الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

مجلة الجامعة الإسلامية

للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة علمية دورية محكمة

العدد 4 جمادى الأولى 1442هـ / ديسمبر 2020م

الجزء الأول

معلومات الإيداع
في مكتبة الملك فهد الوطنية

النسخة الورقية

رقم الإيداع: 1441/7131 وتاريخ ١٤٤١/٠٦/١٨

رقم ردمد: 1658-8509

النسخة الإلكترونية

رقم الإيداع: 1441/7129 وتاريخ ١٤٤١/٠٦/١٨

رقم ردمد: 1658/8495

الموقع الإلكتروني للمجلة

https://journals.iu.edu.sa/ESS

ترسل البحوث باسم رئيس تحرير المجلة إلى البريد الإلكتروني

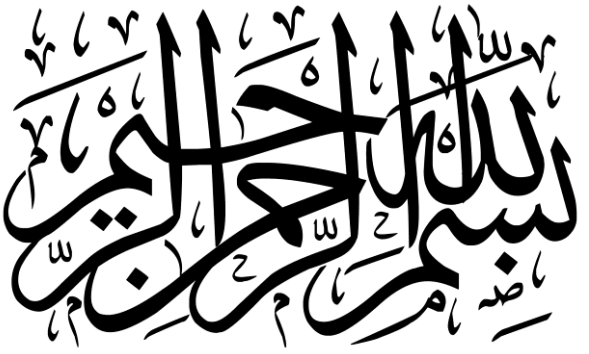
iujournal4@iu.edu.sa

البحوث المنشورة في المجلة تعبر عن آراء الباحثين

ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة

جميع حقوق الطّبع محفوظة للجامعة الإسلامية

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH


بسم الله الرحمن الرحيم

قواعد وضوابط النشر في المجلة *

١. أن يتّسم بالأصالة والجدّة والابتكار والإضافة المعرفية في التخصص.
٢. لم يسبق للباحث نشر بحثه.
٣. أن لا يكون مستلًّا من بحوثٍ سبق نشرها للباحث.
٤. أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.
٥. أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.
٦. ألا يتجاوز مجموع كلمات البحث (١٢,٠٠٠) كلمة بما في ذلك الملخصين العربي والإنجليزي، وقائمة المراجع.
٧. في حال (نشر البحث ورقيًا) يمنح الباحث نسخة مجانية واحدة من عدد المجلة الذي تم نشر بحثه فيه، و (١٠) مستلات من بحثه.
٨. لا يحقّ للباحث إعادة نشر بحثه المقبول للنّشر في المجلّة إلاّ بعد إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة.
٩. أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) الإصدار السَّادس، وفي الدراسات التاريخية نظام شيكاغو.
١٠. أن يشتمل البحث على: صفحة عنوان البحث، ومستخلص باللغتين العربيّة والإنجليزيّة، ومقدّمة، وصلب البحث، وخاتمة تتضمّن النّتائج والتّوصيات، وثبت المصادر والمراجع، والملاحق اللازمة (إن وجدت).
١١. يلتزم الباحث بترجمة المصادر العربية إلى اللغة الإنجليزيَّة.
١٢. يرسل الباحث بحثه إلى المجلة إلكترونيًّا؛ بصيغة (WORD) وبصيغة (PDF)، ويرفق تعهّدًا خطيًّا بأن البحث لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه في المجلة.

* يرجع في تفصيل هذه القواعد العامة إلى الموقع الإلكتروني للمجلة https://journals.iu.edu.sa/ESS.

الهيئة الاستشارية

معالي الأستاذ الدكتور/ محمد بن عبد الله آل ناجي

مدير جامعة حفر الباطن سابقاً

معالي الأستاذ الدكتور/ سعيد بن عمر آل عمر

مدير جامعة الحدود الشمالية

معالي الدكتور/ حسام بن عبد الوهاب زمان

رئيس هيئة تقويم التعليم والتدريب

الأستاذ الدكتور/ سليمان بن محمد البلوشي

عميد كلية التربية بجامعة السلطان قابوس

الأستاذ الدكتور/ خالد بن حامد الحازمي

أستاذ التربية الإسلامية بالجامعة الإسلامية سابقاً

الأستاذ الدكتور/ سعيد بن فالح المغامسي

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية

الأستاذ الدكتور/ عبد الله بن ناصر الوليعي

أستاذ الجغرافيا بجامعة الملك سعود

***

هيئة التحرير

أ.د. محمد بن يوسف عفيفي
أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية
(رئيس التحرير)

أ.د. عبد الرحمن بن علي الجهني
أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية
(مدير التحرير)

معالي الأستاذ الدكتور
راتب بن سلامة السعود
وزير التعليم العالي الأردني سابقاً
وأستاذ السياسات والقيادة التربوية بالجامعة الأردنية

أ.د. إبراهيم عبد الرافع السمدوني
أستاذ أصول التربية بجامعة الأزهر

أ.د. بندر بن عبد الله الشريف
أستاذ علم النفس بالجامعة الإسلامية

أ.د. عبد الرحمن بن يوسف شاهين
أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الإسلامية

أ.د. عبد العزيز بن سليمان السلومي
أستاذ التاريخ الإسلامي بالجامعة الإسلامية

أ.د. عبد الله بن علي التمام
أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية

أ.د. محمد بن إبراهيم الدغيري
أستاذ الجغرافيا الاقتصادية
بجامعة القصيم

د. رجاء بن عتيق المعيلي الحربي
أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك
بالجامعة الإسلامية

أ. مجتبى الصادق المنا
سكرتير التحرير

***

فهرس المحتويات *

م	عنـــــوان البـحـــــث	الصفحة
1	تصورات الخبراء نحو تضمين المجالات التاريخية في كتب التاريخ بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية (دراسة نوعية) **د. سارة بنت ثنيان بن محمد آل سعود**	1
2	نمذجة العلاقات السببية بين استراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية والاندماج الطلابي والتحصيل الدراسي **د. إبراهيم بن عبد الله الحسينان**	61
3	تصور مقترح لمناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية في ضوء أبعاد الأمن الفكري والثقافي في المملكة العربية السعودية **د. فايز بن علي آل صالح الاسمري**	127
4	دور التدريب النقال في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة رفحاء **أمل حسن عبده عثمان**	199
5	عوامل مرونة الأنا كمنبئات بالشعور بمعنى الحياة لدى طلاب المنح الدراسية بالجامعة الإسلامية **د. علي بن عبد الله بن امبارك السويهري**	263
6	التمكين الاقتصادي للمرأة السعودية من المنظور التربوي الإسلامي **د. آمال محمد حسن عُتيبة**	325
7	مشكلات إدارة السنة التحضيرية في جامعة جدة **د. عبد الله ضيف الله الحارثي**	407
8	المشكلات التدريسية التي تواجه الطلبة السعوديين المبتعثين للدراسة بمعاهد اللغة الإنجليزية في بريطانيا من وجهة نظرهم **د. سالم بن مزلوه بن مطر العنزي**	473
9	اضطراب ضغوط ما بعد صدمة جائحة كورونا وعلاقته بالقيم الإسلامية لدى طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة **د. خالد بن إبراهيم العفيصان – د. عبد الحميد حاج أمين**	539
10	رسالة ابن حزم الأندلسي في الرد على ابن النغريلة اليهودي (دراسة تحليلية–تاريخية) **د. فوزي بن عناد العتيبي**	609

* **ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها إلى المجلة.**

تصورات الخبراء نحو تضمين المجالات التاريخية في كتب التاريخ بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية (دراسة نوعية)

Experts' perceptions towards including historical fields in history at books the stages of general education in The Kingdom of Saudi Arabia
(A qualitative study)

إعــداد

د. سارة بنت ثنيان بن محمد أل سعود

أستاذ مناهج وطرق التدريس المشارك بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

المستخلص

استهدفت الدراسة تقصي تصورات الخبراء نحو تضمين المجالات التاريخية في كتب التاريخ بالتعليم العام السعودي. واتبعت الدراسة المنهج النوعي-أسلوب النظرية التجذيرية (المتجذرة). واستخدمت أسئلة المقابلة شبه المقننة لجمع البيانات، وتضمنت (٤) أسئلة، وتم التأكد من قيم الصدق والثبات اللازمة للأداة. وشارك في الإجابة عن أسئلة المقابلة (١٤) خبيراً في تخصصي التاريخ، والتاريخ التربوي من الجامعات السعودية والعربية.

وكشفت تصورات الخبراء عن وجود تصورات واضحة وعميقة لدى الخبراء نحو تضمين المجالات التاريخية في كتب التاريخ، وخلصت الدراسة إلى أهم المجالات التاريخية المطلوب تضمينها في كتب التاريخ، وهي: المجال الديني، والمجال الاجتماعي، والمجال السياسي، والمجال الاقتصادي، والمجال العسكري، والمجال العلمي، والمجال الحضاري على التوالي. وأظهرت تصورات الخبراء وجود عدة عوامل مؤثرة في التخطيط لتضمين تلك المجالات في كتب التاريخ من أهمها حجم ونوعية الأهداف المراد تحقيقها، وتأليف كتب التاريخ على أيدي الخبراء الوطنيين في تخصصي التاريخ والتاريخ التربوي في الجامعات السعودية بالتعاون مع إدارة المناهج في وزارة التعليم السعودية، وكذلك مراعاة التسلسل المنطقي والسيكولوجي لعرض الأحداث التاريخية، وتأهيل المعلمين والمعلمات لتدريس التاريخ وفق مدخل التعلم المتمركز حول المتعلم.

وأبانت تصورت الخبراء بعض الصعوبات التي تواجه تضمين تلك المجالات التاريخية في كتب التاريخ، ومن أشدها: تدني الاهتمام بالتاريخ ومجالاته، واقتصار تضمين محتوى التاريخ في وحدات ضمن كتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة، وتقليص الحصص الدراسية للتاريخ, وأبانت الدراسة أنه يمكن التغلب على هذه الصعوبات والتحديات عن طريق إدراج مادة التربية التاريخية بشكل مستقل في مراحل التعليم العام السعودي، وبناء مصفوفة المدى والتتابع والتكامل للمجالات التاريخية في كتب التاريخ بمراحل التعليم العام السعودي بحيث تتضمن جميع المجلات التاريخية بالقدر الكافي الذي يتناسب مع أهمية التاريخ بما يتوافق مع الخصائص العمرية والتعليمية للطلبة. وقد توصلت الدراسة إلى بعض الاستنتاجات، وأوصت ببعض التوصيات وقدمت بعض المقترحات.

الكلمات الدالة: التصورات، خبراء التاريخ والتاريخ التربوي، المجالات التاريخية، كتب التاريخ، دراسة نوعية.

Abstract

The study aimed to investigate experts' perceptions about including historical fields in history at books in Saudi public education. The study followed the qualitative approach - the method of the grounded theory. The semi-structure interview questions were used to collect data, and it included (4) questions, and the validity and reliability values needed for the tool were verified. (14) experts in the fields of history and educational history from Saudi and Arab universities participated in answering the interview questions.

The experts ’perceptions revealed the experts’ clear and deep perceptions towards including historical fields in history books, and the study concluded the most important historical fields to be included in history books, which are: the religious field, the social field, the political field, the economic field, the military field, the scientific field, and the civilizational field, respectively. Experts ’perceptions showed that there are several influencing factors in planning to include these fields in the history at books, such as the size and quality of the goals to be achieved, and the writing of history at books by national experts in the fields of history and educational history in Saudi universities in cooperation with the Curriculum Department in the Saudi Ministry of Education, the logical and psychological sequences of presenting historical events, and qualifying teachers to teach history according to the approach of learner-centered learning.

The experts' perceptions cleared some of the difficulties facing the inclusion of these historical fields in history books, the most severe of which are: the low interest in history and its fields, the

limitation of including the history content in units within the social studies and citizenship textbooks, the reduction of history lessons, the study showed that these difficulties and challenges can be overcome by incorporating the historical education subject independently in the stages of Saudi public education, and building a matrix of extent, succession and integration of historical fields in the history books in the stages of Saudi public education so that it includes all the historical fields sufficiently commensurate with the importance of history in line with the age and educational characteristics of students,. The study reached some conclusions, recommended some recommendations and made some suggestions.

Key words: Perceptions, Experts of History and Educational History, Historical Fields, History Books, Qualitative Study.

خلفية الدراسة وأدبياتها

يُعد التاريخ من أهم العلوم التي يمكن أن تساهم في استشراف المستقبل وتطور المجتمعات والإفادة من تجارب الأمم والشعوب وتمازج الثقافات والتفاعلات الإنسانية بين شعوب وثقافات العالم. فالتاريخ سجل وشاهد على أحداث الماضي والحاضر، ودراسته مهمة للطلبة ليتعرفوا تاريخ دولتهم ومجتمعاتهم، ودورها بين الأمم في السجل التاريخي للبشرية جمعاء؛ حيث زخرت كُتب التاريخ بالعديد من القصص التاريخية في مختلف العصور وكافة المجالات، وتعد هذه الوسيلة التي تعتمد عليها المؤسسات التعليمية في تحقيق أهدافها، من خلال ممارسة الطلبة لقيم مجتمعهم مستخدمين قدراتهم العقلية والبدنية لتحقيق رغباتهم وتطلعاتهم.

وتتبوأ مادة التاريخ مكانة خاصة بين المواد الدراسية التي تدرس في مختلف المراحل الدراسية؛ فهي تمكن الطلبة من الاطلاع على دور أمتهم الحضاري وتأثيراتها في عالمهم المعاصر، وما قدمته من أفكار وآراء في شتى مجالات العلم والمعرفة، لذا سجل أحداث الحياة، وتسلسلها ومعانيها، والمرآة التي تعكس أحوال الأمم والشعوب (حميدة، ٢٠٠٠؛ Obiadat& Tarawneh ,2004).

ويؤدي التاريخ دوراً مهما في حفظ ثقافة الأمم وحضاراتها، مما يسهم في الحفاظ على هويتها وثقافتها وعدم ذوبانها بين حضارات الأمم الأخرى، لذلك اهتم التربويون والمؤرخون بعلم التاريخ وتدريسه؛ ليتعرف النشء تاريخهم ليعيشوا الواقع خير معيشة، ويستفيدوا منه في التخطيط للمستقبل (إبراهيم، ٢٠٢٠).

ويهتم التاريخ بدراسة الحضارات القديمة ويبحث في العوامل التي ساعدت على قيامها، وهو سجل منظم للأحداث يقوم بالربط بين حقائق الماضي والحاضر، وذلك في سبيل إعداد الفرد للحياة المستقبلية؛ كون الحاضر الذي نعيش فيه يجمع في طياته الماضي والمستقبل، وفي هذا يشير جون ديوي (John Dewey) "إلى التاريخ ويعده قيمة أخلاقية لا تظهر أهميتها إلا حينما نجعل الماضي أساساً ننطلق منه لفهم الحاضر" (جعفر،٣٨،١٩٨٥).

ويعد التاريخ بمثابة سجل للخبرات والتجارب البشرية التي أدركها الإنسان في التغلب على مشكلاته السياسية والاقتصادية والاجتماعية على مر العصر، فالإنسان يفسر الحاضر بناء على المشكلات والأزمات التي مر بها في الماضي، والاهتداء بالروابط الخفية الممتدة عبر الزمن، وباختصار: فهو يمثل التفاعل القائم بين الإنسان والمكان والزمان، بمعنى أن الإنسان يتفاعل مع المكان في زمان محدد، ولعل هذا يشير إلى الاستمرارية والترابط، والتتابع بالنسبة لأحداث التاريخ (نبهان، ٢٠٠٦؛ عبد المقصود، ٢٠٠٩).

ويتصل منهج التاريخ اتصالاً وثيقاً بالحياة، بما فيها من قضايا وأحداث محورها الإنسان، ويشكل كتاب التاريخ كأحد كتب الدراسات الاجتماعية جزءًا مهماً من المناهج المدرسية، لما له من أهمية في إكساب الطلبة معارف وقيماً واتجاهات ومهارات؛ تسهم في بناء المواطن الصالح بناءً متكاملاً جسمياً وعقلياً ونفسياً وروحياً. وكتب التاريخ أعدت لأغراض تربوية؛ إذ تُركز على الإنسان وتفاعله مع بيئتيه الطبيعية

والاجتماعية، كما تتضمن كتب التاريخ أنشطة لازمة للطلبة، ليكونوا أفراداً ناشطين وفاعلين في المجتمع، حيث يؤدي التاريخ دورًا في غاية الأهمية في تنمية قدرات الطلبة في اكتساب المعرفة بجميع مكوناتها في ميادين العلوم المختلفة، ويعمل التاريخ على تنمية الاتجاهات والأنماط السلوكية المرغوبة (الطيطي،٢٠٠٨؛ الصبيحيين وبني عبد الرحمن، ٢٠١٢).

وتكمن أهمية التربية التاريخية في الوقت الراهن؛ في كون الطلبة يعيشون اليوم في مجتمع طرأت عليه تطورات اجتماعية واقتصادية وسياسية وعلمية وتقنية كثيرة، واقتحمته تيارات الثقافات المتباينة، والتي تعد العولمة بأنماطها الثلاثة الاقتصادية والسياسية والثقافية من أهم مؤثراتها، فأدت إلى انفصال اجتماعي وثقافي خطير، ولاسيما بين فئات الشباب، ولهذا فان الحاجة ماسة إلى وجود ثقافة تاريخية تسهم في تأصيل الانتماء في شتى مجالاته ومختلف مستوياته عند أفراد المجتمع وبشكل خاص النشء الصاعد (حجازي، ٢٠١٤؛ عبد الغني،٢٠١٤).

وتعمل التربية التاريخية على تثقيف الطلبة في كافة المجالات المرتبطة بالتاريخ، مما يجعلهم قادرين على نقل المفاهيم التاريخية إلى مستوى التطبيق في الحياة اليومية، ويصبحوا بذلك قادرين على التخطيط واختزال المعرفة، وعلى هذا لا يكون حفظ المعارف واستيعابها ونقلها إلى العقول هو الغاية المرجوة، وإنما يمتد ذلك إلى تمكين الطلبة من استخدام المعرفة التاريخية وتطبيقها في الحياة اليومية (الجمل،٢٠٠٥).

وتتطلب كتابة التاريخ مهارة وجهداً ودبلوماسية؛ بحيث يتم التركيز فيها على أهم الأحداث والوقائع التاريخية التي تُكسب الإنسان القيم والاتجاهات الإيجابية، وتؤثر في سلوكه بصورة جيدة، ويصبح أداة فاعلة تيسر على الطلبة عملية التعلم، وتسهم في تحقيق الأهداف التربوية الموجهة لبناء الطالب المتكيف مع المستجدات، والذي يقوم بدور اجتماعي متميز (بدوي،٢٠٦؛ النشار، ٢٠١٢).

ويتسم العصر الحالي بتطورات سريعة في مجالات المعرفة، ويتطلب من العملية التدريسية مواكبة هذه التطورات بكل عناصرها؛ إذ يعد الكتاب المدرسي أحد هذه العناصر، لما له من أثر كبير في نجاح العملية التعليمية، وبوصفه المرجع الأساس الذي يستقي منه الطلبة معلوماتهم أكثر من غيره من المصادر، والأساس الذي يستند إليه في عملية التدريس (عطية،٢٠٠٨).

ونظراً لأهمية الكتب المدرسية، ومنها كتب الدراسات الاجتماعية بصفة عامة في العملية التربوية في مختلف المراحل الدراسية، وأثرها الفاعل في إعداد الطلبة لمستقبلهم الدراسي، وجعلهم مواطنين نافعين في المجتمع(الآمين،٢٠٠٠).وتخضع المناهج الدراسية بشكل عام، ومناهج التاريخ بصفة خاصة لعمليات نقد ومراجعة مستمرة؛ وذلك بسبب مجموعة من العوامل يفرضها التغيير في حاجات المجتمع والمتعلمين، وطبيعة المعرفة ونوعها، وعليه فإن المناهج الدراسية التي توضع في مدة زمنية معينة تصبح قليلة الأهمية ومحددة الجدوى بعد مدة من الزمن، إذا لم تتعرض لعمليات المراجعة والإضافة والحذف والتبديل (الزيادات وقطاوي،٢٠١٤).

وتتجلى المناهج الدراسية بدور فعال في تنمية الأفراد، ويتفرد التاريخ بكونه عنصراً مهماً في تشكيل وصقل شخصية الطلبة وتوجيه أفكارهم في العصر الحالي؛ لارتباطها بجميع مجالات الحياة سواء أكانت اجتماعية أو اقتصادية أو سياسية أو علمية وتقنية أو حضارية، ومناهج التاريخ معنية بشكل مباشر وصريح في هدفها الأساسي والسامي بإعداد المواطن الصالح الذي يسعى بالرقي بمجتمعه إلى أعلى المستويات (الجمل، ٢٠٠٥؛ أبو هولي، ٢٠١٥).

وبالرجوع إلى الأدب التربوي؛ فقد هدفت دراسة (Obiadat&Taraweneh,2004) التعرف إلى درجة اهتمام كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصف السادس الأساسي في الأردن بالمفاهيم السياسية، واتبع المنهج التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة، وتم إعداد أداة مكونة من (٩٤) مفهوماً سياسياً. وأظهرت النتائج: وجود تفاوت بالمفاهيم السياسية؛ فقد حل مجال النظرية السياسية بالمرتبة الأولى وبنسبة (٧٦٪) في الكتب الثلاثة، في حين جاء مجال السياسة المقارنة في المرتبة الثانية وبنسبة (١٣٪) في الكتب الثلاثة، أما في المرتبة الثالثة فقد جاء مجال العلاقات الدولية وبنسبة (١١٪) في الكتب الثلاثة، كما أظهرت النتائج أن العديد من المفاهيم السياسية لم تحظ بأي اهتمام في الكتب الثلاثة.

كشفت دراسة (Suk Ying,2004) عن مدى قدرة كتب الدراسات الاجتماعية في الصين على إظهار الشخصيات التاريخية الصينية في كتب التاريخ، وقد استخدم منهج تحليل المحتوى لتحقيق هدف الدراسة. وتألفت عينة الدراسة من (٢٦) كتاباً من

الصف الأول الابتدائي وحتى نهاية مرحلة التعليم العام. وأظهرت النتائج: أن الكتب تركز على الشخصيات البطولية التاريخية القديمة التي كان لها دور في بناء الصين، ثم تتدرج إلى أن تصل إلى استعراض دور الشخصيات التاريخية الدينية والسياسية التي لها دور في بناء الصين الحديثة؛ من خلال عرض تاريخ هذه الشخصيات وأعمالهم، ليكونوا قدوة يُحتذى بها من قبل الطلبة.

وقصدت دراسة (Hutchins,2011) التعرف إلى أثر تضمين الشخصيات التاريخية الأمريكية في كتب التاريخ في تعزيز الهوية الوطنية والانتماء والمواطنة لدى الطلبة. واستخدم منهج تحليل المحتوى. وتكونت عينة الدراسة من (١١) كتاباً من كتب التاريخ. وأوضحت النتائج: أن أكثر الشخصيات الوطنية التي تم التركيز عليها في كتب التاريخ هي لنكولن (Lincoln) وجورج واشنطن (George Washington)، باعتبار هاتين الشخصيتين كان لهما الدور الأكبر في بناء الولايات المتحدة الأمريكية، والمحافظة على وحدة البلاد وتقدمها وتطورها، وأظهرت النتائج أن الغاية من عرض الشخصيات التاريخية الوطنية هو بيان أدوارها للأجيال الحالية، ولتكون رموزاً يُقتدى بها.

وعمدت دراسة (Bani-Hamad,2012) التعرف إلى صور الشخصيات التاريخية في كتب التاريخ للمرحلة الأساسية العليا في الأردن، وبناء نموذج مقترح لهذه الصورة، واتبعت الدراسة منهج تحليل المحتوى؛ حيث تم بناء أداة (بطاقة التحليل) لأهم الشخصيات التاريخية، ثم تحليل محتوى الكتب في ضوئها، وتكونت عينة الدراسة من كتب التاريخ للصفوف (الثامن والتاسع والعاشر الأساسي).

وقد أظهرت النتائج: تفاوتاً ملحوظاً في صورة الشخصيات التاريخية في كتب التاريخ؛ حيث تم التركيز على عرض الشخصيات السياسية أكثر من الشخصيات الأخرى.

وسعت دراسة الطيار (٢٠١٥) إلى معرفة دور مناهج الدراسات الاجتماعية في التربية السياسية بالمرحلة الثانوية في مدينة الرياض. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت استبانة مكونة من (٣٥) فقرة، طُبقت على عينة من (٦٣) معلماً ومعلمة في تخصصي الجغرافيا والتاريخ بالمرحلة الثانوية. وأظهرت النتائج: أن مناهج الدراسات الاجتماعية تضمنت التربية السياسية بدرجة متوسطة، وأن دور المعلم والمعلمة في تزويد الطلبة بالمعرفة السياسية كان بدرجة كبيرة، أما دورهما في تنمية ممارسة السلوك السياسي للطلبة وترشيدها فكان بدرجة متوسطة.

وهدفت دراسة الطوالبة وعبيدات (٢٠١٥) التعرف إلى مدى انسجام أشكال التربية التاريخية الواجب توافرها في كتب التاريخ من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في قسم التاريخ، مع الأشكال المتضمنة في كتب التاريخ المدرسية في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في قسم التاريخ في جامعة اليرموك بلغ عددهم (١١) عضواً. كما اشتملت على جميع كتب التاريخ للمرحلة الأساسية العليا الممتدة من الصف السابع الأساسي إلى الصف العاشر الأساسي للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٢م. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي بنوعيه المسحي والتحليلي.

وتم بناء أداة لتحليل المحتوى تضمنت ستة أشكال (مجالات) للتربية التاريخية وهي: المجال السياسي والعسكري، والمجال الاقتصادي، والمجال الاجتماعي، والمجال الديني، والمجال العلمي الحضاري، والمجال العمراني. وكشفت النتائج: عن أن أكثر أشكال التربية التاريخية توافراً في كتب التاريخ للمرحلة الأساسية من خلال تحليل محتواها جاء لصالح المجال السياسي والعسكري وبتكرارات بلغ مقدارها (١٤٤٤) وبنسبة (٣١,٤٪)، أما أقل أشكال التربية التاريخية توافراً فقد جاء المجال العمراني بـ (٣٢٠) تكراراً وبنسبة (٦,٩٥٪). أما فيما يتعلق بأكثر أشكال التربية التاريخية الواجب تضمينها في كتب التاريخ للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في قسم التاريخ في جامعة اليرموك؛ فقد جاء مجال التاريخ الاجتماعي، ويليه مجال التاريخ العلمي الحضاري، ثم مجال التاريخ الاقتصادي.

وسعت دراسة دويدار(٢٠١٨) التعرف إلى دور التاريخ في تنمية الوعي الاقتصادي، واتبعت الدراسة المنهج التحليلي في بعده الكيفي، من خلال الجمع المتأني والدقيق للسجلات والوثائق المتوفرة ذات العلاقة بموضوع البحث. وأظهرت النتائج: أن التربية الاقتصادية ضرورة من ضروريات العصر؛ إذ العالم يعيش في أزمات اقتصادية حقيقية، والوعي التاريخي يعمل على التنمية الاقتصادية للمجتمع؛ من خلال الاستفادة من تجارب السابقين، وقراءة مخططاتهم وبرامجهم الاقتصادية، كما أظهرت نتائج الدراسة أن مناهج التاريخ يغلب عليها الطابع النظري، وتفتقر إلى المهارات والتطبيقات العملية والاقتصادية، بالرغم من أن هذه المناهج تضم في فلسفتها وأهدافها نصوصاً واضحة من المهارات المطلوبة.

وفي ضوء ذلك؛ تنادي العديد من الدراسات السابقة كدراسة (السنافي، ٢٠١٥؛ علاوي، ٢٠١٥؛ بوزيد، ٢٠٢٠) بضرورة تقويم كتب التاريخ والعمل على تطويرها وتحسينها لتتناسب مع معطيات العصر، وتشمل جميع مجالاته الحياتية، عن طريق عرض القصص والأحداث التاريخية المشوقة للطلبة، وإكسابهم المعارف والقيم والاتجاهات السليمة، إضافة إلى المهارات التي تساعدهم على التكيف مع مجتمعهم.

ومن هنا تبادر إلى ذهن الباحثة السؤال الرئيس: ما تصورات الخبراء نحو تضمين المجالات التاريخية في كتب التاريخ بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية؟" وهذا ما تحاول الدراسة الحالية الإجابة عنه، من خلال التعرف على تصورات الخبراء وتحليلها ومناقشتها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يشهد هذا العصر ثورة علمية وتقنية كبيرة ومتسارعة في جميع مجالات الحياة، الأمر الذي يشكل تحدياً للطلبة للتكيف مع هذه التغيرات، وأن يرتبوا حياتهم على أساس العالم الجديد. في حين يعد علم التاريخ من العلوم الأساسية التي تُسهم في التكوين السياسي والاقتصادي والاجتماعي والحضاري والعلمي للأمم المختلفة؛ حيث يُقدم هذا العلم العديد من التجارب البشرية بما لها وما عليها للأجيال المتعاقبة، وذلك بغية الاستفادة من إيجابيات هذه التجارب، وتخطي سلبياتها لتحقيق النهضة المرجوة.

وفي المقابل، تحقق التربية التاريخية مجموعة من الوظائف الجوهرية، كالتعليم والتثقيف والتطهير والتنوير، وتحرير الفكر من قيود الأسطورة والخرافة، والسمو

بالإنسان نحو أفاق إيجابية ومثالية؛ وبذلك فهي صناعة الشخصية الإنسانية بما تحمله من مؤهلات وكفاءات، وما تتطلع إليه من دور وإنجاز، وليست عملا عفوياً تنطلق من العادات الموروثة التي يحكمها المزاج الشخصي، كما هو الملاحظ من واقع حياة الأكثرية من الناس في الوقت الراهن (نبهان،٢٠٠٦).

وتمتاز كتب التاريخ بالعديد من المزايا؛ حيث تقوم بدور بالغ الأهمية في العملية التعليمية، باعتبارها منبع الإلهام والوعي الفكري والمعرفي لدى الطلبة، إضافة إلى أن صور الشخصيات التاريخية في المجالات المختلفة لها تأثير كبير في شخصية الطلبة، من حيث القدوة والأنموذج في مرحلة التعليم العام، لما له من أهمية في بناء الشخصية المتوازنة، التي تعتبر الشخصيات التاريخية نموذجاً لها يحتذى بهم (حمد،٢٠١٢).

وأكدت العديد من الدراسات إلى أهمية الاعتناء بكتب التاريخ وتحليل محتواها وفق المجالات التاريخية التي ينبغي أن تتضمنها تلك الكتب، وقد كشفت في هذا الشأن بعض الدراسات السابقة كدراسة (الطوالبة وعبيدات،٢٠١٥؛ الطيار، ٢٠١٥؛ Hutchins,2011) عن تفاوت المجالات التاريخية وتوزيعها بشكل غير عادل في محتوى كتب التاريخ، ومن هنا تأطرت الفكرة التي تقوم عليها مشكلة الدراسة الحالية في تقصي تصورات الخبراء نحو تضمين المجالات التاريخية في كتب التاريخ بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

وسعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما المجالات التاريخية المطلوب تضـــمينها في كتب التاريخ بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية؟
٢. ما العوامل المؤثرة في التخطيط لتضـــمين المجالات التاريخية في كتب التاريخ بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية؟
٣. هل توجد صعوبات تواجه تضمين المجالات التاريخية في كتب التاريخ بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية؟ وكيف يمكن حلها / مواجهتها؟
٤. كيف يمكن توظيف التربية التاريخية في إعداد المواطن الصـــالح في المملكة العربية السعودية المتصف بالثقافة التاريخية الثرية والمتكاملة، وبأعلى درجات الوعي التاريخي؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. تحديد المجالات التاريخية المطلوب تضـــمينها في كتب التاريخ بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية.
٢. معرفة العوامل المؤثرة في التخطيط لتضـــمين المجالات التاريخية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

٣. الوقوف على الصعوبات التي تواجه التضمين التربوي المطلوب للمجالات التاريخية في كتب التاريخ بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية، ومحاولة تقديم الحلول الملائمة لمعالجتها والمقترحات المناسبة لمواجهتها.

٤. توظيف التربية التاريخية في إعداد المواطن الصالح المتصف بالثقافة التاريخية الثرية والمتكاملة، وبأعلى درجات الوعي التاريخي بالاعتماد على كتب التاريخ بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة

١. تسليط الضوء على المجالات التاريخية التي تُسهم في تحسين مستوى الطلبة، وتساعدهم على تطوير ذواتهم في جميع المجالات.

٢. تُعد هذه الدراسة -حسب اطلاع الباحثة-أول دراسة تناولت تصورات الخبراء نحو تضمين المجالات التاريخية في كتب التاريخ بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

٣. ترنو الدراسة إلى مواكبة الرؤية الطموحة للمملكة العربية السعودية للعام ٢٠٣٠م في جميع القطاعات والمجالات، ومن ذلك مجال التعليم الذي يخطط له ليكون مواكباً لمتطلبات الرؤية.

٤. إفادة مصممي ومطوري المناهج الدراسية والبرامج التعليمية في وزارة التعليم السعودية من نتائج الدراسة عند التخطيط والتأليف لكتب التاريخ، وتقويمها وتطويرها للطلبة في مراحل التعليم العام.

محددات الدراسة

يمكن تعميم نتائج الدراسة في ضوء المحددات الآتية:

- اقتصرت الدراسة على المجالات التاريخية المقترح تضمينها في كتب التاريخ بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الخبراء.

- اقتصرت الدراسة على عينة متيسرة من الخبراء في تخصصي التاريخ، والتاريخ التربوي في عدد من الجامعات السعودية والعربية في العام الدراسي ١٤٤١هـ (٢٠٢٠م).

مصطلحات الدراسة

– **تصورات الخبراء**: ويقصد بها الآراء والمقترحات التي طرحها الخبراء، والتي تتضمن المجالات التاريخية المقترح تضمنها في كتب التاريخ، ويؤكدون على ضرورة تضمينها، ويقاس هذا التصور من خلال ما يعبر عنه أفراد الدراسة أثناء أجابتهم عن أسئلة المقابلة شبه المقننة.

– **المجالات التاريخية**: يعرفها الطوالبة وعبيدات (٢٠١٥،٧٨) بأنها: "مجموعة من القيم والاتجاهات والممارسات الدينية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية والعسكرية والعلمية والحضارية التي يكتسبها الطالب أثناء دراسته لمقرر التاريخ، بحيث تصبح جزءاً من شخصيته، وتوجه سلوكه في حياته اليومية وتفاعله مع المجتمع الذي يعيش فيه".

وتعرف المجالات التاريخية إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها: المكونات المعرفية والوجدانية والمهارية في الموضوعات الدينية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية والعسكرية العلمية والحضارية التي يكتسبها الطلبة في مقرر/مادة التاريخ وتؤثر في مختلف جوانب حياتهم.

– **كتب التاريخ**: هي الكتب التي تتحدث عن مجريات الماضي وأحوال الأمم والشخصيات السابقة، وبعد تطوير المناهج في المملكة العربية السعودية تم تضمينها كوحدات داخل كتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة.

– **مراحل التعليم العام السعودي**: يقصد بها: "مجموع السنوات الدراسية (١٢سنة)، والتي يقضيها الطلبة في المدرسة، وتشمل مراحل التعليم الثلاث (الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية) قبل التحاقهم بالتعليم الجامعي، ويكون الطلبة في أعمار ٦–١٨سنة (وزارة التعليم السعودية، ٢٠٢٠، ٤٦).

منهجية الدراسة وإجراءاتها

- **مجتمع الدراسة وعينتها:**

تمثل مجتمع الدراسة في مجموعة من الخبراء في تخصصي التاريخ، والتاريخ التربوي في عدد من الجامعات السعودية والعربية، عددهم (١٤) خبيراً. ووفقا لإجراءات البحث النوعي؛ فقد عدت هذه العينة مناسبة وكافية.

(McMillan&Schumacher,2001;Creswell2012; Cohen, Monion&Morrison, 2017)

- **منهج الدراسة:**

نظراً لطبيعة هذا الدراسة وأهدافها؛ فقد استخدم المنهج النوعي لرصد تصورات الخبراء، وعرفه العبد الكريم (٢٠١٩، ٣٠) بأنه:"كل بحث يسعى بشكل منظم لاستكشاف وفهم ظاهرة اجتماعية ما في سياقها الطبيعي الممكن، دون الاعتماد على المعطيات العددية والإحصائية". وهذا ما تبعته العديد من الدراسات السابقة كدراسة (جبران وصالح وكراسنة،٢٠١٧؛ العميري،٢٠١٩؛ مهيدات والعودات والغليلات والجدوع، ٢٠١٩؛ الشريدة،٢٠٢٠، العميري والطلحي،٢٠٢٠).

وتم استخدام أسلوب النظرية المتجذرة (التجذرية) التي تعتمد في سياقها الوصول إلى النظرية من البيانات مباشرة بشكل استقرائي منظم، وتعتمد على تحديد العناصر الأساسية للظاهرة محل الدراسة من خلال البيانات الميدانية مباشرة, ومن ثم يتم تحديد العلاقة والربط بين هذه العناصر إلى أن يتم الوصول إلى بؤرة ومحور الارتباط بين كل العناصر، والذي يفسر لنا الظاهرة محل الدراسة, وبعبارة أخرى: هي تفاعل متجذر في وجهات نظر المشاركين, تنطوي هذه العملية على استخدام عدة مراحل لجمع البيانات والتنقيح والعلاقات المتبادلة بين فئات المعلومات .

(Given, 2008; Leavy,2016;Lune & Berg,2017).

- **أداة الدراسة:**

- **الصدق:**

تم إعداد أسئلة المقابلة شبه المقننة (Semi -StructuredInterview) للكشف عن تصورات الخبراء في تخصصي التاريخ والتاريخ التربوي، نحو تضمين المجالات التاريخية في

كتب التاريخ بمراحل التعليم العام السعودي. وتم إعداد أسئلة المقابلة شبه المقننة وتطويرها من قبل الباحثة، بناء على خبرتها في مجال البحث العلمي، بالإضافة إلى الرجوع للدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية كدراسة (جبران وصالح وكراسنة، ٢٠١٧؛ العميري،٢٠١٩؛ العميري والطلحي،٢٠٢٠؛ Suppo ,2013; Lindsey,2015).

وتكونت أسئلة المقابلة شبه المقننة في نسختها الأولية من (٨) أسئلة. وللتحقق من الصدق الظاهري لأسئلة المقابلة؛ فقد تم عرضها على عدد من المحكمين في تخصصي التاريخ، والتاريخ التربوي في بعض الجامعات السعودية والعربية؛ لغرض التأكد من أن أسئلة المقابلة تقيس الهدف الذي وضعت من أجله، من حيث الملائمة، والصياغة، والوضوح. وقد تم حذف وإضافة بعض الأسئلة، كما تم إعادة الصياغة لبعض الأسئلة. وأصبح عددها في النسخة النهائية (٤) أسئلة، ويعد هذا الإجراء مدعاة للوثوق في الصدق الظاهري للأداة (القريني، ٢٠٢٠؛ Murphy&Dingwall,2003;Lune&Berg,2017).

- **الثبات:**

تم التأكد من ثبات الأداة؛ من خلال إجراء مقابلة –تكررت مرتين مع اثنين من الخبراء من خارج عينة الدراسة، وتخلل المقابلة الأولى والثانية فاصل زمني مدته عشرون يوماً. وبعد ذلك أجرت الباحثة تحليلاً للمقابلات، وتلا ذلك إجراء تحليل آخر من قبل محلل أخر في تخصص التاريخ التربوي. وقد تبين من خلال هذا الإجراء درجة الاتفاق أو الاختلاف في تحليل البيانات، مما أعطى مؤشراً على وجود اتساق أو

اختلاف تام بين التحليلين. وبناء على ذلك؛ تكونت أداة أسئلة المقابلة شبة المقننة في نسختها النهائية من (٤) أسئلة، وهو أمر يدعو للاطمئنان في ثبات ما تقيسه الأداة (العبد الكريم،٢٠١٩؛ Leavy,2016).

- **جمع البيانات:**

جمعت البيانات بعد إيضاح الهدف من الدراسة وغرضها للمشاركين، وتم إخبارهم أن البيانات التي يتم الحصول عليها تعامل بسرية كاملة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي. وفي ضوء ذلك؛ تم الحصول على الموافقة المسبقة من الخبراء بالمقابلة على تدوين حديثهم. وتم طرح أسئلة المقابلة المقننة عليهم، مع التوضيح التام للسؤال الموجه لهم. وللحصول على مصداقية عالية أثناء جمع البيانات باستخدام المقابلة شبه المقننة التي هي إحدى الأدوات المهمة في منهج البحث النوعي

(Glaser & Strauss ,1999; Burton, Lune&Berg,2017؛2000 ;Creswell, 2012;)

وذلك وفقا لما يأتي:

– بناء علاقة قائمة على الود والاحترام والألفة مع الخبراء عينة الدراسة قبل البدء بالمقابلة شبه المقننة؛ بغرض توفير ظروف مناسبة لإجراء المقابلة.

– تجنب التعريف باسم الخبراء إذ أعطى كل خبير رقما؛ لتحفيزه على التعبير عما يمتلكه من تصورات حول موضوع الدراسة.

– تم طرح أسئلة المقابلة شبه المقننة على الخبير بصيغ مختلفة؛ وذلك للتأكد من درجة دقة الخبير في التعبير عن رأيه، وهذا الإجراء ينبئ أيضاً عن مدى مصداقية إجابات الخبراء عينة الدراسة.

– تم عرض المقابلة –بعد تدوينها على الخبراء لبيان رأيهم حول ما قالوه في المقابلة، مع السماح لهم بحذف أو إضافة أو تعديل ما يرونه مناسباً.

- **تحليل البيانات:**

تم تحليل الإجابات عن أسئلة المقابلة في ضوء منهجية تحليل الأبحاث النوعية(Glaser&Strauss,1999;Creswell,2012;Savin-Baden&Major,2013) المتمثلة في أسلوب النظرية التجذيرية أو المتجذرة (Gounded Theory Approach)، حيث تم الاعتماد على الأفكار التي ظهرت من بيانات الدراسة، وذلك وفق الخطوات الآتية:

– القراءة الفاحصة لكل كلمة وجملة وفقرة ذكرها الخبراء عينة الدرامية.

– القيام بترميز الإجابات.

– وضع الأفكار المتشابهة (المتقاربة) في مجالات فرعية (Sub -Categories).

– وضع المجالات الفرعية (Sub-Categories) ضمن المجموعات الرئيسة (Main Categories).

– التحقق من ثبات التحليل البيانات؛ من خلال قيام إحدى الزميلات المدربات بإعادة عملية التحليل، حيث كشفت هذه العملية عن توافق تام بين المحللين فيما يتعلق بتحليل البيانات، وفقاً للمجالات الرئيسة (MainCategories) والمجالات الفرعية (Sub–Categories). ويؤكد هذا الإجراء سلامة عملية التحليل، ودقة حساب التكرارات والنسب المئوية للاستجابات كما توزعت ضمن المجالات الفرعية.

- **إجراءات الدراسة:**

تحددت إجراءات الدراسة في الآتي:

١. تحديد مجتمع الدراسة وعينتها.

٢. تحديد منهج الدراسة.

٣. إعداد أداة الدراسة، وعرضها على المحكمين في تخصصي التاريخ، والتاريخ التربوي، وتعديلها في ضوء ملاحظاتهم ومقترحاتهم. ومن ثَّم قياس ثبات الأداة.

٤. اختيار عينة الدراسة وجمع بياناتها.

٥. تحليل النتائج وتفسيرها ومناقشتها.

٦. الوصول إلى خلاصة الدراسة، وتحديد الاستنتاجات، وتقديم التوصيات، وطرح المقترحات.

- **عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:**

- **الإجابة عن السؤال الأول:**

ما المجالات التاريخية المطلوب تضمينها في كتب التاريخ بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية؟

كشفت نتائج تحليل البيانات أن (١٤) من الخبراء، وهو ما يشكل (١٠٠٪) من العينة أكدوا أن هناك عدة مجالات ينبغي التركيز عليها في كتب التاريخ بمراحل التعليم العام. وفيما يأتي اقتباسات من تصوراتهم:

يجيب الخبير الأول:" أرى أن يتم تضـــمين المجالات التاريخية جميعها، مع مراعاة مســـتوى المرحلة التعليمية ومســـتوى الطلبة والموضـــوعات المراد تضـــمينها وبما يتواءم وأهداف الكتاب".

يوضـــح الخبير الثاني:"أرى أن نركز على التاريخ القديم لشـــبه الجزيرة العربية، والممالك القديمة التي ظهرت فيها، وظهور الإسلام والدولة الإسلامية، ومراحل نشأة الدولة الســـعودية الأولى والثانية والثالثة، ونتكلم عن الطفرة الحضـــارية للمملكة منذ نشـــأتها حتى الآن، ونتكلم عن الدور الحضـــاري والإنســـاني للمملكة في العالم، ومن الممكن أن نضم أجزاء من تاريخ الدول العربية".

يبين الخبير الثالث:" أعتقد أن المجالات جميعها يجب أن يتم التركيز عليها، ولكن بنسب مختلفة؛ قد ترتبط هذه النسب وأهميتها بالأوضاع السياسية السائدة في المجتمع المحلي، والأوضـــاع الســـياســـية العالمية، والأحداث الجارية العالمية والمحلية، وطموحات المجتمع وتأملاته، وعادات وتقاليد المجتمع، وتوجهاته الدينية".

يرى الخبير الرابع:" التركيز يكون على جميع أنواع التاريخ: الثقافي، والعســـكري، والحربي، والاجتماعي، والاقتصـــادي، والحضـــارات القديمة، والديني، والســـلالات البشرية، وهي كلها تؤثر في الحادثة التاريخية قديماً وحديثاً في ضوء نظرية التعدد لتفسير التاريخ".

يجيب الخبير الخامس:"جميع المجالات التاريخية مطلوب تضـمينها، ولكن المهم هو إيجاد نوع من التوازن في معالجة تلك المجالات؛ حيث يلاحظ أن مناهج التاريخ في المملكة يغلب عليها البعد الديني المتمثل في التركيز على التاريخ الإسلامي خاصة فترة

صدر الإسلام، والبعد السياسي في التركيز على جهود الملك عبد العزيز في تأسيس الدولة، وهي جوانب مهمة بلا شك، ولكن يلاحظ التركيز عليها في أكثر من مرحلة تعليمية".

يوضح الخبير السادس: "حقيقة كل المجالات السالفة الذكر ذات أهمية متكاملة، فكل منها يكمّل بعضه بعضاً؛ إذ تمثل المجالات ما ورثته الأمة من الماضي، وما أعدته للحاضر، وكيف تخطط للمستقبل. وكذلك فإن ذلك (أي تكامل المجالات) يسهم في مواجهة المشكلات التربوية المختلفة في ضوء معالجة المشكلات القديمة المماثلة".

يبين الخبير السابع: "القصص القرآني، والسيرة النبوية، ومعاملة وتربية وتأديب وتعليم الرسول ﷺ لأصحابه، وسير الراشدين من الحكام العادلين وعلماء أهل السنة ورجالات الأمة الصالحين، والدعوة إلى الله وعالميتها ووسطيتها، والفتوحات وقادتها وخططها، والعلوم والتطور الحضاري، والموروث الوطني آثار وتراث وثقافة، وتاريخ المملكة وعهدها الزاهر، ونعمة الوحدة والأمن والاستقرار والرخاء ومكتسباتنا الوطنية، ومكانة بلاد الحرمين الروحية وقيمتها الدينية وعراقتها التاريخية، وأهمية موقعها الجغرافي وسط الكون".

يرى الخبير الثامن:""السيرة النبوية والفتوحات الإسلامية والحضارة الإسلامية ومنجزاتها المتفردة، والتاريخ الوطني "تاريخ المملكة".

يجيب الخبير التاسع: "المجال الاجتماعي، والمجال الاقتصادي، والمجال السياسي، والمجال العلمي (التكنولوجي)".

يوضح الخبير العاشر: "القصص القرآني، والسيرة النبوية، ومعاملة وتربية وتأديب وتعليم الرسول ﷺ لأصحابه، وسير الراشدين من الحكام العادلين وعلماء أهل السنة ورجالات الأمة الصالحين، والدعوة إلى الله وعالميتها ووسطيتها، والفتوحات وقادتها وخططها، والعلوم والتطور الحضاري، والموروث الوطني آثار وتراث وثقافة، وتاريخ المملكة وعهدها الزاهر، ونعمة الوحدة والأمن والاستقرار والرخاء ومكتسباتنا الوطنية، ومكانة بلاد الحرمين الروحية وقيمتها الدينية وعراقتها التاريخية، وأهمية موقعها الجغرافي وسط الكون".

يبين الخبير الحادي عشر:"تضمين تاريخ الجزيرة العربية قبل الإسلام، والسيرة النبوية والخلفاء الراشدون، والتاريخ الأموي والعباسي والأيوبي والمملوكي، ودخول العثمانيين وسيطرتهم على البلاد العربية، ثم دخول البلاد العربية تحت الاستعمار الأجنبي، وقيام الدولة السعودية بأدوارها الثلاثة، والأثر المهم الذي أحدثته في المحيط المحلي والإقليمي والدولي".

يرى الخبير الثاني عشر: "المجال الفكري، والمجال الحضاري".

يجيب الخبير الثالث عشر: "مجال التاريخ الحضاري، ومجال التاريخ الوطني، ومجال التاريخ الاقتصادي، ومجال التاريخ الاجتماعي"

يوضح الخبير الرابع عشر: "المجال الفكري، والمجال الحضاري".

يتضح من تصورات الخبراء أن هناك عدة مجالات تاريخية يجب تضمينها في كتب التاريخ والاهتمام بها؛ لما لها من أثر فعال في تنمية الطلبة معرفياً ووجدانياً ومهارياً للارتقاء بنموهم، وإعدادهم لممارسة أدوارهم المستقبلية. ويلاحظ مما سبق

تركيز بعض الخبراء على المجال الاجتماعي والحضاري؛ لأن سلوك الإنسان الاجتماعي يتحكم في سلوكه الانتاجي، والشعوب الآن هي التي تقود العالم، لذلك يجب أن تحظى بالاهتمام اللازم, كما أن تضمين المجال الحضاري يُسهم في تحقيق الحضارة العربية والإسلامية اليوم، ويستدل على ذلك دولة اليونان زالت عن الوجود لكنها موجودة بفضل إنجازات علمائها والسبب تاريخ العلوم، وعلى الجانب الأخر نذكر الدولة العثمانية التي سادت لفترة زمنية مقدارها (٦٤٢) سنة, ومع ذلك لاوجود يذكر لهذه الدولة في التاريخ والسبب اعتمادها على المجال العسكري.

وفي هذا السياق؛ تعمل المجالات التاريخية على تنمية مهارات التنبؤ لدى الطلبة، ومهارات تقييم المواقف التاريخية، واتخاذ القرارات. وباختصار شديد: نحتاج أن نحول منهج التاريخ من سرد أحداث قديمة مضت ومجموعة من التعاقبات الزمنية، إلى طريقة من التفكير. وتمكين الطلبة من تحليل النصوص التاريخية ونقدها، واقتراح الحلول، ومعرفة صحة المعلومة التاريخية المتمثلة بالمجال التاريخي، ومعرفة مصدر المجال بمضمونه، والرجوع إلى النصوص الأصلية، ومعرفة الزمان والمكان الذي كتب فيه النص التاريخي، أي الفترة التي كتب فيها النص التاريخي المتضمن في المنهج، ومعرفة المصدر من أي درجة، الأولى أو الثانية أو الثالثة؛ مما يمكن الطلبة من أن يكونوا مواطنين صالحين يخدمون بلدهم ومجتمعهم، بتفكير ووعي تاريخي مميز.

وتؤكد دراسة الطوالبة وعبيدات (٢٠١٥) على ضرورة الالتزام والتقيد بالخطوط العريضة لمنهج التاريخ، ووضع سلم هرمي لما يجب أن يتضمنه الكتاب المدرسي من

أفكار دالة ومنتمية للحدث التاريخي، دينياً واجتماعياً وسياسياً واقتصادياً وعلمياً وعسكرياً وحضارياً، وهذا السلم الهرمي للأحداث التاريخية يجعل القائمين على تأليف كتب التاريخ معنيين بتقديم مجال تاريخي على آخر، اعتقاداً منهم بأن هذا المجال أهم من الآخر، أو اعتقاداً منهم بأن هناك كتباً أولى بالتضمين من كتاب التاريخ.

وعلى الرغم من بعض المحاولات والجهود التي تبذل في مناهج التاريخ، إلا أن هذه المحاولات تنحصر في إطار منهجيات تعليم أكثر تفاعلاً مقارنة بالمنهج التلقيني، بهدف جعل المادة أكثر متعة؛ فغاب عن أغلبية الموضوعات التنوع والتوازن بين المجالات التاريخية، كما أبانت تلك المحاولات أن تعليم التاريخ قد عانى جموداً طويلاً أكسبه رتابة، وهو ما أثر أكثر فأكثر في إقبال الطلبة على مادة التاريخ، لذلك فإن الشعور بضرورة التغيير وتحديث هذا المجال أمر واضح، ولا يحتمل التأخير (شعيب وعسيلي، ٢٠١٩).

- **الإجابة عن السؤال الثاني:**

ما العوامل المؤثرة في التخطيط لتضمين المجالات التاريخية في كتب التاريخ بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية؟

كشفت نتائج تحليل بيانات الدراسة، أن (١٤) من الخبراء، وهو ما يشكل (١٠٠٪) من العينة أكدوا أن هناك عوامل مؤثرة في التخطيط لتضمين المجالات التاريخية في كتب التاريخ بمراحل التعليم العام. وفيما يأتي بعض الاقتباسات من تصوراتهم:

يجيب الخبير الأول:"وضوح الأهداف من عملية التضمين، اختيار المحتوى بدقة وعناية، اختيار شخصيات لها بصمات واسعة وواضحة في التاريخ السعودي في مجالات الحياة المختلفة وعدم التركيز على الجانب السياسي فقط، التنويع في النشاطات وأدوات التقويم الخاصة في هذه المجالات، وبعيداً عن التقويم بمفهومه التقليدي".

يوضح الخبير الثاني:"مراعاة التفاعل بين ثقافة المجتمع والمتعلم نفسه لا يوجد انفصال بينهما، كذلك مساعدة الطلاب على تقبل التيارات الاجتماعية التي تحدث في المجتمع وتكيف أنفسهم مع متطلبات هذه التغيرات، كذلك الأهداف التربوية العامة للمراحل الدراسة لابد من مراعاتها، بالإضافة للارتباط بالمشروع الحضاري للمجتمع كل ذلك يجب مراعاته عند التخطيط لمجالات التاريخ في كتب التاريخ في المملكة العربية السعودية".

يبين الخبير الثالث:"الأهداف المراد تحقيقها– المسار الذي تم تحديه في عملية التخطيط –طبيعة المرحلة التعليمية – طبيعة الطلبة وخصائصهم النمائية – المجتمع وخصائصه وصفاته – الحريات المتبعة في الدولة".

يرى الخبير الرابع:"يجب مراعاة العمر الزمني(العقلي) للطلبة الدارسين لمادة التاريخ، ومراعاة الحالة الاقتصادية السائدة في الدولة (المملكة العربية السعودية)، ومراعاة طبقات المجتمع السعودي، والحالة الاجتماعية لكل طبقة، ومراعاة علاقة المملكة بجيرانها من الدول سواء عربية أو غير ذلك، ومراعاة التحديات التي تواجه

المملكة داخلياً وخارجياً، ومراعاة أساليب الاستعمار وأشكاله عند تعاملهم مع المملكة".

يجيب الخبير الخامس:"أرى ضرورة تزويد المتعلم بالمعرفة التاريخية اللازمة بشكل متدرج، بحيث نبدأ من تاريخ قريته ومدينته ومحافظته التي يعيش فيها، ثم تاريخ المملكة عبر كافة العصور، ثم تاريخ العالم العربي والإسلامي، ثم نبذة عن مجمل تاريخ العالم، مع ربط كل هذا بما يعيشه المتعلم من أحداث جارية لكي يربط بين الماضي والحاضر، ويستنتج تأثير ذلك على المستقبل. مع ربط كل ذلك بالدراسة الميدانية كلما أمكن، لكي يرى أماكن حدوث الأحداث التاريخية على الطبيعة لربط البعد المكاني بالبعد الزماني".

يوضح الخبير السادس:" لا شك أن من الضرورة بمكان الانتباه لضرورة البناء الأفقي والرأسي في تسلسل تقديم المجالات التاريخية في المقررات الدراسية بما يضمن العمق الأمثل المتأصل في شخصية وفكر ووجدان المتعلم... عدا عن الاستثمار الأمثل للتقنيات المحوسبة في هذا المجال".

يبين الخبير السابع: " إعداد كوادر مؤهلة لدراسة التاريخ".

يجيب الخبير الثامن:"تحديد النتاجات العامة والخاصة التي تسعى الكتب إلى تحقيقها بناء على النتاجات العامة للمناهج، اختيار المجالات التاريخية التي تم اعتمادها وتضمينها في كتب التاريخ بمراحل التعليم العام لبناء المحتوى التعليمي، اعتماد كل مجال من المجالات كمجال منفصل، يعد له محتوى وأنشطة وتدريبات، ليشكل بالمجمل محتوى تعليمي متكامل من جميع المجالات التاريخية. والمحتوى محور على الهدف العام،

عرض المحتوى النظري والأنشطة من خلال استخدام الوسائل التكنولوجية، إعداد الدليل العملي والذي يتكون من المقدمة والتقويم والأهداف العامة، وخطة تنفيذه، إعداد فريق متخصص في تخطيط المناهج والكتب المدرسية".

يوضح الخبير التاسع: "العوامل الدينية، العوامل السياسية، والعوامل الاجتماعية، والعوامل الاقتصادية، والعوامل العسكرية، والعامل العمري، والعامل الوطني".

يبين الخبير العاشر:"ثقافة المجتمع وعاداته وتقاليده، الاستفادة من التقنية الحديثة، عدم الدخول في التفاصيل الدقيقة للأحداث، عرض الأحداث التاريخية بحيادية وموضوعية، تصميم المناهج من قبل التربويين وأهل الاختصاص والابتعاد عن الغوغائيين والمزايدين، الاستفادة من تجارب الدول الأخرى، جعل المناهج ناطقة ومشاهدة أكثر من كونها مقروءة وخاصة في المستويات العمرية الدنيا".

يرى الخبير الحادي عشر:"البعد عن العرض التقليدي لهذه المجالات، انتقاء موضوعات متصلة بالاهتمامات الحالية للمجتمع وأفراده".

يجيب الخبير الثاني عشر:"من المهم معرفة آراء الطلبة بأسئلة بسيطة في نهاية كل مرحلة لمعرفة السلبيات والايجابيات في كل مرحلة وليس بالضرورة الأخذ بكل ما فيها، ولكنها مفيدة جداً لمعرفة ما يمكن تعديله بشكل خاص. وباستمرار ولا تتراكم السلبيات. كما من الضروري توزيع استبانات لأساتذة المقررات لمعرفة آرائهم في المنهج؛ فهم الوسيلة الفاعلة لمعرفة دور المنهج في تحقيق أهدافه، كما أن لأستاذ المقرر أهمية كما هو معروف في نجاح المقرر من فشله؛ فلابد من إعداده إعداداً يتمشى مع

الأهداف الموضوعة للمقرر ثم للمنهج ككل، أن تبتعد المناهج عن الحشو الزائد في المعلومات، الاستفادة من المسرح والتقنيات الحديثة في إعداد المناهج".

يوضح الخبير الثالث عشر:"مراعاة التسلسل التاريخي للأحداث، الاهتمام بالأسلوب الممتع السلس الواضح، ربط الماضي بالحاضر لاستشراف المستقبل، التركيز على التحليل، البعد عن حشو المعلومات التي تنفّر من دراسة التاريخ".

يبين الخبير الرابع عشر:"عادات المجتمع وتقاليده، اختيار شخصيات مؤثرة في التاريخ السعودي لمجالات الحياة المختلفة".

تشير تصورات الخبراء إلى أن هناك عدة عوامل تؤثر في التخطيط للمجالات التاريخية، ويأتي في مقدمتها الأهداف التعليمية التي تسعى المجالات التاريخية إلى تحقيقها، والتي تنبع من ثقافة المجتمع وعاداته وتقاليده، وكل ما طرأ على هذا المجتمع من تغيرات سياسية واجتماعية واقتصادية وعلمية، إضافة إلى مراعاة التسلسل المنطقي والسيكولوجي للطلبة، والذي يتم من خلال سرد تلك الأحداث التاريخية بكافة مجالاتها في مراحل التعليم العام. وكل هذا يتطلب إعداد كوادر تعليمية مؤهلة، إضافة إلى التقويم الذي يعمل على تحسين وتطوير تلك المناهج.

وتتمثل قيمة التاريخ في تحقيق الأهداف والغايات التربوية، التي تكمن في طبيعة محتواها وتنوع مفاهيمها، التي ترتبط بحياة الأفراد في جميع مراحل الحياة، وتأكيداً على ذلك فقد أولى ابن خلدون (١٩٨٦) المشار إليه في (النواصرة والكراسنة، ٢٠٢٠، ٨٣)عناية بالغة للتاريخ حيث ذكر "أن التاريخ علم غزير المذهب

جم الفوائد، شـــريف الغاية؛ فهو يوقفنا على أحوال الماضـــين من الأمة في أخلاقهم، والأنبياء في سيرهم، والملوك في دولهم وسياساتهم"

تســـاعد الأهداف التربوية على اختيار المحتوى من المجالات المعرفية؛ فمشـــكلة الاختيار تواجه كل من يتولى عملية بناء المناهج الدراسية، فالمعرفة والمعلومات ليس لها حدود، والخبرات التعليمية متنوعة ومتعددة، ووضع أهداف محددة يحسم الأمر، وعلى أساسها يتم اختيار أنسب الخبرات التعليمية وأكثرها فعالية، لتحقيق المستوى الأفضل لمخرجات المواقف التعليمية، وتحقيق الأهداف التربوية إلى المســـتوى المطلوب (الجمل, ٢٠٠٥؛ عبد الحليم،٢٠١١).

ويؤكد الكتري(٢٠١٣) أن الاهداف التربوية تشـــتق من مصـــادر عديدة، منها المجتمع وفلســـفته التربوية، وحاجاته وأهدافه وتراثه الثقافي، وما يســـوده من قيم واتجاهات، وما هو عليه من حضارة ومن فكر وأدب، وما في بيئته من عناصر جمالية، طبيعة المتعلمين وخصـــائصـــهم واحتياجاتهم وميولهم ودوافعهم واســـتعداداتهم وقدراتهم ومراحل النمو لديهم، إضـــافةً إلى طبيعة المواد الدراســـية ومعطياتها؛ من حيث طبيعة الحقـائق والمفـاهيم والنظريات التي تحتويهـا تلـك المواد والقيم التي تؤكـدهـا. أيضـــاً مقتضـــيات العولمة وتقنية المعلومات والتقدم العلمي والتقني في كافة مجالات المعرفة، وكذلك وجهات نظر المختصـــين في التربية والمناهج وطرائق التدريس وعلم النفس التربوي والمعرفي، وأخيراً الاتجاهات التربوية المعاصرة في الدول المتقدمة.

وفي هذا الشـــأن؛ يرى ابن خلدون (١٩٨٦) أن التاريخ علم يهتم بتتبع حركة المجتمع, وأن التاريخ علمٌ لابد أن يتجاوز المفهوم الذي يقف عند ظاهرة، ولا يســمح بأن يكون التاريخ علماً, وعملية التاريخ تعني مقارنة بين ظاهر التاريخ وباطنه، الذي هو علم بكيفيات الوقائع التاريخية، وربما وجب القول أن عليه أن يكون كذلك؛ لأنه ليس بعد كما يجب أن يكون علماً, والانتقال من صـــعيد الظاهر إلي الباطن, وبين الحدث وما يتحكم به أنها قضـية معرفية أسـاسـية، لها علاقة بتحديد المفهوم العلمي للتاريخ، فالخبر عن حدث تاريخي من حيث مادة المعرفة التاريخية يســـمح بالســـرد، وبذلك تستحيل به الممارسـة التاريخية؛ لأنه ليس سـوى نقل للأحداث يتتبع تتابعها دون تفسـير, أما الواقع فهو كمادة للمعرفة التاريخية لا يسـمح بالسـرد؛ لأنه في بنيته المعقدة ليس حدثاً، بل علاقة أو مجموعة مترابطة من العلاقات، التي هي في تحركها تولد الأحداث.

ومناهج التاريخ ليست مجرد محتوى نعلمه الطلبة؛ إنما مادة وطريقة ووسيلة ونشاط يشـترك فيه المعلم والمتعلم لتحقيق أهداف معينة، فلم تأخذ مقررات التاريخ المدرسـي حظها من العناية والاهتمام اللازم، وإغفال الهدف التربوي من دراسة التاريخ، وتجاهل الدروس والعبر المســـتفادة من الأحداث التاريخية (الزيادات والقطاوي،٢٠١٤؛ محمد ,٢٠١٦).

إجمالاً؛ تطوير منهج التاريخ في ضوء وظائفه وأهدافه، ينعكس على طريقة عرض المحتوى بدلاً من الســـرد، ولابد من التحول لجعل المنهج طريقة ومنظومة في التفكير،

والاعتماد على النهايات المفتوحة في تفكير الطلاب كالتفكير الزمني والتفكير التاريخي في كل المجالات التاريخية.

- **الإجابة عن السؤال الثالث:**

هل توجد صعوبات تواجه تضمين المجالات التاريخية في كتب التاريخ بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية؟ وكيف يمكن حلها/مواجهتها؟

بينت نتائج تحليل بيانات الدراسة، أن (١٤) من الخبراء، وهو ما يشكل (١٠٠٪) من العينة؛ أكدوا أن هناك صعوبات تواجه تضمين المجالات التاريخية في كتب التاريخ بمراحل التعليم العام. وفيما يأتي بعض الاقتباسات من إجاباتهم:

يجيب الخبير الأول:"نعم قد تظهر بعض الصعوبات أو المعوقات منها: ما قد يتعلق بطغيان بعض المجالات على المجالات الأخرى، مما قد يبدو كتحيز لمجال على حساب مجالات أخرى، أو شخصيات وطنية برزت في مجالات على حساب شخصيات وطنية برزت في مجالات أخرى".

يوضح الخبير الثاني:" تضمين التاريخ بالكثير من التواريخ والتعاقبات الزمنية التي يصعب حفظها، وعدم إتاحة الفرصة للطلاب لنقد الأحداث التاريخية وتحليلها بسبب ضيق الوقت، وعدم ربط الأحداث التاريخية بالواقع وأن المعلم لا يستخدم الأحداث التاريخية الجارية، وشعور الطلاب بأن التاريخ لا يلبي احتياجاتهم، وأن دراسة التاريخ هي دراسة الماضي وليست تنمية للتفكير، بالإضافة إلى عدم ترابط الموضوعات مع بعضها البعض".

يبين الخبير الثالث:"سياسة الدولة هل تسمح بالحصول على المصادر التاريخية وتضمينها بالمناهج، وتزويد المدارس والطلبة والمعلمين فيها. ثانياً: نحن بحاجة إلى معلمين مدربين على تدريس هذه المجالات ومختصين في ميادين المعرفة التاريخية الدينية والتاريخية الاقتصادية والتاريخية العسكرية، وهذا من الصعب توفيره لدى المعلمين. وأخيراً: الطلبة غير مدربين على التعامل مع مثل هذه الأحداث في مختلف المجالات التاريخية".

يرى الخبير الرابع:"عرض الأحداث التاريخية السياسية والدينية (الصراع السني الشيعي/ الطائفي) في التاريخ المعاصر، واحتمال التحيز من المؤلف باتجاه معين قد يكون ضد سياسة الدولة. ويمكن مواجهة ذلك بإعداد محتوى تاريخي يعرض الواقع دون تعليق أو تحيز (مجرد عرض تاريخي)".

يجيب الخبير الخامس:"وهي كيف يتم التوازن بين التاريخ الوطني وتاريخ العالم، وبين التاريخ الإسلامي وبين بقية العصور. والحل يكمن في تحديد الفلسفة والأهداف العامة لتدريس التاريخ في المملكة، وأنه لابد من معرفة أن دراسة التاريخ تكمن أهميتها في تزويد المتعلم بمهارات التفكير التاريخي التي تجعله قادراً على مواجهة العالم مسلحاً بالفهم التاريخي لجذوره، ورؤيته العميقة لتنوع مشارب حضارته وثقافته، واستيعاب الدروس والعبر حتى لا تتكرر أخطاء الماضي عندما يواجه المستقبل".

يوضح الخبير السادس: "نعم هناك صعوبة ويمكن حلها عن طريق الموازنة في طرح المقررات في المجالات الرئيسية كالمجال الديني، والمجال العلمي، والمجال الاقتصادي، والمجال الاجتماعي".

يبين الخبير السابع: "حشر المادة التاريخية مع الجغرافيا مع الآثار مع علم الاجتماع مع التربية الوطنية في كتاب واحد. وفي تقديري؛ لا التاريخ في هذه الحالة بقادر على تقديم نفسه كما يجب للطالب، ولا الطالب بقادر على أن يستوعب منطق التاريخ. وأكبر من ذلك إن كان لهذا الكتاب معلم واحد؛ فكيف يستطيع المتخصص في الجغرافيا أن يُدرس التاريخ؟ والعكس صحيح".

يجيب الخبير الثامن:"قلة الخبرات، وضعف الإمكانات المادية، وضعف التطبيق من المدرسين أو القيادات التربوية".

يوضح الخبير التاسع:" الإشكالية الحقيقية تتمثل في القدرة على التوظيف الأمثل للمادة التاريخية في الكتب الدراسية لجميع المراحل، بما يحقق الهدف في خلق المواطن الصالح؛ الذي يعتز بتاريخ أمته، ويفخر بتاريخ وطنه، ويصنع ليكون صانعًا ومشاركاً في البناء الوطني والتطور الحضاري لبلاده، في حاضرها الزاهر لتاريخ مجيد، يرى في مستقبل المملكة المأمول بقدر طموح القيادة إلى الريادة الأممية".

يبين الخبير العاشر:"تقليص الساعات المخصصة لدراسة التاريخ في مراحل التعليم العام، دمج التاريخ مع المواد الأخرى في مقرر الدراسات الاجتماعية، صعوبة تطويع المادة العلمية لكي تتكيف مع التقنيات الحديثة، إعداد المعلم المتمكن لتدريس هذه المادة المهمة، وعدم تجهيز المدارس بالأجهزة والمرافق المساعدة لمعلم التاريخ".

يرى الخبير الحادي عشر:"نعم. وأبرز هذه الصعوبات تتمثل في درجة الاقتناع التي يجب أن نصل إليها بأهمية هذه المجالات في صقل الشخصية. وهنا يأتي دور التوعية الاجتماعية والتعليمية على التأثير في فائدة تضمين هذه المجالات ضمن المناهج

التعليمية. ودور الإدارات المدرسية والمحلية في هذه التوعية وإيمانهم الكامل بأثرها الايجابي على شخصية الفرد".

يجيب الخبير الثاني عشر:"من الطبيعي أن تكون هناك بعض الصعوبات لتحقيق المجالات التاريخية في المنهج، ويمكن أن تتحقق تلك المجالات بشكل تدريجي لكل مرحلة. وأكرر أنه بالتلقين لن يتحقق شيء، فيجب تحديد طريقة التدريس لكل مجال، وطبعاً هذا يتم بعد عقد ورش عمل متعددة لتحقيق المطلوب".

يوضح الخبير الثالث عشر:"عدم استشعار الطلبة أهمية دراسة التاريخ كمادة علمية تدخل في جميع التخصصات حتى عد التاريخ "أبو العلوم".

يبين الخبير الرابع عشر:" نعم. وخاصة في مجال التاريخ السياسي".

تشير تصورات الخبراء أن هناك صعوبات تحول دون تضمين المجالات التاريخية في كتب التاريخ بمراحل التعليم العام السعودي، وتتمثل في: عدم اقتناع الطلبة بأهمية التاريخ، ووضع مادة التاريخ ضمن وحدات داخل كتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالمرحلتين المتوسطة والابتدائية؛ مما قد يؤثر على تضمين جميع المجالات التاريخية بالشكل المرغوب.

ويؤكد اللهيبي (٢٠١٩) أن مواكبة المؤسسات التعليمية لمتطلبات العصر، فضلاً عن المتطلبات المستقبلية المتوقع حدوثها، وإعادة النظر في برامج المؤسسات التعليمية لتواكب هذا التطور، وتقسيم محتوى التاريخ إلى مجالات تاريخية؛ تأكد بأن هناك صعوبات حقيقية تواجه تدريس مادة التاريخ، ولا يمكن أن تقدم الفائدة المرجوة منها دون أن تجد حلاً لتلك الصعوبات، والتي قد ترجع إلى المنهج أو المعلمين أو الطلبة,

وبالتأكيد على أهمية وقيمة التاريخ كمادة دراسية، تتطلب الأخذ في الحسبان عند إعداد وتنفيذ وتقويم المنهج آراء المعلمين والطلبة، والتي تعد أحد الأسس المهمة في بناء المنهج؛ كون التاريخ يسهم في تعزيز الجوانب الروحية والأخلاقية التي يجب الاهتمام بها وغرسها لدى الطلبة.

كما تشير العديد من الدراسات السابقة إلى وجود صعوبات تواجه الطلبة عند دراسة التاريخ، ونفور الطلبة من حصص التاريخ باعتبارها حصة جامدة، تحتوي على كم كبير من المعلومات والحقائق التي حدثت في الماضي، والتي غالباً ما تركز على الجانب السياسي والعسكري، مما يعطيها صفة الجمود؛ الأمر الذي يحتم إيجاد حلول تساعد في تغيير النظرة الكلية لمادة/مقرر التاريخ، وتظهر معطيات هذا العصر تقدماً تقنياً واسعاً، أدى إلى تعدد العلوم والمعارف والتخصصات، وأصبح على مناهج التاريخ في جميع المراحل التعليمية المختلفة أن تتضمن هذه التطورات المعرفية الهائلة، لذا دعت الحاجة إلى ضرورة تطوير كتب التاريخ بطريقة تواكب التغيرات التقنية والمعرفية؛ لبناء جيل جديد يستطيع مواجهة المستقبل، والتعايش مع مستجداته المتسارعة بمرونة وانفتاح (الخفاجي، ٢٠١٦).

ومن المعلوم أن التاريخ في مجمله للعظة والعبرة، ولكي تتم الاستفادة من دراسته؛ يجب أن يكون فاعلاً وليس مجرد حكايات وقصص تُروى وتُنسى، كما يجب أن يدرس التاريخ ليرتبط بالحاضر، وتستفيد من دروسه الأجيال القادمة، ويُراعى عند التخطيط لتضمين المجالات التاريخية الآتي:

١. الثقافة المجتمعية السائدة والبيئة العربية الإسلامية.

٢. التنسيق المسبق بين لجان المناهج الدراسية والكتب المدرسية، وتشكيل لجنة واحدة تقوم بإعداد النتاجات العامة لمنهج التاريخ، وتأليف الكتب المدرسية لمادة التاريخ بمراحل التعليم العام، واشـــراك لجان التأليف بالخبراء في اللجان المحلية والخارجية المعنية بالتخطيط والتأليف لكتب التاريخ.

٣. الاطلاع على التجارب العالمية الناجحة في بناء وتطوير كتب التاريخ.

٤. مراعاة الفروق الفردية للطلبة في الذكاء والفهم والاستيعاب، وينبغي أن تكون المادة ملائمة للجميع وبدرجات متفاوتة. كما يراعى في ذلك المنهج، وأســـلوب الطرح، ووسائل الايضاح المتنوعة.

٥. التركيز في كتب التاريخ على الخصـوصـية الوطنية أو الهوية الوطنية، وتكريس مفهوم الوطن، وأهمية التفرد والتميز في الهوية الوطنية.

٦. توفير المخصصات المالية الكافية.

- **الإجابة عن السؤال الرابع:**

كيف يمكن توظيف التربية التاريخية في إعداد المواطن الصـــالح في المملكة العربية الســـعودية المتصـــف بالثقافة التاريخية الثرية والمتكاملة، وبأعلى درجات الوعي التاريخي؟

أكدت النتائج أن (١٤) من الخبراء، وهو ما يشكل (١٠٠٪) من العينة؛ يرون إمكانية توظيف التربية التاريخية في إعداد المواطن الصالح في المملكة العربية السعودية، المتصف بالثقافة التاريخية الثرية والمتكاملة، وبأعلى درجات الوعي التاريخي. وفيما يأتي بعض الاقتباسات من تصوراتهم:

يجيب الخبير الأول:"من خلال إلقاء الضوء على شخصيات وطنية سعودية، وتضمين كتب التاريخ قصصاً من نجاحاتهم في أدوارهم التي ساهموا من خلالها في تعزيز المواطنة السعودية (كل في المجال الذي أبدع فيه وبرز) كالمجال السياسي أو الاقتصادي أو العلمي وهكذا".

يوضح الخبير الثاني: "قد يتحقق من خلال السعي الدؤوب بتحقيق أهداف تدريس التاريخ في المملكة العربية السعودية، وذلك في ضوء وظائف منهج التاريخ بالمملكة؛ حيث تقدم المادة التاريخية بعيداً عن إثارة النعرات العنصرية، وتقديمه ليس كمنهج يدرس فقط وإنما كهوية تعريف الطلاب للمواطنة السعودية عبر عصورها المختلفة؛ من خلال التركيز على جزء من دراسة تاريخ المملكة في مراحلها وعلاقتها الدولية والاقليمية".

يبين الخبير الثالث:" نعم، عن طريق إعداد كتب دراسية لمقرر التاريخ الوطني ودراسة التاريخ العربي الحديث، ومقرر التاريخ الأوربي الحديث والتاريخ الآسيوي بشكل موجز".

يرى الخبير الرابع: "وذلك من خلال الاهتمام بتنمية أمجاد الدولة وحضارتها ودور الزعماء في بنائها (التربية بالعبرة)، ومن هنا يتم تنمية الانتماء والولاء للوطن وتحقيق مفهوم المواطنة الصالحة".

يجيب الخبير الخامس:" نعم من خلال إيجاد توازن بين تلك المجالات السابق ذكرها؛ بحيث تغطى مناهج التاريخ في كافة المراحل الدراسية تلك المجالات، مع إيجاد توازن بين دراسة كل الحقب التاريخية التي مرت بها المملكة العربية السعودية. وإلقاء الضوء على تاريخ العالم؛ لأن المتعلم لا يعيش في جزيرة منعزلة، وعدم التركيز على حقبة دون غيرها لتزويد المتعلم بالثقافة التاريخية بأن يعرف شيئاً عن كل شيء من تاريخ العالم".

يوضح الخبير السادس:" فالتربية التاريخية مرتبطة بالوعي التاريخي، المعبر عنه بأنه كل نشاط اجتماعي ذهنياً كان أو عملياً هو نتاج حي للتجربة البشرية في إطاري الزمان والمكان، وبالتالي فإن هذا النشاط يتغير تبعاً لما يطرأ على التجربة من تغير، والعكس صحيح. فالنشاط البشري يضيف إلى التجربة ما يغنيها، ويعمل على تغييرها. وهذه هي المواطنة الصالحة والعالمية كذلك".

يبين الخبير السابع:" هناك مجال خصب لتوظيف التربية التاريخية في إعداد المواطن الصالح".

يجيب الخبير الثامن: "من خلال تضمين أهداف التربية التاريخية التي تحقق النمو الشامل والمتكامل لشخصية المتعلم في مراحل التعليم، المحافظة على ثقافة المجتمع وهويته العربية والإسلامية، الانفتاح والاطلاع على التفافات العالمية".

يوضـــح الخبير التاســـع:"نعم. فالتربية التاريخية والثقافة التاريخية وجهان لعملة واحدة ومكملان لبعضــهما البعض، ولعلنا نســتطيع أن نقول إن التربية التاريخية جزء من الثقافة التاريخية، ويمكن الجمع بينهما والتفريق بين كليهما".

يبين الخبير العاشر:"نعم. لأنه من أساسيات بناء المواطن الصالح المتفاعل بإيجابية مع خطط التنمية والتطوير هو معرفته لتاريخ وطنه والتضــحيات التي بذلت في ســبيل إنشائه؛ وفي نفس الوقت اعتزازه بحضارته العربية والإسلامية".

يرى الخبير الحادي عشــر"نعم. ويتم ذلك من خلال تضــمين الشــواهد التاريخية التي أثرت ايجابياً في المجتمع خلال العصور التاريخية المختلفة".

يجيب الخبير الثاني عشـــر:"نعم. ويتم من خلال التفاعل والزيارات والمقابلات والمناقشة والبحث".

يوضــح الخبير الثالث عشــر:"نعم. وذلك عن طريق التركيز على أفعال القدوات من الشخصيات البارزة"

يبين الخبير الرابع عشـــر:"نعم، وذلك باتباع خطة في المناهج تعمل على غرس الثقافة التاريخية والوطنية في المراحل التعليمية الأولى بطرق ووســائل ايضــاحية وعلمية جديدة ومبتكرة، غير تلك التي تتم عن طريق التلقين، ليتشـــرب العقل الباطن التربية والثقافة التاريخية منذ نعومة الأظافر".

تشير تصورات الخبراء إلى أن هناك مجالاً خصباً لتوظيف التربية التاريخية في إعداد المواطن الصـــالح المتصـــف بالثقافة التاريخية، وأعلى درجات الوعي التاريخي. وتختلف كيفية التوظيف حســب تصــور الخبير، بناءً على خبراته وتجاربه الخاصــة. وأبانت أن

هناك وعياً لدى عينة الدراسة في توظيف التربية التاريخية من خلال الشخصيات البارزة في المجالات المختلفة، والاقتداء بالقرآن الكريم والسيرة النبوية، التي أشارت إلى سير الخلفاء والحكام والكثير من الأساليب التربوية، كما انتشرت بين طيات الكتب أخبار المؤدبين والمربين والمعلمين والقصاص، وفي ذلك أيضاً كثير من الآداب التربوية المستهدفة الجديرة بتوظيفها، بغية إعداد المواطن الصالح.

ويؤكد عبد الرزاق (٢٠٠٠) أن الثقافة التاريخية تُعد أحد مكونات الثقافة بصفة عامة، ولعلها من أهم تلك المكونات؛ لأنها تُسهم وبشكل واضح في تشكيل الشخصية، وكذلك في تكوين التوجهات المختلفة السياسية والاجتماعية والاقتصادية، بالإضافة إلى تأثيرها على الجانب الأخلاقي وما يحتويه من ميول وقيم واتجاهات. ويرى ستون (Stone,2013) أن الثقافة التاريخية لا تعنى حفظ الطلبة للمعلومات والحقائق التاريخية، بقدر ما تعنى إلمامهم بقدر من العموميات التاريخية التي تتحول بدورها إلى دروس مستفادة، تجعل الطلبة قادرين على مواجهة القضايا المختلفة، ومحاولة تفسيرها بصورة منطقية تتسم بالوعي.

وينصب اهتمام الثقافة التاريخية على أن يكون المواطن مثقفاً بتاريخ وطنه وأمته، ومن ملك الثقافة العميقة والشاملة بتاريخه الوطني المرتبط بعمقه وجذوره الدينية والثقافية والجغرافية ومكونات سمتها الوطنية عنصرًا ولغة وموروثاً، امتلك العناصر التربوية التي حفل بها موروثه التاريخي من خلال القصص القرآني، والسيرة النبوية، وتراجم الأعلام، وأساليب السابقين في تربية الأجيال. ولا شك أن تدريس وتعليم

الأجيال تاريخهم؛ يخلق فيهم ما سمعت به هم السلف وعظمة أفعال ومنجزات الماضين. ويمكن للتربويين استنباط الدروس التربوية والنماذج التدريبية والأساليب والوسائل التعليمية الإيجابية التي تزخر بها المصادر التاريخية وتقديمها وعرضها وغرسها في نفوس الناشئة بالأساليب والوسائل المناسبة التي تتلاءم مع طبيعة الجنسين الذكر والأنثى، وتتوافق مع المستوى العمري والمراحل التعليمية، فالأفكار التربوية المجردة لا تصنع شيئاً مالم تكن معززة بالأمثلة من التاريخ. ومن الضروري أن يدرك الطالب ماهية القيم والمبادئ النبيلة، ومعانيها، وعواقبها، وكذلك يدرك أضدادها، فالشيء لا يُعرف إلا بنقيضه. فالوفاء نقيضه الغدر، والكرم نقيضه البخل، وهكذا. واستدعاء القصص التاريخي لتمثيل الوفاء والغدر والأمانة والخيانة؛ فيه خيرٌ كثير.

خلاصة الدراسة

- **الاستنتاجات:**

عنيت هذه الدراسة بالبحث في تصورات خبراء التاريخ والتاريخ التربوي في الجامعات السعودية والعربية نحو تضمين المجالات التاريخية في كتب التاريخ بالتعليم العام، وقد بينت نتائجها وجود تصورات لدى الخبراء بأهمية المجالات التاريخية، وضرورة تضمينها في مقرر/مادة التاريخ. وأن المجالات التاريخية الواجب تضمينها هي: المجال الاجتماعي، والمجال الحضاري، والمجال الديني، والمجال الاقتصادي، والمجال السياسي، والمجال العسكري، والمجال العلمي. كما أسفرت الدراسة عن وجود عدة عوامل مؤثرة في التخطيط لتضمين تلك المجالات، وتتمثل في الأهداف المراد تحقيقها، وتصميم المناهج الدراسية على أيدي المختصين من الخبراء في التاريخ والتاريخ التربوي، إضافة إلى الاستفادة من خبرات الدول المتقدمة في تصميم المناهج الدراسية. أيضاً يراعى عند التخطيط طبيعة المجتمع والعوامل المؤثرة فيه كالعوامل الدينية، والاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية، والتقنية". كذلك الفروق الفردية لدى الطلبة، والتسلسل المنطقي والسيكولوجي لعرض الأحداث التاريخية، وإعداد الكوادر التعليمية المؤهلة لدراسة التاريخ.

