	٠,٨٠
تجنب تذكر المساعدة	٠,٧٩
الإثارة	٠,٨١
ضغط الصدمة الثانوي الأسري	٠,٨٢

من خلال جدول (٩) يتبين أنَّ معاملات الثبات للأبعاد جيدة وأنَّ معامل ألفا للمقياس كله يساوى (٠,٨٢)، وهي قيمة عالية للثبات كما أنها أكبر من معاملات ثبات أبعاد المقياس. وهذا يعني حذف أي بُعدٍ يقلل من ثبات المقياس، مما يدل على ثبات الأبعاد.

ثبات الاتساق الداخلي: قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة، والبعد الذي تندرج تحته هذه العبارة. وانحصرت معاملات الارتباط بين (٠,٢٢) ، (٠,٧١)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على ثبات مفردات مقياس ضغط الصدمة الثانوي الأسري . كما قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بُعدٍ والدرجة الكلية للمقياس. ويوضح جدول (١٠) هذه المعاملات.

جدول (١٠) معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس ضغط الصدمة الثانوي الأسري.

م	البعد	معامل الارتباط
١	التدخل	٠,٦٤**
٢	تجنب المساعدة	٠,٥٥**
٣	تجنب تذكر المساعدة	٠,٥٢**

** دال عند مستوى ٠,٠١.

يتبين من خلال جدول (١٠) أنَّ جميع معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس ضغط الصدمة الثانوي الأسري؛ دالة عند مستوى ٠,٠١، مما يدل على ثبات المقياس.

مما سبق يتضح للباحث مما سبق صدق مقياس ضغط الصدمة الثانوي الأسري وثباته.

وصف مقياس ضغط الصدمة الثانوي الأسري في صورته النهائية:

يتكون مقياس ضغط الصدمة الثانوي الأسري من (٢٠) عبارة تتوزع على أربعة أبعاد. ويصحح المقياس بحيث تُعطى خمس درجات للاستجابة «موافق بدرجة

كبيرة»، ثم تتدرج على مقياس ليكرت الخماسي حتى درجة واحدة للاستجابة «غير موافق بدرجة كبيرة». وتعكس درجات هذا التدرج الخماسي في حالة العبارتين السلبيتين رقمي (١٥)، (٢٠). وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (٢٠- ١٠٠) درجة. ويبين جدول (٦) توزيع عبارات مقياس ضغط الصدمة الثانوي الأسري بصورته النهائية على أبعاده. ويوضح ملحق (٣) مقياس ضغط الصدمة الثانوي الأسري في صورته النهائية.

مقياس الازدهار المعرفي لطلاب الجامعة (إعداد الباحث):

قام الباحث بإعداد مقياس الازدهار المعرفي من خلال الاطلاع والإفادة من المقاييس الآتية:

- مقياس الرفاه النفسي الذي أعدته دراسة (Diener et al., 2010)، ويتكون من (٨) عبارات ولا يتكون من أبعاد.
- مقياس الازدهار النفسي الذي أعدته دراسة (Hojabrian, Rezaei, Bigdeli, Najafi & Mohammadifar, 2018) ويتضمن (١٢) عبارة تقيس الازدهار النفسي من خلال ثلاثة أبعاد؛ هي الشعور بالرضا (السعادة)، والكفاءة الفردية (الإنجاز)، والمساهمة الاجتماعية.
- أمَّا دراسة (Didino, Taran, Barysheva & Casati, 2019) فقد أعدت مقياسًا للازدهار أيضًا، الذي تضمن (٨) فقرات لقياس الازدهار النفسي بغرض تقييم الرفاهية العقلية لدى عينة من كبار السن الذين يعيشون في سيبيريا.

وبعد الاطلاع على الأدوات السابقة، وجد الباحث أنَّها تركز على الجانب النفسي للازدهار؛ لذا طوَّر الباحث مقياس الازدهار المعرفي. وتكون المقياس في صورته المبدئية من (١٥) عبارة تندرج تحت ثلاثة أبعاد، ويوضح جدول (١١) توزيع عبارات مقياس الازدهار المعرفي – في صورته المبدئية– على أبعاده.

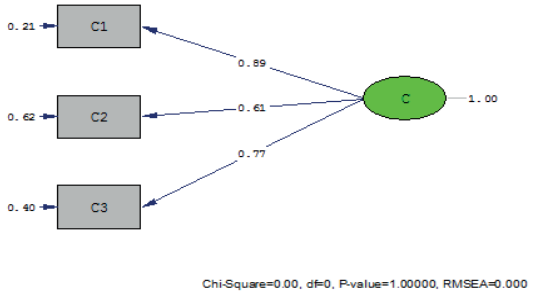
جدول (١١) توزيع عبارات مقياس الازدهار المعرفي على أبعاده

م	البعد	أرقام العبارات
١	الشعور بالرضا عن المستوى المعرفي	١-٥
٢	الكفاءة المعرفية	٦-١٠
٣	المساهمة المعرفية	١١-١٥

الخصائص السيكومترية لمقياس الازدهار المعرفي:

الصدق الظاهري: قام الباحث بعرض مقياس الازدهار المعرفي على عدد (٧) أساتذة متخصصين في علم النفس التربوي. وتم تعديل بعض العبارات، واعتبار العبارات التي حصلت على موافقة ٨٥ ٪ من عدد المحكمين عبارات مقبولة.

الصدق العاملي: يستخدم الباحث التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد مقياس الازدهار المعرفي وذلك للعينة الاستطلاعية. وبناءً على نتائج التحليل العاملي الاستكشافي استخدم الباحث نموذج العامل الكامن الواحد من خلال برنامج LISREL 9. 3 . ويوضح الشكل (٤) والجدول (١٢) نتائج هذا التحليل:



شكل (٤) المسار التخطيطي لنموذج التحليل العاملي التوكيدي للمتغيرات المشاهدة الثلاثة؛ حيث C1 الشعور بالرضا عن المستوى المعرفي، C2 الكفاءة المعرفية، C3 المساهمة المعرفية، وقد تشبعت هذه المتغيرات بعامل كامن واحد.

جدول (١٢) ملخص نتائج التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد مقياس الازدهار المعرفي

العامل المشاهد	التشبع بالعامل الكامن	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة "ت" ودلالتها	معامل الثبات (R^2)
الشعور بالرضا عن المستوى المعرفي	٠,٨٩	٠,٠٩	٩,٠٨**	٠,٧٩
الكفاءة المعرفية	٠,٦١	٠,٠٩	٦,١٩**	٠,٣٨
المساهمة المعرفية	٠,٧٧	٠,٠٩	٧,٨٣**	٠,٦٠

** دالة عند مستوى ٠,٠١.

من خلال جدول (١٢) يتبين أنَّ:

- جميع تشبعات المتغيرات المشاهدة بالعوامل الكامنة دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١.
- العامل المشاهد C1 هو أفضل مؤشر صدق للمتغير الكامن؛ حيث إنَّ تشبعه بهذا العامل يساوي (٠,٨٩) يليه C3 ثم C2.
- أكثر مؤشرات العامل الكامن ثباتًا هو C1؛ حيث معامل ثباته (٠,٧٩) وهذا يعني أنَّ (٧٩٪) من التباين في درجات العامل المشاهد C1 يمكن تفسيرها بالتباين في العامل الكامن. والحد الأدنى لثبات العامل المشاهد C1 هو ٠,٧٩.

ومن خلال شكل (٤) المسار التخطيطي لنموذج التحليل العاملي التوكيدي يتضح أنَّ قيمة مربع كاي غير دالة إحصائيًا، وهي أهم مؤشرات حُسن المطابقة، كما أنَّ برنامج LISREL 9. 3 أورد في نهاية نتائجه (The Model is Saturated, the Fit is Perfect)، أي إنَّ النموذج مشبع والمطابقة تامة. مما سبق يتضح انسجام نتائج التحليل العاملي الاستكشافي والتحليل العاملي التوكيدي مع التصور النظري لمقياس الازدهار المعرفي، مما يؤكد الصدق العاملي لمقياس الازدهار المعرفي.

ثبات مقياس الازدهار المعرفي :

ثبات العبارات: قام الباحث بحساب ثبات العبارات عن طريق حساب معامل ألفا، لكلِّ بُعدٍ من الأبعاد الثلاثة لمقياس الازدهار المعرفي بعدد عبارات كل بُعدٍ على حدة، وفي كل مرة يتم حذف درجات إحدى العبارات من الدرجة الكلية للبعد. وانحصرت معاملات ألفا للعبارات بين (٠,٧٤) , (٠,٧٨).

ثبات الأبعاد والمقياس ككل: قام الباحث بحساب ثبات الأبعاد عن طريق حساب معامل ألفا لكل بُعدٍ من الأبعاد الثلاثة، ويوضح جدول (١٣) هذه المعاملات.

جدول (١٣) معاملات ثبات أبعاد مقياس الازدهار المعرفي ودرجته الكلية.

المتغير	معامل الثبات
الشعور بالرضا عن المستوى المعرفي	٠,٧٩
الكفاءة المعرفية	٠,٧٧
المساهمة المعرفية	٠,٨٠
الدرجة الكلية للازدهار المعرفي	٠,٨١

من خلال جدول (١٣) يتبين أنَّ معاملات الثبات للأبعاد جيدة وأنَّ معامل ألفا للمقياس كله يساوى (٠,٨١)، وهي قيمة عالية للثبات، كما أنها أكبر من معاملات ثبات أبعاد المقياس. وهذا يعنى حذف أي بُعدٍ يقلل من ثبات المقياس، مما يدل على ثبات الأبعاد.

وهذا يعنى أن جميع معاملات ألفا للعبارات — في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبعد- أقل من معامل ألفا للبعد الذي تقيسه العبارة. ومن هنا يتضح أنَّ جميع العبارات ثابتة.

ثبات الاتساق الداخلي: قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد الذي تندرج تحته هذه العبارة. وانحصرت معاملات الارتباط بين (٠,٣٩) ، (٠,٦٦)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على ثبات مفردات مقياس الازدهار المعرفي. كما قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بُعدٍ والدرجة الكلية للمقياس. ويوضح جدول (١٤) هذه المعاملات.

جدول (١٤) معاملات الارتباط بين درجة كل بُعدٍ والدرجة الكلية لمقياس الازدهار المعرفي.

م	البُعد	معامل الارتباط
١	الشعور بالرضا عن المستوى المعرفي	٠,٨٨**
٢	الكفاءة المعرفية	٠,٨٠**
٣	المساهمة المعرفية	٠,٨٦**

** دال عند مستوى ٠,٠١.

يتبين من خلال جدول (١٤) أنَّ جميع معاملات الارتباط بين درجة كل بُعدٍ والدرجة الكلية لمقياس الازدهار المعرفي؛ دالة عند مستوى ٠,٠١، مما يدل على ثبات المقياس.

مما سبق يتضح للباحث صدق مقياس الازدهار المعرفي وثباته.

وصف مقياس الازدهار المعرفي في صورته النهائية:

يتكون مقياس الازدهار المعرفي من (١٥) عبارة تتوزع على ثلاثة أبعاد. ويصحح المقياس بحيث تُعطي خمس درجات للاستجابة «موافق بدرجة كبيرة»، ثم تتدرج على مقياس ليكرت الخماسي، حتى درجة واحدة للاستجابة «غير موافق بدرجة كبيرة». وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (١٥- ٧٥) درجة. ويوضح جدول (١١) توزيع عبارات مقياس الازدهار المعرفي بصورته النهائية على أبعاده.

ويوضح ملحق (٣) مقياس الازدهار المعرفي في صورته النهائية.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

ينصُّ الفرض الأول على «توجد علاقات ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين أبعاد الطفو الأكاديمي ودرجته الكلية، وأبعاد ضغط الصدمة الثانوي الأسري ودرجتها الكلية، لدى عينة البحث»، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين الطفو الأكاديمي وضغط الصدمة الثانوي الأسري. ويتضح ذلك من خلال جدول (١٥).

جدول (١٥) معاملات الارتباط بين أبعاد الطفو الأكاديمي وضغط الصدمة الثانوي الأسري (عينة الدراسة= ٢٩٧ طالبًا وطالبة).

ضغط الصدمة الثانوي / الطفو الأكاديمي	التدخل	تجنب المساعدة	تجنب تذكر المساعدة	الإثارة	الدرجة الكلية لضغط الصدمة الثانوي الأسري
الكفاءة الأكاديمية	-٠,١٨**	-٠,٤٧**	-٠,٠٩	-٠,٤٢**	-٠,٤١**
المرونة الأكاديمية	-٠,٠٤	-٠,٢٢**	-٠,٠١	-٠,١٣*	-٠,١٤*
حل المشكلات الأكاديمية	-٠,١٢*	-٠,٤٠**	-٠,١٠	-٠,٣٣**	-٠,٣٤**
الدرجة الكلية للطفو الأكاديمي	-٠,١٣*	-٠,٤١**	-٠,٠٨	-٠,٣٥**	-٠,٣٦**

** دال عند مستوى ٠,٠١ . * دال عند مستوى ٠,٠٥ .

من خلال الجدول السابق يتبين وجود علاقات ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين أبعاد الطفو الأكاديمي ودرجته الكلية، وأبعاد ضغط الصدمة الثانوي الأسري ودرجتها الكلية لدى عينة البحث، عدا العلاقة بين المرونة الأكاديمية والتدخل، والعلاقات بين الطفو الأكاديمي وتجنب تذكر المساعدة فهي علاقات ارتباطية سالبة غير دالة إحصائيًا. وبهذا يتحقق الفرض الأول جزئيًا.

وتتفق نتائج هذه الدراسة جزئيًا مع نتائج دراسة (Sadri, Karimaianpoor & Jalilan, 2017)، حيث أظهرت نتائجها أنَّ هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الصلابة النفسية والطفو الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. ويرى الباحث الحالي أنَّ المقارنة بهذه الدراسة السابقة؛ بسبب أنَّ الضغوط الصدمية ذات علاقة سالبة بالصلابة النفسية.

ويفسر الباحث العلاقات الارتباطية السالبة بين أبعاد الطفو الأكاديمي ودرجته الكلية، وأبعاد ضغط الصدمة الثانوي الأسري ودرجتها الكلية بأنَّ مشاعر الفرد وتصرفاته تجاه أفراد أسرته في أثناء ما يعانون من صدمات، تؤثر سلبًا على مواجهة انتكاساته الأكاديمية اليومية خلال الدراسة؛ لأنَّ هذه المشاعر تتعايش معه رغمًا عنه، فتؤثر على سلوكه الأكاديمي. كما يفسر الباحث عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الطفو الأكاديمي وتجنب تذكر المساعدة، بأنَّ ابتعاد

الفرد عن تذكر مساعداته لأفراد أسرته في أثناء معاناة صدماتهم، قد لا يؤثر على تعامل الطالب مع مواقف الدراسة اليومية. ويفسر الباحث عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين المرونة الأكاديمية والتدخل بأنّ تكييف الطالب لمهاراته لتحقيق أهدافه الدراسية قد لا ترتبط بمشاعره تجاه أفراد أسرته في أثناء ما يعانون من صدمات.

نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

ينصُّ الفرض الثاني على «توجد علاقات ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين أبعاد ضغط الصدمة الثانوي الأسري ودرجتها الكلية، وأبعاد الازدهار المعرفي ودرجته الكلية، لدى عينة البحث». وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين ضغط الصدمة الثانوي الأسري والازدهار المعرفي. ويتبين ذلك من خلال جدول (١٦).

جدول (١٦) معاملات الارتباط بين أبعاد ضغط الصدمة الثانوي الأسري والازدهار المعرفي (عينة الدراسة= ٢٩٧).

الازدهار المعرفي / ضغط الصدمة الثانوي	الشعور بالرضا	الكفاءة المعرفية	المساهمة المعرفية	الدرجة الكلية للازدهار المعرفي
التدخل	-٠,٢٦**	-٠,٢٧**	-٠,١٣*	-٠,٢٦**
تجنب المساعدة	-٠,٤١**	-٠,٢٩**	-٠,٣٨**	-٠,٤٣**
تجنب تذكر المساعدة	-٠,٢١**	-٠,٣٣**	-٠,١٨**	-٠,٢٩**
الإثارة	-٠,٣٦**	-٠,٤٥**	-٠,٣٠**	-٠,٤٤**
ضغط الصدمة الثانوي الأسري	-٠,٤٥**	-٠,٥٠**	-٠,٣٥**	-٠,٥٢**

** دال عند مستوى ٠,٠١. * دال عند مستوى ٠,٠٥.

يتبين من خلال جدول (١٦) وجود علاقات ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين أبعاد ضغط الصدمة الثانوي الأسري ودرجتها الكلية، وأبعاد الازدهار المعرفي ودرجته الكلية، مما يحقق صحة الفرض الثاني.

وتتفق نتائج هذه الدراسة جزئيًا مع نتائج دراسة (Sadri, Karimaianpoor & Jalilan, 2017)، إذ أظهرت نتائجها أنَّ وجود علاقة ارتباطية موجبة بين إدراك بيئة التعلم والصلابة النفسية لدى طلاب الجامعة، ويرى الباحث الحالي أنَّ إدراك بيئة التعلم يعدُّ جانبًا معرفيًا للازدهار وهو جانب الكفاءة المعرفية، الذي يتضمن توظيف الفرد لمعارفه في إنجاز متطلباته المعرفية. في حين تمثل الصعوبة النفسية جانبًا من الضغوط النفسية. وقارن الباحث الحالي بهذه الدراسة السابقة بسبب أنَّ الضغوط الصدمية ذات علاقة سالبة بالصلابة النفسية.

ويفسر الباحث وجود هذه العلاقات الارتباطية السالبة بأنَّ الأوضاع التي يمرُّ بها الطالب خلال صدمات ذويه من أفراد أسرته تؤثر في مشاعره الإيجابية نحو معارفه، كما أنَّ توظيفه لهذه المعارف وإمكانية إفادة الآخرين، منها يرتبط بالأوضاع الأسرية التي يمرُّ بها والتي يتعايش معها، وبصدماتها التي يمرُّ بها أو تمر بأقرب الناس إليه.

نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

ينصُّ الفرض الثالث على «وجود علاقات ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين أبعاد الطفو الأكاديمي ودرجته الكلية، وأبعاد الازدهار المعرفي ودرجته الكلية لدى عينة البحث». وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين الطفو الأكاديمي والازدهار المعرفي. ويتضح ذلك من خلال جدول (١٧).

جدول (١٧) معاملات الارتباط بين الطفو الأكاديمي والازدهار المعرفي (عينة الدراسة= ٢٩٧)

الازدهار المعرفي / الطفو الأكاديمي	الشعور بالرضا	الكفاءة المعرفية	المساهمة المعرفية	الدرجة الكلية للازدهار المعرفي
الكفاءة الأكاديمية	٠,٦٤**	٠,٦٨**	٠,٥٨**	٠,٧٦**
المرونة الأكاديمية	٠,٤٢**	٠,٤٤**	٠,٤٣**	٠,٥٢**
حل المشكلات الأكاديمية	٠,٦٣**	٠,٦٢**	٠,٦٦**	٠,٧٦**
الدرجة الكلية للطفو الأكاديمي	٠,٧٨**	٠,٦٦**	٠,٦٥**	٠,٧٩**

من خلال جدول (١٧) يتبين وجود علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين أبعاد الطفو الأكاديمي ودرجته الكلية وأبعاد الازدهار المعرفي ودرجته الكلية؛ مما يحقق صحة الفرض الثالث.

وتتفق نتائج هذه الدراسة جزئيًا مع نتائج دراسة (Sadri, Karimaianpoor & Jalilan, 2017)، إذ أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين إدراك بيئة التعلم والطفو الأكاديمي. وتختلف نتائج هذه الدراسة جزئيًا مع نتائج دراسة (Benavandi & Baniasadi, 2017)، إذ أظهرت نتائجها أن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الطفو الأكاديمي والبحث عن المعنى لدى عينة من طلاب الجامعة. ويرى الباحث الحالي أنَّ البحث عن المعنى متغير معرفي يعتمد على الكفاءة المعرفية التي تعدُّ بُعدًا من أبعاد الازدهار المعرفي. وتتفق نتائج هذه الدراسة جزئيًا مع نتائج دراسة (Bakhshaee, He-jazi, Dortaj & Farzad, 2017)، إذ أظهرت نتائجها أن إستراتيجيات الإدارة الذاتية لها علاقة إيجابية بالطفو الأكاديمي لدى طالبات المدارس الثانوية. ويرى الباحث الحالي أنَّ إستراتيجيات الإدارة الذاتية تؤثر وتتأثر بالازدهار المعرفي، فمن خلال إستراتيجيات الإدارة الذاتية يتم إدارة معارف الفرد. كما تتفق نتائج هذه الدراسة جزئيًا مع نتائج دراسة (Younes & Alzahrani, 2018)، إذ أظهرت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الصمود النفسي والازدهار.

ويفسر الباحث وجود هذه العلاقات ارتباطية الموجبة بأنَّ اقتناع الفرد بمستواه المعرفي وقدراته المعرفية ومدى حاجة الآخرين لهذه القدرات يتأثر بالكيفية التي يواجه بها الطالب ضغوطه الأكاديمية اليومية، مما يجعل منع حدوث الفشل الدراسي مرتبط إيجابيًا باقتناعه بما يملكه من مهارات معرفية.

نتائج الفرض الرابع وتفسيرها:

ينص الفرض الرابع على «وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين ضغط الصدمة الثانوي الأسري والازدهار المعرفي؛ بعد العزل الإحصائي لأثر الطفو الأكاديمي لدى عينة البحث». وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل الارتباط الجزئي بين ضغط الصدمة الثانوي الأسري والازدهار المعرفي بعد عزل تأثير الطفو الأكاديمي، فكانت قيمته (-٠,٤٢)، وهي قيمة دال عند مستوى (٠,٠١)، مما يحقق صحة الفرض الرابع. وعلى الرغم من أن معامل الارتباط دالة إحصائيًا فإنَّ قيمته أقلّ من معامل ارتباط بيرسون بين ذات المتغيرين، إذ تساوى (-٠,٥٢)، وهي قيمة معامل الارتباط المباشر لهما في وجود الطفو الأكاديمي، مما يعني أن وساطة الطفو الأكاديمي ساعدت في إنقاص هذا الارتباط. ويشير (حسن، ٢٠١١، ٤٠٥) إلى أنه في حاله انخفاض معامل الارتباط بين متغيرين بعد عزل متغير ما، فإنَّ هذا المتغير يعدُّ عاملًا مساعدًا في ارتباط المتغيرين معًا.

ويفسر الباحث وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة

إحصائيًا بين ضغط الصدمة الثانوي الأسري والازدهار المعرفي بعد العزل الإحصائي لأثر الطفو الأكاديمي، بأن مواجهة الانتكاس الأكاديمي الذي يمرُّ به الطالب بشكل يومي يعدُّ متغيرًا مساعدًا في تحقيق كفاءته المعرفية وشعوره بالرضا نحوها.

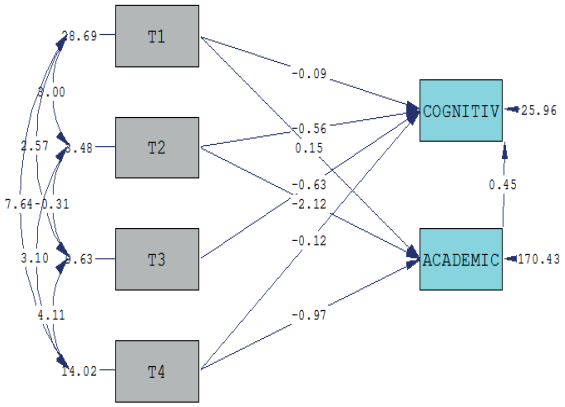
نتائج الفرض الخامس وتفسيرها:

ينصُّ الفرض الخامس على «الطفو الأكاديمي يعدُّ متغيرًا وسيطًا في العلاقة بين أبعاد ضغط الصدمة الثانوي الأسري والازدهار المعرفي لدى عينة البحث». وللتحقق من صحة هذا الفرض بنى الباحث نموذجًا سببيًا من خلال الخطوات الآتية:

- بناء نموذج سببي بين الطفو الأكاديمي وأبعاد ضغط الصدمة الثانوي الأسري والازدهار المعرفي.
- إنشاء نمط يوضح العلاقة بين الطفو الأكاديمي وأبعاد ضغط الصدمة الثانوي الأسري والازدهار المعرفي.
- رسم مسار العلاقات بين الطفو الأكاديمي وأبعاد ضغط الصدمة الثانوي الأسري والازدهار المعرفي من خلال نموذج تخطيطي.
- حساب معاملات المسار.
- اختبار مطابقة النموذج المقترح لبيانات الدراسة الحالية.

تفسير النتائج.

واستخدم الباحث برنامج (Lisrel 9.3) لعمل أسلوب تحليل المسار واستخدم الباحث موقف توليد النموذج. ويمكن من خلال هذا الموقف إيجاد أفضل نموذج يطابق بيانات الدراسة الحالية بشكل جيد إحصائيًا. وافترض الباحث في شكل (١) أنَّ متغيرات أبعاد ضغط الصدمة الثانوي الأسري كمتغيرات مستقلة والطفو الأكاديمي كمتغيرٍ وسيطٍ والازدهار المعرفي كمتغير تابع، تشكل نموذجًا بنائيًا يفسر العلاقات السببية بين هذه المتغيرات، ويوضح شكل (٥) تقديرات المسار التخطيطي لأفضل نموذج لتحليل المسار بين المتغيرات.



شكل (٥) المسار التخطيطي لأفضل نموذج لتحليل المسار بين أبعاد ضغط الصدمة الثانوي الأسري والطفو الأكاديمي والازدهار المعرفي (التقديرات)، حيث (T1) التدخل، (T2) تجنب المساعدة، (T3) تجنب تذكر المساعدة، (T4) الإثارة، (ACADEMIC) الطفو الأكاديمي، (COGNTTIVE) الازدهار المعرفي.

وللتحقق من مطابقة النموذج المقترح لبيانات البحث الحالي تم حساب مؤشرات حسن مطابقة نموذج الدراسة المقترح مع بيانات الدراسة الحالية، ويبين الجدول الآتي هذه المؤشرات:

جدول (١٨) مؤشرات حُسن المطابقة وقيمة المؤشر والمدى المثالي لكل مؤشرٍ لنموذج تحليل المسار بين الطفو الأكاديمي وأبعاد ضغط الصدمة الثانوي الأسري والازدهار المعرفي*

مؤشرات حُسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	قيمة المؤشر التي تشير إلى أفضل مطابقة
مربع كاي (X^2)	٠,٠٩ (غير دالة)	أن تكون غير دالة	صفر
نسبة مربع كاي إلى درجات الحرية (X2 / df)	٠,٠٩	صفر إلى ٥	من صفر إلى (١)
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	١	صفر إلى ١	١

مؤشرات حُسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	قيمة المؤشر التي تشير إلى أفضل مطابقة
مؤشر حُسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية(AGFI)	٠,٩٩٨	صفر إلى ١	١
مؤشر الافتقار إلى حُسن المطابقة (PGFI)	٠,٠٤٨	صفر إلى ١	١
مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	١	صفر إلى ١	١
مؤشر المطابقة غير المعياري (NNFI)	١,٠٢٤	صفر إلى ١	١
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	١	صفر إلى ١	١
مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	٠,٩٩٨	صفر إلى ١	١
مؤشر المطابقة التزايدي (IFI)	١,٠٠٢	صفر إلى ١	١
مؤشر الافتقار إلى المطابقة المعياري (PNFI)	٠,٠٦٧	صفر إلى ١	١
جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	صفر	صفر إلى ٠,١	صفر

* تم الرجوع إلى (حسن، ٢٠٠٨، ٣٧٠-٣٧١) في تحديد المدى المثالي لكل مؤشر، وقيم المؤشر التي تشير إلى أفضل مطابقة.

يتبين من خلال جدول (١٨) أنَّ جميع قيم مؤشرات حُسن المطابقة جيدة، وأهم هذه المؤشرات كون (X٢) غير دالة. وهذا يشير إلى ملائمة النموذج المقترح. كما يتبين من خلال جدول (١٨) أنَّ قيمة المؤشر التي تشير إلى أفضل مطابقة كانت في المؤشرات الآتية: نسبة مربع كاي إلى درجات الحرية (X2 / df)؛ إذ كانت قيمتها (٠,٠٩)، ومؤشر حسن المطابقة (GFI) ؛ كانت قيمته (١) ومؤشر المطابقة المعياري (NFI)، إذ كانت قيمته (١) ومؤشر المطابقة المقارن (CFI) ؛ حيث كانت قيمته (١) ومؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)؛ إذ كانت قيمته (صفر) ووقعت باقي المؤشرات في المدى المثالي.

مما سبق يتضح تمتع نموذج تحليل المسار بمؤشرات مطابقة جيدة، مما يؤكد حسن مطابقة البيانات مع النموذج، مما يوضح جودة النموذج. مما يحقق الفرض الخامس بأنَّ الطفو الأكاديمي يعدُّ متغيرًا وسيطًا في العلاقة بين أبعاد ضغط الصدمة الثانوي الأسري والازدهار المعرفي.

ويفسر الباحث هذه الوساطة بأنَّه كلما زاد مستوى الطفو الدراسي، كان الازدهار المعرفي أفضل، كما أنَّ الطفو الدراسي يؤثر سلبًا على ضغط الصدمة الثانوي تجاه الأسرة، أي كلما زاد مستوى الطفو الدراسي قلَّ ضغط الصدمة الثانوي تجاه الأسرة، وهذا يدل على أنَّ للطفو الدراسي دورًا إيجابيًا في تحسين الازدهار المعرفي بعد التعرض لضغط الصدمة الثانوي تجاه الأسرة، مما يبين أنَّ الطفو الدراسي أدَّى دورًا وسيطًا بين ضغط الصدمة الثانوي تجاه الأسرة والازدهار المعرفي. وبهذا فإنَّ مواجهة الانتكاس الأكاديمي اليومي يتأثر بالضغوط الثانوية الأسرية للطالب ويؤثر في كفاءته المعرفية ومدى رضاه عنها.

نتائج الفرض السادس وتفسيرها:

ينص الفرض السادس على «الطفو الأكاديمي يتوسط تماما العلاقة بين ضغط الصدمة الثانوي الأسري والازدهار المعرفي». هذا الفرض يعني افتراض أن وساطة الطفو الأكاديمي؛ هي وساطة كلية. ولمعرفة نوع الوساطة إذا كانت كلية أو جزئية نقوم بالخطوات التي أوردها (Baron & Kenny, 1986)، وتتمثل هذه الخطوات في:

١. التحقق أن المتغير المستقل يتنبأ بالمتغير التابع.
٢. التحقق أن المتغير المستقل يتنبأ بالمتغير الوسيط.
٣. التحقق أن المتغير المستقل والمتغير الوسيط يتنبآن بالمتغير التابع.

إذا كان المتغير الوسيط يتوسط العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع تماما؛ تكون الوساطة كاملة، وذلك يتحقق إذا تم انتفاء الأثر المباشر من المتغير المستقل

إلى المتغير التابع. أما إذا لم ينتف الأثر المباشر تماما، وانخفض التأثير المباشر من المتغير المستقل إلى المتغير التابع؛ تكون الوساطة جزئية.

وبهذا فإنَّ الباحث يقوم بهذه الخطوات من خلال تحليل الانحدار البسيط مرتين، ثم تحليل الانحدار المتعدد كما يلي:

الخطوة الأولى: التحقق أنَّ المتغير المستقل يتنبأ بالمتغير التابع (ضغط الصدمة الثانوي الأسري يتنبأ بالازدهار المعرفي). وللتحقق من ذلك قام الباحث بحساب تحليل الانحدار البسيط بطريقة Enter. وتوضح الجداول أرقام (١٩)، (٢٠)، (٢١)، نتائج ذلك التحليل.

جدول (١٩) ملخص نموذج تحليل الانحدار البسيط

النموذج	معامل الارتباط الجزئي (R)	مربع الارتباط الجزئي (R^2)	مربع معامل الارتباط المعدل	الخطأ المعياري
١	٠,٥٢	٠,٢٧	٠,٢٧	٧,٨٥

جدول (٢٠) نتائج تحليل تباين الانحدار البسيط

مصدر الاختلاف	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
معامل الانحدار	٦٧٣٦,٧٦	١	٦٧٣٦,٧٦	١٠٩,٠٧	٠,٠١
الخطأ	١٨٢٢٠,٥٥	٢٩٥	٦١,٧٦		
الكلي	٢٤٩٥٧,٣٢	٢٩٦			

جدول (٢١) معاملات معادلة الانحدار البسيط

المتغير المستقل	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري	قيمة "ت"	الدلالة
الثابت	٨١,٦٤	٢,٥٣		٣٢,٢١	٠,٠١
ضغط الصدمة الثانوي الأسري	-٠,٥٦	٠,٠٥	-٠,٥٢	-١٠,٤٤	٠,٠١

من خلال الجداول السابقة يتبين للباحث ما يلي:

- من خلال جدول (١٩) تتضح خطوات تحليل الانحدار البسيط، فيتضح أنَّ قيمة مربع الارتباط الجزئي (R^2) يساوي (٠,٢٧) أي إنَّ المتغير المستقل (ضغط الصدمة الثانوي الأسري) يفسر (٢٧٪) من التباين الكلي في درجات المتغير التابع (الازدهار المعرفي)، مما يدل علي علاقة ارتباطية معقولة بين ضغط الصدمة الثانوي الأسري والازدهار المعرفي.
- من خلال جدول (٢١) يتبين أنَّ قيم «ت» لمعامل الانحدار دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) . ومن ثمَّ يمكن التنبؤ بالازدهار المعرفي من خلال ضغط الصدمة الثانوي الأسري.
- من خلال جدول (٢١) تتبين المعادلة التنبؤية للتنبؤ بالازدهار المعرفي من خلال ضغط الصدمة الثانوي الأسري كما يلي:

الازدهار المعرفي = ٨١,٦٤ — (٠,٥٦ × ضغط الصدمة الثانوي الأسري).

الخطوة الثانية: التحقق أنَّ المتغير المستقل يتنبأ بالمتغير الوسيط (ضغط الصدمة الثانوي الأسري يتنبأ بالطفو الأكاديمي). وللتحقق من ذلك، قام الباحث بحساب تحليل الانحدار البسيط بطريقة Enter. وتوضح الجداول أرقام (٢٢)، (٢٣)، (٢٤)، نتائج ذلك التحليل.

جدول (٢٢) ملخص نموذج تحليل الانحدار البسيط

النموذج	معامل الارتباط الجزئي (R)	مربع الارتباط الجزئي (R^2)	مربع معامل الارتباط المعدل	الخطأ المعياري
١	٠,٣٥	٠,١٢	٠,١٢	١٣,٥٣

جدول (٢٣) نتائج تحليل تباين الانحدار البسيط

مصدر الاختلاف	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة

معامل الانحدار	٧٧٤٠,٦٧	١	٧٧٤٠,٦٧	٤٢,٢٨	٠,٠١
الخطأ الكلي	٥٤٠٠٧,٢١	٢٩٥	١٨٣,٠٧		
	٦١٧٤٧,٨٧	٢٩٦			

جدول (٢٤) معاملات معادلة الانحدار البسيط

المتغير المستقل	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الثابت	١١٥,٤٥	٤,٣٦		٢٦,٤٥	٠,٠١
ضغط الصدمة الثانوي الأسري	-٠,٦	٠,٠٩	-٠,٣٥	-٦,٥٠	٠,٠١

من خلال الجداول السابقة يتضح للباحث ما يلي:

- من خلال جدول (٢٢) تتبين خطوات تحليل الانحدار البسيط، فيتضح أنَّ قيمة مربع الارتباط الجزئي (R^2) يساوي (٠,١٢) أي إنَّ المتغير المستقل (ضغط الصدمة الثانوي الأسري) يفسر (١٢٪) من التباين الكلي في درجات المتغير التابع (الطفو الأكاديمي)؛ مما يدل علي علاقة ارتباطية متوسطة بين ضغط الصدمة الثانوي الأسري والطفو الأكاديمي.
- من خلال جدول (٢٤) يتبين أنَّ قيم «ت» لمعامل الانحدار دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، ومن ثمَّ يمكن التنبؤ بالطفو الأكاديمي من خلال ضغط الصدمة الثانوي الأسري.
- من خلال جدول (٢٤) تتضح المعادلة التنبؤية للتنبؤ بالطفو الأكاديمي من خلال ضغط الصدمة الثانوي الأسري كما يلي:

الطفو الأكاديمي = ١١٥,٤٥ – (٠,٦ × ضغط الصدمة الثانوي الأسري).

الخطوة الثالثة: التحقق أنَّ المتغير المستقل والمتغير الوسيط يتنبآن بالمتغير التابع (ضغط الصدمة الثانوي الأسري والطفو الأكاديمي يتنبآن بالازدهار المعرفي)، وللتحقق من ذلك تم حساب تحليل الانحدار المتعدد بطريقة Enter. وتوضح الجداول أرقام (٢٥)، (٢٦)، (٢٧)، نتائج ذلك التحليل.

جدول (٢٥) ملخص نموذج تحليل الانحدار المتعدد

النموذج	معامل الارتباط الجزئي (R)	مربع الارتباط الجزئي (R^2)	مربع معامل الارتباط المعدل	الخطأ المعياري
١	٠,٨٣	٠,٦٨	٠,٦٨	٥,١٨

جدول (٢٦) نتائج تحليل التباين لانحدار المتغيرين المستقلين علي المتغير التابع (الازدهار المعرفي)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
معامل الانحدار	١٧٠٦٨,١٩	٢	٨٥٣٤,٠٩	٣١٨,٠٣	٠,٠١
الخطأ	٧٨٨٩,١٣	٢٩٤	٢٦,٨٣		
الكلي	٢٤٩٥٧,٣٢	٢٩٦			

جدول (٢٧) معاملات معادلة الانحدار المتعدد

البعد	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الثابت	٣١,١٥	٣,٠٧		١٠,١٥	٠,٠١
ضغط الصدمة الثانوي الأسري	-٠,٣	٠,٠٤	-٠,٢٨	-٧,٨٧	٠,٠١
الطفو الأكاديمي	٠,٤٤	٠,٠٢	٠,٦٩	١٩,٦٢	٠,٠١

من خلال الجداول السابقة يتبين للباحث ما يلي:

من خلال جدول (٢٥) تتضح خطوات تحليل الانحدار المتعدد بطريقة Enter وهذه الطريقة تعمل على إدراج جميع المتغيرات المستقلة في معادلة الانحدار المتعدد في خطوة واحدة.

- المتغيران المستقلان مجتمعان (ضغط الصدمة الثانوي الأسري والطفو الأكاديمي) يفسران (٦٨٪) من التباين الكلي في درجات المتغير التابع (الازدهار المعرفي).
- من خلال جدول (٢٦) يتضح أنَّ هناك علاقة انحدارية بين المتغيرين المستقلين (ضغط الصدمة الثانوي الأسري والطفو الأكاديمي).
- من خلال جدول (٢٧) يتضح أنَّ قيم (ت) لمعاملات الانحدار دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١، ومن ثمَّ يمكن التنبؤ بالازدهار المعرفي من

ضغط الصدمة الثانوي الأسري والطفو الأكاديمي.

- من خلال جدول (٢٧) تتضح المعادلة التنبؤية للتنبؤ بالازدهار المعرفي من ضغط الصدمة الثانوي الأسري والطفو الأكاديمي كما يلي:

الازدهار المعرفي = ٣١,١٥ – (٠,٣ × ضغط الصدمة الثانوي الأسري) + (٠,٤٤ × الطفو الأكاديمي).

- من خلال جدول (٢٧) يتبين أنَّ أهم متغير مستقل يتنبأ بالمتغير التابع هو الطفو الأكاديمي ثم ضغط الصدمة الثانوي الأسري.

من خلال ما سبق يتبين أنَّ (٢٧٪) من التغير الحادث في الازدهار المعرفي سببه ضغط الصدمة، و(١٢٪) من التغير الحادث في الطفو الأكاديمي سببه الطفو الأكاديمي، و(٥٣٪) من التغير الحادث في الازدهار المعرفي سببه المتغيرين ضغط الصدمة والطفو الأكاديمي.

أي إنَّ الأثر الدال من المتغير المستقل إلى المتغير التابع ما زال موجودًا ولم ينتف تماما، أي إنَّ المسار بين المتغير المستقل والمتغير التابع ما زال دالًا، ومعامل الارتباط ارتفع إلى (٠,٨٣) ومعامل التحديد ارتفع إلى (٠,٦٨)، أي إنَّ أثر ضغط الصدمة على الازدهار المعرفي ما زال موجودًا، مع وجود المتغير الوسيط (الطفو الأكاديمي)، أي إنَّ الوساطة للطفو الأكاديمي بين ضغط الصدمة هي وساطة جزئية. وبهذا لا يتحقق الفرض السادس.

وتتفق نتائج هذه الدراسة جزئيًا مع نتائج دراسة (Uysal, 2015)؛ حيث أظهرت نتائجها توسط الازدهار للعلاقة بين الكفاءة الاجتماعية والتأثر النفسي لدى طلاب الجامعة بتركيا. كما تتفق نتائج هذه الدراسة جزئيًا مع نتائج دراسة (Sadri, Karimaianpoor & Jalilan, 2017)؛ حيث أظهرت نتائجها أنَّ ٣٩ ٪ من التباين الكلي للطفو الأكاديمي يمكن التنبؤ بها على أساس استنباط بيئة التعلم والصلابة النفسية لدى طلاب الجامعة. وتتفق نتائج هذه الدراسة جزئيًا مع نتائج دراسة (Benavandi & Baniasadi, 2017)؛ حيث أظهرت نتائجها أنَّ متغير البحث عن المعنى يتنبأ بالطفو الأكاديمي بدرجة كبيرة لدى طلاب الجامعة. كما تتفق نتائج هذه الدراسة جزئيًا مع نتائج دراسة (Ghadampour & Geshnigani, 2016)؛ حيث أظهرت نتائجها أنَّ المشاركة المعرفية الأكاديمية تتنبأ بالطفو الأكاديمي للطلاب.

ويفسر الباحث الوساطة الجزئية للطفو الأكاديمي بين ضغط الصدمة والازدهار المعرفي بأنَّ تدخل الطفو الأكاديمي بين ضغوط الصدمات والازدهار المعرفي يُبقي العلاقة بين انفعالات وسلوكيات الطالب الناتجة عن مواجهة الأحداث الصادمة التي يعاني منها أفراد أسرته من ناحية، ومدى اقتناعه ورضاه عن كفاءته المعرفية من ناحية أخرى، مما يجعل الطفو الأكاديمي بوصفه مسؤولًا عن مواجهة الانتكاس الدراسي اليومي متغيرًا وسيطًا لا يُلغي العلاقة بينهما؛ لكن تدخله يقلل مستوى هذه العلاقة.

نتائج الفرض السابع وتفسيرها:

ينصُّ الفرض السابع على أنه «لا يوجد فرق دال إحصائيًا في الطفو الأكاديمي، يرجع إلى متغير النوع (ذكور – إناث) لدى عينة البحث»، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب اختبار «ت» لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب العينة الأساسية (عددها =٢٩٧) في الطفو الأكاديمي تبعًا لمتغير النوع. ويتبين ذلك من خلال جدول (٢٨).

جدول (٢٨) قيم (ت) ومستويات الدالة الإحصائية لأفراد المجموعتين (ذكور– إناث) في الطفو الأكاديمي.

الطفو الأكاديمي	ذكور ن =١٣٧		إناث ن =١٦٠		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
	٨٦,٤٦	١٤,٩٠	٨٨,٤٥	١٤,٠٢	-١,٨٠	٠,٢٤

من خلال جدول (٢٨) يتبين أنه لا يوجد فرق دال إحصائيًا في الطفو الأكاديمي يرجع إلى متغير النوع (ذكور – إناث) لدى عينة البحث.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة(Martin & Marsh, 2008a)؛ حيث أشارت نتائجها إلى أنَّ الطفو الأكاديمي لدى الذكور أعلى منه من الإناث.

ويفسر الباحث عدم وجود فرق دالة إحصائيًا في الطفو الأكاديمي يرجع إلى متغير النوع (ذكور – إناث)، بأنَّ مواجهة المشكلات الدراسية اليومية لا تتعلق بجنس الطالب ذكرًا كان أم أنثى، فالجنسان معًا يقابلان المشكلات ذاتها ويمران بالأوضاع الدراسية نفسها.

نتائج الفرض الثامن وتفسيرها:

ينصُّ الفرض الثامن على أنَّه «لا يوجد فرق دال إحصائيًا في ضغط الصدمة الثانوي الأسري، يرجع إلى متغير النوع (ذكور – إناث) لدى عينة البحث»، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب اختبار «ت» لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب العينة الأساسية (عددها =٢٩٧) في ضغط الصدمة الثانوي الأسري تبعًا لمتغير النوع. ويتضح ذلك من خلال جدول (٢٩).

جدول (٢٩) قيم (ت) ومستويات الدالة الإحصائية لأفراد المجموعتين (ذكور– إناث) في ضغط الصدمة الثانوي الأسري.

ضغط الصدمة الثانوي الأسري	ذكور ن =١٣٧		إناث ن =١٦٠		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
	٤٥,٥٤	٨,٣٤	٤٧,٣٨	٨,٦١	-١,٨٦	٠,٠٦

من خلال جدول (٢٩) يتبين أنه لا يوجد فرق دال إحصائيًا في ضغط الصدمة الثانوي الأسري، يرجع إلى متغير النوع (ذكور – إناث) لدى عينة البحث.

وتختلف نتائج هذه الدراسة جزئيًا مع نتائج دراسة (البحراني، والخواجة، ٢٠١٢)؛ حيث أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في اضطراب ما بعد الصدمة في مجال الأعراض السلوكية لصالح الذكور، لدى عينة من طلاب جامعة السلطان قابوس. كما تختلف نتائج هذه الدراسة جزئيًا مع نتائج دراسة (بلعيد، ٢٠١٨)؛ حيث أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في اضطراب ما بعد الصدمة لصالح الإناث لدى عينة من طلاب الجامعة بليبيا.

ويفسر الباحث عدم وجود فرق دالة إحصائيًا في ضغط الصدمة الثانوي الأسري، يرجع إلى متغير النوع (ذكور – إناث)، بأنَّ انفعالات الطالب وعواطفه وسلوكياته الناتجة عن معرفة الأحداث الصادمة لأفراد أسرته لا تختلف باختلاف جنس الطالب؛ لأنَّ الطالب والطالبة يواجهان مصيرًا مشتركًا خلال الصدمات الثانوية التي يمران بها.

نتائج الفرض التاسع وتفسيرها:

ينصُّ الفرض التاسع على أنَّه «لا يوجد فرق دال إحصائيًا في الازدهار المعرفي، يرجع إلى متغير النوع (ذكور – إناث) لدى عينة البحث»، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب اختبار «ت» لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب العينة الأساسية (عددها =٢٩٧) في الازدهار المعرفي تبعًا لمتغير النوع. ويتضح ذلك من خلال جدول (٣٠).

جدول (٣٠) قيم (ت) ومستويات الدالة الإحصائية لأفراد المجموعتين (ذكور– إناث) في الازدهار المعرفي.

الازدهار المعرفي	ذكور ن =١٣٧		إناث ن =١٦٠		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
	٥٤,٥٦	٩,٢٧	٥٦,٤٨	٩,٠٣	-١,٨٠	٠,٠٧

من خلال جدول (٣٠) يتبين عدم وجود فرق دال إحصائيًا في الازدهار المعرفي، يرجع إلى متغير النوع (ذكور – إناث) لدى عينة البحث.

ويفسر الباحث عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الازدهار المعرفي يرجع إلى متغير النوع (ذكور – إناث)، بأنَّ قناعة الطالب بمستواه المعرفي ورضاه عنه ورغبته في أن يحتاج الآخرين له هو متغير نفسي، لا يرتبط بكونه طالبًا أم طالبة فكلٌّ منهما يسعى إلى ذلك.

نتائج الفرض العاشر وتفسيرها:

ينصُّ الفرض العاشر على أنَّه : «لا يوجد فرق دال إحصائيًا في الطفو الأكاديمي يرجع إلى متغير

التخصص (علمي- أدبي) لدى عينة البحث»، وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب اختبار «ت» لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب العينة الأساسية (عددها =٢٩٧) في الطفو الأكاديمي تبعًا لمتغير التخصص. ويتبين ذلك من خلال جدول (٣١).

جدول (٣١) قيم (ت) ومستويات الدالة الإحصائية لأفراد المجموعتين (علمي- أدبي) وذلك في الطفو الأكاديمي.

الطفو الأكاديمي	علمي ن =١٣٢		أدبي ن =١٦٥		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
	٨٨,٥٧	١٤,٩١	٨٦,٧٠	١٤,٠٤	١,١١	٠,٢٧

من خلال جدول (٣١) يتبين أنَّه لا يوجد فرق دال إحصائيًا في الطفو الأكاديمي يرجع إلى متغير التخصص (علمي- أدبي) لدى عينة البحث.

ويفسر الباحث عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الطفو الأكاديمي يرجع إلى متغير التخصص بأنَّ مواجهة الانتكاسات الدراسية لا ترتبط بتخصص الطالب، فالطلاب في جميع التخصصات يمرون بمشكلات أكاديمية يومية تؤثر على سلوكهم الأكاديمي.

نتائج الفرض الحادي عشر وتفسيرها:

ينصُّ الفرض الحادي عشر على أنَّه «لا يوجد فرق دال إحصائيًا في ضغط الصدمة الثانوي الأسري، يرجع إلى متغير التخصص (علمي- أدبي) لدى عينة البحث»، وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب اختبار «ت» لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب العينة الأساسية (عددها =٢٩٧) في ضغط الصدمة الثانوي الأسري تبعًا لمتغير التخصص. ويتضح ذلك من خلال جدول (٣٢).

جدول (٣٢) قيم (ت) ومستويات الدالة الإحصائية لأفراد المجموعتين (علمي- أدبي) وذلك في ضغط الصدمة الثانوي الأسري.

ضغط الصدمة الثانوي الأسري	علمي ن =١٣٢		أدبي ن =١٦٥		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
	٧٦,٩١	٩,٠٩	٤٦,٢٣	٨,٠٨	٠,٦٨	٠,٤٩

من خلال جدول (٣٢) يتبين أنَّه لا يوجد فرق دال إحصائيًا في ضغط الصدمة الثانوي الأسري، يرجع إلى متغير التخصص (علمي- أدبي) لدى عينة البحث.

وتختلف نتائج هذه الدراسة جزئيًا مع نتائج دراسة (البحراني، والخواجة، ٢٠١٢)؛ حيث أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائيًا بين طلاب الكليات العلمية والإنسانية في اضطراب ما بعد الصدمة لصالح طلاب الكليات الإنسانية لدى عينة من طلاب جامعة السلطان قابوس.

ويفسر الباحث عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في ضغط الصدمة الثانوي الأسري، يرجع إلى متغير التخصص بأن انفعالات الطلاب الناتجة عن الأحداث الصادمة لأفراد أسرته ومدى تدخله في هذه الصدمات وتذكرها أو تجنب تذكرها لا يرتبط بتخصص جامعي معين دون غيره.

نتائج الفرض الثاني عشر وتفسيرها:

ينصُّ الفرض الثاني عشر على أنَّه «لا يوجد فرق دال إحصائيًا في الازدهار المعرفي، يرجع إلى متغير التخصص (علمي- أدبي) لدى عينة البحث». وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب اختبار «ت» لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب العينة الأساسية (عددها =٢٩٧) في الازدهار المعرفي تبعًا لمتغير التخصص. ويتضح ذلك من خلال جدول (٣٣).

جدول (٣٣) قيم (ت) ومستويات الدالة الإحصائية لأفراد المجموعتين (علمي- أدبي) وذلك في الازدهار المعرفي.

الازدهار المعرفي	علمي ن =١٣٢		أدبي ن =١٦٥		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
	٦٥,٦٢	٩,١٧	٥٤,٧٧	٩,١٣	١,٧٣	٠,٠٨

من خلال جدول (٣٣) يتبين عدم وجود فرق دال إحصائيًا في الازدهار المعرفي، يرجع إلى متغير التخصص (علمي- أدبي) لدى عينة البحث.

ويفسر الباحث عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الازدهار المعرفي يرجع إلى متغير التخصص بأنَّ اقتناع الفرد بمستواه المعرفي، لا ترتبط بنوع المعارف التي يدرسها علمية كانت أو أدبية.

توصيات الدراسة:

من خلال هذه الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

- عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس تتضمن كيفية تنمية الازدهار المعرفي للطالب وتخفيض مستويات ضغط الصدمة الثانوي الأسري بوصف هذه الإجراءات قد تحسن مستوى الطفو الأكاديمي.
- الاهتمام بتدريس متغير ضغط الصدمة الثانوي الأسري للطلاب الجامعيين؛ بوصفه متغيرًا يؤثر تأثيرًا مهمًا على أدائهم الأكاديمي.
- قياس مستوى ضغط الصدمة الثانوي الأسري لدى طلاب الجامعة، ثم إشراك ذوي الضغوط العالية منهم بأنشطة أكاديمية واجتماعية ورياضية قد تعمل على خفض هذه الضغوط.
- تضمين البرامج التدريبية لأعضاء هيئة التدريس مفهوم الطفو الأكاديمي ودوره في مواجهة الانتكاسات الأكاديمية اليومية، فيساعد ذلك على توجيه السلوك الأكاديمي للطلاب.
- كما يقترح الباحث إجراء البحوث الآتية:
- أثر برنامج تدريبي لعلاج ضغط الصدمة الثانوي الأسري وأثره على الطفو الأكاديمي والازدهار المعرفي لدى طلاب الجامعة.
- الطفو الأكاديمي لدى الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم من طلاب الجامعة.
- الطفو الأكاديمي لدى الناطقين باللغة العربية والناطقين بغيرها: دراسة مقارنة.
- الطفو الأكاديمي والازدهار المعرفي وعلاقتهما بمتعة الدراسة لدى عينة من طلاب الجامعة.
- الازدهار المعرفي لدى الطلاب العاديين والمتفوقين دراسيًا من طلاب الجامعة.
- ضغط الصدمة الثانوي الأسري لدى الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم من طلاب الجامعة.

المراجع:

ابن يزيد، جمال منصور (٢٠١٨). «برنامج إرشاد جماعي مقترح لتخفيف أعراض اضطراب ما بعد الصدمة لدى الطلاب الجامعيين». مجلة الجامعة الأسمرية الإسلامية، ١٥ (٣٠)، ١٥٥-١٧٦.

البحراني، منى عبدالله والخواجة، عبدالفتاح محمد (٢٠١٢). «اضطراب ضغط ما بعد الصدمة لدى طلبة جامعة السلطان قابوس فى ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية». مجلة العلوم التربوية والنفسية، مركز النشر العلمي، جامعة البحرين، ١٣ (٢)، ٩١-١١٩.

بلعيد، الزادمة الرزوق فرج (٢٠١٨). «اضطراب ما بعد الصدمة وعلاقته بالاكتئاب لدى طلاب الجامعة». مجلة البحث العلمي في الآداب، ١٩ (١)، ٤٠-٧٥.

حسن، عزت عبدالحميد محمد (٢٠٠٨). الإحصاء المتقدم للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية: تطبيقات باستخدام برنامج ليزرل ٨,٨، بنها، دار المصطفى للطباعة والترجمة.

حسن، عزت عبدالحميد محمد (٢٠١١) الإحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج SPSS 18. القاهرة، دار الفكر العربي.

الطلاع، محمد عصام محمد (٢٠١٦). الذكاء الروحي وعلاقته بالصمود النفسي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة. (رسالة ماجستير)، الجامعة الإسلامية، غزة.

عاشور، باسل محمد عبدالله (٢٠١٧). الصمود النفسي وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدى ممرضي العناية الفائقة في المستشفيات الحكومية في قطاع غزة. (رسالة ماجستير)، الجامعة الإسلامية، غزة.

مصطفى، منال محمود محمد (٢٠١٤). «النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الطفو الدراسي وأهداف الشخصية المثلي والتوجهات الدراسية المساهمة في التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية». مجلة دراسات عربية في علم النفس، ١٣ (٤)، ٥٣٣ – ٦٣٣.

مصطفى، منال محمود محمد (٢٠١٧). النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الازدهار النفسي والتراحم الذاتي والخبرات الانفعالية الإيجابية والسلبية المسهمة في الأداء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. دراسات نفسية، ٢٧ (٣)، ٣٠٧ – ٣٦٦.

مراجع أجنبية:

Akin, A. (2015). Examining the predictive role of self-compassion on flourishing in Turkish university students. *Annals de Psychologies,31* (3), 802- 807.

Akinsulure,S., Adeyinka, M., Espinosa, A., Chu, T., Hallock, R. & Akinsulure, A. (2018). Secondary Traumatic Stress and Burnout Among Refugee Resettlement Workers: The Role of Coping and Emotional Intelligence. *Journal of Traumatic Stress, 31* (2), 202–212.

Ambler, V. (2007). *Who Flourishes in College? Using Positive Psychology and Student Involvement Theory to Explore Mental Health Among Traditionally Aged Undergraduates.* Dissertation submitted to the School of Education, College of William & Mary.

American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.), Washington.

Bakhshaee, F., Hejazi, E., Dortaj, F. & Farzad, V. (2017). Self-Management Strategies of Life, Positive Youth Development and Academic Buoyancy: a Causal Model. *Int J Ment Health Addiction,15*,339–349.

Barnett, P. (2012). *High school students' academic buoyancy: Longitudinal changes in motivation, cognitive engagement, and affect in English and Math*. Master Thesis, New York, Fordham University.

Baron, R. & Kenny, D. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 1173-1182.

Benavandi, S., & Baniasadi, M. (2017). Investigating in Positive Psychology Variables: Foresight The Academic Buoyancy Based on The Meaning of Life. *Educ Strategy Med Sci. 10* (4), 277-287

Bride, B., Robinson, M., Yegidis, B. & Figley, C. (2004). Development and validation of the Secondary Traumatic Stress Scale. *Research on Social Work Practice, 14*, 27-35.

Carrington, C. (2013). *Psycho-Educational Factors in the Prediction of Academic Buoyancy in Second Life*. PhD Thesis, Capella University.

Conte, J. (2009). Secondary Traumatic Stress: A Fact Sheet for Child-Serving Professionals. Los Angeles, National Center for Child Traumatic Stress, www.NCTSN.org

Datu, J. (2018). Flourishing is Associated with Higher Academic Achievement and Engagement in Filipino Undergraduate and High School Students. *Happiness Stud, 19*,27–39.

Didino, D., Taran, E. , Barysheva, G., & Casati, F. (2019). Psychometric evaluation of the Russian version of the flourishing scale in a sample of older adults living in Siberia. *Health and Quality of Life Outcomes, 17*(34), 2-12.

Diener, E., Wirtz, D., Biswas-Diener, R., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D. & Oishi, S. (2010). New well-being measures. *Social Indicators Research, 97*(2), 247-266.

Durkin, M., Beaumont, E., Hollins, J. & Carson, J. (2016). A pilot study exploring the relationship between self compassion, self-judgement, self-kindness, compassion, professional quality of life and wellbeing among UK community *nurses. Nurse Education Today, 46*, 109- 114. doi.org/10.1016/j.nedt.2016.08.030.

Everall, R. & Paulson, P. (2004). Burnout and Secondary Traumatic Stress: Impact on Ethical Behavior. *Canadian Journal of Counselling, 38* (1),

Keyes, C. & Simoes, E. (2012). To flourish or not: Positive mental health and all-cause mortality. *American Journal of Public Health, 102* (11), 2164-2172.

Liem, G., Ginns, P., Martin, A., Stone, B. & Herrett, M. (2012). Personal best goals and academic and social functioning: A longitudinal perspective. *Learning & Instructio, 22*(3), 222-230.

Malmberg, L., Hall, J. & Martin, A. (2013). Academic buoyancy in secondary school: Exploring patterns of convergence in English, mathematics, science, and physical education. *Learning and Individual Differences, 23*, 262–266.

Martin, A. & Jackson, S. (2008). Brief approaches to assessing task absorption and enhanced subjective experience: examining 'Short' and 'Core' flow in diverse performance domains. *Motivation and Emotion , 32*, 141-157.

Martin, A. & Liem, G. (2010). Academic personal bests (PBs), engagement, and achievement: a cross-lagged panel analysis. *Learning and Individual Differences , 20*, 265-270.

Martin, A. & Marsh, H. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: a construct validity approach. *Psychology in the Schools, 43* (3), 267-281.

Martin, A. & Marsh, H. (2008a). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology, 46*, 53-83.

Martin, A. & Marsh, H. (2008b). Workplace and academic buoyancy: psychometric assessment and construct validity amongst school personnel and students. *Journal of Psycho educational Assessment, 26* (2), 168-184.

Martin, A. & Marsh, H. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education, 35* (3), 353 – 370.

Martin, A. (2012). *The Motivation and Engagement Scale* (12th Edition), Sydney, Australia: Lifelong Achievement Group, www.lifelongschievement.com

Martin, A. (2013). Academic buoyancy and academic resilience: Exploring 'everyday' and 'classic' resilience in the face of academic adversity. *School Psychology International, 34*(5), 488.

Martin, A. (2014). Academic buoyancy and academic outcomes: Towards a further understanding 25- 35.

Galla, B. (2016). Within-person changes in mindfulness and selfcompassion predict enhanced emotional well-being in healthy, but stressed adolescents. *Journal of Adolescence, 49*, 204-217.

Ghadampour, F. & Geshnigani, K. (2016). Predicting academic buoyancy based on cognitive, motivational and behavioral involvement among students of Lorestan University of Medical Sciences. *Educ Strategy Med Sci, 9* (4) 260-265.

Gottschall, J. (2016). The Prevalence of Secondary Traumatic Stress Among Play Therapist. Retrieved from Sophia, the St. Catherine University repository, https://sophia.stkate.edu/msw_papers/584

Gunnell, K., Mosewich, A., McEwen, C., Eklund, R. & Crocker, P. (2017). Don't be so hard on yourself! Changes in self-compassion during the first year of university are associated with changes in well-being. *Personality and Individual Differences, 107*, 43- 48.

Harris, D. (2015). *How does your garden grow: How planting seeds of hope inspire a community of gifted African- American learners to flourish in an early childhood setting*. PhD Thesis, Morgridge College of Education, University of Denver.

Hart, D., Atkins, R. & Fegley, S. (2003). Personality and development in childhood: A person-centered approach. *Monographs of the Society for Research in Child Development , 68* (1), 1–18.

Hojabrian, H., Rezaei, A., Bigdeli, I., Najafi, M. & Mohammadifar, M. (2018). Construction and Validation of the Human Psychological Flourishing Scale (HPFS) in Sociocultural Context of Iran. *Journal of Practice in Clinical Psychology, 6*(2), 129-139.

Huppert, F. & So, T. (2013). Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. *Social Indicators Research, 110* (3), 837-861.

Huppert, F. (2009). A new approach to reducing disorder and improving well-being. *Perspectives on Psychological Science, 4*(1), https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26158844

Jamalabadi, F. (2017). The Study of Examined Mediating Role of Resiliency in The Perception of Academic Support and Academic Buoyancy . *Educ Strategy Med Sci, 10* (4) 263-269.

than adaptive coping. *Anxiety, Stress & Coping. 25* (3), 349-358.

Redelinghuys, K., Rothmann, S. & Botha, E. (2019). Flourishing-at-Work: The Role of Positive Organizational Practices. *Psychological Reports, 122* (2), 609-631.

Reisy, J., Dehghani, M., Javanmard, A., Shojaei, M. & Naeimian, P. (2014). Analysis of the Mediating Effect of Academic Buoyancy on the Relationship between Family Communication Pattern and Academic Buoyancy. Journal of *Educational and Management Studies, 4* (1), 64-70.

Roussel, P., Elliot, A. J.& Feltman, R. (2011). The influence of achievement goals and social goals on help-seeking from peers in an academic context. *Learning and Instruction, 21*(3), 394-402.

Rzeszutek, M. (2016). Secondary traumatic stress among psychotherapists: determinants and consequences. https://www.researchgate.net/publication/305407414

Sadri, E., Karimaianpoor, G. & Jalilan, S. (2017). Prediction of Academic Buoyancy Based on Perception of Learning Environment and Psychological Hardiness in Medical Sciences Student. *Educ Strategy Med Sci, 10* (5) 364-374.

Salston, M. & Figley, C. (2003). Secondary Traumatic Stress Effects of Working With Survivors of Criminal Victimization. *Journal of Traumatic Stress, 16* (2), 167-174.

Seligman, M. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York, NY, US: Free Press.

Silva, A. & Caetano, A. (2013). Validation of the flourishing scale and scale of positive and negative experience in Portugal. *Social Indicators Research, 110*(2), 469-478.

Strickland, C. (2015). *Academic buoyancy as an explanatory factor for college student achievement and retention*. PhD Thesis, College of Education, The Pennsylvania State University.

Telef, B. (2013). The Scale of Positive and Negative Experience: A validity and reliability study for adolescents. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 14*(1), 62-68.

Uysal, R. (2015). Psychological Reports: Relationships & Communications social competence and psychological vulnerability: the mediating role of flourishing. *Psychological Reports, 117*(2), 554-565.

Villieux, A., Sovet, L., Jung, S., Guilbert, L. (2016). of students with attention deficit/ hyperactivity disorder (ADHD), students without ADHD, and academic buoyancy itself. *British Journal of Educational Psychology, 84*(1), 86.

Martin, A., Colmar, S., Davey, L. & Marsh, H. (2010). Longitudinal modeling of academic buoyancy and motivation: Do the 5Cs hold up over time?. *British Journal of Educational Psychology, 80* (3), 473.

Martin, A., Ginns, P., Brackett, M., Malmberg, L.& Hall, J. (2013). Academic buoyancy and psychological risk: Exploring reciprocal relationships. *Learning & Individual Differences. 27*(6), 128.

Michalec, B. & Keyes, C. (2013). A multidimensional perspective of the mental health of preclinical medical students. *Psychology, Health & Medicine, 18*(1), 89-97.

Miller, S., Connolly, P. & Maguire, L. (2013). Well-being, academic buoyancy and educational achievement in primary school students International. *Journal of Educational Research, 62*, 239-248.

Morrison, L. & Joy, J. (2016). Secondary traumatic stress in the emergency department. *Journal of Advanced Nursing, 72*(11), 2894-2906.

Newell, J. & Neil, G. (2010). Professional burnout, vicarious trauma, secondary traumatic stress, and compassion fatigue: A review of theoretical terms, risk factors, and preventive methods for clinicians and researchers. *Best Practice in Mental Health, 6(*2), 57-68.

Nitsche, A. (2016). *Taking Care of Your Behavioral health*. Utah, United States of America. Salt Lake City, UT.

Ogińska-Bulik, N. (2018). Secondary traumatic stress and vicarious posttraumatic growth in nurses working in palliative care – the role of psychological resilience. *Adv Psychiatry Neurol, 27* (3), 196-210.

Putwain, D. & Daly, A. (2013). Do clusters of test anxiety and academic buoyancy differentially predict academic performance. *Learning & Individual Differences, 27*, 157-162.

Putwain, D., Connors, E. & Symes, W. (2010). Do cognitive distortions mediate the test anxiety and examination performance relationship?. *Educational Psychology, 30* (1), 11-26.

Putwain, D., Connors, L., Symes, W. & Osborn, E. (2012). Is academic buoyancy anything more

Psychological flourishing: Validation of the French version of the Flourishing Scale and exploration of its relationships with personality traits. *Personality and Individual Differences, 88*, 1–5.

Walsh, C. & Mathieu, F. (2017). Report From the Secondary Traumatic Stress San Diego Think Tank. *American Psychological Association, 23* (2), 124- 128.

Younes, M., & Alzahrani, M. (2018). Could Resilience and Flourishing be Mediators in the Relationship between Mindfulness and Life Satisfaction for Saudi College Students? A Psychometric and Exploratory Study .*Journal of Educational and Psychological Studies - Sultan Qaboos University, 12* (4), 708-723.

Yu, K.& Martin, A. (2014). Personal best (PB) and classic achievement goals in the Chinese context: Their role in predicting academic motivation, engagement and buoyancy. Educational Psychology, 34(5), 635.

ملحق رقم (1) مقياس الطفو الأكاديمي

د. أحمد رمضان محمد علي

تعليمات المقياس: فيما يلي مجموعة من العبارات التي تقيس مواجهتك للضغوط الأكاديمية اليومية، بما يمنع حدوث الفشل الدراسي، من فضلك اقرأ العبارات بعناية، واختر ما يعبر عن رأيك الباحث.

م	العبارة	درجة الموافقة				
		موافق بدرجة كبيرة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بدرجة كبيرة
	في أثناء المواقف الدراسية:					
١	أصوغ أفكاري بشكل ملائم.					
٢	أهتم جيدًا بالإفادة من وقتي.					
٣	أستطيع تحقيق أهدافي.					
٤	أعالج مشكلاتي بنفسي.					
٥	أقدم المشورة لزملائي.					
٦	أنمّي قدراتي بشكل دائم.					
٧	نجاحاتي تدفعني لمواجهة المشكلات المستقبلية.					
٨	أحاول التكيف مع المشكلات التي تواجهني.					
٩	أشعر بالرضا عندما أكيف قدراتي ومهاراتي.					
١٠	أتفهم وجهات نظر الآخرين.					
١١	أتحكم في رغباتي.					
١٢	أعدل وجهة نظري بحسب الظروف.					
١٣	أتقبل أفكار الآخرين.					
١٤	أعمل بمفردي أو مع الغير بحسب الأحوال.					
	في أثناء المشكلات الدراسية:					
١٥	أحدد المشكلة وأبعادها بشكل واضح.					
١٦	أجمع معلومات حولها.					
١٧	أستفيد من خبراتي السابقة.					
١٨	أحاول حل المشكلة في بدايتها.					
١٩	أتصرف بحكمة لحلها.					
٢٠	أنتقي أفضل الاختيارات من بدائل متعددة.					
٢١	أكون سعيدًا بحلها.					
٢٢	أتابع نتائج حل المشكلة.					
٢٣	تتفق قراراتي مع ما أتوقعه من حلول.					
٢٤	أحاول البحث عن المساعدة من الآخرين إذا لم أصل إلى الحل بمفردي.					

ملحق رقم (٢) مقياس ضغط الصدمة الثانوي الأسري
إعداد د. أحمد رمضان محمد علي

تعليمات المقياس: فيما يلي مجموعة من العبارات التي تقيس انفعالاتك وعواطفك وسلوكياتك وإجهاداتك الناتجة عن معرفة أحداث صادمة يعاني منها أحد أفراد أسرتك ، من فضلك اقرأ العبارات بعناية واختر ما يعبر عن رأيك. الباحث.

م	العبارة	درجة الموافقة				
		موافق بدرجة كبيرة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بدرجة كبيرة
	عند مساعدتي لأحد أفراد أسرتي في أثناء ما يعانون من صدمات فإني:					
١	أشعر كأنني صاحب الصدمة.					
٢	أشعر بزيادة ضربات قلبي.					
٣	أفكر في هذه المواقف.					
٤	أقلق من هذه المواقف.					
٥	يرهقني تذكر مساعدتي.					
٦	أشعر أنني أقل نشاطا من المعتاد.					
٧	أشعر بالإحباط من المستقبل .					
٨	أعتقد أن لي اهتمامًا أقل من بين أفراد أسرتي.					
٩	أعتقد أنه يجب أن يكون اهتمامي أقل بأفراد أسرتي.					
	عندما أتذكر مساعدتي لأحد أفراد أسرتي في أثناء ما يعانون من صدمات فإني:					
١٠	أتجنب تذكر أشياء معينة تذكرني بأفراد أسرتي.					
١١	أتجنب تذكر أفراد معينين يذكرونني بأفراد أسرتي.					
١٢	أتجنب تذكر أماكن معينة تذكرني بأفراد أسرتي.					
١٣	أريد تجنب بعض أفراد أسرتي.					
١٤	ألاحظ وجود فجوات في ذاكرتي حول جلساتي مع أفراد أسرتي.					
١٥	أتوقع أن يحدث شيء جيد.*					
١٦	أشعر أنَّ لدي مشكلة في التركيز.					
١٧	أشعر بالتوتر.					
١٨	أشعر بالانزعاج .					
١٩	أواجه مشكلات في النوم .					
٢٠	أشعر بالهدوء.*					

*عبارة سلبية.

ملحق رقم (٣) مقياس الازدهار المعرفي

إعداد د. أحمد رمضان محمد علي

تعليمات المقياس: فيما يلي مجموعة من العبارات التي تقيس اقتناعك ورضاك عن مستواك المعرفي ومدى حاجة الآخرين لهذه المعارف. من فضلك اقرأ العبارات بعناية واختر ما يعبر عن رأيك. الباحث.

م	العبارة	درجة الموافقة				
		موافق بدرجة كبيرة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بدرجة كبيرة
١	أشعر أنَّ حياتي مليئة بالمشاعر الإيجابية نحو معرفتي.					
٢	ظروفي المعرفية جيدة.					
٣	حياتي المعرفية هادفة.					
٤	متفائل بقدراتي المعرفية.					
٥	يحترم الآخرين قدراتي المعرفية.					
٦	أستطيع إنجاز مسؤولياتي المعرفية.					
٧	أمتلك المهارات المعرفية التي أحتاجها.					
٨	أستفيد من الفرص المتاحة لإظهار إمكاناتي المعرفية.					
٩	أهتم بالأنشطة المعرفية.					
١٠	أوظف قدراتي المعرفية في الأنشطة التي تهمني.					
١١	أستطيع تقديم مساهمات معرفية للآخرين.					
١٢	أقضي وقتًا لمساعدة الآخرين معرفيًا.					
١٣	أبذل جهدًا لمساعدة الآخرين معرفيًا.					
١٤	أنشطتي المعرفية ذات نتائج قيّمة.					
١٥	أستغل علاقاتي الاجتماعية في مساعدة الآخرين في أنشطتهم المعرفية.					

مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ع٨، ص ص ٩٣-١١٦ جامعة تبوك (١٤٤١هـ/٢٠١٩م)

تحقيق مؤشرات برنامج جودة الحياة في المدن الجامعية بالمملكة العربية السعودية: جامعة الملك خالد نموذجًا

د. سعيد علي هديه

أستاذ القيادة التربوية والجودة المشارك بكلية التربية جامعة الملك خالد

ACHIEVING THE INDICATORS OF LIFE QUALITY PROGRAM IN THE UNIVERSITY CAMPUSES IN SAUDI ARABIA: KING KHALID UNIVERSITY AS A MODEL

Dr.Saeed Ali Hdayah

Associate Professor, Educational leadership and quality, Administration and Educational Supervision Department, College of Education- King Khalid University-KSA

الكلمات المفتاحية: جودة الحياة، أبعاد، برنامج، مؤشرات.

الملخص: هدف هذا البحث تقديم تصور مقترح لتحقيق مؤشرات برنامج جودة الحياة في حرم جامعة الملك خالد كنموذج لبقية الجامعات السعودية، استخدم البحث المنهج الوصفي المسحي، شمل مجتمع البحث جميع أعضاء هيئة التدريس والموظفين بجامعة الملك خالد للعام الدراسي (١٤٤١هـ)، في حين تكوَّنت عينته العشوائية من (٨٩٧) فردًا، اعتمد هذا البحث على الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات اللازمة، ويمكن تلخيص النتائج التي توصَّل إليها هذا البحث في الآتي:

أنَّ مؤشرات برنامج جودة الحياة متحققة إلى حدٍّ ما في حرم جامعة الملك خالد من وجهة نظر عينة البحث.

أنَّ المقترحات المضمنة في هذا البحث مهمة جدًا لتحقيق مؤشرات برنامج جودة الحياة في حرم جامعة الملك خالد من وجهة نظر عينة البحث.

عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات أفراد البحث على أسئلته وفقًا لاختلافهم في متغيري: طبيعة العمل، الجنس.

تقديم تصور مقترح لتحقيق مؤشرات برنامج جودة الحياة في حرم جامعة الملك خالد كنموذج لبقية الجامعات السعودية.

Keywords: Life quality, Dimensions, program, indicators.

ABSTRACT: This study aimed at providing a suggested concept to achieve life quality program indicators at the campus of King Khalid University as a model for the rest of Saudi universities. The descriptive survey methodology was utilized. The research community included all faculty and staff members at King Khalid University for the academic year 1441H. The random sample consisted of 897 Participants. A questionnaire was administered .The results revealed that the indicators of life quality program are achieved to some extent on the campus of King Khalid University from the research sample perspectives. The proposals included in this research were very important to achieve the indicators of life quality program in the campus of King Khalid University from the research sample perspective. There were no statistically significant differences between the means of responses of the research members according to work and sex variables. Finally, a suggested concept for achieving life quality program indicators on the campus of King Khalid University as a model for the rest of Saudi universities was presented.

مقدمة:

يقضي المنتسبون للجامعات جزءًا كبيرًا من وقتهم داخل حرم المدن الجامعية أعضاء هيئة تدريس كانوا أو موظفين وطلاب؛ لذا تحرص العديد من الجامعات المرموقة إلى تهيئة بيئة جامعية مناسبة تلبي احتياجات ورغبات منسوبها بكافة فئاتهم، سواءً كانت تلك الاحتياجات اجتماعية أو صحية أو علمية أو ثقافية أو رياضية أو ترفيهية؛ ذلك بهدف توفير حياة جامعية متكاملة تساعد في أن يقوم كلٌّ بدوره على أكمل وجه وبجودة عالية وفي جوٍّ يسوده الرضا والارتياح عن تلك الحياة.

هذا الرضا يطلق عليه اليوم ما يُسمَّى بمفهوم: جودة الحياة؛ والذي يقيس بشكل علمي منهجي ذاك المستوى من الرضا عن الجوانب المختلفة لحياة الأفراد.

وفي الحقيقة أنَّ هذا المفهوم هو جزءٌ مهم من المعاني التي جاءت الشرائع الإسلامية لتأكيدها والعمل على توفيرها للإنسان، وقد وصفها الإسلام بالحياة الطيبة؛ وهي شعور نفسي يتمثل في الرضا عن أقدار الله والاستمتاع بالطيب مما أحله الله، وتوافق بين القيم التي يؤمن بها الفرد وبين السلوكيات التي يعيشها، وتؤكد على الجانب الروحي وأثره على تحقيق الرضا عن الحياة الدنيا التي يعيشها الإنسان، بوصفها ممرًا وليست مستقرًا، وهي مزرعة للآخرة؛ حيث تكون الحياة والسعادة الخالدة.

كما يعدُّ هذا المفهوم من أهم المتغيرات التي ظهر التركيز عليها حديثًا في العديد من الدارسات الاقتصادية، والسياسية، والاجتماعية والنفسية والتي تركز في أغلبها على جميع عناصر الحياة الكريمة من الناحية المادية والمعنوية (حسام، ٢٠١٧، ص١).

ولأهمية هذا المفهوم على مستوى الوطن السعودي كمحور إستراتيجي تسعى المملكة العربية السعودية إلى تحقيقه؛ حدد مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية في المملكة العربية السعودية اثني عشر برنامجًا ذات أهمية إستراتيجية للمملكة من أجل تحقيق الأهداف التي تضمنتها رؤية ٢٠٣٠. ومن بين هذه البرامج الاثني عشر برنامج جودة الحياة ٢٠٢٠، والذي يركز بشكل أساسي على جعل المملكة أفضل وجهة للعيش للمواطنين والمقيمين على حدٍّ سواء ضمن مجموعة من المؤشرات تم تحديدها وصياغتها بشكل علمي بهدف تحسين جودة حياة الفرد والأسرة وبناء مجتمع ينعم أفراده بأسلوب حياة متوان وممتع، ولتحقيق هذا البرنامج على أرض الواقع؛ صدر قرار مجلس الوزراء السعودي رقم (١٥٤) بتاريخ ١٤٤٠/٣/١٢هـ والذي تضمن الموافقة على إنشاء مركز برنامج جودة الحياة والموافقة على الترتيبات التنظيمية لهذا المركز، وبناءً عليه قامت وزارة التعليم بإعداد وإرسال تعميم رقم ٣٠٣٨ وتاريخ ١٤٤٠/٣/١٨هـ لكافة الجامعات والمؤسسات التعليمية للعمل بموجب ذاك القرار؛ لذا جاء هذا البحث لتقديم مقاربة ضمن تصورٍ مقترحٍ قد تسهم في تحقيق هذا البرنامج الطموح ومؤشراته في حرم المدن الجامعية بالمملكة العربية السعودية، وجامعة الملك خالد على وجه التحديد كنموذج يُمكن أن تحتذي به بقية الجامعات؛ بوصفها تجمع طيفًا كبيرًا من السعوديين والمقيمين وبمختلف فئاتهم ويعيشون جزءًا كبيرًا من حياتهم داخلها، بل البعض منهم يقضي غالب وقته إن لم يكن كله داخلها خصوصًا الطلاب المغتربون وغيرهم.

مشكلة البحث:

كانت نتائج تحليل الواقع المدونة في وثيقة برنامج جودة الحياة بالمملكة العربية السعودية في ضوء المؤشرات التي حدَّدها لقياس هذا المتغير دون المستوى المرغوب؛ فعلى سبيل المثال:

شكَّلت السنوات القليلة الماضية تحديًا للسعوديين الباحثين عن فرص التعليم والعمل. ولعل أهم المؤشرات على ذلك هو عدم انخفاض معدل البطالة في المملكة؛ حيث إنَّ نسبة ١٢,٨٪ ظلت ثابتة من عام ٢٠١٧م.

ومع أنَّ المملكة لا تشارك حاليًا في نظام البرنامج الدولي لتقييم الطلاب، إلا أنَّ مخرجاتها التعليمية قريبة من الدول التي يقل إنفاقها عن المملكة بحوالي ٢٥٪ - ٧٥٪ على طلاب الصف الثالث الثانوي. كما تعدُّ نسبة إتمام التعليم الجامعي متدنية؛ إذ يبلغ معدل التسرب الجامعي ٤٥٪، في حين يبلغ هذا المعدل في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ٣٠٪، أمَّا على مستوى التوظيف؛ فإنَّ معدلات البطالة الحالية تزيد بحوالي ٥٪ عن الحد الأعلى وفق المعايير المعتمدة (مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية بالمملكة، ٢٠١٧).

هذا بالإضافة إلى أنَّ المملكة العربية السعودية لا زالت تحتل مركزًا متأخرًا نسبيًا ضمن قائمة دول العالم في مؤشر جودة الحياة الصادر عن قاعدة البيانات العالمية(Numbe) المتخصصة في متابعة مؤشرات الأوضاع المعيشية عن العالم ومقارنتها ببعضها؛ حيث جاءت في الترتيب ٣٢ ضمن مؤشر جودة الحياة في آخر قراءة له منتصف العام ٢٠١٩.

وعن واقع الحياة داخل الجامعات السعودية كشفت نتائج دراسة سليمان (٢٠١٠) أنَّ مستوى جودة الحياة بجامعة تبوك كان متوسطًا في بعد جودة الصحة العامة، وكذلك في بعدي الحياة الأسرية والحياة النفسية.

كما أظهرت دراسة الحسينان (٢٠١٥) أنَّ مستوى جودة حياة الطالب بجامعة المجمعة كان فوق المتوسط في الدرجة الكلية وكذلك في كل أبعاد جودة حياة الطالب الجامعية.

وفي دراسة الحربي والشقران (٢٠١٨) توصلت نتائجها إلى أنَّ مستوى جودة حياة العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى جاء متوسطًا في مجمل الأبعاد التي ناقشتها الدراسة.

أمَّا ما يتعلق بجامعة الملك خالد فقد أشارت وبوضوح وثيقة الخطة الإستراتيجية للجامعة (٢٠١٨) عند عرضها لعناصر الضعف في تحليلها للبيئة الداخلية إلى عدة نقاط تعدُّ من ضمن المؤشرات التي اعتمدها هذا البحث لجودة الحياة؛ ومن ذلك: محدودية استبقاء أعضاء هيئة التدريس؛ إذ لا توجد آلية واضح لدي جامعة الملك خالد تساعد في المحافظة على أعضاء هيئة التدريس المتميزين، كذلك ضعف الدعم التقني؛ حيث تظهر الكثير من المشكلات التقنية التي تتعرض لها كليات البنات والبنين خارج مدينة أبها، وخصوصًا في كليات الفروع نظرًا لطبيعة المكان أو ضعف البنية التحتية، إضافة إلى محدودية المواصلات وعدم توفر السكن للطالبات؛ نظرًا لاتساع النطاق الجغرافي الذي تُقدم فيه جامعة الملك خالد خدماتها التعليمية مما يؤثر سلبًا على العملية التعليمية، وكذلك ضعف مصادر التعلم)المكتبات(؛ حيث لا توجد سوى مكتبة مركزية واحدة بالمركز الرئيس للجامعة بأبها، إضافة إلى عدم توفر مكتبات بكليات الجامعة؛ مما يصعب على الطالبات خاصة والطلاب عامة الاطلاع أو استعارة المراجع العلمية لإنجاز البحوث والدراسات التي تساعدهم في العملية التعليمية.

كما وُجد أنَّ مؤشرات جودة الخدمات الطلابية بجامعة الملك خالد في مجالات (خدمات شؤون الطلاب، والإسكان، والتغذية، والإعلانات المتنوعة، والأنشطة المختلفة، والتوجيه والإرشاد)، تتوافر بدرجة متوسطة، في حين مؤشرات جودة الحقوق الطلابية تتوافر بدرجة قليلة؛ هذا ما أشارت له نتائج دراسة الشهراني (٢٠١٦).

وبناءً على ما سبق حاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما واقع تحقق مؤشرات برنامج جودة الحياة في حرم جامعة الملك خالد من وجهة نظر عينة البحث؟
٢. ما أهم المقترحات لتحقيق مؤشرات برنامج جودة الحياة في حرم جامعة الملك خالد من وجهة نظر عينة البحث؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة البحث وفقًا لاختلافهم في المتغيرات التالية: طبيعة العمل، الجنس؟
٤. ما التصور المقترح لتحقيق مؤشرات برنامج جودة

الحياة في حرم جامعة الملك خالد كنموذج لبقية الجامعات السعودية؟

أهداف البحث:

هذا البحث سعى للتعرف على واقع تحقق مؤشرات برنامج جودة الحياة في حرم مدينة جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والموظفين العاملين بها، وكذا التعرف على أهم المقترحات التي قد تسهم في تحقيق هذه المؤشرات من وجهة نظرهم كذلك؛ ذلك بهدف صياغة تصور مقترح يشكِّل إطارًا عامًا قد تسفيد منه الجامعات السعودية في سبيل تحقيق هذا البرنامج الوطني على أرض واقع تلك الجامعات.

أهمية البحث:

يكتسب هذا البحث أهميته من المفاهيم التي طرحها وناقشها؛ سواءً من حيث أهميتها أو جِدة البحث فيها، من حيث ندرة الكتابات العلمية حول هذا الموضوع تحديدًا وعلى وجه الخصوص في الجامعات السعودية كانت أحد الدوافع التي شدت الباحث لتناوله، فعلى حد علم الباحث يعدُّ هذا البحث من أوائل الأبحاث التي تناولت تحقيق مؤشرات برنامج جودة الحياة في الجامعات السعودية إن لم يكن الفريد في هذا المجال، ومن الجانب التطبيقي فتظهر أهمية البحث في كونه محاولة مقصودة لطبيق البرنامج الوطني لجودة الحياة في المدن الجامعية بالمملكة من خلال ما قدَّمه من تصور ومقترحات بُنيت على دراسة علمية، قد تساعد صُنَّاع القرار في هذه الجامعات من تحقيق مؤشرات هذا البرنامج في حرم تلك المدن الجامعية بشكل عملي.

حدود البحث:

الحدُّ الموضوعي: تقديم تصور مقترح لتحقيق مؤشرات البرنامج الوطني (جودة الحياة) في المدن الجامعية بالمملكة العربية السعودية وجامعة الملك خالد كنموذج تطبيقي على وجه التحديد.

الحد المكاني: جامعة الملك خالد.

الحد البشري: جميع أعضاء هيئة التدريس والموظفين بجامعة الملك خالد.

الحد الزماني: الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٤١هـ.

مصطلحات البحث:

جودة الحياة: ينطلق هذا البحث في تعاطيه مع هذا المصطلح من التعريف المعتمد لبرنامج جودة الحياة وهو: أنَّ مفهوم جودة الحياة يقيس مستوى الرضا فيما يتعلق بالجوانب والأبعاد الأكثر أهمية في حياة الفرد (مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية بالمملكة، ٢٠١٧، ص٨).

وعليه فالتعريف الإجرائي لهذا المصطلح هو: أنَّ جودة الحياة تقيس مستوى الرضا فيما يتعلق بالجوانب والأبعاد الأكثر أهمية في حياة منسوبي الجامعات السعودية بمختلف فئاتهم وأجناسهم.

مؤشرات جودة الحياة:

يعتمد هذا البحث في قياسه لجوانب جودة الحياة وأبعاده في جامعة الملك خالد على المؤشرات التي نصَّ عليها برنامج جودة الحياة ضمن: البنية التحتية والنقل، الإسكان والتصميم الحضري والبيئة، الرعاية الصحية، الفرص التعليمية والاقتصادية، والأمن والبيئة الاجتماعية، الرياضة، التراث والثقافة والفنون، الترفيه، الترويح، المشاركة الاجتماعية.

الإطار النظري:

مفهوم جودة الحياة وأبعاده:

يُعدُّ تعريف جودة الحياة من المهام الصعبة، نظرًا لما يحمله من جوانب متعددة ومتفاعلة مع بعضها بعضًا، كما أن مستخدمي هذا المفهوم لم يتفقوا بعد على معنًى محددًا لهذا المصطلح ويرجع ذلك إلى حداثة هذا المفهوم، كما أنَّ المتخصصين في المجالات العلمية عرّفوا هذا المفهوم من وجهة نظرهم التخصصية، فهو يستخدم أحيانًا للتعبير عن الرقي في مستوى الخدمات المادية والاجتماعية التي تقدم لأفراد المجتمع، كما يستخدم في أحيان أخرى للتعبير عن إدراك الأفراد

لقدرة هذه الخدمات على إشباع حاجاتهم المختلفة (المشاقبة، ٢٠١٥، ص٣٣)، (Veenhoven, 2000, P3).

وعند البحث في التعاريف التي ناقشت هذا المفهوم وُجِد أنها تركز على جانبين: جانب موضوعي معتمد على تحقيق مختلف الحاجات والخدمات الاجتماعية، وجانب ذاتي قائمٌ على التقييم الذاتي لكلِّ فردٍ لحياته، كما ظهر في غالب الأحيان ارتباط مفهوم جودة الحياة بصورة وثيقة بكل من مفهوم الرفاه، الكرامة، إشباع الحاجات والتحسين في مستوى المعيشة؛ والتي تظهر كحالات معبرة عن الجودة الحياتية أكثر منها عمليات اجتماعية (الفرجاني، ١٩٩٢، ص١٣).

إذ عرفه الحسينان (٢٠١٥) بأنَّه: انعكاس لحالة الرضا والسعادة والطمأنينة والراحة النفسية، التي تنتظم في إدراكات الفرد حول قدراته في إشباع حاجاته المختلفة عبر ثراء البيئة، ورقي الخدمات التي تقدم له في المجالات الصحية، والاجتماعية، والتعليمية، والنفسية، مع حُسن إدارته للوقت والاستفادة منه (ص١٣).

أمَّا منظمة الصحة العالمية WHOQOl (1995) فترى أنَّ مفهوم جودة الحياة يكمن في: إدراك الفرد لوضعه في الحياة في سياق الثقافة واتساق القيم التي يعيش فيها ومدى تطابق أو عدم تطابق ذلك مع أهدافه، توقعاته، قيمه، واهتماماته المتعلقة بصحته البدنية، حالته النفسية، مستوى استقلاليته، علاقاته الاجتماعية، اعتقاداته الشخصية وعلاقته بالبيئة بصفة عامة (ص ص: ١٤٠٣-١٤٠٩).

فيما بين Diener (2009) أنَّ جودة الحياة ترتبط ارتباطًا وثيقًا بمفهوم السعادة في كثير من جوانبه؛ إذ تعني: الإدراكات الحسية للفرد تجاه مكانته في الحياة من الناحية الثقافية، ومن منظومة القيم في المجتمع الذي يعيش فيه، وعلاقته بأهدافه وتوقعاته ومعتقداته، وتشمل حالته النفسية ومستوى الاستقلال الشخصي (ص١٢) .

أمَّا Dockery (2014) فيرى أنَّها: الوصول إلى تحقيق إشباع لكلٍّ من الحاجات المادية والمعنوية للفرد بما يحقق ذاتية الرضا لديه المعبرة عن الدرجة التي يحكم فيها الفرد عن نوعية حياته بوصفها حياة مواتية (ص٥).

في حين أنَّ مفهوم جودة الحياة عند عبدالمعطي (٢٠٠٥) يتمثل في رقي مستوى الخدمات المادية والاجتماعية التي تقدم لأفراد المجتمع، والنزوع نحو نمط الحياة التي تتميز بالترف، وهذا النمط من الحياة لا يستطيع تحقيقه سوى مجتمع الوفرة، ذلك المجتمع الذي استطاع أن يحل كافة المشكلات المعيشية لغالبية سكانه (ص٦١).

فيما ينظر الأشول (٢٠٠٥) إلى جودة الحياة على أنها درجة الرقي في مستوى الخدمات المادية، والاجتماعية التي تُقدم لأفراد المجتمع، وإدراك هؤلاء الأفراد لقدرة الخدمات على إشباع حاجاتهم المختلفة، ولا يمكن أن يدرك الفرد جودة الخدمات التي تُقدَّم له بمعزل عن الأفراد الذي يتفاعل معهم من أصدقاء، وأقارب، أي إنَّ جودة الحياة ترتبط بالبيئة المادية، والنفسية الفردية، والاجتماعية التي يعيش فيها (ص٤).

أمَّا السلمي (٢٠١٤) فينظر إلى جودة الحياة، بوصفه مفهومًا متعدد الأبعاد ويختلف من فرد لآخر وفقًا لأسلوب إدراكه لجوانب الحياة المختلفة، فالمصطلح عنده يشير إلى شعور الفرد بذاته ويتضمن أبعادًا دينية واجتماعية ونفسية وجسمية، كما يمكن الاستدلال عليه من خلال مؤشرات ذاتية وموضوعية؛ وعليه عرف جودة الحياة بأنَّها قدرة الفرد على الاستمتاع بالإمكانات المتاحة لديه في الحياة وشعوره بالأمن والرضا والسعادة والرفاهية (ص ص:٩-١٠).

وتؤكِّد مريم حسام (٢٠١٧) على أنَّ مفهوم جودة الحياة يجيئ بشكل أشمل؛ إذ يعني تلبية الحاجات الإنسانية كافة سواء كانت هذه الحاجات ضرورية للبقاء على قيد الحياة أو شاملة للكرامة المادية أو المعنوية للإنسان، غير أنَّ هذه النتائج أو الأهداف تحتاج إلى ضرورة توفير فرص أوضمانات عملية تُشكِّل قاعدة أساسية لتمكين الأفراد من الانتفاع بمختلف الحاجات المحققة للحياة الأفضل (ص٦٨).

إنَّ جودة الحياة كمفهوم يرتبط بكل فرد من أفراد المجتمع غنيًا كان أم فقيرًا، سعيدًا كان أم تعيسًا، فهو مفهوم يسعى كل فردٍ من أفراد المجتمع إلى تحقيقه، كما أنَّ شعور الفرد بجودة

الحياة أمر نسبي يختلف منه إلى آخر وهو يتمثل في كيفية إدراك الفرد لهذه الحياة في ضوء الأوضاع والإمكانات المتاحة، كما أنَّه يمنح الفرد معنًى إيجابيًا للحياة والسعادة والرضا عنها وصولًا إلى تحقيق الذات والتوافق والتأقلم معها في ضوء الأوضاع التي يعيش فيها (أمينة عتو، ٢٠١٥،ص:١٩).

فجودة الحياة نهج وأسلوب للعيش بتناغم وانسجام وتوافق يرافقه الشعور بالسعادة والرضا عن الحياة، وأنها حالة وليست قيمة متغيرة وغير ثابتة، كما أنَّها حكم شخصي بالدرجة الأولى تعود لتقييمات الفرد لبيئةٍ يعيش فيها وهو عندما يقيم فهو يقيم درجة الإشباع الناجم منها، كما أنَّها مصدر للإبداع والعطاء والإنتاج (Sirgy et al, 2010, P376) (بحره، ٢٠١٤، ص٣٣).

ويؤكِّد كاظم (٢٠٠٦) أنَّ الشعور بجودة الحياة يمثل أمرًا نسبيًا؛ لأنَّه يرتبط بعوامل ذاتية مثل: المفهوم الإيجابي للذات، والرضا عن الحياة وعن العمل، والحالة الاجتماعية، والسعادة التي يشعر بها الفرد، كما يرتبط بعوامل أخرى موضوعية مثل: الإمكانات المادية المتاحة، والدخل، ونظافة البيئة، والحالة الصحية، والحالة السكنية، والوظيفية، ومستوى التعليم، وغير ذلك من العوامل التي تؤثر في الفرد.

ويضيف Theofilou (2013) أنَّ مفهوم جودة الحياة يشمل على نطاق واسع كيف يقيس الفرد السعادة من أبعاد متعددة من حياتهم. تشتمل هذه التقييمات ردود فعلهم العاطفية تجاه أحداث الحياة، والتصرف فيها، والشعور بالحياة الكاملة، والرضا عن الحياة العائلية، والرضا عن العمل والعلاقات الشخصية (ص١٥١).

وعن أبعاد مفهوم جودة الحياة وما يتعلق بهذا الجانب بيَّن الراسبي (٢٠٠٦) أنَّ مفهوم جودة الحياة تتعدد أبعاده باختلاف نظرة الأفراد لحياتهم ومن زوايا مختلفة، وهو مفهوم نسبي لدى الشخص ذاته وفقًا للمراحل العمرية والدراسية والأوضاع والمواقف التي يعيشها؛ لذا هناك العديد من الأبعاد ترتبط بجودة حياة الفرد تتمثل في البعد البدني والبعد المعرفي العقلي والبعد السلوكي النفسي والبعد السيوكلوجي الاجتماعي.

وتضيف حنان مجدي (٢٠٠٩) أنَّ هناك ثلاثة أبعاد لجودة الحياة هي:

- جودة الحياة الموضوعية: وتتمثل بما يتوافر في المجتمع من إمكانات مادية إلى جانب الحياة الاجتماعية الشخصية للفرد.
- جودة الحياة الذاتية: التي تعني كيفية شعور الفرد بالحياة الجيدة والشعور بالسعادة.
- جودة الحياة الوجودية: تعني مستوى عمق الحياة الجيدة داخل الفرد التي يصل فيها إلى الحدِّ المثالي في إشباع حاجاته، ويعيش في تناغم تام مع الأفكار والمعتقدات السائدة في مجتمعه.

فيما حدَّد Fallowfield (1990) أبعاد ومؤشرات جودة الحياة فيما يلي:

مؤشرات نفسية: وتظهر في شعور الفرد بالسعادة والرضا عن حاله أو شعوره بالقلق والاكتئاب والخوف من المستقبل.

مؤشرات اجتماعية: وهي تظهر من خلال علاقات الفرد الشخصية ونوعيتها ومدى قوتها ومتانتها، فضلًا عن ممارسته للأنشطة الاجتماعية والترفيهية والترويحية.

مؤشرات مهنية: وتتمثل في مدى رضا الفرد عن مهنته وحبه لها والقدرة على تنفيذ مهامها بأريحية، وتوافقه مع واجبات وظيفته.

مؤشرات بدنية: وتشمل رضا الفرد عن حالته الصحية العامة، والتعايش مع الآلام، والحصول على القدر الكافي من النوم بدون قلق، والشهية في تناول الغذاء.

فيما يقرر الأنصاري (٢٠٠٦) أنَّ مفهوم جودة الحياة يرتبط بصورة وثيقة ببعدين أساسيين هما: الرفاه والتنعم، كما يرتبط بأبعاد أخرى لا تقل أهمية عن السابقين مثل: التنمية (توسيع خيارات متعددة تضم حريات الإنسان، وحقوق الإنسان، والمعرفة، وتعدُّ هذه

الخيارات ضرورة لرفاه الإنسان)، والتقدم)الترقي في حال الإنسان في الحياة نتيجة للتطور المعرفي والعلمي)، والتحسن، وإشباع الحاجات (الشعور بالرضا والارتياح والأمن عند إشباع الحاجات والدوافع).

كما أشارت جوهرة المرشود (٢٠١٦) إلى أنَّ مفهوم جودة الحياة يتضمن ثلاثة أبعاد رئيسة هي: الإحساس الداخلي بحسن الحال والرضا عن الحياة الفعلية التي يعشها المرء، والرضا بالقناعات الفكرية أو المعرفية الداعمة لهذا الإحساس وكليهما مفاهيم نفسية ذاتية، أي ذات علاقة برؤية وإدراك وتقييم المرء، والقدرة على رعاية الذات والالتزام والوفاء بالأدوار الاجتماعية، والقدرة كذلك على الاستفادة من المصادر البيئية المتاحة الاجتماعية منها وتوظيفها بشكل إيجابي (ص٩٥).

أمَّا Schalock (1996) فيعتقد أنَّ هناك حاجةً إلى مزيد تصنيف لأبعاد جودة الحياة؛ حيث صفَّها في ثمانية أبعاد على النحو الآتي:

جودة المعيشة الانفعالية: وتشمل الشعور بالأمان والجوانب الروحية والسعادة والرضا والقناعة.

جودة العلاقات بين الأشخاص: وتشمل الصداقة الحميمة، والجوانب الوجدانية، والعلاقات الأسرية، المساندة الاجتماعية.

جودة المعيشة المادية: وتشمل الوضع المادي للفرد، وعوامل الأمان الاجتماعي وأوضاع العمل، والمكانة الاجتماعية والاقتصادية.

الارتقاء الشخصي: ويشمل مستوى التعليم، والمهارات الشخصية، ومستوى الإنجاز.

جودة المعيشة الجسمية: وتشمل الحالة الصحية، التغذية والاستجمام، النشاط الحركي، والرعاية الصحية، وشغل وقت الفراغ، ونشاطات الحياة اليومية.

محددات الذات: وتشمل الاستقلالية، والقدرة على الاختيار الشخصي، وتوجيه الذات، والأهداف ذات المعنى.

التضامن الاجتماعي: ويشمل القبول الاجتماعي، والنشاط التطوعي، وبيئة المسكن.

الحقوق: وتشمل الخصوصية، والحق في الملكية، والحق في إبداء الرأي (P١٣٤).

ومن منظور إسلامي لأبعاد جودة الحياة، بينها المطلق (١٤٢٩هـ) كما يلي:

- الإيمان والتسليم بما أعطى الله وما منع، بل إنه من كمال فهم الحياة.
- الرضا والقناعة مع الشكر والاعتراف بالنعم التي قد أسبغ الله عبده قلَّت أو كثرت مع التكيف مع الأحوال والمقدرات.
- الحبُّ وهو من التكامل العاطفي الاجتماعي.
- العمل وتحقيق الذات والسعي الطموح لكل نجاح (ص١٤).

وبناءً على الاستعراض السابق لمفهوم جودة الحياة وبعض أبعاده؛ يمكن الوصول إلى استنتاج موجز مفاده أنَّ هذا المفهوم ينطوي في حقيقته على تقييم الفرد المطرد لتحقق كافة احتياجاته المادية والمعنوية، التي تزيد معها فرصة شعوره بالرضا عن حياته وجوانبها المختلفة، وهذه الحاجات متفاوتة من حيث الأهمية والتأثير على تكوّن هذا الرضا والسعادة في البنية النفسية للفرد، فغنى الجوانب المعنوية لديه بما فيها حصوله على الاحترام والتقدير الذي يستحقه من الآخرين كما يراه هو، والتزامه قيم غير متضاربة فيما بينها وتستقيم مع نظرته للحياة وفلسفته في ذلك بناءً على المعتقدات والأفكار التي يعتنقها؛ قد تقوِّي الكثير من الضعف في تحقق حاجاته المادية، كما أنَّ الفرد وفق هذا المفهوم في حاجة مستمرة لمن يساعده في تحقيق هذه الاحتياجات بكافة أشكالها كونه مدني بطبعه وكائن اجتماعي لا يستطيع العيش بمفرده.

ومن هنا يبرز دور الجامعات بما فيها من تنظيمات

وتشريعات وبنية تحتية ومقومات مادية ومالية، وكذلك مقومات معنوية في توفير كافة الاحتياجات المادية والمالية والمعنوية لكافة منسوبيها وطلابها بما يلبي بشكل ملائم تلك الحاجات؛ بحيث تصبح مدن تلك الجامعات مكانًا مفضلًا للعيش لهم، يجدون فيه راحتهم واستقرارهم، وينمو رضاهم وتزيد سعادتهم بما ينعكس إيجابًا على جودة أدائهم التدريسي والبحثي والمجتمعي.