ويستنتج من تصورات الخبراء وجود صعوبات تواجه تضمين تلك المجالات، وهي: عدم الاهتمام بالتاريخ ومجالاته، وتضمين مادة التاريخ في وحدات داخل مناهج الدراسات الاجتماعية والمواطنة، وتقليص الحصص الدراسية، والحاجة إلى معلمين

ومعلمات مدربين على تدريس هذه المجالات ومختصين في ميادين المعرفة التاريخية الدينية والتاريخية الاقتصادية والتاريخية العسكرية، إضافة إلى ضعف الإمكانات المادية والتقنية. وقدم الخبراء بعض الحلول التي يمكن من خلالها التغلب على تلك الصعوبات؛ عن طريق تضمين مجالات التربية التاريخية في محتوى مقرر/مادة التاريخ، والعمل على عرض المجالات بطريقة متوازنة وتوفير الكوادر المؤهلة لتدريسها.

وفيما يتعلق بتوظيف التربية التاريخية في إعداد المواطن الصالح في المملكة العربية السعودية المتصف بالثقافة التاريخية الثرية والمتكاملة وبأعلى درجات الوعي التاريخي؛ فقد أكدت تصورات الخبراء أن التربية التاريخية تعمل على تحقيق النمو الشامل والمتكامل لشخصية الطلبة في مراحل التعليم العام السعودي. كما أن هناك مجال خصب لتوظيف التربية التاريخية في إعداد المواطن الصالح؛ من خلال إلقاء الضوء على شخصيات سعودية بارزة في جميع المجالات، ومن خلال تضمين الشواهد التاريخية التي أثرت إيجابياً في المجتمع خلال العصور التاريخية المختلفة، كما أن التربية التاريخية مرتبطة بالوعي التاريخي وتعبر عنه من خلال النشاط الاجتماعي ذهنياً كان أو عملياً، فهو نتاج حي للتجربة البشرية.

- **التوصيات:**

وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة، فإنه يمكن تقديم التوصيات الآتية:

١. توظيف منهج التربية التاريخية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية لتحقيق غايات المواطنة الصالحة من خلال الربط والتكامل بينهما.
٢. تضمين المجالات التاريخية كوحدة دراسية مستقلة لكل مجال في كتب التاريخ، أو ضمن مناهج الدراسات الاجتماعية والمواطنة في مراحل التعليم العام السعودي، ومراعاة خصائص منظومة المدى والتتابع والتكامل بين جميع هذه المجالات التاريخية.
٣. التركيز عند تضمين المجالات التاريخية في كتب التاريخ بمراحل التعليم في المملكة العربية السعودية على بعض المكونات كالحقائق، والمفاهيم، والمبادئ، والقيم، والاتجاهات، والمهارات المتعلقة بكل مجال من مجالات التربية التاريخية.
٤. إنشاء شراكات مع الجهات ذات العلاقة، ومن أهمها: دارة الملك عبد العزيز، ومركز الملك سلمان لتاريخ الجزيرة العربية، ووزارة السياحة، ووزارة الثقافة، ووزارة الإعلام، وبقية مؤسسات المجتمع المدني في المملكة العربية السعودية ذات الصلة.

- **المقترحات:**

١. إجراء مجموعة من دراسات تحليل المحتوى لكتب التاريخ بمراحل التعليم العام السعودي في ضوء مجالات التربية التاريخية المطلوب تضمينها في تلك الكتب، والكشف عن درجات التوافر والمدى والتتابع والتكامل بين تلك المجالات.

٢. إجراء مجموعة من الدراسات المقارنة بين المجالات التاريخية في كتب التاريخ بالتعليم العام في بعض الدول المتقدمة ومقارنتها بالمجالات التاريخية في كتب التاريخ بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

٣. بناء مجموعة من البرامج التعليمية ذات التطبيقات شبه التجريبية القائمة على مجالات التربية التاريخية، وقياس فاعليتها في تنمية عدد من المتغيرات المعتمدة كالثقافة التاريخية، ومهارات التفكير التاريخي، والوعي التاريخي لدى طلبة مراحل التعليم العام السعودي.

٤. تصميم مجموعة من البرامج التدريبية ذات التطبيقات شبه التجريبية القائمة على الكفايات والمهارات البنائية اللازمة لمعلمي ومعلمات التاريخ لتدريس مجالات التربية التاريخية لدى طلبة مراحل التعليم العام السعودي.

المصادر والمراجع

• أولاً–المصادر:

- ابن خلدون، عبد الرحمن. (١٩٨٦). مقدمة ابن خلدون، ط٦، بيروت: دار الفكر.

• ثانياً–المراجع العربية:

- إبراهيم، هناء. (٢٠٢٠). تصور مقترح لإعداد مقرر في التاريخ الإسلامي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى على ضوء احتياجاتهم، المجلة العلمية لكلية التربية–جامعة اسيوط–مصر،٣٦(١)،٢–٤٠.
- أبو هولي، رنا. (٢٠١٥). أثر استخدام دورة التعلم السباعية في تنمية مهارات التفكير الناقد في مبحث التاريخ لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- الأمين، شاكر. (٢٠٠٠). أصول تدريس المواد الاجتماعية للصفين الرابع والخامس، بغداد: دار الحكمة للطباعة والنشر.
- بدوي، عاطف. (٢٠٠٦). علم التاريخ جدواه ووظائفه التربوية، القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- بوزيد، محمد. (٢٠٢٠). تقويم كتاب التاريخ والجغرافيا للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي–الجيل الثاني–من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي، مجلة دراسات إنسانية واجتماعية–جامعة وهران–الجزائر،٩(٢)،٥٣١–٥٤٤.
- جبران، علي وصالح، نهيل وكراسنة، سميح. (٢٠١٧). تصورات القيادات التربوية العليا في الأردن للقيم النهضوية المجتمعية، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية–غزة–فلسطين،٢٦(٥)،٥٤٢–٥٦٧.

- جعفر، يوسف. (١٩٨٥). دور القراءات الخارجية في تدريس التاريخ، القاهرة: مؤسسة الخليج العربي للنشر والتوزيع.
- الجمل، علي. (٢٠٠٥). تدريس التاريخ في القرن الحادي والعشرين، القاهرة: مطبعة عالم الكتب.
- حجازي، محمد. (٢٠١٤). فلسفة التاريخ، الإسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر.
- حمد، علي. (٢٠١٢). صورة الشخصيات التاريخية في كتب التاريخ للمرحلة الأساسية العليا وبناء نموذج لهذه الصورة، أطروحة دكتوراه غير منشورة كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- حميدة، إمام. (٢٠٠٠). تدريس الدراسات الاجتماعية في التعليم العام، القاهرة: مكتبة زهراء الشرف
- الخفاجي، سحر. (٢٠٠٦). فاعلية استراتيجية النمذجة في تحصيل طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة التاريخ، مجلة الفتح للبحوث التربوية والنفسية-جامعة ديالي-العراق، ٦٧(١٢)،٣٤٢-٣٧٨.
- دويدار، أشرف. (٢٠١٨). دور التاريخ في تربية الوعي الاقتصادي، مجلة كلية التربية-جامعة الإسكندرية-مصر،٢٨(٢)،٩٣-١١٨.
- الزيادات، ماهر وقطاوي، محمد. (٢٠١٤). الدراسات الاجتماعية طبيعتها وطرائق تعليمها وتعلمها، ط٢، عمّان: دار الثقافة للنشر والتوزيع والطباعة.
- السنافي، سامية. (٢٠١٥). تقويم منهج التاريخ العالم الحديث والمعاصر للصف الثاني عشر كما يراه معلمو التاريخ بالكويت، المجلة التربوية-جامعة الكويت-الكويت، ١١٥(٢٩)،١٢٧-٢٠٧.

- الشريدة، انتصار. (٢٠٢٠). تصورات مديري المدارس عن التوظيف الخاطئ لأدوات تكنولوجيا التعليم في الغرف الصفية، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية-غزة-فلسطين،٢٨(٣)،٦٧٣-٦٩٢.
- شعيب، مهى وعسيلي، ياسمين. (٢٠١٩). مراجعة نقدية للمقالات المنشورة في الدوريات التربوية العربية في تعليم التاريخ في ضوء الاتجاهات العالمية، المجلة العربية لعلم الاجتماع– الجامعة اللبنانية الأمريكية-بيروت،٤٥(١)،٤٧-٦٦.
- الصبيحيين، عيد وبني عبد الرحمن، محمود. (٢٠١٢). تصميم أنموذج لمحتوى كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية في الأردن في ضوء مفاهيم وقيم التربية العالمية والعلمية والتكنولوجية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية-جامعة اليرموك-الأردن،٨(٤)،٣٢٩-٣٤٤.
- الطيطي، محمد. (٢٠٠٨). التربية الاجتماعية واساليب تدريسها، عمّان: عالم الثقافة للنشر والتوزيع والطباعة.
- الطوالبة، هادي وعبيدات، هاني. (٢٠١٥). مدى انسجام أشكال التربية التاريخية الواجب توفرها في كتب التاريخ مع الأشكال المتضمنة في هذه الكتب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في قسم التاريخ في الأردن، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) -نابلس-فلسطين،٢٩(١)،٧٠-٩٠.
- الطيار، بسمة. (٢٠١٥). دور مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية في التربية السياسية بالمملكة العربية السعودية، مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية-المدينة المنورة،١٠(٣)،٣٦١-٣٧٤.
- عبد الحليم، أحمد. (٢٠١١). المنهج المدرسي المعاصر: أسس بنائه-تنظيماته–تطويره، ط٣، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- عبد الرازق، صلاح. (٢٠٠٠). تطوير منهج التاريخ بالمرحلة الثانوية على ضوء متطلبات الثقافة التاريخية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، الزقازيق، مصر.
- العبد الكريم، راشد. (٢٠١٩). البحث النوعي في التربية، ط٢، الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.
- عبد المقصود، محمد. (٢٠٠٩). استراتيجيات تدريس الدراسات الاجتماعية، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- عبد الغني، كريمة. (٢٠١٤). فاعلية برنامج مقترح في الثقافة التاريخية لتنمية الشعور بالانتماء لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الاساسي، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس- رابطة التربويين العرب-القاهرة-مصر، ٥٦(١)،١٣٣-١٥٦.
- عطية، محسن. (٢٠٠٨). المناهج الحديثة وطرائق التدريس، عمّان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- العميري، فهد. (٢٠١٩). تصورات أعضاء هيئة التدريس لتوظيف مدخل التثليث في بحوث الدراسات الاجتماعية التربوية في جامعات المملكة العربية السعودية، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية-غزة-فبسطين، ٢٧(١)،١١٠-١٣٤.
- العميري، فهد والطلحي، محمد. (٢٠٢٠). توظيف تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة في الجغرافيا التربوية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية، مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات-غزة-فلسطين، ١٠(٢)، ٣٤٧-٣٩٦.
- علاوي، فرحان. (٢٠١٥). تقويم كتاب التاريخ للصف الثامن الأساسي في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.
- القريني، سعد. (٢٠٢٠). البحث النوعي الاستراتيجيات وتحليل البيانات، الرياض: مكتبة جرير.

- اللهيبي، غسان. (٢٠١٩). الصعوبات التي تواجه تدريس مادة التاريخ العربي الإسلامي للصف الثاني المتوسط من وجهة نظر المدرسين، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية–جامعة الموصل–العراق،١٦(١)،٣٠١–٤٠٦.
- الكتري، بحري. (٢٠١٣). التاريخ وطرق تدريسها، عمّان: دار البداية ناشرون وموزعون.
- محمد، شاكر. (٢٠١٦). المواد الاجتماعية مناهجها وطرائق وأساليب تدريسها، بغداد: دار الصادق الثقافية للنشر والتوزيع.
- مهيدات، محمد والعودات، علي والغليلات، أحمد والجدوع، محمد. (٢٠١٩). تصورات المعلمين العاملين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز للممارسات التعليمية المستندة إلى الأدلة المقدمة للطلبة الموهوبين والمتفوقين واستخدامهم لها، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية–غزة–فلسطين،٢٧(٣)،٢٠٧–٢٣٢.
- نبهان، يحيى. (٢٠٠٦). طرائق تدريس الاجتماعيات وتطبيقاتها العملية، عمّان: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.
- النشار، مصطفى. (٢٠١٢). فلسفة التاريخ، عمّان: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة
- النواصرة، عمر والكراسنة، سميح. (٢٠٢٠). أثر توظيف استراتيجية محطات التعلم الذكية في تحصيل الطلبة في مبحث التاريخ، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية–مركز رفاد للدراسات والأبحاث=جامعة اليرموك–الأردن،٧(٢)،٣٠٣–٣١٩.
- وزارة التعليم السعودية. (٢٠٢٠). دليل مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية، الرياض: إصدارات وزارة التعليم.

- **ثانياً–المراجع الأجنبية:**

- Bani-Hamad, A. (2012).The image of historical figures in history.
- u pper basic stage textbooks and proposing a prototype of image, Unpublished Doctoral Dissertation. Yarmouk University, Irbid.
- Burton, D. (2000). Research training for social scientists: a handbook for postgraduate researchers, London: Sage.
- Berg, B. & Lune, H. (2017). Qualitative Research Methods for the Social Sciences, 8th, Boston, USA.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2017). Research Methods in Education, 8th ed., London: routledge.
- Creswell, J. (2012). Qualitative inquiry and research design: choosing amongfive traditions, London: SAGE Publications.
- Given, L. (2008). The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods, SAGE Publications.
- Glaser, B. & Strauss, A.(1999). The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research, Chicago, IL:Aldine Transaction.
- Hutchins, R. (2011). Heroes and the Renegotiation of National Identity in American Text books, Representations of George wathirgton and Abraham Lincoln, 1982- 2003 Nation and Nationalism, 17 (3), 648-667.
- Lindsey, L. (2015). Preparing Teacher Candidates for 21st Century Classrooms: A Study of Digital Citizenship, Unpublished Ph.D dissertation, Arizona State University, USA.
- Leavy,P. (2016).The Oxford Handbook of Qualitative Research, New york: Oxford library of Psychology.
- Lune,H.& Bruce,L. (2017).Qualitative Research Methods For the Social Sciences, England: Pearson Education Limited.

- Murphy, E. & Dingwall, R.(2003).Qualitative methods and health policy research, 1st ed, Routledge (reprinted as an e book in 2017.
- McMillan,J.&Schumacher,S.(2001). Research in Education: a Conceptual Introduction. New York: Addison Wesley Longman, Inc.
- Obiadat, H. & Tarawneh, M.(2004).The extent of handling, fundamental concepts on social and national sixth grade textbooks Damascus, University Journal, 20 (2), 57-85.
- Savin-Baden, M. & Major, C. (2013). Qualitative Research: The Essential Guideto Theory and Practice,London: Routledge.
- Stone,E.(2013). Teaching Oral History in a College- Level "New Wave Immigrant Literature" Course,Oxford Journals The Oral History Review, 40(2), 332- 363.
- Suppo, C. (2013). Digital Citizenship Instruction in Pennsylvania Public Current Practices School Leaders Expressed Beliefs and Schools: ProQuest LLC.
- Suk Ying, W. (2004). The Standardization and Globalization of world History Teaching in Three Chinese societies, conference papers American sociological Association, 2(1), 1-22.

الملاحق

الملحق (١) أسئلة المقابلة شبه المقننة:

- الخبراء في تخصص التاريخ في الجامعات السعودية والعربية.
- الخبراء في تخصص التاريخ التربوي في الجامعات السعودية والعربية.

نرجو التكرم بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. من وجهة نظركم؛ ما المجالات التاريخية المطلوب تضمينها في كتب التاريخ بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية؟
٢. استناداً على خبراتكم العلمية / التربوية؛ ما العوامل المؤثرة التي ترون أهمية مراعاتها عند التخطيط لتضمين المجالات التاريخية في كتب التاريخ بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية؟
٣. هل ترون صعوبات تواجه تضمين المجالات التاريخية في كتب التاريخ بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية؟ نعم – لا – ماهي/ وكيف يمكن حلها / مواجهتها؟
٤. هل ترون إمكانية توظيف التربية التاريخية في إعداد المواطن الصالح في المملكة العربية السعودية المتصف بالثقافة التاريخية الثرية والمتكاملة، وبأعلى درجات الوعي التاريخي؟ نعم – لا – كيف؟

انتهت أسئلة المقابلة شبه المقننة

نمذجة العلاقات السببية بين استراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية والاندماج الطلابي والتحصيل الدراسي

Modeling causal relationships between self-talk strategies for motivation regulation, student engagement and academic achievement

إعــداد

د. إبراهيم بن عبد الله الحسينان

أستاذ قسم علم النفس التربوي المشارك بجامعة المجمعة

المستخلص

هدفت الدراسة إلى اختبار النموذج السببي المقترح للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة لاستراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية على التحصيل الدراسي من خلال الاندماج الطلابي، الذي تم بناؤه وَفْق الإطار النظري والدراسات السابقة المتعلقة بعلاقة تنظيم الدافعية بالاندماج الطلابي والتحصيل الدراسي.

وللإجابة على أسئلة الدراسة استخدم الباحث أسلوب تحليل المسار. وتكونت عينة الدراسة من ١١٧ طالباً من طلاب كلية التربية بجامعة المجمعة، حيثُ تَمَّ تطبيق أدوات الدراسة المكونة من مقياس استراتيجيات الحديث الذاتي للحسينان (٢٠١٠)، ومقياس الاندماج الطلابي من إعداد الباحث عليهم.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن النموذج السببي المقترح قد حقق مؤشرات المطابقة، وكشفت النتائج عن وجود تأثير مباشر دالّ لإستراتيجية الحديث الذاتي الموجه للإتقان على جميع أبعاد الاندماج الطلابي.

كما تبين أنه يوجد تأثيرٌ مباشرٌ دالّ لإستراتيجية الحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية على الاندماج العاطفي فقط، وأنه لا يوجد تأثير مباشر دالّ لإستراتيجيات الحديث الذاتي للأداء الخارجي على الاندماج الطلابي.

كما أشارت النتائج إلى أنه لا يوجد تأثير مباشر دالّ لإستراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية على التحصيل الدراسي.

كما تبين أن الاندماج المعرفي وحده يستقل بتأثيره في التحصيل الدراسي من بين أبعاد الاندماج الأخرى.

وبالرغم من أنه لم يتمَّ العثورُ على توسطٍ دالّ لمعظم أبعاد الاندماج الطلابي، إلا أن النتائج تشير إلى أن هناك تأثيرًا غير مباشر لإستراتيجية الحديث الموجه للإتقان على التحصيل الدراسي من خلال الاندماج المعرفي.

الكلمات المفتاحية: تنظيم الدافعية، الحديث الذاتي، الاندماج الطلابي، التحصيل الدراسي.

Abstract

The study aimed to test the Suggested causal model of direct and indirect effects of self-talk strategies for motivation regulation on academic achievement through student engagement, which was built according to the theoretical framework and previous studies related to the relationship of motivation regulation to student engagement and academic achievement.

To answer the study questions, the researcher used the path analysis method. The sample of the study consisted of 117 students from the Education College at Majmaah University, where study tools consisting of Motivational self-talk strategies scale for Alhusaynan (2010) and Student engagement scale by the researcher were applied to them.

The results of the study indicated that the Suggested causal model showed a fairly adequate fit, and the results revealed a direct effect of mastery self-talk strategy on all dimensions of student engagement.

It was also found that there is only a direct effect of Relative Ability Self-Talk strategy on emotional engagement, and there is no direct effect of external performance self-talk strategy on student engagement.

The results also indicated that there is no direct effect of self-talk strategies for motivation regulation on academic achievement. It was also found that cognitive engagement alone is independent of its effect on academic achievement, among other dimensions of engagement.

Although no significant mediation was found for most dimensions of student engagement, the results indicate that there is an indirect effect of mastery self-talk strategy on academic achievement through cognitive engagement.

Keywords: Motivation Regulation, Self-Talk, Student Engagement, Achievement.

المقدمة والخلفية النظرية

تُعدُّ الدافعية عاملًا مهمًا للتعلم والإنجاز الأكاديمي للطلاب (Elliot & Dweck, 2005). وتشير الأبحاث إلى أن الدافعية ترتبط بمختلف المخرجات، كحُبِّ الاستطلاع، والمثابرة، والتعلم، والأداء (Deci and Ryan, 1985). ويترتب على ذلك أن دور الدافعية قد يتضاءل حجمه وتأثيره أثناء التعلم، عندما يواجه الطلاب الملل أو التحديات الصعبة، أو عندما يشعرون بعدم فائدة التعلم؛ مما يضعف من رغبتهم في إكمال العمل، وعلى هذا الأساس تبرز أهمية قدرة المتعلمين على تحسين وتنظيم دافعيتهم؛ لضمان استمرار اندماجهم في التعلم (Wolters, 1999).

ويتوقع من الطلاب داخل السياق التعليمي أن يركزوا على المادة والمهام التي عادة ما يراها الكثير منهم على أنها مملة ومتكررة وصعبة، أو غير هامة. إن التحدي لإكمال العمل الأكاديمي خارج الفصل يمكن رؤيته على أنه أكثر صعوبة. وعند إكمال الواجب المنزلي، فإنه يطلب من الطلاب أن يتعلموا المادة أو يكملوا المهام التي تعاني أيضًا من نفس المشكلات. ويقوم الطلاب بذلك دون أي ضغوط اجتماعية للاستمرار في إنجاز الأعمال التي تطلب منهم خلال الحصص والمحاضرات الدراسية. وفي ضوء هذه العقبات فإن قدرة الطلاب على التأثير بشكل نشط في دافعيتهم يتم رؤيتها على أنها أبعاد هامة لتعلمهم المنظم ذاتياً (Wolter, pintrich & karabenick, 2003).

وغالبًا ما يلجأ بعض الطلاب إلى بعض الإستراتيجيات في محاولة منهم لزيادة الدافعية والمحافظة عليها عندما يواجهون الصعوبات والعقبات لإكمال العمل، وتتمثل

هذه الإستراتيجيات في إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية(Wolters, 1998, 1999) . وتعد هذه الإستراتيجيات نتاجًا للعمل المشترك الذي قام به والترز مع بينتريش وكربانيك (Wolter, pintrich & karabenick, 2003). وتعمل هذه الإستراتيجيات بشكل مختلف، لكن يتم استخدامها جميعًا لبدء الدافعية والحفاظ عليها أو للتحكم في المعالجة التحفيزية لتحقيق الأداء الأمثل (Wolters 2003). وتتعلق بعض هذه الإستراتيجيات بالحديث الذاتي، والتي تُعرف بأنها "تعبيرات" موجهة إلى الذات، والتي يمكن أن تخدم كلاً من الوظائف التعليمية والتحفيزية" (Hardy, Hall, & Hardy, 2005; p. 905). ويصفها باندورا (Bandura, 2001) بتكتيكات لإقناع الذات بالقدرة على العمل.

ويتكون الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية من ثلاث إستراتيجيات (الحسينان، ٢٠١٠)، هي: الحديث الذاتي الموجه للأداء Performance Self Talk (PST)، وتعنى بتوجيه الذات للبدء في العمل والاستمرار فيه، للحصول على درجات جيدة أو التفوق على الآخرين، وتتألف من إستراتيجيتين هما: الحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية، والحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي. أما الإستراتيجية الثالثة فهي إستراتيجية الحديث الذاتي الموجه للإتقان Mastery Self Talk (MST)، والتي تتضمن توجيه الذات بالبدء وإنجاز المهمة الدراسية، من أجل فهم المادة التعليمية وإتقانها (Wolter, pintrich & karabenick, 2003).

ومن خلال الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية، تساعد التأكيدات الذاتية التي يستخدمها الطلاب على الحفاظ على مستوى دافعيتهم، أو تحسينها في الموقف التعليمي؛ من خلال التأكيد على الهدف الرئيسي، أو التأكيد على الهدف من جهود

التعلم وأسباب الاستمرار في المهمة، أو إكمالها (Wolters, 1999). ووفقا لسكوينقر وستين ماير وسبينماث(Schwinger, Steinmayr, & Spinmath, 2012) فإن الحديث الذاتي الموجه للأداء يعزز من الجهد والإنجاز، الذي يعزز بدوره تحقيق الأهداف. وهذا يعني: أن للحديث الذاتي لتنظيم الدافعية تأثيرًا تكميليًا على الأداء الأكاديمي. وتظهر بعض الدراسات أن التحدث إلى الذات بصوت مرتفع أثناء المهمة يحسن من الأداء (Lupyan & Spivey, 2010) .

ولقد بدأ البحث في العلاقة بين الحديث الذاتي والتفكير والسلوك مع الدراسات المبكرة التي كتبها فيجوتسكي "Vigostky"، حيث اقترح أن الحديث الذاتي يشكل جزءًا من التطور في عملية التفكير لدى الأطفال، حيث يكون هذا الحديث الذاتي أولًا بصوت مسموع (الكلام الخاص)، ثم يتحول بعد ذلك إلى حديث ذاتي خفي (الحديث الداخلي) عن طريق اللغة، والمعرفة المكتسبة اجتماعياً. وبدلاً من طلب أوامر من الآخرين لتنظيم سلوكهم، يتعلم الأطفال باستخدام الحديث الذاتي لتنظيم أنفسهم، كما لو كانوا يتحدثون مع شخص آخر (Winsler, 2009) . إن التوجيه الذاتي اللفظي يعكس تحولاً هاما في التطور المعرفي، والوعي الذاتي والسيطرة التنفيذية، حيث يتحدث الأطفال إلى أنفسهم للتحكم في سلوكهم.

ولقد تم استخدام نماذج التعلم المنظم ذاتياً لأكثر من عشرين عامًا لفهم اندماج الطلاب وأدائهم في السياقات الأكاديمية (Corno, 1986; Zimmerman & Martinez-Pons 1986). وعلى الرغم من التأكيد على دور تنظيم الدافعية، فإنه نادرًا ما يتم فحص الوظيفة الدقيقة للحديث الذاتي لتنظيم الدافعية فيما يتعلق بالاندماج الطلابي

(Wang, Shim & Wolters, 2017)، خاصة بين طلاب الجامعة. وغالبًا ما تركز الدراسات على عينات من طلاب التعليم العام. ومن تلك الدراسات، دراسة نوتا وسورزي وزيميرمان (Nota, Soresi & Zimmerman, 2004)التي هدفت لدراسة العلاقات بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الدراسي، والرغبة في مواصلة التعليم العالي، لدى عينة مكونة من ٨١ طالبًا من طلاب المرحلة الثانوية في إيطاليا، وخرجت الدراسة بمجموعة من النتائج، كان منها أن إستراتيجية التبعات الذاتية في التنظيم الذاتي للدافعية تعد ذات تأثير هام على درجات طلاب المدارس الثانوية، وفي رغبتهم لمواصلة تعليمهم بعد إنهاء المدرسة الثانوية.

كما قام سكوينقر وستينسمير بلاستر (Schwinger & Stiensmeier-Pelster, 2012) بدراسة تهدف للتحقق من تأثير تنظيم الدافعية أثناء الاستعداد للاختبار على الجهد والتحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من ٣٠١ طالب في الصف الثاني عشر في المرحلة الثانوية في ألمانيا، وكشفت نتائج تحليل المسار عن دعم للتأثير غير المباشر المتوقع لتنظيم الدافعية على التحصيل الدراسي، كما كان تنظيم الدافعية مرتبطًا بالجهد أثناء التعلم، والذي ارتبط بدوره بالتحصيل الدراسي.

ومن خلال الدراسة التي قام بها دانيلا (Daniela, 2015) والتي تم تطبيقها على عينة مكونة من ٢٧٠ طالبًا من طلاب المرحلة الثانوية في رومانيا، كشفت النتائج عن أن إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بما فيها الإستراتيجيات الدافعية، لها تأثير قوي على التحصيل الدراسي؛ مما عزز ذلك من العلاقة بين الدافعية والأداء.

وهدفت دراسة فرولاند وواريل (Froiland & Worrell, 2016) باستخدام نمذجة المعادلات البنائية، لدراسة العلاقة بين الدوافع الذاتية، والاندماج السلوكي والأداء الأكاديمي، على عينة مكونة من ١٥٧٥ طالبًا في المرحلة الثانوية، وكشفت نتائج الدراسة عن أن الدوافع الذاتية للتعلم، ترتبط بشكل غير مباشر وإيجابي بالأداء الأكاديمي من خلال الاندماج السلوكي. ومع تكرار التطبيق على عينة منفصلة مكونة من ٣٦٦ من الطلاب الأمريكيين من أصول أفريقية، تبين وجود تأثير هام للدوافع الذاتية على المعدل التراكمي، من خلال الاندماج السلوكي، بالإضافة إلى ارتباط الدوافع الداخلية بشكل مباشر بالأداء الأكاديمي.

كما قام سميت وبراباندر وبوكيرست ومارتنز (Smit, Brabander, Boekaerts & Martens, 2017) بدراسة للتحقق من استخدام الطلاب لإستراتيجيات الدافعية كوسيط بين المعتقدات الدافعية والاندماج الدافعي. وتكونت عينة الدراسة من ٣٦٠٢ طالب في المرحلة الثانوية في هولندا. وكشفت نمذجة المعادلات البنائية إلى أن استخدام الإستراتيجيات الدافعية تتوسط جزئيًا في العلاقة بين معتقدات القيمة، والجهد والمتعة. كما أظهرت معتقدات الكفاءة علاقة مباشرة ضعيفة مع الجهد والمتعة. كما خرجت الدراسة بعدم وجود علاقة بين إستراتيجيات الدافعية ومعتقدات الدافعية والتحصيل الدراسي، فيما عدت العلاقة الضعيفة بين معتقدات الكفاءة والتحصيل.

وتناولت دراسة وانق وآخرون (Wang, et al., 2017) الدور الوسيط لإستراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية (الحديث الذاتي للإتقان، والحديث الذاتي الخارجي، والحديث لتحسين الكفاءة) في العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز والاندماج

الأكاديمي (المشاركة، الانسحاب، الصعوبات، وتجنب التحديات، والسلوك التخريبي). ومن خلال التطبيق على عينة مكونة من ١٠٩٦ من طلاب الصف العاشر في مدرسة ثانوية صينية. أوضحت نماذج المعادلات البنائية أن التأثيرات البنائية لأهداف الإتقان تمت بشكل جزئي من خلال إستراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية. وكانت توجهات أهداف الأداء غير قابلة للتكيف، ولم يتم العثور إلا على توسط ضعيف وجزئي من خلال إستراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية. وقد لوحظ اتجاه مماثل مع أهداف تجنب الأداء، كما كانت هناك علاقة بين الحديث الذاتي للإتقان والحديث الذاتي لتحسين الاهتمام وأبعاد الاندماج الإيجابية، في حين ارتبط الحديث الذاتي الخارجي بأبعاد الاندماج عير التوافقية (التكيفية).

ويُعدُّ الاندماج الطلابي حاليًا كلمة متداولة بشكل كبير في التعليم العالي، حيث تتم دراسته وتنظيره ومناقشته بشكل متزايد (Kahu, 2013)، مع ظهور أدلة متزايدة على دوره الحاسم في التحصيل والتعلم. وذهبت مراجعة ترولير وترولیرز (Trowler & Trowler's, 2010, p.9) إلى حد الإشارة بقوله إن "قيمة الاندماج لم تعد محل شك"، وذلك مع تزايد اهتمام الحكومات بقياس نتائج الطلاب (Zepke & Leach 2010)، واقتُرح أن الاندماج الطلابي يمكن أن يكون بمثابة دليل على الجودة (Kuh, 2009). ويشير بيرنارد (Bernard, 2018) إلى أن العديد من الدراسات كشفت أن الاندماج الطلابي يرتبط بشكل كبير بالتحسن في النتائج المرغوبة، التي تشمل المهارات العامة، والتفكير الناقد، والكفاءة العملية، والتقدم المعرفي، وتحقيق درجات أفضل، والزيادة في مستوى الرضا الطلابي.

وتشير فكرة الاندماج الطلابي بشكل عام إلى مقدار الوقت والجهد الذي يبذله الطلاب في دراساتهم وغيرها من الأنشطة التعليمية الهادفة (NSSE, 2014). وتبرز تعاريف مماثلة في معظم المؤلفات التعليمية (Trowler, 2010).

والاندماج الطلابي من وجهة نظر والكر ولوجان (Walker & Logan, 2008) هو العملية التي يقوم فيها الطلاب ببناء وقيادة التعلم والتعليم الخاص بهم. ويختلف مفهوم الاندماج الطلابي عن الاندماج التعليمي، حيث يركز الاندماج التعليمي على السلوكيات التي تنطوي على الامتثال أو التوافق، والرغبة في التصرف بشكل مناسب مع المدرسة أو المؤسسة التعليمية، بينما يتم تطبيق الاندماج الطلابي على نطاق أوسع، مع الأخذ في الاعتبار الدافعية، والاستقلالية، والفائدة التي يجدها الطالب، وكذلك العوامل المعرفية والانفعالية والاجتماعية (Whitton & Moseley, 2014).

ويزخر الأدب البحثي حول موضوع الاندماج الطلابي بعدد من التوجهات النظرية المختلفة وأحيانا المتناقضة حول مفهوم الاندماج، ويمكن تحديد أربعة اتجاهات نظرية متميزة نسبيًا لفهم الاندماج، هي: المنظور السلوكي؛ الذي يركز على ممارسة التدريس الفعال، والمنظور النفسي؛ الذي يرى أن الاندماج عملية فردية داخلية، والمنظور الاجتماعي والثقافي؛ الذي ينظر في الدور الحاسم للسياق الاجتماعي والثقافي، وأخيرًا منظور شمولي؛ يسعى جاهدًا إلى التوفيق بين هذه التوجهات المختلفة. (Kahu, 2013)

ونظرًا لاختلاف التوجهات البحثية، يستخدم الأكاديميون مصطلح الاندماج كما لو أنه لا يمكن تفسيره إلا بطريقة واحدة، ولكن في حالات أخرى، يؤكدون على

وجود أنواع مختلفة للاندماج الطلابي. وعلى سبيل المثال، يحدد أبليتون وكرستينسون وكيم ورشلي (Appleton, Christenson, Kim & Reschly, 2006) أربعة نماذج مختلفة للاندماج الطلابي: الاندماج الأكاديمي، والاندماج السلوكي، والاندماج المعرفي، والاندماج النفسي. ويميز أنديرسون وكرستينسون وسنكلير ولير (Anderson, Christenson, Sinclair & Lehr, 2004) بين الاندماج السلوكي (أي الحضور)، والاندماج المدرسي الذي يتكون من الاندماج الأكاديمي، (على سبيل المثال، الاستعداد والرغبة في التعلم والمثابرة)، والاندماج الاجتماعي (على سبيل المثال، اتباع قواعد المدرسة، والتعايش مع الآخرين). وبالمثل، يميّز فورلونج وآخرون (Furlong, et al., 2003) بين الاندماج النفسي والتعليمي والإنمائي، ويصف فريدريكس وبلومينفيلد وباريس (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004) الاختلافات بين الاندماج السلوكي والعاطفي والمعرفي.

ويشير بارسونز وتايلور (Parsons & Taylor, 2011) إلى أن البناءات التي ظهرت للتعبير عن الاندماج الطلابي تنحصر في نوعين:

أولًا: البناءات التي تُصور الاندماج على أنه رغبة الطالب في المشاركة في الأنشطة المدرسية الروتينية.

ثانيًا: البناءات النفسية التي يمكن اعتبارها مؤشرات معرفية وعاطفية وسلوكية للاندماج في مهمة محددة. وبناءً على نظرية تقرير المصير لديسي وريان، اقترح ريف وزملاؤه مؤخرًا، مكوِّنًا إضافيًا لمؤشرات الاندماج، أطلقوا عليه الاندماج بالمبادرة الشخصية "Agentic Engagement" (Reeve, 2012, 2014; Reeve & Lee, 2014; Reeve & Tseng, 2011) .

ويذكر كاهو (Kahu, 2013) أن التوجهات النظرية – فيما عدا التوجه النفسي- لا تفرق بين أسباب الاندماج وعواقبه، وبين الاندماج نفسه، وبناء على ذلك فهي تخلط بين الاندماج وعوامل أخرى؛ بينما يركز التوجه النفسي على الاندماج كعملية نفسية داخلية للفرد، ووفق هذه التوجه، يعتبر الاندماج بمثابة عملية نفسية اجتماعية داخلية تتطور وتتفاوت شدتها بمرور الوقت، ويمكن تحديده من خلال مؤشراته السلوكية، والانفعالية، والمعرفية، والاندماج بالمبادرة الشخصية.

وتعكس المؤشرات السلوكية، جهود الطالب للانتباه والتركيز داخل حجرة الدراسة، وإدراكه للمشكلات التي يواجهها عند قيامه بالمهام الأكاديمية، وتشير المؤشرات الانفعالية لشعور الطالب بالانتماء، وأنه جزء من مجتمع التعلم الذي يحظى فيه بالتقدير والاحترام والدعم. وتشير مؤشرات الاندماج المعرفي إلى مدى توظيف الطالب لما لديه من معارف، وما يستخدمه من أساليب واستراتيجيات تعلم. وتعكس

مؤشرات الاندماج بالمبادرة الشخصية الآراء الشخصية، والتفضيلات المعرفية، والاقتراحات التي يعبر عنها، ويقدمها الطالب أثناء التعلم، وأسئلته التي يعدل من خلالها مسار التعلم الصفي، ويعزز استقلاليته ودافعيته وإثراء العملية التعليمية (عبداللاه، ٢٠١٧، ص٦٠٠).

وفيما يتعلق بعلاقة الاندماج الطلابي بالتحصيل الدراسي، تكشف بعض نتائج الدراسات المتعلقة بذلك عن وجود علاقات متباينة بينهما، حيث أوضحت بعض الدراسات عن وجود علاقة بين التحصيل وجميع أنواع الاندماج (السلوكي، والانفعالي، والمعرفي، والشخصي)، وفي دراسات أخرى، كانت هذه العلاقة محصورة في أنواع محددة. على سبيل المثال: وجدت الدراسة الطولية التي قام بها سكيرا وسيروب (Sciarra & Seirup, 2008) أن الاندماج المعرفي والسلوكي منبئان بالإنجاز الأكاديمي عبر جميع المجموعات العرقية المختلفة. ومن بين مجموعة من النتائج، كشفت نتائج دراسة سيدات، وعابدين، وحجازي، وحسان عبدي (Sedaghat, Abedin, Hejazi & Hassanabdi, 2011)، التي تم تطبيقها على عينة مكونة من ١٣٧١ طالبًا من طلاب السنة الأولى في المدارس العليا؛ عن أن الاندماج المعرفي العميق يتنبأ بشكل جيد بالإنجاز الأكاديمي.

وهدفت دراسة أبو العلا (٢٠١١) إلى نمذجة العلاقات البنائية بين توجهات أهداف الإنجاز، والفعالية الذاتية والاندماج المدرسي والتحصيل الأكاديمي، وقد تم التطبيق على عينة مكونة من ٣٤٤ طالبًا وطالبة من طلاب الصف الأول ثانوي.

وخرجت الدراسة بوجود تأثيرات مباشرة لأبعاد الاندماج المدرسي (السلوكي، العاطفي، المعرفي) على التحصيل الدراسي.

ومن خلال إضافة بُعد رابع للاندماج الطلابي (الاندماج بالمبادرة الشخصية)، قام ريف وتيسنق (Reeve & Tseng, 2011) بالتطبيق على عينة مكون من ٣٦٥ طالبًا وطالبة في المرحلة الثانوية، وكشفت بعض نتائج الدراسة عن وجود تأثير مباشر دالّ إحصائيًا للاندماج العاطفي والمعرفي والشخصي على التحصيل الدراسي، في حين لم يكن هناك تأثير دالّ للاندماج السلوكي، كما كان الاندماج الطلابي يتوسط العلاقة ما بين الدافعية والتحصيل الدراسي.

وفي دراسة أخرى قام بها ريف ولي (Reeve & Lee, 2014)، وتم تطبيقها على عينة مكونة من ٣١٣ طالبًا وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية في كوريا، كشفت نتائج الدراسة عن وجود تأثير دالّ إحصائيًا لجميع أبعاد الاندماج الطلابي في التحصيل الدراسي.

وكان الغرض من دراسة قاناك (Gunuc, 2014) التعرف على العلاقات بين الاندماج الطلابي والتحصيل الأكاديمي. وتكونت عينة الدراسة من ٣٠٤ طلاب من طلاب كلية التربية بجامعة الأناضول بتركيا. وكشفت النتائج عن وجود علاقات كبيرة بين التحصيل الدراسي والاندماج الطلابي، وخاصة الاندماج المعرفي، والاندماج السلوكي والشعور بالانتماء. بالإضافة إلى ذلك، تبين أن الاندماج المعرفي والسلوكي والعاطفي يتنبأ بالتحصيل الدراسي.

وهدفت دراسة عبد الإله (٢٠١٧) إلى التحقق من قدرة النظريات الضمنية للذكاء والاندماج المدرسي رباعي الأبعاد على التنبؤ بالتحصيل الدراسي، ومن خلال التطبيق على عينة مكونة من ٤٥٠ طالبًا من طلاب الصف الثاني الثانوي بمحافظة سوهاج في مصر، كشفت نتائج الدراسة عن وجود تأثير دالّ إحصائيًا لأبعاد الاندماج الدراسي (السلوكي، والعاطفي، والمعرفي، والشخصي) على التحصيل الدراسي.

وكان الهدف من دراسة كارابيك (Karabıyık, 2019) هو استكشاف التفاعل بين الاندماج الطلابي والتحصيل الدراسي. وتكونت عينة الدراسة من ٢٩٦ طالبًا في جامعة أوفوك في أنقرة بتركيا. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة إيجابية بين جميع أبعاد الاندماج الطلابي والتحصيل الدراسي الذي تم قياسه بدرجات الطلاب في اختبار منتصف السنة الدراسية لمادة اللغة الإنجليزية.

ويلاحظ أن معظم الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين المتغيرات قيد الدراسة ركزت على عينات من طلاب المرحلة الثانوية، ولم تشمل عينات من طلاب المرحلة الجامعية، على سبيل المثال دراسة نوتا وآخرون (Nota, et, al., 2004)؛ ودراسة سكوينقر وستينسمير بلاستر (Schwinger & Stiensmeier-Pelster, 2012) ؛ ودراسة دانيلا (Daniela, 2015)؛ ودراسة دراسة فرولاند و واريل (Froiland & Worrell, 2016)؛ ودراسة وانق وآخرون (Wang, et al., 2017)؛ ودراسة أبو العلا (٢٠١١)؛ ودراسة ريف وتيسنق (Reeve & Tseng, 2011)؛ بينما تركز الدراسة الحالية على طلاب المرحلة الجامعية.

كما يُلاحظ أن معظم الدراسات التي استخدمت نموذج تحليل المسار لدراسة العلاقة بين الدافعية والاندماج الطلابي والتحصيل الدراسي؛ استخدمت نماذج من الدافعية تختلف عن ما تتناوله الدراسة الحالية، حيث تركز الدراسة الحالية على استراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية، وقد لاحظ الباحث ندرة في التركيز على هذه الاستراتيجيات؛ حيث لم يجد سوى دراسة واحدة هي دراسة وانق وآخرون (Wang, et al., 2017)، وفي دراستهم –المشار إليها سابقًا– تم التطبيق على عينة من طلاب المرحلة الثانوية، ولم تشمل طلاب المرحلة الجامعية.

مشكلة الدراسة

يعتقد الكثير من المعلمين أن الطلاب لا يتعلمون لأنهم يفتقدون للدافعية الكافية، وفي نفس الوقت يعتقد العديد من الطلاب أن الأهداف المراد تحقيقها لا تستحق تكريس الوقت والجهد. وعلى الرغم من صحة هذا الاعتقاد وفقًا لنظرية التوقع– القيمة (Eccles & Wigfield, 2002)، فإنه أيضا وفق هذه النظرية في بعض الأحيان يفتقد الطلاب الدافعية؛ لأنهم لا يشعرون بوجود تقدم في مستوياتهم عندما يحاولون التعلم؛ لأنهم لا يعرفون كيفية إدارة عملية التعلم الخاصة بهم. هذه الحقيقة تعني أن الافتقار إلى التنظيم الذاتي الكافي يؤثر سلبًا على توقعات الفعالية الذاتية (الاعتقاد بأنهم قادرون على التعامل مع المهمة بطريقة فعالة وناجحة).

ومن خلال هذه التوقعات، لا يعتمد جهدهم واندماجهم على الدافعية فقط، وإنما تعتمد جهود التعلم على الطريقة التي ينظم بها الطلاب الدافعية الخاصة بهم عند

مواجهة المهمة؛ لذلك اهتم الباحثون بإستراتيجيات تنظيم الدافعية التي تساعد الطلاب على البدء في العمل المدرسي والمثابرة، مع وجود العوامل والمتغيرات التي تهدد الدافعية (Boekaerts & Corno, 2005; Wolters, 1998, 1999, 2003). وعلى الرغم من أهمية استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية، يشير وانق وآخرون (Wang, et al., 2017) إلى أنه نادرًا ما يتم فحص الوظيفة الدقيقة للحديث الذاتي لتنظيم الدافعية فيما يتعلق بالاندماج الطلابي؛ ولهذا السبب فإن تأثير هذه الإستراتيجيات ما يزال غير واضح.

وينظر بعض الباحثين إلى أن الاندماج الطلابي يتأثر بالتغيرات السابقة في الدافعية، حيث إن التغييرات في الدافعية تسبق التغيرات التي تحدث في الاندماج الطلابي (Reeve & Lee, 2014)، على سبيل المثال الاهتمام الناجم عن الموقف وتحسين الفاعلية الذاتية، تعد عوامل مؤثرة وسابقة للمكاسب اللاحقة في الجهد الطلابي (الاندماج السلوكي)، والحماس (الاندماج العاطفي)، والتفكير الإستراتيجي (الاندماج المعرفي) والمبادرات الاستباقية في بيئة التعلم (الاندماج بالمبادرة الشخصية) (Bandura, 1997; Schraw & Lehman, 2001). كما تؤكد بعض الدراسات على أن الدافعية تتحول إلى اندماج في ظل الظروف الداعمة لهذا التحول (Kim, Park, Cozart & Lee, 2015) .

ومن جهة أخرى، تكشف بعض الدراسات عن تأثيرات متباينة لأبعاد الاندماج الطلابي على التحصيل الدراسي؛ حيث بينت دراسة سكيرا وسيروب (Sciarra & Seirup, 2008) أن الاندماج المعرفي والسلوكي منبئين بالإنجاز الأكاديمي، كما وجد

سيدات وآخرون (Sedaghat, et al., 2011) أن الاندماج المعرفي العميق يتنبأ بشكل جيد بالإنجاز الأكاديمي.

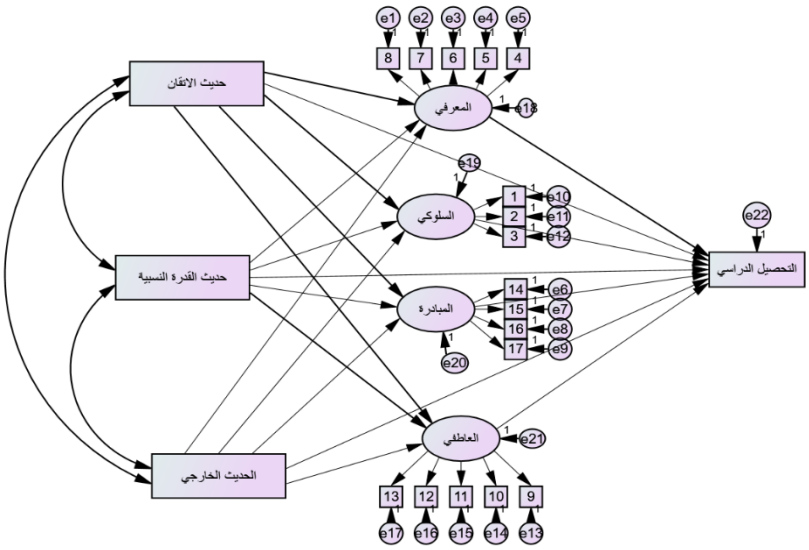
وكشفت دراسة ريف وتيسنق (Reeve & Tseng, 2011) عن وجود تأثير مباشر دالّ إحصائيًا للاندماج العاطفي والمعرفي والشخصي على التحصيل الدراسي، في حين لم يكن هناك تأثير دالّ للاندماج السلوكي. بينما كشفت دراسات أخرى عن وجود تأثيرات دالة إحصائيًا لجميع أبعاد الاندماج الطلابي التي تم فحصها على التحصيل الدراسي، ومن تلك، دراسة أبي العلا (٢٠١١)، ودراسة ريف ولي (Reeve & Lee, 2014)، ودراسة جاناق (Gunuc, 2014)، ودراسة عبداللاه (٢٠١٧). كما كشف التحليل الإحصائي في دراسة كارابيك (Karabıyık, 2019) عن وجود علاقة إيجابية بين جميع أبعاد الاندماج الطلابي والتحصيل الدراسي.

ونظرًا لتباين نتائج هذه الدراسات، تبرز الحاجة لمزيد من الدراسات التي تستجلي العلاقة بين الاندماج الطلابي والتحصيل الدراسي، وخاصة لدى طلاب الجامعة في البيئة السعودية. وبالرغم من وجود شبه اتفاق على طبيعة الاندماج الطلابي كبنية متعددة الأبعاد، إلا أن الطريقة التي تؤثر بها هذه الأبعاد على التحصيل الدراسي غير محددة ومتفق عليها (Li & lerner, 2013).

وفي الوقت الذي ينظر فيه الباحثون إلى الاندماج الطلابي بوصفه تمثيلًا بديلًا للتعلم (Whitton & Moseley, 2014)، ونتيجة للتغيرات في الدافعية (Bandura, 1997; Schraw & Lehman, 2001)، يعتقد الباحث بأن هناك مسارات لتأثيرات محتملة

لإستراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية على أبعاد الاندماج الطلابي (السلوكية، والانفعالية، والمعرفية، والمبادرة الشخصية)، والتي بدورها تؤثر في التحصيل الدراسي.

ونظرًا لعدم وجود دراسات سابقة – حسب علم الباحث– لفحص العلاقات بين هذه المتغيرات بشكل محدد كما تظهر في هذه الدراسة؛ تم تحديد مشكلة الدراسة في تحديد التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لإستراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية على الاندماج الطلابي، والتحصيل الدراسي، وفق النموذج السببي المقترح في شكل(١).



شكل (١) النموذج السببي المقترح للتأثيرات المباشرة وغير المباشر لاستراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية على التحصيل الدراسي من خلال الاندماج الطلابي.

أسئلة الدراسة

١. هل تشكل متغيرات إستراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية (الحديث الذاتي الموجه للإتقان، والحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية، والحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي) كمتغيرات مستقلة، والاندماج الطلابي (السلوكي، المعرفي، العاطفي، المبادرة الشخصية) كمتغيرات وسيطة، والتحصيل الدراسي كمتغير تابع؛ نموذجًا سببيًا يفسر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين هذه المتغيرات لدى طلاب كلية التربية بجامعة المجمعة؟

٢. هل توجد تأثيرات دالة مباشرة لإستراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية (الحديث الذاتي الموجه للإتقان، والحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية، والحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي) كمتغيرات مستقلة على أبعاد الاندماج الطلابي، كمتغيرات تابعة لدى طلاب كلية التربية بجامعة المجمعة؟

٣. هل توجد تأثيرات دالة مباشرة لإستراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية (الحديث الذاتي الموجه للإتقان، والحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية، والحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي) كمتغيرات مستقلة على التحصيل الدراسي، كمتغير تابع لدى طلاب كلية التربية بجامعة المجمعة؟

٤. هل توجد تأثيرات دالة مباشرة لأبعاد الاندماج الطلابي (السلوكي، والمعرفي، والعاطفي، والاندماج بالمبادرة الشخصية) كمتغيرات مستقلة على التحصيل الدراسي، كمتغير تابع لدى طلاب كلية التربية بجامعة المجمعة؟

٥. هل توجد تأثيرات دالة غير مباشرة لإستراتيجيات الحديث لتنظيم الدافعية (الحديث الذاتي الموجه للإتقان، والحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية، والحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي) كمتغيرات مستقلة على التحصيل الدراسي كمتغير تابع، من خلال أبعاد الاندماج الطلابي (السلوكي، والمعرفي، والعاطفي، والاندماج بالمبادرة الشخصية) كمتغيرات وسيطة لدى طلاب كلية التربية بجامعة المجمعة؟

الهدف من الدراسة

تهدف الدراسة إلى:

اختبار النموذج السببي المقترح للتأثيرات المباشرة وغير المباشر لإستراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية على التحصيل الدراسي من خلال الاندماج الطلابي.

أهمية الدراسة

- **الأهمية النظرية:**

تنبع أهمية الدراسة **في جانبها النظري** من أهمية المتغيرات التي تتناولها؛ حيث تعدُّ إستراتيجيات تنظيم الدافعية بشكل عام ذات أثر مهم أثناء التعلم (Boekaerts & Corno, 2005). ومع ذلك لم يكن هناك سوى عدد قليل من الدراسات التي ركزت

على هذا الموضوع (Schwinger, et al., 2012). ومن جانب آخر، يُعدُّ الاندماج الطلابي مجالًا مهمًّا للدراسة والبحث، وتشير الدراسات والتقارير إلى أن هنالك عواقب ونتائج سلبية كثيرة لعدم اندماج الطلاب، مثل الرسوب والتسرب. كما يمثل اندماج الطلاب في التعلم أحد أكبر التحديات التي تواجه المعلمين، حيث يعتبر ما بين ٢٥٪، وأكثر من ٦٦٪ من الطلاب" غير مُندمجين " (Taylor & Parsons, 2011). وبالإضافة إلى ذلك يحتل موضوع الاندماج الطلابي اعترافًا متزايدًا بأثره على نطاق واسع في التعليم العالي (Kahu, 2013). ومع الاعتراف بأهمية تنظيم الدافعية، يشير وانق وآخرون (Wang, et al., 2017) إلى أنه نادرًا ما يتم فحص الوظيفة الدقيقة للحديث الذاتي لتنظيم الدافعية فيما يتعلق بالاندماج الطلابي. وبالإضافة إلى ذلك، فإن الدراسات العربية – في حدود علم الباحث– نادراً ما تتناول العلاقة بين هذه المتغيرات المهمة في تعلم الطلاب.

- **الأهمية التطبيقية:**

إن الدراسة الحالية، قد تمنحنا المزيد من الفهم حول طبيعة العلاقات بين متغيرات الدراسة؛ فعلى الرغم من أن معظم الناس مقتنعون بأن الدافعية للتعلم عاملٌ مؤثرٌ في نتائج التعلم، إلا أنه لا يُعرف الكثير عن ماهية العمليات الوسيطة لهذا التأثير (Schiefele & Rheinberg, 1997)؛ ولذلك سوف يشكل تحديد طبيعة العلاقات بين المتغيرات قيد الدراسة عاملاً مساعدًا لفهم الكيفية التي تؤثر بها إستراتيجيات الحديث الذاتي في التحصيل الدراسي، من خلال الاندماج الطلابي.

كما تقدم الدراسة عونًا للطلاب والمعلمين والجهات المعنية في المؤسسات التعليمية؛ من أجل تركيز وتوجيه جهودهم الداعمة للتعلم، وخاصة في البيئة السعودية، التي تفتقد – في حدود علم الباحث– مثل هذه الدراسات.

مصطلحات الدراسة

- **استراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية:**

يعرف ولترز (Wolters, 1999, p.284) إستراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية: بالتأكيدات الذاتية التي يستخدمها الطلاب للحفاظ على مستوى دافعيتهم أو تحسينها في الموقف التعليمي؛ من خلال التأكيد على الهدف الرئيسي، أو التأكيد على الهدف من جهود التعلم وأسباب الاستمرار في المهمة، أو إكمالها.

ويعرفها الباحث إجرائيًا: بأنها التوجيهات والتعليمات الذاتية التي يستخدمها الطلاب في تنظيم دافعيتهم، بهدف زيادة جهدهم ومثابرتهم أثناء التعلم، وتنعكس من خلال استجابات الطلاب على مقياس إستراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية المستخدم في هذه الدراسة.

- **الاندماج الطلابي:**

يعرف كاهو (Kahu, 2013, p.5) الاندماج الطلابي: بأنه عملية نفسية اجتماعية داخلية، تتطور وتتفاوت شدتها بمرور الوقت. ويشير عبداللاه (٢٠١٧، ص ٥٨٩)

إلى أن الاندماج الطلابي: مفهوم يصف مدى مشاركة الطلاب في الأنشطة الأكاديمية وغير الأكاديمية، وشعورهم بالارتباط، وتقديرهم لأهداف التعلم.

ويعرف الباحث الاندماج الطلابي إجرائيًا: بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على كل بعد من أبعاد الاندماج الطلابي (السلوكي، والانفعالي، والمعرفي، والمبادرة الشخصية) المتضمنة في مقياس الاندماج الطلابي المستخدم في هذه الدراسة.

- **التحصيل الدراسي:**

وهو المستوى الذي يعكس إنجاز الطالب التعليمي خلال مدة زمنية محددة، وتم تحديده اجرائياً في هذه الدراسة: بالمعدل التراكمي للطالب.

حدود الدراسة

- **الحدود الموضوعية:** تتحدد الدراسة بالمتغيرات قيد الدراسة، وبالأدوات المستخدمة في هذه الدراسة؛ وهي مقياس إستراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية، من إعداد (الحسينان، ٢٠١٠)، ومقياس الاندماج الطلابي من إعداد الباحث.
- **الحدود المكانية:** تتحدد الدراسة مكانيًا بكلية التربية بجامعة المجمعة.
- **الحدود الزمانية:** تتحدد الدراسة زمانيًا بالفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٠/١٤٤١هـ.
- **الحدود البشرية:** تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة ممثلة من طلاب كلية التربية.

منهج وإجراءات الدراسة

- **منهج الدِّراسة:** استخدم الباحث المنهج الوصفيَّ، لدراسة العلاقات بين المتغيرات قيد الدراسة.

- **مجتمع الدِّراسة:** يتكون مجتمع الدِّراسة من جميع طلاب كلية التربية بجامعة المجمعة، في الفصل الدراسي الأول، للعام الجامعي ١٤٤٠/ ١٤٤١هـ، والبالغ عددُهم ٧٧٢ طالبًا.

- **عيّنة الدِّراسة:** قام الباحث باختيار عيّنةٍ عشوائيَّةٍ بسيطةٍ من مجتمع الدِّراسة، وبلغ حجم العيّنة النهائي بعد استبعاد الإجابات غير المكتملة (٢١٢) طالبًا (متوسط أعمارهم ما بين ٢٢ – ٢٦، وبانحرافٍ معياريٍّ ٢,١٥٩).

وقد تم تقسيم العينة إلى فئتين، هما: العينة الاستطلاعية، وبلغت ٩٥ طالبًا، وتم استخدامها للتأكد من ثبات وصدق أدوات الدراسة. والعينة الأساسية، وبلغت ١١٧ طالبًا، وتم استخدامها للإجابة عن أسئلة الدراسة.

- **أدوات الدراسة:**

- **أولًا: مقياس إستراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية.**

يُعدُّ مقياس إستراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية المستخدم في هذه الدراسة، أبعاداً فرعية ضمن مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً الذي قام بإعداده الحسينان (٢٠١٠) على طلاب المرحلة الثانوية في البيئة السعودية. ويتميز المقياس

بخصائص سيكومترية مناسبة، حيث بلغ معامل ثباته، باستخدام معامل الفاكرونباخ (٠,٩٥)، كما أن المقياس يتمتع باتساق داخلي، وصدق عاملي جيد.

كما تم التأكد من مناسبته للاستخدام على طلاب الجامعة؛ من خلال الدراسة التي قام بها أحمد، وأبو دنيا، وعبد المعطي (٢٠١٦)؛ حيث كشف التحليل الإحصائي عن تمتع المقياس باتساق داخلي جيد. وبلغ معامل ثباته ٠,٩١.

وتتم الإجابة على فقرات المقياس وفق مقياس ثلاثي متدرج، (تنطبق علي تمامًا) (٣)، و(تنطبق علي قليلًا) (٢)، و(لا تنطبق علي أبدًا) (١). ويمكن استخدام المقياس للكشف عن التنظيم الذاتي للتعلم بشكل عام، أو استخدام أبعاده للكشف عن أشكال التنظيم الذاتي الأخرى، التي من ضمنها إستراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية. وتتكون إستراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية في المقياس من ثلاث إستراتيجيات: الحديث الذاتي الموجه للإتقان، والحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية، والحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي. وفي الدراسة الحالية قام الباحث بحساب الصدق العاملي التوكيدي للمقياس باستخدام برنامج آموس Amos 22، وذلك من خلال التطبيق على عينة استطلاعية بلغت ٩٥ طالبًا من طلاب كلية التربية بالمجمعة.

وأشارت نتائج التحليل إلى عدم وجود جودة مطابقة للبيانات، حيث اتضح أن مستوى الدلالة لقيمة مربع كاي (٠,٠٠٠)، وهي دالة إحصائية. وبلغت قيمة مربع كاي المعياري (١,٩٩٦)، وبلغت قيمة مؤشر المطابقة المقارن (٠,٨١٣)، وبلغت

قيمة مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ التقريب (٠,١٠٣)، وبلغت قيمة مؤشر تاكر-لويس (٠,٧٧٥). ويتضح أن معظم هذه المؤشرات لا تدل على مطابقة جيدة.

وهذا يؤكد على ضرورة تعديل نموذج مقياس إستراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية. وتعديل النموذج الافتراضي اعتمادًا على مؤشر التعديل Modification Index. وتطلب ذلك ضرورة ربط خطأ القياس للفقرات: (١، و٢)، و(٢، و١٥). كما تتطلب حذف ثلاث فقرات: (٤-٩-١٢). والغرض من هذا التعديل هو الوصول بالنموذج النظري الافتراضي إلى المحكات الدالة على جودة المطابقة. ويوضح جدول(١) مؤشرات المطابقة للنموذج بعد التعديل.

جدول (١) مؤشرات جودة المطابقة لمقياس استراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية

المؤشر	التسمية المختصرة	قيمة المؤشر	محكات جودة المطابقة (تيغزة، ٢٠١٢)
النسبة الاحتمالية لمربع كاي	X2	٠,٠٠٠	أكبر من ٠,٠٥ توجد مطابقة جيدة
مربع كاي المعياري	CMIN/DF	١,٤٦٠	أقل من ٥ توجد مطابقة جيدة
مؤشر المطابقة المقارن	CFI	٠,٩٣٦	أكبر من ٠,٩٠ توجد مطابقة جيدة
مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ التقريب	RMSEA	٠,٠٧٠	أقل من ٠,٠٥ تدل على مطابقة جيدة من ٠,٠٥ الى ٠,٠٨ مقبول
مؤشر تاكر-لويس	TLI	٠,٩١٤	أكبر من ٠,٩٠ توجد مطابقة جيدة.

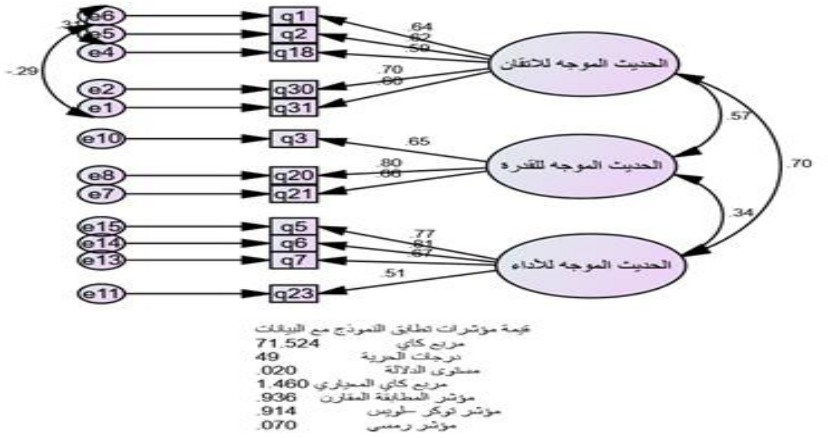
وقام الباحث بتعديل النموذج، وتم عرضه في الشكل (٢) وذلك بعد تحسين مؤشرات المطابقة. وتراوحت تشبعات الفقرات على عوامل المقياس بين (٠,٥٩ إلى ٠,٨٢)، لعامل الحديث الذاتي الموجه للإتقان، وبين (٠,٦٠ إلى ٠,٨٠) لعامل

الحديث الموجه للقدرة النسبية، وبين (٠,٥١ إلى ٠,٨١) لعامل الحديث الذاتي الموجه للأداء. وبذلك تأكد للباحث في ضوء هذه النتائج تحقق الصدق العاملي للمقياس.

- **ثبات المقياس:**

تم حساب معاملات الثبات في الدراسة الحالية باستخدام معامل الفاكرونباخ لجميع إستراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية على العينة الاستطلاعية (ن= ٩٥). وبلغ معامل الثبات ٠,٧٦ لعامل الحديث الذاتي الموجه للإتقان، و ٠,٧٣ لعامل الحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية، و ٠,٧٦ لعامل الحديث الذاتي الموجه للأداء. وتشير هذه المعاملات لتمتع المقياس بمعاملات ثبات جيدة.

وفي ضوء ما سبق، خلص الباحث إلى أن مقياس الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية يتكون من ١٢ فقرة، تتوزع على بعد الحديث الذاتي الموجه للإتقان بواقع خمس فقرات، هي (١، ٢، ٧، ١١، ١٢)، وبعد الحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية بواقع ثلاث فقرات، هي (٣، ٨، ٩)، وبعد الحديث الذاتي الموجه للأداء بواقع أربع فقرات، هي: (٤، ٥، ٦، ١٠).



شكل (٢) النموذج العاملي لمقياس الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية بعد تعديله

- **ثانيا: مقياس الاندماج الطلابي من إعداد الباحث:**

من أجل تحقيق أهداف الدراسة، ونظراً لعدم وجود مقياس للاندماج الطلابي للمرحلة الجامعية في البيئة السعودية، قام الباحث ببناء مقياس للاندماج الطلابي في ضوء الدراسات العلمية التي تؤكد على أن الاندماج الطلابي بناء متعدد الأبعاد، يتكون من أربعة أبعاد، هي:

الاندماج السلوكي، والاندماج الانفعالي، والاندماج المعرفي، والاندماج بالمبادرة الشخصية، وذلك بعد الاسترشاد بالإطار النظري لموضوع الاندماج، وبعد الاطلاع على عدد من الدراسات وبعض المقاييس التي استهدفت قياس هذا البناء، مثل: مقياس فريدركس وآخرون الذي قام بتعريبه وتقنينه على البيئة العربية أبو العلا

(٢٠١١)، ومقياس ريف وتيسنق (Reeve & Tesng, 2011)، ومقياس دوقان (Dogan, 2014).

وفي حدود التعريفات الخاصة بأبعاد الاندماج الطلابي، قام الباحث بتجميع عدد من الفقرات (٢٧ فقرة) وتوزيعها على أبعاد الاندماج الطلابي. ثم قام الباحث بعرض المقياس على سبعة أعضاء من هيئة التدريس بقسم العلوم التربوية في كلية التربية بجامعة المجمعة؛ لتحديد مدى ملائمة الفقرات للبعد المنتمية له، وكذلك تحديد مدى وضوح الفقرات. وبناءً على آراء المحكمين تم تعديل فقرتين، وحذف أربعة فقرات لم تصل نسبة اتفاق المحكمين عليها ٠,٨٥٪.

- **الصدق العاملي للمقياس:**

قام الباحث بحساب الصدق العاملي التوكيدي للمقياس باستخدام برنامج آموس Amos 22 ، وذلك من خلال التطبيق على عينة استطلاعية بلغت ٩٥طالبًا من طلاب كلية التربية بالمجمعة. وأشارت نتائج التحليل إلى عدم وجود جودة مطابقة للبيانات، حيث اتضح أن مستوى الدلالة لقيمة مربع كاي (٠,٠٠٠)، وهي دالة إحصائية. وبلغت قيمة مربع كاي المعياري (٢,٢٦٣)، وبلغت قيمة مؤشر المطابقة المقارن (٠,٧٤٨)، وبلغت قيمية مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ التقريب (٠,١١٦)، وبلغت قيمية مؤشر تاكر-لويس (٠,٧١٥).

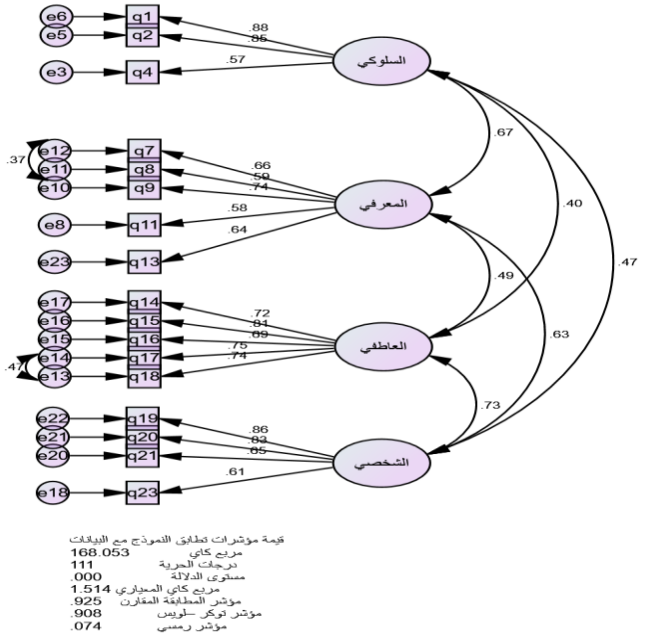
ويتضح أن معظم هذه المؤشرات لا تدل على مطابقة جيدة. وهذا يؤكد على ضرورة تعديل نموذج مقياس الاندماج الطلابي. وتعديل النموذج الافتراضي اعتمادًا على مؤشر التعديل Modification Index. وتطلَّب ذلك ضرورة ربط خطأ القياس

للفقرات: (٧، و٨)، و(١٧، و١٨). كما تتطلَّب حذف ست فقرات: (٣-٥-٦-١٠-١٢-٢٢)، والغرض من هذا التعديل هو الوصول بالنموذج النظري الافتراضي إلى المحكَّات الدالَّة على جودة المطابقة. ويوضح جدول (٢) مؤشرات المطابقة للنموذج بعد التعديل.

جدول (٢) مؤشرات جودة المطابقة لمقياس الاندماج الطلابي بعد التعديل

المؤشر	التسمية المختصرة	قيمة المؤشر	محكات جودة المطابقة (تيغزة، ٢٠١٢)
النسبة الاحتمالية لمربع كاي	X^2	٠,٠٠٠	أكبر من ٠,٠٥ توجد مطابقة جيدة
مربع كاي المعياري	CMIN/DF	١,٥١٤	أقل من ٥ توجد مطابقة جيدة
مؤشر المطابقة المقارن	CFI	٠,٩٢٥	أكبر من ٠,٩٠ توجد مطابقة جيدة
مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ التقريب	RMSEA	٠,٠٧٤	أقل من ٠,٠٥ تدل على مطابقة جيدة من ٠,٠٥ الى ٠,٠٨ مقبول
مؤشر تاكر-لويس	TLI	٠,٩٠٨	أكبر من ٠,٩٠ توجد مطابقة جيدة.

وقام الباحث بتعديل النموذج، وتم عرضه في الشكل (٣) وذلك بعد تحسين مؤشرات المطابقة. وتراوحت تشبعات الفقرات على عوامل المقياس بين (٠,٧٥ إلى ٠,٨٨)، لعامل الاندماج السلوكي، و بين (٠,٥٨ إلى ٠,٧٤) لعامل الاندماج المعرفي، وبين (٠,٦٩ إلى ٠,٨١) لعامل الاندماج العاطفي، وبين (٠,٦٥ إلى ٠,٨٦) لعامل الاندماج الشخصي. وبذلك تأكد للباحث في ضوء هذه النتائج تحقُّق الصدق العاملي للمقياس.



شكل (٣) النموذج العاملي لمقياس الاندماج الطلابي بعد تعديله

- **ثبات المقياس:**

تم حساب معاملات الثبات في الدراسة الحالية باستخدام معامل الفاكرونباخ لجميع الأبعاد في مقياس الاندماج الطلابي على العينة الاستطلاعية (ن= ٩٥). وبلغ معامل الثبات ٠,٧٩ للاندماج السلوكي، و٠,٧٨للاندماج المعرفي، و٠,٨٦ للاندماج العاطفي، و٠,٨٢ للاندماج الشخصي. وتشير هذه المعاملات لتمتع المقياس بمعاملات ثبات جيدة.

وفي ضوء ما سبق، خلص الباحث إلى أن مقياس الاندماج الطلابي يتكون من ١٧ فقرة، تتوزع على بعد الاندماج السلوكي بواقع ثلاث فقرات، هي (١، ٢، ٣)، وبعد الاندماج المعرفي بواقع خمس فقرات، هي (٤، ٥، ٦، ٧، ٨)، وبعد الاندماج العاطفي بواقع خمس فقرات هي (٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣)، وبعد الاندماج الشخصي بواقع أربع فقرات هي: (١٤، ١٥، ١٦، ١٧) وتتم الإجابة على المقياس وفق مقياس خماسي متدرج يبدأ بـ: تنطبق دائمًا (٥)، وينتهي بـ: لا تنطبق (١).

- **الأساليب الإحصائية:**

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية الآتية:

المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعامل ثبات الفاكرونباخ، وتحليل المسار بواسطة البرنامج الإحصائي آموس Amos22.

نتائج الدراسة

- **إجابة السؤال الأول:**

هل تشكل متغيرات إستراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية (الحديث الذاتي الموجه للإتقان، والحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية، والحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي) كمتغيرات مستقلة، والاندماج الطلابي (السلوكي، المعرفي، العاطفي، المبادرة الشخصية) كمتغيرات وسيطة، والتحصيل الدراسي كمتغير تابع نموذجًا سببيًا يفسر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين هذه المتغيرات لدى طلاب كلية التربية بجامعة المجمعة؟

وللإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث بالتحقق من النموذج السببي المقترح؛ من خلال استخدام تحليل المسار بواسطة البرنامج الإحصائي آموس Amos22. ويوضح جدول (٣) مؤشرات جودة المطابقة، وذلك للتأكُّد من التَّطابق بين البنية النظرية الافتراضية والواقع المستمد من بيانات العيِّنة. ويتضح من خلال جدول (٣) أنَّ مستوى الدلالة لقيمة "مربع كاي" (٠,٠٠٠)، وهي دالَّةٌ إحصائيةٌ. وبلغت قيمة "مربع كاي المعياري" (١,٩١٦)، وبلغت قيمة "مؤشر المطابقة المقارن" (٠,٨٦٧)، وبلغت قيمة مؤشر "الجذر التربيعي لمتوسط خطأ التقريب" (٠,٠٨٩)، وبلغت قيمة مؤشر "تاكر-لويس" (٠,٨٣٦).

جدول (٣) مؤشرات جودة المطابقة للنموذج قبل التعديل ومحكَّاتها الدَّالَّة

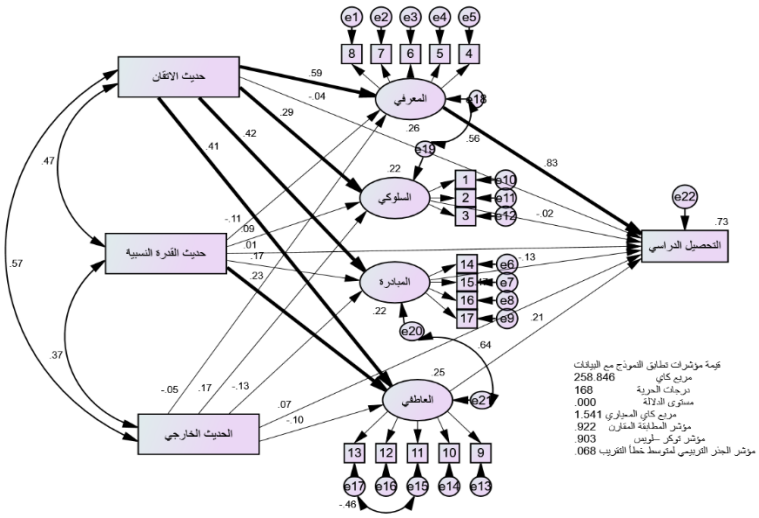
المؤشر	التسمية المختصرة	قيمة المؤشر في الدِّراسة الحالية	محكات جودة المطابقة (تيغزة، ٢٠١٢)
النسبة الاحتمالية لمربع "كاي"	X^2	٠,٠٠٠	أكبر من ٠,٠٥ توجد مطابقة
مربع "كاي "المعياري	CMIN/DF	١,٩١٦	أقل من ٥ توجد مطابقة
مؤشر المطابقة المقارن	CFI	٠,٨٦٧	أكبر من ٠,٩٠ توجد مطابقة جيدة
مؤشر "الجذر التربيعي لمتوسط خطأ التقريب"	RMSEA	٠,٠٨٩	أقل من ٠,٠٥ تدل على مطابقة جيدة من ٠,٠٥ الى ٠,٠٨ مقبول
مؤشر "تاكر-لويس"	TLI	٠,٨٣٦	أكبر من ٠,٩٠ توجد مطابقة جيدة

ويتبين أنَّ معظم هذه المؤشـــرات لا تدلُّ على مطابقةٍ جيدةٍ. وهذا يؤكد على ضـرورة تعديل النموذج الافتراضـي اعتمادًا على مؤشـر التعديل Modification Index. وتطلب ذلك ضـرورة ربط خطأ القياس لعامل الاندماج المعرفي والاندماج السـلوكي، وعامل الاندماج العاطفي والاندماج بالمبادرة الشـخصـية، وربط خطأ القياس للفقرات (١١، و١٣) في مقياس الاندماج الطلابي، والغرض من هذا التعديل هو الوصـــول بالنموذج النظري الافتراضـي إلى المحكَّات الدَّالَّة على جودة المطابقة. ويوضـح الشـكل (٤) نموذج تحليل المسار الذي تم استخراجه لمتغيرات الدراسة وفق النموذج المقترح بعد التعديل.

جدول (٤) مؤشرات جودة المطابقة للنموذج السببي المقترح بعد التعديل ومحكَّاتها الدَّالَّة

المؤشر	التسمية المختصرة	قيمة المؤشر في الدِّراسة الحالية	محكات جودة المطابقة (تيغزة، ٢٠١٢)
النسبة الاحتمالية لمربع "كاي"	X^2	٠,٠٠٠	أكبر من ٠,٠٥ توجد مطابقة
مربع "كاي "المعياري	CMIN/DF	١,٥٤١	أقل من ٥ توجد مطابقة
مؤشر المطابقة المقارن	CFI	٠,٩٢٢	أكبر من ٠,٩٠ توجد مطابقة جيدة
مؤشر "الجذر التربيعي لمتوسط خطأ التقريب"	RMSEA	٠,٠٦٨	أقل من ٠,٠٥ تدل على مطابقة جيدة من ٠,٠٥ الى ٠,٠٨ مقبول
مؤشر "تاكر-لويس"	TLI	٠,٩٠٣	أكبر من ٠,٩٠ توجد مطابقة جيدة

ويوضح جدول (٤) قيم مؤشرات تطابق النموذج مع البيانات بعد تعديل النموذج، حيث بلغ مستوى الدلالة لمربع كاي ٠,٠٠٠، في حين بلغ مربع كاي المعياري (١,٥٤١)، وبلغت قيمة مؤشر المطابقة المقارن (٠,٩٢٢)، وبلغت قيمة مؤشر توكر-لويس (٠,٩٠٣)، وبلغت قيمة مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ التقريب (٠,٠٦٨). وتشير هذه القيم إلى أن نموذج تحليل المسار المقترح قد حقق مؤشرات المطابقة بشكل جيد.



شكل (٤) نموذج تحليل المسار المستخرج لمتغيرات الدراسة

وبهذا تأكد للباحث أن إستراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية (الحديث الذاتي الموجه للإتقان، والحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية، والحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي) كمتغيرات مستقلة، والاندماج السلوكي، والاندماج المعرفي، والاندماج العاطفي، والاندماج بالمبادرة الشخصية كمتغيرات وسيطة، والتحصيل الدراسي كمتغير تابع؛ تشكل نموذجًا سببيًا يفسر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين هذه المتغيرات لدى طلاب كلية التربية بجامعة المجمعة.

- **إجابة السؤال الثاني:**

هل يوجد تأثيرات دالة مباشـــرة لاســـتراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية (الحديث الذاتي الموجه للإتقان، والحديث الذاتي الموجه للقدرة النســـبية، والحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي) كمتغيرات مســـتقلة على أبعاد الاندماج الطلابي كمتغيرات تابعة لدى طلاب كلية التربية بجامعة المجمعة؟

وللإجابة عن هذا الســـؤال، تم حســـاب معاملات الانحدار المعياري، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة، ومستوى الدلالة للتأثيرات المباشـرة في نموذج تحليل المسـار المقترح، لإســـتراتيجيات حديث الذات لتنظيم الدافعية على أبعاد الاندماج الطلابي. ويوضح جدول (٥) هذه النتائج.

جدول (٥) تقديرات معاملات الانحدار المعياري والخطأ المعياري والقيمة الحرجة ومستوى الدلالة لاستراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية على الاندماج الطلابي

المسار		معاملات الانحدار	الخطأ	القيمة	مستوى
من استراتيجية	إلى الاندماج	المعياري(بيتا)	المعياري	الحرجة	الدلالة
الحديث الذاتي الموجه للإتقان	السلوكي	٠,٢٩	٠,٠٣٦	٢,٤٥	٠,٠٥
	العاطفي	٠,٤١	٠,٠٤٥	٣,٣٨	٠,٠٠١
	المعرفي	٠,٥٩	٠,٠٣٧	٤,٠٥	٠,٠٠١
	بالمبادرة الشخصية	٠,٤٢	٠,٠٦٣	٣,٦١	٠,٠٠١

الحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية	السلوكي	٠,٠٨	٠,٠٧١	٠,٨٥	غير دال
	العاطفي	٠,٢٣	٠,٠٤٨	٢,٢٩	٠,٠٥
	المعرفي	-٠,١١	٠,٠٣٦	-١,٠٤٦	غير دال
	بالمبادرة الشخصية	٠,١٧	٠,٠٤٠	١,٦٨	غير دال
الحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي	السلوكي	٠,١٧	٠,٠٤٩	١,٥٥	غير دال
	العاطفي	-٠,١٠	٠,٥٧	-٠,٩٩	غير دال
	المعرفي	-٠,٠٥٣	٠,٠٤٣	-٠,٤٦	غير دال
	بالمبادرة الشخصية	-٠,١٢٦	٠,٠٨٦	-١,١٤	غير دال

ومن خلال مخرجات برنامج آموس في جدول (٥) ونموذج تحليل المسار في الشكل (٤) تبين أنه يوجد تأثير مباشر دالّ لاستراتيجية الحديث الذاتي الموجه للإتقان على جميع مؤشرات الاندماج الطلابي السلوكي، والمعرفي، والعاطفي، وبالمبادرة الشخصية، حيث بلغت قيمة بيتا لتأثير إستراتيجيات حديث الذات الموجه للإتقان على الاندماج السلوكي (٠,٢٩) وبمستوى دلالة (٠,٠٥)، كما بلغت قيمة بيتا للاندماج العاطفي (٠,٤١) وبمستوى دلالة (٠,٠٠١)، وبلغت قيمة بيتا للاندماج المعرفي (٠,٥٩) وبمستوى دلالة (٠,٠٠١)، وللاندماج بالمبادرة الشخصية (٠,٤٢) وبمستوى دلالة (٠,٠٠١). وبناء على النتيجة السابقة اتضح أنه يوجد تأثير مباشر دالّ لاستراتيجيات الحديث الذاتي الموجه للإتقان على الاندماج الطلابي.

كما تبين أنه يوجد تأثير مباشر دالّ لإستراتيجية الحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية على الاندماج العاطفي فقط، حيث بلغت قيمة بيتا (٠,٢٣) وبمستوى دلالة (٠,٠٥)، بينما لم تكن قيم بيتا للاندماج السلوكي والمعرفي وبالمبادرة الشخصية دالة.

كما توضح النتائج بناءً على قيم بيتا ومستوى دلالتها أنه لا يوجد تأثير مباشر دالّ لاستراتيجيات الحديث الذاتي للأداء الخارجي على الاندماج الطلابي.

وعلى الرغم من أنه لا توجد دراسات سابقة ربطت بين الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية والاندماج الطلابي رباعي الأبعاد المستخدم في هذه الدراسة؛ إلا أنه يمكن القول باتساق نتائج الدراسة مع دراسة سكوينقر وستينسمير بلاستر (Schwinger & Stiensmeier-Pelster, 2012) التي كشفت عن وجود ارتباط بين تنظيم الدافعية والجهد أثناء التعلم، ودراسة فرولاند وواريل (Froiland & Worrell, 2016) التي وجدت علاقة بين الدافعية الذاتية والاندماج السلوكي، ودراسة سميت وآخرون (Smit, et al., 2017) التي وجدت تأثيرًا مباشرًا قويًّا لإستراتيجيات الحديث الذاتي الموجه للإتقان على أبعاد الاندماج الطلابي (المتعة، والجهد). كما تتسق النتائج مع ما توصلت له دراسة وانق وآخرون (Wang, et al., 2017) التي كشفت عن وجود علاقة بين الحديث الذاتي للإتقان وأبعاد الاندماج الإيجابية.

- **إجابة السؤال الثالث:**

هل يوجد تأثيرات دالة مباشرة لاستراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية (الحديث الذاتي الموجه للإتقان، والحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية، والحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي) كمتغيرات مستقلة على التحصيل الدراسي، كمتغير تابع لدى طلاب كلية التربية بجامعة المجمعة؟

وللإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب معاملات الانحدار المعياري (بيتا)، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة، ومستوى الدلالة للتأثيرات المباشرة في نموذج تحليل المسار المقترح، لاستراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية على التحصيل الدراسي. ويوضح جدول (٦) هذه النتائج.

ويتضح من جدول (٦)، ونموذج تحليل المسار في الشكل (٤) أن تقديرات معاملات الانحدار المعياري "بيتا" لاستراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية على التحصيل الدراسي كانت ضعيفة جدًا وغير دالة، حيث بلغت قيم بيتا (-٠,٠٣٧)، (٠,٠٠٩)، (٠,٠٦٩) للحديث الذاتي الموجه للإتقان، والحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية، والحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي على التوالي.

جدول (٦) تقديرات معاملات الانحدار المعياري والخطأ المعياري والقيمة الحرجة ومستوى الدلالة لاستراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية على التحصيل الدراسي

المسار		معاملات الانحداري المعياري "بيتا"	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
من	إلى				
الحديث الذاتي الموجه للإتقان	التحصيل الدراسي	-٠,٠٣٧	٠,٠٣٨	-٠,٣٥	غير دال
والحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية	التحصيل الدراسي	٠,٠٠٩	٠,٠٣٧	٠,١١	غير دال
الحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي	التحصيل الدراسي	٠,٠٦٩	٠,٤٤	٠,٨٣	غير دال

وهذا يعني أنه لا يوجد تأثير مباشر دالّ لإستراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية (الحديث الذاتي الموجه للإتقان، والحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية، والحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي) كمتغيرات مستقلة على التحصيل الدراسي، كمتغير تابع لدى طلاب كلية التربية بجامعة المجمعة. وهذه النتيجة تتسق مع نتائج دراسة دراسة سكوينقر وستينسمير بلاستر(Schwinger & Stiensmeier-Pelster, 2012)، ودراسة سميت وآخرون(Smit, et al., 2017).

- **إجابة السؤال الرابع:**

هل يوجد تأثيرات دالة مباشرة لأبعاد الاندماج الطلابي (السلوكي، ولمعرفي، والعاطفي، والاندماج بالمبادرة الشخصية) كمتغيرات مستقلة على التحصيل الدراسي، كمتغير تابع لدى طلاب كلية التربية بجامعة المجمعة؟

وللإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب معاملات الانحدار المعياري والخطأ المعياري والقيمة الحرجة ومستوى الدلالة للتأثيرات المباشرة في نموذج تحليل المسار المقترح لمؤشرات الاندماج الطلابي على التحصيل الدراسي. ويوضح جدول (٧) هذه النتائج.

جدول (٧) تقديرات معاملات الانحدار المعياري لمؤشرات الاندماج الطلابي على التحصيل الدراسي

المسار		معاملات الانحدار المعياري(بيتا)	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
من	إلى				
الاندماج السلوكي	التحصيل الدراسي	-٠,٠٢	٠,١٣٢	-٠,٢٠	غير دال
الاندماج العاطفي	التحصيل الدراسي	٠,٢١	٠,١٠٥	٢,٠٢	غير دال
الاندماج المعرفي	التحصيل الدراسي	٠,٨٣	٠,٢٣٩	٥,٠١	٠,٠٠١
الاندماج بالمبادرة الشخصية	التحصيل الدراسي	-٠,١٢٩	٠,٠٧	-١,٢٧	غير دال

ويتضح من جدول (٧)، ونموذج تحليل المسار في الشكل (٤) أن تقديرات معاملات الانحدار المعياري "بيتا" كانت دالة للاندماج المعرفي على التحصيل الدراسي، وهذا يعني وجود تأثير مباشر دالّ للاندماج المعرفي على التحصيل الدراسي، بينما كانت قيم بيتا لتأثير الاندماج السلوكي (-٠,٠٢)، والاندماج العاطفي (٠,٢١)، والاندماج بالمبادرة (-٠,١٢٩) وجميعها غير دالة، وهذا يعني أنه لا يوجد لهذه الأبعاد تأثير على التحصيل الدراسي.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات التي كشفت عن وجود تأثير مباشر ودال لجميع مؤشرات الاندماج الطلابي على التحصيل الدراسي مثل، دراسة أبو العلا (٢٠١١)، ودراسة ريف ولي (Reeve & Lee, 2014)، ودراسة قاناك (Gunuc,

(2014، ودراسة عبداللاه (٢٠١٧)، ودراسة كارابيك .(Karabıyık, 2019) ومن جهة أخرى تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات سابقة الذكر؛ فيما يتعلق بدلالة تأثير الاندماج المعرفي على التحصيل الدراسي. كما تتفق مع دراسة سيدات وآخرون (Sedaghat, et al., 2011) على كون الاندماج المعرفي العميق يتنبأ بشكل جيد بالإنجاز الأكاديمي. كما تتفق مع دراسة ريف وتيسنق (Reeve & Tseng, 2011)، حيث لم يكن هناك تأثير دالّ للاندماج السلوكي على التحصيل الدراسي.

- **إجابة السؤال الخامس:**

هل يوجد تأثيرات دالة غير مباشرة لإستراتيجيات الحديث لتنظيم الدافعية (الحديث الذاتي الموجه للإتقان، والحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية، والحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي) كمتغيرات مستقلة على التحصيل الدراسي كمتغير تابع، من خلال أبعاد الاندماج الطلابي (السلوكي، والمعرفي، والعاطفي، والاندماج بالمبادرة الشخصية) كمتغيرات وسيطة لدى طلاب كلية التربية بجامعة المجمعة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب التأثيرات الكلية والمباشرة وغير المباشرة لإستراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية على التحصيل الدراسي من خلال الاندماج الطلابي. ويوضح جدول (٨) هذه النتائج.

جدول (٨) التأثيرات الكلية والمباشرة وغير المباشرة لاستراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية على التحصيل الدراسي من خلال الاندماج الطلابي وأبعاده الأربعة

المسار / نوع التأثير		الكلي	المباشر	غير المباشر	قيمة التأثير غير المباشر من خلال أبعاد الاندماج			
من استراتيجية	إلى				السلوكي	العاطفي	المعرفي	المبادرة
الحديث الذاتي الموجه للإتقان	التحصيل الدراسي	٠,٤٧*	-٠,٠٣٧	٠,٥١*	-٠,٠٠٥	٠,٠٨	٠,٤٩*	-٠,٠٥٤
الحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية	التحصيل الدراسي	-٠,٠٥	٠,٠٠٩	-٠,٠٦	-٠,٠٠١٩	٠,٠٤٩	-٠,٠٩٣	-٠,٠٢٢
الحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي	التحصيل الدراسي	٠,٠١٥	٠,٠٦٩	-٠,٠٥٤	-٠,٠٠٣	-٠,٠٢٢	-٠,٠٤٤	٠,٠١٦

** مستوى الدلالة عند ٠,٠١ و * مستوى الدلالة عند ٠,٠٥

وتشير النتائج في جدول (٨) إلى أن إستراتيجية الحديث الذاتي الموجه للإتقان هي الإستراتيجية الوحيدة التي لها تأثير غير مباشر على التحصيل الدراسي؛ حيث بلغت قيمة بيتا للتأثير غير المباشر ٠,٥١ وبمستوى دلالة (٠,٠١) في حين كانت قيم بيتا للتأثيرات غير المباشر لإستراتيجية الحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية وإستراتيجية

الحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي ضـــعيفة وغير دالة، حيث بلغت (٠,٠٠٩)، (٠,٠٦٩) على التوالي. وهذا يعني أن إســـتراتيجية الحديث الذاتي الموجه للإتقان وحدها هي التي تحتفظ بتأثير غير مباشـــر على التحصـــيل الدراســـي من خلال أبعاد الاندماج الطلابي. كما يتضـــح من جدول (٨) أن الاندماج المعرفي هو المتغير الوحيد الذي يتوســـط العلاقة بينهما، حيث بلغت قيمة بيتا لهذا البعد ٠,٤٩ وهي دالة عند (٠,٠١).

وهذا يعني أن إستراتيجية الحديث الذاتي الموجه للإتقان تؤثر بشكل غير مباشر وإيجابي على التحصـــيل الدراســـي، من خلال الاندماج المعرفي. كما يعني ذلك عدم وجود تأثير غير مباشـــر لإســـتراتيجية الحديث الذاتي الموجه للإتقان على التحصـــيل الدراســـي من خلال أبعاد الاندماج الأخرى. كما أنه لا يوجد تأثير غير مباشـــر لإستراتيجية الحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية، وإستراتيجية الحديث الموجه للأداء على التحصيل الدراسي من خلال الاندماج الطلابي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ريف وتيسنق (Reeve & Tseng, 2011) فيما يتعلق بتوسط الاندماج المعرفي بين الدافعية والتحصيل الدراسي، وتختلف معها فيما يتعلق بتوسط أبعاد الاندماج الأخرى. كما تختلف نتائج الدراسة مع نتائج دراسة فرولاند و واريل (Froiland & Worrell, 2016) التي كشـفت عن أن الدوافع الذاتية للتعلم، ترتبط بشكل غير مباشر وإيجابي بالأداء الأكاديمي من خلال الاندماج السلوكي.

- **مناقشة النتائج:**

هدفت الدراسة بشكل محدد إلى اختبار النموذج السببي المفترض للعلاقات السببية بين إستراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية، والاندماج الطلابي، والتحصيل الدراسي، الذي تم بناؤه وفق الإطار النظري؛ وبين الدراسات السابقة المتعلقة بعلاقة تنظيم الدافعية بالاندماج الطلابي والتحصيل الدراسي. وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخدم الباحث أسلوب تحليل المسار وفق برنامج آموس٢٢ Amos22.

وبناءً على نتائج الدراسة، تبين من إجابة السؤال الأول أن نموذج تحليل المسار المقترح قد حقق مؤشرات المطابقة، وبهذا تأكد للباحث أن إستراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية (الحديث الذاتي الموجه للإتقان، والحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية، والحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي) كمتغيرات مستقلة، والاندماج السلوكي، والاندماج المعرفي، والاندماج العاطفي، والاندماج بالمبادرة الشخصية، كمتغيرات وسيطة والتحصيل الدراسي كمتغير تابع؛ تشكل نموذجًا سببيًا يفسر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين هذه المتغيرات لدى طلاب كلية التربية بجامعة المجمعة.

وإنّ تطابق النموذج السببي المقترح مع البيانات، يعكس علاقات محتملة بين إستراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية والاندماج الطلابي والتحصيل الدراسي؛ مما يؤكد أهمية هذه المتغيرات في الموقف التعليمي، كما يؤكد أن التغيرات في الدافعية تسبق التغيرات في الاندماج الطلابي (Bandura, 1997; Reeve & Lee, 2014; Schraw &

(Lehman, 2001. وهذا يتماشى مع بعض الدراسات التي تؤكد على أن تأثير الدافعية على التحصيل الدراسي لا يحدث بطريقة مباشر، وإنما ثمت متغيرات تتوسط العلاقة بينهما. ومن هذه الدراسات: (Schwinger & Stiensmeier-Pelster, 2012; Wolters, 1998; 1999; 2003). ومع أن هذه الدراسات ركزت على تنظيم الجهد، فإن الدراسة الحالية تبرز متغيراً آخر، يتمثل في الاندماج الطلابي؛ مما يكشف عن طبيعة وتعقد الموقف التعليمي في تأثره بعدد من المتغيرات السلوكية، والعاطفية، والمعرفية، وبالمبادرة الشخصية من جهة، وتفاعلها مع تنظيم الدافعية من جهة أخرى.

وفيما يتعلق بإجابة السؤال الثاني؛ كشفت النتائج عن وجود تأثير مباشر دالّ لإستراتيجية الحديث الذاتي الموجه للإتقان على جميع أبعاد الاندماج الطلابي السلوكي والمعرفي والعاطفي وبالمبادرة الشخصية. كما تبين أنه يوجد تأثير مباشر دالّ لاستراتيجية الحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية على الاندماج العاطفي فقط، وأنه لا يوجد تأثير مباشر دالّ لاستراتيجيات الحديث الذاتي للأداء الخارجي على الاندماج الطلابي.

وتؤكد هذه النتائج أهمية إستراتيجية الحديث الذاتي الموجه للإتقان في تأثيرها على الاندماج الطلابي، وهذا يتسق مع طبيعة أنواع الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية في تأثيره على الاندماج، حيث يميز ولترز بين التنظيم الخارجي والداخلي للدوافع (Wolters, 1998). أو كما يقول ريف (Reeve, 2012): "يستخدم الطلاب أدلة مستقلة للقيام بالعمل بينما يعتمد الآخرون على أدلة التحكم والبيئية." (ص ١٥٣). هذا التمييز

مهم؛ لأن الأنواع المستقلة للتنظيم أكثر فائدة للاندماج من الأنواع التي يتم تصنيفها ضمن أنواع التحكم للتنظيم (Deci & Ryan, 1985, 2000; Reeve, 2012; Ryan & Deci, 2000).

وتندرج إستراتيجية الحديث الموجه للإتقان ضمن أنواع التنظيم الداخلي للدافعية (الأنواع المستقلة للتنظيم)، في حين تندرج إستراتيجية الحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية، وإستراتيجية الحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي ضمن التنظيم الخارجي للدافعية (أنواع التحكم للتنظيم). وفي حين يوجه التنظيم الخارجي سلوك الطلاب نحو النظر إلى النتائج التي تكون منفصلة عن العمل المدرسي نفسه، كتجنب العقوبة أو الحصول على المكافآت، أو إرضاء أولياء الأمور أو المعلمين، أو التفوق على الآخرين، أو تعزيز تقديرهم للذات، بينما يوجه التنظيم الداخلي سلوك الطلاب نحو النظر في النتائج المرتبطة بالعمل المدرسي نفسه؛ فهم الموضوع، والاعتراف بقيمة العمل المدرسي، وربط العمل المدرسي بأهداف وقيم الفرد الخاصة.

وعلى هذا الأساس؛ يبدو أن تأثير إستراتيجية الحديث الموجه للإتقان على الاندماج الطلابي منطقيٌ، على خلاف إستراتيجيات التنظيم الخارجي، حيث تعمل إستراتيجية الحديث الذاتي الموجه للإتقان على زيادة احتمالية الاندماج الطلابي.

كما أن طبيعة إستراتيجية الحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية وما تتضمنه من التأكيدات الذاتية لإرضاء الآخرين والتفوق على الأقران، قد تكون السبب في تأثير تفردها على الاندماج العاطفي من بين مؤشرات الاندماج الأخرى.

وقد يندمج الطالب عاطفيًا بشكل أكبر كلما كان حريصًا على إرضاء المعلمين بشكل خاص؛ للحصول على امتيازات من أجل التفوق على الأقران. ومن خلال خبرة الباحث؛ فإن بعض الطلاب عادة ما يتقربون للمعلم بشكل أكبر، من أجل الحصول على الامتيازات الشخصية.

وعلى الرغم من أنه لم يكن هناك تأثير مباشر دالّ لإستراتيجية الحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي على الاندماج الطلابي، إلا أنه يلاحظ أن قيم بيتا كانت جميعها سالبة؛ وهذا يعني أن الزيادة في استخدام هذه الإستراتيجية ربما يؤدي إلى ضعف اندماج الطلاب، وهذا يشير إلى الطبيعة غير التكيفية لهذه الإستراتيجية في الموقف التعليمي، الأمر الذي يستدعي أهمية إرشاد الطلاب إلى التركيز على إتقان التعلم بدلًا من التركيز فقط على الحصول على الدرجات، التي ربما تشكل عائقًا أمام اندماجهم.

وتشير إجابة السؤال الثالث إلى أنه لا يوجد تأثير مباشر دالّ لإستراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية (الحديث الذاتي الموجه للإتقان، والحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية، والحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي) كمتغيرات مستقلة على التحصيل الدراسي، كمتغير تابع لدى طلاب كلية التربية بجامعة المجمعة. وهذه النتيجة تتسق مع تصورات العديد من منظري تنظيم الدافعية.

وعلى سبيل المثال يعتقد "ولترز" أن تنظيم الدافعية لا يؤثر بشكل مباشر على التحصيل الدراسي، ولكن استخدام الطلاب لإستراتيجيات تنظيم الدافعية يمكّنهم من

تنظيم جهدهم في المهام الأكاديمية، حيث تمكنهم تلك الاستراتيجيات من التحكم في مشتتات الانتباه وزيادة جهدهم ومثابرتهم لإنجاز المهام الأكاديمية، كما أن لها تأثيرًا على رغبة الطلاب في الاستمرار في معالجة المعلومات أو الاستمرار في إنجاز المهام الأكاديمية (Wolters, 1998; 1999; 2003).

كما أن التأكيدات الذاتية التي يستخدمها الطلاب تساعد على الحفاظ على مستوى دافعيتهم أو تحسينها في الموقف التعليمي من خلال التأكيد على الهدف الرئيسي، أو التأكيد على الهدف من جهود التعلم وأسباب الاستمرار في المهمة، أو إكمالها (Wolters, 1999).

وتشير إجابة السؤال الرابع إلى أن الاندماج المعرفي وحده يستقل بتأثيره في التحصيل الدراسي من بين أبعاد الاندماج الأخرى. وعلى الرغم من عدم اتفاق هذه النتيجة مع عدد من الدراسات السابقة التي تؤكد وجود تأثير مباشر لجميع أبعاد الاندماج الطلابي على التحصيل الدراسي، إلا أن نتائج دراسات أخرى توضح التباين الشديد في علاقة أبعاد الاندماج بالتحصيل الدراسي.

وربما يعود السبب في ذلك لاختلاف العينات التي تجرى عليها الدراسات (تعليم عام، أو تعليم جامعي)، واختلاف الباحثين حول طبيعة الاندماج نفسه. ومن الجدير بالملاحظة أن عددًا من الدراسات التي كشفت عن وجود علاقة بين الاندماج الطلابي والتحصيل الدراسي، كانت معاملات الارتباط بينهما ضعيفة، على سبيل المثال في دراسة ريف ولي (Reeve & Lee, 2014) تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٣١ و

٠,٣٤)، وعلى الرغم من دلالتها الإحصـــائية، فإنها قد ترجع إلى حجم العينة الكبير نوعًا ما المســتخدم في مثل هذه الدراســة. وبالإضــافة إلى ما ســبق، يشــير وايتون وموســيلي (Whitton" & "Moseley, 2014) إلى أن المســتويات العالية من الاندماج قد تشــكل خطرًا على التعلم، حيث يؤدي الاندماج العالي إلى تشتت الطلاب، وبالتالي فإن الاندماج المرتفع لن يرتبط بالضرورة بالتعلم الفعال.

ومن جانب آخر، يتم النظر إلى الاندماج الســلوكي على أنه اندماج ســطحي. وعلى سبيل المثال: فإن الطالب الذي يحضر محاضرة، في الواقع قد لا يكون لحضوره أي جدوى. بمعنى آخر، العمل أساسي عند تجربة التعلم (Whitton & Moseley, 2014). كما يشير نيومان وويلاج ولامبورن إلى أنه يمكن للطالب إكمال عمله والحصول على تعلم جيد من دون الاندماج العاطفي (Newmann, Wehlage, & Lamborn, 1992).

وبالرغم من أنه لم يتم العثور على توسط دالّ لمعظم أبعاد الاندماج الطلابي، تشير إجابة الســؤال الخامس إلى أن هناك تأثيرًا غير مباشــر لإســتراتيجية الحديث الموجه للإتقان على التحصيل الدراسي من خلال الاندماج المعرفي. إن هذه النتيجة توضح الطريقة التي يؤثر بها الحديث الذاتي الموجه للإتقان كإســتراتيجية لتنظيم الدافعية في التحصيل الدراسي، والتي تحدث من خلال زيادة الاندماج المعرفي.

يتشابه الهدف من استخدام استراتيجية الحديث الذاتي الموجه للإتقان مع الهدف من الاندماج المعرفي، حيث تركز النظرية المعرفية ونظريات الاندماج على وجود النشاط الهادف (Whitton & Moseley, 2014). وفي حين يركز الطالب الذي يستخدم إستراتيجية

الحديث الذاتي الموجه للإتقان على الهدف المتمثل في توسيع كفاءته، وإتقان المهام الصعبة (Wolters, 1999)، يقوم الاندماج المعرفي على فكرة الاستثمار، وذلك عندما يقوم الطالب بدمج التفكير والاستعداد؛ لبذل الجهد اللازم لفهم الأفكار المعقدة، وإتقان المهارات الصعبة. (Miller, Greene, Montalvo, Ravindran & Nichols, 1996).

وعلى هذا الأساس فإن استخدام الحديث الموجه للإتقان يدعم الاندماج المعرفي، بوصفه جهدًا هادفًا يبذله الطالب في تعلم المواد الدراسية، وخاصة الجهد العقلي الذي ينعكس إيجابيًا على تحصيله الدراسي.

وفي الوقت الذي تركز فيه بعض الدراسات على الجهد كعامل وسيط بين تنظيم الدافعية والتحصيل الدراسي (Schwinger & Stiensmeier-Pelster, 2012; Wolters, 1998; 1999; 2003)، فإن نتيجة السؤال الخامس تدعم هذا التوجه، ولكنها تحدد هذا الجهد بشكل خاص في الاندماج المعرفي كأحد أبعاد الاندماج الطلابي.

التوصيات

- **توصي الدراسة بما يلي:**

١. أهمية إرشاد الطالب الجامعي للتعلم من أجل الإتقان، وليس لمجرد الحصول على الدرجات؛ لأن التعلم من أجل الإتقان يؤثر في الاندماج المعرفي، الذي يؤثر بدوره في التحصيل الدراسي.

٢. أهمية التمييز بين أنواع الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية؛ ولذا على المعنيين توجيه الطلاب للتمييز بين هذه الأنواع، وتوضيح تأثيرها في مشاركتهم واندماجهم في التعلم، ومن ثم تأثير ذلك في ارتفاع تحصيلهم الدراسي.

٣. أهمية الاندماج المعرفي في التحصيل الدراسي للطالب الجامعي؛ ولذا تبرز الحاجة لمزيد من الجهود من أعضاء هيئة التدريس للقيام بدورهم حيال تعزيز اندماج الطلاب أثناء التعلم، من خلال التدريب والإرشاد الأكاديمي.

المقترحات

١. نمذجة العلاقات البنائية بين الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية والاندماج الطلابي، والتحصيل الدراسي على عينة من الطلبة في مراحل التعليم العام.

٢. دراسة الفروق بين الطلاب والطالبات في مستويات الاندماج الطلابي على عينة من طلبة التعليم الجامعي والعام.

٣. بناء مقياس التنظيم الذاتي للدافعية على طلبة المرحلة الجامعية ودراسة خصائصه السيكومترية.

المراجع

- **أولاً – المراجع العربية:**

- ابو العلا، مسعد ربيع عبد الله (٢٠١١). نمذجة العلاقات بين توجهات الهدف وفعالية الذات والاندماج المدرسي والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية. مجلة البحوث النفسية والتربوية، ٢٦(١)، ٢٥٧-٣٠٢.
- أحمد، هيثم محمد، وأبو دنيا، ناديه عبده، وعبد المعطي، محمد السيد (٢٠١٦). العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب السنة التحضيرية جامعة الملك سعود، دراسات عربية في التربية وعلم النفس- السعودية، ٧٣، ٢١٩-٢٥٢.
- تيغزة، أمحمد بوزيان (٢٠١٢). التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي: مفاهيمها ومنهجيتهما بتوظيف حزمة SPSS وليزرل LESREL. عمان، الأردن: دار المسيرة.
- الحسينان، ابراهيم عبد الله (٢٠١٠). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية، الرياض.
- عبداللاه، عبدالرسول عبد الباقي (٢٠١٧). النظريات الضمنية للذكاء والاندماج المدرسي رباعي الأبعاد كمنبئات بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، ٦٨(٤)، ٥٧٤-٦٣٩.

- **ثانياً – المراجع الأجنبية:**

- Abdullah, A. A.(2017). Implicit theories of intelligence and four dimensional school engagement as predictors academic achievement for a sample of high school students. Education College Journal, 68 (4), 574-639.
- Abu Al-Ela, M. R. A.(2011). Modeling the relationships between goal orientations, self-efficacy, school engagement, and academic achievement among a sample of high school students. Journal Of Psychological and Educational Researches, 26(1), 257- 302.
- Alhusaynan, I. A.(2010). Self- Regulated Learning Strategies in the Light of Pintrich's Model and Their Relationship to Achievement, Specialization ,Academic Level, and the Preferred Learning Styles. Unpublished PhD thesis, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Riyadh.
- Anderson, A. R., Christenson, S. L., Sinclair, M. F., & Lehr, C. A. (2004). Check & Connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. Journal of School Psychology, 42, 95-113.
- Appleton, J., Christenson, S., Kim, D., & Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. Journal of School Psychology, 44, 427-445.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York, NY: Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory : An Agentic Perspective . Annual Reviews Psychology, 52, 1- 26.

- Bernard, M. (2018). An Assessment of Learners' Engagement in Mathematics: Towards Building Mathematics Culture in South African Schools. Sci & Tech Res, 4(4), 4084-4088.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. Applied Psychology: An International Review, 54(2), pp. 199-231.
- Corno, L. (1986). The metacognitive control components of self–regulated learning. Contemporary Educational Psychology, 11, 333–346.
- Daniela, P.(2015). The Relationship Between Self-Regulation, Motivation And Performance At Secondary School Students. Procedia - Social and Behavioral Sciences 191 (2015) 2549 – 2553.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.
- Dogan, U.(2014). Validity and Reliability of Student Engagement Scale. Journal of Faculty of Education, 3(2), 390 – 403.
- Elliott, A.J., & Dweck, C.S. (2005). Handbook of competence and motivation. New York: Guilford Press.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. Annual Review of Psychology, 53, 109-132.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. Review of Educational Research, 74, 59-109.
- Froiland, J. M. & Worrell, F. C. (2016). Intrinsic motivation, learning goals, engagement, and achievement in a diverse high school. Psychology in the Schools, 53(3), 321-336.

- Furlong, M. J., Whipple, A. D., St. Jean, G., Simental, J., Soliz, A., & Punthuna, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. The California School Psychologist, 8, 99-113.
- Gunuc, S., (2014). The Relationships between student engagement and their academic achievement. International Journal on New Trends in Education and Their Implications, 5(4), 216- 231.
- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. Studies in Higher Education, 38(5), 758-773. doi:10.1080/03075079.2011.59850.
- Karabıyık, C. (2019). The relationship between student engagement and tertiary level English language learners' achievement. International Online Journal of Education and Teaching 6(2), 281-293.
- Kim, C., Park, S. W., Cozart, J., & Lee, H. (2015). From Motivation to Engagement: The Role of Effort Regulation of Virtual High School Students in Mathematics Courses. Educational Technology & Society, 18 (4), 261–272.
- Kuh, G.D. (2009). What student affairs professionals need to know about student engagement. Journal of College Student Development 50: 683-706.
- Hardy, J., Hall, C. R., & Hardy, L. (2005). Quantifying athlete self-talk. Journal of Sports Sciences, 23(9), 905–917.
- Li, Y. & Lerner RM.(2013). Interrelations of behavioral, emotional, and cognitive school engagement in high school students. • Journal of Youth and Adolescence, 42(1), 20-32.

- Lupyan, G., & Spivey, M. J. (2010). Redundant spoken labels facilitate perception of multiple items. Attention, Perception and Psychophysics, 72, 2236-2253.
- Miller, R. B, Greene, B. A, Montalvo, G. P., Ravindran, B., & Nichols, J. D (1996). Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. Contemporary Educational Psychology, 21(4), 388-422.
- National Survey of Student Engagement. (2014). About NSSE. Retrieved from http://nsse.iub .edu/html/about.cfm.
- Newmann, F.M., Wehlage, G & Lamborn, S. (1992). The significance and sources of student engagement. In Student engagement and achievement in American secondary schools, 11-39. New York: Teachers College Press.
- Nota, L., Soresi, S., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. International Journal of Educational Research, 41, 198–215.
- Parsons, J., & Taylor, L. (2011). Student engagement: What do we know and what should we do? Edmonton, Canada: University of Alberta.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), Handbook of research on student engagement (pp. 149–172). Boston, MA: Springer US.
- Reeve, J. (2014). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. Journal of Educational Psychology, 105, 579–595.

- Reeve, J., & Lee, W. (2014). Students' classroom engagement produces longitudinal changes in classroom motivation. Journal of Educational Psychology, 106 (2), 527-540.
- Reeve, J., & Tseng, C. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. Contemporary Educational Psychology, 36 (4), 257-267.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. Contempory Educational Psychology, 25, 54–67.
- Sciarra, D. T. & Seirup, H. J. (2008). The multidimensionality of school engagement and math achievement among racial groups. ASCA – Professional School Counseling, 11(4), 218-228.
- Schiefele, U., & Rheinberg, F. (1997). Motivation and knowledge acquisition: Searching for mediating processes. In E Pintrich & M. L. Maehr (Eds.), Advances in motivation and achievement (pp. 251-302). Greenwich, CT: JAI Press.
- Schraw, G., & Lehman, S. (2001). Situational interest: A review of the literature and directions for future research. Educational Psychology Review, 13, 23–52.
- Schwinger, M. & Stiensmeier-Pelster, J. (2012). Effects of motivational regulation on effort and achievement: A mediation model. International Journal of Educational Research, 56, 35-47.
- Schwinger, M., Steinmayr, R., & Spinath, B. (2012). Not all roads lead to Rome—Comparing different types of motivational regulation profiles. Teaming and Individual Differences, 22, 269-279.

- Sedaghat M., Abedin A., Hejazi E., Hassanabadic H., (2011). Motivation, cognitive engagement, and academic achievement. Procedia Social and Behavioral Sciences, 15 , 2406– 2410.
- Smit, K., Brabander, C. J., Boekaerts, M. & Martens, R.L. (2017). The self-regulation of motivation: Motivational strategies as mediator between motivational beliefs and engagement for learning. International Journal of Educational Research, 82, 124–134.
- Tegze, Amhamed Bouziane (2012). Exploratory and Confirmatory analysis: their concepts and methodology by employing SPSS and LESREL. Dar Al Masirah, Amman, Jordan.
- Trowler, V. (2010). Student engagement literature review. York, UK: Higher Education Academy.
- Trowler, V. & Trowler, P. (2010). Student engagement evidence summary. York, UK: The Higher Education Academy.
- Walker, L., & Logan, A. (2008). Learner engagement. Bristol, UK: Futurelab.
- Wang, C., Shim, S. & Wolters, C.(2017). Achievement goals, motivational self-talk, and academic engagement among Chinese students. Asia Pacific Education Review, 18, 295–307.
- Whitton, N. & Moseley, A.(2014). Deconstructing Engagement: Rethinking Involvement in Learning. Simulation & Gaming, 45(4-5) 433 –449.
- Winsler, A. (2009). Still talking to ourselves after all these years: A review of current research on private speech. In A. Winsler, C. Fernyhough & I. Montero (Eds.), Private speech, executive functioning and the development of verbal self-

regulation (pp. 341). New York, NY: Cambridge University Press.

- Wolters, C. A. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. Journal of Educational Psychology, 90(2), 224–235.
- Wolters, C. A. (1999). The relation between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. Learning and Individual Differences, 11(3), 281–299.
- Wolters, C. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self- regulation learning. Education Psychologist, 38(4), 189-205.
- Wolter , C ; pintrich ,p. & karabenick ,S. (April 2003). Assessing academic self – regulated learning , paper prepared for the conference on indicators of positive development : definitions , measures , and prospective validity .
- Zepke, N. & Leach, L. (2010). Beyond hard outcomes:'Soft'outcomes and engagement as student success. Teaching in Higher Education 15: 661-73.
- Zimmerman, B. J., & Pons, M. M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. American Educational Research Journal, 23(4), 614–628.

تصور مقترح لمناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية في ضوء أبعاد الأمن الفكري والثقافي في المملكة العربية السعودية

A suggested proposal for social studies curricula at the secondary level in the light of the dimensions of intellectual and cultural security in the Kingdom of Saudi Arabia

إعداد

د. فايز بن علي آل صالح الاسمري

أستاذ مناهج وطرق التدريس المشارك بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

المستخلص

هدف البحث الحالي إلى التعرف على مدى تضمين أبعاد الأمن الفكري والثقافي في مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية، ووضع تصور مقترح لتلك المناهج بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد الأمن الفكري والثقافي، وتكون مجتمع البحث من (٥١٨) معلماً ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية في منطقة عسير ومنطقة الباحة ومنطقة نجران، واشتملت عينة البحث على (٤٩) معلماً، و(٣١) معلمة، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي كمنهج للبحث، واستعان بالاستبانة كأداة للبحث، وقد توصل البحث إلى النتائج الآتية: أن مدى تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية لكل من (البعد الديني (العقائدي) – السياسي والعسكري (الوطني)– الثقافي والحضاري – الاجتماعي – الاقتصادي) من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية جاءت بدرجة (متوسطة) من وجهة نظر أفراد عينة البحث بمتوسط حسابي بلغ (2.63)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في آراء أفرد عينة البحث حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة وفقا لمتغيرات (الجنس – المؤهل العلمي). قام الباحث بتصميم تصور مقترح لتضمين أبعاد الأمن الفكري والثقافي في مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية، وأوصى البحث بالعديد من التوصيات أهمها: ضرورة مراعاة القائمين على تطوير وإعداد مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية تضمين متطلبات الأمن الفكري بطريقة تعزز ترسيخها لدى المتعلمين، وضرورة أن يربط المعلم منهج الدراسات الاجتماعية بالأحداث الجارية والقضايا المعاصرة في المراحل التعليمية المختلفة.

الكلمات المفتاحية: الأمن الفكري – الدراسات الاجتماعية – تصور.

Abstract

The current study aimed at investigating the extent of including the dimensions of intellectual and cultural security in social studies curricula in secondary schools, and developing a proposed conception of these curricula in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the dimensions of intellectual and cultural security. The study population consisted of (518) social studies teachers in Asir, Al Baha and Najran regions, and the sample included (49) male teachers and (31) female teachers.The researcher relied on the analytical descriptive research design as the study approach and the used questionnaire as the study instrument. The study reached the following results: the extent of including each of (religious dimension – political and military (national) dimension – cultural dimension – social dimension – economic dimension) in social studies curricula of secondary schools, from the point of view of teachers was (average) with a (2.63) arithmetic mean; there are no statistically significant differences at significance level (0.05) in the opinions of the sample regarding the questionnaire axes and the total degree of the questionnaire according to the variables of (gender – educational qualification).The researcher designed a proposed conception to include the dimensions of intellectual and cultural security in the social studies curricula of secondary schools; the study recommended including intellectual security requirements in a way that enhances its solidification in learners, and the need for teachers to link the social studies curriculum to current events and contemporary issues in different educational levels.

Key words: intellectual security – social studies –a proposed conception.

مقدمة

يمكن للإنسان أن يسيطر على الطبيعة ويستخدمها لمصلحته، بسبب تفكيره وقدراته المنطقية التي تعتبر دعامة مهمة تشكل وجوده، فالفكر هو مقياس تقدم الأمم والحضارات؛ وقد أدى تباين الناس، وأدیانهم، وأعراقهم، وألوانهم، وميولهم، بالإضافة إلى المصالح المشتركة؛ إلى ظهور أنواع مختلفة من الصراعات، لذلك بدأت الدول في البحث عن وسائل للحماية والأمن، وبسبب العلاقة بين الوجود والفكر؛ أصبح الأمن الفكري أولوية بالنسبة للجميع.

وتعد المرحلة الثانوية من أهم المراحل التعليمية، وهي مرحلة لها طبيعتها الخاصة؛ فهي المرحلة التي تقابل مرحلة المراهقة ومشارف الشباب، وهي تستدعي ألواناً من التوجيه والإرشاد والإعداد للمجتمع وللأمة، وتُمثل هذه المرحلة فترة حاسمة في العملية التعليمية، وتتأكد أهمية التعليم الثانوي لإعداد القوى البشرية اللازمة للرقي الاجتماعي والاقتصادي، والوفاء بمتطلبات التنمية (الباني، ٢٠١٧: ص ١٦٣).

ويعتبر الأمن الثقافي والأمن الفكري من أهم مفاهيم التعليم الأمني التي تتضمنها مناهج الدراسات الاجتماعية، حيث يعمل الأمن الثقافي على غرس وتكوين الهوية الوطنية والثقافية والدينية للطلاب (Samier, 2015: 689). ويعمل الأمن الفكري على مواجهة أزمات التطرف، والإرهاب، والعنف؛ من خلال التفسير والإقناع والإرشاد والحجة الأدبية (Elian, 2016: 509).

ولما كانت المؤسسات التربوية والتعليمية تعد أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية النظامية، حيث تتولى تنمية وحماية عقول الناشئة من الغزو الفكري، وتحصنهم ضد أي اختراق فكري، بل تتعدى أدوارها إلى رصد التصورات الخاطئة لدى الأفراد، وتعديلها وإدراك تطلعاتها وطموحاتها، وتوجيهها الوجهة الصحيحة بما يتناسب مع إمكاناتهم، وما يترتب على هذا من تقليل فرص انحرافهم الفكري (القحطاني، ٢٠١١: ص ٥٠).

وتتميز المرحلة الثانوية بالعديد من الخصائص المميزة؛ كونها تمثل نهاية السلم التعليمي قبل الجامعي، الأمر الذي يفرض على مخططي وصانعي القرار التعليمي الأخذ بكل الوسائل التي يمكن من خلالها تقديم النصح والإرشاد والتوجيه الهادف البناء، وتنمية الصفات القيادية والإبداعية في شخصية الطالب، الأمر الذي يجعله قادراً على التفكير الآمن، والنقد وتفحص الآراء، وعدم الانقياد الأعمى للآخرين (الفريدي، ٢٠١٦: ص ٥٩).

وتظهر أهمية الأمن الفكري والثقافي في تلك المرحلة الحرجة التي يعيشها طلاب الثانوية العامة؛ حيث يعمل على تحصين عقول الطلاب، واستيعاب الأفكار الدخيلة، لتجنب العنف والإرهاب بين هؤلاء الطلاب، والحفاظ على استقرار المجتمع؛ وذلك من خلال إجمالي الفعاليات والأنشطة التي تقوم بها إدارة المدرسة لتحصين عقول الطلاب بالأفكار السليمة حول الدين، والسياسة، والثقافة، بهدف إعداد وتكوين الشخصية الفاعلة المناسبة للطلاب (Hussain, 2015: 158).

فمسؤولية الأمن الفكري يتحملها المجتمع بكل مكوناته، من أجل التوحد حول فكرة واحدة وأساسية بشأن العقيدة والوطن، ولا ينبغي أن يفهم من ذلك أن الأمن الفكري يعني حصارات للعقل وحجراً عليه؛ إنما هو تأكيد على حرية الرأي في إطار احترام ثوابت الأمة، والمحافظة على تراثها ووثاقيتها من محاولات مسخ الهوية، أو الغزو الثقافي الأجنبي الهدام لأسس وأصالة المجتمع، كما أنه تحصين ضد كل أنواع الميل عن الوسطية والاعتدال؛ بالإفراط أو التفريط إلى التطرف في الفكر (الحوشان، ٢٠١٥: ص ٢٣٣).

مشكلة البحث

لقد تزايدت الحاجة إلى تنمية الوعي الأمني لدى طلاب المرحلة الثانوية؛ عن طريق تدريس وتعلم القيم، وبناء مواقف إيجابية حول الأمن بين الطلاب، من خلال المناهج والأنشطة المدرسية، وتعتبر مناهج الدراسات الاجتماعية من المناهج المهمة التي تتضمن مفاهيم التعليم الأمني في محتواها؛ لأنها مرتبطة مباشرة بالبشر وبيئتهم، وما يحدث في هذه البيئة: مثل التفاعلات، والعلاقات الاجتماعية، والسلوك، والتقاليد والعادات، والظواهر الاجتماعية.

وذلك عن طريق تزويد محتوى منهج الدراسات الاجتماعية بالثقافة الدينية، لتوعية الطلاب بأمور دينهم وتنوير فكرهم بما يواجههم من تحديات هذا العصر، ومراعاة المحتوى لحاجات الطلبة المختلفة ومستواهم العقلي والنفسي والجسدي، فالأصل في محتوى المناهج الدراسية أن تقوم على الاعتدال والوسطية، ورفض التشدد

والتطرف، وأن تقوم على اليسر والرحمة والرفق، خالية من العنف والمشقة، كذلك شموله على مفاهيم معينة ذات علاقة مباشرة بتعزيز الأمن الفكري (الشريفين، ٢٠١٥: ص ١٤١- ١٤٢).

حيث إن تحقيق الأمن الفكري لدى هؤلاء الطلاب ذو أهمية كبيرة؛ فهم شباب المستقبل وقادته، ونظراً للظروف التي تحيط بالبلاد من تحديات عصيبة ومخاطر فكرية، إلا أنه يمكن مواجهة ذلك من خلال إعادة التفكير في مناهج الدراسات الاجتماعية، خاصة عن طريق تعزيز المناهج بالمفاهيم التي تحقق مزيداً من الأمن الفكري، القادر على تغيير كافة العادات العقلية السيئة، والمفاهيم الخاطئة، ومكافحة الفكر المضلل، وصولاً لإعمال العقل في كل ما يعرض على المتعلم من قضايا وأحداث (إسماعيل، ٢٠١٤: ص ٢٨٥).

ويرى الباحث أن التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية التي تلم بالعالم اليوم، نجم عنها العديد من التداعيات المختلفة على الهويات الثقافية للشعوب؛ والتي تتراوح بين ما هو إيجابي ومرتبط بتعزيز روح التسامح تجاه الآخر، وما هو سلبي ومرتبط بالانحراف الفكري والثقافي، لذلك فمن الضروري الاهتمام بغرس وتعزيز الأمن الفكري والثقافي لدى النشء الجديد من طلاب المدارس؛ من أجل حمايتهم ووقايتهم من التيارات الفكرية والثقافية الدخيلة.

ونظراً لارتباط الأمن الفكري بالأمن الثقافي؛ فتتمثل أهميتهما ليس فقط في حماية أفكار الطلاب وممتلكاتهم الثقافية المادية، أو التراث الثقافي فحسب، بل أيضاً حماية

القيم التي تشكل جوهر الهوية الوطنية، والتدفق الحر لتلك القيم التي تعتبر عادة ضرورية، وتعزيز الثقافة الوطنية في نفوس الطلاب، وتهيئة الظروف المواتية لتطورها، مما ينمي الفكر السليم لدى الطلاب، وتوظيفه بما يساعدهم على التطوير والتقدم (Lewandowski, 2017: 23).

وفي هذا الصدد فقد أشارت نتائج العديد من الدراسات السابقة منها نتيجة دراسة إبراهيم (٢٠١٣)، ودراسة إيدنيانغ وآدي (Edinyang & Adie, 2015)، ودراسة إيامو وإيدوزي (Iyamu & Edozie, 2015) إلى أن مادة الدراسات الاجتماعية تعتبر وسيلة فعالة من وسائل تعزيز الأمن الفكري والثقافي لدى الطلاب؛ وذلك نظراً لكونها ترسخ لديهم قيم السلام والأمن، وأنه من الممكن توظيف مادة الدراسات الاجتماعية في ترسيخ قيم مثل العمل الجاد، والنزاهة، والصدق، والعدالة، والعمل الجماعي، والتي تعتبر من المقومات الأساسية لتعزيز التوجهات الإيجابية نحو التعايش السلمي مع الآخرين لدى الطلاب.

ويؤكد الباحث أنه على الرغم من أهمية مادة الدراسات الاجتماعية كوسيلة من وسائل ترسيخ وتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب؛ إلا أن كيفية دمج مفاهيم وقيم الأمن الفكري في المناهج الدراسية لمختلف الموارد الدراسية تكتنفها العديد من أوجه القصور، وقد أشارت بعض الدراسات الحديثة إلى أبرز أوجه القصور تلك، وكيفية تأثيرها سلباً على تنمية الأمن الفكري والثقافي لدى الطلاب؛ فقد أشارت نتائج العديد من الدراسات السابقة منها نتيجة دراسة إبراهيم (٢٠١٣) التي أكدت على

وجود معوقات بشـــرية، وأســـرية، وإعلامية، ومجتمعية، وإدارية، بدرجة كبيرة تعوق معلمي الدراسـات الاجتماعية في تنمية الأمن الفكري لدى المتعلمين، ونتيجة دراسـة جاب الله (٢٠١٢)، ودراسـة الحربي والخوالدة (٢٠١٨)، ودراسـة الحناكي (٢٠١٨) التي توصـلت جميعها إلى عدم الاهتمام بالأمن الفكري في كتب ومقررات الدراسـات الاجتماعية والوطنية، وأن أبعاد الأمن الفكري قد تمت مراعاتها بدرجة ضـــعيفة في مناهج الدراسات الاجتماعية .

وهنا تبرز أهمية مادة الدراســـات الاجتماعية والوطنية على وجه التحديد؛ وذلك نظراً لارتباطها بدراســة جغرافيا وتاريخ الدول والشــعوب، وبالتالي فيمكن من خلال مادة الدراسـات الاجتماعية تنشـئة جيل أكثر وعياً وأمناً، فكرياً وثقافياً، ويمكن إبراز مشـــكلة الدراســـة من خلال التســـاؤل الرئيس التالي: (ما التصـــور المقترح لمناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية في ضوء أبعاد الأمن الفكري والثقافي؟)

أسئلة البحث

١. ما مدى تضـمين مناهج الدراسـات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية للبعد الديني (العقائدي) كأحد أبعاد الأمن الفكري والثقافي؟

٢. ما مدى تضـــمين مناهج الدراســـات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية للبعد السياسي والعسكري (الوطني) كأحد أبعاد الأمن الفكري والثقافي؟

٣. ما مدى تضـمين مناهج الدراسـات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية للبعد الثقافي والحضاري كأحد أبعاد الأمن الفكري والثقافي؟

٤. ما مدى تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية للبعد الاجتماعي كأحد أبعاد الأمن الفكري والثقافي؟

٥. ما مدى تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية للبعد الاقتصادي كأحد أبعاد الأمن الفكري والثقافي؟

٦. ما هو التصور المقترح لمناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية في ضوء أبعاد الأمن الفكري والثقافي؟

أهداف البحث

١. التعرف على مدى تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية لكل من (البعد الديني (العقائدي) - السياسي والعسكري (الوطني)- الثقافي والحضاري - الاجتماعي - الاقتصادي) من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية.

٢. وضع تصور مقترح لمناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية في ضوء أبعاد الأمن الفكري والثقافي.

٣. التعرف على أهمية تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية لأبعاد الأمن الفكري والثقافي.

أهمية البحث

تكمن أهمية البحث في نتائجه المتوقعة، إذ يؤمل أن يستفيد منه بالآتي:

١. قد يسهم في معرفة مدى تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية لأبعاد الأمن الفكري والثقافي من وجهة نظري معلمي الدراسات الاجتماعية.

٢. إثراء وإضافة علمية للمعرفة والمكتبات العربية؛ فيما يتعلق بوضع تصور مقترح لمناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية في ضوء أبعاد الأمن الفكري والثقافي، في ظل ندرة البحوث والدراسات (على حد علم الباحث).

٣. قد تساعد نتائجه في التوصل إلى نتائج واقعية عن مدى تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية لأبعاد الأمن الفكري والثقافي والعمل على تعزيزها.

٤. قد تساهم نتائج البحث في التعرف على احتياجات معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية اللازمة لإقامة الأنشطة الصفية واللاصفية، التي ترفع من مستويات الأمن الفكري والثقافي لدى الطلاب.

فروض البحث

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α <0.05)حول مدى تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية لكل من (البعد الديني (العقائدي) – السياسي والعسكري (الوطني)– الثقافي والحضاري – الاجتماعي – الاقتصادي) من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية وفقا لمتغير (الجنس).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α <0.05)حول مدى تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية لكل من (البعد الديني (العقائدي) – السياسي والعسكري (الوطني)– الثقافي والحضاري – الاجتماعي – الاقتصادي) من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية وفقا لمتغير (المؤهل العلمي).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α <0.05)حول مدى تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية لكل من (البعد الديني (العقائدي) – السياسي والعسكري (الوطني)– الثقافي والحضاري – الاجتماعي – الاقتصادي) من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية وفقا لمتغير (عدد سنوات الخبرة في التدريس).

مصطلحات البحث

- **المرحلة الثانوية:**

يُعرفها أحمد (٢٠١٢: ص ٣) بأنها "المرحلة النهائية من التعليم العام، وهي تلي مرحلة الأساس، ومدة الدراسة ثلاث سنوات، ويخضع الطالب في نهايتها لامتحان، والذي يؤهل من يجتازه بنجاح إلى الدخول لمؤسسات التعليم العالي".

ويُعرف الباحث المرحلة الثانوية على أنها: مرحلة متوسطة بين المرحلة المتوسطة والمرحلة الجامعية، والتي تقدم مقررات دراسية تمهيدية عامة، أو تقنية، أو مهنية ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات دراسية.

- **الأمن الفكري:**

يعرف الأمن الفكري بأنه "إحساس بالأمان الروحي والنفسي والبدني والعقلي والبدني، لا يتعارض مع دين أو مبادئ أو أخلاقيات الفرد أو المجتمع، ولا يؤثر على أفكار وحياة الآخرين" (Gad & Ahmed, 2019: 71).

ويعرفه الباحث على أنه: السلامة من انحرافات الفكر، والاعتدال في فهم القضايا الدينية والسياسية والاجتماعية؛ التي تؤدي إلى الحفاظ على النظام العام، واستقرار المجتمع.

الإطار النظري للبحث

يشـــهد العالم اليوم اتجاهات فكرية متعارضـــة ومتداخلة، والجيل الحالي يشـــهد اضطرابًا فكريًا، ويحتاج مسيرة طويلة للسيطرة عليه، وهناك اتجاهات كثيرة تحاول إبعاد الفكر عن القيم الإنسانية، والحضارات الإنسانية، والأديان السماوية، والأمن الفكري هو مصطلح جديد يستخدم حالياً في سياق المحاولات المبذولة لمواجهة موجة العنف والتطرف التي تجتاح العالم والمنطقة العربية بشكل خاص.

وتُعد المرحلة الثانوية من أهم المراحل التعليمية المهتمة بالحفاظ علي الأمن والاستقرار؛ لأن استثمار عقول الطلاب واجب وطني، كما أن تحقيق الأمن الفكري لهذه الفئة يجني ثمار المجتمع بأكمله، فالطالب في هذه المرحلة إذا ما تم توجيهه الوجهة الصحيحة نشأ نشأة سليمة تقي المجتمع من أمراض فكرية قد تؤدي به إلي الضياع، إلا أنه يمكن مواجهة ذلك من خلال إعادة التفكير في مناهج الدراسات الاجتماعية؛ عن طريق تعزيز المناهج بالمفاهيم التي تحقق مزيداً من الأمن الفكري (إسماعيل، ٢٠١٤: ص ٢٨٥) .

ومناهج الدراســـات الاجتماعية تحمل العبء الأكبر في عملية تحقيق الأمن الفكري، وتعزيز الأمن الثقافي لأبناء المجتمع؛ من خلال تحملها عبء تنشئة جيل يعتز بتاريخه وذاته الثقافية، بكل أبعادها الوطنية والقومية والإســـلامية والعالمية، مع احترام التراث الثقافي للآخرين؛ وذلك من خلال تزويدهم بســـياق تعليمي لائق، يجعلهم يفهمون العالم من حولهم (جاب الله وآخرون، ٢٠١٢: ص ٩٦).

أهمية تضـــمين مناهج الدراســـات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية لأبعاد الأمن الفكري والثقافي:

تسعى مناهج الدراسات الاجتماعية لبناء شخصية الطلاب، وتشكيل المفاهيم الصـــحيحة وتعزيزها في أذهانهم بطريقة علمية، وبناء الاتجاهات التي تعزز النســـيج الاجتماعي ووحدته وأمنه واستقراره، تسعى هذه المناهج أيضًا إلى تشكيل سلوك الطلاب وإعادة تأهيلهم، وتعميق المسؤولية الأمنية في سلوكهم، ورفع مستوى شعورهم بالأمن الفكري؛ لمحاربة الانحرافات الفكرية، وتتفق الدراســـات على أهمية الدراســـات الاجتماعية في نشر الوعي الأمني؛ بتشكيل السلوك الإيجابي، وبناء الشخصية وتطوير المهارات والســـلوكيات الأمنية، التي تحد من الانحرافات والجرائم والعنف (Al-Edwan, 2016: 146).

حيث يكتســـب الأمن الفكري أهميته في حياة الأمة الإســـلامية، باعتباره أحد مكونات الأمن بصفة عامة، بل هو أهمها وأسماها، وأساس وجودها، واستمرارها، فهو يأتي في المرتبة الأولى من حيث الأهمية والخطورة، فهو لب الأمن وركيزته الكبرى، كما أنه يبرز قوة تحصـين هذه الأمة وشموليتها، ويحرص على حماية الفرد خاصـة في المرحلة الثانوية من أي توجه خاطئ إذ أن هذا التوجه يؤثر على سلوكه وتصرفاته مع غيره من الناس (فارس، ٢٠١٢: ص ٤١).

كما أصـــبح الأمن الثقافي لدى الشـــباب في هذه المرحلة ضـــرورة لحماية الهوية الثقافية والتراث الحضـــاري، والقيم والعادات والتقاليد، التي تمثل أهم الدعائم التي يقوم

على أساسها المجتمع، وتنطلق أهمية الأمن الثقافي من دوره الفعال في تحقيق الأهداف المجتمعية المرجوة منه، حتى يكون عاملاً أساسياً في تنمية الولاء والانتماء للوطن، وتكوين المواطن الصالح المشارك في عملية التنمية الشاملة في المجتمع (محروس، ٢٠١٥: ص ٥٢٠- ٥٢١).

ونظراً لارتباط منهج الدراسات الاجتماعية بصورة مباشرة بالإنسان وعلاقته بالبيئة؛ فإن التغيرات التي تطرأ على هذه العلاقة تحدث بصورة مستمرة، الأمر الذي يدفع واضعي المنهج إلي القيام بعملية تطويره خلال فترات زمنية قصيرة؛ حتى يتمكن المنهج من مواكبة هذه التغيرات لسلامة أمن الطالب الفكري (السعيدي، ٢٠١٤: ص ٢٥٥).

كما أن طبيعة الدراسات الاجتماعية تساعد معلمها علي تنمية وتعزيز الأمن الفكري؛ فمن دراسة التاريخ والدراسات الاجتماعية يستطيع المعلم جعل المتعلمين يتعرفون كيفية إنتاج الأفكار والأحداث، وسوف يتعرفون على الظروف والعوامل التي تحافظ على الاستقرار داخل المجتمعات، كذلك يستطيع المتعلم أن يفهم من خلال الدراسات الاجتماعية القيم والديمقراطية والمواطنة، وكل هذه أمور تسهم في تعزيز الأمن الفكري لدي المتعلمين (إبراهيم، ٢٠١٣: ص ١٤٥).

ويمكن تلخيص أهمية الأمن الفكري والثقافي لطلاب المرحلة الثانوية في النقاط التالية (الشهري، ٢٠١٣: ص ٦):

١. أنه يعمل على غرس القيم والمبادئ الإنسانية التي تعزز روح الانتماء والولاء لله ثم للأمة والوطن.

٢. ترسيخ مفهوم الفكر الوسطي المعتدل الذي تميز به الدين الإسلامي الحنيف.

٣. تحصين أفكار طلاب المرحلة الثانوية من التيارات الفكرية الضالة والتوجهات المشبوهة.

٤. تربيتهم على التفكير الصحيح القادر على التمييز بين الحق من الباطل والنافع من الضار.

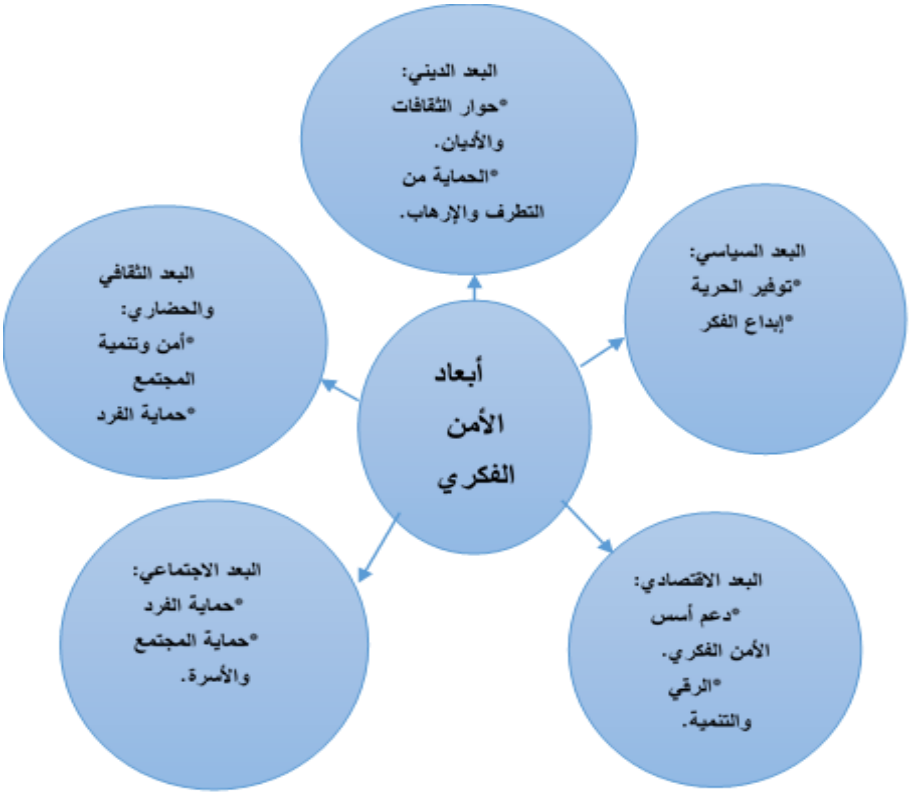
٥. إشاعة روح المحبة والتعاون بينهم، وإبعادهم عن أسباب الفرقة والاختلاف.

أبعاد الأمن الفكري والثقافي:

الأمن من جميع جوانبه مطلب مهم يسعى إليه الأفراد والبلدان في كل وقت ومكان، وأبرز أنواع الأمن هو النوع المرتبط بفكر الإنسان وسلوكه ومنظوره تجاه الأشياء وطريقة الحكم عليها، وهو ما يسمى بالأمن الفكري، ويعتبر الأمن الفكري أحد القضايا الحديثة من حيث المناقشة والتأصيل؛ لأنه مهم للغاية بالنسبة للأفراد والأسر والمجتمعات، ويعتبر هذا النوع من أهم أنواع الأمن، لأنه يهتم بفكر كلٍ من الفرد والمجتمع على حد سواء، وهو الركن الرئيسي لهيكل المجتمع والازدهار وبناء الآداب الشخصية.

وتتنوع أبعاد أو مجالات الأمن الفكري، وتختلف تبعاً لأهدافها ومضامينها، بالإضافة إلى مبررات وجودها في النظام الاجتماعي والنظام التربوي، فتنقسم هذه الأبعاد إلى: البعد الديني، البعد السياسي أو الوطني، البعد الثقافي والحضاري، والبعد الاقتصادي (القحطاني، ٢٠١١: ص ٦١):

والشكل (١) يوضح أبعاد الأمن الفكري الواجب تضمينها في مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية (إعداد الباحث)



أولاً: البعد الديني (العقائدي):

للأمة الإسلامية تاريخها ورسالتها وروحها الاجتماعية والثقافية التي ترشدها في طريقها، الأمر الذي يتطلب إنشاء نظام تعليمي للبلدان الإسلامية قائم على القيم الإسلامية من حيث التخطيط والتنفيذ، وهذا يتطلب تطوير أساليب تدريس التعليم الأصلي والديني، من أجل ترسيخ القيم والمبادئ المتسامحة للإسلام في عقول الشباب، والمساهمة في الأمن الفكري للمجتمعات من خلال التحصين الفكري للشباب ضد الانحراف عن الوسطية؛ فيجب تطوير المدارس القرآنية، وبناء الجسور بين التعليم الأصلي والتعليم غير الرسمي، والتعليم الرسمي (ISESCO, 2016: 56).

ويعتبر حفظ الدين من أهم الضروريات الخمس، وحفظ الدين يكون بالمحافظة على ما يقيم أركانه ويثبت قواعده، وقد شرع الله الدين ليعمل به، فالدين ناموس الحياة ومنظم الجماعات، ويوفر للمجتمع عوامل السعادة والاستقرار، والسبيل الأمثل لمقاومة الفساد والفوضى والانحراف (فجحان، ٢٠١٢: ص ٢٣).

فيعمل الأمن الفكري على الاستقرار الديني والعقائدي؛ وذلك من خلال الاعتدال والوسطية، والشعور بالانتماء إلى ثقافة الأمة وقيمها، وتصحيح المفاهيم، والمصطلحات الشرعية، والتحاور مع العالم بثقة، والانتفاع بما لدى الحضارات الأخرى في شتى المجالات، وإضافة إلى التصدي للإرهاب من خلال دعم الحوار الفكري القائم على التأصيل الشرعي، والمبني على المخاطبة العقلانية (الهزاني، ٢٠١٨: ص ١٩٢).

وتزيد تنمية قيم التسامح الديني من مقاومة التطرف الفكري بين الطلاب، وخصوصاً طلاب المرحلة الثانوية؛ وتعزز أيضاً مبادئ حقوق الإنسان وبناء الأنشطة التربوية في هذا المجال، وخصوصا حقوق غير المسلمين في المجتمعات المسلمة؛ وفي الواقع من الضروري تثقيف الطلاب حول حقوق الإنسان في هذه المرحلة، وتزويدهم بالمعرفة والمهارات التي تتعلق بتطوير قيم التسامح الديني والتعايش مع الأديان المختلفة، ورفض جميع جوانب التطرف الفكري؛ والتسامح الديني مطلب مهم أيضا لمواجهة التطرف، والتعصب، وضيق الأفق، والتحيز، والعداء (Al-Maqosi et al., 2019: 629).

ويرى الباحث أن البعد الديني للأمن الفكري يمكن تحقيقه من خلال حث طلاب المرحلة الثانوية على التمسك بالمبادئ والقيم الخاصة بالدين، والمحافظة على الوسطية والأفكار المعتدلة، والدعوة إلى التحلي بالتسامح الديني والاحترام تجاه أصحاب الديانات الأخرى، وتجنب الأفكار المتطرفة والمنحرفة التي قد تنبع من التفسيرات الخاطئة للنصوص والقواعد الدينية، وتؤدي إلى المغالاة في تطبيق بعض جوانب الدين، والحرص على تضمين مبادئ التعايش مختلف الأديان في المؤسسات التربوية والمناهج الدراسية.

ثانيا: البعد السياسي والعسكري (الوطني):

يعد الانتماء وحب الوطن من أبرز مكونات الأمن الفكري؛ حيث يقوم كل من يحاول المساس بالأمن الفكري لدولة معينة بمحاولة العبث باستقرار هذا البعد الوطني الهام، مما يجعل الحفاظ على حب الوطن والشعور بالانتماء إليه أحد أكثر أبعاد الأمن

الفكري أهمية، ويدفع أيضاً إلى التشديد عليه في السعي إلى دعم الأمن الفكري للمواطنين؛ لكي يصبح الانتماء جزءاً لا يتجزأ من شخصية المواطن، والذي يتوجب عليه أن يؤدي واجباته كما يطالب بحقوقه، وهو ما يؤدي بالمواطنين إلى الاتجاه الاختياري والطوعي نحو تأدية هذه الواجبات للحفاظ على الوطن.

ويُعبر البعد السياسي عن الجهود المبذولة في المحافظة على أسرار الدولة وسلامتها والعمل على منع ما من شأنه إفساد العلاقة بين السلطة والشعب، أو تشويه صورة الدولة، فهو قائم على منع وضبط الجرائم الضارة بأمن الدولة من الخارج والداخل، إلى جانب التصدي للمشكلات والانحرافات الفكرية، التي من شأنها أن تشكل دوافعها ومنطلقات زعزعة الانتماء للوطن (حوامدي، ٢٠١٨: ص ٣٠).

ويلعب الأمن الفكري دوراً متميزاً في تحقيق الاستقرار السياسي؛ من خلال التطويع الفكري للشباب على وجه التحديد، وهذا يعني أن إذا تحقق الأمن الفكري لهم فسوف يعود بتأثير إيجابي على المجتمع؛ من خلال زيادة الولاء للقيادة السياسية، وتحقيق التضامن والتعاون البناء للأمة، وكذلك زيادة سلامة الفكر، ويتمتع الأمن الفكري بدور بارز في مكافحة ومحاربة الجريمة، ويقوم أيضا بتعزيز استقرار الأمم (Al-Smadi, 2016: 633).

ويمكن تنمية روح المواطنة وتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب في المرحلة الثانوية؛ من خلال تعريف الطلاب بمكتسبات الوطن، لإيقاظ معاني الغيرة والمروءة في نفوسهم على هذه المكتسبات، مما يؤدي إلى قناعتهم بأن كل ما في الوطن ملك لهم ولمجتمعهم،

فلا يسمح أي منهم لنفسه أو لغيره بالإخلال بأمنه وسلامته، أو العبث بمقدراته ومقومات استقراره، وتحذيرهم من الأفكار التي تبث عبر مختلف الوسائل لزعزعة الانتماء الوطني لدى الشباب، وخاصة أنهم في مرحلة تكوّن القيم والاتجاهات لديهم (نصر، ٢٠١٦: ص ٣٩٢).

مما سبق يرى الباحث أن البعد الوطني يساعد طلاب المرحلة الثانوية على استيعاب الأدوار السياسية والاجتماعية، ودوره في جميع المستويات بما فيها القومية والمحلية والإنسانية والوطنية؛ ويتضح الأمن الفكري في البعد الوطني من خلال عدة عوامل مثل: حب الوطن، والحفاظ على التاريخ، ونبذ جميع صور التطرف، والحفاظ على العادات والتقاليد، والدفاع عن كرامة الوطن، وإتباع تعليمات القانون، واحترام اختلاف الأديان والعقائد بين أبناء الدولة الواحدة.

ثالثا: البعد الثقافي والحضاري:

يشتمل البعد الثقافي على المكون الفكري لبناء المجتمع الذي يتضح في الأفكار التي تشكل الخلفية الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، ويتسم بتفرده الثقافي النابع من ثقافة المجتمع الناتجة عن التاريخ والحضارة، مما يعني أن تميز الثقافة من تميز الحضارة، ويسعى البعد الثقافي إلى الحفاظ على القيم والفكر الصحيح والمعتقدات؛ حيث يعمل على الاتصال بثقافة المجتمع وهويته، والحفاظ على قيمه التي تنادي بأمن الأمة والأفراد، ومقاومة عوامل تهديد الهوية الأصيلة التي قد تؤثر على المجتمع بشكل سلبي.

ويعني الأمن الفكري الحفاظ على المكونات الثقافية الأصلية في مواجهة التيارات الثقافية الوافدة أو الأجنبية المشبوهة، وهذا يصب في صالح الدعوة لتقوية هذا البعد من أبعاد الأمن الفكري، وهو بهذا يعني حماية وصيانة الهوية الثقافية من الاختراق أو الاحتواء من الخارج، ويعني أيضا أن الأمن الفكري هو الحفاظ على العقل من الاحتواء الخارجي وصيانة المؤسسات الثقافية في الداخل من الانحراف (الفريدي، ٢٠١٦: ص ١٤٢).

كما يؤكد الأمن الفكري على ضرورة المحافظة على التراث الثقافي والحضاري للأمة الإسلامية، المساعدة على تمييز الثقافة الفكرية المسمومة، والإرشاد بكيفية استثمار أوقات الفراغ بشكل هادف، كذلك تعزيز الثقة بدور الفرد نحو الإثراء الثقافي والحضاري للمجتمع، وتفعيل ثقافة الحوار بين الطلاب، وتصحيح المفاهيم المغلوطة برؤية عصرية، والتوجيه نحو المشاركة في الأنشطة الثقافية (أبو العلا، ٢٠١٨: ص ٢١٨).

والباحث يرى أن الأمن الفكري يعتمد على البعد الثقافي والحضاري بشكل أساسي، وعلى وجه التحديد في عصر الانفتاح والعولمة، مما يؤدي إلى انعدام الحدود الحضارية والثقافية بين الدول، وتعريض الهوية الحضارية والثقافية للخطر، ويمكن تحقيق البعد الثقافي من خلال التشديد على ضرورة الحفاظ على حضارة وثقافة الدولة، والتحذير من الإتباع الأعمى للثقافات الأجنبية الدخيلة في جميع جوانب الحياة،

وحث المواطنين والطلاب على الالتزام بالثقافة الخاصة بالبلد والتمسك بها، والمحافظة على التراث الثقافي للدولة والمجتمع.

رابعا: البعد الاجتماعي:

يعد الأمن الفكري ضرورة لكل مجتمع؛ حيث يشارك جميع الأفراد والمؤسسات في الحفاظ عليه، والمؤسسة التربوية هي مؤسسة رئيسية في المجتمع، فهي تهتم بالحفاظ على الأمن الفكري وحماية المجتمع، من جميع الجوانب التي قد تهدد أمنه؛ بواسطة بناء شخصية متكاملة، بتشكيل المفاهيم والمواقف السليمة نحو الوطن، مما يقوي الأسس الاجتماعية، والمدرسة مؤسسة هامة في حماية الشباب من الانحراف الفكري فيما يخص الأهداف التربوية للعملية التعليمية، والأمن الفكري هو مطلب يومي مشروع لجميع الأفراد والمجتمعات؛ لأنه يحمي المجتمع من الإرهاب.

ويوفر الأمن الفكري الفرصة الكاملة لإجراء حوار حر وعقلاني داخل المجتمع الواحد، لأن البديل عن الحوار هو تداول الأفكار المنحرفة والمتطرفة بطريقة سرية، وهو بلا شك علاج غير ناجح، لذلك فالحوار مفيد بلا شك في إقناع العقول وإخراجها من بؤرة الفساد التي تعيش فيها؛ فيجب استخدام الحوار لإقناع الشباب المنحرف عن الأفكار السوية، ويجب أن يتم التعامل معهم بنفس القدر الذي تراه عقولهم (Elshenawi & Wang, 2018: 37).

كما يعمل الأمن الفكري على تنمية الشعور لدى الأبناء بالمسؤولية الاجتماعية، وتأكيد دورهم ومسؤوليتهم تجاه مجتمعهم، وتنمية التفكير الناقد لديهم؛ ليتمكنوا من

فرز ما يعرض عليهم من أفكار وأراء، وعدم الانسياق وراء الدعوات الهدامة التي تضر بأمن واستقرار المجتمع (عبد الرحيم، ٢٠١٨: ص ١٥٩). وكذلك يسهم بفاعلية في تحقيق الأمن العام والشامل في المجتمع، ويوفر البيئة الملائمة للتنمية الشاملة والمتكاملة التي يحتاجها الأفراد والمجتمع في مختلف جوانب حياتهم، وإقامة العلاقات الاجتماعية الحسنة، وضبط ومعالجة الظواهر السلبية الاجتماعية؛ كالعنف، والجريمة، والإدمان، والتطرف، والإرهاب، كما يوفر مناخاً ملائماً لتناول وطرح ومناقشة مشكلات المجتمع بنوع من الحرية المنضبطة في الطرح (أبو عراد، ٢٠١٠: ص ٢٣٧).

ويرى الباحث أن الشبكات الاجتماعية تتمتع بدور هام في محاربة التطرف ونشر الأمن الفكري؛ بواسطة توضيح مخاطر الشبكات للمستخدمين، وحمايتهم، ودعم أطر التعاون بينهم وبين الجهات الأمنية للإبلاغ عن الشائعات وتحديد مصدرها، ويمكن استخدامها لتوضيح مخاطر الشائعات والتأثير السلبي على أفكار الفرد والمجتمع، ويعزز الأمن الفكري بعقد ندوات ومحاضرات من قبل الأجهزة الأمنية التي تستضيف العلماء وأعضاء هيئة التدريس والمهنيين؛ لتثقيف مستخدمي تلك الشبكات حول كيفية تجنب الشائعات، وعدم نشرها أو المبالغة فيها، بطريقة تؤثر سلبًا على الأمن والاستقرار.

خامسا: البعد الاقتصادي:

من الواضح أن الأمن الفكري له بعد اقتصادي، وأن الأمن الفكري يتناسب طردياً مع القوة الاقتصادية والمالية، وانعدام الأمن الفكري يتناسب طردياً مع الفقر؛

فبدون اقتصاد مستدام حسن الأداء وطويل الأجل، قد لا يكون هناك في الواقع أمن ورخاء واستقرار؛ لأن الاقتصاد والتمويل لهما تأثير مباشر على الأمن العسكري والنظام والسلامة العامة، وبالتساوي، بالقدر الذي تضمن به هذه الإمكانات سير الاقتصاد؛ في الواقع، يمثل الاقتصاد هيكلاً رئيسياً للسلطة، وهو هيكل يولد القوة والأمن والاستقرار.

وتعد تقلبات الاقتصاد أحد أكبر المؤثرات في التغيرات المجتمعية، ومن الأسباب الدافعة لغياب الأمن الفكري وموجات التطرف الفكري بين الناس، ويأتي رد الفعل الفكري المتطرف لأسباب اقتصادية، كتعبير عن غضب المجتمعات والفئات المهمشة من الواقع الاقتصادي، والوضع الاقتصادي المتدني أحد الأسباب الرئيسية لانعدام الأمن الفكري، والانحراف الفكري والتطرف والإرهاب في نفس الوقت، ويعتبر أيضا انتشار البطالة ونقص فرص العمل في المجتمع، من مسببات الانحراف الفكري والجرائم الإرهابية والأخلاقية (Al-Dajah, 2016: 160).

والبعد الاقتصادي هو فئة اجتماعية اقتصادية معقدة تتأثر بالبيئة دائمة التغير للإنتاج المادي، والتهديدات الخارجية والداخلية للاقتصاد، والأمن الاقتصادي هو أساس الأمن القومي للدولة، وضمان الأمن القومي مسؤولية أساسية للدولة، والذي يتم تنفيذه بتعاون وثيق مع العوامل الاقتصادية، ويعكس الأمن القومي قدرة المؤسسات السياسية والقانونية والاقتصادية ذات الصلة في الدولة على حماية مصالح كياناتها الرئيسية في التقاليد والقيم الاقتصادية الوطنية (Grigoreva & Garifova, 2015:

266). كما يرمي إلى توفير المناخ المناسب للوفاء باحتياجات الشعب (خبراني والزهراني، ٢٠١٨: ص ١٥١). حيث يحقق الأمن الفكري التنمية الاقتصادية والرفاهية للمواطنين، فكلما توفرت أسباب الرقي الاقتصادي والتنمية الشاملة لكافة الشرائح، كلما تم دعم أسس الأمن الفكري (طويل، ٢٠١٥: ص ١١).

ويرى الباحث أن الأوضاع الاقتصادية الصعبة وغير المرضية للاحتياجات الضرورية للأشخاص تدفعهم إلى التطرف الفكري، وتجعلهم ناقمين على الأوضاع وعلى الأشخاص الآخرين الذين يتمتعون بأوضاع أفضل منهم، مما يجعلهم عرضة للانجذاب لأصحاب الأفكار المضللة والمنحرفة، ويجعل من السهل إثارة أفكارهم ضد مجتمعاتهم، وقد يدفعهم إلى الانضمام إلى الجماعات الإرهابية والمتطرفة.

الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات العربية:

هدفت دراسة الحناكي (٢٠١٨) إلى التعرف على درجة توافر متطلبات الأمن الفكري اللازم في مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط، والتعرف على درجة تضمين المتطلبات المتعلقة بالعقيدة الصحيحة والدين الاسلامي والانتماء الوطني في مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط، وتكون مجتمع الدراسة من جميع كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية بفصليه الأول والثاني، واشتملت عينة الدراسة على (٤) كتب بواقع كتابين لكل فصل، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي

كمنهج للدراسة، واستعانت ببطاقة تحليل المحتوى كأداة للدراسة، وقد توصلت الدراسة للعديد من النتائج أهمها: تضمين متطلبات الأمن الفكري بدرجة منخفضة جداً في مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط، وأن تضمين المتطلبات المتعلقة بالعقيدة الصحيحة والدين الاسلامي، والانتماء الوطني في مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط بدرجة منخفضة، وأن تضمين المتطلبات المتعلقة بتنمية مهارات الحوار، وثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام، وعلاقة الطلاب مع الاخرين بدرجة منخفضة جداً في مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط.

واستقصت دراسة الحربي والخوالدة (٢٠١٨) معرفة درجة الاهتمام بالأمن الفكري في كتب التربية الاسلامية وكتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط، وتكون مجتمع الدراسة من جميع كتب التربية الاسلامية وكتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية، واشتملت عينة الدراسة على (١٠) كتب تتوزع على فصلين دراسيين في العام الدراسي الواحد، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي بشقيه التحليلي والمسحي، واستعانت بأداة تحليل المحتوى كأداة للدراسة، وقد توصلت الدراسة للعديد من النتائج أهمها: عدم الاهتمام بالأمن الفكري في كتب التربية الإسلامية والدراسات الاجتماعية والوطنية بدرجة كبيرة، ، وأن كتب التربية الاسلامية تضمنت مفاهيم التربية الأمنية بدرجة كبيرة، بينما كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية بدرجة متوسطة.

وسعت دراسة إبراهيم (٢٠١٣) إلى تحديد أدوار معلمي الدراسات الاجتماعية في تنمية الأمن الفكري لدى المتعلمين، والتعرف على المعوقات التي تعوق معلمي الدراسات الاجتماعية في تنمية الأمن الفكري ، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الدراسات الاجتماعية بمحافظتي أسيوط والمنيا، واشتملت عينة الدراسة على (١٥٦) معلماً ومعلمة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي كمنهج للدراسة، واستعانت بالاستبانة كأداة للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: أن أهم أدوار معلم الدراسات الاجتماعية في تنمية الأمن الفكري وجاءت بدرجة كبيرة، هو الدور التشخيصي، الدور الوقائي، الدور البنائي، والدور العلاجي، ووجود معوقات بشرية، وأسرية، وإعلامية، ومجتمعية، وإدارية بدرجة كبيرة تعوق معلمي الدراسات الاجتماعية في تنمية الأمن الفكري لدى المتعلمين.

وتناولت دراسة جاب الله (٢٠١٢) معرفة مدى توافر أبعاد الأمن الفكري في مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الاعدادية بجمهورية مصر العربية، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب مدرسة مصر الجديدة الاعدادية بنين، واشتملت عينة الدراسة على (٦٣) طالب، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبة التجريبي كمناهج للدراسة، واستعانت بالاختبار ومقياس الوعي بأبعاد الأمن الفكري كأدوات للدراسة، وقد توصلت الدراسة للعديد من النتائج أهمها: أن أبعاد الأمن الفكري قد تمت مراعاتها بدرجة ضعيفة في مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية بجمهورية مصر العربية، ووجود تحسن وارتفاع دال إحصائياً في

التحصيل الدراسي في مادة الدراسات الاجتماعية لتلاميذ المجموعة التجريبية بمقارنتهم بتلاميذ المجموعة الضابطة.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

هدفت دراسة كيميزي (Chimezie, 2019) إلى معرفة تصور معلمي الدراسات الاجتماعية في المدارس الثانوية حول تنفيذ منهج الدراسات الاجتماعية الثانوية العليا في المدارس النيجيرية؛ تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الدراسات الاجتماعية في جميع المدارس الثانوية في مدينة بورت هاركورت بنيجيريا؛ واشتملت عينة الدراسة على عدد من معلمي الدراسات الاجتماعية في ١٠ مدارس في مدينة بورت هاركورت بنيجيريا، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي القائم على الاستبانة؛ وقد أظهرت الدراسة العديد من النتائج، كان أهمها: أن غالبية المعلمين أفراد الدراسة يعتقدوا أن محتوى المنهج متسلسل جيدًا ومتكامل ومناسب، وأن غالبية المعلمين أفراد الدراسة يعتقدوا أنه ينبغي تنفيذ منهج الدراسات الاجتماعية الثانوية، والمعلمون لديهم بالفعل المهارات والمعرفة اللازمة لتنفيذ المنهج.

وتناولت دراسة إيامو وإيدوزي (Iyamu & Edozie, 2015) الاستجابة للتحدي الاجتماعي والسياسي بنيجيريا بتطوير مناهج التعليم الأمني للمستويات الثلاثة من برنامج التعليم الأساسي، من خلال الاعتماد على معلمي وخبراء الدراسات الاجتماعية لتنفيذ المناهج الدراسية، واعتمد الباحثان على المنهج الوثائقي؛ القائم على استعراض عدد من الأدبيات التي توضح مفهوم التربية الأمنية، وإعداد المعلم

لمناهج الدراسات الاجتماعية من أجل التربية الأمنية، وقد توصلت الدراسة للعديد من النتائج، كان أهمها: وضع تصور لتعليم الأمن، وإعداد معلمين قبل الخدمة وأثناء الخدمة، وقيام مؤسسات تعليم المعلمين بتحديث برامجهم للتصدي لتحدي انعدام الأمن، وأصبح تعليم الدراسات الاجتماعية برنامجًا مفضلاً لتنفيذ منهج تعليم الأمن بشكل مناسب على مستوى التعليم الأساسي في نيجيريا.

واستقصت دراسة إيدنيانغ وآدي (Edinyang & Adie, 2015) معرفة كيفية إعادة توجيه مناهج الدراسات الاجتماعية واستخدامها كأداة حقيقية في حل مشكلة انعدام الأمن في المدارس في المدرسة النيجيرية من خلال التعرف على العوامل التي تسبب انعدام الأمن؛ واعتمد الباحثان على المنهج الوثائقي القائم على استعراض عدد من الأدبيات التي توضح تعليم الدراسات الاجتماعية، ومفاهيم وأبعاد الأمن، والعوامل التي تسبب انعدام الأمن في نيجيريا، وإعادة توجيه مناهج الدراسات الاجتماعية نحو الأمن المدرسي في المدارس النيجيرية، وقد توصلت الدراسة للعديد من النتائج، كان أهمها: أن تعليم الدراسات الاجتماعية يقدم مساهمات هائلة نحو تحقيق الأمن المدرسي والوطني في نيجيريا، وأنه تم وضع العديد من القضايا مثل انعدام الأمن في المدارس ، والعبادة موضع التحليل والمناقشة، وأن العوامل التي تسبب انعدام الأمن في نيجيريا تتمثل في الجريمة، والأنانية، والفقر المزمن، والجموح والتمرد، والتحيز، والقيادة السيئة، والبطالة، وانتهاك حقوق الإنسان، والتهميش.

الإجراءات المنهجية للبحث

- **منهج البحث:**

استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي كمنهج للبحث وهو "أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كمياً عن طريق جمع البيانات ومعلومات معينة عن ظاهرة أو مشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة" (عبد المؤمن، ٢٠٠٨: ص٢٨٧).

- **مجتمع البحث وعينته:**

يشتمل مجتمع البحث على معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية البالغ عددهم (٥١٨) معلماً ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية في منطقة عسير ومنطقة الباحة ومنطقة نجران، واشتملت عينة الدراسة على (٤٩) معلماً، و(٣١) معلمة لتمثيل مجتمع البحث.

- **خصائص عينة البحث:**

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة البحث وفقاً (الجنس – المؤهل العلمي – عدد سنوات الخبرة).

- **توزيع أفراد العينة حسب الجنس:**

جدول (١) توزيع أفراد العينة وفقا للجنس

م	الجنس	التكرار	النسبة المئوية
١	ذكر	49	%61.3
٢	أنثى	31	%38.8
المجموع		80	%100.0

يتضح من الجدول (١) أن نسبة (61.3%) من أفراد العينة ذكور، بينما نسبة (38.8%) من أفراد العينة إناث.

- **توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي:**

جدول (٢) توزيع أفراد العينة وفقا للمؤهل العلمي

م	المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية
١	بكالوريوس	61	%76.3
٢	ماجستير	15	%18.8
٣	دكتوراه	4	%5.0
المجموع		80	%100.0

يتضح من الجدول (٢) أن نسبة (76.3%) من أفراد العينة حاصلين على مؤهل بكالوريوس، بينما نسبة (18.8%) من أفراد العينة حاصلين على مؤهل ماجستير، بينما نسبة (5.0%) من أفراد العينة حاصلين على مؤهل دكتوراه.