أبعاد برنامج جودة الحياة ومؤشراته:

لتحقيق الأهداف التي تضمنتها رؤية ٢٠٣٠؛ حدَّد مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية في المملكة العربية السعودية اثني عشر برنامجًا من بينها برنامج جودة الحياة، والذي جاء لجعل المملكة أفضل وجهة للعيش للمواطنين والمقيمين على حدٍّ سواء. ويُعنَى برنامج جودة الحياة على وجه التحديد بالجانبين الآتيين:

- تطوير نمط حياة الفرد: عبر وضع منظومة بيئية تدعم وتسهم في توفير خيارات جديدة تعزز مشاركة المواطنين والمقيمين في الأنشطة الثقافية والترفيهية والرياضية.
- تحسين جودة الحياة: بتطوير أنشطة ملائمة تسهم في تعزيز جودة حياة الأفراد والعائلات وخلق فرص العمل وتنويع الاقتصاد، إضافة إلى رفع مستوى مدن المملكة لتتبوأ مكانة متقدمة بين أفضل المدن في العالم.
- وقد اعتمد البرنامج في بنائه لمؤشرات جودة الحياة على ستة من أهم المؤشرات الشاملة المعروفة عالميًا كمراجع أساسية، وبناءً على تحليله لهذه المؤشرات تم تحديد عشرة مؤشرات ترتبط بشكل مباشر بجودة الحياة وهي:
- البنية التحتية والنقل: تُعدُّ البنية التحتية والنقل عنصران أساسيان لزيادة التكافؤ الاجتماعي، وذلك لأنَّها ضرورية للوصول إلى أماكن العمل والسكن والخدمات، كما تساعد على تواصل كل المناطق بما فيها المناطق الطرفية.
- الإسكان والتصميم الحضري والبيئة: توفر أفضل المجتمعات فرص السكن للأفراد على اختلاف أعمارهم ومستويات دخلهم وقدراتهم؛ بحيث يكون بوسع الجميع العيش في أحياء عالية الجودة. كما يمكن للمواطنين والمقيمين عبر التصميم الحضري الجيد والسياق البيئي المناسب الوصول بشكل أفضل إلى الخدمات وفرص العمل مع إمكانية تعزيز الممارسات الصحية (مثل المشي).
- الرعاية الصحية: تعدُّ الصحة جزءًا أساسيًا لضمان جودة حياة السكان. وتقاس الأوضاع الصحية إجمالًا بالاعتماد على مؤشرات النتائج الصحية، مثل: متوسط عمر الفرد، وأعداد أسرة المستشفيات، ومدى انتشار مرض السكري والبدانة، وتكاليف الإنفاق الصحي على الأسر.
- الفرص الاقتصادية والتعليمية: يتم قياس معايير المعيشة المادية بناءً على جوانب فرعية مثل: التوظيف والتعليم والوصول العام للفرص الاقتصادية.
- الأمن والبيئة الاجتماعية: يعدُّ الأمن إلى جانب البيئة الاجتماعية جانبًا بالغ الأهمية في حياة المواطنين والمقيمين؛ حيث يسمح لهم بالتفاعل في المجتمع دون عوائق، ويقاس الأمن بشكل أساسي من خلال مستوى انخفاض معدلات الجريمة والتقيد بتطبيق النظام والمساواة.
- الترفيه: تشمل الأنشطة الترفيهية داخل المنزل وخارجه.
- التراث والثقافة والفنون: تعدُّ الفنون والأنشطة الثقافية المتنوعة والنابضة بالحياة عنصرًا مهمًا

يسهم في حيوية وتألق المجتمع.

- الرياضة: إنَّ توفير فرص للمواطنين والمقيمين لممارسة الأنشطة الرياضية المتنوعة بشكل منتظم له أثر مباشر على العديد من المستويات أبرزها الصحة والاقتصاد والأداء الرياضي والتماسك الاجتماعي.
- الترويح: تشمل الأنشطة المختلفة للترويح من خدمات الأطعمة والمشروبات إلى خيارات التسوق.
- المشاركة الاجتماعية: تعزيز التفاعل بين أفراد المجتمع. فمن خلال المشاركة الاجتماعية والمشاركة المجتمعية تتشكل الفرص للأفراد للتواصل والشعور بالانتماء، مما يساعد على الحدِّ من العزلة الاجتماعية ويعزز روابط المجتمع (مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية، ٢٠١٧، ص ص:٧-١٠).

وقد انطلق هذا البحث من الأبعاد والمؤشرات السابق عرضها لبرنامج جودة الحياة وكذلك مرتكزاته الإستراتيجية، وتم اعتمادها - بعد تكييفها مع وضع الجامعات- لقياس واقع تحقق هذا البرنامج الوطني الطموح على أرض جامعة الملك خالد وداخل حرمها كنموذج يمكن أن تستفيد منه بقية الجامعات السعودية، مع صياغة تصور ومقترحات لتحسين هذا التحقق في مساهمة من الباحث لتقديم مقاربة علمية عملية قد تزيد من فرصة نجاح الدور الذي ينبغي أن تمارسه الجامعات في سبيل تحقيق رؤية ٢٠٣٠ ومن بينها برنامج جودة الحياة محل الدراسة في هذا البحث.

الدراسات السابقة:

قام كاظم والبهادلي (٢٠٠٧) بدراسة استهدفت معرفة مستوى جودة الحياة لدى طلبة الجامعة في كلٍّ من سلطنة عمان والجماهيرية الليبية، ودور متغير البلد والنوع والتخصص في جودة الحياة، وطبيعة العلاقة بين أبعاد جودة الحياة وكل من دخل الأسرة والمعدل التراكمي. ولتحقيق ذلك طُبِق مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة لـ(منسي وكاظم، ٢٠٠٦) على ٤٠٠ طالبٍ وطالبةً (١٨٢ من ليبيا، و٢١٨ من عمان). وقد أشارت النتائج بوجه عام إلى أنَّ مستوى جودة الحياة كان مرتفعًا في بعدين من أبعاد الجودة هما: جودة الحياة الأسرية والاجتماعية، وجودة التعليم والدراسة، ومتوسط في بعدين، هما: جودة الصحة العامة، وجودة شغل وقت الفراغ، ومنخفض في بُعدين أيضًا، هما: جودة الصحة النفسية وجودة الجانب العاطفي. كما أشارت النتائج إلى وجود تأثير دال إحصائيًا في متغير النوع فقد كان الذكور أعلى في جودة الصحة العامة وجودة العواطف، وجودة شغل وقت الفراغ وإدارته.

أمَّا سليمان (٢٠١٠) فقد هدفت دراسته التعرف على مستوى جودة الحياة لدى طلاب جامعة تبوك في المملكة العربية السعودية في ضوء متغيري التخصص والتقدير الدراسي، تكوَّنت العينة من (٦٤٩) طالبًا من طلاب جامعة تبوك، استخدم مقياس جودة الحياة ذي خمسة أبعاد في هذه الدراسة. أظهرت النتائج أنَّ مستوى جودة الحياة كان مرتفعًا في بُعدين من أبعاد جودة الحياة هما: جودة الحياة التعليمية، وجودة إدارة الوقت، ومستوى جودة الحياة متوسط في بُعد جودة الصحة العامة، كما أظهرت النتائج وجود فروق في مستوى جودة الحياة لدى طلاب جامعة تبوك تُعزى للتخصص، لصالح التخصص العلمي باستثناء بعد جودة الصحة العامة؛ حيث كانت الفروق لصالح التخصص الأدبي.

فيما حاولت دراسة نعيسة (٢٠١٢) التعرف على مستوى جودة الحياة لدى طلبة جامعتي دمشق وتشرين حسب متغيرات البلد، والنوع الاجتماعي، والتخصص. وقد تم استخدام مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة من إعداد (منسي وكاظم ٢٠٠٦). بلغ

عدد أفراد العينة ككل (٣٦٠) طالبًا بينهم (١٨٠) طالبًا من طلبة جامعة دمشق، و(١٨٠) طالبًا من طلبة جامعة تشرين. ومن أهم النتائج: وجود مستوى متدنٍ من جودة الحياة الجامعية لدى طلبة كل من جامعتي دمشق وتشرين، وجود تأثير مشترك للمتغيرات الديموغرافية الثلاثة معًا في جودة الحياة، عدم وجود علاقة دالة إحصائيًا بين دخل الأسرة وأبعاد جودة الحياة.

وفي دراسة أماني صالح (٢٠١٣) حاولت الباحثة التعرف على واقع جودة حياة العمل لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز، وأيضًا التعرف على تأثير بعض المتغيرات الديموجرافية مثل: التخصص والمرتبة الأكاديمية، وسنوات الخبرة في الجامعة على مستوى جودة حياة العمل، مستخدمةً المنهج الوصفي المسحي، بتطبيق استبانة على عينة تكوَّنت من (٩٠) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس، وقد اتضح من تحليل النتائج وتفسيرها أنَّ مستوى الشعور بجودة حياة العمل لدى أفراد العينة متوسط، كما أوضحت النتائج أنه ليس هناك فروق دالة إحصائيًا بين أفراد العينة تعزى إلى التخصص، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة بالجامعة، وكانت أهم اقتراحات أعضاء هيئة التدريس لتحسين مستوى الشعور بجودة حياة العمل فيما يتعلق بتحسين الرواتب ووضع نظام للمكافآت وزيادة فرص البحث العلمي.

وهدفت دراسة الحسينان (٢٠١٥) التعرف إلى المكونات العاملية لمفهوم جودة حياة الطالب الجامعية لدى طلاب وطالبات جامعة المجمعة، وكذا التعرف على مستوى جودة حياة الطالب الجامعية. وقد بلغت عينة الدراسة (٢٢٨) طالبًا وطالبةً مُسحت آرائهم باستخدام الاستبانة، وقد توصَّلت نتائج الدراسة إلى أنَّ البناء العاملي لجودة حياة الطالب الجامعية ينتظم في مكونين هما: جودة الحياة الذاتية، وجودة إدارة الذات. وأنَّ مستوى جودة حياة الطالب فوق المتوسط في الدرجة الكلية وكذلك في أبعاد جودة حياة الطالب الجامعية. كما أبرزت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية في الدرجة الكلية لمقياس جودة حياة الطالب الجامعية وأبعاده المختلفة، والتي ترجع إلى اختلاف الجنس فيما عدا بُعدين هما: جودة الحياة الدينية، وجودة الحياة الاجتماعية، وكانت الفروق فيهما لصالح الإناث.

كما استهدفت دراسة إبراهيم وعبدالحميد (٢٠١٦) التحقق من مدى إمكانية التنبؤ بجودة الأداء من خلال مؤشرات جودة حياة أعضاء هيئة التدريس الجامعي. تكوَّنت عينتها من (١١٣) عضو هيئة تدريس العاملين في كلية التربية بتفهنا الأشراف جامعة الأزهر والمنتدبين للعمل بها، طُبِّق عليهم مقياسي جودة حياة عضو هيئة التدريس وجودة أداء عضو هيئة التدريس، كما تم إعادة صياغة مقياسي جودة الأداء ووجه لعدد من الطلاب بلغوا (٥٦٥) طالبًا، خلصت نتائج الدراسة إلى أنه لم توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس الجامعي وفقًا لمتغيرات: التخصص ومكان العمل، ووجدت علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين درجات أعضاء هيئة التدريس الجامعي علي مقياس جودة الحياة ودرجاتهم علي مقياس جودة الأداء، كما أشارت النتائج إلى أنه يمكن التنبؤ بجودة الأداء بمعلومية مؤشرات جودة حياة أعضاء هيئة التدريس الجامعي.

أمَّا دراسة المرشود (٢٠١٦) فهدفت إلى التعرف على الإسهام النسبي لأبعاد طبيعة العمل في التنبؤ بجودة الحياة لدى موظفات جامعة القصيم، كما هدف إلى الكشف عن الفروق في أبعاد طبيعة العمل وجودة الحياة لدى موظفات جامعة القصيم التي تُعزى لاختلاف (سنوات الخدمة – الحالة الاجتماعية — التخصص)، والتعرف على العلاقات بين أبعاد طبيعة

العمل وأبعاد جودة الحياة لدى موظفات الجامعة. تكوَّنت عينة الدراسة من (٤٣) موظفةً بالجامعة، واستخدمت الباحثة مقياس طبيعة العمل (إعداد الباحثة) ومقياس جودة الحياة من إعداد منظمة الصحة العالمية (١٩٩٥). وكشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًا في طبيعة العمل وجودة الحياة لدى موظفات جامعة القصيم تُعزى لاختلاف (سنوات الخدمة – الحالة الاجتماعية) في حين لا توجد فروق دالة إحصائيًا في طبيعة العمل وجودة الحياة لدى موظفات جامعة القصيم تُعزى لاختلاف التخصص، كما كشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود علاقات موجبة دالة إحصائيًا بين أبعاد طبيعة العمل وأبعاد جودة الحياة لدى موظفات الجامعة، وأخيرًا أشارت النتائج إلى أنه يُمكن التنبؤ بجودة الحياة من خلال درجات موظفات جامعة القصيم في طبيعة العمل.

في حين أنَّ بخوش وحميداني (٢٠١٦) هدفت دراستهما إلى التعرف على مستوى جودة الحياة ومستوى الصحة النفسية لدى طالبات جامعة زيان عاشور بالجلفة، وقد تم استخدام مقياس جودة الحياة لطالبات الجامعة ومقياس الصحة النفسية على عينة من طالبات الجامعة بلغ قوامها (١٠٠) طالبة. ومن أبرز نتائجها: وجود مستوى متدنٍّ من جودة الحياة الجامعية لدى طلبة الجامعة، وجود تأثير مشترك لمتغيرات الدراسة الثلاثة (العمر، التخصص، المستوى الدراسي) في جودة الحياة، عدم وجود علاقة دالة بين دخل الأسرة وأبعاد جودة الحياة. وانتهت الدراسة إلى مجموعة من المقترحات منها: إعطاء الطالب مساحة أكبر من الحرية لإثبات الذات وتحقيقها من خلال اختيار نوع الدراسة المتناسبة مع قدارتــه وميوله، وتخصيص مرشد أكاديمي ونفسي يُقدِّم خدمات الإرشاد الفردي والجامعي للطلاب، وتطوير قدرة الطلاب على عملية التربية الذاتية، وتوسيع آفاق البحث الذاتي.

وحاولت دراسة النادر (٢٠١٧) التعرف على مستوى جودة الحياة لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية، إضافة إلى تحديد الفروق في مستوى جودة الحياة تبعًا لمتغير (الجنس، التخصص، ممارسة النشاط البدني). تكوَّنت عينة الدراسة من (١١٩) طالبًا وطالبةً، طُبق عليهم مقياس جودة الحياة ويقيس الأبعاد الآتية،: البعد الجسمي، الصحة النفسية، العلاقات مع الآخرين، إدارة الوقت، القيم. أشارت نتائج الدراسة إلى تمتع طلبة جامعة البلقاء التطبيقية بالكليات العلمية ولكلا الجنسين بجودة حياة بمستوى مرتفع في الأبعاد الآتية: البعد الجسمي، الصحة النفسية،العلاقات الاجتماعية، إدارة الوقت، القيم، كما يتمتع الطلبة الممارسين للنشاط البدني بجودة حياة أعلى على المستوى الجامعي.

في حين هدفت دراسة القحطاني (٢٠١٧) عن الكشف عن مستوى جودة الحياة لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود، والتعرف على السمات الشخصية المرتبطة بجودة الحياة لدى الطلاب الجامعيين، والتوصل لمعادلة تنبؤية بين جودة الحياة كمتغير تابع وسمات الشخصية كمتغير مستقل، والتعرف على الفروق بين منخفضي ومرتفعي جودة الحياة في سمات الشخصية، استخدمت الدراسة الاستبانة للوصول إلى أهدافها، طُبقت على (١٩٨) من طلاب كلية العلوم الاجتماعية بالجامعة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أنَّ مستوى جودة الحياة للطلاب الجامعيين يعدُّ ضمن المستوى المرتفع، كما أشارت الدراسة أنَّ هناك علاقة عكسية سالبة بين الدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة وبين بعد العصابية لمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وأنَّ هناك علاقة طردية (موجبة) بين درجات أبعاد مقياس جودة الحياة وبين درجة أبعاد مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (الانبساط، الطيبة، يقظة الضمير).

كما قام كلٌّ من:Daniel وBritta (2017) بدراسة هدفت إلى استعراض دراسات جودة الحياة التي نشرت مفهرسة في قواعد البيانات الرئيسة في هونغ كونغ. مستخدمين المنهج التحليلي للمحتوى لمجموعة من الدراسات والأبحاث بلغ عددها (٣٧٣) دراسةً. وقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى ما يلي: أكثر الدراسات المنشورة هي دراسات وصفية تنطوي على جمع البيانات ووصفها وتحليلها، مع وجود دراسات دقيقة باستخدام مؤشرات جودة الحياة الفردية، تناولت معظم الدراسات الرفاهية الشخصية، تليها دراسات على رفاه الأسرة ورفاه المجتمع، كانت الدراسات في الغالب كمية في طبيعتها، استندت معظم الدراسات على السكان ذوي الاحتياجات الخاصة تليها الدراسات القائمة على عامة السكان ومساعدة المهنيين ومقدمي الرعاية، استخدمت معظم الدراسات مقاييس جودة الحياة بدلًا من وضع تدابير عملية لتحسن جودة الحياة، كما أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أنه نادرًا ما كانت بيانات مؤشرات جودة الحياة في هونغ كونغ متقاربة مع تلك الموجودة في أماكن أخرى.

وهدفت دراسة الحربي والشقران (٢٠١٨) إلى التعرف على مستوى جودة حياة العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى. لتحقيق هذا الهدف تم بناء استبانة طُبقت على عينة شملت (٦٨٦) من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: أنَّ مستوى جودة حياة العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى جاء بمستوى (متوسط) للأداة ككل. حصل المجال (الظروف المادية غير والمادية) على المرتبة الأولى. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مستوى جودة حياة العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى تعزى لمتغيري (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، والتخصص)، على مجالات أداة الدراسة (الظروف المادية غير المادية، التوازن بين الحياة والعمل، النمو المهني والتدريب، نمط القيادة في العمل الجامعي)، وعلى المقياس الكلي لأداة الدراسة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

اتفق هذا البحث مع أغلب الدراسات السابقة من حيث تناوله ذات الموضوع تقريبًا، وباستخدامه مقياسًا كميًا كبقية الدراسات ما عدا دراسة Daniel وBritta (2017)؛ حيث استخدمت تحليل المحتوى، إلا أنَّ هذا البحث تفرد بكونه تجاوز مجرد قياس مستوى جودة الحياة، كما في الدراسات السابقة إلى وضع تصور عملي يحوي مجموعة من المبادرات المقترحة للتدخل في تحسين جودة الحياة في الجامعات السعودية.

منهج البحث:

استخدم هذا البحث المنهج الوصفي المسحي ذلك لمناسبته لتحقيق أهدافه، من حيث التعرف على واقع تحقق مؤشرات برنامج جودة الحياة في جامعة الملك خالد، ومن ثمَّ وصف مقترحات عينة البحث لتحقيق هذه المؤشرات على أرض واقع الجامعات السعودية.

مجتمع البحث:

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس والموظفين بجامعة الملك خالد البالغ عددهم (٣٨٤١) بحسب إحصائيات (عمادة أعضاء هيئة التدريس والموظفين، ١٤٤١هـ).

عينة البحث:

تم إجراء البحث على عينة قوامها (٨٩٧) فردًا من مجتمع البحث، تم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة، ويوضح الجدول رقم (١) توزيع عينة البحث في ضوء متغيراته الديموغرافية.

جدول رقم (١) توزيع عينة البحث وفقًا لمتغيراته الديموغرافية

المتغيرات		التكرار	النسبة المئوية
طبيعة العمل	عضو هيئة تدريس	٦٧١	٧٤,٨
	موظف إداري	٢٢٦	٢٥,٢
الجنس	ذكر	٤٣٥	٤٨,٥
	أنثى	٤٦٢	٥١,٥

أداة البحث:

اعتمد هذا البحث على الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات المتعلقة بالإجابة عن أسئلة البحث الميدانية، تم بناؤهما من خلال الاستفادة من الإطار النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة ومن آراء المحكمين ومقترحاتهم، كانت ذات تدرج ثلاثي، تكوَّنت من ثلاثة أجزاء كالآتي: الجزء الأول: شمل مقدمة تعريفية وبعض الإرشادات. الجزء الثاني: شمل مجموعة من الأسئلة المتعلقة بالمتغيرات الديموغرافية لعينة البحث. الجزء الثالث: تكون من مجموعة عبارات موزعة على محورين؛ الأول متعلق بواقع تحقق المؤشرات محل الدراسة، والثاني تناول أهم مقترحات تحقيق تلك المؤشرات.

صدق الأداة:

بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة في صورتها الأولية تم التأكد من صدقها من خلال ما يلي:

١. الصدق الظاهري: بعرضها على مجموعة من المحكمين؛ إذ خرجت في صورتها النهائية مشتملة العبارات المتفق عليها من قبلهم بنسبة ٨٢٪.
٢. صدق الاتساق الداخلي للأداة: تم استخدام معامل الارتباط لبيرسون لقياس العلاقة بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لكلِّ محور من محاور الأداة وبين المحاور والأداة ككل، والملحق رقم (١) يوضح نتائج القياس لعبارات الأداة ومحاورها؛ إذ بيَّن أن نتائج القياس للعلاقة الارتباطية بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لكل محور من محاور البحث، وبين المحاور والأداة ككل، تدل على أنَّ جميع عبارات الأداة ومحاورها ذات علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يشير إلى أنَّ أداة البحث صادقة وصالحة لقياس الجوانب التي أُعدت لقياسها.

ثبات الأداة:

تم حساب ثبات الأداة باستخدام معامل ثبات (ألفا كرونباخ)، ويوضح الجدول رقم (٢) قيم معامل الثابت لمحاور الأداة وللأداة ككل.

جدول رقم (٢) يوضح معامل ثبات ألفا كرونباخ لأداة البحث

المحور	عدد الفقرات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
واقع تحقق المؤشرات	١٨	٠,٩٤٧
مقترحات لتحقيق المؤشرات	١٩	٠,٨٤٨
معامل الثبات لعبارات الأداة ككل	٣٧	٠,٩١٦

يتبين من الجدول السابق أنَّ قيمة معامل الثبات لمحور واقع المؤشرات بلغت (٠,٩٤٧)، أمَّا محور المقترحات فكانت قيمة المعامل له (٠,٨٤٨)، كما يتضح كذلك من هذا الجدول نفسه أنَّ معامل الثبات لعبارات الأداة ككل كان (٠,٩١٦)، وبناءً على ما سبق يتضح تمتع الاستبانة بدرجة ثبات عالية ممتازة، إذ أوضح (Ca-puto&Langher. 2015) أنَّ معامل الثبات يكون ممتازًا إذا كان ٠,٩٠ فأكثر، وجيد إذا كان بين ٠,٨٠، ٠,٩٠، ومقبول إذا كان بين ٠,٧٠، ٠,٨٠، ومشكوك فيه إذا كان بين ٠,٦٠، ٠,٧٠، وضعيف إذا كان أقل من ٠,٦٠.

أساليب المعالجة الإحصائية:

لمعالجة بيانات الدراسة استخدم الباحث الأساليب الإحصائية الآتية:

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لترتيب إجابات عينة البحث على عبارات الاستبانة، واختبار (ت) لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة البحث تبعًا للاختلاف في متغيراته، ومعامل الارتباط لبيرسون لقياس العلاقات وصدق الاداة، ومعامل ألفاكرونباخ لحساب ثبات الأداة.

عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

السؤال الأول: ما واقع تحقق مؤشرات برنامج جودة الحياة في حرم جامعة الملك خالد من وجهة نظر عينة البحث؟

يوضح الجدول رقم (٣) استجابات عينة البحث لعبارات هذا المحور كالآتي:

الجدول رقم (٣) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ومستوى التحقق لعبارات المحور

الترتيب	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التحقق
١	كل التعاملات داخل الجامعة تتم بشكل إلكتروني وتتميز بسرعة الإنجاز، ونادرًا ما يتم التعامل بالورق إلا في حالات الضرورة التي قد تستدعي ذلك.	٢,٢٩	٠,٥٦	متحقق إلى حد ما
٢	بيئة الجامعة صحية ومستوى النظافة بها عالي.	٢,١٧	٠,٧٨	متحقق إلى حد ما
٣	الجامعة تمكن منسوبيها (خصوصًا الطلاب) من المشاركة في الألعاب الأولمبية العامة والصيفية وتهيؤهم لذ لك .	٢,٠٣	٠,٧٤	متحقق إلى حد ما
٤	بيئة الجامعة الاجتماعية آمنة وتخلو إلى حدٍّ كبير من: التعصب والصراعات السلبية أو التنمر أو الفساد.	٢,٠١	٠,٦٨	متحقق إلى حد ما
٥	تتيح الجامعة لمنسوبيها فرصة خدمة المجتمع دون تعقيدات إدارية وتنظيمية بل تحفزهم على ذلك.	١,٩٨	٠,٧٨	متحقق إلى حد ما
٦	يتوافر داخل الجامعة العدد الكافي من المرافق مهيأة بشكل مناسب بما فيها (المصليات، مكاتب أعضاء هيئة التدريس، القاعات الدراسية، المكتبات، القرطاسيات، المطاعم والبوفيهات، الملاعب، المسارح، صالات ترفيه، المتاحف..).	١,٩٧	٠,٦١	متحقق إلى حد ما
٧	توفر الجامعة فرصًا تعليميةً متميزة ومتنوعة لطلابها تتواءم مع احتياجات سوق العمل المتغيرة.	١,٩٧	٠,٦٥	متحقق إلى حد ما
٨	تقام في الجامعة فعاليات وعروض (ثقافية وتراثية وفنية)كافية ومناسبة من حيث العدد والمحتوى.	١,٩٧	٠,٦٧	متحقق إلى حد ما
٩	التصميم العمراني والهندسي للجامعة مميز وتتوافر فيه مساحات خضراء وممرات مشي كافية.	١,٨٣	٠,٧٨	متحقق إلى حد ما
١٠	تتكافأ الفرص الوظيفية والقيادية والتعليمية التي تتيحها الجامعة لكلا الجنسين (الرجال والنساء).	١,٧٧	٠,٧٢	متحقق إلى حد ما
١١	يتوافر في الجامعة العدد الكافي من الجمعيات العلمية والعامة التي تخدم أكبر عدد من المستفيدين داخل الجامعة وخارجها وفي اهتمامات وتخصصات مختلفة.	١,٧٤	٠,٧٧	متحقق إلى حد ما
١٢	توفر الجامعة فرصًا تطوعية كافية لينخرط فيها أغلب منسوبي الجامعة.	١,٧٢	٠,٦١	متحقق إلى حد ما
١٣	شبكة الإنترنت تغطي كل أطراف الجامعة بشكل كامل وتتميز بسرعتها العالية.	١,٦٩	٠,٦٢	متحقق إلى حد ما
١٤	توفر الجامعة رعاية صحية متكاملة لجميع منسوبيها وفي مختلف التخصصات الطبية التي يحتاجونها.	١,٦٩	٠,٦٦	متحقق إلى حد ما
١٥	تقام في الجامعة فعاليات وأنشطة ترفيهية وترويحية تواكب اهتمامات ورغبات كل شرائح منسوبي الجامعة وفئاتهم العمرية.	١,٦٣	٠,٦٨	غير متحقق إطلاقًا
١٦	تتوافر شبكة نقل عام آمنة و مهيأة بشكل مناسب داخل حرم الجامعة، وأخرى تربطها بالمدن والمحافظات التي يستفيد سكانها من خدمات الجامعة.	١,٥٤	٠,٧٣	غير متحقق إطلاقًا
١٧	أغلب منسوبي الجامعة (رجالًا ونساءً) يشاركون في أنشطة رياضية وبدنية تتيحها لهم الجامعة.	١,٣٤	٠,٦٣	غير متحقق إطلاقًا
١٨	يتوافر في الجامعة سكن مريح لكل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والموظفين.	١,٢٣	٠,٤٨	غير متحقق إطلاقًا
	المتوسط الحسابي العام للمحور: (١,٨١)			متحقق إلى حد ما

بالنظر إلى الجدول السابق يتبين ما يلي:

أنَّ عينة البحث وبوجه عام يرون أنَّ مؤشرات برنامج جودة الحياة متحققة إلى حدٍّ ما في حرم جامعة الملك

خالد؛ حيث بلغ المتوسط العام لاستطلاع رأيهم تجاه تحقق هذه المؤشرات (١,٨١)، وهذه النتيجة تقارب النتائج التي توصلت لها دراسة كلٍّ من: كاظم والباهلي (٢٠٠٧) ودراسة سليمان (٢٠١٠) ودراسة أماني صالح (٢٠١٣) ودراسة الحربي والشقران (٢٠١٨)؛ حيث جاءت لتشير إلى مستوى متوسط لجودة الحياة في الجامعات محل الدراسة ضمن مجمل الأبعاد التي ناقشتها، في حين اختلفت نتائج هذا البحث عن ما توصلت إليه دراسة نعيسة (٢٠١٢) ودراسة بخوش وحميداني (٢٠١٦) من نتائج؛ إذ كشفت عن مستوى متدني لجودة الحياة ضمن حدها المكاني، وفي المقابل أشارت دراسة القحطاني (٢٠١٧) إلى أن مستوى جودة الحياة لطلاب جامعة الإمام محمد بن سعود يقع ضمن المستوى المرتفع، ويفسر هذا التشابه والاختلاف في النتائج إلى مستوى التشابه والاختلاف في طبيعة البيئة المادية والتنظيمية والخدمات المقدمة في البيئات المدروسة.

وبشكل أكثر تفصيلًا لوصف آراء العينة عن مستوى تحقق هذه المؤشرات؛ جاء المؤشر الذي ينصُّ على أنَّ (كل التعاملات داخل الجامعة تتم بشكل إلكتروني وتتميز بسرعة الإنجاز، ونادرًا ما يتم التعامل بالورق إلا في حالات الضرورة التي قد تستدعي ذلك)، في الترتيب الأول من بين بقية المؤشرات من حيث مستوى تحققه، إذ حصل على متوسط حسابي قدره (٢,٩٧) بما يشير إلى أنَّ العينة يرون أنه متحقق إلى حدٍّ ما على أرض الواقع في حرم جامعة الملك خالد.

يلي ذلك في الترتيب المؤشر الذي ينص على (بيئة الجامعة صحية ومستوى النظافة بها عالي) بمستوى متحقق إلى حدٍّ ما، ثم جاء المؤشر (الجامعة تمكن منسوبيها (خصوصًا الطلاب) من المشاركة في الألعاب الأولمبية العامة والصيفية وتهيؤهم لذلك) في الترتيب الثالث بمستوى التحقق نفسه.

وبالنظر إلى المؤشرات التي جاءت في ترتيب متأخر من حيث مستوى تحققها من وجهة نظر عينة البحث؛ كان المؤشر الذي ينصُّ على أنَّ (أغلب منسوبي الجامعة (رجالًا ونساءً) يشاركون في أنشطة رياضية وبدنية تتيحها لهم الجامعة)؛ إذ أعربت العينة بمتوسط آرائها بعدم تحققه إطلاقًا، في حين جاء المؤشر الذي نصّه (يتوافر في الجامعة سكن مريح لكلٍّ من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والموظفين)، في الترتيب الأخير بين بقية المؤشرات من حيث مستوى تحققه من وجهة نظر عينة البحث، فقد توسطت آراؤهم كذلك حول عدم تحققه إطلاقًا في حرم جامعة الملك خالد. وبناءً على نتائج هذا السؤال؛ تظهر الحاجة الملحة للعمل الجاد على تحقيق هذه المؤشرات في حرم جامعة الملك خالد وبكافة الوسائل الممكنة وفق منظور تكاملي وتذليل الصعوبات التي قد تواجه ذلك، حتى تنكس أهداف هذا البرنامج الوطني على حياة منسوبي الجامعة وجودتها ومن ثمَّ على أدائهم.

السؤال الثاني: ما أهم المقترحات لتحقيق مؤشرات برنامج جودة الحياة في حرم جامعة الملك خالد من وجهة نظر عينة البحث؟

يوضح الجدول رقم (٤) استجابات عينة البحث لعبارات هذا المحور كالآتي:

الجدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ودرجة الأهمية لعبارات المحور

الترتيب	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
١	توفير بنية تحتية قوية وشاملة للخدمات المختلفة ولنطاق إنترنت فائق السرعة.	٢,٩٧	٠,١٧	مهم جدًا
٢	توفير خيارات متعددة لرعاية صحية متميزة لمنسوبي الجامعة وعائلاتهم يمكن الحصول عليها بسهولة وسرعة.	٢,٩٧	٠,١٩	مهم جدًا
٣	صياغة أنظمة وقوانين تسهم في توفير بيئة اجتماعية وحقوقية آمنة لكافة منسوبي الجامعة.	٢,٩٤	٠,٢٣	مهم جدًا
٤	تحفيز منسوبي الجامعة للمشاركة في الفعاليات والأنشطة المختلفة التي تقام في الجامعة وخارجها.	٢,٩٢	٠,٢٨	مهم جدًا

٥	تحديث وتطوير المكتبات الجامعية وتفعيلها مع احتضانها بشكل مستمر للفعاليات والمعارض الثقافية المختلفة.	٢,٩٢	٠,٣٧	مهم جدًا
٦	تصميم منصة إلكترونية ذات دخول موحد لكل الخدمات والتعاملات التي يحتاجها منسوبو الجامعة.	٢,٩١	٠,٢٨	مهم جدًا
٧	توفير خدمات تعليمية عالية الجودة لجميع الطلاب بما في ذلك ذوي الإعاقة تؤهلهم للتفوق في سوق العمل.	٢,٩١	٠,٣٧	مهم جدًا
٨	إتاحة الفرصة لتَشكيل نوادي متخصصة للمواهب والاهتمامات المختلفة (علمية، فنية، رياضية، مهارية...) مع دعمها واستثمارها.	٢,٨٩	٠,٣٠	مهم جدًا
٩	إتاحة الفرصة كاملة لجميع منسوبي الجامعة للمشاركة في أنشطة تطوعية ومجتمعية مختلفة مع دعمها.	٢,٨٩	٠,٣٢	مهم جدًا
١٠	توفير خيارات متنوعة لسكن راقي للطلاب ولأعضاء هيئة التدريس والموظفين.	٢,٨٩	٠,٤٠	مهم جدًا
١١	توفير نظام للنقل العام آمن ومريح وسريع وصديق للبيئة داخل حرم الجامعة وخارجه، يربطها بالمستفيدين من خدماتها في شتى الاتجاهات السكنية.	٢,٨٨	٠,٤٠	مهم جدًا
١٢	التخطيط الحضاري للمدينة الجامعية بفضاءات وتصاميم داخلية وخارجية آمنة مبتكرة خضراء نظيفة بيئيًا.	٢,٨٦	٠,٤٣	مهم جدًا
١٣	توفير المرافق الرياضية المهيأة بشكل يناسب لكل الفئات المجتمعية مع تطوير القائم منها.	٢,٨٣	٠,٣٨	مهم جدًا
١٤	توفير خيارات ترفيهية مختلفة ومناسبة لكل شرائح منسوبي الجامعة والمجتمع المحيط.	٢,٨٣	٠,٤٤	مهم جدًا
١٥	جذب المواهب العلمية العالمية المتميزة على المستوى الدولي أعضاء هيئة تدريس كانوا أم طلابًا.	٢,٨٠	٠,٤٧	مهم جدًا
١٦	تطوير المسارح الجامعية مع إتاحتها للأنشطة المجتمعية المختلفة.	٢,٧٤	٠,٥٠	مهم جدًا
١٧	توفير مجمعات أسواق متكاملة ومطاعم فاخرة محلية وعالمية داخل الحرم الجامعي.	٢,٦٩	٠,٥٢	مهم جدًا
١٨	إنشاء متاحف وحدائق علمية جامعية مختلفة الاهتمامات مع استثمارها.	٢,٦٦	٠,٥٨	مهم جدًا
١٩	إطلاق السينما الجامعية بخصوصيتها العلمية والترفيهية لتكون منصة لإبداع منسوبي الجامعة.	٢,٢٩	٠,٧٥	مهم إلى حدٍّ ما
	المتوسط الحسابي العام للمحور: (٢,٨٣)			مهم جدًا

بالنظر في بيانات الجدول السابق يمكن استخلاص ما يلي:

أنَّ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور بلغ (٢,٨٣)، وهذا يشير إلى أنَّ عينة البحث يرون أنَّ جملة المقترحات المضمنة في هذا المحور مهمة جدًا لتحقيق مؤشرات برنامج جودة الحياة في حرم جامعة الملك خالد، وتفسر هذه النتيجة بكون عينة البحث يشعرون بأنَّ هذه المقترحات قد تسهم فعليًا في تحقيق جودة حياتهم في حرم جامعة الملك خالد، ولعل هذا يلمح بشكل أو آخر إلى منطقية وحُسن صياغة المؤشرات المضمنة في وثيقة البرنامج الوطني لجودة الحياة؛ حيث صيغت مقترحات هذا البحث في ضوئها وبالاستفادة منها؛ حيث لم يقع بين يدي الباحث دراسات ناقشت مثل هذه المقترحات ضمن هذا البرنامج لم يتمكن من إجراء المناقشة المناسبة لمثل هذه النتائج مع غيرها من الدراسات.

وبالنظر إلى المقترحات التي جاءت في ترتيب متقدم من حيث درجة الأهمية من وجهة نظر عينة البحث؛ جاء في المقدمة المقترح الذي ينصُّ على (توفير بنية تحتية قوية وشاملة للخدمات المختلفة ولنطاق إنترنت فائق السرعة)، بمتوسط حسابي بلغ (٢,٩٧) بما يُشير إلى درجة مهم جدًا حققه هذا المقترح من وجهة نظر عينة البحث، يليه مقترح (توفير خيارات متعددة لرعاية صحية متميزة لمنسوبي الجامعة وعائلاتهم يمكن الحصول عليها بسهولة وسرعة)، ثم مقترح (صياغة أنظمة وقوانين تسهم في توفير بيئة اجتماعية وحقوقية آمنة لكافة منسوبي الجامعة)، تلاه مقترح (تحفيز منسوبي الجامعة للمشاركة في الفعاليات والأنشطة المختلفة التي تقام في الجامعة وخارجها)، ثم توالت بقية المقترحات تنازليًا من حيث الأهمية من وجهة نظر عينة البحث.

وعن المقترحات ذات الترتيب المتأخر من حيث درجة الأهمية مع بقائها ضمن نطاق المهم جدًا؛ جاء مقترح (توفير مجمعات أسواق متكاملة ومطاعم فاخرة محلية وعالمية داخل الحرم الجامعي)، ثم مقترح (إنشاء متاحف وحدائق علمية جامعية مختلفة الاهتمامات مع استثمارها). في حين نال الترتيب الأخير مقترح (إطلاق السينما الجامعية بخصوصيتها العلمية والترفيهية لتكون منصة لإبداع منسوبي الجامعة)؛ حيث أعربت

عينة البحث بمتوسط آرائها عن أهمية محدودة لهذا المقترح بوجهٍ خاص بمتوسط حسابي بلغ (٢,٢٩)، وربما تعود هذه النتيجة إلى أنَّ عينة البحث يرون أنَّ هذا المقترح قد لا يقع حاليًا ضمن احتياجهم الضرورية، وتُفسر كذلك بالخلفية الثقافية والاجتماعية التي قد لا تتوافق مع فكرة هذا المقترح.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة البحث لأسئلة البحث وفقًا لاختلافهم في المتغيرات الآتية: طبيعة العمل، الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال أجرى الباحث اختبار (ت) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة البحث لأسئلة الدراسة تعزى للاختلاف في هذه المتغيرات، وبيان نتائج هذه الاختبار كالآتي:

فيما يتعلق بمحور واقع تحقق مؤشرات برنامج جودة الحياة في حرم جامعة الملك خالد؛ يستعرض الجدول الآتي النتائج المتعلقة به:

جدول (٥) يوضح نتائج اختبار (ت) لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد البحث لمحور واقع تحقق المؤشرات وفقًا للاختلاف في متغيري: طبيعة العمل والجنس

المتغير	العناصر	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
طبيعة العمل	عضو هيئة تدريس	٦٧١	١,٧٧	٠,٥٧	١,١٤	غير دالة
	موظف إداري	٢٢٦	١,٧٢	٠,٦٣		
الجنس	ذكر	٤٣٥	١,٩٢	٠,٦٢	٨,٠٣	غير دالة
	أنثى	٤٦٢	١,٦١	٠,٥٢		

يظهر من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة بين استجابات العينة باختلاف طبيعة عملهم، ويفسر ذلك بكون تأدية هذه الأعمال تتم ضمن السياق نفسه التنظيمي والمفاهيمي والإجرائي بما فيه من دلائل على تلك المؤشرات.

كما يظهر من الجدول ذاته عدم وجود فروق بين استجابات العينة باختلاف جنسهم، ولعل ذلك يفسر بكون كلًّا الجنسين يعملون في ذات الحرم الجامعي بما فيه من خدمات وبنية تحتية ومؤشرات متماثلة إلى حدٍّ كبير. أمَّا ما يتعلق بمحور أهم المقترحات لتحقيق مؤشرات برنامج جودة الحياة في حرم جامعة الملك خالد؛ فيستعرض الجدول الآتي النتائج المتعلقة به:

جدول (٦) يوضح نتائج اختبار (ت) لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد البحث لمحور المقترحات وفقًا للاختلاف في متغيري: طبيعة العمل والجنس

المتغير	العناصر	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
طبيعة العمل	عضو هيئة تدريس	٦٧١	٢,٩٠	٠,٢٤	٠,٧٧	غير دالة
	موظف إداري	٢٢٦	٢,٨٩	٠,٢١		
الجنس	ذكر	٤٣٥	٢,٩٧	٠,١٢	٩,١٥	غير دالة
	أنثى	٤٦٢	٢,٨٣	٠,٢٩		

بقراءة الجدول السابق يُلحظ عدم وجود فروق بين استجابات العينة باختلافهم في طبيعة عملهم أو في جنسهم وذلك ربما لكونهم يدركون بشكل كامل وباختلاف هذه المتغيرات أهمية هذه المقترحات في تحقيق مؤشرات برنامج جودة الحياة في حرم جامعة الملك خالد.

السؤال الرابع: ما التصور المقترح لتحقيق مؤشرات برنامج جودة الحياة في حرم جامعة الملك خالد كنموذج لبقية الجامعات السعودية؟

هدف التصور:

يهدف هذا التصور بوجه عام إلى تقديم مقترحات عملية مبنية على دراسة علمية من أجل تحقيق تنفيذ البرنامج الوطني لجودة الحياة بكافة مؤشراته في مدن الجامعات السعودية مع اعتبار جامعة الملك خالد أنموذجًا مقترحًا لذلك، دعمًا لتوجهات الوطن في رؤيته ٢٠٣٠، وللرقي بالجامعات السعودية إلى مصاف الجامعات العالمية المرموقة في تميز أدائها وجودة مخرجاتها، إضافة إلى تحسين ترتيبها ضمن التصنيفات العالمية المعتبرة.

منطلقات التصور:

استمد هذا التصور مكوناته من المنطلقات التنظيمية والتعليمية الآتية:

- رؤية المملكة ٢٠٣٠ وبرامجها المختلفة وعلى الأخص برنامج جودة الحياة ووثيقته المعتمدة.
- قرار مجلس الوزراء بتشكيل مركز جودة الحياة وتنظيماته المختلفة.
- تعميم وزارة التعليم الموجَّه للجامعات والمؤسسات التعليمية المختلفة للاطلاع على القرار السابق والعمل في ضوئه.
- المؤشرات العالمية في مجال جودة الحياة.
- الإطار النظري ونتائج الدراسة العلمية الحالية التي قام بها الباحث.

خارطة طريق التصور المقترح:

أولًا: حوكمة التصور:

الجهة المختصة: وحدة جودة الحياة بجامعة الملك خالد (ذات شخصية تنظيمية اعتبارية، تباشر مهامها المناطة بها وفق اللوائح والأنظمة المعتمدة لها ووفق ما تُقره من لوائح تنفيذية خاصة).

الارتباط التنظيمي: معالي مدير جامعة الملك خالد.

الارتباط التنسيقي: المركز الوطني لبرنامج جودة الحياة.

الرؤية: التميز والريادة في تنفيذ برنامج جودة الحياة على مستوى الجامعات السعودية.

الرسالة: المساهمة في تحقيق مؤشرات البرنامج الوطني لجودة الحياة من خلال طرح جملة من المبادرات النوعية في هذا المجال ومتابعتها والتواصل الفعال مع أصحاب العلاقة والداعمين لها.

الأهداف:

تهدف هذه الوحدة التنظيمية إلى تمكين تنفيذ مؤشرات برنامج جودة الحياة في حرم جامعة الملك خالد من أجل تحسين حياة الأفراد المنتمين للجامعة وأسرهم لينعموا بأسلوب حياة متوازن وسعيد ومستوى معيشة مرضي؛ من خلال تهيئة البيئة الجامعية اللازمة لدعم واستحداث مبادرات تحقق هذا الهدف بالمشاركة والتعاون مع الجهات الخارجية ذات الاختصاص.

المهام والمسؤوليات:

- اقتراح المبادرات بمشاركة المهتمين وكافة المستفيدين منها، ومن ثمَّ بناء الخطة الخاصة بها وأخذ الموافقة على تنفيذها.
- الإشراف على تنفيذ المبادرات ومتابعة إنجازها ودعمها وتقويمها والرفع بالتقارير الدورية للجهة المختصة.
- تعزيز الموارد المالية الذاتية للجامعة؛ من خلال تشجيع القطاع العام والخاص على الاستثمار في المبادرات المطروحة.
- الاستعانة بالكفاءات المحلية والعالمية المتخصصة لتوليد المبادرات وتصميمها وتنفيذها.
- التنسيق مع الجهات (داخل الجامعة وخارجها) ذات العلاقة بتنفيذ المبادرات المقترحة.
- تدريب وتأهيل العاملين بالوحدة لرفع كفاءتهم وإنتاجيتهم.

ثانيًا: مصفوفة المبادرات المقترحة:

صُمِّمت هذه المصفوفة في ضوء نتائج البحث الحالي وإطاره النظري بما فيه وثيقة برنامج جودة الحياة، وكذلك خبرة الباحث العلمية والعملية وآراء ومقترحات مجموعةً من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة؛ حيث تشمل المرتكزات الإستراتيجية المعتمدة في تلك الوثيقة، مع اقتراح مجموعة من المبادرات لتحقيق كل مرتكز مع الإشارة إلى الجهة الحاضنة والأخرى المشاركة في تنفيذ كل مبادرة، وبيان مدى إمكانية تخصيص هذه المبادرة من خلال مشاركة القطاع الخاص، كما تم بناء مؤشر أداء يقيس مستوى تحقق هذه المبادرة، والجدول الآتي يُقدم تفاصيل أكثر عن مصفوفة المبادرات المقترحة لتحقيق مؤشرات برنامج جودة الحياة في حرم جامعة الملك خالد.

ثالثًا: ممكنات تطبيق التصور:

لكي يحقق هذا التصور أهدافه لا بد من توافر مجموعة من الممكنات والمقومات لضمان نجاحه؛ وفيما يلي بيان أهمها:

جدول رقم (٧): مصفوفة المبادرات المقترحة لتحقيق برنامج جودة الحياة في حرم جامعة الملك خالد

المرتكز الإستراتيجي	المبادرة مع وصفها	الجهة الحاضنة	الجهات المشاركة	إمكانية التخصيص	مؤشر الأداء لتحقيق المبادرة
البنية التحتية والنقل	القطار الجامعي: بمحطات داخل حرم الجامعة وخارجها لتسهيل وصول الطلاب للجامعة والتنقل داخلها لتخفيف الاختناقات المرورية الناتج عن استخدام السيارات الخاصة مع احتمال زيادته في ظل السماح بقيادة المرأة للسيارة.	وكالة الجامعة للمشاريع	وزارة النقل أمانة منطقة عسير	نعم	نسبة الطلاب المستفيدين من القطار الجامعي من العدد الإجمالي للطلاب.
	الحافلة الجامعية: لمساندة القطار الجامعي والوصول إلى أماكن الطلاب والطالبات داخل الجامعة وخارجها والذي يصعب وصول القطار لها واضطحامهم لمحطات القطار المركزية.	وكالة الجامعة للمشاريع	وزارة النقل أمانة منطقة عسير	نعم	نسبة الطلاب المستفيدين من الحافلة الجامعية من العدد الإجمالي للطلاب.
	الدراجة الهوائية (تنقل وممارس الرياضة): توفير دراجات هوائية يمكن للطلاب استخدامها في التنقل بين أطراف المدينة الجامعية بما يسهل عليهم ذلك وتكون فرصة لممارستهم لنوع من الرياضة المهم لصحتهم.	عمادة شؤون الطلاب		نعم	نسبة مستخدمي الدراجات الهوائية من العدد الإجمالي للطلاب.
	المدينة الجامعية الذكية: بتطلق إنترنت فائق السرعة مع التحول التدريجي نحو الذكاء الاصطناعي الشامل في كل خدمات الجامعة.	إدارة تقنية المعلومات	وكالة الجامعة للمشاريع	نعم	نسبة المستفيدين من تطلق الإنترنت فائق السرعة/ عدد الخدمات المحولة للذكاء اصطناعي.
	تصميم وتفعيل منصة دخول شاملة وموحدة لكل الخدمات الخاصة بمنسوبي الجامعة بما فيهم الطلاب، مع تصميم تطبيق للذلك على الهواتف الذكية.	إدارة تقنية المعلومات	عمادة الموارد البشرية عمادة شؤون الطلاب عمادة القبول والتسجيل	لا	نسبة الخدمات المدرجة في المنصة من المجموع الإجمالي للخدمات.
	إطلاق أنظمة وتطبيقات ذكية للمعاملات الإلكترونية الحكومية الموجهة بالشراكة والتكامل مع الجهات الحكومية المختلفة.	إدارة تقنية المعلومات	برنامج يسر الجهات الحكومية	لا	نسبة الخدمات الموحدة المشمولة بهذا النظام من العدد الإجمالي للخدمات.
	تحسين تقنيات المراقبة والتحكم في حركة المرور داخل الجامعة وفي محيطها.	إدارة الأمن	الإدارة العامة للمرور بمنطقة عسير	لا	نسبة انسيابية حركة المرور ومعدل حدوث الازدحام.
	المواقف الذكية: بتصميم عمودي مبتكر، مع تصميم تطبيق للأجهزة الذكية لترتيب المواقف وتشغيلها.	وكالة الجامعة للمشاريع	إدارة تقنية المعلومات	نعم	نسبة المستفيدين من خدمات المواقف الذكية للجامعة.
الإسكان والتصميم الحضري والبيئة	القرض السكني الحسن لمنسوبي الجامعة: عبارة عن قرض مالي سكني تُقدّمه الجامعة لمنسوبيها دون فوائد وبأقساط مريحة.	عمادة الموارد البشرية	وزارة الإسكان وزارة المالية البنوك المحلية	نعم	نسبة المستفيدين من القرض السكني للعدد الإجمالي من منسوبي الجامعة.
	الإسكان التعاوني ميسور التكلفة: توفير خيارات سكن جاهز للمنسوبي الجامعة بتكلفة معقولة وأقساط ميسرة.	عمادة الموارد البشرية	وزارة الإسكان المطورون العقاريون البنوك المحلية	نعم	نسبة المستفيدين من الإسكان التعاوني للعدد الإجمالي من منسوبي الجامعة.
	توفير سكن لمنسوبي الجامعة والطلاب بتصميم راقي تتوافر به كل الخدمات التي يحتاجونها الأكاديمية منها والصحية والرياضية والترفيهية والتغذية والتسوق.	وكالة المشاريع	عمادة الموارد البشرية عمادة شؤون الطلاب	نعم	نسبة المستفيدين من السكن الجامعي الحديث للعدد الإجمالي لمنسوبي الجامعة والطلاب.
	بناء وحدة لمراقبة جودة الهواء داخل حرم الجامعة ومحيطها القريب.	وكالة الجامعة للمشاريع	أمانة منطقة عسير	لا	وجود وحدة مراقبة جودة الهواء.
	الجامعة الخضراء: من خلال تحسين المشهد الحضري للمدينة الجامعية بتصاميم مبتكرة، مع زيادة المساحات الخضراء والتشجير وممرات المشاة، والاستثمار الاقتصادي لأسطح مباني الجامعة الخضراء.	وكالة الجامعة للمشاريع	كلية الهندسة	نعم	نسبة التصاميم المبتكرة والأسطح والمساحات الخضراء المستثمرة من المساحة الكلية للجامعة.
	تهيئة الفناءات الدراسية والمرافق العامة والمساجد والمصليات بشكل يليق بما خصصت له وتطلعات المستفيدين.	وكالة الجامعة للمشاريع	الكليات والأقسام	لا	نسبة الفناءات والمرافق والمساجد والمصليات التي تمت تهيئتها بشكل مناسب.
	تطوير أنظمة النفايات وإعادة التدوير: من خلال تقليل حجم النفايات وتحسين طريقة فرزها وإعادة تدويرها والاستفادة منها.	إدارة الخدمات والصيانة	أمانة منطقة عسير	نعم	– نسبة انخفاض حجم النفايات. – نسبة النفايات المعاد تدويرها.
الرعاية الصحية	تطوير نظام شامل للرعاية والوقاية الصحية الأولية لمنسوبي الجامعة.	إدارة المدينة الطبية	وزارة الصحة	نعم	نسبة المستفيدين من هذا النظام للعدد الإجمالي من منسوبي الجامعة.
	عيادات التغذية العلاجية: تقديم برامج متكاملة لمنسوبي الجامعة لانقاص الوزن، وتعديل السلوك الغذائي لمرضى السكري، وبرامج علاجية متكاملة لأمراض ارتفاع ضغط الدم المختلفة.	إدارة المدينة الطبية	وزارة الصحة	نعم	نسبة المستفيدين من خدمات هذه العيادات من العدد الإجمالي لمنسوبي الجامعة المحتاجين.
	عيادات الرعاية النفسية الأولية: تقديم الخدمات العلاجية النفسية والاجتماعية لمنسوبي الجامعة والتوعية بالأمراض النفسية الأكثر شيوعًا من خلال ممارسة مهنية راقية.	إدارة المدينة الطبية	وزارة الصحة	نعم	نسبة المستفيدين من خدمات هذه العيادات من العدد الإجمالي المحتاجين.
	تحسين أداء المستشفيات والعيادات الجامعية وتطوير خدماتها وتحديثها.	إدارة المدينة الطبية	وزارة الصحة	نعم	نسبة المستشفيات والعيادات الجامعية التي تم تحديثها.
	مبادرة رشاقة: تهدف لخفض معدلات السمنة لدى منسوبي الجامعة والطلاب والطالبات من خلال نشر ثقافة المشي وممارسة الرياضة بانتظام.	كلية الطب	وزارة الصحة	لا	نسبة المستفيدين من هذه المبادرة للعدد الإجمالي لمنسوبي الجامعة.
	الضمان الصحي وشراء الخدمات الصحية: تقديم حزمة من خدمات الرعاية الصحية لمنسوبي الجامعة، بنظام تمويلي مبتكر لشراء الخدمات الصحية من مقدمي الخدمات بهدف حصول جميع منسوبي الجامعة على الخدمات الصحية التي يحتاجون إليها بجودة عالية، من غير معاناة أو أي مدفوعات مالية إضافية.	عمادة الموارد البشرية	وزارة الصحة المستشفيات والمراكز الصحية الخاصة	نعم	نسبة المستفيدين من الضمان الصحي وشراء الخدمات الصحية للعدد الإجمالي من منسوبي الجامعة.
القرص الاقتصادية والتعليمية والوظيفية	استكمال الحصول على الاعتمادات البرامجية لكافة الكليات والمحافظة على الاعتمادات الحالية.	وكالة التطوير والجودة	هيئة تقويم التعليم والتدريب	لا	نسبة البرامج المعتمدة من العدد الإجمالي لبرامج الجامعة.
	بناء منصة إلكترونية لجذب المواهب العالية والعالية المتميزة، واستقطاب أفضل الكفاءات البشرية من أعضاء هيئة التدريس والطلاب مع استثمار قدراتهم ومواهبهم للرقي بالجامعة وبرامجها المختلفة.	عمادة الموارد البشرية	عمادة شؤون الطلاب	لا	نسبة المواهب المستقطبة إلى العدد الإجمالي لأعضاء هيئة التدريس وطلاب الأقسام البرامجية.
	إقامة المنتدى (البطاقة الذهبية): تمنح للمواهب العالمية المستقطبة مزايا تنافسية مجزية.	عمادة الموارد البشرية	المدينة العامة للجوازات	لا	نسبة الحاصلين من المستقطبين على البطاقة للعدد الإجمالي لهم.
	توفير خدمات مميزة مخصصة للوافدين المستقطبين وعائلاتهم.	عمادة الموارد البشرية	عمادة خدمة المجتمع	نعم	نسبة الخدمات المميزة التي حصلوا عليها من العدد الإجمالي للخدمات المقدمة لهم.
	التوظيف الجامعي الجزئي للطلاب: عن طريق توفير فرص وظيفية للطلاب للعمل في الجامعة وقت فراغهم.	عمادة شؤون الطلاب		جزئي	نسبة الطلاب الموظفين جزئيًا من العدد الإجمالي لهم.
	العمل عن بُعد للطلاب: من خلال توفير فرص عمل مرنة عن بُعد للطلاب؛ مع الجامعة أو خارجها.	عمادة شؤون الطلاب	القطاع الحكومي القطاع الخاص	نعم	نسبة الطلاب الذين يعملون عن بُعد من العدد الإجمالي لهم.
	تطوير مركز الابتكار والإبداع العلمي وتفعيله في ضوء أفضل الخبرات والممارسات العالمية.	وكالة الأعمال والاقتصاد المعرفي	مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية	نعم	نسبة خدمات المركز التي تم تطويرها وتفعيلها للخدمات الكلية له.
	حوافز دخول سوق العمل: تقديم حزمة من الحوافز المبتكرة لزيادة دافعية الطلاب لدخول سوق العمل والإبداع فيه.	عمادة شؤون الطلاب	الكليات المعنية جهات التوظيف	جزئي	نسبة الطلاب الحاصلين على هذه الحوافز من العدد الإجمالي لهم.
	التدريب المنتهي بالتوظيف (التجسير التدريبي المشترك): بالتعاون مع جهات التوظيف المختلفة للعمل على تدريب الطلاب على المهام والمهارات المطلوبة منهم لذات الوظائف المستهدفة.	عمادة شؤون الطلاب	الكليات المعنية جهات التوظيف	نعم	نسبة الطلاب المهيأين لهذه المبادرة من العدد الإجمالي لهم.
	التسكين الوظيفي التجريبي: بالتعاون مع جهات التوظيف لتسكين الطلاب المتوقع تخرجهم في الوظائف المتاحة لهم بهدف تجريب مهاراتهم وتطويرها بما يتناسب مع متطلبات تلك الوظائف.	عمادة شؤون الطلاب	الكليات المعنية جهات التوظيف الخدمة المدنية	نعم	نسبة الطلاب المتوقع تخرجهم للمستفيدين من هذه المبادرة من العدد الإجمالي لهم.
	تشجيع المهن الحرة: من خلال تحفيز الطلاب بشتى الوسائل لممارسة المهن الحرة المختلفة والتي تقع ضمن دائرة اهتماماتهم.	عمادة شؤون الطلاب	القطاع الخاص	نعم	نسبة الطلاب المهتمين المستفيدين من هذه المبادرة من العدد الإجمالي للطلاب.
	(بطاقة الباحث المبير): بطاقة ذهبية تُمنح لأفضل عشرة باحثين بجامعة الملك خالد في ضوء معايير محددة، تتيح لهم هذه البطاقات خدمات استثنائية وحوافز مختلفة وتسهيلات مادية ومعنوية لإجراء بحوث أصيلة ذات قيمة عالية معرفية واقتصادية ومبتكرة.	عمادة البحث العلمي	وكالة الأعمال والاقتصاد المعرفي	نعم	عدد البطاقات المصروفة من البطاقات العشر.
	وادي عسير للتقنية والمهن: شركة استثمارية تملكها جامعة الملك خالد قائمة على الاقتصاديات المعرفية والمهنية الذهنية منها والبدوية لطلاب وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة.	وكالة الأعمال والاقتصاد المعرفي	القطاع الخاص	نعم	اكتمال تأسيس هذه الشركة وبدئها في ممارسة أنشطتها المختلفة.
	الاستثمار في سياحة عسير و(تحسين تجربة السائح): من خلال توفير فرص وظيفية للطلاب في مجال الاستثمار السياحي بمنطقة عسير، والاستفادة من مواهب الطلاب وإدارة تقنية المعلومات في توظيف التكنولوجيا المبتكرة والاستفادة منها بشكل فعّال في تحسين تجربة سياح المنطقة.	وكالة الأعمال والاقتصاد المعرفي	الهيئة العامة للسياحة	نعم	نسبة الطلاب المستفيدين من هذه المبادرة/ عدد الخدمات السياحية التي ضمنت في تجربة السائح المحسنة.
الأمن والبيئة الاجتماعية	مشروع إعادة التدوير الوظيفي: للموظفين والقيادات الأكاديمية والإدارية بهدف تحسين أدائهم وتنافس الجيزات.	عمادة الموارد البشرية		لا	نسبة الموظفين والقيادات المعاد تدويرهم وظيفيًا من العدد الإجمالي لهم.
	إدارة مجزئة لنظام الرقابة والتدقيق ومكافحة الفساد مع التزام مبادئ الحوكمة الرشيدة.	وحدة المراجعة الداخلية		لا	انخفاض نسب الإخلال بالنظام والفساد الإداري/ نسبة العمليات والأنظمة التي تمت حوكمتها من العدد الإجمالي.
	تطوير التجهيزات الأمنية ونظام المراقبة في كامل أطراف الجامعة	إدارة الأمن		لا	نسبة المساحة التي تمت تغطيتها بهذه المبادرة من المساحة الكلية للجامعة.
	توفير رقم موحد ساخن للأمن العام والاجتماعي للتعامل مع الحالات الطارئة للأمن الاجتماعي.	إدارة الأمن	وحدة التوجيه والإرشاد الطلابي	لا	توفر هذا الرقم وبدء استقباله للحالات ومعالجتها بجودة عالية.
	تطوير أنظمة وممارسات الإرشاد والتوجيه الطلابي الأكاديمي والمهني والاجتماعي والنفسي.	عمادة شؤون الطلاب	الكليات والأقسام	لا	ارتفاع معدل رضا الطلاب عن ممارسات الإرشاد.
	اعتماد أسلوب الانتخابات في ترشيح القيادات الأكاديمية والإدارية.	عمادة الموارد البشرية	الكليات والأقسام والإدارات المعنية	لا	نسبة المقاعد القيادية التي تم شغلها من خلال الانتخابات من العدد الإجمالي للمقاعد.
	مراجعة اللوائح والأنظمة الجامعية بما يكفل الحق في جودة الحياة وتضمينها مؤشراتها.	المراجعة الداخلية	الإدارات والوكالات	لا	نسبة اللوائح والأنظمة التي تمت مراجعتها من العدد الإجمالي لها.
	مبادرة (ادخار): مساعدة منسوبي الجامعة على ادخار نسبة من دخلهم الشهري في حساب محمد بشكل جزئي، مع قيام الجامعة باستثمار هذه النسبة لصالحهم، بهدف تأمين مستقبلهم المالي واستقرارهم الاجتماعي.	عمادة الموارد البشرية	البنوك	نعم	نسبة المستفيدين من هذه المبادرة من العدد الإجمالي لمنسوبي الجامعة.
	رفع مستوى قدرات رجال أمن الجامعة بشكل احترافي.	إدارة الأمن		لا	نسبة رجال الأمن الذين تم رفع قدراتهم من العدد الإجمالي لهم.

التراث والثقافة والفنون	مكتبة الجامعة بمبنى الثاني: تطوير محتوى المكتبات الجامعية، وتأهيل مقراتها بشكل جذاب يحوي كل الخدمات التي يحتاجه مرتاديها مع احتضانها بشكل مستمر لفعاليات ثقافية جاذبة.	عمادة شؤون المكتبات		لا	نسبة المكتبات الجامعية التي تمت إعادة تأهيلها.
	المكتبة والمقهى الثقافي المتنقل : للتنقل بين المستفيدين داخل المدينة الجامعية خصوصًا في أماكن التي يوجد بها تجمعات لمنسوبي الجامعة، وكذلك التواجد خارج الجامعة لخدمة المجتمع المحيط.	عمادة شؤون المكتبات	فرع وزارة الثقافة بمنطقة عسير	نعم	بدء المقهى الثقافي في تقديم خدماته.
	ترفية المسارح والمدرجات الجامعية لاحتضان المهرجانات والفعاليات والمناسبات الثقافية المحلية والعالمية.	وكالة الجامعة للمشاريع		نعم	نسبة المسارح والمدرجات التي تمت ترفيتها من العدد الإجمالي لها.
	جزيرة جامعة الملك خالد للفنون: منشأة بطريقة مبتكرة تحوي متاحف مختلفة وحدائق علمية على أعلى طراز عالمي مع استثمارها.	وكالة الأعمال والاقتصاد المعرفي	الكليات المعنية	نعم	بدء الجزيرة في استقبال الزوار وتقديم الخدمات.
	المتحف الجامعي الافتراضي: يعرض وبشكل تفاعلي المواد العلمية التخيلية، وكذلك أثريات منطقة عسير على بوجه خاص، والحرمين الشريفين وبقية مناطق المملكة بوجه عام.	وكالة الأعمال والاقتصاد المعرفي	الكليات المعنية الإدارة العامة لتقنية المعلومات	نعم	بدء المتحف في استقبال الزوار وتقديم الخدمات.
	صناعة الأفلام الجامعية الطلابية: بتوفير المتطلبات اللازمة لتمكين الطلاب المهتمين من صناعة أفلام احترافية بما فيها الأفلام التوثيقية والترفيهية الهادفة والتوعوية وخلافها مع استثمارها.	عمادة شؤون الطلاب	وزارة الثقافة	نعم	عدد الأفلام التي تمت صناعتها ونشرها خلال العام الدراسي.
	اكتشاف المواهب وصناعتها: البحث عن الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والإداريين ممن لديهم مواهب في أيّ من المجالات المختلفة مع العمل على صقلها وصناعتها واستثمارها.	عمادة شؤون الطلاب عمادة الموارد البشرية	الكليات المعنية	لا	نسبة الطلاب وأعضاء هيئة التدريس الذين تم صقل مواهبهم من العدد الإجمالي للمكتشفين.
	حاضنة اللوبوت والفلكلور الشعبي الجنوبي: تقوم بحفلا اللوبوت وتولقه وتطويره وتكون بإشراف الطلاب، مع الاستثمار فيها وتسويقها داخل وخارج للمملكة.	كلية العلوم الإنسانية	وزارة الثقافة هيئة السياحة	نعم	بدء الحاضنة في ممارسة عملها وتقديم خدماتها.
	القرية التراثية الجامعية: تشمل أركانًا لكافة المناطق والمحافظات التي يأتي منها الطلاب والطالبات وتكون من صناعة وتصميم وإشراف هؤلاء الطلاب والطالبات مع استثمارها.	كلية العلوم الإنسانية	وزارة الثقافة هيئة السياحة	جزئي	بدء القرية في استقبال الزوار وتقديم خدماتها.
	رابطة فناني الجامعة: حيث تضم كل الفنانين من منسوبي الجامعة ممن فيهم الطلاب بمختلف اهتماماتهم الفنية، مع إنشاء روابط فرعية للاهتمامات الفنية الواحدة.	كلية العلوم الإنسانية	وزارة الثقافة	لا	تشكيل الرابطة واليدة في تقديم الخدمات.
	الصندوق الثقافي: يستثمر في كافة عائدات الأنشطة والمرافق الثقافية كما يقوم بالصرف على الاحتياجات الرأسمالية الفنية المختلفة وتطويرها، بما يشكل رافدًا للتمويل الذاتي للجامعة.	الإدارة العامة للاستثمار	الإدارة العامة للموارد الذاتية	لا	إنشاء الصندوق واليده في الاستثمار فيه.
	مركز متخصص في الفنون والمواهب الجامعية المرئية والفنية والصوتية: يعمل على صقل هذه المواهب وتطويرها والاستثمار فيها.	كلية العلوم الإنسانية	الإدارة العامة للاستثمار	نعم	إنشاء المركز واليده في تقديم خدماته.
	مركز الفنون الرقمية: يهتم بتطوير المواهب الفنية الرقمية وبرعاتها ويقدم كافة أشكال الدعم لها وباستثمارها.	كلية العلوم الإنسانية	الإدارة العامة للاستثمار	نعم	إنشاء المركز واليده في تقديم خدماته.
	قاعة السينما الجامعية: تجهيزات احترافية ومساحة كافية لاستقبال روادها من داخل وخارج الجامعة، تضم بعرض الأفلام التي ينتجها طلاب الجامعة في المقام الأول بخصوصيتها العلمية والترفيهية لتكون منصة لإبداع منسوبي الجامعة.	كلية العلوم الإنسانية	وكالة المشاريع الإدارة العامة للاستثمار	نعم	وجود قاعة السينما واليده في تشغيلها.
	كافتيريا القراء: تُعنى بتبني القراء والكتاب والمواليين من منسوبي الجامعة وتوفر لهم كافة التسهيلات والدعم اللازم، وتعمل على نشر ثقافة القراءة والاطلاع المعرفي والنقدي.	عمادة شؤون المكتبات	وزارة الثقافة	نعم	إنشاء الأكاديمية واليده في تقديم خدماتها.
الرياضة	حاضنة النخبة: إنشاء أكاديميات رياضية جامعية متخصصة تُعنى بالمواهب الرياضية من الطلاب والطالبات الجامعيين وتطور أدائهم مع عرض شراء تلك المواهب في النوادي الرياضية المحلية والعالمية.	عمادة شؤون الطلاب	هيئة الرياضة إدارة الموارد الذاتية	نعم	إنشاء هذه الأكاديميات واليده في تقديم خدماتها.
	تأهيل المنشآت الرياضية القائمة لممارسة الرياضة باحترافية والاستثمار الرياضي واستضافة البطولات المحلية والعالمية، والعمل على إنشاء منشآت أخرى في حال عجز القائمة.	وكالة الجامعة للمشاريع	هيئة الرياضة إدارة الموارد الذاتية	نعم	نسبة المنشآت المعاد تأهيلها من العدد الإجمالي لها.
	لتاحة المنشآت الجامعية للرياضة المجتمعية: بحيث يستفيد منها أفراد المجتمع المحيط برسوم رمزية.	عمادة خدمة المجتمع	الادارة للاستثمار إدارة الموارد الذاتية	نعم	نسبة المنشآت التي تمت إتاحتها من العدد الإجمالي لها.
	إنشاء مراكز تدريب وياقة (رجالية ونسائية) بتجهيزات راقية وحديثة وخدمات متكاملة وإتاحتها للمستفيدين من داخل الجامعة وخارجها برسوم منافسة.	وكالة الجامعة للمشاريع	إدارة الموارد الذاتية	نعم	إنشاء هذه المراكز واليده في تقديم خدماتها.
	استحداث إدارة للأنشطة الصحية البدنية تهدف إلى تحفيز مشاركة منسوبي الجامعة في تلك الأنشطة ونشر ثقافة الاهتمام بالصحة بوجه عام والبدنية بوجه خاص.	عمادة الموارد البشرية	عمادة شؤون الطلاب	لا	بدء هذه الإدارة في ممارسة مهامها وتقديم الخدمات.
	توفير بيئة رياضية محفزة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة؛ بحيث تراعي تلك الاحتياجات وتزيد من فرص مشاركتهم في كافة الأنشطة الرياضية المناسبة لهم.	وكالة الجامعة للمشاريع	عمادة شؤون الطلاب قسم التربية الخاصة	لا	تحسن رضا الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة عن هذه البيئة.
	تطوير شبكة من المهيين المحترفين في القطاع الرياضي الجامعي للاستفادة من خبراتهم في تحسين مدخلات وعمليات ومخرجات هذا القطاع.	إدارة الموارد الذاتية		نعم	تشكيل هذه الشبكة واليده في تقديم خدماتها.
	تشكيل روابط للمشجعين (من منسوبي الجامعة بما فيهم الطلاب) سواءً للأندية الجامعية المختلفة أو للأندية الرياضية بمنطقة عسير؛ لتقديم الدعم المعنوي لهذه الأندية في طريقها لتحقيق البطولات المحلية والعالمية.	عمادة شؤون الطلاب	عمادة الموارد البشرية	لا	وجود هذه الروابط واليده في ممارسة أنشطتها.
	الصندوق الرياضي: يهتم بالاستثمار في القطاع الرياضي الجامعي وتطويره، ودعم الموارد الذاتية للجامعة بما يتيحه للجامعة من القدرة على التملك الاستثماري، ومن ثم التمويل والصرف الذاتي لهذا القطاع وغيره.	الإدارة العامة للاستثمار	إدرة الموارد الذاتية	لا	إنشاء الصندوق واليده في الاستثمار فيه.
الترويح والترفيه	إنشاء مدينة ألعاب جامعية (مائية وجافة) على أرقى طراز عالمي، إضافة إلى إنشاء حدائق جامعية حديثة بتصاميم مبتكرة ومساحات كافية وخدمات راقية، والإفادة منها في خلق فرص وظيفية لطلاب وطالبات الجامعة.	إدارة الموارد الذاتية	وكالة المشاريع هيئة الترفيه هيئة السياحة	نعم	وجود مدينة الألعاب الجامعية واليده في الاستثمار فيها.
	تقديم فعاليات حية وعروض ترفيهية مختلفة داخل حرم الجامعة وبشكل مستمر مع الاستفادة من الموهوبين من طلاب وطالبات الجامعة في هذا المجال والاستثمار فيها.	عمادة شؤون الطلاب	إدارة الموارد الذاتية هيئة الترفيه	نعم	نسبة زوار هذه الفعاليات من العدد الإجمالي لمنسوبي الجامعة.
	تأسيس أكاديمية متخصصة لاحتضان المواهب الترويحية والترفيهية من طلاب وطالبات الجامعة، والعمل على تطوير أدائهم والاستفادة من أعمالهم واستثمارها.	عمادة شؤون الطلاب	هيئة الترفيه	نعم	إنشاء الأكاديمية واليده في تقديم خدماتها.
	تأسيس أكاديمية لصناعة الألعاب الإلكترونية والاستثمار فيها بالاستفادة من المخترفين من الطلاب والطالبات وأعضاء هيئة التدريس وغيرهم.	إدارة تقنية المعلومات		نعم	إنشاء الأكاديمية واليده في تقديم خدماتها.
	تطوير الهتوى الترفيهي الهادف على شبكة الإنترنت بالتعاون مع طلاب طالبات الجامعة المهتمين بهذا الجانب مع الاستثمار فيه.	عمادة شؤون الطلاب	إدارة تقنية المعلومات	نعم	عدد الهتوى الذي تم رفعه خلال العام الدراسي.
	تشكيل نوادي للاهتمامات والمهارات المختلفة واستثمارها، مثل: (نادي الدرافت، نادي القناصين، نادي الصقارين، نادي الدراجات الهارية، نادي مربي الحيوانات الأليفة والمتوحشة، نادي المشاة، نادي الهايكنج، نادي السياح...).	عمادة شؤون الطلاب	عمادة الموارد البشرية	نعم	نسبة النوادي التي تم تأسيسها للعدد الإجمالي لاهتمامات منسوبي الجامعة.
	إنشاء تجمعات أسواق متكاملة تجاذب فاخرة محلية وعالمية في أكثر من موقع بالمدينة الجامعية مع إتاحتها للمجتمع المحيط والإفادة منها في خلق فرص وظيفية لطلاب الجامعة، وتحقيق موارد مالية ذاتية للجامعة.	إدارة الاستثمارات	وكالة الجامعة للمشاريع إدارة الموارد الذاتية	نعم	وجود هذه المجمعات والأسواق وبدئها في تقديم خدماتها.
	مكاتب سياحية طلابية: إنشاء مكاتب سياحية تابعة للجامعة يقوم عليها الطلاب بحيث تكون وسيط بين السياح الطلاب من الجامعات المحلية والعالمية، وكذلك السياح بوجه عام، وبين السياحة في منطقة عسير .	عمادة شؤون الطلاب	إدارة الموارد الذاتية	نعم	وجود هذه المكاتب وبدئها في تقديم خدماتها.
المشاركة الاجتماعية	منصة شارك: عبارة عن منصة إلكترونية لتمكين منسوبي الجامعة ممن فيهم الطلاب والطالبات من المشاركة في الأنشطة التطوعية المختلفة داخل الجامعة وخارجها؛ بحيث يتم تحديثها باستمرار ليقوم هؤلاء باختيار المشاركة فيما يناسبهم من أنشطة لتاحة.	عمادة خدمة المجتمع	الجمعيات الخيرية والأهلية وجان التنمية بالمنطقة	لا	وجود هذه المنصة وبدئها في تقديم خدماتها.
	تأسيس مركز لدعم وتطوير وتأهيل القطاع الثالث بمنطقة عسير ليقوم بدوره على أكمل وجه.	عمادة خدمة المجتمع	القطاع الثالث بمنطقة عسير	نعم	إنشاء هذا المركز وبدئه في تقديم الخدمات.
	عقد شراكات براهية وتطويرية واستشارية مع القطاع الثالث بمنطقة عسير.	عمادة خدمة المجتمع	القطاع الثالث بمنطقة عسير	لا	نسبة الشراكات المنعقدة لعدد مؤسسات القطاع الثالث بالمنطقة.
	حاضنة المواهب والهوايات المجتمعية: تهدف إلى اكتشاف ورعاية المواهب والهوايات المجتمعية المختلفة ودعمها واستثمارها.	عمادة خدمة المجتمع	القطاع الثالث بمنطقة عسير النعلم العام	نعم	إنشاء هذه الحاضنة وبدئها في تقديم خدماتها.
	نوادي الهوايات المجتمعية : تهدف لتنظيم تلك الهوايات وتشكيل شبكة تواصل بين أصحابها مع استثمارها.	عمادة خدمة المجتمع	المجتمع المحيط ككل	نعم	إنشاء هذه النوادي وبدئها في تقديم خدماتها.
	تطوع المخترفين: من خلال عقد شراكة بين الجامعة والقطاع الثالث بالمنطقة للاستفادة من خبرات أعضاء هيئة التدريس المخترفين في المجالات التي يحتاجها ذلك القطاع.	عمادة خدمة المجتمع	القطاع الثالث بمنطقة عسير	نعم	نسبة الخبراء من أعضاء هيئة التدريس المشاركين في هذه المبادرة للعدد الإجمالي لهم.
	عقد شراكات مع مشاهير السوشل ميديا من أبناء المنطقة ليث محتوى مجتمعي هادف وتحسين صورة الجامعة لدى المجتمع، مع إنشاء رابطة لهؤلاء المشاهير تحت مظلة الجامعة خصوصًا خريجيها منهم.	عمادة خدمة المجتمع		نعم	نسبة الشراكات للعدد الإجمالي لمشاهير المنطقة.
	نادي السياحة التطوعية: يهدف إلى دعم السياحة في منطقة عسير من خلال تأهيل مرشدين سياحيين متوطوعين من منسوبي الجامعة بما فيهم الطلاب لخدمة السياح القادمين للمنطقة وإرشادهم.	عمادة خدمة المجتمع	هيئة السياحة	لا	إنشاء هذا النادي وبدئه في تقديم خدماته.

١. حوكمة أعمال وحدة جودة الحياة من خلال بناء الأنظمة والتشريعات والأطر القانونية لها في ضوء الحوكمة المعتمدة للمركز الوطني لجودة الحياة، مع الأخذ بعين الاعتبار منحها الاستقلالية الكافية مع مساءلة واعية لها، والحرص على شفافية إجراءاتها ووضعها تحت التقويم المجتمعي بوجه عام، ومجتمع جامعة الملك خالد بوجه خاص مع التأهيل المستمر لكادرها البشري، ودعمها بشكل كامل من القيادات العليا بالجامعة.

٢. تصميم نموذج مستدام لتمويل أعمال ومبادرات الوحدة يشمل: (نماذج مبتكرة للشراكة مع القطاع العام والخاص، الاستثمارات العامة والخاصة، والأوقاف، عوائد التشغيل ورسوم المشاركات والاشتراكات).

٣. التواصل الفعَّال مع المستفيدين من خدمات الوحدة ومبادراتها وأصحاب المصلحة، وكذلك القطاعات المختلفة العامة والخاصة، خصوصًا ذات العلاقة بالمبادرات المطروحة لضمان تحقيق الأهداف المشتركة المرسومة.

ملخص نتائج البحث:

يمكن تلخيص النتائج التي توصل إليها هذا البحث في الآتي:

١. أنَّ مؤشرات برنامج جودة الحياة متحققة إلى حدٍّ ما في حرم جامعة الملك خالد من وجهة نظر عينة البحث.
٢. أن المقترحات المضمنة في هذا البحث مهمة جدًا لتحقيق مؤشرات برنامج جودة الحياة في حرم جامعة الملك خالد من وجهة نظر عينة البحث.
٣. عدم وجود فروق دالة احصائيًا بين متوسطات استجابات أفراد البحث على أسئلته وفقًا لاختلافهم في متغيري: طبيعة العمل، الجنس.
٤. تقديم تصور مقترح لتحقيق مؤشرات برنامج جودة الحياة في حرم جامعة الملك خالد كنموذج لبقية الجامعات السعودية.

التوصيات:

من خلال ما توصل إليه البحث من نتائج يوصي الباحث الجامعات بما يلي:

١. أن تقوم الجامعات بالتعريف والتوعية بالبرنامج الوطني لجودة الحياة ومؤشراته المختلفة بشتى الوسائل الممكنة.
٢. أن تعمل الجامعات على تذليل كل الصعوبات التي قد تواجه تحقيق برنامج جودة الحياة في مدنها الجامعية.
٣. أن تتبنى الجامعات السعودية التصور المقترح في هذا البحث بهدف تحقيق مؤشرات برنامج جودة الحياة في حرمها.

المراجع

أولًا: المراجع العربية:

إبراهيم، إبراهيم أحمد؛ عبدالحميد، أحمد محمد (٢٠١٦). "مؤشرات جودة الحياة وجودة أداء أعضاء هيئة التدريس الجامعي: دراسة مقارنة تنبؤية". مجلة التربية: جامعة الأزهر – كلية التربية، ٤ (١٧٠)، ٢٣٤-٣٢٠.

الأشول، عادل عز الدين (٢٠٠٥). نوعية الحياة من المنظور الاجتماعي والنفسي والطبي. المؤتمر العلمي الثالث (الإنماء النفسي والتربوي للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة)، كلية التربية: جامعة الزقازيق،٣-١٣.

الأنصاري، بدر محمد (٢٠٠٦). إستراتيجيات تحسين جودة الحياة من أجل الوقاية من الاضطرابات النفسية. وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة بجامعة السلطان قابوس- سلطنة عمان، ١٧-١٩ ديسمبر، ١-١٩.

بحرة، كريمة (٢٠١٤). جودة حياة التلميذ وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة وهران، الجزائر.

بخوش، نورس؛ حميداني، خرفية (٢٠١٦). جودة الحياة وعلاقتها بالصحة النفسية لدى طالبات جامعة زيان عاشور. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة زيان عاشور الجلفة، الجزائر.

جامعة الملك خالد (٢٠١٨). وثيقة الخطة الإستراتيجية للجامعة، https://www.kku.edu.sa/sites/default/files/general_files/pdf/Stratigic%20plan.compressed.pdf

الحربي، سميرة المرشد؛ الشقران، رامي إبراهيم (٢٠١٨). مستوى جودة حياة العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١٠٢، ٢١٥_٢٨٥.

حسام، مريم (٢٠١٧). حق الإنسان في جودة الحياة. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة باتنة، الجزائر.

الحسينان، إبراهيم. عبدالله (٢٠١٥). "جودة حياة الطالب الجامعية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموجرافية: دراسة على عينة من طلاب جامعة

المجمعة". المجلة التربوية: جامعة سوهاج-كلية التربية، ج١٧٨، ٤١ _٢٣٣.

الراسبي، خميس سالم (٢٠٠٦). تجربة وزراة التربية والتعليم في تعزيز جودة حياة المتعلمين بمدارس السلطنة. وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة بجامعة السلطان قابوس- سلطنة عمان، ١٧-١٩ ديسمبر، ١٣٣-١٦٠.

صالح، أماني عبدالتواب (٢٠١٣). واقع جودة حياة العمل لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بجامعة سلمان بن عبدالعزيز. دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب، ٢ (٣٩) ، ١٥٨-١٨٩.

السلمي، منصور مفرح (٢٠١٤). جودة الحياة وعلاقتها بالتفكير الإيجابي لدى طلاب جامعة أم القرى. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، السعودية.

سليمان، شاهر خالد (٢٠١٠). قياس جودة الحياة لدى عينة من طلاب جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية وتأثير بعض المتغيرات عليها. مجلة رسالة الخليج العربي: السعودية، ١١٧، ١١٧-١٥٥.

الشهراني، محمد أحمد (٢٠١٦). مؤشرات جودة الخدمات الطلابية بجامعة الملك خالد: دراسة ميدانية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الملك خالد، السعودية.

عبدالمعطي، حسن مصطفى (٢٠٠٥). الإرشاد النفسي وجودة الحياة في المجتمع المعاصر. وقائع المؤتمر العلمي الثالث (الإنماء النفسي والتربوي للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة)، كلية التربية: جامعة الزقازيق، ٥٤-٧٩.

عتو، أمينة (٢٠١٥). جودة الحياة عند الشخصية البارودونية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة مولاي الطاهر، الجزائر.

عمادة شؤون أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد (١٤٤١). السجلات الإلكترونية والإحصاءات البشرية.

الفرجاني، نادر (١٩٩٢). عن نوعية الحياة في الوطن العربي. مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

قاعد بيانات الظروف المعيشية العالمية Numbeo (٢٠١٩). https://www.numbeo.com/quality-of-life/rankings_by_country.jsp

القحطاني، ظافر محمد (٢٠١٧). "جودة الحياة وعلاقتها بالسمات الشخصية لدى الطلاب الجامعيين". مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية: جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية، (٤٥)، ٢٨٩-٣٤٦.

كاظم، علي مهدي (٢٠٠٦). "جودة التعليم العالي في دول مجلس التعاون: معوقات تطبيقها ومتطلبات تحقيقها". مجلة آراء حول الخليج: مركز الخليج للأبحاث، ٢٠، ٢٦-٢٧.

كاظم، علي؛ الباهادلي، عبدالخالق (٢٠٠٧). "جودة الحياة لدى طلبة الجامعة العُمانيين والليبيين "دراسة ثقافية مقارنة". مجلة العلوم الإنسانية، (٣١)، ٢٤-٥٢.

مجدي، حنان (٢٠٠٩). المساندة الاجتماعية وعلاقتها بجودة الحياة لدى مضى السكري. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الزقازيق، مصر.

مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية بالمملكة (٢٠١٧). وثيقة برنامج جودة الحياة (الخطة التنفيذية).

مجلس الوزراء السعودي (١٤٤٠). قرار الموافقة على إنشاء مركز جودة الحياة والترتيبات الخاصة به، رقم: ١٥٤.

المرشود، جوهرة صالح (٢٠١٦). "الإسهام النسبي

لأبعاد طبيعة العمل في التنبؤ بجودة الحياة لدى موظفات جامعة القصيم في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية". مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية: جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية، (٤٢)، ٧٩-١٣٠.

المشاقبة، أحمد محمد (٢٠١٥). جودة الحياة كمنبئ لقلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية والآداب في جامعة الحدود الشمالية. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، ١٠(١)، ٣٣-٤٩.

المطلق، عبدالمحسن علي (١٤٢٩). الحياة الطيبة. مكتبة الملك فهد الوطنية: الرياض.

النادر، هيثم محمد (٢٠١٧). جودة الحياة لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية. مؤتة للبحوث والدراسات - سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية: جامعة مؤتة، ٣٢(٥)، ٩١-١١٨.

نعيسة، رغداء علي (٢٠١٢). جودة الحياة لدى طلبة جامعتي دمشق وتشرين. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية: جامعة دمشق، ٢٨(١)، ١٤٥-١٨١.

وزارة التعليم (١٤٤٠). تعميم قرار الموافقة على إنشاء مركز جودة الحياة والترتيبات الخاصة به. رقم: ٣٠٣٨.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Caputo, A ; Langher, V (2015). Validation of the Collaboration and Support for Inclusive Teaching Scale in Special Education Teachers. Journal of Psycho-educational Assessment, 33(3), 210 –222.

Daniel, T; Britta, M (2017). A Comprehensive Review of Quality of Life (QOL) Research in Hong Kong. The Scientific World journal , 7, 1222–1229.

Diener , E (2009). Supjective Well_being . In E.Diene (ed.),The science of well_being ,New York: Spring, 11_58.

Dockery,A (2014). Happiness, life Satisfaction and the role of work, Research Fellow, Curtin Business School.

Fallowfield, L (1990). The Quality of Life: the Missing Measurement in Health Care. Human Horizons Series. London: Souvenir Press.

Schalock, M (1996). Bogal (EDS) QOL: Perspective and Issues, review. journal of intellectual & developmental disability, 22(1), 122-143.

Sirgy, M. J., Lee, D., Grzeskowiak, S., Yu, G. B., Webb, D., El-Hasan, K., ... Kuruuzum, A. (2010). Quality of College Life (QCL) of Students: Further Validation of a Measure of Well-being. *Social Indicators Research*, *99*(3), 375-390.

The World Health Organization Quilted Of Life Assessment (WHOQOl) (1995). position peaper from the world health Organization social science and Medicine, 41, 1403-1409.

Theofilou, P (2013). QualityofLife: Definition and Measurement. Europe's Journal of Psycholog, 9(1), 150-162.

Veenhoven, R. (2000). The Four Qualities of Life. Journal of Happiness Studies. 1. 1-39

ملحق رقم (١) معامل ارتباط بيرسون للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لعبارات الأداة ومحاورها

واقع تحقق المؤشرات	مقترحات تحقيق المؤشرات

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٤٢**	١	٠,٦٨**
٢	٠,٤٤**	٢	٠,٧٥**
٣	٠,٤٦**	٣	٠,٨١**
٤	٠,٢١**	٤	٠,٦٤**
٥	٠,٥٢**	٥	٠,٨١**
٦	٠,٢٩**	٦	٠,٥٥**
٧	٠,١٥**	٧	٠,٧٢**
٨	٠,٢٩**	٨	٠,٦٥**
٩	٠,٠٤**	٩	٠,٤٣**
١٠	٠,٢٩**	١٠	٠,٢٥**
١١	٠,١٤**	١١	٠,١٣**
١٢	٠,٣٤**	١٢	٠,٢٨**
١٣	٠,٢٩**	١٣	٠,٣٢**
١٤	٠,٣٩**	١٤	٠,٠٨**
١٥	٠,٤١**	١٥	٠,٢٢**
١٦	٠,٤١**	١٦	٠,١٧**
١٧	٠,٢٥**	١٧	٠,١٠**
١٨	٠,٢٣**	١٨	٠,١٠**
الكلي	٠,٣١**	١٩	٠,٠٩**
		الكلي	٠,٤٦**

(**) دالة عند مستوى ٠,٠١.

مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ع٨، ص ص ١١٧-١٣٨ جامعة تبوك (١٤٤١هـ/٢٠١٩م)

الإسهام النسبي لعادات العقل والفاعلية الذاتية في التنبؤ بالتفكير الإبداعي لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات

د. إبراهيم بن عبده صعدي
أستاذ علم النفس المشارك، قسم علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية- جامعة جدة

The Relative Contribution of the Habits of Mind and Self-Efficacy in the Prediction of Creative Thinking among University Students in the Light of Some Variables

Dr. Ibrahim Abdu Saadi
Associate Professor, Psychology Department, Social Sciences College, University of Jeddah

الكلمات المفتاحية: عادات العقل، الفاعلية الذاتية، التفكير الإبداعي، طلاب الجامعة.

المخلص: يهدف البحث إلى الكشف عن الإسهام النسبي لعادات العقل والفاعلية الذاتية في التنبؤ بالتفكير الإبداعي لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات. بلغت عينة البحث (٢٧١) طالبًا من جامعة جدة وجامعة الملك عبد العزيز، وتراوحت أعمارهم ما بين (١٨: ٢٥) بمتوسط عمري قدره (٢٠,٧) وانحراف معياري قدره (١,٣٧) سنة. واستخدم الباحث مقياس عادات العقل ومقياس الفاعلية الذاتية (إعداد الباحث)، ومقياس التفكير الإبداعي (تورانس (Torrance) وتعديل الباحث. وقد توصلت نتائج البحث إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا موجبة بين عادات العقل والفاعلية الذاتية والتفكير الإبداعي عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وكانت الفاعلية الذاتية أكثر تنبؤًا من العادات العقلية بالتفكير الإبداعي. كما وُجِدت فروق دالة إحصائيًا في اتجاه الطلاب مرتفعي عادات العقل والفاعلية الذاتية على مقياس التفكير الإبداعي عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في النوع (الذكور- الإناث)، والتخصص الدراسي (عملي - نظري). وقام الباحث بتفسير النتائج وفق التراث النظري والدراسات السابقة وطرح التوصيات والمقترحات البحثية.

Keyword: Habits of Mind, Self-efficacy, Creative thinking, University Students.

Abstract: The current research aims at revealing the relative contribution of the habits of mind and self-efficacy in predicting the creative thinking of university students in the light of some variables. The research sample was (271) students from Jeddah University and King Abdulaziz University. Their age ranged between (18:25), with an average age (20.7) years and a standard deviation of (1.37) years. The researcher used the measure of the habits of the mind, the measure of self-efficacy (researcher's preparation), the measure of creative thinking (Torrance) and the researcher's modification. The results of the study showed that there is a positive statistical relationship between the habits of mind and self- efficacy and creative thinking at the level of significance (0.01), and self-efficacy was more predictable than the mental habits of creative thinking. In addition, there were statistically significant differences in the direction of students with high mental and self-efficacy habits at the level of (0.01). There were no statistically significant differences in gender (male and female). The researcher explained the results according to the theoretical heritage and previous studies and put forward recommendations and research proposals.

مقدمة:

يحظى التفكير الإبداعي creative thinking باهتمام كبيرٍ من قبل الأنظمة التعليمية والتربوية، مما دفع العديد منها إلى سبر أغوار هذا الاتجاه. ويرى بوسويل وكارلي أنَّ الدراسات التربوية الحديثة قد أشارت إلى ضرورة أن تصبح مهارات التفكير الإبداعي والابتكاري جزءًا أساسيًا ومدعمًا للمقررات الدراسية (Boswell and Carlile, 2017: 57).

والجدير بالذكر أنَّ الدراسات التربوية والنفسية تُركز على النظرية المعرفية cognitive theory، ويرجع هذا إلى تميزها في تفسير عملية التعلم learning process؛ حيث إنها لم تقتصر على ما يمتلكه الفرد من إمكانات ومهارات، بل أضافت دراسة العوامل التي قد تُسهم في إحداث نواتج جيدة لعملية التعلم (Alhamlan, et al., 2018: 29). ومن أبرز تلك العوامل عادات العقل habits of mind، والفاعلية الذاتية self-efficacy، بوصفهما من المداخل الحديثة لعملية الإبداع (Olatoye and Oyundoyin, 2018: 93).

وقد عرف الفكر التربوي في السنوات الأخيرة تحولات تربوية مهمة، ومن أبرزها الاهتمام بدراسة العادات العقلية للطلاب، إذ أصبحت هدفًا رئيسًا في جميع مراحل التعليم (Wing and Khe, 2017: 125)، ويُضيف الحملان وآخرون أنَّ العادات العقلية أصبحت ضرورة تعليمية قد يصعب استخدامها بصورة تلقائية إذا لم يتدرب عليها المتعلم، وأنه يجب أن يمارسها المتعلم حتى تصبح جزءًا من طبيعته، ثم تطبيقها على مواقف حياتية؛ حيث تنمي الوظائف الاستقلالية independent functioning، وتُسهم في تجنب السلوك النمطي stereotype behavior، وخلق وتطوير التفكير والإبداع، وفي تكوين التخيل والصورة الذهنية لدى الطلاب (Alhamlan, et al., 2018: 27). كما يشير أوجستين أنَّ العادات العقلية الضعيفة تؤدِّي – عادة – إلى تعلُّم ضعيف بغض النظر عن مستوى المهارة والقدرة (Augustine, 2014: 17).

ويرى «ألبرت باندورا» أنَّ فاعلية الذات تؤثر على أنماط التفكير thinking patterns المختلفة، وكلما ارتفع مستوى فعالية الذات ارتفع معدل الإنجاز وانخفضت الاستثارة الانفعالية، وأن الأفراد ذوي الفعالية الذاتية العالية يعتقدون أنهم قادرون على فعل أشياء إيجابية يمكن من خلالها تغيير واقعهم نحو الأفضل، أمَّا ذوو الفعالية المنخفضة فإنهم يرون أنفسهم عاجزون عن إحداث سلوك له آثاره ونتائجه (Bandura, 2009: 195).

وبناءً على ما تقدم، فإنَّ البحث يسعى إلى التعرف على الإسهام النسبي لعادات العقل والفاعلية الذاتية في التنبؤ بالتفكير الإبداعي لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات.

مشكلة البحث:

أصبح الاعتقاد السائد هو التحولُّ من الاهتمام بالمعرفة والمعلومات كغايات في حدِّ ذاتها إلى تنمية مهارات التفكير العليا higher thinking skills لدى الطلاب، وإكسابهم القدرة على النقد والاستنتاج والإبداع. ولتحقيق ذلك كان التركيز على عقل المتعلم وذاته، وكيفية استقباله للمعلومات ومعالجتها وتنظيمها في الذاكرة طويلة الأجل؛ بحيث تصبح سهلة التذكر والتطبيق (Kusumah and Sumarmo, 2019: 37).

ومن ناحية أخرى، فقد أصبح الاهتمام بالتفكير الإبداعي حاجة ملحة في المجتمعات كافة ، وبناءً عليه، فقد وضعته المؤسسات التربوية علي قمة أولوياتها التربوية من حيث دراسته وتنميته وتطويره وخصائص المبدعين (Chamorro, 2014: 523). وفي السياق نفسه فقد وجد العالم هلافسا Hlavsa من خلال

استعراضه لـ (٢٤١٩) دراسة حول موضوع الإبداع أن (٩,٥٪) فقط من هذه الدراسات ظهرت قبل عام ١٩٥٠م، وأنَّ (١٨٪) ظهر في الفترة بين (١٩٥٠-١٩٦٠م)، وأن (٧٢٪) ظهرت في السبعينيات. ويعود هذا التزايد في ميدان البحوث في ميدان الإبداع إلى تعقد المجتمع المعاصر والرغبة في التطوير والرقي، إضافة إلى محاولة تسخير الإمكانات والموارد في استعمالات واكتشافات جديدة وكذلك التغلب على المشكلات المعاصرة التي تواجها (خالد، ٢٠٠٤: ١٤).

ونظرًا لأهمية الدراسات التنبؤية التي تهدف للعمل على تدعيم طلاب الجامعة، الذين هم عماد الأمة، ولأنهم ركيزة أساسية لكل أمة ترنو إلى التقدم الحضاري في شتى مجالاته الاقتصادية والتقنية والصناعية، إضافة إلى أنهم هم الثروة الحقيقية إذا أُحسن استغلالها؛ لذا فإنَّ المجتمعات تبذل كل إمكاناتها المادية والبشرية في سبيل العناية بتربيتهم وإصلاحهم؛ لأنهم أملها وعماد قوتها في حاضرها ومستقبلها.

وتتبلور مشكلة البحث في الإجابة على التساؤلات الآتية:

١. هل توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التفكير الإبداعي وكل من عادات العقل والفاعلية الذاتية؟
٢. هل يختلف الإسهام النسبي لعادات العقل والفاعلية الذاتية في التنبؤ بالتفكير الإبداعي لدى طلاب الجامعة؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الأكثر والأقل في عادات العقل وفي الفاعلية الذاتية في مقياس التفكير الإبداعي؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الجامعة في التفكير الإبداعي وفقًا لمتغيرات النوع (الذكور - الإناث) والتخصص الدراسي (الكليات العملية - الكليات النظرية)؟

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن وجود العلاقة بين التفكير الابداعي وكلًّا من عادات العقل والفعالية الذاتية كما يهدف عن إسهام كلٍّ من عادات العقل والفاعلية الذاتية في التنبؤ بالتفكير الإبداعي لدى عينة من طلاب الجامعة، الذين ينتمون إلى كليات نظرية وعملية، كما يهدف إلى التحقق من مدى وجود فروق بين الطلاب الأكثر والأقل في عادات العقل والفاعلية الذاتية، وكذلك الكشف عن مدى تأثر هذه الفروق بعدد من المتغيرات الديموجرافية، وهي: النوع والتخصص الدراسي.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في كونه يتناول عدة مفاهيم ذات انعكاسات تربوية مهمة، وذلك في ضوء التغيرات المتلاحقة التي يشهدها العالم؛ حيث حظي التفكير الإبداعي باهتمام كبير، فالتقدم المعرفي والعلمي والاكتشافات والاختراعات في المجالات المختلفة ما هو إلا نتاج المبدعين (Powers and Kaufman, 2017: 147, Romero, et al., 2017). ويُضاف إلى ذلك ما للتفكير الإبداعي من أثر في إنماء شخصية الفرد وتحريرها من النماذج التقليدية في التفكير traditional models of thinking، وإكسابه مهارات تمكنه من سلوك المسارات البديلة وطرح الحلول الجديدة للمشكلات التي يمكن أن تواجهه (العمرية، ٢٠٠٨: ١٧، Runco, 2007).

ويعدُّ البحث الحالي من الدراسات النفسية التربوية المنتمية إلى المنحى الوقائي preventive approach، من حيث تركيزه على التنبؤ بالتفكير الإبداعي من خلال تبني نظرة متفائلة، والتحلي بعادات العقل وفاعلية الذات. ويتفق هذا مع توجه الأنصاري (٢٠٠٩)؛ حيث أكَّد على ضرورة الاهتمام بإستراتيجيات الإبداع والوقاية وتحسين نوعية الحياة

وتعزيز الصحة النفسية (الأنصاري، ٢٠٠٩).

ولذلك يُضيف الباحث أنَّ ذلك يعدُّ خطوة تمهيدية نحو تصميم برامج تدريبية لتنمية فاعلية الذات والعادات العقلية ودارسة أثرها على التفكير الإبداعي، ومن ثمَّ زيادة التوافق الأكاديمي للطلاب وتحسين توافقهم النفسي والاجتماعي.

كما تبرز أهمية البحث في علاقة العادات العقلية والفاعلية الذاتية بالتفكير الإبداعي، وهي متغيرات ذات صلة بالعمليات الدافعية على عملية التعلم. وتتفق دراسات كلٍّ من قطامي (٢٠٠٩) وحجات (٢٠١٧)؛ إذ تعدُّ العادات العقلية من المتغيرات المهمة التي لها علاقة بالأداء الأكاديمي للطلاب. لذلك أكَّدت العديد من الدراسات مع مطلع القرن الحادي والعشرين على أهمية تعليم العادات العقلية حتى تصبح جزءًا من ذاتهم وبنيتهم العقلية (Matsuura, et al., 2015: 737).

ويوضح يوبيتيس Upitis أنَّ عادات العقل وتحديدها يعدُّ ضرورة تربوية من أجل تنشئة أفراد قادرين على مواجهة التحديات المعرفية والتكنولوجية وحل المشكلات المستقبلية، وأنَّ إهمال استخدام عادات العقل يُسبب الكثير من القصور في نتائج العملية التعليمية، فالعادات العقلية ليست امتلاك المعلومات، بل هي معرفة كيفية العمل عليها واستخدامها بفعالية، وعلى ذلك فهي نمط من السلوكيات الذكية يقود المتعلم إلى إنتاج المعرفة وليس استذكارها أو إعادة إنتاجها على نمط سابق (Upitis, 2016: 133).

كما يُضيف جيرشمان وآخرون أنَّ وجود القدرة على التعلم والتحصيل ليس كافيًا لحدوث عملية التعلم ما لم تكن هناك الفاعلية الذاتية، والتي تؤدِّي إلى تحمل المسؤولية responsibility، واستمرار التعلم ولتصبح الحياة سلسلة من التعلم المتواصل (Gershman, et al., 2017: 3).

مصطلحات الدراسة:

أ. **عادات العقل**: يعرفها كوستا وكاليك بأنها النظام الذي يعتمده الفرد لاستخدام أنماط معينة من السلوك العقلي يوظف فيها العمليات الذهنية عند مواجهة موقف ما؛ بحيث يحقق أفضل الاستجابات عند حل المشكلة أو استيعاب الخبرة الجديدة، وتنقسم إلى عادات فرعية مثل: المثابرة – التحكم بالاندفاع – الإصغاء بتفهم وتعاطف – التساؤل وطرح المشكلات – الدعابة (Costa and Kallick, 2011).

ب. **الفاعلية الذاتية**: تشير إلى مجموعة المعتقدات التي يحملها الطالب عن نفسه فيما يتعلق بقدراته على التعلم عند مستوى معين، أو ما يملكه الطالب من معتقدات عن نفسه فيما يتعلق بقدرته على تنظيم وتنفيذ مجموعة من الأفعال الضرورية للوصول إلى مستوى معين من الأداء (Bandura, 2009).

ج. **التفكير الإبداعي**: يُعرَّف بأنَّه نشاط عقلي مركب وهادف يتصف بالقدرة على استخلاص أفكار واقتراحات فريدة للمشكلة ولديه رغبة قوية في البحث عن الحلول، والتوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن مطروحة من قبل، ويشمل مهارات: (الطلاقة – المرونة – الأصالة) (Chamorro, 2014: 523). وتُقاس المفاهيم إجرائيًا بمتوسط الدرجات التي يحصل عليها الطلاب في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية للمقاييس.

د. **طلاب الجامعة**: ويقصد بهم عينة من طلاب جامعة جدة وجامعة الملك عبد العزيز من الجنسين المقيدين في الفصل الدراسي الثاني ١٤٣٧ / ١٤٣٨هـ.

هـ. **المتغيرات**: ويقصد بها مُتغيرات النوع (الذكور– الإناث)، والتخصص الدراسي (الكليات العملية – الكليات النظرية).

الإطار النظري:

أولًا: عادات العقل: Habit Mind

ظهر في نهاية العقد الأخير من القرن العشرين اتجاه في الفكر التربوي الحديث يدعو المربين إلى التركيز على تحقيق عدد من النواتج العلمية وقد برز هذا الاتجاه في غمرة الاهتمام بتنمية التفكير، لاسيما مهارات التفكير الإبداعي والناقد وحل المشكلات وتطبيقات نواتج أبحاث الدماغ، وقد ركز أصحاب هذا الاتجاه على ضرورة تنمية عددٍ من إستراتيجيات التفكير فيما أصبح يُعرف باتجاه العادات العقلية (Lammi and Denson, 2017: 5).

وتعدُّ عادات العقل نمطًا من الأداءات الذكية intelligence performance التي تقود المتعلم إلى أفعال إنتاجية، وتُعرف كلمة العادة habit بأنَّها أسلوب من السلوك المتعلم والذي يصبح راسخًا، يتعود المتعلم على أدائه حتى يصبح سلوكًا اعتياديًا في التفكير والشعور (Wing & Kh., 2017: 137). ويرى بارنديران ودي باولو أنَّ عادات العقل هي اعتماد الفرد على استخدام أنماط معينة من السلوك العقلي يوظف فيها العمليات والمهارات الذهنية، عند مواجهة خبرة جديدة أو موقف ما؛ بحيث يحقق أفضل استجابة فعَّالة عند حل المشكلات واستيعاب الخبرات الجديدة (Barandiaran and Di Paolo, 2016: 3).

وقد قام كوستا وكاليك بتحديد ستة عشرة عادة ذهنية قابلة للتعلم في كتابه (Developing Mind)، وقد أمكن معرفة ما تستند إليه من نظريات خاصة، وهي النظرية المعرفية التي تقرر أنَّ البنى المعرفية لدى المتعلم تتحدد بمرحلته النمائية التي تُحدد مستوى العمليات الذهنية الممكن ممارستها، كما افترضت أنَّ عمليات التعديل المعرفي في كل مرة يواجه فيها المتعلم خبرات تخل باستقراره الذهني، وتدفعه إلى الوصول إلى حالة التوازن المعرفي، حتى تؤول إلى عادات العقل المنتجة productive habits of mind، بحيث تدعم الشخص لاستخدام مهاراته العقلية التي لديه بصورة مستمرة في كل أنشطة الحياة، سواء واجهته مشكلة أو أراد الحصول على المعرفة. وتشمل المهارات العقلية التي يستخدمها في مهارات التنظيم الذاتي: التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي (Costa and Kallick, 2011: 23).

واستندت الفرضيات النظرية لعادات العقل إلى نتائج أعمال كثيرة من البحوث التي أُجريت والتي عملت على استقصاء خصائص المفكرين البارعين ضمن تخصصاتهم المختلفة، والتي قادت إلى سلوكيات فعالة أمكن تحديدها والتعرف عليها من خلال عملية البحث والاستقصاء العلمي؛ حيث تم تحديد هذه الخصائص أو السلوكيات لدى أفراد تميزوا بالنجاح في شتى نواحي الحياة منهم: الأكاديميون، والمعلمون، ورجال الأعمال، وغيرهم. ومن النماذج المفسرة للنشاط العقلي نموذج كوستا (Costa, 2007) والذي قسَّم التفكير إلى أربع مراحل هرمية تعتمد كل مرحلة على سابقتها وتعد أساسية لما يليها وهي:

أ. التفكير كمهارة منفصلة discrete skill of thinking: وتتضمن مهارات (إدخال البيانات – تشغيل البيانات – استخراج النواتج بعد تعديلها وتطويرها).

ب. إستراتيجيات التفكير strategies of think-ing: وتتضمن الربط بين المهارات المنفصلة للتفكير من خلال الإستراتيجيات التي يستخدمها الأفراد لمواجهة المشكلات، ومنها: إستراتيجية حل المشكلات، والتفكير الناقد، واتخاذ القرارات، والاستدلال المنطقي.

ج. التفكير كعملية إبداعية creative think-ing: ويشمل مجموعة الإجراءات التي تتصف بالخبرة

والاستبصار التي يستخدمها الفرد لإنتاج أنماط جديدة للتفكير، وهذه الأنماط هي: الإبداع، والطلاقة، والتفكير المجازي، والحدسية، والاستبصار.

التفكير كروح معرفية thinking as cognitive spirit: وتتمثل في قوة الإرادة والاستعداد والرغبة والالتزام، ويصف صاحبها بتفتح الذهن واحتفاظه بأحكامه لنفسه، والبحث عن البدائل والتعامل مع المواقف الغامضة والاهتمام بالأفكار الرئيسة (نوري، ٢٠١٣: ٥٥).

ويمكن القول أنَّ هناك صفات عامة توضح الملامح الأساسية للعادات العقلية، وهي أنها ليست شيئًا جديدًا لم يسبق للتربويين أن مارسوه، بل إنها رؤية تعليمية وقاعدة فلسفية لما يجب أن يتعلمه الطلاب، وكيف يتعلمونه، وترتكز عادات العقل في أي مجتمع على مجموعة من القيم والاعتقادات التي قد تختلف من مجتمع إلى آخر (Pruzek, ٢٠١٥: ٢١). ولذلك يرى لافلاند ودين أن تنمية عادات العقل تسمح للطالب بمرونة البحث عن الإجابة عندما لا يتمكن من معرفتها، خلافًا لما تُنادي به النظم التقليدية التي تركز على سرد المعلومة فقط، وأنها ترتبط بتنمية إستراتيجيات معرفية تساعد الطالب على ممارسة مهارات التفكير من خلال إعداد البرامج التربوية التي تستند إلى إطار نظري تجريبي، إذ إن هذه البرامج غالبًا ما تؤدِّي لتشكيل مجموعة من العمليات، بدءًا بالعمليات الذهنية البسيطة وصولًا إلى العمليات الذهنية الراقية والمعقدة، مما يمكن الفرد من تطوير نتاجه الفكري واكتسابه عادة عقلية يستخدمها في شتى نواحي حياته (Loveland and Dunn, 2016: 15).

ثانيًا: الفاعلية الذاتية:

يُعدُّ العالم «كان وييت» Kan Whaite أول من اقترح مصطلح كفاءة أو فعالية efficacy كتعبيرٍ عن الدافعية التي لا يمكن إرجاعها إلى حاجة بيولوجية أو عوامل خارجية، وإنما ترتكز على الحاجة الذاتية للتعامل الناجح مع البيئة. وأنَّ فعالية الذات تمثل عنصرًا مهمًا في عمليات الدافعية وعلى مستوى هذه الفاعلية يتوقف إشباع أو تعديل أو كبح هذه الدافعية. ويرى "بيشاف" Beeshaf أن فعالية الذات ترتبط بدرجة كبيرة بمفهوم الفرد عن ذاته؛ لأنَّ الذات تُمثل مركز الشخصية التي تتجمع حولها كل النظم الأخرى وهي أسلوب الفرد المعبر عن حياته، فالذات المبدعة هي القادرة على تحقيق أهدافها من خلال إدراك الفرد لفعاليته الذاتية التي تكونت نتيجة التفاعل مع الآخرين (Furnham and Zhang, 2016: 133).

وتُعدُّ الفاعلية الذاتية جزءًا من النظرية المعرفية الاجتماعية، والتي تنصُّ على أن التحصيل الأكاديمي – بصورة عامة – يعتمد على عملية التفاعل بين سلوك الفرد والعوامل الشخصية من ناحية، وبين العوامل البيئية من ناحية أخرى. وترى الاتجاهات الحديثة أنَّ الإنسان محصلة نموه المعرفي إضافة إلى الخبرة التي يكتسبها. وتُركز هذه الاتجاهات على التغيرات التي تطرأ على الوظائف المعرفية. مثل: الانتباه، والتشفير، والترميز، ... إلخ. كما تركز الاتجاهات المهتمة على عمليات الدافعية، مثل: تحديد الأهداف، ومستوى التوقعات، والقيم، والانفعالات (Giallo and Little, 2016: 23). ويعدُّ مستوى الفاعلية الذاتية لدى الطالب أساسًا مهمًا لتحديد مستوى دافعيته ومستوى صحته النفسية وقدرته على الإنجاز الشخصي. وهذا يعود إلى أنَّ الطالب إذا لم يكن متأكدًا من أن أي فعلٍ يقوم به سيحقق النتائج المرجوة، فإنه لن يقوم بأي فعل تجاه المواقف التعليمية الصعبة التي يواجهها (Pajares, 2013: 117).

ويكتسب المتعلم المعتقدات المتعلقة بفاعليته الذاتية من أدائه الفعلي في المواقف التعليمية السابقة، وكذلك

من تقدير الآخرين فيما يتعلق بأدائه. فالفاعلية الذاتية للطالب يمكن تحسينها عن طريق التشجيع الذي يلقاه الفرد من الآخرين. فمثلًا قبل أداء المهمة التعليمية من الممكن تشجيع الطالب بقولك: You are able to perform the task. وبصورة عامة فإنَّ النجاح في المهام التعليمية المختلفة يزيد من الفاعلية الذاتية للطالب والفشل في إتمامها يؤدِّي إلى نقص الفاعلية الذاتية. وهذه المعتقدات التي يحملها الطالب فيما يتعلق بقدراته وإمكاناته تؤثر بصورة مباشرة على الجهد الذي يبذله لتعلم شيء ما، كذلك على قدرته على المثابرة وصلابته في مواجهة المواقف الصعبة وقدرته على التحصيل مستقبلًا (Usher and McGrew, 2014: 69).

كما يؤثر مستوى الفاعلية الذاتية على نوعية النشاطات والمهمات التي يختار الطالب أن يؤدِّيها. فالطالب غالبًا ما يختار النشاطات والمهمات التي يثق بأنه سينجزها ويتجنب التي يشعر بأنه غير قادر على إنجازها. ويؤثر مستوى الفاعلية الذاتية على كمية الجهد الذي يبذله الطالب لإنجاز مهمة أو نشاطٍ ما. ويؤثر كذلك على طول مدة المقاومة التي يبديها الطالب أمام العقبات التي تعترض طريقه (Furnham and Zhang, 2016: 122). ويرى الباحث أنَّه كلما ارتفع مستوى الفاعلية الذاتية زادت كمية الجهد الذي يقوم به الطالب لإنجاز مهمة أو نشاط ما والعكس صحيح. وكلما ارتفع مستوى الفاعلية الذاتية زاد طول فترة المقاومة التي يبديها الطالب أمام العقبات التي تعترض طريقه، والعكس صحيح.

وقد حدد «باندیورا» Bandura في عام ١٩٧٧م ثلاثة أبعاد لتقديرات فاعلية الذات تتعلق بالأداء لدى الأشخاص، وهذه الأبعاد على النحو الآتي:

١. الفاعلية magnitude: ويقصد بها مستوى قوة الدوافع لدى الفرد للأداء في المجالات والمواقف المختلفة التي تعترضه، وتشير المطيري (٢٠١٧) إلى أنَّ هذا البعد يتضح وفقًا لطبيعة وصعوبة الموقف، وتظهر الفاعلية بصورة أوضح عندما تكون المهام مرتبة وفقًا لمستوى الصعوبة؛ لذا يطلق على هذا البعد مستوى صعوبة المهمة level of task difficulty (المطيري، ٢٠١٧: ٥٥١).

٢. العمومية generality: وهي انتقال توقعات الفاعلية فالأفراد غالبًا ما يعممون إحساسهم في المواقف المشابهة التي يتعرضون لها، وتتباين درجة العمومية ما بين اللامحدودية التي تعبر عن أعلى درجات العمومية والمحدودية الأحادية التي تقتصر على مجال أو نشاط أو مهام محددة (De-noyelles, et al., 2014 :257).

٣. القوة أو الشدة Strength: وتعبر عن المثابرة والقدرة المرتفعة التي تمكن من اختيار الأنشطة التي سوف تؤدِّي بنجاح. وفي حالة التنظيم الذاتي للفاعلية، فإنَّ الأفراد سيحكمون على ثقتهم في إمكانية آداهم بشكل منظم خلال فترات زمنية. فالمعتقدات الضعيفة عن الفاعلية تجعل الفرد أكثر قابلية للتأثر بما يلاحظه، مثال: عندما يلاحظ فرد أنه يفشل في أداء مهمة ما أو يكون أداؤه ضعيفًا فيها ،فإنَّ هذا قد يؤثر على معتقداته حول كفاءته وقدرته في الأداء؛ ولكن الأفراد مع قوة الاعتقاد بفاعلية ذواتهم يثابرون في مواجهة الأداء الضعيف، ولهذا فقد يحصل طالبان على درجات ضعيفة في مادة ما، أحدهما أكثر قدرة على مواجهة الموقف ففاعلية الذات لديه مرتفعة، والآخر أقل قدرة على مواجهة الموقف ففاعلية الذات لديه منخفضة (الرشيدي، ٢٠١٧: ٦٤١).

ثالثًا: التفكير الإبداعي:

يرى «ليفين» Levin أنَّ التفكير الإبداعي هو القدرة على حل المشكلات في أي موقف يتعرض له الفرد، وبهذا فالتفكير الإبداعي عملية ذهنية معرفية شاملة ومعقدة، وأنه يحدث ضمن محتوى معرفي ذي قيمة، ويتضمن عوامل معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية نشطة، ويتطلب الإبداع سلسلة من مهارات التفكير تتضمن التخطيط، والتنظيم، والتحليل، والتركيب، والتقييم، والتنبؤ، وأن غايته التفاعل مع المواقف والمشكلات القائمة في حياة الإنسان، من أجل التوصل إلى حلول إبداعية أصيلة (Habibollah, et al., 2012: 103).

وللتفكير الإبداعي جوانب متعددة، تتمثل فيما يلي:

أ. الشخصية الإبداعية أو الشخص المبدع Creative Person

عرف «جيلفورد» Guilford الإبداع في هذا المنحى بأنه تفكير في نسق مفتوح يتميز الإنتاج فيه بخاصية فريدة وهي تنوع الإجابات المنتجة والتي لا تحددها المعلومات المعطاة. ويُضيف «كلارك» Clark إلى مجموعة من الدراسات التي بحثت في السمات المميزة للمبدعين، إذ وجدت أنَّ أهم تلك السمات هي: النشاط، والحيوية، والحساسية، وغنى الخيال، وأنهم متحمسون ومندفعون ويفضلون الأفكار الجديدة (Kyung, 2014: 195). وأهم الجوانب المعرفية والاجتماعية والانفعالية لخصائص شخصية المبدعين هي:

١. ١. الفضول المعرفي وحب الاستطلاع، إذ يكثر الشخص المبدع من طرح الأسئلة.
٢. ٢. القدرة على التحدي والتحكم في المواقف الغامضة وذلك بغرض البحث عن الحلول المناسبة.
٣. التروي في الأحكام وتأجيل القرارات تجنبًا لطرحها بشكل غير ناضج من أجل التوصل إلى الحكم المناسب لها.
٤. الميل إلى المغامرة وعدم الخوف وذلك بتقديم الأفكار والآراء والمعارف الجديدة وغير المألوفة.
٥. مرونة العمليات الذهنية وتجنب التعصب ضد الآخرين (نوري، ٢٠١٣: ٦٥).

ب. العملية الإبداعية Creative Process:

تمر العملية الإبداعية بمراحل عديدة تتولد خلالها الأفكار الإبداعية، وقد اختلف العلماء في عدد هذه المراحل وترتيبها وأهميتها، في حين يرفض بعضهم الآخر فكرة المراحل وهي لا تسير بشكل آلي ومنظم وإنما تجري بشكل متواصل يعتريها التقدم والتأخر. ورغم كون العملية الإبداعية معقدة لكنها ليست مستعصية على التحليل العلمي والفهم (قطامي، ٢٠٠٩). وقد وصف "تورانس" Torrance العملية الإبداعية بأنها عملية تشبه البحث العلمي فهي عملية الإحساس بالمشكلة، وتمر بثلاث مراحل (مرحلة تكوين الفروض hypothesis formation ، ومرحلة اختبار الفروض hypothesis testing، ومرحلة توصيل النتائج communication of results (السرور، ٢٠٠٣: ٦٧).

جـ. الناتج الإبداعي Creative Product:

يعدُّ العالم "ماكينون" Mackinnon أبرز ممثلي هذا الاتجاه، الذي شدد على أهمية المنتج الإبداعي؛ حيث أشار إلى أنه حجر الزاوية لأبحاث الإبداع، فالعمليات الإبداعية يجب أن تكون لها مخرجات إبداعية والشخص المبدع يصل في النهاية إلى الإنتاج الإبداعي الذي يتصف بالجدة والملاءمة وإمكانية التطوير.

د . الظروف الإبداعية Creative Situations:

يقصد بها العوامل والأوضاع البيئية التي تساعد على نمو الإبداع، وتنقسم إلى قسمين:

١. الظروف العامة: وترتبط بالمجتمع وثقافته؛ لأنَّ الإبداع ينمو في المجتمعات التي تتميز بتهيئة الفرص لأبنائها وتشجع عليه وتسمح بالاحتكاك الثقافي والتفاعل بين الثقافات المختلفة، وتعريض الفرد للعديد من المؤثرات العلمية والتشجيع على نقد وتطوير الأفكار والتوليف بين الحديث والقديم.

٢. الظروف الخاصة: وترتبط بالمناخ الجيد، والذي يساعد على تنمية الإبداع، وقد بينت الدراسات أن تنمية الإبداع تستلزم معلمًا يهتم بطلابه ويساعد في إكسابهم المعلومات والمهارات اللازمة، وأن يسمح لهم بالتجريب مع احتمالات الخطأ والصواب، وأن يشبع حاجاتهم الإبداعية (المرجع السابق، ٦٨).

يرى «تيلور» Taylor أنَّ التفكير الإبداعي يظهر على شكل مستويات مختلفة، ويرفض العلماء فكرة التوزيع الطبيعي للإبداع كسمة؛ لأنَّه يختلف في العمق وليس النوع (جروان، ٢٠٠٩: ٥٥)، ومن تلك المستويات ما يلي:

١. الإبداع التعبيري creativity expressive: ويعني تطوير أفكار ونواتج فريدة بغض النظر عن نوعيتها أو جودتها، مثل رسومات الأطفال العفوية.

٢. الإبداع المُنْتِج creativity productive : ويشير إلى البراعة في النواتج، مثل تطوير آلة موسيقية أو لوحة فنية.

٣. الإبداع الابتكاري creativity inventive: ويشير إلى القدرة على استخدام المواد بصورة مطورة، ولكن دون أن يقدم إسهامًا جديدًا في المعرفة، مثل أعمال «أديسون وماركوني».

٤. الإبداع التجديدي creativity innovative: ويتم فيه تقديم منطلقات، مثل أفكار ''يونج وأدلر'' Jung and Aldler في نظرية التحليل النفسي.

٥. الإبداع التخيلي creativity imaginative: وهو أعلى مستويات الإبداع، ويتحقق فيه الوصول إلى مبدأ أو نظرية أو افتراض جديد كليًا، ومن ثم يترتب على هذا العمل ظهور مدارس فكرية وازدهار البحوث الجديدة، مثل نظرية أينشتاين (جروان،٢٠٠٩: ٥٦).

وللتفكير الإبداعي قدرات يذكر ''تورانس'' Torrance أنَّ من أكثرها شيوعًا ما يلي:

١. الطلاقة fluency: وتعني تعميم الأفكار بدون التوصل إلى إجابة محددة، وفي داخل الفصل تعني أن يسأل الطالب أسئلة تستدعي إنتاج قدر ممكن من الأفكار لها علاقة بالعموميات، وتُقسَّم إلى (الطلاقة اللفظية verbal fluency – طلاقة التداعي associational fluency – الطلاقة الفكرية ideational fluency – الطلاقة التعبيرية expressional fluency).

٢. المرونة flexibility: ويقصد بها القدرة على تغيير الحالة الذهنية بتغير الموقف سواء لفظية/ غير لفظية، وتتطلب أن يكون لدى الشخص قدر كبير من المعلومات.

٣. الأصالة originality: وهي القدرة على إنتاج استجابات أصيلة، أي قليلة التكرار بالمعنى الإحصائي داخل الجماعة التي ينتمي إليها الفرد، أي أنه كلما قلت درجة شيوع الفكرة زادت درجة أصالتها وينظر إليها على أنها مرادفة للإبداع نفسه، وهناك محكان للأصالة وهما: الجدة والملاءمة (إبراهيم، ٢٠١١: ٤١).

الدراسات السابقة:

سيتم تناول الدراسات السابقة لمتغيرات البحث وفقًا للمحورين الآتيين:

أولًا: دراسات تناولت عادات العقل والفاعلية الذاتية كلٌّ على حدة:

أجرى "برون" (Brown, 2019) دراسة عن "الذكاء الانفعالي وعلاقته بفاعلية الذات والالتزام المهني. وتكونت العينة من (٢٢٧) طالبًا وطالبة من طلاب جامعة "ميدويسترن". واستخدمت الدراسة مقياس الذكاء الانفعالي لـ "تابيا"، ومقياس فاعلية الذات (Betz, Klein and Taylor, 2005)، ومقياس الالتزام المهني (Blustein, 2007). وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد الذكاء الانفعالي وفاعلية الذات، كما وجدت علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الذكاء الانفعالي وفاعلية الذات وبين الالتزام المهني.

وقام المطيري (٢٠١٧) بدراسة "مهارات اتخاذ القرار وعلاقتها بالفاعلية الذاتية وأساليب التفكير السائدة"، لدى عينة مكونة من (٢٢٨) طالبًا من جامعة القصيم بالسعودية، واستخدم الباحث مقياس مهارات اتخاذ القرار (الطراونة، ٢٠٠٦)، ومقياس الفاعلية الذاتية (العدل، ٢٠٠٧)، ومقياس أساليب التفكير الإبداعي (Sternberg and Wag-ner, 2005). وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الفاعلية الذاتية تُعزى إلى الاختلاف في التخصصات الأدبية والعلمية لدى طلبة جامعة القصيم. ووجدت الدراسة من خلال تحليل الانحدار المتعدد أنَّ الفاعلية الذاتية وأساليب التفكير)الهرمي، والداخلي، والفوضوي) على الترتيب هي أهم المتغيرات المستقلة في التنبؤ بمهارات اتخاذ القرار.

وتناول عمران (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى تقصي عادات العقل وإستراتيجية حل المشكلات لدى الطلبة المتفوقين والعاديين في جامعة الأزهر. كما هدفت إلى التعرف على الفروق في عادات العقل وإستراتيجية حل المشكلات لدى الطلبة المتفوقين والعاديين. واستخدمت الدراسة المنهج التحليلي المقارن، إذ قام الباحث باستخدام مقياس عادات العقل (حسين محمد، ٢٠١٣)، ومقياس إستراتيجية حل المشكلات (Heppner and Peterson, 2009)، وطُبقت على عينة من (٢٦٢) طالبًا وطالبة من الطلبة المتفوقين والعاديين. وتوصَّلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في عادات العقل بين الطلبة المتفوقين وبين الطلبة العاديين، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية في حل المشكلات بين الطلبة المتفوقين والعاديين.

وفي دراسة بشير (٢٠١٣) التي هدفت إلى استقصاء عادات العقل الأكثر استخدامًا لدى طلاب الجامعة الأردنية وعلاقتها بمتغيرات (الجنس – التخصص – المستوى الدراسي). وتكوَّنت عينة الدراسة من (٩٩٤) طالبًا وطالبة. واستخدم الباحث مقياس عادات العقل. وقد أظهرت النتائج أنَّ عادات العقل الأكثر استخدامًا لدى الطلاب كانت على النحو الآتي: المثابرة، والإصغاء بفهم وتعاطف، وإيجاد الدعابة، والتفكير بمرونة، والتحكم بالاندفاعية، وتطبيق المعرفة السابقة في مواقف جديدة (الشمري، ٢٠١٥).

وأجرى المشيخي (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين فاعلية الذات وقلق المستقبل ومستوى الطموح، ومعرفة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي فاعلية الذات ومستوى الطموح في قلق المستقبل لدى عينة من طلاب جامعة الطائف بالمملكة العربية السعودية. وقد استخدم الباحث مقياس قلق المستقبل ومقياس فاعلية الذات (إعداد الباحث)، ومقياس مستوى الطموح (معوض عبد العظيم، ٢٠٠٧). وبلغت العينة (٧٧١) طالبًا. وتوصَّلت الدراسة إلى وجود علاقة

سلبية بين كل من فاعلية الذات ومستوى الطموح مع قلق المستقبل، وأيضًا وجد أنَّ هناك فروق بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي فاعلية الذات على مقياس قلق المستقبل لصالح منخفضي فاعلية الذات. ووجدت الدراسة أنَّ هناك فروقًا دالة إحصائيًا بين طلاب كلية العلوم وطلاب كلية الآداب في قلق المستقبل تبعًا للتخصص والسنة الدراسية لصالح طلاب كلية الآداب القريبين من التخرج.

ثانيًا: دراسات تناولت المتغيرات الثلاثة:

قام ''اندريس'' وآخرون (Andreas, et al., 2019) بدراسة هدفت إلى التحقق من الارتباط بين عادات العقل والتفكير الإبداعي في النشاطات الدماغية المختلفة. وتكوَّنت العينة من (٣٥) من ذوي الخبرة، و(٣٧) من المبتدئين، واستخدمت اختبارًا للكشف عن العلاقة بين عادات العقل والتفكير الإبداعي من ناحية، والنشاط الدماغي من ناحية أخرى. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة بين التفكير الإبداعي والنشاط الذهني وعادات العقل لصالح ذوي الخبرة، كما بينت الدراسة أنَّ العلاقة بين التفكير الإبداعي وعادات العقل طردية تزداد بزيادة كليهما.

وقام حجات (٢٠١٧) بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى امتلاك عادات العقل والفاعلية الذاتية لدى طلاب الجامعة في الأردن وارتباطها ببعض المتغيرات الديمجرافية. وتكوَّنت عينة الدراسة من (١٠٠٠) طالب وطالبة. وتكونت أداة الدراسة من مقياس عادات العقل، ومقياس الفاعلية الذاتية (إعداد الباحث). وقد أظهرت النتائج علاقة ارتباطية دالة امتلاك العادات العقلية والفاعلية الذاتية. كما وُجِدت فروق دالة إحصائيًا في عادات العقل لصالح الإناث لكلٍّ من عادات التفكير بمرونة، وتطبيق المعارف السابقة في مواقف جديدة، والإصغاء بتفهم وتعاطف. كما وُجِدت فروق دالة إحصائيًا في درجات عادات العقل لصالح طلاب الصفوف العليا، كما وُجِدت فروق دالة إحصائيًا في صالح طلاب المتفوقين مقارنة بالعاديين.

وتناول ''بريزك'' (Pruzek, 2015) دراسة هدفت إلى التحقق من الارتباط بين عادات العقل والفاعلية الذاتية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي. وتكوَّنت عينة الدراسة من (٣١١) طالبًا من طلاب الجامعة وأسرهم واستخدم اختبار عادات العقل والفاعلية الذاتية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا بين تقدير الآباء والطلاب عن ارتباط عادات العقل والفاعلية الذاتية في اتجاه الطلاب. ووجد ارتباط دال إحصائيًا بين التحصيل الأكاديمي وبين عادات العقل وارتباطها بالفاعلية الذاتية للطلاب.

وفي دراسة نوري (٢٠١٣) عن ''عادات العقل وعلاقتها بالتفكير الإبداعي لدى الطلبة الفائقي ومتوسطي الدراسة بدولة الكويت''. وهدفت الدراسة إلى التعرف على عادات العقل وعلاقتها بالتفكير الإبداعي لدى الطلبة الفائقي ومتوسطي التحصيل، وتكوَّنت العينة من (٣٩٣) طالبًا وطالبة من المرحلة الثانوية، واستخدمت الدراسة مقياس عادات العقل (كوستا وكاليك)، واختبار التفكير الابتكاري الصورة اللفظية (أ) (إعداد تورانس). وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في عادة التفكير والتصور. ووجود فروق دالة إحصائيًا في مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة – الأصالة – والمرونة) لصالح الإناث. وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في قدرات التفكير لدى أفراد العينة تُعزى لمتغير النوع (ذكور – إناث).

وفي دراسة ''ليندلي'' (Lindley, 2011)؛ حيث اهتم بفحص العلاقة بين الذكاء الانفعالي وكل من فاعلية الذات والتفكير الإبداعي، وذلك على عينة مكونة من (٣٤٩) طالبًا من جامعة ''أيوا'' بواقع

(٤١٢ من الذكور، و٧٤٤ من الإناث). واستخدم الباحث مقياس الذكاء الانفعالي (Salwvey, et al., 2007)، ومقياس فاعلية الذات (Sherer, 2005)، ومقياس التفكير الإبداعي. وأوضحت الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية الذكاء الانفعالي وكل من فاعلية الذات والتفكير الإبداعي.

وأجرت عمور (٢٠٠٥) دراسة ''أثر برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في مواقف حياتية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي''. وهدفت الدراسة إلى التعرف على أثر البرنامج التدريبي القائم على عادات العقل في مواقف حياتية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي. وتكوَّنت عينة الدراسة من (١٦٠) طالبًا وطالبة. وتكونت المجموعتين التجريبية والضابطة من (٧٠) طالبًا لكلٍّ منهما. واستخدمت الدراسة البرنامج التدريبي القائم على عادات العقل، اختبار التفكير الابتكاري الصورة اللفظية (أ – ب) (إعداد تورانس). وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية الذين خضعوا للبرنامج التدريبي على اختبار التفكير الابتكاري، فيما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس، وتؤكد هذه النتيجة أنَّ نمو التفكير الإبداعي بواسطة الجهود القائمة على عادات العقل من قبل المعلمين.

تعليق على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة يستخلص الباحث ما يلي:

– تناول دراسات اهتمت بدراسة مفاهيم البحث كلٌّ على حدة أو معًا. ومن الدراسات التي تناولت مفهوم واحد دراسة) المطيري، ٢٠١٧) الذي تناول الفاعلية الذاتية وعلاقتها بأساليب التفكير السائدة''، ودراسة (Brown, 2019) عن فاعلية الذات والذكاء الانفعالي والالتزام المهني. ودراسة (عمران، ٢٠١٤) عن عادات العقل وإستراتيجية حل المشكلات. ودراسة (بشير، ٢٠١٣) عن عادات العقل الأكثر استخدامًا.

– وجدت دراسات تناولت مفاهيم البحث معًا مثل: دراسة (Andreas, et al., 2019) عن عادات العقل والتفكير. ودراسة (حجات، ٢٠١٧) عن عادات العقل والفاعلية الذاتية. ودراسة (Pruzek, 2015) عن عادات العقل والفاعلية الذاتية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي. ودراسة (نوري، ٢٠١٣) عن ''عادات العقل وعلاقتها بالتفكير الإبداعي لدى الطلبة الفائقي ومتوسطي الدراسة''. وبحث (Lindley, 2011) عن فاعلية الذات والتفكير الإبداعي. وأخيرًا دراسة (عمور، ٢٠٠٥) عن برنامج عادات العقل وأثره على تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

– كما اهتمت بعض الدراسات بدراسة عينة طلاب الجامعة مثل: (Brown, 2019)، و(المطيري، ٢٠١٧)، و(عمران، ٢٠١٤)، و(بشير، ٢٠١٣)، و(المشيخي، ٢٠٠٩).

– وجد العديد من أوجه الشبه المستخدمة في المتغيرات البحثية التي شملت النوع والتخصص، مثل دراسات (نوري، ٢٠١٣، وعمور، ٢٠٠٥، والمطيري، ٢٠١٧)، وقد اتفقت بعض النتائج معًا واختلفت مع الأخرى.

ومن الملاحظ عدم وجود دراسات تنبؤية تضمنت مفاهيم البحث، مما يعطي أهمية في القيام بالبحث ، وهو: الإسهام النسبي لعادات العقل والفاعلية الذاتية في التنبؤ بالتفكير الإبداعي لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات.

فروض البحث:

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة يمكن صياغة فروض البحث على النحو الآتي:

١. وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التفكير الإبداعي وكلٌّ من عادات العقل والفاعلية الذاتية.
٢. يختلف الإسهام النسبي لعادات العقل والفاعلية الذاتية في التنبؤ بالتفكير الإبداعي لدى طلاب الجامعة.
٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الأكثر والأقل في عادات العقل، وفي الفاعلية الذاتية في التفكير الإبداعي.
٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الجامعة في التفكير الإبداعي وفقًا لمتغيرات النوع (الذكور – الإناث) والتخصص الدراسي (الكليات العملية – الكليات النظرية).

منهج البحث و إجراءاته:

المنهج المستخدم: اعتمد البحث على المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، كما أنَّها تسعى لاستكشاف علاقات ارتباطية وفروق بين الطلاب وفق متغيرات البحث.

العينة: تكوَّنت عينة الدراسة من (٢٧١) طالبًا جامعيًا، من جامعة جدة وجامعة الملك عبدالعزيز، من مختلف الفرق الدراسية ومن الكليات العملية والنظرية بواقع (١٠٣) من الإناث، و(١٦٨) من الذكور، وتراوحت أعمارهم ما بين (١٨: ٢٥) بمتوسط عمري قدره (٢٠,٧) وانحراف معياري (١,٣٧) سنة.

الأدوات: لغرض تحقيق أهداف البحث، استخدمت ثلاث أدوات، هي: مقياس عادات العقل، ومقياس الفاعلية الذاتية، ومقياس التفكير الإبداعي.

أولًا: مقياس عادات العقل (إعداد الباحث):

وصف المقياس:

تم الاطلاع والاستفادة من الأطر النظرية ومقاييس العادات العقلية المتاحة مثل: (Costa and Kallick, 2009)، والشمري، ٢٠١٥؛ نوري، ٢٠١٣)، حتى تم المقياس الحالي الذي يتكون من (٤٠) بندًا موزعة بالتساوي على خمسة أبعاد (المثابرة – التحكم بالاندفاع – التساؤل وحل المشكلات – التعاطف – الدعابة)، وتتم الإجابة باختيار (نادرًا ١ – أحيانًا ٢ – غالبًا ٣ – دائمًا ٤)، ومن ثمَّ تتراوح درجاته ما بين (٤٠: ١٦٠).

صدق المقياس:

استخدم الباحث صدق المحكمين؛ حيث عُرِض المقياس علي مجموعة أعضاء هيئة التدريس المتخصصين ووفقًا لآرائهم تم تعديل صياغة بعض البنود. كما استخدم صدق المقارنة الطرفية لفحص صدق المقياس ، بعد تطبيقه على عينة من طلاب الجامعة (ن= ٣٥)؛ حيث تم ترتيب درجات الطلاب تنازليًا إلى المستوى الأعلى والمستوى الأدنى لمعرفة دلالة الفروق بينهما، ويوضح الجدول الآتي النتائج:

جدول (١) صدق المقارنة الطرفية لمقياس عادات العقل.

الأبعاد الفرعية	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	قيمة "ت"
المثابرة	٨,٧	٠,٤٥٦	٤,٧	١,١٠	١١,١**
التحكم بالاندفاع	٨,٩	١,١	٢,٠١	٠,٨٥١	١٤,٩**
التساؤل وحل المشكلات	٩,٣	٠,٥٥٢	٤,٣	٠,٨٧٦	١٤,٧**
التعاطف	٨,٨	٠,٦٥٧	٣,٤	٠,٥٨٧	١٦,٥**
الدعابة	٩,١	٠,٥٥٣	٣,٨	٠,٦٥٧	١٥,١**
الدرجة الكلية	٦٧,٨	٢,٧٦	٢٩,٣	٥,٦٦	١٦,٣**

* دال عند ٠,٠٥، ** دال عند ٠,٠١

يتبين من الجدول أنَّ الفرق بين المستويين المرتفع والمنخفض دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) وفي اتجاه المستوى المرتفع، مما يعني تمتع المقياس بصدق جيد.

ثبات المقياس:

تم استخدام طريقة إعادة الاختبار، وطبق المقياس على عينة (ن=٢٨) وإعادته التطبيق بفاصل (١٥) يومًا، وبلغ معامل الارتباط بين التطبيقين (٨٧,٠) وهو دال عند مستوى دلالة (٠١,٠). كما استخدمت طريقة الاتساق الداخلي بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية، كما يلي:

جدول (٢) مصفوفة ارتباطات أبعاد المقياس والدرجة الكلية.

الأبعاد	المثابرة	التحكم	التساؤل	التعاطف	الدعابة	الكلية
المثابرة	-					
التحكم بالاندفاع	٠,٣٣٦**	-				
التساؤل	٠,٤٣٠**	٠,٣٤١**	-			
التعاطف	٠,٣٥٧**	٠,٤١٣**	٠,٣٤٢**	-		
الدعابة	٠,٣٤٧**	٠,٤٣٠**	٠,٣٣٠**	٠,٣٣٣**	-	
الدرجة الكلية	٠,٤٣٥**	٠,٣٦٥**	٠,٤٣٥**	٠,١٧١*	٠,٤٥١**	-

أظهرت النتائج المستخرجة من الجدول السابق أنَّ معاملات الارتباط دالة إحصائيًا دال عند مستوى (٠١,٠) مما يدل على تمتع المقياس بثبات جيد.

ثانيًا :مقياس الفاعلية الذاتية:

وصف المقياس:

استخدم الباحث مقياس (المخلافي، ٢٠١٠) والمكون من (٢٠) عبارة لمجالي (الفاعلية العامة – الفاعلية الشخصية)، وصِيغت البنود بشكل إيجابي (٣– ٢ – ١)، عدا (٤) بنود صيغت بطريقة سلبية؛ بحيث تكون الدرجة (١– ٢ – ٣). وتكون الاستجابة وفقًا لطريقة «ليكرت» (أوافق تمامًا ٣– إلى حد ما ٢– غير موافق ١).

صدق المقياس:

تم استخدام الصدق التلازمي مع مقياس (رامي عبدالله، ٢٠١٦)، بعد تطبيقه على عينة من الطلاب (ن=٣١) ويوضح الجدول الآتي هذه النتائج:

جدول (٣) صدق المقياس التلازمي.

أبعاد المقياس	معامل الارتباط
الفاعلية العامة	٠,٨١٠
الفاعلية الشخصية	٠,٧٧٢
الدرجة الكلية	٠,٧٧٥

يوضح الجدول السابق أنَّ معامل الارتباط بين المقياسين دال إحصائيًا عند مستوى (٠١,٠)، ومن ثمَّ فإنَّ المقياس يتمتع بصدق يعتمد عليه في البحث.

ثبات المقياس:

تم استخدام إعادة التطبيق (ن= ٢٢)، وبلغ معامل الارتباط للدرجة الكلية (٠,٨٣١)، وطريقة ألفا كرونباخ (٠,٧٨١)، وهي دالة عند مستوى (٠١,٠).

ثالثًا: مقياس التفكير الإبداعي:

وصف المقياس:

استفاد الباحث من مقياس «تورانس» Torrance ومن الدراسات السابقة وصولًا إلى بناء المقياس، ويتكون من (٣٢) عبارة، بها (٤) عبارات للمرغوبية الاجتماعية لا تدخل ضمن المعالجة الإحصائية. والباقي (٢٨) على أربعة مجالات (مرونة التفكير – الكفاح من أجل الدقة – الأصالة – الحساسية للمشكلات). وتتم طريقة التصحيح بحيث يجيب المفحوص باختيار (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا) وتتراوح الدرجات ما بين (٢٨: ١١١).

صدق المقياس:

عُرِض المقياس على عدد من الأساتذة الجامعيين للتعرف على آرائهم حول المقياس. وقد طُبق مقياس الدراسة على عينة استطلاعية من طلاب الجماعة (ن= ٢٨)، إضافة إلى مقياس (سيد خيرالله، ٢٠٠٣)، وبحساب الصدق التلازمي للمقياسين وتراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين للمجالات والدرجة الكلية (٠,٧٨١: ٠,٨٨٥) .

ثبات المقياس:

تم استخدام طريقتي إعادة التطبيق وطريقة ألفا كرونباخ بفارق زمني أسبوعين، كما يلي:

جدول (٤) ثبات المقياس باستخدام طريقتي إعادة التطبيق وألفا كرونباخ من خلال معامل ارتباط بيرسون.

أبعاد المقياس	إعادة التطبيق	ألفا كرونباخ
مرونة التفكير	٠,٨٧٧	٠,٨٦٣
الدقة	٠,٧٦١	٠,٧٤٥
الأصالة	٠,٨٧١	٠,٧٧٨
الحساسية للمشكلات	٠,٨٤١	٠,٧٢٥
الدرجة الكلية	٠,٨٣١	٠,٨٠٥

يتضح من الجدول السابق أنَّ معاملات الارتباط دالة إحصائيًا، مما يدل على أنَّ المقياس له ثبات مقبول.

الأساليب الإحصائية:

لتحقيق أهداف البحث والتحقق من فرضياته، تم استخدام حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، واختبار «ت» t. Test لدلالة الفروق وتحليل الانحدار المتعدد.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يسعى الباحث في هذا الجزء إلى تفسير ومناقشة نتائج البحث وفقًا لفروضها، للوقوف على دلالتها المختلفة كما يلي:

الفرض الأول: توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التفكير الإبداعي وكل من عادات العقل والفاعلية الذاتية.

ويوضح الجدول الآتي نتائج تحليل معاملات الارتباط كما يلي:

جدول (٥) معاملات الارتباط بين مقياس التفكير الإبداعي وكل من الفاعلية الذاتية وعادات العقل.

المتغيرات	التفكير الإبداعي	الفاعلية الذاتية	عادات العقل
التفكير الإبداعي	-		
الفاعلية الذاتية	٠,٥٣١**	-	
عادات العقل	٠,٢٧٠**	٠,٢٥٩**	-

يتبين من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا موجبة عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين التفكير الإبداعي والفاعلية الذاتية وعادات العقل. وهذه العلاقة الارتباطية بين المفاهيم الثلاثة موضع الدراسة. وقد تحقق هذا الفرض؛ حيث أسفرت النتائج عن وجود علاقة دالة موجبة فيما وراء مستوى دلالة (٠,٠١) بين التفكير الإبداعي وكل من الفاعلية الذاتية وعادات العقل.

ويتفق ذلك مع دراسة (حجات، ٢٠١٧)، وأيضًا دراسة (Pruzek, 2015) التي أضافت تأثير الارتباط الدال إحصائيًا على التحصيل الأكاديمي. ودراسة (Lindley, 2011) وأوضحت نتائجها وجود علاقة ذات دلالة بين إحصائية الذكاء الانفعالي وكل من فاعلية الذات والتفكير الإبداعي. كما وجدت أيضًا علاقة جوهرية دالة بين العادات العقلية والتفكير الإبداعي، وأنَّها عامل مؤثر في تكوين الشخصية الإبداعية (Alhamlan, et al., 2018). وقد بين الباحث أنَّ عادات العقل تقترن بإبداع المتعلمين creativity of learners؛ لأنَّها تمكنهم من الإدارة الجيدة لأفكارهم وتُدربهم على تنظيم معلوماتهم بطريقة فعالة والنظر إلى الأشياء بصورة غير مألوفة، وتنظم بنية الذهن للتمكن من أداء المهمات وحل المشكلات المختلفة، مما يقود إلى تنمية مهارات التفكير الإبداعي (John, 2011: 103). كما أنه ولفهم أعمق لطبيعة العلاقة بين الفاعلية الذاتية وعادات العقل والتفكير الإبداعي، فلابد أن يكون أثره ذلك فعَّالًا في تحديد الأهداف التعليمية والمعرفية ومراقبة وضبط عملية التعلم، وأن ينعكس إيجابًا على العملية التعليمية (Furnham and Zhang 2016: 121). وهذا ما

دلت عليه نتائج الفرض الأول.

الفرض الثاني: يختلف الإسهام النسبي لعادات العقل والفاعلية الذاتية في التنبؤ بالتفكير الإبداعي لدى طلاب الجامعة.

ويعرض الجدول (٦) الآتي معاملات الانحدار المتدرج بين متغيرات البحث الثلاثة؛ حيث تعد مفاهيم الفاعلية الذاتية وعادات العقل متغيرات مستقلة منبئة، أمَّا مفهوم التفكير الإبداعي فهو متغير تابع لعينة البحث.

جدول (٦) نتائج تحليل الانحدار المتعدد التي توضح قيم الإسهام وقيمة "ف" والدلالة الإحصائية لعادات العقل والفاعلية الذاتية في التنبؤ بالتفكير الإبداعي.

المتغيرات المنبئة	المتغيرات التابعة	الارتباط المتعدد	مربع الارتباط المتعدد (ر)	الإسهام في مربع الارتباط المتعدد (ر٢)	قيمة (ف)	قيمة (ت)	معامل الانحدار	القيمة الثابتة
عادات العقل	التفكير الإبداعي	٠,٥٣٣	٠,٢٩١	٠,٢٨٩	٧٤,٣ **	١٠,٥ **	٠,٦٥٩	٧٨,٧
الفاعلية الذاتية	التفكير الإبداعي	٠,٥٢٤	٠,٢٦٨	٠,٢٧٥	١٤١,٣ **	١١,٨ **	٠,٧٠٢	٩٧,١

يتبين من الجدول (٦) أنَّ الفاعلية الذاتية وعادات العقل يسهمان بشكل دال إحصائيًا في التنبؤ بالتفكير الإبداعي وإن اختلف حجم إسهام كل منهما؛ حيث جاء إسهام الفاعلية الذاتية ثم إسهام عادات العقل.

وتناول الفرض الثاني مدى إسهام عادات العقل والفاعلية الذاتية في التنبؤ بالتفكير الإبداعي. فقد أسفرت نتائج البحث عن إسهامهما في التنبؤ بالتفكير الإبداعي وإن اختلف حجم إسهام كل منهما؛ حيث جاءت الفاعلية الذاتية ثم عادات العقل. ويتفق ذلك مع دراسة المطيري (٢٠١٧) التي وجدت من خلال تحليل الانحدار المتعدد أنَّ الفاعلية الذاتية وأساليب التفكير كانت أهم المتغيرات في التنبؤ بمهارات اتخاذ القرار.

ويؤيد ذلك دراسة (Andreas, et al., 2019) التي هدفت فحص الارتباط بين عادات العقل والتفكير الإبداعي، وقد أظهرت أنَّ العلاقة بين التفكير الإبداعي وعادات العقل طردية تزداد بزيادة كليهما، ويضيف الباحث أنَّ تنبؤ عادات العقل والفاعلية الذاتية بالتفكير الإبداعي يرجع أيضًا إلى الارتباط بين المكونات الفرعية أيضًا لكلٍّ مفهوم على حدة.

ولكنها تختلف مع دراسة (عمور، ٢٠٠٥)، والتي أشارت نتائجها إلى أنَّ نمو التفكير الإبداعي كان جيدًا بواسطة الجهود القائمة على عادات العقل من قبل المعلمين. ويمكن تفسير هذا التعارض في ضوء اختلاف المرحلة العمرية التي تمت دراستها .

وفيما يتعلق بإسهام الفاعلية الذاتية أكثر في التنبؤ بالتفكير الإبداعي، فيرى الباحث أنَّه من معطيات القوة الثالثة the third force النابعة من نظرية الدافعية، وهي الوجه الثالث للاختلاف بين وجهتي النظر والاختلاف حول: من الدافع لشخصية الإنسان (الوراثة / البيئة)، فكان الرأي الثالث وهو القوة الثالثة؛ لأنَّها نابعة من شخصية الإنسان نفسه، وهو ما يتفق مع طبيعة الفاعلية الذاتية. كما أنَّه من أهم عمليات الدافعية motivation processes المؤثرة على سلوك الطالب، ما يُطلق عليه الفاعلية الذاتية. ويُشير إلى مجموعة المعتقدات التي يحملها الطالب عن نفسه فيما يتعلق بقدراته على التعلم وتنظيم وتنفيذ مجموعة من الأفعال الضرورية للوصول إلى مستوى معين من الأداء (Cheung, 2009: 105).

ويُضيف كيوفمان وسترنبرج Kaufman and Sternberg أنَّ الطلاب الذين يملكون معتقدات إيجابية عن قدراتهم على التعلم (مستوى مرتفع من الفاعلية الذاتية)

يتمتعون باستعدادٍ أكبر للتعلم ويعملون بجدية أكبر، ويقاومون المواقف الصعبة وقتًا أطول، ويكون مستوى التحصيل عندهم أعلى، وذلك بمقارنتهم بالطلاب الذين يعتريهم الشك في قدراتهم على التعلم (مستوى منخفض من الفاعلية الذاتية)؛ حيث يتميز الأشخاص المبدعون بمجموعة من الخصائص الشخصية والدافعية، ومن بينها إيجاد المتعة في قراءة الكتب، ويطورون طرق عمل متميزة ويحافظون على الوقت، ولديهم هوايات متنوعة، وقراءاتهم تكون مركزة وبفهم، ولهم علاقات متعددة مع الناس، ويبذلون مجهودًا كبيرًا في مجالات تخصصهم ويجدون متعة في الدراسة والمدرسة (Kaufman and Sternberg, 2013: 107).

الفرض الثالث: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب مرتفعوا ومنخفضوا عادات العقل وفي الفاعلية الذاتية في التفكير الإبداعي.

وتم استخدام اختبار «ت» لحساب دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين، كما يلي:

جدول (٧) نتائج اختبار «ت» لدلالة الفروق بين منخفضي ومرتفعي عادات العقل والفاعلية الذاتية.

مجموعة المقارنة	العدد	المتوسط	الانحراف ع	قيمة "ت"
منخفضو عادات العقل	٤٣	٦٣,٧	١٣,٦	٤,٧ *
مرتفعو عادات العقل	٥٩	١٤١,٧	١٥,٣	
منخفضو الفاعلية الذاتية	٤٧	٧١,٢	١٥,٥	١٣,٥**
مرتفعو الفاعلية الذاتية	٦١	١٤٥,٣	١٣,٥	

تشير نتائج الجدول (٧) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في اتجاه طلاب الجامعة مرتفعي عادات العقل، وعند مستوى دلالة (٠,٠١) في اتجاه طلاب الجامعة مرتفعي الفاعلية الذاتية.

ومن خلال نتائج الفرض التي تشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في اتجاه مرتفعي عادات العقل والفاعلية الذاتية على مقياس التفكير الإبداعي. وتتفق مع دراسة (حجات، ٢٠١٧) والتي هدفت إلى التعرف على مدى امتلاك عادات العقل والفاعلية الذاتية لدى طلاب الجامعة؛ حيث وُجِدت فروق دالة إحصائيًا في درجات عادات العقل لصالح طلاب الصفوف العليا، وفي صالح طلاب المتفوقين مقارنة بالعاديين. وأيضًا دراسة (نوري، ٢٠١٣) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين الطلبة المتفوقين (تفسير).

الفرض الرابع: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الجامعة في التفكير الإبداعي وفقًا لمتغيرات النوع (الذكور-الإناث) والتخصص الدراسي (الكليات العملية - الكليات النظرية).

وفيما يلي اختبار «ت» لحساب دلالة الفروق بين تلك المتغيرات:

جدول (٨) اتجاه ودلالة الفروق في متوسط درجات مقياس التفكير الإبداعي وفقًا لمتغيري النوع والتخصص الدراسي.

مجموعة المقارنة		العدد	المتوسط	الانحراف ع	قيمة "ت"
النوع	الذكور	١٠٣	١٢١,٦	١٥,٢	١,١٢
	الإناث	١٦٨	١١٩,٦	١٥,٣	
التخصص	الكليات العملية	٤٧	١٢١,٢	١٥,٥	١,٦١
	الكليات النظرية	٦١	١١٣,٣	١٣,٥	

أشارت نتائج الجدول (٨) التي تناولت الفروق بين الطلاب وفقًا لمتغير النوع (الذكور - الإناث) والتخصص (الكليات العملية - الكليات النظرية)، بالنسبة للتفكير الإبداعي إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيًة في النوع (الذكور - الإناث) والتخصص (الكليات العملية - الكليات النظرية) بالنسبة للتفكير الإبداعي.

ويتفق ذلك مع نتائج دراستي (نوري، ٢٠١٣، عمور، ٢٠٠٥) التي أشارت نتائجهما إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي، ولكن وُجِدت فروق دالة إحصائيًا في بعض المكونات الفرعية للتفكير الإبداعي (الطلاقة - الأصالة - والمرونة) لصالح الإناث. وتتفق النتائج مع دراسة (المطيري، ٢٠١٧) وأظهرت عدم

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الفاعلية الذاتية تُعزى إلى الاختلاف في التخصصات الأدبية والعلمية.

تعقيب عام:

من خلال نتائج البحث ومناقشة النتائج، فإنَّ الباحث يودُّ أن يؤكِّد على ضرورة الاهتمام بالتفكير الإبداعي ليس كمرحلة وقتية فقط، بل أن يكون هدفًا إستراتيجيًا لكافة السياسات التربوية؛ إذ ينظر إلي التفكير الإبداعي على أنه عمليات عقلية مجردة، وإعادة تنظيم ما نعرفه في أنماط بهدف خلق علاقات جديدة، ورؤية علاقات حديثة بين عناصر الموضوع والخروج عن نطاق المألوف، من أجل التوصل إلى حلول جديدة باستخدام المعطيات المتوافرة (Kim, 2014: 59). كما نؤكِّد على أهمية غرس الفعلية الذاتية؛ لأنَّها الباعث والدافع الذاتي من الطالب، إضافة إلى العادات العقلية أيضًا، إذ تدعو أساليب التربية الحديثة الى أن تكون هدفًا رئيسًا في التعليم وأن تكون محورًا لعملية التعلم، وأنَّه لا فائدة في أن يتعلم الطلاب المحتوى إذا لم يتعلموا السعي لتحقيق الدقة (Fisher, 2017: 2937).

التوصيات والمقترحات:

من خلال نتائج البحث ، فإنَّ الباحث يوصي بزيادة متغيرات البحث عمليًا في الواقع التربوي، من خلال العمل على دمج مفاهيم عادات العقل والفاعلية الذاتية ضمن المقررات الدراسية. ويشمل ذلك تهيئة مناهج والمقررات منذ مرحلة رياض الأطفال حتى يتعود التلميذ عليها، إضافة إلى ضرورة التأكد من فهم المعلمين لأهمية تلك المتغيرات لأنَّهم من سيطبقون تلك المفاهيم في الواقع التربوي.

يوصي الباحث بالقيام بالأبحاث الآتية:

١. مدى تأثير أساليب التنشئة الاجتماعية في إكساب عادات العقل والفاعلية الذاتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٢. فاعلية برنامج تدريبي في دمج مفاهيم عادات العقل والفاعلية الذاتية في وحدة دراسية وأثرها على التحصيل الدراسي والتفكير الإبداعي للتلاميذ.

٣. دراسة مقارنة بين مستوى عادات العقل والفاعلية الذاتية قبل وبعد تطبيقها ضمن المقررات الدراسية.

المصادر والمراجع:

أولًا: المراجع العربية:

إبراهيم، عبد الستار أحمد (٢٠١١). دليل المعالج المعرفي لتنمية التفكير العقلاني الإيجابي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الأنصاري، بدر محمد (٢٠٠٩). إستراتيجيات تحسين جودة الحياة. ندوة علم النفس وجودة الحياة. مسقط: الفترة ١٧: ١٩ ديسمبر، جامعة السلطان قابوس.

الرشيدي، بنيان محمد (٢٠١٧). «قلق المستقبل والفاعلية الذاتية لدى طلبة كلية المجتمع في جامعة حائل في ضوء بعض المتغيرات». مجلة كلية التربية . جامعة الأزهر، ١٧٤، يوليو، ٦٣٩: ٦٨٥.

السرور، ناديا محمد (٢٠٠٣). مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

الشمري، أحمد طوفان (٢٠١٥). أثر برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في تنمية التفكير الإبداعي وبعض المهارات الحياتية لتلاميذ المرحلة المتوسطة. (رسالة دكتوراه) . معهد الدراسات التربوية.

العمرية، صلاح الدين (٢٠٠٨). التفكير الإبداعي. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

المخلافي، عبد الحكيم محمد (٢٠١٠). «فعالية

الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلبة جامعة صنعاء». مجلة جامعة دمشق، ٢٦، ٤٨١: ٥١٤.

المشيخي، غالب محمد (٢٠٠٩). قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب الجامعة. (رسالة دكتوراه)، كلية التربية . جامعة أم القرى.

المطيري، إيمان ثامر (٢٠١٧). «فاعلية الذات والعوامل الخمسة الكبرى وعلاقتها في اتخاذ القرار لدى مديرات المدارس بمدينة الرياض». المجلة التربوية، ٤٧، ٥٣١-٦٤٨.

المطيري، خالد علي (٢٠١٧). مهارات اتخاذ القرار وعلاقتها بالفاعلية الذاتية وأساليب التفكير السائدة لدى طلاب جامعة القصيم. (رسالة ماجستير)، كلية التربية . جامعة القصيم.

جروان، فتحي محمد (٢٠٠٩). تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

حجات، عبدالله إبراهيم (٢٠١٧). عادات العقل والفاعلية الذاتية لدى طلبة الصفين السابع والعاشر في الأردن وارتباطها ببعض المتغيرات الديمجرافية. (رسالة دكتوراه). جامعة عمان العربية.

خالد، محمود علي (٢٠٠٤). التفكير الإبداعي وعلاقته بكلٍ من العزو السببي ومستوى الطموح لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس. (رسالة ماجستير)، كلية التربية . الجامعة الإسلامية.

خير الله، سيد محمد (٢٠٠٣). اختبار القدرة على التفكير الابتكاري. القاهرة: عالم الكتب، ط ٣.

عبدالله، رامي محمد (٢٠١٦). «الفاعلية الذاتية المدركة لدى معلمات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية وفقًا للمؤهل الدراسي والتخصص». مجلة العلوم التربوية . جامعة القصيم، ٤٥، ٩٣: ١٤٢.

عمران، محمد كامل (٢٠١٤). عادات العقل وعلاقتها بإستراتيجيات حل المشكلات: دراسة مقارنة بين الطلبة المتفوقين والطلبة العاديين. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر.

عمور، أميمة محمد (٢٠٠٥). عادات العقل والتفكير النظرية والتطبيق. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

قطامي، يوسف علي (٢٠٠٩). عادات العقل: بين النظرية والتطبيق. عمان: دار ديبونو للنشر والتوزيع.

نوري، مشعل (٢٠١٣). عادات العقل وعلاقتها بالتفكير الإبداعي لدى الطلبة الفائقي ومتوسطي الدراسي بدولة الكويت. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الخليج العربي، البحرين.

ثانيًا: المراجع والمصادر الأجنبية:

Alhamlan, Suad, Aljasser, Haya and Almajed, Asma (2018). A Systematic Review: Using Habits of Mind to Improve Student's thinking in Class. Higher Education Studies, 8(1), 25-35.

Andreas, F. Barbara, G. and Aljoscha, N. (2019). Brain correlates underlying creative thinking: EEG alpha Activity in professional vs. novice dancers. Institute of Psychology, University of Graz, 46(3), 63-87.

Augustine, T. (2014). Habits of the heart, habits of the mind: Teacher education for a global age, (Doctoral Dissertation). Columbus, OH: The Ohio State University.

Bandura, A. (2009). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84, 191-215

Barandiaran, X. and Di Paolo, A. (2016). A genealogical map of the concept of habit. Frontiers in Human Neuroscience, 8(3), 1-7.

Students. Journal of American Sciences, 5(7), 101-112.

John, Campbell (2011). Theorizing Habits of Mind as a Framework for Learning. Computer and Mathematics Science, 17(6), 102-109.

Kaufman, J. and Sternberg, J. (2013). The Cambridge Hand Book of Creativity. New York: Cambridge University Press.

Kim, K. (2014). Can only intelligent people be creative?. Journal of Secondary Gifted Education, 16, 57-66.

Kusumah, S and Sumarmo, U. (2019). Mathematical creative problem solving ability and self-efficacy: (a survey with eight grade students. International Conference on Mathematics and Science Education, 15(2), 35-51.

Kyung, H. (2014). The Relationship between Creative Thinking ability and Critical Thinking Personality of Pre-school. International Education Journal, 6(2), 194-199.

Lammi, M.D. and Denson, C.D. (2017). Modeling as an engineering habit of mind and practice. Advances in Engineering Education, 6(1), 1-27.

Lindley, L. (2011). personality, Other dispositional variables, And human adaptability, Creative thinking. Unpublished doctoral dissertation. Lowa State University.

Loveland, T. and Dunn, D. (2016). Teaching engineering habits of mind in technology education. Technology and Engineering Teacher, 73(8), 13-19.

Matsuura, R., Sword, S. and Cuoco, A. (2015). Mathematical habits of mind for teaching: Using language in algebra classrooms. The Mathematics Enthusiast, 10(3), 735-776.

Olatoye, R. and Oyundoyin, J. (2018). intelligence Quotient as a predictor of creativity among some Nigerian secondary school students. Educational research and review, 2(4), 92-107

Pajares, K. (2013). Gender and perceived self- efficacy in self- regulated learning. Theory into Practice, 41(2),116-125.

Powers, D. and Kaufman, J. (2017). Do standardized tests penalize deep-thinking, creative, or conscientious students? Some personality correlates of Graduate Record Examination test scores. Intelligence, 32,145-153.

Pruzek, R. (2015). Relationship Among Parent Self-Ef-

Boswell, C. and Carlile, V. (2017). RTI for the gifted student. Hawthorne, NJ: Educational Impressions.

Brown. S. (2019). A review of emotional intelligence literature and implications. For corrections. Unpublished doctoral dissertation. University of Ottawa Canada.

Chamorro, T. (2014). Creativity versus conscientiousness: Which is a better predictor of student performance?. Applied Cognitive Psychology, 20, 521-531.

Cheung, H. (2009). Teacher Efficacy: A comparative Study of Hong Kong and Shanghai Primary in-Service Teachers. The Australian Educational Researcher, 35(1), 103-123.

Costa, A. and Kallick, B. (2011). Habits of Mind A Curriculum for Community High School of Vermont Students Revised by: Vermont Consultants for Language and Learning Montpelier, Vermont. United states of America, 31, 22-42.

Costa, L. and Kallick, B. (2009). Describing (16) Habits of Min. Alexandria, VA: ASCD.

Denoyelles, Aimee; Hornik, Steven R. and Johnson, Richard D. (2014). Exploring the Dimensions of Self-Efficacy in Virttual World Learning: Environment, Task, and Content, MERLT Journal Onlin Learning and Teaching, 10(2) 255-271.

Fisher, E. L. (2017). A systematic review and meta-analysis of predictors of expressive-language among late talkers. Journal of Speech, 60(10), 2935-2948.

Furnham, A. and Zhang, J. (2016). The relationship between psychometric and self-estimated intelligence, creativity, personality and academic achievement. Imagination, Cognition and Personality, 25, 119-145.

Gershman, S.J., Gerstenberg, T. and Cushman, F.A. (2017). Plans, habits, and theory of mind. PLoS One, 11(9), 1-24.

Giallo, R. and Little, E. (2016). Classroom Behavior Problems, The Relationship between Preparedness, Classroom Experiences and Self-Efficacy in Graduate and Student Teachers. Australian Journal of Educational & Developmental Psychology, 3, 21-34.

Habibollah, N., Rohani, A. and Kumar, J. (2012). Creativity, Age, and Gender as predictors of Academic Achievement among Undergraduate

to Start. Psychological Inquiry, 4(3), 232-234.

Upitis, R. (2016). Developing ecological Habits of Minds through the Arts. International Journal of Education & the Arts, 10(26). 132-147.

Usher, E. and McGrew, J. (2014). Preliminary Investigation of the Sources of self-efficacy among teachers of students with autism. Focus of Autism and other Developmental Disabilities, 26(2),67-74.

Wing, Sum and Khe, Foon (2017). Examining Facilitators‟ Habits of Mind in an Asynchronous Online Discussion Environment: A Two Cases Stud. Australasian Journal of Educational Technology, 26(1), 123-132.

ficacy. Children's Foundations for Achievement, Children's Habits of Mind and Academic Achievement. Master Dissertation in Education Psychology. Administration and Counseling California State University, Long Beach.

Romero, M., Lepage, A. and Lille, B. (2017). Computational thinking development through creative programming in higher education Int. J. Educ. Technol. High. Educ. 14 42

Runco, M. (2007). Creativity Theories and Themes: Research, Development and Practice. Amsterdam: Elsevier.

Torrance, E. (2001). Understanding Creativity: Where

مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ع٨، ص ص ١٣٩-١٥٤ جامعة تبوك (١٤٤١هـ/٢٠١٩م)

آداب الداعية المغترب عن وطنه

خولة يوسف المقبل
الأستاذ المشارك في الدعوة والاحتساب- المعهد العالي للدعوة والاحتساب

The Ethics of expatriate preacher from his homeland

Dr. Khaolah Youssef Almoqbel.
Associate Professor

الكلمات المفتاحية: الاغتراب، الأدب القلبي، الأدب القولي، الأدب العملي، الأدب مع النفس، ثمرات دنيوية ، ثمرات أخروية.

المخلص: يهدف هذا البحث إلى بيان المراد بالداعية المغترب ، وذكر أهم الصعوبات التي قد يواجهها الدعاة حال الاغتراب عن الوطن ، وبيان أهم الآداب المرعية حال الاغتراب ، وذكر الآثار الحسنة المترتبة على تمسك الدعاة بتلك الآداب من خلال عدة مباحث هي : المبحث الأول يتضمن تعريفات ومفاهيم؛ حيث عُرِّف فيه مفهوم آداب الداعية المغترب ثم الأحكام الشرعية للاغتراب ، أمَّا المبحث الثاني فذكرت آداب الداعية المغترب والذي تضمن عدة آداب منها :الأدب مع الله، والأدب مع رسول الله ﷺ، والأدب مع الناس , والأدب مع النفس ، والأدب مع الوطن .أمَّا المبحث الثالث فذكرت ثمرات التزام الداعية المغترب بالآداب الإسلامية وتضمن ثمرات دنيوية وثمرات أخروية، وفي الخاتمة ذكرت أهم النتائج والتوصيات المتعلقة بالاغتراب.

Keyword: Alienation - cardiac literature - frying literature - practical literature - literature with the soul - worldly fruits - otherworldly fruits.

Abstract: This research aims to indicate what is meant by the expatriate preacher, and the most significant difficulties faced by the preachers in the case of expatriation from the homeland. This research aims to identify the most critical moralities applicable in the case of expatriation and mention the good effects of the preachers' adherence to those moralities through several parts. The first part includes definitions and concepts in which the researcher defines the concept of the expatriate preacher moralities, then the Islamic provisions of expatriation. In the second part, the researcher mentions the moralities of the expatriate preacher, which include several moralities, including moralities with God, moralities with the Messenger of God, moralities with people, moralities with the homeland. In the third part, the researcher mentions the good effects of preacher commitment. The expatriate in Islamic moralities contains earthly life and afterlife goods. In conclusion, the researcher mentions the most relevant results and recommendations concerning expatriation.

المقــدمة:

إنَّ الحمد لله نحمده ونستعينه ونستغفره ونعوذ بالله من شرور أنفسنا ومن سيئات أعمالنا من يهده الله فلا مضل له ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له وأشهد أنَّ محمدا عبده ورسوله.

أما بعد:

فإنَّ الداعية إلى الله قد يضطر لأي سبب من الأسباب إلى الاغتراب عن وطنه لأهداف عدة، إمَّا لطلب العلم أو للتجارة أو غيرها من الأسباب التي لا تصبُّ في صلب هذا البحث _ رغم أننا سنعرج الحديث عنها من خلال بعض المباحث_ بقدر تحديد الآداب التي لابد من مراعاتها في تلك الحال.

والداعية إلى الله ليس كغيره من الناس يتصرف إن شاء بعشوائية غير مرتبة، بل هو سفير لدينه ووطنه، ولأهمية معرفة الآداب المهمة للدعاة حال اغترابهم عن وطنهم جرى إعداد هذا البحث الذي يهدف إلى الآتي:

- أهداف الدراسة:
- بيان المراد بالداعية المغترب.
- ذكر أهم الصعوبات التي قد يواجهها الدعاة حال الاغتراب عن الوطن.
- بيان أهم الآداب المرعية حال الاغتراب.
- ذكر الآثار الحسنة المترتبة على تمسك الدعاة بتلك الآداب.

منهج الدراسة:

سأستخدم في هذا البحث المنهج التأصيلي الذي يعتمد على أهم مصادر المعرفة الإسلامية في التوصل إلى نتائج الدراسة والمنهج الاستقرائي؛ وهو تتبع الجزئيات كلها أو بعضها للوصول إلى حكم عام يشملها. (الحيزان، ١٤١٩هـ، ص١٦؛ الميداني، ١٤١٤هـ، ص١٨٨).

تساؤلات الدراسة:

ستجيب هذه الدراسة على التساؤلات الآتية:

١. ما المراد بالداعية المغترب؟
٢. ما آداب الداعية المغترب؟
٣. ما الآثار السلبية لترك الآداب المرعية حال الاغتراب؟

تقسيمات الدراسة:

- المقدمة: وتشتمل على الآتي:
- التعريف بمصطلحات الدراسة.
- أهداف الدراسة.
- تساؤلات الدراسة.
- منهج الدراسة.

تقسيم الدراسة

- المبحث الأول: تعريفات ومفاهيم
- المطلب الأول: مفهوم آداب الداعية المغترب.

المطلب الثاني: الأحكام الشرعية للاغتراب.

- المبحث الثاني: آداب الداعية المغترب
- المطلب الأول: الأدب مع الله .
- المطلب الثاني: الأدب مع رسول الله ﷺ.
- المطلب الثالث: الأدب مع الناس.
- المطلب الرابع: الأدب مع النفس .

المطلب الخامس: الأدب مع الوطن.

- المبحث الثالث: ثمرات التزام الداعية المغترب بالآداب الإسلامية
- المطلب الأول: ثمرات دنيوية.

المطلب الثاني: ثمرات أخروية.

الخاتمة: وتشمل أهم النتائج والتوصيات المتعلقة بالاغتراب.

المبحث الأول
تعريفات ومفاهيم

- المطلب الأول: مفهوم آداب الداعية المغترب.
- المطلب الثاني: الأحكام الشرعية للاغتراب.

المطلب الأول
مفهوم آداب الداعية المغترب

أولًا: الأدب: هو من أدَبَ يَأدِب، أَدْبًا فهو آدِب، والمفعول مأدوب - للمتعدّي يقال: أَدَبَ الكَرِيمُ: أقامَ مَأْدُبَةً و أَدَبَ أَصْحَابَهُ: دَعَاهُمْ إلى مَأْدُبَةً وأَدَبَ الوَلَدَ: وَجَّهَهُ إلى مَحاسِن الأَخْلاَقِ والعاداتِ الحميدةِ _ وهذا هو المعنى المراد في هذا البحث _ وأدَبَ القومَ على الأمر: جمعهم عليه وندَبهم إليه وأَدَبَ فلاناً: راضه على محاسن الأَخلاق والعادات. (المعجم الوسيط).

ثانيًا: الداعية: داع : داعيَةٌ، مَنْ يدعُو إلى دين أو فكرةٍ والدَّاعِي إلى الصَّلاة: المؤَذِّنُ وداعٍ : الدَّاعِيُ ودَاعِي اللَّهِ: مِنْ أَلْقَابِ النَّبِيّ ودَاعِ دَاعٍ: كلمةُ تقال لِدُعاءِ الغنَم ولِزَجْرِها. (قاموس المعاني الجامع).

والمراد بالداعية هنا من يحمل الدعوة إلى الله في البلاد غير الإسلامية سواء كان رسميًا أو تطوعيًا.

ثالثًا: المغترب لغة: فاعل مِن اِغْتَرَبَ.

ومُغْتَرِبٌ عَنْ بَلَدِهِ: النَّازِحُ عَنْهُ.

اِغتَرَبَ: (فعل). والمغترب: شخص يتخلى عن مواطنة بلده الأصلي ليصبح مواطنًا في بلد آخر يقال: اِغْتَرَبَ الرَّجُلُ: نَزَحَ عنِ الوَطَنِ.(قاموس المعاني).

والمغترب في الاصطلاح:

المغترب: شخص يتخلى عن مواطنة بلده الأصلي ليصبح مواطنًا في بلد آخر.(سالم،٢٠١٨م).

«هو النزوح عن الوطن، أو البعد والنوى، أو الانفصال عن الآخرين...». (الخليلي، ٢٠٠٧م، ص٢٤؛ نقلًا عن: رجب، ١٩٧٨م، ص٤٣).

ولعل هذا هو أقرب تعريف للاغتراب المراد في بحثي هذا حيث يراد به:

البعد عن الوطن الأصلي لمدة طويلة أو البقاء في ديار الغربة طول العمر لأي سبب كان.

ومن خلال تعريف الغربة يمكننا استخلاص تعريف إجرائي لعنوان هذا البحث وهو :

مجموعة من الآداب التي يجب أن يتحلى بها الداعية عند اغترابه عن وطنه في بلاد غير إسلامية.

المطلب الثاني
الأحكام الشرعية للاغتراب

وردت آيات كريمة في البعد عن الوطن والديار والغربة منها. قال تعالى: ﴿ثُمَّ أَنتُمْ هَـؤُلاء تَقْتُلُونَ أَنفُسَكُمْ وَتُخْرِجُونَ فَرِيقاً مِّنكُم مِّن دِيَارِهِمْ تَظَاهَرُونَ عَلَيْهِم بِالإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ وَإِن يَأْتُوكُمْ أُسَارَى تُفَادُوهُمْ وَهُوَ مُحَرَّمٌ عَلَيْكُمْ إِخْرَاجُهُمْ أَفَتُؤْمِنُونَ بِبَعْضِ الْكِتَابِ وَتَكْفُرُونَ بِبَعْضٍ فَمَا جَزَاء مَن يَفْعَلُ ذَلِكَ مِنكُمْ إِلاَّ خِزْيٌ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَيَوْمَ الْقِيَامَةِ يُرَدُّونَ إِلَى أَشَدِّ الْعَذَابِ وَمَا اللّهُ بِغَافِلٍ عَمَّا تَعْمَلُونَ﴾ [البقرة: ٨٥]. قال تعالى: ﴿أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِينَ خَرَجُواْ مِن دِيَارِهِمْ وَهُمْ أُلُوفٌ حَذَرَ الْمَوْتِ فَقَالَ لَهُمُ اللّهُ مُوتُواْ ثُمَّ أَحْيَاهُمْ إِنَّ اللّهَ لَذُو فَضْلٍ عَلَى النَّاسِ وَلَـكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لاَ يَشْكُرُونَ﴾ [البقرة: ٢٤٣].

قال تعالى: ﴿فَاسْتَجَابَ لَهُمْ رَبُّهُمْ أَنِّي لا أُضِيعُ عَمَلَ عَامِلٍ مِنْكُمْ مِنْ ذَكَرٍ أَوْ أُنْثَى بَعْضُكُمْ مِنْ بَعْضٍ فَالَّذِينَ هَاجَرُوا وَأُخْرِجُوا مِنْ دِيَارِهِمْ وَأُوذُوا فِي سَبِيلِي وَقَاتَلُوا وَقُتِلُوا لأُكَفِّرَنَّ عَنْهُمْ سَيِّئَاتِهِمْ وَلأُدْخِلَنَّهُمْ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الأَنْهَارُ ثَوَاباً مِنْ عِنْدِ اللَّهِ وَاللَّهُ عِنْدَهُ حُسْنُ الثَّوَابِ﴾ [آل عمران: ١٩٥].

قال تعالى: ﴿الَّذِينَ أُخْرِجُوا مِن دِيَارِهِمْ بِغَيْرِ حَقٍّ إِلاَّ أَن يَقُولُوا رَبُّنَا اللَّهُ وَلَوْلاَ دَفْعُ اللَّهِ النَّاسَ بَعْضَهُم بِبَعْضٍ لَّهُدِّمَتْ صَوَامِعُ وَبِيَعٌ وَصَلَوَاتٌ وَمَسَاجِدُ يُذْكَرُ فِيهَا اسْمُ اللَّهِ كَثِيرًا وَلَيَنصُرَنَّ اللَّهُ مَن يَنصُرُهُ إِنَّ اللَّهَ لَقَوِيٌّ عَزِيزٌ﴾ [الحج: ٤٠].

يختلف حكم الاغتراب عن الوطن باختلاف أسبابه وأحواله. للعلماء أقوال ثابتة في ذلك وقد فصَّل الشيخ محمد بن صالح العثيمين (ت:١٤٢١هـ) رحمه الله في هذا الأمر عندما سُئِل عن حكم الإقامة في بلاد الكفر فقال (مجموع فتاوى ورسائل الشيخ بن عثيمين): "الإقامة في بلاد الكفار خطر عظيم على دين المسلم، وأخلاقه، وسلوكه، وآدابه وقد شاهدنا وغيَّرنا انحرافَ كثيرٍ ممن أقاموا هناك فرجعوا بغير ما ذهبوا به رجعوا فُسّاقًا، وبعضهم رجع مرتدًّا عن دينه وكافرًا به وبسائر الأديان والعياذ بالله، حتى صاروا إلى الجحود المطلق والاستهزاء بالدين وأهله السابقين منهم واللاحقين، ولهذا كان ينبغي بل يتعين التحفظ من ذلك ووضع الشروط التي تمنع من الهُوِيّ في تلك المهالك.» ومن خلال هذا المطلب سنقسِّم الأحكام وفق ما ذكرت في فتوى الشيخ ابن عثيمين إلى ما يلي:

القسم الأول: أن يقيم للدعوة إلى الإسلام والترغيب فيه، فهذا نوع من الجهاد فهي فرض كفاية على من قُدِّر عليها، بشرط أن تتحقق الدعوة وأن لا يوجد من يمنع منها أو من الاستجابة إليها؛ لأنَّ الدعوة إلى الإسلام من واجبات الدين وهي طريقة المرسلين وقد أمر النبي ﷺ بالتبليغ عنه في كل زمان ومكان فقال ﷺ: «بلغوا عني ولو آية». (رواه البخاري،١/٣٤٦١).

وهذا هو مرادنا في هذا البحث.

القسم الثاني: أن يقيم لدراسة أحوال الكافرين والتعرف على ما هم عليه من فساد العقيدة، وبطلان التعبد، وانحلال الأخلاق، وفوضوية السلوك ليحذر الناس من الاغترار بهم ويبين للمعجبين بهم حقيقة حالهم، وهذه الإقامة نوع من الجهاد أيضًا لما يترتب عليها من التحذير من الكفر وأهله المتضمن للترغيب في الإسلام وهديه؛ لأنَّ فساد الكفر دليل على صلاح الإسلام، كما قيل: وبضدها تتبين الأشياء؛ لكن لابد من شرط أن يتحقق مراده بدون مفسدة أعظم منه، فإن لم يتحقق مراده بأن منع من نشر ما هم عليه والتحذير منه فلا فائدة من إقامته، وإن تحقق مراده مع مفسدة أعظم مثل أن يقابلوا فعله بسب الإسلام ورسول الإسلام وأئمة الإسلام وجب الكف لقوله تعالى: ﴿وَلا تَسُبُّوا الَّذِينَ يَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ فَيَسُبُّوا اللَّهَ عَدْواً بِغَيْرِ عِلْمٍ كَذَلِكَ زَيَّنَّا لِكُلِّ أُمَّةٍ عَمَلَهُمْ ثُمَّ إِلَى رَبِّهِمْ مَرْجِعُهُمْ فَيُنَبِّئُهُمْ بِمَا كَانُوا يَعْمَلُونَ﴾ [الأنعام: ١٠٨].

ويشبه هذا أن يقيم في بلاد الكفر ليكون عينًا للمسلمين، ليعرف ما يدبرونه للمسلمين من المكايد فيَحْذرهم المسلمون، كما أرسل النبي ﷺ حذيفة بن اليمان إلى المشركين في غزوة الخندق ليعرف خبرهم.

وهذا النوع أيضًا يدخل ضمن مرادنا في البحث كونه يفيد الدعاة من عدة جوانب.

القسم الثالث: أن يقيم لحاجة الدولة المسلمة وتنظيم علاقاتها مع دولة الكفر كموظفي السفارات فحكمها حكم ما أقام من أجله. فالملحق الثقافي مثلًا يقيم ليرعى شؤون الطلبة ويراقبهم ويحملهم على التزام دين الإسلام وأخلاقه وآدابه، فيحصل بإقامته مصلحة كبيرة ويندرئ بها شر كبير.

وهذا النوع يندرج تحته الداعية الرسمي المقيم في ديار غير المسلمين لهدف الدعوة.

القسم الرابع: أن يقيم لحاجة خاصة مباحة كالتجارة والعلاج فتباح الإقامة بقدر الحاجة، وقد نصَّ أهل العلم رحمهم الله على جواز دخول بلاد الكفار للتجارة، وأثروا ذلك عن بعض الصحابة رضي الله عنهم.

وهذا النوع يدخل ضمن مرادنا في البحث كون المسلم القدوة في ذاته ينشر الإسلام بأخلاقه وآدابه مثلما حصل مع التجار الحضارم في شرق آسيا، إذ كانوا سببًا بعد إرادة الله جل وعلا لنشر الإسلام في تلك البلاد.

القسم الخامس: أن يقيم للدراسة وهي من جنس ما قبلها إقامة لحاجة؛ لكنها أخطر منها وأشد فتكًا بدين المقيم وأخلاقه، فإنَّ الطالب يشعر بدنو مرتبته وعلو مرتبة معلميه، فيحصل من ذلك تعظيمهم والاقتناع بآرائهم وأفكارهم وسلوكهم فيقلدهم إلا من شاء الله عصمته وهم قليل، ثم إنَّ الطالب يشعر بحاجته إلى معلمه فيؤدِّي ذلك إلى التودد إليه ومداهنته فيما هو عليه من الانحراف والضلال. والطالب في مقر تعلمه له زملاء يتخذ منهم أصدقاء يحبهم ويتولاهم ويكتسب منهم، ومن أجل خطر هذا القسم وجب التحفظ فيه أكثر مما قبله. (مجموع فتاوى ورسائل الشيخ بن عثيمين).

ولعلنا نضيف نوعًا آخر من الاغتراب عن الوطن وهي غربة المعصية، وقد عرَّف سفر المعصية: وهو أن يخرج الشخص لقطع الطريق أو لأخذ المال أو لقتل الأنفس أو للإرهاب أو بقصد قتال المسلمين والتمرد عليهم، أو تخرج المرأة ناشزة عن زوجها أو يخرج من عليه دين حال بقصد الهروب من صاحب الحق مع قدرته على الأداء أو يخرج الشخص للهو المحرم أو غير ذلك من المعاصي. (المنسي، ١٤٣١هـ، ص٣٢٣).

المبحث الثاني
آداب الداعية المغترب

- المطلب الأول: الأدب مع الله .
- المطلب الثاني: الأدب مع رسول الله ﷺ.
- المطلب الثالث: الأدب مع الناس.
- المطلب الرابع: الأدب مع النفس .

المطلب الخامس: الأدب مع الوطن.

المطلب الأول
الأدب مع الله

دعا الإسلام إلى الآداب وحضَّ عليها لتكامل الشخصية المؤمنة، ولا سيما أنَّ التحلي بتلك الآداب والفضائل يزيد في جمال سلوك المسلم ويُعزِّز محاسنه ويحبب شخصيته ويدنيه من القلوب والنفوس.

- والداعية المغترب عن وطنه لابد أن يتصف بأدب مع الله كونه عبدًا لله في كل مكانٍ وزمان، ولعلنا نجمل أدب الداعية المغترب مع الله في نقاط محددة:
- اليقين التام بأنَّ ما يعبده غير المسلمين في بلاد الغربة يعبد بالباطل فقد يجابه الداعية بعبادات غريبة ومستحدثة في بلاد الغربة غير الإسلامية فيجب عليه التمسك بدينه والبعد بعقيدته عن كل شائبة تشوبه قال تعالى: ﴿ذَلِكَ بِأَنَّ اللَّهَ هُوَ الْحَقُّ وَأَنَّ مَا يَدْعُونَ مِنْ دُونِهِ هُوَ الْبَاطِلُ وَأَنَّ اللَّهَ هُوَ الْعَلِيُّ الْكَبِيرُ﴾ [الحج:٦٢]. وهذا الأدب يستلزم المحبة لله والطاعة والانقياد له سبحانه وتعالى.
- المحافظة على إقامة شعائر الإسلام كاملة تامة من غير نقصٍ ولا تغيير ولا تبديل فوجود المغترب في ديار غير إسلامية لا يبيح له التقصير في شعائر الدين، بل يجب عليه الحفاظ عليها والاستمرار

بأدائها على الوجه الصحيح والبعد عما حرم الله والخوف والحياء من الله المطلع على كل أمورك. قال تعالى: ﴿ذَلِكَ وَمَنْ يُعَظِّمْ شَعَائِرَ اللَّهِ فَإِنَّهَا مِنْ تَقْوَى الْقُلُوبِ﴾[الحج: ٣٢].

- الحرص على نشر الدين الإسلامي وبيان أنَّه الدين الحق، فالداعية المغترب سفير لدينه في بلاد الغربة؛ لذا وجب عليه الحرص على تبليغ الإسلام كلما سنحت له الفرصة وبدون تعريض نفسه وأهله للخطر من جراء قيامه بالدعوة، فبعض الدول تمنع ذلك في بلدانها فعليه أن يراعي أنظمة البلد الذي يقيم به مع حرصه على أداء الدعوة. قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الرَّسُولُ بَلِّغْ مَا أُنزِلَ إِلَيْكَ مِنْ رَبِّكَ وَإِنْ لَمْ تَفْعَلْ فَمَا بَلَّغْتَ رِسَالَتَهُ وَاللَّهُ يَعْصِمُكَ مِنْ النَّاسِ إِنَّ اللَّهَ لا يَهْدِي الْقَوْمَ الْكَافِرِينَ﴾ [المائدة: ٦٧].
- التوبة والإنابة والحرص على عدم العودة عندما تزل قدم الداعية في بلاد الكفر، فالداعية ليس بمعصوم ووجوده في ديار الكفر قد يوصله من حيث يعلم أو لا يعلم إلى مزلق محرمة أو مشبوهة فمتى ما عُرِف الحق وجب الرجوع إليه والإنابة لله والعزم على عدم العودة بالإقلاع عن الذنب (خطبة الجمعة للشيخ عبدالعزيز آل الشيخ في ١٤٣٥/٣/٣٠هـ). قال تعالى: ﴿قُلْ يَا عِبَادِيَ الَّذِينَ أَسْرَفُوا عَلَى أَنْفُسِهِمْ لا تَقْنَطُوا مِنْ رَحْمَةِ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يَغْفِرُ الذُّنُوبَ جَمِيعاً إِنَّهُ هُوَ الْغَفُورُ الرَّحِيمُ﴾ [الزمر: ٥٣].

أن يكون الداعية قدوة في ذاته فهو بإقامته في ديار غير المسلمين يكون محط أنظار الناس، وبقاؤه لفترة طويلة مدعاة لتأثر غير المسلمين به، فالقدوة الحسنة هي الركيزة في المجتمع وهي عامل التحوُّل السريع الفعَّال، فالقدوة عنصرٌ مهم في كلِّ مجتمع، فمهما كان أفراده صالحين فهم في أمَسِّ الحاجة للاقتداء بالنماذج الحيَّة، كيف لا وقد أمرَ الله نبيَّه ﷺ بالاقتداء. قال تعالى: ﴿أُوْلَئِكَ الَّذِينَ هَدَى اللَّهُ فَبِهُدَاهُمُ اقْتَدِهْ قُل لاَّ أَسْأَلُكُمْ عَلَيْهِ أَجْرًا إِنْ هُوَ إِلاَّ ذِكْرَى لِلْعَالَمِينَ﴾ [الأنعام: ٩٠].

ودين الإسلام دين القدوة وأصحاب الهِمم العالية هم الذين يسعون ليكونوا قدوة حسنة، وأعظم قدوة في الإسلام هم الأنبياء – عليهم الصلاة والسلام – وعلى رأسهم نبيُّنا محمد ﷺ ولذلك جعَله الله لنا أُسوة وقدوة، بل وأمرنا بذلك. (الرويلي، ١٤٣٨هـ).

وقد يتحمس الداعية في الدعوة حماسًا غير مطلوب فيستخدم بعض الوسائل الدعوية المحرمة كونها مثلًا شعارًا للكفار قد ثبت نهي النبي ﷺ عن التشبه بالكفار وأمره بمخالفتهم ولاسيما فيما لو كان شعارًا لهم يعرفون به، فعلى الداعية أن يتجنب في دعوته في بلاد الاغتراب أي وسيلة تعدُّ شعارًا للكفار مهما كان نوعها. (البيانوني، ١٤١٥هـ، ص٢٩٧).

المطلب الثاني
الأدب مع رسول الله ﷺ

قد يتعرض الداعية المغترب لكثيرٍ من الشبهات حول رسول الله ﷺ؛ لذا يجب أن يكون مستعدًا للرد عليها متسلحًا بقوة الإيمان للتعامل مع أصحابها.

وهناك آداب مع رسول الله ﷺ على الدعاة التحلي بها حال اغترابهم في بلاد الكفر منها:

الأدب القلبي: وهو محبته ﷺ في السر والعلانية وهو رأس جميع الآداب، وأصله الإيمان به ﷺ وتصديقه وحبه وتعظيمه وتوقيره، مع اعتقاد تفضيله ﷺ على كل أحد من الخَلق.

الأدب القولي: وهو ما يتعلق باللسان واللسان دليل القلب، والمؤمن كما يتأدب مع رسول الله ﷺ بقلبه فإنه يتأدب معه بقوله؛ لأنَّ هذا أمر الله تعالى للمؤمنين وعلامة من علامات محبته ﷺ.

يقول ابن القيم: «من الأدب مع الرسول ﷺ أن لا يُتقدم بين يديه بأمرٍ ولا نهي ولا إذن ولا تصرف حتى يأمر هو ويأذن، كما قال تعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لا تُقَدِّمُوا بَيْنَ يَدَيْ اللَّهِ وَرَسُولِهِ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ عَلِيمٌ﴾ [الحجرات: ١].

وهذا باق إلى يوم القيامة ولم يُنسخ، فالتقدم بين يدي سنته بعد وفاته كالتقدم بين يديه في حياته، ولا فرق بينهما عند كل ذي عقل سليم..».

ومن الأدب القولي معه ﷺ أن لا تُرفع الأصوات فوق صوته فإنه سبب لحبوط الأعمال، فما الظن برفع الآراء والأفكار على سنته وما جاء به (الأدب مع الحبيب ﷺ، إسلام ويب)، قال تعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لا تَرْفَعُوا أَصْوَاتَكُمْ فَوْقَ صَوْتِ النَّبِيِّ وَلا تَجْهَرُوا لَهُ بِالْقَوْلِ كَجَهْرِ بَعْضِكُمْ لِبَعْضٍ أَنْ تَحْبَطَ أَعْمَالُكُمْ وَأَنْتُمْ لا تَشْعُرُونَ﴾ [الحجرات: ٢].

ومن هذا الأدب مع النبي ﷺ ألا نذكره باسمه فقط، بل لابد من زيادة ذكر النبوة والرسالة لقول الله تعالى: ﴿لا تَجْعَلُوا دُعَاءَ الرَّسُولِ بَيْنَكُمْ كَدُعَاءِ بَعْضِكُمْ بَعْضاً﴾ [النور: ٦٣].

ومن الأدب القولي مع الحبيب ﷺ الصلاة عليه، كما أمر الله تعالى بقوله: ﴿إِنَّ اللَّهَ وَمَلائِكَتَهُ يُصَلُّونَ عَلَى النَّبِيِّ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا صَلُّوا عَلَيْهِ وَسَلِّمُوا تَسْلِيماً﴾ [الأحزاب: ٥٦]، فالصلاة والسلام على الحبيب ﷺ من أفضل القربات وأجَّل الأعمال ومن مظاهر حبه والأدب معه.

الأدب العملي: وهو ما يتعلق بعمل بالجوارح، ويكون بالعمل بشريعته، والتأسي بسنته ظاهرًا وباطنًا والتمسك بها والحرص عليها والدعوة إليها، وتحكيم ما جاء به ﷺ في الأمور كلها، والسعي في إظهار دينه، ونصر ما جاء به، وطاعته فيما أمر به، واجتناب ما نهى عنه ﷺ.

قال القاضي عياض (ت:١١٤٩هـ): « اعلم أنَّ من أحب شيئًا آثره وآثر موافقته، وإلا لم يكن صادقًا في حبه وكان مدعيًا، فالصادق في حبِّ النبي ﷺ من تظهر علامة ذلك عليه، وأولها الاقتداء به واستعمال سنته، واتباع أقواله وأفعاله، وامتثال أوامره واجتناب نواهيه، والتأدب بآدابه في عسره ويسره، ومنشطه ومكرهه، وشاهد هذا قوله تعالى: ﴿قُلْ إِنْ كُنْتُمْ تُحِبُّونَ اللَّهَ فَاتَّبِعُونِي يُحْبِبْكُمُ اللَّهُ وَيَغْفِرْ لَكُمْ ذُنُوبَكُمْ وَاللَّهُ غَفُورٌ رَحِيمٌ﴾ [آل عمران: ٣١]. (الأدب مع الحبيب ﷺ، إسلام ويب).

وهذا يعني: أهلية النبي ﷺ لهذه الرسالة.

قال تعالى: ﴿وَرَبُّكَ يَخْلُقُ مَا يَشَاءُ وَيَخْتَارُ﴾ [القصص: ٦٨].

قال تعالى: ﴿اللَّهُ أَعْلَمُ حَيْثُ يَجْعَلُ رِسَالَتَهُ﴾ [الأنعام: ١٢٤].

قال تعالى: ﴿وَإِنَّهُمْ عِنْدَنَا لَمِنْ الْمُصْطَفَيْنَ الأَخْيَارِ﴾ [ص: ٤٧].

ونحو هذه الآيات التي تفيدنا بأنَّ رسل الله من البشر الذين فضلهم واجتباهم وطهرهم، حتى أصبحوا أهلًا لحمل رسالته، وأمناء على شرعه ودينه، ووسطاء بينه وبين عباده، وقد ذكر الله عن بعض الأمم المكذبة للرسل أنَّهم قالوا لرسلهم: قال تعالى: ﴿قَالُوا إِنْ أَنْتُمْ إِلاَّ بَشَرٌ مِثْلُنَا﴾ [إبراهيم: ١٠] فكان جواب الرسل أن قالوا: قال تعالى: ﴿قَالَتْ لَهُمْ رُسُلُهُمْ إِنْ نَحْنُ إِلاَّ بَشَرٌ مِثْلُكُمْ وَلَكِنَّ اللَّهَ يَمُنُّ عَلَى مَنْ يَشَاءُ مِنْ عِبَادِهِ﴾ [إبراهيم: ١١].

وحيث إن نبينا محمداً ﷺ هو خاتم الرسل وأفضلهم، وقد خصَّه بما لم يحصل لغيره ممن قبله، فإنَّه بلا شك على جانب كبير من هذا الاصطفاء والاختيار الذي أصبح به مرسلًا إلى عموم الخلق من الجن والإنس، وقد قال الله تعالى له: ﴿وَإِنَّكَ لَعَلى خُلُقٍ عَظِيمٍ﴾ [القلم: ٤].

الأمر الثاني: عصمته من الخطايا:

اتفقت الأمة على أنَّ الأنبياء معصومون من كبائر الذنوب، لمنافاتها للاجتباء والاصطفاء؛ ولأنَّ الله حملهم رسالته إلى البشر فلابد أن يكونوا قدوة لأممهم، وكلفهم أن يحذروا الناس من مقارفة الكفر والذنوب، والفسوق والمعاصي، فلو وقع منهم ظاهر شيءٍ من هذه الخطايا لتسلط أعداؤهم بذلك على القدح فيهم والطعن في شريعتهم، وذلك ينافي حكمة الله تعالى، فكان من رحمته أن حفظهم من فعل شيء من هذه المخالفات وكلفهم بالنهي عنها، وبيان سوء مغبتها، كما جعلهم قدوة وأسوة في الزهد والتقلل من شهوات الدنيا التي تشغل عن الدار الآخرة، فأمَّا صغائر الذنوب فقد تقع من أحدهم على وجه الاجتهاد، ولكن لا يُقرَّون عليها فلا تكون قادحة في العدالة ولا منافية للنبوة، وإنَّما هي أمارة على أنَّهم بشر لم يصل أحدهم إلى علم الغيب ولا يصلح أن يمنح شيء من صفات الربوبية. وقد ذكر المفسرون وأهل العلم بعضًا مما وقع من ذلك، كقوله تعالى: ﴿وَلا تَطْرُدْ الَّذِينَ يَدْعُونَ رَبَّهُمْ بِالْغَدَاةِ وَالْعَشِيِّ يُرِيدُونَ وَجْهَهُ﴾[الأنعام: ٥٢].

وقوله تعالى: ﴿وَإِنْ كَادُوا لَيَفْتِنُونَكَ عَنْ الَّذِي أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ لِتَفْتَرِيَ عَلَيْنَا غَيْرَهُ وَإِذاً لاتَّخَذُوكَ خَلِيلاً (٧٣) وَلَوْلا أَنْ ثَبَّتْنَاكَ لَقَدْ كِدْتَ تَرْكَنُ إِلَيْهِمْ شَيْئاً قَلِيلاً﴾ [الإسراء: ٧٣ – ٧٤].

ونحو تلك الوقائع التي فعلها اجتهادًا لما يؤمله من مصلحة ظاهرة علم الله تعالى أنها لا تتحقق، فأمَّا المعاصي والذنوب فإنَّ الله تعالى حماه من فعلها أو إقرارها لمنافاة ذلك لصفات الرسالة والاختيار، ولمخالفة ما ورد عنه من التحذير من الكفر والفسوق والعصيان، فأمَّا تبليغ ما أوصى إليه من الشرع فقد ذكر العلماء المحققون اتفاق الأمة على عصمته، بل وعصمة الأنبياء فيما يبلغونه عن الله تعالى من الوحي والتشريع، كما أنَّ الله جَّل ذكره قد عصمه قبل النبوة عن الشرك والخنا ونحو ذلك.

فقد روي عنه ﷺ قال: «ما هممت بشيء مما كان أهل الجاهلية يعملون به وما هممت بسوء حتى أكرمني الله برسالته» (أخرجه إسحق بن راهويه كما في ((المطالب العالية)) (٤/٢٦٠) واللفظ له، والبزار (٦٤٠) مختصرًا، وابن حبان (٦٢٧٢)، حديث حسن)، ذكره القاضي عياض (ت:١١٤٧هـ) في كتاب الشفا وغيره، وقال ابن إسحاق في السيرة: «فشبَّ رسول الله ﷺ يكلؤه الله ويحفظه ويحوطه من أقذار الجاهلية ومعائبها، لما يريد به من كرامته ورسالته وهو على دين قومه، حتى بلغ أن كان رجلًا أفضل قومه مروءة وأحسنهم خلقًا، وأكرمهم مخالطة، وأحسنهم جوارًا، وأعظمهم خلقًا، وأصدقهم أمانة وأبعدهم من الفحش والأخلاق التي تدنس الرجال تنزهًا وتكرمًا». (الجبرين، ١٤٣٨هـ).

وقد تعرض للمغترب شبهة الطعن في رسالة النبي ﷺ أو في شريعته، أو تكذيبه أو دعوى خيانته أو كتمانه لما أُوحي إليه، وكذا إظهار سبه أو عيبه أو التهكم بسيرته أو شيء من أعماله أو أحواله أو تصرفاته ونحو ذلك مما يدل على إنكار رسالته في الباطن، فإنَّ الطعن فيه طعن في الرب تعالى فهو الذي أرسله وحمَّله هذه الرسالة، وهذا يناقض الشهادتين.

لذا يجب على الداعية المغترب التزود بالعلم الكامل التام في كل الأمور القلبية التي قد تُثار وتشكك في صدق النبوة وكمال الشهادة.

كذا يجب عليه التأدب عند ذكره للنبي ﷺ بذكر الصلاة والسلام عليه وتبجيله.

وقد يتعرض أحد المعارضين للدين الإسلامي لأحد زوجات النبي أو صحابته رضوان الله عليهم فيجب أن يكون الداعية على أتم الاستعداد للرد على كل شبهة أو تهمة تثار وتنتقص من حق الأدب مع رسول الله

ﷺ أو زوجاته أو أصحابه.

والله سبحانه فضَّل بعض الرسل على بعض، قال تعالى: ﴿ تِلْكَ الرُّسُلُ فَضَّلْنَا بَعْضَهُمْ عَلَى بَعْضٍ مِنْهُمْ مَنْ كَلَّمَ اللَّهُ وَرَفَعَ بَعْضَهُمْ دَرَجَاتٍ﴾ [البقرة: ٢٥٣].

فكان لنبينا محمد ﷺ النصيب الأوفر من هذا الفضل فقد خصَّه الله وميَّزه بخصائص ومناقب دنيوية وأخروية فُضِّل بها على سائر الأنبياء ومن سواهم من البشر. وسأتعرض لبعض هذه الخصائص على وجه الاختصار وذلك حتى يتبين للقارئ عظم قدره ﷺ عند ربه عز وجل. و الله أمر الأمة بأن لا ينادونه باسمه بل ينادونه: يا رسول الله يا نبي الله. (التميمي، ١٤١٨هـ، ص٢٢).

فقال الله تعالى: ﴿لا تَجْعَلُوا دُعَاءَ الرَّسُولِ بَيْنَكُمْ كَدُعَاءِ بَعْضِكُمْ بَعْضاً قَدْ يَعْلَمُ اللَّهُ الَّذِينَ يَتَسَلَّلُونَ مِنْكُمْ لِوَاذاً فَلْيَحْذَرْ الَّذِينَ يُخَالِفُونَ عَنْ أَمْرِهِ أَنْ تُصِيبَهُمْ فِتْنَةٌ أَوْ يُصِيبَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ﴾ [النور: ٦٣].

ومن الأدب معه ﷺ الرجوع إليه عند النزاع:

قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ وَأُوْلِي الأَمْرِ مِنْكُمْ فَإِنْ تَنَازَعْتُمْ فِي شَيْءٍ فَرُدُّوهُ إِلَى اللَّهِ وَالرَّسُولِ إِنْ كُنتُمْ تُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الآخِرِ ذَلِكَ خَيْرٌ وَأَحْسَنُ تَأْوِيلاً﴾ [النساء: ٥٩].

ففي حياته رده إليه وبعد وفاته ﷺ فرده إلى سنته.

فلهذا ليس من الأدب أن نرد قوله لقول فلان أو علان، بل قوله ﷺ إذا صحَّ يُقدَّم على قول الجميع. قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لا تُقَدِّمُوا بَيْنَ يَدَيْ اللَّهِ وَرَسُولِهِ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ عَلِيمٌ﴾ [الحجرات: ١].

قال تعالى: ﴿وَمَا كَانَ لِمُؤْمِنٍ وَلا مُؤْمِنَةٍ إِذَا قَضَى اللَّهُ وَرَسُولُهُ أَمْراً أَنْ يَكُونَ لَهُمْ الْخِيَرَةُ مِنْ أَمْرِهِمْ وَمَنْ يَعْصِ اللَّهَ وَرَسُولَهُ فَقَدْ ضَلَّ ضَلالاً مُبِيناً﴾ [الأحزاب: ٣٦].

قال تعالى: ﴿ فَلا وَرَبِّكَ لا يُؤْمِنُونَ حَتَّى يُحَكِّمُوكَ فِيمَا شَجَرَ بَيْنَهُمْ ثُمَّ لا يَجِدُوا فِي أَنفُسِهِمْ حَرَجاً مِمَّا قَضَيْتَ وَيُسَلِّمُوا تَسْلِيماً﴾ [النساء: ٦٥]. (الأدب مع النبي ﷺ، موقع الألوكة).

المطلب الثالث
الأدب مع الناس

في هذا المطلب لابد أن نعرف من هم الناس المراد ذكرهم في هذا المطلب، اسمٌ للجمع من بني آدم (واحده إنسانٌ من غير لفظه)، وقد يُراد به الفُضلاء دون غيرهم، بشر جرى على ألسنة الناس: صار متداولًا شائعًا، ابن ناس: من أسرةٍ كريمة (معجم المعاني الجامع)، ومرادنا بالناس هنا المجتمع المحيط بالداعية المغترب.

- والداعية المغترب يجب أن يلتزم بعدة آداب تضمن له الحفاظ على نفسه وعرضه وماله ودينه وعقله منها:
- احترام عادات وتقاليد المجتمع.
- عدم الإساءة أو الاستهزاء بالمجتمع.
- البعد عن البروز والتميز في اللبس والمظهر العام.
- الحفاظ على ممتلكات المجتمع.
- تطبيق قوانين البلد المغترب به.
- عدم مسايرة المجتمع في عاداته وعباداته وعدم تقبلها لا يعني استخدام أساليب دعوية غير مقبولة شرعًا وعرفًا.
- عند تكوين معارف وصداقات يجب مراعاة الولاء والبراء.

الحذر من مسايرة غير المسلمين في عاداتهم وتقاليدهم غير الإسلامية والمنافية للشرع.

هذا بشكل مجمل أمَّا ما يختص بالآداب مع الناس لدى المغترب فيمكن التفصيل بها من خلال ما يلي:

على الداعية الحذر عند مؤاخاة الناس فقد قال ابن عباس: ولقد صار عامة مؤاخاة الناس على أمرِ الدنيا وذلك لا يُجدي على أهله شيئًا ثم قرأ: ﴿الْأَخِلَّاءُ يَوْمَئِذٍ بَعْضُهُمْ لِبَعْضٍ عَدُوٌّ إِلَّا الْمُتَّقِينَ﴾ [الزخرف: ٦٧].

وقرأ قوله تعالى: ﴿لَا تَجِدُ قَوْماً يُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ يُوَادُّونَ مَنْ حَادَّ اللَّهَ وَرَسُولَهُ﴾ [المجادلة:٢٢].

وذكر المفسرون في الآية الأولى أنَّهم أخلاء في المعاصي، وفي الآية الثانية: أنَّ الله أخبر فيها وبيَّن أنَّ الإيمان يفسد بمودة الكفار، وأنَّ من كان مؤمنًا لا يوالي كافرًا ولو كان قريبه. (ابن مفلح، ١٤٢١هـ، ص٢١٧).

وفي المقابل لا يجوز بداءة أهل الذمة بالسلام، وهو الذي عليه عامة العلماء سلفًا وخلفًا؛ لأنَّه عليه الصلاة والسلام نهى عن بداءتهم بالسلام؛ ولكن ذهب بعض العلماء إلى جوازه للحاجة، فهنا ينظر الداعية في هذا الأمر ويوازن المصالح والمفاسد في البداءة بالسلام من عدمها. وقد قال العلماء قلَّ ما تسلم به من شرهم. وقد قيل للإمام أحمد (ت:٨٥٥هـ): نعامل اليهود والنصارى ونأتيهم في منازلهم وعندهم قوم مسلمون، أسلم عليهم، قال: نعم. تنوي السلام على المسلمين. (ابن مفلح، ١٤٢١هـ، ص٤٦٨-٤٧٢).

كما يجب على الداعية مخاطبة الناس على قدر عقولهم:

فالواجب على الداعية أن يرعِ جهل الناس واختلاف بيئتهم حتى لا تكون دعوته فيهم فتنة لهم... قال علي بن أبي طالب (ت:٤٠هـ) ﷺ: «حدثوا الناس بما يعرفون, ودعوا ما ينكرون, أتحبون أن يكذّب الله ورسوله». (رواه البخاري، كتاب العلم، باب من خصَّ بالعلم قومًا دون قوم كراهية لا يفهموا، ١٢٧/ ١٤١٣٢٦). والتفقه بالمدعو غير المسلم والحرص على هدايته.(اللحيدان،١٤١٧هـ، ص٢٥٩).

ومن صور عدم مراعاة ما يفهمه الناس ما يلي:

١. أن يطرح الداعية الخلافات الفقهية بتوسع؛ بحيث لا يفقه الناس الراجح من المرجوح فيختلط عليهم الأمر.
٢. أن يتكلم الداعية في مسائل دقيقة مثل القضاء والقدر، مما يسبب للسامعين إشكالات هم في غنى عنها. (العبدالعالي، ١٤٣٨هـ).