- **توزيع أفراد العينة حسب عدد سنوات الخبرة في التدريس:**

جدول (٣) توزيع أفراد العينة وفقا لعدد سنوات الخبرة في التدريس

م	عدد سنوات الخبرة في التدريس	التكرار	النسبة المئوية
١	اقل من ٥ سنوات	10	%12.5
٢	من ٥ سنوات الى اقل من ١٠ سنوات	58	%72.5
٣	١٠ سنوات فاكثر	12	%15.0
المجموع		80	%100.0

يتضح من الجدول (٣) أن نسبة (12.5%) من أفراد العينة لديهم خبرة لفترة أقل من ٥ سنوات، بينما نسبة (72.5%) من أفراد العينة لديهم خبرة لفترة من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات، بينما نسبة (15.0%) من أفراد العينة لديهم خبرة ل فترة١٠ سنوات فأكثر.

- **أدوات البحث:**

قام الباحث ببناء وتطوير استبانة بهدف التعرف على مدى تضمين أبعاد الأمن الفكري والثقافي في مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية، ووضع تصور مقترح لتلك المناهج في ضوء أبعاد الأمن الفكري والثقافي.

- **وصف أداة البحث (الاستبانة):**

لقد احتوت الاستبانة في صورتها النهائية على جزأين رئيسيين:

الجزء الأول: ويشتمل على البيانات الأولية لأفراد العينة، وهي: (الجنس – المؤهل العلمي – عدد سنوات الخبرة).

الجزء الثاني: ويشتمل على محاور الاستبانة، وقد تكونت الاستبانة في نسختها النهائية من (٣٥) عبارة موزعة على خمس محاور رئيسية؛ وقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي (بدرجة عالية جداً- بدرجة عالية – بدرجة متوسطة – بدرجة ضعيفة – بدرجة ضعيف جداً)، للتعرف على مدى تضمين أبعاد الأمن الفكري والثقافي في مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية، ووضع تصور مقترح لتلك المناهج في ضوء أبعاد الأمن الفكري والثقافي.

- **صدق أداة البحث:**

صدق الاتساق الداخلي لمحاور الدراسة:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي وفقاً لاستجابات أفراد العينة الاستطلاعية وقوامها (٣٠) مفردة، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة من محاور الاستبانة، كما يوضح نتائجها جدول (٤) التالي:

جدول (٤) معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة من محاور الاستبانة

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
المحور الأول مدى تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية للبعد الديني (العقائدي)					
١	.694**	٤	.554**	٧	.532**
٢	.714**	٥	.600**		
٣	.397*	٦	.719**		
المحور الثاني: مدى تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية للبعد السياسي والعسكري (الوطني)					
١	.713**	٤	.577**	٧	.607**
٢	.677**	٥	.595**		
٣	.449*	٦	.723**		
المحور الثالث مدى تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية للبعد الثقافي والحضاري					
١	.523**	٤	.546**	٧	.520**
٢	.713**	٥	.605**		
٣	.699**	٦	.699**		
المحور الرابع مدى تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية للبعد الاجتماعي					
١	.722**	٤	.506**	٧	.576**
٢	.669**	٥	.612**		
٣	.715**	٦	.631**		
المحور الخامس مدى تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية للبعد الاقتصادي					
١	.573**	٤	.534**	٧	.518**
٢	.589**	٥	.489**		
٣	.578**	٦	.724**		

** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) * دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)

يتبين من جدول (٤) السابق أن معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة من محاور الاستبانة جاءت جميعهاً دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وجاءت جميع قيم معاملات الارتباط قيماً عالية حيث تراوحت في المحور الأول: مدى تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية للبعد الديني (العقائدي) بين (*397.-**719.)، أما في المحور الثاني: مدى تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية للبعد السياسي والعسكري (الوطني) فقد تراوحت معاملات الارتباط بين (*449.-**723.)، أما في المحور الثالث: مدى تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية للبعد الثقافي والحضاري فقد تراوحت معاملات الارتباط بين (**520.-**713.)، أما في المحور الرابع: مدى تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية للبعد الاجتماعي فقد تراوحت معاملات الارتباط بين (**506.-**722.)، وأخيراً في المحور الخامس مدى تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية للبعد الاقتصادي تراوحت معاملات الارتباط بين (**489.-**724.)، مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي لعبارات محاور الاستبانة.

الصدق البنائي العام لمحاور "الاستبانة":

تم التحقق من الصدق البنائي لمحاور الاستبانة؛ من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور والمجموع الكلي للاستبانة، ويوضح نتائجها الجدول التالي:

جدول (٥) معاملات الارتباط بن الدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية لمحاور الاستبانة

م	المحور	معامل الارتباط
١	المحور الأول مدى تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية للبعد الديني (العقائدي)	.804**
٢	المحور الثاني: مدى تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية للبعد السياسي والعسكري (الوطني)	.727**
٣	المحور الثالث مدى تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية للبعد الثقافي والحضاري	.864**
٤	المحور الرابع مدى تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية للبعد الاجتماعي	.817**
٥	المحور الخامس مدى تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية للبعد الاقتصادي	.771**

**** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)**

يتبين من الجدول (٥) السابق أن قيم معاملات الارتباط لمحاور الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة جاءت بقيم مرتفعة؛ حيث تراوحت بين (**.727-**.864)، وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على توافر درجة عالية من الصدق البنائي لمحاور الاستبانة.

جدول (٦) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة

م	المحور	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
١	المحور الأول مدى تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية للبعد الديني (العقائدي)	7	.889
٢	المحور الثاني: مدى تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية للبعد السياسي والعسكري (الوطني)	7	.901
٣	المحور الثالث مدى تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية للبعد الثقافي والحضاري	7	.876
٤	المحور الرابع مدى تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية للبعد الاجتماعي	7	.888
٥	المحور الخامس مدى تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية للبعد الاقتصادي	7	.901
	المجموع	35	.902

يتضح من الجدول (٦) السابق أن قيم معاملات الثبات لمحاور الاستبانة جاءت بقيم عالية حيث تراوحت قيم معاملات الثبات لمحاور الاستبانة بين (.876-.901) وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي لمحاور الاستبانة (.902)؛ وتشير هذه القيم من معاملات الثبات إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

- **الأساليب الإحصائية:**

١. التكرار والنسب المئوية لوصف أفراد الدراسة، ولحساب استجابات أفراد الدراسة اتجاه العبارات التي تتضمنها أداة الدراسة.

٢. المتوسطات الحسابية لترتيب استجابات أفراد الدراسة.

٣. معامل ارتباط بيرسون للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

٤. معامل ثبات (ألفاكرونباخ) لقياس ثبات أداة الدراسة.

٥. معادلة المدى: وذلك لوصف المتوسط الحسابي للاستجابات على كل عبارة وبعد، على النحو التالي:

- من ١ إلى أقل من ١,٨٠ تمثل درجة استجابة (ضعيفة جداً).
- من ١,٨٠ إلى أقل من ٢,٦٠ تمثل درجة استجابة (ضعيفة).
- من ٢,٦٠ إلى أقل من ٣,٤٠ تمثل درجة استجابة (متوسطة).
- من ٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠ تمثل درجة استجابة (عالية).
- من ٤,٢٠ إلى أقل من ٥ تمثل درجة استجابة (عالية جداً).

٦. اختبار Independent Samples Test لمعرفة الفروق الإحصائية وفقاً لمتغير النوع.

٧. تحليل التباين الأحادي one way anovaلمعرفة الفروق الإحصائية وفقاً لمتغيرات الدورات التدريبية وسنوات الخبرة.

٨. اختبار كروسكال واليس ((Kruskal-Wallis لتحديد اتجاه الفروق الإحصائية -إن وجدت.

عرض ومناقشة السؤال الأول: "ما مدى تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية لكل من (البعد الديني (العقائدي) – السياسي والعسكري (الوطني)– الثقافي والحضاري – الاجتماعي – الاقتصادي) من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية؟

للإجابة على هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل محور من محاور الاستبانة، ثم ترتيب تلك المحاور تنازلياً بناء على المتوسط الحسابي، كما تبين نتائج الجدول (٧) التالي:

جدول (٧) مدى تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية لكل من (البعد الديني (العقائدي) السياسي والعسكري (الوطني)– الثقافي والحضاري – الاجتماعي – الاقتصادي) من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التوافر بالمناهج
١	المحور الثالث مدى تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية للبعد الثقافي والحضاري	2.73	.518	١	متوسطة
٢	المحور الثاني: مدى تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية للبعد السياسي والعسكري (الوطني)	2.65	.552	٢	متوسطة
٣	المحور الرابع مدى تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية للبعد الاجتماعي	2.63	.506	٣	متوسطة
٤	المحور الأول مدى تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية للبعد الديني (العقائدي)	2.59	.560	٤	ضعيفة
٥	المحور الخامس مدى تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية للبعد الاقتصادي	2.57	.475	٥	ضعيفة
	المجموع	2.63	.311	--	ضعيفة

يتبين من الجدول (٧) السابق أن مدى تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية لكل من (البعد الديني (العقائدي) – السياسي والعسكري (الوطني)– الثقافي والحضاري – الاجتماعي – الاقتصادي) من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية جاءت بدرجة (متوسطة) من وجهة نظر أفراد عينة البحث، حيث جاء

المتوسط العام للاستبانة (2.63) بانحراف معياري بلغ (.311)، وبلغت الانحرافات المعيارية لعبارات المحور الثاني بين (.475-.552) وهي قيم منخفضة؛ مما يوضح تجانس آراء أفراد العينة حول تلك العبارات.

وجاءت في الترتيب الأول المحور الثالث مدى تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية للبعد الثقافي والحضاري بمتوسط حسابي بلغ (2.73)، وانحراف معياري بلغ (.518)، يليه في الترتيب الثاني المحور الثاني: مدى تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية للبعد السياسي والعسكري (الوطني) بمتوسط حسابي بلغ (2.65)، وانحراف معياري بلغ (.552)، بينما جاءت في الترتيب الأخير المحور الخامس مدى تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية للبعد الاقتصادي بمتوسط حسابي بلغ (2.57)، وانحراف معياري بلغ (.475)، وجاءت باقي المحاور بدرجات توافر ضعيفة أيضاً من وجهة نظر المعلمين أفراد العينة.

ويرى الباحث أن حصول المحور الثالث: مدى تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية للبعد الثقافي والحضاري، على الترتيب الأول من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؛ قد يعزي إلى الترابط الشديد بين مناهج ومقررات الدراسات الاجتماعية وبين الثقافة والحضارة، مما يجعلها أكثر المواضيع والأبعاد التي يهتم بها المقرر الدراسي، رغم أنه جاء توافرها بدرجة ضعيفة.

وتتفق تلك النتيجة مع ما أشارت إليه نتيجة العديد من الدراسات السابقة منها دراسة الحناكي (٢٠١٨) التي توصلت إلى أن تضمين متطلبات الأمن الفكري بدرجة منخفضة جداً في مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية، وكذلك نتيجة دراسة الحربي والخوالدة (٢٠١٨) التي توصلت إلى أن عدم الاهتمام بالأمن الفكري في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية كان بدرجة كبيرة.

- عرض ومناقشة فرضيات البحث:

أ-الفروق وفقا لمتغير الجنس:

وللكشف عن وجود فروق بين إجابات أفراد العينة لمحاور الاستبانة والدرجة الكلية وفقا لمتغير (الجنس)؛ قام الباحث بتطبيق اختبار (ت) " Independent Samples Test" لتوضيح دلالة الفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً لمتغير الجنس، كما موضح في الجدول (٨) التالي:

جدول (٨) نتائج " اختبار ت " (Independent Samples Test) للفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية طبقاً إلى اختلاف متغير الجنس

المحور	الجنس	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة	مستوى الدلالة
المحور الأول مدى تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية للبعد الديني (العقائدي)	ذكر	49	2.5569	.58193	78	-.756-	.452	غير دالة عند مستوى > 0.05
	انثى	31	2.6544	.52912				

المحور الثاني: مدى تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية للبعد السياسي والعسكري (الوطني)	ذكر	49	2.6997	.54339	78	.974	.333	غير دالة عند مستوى > 0.05
	انثى	31	2.5760	.56843				
المحور الثالث مدى تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية للبعد الثقافي والحضاري	ذكر	49	2.7289	.48026	78	-.071-	.944	غير دالة عند مستوى > 0.05
	انثى	31	2.7373	.58216				
المحور الرابع مدى تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية للبعد الاجتماعي	ذكر	49	2.6560	.52239	78	.527	.600	غير دالة عند مستوى > 0.05
	انثى	31	2.5945	.48529				
المحور الخامس مدى تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية للبعد الاقتصادي	ذكر	49	2.5685	.45221	78	-.110-	.912	غير دالة عند مستوى > 0.05
	انثى	31	2.5806	.51894				
الدرجة الكلية للاستبانة	ذكر	49	2.6420	.31326	78	.187	.852	غير دالة عند مستوى > 0.05
	انثى	31	2.6286	.31281				

يتضح من خلال النتائج الموضحة بالجدول (٨) ما يلي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في آراء أفراد عينة البحث حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة وفقاً لمتغير الجنس.
- ويرى الباحث أن تلك النتيجة قد ترجع إلى أن كلاً من أفراد العينة الذكور والإناث، لديهم قناعات متقاربة حول مدى تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية لأبعاد الأمن الفكري؛ نظراً لأنهم يقومون بتدريس نفس المناهج، ويلمسون ما فيها من مواضيع دراسية وأنشطة.

ب–الفروق وفقا لمتغير المؤهل العلمي:

وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار "تحليل التباين الأحادي"(One Way Anova) لتوضيح دلالة الفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً لمتغير (المؤهل العلمي)؛ وكانت نتائج التحليل حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية، كما هو موضح بالجدول(٩) التالي:

الجدول رقم (٩) نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way Anova) للفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية طبقاً إلى اختلاف متغير المؤهل العلمي

المحور		مجموع المربعات	عدد درجات الحرية	مربع المتوسط	أداة الإحصاء (ف)	الدلالة	مستوى الدلالة
المحور الأول مدى تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية للبعد الديني (العقائدي)	بين المجموعات	.859	2	.430	1.380	.258	غير دالة عند مستوى > 0.05
	داخل المجموعات	23.975	77	.311	---		
	المجموع	24.834	79	---	---		
المحور الثاني: مدى تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية للبعد السياسي والعسكري (الوطني)	بين المجموعات	1.150	2	.575	1.924	.153	غير دالة عند مستوى > 0.05
	داخل المجموعات	23.007	77	.299	---		
	المجموع	24.157	79	---	---		
المحور الثالث مدى تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية للبعد الثقافي والحضاري	بين المجموعات	.600	2	.300	1.120	.332	غير دالة عند مستوى > 0.05
	داخل المجموعات	20.639	77	.268	---		
	المجموع	21.240	79	---	---		
المحور الرابع مدى تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية للبعد الاجتماعي	بين المجموعات	.798	2	.399	1.581	.212	غير دالة عند مستوى > 0.05
	داخل المجموعات	19.437	77	.252	---		
	المجموع	20.236	79	---	---		

المحور الخامس مدى تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية للبعد الاقتصادي	بين المجموعات	.729	2	.364	1.634	.202	غير دالة عند مستوى > 0.05
	داخل المجموعات	17.169	77	.223	---		
	المجموع	17.898	79	---	---		
الدرجة الكلية للاستبانة	بين المجموعات	.133	2	.066	.680	.510	غير دالة عند مستوى > 0.05
	داخل المجموعات	7.517	77	.098	---		
	المجموع	7.649	79	---	---		

يتضح من خلال النتائج الموضحة بالجدول (٩) ما يلي:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في آراء أفراد عينة البحث حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

وقد ترجع تلك النتيجة إلى تشابه تقييمات أفراد العينة، رغم اختلاف مؤهلاتهم العلمية حول ما تتضمنه مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية، وملاحظتهم لضعف توافر أبعاد الأمن الفكري فيها؛ مما قارب بين إجاباتهم رغم اختلاف مؤهلاتهم الدراسية.

ب–الفروق وفقا لمتغير عدد سنوات الخبرة في التدريس:

وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار "تحليل التباين الأحادي" (One Way Anova) لتوضيح دلالة الفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً لمتغير (عدد سنوات الخبرة في التدريس)؛ وكانت نتائج التحليل حول ما تتضمنه محاور الاستبانة والدرجة الكلية، كما هو موضح بالجدول (١٠) التالي:

الجدول رقم (١٠) نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way Anova) للفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة حول حاور الاستبانة والدرجة الكلية طبقاً إلى اختلاف متغير عدد سنوات الخبرة في التدريس

المحور		مجموع المربعات	عدد درجات الحرية	مربع المتوسط	أداة الإحصاء (ف)	الدلالة	مستوى الدلالة
المحور الأول مدى تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية للبعد الديني (العقائدي)	بين المجموعات	1.794	2	.897	2.997	.056	دالة عند مستوى > 0.05
	داخل المجموعات	23.041	77	.299	---		
	المجموع	24.834	79	---	---		
المحور الثاني: مدى تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية للبعد السياسي والعسكري (الوطني)	بين المجموعات	2.096	2	1.048	3.658	.030	دالة عند مستوى > 0.05
	داخل المجموعات	22.061	77	.287	---		
	المجموع	24.157	79	---	---		

المحور الثالث مدى تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية للبعد الثقافي والحضاري	بين المجموعات	.690	2	.345	1.293	.280	غير دالة عند مستوى > 0.05
	داخل المجموعات	20.549	77	.267	---		
	المجموع	21.240	79	---	---		
المحور الرابع مدى تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية للبعد الاجتماعي	بين المجموعات	.042	2	.021	.080	.923	غير دالة عند مستوى > 0.05
	داخل المجموعات	20.194	77	.262	---		
	المجموع	20.236	79	---	---		
المحور الخامس مدى تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية للبعد الاقتصادي	بين المجموعات	.449	2	.225	.991	.376	غير دالة عند مستوى > 0.05
	داخل المجموعات	17.449	77	.227	---		
	المجموع	17.898	79	---	---		
الدرجة الكلية للاستبانة	بين المجموعات	.509	2	.254	2.743	.071	غير دالة عند مستوى > 0.05
	داخل المجموعات	7.141	77	.093	---		
	المجموع	7.649	79	---	---		

يتضح من خلال النتائج الموضحة بالجدول (١٠) ما يلي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في آراء أفراد عينة البحث حول المحور الأول مدى تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية للبعد الديني (العقائدي) وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة في التدريس.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في آراء أفراد عينة البحث حول المحور الثاني: مدى تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية للبعد السياسي والعسكري (الوطني) وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة في التدريس.

ولتحديد اتجاه الفروق في آراء أفراد عينة البحث حول المحور الاول والمحور الثاني من محاور الاستبانة وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة في التدريس لصالح أي فئة؛ استخدم الباحث اختبار (Kruskal-Wallis Test) وكانت نتيجة الاختبار كما يلي:

الجدول رقم (١١) نتائج " تحليل (Kruskal-Wallis Test) لتحديد اتجاه الفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة حول المحور الاول والمحور الثاني من الاستبانة وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة في التدريس

المحور	عدد سنوات الخبرة في التدريس	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجات الحرية	مستوي الدلالة
المحور الأول مدى تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية للبعد الديني (العقائدي)	اقل من ٥ سنوات	10	45.54	5.734	2	.057
	من ٥ سنوات الى اقل من ١٠ سنوات	58	36.99			
	١٠ سنوات فاكثر	12	54.81			
	المجموع	80				

المحور الثاني: مدى تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية للبعد السياسي والعسكري (الوطني)	اقل من ٥ سنوات	10	49.13	5.757	2	.056
	من ٥ سنوات الى اقل من ١٠ سنوات	58	36.72			
	١٠ سنوات فاكثر	12	52.10			
	المجموع	80				

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه من الجدول (١١) ما يلي:

يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في آراء أفراد عينة البحث حول المحور الأول مدى تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية للبعد الديني (العقائدي) وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة في التدريس لصالح من لديهم خبرة لفترة ١٠ سنوات فأكثر بمتوسط رتب قيمته (54.81).

يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في آراء أفراد عينة البحث حول المحور الثاني: مدى تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية للبعد السياسي والعسكري (الوطني) وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة في التدريس لصالح من لديهم خبرة لفترة ١٠ سنوات فأكثر بمتوسط رتب قيمته (52.10).

ويعزي الباحث تلك النتيجة إلى أن من لديهم خبرة لفترة ١٠ سنوات اكتسبوا المزيد من الخبرة والمهنية في العمل بالتدريس لنفس المقررات والمناهج الدراسية، مما

ســـاهم في اختلاف تقييمهم لدى توافر أبعاد الأمن الفكري بمناهج الدراســـات الاجتماعية للمرحلة الثانوية مقارنة بأقرانهم من ذوي فترات الخبرة الأقل.

"تصور مقترح لتطوير مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية في ضوء أبعاد الأمن الفكري والثقافي"

وضـــحت البحوث أن الأمن الفكري والثقافي جزء من نظام التثقيف الأمني، لذا أصبح من الضرورة تضمين مفاهيم الأمن في مناهج الدراسات الاجتماعية، وكذلك تطويرها للمســـاهمة في تعزيز التثقيف الأمني للطلاب، كما أظهرت الدراســـات أهمية الأمن الفكري وتطبيقاته في المؤسسات التعليمية، وأكدت على دور المنهج الدراسي في تشـــكيل عقول الطلاب وحمايتهم من الانحراف الفكري، ونظراً لهذه الأهمية وبعد الاطلاع على نتائج البحث الميدانية؛ ســـيحاول الباحث في هذه الجزئية من البحث تقديم تصورٍ مقترحٍ لتطوير مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية في ضوء أبعاد الأمن الفكري والثقافي.

جديرًا بالذكر هنا الإشـارة إلى أن ذلك التصـور قائم في الأسـاس على شـقين، وهما: الشق النظري الخاص بوضع التصورات والأفكار، والشق العملي الخاص بوضع التصور الفعلي، وفيما يلي عرضٌ لأهم مكونات التصور المقترح:

١. أهمية التصور المقترح:

تكمن أهمية التصـــور المقترح بشـــكل عام؛ في أنه يقدم تصـــوراً مبتكراً يتفق مع الواقع، ويساعد على تنمية المجال الذى وضع من أجله، كما يكشف عن أشياء ربما لم

تكن مستخدمة، ويساعد على توظيفها بما يخدم المجال الذي وضع من أجله التصور المقترح، وترجع أهمية التصور المقترح في هذا البحث إلى أهمية مناهج الدراسات الاجتماعية، وأثرها في تعزيز الأمن الفكري والثقافي لدى الطلاب، خاصة طلاب المرحلة الثانوية، نظراً لخطورة هذه المرحلة، كما أنها تعد الطلاب للدخول إلى المرحلة الجامعية التي تتعدد بها الانتماءات والمذاهب والجنسيات.

٢. الهدف العام للتصور المقترح:

يعد الهدف من التصور المقترح هو: تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية في ضوء أبعاد الأمن الفكري والثقافي.

٣. منطلقات بناء التصور المقترح:

إن أي تصور مقترح لابد له من الارتكاز على عدد من الأسس التي تساعد في بناءه، ومن بين هذه الأسس التي تم الاعتماد عليها في بناء ذلك التصور المقترح مايلي:

- طبيعة العصر الحالي وما يشهده من اضطراب فكري، ويحتاج مسيرة طويلة للسيطرة عليه، بالإضافة لوجود اتجاهات كثيرة تحاول إبعاد الفكر عن القيم الإنسانية.
- طبيعة المرحلة الثانوية وما ينتاب الطلاب في هذه المرحلة من رغبة في التجربة والمغامرة، واضطرابات فكرية وحسية.

- الأهداف العامة لتدريس مناهج الدراســـات الاجتماعية بوجه عام، ومنهج الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية بوجه خاص.

- يعد الأمن الفكري والثقافي ضـــروريًا لجميع الأفراد في المجتمع والدولة، وهو يشـارك بشـكل أسـاسـي في تقدم وتطور التفكير الصـحيح المعتدل، بعيدًا عن التطرف والإفراط في الاتجاهات والممارسات والإجراءات.

٤. متطلبات التصور المقترح:

هناك بعض المتطلبات اللازمة للتطبيق الناجح والفعال للتصـــور المقترح من قبل الباحث، ويمكن إجمال تلك المتطلبات في النقاط التالية:

- متطلبات بشـــرية: متمثلة في عدد من الأفراد الأكفاء القادرين على تنفيذ ذلك التصور بصورة فعالة، بالإضافة إلى تعاون الجهات المسؤولة، التي من شأنها المساعدة على تطبيق هذا التصور ونجاحه.

- متطلبات مادية: متمثلة في كافة الأشـياء المادية التي سـيتم الاعتماد عليها في تنفيذ التصور من: مصادر وأماكن مجهزة، ...الخ.

- المتطلبات التكنولوجية: المتمثلة في توفير الوســـائل التكنولوجية التي يجب الاستعانة بها لتوفير القت، وإضافة شيء من الإثارة وجذب انتباه الحضور.

٥. وسائل التصور المقترح:

توجد بعض الوسائل والأساليب المساعدة والتي سيعتمد عليها الباحث في عرض التصور المقترح الخاص ببحثه، وقد تتمثل هذه الوسائل والأساليب فيما يلي:

- نشرة تحضيرية.
- نشرة تثقيفية.
- المناقشة.
- التغذية الراجعة.
- برنامج العرض التقديمي Power Point.

٦. الأساليب والاستراتيجيات المساعدة لتنفيذ التصور:

- استراتيجية تعديل السلوك.
- استراتيجية التعلم الجماعي.
- التبصير بالطرق الفعالة.

٧. التقويم:

- تقويم مدى المشاركة في المناقشات والأنشطة الجماعية التي تمت أثناء تنفيذ التصور المقترح .

– تقويم مدى نجاح المعلمين في تطبيق ما تم تعلمه؛ عن طريق تقييم المشـــاركة الفعلية للطلاب في الأنشطة الخاصة بمنهج الدراسات الاجتماعية، وكذلك تقييم أفكارهم التي يشاركوا بها أثناء تنفيذ الدروس.

- **تحديات التطبيق المحتملة والحلول الخاصة بها:**

هناك بعض التحديات التي قد تحول دون تطبيق البرنامج المقترح الحالي، والتي قد تتمثل فيما يلي:

– ضعف التعاون بين وزارة التعليم وبين الجهات الأمنية.

– قلة المعرفة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالقوانين، والثقافة الأمنية.

– عدم توافر بعض المتطلبات المادية كعدم توفير أماكن مناســـبة للتدريب، أو عدم توافر المتطلبات التكنولوجية؛ كعدم قدرة القائم بالتدريب على اســـتخدام الوسـائط المتعددة، أو عدم وجود اتصـال بالأنترنت يسـاعد على عرض النماذج الحية المستخدمة للتعلم النشط بصورة فعالة.

- **وفيما يلي عرضٌ لأهم الحلول التي قد تســهم في التغلب على التحديات السابق ذكرها:**

١. إقامة ورش عمل، وندوات لمعلمي الدراسـات الاجتماعية؛ يتعرفوا من خلالها على أهميـة الأمن الفكري، وقوانين بلادهم، وخطر التطرف الفكري على أمن الدولة.

٢. التركيز في الجلسات المبدئية على التعريف بأهمية الأمن الفكري والثقافي، وأنه يسهم في تقدم الأمة واستقرار الدولة، وبدون الأمن الفكري والثقافي ينتشر الاضطراب واختلال الأمن القومي.

٣. توفير كافة المتطلبات المادية والتكنولوجية اللازمة لتطبيق البرنامج المقترح قبل البدء الفعلي في عمليات التطبيق.

٤. التأكيد على تحول الدور الخاص بالمعلم في بيئات التعلم الصفية من كونه أساس ومحور العملية التعليمية إلى كونه ميسر وموجه لسيولة العملية التعليمية والتأكيد على أن المتعلم هو محور العملية التعليمية.

الخلاصة

- **من أبرز نتائج البحث ما يلي:**

- أن مدى تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية لكل من (البعد الديني (العقائدي) - السياسي والعسكري (الوطني)- الثقافي والحضاري - الاجتماعي - الاقتصادي) من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية جاءت بدرجة (متوسطة) وجهة نظر أفراد عينة البحث.

- وجاءت في الترتيب الأول المحور الثالث مدى تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية للبعد الثقافي والحضاري بمتوسط حسابي بلغ (2.73)، وانحراف معياري بلغ (.518)، يليه في الترتيب الثاني المحور الثاني: مدى تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية للبعد السياسي والعسكري (الوطني) بمتوسط حسابي بلغ (2.65)، وانحراف معياري بلغ (.552)، بينما جاءت في الترتيب الأخير المحور الخامس مدى تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية للبعد الاقتصادي بمتوسط حسابي بلغ (2.57)، وانحراف معياري بلغ (.475)، وجاءت باقي المحاور بدرجات توافر ضعيفة أيضاً من وجهة نظر المعلمين أفراد العينة.

- قام الباحث بتصميم تصور مقترح لتضمين أبعاد الأمن الفكري والثقافي في مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في آراء أفرد عينة البحث حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة وفقا لمتغير الجنس.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في آراء أفرد عينة البحث حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة وفقا لمتغير المؤهل العلمي.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في آراء أفرد عينة البحث حول المحور الأول مدى تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية للبعد الديني (العقائدي) وفقا لمتغير عدد سنوات الخبرة في التدريس لصالح من لديهم خبرة لفترة ١٠ سنوات فأكثر بمتوسط رتب قيمته (54.81).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في آراء أفرد عينة البحث حول المحور الثاني: مدى تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية للبعد السياسي والعسكري (الوطني) وفقا لمتغير عدد سنوات الخبرة في التدريس لصالح من لديهم خبرة لفترة ١٠ سنوات فأكثر بمتوسط رتب قيمته (52.10).

توصيات البحث

- ضـــرورة تنمية وتعزيز الأمن الفكري لدى طلاب مراحل التعليم العام كافة وطلاب المرحلة الثانوية خاصة؛ لأهمية المرحلة العمرية التي يمرون بها.
- ضـــرورة مراعاة القائمين على تطوير وإعداد مقرر الدراســـات الاجتماعية والوطنية تضمين متطلبات الأمن الفكري، بطريقة تعزز ترسيخها لدى المتعلمين.
- ضـــرورة الاهتمـام بتقويـة الوازع الـديني وتعميق الانتمـاء الوطني في نفوس الطلاب، من خلال مقرر الدراسات الاجتماعية.
- ضرورة مراعاة الكتب المدرسية لمفاهيم الأمن الفكري وتعزيز الانتماء الوطني؛ حتى يتحقق بناء الانسان المواطن الصالح.
- ضـرورة اهتمام المعنيين بتطوير مناهج الدراسـات الاجتماعية بتضـمين أبعاد الأمن الفكري الدينية والاقتصـــادية والاجتماعية والثقافية بالمناهج، وتضـــمين الأنشطة الصفية التي تسهم في تحقيقها ونشرها بين الطلاب.
- ضرورة توفير الحماية الفكرية اللازمة والمناسبة للمتعلمين، بالشكل الذي يحول دون وقوعهم في الانحراف الفكري.

المراجع

أولاً – المراجع العربية:

- إبراهيم، هناء علي (٢٠١٣). أدوار معلم الدراسات الاجتماعية في تنمية الأمن الفكري لدى المتعلمين: دراسة ميدانية، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، (٥٥): ١٤٣- ١٨٩.
- أبو العلا، هالة عبد العاطي (٢٠١٨). فعالية برنامج تدريبي مقترح لتنمية أبعاد الأمن الفكري والذكاء الاخلاقي لدى الطالبات معلمات الاقتصاد المنزلي في ضوء تحديات التربية المستقبلية، مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، (١٠): ١٩٣- ٢٣٥.
- أبو عراد، صالح علي (٢٠١٠). دور الجامعة في تحقيق الأمن الفكري: تصور مقترح، المجلة العربية للدراسات الأمنية، ٢٧ (٥٢): ٢٢٣- ٢٦٤.
- أجهو، رقية (٢٠١٦). وسائل التواصل الاجتماعي وتأثيرها على زعزعة الأمن الفكري، مجلة الاطروحة العراقية، (٣٦١٢): ١- ١٩.
- أحمد، نصر الدين محمد (٢٠١٢). مدى تطبيق النشاط المدرسي بالمرحلة الثانوية: دراسة ميدانية بولاية الخرطوم محلية أم درمان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم درمان الاسلامية، السودان.
- إسماعيل، نجاة عارف (٢٠١٤). مفاهيم الأمن الفكري المتضمنة في منهج التربية الوطنية بالمرحلة الثانوية: دراسة تقويمية، المجلة التربوية، ٣٨: ٢٨١- ٣٧١.
- الباني، ريم بنت خليف (٢٠١٧). ثقافة الحوار لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض ودورها في تعزيز بعض القيم الخلقية، ط ٣، مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني، الرياض.

- جاب الله، عبد الحميد صبري (٢٠١٢). تصور مقترح لمناهج الدراسات الاجتماعية في المرحلة الإعدادية وأثره في تنمية التحصيل والوعي بأبعاد الأمن الفكري والذاتية الثقافية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، (٣٨): ٨٠- ١١٩.
- الحربي، فهد عوض؛ الخوالدة، ناصر أحمد (٢٠١٨). درجة توفر مفاهيم التربية الأمنية في كتب التربية الإسلامية وكتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية، دراسات العلوم التربوية، ٤٥ (٤): ٢٥٢- ٢٧٥.
- الحناكي، لولوة إبراهيم (٢٠١٨). تحليل محتوى مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط في ضوء متطلبات الأمن الفكري، مجلة القراءة والمعرفة، (٢٠٣): ٤٥- ٧٩.
- حوامدي، حميدة (٢٠١٨). القواعد الفقهية المتعلقة بالأمن وتطبيقاتها في الفقه الإسلامي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والحضارة الإسلامية، جامعة وهران، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.
- الحوشان، بركة بن زامل (٢٠١٥). أهمية المدرسة في تعزيز الأمن الفكري، الفكر الشرطي، ٢٤ (٩٤): ٢٣١- ٢٥٨.
- خبراني، محمد موسى؛ الزهراني، أحمد عثمان (٢٠١٨). ممارسات مرتادي وسائل التواصل الاجتماعي وخطرها على الامن الفكري، المؤتمر العلمي الأكاديمي الدولي التاسع تحت عنوان "الاتجاهات المعاصرة في العلوم الاجتماعية، الانسانية، والطبيعية، (٩): ١٣٨- ١٥٨.
- الزهراني، إبراهيم بن عبد الله (٢٠١١). الأمن الفكري: مفهومه وأهميته ومجالاته، مجلة البحوث الأمنية، ٢٠ (٥٠): ١٦٠- ٢١٦.

- السعيدي، حميد بن مسلم (٢٠١٤). مشاركة المشرفين التربويين في تطوير منهج الدراسات الاجتماعية بسلطنة عمان، مجلة دراسات تربوية ونفسية، (٨٤): ٢٤٥ – ٢٧٤.
- الشريفين، عماد محمد (٢٠١٥). تعزيز الأمن الفكري في محتوى المناهج التعليمية: دراسة نظرية، مجلة البحوث الأمنية، ٢٤ (٦٠): ١٢١- ١٥٧.
- الشهري، عبد الله اليوسي (٢٠١٣). أثر الانترنت على الأمن الفكري، الملتقى العلمي: نحو إستراتيجية للأمن الفكري والثقافي في العالم الإسلامي، (١): ١- ٢٣.
- طويل، محمد (٢٠١٥). مقتضيات الأمن الفكري في ظل عالمية حقوق الانسان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة الحاج لخضر باتنة، الجزائر.
- عبد الرحيم، جيهان أحمد (٢٠١٨). مؤشرات تخطيطية لتعزيز أبعاد الأمن الفكري لدى الشباب الجامعي، مجلة الخدمة الاجتماعية، ٦ (٦٠): ١٢٣- ١٧٠.
- عبد المؤمن، علي معمر (٢٠٠٨). البحث في العلوم الاجتماعية، منشورات جامعة ٧ أكتوبر إدارة المطبوعات والنشر، ليبيا.
- علي، أسماء فتحي (٢٠١٨). دور المدرسة الثانوية في تعزيز الأمن الفكري لدي طلابها (دراسة ميدانية بمحافظة المنوفية)، المجلة التربوية، (٥٤): ٢٢٠ – ٢٩٥.
- فارس، رامي تيسير (٢٠١٢). الأمن الفكري في الشريعة الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الشريعة والقانون، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.
- فجحان، نصر خليل (٢٠١٢). دور الإدارة المدرسية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظات غزة وسبل تفعيله، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.

- الفريدي، محمد عبد الرحمن (٢٠١٦). متطلبات تحقيق أبعاد الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بمدينة بريدة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- الفقي، إبراهيم علي (٢٠١٠). الأمن الفكري المفهوم- التطورات- الإشكالات، المؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري "المفاهيم والتحديات"، (١): ١- ٤٣.
- الفيفي، عيسى بن سليمان (٢٠١٦). الأمن الفكري والتوعية الفكرية، ط ١، وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية.
- القحطاني، غانم عائض (٢٠١١). المتغيرات البيئية وتوكيد الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة البحوث النفسية والتربوية، ٢٦ (١): ٤٧- ٧٦.
- قواسمية، سهام؛ قارون، سهام (٢٠١٩). دور الخطاب الديني في تحقيق الأمن الفكري داخل المجتمع، مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث، (٢): ٢٤١- ٢٥٩.
- محروس، محمد الاصمعي (٢٠١٥). تنمية الثقافة التنظيمية المدرسية لتحقيق أبعاد التوعية الأمنية: دراسة تحليلية، العلوم التربوية، ٢٣ (٤): ٤٩٧- ٥٤١.
- مركز الدراسات والبحوث (٢٠٠٥). الأمن الفكري، ط ١، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.
- نصر، محم مرسي (٢٠١٦). دور الإدارة المدرسية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المعاهد الثانوية الأزهرية بمحافظة الغربية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٧٢): ٣٧٩- ٤١٦.
- الهزاني، نوره ناصر (٢٠١٨). الشبكات الاجتماعية وأثرها على تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات جامعة الأميرة نوره، مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية، ٢٤ (٢): ١٨١- ٢٠٧.
- الهماش، متعب محمد (٢٠١٠). استراتيجية تعزيز الأمن الفكري، بحث مقدم للمؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري "المفاهيم والتحديات"، (١): ١- ٣٩.

ثانياً – المراجع الأجنبية:

- Al-Dajah, Hasan Abdullah (2016). Economic Causes of Extremism Intellectual (Thoughts) Views of Graduate Students Using Multivariate Statistical Techniques, Journal of Politics and Law, 9(7): pp. 160-168.
- Al-Edwan, Zaid Suleiman (2016). The Security Education Concepts in the Textbooks of the National and Civic Education of the Primary Stage in Jordan—An Analytical Study, International Education Studies, 9(9): pp. 146-156.
- Alfahadi, Abdullrahman Mohammad (2017). The role of Universities teachers in creating educational strategies to develop intellectual security in Saudi Arabia: Case study (Tabuk University), Academia Journal of Educational Research, 5(6): pp. 88-91.
- Al-Maqosi, Yaseen A.; Al-Bataineh, Mohammed T. & Al-Kilani, Ahmed M. (2019). The Effectiveness of an Educational Program for Developing Tolerance Values and Resistance to Intellectual Extremism at Secondary Level in Jordan, Journal of Educational and Psychological Studies, 13(4): pp. 628-642.
- Al-Smadi, Hend Sam'an Ibrahim (2016). THE EFFECT OF SOCIAL NETWORKING SITES IN CAUSING INTELLECTUAL DEVIATION FROM QASSIM UNIVERSITY' STUDENTS PERSPECTIVE, International Journal of Asian Social Science, 6(11): pp. 630-643.
- Chimezie, N. (2019). Curriculum Implementation and Reforms: Teachers views about Nigeria's Senior Secondary Social Studies Curriculum Implementation, International Journal of Contemporary Applied Researches, 6(8): 24- 32.
- Edinyang, S. D. & Adie, B. A. (2015). Repositioning Social Studies Education Towards School Security In Nigeria Schools, International Journal of International Relations, Media and Mass Communication Studies, 1(3): 23- 29.
- Elian, Eman Ahmed Mohamed Hussein (2016). Standards of Teaching Reading in the Secondary Schools in Egypt in the Light

of Some International Experiences: Historical Study, Academic Journal of Interdisciplinary Studies, 5(3): 504- 510.

- Elshenawi, Dina M. & Wang, Yue-fen (2018). Intellectual Deviation of Egyptian Youth: Causes and Treatments, Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 221, pp. 35-39.
- Gad, Yahya Abdou Mohamed & Ahmed, Ibrahim Sabry (2019). The Relationship between the Use of Social Networking Sites and Intellectual Security among Students of Social Work, Egyptian Journal of Social Work (EJSW), 8(1): 65- 84.
- Grigoreva, Ekaterina & Garifova, Liliya (2015). The economic security of the state: the institutional aspect, Procedia Economics and Finance, 24, pp. 266-273.
- Hussain, Zina Hamody (2015). School Administration and Role in Promoting Intellectual Security among Students, International Journal of Science and Research, 6(12): 158- 165.
- ISESCO (2016). Strategy for the Development of Education in the Islamic World, a paper presented at (the First ISESCO Conference of Education Ministers), Karthago Palace, Tunis, Republic of Tunisia: pp. 1-89.
- Iyamu, E. O. S. & Edozie, G. C. (2015). Security Education: Social Studies' Response to A Socio-Political Challenge in Nigeria, **NIGERIAN JOURNAL OF SOCIAL STUDIES**, XVIII (1): 166- 182.
- Lewandowski, Arkadiusz (2017). Cultural Security in the Political Programmes of the Law and Justice, ATHENAEUM *Polish Political Science Studies*, 56: 21- 35.
- Samier, Eugenie A. (2015). The globalization of higher education as a societal and cultural security problem, Policy Futures in Education, 13(5): 683- 702.
- Umar, Abdulrahman; Salisu, Shamsudeen & Tahir, Jamil Ahmed (2017). Revitalizing Principals Managerial Behaviours for Effective Secondary School Administration in Nigeria, International Journal of Topical Educational Issues, 1(2): 129- 141.

- A suggested proposal for social studies curricula at the secondary level in the light of the dimensions of intellectual and cultural security in the Kingdom of Saudi Arabia

List of references:

First: Arabic references:

- Ibrahim, Hana Ali (2013). The roles of a teacher of social studies in developing intellectual security among learners: a field study, Journal of the Educational Association for Social Studies, (55): 193- 189.
- Abu Al-Alaa, Hala Abdel-Aty (2018). The effectiveness of a proposed training program to develop the dimensions of intellectual security and moral intelligence among female students, home economics teachers in the light of future education challenges, Journal Arab Research in the Fields of Specific Education (10): 193-230
- Abu Arad, Saleh Ali (2010). The University's Role in Achieving Intellectual Security: A Proposed Perception, The Arab Journal of Security Studies, 27 (52): 223-294
- Ajo, Ruqaya (2016). Social media and its impact on destabilizing intellectual security, Iraqi Thesis Journal, (3612): 1—19
- Ahmed, Nasreddin Muhammad (2012). The extent of application of school activity in the secondary stage: a field study in Khartoum State, Omdurman locality, unpublished Master Thesis, College of Education, Omdurman Islamic University - Sudan.
- Ismail, Najat Aref (2014). The concepts of intellectual security included in the curriculum of national education at the secondary level, an evaluation study, Educational Journal, 38: 281-371.
- Albany, Reem Bint Khalif (2017). The culture of dialogue among high school students in the city of Riyadh and its role in promoting some moral values, 3rd edition, King Abdulaziz Center for National Dialogue, Riyadh.
- Jaballah Abdel-Hamid Saidi (2012), a proposed concept for social studies curricula in the preparatory stage and its effect on

developing achievement and awareness of the dimensions of intellectual and cultural self-security for second-year preparatory students, Journal of the Educational Association for Social Studies, (38): 80-119

- Al-Harbi, Fahd Awad Al-Khawalada Nasser Ahmed (2018). The degree of availability of security education concepts in Islamic education books and the book of social and national studies for the third intermediate grade in the Kingdom of Saudi Arabia
- Saudi Arabia, Educational Sciences Studies, 40 (4): 202-270.
- Al Hanaki, Lulwa Ibrahim (2018). Analysis of the content of the social and national studies course for the third intermediate grade in the light of the requirements of intellectual security, Journal of Reading and Knowledge, (203): 45 – 79
- Hamidi Hamida (208). Jurisprudence rules related to security and its applications in Islamic jurisprudence, unpublished doctoral dissertation, Faculty of Humanities and Islamic Civilization, University of Oran, People's Democratic Republic of Algeria.
- Al-Hoshan, Baraka Bin Zamil (2010). The School's Importance in Promoting Intellectual Security, Police Thought, 24 (94): 208-231
- Khubrani, Muhammaduosi Al-Zahrani, Ahmed Othman (2018), practices of social media goers and their dangers to intellectual security, the ninth international academic scientific conference under the title "Contemporary trends in social sciences, humanities and natural sciences, (9): 138-108.
- Al-Zahrani, Ibrahim bin Abdullah (2011). Intellectual Security: Its Concept, Significance, and Fields, Security Research Journal, 219-190: (50) 20
- Al-Saeedi, Hamid bin Muslim (2014). Participation of educational supervisors in developing a social studies curriculum in the Sultanate of Oman, Journal of Educational and Psychological Studies, (84): 245- 274.
- The Two Sharifs, Imad Muhammad (2010). Promoting intellectual security in the content of educational curricula: a theoretical study, Security Research Journal, 24 (10): 121-107.

- Al-Shehri, Abdullah Al-Yossi (2013). The Impact of the Internet on Intellectual Security, Scientific Forum: Towards a Strategy for Intellectual and Cultural Security in the Islamic World, (1): 1- 23
- Tawil, Muhammad (2010). The implications of intellectual security in light of the universality of human rights, unpublished Master Thesis, Faculty of Law and Political Science, University of Hajj Lakhdar Batna, Algeria.
- Abdul Rahim, Jihan Ahmed (2018). Planning indicators to enhance the dimensions of intellectual security among university youth, Social Work Journal, 6 (60): 123-170.
- Abdel Mumin, Ali Muammar (2008). Research in Social Sciences, October 7 University Publications Department -Publications and Publishing, Libya.
- Ali, Asmaa Fathi (2018), The role of high school in enhancing intellectual security for Talama (a field study in Menoufia Governorate), Educational Journal, (54): 220 - 290.
- Faris, Rami Tayseer (2012). Intellectual Security in Islamic Law, Unpublished Master Thesis, College of Sharia and Law, Islamic University of Gaza, Palestine.
- Fahhan, Nasr Khalil (2012). The role of school administration in enhancing intellectual security among high school students in Gaza governorates and ways to activate it, unpublished Master Thesis, College of Education, Islamic University Gaza, Palestine.
- Alfredi, Mohamed Abdel Rahman (2019). Requirements to achieve the dimensions of intellectual security for secondary school students, the security point of view of teachers and educational supervisors in Buraidah, unpublished Master Thesis, College of Education, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.
- Al-Fiqi, Ibrahim Ali (2010). Intellectual Security Concept Developments - Problems, First National Conference
- For intellectual security "concepts and challenges," (1): 1- 43
- Al-Fifi, Issa bin Suleiman (2014). Intellectual Security and Intellectual Outreach, 1st Edition, Ministry of Education, Saudi Arabia.

- Al-Qahtani, Cloudy Ayed (2011). Environmental Variables and Emphasis on Intellectual Security for Secondary Stage Students, Journal of Psychological and Educational Research, 29 (1): 47 - 79.
- Qawasimia, Arrows; Qarun, Arrows (2019). The role of religious discourse in achieving intellectual security within society, Al-Hussein Bin Talal University Journal for Research, (2): 241-209.
- Mahrous, Mohamed Al-Asmai (2010). Development of school organizational culture to achieve the dimensions of security awareness: an analytical study, educational sciences, 23 (4): 497-541. Center for Studies and Research (2005). Intellectual Security, 1st floor, Naif Arab University for Security Sciences, Kingdom of Saudi Arabia.
- Nasr, Mohamed Morsi (2016). The role of school administration in enhancing intellectual security among students of Al-Azhar secondary institutes in Gharbia Governorate, Arab studies in education and psychology, (72): 379- 416.
- Al-Hazani, Noura Nasser (2018). Social Networking and its Impact on Promoting Intellectual Security for Princess Nurah University Students, King Fahd National Library Journal, 29 (2): 181-207.
- Al-Hamash, Muthab Muhammad (2010). Strategy to Promote Intellectual Security, Research presented to the First National Conference on Intellectual Security "Concepts and Challenges", (1): 1-39.

دور التدريب النقال في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة رفحاء

The role of mobile training in developing twenty first century skills among secondary grade female teachers at Rafhaa Governorate

إعداد

أمل حسن عبده عثمان

ماجستير تقنيات التعليم بجامعة الملك عبد العزيز

المستخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن دور التدريب النقال في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة رفحاء. كما سعت الدراسة إلى معرفة أثر كل من متغيرات: (سنوات الخبرة/ المؤهل العلمي/ معدل استخدام التطبيقات التكنولوجية) على ذلك. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٥٤) معلمة من معلمات المرحلة الثانوية بإدارة تعليم رفحاء (بنات) تم اختيارهن بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة، وصممت استبانة كأداة للدراسة لجمع المعلومات، وتكونت من (٣٩) فقرة موزعة على ثلاث محاور(مهارات التعلم والإبداع، ومهارات الثقافة الرقمية، والمهارات الحياتية)، وقد أظهرت نتائج الدراسة: أن جميع محاور أداة الدراسة قد حصلت على درجة (موافق) من قبل معلمات المرحلة الثانوية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند المستوى ($\alpha = 05.0$) لجميع متغيرات الدراسة. وفي ضوء تلك النتائج فقد أوصت الدراسة: بضرورة الاهتمام بتدريب معلمي الرياضيات بكليات التربية على تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، وكذلك تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين بكافة محاورها في المناهج الدراسية بالمراحل التعليمية المختلفة.

الكلمات المفتاحية: التدريب النقال، مهارات القرن الحادي والعشرين.

ABSTRACT

This study aimed at investigating the role mobile training in developing twenty first century skills among secondary grade female teachers at Rafhaa Governorate, and to identify the effect of the following variables: experience years, academic qualification, the rate of using technological applications. To achieve these objectives, the researcher used the descriptive methodology, the sample of the study consisted of (54) female teachers at secondary grade in the directorate of Rafhaa, they were chosen randomly. The researcher designed a questionnaire, it consisted of (39) items divided into three fields: learning and innovation skills, digital literacy skills, and life skills. the results of the study showed that all the fields of the study achieved the degree "agree" by the female teachers at the secondary grade. There was no statistically significant difference at level ($\alpha \leq 0.05$) for all the variables of the study, In light of these results the study recommended the importance of training mathematics teachers at the faculty of education on developing 21st century skills, and inclusion of the 21st century skills with all its axes in the school curricula in the different stages

Keywords: mobile training – twenty first century skills.

المقدمة

يشهد الوقت الحاضر تطوراً سريعاً في مجالات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات واستخدامها في شتى ميادين التدريب، وكذلك ظهور الطرق الحديثة في اكتساب المعارف والمهارات، وقد أدى استخدام شبكات الإنترنت في التدريب إلى تيسير أساليب التدريب، دون التقيد بحدود الزمان والمكان، وندرة الخبرات والموارد البشرية.

وقد ظهرت الحاجة إلى استخدام التدريب الإلكتروني E-Training عن طريق شبكات الإنترنت وأجهزة الاتصالات الحديثة، كبديل أو مكمل للتدريب التقليدي للشركات ومؤسسات الأعمال المعاصرة، حيث ساعد التدريب الإلكتروني على خفض تكلفة التدريب، والمحافظة على وقت العمل للموظفين؛ وذلك بإتاحة البرامج التدريبية المستمرة في أي مكان وأي وقت (حمزة والعجمي،١،٢٠١٣).

ويعد المعلم أحد أهم عناصر منظومة العملية التعليمية؛ من منطلق أنه يمثل وكيلاً للمجتمع من خلال المؤسسة التي يعمل بها، في تنشئة وتكوين أبناء المجتمع المقيدين بتلك المؤسسة، ورعايتهم ومتابعة نموهم المتكامل؛ عقلياً وروحياً، وجسمياً، واجتماعياً، في إطار غايات وأهداف كل من المجتمع من جهة، ونظام التعليم من جهة أخرى (مخلص، ٢٠١٥، ١٣٩).

وقد أصبح تدريب المعلمين أثناء الخدمة مطلباً ضرورياً؛ للارتقاء بمستوى المعلم ومساعدته على مواجهة المشكلات التي قد تواجهه أثناء عمله، وبالتالي الرفع من كفاءته الأدائية في مجال عمله إلى أحسن عائد وأفضل مردود، (المهدي، ٣،٢٠١٠)،

ونظراً لكون المعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية، وهو الذي يحتاج بشكل دائم إلى تطوير مهاراته العملية؛ لذلك كان لابد أن تحرص وزارات التربية والتعليم وكليات التربية على تلبية حاجات المعلمين التدريبية (عسيري، ٢٠١٤، ٦).

وفي نهاية القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين ظهرت الثورة اللاسلكية، حيث الهاتف الجوال Mobile Telephone، والأجهزة اللاسلكية Wireless Devices التي انتشرت بسرعة فائقة وبأعداد كبيرة في العالم أجمع، وكان لتلك الثورات تأثيراً كبيراً على العملية التربوية، فلم يعد النموذج التقليدي في التعليم والتدريب الذي يعتمد على اللقاءات المباشرة والحفظ والتلقين، بل كان للثورة اللاسلكية دور في ظهور نموذج جديد هو التعلم الجوال أو التعلم المتنقل(Mobile Learning (m- Learning الذي يعتمد على استخدام التقنيات اللاسلكية في التعلم والتدريب عن بعد مثل الأجهزة الذكية كالهاتف المحمول، والحاسبات الآلية المصغرة (الشربيني، ٢٠١٢، ٨٤).

وتعد الرياضيات وتعليمها بطريقة فاعلة من أهم المجالات التي يحتاج المعلم والمعلمة إلى برامج تدريبية مستمرة وفق التطورات العلمية، وقد برزت رؤى جديدة لتربية المعلم وتأهيله وإعداده؛ بحيث ينمي لدى الطلبة روح المبادرة والاستقلالية في الفكر والفعل، ويساعدهم على امتلاك المعارف والمهارات والمعلومات اللازمة والإنتاجية، ومن المنتظر من المعلم أن يعدل ويطور من أدواره بما يتناسب مع المتغيرات العالمية، وأصبح عليه أن يرشد طلبته إلى مصادر المعرفة والتعلم، وهذا يتطلب تدريباً مستمراً على المستجدات التربوية (جامل، ٢٠٠٦).

وكذلك أضحى الاهتمام بمهارات القرن الحادي والعشرين والتفكير بها تفكيراً شاملاً يتجاوز بكثير ميادين التربية والتعليم؛ بتنويع السياسة التربوية، وضرورة إثراء التعليم وتعميمه، وذلك بهدف دعم تعلم الطلبة في المراحل التعليمية المختلفة، من حيث إتقان كلٍ من المعارف والمهارات، كما اعتبرت تلك المهارات هي مفتاح لازدهار حياة الأمم في هذا القرن؛ فهي تسهم بصورة مباشرة في النمو الاقتصادي من خلال زيادة الإنتاجية، كما تسهم في تحسين حياة الأفراد، وترتبط بالحصول على مستويات عالية من التعليم والتدريب والمهارة، مما يؤدي إلى عوائد اقتصادية عالية، ومن ثم انخفاض معدلات البطالة، وتحقيق أرباح أعلى من المتوسط (عبد القادر، ٢٠١٤، ٦٧١).

ويعد الاهتمام بمهارات القرن الحادي والعشرين من الاتجاهات التي بدأت تستحوذ على اهتمام التربويين، وذلك بهدف دعم الطلبة في المراحل التعليمية المختلفة وفي الحياة العملية، من حيث إتقان كلٍ من المعارف والمهارات، وقد بدأ الاهتمام بهذه المهارات في شتى التخصصات، عن طريق مؤسسة الشراكة لمهارات القرن الحادي والعشرين، والتي أضحت من أهم قادة تنمية وتعليم مهارات القرن الحادي والعشرين في العالم، وفي عام ٢٠٠٨ أعدت شراكة مهارات القرن الحادي والعشرين بالتعاون مع الرابطة القومية لمعلمي الرياضيات National Council for Teacher Mathematicsخريطة توضح كيفية دمج مهارات القرن ٢١ في تدريس الرياضيات ومناهجها (حسن، ٢٠١٥، ٢٩٧).

وتتحدد مهارات القرن ٢١؛ في قدرة الطلبة على الابتكار والإبداع، التفكير الناقد، حل المشكلات، الاتصال، التعاون، الثقافة التكنولوجية والثقافة المعلوماتية، التثقيف الإعلامي، المرونة والقابلية للتكييف، المبادرة والتوجيه الذاتي، الإنتاجية، والاهتمام بالشؤون العالمية.

وقد أكدت العديد الدراسات على ضرورة بناء وتطوير مهارات معلمي الرياضيات، في ضوء مهارات القرن ٢١ كدراسة (Kay& Greenhill, 2011) ، ودراسة (Wright& Lee, 2014)، وهذا يدعو إلى ضرورة النظر في الأوضاع الحالية لمعلمي الرياضيات بمختلف المراحل التعليمية؛ للتعرف على مدى توافر مهارات القرن ٢١ لديهم، وتحديد مدى مساهمتها في تنمية تلك المهارات لدى التلاميذ.

وقد حرصت المملكة العربية السعودية حرصاً شديداً للوصول بالمجتمع السعودي إلى مصاف المجتمعات المتقدمة، والنظر إلى الرؤى المستقبلية لمواكبة التطورات العلمية في شتى المجالات، والتي من أهمها المجال التعليمي؛ وفقاً لما جاء في الخطاب الكريم رقم ٣/ب/٤٣٨٥٤ بتاريخ ١٤٢٥/٨/٢٦هـ، والموجه لوزير التربية والتعليم بالمملكة، بهدف البدء في تنفيذ وتطبيق خطة (تطوير الرياضيات والعلوم) (البلوي والبلوي، ٢٠١٩، ٣٨٩).

كذلك أكد المؤتمر التربوي "قيادة التعليم: رؤى معاصرة" (٢٠١٦) على أهمية امتلاك المعلمين لمهارات القرن الحادي والعشرين، بهدف تطوير دور المعلم من مجرد

ناقل للمعرفة إلى موجه وقائد تربوي؛ وذلك عن طريق دمج المهارات بداخل المناهج الدراسية، وطرح الحلول التربوية القابلة للتطبيق في داخل الصف.

كما أكد المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم (٢٠١٦) على ضرورة تطوير مهارات المعلمين بما يتناسب مع متطلبات القرن الحادي والعشرين لمواجهة تحديات العصر (العتيبي، ٢٠١٦).

مشكلة الدراسة

إن تطوير مهارات معلم الرياضيات يعد مطلباً ضرورياً لمواكبة الاتجاهات التربوية الحديثة، الأمر الذي يتطلب تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين بمختلف برامج إعداد معلمي الرياضيات لجميع المراحل الدراسية، ولاسيما مرحلة التعليم الثانوي؛ التي تعد بمثابة نقطة انطلاق الطالب للعالم الخارجي، حيث أكدت العديد من الدراسات مثل دراسة البلوي والبلوي (٢٠١٩)، ودراسة الهويش (٢٠١٨)، ودراسة بعطوط (٢٠١٧)، على ضرورة الكشف عن احتياجات المعلمين للتدريب النقال في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، وخلصت إلى أن التعرف على احتياجاتهم التدريبية من تلك المهارات جزء لا يتجزأ من تحقيق أهداف المناهج الدراسية، ومن ثم فقد أكدت على أهمية امتلاك المعلم لتلك المهارات بما يؤهله لإكساب طلبته لها.

وتقوم المملكة العربية السعودية ممثلة في وزارة التربية والتعليم بتنظيم العديد من الدورات التدريبية للمعلمين؛ بهدف تطوير مهاراتهم التدريسية، وتقتصر هذه الدورات على بعض المحاضرات التدريبية الجاهزة، دون الأخذ بعين الاعتبار احتياجات المعلمين،

وغالباً ما ينتهي البرنامج التدريبي دون تأهيل حقيقي، بالإضافة إلى أن هذه الدورات لا زالت تستخدم الأساليب التدريبية التقليدية، والتي لا تراعي المكان والزمان المناسبين لعملية التدريب والتأهيل التربوي (مخلص، ٢٠١٥، ١٤٢).

وعلى الرغم من أهمية وضرورة امتلاك المعلم للعديد من مهارات القرن الحادي والعشرين، التي تتماشى مع التغيرات المتلاحقة، لتحقيق نواتج التعلم المرجوة من العملية التعليمية، إلا أن واقع ممارسة معلمي الرياضيات لمهارات القرن الحادي والعشرين، يثبت وجود قصور في مستوى امتلاك المعلمين –وبخاصة معلمي الرياضيات– في مختلف المراحل الدراسية لتلك المهارات، وهذا ما أكدته دراسة كل من البلوي والبلوي (٢٠١٩)، والهويش (٢٠١٨)، وبعطوط (٢٠١٧)، وعبد القادر (٢٠١٤).

من هنا جاءت ضرورة أن يلم معلم الرياضيات بالطرق والاتجاهات الحديثة في تعليم الرياضيات، ومواكبة المستجدات التقنية في استراتيجيات التعليم والتعلم. وتهتم هذه الدراسة بمحاولة الكشف عن دور التدريب النقال في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة رفحاء. ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

- ما دور التدريب النقال في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة رفحاء؟

- **من خلال الإجابة على تساؤلات الدراسة التالية:**

١. ما دور التدريب النقال في تنمية مهارات التعلم والإبداع لدى معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة رفحاء؟

٢. ما دور التدريب النقال في تنمية مهارات الثقافة الرقمية لدى معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة رفحاء؟

٣. ما دور التدريب النقال في تنمية المهارات الحياتية لدى معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة رفحاء؟

فرضية الدراسة

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في دور التدريب النقال في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة رفحاء، تعزى إلى متغيرات (سنوات الخبرة/ المؤهل العلمي/ معدل استخدام التطبيقات التكنولوجية)؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف التالية:

١. التعرف على دور التدريب النقال في تنمية مهارات التعلم والإبداع لدى معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة رفحاء.

٢. التعرف على دور التدريب النقال في تنمية مهارات الثقافة الرقمية لدى معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة رفحاء.

٣. التعرف على دور التدريب النقال في تنمية المهارات الحياتية لدى معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة رفحاء.

٤. التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في دور التدريب النقال في تنمية مهارات القرن الحادي والعشـــرين لدى معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة رفحاء، تعزى إلى متغيرات (ســـنوات الخبرة/ المؤهل العلمي/ معدل استخدام التطبيقات التكنولوجية).

أهمية الدراسة

تفيد الدراسة الحالية فيما يلي:

١. قد تفيد نتائج الدراسة الحالية معلمي الرياضيات بالصفوف الأولى بالمرحلة الثانوية؛ من خلال تزويدهم بقائمة لمهارات القرن الحادي والعشـــرين، والمراد إكسابها للمعلمات، يمكن الاستفادة منها لمواجهة المتطلبات الجديدة للنجاح في مجتمع القرن الحادي والعشرين.

٢. توجيه الأنظار لضـــرورة الاهتمام ببرامج التدريب المتنقل، وتوظيفها في تنمية مهارات التدريس الفعال لدى المعلمات، وعدم الاكتفاء بالطرق التقليدية في التدريب.

٣. قد تفيد القائمين على العملية التعليمية بالمملكة العربية السعودية؛ من خلال إلقاء الضـــوء على الوضـــع الحالي لما تمتلكه المعلمات من مهارات القرن الحادي والعشرين.

٤. يمكن أن تفيد نتائج هذه الدراسة عند تكاملها مع نتائج البحوث المتشابهة، بعض المسئولين بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية؛ فيما يتعلق بتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين.

٥. تمثل استجابة لتوصية التربويين بضرورة تطوير مناهج الرياضيات في ضوء المستجدات التربوية.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على ما يلي:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على رأي معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة رفحاء حول دور التدريب النقال في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين في أدائهن.

- **الحدود المكانية:** تم التطبيق الميداني للدراسة في إدارة تعليم محافظة رفحاء (بنات).

- **الحدود الزمانية:** أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٠/ ١٤٤١هـ

- **الحدود البشرية:** عينة من معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة رفحاء (بنات).

مصطلحات الدراسة

- **التدريب النقال:**

ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: "استخدام الأجهزة المحمولة الذكية في عملية التدريب، مع التركيز على استخدام التقنيات المتوفرة بأجهزة الاتصالات اللاسلكية لنقل المعلومات خارج قاعات التدريب في أي مكان وفي أي وقت؛ ليتلاءم مع الظروف المتغيرة الحادثة في عملية التعليم والتدريب تأثراً بالثورة التكنولوجية، ويتم قياس دوره إجرائياً في هذه الدراسة باستخدام فقرات أداة الدراسة".

- **مهارات القرن الحادي والعشرين:**

تعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: "مجموعة المهارات الأساسية التي يجب على معلمات الرياضيات أن يكتسبنها ليكونوا ناجحات في عالم اليوم، وتشمل هذه المجموعة من المهارات التعلم والإبداع، ومهارات الثقافة الرقمية، والمهارات الحياتية، والتعامل مع الوسائل التكنولوجية الحديثة التي تسمح لطلبتهم باستكشاف عالمهم بوجهات نظر مختلفة، ويتم قياسها إجرائياً في هذه الدراسة باستخدام فقرات أداة الدراسة بمحاورها الثلاثة".

- **المرحلة الثانوية:**

تعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: المرحلة الأخيرة من مراحل التعليم المدرسي، ويسبقها مرحلة التعليم الأساسي ويليها مرحلة التعليم العالي، وتمتد الدراسة بها لمدة

ثلاث سنوات، ويبلغ عمر الطلبة بهذه المرحلة من ١٥– ١٨ سنة حيث تمثل مرحلة المراهقة".

منهج الدراسة

تقتضي طبيعة الدراسة الحالية استخدام المنهج الوصفي التحليلي؛ وذلك لمناسبته لطبيعة موضوع الدراسة، من حيث قدرته على الإسهام على جمع المعلومات اللازمة لدراسة الظاهرة بشكل موضوعي وعلمي، ومن ثم تحليل هذه المعلومات، وتفسيرها؛ بغرض التوصل إلى النتائج التي تسهم في تحقيق الأهداف المرجوة، والإجابة على تساؤلات الدراسة.

الإطار النظري

- **مفهوم التدريب النقال:**

عرفته جلوريا وآخرون (Gloria et al, 2019) التدريب الإلكتروني بأنه: "العملية التي يتم فيها توظيف تكنولوجيا الاتصالات الحديثة من حاسبات وأجهزة ذكية وبرمجيات وشبكات ووسائط متعددة في تنفيذ العملية التدريبية؛ لإيصال المعلومة للمتدرب في أقصل وقت وبأقل جهد، دون التقيد بالمكان والزمان"

عرفته حسن (٢٠١٧، ٥٨٥) بأنه: "استخدام الأجهزة المحمولة في عملية التدريب، مع التركيز على استخدام التقنيات المتوفرة بأجهزة الاتصالات اللاسلكية لتوصيل المعلومة خارج قاعات التدريب، في أي وقت وفي أي مكان".

وعرفه مخلص (٢٠١٥، ١٤٤) بأنه: "استخدام الأجهزة اللاسلكية الصغيرة والمحمولة يدوياً مثل الهواتف النقالة، والمساعدات الرقمية الشخصية، والهواتف الذكية، والحاسبات الشخصية الصغيرة، لتحقيق المرونة والتفاعل في عمليتي التدريب والتعلم، في أي وقت وفي أي مكان".

وعرفه عبد المجيد (٢٠١٥، ١٦) بأنه: "شكل من أشكال التدريب والتعليم عن بعد وامتداد للتعلم الإلكتروني، يتم فيه استخدام الأجهزة اللاسلكية، حيث يستطيع المدرب والمعلم تقديم المحتوى ومتابعة طلابه في أي مكان وأي زمان".

وعرفه حمزة والعجمي (٢٠١٣، ٤) بأنه: "أحد أساليب التدريب، يتم فيه استخدام تقنيات الاتصال الحديثة من حاسوب وشبكاته، والوسائط المتعددة من صورة وصوت ورسومات ومكتبات إلكترونية".

- **استخدامات تطبيقات الأجهزة الذكية في التدريب النقال:**

للهواتف المحمولة العديد من الاستخدامات التدريبية والتعليمية، حددها (أحمد، ٢٠١٣، ١٠٨- ١١٠) فيما يلي:

- عرض البرامج التدريبية.
- تسجيل الصوت والصورة.
- الاتصال الهاتفي المباشر.
- البريد الإلكتروني E-Mail.

- الرسائل القصيرة (SMS).
- البحث وتصفح المواقع ذات الصلة بالمجال Search & Brows.
- الاشـــتراك في القنوات التدريبية، والاطلاع على أحدث المنشـــورات عبر التطبيقات المختلفة.
- تحميل ومشاركة الملفات المختلفة (صوت، صورة، نصوص، فيديو).
- وترى الباحثة أن هذه التطبيقات قد منحت حيوية جديدة للمدربين حول طرقهم التدريبية، وأصـــبحت فيما بعد ســـبباً في بروز قناعة التطوير الثري والمستمر في طرق التدريب. أي أن استخدام الأجهزة الذكية الشخصية في العملية التدريبية؛ سمح لكل من المتدربين والمدربين بإبراز إمكاناتهم وإبداعاتهم.

- **مميزات التدريب النقال:**

يوجد العديد من هذه المميزات التي تشـــتمل عليها عملية التدريب باســـتخدام الأجهزة النقالة وأبرز هذه المميزات كما ذكرها الدهشان ويونس (٢٠٠٩) ما يلي:

١. يعد أحد أشـــكال التعليم الإلكتروني، يقوم على مرونة كافية في تحديد مكان وزمان التدريب والتعلم.

٢. يحقق مفهوم التعلم والتدرب الذاتي بكل معانيه؛ حيث يتدرب المتدربين وفق احتياجاتهم الشخصية وفى الأماكن التي يختارونها.

٣. يجذب التدرب النقال المتدربين إلى عمليات التدريب، ويجعلهم أكثر استمتاعاً بها.

٤. توفير وقت وتكلفة السفر للوصول إلى مكان التدريب.

٥. يوفر محتوى تدريبياً تفاعلياً، ويسهل التدريب من خلاله.

٦. يمكن للمدرب متابعة أداء المتدربين للأنشطة، وتوجيههم لاسلكياً وفى أي وقت.

٧. تساعد هذه الطريقة في القضاء على انسحاب المتدربين من العملية التدريبية.

٨. وترى الباحثة أن التدريب باستخدام الأجهزة الذكية النقالة يحقق الحيوية والمتعة والجاذبية للعملية التدريبية؛ حيث يساهم في حل المشكلات التي قد تعترض المتدرب غير القادر على الاندماج في التدريب التقليدي، وكذلك كسر الحاجز النفسي تجاه العملية التدريبية والتعلم المستمر مدى الحياة.

- **تطبيقات الأجهزة الذكية المستخدمة في التدريب النقال:**

يذكر الشرقاوي والطباخ (٢٠١٢، ٣٣٥-٣٣٨) أن هناك العديد من تطبيقات الأجهزة الذكية التي يمكن توظيفها في التدريب؛ بهدف تحقيق التفاعل من خلالها، ومن هذه التطبيقات:

- تطبيقات لإدارة الفصول الدراسية.
- تطبيقات أنظمة التدريب المتنقل.

- تطبيقات تطوير المحتوى التدريبي.
- تطبيقات إدارة العروض التقديمية.
- تطبيقات شبكات التواصل الاجتماعي.
- تطبيقات خدماتية.

- **مفهوم مهارات القرن الحادي والعشرين:**

عرفها الخزيم والغامدي (٢٠١٦، ٦٦) بأنها: "مجموعة مهارات التعلم الناجح في القرن الحادي والعشـــرين وهي: التفكير الناقد وحل المشـــكلة، والابتكار والإبداع، والتعاون والعمل في فريق والقيادة، وفهم الثقافات المتعددة، وثقافة الاتصـــالات والمعلومات والإعلام، وثقافة الحوســـبة وتقنية المعلومات والاتصـــال، والمهنة والتعلم المعتمد على الذات، المحددة من منظمات شراكة لمهارات القرن الحادي والعشرين".

وتعرفها ســـينثيا ســـكوت (Cynthia Scott, 2015,٣) بأنها: "مجموعة المهارات الأساسية للنجاح في العمل والحياة، وتشمل مهارات الاتصال والتعاون والتفكير الناقد والإبداع، والتي ســيتم تدريســها في ســياق الموضــوعات الأســاســية للقرن الحادي والعشـرين، حيث أن تحديات القرن الحادي والعشـرين سـوف تتطلب مجموعة واسـعة من المهارات الأسـاسـية، والمهارات الاجتماعية، والمهارات الثقافية، والكفاءات، وفهم القوى الاقتصادية والسياسية التي تؤثر على المجتمعات".

عرفتها شـــلبي (٢٠١٤، ٦) بأنها: "مجموعة من المهارات الضـــرورية لضـــمان اســـتعداد المتعلمين للتعلم والابتكار والحياة والعمل والاســـتخدام الأمثل للمعلومات والوسائط والتكنولوجيا في القرن الحادي والعشرين".

تعرفها شراكة مهارات القرن ٢١ (Partnership of 21st Century Skills,2009) بأنها "المهارات التي يحتاجها التلاميذ للنجاح في المدرسة والعمل والحياة، وتتضمن مهارات التفكير الناقد وحل المشـــكلات، والابتكار والإبداع، مهارات الاتصـــال، ومهارات التعاون ومهارات تعلم المحتوى، والثقافة المعلوماتية، والثقافة الإعلامية، والمهارات الحياتية مثل: القيادة، الإنتاجية، التكيف، المسؤولية الشخصية، المسؤولية الاجتماعية، والتوجه الذاتي، والقدرة على التعامل مع الآخرين".

كما عرفها كل من تريلينغ وفاضـــل (Trilling and Fadel, 2009) بأنها: "عبارة عن ثلاث مجموعات من المهارات المطلوبة في القرن الحادي والعشرين، التي يجب أن تكون من ضـمن محتوى المقررات باختلاف التخصـصـات، وتشـمل هذه المهارات: مهارات التعلم والابتكار، ومهارات تقنية المعلومات والاتصالات وتطبيقاتها بالتعلم الإلكتروني، والمهارات المطلوبة للعمل ومتطلبات الحياة".

وباستقراء ماهية مهارات القرن الحادي والعشرين السابقة يتضح للباحثة أنها:

١. متنوعة، وبذلك تعمل على ضـــمان اســـتعداد المعلمين والمتعلمين للتعلم والابتكار والحياة والعمل في هذا القرن.

٢. تساعد في تحقيق العديد من الأهداف التي لم يتم تحقيقها على مدار الأعوام الماضية.

٣. تنمية المعلم حين يتبنى تلك المهارات، يكون نتاجها طلاباً مبتكرين لديهم كفاءة عالية على المشاركة بفاعلية في الحياة العملية.

- **مهارات القرن الحادي والعشرين وضرورتها للمعلم والمتعلم:**

أكدت العديد من الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة البلوي والبلوي (٢٠١٩)، دراسة الهويش (٢٠١٨)، دراسة بعطوط (٢٠١٧)، دراسة الخزيم والغامدي (٢٠١٦)، دراسة شلبي (٢٠١٤)، على ضرورة وأهمية تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في المناهج الدراسية، وتمكين كل من المعلم والمتعلم منها بصورة وظيفية، وأشارت ذات البحوث والدراسات السابقة إلى ما يلي:

١. ضعف مخرجات العملية التعليمية يرجع لقلة الاهتمام بتنمية هذه المهارات بصورة مقصودة بالبرامج التعليمية المختلفة.

٢. غياب ماهية هذه المهارات عن مستوى فهم المعلم، وندرة توافر آليات تدريب للمتعلمين على امتلاك تلك المهارات.

٣. المتعلمون يتعرضون بصفة مستمرة للثقافة المعلوماتية والتكنولوجية المتطورة خارج الفصل أكثر من تعرضهم لها داخل الفصل، وذلك بالرغم من غزارة المعلومات والتكنولوجيا المعاصرة.

٤. يعاني سوق العمل من طبيعة ومستوى الخريج والذي لا يفي بمتطلباته المتغيرة.

٥. وضع معايير تلتزم بها مؤسسات سوق العمل منها: اعتماد قدره الفرد على التفكير الإبداعي، والتعاون مع زملائه في العمل والإيجابية.

٦. غياب الإطار الفلسفي لمهارات القرن الحادي والعشرين عن أهداف وبرامج التنمية المهنية للمعلمين بصورة واضحة.

٧. تعتمد التنمية المهنية للمعلم على تمكينه من إحداث تغييرات لحل مشكلات دراسية قد يتعرض لها، دون التعرض إلى أساليب التفكير التي تؤهله للتعامل الجيد مع متغيرات العصر الحالي.

٨. وجود فجوة كبيرة بين ما يتلقاه المتعلمون في المؤسسة التعليمية، وتلك التي يحتاجونها في الحياة والعمل في مجتمع عصر المعرفة.

٩. لم تعد المناهج الحالية كافية لإعداد الطلاب للحياة والعمل في عالم اليوم المتغير، الذي يقوده التطور التكنولوجي.

وترى الباحثة أنه وبالرغم من أهمية هذه المهارات إلا أنه لا زالت النظم التعليمية تعتمد على ممارسة الطرق التقليدية، والتي تركز على التلقين والحفظ؛ مما يؤدي إلى إضعاف مهارات التواصل والتعاون بين الطلبة، فضلاً عن كونها لا تسمح بالعمل في مجموعات، وبالتالي لا تؤدي إلى اكتساب مهارات التعاون والتواصل.

- **خصائص مهارات القرن الحادي والعشرين:**

- **مهارات محورية (مركزية):** جميع الطلبة في مختلف المراحل التعليمية يجب أن يحصلوا على فرص التعلم واكتساب هذه المهارات.

- **متنوعة:** ففي العالم الرقمي يحتاج الطالب لتعلم كيف يتمكن من استخدام التقنيات المناسبة؛ للتمكن من مهارات التعلم، وممارسة الأنشطة الحياتية المختلفة.

- **متفاعلة:** يحتاج الطلبة إلى تعلم المحتوى العلمي، من خلال أمثلة وتطبيقات وخبرات من الحياة الحقيقية؛ فالطالب يتعلم بصورة أفضل حينما يرتبط التعلم بعلاقات وتفاعلات ذات معنى، ومرتبطة بواقعه الحياتي (حسن، ٢٠١٥، ٣٠٦).

وترى الباحثة أنه وفي ضوء الخصائص السابقة؛ يتضح أن مهارات القرن الحادي والعشرين تتسم بالإبداعية والتكيف والتواصل، وغيرها من الخصائص التي تجعل العملية التعليمية قادرة على مواكبة المتغيرات المتلاحقة التي يشهدها العصر الحالي.

- **المهارات المطلوبة في القرن الحادي والعشرين:**

لتحقيق متطلبات القرن الحادي والعشرين، يجب على المعلم والمتعلم معرفة ما هو أكثر من المواد الأساسية؛ فهم في حاجة لمعرفة مهاراتهم من خلال التفكير الناقد،

وتطبيق المعرفة في مواقف جديدة، وتحليل المعلومات، وتفهم اتصالات جديدة، والعمل التعاوني، وحل المشكلات واتخاذ القرارات.

وتشمل مهارات التعليم ثلاث فئات أساسية:

١. مهارات المعلوماتية والتكنولوجية information and technology skills

أ- مهارات المعرفة information skills

ب- مهارات الاتصال communication skills

٢. مهارات التفكير وحل المشكلات thinking and problem solving skills

أ- مهارات التفكير الناقد والتفكير المنظومي critical and system thinking skills

ب- مهارات التعرف على المشكلات وتكوينها وحل المشكلات problem identification ,formulation and solution

ج- مهارات الإبداع وحب الاستطلاع العقلي (التأملي) creativity and intellectual curiosity

٣. المهارة الحياتية والمهنية life and career skills

أ- المهارة الشخصية والتعاونية interpersonal and collaborative skills

ب- مهارات التوجه الذاتي self-direction

ج- مهارات الاعتمادية والتوافقية accountability and adaptability

د- المسؤولية الاجتماعية social responsibility (صدقي وحسن، ٢٠١٤، ٥١٧)

- **مهارات القرن الحادي والعشرين وتعليم الرياضيات:**

يمكن أن تدعم مهارات القرن الحادي والعشرين مناهج الرياضيات من خلال ما يلي:

١. تتماشى مناهج الرياضيات مع توصيات المجلس القومي لمعلمي الرياضيات NCTM؛ والتي تنادي بأهمية الاهتمام بتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين.

٢. اهتمام برامج التنمية المهنية والدعم المهني قبل وأثناء الخدمة بأهمية تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين في التدريس.

٣. اهتمام مطوري مناهج الرياضيات بدمج مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج الرياضيات.

٤. الاهتمام بتنوع طرائق وأساليب التدريس وتقويم تعلم الطلبة لمهارات القرن الحادي والعشرين.

٥. إتاحة الفرص المختلفة للطلبة لممارسة الأنشطة التعليمية التي تحث على التفكير الناقد وحل المشكلات والبحث العلمي. (Partnership for 21st Century Skills,2009a).

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات السابقة التي تناولت التدريب النقال:

دراسة يوسف (٢٠١٩) وهدف البحث إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على المستحدثات التكنولوجية في بنائه وإخراجه المتمثل في التعلم النقال، وما يرتبط به من بعض تطبيقات الهواتف الذكية، وذلك بهدف تنمية مهارات التدريس الإيجابي لدى معلمي علم النفس والاجتماع بالمرحلة الثانوية بمدينة المنصورة بجمهورية مصر العربية، ومعرفة أثره في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طلابهم، وطبق البحث على عينة من معلمي علم النفس والاجتماع بالمرحلة الثانوية حيث بلغت (٢٤) معلماً، وعينة من طلابهم بلغت (٢٠٠) طالب، وتم إعداد أدوات البحث المطبقة على المعلمين متمثلة في: اختبار معرفي مرتبط بالبرنامج، وبطاقة تقييم التخطيط للتدريس الإيجابي، وبطاقة ملاحظة لتصميم البيئة الصفية الإيجابية، وأدوات الطلاب متمثلة في: مقياس للمهارات الحياتية للجانبين الشخصي والاجتماعي، وقد أسفرت نتائج البحث عن وجود فروق دالة إحصائياً بين رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية للمعلمين، ومتوسطي درجات طلابهم في أدوات البحث لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يدل على أن البرنامج كان له فاعلية في تنمية مهارات التدريس الإيجابي لدى معلمي علم النفس والاجتماع بالمرحلة الثانوية، وله أثره الفاعل في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى الطلاب، وقد أوصت الدراسة بنشر ثقافة التدريب النقال، وتوعية المعلمين والطلبة بأهميته في تحسين المهارات.

دراسة حسن (٢٠١٧) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية التدريب المتنقل في مهارات إدارة بيئة التعلم الاجتماعية، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينة البحث من ٤٠ معلماً ومعلمة من معلمي الحاسب الآلي ببورسعيد بجمهورية مصر العربية، وقد تم توزيع عينة البحث على مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية، وقامت الباحثة بإعداد الاختبار التحصيلي، وبطاقة ملاحظة الأداء المهاري المرتبطين بمهارات إدارة بيئة التعلم الاجتماعية كأدوات للدراسة، وقد أوضحت نتائج البحث أن التدريب المتنقل يحقق حجم تأثير كبير على التحصيل العلمي في أداء مهارات إدارة بيئة التعلم الاجتماعية، وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام ببرامج التدريب المتنقل والتوسع فيها، وتعميمها بالمدارس المصرية، وعدم الاكتفاء بالطرائق التقليدية في التدريب.

دراسة زكي وآخرون (٢٠١٦) وهدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريب نقال في تنمية التفكير الإبداعي ومهارات ما وراء المعرفة لدى معلمي التعليم العام بمدينة جدة، واستخدم البحث المنهجين الوصفي، وشبه التجريبي. وتكونت عينة البحث من عينة قصدية من (٤٠) معلمًا من معلمي التعليم العام بمنطقة مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية، تم تقسيمهم عشوائيًا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتمثلت أدوات البحث في اختبار التفكير الإبداعي، ومقياس مهارات ما وراء المعرفة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية برنامج التدريب النقال في تنمية التفكير الإبداعي ومهارات ما وراء المعرفة لدى معلمي التعليم العام بمدينة جدة، وفي ضوء تلك النتائج أوصت

الدراسة بمجموعة توصيات ومنها: ضرورة الاهتمام بالتدريب النقال كاستراتيجية تدريبية لمعلمي المراحل التعليمية المختلفة.