وقد وجَّه الإسلام المسلمين إلى تنظيف الطرقات والأماكن العامة من المؤذيات، وبيَّن الرسول ﷺ إلى أنَّ إماطة الأذى من محاسن الأعمال. (الميداني، ١٤٢٣هـ، ص٢٢٣).

المطلب الرابع
الأدب مع النفس

الأدب مع النفس أدب يحمله الداعية معه في حله وترحاله وفي خلواته وعلانيته فالنفس : الروح، والنفس ما يكون به التمييز، قال ابن بري: أمَّا النفس الروح والنفس ما يكون به التمييز.

فالنفس الأولى: هي التي تزول بزوال الحياة، والنفس الثانية: التي تزول بزوال العقل، والعرب قد تجعل النفس التي يكون بها التمييز نفسين، وذلك أنَّ النفس قد تأمره بالشيء وتُنهى عنه وذلك عند الإقدام على أمر مكروه فجعلوا التي تأمره نفسًا وجعلوا التي تنهاه كأنَّها نفس أخرى، والنفس يعبر بها عن الإنسان جميعه كقولهم: عندي ثلاثة أنفس، وكقوله تعالى: ﴿أَنْ تَقُولَ نَفْسٌ يَا حَسْرَتَا عَلَى مَا فَرَّطْتُ فِي جَنْبِ اللَّهِ وَإِنْ كُنْتُ لَمِنْ السَّاخِرِينَ﴾ [الزمر: ٥٦].

والنفس: الدم. يقال: سالت نفسه.(الجوهري، د.ت، ج٣، ص٩٨٤؛ عبدالقادر، د.ت، ص٣٤٣).

والداعية يجب عليه الحفاظ على أدب النفس ومراعاة كف يده وفمه وبقية أعضاءه عما يحرم، نبغي للمسلم أن يأخذ نفسه بمراقبة الله تبارك وتعالى، ويلزمها إياها في كل لحظة من لحظات الحياة حتى يتم لها اليقين بأن الله مطلع عليها عالم بأسرارها رقيب على أعمالها، قائم عليها وعلى كل نفس بما كسبت، وبذلك تصبح مستغرقة بملاحظة جلال الله وكماله شاعرة بالأنس في ذكره، واجدة الراحة في طاعته، راغبة في جواره، مقبلة عليه، معرضة عما سواه.وهذا معنى إسلام الوجه في قوله تعالى: ﴿وَمَنْ أَحْسَنُ دِيناً مِمَّنْ أَسْلَمَ وَجْهَهُ لِلَّهِ وَهُوَ مُحْسِنٌ﴾ [النساء: ١٢٥].

وقوله سبحانه وتعالى: ﴿وَمَنْ يُسْلِمْ وَجْهَهُ إِلَى اللَّهِ وَهُوَ مُحْسِنٌ فَقَدِ اسْتَمْسَكَ بِالْعُرْوَةِ الْوُثْقَى وَإِلَى اللَّهِ عَاقِبَةُ الأُمُورِ﴾ [لقمان: ٢٢].

وهو عين ما دعا إليه الله تبارك وتعالى في قوله تعالى: ﴿وَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ يَعْلَمُ مَا فِي أَنفُسِكُمْ فَاحْذَرُوهُ وَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ غَفُورٌ حَلِيمٌ﴾ [البقرة: ٢٣٥].

وقوله عز وجل: ﴿وَكَانَ اللَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ رَقِيباً﴾ [الأحزاب: ٥٢].

وقوله سبحانه وتعالى: ﴿وَمَا تَكُونُ فِي شَأْنٍ وَمَا تَتْلُوا مِنْهُ مِنْ قُرْآنٍ وَلا تَعْمَلُونَ مِنْ عَمَلٍ إِلاَّ كُنَّا عَلَيْكُمْ شُهُوداً إِذْ تُفِيضُونَ فِيهِ﴾ [يونس: ٦١]. (الوليدي، ١٤٣٨هـ).

ومن آداب الداعية المغترب مع نفسه:

الحفاظ على نفسه من كل ما يلحق بها الضرر من مأكل ومشرب وملبس، بل حتى الكلام والتوجهات وعدم تكليفها فوق طاقتها والصرف على النفس بما يتوائم مع طبائع المحيطين به. (السبر، ١٤٢٩هـ)، ونحوه فقد قال تعالى: ﴿لا تُلْقُوا بِأَيْدِيكُمْ إِلَى التَّهْلُكَةِ وَأَحْسِنُوا إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ﴾ [البقرة: ١٩٥].

كما يستلزم عليه الحفاظ على نفسه من مزالق اللسان. قال تعالى: ﴿مَا يَلْفِظُ مِنْ قَوْلٍ إِلاَّ لَدَيْهِ رَقِيبٌ عَتِيدٌ﴾ [ق: ١٨].

فقد يوقعه كثرة مزاحة في مزالق كثيرة يجب الابتعاد عنها مراعاة لنفسه.

ومن الأدب مع النفس الحرص على تكوين أسرة مسلمة طاهرة نقية والحفاظ على السلالة من الانخراط في طبائع غير المسلمين. قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمْ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالاً كَثِيراً وَنِسَاءً وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي تَسَاءَلُونَ بِهِ وَالأَرْحَامَ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيباً﴾ [النساء: ١].

كذا يجب عليه الحرص على الورد اليومي من القرآن والأذكار والصلوات والسنن الرواتب فإنها غذاء للروح وتقوية للجسد من مزالق الشيطان.

ومن آداب النفس الحرص على الصحبة الطيبة التي تقي الداعية من الانخراط في المجتمع غير المسلم. قال تعالى: ﴿وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا (٧) فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا (٨) قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا (٩) وَقَدْ خَابَ مَنْ دَسَّاهَا﴾ [الشمس: ٧ – ١٠].

كما أنه من المستلزم للداعية أن يكون القدوة الطيبة الحسنة لدينه ووطنه ومجتمعه. قال تعالى: ﴿لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِمَنْ كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيراً﴾ [الأحزاب: ٢١].

المطلب الخامس
الأدب مع الوطن

الوطن هو: الوَطَنُ المَنْزِلُ تقيم به وهو مَوْطِنُ الإنسان ومحله وقد خففه رؤبة في قوله أَوْطَنْتُ وَطْناً لم يكن من وَطَني لو لم تَكُنْ عاملَها لم أَسْكُنِ بها ولم أَرْجُنْ بها في الرُّجَّنِ قال ابن بري: الذي في شعر رؤبة

كَيْما تَرَى أَهلُ العِراقِ أَنني أَوْطَنْتُ أَرضًا لم تكن من وَطَني وقد ذكر في موضعه والجمع أَوْطان، وأَوْطانُ الغنم والبقر مَرَابِضُها وأَماكنها التي تأْوي إليها، قال الأَخْطَلُ: كُرُّوا إلى حَرَّتَيْكُمْ تعْمُرُونَهُمَا كما تَكُرُّ إلى أَوْطانها البَقَرُ ومَوَاطِنُ مكة مَوَافقها، وهو من ذلك وَطَنَ بالمكان وأَوْطَنَ أَقام الأَخيرة أَعلى وأَوْطَنَهُ اتخذه وَطَنًا يقال أَوْطَنَ فلانٌ أَرض كذا وكذا، أَي اتخذها محلًا ومُسْكَنًا يقيم فيها. (ابن منظور، لسان العرب).

- وللوطن حقٌّ على المواطن المغترب مهما بَعُد واغترب وطالت مدة غربته، ومن تلك الآداب:
- البعد عن الخوض في نزاعات تثير الرأي العام حول بلد المغترب.
- عدم الدخول في تحزبات وتجمعات مضادة لعرف وتقاليد وقوانين الداعية.
- البعد عن ذكر سلبيات الوطن والتقليل من قيمة بلده الأصلي.
- البعد عن الإساءة للرموز الدينية والسياسية في الوطن.
- ترك الاستهزاء والتقليل من ثروات ومقدرات الوطن.
- مهما كان الانبهار كبيرًا ببلد الغربة يبقى للوطن مكانته في الداعية نفسه.
- العزم على العودة مهما طال الزمن.
- ربط الأبناء بأصولهم وتذكيرهم بأن مرجهم لبلدهم.
- أن يكون سفيرًا لبلده بأخلاقه وتعامله وأقواله.
- أن يحرص على ذكر محاسن البلد ليسوق لها من ناحية الاقتصاد والسياحة والدين.
- الحرص على التواصل الدائم مع أبناء بلده سواء عبر وسائل التواصل الاجتماعي أو غير ذلك.
- الحرص على التواصل مع المسلمين في بلد الغربة من غير تكوين تحزبات وتجمعات تمنعها الدولة المضيفة.

الحنين للوطن والأهل قد يكون محفزًا للعودة للبلد لكن على الداعية ألا يكون حنينه لبلده عائقًا له عن أداء مهمته الأساسية. وقد ذاعت أشعار الحنين للوطن والديار في شعر المغتربين عن ديارهم عبر العصور ولوحظ في الشعر الأندلسي هذا الحنين. (الخليلي، ٢٠٠٧م، ص٣١).

ولنا في صحابة رسول الله رضوان الله عليهم خير قدوة حينما اضطروا للهجرة للحبشة فقد حافظوا على حبهم لوطنهم وعادوا إليها بمجرد ما سمحت لهم الفرصة، كما أنَّهم كانوا يثنون على الحبشة ولم يذكروا دينها ولا رموزها بسوء بل كانوا خير سفراء لبلدهم ودينهم.

المبحث الثالث
ثمرات التزام الداعية المغترب بالآداب الإسلامية

- المطلب الأول: ثمرات دنيوية.
- المطلب الثاني: ثمرات أخروية.

المطلب الأول
ثمرات دنيوية

على الداعية أن يسعى لخير الدنيا والآخرة فنرى كثيرًا من الآيات قرنت بين ثواب الدنيا والآخرة منها:

قوله تعالى: ﴿أَفَتُؤْمِنُونَ بِبَعْضِ الْكِتَابِ وَتَكْفُرُونَ بِبَعْضٍ فَمَا جَزَاءُ مَنْ يَفْعَلُ ذَلِكَ مِنْكُمْ إِلاَّ خِزْيٌ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَيَوْمَ الْقِيَامَةِ يُرَدُّونَ إِلَى أَشَدِّ الْعَذَابِ وَمَا اللَّهُ بِغَافِلٍ عَمَّا تَعْمَلُونَ﴾[البقرة: ٨٥].

قال تعالى: ﴿أُوْلَئِكَ الَّذِينَ اشْتَرَوْا الْحَيَاةَ الدُّنْيَا بِالآخِرَةِ فَلا يُخَفَّفُ عَنْهُمْ الْعَذَابُ وَلا هُمْ يُنصَرُونَ﴾ [البقرة: ٨٦].

قال تعالى: ﴿وَمَنْ يَرْغَبُ عَنْ مِلَّةِ إِبْرَاهِيمَ إِلاَّ

مَنْ سَفِهَ نَفْسَهُ وَلَقَدْ اصْطَفَيْنَاهُ فِي الدُّنْيَا وَإِنَّهُ فِي الآخِرَةِ لَمِنْ الصَّالِحِينَ﴾[البقرة: ١٣٠].

قال تعالى: ﴿فَمِنْ النَّاسِ مَنْ يَقُولُ رَبَّنَا آتِنَا فِي الدُّنْيَا وَمَا لَهُ فِي الآخِرَةِ مِنْ خَلاقٍ﴾[البقرة: ٢٠٠].

قال تعالى: ﴿وَمِنْهُمْ مَنْ يَقُولُ رَبَّنَا آتِنَا فِي الدُّنْيَا حَسَنَةً وَفِي الآخِرَةِ حَسَنَةً وَقِنَا عَذَابَ النَّارِ﴾[البقرة: ٢٠١].

قال تعالى: ﴿إِذْ قَالَتْ الْمَلائِكَةُ يَا مَرْيَمُ إِنَّ اللَّهَ يُبَشِّرُكِ بِكَلِمَةٍ مِنْهُ اسْمُهُ الْمَسِيحُ عِيسَى ابْنُ مَرْيَمَ وَجِيهاً فِي الدُّنْيَا وَالآخِرَةِ وَمِنْ الْمُقَرَّبِينَ﴾ [آل عمران: ٤٥].

فهذه الآيات الكريمة وغيرها كثير قرنت ثواب وعقاب الدنيا بالآخرة؛ لذا على الداعية أن يسعى للمصلحة الدنيوية وتحصيلها أُخرويًا بنيل ثواب عمله الصالح.

ونجد أنَّ التزام الداعية المغترب بالآداب الإسلامية يحقق له مصالح دنيوية جمة منها:

الحفاظ على نفسه وماله وعرضه من الاعتداء والهجوم فهو ملتزم بآداب الدولة التي يقيم بها لا يعتدي ولا يشتم ولا يؤذي أحدًا، بل هو قدوة حسنة وسفير خير لوطنه ودينه. قال تعالى: ﴿وَمَنْ يَتَّقِ اللَّهَ يَجْعَلْ لَهُ مَخْرَجاً﴾ [الطلاق: ٢]. ومن ثمرات التزام الدعاة بالأدب الإسلامي حصول الفلاح الدنيوي والتوفيق من الله تعالى. قال تعالى: ﴿قَدْ أَفْلَحَ مَنْ تَزَكَّى﴾ [لأعلى: ١٤].

وقال تعالى: ﴿قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا﴾ [الشمس: ٩].

كذا من ثمرات التزامه بالآداب الإسلامية في غربته محبة الناس له واقترابهم منه والتفافهم حوله. قال تعالى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ سَيَجْعَلُ لَهُمْ الرَّحْمَنُ وُدّاً﴾[مريم: ٩٦].

كذا تسهيل أموره الدنيوية من معاملات وإنجازات ومهام فهو لا يكذب ولا يغش ولا يقتل ولا يسب. قال تعالى: ﴿فَأَمَّا مَنْ أَعْطَى وَاتَّقَى (٥) وَصَدَّقَ بِالْحُسْنَى (٦) فَسَنُيَسِّرُهُ لِلْيُسْرَى﴾ [الليل: ٥ - ٧].

المطلب الثاني
ثمرات أخروية

١. تنقسم المصلحة من حيث اعتبار الشارع وعدمه إلى ثلاثة أقسام وهي:

٢. ما نص الشارع على اعتبارها فهي الشرعية، كمصلحة حفظ الدين والتي تقوم بنشر العلم الشرعي النافع والدعوة إلى الدين علمًا وعملًا بالقلم واللسان والسيف والسنان؛ وكذلك تحريم كل ما يضعفه أو يضاده من العلوم الرديئة والأعمال المنحرفة.

٣. ما قام الشارع بإلغائه وعدم اعتباره، كمصلحة المرأة في مساواتها بالرجل في الميراث.. ويدخل في هذا القسم كل ما علم أنَّ الشارع ألغى اعتباره، وإن رأى الإنسان بعقله القاصر أنه مصلحة؛ فهو ليس كذلك لمصادمته الشرع أو إخلاله بمقصد من مقاصده، أو لكونه معارضًا لمصلحة أعظم.

٤. ما سكت عنه الشارع فلم يرد طلبه ولا إلغاؤه.. وهذا النوع هو ما يُسمَّى بالمصالح المرسلة.

فالمصلحة في هذه الدار راجحة غالبة لا خالصة، بخلاف الأخروية —وهي نعيم أهل الجنة– فإنها خالصة لا كدر فيها. (السقاف، الموسوعة العقدية).

من أجل خلوص المصلحة في الآخرة وجب العمل بكل جهدٍ وسعة وطاقة للوصول لها.

ومن الثمرات والمصالح المتحققة لمن يحافظ على الآداب في الغربة:

تحقيق رضا الله بالتزام تعاليم رسوله الكريم صلوات

الله وسلامه عليه واجتناب نواهيه. قال تعالى: ﴿مَنْ يُطِعْ الرَّسُولَ فَقَدْ أَطَاعَ اللَّهَ وَمَنْ تَوَلَّى فَمَا أَرْسَلْنَاكَ عَلَيْهِمْ حَفِيظاً﴾ [النساء: ٨٠].

أيضًا حب الله له فمن أحبَّه الله وصل لمبتغاه في الدنيا والآخرة، وذلك كونه حقَّق الذل للمؤمنين، والعزة على الكافرين. قال تعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا مَنْ يَرْتَدَّ مِنْكُمْ عَنْ دِينِهِ فَسَوْفَ يَأْتِي اللَّهُ بِقَوْمٍ يُحِبُّهُمْ وَيُحِبُّونَهُ أَذِلَّةٍ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ أَعِزَّةٍ عَلَى الْكَافِرِينَ يُجَاهِدُونَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَلا يَخَافُونَ لَوْمَةَ لائِمٍ ذَلِكَ فَضْلُ اللَّهِ يُؤْتِيهِ مَنْ يَشَاءُ وَاللَّهُ وَاسِعٌ عَلِيمٌ﴾ [المائدة: ٥٤].

من ثمرات الالتزام بالآداب الفوز برضى الله ودار كرامته، قال تعالى: ﴿وَالْمُؤْمِنُونَ وَالْمُؤْمِنَاتُ بَعْضُهُمْ أَوْلِيَاءُ بَعْضٍ يَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنْ الْمُنكَرِ وَيُقِيمُونَ الصَّلاةَ وَيُؤْتُونَ الزَّكَاةَ وَيُطِيعُونَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ أُوْلَئِكَ سَيَرْحَمُهُمْ اللَّهُ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ (٧١) وَعَدَ اللَّهُ الْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتِ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا وَمَسَاكِنَ طَيِّبَةً فِي جَنَّاتِ عَدْنٍ وَرِضْوَانٌ مِنْ اللَّهِ أَكْبَرُ ذَلِكَ هُوَ الْفَوْزُ الْعَظِيمُ﴾[التوبة: ٧١ – ٧٢].

فنالوا رضا ربهم ورحمته، والفوز بهذه المساكن الطيبة: بإيمانهم الذي كمّلوا به أنفسهم، وكمّلوا غيرهم بقيامهم بطاعة الله وطاعة رسوله والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، فاستولوا على أجلّ الوسائل وأفضل الغايات وذلك فضل الله. (الصلابي، فوائد الإيمان وثمراته).

فالعبد إذا خاف ربه كان خوفه مما يثيبه الله عليه فمن خاف الله في الدنيا أمَّنه يوم القيامة. (ابن تيمية، ١٤٠٦هـ، ج٦، ص١٦).

الخاتمة

الحمد لله الذي بحمده تتم الصالحات والشكر له على نعمائه الجزيلة والوافيات. وبعد:

فإنَّ الداعية عليه أن يكون ذا سمت محدد وأن يتحلى بأدب مميز في حله وترحاله؛ لذا كُتِب هذا البحث الذي يتحدث عن آداب الداعية المغترب عن وطنه، وقد خرجت منه بعدة نتائج وتوصيات أذكر منها:

- أولًا: النتائج:
- الاغتراب بمفهومه العام هو النزوح عن الوطن.
- على الدعاة الالتزام بالأحكام الشرعية عند الاغتراب.
- أنَّ هناك أنواع عدة من آداب الداعية والتي يجب أن يلتزم بها حال كونه مغتربًا منها: الأدب مع الله، والأدب مع رسول الله ﷺ، والأدب مع الناس، والأدب مع النفس، والأدب مع الوطن.

من ثمرات التزام الداعية المغترب بالآداب الإسلامية، ثمرات دنيوية منها: الحفاظ على النفس والمال والعرض، وثمرات أخروية منها : محبة الله ونيل الفوز برضاه.

- ثانيًا: التوصيات:
- الحرص على دراسة موضوعات تهم المجتمع في الوقت الراهن، وتسعى لإيجاد توصيات تخدم الدعاة.
- أهمية تأصيل البحوث والرجوع للكتب العلمية التي تخدم الباحثين في بحوثهم.

نوصي بتقنين علم الدعوة بحيث يصبح لكلِّ فنٍّ مراجعه، فقد تشعبت البحوث وأصبحت الكتابة فيها غير ملتزمة بجانب محدد مما يضعف البحوث.

على الدعاة الحرص على سلوك آداب الإسلام حال اغترابهم عن أوطانهم.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم.

أولًا: المراجع العربية:

أبو القاسم، علاء الدين، الإحسان في تقريب صحيح ابن حبان، (١٤٣٥هـ)، ط١،دار التأصيل.

ابن تيمية، تقي الدين أبو العباس (١٤٠٦هـ)، منهاج السنة، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية.

ابن مفلح، عبد الله محمد (١٤٢١هـ)، الآداب الشرعية، تحقيق: شعيب الأرنؤوط، ط٢، بيروت، مؤسسة الرسالة.

ابن منظور، محمد بن مكرم (١٤١٤هـ)، لسان العرب، ط٣، بيروت، دار صادر.

البخاري، محمد بن إسماعيل (١٤٠٠هـ)، صحيح البخاري، المحقق / المترجم: محب الدين الخطيب، ط١، القاهرة، المكتبة السلفية.

البيانوني، محمد (١٤١٥هـ)، المدخل إلى علم الدعوة، ط٣، بيروت، مؤسسة الرسالة.

التميمي، محمد بن خليفة بن علي (١٤١٨هـ)، حقوق النبي ﷺ على أمته في ضوء الكتاب والسنة، ط١، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الجوهري، أبو نصر إسماعيل (د.ت)، الصحاح، بيروت، دار العلم للملايين.

الحيزان، محمد (١٤١٩هـ)، البحوث الإعلامية، أسسها، أساليبها، مجالاتها، ط١، الرياض، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر.

الخليلي، نجاح (٢٠٠٧م)، الحنين والغربة في الشعر الأندلسي، (رسالة ماجستير)، جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا، فلسطين.

رجب، محمود (١٩٧٨م)، الاغتراب، الإسكندرية، منشأة المعارف المصرية.

الفيروزآبادي، مجد الدين (١٤٠٦هـ)، القاموس المحيط، ط٦، بيروت، مؤسسة الرسالة.

المنسي، محمد(١٤٣١هـ)، تغير الظروف وأثره في اختلاف الأحكام في الشريعة الإسلامية، ط١، مصر، دار السلام.

الميداني، عبدالرحمن (١٤١٤هـ)، ضوابط المعرفة وأصول الاستدلال والمناظرة، ط٤، دمشق، دار القلم.

اللحيدان، عبدالله، (١٤١٧هـ)، دعوة غير المسلمين إلى الإسلام في مدينة الرياض، (رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في قسم الدعوة)، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

النيسابوري، مسلم بن الحجاج أبو الحسن القشيري (المتوفى: ٢٦١هـ) (١٤٢٧هـ) صحيح مسلم المحقق: محمد فؤاد عبد الباقي الناشر: دار إحياء التراث العربي – بيروت.

ثانيًا: المواقع الإلكترونية:

الأدب مع الحبيب ﷺ، إسلام ويب، http://articles.islamweb.net/media/index.php?، في ١٤٣٨/٣/٥هـ.

الأدب مع النبي ﷺ، https://d5nxst8fruw4z.cloudfront.net/atrk.gif? موقع الألوكة،٢٩ صفر ١٤٣٨ هـ.

الجبرين، عبدالله بن عبدالرحمن، الشهادتان معناهما وما تستلزمه كل منهما، تنسيق ملتقى أهل الحديث، www.baljurashi.com،في ١٤٣٨/٣/٥هـ.

حقوق النفس، السبر، سعد، (المعهد العالي للقضاء، فقه مقارن ماجستير ١٤٢٩/١١/٢٤هـ،

حقوق الطبع محفوظة لشبكة السبر)، ww.al-saber.net، في ١٤٣٨/٣/٥هـ.

خطبة الجمعة للشيخ عبدالعزيز آل الشيخ في ١٤٣٥/٣/٣٠هـ، بعنوان: مظاهر الأدب مع الله. http://www.mufti.af.org.sa/node/3200 في ١٤٣٨/٢/٢٦هـ.

الرويلي، عبدالعزيز سالم شامان، القدوة الحسنة في القرآن الكريم: http://www.alukah.net/sharia في ١٤٣٨/٢/٢٦هـ.

السقاف، علوي الموسوعة العقدية،، http://www.dorar.net/enc/aqadia/4128، في ٦/ ٣/ ١٤٣٨هـ.

الصلابي، علي، فوائد الإيمان وثمراته، http://ar.islamway.net/article، في ١٤٣٨/٢/٢٩هـ.

العبد العالي، عادل بن محمد، وصايا للداعية الجديد، https://saaid.net/aldawah/277.htm، صيد الفوائد، في ١٤٣٨/٢/٢٦هـ.

قاموس المعاني، http://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/ /، في ١٤٣٨/٢/١٥هـ.

مجموع فتاوى ورسائل الشيخ بن عثيمين، ج١، باب الولاء والبراء، http://ar.islamway.net/، في ١٤٣٨/٢/٢٥هـ.

معجم المعاني الجامع، كلمة الناس، http://www.almaany.com/ /، في ١٤٣٨/٣/٥هـ.

المعجم الوسيط: http://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar / في ١٤٣٨/٣/٢٥هـ.

الوليدي، عبده بن عبّاس، آداب النفس، https://saaid.net، في ١٤٣٨/٢/٢٧هـ.

سالم، أمل، الموسوعة العربية الشاملة، ما تعريف المغتربين، https://www.mosoah.com/references/ask-an-experts/definition-of-expatriates/ في: ٢٤ مارس، ٢٠١٨.

مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ع٨، ص ص ١٥٥-١٧٦، جامعة تبوك (١٤٤١هـ/٢٠١٩م)

المقاصد الشرعية لأحكام المعاملات وأحكام العقوبات وآثارها في تحقيق الأمن الاجتماعي

د. عبد الملك حسين علي التاج
الأستاذ المساعد بجامعة الملك خالد، قسم أصول الفقه، كلية الشريعة وأصول الدين – جامعة الملك خالد

Maqasid of Sharia (Purposes of Sharia) for Jursitic Rules of Monetary Transactions and Legal Punishments and their Effects on Social Security

Dr. Abdulmalik Hussein Ali At-Taj
Assist. Prof. in Foundations of Islamic Jurisprudence, Faculty of Sharia- King Khaled University

الكلمات المفتاحية: مقاصد، معاملات، أحكام، عقوبات، أمن، اجتماعي.

الملخص: يتضمن هذا البحث ثلاثة مباحث، تضمن المبحث الأول منها التعريف بمفردات عنوان البحث، بتعريف المقاصد لغة واصطلاحًا، كما تضمَّن –أيضًا – بيان أقسام المقاصد باعتبار العموم والخصوص، وأنَّها تنقسم بهذا الاعتبار إلى عامة وخاصة وجزئية، وتنقسم باعتبار رتب المصالح إلى ضرورية وحاجية وتحسينية، كما تضمن التعريف المختار للأمن الاجتماعي المراعي للأسباب المادية والأسباب الإيمانية في جلب الأمن الاجتماعي، وأمَّا المبحثان الثاني والثالث فقد تضمنا بيان الآثار المقاصدية لأحكام المعاملات والعقوبات على الأمن الاجتماعي، وقد وقع الاختيار على أحكام المعاملات والعقوبات دون العبادات؛ لظهور العلل والحِكم فيها التي هي إحدى الطرق والمسالك لمعرفة مقاصد الشريعة، ثم خُتِم البحث بأهم النتائج والتوصيات التي تم التوصل إليها.

Keywords: Maqasid (Purposes) - Sharia - Rules of Legal Punishments - Effects - Social Secruity.

Abstract : This research includes eight topics, and under each topic a number of demands. The first section includes the definition of the terms of the title of the research, the definition of the purposes of language and terminology, and also the statement of the sections of the purposes as general and particular and they are divided into general, To clarify the three sections of the three Shari'a rules, including the principles of social, religious, and moral law, and the definition of the chosen definition of social security, which takes into account the material reasons and the reasons of faith in bringing social security, The rest of the mabahith from the fourth to the eighth included a statement of the causal effects of the seven jurisprudential provisions on social security. The statement included the implications of social security for the provisions of acts of worship, family rulings, transactions, penalties, rulings on traffic, foreign relations, , And concluded the research with the most important findings and recommendations reached.

المقدمة:

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

فإنَّ المتتبع لمقاصد الأحكام الفقهية عمومًا، يجد أنَّ هذه الأحكام بكل تفريعاتها تمثل منظومة متكاملة لتحقيق الأمن الاجتماعي، هذا الأمن الذي امتنّ الله تعالى به على عباده وجعله من أعظم النعم، فقال تعالى: ﴿أَوَلَمْ يَرَوْا أَنَّا جَعَلْنَا حَرَمًا آمِنًا وَيُتَخَطَّفُ النَّاسُ مِنْ حَوْلِهِمْ﴾ العنكبوت: ٦٧، وقال تعالى: ﴿الَّذِي أَطْعَمَهُمْ مِنْ جُوعٍ وَآمَنَهُمْ مِنْ خَوْفٍ ﴾ سورة قريش: ٤، وعند التتبع لمقاصد الأحكام الشرعية بمنظومتها المتكاملة العقدية والأخلاقية والفقهية — سواء عن طريق معرفة علة الحكم أو مراعاة المصلحة أو اعتبار مآلات الأحكام من استحسان وسد ذريعة وغيرها – نجد أنها تحقق الأمن بمفهومه العام والواسع الذي يشمل أمن الدنيا والآخرة، كما قال تعالى: ﴿الَّذِينَ آمَنُوا وَلَمْ يَلْبِسُوا إِيمَانَهُمْ بِظُلْمٍ أُولَئِكَ لَهُمُ الْأَمْنُ وَهُمْ مُهْتَدُونَ﴾ سورة الأنعام: ٨٢، ويشمل الأمن في جميع مجالات الحياة المختلفة، وفي هذا البحث سيتم تتبع بعضٍ من المقاصد الخاصة والجزئية والكلية للأحكام الفقهية في بابي العقوبات والمعاملات على سبيل التمثيل لا على سبيل الاستقصاء لعدم احتمال البحث لذلك.

وقد وقع الاختيار لأحكام العقوبات والمعاملات دون العبادات؛ لظهور العلل والحِكم فيها أكثر من غيرها من الأحكام؛ فالعلل والحِكم هي إحدى الطرق والمسالك لمعرفة مقاصد الشريعة، ويُسمِّي الفقهاء مثل هذه الأحكام التي تظهر فيها العلة والحكمة معقولة المعنى، وأمَّا العبادات فالأصل في أحكامها عدم التعليل؛ لأنَّها قائمة على حكمة عامة، وهي التعبد دون إدراك معنى مناسب لترتيب الحكم عليه، فمعرفة الحِكم الجزئية والخاصة منها —في الغالب متعذر–.

وأمَّا أحكام المعاملات والعادات والجنايات ونحوها فالأصل فيها: " أن تكون معللة؛ لأنَّ مدارها على مراعاة مصالح العباد، فرتبت الأحكام فيها على معان مناسبة لتحقيق تلك المصالح، والأحكام التعبدية لا يقاس عليها لعدم إمكان تعدية حكمها إلى غيرها" (الكويتية، ١٤٠٤هـ – ١٤٢٧هـ، ج١٢، ص٣١٩).

وقد تم اختيار هذا الموضوع للإسهام ولو بجهد المقل في إثراء المكتبة المقاصدية، نسأل الله تعالى أن يوفقنا لكل خير، وأن يخلص نياتنا وأعمالنا إنه جواد كريم.

أهداف البحث:

١. إبراز الجانب المقاصدي للأحكام الفقهية في تحقيق الأمن الاجتماعي.
٢. بيان العلاقة الوطيدة بين تطبيق الشريعة والأمن الاجتماعي كأثر من آثارها المقاصدية في الدنيا والآخرة.
٣. محاولة الربط بين الحكم الشرعي والحكمة منه.
٤. الإسهام في إثراء المكتبة المقاصدية.

أسباب اختيار الموضوع:

١. إنَّ المقاصد الجزئية والخاصة للأحكام الشرعية لم تعطِ حقها من العناية والاهتمام في الجمع والإبراز كما أعطت المقاصد الكلية.
٢. الرغبة الذاتية في إفراد هذه المباحث المقاصدية للأحكام الشرعية ببحث مستقل.
٣. محاولة استكمال الجهود السابقة في الدراسات المقاصدية المتعلقة بالموضوع.

أهمية الموضوع:

١. المكانة العظيمة للشريعة الإسلامية في حياة المسلمين، وأثر تطبيق أحكامها في تحقيق الأمن الشامل.
٢. معرفة المقاصد والحكمة من الأحكام الشرعية يقوي جانب الإيمان بالله ويزيد من التمسك بشرعه سبحانه.
٣. لما للأمن الاجتماعي من دور مؤثر في عملية التنمية والرخاء والتقدم والتطور المادي في حياة الأمم.
٤. بيان صلاحية الشرعية لكل زمان ومكان، بمبادئها وقواعدها العامة واعتباراتها المقاصدية.

إشكالية البحث:

ما هو مفهوم الأمن الاجتماعي من ناحية شرعية، وما هي الآثار المقاصدية للأحكام الفقهية بمختلف أنواعها في تحقيق الأمن الاجتماعي بمفهومه الشامل ؟

منهجية البحث:

اتبعت في هذا البحث المنهج الاستقرائي والتحليلي مع الالتزام بالخطوات الآتية:

١. استقراء مصادر البحث ومراجعه قدر الإمكان.
٢. تتبع العلل والحِكَم الشرعية سواء المنصوص عليها أو المستنبطة باعتبار أنَّ مقاصد الأحكام الشرعية تدور بينهما.
٣. تحري الأمانة العلمية في النقل من المصادر والمراجع، وعزو كل مسألة إلى مصادرها بذكر اسم المصدر والجزء والصفحة ومعلومات المصدر كاملة عند ورود أول ذكرٍ له.
٤. بيان أرقام الآيات وعزوها إلى سورها، وجعل الآية بين قوسين مزهرين ﴿ ﴾.
٥. عزو الأحاديث النبوية الشريفة إلى مصادرها.
٦. العناية بعلامات الترقيم ووضعها في مواضعها الصحيحة.
٧. توثيق المعاني اللغوية من معاجم اللغة وقواميسها.
٨. الدراسات السابقة:

لم أجد – حسب علمي– من أفرد الآثار المقاصدية لأحكام المعاملات وأحكام العقوبات في تحقيق الأمن الاجتماعي ببحث مستقل؛ لكن الذي اطلعت عليه من البحوث فيه جهود طيبة تتعرض للأمن الاجتماعي مجردًا دون التطرق للجوانب المقاصدية أو يتعرض للجانب المقاصدي في جزئية أو مسألة معينة؛ لكنها لم تتعرض لها من الجانب المقاصدي للأحكام الشرعية ومرتبطة بالأمن الاجتماعي، ومن هذه الأبحاث:

١. بحث الأمن الاجتماعي: مفهومه وتأصيله وصلته بالمقاصد للدكتور رشاد صالح الكيلاني، تضمن هذا البحث تعريف الأمن وتحليل التعريفات المختلفة والألفاظ ذات الصلة بالأمن وبيان أنَّ الأمن قاعدة من قواعد المقاصد الشرعية، كما تعرض لعوامل الأمن في القرآن والسنة ولم يتعرض للأحكام الشرعية بأقسامها الثلاثة التي كانت موضوع هذا البحث، وبيان الآثار المقاصدية لكل نوع من هذه الأحكام.
٢. بحث مقاصد الشريعة الخاصة بالتصرفات المالية، للدكتور / عز الدين بن زغيبة، وهو كما هو واضح من عنوانه أنَّه محصور في مقاصد المعاملات المالية فقط، ولم يركز على آثارها في تحقيق الأمن الاجتماعي كما هو عنوان البحث.

خطة البحث:

المبحث الأول: التعريف بمفردات عنوان البحث:

المطلب الأول: تعريف مقاصد الشريعة وأقسامها:

الفرع الأول: تعريف المقاصد

الفرع الثاني: أقسام المقاصد

المطلب الثاني: تعريف الأمن الاجتماعي وأقسامه:

الفرع الأول: تعريف الأمن الاجتماعي
الفرع الثاني: مراتب الأمن الاجتماعي باعتبار رتب المصالح
المبحث الثاني: أحكام المعاملات وآثارها المقاصدية على الأمن الاجتماعي:
المطلب الأول: العقود المشروعة وآثارها المقاصدية في تحقيق الأمن الاجتماعي
المطلب الثاني: تحريم الجهالة والغرر وآثارها المقاصدية في تحقيق الأمن الاجتماعي:
الفرع الأول: تحريم الجهالة في المعاملات وآثارها المقاصدية.
الفرع الثاني: تحريم الغرر والخداع وآثارها المقاصدية.
المطلب الثالث: تحريم الاحتكار وآثاره المقاصدية على الأمن الاجتماعي.
المطلب الرابع: مشروعية الشفعة وآثارها المقاصدية في تحقيق الأمن الاجتماعي.
المطلب الخامس: مشروعية الحجر وآثارها المقاصدية.
المطلب السادس: حرمة بيع السلاح وقت الفتنة وآثاره المقاصدية.
المطلب السابع: المقصد الشرعي لفرض الضرائب على الأغنياء وقت الضرورة.
المطلب الثامن: إباحة الطعام المحرم للمضطر وآثاره المقاصدية.
المطلب التاسع: تحريم بيع المسلم على بيع أخيه وآثاره المقاصدية.
المطلب العاشر: تحريم التعامل بالربا وآثاره المقاصدية.
المبحث الثالث: أحكام العقوبات وآثارها المقاصدية على الأمن الاجتماعي:
المطلب الأول: القصاص وآثاره المقاصدية على الأمن الاجتماعي.
المطلب الثاني: حد الردة وآثاره المقاصدية على الأمن الاجتماعي.
المطلب الثالث: حد الزنا وآثاره المقاصدية على الأمن الاجتماعي.
المطلب الرابع: حد الحرابة وآثاره المقاصدية على الأمن الاجتماعي.
المطلب الخامس: حد الخمر وآثاره المقاصدية على الأمن الاجتماعي.
المطلب السادس: حد القذف وآثاره المقاصدية على الأمن الاجتماعي.

المبحث الأول: التعريف بمفردات عنوان البحث:

المطلب الأول: تعريف المقاصد:

أولًا: تعريف المقاصد لغة:

قصد: القاف والصاد والدال أصول ثلاثة، يدل أحدها على إتيان شيء وأمّه، والآخر على اكتناز في الشيء (الرازي، ج٥، ص٩٥)، ومقصد مصدر ميمي من قصد، جمعه مقاصد، قال ابن جني: أصل مادة " ق ص د " ومواقعها في كلام العرب: الاعتزام، والتوجه، والنهود، والنهوض نحو الشيء، على اعتدال كان ذلك أو جور. هذا أصله في الحقيقة (ابن سيده، ١٤٢١هـ، ج٦، ص١٨٧).

ثانيًا: تعريف المقاصد اصطلاحًا:

عرّف العلماء مقاصد الشريعة بتعاريف كثيرة، منها:

١. مقاصد الشريعة: "هي المعاني والحِكَم الملحوظة للشارع في جميع أحوال التشريع أو معظمها". (ابن عاشور، ١٤٢٥هـ،ج٣، ١٦٥).

٢. مقاصد الشريعة: "هي الغاية والأسرار التي وضعها الشارع عند كل حكم من أحكامه". (الفاسي، ١٩٩٣م، ص٧).

فيلاحظ أنَّ التعريف الثاني قد تضمّن المقاصد الجزئية فأشار إليها بقوله: "عند كل حكم من أحكامها" وتضمّن – أيضًا – المقاصد العامة بقوله (الغاية)، في حين التعريف الأول للطاهر ابن عاشور تضمن المقاصد العامة فقط؛ لذا فالتعريفان متقاربان والفارق بينهما المقاصد الجزئية وإن كان المقصود من التعريف المقاصد العامة.

المطلب الثاني: أقسام المقاصد:

أولًا: أقسام المقاصد باعتبار العموم والخصوص:

١. المقاصد العامة: مقاصد التشريع العامة هي: "المعاني والحكم الملحوظة للشارع في جميع أحوال التشريع أو معظمها؛ بحيث لا تختصّ ملاحظتُها بالكون في نوع خاص من أحكام الشريعة" (ابن عاشور، ١٤٢٥هـ، ج٣، ١٦٥)، فقد تضمن هذا التعريف الأسرار والمقاصد العامة للشريعة الإسلامية دون التعرض للمقاصد الجزئية أو المقاصد الخاصة، ومن هذه المقاصد العامة إقامة العدل بين الناس عمومًا، ودرء المفاسد وجلب المصالح وحفظ النظام العام في الأمة التشريعية بصورة عامة، وإقامة المساواة بين الناس وجعل الشريعة مهابة مطاعة نافذة، وجعل الأمة قوية مرهوبة الجانب مطمئنة البال (ابن عاشور، ١٤٢٥هـ، ج٢،ص٥٦٧).

٢. المقاصد الخاصة: "وهي الكيفيات المقصودة للشارع لتحقيق مقاصد الناس النافعة أو لحفظ مصالحهم العامة في تصرفاتهم الخاصة، كتحقيق التكامل المعيشي بين الناس من مشروعية المعاوضات، والتوثق للمال من مشروعية الرهن والشهادة وغيرها".

٣. المقاصد الجزئية: "وهي ما يقصده الشارع من كلِّ حكمٍ شرعي من إيجاب أو تحريم أو ندب أو كراهة أو إباحة أو شرط أو سبب، كدفع الضرر في مشروعية الخيار في البيوع، وسدِّ باب المنازعات والخصومات من تحريم الجهالة في عقود المعاوضات، وأكثر من يعتني بهذا القسم من المقاصد هم الفقهاء؛ لأنهم أهل التخصص في جزئيات الشريعة ودقائقها. فكثيرًا ما يحددون أو يشيرون إلى هذه المقاصد الجزئية في استنباطاتهم واجتهاداتهم إلا أنهم قد يعبرون عنها بعبارات أخرى كالحكمة، أو العلة، أو المعنى، أو غيرها" (الريسوني، ١٤١٢هـ، ص٨)..

وهذان النوعان الأخيران – المقاصد الجزئية والخاصة

– هما مجالا الاستقراء والتتبع في هذا البحث لبيان الآثار المقاصدية للأحكام والأبواب في تحقيق المقصد الكلي في هذا البحث وهو الأمن الاجتماعي.

ثانيًا: أقسام المقاصد باعتبار رتب المصالح.

١. الضروريات: وهي أصل المصالح التي لا بد منها في قيام مصالح الدين والدنيا، "بحيث إذا فُقِدت لم تجر مصالح الدنيا على استقامة؛ بل على فساد وتهارج وفوت حياة وفي الأخرى فوت النجاة والنعيم، والرجوع بالخسران المبين" (الشاطبي، ١٤١٧هـ، ج٢، ص١٧، ١٨)، "ومجموع هذه الضروريات خمسة: وهي: حفظ الدين، والنفس، والنسل، والمال، والعقل، وقد قالوا: إنَّها مراعاة في كل ملة" (الشاطبي، ١٤١٧هـ، ج٢، ص٢٠)..

٢. الحاجيات: وهي "الأشياء المفتقر إليها من حيث التوسعة ورفع الضيق على الناس المؤدِّي في الغالب إلى الحرج والمشقة اللاحقة بفوت المطلوب، فإذا لم تراع دخل علتي المكلفين– على الجملة– الحرج والمشقة، ولكنه لا يبلغ مبلغ الفساد العادي المتوقع في المصالح العامة" (الشاطبي، ١٤١٧هـ، ج٢، ص٢١)، وإنَّما جرت مجرى التحسين والتزيين كالرخص في العبادات لسفر أو مرض، وكتضمين الصنَّاع وضرب الديات في الجنايات، وكالمساقاة والسلم في المعاملات (الشاطبي، ١٤١٧هـ، ج٢، ص٢٢).

٣. التحسينيات: "وهي الأخذ بما يليق من محاسن العادات، وتجنب المدنسات التي تأنفها العقول الراجحات، ويجمع ذلك قسم مكارم الأخلاق، كإزالة النجاسة وستر العورة في العبادات، وآداب الأكل والشرب في العادات، ومنع المرأة من الولاية العامة، وإنكاح نفسها في المعاملات، ومنع قتل الحر بالعبد في الجنايات" (الشاطبي، ١٤١٧هـ، ج٢، ص٢٣).

المطلب الثالث: تعريف الأمن الاجتماعي ومراتبه:

أولًا: تعريف الأمن الاجتماعي:

عُرِّف الأمن الاجتماعي بعدة تعريفات، منها:

١. الأمن الاجتماعي: "هو كل الإجراءات والبرامج والخطط السياسية والاقتصادية و...، الهادفة لتوفير ضمانات شاملة تحيط كل شخص في المجتمع بالرعاية اللازمة، وتوفر له سبل تحقيق أقصى تنمية لقدراته وقواه وأقصى درجة من الرفاهية في إطار من الحرية السياسية والعدالة الاجتماعية" (إسكندر، ١٩٨٨م، ص٤).

٢. الأمن الاجتماعي: "هو تنظيم جماعي اتفاقي يُشعر الأفراد بالانتماء إليه ويتسم بالثبات والاستقرار والدوام، ويحدد مواقع أعضاء التنظيم وحقوقهم وواجباتهم بما يساعد على توقيع سلوكيات أعضاء التنظيم في الحالات التفاعلية" (المراياتي، ١٩٩٧م، ص١١).

٣. الأمن الاجتماعي في القرآن الكريم: هو تعبير عن طمأنينة النفوس وزوال الخوف في المجتمع الإنساني المرتبط برباط الأخوة الإيمانية دون النظر إلى جنس أو لون أو لغة.

ومن خلال النظر في التعاريف المختلفة السابقة للأمن الاجتماعي، نجد أنَّ التعريفين الأول والثاني مُنصَبّان على كيفية جلب الأسباب المادية المحققة للأمن الاجتماعي دون الالتفات إلى الأسباب الإيمانية التي هي الأساس في جلب الأمن والطمأنينة الاجتماعية في جميع جوانب الحياة المختلفة المادية والروحية، في حين التعريف الثالث يشير إلى المعنى الإيماني إشارة خفيفة من باب الأخوة الإيمانية فقط، ولم يتعرض للمعاني الإيمانية بوجه عام؛ لذا يمكن تعريف الأمن الاجتماعي المراعي للمعنى الإيماني والمادي بالتعريف الآتي:

الأمن الاجتماعي: هو السلامة والطمأنينة التي يستقر عليها حال المجتمع متجنبًا فيها أسباب اختلالها

أو زوالها بعقاب سماوي أو اعتداء بشري، فتزيل خوفه على مصالحه في الحال وتمنع توقعه للمكروه في المآل. فالأمن الاجتماعي من ناحية شرعية لا بد أن يكون شاملًا لكل أفراد المجتمع دون تفريق على أساس الجنس أو اللون أو اللغة أو المكانة، ومستجمعًا للأسباب المادية والإيمانية التي تحافظ على تلك السلامة والطمأنينة في المجتمع حالًا ومآلا، وأساس تلك الأسباب والعوامل الدين والإيمان، قال تعالى: ﴿ فَأَيُّ الْفَرِيقَيْنِ أَحَقُّ بِالْأَمْنِ إِنْ كُنْتُمْ تَعْلَمُونَ (٨١) الَّذِينَ آمَنُوا وَلَمْ يَلْبِسُوا إِيمَانَهُمْ بِظُلْمٍ أُولَئِكَ لَهُمُ الْأَمْنُ وَهُمْ مُهْتَدُونَ ﴾ سورة الأنعام: ٨١، ٨٢؛ إذ العلاقة بين الدين والأمن الاجتماعي علاقة وطيدة، فلا أمن بدون الدين ولا قيام لنظام الدين بلا أمن، وقد أشار الإمام الغزالي – رحمه الله تعالى – إلى هذه العلاقة وهذا الرباط الوثيق بقوله: "نظام الدين بالمعرفة والعبادة لا يتوصل إليهما إلا بصحة البدن وبقاء الحياة وسلامة قدر الحاجات من الكسوة والمسكن والأقوات، والأمن هو آخر الآفات، ولعمري من أصبح آمنًا في سربه معافى في بدنه وله قوت يومه فكأنما حيزت له الدنيا بحذافيرها، وليس يأمن الإنسان على روحه وبدنه وماله ومسكنه وقوته في جميع الأحوال، بل في بعضها، فلا ينتظم الدين إلا بتحقيق الأمن على هذه المهمات الضرورية، وإلا فمن كان جميع أوقاته مستغرقًا بحراسة نفسه من سيوف الظلمة وطلب قوته من وجوه الغلبة، متى يتفرغ للعلم والعمل وهما وسيلتاه إلى سعادة الآخرة، فإذن بأن نظام الدنيا، أعني مقادير الحاجة شرط لنظام الدين" (الغزالي، ١٤٢٤هـ، ص١٢٨)..

ثانيًا: مراتب الأمن الاجتماعي باعتبار رتب المصالح:

أنواع الأمن باعتبار رتب المصالح في الشريعة تنقسم إلى ثلاثة أقسام:

القسم الأول: الأمن الاجتماعي على الضروريات:

هو طمأنينة المجتمع – حالًا ومآلًا – على سلامة مصالحه الضرورية من دين ونفس وعقل وعرض ومال، بالمحافظة على موجودها وعدم الخشية من زوالها، التي بذهابها لا انتظام لعيشه ولا صلاح لحياته.

القسم الثاني: الأمن الاجتماعي على الحاجيات:

هو طمأنينة المجتمع – حالًا ومآلًا – على سلامة مصالحه الحاجية، بالمحافظة على موجودها وعدم الخشية من زوالها، التي لو ذهبت أصابت المجتمع نوع من العنت والمشقة اللذين قصدت الشريعة رفعهما.

القسم الثالث: الأمن الاجتماعي على التحسينيات:

هو طمأنينة المجتمع –حالًا ومآلًا – على أشيائه التي بها نوع من الرفاهية والعيش الرغيد بالمحافظة على موجودها وعدم الخشية من زوالها.

المبحث الثاني: أحكام المعاملات وآثارها المقاصدية على الأمن الاجتماعي:

المطلب الأول: تعريف أحكام المعاملات ومقاصدها العامة:

الفرع الأول: تعريف أحكام المعاملات:

"هي الأحكام المتعلقة بنشاط الناس الاكتسابي وتعاملهم بعضهم مع بعض في الأموال والحقوق وتصرفهم بالتعاقد وغيره" (الزرقاء، ١٤١٨هـ، ج١، ص٦٦)، كالبيع والشراء والرهن والإجارة والوكالة والشفعة وغيرها وما يترتب عليها من حقوق مالية.

الفرع الثاني: المقاصد العامة لأحكام المعاملات:

من الملاحظ عند تتبع بعض أحكام المعاملات في الشريعة الإسلامية أنَّ من مقاصدها تحقيق الأمن الاجتماعي سواء في الجانب المعيشي للمجتمع بإباحة

مجموعة من التعاملات التي تحقق التكامل بين أفراده، أو بسد باب النزاعات والخصومات وكل ما يؤدِّي إلى اضطراب المجتمع وتمزقه، كما أنَّ الشارع أباح كثيرا من التصرفات والمعاملات المالية لمقصد شرعي وهو تكامل الجانب المعيشي والحياتي بين أفراد المجتمع؛ ليتحقق الأمن المعيشي للمجتمع؛ لأنَّ كل شخص في المجتمع لا يمتلك كل حاجياته ولا يمكنه الاستغناء عن غيره، فحددت الشريعة طرقًا لتحقيق التكامل والأمن المعيشي، منها: عقود المعاوضات كالإجارة والبيع والمساقاة والشراكة وغيرها من عقود المعاوضات، وأيضًا عقود الإرفاق والإحسان كالهبة والهدية والإعارة وغيرها، فبهذه الأنواع من العقود ينتفع كل فرد بما عند غيره، مما هو محتاج إليه؛ ليحصل الأمن المعيشي للمجتمع، فلو أنَّ كل فرد لا ينتفع إلا بما هو ملكه، ولا يستوفي إلا ممن عليه حقه، ولا يأخذه إلا بكماله، ولا يتعاطى أموره إلا بنفسه لكان في ذلك مشقة عظيمة واختلالًا معيشيًا في المجتمع؛ لكن الشارع سهَّل الأمر بإباحة الانتفاع بملك الغير، بطريق الإجارة أو الإعارة أو القراض، وبالاستعانة بالغير وكالة، وإيداعًا، وشركة وقراضًا ومساقاة، وبالاستيفاء من غير المديون حوالة، وبالتوثق على الدين برهن وضامن وكفيل وحجر وبإسقاط بعض الدين صلحًا أو كله إبراء (انظر: السيوطي، ١٤١١هـ، ص٧٩)..

وسنستقرئ عددًا من الآثار المقاصدية الخاصة والجزئية لبعض الأحكام الشرعية في المعاملات في بعض الأبواب على سبيل التمثيل لا على سبيل الاستقصاء؛ لأنَّه يعسر استقصاء جميع الأحكام وآثارها المقاصدية في مثل هذا البحث المشروط بحدٍّ معين، ومن هذه الأحكام الشرعية في باب المعاملات:

المطلب الثاني: المقاصد الجزئية وآثارها في تحقيق الأمن الاجتماعي:

الفرع الأول: تحريم الجهالة والغرر وآثارها المقاصدية في تحقيق الأمن الاجتماعي:

لمقصدٍ شرعيٍ وضعت الشريعة – عند ممارسة هذه المعاملات المالية – عددًا من الضوابط والأحكام التي تحافظ على أمن المجتمع واستقراره وتسد كل باب يؤدِّي إلى التهارج ونشوء العداوات والخصومات في المجتمع؛ لذا نجد الفقهاء يعلِّلون بها كثيرًا من الأحكام حلًّا وحرمة؛ لأنَّ أحكام الشريعة ليست قوالب مادية بحتة لا تلتفت إلى الجوانب الإنسانية الأخرى؛ بحيث تنظم المال وتضحي بتماسك المجتمع ورابطة الأخوة وسلامة النفوس، بل هي منظومة متكاملة يرتبط فيها الجانب العقدي مع الجانب الأخلاقي الذي يوجِّه ويضبط تصرفات الناس وتعاملاتهم؛ ليحافظ على كيان المجتمع وتماسكه ويحقق سعادة الدنيا والآخرة، فمن باع أو اشترى (أحكام عملية)، لا بد له من مراقبة الله تعالى وتذكر اليوم الآخر (أحكام عقدية)، وعليه التزام الأمانة والصدق وتجنب الضرر والغش (أحكام أخلاقية)، فالأحكام الشرعية تعمل كمنظومة واحدة تتكامل فيما بينها لتنتج في النهاية مصلحة حقيقية خالصة مضمونة مأمونة للمجتمع، ومن هذه المقاصد الشرعية في المعاملات:

أولًا: تحريم الجهالة في المعاملات وآثارها المقاصدية:

فمن شروط صحة العقد انتفاء الجهالة فيه بالعلم بالثمن أو بالمعقود عليه أو بأجله علمًا يمنع من المنازعة؛ لذا نجد الفقهاء يعللون منع الجهالة بمقصد شرعي وهو سدُّ باب المنازعة والخصومات، ومن ذلك على سبيل المثال:

١. انتفاء الجهالة في المبيع:

ذكر الفقهاء أنَّه لا بد في البيع من انتفاء الجهالة في المبيع لمقصد أراده الشارع، ونصّوا علة هذا الحكم فقالوا: "لا بد من معرفة المبيع معرفة نافية للجهالة

قطعًا للمنازعة، فإن كان حاضرًا فيكتفي بالمباشرة؛ لأنها موجبة للتعريف قاطعة للمنازعة. وإن كان غائبًا، فإن كان مما يعرف بالأنموذج كالكيلي والوزني والعددي المتقارب فرؤية الأنموذج كرؤية الجميع، إلا أنَّ يختلف فيكون له خيار العيب، فإن كان ما لا يعرف بالأنموذج كالثياب والحيوان فيذكر له جميع الأوصاف قطعًا للمنازعة ويكون له خيار الرؤية" (البلدحي، ١٣٥٦م، ج٢، ٥)..

ثانيًا: انتفاء الجهالة في الثمن قدرًا ووصفًا:

وكذا لا بد من انتفاء الجهالة في الثمن "فلو باع سلعة بثمن مجهول أو بنقودٍ غير موصوفة كالريالات وأطلق ولم يسمها لم تصح، ما لم يحددها العرف فإنها تصح؛ لأنَّ مثل هذه الجهالة مفضية إلى المنازعة، فالمشتري يريد دفع الأنقص مالية والبائع يريد أخذ الأعلى، فيفسد البيع إلا أن ترفع الجهالة بتعيين العُرف لها أو ببيان أحدهما في المجلس ويرضى الآخر لارتفاع المفسد قبل تقرره.

فقد ذكر الفقهاء أنه يشترط لصحة البيع أن يكون الثمن معلومًا وإلا فسد العقد؛ لأنَّ الجهالة تفضي إلى المنازعة فلا يحصل المقصود من شرعية العقد المبني على التراضي" (الكويتية، ١٤٠٤هـ -١٤٢٧هـ، ج٢٣، ص١٩٠).

ثالثًا: انتفاء الجهالة في الإجارة:

من شروط صحة الإجارة، وهي شرط في المعاملات – سيما المعاوضات منها – انتفاء الجهالة؛ ولذا ذكر الفقهاء في الإجارة أنَّه لا بد من كون المنافع والأجرة معلومة وعلَّلوها بمقصد شرعي بقولهم: "قطعًا للمنازعة" (البلدحي، ١٣٥٦هـ، ج٢، ص٥١).

رابعًا: انتفاء الجهالة في مدة المزارعة ومقدار البذر:

اشترط الفقهاء في مدة المزارعة ومقدار البذر كونه معلومًا، فـ "لا بد فيها من التأقيت، أي معرفة المدة... ومن معرفة مقدار البذر قطعًا للمنازعة ومعرفة جنسه" (البلدحي، ١٣٥٦هـ، ج٣، ص٧٥).

خامسًا: انتفاء جهالة المدة في الخيار:

"ذهب جمهور الفقهاء إلى أنَّه لا بد من تقييد الخيار بمدة معلومة مضبوطة من الزيادة والنقصان، فلا يصح اشتراط خيار غير مؤقت أصلًا، وهو من الشروط المفسدة عند الجمهور، وعلَّلوا ذلك بقولهم: والحكمة في توقيت المدة أن لا يكون الخيار سببًا من أسباب الجهالة الفاحشة التي تؤدِّي إلى التنازع، وهو مما تتحاماه الشريعة في أحكامها" (الكويتية، ١٤٠٤-١٤٢٧هـ، ج٢٠،ص٨٢).

سادسًا: انتفاء الجهالة في وظائف العمال في الولايات:

كما أنَّ انتفاء الجهالة في البيوع والإجارة وغيرها شرطٌ لصحتها لمقصد يريده الشارع، وهو الحفاظ على المجتمع المسلم من المنازعات والخصومات، فإنَّ العمل الذي يتقلده الموظف اليوم لابد كذلك أن تنتفي فيه الجهالة استيفاء للحقوق وسدًا لباب المنازعات كما هو التعليل في سائر المعاملات حفاظًا على تماسك المجتمع وترابطه؛ لذا ذكر الفقهاء أنَّ من يتولى أيَّ عملٍ "تعدُّ فيه ثلاثة شروط:

- تحديد الناحية بما تتميز به عن غيرها.
- تعيين العمل الذي يختصُّ بنظره فيها من جباية أو خراج أو عشر.
- العلم برسوم العمل وحقوقه على تفصيل ينفي عنه الجهالة. فإذا استكملت هذه الشروط في عمل

علم به المولي والمولى صح التقليد ونفذ" (الكويتية، ١٤٠٤ -١٤٢٧هـ، ج٢١، ص١٦٠).

سابعًا: منع الجهالة في عقد السلم:

- انتفاء الجهالة في المسلم فيه وفي مدته:

إنَّ المقصد الشرعي في اشتراط الفقهاء انتفاء الجهالة في المسلم فيه وفي مدته لصحة السلم، إنَّما هو لسدِّ باب الخصومات بين أفراد المجتمع وحفظًا للحقوق من الضياع؛ لذا ذكر الفقهاء أنَّه "لا خلاف في أنه يشترط لصحة السلم أن يكون المسلم فيه معلومًا مبينًا، وكذلك مدته بما يرفع الجهالة عنه ويسدُّ الأبواب إلى المنازعة بين المتعاقدين عند تسليمه؛ لأنَّه بدل في عقد معاوضة مالية، فيشترط فيه أن يكون معلومًا كما هو الشأن في سائر عقود المبادلات المالية.

ولما كان المسلم فيه ثابتًا في الذمة غير معين بذاته اشترط الفقهاء أن ينصَّ في عقد السلم على جنس المسلم فيه، بأن يبين أنه حنطة أو شعير أو تمر أو زيت.. وعلى نوعه إن كان للجنس الواحد أكثر من نوع، بأن يبين أنَّ الرز من النوع الأمريكي أو البشاوري ونحوه" (الكويتية، ١٤٠٤ -١٤٢٧هـ، ج٢٥، ص٢٠٩)، ولحرص الشريعة على تحقيق هذا المقصد الشرعي في المجتمع، فقد ذكر الفقهاء أنَّه "إذ اعترت السلم أو مدته جهالة فالسلم فاسد، سواء كانت الجهالة متفاحشة أو متقاربة؛ لأنَّ كل ذلك يفضي إلى المنازعة" (الكاساني، ١٤٠٦هـ، ج٥، ص٢١٢).

فنجد أنَّ مدار التحريم للمعاملة على الجهالة المفضية إلى الخصومة والمنازعة المنافية لأمن المجتمع واستقرار أفراده، فإنَّ وُجِدت جهالة في معاملة وهي غير مفضية إلى المنازعة صُحِّحت المعاملة ولم يحكم ببطلانها، كالجهالة في عقود الإرفاق والاستحسان من صدقة وهبة؛ لأنها لا تفضي إلى ضرر في المجتمع وهو المنازعة والخصومة (القرافي، بدون تاريخ، ج١، ص١٥١)، وكذا الجهالة في الإبراء فعند الحنفية والمالكية، وهو المشهور عند الحنابلة، والقديم عند الشافعي: أنه يجوز الإبراء من المجهول لقول النبي صلى الله عليه وسلم لمن اختصما في مواريث قد درست: استهما، وتوخيا الحق، وليحلل كل منكما صاحبه؛ ولأنَّه إسقاط حق لا تسليم فيه فصح في المجهول؛ لأنَّ الجهالة فيه لا تفضي إلى المنازعة (الكويتية، ١٤٠٤هـ -١٤٢٧هـ، ج٤، ٢٥٢).

الفرع الثاني: تحريم الغرر والخداع وآثارها المقاصدية:

الحكمة والمقصد الشرعي من النهي عن بيوع الغرر هي اختلال الرضا؛ بحيث يترتب على ذلك أكل المال بالباطل، وهذا مظنة العداوة والبغضاء في المجتمع ونشوء الخصومات والمنازعات التي تهدد أمن المجتمع واستقراره.

ومن تلك البيوع بيع النجش، وبيع الرجل على بيع أخيه، وبيع الصفقة، وبيع تَلَقِّي الجَلَب أو الركبان أو السلع، وبيع الحاضر للباد، وبيع فضل الماء، وبيع الحصاة، وبيع الغش والمكر والكذب من إخفاء العيب عن الناس، أو كتمان الحقيقة والكذب.

المطلب الثالث: تحريم الاحتكار وآثاره المقاصدية على الأمن الاجتماعي:

إنَّ المقصد الشرعي من تحريم الاحتكار هو تأمين حاجات المجتمع المعيشية، وسد أبواب الأنانية في استجلاب المصلحة الخاصة لفئة أو أشخاص من المجتمع على حساب الأمن المعيشي والمصلحة العامة للمجتمع؛ لذا يتفق الفقهاء على أنَّ الحكمة في تحريم الاحتكار رفع الضرر عن عامة المجتمع، وقد أجمع العلماء على أنه لو احتكر إنسان شيئًا، واضطر الناس إليه، ولم يجدوا غيره، أُجبِر على بيعه؛ دفعًا للضرر عن الناس وتعاونًا على حصول العيش، وهذا ما يستفاد

مما نقل عن مالك من أنَّ رفع الضرر عن الناس هو القصد من التحريم (الكويتية، ١٤٠٤- ١٤٢٧هـ، ج٢، ص٩١).

وتأمينًا لحاجات المجتمع المعيشية فقد ذكر ابن تيمية -رحمه الله تعالى- أنَّ من حق ولي الأمر إجبار التجار على بيع ما عندهم إذا حدثت في المجتمع مجاعة أو مخمصة بسعر المثل ولا عبرة برضاهم في مثل هذه الحال رفعًا للحرج والشدة عن الناس وتقديمًا للمصلحة العامة للمجتمع على الخاصة، فقال ابن تيمية: " إنَّ لولي الأمر أن يُكرِه الناسَ على بيع ما عندهم بقيمة المثل عند ضرورة الناس إليه، مثل من عنده طعام لا يحتاج إليه والناس في مخمصة، فإنَّه يجبر على بيعه للناس بقيمة المثل. ولهذا قال الفقهاء: من اضطر إلى طعام الغير أخذه منه بغير اختياره بقيمة مثله ولو امتنع من بيعه إلا بأكثر من سعره لم يستحق إلا سعره " (ابن تيمية، ١٤١٦هـ، ج٢٨، ص٧٦).

المطلب الرابع: مشروعية الشفعة وآثارها المقاصدية في تحقيق الأمن الاجتماعي:

الشفعة – وهي استحقاق الشريك انتزاع حصة شريكه من يد مشتريها بالثمن الذي استقر عليه العقد، – تعدُّ من محاسن الإسلام؛ حيث شرعت لمقصد شرعي له آثاره وهو نفع الشريك ودفع الضرر عنه؛ لأنَّه ربما يشتري نصيب شريكه عدو له أو ذو أخلاق سيئة أو ممن لا يرغب في جواره، فيحدث بسبب ذلك التباغض والتقاطع ويتأذى الجار وتزيد الفرقة والخلاف (التويجري، ١٤٣٠هـ، ج٣، ص٥٨١)، ولهذا شرع الله الشفعة دفعًا للأذى والضرر وحفاظًا على تماسك المجتمع واستقراره وسدًّا لباب العداوات والخصومات بين أفراده، وهذه هي آثار الشفعة المقاصدية.

المطلب الخامس: مشروعية الحجر وآثارها المقاصدية:

يُشرع الحجر لمقصد شرعي فيه تحقيق لمصلحة العامة وهي تأمين المجتمع مما يضرُّ الدين والنفوس والأموال؛ فيحجر على المفتي الماجن الذي يعلم الناس الحيل الباطلة ويفتي بجهل، فيحجر عليه حفاظًا على دين الناس، ويُحجر على الطبيب الجاهل حفاظًا على النفوس والأرواح، ويحجر على المكاري المفلس الذي يؤجر وسائل النقل وليست عنده فيأخذ أموال الناس، وإذا جاء موعد النقل اختفى، فهو محتال نصاب (التويجري، ١٤٣٠هـ، ج٣، ص٦٤٤)، فيحجر عليه حفاظًا على أموال الناس؛ لأنَّه يدفع الضرر الأعلى بالأدنى ويتحمل الضرر الخاص لدفع الضرر العام.

من هذا الباب في مشروعية دفع الضرر الأشد بالضرر الأخف، التضحية بالمال وجواز إلقاء المتاع من السفينة المشرفة على الغرق حفاظًا على النفس وبقية الأموال ودفعًا للمفسدة الكبرى بارتكاب المفسدة الصغرى.

المطلب السادس: حرمة بيع السلاح وقت الفتنة وآثاره المقاصدية:

إنَّ إعمال قاعدة المآلات أو سدّ الذرائع بضوابطها الشرعية لا يكون إلا لتحقيق مقصد شرعي، ومن تلك المسائل التي عُدَّ فيها المآل وسد الذرائع حرمة بيع السلاح وقت الفتنة دون النظر لأصل الحل، مراعاة للظرف الذي يمرُّ به المجتمع وحفاظًا على مقصد شرعي ودرءٍ لمفسدة كبرى بارتكاب أخفهما، فالمجتمع المسلم لا يخلو من أن يمرَّ بمراحل استثنائية تثور فيها المشكلات والفتن، يكون فيها المجتمع مطالبًا بوأد الفتنة في مهدها وتجفيف منابعها ومنع أسبابها بنزع سلاح المتقاتلين وعدم إمدادهم بالسلاح ببيع أو غيره، فلا يبيع سلاحًا يذكي نار الفتنة ويزيد من الاضطرابات

وسفك الدماء وإقلاق أمن المجتمع وإلا كان شريكًا في الإثم وفي الجريمة؛ لأنَّه أعان على معصية مغلبًا لمصلحته الشخصية على المصلحة العامة وهي أمن المجتمع واستقراره وحقن دماء أبنائه؛ لذا ذهب جمهور الفقهاء إلى تحريم بيع السلاح للبغاة وأهل الفتنة لمقصد شرعي وهو سد ذريعة الإعانة على المعصية، وكذا ما كان في معنى البيع من إجارة أو معاوضة، وقد قال الإمام أحمد: (نهى رسول الله صلى الله عليه وسلم عن بيع السلاح في الفتنة)، (الألباني، ١٤٢٠هـ، ص٨٧٢).

وصرح الحنفية بكراهة بيع السلاح لهم كراهة تحريمية؛ لأنَّه إعانة على معصية، قال الله تعالى: ﴿وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ﴾ المائدة: ٢؛ لأنَّ الواجب أخذ سلاحهم بما أمكن، حتى لا يستعملوه في الفتنة فمنع بيعه لهم أولى (الكويتية، ١٤٠٤- ١٤٢٧هـ، ج٨، ص١٣٥).

المطلب السابع: المقصد الشرعي لفرض الضرائب على الأغنياء وقت الضرورة:

للدولة الحق في فرض الضرائب على الأغنياء في حالة فقر بيت المال وتهديد المجتمع بأي خطر كالمجاعة والوباء والحرب، إذ يتحمل الضرر الخاص لدفع الضرر العام، ويجوز للجائع حال الضرورة أخذ الطعام من الآخرين لإنقاذ نفسه من الهلاك على أن يدفع ثمنه؛ لأنَّ (الاضطرار لا يبطل حق الغير). وعلى مالك الطعام أن يدفعه إلى المحتاج إليه وإلا كان آثمًا ويجوز للمضطر إليه مقاتلته، كما له أن يقاتل صاحب الماء الذي يمنعه عن العطشان فإن قتل الجائع وجب القصاص على القاتل. وقد نوَّه سيدنا عمر — رضي الله عنه – بهذا المبدأ وما قبله فقال: " لو استقبلت من أمري ما استدبرت لأخذت فضول أموال الأغنياء فرددتها على الفقراء"، وقال ابن حزم الظاهري: "فرض على الأغنياء من كل بلد أن يقوموا بفقرائها، ويجبرهم السلطان على ذلك إن لم تقم الزكوات بهم ولا في سائر أموال المسلمين، فيقام لهم بما يأكلون من القوت الذي لا بد منه، ومن اللباس في الشتاء والصيف بمثل ذلك وبمسكن يكنّهم من المطر والصيف والشمس وعيون المارة" (الزحيلي، بدون تاريخ، ج٧، ص٥٠١٢، ٥٠١٣).

المطلب الثامن: إباحة الطعام المحرم للمضطر وآثاره المقاصدية:

عندما أباحت الشريعة تناول المحرم للمضطر إنَّما هو لمقصد شرعي وهو الحفاظ على النفس من الهلاك، فأباحت للمضطر تناول المحرم من ميتة ولحم خنزير إذا خشي على نفسه الهلاك لعدم وجود المباح لدفع الهلاك عن نفسه، قال تعالى: ﴿ إِنَّمَا حَرَّمَ عَلَيْكُمُ الْمَيْتَةَ وَالدَّمَ وَلَحْمَ الْخِنْزِيرِ وَمَا أُهِلَّ لِغَيْرِ اللَّهِ بِهِ فَمَنِ اضْطُرَّ غَيْرَ بَاغٍ وَلَا عَادٍ فَإِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ ﴾ سورة النحل: ١١٥.

المطلب التاسع: تحريم بيع المسلم على بيع أخيه وآثاره المقاصدية:

لا يجوز للمسلم أن يبيع على بيع أخيه ولا أن يشتري على شرائه؛ لما ثبت في الصحيحين أنَّ النبي صلى الله عليه وسلم قال: " لا يبع الرجل على بيع أخيه" (البخاري، ١٤٢٢هـ، ج٣، ص٦٩). والحكمة من هذا النهي الحفاظ على الأمن الاجتماعي وسد كل باب فيه إثارة العداوة والبغضاء بين المسلمين، وكل ما أوجب العداوة والبغضاء بين المسلمين فهو محرم لعموم قوله تعالى: ﴿إِنَّمَا يُرِيدُ الشَّيْطَانُ أَنْ يُوقِعَ بَيْنَكُمُ الْعَدَاوَةَ وَالْبَغْضَاءَ فِي الْخَمْرِ وَالْمَيْسِرِ﴾ سورة المائدة: ٩١، فجعل الله تعالى علة تحريم الخمر والميسر هي حصول العداوة والبغضاء من فعلهما.

المطلب العاشر: تحريم التعامل بالربا وآثاره المقاصدية:

إنَّ الحكمة من تحريم الربا هو لما يسببه من ضرر على الأمن الاجتماعي، من جهة أنه يفتح باب العداوة والحقد في المجتمع بسبب الأنانية والأثرة عند المرابي الذي يستغل حاجات الآخرين، فتؤثر على ترابط المجتمع وتماسكه وتجعل من المحتاج يتربص بالمرابي الذي استغل حاجته، إضافة إلى أنه يؤدِّي إلى نشوء طبقية في المجتمع، طبقة مترفة تتركز الأموال في أيديها وتتضخم، وطبقة تعاني من الأدواء والفاقة وتُستغل حاجتها، فتولد هذه الطبقية نوعًا من الكراهية في المجتمع المسلم الذي الأصل فيه التعاون والتآزر وقضاء حوائج الآخرين ابتغاء وجه الله تعالى دون منٍّ أو إيذاء أو استغلال، كما قال صلى الله عليه وسلم: "ما من مسلم يقرض مسلمًا قرضًا مرتين إلا كان كصدقتها مرة" (ابن ماجة، بدون تاريخ، ج٢، ص٨١٢) ، وكما قال صلى الله عليه وسلم: " أحب الناس إلى الله تعالى أنفعهم للناس، وأحب الأعمال إلى الله تعالى سرور تدخله على مسلم، أو تكشف عنه كربة، أو تقضي عنه دينًا، أو تطرد عنه جوعًا، ولأن أمشي مع أخي في حاجة أحب إلي من أن أعتكف في هذا المسجد – يعني مسجد المدينة شهرًا – ومن كفَّ غضبه ستر الله عورته، ومن كظم غيظه، ولو شاء أن يمضيه أمضاه ملأ الله قلبه رجاء يوم القيامة، ومن مشى مع أخيه في حاجة حتى يتهيأ له أثبت الله قدمه يوم تزول الأقدام" (الطبراني، ١٤١٥هـ، ج١٢، ص٤٥٣)، مما يحافظ على تماسك المجتمع ويورِّث محبة وترابطًا بين أبنائه.

ومن جهة ثانية فإنَّ التعامل بالربا يُعرِّض الأمن الاجتماعي للخطر الماحق بتعريض المجتمع للعقوبات الإلهية، كما قال تعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَذَرُوا مَا بَقِيَ مِنَ الرِّبَا إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ (٢٧٨) فَإِنْ لَمْ تَفْعَلُوا فَأْذَنُوا بِحَرْبٍ مِنَ اللَّهِ وَرَسُولِهِ﴾ سورة البقرة: ٢٧٨، ٢٧٩، وقال صلى الله عليه وسلم: "ما ظهر في قوم الربا والزنا إلا أحلوا بأنفسهم عقاب" (ابن حنبل، ١٤٢١هـ، ج٦، ص٣٥٨)، فتحريم الربا تأمين للمجتمع من نوازع الحقد والكراهية، ومن العقوبات الربانية، هذا بالنظر لاعتبار المآلات التي تعدُّ أحد مصادر المقاصد الشرعية.

المبحث الثاني: أحكام العقوبات وآثارها المقاصدية على الأمن الاجتماعي:

تمهيد: في تعريف أحكام العقوبات وبيان مقاصدها الكلية:

أولًا: تعريف أحكام العقوبات:

هي الأحكام التي تتعلق بما يصدر عن المكلف من جرائم وما يستحق عليها من عقوبة.

ثانيًا: المقاصد الكلية لأحكام العقوبات:

يقصد منها تأمين المجتمع من الجريمة وسائر أنواع الاختلالات وضبط النظام الداخلي للبلاد، وحفظ حياة الناس وأموالهم وأعراضهم، ومن أجل ذلك فقد اقتضت الحكمة الإلهية تشريع عقوبات عادلة رادعة مناسبة لكل جريمة، ليست بأكثر مما يستحق الجاني ولا بأقل مما يردعه، تحقق مصلحة المجتمع وتحافظ على نظامه وأمنه واستقراره، قال ابن القيم: "ومن المعلوم ببدائه العقول أنَّ التسوية في العقوبات مع تفاوت الجرائم غير مستحسن، بل مناف للحكمة والمصلحة؛ فإنَّه إن ساوى بينها في أدنى العقوبات لم تحصل مصلحة الزجر، وإن ساوى بينها في أعظمها كان خلاف الرحمة والحكمة؛ إذ لا يليق أن يقتل بالنظرة والقبلة ويقطع بسرقة الحبة والدينار، وكذلك التفاوت بين العقوبات مع استواء الجرائم قبيح في الفطر والعقول، وكلاهما تأباه حكمة الرب تعالى وعدله وإحسانه إلى خلقه" (ابن

القيم، ١٤١١هـ، ج٢، ص٧٩).

فالعقوبات في الشريعة الإسلامية جمعت بين العدل والردع والرحمة بالمجتمع أفرادًا وجماعات، وشُرِعت استيفاءً للحق من الجاني لإزالة الخبث من نفسه، وزجرًا لمن تُسوِّل له نفسه ارتكاب الجرم نفسه فتؤمن المجتمع من شرٍّ متوقع من نفوس مماثلة، وجبرًا لخاطر المجني وأوليائه فتطيب النفوس باستيفاء الحقوق وتسد باب الثارات والفتن التي لا تنتهي، فتوأد الفتن في مهدها وتموت في مكانها، قال الطاهر بن عاشور: "فمقصد الشريعة من تشريع الحدود والقصاص والتعزير وأروش الجنايات ثلاثة أمور: تأديب الجاني، وإرضاء المجني عليه، وزجر المقتدي بالجناة " (ابن عاشور، ١٤٢٥هـ، ج٣، ٥٥٠)، ولولا الحدود والعقوبات الرادعة لما استقر للمجتمع قرار ولما انتظم له عيش، قال الإمام ابن القيم: " ولولا عقوبة الجناة والمفسدين لأهلك الناس بعضهم بعضًا وفسد نظام العالم وصارت حال الدواب والأنعام والوحوش أحسن من حال بني آدم " (ابن القيم، ١٤١١هـ، ج٢، ص٧٨)، "فقد شرع الله عز وجل العقوبات لتنفذ إذا وجد موجبها، حفظًا للأمة وصيانة لها من الشرور والمفاسد.

فإذا ثبتت الجريمة على أحد وجب على ولي الأمر تنفيذ عقوبتها ولا يجوز لأحد أن يشفع لمجرم لإسقاط عقوبة الحد عنه، ولا يجوز لولي الأمر أو غيره أن يأخذ من المجرم مالًا لإسقاط الحد عنه، سواء كان المال له أو لبيت المال.

فتعطيل حدود الله يُوجب سخطه، وفساد المجتمع، واضطراب الأمن، وحصول الخوف، وتوالي النقم.

فيجب على ولاة أمور المسلمين أن يقيموا حدود الله في عباده ولا تأخذهم لومة لائم؛ طاعة لله ورسوله، ورحمة بالعباد، وإحسانًا إليهم لكف الناس عن المنكرات وزجرهم عن الفواحش، وتخليصهم من الإثم والخطيئة، ولا يجوز أن يكون قصدهم من إقامتها إشفاء غيظ قلوبهم ولا إرادة العلو والفساد.

إنَّ ولي الأمر بمنزلة الوالد الذي يؤدِّب ولده رحمة به وإصلاحًا له، قال الله تعالى: ﴿ وَأَنِ احْكُمْ بَيْنَهُمْ بِمَا أَنْزَلَ اللَّهُ وَلَا تَتَّبِعْ أَهْوَاءَهُمْ وَاحْذَرْهُمْ أَنْ يَفْتِنُوكَ عَنْ بَعْضِ مَا أَنْزَلَ اللَّهُ إِلَيْكَ فَإِنْ تَوَلَّوْا فَاعْلَمْ أَنَّمَا يُرِيدُ اللَّهُ أَنْ يُصِيبَهُمْ بِبَعْضِ ذُنُوبِهِمْ وَإِنَّ كَثِيرًا مِنَ النَّاسِ لَفَاسِقُونَ﴾ سورة المائدة: ٤٩ " (التويجري، ١٤٣٠هـ، ج٥، ص١٥، ١٦).

المطلب الأول: القصاص وآثاره المقاصدية على الأمن الاجتماعي:

إنَّ القصاص هو أن يُفعل بالجاني مثل ما فُعِل من قتل للقاتل أو جرح للجارح أو قطع للقاطع؛ لمقصد شرعي وهو الحفاظ على الحياة وسلامة النفوس والأعضاء وسدًا لباب الثأر والفتن وردعًا للناس عن اقتراف مثل هذه الجرائم فيحيا المجتمع في أمان وسلام، والأصل في ذلك قوله تعالى: ﴿وَلَكُمْ فِي الْقِصَاصِ حَيَاةٌ يَا أُولِي الْأَلْبَابِ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ﴾ سورة البقرة: ١٧٣، قال ابن عاشور معلقًا على الآية ومبينًا للمقصد الشرعي من القصاص: " تذييل لهاته الأحكام الكبرى طمأن به نفوس الفريقين أولياء الدم والقاتلين في قبول أحكام القصاص فبيَّن أنَّ في القصاص حياة، والتنكير في "حياة" للتعظيم بقرينة المقام، أي: في القصاص حياة لكم، أي لنفوسكم فإنَّ فيه ارتداع الناس عن قتل النفوس، فلو أهمل حكم القصاص لما ارتدع الناس؛ لأنَّ أشد ما تتوقاه نفوس البشر من الحوادث هو الموت، فلو علم القاتل أنه يسلم من الموت لأقدم على القتل مستخفًا بالعقوبات" (ابن عاشور، ١٩٨٤م، ج٢، ص١٤٥،١٤٤)، وقال ابن القيم رحمه الله تعالى: "فلولا القصاص لفسد العالم، وأهلك الناس بعضهم بعضًا ابتداءً واستيفاءً، فكان في القصاص دفعًا لمفسدة التجرؤ على الدماء بالجناية وبالاستيفاء" (ابن القيم،١٤١١هـ، ج٢، ٧٩).

كما يجب التنبيه على أنَّ الشريعة عندما أوجبت الاقتصاص من الجاني في الجروح والأطراف، اشترطت عند التنفيذ الأمن على النفس من السراية عند الاقتصاص من الجاني في الجروح والأطراف؛ لأنَّ دم الجاني معصوم إلا في قدر جنايته فما زاد عليها يبقى على العصمة، وهكذا كل ما كان فيه القود فيما دون النفس متلفًا فلا قود فيه. كما أنَّه لا يستوفى القصاص بآلة يخشى منها الزيادة، كأن تكون سامة أو كالة، لما روى شداد بن أوس أنَّ النبي صلى الله عليه وسلم قال: " إنَّ الله كتب الإحسان على كل شيء فإذا قتلتم فأحسنوا القتلة وإذا ذبحتم فأحسنوا الذبح وليحد أحدكم شفرته وليرح ذبيحته". (النيسابوري، بدون تاريخ، ج٣، ص ١٥٤٨).

ولخوف التلف يؤخر القصاص فيما دون النفس للحر المفرط والبرد المفرط ومرض الجاني، وحتى تضع الحامل.

وكذلك الأمر لإقامة حد الجلد، إذ يشترط ألا يكون في إقامة حد الجلد خوف الهلاك؛ لأنَّ هذا الحد شرع زاجرًا لا مهلكًا، وعلى ذلك فلا يقام حد الجلد في الحر الشديد والبرد الشديد ولا على مريض حتى يبرأ ولا على حامل حتى تضع.

المطلب الثاني: حد الردة وآثاره المقاصدية على الأمن الاجتماعي:

شرع حد الردة حمايةً للدين الذي يقوم عليه النظام الاجتماعي للمجتمع المسلم ومنعًا من الخروج على نظامه العام، فالردة زعزعة للعقيدة وإحداث للفتنة في المجتمع المسلم فعقوبة الردة مبنية على أساسين:

١- إخلال المسلم بالوفاء بالتزامه، فإنه بردته عن الإسلام الذي اعتنقه طواعية يمثل إساءة للدولة وتجرؤ على عقيدتها وخروجًا عن النظام العام للدولة الذي اتخذت من الإسلام عقيدة وشريعة.

٢- درء المفسدة، فالدخول خداعًا والخروج إضرارًا يشوش عقيدة الناس ويفسدها عليهم ويوقع المجتمع المسلم في فتنة يستحق فاعلها ذلك العقاب.

فالتساهل في هذه الجريمة يؤدِّي إلى زعزعة هذا النظام وزعزعة الثقة فيه وإقلاق أمن المجتمع واستقراره، وتفريق وحدته وإثارة البلبلة والفتن في أوساطه وتجريء ضعاف النفوس على العبث بالنظام العام للمجتمع القائم على الدين، إضافة إلى أنَّ الردة هي بمثابة إعلان الولاء لغير هذا النظام والتصريح الضمني بعدم القناعة به والدعوة الضمنية للخروج عليه، مما يؤثر على هيبة النظام العام والاستهانة به، مما يولد القلاقل والفتن؛ لذا اقترن في حديث النبي صلى الله عليه وسلم ترك الدين بمفارقة الجماعة:" المارق من الدين التارك للجماعة" (البخاري، ١٤٢٢هـ، ج٩، ص٥)، فضرر الردة لا يتوقف على حدود المرتد، بل يتعداه إلى المجتمع ككل وإلى نظام الدولة، فالردة في المجتمع المسلم تعدُّ خروجًا عليه، وإفسادًا لنظامه، وخرقًا لهويته، وتغييرًا في ولائه، وقد ثبت عن النبي صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ أنه قال: "من بدّل دينه فاقتلوه" (البخاري، ١٤٢٢هـ، ج٩، ص١٥)، وقد أشارت إلى الحكمة من عقوبة الردة وتأثيراتها السلبية على المجتمع فتوى اللجنة الدائمة بالمملكة العربية السعودية فقالت فيها: " وهذا التشديد في عقوبة المرتد لأمور عديدة منها (اللجنة الدائمة، بدون تاريخ، ج٢١، ٢٣١- ٢٣٤):

١- أن هذه العقوبة زجر لمن يريد الدخول في الإسلام مصانعة أو نفاقًا وباعث له على التثبت في الأمر فلا يقدم إلا على بصيرة وعلم بعواقب ذلك في الدنيا والآخرة، فإنَّ من أعلن إسلامه فقد وافق على التزامه بكل أحكام الإسلام برضاه واختياره، ومن ذلك أن يعاقب بالقتل إذا ارتد عنه.

٢- من أعلن إسلامه فقد دخل في جماعة المسلمين ومن دخل في جماعة المسلمين فهو مطالب بالولاء

التام لها ونصرتها ودرء كل ما من شأنه أن يكون سببًا في فتنتها أو هدمها أو تفريق وحدتها، والردة عن الإسلام خروج عن جماعة المسلمين ونظامها الإلهي وجلب للآثار الضارة إليها والقتل أعظم الزواجر لصرف الناس عن هذه الجريمة ومنع ارتكابها.

٣- أنَّ المرتد قد يرى فيه ضعفاء الإيمان من المسلمين وغيرهم من المخالفين للإسلام أنه ما ترك الإسلام إلا عن معرفة بحقيقته وتفصيلاته، فلو كان حقًا لما تحوّل عنه، فيتلقون عنه حينئذ كل ما ينسبه إليه من شكوك وكذب وخرافات بقصد إطفاء نور الإسلام وتنفير القلوب منه، فقتل المرتد إذًا هو الواجب؛ حماية للدين الحق من تشويه الأفّاكين وحفظًا لإيمان المنتمين إليه وإماطة للأذى عن طريق الداخلين فيه.

٤- ونقول أيضًا: " إذا كانت عقوبة القتل موجودة في قوانين البشر المعاصرة حماية للنظام من الاختلال في بعض الأحوال ومنعًا للمجتمع من الانسياق في بعض الجرائم التي تفتك به، كالمخدرات وغيرها، فإذا وُجِد هذا لحماية قوانين البشر فدين الله الحق الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه والذي كله خير وسعادة وهناء في الدنيا والآخرة أولى وأحرى بأن يُعاقب من يعتدي عليه، ويطمس نوره، ويشوه نضارته، ويختلق الأكاذيب نحوه لتسويغ ردته وانتكاسه في ضلالته".

من المعلوم عند علماء السياسة تأثير التجانس الفكري والعقائدي في قوة الدولة وأمنها الداخلي ومنعتها أمام الدول الأخرى، فتجانس سكانها عقائديًا وفكريًا أدعى للأمن الاجتماعي وأدعى للقوة والمنعة أمام الدول الأخرى، في حين عدم تجانس سكان الدولة عقائديًا وفكريًا يُعدُّ عنصر ضعف داخلي وعنصر ضعف أمام الدول الأخرى (مبيضين، ١٤٢٢هـ، ص٤٨)؛ لذا نرى المحاولات الحثيثة على استهداف هذا العامل المهم في المجتمع المسلم عبر مجموعة من الاتفاقيات والمعاهدات، وتركيزها على هذا العامل السكاني ثقافيًا وعقائديًا بتشجيع الردة والخروج من الإسلام تحت مسمَّى حرية الدين والمعتقد وتحت غطاء المعاهدات والاتفاقيات الدولية التي تنصُّ على ذلك كالإعلان العالمي لحقوق الإنسان والعهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية، أو عبر إحياء الأقليات ونفخ روح ما مات منها ومحاولات إعطائها دورًا مؤثر في قرارات الدولة وسياساتها تحت مسمَّى المواطنة المتساوية، وربطها بالخارج عبر السفارات والزيارات الدورية لتحريكها من الخارج وقت الحاجة في إثارة الاضطرابات الداخلية وإقلاق الأمن والسكينة للمجتمعات المسلمة، لتضعف الدولة نتيجة صراعاتها الداخلية واستنزاف قواها وإمكاناتها في مواجهة الداخل المضطرب، ومن ثم انحرافها عن الاهتمام بالتنمية لانشغالها بمشاكلاتها الداخلية والقلاقل الأمنية ونزاعاتها الطائفية والعرقية.

المطلب الثالث: حد الزنا وآثاره المقاصدية على الأمن الاجتماعي:

إنَّ المقصد الرباني لهذا الحد الشرعي هو أن يبقى الباب موصدًا أمام الأضرار الخطيرة التي تصيب المجتمع في أنسابه وتجريء على انتهاك حرماته بكثرة اللقطاء وضياع الأنساب وانتشار الأمراض الخطيرة، وتحميل الدولة تبعات اقتصادية من ملاجئ اللقطاء وعلاج المصابين بالأمراض الفتاكة ونزول البلاء العام عند انتشار الفاحشة، ولخطورة هذه الجريمة وضررها العظيم على المجتمع قرنها الله تعالى في كتابه الكريم بجريمة القتل، كما قال تعالى: ﴿وَالَّذِينَ لَا يَدْعُونَ مَعَ اللَّهِ إِلَهًا آخَرَ وَلَا يَقْتُلُونَ النَّفْسَ الَّتِي حَرَّمَ اللَّهُ إِلَّا بِالْحَقِّ وَلَا يَزْنُونَ وَمَنْ يَفْعَلْ ذَلِكَ يَلْقَ أَثَامًا ۝ يُضَاعَفْ لَهُ الْعَذَابُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ وَيَخْلُدْ فِيهِ مُهَانًا﴾ سورة الفرقان: ٦٨-٧٠، قال ابن

القيم: "ولما كانت مفسدة الزنى من أعظم المفاسد وهي منافية لمصلحة نظام العالم في حفظ الأنساب، وحماية الفروج، وصيانة الحرمات، وتوقي ما يوقع أعظم العداوة والبغضاء بين الناس، من إفساد كل منهم امرأة صاحبه وبنته وأخته وأمه، وفي ذلك خراب العالم، كانت تلي مفسدة القتل في الكبر، ولهذا قرنها الله سبحانه بها في كتابه، ورسوله – صلى الله عليه وسلم – في سنته كما تقدم.

قال الإمام أحمد: ولا أعلم بعد قتل النفس شيئًا أعظم من الزنى.

وقد أكَّد سبحانه حرمته بقوله: ﴿وَالَّذِينَ لَا يَدْعُونَ مَعَ اللَّهِ إِلَهًا آخَرَ وَلَا يَقْتُلُونَ النَّفْسَ الَّتِي حَرَّمَ اللَّهُ إِلَّا بِالْحَقِّ وَلَا يَزْنُونَ وَمَنْ يَفْعَلْ ذَلِكَ يَلْقَ أَثَامًا ﴿٦٨﴾ يُضَاعَفْ لَهُ الْعَذَابُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ وَيَخْلُدْ فِيهِ مُهَانًا ﴿٦٩﴾ إِلَّا مَنْ تَابَ وَآمَنَ وَعَمِلَ عَمَلًا صَالِحًا﴾ سورة الفرقان: ٦٨-٧٠، فقرن الزنى بالشرك وقتل النفس، وجعل جزاء ذلك الخلود في العذاب المضاعف، ما لم يرفع العبد موجب ذلك بالتوبة والإيمان والعمل الصالح، وقد قال تعالى: ﴿وَلَا تَقْرَبُوا الزِّنَا إِنَّهُ كَانَ فَاحِشَةً وَسَاءَ سَبِيلًا﴾ سورة الإسراء: ٣٢، فأخبر عن فحشه في نفسه، وهو القبيح الذي قد تناهى قبحه حتى استقر فحشه في العقول حتى عند كثير من الحيوان، كما ذكر البخاري في صحيحه عن عمرو بن ميمون الأودي قال: " رأيت في الجاهلية قردة اجتمع عليها قردة، قد زنت، فرجموها، فرجمتها معهم" (البخاري، ١٤٢٢هـ، ج٥،ص٤٤).

ثم أخبر عن غايته بأنَّه " وَسَاءَ سَبِيلًا " فإنه سبيل هلكة وبوار وافتقار في الدنيا وعذاب وخزي ونكال في الآخرة، ولما كان نكاح أزواج الآباء من أقبحه خصه بمزيد ذم، فقال: ﴿إِنَّهُ كَانَ فَاحِشَةً وَمَقْتًا وَسَاءَ سَبِيلًا﴾ سورة النساء: ٢٢، وعلَّق سبحانه فلاح العبد على حفظ فرجه منه فلا سبيل إلى الفلاح بدونه، فقال: ﴿قَدْ أَفْلَحَ الْمُؤْمِنُونَ ﴿١﴾ الَّذِينَ هُمْ فِي صَلَاتِهِمْ خَاشِعُونَ ﴿٢﴾ وَالَّذِينَ هُمْ عَنِ اللَّغْوِ مُعْرِضُونَ ﴿٣﴾ وَالَّذِينَ هُمْ لِلزَّكَاةِ فَاعِلُونَ ﴿٤﴾ وَالَّذِينَ هُمْ لِفُرُوجِهِمْ حَافِظُونَ ﴿٥﴾ إِلَّا عَلَى أَزْوَاجِهِمْ أَوْ مَا مَلَكَتْ أَيْمَانُهُمْ فَإِنَّهُمْ غَيْرُ مَلُومِينَ ﴿٦﴾ فَمَنِ ابْتَغَى وَرَاءَ ذَلِكَ فَأُولَئِكَ هُمُ الْعَادُونَ ﴿٧﴾﴾ سورة المؤمنون: من١-٧.

وهذا يتضمن ثلاثة أمور: أنَّ من لم يحفظ فرجه لم يكن من المفلحين، وأنه من الملومين، ومن العادين، ففاته الفلاح، واستحق اسم العدوان، ووقع في اللوم، فمقاساة ألم الشهوة ومعاناتها أيسر من بعض ذلك" (ابن القيم،١٤١٨هـ، صـ١٥١،١٥٠).

المطلب الرابع: حدُّ الحرابة وآثاره المقاصدية على الأمن الاجتماعي:

إنَّ المقصد الشرعي من حد الحرابة هو تأمين الناس على حياتهم وعلى أموالهم وأعراضهم في أسفارهم وإقامتهم، ممن برز للطريق فردًا كان أو جماعة لأخذ مالٍ أو لقتلٍ أو لإرعابٍ على سبيل المجاهرة مكابرة؛ اعتمادًا على القوة مع البعد عن الغوث (انظر: الأنصاري، بدون تاريخ، ج٤، صـ١٥٤)، ولعظم جريمة الحرابة وخطورتها على أمن المجتمع واستقراره فقد عدَّ الإسلام جريمة الحرابة من الكبائر، وجوزت الشريعة دفع الصائل ولو أدَّى إلى قتله إذا لم يدفع بوسيلة سواه، حفاظًا على النفس والمال من المعتدي، وسمَّى الله صاحبها محاربا لله ورسوله، فقال تعالى: ﴿إِنَّمَا جَزَاءُ الَّذِينَ يُحَارِبُونَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ﴾ سورة المائدة: ٣٣، فمن يُقلق المجتمع ويُخيف الطريق ويعتدي على النفوس والأموال ويتسبب في توقف الناس عن السعي في معايشهم، لا بد له من عقوبة رادعة تلائم جريمته، فكانت العقوبة الشرعية في غاية الحكمة ومنتهاها،

محققة للمقصد الشرعي في تأمين المجتمع والحفاظ على أرواح الناس وأعراضهم وأموالهم، مع مراعاة الشريعة للعدل في أحوال قطاع الطرق، فمن قتل ولم يسلب مالًا قُتل، ومن قتل وسلب مالًا قُتِل وصُلِب، ومن أخذ المال ولم يقتل قُطّعت أيديهم وأرجلهم من خلاف وإن أخافوا الطريق ولم يقتلوا أو يسلبوا مالًا عُوقِبوا بالنفي إلى مكان بعيد، فيظهر بذلك حكمة الشريعة في سن العقوبات الرادعة وفي عدالتها في حق المجرمين ومراعاة تفاوتهم في الجريمة، وقد ظهر جليًّا آثار الحدود الشرعية في تحقيق الأمن الاجتماعي عند تطبيقها، وأبرز مثال معاصر الواقع الذي تعيشه المملكة العربية السعودية وأشار إليه القانوني الكبير عبد القادر عودة بقوله: " فقد بُدئ بها في مملكة الحجاز من حوالي عشرين عامًا؛ حيث طبقت الشريعة الإسلامية تطبيقًا تامًا، ونجحت نجاحًا منقطع النظير في القضاء على الإجرام وحفظ الأمن والنظام، ولا يزال الناس يذكرون كيف كان الأمن مختلًا في الحجاز، بل كيف كان الحجاز مضرب الأمثال في كثرة الجرائم وشناعة الإجرام. فقد كان المسافر فيه كالمقيم لا يأمن على ماله ولا على نفسه في بدو أو حضر، في نهار أو ليل، وكانت الدول ترسل مع رعاياها الحجاج قوات مسلحة لتأمين سلامته مورد الاعتداء عنهم، وما كانت هذه القوات الخاصة ولا القوات الحجازية بقادرة على إعادة الأمن وكبح جماح العصابات ومنعها من سلب الحجاز أو الرعايا الحجازيين وخطفهم والتمثيل بهم، وظل حماة الأمن في الحجاز عاجزين عن حماية الجمهور حتى طُبقت الشريعة الإسلامية، فانقلبت الحال بين يوم وليلة، وساد الأمن بلاد الحجاز وانتشر الطمأنينة بين المقيمين والمسافرين، وانتهى عهد الخطف والنهب وقطع الطريق، وأصبحت الجرائم القديمة أخبارًا تُروى فلا يكاد يصدقها من لم يعاصرها أو يشهدها، وبعد أن كان الناس يسمعون أشنع أخبار الجرائم عن الحجاز أصبحوا يسمعون أعجب الأخبار عن استتباب الأمن والنظام، فهذا يفقد كيس نقوده في الطريق العام فلا يكاد يذهب إلى دار الشرطة ليبلغ حتى يجد كيسه كما فُقد منه معروضًا للتعرف عليه، وهذا يترك عصاه في الطريق فتنقطع حركة المرور حتى تأتي الشرطة لرفع العصا من مكانها، وهذا يفقد أمتعته وييأس من ردها ولا يبلغ عنها؛ ولكنه يجد الشرطة يبحثون عنه ليردوا إليه ما فقد منه، وبعد أن كان الأمن يعجز عن حفظه قوات عسكرية عظيمة من الداخل وقوات عسكرية كبيرة من الخارج أصبح الأمن محفوظًا بحفنة من الشرطة المحليين.

تلك هي التجربة الكلية وكفى بها دليلًا على أنَّ النظام الجنائي في الشريعة الإسلامية يؤدِّي عمليًا إلى قطع دابر الجريمة، وأنه النظام الذي يبحث عنه ويتمناه اتحاد القانون الدولي" (عودة، بدون تاريخ، ج١، ص٧١٣).

المطلب الخامس: حد الخمر وآثاره المقاصدية على الأمن الاجتماعي:

شرع حد الخمر للحفاظ على العقل الذي يمثل إحدى الضروريات الخمس، وصيانة للمجتمع من كثيرٍ الأضرار والمخاطر الصحية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها التي تُصيب المجتمع؛ لذا سمته الشريعة المطهرة أم الخبائث لما يحمله من كثير من المفاسد والأضرار على الفرد والمجتمع وتظهر آثارها على مختلف مجالات الحياة ، كما سيتضح ذلك من خلال الحقائق والإحصائيات التي سنذكرها لاحقًا.

وجلد شارب الخمر مسألة أجمع عليها الصحابة ومن بعدهم ثم اختلفوا في مقداره ما بين أربعين أو ثمانين، والجمهور على القول بالثمانين، ويجوز للإمام أن يزيد في حد الخمر تعزيرًا إذا رأى تهالك الناس واستهانتهم بحدها، ومن تلك العقوبات التعزيرية (التويجري، ١٤٢٠هـ، ج٥، ص١٤٧):

١ – مضاعفة الحد من أربعين إلى ثمانين تعزيرًا إلى القتل لمدمن الخمر المصر عليها إلى التعزير بالنفي، إلى التعزير بالحبس، إلى التعزير بالتشهير، إلى تكسير دِنَان الخمر، إلى إحراق محلات بيع الخمر.

ونحو ذلك مما يراه الإمام محققًا للمصلحة ودافعًا للمفسدة؛ لذلك شُرعت عقوبة الخمر حماية للمجتمع وتأمينًا له من كثير من المخاطر والأضرار الصحية والاقتصادية والاجتماعية التي تسببها هذه الآفة الخبيثة، والتي سماها النبي صلى الله عليه وسلم (أم الخبائث)؛ لأنَّها مفتاح الشرور على الفرد والمجتمع، فعن ابن عباس – رضي الله عنْهما –: أنَّ رسول الله – صلى الله عليه وسلَّم – قال:" اجتنبوا الخمر فإنَّها مفتاح كلِّ شر" (ابن ماجة، بدون تاريخ، ج٢، ص١١١٩)،

ومن هذه الشرور التي أدرك العالم آثارها:

أولًا: في الناحية الاجتماعية:

فمن الناحية الاجتماعية يضعف النسل ويوقع المجتمع في العداوة والبغضاء، كما قال تعالى: ﴿إِنَّمَا يُرِيدُ الشَّيْطَانُ أَن يُوقِعَ بَيْنَكُمُ الْعَدَاوَةَ وَالْبَغْضَاءَ فِي الْخَمْرِ وَالْمَيْسِرِ وَيَصُدَّكُمْ عَن ذِكْرِ اللَّهِ وَعَنِ الصَّلَاةِ فَهَلْ أَنتُم مُّنتَهُونَ﴾ سورة المائدة: ٩١، وتكثر بسببها جرائم القتل والزنا وحوادث السيارات، انتشار العنف بكافة أشكاله، لا سيما العنف الأسري وتجعل صاحبها خسيسًا مهانًا في المجتمع.

ثانيًا: في الناحية الصحية:

من الناحية الصحية تنتشر بسببها الأمراض الخطيرة من تليف الكبد وإصابتها بالسرطان، وقرحة المعدة والتهابات البنكرياس المورث للسكري، والإضرار بالجهاز العصبي المورث لعدم التوازن وضعف الذاكرة، والنوبات القلبية وضعف العظام وتدمير الجهاز المناعي، وتشير الأبحاث العلمية إلى أنَّ الخمر يسبب الإصابة بالالتهاب الرئوي والدرن بنسبة ١٠ ٪.، ويؤدِّي شرب الخمر إلى وفاة أكثر من ثلاثة مليون شخص سنويًا على مستوى العالم، و٣٠ ٪ من أسباب الوفاة في مرحلة الشباب سببها إدمان الخمر (انظر: www.benefits-ginger.com).

ثالثًا: في الناحية الاقتصادية:

وأمَّا من الناحية الاقتصادية فتُثقِل كاهل الدولة بازدياد حاجة الدولة إلى الرعاية الصحية للسكارى والخمارين نتيجة الأمراض التي تتناوشهم والجرائم التي يخلفونها، والحاجة إلى مراكز الإيواء لعلاج المدمنين، وازدياد حالات الانتحار داخل المجتمع، وزيادة العبء الاقتصادي على الدولة، وذلك لأنَّ المجتمع الذي ينتشر فيه الإدمان يكون عرضة للبطالة وانتشار الفقر، وتقدر الخسائر الاجتماعية والاقتصادية بسبب شرب الخمر بمليارات الدولارات سنويًا.

فلهذه الأسباب وغيرها كان حدُّ الخمر وأنواع التعزيرات المتروكة للقاضي، ولهذه الأسباب حرم الله الخمر من كل وجه تناولًا، أو تجارة فيها، أو زراعة لها، صيانة للعقول من الفساد، وحفظًا للأموال والأعراض والنفوس من التلف والهلاك (التويجري، ١٤٢٠هـ، ج٥، ص١٤٤)، ويمكن أن يقال: ما هو أعظم من ذلك في المخدرات والمفترات، فإنَّ فيها مفاسد الخمر ومضاره، بل هي أكثر ضررًا وأعظم فسادًا من الخمر؛ لأنها تضر بالمجتمع وبالأمة ضررًا بليغًا أفرادًا وجماعات، وتضر دينهم وأبدانهم وصحتهم وعقولهم، وتعطل أعمالهم، وتفسد أموالهم، وتمزق شملهم، وتأكل أوقاتهم، وتفسد حياتهم" (التويجري، ١٤٢٠هـ، ج٥، ص١٥١).

المطلب السادس: حدُّ القذف وآثاره المقاصدية على الأمن الاجتماعي:

شُرِع حد القذف لمقصد شرعي وهو حماية وصيانة الأعراض في المجتمع المسلم، فيعيش المجتمع آمنًا على سمعته وعرضه، فقد حثَّ الإسلام على حفظ الأعراض عما يدنسها ويشينها، وأمرَّ بالكف عن أعراض الأبرياء، وحرَّم الوقوع في أعراضهم بغير حق؛ صيانةً للأعراض من الدنس وحماية لها من التلوث، فالقذف محرم وهو من الكبائر الموبقة الموجبة للعقوبة في الدنيا والآخرة (التويجري، ١٤٢٠هـ، ج٥، ص١٣٤)، فمن رمي غيره بزنا أو لواط أو نفي نسب، فإنَّ ذلك موجب للعقوبة وإقامة الحدّ عليه، فالأعراض في المجتمع المسلم مصانة ولها حرمة كبيرة، فكما أنه يجب أن يعيش المجتمع المسلم آمنًا على دمه وماله، فيجب أن يعيش آمنًا على سمعته وعرضه، ويجب أن يكون كل مسلم حارسًا أمينًا للحرمات في المجتمع من كل غاز يريد انتهاكها، بل جعلت الشريعة الرد والدفاع عن عرض أي فرد من أفراد المجتمع والستر عليه سببًا للوقاية من نار جهنم يوم القيامة والستر في الدنيا والآخرة، فقال صلى الله عليه وسلم: " من رد عن عرض أخيه كان له حجابًا من النار " (ابن أبي شيبة، ١٤٠٩هـ، ج٥، ص٢٣٠)، وقال صلى الله عليه وسلم: " ومن ستر مسلمًا ستره الله في الدنيا والآخرة" (النيسابوري، بدون تاريخ، ج٤، ص٢٠٧٤).

الخاتمة وأهم النتائج

في نهاية هذا البحث، نحمد الله ونشكره على توفيقه وامتنانه، وهذه أهم النتائج البحث:

إنَّ الأسباب الإيمانية هي الأساس في جلب الأمن والطمأنينة الاجتماعية في جميع جوانب الحياة المختلفة المادية والروحية.

إنَّ من مقاصد أحكام المعاملات تحقيق الأمن الاجتماعي سواءً بتحقيق التكامل بين أفراده أو بسد باب النزاعات والخصومات وكل ما يؤدِّي إلى اضطراب المجتمع وتمزقه.

أنَّ أحكام الشريعة ليست قوالب مادية بحتة لا تلتفت إلى الجوانب الإنسانية الأخرى، بل هي منظومة متكاملة يرتبط فيها الجانب العقدي مع الجانب الأخلاقي الذي يوجه ويضبط تصرفات الناس وتعاملاتهم ليحافظ على كيان المجتمع وتماسكه ويحقق سعادة الدنيا والآخرة.

المقصد من أحكام العقوبات تأمين المجتمع من الجريمة وسائر أنواع الاختلالات وضبط النظام الداخلي للبلاد وحفظ حياة الناس وأموالهم وأعراضهم.

إنَّ حدَّ الردة شُرع حمايةً للدين الذي يقوم عليه النظام الاجتماعي للمجتمع المسلم، ومنعًا من الخروج على نظامه العام، فالردة زعزعة للعقيدة وإحداث للفتنة في المجتمع المسلم.

المصادر والمراجع

ابن القيم، محمد، (١٤١١هـ)، إعلام الموقعين عن رب العالمين، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية.

ابن القيم، محمد، (١٤١٨هـ)، الجواب الكافي لمن سأل عن الدواء الشافي، ط١، دار المعرفة، المغرب.

ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم، (١٤١٦هـ)، مجموع الفتاوى، ط٣، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.

ابن عاشور، لمحمد الطاهر، (١٤٢٥ هـ - ٢٠٠٤م)، مقاصد الشريعة الإسلامية، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، قطر.

ابن كثير، إسماعيل، (١٤٢٠هـ)، تفسير القرآن العظيم، ط٢، دار طيبة للنشر والتوزيع.

ابن ماجه، محمد بن يزيد، سنن ابن ماجه، دار إحياء الكتب العربية.

ابن هُبَيْرَة، يحي، (١٤٢٣هـ)، اختلاف الأئمة العلماء، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية.

الألباني، محمد ناصر الدين، ضعيف الجامع الصغير وزيادته، المكتب الإسلامي، عمان.

الأنصاري، زكريا، أسنى المطالب في شرح روض الطالب، دار الكتاب الإسلامي.

البلدحي، عبدالله، (١٣٥٦هـ)، الاختيار لتعليل المختار، مطبعة الحلبي — القاهرة.

ابن سيده، علي بن إسماعيل، (١٤٢١ هـ - ٢٠٠٠ م)، المحكم والمحيط الأعظم، ط١، دار الكتب العلمية — بيروت.

التويجري، محمد، (١٤٣٠ هـ - ٢٠٠٩ م) موسوعة الفقه الإسلامي، ط١، بيت الأفكار الدولية.

الخلال، أحمد، (١٤٢٤هـ)، الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية.

الرئاسة العامة للبحوث العلمية والإفتاء، (١٤١٠هـ)، مجلة البحوث الإسلامية، العدد ٢٧.

الريسوني، أحمد، (١٤١٢ هـ)، نظرية المقاصد عند الإمام الشاطبي، ط٢، الدار العالمية للكتاب الإسلامي.

الزحيلي، وهبة، الفقه الإسلامي وأدلته، ط٤، دار الفكر - سوريَّة — دمشق.

الزرقاء، مصطفى أحمد، (١٤١٨هـ - ١٩٩٨م)، المدخل الفقهي العام، ط١، دار القلم، دمشق.

السيوطي، جلال الدين، (١٤١١هـ)، الأشباه والنظائر للسيوطي، ط١، دار الكتب العلمية.

الشاطبي، إبراهيم بن موسى، (١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م)، الموافقات، ط١، دار ابن عفان.

الشوكاني، محمد بن علي، (١٤١٣هـ - ١٩٩٣م)، نيل الأوطار، دار الحديث، مصر.

عودة، عبد القادر، التشريع الجنائي الإسلامي مقارنًا بالقانون الوضعي، دار الكتاب العربي، بيروت.

الغزالي، أبو حامد، (١٤٢٤ هـ)، الاقتصاد في الاعتقاد، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية.

الفاسي، علال، (١٩٩٣م)، مقاصد الشريعة الإسلامية ومكارمها، ط٥، دار الغرب الإسلامي.

القرافي، أحمد، أنوار البروق في أنواء الفروق، عالم الكتب، الطبعة: بدون طبعة.

مبيضين، مخلد، (١٤٢٢هـ)، أصول العلاقات الدولية في الإسلام، الأكاديميون للنشر والتوزيع، عمان.

المراياتي، أحمد، (١٩٩٧م)، العنف: أسبابه وخلفياته النفسية والاجتماعية.

النيسابوري، مسلم بن الحجاج، صحيح مسلم، دار إحياء التراث العربي — بيروت.

وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، (من ١٤٠٤ - ١٤٢٧ هـ)، الموسوعة الفقهية الكويتية، ط٢،

مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ع٨، ص ص ١٧٧-٢١٤، جامعة تبوك (١٤٤١هـ/٢٠١٩م)

العنف الزواجي وعلاقته باضطراب الشخصية التجنبية لدى المرأة السعودية العاملة

د. خولة سعد البلوي
أستاذ علم النفس المشارك، قسم التربية وعلم النفس - جامعة تبوك

Marital Violence and its Relation with Avoidant Personality Disorder among Working Saudi Woman

Khawla Saad Albalawi
Associate Professor in Psychology, Department of Education and Psychology, University of Tabuk

الكلمات المفتاحية: العنف الزواجي، اضطراب الشخصية التجنبية، المرأة السعودية العاملة.

الملخص: يهدف البحث للتعرف على مستوى شيوع العنف الزواجي لدى المرأة السعودية العاملة، والتعرف على القدرة التنبؤية لأبعاد العنف الزواجي باضطراب الشخصية التجنبية لدى المرأة السعودية العاملة، والتعرف على طبيعة الارتباط بين العنف الزواجي واضطراب الشخصية التجنبية لدى المرأة السعودية العاملة، إضافة إلى التعرف على الفروق في العنف الزواجي تبعًا لمتغير العمر (أقل من ٣٠ سنة، ٣٠ سنة فأكبر)، والمجال الوظيفي (مدارس، جامعات، مستشفيات، بنوك)، ومكان الإقامة (الرياض، تبوك). وتكونت عينة البحث من (٣٩٣) امرأة سعودية عاملة، و(٢٠٣) امرأة من مدينة الرياض و(١٩٠) امرأة من مدينة تبوك. وتم استخدام مقياس العنف الزواجي ومقياس اضطراب الشخصية الحدية من إعداد الباحثة. وباستخدام المنهج الوصفي الارتباطي التنبؤي توصل البحث إلى أنَّ العنف الزواجي لدى المرأة السعودية العاملة، جاء ضمن مستوى شيوع (متوسط) بنسبة مئوية (٧٠,٩٩٪)، وجاءت أبعاد العنف الزواجي لدى المرأة السعودية العاملة وفقًا للترتيب الآتي: العنف الجسدي ثم العنف النفسي ثم العنف الاجتماعي ثم العنف الاقتصادي. وأن كافة معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة العنف الزواجي وأبعاده من ناحية، باضطراب الشخصية التجنبية وبأبعاده (الكف الاجتماعي، الشعور بنقص الكفاءة، تدني الشعور بالأمان والاستقرار، الحساسية المفرطة للتقييم السلبي)، من ناحية أخرى، لدى المرأة السعودية العاملة قد كانت موجبة الاتجاه وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05). وأنَّ القدرة التنبؤية لأبعاد العنف الزواجي باضطراب الشخصية التجنبية، قد جاءت وفقًا للترتيب الآتي: العنف الجسدي ثم العنف الاقتصادي ثم العنف النفسي ثم العنف الاجتماعي. ووجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الوسطين الحسابيين للعنف الزواجي لدى المرأة السعودية العاملة يُعزى للعمر؛ حيث تُعاني منه المرأة السعودية العاملة ممن عمرها أقل من ٣٠ سنة أكثر، مما تُعاني منه المرأة السعودية العاملة ممن عمرها ٣٠ سنةٍ فأكبر. وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الأوساط الحسابية للعنف الزواجي لدى المرأة السعودية العاملة تُعزى للمجال الوظيفي. وعدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الوسطين الحسابيين للعنف الزواجي لدى المرأة السعودية العاملة يُعزى لمكان الإقامة. تمت مناقشة النتائج وتفسيرها في ضوء نتائج الدراسات السابقة. واختتمت الباحثة هذا البحث بمجموعة من التوصيات والبحوث المقترحة.

Keywords: marital violence, avoidant personality disorder, working Saudi woman

Abstract: The research aimed to identify the level of prevalence of marital violence among working Saudi woman, to identify the nature of the correlation between marital violence and avoidant personality disorder among working Saudi woman, to identify the predictive ability of the dimensions of marital violence with the avoidant personality disorder of working Saudi woman, and to identify differences in marital violence according to the age (under 30 years, 30 years and older), career field (schools, universities, hospitals, banks) and place of residence (Riyadh, Tabuk). The research sample consisted of (393) Working Saudi Women, (203) from Riyadh and (190) from Tabuk. The tools of the research were marital violence scale and avoidant personality disorder scale prepared by the researcher. By using the predictive, descriptive, correlational approach, the research found that marital violence among working Saudi woman was within the prevalence of (average) percentage (70.99%), dimensions of marital violence in the following order: physical violence, psychological violence, social and economic violence. There was a statistically positive significant correlation at (α=0.05) between the marital violence and its dimensions and avoidant personality disorder and its dimensions (social discontinuity, feeling of inefficiency, low sense of security and stability, and excessive sensitivity to negative evaluation). The predictive ability of the dimensions of marital violence to avoidant personality disorder in the following order: physical violence, economic violence, psychological violence, social violence. There were statistically significant differences at (α=0.05) between the score mean of working women with less than 30 years of age and the score mean of working women 30 years of age and more in the marital violence and its dimensions in favor of less than 30 years. There was no statistically significant difference between the scores means of marital violence and its dimensions according to career field. There was no statistically significant differences between the score mean of working woman in Riyadh and the score mean of those who are working in Tabuk in marital violence and its dimensions The above results were discussed in light of the previous studies. Recommendations and future researches were suggested.

المقدمة:

أخذ موضوع العنف الزواجي أهمية بالغة لما يحمله من تناقض بين ما يفترض وجوده بين الزوجين من مودة ورحمة، وبين ما يحمله العنف من قسوة وأذى، خصوصًا أنَّ أثره يطال الأسرة بأكملها. واعتنى الإسلام بالمرأة وأعطى لها مكانة رفيعة، ووصف الزوجة بأنَّها مصدر للطمأنينة القلبية وبين أهمية وجود الرحمة والمودة بين الزوجين، ويظهر ذلك في قول الله تعالى:﴿ومِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِّتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾ (سورة الروم: ٢١). كما حثّ على الرفق والرحمة بالمرأة، مؤكدًا على احترامها وحُسن معاملتها ومعاشرتها وإعطائها حقوقها كاملة والنهي عن إيذائها. ومن الآيات القرآنية التي تدعو إلى ذلك قول الله تعالى: ﴿وَالَّذِينَ يُؤْذُونَ الْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتِ بِغَيْرِ مَا اكْتَسَبُوا فَقَدِ احْتَمَلُوا بُهْتَانًا وَإِثْمًا مُّبِينًا﴾ (سورة الأحزاب: ٥٨). وهناك أحاديث نبوية شريفة كثيرة توصي بالمرأة وتحثّ على احترامها وتقديرها والإنصاف لها ووضعها في المكان الذي تستحقه وعدم إيذائها أو ضربها، ومن هذه الأحاديث نجد قول رسول الله صلى الله عليه وسلم: "لا تضربوا إماء الله" (رواه أبو داود)، وفي خطبة الوداع أوصى الرسول صلى الله عليه وسلم بالمرأة، ومما جاء في هذه الخطبة بخصوص النساء: "واستَوْصُوا بالنّساء خيْرًا" (رواه البخاري).

إنَّ العنف الزواجي هو جزءٌ من العنف العام الموجود في المجتمعات البشرية حظي في السنوات الأخيرة باهتمام خاص؛ نظرًا لاستفحاله وارتفاع مؤشراته، لهذا أصبحت قضيته إحدى القضايا الرئيسة التي تشغل المؤسسات والمنظمات الدولية التي تسعى جاهدة للحد منه، بوصفه أحد أبرز الأمور الهدامة التي تؤثر في الأسرة والمجتمع (عبيدي، ٢٠١٩). وقد اعتمدت منظمة الأمم المتحدة عام ٢٠٠٠م في القرار رقم (١٣٤/٥٤)، أنَّ يوم ٢٥ نوفمبر من كل عام هو "اليوم العالمي للقضاء على العنف ضد المرأة International Day for the Elimination of Violence Against Women"، وبذلك تدعو الحكومات والمنظمات الدولية، وكذلك المنظمات غير الحكومية إلى الانضمام وتنظيم الأنشطة لزيادة الوعي العام بهذه القضية كل عام في هذا التاريخ (United Nations, 2000).

كما اهتمت المملكة العربية السعودية بظاهرة العنف الأسري والتصدي له، بوضع السياسة الجنائية للحدِّ منه، وفي سبيل ذلك أصدرت المملكة نظام الحماية من الإيذاء بهدف مكافحة العنف الأسري والإيذاء بكافة أشكاله؛ حيث نصت المادة الرابعة من النظام على إنشاء مركز لتلقي البلاغات من مناطق المملكة كافة عن حالات الإيذاء من خلال الاتصال على الرقم المجاني ١٩١٩، ووجوب التبليغ عن حالات الإيذاء من كل شخص اطلع على حالة إيذاء وإلا يتعرض للمساءلة التأديبية، ولعلاج وتأهيل ضحايا العنف الأسري ألزم النظام وحدة الحماية الاجتماعية بتقديم الرعاية الصحية والنفسية لمن تعرض للإيذاء، ووضع البرامج التأهيلية للحالات المعنفة ولمن يحتاج للرعاية من المحيطين بالحالة بسبب الإيذاء (وزارة الشؤون الاجتماعية، ٢٠١٣).

إنَّ إصدار نظام الحماية من الإيذاء ليس الهدف منه التجريم والعقاب فقط، إنما الهدف الأساسي منه هو وضع التدابير الوقائية المناسبة للحماية من الإيذاء، ومكافحة العنف الأسري قبل وقوعه وبعد وقوعه بتوفير الحماية وتقديم المساعدة، وبهذا تظهر فاعلية السياسية الجنائية التي اعتمدتها المملكة العربية السعودية في مكافحة العنف الأسري، بما يحقق التوازن

بين التدابير الوقائية والتدابير العقابية للحدِّ من جرائم العنف الأسري (فتوتة، ٢٠١٧).

تعدُّ مشكلة العنف ضد المرأة من المشكلات الخطيرة على المرأة بوجه خاص، والأسرة والمجتمع بوجه عام، وذلك لما تخلفه من آثار نفسية واجتماعية وجسدية عديدة وانتهاكًا لحقوق الإنسان .برغم ذلك تجبر المجتمعات المرأة المعنفة على التزام الصمت إزاء ما تتعرض له من عنف، وتُلقي عليها لومًا كبيرًا في حال معرفة أحد خارج نطاق الأسرة بواقعة العنف (هلايلي، ٢٠١٩).

إنَّ واقع العنف ضد المرأة يحدث الآن في وتيرة متصاعدة، حتى إنَّ التقدم الحضاري والتقني لم يستطع أن يجعل المجتمع يغير من نظرته القاصرة للمرأة، مما أوجد ذلك عقبات أمام تحقيق إنسانية المرأة ونجاح الإستراتيجيات التطلعية للنهوض بها. فقد أصبحت الأسرة وأفرادها من أكبر مؤسسات العنف في المجتمع الإنساني (شوقي، ٢٠٠٠).

تكمن خطورة العنف الزواجي في أن نتائجه غير مباشرة بسبب ما يحدثه من خلل في نسق القيم، واهتزاز في نمط الشخصية من شعور بالدونية والعجز والخوف من الدخول في علاقات اجتماعية، مما يؤدِّي في النهاية وعلى المدى البعيد إلى إيجاد أشكال مشوهة من العلاقات والسلوك وأنماط من الشخصية مهتزة نفسيًا وعصبيًا، قد تعاني العديد من الاضطرابات النفسية .(Lloydm, 2018)

وتعدُّ اضطرابات الشخصية -أيضًا- مشكلة كبيرة تُحدث ضررًا كبيرًا للفرد والمجتمع، وقد انتشرت اضطرابات الشخصية انتشارًا واسعًا في الوقت الحاضر، مما ترتب عليها تبعات خطيرة. وقد أشارت إحدى الإحصائيات إلى أنَّ هناك أكثر من (٥٠٠) مليون شخص في العالم يعاني من أحد أنواع هذه الاضطرابات (رشيد وقدوري، ٢٠١٦). إنَّ اضطرابات الشخصية من أكثر الاضطرابات انتشارًا بين الأفراد، وإن لم يفصحوا عن ذلك بطلب المساعدة المتخصصة المباشرة إلا أنَّ أعراضها تظهر على سلوكهم وتصرفاتهم في المواقف المختلفة.

ومن خلال احتكاك الباحثة وتعاملها مع عدد من المتزوجات من زميلات وطالبات، لاحظت أنَّ كثيرًا منهن يعانين شكلًا من أشكال العنف الزواجي. وقد يصل ببعضهن الحال إلى أن يصبحن أكثر قلقًا وانطواءً وشعورًا بالدونية وخوفًا من التفاعل الاجتماعي. وبمراجعة هذه الأعراض مع ما جاء في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات، وجدت الباحثة أنها تتفق مع أعراض اضطراب الشخصية التجنبية.

وبالرغم من أنَّ اضطراب الشخصية التجنبية واحد من أقل أنواع اضطرابات الشخصية انتشارًا بمعدل يتراوح بين (٠,٠٥- ١٪) من تعداد السكان، فإنَّه تصل نسبة المترددين على العيادات الخارجية للصحة النفسية قُرابة (١٠٪) (أرنوط، ٢٠١٦). مما يشير إلى أنَّ من يعاني من هذا الاضطراب يحتاج إلى الرعاية النفسية.

إنَّ أعمال العنف من شأنها أن تغرس في نفس المرأة الشعور بالخوف وفقدان الأمان الذي يحدُّ من قدرتها على التحرك ومزاولة الأنشطة الإنسانية المثمرة، فضلًا عن ذلك فإنَّ المرأة بوصفها عماد رئيس من أعمدة الأسرة، عندما يمارس العنف ضدها لا ينجو عضو في الأسرة عادة من آثاره؛ بحيث إنَّ الجميع يصبحون ضحايا له بصور ودرجات متباينة، فالعنف يعوق حركة الأسرة ويجعل من الصعب عليها القيام بوظائفها (هلايلي، ٢٠١٩).

وقد أشارت دراسة براون وهربرت (Browne & Herbert, 1997) إلى أنَّ المرأة المعنفة ترى نفسها غير كُفء وليس لها قيمة وغير محبوبة وعديمة الفائدة

وليس لها حق التحكم بحياتها الخاصة، كما تميل لأن تكون غير مؤكدة لذاتها في علاقاتها مع الآخرين، وأنها هي المتسببة في غضب زوجها وتحمل نفسها مسؤولية ما حصل، كما تلوم نفسها باستمرار وتعيش في عزلة اجتماعية وانفعالية ولديها عدد قليل من المعارف والأصدقاء، وتعتمد اقتصاديًا على الزوج بدرجة كبيرة وتتقبل العنف على أنه شيء عادي.

يتضح مما سبق معاناة المرأة المعنفة من مشكلات عديدة، التي تمثلت أهمها في المشكلات النفسية مثل: الشعور بعدم التقدير المناسب من الطرف الآخر، والشعور بالوحدة، والشعور بالقلق والخوف والإحباط، وميل التصرفات إلى العصبية، والمشكلات اجتماعية مثل: الانقطاع عن زيارة الأهل والاصدقاء، وتهديد الزوج لها بالطلاق وبالحرمان من الأبناء، وتدخل الأقارب، وصعوبة في تكوين علاقات اجتماعية جيدة (حجازي، ٢٠١٠).

مشكلة البحث:

تمثل مشكلة العنف ضد المرأة إحدى القضايا التي تهتم بها المنظمات الدولية وهيئات المجتمع المدني. وقد أصبح الاهتمام بها يمثل قضية من قضايا حقوق الإنسان وميزان لتحضر الشعوب والحكم على أهلية أي مجتمع من المجتمعات بانتسابه للإنسانية، وتكمن خطورة العنف الأسري بوجه عام، والعنف الزوجي بوجه خاص بأنهما ليسا كغيرهما من أشكال العنف ذات النتائج المباشرة، التي تظهر في إطار العلاقات الصراعية بين السلطة وبعض الجماعات السياسية أو الدينية، بل إنَّ نتائجه غير المباشرة المترتبة على علاقات القوة غير المتكافئة داخل الأسرة وفي المجتمع بصفة عامة. غالبًا ما يحدث خللٌ في نسق القيم واهتزازًا في نمط الشخصية، فضلًا عن التأثيرات النفسية التي تتمثل في الاكتئاب والشعور بالاضطهاد وانخفاض الشعور بالقيمة والإجهاد (الخيلاني، ٢٠١٤).

يعدُّ الإسلام العلاقة الزوجية مصدر السعادة والهناء؛ حيث يجد فيه كلٌّ من الزوجين الرياض الرحبة لتحقيق الحاجات العاطفية من المودة والألفة والاطمئنان، قال تعالى) :هنَّ لِبَاسٌ لَكُمْ وَأَنْتُمْ لِبَاسٌ لَهُنَّ ((سورة البقرة: ١٨٧)، فمن هنا تعدُّ حماية العلاقة الزوجية ضرورة شرعية لضمان دوامها واستقرارها. وهناك مفارقة بين الضرورة المذكورة سابقًا، وما اطلعت عليه الباحثة في الواقع من تزايد نسب العنف ضد المرأة وانتشارها في المملكة العربية السعودية؛ حيث أوضح تقرير للجمعية الوطنية لحقوق الإنسان أنَّ الجمعية سجَّلت (٥٥٢) حالة عنف داخل الأسر عام ٢٠١٧م، منها (٣٦٦) قضية عنف أسري ضد أفراد الأسرة مثل: الزوج والزوجة وغيرهما، منها (٢٩٥) معنفة و(٧١) معنفًا، إضافة إلى (١٨٦) قضية عنف ضد الطفل، مضيفًا أنَّ حالات العنف المسجلة بالجمعية عام ٢٠١٦م كانت ٤٤٩ حالة عنف، وهو ما يشير إلى زيادة في حالات العنف.

ومهما بلغ كم الحالات التي تمثل واقع العنف الزواجي إلا أنَّها تظل غير دقيقة ولا تعكس الواقع الحقيقي؛ لأنَّه غالبًا ما يحدث العنف في البيوت بعيدًا عن الأنظار ويبقى الكثير من الحالات في طي الكتمان، حفاظًا على الخصوصية الأسرية التي ترتبط بعديد من المعايير المختلفة.

وتبدو خطورة العنف؛ لأنَّه يتخذ أشكالًا متعددة، منها: العنف الجسدي، والعنف النفسي، والعنف الاجتماعي، والعنف الاقتصادي، والعنف الجنسي، والعنف الصحي. كما تبدو خطورته في أنه يظهر في المنزل والمدرسة والجامعة والحياة العامة وغيرها، وقد يؤدِّي إلى جرائم كثيرة منها: القتل والسرقة والنهب والثورة والتمرد والعصيان والتحريض والاعتداء والتدمير وإتلاف الممتلكات، مما يدعو إلى ضرورة التصدي

لهذه الظاهرة ومحاربتها (شقير، ٢٠٠٥). كما أنَّه لم يعد قاصرًا على ثقافة معينة، بل أصبح ظاهرة تُضرب بجذورها في مستويات المجتمع كله؛ حيث إنَّ ضحايا العنف يتحولون في كثير من الأحيان إلى ممارسين للعنف في مرحلة لاحقة، فالطفل الذي يعاني من عنف أبويه غالبًا ما يصبح أبًا يمارس العنف ضد زوجته وأبنائه (عبد الوهاب، ٢٠٠٠).

ومن التأثيرات المترتبة على العنف ضد المرأة ما يطلق عليه زملة أعراض المرأة المضروبة Battered Woman's Syndrome وهي زملة تتضمن أعراض الاكتئاب وتغير سلبي في أنماط تفكيرها وانخفاض الشعور بالقيمة وانخفاض قدرتها على التحكم في أمور حياتها أو التنبؤ بما حدث لها، ولا تستطيع إيقاف إساءة زوجها لها (Santos & Monterio, 2018). كما يترتب على العنف الزواجي انخفاض تقدير الذات لمن يتعرض له ويشعر حينئذ بالخزي والضعف وعدم القدرة على الثقة بالنفس، كما يُحدث العنف الزواجي خللًا في نسق القيم الثقافية والدينية، مما يؤدِّي في النهاية إلى تفكك الأسرة، كما يهدد بانهيار المجتمع مما يهدد الأمن والسلام الاجتماعي.

وقد تعدَّدت الدراسات والبحوث التي اهتمت بظاهرة العنف الزواجي، بوصفها صورة من صور ظلم الإنسان لأخيه الإنسان، فمنها الدراسات التي تناولت أشكال العنف الزواجي الأكثر شيوعًا بين الزوجات مثل: دراسة (بسيوني، ٢٠١٨) التي توصَّلت إلى أنَّ العنف اللفظي أكثر أشكال العنف ضد الزوجة انتشارًا، ثم العنف النفسي، ثم العنف الجسدي. كما توصَّلت دراسة (الرديعان، ٢٠٠٨) إلى أنَّ أكثر أشكال العنف الزواجي شيوعًا هو العنف الاجتماعي واللفظي والاقتصادي. كما توصَّلت بعض الدراسات إلى أنَّ العنف النفسي هو أكثر أشكال العنف الزواجي شيوعًا منها: دراسة (أبو نجيلة، ٢٠٠٦؛ الخيلاني، ٢٠١٦، دردیش، ٢٠١٧؛ الشرع وقازان، ٢٠١٧؛ شريجي والكواز، ٢٠٠٨؛ الصبان، ٢٠١٠؛ كامل، يوسف، غالب، وسعد، ٢٠١٧).

وتناولت بعض الدراسات مصادر وأسباب العنف الزواجي مثل: دراسة (الرديعان، ٢٠٠٨) التي بينت أنَّ أسباب العنف كثيرة، منها ما يتعلق بشخصية المرأة مثل: تشبثها برأيها، وكثرة متطلباتها المادية، وعدم طاعة الزوج. ومنها ما يكون بسبب الفروق بين الجنسين وبسبب سيادة منظومة قيم اجتماعية تبرر العنف ضد المرأة، كما تسود اعتبارات اجتماعية تجعل المرأة تحجم عن طلب العون خارج نطاق الأقارب. وقامت الدوة ودرويش (٢٠٠٨) بدراسة هدفت إلى التعرف على الأسباب التي تدفع المرأة لتقبل العنف الزوجي، بوصفه من الأمور الطبيعية في الحياة الزوجية، ويجب على المرأة أن تتقبله وتتعايش معه، وتوصلت إلى أنَّ المرأة الأقل تعليمًا والأميات والمرأة المعتمدة اقتصاديًا على زوجها أكثر تقبلًا للعنف الزواجي من المرأة المتعلمة والمستقلة اقتصاديًا.

كما أشارت دراسة (ابن عبيد, ٢٠١٦) إلى أنَّ مصادر العنف ترجع إلى المجتمع الذكوري والضغوط الاجتماعية الممارسة على الرجل، والمعتقد الديني السائد، والبنية الجسدية. وقد توصَّلت دراسة (أبو العزم، ٢٠٠٥) إلى أنَّ العوامل المؤدية لممارسة الزوج العنف ضد الزوجة، هي: العوامل الاقتصادية، وتتمثل في نقص المال، وكثرة المصاريف، وعدم العمل، وقلة مساهمة الزوجة في مصروفات المنزل، وعمل الزوج الإضافي، والعوامل الاجتماعية، وتتمثل في اختلاف التنشئة الاجتماعية، واختلاف الزوجين على أساليب تربية الأبناء، ووجود أصدقاء السوء. والعوامل الثقافية وتتمثل في اختلاف العادات والتقاليد ومستوى التعليم، والانفتاح الثقافي على التطور التقني، والاستخدام السيء للإنترنت. والعوامل النفسية وتمثل في سوء

التوافق النفسي بين الزوجين، وتغير الحالة المزاجية للزوج في معاملته للزوجة، وتجاهل الزوجة لوجود الزوج. كما قد تتحمل المرأة هذا العنف بسبب الخوف من التعرض لعنف أكبر والخوف من فقدان أطفالها، ومنزلها، وممتلكاتها وحتى أمنها الاقتصادي، والرغبة في المحافظة على الجو الأسري، والأمل في توقف العنف أو على الأقل انخفاض حدته، ونقص المال، وعدم وجود مكان مناسب للإقامة.(Boxer, Sloan-Power, Mercado, & Schappell, 2012) وأشارت دراسة (زكريا، ٢٠١٩) إلى أنَّ العادات والتقاليد، والعقل الشرقي المتحجر، والموروثات الخاطئة، التي تعطي الرجل السلطة للسيطرة على المرأة، والتفسيرات الخاطئة للنصوص القرآنية، وغياب لغة الحوار المشتركة بين الزوجين، ووجود بعض الاضطرابات في شخصية الزوج بأن يكون عنيفًا وعدوانيًا بطبيعته.

تشكل الحياة الزوجية منظومة متكاملة من الجوانب التفاعلية تتكون من حلقات مترابطة فيما بينها، تتضمن مهارات التعامل والاتصال والخصائص الشخصية والمعتقدات ونمط الحياة، والمستوى التعليمي والثقافي والاجتماعي وغيرها من المتغيرات الأخرى المؤثرة في العلاقة بين الزوجين. وعليه يترتب على العنف الزواجي آثارًا صعبة تنعكس على صحة المرأة وجسدها وسببًا لكثير من الأمراض العضوية، مثل: ارتفاع الضغط الشرياني، والسكري، والأكزيما وغيرها من الأمراض (الداهري، ٢٠٠٨)، إضافة إلى العديد من الاضطرابات النفسية.

وقد تناولت بعض الدراسات العنف الزواجي في علاقته بالعديد من الاضطرابات النفسية؛ حيث أجمعت على وجود علاقة إيجابية بين العنف الزواجي والعديد من الاضطرابات النفسية مثل: القلق، والاكتئاب، والرهاب الاجتماعي، والوسواس القهري، وانخفاض الرضا عن الحياة، وانخفاض مستوى الصحة النفسية؛ أي إنَّ المرأة المعنفة أكثر عرضة لأعراض المزاج المكتئب القلق وانخفاض الطاقة الحيوية والأفكار الاكتئابية، والتفكير الاضطهادي، والحساسية التفاعلية، والعديد من الأفكار اللاعقلانية، وإحساسًا بالأعراض النفسجسمية مثل: دراسة (بطيخ، ٢٠١٦؛ جادو، ٢٠١٥؛ الخيلاني، ٢٠١٦؛ الدوة ودرويش، ٢٠٠٨؛ السعايدة، ٢٠٠٩؛ Santos & Monterio, 2018؛ Soleimani, Ahmadib, & Yosefnezhad, 2017؛ عفانة؛ ٢٠٠٦؛ عنو، ٢٠١١؛ المعصوابي، ٢٠١٥؛ هلايلي، ٢٠١٩).

فعلى الرغم من أنَّ اضطرابات الشخصية، كما أكَّد التراث النظري أنَّها سمات ثابتة منذ فترة طويلة في حياة الفرد فإنها من المحتمل أن تزداد حدتها نتيجة التعرض للعنف والأوضاع المحيطة .(Disney, Weinstein, & Oltmanns, 2012) .كما أشارت دراسة (Hageman, Francis, Field, & Carr, 2015) أنَّ الشخصية التجنبية قد تعرضت إلى الرفض الوالدي والنقد الشديد في الصغر؛ مما أدَّى لتكوين صيغة معرفية سلبية عن الذات, وعن التفاعل مع الآخرين، ويبدأ في الخوف من الرفض ويسير فهم وتفسير ردود فعل الآخرين تجاهه في الاتجاه السلبي، فهم يريدون الاقتراب من الناس؛ ولكن يخافون من الرفض؛ لأنَّ الآخرين – من وجهة نظرهم — ناقدين وغير مهتمين بهم ويحطّون من قدرهم.

إنَّ الشخصية التجنبية وراءها بعض الافتراضات تمثل مخططات يستقبل بها المصاب باضطراب الشخصية التجنبية الأحداث والمواقف مؤداها أنني غير مقبول من الآخرين، وأنَّ العالم الخارجي غير آمن والشعور بالعجز، مما يؤدِّي إلى عدم الثقة بالآخرين والبعد عنهم (Lampe & Malhi, 2018).

إنَّ معدلات الطلاق تنخفض لدى المصابات باضطراب الشخصية التجنبية، وذلك لأنهن لا يشجعن

فسخ الزواج، ويفضلن البقاء على ما هن عليه بدلًا من الدخول في علاقة سلبية جديدة، ولهذا يكون من الصعب جدًا عليهم المضي قدمًا في الطلاق؛ لأنهن يحافظن على شعورهن بالأمن من خلال الاستمرار في العلاقة الزوجية، مما يجعلهن أكثر تحملًا للعنف والخلافات الزوجية(Disney et al., 2012) ، وأكثر إصابة باضطراب الشخصية التجنبية حسب ما أشارت إليه بعض الدراسات منها: دراسة Klonsky, Serrita, Turkheimer, & Oltmanns, 2002)؛ عبد العزيز، ٢٠١٧) من أنَّ الإناث أكثر إصابة من الذكور باضطراب الشخصية التجنبية.

وعلى ضوء ما تقدم، تتضح أهمية دراسة العنف الزواجي واضطراب الشخصية التجنبية لدى المرأة السعودية العاملة. إذ تعدُّ دراسة العنف الزواجي واضطراب الشخصية التجنبية أمرًا مهمًا في مجتمع كالمجتمع السعودي الذي يعيش تغيرات مهمة، وكغيره من المجتمعات يطمح إلى الوصول إلى أفضل المستويات في تعزيز جودة حياة الفرد والأسرة، إضافة إلى إلقاء الضوء على بعض جوانب شخصية المرأة السعودية العاملة التي لم تحظَ بعدد وافر من الدراسات، وذلك عن طريق الإجابة على التساؤل الرئيس وهو: هل هناك علاقة بين العنف الزواجي واضطراب الشخصية التجنبية لدى المرأة السعودية العاملة؟، ويتفرع منه الأسئلة الآتية:

- ما مستوى شيوع العنف الزواجي لدى المرأة السعودية العاملة ؟
- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) للعنف الزواجي باضطراب الشخصية التجنبية لدى المرأة السعودية العاملة؟
- ما هي القدرة التنبؤية لأبعاد العنف الزواجي باضطراب الشخصية التجنبية لدى المرأة السعودية العاملة؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الأوساط الحسابية للعنف الزواجي لدى المرأة السعودية العاملة تُعزى للمجال الوظيفي (مدارس، جامعات، مستشفيات، بنوك)، وللعمر (أقل من ٣٠ سنة، ٣٠ سنة فأكبر)، ولمكان الإقامة (الرياض، تبوك)؟".

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

- التعرف على مستوى شيوع العنف الزواجي لدى المرأة السعودية العاملة.
- التعرف على علاقة العنف الزواجي باضطراب الشخصية التجنبية لدى المرأة السعودية العاملة.
- التعرف على القدرة التنبؤية لأبعاد العنف الزواجي باضطراب الشخصية التجنبية لدى المرأة السعودية العاملة.
- التعرف على الفروق بين الأوساط الحسابية للعنف الزواجي لدى المرأة السعودية العاملة تُعزى للمجال الوظيفي (مدارس، جامعات، مستشفيات، بنوك)، وللعمر (أقل من ٣٠ سنة، ٣٠ سنة فأكبر)، ولمكان الإقامة (الرياض، تبوك).

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

يتناول البحث ظاهرة العنف الزواجي كظاهرة نفسية اجتماعية متعددة الأطراف، لما تشكله من آثار سلبية خطيرة على الفرد والمجتمع، من كافة الجوانب النفسية والاجتماعية والأمنية. فقد يسهم البحث في تقديم صورة عن بعض أشكال العنف الزواجي الأكثر شيوعًا لدى المرأة السعودية العاملة، وما قد **يتعلق به**

من أسباب وما ينتج عنه من آثار. ويتناول مفهوم اضطراب الشخصية التجنبية الذي حظي باهتمام بحثي قليل نسبيًا لا سيما بالمقارنة مع اضطراب القلق الاجتماعي القريب منه (Lampe & Malhi, 2018). إضافة إلى أنَّه يُلقي الضوء على شخصية المرأة السعودية العاملة التي تتسم بسمات شخصية قد تميزها عن غيرها، هذه المرأة التي تعيش واقعًا مليئًا بضغوط شتى في جميع مجالات الحياة الاجتماعية والاقتصادية.

الأهمية التطبيقية:

قد يسهم البحث في معرفة مستوى اضطراب الشخصية التجنبية عند المرأة المعنفة، مما يتيح الفرصة أمام الإخصائيين والمرشدين النفسيين لإعداد وتخطيط البرامج الإرشادية والعلاجية والتدريبية، لخفض ما لديها من أعراض اضطراب الشخصية التجنبية. إضافة إلى قلة البحوث والدراسات التي تناولت مفهوم العنف الزواجي واضطراب الشخصية التجنبية في البيئة العربية بوجه عام، والبيئة السعودية بوجه خاص؛ إذ يعدُّ البحث – في حدود اطلاع الباحثة – من البحوث الأوليّة التي تتناول مفهوم العنف الزواجي وعلاقته باضطراب الشخصية التجنبية في البيئة السعودية، ولا توجد دراسات تناولت موضوع البحث الحالي بالدراسة؛ لذا سيكون إضافة محلية وإثراءً للدراسات والبحوث ذات العلاقة بالمرأة السعودية العاملة. وما يُسفر عن هذا البحث من نتائج قد تسهم في وضع بعض المقترحات والحلول التي يمكن الاستفادة منها في عملية التخطيط والتنمية البشرية النسائية، واقتراح تطبيقات إرشادية وخدمات متكاملة نفسية واجتماعية لمساندة المرأة. إضافة إلى إثراء المكتبة السعودية بمجموعة من المقاييس من إعداد الباحثة، وهما: مقياس العنف الزواجي ومقياس اضطراب الشخصية التجنبية، ومن ثمَّ سيفتح مجالًا لمزيد من الدراسات في مجال العنف الزواجي واضطراب الشخصية التجنبية وعلاقتهما بالعديد من المتغيرات.

مصطلحات البحث:

العنف الزواجي Marital Violence:

يُعرّف العنف في موسوعة علم النفس والتحليل النفسي بأنَّه "السلوك المشوب بالقسوة والعدوان، والقهر والإكراه، وهو عادة سلوك بعيد عن التحضر والتمدن، تستثمر فيه الدوافع والطاقات العدوانية استثمارًا صريحًا بدائيًا كالضرب والتقتيل للأفراد، والتكسير والتدمير للممتلكات، واستخدام القوة لإكراه الخصم وقهره" (طه، قنديل، محمد، وعبدالفتاح، ١٩٩٣، ٥٥١). ويُعرّف العنف في معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية بأنَّه "استخدام الضبط أو القوة استخدامًا غير مشروع أو غير مطابق للقانون من شأنه التأثير على إرادة فرد ما" (بدوي، ١٩٨٦، ١٢٥).

وتُعرِّف منظمة الأمم المتحدة United Nations (UN) العنف الزواجي بأنَّه "عمل من أعمال العنف القائم على نوع الجنس ينتج عنه أو يحتمل أن يتسبب في ضرر أو معاناة جسدية أو جنسية أو نفسية للمرأة، بما في ذلك التهديد بمثل هذه الأفعال أو الإكراه أو الحرمان التعسفي من الحرية، سواء كان ذلك في الأماكن العامة أو الحياة الخاصة" (United Nations, 1993).

كما يُعرّف بأنَّه "مختلف أفعال الإساءة التي يمارسها أحد الزوجين على الآخر بهدف الإذلال والعقاب والاستهانة والتهكم، مما يتسبب في حدوث معاناة جسمية أو نفسية أو جنسية، وغالبًا ما يكون العنف الزواجي من طرف الزوج" (أو شيخ، ٢٠١٥، ٥٢٥).

ويُعرّفه ابن عبيد (٢٠١٦) بأنَّه "تلك الأفعال والممارسات العنيفة التي تقع على المرأة المتزوجة بشكل متعمد أو استثنائي من طرف الزوج، والتي تتسبب

في حدوث أضرار نفسية أو جسدية أو جنسية بما في ذلك الاعتداء الجسدي والعلاقات الجنسية القسرية والإيذاء النفسي وسلوكيات السيطرة" (ص.٢٥١).

وللعنف الزواجي عدة أشكال، منها:

- العنف الجسدي: هو استخدام القوة من قبل المعنف ضد المرأة، ويمكن ملاحظته من خلال الضرب أو شد الشعر، أو الصفع، أو الخنق. ويعدُّ العنف الجسدي أكثر أنواع العنف الزواجي وضوحًا.
- العنف النفسي: هو أي فعلٍ يتسبب في إلحاق ضرر نفسي بدون أن تكون له أية آثار جسدية، مثل: الشتم، والتحقير، والإهمال، وتوجيه اللوم، وإساءة الظن، والتهديد المتكرر بالهجر أو الطلاق، أو الزواج عليها أو الطرد من بيت الزوجية أو الحرمان من الأولاد.
- العنف الاجتماعي: هو أي فعل يُقصد من خلاله عزل المرأة من الاختلاط بالمجتمع، وفصلها عن محيطها الاجتماعي، والانقياد وراء متطلبات الزوج، مما يؤثر على نموها الانفعالي والاجتماعي ويحدُّ من عمليات التوافق الاجتماعي.
- العنف الاقتصادي: هو أي فعل فيه سيطرة اقتصادية بالإكراه على الزوجة، من خلال منع الزوجة من الحصول على عمل أو منعها من الاستمرار بالعمل، ومطالبة الزوج لزوجته بأن تعطيه راتبها، أو الاستيلاء على راتبها دون رغبة منها، أو صرف النقود بشكل مستقل دون استشارتها أو موافقتها، وقد يمتد ذلك إلى درجة حرمانها من التصرف في مالها (براهمة، ٢٠١٥، حمدان، ٢٠١١، زكريا، ٢٠١٩).

وتُعرِّف الباحثة العنف الزواجي إجرائيًا بأنَّه محصلة استجابات المرأة السعودية العاملة على مقياس العنف الزواجي المستخدم في البحث.

اضطراب الشخصية التجنبية Avoidant Personality Disorder:

هو نمط ثابت من التثبيط الاجتماعي مع مشاعر بعدم الكفاية وفرط الحساسية للتقييم السلبي، والذي يبتدئ منذ البلوغ الباكر ويتبدى في العديد من السياقات، كما يستدل عليه بأربعة (أو أكثر) من المظاهر الآتية:

١. يتجنب النشاطات المهنية التي تتطلب احتكاكًا كبيرًا مع الآخرين، بسبب الخوف من الانتقاد أو عدم الاستحسان أو الرفض.
٢. يرفض الانخراط مع الناس ما لم يكن متيقنًا أنه سيكون محبوبًا.
٣. يبدي تقيدًا في العلاقات الحميمية بسبب الخوف من أن يكون موضع سخرية وخزي.
٤. منشغل بكونه موضع انتقاد أو رفض في المواقف الاجتماعية.
٥. منثبط في المواقف الجديدة مع الناس بسبب الخوف من عدم الكفاءة.
٦. ينظر إلى نفسه على أنه غير كفؤ اجتماعيًا، غير جذاب شخصيًا، أو أقل شأنًا من الآخرين.
٧. يتردد بصورة غير عادية في تعريض نفسه للمجازفات أو الانخراط في أنشطة جديدة؛ لأنَّها قد تُظهر الارتباك والخجل (American Psychiatric Association, 2013).

هو "اضطراب في الشخصية يتميز بأحاسيس مستمرة وواسعة المدى بالتوتر والتوجس واعتياد الوعي الشديد بالذات، وأحاسيس بعدم الأمان والدونية، والسعي الدائم لحبِّ وقبول الآخرين، وحساسية مفرطة نحو الرفض والنقد، ورفض الدخول في أي علاقات، إلا بعد الحصول على ضمانات شديدة بالقبول غير المشروط بنقد، وارتباطات شخصية محدودة جدًا،

واستعداد دائم للمبالغة في الأخطار أو المخاطر المحتملة في المواقف اليومية، إلى حدِّ تجنب بعض النشاطات المعينة؛ ولكن ليس إلى حدِّ التجنب الموجود في الرهاب وأسلوب حياة محدود بسبب الحاجة الدائمة إلى التأكد من الأشياء والشعور بالأمان" (عكاشة وعكاشة، ٢٠١٨، ٦٨٤).

وتعرّفه الباحثة إجرائيًا بأنه محصلة استجابات المرأة السعودية العاملة على مقياس اضطراب الشخصية التجنبية المستخدم في البحث، والذى يعتمد على الصورة الإكلينيكية للاضطراب كما هي في الدليل التشخيصي و الإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية.

حدود البحث:

تحدَّد البحث بالمتغيرات موضوع البحث وهي العنف الزواجي واضطراب الشخصية التجنبية. كما تحدَّد البحث بعينة البحث، وهي مجموعة من السعوديات المتزوجات العاملات في المجالات الوظيفية الآتية: المدارس، الجامعات، المستشفيات، البنوك في مدينتي الرياض وتبوك. وتحدد البحث بمكان تطبيق البحث في مدينتي الرياض وتبوك في المملكة العربية السعودية. كما تحدد البحث بفترة تطبيقه والتي كانت خلال عام ٢٠١٩م.

منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي التنبؤي وذلك لمناسبته طبيعة أهداف البحث.

مجتمع البحث وعينته:

تضمن البحث الحالي عينة استطلاعية وأخرى أساسية، إذ تم من خلال العينة الاستطلاعية، التي بلغ قوامها (٨٠) امرأة عاملة، وتحديد الخصائص السيكومترية لأدوات البحث، وقد اختيرت العينة من السعوديات المتزوجات العاملات المجالات الوظيفية الآتية: المدارس، الجامعات، المستشفيات، البنوك في مدينتي الرياض وتبوك. وبلغ العدد النهائي لأفراد العينة الاستطلاعية (٨٠) امرأة عاملة، وبعد استبعاد (٢٩) استمارة، بسبب اختلال شروط عينة البحث (أن تكون سعودية الجنسية، أن تكون متزوجة، ألا يزيد عمرها عن (٤٤) عامًا، أن تعمل في قطاع حكومي). وتراوحت أعمار العينة الاستطلاعية ما بين (٢٣-٤٤) عامًا، بمتوسط عمري مقداره (٢٨,٥) عامًا، وبانحراف معياري مقداره (٤,٧).

وتم من خلال العينة الأساسية للبحث، التي بلغ قوامها (٤٢٠) امرأة عاملة، والإجابة عن أسئلة البحث ومناقشة نتائجه، إلا أن العدد النهائي للعينة الأساسية بلغ (٣٩٣)؛ حيث تم استبعاد (٢٧) استمارة. وتراوحت أعمار العينة الأساسية ما بين (٢٣-٤٤) عامًا، بمتوسط عمري مقداره (٣٠,٢٩) عامًا، وبانحراف معياري مقداره (٦,٢).

جدول ١: توزيع أفراد عينة البحث الأساسية بعد الاستبعاد لمتغير (العمر والمجال الوظيفي ومكان الإقامة) ونسبتهن للعدد الكلي

المتغير ومستوياته		التكرار	النسبة المئوية
المجال الوظيفي			
	مدارس	١٥٣	٣٨,٩٣
	جامعات	٧٦	١٩,٣٤
	مستشفيات	٨١	٢٠,٦١
	بنوك	٨٣	٢١,١٢
	الكلي	٣٩٣	١٠٠,٠٠
العمر*			
	أقل من ٣٠ سنة	٢٠١	٥١,١٥
	ثلاثون سنة فأكبر	١٩٢	٤٨,٨٥
	الكلي	٣٩٣	١٠٠,٠٠
مكان الإقامة			

المتغير ومستوياته		التكرار	النسبة المئوية
	الرياض	٢٠٣	٥١,٦٥
	تبوك	١٩٠	٤٨,٣٥
	الكلي	٣٩٣	١٠٠,٠٠

* تم تقسيم عينة البحث إلى الفئتين العمريتين (أقل من ٣٠ عامًا, ٣٠ عامًا فأكثر) للسببين الآتيين:

- "أن الفروق الفردية في سمات الشخصية تثبت بشكل أساسي في سن الثلاثين" . (Costa & McCrae, 2004, 173)
- تساوي عدد أفراد العينة في الفئتين تقريبًا.

أدوات البحث:

اشتمل البحث على أداتين لتحقيق أهدافه؛ هما:

أوَّلًا. مقياس العنف الزواجي:

لإعداد هذا المقياس قامت الباحثة بالخطوات الآتية:

١. مراجعة ما أمكن الحصول عليه من دراسات حول العنف الزواجي والاطلاع على ما توفر من مقاييس العنف الزواجي، مثل:

- مقياس العنف الزواجي – إعداد عفانة (٢٠٠٦): وهو معد على البيئة الأردنية، ويتكون من صورتين: صورة خاصة بالزوجات تقيس العنف الممارس من الزوج ضد الزوجة، والصورة الثانية خاصة بالأزواج تقيس العنف الممارس من الزوجة ضد الزوج. ويغطي المقياس في صورتيه أربعة أشكال للعنف الزواجي، وهي: العنف الجسدي، والعنف الاجتماعي، والعنف الجنسي، والعنف النفسي. وتتكون عبارات المقياس في الصورة الخاصة بالإناث من (٥٧) عبارة.
- بطارية تشخيص العنف ضد الزوجات – إعداد شقير (٢٠١٧): وهي معدة على البيئة السعودية وتم تقنينها على المعلمات المعنفات، وتتكون من (٤٥) عبارة موزَّعة على ثلاثة أشكال من العنف الزواجي، وهي: العنف الجسمي، والعنف اللفظي، والعنف النفسي.
- مقياس العنف الزواجي- إعداد عارف (٢٠١٩): وهو مقياس معد على البيئة المصرية، ويتكون هذا المقياس من صورتين: صورة خاصة بالزوجات تقيس العنف الممارس من الزوج ضد الزوجة، والصورة الثانية خاصة بالأزواج تقيس العنف الممارس من الزوجة ضد الزوج. ويغطِّي المقياس في صورتيه خمسة أشكال للعنف الزواجي، وهي: العنف النفسي، والعنف الظاهري، والعنف الاقتصادي، والعنف الجنسي، والعنف الجسدي. وتتكون عبارات المقياس في الصورة الخاصة بالإناث من (٣٢) عبارة.

٢. في ضوء ما سبق، تمت صياغة عبارات المقياس في صورته الأوليّة، والتي تكونت من (٦٠) عبارة توزعت على أربعة أبعاد، وهي: العنف الجسدي، والعنف النفسي، والعنف الاجتماعي، والعنف الاقتصادي، وذلك بمقياس استجابة ثلاثي (نعم، أحيانًا، لا).

دلالات صدق وثبات المقياس:

أ. صدق المحتوى:

تم عرض المقياس على (١٠) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود والإمام محمد بن سعود الإسلامية والأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالرياض وجامعة تبوك، بعد مراجعة آراء المحكمين واقتراحاتهم اختارت الباحثة العبارات التي بلغت نسبة الاتفاق عليها من (٨٠-١٠٠ ٪)، مع تعديل العبارات التي أُقترح تعديلها، وفي ضوء هذه الخطوة أصبح المقياس يتكون من (٤٨) عبارة.

ب. صدق البناء للمقياس:

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مؤلفة من

(٨٠) امرأة سعودية عاملة، وذلك لحساب معاملات الارتباط المصحح لعلاقة فقرات العنف الزواجي لدى المرأة السعودية العاملة بالعنف الزواجي وبأبعاده لديهن، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول ٢.

جدول ٢: قيم معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة فقرات العنف الزواجي لدى المرأة السعودية العاملة بالعنف الزواجي وبأبعاده.

البعد ورقم الفقرة	مضمون فقرات مقياس العنف الزواجي وفقًا للبعد التابعة له البعد	ارتباط الفقرة المُصحح مع: المقياس	
العنف الجسدي			
١	تعرضت للاعتداء الجسدي من زوجي.	٠,٣٣*	٠,٣١*
٣	يجبرني زوجي على القيام بأعمال جسدية تفوق طاقتي.	٠,٣٧*	٠,٣٢*
٥	يقوم زوجي بصفعي على وجهي عندما يحتدم الخلاف.	٠,٣٦*	٠,٣٢*
٦	يستخدم زوجي أي شيء أمامه ليضربني به.	٠,٣٨*	٠,٣١*
٧	توجد آثار كدمات وإصابات على جسدي تسبب بها زوجي.	٠,٤٣*	٠,٣١*
٨	يعاملني زوجي بطريقة فظة وقاسية.	٠,٣٧*	٠,٣٦*
٩	يهمل زوجي حالتي الصحية عند مرضي.	٠,٤٦*	٠,٣٨*
العنف النفسي			
١٠	ينعتني زوجي بصفات سلبية للتقليل من شأني.	٠,٣٢*	٠,٣١*
١١	يمعن زوجي في نقدي في أغلب تفاصيل حياتي.	٠,٣٩*	٠,٣٥*
١٥	يسعى زوجي لإثارة غيرتي وغضبي.	٠,٣٩*	٠,٣٥*
١٦	يتعمد زوجي إهانتي أمام أهله وأهلي.	٠,٣٥*	٠,٣٤*
١٧	يشتمني زوجي بعبارات غير لائقة.	٠,٣٦*	٠,٣٤*
١٩	يهددني زوجي بالارتباط بامرأة أخرى.	٠,٣٥*	٠,٣٠*
٢٠	يتجنب زوجي مدحي والثناء على شكلي واهتمامي.	٠,٤١*	٠,٣٨*
٢٣	يهددني زوجي بترك المنزل.	٠,٣٣*	٠,٣٣*
٢٤	يشتمني زوجي بألفاظ بذيئة.	٠,٤٤*	٠,٣٣*
العنف الاجتماعي			
٢٥	يتعمد زوجي إحراجي أمام الآخرين.	٠,٤٨*	٠,٣٨*
٢٨	يتعمد زوجي التقليل من شأن صديقاتي وعلاقاتي الاجتماعية.	٠,٣٩*	٠,٣٨*
٣١	يتحكم زوجي في صداقاتي وعلاقاتي الاجتماعية.	٠,٤٤*	٠,٣٨*
٣٥	يغضب زوجي عند حديثي بالجوال مع أقاربي أو صديقاتي.	٠,٤٦*	٠,٣٤*
العنف الاقتصادي			
٣٧	يمنعني زوجي من التصرف في مالي.	٠,٤٦*	٠,٣٦*
٣٩	يجبرني زوجي على التغيب عن عملي.	٠,٣٩*	٠,٣٠*
٤٠	يعارض زوجي عملي في أي عمل إضافي رغم توفر الفرص المناسبة.	٠,٣٨*	٠,٣٤*
٤١	يتدخل زوجي في أمور عملي التي لا يعلم عنها شيئًا.	٠,٣٧*	٠,٣٣*
٤٣	يتحكم زوجي في مشتريات المنزل.	٠,٣٦*	٠,٣٦*
٤٤	يمتنع زوجي عن تلبية احتياجات المنزل الأساسية رغم توفر المال لديه.	٠,٤٦*	٠,٤٦*
٤٥	يجبرني زوجي على إعطائه جزءًا من دخلي الشهري.	٠,٤٢*	٠,٤١*
٤٧	يستولي زوجي على راتبي.	٠,٤٩*	٠,٤٦*
٤٨	يهددني زوجي بإجباري على ترك عملي.	٠,٣٥*	٠,٣٥*

* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥).

يلاحظ من جدول ٢ أنَّ قيم معاملات الارتباط المصحح لفقرات بعد العنف الجسدي قد تراوحت بين (٠,٣٣-٠,٤٦) مع بعدها وتراوحت بين (٠,٣١-٠,٣٨) مع العنف الزواجي، وأنَّ قيم معاملات الارتباط المصحح لفقرات بعد العنف النفسي قد تراوحت بين (٠,٣٢-٠,٤٤) مع بعدها وتراوحت بين (٠,٣٠-٠,٣٨) مع العنف الزواجي، وأنَّ قيم معاملات الارتباط المصحح لفقرات بعد العنف الاجتماعي قد تراوحت بين (٠,٣٩-٠,٤٨) مع بعدها وتراوحت بين (٠,٣٤-٠,٣٨) مع العنف الزواجي، وأنَّ قيم معاملات

الارتباط المصحح لفقرات بعد العنف الاقتصادي قد تراوحت بين (٠,٣٥-٠,٤٩) مع بعدها وتراوحت بين (٠,٣٣-٠,٤٦) مع العنف الزواجي. ويلاحظ من القيم سالفة الذكر الخاصة بصدق البناء أنَّ قيم معاملات الارتباط المصحح لعلاقة الفقرات بالعنف الزواجي وبالأبعاد التابعة له لم تقِلّ دون معيار (٠,٢٠)، مما يشير إلى جودة بناء فقرات مقياس البحث (عودة، ٢٠١٠).

كما تم حساب معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة العنف الزواجي لدى المرأة السعودية العاملة بالأبعاد التابعة له، علاوة على حساب معامل الارتباط البيني (Intra-correlation) بيرسون لعلاقة أبعاد العنف الزواجي لدى المرأة السعودية العاملة ببعضها البعض، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول ٣.

جدول ٣: قيم معاملات الارتباط لعلاقة العنف الزواجي لدى المرأة السعودية العاملة بأبعاده ومعاملات الارتباط البينية لأبعاد العنف الزواجي.

العلاقة	العنف الجسدي	العنف النفسي	العنف الاجتماعي	العنف الاقتصادي
العنف النفسي	٠,٥٤*			
العنف الاجتماعي	٠,٣٠*	٠,٥٢*		
العنف الاقتصادي	٠,٤٤*	٠,٥٧*	٠,٥٣*	
الكلي للمقياس	٠,٧٢*	٠,٨٥*	٠,٦٩*	٠,٨٥*
* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05).				

يلاحظ من جدول ٣ أنَّ قيم معاملات الارتباط لعلاقة العنف الزواجي لدى المرأة السعودية العاملة بأبعاده قد تراوحت بين (٠,٦٩-٠,٨٥). ويلاحظ أنَّ قيم معاملات الارتباط البينية لأبعاد العنف الزواجي لدى المرأة السعودية العاملة قد تراوحت بين (٠,٣٠-٠,٥٧).

ج. ثبات مقياس البحث:

لأغراض حساب ثبات الاتساق الداخلي لمقياس العنف الزواجي ولأبعاده؛ فقد تم استخدام معادلة ألفا الخاصة بكرونباخ (Cronbach's Alpha) بالاعتماد على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية. ولأغراض حساب ثبات الإعادة بطريقة الاختبار وإعادته (Test-Retest) بفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني للمقياس ولأبعاده؛ فقد تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لعلاقة التطبيق الأول بالتطبيق الثاني للعينة الاستطلاعية، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول ٤.

جدول ٤: قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة للعنف الزواجي وأبعاده لدى المرأة السعودية العاملة.

العنف الزواجي وأبعاده	معاملات ثبات:		عدد الفقرات
	الاتساق الداخلي	الإعادة	
العنف الجسدي	٠,٧١	٠,٧٨*	٧
العنف النفسي	٠,٧١	٠,٧٧*	٩
العنف الاجتماعي	٠,٧٢	٠,٧٩*	٤
العنف الاقتصادي	٠,٧٨	٠,٨٢*	٩
الكلي للمقياس	٠,٨٨	٠,٨٣*	٢٩
* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥).			

يلاحظ من جدول ٤؛ أن قيمة ثبات الاتساق الداخلي للعنف الزواجي لدى المرأة السعودية العاملة قد كانت (٠,٨٨)، في حين تراوحت قيم ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد العنف الزواجي بين (٠,٧١-٠,٧٨). ويلاحظ أن قيمة ثبات الإعادة للعنف الزواجي لدى المرأة السعودية العاملة قد كانت (٠,٨٣)، في حين تراوحت قيم ثبات الإعادة لأبعاد العنف الزواجي بين (٠,٧٧-٠,٨٢).

د. تصحيح مقياس العنف الزواجي

اشتمل مقياس العنف الزواجي بصورته النهائية على (٢٩) فقرة، يُجاب عليها بتدريج ليكرت ثلاثي يشتمل الموافقة بدرجات [نعم وتعطى عند تصحيح المقياس (٣)، أحيانًا وتعطى عند تصحيح المقياس (٢)، لا وتعطى عند تصحيح المقياس (١)]، وبذلك تتراوح درجات العنف الزواجي لدى المرأة السعودية

العاملة بين (٢٩-٨٧) درجة، وتتراوح درجات بعد العنف الجسدي بين (٧-٢١)، وتتراوح درجات بعد العنف النفسي بين (٩-٢٧)، وتتراوح درجات بعد العنف الاجتماعي بين (٤-١٢)، وتتراوح درجات بعد العنف الاقتصادي بين (٩-٢٧)، حيث كلما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشر على ازدياد العنف الزواجي وأبعاده لدى المرأة السعودية العاملة والعكس صحيح.

ولأغراض تقييم مستوى شيوع العنف الزواجي وأبعاده لدى المرأة السعودية العاملة؛ فقد تم تبني النموذج الإحصائي ذي التدريج النسبي لتصنيف الأوساط الحسابية للعنف الزواجي ولأبعاده؛ وذلك على النحو التالي: مرتفع للأوساط الحسابية التي تزيد عن (٢,٣٣)، ومتوسط للأوساط الحسابية التي تتراوح بين (١,٦٧-٢,٣٣)، ومنخفض للأوساط الحسابية التي تقلُّ دون (١,٦٧).

ثانيًا. مقياس اضطراب الشخصية التجنبية

لإعداد هذا المقياس قامت الباحثة بالخطوات الآتية:

١. مراجعة ما أمكن الحصول عليه من دراسات حول اضطراب الشخصية التجنبية، والاطلاع على ما توفر من مقاييس اضطراب الشخصية التجنبية، وهي:
   - مقياس اضطراب الشخصية التجنبية- إعداد محمد (٢٠٠٠) وهو مقياس فرعي مأخوذ من مقياس ميللون للشخصية، ويحتوي على (١٧٥) عبارة تتضمن (٢٢) مقياسًا فرعيًا (١٣) اضطراب شخصية بالإضافة إلى (١٠) مقاييس أخرى سمات مرضية كلها متسقة مع التشخيص الإكلينيكي. ومقياس الشخصية التجنبية يتكون من (٤١) عبارة. والدرجة المرتفعة على المقياس تشير إلى التجنب والعزلة، وعدم الرغبة في الدخول في علاقات اجتماعية مع الآخرين، بالإضافة إلى حساسية زائدة للنقد، والخوف من الرفض وعدم الاستحسان، أما الدرجة المنخفضة فهي تشير إلى زيادة الرغبة في الدخول في علاقات مع الآخرين، وإلى حب الآخرين والإقبال عليهم.
   - مقياس اضطراب الشخصية التجنبية- تقنين البحيري وعامر (٢٠١٣) يعد مقياسًا للتقرير الذاتي، لقياس ثلاث فئات كبرى من الاضطرابات، هي: مجموعة الاضطرابات الإكلينيكية، ومجموعة اضطرابات الشخصية، ومجموعة المشكلات النفسية والاجتماعية، وتم بناء عباراته في ضوء الأعراض الواردة في الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات النفسية ليتكون من (١٠) عبارات تقيم سماتها الجوهرية، وهي: الكف الاجتماعي، والشعور بعدم الكفاءة، والحساسية المفرطة، والتقييم السلبي.
   - مقياس اضطراب الشخصية التجنبية - إعداد أرنوط (٢٠١٦) تم إعداد المقياس كما جاء في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية. يتكون المقياس من (٤٤) عبارة، تتوزع على أربعة أبعاد، وهي: الكف الاجتماعي، نقص الكفاءة الاجتماعية، الانشغال بإمكانية التعرض للنقد والحساسية للتقييم السلبي، التردد على الدخول في المغامرات الشخصية والأنشطة الجديدة.

٢. في ضوء ما سبق، تم بناء عبارات المقياس في ضوء الأعراض الواردة في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية، وتمت صياغة عبارات المقياس في صورته الأوليّة، والتي تكونت من (٦٠) عبارة توزعت على أربعة أبعاد، وهي: الكف الاجتماعي، الشعور

بنقص الكفاءة، تدني الشعور بالأمان والاستقرار، الحساسية المفرطة للتقييم السلبي، وذلك بمقياس استجابة خماسي: دائمًا، كثيرًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا.

دلالات صدق وثبات المقياس

أ. صدق المحتوى

تم عرض المقياس على (١٠) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالرياض وجامعة تبوك. بعد مراجعة آراء المحكمين واقتراحاتهم، اختارت الباحثة العبارات التي بلغت نسبة الاتفاق عليها من (٨٠-١٠٠ ٪)، مع تعديل العبارات التي اقترح تعديلها، وفي ضوء هذه الخطوة أصبح المقياس يتكون من (٤٨) عبارة.

ب. صدق البناء للمقياس

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مؤلفة من (٨٠) امرأة سعودية عاملة، وذلك لحساب معاملات الارتباط المصحح لعلاقة فقرات اضطراب الشخصية التجنبية لدى المرأة السعودية العاملة باضطراب الشخصية التجنبية وبأبعاده لديهن، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول ٥.

جدول ٥: قيم معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة فقرات اضطراب الشخصية التجنبية لدى المرأة السعودية العاملة باضطراب الشخصية التجنبية وبأبعاده.

البعد ورقم الفقرة	مضمون فقرات مقياس اضطراب الشخصية التجنبية وفقًا للبعد التابعة له البعد	ارتباط الفقرة المُصحح مع:	
		المقياس	
الكف الاجتماعي			
٣	يصعب عليّ الحديث أمام مجموعة كبيرة من الناس	٠,٣٧*	٠,٣٦*
٤	أعتقد أن العلاقات الاجتماعية مضيعة للوقت	٠,٣٧*	٠,٣٦*
٦	أستطيع إدارة دفة الحوار نحو الأمور التي أريد التحدث عنها (سالبة)	٠,٤٨*	٠,٣٠*
٧	يصعب عليّ المشاركة بشكل جيد في مناقشات العمل	٠,٤٢*	٠,٤٢*
٨	أتجنب الأنشطة التي تتطلب الاحتكاك بالناس	٠,٤٨*	٠,٤٨*
٩	أفتقد متعة مشاركة الآخرين لأفراحهم	٠,٥٤*	٠,٤٨*
١١	أرغب في ترك المكان حين أكون في مناسبة اجتماعية	٠,٤١*	٠,٤٠*
١٢	أجد صعوبة في عرض وجهة نظري أمام الآخرين	٠,٥٦*	٠,٥٣*
الشعور بنقص الكفاءة			
١٣	أفتقد الثقة بنفسي وبقدرتي على تحقيق أهدافي في الحياة	٠,٤٦*	٠,٣٧*
١٧	أشعر بأني أقل شأنًا من الآخرين	٠,٤٩*	٠,٤٩*
١٨	يصعب عليّ التغلب على الصعوبات التي تُواجِهُني لتحقيق أهدافي	٠,٤٢*	٠,٣٨*
١٩	عندما أتعهد بشيء يصعب عليَّ الالتزام به ومتابعته للنهاية	٠,٤٣*	٠,٣٦*
٢٠	يصعب عليَّ إقناع الآخرين بوجهة نظري	٠,٥٣*	٠,٤٢*
٢٢	أستسلم لمشاكلي بسهولة في بعض المواقف المحبطة	٠,٤١*	٠,٣٨*
٢٤	أنا مقتنعة بأنه مع مرور الوقت، سأصبح أكثر قدرة على تولي مناصب وظيفية أفضل (سالبة)	٠,٣٤*	٠,٣٢*
تدني الشعور بالأمان والاستقرار			

البعد ورقم الفقرة	مضمون فقرات مقياس اضطراب الشخصية التجنبية وفقًا للبعد التابعة له البعد	ارتباط الفقرة المُصحح مع: المقياس	
٢٥	أجد صعوبة في منع نفسي من التفكير في أمور مؤلمة حدثت في الماضي	٠,٥٠*	٠,٤٦*
٢٦	أعتقد أني شخصٌ يفتقد للكفاءة	٠,٥٥*	٠,٤٦*
٢٧	أحتاج لشخص آخر حتى يساعدني على الخروج من حالة الحزن والكدر	٠,٤٩*	٠,٤٢*
٣٠	معظم الناس سوف تستغلني إذا سمحت لهم بذلك	٠,٥١*	٠,٣٩*
٣١	أشعر بالعجز وبحاجة إلى شخص آخر ليحل مشاكلي	٠,٤٢*	٠,٣٨*
٣٤	أخاف من أشياء وهمية لا وجود لها	٠,٤٧*	٠,٤٥*
٣٥	لو قدر لي سأفضل العيش في الفترات التاريخية التي تتضمن انعطافات مصيرية (سالبة)	٠,٤٠*	٠,٣٧*
الحساسية المفرطة للتقييم السلبي			
٣٧	أتجنب اقتراح الآراء على الآخرين خوفًا من نقدهم	٠,٥٠*	٠,٣٨*
٣٨	أشعر باليأس بسرعة عندما أفشل في عمل جديد	٠,٤٣*	٠,٤١*
٣٩	أتجنب محاولة تعلم الأشياء الجديدة الصعبة خوفًا من النقد	٠,٥٠*	٠,٤٨*
٤٠	أختصر الكلام مع الآخرين حتى لا أتعرض لأي هجوم	٠,٥٩*	٠,٥٦*
٤١	أنا حساسة جداً للنقد وملاحظة الآخرين لي	٠,٦٣*	٠,٦١*
٤٢	أجد نفسي منزعجة ومضطربة من صحة ما أفعله أو أقوله في بعض المواقف	٠,٦٠*	٠,٥٩*
٤٤	أعتقد أن شعوري بالقلق من النقد أثناء العمل يؤثر سلبيًا على أدائي	٠,٥٢*	٠,٤٩*
٤٥	ألتزم الصمت في أي تجمع أحضره خوفًا من السخرية	٠,٥١*	٠,٤٦*
٤٦	أنشغل فيما يفكر فيه الآخرون عني	٠,٣٧*	٠,٣٦*
٤٨	أفقد السيطرة على غضبي إذا جرحت مشاعري بتعليق أو نقد	٠,٤٤*	٠,٣٧*

* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥).

يلاحظ من جدول ٥؛ أن قيم معاملات الارتباط المصحح لفقرات بعد الكف الاجتماعي قد تراوحت بين (٠,٣٧-٠,٥٦) مع بعدها وتراوحت بين (٠,٣٠-٠,٥٣) مع اضطراب الشخصية التجنبية، وأن قيم معاملات الارتباط المصحح لفقرات بعد الشعور بنقص الكفاءة قد تراوحت بين (٠,٣٤-٠,٥٣) مع بعدها وتراوحت بين (٠,٣٢-٠,٤٩) مع اضطراب الشخصية التجنبية، وأن قيم معاملات الارتباط المصحح لفقرات بعد تدني الشعور بالأمان والاستقرار قد تراوحت بين (٠,٤٠-٠,٥٥) مع بعدها وتراوحت بين (٠,٣٧-٠,٤٦) مع اضطراب الشخصية التجنبية، وأن قيم معاملات الارتباط المصحح لفقرات بعد الحساسية المفرطة للتقييم السلبي قد تراوحت بين (٠,٣٧-٠,٦٣) مع بعدها وتراوحت بين (٠,٣٦-٠,٦١) مع اضطراب الشخصية التجنبية. ويلاحظ من القيم سالفة الذكر الخاصة بصدق البناء؛ أن قيم معاملات الارتباط المصحح لعلاقة الفقرات باضطراب الشخصية التجنبية وبالأبعاد التابعة له لم تقِلّ دون معيار (٠,٢٠)؛ مما يشير إلى جودة بناء فقرات مقياس البحث (عودة، ٢٠١٠).

كما تم حساب معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة اضطراب الشخصية التجنبية لدى المرأة السعودية العاملة بالأبعاد التابعة له، علاوة على حساب معامل الارتباط البيني (بيرسون) لعلاقة أبعاد اضطراب الشخصية التجنبية لدى المرأة السعودية العاملة ببعضها البعض، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول ٦.

جدول ٦: قيم معاملات الارتباط لعلاقة اضطراب الشخصية التجنبية لدى المرأة السعودية العاملة بأبعاده ومعاملات الارتباط البينية لأبعاد اضطراب الشخصية التجنبية.

العلاقة	الكف الاجتماعي	الشعور بنقص الكفاءة	تدني الشعور بالأمان والاستقرار	الحساسية المفرطة للتقييم السلبي
الشعور بنقص الكفاءة	٠,٥٩*			
تدني الشعور بالأمان والاستقرار	٠,٥٨*	٠,٣٩*		
الحساسية المفرطة للتقييم السلبي	٠,٣٩*	٠,٤٦*	٠,٢٥*	
الكلي للمقياس	٠,٨٧*	٠,٧٩*	٠,٧٥*	٠,٤٥*
* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05).				

يلاحظ من جدول ٦؛ أن قيم معاملات الارتباط لعلاقة اضطراب الشخصية التجنبية لدى المرأة السعودية العاملة بأبعاده قد تراوحت بين (٠,٤٥-٠,٨٧). ويلاحظ أن قيم معاملات الارتباط البينية لأبعاد اضطراب الشخصية التجنبية لدى المرأة السعودية العاملة قد تراوحت بين (٠,٢٥-٠,٥٩).

أ. ثبات مقياس البحث

لأغراض حساب ثبات الاتساق الداخلي لمقياس اضطراب الشخصية التجنبية ولأبعاده؛ فقد تم استخدام معادلة ألفا الخاصة بكرونباخ بالاعتماد على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية. ولأغراض حساب ثبات الإعادة بطريقة الاختبار وإعادته بفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني للمقياس ولأبعاده؛ فقد تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لعلاقة التطبيق الأول بالتطبيق الثاني للعينة الاستطلاعية، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول ٧.

جدول ٧: قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة لاضطراب الشخصية التجنبية وأبعاده لدى المرأة السعودية العاملة.

اضطراب الشخصية التجنبية وأبعاده	معاملات ثبات: الاتساق الداخلي	معاملات ثبات: الإعادة	عدد الفقرات
الكف الاجتماعي	٠,٧١	٠,٧٩*	٨
الشعور بنقص الكفاءة	٠,٧٠	٠,٧٨*	٧
تدني الشعور بالأمان والاستقرار	٠,٧٦	٠,٨٣*	٧
الحساسية المفرطة للتقييم السلبي	٠,٨٠	٠,٨٥*	١٠
الكلي للمقياس	٠,٩٠	٠,٨٤*	٣٢
* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05).			

يلاحظ من جدول ٧؛ أن قيمة ثبات الاتساق الداخلي لاضطراب الشخصية التجنبية لدى المرأة السعودية العاملة قد كانت (٠,٩٠)، في حين تراوحت قيم ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد اضطراب الشخصية التجنبية بين (٠,٧٠-٠,٨٠). ويلاحظ أن قيمة ثبات الإعادة لاضطراب الشخصية التجنبية لدى المرأة السعودية العاملة قد كانت (٠,٨٤)، في حين تراوحت قيم ثبات الإعادة لأبعاد اضطراب الشخصية التجنبية بين (٠,٧٨-٠,٨٥).

ب. تصحيح مقياس اضطراب الشخصية التجنبية

اشتمل مقياس اضطراب الشخصية التجنبية بصورته النهائية على (٣٢) فقرةٍ، يُجاب عن الفقرات موجبة الاتجاه بتدريج ليكرت خماسي يشتمل الموافقة بدرجات [دائمًا وتعطى عند تصحيح المقياس (٥)، كثيرًا وتعطى عند تصحيح المقياس (٤)، أحيانًا وتعطى عند تصحيح المقياس (٣)، نادرًا وتعطى عند تصحيح المقياس (٢)، أبدًا وتعطى عند تصحيح المقياس (١)]، ويُجاب عن الفقرات سالبة الاتجاه بتدريج ليكرت خماسي يشتمل الموافقة بدرجات [دائمًا وتعطى عند تصحيح المقياس (١)، كثيرًا وتعطى عند تصحيح

المقياس (٢)، أحيانًا وتعطى عند تصحيح المقياس (٣)، نادرًا وتعطى عند تصحيح المقياس (٤)، أبدًا وتعطى عند تصحيح المقياس (٥)]، وبذلك تتراوح درجات اضطراب الشخصية التجنبية لدى المرأة السعودية العاملة بين (٣٢-١٦٠) درجة، وتتراوح درجات بعد الكف الاجتماعي بين (٨-٤٠)، وتتراوح درجات بعدي الشعور بنقص الكفاءة وتدني الشعور بالأمان والاستقرار بين (٧-٣٥)، وتتراوح درجات بعد الحساسية المفرطة للتقييم السلبي بين (١٠-٥٠)، حيث كلما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشر على ازدياد اضطراب الشخصية التجنبية وأبعاده لدى المرأة السعودية العاملة والعكس صحيح.

ولأغراض تقييم مستوى شيوع اضطراب الشخصية التجنبية وأبعاده لدى المرأة السعودية العاملة؛ فقد تم تبنّي النموذج الإحصائي ذي التدريج النسبي لتصنيف الأوساط الحسابية لاضطراب الشخصية التجنبية ولأبعاده لدى المرأة السعودية العاملة؛ وذلك على النحو التالي: مرتفع للأوساط الحسابية التي تزيد عن (٣,٦٦)، ومتوسط للأوساط الحسابية التي تتراوح بين (٢,٣٤-٣,٦٦)، ومنخفض للأوساط الحسابية التي تقلُّ دون (٢,٣٤).

إجراءات البحث

لتحقيق أهداف البحث؛ فقد تم إتباع الخطوات والإجراءات الآتية:

- تحديد مجتمع البحث.
- بناء مقياسي العنف الزواجي واضطراب الشخصية التجنبية لدى المرأة السعودية العاملة بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث.
- التحقق من الصدق الظاهري لمقياسي البحث في صورتهما الأوَّلية.
- التحقق من دلالات صدق وثبات مقياسي البحث؛ وذلك بتطبيقه مرتين على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة المستهدفة.
- توزيع مقياسي البحث على أفراد عينة البحث المستهدفة بعد شرح هدف البحث لهم.
- الطلب من أفراد عينة البحث الإجابة على فقرات استبانة مقياسي البحث كما يرونها معبرةً عن وجِهَةِ نظرهم بكل صدق وموضوعية. وذلك بعد أن تمت إحاطتهم علمًا أن إجابتهم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.
- جمع البيانات ومعالجتها إحصائيًا.

المعالجات الإحصائية

تمت المعالجات الإحصائية لبيانات البحث باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS v26)، وذلك على النحو الآتي:

- للإجابة عن سؤال البحث الأول؛ فقد تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للعنف الزواجي ولأبعاده لدى المرأة السعودية العاملة والتكرارات والنسب المئوية ضمن كل مستوى من مستوياته، مع مراعاة ترتيب أبعاد العنف الزواجي لدى المرأة السعودية العاملة تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية.
- للإجابة عن سؤال البحث الثاني؛ فقد تم حساب معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة العنف الزواجي وأبعاده من جهة باضطراب الشخصية التجنبية وبأبعاده من جهةٍ أخرى لدى المرأة السعودية العاملة.
- للإجابة عن سؤال البحث الثالث؛ فقد تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد وفق الطريقة (القسرية الهرمية) (Hierarchical Entry Method) في إدخال المتغيرات المتنبئة [المستقلة: العنف الجسدي (x_1)،

العنف النفسي (x_2)، العنف الاجتماعي (x_3)، العنف الاقتصادي (x_4)] على الترتيب إلى المعادلات الانحداريَّة الأربع للمتغير المتنبأ به [التابع: اضطراب الشخصية التجنبية (y_1)] بشكل تراكمي للوصول إلى النموذج التنبؤي النهائي (الرابع) لدى المرأة السعودية العاملة.

- للإجابة عن سؤال البحث الرابع؛ فقد تم إجراء تحليل التباين الثلاثي (دون تفاعل) بين الأوساط الحسابية للعنف الزواجي لدى المرأة السعودية العاملة وفقًا للعمر وللمجال الوظيفي ولمكان الإقامة، وإجراء تحليل التباين الثلاثي المتعدد (دون تفاعل) بين الأوساط الحسابية لأبعاد العنف الزواجي لدى المرأة السعودية العاملة وفقًا للعمر وللمجال الوظيفي ولمكان الإقامة.

عرض النتائج ومناقشتها

أولًا. النتائج المتعلقة بسؤال البحث الذي نصَّ على: "ما مستوى شيوع العنف الزواجي لدى المرأة السعودية العاملة؟"

للإجابة عن سؤال البحث الأول؛ فقد تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للعنف الزواجي ولأبعاده لدى المرأة السعودية العاملة والتكرارات والنسب المئوية ضمن كل مستوى من مستوياته، مع مراعاة ترتيب أبعاد العنف الزواجي لدى المرأة السعودية العاملة تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول ٨.

جدول ٨: الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للعنف الزواجي ولأبعاده لدى المرأة السعودية العاملة والتكرارات والنسب المئوية ضمن مستوياته؛ مرتبةً تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابيَّة.

العنف الزواجي وأبعاده ورتبهم* ومستوياتهم	التكرار	النسبة المئوية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العنف الجسدي				
١	منخفض	٦	١,٥٣		
	متوسط	١٨٦	٤٧,٣٣		
	مرتفع	٢٠١	٥١,١٥	٢,٤٥	٠,٣٥
العنف النفسي					
٢	منخفض	٦	١,٥٣		
	متوسط	٢٨٤	٧٢,٢٦	٢,٢٧	٠,٣٤
	مرتفع	١٠٣	٢٦,٢١		
العنف الاجتماعي					
٣	منخفض	١١	٢,٨٠		
	متوسط	٢٢٧	٥٧,٧٦	٢,٢٣	٠,٤٣
	مرتفع	١٥٥	٣٩,٤٤		
العنف الاقتصادي					
٤	منخفض	٢٠	٥,٠٩		
	متوسط	٢٦٩	٦٨,٤٥	٢,٢٢	٠,٤٠
	مرتفع	١٠٤	٢٦,٤٦		
العنف الزواجي					
	منخفض	٢	٠,٥١		
	متوسط	٢٧٩	٧٠,٩٩	٢,٢٩	٠,٣٠
	مرتفع	١١٢	٢٨,٥٠		

* تم ترتيب أبعاد العنف الزواجي تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية.

يلاحظ من جدول ٨؛ أن العنف الزواجي لدى المرأة السعودية العاملة قد جاء ضمن مستوى شيوع (متوسط) بنسبة مئوية (٧٠,٩٩٪)؛ ويمكن تفسير هذه النتيجة حسبما تظن الباحثة وأشارت إليه دراسة (زكريا، ٢٠١٩) إلى أن العادات والتقاليد والعقل الشرقي المتحجر والموروثات الخاطئة، التي تعطي الرجل السلطة للسيطرة على المرأة، والتفسيرات الخاطئة للنصوص القرآنية، وغياب لغة الحوار المشتركة بين الزوجين، ووجود بعض الاضطرابات في شخصية الزوج بأن يكون عنيفًا وعدوانيًا بطبيعته. وأشار الزبير (٢٠٠٩) في دراسته إلى العوامل المؤدية للعنف ضد المرأة، نقص الوعي بعواقب العنف، تقبل المرأة للعنف والسكوت عليه، جهل المرأة بحقوقها وواجباتها، انخفاض تقدير الذات لدى المرأة.

وهذا يمكن أن يعود إلى عدة أسباب، منها أسباب نفسية مثل الإحباط والذي يعني كل ما من شأنه أن يسبب منع تحقيق هدف أو إشباع حاجة للإنسان، وليس من الضروري أن يوجه العنف نحو من سبب الإحباط، حيث ترى هذه الفرضية أن العدوان الناتج عن الإحباط يمكن أن يوجه إلى أهداف بديلة) إزاحة(، فالموظف الذي نال قسطًا من التوبيخ من رئيسه في العمل سوف يوجه كل غضبه على زوجته، أو أطفاله في المنزل، أو أول شخص يستفزه بعد خروجه من المؤسسة (حمدان، ٢٠١١). وأسباب اجتماعية واقتصادية مثل تدني الدخل الذي لا يكفي المتطلبات الأسرية أو حالة السكن أو المنطقة التي يعيش فيها، أو نمط الحياة الأسرية بشكل عام، مما يؤدي إلى كثرة المشاحنات نتيجة الضغوط الحياتية المحيطة، فقد يلجأ الزوج إلى تفريغ انفعالاته عبر الشتم والسب التحقير والإهمال وغيره.

كما توصلت بطيخ (٢٠١٦) في دراستها إلى تعرض النساء للعنف سواءً كن عاملات أو غير عاملات, لأنهن يعشن في نفس المجتمع، ويخضعن لثقافته وعاداته. إلا أن دراسة (أبو نجيلة، ٢٠٠٦) أشارت إلى أن المرأة غير العاملة أكثر تعرضًا للعنف الزواجي بمقارنتها بالمرأة العامل. واختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (شربجي والكواز، ٢٠٠٨) أن المرأة العاملة تتعرض للعنف الزواجي أكثر من المرأة غير العاملة.

في حين جاءت أبعاد العنف الزَّواجِي لدى المرأة السعودية العاملة وفقًا للترتيب التالي: العنف الجسدي في المرتبة الأولى ضمن مستوى شيوع (مرتفع) لديهن بنسبة مئوية (٥١,١٥٪)، ثم العنف النفسي في المرتبة الثانية ضمن مستوى شيوع (متوسط) لديهن بنسبة مئوية (٧٢,٢٦٪)، ثم العنف الاجتماعي في المرتبة الثالثة ضمن مستوى شيوع (متوسط) لديهن بنسبة مئوية (٥٧,٧٦٪)، ثم العنف الاقتصادي في المرتبة الرابعة ضمن مستوى شيوع (متوسط) لديهن بنسبة مئوية (٦٨,٤٥٪)، وذلك وفقًا لأوساطها الحسابية، حسب معيار تصنيف الأوساط الحسابية المذكور في الطريقة والإجراءات.

وقد تعددت الدراسات والبحوث التي اهتمت بظاهرة العنف الزواجي باعتبارها صورة من صور ظلم الإنسان لأخيه الإنسان، فمنها الدراسات التي تناولت أشكال العنف الزواجي الأكثر انتشارًا بين الزوجات مثل دراسة (بسيوني، ٢٠١٨) التي توصلت إلى أن العنف اللفظي أعلى أنواع العنف ضد الزوجة، ثم النفسي، ثم الجسمي. وفي دراسة (الرديعان، ٢٠٠٨) حيث أشارت إلى أن أنماط العنف الشديدة كالبدني والجنسي قليلة الانتشار، بينما ينتشر العنف الاجتماعي واللفظي والاقتصادي بدرجة أكبر.

اتفقت هذه الدراسة مع جميع الدراسات التي تناولت العنف الزواجي وأشكاله المختلفة، إلى شيوع وانتشار العنف الزوجي نحو الزوجة بأشكاله وأبعاده المختلفة. لكن اختلفت مع بعض هذه الدراسات في أي أشكال/ أبعاد العنف الزواجي هو الأكثر انتشارًا بين أشكال العنف الزواجي الأخرى. حيث توصلت الدراسة إلى أن العنف الجسدي هو أكثر أشكال العنف الزواجي انتشارًا لدى المرأة السعودية العاملة. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (بدوي، ٢٠١٧) في أن النساء المعنفات في مدينة الرياض يتعرضن للعنف الجسدي، والصحي والاجتماعي، والاقتصادي، والنفسي، واللفظي. واتفقت -أيضًا- مع دراسة (الشامي، ٢٠١٦) في أن العنف الجسدي أكثر أنواع العنف شيوعًا، ويليه العنف الجنسي، ثم العنف النفسي الاجتماعي.

إن العنف الجسدي أكثر أنواع العنف الزواجي شيوعًا لدى المرأة السعودية العاملة، وهو أكثر تأثيرًا من بقية أبعاد العنف الزواجي، لأنه يؤدي بالإضرار بحياة المرأة المادية والنفسية، ويشعرها بعدم قيمتها، وأنها

كائن ضعيف حيث يمارس الأزواج هذا الشكل من العنف من منطلق تفوقهم الجسدي. وتعتقد الباحثة أن العنف بجميع أشكاله يؤدي إلى انعدام الألفة والمحبة بين الزوجين، ويعزز مشاعر الكره والحقد والحزن لدى المرأة. إلا أن المرأة وبالرغم من هذه المشاعر ترضخ للرجل خوفًا من قوته وبسبب القيود التي فرضها المجتمع بثقافته، وبسبب ما تعلمته خلال تنشئتها الاجتماعية من ثقافة تعزز مفاهيم الخضوع الكامل للزوج، وشرعية استخدام العنف ضد الزوجة وشرعية تقبل المرأة للعنف والرضوخ له وهي مقهورة، وفي بعض الأحيان تتقبله دون الإفصاح عنه نتيجة بعض الاعتبارات منها الخجل والشعور بالنقص, ولعدم وجود من يساندها بعد الطلاق، أو خوفًا من هدم الأسرة والحرص على الأبناء.

في حين يعتبر العنف النفسي من أكثر أشكال العنف الزواجي شيوعًا ضد الزوجة، وهذا ما توصلت إليه العديد من الدراسات منها دراسة (أبو نجيلة، ٢٠٠٦؛ الخيلاني، ٢٠١٦، دردیش، ٢٠١٧؛ الشرع وقازان، ٢٠١٧؛ شريجي والكواز، ٢٠٠٨؛ الصبان، ٢٠١٠؛ كامل وآخرين، ٢٠١٧)، وهذا يمكن تفسيره بسبب صعوبة إثبات وقوع هذا الشكل من العنف وتجريم الفاعل في ظل قوانين الحماية.

ثانيًا. النتائج المتعلقة بسؤال البحث الذي نصَّ على: "هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) للعنف الزواجي باضطراب الشخصية التجنبية لدى المرأة السعودية العاملة؟".

للإجابة عن سؤال البحث الثاني؛ فقد تم حساب معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة العنف الزواجي وأبعاده من جهة باضطراب الشخصية التجنبية وبأبعاده من جهةٍ أخرى لدى المرأة السعودية العاملة، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول ٩.

جدول ٩: قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة العنف الزواجي وأبعاده باضطراب الشخصيَّة التجنبية وبأبعاده لدى المرأة السعودية العاملة.

العلاقة بين:			اضطراب الشخصية التجنبية وأبعاده				
			الكف الاجتماعي الشعور بنقص الكفاءة	تدني الشعور بالأمان والاستقرار	الحساسية المفرطة للتقييم السلبي		الكلي للمقياس
العنف الزواجي وأبعاده	العنف الجسدي	معامل الارتباط	٠,٤٩*	٠,٤٩*	٠,٢٨*	٠,٤٤*	٠,٥٤*
		قوة العلاقة**	متوسطة	متوسطة	صغيرة	متوسطة	كبيرة
	العنف النفسي	معامل الارتباط	٠,٣٥*	٠,٤٤*	٠,١٧*	٠,٥٧*	٠,٤١*
		قوة العلاقة**	متوسطة	متوسطة	صغيرة	كبيرة	متوسطة
	العنف الاجتماعي	معامل الارتباط	٠,٢٢*	٠,٣٧*	٠,١٢*	٠,٥٣*	٠,٣٠*
		قوة العلاقة**	صغيرة	متوسطة	صغيرة	كبيرة	متوسطة
	العنف الاقتصادي	معامل الارتباط	٠,٣٩*	٠,٤٦*	٠,٢٥*	١,٠٠*	٠,٤٥*
		قوة العلاقة**	متوسطة	متوسطة	صغيرة	تامة	متوسطة
الكلي للمقياس		معامل الارتباط	٠,٤٧*	٠,٥٦*	٠,٢٧*	٠,٨٥*	٠,٥٥*
		قوة العلاقة**	متوسطة	صغيرة	كبيرة جدًا	كبيرة	

* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

** وفق معيار (Hopkins, 2002).

يلاحظ من جدول ٩؛ أن كافة معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة العنف الزواجي وأبعاده من جهة باضطراب الشخصية التجنبية وبأبعاده من جهةٍ أخرى لدى المرأة السعودية العاملة قد كانت موجبة الاتجاه وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)؛ حيث صُنِّفت وفقًا لمعيار (Hopkins, 2002) على النحو التالي:

أ. ستُّ علاقاتٍ صغيرة القوة من أصل (٢٥) علاقةٍ؛ وذلك بين كل من: ١) العنف الزواجي

وأبعاده (العنف الجسدي، العنف النفسي، العنف الاجتماعي، العنف الاقتصادي) مع بعد (تدني الشعور بالأمان والاستقرار) التابع لاضطراب الشخصية التجنبية، ٢) بعد (العنف الاجتماعي) التابع للعنف الزواجي مع بعد (الكف الاجتماعي) التابع لاضطراب الشخصية التجنبية.

ب. اثنتا عشرة علاقة متوسطة القوة من أصل (٢٥) علاقةٍ؛ وذلك بين كل من: ١) العنف الزواجي وأبعاده (العنف الجسدي، العنف النفسي، العنف الاقتصادي) مع بعد (الكف الاجتماعي) التابع لاضطراب الشخصية التجنبية، ٢) كافة أبعاد العنف الزواجي (العنف الجسدي، العنف النفسي، العنف الاجتماعي، العنف الاقتصادي) مع بعد (الشعور بنقص الكفاءة) التابع لاضطراب الشخصية التجنبية، ٣) أبعاد (العنف النفسي، العنف الاجتماعي، العنف الاقتصادي) التابعة للعنف الزواجي مع اضطراب الشخصية التجنبية، ٤) بعد (العنف الجسدي) التابع للعنف الزواجي مع بعد (الحساسية المفرطة للتقييم السلبي) التابع لاضطراب الشخصية التجنبية.

ج. خمس علاقاتٍ كبيرة القوة من أصل (٢٥) علاقةٍ؛ وذلك بين كل من: ١) العنف الزواجي وبعده (العنف الجسدي) مع اضطراب الشخصية التجنبية، ٢) بعدي (العنف النفسي، العنف الاجتماعي) التابعين للعنف الزواجي مع بعد (الحساسية المفرطة للتقييم السلبي) التابع لاضطراب الشخصية التجنبية، ٣) العنف الزواجي مع بعد (الشعور بنقص الكفاءة) التابع لاضطراب الشخصية التجنبية، ٤) بعد (العنف الجسدي) التابع للعنف الزواجي مع بعد (الحساسية المفرطة للتقييم السلبي) التابع لاضطراب الشخصية التجنبية.

د. علاقة واحدة كبيرة القوة جدًا من أصل (٢٥) علاقةٍ؛ وذلك بين العنف الزواجي مع بعد (الحساسية المفرطة للتقييم السلبي) التابع لاضطراب الشخصية التجنبية.

هـ. علاقة واحدة تامَّة القوة من أصل (٢٥) علاقةٍ؛ وذلك بين بعد (العنف الاقتصادي) التابع للعنف الزواجي مع بعد (الحساسية المفرطة للتقييم السلبي) التابع لاضطراب الشخصية التجنبية.

و. وتعد هذه النتيجة منطقية، حيث أنه من الطبيعي كلما زاد العنف الموجه ضد المرأة ارتفع مستوى معاناتها النفسية والاجتماعية، وزاد من تجنبها للأنشطة التي تتضمن التفاعل الواضح مع الآخرين، والشعور بقلة الارتياح في المواقف الاجتماعية، ورؤية نفسها بأنها غير كفؤ اجتماعيًا، وغير جذابة شخصيًا، وأقل شأنًا من الآخرين، كما تشعر بتدني الأمان والاستقرار، ويزداد انشغالها بإمكانية انتقادها أو رفضها في المواقف الاجتماعية، وشعورها بالألم البالغ حتى ولو تعرضت لنقد بسيط. وهذه السمات تتفق مع ما يتسم به أصحاب الشخصية التجنبية من الشعور بالعجز، والحساسية الشديدة وتدني الشعور بالأمان والاستقرار، وتجنب التفاعل الاجتماعي، ويصفون أنفسهم بأنهم لا يشعرون بالراحة، قلقون وحيدون، وعمومًا يشعرون بأنهم غير مرحب بهم من قبل الآخرين ومنعزلين عنهم. وغالبًا ما يتجنبون التفاعل الاجتماعي بسبب خوفهم من أن يكونوا موضع سخرية للآخرين، مهانين، منبوذين، ومكروهين (أرنوط، ٢٠١٦؛ حنور، ٢٠١٢).

وتتفق هذه النتيجة مع الأدبيات التي ترى أن العنف يمكن أن يقود إلى اختلال في موازيين الصحة النفسية، وبنفس الوقت هو سوء توافق داخل الفرد

أولاً، ومع المجتمع ثانيًا، الأمر الذي يمكن أن يغير من أفكار الفرد تجاه الآخرين، ويفقد الثقة فيهم ويبدأ في توقع الضرر منهم، ويتثبت لديه الشعور بالاضطهاد، لا سيما أن العنف هو سلوك اجتماعي تحكمه دوافع نفسية، وهو أيضًا ظاهرة اجتماعية تمثل الخلل الاجتماعي بالشخصية.

حيث أثبتت العديد من الدراسات على وجود علاقة إيجابية بين العنف الزواجي والعديد من الاضطرابات النفسية مثل القلق والاكتئاب والرهاب الاجتماعي والوسواس القهري، وانخفاض الرضا عن الحياة، وانخفاض مستوى الصحة النفسية؛ أي أن المرأة المعنفة أكثر عرضة لأعراض المزاج المكتئب القلق وانخفاض الطاقة الحيوية والأفكار الاكتئابية، والتفكير الاضطهادي، والحساسية التفاعلية، والعديد من الأفكار اللاعقلانية، وإحساسًا بالأعراض النفسجسمية مثل دراسة (بطيخ، ٢٠١٦؛ جادو، ٢٠١٥؛ الخيلاني، ٢٠١٦؛ الدوة ودرويش، ٢٠٠٨؛ السعايدة، ٢٠٠٩؛ Santos & Monterio, 2018؛ Soleimani et al., 2017؛ عفانة؛ ٢٠٠٦؛ عنو، ٢٠١١؛ المعصوابي، ٢٠١٥؛ هلايلي، ٢٠١٩).

ثالثًا. النتائج المتعلقة بسؤال البحث الذي نصَّ على: "ما هي القدرة التنبؤية لأبعاد العنف الزواجي باضطراب الشخصية التجنبية لدى المرأة السعودية العاملة؟"

للإجابة عن سؤال البحث الثالث؛ فقد تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بكل من: المتغير المتنبأ به [التابع: اضطراب الشخصية التجنبية (y_1)]، والمتغيرات المتنبئة [المستقلة: العنف الجسدي (x_1)، العنف النفسي (x_2)، العنف الاجتماعي (x_3)، العنف الاقتصادي (x_4)] لدى المرأة السعودية العاملة، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول ١٠.

جدول ١٠: الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للمتنبئات [أبعاد العنف الزواجي (x_1, x_2, x_3, x_4)] وللمتنبأ به [اضطراب الشخصية التجنبية (y_1)] لدى المرأة السعودية العاملة.

حالة المتغير	المتغير: مضمونه	ترميزه	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
متنبأ به	اضطراب الشخصية التجنبية	y_1	٣,٨١	٠,٥٢
متنبئات	العنف الجسدي	x_1	٢,٤٥	٠,٣٥
	العنف النفسي	x_2	٢,٢٧	٠,٣٤
	العنف الاجتماعي	x_3	٢,٢٣	٠,٤٣
	العنف الاقتصادي	x_4	٢,٢٢	٠,٤٠

يلاحظ من جدول ١٠؛ أن الوسط الحسابي الخاص بمتغير البحث المتنبأ به [التابع: اضطراب الشخصية التجنبية (y_1)] قد كان ضمن مستوى شيوع (مرتفع)، والمتغيرات المتنبئة [المستقلة: العنف الجسدي (x_1) ضمن مستوى شيوع (مرتفع)، العنف النفسي (x_2) ضمن مستوى شيوع (متوسط)، العنف الاجتماعي (x_3) ضمن مستوى شيوع (متوسط)، العنف الاقتصادي (x_4) ضمن مستوى شيوع (متوسط)]؛ لدى المرأة السعودية العاملة.

وبناءً على ما تقدم؛ فقد تم حساب قيم معاملات الارتباط الخطية البينية لعلاقة المتغيرات المتنبئة [المستقلة: العنف الجسدي (x_1)، العنف النفسي (x_2)، العنف الاجتماعي (x_3)، العنف الاقتصادي (x_4)] بالمتغير المتنبأ به [التابع: اضطراب الشخصية التجنبية (y_1)] لدى المرأة السعودية العاملة، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول ١١.

جدول ١١: قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة أبعاد العنف الزواجي باضطراب الشخصيَّة التجنبية لدى المرأة السعودية العاملة.

العلاقة		اضطراب الشخصية التجنبية	العنف الجسدي	العنف النفسي	العنف الاجتماعي
	الترميز	y_1	x_1	x_2	x_3
العنف الجسدي	x_1	*0.54			
العنف النفسي	x_2	*0.41	*0.54		
العنف الاجتماعي	x3	*0,30	*0.30	*0.52	
العنف الاقتصادي	x_4	*0.45	*0.44	*0.57	*0.53
* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05).					

يلاحظ من جدول ١١؛ أن كافة العلاقات البينية للمتنبئات وللمتنبأ به البالغ عددها عشرة علاقات قد كانت موجبة الاتجاه وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)؛ حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط لعلاقة المتنبئات [المستقلة: العنف الجسدي (x1)، العنف النفسي (x2)، العنف الاجتماعي (x3)، العنف الاقتصادي (x4)] بالمتنبأ به [التابع: اضطراب الشخصية التجنبية (y1)] لدى المرأة السعودية العاملة بين (٠,٣٠-٠,٥٤)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط البينية للمتنبئات [المستقلة: العنف الجسدي (x1)، العنف النفسي (x2)، العنف الاجتماعي (x3)، العنف الاقتصادي (x4)] لدى المرأة السعودية العاملة بين (٠,٣٠-٠,٥٧)؛ وبهدف الكشف عن القدرة التنبؤية للمتنبِّئات بالمتنبأ به؛ فقد تم حساب الارتباط الخطي المتعدد والتباين المفسر (الأثر المشترك) والتباين المفسر المعدَّل (الأثر المشترك المعدَّل) والخطأ المعياري للتقدير وقيمة F الكلية للنموذج التنبؤي الكلي كلما تم إدخال متغير متنبئ في النموذج التنبؤي واحتمالية الخطأ الخاصة بها في ضوء درجتي حرية البسط والمقام الخاصتين بالنموذج التنبؤي الكلي والتغير في التباين المفسر (الأثر النسبي) وقيمة F للتغيُّر لكل متنبئ تم إدخاله في النموذج التنبؤي بشكل مستقل عن بقية المتنبئات، واحتمالية الخطأ لقيمة F المعنية بالتغيُّر في ضوء درجتي حرية البسط والمقام الخاصتين بكل مُتنبئ تم إدخاله في النموذج التنبؤي بشكل مستقل عن بقية المتنبئات؛ وذلك باستخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد وفق الطريقة (القسرية الهرمية) في إدخال المتغيرات المتنبئة [المستقلة: العنف الجسدي (x1)، العنف النفسي (x2)، العنف الاجتماعي (x3)، العنف الاقتصادي (x4)] على الترتيب إلى المعادلات الانحداريَّة الأربع للمتغير المتنبأ به [التابع: اضطراب الشخصية التجنبية (y1)] بشكل تراكمي للوصول إلى النموذج التنبؤي النهائي (الرابع) لدى المرأة السعودية العاملة، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول ١٢.