دراسة العبد السلام (٢٠١٦) وهدفت إلى الكشف عن واقع استخدام تطبيقات التعلم النقال في التدريب من وجهة نظر أمينات مصادر التعلم بمدينة الرياض، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي كمنهج دراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٥) من أمينات مصادر التعلم بمدينة الرياض، واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة للدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن نسبة كبيرة من عينة الدراسة يرغبون في توظيف تقنيات التدريب النقّال داخل مركز مصادر التعلم، حيث يسهم في زيادة المعرفة والمهارات لدى أمينات مصادر التعلم عبر المشاركات الفعّالة، كذلك توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير معدل استخدام تطبيقات التدريب النقال، إعداد برامج تدريبية لمشرفي مراكز مصادر التعلُّم للاطلاع على آخر المستحدثات في مجال تكنولوجيا التعليم.

دراسة مخلص (٢١٠٥) وهدفت إلى تقديم استراتيجية مقترحة لبرامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة بالمملكة العربية السعودية باستخدام صيغ التعلم النقال، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتناولت الدراسة عدداً من المحاور الرئيسية وهي، المحور الأول: واقع تدريب المعلمين أثناء الخدمة بالمملكة العربية السعودية، والمحور الثاني: نظام تدريب المعلمين أثناء الخدمة باستخدام صيغ التعلم النقال، والمحور الثالث: الاستراتيجية المقترحة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة بالمملكة العربية السعودية

باستخدام صيغ التعلم النقال من خلال، فلسفة الإستراتيجية المقترحة، محاور الإستراتيجية، متطلبات تطبيق التصور المقترح، واختتمت الدراسة باستعراض أبرز التوصيات التي طرحتها ومنها: ضرورة إنشاء مراكز لتدريب المعلمين أثناء الخدمة بكل منطقة تعليمية، وتكون مجهزة بوسائل التدريب الحديثة.

دراسة حمزة والعجمي (٢٠١٣) وهدف البحث إلى تحديد قائمة بالمعايير التربوية والفنية التي يجب توافرها في توظيف التعلم المتنقل في برامج التدريب الإلكتروني بدولة الكويت. وقد تناول الباحثان المعايير التربوية والفنية للتعلم المتنقل، ومصادر اشتقاقها، والمواصفات التي يجب أن تتوفر بالمعيار، والمراحل العلمية التي تم اتباعها للتوصل إلى القائمة النهائية للمعايير التربوية والفنية لتوظيف التعلم المتنقل في برامج التدريب الإلكتروني في دولة الكويت واقتراح تطبيقات للتعلم المتنقل. وتناول الباحثان المعايير التربوية والفنية للتعلم المتنقل وتوظيفه في التدريب الإلكتروني وذلك بالإجابة على الأسئلة التي بدء البحث بها، وكان من أبرز التوصيات: ضرورة الاهتمام بتوظيف تطبيقات تكنولوجيا التعلم المتنقل في برامج التدريب الإلكتروني نظراً لأهميتها.

ثانياً: الدراسات السابقة التي تناولت مهارات القرن الحادي والعشرين:

دراسة البلوي والبلوي (٢٠١٩) وهدفت الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية من مهارات القرن الحادي والعشرين، لدى معلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية بمدينة تبوك، ثم تقديم تصور مقترح لبرنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية، ولتحقيق أهداف

الدراسة استخدم المنهج الوصفي، وتمثلت أداة الدراسة في بطاقة ملاحظة تتكون من مهارات القرن الحادي والعشرين، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المتوسط العام لجميع مجالات بطاقة الملاحظة لمهارات القرن الحادي والعشرين تحقق بدرجة متوسطة، وجاء ترتيب المجالات كالتالي: مهارات الحياة والمهنة وتحقق بدرجة عالية، ومهارات التعلم والابداع وتحقق بدرجة متوسطة، ومهارات المعلومات والإعلام والتقنية بدرجة متوسطة، وفي ضوء تلك النتائج أوصت الدراسة بعقد دورات تدريبية للمعلمات، تساهم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين بالمراحل التعليمية المختلفة.

دراسة الهويش (٢٠١٨) وهدفت إلى تحديد مهارات القرن الحادي والعشرين اللازم توافرها في أداء المعلمين بالمملكة العربية السعودية، بالإضافة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلم في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة تتكون من مهارات القرن الحادي والعشرين، وأسفرت نتائج الدراسة إلى أنه يجب أن تتم عمليات التعليم والتعلم في بيئة القرن الحادي والعشرين التي تحتم تعليم المواد الدراسية؛ من خلال أمثلة من العالم الواقعي، وليس من بيئة مجردة كما هو حاصل في معظم المدارس والجامعات حالياً. إضافة إلى ذلك أهمية استخدام وسائل دقيقة وموثقة لتقييم إتقان المتعلمين لهذه المهارات، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، وخلصت الدراسة إلى ضرورة وضع برامج مكثفة للتطوير المهني للمعلمين،بحيث تركز على مهارات القرن الحادي والعشرين.

دراسة بعطوط (٢٠١٧) وهدفت الدراسة إلى التعرف على مدى اكتساب الخريجين والخريجات من جامعة طيبة بكلية التربية في قسم التربية الفنية لمهارات القرن الحادي والعشرين، واقتصرت الدراسة على مهارات (الاتصال والتواصل، التكنولوجيا، الإدارة الذاتية، التفكير، الأكاديمية)، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وبلغت عينة الدراسة (٧١) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج أن درجة اكتساب التلميذات للمهارات على النحو التالي: (الاتصال والتواصل، الإدارة الذاتية، التفكير، الأكاديمية، التخصصية) بدرجة غالباً، (التكنولوجيا) بدرجة أحياناً وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل الدراسي، وقد أوصت الدراسة: بضرورة التدريب على مهارات القرن الحادي والعشرين خلال المرحلة الجامعية.

دراسة الخزيم والغامدي (٢٠١٦) وهدفت الدراسة إلى التعرف على درجة توافر مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى كتب الرياضيات للصفوف العليا للمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي وأداة تحليل المحتوى والتي بلغ عددها (٥٣) مهارة توزعت على سبعة مجالات رئيسة، وقد توصل البحث إلى تقارب النسب المئوية لتوافر مهارات القرن الحادي والعشرين في المحتوى لكل مجال من مجالات المهارات الرئيسة، وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة: بضرورة تقديم محتوى تعليمي للطلبة، يسهم في تحقيق مهارات القرن الحادي والعشرين.

دراسة شلبي (٢٠١٤) هدفت الدراسة إلى تحديد مهارات القرن الحادي والعشرين التي يمكن دمجها في مناهج العلوم بمرحلة التعليم الأساسي بمصر، وتقويم محتوى كتب العلوم الحالية في هذه المرحلة في ضوء توافر هذه المهارات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت الدراسة أداة تحليل المحتوى لتحليل محتوى كتب العلوم بالتعليم الأساسي والتي بلغ عددها (٦) كتب دراسية، وتوصلت الدراسة إلى إطار مقترح يتكون من ثلاثة مجموعات من المهارات، لكل منها مهارات أساسية وفرعية، فضلاً عن العبارات الإجرائية التي تعبر عن أداءات المتعلمين المتوقعة. كما توصلت الدراسة أيضا إلى أن هناك تدنياً واضحاً في تناول هذه المهارات في كتب العلوم، وقد أوصت الدراسة بضرورة دمج مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج العلوم بمرحلة التعليم الأساسي.

- **التعقيب على الدراسات السابقة:**

تتفق العديد من الدراسات السابقة الواردة في هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في استخدام المنهج الوصفي التحليلي؛ ومن هذه الدراسات دراسة البلوي والبلوي (٢٠١٩)، ودراسة الهويش (٢٠١٨)، ودراسة بعطوط (٢٠١٧)، ودراسة الخزيم والغامدي (٢٠١٦)، ودراسة العبد السلام (٢٠١٦)، ودراسة مخلص (٢٠١٥)، ودراسة شلبي (٢٠١٤). بينما اختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات الأخرى في استخدمها للمنهج التجريبي مثل دراسة يوسف (٢٠١٩)، ودراسة حسن (٢٠١٧)، ودراسة زكي وآخرون (٢٠١٦).

كذلك اتفقت العديد من الدراسات السابقة الواردة في هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في استخدام الاستبانة كأداة للدراسة؛ ومن هذه الدراسة دراسة الهويش (٢٠١٨)، ودراسة بعطوط (٢٠١٧)، ودراسة العبد السلام (٢٠١٦)، بينما تختلف الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة الواردة في هذه الدراسة في استخدامهم للاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة كأدوات للدراسة؛ ومن هذه الدراسات دراسة البلوي والبلوي (٢٠١٩)، ودراسة يوسف (٢٠١٩)، ودراسة حسن (٢٠١٧)، وكذلك اختلفت مع دراسة زكي وآخرون (٢٠١٦) والتي استخدمت اختبار التفكير الإبداعي ومقياس مهارات ما وراء المعرفة كأدوات للدراسة، وكذلك دراسة الخزيم والغامدي (٢٠١٦)، ودراسة شلبي (٢٠١٤) حيث استخدموا أداة تحليل المحتوى كأداة للدراسة.

كما اتفقت العديد من الدراسات السابقة الواردة في هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في اختيار عينتها من المعلمين والمعلمات بمراحل التعليم المختلفة، ومن هذه الدراسات دراسة يوسف (٢٠١٩)، ودراسة البلوي والبلوي (٢٠١٩)، ودراسة الهويش (٢٠١٨)، ودراسة حسن (٢٠١٧)، ودراسة زكي وآخرون (٢٠١٦)، ودراسة مخلص (٢٠١٥)، بينما اختلفت مع كل من دراسة بعطوط (٢٠١٧) والتي اختارت عينتها من الخريجين والخريجات، ودراسة العبد السلام (٢٠١٦) والتي اختارت عينتها من أمينات مصادر التعلم.

الطريقة والإجراءات

- **مجتمع وعينة الدراسة:**

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات المرحلة الثانوية بإدارة تعليم رفحاء (بنات)، والبالغ عددهم (١٥٠) معلمة (الإدارة العامة للتعليم بمنطقة رفحاء، ٢٠١٩)، وقد تم توزيع الاستبانة إلكترونياً على جميع معلمات المرحلة الثانوية بإدارة تعليم رفحاء عن طريق تعميمها عليهن بواسطة الإيميلات الشخصية وحساباتهن الشخصية عبر برامج التواصل الاجتماعي فاستجابت منهن عدد (٥٤) معلمة وهن عينة الدراسة، وبذلك تجاوزت عينة الدراسة ما نسبته ٢٥٪ من مجتمع الدراسة، وجدول (١) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب متغيرات سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، ومعدل استخدام التطبيقات التكنولوجية.

جدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة من معلمات المرحلة الثانوية حسب المتغيرات

المتغيرات	مستويات	التكرارات	النسبة المئوية
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٨	١٥٪
	من ٥-١٠	٣٠	٥٥,٥٪
	من ١٠-١٥ سنة	١١	٢٠,٣٪
	أكثر من ١٥ سنة	٥	٩,٢٪
	المجموع	٥٤	١٠٠٪
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٤٩	٩٠,٧٪
	ماجستير	٤	٧,٣٪
	دكتوراه	١	٢٪
	المجموع	٥٤	١٠٠٪

معدل استخدام التطبيقات التكنولوجية	يومياً	٣٥	٦٥٪
	اسبوعياً	١٥	٢٧,٧٪
	شهرياً	٤	٧,٣٪
	المجموع	٥٤	١٠٠٪

- **أداة الدراسة:**

بعد مراجعة البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة تم إعداد استبانة لجمع البيانات من معلمات المرحلة الثانوية بإدارة تعليم رفحاء (بنات)، للتعرف على دور التدريب النقال في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظرهن؛ وتكونت الاستبانة من جزأين:

الجزء الأول: تضمن بيانات شخصية حول المعلمات عينة الدراسة، وتضم أسئلة حول: سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، ومعدل استخدام التطبيقات التكنولوجية.

الجزء الثاني: وتضمن (٣٩) فقرة موزعة على ثلاثة محاور كالتالي:

المحور الأول: تضمن (١٣) فقرة، تناولت **مهارات التعلم والإبداع.**

المحور الثاني: تضمن (١٣) فقرة، تناولت **مهارات الثقافة الرقمية.**

المحور الثالث: تضمن (١٣) فقرة، تناولت **مهارات حياتية.**

وللتعرف على دور التدريب النقال في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة رفحاء، وتم وضع خمس اختيارات مقابل كل فقرة

وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي وهي كالتالي: أوافق بشدة، أوافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة.

- **صدق الاستبيان:**

تم التحقق من صدق الاستبانة على النحو التالي:

- **الصدق الظاهري:** تم عرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مناهج وطرائق تدريس الرياضيات وتكنولوجيا التعليم وبلغ عددهم سبعة محكمين؛ للتعرف على رأيهم في مدى وضوح الفقرات، وصياغتها، ومدى ارتباطها بالمحاور التي تتبعها، وبعد الأخذ بملاحظات واقتراحات المحكمين، أصبحت الاستبانة بشكلها النهائي مكونة من (٣٩) فقرة، موزعة على محاور ثلاثة هي: مهارات التعلم والإبداع، مهارات الثقافة الرقمية، المهارات الحياتية.
- **صدق المحتوى:** استمدت الاستبانة صدق محتواها من خلال الإجراءات التي تمت في بنائها، بحيث أنها تقيس ما صممت لأجله، وذلك بتغطيتها لمحاور الاستبانة الثلاثة.
- **صدق الاتساق الداخلي:** تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها (١٢) معلمة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينة الدراسة، ومن ثم تم حساب معامل الارتباط لبيرسون بين كل محور من محاور الاستبانة والمحاور الأخرى، وبين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة، وكانت كما بالجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢) صدق الاتساق الداخلي بين محاور الاستبانة، وبين كل محور والدرجة الكلية

المحور	مهارات التعلم والإبداع	مهارات الثقافة الرقمية	المهارات الحياتية	الدرجة الكلية
مهارات التعلم والإبداع	١	٠,٨٧٦**	٠,٨١١**	٠,٨٣١**
مهارات الثقافة الرقمية	٠,٨٧٦**	١	٠,٧٩٥**	٠,٨٤٤**
المهارات الحياتية	٠,٨١١**	٠,٧٩٥**	١	٠,٨٢٧**
الدرجة الكلية	٠,٨٣١**	٠,٨٤٤**	٠,٨٢٧**	١

** دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١).

يتبين من جدول (٢) أن معاملات الارتباط بين كل محور والآخر دالة إحصائياً عند مستوى (∝≤٠,٠١)، وكذلك يلاحظ وجود دلالة احصائية بين كل محور بمفرده والدرجة الكلية للاستبانة عند مستوى (∝≤٠,٠١)، ومن ثم تم اعتبار أن الاستبانة صادقة.

- **ثبات الاستبانة:**

تم حساب ثبات الاستبانة بطريقتين:

- **الطريقة الأولى:** التجزئة النصفية: تم حساب معامل ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية؛ حيث بلغت قيمة معامل ارتباط سبيرمان براون (٠,٨٧٩) وهي قيمة مقبولة إحصائياً.

- **الطريقة الثانية:** معامل ألفا كرونباخ: استخدم نتائج تطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية السابق ذكرها، لحساب ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ؛ حيث بلغت قيمته (٠,٩٢)، وبذلك أصبحت الأداة مقبولة إحصائياً.

- **إجراءات تطبيق أداة الدراسة:**

- تم توزيع الاستبانة على عينة الدراسة للإجابة عليها في شهر جمادى الأولى من العام ١٤٤١هـ، وتم توزيع الاستبانة إلكترونياً على جميع معلمات المرحلة الثانوية بإدارة تعليم رفحاء (بنات).

- تم جمع استجابات المعلمات الإلكترونية، وقمت بتفريغها إلكترونياً لإجراء التحليلات اللازمة.

- **الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل نتائج الدراسة:**

للإجابة عن السؤال الأول والثاني والثالث من أسئلة الدراسة، تم حساب المتوسطات الحسابية والمتوسطات النسبية والانحرافات المعيارية؛ وذلك للتعرف على دور التدريب النقال في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة رفحاء، حيث تم اعتماد خمسة مستويات للتقدير التحليلي لفقرات الاستبيان، وقد اعتمدت الدراسة المقياس الآتي:

- أقل من ٣٦٪ يمثل دور التدريب النقال في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين بدرجة: غير موافق بشدة، أي ما يمثل المتوسط الحسابي الذي أقل من أو يساوي ١,٨ غير موافق بشدة.

- من ٣٦٪ إلى ٥٢٪ يمثل دور التدريب النقال في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين بدرجة غير موافق، أي ما يعادل أكبر من ١,٨ إلى ٢,٦ غير موافق.

- أكبر من ٥٢٪ إلى ٦٨٪ يمثل دور التدريب النقال في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين بدرجة محايد، أي ما يعادل أكبر من ٢,٦ إلى ٣,٤ محايد.

- أكبر من ٦٨٪ إلى ٨٤٪ يمثل دور التدريب النقال في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين بدرجة أوافق، أي ما يعادل أكبر من ٣,٤ إلى ٤,٢ موافق.

- أكبر من ٨٤٪ إلى ١٠٠٪ يمثل دور التدريب النقال في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين بدرجة أوافق بشدة، أي ما يعادل أكبر من ٤,٢ إلى ٥ موافق بشدة.

وللتحقق من فرض الدراسة، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لقياس تأثير متغيرات الدراسة، وقياس دلالة الفروق، وتم تحديد مستوى الدلالة الإحصائية عند ٠,٠٥. كأساس للتعرف على وجود أو عدم وجود دلالة إحصائية.

- **نتائج الدراسة ومناقشتها:**

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها: ينص السؤال الأول على: ما دور التدريب النقال في تنمية مهارات التعلم والإبداع لدى معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة رفحاء؟ وللإجابة عن سؤال الدراسة الأول؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة، في محور (مهارات التعلم والإبداع) والجدول رقم (٣) يوضح هذه النتائج.

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والنسبية والرتبة ضمن محور مهارات التعلم والإبداع

الرقم في الأداة	الفقرات	المتوسط الحسابي	المتوسط النسبي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	التدريب النقال شجعني على العمل الجماعي.	4.03	%80.7	0.762	7
٢	ساعدني التدريب النقال على استخدام طرق مختلفة لتوليد الأفكار كالعصف الذهني.	4.14	٪٨٢,٨	0.813	5
٣	التدريب النقال ساهم في مزجي بين إستراتيجيات التدريس المختلفة بمرونة بما يحقق أهداف الدروس.	4.44	%88.9	0.651	2
٤	التدريب النقال ساهم في استخدامي للأنشطة الإثرائية المتنوعة؛ لتنمية المواهب المختلفة لدى الطالبات.	4.03	%80.7	0.797	8
٥	التدريب النقال ساعدني أن أتقبل وجهات النظر المختلفة.	4.26	%85.2	0.856	4
٦	التدريب النقال ساهم في قدرتي على تنفيذ برامج إثرائية علاجية للتغلب على الفروق الفردية.	4.01	%80.2	0.977	10
٧	التدريب النقال منحني القدرة على اتخاذ القرارات المدروسة في المواقف المعقدة.	4.02	%80.5	0.974	9
٨	التدريب النقال يشجعني على اختيار أنسب الإستراتيجيات التدريسية الحديثة التي تسهم في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطالبات.	3.95	%79.0	0.909	11

٩	التدريب النقال جعلني أقدم حلولاً مبتكرة للصعوبات التي تواجهني في بيئة التعلم.	4.08	%81.6	0.977	6
١٠	التدريب النقال ساهم في التغلب على محدودية الوسائل التعليمية والتكنولوجية بطرق ابتكارية متنوعة.	3.89	%77.9	0.986	12
١١	التدريب النقال ساعدني أن أقيم المعلومات تقييماً موضوعياً.	4.33	%86.8	0.828	3
١٢	التدريب النقال ساعدني استثمار وقت الحصة بطريقة مبتكرة تسمح لي بتحقيق أهداف الدرس.	4.50	%90.2	0.725	1
١٣	شجعني التدريب النقال على التكيف مع المناهج الدراسية المتجددة والعمل على استيعابها وتحقيق أهدافها المنشودة.	3.70	%74.1	1.109	13
المتوسط العام للمحور		٤,١٠			

أشارت نتائج الجدول رقم (٣) أن المتوسط الحسابي العام لهذا المحور والخاص باستجابات عينة الدراسة لمحور مهارات التعلم والإبداع يبلغ (٤,١٠)، وهو مؤشر على أن هناك استجابة من عينة الدراسة بدرجة (موافق) على فقرات محور مهارات التعلم والإبداع من وجهه نظر معلمات الرياضيات، كما يلاحظ في الجدول (٣) أن المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المحور قد تراوحت ما بين (3.70-4.50)، حيث جاءت الفقرة "التدريب النقال ساعدني استثمار وقت الحصة بطريقة مبتكرة تسمح لي بتحقيق أهداف الدرس"، بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.50)، وبدرجة (موافق بشدة)، وجاءت الفقرة "التدريب النقال ساهم في مزجي بين إستراتيجيات التدريس المختلفة بمرونة بما يحقق أهداف الدروس" بمتوسط حسابي بلغ (٤,٤٤)، في المرتبة الثانية بدرجة (موافق بشدة)، في حين جاءت الفقرة "شجعني التدريب النقال على التكيف مع المناهج الدراسية المتجددة والعمل على استيعابها وتحقيق أهدافها المنشودة"

بأدنى متوسط حسابي بلغ (3.70)، وبدرجة (موافق)، كما تشير النتائج إلى أن بقية الفقرات لهذا المحور قد تراوحت بين درجة (موافق بشدة- موافق).

وتعزو الباحثة ذلك إلى تجاوز التدريب النقال لعاملي الزمان والمكان، إذ يتيح الفرصة أمام المتدربات للاستفادة من المادة التعليمية، دون الحاجة لمغادرة مكانها إلى موقع التدريب، ويمكنها مشاهدة المادة في الوقت الذي يناسبها، بغض النظر عن موعد عرض المادة التعليمية، وكذلك يتغلب على عوائق التدريب التقليدي؛ مثل التنقل والسفر أو المرض أو ترك العمل أو الدراسة أو التكلفة المادية، وذلك ما يتوافق مع ما أشارت إليه **دراسة يوسف (٢٠١٩)** والتي توصلت نتائجها: إلى تأثير التدريب النقال الإيجابي في تنمية مهارات التدريس الإيجابي لدى معلمي المرحلة الثانوية.

بينما اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه **دراسة البلوي والبلوي (٢٠١٩)** والتي توصلت نتائجها إلى حصول محور مهارات الحياة والمهنة على تقدير بدرجة متوسط من استجابات معلمات الرياضيات.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها: ينص السؤال الثاني على: ما دور التدريب النقال في تنمية مهارات الثقافة الرقمية لدى معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة رفحاء؟ وللإجابة على هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والنسبية والرتب لتقديرات عينة الدراسة، وتم ترتيب الفقرات حسب المتوسطات الحسابية تنازلياً في محور (مهارات الثقافة الرقمية) والجدول رقم (٤) يوضح هذه النتائج.

دول (٤) المتوسطات الحسابية والنسبية والرتبة ضمن محور مهارات الثقافة الرقمية

الرقم في الأداة	الفقرات	المتوسط الحسابي	المتوسط النسبي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	شجعني التدريب النقال على استخدام التقنيات الرقمية كأداة لتوصيل المعلومات.	3.90	%78.1	0.935	7
٢	يساهم التدريب النقال في توظيف المعلومات في حل المشكلات.	4.03	%80.8	1.039	4
٣	يطور التدريب النقال من مهارات تقييمي للمعلومات في ضوء معايير محددة (المعايير العلمية).	3.53	%70.7	1.166	12
٤	ساعدني التدريب النقال على جمع المعلومات من مصادرها الرئيسة.	3.90	%78.1	1.077	6
٥	شجعني التدريب النقال على توظيف التقنيات الحديثة في تقويم أداء الطالبات.	3.59	%71.9	1.209	11
٦	يمنحني التدريب النقال القدرة على تفعيل التقنيات الرقمية المتاحة بالمؤسسة التعليمية لتحقيق التعلم الفعال.	3.80	%76.1	1.145	8
٧	اكسبني التدريب النقال مهارات تصميم وإنتاج الوسائط المتعددة في ضوء المعايير التربوية والفنية.	3.44	%68.9	1.251	13
٨	شجعني التدريب النقال على تحويل محتوى المنهج الدراسي إلى محتوى إلكتروني.	3.71	%74.3	1.211	10
9	يمنحني التدريب النقال القدرة على توظيف أدوات الويب في خدمة العملية التعليمية.	٦4.1	%83.2	0.890	2
١٠	ساعدني التدريب النقال على مراعاة التكامل والترابط بين العلوم التقنية والهندسة والرياضيات (STEM).	4.07	%81.4	1.016	3
١١	أسهم التدريب النقال في إدارتي للحوار الإلكتروني مع الطالبات بما ينمي المهارات الاجتماعية لديهن.	3.96	%79.3	0.942	5
١٢	شجعني التدريب النقال على توظيف مواقع التواصل الاجتماعي في تنفيذ العديد من أنشطة المنهج الدراسي.	4.20	%84.0	0.856	1
١٣	ينمي التدريب النقال مهارات تصميم واستخدام أدوات التقويم الإلكترونية.	٥3.7	%75.0	1.090	9
المتوسط العام للمحور		٣,٨٧			

أشـارت نتائج الجدول رقم (٤) أن المتوسـط الحسـابي العام لهذا المحور والخاص باستجابات عينة الدراسة لمحور الثقافة الرقمية يبلغ (٣,٨٧)، وهو مؤشر على أن هناك اسـتجابة من عينة الدراسـة بدرجة (موافق) على فقرات محور مهارات الثقافة الرقمية من وجهه نظر معلمات الرياضـيات، كما يلاحظ في الجدول (٤) أن المتوسـطات الحسـابية لفقرات هذا المحور قد تراوحت ما بين (4.20-3.44)، حيث جاءت الفقرة "شـجعني التدريب النقال على توظيف مواقع التواصـل الاجتماعي في تنفيذ العديد من أنشطة المنهج الدراسي"، بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.20)، وبدرجة (موافق بشـدة)، وجاءت الفقرة "يمنحني التدريب النقال القدرة على توظيف أدوات الويب في خدمة العملية التعليمية" بمتوسـط حسـابي بلغ (٤,١٦)، في المرتبة الثانية بدرجة (موافق بشـدة)، في حين جاءت الفقرة "اكسـبني التدريب النقال مهارات تصميم وإنتاج الوسائط المتعددة في ضوء المعايير التربوية والفنية" بأدنى متوسط حسابي بلغ (3.44)، وبدرجة (موافق)، كما تشير النتائج إلى أن بقية الفقرات لهذا المحور قد تراوحت بين درجة (موافق بشدة- موافق).

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن التدريب النقال عبر توظيف تطبيقات التواصـل الاجتماعي والتي تتميز بتوفير إمكانيات هائلة في تطبيقات عرض المحتوى وإنشـائه وتعديله، كما أنها تحتوي على العديد من تطبيقات التواصـل الاجتماعي التي تتيح إرسال واستقبال المحتوى التعليمي والأنشطة المدرسية من خلالها، ويمكن كذلك بناء منصات كاملة للتواصل الاجتماعي، تحتوي على كامل المقررات وتحقق جميع الأهداف التعليمية، كما أنها تسـاهم في تنمية مهارات الاسـتماع والقراءة والتفكير وحل

المشـــكلات وغيرها، من خلال العديد من التطبيقات التي يمكن بواســـطتها تنفيذ الأنشطة المدرسية بطريقة سهلة وجذابة وأكثر متعة وفائدة.

وذلك ما يتوافق مع ما أشارت إليه **دراسة العبد السلام (٢٠١٦)** من توظيف بعض تطبيقات التواصـــل الاجتماعي في التدريب الالكتروني داخل مراكز مصـــادر التعلم، حيث أنه يزيد من المعرفة لدى أمينات مصادر التعلم عبر المشاركات الفعّالة.

بينما اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه **دراسة بعطوط (٢٠١٧)** حيث حصـــل محور التكنولوجيا (الثقافة الرقمية) في مهارات القرن الحادي والعشـــرين على تقدير بدرجة أحياناً من الخريجين والخريجات بكلية التربية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها: ينص السؤال الثالث على: ما دور التدريب النقال في تنمية المهارات الحياتية لدى معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة رفحاء؟ وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والنسبية والرتب لتقديرات عينة الدراسة، وتم ترتيب الفقرات حسب المتوسطات الحسابية تنازلياً في محور (المهارات الحياتية) والجدول رقم (٥) يوضح هذه النتائج.

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والنسبية والرتبة ضمن محور المهارات الحياتية

الرقم في الأداة	الفقرات	المتوسط الحسابي	المتوسط النسبي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	ساهم التدريب النقال على تنميتي لمهارة إدارة الوقت بكفاءة.	4.10	%81.90	0.830	٤
٢	يشجع التدريب النقال على تنمية مهارات الاتصال المختلفة.	4.23	%84.63	0.828	١
٣	ساعدني التدريب النقال على تحديد الموارد المناسبة لعمل أو مشروع ما.	4.15	%82.99	0.996	٣
٤	يطور التدريب النقال أدائي المهني وفقاً للتغذية الراجعة المقدمة من المشرفات.	4.18	%83.54	0.949	٢
٥	ينمي التدريب النقال مهارات التقييم الذاتي في شتى الجوانب المهنية.	4.08	%81.63	1.095	٥
٦	يكون التدريب النقال رؤية تطويرية لذاتي المهنية وللمؤسسة التعليمية بصورة كلية.	4.05	%81.09	1.097	٦
٧	يساعد التدريب النقال على إتقاني لمهارات التعلم الذاتي من أجل مسايرة التقدم العلمي المتسارع.	3.89	%77.82	1.256	٧
٨	ساهم التدريب النقال في تخطيطي لتحقيق أهدافي بطريقة واقعية ومتوازنة.	3.81	%76.19	1.167	٨
9	يطلعني التدريب النقال على تجارب وخبرات الدول المتقدمة في المجال التعليمي.	3.76	%75.24	1.131	٩
١٠	ساهم التدريب النقال في إقامة علاقات تواصلية مع أولياء الأمور في ضوء القواعد المتعارف عليها بما يصب في مصلحة الطالب.	3.16	%63.13	1.312	١٣
١١	ساهم التدريب النقال على ممارسة الأعمال المنوطة بي بسرعة وبدرجة عالية من الإتقان.	3.27	%65.44	1.214	١٢
١٢	يلزمني التدريب النقال بأخلاقيات المهنة كالصدق والأمانة في تنفيذ ما يسند لي من أعمال.	3.69	%73.74	1.163	١١
١٣	يمنحني التدريب النقال القدرة على القيادة وتحمل المسؤولية ومواجهة المخاطر.	3.71	%74.3	1.211	١٠
	المتوسط العام للمحور	٣,٨٦			

أشـارت نتائج الجدول رقم (٥) أن المتوسـط الحسـابي العام لهذا المحور والخاص باسـتجابات عينة الدراسـة لمحور المهارات الحياتية يبلغ (٣,٨٦)، وهو مؤشـر على أن هناك استجابة من عينة الدراسة بدرجة (موافق) على فقرات محور المهارات الحياتية من وجهه نظر معلمات الرياضيات، كما يلاحظ في الجدول (٥) أن المتوسطات الحسابية لفقرات هـذا المحور قـد تراوحـت مـا بين (3.16-4.23)، حيـث جـاءت الفقرة "يشـجع التدريب النقال على تنمية مهارات الاتصـال المختلفة"، بأعلى متوسـط حسابي بلغ (4.23)، وبدرجة (موافق بشدة)، وجاءت الفقرة "يطور التدريب النقال أدائي المهني وفقاً للتغذية الراجعة المقدمة من المشرفات" بمتوسط حسابي بلغ (٤,١٦)، في المرتبة الثانية بدرجة (موافق بشـدة)، في حين جاءت الفقرة "سـاهم التدريب النقال في إقامة علاقات تواصلية مع أولياء الأمور في ضوء القواعد المتعارف عليها بما يصب في مصـلحة الطالب" بأدنى متوسـط حسـابي بلغ (3.16)، وبدرجة (موافق)، كما تشـير النتائج إلى أن بقية الفقرات لهذا المحور قد تراوحت بين درجة (موافق بشـدة- موافق).

وتعزو الباحثة ذلك، إلى أن التدريب النقال يتيح للمعلمات مواكبة التطور الهائل في مجال التقنيات والاتصـالات والمعلومات؛ مما يؤدي إلى سـرعة الحصـول على كل ما هو جديد في شتى المجالات سواء التربوية أو العلمية، وكذلك سهولة وصول وحصول المعلمات على التدريب طوال الوقت، وكذلك إتاحة التدريب النقال تغذية راجعة تلقائية للمعلمات عند انتهائهن من التدريب.

وذلك ما يتوافق مع ما أشـــارت إليه **دراســـة زكي وآخرون (٢٠١٦)** والتي توصـــلت إلى فاعلية التدريب النقال في تنمية مهارات الاتصـــال والتفكير الإبداعي ومهارات ما وراء المعرفة لدى معلمي التعليم العام، وكذلك يتوافق مع ما توصـلت إليه **دراسـة بعطوط (٢٠١٧)** حيث جاء محور مهارات الاتصـال والتواصـل في الترتيب الأول من وجهة نظر الخريجين والخريجات من كلية التربية.

بينما اختلفت هذه النتيجة مع ما توصـــلت إليه **دراســـة البلوي والبلوي (٢٠١٩)** حيث حصـــل محور المهارات الحياتية على الترتيب الأول في مهارات القرن الحادي والعشرين كاحتياجات تدريبية لمعلمات الرياضيات.

وللتحقق من صـحة فرض الدراسـة ومناقشـته: وينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصـائية عند مسـتوى دلالة (٠,٠٥) في دور التدريب النقال في تنمية مهارات القرن الحادي والعشـــرين لدى معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة رفحاء تعزى إلى متغيرات (سـنوات الخبرة/ المؤهل العلمي/ معدل اسـتخدام التطبيقات التكنولوجية)؟، وللإجابة عن السؤال السابق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للكشف عن أثر متغيرات الدراسة، وكانت النتائج كالتالي:

أولاً: متغير سنوات الخبرة:

تم حســـاب تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمتغير ســـنوات الخبرة، لقياس دلالة الفروق، وكانت كالتالي:

الجدول رقم (٦) نتائج تحليل التباين الأحادي لدور التدريب النقال في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات المرحلة الثانوية في ضوء متغير سنوات الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المحور الأول	بين المجموعات	٠,٧١١	٥٢	٠,٢٤٤	٠,٨٦١	٠,٤٦٤
	داخل المجموعات	٣٩,٣٦٩		٠,٢٧٣		
	المجموع	٤٠,٠٨٠		–		
المحور الثاني	بين المجموعات	٢,٥٧٤	٥٢	٠,٨٥١	١,٣١١	٠,٢٧٥
	داخل المجموعات	٩٣,٨٢٥		٠,٦٤٦		
	المجموع	٩٦,٣٩٩		–		
المحور الثالث	بين المجموعات	٠,٧٥٣	٥٢	٠,٢٥٥	٠,٥٢١	٠,٦٦١
	داخل المجموعات	٦٨,٤٧٧		٠,٤٧٦		
	المجموع	٦٩,٢٣٥		–		
المتوسط العام	بين المجموعات	٠,٥٢٩	٥٢	٠,١٧٤	٠,٧٣٩	٠,٥٤٤
	داخل المجموعات	٣٤,٠٩٣		٠,٢٣٦		
	المجموع	٣٤,٦٢٢		–		

يلاحظ من الجدول رقم (٦) أن نتائج تحليل التباين الأحادي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمات المرحلة الثانوية تعزى لمتغير سنوات الخبرة في جميع محاور الدراسة، وقد يعود ذلك إلى وعي وإدراك أفراد عينة الدراسة بأهمية دور التدريب النقال في رفع مستوى مهاراتهم بغض النظر عن تأثير عدد سنوات خدمتهم على استجاباتهم.

وذلك يتوافق مع ما أشارت إليه نتائج **دراسة الهويش (٢٠١٨)** والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة حول تحديد مهارات القرن الحادي والعشرين الواجب توافرها في أداء المعلمين بالمملكة العربية السعودية.

ثانياً: متغير المؤهل العلمي:

تم حساب تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمتغير المؤهل العلمي، لقياس دلالة الفروق، وكانت كالتالي:

الجدول رقم (٧) نتائج تحليل التباين الأحادي لدور التدريب النقال في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات المرحلة الثانوية في ضوء متغير المؤهل العلمي

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المحور الأول	بين المجموعات	٠,٦٥١	٥٢	٠,٢١٥	٠,٧٩٦	٠,٤٨٩
	داخل المجموعات	٣٩,٤٢٧		٠,٢٧٤		
	المجموع	٣٩,٩٨٨		–		
المحور الثاني	بين المجموعات	٣,٥٧٧	٥٢	١,١٩١	١,٨٣٤	٠,١٦٣
	داخل المجموعات	٩٢,٨٣٥		٠,٦٤٦		
	المجموع	٩٦,٤١٢		–		
المحور الثالث	بين المجموعات	٠,٧٣٦	٥٢	٠,٢٤٧	٠,٥١٦	٠,٦٦٢
	داخل المجموعات	٦٨,٤٨٧		٠,٤٧٦		
	المجموع	٦٩,٢٢٣		–		
المتوسط العام	بين المجموعات	٠,٦٨٤	٥٢	٠,٢٢٦	٠,٩٦١	٠,٤١٧
	داخل المجموعات	٣٣,٩٣٨		٠,٢٣٤		
	المجموع	٣٤,٦٢٢		–		

يلاحظ من الجدول رقم (٧) أن نتائج تحليل التباين الأحادي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمات المرحلة الثانوية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في جميع محاور الدراسة، وقد يعود ذلك إلى أن الغالبية العظمى من أفراد عينة الدراسة حاصلون على درجة البكالوريوس، الأمر الذي يجعلهن متجانسات من حيث الاستجابة لكافة محاور الاستبانة، مما يجعلهن متفقات في آرائهن نحو دور التدريب الإلكتروني في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين.

وذلك يتوافق مع ما أشارت إليه نتائج **دراسة بعطوط (٢٠١٧)** والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل الدراسي حول مدى اكتساب الخريجين والخريجات بكلية التربية لمهارات القرن الحادي والعشرين.

ثالثاً: متغير معدل استخدام التطبيقات التكنولوجية:

تم حساب تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمتغير معدل استخدام التطبيقات التكنولوجية، لقياس دلالة الفروق، وكانت كالتالي:

الجدول رقم (٨) نتائج تحليل التباين الأحادي لدور التدريب النقال في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات المرحلة الثانوية في ضوء متغير معدل استخدام التطبيقات التكنولوجية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المحور الأول	بين المجموعات	٠,٠١٥	٥٢	٠,٠٠٧	٠,٠٢٩	٠,٩٦١
	داخل المجموعات	٤٠,٠٦٨		٠,٢٧٤		
	المجموع	٤٠,٠٨٣		–		
المحور الثاني	بين المجموعات	٠,٨٨٩	٥٢	٠,٤٦٥	٠,٦٧٩	٠,٥٠١
	داخل المجموعات	٩٥,٤٧٥		٠,٦٧٣		
	المجموع	٩٦,٣٦٤		–		
المحور الثالث	بين المجموعات	٠,٠٧٨	٥٢	٠,٠٥٢	٠,١١٢	٠,٨٠٧
	داخل المجموعات	٦٨,١٢٧		٠,٤٧٧		
	المجموع	٦٨,٢٠٥		–		
المتوسط العام	بين المجموعات	٠,٠٧٥	٥٢	٠,٠٣٩	٠,١٥٦	٠,٧٣٨
	داخل المجموعات	٣٣,٥١٢		٠,٢٣٦		
	المجموع	٣٣,٥٨٧		–		

يلاحظ من الجدول رقم (٨) أن نتائج تحليل التباين الأحادي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمات المرحلة الثانوية تعزى لمتغير معدل استخدام التطبيقات التكنولوجية في جميع محاور الدراسة، وقد يعود ذلك إلى أن التطبيقات التكنولوجية عبر الأجهزة الذكية أصبحت في متناول جميع المعلمات وكذلك حصول أغلبهن -إن لم يكن جميعهن- على دورات تدريبية في كيفية التعامل مع تلك التطبيقات، فأصبح استخدامهن لتلك التطبيقات أمراً حتمياً؛ نظراً لما تقدمه تلك الأجهزة بتطبيقاتها من الخدمات التي يحتاجها المعلم والطالب والتي تساعده في كافة مناحي الحياة، وكذلك السماح للمعلمات بالقيام

بمهماتهن أكثر من أي وقت مضى؛ مما أسهم في عدم ظهور اختلافات في استجابات المعلمات تعزى إلى معدل الاستخدام.

وذلك يتوافق مع ما أشارت إليه نتائج **دراسة العبد السلام (٢٠١٦)** والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير معدل استخدام تطبيقات التعلم النقال في التدريب الإلكتروني لدى أمينات مصادر التعلم في مدينة الرياض، وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية وتُقبل الفرضية البديلة.

توصيات الدراسة

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية يمكن للباحثة إبداء التوصيات التربوية التالية:

١. نشر ثقافة التعلم النقال في مجالي التدريب والتعليم، وتوعية المعلمين والطلبة بالمرحلة الثانوية بأهميته في تطوير المهارات.

٢. ضرورة الاهتمام بإعداد برامج تنمية مهنية لتدريب معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية على تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلبة.

٣. تضمين دليل معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية لتطبيقات توظيف مهارات القرن الحادي والعشرين.

٤. تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين بكافة محاورها في المناهج الدراسية بالمرحلة الثانوية.

٥. تزويد مخططي ومطوري المناهج بالمرحلة الثانوية بنتائج البحوث والدراسات التي أثبتت فعالية التدريب النقال حتى يتسنى لهم تطوير طرق التدريس في ضوء هذه النتائج.

مقترحات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن اقتراح إجراء الدراسات التالية:

١. تطوير منهج الرياضيات للمرحلة الثانوية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين.

٢. برنامج قائم على التدريب المتنقل لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلبة معلمي الرياضيات بكليات التربية.

٣. فاعلية استخدام التعلم المتمايز في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين في الرياضيات لدى طالبات المرحلة الثانوية.

٤. فاعلية التدريب النقال في تنمية التفكير الرياضي ومهارات القرن الحادي والعشرين لدى طالبات المرحلة الثانوية.

المراجع

أولاً – المراجع العربية:

- أحمد، محمود (٢٠١٣). أثر العلاقة بين تتابع المثيرات والأسلوب المعرفي على التحصيل المعرفي في برامج التعليم النقال. دراسات عربية في التربية وعلم النفس–السعودية، ٢(٤٣)، ٩٥ –١٢٤.
- بعطوط، صفاء عبد الوهاب بلقاسم (٢٠١٧). مدى اكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر خريجي وخريجات قسم التربية الفنية بجامعة طيبة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب، ع٨٩، ص ص: ٣٣١ –٣٤٨.
- البلوي، عواطف فالح سالم والبلوي، عائشة محمد خليفة (٢٠١٩). تصور لبرنامج تدريبي مقترح لتنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية بمدينة تبوك. دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب ع١٠٧. ص ص: ٣٨٧ –٤٣٣.
- جامل، عبد الرحمن عبد السلام (٢٠٠٦)، التربية المهنية في التعليم الأساسي: برنامج مقترح لإعداد المعلم المؤتمر العلمي الثامن عشر، مناهج التعليم وبناء الإنسان العربي– مصر، مج ١، ص ص: ٢٨٠–٢٩٥.
- حسن، شيماء محمد علي (٢٠١٥). تطوير منهج الرياضيات للصف السادس الابتدائي في ضوء مهارات القرن الواحد والعشرين. مجلة كلية التربية: جامعة بورسعيد –كلية التربية ع١٨، ص ص: ٢٩٧ –٣٤٥.
- حسن، هبة الله نصر محمد (٢٠١٧). "فاعلية التدريب المتنقل في تنمية مهارات إدارة بيئة التعلم الاجتماعية لدى معلمي الحاسب وفق التقويم الأصيل." مجلة كلية التربية: جامعة بورسعيد – كلية التربية، ٢٢، ص ص: ٥٧٤– ٥٩٥.

- حمزة، إيهاب محمد عبد العظيم والعجمي، ندى سالم فلاح (٢٠١٣). "المعايير التربوية والفنية لتوظيف التعلم المتنقل في برامج التدريب الإلكتروني بدولة الكويت." دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب ع٤٣, ج٤، ص ص: ١- ٥١.
- الخزيم، خالد بن محمد بن ناصر، والغامدي، محمد بن فهم بن ثواب (٢٠١٦). تحليل محتوى كتب الرياضيات للصفوف العليا للمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. رسالة التربية وعلم النفس: جامعة الملك سعود –الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، ع٥٣، ص ص: ٦١-٨٨.
- الدهشان، جمال ويونس، مجدي (٢٠٠٩). التعليم الجوال: صيغة جديدة للتعلم عن بعد، بحث مقدم إلى الندوة العلمية الأولى لكلية التربية، بعنوان نظم التعليم العالي الافتراضي، جامعة كفر الشيخ.
- زكي، مروة زكي توفيق ويغمور، ندى محمد على وسليم، رانيه يوسف صدقة والحلفاوي، وليد سالم محمد (٢٠١٦). "فاعلية برنامج تدريب نقال في تنمية التفكير الإبداعي ومهارات ما وراء المعرفة لدى معلمي التعليم العام بمدينة جدة." مجلة التربية: جامعة الأزهر – كلية التربية ٤(١٦٩)، ص ص: ٢٣٤ – ٢٧٢.
- الشربيني، زينب حسن (٢٠١٢). استخدام التليفون المحمول في بيئة التعليم الالكتروني وأثره على تنمية مهارات تصميم المحتوى الالكتروني ونشره، ملخص رسالة دكتوراه منشورة، مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، العدد ١(٧٩) – مايو.
- الشرقاوي، جمال مصطفي عبد الرحمن؛ الطباخ، حسناء عبد العاطي (٢٠١٢). أثر اختلاف أنماط الإبحار لبرامج التعلم النقال في تنمية مهارات تصميم وإنتاج برامج الوسائط المتعددة الإلكترونية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية. المؤتمر العلمي الدولي الأول–رؤية استشرافية لمستقبل التعليم في مصر والعالم العربي في ضوء التغيرات

المجتمعية المعاصرة-كلية التربية-جامعة المنصورة-مصر، مج ٢. ص ص: ٣١٥ – ٤١٣.

- شلبي، نوال محمد (٢٠١٤). إطار مقترح لدمج مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج العلوم بالتعليم الأساسي في مصر. المجلة الدولية التربوية المتخصصة: دار سمات للدراسات والأبحاث مج٣، ع١٠، ص ص: ١-٣٣.
- صدقي، سرية عبد الرزاق وحسن، دينا عادل (٢٠١٤). "دور مهارات القرن الحادي والعشرين كاستراتيجية فعالة في خلق فرص عمل." في المؤتمر العلمي السنوي: الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي- الواقع والمأمول: جامعة المنصورة، مج ١، ص ص: ٥١٠ - ٥٤٢.
- العبد السلام، جواهر (٢٠١٦). واقع استخدام بعض تطبيقات التعلم النقال في التدريب الالكتروني من وجهة نظر أمينات مصادر التعلم في مدينة الرياض. (رسالة ماجستير غير منشورة). الرياض: كليات الشرق العربي للدراسات العليا.
- عبد القادر، مها محمد أحمد محمد (٢٠١٤). إعادة توجيه التنمية المهنية للمعلم في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. مجلة التربية: جامعة الأزهر -كلية التربية ع١٥٩، ج٤، ص ص: ٦٧١ -٧٩٤.
- عبد المجيد، أحمد صادق (٢٠١٥). فعالية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم المتنقل في تنمية مهارات الانخراط في التعلم وتصميم وحدات تعلم رقمية لدى معلمي الرياضيات قبل الخدمة، المؤتمر الدولي الرابع للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد بالرياض، ٢ -٥ مارس ٢٠١٥ في مدينة الرياض.
- العتيبي، ضحى (٢٠١٦). إعداد معلمي العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة: تصور مقترح. بحث مقدم للمؤتمر الدولي العربي السادس لضمان الجودة في التعليم، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، ٩- ١١ فبراير.

- عسيري، محمد بن مفرح بن يحيى (٢٠١٤). الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات الرياضيات لتدريس المنهج المطور من سلسلة ماقروهل التعليمية (McGraw Hill Education) في المرحلة المتوسطة بنجران. مجلة تربويات الرياضيات: الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات مج١٧، ع٧، ص ص: ٦ -٦٠.
- مؤتمر التعليم (٢٠١٦). قيادة التعليم: رؤى معاصرة. مركز قطر الوطني للمؤتمرات بالمدينة التعليمية، ٧-٨ مايو، الدوحة. قطر.
- مخلص، محمد محمدي محمد (٢٠١٥). "استراتيجية مقترحة لبرامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة بالمملكة العربية السعودية باستخدام صيغ التعلم النقال." التربية المعاصرة: رابطة التربية الحديثة، ٣٢(١٠٠)، ص ص: ١٣٩- ١٧٤.
- المهدي، مجدي صلاح (٢٠١٠). التعليم والتدريب الافتراضي، فلسفته، مقوماته، فرص تطبيقه، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
- الهويش، يوسف بن محمد بن إبراهيم (٢٠١٨). التنمية المهنية لمعلمي المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية: جامعة عين شمس-كلية التربية ٤٢(١). ص ص: ٢٤٦ -٢٨٢.
- يوسف، أماني كمال عثمان (٢٠١٩). "فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم النقال لتنمية مهارات التدريس الإيجابي لدى معلمي علم النفس والاجتماع بالمرحلة الثانوية وأثره في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طلابهم." مجلة كلية التربية: جامعة بورسعيد -كلية التربية، ٢٦، ص ص: ٢٢٤ - ٣٠٥.

ثانياً – المراجع الأجنبية:

- Abdul Majeed, Ahmed Sadiq (2015). Effectiveness of a proposed mobile learning-based training program in developing learning engagement skills and designing digital learning modules for pre-service mathematics teachers, Fourth International Conference on E-Learning and Remote Education, Riyadh, March 2-5, 2015, Riyadh City.
- Abdul Qadir, Maha Muhammad Ahmad Muhammad (2014). Reorienting the professional development of the teacher in the light of 21st-century skills. Education Magazine: Al-Azhar University - College of Education Issue 159, Part 4, pp. 671 - 794.
- Ahmed, Mahmoud (2013). The Relationship effect between stimuli sequence and cognitive style on cognitive attainment in mobile education programs. Arab Studies in Education and Psychology - Saudi Arabia, 2(43), 95–124.
- Al Abd al-Salam, Jawaher (2016). The reality of using some mobile learning applications in electronic training from the point of view of Secretaries of the source of education in Riyadh. (Unpublished Master's Thesis). Riyadh: Faculties of Arab East for Graduate Studies.
- Al Mahdi, Magdy Salah (2010). Education and virtual training, its philosophy, its fundamentals, and opportunities to apply it, Alexandria: New University House.
- Al-Balawi, Awatef Faleh Salem and Al-Balawi, Aisha Muhammad Khalifa (2019). Proposed Training Program to Develop Some of the Twenty-First Century Skills for Primary Stage Teachers of Mathematics, in Tabuk City. Arab Studies in Education and Psychology: Association of Arab Educators, Issue107. pp. 387–433.

- Al-Dahshan, Jamal and Younis, Majdi (2009). Mobile education: A new form of distance learning, Research presented to the first scientific symposium of the Faculty of Education, Entitled Virtual higher Education Systems, Kafr El Sheikh University.
- Al-Hwaish, Youssef bin Mohammed bin Ibrahim (2018). Professional development of Saudi Arabian teachers in the light of 21st-century skills. Journal of the Faculty of Education in Educational Sciences: Ain Shams University-Faculty of Education 42 (1). pp: 246-282.
- Al-Khuzaim, Khaled bin Muhammad bin Nasser, and Al-Ghamdi, Muhammad bin Fahm bin Thawab (2016). Analyzing the content of mathematics books for the upper grades of primary school in the Kingdom of Saudi Arabia in light of 21th Century Skills. Education and Psychology Thesis: King Saud University - Saudi Society for Educational and Psychological Sciences, Issue 53, pp. 61-88.
- Al-Sharqawi, Jamal Mustafa Abdel Rahman; Al-Tabakh, Hassnaa Abdel-Atti (2012). The impact of different patterns sailing programs for mobile learning in developing the skills of design and production of electronic multimedia programs among graduate students at the Faculty of Education. The First International Scientific Conference - A forward-looking vision for the future of education in Egypt and the Arab world in light of contemporary societal changes - Faculty of Education - Mansoura University - Egypt, vol. 2. pp. 315 - 413.
- Baa'tout, Safaa Abdel-Wahab Belkassim. The Range of Obtained 21th Century Skills from the Perspective of Graduated Students of Art - Education Department at Taibah University. Arab Studies in Education and Psychology: **Association of Arab Educators**, Issue 89, pp. 331-348.

- Cynthia Luna Scott. (2015). THE FUTURES of LEARNING 2: What kind of learning for the 21st century? UNESCO. Education Research and Foresight, Paris. [ERF Working Papers Series, No. 14].
- El-Sherbiny, Zeinab Hassan (2012). Use of mobile phones in the e-learning environment and its impact on developing the skills of designing and publishing electronic content, Summary of a published Ph.D. - Journal of Faculty of Education, Mansoura University, Issue 1 (79) - May.
- Gamel, Abdel-Rahman Abdel-Salam (2006), Vocational education in basic education: a proposed program for teacher preparation, the eighteenth scientific conference, Education curricula and Arab human building- Egypt, vol. 1, pp. 280-295.
- Gloria C.Law; Anuradha Dutt; Maureen Neihart (2019). Increasing intervention fidelity among special education teachers for autism intervention: A pilot study of utilizing a mobile-app-enabled training program. Research in Autism Spectrum Disorders, Volume 67.
- Hamza, Ehab Mohammed Abdul Azim and Al-Ajmi, Nada Salem Falah (2013). Educational and Technical standards for Employing Mobile Learning in Electronic Training Programs in Kuwait. Arab Studies in Education and Psychology: Association of Arab Educators, Issue 43, Part 4, pp. 1 - 51.
- Hassan, Hebatullah Nassr Muhammad (2017). "The effectiveness of mobile training in developing the skills of managing the social learning environment for computer teachers according to the original rectification. Journal of the Faculty of Education: Port Said University - Faculty of Education, Issue 22, pp. 574-595.

- Hassan, Shaima Muhammad Ali (2015). Developing the math's curriculum for the sixth grade of primary school in light of 21th Century Skills. Journal of the Faculty of Education: Port Said University - Faculty of Education, Issue 18, pp. 297-345.
- Kay, Ken & Greenhill, Valerie (2011). Twenty-First Century Students Need 21st Century Skills, Purpose, Volume 13, pp 41-65, and 27 Dec.
- Mukhles, Muhammad Muhammadi Muhammad (2015). A proposed strategy for in-service teacher training programs in the Kingdom of Saudi Arabia using mobile learning formats. Contemporary Education: Modern Education Association, 32 (100), pp. 139-174.
- Osairi, Muhammad bin Mufreh bin Yahya (2014). Training needs for male and female teachers of mathematics to teach the developed curriculum from the McGraw Hill Education series in the intermediate stage in Najran. Female Mathematics teachers' Journal: Egyptian Association for Female Mathematics teachers – vol. 17, Issue 7, pp. 6 - 60.
- Partnership for 21st Century Skills (2009 a). Curriculum and Instruction A 21st Century Skills Implementation Guide, Available at www.p21.org/storage/documents/p21stateimp_curriculum instruction.pdf
- Partnership for 21st Century Skills (2009). Assessment of 21st Century Skills. Available at www.p21.org/storage/documents/Assessment092806.pdf.
- Shalaby, Nawal Muhammad. A proposed framework for integrating 21st-century skills in science curricula in basic education in Egypt. International Interdisciplinary Journal of Education - Simat house for Studies and Research Vol. 3, Issue 10, pp. 1-33.

- Siddky, Sariah Abdel-Razzaq, and Hassan, Dina Adel (2014). The role of 21st-century skills as an effective strategy in creating job opportunities. At the annual scientific conference: Academic Accreditation for Qualitative Higher Education Institutions and Programs in Egypt and the Arab World - Reality and Hopefulness: Mansoura University, vol. 1, pp. 510-554.
- Trilling, B. & Fadel, C. (2009). 21st Century Skills: Learning for Life in Our Times. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Wright, Wean & Lee, Noosing. (2014) Developing skills for youth in the 21st century: The role of opponents of this view, who have been termed "the 21st century skills movement", Available at: 11/12/2019.
- Youssef, Amani Kamal Othman (2019). The effectiveness of a mobile learning-based training program to develop positive teaching skills of psychologists and sociologists at the secondary level and its effect on developing some life skills for their students. Journal of the Faculty of Education: Port Said University - Faculty of Education, 26, pp. 224 - 305.
- Zaki, Marwa Zaki Tawfiq and Yaghmour, Nada Muhammad Ali and Saleem, Rania Youssef Sadaqa and Al-Halafawi, Walid Salem Mohammed (2016). The effectiveness of a mobile training program in developing creative thinking and metacognitive skills among general education teachers in Jeddah. Education Magazine: Al-Azhar University - College of Education 4 (169), pp. 234-272.

عوامل مرونة الأنا كمنبئات بالشعور بمعنى الحياة لدى طلاب المنح الدراسية بالجامعة الإسلامية

Resilience Factors as predictors of the Meaning of Life among a sample of university of scholarship students at the Islamic University

إعداد

د. علي بن عبد الله بن امبارك السويهري

أستاذ علم النفس المساعد بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين عوامل مرونة الأنا والشعور بمعنى الحياة لدى عينة من طلاب المنح الدراسية بالجامعة الإسلامية، تكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالب متوسط أعمارهم ٢٢,٣ ±٢,٠٤، تم اشتقاقهم من بين طلاب المنح الدراسية بالجامعة الإسلامية.

حيث تم تطبيق مقياس عوامل مرونة الأنا (إعداد الباحث)، ومقياس الشعور بمعنى الحياة (إعداد الباحث) بعد التحقق من الصدق والثبات، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان من أهمها ما يلي:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين عوامل مرونة الأنا والشعور بمعنى الحياة لدى عينة من طلاب المنح الدراسية بالجامعة الإسلامية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الشعور بمعنى الحياة لدى عينة من طلاب المنح الدراسية بالجامعة الإسلامية باختلاف السنة الدراسية.

أشارت النتائج إلى إسهام عوامل مرونة الأنا في التنبؤ بالشعور بمعنى الحياة لدى طلاب المنح الدراسية بالجامعة الإسلامية: بنسبة ٢٧٪ من التباين في الشعور بمعنى الحياة يمكن إرجاعها إلى الاستبصار، ونسبة ٢٩٪ من التباين في الشعور بمعنى الحياة يمكن إرجاعها إلى الاستقلالية، ونسبة ٢٠٪ من التباين في الشعور بمعنى الحياة يمكن

إرجاعها إلى الإبداع، ونسبة ٣٠٪ من التباين في الشعور بمعنى الحياة يمكن إرجاعها إلى روح الدعابة، ونسبة ٢٤٪ من التباين في الشعور بمعنى الحياة يمكن إرجاعها إلى المبادأة، ونسبة ٢٥٪ من التباين في الشعور بمعنى الحياة يمكن إرجاعها إلى العلاقات الاجتماعية، ونسبة ٢٤٪ من التباين في الشعور بمعنى الحياة يمكن إرجاعها إلى القيم الأخلاقية.

Abstract

The current study aimed to reveal the relationship between Resilience Factors and the meaning of life among a sample of scholarship students at the Islamic University, the study sample consisted of (300) scholarship students at the Islamic University with an average age of 22.3 ± 2.04, Where the Resilience Factors Scale (researcher's preparation) and life's sense (researcher's preparation) scale were applied after confirming their validity psychometrically and the study revealed several results, the most important of which were the following:

There is a positive and statistically significant correlation between the factors of Resilience Factors and the meaning of life among a sample of scholarship students at the Islamic University.

There were no statistically significant differences in the level of feeling the meaning of life among a sample of scholarship students at the Islamic University, according to the school year.

The results indicated that the factors of Resilience Factors contribute to predicting life among scholarship students at the Islamic University, with 27% of the variation the meaning of life can be traced back to foresight, and 29% of the variance in the meaning of life can be traced back to independence, and the proportion 20% of the variance the meaning of life can be traced back to creativity. And 30% of the variation in sense of hummer life can be traced back to humor, 24% of the variance in the meaning of life can be traced back to initiation, 25% of the variation the meaning of life can be traced back to social relationships and 24% of the variance in meaning Life can be traced back to moral values.

مقدمة

حظيت مرونة الأنا باهتمام كبير من قبل الباحثين مثل (فحجان ،٢٠١٠)، (أبو حلاوة ،٢٠١٠)، (المالكي٢٠١١)، (نجيب ، ٢٠١٤)، ويوسال واكين (Uysal, R & Akin, A, 2014) جورجينسون (Jorgenson,s,2015)، شيلز (Childs,E,2015)، وذلك لما لها من تأثير مباشر وغير مباشر على نجاح الفرد، وتحقيق الصحة النفسية له، فضلاً عن الكشف عن الدور الذي يمكن أن تؤديه عوامل مرونة الأنا في إكساب الفرد مظاهر الصحة النفسية الجيدة، وقد لوحظ أن أصحاب الشخصية غير المرنة يرون الأزمات كما لو كانت مشكلات لا سبيل للتخلص منها، وعدم تقبل التغيير، ووضع أهداف غير قابلة للتحقق، وبالتالي الابتعاد عن التحرك نحو الأهداف، والالتصاق بالضغوط واجترار آلامها، ووضع الأمور والأشياء في غير سياقها، وفقدان الأمل والنظرة التشاؤمية، وتعكس مرونة الأنا بعض السمات الشخصية المتميزة مثل سمات الاستبصار، والاستقلالية، والإبداع، وروح الدعابة، والمبادأة، والعلاقات الاجتماعية الإيجابية، والقيم الأخلاقية، التي تشكل في مجملها الأبعاد المعرفية والاجتماعية والنفسية والانفعالية التي يمكن أن تعرقل مسيرة نمو الشخصية في الاتجاه السوي وخاصة إذا ما كان هذا الشخص غير قادر على التعامل مع ما يواجهه من أحداث صادمة مثل أحداث العنف والقهر والظلم التي تشكل خبرات مؤلمة في الذات تظهر نتائجها السلبية في حياته القادمة على المستوى النفسي والاجتماعي.

ولقد تزايد الاهتمام ببعض الخبرات الذاتية الإيجابية ضمن ما يعرف بعلم النفس الإيجابي الذي ظهر في أواخر التسعينات من القرن الماضي على يد (Seligman,M, 1998) الذي اهتم بالجوانب الإيجابية في الشخصية (Seligman,M.,2006,p7). وقد كشفت الدراسات النفسية أن الشعور بمعنى الحياة يعد عاملاً مهمًا للتغلب على المشاعر السلبية؛ كما يعد عاملاً أساسيًا في تحقيق الرضا عن الحياة، والسعادة، والتفاؤل، والثقة بالنفس والتوافق الشخصي والاجتماعي، وخفض الصراع، ونجاح التواصل مع الآخرين، بل ويرتبط إيجابيًا بالصحة النفسية والجسمية.

(Youngeret,al,2004),(Worthington,Witvliet&Miller,200),(Ak1,M.,&Mullet,E.2010) ,(Akin,A.,&Akin,u,2018).

ونظرًا لما يعتري المجتمعات في هذه الأيام من صراعات ترجع في معظمها إلى عدم الشعور بمعنى الحياة وما تعانيه المجتمعات من مشكلات في المجالات السلوكية والاجتماعية المختلفة، فقد شعر الباحث بأهمية دراسة الشعور بمعنى الحياة والعوامل التي تؤثر فيه والمنبئة به.

مشكلة الدراسة

انبثقت مشكلة الدراسة من عدة روافد شخصية وبحثية ميدانية، حيث اهتمام الباحث بقضايا التفكير الإيجابي وإدراكه لأهمية عوامل مرونة الأنا في علاقتها بمعنى الحياة لدى طلاب المنح الدراسية بالجامعة الإسلامية؛ حيث تؤكد العديد من الدراسات التي أجريت على طلاب الجامعات أنهم يتعرضون للضغوط التي قد تدفعهم إلى الوقوع في العديد من المشكلات النفسية والاجتماعية والأكاديمية، وهنا تبرز

المفاهيم الإيجابية التي يمكن إكسابها للطلاب حتى لا يقعوا تحت الغضب والأحقاد، ومن هذه الدراسات ما يلي:

(Elif, C., Petrides, K.v.2014) ، (Lyubomirsky.s. &Layous, K.2013) Furnham,A.Mavroveli,S., &, اللتان أكدتا على وجود علاقة بين العفو عن الآخرين ومعنى الحياة والتدين، بمعنى أن الأشخاص الأكثر تدينًا والتزامًا هم الأكثر عفوًا وتسامحًا مع الآخرين واكثر شعوراً بمعنى الحياة . كما أكدت دراسة (Moorhead,H.J.,Gill,G.,Minton,A.B.,&Myers,J.E,2012)

(Goldman,D.B,&Wade,N.G.2013) فاعلية الشعور بمعنى الحياة في ضبط الانفعالات والحد من الغضب لدى مجموعة من الطلاب الذين يعانون ADHD، أما دراسة كل من , (Green,M.,Decourville,N.,&sadava,S,2012) (Erguner.Tekinalp,B.,&Terzi,S.2013) فقد كشفت عن أساليب مواجهة الضغوط وعلاقتها بالشعور بمعنى الحياة واضطراب الضغوط ما بعد الصدمة بعدم الشعور بمعنى الحياة ، وأكدت على أن الشعور بمعنى الحياة يحفز الإنسان على خوض المزيد من التجارب والتعرض للأحداث من حوله بإيجابية، كما تشير دراسة كل من (أنور، صلاح ،٢٠١١)، (صابر ،٢٠١٢)، (فتح الباب، ٢٠١٣)، (دللي، ٢٠١٥) على أن الذين خضعوا لبرامج نفسية لتنمية مفاهيم إيجابية كفاعلية الذات والثقة والسعادة والأمل والشعور بمعنى الحياة والتسامح شهدوا تطورات في أوضاعهم النفسية والاجتماعية والصحية بصفة عامة.

ويلاحظ في الدراسات السابقة تباين الشعور بمعنى الحياة تبعًا لاختلاف النوع؛ حيث أكدت بعضها تفوق الإناث نحو ممارسة العفو عن الآخرين، كدراسة (حسيب، شراب ،٢٠٠٨)،

(Gonzalez Martin,M.&Rodriguez Gonzalez , M.,&Genova Fuster , G.2011).

أما دراسة كل من:

(Kmice, P.M.2009),(Wade,N.G.&Wothington,E.L.JR2013)

Eroglu , Y., Eldeleklioglu, J., & Mendi , E. (2016)

فقد أكدتا على عدم وجود فروق بين الجنسين في الشعور بمعنى الحياة بشكل عام، وتشير دراسة(Neto,F.,Pinto,M.C.,&Mullet,E,2011) ، (Hall,J.H.,&Fincham,F. D,2013)، إلى ارتفاع مستوى الشعور بمعنى الحياة لدى الذكور.

ويتضح من الدراسات السابقة أنه على الرغم من اهتمامها بالشعور بمعنى الحياة إلا أنه لا توجد دراسة واحدة في حدود علم الباحث اهتمت بالكشف عن العلاقة بين عوامل مرونة الأنا والشعور بمعنى الحياة لدى عينة من طلاب المنح الدراسية بالجامعة الإسلامية ومدى إمكانية التنبؤ بالشعور بمعنى الحياة لدى العينة في ضوء هذه العوامل، مما جعل الباحث يسعى لدراسة هذا الموضوع.

وبناء على ما تقدم يمكن تحديد مشكلة الدراسة من خلال الأسئلة الآتية:

١. ما مستوي العلاقة الارتباطية بين عوامل مرونة الأنا والشعور بمعنى الحياة لدى طلاب المنح الدراسية بالجامعة الإسلامية؟

٢. هل توجد فروق دالة إحصـــائيًا في الشـــعور بمعنى الحياة بين طلاب المنح الدراسية باختلاف المستويات الدراسية والمستوى الاقتصادي الاجتماعي؟

٣. هل يمكن أن تسهم عوامل مرونة الأنا إسهامًا دالاً إحصائيًا في التنبؤ بالشعور بمعنى الحياة لدى طلاب المنح الدراسية بالجامعة الإسلامية؟

أهداف الدراسة

يمكن صياغة أهداف الدراسة إجرائياً على النحو الآتي:

- الكشف عن العلاقة بين عوامل مرونة الأنا والشعور بمعنى الحياة لدى طلاب المنح الدراسية بالجامعة الإسلامية.
- الكشف عن اختلاف الشعور بمعنى الحياة بين طلاب المنح الدراسية بالجامعة الإسلامية باختلاف المستويات الدراسية والمستوى الاقتصادي الاجتماعي.
- التنبؤ بالشـــعور بمعنى الحياة من خلال عوامل مرونة الأنا لدى طلاب المنح الدراسية بالجامعة الإسلامية.

أهمية الدراسة ومبررات إجرائها

تتمثل أهمية هذه الدراسة في الآتي:

- أهمية طلاب المنح الدراسية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة لأنهم يمثلون قطاعًا مهمًا في القطاعات التعليمية بالمملكة العربية السعودية.
- تأتي هذه الدراسة في ضوء توصيات الدراسات السابقة مثل (Worthington,Witvliet&Miller,2007)، (Ak1,M.,&Mullet,E.2010) .(Akin,A.,&Akin,u,2018) وما انتهت إليه من التأكيد على أهمية الجوانب الإيجابية في حياة الإنسان.
- يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في الإرشاد والعلاج النفسي لطلاب المنح الدراسية بالجامعة الإسلامية.
- توفر هذه الدراسة مقياسًا جديدًا لعوامل مرونة الأنا ومقياسًا جديدًا للشعور بمعنى الحياة مما يساعد في إثراء المكتبة السيكولوجية في المجال السيكو متري.

الإطار النظري والدراسات السابقة

سيتم تناول الإطار النظري لمتغيرات الدراسة على النحو الآتي:

- **أولاً: مرونة الأنا Ego –resilience وتعريفاتها النظرية والاجرائية:**

تعددت تعريفات مرونة الأنا نتيجة لتعدد وجهات نظر العلماء وتخصصاتهم بالإضافة لارتباط المفهوم بعوامل مختلفة.

فتعرفها الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA,2002) بأنها: عملية التوافق الجيد والمواجهة الإيجابية للشدائد.

ويعرف أوندر وجيلاني أوجيلمان (Onder .A.,&Gulay-Ogelman,H.,2011,pp5-21) مرونة الأنا بأنها: القدرة على التكيف مع الأحداث الصادمة مثل العنف والقهر والظلم التي تشكل خبرات مؤلمة للفرد.

وعرف كل من بلوك Block ,J,2002.P130، وتانجيني وبايمستر وبون (Tangney,J.P.,Baumeister,R.F.,&Boon,A.L.2004)، مرونة الأنا كنتيجة للتحليل الكيفي لمكونات الشخصية بأنها: السمات الشخصية المميزة للأشخاص ذوى المرونة العالية، ومن هذه السمات الاستبصار، الاستقلالية، الإبداع، روح الدعابة، المبادأة، تكوين العلاقات الاجتماعية، والقيم الموجهة (الأخلاق).

وهناك من يعرفها بأنها: القدرة على مواجهة ضغوط الحياة وتحدياتها الصحية، وأن يحيا الإنسان حياة كريمة، كما أنها المقدرة على التفاعل اجتماعيًا مع الآخرين، والصفح والأمل، وإضفاء معنى لحياه الإنسان (الخطيب، ٢٠٠٧، ١٠٥).

وترى كل من سيفليرا وأوليفيرا (Silveria,H,Oliveira,N,2013,PP61-68) أن مرونة الأنا هي: المقدرة الشخصية على اختزال السلوك السلبي وغير المرغوب وانتهاج الطريق الصحيح في الحياة.

ويعرف شـــيلز Childs.E,2015,P161 مرونة الأنا بأنها: الاســـتعداد والقدرة على إعادة بناء العلاقة مع الآخرين وما يتطلبه ذلك من إجراء تعديلات في الاســـتجابات السلوكية.

ويرى كل من كامبس وجون ســـالفس (Campos,L,&Goncalves,R,2018,PP871-876) أن مرونة الأنا تعني: القدرة على تخطي وتجاوز الأحداث الضـــاغطة بشـــكل إيجابي.

بتحليل التعريفات السابقة نجد أن معظمها متقاربة ويأتي بعضها مكملاً للبعض الآخر حيث يوجد اتفاق بين كل من (الجمعية الامريكية لعلم النفس ٢٠٠٢)، (الخطيب ٢٠٠٧)، أوندر وجيلاى وجلمان (Onder .A.,&Gulay-Ogelma, 2011) ، كامبس وجون ســـالفس (Campos,L.,Goncalves,R. 2015)، في أن مرونة الأنا هي: القدرة على التكيف مع الأحداث الصادمة والشدائد وتجاوزها بشكل إيجابي.

ويوجد اتفاق بين كل من بلوك (Block ,J,2002.P130)، وتانجيني وبايمســـتر وبون (Tangney,J.P.,Baumeister,R.F.,&Boon,A.L.2004)، في وجود سبعة عوامل أساسية لمرونة الأنا وهي: الاســـتبصـــار، الاســـتقلالية، الإبداع، روح الدعابة، المبادأة، تكوين العلاقات الاجتماعية، والقيم الموجهة (الأخلاق).

وانفردت دراسة كل من سيفليرا وأوليفيرا (Silveria,H,Oliveira, N,2013,PP61-68) في أن مرونة الأنا هي: القدرة على اختزال السلوك غير المرغوب (السلبي).

كما انفردت دراسة شيلز (Childs, 2015) بأنها إعادة بناء العلاقة مع الآخرين وما يتطلبه ذلك من إجراء تعديلات في الاستجابات السلوكية.

وفي ضوء ما سبق يمكن صياغة تعريف مرونة الأنا إجرائيا بأنها: المقدرة الشخصية على تخطي وتجاوز الأحداث الضاغطة بشكل إيجابي وتجعل حياه الفرد ناجحة وتقوده إلى الإيجابية في الحياة.

وتتحدد عوامل مرونة الأنا في هذه الدراسة في سبعة عوامل رئيسية، وهي:

- **الاستبصار ((Insight))**: يتفق كل من Carpenter, K. M., Stoner, S. A., Mundt, J. M., & Stoelb, B. (2012)، Akin, A., & Akin, U.(2018) على أن الاستبصار هو: قدرة الفرد على فهم ذاته والآخرين وقراءة وترجمة المواقف والأشخاص وفهمه للعلاقات التي تربط العناصر المكونة لموضوع معين أو موقف معين كما تشمل القدرة على التواصل البيني – شخصي، وقدرته على تكيف سلوكه ليكون متناسبًا مع المواقف المختلفة.

ويعرف Cohn, M. A. & Frerickson, B. L. (2010) الاستبصار بأنه: قدرة الفرد على ترجمة الأشخاص والمواقف جيداً ووضع الأمور في حجمها الطبيعي.

وفي ضوء ما سبق يعرف الاستبصار إجرائيًا بأنه: إجادة الفرد قراءة أفكاره ومشاعره والآخرين، ومواجهة المواقف المختلفة، والتعامل معها.

- **الاستقلالية ((Autonomy))**: يتفق كل من Cadi, M.,Milich,R.,Harris, M., & Kearns, E. (2007)، Johnson, Q.S. (2010) على تعريف الاستقلالية بأنها عدم

اعتماد الفرد على الآخرين في القيام بسلوكه أو اختياراته أو تدبير معاشه أو اتخاذ قراراته كما يشمل كيفية تكيفه مع نفسه بحيث يعرف ما له وما عليه.

ويعرف (Koydemir, S., Simsek, O., Schutz, A., & Tipandjan, A. 2012) الاستقلالية بأنها: قدرة الفرد على الاعتماد على النفس في اتخاذ القرارات أو الاختيارات أو وضع الخطط المستقبلية كما يشمل القدرة على تحمل المسئولية.

وفي ضوء ما سبق تعرف الاستقلالية إجرائيًا بأنها: عدم الاعتماد على الآخرين وتحمل المسئولية في كافة الاختيارات والقرارات والمواقف.

- ((**الإبداع Creativity**)): يتفق كل من Onder, A., & Gualy – Ogelman , H.(2011)، McCarron, M. C. E.,& Stewart, D. . (2011) على أن الإبداع هو: العمل والإنتاج على غير مثال سابق أي التجديد والأصالة فيما يأتيه الفرد من أفكار أو ما ينتجه من أعمال كما يشمل إجراء خيارات وبدائل للتكيف مع تحديات الحياة والقدرة على تحدى المصاعب والمخاطر وتخيل تتابع الأحداث لديهم حيث يمكنهم صناعة اتخاذ القرار في مواجهتها.

ويعرف Neff, K. D., & Germer , C.K. (2013) الإبداع بأنه: استخدام الأساليب والطرق المبتكرة والمختلفة التي تتميز بالطلاقة والمرونة والأصالة لمواجهة المشكلات المختلفة.

وبناء على ما سبق يعرف الإبداع إجرائيًا بأنه القدرة على التجديد والأصالة في كل ما ينتجه الفرد وإيجاد البدائل والأساليب المبتكرة في حل المشكلات التي تواجهه.

- **روح الدعابة ((Sense of hummer))**: يتفق كل من Smeets, E., Neff, K. D., Savi-Caker,F., Tagay, O., &Karatas, Z. ،Alberts, H., & Peters, M. (2014) (2018). على أن روح الدعابة هي: القدرة على إدخال السرور على النفس والتمتع بروح المرح والفكاهة وتقبل الظروف الطارئة بهدوء وتروٍّ كما أنها القدرة على التأقلم مع الظروف القاسية والأكثر صعوبة.

ويعرف (Uysal, R ., Satici, S.A., Satici, B.,& Akin, A. 2014) روح الدعابة بأنها: القدرة على التأقلم مع الظروف الضاغطة وتقبلها بروح المرح والرضى والفكاهة.

وبناء على ما سبق تعرف روح الدعابة إجرائيًا بأنها: قدرة الفرد على إدخال السرور والمرح على النفس وعلى الآخرين وإجادة فن التعامل مع الحياة لمواجهة مواقفها المختلفة.

- **المبادأة ((Initiation))**: يتفق كل من Koydemir, S., Simsek, O., Schutz, A., Uysal, R ., Satici, S.A., Satici, B.,& Akin, A. (2014). ،& Tipandjan, A. (2012). على أن المبادأة هي: جرأة الفرد وإقدامه دون تردد في سلوكه أو تفكيره في تحدى الأحداث ومواجهتها، وقدرته على الحدس، والتصرف الناجح الذي يتطلبه الموقف الذي يواجهه.

ويعرف Lee YC (2018). المبادأة بأنها: الاستعداد لاكتشاف مصادر التعلم الجديدة.

وبناء علية تعرف المبادأة (المبادرة) إجرائيًا بأنها: قدرة الفرد على تحسين مستقبل حياته ومواجهة أي عقبات وإنهاء أي علاقة لا تسعده.

- **العلاقات الاجتماعية ((Social Relations))**: يتفق كل من: ٢٠١٠(، Neff, K. D., & Koydemir, S., Simsek, O., Schutz, A., & Tipandjan, A. (2012) Savi-Caker,F., Tagay, O., &Karatas, Z(.2018) Germer , C.K. (2013) على أن العلاقات الاجتماعية هي: قدرة الفرد على تكوين علاقات إيجابية مبنية على الود والحب والإيثار والتعاطف والتعاون، من خلال قدرته على التعامل النفسي والاجتماعي والعقلي البيني الشخصي مع من يحيطون به.

ويعرف McCarron, M. C. E.,& Stewart, D. (2011). ،Neff, K. D., & Germer , C.K. (2013) العلاقات الاجتماعية بأنها: السعي لبناء علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين قائمة على الاحترام والتقدير.

وبناء علية تعرف العلاقات الاجتماعية إجرائيًا بأنها: قدرة الفرد على إقامة علاقات إيجابية ناجحة مع المحيطين به مهما اختلفت أفكارهم عنه، مبنية على أساس الحقوق والواجبات.

- **القيم الروحية الموجهة (الأخلاق)**: يتفق كل من Carpenter, K. M., Stoner, S. A., Mundt, J.M., & Stoelb, B. (2012) ،. Neff, K. D., & Germer , C.K. (2013) Savi-Caker,F. Tagay, O., &Karatas, Z. (2018) على أن القيم الروحية الموجهة هي: القدرة على تكوين مفاهيم روحية ومبادئ يعتنقها الفرد ويطبقها من خلال

تفاعله مع الآخرين ويحكم في ضوئها سلوكه وسلوك الآخرين من حيث الخير أو الشر.

أما Worthington, E. L. lr., & Lavelock, C. R., & Scherer, M. (2013), فيعرفها بأنها: احترام المبادئ الأخلاقية والقيم والعادات والتقاليد السائدة في المجتمع.

وعليه فإن القيم الروحية تعرف إجرائيًا بأنها: قدرة الفرد على اعتناق المبادئ والقيم الأخلاقية وتطبيقها في تفاعله مع الآخرين.

- **ثانيًا: الشعور بمعنى الحياة وتعريفاته النظرية والإجرائية:**

تعكس أدبيات الإرشاد النفسي مؤخرًا اهتمامًا متزايدًا بمعنى الحياة

Kmice, P.M. (2009) ،(Sandage,S,J and Worthington,E,L,2010,PP35-57) ، Wade, N. G., Hoyt, W. T., Kidwell, J. E. M., & Worthington, E. L., Jr. (2014)

ويعتبر الشعور بمعنى الحياة عملية نفسية لاقت اهتمامًا وحضورًا متزايدًا في مجال علم النفس الإيجابي (Gustavson,N,2009,P153)، .Davis, D. E., … Hunter, J.L. (2010)، فهو يسير ويمهد لحدوث الانفعالات الإيجابية كالأمن، التفاؤل، الابتكار والحب، كما يسهم بدرجة كبيرة في تحقيق التوافق النفسي وتكامل الذات والشعور الذاتي بالسعادة والحب والإيثار.

كما يعرض نيت وبينتو ميلوت Neto,F.,Pinto,M,&mullet,E لمعنى الحياة على أنه: إعادة توجيه للدوافع السلبية وتنمية دوافع إيجابية تجاه الشخص (Neto,F.,Pinto,M,&mullet,E,2011)

ويلاحظ أن الدراسات تباينت فيما يخص الشعور بمعنى الحياة تبعًا لاختلاف النوع حيث أكدت بتعقبها تفوق الأنثى في الميل نحو الشعور بمعنى الحياة كدراسة (Lawler,K&Piferi,L,2006)، وأن الذكور أقل شعورًا بمعنى الحياة مثل دراسة Brown,R,2004 أما دراسة , (Wade, B&Worthington ,P,2014),(Kalbfeisch,1997) (Suwartono.C,2007)فتؤكد عدم وجود فروق في الشعور بمعنى الحياة بين الجنسين.

وهناك مجموعة من المفاهيم التي ارتبطت بمعنى الحياة ارتباطاً وثيقاً ومنها: (نوعية الحياة – أسلوب الحياة – الهوية – الهدف من الحياة – التوجه نحو من الحياة – التحقق الوجودي – جودة الحياة). وفي ضوء تحليل تعريفات الباحثين يمكن صياغة التعريف الإجرائي للشعور بمعنى الحياة بأنه: "مجموعة المفاهيم والمدركات الواعية التي من شأنها أن ترشد الإنسان إلى تحقيق أهدافه"، فهي تجعله يثرى حياته، ويخاطر فيها باجتهاداته وإنجازاته، ومن ثم يكون المعنى وتحقيق الهدف من الحياة، ويرى أن معنى الحياة تحدده مجموعة من القيم الإنسانية، تتبلور في درجة ابتكارية الفرد ودرجة واقعيته، ثم درجة رؤيته للمستقبل.

وتتعدد مصادر معنى الحياة من معتقدات دينية ووبيئة خارجية كما يلي: (جمول، ٢٠١٣)

- **المعتقدات الدينية:**

معنى الحياة له صلة وثيقة بقوة المعتقدات الدينية، وقيم التسامي بالذات، والإخلاص للقضايا، ووضوح الأهداف، والمسؤولية، والانتماء للجماعات، والارتباط

بالآخرين، والاتجاهات الإيجابية نحو الحياة بشكل عام، ومن أهم العناصر المهمة في تكوين المعنى الشخصي للأفراد: الدين والممارسات الروحية والإحساس بالسلام الداخلي النابع من الدين، والمصادر الاجتماعية، وأحداث الحياة..

- **البيئة الخارجية:**

يكون الفرد معنى الحياة الفرد عبر مصادر مختلفة داخل حيز خبراته الشخصية التي يخبرها في مواقف تفاعله مع ذاته والآخرين في ظل ثقافة المجتمع ومتغيراتها، فالفرد يستطيع أن يكتشف المعاني من خلال الاشتراك في تعديل المجتمع وتغييره؛ ليعطي لنفسه فرصة ليخفف من اغترابه من خلال التطوع، كما وجد أن مشاركة الفرد مشاركة فعالة في تغيير سياق المشاكل داخل المجتمع وتنفيذ السياسات والبرامج التي تؤثر على جودة حياته قد حصل على إحساس عالي بالكفاءة الذاتية، وكذلك الكفاءة الجماعية المؤسسية، والإحساس بالقيمة الذاتية.