جدول ١٢: قيم الارتباط الخطي المتعدد والأثر المشترك والأثر المشترك المُعدَّل والخطأ المعياري في التقدير وقيمة F للنموذج التنبؤي التراكمي الكلي والأثر النسبي وقيمة F للتغيُّر لكل متغير متنبئ تم إدخاله في النموذج التنبؤي بشكل مستقل عن بقية المتنبئات لدى المرأة السعودية العاملة.

النموذج التنبؤي	ر المتعدد	$ر^2$	$ر^2$ المُعدَّل	الخطأ المعياري للتقدير	إحصائيات النموذج التنبؤي ككل				إحصائيات التغير الخاصة بكل متنبئ بشكل مستقل			
					F الكُلِّيَّة	درجة حرية: البسط	درجة حرية: المقام	احتمالية الخطأ	التغير في $ر^2$	F التغير	درجة حرية: البسط	درجة حرية: المقام	احتمالية الخطأ
١(أ)	٠,٥٤	٠,٢٩١٩	٠,٢٩٠١	٠,٤٤	١٦١,١٥*	١	٣٩١	٠,٠٠	٠,٢٩١٩	١٦١,١٥*	١	٣٩١	٠,٠٠
٢(ب)	٠,٥٩	٠,٣٤٥١	٠,٣٤١٧	٠,٤٣	١٠٢,٧٥*	٢	٣٩٠	٠,٠٠	٠,٠٥٣٢	٣١,٦٩*	١	٣٩٠	٠,٠٠
٣(ج)	٠,٥٩	٠,٣٤٧٤	٠,٣٤٢٤	٠,٤٣	٦٩,٠٣*	٣	٣٨٩	٠,٠٠	٠,٠٠٢٣	١,٣٩	١	٣٨٩	٠,٢٤
٤(د) ٠,٥٩ ٠,٣٤٨٥ ٠,٣٤١٨ ٠,٤٣ ٥١,٨٨*						٤	٣٨٨	٠,٠٠	٠,٠٠١١	٠,٦٣	١	٣٨٨	٠,٤٣

أ المتنبئات: (ثابت الانحدار)، **العنف الجسدي** (x_1).

ب المتنبئات: (ثابت الانحدار)، العنف الجسدي، **العنف الاقتصادي** (x_4).

ج	المتنبئات: (ثابت الانحدار)، العنف الجسدي، العنف الاقتصادي، **العنف النفسي** (x_2).
د	المتنبئات: (ثابت الانحدار)، العنف الجسدي، العنف الاقتصادي، العنف النفسي، **العنف الاجتماعي** (x_3).
* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05).	

يتضح من جدول ١٢؛ وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في القدرة التنبؤية للمتنبئين [المستقلين: العنف الجسدي (x_1)، العنف الاقتصادي (x_4)، العنف النفسي (x_2)، العنف الاجتماعي (x_3)] بالمتنبأ به [التابع: اضطراب الشخصية التجنبية (y_1)] ابتداءً من النموذج الأوَّل وصولاً للنموذج التراكمي الثاني وتفقد جوهرية المتنبئين [المستقلين: العنف النفسي (x_2)، العنف الاجتماعي (x_3)] ابتداءً من النموذج التراكمي الثالث وصولًا للنموذج التراكمي الرابع بأثر مشترك لجميع المتنبئات مقداره (٣٤,٨٥٪) في النموذج التراكمي الرابع لدى المرأة السعودية العاملة؛ حيث أسهمت المتغيرات المتنبئة بأثر نسبي مقداره على النحو التالي: [(٢٩,١٩٪) بدلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) للمتنبئ العنف الجسدي (x_1)، ثم (٥,٣٢٪) بدلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) للمتنبئ العنف الاقتصادي (x_4)، ثم (٠,٢٣٪) بغير دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) للمتنبئ العنف النفسي (x_2)، ثم (٠,١١٪) بغير دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) للمتنبئ العنف الاجتماعي (x_3)] على الترتيب حسب الظهور.

بالإضافة إلى ما تقدم، فقد تم حساب معامل الانحدار اللامعياري والخطأ المعياري الخاص به، ومعامل الانحدار المعياري، وقيمة (t) المحسوبة بالاعتماد على قيمة معامل الانحدار اللامعياري لكل متنبئ وفق الخطأ المعياري الخاص به واحتمالية الخطأ الخاصة بها، والارتباط في حالة [المتنبئات غير مضبوطة الأثر، بقية المتنبئات مضبوطة الأثر (شبه الجزئي)]، والفرق بين قيم الأثرين النسبيين مضبوطي الأثر للارتباط وللارتباط شبه الجزئي لكل متنبئ؛ وذلك باستخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد وفق الطريقة (القسرية الهرمية) في إدخال المتغيرات المتَنَبِئة [المستقلة: العنف الجسدي (x_1)، العنف النفسي (x_2)، العنف الاجتماعي (x_3)، العنف الاقتصادي (x_4)] على الترتيب في المعادلة الانحدارية الرابعة للمتغير المتنبأ به [التابع: اضطراب الشخصية التجنبية (y_1)] المتراكمة عن ثلاثة نماذج تنبئية سابقة لها لدى المرأة السعودية العاملة، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول ١٣.

جدول ١٣: قيم (t) لمعاملات الانحدار اللامعيارية للمتنبئات [أبعاد العنف الزواجي] وفق أخطاءها المعيارية، وقيم معاملات الانحدار المعيارية والارتباطات؛ وفق الطريقة (القسرية الهرمية) في إدخال المتغيرات المُتَنَبِئة على الترتيب في المعادلة النحدارية للمتغير المتنبأ به [التابع: اضطراب الشخصية التجنبية (y_1)] لدى المرأة السعودية العاملة.

خطوات النموذج	المتنبئات**		معاملات الانحدار:			t	احتمالية الخطأ	الارتباطات		
			اللامعيارية		المعيارية					
	مضمونه	ترميزه	B	الخطأ المعياري	β			المتنبئات غير مضبوطة	شبه الجزئي (بقية المتنبئات مضبوطة الأثر)	الفرق بين [التغير في ر٢-شبه الجزئي٢]
1	(ثابت الانحدار)	a	١,٨٥	٠,١٦		*١١,٩٠	٠,٠٠			
	العنف الجسدي	x_1	٠,٨٠	٠,٠٦	٠,٥٤	*١٢,٦٩	٠,٠٠	٠,٥٤٠٢	٠,٥٤٠٢	٠,٠٠٠٠

2	(ثابت الانحدار)	a	١,٥٢	٠,١٦		٩,٤٢*	٠,٠٠			
	العنف الجسدي	x_1	٠,٦٣	٠,٠٧	٠,٤٣	٩,٣٠*	٠,٠٠	٠,٥٤٠٢	٠,٣٨١٣	٠,١٤٦٥
	العنف الاقتصادي	x_4	٠,٣٤	٠,٠٦	٠,٢٦	٥,٦٣*	٠,٠٠	٠,٤٤٦٩	٠,٢٣٠٧	٠,٠٠٠٠
3	(ثابت الانحدار)	a	١,٤٦	٠,١٧		٨,٦١*	٠,٠٠			
	العنف الجسدي	x_1	٠,٦٠	٠,٠٧	٠,٤٠	٨,٠٩*	٠,٠٠	٠,٥٤٠٢	٠,٣٣١٤	٠,١٨٢٠
	العنف الاقتصادي	x_4	٠,٣٠	٠,٠٧	٠,٢٣	٤,٥٦*	٠,٠٠	٠,٤٤٦٩	٠,١٨٦٧	٠,٠١٨٤
	العنف النفسي	x_2	٠,١٠	٠,٠٨	٠,٠٦	١,١٨	٠,٢٤	٠,٤١٤٣	٠,٠٤٨٤	٠,٠٠٠٠
4	(ثابت الانحدار)	a	١,٤٣	٠,١٧		٨,٢٦*	٠,٠٠			
	العنف الجسدي	x_1	٠,٦٠	٠,٠٧	٠,٤٠	٨,١١*	٠,٠٠	٠,٥٤٠٢	٠,٣٣٢٥	٠,١٨١٣
	العنف الاقتصادي	x_4	٠,٢٨	٠,٠٧	٠,٢٢	٤,٠٢*	٠,٠٠	٠,٤٤٦٩	٠,١٦٤٦	٠,٠٢٦١
	العنف النفسي	x_2	٠,٠٨	٠,٠٩	٠,٠٥	٠,٨٨	٠,٣٨	٠,٤١٤٣	٠,٠٣٦٢	٠,٠٠١٠
	العنف الاجتماعي	x_3	٠,٠٥	٠,٠٦	٠,٠٤	٠,٨٠	٠,٤٣	٠,٣٠٤٠	٠,٠٣٢٦	٠,٠٠٠٠
* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05).										
** المتغير المتنبأ به؛ هو: اضطراب الشخصية التجنبية (y_1).										

يتضح من جدول ١٣؛ الأمور الآتية:

أ. تراجع قيمة الارتباط شبه الجزئي للمتنبئ [العنف الجسدي (x_1)] عما كانت عليه في النموذج التنبؤي الأول كلما تم الانتقال إلى النموذج التنبؤي التالي وصولًا إلى النموذج التنبؤي الرابع؛ حيث تراجعت من (٠,٥٤٠٢) في النموذج التنبؤي الأوَّل إلى (٠,٣٨١٣) في النموذج التنبؤي الثاني إلى (٠,٣٣١٤) في النموذج التنبؤي الثالث ثم ارتفاعًا إلى (٠,٣٣٢٥) في النموذج التنبؤي الرابع؛ بفارق في الأثر النسبي مضبوط الأثر للارتباط وللارتباط شبه الجزئي للمتنبئ تبلغ قيمته (١٤,٦٥٪) في النموذج التنبؤي الثاني، وتبلغ قيمته (١٨,٢٠٪) في النموذج التنبؤي الثالث، وتبلغ قيمته (١٨,١٣٪) في النموذج التنبؤي الرابع؛ مما يُعني تأثر المتنبئ [العنف الجسدي (x_1)] سلبًا بسبب دخول بقية المتنبئات في النموذج التنبؤي النهائي (الرابع)؛ مما قلَّصَ من قيمة التباين المفسر للارتباط شبه الجزئي مقارنةً بقيمة التغير في التباين المفسر (الأثر النسبي) للمتنبئ؛ على الرغم من أن كلا التباينين المفسرين متحررين من أثر بقية المتنبئات المشمولة بالنموذج التنبؤي النهائي (الرابع)؛ وذلك لاستضعاف المتنبئ بسبب زيادة هامش التباين المشترك مع بقية المتنبئات غير المعنية [العنف النفسي (x_2)، العنف الاجتماعي (x_3)، العنف الاقتصادي (x_4)] في المتنبأ به؛ في حين التغير في التباين المفسر (الأثر النسبي) يُظهر مقدار ما أسهم به المتنبئ من تباين مُفسَّر جرَّاء دخوله في النموذج التنبؤي الخاص به. وعلى الرغم مما تقدَّم؛ إلا أن المتنبئ [العنف الجسدي (x_1)] قد حافظ على جوهريته في النماذج التنبؤية الأربعة كل على حدةٍ. وبهذا كلما زاد [العنف الجسدي (x_1)] بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة بدلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى الدلالة (α=0.05) فإن اضطراب الشخصية التجنبية (y_1) يزداد بمقدار (٠,٤٠) من الوحدة المعيارية لدى المرأة السعودية العاملة.

ب. تراجع قيمة الارتباط شبه الجزئي للمتنبئ

[العنف الاقتصادي (x_4)] عما كانت عليه في النموذج التنبؤي الثاني كلما تم الانتقال إلى النموذج التنبؤي التالي وصولًا إلى النموذج التنبؤي الرابع؛ حيث تراجعت من (٠,٢٣٠٧) في النموذج التنبؤي الثاني إلى (٠,١٨٦٧) في النموذج التنبؤي الثالث إلى (٠,١٦٤٦) في النموذج التنبؤي الرابع؛ بفارق في الأثر النسبي مضبوط الأثر للارتباط وللارتباط شبه الجزئي للمتنبئ تبلغ قيمته (١,٨٤٪) في النموذج التنبؤي الثالث، وتبلغ قيمته (٢,٦١٪) في النموذج التنبؤي الرابع؛ مما يُعني تأثر المتنبئ [العنف الاقتصادي (x_4)] سلبًا بسبب دخول بقية المتنبئات في النموذج التنبؤي النهائي (الرابع)؛ مما قلَّصَ من قيمة التباين المفسر للارتباط شبه الجزئي مقارنةً بقيمة التغير في التباين المفسر (الأثر النسبي) للمتنبئ؛ على الرغم من أن كلا التباينين المفسرين متحررين من أثر بقية المتنبئات المشمولة بالنموذج التنبؤي النهائي (الرابع)؛ وذلك لاستضعاف المتنبئ بسبب زيادة هامش التباين المشترك مع بقية المتنبئات غير المعنية [العنف الجسدي (x_1)، العنف النفسي (x_2)، العنف الاجتماعي (x_3)] في المتنبأ به؛ في حين التغير في التباين المفسر (الأثر النسبي) يُظهر مقدار ما أسهم به المتنبئ من تباين مُفسَّر جرَّاء دخوله في النموذج التنبؤي الخاص به. وتجدر الإشارة إلى أن المتنبئ [العنف الاقتصادي (x_4)] قد حافظ على جوهريته في النموذج التنبؤي الثالث لكنَّه فقدها في النموذج التنبؤي الرابع. وبهذا كلما زاد [العنف الاقتصادي (x_4)] بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة بدلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى الدلالة (α=0.05) فإن اضطراب الشخصية التجنبية (y_1) يزداد بمقدار (٠,٢٢) من الوحدة المعيارية لدى المرأة السعودية العاملة.

ج. تراجع قيمة الارتباط شبه الجزئي للمتنبئ [العنف النفسي (x_2)] عما كانت عليه في النموذج التنبؤي الثالث بالانتقال إلى النموذج التنبؤي الرابع؛ حيث تراجعت من (٠,٠٤٨٤) في النموذج التنبؤي الثالث إلى (٠,٠٣٦٢) في النموذج التنبؤي الرابع؛ بفارق في الأثر النسبي مضبوط الأثر للارتباط وللارتباط شبه الجزئي للمتنبئ تبلغ قيمته (٠,١٠٪) في النموذج التنبؤي الرابع؛ مما يُعني تأثر المتنبئ [العنف النفسي (x_2)] سلبًا بسبب دخول بقية المتنبئات في النموذج التنبؤي النهائي (الرابع)؛ مما قلَّصَ من قيمة التباين المفسر للارتباط شبه الجزئي مقارنةً بقيمة التغير في التباين المفسر (الأثر النسبي) للمتنبئ؛ على الرغم من أن كلا التباينين المفسرين متحررين من أثر بقية المتنبئات المشمولة بالنموذج التنبؤي النهائي (الرابع)؛ وذلك لاستضعاف المتنبئ بسبب زيادة هامش التباين المشترك مع بقية المتنبئات غير المعنية [العنف الجسدي (x_1)، العنف الاقتصادي (x_4)، العنف الاجتماعي (x_3)] في المتنبأ به؛ في حين التغير في التباين المفسر (الأثر النسبي) يُظهر مقدار ما أسهم به المتنبئ من تباين مُفسَّر جرَّاء دخوله في النموذج التنبؤي الخاص به. وتجدر الإشارة إلى أن المتنبئ [العنف النفسي (x_2)] قد فقد جوهريته ابتداءً من النموذج التنبؤي الثالث وصولًا إلى النموذج التنبؤي الرابع. وبهذا كلما زاد [العنف النفسي (x_2)] بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة بغير دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى الدلالة (α=0.05) فإن اضطراب الشخصية التجنبية (y_1) يزداد بمقدار (٠,٠٥) من الوحدة المعيارية لدى المرأة السعودية العاملة.

د. عدم تأثر قيمة الارتباط شبه الجزئي للمتنبئ [العنف الاجتماعي (x_3)]؛ لكونه المتنبئ الأخير دخولًا إلى النموذج التنبؤي النهائي (الرابع). وبهذا كلما زاد [العنف الاجتماعي (x_3)] بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة بغير دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى الدلالة (α=0.05) فإن اضطراب الشخصية التجنبية (y_1) يزداد بمقدار (٠,٠٤) من الوحدة المعيارية لدى المرأة السعودية العاملة.

هـ. يتضح من عرض نتائج هذا السؤال أن جميع أبعاد العنف الزواجي لديها القدرة على التنبؤ باضطراب الشخصية التجنبية لدى المرأة السعودية العاملة. وأن أكثر أبعاد العنف الزواجي تنبؤًا باضطراب الشخصية التجنبية هو العنف الجسدي، يليه العنف الاقتصادي, ثم العنف النفسي, وأخيرًا العنف الاجتماعي. وهذا يمكن تفسيره إن العنف بكل أشكاله يؤدي إلى اضطراب شخصية الزوجة وشعورها بالقلق والاكتئاب والإحساس بالدونية والعجز، مما يدفعها لتكوين صيغة سلبية نحو ذاتها والآخرين، وتجنب العلاقات التفاعلية خوفًا من السخرية بسبب التعليقات التي قد توجه لها.. وهذه نتيجة تشير إلى الآلام الناتجة عن العنف تحطم شخصية الإنسان وتزعزع ثقته بنفسه، مما تفقده حاجة مهمة من الحاجات الإنسانية وهي الشعور بالأمن والأمان والاستقرار، ويؤثر على حياته في المستقبل من جميع النواحي.

رابعًا. النتائج المتعلقة بسؤال البحث الذي نصَّ على: "هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الأوساط الحسابية للعنف الزواجي لدى المرأة السعودية العاملة تُعزى للعمر (أقل من ٣٠ سنة، ٣٠ سنة فأكبر) وللمجال الوظيفي (مدارس، جامعات، مستشفيات، بنوك) ولمكان الإقامة (الرياض، تبوك)؟"

للإجابة عن سؤال البحث الرابع؛ فقد تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للعنف الزواجي وللأبعاد التابعة له لدى المرأة السعودية العاملة وفقًا للعمر، وللمجال الوظيفي، ولمكان الإقامة، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول ١٤.

جدول ١٤ : الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للعنف الزواجي وللأبعاد التابعة له لدى المرأة السعودية العاملة وفقًا للعمر وللمجال الوظيفي ولمكان الإقامة.

المتغير ومستوياته والإحصائي		العنف الزواجي وأبعاده				الكلي للمقياس
العنف الجسدي	العنف النفسي		العنف الاجتماعي	العنف الاقتصادي		
العمر						
أقل من ٣٠ سنة		س	٢,٤٨	٢,٣١	٢,٢٦	٢,٣٣
		ع	٠,٣٤	٠,٣٤	٠,٤١	٠,٢٨
ثلاثون سنة فأكبر		س	٢,٤٢	٢,٢٣	٢,٢١	٢,٢٦
		ع	٠,٣٧	٠,٣٥	٠,٤٤	٠,٣١
المجال الوظيفي						
مدارس		س	٢,٤٨	٢,٢٤	٢,٢٢	٢,٢٨

		ع	٠,٣٢	٠,٣٦	٠,٤٢	٠,٤٠	٠,٢٩
	جامعات	س	٢,٤٧	٢,٢٣	٢,١٤	٢,١٦	٢,٢٥
		ع	٠,٣٣	٠,٣٦	٠,٤٦	٠,٤١	٠,٣٠
	مستشفيات	س	٢,٤٥	٢,٣٥	٢,٣٤	٢,٢٣	٢,٣٤
		ع	٠,٣٤	٠,٣٣	٠,٣٦	٠,٣٩	٠,٢٩
	بنوك	س	٢,٣٧	٢,٢٨	٢,٢٤	٢,٣٢	٢,٣١
		ع	٠,٤٣	٠,٢٩	٠,٤٤	٠,٣٩	٠,٣٢
مكان الإقامة							
	الرياض	س	٢,٤٦	٢,٢٦	٢,٢٠	٢,٢٣	٢,٢٩
		ع	٠,٣٦	٠,٣٤	٠,٤٣	٠,٤٢	٠,٣١
	تبوك	س	٢,٤٤	٢,٢٧	٢,٢٧	٢,٢١	٢,٢٩
		ع	٠,٣٥	٠,٣٤	٠,٤٢	٠,٣٧	٠,٢٨

س: الوسط الحسابي **ع:** الانحراف المعياري

دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05).					

يلاحظ من جدول ١٤؛ وجود فروق ظاهرة بين الأوساط الحسابية للعنف الزواجي لدى المرأة السعودية العاملة ناتجة عن اختلاف مستويات العمر والمجال الوظيفي ومكان الإقامة؛ وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرة سالفة الذكر؛ فقد تم إجراء تحليل التباين الثلاثي (دون تفاعل) بين الأوساط الحسابية للعنف الزواجي لدى المرأة السعودية العاملة وفقًا للعمر وللمجال الوظيفي ولمكان الإقامة، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول ١٥.

جدول ١٥: نتائج تحليل التباين الثلاثي (دون تفاعل) بين الأوساط الحسابية للعنف الزواجي لدى المرأة السعودية العاملة وفقًا للعمر وللمجال الوظيفي ولمكان الإقامة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	وسط مجموع المربعات	F	احتمالية الخطأ
العمر	٠,٥٦	١	٠,٥٦	٦,٣٥*	٠,٠١
المجال الوظيفي	٠,٤٠	٣	٠,١٣	١,٥٠	٠,٢١
مكان الإقامة	٠,٠٢	١	٠,٠٢	٠,٢٠	٠,٦٦
الخطأ	٣٤,١٣	٣٨٧	٠,٠٩		
الكلي	٣٥,١٠	٣٩٢			

يتضح من جدول ١٥؛ وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الوسطين الحسابيين للعنف الزواجي لدى المرأة السعودية العاملة يُعزى للعمر؛ حيث تُعاني منه المرأة السعودية العاملة ممن عمرها أقل من ٣٠ سنة أكثر مما تُعاني منه المرأة السعودية العاملة ممن عمرها ٣٠ سنةٍ فأكبر؛ وهذه النتيجة تتفق مع الافتراض النظري من ارتباط العنف الزواجي بالأصغر عمرًا؛ أي أن تعرض المرأة للعنف الزواجي يقل بازدياد العمر. ويمكن تفسير ذلك بسبب أن السنوات الأولى من الزواج تشهد عدم استقرار للأفكار والقرارات والرؤى والاتجاهات بين الزوجين، وذلك نابع لعدة عومل, منها: اختلاف سمات الشخصية واختلاف الخلفية الأسرية والثقافية، فإن حصول أي اختلاف في وجهات النظر بين الزوجين قد يؤدي إلى استخدام الزوج العنف ضد زوجته في محاولة منه لكبح آرائها وفرض رأيه في النهاية، حيث لم تغرس بعد جذور العلاقة الزوجية بصورة قوية مقارنة بمن مضى على زواجه أكثر من

(١٠) سنوات. كما أن الزوجة الأصغر سنًا يقابلها زوج في مقتبل العمر، وانخراطه بمشروع الزواج قبل مقدرته الكاملة على تحمل مسؤولياته وأعبائه، وقلة دراية بمسؤولياته تجاه زوجته، وفي هذه الفترة العمرية يشعر الزوج أنه مسؤول عن الزوجة ويملك السيطرة المطلقة عليها، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (بدوي، ٢٠١٧؛ الشامي، ٢٠١٦؛ الشرع وقازان، ٢٠١٧) في أن الفئة العمرية الأصغر هي الأكثر تعرضًا للعنف الزواجي. وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (أبو نجيلة، ٢٠٠٦؛ منصور، ٢٠١٤) من عدم وجود فروق في أنواع العنف الموجه ضد المرأة باختلاف عمرها.

ويتضح من جدول ١٥؛ عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الأوساط الحسابية للعنف الزواجي لدى المرأة السعودية العاملة تُعزى للمجال الوظيفي؛ ويمكن تفسير هذه النتيجة أنه قد يرجع ذلك إلى أن العادات والتقاليد السائدة في المجتمع وطبيعة الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه الزوج تساعده على أحقيته في معاملة زوجته كيفما يشاء بغض النظر عن نوع ومستوى الوظيفة التي تعمل بها. مما يعني أن التعرض للعنف الزواجي لا يرتبط بمجال عمل المرأة، وإنما يرتبط بمتغيرات أخرى كخصائص شخصية الزوج، ومعتقداته حول العنف، وتاريخه الأسري، ومدى قدرته على تحمل الإحباطات مثل: قلة الدخل، البطالة، ضغوط العمل. فالزوج غير القادر على مواجهة أعباء زوجته، فإن الضغوط والإحباطات قد تدفعه إلى استخدام العنف مع زوجته أو أبنائه.

كما أن العنف الممارس ضد الزوجة من الزوج من المواضيع الحساسة والخطيرة التي تهدد كيان الأسرة والمجتمع ككل. إذ أصبح العنف واقع معاش داخل كل أسرة مهما كان وضعها الاقتصادي أو الاجتماعي أو الثقافي، فثقافة العنف أصبحت لا تفارق الأفراد في تعاملاتهم سواء أهل أو غرباء. رغم المكانة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي وصلت إليها المرأة، والمناصب التي شغلتها سواءً بسيطة أو مرموقة داخل أجهزة الدولة، والقوانين التي وضعت لحمايتها داخل وخارج الأسرة إلا أنها مازالت تعاني من مختلف الإساءات سواءً جسدية أو نفسية أو جنسية ... إلخ في مجتمع يناشد بالمساواة والحرية والديمقراطية بين الجنسين (كشرود، ٢٠١٧).

ويتضح من جدول ١٥؛ عدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الوسطين الحسابيين للعنف الزواجي لدى المرأة السعودية العاملة يُعزى لمكان الإقامة؛ ويمكن تفسير هذه النتيجة في أن قضية العنف الزواجي لا ترتبط بمكان إقامة الزوجين، فهي قضية ذات أبعاد تاريخية وحضارية ومجتمعية، فهي ليست قاصرة على مكان دون آخر، ولا زمان دون آخر، ولا مجتمع متحضر أو متخلف، بل هي قضية ترتبط بأسباب وعوامل عديدة، منها سمات شخصية الزوج ومعتقداته حول العنف، ومدى قدرته على تحمل الإحباطات، وعمليات التنشئة الاجتماعية التي يتلقاها ن بيئته ومجتمعه وأسرته والتي تصوّر له فعل العنف، وكأنه أمر طبيعي يحصل في كل البيئات وداخل كل الأسر. ويؤكد هذا ما ذكرته منظمة الصحة العالمية (World Health Organization, 2017) أن العنف الزواجي ظاهرة تنتشر على نطاق واسع في جميع البلدان على حد سواء باختلاف الطبقات الاجتماعية والمستويات التعليمية والاقتصادية والديانات والفئات العمرية.

كما يلاحظ من جدول ١٤؛ وجود فروق ظاهرة بين الأوساط الحسابية لأبعاد (العنف الجسدي، العنف النفسي، العنف الاجتماعي، العنف الاقتصادي) التابعة للعنف الزواجي لدى المرأة السعودية العاملة ناتجة عن اختلاف مستويات المجال الوظيفي والعمر ومكان الإقامة؛ وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرة سالفة الذكر؛ فقد توجب حساب قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد التابعة

للعنف الزواجي لدى المرأة السعودية العاملة متبوعةً بإجراء اختبار بارتليط (Bartlett) للكروية؛ للتحقق من تناسب قيم معاملات الارتباط بين أبعاد العنف الزواجي لدى المرأة السعودية العاملة مع قيم عناصر مصفوفة الوَحدة وفقًا للمجال الوظيفي وللعمر ولمكان الإقامة؛ فإذا كانت هي مُتناسبةً مع قيم عناصر مصفوفة الوَحدة عند مستوى الدلالة (α=0.05)؛ فيتم استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد (دون تفاعل)، وإذا كانت هي غير مُتناسبةً مع قيم عناصر مصفوفة الوحدة عند مستوى الدلالة (α=0.05)؛ فيتمّ استخدام تحليل التباين الثلاثي (دون تفاعل)، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول ١٦.

جدول ١٦: نتائج اختبار بارتليط للكروية لقيم معاملات الارتباط لعلاقة أبعاد العنف الزواجي ببعضها البعض لدى المرأة السعودية العاملة وفقًا للعمر وللمجال الوظيفي ولمكان الإقامة.

العلاقة وفق العمر والمجال الوظيفي ومكان الإقامة	العنف الجسدي	العنف النفسي	العنف الاجتماعي
العنف النفسي	*٠,٥٦		
العنف الاجتماعي	*٠,٣١	*٠,٥١	
العنف الاقتصادي	*٠,٤٧	*٠,٥٧	*٠,٥٣
اختبار Bartlett للكروية	χ^2 التقريبية	درجة الحرية	احتمالية الخطأ
	*497.73	٩	٠,٠٠

* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

يتضح من جدول ١٦؛ وجود تناسب دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين قيم معاملات الارتباط لعلاقة الأبعاد التابعة للعنف الزواجي وقيم عناصر مصفوفة الوحدة الخاصة بها لدى المرأة السعودية العاملة تُعزى للعمر وللمجال الوظيفي ولمكان الإقامة؛ مما ترتب عليه ضرورة إجراء تحليل التباين الثلاثي المتعدد (دون تفاعل) بين الأوساط الحسابية للأبعاد التابعة للعنف الزواجي مجتمعة لدى المرأة السعودية العاملة وفقًا للعمر وللمجال الوظيفي ولمكان الإقامة، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول ١٧.

جدول ١٧: نتائج تحليل التباين الثلاثي المُتعدد (دون تفاعل) بين الأوساط الحسابية لأبعاد العُنف الزَّواجيّ مجتمعةً لدى المرأة السعودية العاملة وفقًا للعمر وللمجال الوظيفي ولمكان الإقامة.

الأثر	تحليل التباين الثلاثي المتعدد		F	درجة حرية:		احتمالية
	نوعه	قيته	الكُليَّة	الفرضية	الخطأ	الخطأ
العمر	Hotelling's Trace	٠,٠٢	١,٧٦	٤	٣٨٤	٠,١٤
المجال الوظيفي	Wilks' Lambda	٠,٨٩	*٣,٨٦	١٢	١٠١٦,٢٦	٠,٠٠
مكان الإقامة	Hotelling's Trace	٠,٠٢	٢,٠٠	٤	٣٨٤	٠,٠٩

* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

يتبين من جدول ١٧؛ عدم وجود أثر دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) للعمر ولمكان الإقامة، ويتبين وجود أثر دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) للمجال الوظيفي في الأبعاد التابعة للعنف الزواجي مجتمعة لدى المرأة السعودية العاملة؛ ولتحديد على أيٍّ من الأبعاد التابعة للعنف الزواجي لدى المرأة السعودية العاملة كان أثر المجال الوظيفي؛ فقد تم إجراء تحليل التباين الثلاثي (دون تفاعل) بين الأوساط الحسابية للأبعاد التابعة للعنف الزواجي كل على حدة لدى المرأة السعودية العاملة وفقًا للعمر وللمجال الوظيفي ولمكان الإقامة، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول ١٨.

جدول ١٨: نتائج تحليل التباين الثلاثي (دون تفاعل) بين الأوساط الحسابية لأبعاد العنف الزواجي لدى المرأة السعودية العاملة كلٍّ على حدة وفقًا للعمر وللمجال الوظيفي ولمكان الإقامة.

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	وسط مجموع المربعات	F	احتمالية الخطأ
العنف الجسدي	العمر	٠,٤٧	١	٠,٤٧	٣,٨٠	٠,٠٥٢
	المجال الوظيفي	٠,٩٤	٣	٠,٣١	٢,٥٣	٠,٠٦
	مكان الإقامة	٠,١٧	١	٠,١٧	١,٤١	٠,٢٤
	الخطأ	٤٧,٨٣	٣٨٧	٠,١٢		
	الكلي	٤٩,١٨	٣٩٢			
العنف النفسي	العمر	٠,٧٦	١	٠,٧٦	٦,٦٠	٠,٠١**
	المجال الوظيفي	١,٠٢	٣	٠,٣٤	٢,٩٣*	٠,٠٣
	مكان الإقامة	٠,٠٢	١	٠,٠٢	٠,٢١	٠,٦٥
	الخطأ	٤٤,٧٤	٣٨٧	٠,١٢		
	الكلي	٤٦,٤١	٣٩٢			
العنف الاجتماعي	العمر	٠,٤٣	١	٠,٤٣	٢,٤٦	٠,١٢
	المجال الوظيفي	١,٩٥	٣	٠,٦٥	٣,٦٩*	٠,٠١
	مكان الإقامة	٠,٧٥	١	٠,٧٥	٤,٢٥	٠,٠٤**
	الخطأ	٦٨,٢٩	٣٨٧	٠,١٨		
	الكلي	٧١,٠٢	٣٩٢			
العنف الاقتصادي	العمر	٠,٥١	١	٠,٥١	٣,٢١	٠,٠٧
	المجال الوظيفي	١,٢٢	٣	٠,٤١	٢,٥٩	٠,٠٥٣
	مكان الإقامة	٠,٠٤	١	٠,٠٤	٠,٢٧	٠,٦٠
	الخطأ	٦٠,٩٨	٣٨٧	٠,١٦		
	الكلي	٦٢,٧٨	٣٩٢			

* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥).

** خطأ من النوع الأول؛ إذْ لا يوجد أثر للمتغير المعني في جدول تحليل التباين الثلاثي المتعدد.

يتبين من جدول ١٨؛ وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الأوساط الحسابية لبعدي (العنف النفسي، العنف الاجتماعي) التابعين للعنف الزواجي لدى المرأة السعودية العاملة تُعزى للمجال الوظيفي؛ ولكون المجال الوظيفي مُتَعدِّد المستويات، فقد تم إجراء اختبار ليفين (Levene) للكشف عن انتهاك تجانس التباين من عدمه بين الأوساط الحسابية لبعدي (العنف النفسي، العنف الاجتماعي) التابعين للعنف الزواجي لدى المرأة السعودية العاملة وفقًا للعمر وللمجال الوظيفي ولمكان الإقامة، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول ١٩.

جدول ١٩: نتائج اختبار ليفين بين الأوساط الحسابية لبعدي (العنف النفسي، العنف الاجتماعي) التابعين للعنف الزواجي لدى المرأة السعودية العاملة وفقًا للعمر وللمجال الوظيفي ولمكان الإقامة.

أبعاد العنف الزواجي	F	درجة حرية:		احتمالية الخطأ
		البسط	المقام	
العنف النفسي	٠,٩٥	١٥	٣٧٧	٠,٥١
العنف الاجتماعي	١,٤١	١٥	٣٧٧	٠,١٤

يتضح من جدول ١٩؛ عدم وجود انتهاك في تجانس التباين دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الأوساط الحسابية لبعدي (العنف النفسي، العنف الاجتماعي) التابعين للعنف الزواجي لدى المرأة السعودية العاملة تُعزى للعمر وللمجال الوظيفي ولمكان الإقامة؛ مما أوجب استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية المتعددة الذي يراعي تجانس التباين؛ بهدف تحديد أيُّ الأوساط الحسابية لبعدي (العنف النفسي، العنف الاجتماعي) التابعين للعنف الزواجي لدى المرأة السعودية العاملة قد اختلفت بدلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) باختلاف مستويات (المجال الوظيفي)، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول ٢٠.

جدول ٢٠: نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين الأوساط الحسابية لبعدي (العنف النفسي، العنف الاجتماعي) التابعين للعنف الزواجي لدى المرأة السعودية العاملة وفقًا للمجال الوظيفي.

العنف النفسي	المجال الوظيفي		جامعات	مدارس	بنوك
	(Scheffe)	الوسط الحسابي	٢,٢٣	٢,٢٤	٢,٢٨
	مدارس	٢,٢٤	٠,٠١		
	بنوك	٢,٢٨	٠,٠٥	٠,٠٤٤	
	مستشفيات	٢,٣٥	٠,١٢	*٠,١٢	٠,٠٧
العنف الاجتماعي	**المجال الوظيفي**		جامعات	مدارس	بنوك
	(Scheffe)	الوسط الحسابي	٢,١٤	٢,٢٢	٢,٢٤
	مدارس	٢,٢٢	٠,٠٨		
	بنوك	٢,٢٤	٠,١٠	٠,٠٢	
	مستشفيات	٢,٣٤	*٠,١٩	٠,١٢	٠,١٠

* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

يتضح من جدول ٢٠؛ أن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الأوساط الحسابية لبعد (العنف النفسي) التابع للعنف الزواجي لدى المرأة السعودية العاملة وفقًا للمجال الوظيفي؛ حيث تُعاني المرأة السعودية العاملة في المستشفيات من العنف النفسي أكثر مما تُعانيه المرأة السعودية العاملة في المدارس. كما يتضح؛ أنَّ الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الأوساط الحسابية لبعد (العنف الاجتماعي) التابع للعنف الزواجي لدى المرأة السعودية العاملة وفقًا للمجال الوظيفي؛ حيث تُعاني المرأة السعودية العاملة في المستشفيات من العنف الاجتماعي أكثر مما تُعانيه المرأة السعودية العاملة في الجامعات.

ويمكن تفسير هذه النتيجة حسبما تظن الباحثة أنه قد يعود إلى ساعات الدوام الطويلة التي تقضيها المرأة العاملة في المستشفيات، والتي تمتد إلى ساعة متأخرة من اليوم، إضافة إلى المناوبات الليلية، مما يجعل الزوج يشعر بعدم الاستقرار النفسي، وبالتالي يلجأ إلى محاولة تعنيفها نفسيًا، ويعمل على فصلها عن محيطها

الاجتماعي، ومنعها من زيارة الأهل والأصدقاء بحجة انشغالها الدائم. وكلما حصلت المرأة على شهادات علمية عالية يزداد وعيها بحقوقها، وتحصل على عمل يوفر لها دخل مادي ويجعلها مستقرة، مما يجعلها قادرة على منافسة زوجها في كل أمر يتعلق بالأسرة والعمل، ولأن مجتمعاتنا تكرس تفوق الرجل على المرأة، قد لا يتقبل الكثير من الأزواج فكرة التساوي مع الزوجة أو تفوقها عليه، فيلجأ إلى استخدام العنف ليثبت قوته وتفوقه عليها.

كما قد يكون هذا العنف بسبب عدة عوامل، منها: عدم التكافؤ بين الزوجين في المستوى التعليمي والاقتصادي والاجتماعي، اختلاف القيم والأهداف تجاه الحياة عامة والزواج خاصة، عدم تقبل أحد طرفي طبيعة عمل الآخر، تعرض كل من الزوجين أو أحدهما للتوتر والإحباط المستمر، تعرض أحد الزوجين أو كلاهما للحرمان من إشباع احتياجاته الأساسية وإنكار الطرف الآخر لحقوقه (خلفة، ٢٠٠٩).

وإن كان من المتوقع في ضوء نتائج بعض الدراسات مثل دراسة (بدوي، ٢٠١٧؛ أبو نجيلة، ٢٠٠٦؛ الدوة ودرويش، ٢٠٠٨؛ الصبان، ٢٠١٠) من أن المستوى الأعلى من تعليم الزوجة قد يحميها إلى حد ما من إساءة زوجها، بينما إذا انخفض فتكون عرضة للإساءة.

التوصيات

من خلال النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي، تُقدم الباحثة مجموعة من التوصيات على النحو الآتي:

- نشر ثقافة التواصل الزواجي الجيد في المجتمع السعودي.
- تقديم البرامج الإرشادية للزوجين لتدريبهم على مهارات التواصل الزواجي الجيد.
- نشر الثقافة القانونية بين أفراد المجتمع بشكل عام، والنساء بشكل خاص لمعرفة حقوقهن، والإجراءات اللازمة لتحقيق الحماية من كل أشكال العنف الذي يمارس عليهن من خلال تقديم الشكاوى للمؤسسات الأمنية والقضائية.
- احتواء المناهج الدراسية على المفاهيم والمبادئ المتعلقة بالأسرة ومقومات نجاحها.
- تنظيم حملات إعلامية ضد العنف الزواجي وحماية الأسرة من آثاره.

البحوث المقترحة

توصي الباحثة بإجراء مزيد من البحوث في هذا المجال، والتي منها:

- دراسة أشكال العنف الزواجي في الأسرة السعودية.
- دراسة المشكلات النفسية لدى الزوجات المعنفات.
- دراسات تكشف العلاقة بين العنف الزواجي والعديد من المتغيرات النفسية والشخصية.
- دراسات نفسية واجتماعية تكشف أسباب العنف الزواجي ونسبة انتشاره وطرق علاجه.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

ابن عبيد، عبد الرحيم (٢٠١٦). مصادر العنف الزوجي الممارس على المرأة المتزوجة حسب التصورات الاجتماعية لعينة من الفتيات الجامعيات. مجلة العلوم الإنسانية، ٦، ٢٤٧-٢٦٢.

أبو العزم، جمال (٢٠٠٥). مواجهة العنف ضد الزوجات في إطار الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، مصر.

أبو نجيلة، سفيان (٢٠٠٦). مستوى ومظاهر العنف الزوجي الموجه ضد الزوجة وعلاقته ببعض المتغيرات الاجتماعية والسياسية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٦(٥٠)، ٨١-١٨٦.

أرنوط، بشرى (٢٠١٦). التوجه نحو الحياة وعلاقته باضطراب الشخصية التجنبية لدى المطلقين. مجلة الإرشاد النفسي، ٤٥، ٣٧-٨٢.

أوشيخ، نورة (٢٠١٥). دراسة تحليلية لاستراتيجيات سلوك الاستحصال عند المرأة ضحية العنف الزوجي. مجلة العلوم الإنسانية، ٤٣، ٥٢٤-٥٤٠.

البحيري، عبد الرقيب؛ وعامر، محمود (٢٠١٣). استبيان الصحة النفسية للمراهقين والراشدين (كراسة الأسئلة والتعليمات). القاهرة، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

بدوي، أحمد (١٩٨٦). معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية. بيروت، لبنان: مكتبة لبنان.

بدوي، عبد الرحمن (٢٠١٧). العنف ضد المرأة في المجتمع السعودي: دراسة ميدانية على النساء المعنفات في مدينة الرياض. مجلة التربية، ١٧٣(١)، ٤٤٦-٤٩٨.

براهمة، نصيرة (٢٠١٥). المرأة والعنف في المجتمع الجزائري تحليل سوسيولوجي لأشكاله، أسبابه، تمثلاته الاجتماعية في الجزائر: دراسة سوسيو أنثروبولوجية لظاهرة العنف في إقليم جيجل. مجلة الباحث في الإنسانية والاجتماعية، ١٤(١٨)، ١٠٧-١٢٠.

بسيوني، سوزان (٢٠١٨). المرأة الجامعية القيادية السعودية في ظل رؤية ٢٠٣٠ للمساندة الزوجية والاجتماعية وأنواع العنف لدى المعنفات وغير المعنفات زوجيًا من القيادات بالجامعات السعودية: دراسة وصفية مقارنة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٩٤، ٢٣-٦٦.

بطيخ، لينا (٢٠١٦). العنف الذي يمارسه الأزواج ضد النساء وعلاقته بظهور اضطرابات الشخصية لديهن: دراسة ميدانية على عينة من النساء في مدينة حمص. مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية، ٣٨(٩)، ١٠٥-١٦٠.

جادو، جمال (٢٠١٥). إساءة معاملة الزوجة في جنوب صعيد مصر وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة كلية التربية، ٣٩(٢)، ١٣- ٧٥.

حجازي، نادية (٢٠١٠). مشكلات المرأة المعنفة أسريًا في المجتمع السعودي وتصور مقترح لنموذج حل المشكلة في طريقة خدمة الجماعة للتخفيف من حدتها. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، ٧(٢٩)، ٣٢٢١-٣٢٧٤.

حمدان، سعيد (٢٠١١). العنف الأسري ضد المرأة. مجلة كلية التربية، ٤٣، ٢٦٩-٢٩٦.

حنور، قطب (٢٠١٢). خبرات إساءة المعاملة الوالدية في الطفولة وعلاقتها باضطرابات الشخصية لدى المراهقين. مجلة كلية التربية، ٤(١)، ٤٥-٨١.

خلفة، دعاء (٢٠٠٩). ممارسة العلاج الأسري للتحقق من حدة العنف بين الزوجين (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، مصر.

الخيلاني، كمال (٢٠١٤). العنف النفسي الموجه للنساء العاملات في مدينة بغداد وعلاقته بالتفكير الاضطهادي. مجلة الآداب، ١٠٧، ٤٥٥-٤٩٤.

الداهري، صالح (٢٠٠٨). أساسيات الإرشاد الزواجي والأسري، ط١. عمان، الأردن: دار صفاء.

دردیش، أحمد (٢٠١٧). الحماية القانونية للمرأة ضحية العنف. مجلة الأكاديمية للدراسات

الاجتماعية والإنسانية، ١٨، ١٦٥-١٧٧.

الدوة، أمل؛ ودرويش، زينب (٢٠٠٨). علاقة بعض المتغيرات النفسية والمعرفية والاجتماعية بمستويات تقبل المرأة للعنف الزواجي. مجلة دراسات عربية، ٧(٢)، ٢٢٥-٣٠٤.

الرديعان، خالد (٢٠٠٨). العنف الأسري ضد المرأة: دراسة وصفية على عينة من النساء في مدينة الرياض. مجلة البحوث الأمنية، ١٧(٢٩)، ٨٣-١٤٣.

رشيد، غالي؛ وقدوري، زينب (٢٠١٦). اضطراب الشخصية التجنبية لدى طلبة المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية، ٢٢(٩٥)، ٤٩٧-٥٥٤.

الزبير، فوزية (٢٠٠٩، مارس). الدور المقترح لمواجهة أسباب العنف الأسري ضد المرأة في المجتمع السعودي لتحسن نوعية حياتهن. بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الدولي الثاني والعشرون للخدمة الاجتماعية الخدمة الاجتماعية وتحسين نوعية الحياة بكلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، مصر.

زكريا، ميس (٢٠١٩). العنف الزواجي: الأسباب والمظاهر. مجلة البحث العلمي في الآداب، ٢٠(٣)، ١٠٣-١٣٠.

السعايدة، خولة (٢٠٠٩). الخصائص المعرفية والانفعالية لدى عينة من الزوجات المعنفات وغير المعنفات في الأردن: دراسة مقارنة (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

الشامي، محمود (٢٠١٦). أنواع العنف الممارس من الزوج ضد الزوجة الفلسطينية وعلاقته بالمساندة الاجتماعية للزوجة: دراسة ميدانية على عينة من النساء المتزوجات في محافظة رفح. مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية، ٨(٢)، ٣٠٣-٣٨٣.

الشرع، سحر؛ وقازان، عبد الله (٢٠١٧). العنف الموجه ضد الزوجة في الأسرة الأردنية وأشكاله ومرتكزاته الجندرية مجلة دراسات - العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٤٤(٣)، ٢١-٣٧.

شريجي، ابتسام؛ والكواز، سناء (٢٠٠٨). دراسة مقارنة في العنف الزوجي الموجه نحو المرأة العاملة وغير العاملة. مجلة آداب المستنصرية، ٤٩، ٨٤-١٢٣.

شقير، زينب (٢٠٠٥). العنف والاغتراب النفسي بين النظرية والتطبيق. القاهرة، مصر: مكتبة النهضة المصرية.

شقير، زينب (٢٠١٧). بطارية تشخيص العنف ضد الزوجات في البيئة العربية (سعودية- مصرية). القاهرة، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

شوقي، طريف (٢٠٠٠). العنف في الأسرة المصرية. القاهرة، مصر: المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية.

الصبان، عبير (٢٠١٠). أنماط الاساءة الشائعة لدى الزوجات السعوديات في مدينة مكة المكرمة. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، ٢(١)، ٥٣-١٤٤.

طه، فرج؛ قنديل، شاكر؛ محمد، حسين؛ وعبد الفتاح، مصطفى (١٩٩٣). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، ط١. القاهرة- الكويت: دار سعاد الصباح.

عارف، دينا (٢٠١٩). الخصائص السيكومترية لمقياس العنف الزواجي. مجلة دراسات عربية، ١٨(٢)، ٣٩٧-٤٥٣.

عبد العزيز، نادية (٢٠١٧). المخططات المعرفية اللاتكيفية كمتغير وسيط بين الخبرات النفسية في الطفولة واضطراب الشخصية التجنبية لدى

طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، ١٧٥(٣)، ٢٢٨-٣٠٦.

عبد الوهاب، ليلى (٢٠٠٠). العنف الأسري: الجريمة والعنف ضد المرأة. بيروت، لبنان: دار المدى للثقافة والنشر.

عبيدي، سعيد (٢٠١٩). العنف الزوجي وآثاره النفسية. مجلة الوعي الإسلامي، ٥٦(٦٤٧)، ٢٦-٢٩.

عفانة، رفيف (٢٠٠٦). العنف الزواجي لدى عينة من مرضى الاضطرابات السيكوسوماتية (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، الأردن.

عكاشة، أحمد؛ وعكاشة، طارق (٢٠١٨). الطب النفسي المعاصر، ط ١٧. القاهرة، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

عنو، عزيزة (٢٠١١). العنف الزواجي وعلاقته بأبعاد الرضا عن الحياة وببعض المتغيرات النفسية لدى المرأة الجزائرية. مجلة العلوم الإنسانية، ٣٥، ٧١ — ٩٩.

عودة، أحمد (٢٠١٠). القياس والتقويم في العملية التدريسية. إربد، الأردن: دار الأمل.

فتوتة، بلقيس (٢٠١٧). السياسة الجنائية لمكافحة العنف الأسري في المملكة العربية السعودية. مجلة العدل، ١٩(٥٠)، ١٠٩-١٤١.

كامل، سلوى؛ يوسف، منال؛ غالب، سامية؛ وسعد، أحلام (٢٠١٧). العنف ضد المرأة والتكلفة الاقتصادية الناتجة عنه. السكان: بحوث ودراسات، الجهاز المركزي المصري للتعبئة العامة والإحصاء، ٩٤، ٢٣- ٤٣.

كشرود، زهرة (٢٠١٧). العنف الممارس ضد الزوجة من قبل الشريك. مجلة الحكمة للدراسات الاجتماعية، ١١، ٣٠٧-٣٢٨.

محمد، محمود (٢٠٠٠). اضطراب الشخصية الهازم للذات وعلاقته ببعض مظاهر السلبية والانحراف في المجتمع (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية الآداب بسوهاج، جامعة جنوب الوادي، مصر.

المعصوابي، ألفت (٢٠١٥). العنف الزوجي الممارس ضد الزوجة ومستوى تقبله وعلاقته بالصحة النفسية لدى نساء محافظة غزة (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

منصور، عصام (٢٠١٤). العنف الأسري في مدينة عمان: دراسة ميدانية على المعنفات من وجهة نظر تربوية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ٢(٧)، ٣٠٧-٣٤٢.

هلايلي، يسمينة (٢٠١٩). أثر العنف الزواجي على الصحة النفسية للزوجات المعنفات. مجلة دراسات نفسية وتربوية، ١٢(١)، ٤٣-٦٠.

وزارة الشؤون الاجتماعية (٢٠١٣). اللائحة التنفيذية للحماية من الإيذاء. تم استرجاعه من https://www.hrdf.org.sa/Content/Tawafuq/Content/documents/rights/pdf

المراجع الأجنبية

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Washington, DC: Author.

Browne, K., & Herbert, M. (1997). Preventing family violence (1st ed.). England: John Wiley & Sons Ltd.

Boxer, P., Sloan-Power, E., Mercado, I., & Schappell, A. (2012). Coping with stress, coping with violence: Links to mental health outcomes among at-risk youth. J Psychopathol Behav Assess, 34(3), 405-414.

Costa, P., & McCrae, R. (2004). "Set like

mestic violence on young children, children, and young people and the potential role of schools. Front Psychology, 9, 2094. doi:10.3389/fpsyg.2018.02094

Santos, A., & Monteiro, C. (2018). Domains of common mental disorders in women reporting intimate partner violence. Rev. Latino-Am. Enfermagem, 26:e3099. Retrieved from http://www.scielo.br/pdf/rlae/v26/0104-1169-rlae-26-e3099.pdf

Soleimani, R., Ahmadib, R., & Yosefnezhad, A.(2017). Health consequences of intimate partner violence against married women: A population-based study in northern Iran. Psychol Health Med, 22(7), 845-885.

United Nations. (1993). Declaration on the elimination of violence against women. New York: UN.

United Nations. (2000). International Day for the Elimination of Violence against Women. Retrieved from https://www.unfpa.org/events/international-day-elimination-violence-against-women-5

World Health Organization. (2017). Violence against women. Retrieved from https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women

plaster? Evidence for the stability of adult personality", in Heatherton, T., Weinberger, J. (Eds), Can personality change? APA, Washington, DC.

Disney, K., Weinstein, Y., & Oltmanns, T. (2012). Personality disorder symptoms are differentially related to divorce frequency. Journal Fam Psychol, 26(6), 959-965.

Hageman, K., Francis, P., Field, M., & Carr, N. (2015). Links between childhood experiences and avoidant personality disorder symptomatology. International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 15 (1), 101-116.

Hopkins, W. (2002). A scale of magnitudes for effect statistics: A new view of statistics. Retrieved from www.sportsci.org/resource/stats/effectmag.html.

Klonsky, D., Jane, J., Turkheimer, E., & Oltmanns, T. (2002). Gender role and personality disorders. Journal of Personality Disorders, 16(5), 464-476.

Lampe, L., & Malhi, G. (2018). Avoidant personality disorder: Current insights, Psychol Res Behav Manag, 11, 55-66.

Lloyd, M. (2018). Domestic violence and education: Examining the impact of do-

مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ع٨، ص ص ٢١٥-٢٣٤، جامعة تبوك (١٤٤١هـ/٢٠١٩م)

التضمين العروضي وأثره في التلاحم النصّي دراسة في شعر جميل بثينة

عقيلة محمَّد القرني
أستاذ الأدب والنقد المساعد، كلّيّة الآداب، جامعة طيبة- المدينة

Prosody connotation and its effect in text adjacency Study in Jamil Buthainah Poetry

Aqaila Mohammed Al Qarni
Assistant Prof of Literature and Critics - College of Arts - Taibah University – Medina

الكلمات المفتاحيَّة: تضمين عروضي، تلاحم، شعر، جميل بثينة.

الملخّص: تستمدّ هذه الدراسة أهمّيّتها من أنّها تنظر إلى التضمين العروضي بوصفه تقنية جديدة، وأسلوبًا بديعًا في الكتابة الشعريّة، يُسهم في ترابط النصّ الشعري وتلاحم بنيّاته؛ لا على أنّه عيبٌ من عيوب القوافي، التي أصّل لها النقاد القدامى، وأطالوا الحديث عنها وأكثروا.

ومن هنا، فقد سعَتْ إلى قراءة التضمين العروضي في شعر جميل على أنَّه مظهر من مظاهر تلاحم بنيَّات النصّ الشعري، وسمة فنيَّة لها أثرها في إثراء قيم النصّ الجماليَّة والتصويريَّة؛ في الآن الذي شكَّل فيه واحدة من أبرز الظواهر الأسلوبيَّة، التي تلفّ شعره على مدار ديوانهِ.

تناولتْ في القسيم الأوَّل منها: التضمين العروضي: مفهومه والموقف النقدي منه. بينما عالج القسيم الثاني: التضمين العروضي في شعر جميل، من خلال حصر أبرز الأنسقة التي تضمَّنها، ثمَّ تحليلها، والوقوف على أثرها الفنّي في بناء وحدة نصّيَّة متماسكة في المواضع التي ورد فيها.

Key words: Prosody Connotation – Adjacency – Poetry - Jamil Butainah Poetry.

Abstract: The impotency of this study lies in concentration on the prosody connotation as a new technic and creative style in poetry, its contribution in the integrity of the poetic text and adjacency of its structure, should not be considered as a rhyme defect which founded and discussed in length by the ancient critics.

Hence reading the prosody connotation in an aesthetical poetry form of adjacent integrated poetic text and an artistic feature having affection on enrichment of text esthetics and programmatic values, at the time that poetry formed the most prominent stylistic phenomena.

In the first section the study focused on the prosody connotation: Concept and critic situation of the prosody connotation . While the second section handling the prosody connotation in the esthetic poetry through determining and analysis the most prominent implied styles as well as concentrating on its artistic effects in forming an integral and united text of prosody connotation.

مقـدّمة

يشكّل البحث في التضمين العروضي وثبة جديدة ومحاولة إبداعيَّة طريفة، في بناء النصوص الشعريّة القديمة؛ حيث يمتدّ المعنى الشعري على أكثر من بيتٍ في القصيدة الواحدة؛ وهي ظاهرة نلمسُ تجلّياتها في الشعر القديم بوجهٍ عام؛ ولاسيَّما في شعر الشعراء الجاهليين، والشعراء العذريين —وهي الطبقة التي يُدرج ضمنها شعر جميل بثينة– خلافًا للرؤية النقديَّة القديمة السائدة، التي كان تستحسن —في أكثر أحوالها– أن يستقلّ البيت بمعناه، دون أن يتعلّق بتاليه؛ مع ما تبع هذه الرؤية من تحكيمها قانونًا مُتَّبعًا، في تطبيقاتها النقديَّة، والحكم بشاعريَّة من اقتفاها شِرعةً ومنهاجًا، ضمن شرائط ومقاييس أُخر أصَّل لها القدامى في درسهم النقدي للنصوص الشعريَّة.

ويجدرُ بي الإشارة –في هذا السياق– إلى أنَّ التضمين وإنْ كان انزياحًا عن النهج المتّبع، والنمط المتوارث الذي ألفه القوم، إلَّا أنَّ من سلك طريقه، وورد شرعته من الشعراء القدامى، ما شاء بذلك الخروج مخالفة النهج، ولا الزيغ عن تلك الطريق؛ وإنَّما ساقت إليه ظروف التجربة الشعريَّة، وطبيعة الموقف النفسي الذي تعالجه الذات الشاعرة.

هذا، وقد شكَّل التضمين في شعر جميل بثينة ظاهرة أسلوبيَّة لافتة، تستحق الوقوف عندها، وتخصيصها بدرسٍ فرد؛ رصدًا لتجلّياتها والأنسقة التي وردت فيها، وبحثًا عمَّا وراءها من غايات، وما أدَّته من دورٍ في تلاحم نسيج النصّ الشعري، وإثراء تجربة الشاعر والتعبير عنها.

(١) مهـاد نظـري:

التضمين العروضي: مفهومه والموقف النقدي منه:

التضمين في الاصطلاح العروضي يعني: "أن تتعلَّق القافيـة أو لفظة ممَّا قبلها بما بعدها". (ابن رشيق، ١٩٨١م، ٢٧٣/١). وسمِّيَ بذلك "لأنَّك ضمَّنتَ البيت الثاني معنى الأوَّل؛ ولأنَّ الأوَّل لا يتمّ إلَّا بالثاني" (التبريزي، ١٩٩٤م، ١٦٦).

ويكاد يُجمع الموقف النقدي العامّ على نبذه واطّراحه وعدّه في عيوب القوافي التي ينبغي على الشعراء أنْ يربأوا بصنعتهم عن الوقوع في شراكها، ووصموه بمصطلحاتٍ تُحيل إلى نقصِه وقصوره عن الوفاء بالمعنى في بيتٍ فردٍ من الشعر؛ فتحدّث عنه قدامة تحت مصطلح "المبتور" –في إطار حديثه عن (عيوب ائتلاف المعنى والوزن)– وعرَّفه بقوله: "وهو أن يطول المعنى عن أن يحتمل العروض تمامه في بيتٍ واحد، فيقطعه ويتمَّه في البيت الثاني". (قدامة، د. ت، ٢٠٩). ومثّل لذلك بقول عروة بن الورد:

فلو كاليـــوم كان عليَّ أمـــــري
ومن لك بالتدبّـــرِ في الأمـــورِ

وقال: "فهذا البيت ليس قائمًا بنفسه في المعنى؛ ولكنَّه أتى بالبيت الثاني فقال:

إذًا لملكـــتُ عصمةَ أمّ وهـــبٍ
على ما كان من حسكِ الصُّـدورِ

فالمعنى في البيت الأوَّل ناقصٌ، فأتمَّه في البيت الثاني". (قدامة، د. ت، ٢٠٩).

على أنَّ جمهرة النقّاد اصطلحوا على تسمية هذا المعنى الذي يلحق القوافي بـ"التضمين"؛ وفيه يقول أبو هلال العسكري: وهو "أنْ يكون الفصل الأوَّل مفتقرًا إلى الفصل الثاني، والبيت الأوَّل محتاجًا إلى البيت الأخير؛ كقول الشاعر:

كأنَّ القلبَ ليلةَ قيلَ يغدَى
بليلى العامـريَّةَ أو يُـراحُ

قطـاةٌ عزَّها شَرَكٌ فباتتْ
تُجاذبُهُ وقد علِقَ الجنــاحُ

فلم يتمَّ المعنى في البيت الأوَّل، حتَّى أتمَّه في البيت الثاني؛ وهو قبيح!". (العسكري، ١٩٩٨م، ٣٦).

ومصطلح "المبتور" عند قدامة، وكلمة "الافتقار" في مساق التعريف عند أبي هلال، كلٌّ منهما يشي بالنقص وعدم الاكتفاء؛ إذ يظلَّ المعنى مشرئبًّا لتمامه في فصلٍ يليه؛ وهو عيبٌ -عندهم في النظم- شنيع!. وهذا ما حقّقه لنا المرزباني حكاية عن علي بن هارون، أنّه قال: "التضمين أحد عيوب القوافي الخمسة. وليس يكون فيه أقبح من قول النابغة الذبياني:

وهمْ وردُوا الجِفارَ على تميـمٍ
وهم أصحابُ يومِ عكاظ إنّي
شهدتُ لهم مواطنَ صالحاتٍ
أتينهمُ بحسنِ الــودِّ منّــي

فأمَّا قول امرئ القيس:

وتعرفُ فيه من أبيهِ شمائلًا
ومن خاله ومن يزيد ومن حُجُرْ
سماحةَ ذا وبرَّ ذا ووفاءَ ذا
ونـائلَ ذا إذا صحا وإذ سَكِـرْ

فليس بمعيبٍ عندهم -وإن كان مضمَّنًا- لأنَّ التضمين لم يحلل قافية البيت الأوَّل، مثل قوله: إنّي شهدتُ. وقد يجوز أن يُوقف على البيت الأوَّل من بيتي امرئ القيس، وهذا -عند نقّاد الشعر- يسمَّى الاقتضاء؛ أن يكون في الأوَّل اقتضاء للثاني، وفي الثاني افتقار إلى الأوَّل". (المرزباني، ١٩٩٥م، ٥٤).

ويحقّق ابن رشيق ما نقله المرزباني، فيقول: "وكلّما كانت اللفظة المتعلّقة بالبيت الثاني بعيدة من القافية، كان أسهل عيبًا من التضمين". (ابن رشيق، ١٩٨١م، ٢٧٣).

فالشأنُ في ذمّ التضمين -كما يلمح من رواية المرزباني، ومقالة ابن رشيق، ومن ذهب مذهبهما من النقاد القدامى- إذا لامس موقع القافية، أو دخلت معه في حيّز التعليق- فيؤثِّر بذلك على المسار الإيقاعي للقافية، وتظلّ النفس معه مشغولة بملاحقة المعنى، الذي لم يستوفِ البيت تمامه؛ ممَّا يترتَّب على ذلك اضطراب إيقاع القافية، واهتزاز موقعها، الذي ينبغي أن يكون محطّ الوقف والاستراحة، فتتوقّف عنده موجات النغم، وتنتهي إليه الأسماع؛ لاسيَّما وأنَّ الشعر كان مرتبطًا بالإنشاد؛ وهو أمرٌ يقتضي الوقوف عند القافية، ورفع الصوت بها، وإنهاء المعنى في إطار البيت؛ لكي يستطيع المتلقي الإتيان عليه، ثمَّ حفظه وترديده بعد ذلك. وهذا ما أكدّه بعض نقّاد الشعر في العصر الحديث؛ ما نصّه: "والقافية وحدها ليست قادرة على أن تلجِّص البيت؛ بل لا تلحظ أنَّها قافية، إلَّا إذا وقع عليها النبر. ونضيف إلى هذا، إذا لم يعقبها وقف؛ وإلّا فإنَّها لا تتميّز عن التجانس الداخلي للبيت". (كوين، ١٩٨٦، ١٠٢).

ولذا قد رأينا من النقّاد القدامى -كما هو بيّنٌ من مقالاتهم السابقة- من راهنَ على قبول التضمين الذي تقلّ فيه نسبة التعليق، وتظهر مزيَّته في تكميل المعنى المتقدّم ليس غير؛ بحيث يمكن الاستغناء عنه في أصل الإفادة؛ كأن يكون إثراءً للمعنى على جهة "التفسير، والنعت، والتوكيد، والبدل، والعطف، والاستدراك، والاستثناء وسوى ذلك". (الدمنهوري، د. ت، ٩٨-٩٩٩).

كما أنَّ وراء تلك النظرة السلبيَّة إلى التضمين سببًا جوهريًّا يتعلّق مباشرة بمفهوم الشعر في التراث النقدي؛ فخير الشعر -على ما ذكر المرزباني- ما قام بنفسه. و"خير الأبيات -عندهم- ما كفى بعضه دون بعض". (المرزباني، ١٩٩٥م، ٣٠١). وبذلك قُدِّم النَّابغة على سائر الشعراء؛ فقد حكت الأخبار،

أنَّ معاوية بن بكر الباهلي قال لحمَّاد الراوية: "بمَ تقدَّم النَّابغة؟. قال: باكتفائك بالبيت الواحد من شعره؛ لا بل بنصف بيت؛ لا بل بربع بيت؛ مثل قوله:

حلفتُ فلم أترك لنفسك ريبةً
وليس وراء اللهِ للمرءِ مذهبُ

كلّ نصفٍ يغنيك عن صاحبه، وقوله: أيّ الرجال المهذَّبُ؟!". (الأصفهاني، ٢٠٠٢م، ٨/١١).

وذكر ابن سلّام شعر الفرزدق، فقال مطريًا شعره: "وكان الفرزدق أكثرهم بيتًا مقلَّدًا. والمقلَّد: البيت المستغني بنفسه، المشهور الذي يضرب به المثل . . . فمن ذلك قوله:

أحلامُنا تزنُ الجبالَ رزانةً
وتخالُنا جنًّا إذا ما نجهلُ!"

(ابن سلَّام، د. ت، ٢/٣٦٠). ويحقّق ابن رشيق تلك الرؤية، فيقول: "وأنا أستحسنُ أن يكون كلّ بيتٍ قائمًا بنفسه؛ لا يحتاج إلى ما قبله، ولا إلى ما بعده؛ وما سوى ذلك فهو عندي تقصير!". (ابن رشيق، ١٩٨١م، ١/٢٢٧).

ومن هنا، فإنَّ القارئ في كتب التراث النقدي، يجد أنَّ العرب احتفوا بالمعنى الشعري المستقلّ بنفسه فكلّ بيتٍ من أبيات القريض، وأكبروا الأبيات الأفراد، في كلّ فنٍّ من فنون الشعر، وفي كلّ معنًى من معانيه!؛ فلم يكن يروقهم كسر خطّ التناسب، الذي تُبنى عليه القصيدة العربيَّة؛ إذ كانت وحدة البيت تشكّل حمًى مقدَّسًا، لا يجوز تخطي حدوده، أو كسر نمطيَّته؛ ولو كان ذلك على حساب التجربة الفنيّة التي يبغي الشاعر حكايتها، أو التعبير عنها؛ ولأجل ذا نجدُ وفرًا من الشعراء من سار في الاتجاه المعاكس؛ استجابة لحاجاته الفنيَّة والنفسيَّة؛ غير آبهين لتلك الطقوس والموازين، التي لا ترضخ لمطالب الفنّ، وحاجات التجربة.

ويبدو أنِّي في حاجة إلى القول، بأنَّ خروج الشعراء على الأعراف النقديَّة، لم يكن – في كثيرٍ من الأحيان، كما ذهب إلى ذلك نفر من الباحثين (النويهي، ١٩٧١م، ٢٧٨)- تمرّدًا على روح النقد السائدة آنذاك، بقدر ما كان حاجة فنيَّة، تفرض على صاحبها الحيدة عنها دون إرادة؛ إذعانًا لمطالب الفنّ وطبيعة التجربة التي يعايشُها ويريدُ حكايتها.

على أنَّ هناك من النقّاد القدامى من نظر إلى التضمين في سياقه الفنّي، ورأى فيه رمزًا لترابط أجزاء الكلام، وتلاحم أبيات القريض، ومحاولة إبداعيَّة في بناء النصوص واعتلاق بعضها ببعض – وهي نظرة تتساوق مع الرؤية النقديَّة الحديثة- وعلى رأس هؤلاء عبد القاهر الجرجاني؛ وذلك في سياق حديثه عن النظم، دون أن يُسمّي المصطلح؛ إذ يقول معلِّقًا على أبيات كثيِّر عزَّة:

وإنِّي وتهيامي بعزَّة بعدما
تخلّيْتُ ممَّا بيننا وتخلَّتِ
لكالمرْتجِي ظلَّ الغمامةِ كلَّمَا
تبوَّأَ منها للمقيلِ اضمحلَّتِ

"واعلم أنَّ مما هو أصلٌ في أنْ يَدِقَّ النظر ويغمُض المسلك، في توخي المعاني التي عرفت: أن تتّحد أجزاء الكلام، ويدخلَ بعضها في بعض، ويشتدّ ارتباط ثانٍ منها بأوَّل، وأنْ تحتاج في الجملة أن تضعها في النفس وضعًا واحدًا، وأن يكون حالك فيها حال الباني، الذي يضع بيمينه ههنا، حال ما يضعُ بيساره هناك". (الجرجاني، ٢٠٠٤م، ٩٣).

وجليٌّ هنا، أنَّ عبد القاهر الجرجاني، قد تجاوز رؤى سابقيه من عدّ التضمين عيبًا ورزيَّة، تنال من قيمة الشعر، وتحطّ من قدر قائله، إلى كونه مزيَّة في فنّ القول، ومزيد فضلٍ يضاف لصاحبه؛ فلوَّح إلى الخيط النفسي الذي يصل بين البيتين، وشبّه النصّ

في بنائه الفنّي، بالبناء في هندسة عمارته، وفي ارتباط بعضه ببعض. وهي — دونما شكّ- نظرة تتساوق مع رؤى النقّاد في العصر الحديث؛ حين نظروا إلى التضمين "كمؤسّس وكاشف عن القانون الأساسي، الذي يحكم علاقات القصيدة في داخلها وخارجها أيضًا؛ قانون الصراع الذي يحقّق واحدة من أهم القيم الجماليَّة: التوتّر". (البحراوي، ١٩٨٧م، ٩٥).

وربَّما كان ابن الأثير من أكثر النقاد وضوحًا في مسألة التضمين العروضي —وإنْ لم يكن في ظنّي موفَّقًا في تعليلِهِ؛ لخصوصيَّة كلّ جنسٍ أدبي، وتميّزه عن غيره- فلقد صرَّح بأنَّ التضمين ليس ممَّا يعابُ به الشعر؛ ولو كان كذلك ما وجد في القرآن وشعر الفحول من الشعراء؛ وفي ذا يقول: "وهو عندي غير معيب؛ لأنَّه وإن كان سبب عيبه أن يُعلَّق البيت الأوَّل على الثاني، فليس ذلك بسببٍ يُوجبُ عيبًا!؛ إذ لا فرق بين البيتين من الشعر في تعلّق أحدهما بالآخر، وبين الفقرتين من الكلام المنثور في تعلّق أحدهما بالآخر. . . ؛ ولو كان عيبًا، لما ورد في كتاب الله —عزّ وجلّ- ولما ورد في شعر الفحول من الشعراء". (ابن الأثير، د. ت، ٢٠١/٣).

وليس من شكّ في أنَّ موقف جمهرة النقّاد السلبي من التضمين، يعدُّ تدخّلًا سافرًا في عمليَّة الخلق الشعري، والحدّ من حريَّة خيال الشاعر، وما تجيشُ به نفسه من رؤى طافحة؛ تستعصي —في كثيرٍ من الأحيان- على مساحة القالب العروضي المعدّ لصبّ المعنى فيه، وتشكيل الصورة في إطارها دون تجاوز.

والحقّ أنْ ليس التضمين سوى وسيلة من وسائل التشكيل الفنّي، تمليها عليه طبيعة التجربة، فتسهم بنصيبٍ كبير في بناء النصّ الشعري، وتمنحه قدرًا —لا يُستهان به- من التلاحم والتماسك، فضلًا عن القيم الجماليَّة الجديدة التي تسفرُ عنها عند التحليل والمدارسة.

ولا خلاف في أنَّ الهوَّة ستظلّ قائمة بين الشاعر الذي يرى في الشعر عصارة فكره، وبين الناقد الذي يفرض سلطته من الخارج؛ ليمارس الأعراف النقديَّة، والأنماط التقليديَّة، والنظم القارّة، التي لا تعترف —في أكثر أحكامها- بالذات الشاعرة، وما قد يعتريها من حالاتٍ؛ تفرضُ عليها نمطًا من الانحرافات الأسلوبيَّة، والتوسّل بتقنيات فنيَّة؛ لتوصيل رسالتها إلى المتلقي؛ فيكون التضمين العروضي على ذلك أشبه بـ"بطاقة دعوة للمتلقي إلى تفعيل التشغيل للنصّ؛ انطلاقًا من هذا الانحراف الأسلوبيّ". (هاشم، ١٤٢٨هـ، ٤٩٢).

(٢) أثر التضمين العروضي في التلاحم النصّي:

يشكّل التضمين العروضي في شعر جميل ظاهرة أسلوبيَّة بحضورها اللافت على مستوى الديوان بأسره. وهي ظاهرة حاكت خيوطها، ونسجت حبائلها، من الواقع النفسي المضطرم، والحياة العاطفية المتموّجة، التي يعيشها الشاعر مع صاحبته؛ إذ لم يُساعفه الزمان، ولا من وليَ أمر بثينة على أن تكون صفيَّة له —على كلفه بها، وإخلاص حبّه لها- فكأنِّي بجميلٍ -على ما يتراءى لي- يريد بذلك الخرق لنسق البيت، والكسر الذي جاز القافية، وبتلك الخلخلة لحركة المعنى؛ التي بخسته حقّه دون تمامه في السطر الشعري -في كثيرٍ من شعره- يُريد بذلك أنْ يعبّر عن نفسٍ قد زلزلها ألم البين، ونال منها ظمأ الهوى، وقلقل أحشاءها الكتمان؛ وصلاها بناره طول الحرمان.

فهل ليَ في كتمان حُبِّي راحةٌ؟
وهل تنفعَنِّي بَوحةٌ لو أبوحُها؟!

(جميل بثينة، د. ت، ٥١). وباستقراء شواهد التضمين في شعر جميل بثينة، تبيّن أنَّ منها ما لا يتجاوز البيتين، ومنها ما يرد في أكثر من ذلك، وربّما تكرّر التضمين في متن القصيدة الواحدة. ووردت في سياقاتٍ متنوّعة، وعبر أنسقة مختلفة؛ ذلّلت طرائقه،

وعبّدت سُبله ومسالكه. وكان النسق الشرطي، ويليه النسق السردي والنسق التفريعي، من أبرز تلك السياقات والأنسقة التي أسهمت بنصيبٍ وافر في تلاحم أجزاء النصّ، وتماسك بنيات القصيد.

ولا نزاع في أنَّ النحو –انطلاقًا من وظيفته في البناء والتركيب– يظلّ أداة الربط وحكَم القيادة في ربط أجزاء الكلام بعضه ببعض؛ على اختلاف الأنسقة، وتباين تشكّلاتها وأبنيتها. ولعلّ مثل هذا القول، يعودُ بنا إلى مقالة عبد القاهر الجرجاني في تعريف النظم؛ حين جعل مدار الأمر كلّه في ذلك على علم النحو، فقال: "واعلم أنْ ليس النظم، إلَّا أنْ تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النحو، وتعمل على قوانينه وأصوله". (الجرجاني، د. ت، ٨١).

وغنيٌّ عن البيان، أنَّ الموقف النفسي الذي يعيشه الشاعر، يحتّم عليه انتحاء نسقٍ معيّن في الكلام، أو الإكثار من أسلوبٍ دون سواه. والمتأمّل في مواطن التضمين عند جميل، ليجد أنَّ النسق الشرطي –بأدواته المختلفة جازمة وغير جازمة– كان له نصيب الأسد من مجمل الأنسقة الأخرى التي اعتمدها في إطار التضمين؛ بل إنَّه ليكاد يكون من أكثر الأساليب دورانًا واستعمالًا حتَّى على غير سبيل التضمين في إطار البيت الواحد؛ نحو قوله (جميل بثينة، د. ت، ٩٠):

فإنْ كنتَ قد وطّنتَ نفسًا بحبّها
فعند ذوي الأهواءِ وِرْدٌ ومصدرُ

وقوله (جميل بثينة، د. ت، ١٠٥):

إذا ما نظمتُ الشعر في غيرِ ذكرها
أبى –وأبيها– أن يُطاوعني شعري!

وقوله (جميل بثينة، د. ت، ٢٢):

إذا اندفعت تمشي الهُوَيْنَى كأنَّها
قنــاةٌ تَعَلَّتْ لينُها واستواؤها
إذا قعدت في البيت يشْرق بيتها
وإنْ برزتْ يزدادُ حسنًا فناؤها!

وإذا ما علمنا بأنَّ كلف جميل ببثينة وحبّه لها، لم يكن – في أكثر أحواله– مركبًا ذلولًا، ولا مطيَّة ركوبًا؛ بل حالت دونه صعابٍ، واعترضته مواجع وعقاب؛ علَّ أهمَّها ما كان من أقاويل الوشاة وعيون الرقباء؛ الذين كانوا يروّجون لمساعيهم بما تعارف عليه المجتمع من قيمٍ وأعراف، تأبى أن يتغزّل الشاعر بامرأةٍ يحبُّها؛ لأذًى قد يصيبها في نفسها وشرفها؛ حتَّى غدا الحديث عن الوشاة ودعاويهم الزائفة وافتراءاتهم الباطلة، لازمة من لوازم شعره الفنيّة، ومضمونًا من مضامينه التي لا ينفكّ عن التعبير عنها؛ إذا ما علمنا ذلك، سهُل علينا تفسير كثرة استعماله الشرط في تجربته الشعريَّة مع بثينة، وكثرة دخوله في حيّز التضمين؛ إذ إنَّ مبناه على التعليق والامتناع، وهو ما يحكي شيئًا عن تلك العلاقة المضطربة المتموّجة بينه وبين صاحبته بثينة، والتي استكانت –في كثيرٍ من الأحيان– إلى التعليق، ثمّ آلت إلى الرفضِ والامتناع.

وما أكثر الأقاويل التي اختلقها الوشاة!، والتي لم يألوا جهدًا في أن تبلغ مسامع بثينة وأهلها؛ بغية صرفها عن جميل، فكان للوشاة ما سعوا له؛ من أزورارها عن جميل، وإشاحة وجهها عنه!؛ فإذا به يقول (جميل بثينة، د. ت،١٩٠):

بَيْنَا حِبالٌ ذاتُ عَقْدٍ لبَثْنَةٍ
أُتيحَ لها بعضُ الغـواةِ فحلَّها
فعُدنا كأنا لم يكنْ بيننا هــوى
وصار الذي حلَّ الحبالَ هوًى لها!
وقالوا: نراها يا جميلُ تبدَّلتْ
وغيَّرها الواشــي فقلتُ: لعلَّها

ومع حرمانِه من وصالها، وضنّها بحبها عليه، وإصغائها لأقاويل الوشاة فيه؛ بل وظفر الواشي بها: "وصار الذي حلَّ الحبالَ هوًى لها"؛ إلَّا أنَّ قلبه ظلَّ

معلَّقًا بها، عاشقًا لها، تزيد جمره الأيَّام حُمرةً وضراوة. فلم يجد بُدّا —وتلك هي الحال- من تأويل شائعات العدا؛ لتخطّي الواقع المرير، والجري في اتجاه النهر، بعد أن عجز عن إيقافه أو حتَّى تغيير مجراه؛ فربّما كان لذلك الصدود ما يسوّغه، ويخفّف من وطأته على نفسه هونًا، فراح يمنّي نفسه الأماني، ويداعب بالوصالِ خياله؛ فإذا هو يقول (جميل بثينة، د. ت،١٠٥):

مضى لي زمـــانٌ لو اخيَّرُ بينه
وبين حياتي خالدًا آخرَ الدهـرِ
لقلتُ ذروني ســـاعةً وبثينة
على غفلةِ الواشين ثمَّ اقطعوا أمر!

وبيّنٌ من هذين البيتين أنَّهما يشكّلان لحمة مترابطة، وبنية دلاليَّة متكاملة؛ إذ يتعذّر قراءة أحدهما أو فهم فحواه وما يُراد منه، وهو بمنأى عن أخيه؛ وذلك أنَّ جملة الشرط طالت حدود السطر الشعري، فتمَّ الوزن وانقضت القافية عند كلمة "الدهر"، وبقيَ المعنى ناقصًا يترقّب جوابه، الذي ابتدأه في البيت الأوَّل، باستعمال أداة الشرط "لو".

ويمكن النظر إلى التضمين -الذي لجأ إليه الشاعر في ظلّ نفسٍ حرجة، وأحوالٍ شعوريَّة عنيفةٍ ضاغطة- على أنَّه أداة بنائيَّة تتشكّل من خلالها الصورة التي يبغي إخراجها، كما يشكّل أداة أسلوبيَّة؛ وذلك لتعلّق هذا الأسلوب بالموقف النفسيّ للمنشئ؛ ممَّا يحتّم عليه خرق نسق التوقّع لدى المتلقي، وتجاوز وقفة القافية؛ وهنا تتجلّى فاعليَّة التضمين؛ من كونه حالة خاصَّة في التعارض بين الوقفتين العروضيَّة والدلاليَّة، أو التعارض بين وزنٍ تمّ بناؤه، وتركيبٍ نقص بنيانه.

وفضلًا عن أنَّ إطالة الجملة ومدّ عناصرها اللغويَّة -من خلال تقنية التضمين- يشكّل أسًّا في عملية الخلق الشعري للذات الشاعرة، وتتساوق مع موقفها النفسي الذي تعايشه، وتريد التعبير عن كافّة ملابساته، وما قد يكتنفه من غموض؛ فهي تشكّل أيضًا مدًى أوسع لعمليَّة التلقي؛ من حيث إنَّها تدلّ على تمكّن الشاعر من لغته، وقدرته على إخراجها والتفنّن في تشكيلها؛ بما يضمن له استمرار الاتصال والفاعليَّة بينه وبين المتلقي، الذي يظلّ متشوِّقًا إلى تتمَّة الجملة؛ لتحصل له لذَّة التلقي في اكتمال المعنى.

ذلك كلّه، لم يكن يفقه أكثر النقّاد الأوائل — على ما مضى بنا القول- فظلّوا يصرّون على وحـــدة البيت، وانعتاق الوقفتـين العروضيَّة والدلاليَّة، وتلازمهما في سطـرٍ من الشعرِ واحد؛ فأخذوا يقلّلون من شأن الفكرة الواردة في أكثر من بيت؛ وإن حوت من المعـــاني أبكارها وجيادها!!.

إنَّ جميلًا في ذينك البيتين يتمنّى ساعة من حياته كلّها، يخلو فيها بصاحبته؛ بعيدًا عن أعين الناس، وتربّص الواشين؛ إذ إنَّ حياته ترتدّ جحيمًا إذا حيل دونه ودون وصالها!؛ فقد حلّت من قلبه **بمنزلةٍ لم ينزلْ بها أحدُ!**، فبات حبّها نارًا يصطلي به بين الحشا والجوانـحِ؛ لذا نراهُ يؤثرُ الموت على الحياة بعد تلك الساعة: "**ثمَّ اقطعوا أمـــري**"؛ إذا كان الفراقُ حتمًا، ولقاؤه بمن يحبّ يغدو مُحالًا!.

وعند هذا تصبح عبارة: "**وبين حياتي خالدًا آخر الدهـرِ**"، التي فصلت بين ركني الشرط، وخلخلت حركة المعنى في البيت؛ فلم يجد تمامه إلّا في أوَّل الذي يليه: "**لقلتُ ذروني ساعة وبثينة**"، مفصلًا من مفاصل الفكرة، ورافدًا مهمًّا من ورافد الدلالة؛ ليس للمعنى الاستغناء عنها، أو إسقاطها فيتمّ دونها؛ إذ جسّد من خلالها أنَّ حياته -ولو كانت خلودًا أبديًّا- لا قيمة لها؛ وإن كان هناك من قيمة تُضاف إليها، فما هي إلّا تلك الساعة التي يرجو طلابها؛ ليلتقي فيها بمن يهوى لقاءه. قد تبدو فترة وجيزة وقصيرة الأمد جدًّا، لا تعادل حجم ما يمنحه ضريبة لها!، وأنَّى تنسجمُ مع ما يريد التضحية به وبذله في سبيلها؟!:

"**وبين حياتي خالدًا آخر الدهر**"؛ لكنّها في ميزانه –وميزان كلّ محبٍّ وامق– كافية؛ فإذا كان أكثر الناس يحتسبون الزمن بعدد ساعاته وأيّامه التي تكرّ عليهم، فإنَّ إحساس الشاعر –وكلّ عاشق– بالزمن لا يقاس بعدّة الساعات، ولا بمرور الليالي والأيّام؛ وإنَّما بمقدار وقعه على نفسه، وشدّة تأثيره عليها. وهنا ندرك أهمّية ذلك الخروج الذي ركب القافية وجاز حماها؛ إذ أكّد الشاعر –من خلاله– عمق حبّه لبثينة؛ فحياته دونها موتٌ محقّق، فلا جدوى من طولها، ولا طائل يُرتجى من ورائها!.

وفي مشهدٍ آخر من مشاهد ذلك الحبّ الدفين، الذي يجنّه جميل –بين حناياه– لبثينة، نراه يُعرب عنه في أسلوبٍ شرطيٍّ أيضًا؛ سالكًا به طريق التضمين قائلًا (جميل بثينة، د. ت، ٢٠٨):

فلو أرسلت يومًا بثينة تبتغي
يميني ولو عــــزَّت علــيَّ يميني
لأعطيتها ما جاء يبغي رسولها
وقلتُ لها: بعد اليمينِ سليـني؟!
سليـــــني مالي يا بثينَ فإنَّمـــا
يُبيَّن –عند المالِ– كـــــلُّ ضنينِ

وإذا كان الشاعر في البيتين السابقين علّق حياته كلّها، على تلك الساعة التي تمنحُ له على غفلةِ الواشين، فيخلو فيها ببثينة، ويحظى فيها بوصالها، فليس بمستبعدٍ ولا هو بمستنكرٍ أيضًا، أن يهبها يمينه، إذا أرسلت يومًـا في طلابها!.

وسلك الشاعر في التعبير عن ذلك المعنى سبيل الشرط، الذي ابتدأه أيضًا بـ"لو"، ولم يأتِ بجوابه إلّا في أوّل الثاني. ولو نظرنا في الجملة المعترضة بين الشرط والجواب، لألفيناها جملة شرطيَّة أخرى، "**ولو عزّت عليَّ يميني**"، جاعلًا جوابها مع سابقتها: "**لأعطيتها ما جاء يبغي رسولها!**". وهو يريد أنْ يؤكّد من خلالها، أنْ لا شيء يعدل حبّ بثينة –ولو عزَّ عليه– فلا حياته ولا ما ملك؛ بل كلّها هبة لها، دونما عوضٍ يبتغيه منها؛ ولذا نراه بعد إعطائِها يمينه، تسخو نفسه لها وتجود بكلّ شيءٍ دون حظرٍ أو قيد؛ ولاسيّما بالمال، الذي كرّر فعل السؤال به، وعلى الإطلاق دون قدرٍ معلوم: "**سليـــني مالي**"؛ حيث تنتكسُ عند سؤاله أكثر النفوس، فتبين عن معادنها، ودينها فيه!.

وفضلًا عن أنَّ الشاعر حقّق من خلال القفز إلى ما وراء أسوار القافية، لحمة قويَّة بين البيتين، فليس لها أن تنفصم عراها، أو أن نتصوّر المعنى قائمًا على سوقِهِ دون الاتّكاء على ما بعده في فهم فحواه؛ فهو بذلك أيضًا يجعل المتلقي في قلب المعاناة وبؤرة الشعور، فيجعله بما ملك من جوارح، يترقّب –وفي شوقٍ وشغفٍ جارفين– تتمَّة العبارة، وجواب الشرط الذي طال أفق التوقّع عنده؛ وكسر نسق التناسب، حتّى إذا ما جاء الجواب، أشبع نهمه، وداخلته طرْبة الشعرِ ونشوة التلقي!.

وفي مشهدٍ ثالثٍ من مشاهد علاقته ببثينة، التي قطّعت أقوال الوشاة حبالها، نراه يقول (جميل بثينة، د. ت، ١٢٣):

فإنْ تبيني بلا جُرمٍ ولا ترةٍ
وتولعي بي ظلمًا أيّ إيـلاعِ
فقد يـرى الله أنِّي أُحبُّكـمُ
حبًّا أقام جواهُ بين أضلاعِي

فكما هو جليٌّ أنَّ جميلًا انتحى في ربط البيتين، وبناء أحدهما على الآخر، أسلوب الشرط كالذي مضى؛ سوى أنَّه هناك استعمل أداة الشرط "لو"، وهنا عمد إلى استعمال "إنْ". وهي من أكثر أدوات الشرط استعمالًا في شعره. ولا غرو؛ فهي توجب "تلازمًا مطلقًا بين الجملتين؛ إمَّا بين ثبوتٍ وثبوت، أو بين نفيٍ ونفي، أو بين نفيٍ وثبوت، وعكسه في المستقبل خاصَّة . . . ؛ ولهذا كانت أمّ الباب، وأعمّ

أدواته تصرّفا" (ابن قيّم الجوزيَّة، د. ت، ٧٦/١). كما أنَّها —كما هو مشهور عند النحاة والأصوليّين والفقهاء- تقتضي تعليق شيءٍ على شيء، محتمل الوجود والعدم. (ابن قيّم الجوزيَّة، د. ت، ٨١/١).

وعند ذا ندركُ أنَّ مثل تلك المواقف التي كانت تبديها بثينة تجاه الشاعر، فتؤرّقه وتتقطّع معها نياط قلبه، إنَّما تظلُّ —في نظر الشاعر-جائلة في حكم المحتمل المشكوك في وقوعه؛ لعلمه أنَّ أعراف المجتمع، وقيمه التي يؤمن بها، هي التي كبّلتها، وقيّدت من حريَّة اتصالها به، أو إمكان لقائه؛ ولاسيَّما وأنَّ الرقباء يترصّدون لهم، ويرقبون تحرّكاتهم وما يكون من لقاءٍ أو حديثٍ بينهم؛ فأرادت بذلك الصدود صرف الأنظار عن مراقبتهم، وإيهامهم بنجاح مساعيهم، وبلوغ ما جدّوا في تحصيله. وقد حكى عن شيءٍ من تلك العلاقة بقوله (جميل بثينة، د. ت،١٩٥):

تصدُّ إذا ما النَّاسُ بالقولِ أكثروا
علينا وتجـري بالصفاءِ الرسائلُ
فإن غفل الواشونَ عُـدنا لوصلنا
وعـاد التصـافي بيننا والتراسـلُ!

والشاعر في ذلكما البيتين، حين استعمل "إن" دون "إذا" التي مدارها على تحقيق الأمر والقطع به؛ يريد أن يؤكّد أنَّ ما يهجس به فكره، ويتلجلج في صدره تجاه مواقف بثينة منه، إنَّما هو احتمالٌ وظنّ لا يصلان لحدّ القطع واليقين. وحين فصل بين الشرط والجزاء بجملة معطوفة عبر تقنية التضمين "**وتولعي بي ظلمًا أيّ إيـلاعِ**"؛ إنَّما أراد أن يؤكّد -وبسبيلٍ أخرى أيضًا- أن موقفه من بثينة، ومشاعره تجاهها لن تتغيّر أبد الدهر!؛ إذ إنَّها ليست طريفة ولا هي بالعابرة؛ بل هي مقيمة راسخة، وإن غيّرها عليه الوشاة والناقمون؛ فمارست معه من ألوان الظلم وصور الجور ما قد يضيقُ معه صدر الوامقِ المحبّ!؛ ومثل هذا المعنى الأخير لا يُفهم من محاق الشطر الأوَّل؛ بحيث يُغني عن إيراد شطره الثاني. فالصورة الفنيّة —كما نرى- تفيض على حدود البيت الذي تشكّل القافية ضابطًا إيقاعيًّا له؛ ما جعلها تأخذ مدًّا أوسع، فتتجاوز البيت الأوَّل إلى تاليه. ويظلّ الموقف النفسيّ الطافح بأنواع المشاعر وشتَّى الانفعالات، له حكم التوجيه والسيطرة في تشكيل الصورة وبنية النصّ؛ ولاسيَّما إذا كان الحديث عن العواطف ومواجد القلوب!.

فوظيفة التضمين —على ذلك- لا تقف عند منح نسيج النصّ قوَّة وتلاحمًا فحسب؛ بل تتعدّاها إلى كونه أداة بنائيَّة، لا يكتمل المعنى إلّا به، فتتجسّد من خلالها الصورة الفنيّة التي يبغي الشاعر نقلها للمتلقي كاملة بكلّ أبعادها وحمولاتها الفكريَّة والدلاليَّة.

تلك المعاني يؤكّدها جميل بغير سبيل عبر تقنية التضمين، ومن خلال أسلوب الشرط؛ ولا يملّ من تكرارها والجهر بها، ولاسيَّما بعد أن داخله اليأس من وصالها، واستبدّت به رياح القنوط، غير آبهٍ بتقاليد المجتمع وأعرافه، ولا بأقاويل الوشاة وافتراءاتهم (جميل بثينة، د. ت،١١٢-١١٣):

فإنْ تحْجُبُوها أو يحُلْ دون وصْلِها
مقـــالةُ واشٍ أو وعيـدُ أميري
فلن تحجبوا عينيّ عن دائمِ البُكـا
ولن يملكـوا مـا قـدْ يُجِـنُّ ضميري

وكما نلمح، أنَّ التلاحم النصّي بين البيتين تشكَّل أيضًا من خلال أسلوب الشرط "إنْ"، الذي وقع جوابه في صدر البيت الثاني، حاملًا معاني الإصرار وعدم الاستسلام لمن ضامّه أو حجب عنه وصال بثينة. فأكّد —في هذين البيتين- لأهل بثينة، والوشاة، ومن ولّاهُ الله أمره، باندفاعٍ عاطفي عاصفٍ من خلال الشرط: "**فإنْ تحجبوها أو يحل دون وصلها**"، وتكرار الفعل في جواب الشرط المنفي: "**فلن تحجبوا عيني**"؛

أكّد بأنَّ هناك منافذ وفضاءات، ليس لأحدٍ من الخلق —كائنًا من كان– حجبها، أو الهيمنة عليها!؛ فلن يحجبوا عن عينِه فيض دمعها، الذي هو شاهد صدقٍ على حبّه لها، وذكرى لازمة لا ينال منها السلوّ، ولا يعصف بجدّتها النسيان؛ كما لن يملكوا ما تنضوي عليه جوانحه تجاهها من لوعةٍ وحرقةٍ واشتياق.

فالتضمين —كما نرى– رافدٌ من روافد الدلالة، وجيشانٌ نفسي يفيض على السطر الشعري، وجزءٌ لا تنقضي الصورة دونه، عمد الشاعر —من خلاله– إلى التفصيل والإحاطة بكافَّة الأطراف، التي في وسعها أن تحول دون لقائه ببثينة؛ ليؤكّد بذلك —أمام الجمع ومن سَمِع– أنْ لا سلطان لشيءٍ على تحويل قلبِه عنها، ولا حتّى إيقاف مجاري الدمع؛ أسفًا عليها!.

فالتضمين —كما أشرنا– يرتبطُ ارتباطًا جذريًّا بالمدّ العاطفي والنفس الوجداني للشاعر؛ وربَّما كانت حاجة الشعر الغنائي إلى كسر وحدة البيت، وخرق وقفة القافية، آكد من الشعر القصصي الذي تسامح فيه بعض النقَّاد القدامى (ابن رشيق، ١٩٨١م، ٢/٢٤٠)؛ ولاسيَّما إذا كان يتناول عاطفة هائجة مضطربة، إذ ليس في وسع الشاعر أن ينهي زخم المشاعر المتدفّقة والمتدافعة في بيتٍ فردٍ من الشعر، فضلًا عن شطرٍ منه!.

وتتجلّى فاعليَّة التضمين عندما يتعانق أكثر من أسلوب شرط في سياق القصيدة الواحدة؛ نحو قوله (جميل بثينة، د. ت، ١٠٣):

وبوحَا بذكري عنـد بثْنَة وانظرا
أترتـاحُ يومًا أمْ تَهشُّ إلى ذكري
فإنْ لم تكـنْ تقطع قـوى الودِّ بيننا
ولم تنسَ ما أسلفتُ في سالف الدهرِ
فسوف يُرى منها اشتيـاقٌ ولَوْعَةٌ
ببيْن وغـربٌ من مدامعِها يجـري
وإنْ تكُ قد حالتْ عن العهـدِ بعدنَا
وأصغتْ إلى قول المُؤَنِّبِ والمزرِي
فسوف يُرى منها صدودٌ ولمْ تكن
–بنفسي– من أهلِ الخيانةِ والغدْرِ

وجليٌّ أنَّ التضمين في الأبيات السابقة قد أسهم في بناء الموقف العاطفي، وإخراج المشهد النفسي في لوحةٍ فنيَّةٍ متكاملة، تنزف حسرةً وأسى؛ فلم يكن في وسع الشاعر أن ينهي ذلك المدّ التدفقي الشعوري، في بيتٍ من الشعر؛ فالفكرة التي تسيطرُ على نفس الشاعر، ويرغبُ في الإتيان عليها والإفصاح عنها، لا تستوعبها الحدود العروضيَّة المقيّدة بالوزن والقافية، فاحتاج لبناء الموقف النفسي، وإخراج الفكرة التي تراودُه، إلى تخطّي القافية، وإكمال المعنى في بيتٍ يليه.

وبالنظرة العجلى إلى الأبيات الخمسة، يجد القارئ أنَّها شكَّلت بنية متكاملة، ولحمة فنيّة متماسكة؛ فالبيت الأوّل يستلزم الثاني على سبيل الاقتضاء؛ ولذا عطفه عليه بـ(الفاء). والثاني متلاحم مع الثالث، والرابع متّحد مع الخامس في سياق الشرط. والبيتان الثاني والثالث يفضيان إلى الرابع والخامس على سبيل استقصاء الفكرة والإحاطة بجوانبها؛ فهي فكرة يتنازعها جانبان؛ جانب الوفاء وما يقتضيه ذكرى العهد، وجانب النسيان وما يؤول إليه من خذلانٍ وتنكّرٍ لسالف الدهر.

ولو أعدنا النظر في الأبيات الأربعة، التي اشتملت على التضمين، لوجدنا أنَّ الجملتين التي فصل بهما بين الشرط وجوابه؛ وهما جملة:"**ولم تنسَ ما أسلفتُ في سالف الدهرِ**"، وجملة: "**وأصغتْ إلى قول المُؤَنِّبِ والمزرِي**"، أسٌّ في إتمام المعنى، وتشكيل الصورة الفنّية، وتجسيد الموقف النفسي كاملًا؛ فقطع حبائل الودّ الذي يخصّبه اللقاء –ولاسيَّما في شرعة العاشقين– وما يجري فيه من حديث المواجد والأشواق، وما يصحبه من طربٍ وارتياح، إنَّما يكون —في كثيرٍ من

الأحيان- لأمورٍ خارجة عن إرادة الإنسان وما تهوى الأنفس. وأمَّا نسيان مواقف الودّ، وما كان من سالف العهد، فلا يكون -في الغالب- إلَّا عن إرادةٍ ونيَّة، وتقصّدٍ وعمد؛ وعليه فجملة: "**ولم تنسَ ما أسلفتُ في سالف الدهرِ**"، أدَّت دورًا مهمًّا في سياق الخطاب الشعري، وأثرته بقيمةٍ دلاليَّة طريفة، لم تكن الجملة الأولى بما تحمله من دلالة: " **فإنْ لم تكنْ تقطع قوى الودِّ بيننا**"، كفيلة بتأديتها أو الاستغناء بها عن إيراد صاحبتها.

وكذلك جملة: "**وأصغتْ إلى قول المُؤَنِّبِ والمزرِي**"؛ فتغيّر بثينة على صاحبها، ما كان افتعالًا من تلقاء نفسها؛ وإنّما كان نتيجة حتميَّة لقالات المؤنِّبين وشائعات المتقوّلين، التي ملأت سمعها حتّى الثمالة، فعطفتها على الإصغاء إليها والتأثير فيها. وكأنَّ جميلًا بهذا المعنى الذي أثبته، وفصل به بين الشرط والجواب، وزلزل به حركة المعنى في البيت، يلتمسُ لصاحبته عذرًا في تغيّر عهدها عليه، وخذلانها له؛ وهو معنًى يؤكّده الشاعر بصريح العبارة في السياق نفسه وعبر أسلوب الاعتراض: "**بنفسي**"، التي فصل بها بين "**لم تكن**" وخبرها شبه الجملة: "**من أهل الخيانةِ والغدر**".

فالتضمين العروضي -كما يتبدّى لنا- قام بتوصيف الإحساس الذي يعيشه الشاعر تجاه صاحبته، وأخرجه في صورةٍ بديعةٍ متماسكة من الناحية الدلاليَّة؛ فإذا هي صورة طافحة بمشاعر القلقِ والخوف والترقّبِ والانتظار تجاه موقف بثينة منه؛ دون أن يشوبها ما يذهب بحسنِها أو يشين جمالها.

ويشاكل الأبيات السابقة التي عمد فيها الشاعر إلى التضمين، وتعانق فيها أكثر من أسلوب شرطٍ في سياق القصيدة الواحدة، قوله (جميل بثينة، د. ت، ١١٧):

لمَّا دنا البَيْنُ بين الحيّ واقتسموا
حبلَ النَّوى فهو في أيديهمُ قِطَعُ
جادت بأدْمُعها ليلى وأعجلني
وشْكُ الفراق فما أُبقِي وما أدعُ
يا قلبُ ما عيشي بذي سلمٍ
ولا الزمانُ الذي قد مرَّ مُرْتَجعُ
أكلَّما بان حَيٌّ لا تلائمهم
ولا يبالون أنْ يشتاقَ من فَجعوا
علّقتني بهوى منهم فقد جعلتْ
من الفراق حَصاةُ القلبِ تَنصدعُ

ولمَّا كان الشاعر يحكي ماضيًا انقضت أيّامه؛ ولمَّا كان المعنى الذي يريد التعبير عنه يقصر السطر الشعري عن الإحاطة به، لجأ إلى التضمين باستعمال أداة الشرط "لمَّا"؛ لأنَّ بنيتها الأساسيَّة تُتيح له استعمال الأفعال الماضية: (دنا، واقتسموا، وجادت، وأعجلني)، وتقتضي جملتين وجدت ثانيهما عند وجود أولاهما (ابن هشام، ١٩٩٦م، ٣٠٩/٢)، مكتنفة لفسحة كلاميَّة بين الأداة والجواب. وكذلك الشأن في استعماله لأداة الشرط "كلَّما"، التي تفيد التكرار، وتتيح مدّ أطناب الجملة عن طريق العطف عليها عبر تقنية التضمين؛ ممَّا يُساعفُ على أن يُخرج الشاعر مكتوباته الشعوريَّة، والمعاني التي يرغبُ في نقل صورتها كاملة إلى متلقي رسالتِه.

فالتضمين — على ما أمضينا القول- جزء مهمّ في تشكيل الصورة الشعريَّة، ونقل كلّ ملابساتها إلى المتلقي. وهو -بعد- يأخذ بأنفاسه، ويحدث فيه نوعًا من التوتّر والترقّب؛ لأجل المعنى الذي تمّ عروضه، ونقص بناؤه؛ حتَّى إذا وقف عليه داخلته لذَّة التلقي باكتمال المعنى.

وليس من خلاف في أنَّ التضمين في سياق الشرط — على ما لمسنا ذلك في المقاطع النصيَّة السابقة- قادر

على تشكيل وحدة جزئيَّة، تُسهم بدورها في تحقيق بنية مترابطة على مستوى النصّ الشعري؛ ذلك أنَّ الأبيات التي يلجأ فيها الشاعر إلى التضمين، يعتلق بعضها برقاب بعض؛ في علاقاتٍ نحويَّة ودلاليَّة، تتشكّل معها التجربة نفسها؛ في صورٍ بديعةٍ خلّاقة.

ولم يكن أسلوب الشرط الأسلوب الأوحد، الذي لجأ إليه الشاعر في سياق التضمين؛ بل أخذ فنونًا –من القول– أخر، وإن كان الشرط –على ما ذكرنا– قد حظي بنصيبٍ وافرٍ منه. ولعلَّ من أبرزها التضمين في مساق السرد والقصّ؛ نحو قوله (جميل بثينة، د. ت، ١٠١):

لا تهجريني يا بثين وأحسني
وخافي مليك الناس في البعدِ والهجرِ
فقد جاء قولٌ عن رجالٍ أتوا به
وجاء به سفيان حقًّا عن الزُّهري
وأخبرني أيضًا به غيرُ واحدٍ
رَوَوْه بإسنادٍ عن الحسن البَصْري
فإن يهجر الإنسان فوق ثلاثةٍ
أخاه تولَّى الله عنه إلى الحشْرِ

فتلاحمت الأبيات فيما بينها –كما هو بيّنٌ– عبر أسلوب السرد الذي عبّد السبيل لتقنية التضمين؛ فأورد في الثاني والثالث سند القول، وفي الرابع نصّه؛ فلم يأتِ بمقول القول إلّا بعد بيتين من سلسلة السند: "**فإن يهجر الإنسان فوق ثلاثةٍ**". كما أنَّ سلسلة القول كلَّها علَّة للنهي الوارد في نصّ الخطاب في البيت الأوَّل؛ من دعوة صاحبته إلى الإحسان إليه بوصالها له، ومخافة ربّ الناس في قطيعتِهِ وهجرانِه.

ولا نزاع في أنَّ الموقف النفسي، كان له دوره في ذلك الاندفاع العاطفي والمدّ الانفعالي، الذي جاز القافية، وكسر نسقها مرتين على التوالي، ثمَّ جاء ذكر مقول القول في الرابع. وكان بوسع الشاعر الاكتفاء بما يقيم الدليل من السند؛ لكنَّه آثر إيراده في سلسلةٍ –من القولِ– متّصلة كاملة، بعضها آخذ بزمام بعض؛ تحقيقًا لصحّة ما سمع، وترويعًا لبثينة من أن تقع في مغبَّة وعيدِه، فتجرّ على نفسها منه يوم الحسابِ حسرةً وثبورًا. وإذا كان الأمر على ما ذكر تحقيقًا، فما أجدرها أن تُحسن إليه وتلين، وتتّقي الله في هجرانِهِ.