الدراسات السابقة

استنادا للتراث النظري حول عوامل مرونة الأنا كمنبئات للشعور بمعنى الحياة يعرض الباحث فيما يلي عددا من الدراسات العربية والأجنبية المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية والتي هدفت إلى دراسة العلاقة بين عوامل مرونة الأنا والشعور بمعنى الحياة.

دراسة أجراها جرين وآخرون .Green, M., DeCourville, N., & Sadava, S. (2012) والتي هدفت إلى التعرف على المقارنة بين الوجدان الإيجابي والوجدان السلبي في وقت الشدة والضائقة ووسائط الدعم الاجتماعية الخاصة بمعنى الحياة على عينة مكونة (ن=٤٦٢) يتراوح العمر الزمن من ٢٢-٦٠ عامًا وتوصلت الدراسة إلى أن الوجدان الإيجابي حتى وقت الشدة والضائقة يؤثر إيجابيا في معنى الحياة ويدعمه.

كما أجريت دراسة مورهد وآخرون Moorhead, H. J., Gill, G., Minton, A. B., & Myers, J . E. (2012). للتعرف على العلاقة بين معنى الحياة والصحة النفسية للمرشدين تحت التدريب على عينة من (ن=١٠١) من المرشدين تحت التدريب وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين معنى الحياة والصحة النفسية.

كما أجريت دراسة ورثنجتون وآخرون. Worthington, E. L. lr., & Lavelock, C. R., & Scherer, M. (2013), بهدف التعرف على الشعور بمعنى الحياة على عينة مكونة من (١٠٩) تراوحت أعمارهم من ١٨-٣٥، وتوصلت الدراسة إلى ستة جوانب عملية لكي تكون شخصاً أكثر شعوراً بمعنى الحياة هي التعاطف –وجود الدفء – التدين –التحسن في العمليات العقلية –مدى إدراك الشخص لالتزامه –والجنس.

وفي هذا الصدد أجريت دراسة ايرجنير وتيريزا Erguner-Tekinalp, B., & Terzi, S. (2013). والتي هدفت إلى التعرف على دور معنى الحياة كأداة علاجية في عملية الإرشاد النفسي على عينة من المراهقين بلغت (ن=٢٤٦)، وتوصلت الدراسة إلى نجاح الشعور بمعنى الحياة في الإرشاد والعلاج النفسي لأفراد العينة.

كما أجريت دراسة Sandage,S.J., Worthington, E. L.,Hight,T.,Berry,j.,W.(2014) والتي هدفت إلى التعرف على العوامل المنبئة بالشعور بمعنى الحياة لدى عينة مكونة من (ن =٢٣٢) تتراوح أعمارهم ما بين ١٨-٥٥ عامًا، وكشفت النتائج على أثر كل من التعاطف والنرجسية ومراقبة الذات في التنبؤ بمعنى الحياة، حين لم تكشف النتائج عن أثر المرونة النفسية والتدين في التنبؤ بمعنى الحياة .

كما أجريت دراسة Wade, N. G., Hoyt, W. T., Kidwell, J. E. M., & Worthington, E. L., Jr. (2014)، والتي هدفت إلى دراسة فعالية العلاج النفسي كمدخل لتعزيز الشعور بمعنى الحياة على عينة من المراهقين بلغت (ن=٣٠)، وتوصلت الدراسة إلى فعالية العلاج النفسي في تعزيز الشعور بمعنى الحياة لدى أفراد العينة.

ودراسة Eroglu , Y., Eldeleklioglu, J., & Mendi , E. (2016 بعنوان معنى الحياة والمرونة النفسية في سن المراهقة كعلاقة ارتباطية (ن=١٠٠) من الطلاب المراهقين لمعرفة العلاقة التبادلية بين الشعور بمعنى الحياة والمرونة النفسية، وجاءت النتائج مؤكدة وجود العلاقة الارتباطية، في حين لم تكشف النتائج أثر النوع الاجتماعي والسن في التنبؤ بالشعور بمعنى الحياة.

هدفت دراسة الطوالبة (٢٠١٨) للتعرف إلى طبيعة أنماط التنشئة الأسرية لدى الأمهات الممرضات وعلاقته بمعنى الحياة والمساندة الاجتماعية لديهن في محافظة الكرك، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق الدراسة على الممرضات في المستشفى

الحكومي والعسكري في محافظة الكرك، حيث بلغ عدد أفراد الدراسة (٧٩) ممرضة، توصلت نتائج الدراسة إلى أن استخدام الممرضات لأساليب التنشئة الأسرية جاء على التوالي: الديموقراطية، ثم الحماية الزائدة، ثم التجاهل، ثم القسوة، وأن مستوى معنى الحياة والمساندة الاجتماعية جاء متوسطًا، وأن هناك علاقة إيجابية بين الديموقراطية ومعنى الحياة والمساندة الاجتماعية.

هدفت دراسة قادر (٢٠١٨) إلى علاقة تحقيق الهوية بالمعنى الحياة لدى طلاب جامعة السليمانية في إقليم الكردستان، عينة من طلاب وطالبات بعض كليات الإنسانية والعلمية، للسنة الدراسية (٢٠١٧-٢٠١٨). واخترت عينة عشوائية طبقية من (٦) كليات في جامعة سليماني، وتم اختيار (٤٥٨) من مجتمع الدراسة. من أهم النتائج وجود علاقة ارتباطية بين تحقيق الهوية ومعنى الحياة عند الطلاب الجامعيين في إقليم الكردستان. وفي ضوء هذه النتائج والاستنتاجات التي توصل إليها البحث، قدم الباحث التوصيات والمقترحات التي تتفق مع طبيعة نتائج البحث.

هدفت دراسة العنزي (٢٠١٨) طبيعة فعالية برنامج إرشادي مستند إلى التفكير الايجابي في تنمية الاتزان الانفعالي ومرونة الأنا لدى طالبات المرحلة المتوسطة في منطقة عرعر في المملكة العربية السعودية، على عينة من (٢٨) تلميذة تم اختيارهم بطريقة قصدية بحيث حققن الربيع الأدنى من التلميذات في الاتزان الانفعالي والمرونة النفسية من ثلاث مدارس تم توزيعهن على مجموعتين إحداهما تجريبية والبالغ عددها (١٤) تلميذة من مدرسة، والأخرى ضابطة بواقع (١٤) تلميذة من مدرستين. وقد توصلت

نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج الإرشادي التكاملي المستند إلى التفكير الايجابي في تحسين الاتزان الانفعالي والمرونة النفسية لدى التلميذات في المجموعة التجريبية مقارنة مع المجموعة الضابطة.

هدفت دراسة اليامي (٢٠١٧) إلى الكشف عن الإسهام النسبي للذكاء العاطفي بالتنبؤ في عوامل مرونة الأنا لدى طالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠٥) طالبة، وبينت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين الذكاء العاطفي وعوامل مرونة الأنا، وأيضا فقد أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن كلا من (الدرجة الكلية لأبعاد الذكاء العاطفي وبعدي المزاج العام وإدارة الضغوط) قد ساهما بشكل دال إحصائيا في التنبؤ.

هدفت دراسة عرفشة (٢٠١٨) إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين التوجهات الدينية ومعنى الحياة من جانب؛ وبين التوجهات الدينية والتفكير اللاعقلاني من جانب آخر، وكذلك الكشف عن طبيعة العلاقة بين معنى الحياة والتفكير اللاعقلاني، وقد أُتبع المنهج الوصفي الارتباطي وبلغت العينة الأساسية (٥٨٥) طالبا وطالبة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة طردية بين معنى الحياة وبين كلٍ من التدين المعرفي الفكري، والتدين العاطفي الحماسي، والتدين الأصيل؛ في حين وُجِدت علاقة عكسية بين معنى الحياة والتدين الطقوسي والنفعي.

هدفت دراسة الصقر (٢٠١٧) معرفة العلاقة بين معنى الحياة وتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية، ومعرفة الفروق بين الطلاب والطالبات في معنى الحياة

وتقدير، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب وطالبة من طلاب الثاني الثانوي، واستخدمت الباحثة من الأدوات مقياس معنى الحياة ومقياس تقدير الذات وكلاهما من أعداد الباحثة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين معنى الحياة وتقدير الذات، ووجود فروق بين الطلاب والطالبات في معنى الحياة لصالح الإناث، ووجود فروق بين الطلاب والطالبات في تقدير الذات لصالح الطلاب.

هدفت دراسة المناحي (٢٠١٧) إلى التعرف على العلاقة بين أبعاد معنى الحياة وكل من قلق المستقبل والتحصيل الدراسي لدى الطلاب المعاقين جسديًا (خارجيًا/ داخليًا). وتكونت العينة من (٨٨) طالباً معاقاً من المرحلة الثانوية من بينهم (٤٤) إعاقة خارجية، و(٤٤) إعاقة داخلية، وكشفت الدراسة عن عدم وجود علاقة بين الدرجة الكلية لأبعاد معنى الحياة وكلٍ من قلق المستقبل والتحصيل الدراسي لدى الطلاب المعاقين جسدياً داخليًا وخارجيًا، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين المعاقين جسديًا (داخليًا/ خارجيًا) في مقياس أبعاد معنى الحياة والتحصيل الدراسي، وإمكانية التنبؤ بقلق المستقبل والتحصيل من خلال أبعاد معنى الحياة.

وقامت دراسة أوزبكي وايسيك (Isik & Uzbe 2015) في تركيا بتناول تأثير الانفعالات الإيجابية والسببية والسمات الشخصية على المعنى في الحياة في مجتمع البالغين، وقد تكونت عينة الدراسة من ٣٣٥ فرد(١٥٠ من الاناث و١٤٥ من الذكور)، في مدينة أنقرة من ثلاث فئات عمرية الشباب من عمر (١٨ إلى٣٤ عام) ومنتصف العمر من (٣٥عام إلى٦٤عام) وكبار السن من (٦٥عام فأكثر) وأظهرت

النتائج أن البحث عن معنى الحياة عند الشباب بصورة أكبر من متوسطي العمر وكبار السن، ووجود ارتباط بين الانفعال الإيجابي والانبساط والانفتاح على الخبرة والانسجام والوعي يرتبط مع كل من وجود معنى الحياة والبحث عن معنى للحياة، كذلك أن وجود معنى في الحياة يرتبط سلبياً مع الانفعال السلبي والعصابية، وأن سمات الشخصية (الانفتاح على الخبرة، والعصابية) والانفعالات الإيجابية تتنبأ بوجود المعنى في للحياة.

- **التعليق على الدراسات السابقة:**

تعكس مجموعة الدراسات السابقة الملاحظات الآتية:

- ندرة الدراسات العربية (في حدود علم الباحث) التي تناولت عوامل مرونة الأناكمنبئات بمعنى الحياة لدى طلاب الجامعة الإسلامية، وبالتالي تشكل هذه الدراسة إثراء معرفي للدراسات النفسية العربية.
- بتحليل الدراسات السابقة نجد عدم اتفاقها على وجهة محددة للعلاقة بين عوامل مرونة الأنا والشعور بمعنى الحياة لدى طلاب الجامعة.

- **فروض الدراسة:**

في ضوء ما تقدم نصوغ فروض الدراسة على النحو التالي:

- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين عوامل مرونة الأنا والشعور بمعنى لحياة لدى طلاب المنح الدراسية بالجامعة الإسلامية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ في الشعور بمعنى الحياة لدى طلاب المنح الدراسية باختلاف المستويات الدراسية والمستوى الاقتصادي الاجتماعي.
- يمكن التنبؤ بالشعور بمعنى الحياة من خلال عوامل مرونة الأنا لدى طلاب المنح الدراسية بالجامعة الإسلامية.

منهج الدراسة وإجراءاتها

- **منهج الدراسة:**

تعتمد هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي باعتباره أكثر المناهج ملاءمة لتحقيق أهداف الدراسة (عبد الحميد، كاظم ،١٩٧٨) والتحقق من صحة فروض الدراسة الثلاثة حيث إتيان العلاقة بين عوامل مرونة الأنا والشعور بمعنى الحياة لدى طلاب المنح الدراسية بالجامعة الإسلامية، والكشف عن إسهامات عوامل مرونة الأنا في التنبؤ بالشعور بمعنى الحياة، والكشف عن اختلاف الشعور بمعنى الحياة باختلاف المستويات الدراسية.

- **عينة الدراسة (خصائصها ومنطق اختيارها):**

تم اختيار عينة من طلاب المنح الدراسية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة حيث تؤكد العديد من الدراسات المطبقة عليهم أنهم يتعرضون للضغوط التي قد تدفعهم إلى

الوقوع في العديد من المشكلات النفسية والاجتماعية والأكاديمية وبالتالي تبرز أهمية المفاهيم الإيجابية لدى طلاب المنح الدراسية.

تحديد عينة الدراسة: تم اختيار عينة عشوائية من طلاب المنح الدراسية بالجامعة الإسلامية بلغ حجمها (٣٠٠) طالب متوسط أعمارهم ٢٢,٣ ± ٢,٠٤، تم اشتقاقهم من بين طلاب المنح الدراسية بالجامعة الإسلامية بالمستويات (الثاني – الثالث –الرابع).

- **أدوات الدراسة:**

تعتمد هذه الدراسة على الأدوات الآتية:

- **مقياس عوامل مرونة الأنا:** أعد الباحث مقياسًا جديدًا لعوامل مرونة الأنا وفق الخطوات التالية:

خطوات بناء المقياس:

الدراسة الاستطلاعية: تتضمن الدراسة الاستطلاعية جمع مصادر المعرفة المرتبطة بالمقياس، سواء كان ذلك من خلال تحليل النظريات، أو تفنيد الدراسات والمقاييس، أو الوقوف على الملاحظات الميدانية من قبل الخبراء، ويمكن الكشف عن ذلك فيما يلي:

دراسة وتحليل النظريات والبحوث السابقة: من المسلم به أن القياس النفسي يعتمد على نظريات تفسره، وبحوث ميدانية تختبر صلاحيته وكفاءته، ومن ثم جاءت

ضرورة تحليل النظريات والبحوث المرتبطة بالشخصية والصحة النفسية وذلك بهدف معرفة وجهات النظر المختلفة في تفسير هذا المفهوم؛ مما يساعد على استخلاص مكونات المفهوم وتحديد التعريف الإجرائي، ويعد ذلك خطوه أساسيه لبناء المقياس وتحديد مكوناته.

الاطلاع على بعض المقاييس والاختبارات السابقة: تم الاطلاع على المقاييس السابقة التي فحصت مرونة الأنا بهدف الاستفادة منها في تحديد مكونات المقياس، والتعرف بصورة عملية على كيفية كتابة بنود المقياس ومواقفه، ومن أشهر هذه المقاييس التي استفاد الباحث منها في صياغة بعض العبارات والمواقف المتضمنة مقياس قوة الأنا (الكفوري ،٢٠٠٦)، ومقياس قوة الأنا (ماكستروم ،٢٠٠٠)، ومقياس الأنا الأعلى (شحاته، ٢٠٠٨)، مقياس أوندر وجيلاى أوجليمان (Onder,A-,&Gulay-ogelman,H,2011)، ومقياس سيلفيرا وأوليفيرا ((Silvera,H,&Oliveira,N,c2005,2013 مقياس مرونة الأنا (نجيب ،٢٠١٤) شيلدز (Childs,E,2015).

الاستفادة من خبراء علم النفس: من خلال طرح استبانة مفتوحة تتضمن سؤالاً واحداً طبق على عينة من خبراء علم النفس (ن=١٠) وكان مضمون السؤال هو: برأيك ما المكونات الأساسية لمرونة الأنا لدى طلاب الجامعة؟

تكوين المفردات: تم تحديد المفهوم الإجرائي لعوامل مرونة الأنا بأنها: قدرة الطالب الجامعي على الاستبصار والاستقلالية والإبداع وأن يمتلك روح الدعابة والمبادأة وأن يكون قادر على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة وبناءة، وأن يتمتع

بالقيم الروحية الموجهة (أخلاق) ويظهر في الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على المقياس المعد لذلك.

صياغة عبارات المقياس: تم صياغة مفردات المقياس في صوره مواقف حياتيه في ضوء مصادر المعرفة السابقة وبناء على التعريفات الخاصة بكل مكون، وقد بلغ المقياس في صورته الأولية (١٠٣) موقف على سبعة مكونات هي: الاستبصار (١٩) موقفًا، الاستقلالية (١٤) موقفًا، الإبداع (١٤) موقفًا، روح الدعابة (١٤) موقفًا، المبادأة (١٤) موقفًا، العلاقات الاجتماعية (١٤) موقفًا، القيم الروحية الموجهة (الأخلاق) (١٤) موقفًا. صيغت بلغة عربيه سهله وواضحة غير موحية أو مزدوجة في المعنى.

الصورة النهائية للمقياس: في ضوء الدراسة الاستطلاعية تضمن المقياس في صورته النهائية (٤٨) موقفًا تقيس سبعة مكونات أساسية لمرونة الأنا هي: الاستبصار (٧) مواقف، والاستقلالية (٧) مواقف، والإبداع (٧) مواقف، وروح الدعابة (٧) مواقف، والمبادأة (٧) مواقف، والعلاقات الاجتماعية (٧) مواقف والقيم الموجهة (الأخلاق) (٦) مواقف. ويقوم المفحوص باختبار إجابة ما بين ثلاث إجابات لكل موقف. وصمم الباحث المقياس لقياس مستوى متغيرات مرونة الأنا لدى طلاب المنح الدراسية بالجامعة الإسلامية.

- **حساب صدق مقياس عوامل مرونة الأنا:**

تم حساب الصدق بثلاث طرق هي:

أ-صدق المحكمين:

تم عرض المقياس على (ن-١٠) من الخبراء في مجال علم النفس*، وقد أخذت آراءهم بعين الاعتبار فقد كان يتكون من (١٠٣) موقفاً وبعد العرض على المحكمين تم حذف بعض المواقف لأسباب مختلفة كالعمومية أو تكرار المعنى، وفي ضوء ما أكدت عليه ملاحظات المحكمين وتعديل وصياغة بعض المواقف، أصبح عدد المواقف (٤٨) موقفا بعد الحصول على نسبة اتفاق ٨٠٪ على المقياس.

ب-صدق البناء التكويني:

حيث إن مجالات المقياس ومفرداته اشتقت من الأطر النظرية (نظريات، مقاييس، دراسات سابقة، دراسة استطلاعية) مما يعكس أن بناء المقياس ومكوناته تتماثل مع الأبنية النظرية والميدانية، ومن ثم يكون صادقا من حيث البناء والتكوين.

ج-صدق المحك الخارجي:

تم حساب صدق المحك لمقياس متغيرات مرونة الأنا باستخدام محك خارجي: حيث قام الباحث بالتحقق من صدق المحك الخارجي للمقياس، وذلك بحساب معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها مجموعة مكونة من (٦٠) طالبًا على مقياس متغيرات مرونة الأنا (إعداد الباحث) وبين درجاتهم على مقياس عوامل مرونة الأنا من إعداد (طاهر أمين، ٢٠١٤).

وتم التوصل إلى معامل ارتباط قدره (0.843) بالنسبة للذكور، و(0.876) بالنسبة للإناث، وكلا المعاملين دال إحصائيا عند مستوى (0.01) مما يشير إلى صدق محك خارجي مرتفع للمقياس.

- **حساب ثبات مقياس عوامل مرونة الأنا:**

تم حساب الكفاءة السيكو متريه لمقياس عوامل مرونة الأنا على عينة تتضمن (ن-٤٣) من طلاب المنح الدراسية، وقد تبين ان المقياس يتمتع بمعدلات مرتفعة من الثبات كالآتي:

- **طريقة الاختبار وإعادة الاختبار Test-retest:**

عمد الباحث إلى تطبيق مقياس عوامل مرونة الأنا على عينة الثبات، ثم أعيد تطبيق المقياس مرة أخرى بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول، وبعد تحليل بيانات التطبيقين ومعالجتها إحصائيًا باستخدام معامل ارتباط لبيرسون كانت قيمة (R) للمقياس ومكوناته السبعة.

(٠,٩٩٤ – ٧١٥ – ٠,٨٥١ – ٠٧٢٤. – ٠,٧٥٩ – ٧٨٤. – ٠,٧٣٥)

وقد استخدمت تلك المعاملات في حساب الفروق بين التباينات المترابطة فبلغت القيمة التائية المحسوبة (٠,٤٨٨ – ١,٦٠٢ – ٠,٨١٦ – ١,٥٧٥ – ٠,٢٣٩ – ٧١٧. – ٣٧٨.) وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية عند درجة حرية (٤١) وبمستوى دلالة (٠,٠٥) لاختبار ذي نهاية واحدة والبالغة (١,٦٨٠) يتضح لنا أن جميع القيم التائية المحسوبة أقل من القيمة الجدولية، الأمر الذي يشير إلى عدم وجود فروق ذات

دلالة إحصائية بين التطبيقين. وهو ما يؤكد استقرار إجابات المفحوصين بالرغم من اختلاف فترات التطبيقين، وهذا دليل على ثبات المقياس.

ب. الثبات بمعادلة الفاكرونباخ:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة الفاكرونباخ إذ بلغ معامل الثبات المستخرج بهذه الطريقة (٨٧٩.) بناءً على ما اتفق عليه المختصون في ميدان علم النفس، والتي تشير إلى تمتع مقياس متغيرات مرونة الأنا بمعامل ثبات عالٍ.

- **حساب الاتساق الداخلي لمقياس عوامل مرونة الأنا:**

تم حساب الاتساق الداخلي لمقياس عوامل مرونة الأنا من إجابات عينة بناء المقياس والبالغة (120) طالبًا باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين كل موقف من المقياس مع المجموع الكلى لمواقفه ما بين (0.79– 0.9.) وبمقارنة تلك القيم بالقيمة الجدولية عند درجة حريه (118) وبمستوى دلالة (0.05) والبالغة (0.181) لاختبار ذي نهاية واحدة، نلاحظ أن معظم تلك المعاملات كانت أكبر من القيمة الجدولية في حين تراوحت قيم معاملات ارتباط كل موقف مع المجموع الكلى للبعد الذي ينتمي إليه (0.69 — 0.08) وهى معاملات أكبر من القيمة الجدولية، الأمر الذى يشير إلى وجود ارتباطات موجبة ودالة إحصائيًا بين كل المواقف والأبعاد التي تنتمى إليها.

- **مقياس معنى الحياة:**

أعد الباحث مقياسًا جديدًا للشعور بمعنى الحياة وفق الخطوات الآتية: خطوات بناء المقياس:

- **الدراسة الاستطلاعية:**

تتضمن الدراسة الاستطلاعية جمع مصادر المعرفة المرتبطة بالمقياس، سواء كان ذلك من خلال تحليل النظريات، أو تفنيد الدراسات والمقاييس، أو الوقوف على الملاحظات الميدانية من قبل الخبراء، ويمكن الكشف عن ذلك فيما يلي:

أ–دراسة وتحليل النظريات والبحوث السابقة: من المسلم به أن القياس النفسي يعتمد على نظريات تفسره، وبحوث ميدانية تختبر صلاحيته وكفاءته، ومن ثم جاءت ضرورة تحليل النظريات والبحوث المرتبطة مثل النظريات النفسية، ووجهات النظر العضوية، والعوامل البيوكيمائية، ونظريات الشخصية ونظرية العلاقات الشخصية المتبادلة (سوليفان) ونظرية العلاج بالواقع (جلاس). وذلك بهدف معرفة وجهات النظر المختلفة في تفسير مفهوم الشعور بمعنى الحياة؛ مما يساعد على استخلاص مكونات المفهوم وتحديد التعريف الإجرائي، ويعد ذلك خطوه أساسيه لبناء المقياس وتحديد مكوناته.

ب– الاطلاع على بعض المقاييس والاختبارات السابقة: تم الاطلاع على المقاييس السابقة التي فحصت معنى الحياة بهدف الاستفادة منها في تحديد مكونات المقياس والتعرف بصورة عملية على كيفية كتابة بنود المقياس.

ج-الاستفادة من خبراء علم النفس: من خلال طرح استبانة مفتوحة تتضمن سؤالاً واحداً طبق على عينة من خبراء علم النفس (ن=١٠) وكان مضمون السؤال هو: برأيك ما المكونات الأساسية للشعور بمعنى الحياة لدى طلاب المنح الدراسية بالجامعة الإسلامية.

د-تكوين المفردات: تم تحديد المفهوم الإجرائي لمعنى لحياة هو: مدى شعور الفرد بالرضا عن حياته بشكل عام وقدرته على تحمل مسؤوليته فيها، وأن حياته ذات هدف ومعنى، ورضائه عن نوعية الحياة التي يعيشها من خلال إدراكه ورضائه عن نوعية ومقدار الخدمات المقدمة له في المجتمع. ويظهر في الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على المقياس المعد لذلك.

هـ-صياغة عبارات المقياس: تم صياغة مفردات المقياس في صورة عبارات في ضوء مصادر المعرفة السابقة وبناء على التعريفات الخاصة بمفهوم معنى الحياة، وقد بلغ المقياس في صورته الأولية (٦٩) مفرده، صيغت بلغة عربيه سهله وواضحة غير موحية أو مزدوجة في المعنى.

و-الصورة النهائية للمقياس: في ضوء الدراسة الاستطلاعية تضمن المقياس في صورته النهائية (٥٩) مفرده ويقوم المفحوص باختيار إجابة ما بين خمس إجابات على الفقرة (تنطبق دائمًا -تنطبق عليَّ غالبًا -غير متأكد -لا تنطبق عليَّ -لا أبدًا). وصمم الباحث المقياس لقياس مستوى معنى الحياة لدى طلاب لمنح الدراسية.

- **حساب صدق مقياس معنى الحياة:**

تم حساب الصدق بثلاث طرق هي:

أ–صدق المحكمين:

تم عرض المقياس على (ن–١٠) من الخبراء في مجال علم النفس* وقد أخذت آراءهم بعين الاعتبار فقد كان يتكون من (٦٩) مفرده وبعد العرض على المحكمين تم حذف بعض المفردات وعددها (١٠) لأسباب مختلفة كالعمومية أو تكرار المعنى، وفي ضوء ما أكدت عليه ملاحظات المحكمين وتعديل وصياغة بعض المواقف، أصبح عدد المفردات (٥٩) مفردة بعد الحصول على نسبة اتفاق ٨٠٪ على المقياس.

ب–صدق البناء التكويني:

حيث إن مكونات المقياس ومفرداته اشتقت من الأطر النظرية (نظريات، مقاييس، دراسات سابقة، دراسة استطلاعية) مما يعكس أن بناء المقياس ومكوناته تتماثل مع الأبنية النظرية والميدانية، ومن ثم يكون صادقاً من حيث البناء والتكوين.

المقياس بصورته النهائية وطريقة تصحيحه:

بعد سلسلة الإجراءات التي تبناها الباحث لإعداد مقياس معنى الحياة تكون المقياس من ٥٩ مفردة.

حساب ثبات مقياس معنى الحياة:

تم حساب الكفاءة السيكو متريه لمقياس على عينة تتضمن

(ن-١٢٠) من طلاب المنح الدراسية، وقد تبين أن المقياس يتمتع بمعدلات مرتفعة من الثبات كالآتي:

طريقة الاختبار وإعادة الاختبار Test-retest: عمد الباحث إلى تطبيق مقياس معنى الحياة على عينة الثبات ثم أعيد تطبيق المقياس مرة أخرى بعد مرور ٢١ يومًا من التطبيق الأول وكان معامل الثبات 0.87 وهي قيمة دالة عند 0.01.

الثبات بمعادلة الفاكرونباخ: كما تم حساب الثبات عن طريق معادلة الفاكرونباخ، وأسفرت معاملات ثبات مقياس معنى الحياة باستخدام معادلة الفاكرونباخ عن أنها تتراوح ما بين (٠,٧٢-٠,٩١) وهي معاملات ثبات مرتفعة.

حساب الاتساق الداخلي لمقياس معنى الحياة:

تم حساب الاتساق الداخلي لمقياس معنى الحياة من إجابات عينة بناء المقياس والبالغة (120) طالبًا وطالبة وباستخدام معامل ارتباط بيرسون تراوحت قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة من المقياس مع المجموع الكلى لفقراته ما بين (0.778 – 0.895) وبمقارنة تلك القيم بالقيمة الجدولية عند درجة حرية (118) وبمستوى دلالة (0.05) والبالغة (0.181) لاختبار ذي نهاية واحدة، نلاحظ أن معظم المعاملات أكبر من القيمة الجدولية في حين تراوحت قيم معاملات ارتباط كل بند مع المجموع الكلى للبعد الذى ينتمى إليه (0.834-0.906) وهى معاملات أكبر من القيمة الجدولية، الأمر الذى يشير إلى وجود ارتباطات موجبة ودالة إحصائيًا بين كل البنود والأبعاد التي

تنتمي إليها، وهي معاملات ارتباط مرتفعة تشـــير إلى مدى ما يتمتع به المقياس من قدر عالٍ ومرتفع من الاتساق.

د–الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

في ضوء أهداف الدراسة وحجم العينة ونوعية الأدوات المستخدمة والفروض المطروحة؛ تم الاســتعانة بالأســاليب الإحصــائية المناســبة، وذلك من خلال اســتخدام الحزمة الإحصـــائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) Statistical Package For Social Sciences، وللتحقق من صحة الفروض استخدم الباحث الطرق الإحصائية الآتية:

- المتوســطات الحســابية والانحرافات المعيارية.
- تحليــل التبــاين الثنــائي.
- معاملات ارتباط بيرسون.
- تحليل الانحدار البسيط.
- اختبار ت.
- التحليل العاملي.

- **نتائج الدراسة:**

وتتضــمن معالجة الفروض ومناقشــة نتائجها في ضــوء نتائج الدراســات الســابقة وكذلك السياقات الاجتماعية والنفسية، ويتم عرض ذلك على النحو التالي:

- **نتائج الفرض الأول:**

ونصه: "توجد علاقة ارتباطية إيجابية دالةً إحصائيًا بين عوامل مرونة الأنا والشعور بمعنى الحياة لدى طلاب المنح الدراسية".

وللتحقق من ذلك عولجت استجابات (ن =٣٠٠ ذكور) على مقاييس عوامل مرونة الأنا (الاستبصار، الاستقلالية، الإبداع، المبادأة، روح الدعابة، القيم الأخلاقية، العلاقات الاجتماعية) ومعنى الحياة (معنى الحب ومعنى الأمل ومعنى التضحية ومعنى الموت ومعنى المعاناة) تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين استجابات عينة الدراسة على مقاييسها (عوامل مرونة الأنا ومعنى الحياة) والجدول (٩) يوضح ذلك:

جدول (٩) معاملات الارتباط بين عوامل مرونة الأنا ومعنى الحياة عينة الدراسة ن=٣٠٠

عوامل مرونة الأنا	معنى الحياة				
	معنى الحب	معنى الأمل	معنى التضحية	معنى الموت	معنى المعاناة
الاستبصار	0.576	-0.405	0.493	-0.462	-0.358
الاستقلالية	0.345	-0.284	0.523	-0.691	-0.452
الإبداع	0.220	0.683	0.468	-0.373	-0.368
روح الدعابة	0.501	-0.487	0.404	-0.472	-0.610
المبادأة	0.311	0.425	0.371	-0.352	-0.464
العلاقات الاجتماعية	0.463	-0.526	0.409	-0.375	-0.537
القيم الموجهة	0.602	-0.471	0.603	-0.461	-0.642

دالة عند 0.01 عندما ر=0.148

يتضح من الجدول (٩) تحقق صحة الفرض الأول جزئياً حيث توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 بين متغيرات مرونة الأنا وهى (الاستبصار، الاستقلال الذاتي، الإبداع، روح الدعابة، المبادأة، العلاقات الاجتماعية، القيم الموجهة) ومعنى الحياة في كل من (معنى الموت ومعنى المعاناة). وإلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.01

بين متغيرات مرونة الأنا، وهي (الاستبصار، الاستقلال الذاتي، الإبداع، روح الدعابة، المبادأة، العلاقات الاجتماعية، القيم الموجهة) ومعنى الحياة في كل من (معنى الموت ومعنى المعاناة).

ويشير ذلك إلى وجود ارتباط موجب ودال إحصائيًا بين متغيرات مرونة الأنا ومعنى الحياة لدى طلاب المنح الدراسية وبعبارة أخرى فإن ارتفاع قدرة الفرد على فهم ذاته والآخرين وترجمة المواقف والأشخاص وفهمه للعلاقات التي تربط العناصر المكونة لموضوع معين أو موقف معين وقدرته على التواصل البيني شخصي وقدرته على تكييف سلوكه ليكون متناسبًا مع المواقف المختلفة، وهو ما يسمى بالاستبصار، وعدم اعتماده على الآخرين في اختياراته اتخاذ قراراته، وهو ما يسمى بالاستقلالية، وقدرته على تحدى المصاعب والمخاطر وتخيل تتالى الأحداث مما يمكنه من صناعة واتخاذ القرارات المناسبة، وهو ما يسمى بالإبداع، وتميزه بروح الدعابة والمبادأة وتكوين العلاقات الإيجابية أو البناءة القوية وتحليه بالقيم الروحية الموجهة (الأخلاق)، كل هذا يصاحبه ارتفاع في مستوى الشعور بمعنى الحياة. وتبدو هذه النتيجة منطقية لأن الشخص الذي يعرف معنى الحياة ويقدر قيمتها يتمتع بالمرونة.

وتتفق هذا النتائج مع ما توصل إليه كل من: (دللى (٢٠١٥)، Akin, A., & Goldman, D.B., & Wade, N. G. (2013) ، Akin, U. (2018).) .

- **نتائج الفرض الثاني:**

ونصه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الشعور بمعنى الحياة لدى طلاب المنح الدراسية باختلاف المستويات الدراسية والمستوي الاقتصادي الاجتماعي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض عولجت استجابات (ن =٣٠٠) على مقياس معنى الحياة (معنى الحب ومعنى الأمل ومعنى التضحية ومعنى الموت ومعنى المعاناة) باستخدام تحليل التباين الثنائي (TWO-WAY ANOVA) ويوضح الجدول التالي نتائج اختبار ANOVA للتفاعل بين متغير المستويات الدراسية (ثانية، ثالثة، رابعة) والمستوى الاقتصادي الاجتماعي على مقياس معنى الحياة لدى طلاب المنح الدراسية.

جدول (١٤) نتائج تحليل التباين الثنائي لكل من المستويات الدراسية ومعنى الحياة لدى طلاب المنح الدراسية

مصدر التباين	مجموع التباين	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	مستوى الدلالة
المستوي الاقتصادي الاجتماعي (أ)	535.009	1	535.009	1.298	لا توجد فروق عند مستوى 0.01
المستويات الدراسية (ب)	471.599	2	235.799	.572	
التفاعل بين أ × ب	1196.929	2	1196.929	2.904	
الخطأ داخل المجموعات	113327.449	275	412.100		
المجموع الكلى	5354735.000	280			

يتضح من جدول (١٤) القيم الفائية المحسوبة لمتغير والمستوي الاقتصادي الاجتماعي ومتغير المستويات الدراسية ولتفاعل المستوى الاقتصادي الاجتماعي مع المستويات الدراسية على التوالي (١,٢٩٨ – ٠,٥٧٢ – ٢,٩٠٤) وعند مقارنة تلك

القيم المحسوبة بالقيمة الجدولية عند درجات حرية (١-٢٧٥)، (٢-٢٧٥) وبمستوى دلالة (٠,٠١) والبالغة على التوالي (٦,٧٣ – ٤,٦٨٥) يظهر أن القيمة المحسوبة أقل من القيمة الجدولية، الأمر الذي يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات عينة الدراسة في مستوى الشعور بمعنى الحياة. وتعنى هذه النتيجة رفض الفرض الثاني للدراسة؛ حيث لا يوجد تفاعل بين متغير المستوي الاقتصادي الاجتماعي والمستويات الدراسية (الثانية – الثالثة – الرابعة) على مقياس الشعور بمعنى الحياة لدى طلاب المنح الدراسية بالجامعة الإسلامية ، وتعنى هذه النتيجة أنه ليس هناك تأثير مشترك لكل من المستوي الاقتصادي الاجتماعي والمستويات الدراسية (ثانية، ثالثة، رابعة) في الشعور بمعنى الحياة لدى طلاب المنح الدراسية بالجامعة الإسلامية وبالتالي رفض الفرض الثاني للدراسة وهو أنه لا يوجد تفاعل بين متغير المستوي الاقتصادي الاجتماعي والمستويات الدراسية (ثانية، ثالثة، رابعة) على مقياس الشعور بمعنى الحياة لدى طلاب المنح الدراسية بالجامعة الإسلامية وتبدو هذه النتيجة منطقية ومتفقة مع واقع خصائص أفراد عينة الدراسة اللذين ينتمون جميعاً إلى نفس المستوي الاقتصادي كما أنهم ينتمون إلى نفس البيئة الاجتماعية الثقافية ويتأثرون بنفس العوامل المرتبطة بالشعور بمعنى الحياة وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة حسيب، عبد المنعم، شراب، نبيلة (٢٠٠٨)، أنور (٢٠١٠) ،صابر (٢٠١٢)،

Akl, M., & Mullet, E. (2010). ،Erguner-Tekinalp, B., & Terzi, S. (2013) ، Goldman, D.B., & Wade, N. G. (2013) Wade, N. G., Hoyt, W. T., Kidwell, J. E. M., & Worthington, E. L., JR. (2014). دللى (٢٠١٥) ، Akin, A., & Akin, U.(2018). Eroglu , Y., Eldeleklioglu, J., & Mendi , E. (2016)

- **نتائج الفرض الثالث:**

ونصـــه: "يمكن التنبؤ بالشـــعور بمعنى الحياة من خلال عوامل مرونة الأنا لدى طلاب المنح الدراسية بالجامعة الإسلامية"

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار البسيط لمعنى الحياة باعتباره متغير تابع وعوامل مرونة الأنا متغير مســـتقل وذلك للعينة الكلية ويوضـــح الجدول (10) قيمة الانحدار ودلالته.

جدول (10) تحليل الانحدار البسيط (العينة الكلية) للشعور بمعنى الحياة وعوامل مرونة الأنا (الاستبصار، الاستقلال الذاتي، الإبداع، روح الدعابة، المبادأة، العلاقات الاجتماعية، القيم الموجهة)

عوامل مرونة الأنا	معنى الحياة						
	معامل الارتباط	مربع الارتباط	ثابت الانحدار	قيمة المعامل	الخطأ المعياري	ت	الدلالة
الاستبصار	0.450	0.29	10.05	0.65	4.50	5.91	0.01
الاستقلال الذاتي	0.464	0.28	10.80	0.64	3.24	7.70	0.01
الإبداع	0.446	0.23	24.78	0.49	3.52	5.39	0.01
روح الدعابة	0.453	0.32	19.12	0.67	3.08	8.35	0.01
المبادأة	0.405	0.22	10.38	0.56	3.33	7.59	0.01
العلاقات الاجتماعية	0.447	0.26	20.12	0.54	3.02	8.54	0.01
القيم الأخلاقية	0.518	0.27	22.35	0.56	2.33	9.59	0.01

بتحليل ما ورد في الجدول السابق نستخلص ما يلي:

١. وجود علاقة ارتباطية إيجابية ودالة عند مستوى 0.01 بين الاستبصار والشعور بمعنى الحياة كما يتضح أن نسبة ٢٩٪ من التباين في الشعور بمعنى الحياة يمكن إرجاعها إلى الاستبصار. ويمكن صياغة معادلة الانحدار لتأثير عامل الاستبصار على الشعور بمعنى الحياة عن الآخرين كالتالي:

الشعور بمعنى الحياة = 10.05 +0.65 × درجة الاستبصار.

٢. وجود علاقة ارتباطية إيجابية ودالة عند مستوى 0.01 بين الاستقلال الذاتي والشعور بمعنى الحياة كما يتضح أن نسبة ٢٨٪ من التباين في الشعور بمعنى الحياة يمكن إرجاعها إلى الاستقلال الذاتي. ويمكن صياغة معادلة الانحدار لتأثير عامل الاستقلال الذاتي على الشعور بمعنى الحياة كالتالي: الشعور بمعنى الحياة = 10.80 + 0.64 × درجة الاستقلال الذاتي.

٣. وجود علاقة ارتباطية إيجابية ودالة عند مستوى 0.01 بين الإبداع والشعور بمعنى الحياة، كما يتضح أن نسبة ٢٣٪ من التباين في الشعور بمعنى الحياة يمكن إرجاعها إلى الإبداع. ويمكن صياغة معادلة الانحدار لتأثير عامل الإبداع على الشعور بمعنى الحياة كالتالي: الشعور بمعنى الحياة = 24.78 + 0.49 × درجة الإبداع.

٤. وجود علاقة ارتباطية إيجابية ودالة عند مستوى 0.01 بين روح الدعابة والشعور بمعنى الحياة، كما يتضح أن نسبة ٣٢٪ من التباين في الشعور بمعنى

الحياة يمكن إرجاعها إلى روح الدعابة. ويمكن صياغة معادلة الانحدار لتأثير عامل روح الدعابة على الشعور بمعنى الحياة كالتالي:

الشعور بمعنى الحياة = 19.12 + 0.67 × درجة روح الدعابة.

٥. وجود علاقة ارتباطية إيجابية ودالة عند مستوى 0.01 بين المبادأة والشعور بمعنى الحياة كما يتضح أن نسبة 0.22% من التباين في الشعور بمعنى الحياة يمكن ارجاعها إلى المبادأة. ويمكن صياغة معادلة الانحدار لتأثير عامل المبادأة على الشعور بمعنى الحياة كالتالي:

الشعور بمعنى الحياة = 10.38 + 0.56 × درجة المبادأة.

٦. وجود علاقة ارتباطية إيجابية ودالة عند مستوى 0.01 بين العلاقات الاجتماعية والشعور بمعنى الحياة، كما يتضح أن نسبة 0.26% من التباين في الشعور بمعنى الحياة يمكن إرجاعها إلى العلاقات الاجتماعية. ويمكن صياغة معادلة الانحدار لتأثير عامل العلاقات الاجتماعية على الشعور بمعنى الحياة كالتالي:

الشعور بمعنى الحياة = 20.12 + 0.54 × درجة العلاقات الاجتماعية.

٧. وجود علاقة ارتباطية إيجابية ودالة عند مستوى 0.01 بين القيم الأخلاقية والشعور بمعنى الحياة، كما يتضح أن نسبة 0.27% من التباين في الشعور بمعنى

الحياة يمكن إرجاعها إلى القيم الأخلاقية. ويمكن صياغة معادلة الانحدار لتأثير عامل القيم الأخلاقية على الشعور بمعنى الحياة كالتالي:

الشعور بمعنى الحياة = 22.35 + 0.56 × درجة القيم الأخلاقية.

ويتضح من هذه المعادلات أن متغيرات مرونة الأنا تسهم في التنبؤ بالشعور بمعنى الحياة لدى العينة الكلية، وبالتالي فالمستويات المرتفعة من متغيرات مرونة الأنا تتنبأ بمستويات مرتفعة من الشعور بمعنى الحياة ويري الباحث ان عوامل مرونة الانا (الاستبصار، الاستقلال الذاتي، الإبداع، روح الدعابة، المبادأة، العلاقات الاجتماعية، القيم الموجهة) التي تنبأت بالشعور بمعنى الحياة هي متغيرات أساسية ويجب الاهتمام بتنميتها لدى طلاب المنح الدراسية حتي ينتشر مفهوم معنى الحياة وبالتالي تحقق الفرض الثالث للدراسة وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة كل من دللى (٢٠١٨) والدراسات التالية:

Cohn, M. A. & Frerickson, B. L. (2010); Carpenter, K. M., Stoner, S. A., Mun dt, J. M., & Stoelb, B. (2012); Johnson, Q.S.(2010)، McCarron, M. C. E.,& Stewart, D. . (2011). Wade, N. G., & Worthington, E. L., JR. (2013).Wade, N. G., Hoyt, W. T., Kidwell, J. E. M., & Worthington, E. L., Jr. (2014). Akin, A., & Akin, U.(2015)

وتنبع منطقية هذه النتيجة من خلال النتيجة التي توصل إليها الباحث من الفرض الأول من وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين كل من عوامل مرونة الأنا والشعور بمعنى الحياة.

توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة يمكن صياغة التوصيات الآتية:

١. تصميم وإعداد البرامج الإرشادية لدى طلاب المنح الدراسية بالجامعة الإسلامية لتوعيتهم بأهمية الشعور بمعنى الحياة ودوره في حياتهم.

٢. إعداد البرامج الإعلامية التي تنمى الشعور بمعنى الحياة لدى طلاب المنح الدراسية.

٣. إعداد برامج ارشادية لتنمية عوامل مرونة الأنا (الاستبصار، الاستقلالية، الإبداع، روح الدعابة، المبادأة، العلاقات الاجتماعية، القيم الموجهة) التي تنبأت بالشعور بمعنى الحياة لدى طلاب المنح الدراسية بالجامعة الإسلامية حتى يدعم لديهم الشعور بمعنى الحياة.

٤. اظهار القيم الإسلامية في مواد الثقافة الإسلامية في متطلبات الجامعة في كيفية التعامل مع اللآخرين واحترام التنوع والتعدد في التفكير والرؤى وتوظيفها توظيفا إيجابيا وعملياً.

٥. الاهتمام بالجانب النفسي لطلاب المنح الدراسية بالجامعة الإسلامية من خلال تنظيم جلسات للتفريغ الانفعالي والتعبير عن المشاعر تقوم بها وحدة الإرشاد بالجامعة.

بحوث مقترحة

في ضوء نتائج هذه الدراسة فإنه يمكن اقتراح بعض البحوث المستقبلية على النحو الآتي:

١. تصميم برنامج تنمية عوامل مرونة الأنا لدى طلاب المنح الدراسية بالجامعة الإسلامية.

٢. تصميم برنامج لتنمية الشعور بمعنى الحياة لدى طلاب المنح الدراسية بالجامعة الإسلامية.

٣. تصميم برنامج لتنمية الشعور بمعنى الحياة وعلاقته بالأمن النفسي لدى المراهقين.

٤. دراسة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الشعور بمعنى الحياة في السمات والخصائص النفسية.

٥. دراسة فعالية برنامج ارشادي لتحسين وتعزيز المهارات الاجتماعية لدى طلاب المنح الدراسية بالجامعة الإسلامية.

٦. دراسة فعالية برامج ارشادي لخفض مشاعر القلق والغضب والشعور بالوحدة لدى طلاب المنح الدراسية بالجامعة الإسلامية.

المراجع

- **أولاً – المراجع العربية:**

- الأعراجي، إبراهيم. (٢٠٠٧). فقدان المعنى وعلاقته بالتوجه الديني ونمط الاستجابات المتطرفة لدى طلبة جامعة بغداد. رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، ابن رشد. جامعة بغداد
- أبو حلاوة، محمد. (٢٠١٠). التفاؤل، الصلابة، والمرونة النفسية. إطار عام لبرامج الإرشاد النفسي للموهوبين. ورقة عمل مقدمة ضمن فعاليات المؤتمر العلمي الثامن "استثمار الموهبة ودور مؤسسات التعليم: الواقع والمأمول". المنعقد في الفترة من ١٢-٢٢ أبريل. جامعة الزقازيق: كلية التربية. ص ص ٤٤٤-٥٠٧.
- المالكي، رانيا. (٢٠١١). فاعليات الأنا وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى عينة من السعوديات في مدينة مكة المكرمة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية والاجتماعية. رسالة ماجستير. السعودية: جامعة أم القري.
- أنور، عبير. (٢٠١٠). القوى الإنسانية كيف نكتشفها لدى أبنائنا (التسامح). القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة. المركز القومي لثقافة الطفل.
- أنور، عبير؛ صلاح، فاتن. (٢٠١١). دور التسامح والتفاؤل في التنبؤ بنوعية الحياة لدى عينة من الطلاب الجامعيين في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. مجلة دراسات عربية في علم النفس، ٩(٣)،٤٩١-٥٧١.
- جمول، سهى عدنان (٢٠١٣). فاعلية العلاج بالمعنى لتحسين جودة الحياة الأسرية وأثرها على مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية البصرية بسوريا. رسالة دكتوراه. معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

- حسان، ولاء. (٢٠٠٨). فاعلية برنامج إرشادي مقترح لزيادة مرونة الأنا لدى طالبات الجامعة الإسلامية بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة. عزة: الجامعة الإسلامية.
- حسيب، عبد المنعم؛ شراب، نبيلة. (٢٠٠٨). العفو وعلاقته بالضبط الانتباهي والذكاء الاجتماعي لطلاب الجامعة. المجلة المصرية للدراسات النفسية. ١٨(٥٩)، ١٣١ -١٨١.
- الخطيب، محمد. (٢٠٠٧). الاحتراق النفسي وعلاقته بمرونة الأنا لدى المعلمين الفلسطينيين بمحافظة غزة. المؤتمر التربوي الثالث (الجودة في التعليم الفلسطيني مدخل للتميز) غزة في الفترة من ٣٠-٣١ أكتوبر: الجامعة الإسلامية.
- دللى، شيماء. (٢٠١٥). العفو كمدخل للتحكم بالغضب وهرمون الأدرينالين لدى طلبة الجامعة. رسالة دكتوراه، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية. القاهرة: جامعة عين شمس.
- صابر، هيام. (٢٠١٢). تنمية العفو وضبط الغضب لدى عينة من المراهقين بطيئي التعلم. دراسات نفسية، ٢٢(٢)، ٢٢٥-٢٦٨.
- الصقر، هاجر علي محمد. (٢٠١٧). معنى الحياة وعلاقته بتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة البحث العلمي في التربية (جامعة عين شمس – كلية البنات للآداب والعلوم والتربية) , ٤(١٨)، ص ص:٦٥٣ - ٦٧٣.
- الطوالبة، ديالا عبد الكريم. (٢٠١٨). أنماط التنشئة الأسرية لدى الأمهات الممرضات القانونيات وعلاقتها بمعنى الحياة والمساندة الاجتماعية في محافظة الكرك.مؤتة للبحوث والدراسات-سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية (جامعة مؤتة) , ٣٣(٥)، ص ص:٥٧-٨٨.
- عرفشة، نوف غازي. (٢٠١٨). التوجه الديني وعلاقته بمعنى الحياة والتفكير اللاعقلاني لدى طلاب الجامعة بمدينة جدة. مجلة الدراسات التربوية والنفسية (جامعة السلطان قابوس) , ١٢(٣)، ص ص:٦٠٥ - ٦٢٤.

- العنزي، حمدية بنت بطي. (٢٠١٨). فعالية برنامج إرشادي تكاملي قائم على مهارات التفكير الإيجابي لتنمية الاتزان الانفعالي مرونة الأنا لدى طالبات المرحلة المتوسطة في منطقة عرعر في المملكة العربية السعودية. مجلة البحث العلمي في التربية (جامعة عين شمس – كلية البنات للآداب والعلوم والتربية) , ١٠(١٩)، ص ص: ١٠٥-١٢٥.
- فتح الباب، صفية. (٢٠١٣). العفو عن الآخرين وعلاقته بتقدير الذات لدى عينة من طلاب الجامعة. دراسات عربية في علم النفس، ١٢(١)، ١-١٥.
- فحجان، سامي. (٢٠١٠). التوافق المهني والمسئولية الاجتماعية وعلاقتها بمرونة الانا لدى معلمي التربية الخاصة. رسالة ماجستير. غزه: الجامعة الإسلامية.
- قادر، ريبوار محمد أمين. (٢٠١٨). تحقيق الهوية وعلاقته بمعنى الحياة لدى طلبة جامعة السليمانية. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع (كلية الإمارات للعلوم التربوية)، ٢٢، ص ص:٢٣٠ – ٢٤٩.
- المناحي، عبد الله بن عبد العزيز مناحي. (٢٠١٧). معنى الحياة وعلاقته بقلق المستقبل والتحصيل الدراسي لدى الطلاب المعاقين جسدياً في المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية (جامعة الخرطوم – كلية التربية) , ٩(١٠)، ص ص:٥٥ -١١٢.
- نجيب، طاهر. (٢٠١٤). مرونة الأنا والتوافق المهني والمسئولية الاجتماعية لدى معلمي الفئات الخاصة (سمعي – بصري –عقلي). رسالة ماجستير. معهد البحوث والدراسات العربية. القاهرة: المنظمة العربية والثقافة والعلوم.
- اليامي، ريما حسين. (٢٠١٧). القدرة التنبؤية للذكاء العاطفي في عوامل مرونة الأنا لدى المراهقات في مدينة الرياض. مجلة المعهد الدولي للدراسة والبحث – جسر (المعهد الدولي للدراسة والبحث) , ٣(١١)، ص ص:١-٢٥.

- **ثانياً – المراجع الأجنبية:**

- Abu Halawa, Muhammad. (2010). Optimism, rigidity, and psychological resilience. A general framework for psychological counseling programs for the gifted. A working paper presented within the activities of the eighth scientific conference "Investing talent and the role of educational institutions: reality and aspiration". Held from April 12-22. Zagazig University: College of Education, 444-507
- Al Manahi, Abdullah bin Abdulaziz Manahi. (2017). The meaning of life and its relationship to future anxiety and academic achievement of physically handicapped students at the secondary level. Journal of the College of Education (University of Khartoum - College of Education), 9 (10), 55-121.
- Al-Anzi, Hamdia Bint Butti. (2018). The effectiveness of an integrated counseling program based on positive thinking skills for developing emotional equilibrium ego flexibility among middle school students in the Arar region in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of Scientific Research in Education (Ain Shams University Girls College of Arts, Science and Education), 10 (19), 105-125.
- Akin, A., & Akin, U. (2018). An investigation of the predictive role of self –compassion on subjective happiness in Turkish University student's. Educate on Sciences & Psychology, 32, 59-68.
- Akl, M., & Mullet, E. (2010). Forgivingness. Relationships with conceptualizations of divine

forgiveness and childhood memories. International Journal for the Psychology of Religion, 20(3), 187-200. http://doi.10.1080/10508619.2010.481226

- Anwar, Abeer. (2010). Human powers how we discover them among our children (tolerance). Cairo: The Supreme Council of Culture. The National Center for Child Culture.
- Anwar, Abeer; Salah, Faten. (2011). The role of tolerance and optimism in predicting the quality of life for a sample of university students in light of some demographic variables. Journal of Arab Studies in Psychology. 9 (3), 491-571.
- Arfasha, Nouf Ghazi. (2018). Religious orientation and its relationship to the meaning of life and irrational thinking for university students in Jeddah. Journal of Educational and Psychological Studies (Sultan Qaboos University), 12(3), 605-624.
- Brown, R. (2004).Vengeances mine: narcissism, vengeance, and the tendency to forgive. Journal of research in personality, 28(1), 576-584.
- Cadi, M., Milich, R., Harris, M., & Kearns, E. (2007). Self- esteem moderates the response to forgiveness instructions among women with a history of victimization. Journal of Research in Personality, 41,804-819.
- Campos, L, Goncalves, R, Pires O. (2015) Effects of Pilates on muscle strength, postural balance and quality of life of older adults: a randomized, Controlled, clinical trial. J Phys There Sci., 27:871-876.

- Carpenter, K. M., Stoner, S. A., Mundt, J. M., & Stoelb, B. (2012). An online self-help CBT in- tervention for chronic lower back pain. Clinical Journal of Pain, 28, 14-22. doi:10.1097/AJP.0b013e31822363d.
- Childs E, H. (2015) Regular exercise is associated with emotional resilience to acute stress in healthy adults. Front Physiol, 5:161.
- Cohn, M. A. & Frerickson, B. L. (2010). In search of durable positive Psychology interventions: Predictors. Predictors and consequences of long-term positive behavior change. The Journal of positive Psychology, 5(5), 355-366.
- Elif, C., Furnham, A., mavroveli, S., & Petrides, K. V. (2014). A cross-cultural investigation of trait emo-tional intelligent in Hong Kong and the UK. Personality and Individual Differences, 65, 30-35.
- Erguner-Tekinalp, B., & Terzi, S. (2013). Forgiveness as a therapeutic tool: Using forgiveness for healing in the counselin g process. Education and Science, 37, 14-24.
- Eroglu, Y., Eldeleklioglu, J., & Mendi, E. (2016). Forgiveness and Psychological resilience in adolescence. In K. Morten, I. Hristov, O. Strelova, & Z. Kostova (Eds.), The science and education at the beginning of the 21 St. century in Turkey (pp.317-325). Sofia, Turkey: St. Kliment Ohridski University Press.
- Fahjan, Sami. (2010). Professional compatibility and social responsibility and its relationship to Elana's flexibility among special education teachers. Master Thesis. Gaza: The Islamic University.

- Falcon, Hajar Ali Muhammad. (2017). The meaning of life and its relationship to self-esteem among high school students. Journal of Scientific Research in Education (Ain Shams University - Girls College of Arts, Science and Education), 4 (18), 653-73.
- Goldman, D.B., & Wade, N. G. (2013). Comparison of forgiveness and anger – reduction group treatments: A randomized controlled trial. Psychotherapy Research, 22(5), 604-620.
- Gonzalez Martin, M. D., Rodriguez Gonzalez, M., & Genova Fuster, G. (2011). Forgiveness in marriage: Healing or chronicity. A dialog between a philosophical and a psychotherapeutic understanding. Human Studies, 34, 431-449. http://doi.org/d45hpm
- Green, M., DeCourville, N., & Sadava, S. (2012). Positive affect, negative affect, stress. And social support mediators of the forgiveness – health relationship. Journal of Social Psychology, 152(3), 288-307.
- Guide, Shaima. (2015). Pardon as an introduction to controlling anger and adrenaline for university students. PhD thesis, Girls' College of Arts, Science and Education. Cairo: Ain Shams University.
- Gustavson, N. (2009). The relationships among anger treatment readiness and coping skills, forgiveness and Locus of control. Psy. D., Hofstra University.
- Hassan, loyalty. (2008). The effectiveness of a suggested counseling program to increase ego flexibility among students of the Islamic University of Gaza. Master thesis Azza: The Islamic University.

- Haseeb, Abdel-Moneim; Sharab, Nabila. (2008). Pardon and its relationship precisely the attention and social intelligence of university students. Egyptian Journal of Psychological Studies. 18 (59), 131-181.
- Hall, J.H., & Fincham, F. D. (2013).Self – forgiveness: The stepchild of forgiveness research. Journal of Social and Clinical Psychology, 24(5), 621-637. http://doi.10.1521/Jscp.2005.24.5..621
- Işıka , Şerife & Üzbe, Nazife. (2015). Personality Traits and Positive/Negative Affects: An Analysis of Meaning in Life among Adults. Educational Sciences: Theory & Practice, 15(3), 587-595.
- Jeoung BJ. (2015) Correlation between physical fitness and fall efficacy in elderly Women in Koera. J Exerc Rehabil; 11:151-154.
- Johnson, Q.S. (2010). The relationship among self-esteem, locus of control, and predisposition, toward forgiveness in African American and Hispanic female college students. PhD, Dissertation, Faculty of the Graduate School of Texas University.
- Jorgenson, S., (2015). College satisfaction and academic success: comparison by sex and disability. Official international Research. Dawson college.
- Jumoul, Suha Adnan (2013). The effectiveness of meaningful therapy to improve the quality of family life and its impact on communication skills for children with hearing impairment in Syria. Ph.D. Institute of Educational Studies, Cairo University.
- Kalbfleisch ,PJ. (1997). Appeasing the mentor .Aggressive Behavior .23:389-403.

- Kiefer, P., Worthington, E. L. Jr Myers, B., Kliewer, W. L., Berry, J W., Davis, D. E., … Hunter, J.L. (2010). Training parents in forgiveness and reconciliation. American Journal of Family Therapy, 38, 32-49.
- Khatib, Muhammad. (2007). Psychological burnout and its relationship to ego flexibility among Palestinian teachers in Gaza Governorate. The Third Educational Conference (Quality in Palestinian Education, an Introduction to Excellence), Gaza, from October 30-31: The Islamic University.
- Kmice, P.M. (2009). An analysis sex differences in empathy and forgiveness .Master, Dissertation, the faculty of the department of psychology, East Carolina University.USA
- Koydemir, S., Simsek, O., Schutz, A., & Tipandjan, A. (2012). Differences in how trait emotional intelligence predicts life satisfaction: The role of affect versus social support in India and Germany . Journal of Happiness Studies. Advance online publication . http://doi.10.1007/s10902-011-91315-1.
- Lawler, K. &Piferi, L (2006).The forgiving personality: describing a life well lived. Journal of personality and individual differences, 41(2), 1009-1020.
- Lee YC. (2015). A study of the relationship between depression symptom and physical performance in elderly women. J Exerc Rehabil; 11:367-371.
- Lyubomirsky, S., & Layous, K. (2013). How do simple positive activities increase well-being? Current Directions in Psychological Science, 22, 57-62.

- Maliki, Rania. (2011). Ego activities and their relationship to contentment with life in a sample of Saudi women in the holy city of Makkah in light of some demographic and social variables. Master Thesis. Saudi Arabia: Umm Al-Qura University.
- McCarron, M. C. E., & Stewart, D. . . (2011). A Canadian perspective on using vignettes to teach ethics in Psychology. Canadian Psychological Association, 52(3), 185-191. http://doi.10.1037/a0024504
- Moorhead, H. J., Gill, G., Minton, A. B., & Myers, J. E. (2012). Forgive and forget? Forgiveness, personality, and Wellness among counselors-in-training. Counseling and Values, 57, 81-95. http://doi.10.1002/j.2161-007X.2012.00010.x
- Naguib, Taher. (2014). Ego flexibility, professional compatibility, and social responsibility for teachers of special groups (auditory - visual - mental). Master Thesis. Arab Research and Studies Institute. Cairo: Arab Organization, Culture and Science.
- Neff, K. D., & Germer , C.K. (2013) . A pilot study and randomized controlled trial of the mindful self-compassion program. Journal of Clinical Psychology, 69, 28-44.http://doi.org/m9v
- Neto, F., Pinto, M. C., & Mullet, E. (2011). Forgiveness and reconciliation in an inter- group context: East Timor's perspectives. New York, Nova Science Publishers, Inc.
- Opening the door, Safiye. (2013). Pardoning others and its relationship to self-esteem among a sample of

university students. Arab studies in psychology, 12 (1), 1-15.

- Onder, A., & Gualy – Ogelman, H. (2011). The reliability –Validity study for the Ego Resiliency Scale (teacher-mother – Father Forms) for children aged between5 and 6. Kodu:JEL , 2(0), 5-21.
- Qadir, Rebwar Muhammad Amin. (2018). Achieving identity and its relationship to the meaning of life for Sulaymaniyah University students. Journal of Arts, Literature, Humanities and Sociology (Emirates College for Educational Sciences), 22, 230-249.
- Saber, Hiam. (2012). Developing amnesty and controlling anger among a sample of slow-learning adolescents. Psychological Studies, 22 (2), 225-268.
- Sandage, S.J., Worthington, E. L., Hight, T., Berry, j., W. (2014) Seeking forgiveness: theoretical context and an initial empirical. Journal of psychology and theology, 28(1), 21-35.
- Savi-Caker, F., Tagay, O., &Karatas, Z. (2015). Adolescents 'life satisfaction: Risky behaviors and hopelessness. International Journal on New Tends in Education and Their Implications, 6, 55-62.
- Seligman, M.E. (2006).Learned optimism: How to change your mind and your life .New York: Vintage
- Silveria H, Oliveira N, (2013) . Physical exercise and clinically depressed patients: a systematic review and Meta – analysis. Neuropsychobiology; 67, 61-68.
- Smeets, E., Neff, K. D., Albert's, H., & Peters, M. (2014). Meeting suffering with Kindness: Effects of a brief self – Compassion intervention for female college students.

Journal of Clinical Psychology, 70, 794-807.http://doi.org/35f.

- Suwartono, c., Prawasti, c., &Mullet. (2007).Effect of culture on veness: Asouthern Asia-western Europe comparison . Journal of personality and individual, 42(2), 513-523.
- Tangney,J.P.,Baumeister,R.F.,&Boone,A.L.(2004).Hig h self –control predicts good adjustment ,less pathology, better grades, and interpersonal success .Journal of personality, 72,271-322.
- Tawalbeh, Diala Abdel Karim. (2018). Patterns of family upbringing for legal nurse mothers and their relationship to the meaning of life and social support in Karak Governorate. Mutah Research and Studies - Humanities and Social Sciences Series (Mutah University), 33(5), 57-88.
- The Crag, Ibrahim. (2007). Loss of meaning, its relationship to religious orientation, and the pattern of extremist responses among Baghdad University students. PhD thesis, unpublished, College of Education, Ibn Rushd, University of Baghdad
- Uysal, R., Satici, S.A., Satici, B., & Akin, A. (2014). Subjective vitality as mediator and of the relationship between life satisfaction and happiness. Educational Sciences: Theory and Practice, 14, 489-497.http://doi.org/35g
- Wade, N. G., & Worthington, E. L., JR. (2013). Overcoming interpersonal offenses: Is forgiveness the only way to deal with forgiveness? Journal of Counseling and Development, 81, 343-353. http://doi.org/fz36bp

- Wade, N. G., Hoyt, W. T., Kidwell, J. E. M., & Worthington, E. L., Jr. (2014). Efficacy of psychotherapeutic interventions to promote forgiveness A Meta – analysis. Journal of consulting and Clinical Psychology, 82(1), 154-170.
- Worthington, E. L. lr. & Lavelock, C. R., & Scherer, M. (2013), The path to forgiveness: Six practical section for becoming a more forgiving person. Richmond, VA: Virginia Commonwealth University.
- Worthington,E.L.lr., &Witviliet,C.V.,Pietrini,P,M.(2007). Forgiveness,health,and well-being: review of evidence for emotional versus decisional forgiveness , dispositional forgivingness, and reduced unforgiveness. Journal Behave med., 30, 291-302.
- Yami, Rima Hussein. (2017). The predictive ability of emotional intelligence in the factors of ego elasticity in adolescent girls in Riyadh. Journal of the International Institute for Study and Research - Jisr (International Institute for Study and Research), 3 (11), 1-25.
- Younger, J.W., Piferi, R.L., Jobe.R.L. &Lawler.K.L. (2004). Dimensions of forgiveness: The views of laypersons .Psychological Association: Oxford University Press.

التمكين الاقتصادي للمرأة السعودية من المنظور التربوي الإسلامي

Economic Empowerment of Saudi Women
From an Islamic Educational Perspective

إعداد

د. آمال محمد حسن عُتيبة

أستاذ أصول التربية المشارك بجامعة أم القرى

المستخلص

استهدف البحث الحالي إيضاح مفهوم تمكين المرأة في المجال الاقتصادي، ومردوده التنموي على المجتمع السعودي، وإبراز الرؤية التربوية الإسلامية لقضية التمكين الاقتصادي للمرأة السعودية. واستخدمت الباحثة المنهجين الوصفي والاستنباطي، ومن أبرز النتائج: أن للمرأة في رحاب التربية الإسلامية الحق الكامل في التعلم والعمل والمشاركة المجتمعية بشتى مجالاتها؛ بما يحقق ذاتها وينفع مجتمعها ويعكس سماحة الدين الإسلامي الحنيف، وأن رؤية المملكة ٢٠٣٠م جاءت بأهدافٍ تحقق طموحاتها وتساندها وتعزز من تمكينها، فأحرزت المرأة السعودية نجاحًا باهرًا في مجالات عديدة في ظل قيادة تثق بإمكاناتها، كما تبين أن للتمكين الاقتصادي للمرأة السعودية العديد من الانعكاسات الإيجابية على المجتمع، بما يسهم في الإسراع من تحقيق خطط التنمية المستدامة، وأن هناك ارتباطًا وثيقًا بين منظومة التربية والتعليم وبرامج تمكين المرأة. ومما أوصت به الباحثة: العمل على إبراز التراث الإسلامي الأصيل الذي يعلي من شأن المرأة فكراً وعملاً، والإفادة منه وتوظيفه في الواقع، بما يُمكن المرأة السعودية في ضوء صحيح الدين من مواكبة مستجدات الواقع العالمي، ومواجهة التحديات المعاصرة للمرأة المسلمة. كما أوصت بضرورة بلورة فلسفة مجتمعية جديدة مستنيرة؛ لتمكين المرأة، ووضع استراتيجية تربوية لتطبيقها، مع تكاتف المحاضن التربوية في تحقيق تلك الغاية، وكذلك توجيه البحث العلمي لتلمس حاجات وتطلعات المرأة في ضوء المبادئ الإسلامية السمحة، ومعطيات العلوم الإنسانية المتنامية، ومقاصد المواثيق الدولية المتفق عليها، والنافع والمفيد من التجارب النسوية حول العالم.

الكلمات المفتاحية: تمكين المرأة – التمكين الاقتصادي – المرأة السعودية – منظور تربوي إسلامي

Abstract

The current research aimed at clarifying the concept of empowering women in the economic field and its developmental impact on Saudi society, and highlighting the Islamic educational vision of the issue of economic empowerment for Saudi women. The researcher used the descriptive and deductive method. The results have proved that: Women in Islamic education have the full right to education, work and community participation in almost all their fields. In a way that achieves itself and benefits its society and reflects the tolerance of Islam, and that the Kingdom's vision of 2030 came with goals that achieve its aspirations, support and enhance their empowerment, so Saudi women have achieved great success in many fields under a leadership that trusts their potentials, and it has also appeared that the economic empowerment of Saudi women has many positive repercussions on society, What contributes to the acceleration of the achievement of sustainable development plans, and that there is a close link between the education system and women's empowerment programs. The researcher recommends: working to highlight the true image of Islam, which appreciates women's thought and capability to work in many different domains, and urges Islamic societies to apply the woman empowerment policy. The researcher also recommends founding a new enlightened philosophy to achieve that policy in actuality, together with a suitable educational strategy to apply it, as well as directing scientific research to seek the needs and aspirations of women in light of the tolerant Islamic principles, the growing humanities data, and purposes Agreed, beneficial international charters from feminist experiences around the world.

Key words: women's empowerment - Economic empowerment - Saudi women - Islamic Educational Perspective.

المقدمة

رفع الدين الإسلامي الحنيف مكانة المرأة، وأكرمها بما لم يكرمها به أي دين سواه، وحدد لها الكثير من الواجبات العامة والخاصة الملائمة لطبيعتها وتكوينها وفطرتها. كما قرر لها حقوقًا مساوية للرجل، ومما يؤكد تلك المساواة ما ورد في النصوص التي جاءت مطلقة دون تحديد للجنس، قال تعالى:﴿ فَٱسۡتَجَابَ لَهُمۡ رَبُّهُمۡ أَنِّي لَآ أُضِيعُ عَمَلَ عَٰمِلٖ مِّنكُم مِّن ذَكَرٍ أَوۡ أُنثَىٰۖ بَعۡضُكُم مِّنۢ بَعۡضٖۖ... ﴾[آل عمران،١٩٥]،كما قال تعالى:﴿... يَرۡفَعِ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ مِنكُمۡ وَٱلَّذِينَ أُوتُواْ ٱلۡعِلۡمَ دَرَجَٰتٖۚ وَٱللَّهُ بِمَا تَعۡمَلُونَ خَبِيرٞ﴾ [المجادلة:١١].

ويعد وضع المرأة في أي مجتمع هو المرآة العاكسة لحضارته وتطوره، كما تعد مكانة المرأة معيارًا مهمًا يوضح درجة تقدم المجتمع ومقياس تفاعله مع معطيات العصر الحديث، بكل ما يحمله من تحديات، ولذا تزايد في العقود الأخيرة الاهتمام بوضع المرأة وقضاياها ومساهمتها في تنمية مجتمعها، وضرورة تحقيق تمكينها من أدوارها المختلفة، فهي تشكل نصف المجتمع، وتعطيل هذه القوة يعني اختزال نصف موارده.

كما يعد تمكين المرأة من المشاركة في التنمية أحد المؤشرات التي يقاس بها تقدم الأمم ونهوضها، ومن المؤشرات المهمة كذلك في ترتيب الدول في أدلة التنمية البشرية، ولذا فقد أصبحت الحاجة ملحة لتمكين المرأة من المشاركة في صناعة القرار في جميع التنظيمات المجتمعية؛ فهو أداة لا غنى عنها لدفع عجلة التنمية والحد من الفقر؛ حيث يسهم في تعزيز صحة وإنتاجية الأسر والمجتمع بكامله (ابن شلهوب، ٢٠١٧م، ص ٥).

وقد تزايد الاهتمام العالمي بشكل ملحوظ بقضية المرأة وضرورة مشاركتها وإدماجها في عمليات المساواة والتنمية، منذ المؤتمر العالمي الأول للمرأة في المكسيك عام ١٩٧٥م، والثاني في كوبنهاجن ١٩٨٠م، والمؤتمر الثالث في نيروبي ١٩٨٥م، كما بدأ ذلك واضحًا في نتائج المؤتمر الدولي الرابع للمرأة في بكين ١٩٩٥م، حيث أكدت نتائج وتوصيات هذه اللقاءات على بعض المصطلحات التي تحمل مفاهيم تنموية مهمة، مثل: منهج التمكين للمرأة، والذي يستهدف تعزيز صورة المرأة عن نفسها، وثقتها بقدراتها الذاتية، وقيمتها في البيت والمجتمع؛ باعتبار تمكين المرأة في مجالات العمل السياسي والاجتماعي والاقتصادي هو الطريق لتحقيق التنمية المستدامة، وتعزيز مكانتها في المجتمع (موسى، ٢٠٠٦م، ص٢).

ولعل ما يعزز ذلك ما جاء به تقرير التنمية البشرية العربية (٢٠١٠م)، بأن النساء يشكلن مصدرًا عظيم القيمة في مجتمعات الشرق الأوسط، وهو مصدر لم يتم استثماره بالشكل الأمثل، بما يؤثر في النمو الاقتصادي، ونتيجة لذلك فإن لدى العديد من الدول دوافع اقتصادية لجعل النساء يشاركن بفاعلية في سوق العمل، وإعطاءهن مزيدًا من الفرص في عمليات صنع القرار (الدراغمه،٢٠١٤م، ص ٢).

وقد أكدت دراسة باهي (٢٠١٧م)، أن هناك علاقة تأثير متبادل بين التمكين الاقتصادي والاجتماعي من ناحية، وتمثيل المرأة في المجال السياسي من ناحية أخرى، فالتقدم في قضية تمكين النساء مرتبط بالسياسات العامة في مجال التعليم والصحة والعمل والقوانين التقدمية المتعلقة بالأسرة، كما أن زيادة نسبة تمثيل المرأة في مؤسسات

صنع القرار، كان له أثر في تبنى سياسات تدعم المساواة النوعية وتعزز من الوضع الاقتصادي والاجتماعي للمرأة.

وانطلاقاً من نصوص الشريعة الإسلامية اهتمت الدولة السعودية بالمساواة بين الرجل والمرأة في الحقوق والواجبات، فنالت المرأة حقها في التعليم بجميع مراحله، وحقها في الرعاية الاجتماعية والصحية، مع تمتعها بالأهلية القانونية، والحق في التملك وإدارة الأعمال، وعملت في العديد من المجالات، وتولت الكثير من المناصب الرفيعة في الدولة، وحققت الكثير من المكتسبات. كما اهتمت الحكومة السعودية بتفعيل وتعزيز دور المرأة في جميع مناحي الحياة، واستطاعت المرأة بالرغم من تحديات الموروث الثقافي الاجتماعي أن تحقق العديد من الإنجازات؛ لتمكينها في معظم المجالات.

ويرجع ما حققته المرأة السعودية من نجاحات إلى إدراك الدولة السعودية لأهمية مشاركتها، وإلى إدراك دورها المهم والفاعل في مسيرة عجلة التنمية في مجتمعها، حيث إنها تمثل نصف المجتمع، ولا يمكن تحقيق أي تنمية إذا ما كان نصف المجتمع معطلًا أو مهمشًا (الميزر،٢٠١٧م، ص ١٢٩). فبدون تمكين حقيقي للمرأة- يتيح لها فرصة تحقيق ذاتها، ويحرر طاقات العطاء لديها، ويدعم مشاركتها بيسر وأمان- لا يكتمل أي جهد تنموي ولا ينجح في تحقيق أهدافه، ولهذا فإن تمكين المرأة لا يمثل شأنًا أو مطلبًا خاصًا بالنساء وحدهن، وإنما هو ضرورة للمجتمع السعودي بعامة من أجل بناء وطن قوي متماسك.

لذا أصبح الاهتمام بتمكين المرأة في الجانب الاقتصادي والسياسي والاجتماعي في أولى القضايا التي يهتم بها القادة في المملكة العربية السعودية، وجاءت رؤية المملكة

٢٠٣٠م لترفع عاليًا مكانة المرأة بزيادة نسبة مشاركتها في سوق العمل، عن الوضع السابق بنسبة ٨٪، كما أشارت الرؤية بأنها ستعطي مجالًا للمرأة في المستقبل للمشاركة في مواقع قيادية في المملكة، وستقدم لها الدعم الكافي والمناسب من أجل النهوض بها في الاقتصاد وسوق العمل (وثيقة الرؤية، ص ٣٧-٣٩). وهذا ما دعا إلى إقامة المؤتمرات والملتقيات العلمية؛ لدراسة سبل تفعيل مشاركة المرأة في التنمية الشاملة ومنها مؤتمر: "تعزيز دور المرأة السعودية في تنمية المجتمع في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠م"؛ الذي أقامته جامعة الجوف في الفترة ٢٤ - ٢٠١٧/٤/٢٥م، وملتقى"تمكين المرأة في البحث العلمي"؛ الذي أقامته جامعة أم القرى في الفترة ١-٢/٣/ ٢٠٢٠م وغيرها من الفعاليات العلمية.

مشكلة البحث

فيما يتعلق بوضع المرأة العاملة السعودية، تمثل النساء ضمن العدد الإجمالي للسكان ما نسبته (٤٨,٩%) أي حوالي نصف المجتمع السعودي، وفق التعداد السكاني لعام ٢٠١٨م، وعلى الرغم من ذلك تحوز المرأة ما نسبته (٢٢,٣%) من إجمالي القوى العاملة فقط (تقرير الهيئة العامة للإحصاء لسنة ٢٠١٨م)، وهي نسبة تعد منخفضة، ولكن مما لا مجال لإنكاره في هذا السياق أن وضع المرأة السعودية وحضورها في المواقع القيادية قد تحسن نسبيًا في السنوات الأخيرة؛ فقد اتخذت المملكة خطوات جادة وفعالة في عملية تمكين المرأة تعليميًا، وعمليًا،

واجتماعيًا، وسياسيًا بالسعي من خلال الرؤية لرفع نسبة مشاركتها إلى ٣٠٪ بحلول عام ٢٠٣٠م.

وقد يعتقد البعض أن القرارات الأخيرة الداعمة للمرأة وتمكينها، لا تناسب مجتمعنا وديننا، ولكن هي قرارات تصحيحية لكل الأوضاع التي أحدثتها موروثات ثقافية اجتماعية عن المرأة، أثرت بشكل ما على وضع المرأة في المجتمع السعودي، فاتخذت الإجراءات لتصحيح أوضاعها وإعادتها إلى مكانتها في المجتمع، فقد كان هناك فريق من أفراد المجتمع يتحفظون، وربما يمانعون عمل المرأة خوفاً من أن تفشل بالقيام بدورها الأساسي كأم، أو أن تضطر إلى الخروج عن الضوابط الشرعية (الزهراني، ٢٠١١م).

لذا اتجهت الدولة إلى الاستفادة من طاقاتها لتحقيق مجتمع المعرفة، والذي يقوم عليه اقتصاد المملكة؛ حيث تعد الموارد البشرية المبدعة والمنتجة الثروة الحقيقة لنجاح المجتمع السعودي ونموه وازدهاره، وحيث إن التنمية الشاملة وتحقيق النمو الاقتصادي لأي مجتمع، يتطلب مشاركة كلا الجنسين من الذكور والإناث، في عمليات التنمية المستدامة (الربيع،٢٠١٧م، ص ٣٣٠).

ولما كان موضوع التمكين الاقتصادي للمرأة على جانب كبير من الأهمية؛ والذى يؤدى غيابه إلى التخلف عن الركب في مسيرة التنمية والتقدم، ولما كان هناك سوء فهم من العالم الغربي حول حقوق المرأة المسلمة ومشاركتها في التنمية، وبأنها مظلومة وأن الرجل مفضل عليها، بما ينم عن جهل بالإسلام وبما قدره للمرأة وما حباها به من حقوق، لذا أرادت الباحثة أن تجلي الرؤية التربوية الإسلامية تجاه قضية التمكين

الاقتصادي للمرأة، وتعرض لمواقفه الشريفة تجاه هذا الموضوع الحيوي، والهدف الرئيس الذي يسعى إليه فكر التمكين من ولاة الأمر – حفظهم الله – بحكومة المملكة؛ حتى لا ينظر إلى قضية تمكين المرأة في نطاقها الضيق، رداً على كل شبهة ألصقت بالمرأة المسلمة في هذا المجال، من أجل تقييم وتفعيل دور جديد للمرأة في المجتمع السعودي، وموائمة هذا الدور مع الشرع الحنيف والتربية الإسلامية والعادات والتقاليد دون تصادم أو تعارض.

أسئلة البحث

في ضوء ما سبق تحددت أسئلة البحث على النحو التالي:

١. ما المقصود بتمكين المرأة اقتصاديًا؟

٢. ما المردود التنموي لتمكين المرأة في المجال الاقتصادي على المجتمع السعودي؟

٣. ما الرؤية الإسلامية لتمكين المرأة اقتصاديًا؟

٤. ما الرؤية التربوية لتمكين المرأة اقتصاديًا؟

أهداف البحث

١. إيضاح مفهوم تمكين المرأة اقتصاديًا.

٢. استعراض المردود التنموي على المجتمع السعودي من جراء تمكين المرأة في المجال الاقتصادي.

٣. إبراز الرؤية الإسلامية لقضية تمكين المرأة اقتصاديًا.

٤. إبراز الرؤية التربوية لقضية تمكين المرأة اقتصاديًا.

أهمية البحث

١. تنبع أهمية البحث من التأكيد على أهمية دور المرأة السعودية كعنصر أساسي في المجتمع، وتعزيزًا لدورها المحوري الذي لا يقل أهمية عن دور الرجل في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠م، والتي يتطلع أحد أهدافها إلى تمكين المرأة، لا سيما وأن الاهتمام بدراسات المرأة تأتي مواكبة للتطورات الفكرية والثقافية والاجتماعية التي تشهدها المملكة؛ لما لها من أولوية نحو تسليط الضوء على المرأة ودورها في نهضة المجتمع وتنميته، كما أكدت على ذلك أبرز ملامح رؤية المملكة 2030م ذات الصلة بالمرأة، وحثها على دخول سوق العمل ورفع نسبة مشاركتها فيه من ٢٢٪ إلى ٣٠٪.

٢. تتمثل كذلك أهمية البحث في دراسة قضية مهمة تمس المرأة السعودية، وهي (التمكين) الذي يعتبر من أهم المفاهيم التي لاقت رواجًا في السنوات الأخيرة، وهو أكثر المناهج تداولاً باعتباره يعترف بالمرأة عنصرًا فاعلًا في التنمية.

٣. يأتي البحث متزامنًا مع الطفرة التي يشهدها قطاع الأعمال السعودي ودخول المرأة عالم المال والأعمال على المستوى الحكومي والأهلي.

٤. يؤكد البحث على المردود التنموي على المجتمع السعودي من تمكين المرأة في المجال الاقتصادي وفق رؤية ٢٠٣٠م.

٥. تفيد نتائج البحث في التعرف على الرؤية التربوية الإسلامية لتمكين المرأة السعودية في المجال الاقتصادي، وتقديمها إلى الجهات المعنية لدعم تعزيز تمكين المرأة السعودية في التنمية الاقتصادية للبلاد.

٦. تفيد كذلك نتائج البحث المرأة السعودية؛ في فهم سبل تنمية مواهبها والاستثمار في مجال قدراتها الإنتاجية، ومساعدتها على دعم مستقبلها ومساهمتها لتطوير مجتمعها اقتصاديًا، وذلك في إطار من الشرع الحنيف والرؤية التربوية الإسلامية.

منهج البحث

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، الذي " يصف الظاهرة موضوع البحث وصفًا تفصيليًا، ويدرس كل جوانبها الكيفية والكمية، ليعبر عن ملامحها وخصائصها وحجمها وتأثيرها وتأثرها ومدى ارتباطها بالظواهر الأخرى المحيطة بها" (الغندور، ٢٠١٥م، ص ١٧٩). كما اتبعت المنهج الاستنباطي وهو: "بذل أقصى جهد عقلي ونفسي عند دراسة النصوص بهدف استخراج مبادئ تربوية مدعمة بالأدلة الواضحة" (فودة وعبد الله، ١٩٩١م، ص ٤١)؛ واستفادت الباحثة من هذا المنهج عند استنباط الأدلة والبراهين من الآيات القرآنية الكريمة، التي دلت على حقيقة المقصود بالتمكين الاقتصادي للمرأة.

حدود البحث

اقتصر البحث على تناول موضوع التمكين الاقتصادي للمرأة السعودية؛ لما له من مردود على نهضة المجتمع وتقدمه وازدهاره، بمشاركة المرأة في قطاع الأعمال جنبًا إلى جنب شقيقها الرجل بعدما فازت بمكتسباتٍ في مجال التعليم بمختلف مراحله. واقتصرت الباحثة على المصدر الأول للشريعة الإسلامية ألا وهو "القرآن الكريم"، في بيان وجهة النظر التربوية الإسلامية في تمكين المرأة من الجانب الاقتصادي.