وجليٌّ أنَّ مثل هذا الأسلوب القائم على السرد كفيل بكسر وحدة البيت، وتصعيد هدم النسق الإيقاعي والدلالي للقافية على السواء؛ لأجل بنية السرد، التي تمكّنه من قول كلّ ما يريد، دون رسومٍ يقف عندها، أو طقوسٍ نقديَّة يخنع لها، فتحول دون إخراج الصورة التي يرومها، والمعنى الذي يخامرُه ويتلجلجُ في صدره، والذي يأبى إلّا أنْ يُسفر عن نفسِه في جلاءٍ ووضوح كإسفارِ الصبحِ حينَ يبينُ!.

ومن شواهد هذا الشعر أيضًا الذي بناه على الحكاية والسرد، سالكًا به مسلك التضمين قوله (جميل بثينة، د. ت، ٩٣):

أقولُ والركبُ قد مالت عمائمهم
وقد سقى القومَ كأس النَّعسة السهرُ
يا ليت أنِّي بأثوابي وراحلتي
عبدٌ لقومكِ هذا الشهرَ مؤتجَرُ

وقوله أيضًا (جميل بثينة، د. ت، ١٢٨):

وقلتُ لقلبٍ قد تمادى به الهوى
وأبلاهُ حُبٌّ من بثينةَ رادفُ
لعَمْرُكَ لولا الذكرُ لانقطع الهوى
ولولا الهوى ما حنَّ للبَيْنِ آلفُ!

وتتجلّى فاعليَّة أسلوب التضمين في هذه الأبيات، في إعطاء الشاعر مساحة من القول، تتخطّى حدّ القافية، وتمكّنه من اللجوء إلى التفصيل والإحاطة بجوانب الصورة كما تتراءى له، وتجيشُ بها نفسه؛ فجملة "**وقد سقى القومَ كأس النَّعسة السهرُ**" –في سياق الشاهد الأوَّل– جسّدت حال الركب

و"**قد مالت عمائمهم**"، فليس من سبيلٍ لإسقاطها أو الاستغناء عنها بما قبلها، إذ إنَّها عمودٌ في إقامة المعنى، ولبنة من لبنات تشكيل أبعاد الصورة؛ فالتميّ ما كان إلّا لأجل تلك الحال التي لابست أعين القوم، والتي استحوذ فيها عليهم النعاس، فسقاهم من شِربِه حتّى ارتووا وشرقوا!؛ كما تنبئ عن ذلك المعطيات اللغويَّة المستعملة في حياكة الصورة وتشكيلها: "**سقى**" و"**كأس النعسة**"؛ وهي حالٌ قمينة بأن ينفذ من خلالها إلى وصال بثينة وتكليمها؛ وإن لم يكن فيكفيه منها نظرة يختلسها، ومنًى يتعلّل بها بقربها؛ خلال شهرٍ من مسيرة القوم إلى منازلهم التي ستحطّ فيها ركابهم. وهو أمرٌ ليس بمستبعدٍ من جميل؛ فلقد صرح باكتفائه بأقلّ من ذلك، والرضا بما لا يروي صدى الظمآن؛ فإذا به يقوله (جميل بثينة، د. ت،١٩٦):

وإنّي لأرْضَـــى من بثينةَ بالـذي
لو أبْصَرَه الواشــي لقرَّتْ بَلابلُهْ
بلا وبأنْ لا أستطيعُ وبالـمُنَـــى
وبالأملِ المرجوّ قد خاب آمِلهْ!
وبالنظرةِ العجلى وبالحَوْلِ تنقضِي
أواخـــرُه لا نلتقـــي وأوائلُهْ!

وكذلك الشأن في جملة: "**وأبـــلاهُ حُـــبٌّ من بثينةَ رادفُ**"؛ فلو حذفناها، لاستقام البيت دون حاجة إلى تضمين المعنى في بيتٍ يليه، ولأكبر النقّاد القدامى —ومن سَمِع- ذلك المعنى وصاحبه، الذي رضخ لمعاييرهم الجماليَّة؛ حين جعل الوزن والمعنى يتعانقان عند القافية، دونما حاجة إلى كسر سورها، والقفز إلى ما وراءها. وليس من خلاف في أنَّ الشاعر —على ما أسلفنا- إنَّما يسلك طريق التضمين في شعره؛ لتحقيق غاياتٍ فنيّة، وإشباع حاجاتٍ نفسيَّة، تتساوق مع طبيعة التجربة التي يعيشها، والصورة التي يروم التعبير عنها. وما كان ذلك تمرّدًا على وحدة البيت —كما ذهب إلى ذلك كثير من الباحثين، على ما مضى بنا القول- ولا هو —بعدُ- عن عجزٍ أو قصورٍ في إيراد المعنى تامًّا في بيتٍ غير مفتقرٍ إلى ما سواه —كما ظنّ ذلك القدامى- حتّى بات ذلك عندهم معيارًا يفاضلون به بين الشعراء، ويحكمون بالسبق فيه لمن قال فأوجز المعنى في بيتٍ أو في شطرٍ منه، دون نظرٍ في أبعاد التجربة، وحقيقة الموقف النفسي الدافع له، والموجّه إليه.

وارتبط التضمين -في شعر جميل- بظاهرةٍ أخرى، تسمَّى (التفريـــع). وأكثر من استعملها الشعراء القدامى؛ كالشعراء الجاهليين وشعراء الغزل العذري. وسُمِّيت هذه الظاهرة في دراسات المحدثين بتسميات مختلفة؛ منها التشبيه الدائري (الرباعي، ١٩٨٥م، ١٢٦)، والتشبيه الاستطرادي (الحاوي، د. ت، ٧٣)، كما عُرفت بمصطلح (الاستدارة) (ديوان الأعشى الكبير، ١٩٥٠، غ). ويُراد به: "أنْ يُصدِّر الشاعر أو المتكلّم كلامه باسمٍ منفي بـ(ما) خاصَّةً، ثمَّ يصف الاسم المنفي بمعظم أوصافه اللائقة به في الحسن أو القبح، ثمَّ يجعله أصلًا يُفرّع منه معنى، في جملةٍ من جار ومجرور متعلّقة به تعلّق مدحٍ أو هجاءٍ أو فخرٍ أو نسيب"؛ (الحلي، ١٩٩٢م، ٣٠٣). وعلى ذلك يأخذ التفريع نمطًا ثابتًا:

ما + الاسم + جملة فاصلة في بيتٍ أو أكثر + الباء + أفعل التفضيل

وهذا النمط يعدّ من صميم التضمين؛ حيث يعلّق فيه الاسم بالخبر، فيظلّ مفتقرًا إليه لتمام معناه؛ "شأنه شأن استعمال المبتدأ بعد (ربَّ)، والذي يظلّ مفتقرًا إلى خبره؛ غير أنَّ هذا النمط، يكاد يتميّز بنفسٍ أطول أو فسحةٍ نطقيَّة كلاميَّة، تتيح للشاعر التعبير عمَّا يريد". (تركي، ٢٠٠٣م، ٣٨). ومن شواهد هذا النمط في شعره، قوله (جميل بثينة، د. ت،١٥٨):

فما روضـةٌ بالحَـــزن جادَ قرارَها
نجاءٌ من الوسمـــيّ أو دِيَمٌ هُطْلُ

بها قضبُ ريحان تَنْـــدَى وحَنوةٌ
ومن كلِّ أفـــــواه البقول بها بقلُ
بأطيـبَ من أَرْدانِ عَــزَّةَ مَوْهِنــا
أَلا بل لرَيَّاها على الروضةِ الفَضلُ!

وإذا ما أردنا أن نستعرض هذه اللوحة الشعريَّة، التي رسمها للروضة، في ضوء العلاقات النحويَّة لمصطلح (التفريع)، فإنَّه يمكن القول بأنَّ الشاعر قد افتتح هذه الصورة بحرف النفي (ما)، فأتى اسمها نكرة "**روضة**"، ثمَّ نعتها بجملةٍ من النعوت، ثمَّ جاء بالخبر على وزن أفعل التفضيل، مسبوقًا بالباء الزائدة "**بأطيب**"؛ لتأكيد النفي.

ونلمحُ من خلال القراءة العروضيَّة، أنَّ معنى البيت الأوَّل لم يستوفِ تمامه إلّا في البيت الثالث عند كلمة "أطيب". ومثل هذا التعالق النحوي، الذي أفضى إلى التضمين العروضي، وجرّ إليه جرًّا، يُكسِبُ الأبيات الثلاثة بنية نصَّية متماسكة؛ تجعل من المحال قراءة أحد أبياتها بمنأى عن قراءة الآخر، فيفهم المراد من الخطابِ كاملًا. ومثل هذا الصنيع قمين به أنْ يجعل المتلقي متّصلًا بالرسالة، مشغولًا بمعرفة تمام العبارة، وتجلّيات خبرها، الذي أخذ بأنفاسه، واستولى على لبّه؛ حتّى إذا ما وقف عليه داخلته نشوة، واهتزّ طربًا لعجيب ما قد سمع!.

إنَّ الشاعر يبغي من وراء وصف الروضة، والمبالغة في وصفها، والإغراق في نعتها بنعوت الحسن والبهاء؛ أنْ يقول: بأنَّ عبق صاحبته، وطيب ريحها، يفوق طيب تلك الروضة في أحسن حالاتها!؛ على ما تهيَّأ لها من أسباب القرار والنماء والريّ الدائم، ما يضمن غضارتها وخضرتها، وجودة نتاجها؛ مع ما يلابس جمالها، الذي اكتسى من كلّ لونٍ بهيج، من نفحاتٍ طيّبة، ونسائم رقراقة، تشفي النفوس، وتسرّ ناظرها؛ بل وجعل لريَّا صاحبته الفضل على تلك الروضة، فيما تفوحُ به من أرجٍ، وما ينفحُ فيها من طيب!.

ومثل هذا حقيق بأنْ يؤكّد ما قد قرّرناها قبلًا من أنَّ التضمين تقنية -في بناء النصّ الشعري- بديعة، ومذاق -في تذوق المعنى وتشكيل أبعاد الصورة الشعريَّة- جديد. ولنا أن نتخيَّل الفرق بين قول الشاعر؛ رضوخًا لجماليَّات الرؤية النقديَّة القديمة:

فما روضـة بالحُـــزن جاد قرارَها
بأطيـبَ من أَرْدانِ عَــزَّةَ مَوْهِنــا

فيتمّ المعنى عند القافية في بيت من الشعر!. وبين قوله ذاك الذي خالف به مسار الرؤية، وعدل به عن الذوقِ السائد والطريقةِ المختارة —آنذاك- من استقلال البيت بمعناه، دونما حاجة إلى بيتٍ سواه في تتميم معناه.

وليس من خلاف أنْ قدْ بدا واضحًا، أنَّ تلك الصورة التي استقلّ فيها البيت بمعناه، تقصرُ بدرجاتٍ عن الصورة المركبة التي صاغها الشاعر، وجلّى لنا فيها أوصاف تلك الروضة بكلّ ما يكتنفها من حسنٍ ورونقٍ وجلال، والتي أراد أن يحقّق من خلالها أن عبق صاحبته وطيب ريحها، يفوق طيب ريح تلك الروضة؛ على ما تلبَّست به من مقومات الحياة الكفيلة بديمومة خضرتها، ونفح طيبها ونداه، ما يجعل لها على سواها من الرياض مزيد خصوصيَّةٍ وفضل؛ فهي في مكانٍ عليّ؛ ما يُضفي عليها هالة متسامية؛ فليست تدنّسها الأقدام، ولا هي أيضًا ممَّا تعبث بها الأيدي؛ فضلًا عن أنَّ عُلوها كفل لها ما ينمّيها ويضمن طيب رياحينها؛ دونما حاجةٍ لأيدٍ ترعاها، وتتعهّد رباها بالريّ والسُّقيا؛ فالشمس تغدو وتروح على أعطافها، والرياح تلاعب زهرها وأغصانها، والمزن تجود عليها بفضل مائِها، طيلة أيَّام السنة؛ دون أن تفسدها؛ ذاك لأنَّ ارتفاعها يسمح بانحدار الفضل الزائد منه. وروضةٌ تلك صفاتها، ناهيك بعد ذلك عن خضرةِ خراجها وطيب أرجِها ونتاجِها!!.

إنَّ تلك الروضة بكلّ حمولاتها الجماليَّة ما هي إلّا رمز لصاحبته؛ وقد توشّحت القدر العليّ والمنزلة الرفيعة، فتوافر لها من أسباب الترف والنعيم -فضلًا

عن حسنٍ يزينها- ما يجعل ذلك العبق والدلّ نتيجة حتميَّة لتلك الحياة المترفة، التي لها من يقوم عليها، ويدير شؤونها؛ وعن مثل ذا صرَّح ونطق، فإذا هو يقول (جميل بثينة، د. ت، ٤٥):

بالمسْكِ تأتيكَ الجنوبُ إذا جرتْ
لك الخيرُ أم رَيَّا بثينةَ تنفَحُ
من الخفراتِ البِيضِ خَوْدٌ كأنَّها
إذا ما مَشتْ شِبْرًا من الأرضِ تُنْزحُ!
مُنعَّمَةٌ لو يَدْرُجُ الذَّرُّ بينها
وبين حواشي ثوبها ظلَّ يجرحُ!

وعلى ذا، فإنَّ تأخير الخبر إلى بداية البيت الثالث، ما كان رغبة في التلاعب بالألفاظ أو التراكيب، ولا هو أيضًا من قبيل الزينة الشكليَّة ليس غير؛ بل غدا مطلبًا أساسًا في تصوير المشهد النفسي الشعوري وإخراجه في لوحةٍ فنيَّة؛ قد تكاملت أوصافها، وازدانت حواشيها؛ فإذا هي تزخرُ بألوان البهجة وتنضحُ بماء الحياة!.

ويبدو أنَّ التفريع من الأساليب التي استهوت الشعراء، فأكثروا من الدوران حولها؛ لمَا يتمتَّع به من قدرةٍ فائقة في مدّ أطناب الجملة، واستطالة بنائها، ما يجعل أبيات القريض تتعانق فيما بينها في صورٍ بديعةٍ خلّاقة، ومشاهد حيَّة نابضة مليئة بالمشاعر والرؤى؛ ونجد بيّنات هذا في شواهد أُخر من شعر جميل، لجأ فيها إلى التفريع أيضًا؛ وذاك في مثل قوله (جميل بثينة، د. ت، ٢٢):

فما ظبيةٌ أدماءُ لاحقةُ الحشا
بصحراء قَوٍّ أفردتها ظباؤها
تُراعي قليلًا ثمَّ تَحْنو إلى طَلا
إذا ما دعتْهُ والبغامُ دُعاؤها
بأحسنَ منها مقلةً ومُقَلَّدا
إذا جُلِيت لا يُستطاع اجتلاؤها!

إنَّ الشاعر يستطيع باستعماله لهذا الأسلوب أن يشحن الصورة الشعريَّة التي يروم تشكيلها، بكلّ ما يسعفه به خياله من الأوصاف والتشبيهات، دون أن يتمّ معناها إلَّا بقراءة أفعل التفضيل المسبوق بحر الجر "**بأحسن**"؛ ما يعني أنَّ الأبيات التي تقع في حيّز التفريع، تُشكّل لحمة قويَّة وبنية جزئيَّة داخل البناء الكلّي للنصّ؛ حيث يظلّ البيت الذي يبدأ بالنفي مفتقرًا إلى الخبر؛ لكي يتمّ معناه فتكمل بذلك لذة التلقي بالوقوف عليه.

فالصورة الشعريَّة التي شكّلها الشاعر في هذه الأبيات -في سياق مديح ووصف صاحبته- ما كان لبيتٍ من الشعر أنْ يستوعبها؛ فهي صورة أوغل في تجلية صفاتها، واستكناه أبعادها؛ وسعى لها سعيها لأجل أن يقول: إنَّ ما جُبلت عليه صاحبته من حسنٍ يفوق حسن تلك الظبية البيضاء الخاصرة الحشا؛ وقد توشّحت بأحسن حالاتها حين تُراعي وتحنو إلى وليدها.

وما أكثر التضمين الذي ورد في شعر جميل على سبيل ما سمَّاه القدماء (الاقتضاء)؛ فهو وإنْ كان عيبًا عند بعضهم؛ إلّا أنَّ من راهن على شيءٍ منه، رأى بأنَّ القافية فيه لا تدخل في حيّز التعليق الكامل المعيب، الذي تنداح فيه القافية فيضيع تأثيرها الضابط للإيقاع؛ وذلك لضعف الصلة النحويَّة بين البيتين؛ فتكون حاجة البيت الأوَّل إليه، لأجل تكميل المعنى المتقدّم ليس غير؛ كالتفسير والنعت وغيره من بقية التوابع، والفضلات؛ كالجارّ والمجرور، والاستثناء، والبدل، والتوكيد، والعطف؛ بحيث يمكن الاستغناء عنه في أصل الإفادة.

وربّما كان تضمين الاقتضاء الوارد على طريقة العطف من أكثر الأنواع شيوعًا في شعره؛ نحو قوله (وقد جمع بين العطف والاستدراك في سياقٍ واحد). (جميل بثينة، د. ت، ٧٧):

تعلّقَ روحِي روحها قبل خلْقنا
ومن بعد ما كنَّا نطافًا وفي المَهدِ!

فــزادَ كما زدنَا فأصبـح ناميَا
وليس إذا متنا بمُنْتقضِ العهـدِ
ولكنَّه بـــاقٍ على كلِّ حالةٍ
وزائرِنا في ظُلمة القبرِ واللحدِ

وقوله (جميل بثينة، د. ت، ١٠٣):

ذكرتُ مقامي ليلةَ البـانِ قابضًا
على كفِّ حَـوراءِ المدامعِ كالبدرِ
فكدتّ –ولم أملك إليها صبابة–
أهيمُ وفاضَ الدمعُ منِّي على النَّحْرِ

وقوله أيضًا (جميل بثينة، د. ت، ١٢٣):

قد كنتُ عنكم بعيدَ الدارِ مغتربًا
حتّى دعــاني لحَيْني منكــمُ داعِ
فاهتاج قلبي لحزنٍ قد يُضَيِّفه
فمــا أُغَمِّضُ غَمْضًا غير تَهْجَــاعِ

وكما يبدو من الشواهد المذكورة، أنَّ القارئ يستطيع الوقوف على البيت الأوَّل منها وتصوّر معناه، دونما حاجة إلى قراءة تاليه. وتغدو الحال عكسًا عند قراءة الثاني؛ إذ تظلّ العلقة بما قبله متّصلة، والحاجة إليه قائمة. فمن يقرأ جملة: "**فزادَ كما زدنا**"، من الشاهد الأوَّل. وجملة: "**فكدتُ ولم أملك إليها صبابة**"، من الشاهد الثاني. وجملة: "**فاهتاج قلبـي**"، من الثالث، يعلم أنْ كان قبلها سابقة كلامٍ، بُنيت عليه، واعتلقت به. وهذا ما قد فطن له نقّاد الشعر القدامى، وجعلهم يطلقون عليه مصطلح (الاقتضاء)؛ وهو "أنْ يكون في الأوَّل اقتضاء للثاني؛ وفي الثاني افتقار إلى الأوَّل" (المرزباني، ١٩٩٥، ٥٤)؛ الأمر الذي جعل فريقًا منهم يراه في باب التضمين أدخل؛ وإن كان عيبه أخفّ وأسهل.

وإذا كان الأمر على ذلك، فإنَّ هذا النوع أيضًا يعدُّ مظهرًا من مظاهر التلاحم؛ إذ يؤلّف وحدة جزئيَّة، تتماسك مع غيرها، لتشكيل وحدة ذلك البناء الكلّي. ومن نماذجه التي تشكّل من خلالها التماسك النصّي، ما جاء على سبيل الاستثناء، نحو قوله (جميل بثينة، د. ت، ١١٩):

فيا ربِّ حبِّبْني إليها وأعْطنـي الْـ
ـمودَّةَ منها أنتَ تُعطي وتمْنَعُ
وإلَّا فصبِّرْني –وإنْ كنتُ كارهًا–
فإنِّي بها يا ذا المعـارج مُولَعُ

وما كان منه على سبيل الاستدراك، كقوله (جميل بثينة، د. ت،٨٣):

لعمْري ما استودعتُ سرِّي وسرّها
سوانا حذارًا أنْ تشيـع السـرائـرُ
ولا خاطبتْـها مُقْلتــاي بنظــرةٍ
فتعلمَ نجوانـا العيــون النواظـرُ
ولكنْ جعلتُ اللحظَ بيني وبينها
رسـولًا فأدَّى مـا تُجنُّ الضمـائــرُ!

وورد منه على سبيل التعليل، نحو قوله (جميل بثينة، د. ت،١٨١):

عجــلَ الفــراقُ ولَيْتَه لم يعْـجَلِ
وجـرتْ بوادرُ دمعــكَ المتهلِّلِ
طربًا وشاقكَ مـا لقيتَ ولم تخفْ
بيْنَ الحبيـبِ غــداة برْقةِ مجْوَلِ

وما جاء منه في سياق شبه الجملة، كقوله (جميل بثينة، د. ت، ٤٧):

فو اللهِ ثمَّ اللهِ إنِّي لصــــــادقٌ
لذكْرُكِ في قلبـــــي ألـذُّ وأمْلـحُ
من النسْوَةِ السُّــودِ اللواتي أمـرنني
بصرْمِكِ إنِّي من ورائِكِ مِنْفَــحُ

وما ورد منه على سبيل النعت، كقوله (جميل بثينة، د. ت، ٥٨):

صَادتْ فؤادِي بعينيها ومُبْتَسَمٍ
كأنَّه حين أبْدَتْهُ لنا بـــردُ
عَذْب كأنَّ ذَكِيّ المِسْكِ خالطَهُ
والزَّنْجَبِيلُ ومــاءُ المُـزْنِ والشُّهُدُ!

ومتى أردنا أن نستقصيَ مثل هذا في شعر جميل فسيطول بنا الذكر والسرد. وحسبنا ما قد ذكرنا؛ لنخلصَ منه إلى القول: بأنَّ التضمين بنوعيه القبيح منه والجائز، مظهر من مظاهر التوحّد والتلاحم في القصيدة العربيَّة القديمة، ورافد مهمّ من روافد تشكّلات الدلالة؛ إذ يُعين على استطالة البناء الشعري، وشحنه بكلّ ملابسات التجربة الشعريَّة وما يقتضيه المشهد التصوري من تفصيلٍ وإحاطةٍ وإلمام فلا يكمل المعنى، ولا تلفي الفكرة قرارها إلّا به؛ ولو أنَّ الشعراء سلكوا بالشعر الغنائي مسلك التضمين، ووردوا شرعته في كلّ قصائدهم، أو جلّها، لألفينا شعرًا ينطوي على وحدةٍ عضويَّة بالمعنى الذي عرفها وأصَّل لها النقد الحديث؛ على أنَّ ذلك ليس يعني أنَّنا مفلسون كلّ الإفلاس من هذا الشعر!.

والحقّ أنَّنا من خلال درس ظاهرة التضمين العروضي في شعر جميل، وسواه من الشعراء القدامى -والذي لم يخلُ منه الشعر العربي عبر عصوره المختلفة- نستطيع أن نردّ بذلك على من تقوّل على بنية القصيدة القديمة، حتَّى جرّدها من كلّ وحدة!؛ وغدت -على أبعد تقديراتهم- "مجموعة أحجـارٍ ملوَّنة مرميَّة على بســاطٍ، تستطيع أن تزحزح أيّ حجرٍ منها، إلى أيَّة جهةٍ تُريد؛ ومع ذلك تبقى الأحجار أحجارًا، والقصيدة قصيدة!!. وأنَّ هندسة القصيدة التقليديَّة هندسة سطحيَّة، تعتمدُ على الخطوط الأفقيَّة، وعلى التقابل والتناظر؛ في حين أنَّ هندسة القصيدة الأوروبيَّة هندسة فراغيَّة تعتمدُ على البعد الثالث!!". (نزار، د. ت، ٢٠١).

وتلك -ولا ريب- مقالة قد حادت عن سبيل الحقّ وجنحت إلى التجاوز والعدوان. لا ننكرُ أنَّ العرب احتفت أيَّما احتفاء بالأبيات الأفراد، وبالمعنى الشعري الموجز المكتفي بنفسه في كلّ بيت؛ لكن لا يعني ذلك البتَّة أنّهم تصوّروا القصيدة أوصالًا مفكَّكة، ولا أخلاطًا -من القول- ممزَّقة، لا يجمع بينها جامع، ولا يكتنفها نظام!؛ بل تصوّروها في تلاحم أجزائها وتعالق أبياتها، مثل "خلق الإنسان في اتّصال بعض أعضائه ببعض؛ فمتى انفصل واحد عن الآخر، أو باينه في صحَّة التركيب، غادر بالجسم عاهة تتخوّن محاسنه، وتُعفّي معالم جماله . . . وتأتي القصيدة في تناسب صدورها وأعجازها، وانتظام نسيبها بمديحها؛ كالرسالة البليغة، والخطبة الموجزة، لا ينفصل جزء منها عن جزء!" (الحصري، د. ت، ٦٥١/٣)؛ ولذا كان أجود الشعر -عندهم- "ما رأيته متلاحم الأجزاء، سهل المخارج، فتعلم بذلك أنّه قد أُفرغ إفراغًا واحدًا، وسُبِك سبكًا واحدًا؛ فهو يجري على اللسان، كما يجري الدِّهان!" (الجاحظ، د. ت، ٦٧/١). كما أنَّ أحسنه -في تصوّرهم- "ما ينتظم القول فيه انتظامًا يتّسق به أوَّله مع آخره، على ما ينسّقه قائله؛ فإنْ قدَّم بيتٍ على بيت دخله الخلل؛ كما يدخل الرسائل والخطب؛ إذا نُقِضَ تأليفها"(١) (ابن طباطبا، ١٩٨٥، ٢١٣).

وما موقفهم النقدي من التضمين إلّا لأنَّ الشعر كان ينشد على الملأ؛ ممّا يحتّم إنهاء المعنى في حدود البيت؛ لكي يستطيع السامع متلقي ذلك الشعر استيعابه ثمّ حفظه وترديده، وهو أمرٌ يستدعي الوقفة عند القافية، ورفع الصوت بها في نهاية كلّ بيت؛ لا لكراهتهم أن يعتلق الكلم بعضه ببعض، أو أن تلتحم أبيات القريض مع سواها؛ ولذا قد رأينا -فيما أمضينا

(١) ابن طباطبا، عيار الشعر، تحقيق: عبد العزيز المانع، د. ط، (الرياض: دار العلوم، ١٩٨٥م)، ٢١٣.

من حديث- أنَّ الموقف النقدي من التضمين في نوعه الثاني، الذي يخفّ فيه تعليق القافية قد اختلف وراهن على إجازته جمع من النقّاد كثير؛ وهو نوع يلتحم فيه البنيان، وتتماسك من خلاله أجزاء النظم والقريض.

الخاتمة:

خلصت الدراسة إلى جملة من النتائج، يمكن إجمالها في الآتي:

- التضمين العروضي محاولة إبداعيَّة رائدة في بناء النصوص الشعريَّة وتعالقها؛ فقد شكَّل إنزياحًا عن المألوف، وخروجًا صارخًا على الرؤية النقديَّة القديمة التي أسّست لوحدة البيت والحفاظ على استقلاله؛ أثبت الشاعر القديم من خلاله قدرته على بناء لحمة جزئيَّة متماسكة، تتجاوز وحدة البيت إلى البيتين إلى الأبيات الكثيرة.
- كشفت الدراسة أنَّ التضمين العروضي مظهر من مظاهر تلاحم نسيج النصّ الشعري وصورة من صور الترابط الجزئي؛ إذ يصعب انتزاع بيتٍ من سياقه الوارد فيه فيفهم المعنى دونه؛ في الآن الذي يشكّل فيه ظاهرة أسلوبيَّة، تسمح للشاعر بنوعٍ من المرونة في رسم الصورة الشعريَّة؛ بأبعادها وتشكّلاتها إطالة وتكثيفًا؛ بما يلائم تموّجات العاطفة الصادرة عنها، والموقف النفسي الذي يعالجه. فضلًا عن أنَّ التضمين يضفي على المقاطع الشعريَّة التي يشملها صفة التشويق، ويرفع من درجة التهيؤ النفسي عند المتلقي؛ إذ يظلّ يجمع أشتات الصورة؛ من خلال جمعه عناصر التركيب النحوي الذي طال نسق الإيقاع، وكسر وحدة البيت.
- ورد التضمين في شعر جميل في سياقاتٍ متنوّعة وعبر أنسقة مختلفة. وكان النسق الشرطي والنسق السردي والنسق التفريعي، من أبرز تلك السياقات التي أسهمت بنصيبٍ وافر في تلاحم أجزاء النصّ وتماسك بنيات القصيد.
- الموقف النفسي الذي يعيشه الشاعر، يحتّم عليه انتحاء نسقٍ معيّن في الكلام أو الإكثار من أسلوبٍ دون سواه. وقد كان للنسق الشرطي في شعر جميل نصيب الأسد من مجمل الأنسقة الأخرى التي اعتمدها في إطار التضمين.
- لجوء الشاعر إلى مدّ الجملة واستطالة بنائها على أكثر من بيت كان لحاجاتٍ فنيَّة تتساوق مع المشهد النفسي وحجم المشاعر الانفعاليَّة، التي ليس لبيتٍ من الشعر أن يحتويها أو يعبّر عنها؛ ولم يكن تمرّدًا ولا رفضًا للمألوف على ما تراءى لي.
- تصبّ قضيَّة التضمين العروضي صبًّا مباشرًا في قضيَّة النظم وما يقتضيه علم النحو؛ فهو قضيَّة تختصّ بالتركيب الذي لم تفِ بنية البيت بحقّه، فطال ما يليه؛ إتمامًا لحظّه من المعنى.
- حاجة الشعر الغنائي إلى التضمين لا تقلّ عن حاجة الشعر القصصي؛ ولاسيّما إذا كان يعالج عاطفة شديدة الاضطراب والتموّج.
- الموقف المتشدّد للنقّاد من التضمين العروضي ما كان إلَّا لأجل وقفة القافية، وما يتطلّبه إنشادها من تعانق المعنى والنغم عندها. ومن هنا قد رأينا أنَّ من النقّاد من تسامح فأجاز التضمين الذي يخفّ فيه تعليق القافية؛ بحيث لا يؤثّر على مسارها الضابط لإيقاع النغم في البيت الشعري.
- التضمين العروضي في الشعر العربي القديم —على الجملة- مظهر من مظاهر الوحدة الموضوعية، والوحدة الجزيئَّة في سياق البناء الكلّي للنصّ. وفي ذلك ردّ صارم على من تقوَّل على القصيدة العربيَّة القديمة فجرَّدها من كلّ وحدة!.

مسرد المصادر والمراجع

ابن الأثير، (د. ت)، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، تحقيق: أحمد الحوفي وبدوي طبانة، ط٢، القاهرة: دار نهضة مصر.

الأصفهاني، أبو الفرج، (٢٠٠٢م)، الأغاني، تحقيق: إحسان عبَّاس وآخرين، ط١، بيروت، دار صادر.

الأعشى الكبير، (١٩٥٠م) ديوانه، تحقيق:د. محمّد حسين، د. ط، القاهرة، المطبعة النموذجيَّة.

البحراوي، سيّد، (١٩٨٧م)، "التضمين في العروض والشعر العربي"، مجلة فصول، ١٩٨٧م، م٧، (ع٣-٤)، ١٩-٩٧.

التبريزي، الخطيب، (١٩٩٤م)، كتاب الكافي في العروض والقوافي، تحقيق: الحساني حسن عبد الله، ط٣، القاهرة: مكتبة الخانجي.

تركي، فايز، (٢٠٠٣م)، "التضمين العروضي في الطويل وبناء شعر الأعشى: دراسة نحويَّة"، مجلة التنمية،(ع٧)، ٢٠٠٣م.

الجاحظ، (د. ت)، البيان والتبيين، تحقيق: عبد السلام هارون، د. ط، بيروت: دار الفكر.

الجرجاني، عبد القاهر، (د. ت)، دلائل الإعجاز، تحقيق: محمود محمّد شاكر، ط٥، القاهرة: مكتبة الخانجي.

جميل بثينة، (د. ت)، ديوانه، د. ط، تحقيق: حسين نصَّار، القاهرة: مكتبة مصر.

الحاوي، إيليا، (د. ت)، فنّ الوصف، د. ط، بيروت: دار الكتاب اللبناني.

الحصري، (د. ت)، أبو إسحاق، زهر الآداب وثمر الألباب، د. ط، بيروت: درا الجيل.

الحلّي، صفي الدين، (١٩٩٢م)، شرح الكافية البديعيَّة في علوم البلاغة ومحاسن البديع، تحقيق: نسيب نشاوي، ط٢، بيروت: دار صادر، ١٩٩٢م.

الدمنهوري، السيِّد محمَّد، (د. ت)، الحاشية الكبرى على متن الكافي في علم العروض والقوافي، د. ط، القاهرة: المطبعة الميمنيَّة.

الرباعي، عبد القادر، (١٩٨٥م)، التشبيه الدائري في الشعر الجاهلي: دراسة في الصورة، المجلة العربية للعلوم الإنسانيَّة، م٥، (ع١٧)، ١٢٤-١٢٩.

ابن رشيق، (١٩٨١)، العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، تحقيق: محمّد محي الدين، ط٥، بيروت: دار الجيل.

ابن سلّام، (د. ت)، طبقات فحول الشعراء، د. ط، جدة: مطبعة المدني.

ابن طباطبا، (١٩٩٥م)، عيار الشعر، تحقيق: عبد العزيز المانع، د. ت، الرياض: دار العلوم.

عزام، هاشم، التضمين العروضي، مكّة: مجلة جامعة أمّ القرى، ج١٩، ع٤٣، ١٤٢٨هـ.

العسكري، أبو هلال، (١٩٩٨م)، الصناعتين: الكتابة والشعر، تحقيق: على البجاوي ومحمَّد أبو الفضل إبراهيم، د. ط، بيروت: المكتبة العصريَّة.

العشماوي، محمّد زكي، (د. ت)، قضايا النقد الأدبي، د. ط، بيروت: دار النهضة العربية.

قدامة بن جعفر، (د. ت)، نقد الشعر، تحقيق: محمّد عبد المنعم، د. ط، بيروت: دار الكتب العلميَّة.

ابن قيّم الجوزيَّة، (د. ت)، بدائع الفوائد، تحقيق: علي العمران، د. ط، جدة: مجمع الفقه الإسلامي.

كوين، جون، (١٩٨٦م)، بنية اللغة الشعريَّة، ترجمة:

محمّد الولي ومحمَّد العمري، د. ط، الدار البيضاء: دار توبقال.

المرزباني، (١٩٩٥م)، الموشّح في مآخذ العلماء على الشعراء، تحقيق: محمّد شمس الدين، ط١، مكّة: مكتبة دار الباز.

النويهي، محمّد، (١٩٧١م)، قضيَّة الشعر الجديد، د. ط، القاهرة: مكتبة الخانجي.

ابن هشام، (١٩٩٦)، مغني اللبيب، تحقيق: محمَّد محي الدين عبد الحميد، د. ط، بيروت: المكتبة العصريَّة.

مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ع٨، ص ص ٢٣٥-٢٥٥، جامعة تبوك (١٤٤١هـ/٢٠١٩م)

الوظائف النّصية للجمل التي لا محلّ لها من الإعراب

لؤي عمر بدران
الأستاذ المساعد في اللغة والنحو، قسم اللغة العربية، جامعة زايد – الإمارات

"The textual functions for sentences that have no grammatical functions"

Loay Omar Badran
Assistant professor, Language and semantic, Arabic Department, Zayed university – UAE

الكلمات المفتاحيَّة: نحو الجملة، نحو النص، الجمل، لا محل له من الإعراب.

الملخّص: قسّمَ الدرسُ النحوي القديم الجملَ على اعتبار محلها إلى قسمين، وُسِم الأول بالجمل التي لها محل من الإعراب، ووُسم الثاني بالجمل التي لا محل لها من الإعراب، وإن كان المسمَّى الثاني يُوحي على ما يبدو بأهمية أقل من المستوى الأول، وقد جاءت هذه الدراسة انطلاقًا من منظور نحو النص بوصفه درسًا نحويًا جديدًا وإن كان له جذور ممتدة في العصور العربية المتقدمة ليعالج هذه الجمل وفق تقعيد هذا الدرس الجديد، والكشف عن ماهية الوظائف النصية للجمل التي لا محل لها من الإعراب ودورها في نسيج النص حبكه وتضامه وإفهاميته ومقصديته وإبلاغيته ومدى أثرها في تعالق الكلام بعضه ببعض وفي تشكل الوحدة الدلالية الناتجة عن الوحدة النحوية، ولعلَّ أهمية هذه الدراسة تكمن في الكشف عن الجمل التي لا محل لها من الإعراب بين نحو الجملة ونحو النص.

Key words: sentence grammar, text grammar (text linguistics), sentences, no grammatical functions

Abstract: Old grammar lessons divided sentences into two categories, the first one is sentences that have grammatical functions and the second one is sentences that have no grammatical functions. The second category denotes less importance than the first one as it plays an important role in the context.
This study is the result of a certain perspective towards the text as it has strong roots starting from ancient, yet advanced Arab ages.
This aims to treat those sentences according to the new grammatical functions and reveal the functions of sentences that have no grammatical functions and their role in the context, their comprehension, aims, objects and effects on the linkage between words and their role into leading to a comprehensive context.

المُقدّمة:

انطلقَ كثيرٌ من الباحثين على ما يبدو من قوَلَة أهلِ النحو العربي المُتقدّمين التي وسمت الجمل على اعتبار المحل بأنها لا محل لها من الإعراب للحكم عليها أنها مستثناة من المحل الإعرابي، ومن ثم استُثنيت من نحو النص؛ إذ تبدى لهم أنه من الممكن الاستغناء عنها في هذا الدرس النحوي وإخراجها من شبكة النص أو نسيجه، دون الالتفات إلى أنَّ مثل هذه الجمل لها بناؤها النحويُّ الخاص والمحكم والمستقل، وتحكمها قواعد صارمة لا تقل أهمية عما يعمله النحو في الجمل التي لها محل من الإعراب على حدٍّ سواء؛ فقد أغفلوا القيم والوظائف النصية لهذه الجمل، وكذلك الأغراض التي يستدعيها النص ذاته، وإن كان المتقدّمون أنفسهم قد تنبَّهوا إلى وظيفتها في التفسير والتأكيد، إلا أنَّ الوظيفة النصية تتجاوز هذين الغرضين إلى ما أمكن تسميته بالتواصُل النصي الذهني الذي تقوم به هذه الجمل فتحيل المتلقي إلى ما وراء النص أو لربما خارج النص على أقل تقدير، وهذا يسهم في تحقيق الإفهامية لدى المتلقي.

كما تعمل هذه الجمل في الوظائف البلاغية أيضًا على أنواعها. ولعلَّ أهمية هذه الدراسة تكمن في الكشف عن ماهية الوظائف النصية للجمل التي لا محل لها من الإعراب، ولأجل الولوج في الجانب التطبيقي؛ سيعمل الباحث على تتبع أنواع الجمل التي لا محل لها من الإعراب في عدّة أجناس أدبية كالشعر والنثر، إضافة إلى شواهد من القرآن الكريم لأجل الوصول إلى حقيقة الدور النصي لها التي يتبدى في نظرية "نحو النص"، التي تُعدّ مرتعًا خصبًا لمثل هذا النوع من البنى الجملية.

الدراسات السابقة:

١. إعراب الجمل وأشباه الجمل – فخر الدين قباوة –١٩٨٩م:

جاء هذا الكتاب في أربعة فصول:

الفصل الأول، وهو لأقسام الجمل: بدأه مؤلفه بالفرق بين الجملة والكلام، ثم عرض لأقسام الجمل، مبينًا ضرورة الاهتمام بالجملة الشرطية وإغفال الجملة الظرفية، ثم وقف عند الجملتين: الكبرى والصغرى.

والفصل الثاني، وهو للجمل التي لا محل لها: استهله الباحث ببيان علاقة الجمل بالإعراب، ثم فصّل البحث في الجمل العشر: الابتدائية، الاستئنافية، جملة الشرط غير الظرفي، الاعتراضية، التفسيرية، جواب القسم، جواب الشرط غير الجازم، جواب الشرط الجازم غير المقترن بالفاء أو إذا، صلة الموصول، التابعة لجملة لا محل لها.

والفصل الثالث، وهو للجمل التي لها محل، مهّد له مؤلفه ببيان المحل الإعرابي للجملة، وتوضيح المفرد الذي تؤوّل به الجملة، كالمصدر المؤوّل من دون حرف مصدري، والمشتق، والفعل المضارع.

والفصل الرابع، وهو لأشباه الجمل: افتتحته بتفسير معنى شبه الجملة والتعليق والحديث عن الاسم المرفوع بعد شبه الجملة، ووجوب حذف المتعلّق وضرورة كون المحل هو للمتعلق المحذوف لا لشبه الجملة.

٢. الجمل التي لا محل لها من الإعراب ووظائفها الإبلاغية: الجملة الاعتراضية والجملة التفسيرية وجملة الصلة دراسة تطبيقية في سورة البقرة – اليزيد بلعمش – ٢٠٠٧.

اقتصر هذا البحث على الجمل الاعتراضية والتفسيرية والصلة، وقد وُزِّعت مادة البحث على ثلاثة فصول يتقدمها مدخل ومقدمة، وكان موضوع

الفصول كالآتي: الأول بعنوان الجملة والإعراب، والثاني والثالث خُصِّصا للدراسة التطبيقية.

٣. الربط في سورة النور في ضوء نحو النص: الجمل التي لا محل لها في الإعراب أنموذجًا: عثمان محمد أبو صيني، ٢٠١١.

حلَّل الباحث في هذه الدراسة سورة النور في ضوء الاتصال الدلالي فتحدث عن مفهوم الاتصال وعناصره موضحًا ذلك من خلال الأمثلة من سورة النور، كما حلل سورة النور في ضوء الانسجام النحوي فتحدث عن أهمية سورة النور وموضوعاتها والربط بينها وبين سورة (المؤمنون)، ثم تحدَّث عن الجمل التي لها محل لها من الإعراب في ضوء نحو النص، ثم تناول الباحث علاقات الرابط في الجمل التي لها محل لها من الإعراب في سورة النور في ضوء نحو النص، وخلصت الدراسة إلى أنَّ الجملة لا تدرس معزولة عن سياقها فذلك يفتقدها قيمتها ومعناها، وأنَّ النص هو الذي يحدد معنى الجملة ويحدد فيما إذا كان لها موقع من الإعراب أو لا وأن الروابط تسهم إسهامًا كبيرًا ومهمًا في بناء النص وتماسكه.

٤. الجمل التي لا محل لها من الإعراب في ديوان الحماسة: دراسة وصفية تحليلية – محمد، هاجر العليش عبد الباقي، وآخرون ٢٠١٢.

تحدَّث فيه مؤلفوه عن الجملة العربية وأقسامها، فبدؤوا بالفرق بين أقسام الجملة ثم تقسيم القدامى والمحدثين للكلام والجملة، ومفهوم الجملة على اعتبار المحل، الاسمية والفعلية والظرفية، ووقفوا عند الجملتين الكبرى والصغرى، ثم إدراج نماذج وتطبيقها على ديوان الحماسة.

أمَّا هذه الدراسة الموسومة **بالوظائف النصية للجمل التي لا محل لها من الإعراب** فقد جاءت انطلاقًا من منظور نحو النص بوصفه درسًا نحويًّا جديدًا وإن كان له جذور ممتدة في العصور العربية المتقدمة ليعالج هذه الجمل وفق تقعيد هذا الدرس الجديد، والكشف عن ماهية الوظائف النصية للجمل التي لا محل لها من الإعراب ودورها في نسيج النص حبكه وتضامه وإفهاميته ومقصديته وإبلاغيته ومدى أثرها في تعالق الكلام بعضه ببعض، وفي تشكل الوحدة الدلالية الناتجة عن الوحدة النحوية.

مفهوم الجملة:

في اللغة: الجملة مفرد الجمل، وهي جماعة الشيء "جمعه عن تفرقة، وأجمل الحساب كذلك، والجملة جماعة كل شيء بكماله من الحساب وغيره، أجملت له الحساب والكلام إذا أرددته إلى الجملة" (ابن منظور– ١٩٩٢، مادة ج م ل).

وفي الاصطلاح: وعلى الرغم من أنَّ الدرس النحوي القديم لم ينطلق من الجملة بداءة فإنَّه لم يغفل مستوياتها المفاهيميّة والتركيبية؛ فقد أدرك الدرس النحوي أهمية الجملة بوصفها البوصلة التي تهدي المتكلمين إلى سُبل التواصُل فيما بينهم، ومن هنا تأتي أهمية الجملة.

بيد أن تداخلًا ما قد تبدّى في مصنفات ذلك الدرس دار حول مفهوم الجملة، وإن اقتربت في جلها من مفهوم يكاد يكون متقاربًا ومتساويًا وُجِد منه أن بعضها قَرَن مفهوم الجملة بمفهوم الكلام وأحيانًا وُجِد خلط بينهما، ومنهم من وَجَد في الكلام مفهومًا اصطلاحيًّا أعمّ وأشمل من مفهوم الجملة، في حين أنَّ هناك من أدرج مسألة "اللفظ" ضمن الخريطة المفاهيمية للجملة كابن هشام الذي أدرك أهمية الجملة بمفهومها الذي كاد أن يكون قريبًا من الاصطلاح؛ إذ جعلها في الباب الأوّل من كتابه الموسوم بـ: (شرح قواعد الإعراب) فقال: إنَّ "اللفظ المفيد يُسمّى كلامًا وجملة"(ابن هشام – دت، ص ١٢). ويعقب ابن

هشام بعد ذلك بأن وضَّح المقصود بـ"المفيد" إذ قابله بالمهمل، يقول: "حتى إن كلَّ لفظ موضوع مفيد مفردًا كان أو مركبًا، وعلى ما يفيد فائدة جديدة، وعلى ما يصح السكوت عليه، وفسروا صحة السكوت بأن الكلام لا يستتبع لفظًا آخر انتظار المحكوم عليه وبه"(ابن هشام – دت، ص ١٣). ويخلص ابن هشام إلى أنَّ الجملة إنما هي " أعم من الكلام فكل كلام جملة ولا ينعكس، أي ليس كل جملة كلاما ألا ترى أن نحو: قام زيد من قولك: إن قام زيد قام عمرو يسمى جملة ولا يُسمَّى كلامًا؛ لأنه لا يحسن السكوت عليه"(ابن هشام – دت، ص ١٤).

وإذا ما تقدمنا إلى زمن ما قبل ابن هشام فإننا نجد المبرد قد تصدَّر تقدم علماء أهل النحو الذين تحدثوا عن مفهوم الجملة، يقول: "إنما كان الفاعل رفعًا؛ لأنَّه هو والفعل جملة يحسن عليها السكوت وتجب بها الفائدة للمخاطب، فالفاعل والفعل بمنزلة الابتداء والخبر"(المبرد – دت، ج١، ص ٨)، فالجملة كما وضح من هذا الفهم هي مما يحسن السكوت عليه بعد تحقق الفائدة، وأنَّ الفعل والفاعل (الجملة الفعلية) تركيب معادل للمبتدأ والخبر (الجملة الاسمية). وتحقيق الفائدة على ما يبدو يقرب من مفهومي الجملة والكلام؛ لأنَّ ذلك من مقتضياتهما المشتركة ليتما.

والجملة عند سيبويه تعني الكلام المستقيم الذي ينتهي بالسكوت، وهذا واضح في قوله: "ألا ترى أنك لو قلت فيها عبدالله حسن السكوت، كان كلامًا مستقيمًا، كما حسن واستغنى في قولك "هذا عبدالله" (سيبويه – ١٩٧٧، ج٢، ص ٧٧).

ولم يكن مفهوم الجملة عند المحدثين بعيدًا عن المفهوم كما هو حاله عند المتقدمين: سيبويه والمبرد وابن هشام؛ إذ تركزت جل المفاهيم على اللفظ المؤدي إلى الفائدة التي حدها يمكن السكوت عنه؛ فالجملة "هي التركيب الذي يتكون من عدة ألفاظ مع بعضها لتؤدي فائدة ما" (مجدي محمد حسين – دت، ص٢١٢).

وعرّف إبراهيم أنيس الجملة على أنَّها: "قدرٌ من الكلام يفيد السامع معنى مستقلًا بنفسه، سواء تركَّب هذا القدر من كلمة واحدة أو أكثر، فإذا سأل القاضي أحد المتهمين قائلًا: من كان معك وقت ارتكاب الجريمة؟ فأجاب: زيد، فقد نطق هذا المتهم بكلام مفيد في أقصر صوره" (إبراهيم أنيس – ١٩٦٦، ص ٢٣٦).

وإذا ما استهدينا بنظرية "القوانين التحويلية" التي نادى بها نعوم تشومسكي المتصلة بما يُعرف بالبنية السطحية والبنية العميقة للجملة، فإنّنا نجده يُؤمِّن بحتمية العلائق بين هاتين البنيتين السطحية والعميقة؛ فقد عُنِي بتركيب البنية السطحية اللفظ من المنطوق، في حين عُنِي بتركيب البنية العميقة تلك الصور الذهنية أو المقدرة في الكلام بناء على القواعد النحوية، وخلُص تشومسكي إلى ثلاثة مكونات يرتكز عليها التحليل التوليدي التحويلي (محمود فهمي حجازي – ١٩٩٧، ص ١٢٥): فالمكون الأول قاعدة تركيب العبارة وتحليلها إلى مكونات صغيرة، والمكون الثاني قاعدة التحويل –أي تحويل الجملة إلى جملة أخرى مشابهة لها في المعنى من خلال الحذف والتعويض والاستبدال والتقديم والتأخير والزيادة، ومن ثمَّ إعادة الترتيب–، والمكون الثالث هو قاعدة الصرف والصوت، وهي المسؤولة عن تشكيل البنية السطحية.

ونخلُص من هذا العرض المقتضب لمفهوم الجملة إلى أنَّها تآلف الألفاظ بما يحقق الفائدة، سواء بالإسناد والوصل والحذف والتقديم والتأخير، وسوى ذلك مما هو معلوم لتكوّن الجمل التي ينبغي لها أن تؤدِّي معنى تامًا يكون جسرًا للتواصُل بين المتكلمين أو المتكاتبين.

كما أنَّها مما يصحُّ السكوت عليه من الكلام المستقيم، وقد تكون كلمة واحدة في أقصر صورها

ولها مكونات صغيرة قابلة للتحويل من خلال الحذف والتعويض... إلخ. وما الصوت فيها إلا البنية السطحية للجملة.

وبناءً على هذا الفهم؛ أخذت الجملة مكانة ذات أهمية كبيرة في الدرس النحوي اللساني الحديث والدرس النحوي المتقدم.

الجملة على اعتبار محلها:

تنقسم الجملة على اعتبار المحل إلى قسمين: جملة لها محل من الإعراب، وجملة ثانية لا محل لها من الإعراب؛ أمَّا الجمل التي لها محل من الإعراب فأقصر المفاهيم لها هو: تلك الجمل التي يمكن أن نؤولها بمفرد، ويصح القول فيها أنَّها في محل رفع أو نصب أو جر أو جزم مجملة بما هو آت:

١-الجملة الخبرية: وهي جملة متممة للمعنى وتحدث الفائدة:

والخَبرُ الجُزءُ المتِمُّ الفَائِدَة كاللهُ بَرٌّ والأَيادِي شَاهِدَة (ابن عقيل - ١٩٨٠، م١، ص ٢١٠).

٢ – الجملة الواقعة مفعولًا به، ولها ثلاث حالات:

أ – ما حُكِي بالقول، نحو قوله تعالى: ﴿قَالَ إِنِّي عَبْدُ اللَّهِ آتَانِيَ الْكِتَابَ وَجَعَلَنِي نَبِيًّا﴾ (مريم: ٣٠).

ب– ما كان على جهة التعليق، نحو قوله تعالى: ﴿أَوَلَمْ يَتَفَكَّرُوا مَا بِصَاحِبِهِمْ مِنْ جِنَّةٍ﴾ (الأعراف: ١٨٤).

ج- ما كان من باب ظن وأخواتها، نحو: "ظننتك أسدًا".

٣ – الجملة الواقعة حالًا نحو قول الرسول (ﷺ): "أقرب ما يكون العبد من ربه وهو ساجد فأكثروا الدعاء" (صحيح مسلم – د.ت، الحديث رقم ٤٨٢). ومنه في شبه الجملة قوله تعالى: ﴿فَخَرَجَ عَلَىٰ قَوْمِهِ فِي زِينَتِهِ﴾ (القصص: ٧٩).

٤ – الجملة الواقعة صفة/ الوصفية نحو: "مررت بفلاح يزرع حقله".

٥- جملة الإضافة، وتكون في محل جر، وهي تعقب الظرف أو أداة الشرط: (حيثما، متى أيان، أينما، أنّى، إذا، كلما). ومثال ذلك: "جلست حيث زيد جالس". ومثال الظرف: كنت أبكي يوم رحلت".

٦- جملة جواب الشرط المقترن بالفاء، ومحلها الجزم، نحو: "من يدرس فسينجح".

٧- الجملة المعطوفة على جملة لها محل من الإعراب، وتكون بحسبها رفعًا ونصبًا وجرًا. نحو: "كنّا نأكل الطعام ونشرب الماء".

أمَّا الجمل التي لا محل لها من الإعراب – وهي حقل هذه الدراسة – فتعني تلك التي لا تؤول بمفرد، ولا تأخذ مكانًا إعرابيًا أو ما كان في حكمه؛ أي هي "الجملة التي لا يصح أن يحل محلها كلمة مفردة، ومن ثمَّ لا يقال فيها إنها في محل نصب أو رفع أو جر أو جزم، وهي ثماني جمل (نديم حسين – ١٩٩٨، ص ٤٢٧)، على النحو الآتي:

١ – الجملة التفسيرية/ التعليلية: وهي التي تعقب أحد حروف التفسير (أن/ أي) نحو قوله تعالى: ﴿وَأَوْحَىٰ رَبُّكَ إِلَى النَّحْلِ أَنِ اتَّخِذِي مِنَ الْجِبَالِ بُيُوتًا وَمِنَ الشَّجَرِ وَمِمَّا يَعْرِشُونَ﴾ (النحل: ٦٨)، وقد تأتي الجملة التفسيرية بعد (إذا/ إن) الداخلتين على اسم لا فعل، نحو قوله تعالى: ﴿وَإِنْ أَحَدٌ مِّنَ الْمُشْرِكِينَ اسْتَجَارَكَ فَأَجِرْهُ حَتَّىٰ يَسْمَعَ كَلَامَ اللَّهِ ثُمَّ أَبْلِغْهُ مَأْمَنَهُ ۚ ذَٰلِكَ بِأَنَّهُمْ قَوْمٌ لَّا يَعْلَمُونَ﴾ (التوبة: ٦).

٢- الجملة الابتدائية: وهي جملة اسمية أو فعلية نبدأ بها كلامنا.

٣- الجملة الاستئنافية: والاستئناف معناه الابتداء بعد وقوف، وبذا تأخذ حكم الجملة الابتدائية؛ لأنَّها تعقب كلامًا تامًا مثلها، وقد تأتي بعد الاستفهام وجملة

المستثنى والنداء، ومنها قول الله تعالى: ﴿فَلَمَّا آتَاهُمَا صَالِحًا جَعَلَا لَهُ شُرَكَاءَ فِيمَا آتَاهُمَا ۚ فَتَعَالَى اللَّهُ عَمَّا يُشْرِكُونَ﴾ (الأعراف: ١٩٠).

٤- جملة صلة الموصول: وهي جملة تعقب الاسم الموصول فتكون صلته التي تزيل إبهامه، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّاهَا﴾ (الشمس: ٩).

٥- الجملة الواقعة جوابًا لقسم تأتي بعده، نحو قوله تعالى: ﴿وَتَاللَّهِ لَأَكِيدَنَّ أَصْنَامَكُم بَعْدَ أَن تُوَلُّوا مُدْبِرِينَ﴾ (الأنبياء: ٥٧).

٦- الجملة الواقعة جوابًا لشرط غير جازم: ومن ذلك قول الشاعر جرير:

لَولا الحَياءُ لعَادَني اِستِعبارُ
ولَزُرتُ قَبرَكِ والحَبيبُ يُزارُ

(جرير – ١٩٨٦، ص ١٥٤).

٧- الجملة التابعة لجملة لا محل لها من الإعراب، فتأخذ حكمها.

٨- الجملة الاعتراضية: وتُسمَّى جملة الاعتراض الفاصلة بين شيئين متلازمين، والاعتراض يحدث في المتلازمات بين: الفعل والفاعل، والفعل ونائبه، والفاعل والمفعول به، والفعل والفاعل من جانب والمفعول به من جانب آخر، والمبتدأ والخبر، والموصوف وصفته، والاسم وخبره، والقسم وجوابه، والشرط وجوابه، والحال وصاحبه، فمما كان على سبيل الفعل وفاعله قول الشاعر:

ويُطرِبُني، والخَيلُ تَعثُرُ بِالقَنا
حُداةُ المَنايا وارتِعاجُ المَواكِبِ

(عنترة العبسي – ١٩٩٢، ص ٣٦). ومن ذلك قول الشاعر أيضًا:

عَفا، مِن آلِ فَاطِمَةَ الجِواءُ
فيُمنٌ، فَالقَوادِمُ فَالحِساءُ

(زهير بن أبي سلمى – ١٩٨٨، ص ١٣). ومثال الفعل ونائبه قولنا: عُرِضت – قبل يومين – المسرحية. ومثال المبتدأ والخبر قول الشاعر:

والمَرءُ ما عاشَ في تَكذيبٍ
طولُ الحَياةِ لَهُ تَعذيبُ

(عبيد بن الأبرص – ١٩٩٤، ص ٢٣). ومنه أيضا قول جرير:

والمَجدُ لِلزَّندِ الَّذي أَورَيتُمُ
بَحرٌ يَمُدُّ عُبابُهُ جُوفَ القِنَى

(جرير – ١٩٨٦، ص ١١).

ومثال الاسم وخبره قول الشنفرى:

أَقيمُوا بَني أُمِّي صُدورَ مَطِيّكُم
فَإِنِّيَ إلى قَومٍ سِواكُم لَأَمْيَلُ

(الشنفرى، ١٩٩٦، ص٥٨). ومثال القسم وجوابه قول الشاعر:

فَيا نَفْسُ صَبرًا لَستِ وَاللهِ فَاعلَمي
بِأَوَّلِ نَفسٍ غَابَ عَنهَا حَبيبُها

(قيس بن الملح – ١٩٩٩، ص ٣٢). ومثال الشرط وجوابه قول الشاعر:

فَلَولا عَقابيلُ الفُؤادِ الَّذي بِهِ
لَقَد خَرَجَت ثِنتانِ تَزدَحِمانِ

(الفرزدق – ١٩٨٧، ص ٦٢٩). ومثال الحال وصاحبها نحو قولنا: "اذهب إلى المعركة قويًّا". ومثال الفعل والفاعل من جانب والمفعول به من جانب آخر قول الشاعر:

سَتَعلَمُ حينَ تَختَلِفُ العَوالي
مَنِ الحامونَ ثَغرَك إنْ هَوَيتَا

(عمرو بن كلثوم —١٩٩١، ص ٢٩). وقبل الخوض في أنواع الجمل وما لها من دور نصي، فلربما تحسن الإشارة إلى التمييز بين النحويين على الشكل الآتي:

بين نحو الجملة ونحو النص.

يتجاوز مفهوم نحو النص مفهوم نحو الجملة، ومفهوم نحو الفقرة المنتظمة أساسًا وفق تآلف مجموعة من الجمل التي يمكن أن تكون بأصغر صورها؛ كأن تكون الجملة مكونة من لفظ واحد فقط يؤدّي معناه.

ولأجل تبيّن مفهوم النص لا بد من معرفة مستويات تحليله وقد حددها "تودروف" بثلاثة مستويات (عدنان بن ذريل — ٢٠٠٠، ص ٥٧):

- المستوى اللفظي: ويعني العنصر الصوتي المؤدّي إلى تلفظ الجمل.
- المستوى التركيبي: ويعني العلائق بين الوحدات النصية الصغيرة/ الجمل.
- المستوى الدلالي: وهو ما تخلص إليه جميع المستويات مجتمعة أو منفردة.

وللنصية معايير كان روبرت دي بيوجراند أجملها بما هو آت: (الفقي، د. ط، ص٣٤):

١. السبك: ويعني الربط النحوي.
٢. الحبك: ويعني التماسك الدلالي.
٣. القصد: ويعني هدف النص.
٤. المقبولية: وهي متصلة بالمتلقي.
٥. الإعلامية / الإخبارية: وهي أفق الانتظار والتوقع لدى المتلقي.
٦. التناص.

وفيما ذهب إليه "تودروف" تبين لنا أنَّ الجملة وحدة نحوية ذات بناء محكم وفق قانون النحو، في حين أنَّ النص الناتج عن هاتيك الجمل مجتمعة هو الوحدة الدلالية التي تحقق التواصلية، وهذا هو الفرق بين نحو الجملة ونحو النص في أقصر طرقه ومفاهيمه.

بيد أنَّ كثيرًا من الباحثين اجتمعوا على بعض السمات/ الصفات التي يختلف من خلالها نحو الجملة عن نحو النص، وقد أجملها الأستاذ عبد العظيم فتحي في دراسته الموسومة بـ (مباحث حول النص) على النحو الآتي (عبد العظيم فتحي خليل الشاعر — ١٩٩٨، ص ٤):

الصفة الأولى: الاطراد، وتعني أنَّ الجملة محكومة بالقاعدة وكل ما يخالفها شاذ، في حين أنَّ نحو النص يجيز المخالفة إن كان هناك غرض لتلك المخالفة.

الصفة الثانية: المعيارية، وتعني أنَّ نحو الجملة له قاعدة تعدُّ معيارًا ومقياسًا للخطأ أو الصواب، وهذا مما لا يتمثل في النص نحوه.

الصفة الثالثة: الإطلاق، وتعني أنَّ القاعدة في نحو الجملة تطبق على ما بعدها وما قبلها، وأنَّ نحو النص لا يلتزم بذلك فقد يكون هناك قاعدة ناشئة بعد تمام المعنى.

الصفة الرابعة: الاقتصار، بمعنى أنَّ القاعدة في نحو الجملة تقتصر على الجملة الواحدة لا تتخطاها إلا في حالات الاستدراك والعطف ونحو ذلك، في حين أنَّ نحو النص يشمل أجزاء النص ويتجاوز الجملة بصرف النظر عن عدد الجمل التي تكونه.

ويرى عبد العظيم معقبًا على الصفات الآنفة الذكر أنَّ الباحثين خلصوا إلى أوجه التشابه بين نحو الجملة ونحو النص أيضًا على النحو الآتي (عبد العظيم فتحي خليل الشاعر — ١٩٩٨، ص ٤):

الأول: كلاهما يهتم ببيان العلاقة النحوية والدلالية بين الأجزاء.

الثاني: كلاهما يعنى بالوسائل والأدوات التي تحقق الترابط والتواصل بين الأجزاء كأسماء الإشارة والأسماء الموصولة ونحو ذلك، ويخلص أخيرًا إلى أنَّ العلاقة بين نحو النص ونحو الجملة هي علاقة تكاملية بمعنى أنَّ

أحدهما لا يمكن له أن يستغني عن الآخر، ويبدو أنَّ هذه الخلاصة استمدت من فكرة تشومسكي في البنية السطحية والبنية العميقة التي خلص منها إلى أنهما تكملان بعضهما بعضًا، ولا غنى لواحدة عن الأخرى أيضًا.

الجمل التي لا محل لها من الإعراب بين نحو الجملة ونحو النص.

أولًا: الجملة الابتدائية:

لم يظهر مفهوم الجملة الابتدائية عند أهل النحو المتقدمين على مستوى الاصطلاح، وقد وردت هذه الجمل بمسمَّى "الجمل التي لا محل لها من الإعراب" تحت توصيف أبي حيان الأندلسي عندما وصفها بقوله: "الجمل التي لا موضع لها من الإعراب اثنتا عشرة: وقوعها ابتداء الكلام لفظا ونية"(أبو حيان الأندلسي، ١٩٩٨، ص ١٦١٧)، وهذا تصريح مباشر يتحدث عن مفهوم الجملة الابتدائية التي تعني الجملة التي تفتتح بها الكلام التي تأتي أوله، وإنما صنف هذا النوع من الجمل بأنَّ لا محل لها من الإعراب، ذلك لأنَّها لا تؤول بمفرد يأخذ مكانها أو حكمها.

وإن كان النحو المتقدم قد أغفل أهمية الجملة في النص، إلا أنَّ البلاغة العربية كانت قد التفتت إليه ووصفته ضمن ما يحسن ابتداء الكلام به، أو حسن التأتي والدخول في موضوع ما.

لكن الجملة الابتدائية تجد حظها في نحو النص بوصفها المرتكز الضوئي الإشعاعي الذي يسيطر على ما يلحق من جمل هذا من جانب، ومن جانب آخر لم تولد الجملة الابتدائية من عدم؛ إذ إنها لا بد من أنها انطلقت من كلام سابق لها مسكوت عنه؛ لذا قد تكون هي المرتكز النصي أساسًا. ولتبين هذا الطرح لننظر قول الشاعر نزار قباني من كتاب الحب، يقول (نزار قباني، د.ت، قصيدة رقم١٠). عدي على أصابع اليدين، ما يأتي: فأولًا: حبيبتي أنت. وثانيًا: حبيبتي أنت. وثالثًا: حبيبتي أنت. ورابعًا وخامسًا وسادسًا وسابعًا وثامنًا وتاسعًا وعاشرًا: حبيبتي أنت.

فالجملة الابتدائية في هذه المقطوعة النصية الشعرية (عدي على أصابع اليدين ما يأتي) كانت المرتكز النصي المشع، الذي أسهم إسهامة مباشرة في ترابط الجمل النصية واقترانها؛ فالرقم (أولًا) يحيلنا إلى الجملة الابتدائية (عدي...)، والرقم ثانيًا، يحيلنا إلى الجملة الابتدائية أيضًا، وهكذا... في الجمل التي تتالى حتى خاتمية المقطوعة النصية، كل ذلك يحيلنا إلى الجملة الابتدائية (عدي...)، وفي هذه الإحالات الجملية المتعاقبة ما يحقق لحمة النص وتماسكه؛ لأنها ترد المتلقي إلى الجملة الابتدائية التي مثَّلت مرتكز النص الذي يجمع هذه الجمل على كل المستويات الدلالية وحتى الصوتية.

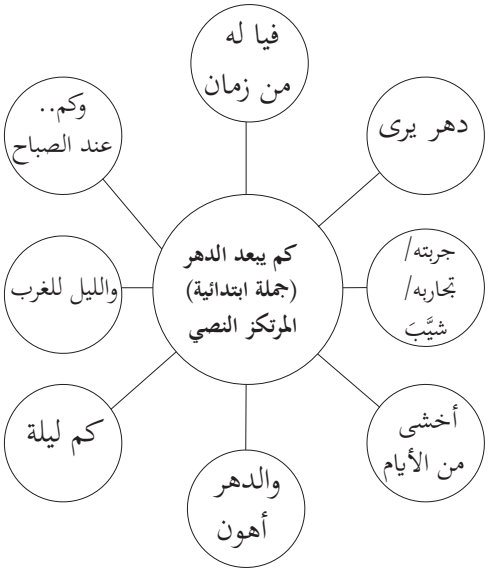
والجملة الابتدائية، وإن كانت تعني الوحدة النحوية بوصفها جملة أولًا وأخيرًا، إلا أنها متحكمة بسائر الجمل اللاحقة التي باجتماعها إنما تتحقق الوحدة الدلالية الواحدة التي كوَّنت النص ككل، ولأجل تبين هذه الفكرة وتأكيد ما نذهب إليه لننطر إلى نصٍّ شعري قديم هذه المرة، يقول الشاعر عنترة العبسي (عنترة العبسي – ١٩٩٢، ص ٢٨):

كَم يُبعِدُ الدَهرُ مَن أَرجو أُقارِبُهُ
عَنّي وَيَبعَثُ شَيطاناً أُحارِبُهُ
فَيا لَهُ مِن زَمانٍ كُلَّما اِنصَرَفَت
صُروفُهُ فَتَكَت فينا عَواقِبُهُ
دَهرٌ يَرى الغَدرَ مِن إِحدى طَبائِعِهِ
فَكَيفَ يَهنا بِهِ حُرٌّ يُصاحِبُهُ
جَرَّبتُهُ وَأَنا غِرٌّ فَهَذَّبَني
مِن بَعدِ ما شَيَّبَت رَأسي تَجارِبُهُ
وَكَيفَ أَخشى مِنَ الأَيّامِ نائِبَةً

وَالدَهرُ أَهوَنُ ما عِندي نَوائِبُهُ
كَم لَيلَةٍ سِرتُ في البَيداءِ مُنفَرِدًا
وَاللَيلُ لِلغَربِ قَد مالَت كَواكِبُهُ
وَكَم غَديرٍ مَزَجتُ الماءَ فيهِ دَمًا
عِندَ الصَباحِ وَراحَ الوَحشُ طالِبُهُ

فالجملة الابتدائية المتضمنة معنى التعجب (كم يبعد الدهر من أرجو أقاربه) هي المرتكز النصي الذي يُلقي بظلاله على سائر الجمل اللاحقة، وهي مركز الإشعاع النصي، ويتبدى هذا من خلال الوحدة الدلالية التي هي (القلق من الدهر- الزمن)؛ إذ لم تخل كل الجمل اللاحقة من الدوال الزمنية التي تحيلنا دائمًا إلى الجملة الابتدائية الأولى للأبيات الشعرية؛ فالدوال الزمنية التي استخدمها الشاعر كلها تحيل إلى الجملة الابتدائية، نحو قوله في البيت الثاني: (فيا له من زمان)، وفي البيت الثالث (دهر يرى الغدر)، وفي البيت الرابع (جربته/ شيّبَ/ تجاربه)، وفي البيت الخامس (وكيف أخشى من الأيام/ والدهر أهون)، وفي البيت السادس (كم ليلة/ والليل للغرب)، وفي البيت السابع (عند الصباح). فكل هذه الجمل تحيلنا إلى الجملة الابتدائية الأولى: (كم يبعد الدهر) التي انطلق منها النص ليفصلها فيما بعد، وكأن الجملة الابتدائية هي المسيطرة على الجمل النصية اللاحقة فلا تحيد عنها على المستويين الدال والمدلول. وهذا يعني تحقق نسيج النص وتماسكه وتلاحمه واقتران جمله؛ فقد كانت الجملة الابتدائية هي مركز السيطرة النصية، والشكل الآتي يوضح ذلك.

فالجملة الابتدائية كما يُظهرها الشكل السابق تبدو المهيمنة والمتسلطة على سائر الجمل التالية لها حتى نهاية النص الشعري، وقد شكّلت هذه الجملة وحدة دلالية نصية، وكوَّنت بنية النص الزمانية وتحكمت في كل إحالاته.



ثانيًا: جملة صلة الموصول:

تقوم جملة صلة الموصول بوصفها ملازمة للاسم الموصول بوظيفة تفسيرية توضيحية له، تعمل على فك طلاسمه وإبهامه، ومن غير هذه الجملة لا تتحقق إفهامية المتلقي بمعنى إفهامه، وتحقق هذه الإفهامية -بوصفها أحد أهم معايير النصية- عملية التواصل بين النص والمتلقي، وبناءً على هذا الفهم سيعمل البحث هنا على التدليل على تأكيد نظرية "نحو النص"، وهذا يعني أنَّ نحو النص يولي جملة صلة الموصول أهمية كبرى كان قد أغفلها الدرس النحوي التقليدي الذي اكتفى بوسمها أنها جملة لا محل لها من الإعراب، فمما يؤكِّد إبهامية الاسم الموصول على مستوى التقعيد النحوي الاصطلاحي ما تبدَّى في اللسان من قول عنه فحواه "اسم مبهم وهو مبني معرفة لا يتم إلا بصلة (ابن منظور — ١٩٩٢ — مادة و ص ل)، فهذه الصلة هي التي تقوم بالإفهامية، ومن ذلك قول الله تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً ۖ قَالُوا أَتَجْعَلُ فِيهَا مَن يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الدِّمَاءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ ۖ قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ﴾

(البقرة، ٣٠)؛ فجملة صلة الموصول في الآية الكريمة السابقة: (يفسد فيها ويسفك الدماء) أزالت إبهامية الاسم الموصول "مَن" وحققت الإفهامية لدى المتلقي، وأكثر من ذلك، إنها تحيلنا إلى الدال ما قبل الاسم الموصول ذاته وهو(خليفة) الذي رأى فيه الملائكة الفساد والقتل، في حين نجد جملة صلة الموصول الثانية في الآية الكريمة: ﴿إِنِّي أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ﴾ قد إزال إبهام (العلم) قبل الاسم الموصول (ما)، كما أنها تحيلنا وتذكرنا بجملة صلة الموصول السابقة لها الأولى في الآية نفسها وهي (يفسد)، وهذه التعاقبية في جملة صلة الموصول استحالت النص قطعة واحدة متماسكة حقق التضام والحبك، وحققت نسيج النص على اختلاف مستوياته، وأخرجت وحدات دلالية ملتحمة (البنية العميقة)، وكل ذلك ناتج عن توالي الألفاظ التي صنعت وحدات نحوية جملية مهدت لبناء الوحدات الدلالية الكلية التي هي خلاصة فهم المتلقي.

والإفهامية التي تحققها جملة صلة الموصول هي التي أنقذت الشاعر المعروف جرير، الذي أدرك أهمية تلك الجملة ووظيفتها التواصلية الإفهامية بين المتخاطبين، وليس أدل على ذلك من قصته مع الخليفة عبد الملك بن مروان الذي أظهر سخطه من قول جرير فيه في القصيدة المدحية التي قال فيها مخاطبًا الخليفة، يقول جرير:

أَتصحُو أَم فُؤادُك غَيرُ صاحِ
عَشِيَّةَ هَمَّ صَحْبُكَ بِالرَّواحِ

فلما سمع الخليفة هذا القول شتم جرير وقال له: "بل فؤادك يا ابن الفاعلة" (جرير – ١٩٨٦، ص ٧٧). وكان جرير قد أعقب هذا القول بما يقرب عشرة أبيات شعرية قبل أن يصل إلى مبتغاه مستخدمًا جملة صلة الموصول التي كانت الدال الوحيد الذي حقق إفهامية النص لدى الخليفة عبد الملك بن مروان المفوه أصلًا، إذ قال جرير:

أَلَستُم خَيرَ مَن رَكِبَ المَطايا
وَأَندى العالَمِين بُطونَ راحِ

(جرير، ١٩٨٦، ص ٧٧).

فعند هذا القول سرّ الخليفة عبد الملك بن مروان وقال: "من مدحنا منكم فليمدحنا بهذا أو ليسكت".

فالنصُّ كان مستغلقًا عند المتلقي الخليفة عبد الملك بن مروان حتى البيت الحادي عشر، إلى أنْ وظّف الشاعر جرير جملة صلة الموصول (ركب المنايا) في البيت الأخير، تلك الجملة التي فكت شفرة النص الرأسية في القصيدة فأزالت الإبهام ليس في الاسم الموصول فحسب، بل أزالت الإبهام والغموض في كل النصّ السابق منذ بدايته وحتى البيت الحادي عشر، وحقق الإفهام فكان لهذه الجملة قيمة كبيرة في الوظيفة التواصلية بين الشاعر والممدوح. والنص (جرير – ١٩٨٦، ص ٧٧) الكامل يوضح ذلك:

أتصحُو أَم فُؤادُك غيرُ صاحِ ← عَشيَّة هَمَّ صَحبُك بالرَّواحِ؟
تقولُ العاذِلاتُ عَلاكَ شَيبٌ أَهذا الشيبُ يَمنَعُني مِراحي؟
يُكَلِّفُني فُؤادي مِنْ هَواهُ ظَعائِنَ يَجتَزِعنَ على رُماحِ
ظَعائِنَ لَم يَدِنَّ مَعَ النَّصارَى وَلا يَدرينَ مَا سَمكُ القَراحِ
تَعزَّت أُمُّ حَزرَةَ ثُمَّ قالَت رَأَيتُ الوارِدينَ ذَوي امتِناحِ
تُعلِّلُ وَهيَ سَاغِبةٌ بَنيها أَنفاسٍ مِنَ الشَّبِمِ القَراحِ
سَأَمتاحُ البُحورَ فَجَنِّبيني أذاةَ اللَّومِ وانتَظِرِي امتِياحِي
ثِقي باللهِ ليسَ لَهُ شَريكٌ وَمِن عِندِ الخَليفَة بالنَّجاحِ
أَغِثني يا فَداكَ أَبِي وأُمّي بِسَيبٍ مِنكَ إنَّك ذو ارتِياحِ
سَأَشكُرُ أَن رَدَدْتَ عَلَيَّ ريشي وَأَثبَتَّ القَوادِمَ في جَناحِي
أَلَستُم خَيرَ من رَكِبَ المِطايا ← وأَندى العَالَمين بُطونَ رَاحِ؟

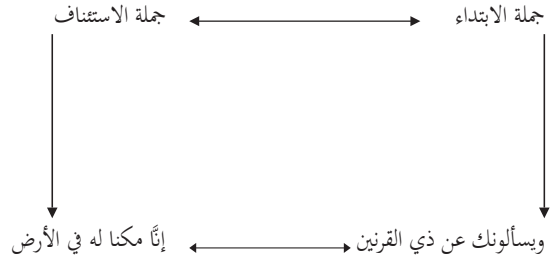
ثالثًا: الجملة الاستئنافية:

وهي جملة منقطعة عما قبلها، مما حدا ببعضهم القول: إنها جملة ابتدائية، ولما كانت ليست في صدر الكلام أو أول المنطوق به في النص سُمّيت الجملة الاستئنافية (نديم حسين – ١٩٩٨، ص ٤٢٨).

وعدَّ أهل النحو الجملة الاستئنافية من الجمل

التي لا محل لها من الإعراب؛ لأنَّها لا تؤول بمفرد من الكلام، بيد أنَّ هذا لا يعني أن ليس لها حظ في نظرية النص؛ إذ لها دور جلي في ترابط الجمل، ومن ثم ترابط النص، وقد يتجاوز أثر الجملة الاستئنافية حد الربط العام بين جملتين متعاقبتين؛ إذ قد تكون جزءًا أساسًا من بنية الدلالة المتعاقبة بين الجمل؛ لأنَّها تحيل المتلقي إلى ما بعدها، وتقوم بدور تعليلي وتفسيري وتوضيحي لسلسلة متعاقبة سابقة من الجمل، وهذا يعني أنها تحقق الإفهامية التي عُدَّت من أهم معايير التناصية في نظرية "نحو النص".

ولتبين ذلك ننظر إلى الآية الكريمة في قوله تعالى: ﴿وَيَسْأَلُونَكَ عَنْ ذِي الْقَرْنَيْنِ قُلْ سَأَتْلُو عَلَيْكُمْ مِنْهُ ذِكْرًا(٨٣) إِنَّا مَكَّنَّا لَهُ فِي الْأَرْضِ وَآتَيْنَاهُ مِن كُلِّ شَيْءٍ سَبَبًا﴾ (الكهف الآيتان: ٨٣، ٨٤). فالجملة من إنّ ومعموليها لا محل لها من الإعراب؛ لأنها جملة استئنافية، بيد أن هذه الجملة تحيلنا إلى ما قبلها، وإن كانت منقطعة عنها في البنية النحوية ولها بنية نحوية مستقلة، ومع ذلك نجد في الجملتين في الوحدة الدلالية المنبثقة عن تعاقب الوحدات النحوية للجملتين، وهذا يعني أنَّ الوظيفة النصية لجملة الاستئناف قامت بدور الربط الدلالي، وعملت على شدِّ الجملتين معًا في إطار متماسك متسق. والشكل يوضح ذلك:



فيلحظ من الشكل أنَّ الجملة الابتدائية موطئة للجملة الاستئنافية، وأنَّ الجملة الاستئنافية إفهامية للجملة الابتدائية، وهنا يكمن الربط ويظهر الربط الوظيفي ودوره في النص.

ومن منظور آخر، في حال الإقرار بانقطاع جملة الاستئناف عن جملة سابقة فإنَّها تقوم بتوضيحها، وهذا يعني أنها تعمل على إفهام المتلقي، وهذه الإفهامية من معايير النصية المضمنة فيما يعرف بـ "نسيج النص المعياري". ومثال ذلك في قوله تعالى: ﴿وَلَا يَحْزُنكَ قَوْلُهُمْ ۘ إِنَّ الْعِزَّةَ لِلَّهِ جَمِيعًا ۚ هُوَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ﴾ (يونس: ٦٥)، فجملة ﴿إِنَّ الْعِزَّةَ لِلَّهِ جَمِيعًا﴾ هي جملة استئنافية تجنب المتلقي اللبس والخلط في عملية الإفهام، ولو كانت جملة مقول القول لفسد المعنى، أي أن الله تعالى يخاطب رسوله ألا يحزن لقول المشركين في ربهم وإشراكهم الأوثان؛ فالله يسمع ما يقولون من الكذب وسواه وما يضمرون وما يعلنون، ولذلك كله يقول له لا تحزن، فالقول عن المشركين وليس عن "إنَّ العزة لله جميعًا" وهي الجملة الاستئنافية التي أمنت المتلقي اللبس، وهي ليست قول المشركين هنا.

رابعًا: الجملة المعترضة/ الاعتراضية:

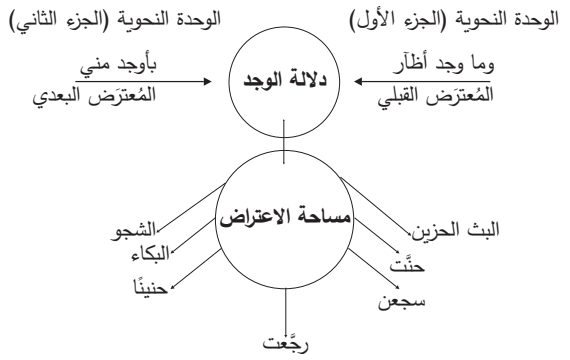
المقصود بالجملة الاعتراضية تلك التي تعترض الكلام بين شيئين يحتاج كل منهما للآخر، ولها دور في إفادة الكلام تأكيدًا وتقوية، وهي تعمل على تحسينه وتسدده وهذا توصيف ابن هشام (ابن هشام — دت، ص٧) للجملة الاعتراضية ولها مواقع كثيرة، بيد أنَّ الدور الوظيفي النصي للجملة الاعتراضية لا يقتصر على التحسين النحوي كما يرى بعض النحاة، فهو يتجاوز ذلك لأغراض بلاغية وأسلوبية ولربما وصفية متعالقة بقوة مع غرض تركيب الكلام قبلها وبعدها على حد سواء، إذ تقوم بالتعبير عنه بشكل جزئي هذا على أقل تقدير، وهذا الشكل الجزئي لا شك في أنه يقوم مقام الكل/ ولتبين هذا القول؛ لننظر قول الشاعر عندما وظف دور الاعتراض في النص بين **الاسم وخبره:**

وَمَا وَجْدُ أَظْآرٍ ثَلاثٍ رَوَائِمٍ
أَصَبْنَ مجَرًّا مِن حُوَارٍ ومَصْرَعا
يذكّرِنَ ذا البَثِّ الحَزينَ ببثّهِ
إذا حَنَّتِ الأُولَى سَجَعْنَ لَهَا معَا
إذا شارِفٌ مِنْهُنَّ قَامت فَرَجَّعَتْ
حنينًا فأَبْكى شَجْوُها البَرْكَ أَجْمَعَا
بِأَوْجَدَ مِنّي يومَ قامَ بِمالِكٍ
مُنادٍ بَصِيرٌ بالفِراقِ فأَسمَعَا

(ابتسام الصفار — ١٩٦٨، ص ١١٦، ١١٧).

فالجملة من دون اعتراض هي (وما وجد أظآر بأوجد مني)، فلو قالها الشاعر على هذه الحالة لما كان لها وقعًا ذهنيًا أو دلاليًا مؤثرًا، وإن وجدنا أنها تحقق الدلالة النحوية العمدة لا الفضلة، في حين أنَّ الدوال التي بين الاسم والخبر هنا شكَّلت الاعتراض في أكثر من جملة، وهذا الاعتراض لم يكن مقحمًا في النص؛ بل جاء على شكل تراكيب متعاقبة متعالقة وأعراض تركيب الجملة الأم/ الاسم والخبر، على الرغم من طول هذا الاعتراض الذي اقتربت دواله من سبعة وعشرين دالًا، قامت بوظيفة التعبير عن الصورة الكاملة لا الجزئية المتعلقة بحال الشاعر العامة لتشكل بنية دلالية واحدة مع الجملة الأم، وكأن مقصدية الشاعر لا تتوقف على جعل المتلقي يشارك الشاعر حالة التدفق الشعوري فحسب؛ بل هو يجعل المتلقي مشاركًا في بناء النص ولربما إعادة إنتاجه كما يريد وفق ما يجد من مساحات جملية وصفية ممتدة، فَوَجْدُ الشاعر يفوق هذا التوصيف بكامله، فهو يفوق وجد الأظآر وهي النوق العاطفة على حوار واحد وهو ولد الناقة التي ماتت أمه فيرضع من اثنتين منهن، ووجده يفوق أكثر تلك الروائم/ النوق التي تعطف على حوار افترسه السبع، فلما تذكرنه وطلبنه رأينه متمزقًا ومصروعًا، وهذا الوجد عند الشاعر يفوق وجدهن وبثهن الحزن إجماعي على هذا الحوار، وهي صوره موغلة في الحزن والانكسار، ووجده يفوق الشارف وهي الناقة المسنة البعيدة عن ولدها فإذا ما فقدته رجعت حنينا، وهذا الترجيع يكون مدعاة لبكاء سائر البرك وهو بقية الإبل.

لقد كان هذا الاعتراض مرتبطًا بالغرض الخاص عند الشاعر، وهو تصوير مشهدية الحزن الشديد على مقتل أخيه مالك بن نويرة عندما تلقى نبأ ذلك، ويبدو أنَّ الاعتراض وبنية دلالته لا محالة يجعل المتلقي يغفل عمل حصل لمالك، ويتواصل ذهنيًّا وتلك الصورة المعاشة الموجعة الواقعية التي تتبدى في الصحراء مع النوق التي ما انفكت مرتبطة بذهن المتلقي، وكأنها حال الشاعر وحال أخيه، وهذا الدمج والاقتران بين المشهدين لم يكن له أن ينفصل منذ قول الشاعر هذا التوصيف الوجداني وحتى يومنا هذا، بدليل أنه إذا ذُكرت الروائم ذكر مالك، وبناء على هذا الترابط بين الغرض العام والغرض الخاص في بنية الكلام والخطاب الشعري نجد أنَّ الجملة الاعتراضية قد توسطت عُرى الربط بين القبلي (الاسم) والبعدي (الخبر)، وهذا ما يميزها عن سائر الجمل التي لا محل لها من الإعراب، وهي التي حققت التحام النص. والشكل الآتي يوضح القول:



ويظهر من الشكل السابق أنَّ الاعتراض كان مفصلًا للدلالة النحوية في الجملة الأم، وهذا يعني أنَّ

الترابط بين الدلالتين جاء على نحو أشد وأكثر حبكًا وأدق تفصيلًا.

ولنتبين الدور الوظيفي في النسيج النصي للجملة الاعتراضية **بالنداء** والشرط، لننظر النص الآتي (عنترة بن شداد – ١٩٩٢، ص ٢٥):

إنْ كُنْتَ تَعلَمُ يا نُعمانُ أنَّ يَدي
قَصيرَةٌ عَنكَ فالأَيَّامُ تَنقَلِبُ
اليومَ تَعلَمُ يا نُعمانُ أَيَّ فَتًى
يَلْقَى أَخاك الَّذي قَدْ غَرَّهُ العُصَبُ

فجملة الاعتراض في القول السابق هي "يا نعمان" في حين أنَّ الجملة الأم ذات الوحدة النحوية هي "إن كنت تعلم أن يدي " فجملة الاعتراض "يا نعمان" قامت مقام المفعول إذ تقديرها "يا أدعو نعمان" فحذفوا الفعل لأمرين: الأول قرينة الحال والثاني الاستغناء عنه، بما جعلوه كالنائب عنه القائم مقامه" (نديم حسين – ١٩٩٨، ص ٣١٠-٣١١). والدال "نعمان" المنادى كونه علما مفردًا فإنه مبني على الضم في محل نصب، فمن حيث الوحدة الدلالية نجد أنَّ جملة الاعتراض الندائية المتمثلة بالقول "يا نعمان" شكَّلت عصب التركيب اللغوي الذي بُني عليه النسق اللغوي كاملًا؛ فالترابط هنا يتجاوز ترابط المستوى النحوي المتمثل في القبلي والبعدي، فضمير المخاطب المستتر (أنت) للفعل "تعلم" عائد على الدال "نعمان" المنادى، وفي البعدي نجد الضمير الكاف في "عنك" عائد على ذات الدال، وكذلك الضمير تعلم (الثانية) عائد على جملة النداء أيضًا، وكذلك الكاف في "أخاك"، فكل هذه الجمهرة من الضمائر حققت التلاحم النحوي مع جملة الاعتراض الندائية. أمَّا من حيث الوحدة الدلالية لجملة القول، فقد عملت جملة النداء المعترضة على مزج الوحدات الدلالية الجزئية؛ لتكون وحدة دلالية واحدة، فالدال "نعمان" هو الذي يشكل القلق الرئيس للشاعر/ المرسل، وهو مرتكز النص والقول، ومما يدل عل ذلك تكراره من خلال أسلوب النداء مرتين متتابعتين في مساحة نصية ضيقة، وهذا ما يجعل الوحدة الدلالية الكلية تعبر عن الوعيد والتهديد من قبل المرسل، فالدوال: يدي قصيرة، والأيام تنقلب إلى آخر القول مع إسقاط جملة النداء المعترضة أدّى كلّ ذلك إلى حقل دلالي واحد ألا وهو التوعد بالشر، وبذا أسلوب الاعتراض بجملة النداء لم يكن مقحمًا في النص؛ بل وحد الدلالات الجزئية في وحدة دلالية واحدة متضامة.

وقد يكون النداء محورًا أسلوبيًّا يؤدِّي الوظائف النصية أكثر من كونه وحدة نحوية تؤدِّي وظيفة نحوية فحسب، فهو يدخل في النسق اللغوي وطرق الخطاب، ومن ثمَّ هو أسلوب تركيبي لغوي نحوي بلاغي، ومن ذلك قول الشاعر الشنفرى (الشنفرى – ١٩٩٦، ص ٥٨):

أَقيمُوا بَني أُمِّي صُدورَ مَطِيّكُم
فإنِّيَ إلى قَومٍ سِواكُم لأَميلُ

فالاعتراض بجملة النداء "بني أمي" فصل بين الفعل والفاعل (أقيموا)، وبين المفعول به (صدور)، وهذا يأخذنا إلى أنَّ الوحدة الدلالية التي يبتغي إيصالها الشاعر هي ما تدور حول حقل دلالة التهكم ولربما السخرية، وقد دل على هذا أن الاستعجال باعتراض النداء "بني أمي" يعبر عن ثورة الشاعر وتمرده على بني أمه الذين هم مرتكز قوله على المستوى النصي، وفوق هذا نجد أنَّ الاستعجال بتوظيف جملة النداء المعترضة إنما تعبر عن حالة نفسية عند الشاعر متأججة متهكمة ساخرة من بني أمه، فالاعتراض حقق الإفهامية عند المتلقي القارئ، وساعد على تصور حالة تهكمية من حيث المعاني البلاغية ودلالاتها، وعبر عن قصدية الشاعر بدقة وهو يستشرف حالة من تواصل المتلقي الذهنية مع الخطاب عندما جعل الدال "قوم" معادلًا موضوعيًا لبني أمه.

ومن أشكال جملة الاعتراض جملة الشرط التي تفصل بين المتلازمين في الجملة، وللشرط أدوات تجزم فعلين مضارعين: الأول يسمَّى فعل الشرط، والثاني يسمَّى جزاء الشرط أو جوابه، وهذه الأدوات قسمان: أحرف وأسماء؛ فأمَّا الأحرف فهي: إن، إذما، لو، لولا، وأمَّا الأسماء فهي كلها جازمة ما عدا واحدة وهي: من، ما، مهما، متى، أيّان، أين، أنى، حيثما، أي، أيهم، كيفما، وإذا، وهي غير جازمة.

ووفق منظور "نحو النص"، تقوم الجملة الاعتراضية الشرطية بعمليات التفسير للوصول إلى معيار الإفهامية لدى المتلقي القارئ، ولتبيُّن ذلك لننظر الاعتراض بأسلوب الشرط في قول الشاعر (المثقب العبدي – ١٩٧٧، ص ٣٨):

لا تَقولَنَّ إذا ما لَمْ تُرِد
أنْ تُتِمَّ الوَعدَ في شَيءٍ نَعَم

فالجملة الأم في القول السابق هي "لا تقولن نعم" هي جملة منغلقة دلالية مبهمة، ولذا اعترضها الشاعر بجملة شرطية اعتراضية هي: "إذا ما لم ترد أن تتم الوعد في شيء" التي فسرت الإبهام في الجملة الأم، وهو ما حقق إفهامية النص، وعمل على ربط أجزاء الوحدة الدلالية وتماسكها.

ومن ذلك الاعتراض بجملة الشرط أيضا قول الشاعر (عنترة بن شداد – 1992، ص 27):

لكِ مِنّي إذا تَنَفَّستُ حَرٌّ
وَلِرَيَّاكِ مِن عُبَيلَةَ طيبُ

ففي الجملة اعتراضان شرطيان: الأول ظاهر "إذا تنفست"، والثاني محذوف مقدر "إذا تنفست" أيضًا، تدل عليه القرينة والمقام، فالجملة الأم في القول السابق هي "لك مني حرّ"، والجملة الأم الثانية "لرياك طيب"، وكلاهما اعترضتا بأسلوب الشرط "إذا تنفست" الذي قام بوظيفة الربط بينهما، وجعلهما ضمن وحدة دلالية واحدة مع أنَّ الاعتراض فصل بين متلازمين على مستوى الوحدة النحوية بين المبتدأ والخبر إلا أنه زاد من وحدة الدلالة فجعل قصدية الشاعر واحدة، وهذا يؤكِّد دور الاعتراض في نسيج النص الذي يتجاوز الدور النحوي.

ومن ذلك الاعتراض بأسلوب الشرط، وعلى الشاكلة نفسها الذي يفصل بين المبتدأ والخبر بجملة الشرط المؤدِّي إلى بناء الدلالة العام والشمولي قول الشاعر (عمرو بن كلثوم التغلبي – ١٩٩١، ص ٧٥):

ونَحنُ إذا عَمادُ الحَيِّ خَرَّت
عَنِ الأَحفاضِ نَمنَعُ مَن يَلينا

فجملة الاعتراض "إذا عماد الحي خرّت عن الأحفاض" اعترض الجملة الأم "نحن نمنع من يلينا"، وعلى الرغم من هذا الاعتراض إلا أنه كان جزءًا أصيلًا من البناء العام للغة الخطاب، وقام بدور تفسيري حقق الإفهامية.

ومن أشكال الاعتراضِ: الاعتراضُ بالجملة الاسمية الدالة على الحال، ومن ذلك قول الشاعر (الشنفرى – ١٩٩٦، ص.٥٨):

فَقَد حُمَّتِ الحَاجَاتُ واللَّيلُ مُقْمِرٌ
وَشُدَّتْ لِطِيَّاتٍ مَطَايَا وَأَرْحلُ

فأصل القول للجملة الأم "فقد حمت الحاجات وشدت مطايا" فاعترض القول بجملة "والليل مقمر" وهي جملة اسمية دالة على الحالية، وهذا الاعتراض – وإن جاء فاصلًا بين التلازم النحوي والوصفي المقترن على سبيل العطف بين الجملة الابتدائية "فقد حمت الحاجات" وبين جملة الاستئناف "وشدت مطايا"– فقد أحال المتلقي إلى حالة تواصل ذهنية خارج النص عندما حدث الاعتراض بالجملة الاسمية

الدالة على الحال "والليل مقمر"، والتواصل الذهني خارج النص ذلك المتمثل بالزمكان: الليل والصحراء المقمرة اللذين عبر عنهما دال الاعتراض، فجعل كل التواصيف مقرونة بالزمكان الذي كان جزءًا أصيلًا من بنية الوحدة الدلالية، إذ قادت ذهن المتلقي إلى حالة الرحيل والاضطراب والقلق وعدم الثبات والاستقرار والطمأنينة في الليل المقمر.

ومن الاعتراض بالجملة الاسمية قول الشاعر (أبو فراس الحمداني ١٩٩٤، ص ١٦٥):

تُسائِلُنِي مَن أَنتَ؟ وَهيَ عَليمَةٌ
وَهَل بِفَتًى مِثلي عَلى حَالِهِ نُكرُ

فأصل القول هو "تسائلني من وأنت؟ وهل بفتى مثلي..." فيعترض الشاعر بالجملة الاسمية "وهي عليمة"، التي قامت بوظيفة غاية في الأهمية من أجل الوصول إلى الدلالة الحقيقية، ألا وهي التنكر لسؤال المحبوبة؛ فقد استعجل الشاعر الاعتراض ردًا على تنكر السؤال قبل أن يجيب عليها سؤالها مما حقق الإفهامية لدى المتلقي.

ومن صور الاعتراض، ما يؤدّي إلى إحالة النص إلى أحداث دلالية مكثفة مضغوطة تأخذ المتلقي ليكون منتجًا مشاركًا في ولادة النص ودلالاته المحتملة، وهذا يعني إنتاج النص بشكل جديد ممتد، يقول الشاعر (أبو فراس الحمداني ١٩٩٤، ص ١٦٥):

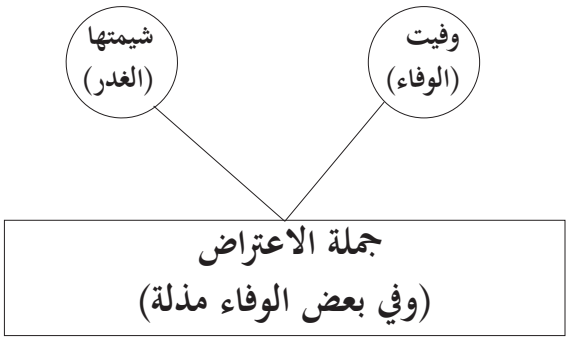
فقلتُ كما شَاءَت وشَاء لها الهَوى
قتيلُكِ قالَت أيَّهُم فَهُم كُثرُ

فجملة الاعتراض ليست جملة مقول القول هنا، ولو كانت كذلك لفسد المعنى؛ لأنَّ جملة "قتيلك" هي جملة مقول القول، وبذا قامت جملة الاعتراض بوظيفتين: الأولى الإفهامية، والثانية جعلت المتلقي يشارك ذهنيًا النص بما هو خارج الفضاء النصي، وأعني (تقاليب الحب) الذي تحيل إليه جملة الاعتراض؛ فالتواصل الذهني في إطار هذا النص يحيل المتلقي منتجًا أصيلًا فيه.

ومن تجليات جملة الاعتراض ودورها في ربط عرى النص ما تبدى منها في الفصل بين الفعل والفاعل من جانب وبين جملة الجار والمجرور من جانب آخر؛ إذ قامت جملة الاعتراض بوظيفة الاستدراك الذي يُعطي مساحة تأملية للمتلقي في ماهية الوفاء وفلسفته، ليس من منظور فكر الشاعر فحسب، بل من منظور فكري وجودي، ومن ذلك قول الشاعر(أبو فراس الحمداني ١٩٩٤، ص ١٦٥):

وفيتُ، وفي بعضِ الوَفاء مَذَلَّةٌ
لآنِسةٍ في الحَيِّ شيمتُها الغَدرُ

فإن كانت الجملة الأم في القول السابق هي "وفيت لآنسة" قد شكلت وحدة نحوية كاملة، إلا أنَّ جملة الاعتراض "وفي بعض الوفاء مذلة" هي التي يبتغيها الشاعر، وهي جملة إبلاغية رامها للمتلقي، وهي بنفس الوقت استدعته ليذيّل قوله ويقفله بالدال "الغدر" الذي يتوافق تمامًا من حيث الحقل الدلالي وجملة الاعتراض، إذ يفسر هذا الدال البعدي كيف يمكن أن يكون الوفاء مذلًا، وهنا تكمن الوحدة الدلالية؛ فجملة الاعتراض جمعت المتضادات في حقل دلالي واحد، وشدت من لحمة القول وتضامه، ومهدت إلى تدرج انحدار مفهوم الوفاء من مفهوم إيجابيه ذي قيمة اجتماعية سامية إلى قيمة سلبية مشوبة بالغدر، مما يعني انفتاح النص إلى ما هو خارج تجربة الشاعر نفسه. والشكل الآتي يوضح القول:



ومن أشكال الاعتراض بأسلوب القسم قول الشاعر(أبو فراس الحمداني ١٩٩٤، ص ١٦٥) أيضًا:

يقُولُونَ لِي: بِعْتَ السَّلامَة بالرَّدَى فقُلْتُ، أَمَا واللهِ، ما نَالَني خُسْرُ

فجملة الاعتراض هي ما تبدى بأسلوب القسم " أما والله" وقامت بوظيفة تأكيد معنى وبيان الوحدة الدلالية للقول كاملًا، والقسم هنا كان من ضمن بنية الخطاب اللغوي وتركيبه.

خامسًا: جملة جواب القسم:

وجملة جواب القسم باعتبار المحل جملة لا محل لها من الإعراب، ولا تؤول بمفرد يأخذ مكانها، ولا نقول فيها إنها في محل رفع أو نصب أو جر، ومن أهم أغراضها البلاغية: التأكيد.

ومن حيث منظور "نحو النص"، تقوم جملة جواب القسم بوظيفة التفسير ناهيك عن وظيفة التوكيد البلاغية، والتفسير هي وظيفة نصية بحتة، لا سيما عندما تكون جملة جواب القسم مضمنة في جملة تفسيرية ومن ذلك قولنا:

"بلغني عن أخي قولٌ والله لأكتبن قصيدة".

فالجملة " بلغني عن أخي قول" جملة مكتملة الوحدة النحوية، لكنها – وإن بدت مكتملة الدلالة – إلا أنها ما تزال غامضة؛ فنحن لا نعرف ماهية القول الذي بلغني عن أخي، في حين عندما وظفنا جملة القسم وجوابها "لأكتبنَّ" أزلنا الإبهام والغموض للجملة الأم مع أنها – أي جملة جواب القسم/ التفسيرية– لا محل لها من الإعراب على مستوى الدرس النحوي، وهذا دليل على دورها ووظيفتها النصية في تماسك الجملة، إضافة إلى الوظيفة البلاغية المتبدية في تأكيد المعنى.

سادسًا: الجملة التفسيرية:

والجملة التفسيرية جملة لا محل لها من الإعراب على اعتبار المحل، وهي جملة تفسر جملة سابقة وتكشف عن ماهيتها وحقيقتها، وهي على نوعين (نديم حسين – ١٩٩٨، ص ٤٣٥):

الأول: ما كان مقرونًا بحرفي التفسير(أي) و(أن).

الثاني: ما لم يكن مقرونًا بحرف تفسير.

فمن الأول نحو قوله تعالى: ﴿فَأَوْحَيْنَا إِلَيْهِ أَنِ **اصْنَعِ الْفُلْكَ** بِأَعْيُنِنَا وَوَحْيِنَا فَإِذَا جَاءَ أَمْرُنَا وَفَارَ التَّنُّورُ فَاسْلُكْ فِيهَا مِن كُلٍّ زَوْجَيْنِ اثْنَيْنِ وَأَهْلَكَ إِلَّا مَن سَبَقَ عَلَيْهِ الْقَوْلُ مِنْهُمْ وَلَا تُخَاطِبْنِي فِي الَّذِينَ ظَلَمُوا إِنَّهُم مُّغْرَقُونَ﴾(المؤمنون: ٢٧)، فجملة "اصنع الفلك" جملة تفسيرية لا محل لها من الإعراب، في أنها مرتبطة بالجملة السابقة لها وهي "فأوحينا إليه" وعملت على تفسيرها وتوضيحها وأزالت غموضها، وهذا التفسير يعني الترابط بين الجملتين؛ فهو يشد من لحمة النص على مستوى الوحدة الدلالية.

ومن الثاني ما تجرد من حرفي التفسير، ومن ذلك قول الله تعالى: ﴿إِنَّ مَثَلَ عِيسَىٰ عِندَ اللَّهِ كَمَثَلِ آدَمَ خَلَقَهُ مِن تُرَابٍ ثُمَّ قَالَ لَهُ كُن فَيَكُونُ﴾(آل عمران: ٥٩).

فالجملة "خلقه من تراب" جملة تفسيرية لا محل لها من الإعراب، في حين أنَّها مرتبطة أيما ارتباط بالجملة السابقة لها وهي "إِنَّ مَثَلَ عِيسَىٰ عِندَ اللَّهِ كَمَثَلِ آدَمَ" وفسرتها، وأزالت إبهامها، وحققت الإفهامية لدى المتلقي؛ فكانت معيارًا من معايير النصية.

سابعًا: جملة جواب الشرط غير الجازم:

وهذه الجملة على اعتبار المحل لا محل لها من الإعراب، وأدوات الشرط غير الجازمة هي (لو) و(لولا/ لوما) و(أما) و(إذا)، وهي جميعها تربط جملتي فعل الشرط وجواب الشرط.

لو: وهي تربط بين فعل الشرط وجواب الشرط، وتفيد من حيث الوحدة الدلالية امتناع الجواب لامتناع الشرط، وجوابها جملة لا محل لها من الإعراب، ومن ذلك قول الشاعر(الغطمش الضبي – ١٩٩٨، ص ١٥٩):

أَخِلَّايَ لو غَيرُ الحِمامِ أَصَابَكُم
عَتِبتُ وَلَكِنُ ما على المَوتِ مَعتَبُ

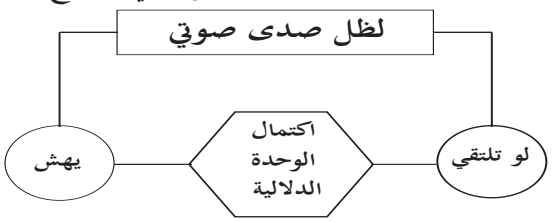
فجملة الشرط غير الجازم في القول السابق هي "لو غير الحمام أصابكم عتبت" وهي من حيث الوحدة النحوية تامة الأركان: لو حرف الشرط غير الجازم، غير: الفاعل بفعل محذوف يفسره المذكور بعده، أصابكم: فعل وفاعله مستتر (هو)، والمخاطب مفعوله، عتبت: فعل وفاعل وهي جملة جواب الشرط لا محل لها من الإعراب.

بيد أنَّ جملة جواب الشرط (عتبت) مرتبطة بجملة فعل الشرط (أصابكم)، وهي من منظور نحو النص الجملة المتوقعة ذهنيا لدى المتلقي، فإذا امتنع فعل الشرط لا بد من امتناع جوابه، وبذا لا تكتمل الوحدة الدلالية/ المعنى إلا بوجود جملة الجواب مع أنه لا محل لها من الإعراب، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى، ترتبط جملة جواب الشرط غير الجازم في القول السابق بالدال (معتب) الذي يحيلنا على مستوى البناء الصرفي إلى جملة (عتبت) بوصفها المصدر الميمي لها، وهنا تتبدى قوة وظيفة جملة الجواب في ربط أنساق الكلم؛ إذ إنها جزء أساسيّ من السياق اللغوي والنحوي والدلالي.

ولتبين ذلك أكثر لننظر قول الشاعر(قيس بن الملوح – ١٩٩٩، ص ١١٩):

ولو تَلتقِي أرواحُنا بعدَ مَوتِنا
ومِنْ دونِ رَمسَينا مِنَ الأَرضِ مَنكِبُ
لَظَلَّ صَدَى رَمسِي وإنْ كُنتُ رِمَّةً
لِصَوتِ صَدى لَيلَى يَهُشُّ وَيطْرَبُ

فجملة جواب الشرط غير الجازم (لظل صدى صوتي...) جملة لا محل لها من الإعراب، إلا أنها تمثل عصب النص من حيث ربط الكلام بعضه ببعض؛ إذ تتوسط الربط بين جملة فعل الشرط (تلتقي أصداؤنا)، التي مثلت النص القبلي من ناحية، ومن ناحية أخرى، تتصل وخبر ظل الجملة الفعلية (يهش)؛ فكانت جملة جواب الشرط ركنًا جامعًا بين القبلي والبعدي، وحققت لحمة نحوية، ومن غيرها لا يستقيم الكلام ويفسد لاختلال المعنى، والشكل الآتي يوضح الربط:



وعلى نحو ذلك قول الشاعر(الصنوبري – ١٩٩٨، ص ١٤٩):

لو كانَ طُولُ البَقاءِ مَكرُمَةً لَم يُعطَ طُولَ البَقاءِ إبلِيس

فجملة جواب الشرط "لم يعط طول البقاء إبليس" مرتبطة بجملة فعل الشرط "كان طول البقاء مكرمة"، وهي متممة لها ومن غيرها تفسد الوحدة النحوية لما تقتضيه (لو) من جواب الشرط، ومن دون جملة جواب الشرط في القول السابق لا تكتمل الوحدة الدلالية أيضًا.

أمّا: وهي "حرف شرط وتوكيد دائمًا، وتفصيل غالبًا، ويدل الأول على مجيء الفاء بعدها"(ابن هشام – دت، ج٤، ص ٢٣٢)، وقد تُصدَّرُ جملة جواب الشرط لِـ (أمّا) بحرف التحقيق (قد) مما يمنح الوحدة الدلالية تأكيدًا في المعنى، مثل قول الشاعر (البحتري – ١٩٦٤، ص ٤٣٩):

أمَّا العُفاةُ فقَد حَطُّوا رِحالَهُمُ
بِحَيثُ تتَّسِعُ الدُّنيا وتَنْقَسِحُ

فجملة جواب الشرط (حطوا) المصدرة بـ (قد) المسبوقة بِـ (الفاء) قامت بوظيفة التفصيل والتوضيح لوحدة الدلالة، وكذلك التأكيد للاسم الواقع بعد حرف الشرط غير الجازم (أمَّا)، وترتبط جملة جواب الشرط في القول السابق بمساحة مكانية واسعة كما تعبر عنها الدلالة، وهي قيمة معنوية دالة على قدر أهل العفو، وبذا تكون الدلالة محكمة في نسقها وتركيبها.

لولا ولوما: وهما حرفا شرط غير جازمين، ولهما وجهان: "أحدهما: أن يدلا على امتناع جوابهما لوجود تاليهما؛ فيختصان بالجملة الاسمية"(ابن هشام – دت، ص ٢٣٧)، نحو قول الله تعالى: ﴿لَوْلَا أَنتُمْ لَكُنَّا مُؤْمِنِينَ﴾ (سبأ: ٣١)، والثاني: "أن يدلا على التحضيض؛ فيختصان بالفعلية "(ابن هشام – دت، ص ٢٣٧)، نحو قوله تعالى: ﴿لَوْلَا أُنزِلَ عَلَيْنَا الْمَلَائِكَةُ﴾(الفرقان: ٣١)،، وقوله تعالى أيضًا: ﴿لَوْ مَا تَأْتِينَا بِالْمَلَائِكَةِ﴾(الحجر: ٧).

ويرى الخليل أنَّ "لولا" مركبة من "لو" و "لا"، وهي لهذا في معنيين، أحدهما: "لو لم يكن" كقولك: لولا زيد لأكرمتك، معناه: لو لم يكن، والآخر: "هلا" كقولك: لولا فعلت ذاك في معنى: هلاّ فعلت"(هادي نهر – ٢٠٠٦، ص ١٣٣).

ففي المعنى الأول الذي قال فيه الخليل وهو (لو لم يكن) تكون لولا حرف شرط غير جازم يعني امتناع الوجود، أي امتنع الجواب لوجود الشرط، ومن ذلك قول الشاعر (المهلهل بن ربيعة – ١٩٩٦، ص ٤١):

فلَولا الريحُ أُسْمِعُ مِن بِحُجْرٍ
صَليلَ البيضِ تُقرَعُ بالذُّكور

فجملة جواب الشرط غير الجازم (أسمع) لا محل لها من الإعراب، وهذا لا يلغي دورها أو وظيفتها في نسيج النص؛ ففي القول السابق نجدها ترتبط أيما ارتباط بمعظم دواله ودلالاته، فمن حيث الحقل الدلالي تجتمع مع الدوال: صليل السيوف، قرع الطبول، الريح. وكلها تشترك في أن لها صوتًا يسمع وهذا يحقق انسجامًا في بنية الدلالة ككل للنص، ناهيك عن دورها في بناء وإتمام الوحدة النحوية التي تعني وظيفيًا: امتناع الإسماع لوجود الريح، فجملة جواب الشرط غير الجازم تمثل المرتكز النصي للقول كله.

ومن نحو ذلك قول الشاعر (ابن زيدون – ١٩٩٤، ص ٧٨):

ولولا السَّراةُ الصَّيدُ مِن آلِ جَهوَرٍ
لَأَعوَزَ مَن يُعدِي عَلَيه، مَتى يَعدو

فامتنعت جملة جواب الشرط "لأعوز" لوجود "السراة" بعد لولا، وعلى المستوى الذهني يتوقع المتلقي جملة جواب الشرط في القول السابق وهو ما يسمى بـ (أفق الانتظار) لدى المتلقي، إذ لا بد وجودها لتشكل وحدة الدلالة؛ مما يحقق النصية وبذا يكون المعنى: لولا الأسياد الملوك من آل جهور لكان هناك حاجة إلى من يعين على الدهر متى يظهر عداوته.

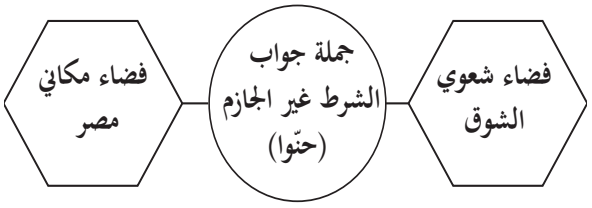
إذا: وهي حرف شرط غير جازم تقتضي فعلين: الشرط والجزاء، وجملة جوابها غير الجازم لا محل لها من الإعراب باعتبار المحل.

بيد أنه تعتبر من أهم روابط النص مع أن الألفاظ غالبًا لا تحتشد بين جملة الجواب مع جملة فعل الشرط،

وتعمل على إبراز وتشكل البعد الدلالي لبناء النص كاملًا، إضافة إلى دورها الوظيفي في تشكيل الصيغ الجمالية النصية وإسهامها في تضام الجمل والكلم وانسجامه على المستويين النحوي والمضموني، ولتبين ذلك؛ لننظر قول الشاعر (حسان بن ثابت – ١٩٩٤، ص ١٤٥):

بَنِي أَسَدٍ ما بالُ آلِ خُوَيلدٍ
يَحِنُّونَ شَوقًا كُلَّ يَوم إلى القِبطِ
إذا ذُكِرَت قَهقَاءُ حَنُّوا لِذِكْرِها
وللرَّمَثِ المَقْرونِ والسَّمَكِ الرُّقْطِ

مهد الشاعر قبل جملة جواب الشرط غير الجازم (حنوا) بدوال كثيرة حشدها، وعلى الرغم من هذا الحشد لم تحقق تلك الدوال إفهامية النص، في حين قامت جملة جواب الشرط غير الجازم (حنوا) بتحقيق تلك الإفهامية، فكانت المرتكز الضوئي الذي ينير ما غمض من النص، إذ تحكمت بصياغة بنية الخطاب وتركيبه ونسقه اللغوي، وجاءت منسجمة مع باقي الدوال: يحنون، والشوق، وذكرها، وهذا التآلف في الحقل الواحد أعطى النص قوة في التماسك، وحقق له الانسجام في شتى المستويات النحوية والدلالية، إضافة إلى المستوى الجمالي النصي؛ إذ ألقت جملة جواب الشرط غير الجازم (حنوا) بظلالها على ركنين كانا مبتغى قصدية الشاعر ألا وهما: الشعور المتمثل بالدال الشوق، والمكان المتمثل بمصر؛ إذ رمز إليه بالقبط، فمعنى القول: يسأل الشاعر بني أسد مخاطبًا: ما بال آل خويلد يحنون شوقًا في كل يوم إلى القبط ويعني مكانهم أي مصر، وإذا ما ذكرت (قهقاء) وهي كورة بصعيد مصر حنوا آل خويلد لذكرها، وللرمث المقرون، وهو نوع من الخشب تصنع منه السفن، وللرقط وهو نوع من السمك؛ فجملة جواب الشرط ربطت ما قبلها بما بعدها، واستمرت تعمل في النص إلى منتهاه، وتقدير القول: حنوا لذكرها وللرمث المقرون، أي: حنوا للرمث المقرون وللسمك الرقط، أي: حنوا للسمك الرقط، وخلاصة القول: إنَّ جملة جواب الشرط غير الجازم في القول السابق (حنوا) صنعت التوازن بين مستوى الشعور (الحنان) ومستوى الفضاء المكاني (مصر)، فوظيفتها تجاوزت بناء الوحدة النحوية إلى الوحدة الدلالية وصولًا إلى ما يمكن تسميته الوحدة الجمالية النصية. والشكل الآتي يوضح المستويين:



الخاتمة:

تعدُّ الجمل التي لا محل لها من الإعراب جملًا قائمة بذاتها، وهي المتمم النحوي على مستوى الوحدات النحوية للجمل السابقة واللاحقة لها في نسيج النص، وإن كان الدرس النحويّ قد اكتفى بتوصيف الجمل على اعتبار المحل وأنها لا محل لها من الإعراب فإنَّ "نحو النص" بوصفه درسًا نحويًا أكثر نموًا يعلي من وظائف تلك الجمل، وقد وجدت الدراسة أنَّ الجملة الابتدائية لا تنطلق من عدم، بل هي امتداد للوصل الذهني لدى منتج النص، والأهم من ذلك تعد المرتكز النصي الذي ينطلق منه النص مشكلًا خطوطه، كما أنَّ وظيفة جملة صلة الموصول لا تقتصر على إزالة إبهام الاسم الموصول السابق لها مع أنه من المعارف فحسب، بل تعمل جملة صلة الموصول على تحقيق إفهامية النص التي تعدُّ من أهم معايير النصية.

وفيما يخصُّ الجملة الاعتراضية، لا تقوم بوظيفة تسديد النص وتحسينه من وجهة النظر البلاغية، بل ترتبط بتوسطها لغرض تركيب الكلام كله، وتؤثر فيه وتجعل المتلقي في حالة التركيز والوصل الذهني خارج النص، فتشغله بما هو خارجه بحسب مادة الاعتراض،

وتلفت انتباه المتلقي للنص الكتابي والسامع للنص المقروء، كما لا تقوم جملة جواب الشرط غير الجازم بوظيفة تكميلية لفعلها فقط، كما يرى الدرس النحوي التقليدي، بل ترتبط بمعظم الدوال القبلية والبعدية لها؛ مما يحقق الإفهام والترابط النصي وأحكامه وانسجامه وتضامه، وهي جسر أساسي متحكم بكل مفاتيح الجملة.

وإذا كان السبك مطلبًا من مطالب نحو النص لما يقتضي من ربط نحوي محكم، فإنَّ الجمل التي لا محل لها من الإعراب، إضافة إلى هذا المطلب تجد مساحتها الوظيفية النصية في الحبك أكثر مما هو في السبك؛ ذلك لأنها تقوم بدور كبير جدًا في الربط الدلالي.

وعند الحديث عن الجملة التفسيرية، وإن كانت تفسر القول السابق لها إلا أنها تقوم بدور المقبولية لدى المتلقي، وهو عيار من أهم عيارات النص.

في المقابل نجد لجملة القسم دور تفسيري للجمل السابقة أكثر منه تأكيدي كما يذهب الدرس البلاغي، وكذلك الجملة الاستئنافية، وإن ذهب بعض الدارسين إلى أنها جملة تكاد تكون ابتدائية، إلا أنَّها تقوم بوظيفة تفسير الجمل السابقة.

وأخيرًا فإن لجملة الاعتراض ميدان خصب في دراسات نحو النص؛ إذ تكاد الجملة الاعتراضية تفصل بين كثير من متلازمات الوحدة النحوية، ومع ذلك فهي وإن فصلت بين المتلازمين مكانيًا إلا أنها تحقق الترابط بينهما في أحايين أكثر مما يحققه المتلازمين من دونها.

المصادر والمراجع:

القرآن الكريم

ابتسام الصفار (١٩٦٨م). مالك ومتمم ابنا نويرة اليربوعي، د.ط، مطبعة الإرشاد، بغداد، الجمهورية العراقية، .

إبراهيم أنيس – أسرار العربية، ط٣، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ١٩٦٦م.

الأندلسي أبو حيان، محمد بن يوسف(٧٤٥هـ) (١٩٩٨م). ارتشاف الضرب من لسان العرب، ج٣، تحقيق رجب عثمان، ط١، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر.

البحتري (١٩٦٤م). ديوان البحتري، عُنِي بتحقيقه وشرحه والتعليق عليه حسن كامل الصيرفي، المجلد ١، ط٢، دار المعارف، القاهرة، مصر.

أبو تمام، حبيب بن أوس الطائي(٢٣١هـ) (١٩٩٨م). ديوان الحماسة، برواية أبي منصور موهوب بن أحمد محمد بن الخضر الجواليقي(٤٥٠هـ)، شرحه وعلق عليه أحمد حسن بسج، ط١، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان.

جرير (١٩٨٦م). ديوان جرير، ط١، دار بيروت للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، .

حسان بن ثابت (١٩٩٤م). ديوان حسان بن ثابت، شرحه وكتب هوامشه عبد مهنا، ط٢، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، .

الحمداني أبو فراس(١٩٩٤م). ديوان أبي فراس الحمداني، شرح الدكتور خليل الدويهي، ط٢، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان.

زهير بن أبي سلمى (١٩٨٨م). ديوان زهير بن أبي سلمى، شرحه وقدم له الأستاذ علي حسن قاعور، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، .

ابن زيدون (١٩٩٤م). ديوان ابن زيدون، شرح الدكتور يوسف فرحات، ط٢، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان.

سيبويه (١٩٧٧م). الكتاب، تحقيق عبدالسلام هارون، ط٢، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة، مصر.

الشنفرى، عمر بن مالك (ت ٧٠ م) (١٩٩٦م). ديوان الشنفرى، جمعه وحققه وشرحه الدكتور إميل بديع يعقوب، ط٢، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان.

صبحي إبراهيم الفقي – علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق(د.ت.)، ط١، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

الصنوبري، أحمد محمد بن الحسن الضبي (١٩٩٨م). ديوان الصنوبري، تحقيق الدكتور إحسان عباس، ط ١، دار صادر، بيروت، لبنان، .

عبد العظيم فتحي خليل الشاعر (د.ت). مباحث حول النص، د.ط، جامعة الأزهر، كلية اللغة العربية، القاهرة، مصر.

عبيد بن الأبرص (١٩٩٤م). ديوان عبيد بن الأبرص، شرح أشرف أحمد عدوة، ط١، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان.

عدنان بن ذريل (٢٠٠٠م). النص والأسلوبية بين النظرية والتطبيق، اتحاد الكتاب العرب.

ابن عقيل عبدالله بن عبد الرحمن العقيلي المصري (ت ٧٦٩هـ) (١٩٨٠م). شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، ط٢٠، تحقيق محمد محيي الدين عبدالحميد، دار التراث، القاهرة، مصر.

علي عبدالحميد أبو الخير، صحيح مسلم (د. ت). بشرح الإمام محيي الدين أبي زكريا يحيى بن شرف النووي(ت٦٧٦هـ)، إعداد مجموعة أساتذة مختصين بإشراف، د. ط، دار السلام، القاهرة، مصر.

عنترة العبسي – شرح ديوان عنترة العبسي، الخطيب التبريزي، قدَّم له وشرح هوامشه وفهارسه مجيد طراد، ط١، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ١٩٩٢م.

عمرو بن كلثوم(١٩٩١م). ديوان عمرو بن كلثوم، جمعه وحققه وشرحه الدكتور إميل بديع يعقوب، ط١، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان.

الفرزدق – ديوان الفرزدق، شرحه وضبطه وقدم له الأستاذ علي فاعور، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ١٩٨٧ م.

قيس بن الملوح (١٩٩٩م).ديوان قيس بن الملوح مجنون ليلى، رواية أبي بكر الوالبي، دراسة وتعليق يسري عبد الغني، ط١، دار الكتب العلمية، منشورات محمد علي بيضون، بيروت، لبنان.

المبرد، أبو العباس محمد بن يزيد (ت٢٨٥هـ) (د.ت). المقتضب، تحقيق عبد الخالق عضيمة، د.ط، عالم الكتب، بيروت، لبنان .

المثقب العبدي (١٣٩٩هـ). شرح ديوان المثقب العبدي، العائذ بن محصن (٣٥ ق هـ) مكتبة جامعة الرياض، قسم المخطوطات.

مجدي محمد حسين (د.ت). الجملة الاسمية، د.ط، راجعه سليمان طه محمود، دار ابن خلدون للنشر، الإسكندرية، مصر.

محمود فهمي حجازي (١٩٩٧م). مدخل إلى علم اللغة، ط١، دار قباء للطباعة النشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدين الأنصاري الإفريقي(٧١١هـ) (١٤١٤هـ). لسان العرب، دار صادر، ط٣، بيروت، لبنان.

المهلهل بن ربيعة(١٩٩٦م). ديوان المهلهل بن ربيعة، شرح وتقديم طلال حرب، ط١، دار صادر، بيروت، لبنان.

نديم حسين دعكور – القواعد التطبيقية في اللغة العربية، ط٢، مؤسسة بحسون للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ١٩٩٨م.

نزار قباني (د.ت). كتاب الحب، د.ط.

هادي نهر (٢٠٠٦م). نحو الخليل من خلال معجمه، د.ط، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

ابن هشام، أبو محمد جمال الدين بن يوسف بن أحمد بن عبدالله الأنصاري المصري(٧٦١هـ) (د.ت). أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك ومعه كتاب عدة السالك إلى تحقيق أوضح المسالك وهو الشرح الكبير ثلاثة شروح، تأليف محمد محيي الدين عبدالحميد، ط١، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان.

محمد بن مصطفى القوجوي (د.ت.). شرح قواعد الإعراب، د.ط، دار الفكر المعاصر، دراسة وتحقيق إسماعيل مروة، دار الفكر سورية،

University Of Tabuk Journal of Humanities and Social Sciences ,Tabuk 2019/1441H *,Vol. 8, PP. 3-16*

The Effect of Using Infographics on English Vocabulary Retention of the second Intermediate Graders

Dr. Ghaida Ali S. Alzahrani

Assistant Professor, Curriculum and Methods of Teaching English- Najran University

أثر استخدام الإنفوجرافيك في الاحتفاظ بمفردات اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط

غيداء علي صالح الزهراني

الأستاذ المساعد في مناهج وطرق التدريس – جامعة نجران

Keywords: Infographics, English Vocabulary, Vocabulary Retention, Teaching Methods, Teaching Vocabulary.

Abstract: This study aimed at investigating the effect of using infographics on English vocabulary retention of the second intermediate graders. The study adopted a quasi-experimental design employing two groups (experimental and control). The experimental group (N=27) was taught the vocabulary of the second term of English language book of 2nd intermediate grade through infographics. The control group (N=26) was taught the same vocabulary through the traditional method. The researcher prepared an achievement test (pre, post & delayed) to collect data. The data of the study were analyzed using T-test Independent sample and T-test paired sample. Effect size technique was used to measure the influence of infographics on the experimental group. The findings of the study revealed that there were statistically significant differences between the mean scores attained by the experimental group and those attained by the control group in the post application of the vocabulary achievement test in favor of the experimental group due to the use of the infographics in favor of the post application. Thus, the findings of the study revealed that the infographics were effective in developing students' English vocabulary and its retention. It is revealed that the results of post and retention test were in favor of the experimental group, and can be attributed to the effectiveness of using the infographics. Based on the previous findings, the study recommended that EFL Saudi teachers should adopt the use of infographics to develop students' vocabulary learning and its retention.

الكلمات المفتاحية: الإنفوجرافيك، مفردات اللغة الإنجليزية، حفظ المفردات، طرق التدريس، تدريس المفردات.

الملخص: تهدف هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام الإنفوجرافيك في الاحتفاظ بمفردات اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط. واعتمدت الدراسة على التصميم شبه التجريبي القائم على مجموعتين: الأولى تجريبية وعددها ٢٧ طالبة درسن باستخدام الإنفوجرافيك، والأخرى ضابطة وعددهن ٢٦ طالبة درسن بالطريقة التقليدية. ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة اختبار المفردات (قبلي وبعدي ومؤجل) لجمع البيانات. وكشفت نتائج الدراسة أن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، كما كشفت عن عدم وجود فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي والاختبار المؤجل، مما يدل على فعالية استخدام الإنفوجرافيك في تدريس المفردات والاحتفاظ بها. وبناءً على نتائج الدراسة أوصت الباحثة بأن يتبنى المعلمون والمعلمات استخدام الإنفوجرافيك في تدريس مفردات اللغة الإنجليزية.

Introduction

In EFL, Vocabulary learning is regarded as an essential element for improving the students' skills in listening, speaking, reading and writing. Wilkins (1972) stated, "Without grammar very little can be conveyed, without vocabulary, nothing can be conveyed" (p111). In a similar vein, Bader (2017: 4) states, "Learning vocabulary alone is not enough to have a successful educational process. Unless learners keep it in their long term memory, they will not be able to practice language successfully".

Vocabulary retention is an essential element in learning English as a foreign language. Vocabulary retention has been defined as "the ability to recall or remember things after an interval of time. In language teaching, retention of what has been taught (e.g. grammar rules and vocabulary) may depend on the quality of teaching, the interest of the learners, or the meaningfulness of the materials" (Khabiri, & Pakzad, 2012: 80).

What is the best way to teach vocabulary has always been one of the controversial issues in language teaching (Coady& Huckin, 1997). Consequently, it is essential for language teachers to be aware of the effectiveness of different methods of vocabulary teaching to choose the ones that are the most effective to their students (Al-Lahham, 2016).

Some researchers such as Bavi (2018); Marzban & Firoozjahantigh (2018); Vasbievaa et al. (2016) have shown that students are tired of learning vocabulary in traditional methods such as rehearsing, writing words on papers or learning passively through teacher's explanations, and this has created severe problems with learning skills.

Bader (2017) mentioned that there are some techniques the learners should follow to increase vocabulary retention. One of these techniques is imaging. Tests have shown that associating words with pictures lets them become more memorable. This suggests that even abstract words can be associated with mental images to help retention. Infographics are considered as a part of information visualization that presents complex information quickly and clearly which includes signs, images, maps, graphics, and charts. Infographics are visual representations that integrate information derived from data and graphics to convey a message.

Many researchers and educators stressed the importance of infographics (Al-Muhammadi, 2017), (Alrwele, 2017), (Dahmash, Al-Hamid & Alrajhi, 2017). Abu Almagd (2016) suggests using infographics to teach new vocabulary.

Using infographics in teaching learners foreign languages can serve several functions. It can enforce the process of saving information as far as possible. Moreover, it transfers data and information from its traditional form as represented by letters and numbers into interesting figures and drawings. (Al-Mohammadi, 2017). According to Parker (2012) using infographic is a great way to explore vocabulary since they are the key for language facilitation and vocabulary instruction strategies to facilitate learning.

Based on the problem of students' mastering and teaching vocabulary above, the researcher has the assumption that infographic is suitable to solve those problems. Infographic is be believed as one of the techniques or activities which can be used in teaching vocabulary which involve the essential idea and encourage memorizing vocabulary easily.

Statement of the Problem

The researcher states the problem in the following main question:

What is the effect of using infographics on English vocabulary retention of the second intermediate graders?

This major question is discussed by answering the following sub-questions:

- Are there statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.5$) in the post-test results between the mean scores of students who learn vocabulary through infographics (experimental group) and those of students who learn vocabulary through the traditional method (control group)?
- Are there statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.5$) in the mean scores between the vocabulary pre and post-test of the experimental group?
- Are there statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.5$) in the mean scores of the experimental group between the vocabulary post-test and those of the delayed one?

Research Hypothesis

This study was designed to test the following null hypotheses:

- There are no statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.5$) in the post-test results between the mean scores of students who learn vocabulary through infographics (experimental group) and those of the students who learn vocabulary through the traditional method (control group).
- There are no statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.5$) in the mean scores between the vocabulary pre and post-test of the experimental group.
- There are no statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.5$) in the mean scores of the experimental group between the vocabulary post-test and those of the delayed one.

Purpose of the Study

The purpose of this study is to:

- Investigate the effect of using infographics on English vocabulary retention of the 2nd intermediate graders.
- Identify a more meaningful and efficient way of teaching English vocabulary.
- Examine students' retention of English language vocabulary as a result of using the infographics.

Significance of the Study

1. This research is a response to many previous studies and research that recommended the necessity for conducting further investigation on the effect of using infographics. These previous studies include those by Mursi (2017) and Abu Almagd (2016).
2. The research results may help EFL teachers to adopt infographics for improving vocabulary among EFL students.
3. Enriching the research library on EFL studies that focus on the most modern technique in teaching and learning EFL.
4. It may help curriculum designers to create more interactive and up to date lessons and activities using a modern technique such as infographics.

Definitions of Key Terms

Based on the literature view, the researcher states the following definitions:

Infographics: Campbell (2017, p. 82) defines infographics as "a data or information presented visually, such as in a chart or pyramid, or to show a sequence of events". This research defines infographics operationally as a representation of vocabulary in a graphics format designed to enhance information recall and retention.

Vocabulary Retention: Bakheet (2016, p. 11) defines vocabulary retention as "the ability to acquire some words and keep them for a long time, then recall them again in other situations, to use in contexts". Retention of vocabulary was operationally defined as the students' ability to hold the acquired vocabu-

lary, to provide the meaning of vocabulary and use it later.

Limitation of the Study

The current research was limited to the following scopes:

Scope of the Subject: It was limited to English vocabulary in the course book of "Super Goal3" units (1 to 4) of the students' book.

Scope of Human: It was limited to female students in the 2nd intermediate grade.

Scope of Location: it was limited to Alkhansaa Intermediate School in Sharurah City.

Scope of Time: The study was limited to the second semester of the year 2019.

Literature Review

The term "Infographic" is made by Peter Sullivan in 1970, 1980s, 1990s for The Sunday Times, where newspaper encouraged utilizing more Infographic. Afterward, as time passes to the year 2000, the Adobe Flash animation is used on the internet in order to create Infographic for different games and products. (Bicen & Beheshti, 2017).

Infographics were defined by Beegel (249 :2014)as" an opportunity to catch a reader's eye and introduce him to this unique way of presenting information ."According to Creighton ,(2015) there are six types of infographics that can be summarized in broad categories :Cause and effect Infographics demonstrate relationships ,Chronological infographics display a series of events over a period of time ,procedural infographics map out the steps to take in a process or procedure, Promotional infographics are schematics and ads that highlight significant details and product information ,Quantitative infographics synthesize statistical data ,Spatial infographics guide the viewer with arrows ,symbols, and bullets.

Al-Muhammadi (2017) lists some educational advantages of infographics such as: Simplifying hard and complicated information based on visual effects to be easier for reading and understanding ;Transferring data and information from its traditional form as represented by letters and numbers into interesting figures and drawings ;Using visual scanning to minimize time consumed in reading such massive amount of written data and information ;Ease of publication and distribution via social networks ;Enforcing the process of saving information as far as possible.

In addition to the above ,infographics provide teachers with the possibilities of facilitating language learning and also challenge traditional teaching and learning methods .Infographics can be used as supporting materials along with the course materials to develop students 'proficiency in English) Rezaei& Sayadian (2015 ,designed study to explore the impact of infographics instruction on Iranian EFL learners 'grammar learning based on the researcher's motivation to find empirical evidence in Iranian English language learners .The grammar instruction was provided through two methods ;one ,through the infographics instruction ,and the other ,through routine and traditional techniques .On the basis of the result of paired sample t-test ,it was found that infographic instruction was an effective instrument to help EFL learners learn foreign language grammar.

Similar findings were reported by Calabro (2015) who conducted an experimental study" to determine the effectiveness of infographic in improving the receptive learning of abstract EFL Words by a group of Spanish secondary graders .The study sample divided into two groups :a control group and an experimental group ,the experimental group was taught using infographic while the traditional method was used with the control group .The results indicated that there were statistically significant differences between

the experimental group and the control one in favor of the experimental group due to the use of an infographic .These outcomes indicate that infographic is effective in developing the EFL Words by a group of Spanish secondary graders.

Similarly ,Matuate (2015) examined the integration of A Set of supplementary English materials using infographic when teaching ESL .He reported a positive impact on the use of infographic on the learning experience of a group of the seventh grader of BOPKRIT Junior High School students studying the English course .Matuate found that there was a positive impact on satisfaction surveys and interviews.

Abu Almagd (2016) also studied the impact of infographics on Tourism and Hotel Students Idioms and Slang Vocabulary Learning .He claimed that students face some struggle to identify the meaning of ,to understand the use of and to remember the ESP vocabulary .Therefore ,the researcher looked for help the freshman of Touristic Guidance Department at Ismailia Faculty of Tourism and Hotels learn idioms and slangs vocabulary for their later use in their future career as tourist guides .The research design was one group pre and posttest quasi-experimental design .The measurement tools were idioms 'test and slang vocabulary test and they were developed by the researcher .The finding revealed that using infographics had a significant positive effect on Tourism and Hotel Students 'idioms and Slang Vocabulary Learning.

Language Learning is influenced by many factors and the most significant and facilitating factor is a positive attitude .It is sometimes difficult to motivate students ,but the use of infographics can assist this issue .Infographics have the potentiality to create motivation among students) Dahmash et al (2017) .used survey questions to examine learners 'perceptions of using information graphics in the teaching of linguistics .The participants of this study were taken from Prince Nora Bint Abdulrahman University ,The researchers documented positive attitudes of the participants who used infographics and concluded that infographic can be used as a tool for learning various areas of linguistics.

Similarly ,the findings of Bicen & Beheshti's (2017) study also supported that infographic as a learning tool can greatly help students to improve their learning .Respondents of Bicen & Beheshti's (2017) study were of the opinion that infographics made them more motivated to learn and increase their knowledge and learning skills efficiently.

The Methodology of the Research

Design Research

The current study followed the quasi-experimental design to test the hypotheses. This design was adopted due to the nature of the study that aimed at investigating the effect of using infographics on English vocabulary retention of the 2nd intermediate graders. This design depends on choosing two groups; an experimental group which was taught English vocabulary through infographics and a control one which was taught the same vocabulary through the traditional method.

Participants

The sample of the study was selected randomly, and it consisted of (53) students distributed into a control group of (26) students and an experimental group of (27) students. Both groups were all in the second intermediate grade aged nearly 13-15 years old. All the participants began learning English at 4th elementary grade which means that most of them have had English learning experiences for at least 5 years. All the participants did not live in an English speaking country before.

Homogeneity of the Study Groups

The vocabulary test was used as a pre-test and it was administered to the two groups of the study (experimental and control) in order to determine their homogeneity. A t-test for independent groups was used to compare the mean scores of the two groups as shown in table (1).

Table (1): T-Test for Independent Groups to Compare the Mean Scores of the Two Groups: Experimental and Control on Vocabulary Test

Domains	group	N	Mean	Std. Deviation	(t) Value	Sig.
Spelling	Experimental	27	1.14	0.98	-0.605	0.548
	Control	26	1.31	0.93		
Word Recognition	Experimental	27	1.63	0.93	1.264	0.212
	Control	26	1.31	0.93		
Word Use	Experimental	27	1.15	0.91	0.138	0.891
	Control	26	1.12	0.82		
Exam Total	Experimental	27	3.93	2.23	0.354	0.725
	Control	26	3.73	1.73		

The above table shows that there is no significant difference [t = 0.354, p = 0.725] between the mean scores of the experimental group [M=3.93, SD=2.23] and the mean scores of the control group [M=3.73, SD = 1.73]. This indicates the homogeneity of the two groups.

Research Materials and Instruments

- *Materials*

The researcher designed six activities via infographics. She selected vocabulary of the units from 1 to 4 from the textbook (Super Goal 3). A panel of ten experts that included technologies and curriculum department faculty members examined the infographics and made recommendations.

- *Instruments*

To achieve the aims of the study, the researcher used a vocabulary achievement test as a pre, post and retention vocabulary test.

Pre-test: A pre-test was applied before the experiment to check the equivalence of achievement between the two groups.

Post-test: A post-test applied after finishing teaching both groups (experimental and control), in order to measure their vocabulary achievement.

Retention test: Two weeks after the immediate test was given, a retention test was imposed on the participants of this experiment. The purpose of the retention test is to check to what extent can the students remember these target words, in terms of spelling, the word recognition, as well as the use. Hence, all the questions in the retention test are identical to the immediate test.

The Pilot Study

The test was applied to a random sample of (25) the 2nd intermediate graders from Alkhansaa Intermediate School for girls, who had the same characteristics of the sample of the study. The results were recorded and statistically analyzed to assess the validity and reliability of the test as well as the time needed. The items of the test were modified in light of the statistical results.

Test Validity

Referee Validity: The test was introduced to a jury of specialists in English language and methodology in Saudi universities, Ministry of Education and experienced supervisors and teachers in governmental schools. The items of the test were modified according to their recommendations.

Internal Consistency Validity: The internal consistency validity indicates the correlation of the score of each item with the total average of the test. This validity was calculated by using Pearson Formula. Table (2) shows the correlation coefficient of every item of the test.

Table (2): Correlation Coefficient of every Item of the Test

No.	Pearson Correlation	No.	Pearson Correlation
1	**.55	11	**.35
2	**.68	12	**.46
3	**.69	13	**.43

4	**.57	14	**.66
5	**.71	15	**.42
6	**.79	16	**.68
7	**.72	17	**.58
8	**.65	18	**.33
9	**.43	19	**.37
10	**.59	20	**.52

**. Correlation is significant at the 0.01 level.

*. Correlation is significant at the 0.05 level.

Table (2) shows that correlations of the test items were significant at (0.01), which indicates that there was a consistency between the items. This means that the test was highly valid for the study.

Test Reliability

The reliability of the test was measured in two ways:

Split-Half Method

The correlation coefficient between the odd and even questions equals 0.84. The Spearman-Brown Coefficient equals 0.92. The value of this correlation coefficient indicates good reliability of the test.

Cronbach's Coefficient Alpha

The value of Cronbach's Alpha equals 0.89. This value is considered high which indicates good reliability of the test.

Difficulty Coefficient

Difficulty coefficient is measured on the pilot study comprised (25) students by finding out the percentage of the wrong answers of each item made by the students.

Table (3) Difficulty Coefficient for each Item of the Test

Item. No	Item Difficulty	Item. No	Item Difficulty
1	0.54	11	0.60
2	0.46	12	0.53
3	0.44	13	0.49
4	0.27	14	0.64
5	0.82	15	0.72
6	0.52	16	0.42
7	0.50	17	0.55
8	0.57	18	0.42
9	0.72	19	0.39
10	0.35	20	0.53

Table (3) shows that the difficulty coefficient wobbled between (0.27 0.72). This means that each item is acceptable or in the normal limit of difficulty according to the viewpoints of assessment and evaluation specialists.

Discrimination Coefficient

The discrimination coefficient means that the test is able to differentiate between the high achievers and the low achievers. Table (4) shows the discrimination coefficient for each item of the test:

Table (4) Discrimination Coefficient for each Item of the Test

Item. No	Item Discrimination	Item. No	Item Discrimination
1	0.50	11	0.32
2	0.55	12	0.38
3	0.45	13	0.25
4	0.42	14	0.58
5	0.29	15	0.38
6	0.49	16	0.29
7	0.36	17	0.30
8	0.32	18	0.47
9	0.28	19	0.56
10	0.58	20	0.49

Table (4) shows that the discrimination coefficient wobbled between (0.25- 0.58). This means that each item is acceptable or in the normal limit of discrimination according to the viewpoints of assessment and evaluation specialists.

Data Analysis

Answer to the first question

The first question was formulated as follows: Are there statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.5$) in the post-test results between the mean scores of students who learn vocabulary through infographics (experimental group) and those of students who learn vocabulary through the traditional method (control group)? To answer this question, the researcher tested the following null hypothesis: There are no statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.5$) in the post-test results between the mean scores of students who learn vocabulary through infographics (ex-

perimental group) and those of the students who learn vocabulary through the traditional method (control group).".

To examine the first hypothesis, the means and standard deviations of both groups' in on the post-test were computed. The independent Samples T-test was used to measure the significance of the differences. Table (5) describes those results.

Table (5) T- Value, the Significance of Differences between Average Marks of the Two Groups (Experimental and Control) in the Post Application of the Test

Domains	group	N	Mean	Std. Deviation	(t) Value	Sig.
Spelling	Experimental	27	5.11	.89156	2.785	.007
	Control	26	4.31	1.19228		
Word Recognition	Experimental	27	6.93	.87380	3.475	.001
	Control	26	5.85	1.34736		
Word Use	Experimental	27	5.07	.99715	3.293	.002
	Control	26	4.04	1.28002		
Exam Total	Experimental	27	17.11	2.20721	3.690	.001
	Control	26	14.19	3.44115		

As shown in table (5), there are statistically significant differences at the significant level of $\alpha \leq 0.05$ between the mean scores of the experimental group and the control one in the post-test in favor of the experimental group since the estimated t-value is (3.69) which is significant at the significance level $\leq$ 0.05. In addition, the mean of the post-test in the experimental group was (17.11), whereas the mean of the control group was (14.19). This result indicates that using infographics is more effective than the traditional method in improving vocabulary among EFL students.

To show the extent of infographics effect on the experimental group achievement in a vocabulary test, the researcher applied the "Effect Size" technique. The researcher computed "$^2\eta$" using the following formula:

$\eta 2 = t2 / t2 + df$

Table (6) shows the effect size of infographics on the different sections of the test.

Table (6) The effect Size of the Infographics on the Experimental Group in the Posttest

Domains	Df	(t) Value	Eta Squared	Effect Size
Spelling	51	2.785	0.132	Medium
Word Recognition	51	3.475	0.191	Large
Word Use	51	3.293	0.175	Large
Exam Total	51	3.293	0.211	Large

As shown in table (6) the effect size of infographics on improving vocabulary among EFL students is large.

Answer to the Second Question

The study second question was formulated as follows :Are there statistically significant differences at) α (0.5 $\geq$ in the mean scores between the vocabulary pre and post-test of the experimental group ?To answer this question, the researcher tested the following null hypothesis :There are no statistically significant differences at) α (0.5 $\geq$ in the mean scores between the vocabulary pre and post-test of the experimental group.

To test the second hypothesis ,the means and standard deviations of the experimental group results were computed .T .Test Paired Sample was used to measure the significance of the differences as shown in Table (7) below.

Table (7) T-Test Paired Sample Results of the Differences between the Pretest and the Posttest of the Experimental Group in the Test

Exam Total	N	Mean	Std. Deviation	Paired Differences		Df	(t) Value	Sig.	Effect Size
				Mean	Std. Deviation				
Pre-test	27	3.93	2.23	13.18	2.48	26	-27.612	0.000	0.967
post-test	27	17.11	2.2						

Table (7) shows that there are statistically significant differences at the significant level of $\alpha \leq 0.05$ in the total average score of the post-test of the experimental group in favor of the post-test. since the estimated t-value is (-27.612) which is significant at the significance level $\leq$ 0.05. In addition, the mean of the post-test reached (17.11), whereas the mean of the pretest was (3. 93). That is to say,

there are statistically significant differences between the pre and post application of the test on the experimental group in favor of the post-test, and hence using infographics is very effective in the achievement of second intermediate graders' vocabulary.

With reference to the table (7) the effect size of infographics (0.96) on students 'vocabulary is large .Therefore ,infographics are significant in teaching reading skills.

Answer to the Third Question

The third question was formulated as follows :Are there statistically significant differences at) α (0.5 ≥ in the mean scores of the experimental group between the vocabulary post-test and those of the delayed one .?To answer this question ,the researcher tested the following null hypothesis :There are no statistically significant differences at) α(0.5 ≥ in the mean scores of the experimental group between the vocabulary post-test and those of the delayed one .To test the third hypothesis, the means and standard deviations of both the vocabulary post-test and vocabulary delayed retention test results were computed .Paired sample T-Test was used to measure the significance of the differences .The results of this test are presented in Table (8) below.

Table (8) T .Test Paired Sample Results of the Differences between the Vocabulary Post-test and the Delayed Vocabulary Retention Test of the Experimental Group

Exam Total	N	Mean	Std. Deviation	Paired Differences		Df	(t) Value	Sig.
				Mean	Std. Deviation			
Post Test	27	17.11	2.20	0.15	.602	26	1.280	0.212
Delayed Test	27	16.96	2.33					

Table (8) shows that there are no statistically significant differences at) α (0.05 ≥ in the total average score between the vocabulary post-test and the delayed vocabulary retention test of the experimental group .The mean of the post-vocabulary test was,(17.11) while the mean of the delayed vocabulary retention test was .(16.96) This result indicates the long-term effect of using infographics on the vocabulary retention of the experimental group.

Conclusion

This current study aimed at investigating the effect of using infographics on Saudi second intermediate graders' vocabulary and its retention. Therefore, the experiment was designed to determine if using the infographics would develop students' vocabulary and improve its retention. Based on the findings of this study, the results showed that using infographics had a significant effect on the students' levels of vocabulary development and its retention in favor of the experimental group, which was taught via using infographics compared with the results of the control group, which was taught by the traditional method. This means that infographics can be considered effective in improving students' vocabulary development and retention since it provides a sequence of activities with sound, movement, pictures, and colors. Moreover, it changes the atmosphere of the class and adds excitement to the learning environment .These findings of the present study coincide with many previous studies results that proved the effectiveness and the positive impact of the infographics on teaching and learning process worldwide .These are Rezaei & Sayadian ;(2015) Calabro ;(2015) Matuate ;(2015) Abu Almagd (2016) Dahmash et al (2017) .and Bicen & Beheshti's2017)).

Pedagogical Implications

In light of the study results, the following recommendations may be proposed:

Researchers should conduct further studies pertaining to utilization of infographic in teaching other courses of English Language and other theoretical curriculums.

Curriculum designers of the English language should be aware of incorporating infographics in the English language textbook of beginners.

Using infographics to teach English vocabulary for pupils with working memory disorders.

Teacher education programs should pay more attention to intentional vocabulary instruction such as infographics method.

Infographics are recommended as an effective strategy in teaching and learning vocabulary and increasing its retention.

Supervisors should provide teachers with instructional materials to increase their awareness of the importance of using infographics in teaching and learning vocabulary.

Supervisors should give courses for the teachers about how the infographics can be implemented inside the classroom to learn vocabulary.

Supervisors and English language teachers should pay more attention to the strategies related to learning vocabulary and its retention especially the mnemonics strategies as mastering vocabulary have an important role in learning the English language.

Suggestions for Further Studies

Investigating the effect of infographics on the students' attitudes towards English as a foreign language.

Investigating the impact of using infographics on increasing learners' motivation.

Using infographics in teaching EFL in other educational stages such as elementary and secondary stages.

Acknowledgment

This research is ostensibly supported by the Najran Univerity under the Deanship of Scientific Research, project NU/SHED/16/116.

References:

Abu Almagd, M. (2016). The Impact of Infographics on Tourism and Hotel Students Idioms and Slang Vocabulary Learning. Studies in Curricula and Teaching Methods, 212(1), 47-80.

Al-Lahham, I. (2016). The Effectiveness of Using Keyword Based-Instruction on Developing Eighth Graders' English Vocabulary and its Retention in Gaza. Unpublished Master's thesis. College of Education, Islamic University.

Al-Mohammadi, N. (2017). Effectiveness of Using Infographics as an Approach for Teaching Programming Fundamentals on Developing Analytical Thinking Skills for High School Students in the City of Makkah in Saudi Arabia. Global Journal of Educational Studies, 3(1), 22-42.

Alrwele, N. (2017). Effects of Infographics on Student Achievement and Students' Perceptions of the Impacts of Infographics. Journal of Education and Human Development September, 6(3), 104-117.

Bader, A. (2017). The Effectiveness of Using PAVE Strategy on Learning English Vocabulary and its Retention among Eleventh Graders. Unpublished Master's thesis. College of Education, Islamic University.

Bakheet, A. (2016). The Impact of Using a Website on 10th graders' English Vocabulary Retention and Reading skills. Unpublished Master's thesis. College of Education, Islamic University.

Bavi, F. (2018). The Effect of Using Fun Activities on Learning Vocabulary at the Elementary Level. Journal of Language Teaching and Research, 9(3), 629-639.

Beegel, J. (2014). Infographics for Dummies. New York: John Wiley & Sons.

Bicen, H. & Beheshti, M. (2017). The Psychological Impact of Infographics in Education. BRAIN – Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience, 8(4), 99-108.

Calabro, V. (2015). The use of infographics to scaffold EFL vocabulary learning in Spanish secondary Education. Unpublished Master's thesis. Faculty of Education, University de La Rioja.

Campbell, J. (2017). Web Design: Introductory. 6th edition. Boston: Cengage Learning.

Coady, J. &. Huckin, T. (1997). Second language vocabulary acquisition. Cambridge: Cambridge University Press. Freeman.

Creighton, P. (2015). Schools Library Infographics: How to create them, Why to use them. California: ABC-CLIO.

Dahmash, A.; Al-Hamid, A.; Alrajhi, M. (2017). Using Infographics in the Teaching of Linguistics, Arab World English Journal (AWEJ), 8 (4), 430-443.

Khabiri, M. & Pakzad, M. (2012). The Effect of Teaching Critical Reading Strategies on EFL Learners' Vocabulary Retention. The Journal of Teaching Language Skills (JTLS), 4(1),73-106.

Marzban, A. & Firoozjahantigh M. (2018). The Effect of Mnemonic Keyword Techniques Instruction on Vocabulary Achievement and vocabulary Size of Iranian EFL Learners. International Journal of Applied Linguistics & English Literature, 7(4), 222-227.

Matuate, V. (2015). A Set of Supplementary English Materials using Infographic for Seventh Grader of BOPKRIT Junior High School. Yogyakarta English Language Education Study Program, Sanata Dharna University.

Mursi, A. (2017). Effect of Interaction between Types of Display and Timing Infographics on Achievement and the Trend towards Learning Environment in the Environment of E-learning of High School Students. Educational Sciences Journal, 25(2), 42-121.

Parker, R. (2012). Vocabulary Learning Using Infographics. http://praacticalaac.org/praactical/vocabulary-learning-using -infographics/. Retrieved in April 2019.

Rezaei, N. & Sayadian, S. (2015). The Impact of Infographics on Iranian EFL Learners' Grammar Learning. Journal of Applied Linguistics and Language Research, 2 (1), 78-85.

Vasbievaa, D.; Klimovab, I.; Agibalovac, E.; Karzhanovad, N. and Bírováe, J. (2016). Enhancement of Students' Vocabulary Learning Through a Blended Learning Approach. IEJME-Mathematics Education, 11(5), 1195-1203.

Wilkins, D. (1972) Linguistics in language teaching. London: Arnold.

Appendix

Vocabulary Test
In the English nook" Super Goal"3
Name : ……...
Class : ……

Test Instructions
Dear student:

1. 1 .You have three sections of questions in this test.
2. 2 .Read every question carefully ,then write your answer in the spaces allocated.
3. 4 .Do not start answering the questions until the teacher allows you to do so.
4. 5 .Try to answer all questions.
5. 6 .If you face difficulty in answering questions ,you can ask your teacher for help.
6. 7 .Allotted time for the test is 45 minutes.
7.

Spelling

The Missing Letters in the Following Words are:
1-nickn..…me:
A .a
B .e
C .i
D .y

2 -f…stival
A .a

B .e
C .i
D .y

3 .o……upation
A .cq
B .ck
C .cc
D .co

Choose the correct spelling:

4.
A .age
B .eage
C .aeg
D .eag
5.
A .alevator
B .elevator
C .aelvator
D .eilivator
6.
A .prtecepant
B .ebaricipant
C .participant
D .particibant

Word Recognition

Choose The Correct Answer:
7 .He is a……
graphic designer
marketing manager
pilot
waiter

8. Crew means:
A. cameraman
B. episode
C. event
D. staff
The odd word is:
9.
A. Address
B. Cameraman
C. Date of birth
D. First name
10.
A. Civil engineer
B. Excellent
C .Salesperson
D .Travel agent
11.
A .Studio
B .Scene
C .Script
D .Soup

Match the opposite:

Words		***Answers***
12. boring	A. easy	***12. ……***
13. difficult	B. normal	***13. ……***
14. exotic	C. Interesting	***14. ……***

Word Use

Choose the Correct Answer:
15 …… .works in a hospital.
A .An engineer
B .A nurse
C .A salesperson
D .A travel agent

16 …… .sells things to customers.
A .A customer service
B .A graphic designer
C .A nurse
D .A salesperson
17 …… .helps customers on the phone.
A .A customer service
B .A graphic designer
C .A nurse

D .A salesperson

18 .My ..…… is Saudi.

A .born
B .nationality
C .nickname
D .reservation

19 .Eid Al Fitr is a great ……in S.A.

A .festival
B .occupation
C .reservation
D .script

20.Doyouhavea.…… in our hostel?

A .script
B .nationality
C .nickname
D .reservation

Answering Key

Section	Items	Answers	Marks
Spelling	1	A	1
	2	B	1
	3	C	1
	4	A	1
	5	B	1
	6	C	1
Word Recognition	7	D	1
	8	D	1
	9	B	1
	10	B	1
	11	D	1
	12	C	1
	13	A	1
	14	B	1
Word Use	15	B	1
	16	D	1
	17	C	1
	18	B	1
	19	A	1
	20	D	1
	20	-	20

University Of Tabuk Journal of Humanities and Social Sciences ,Tabuk 2019/1441H *,Vol. 8, PP. 17-34*

The Effects of Formative Evaluation on Students' Achievement in English for Specific Purposes (A case study of the preparatory year students at umm- Al-Qura University)

Abdul-Majeed Attayib Umar Attayib

Professor of Curricula and Methods of Teaching English Language - Umm Al-Qura University

(Abdul Rahman Abdul Malik Ameen (Ph.D

Applied linguistics English language Centre Umm Al Qura University Makkah Almokarra

أثر التقويم التكويني على أداء الطلاب في اللغة الإنجليزية للأغراض الخاصة دراسة حالة لطلاب السنة التحضيرية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة

د. عبدالمجيد الطيب عمر الطيب

لغويات تطبيقية، مركز اللغة الإنجليزية، جامعة أم القرى بمكة المكرمة

د. عبدالرحمن عبدالملك امين

لغويات تطبيقية مركز اللغة الإنجليزية، جامعة أم القرى بمكة المكرمة

Keywords: formative evaluation, summative assessment, feedback, scaffolding, attitudes towards learning.

Abstract : This research attempts to find out the impact of formative evaluation on Saudi male learners' achievement in medical English. The study also seeks to find out instructors' and students' views and attitudes towards formative assessment. The sample of the study involves 98 subjects chosen purposively from among the Preparatory Year students at Umm-Al- Qura University in Saudi Arabia. They were divided into two equal groups; one is intended to act as an experimental and the other is taken as a control group. The experimental group was taught their ESP material following the formative evaluation techniques whereas the control group was taught the same material in accordance with the summative assessment principles. The experimental group instructors were given intensive training courses in Saudi Arabia and abroad on how to use formative evaluation principles in classroom. In the last week of the experimental period, which lasted for sixteen weeks, the two groups sat for the final exam, which was intended for all pre-medical students in the Preparatory College. The grades of all students in the two groups in the final exam were compared. The experimental group students' performance was found to be significantly higher than that of the control group. Students' and instructors' attitudes towards formative evaluation were generated through a questionnaire and a series of interviews. Advanced statistical analysis of the responses of the instructors and students has shown their positive attitudes towards this form of evaluation. The study concludes with some recommendations to enhance this type of assessment and to conduct further studies on female students learning different language skills for different purposes. Suggestions to improve formative evaluation practice were also given to make this form of assessment more motivating and more enticing.

الكلمات المفتاحية: التقويم التكويني، التقويم النهائي، التغذية الراجعة، السقالات، المواقف تجاه التقويم.

الملخص: يهدف هذا البحث إلى معرفة أثر التقويم التكويني على تحصيل الطلاب السعوديين في مقرر اللغة الإنجليزية للأغراض الخاصة (اللغة الإنجليزية للطب)، وتسعى الدراسة أيضًا إلى معرفة آراء وتوجهات المعلمين والمتعلمين تجاه التقويم التكويني. شملت عينة الدراسة ٩٨ طالبًا تم اختيارهم من بين طلاب السنة التحضيرية، وقُسِّم هؤلاء الطلاب إلى مجموعتين متساويتين: أُخذت إحداهما لتمثل المجموعة التجريبية والأخرى مثَّلت المجموعة الضابطة. تم تدريس مواد المجموعة التجريبية في (اللغة الإنجليزية الطبية) باتباع أساليب التقويم التكويني، في حين تم تدريس المجموعة الضابطة المادة نفسها وفقًا لمبادئ التقويم التقليدي. خضع المعلمون المشاركون في هذه التجربة إلى دورات تدريبية مكثفة في المملكة العربية السعودية وخارجها حول كيفية استخدام مبادئ التقويم التكويني قبل مشاركتهم في التجربة، استمرت الفترة التجريبية ستة عشر أسبوعًا ثم أُجري الطلاب المجموعتين الامتحان التحصيلي لجميع طلاب السنة التحضيرية. وُضِعت نتائج الطلاب في المجموعتين في جداول وعُولِجت إحصائيًا فوُجِد أنَّ أداء طلاب المجموعة التجريبية أعلى من أداء المجموعة الضابطة، ولقياس مواقف الطلاب والمعلمين تجاه التقويم التكويني أُستخدمت الاستبانة وسلسلة من المقابلات التي أُجريت مع عينة الدراسة. أظهر التحليل الإحصائي المتقدم لاستجابات المعلمين وطلابهم مواقفهم الإيجابية تجاه هذا النوع من التقويم. ثم قُدِّمت بعض التوصيات لتعزيز هذا النوع من التقويم وأوصت بإجراء مزيدٍ من الدراسات لمعرفة أثر التقويم التكويني على الطالبات اللاتي يتعلمن اللغة الإنجليزية الطبية لا سيما وأنَّ الدراسة الأساسية اقتصرت على الطلاب الذكور، كما أوصت الدراسة بإجراء بحوث أخرى لمعرفة فاعلية هذا النمط التقويمي في تعلُّم مهارات لغوية مختلفة لأغراض مختلفة.

1-Introduction

Since the start of last century, English has gained special importance. It has widely been indorsed as a language of communication between different human societies. Currently, English is found to be the language most widely used in the fields of science and technology. It is adopted partially or fully as a medium of instruction at tertiary education in a number of advanced countries such as Russia, The People Republic of China, Korea and Japan (Hassan, 2014).

In Saudi Arabia, as it is the case in many other countries in the world today, English is used as a medium of teaching in colleges of medicine, engineering, technology, economics and commerce (Omar, 2014). But, unfortunately, most of the Saudi students come to the university and their level of English is far below being satisfactory. In 2009, however, a Preparatory Year Program was initiated in most Saudi universities including Umm-Al-Qura University where this study has been conducted. The objective of the Preparatory Year Program is to fill the gap between the proficiency level of students after passing secondary school examination, and the level required at university level where English is used as a medium of instruction.

In the Preparatory Year Program mentioned above, the students are placed in different levels according to their scores in an English test designed by Oxford Specialists. Oxford New Headway: Special Edition Modules are usually taught to pre-medical students during the first semester of each academic year. In their second semester, these students start their English for Specific Purposes Program (ESP). Students who intend to study engineering are commonly assigned a book entitled English for Technology; students of economics and administration take English for Commerce and students planning to study medicine take Nursing 1 and Nursing 2 as part of their ESP program. All these books come within Oxford English for Careers Series that allows students in different streams to study materials relevant to their future specializations.

The students' progress in the Preparatory Year Program in the first and second semester is usually assessed by midterm and final exams. These exams are based on materials taught during the two semesters, and the examination questions are Multiple Choice Questions (MCQs). The nature of such exams is summative by definition. Their ultimate objective is to measure learners' performance at the end the course.

Unfortunately, this type of examinations has many shortcomings, as it discourages deep learning and the backwash in such a system of assessment is usually negative (Baker, 2012). In fact, this form of evaluation does not differentiate between hard working students and passive learners. After the midterm, most of the students become rather disappointed. They find that the evaluation system is quite discouraging and de-motivating. However, what is worse about this type of assessment is that it comes at the end of the course when it is really too late to do anything to help the students who do not do well in their exams. The feedback of this type of assessment does not serve any purpose beyond telling who passes and who fails (Aslam, 2015).

Indeed, one may feel gravely disappointed when he/she discovers that more than a quarter of the Preparatory Year Students at this university fail their final exam every year and are hence deprived the opportunity of college education. This situation has urged educators in this part of the world to think of assessment procedures that enhance the teaching and learning process in order to avoid such tragic results.

In this case, formative evaluation (FE) may be thought of as an appropriate alternative to overcome this problem. It is widely believed that this form of assessment helps learners to know early enough about their strengths and weaknesses (Atkins, Black, & Coffey, 2001). In formative evaluation, learning outcomes are enhanced by timely and accurate feedback that provides insight into the learning process (Ruiz-Primo, & Li, 2013). Furthermore, formative evaluation helps the instructor to collect data on the learners' progress and obtain information about their style of learning (Pophan, 2008). In the light of such information, the teacher can modify his/her teaching strategies and approaches or even his/her methods and adapt them to the specific needs of his /her students. Formative evaluation also provides essential information that helps in decision making, especially in the development and modification of curricula (Linn and Grolund, 2000).

Evaluation is traditionally viewed as a separate process from teaching and learning. This is manifested in the form of tests and exams that come at the end of the study course. In fact, for years, educators used to see evaluation as a means for measuring learning outcomes that is commonly done via summative evaluation (Looney, 2011). However, now this traditional view has changed radically, and educators have begun to widen their scope of assessment to cover all types of activities that improve learning (Rabinowitz, 2010). This study will investigate the impact of a non-traditional type of evaluation, as represented by formative evaluation on the performance of a group of Saudi students learning an ESP course in the Preparatory College at Umm-Al-Qura University, K.S.A. The findings of this study can be used to enhance the process of modernizing the educational practice that stands as one of the main objectives of the Kingdom's 2030 Vision.

Need for the study

In Saudi Arabia, English is widely endorsed as a language of teaching in most technical and scientific colleges. This situation has created a demand among Saudi students for this language. However, to help these students to do well in English, language instructors are required to look for the most effective methods and techniques to teach this language and to identify the most effective approaches to evaluate students' performance. Previous studies have shown that formative evaluation may have a potentiality to enhance students' academic achievement in general and their performance in English in particular (Black &William, 1998).

Indeed, formative evaluation determines the instructional strategies to be used in a certain classroom setting and allows instructors to get essential feedback on their teaching practice. This feedback has an important role in outlining the way learning material is presented and learned.

Furthermore, this study is expected to help in finding ways and means to support the performance of low achievers in ESP classes, diagnose their learning difficulties earlier, and adopt some effective teaching-learning strategies to treat these problems before it is too late.

1.1. ***Research questions***

This research is designed to answer three main questions:

1. To what extent does formative evaluation affect ESP learners' achievement?
2. What are the attitudes of the students and their teachers towards formative evaluation?

What is the instructors' perception of formative evaluations?

2. Review of literature

2.1. Definition of formative evaluation

Formative evaluation is an assessment technique endorsed by both teachers and their students during instruction to generate feedback that can be manipulated to adjust teaching and learning to the students' ability levels and to assist them to achieve previously set learning objectives (Sadler, 1989). Pophan (2008) sees formative evaluation as a process that provides data about students' learning position.

Actually, formative evaluation involves techniques that can be adopted to rectify learning problems while teaching and learning are taking place. Formative evaluation usually comes in contrast with summative evaluation. Yet formative assessment differs from summative evaluation in that the latter is mainly concerned with summarizing the achievement status of students to decide who passes and who does not pass (Sadler, 1989).

2.2. Feedback in formative evaluation

Feedback is defined as information about something one has done or made which tells a person how good or successful it is (Oxford Word Power, 2006). In his famous research on evaluation, Sadler (1989) describes feedback as the most essential element in the formative assessment. According to Heritage, Walique & Linqaunti, (2013), the instructor can get feedback from formative assessment process while learning is going on, and manipulate this information to adjust his teaching method, and to provide guidance to the students on how they can promote and improve their learning process. In this way, the direct provision of feedback is based upon the evidence collected during the teaching-learning procedures.

To handle feedback issues through marking, teachers are advised to fully acquaint themselves with current research findings. These findings assure that giving marks can have a negative influence on the students' performance (McDaniel. & McDermott, 2013). Some researchers claim that students generally overlook comments when the teacher gives grades (Heritage, 2013).

2.3. Formative evaluation and the teacher

Teachers can improve their students' learning outcomes if they act on clear information during their course of instruction. Research results reveal that some of the significant achievement gains are due to this feature of formative evaluation alone (Atkins, Black, & Coffey, 2001). It is known that making informed decision, responding to students' needs, and proper questioning strategies are among the most useful and fruitful actions that teachers can use when practicing formative evaluation.

2.4. Formative evaluation and the student

In their wide range analysis of research on formative evaluation which covers hundreds of studies from all over the globe, Black and William (1998) conclude that "*whatever the procedures by which the assessment message is generated, it would be a mistake to regard the student as a passive recipient of a call to action*" (p.21).

Sadler (1989) suggests that formative evaluation success in improving academic performance is due to its focus on enhancing students' ability to control the quality of their own performance while learning and during production. Indeed, the students' role in formative evaluation is a key one, but to play this role successfully and to achieve improvement, the student must endorse a view of quality identical or at least similar to that held by his/her instructor. However, to reach this level, the student must be able to continuously control and monitor the quality of what is being produced during learning and must have a set of alternative strategies that can be

used to reach any given point (Black and William, 1998).

Practically, formative evaluation begins by the statement of the learning objectives and how they are likely to be realized. In this case, teachers design specific tasks to reveal students' level of attainment of these specific learning objectives, and design a framework to explain and analyze students' responses and provide feedback relevant to the learning task –and may need to get involved in subsequent actions to check the interpretation and feedback effectiveness.

2.5. Formative evaluation and scaffolding

Scaffolding is a concept used to denote the assistance provided by instructors, parents or even peers that assists the learner to solve a problem, perform a certain task, or realize an objective that is beyond his/her current level or capacity. Wood, Bruner, and Ross (1977) see scaffolding as an action that includes specifying the students' interest in and adherence to the conditions of the learning task, reducing the number of steps needed to solve a problem by simplifying the task, focusing on certain features of the task, controlling frustration, and modeling an ideal version of the intended task. For instance, in the process of scaffolding language learning, a teacher might ask a series of questions designed to mold the students' thinking and generate responses that enable the learner to use already acquired linguistic knowledge in new situations. Furthermore, while scaffolding, the instructor may directly subject the students to the form of language that can back up both comprehension and interaction.

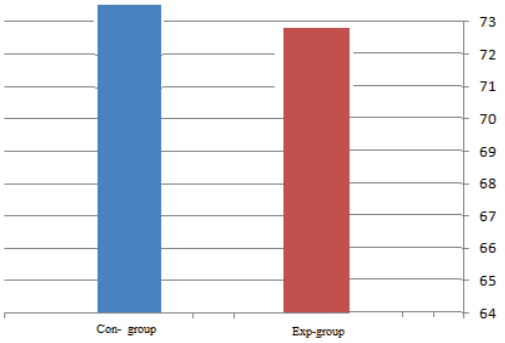
3. Methodology

3-1- Participants

The subjects of this study were drawn from the Preparatory Year students. They belonged to four classes (Classes 51 to 54) of the premedical students at Umm-Al-Qura University. Theoretically, the four groups had similar levels in English. They were all categorized as pre-intermediate in English as measured by Oxford Proficiency Test when they first joined the Preparatory Year in 2017-2018. Each of the four classes encompassed 24 or 25 students. Overall, there were 98 students in the study sample. All of these subjects were Saudis and their ages ranged between eighteen and nineteen years. They had studied English for at least eight years before they came to university. Students in Groups 52 and 54 (49 students) were assigned randomly to represent the experimental group. The other two classes, i.e., students in (Classes 51 and 53) were then taken as the control group. To be sure that the two groups were of similar levels in English, a proficiency test was given to them before the beginning of the experiment. This test was an Online Test designed by Oxford. It had been used by the English Language Center for six years to classify the Preparatory Year students according to their levels of proficiency and to place them in homogeneous classes. The result of this test is shown in the following table and graph:

Table No. (1): Mean, Median, Mode, Std. Deviation, Range, Minimum and Maximum mark for both Control group and Experimental group before the experiment

	Con-group	Exp.-group
N	49	49
Mean	73.8	72.9
Median	70.9	69.8
Mode	73	72
Std. Deviation	3.4	3.2
Range	15	16
Minimum	64	63
Maximum	77	78



Graph (1) Reflects the levels and scores of the two groups before experiment

The above table and graph indicate that the control group and the experimental group have similar scores .The experimental group score is (72.9) compared to (73.2) for the control group. These results indicate that the two groups were at similar proficiency levels in English at the pre-experimental stage.

3.2. The setting and instructors' preparation

The study was conducted at the Preparatory Year building. It was done as part of the **Social Sciences Research Center (SSRC)** financed research activities in the second semester of the 2017-18 academic year. During this semester, which normally lasts for 16 weeks, the Preparatory Year students begin their medical English (ESP) course. Some arrangements with the Preparatory Year administration were made to approve the assignment of four well-trained instructors to teach the experimental and the control group. These instructors were given an intensive training course on how to implement formative evaluation principles when teaching a medical English course. The training course started with an extended training program and workshops that lasted for four weeks. It was arranged by the Graduate College at the University of Khartoum in Sudan during the summer vacation of 2017. This training program was followed by another series of training sessions held at Umm-Al-Qura University and lasted for nine days.

As mentioned earlier, the study was launched during the second semester of the academic year 2017-18 in the Preparatory College premises at Umm-Al-Qura University. This college had four two-story-high buildings, (Q1 to Q4), and each building had 30 classrooms. Classes were equipped with modern educational aids and each class was designed for 25 students. There was a desk-computer for each student and five round tables, each surrounded with five comfortable armchairs to allow for group work. There was a separate table for the instructor. The classes were spacious, well ventilated, and well lit and supplied with air conditioners and Internet services.

A few weeks before the experiment began; the researchers got the necessary permissions to conduct this study. The experimental group subjects were informed about the experiment during the last week of the first semester. They were then asked to sign a consent form showing their approval to take part in this study. Furthermore, all necessary arrangements were made to see to it that the experiment would not interrupt the regular daily routine of classes or timetable.

3-3 The teaching materials

The teaching material was the same material intended for all pre-medical students and taught during the second semester of each academic year. The material involves two books designed by Oxford University. The first book is called *'Nursing 1'* and the second is entitled '*Nursing 2'*.

Tony Grice wrote *Nursing 1* that includes 14 units. It gives the students the language that allows them to begin their study of medicine using an English medium of instruction. In this book, each unit typically begins with key vocabulary items followed by reading

materials on health and medications. It presents doctors, nurses and other staff talking about health issues. The book also teaches communication skills to deal with patients. It is supported with online material to enhance language elements learnt in different parts of the book. This supporting material is found on *www.oup.com elt/oefc /*. The book is also associated with a Class CD and a *Teacher's Resource Book* and a *Workbook*.

'Nursing 2 ' is written jointly by Tony Grice and James Greenan. It also includes 14 units that aim to enhance students' medical vocabulary knowledge. The book's main objective is to assist the students to study the language skills that will prepare them to follow their medical program through an English medium of instruction. The book provides facts, figures, and quotations all about medical and health issues. Like *'Nursing 1',* a Class CD and a Teacher's Resource Book together with a Workbook accompany '*Nursing 2'*.

3.4. The action plan: its development and implementation

The action plan preparation and implementation went through two main phases: the first phase involved a series of training sessions and workshops during which the instructors were introduced to the experts' view of the principles of formative evaluation, and given a chance to work out a draft action plan during their training course. The second phase involved the implementation of this plan **in Toto** accompanied with the researchers' field visits to the classrooms. During this stage, the researchers observed the instructors teaching and gave them the opportunity to discuss their ideas on how to put the plan into action.

3.4.1. Details of the action plan

The action plan contains reference to the most important concepts proposed to enhance the use of formative evaluation, followed by details of strategies that would be used to execute this plan. For instance, the action plan contains some instructions on setting learning objectives, and on how to improve the presentation of the learning material and the questioning techniques. The instructors are going to do this (for example using more open questions for brainstorming, allowing students more time to think of answers or beginning the lesson with a key question).

Sharing the objectives of lessons is particularly stressed in the action plan and suggested to be realized through a variety of techniques. These may include using questions that the students will be able to answer during or at the end of the lesson, and getting the students to summarize the lesson with giving an account of what they have learned and mastered.

The action plan has also stressed the significance of helping the students to understand the marking criteria used for exploration, which generally focuses on using exemplars from previous work. Exemplar material are presented in contexts such as having work on display and asking students to evaluate that work using a set of criteria proposed by the instructor.

Furthermore, the action plan involves some form of self-assessment, ranging from using '*green, yellow or red traffic lights'* to indicate the student's view of the extent to which a topic or lesson has been understood and digested. Other techniques used to that end involve strategies to enhance self-assessment via tasks that shift responsibility to students.

Traffic lights use is associated with actions to cater for the cases where the students singe incomplete understanding. (In that case, the student uses *red or yellow traffic signs).* Furthermore, the plan stresses that teamwork provides significant support for students, as well as insights for instructors into their students' understanding.

An important element of the plan involves interactions through visits of the researchers to the experimental classes. These are done to give an opportunity for the researchers to discuss with the instructors what they are doing, and how this is related to their efforts to execute the action plan. These interactions are directive by definition, but they are also aimed to give the instructors a chance to express their views and their suggestions for improving the action plan implementation.

3.4.2. The tools for implementing formative evaluation

The tools used for implementing the above action plan which is intended to put formative evaluation into practice, include portfolios, instructor's observations, exercises and tests at the end of each lesson, etc. Learning portfolios are submitted to the instructor on weekly basis. These booklets involve a summary of learning duties done during the week, a plan for the coming week, and suggestions to the instructors. The instructors mark the students' portfolios, but this marking does not involve grades. The instructors then carry on teaching and regularly report the students' status and progress. The instructors try to identify and diagnose the difficulties the students face in learning different tasks. Traffic lights are utilized by the students to signify their levels of understanding of the material studied.

3.4.3. Implementation of the action plan

Formative diagnostic information and insights to improve the teaching-learning processes are generated from a range of activities. These include classroom questioning and feedback, group work and peer assessment on a piece of learning task, regular short assignments, and from draft or interim assessments.

In this study, the formative evaluation practice with the experimental group includes:

- Basic diagnostic assessment (quizzes, and assignments)
- Setting objectives in collaboration with students to keep them informed and hence engaged in the learning processes right from the beginning and create clear expectations.
- Defining features and criteria of quality work together with students. This is done through setting norm behaviors for classroom culture.
- Specifying the criteria for successful achievement of the learning objectives
- Rigorous observations to check whether students are on the right track or need help or clarification.
- All this information is normally registered and used as feedback for students to improve their learning or used during discussion and served as initial guidelines.
- Questions are asked to individual students or in class to check and to build understanding together with learners (Traffic light signs are implemented to show the students' level of understanding)
- Written feedback from instructors, individual students and peers is regularly given to the class.
- Oral feedback is given based on questions and queries raised by students or from students' answers.
- Preparing assignments for feedback: these are done by instructors or even students on regular basis.
- Presentations on reading assignments:

these are prepared by groups or individual students, and presented using data-show and overhead projectors.
- Using examples of good and poor quality of the students' work to assess a particular task in relation to the set evaluation criteria.
- Teacher-led tutorials or reviews are arranged for group and individual students.
- Quizzes and short tests are given at the end of each session to find out what is easy or difficult, and what still needs to be learned or reviewed.

3.5. The last phase of the experiment

At the end of the teaching experiment, which involved full implementation of formative evaluation principles with the experimental group, the subjects took their final examination. This was a computer-based test designed by a group of experienced instructors from the English Language Center and administered to all of the Preparatory Year students including the experimental and the control group subjects. This test was intended to measure the students' achievement in the basic language skills, i.e., listening, grammar, vocabulary, reading, and writing. For securing content validity, the questions of the test were directly based on the ESP material taught in *Nursing 1* and Nursing 2.

The scores of the experimental and the control group students in that achievement test were then tabulated and used to document the students' achievement in English for Specific Purposes.

Later on, these results were statistically analyzed and compared to check whether there was any significant difference between the experimental and the control group achievements in English that could be attributed to the implementation of the formative evaluation principles.

The experimental group subjects were also given a survey during the last week of the experimental period. The survey was intended to obtain data on the students' opinions about formative evaluation. On the other hand, instructors' beliefs about formative evaluation were generated through a series of interviews arranged by the researchers with the staff members who participated in the experiment. Overall, eight staff members had participated in this study. Two of them were directly engaged in teaching the experimental group, two taught the control group and four attended the training sessions and kept standby to provide assistance whenever needed. The data generated via the survey and the set of interviews with the study sample were analysed quantitatively and qualitatively using SPSS 17.0 software.

3. **Results**

4.1. Impact of using formative evaluation on students' Achievement

Table No (2): shows the Mean, Median, Mode, Std. Deviation, Range, Minimum and Maximum marks for both Control and Experimental groups after the experiment.

	Con- group	Exp-group
No.	49	49
Mean	75	86
Median	78	85
Mode	73	84

Std. Deviation	7.4	8.7
Range	32	41
Minimum	53	60
Maximum	89	95

The data in **table 2** above reveal a recognizable difference between the Mean Scores of the two groups. The control group has the mean score of (75); whereas the experimental group mean score is found to be (86). These figures indicate a clear difference between the two groups and this difference comes in favor of the experimental group. Nevertheless, a *T- test* needs to be conducted to check if this difference is significant or not.

Table (2): ***T-test*** **for the two groups at post experimental period**

Group	No.	M	SD.	T-value	Df	α-Coeff.	Sig. at the level of 0 . 0 1	Result
Control G.	49	75	7.4	2.7	48	.001	significant	There is a significant difference between the two groups at 0.01
Experimental G	49	86	8.7					

The *T-value* is found to be (2.7) which is quite significant even at the level of (0.01). This result proves that using formative evaluation can significantly improve the English proficiency level of pre-medical students in the Preparatory College at Umm Al-Qura University.

The above data can be used to answer the first question of the study, which inquires about the effect of formative evaluation on students' achievement in ESP, and leads the researchers to claim that formative evaluation will have a significant positive effect on students' performance in English for Specific Purposes (E.S.P.).

3.2. Students' attitudes towards formative evaluation

To measure the subject's attitudes towards formative evaluation, the students were asked to fill in a questionnaire designed by the researchers. The questionnaire's validity was checked and verified by three senior staff members in the College of Social Sciences at Umm-Al-Qura University. The objective of that questionnaire is to elicit the students' views about this type of evaluation. (A translated version of this questionnaire was given to each student to secure proper understanding of its content). Students' views about this practice are summarized in the following table:

Tale (4): Students' attitudes toward formative assessment

No.	Response	Strongly agree	Agree	Not sure	Disagree	Strongly disagree
1	Formative evaluation has increased my motivation to work hard	08	70	04	10	08
2	Formative evaluation has assisted me to enhance my achievement in English	13	64	13	08	06
3	Instant feedback assists me to know my errors at the right time.	43	39	04	08	06
4	Self-evaluation has given me the opportunity to understand my own mistakes and to correct them.	14	66	08	07	05

No.	Response	Strongly agree	Agree	Not sure	Disagree	Strongly disagree
5	Self-evaluation has increased my confidence in myself.	26	54	15	04	01
6	Peer evaluation has given me the chance to practice teamwork and learn from my peers.	60	15	25	01	04
7	Formative evaluation practices are varied, interesting and never monotonous.	45	33	06	08	06
8	Formative evaluation gives me more time to think of the material we study and to learn it better.	34	40	14	06	06
9	Formative evaluation helps us to become more independent learners and to become more responsible for my learning.	25	50	08	10	07
10	Formative evaluation practice with its repeated tests helps us to overcome the exams phobia.	18	61	16	04	01

Table (3) shows the students' attitudes towards formative evaluation and its practices.

More specifically, the above table reveals that (82%) of the students claim that instant feedback allows them to know their mistakes and gives them the chance to rectify these mistakes on time. At another level, (80%) of the subjects believe that self-assessment which is practiced as part of formative evaluation has enhanced their self-confidence. They add that self-assessment offers them the chance to diagnose their weaknesses and to work out solutions for them.

Furthermore, many students acknowledge that self- and peer- assessment in formative evaluation has been of great help to them. With respect to this issue, it is revealed that (75%) of the students believe that working together with their colleagues has assisted them to learn better and encouraged them to seek support from their peers. It is also found that (78%) of the sample admit that formative evaluation procedures have encouraged them to learn hard to realize the objectives of their lessons. Furthermore, (77%) of the students admit that formative evaluation practice has assisted them to enhance their English language learning.

(78 %) of the Subjects in the experimental group acknowledge that formative activities and techniques are quite interesting and not traditional or monotonous. Furthermore, (74%) of this group agree or even strongly agree that formative evaluation activities allow them enough time to focus on their learning tasks and to become better learners.

At another level, the greatest majority of the sample, i.e., (75%) attest that formative evaluation activities have helped them to take responsibility of their own learning.

One of the interesting finding of this study is shown when a vast majority (79 %) of the subjects claim that formative evaluation practices, which involve repeated testing, has familiarized them with test taking, and hence helped them to overcome examination phobia.

On the other hand, a few students expressed some negative views towards formative evaluation. These students complain that this type of evaluation does not provide marks that show the level of the students' work.

Another student expressed his distress with the too many assignments and duties of formative assessment. This student said, ''*It takes most of our time. We are asked to do a lot of assignments and homework.*"

It is important to note that *these* students expressed these feelings during private informal sessions with the instructors.

The above data generated through the students' responses can be cited to answer the second question of the study, which asks about the attitudes of the students towards formative evaluation techniques and procedures. It is found that the students hold positive views towards this type of evaluation. Indeed, the vast majority of the subjects have expressed deep satisfaction with formative evaluation techniques

4.3. Teachers' views and attitudes towards formative evaluation

The two instructors who taught the experimental group and the two who taught the control group in addition to the four staff members who attended the training sessions and played a supportive role during all phases of the experiment were subjected to a series of interviews after they had completed the experiment. From these interviews, it became apparent that these staff members had a clear vision and proper understanding of formative assessment and they seemed to have very positive attitudes towards this type of assessment.

For instance, when these instructors were asked to talk about the main features and characteristics of formative evaluation, the participants gave detailed and professional accounts of this practice. They stated the basic features of formative evaluation and they explained how this form of evaluation with its varied techniques could benefit both instructors and students.

One of the instructors viewed feedback associated with formative evaluation as "*an important element of the teaching and learning process which can have a positive effect on students' learning"* This instructor sees feedback *"as a means to improve teaching and learning"* and considers it as *"an important informative tool for enhancing students' performance and for strengthening their motivation.* He said: *"It is an instrument that can be used by the instructor to know the exact level of his students' performance."* He added, *"Feedback can also be used for revising and rectifying or modifying our own teaching strategies."*

Another instructor confirmed that "*feedback as an essential element of formative evaluation practice could have a very positive effect on learners' performance,"* and recommended, *"instructors should make sure that positive and encouraging statements are provided for their students to reinforce their correct responses."*

One instructor agreed with this view and added that *"If students are provided with positive comments on their performance, this will help to engage them more in their learning process, and hence they may become better learners and good achievers."*

"*Formative evaluation as an instructional procedure*," said one of the instructors "*encourages students to participate actively and to become responsible for their own learning."* This instructor suggested, *"This could be realized by encouraging the students to focus on their learning situations and hence they are allowed to ask relevant questions about parts of the lesson they didn't understand while the instructor was still handling the lesson."*

One of the instructors commended the idea of involving students in working out the lesson plans and in setting the learning objectives. He said, "*Sharing learning objectives with students is a vital component of effective formative evaluation, and it stands as a key element of engaging the students in the learning process."* He added that he expected teachers to share learning objectives with

their students, and to be trained to implement the formative evaluation strategies that emphasize sharing learning objectives at the beginning of each session.

When asked about self-assessment as one of key features of formative practice, one instructor stated, "*Self-assessment assists the students to evaluate their own progress or lack of progress. It can definitely increase learners' awareness of what they are learning and hence improve their learning outcomes."*

Alongside these positive views about formative evaluation, some instructors have raised some reservations about this type of assessment. One instructor expressed his reservation saying, "*Implementing formative evaluation is quite a tiring practice. It is time consuming and it requires more effort, time and resources."*

Another instructor raises concerns about peer assessment maintaining, "*It is quite a complicated task and it requires lots of training for the students to do this job properly."* He added that "*Getting students involved in the process of evaluating their own or their peers' work might create some disturbance and noise in the classroom, and in response to this, if too much restriction or control is used to maintain order, the learning process is more likely to become dull and not creative.*" This instructor added another reservation saying that *"Students may not always be ready to appreciate feedback provided by their colleagues."*

4. Summary and Conclusion

Evaluation is an important element in any educational process. In this part of the world, the most common assessment practice is summative evaluation, which stands in sharp contrast with formative evaluation. Summative evaluation measures students' achievement after they complete a certain course of study. On the opposite side, stands formative evaluation, which incorporates tests and examinations within the learning process in order to permit teachers to identify learning needs or problems and adjust them at earlier stages. This form of assessment has appeared in the educational field as an effective evaluation approach. Many recent studies, including Heritage, Kingston, & Nash, (2012), have shown that this type of evaluation is very effective in promoting students' level of academic achievement and in raising their interest and motivation for learning.

This good news about formative evaluation has encouraged the researchers to seize the opportunity to explore the suitability of this modern assessment approach for Saudi ESP learners. This initiative comes in response to **The Saudi Government 2030 Vision** that encourages educators to seek the most up-to-date and effective tools and implement them to modernize the educational process in the Kingdom. However, before implementing these largely western modern techniques **in Toto**, it is recommended that these techniques must be carefully investigated and studied to check their efficacy in an occidental community. This will help to avoid any unnecessary negative outcomes or shortcomings in case these modern techniques are used in this country.

The present research, therefore, aims mainly at investigating the effectiveness of formative evaluation in improving a group of Saudi ESP students' achievement in English for Specific Purposes. This study is also intended to find out the instructors' and learners' views regarding formative evaluation.

To that end, the researchers have conducted this study on a sample of 98 pre-medical students. These were divided into an experimental and a control group with 49 subjects in each. The Instructors of the two groups were subjected to intensive training sessions

and workshops arranged abroad and inside the Kingdom.

During the experimental period, which lasted for sixteen weeks, two books designed by Oxford as part of their ESP program *"English for Career"* were taught. All principles and techniques of formative evaluation were fully implemented in teaching this ESP course under direct supervision of the researchers. At the end of the semester, the subjects of the experimental and the control groups sat for the same end of course final achievement examination.

Experimental students' sores in that final exam were tabulated and compared to that of the control group. A t-test was further performed to check if there were any significant differences between the two groups that could be attributed to the implementation of formative evaluation procedures. The results have shown that the the experimental group students' performance is superior to that of their counterpart in the control group.

The learners' attitudes towards formative evaluation were checked through a questionnaire, which was given to them immediately after they had finished their medical English language course. A quantitative analysis of the students' responses to this questionnaire shows that the students' attitudes towards formative evaluation are predominantly positive. These students admit that formative evaluation has encouraged them to work hard and to do well in their course of learning. Students also assure that formative evaluation procedures have offered them the chance to understand their own errors and rectify them before it is too late. They further claim that self- and peer- assessment as an essential part of formative evaluation has increased their self-confidence and autonomy and given them the opportunity to practice teamwork and to learn from their colleagues.

From a series of interviews held with the instructors after the experiment, it becomes obvious that these subjects have a very clear vision about this type of assessment. They give full account of the different procedures and techniques used to implement this type of assessment. They outline the major benefits of formative evaluation for both instructors and students. They go further to comment on self-assessment and admit that it helps the learners to gain detailed information about their own progress or lack of progress confirming that self-assessment increases students ' self-confidence.

Alongside this positive perception about formative evaluation, some instructors have raised concerns regarding this type of assessment claiming that implementing full-fledged formative evolution practice is *"quite a tiring and demanding job*." They say, "*It is time consuming and it requires more effort, time and resources.*"

6. Discussion and recommendations

Formative evaluation involves a variety of systematic procedures and strategies, beginning with teachers planning, setting and sharing learning objectives with students, marking, and provision of feedback. Each of these strategies is intended to meet a particular purpose of formative evaluation. This can help the learners and instructor concentrate on the objectives of each lesson and they both become fully aware of the learning task (Bell, & Cowrie, 2001).

Formative evaluation strategies, therefore, allow the instructor to follow the progress made by the students and to diagnose learning problems and provide feedback that meet students' learning needs. However, this requires the teacher to know where the students are in their learning trip, in order that he can plan where the students need to go next. Instructors can obtain all this information

about their students through direct observation and carefully designed questions (Black & William, 2006). Indeed, the instructors in this experiment have adhered to these strategies and applied them fully in this study. So the success of this experiment in improving the performance of the subjects in their ESP course could be attributed to the proper application of these strategies.

Umar (2018) conducts an experimental study on language testing. His research finds that effective questioning and careful observation can help the instructor to check the level of his/her students' understanding and allow him/her to take them forward in their learning process. He adds that the students can achieve a learning objective if and only if they understand that learning objective properly and that they know what they need to do to realize that specific objective. This current study has supported Umar's findings. In this current experiment, it was demonstrated that assisting the students to understand each lesson's objectives thoroughly and encouraging them to design their own questions help them to become better learners. Furthermore, the instructors have encouraged their students to practice self-assessment as an essential element in the learning process. Indeed, self-assessment has been practiced extensively in this study and this seems to reflect positively on the students' achievement. This comes in line with Rabinowitz (2010) who classifies self-assessment as a practice that secures perfect learning and deep understanding.

In successful formative evaluation practice, the instructor interacts closely with students and follows their learning progress right from the beginning (Atkins, Black, & Coffee, 2001). Hence, it is important to explain how this interaction takes place, emphasize its importance for learners, and show them how it can be implemented to assist them to promote their learning. In this study, interaction between instructors and their students was given special consideration and both teachers and students were encouraged to interact with each other right from the start of each lesson. The instructors used to develop the lesson objectives in collaboration with their students, and continue the learning process together until the end of the learning journey.

Previous studies show that feedback is the cornerstone of this type of evaluation (Hattie, & Timperley, 2007; Herman, 2013; Mayer, 2006; & Aslam, 2015). Black and William (1998), in their extensive review of research on testing and measurements state, "*We know of no other way of raising standards that is more effective than adequate feedback provided at the right time,"* (p.7). This current experiment confirms the importance of feedback and finds that feedback is more effective when it is given instantly and when it gives specific guidance on how to achieve the preset learning objectives.

Other studies on timing of feedback in formative evaluation confirm that feedback is most effective within minutes (or even seconds), or at most, within a period of days (Mayer 2006). However, some other studies warn that feedback should not be provided too quickly, i.e. before the student has the chance to attempt to work out the problem himself (Omar, 2014).

In this study, the researchers recommend attaching feedback to scaffolded learning. They assume that it is always important to «scaffold» information given in feedback –this simply means to give as much information as the learner needs to reach the next learning stage. Aslam (٢٠١٥) claims that scaffolding enhances and facilitates learning.

Other studies recommend effective questioning as another essential element in formative evaluation. They suggest that ques-

tions should be used to reveal the learners› level of understanding and to identify possible misunderstanding or misconceptions (Mayer 2006). It goes without saying that effective questioning goes far beyond the level of superficial questions that are intended to generate «*Yes*» or «*No*» answers or questions that stress memorization rather than reasoning and deep thinking.

This led the instructors in this study to guide their students towards deeper understanding of their lessons through extended dialogues that concentrate on a set of well-designed questions that yield adequate and sufficient information. Along the same line, the instructors in this study used to encourage their students to form their own questions in order to enhance and widen their knowledge of the subjects they are learning.

Self-evaluation is an important practice in any learning experience (Rabinowitz 2010). Indeed, self-evaluation is a key element of the work of all professionals, so if the instructors want their students to become professional learners, they should actively promote the element of self-assessment. Self-evaluation practiced in this study has been highly appreciated by the subjects of this study. The students say it helps them to become responsible for their own learning and to become more confident and better learners.

A controversial issue that raises argument among formative evaluation practitioners is the issue of giving grades when practicing formative evaluation. In response to this, the researchers believe that marks or grades alone do not secure adequate learning outcome. Therefore, in this study, the instructors avoid giving grades when assessing students' work and this could be one of the reasons that help the students to do well in this experiment. The idea of not giving grades is supported by Shepard (2000) who says when marks are provided; they often dominate students' thinking, and lead them to see grades as the ultimate objective of learning.

Motivation is commonly referred to as an essential element in the learning process (Lin & Gronlund, 2000). In this experiment, the instructors make sure that formative evaluation with its varied activities is utilized in a way that motivates the learners and raises their interest in learning. Furthermore, the instructors have tried their level best to avoid overloading students with homework and assignments as this may lead to students' frustration and demotivation.

Umar (2018) claims that in formative assessment practice, tests and exercises can serve as effective indicators to students' learning progress, but for these exercises and tests to be effective, they must be clear, varied and relevant to the learning aims. In this study, the exercises are designed with great care to give each student clear directions on how to improve, and each student is given a chance and is helped to promote and perfect his performance.

The most noteworthy finding in this study is revealed when the majority of students acknowledge that formative evaluation has led them to get rid of examination phobia and anxiety. In fact, taking tests regularly and repeatedly as part of formative assessment practice has familiarized the students with test taking. This practice has helped the students to overcome test tension and to overcome examination phobia. This finding confirms the tenor of the **Systematic Desensitization Theory** developed by the South African Psychologist, Joseph Wolpe who developed this theory in the early seventies.

Finally, the researchers believe that successful formative evaluation implementation needs intensive teacher training, more administrative coordination, more logistic support

and continuous teacher supervision. These recommendations come in line with suggestions made earlier by a number of outstanding scholars in the field of language testing and assessment such as Edwards (1999); Atkins, Black & Coffee (2001) and McDaniel, Rodger, & McDermott (2013).

7. Recommendations for further studies

Formative evaluation has proved to be an effective teaching technique for this particular sample of students, i.e. students of the Preparatory College who are studying English for medicine; however, further research needs to be conducted on students at different academic levels, and who are enrolled in different academic disciplines. Furthermore, this study has mainly involved male students at premedical level; therefore, further studies need to be done on female students to check the efficacy of this modern evaluation technique on their achievement in medical English and in other subjects. At another level, the scope of this study is limited to (ESP). Hence, it is recommended that future research should investigate the effect of formative evaluation on general language courses and more research is needed to assess the effect of this practice on separate language skills such as listening, speaking, reading and composition writing.

Acknowledgements

Our sincere thanks and gratitude are due to the Institute of Scientific Research at Umm Al-Qura University, which has generously earmarked a considerable fund to finance and back up all stages of this study.

Note: The file Number of this project is 12.6.435

References:

Aslam, Saleem Allah (2015). Formative assessment .and how it affects students' performance in English University of Sudan for Science and Technology .

Assessment for Reform. (2002). The 10 Principles. Cambridge, University of Cambridge School of Education.

Center for Education Research & Innovations (2008), Ministry of Education .USA.

Atkins, S.Black, N. & Coffee (2001). Principles of formative evaluation. Journal of Modern Education .Vol.5 No 4 -34-65.

Baker, E. (2012). Ontology-based educational design: (Resource Paper No. 13). Los Angeles.

Bartlett, J. & Tulving, E. (1974). Testing to improve Language learning.

Bell, B., & Cowie, B. (2001). The features of formative evaluation. Science Education, 85, 536–553.

Black, P. J., & William, D. (1998). Assessment and classroom learning: Policy, and Practice, Science Education, 85, 234–340.

Black, P., & William, D. (2006). New approaches in language testing: NJ Press.

Edwards. A (1999). Instructors' views on new trends in evaluation. Journal of Education Vol. 13, No. 3 pp.145–182.

Griffin D. (2007) .A Closer look at modern evaluation practices. Current Issues in Education.

Hassan, S. (2014). English Language Teaching in Sudan: Problems and Solutions. Khartoum University Press.

Hattie, J. (1999). Feedback and how it could achieve maximum benefit for the student. Educational Research Review.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). Feedback Power. Review of Educational Research.

Heritage, M. (2012). Instructors' role in assisting his students to overcome phobia and examination tension. Journal of applied Psychology .Vol.4. No.3.

.Heritage, M. (2008). Learning progressions: Backing up instruction and formative assessment. Washington, DC:

Herman, J. (2013). Accountability and assessment in the service of learning: The future of test-based accountability.

Herman, J. & James (1997) Coherence: Key to next generation assessment success Los Angeles, CA: CRESST.

Heritage, N., Kingston, N., & Nash, B. (2012). Criterion Reference Tests; A method for improving students' performance .Language Testing Journal. Vol.5 No. 3

INC. (2013) Assessment for Learning: Towards More Effective Practice in Evaluation. Education Reform Incorporation. USA.

Lahey (2012) Formative versus summative evaluation. Language Testing Journal.

. Lin, S. & Gronlund (2000), Current trends in assessment and evaluation. Journal of Humanities and Sciences. Vo.6 No. 2.

Looney, S. (2011) Effective language assessment methods. International Journal of Language Teaching. Vol.5. No. 2.

Mayer, R. E. (2006). Towards more modern practice in evaluation. The TESOL Second Conference .23 May 2010.

McDaniel, M. A., Roediger, H. L., III, & McDermott, K. B. (2013). Generalizing test-enhanced learning from the laboratory to the classroom. Psychonomic Bulletin & Review, 14, 200–206.

OCED (2005) American standards in language testing. Washington DC . Ministry of Education.

Omar, A. (2012) Effectiveness of Assessment for Learning: Psychonomic Bulletin & Review, 14, 200–206.

Omar, A. (2014) Effectiveness of Using Social Media for Teaching Writing: UQU Journal of Languages. Vol. 5. No two.

Pophan, J., (2008). Technical features of formative assessment . Los Angeles, CA: CRESST

Rabinowitz. (2010) Self- assessment: From Theory into Practice,

Ruiz- Primo A. & Li S (20 13) Cooperative learning; the teacher role in class management.

Sadler, D. R. (1989). Test and measurement in current practice. Oxford University Press.

Shavelson, R. (2008). Formative assessment in classroom. Education, 21, 295–314.

Shepard, L. A. (2000). Assessment without giving grades. Educational Leadership, 66–70.

Stone.D. (1998). Implications of research on children's learning for standards and assessment: American Journal of Education.Vol.2 NO .4

Thrap S. & Gilmore (1991). New trends in evaluation. Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines,

Umar, A. (2018). The impact of assessment for learning on students' achievement in English for Specific Purposes .English Language Teaching Journal Vol.7-No. 2.

Walique S. & Heritage N., (2012). Scaffolding; an effective approach in language teaching. Canadian Journal of English Language Teaching.

Walique, S. & Linqaunti, D. (2013) Successful learning strategies. Journal of Humanities and Sciences .Vo. 5-No. 3.

William, D., & Thompson, M. (2007). Integrating assessment with instruction: What will it take to make it work? In C. Dwyer (Ed.),

Wood, S. Burner, A. & Ross, G. (1977). The role of tutoring in problem solving. Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines,

Researches of the issue

University of Tabuk Journal
for Humanities and Social Sciences
Refereed Scientific
Periodical Journal

Contents

English Section

The Effect of Using Infographics on English Vocabulary Retention of the second Intermediate Graders
Dr. Ghaida Ali S. Alzahrani 3
The Effect of Using Infographics on English Vocabulary Retention of the second Intermediate Graders
Dr. Ghaida Ali S. Alzahrani 17

Arabic Section

Exploring Science Teaching in General Education According to the Mathematics and Natural Sciences Project (MNSP)
Hiya M. Almazroa; Fahad Suliman Haji Alshaya; Eman Mohammad Ahmad Al Rwaythi 3
Cyber Bulling Among Albaha University Students According To Some Variables “Survey Study”
Rahma Mohamed alghamdi; Naglaa Mahmoud Al-Habashi 29
Academic buoyancy as a mediator variable between the family secondary traumatic stress, and cognitive flourishing among university students
Dr. Ahmed Ramadan Mohamed Ali 57
Achieving The Indicators Of Life Quality Program In The University Campuses In Saudi Arabia: King Khalid University As A Model
Dr.Saeed Ali Hdayah 93
The Relative Contribution of the Habits of Mind and Self-Efficacy in the Prediction of Creative Thinking among University Students in the Light of Some Variables
Dr. Ibrahim Abdu Saadi 117
The Ethics of expatriate preacher from his homeland
Dr. Khaolah Youssef Almoqbel. 139
Maqasid of Sharia (Purposes of Sharia) for Jursitic Rules of Monetary Transactions and Legal Punishments and their Effects on Social Security
Dr. Abdulmalik Hussein Ali At-Taj 155
Marital Violence and its Relation with Avoidant Personality Disorder among Working Saudi Woman
Khawla Saad Albalawi 177
Prosody connotation and its effect in text adjacency Study in Jamil Buthainah Poetry
Aqaila Mohammed Al Qarni 215
“The textual functions for sentences that have no grammatical functions"
Loay Omar Badran 235

Natural Sciences in Higher Education from the Viewpoint of Specialists), thesis, (Ph.D.), Saudi Arabia, Methodology & Curricula Dept., Faculty of Education, Umm al-Qura University, 1429 H.

14. If the reference is from the web, then the accuracy of documentation has to be investigated.

Note:

It is advisable to shorten footnotes to the maximum extent possible, should they be used to explain and clarify or to provide the reader with explanatory information which is not documentary. They are referred to in serial numbers within the research, high above the line. The comments are numbered in the body and then sequentially numbered at the end. The footnotes are placed at the bottom of the pages they are mentioned on, and they have to be separated by a line from the body, for example:

III. Publication Procedures:

- The researcher sends his/her research to the journal website by clicking on the "Publish your Research" icon and filling out the form and following the required procedures. The research file must be in Word and PD formats, and the journal offers no provision for research to be published via its email address or via postal mail.
- Sending the research to the journal website carries an implicit undertaking by the researcher that the research has never been published before, and would never be submitted for publication to any other journal until the arbitration procedures are concluded in the journal.
- The journal editorial board decides on the suitability of research for arbitration, or its apology for nonpublication due to research unsuitability.
- All research papers, after clearance by the editorial board, are submitted to academic arbitration in a confidential manner.
- The researcher sends the research to two specialized arbitrators in the subject matter; if they disagree, the research is sent to a third arbitrator to tip the scales in favor of one opinion over the other.
- In case of any necessary modifications deemed by the arbitrators, the research shall be sent back to the researcher to make the suggested amendments, within a period of one week as a deadline for resubmitting. This can be done via the email address of the journal.
- When the search is accepted for publication, it may not be published in any other paper or electronic publishing form, without the written permission of the chairman of the editorial board.

The author whose research has been rejected for publication shall be informed without any explanatory reasons.

name of the author's last name, the year of publication and the page number as in the following example: (Al-Hamid, 1435 H., p. 51) and if there are more than two authors of the source, they are referred to as in the following example: (Al-Hamid et al., 1435 H: P. 51). The system of reference numbering is not accepted within the body of the text.

7. Periodicals in the body are referred to in their order of name and date in parentheses at the line level.
8. The verses of the Holy Quran are written according to the electronic version of King Fahd Publishing House for the printing of the Holy Quran (size 16), with a normal light black color, followed by Suraah and Verse number.
9. The abstract is preceded by keywords expressing the subject matter of the research and the main issues to be dealt with; the keywords, no more than 6 words, come after the researcher's data, both in the Arabic and English versions.
10. At the end of the research, the Arabic references are alphabetically arranged in a separate list and the foreign references are also arranged in another separate list below them. The references in the bibliography are not given any numbers, and all the references used by the researcher should be written down.
11. If the reference is a book, it shall be documented as follows:
    The family name of the author, first name (both in bold), (year of publication in parentheses), the title of the book in italics, print, place of publication, publishing house, for example:
    Ibn Murad, Ibrahim, (2010), From Lexicon to Dictionary, I, Tunis, Islamic Dar Al-Qarb.
12. If the reference is in a research, documentation is as follows:
    The family name of the author, first name, (year of publication in parentheses), the full research title between inverted commas, the name of the journal in italics, volume number, number in parentheses, and search pages, for example:
    Omaira, Halima, (2009), "Method of Praise and Criticism in Arabic: A Statistical Descriptive Study", The Jordanian Journal about Arabic Language and Literature, vol. 5 (No. 1), pp. 11-40.
13. If the reference is a scientific dissertation yet to be printed, documentation goes as follows:
    The family name of the author, first name (both in bold), dissertation title in italics, and the corresponding degree of the dissertation (Master's/Doctorate in parentheses), place: Country, department, college, university, year), for example:
    Al-Shahrani, Mr. Nasser bin Abdulla (Requirements of the Use of E-education in the Teaching of

clicking on the "Publish your Research" icon, on condition that the summary of the research shall be uploaded in both Arabic and English in no more than 200 words.

9. It is imperative that the full name of the researcher be written in Arabic and English (i, e. first, second and last names) in addition to nationality, biography, country of residence, academic degrees, place of work, general specialization, exact specialization, research keywords, cell phone number, landline number, fax, ZIP code, P.O. Box, email, and a CV summary__ all this required information is found in the "Publish your Research" icon on the journal website.
10. The name(s) or identitie(s) of the researcher(s) may not be explicitly revealed or indirectly alluded to in the research, on its margins or in its' bibliography. Instead, the word "researcher" or "researchers" may be used.

II. Technical rules:

1. The number of words in a research may not exceed 1000 words including the Arabic and English summaries, as well as the references.
2. Font size (16) is used for the translational Arabic text with bold print size (18) for the heading. As for the English version, font type Times New Roman (size 14) is used with a bold print heading (size 16). As for Arabic footnotes, font type Lotus Linotype (size 14) is used, while English footnotes are written with font type Times New Roman (size 10).
3. Tables, graphics and formats should be suitable for the space available on the pages of the journal (12 x 18 cm) and in a font size (11).
4. No space is used between the punctuation marks and the words that precede them; the space always goes between the punctuation marks and the following words. However, when parentheses and quotation marks are used, a space must separate them from the neighboring words before and after, but with one space separating them from the words within.
5. The data of the researcher (name, academic degree, specialization, educational institution) is written (together with the names of the department, college, university, and mailing address) both in Arabic and English on a separate page at the beginning of the research, directly followed by the research pages commencing with the title of the research.
6. References in the body (at the end of the quotation) are indicated by the

University of Tabuk Journal
for Humanities and Social Sciences
Refereed Scientific
Periodical Journal

Rules of Publication:

I. General Rules:

1. The journal publishes research and academic studies in humanities and social sciences in both Arabic and English.
2. The journal publishes research which has originality, innovation, established methodology and scientific documentation, with integrity of ideas, language and style. Also, the research must be devoid of plagiarism drawn from any book or any other research.
3. The research is submitted to specialized arbitrators confidentially selected by the editorial board, and the Journal may request amendments to the research according to the opinion of the arbitrators, prior to final publication of the research.
4. The researcher is informed of the acceptance or rejection of the publication.
5. If the research is published, the researcher shall be given 5 copies of the research and one journal copy.
6. Republishing the research through any other journal is not allowed without a written permission by the editor.
7. When submitting his research to the journal, the researcher is required to confirm that the research has never been published before, and once the research has been accepted, the researcher is not entitled to publish it in any other journal.
8. The researcher shall submit his research on the website of the journal by

To Contact

University of Tabuk Journal
for Humanities and Social Sciences
P.Box No. :4279 Tabuk:41791
Kingdom of Saudi Arabia

E-mail

ujhss@ut.edu.sa

website

https://www.ut.edu.sa/ar/Journal/

Telephone No.

0144 56 3773
0144 56 1411

Fax

0144 56 1271

١٤٢٧
2006
جامعة تبوك
University of Tabuk

University of Tabuk Journal
for Humanities and Social Sciences

Refereed Scientific
Periodical Journal
Quarterly

Issue (8) Rabi` Thani 1441 AH - December 2019

ISSN: 1658-8797