مصطلحات البحث

١) تمكين المرأة:

التمكين هو مصدر للفعل (مَكّنَ)، والمكان عند أهل اللغة هو الموضع الحاوي للشيء، ولقد وردت مادة (م ك ن) بمعانٍ متعددة منها: مكن الشيءُ: قوي ومتن ورسخ واطمأنَّ: فهو ماكِن. ومكّنه من الشيء وأمكنه منهُ: جعل له عليه سلطانًا وقدرة، وأمكن فلانًا الأمر: سهل عليه وتَيسّر وقدر عليه. وتمكن من الأمر واستمكن منهُ: قدر عليهِ، وظفر بهِ. ويقال مَكّنْتهُ وأمكنتُ له فَتَمَكّنَ، وأمكنتُ فلانًا من فلان (الأصفهاني،د.ت، ص٤٧١).

ويعبر مفهوم تمكين المرأة اصطلاحًا عن: "عملية شخصية واجتماعية تستطيع المرأة من خلالها اكتساب القوة والسيطرة على حياتها واختياراتها"(باهي، ٢٠١٧م، ص ٧٩). كما أن التمكين والمشاركة وجهان لعملة واحدة؛ حيث يشير مفهوم التمكين إلى كل ما من شأنه أن يطور مشاركة المرأة، وينمى قدرتها ووعيها ومعرفتها،

ومن ثم تحقيق ذاتها على مختلف الأصعدة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، ويتيح لها الإمكانات التي تجعلها قادرة على السيطرة على ظروفها ووضعها، وقادرة على الإسهام الحر الواعي في بناء المجتمع (باهي، ٢٠١٧م، ص ٨٠).

٢) التمكين الاقتصادي:

هو عملية تغيير موازين القوة الاقتصادية التي يعيش فيها الأفراد، بما يتضمنه ذلك من ضرورة توافر ثقة الفرد بنفسه وبقدراته وإمكاناته، ومن ثم استعداده النفسي للاختيار بين البدائل المختلفة (الجربوع، ٢٠٠٥م،ص١٨).

ومن ثم فإن المقصود بالتمكين الاقتصادي للمرأة السعودية إجرائيًا: توسيع الخيارات أمامها للمشاركة الفعالة في التنمية الاقتصادية، من خلال شتى الأنشطة الاقتصادية داخل المجتمع السعودي في المرحلة الحالية واللاحقة على أساس من توجيهات الإسلام وأحكامه وقواعده وضوابطه.

الدراسات السابقة

أورد الأدب النظري التربوي العديد من الدراسات العربية والأجنبية حول موضوع تمكين المرأة من أبعاد متعددة، كذلك وجُدت بعض الدراسات التي تناولت تمكين المرأة في المجتمع السعودي على وجه الخصوص، ومن تلك الدراسات ذات العلاقة بالبحث الحالي ما تورده الباحثة فيما يلي:

هدفت دراسة خان وبيبي (Khan & Bibi 2011) ، إلى تقييم الآثار المترتبة على تشغيل مشروع التنمية التشاركية الحكومي على التمكين الاجتماعي والاقتصادي

للمرأة، وآثارها على التخفيف من حدة الفقر في منطقة بلوشستان في باكستان، واعتمدت دراسة حالة لمشروع التغذية (pat)؛ وهو مشروع للتنمية المجتمعية تتعهده الحكومة. تكونت عينة الدراسة من (١٦٥) امرأة يمثلن جميع المستفيدات. وتم استخدام أدوات: (الاستبانة، والملاحظة، والمقابلة مع موظفي المشروع، ومقياس من خمسة مؤشرات للتمكين). وأظهرت النتائج تحسنًا في المؤشرات الكمية مثل: بناء القدرات، والحصول على القروض الصغيرة، والمشاركة في الأنشطة الاقتصادية، والحد من عبء العمل، مما يعني أن لتمكين المرأة اجتماعيًا واقتصاديًا دوره الإيجابي في الحد من الفقر.

وقدمت بخاري (٢٠١٢)، دراسة بهدف تعرف مدى تمكين المرأة السعودية اقتصاديًا وأثره على النمو الاقتصادي في المملكة، وذلك لتحديد دور المرأة في الإنتاج والنمو، من خلال مدى تمكينها اقتصاديًا، والسياسات الواجب اتباعها لاستخدام التمكين كأداة محفزة للنمو الاقتصادي، وتحقيق الأهداف التنموية للدولة. وتم تعديل نموذج للانحدار المتعدد للفترة من ١٩٩٠م – ٢٠١٠م، من بداية الخطة الخمسية الخامسة حتى نهاية الخطة الثامنة من خطط التنمية في المملكة، يتضمن الناتج المحلي الإجمالي ممثلًا للنمو الاقتصادي كمتغير تابع، وأربعة متغيرات مستقلة تعكس درجة التمكين الاقتصادي للمرأة والمتمثلة في (نسبة الإناث إلى الذكور في التعليم العام – نسبة الإناث إلى الذكور في التعليم العالي – نسبة مساهمة المرأة في سوق العمل – معدل الإعالة). وأظهرت نتائج التقديرات أن تمكين المرأة وزيادة مشاركتها في سوق العمل، وانخفاض معدل الإعالة الاقتصادية له تأثيره الإيجابي على النمو الاقتصادي،

أما تمكينها من التعليم العام فليس له تأثير، بينما يؤثر التمكين من التعليم العالي سلبًا على النمو. الأمر الذي يتطلب بناء شراكة فاعلة بين مؤسسات التعليم العالي وسوق العمل، وإيجاد المناخ والبيئة المواتية لمشاركة المرأة في أسواق العمل الرسمية وغير الرسمية، من خلال تنويع وكم الوظائف المتاحة للمرأة، وحثهن على المشاريع الصغيرة والمتوسطة

وأجرى الشيخ وآخرين (Elsheikh et al 2013) ،تحليلًا ميدانيًا حول التمكين الاقتصادي للمرأة في المناطق الحضرية في السودان، وجاء من النتائج أن التمكين الاقتصادي للمرأة يتأثر إلى حدٍ كبير بالخدمات المالية، والاستفادة من فرص الإنتاج والتعليم. وخلص إلى عددٍ من التوصيات منها: أهمية تسليط الضوء على التعليم، وأهمية التقدم العلمي؛ لما له من دور فعال في تعزيز تمكين المرأة، كما أن له دوراً حيوياً في إحداث تغييرات سلوكية مرغوبة لدى النساء وإعدادهن جيدًا، من حيث المعرفة والكفاءة والقدرة على التعامل مع المشكلات الاقتصادية المختلفة.

وأظهرت دراسة الإمام وآخرين (Elimam et. al. 2014) ، أهمية إسهام المرأة السعودية في التنمية الاقتصادية، ووجود علاقة طردية ذات دلالة معنوية بين مشاركة المرأة في سوق العمل وبين الناتج المحلي الإجمالي. وأوضحت أن نقص التعليم وبرامج التوعية هي العوامل التي تحد من إسهام المرأة في التنمية. وعليه أوصت الدراسة بضرورة تمكين المرأة اقتصاديًا واتخاذ ما يلزم من تغيير للقضاء على التمييز ضد المرأة.

وهدفت دراسة الطريف (٢٠١٤م)، تعرف معوقات تمكين المرأة السعودية في سوق العمل،

واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وطبقت أداة الدراسة على عينة عشوائية قوامها (٦٠٠) مبحوثة من النساء المتعطلات عن العمل. وتوصلت إلى أن أبرز المعوقات الذاتية لتمكين المرأة في سوق العمل، تمثلت في قلة الكفاءة التدريبية والعلمية، والخوف من الفشل عند الالتحاق بأعمال غير تقليدية، ومن أبرز المعوقات المجتمعية وجود بعض العادات والتقاليد التي تحد من التحاق المرأة في الكثير من المهن، ومن أبرز المعوقات في المجال المؤسسي والتنظيمي انخفاض الأجور وقلة فرص العمل المتاحة للمرأة، وعدم وجود برامج تدريبية متخصصة لتنمية مهارة النساء وتأهيلهن في المستقبل.

وقدم حسن (٢٠١٥م)، دراسة بهدف رصد التغييرات التي طرأت على وضع المرأة السعودية في الماضي والحاضر، واستشراف مستقبل التمكين الاجتماعي والاقتصادي والسياسي لها خلال حقبة العشرين سنة الواقعة ما بين (٢٠١٥م - ٢٠٣٥م)، والتعرف على أهم المتغيرات الثقافية والسياسية والاقتصادية التي من المتوقع أن تؤثر سلبًا على مستقبل التمكين الاجتماعي والاقتصادي والسياسي للمرأة السعودية خلال تلك الحقبة. واستخدم الباحث منهج البحث الاجتماعي الشامل، وطبق الأداة على (٧٤) طالبة بالسنة النهائية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض. واعتمد الباحث على أسلوب السيناريوهات لاستكشاف الواقع المستقبلي للمرأة السعودية في صورة ثلاثة سيناريوهات محتملة وهي: تقدم وضع المرأة السعودية في المستقبل، والثاني بقاء وضع المرأة على ما هو عليه، والثالث تأخر في هذا الوضع، وأي السيناريوهات أكثر احتمالية للظهور في ضوء معطيات الماضي والحاضر.

وفي ضوء النتائج حول السيناريوهات الثلاثة أوصى الباحث بتوعية النساء بحقوقهن الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وسبل الحصول عليها من خلال المؤسسات التعليمية ووسائل الإعلام، والتمكين الاقتصادي للمرأة وإعطائهن فرص في الأعمال الصغيرة والمتناهية الصغر، والتمكين السياسي للمرأة بوضع نظام (الكوتة) لها في مجالس البلديات ومجلس الشورى، وكذلك المناصب القيادية بما يضمن تمثيل مناسب لها.

وقدمت ابن شلهوب (٢٠١٧م)، دراسة مسحية لأبعاد تمكين المرأة السعودية من وجهة نظر عينة من أعضاء مجلس الشورى وعينة من الأكاديميات في بعض الجامعات السعودية، واعتمدت الباحثة على منهج المسح الاجتماعي الشامل، وطبقت استبانتين: إحداهما لعينة الخبراء من أعضاء لجان مجلس الشورى، والأخرى لعينة الأكاديميات، وتوصلت إلى عدة نتائج منها: أن من أبرز ملامح مفهوم تمكين المرأة السعودية إتاحة الفرصة لها للحصول على حقوقها الشرعية في المجتمع، وتعزيز القوة الشخصية والاجتماعية للنساء لتحسين حياتهن. وأن من أهم مجالات تمكين المرأة السعودية؛ التمكين التعليمي والتمكين الاقتصادي. وأن من أهم احتياجات تمكين المرأة السعودية: الاحتياجات التأهيلية (تعليم وتدريب) والاحتياجات الاجتماعية. وأن من أهم مستويات تمكين المرأة السعودية: مستوى المشاركة الذي يعتمد على تحقيق المشاركة الإيجابية للمرأة في عملية صنع واتخاذ القرار، ومستوى الإمكانية الذي يعتمد على رفع قدرة المرأة في التحليل الموضوعي والنقد الواعي لأنظمة التمييز بين الرجل والمرأة.

وقامت الميزر (٢٠١٧م)، بدراسة هدفت إلى استعراض تطور مسيرة المرأة في المجتمع السعودي والتغييرات الجذرية التي شهدتها عبر المئة سنة الأخيرة، وكذلك رصد مؤشرات تمكين المرأة السعودية تعليميًا ومهنيًا. واستخدمت الباحثة المنهج التاريخي، وتوصلت إلى أن مجال التعليم هو أقدم المجالات التي حدث فيها تمكين للمرأة السعودية والأساس لباقي المجالات، كذلك أنه بعد تاريخ طويل أصبحت تشغل نسب عالية من العمل الحكومي والقطاع الخاص خلال فترة وجيزة. كما أوصت بضرورة أن تتخذ السياسات الكفيلة بتعديل الظروف غير المتكافئة والتمييز ضد المرأة، وتغيير الاتجاهات المجتمعية للنظرة السلبية للمرأة، مع أهمية توفير جميع الخدمات الاجتماعية التي تساعد المرأة على المشاركة في الحياة الاقتصادية.

أما دراسة هافيدت (Hvidt, 2018)، فقد تناولت دور المرأة السعودية في الاقتصاد الجديد من منظور رؤية المملكة ٢٠٣٠م، والتحول من الاقتصاد النفطي إلى اقتصاد أكثر صلابة واستدامة (اقتصاد ما بعد النفط)، وما يتطلبه ذلك من تنويع للقاعدة الاقتصادية ولمصادر الدخل؛ عن طريق رفع مستوى مشاركة السكان السعوديين النشطين اقتصاديًا، والتطورات الجديدة التي تحملها الرؤية فيما يتعلق بتصحيح دور المرأة السعودية في المجتمع وزيادة مشاركتها في القوى العاملة.

وفي منطقة القصيم قام كل من شقير والمحميد والحضيف (٢٠١٨م)، بدراسة تطبيقية استهدفت البحث عن عوامل النهوض بالدور الريادي لسيدات الأعمال السعوديات، واقتراح الحلول الكفيلة بتدعيم دور رائدات الأعمال في تحقيق معدلات التنمية المستهدفة، وعرض المشكلات والمعوقات التي تواجه صاحبات الأعمال،

والأدوار المطلوبة من الجهات الداعمة لعلاجها. وتم استخدام المنهج الوصفي، وطبقت أداة الدراسة على(١٥٠) سيدة أعمال، و(١٠٠) من المسؤولين بالجهات الداعمة للمشروعات الصغيرة بالقصيم. وبينت النتائج أن المبادرات النسائية في منطقة القصيم في مجال ريادة الأعمال مازالت دون المستوى بسبب المعايير الثقافية السائدة، والعقبات الاجتماعية التي تعوق انطلاق المرأة، حيث تحصر المرأة السعودية نفسها في مجالات تقليدية مألوفة بعيدة عن المجال الصناعي والتقني لافتقارها المناخ الداعم، وأن من أسباب فشل المشروعات الصغيرة هي الأمية المالية، والسياسات الخاطئة في التعامل مع ميزانية المشروع، والمنافسة من المنتجات الأجنبية، وعدم وجود رؤية استراتيجية واضحة المعالم لسيدات الأعمال.

وفي مدينة أبها أجرت ياسين (٢٠١٨م)، دراسة تطبيقية على العاملات في المؤسسات السعودية استهدفت تعرف أثر قرارات تمكين المرأة في المملكة على أسواق المال والأعمال وفق رؤية ٢٠٣٠م، واستشراف النظرة المستقبلية لدور المرأة السعودية في خدمة المجتمع. وأكدت النتائج أن تنمية مواهب المرأة يُمكنها من الحصول على الفرص المناسبة لبناء مستقبلها مما يسهم في دفع عجلة التنمية.

وقام آل عمر والعبدي (٢٠١٨م)، بدراسة هدفت إلى تقدير مستوى تمكين المرأة السعودية ومدى تطور تمكينها المستقبلي في مؤسسات التعليم العالي، ووصف وتحليل مؤشرات تمكينها والمستوى الذي حققته ومعوقات تمكينها في المناصب القيادية في مؤسسات التعليم العالي. وسار البحث وفق المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق استبانة إلكترونية على عينة عشوائية، استجابت لها (٣٢) مبحوثة من بعض

مؤسسات التعليم العالي. وأظهرت النتائج أن معدل المشاركة الاقتصادية للإناث بلغت ١٧٪ ونسبتهن خارج قوة العمل ٨٣٪، ويعكس ذلك ضعف مشاركة المرأة اقتصاديًا، وبلغت نسبة الإناث الموظفات في القطاعات ١٦٪ بينما نسبة الذكور ٨٤٪، وبلغت نسبة النساء المتعطلات عن العمل في المستوى التعليمي الجامعي ما فوق ٧٤٪ يعكس ذلك ضعف فرص مشاركة المرأة في الحياة الاقتصادية، على الرغم من انخراطهن في التعليم العالي بمختلف مستوياته إلا أن معدل تعطلهن مرتفعة، كما أن هناك معوقات تواجه الإناث للوصول إلى المناصب القيادية.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق تبين تشابه البحث الحالي مع الدراسات السابقة، في بعض أهدافها؛ وفي تناول قضية على قدر كبير من الأهمية المجتمعية؛ وهي تمكين المرأة في المجال الاقتصادي؛ كدراسة (Khan & Bibi, 2011)، ودراسة (Elsheikh et al, 2013).

وتمكين المرأة السعودية عمومًا كدراسة (ابن شلهوب،٢٠١٧م)، ودراسة (الميزر،٢٠١٧م). وتمكينها اقتصاديًا على الأخص؛ كدراسة (بخاري ٢٠١٢م)، ودراسة (Elimam et. al, 2014)، ودراسة (الطريف، ٢٠١٤م)، ودراسة (حسن، ٢٠١٥م)، ودراسة (Hvidt, 2018)، ودراسة (شقير والمحميد والحضيف (٢٠١٨م)، ودراسة (ياسين (٢٠١٨م)، ودراسة (آل عمر والعبدي ٢٠١٨م). كما تشابه مع دراسة (الطريف ٢٠١٤م)، ودراسة (آل عمر والعبدي ٢٠١٨م)؛ ودراسة (شقير والمحميد والحضيف (٢٠١٨م)، في استخدام المنهج الوصفي.

واختلف البحث الحالي في بعض أهداف الدراسة عن الدراسات السابقة؛ كدراسة (الطريف ٢٠١٤م)، ودراسة (آل عمر والعبدي ٢٠١٨م)؛ حيث ركزت على المعوقات التي تواجه تمكين المرأة واقتراح حلول لها. وكذلك اختلف البحث الحالي مع الدراسات السابقة كافة في المجال البحثي؛ حيث يصنف ضمن مجال الدراسات التأصيلية؛ إذ تناول موضوع التمكين الاقتصادي للمرأة السعودية من المنظور التربوي الإسلامي؛ معتمدًا على المصدر الأول للتشريع وهو "القرآن الكريم". ولذا تفرد البحث الحالي في استخدام المنهج الاستنباطي لملاءمته مع طبيعة الموضوع في جانبه التأصيلي.

وقد استفاد البحث الحالي من مجمل الدراسات السابقة؛ في التعرف على الإطار المفاهيمي لتمكين المرأة في المجال الاقتصادي، وكذلك مردوده على خطط التنمية المستدامة في المجتمع السعودي.

المبحث الأول: مفهوم التمكين الاقتصادي للمرأة

١ .مفهوم التمكين:

وردت كلمة مَكَنَ (مَكَّنَهُ) بمعنى جعله قادراً على فعل شيء معين. ويقال: استمكن الرجل من الشيء صار أكثر قدرة عليه. كما يقال: فتمكن من العلم أو من مهارة معينة أو تأدية مهنة معينة، بمعنى أنه متقن للعلم أو للمهنة (الدويبي،٢٠٠٨م). كما يُعرف التمكين لغةً بأنه: علو المكانة، وتمكن من الشيء أي قَدر عليه. وتدل

أيضـــاً على القدرة، ومن ذلك مَكَنةٌ من شـــيء؛ جعل عليه ســـلطاناً وقدرة (معجم المعاني، د.ت). وخلاصة القول فإن التمكين في اللغة يعني التعزيز والتقوية.

ووفقـاً للمصـــــادر الغربيـة اللغويـة فـإن مفهوم التمكين مســـتمـد من الكلمـة الـلاتـينـيـة Potter وتـعـني أن يصـــبـح الإنســـان قـادراً. وفي قـامـوس (وبســتر) (Merriamwebster.com) فإن الفعل (Empower) يعني إعطاء القوة القانونية أو الســلطة الرسمية، كما يعني الاســتطاعة. أما (Empowerment)، فإن اللاحقة (ment)، تأتي نتاجًا لعملية التقوية أو التمكين، وتبدو القوة (Power)، كلمة محورية ومفتاحية في المفهوم تكسبه معناه ودلالته.

ويعـد مفهوم التمكين Empowerment من المفـاهيم الاجتمـاعيـة المهمـة باعتبـاره عنصـــرًا حيويًا لا يمكن تجاهله في عملية التنمية، فعملية التمكين تعني العمل الجماعي في الجماعات المقهورة أو المضـــطهدة، للتغلب على العقبات وأوجه التمايز التي تقلل من أوضاعهم أو سلب حقوقهم.

كما يعرف التمكين على أنه اســتراتيجية تزيد في قدرات الأفراد على التعامل مع العوائق المتعلقة بالمشـكلات وتنمي دورهم القياسـي، وتزيد قدرتهم على اتخاذ القرارات المتعلقة بحياتهم الخاصة (Dorothy :1995).

ويعرّف أيضـا على أنه: "عملية تعزيزِ القوة الشـخصـيَّة والاجتماعية والسـياسـية للأفراد حتى يتمكَّنوا من اتخـاذ إجراءات لتحســـين حيـاتهم"(المجلس القومي للمرأة "مشروعات وبرامج"، ١٥/١٠/٢٠٠٨م).

ويعرِّفه باحثو الخدمة الاجتماعية: أنه:"عملية مساعدة الأفراد والأسر والجماعات والتنظيمات والمجتمعات، علي زيادة قدراتهم الشخصية والجماعية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية، واستثمارها في تحسين ظروفهم وأوضاعهم الاجتماعية والاقتصادية. كما يستهدف التمكين تنمية مواطن القوي والمزايا الإيجابية لديهم، وهو عملية تقوية وتدعيم الجوانب الشخصية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية للأفراد والجماعات والأسر والتأثير نحو تحسين ظروفهم وأوضاعهم" (Robert,1999,p200).

والتمكين في بعده الإيجابي الإنساني؛ يعني جعل الإنسان قادراً على المشاركة الفاعلة في صنع التنمية البشرية والاستفادة من نتاجاتها، وهو محور التنمية وجوهرها وليس فقط أداتها.

٢. مفهوم التمكين في المرجعيات الدولية:

أشار (الدويبي،٢٠٠٨م) لمفهوم تمكين المرأة في المرجعيات الدولية على النحو التالي:

- ضمانات حقوق الإنسان في حياة مديدة وحتمية ومستوى معيشي لائق، وتعليم مناسب وفرص عمل منتج وتوسيع الخيارات الإيجابية للإنسان.
- عدم التمييز على أساس النوع الاجتماعي، ومنع جميع أشكال العنف والتمييز ضد المرأة.
- الاستفادة من العولمة التي جاءت نتيجة تمكن الناس من العلم والمعرفة وتقدم الاتصالات وتدفق رؤوس المال.

ويرى دافيد هاريسون (Dived Harrison) بأن التمكين استراتيجية محورية لممارسة تنمية المجتمع؛ حيث تهتم بتعزيز أداء المجتمعات المحلية؛ عن طريق بناء قدرات أفراد المجتمع وتمكينهم من اتخاذ القرارات وتحديد الاختيارات المتعلقة بهم (Harrison,1995,p60).

وعرفت باربرا سولومون (Solomon،Barbara)، التمكين بأنه: مساعدة الأشخاص لتطوير أنفسهم وتزويدهم بمهارات تدريبيه ليؤثروا بتدخلهم الشخصي في تمثيل أدوار ذات قيمة اجتماعية (Hardina,2002,p32).

وكما يراه بريندا ديبوسو (Brenda Duboiso)، عملية لتزويد الأفراد والجماعات بالمهارات أو القوة السياسية ليكونوا قادرين على الأداء وتحسين أوضاعهم (Duboiso,2007,p23).

٣.أبعاد عملية التمكين:

وتنطوي عملية التمكين على عدة أبعاد مختلفة، يمكن بيانها كالتالي.(Hutchison,1993,p2).

أ. التمكين عملية اجتماعية: تتم على الأصعدة السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وتنتقل بينها جميعًا دون أن تقتصر على صعيد بعينه. ومن جهة أخرى تجمع بين المستويين الفردي والمجتمعي؛ ذلك أنها تفرض أن تمكين الفرد يؤدي في نهاية المطاف إلى تمكين المجتمع.

ب. التمكين عملية تغييرية: تستهدف حصول الأفراد على القوة وتفترض أن هذا يتم من خلال اكتساب المعلومات الخاصة بهم، وبالبيئة التي يعيشون فيها، ومن خلال التطلع نحو العمل مع الأفراد والمؤسسات من أجل إحداث التغيير المطلوب.

ج. التمكين عملية تفاعلية: فهي نتاج تفاعل خبرات الأفراد، وينتج عنها التغيير الاجتماعي، وغايتها أن يتمكن الأفراد من العمل لإحداث التغيير من خلال المؤسسات ذات التأثير في حياتهم ومجتمعاتهم.

د. التمكين عملية تنموية: تبتغي زيادة وعي الأفراد بقدراتهم، وتحثهم على تطويرها؛ ليصبحوا مؤهلين للحاق بالعملية التنموية.

٤ .مفهوم تمكين المرأة:

تعددت المفاهيم التي تناولت تمكين المرأة عمومًا وفيما يلي تستعرض الباحثة بعض هذه المفاهيم:

يعرف تمكين المرأة بأنه عملية منح النساء العاملات وتزويدهن بالمهارات والأدوات والمعلومات والسلطة والمسؤولية المتعلقة بعملهن، ليتمكّنَ من تصميم واستخدام المعلومات، والتفاعل مع الآخرين، واتخاذ القرارات المناسبة دون الحاجة إلى موافقة مسبقة من الرئيس أو المدير (المدهون، ١٩٩٩م، ص٧٧-٧٨).

ويمثل مفهوم التمكين والتقوية هدفًا أساسيًا لتقدم المرأة فهو يمكن المرأة من اتخاذ القرارات والمطالبة بالحصول على الحقوق (المجلس القومي للمرأة،٢٠٠٥م، ص٥٩).

كما يعرف تمكين المرأة بأنه: "استخدام السياسيات العامة والإجراءات، التي تستهدف دعم مشاركة النساء في الحياة السياسة والاقتصادية أو غيرها، وصولاً إلى

مشاركتهن في صنع القرارات التي لها تأثير مباشر على المجتمع ومؤسساته المختلفة" (إسماعيل،٢٠٠٦م، ص ١٦١).

وأيضا يعرف بأنه: " التحكم في العلاقات الإنتاجية التي من خلالها تمكن المرأة من الإسهام اقتصاديًا واجتماعيًا، والتي تؤدي بدروها إلى رفاهية الأسرة وتقدم المجتمع" (المشهداني،٢٠١٢م، ص ٢٦٣).

ويمكن النظر إلى مفهوم التمكين من بُعد مجتمعي يدعو إلى إفساح المجال للمرأة للمشاركة في نواحي الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، ومن ثم إعطائها القدرة على التحكم في خياراتها وتشجيع التنمية (الخميشي،٢٠١٤م ص ٢٩٧).

وإلى نحو ذلك ذهبت الطريف (٢٠١٤م) بأن تمكين المرأة مفهوم يعترف بالمرأة كعنصر فاعل في التنمية، ويسعى إلى القضاء على مظاهر التمييز ضدها من خلال آليات تمكنها من تقوية قدراتها والاعتماد على الذات، ويسعى إلى تمليك النساء لعناصر القوة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والمعرفية، وتمكينهن من التأثير في العملية التنموية وممارسة حق الاختيار.

ويعتبر مفهوم التمكين الذي ظهر في تسعينيات القرن العشرين، من أكثر المفاهيم التي تعترف بالمرأة كعنصر مهم وفاعل في التنمية، ويسعى بدوره إلى القضاء على جميع مظاهر التمييز ضد المرأة، مستخدمًا آليات محددة تمكنها من الاعتماد على ذاتها. ومن هنا فإن مفهوم التمكين يرتبط ارتباطًا وثيقًا بمفهوم تحقيق الذات أو حضورها، وتعزيز قدراتها في المشاركة والاختيار الحر، أو ما يختصره مفهوم "تعزيز القدرات". وقد ذكر الحربي (٢٠١٧م، ص ٣٥٨) أن تمكين المرأة يقاس على

مستوى مفهومي من خلال ثلاث نواحٍ أساسية هي: المشاركة السياسية للمرأة، والمشاركة الاقتصادية، والسيطرة على الموارد الاقتصادية.

وقد ارتبط مفهوم تمكين المرأة منذ نشأته بمجالات التنمية، حيث مر هذا المصطلح بثلاث مقاربات، وهي كما أوضحتها سلامي (٢٠١٦م، ص ١٨٤-١٨٥):

-إدماج المرأة في التنمية (IFD): فقد دعي مفهوم تمكين المرأة منذ نشأته عام ١٩٧٣م إلى إشراك المرأة في قطاعات العمل المختلفة، وتمكينها من إدارة المناصب العليا وذات القرارات المؤثرة، بالإضافة إلى مجموعة من التغييرات القانونية والإدارية؛ بهدف منح المرأة اندماجاً أفضل في المجالات الاقتصادية.

-المرأة والتنمية (FED): فنظراً لعدم وجود قاعدة للمساواة في المقاربة السابقة، فقد جاءت مقاربة المرأة والتنمية التي تنظر إلى تمكين المرأة من خلال تطوير تكنولوجيًا من شأنها تقليل العبء عن الأسرة، حيث يُسهم ذلك في منح المرأة وقتًا كافيًا للانخراط في العمل الإنتاجي، إلا أن هذه المقاربة أدت إلى ظهور صراع الدور؛ بسبب الأدوار المتعددة التي تقوم بها المرأة في الوقت نفسه، مع عدم قدرتها على الانتفاع من عملها نتيجة العادات والتقاليد التي تميز بين المرأة والرجل، فتعرضت المرأة نتيجة لذلك إلى أعباء إضافية دون أي مردود أو انتفاع.

-النوع والتنمية (GED): فقد جاءت هذه المقاربة نظرًا لإهمال المقاربة السابقة لدور المرأة الاقتصادي، والتركيز فقط على دورها التقليدي، في حين تؤكد مقاربة النوع والتنمية على مفهوم العدالة الاجتماعية والتنمية المستدامة، بالإضافة إلى أنها تسعى

إلى تحقيق تمكين المرأة دون النظر إلى المستوى المالي، وإنما تحقيق التمكين السياسي باعتبار المرأة عاملاً مهمًا في التغيير.

٥.مجالات تمكين المرأة:

لتمكين المرأة مجالات ترمي إلى أبعاد متعددة في واقع المجتمع والتعايش فيه، وما يهمنا هنا إعطاء فكرة عن مجالات تمكين المرأة في المجتمعات الإسلامية، والتي يمكن إجمالها فيما يلي:

ـ التمكين السياسي: بمعنى تمكين المرأة من التأثير، سواء بطريقة مباشرة عن طريق التأثير في صنع السياسة العامة أو تنفيذها، أو بطريقة غير مباشرة عن طريق التأثير في اختيار الأشخاص الذين يصنعون هذه السياسات؛ باعتبار المرأة عنصر فاعل في العملية السياسية، كونها تمثل نصف المجتمع، وبما يضمنه لها النظام السياسي الإسلامي من حق المشاركة أو المشورة، وفق القواعد الشرعية المنظمة لذلك (اليوسف،٢٠٠٤م).

ـ التمكين الاقتصادي: بمعنى تمكين المرأة من الأنشطة الاقتصادية، وحقها التام كذلك في التملك، وتمتعها بأهلية وذمة مالية مستقلة، إضافة إلى حقها في الاستثمار المالي وتملك الشركات وتأسيسها والإسهام فيها، وكل ما يمكنها اقتصاديًا، وكل ذلك بحسب ما تخوله لها نظم الشريعة الإسلامية وقواعدها (الدراوشة، ٢٠١٢م).

ـ التمكين الاجتماعي: هو تمكين المرأة من دورها في المجتمع، بما يؤثر في حركة الحياة في مجتمعها تأثيرًا مباشرًا، فيدفع به إلى مزيدٍ من التقدم والرقي، وملاحقة الركب

الحضاري على مستوى المجتمعات الإسلامية والعالم أجمع (المعهد العربي للتخطيط، الكويت، ٢٠٠٨م).

ـ التمكين الثقافي: هو تمكين المرأة إلى الارتقاء لمستوى التحديات الراهنة، والاستفادة من الفرص الجديدة والمفيدة، مع ضرورة فهم الثقافة الإسلامية واستيعابها والالتزام بثوابتها، ورفض أي منتج ثقافي يتصادم مع ثقافة الإسلام الراقية، والانفتاح على ثقافة العصر بما لا يتعارض مع الثقافة الإسلامية الأصيلة (ورشة العمل المقامة في البحرين، ٢٠١٣م).

ـ التمكين التنموي: الذي يركز على تحقيق استفادة المرأة من قدراتها البشرية كمحور أساسي من محاور التنمية الاقتصادية، من خلال مشاركتها باتخاذ القرارات الخاصة بالحياة الفردية والحياة الاجتماعية، وإزالة العوائق بكل أشكالها التي تعارض تمتع المرأة بالفرص والموارد، وإسهاماتها في التنمية الشاملة وفقًا لما تكفله لها مقاصد الشريعة الغراء (اليوسف، ٢٠٠٤م).

٦.مفهوم التمكين الاقتصادي للمرأة:

التمكين الاقتصادي مفهوم حديث ظهر في تسعينيات القرن العشرين، ووفقا لمنظمة الأمم المتحدة فإن المقصود بالتمكين الاقتصادي للمرأة: أن يتساوى التوزيع النسبي لكل من الرجل والمرأة في الوظائف الإدارية، والتنظيمية والمهنية، والدخل المكتسب والأجور (منظمة الأمم المتحدة،٢٠١١م). ونحو هذا المعنى يشير مصطلح التمكين الاقتصادي للمرأة إلى: التوزيع النسبي لكل من الرجل والمرأة في الوظائف الإدارية والتنظيمية والمهنية، والتوزيع النسبي للدخل المكتسب بواسطة السكان

النشطين اقتصاديًا من الجنسين، والأجور النسبية للإناث مقارنة بالذكور. والداعون لهذا النوع من التمكين للمرأة يؤكدون أن هذا لا يتحقق إلا إذا كان للمرأة دخل خاص منتظم.

وهو مفهوم يعترف بالمرأة كعنصر فاعل في عمليات التنمية، ويسعى للقضاء على شتى أشكال التمييز ضدها؛ من خلال آليات تمكنها من تقوية قدرتها واعتمادها على ذاتها، كما يسعى إلى تملك النساء لعناصر القوة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والمعرفية، وتمكينهن من التأثير في العملية التنموية، وممارسة حق الاختيار (الدراغمة،٢٠١٤م، ص ١٤).

ويشير أيضًا إلى الممارسات التي تستهدف إزالة العقبات التي تحول دون تمكين المرأة في الجانب الاقتصادي؛ لتتمكن من ممارسة دورها الاقتصادي، وتفاعلها مع السياسات الاقتصادية، ومن ذلك المساواة في الحصول على الموارد الاقتصادية والتدريب، والمعرفة التي تعزز المكانة الاقتصادية للمرأة (العبد الكريم، ٢٠١٤م، ص ١٨٢).

كما يقصد بتمكين المرأة اقتصاديًا، مساعدة المرأة حتى تحصل على استقلالها الاقتصادي عن الرجل، وحتى تصبح قراراتها المادية بيدها، وتتمكن من الوصول إلى رؤوس الأموال وتأسيس مشاريعها الاقتصادية الخاصة (الحربي،٢٠١٧م، ص٣٥٩).

٧.مؤشرات تمكين المرأة السعودية اقتصاديًّا:

لقد تطورت أعداد النساء العاملات في المجتمع السعودي على نحو لافت للنظر، فمع بدايات (الخطة الخمسية الأولى) ١٣٩٠هـ- ١٣٩٥هـ(كانت نسبة النساء العاملات تمثل (0.5%) من القوى العاملة في المملكة (وزارة الاقتصاد والتخطيط، خطة التنمية الأولى، ١٣٩٥هـ، ص٢٥) ، وتطورت نسبة إسهام الإناث السعوديات في الأيدي العاملة في الخطة الخمسية الثانية ١٣٩٥هـ- 1400هـ من (٠,٥ %) إلى (١٪) (وزارة الاقتصاد و التخطيط، خطة التنمية الثانية، ١٤٠٠هـ، ص ٣٤) أما في خطة التنمية الثالثة ١٤٠٠هـ- ١٤٠٥هـ، فقد زادت النسبة بشكل كبير إلى (١,٥٪) (وزارة الاقتصاد والتخطيط، خطة التنمية الثالثة، ١٤٠٥هـ ، ٨٢) ولم تزد كثيرًا في خطة التنمية الرابعة ١٤٠٥هـ- ١٤١٠هـ حيث وصلت النسبة إلى (٥,٥ %) (وزارة الاقتصاد والتخطيط، خطة التنمية الرابعة، ١٤١٠هـ ، ص ٨٣). حتى وصلت النسبة في الخطة الخمسية السادسة ١٤١٥هـ-١٤٢٠هـ إلى (٥,٨٪). ولكن الطفرة الحقيقية لتمكين المرأة السعودية اقتصاديًا، وخاصة في مجال العمل بدأت خلال السنوات الخمس الأخيرة التي شهدت زيادات كبيرة في أعداد النساء وفي التنوع المهني للوظائف التي يشغلنها، كذلك في القطاعين الحكومي والخاص (وزارة الافتصاد والتخطيط، خطة التنمية التاسعة الفصل ١٩ ص٣١٧ ، ٣١٨).

المبحث الثاني: المردود التنموي لتمكين المرأة اقتصاديًا على المجتمع السعودي:

يعد الاستثمار في العنصر البشري وبالتحديد الجيل الجديد وتنمية قدراتهم ومهاراتهم القيادية، من أهم أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠م، ويتطلب ذلك إعداد المرأة وتهيئتها لتقوم بدور فاعل في المشاركة فإن إعداد المرأة الواعية هو من أعظم نقاط القوة التي إذا ما تم تطويرها ودعمها بالشكل المناسب، فلن يتحقق فقط ما تم طرحه في الرؤية بل سيتحقق ما هو أبعد من ذلك.

والمرأة الممكنة بلا شك أكثر قدرة على تمكين المجتمع ككل، والحصول على مردود أفضل في الصحة والتعليم والاقتصاد. وهناك علاقة ثنائية متبادلة لا يمكن فصلها بين التنمية وتمكين المرأة، فمشاركة المرأة الفاعلة في التنمية تتطلب تحسين قدرات النساء وإمكاناتهن، ليمتلكن القوة الناتجة عن المعرفة والثقة بالنفس والقدرة على العمل في جماعة، وهي عناصر بالإمكان استثمارها في الإسهام بين صنع القرارات وتطبيقها لإحداث التغيير في المجتمع.

إن زيادة المشاركة الاقتصادية للمرأة في سوق العمل، وتنوع مجالات الأعمال التي تمارسها، يمكنهما أن يحدثا آثارًا إيجابية بالنسبة لها، من بينها: تحسين المستوى المعيشي للمرأة نفسها ولأسرتها، واكتسابها المزيد من الثقة بنفسها، وحفز بقية أفراد أسرتها على العمل والإبداع. وينعكس الأثر الإيجابي لارتفاع معدلات المشاركة الاقتصادية للمرأة على المجتمع ككل من خلال الارتباط السببي بين تلك المعدلات ومعدل الإعالة الاقتصادية، وبالتالي تحسن المستوى المعيشي للأفراد رجالًا ونساء.

ولا يمكن قيام التنمية في المجتمعات على عنصر واحد من عناصر المجتمع دون الآخر، فالمرأة والرجل شريكان في النهوض بالمجتمع والوصول به إلى مقاصد التنمية. ولم يهمل ولاة الأمر – حفظهم الله – في المملكة هذا الواقع بل عكست رؤية المملكة ٢٠٣٠م اهتمامًا واسعًا بتمكين المرأة اقتصاديًا؛ حيث أقرت زيادة عمل المرأة لتصل النسبة إلى ٣٠٪. كما أن رؤية المملكة ٢٠٣٠م ستسمح للمرأة السعودية بأن تتبوأ مواقع قيادية مهمة في الدولة خلال السنوات المقبلة لاسيما أنها تشكل حوالي ٥٠٪من إجمالي خريجي التعليم الجامعي. ويمكن تفصيل المردود التنموي لتمكين المرأة في المجال الاقتصادي على المجتمع السعودي من خلال النقاط التالية:

١) التمكين عملية ثلاثية الأبعاد: حيث تأخذ في اعتبارها الفرد والجماعة والمجتمع، ويشمل ذلك:

- تقوية الأفراد ومساعدتهم على تحسين البيئة المحيطة بهم.
- العمل الجماعي لمواجهة قضايا الفقر والمساواة الاجتماعية.
- العمل المجتمعي على تعبئة الموارد المجتمعية ومنها المؤسسات الحكومية والأهلية؛ من أجل بناء المجتمع وترسيخ العدالة الاجتماعية (البغدادي،٢٠١٣م).

٢) التمكين وسيلة لتحقيق العدالة الاجتماعية:

يعمل التمكين على مواجهة حالات اللامساواة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، والتحديات التي تحول دون تحقيق ذلك، وأبرزها:

- فقدان القوة لتأثيرها على عمليات صنع القرار، سواء على المستوى المحلي، أو المؤسسي، أو على مستوى النوع ذكرًا أو أنثى، حيث توجد بعض المجتمعات التي تحول دون مشاركة النساء.
- عدم الاهتمام بالفئات الضعيفة اجتماعيًا واقتصاديًا وسياسيًا، وغالبا ما توجد هذه الفئات مع كل تحول اقتصادي (عبد اللطيف، ٢٠١٣م).
- التمكين قوة وسلطة وتأثير يرتبط بالقدرات والإمكانات.
- يتوقف التمكين على الإطار الثقافي والقيمي في المجتمع.
- التمكين حرية وإبداع.
- يرتبط التمكين بالمبادرة والجودة والمسؤولية الكاملة في الأداء (السروجي، ٢٠١١م).

٣) التمكين يعزز التنمية المستدامة:

إن اندماج المرأة في النشاط الاقتصادي وارتفاع نسبة مشاركتها في سوق العمل يؤدي إلى تحقيق العديد من المكاسب الاقتصادية، منها الحصول على زيادة فرص التوظيف التي تؤمن لها مصدرًا دائما للدخل، كذلك تحقيق الاستثمار الأمثل للموارد البشرية المتاحة على المستوى القومي مما يؤدي للوصول إلى معدلات النمو الاقتصادي المستهدفة، ورفع القدرة التنافسية للمرأة في سوق العمل في ظل اقتصاديات السوق والخصخصة والعولمة، وتخفيض معدلات البطالة. كما تعد المشاركة الاقتصادية للمرأة ركيزة أساسية لتحقيق التنمية المستدامة؛ وذلك أن المشاريع التي تقوم بها المرأة سواء

صغيرة أم متوسطة الحجم تسهم وبشكل إيجابي وفعال في تعزيز الاقتصاد الوطني (سعد، ٢٠١٠م، ١٩٨٦).

كذلك أشارت دراسة العبد الكريم (٢٠١٤م،ص٢٠١ – ٢٠٢) إلى مردود تمكين المرأة على المجتمع السعودي على النحو التالي:

أ) التمكين يساعد على إطلاق طاقات المرأة:

لا شك أن التمكين يساعد المرأة على إطلاق طاقاتها التي تتفق مع قدراتها، بما ينعكس على تطوير ذاتها، والمساهمة في تطوير حياتها وتحسينها والتصدي لتحديات المجتمع.

ب) التمكين يعزز شعور المرأة بالانتماء لمجتمعها:

فإن تعزيز شعور المرأة بالانتماء ينعكس على مشاركتها في التصدي للمشكلات التي تواجه مجتمعها.

ج) التمكين يحقق التماسك الاجتماعي والاستقرار السياسي:

ذلك أن شعور المرأة في اتخاذ القرارات، وتحمل المسؤوليات، يشجعها على بذل أقصى ما لديها مما يساعد على الاستقرار السياسي وتكريس الطاقات لبناء مستقبل أفضل.

د) التمكين وسيلة لتحقيق العدل والمساواة:

فشعور المرأة بأنها شريكة جنبًا إلى جنب مع شقيقها الرجل في المسؤولية واتخاذ القرار يعزز شعورها بالعدل والمساواة، مما يؤدي إلى تماسك المجتمع وزيادة الترابط بين الفرد والجماعة، والتخلص من عوامل الفوضى، وعوامل زعزعة الاستقرار.

هـ) التمكين يعزز من قدرة المجتمع على التعاون مع المجتمعات الأخرى:

فقوة المجتمع تمنحه الهيبة في عيون الآخر، وهي من متطلبات الاستقرار والسلم العالمي، وخصوصاً في عصر العولمة حيث يتزايد الاحتكاك بين الثقافات.

و) التمكين يسهل من مهمة العمل الاجتماعي والتسريع بخطط التنمية وبرامجها:

حيث إن برامج التنمية وخططها تشكل أهدافاً مهمة في المجتمع السعودي، ذلك أن غياب تمكين المرأة يقلل من استجابتها لمتطلبات خطط التنمية وبرامجها.

المبحث الثالث: نظرة الإسلام للتمكين الاقتصادي للمرأة:

حظيت قضايا المرأة في الآونة الأخيرة بجدلٍ واسع النطاق حتى على مستوى المجتمع العربي الإسلامي، وأرجف أدعياء الفكر من الغرب وأنصاف المثقفين بأكاذيب وافتراءات، خلاصتها أن الإسلام أجحف المرأة وغض من شأنها في المجتمع، وانتقص حقوقًا لها في الوقت الذي ميز الرجل عنها، كما زادها أعباءً ومسؤوليات أعفى الرجل منها، وحجبها عن المشاركة الفاعلة في المجتمع، إلى آخر هذه المغالطات التي لهج بذكرها من زعموا أنهم من أنصار المرأة والمدافعون عن حقوقها. وما أبعد ما ادعوه هؤلاء عن الإسلام وتشريعاته التي أنصفت المرأة إنصافاً كاملاً، وأعطتها من الحقوق والمكاسب ما لم تنله في رحاب أمة غابرة، أو حضارة معاصرة (مسكي،٢٠٠٦م، ص ٥). وتناقش الباحثة نظرة الإسلام لتمكين المرأة عامة، وتمكينها اقتصاديًا فيما يلي:

أولاً: مفهوم تمكين المرأة في الإسلام:

إن التمكين من المنظور الإسلامي يستهدف تنظيم العلاقات بين الأفراد بما يحفظ حقوق الرجال والنساء، فلا يستقوى طرف على الآخر أو يحقق مكاسب على حسابه؛ ولذا فإن المنظور الإسلامي للتمكين يمتد ليشمل الرجل والمرأة في كل أدوارهما الاجتماعية، والتكامل الذي يحققه الإسلام للأفراد يؤتي أكلًا طيبًا ينعكس أمنًا ورخاءً على المجتمع بأسره (الخالدي، ٢٠١١م، ص ٦٣-٦٤).

ولقد وردت كلمة التمكين في القرآن الكريم بمشتقاتها في ثمانية عشر موضعاً، وفيها ينسب الله تعالى التمكين إلى ذاته العليا، فهو تعالى وحده من يمكن الإنسان وليس الإنسان من يمكن لذاته. ويظهر في بعض الآيات القرآنية وجود علاقة ارتباطية وثيقة بين مفهومي التمكين والاستخلاف؛ في قوله تعالى:﴿ وَعَدَ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ مِنكُمْ وَعَمِلُواْ ٱلصَّٰلِحَٰتِ لَيَسْتَخْلِفَنَّهُمْ فِى ٱلْأَرْضِ كَمَا ٱسْتَخْلَفَ ٱلَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ وَلَيُمَكِّنَنَّ لَهُمْ دِينَهُمُ ٱلَّذِى ٱرْتَضَىٰ لَهُمْ وَلَيُبَدِّلَنَّهُم مِّنۢ بَعْدِ خَوْفِهِمْ أَمْنًا يَعْبُدُونَنِى لَا يُشْرِكُونَ بِى شَيْـًٔا وَمَن كَفَرَ بَعْدَ ذَٰلِكَ فَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْفَٰسِقُونَ﴾ [النور:٥٥].

كما تشير الآيات القرآنية إلى التمكين مثلما يتحقق على المستوى الجمعي فإنه يتحقق على المستوى الفردي، حيث قال تعالى:﴿ وَقَالَ ٱلْمَلِكُ ٱئْتُونِى بِهِۦٓ أَسْتَخْلِصْهُ لِنَفْسِى فَلَمَّا كَلَّمَهُۥ قَالَ إِنَّكَ ٱلْيَوْمَ لَدَيْنَا مَكِينٌ أَمِينٌ﴾[يوسف:٥٤].

وكذلك وردت كلمة التمكين في القرآن الكريم بمعنى: التوطئة والتمهيد والتسخير في قوله تعالى:﴿ وَلَقَدْ مَكَّنَّٰكُمْ فِى ٱلْأَرْضِ وَجَعَلْنَا لَكُمْ فِيهَا مَعَٰيِشَ قَلِيلًا مَّا تَشْكُرُونَ﴾[الأعراف:١٠].

كما وردت كذلك في قوله تعالى:﴿ وَلَقَدْ مَكَّنَّٰهُمْ فِيمَآ إِن مَّكَّنَّٰكُمْ فِيهِ وَجَعَلْنَا لَهُمْ سَمْعًا وَأَبْصَٰرًا وَأَفْـِٔدَةً فَمَآ أَغْنَىٰ عَنْهُمْ سَمْعُهُمْ وَلَآ أَبْصَٰرُهُمْ وَلَآ أَفْـِٔدَتُهُم مِّن شَىْءٍ إِذْ كَانُوا۟ يَجْحَدُونَ بِـَٔايَٰتِ ٱللَّهِ وَحَاقَ بِهِم مَّا كَانُوا۟ بِهِۦ يَسْتَهْزِءُونَ﴾[الأحقاف:٢٦].

ويتداخل معنى التمكين مع عدة مفاهيم أخرى وردت في الشرع؛ بحيث تستخدم كمفردات وكعناصر لتحليل مادة التمكين، وقد تنوب عنه بالمعنى أو بالفعل، ومنها:

أ.القدرة؛ وهي في اللغة: التمكن من الشـــئ (المقرئ،١٩٨٧م، ص٤٩٢). وفي الاصطلاح: الصفة التي تمكن الحي من الفعل وتركه بالإرادة (الجرجاني، ٢٠٠٧م، ص ٢٢١)، ومنـه قولـه تعـالى:﴿ قُلْ هُوَ ٱلْقَـٰدِرُ عَلَىٰٓ أَن يَبْعَثَ عَلَيْكُمْ عَذَابًا ...﴾[الأنعام:٦٥]. قال الزجاج: القادر بمعنى المتمكن من الفعل بلا معالجة ولا واسطة (الصنعاني،٢٠١١م، ص ٥٠).

ب.القوة؛ في اللغة: القدرة (ابن منظور، ٢٠٠٣م،. وفي الاصـــطلاح: القوة هي التي تمكن من الأفعال الشـــاقة (الجرجاني، ٢٠٠٧م، ص ٢٣١)، ومنه قوله تعالى: ﴿ وَأَعِدُّوا۟ لَهُم مَّا ٱسْتَطَعْتُم مِّن قُوَّةٍ...﴾ [الأنفال:٦٠]؛ قال الطبري: "ما أطقتم أن تعدوه لهم من الآلات التي تكون قوة لكم عليهم" (الطبري، ٢٠٠١م، ص ٢٤٤).

ج.الملك؛ في اللغة: التمكن من الشـيء (المعجم الوسـيط،د.ت، ص٨٨٦). في الاصـطلاح: تمكن الإنسـان شرعا بنفسـه، أو بنائبه من الانتفاع بالعين، أو تمكنه من الانتفاع خاصـــة (المالكي،د.ت، ص ٣٦٥)، ومنه قوله تعالى: ﴿﴿ رَبِّ قَدْ ءَاتَيْتَنِى مِنَ ٱلْمُلْكِ...﴾[يوســـف:١٠١]، قـال الســـعـدي: أي التمكن في الأرض (السعدي،١٤٢١هـ، ص ٢٤٧).

د.الحرية؛ في اللغة: لفظ مشـــتق من الحر، وهو الكريم (ابن منظور، ١٧٧/٤). وفي الاصطلاح: هي تمكن الشخص من التصرف في نفسه وشؤونه، كما يشاء دون معارضـة (ابن عاشـور،٢٠٠٤م، ٣٧١)، ومنه قوله تعالى:﴿ إِذْ قَالَتِ ٱمْرَأَتُ عِمْرَٰنَ رَبِّ إِنِّى نَذَرْتُ لَكَ مَا فِى بَطْنِى مُحَرَّرًا...﴾[آل عمران:٣٥]، فهي تتضـــمن التمكين من إعلان عبادة الله (ابن كثير، ج١/٥٧٨).

ولقد جاء القرآن الكريم حافظًا للمرأة ولحقوقها، ونادى بشأنها بالمساواة والدمج والتمكين، وجعله تشريعًا لا يملك مؤمن أو مؤمنة الخيرة فيه، وهذا التشريع لحقوقها فيه تنويه لقيمة المرأة المســـلمة وفيه أيضًـــا إعزاز وإكرام لها؛ لما لها من دور مهم في بناء الشعوب والمجتمعات والأجيال. والحقيقة أنّ موقع المرأة في نظام القِيَم في الإسلام، وفي نظام الحقوق والواجبات، مســـاوٍ لموقع الرجل؛ ويبدو ذلك فيما تورده الباحثة فيما يلي: (الجواهري، ١٤٢٧هـ،ص ٢٩-٣٣ ؛ ومسكي،٢٠٠٦م، ص ١٨-٢١).

١ – المســاواة في الإنســانية: قرر الإســلام أن المرأة كائن إنســاني، له روح كروح الرجل، فالإنسان في عرف الإسلام جنسان هما: جنس الرجال وجنس النساء، وهذا ما أكّده القرآن الكريم حيث قال تعالى:﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱتَّقُواْ رَبَّكُمُ ٱلَّذِى خَلَقَكُم مِّن نَّفْسٍ وَ ٰحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَـــآءً وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ ٱلَّذِى تَسَـــآءَلُونَ بِهِۦ وَٱلْأَرْحَامَ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيبًا﴾ [النســـاء:١]. وقوله: (وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا)، هي حواء- عليها السلام – خُلقت من ضلعه الأيسر من خلفه، وهو نائم فاستيقظ فرأها فأعجبته، فآنس إليها وآنست إليه (ابن كثير، ١٩٩٩م، ص ٢٠٦). وقوله (وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَآءً)، أي وذرأ منهما – أي من آدم وحواء- رجالاً

كثيرًا ونساء، ونشرهم في أرجاء الأرض على اختلاف أصنافهم وصفاتهم وألوانهم ولغاتهم (ابن كثير، ١٩٩٩م، ص ٢٠٦)، فهذه الآية الكريمة تحمل بين طياتها دلائل الوحدة الكاملة بين الرجل والمرأة في الأصل والمنشأ والمصير، والمساواة الكاملة في الإنسانية والكيان البشري، تترتب عليها كل الحقوق المتصلة مباشرة بهذا الكيان. وذكر الطبري – رحمه الله – (ٱلَّذِي خَلَقَكُم مِّن نَّفْسٍ وَٰحِدَةٍ) "يعني: من آدم عليه السلام، وعاطفًا بذلك بعضهم على بعض ليتناصحوا ولا يتظالموا، وليبذل القوي منهم من نفسه للضعيف حقه بالمعروف على ما ألزمه الله به" (الطبري، ٢٠٠١م، ج٦، ص٣٣٩).

٢ – المساواة في أصل الخلق: فالذكر والأنثى متّحدان في أصل الخِلقة، قال تعالى: ﴿وَأَنَّهُۥ خَلَقَ ٱلزَّوْجَيْنِ ٱلذَّكَرَ وَٱلْأُنثَىٰ﴾ [النجم:٤٥]، ذكر الطبري – رحمه الله – (٢٠٠١،ج ٢٢، ص ٨٢):"يقول جلّ ثناؤه: أي أنه ابتدع إنشاء الزوجين الذكرِ والأنثى". ﴿مِن نُّطْفَةٍ إِذَا تُمْنَىٰ﴾[النجم:٤٦]، ذكر الطبري –رحمه الله– (٢٠٠١،ج ٢٢، ص ٨٢) " يقول تعالى ذكره: وخلق ذلك من نطفة إذا أمناه الرجل والمرأة". وقال تعالى:﴿ أَيَحْسَبُ ٱلْإِنسَٰنُ أَن يُتْرَكَ سُدًى أَلَمْ يَكُ نُطْفَةً مِّن مَّنِىٍّ يُمْنَىٰ ثُمَّ كَانَ عَلَقَةً فَخَلَقَ فَسَوَّىٰ فَجَعَلَ مِنْهُ ٱلزَّوْجَيْنِ ٱلذَّكَرَ وَٱلْأُنثَىٰٓ﴾[القيامة:٣٦-٣٩]. وقال تعالى: ﴿وَلَقَدْ خَلَقْنَا ٱلْإِنسَٰنَ مِن سُلَٰلَةٍ مِّن طِينٍ ثُمَّ جَعَلْنَٰهُ نُطْفَةً فِى قَرَارٍ مَّكِينٍ ثُمَّ خَلَقْنَا ٱلنُّطْفَةَ عَلَقَةً فَخَلَقْنَا ٱلْعَلَقَةَ مُضْغَةً فَخَلَقْنَا ٱلْمُضْغَةَ عِظَٰمًا فَكَسَوْنَا ٱلْعِظَٰمَ لَحْمًا ثُمَّ أَنشَأْنَٰهُ خَلْقًا ءَاخَرَ ۚ فَتَبَارَكَ ٱللَّهُ أَحْسَنُ ٱلْخَٰلِقِينَ﴾ [المؤمنون:١٤].

٣-المساواة في الولاية: قال تعالى:﴿ وَٱلْمُؤْمِنُونَ وَٱلْمُؤْمِنَـٰتُ بَعْضُهُمْ أَوْلِيَآءُ بَعْضٍ يَأْمُرُونَ بِٱلْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ ٱلْمُنكَرِ وَيُقِيمُونَ ٱلصَّلَوٰةَ وَيُؤْتُونَ ٱلزَّكَوٰةَ وَيُطِيعُونَ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥٓ أُوْلَـٰٓئِكَ سَيَرْحَمُهُمُ ٱللَّهُ إِنَّ ٱللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ﴾[التوبة:٧١]، وجاء في تفسير الطبري: "يَقُول تَعَالَى ذِكْره: وَأَمَّا الْمُؤْمِنُونَ وَالْمُؤْمِنَات، وَهُمْ الْمُصَدِّقُونَ بِاَللَّهِ وَرَسُوله وَآيَات كِتَابه، فَإِنَّ صِفَتهمْ أَنَّ بَعْضهمْ أَنْصَار بَعْض وَأَعْوَانهمْ" (الطبري،٢٠٠١ ، ج ١٢،ص ٥٥٦).

٤- المساواة في الكرامة: أن حرمة الدم والمال والعرض والكرامة، التي لا يجوز أن تلمز مواجهة أو تغتاب، كلها حقوق مشتركة بين الرجل والمرأة، والأوامر والتشريعات فيها عامة للجميع، قال تعالى:﴿ وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِىٓ ءَادَمَ وَحَمَلْنَـٰهُمْ فِى ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ وَرَزَقْنَـٰهُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَـٰتِ وَفَضَّلْنَـٰهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا﴾[الإسراء:٧٠]. وقال صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ:"كل المسلم على المسلم حرام دمه وعرضه وماله" (أخرجه مسلم٤/١٩٨٦ رقم ٣٢/٢٥٦٤).

٥ ـــ المساواة في الهدف: إنّ هدف الإنسان ـــ ذكرًا أو أنثى في هذه الحياة هو هدف واحد أيضًا، فهدف إيجاد الإنسان هو عبادة الله وإعمار الأرض والتمتّع بها، قال تعالى:﴿وَمَا خَلَقْتُ ٱلْجِنَّ وَٱلْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ﴾[الذاريات:٥٦]، وقال تعالى:﴿ وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَـٰٓئِكَةِ إِنِّى جَاعِلٌ فِى ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةً ۖ قَالُوٓاْ أَتَجْعَلُ فِيهَا مَن يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ ٱلدِّمَآءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ ۖ قَالَ إِنِّىٓ أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ﴾[البقرة:٣٠]. وقال تعالى مخاطبًا الإنسان-ذكرًا أو أنثى أيضًا-: ﴿ أَلَمْ تَرَ أَنَّ ٱللَّهَ سَخَّرَ لَكُم مَّا فِى ٱلْأَرْضِ وَٱلْفُلْكَ تَجْرِى فِى ٱلْبَحْرِ بِأَمْرِهِۦ وَيُمْسِكُ ٱلسَّمَآءَ أَن تَقَعَ

عَلَى ٱلْأَرْضِ إِلَّا بِإِذْنِهِۦٓ إِنَّ ٱللَّهَ بِٱلنَّاسِ لَرَءُوفٌ رَّحِيمٌ﴾[الحج:٦٥]. وقال تعالى:﴿ أَلَمْ تَرَوْا۟ أَنَّ ٱللَّهَ سَخَّرَ لَكُم مَّا فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَا فِى ٱلْأَرْضِ وَأَسْبَغَ عَلَيْكُمْ نِعَمَهُۥ ظَٰهِرَةً وَبَاطِنَةً ۗ وَمِنَ ٱلنَّاسِ مَن يُجَٰدِلُ فِى ٱللَّهِ بِغَيْرِ عِلْمٍ وَلَا هُدًى وَلَا كِتَٰبٍ مُّنِيرٍ﴾[لقمان:٢٠]. وقال تعالى ﴿ يَٰبَنِىٓ ءَادَمَ خُذُوا۟ زِينَتَكُمْ عِندَ كُلِّ مَسْجِدٍ وَكُلُوا۟ وَٱشْرَبُوا۟ وَلَا تُسْرِفُوٓا۟ ۚ إِنَّهُۥ لَا يُحِبُّ ٱلْمُسْرِفِينَ قُلْ مَنْ حَرَّمَ زِينَةَ ٱللَّهِ ٱلَّتِىٓ أَخْرَجَ لِعِبَادِهِۦ وَٱلطَّيِّبَٰتِ مِنَ ٱلرِّزْقِ ۚ قُلْ هِىَ لِلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ فِى ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا خَالِصَةً يَوْمَ ٱلْقِيَٰمَةِ ۗ كَذَٰلِكَ نُفَصِّلُ ٱلْـَٔايَٰتِ لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ﴾[الأعراف:٣١-٣٢].

٦ ـــ المساواة في المسؤولية والثواب: إنّ مسؤولية الإنسان- ذكرًا أو أُنثى- عن أعماله في الدنيا والآخرة واحدة؛ بمعنى أنّ مسؤولية المرأة ليست أقلّ ولا أكثر من مسؤولية الرجل، بل هما متساويان في المسؤولية أمام الله، قال تعالى:﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلْإِنسَٰنُ إِنَّكَ كَادِحٌ إِلَىٰ رَبِّكَ كَدْحًا فَمُلَٰقِيهِ﴾[الانشقاق:٦]. وقال تعالى:﴿ وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّىٰهَا فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَىٰهَا قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّىٰهَا وَقَدْ خَابَ مَن دَسَّىٰهَا﴾[الشمس٧-١٠].وقال تعالى:﴿... وَلَا تَكْسِبُ كُلُّ نَفْسٍ إِلَّا عَلَيْهَا ۚ وَلَا تَزِرُ وَازِرَةٌ وِزْرَ أُخْرَىٰ ۚ ثُمَّ إِلَىٰ رَبِّكُم مَّرْجِعُكُمْ فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ فِيهِ تَخْتَلِفُونَ﴾ [الأنعام:١٦٤]. فالتكليف الإسلامي موجّه إلى الإنسان ككلّ دون تمييزٍ أو تفريق. وقد روي عن أُمّ المؤمنين «أُم سلمة» رضي الله عنها أنّها قالت: يا رسول الله لا أسمع ذكر النساء في الهجرة بشيء؟! فأنزل الله تعالى:﴿ فَٱسْتَجَابَ لَهُمْ رَبُّهُمْ أَنِّى لَآ أُضِيعُ عَمَلَ عَٰمِلٍ مِّنكُم مِّن ذَكَرٍ أَوْ أُنثَىٰ ۖ بَعْضُكُم مِّنۢ بَعْضٍ ۖ فَٱلَّذِينَ هَاجَرُوا۟ وَأُخْرِجُوا۟ مِن دِيَٰرِهِمْ وَأُوذُوا۟ فِى سَبِيلِى وَقَٰتَلُوا۟ وَقُتِلُوا۟ لَأُكَفِّرَنَّ عَنْهُمْ سَيِّـَٔاتِهِمْ وَلَأُدْخِلَنَّهُمْ جَنَّٰتٍ تَجْرِى مِن تَحْتِهَا ٱلْأَنْهَٰرُ ثَوَابًا مِّنْ عِندِ

ٱللَّهِۚ وَٱللَّهُ عِندَهُۥ حُسۡنُ ٱلثَّوَابِ﴾[آل عمران:١٩٥]. وقال تعالى:﴿ وَعَدَ ٱللَّهُ ٱلۡمُؤۡمِنِينَ وَٱلۡمُؤۡمِنَٰتِ جَنَّٰتٖ تَجۡرِي مِن تَحۡتِهَا ٱلۡأَنۡهَٰرُ خَٰلِدِينَ فِيهَا وَمَسَٰكِنَ طَيِّبَةٗ فِي جَنَّٰتِ عَدۡنٖۚ وَرِضۡوَٰنٞ مِّنَ ٱللَّهِ أَكۡبَرُۚ ذَٰلِكَ هُوَ ٱلۡفَوۡزُ ٱلۡعَظِيمُ﴾[التوبة:٧٢]. وقال تعالى:﴿ إِنَّ ٱلۡمُسۡلِمِينَ وَٱلۡمُسۡلِمَٰتِ وَٱلۡمُؤۡمِنِينَ وَٱلۡمُؤۡمِنَٰتِ وَٱلۡقَٰنِتِينَ وَٱلۡقَٰنِتَٰتِ وَٱلصَّٰدِقِينَ وَٱلصَّٰدِقَٰتِ وَٱلصَّٰبِرِينَ وَٱلصَّٰبِرَٰتِ وَٱلۡخَٰشِعِينَ وَٱلۡخَٰشِعَٰتِ وَٱلۡمُتَصَدِّقِينَ وَٱلۡمُتَصَدِّقَٰتِ وَٱلصَّآئِمِينَ وَٱلصَّٰٓئِمَٰتِ وَٱلۡحَٰفِظِينَ فُرُوجَهُمۡ وَٱلۡحَٰفِظَٰتِ وَٱلذَّٰكِرِينَ ٱللَّهَ كَثِيرٗا وَٱلذَّٰكِرَٰتِ أَعَدَّ ٱللَّهُ لَهُم مَّغۡفِرَةٗ وَأَجۡرًا عَظِيمٗا﴾[الأحزاب:٣٥].

٧ ـــ المساواة في الإخوّة: ومبدأ الإخوّة بين المؤمنين المصرّح به في القرآن الكريم، هو عبارة عن المساواة بين الذكر والأُنثى في المرتبة، فقال تعالى:﴿ إِنَّمَا ٱلۡمُؤۡمِنُونَ إِخۡوَةٞ فَأَصۡلِحُواْ بَيۡنَ أَخَوَيۡكُمۡۚ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ لَعَلَّكُمۡ تُرۡحَمُونَ﴾[الحُجُرات:١٠] ، قال ابن كثير: "أي: الجميع أخوة في الدين" (١٩٩١م،ج ٧، ص ٣٧٥). وقال تعالى:﴿ وَٱعۡتَصِمُواْ بِحَبۡلِ ٱللَّهِ جَمِيعٗا وَلَا تَفَرَّقُواْ ...﴾ [آل عمران:١٠٣].ذكر الطبري –رحمه الله–:" إن الله عز وجل قد كره إليكم الفرقة... ونهاكم عنها، ورضي لكم السمع والطاعة والألفة والجماعة"(الطبري، ٢٠٠١، ج ٥، ص ٦٤٧). فليس الذكر أصلاً والأُنثى تابعة، ولا العكس هو الصحيح، بل هما في رتبة واحدة متساوية (الجواهري، ١٤٢٧هـ).

٨ – المساواة في حق العلم والتعليم: فتح كذلك الإسلام أمام المرأة ميدان العلم والتعلم، وعدهما ضرورة بشرية، فالإسلام أول نظام في التاريخ نظر للمرأة على أنها كائن بشري، لا تُستكمل مقومات بشريته حتى يتعلم، شأنها في ذلك شأن الرجل تمامًا، فجعل العلم ركنًا لازمًا أو فريضة عليها كما هو فريضة على الرجل على وجه

المساواة، فسما بعقلها وارتفع بفكرها، (مسكي، ٢٠٠٦م،ص ٢٤). قال صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ:((طَلَبُ العِلْمِ فَرِيضةٌ عَلى كُلِّ مُسْلِمٍ)) [أخرجه ابن ماجة (٢٢٤)واللفظ له].

وقد كان للمرأة المسلمة على مر التاريخ إسهام كبير في إغناء الحركة العلمية والفكرية والأدبية، وفي إقامة أسس الحضارة الإسلامية. فالتعليم يصقل شخصية المرأة، ويمكنها من العمل والإدلاء بالرؤى والمشاركة الفاعله فى المجتمع بالأساليب العلمية.

والخلاصة أن الشرع قرر أن النساء شقائق الرجال، وأقر المساواة بينهما في أصل الخلق، وفي نسبتهما للبشرية، وجعل المرأة كالرجل كذلك من حيث أصل التكاليف الشرعية، ومن حيث الثواب والعقاب والجزاء، ومن حيث الحقوق الفردية والاجتماعية، وأن الفروقات بينهما في الإسلام هي فروقات بين الجنسين لا بين الفردين، وهي مرتبطة بالوظائف، وتتنوع إلى نفسية وجسدية ودينية؛ وعلى ذلك فإن الاختلاف فيما بينهما هو اختلاف تكامل لا اختلاف نقص.

ثانياً: مفهوم التمكين الاقتصادي للمرأة في الإسلام:

ومع كلّ ما تقدّم من اتّحادٍ بين الذكر والأُنثى في نظام القِيَم والحقوق والواجبات، إلاّ أنّ الاختلاف بين الذكر والأُنثى في الصنف أمر واضح، فالمرأة تختلف عن الرجل فسيولوجيا وسيكولوجياً، والإسلام حينما ينظر إلى المرأة على أنها أنثى، فإنه ينظم أنوثتها ويوجهها في مقابل الرجل باعتباره ذكرًا، فيفرض على كل منهما الواجبات والمسؤوليات ويعطي لكل منهما الحقوق بما يتفق مع طبيعته، ووفقًا لمبدأ تقسيم العمل

بين أفراد المجتمع. وينشـــأ عن تلك الفروق بين أحكام الرجل وأحكام المرأة تقدير حـاجـات ومتطلبـات الأنوثـة والـذكورة وفقًـا لخصـــائص وطبيعـة كـل منهمـا (الميزر،٢٠١٧م، ص ١٤١).

وهذا يقتضـــي تنوعًا في وظيفة كلّ منهما، في الأُســـلوب والطريقة التي يتبّعها في القيام بدوره في وظيفته العامة، فلكلّ منهما وظيفة خاصـــة ينتج منهما الوظيفة العامة للإنســـان في الحياة؛ فهناك وظيفة عامة يشـــترك فيها الذكر والأُنثى، وهناك وظيفة خاصة لكلّ منهما حسب خصوصية صنفه، وهذه الوظيفة الخاصة لكلّ من الذكر والأُنثى تكون كـلّ واحـدة منهمـا مكملّة للأخرى، في تحقيق الوظيفـة العـامـة للنوع الإنساني. وبمعنى آخر، أنّ الوظيفة الخاصة لكلّ من الرجل والمرأة تكون علاجًا لنقص أو إيجاداً لكمال في تحقيق الوظيفة العامة. وهذا قانون عام في ســـائر أجناس وأنواع وأصناف المخلوقات، قال تعالى:﴿سَبِّحِ ٱسْمَ رَبِّكَ ٱلْأَعْلَى ٱلَّذِي خَلَقَ فَسَوَّىٰ وَٱلَّذِي قَدَّرَ فَهَدَىٰ ﴾[الأعلى:١-٣].

وتنوّع الوظيفة الخاصة لا يكون نتيجة للأفضلية أو الدونية، وليس تنوّعاً قيميًا أو أخلاقيًا ناشئًا من أسباب تتصل بالإنسانية، وبمعنى آخر: إنّ الوظيفة العامة للبشر هي اســـتمرار الينبوع البشـــري ليقوم بعبادة الله وإعمار الأرض. وهذا يقتضـــي التناســـل والتكاثر، والتناسل والتكاثر المتعارف المرغوب فيه – والذي يضمن استمرار البشرية في الكون– لا يكون عملية ذاتية لأيّ من الذكر والأُنثى، بل هو نتيجة تفاعل وتكامل بينهما، لذا هيّأ الله كلّ صنف لجانب من عملية التناسل لا يمكن أن يقوم به الصنف الآخر جسديًا ونفسيًا وعاطفيًا (الجواهري،١٤٢٧هـ، ص ٣٥).

ثمّ إنّ اختلاف الوظيفة الخاصة للذكر عن الأُنثى، الذي يقتضي الاختلاف في التكوين الجسدي والعاطفي، يقتضي أيضًا الاختلاف في التشريع الذي ينظّم عمل كلّ واحد من الصنفين؛ ليقوم الإنسان بمهمته العامّة للخلافة على الأرض، لأنّ النظام التشريعي لكلّ كائن يجب أن يتوافق مع نظامه التكويني (الجسدي والنفسي) ووظائفه (الجواهري،١٤٢٧هـ، ص ٣٥-٣٦)، ومن ثم فإن أي دعوة للمساواة المطلقة بين الجنسين في دقيق المسائل وجليلها، وفي الحقوق والمسؤوليات جميعًا إهدار لهذه الخصائص النوعية وإنكارًا لها، قال تعالى:﴿ وَٱللَّهُ جَعَلَ لَكُم مِّنۡ أَنفُسِكُمۡ أَزۡوَٰجٗا وَجَعَلَ لَكُم مِّنۡ أَزۡوَٰجِكُم بَنِينَ وَحَفَدَةٗ وَرَزَقَكُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِۚ أَفَبِٱلۡبَٰطِلِ يُؤۡمِنُونَ وَبِنِعۡمَتِ ٱللَّهِ هُمۡ يَكۡفُرُونَ﴾[النحل:٧٢].

ومن هنا يمكن القول أن حقوق المرأة في الإسلام بنيت على أعدل أساس يتقرر به إنصاف صاحب الحق، وإنصاف سائر الناس معه، وهو أساس المساواة بين الحقوق والواجبات، إذ المساواة ليست بعدلٍ إذا قضت بمساواة الناس في الحقوق، مع تفاوت واجباتهم وكفايتهم وأعمالهم، وليس من العدل أو من المصلحة أن يتساوى الرجال والنساء في جميع الاعتبارات، مع التفاوت بينهم في أهم الخصائص التي تناط بها الحقوق والواجبات، فهذه الفوارق بين الجنسين تدخل في حساب الشريعة لا محالة عند تقرير الحقوق والواجبات بينهما (مسكي،٢٠٠٦م، ص ٢٥). ويتضح التمكين الاقتصادي للمرأة في الإسلام من خلال ما تورده الباحثة فيما يلي:

١-**تمكين المرأة من حيث حقها في التملك والتصرف المالي**: وكما ساوى الإسلام بين الرجل والمرأة في القيمة الإنسانية، فقد ساوي بينهما أيضًا في الحقوق

المدنية على كافة مستوياتها، والتي منها الحقوق المالية؛ فاللمرأة ذمة مالية مستقلة، ليس لأي فرد الحق أن يتدخل في أمورها وشؤونها المالية؛ فقد شرع الإسلام للمرأة الكثير من الحقوق المالية:(حق الميراث وحق النفقة وحق المهر)، وتمتلك المرأة الأهلية التامة والحق الكامل في جميع التصرفات المدنية والاقتصادية. "وأن أهلية المرأة للتملك والتصرف مستقلة غير مقيدة بقيد أو شرط، فالأصل العام في الشريعة الإسلامية المساواة بين الرجل والمرأة في أهلية التملك والتصرف والتعاقدات المالية المنبثقة عن أهلية الوجوب والأداء. فالمرأة البالغة العاقلة الرشيدة كالرجل لها الشخصية القانونية الكاملة في التملك والتصرف فيما تملكه؛ بيعًا وإيجارًا وتوكيلًا ورهنًا وهبة وشراء، ولها أهلية مباشرة هذه العقود المالية بنفسها أو بغيرها سواءً أكانت أيمًا أم متزوجة. ولا يثبت على المرأة البالغة العاقلة الرشيدة أي ولاية على مالها للرجال من أقربائها بشكل سلطة ملزمة عليها، إلا في حدود المشورة المندوبة لمن حولها مثل أبيها وزوجها،كما أن للمرأة أهلية التملك بالتكسب والتجارة وغير ذلك"(النعيرات،٢٠٠٩م، ص ٥٠). فلها الحق في:"حيازة المال، والإرث، والهبة، والوصية، والدين، وتملك العقار، والتعاقد، والتكسب، والمصالحة، والتقاضي، والتصرف فيما تحوز وتملك"(أبو الفضل، ٢٠٠٨م، ص ٥)، قال تعالى:﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تَأۡكُلُوٓاْ أَمۡوَٰلَكُم بَيۡنَكُم بِٱلۡبَٰطِلِ إِلَّآ أَن تَكُونَ تِجَٰرَةً عَن تَرَاضٖ مِّنكُمۡۚ ... ﴾[النساء:٢٩]، ينهى اللهُ تعالى المؤمنين أن يأخذ بعضُهم أموالَ بعضٍ بغيرِ حقٍّ، لكنْ إن كان ما يأخُذُه بعضُهم من بعضٍ عن طريقِ التِّجارةِ المبنيَّة على رضا المتبايِعَيْن، فذلك حلالٌ لهم (الدرر السنية، موسوعة التفسير، سورة النساء). ولعل هذه الأهلية تجعلنا ندرك

ملمحًا رئيسًا في تمكين المرأة المسلمة وتعزيز مكانتها كفرد قادر على التصرف وصنع القرار (الخالدي،٢٠١١م، ص ٦٤).

٢-**تمكين المرأة من حيث حقها في الإرث:** أعطى الإسلام المرأة حق الإرث، أمًا وزوجًة وبنتًا، كبيرة كانت أو صغيرة، أو حتى حملًا في بطن أمها. وحين أعطى الإسلام المرأة الحق في الميراث، فرض ذلك فرضًا على المجتمع، ولم يقيده بحالٍ من أحوال الضرورة الملجئة، فهي وصايا وجبت دون أن يوجبها عمل من النساء أو عمل من المجتمع، وأنها فُرضت على المجتمع فرضًا، ولم يحدث لها نظير قط فيما تقدم من الشرائع قبل دعوة الإسلام، قال تعالى:﴿ لِّلرِّجَالِ نَصِيبٌ مِّمَّا تَرَكَ ٱلْوَٰلِدَانِ وَٱلْأَقْرَبُونَ وَلِلنِّسَآءِ نَصِيبٌ مِّمَّا تَرَكَ ٱلْوَٰلِدَانِ وَٱلْأَقْرَبُونَ مِمَّا قَلَّ مِنْهُ أَوْ كَثُرَ ۚ نَصِيبًا مَّفْرُوضًا﴾[النساء:٧]، وذكر صاحب التنوير في تفسير هذه الآية الكريمة؛ "أن قوله تعالى: (وَلِلنِّسَآءِ نَصِيبٌ مِّمَّا تَرَكَ ٱلْوَٰلِدَانِ وَٱلْأَقْرَبُونَ) أول إعطاءٍ لحق الإرث للنساء في العرب، ولا جرم أن من أهم شرائع الإسلام شرع الميراث، فقد كان العرب في الجاهلية إذا تركوا بعض أموالهم بلا وصية يصرف لأبناء الميت الذكور، فإن لم يكن له ذكور فقد حكى أنهم يصرفونه إلى عصبة من أخوة وأبناء عم، ولا تعطى بناته شيئًا، أما الزوجات فكن مورثات لا وارثات" (ابن عاشور،١٩٨٤م،ج٤، ص ٢٤٨-٢٤٩). وقد نهى الحق سبحانه وتعالى عن ذلك في قوله: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا يَحِلُّ لَكُمْ أَن تَرِثُواْ ٱلنِّسَآءَ كَرْهًا ۖ ... ١٩﴾[النساء:١٩]، "و (لَا يَحِلُّ) صيغة نهي صريح لأن الحل هو الإباحة في لسان العرب، ولسان الشريعة، فنفيه يرادف معنى التحريم" (ابن عاشور،١٩٨٤م،ج٤، ص ٢٨٢)، "بتنزيل النساء منزلة الأموال الموروثة؛ لإفادة

تبشيع الحالة التي كان عليها العرب في الجاهلية؛ من جعل زوج الميت موروثة عنه، فقد كانوا إذا مات الرجل كان أولياؤه أحق بامرأته، إن شاءوا تزوجوها، وإن شاءوا زوجوها، وإن شاءوا لم يزوجوها؛ فجاء هذا الحكم لإبطال ذلك" (ابن عاشور، ١٩٨٤،ج٤، ص ٢٨٣). "وقوله تعالى في الآية السابقة: (مِمَّا قَلَّ مِنْهُ أَوْ كَثُرَ) "بيان لما تُرك؛ لقصد تعميم ما تَرك الوالدان والأقربون، وتنصيص على أن الحق متعلق بكل جزء من المال، حتى لا يستأثر بعضهم بشيء" (ابن عاشور،١٩٨٤م،ج٤، ص ٢٥٠). "وقوله: (نَصِيباً مَّفْرُوضاً)، حال، من (نَصِيبٌ) في قوله تعالى: (لِّلرِّجَالِ نَصِيبٌ) (وَلِلنِّسَآءِ نَصِيبٌ)، وجيء بالحال مفردًا و(مَّفْرُوضاً) وصف، ومعنى كونه مفروضًا، أنه معين المقدار لكل صنف من الرجال، والنساء، كما قال تعالى في الآية الكريمة (فريضة من الله) وهذا أوضح دليل على أن المقصود بهذه الآية تشريع المواريث" (ابن عاشور،١٩٨٤م،ج٤، ص ٢٥٠).

٣-تمكين المرأة في عمارة الأرض: أعلن الإسلام كامل مسؤولية المرأة إلى جانب مسؤولية الرجل فيما عهد به للإنسان من شرف الخلافة في الأرض، لقوله تعالى:﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةً ...﴾[البقرة:٣٠]، وطالبهما على السواء بعمارة الأرض لقوله تعالى:﴿...هُوَ أَنشَأَكُم مِّنَ ٱلْأَرْضِ وَٱسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا فَٱسْتَغْفِرُوهُ ثُمَّ تُوبُوٓاْ إِلَيْهِۚ إِنَّ رَبِّي قَرِيبٌ مُّجِيبٌ ﴾[هود:٦١]،كما طالبهما على السواء بعبادة الله فيها، حيث قال تعالى:﴿وَمَا خَلَقْتُ ٱلْجِنَّ وَٱلْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ ﴾ [الذاريات:٥٦]. وهكذا فقد شارك الرجل والمرأة فيما عُهد إليهما به من الله عز وجل؛ ليقوما به من غير استثناء (الدواليبي،١٩٨٩م، ص ١٧-١٩).

٤-تمكين المرأة من حيث حقها في العمل: أباح الإسلام للمرأة العمل، يتضح ذلك من الآية الكريمة:﴿وَلَا تَتَمَنَّوْاْ مَا فَضَّلَ ٱللَّهُ بِهِۦ بَعْضَكُمْ عَلَىٰ بَعْضٍ لِّلرِّجَالِ نَصِيبٌ مِّمَّا ٱكْتَسَبُواْ وَلِلنِّسَآءِ نَصِيبٌ مِّمَّا ٱكْتَسَبْنَ وَسْـَٔلُواْ ٱللَّهَ مِن فَضْلِهِۦٓ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيماً ﴾[النساء٣٢]،: وجمهور علماء الإسلام على أن المرأة لها أن تقوم بالوظائف والأعمال المشروعة التي تحسن أداءها ولا تتنافر مع طبيعتها وفطرتها، وبما لا يؤثر ورسالتها الأصلية، كزوجة وأم مربية. ولم يقيد هذا الحق إلا بما يحفظ للمرأة كرامتها، ويصونها عن التبذل، وأن تؤدي هذا العمل في أدبٍ وحشمة بعيدًا عن الاختلاط بالرجال، وأن لا يؤدي عملها إلى ضرر اجتماعي أو خلقي، أو يصرفها عن رسالتها الفطرية وأداء واجبها نحو زوجها وبيتها وأولادها. وقد كانت النساء في عهد الرسول صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يقمن بكثير من الأعمال في داخل بيوتهن وفي خارجها. كما لم تخل غزوة من الغزوات إلا شاركت النساء فيها مع رسول الله صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فيقمن بمساعدة المرضى والمصابين وسقاية العطشى (عاشور،٢٠٠٥م، ص ٣٩-٤٠). ويشهد التاريخ العربي والإسلامي بدور المرأة المسلمة في شتى الميادين التي تدعم دورها الفاعل في عملية التنمية، فهنالك العديد من نماذج النساء اللاتي شاركن منذ العهد النبوي في الأنشطة العلمية والصحية والحرفية والحربية، بالإضافة الى المرأة التي اعتمدت عليها الأسرة أكثر من اعتمادها على الرجل في كسب المعيشة، والمرأة التي حكمت وقادت وحاربت، نساء يضرب بهن المثل في الحكمة والصبر وسداد الرأي.

ومن هنا يتضح أن تواصل المرأة مع مجتمعها، تؤسس له الرابطة العقدية التي تمنح المرأة أهلية الانتماء والتي تتفرع عنها المشاركة العامة، بدءًا من البيعة والشورى، قال تعالى:﴿وَٱلَّذِينَ ٱسْتَجَابُواْ لِرَبِّهِمْ وَأَقَامُواْ ٱلصَّلَوٰةَ وَأَمْرُهُمْ شُورَىٰ بَيْنَهُمْ وَمِمَّا رَزَقْنَٰهُمْ يُنفِقُونَ﴾[الشورى:٣٨]، وقد أنزل الله تعالى في بيعة النساء قرآناً يتلى:﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّبِيُّ إِذَا جَآءَكَ ٱلْمُؤْمِنَٰتُ يُبَايِعْنَكَ عَلَىٰٓ أَن لَّا يُشْرِكْنَ بِٱللَّهِ شَيْـًٔا وَلَا يَسْرِقْنَ وَلَا يَزْنِينَ وَلَا يَقْتُلْنَ أَوْلَٰدَهُنَّ وَلَا يَأْتِينَ بِبُهْتَٰنٍ يَفْتَرِينَهُۥ بَيْنَ أَيْدِيهِنَّ وَأَرْجُلِهِنَّ وَلَا يَعْصِينَكَ فِي مَعْرُوفٍ فَبَايِعْهُنَّ وَٱسْتَغْفِرْ لَهُنَّ ٱللَّهَ إِنَّ ٱللَّهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ﴾[الممتحنة:١٢].

ونخلص من المبحث الحالي بأن التمكين في المنظور المعرفي الإسلامي، وتعاليمه السمحة وقيمه الإنسانية وبنيويته العالمية، أبعد ما يكون عن الصراع بين المرأة والرجل، بل ينصرف معناه إلى عموم الإنسان ذكرًا كان أو أنثى؛ فوحدة الخطاب تشير إلى أن الله تعالى خلق الإنسان مزودًا بالقدرات التمكينية الذهنية والعقلية، متسلحًا بالعلم والمعرفة؛ بما يمكّنه من تسخير الكون كله بُغية أداء أمانة الاستخلاف. كما أن تمكين المرأة تمثل في حق الإنسانية والحياة والتكليف والتعليم والعمل والكسب، وكل الحقوق التي عرفت في الأحوال المدنية، مما يحفز على أهلية المرأة لتوظيف قدراتها للمشاركة في التنمية الشاملة محافظة على الثوابت والشرائع الإسلامية بما يخدم الدين والوطن. لذا فإن مشاركة المرأة في التنمية؛ يعني كل ما من شأنه مساعدة المرأة على التمكن من حقوقها التي أنزلتها الشريعة الإسلامية كاملة غير منقوصة. وفي المقابل فإن المطالبة بالمساواة الكاملة مع الرجل قضية جدلية، حيث إن الاستجابة لمطالبتها تؤدي إلى

انتكاس الفطرة، وتبديل شـــرع الله؛ لأنها تنكر وجود الاختلافات البيولوجية بين المرأة والرجل، مما يفضي إلى المساواة في شتى الحقوق السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية.

فكلمة "التمكين" هي كلمة قرآنية، تتلقاها العقلية العربية والإســـلامية بمفهومٍ إيجابي، ألا وهو: تمكين المرأة من حقوقها التي منحتها إياها الشـــريعة الإســـلامية، ولا بأس في ذلك. وتمكين المرأة بمفهومه الإيجابي البنَّاء يكونُ مُتَاحًا أكثر كلَّما كانت المرأة متعلمة، وذات مهارات إنتاجية ولديها رأس مال وثقة في نفســـها، ومن هنا فهي تســـتطيع أن تتقدَّم على أســـاس من المهارات والإمكانات والقدرات لديها، لذا فهي تنهَضُ بِنَفْســـها وأســـرتها ومجتمعها. وعلى العكس من ذلك النظرة الغربية التي تجعل "الأنا" وتحقيق الذات هي الأســـاس في تمكين المرأة؛ لتعتمد على نفســـها بعيدًا عن الرجل، بل وإزاحته من طريقها إذا كان يمثل عائقًا لها.

إن تمكين المرأة المشروع والمقرر لها يجعل مسألة تطبيقه لا تخص المرأة بمفردها بقدر ما تخص المجتمع ككل، لذلك لابد من ربط تطبيق التمكين المجتمعي للمرأة بوعي واســـتيقاظ المجتمع برمته، وتبصـــرته بدور المرأة وقيمتها المجتمعية المهمة التي مكنها الله تعالى إياها، وكيف كانت في عصر الرسالة والخلافة مرتكزًا من الثبات والدعم.

المبحث الرابع: التربية والتمكين الاقتصادي للمرأة السعودية

جاءت رؤية المملكة 2030م لتبرز رؤى وأهدافًا جديدة من أهمها معالجة أوضاع المرأة السعودية على الأصعدة التعليمية والوظيفية والاجتماعية، خاصة ونحن أمام امرأة سعودية جديدة، بحكم متغيرات التعليم والانفتاح على ثقافات العالم، وتدفق المعلومات عبر شبكات الإنترنت. وهذا تغيير ثقافي وحضاري كبير، لابد أن

يأخذ بعين الاعتبار، إذا ما أريد أن تكون المرأة السعودية شريكًا أساسيًا في تحقيق أهداف وخطط التنمية.

ومن نافلة القول إن التربية تسهم إسهامًا فعالًا في بناء الإنسان الصالح، وتنمية مهاراته وقدراته ومواهبه فتجعله أداة فاعلة ومثمرة وقوة موجهة تبنى الأمة وتصنع حضاراتها وتحقق أهدافها وأمالها المنشودة؛ فالدول تعتمد في برامج التخطيط التنموي للحاضر والمستقبل على التربية والتعليم كأداة مهمة في التنمية بمفهومها الواسع. والإنسان هو دومًا محور التنمية؛ الذي يتم التركيز على توفير حقوقه والوفاء باحتياجاته الأساسية، والمشاركة في بناء مجتمعه وتطوره، وهذا يتطلب تنمية مختلف طاقاته الروحية والجسمية والعقلية؛ من خلال تزويده بالمعلومات والمعارف والمهارات والعادات والاتجاهات والقيم اللازمة للقيام بأدواره ومسؤولياته المختلفة في عملية التنمية.

وفي ضوء ما ورد في رؤية المملكة 2030م من ركائز أساسية تتمثل في (مجتمع حيوي، واقتصاد مزدهر، ووطن طموح)، أصبح من الضروري إعداد الفتيات إعدادًا يساعدهن على مسايرة هذه التغيرات والتعايش معها بما يحقق التطوير الإيجابي في حياتهن المستقبلية، وهذا مما يدفع إلى ضرورة تطوير التعليم الجامعي بما يتوافق مع رؤية المملكة 2030م ومتطلباتها في مجالات الحياة، لا سيما المجال التعليمي والاجتماعي والاقتصادي؛ من حيث توفير بيئة أكاديمية تربوية للطالبات تتماشى مع الرؤية، ونحو هذا أشارت دراسة عبد السلام (٢٠٠٦م، ص٢٨٣)،

إلى ضرورة أهمية تحسين مستوى التعليم، والربط بين التعليم ومناهجه من ناحية، وحاجات ومتطلبات التنمية في المجتمع من ناحية أخرى.

لذلك لا بد من الأخذ بعين الاعتبار ضرورة ربط الطالبات بما يدور في فلك بيئتهن المحلية وخارجها، وتوفير بيئة أكاديمية متميزة ومرتبطة قدر الإمكان باحتياجات المؤسسات الإنتاجية، والسعي إلى التواصل مع المجتمع وتلبية احتياجاته؛ لتحقيق تنمية متوازنة تأخذ في الاعتبار خطط الدولة التنموية (شرقي، ٢٠٠٨م، ص١٨١).

وبناءً على توصيات مؤتمر:" دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية المملكة ٢٠٣٠م" الذي أقامته جامعة القصيم عام ١٤٣٨هـ، لا سيما توصيات المحور الذي يتعلق بالاستثمار في التعليم وتحسين مخرجاته التي من أهمها: "ضرورة زيادة الاستثمارات الموجهة للعملية التعليمية، مما يساعد الجامعات على القيام بدورها في تفعيل الرؤية، وذلك من خلال تعزيز الممارسات الجيدة في الجامعات السعودية في مجال الاستثمار في مدخلات التعليم ونظمه، وتحسين مخرجاته وفقًا لاحتياجات سوق العمل ومتطلبات الرؤية، واقتراح الأفكار والآليات المناسبة لتعزيز جهود الجامعات السعودية حيال مواءمة مخرجات المنظومة التعليمية مع احتياجات سوق العمل" (جامعة القصيم، ١٤٣٨هـ، ص١٢٩)، فلابد من الاهتمام بالربط بين الإعداد الأكاديمي في الجامعة، وسوق العمل وحاجاته وظروفه ومتطلباته؛ لهذا ينبغي "إعطاء الأولوية في إعداد البرامج التعليمية للمستوى النوعي ومواكبة احتياجات سوق العمل، وتوفير بيئة تعليمية ثقافية تخدم احتياجات الطلبة العلمية

والثقافية مع تنمية مهاراتهم وقدراتهم الذاتية وربطهم بما يدور في فلك بيئتهم المحلية وخارجها" (شرقي، ٢٠٠٨م، ص ١٨١).

وتأتي أهمية المتطلبات التربوية الاقتصادية في تطوير اقتصاد المجتمع وتلبية احتياجاته من الاستثمار في رأس المال البشري، والإفادة من خبراته للتغلب على مشكلات الاقتصاد وتنمية ما يحتاج إليه من مهارات وقيم اقتصادية، لا سيما أن الاقتصاد يشهد تغيرات كمية ونوعية. وهذا "العالم المتغير من حولنا والتغيرات المتوقعة مستقبلًا؛ تجعل من مدخل التنمية المعتمدة على الذات أمرًا حتميًا أكثر من أنه اختياريًا" (الزنفلي، ٢٠١٢م، ص ٢٢٠).

فتحقيق رؤية المملكة 2030م يستلزم بناء شخصيات مستقلة، قادرة على التفكير الإبداعي، تمتلك مهارات ومعارف وقيم تساعدهم على مواكبة مستحدثات العصر ومتطلباته المختلفة، وهذا ما أوضحته نتائج دراسة البقمي (٢٠١٧م): حيث أشارت نتائج استجابات أفراد العينة حول المتطلبات التربوية التعليمية اللازمة للطالبة الجامعية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠م، إلى: اكتساب السلوكيات الحميدة التي تجعل الطالبة ذات شخصية مستقلة، وتشجيع الإبداع والاهتمام بالموهوبات، وتطوير المهارات في مجال التخصص، وإتقان استخدام التكنولوجية التعليمية الحديثة، والاستمرار في تحصيل وكسب المعرفة وتنميتها وتجويدها وإنتاجها، وتنمية القدرة على التعلم الذاتي، والقدرة على حل المشكلات بأسلوب علمي صحيح.

ولقد فرضت التحديات الاقتصادية التي يواجهها المجتمع العربي والسعودي في العصر الحالي على الجامعات جملة من المتطلبات التربوية الاقتصادية التي لا بد للخريج /الخريجة أيا كان تخصصه أن يكون ملمًا بها، تدور حول ترسيخ قيم العمل والإنتاج، ونشر الوعي بالتنمية الاقتصادية، والحفاظ على البيئة، وتحقيق الموازنة بين الملكية الخاصة والملكية العامة، وتوفير فرص التدريب والتأهيل اللازمة؛ لتمكن الطلاب من الالتحاق بسوق العمل، وتنمية مهارات الابتكار في ريادة الأعمال، وتنمية عادات الإنفاق والاستهلاك الرشيد في شتى المجالات، والادخار وحسن استثمار الأموال (البقمي،٢٠١٧م، ص ١٣٩).

وإن وعي المرأة بالتحديات الاقتصادية الحالية والمستقبلية، يمكنها من توسيع مداركها وفهمها للحقائق والمفاهيم والاتجاهات والمتطلبات والأهداف التي تتوافق مع رؤية المملكة ٢٠٣٠م؛ مما يمكنها من الإسهام الإيجابي في إحداث تغيير تربوي واجتماعي يحقق أهداف التحول الوطني ومتطلباته (العتيبي،٢٠١٧م، ص١٧٢-١٧٣).

ومن هنا يمكن القول، إن من أهم وظائف التربية في الوقت الراهن إعداد الأفراد (المتعلمين) إعدادًا يتناسب مع متطلبات المجتمع الحالية والمستقبلية، ومع متطلبات وأهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠م والتي هدفت إلى تحقيق تنمية بشرية شاملة لجميع أفراد المجتمع ومؤسساته (العتيبي،٢٠١٧م، ص١٧٤).

كما تسهم التربية في تشكيل الوعي الثقافي والقيمي في المجتمع، بما تملكه من إمكانيات متاحة؛ فهي تؤدي دورًا مؤثرًا لإيجاد مناخ عام مؤيد ومتفهم للمرأة وأهمية

إدماجها في المجتمع، وفي صنع القرار- حيث إنه من الممكن للبناء الاجتماعي والقيم والتقاليد، أن تضع عراقيل أمام المرأة تمنعها من أداء دورها الحقيقي والفعال في المجتمع- ومن ثم يتيح ذلك للمرأة أن تنمي ذاتها تجاه نفسها وتجاه ما تقدمه من أدوار لأسرتها وللمجتمع؛ عن طريق المفاهيم المتصلة بحقوقها في التعليم، والمشاركة الاجتماعية، وشغل المناصب العامة، لتصبح عنصرًا فاعلًا بإيجابية في شتى مجالات التنمية السياسية والاقتصادية والاجتماعية (الزامل،٢٠١٧م، ص٣٤٨).

ومن هنا فإن الدور المطلوب من التربية تجاه تمكين المرأة اقتصاديًا في المجتمع السعودي يسير في اتجاهين (الزامل،٢٠١٧م، ص٣٤٨):

١) **الاتجاه البنائي**: وهو الذي يتوجه إلى تقاليد المجتمع وعاداته وأنماط حياته، بحيث يستهدف تناولها إلى أن يصيب تلك المؤثرات التي حدت وما تزال تحد من تعزيز دور المرأة في سوق العمل بدءًا من تعليم الفتاة واستمراره كميًا ونوعيًا؛ بحيث يغطي معظم أو كامل مجموع الفتيات في الدراسة بمراحلها المختلفة، وحتى الجامعية والعليا، والتركيز فيها على التخصصات العلمية والتقنية، وبما يجعل من الخريجات قوة مهنية في سوق العمل، يصاحب ذلك تنمية اتجاهات حب العمل، واحترام الوقت، والرغبة في أداء الخدمة، والقيام بالواجب.

٢) **الاتجاه الوظيفي**: بحيث تزيد المرأة من الدور الوظيفي؛ من خلال ما يتحقق في الإنجاز البنائي للمجتمع، وهو الذي تثبت فيه المرأة بأنها قادرة من حيث نوعية الأداء وحجمه على الإنجاز بشكل لا يقل عن أداء الرجل.

ومما سبق يتبين أن التربية الإسلامية تربية ثرية مرنة وواقعية، ترسخ أسس العدالة الاجتماعية للجنسين، وتتيح فرصة المشاركة العادلة في الحياة العامة، فلقد أصبحت قضية إنصاف المرأة وتمكينها من القضايا المهمة في أصول التربية الإسلامية والاجتماعية، بحيث يرى الكثير من الباحثين أن تقدم المجتمعات وازدهارها وتحضرها رهن بإعادة النظر في قضايا عديدة، منها: الحريات وقضية التحرير الإسلامي للمرأة، حتى لا يكون هناك مجال لإعطاء مدخل للأعداء لكي ينفذوا إلى خصوصيات المجتمع الإسلامي.

أبرز النتائج

١. ساوى الإسلام بين الذكور والإناث في الكرامة الإنسانية والتكاليف الشرعية وحرية الاختيار والعواقب المترتبة عليه، وأعطى المرأة الحق في التملك والإرث والذمة المالية المستقلة، وكثيرًا من الحقوق الأخرى التي لم تتحصل عليها المرأة في أي حضارة سابقة.

٢. للمرأة في رحاب التربية الإسلامية الحق الكامل في التعلم والعمل والمشاركة المجتمعية، بمجالاتها المختلفة بما يحقق ذاتها وينفع مجتمعها، ويعكس سماحة الدين الإسلامي الحنيف؛ وبهذه المرئيات والإفادات والركائز الفكرية مجتمعة تُعد المرأة حقًا للاستمتاع بالحياة الطيبة؛ بالإيمان والعمران.

٣. أكدت التقارير الدولية الإنمائية ونظريات سوق العمل وتقارير التنمية البشرية، أن من حقوق المرأة تمكينها من الاختيار ومنحها الفرص التدريبية والتعليمية،

وضمان حقها في الأجر المتساوي ودعمها بقوانين تتيح لها القيام بدورها كزوجة وأم ولا تحرمها من حقها في العمل والمشاركة في التنمية.

٤. أولت المملكة العربية السعودية المرأة اهتمامًا كبيرًا، في ضوء قيم ومبادئ الشريعة الإسلامية؛ اتضح ذلك من خلال أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠م والخطط التنموية المنبثقة منها، والتي جاءت لتحقق طموحاتها وتساندها وتعزز من تمكينها في المجتمع.

٥. أحرزت المرأة السعودية نجاحًا باهراً، وحققت قفزات نوعية في كثيرٍ من المجالات في ظل الدعم الذي تتلقاه من قيادة تثق في إمكاناتها.

٦. لتمكين المرأة السعودية في المجال الاقتصادي العديد من الانعكاسات الإيجابية على المجتمع السعودي بما يسهم في الإسراع من تحقيق خطط التنمية المستدامة.

٧. هناك ارتباط وثيق بين منظومة التربية والتعليم وبرامج تنمية المرأة؛ بحيث يبدأ التمكين الحقيقي لها من تطوير المنظومة التربوية بجميع مكوناتها بدءًا من الأسرة فالمدرسة فالجامعة.

أهم التوصيات

١. العمل على تفعيل رؤية المملكة ٢٠٣٠م، وخطط التنمية المنبثقة منها والتي تنص على أهمية مشاركة المرأة في بناء الاقتصاد والمجتمع، والتقويم المستمر ومتابعة نجاحاتها وتعزيزها ودراسة أسباب السلبيات التي يمكن أن تحدث ومعالجتها.

٢. تبني حزمة من السياسات والإجراءات الفعالة؛ عبر خطة تنفيذية محددة تسمح بقياس التقدم المستمر في مجال تمكين المرأة ودعمها في مواجهة تحديات العولمة الاقتصادية، وتسليط الضوء على النماذج النسائية الرائدة في سوق المال والأعمال والمهن المختلفة.

٣. إقامة المؤتمرات والملتقيات العلمية بالجامعات السعودية، للتثقيف المجتمعي؛ بنشر الوعي بأهمية عمل المرأة في المجال الاقتصادي وفق الضوابط الشرعية، ودراسة سبل تفعيل تمكينها على نحو حضاري يعتز بالإسلام دينًا، وسبل مواجهة المعوقات التي قد تعترض تمكينها.

٤. ضرورة مراجعة صورة وحضور المرأة في المناهج الدراسية في جميع المراحل ووسائل الإعلام المختلفة، والتي تُظهر المرأة بصورة نمطية لا تتلاءم مع التغيير والتقدم الحاصل لها، عبر إيقاظ الحس النقدي؛ مما يؤدي إلى رفد وإنماء الأدبيات التربوية الإسلامية المعاصرة.

٥. بلورة فلسفة مجتمعية متجددة ومستنيرة؛ لتمكين المرأة ووضع استراتيجية تربوية؛ لتطبيق تلك الفلسفة، مع تكاتف جميع وسائط التنشئة الاجتماعية في تحقيق تلك الغاية، والخطوة الأولى في ذلك تضمين هذه الرؤية في فلسفة وزارة التعليم واستراتيجياتها.

٦. إبراز التراث الإسلامي الأصيل الذي يعلي من شأن المرأة فكرًا وعملًا، والإفادة منه وتوظيفه في الواقع، بما يُمكن المرأة في ضوء صحيح الدين والتطور العصري والواقع العالمي والتحديات المعاصرة للمرأة المسلمة.

٧. توجيه البحث العلمي التربوي لتلمس حاجات وتطلعات المرأة في ضوء المبادئ الإسلامية السمحة، ومعطيات العلوم الإنسانية المتنامية، ومقاصد المواثيق الدولية المتفق عليها، والنافع والمفيد من التجارب النسوية حول العالم.

٨. استحداث منظمات نسائية حكومية تعنى بشأن المرأة العاملة؛ عبر حزمة برامج لتدريبها وصقل مواهبها ومهاراتها العملية والقيادية والإدارية.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم.

قائمة المراجع العربية:

- ابن شـــلهوب، هيفاء بنت عبد الرحمن بن صـــالح. (٢٠١٧م). "أبعاد تمكين المرأة السعودية: دراسة مسحية من وجهة نظر عينة من أعضاء مجلس الشورى وعينة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية". المجلة العربية للدراسات الأمنية. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. مجلد (٣٣). العدد (٧٠). ديسمبر. ص ص ٣-٣٩.
- ابن عاشـــور، محمد الطاهر. (١٩٨٤م). تفســـير التحرير والتنوير. ج٤. تونس: الدار التونسية للنشر.
- ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي الدمشقي. (١٩٩٩م). تفسير القرآن العظيم. ج٢. ط٢. (تحقيق: ســامي بن محمد الســلامة). الرياض، الســعودية: دار طيبة.
- ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي الدمشقي. (١٩٩٩م). تفسير القرآن العظيم. ج٧. ط٢. (تحقيق: ســامي بن محمد الســلامة). الرياض، الســعودية: دار طيبة.
- ابن منظور، جمال الدين أبو الفضــل.(٢٠٠٣م/١٤٢٣هـ).لســان العرب.القاهرة: دار الحديث.
- أبو الفضــل، زينب عبد الســلام. (٢٠٠٨م). عناية القرآن بحقوق الإنســان: دراســة موضوعية فقهية. الجزء(٢)، القاهرة:دار الحديث.
- أحمد، مالك عبد الحســين. (٢٠١٢م). "تمكين المرأة العراقية في مجالات التنمية". مجلة الاقتصاد الخليجي. مركز دراسات الخليج العربي. جامعة البصرة .العراق. العدد (٢٣). ص ص ١١٠- ١٣٥.

- إسماعيل، إجلال حلمي. (٢٠٠٦م). "رؤية مستقبلية للتمكين الاقتصادي للمرأة المصرية في محافظة القاهرة".المؤتمر السادس للمجلس القومي للمرأة. القاهرة.
- الأصفهاني الراغب أبو القاسم، الحسين بن محمد .(د.ت). المفردات في غريب القرآن. (تحقيق: محمد سيد كيلاني). بيروت، لينان: دار المعرفة.
- آل عمر، حمود؛ والعبدي، بدر صالح.(٢٠١٨). " تمكين المرأة في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية: الواقع والمأمول"، مجلة العلوم الإدارية والاقتصادية. ع (٢١-٢٢). يناير. كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية. جامعة عدن. ص ص ٤٣-٦٣.
- باهي، ريهام. (٢٠١٧م) . "التمكين الاقتصادي والاجتماعي للمرأة وأثره على التمكين السياسي: خبرات دولية". الفصل الثالث ضمن كتاب:(المشاركة السياسية للمرأة). إعداد: هويدا عدلي (مؤلف ومحرر). صدر من قبل مؤسسة فريدريش إيبرت. مصر.
- بخاري، عبلة عبد الحميد محمد.(٢٠١٢م). "التمكين الاقتصادي للمرأة السعودية وأثره على النمو الاقتصادي خلال الفترة ١٩٩٠م -٢٠١٠م". مجلة البحوث الإدارية. أكاديمية السادات للعلوم الإدارية، مركز البحوث والاستشارات، مج (٣٠).ع (٣). ص ص ٩٠-١٤٦.
- البغدادي، زهير. (٢٠١٣م)." تحديات السياسة الاجتماعية واحتياجاتها في مجلس وزراء الشؤون الاجتماعية الخليجي: مقاربة تطبيقية". سلسلة الدراسات الاجتماعية. رقم (٧١).المكتب التنفيذي لمجلس وزراء الشؤون الاجتماعية بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربي.
- البقمي، فوزية بنت مناحي بن ماجد. (٢٠١٧م). " المتطلبات التربوية للطالبة الجامعية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠".سجل أبحاث مؤتمر:"تعزيز دور المرأة السعودية في تنمية المجتمع في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠". جامعة الجوف في الفترة من ٢٤-٢٠١٧/٤/٢٥م الموافق ٢٧-١٤٣٨/٧/٢٨هـ. ص ص ١٢٧-١٥٧.

- البنك الدولي.(٢٠١٢م). تقرير عن التنمية في العالم – عرض عام. "المساواة بين الجنسين والتنمية" .البنك الدولي. واشنطن العاصمة.
- الجربوع، أيوب. (٢٠٠٥م). " المساهمة الاقتصادية للمرأة في المملكة العربية السعودية". منتدى الرياض الاقتصادي. الغرفة التجارية.
- الجرجاني، محمد الشريف. (٢٠٠٧م). التعريفات. (تحقيق: محمد عبد الرحمن المرعشلي). ط٢. المملكة العربية السعودية: دار النفائس للنشر والتوزيع.
- الجواهري، حسين. (١٤٢٧هـ). أوضاع المرأة المسلمة ودورها الاجتماعي من منظور إسلامي. سلسلة دراسات في الفكر الإسلامي المعاصر في ضوء مدرسة أهل البيت عليهم السلام (٢). عمان: مركز الأبحاث العقائدية.
- الحربي، أمل عبد الرحمن سليم.(٢٠١٧م)." تصور مقترح لإنشاء مجلس لتمكين المرأة السعودية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠". سجل أبحاث مؤتمر:"تعزيز دور المرأة السعودية في تنمية المجتمع في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠".جامعة الجوف في الفترة من ٢٤-٢٥/٤/٢٠١٧م الموافق ٢٧-٢٨/٧/١٤٣٨هـ. ص٣٥٥-٣٧٧.
- حسن، حسن مصطفى.(٢٠١٥م)."استشراف التمكين الاجتماعي والاقتصادي والسياسي للمرأة السعودية".مجلة الخدمة الاجتماعية. الجمعية المصرية للإخصائيين الاجتماعيين . العدد(٥٤). يونيو ٢٠١٥. ص ص ١٥-٦٠.
- الخالدي، نسيمة مصطفى.(٢٠١١م). تمكين المرأة في المنهاج المدرسي: دراسة نوعية تحليلية. عمان:دار المناهج للنشر والتوزيع.
- الخميشي، سارة صالح عيادة. (٢٠١٤م)." المعوقات التي تواجه المرأة السعودية في تولي المناصب القيادية". مجلة الخدمة الاجتماعية. الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين. مصر .ع (٥٢) . ص ص ٦٩ – ٩٨.
- الدراغمة، تمام جميل عمر.(٢٠١٤م)."فاعلية التدريب المقدم من المؤسسات النسوية في

تمكين المرأة الفلسطينية اقتصاديًا من وجهة نظر المستفيدات أنفسهن".رسالة ماجستير. جامعة النجاح الوطنية.كلية الدراسات العليا.نابلس.فلسطين.

- الدواليبي، محمد معروف.(١٩٨٩م). المرأة في الإسلام. المملكة العربية السعودية: دار النفائس للنشروالتوزيع.

- الدويبي ، عبد السلام بشير. (٢٠٠٨م). الإطار المفاهيمي القياسي لاستراتيجية التمكين والتنمية. طرابلس.

- رابطة المرأة العربية. (٢٠٠٩م). "واقع المرأة في المنطقة العربية". القاهرة.

- الربيع، حنان بنت ونيس. (٢٠١٧م). "دور المعلمة السعودية في نشر اللغة العربية وترسيخ مفهوم الهوية لدى طالبتها في ضوء الرؤية الاقتصادية للمملكة العربية السعودية ٢٠٣٠". سجل أبحاث مؤتمر:"تعزيز دور المرأة السعودية في تنمية المجتمع في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠".جامعة الجوف في الفترة من ٢٤-٢٠١٧/٤/٢٥ م الموافق ٢٧-١٤٣٨/٧/٢٨هـ. ص ص ٣٢٣-٣٤١.

- الرفاعي، شيماء ياسين طه.(٢٠١٧م)." مدى التمكين المجتمعي للمرأة في الشريعة الإسلامية". مجلة الجامعة العراقية. المجلد (٣٨). العدد(٢). ص ص٣٧٠-٣٩٨.

- الزامل، الجوهرة بنت فهد. (٢٠١٧م). " دور الجامعات في رفع وعي المرأة تجاه المجتمع وتجاه نفسها". سجل أبحاث مؤتمر:"تعزيز دور المرأة السعودية في تنمية المجتمع في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠". جامعة الجوف في الفترة من ٢٤-٢٠١٧/٤/٢٥م، الموافق ٢٧-١٤٣٨/٧/٢٨هـ. ص ٣٥٢-٣٤٢.

- الزنفلي، أحمد محمود. (٢٠١٢م). التخطيط الاستراتيجي للتعليم الجامعي ودوره في تلبية متطلبات التنمية المستدامة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- الزهراني، سهام بنت خضر. (٢٠١١م). " المعوقات التي تواجه المرأة في القطاع الصحي". رسالة ماجستير. كلية الآداب والعلوم الإنسانية. جامعة الملك عبد العزيز.

- سعد، يحيى محمد. (٢٠١٠م). "حق التمكين الاقتصادي للمرأة في مصر". كتاب بحوث المؤتمر العلمي الدولي لكلية الحقوق. جامعة الإسكندرية. بعنوان:" حقوق المرأة في مصر والدول العربية".

- السعدي، عبد الرحمن بن ناصر. (١٤٢٢هـ). تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان.(تحقيق:سعد بن فواز الصميل). مكتبة السعدي دار ابن الجوزي.

- السكري، حمد شفيق.(٢٠٠٠م). قاموس الخدمة الاجتماعية والخِدمات الاجتماعية. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

- سلامي، منيرة. (٢٠١٦م). "المرأة وإشكالية التمكين الاقتصادي في الجزائر". المجلة الجزائرية للتنمية الاقتصادية.عدد(٥).

- شرقي، ساجد. (٢٠٠٨م). "دور الجامعات في تطوير وتنمية المجتمع". مركز دراسات الكوفة. العراق . المجلد(١). العدد(١٠). ص ص ١٦٩-١٨٤.

- شقير، إيمان؛ والحميد، بدر محمد؛ وشروق، عبد الله الحضيف. (٢٠١٨م). "محاور تعزيز الدور الريادي لسيدات الأعمال السعوديات: السمات، المحفزات، المعوقات، سياسة التمكين: دراسة تطبيقية بمنطقة القصيم". مجلة الجامعة الإسلامية بغزة للدراسات الاقتصادية والإدارة.مجلد (٢٦).العدد (٤) ص ص ٢٠٦-٢٢٣.

- الصنعاني، محمد بن إسماعيل الأمير. (٢٠١١م). التنوير. (تحقيق: محمد إسحاق محمد إبراهيم). الرياض: دار السلام.

- الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير. (٢٠٠١). تفسير الطبري: جامع البيان عن تأويل آي القرأن. ج ٥ (تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي بالتعاون مع شركة البحوث والدراسات العربية والإسلامية). الجيزة: دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع.

- الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير. (٢٠٠١). تفسير الطبري: جامع البيان عن تأويل آي القرأن. ج ٦ (تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي بالتعاون مع شركة البحوث

والدراسات العربية والإسلامية). الجيزة: دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع.

- الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير. (٢٠٠١). تفسير الطبري: جامع البيان عن تأويل آي القرأن. ج ١٢ (تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي بالتعاون مع شركة البحوث والدراسات العربية والإسلامية). الجيزة: دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع.

- الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير. (٢٠٠١). تفسير الطبري: جامع البيان عن تأويل آي القرأن. ج ٢٢ (تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي بالتعاون مع شركة البحوث والدراسات العربية والإسلامية). الجيزة: دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع.

- الطريف، غادة بنت عبد الرحمن. (٢٠١٤م). " معوقات تمكين المرأة السعودية في سوق العمل". مجلة مستقبل التربية العربية. المركز العربي للتعليم والتنمية. مجلد (٢١). العدد(٨٨). ص ص ١١-١٠٧.

- عاشور، صفاء عوني حسين.(٢٠٠٥م)." قضايا المرأة المسلمة والغزو الفكري". رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية. كلية أصول الدين.غزة.

- عاشور، محمد الطاهر.(١٤٢٥هـ). مقاصد الشريعة الإسلامية. (تحقيق: محمد بن خوجة). وزارة الأوقاف .قطر.

- عبد السلام، مصطفى. (٢٠٠٦م). " تطور مناهج التعليم لتلبية متطلبات التنمية ومواجهة تحديات العولمة". الكتاب العلمي لمؤتمر:"التعليم النوعي ودوره في التنمية البشرية في عصر العولمة". كلية التربية النوعية . المنصورة . مصر.

- العبد الكريم، خلود برجس. (٢٠١٤م). "معوقات تمكين المرأة السعودية ثقافيًا واجتماعيًا وقانونيًا". مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية. جامعة حلوان. كلية الخدمة الاجتماعية. الجزء الأول. العدد (٣٦). ص ص ١٧٧-٢٣٨.

- العتيبي، نوف مناحي. (٢٠١٧م). " دور كليات التربية في تنمية وعي الطالبات بالتحديات المستقبلية في ضوء رؤية ٢٠٣٠". سجل أبحاث مؤتمر:"تعزيز دور المرأة السعودية

في تنمية المجتمع في ضـــوء رؤية المملكة ٢٠٣٠". جامعة الجوف في الفترة من ٢٤-٢٠١٧/٤/٢٥ م الموافق ٢٧-١٤٣٨/٧/٢٨هـ. ص ١٥٩-١٨٩.

- الغندور،محمد جلال. (٢٠١٥م). البحث العلمي بين النظرية والتطبيق. القاهرة: دار الجوهرة للنشر والتوزيع.

- فرحات، محمد الباز. (٢٠١٨م). " أبعاد تمكين المرأة في الفكر التربوي الإســـلامي". رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة المنصورة.

- فودة، حلمي محمد؛ وعبد الله، عبد الرحمن صالح. (١٩٩١م). المرشد في كتابة الأبحاث. ط٦. جده، السعودية: دار الشروق.

- المالكي، شهاب الدين أحمد بن إدريس. (د.ت). أنوار البروق في أنواء الفروق. القاهرة: عالم الكتب.

- المجلس القومي للمرأة. (٢٠٠٥م). تطور أوضـــاع المرأة في عهد مبارك "١٩٨١-٢٠٠٤" الطبعة الثانية. القاهرة.

- المدهون، موسى توفيق.(١٩٩٩م). "نموذج مقترح لتوطين العاملين في المنشآت الخاصة كأداة لإدارة الجودة الشاملة". مجلة الاقتصاد والإدارة. العدد(٢). جامعة الملك عبد العزيز. جدة، ص ص٧٧-٨٧.

- مســـكي، سميرة جميل. (٢٠٠٦م). مكانة المرأة في الأســـرة ودورها التربوي في منظور الإسلام. بيروت:دار الكتب العلمية.

- المشهداني، فهيمة كريم. (٢٠١٢م). " سياسات تمكين المرأة- البرامج والمعوقات: رؤية اجتماعية". مجلة العلوم التربوية والنفسية.كلية الآداب. جامعة بغداد. العراق.العدد (٨٨). ص ص ٢٥٨-٢٧٥.

- المقرئ، أحمد بن محمد علي الفيومي.(١٩٨٧م). المصـــباح المنير في غريب الشـــرح الكبير.ج ٢. مكتبة لبنان

- منظمة المرأة العربية بالتعاون مع برنامج الأمم المتحدة الإنمائي. (٢٠١٧م). "المرأة وتحقيق أهداف التنمية المستدامة في المنطقة العربية – دراسة استرشادية". ملخص تنفيذي.

- موسى، ميسون ضيف الله. (٢٠٠٦م). " أثر برامج التدريب في مراكز الصندوق الأردني الهاشمي للتنمية البشرية على تمكين المرأة الأردنية".رسالة ماجستير..كلية الدراسات العليا. الجامعة الأردنية.

- الميزر، هند عقيل. (٢٠١٧م). " المرأة السعودية من التهميش إلى التمكين في التعليم والعمل". المجلة العربية للدراسات الأمنية. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. مجلد (٣٢).العدد (٦٨).ص ص ١٢٧-١٥٤.

- نعيرات، أيمن أحمد محمد. (٢٠٠٩م). " الذمة المالية للمرأة في الفقه الإسلامي". رسالة ماجستير. كلية الدراسات العليا. جامعة النجاح الوطنية. نابلس ، فلسطين.

- ياسين، سمر محمد الطاهر. (٢٠١٨م). "أثر قرارات تمكين المرأة في المملكة العربية السعودية على أسواق المال والأعمال وفق رؤية ٢٠٣٠- دراسة تطبيقية على العاملات في المؤسسات السعودية بمدينة أبها". مجلة كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات. جامعة دمنهور. مجلد (٤). العدد (٣١). ص ص ٨٩٣-٩١٠.

- يماني، أحمد. (١٤٣٥هـ). " أبرز التحديات التي يواجهها التعليم الجامعي". مجلة التنمية الإدارية.العدد (٩).

- اليوسف، عبد الله أحمد. (٢٠٠٤م). المرأة في ظل ثقافة التغيرات. مجلة المنهاج. العدد(٣٣).

– المراجع الانجليزية:

– -Anderson, S. & et al. (2004). Empowerment and Social Work: Advocation and Practice, Journal of Social Development. Africa.

– Dorothy. N.G. Marie. (1995). Overbuy Well Participation, Encyclopedia of Social-Work. -National Association of Social Workers. United States.

– -Dubois, B. & Miley, K. K. (2007). An Empowering Profession Social Work. New York.

– -Elimam, H. A. L., Albanawi, N., Bokhari, A. (2014). The Contribution of the Saudi Woman in Economic Development, International Journal of Business and Economic Development. 2 (3): 60-67.

– -Elsheikh, S. & Elamin, S. (2013). The Economic Empowerment of Urban Women in Sudan: Empirical Analysis, The journal of American Academy of Business. Cambridge. vol. 19, no. -302 .1 .307

– -Grabe, Sh. (2012). An Empirical Examination of Women's Empowerment: A Transformative Change in the Context of International Development. Am j Community Psychology. (49), pp.245-233

– -Harrison, W. D. (1995). Community Development, Encyclopedia of Social work. 2 .p p555-562.

– -Hvidt, M. (2018). The New Role of Women in the New Saudi Arabian Economy, Center for Mellemøststudier. Syd Dansk Universität, Odense.

– -Khan, A. R. & BIBI, Z. (2011). Women's Socio-Economic Empowerment through Participatory Approach: A Critical Assessment, Economic and Social Review. Vol. 49, No. (1), pp. 133-148, Pakistan.

– -Robert, L. B. (1999). Social Dictionary. Washington: NASW Press, 4th edition.

- **المواقع الإلكترونية:**

- معجم المعاني (http://www.almaany.com)

- http://www.arabhrm.com/modules/news/article.php?storyid=54

- تقرير الهيئة العامة للإحصاء لسنة ٢٠١٨م (www.stats.gov.sa/ar).

- تقرير منظمة العمل الدولية (www.ilo.org).

- **Al-Quran Al-Karim**
- **References (Arabic):**

- Ibn Šhālḥowb, Hyfāʾ bint Ābd āl Raḥman ibn Ṣāleḥ, (2007) "Ābāad tāmkeen ālmrah āl Saudia: drāsa masḥiyah min wiğhāt naẓr aynah min aaḍāʾ mağlis ālšhwra waʿaynah min aaḍāʾ hyath āl tadres fi āljāamiāt āl-Saudia".Arabic journal for security studies, Naif Arab university for security science, Vol. (33). No. (70). December. P.3-39
- Ibn Ashur ،Muhammad al-Tahir. (1984). Tafsir al-Tahrir wa'l-Tanwir. Vol.4. Tunisia: āldār āltunisia lin nashṛ.
- Ibn Kathīr, Abu al-Fiḍā Ismā'īl ibn 'Umar ibn Kathīr al-Qurashī Al-Damishqī. (1999). Tafsīr al-Qurʾān al-ʿaẓīm. Vol.2. publication2. (by; sāmi bin muḥammad ālsalāmah. Riyadh, Saudi Arabia, Dar Taiba.
- Ibn Kathīr, Abu al-Fiḍā Ismā'īl ibn 'Umar ibn Kathīr al-Qurashī Al-Damishqī. (1999). Tafsīr al-Qurʾān al-ʿaẓīm. Vol.7. Publication2. (by; Sāmi bin Muḥammad āl Salāmah. Riyadh, Saudi Arabia, Dar Taiba.
- Ibn manẓur ،Jamāluddin abu ālfḍhal. (2003 A.D/1423 H). Lisān āl Arāb.Cairo, Dār āl Hadith.
- Abu ālfḍhal, Zainub abd Ālslām. (2008). Ināyath AlQuran bi ḥuquq ālinsān: drāsaa mawḍhuwiyyah fiqhiyyah, Vol.(2) ،Cairo, Dār āl Hadith.
- Aḥmad, Māālik abd āl-Ḥussain. (2012). "Tamkeen ālmarāa āl-Irāqiyyah fi majālāt āltanmiyyah' Majallat al-Iqtisadi al-Khaliji. Centre for arab Gulf studies, basrah university, Iraq. No. (23). P. 110-135.
- Ismāil Eğlāl ḥilmi. (2006). "Ruyah mustaqbliyyah liltamkeen āleqtiṣādy lilmarah ālMiṣriyyah fi muḥāfaẓat āl-Qāhirah, Almutamar ālsādis lilmağlis ālqawmy lilmarath, Cairo.
- Al Isfahani , Abul-Qasim al-Hussein bin Muhammad, Al-Mufradat fi Gharib al-Quran. (Muḥammad sayyed kilāny). Beirut, Lebanon: Dār āl marafah.

- Aāl Umer, Hamud, and Al abdy, Badr ṣāleḥ.(2018). "Tamkeen ālmaraa fi muasasāt āltalim āl aāly fi ālmamlakah āl arabiyyah ālsaudia;ālwāqiʿ wālmamul, majallath al ulum al idariyyah wa al iqtisadiyyah,(21-22) January. kulliyyath ālāqtiṣād wāl ulum āledāriyyah. University of Aden, P. 43-63.
- Bāhy, Ryhām.(2017). "Altamkeen āleqtiṣādy wālijtimāe lilmaraa wa atharuhu ala ālTamkeen ālsyāsy: khibrāt duwliyyah" ālfaṣl ālṯhālihṯ ḍhimn kitāb:(ālmushārikath ālsyāsiyyah lilmarah, ʿby: Huwydā Adly, Published by fredrish aibert organization, Egypt .
- Bukẖāri, Abla Abd Alḥameed Muḥammad. (2012). "Altamkeen āleqtiṣādy lilmarah āl saudiyyah wa atharuhu ala ālnumuw āleqtiṣādy Kẖilāl ālfatrah ١٩٩٠ -2010". Journal for administrative studies, Sadaat academy for administrative science, center for studies and consulting, Vol.(30) P.90-146.
- Al-Baġhdādi, Zuhyr. (2013). "Taḥaddiyāt ālsiyāsah āleğtimāeyah wā iḥtiyājātuhā fi mağlis wuzarāʾ ālšhuwn āliğtimāyah āl-Kẖaliji: muqārinah taṭbiqiyyya, silsilath āldirāsāt āliğtimāeyah, No.(71). ālmaktab āltanfiḏhi limağlis wuzarāʾ ālšhuwn āleğtimāyah bi duwal mağlis ālṭʿāwun liduwal āl-kẖalij āl-Arabi.
- Albqmy, Fawziyah bint Mnāḥy bin Māğid. (2017) "Almutaṭallibāt āltarbawiyyah lilṭālibath āljāmiyyah fi ḍhaw rouyah ālmamlakah ālArabia ālsaudia."٢٠٣٠ siğil abḥāṯh mutamr:"taziz dawr ālmaraa al Saudia fi tanmi ālmuğtamah fi ḍhaw rouya ālmamlakah ."٢٠٣٠ Al-Jauf University, between 24-25/4/2017, P.127-157.
- Al-bank āl-dwaly. (2012). Taqreer aān āltanmiyath fi ālʿāalam __ ārḍ ʿāam. "ālmasāwāh byna āljinsyn wā altanmyah" ālbank āldwaly. Washington (The Capital).
- Āl-Jarbow, Ayyub. (2005). "Almusāhmath āleqtiṣādiyyath lillmaraa fi ālmamlakah āl-Arabia āl-Saudia ."Muntada āl-Riyāḍh āl-eqtiṣādi. Chambers of commerce.

- Al Jurjāny, Muḥammad āl-Shariff. (2007). Āltārifāt. (muḥammed abd ālraḥman ālmrāšhly). Publication (2). Kingdome of Saudi Arabia, Dār ālnafāes for printing and publication.
- Ālğawāhery, Hussain.(1427H.) "Awḍhā ālmarāa ālmuslimah wa dawruhā āleğtimāʿy min manẓur al-Islāmy, silsilathu derāsāt fi āl-fikr āl-Islāmy ālmuāṣir fi ḍhaw madrasath Ahl ālbyt Alyhim āl-salām" (2). Oman, Center for theologian researches.
- Ālḥarbi, Aml ābd āl Rāḥman Sulym.(2017)."Taṣawur muqtareḥ li-inšhāʾ mağlis li-tamkeen ālmarāa ālsaudia fi ḍhaw rouyah ālmamlakah āl-Arabia āl-saudia 2030" siğil abḥāṯh mutamr:"taziz dawr ālmaraa al Saudia fi tanmi ālmuğtamah fi ḍhaw rouya ālmamlakah ."٢٠٣٠ Al-Jauf University, between 24-25/4/2017, P.355-377.
- Hasan, Hasan Mustafa, (2015) ."Istišhrāf āltamkeen āliğtmāʿy wāleqtiṣādy wālsiyāsy lilmaraa āl-Saudiah. Journal of social service, aljamiah al misriyah lil ikhsayin al ijtimayin, No. (54). June. 2015. P. 15-60.
- Alkẖālidi, Nasimah Mustafa (2011). Tamkeen ālmaraa fi ālminhāj ālmadrisy: drāsath nouyah tahliliyyah, Oman, Dar al-Manahij for printing and publication.
- Alkẖumyši, Sarah Saleh Ayadah (٢٠١٤) "Almuwiqāt āllati tuwāğihu ālmaraa āl-Saudia fi tawaly ālmanāṣib ālqyādiyah, Journal of social service, aljamiah al misriyah lil ikhsayin al ijtimayin, No. (52). June. 2015. P. 69-98.
- Aldarāğima, Tammām Jamil Umer (2014)."Fāelyath āltadrib ālmuqaddam min ālmwasasat ālniswiyah fi tamkeen ālmaraa ālflasṭinia eqtṣādiyan min wighath naẓar ālmustfydāt anfusihinna".Master thesis, An Najah national University, faculty of higher studies, Nablus, Palestine.
- Aldwāliby ،Muḥammed Marouf.(1989). Almaraa fi āl-Islām. Kingdome of Saudi Arabia, Dār ālnfāes for publication and distribution.

- Ālduwaybi, Abd āl Salām Bashir. (2008). Aleṭār ālmfaāhimi ālqyāsi liestrātyğy āltamkeen wāltanmiyyah. Tripoli.
- Rābiṭat ālmaraa āl-Arabia (2009) "Wāqa ālmaraa fi ālminṭaqa āl-Arabia, Cairo.
- AlRabie, Hanan bint Wunais (2017). "Daur ālmuallimath al-Saudia fi našhr ālluġath ālArabia wa tarsykẖ mafhoom ālhuwiya lada ṭālibatihā fi ḍhaw al rouyah eleqtisadiyyah li ālmamlakah āl-Arabia āl-Saudia 2030" siğil abḥāṯh mutamr:"taziz dawr ālmaraa al Saudia fi tanmi ālmuğtamah fi ḍhaw rouya ālmamlakah٢٠٣٠ ". Al-Jauf University, between 24-25/4/2017, P. 323-341.
- Alrifāe, sheema Yasin Taha (2017)."Mada āltamkeen ālmuğtamae lilmaraa fi ālšyaria al- Islamia, journal of the university of Iraq. Vol. (38) No.(2).P.370-398.
- Al-Zāmil ،ālĞawherah bint Fahad (2017). Daur al jamiaat fi rafe wae al maraa tujah almujtama wa tejah nafsiha, siğil abḥāṯh mutamr:"taziz dawr ālmaraa al Saudia fi tanmi ālmuğtamah fi ḍhaw rouya ālmamlakah ."٢٠٣٠ Al-Jauf University, between 24-25/4/2017, P.342-352
- AlZinfly, Aḥmed Maḥmoud (2012). Altakẖṭiṭ ālstrātiğy liltalim āljāmie wadaurhu fi talbiath mutaṭallibāt āltanmiyah ālmustadāmah. Cairo, Al-englo publications of Egypt.
- Al-Zehrāni, Sihām bint Kẖiḍr (2011). " Al muweqāat āllaty twāğehu ālmaraa fi ālqiṭāʿ ālṣeḥhy", Master thesis, Faculty of Arts and humanities, King Abdul Aziz Univesrity.
- Saād, Yahya Muhammed (2010). "Haqq āltamkeen āleqtṣādy lilmaraa fi Miṣr". kitāb buḥouṯh ālmoutamar āl ilmy āldauly likulliyath āl-ḥuqooq. Alexandria University. Topic:" ḥqouq ālmaraa fi Miṣr wā aldual āl-Arabia.
- Al Saādy, Abdur rahman bin Nasir. (1422H). Taiseer-ul-Karim-ur-Rahman Fi Tafseer Kalam Al-Mannan. (Tahqiq; Saad bin fawad al Sameel). Maktabat al Saadi dar ibn al Jauwzi.

- Al Syukry, Hamad Shafique.(2000). Qāmous ālkẖadmath ālijtimaeyah wal kidhmat al ijtimaeyah, Alexandria, Dar al marefah al jamiya.
- Sallāmy, Munirah (٢٠١٦) "Almaraa waeškāliyath āltmkeen āleqtiṣādy fi ālğazaer". Algerian review of economic development, No.(5).
- Šharqy, Sāğid. (2008). "Daur āljāmiāt fi taṭwir watanmiyath ālmuğtama, Center for Koufah studies, Irāq . Vol. (1). No. (10) P.169-184.
- Shuqair, Eman, and Muhaimeed, Badr Muhammad, and Shuruoq, Abdullah al Hudhaief. (2018). "Maḥāwir taziz āldaur ālriyādi lisayedāth ālamāl ālSaudiyāt: ālsimāt ،ālmḥaffizāt ،ālmuaeqāt ، siyāsath ālTamkeen: drāsat taṭbiqiyya bi minṭaqath ālQaṣsim". Journal of Islamic university at Ghazzah for the studies of economics and administration. Vol.(26). Issue (4) P. 206-223.
- Al Ṣanāany, Muḥammed bin Ismael al Ameer. (2011). Āl Tanweer. (Tahqeeq: Mohammad Ishaq Mohammad Ibrahim). ālRiyāḍh: Dār ālSalām.
- Al- Tabari, Abu Ja'far Muhammad bin Jarir (2001). Tafsir al-Tabari :Jami' al-bayan fi ta'wil al-Qur'an, Vol.5 (Tahqiq:Abdullah bin Abdula Mohsin al Turki in collaboration with Arab Research and Studies Institute; Giza. Dar Hijr for printing, publication and distribution.
- Al- Tabari, Abu Ja'far Muhammad bin Jarir (2001). Tafsir al-Tabari : Jami' al-bayan fi ta'wil al-Qur'an, Vol.6 (Tahqiq:Abdullah bin Abdula Mohsin al Turki in collaboration with Arab Research and Studies Institute; Giza. Dar Hijr for printing, publication and distribution.
- Al- Tabari, Abu Ja'far Muhammad bin Jarir (2001). Tafsir al-Tabari : Jami' al-bayan fi ta'wil al-Qur'an, Vol.12 (Tahqiq:Abdullah bin Abdula Mohsin al Turki in collaboration with Arab Research and Studies Institute; Giza. Dar Hijr for printing, publication and distribution.

- Al- Tabari, Abu Ja'far Muhammad bin Jarir (2001). Tafsir al-Tabari : Jami' al-bayan fi ta'wil al-Qur'an, Vol.٢٢ (Tahqiq:Abdullah bin Abdula Mohsin al Turki in collaboration with Arab Research and Studies Institute; Giza. Dar Hijr for printing, publication and distribution.
- Al Tarif, Ġādath bint Abdulrahman (2014). "Muawiqāt tamkeen ālmaraaal Saudiyyah fi aswaq ālamal". Journal for the Future of Arabic education, Vol. (21) Issue(88). P. 11-107.
- Aashour, Safa Auni Hussain (2005). "Qaḍhāyā ālmaraa ālmuslimath wā alġazwa ālfikri". Master thesis. Islamic University, Faculty of theology. Ghazza.
- Aashour, Mohammad Tahir. (1425A.H.). Maqāṣid āl-šharia al-Islamia. (Tahqiq: Muhammad bin Khawjah) Ministry of Awqaf. Qatar
- Abd āl Salām, Mustafah. (٢٠٠٦) . "Taṭawur manāhiğ āltalim litalbiyath mutaṭallibāt āltanmiyath wamwājahat taḥaddiyāt ālauwlimah". ālkitāb ālilmy li mutamar; "āltalim ālnawae wadauruhu fi āltanmiyath ālbašhriyyah fi aṣr ālowlimah, faculty of Education, Almansurah, Egypt.
- Al-Abdulkarim khaloud, Barjus (2014). "Muaweqāt Tamkeen ālmaraa al-Saudia ṯhaqāfiyan wāeğtimāeyan waqānuniyyan. Journal for the researches of social services and humanities. Halwan University, faculty of social services. Vol. (1) Issue (36) P.177-238.
- Al Otaebi, Nauf Manahi. (2017). "Dhawr kulliyāt āltarbiya fi tanmiyath wāae ālṭālibāt biltaḥadiyāt ālmustaqbiliyah fi dhaw rouyah 2030. siğil abḥāṯh mutamr:"taziz dawr ālmaraa al Saudia fi tanmiath ālmuğtamah fi ḍhaw rouya ālmamlakah ٢٠٣٠." Al-Jauf University, between 24-25/4/2017, P.159-189.
- Al Azāzi, Suaad Ibrahim (2010). Altadayyun wāalibdā ālwae ālšhaāby fi Miṣr. Cairo, General Egyptian book organization.
- Al Ġhandour, Mohammad Jalal (2015). Albaḥṯh ālilmy bayn ālnaẓriyath wāltaṭbiq. Cairo, Dār ālğawhara for publication and distribution.

- Farḥāt Muhammad alBaaz (2018) 'Abaād tamkeen ālmaraa fi ālfikr āltarbawy āl-Islāmi". Master thesis. Faculty of Education, Al-Mansourah University.
- Fawdah, Hilmi Mohammad, and Abdullah, Abdurahman Saleh. (1991). Almurshid fi kitābat al abhath. Pub.6. Jeddah. Kingdome of Saudi Arabia, Dar Al-Shurouq.
- Āl Māliki, Shahabuddin Ahmad bin Idris. Anwār ālburuq fi anwā ālfuruq. Cairo, Aalam al kutub.
- Āl mağlis ālqawmy lilmaraa (٢٠٠٥). 'Taṭwur awḍhā ālmaraa fi ahd mubārk "1981-2004". Second publication, Cairo.
- Āl Madhoun, Musa Taufiqe (1999). "Namudhaj muqtarḥ litawṭyn ālaāmleen fi ālmunšhiāt ālkẖāssṣath ka adath liIdarath al Jaudah al shamilah, Journal of economics and administration, Issue (2), King Abdul Aziz University, Jeddah, P.77-87.
- Misky, Sameera Jami. (2006). 'Makānat ālmaraa fi al usrah wa dauruha al tarbawi fi manzoor al-Islam, Beirut, Dar alKutub Al Ilmiyyah.
- Āl Mashhadāni, Fahima Karim (2012). "Syāsāat tamkeen ālmaraa albaramij wa almuaweqaat; rouyah igtima'eyyah, Journal for educational and psychological science, faculty of Arts, Baghdad University, Iraq. Issue (88). P.258-275.
- Āl Muqri, Ahmad bin Muhammad Ali al--Fayoumi (1987). Ālmiṣbāḥ ālmunir fi ġharib ālšharḥ ālkabir. Vol. (2). Maktabah Lebnon.
- Arab women organization in collaboration with the developmental program of the United Nations (2017). "Almaraa wa-taḥqiq ahdāf āltanmiya ālmustadāmah fi āl minṭaqat āl Arabia. Pilot– Study. Executive Summery.
- Musa, Mysoun Dhaifallah, (2006) 'Aṯhr brāmhğ āltadryb fi marākiz ālṣandouq ālurduni āl-hāšhmi liltanmeyah ālbašhriat ala tamkeen ālmaraa ālurdyath". Master thesis, collage of Hiegher studies, Jordan University.

- Āl Mizar, Hind Aqeel (2017). " Almaraa ālSaudia min ālthamyšh ila āltmkeen fi āltalim wāalamal". Arabic journal for security studies, Naif Arab University for security science, Vol. (32). Issue. (68). P. 127-154.
- Nuairat, Aymen Ahmad Mohammad (2009). "Alzimma ālmāliya lilmaraa fi ālfiqh āl-Islāmi".Master thesis. Collage of Higher studies, National University of Najah, Nabulus, Palestine.
- Yāsin, Samar Mohammad al-Tahir.(2018) 'Aṯhr qarārāt tamkeen ālmaraa fi ālmamlakah ālArabia al-Saudia ala aswāq ālmāl wālamāl wifq rouya-٢٠٣٠ . An applied study on ladies workers in Saudi organizations at Abha. Journal of the faculty of Arabic and Islamic studies for girls. University of Dimanhor. Vol.(4) Issue(31) P. 893-910.
- Yamāni, Ahmad (1435A.H) "Abraz āltaḥadyāt ālaati yuwāğihuhā āltalim āljāmae". Journal of administrative development. Issue(9).
- Āl Yusuf, Abdullah Ahmad (2004). Āl maraa fi dhil ṯhaqāfah altagayurāt. Journal Al Minhaj, Issue. (33)
- Adams, R. (2005). Social Work. 3rd Edition, Palgrave Mac.
- Anderson, S. & et al. (2004). Empowerment and Social Work: Advocation and Practice, Journal of Social Development. Africa.
- Dorothy. N.G. Marie. (1995). Overbuy Well Participation, Encyclopedia of Social-Work. -National Association of Social Workers. United States.
- Dubois, B. & Miley, K. K. (2007). An Empowering Profession Social Work. New York.
- Elimam, H. A. L., Albanawi, N., Bokhari, A. (2014). The Contribution of the Saudi Woman in Economic Development, International Journal of Business and Economic Development. 2 (3): 60-67.
- Elsheikh, S. & Elamin, S. (2013). The Economic Empowerment of Urban Women in Sudan: Empirical Analysis,The journal of American Academy of Business. Cambridge. vol. 19, no. -302 .1.307

- Grabe, Sh. (2012). An Empirical Examination of Women's Empowerment: A Transformative Change in the Context of International Development. Am j Community Psychology. (49), pp.245-233
- Harrison, W. D. (1995). Community Development, Encyclopedia of Social work. 2 .p p555-562.
- Hvidt, M. (2018). The New Role of Women in the New Saudi Arabian Economy, Center for Mellemøststudier. Syd Dansk University, Odense.
- Khan, A. R. & BIBI, Z. (2011). Women's Socio-Economic Empowerment through Participatory Approach: A Critical Assessment, Economic and Social Review. Vol. 49, No. (1), pp. 133-148, Pakistan.
- Robert, L. B. (1999). Social Dictionary. Washington: NASW Press, 4th edition.
  - Websites
- Almaany dictionary, http://www.almaany.com-
  - http://www.arabhrm.com/modules/news/article.php?storyid=54 -
- Report of the General Authority of Statistics for the year (2008) www.stats.gov.sa/ar
- Report of international labor organization. (www.ilo.org).

مشكلات إدارة السنة التحضيرية في جامعة جدة في ضوء أبعاد "Alexander and Gardner" التأسيسية والحلول لمعالجتها (دراسة نوعية)

The problems of managing the preparatory year at the University of Jeddah in light of the foundational dimensions of "Alexander and Gardner" and the solutions to address them (a qualitative study)

إعداد

د. عبد الله ضيف الله الحارثي

أستاذ إدارة التعليم العالي المساعد بجامعة جدة

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى رصد مشكلات إدارة السنة التحضيرية في جامعة جدة (مسار العلوم الإنسانية) وفق توفر الأبعاد التأسيسية (الفلسفة، التكاملية، التعلم مدى الحياة، التواصل الفعال، التوافق مع الحياة الجامعية، البيئة الجامعية الشاملة، التحسين المستمر) والعمل على تحديد الحلول لمعالجتها، واستخدم الباحث المنهج النوعي للنفاذ إلى بيانات معمقة عبر إجراء المقابلات شبه المقننة مع مجموعتين من الطلاب إحداهما لطلاب السنة التحضيرية (مسار العلوم الإنسانية)، وبلغ عددهم (٧٥) طالباً، والمجموعة الأخرى من الطلاب الذي أنهوا متطلباتها حديثاً وبلغ عددهم (٣٥) طالباً، إضافة لمشاهدات الباحث ومعايشته لمجريات السنة التحضيرية بجامعة جدة الناشئة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ، ورصد الباحث وعينة الدراسة عدداً من المشكلات التي تواجه عملية إدارة السنة التحضيرية، منها هيمنة فكرة الفرز الطلابي على التخصصات الأكاديمية وتأثيرها على عدد من الأبعاد التأسيسية، كما حددت الدارسة الحلول لمعالجة تلك المشكلات، ومنها ضرورة تغيير فلسفة السنة التحضيرية من كونها قائمة على فكرة الفرز الطلابي، إلى فكرة تقوم على بناء شخصية الطالب المتكاملة، وضرورة تعيين مرشد أكاديمي لطلاب السنة التحضيرية، كما بينت الدراسة عدداً من المقترحات؛ منها إلغاء حساب المعدل التراكمي في السنة التحضيرية، وتحويل التقويم فيها إلى اجتياز أو عدم اجتياز، وأن يكون تحديد التخصصات أمراً سابقاً لمجريات السنة التحضيرية.

كلمات مفتاحية: إدارة السنة التحضيرية، جامعة جدة، الأبعاد التأسيسية، البحث النوعي.

Abstract

This study aimed to monitor the problems of the preparatory year management at the University of Jeddah (the path of humanities) according to the availability of the foundational dimensions (philosophy, complementarity, lifelong learning, effective communication, compatibility with university life, the overall university environment, continuous improvement) and work to define solutions to address them The researcher used the qualitative approach to access in-depth data by conducting semi-structured interviews with two groups of students, one of them for the preparatory year students - the path of humanities - and they numbered (75) students, and the other group of students who completed their requirements recently reached (35) students, as well. In view of the researcher's views and his coexistence with the preparatory year course in the University of Jeddah, emerging in the first semester of the academic year 1439/1440 AH. The study also identified solutions to those problems, including the necessity to change the philosophy of the preparatory year from being based on the idea of student screening to an idea based on building the student's integrated personality, as the study showed a number of proposals; including canceling the calculation of the cumulative average in The preparatory year and converting the calendar therein to passing or not passing, and specifying specializations is a precursor to the course of the preparatory year.

Key words: preparatory year management, Jeddah University, foundational dimensions, qualitative research

مقدمة

تضع الجامعات العديد من شروط القبول الخاصة بها لضمان أن تحظى بأفضل المدخلات الممكنة لنظامها التعليمي، ولا تكتفي بذلك بل تولي اهتماماً كبيراً بتلك المدخلات، وخصوصاً في السنة التحضيرية؛ للحفاظ على تلك النوعية العالية من المدخلات، والعمل على إكسابهم المهارات اللازمة لتحقيق أعلى قدر من الانسجام مع متطلبات الحياة الجامعية، ومن المحاولات الجادة في هذا الإطار ظهرت فكرة السنة التحضيرية لأول مرة في المملكة العربية السعودية داخل جامعة الملك فهد للبترول والمعادن بحسب (سالم، ٢٠١١، ص.٨٢) وذلك لمحاولة سد الفجوة الواسعة بين التعليم الثانوي والجامعي، حيث تسعى السنة التحضيرية لإعداد الطالب للحياة الجامعية علمياً ونفسياً وتربوياً واجتماعياً.

وتُعد السنة التحضيرية للطالب داخل الجامعة، سنة محورية بالدرجة الأولى؛ حيث بين الكسندر وقاردنر (Alexander& Gardner,2009,p.19) أنها سنة مركزية للطالب، إذا تمت إدارتها بشكل جيد؛ فقد تدفعه إلى التقدم الأكاديمي في سنوات دراسته التالية، كما أنها مركزية للجامعة من حيث قدرتها على الحفاظ على مدخلاتها عالية المستوى، وزيادة كفاءتها في تنفيذ أهدافها التي قامت من أجلها، الأمر الذي يتحتم معه النظر بشمولية لإدارة السنة التحضيرية؛ لتشمل الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والمقررات والموظفين المتخصصين في شؤون الطلبة وإدارة الجامعة.

وقد تكون أبرز النقاط المحورية في السنة التحضيرية هي التوسع المفاجئ في المسؤولية الملقاة على عاتق الطلبة، مقارنة بحجم المسؤولية في المرحلة الثانوية من ناحية، وضعف توعيتهم بها من ناحية أخرى، وبالتالي فقد يكون من الأفضل بناء محتويات وفعاليات السنة التحضيرية على فلسفة قائمة على الرعاية الشاملة للطلبة، ويبدو للباحث أن هذه الفلسفة هي ما تفتقده الجامعات السعودية وخصوصاً الناشئة منها، ويؤكد هذا ما أورده العقيلي (٢٠١٤م، ص٥٩) حيث تكاد تغيب الفلسفة الحاكمة (Governing Concept) عن بنية السنة التحضيرية في الجامعات السعودية من حيث التصور والأهداف والبرامج والغايات، ويبدو للباحث أن رأي العقيلي كان عن الجامعات العريقة، فماذا تراه كان سيقول عن الجامعات التي نشأت بعد ذاك.

مشكلة الدراسة

تتجه سياسات القبول في جامعات المملكة العربية السعودية نحو قبول غالبية خريجي المرحلة الثانوية، وأن يكون الفيصل في ذلك هو قدرات الجامعات الاستيعابية لا مستويات الطلاب، الأمر الذي يبرز أهمية التعامل مع الطلاب ضمن مجريات السنة التحضيرية، وقد بينت نتائج دراسة نت وكالديرون (Nutt& Calderon,2009) التي أهتمت بالتجارب العالمية لتعزيز تجربة الطلبة في السنة التحضيرية وتحسين أدائهم فيها، وأفضت الدراسة إلى أن سياق التعليم العالي هو من يحدد شكل مبادرات السنة التحضيرية في جميع دول العالم، وعليه تبرز أهمية أن تُكيّف الجامعات السعودية برامج السنة التحضيرية مع سياسة القبول الواسعة لديها.

وتكمن أهمية السنة التحضيرية في قدرة الجامعة على المحافظة على طلابها والحيلولة دون تسربهم، وقد بينت نتائج دراسة إدواردز ودونيسون (Edwards& Donnison, 2011,p.577) أن تأخر مشاركة الطلاب في الفعاليات المختلفة التي تقيمها لهم الجامعة في السنة التحضيرية ذات تأثير كبير في تسربهم وتركهم للدراسة، وهذه النتيجة منطلقة من وجود تلك الفعاليات؛ وأن القصور ناتج عن ضعف متابعة انخراط أولئك الطلاب فيها، لكن وبالنظر للمشكلة عبر البيئة المحلية، فقد خرجت نتائج دراسة آل مرعي (٢٠١٢م، ص٢٦٢) بعدد من أسباب تسرب طلاب السنة التحضيرية، منها ضعف الإرشاد الأكاديمي، والنظر نحو النظام الجامعي على أنه مقيد للحرية والحركة.

وبالرغم من كثرة الدراسات المحلية التي تناولت إدارة السنة التحضيرية منها دراسة الشريف وإبراهيم (٢٠١٦م، ص٤٤) التي خرجت بوجود مشاكل إدارية من أهمها ضعف الاهتمام بمتابعة انتظام الدراسة من الجهات الإدارية في الجامعة، ودراسة الشهراني (٢٠١٦م، ص ١٢٢) التي بينت نتائجها احتلال المعوقات الأكاديمية كأكبر معوق يواجه طلبة السنة التحضيرية، المتفقة مع نتائج دراسة طشطوش (٢٠١٢م، ص٢٧٩) التي وضعت الإرشاد الأكاديمي على قمة الحاجات الإرشادية للطلبة، ويؤكد هذه النتيجة ما بينه أحد الطلاب للباحث، الذي حول من المسار العلمي للإنساني كردة فعل على محاضرة فيزياء، حضرها في الأسبوع الأول لدراسته؛ وقرر التحويل عبر موظف القبول والتسجيل دون أن يخضع لأي نوع من أنواع الإرشاد.

كما لفت نظر الباحث سيطرة المنهج الوصفي على غالب الدراسات المتعلقة بالسنة التحضيرية في المملكة العربية السعودية، الذي تُفرز نتائجه إحصائياً بشكل قد يثير الاستغراب أحياناً؛ فعلى سبيل المثال وجد الباحث نتائج دراسة الرويشد(٢٠١٣م، ص ٣٣٢) عصية على التفسير حيث كانت أعلى العبارات متوسطاً في مجال الإرشاد هي "يتواجد المرشد الأكاديمي خلال الساعات المكتبية المخصصة للإرشاد الأكاديمي" في حين حلت عبارة "يقدم المرشد الأكاديمي النصح والإرشاد أثناء فترة الدراسة" كأقل المتوسطات، ويبدو من هذه النتائج أن الطالب زار مرشده الأكاديمي وفي أوقات مختلفة حتى يتمكن من الحكم بتواجد المرشد الأكاديمي في مكتبه، لكن الغريب؛ كيف يمكن أن تتم تلك الزيارات دون الحصول على النصح والإرشاد منه، وهذا التساؤل لا يمكن الإجابة عليه إلا عبر سلسلة من المقابلات لمعرفة رأي الطلبة حول الموضوع.

واسترعى نظر الباحث نتائج دراستي زمزمي (٢٠١٤م، ص١٢٢) وباقادر ووردات (٢٠١٤م، ص١٣٨) اللتين درستا السنة التحضيرية في جامعة أم القرى في ذات الفترة الزمنية وخرجت بنتائج متباينة جزئياً لاختلاف زاوية التناول إلا أن نتيجة زمزمي(٢٠١٤م، ص١٢٢) التي شخصت أن الإرشاد الأكاديمي يشكل مشكلة بدرجة كبيرة لدى الطلاب، في حين بينت نتائج باقادر ووردات (٢٠١٤م، ص١٣٨) أن أعلى الحاجات الإرشادية لطلاب السنة التحضيرية هي الحاجات الصحية والجسمية في حين كانت الحاجة إلى مرشد أكاديمي هي أقل الحاجات تأثيراً على الطلاب، الأمر الذي زاد قناعة الباحث بضرورة إخضاع السنة التحضيرية للدراسة عبر

أحد المناهج النوعية، لعل الدراسة تخرج بنتائج أكثر عمقاً وفهماً لمشكلات إدارة السنة التحضيرية في جامعة جدة والحلول لمعالجتها؛ التي تزداد حاجتها إلى معلومات نوعية حول أين تقف؟، وماذا تريد؟، وكيف تصل لمبتغاها؟، وتأسيساً على ما سبق فقد برزت الفجوة البحثية التي يحاول الباحث إغلاقها من خلال دراسة المشكلات التي تواجه إدارة السنة التحضيرية في جامعة جدة في ضوء أبعاد " Alexander and Gardner" التأسيسية والحلول لمعالجتها من وجهة نظر الطلاب عبر المنهج النوعي.

أسئلة الدراسة

١. ما المشكلات التي تعيق التقدم الأكاديمي لطلاب السنة التحضيرية (مسار العلوم الإنسانية) بجامعة جدة في ضوء الأبعاد التأسيسية (الفلسفة، التكاملية، التعلم مدى الحياة، التواصل الفعال، التوافق مع الحياة الجامعية، البيئة الجامعية الشاملة، التحسين المستمر) من وجهة نظرهم.

٢. ما تصور طلاب السنة التحضيرية (مسار العلوم الإنسانية) حول الحلول اللازمة لنجاح إدارة السنة التحضيرية في جامعة جدة في ضوء الأبعاد التأسيسية (الفلسفة، التكاملية، التعلم مدى الحياة، التواصل الفعال، التوافق مع الحياة الجامعية، البيئة الجامعية الشاملة، التحسين المستمر).

٣. ما مقترحات طلاب السنة التحضيرية (مسار العلوم الإنسانية) في جامعة جدة لتطوير مجريات السنة التحضيرية مستقبلاً؟

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة للاستفادة من الأبعاد التأسيسية للباحثين "Alexander and Gardner" والعمل على مواءمتها مع البيئة المحلية؛ ومن ثم السير بالبحث لتحقيق الأهداف التالي:

١. التعرف على المشكلات التي تواجه طلاب السنة التحضيرية (مسار العلوم الإنسانية) في ضوء الأبعاد التأسيسية (الفلسفة، التكاملية، التعلم مدى الحياة، التواصل الفعال، التوافق مع الحياة الجامعية، البيئة الجامعية الشاملة، التحسين المستمر).

٢. تحديد الحلول اللازمة لإدارة السنة التحضيرية (مسار العلوم الإنسانية) من وجهة نظر الطلاب.

٣. رصد مقترحات لتطوير عملية إدارة السنة التحضيرية (مسار العلوم الإنسانية) من وجهة نظر الطلاب.

أهمية الدراسة

تمثلت أهمية هذه الدراسة في:

١. لعل منهج الدراسة النوعي يُسهم في إثراء موضوع الدراسة، ويستطيع الباحث عبره النفاذ لمعلومات تفصيلية ودقيقة توضح الرؤيا لصانعي القرار.

٢. ربما تُسهم نتائج الدراسة في زيادة الاهتمام بالسنة التحضيرية؛ باعتبارها تشكّل محكاً مهماً في حياة الطالب الجامعي.

٣. لعل استخدام المنهج النوعي في هذه الدراسة يمكّن متخذي القرار من فهم أفضل لاحتياجات ورغبات طلاب السنة التحضيرية.

مصطلحات الدراسة

السنة التحضيرية: هي مجموعة متكاملة من خدمات الدعم الأكاديمي القائمة على تطوير المهارات اللازمة للنجاح الأكاديمي القائمة على افتراض وجود نقص في تلك المهارات عند الطالب الجامعي في سنته الأولى (Edwards& Donnison,2011,p.569).

ويعرفها الباحث إجرائياً: بأنها السنة الأولى للطالب التي يقضيها داخل الجامعة، بما تحويه من ثقافة وأسلوب حياة دراسية واجتماعية مختلف عما عهده الطالب في مراحل التعليم العام.

الأبعاد التأسيسية: هي مجموعة من الأبعاد التي وضعها الكسندر وقاردنر (Alexander& Gardner,2009,p.19) اللازم توفرها في الخدمات المقدمة للطالب الجامعي في سنته الأولى، وتتضمن تسع أبعاد تم دمج بعضها ومواءمتها مع البيئة المحلية، لتكون سبعة أبعاد هي: (الفلسفة، التكاملية، التعلم مدى الحياة، التواصل الفعال، التوافق مع الحياة الجامعية، البيئة الجامعية الشاملة، التحسين المستمر).

الإطار المفاهيمي للدراسة

أولاً: السنة التحضيرية:

يؤرخ ألكسندر وقاردنر (Alexander& Gardner,2009,p.20) لظهور الاهتمام المؤسسي بطالب السنة الأولى في الجامعة إلى العام ١٩٨٢م على الأقل؛ حيث أُقيم لأول مرة مؤتمر اهتم بطالب العام الجامعي الأول تحت مسمى (The Fresh Man Year Experience) والذي نظمته جامعة جنوب كارولينا، لكن هذ لا يعني عدم وجود إرهاصات مبكرة للاهتمام بطالب السنة التحضيرية حيث بينا قاردنر وكوخ (٢٠١٤م ، ص ١٤) ظهور حلقات دراسية حول العام الجامعي الأول في العام ١٩١١م في كلية رييد بولاية أوريجون، لمساعدة الطلاب الجدد على التكيف مع الحياة الأكاديمية والاجتماعية الجديدة، ويبدو أن ما اصطلح على تسميته محلياً بالسنة التحضيرية، يطلق عليه الأدب التربوي الأجنبي تجربة العام الجامعي الأول.

ومحلياً فقد رصد (سالم، ٢٠١١، ص.٨٢) أن بداية ظهور السنة التحضيرية في المملكة العربية السعودية كان في جامعة الملك فهد للبترول والمعادن في العام

(١٤٢٦هـ)، وباطلاع الباحث على الموقع الإلكتروني للجامعة (٢٠١٩م) تبين أن فكرة السنة التحضيرية رافقت تأسيس الجامعة في العام (١٩٦٣م)، ولعل انطلاق الاجتماع الأول لوكلاء الجامعات السعودية للشؤون الأكاديمية في العام ٢٠٠٧م الذي أوصى بعدد من التوصيات بحسب سالم (سالم، ٢٠١١، ص.٩٣) منها أهمية تبني الجامعات السعودية لبرامج تحضيرية لطلبتها.

أهداف السنة التحضيرية:

من الواضح أن الجامعات السعودية لم تتجه نحو تطبيق السنة التحضيرية على جميع طلابها دون أن يكون في ذهنية قادتها مجموعة من الأهداف المتنوعة، وقد كتب بعضها العقيلي (٢٠١٤م، ص ٤٣-٤٤)؛ منها:

١. رفع معدلات الاحتفاظ بالطلبة ومعدلات الخريجين تعزيزاً للكفاءة الداخلية للجامعة، وتقليلاً للهدر التعليمي الناتج عن التسرب أو الرسوب أو التحويل.

٢. تطوير عملية القبول لضمان توجيه الطالب إلى الكلية المناسبة لقدراته ومهاراته، وتقييم مستوى الطالب وتحديد مدى توافق رغباته مع قدراته للالتحاق بالتخصصات العلمية والأكاديمية المختلفة في الجامعة والتعرف على طبيعة الدراسة الجامعية قبل التحاقهم بالكليات المختلفة.

٣. العمل على إكساب الطلاب المهارات اللغوية والعملية التي لا غنى للطالب الجامعي عن امتلاكها، والعمل على تعزيزها بما يتوافق مع مستقبله الأكاديمي داخل الجامعة ومستقبله المهني خارجها.

٤. الاستخدام الأمثل لموارد وإمكانات الجامعة المتاحة، وتقليل الهدر بكافة أشكاله.

٥. العناية بجميع جوانب شخصية الطالب معرفياً وجسمياً ونفسياً واجتماعياً، من خلال التفاعل الواعي مع الأنشطة المختلفة المخططة بشكل تكاملي.

الأبعاد التأسيسية لإدارة السنة التحضيرية:

وضع الباحث عدداً من المعايير التي ينبغي على المهتم بإدارة السنة التحضيرية النظر والتأمل فيها، واعتمد الباحث بشكل رئيسي على الأبعاد التأسيسية التسعة التي وضعها الباحثين الكسندر وقاردنر (Alexander& Gardner,2009) وهي الفلسفة، والتكاملية، والتعلم مدى الحياة، والتوافق والنجاح، والتواصل الفعال، والتنوع، والعلاقة مع المرحلة الثانوية، والبيئة الجامعية الشاملة، والتحسين المستمر، واقتصر الباحث على دمج بعض أبعادها ومواءمتها مع البيئة المحلية، والنظر في الأدب التربوي المحلي عن دراسات داعمة لها، واستطاع الباحث مواءمتها، ودمج بعض الأبعاد؛ حيث تم دمج بُعد العلاقة مع المرحلة الثانوية مع بُعد التواصل الفعال، نظراً لعدم وضوح العلاقة بين الجامعات والمرحلة الثانوية في البيئة المحلية، بالإضافة إلى وجود تقارب موضوعي بينهما، في حين تم استبعاد بُعد التنوع الذي يستمد أهميته من تنوع الخلفيات الثقافية للطلاب الدوليين داخل الجامعة، ونظراً لعدم وجود الطلاب الدوليين في جامعة جدة؛ فقد تم إغفال هذا البعد في الدراسة الحالية، وعليه تم وضع الأبعاد التأسيسية على النحو التالي:

١. الفلسفة:

ويُقصد بها ضرورة أن تتم عملية تصميم السنة التحضيرية في ضوء فلسفة واضحة منبثقة من الفلسفة التي تقوم عليها الجامعة، وتظهر هذه الفلسفة في تكاملية وشمول البرامج الهادفة المتنوعة الموجه نحو الطالب الجامعي في سنته الأولى، والمؤدية لزيادة فرصة استبقائه داخل الجامعة وتطوير قدراته؛ ليتمكن من تحقيق النجاح الأكاديمي داخل الجامعة، والنجاح الوظيفي بعد تخرجه.

وأوضحت دندري والعبدالعزيز وفادن (٢٠١٧م، ص ١٩٨) ضرورة أن تدار برامج السنة التحضيرية وفق نظرية وفلسفة محددة، تهيمن على المدخلات والعمليات والنواتج، مع مراجعة تلك الفلسفة بقياس قدرتها على تحقيق النواتج المتوقعة للتأكد من صحة الفلسفة واتخاذ القرارات المناسبة حيالها.

٢. التكاملية:

إن عملية إدارة السنة التحضيرية عملية متشابكة مع القطاعات المختلفة داخل الجامعة، نظراً لتعدد البرامج الموجه نحو الفئة المستهدفة؛ فعمادة القبول والتسجيل، وعمادة شؤون الطلاب، وعمادات الكليات والأقسام الأكاديمية المختصة بمقررات السنة التحضيرية، وأعضاء هيئة التدريس والموظفين ذوي العلاقة؛ جميع مهام هؤلاء إن لم تتم في ضوء درجة مقبولة من التكامل والتنسيق، فإن النتائج لن تتوافق مع الفلسفة المهيمنة على إدارة السنة التحضيرية، فقد يمضي العمل بمستويات مرتفعة للغاية في جميع البرامج، إلا أن عملية إسناد أحد المقررات لعضو هيئة التدريس غير المناسب

للفئة المستهدفة قد يضيع الجهد الكبير المبذول، وقد بين الكثيري (٢٠١٤م، ص٦٩) أن أبرز التحديات التي تواجه ملف إدارة السنة التحضيرية هو اختيار عضو هيئة التدريس ذي الفاعلية التعليمية المناسبة للفئة المستهدفة.

٣. التعلم مدى الحياة:

من الضروري أن تدار العملية التعليمية في السنة التحضيرية في ضوء ممارسة التعلم مدى الحياة؛ ذلك أن الأساليب التقليدية في التدريس لن تؤدي إلى تحقيق أهداف السنة التحضيرية، والسبب الرئيس هو أن عمل تلك البرامج على إكساب الطالب مجموعة من القيم والعادات التي تساعده على النجاح الأكاديمي والوظيفي، وتؤكد هذا نتائج دراسة ويلانس وسيري(Willans, Seary,2018,p.56) التي خرجت بأربع نقاط رئيسة تساعد في استبقاء الطالب الجامعي في سنته الأولى، ومنها: قدرة الجامعة على مساعدة الطلاب على تخطيط أوقاتهم ومهامهم وجدولتها، ومن البديهي أن تلك القدرة لا يمكن توفيرها عبر التعليم التقليدي، بل تستوجب أن يكون التعليم مصمماً في ضوء المهارات التي يستثمرها الطالب في دراسته الجامعة وتبقى مرافقة له طوال حياته أيضاً.

٤. التواصل الفعال:

قد يبدأ التواصل مع الطالب الجامعي وهو وعلى مقعد مدرسته الثانوية؛ بتوجيه عدد من الأنشطة لتوضيح البرامج والخدمات التي تقدمها الجامعة، والتواصل مع أولياء الأمور والمجتمع بشكل عام، أمر قد يسهم في دقة اختيار الجامعة المناسبة للطالب ومن

ثم الكلية والتخصص المفضل، وفي ذات السياق بينت نتائج دراسة ويلانس وسيري (Willans, Seary,2018,p.56) ضرورة معرفة توقعات الطلاب نحو الخدمات التي تقدمها الجامعة كمياً ونوعياً، وتأثير تلك المعرفة على قدرة الجامعة على تحويل تلك التوقعات إلى واقع يُسهم في استبقاء الطلاب داخل حرمها الجامعي بعد انضمامهم لها، كما بينت نتائج الدراسة أهمية سرعة التفاعل مع طلاب السنة التحضيرية، والحصول على ردود سريعة وفعالة حول المشكلات والتساؤلات التي تواجههم.

٥. التوافق مع الحياة الجامعية:

ضرورة أن تثمر السنة التحضيرية بتحقيق قدر معقول من النجاح الأكاديمي للطالب، الأمر الذي يعني وجود قدر مهم من الإعداد الأكاديمي للتخصص الذي ينوي الطالب الالتحاق به بعد السنة التحضيرية، بالإضافة إلى تحقيق قدر واسع من التوافق بين الطالب والحياة الجامعية بصفة عامة، حيث بينت نتائج دراسة آل مرعي (٢٠١٢م، ص ٢٦٣) أن العوامل الدراسية كانت من أبرز أسباب التسرب الطلابي بالسنة التحضيرية في جامعة نجران، وعليه تظهر أهمية أن تُصاغ فعاليات وبرامج السنة التحضيرية لتحقيق قدر كبير من التوافق بين حياة الطالب وخبراته السابقة مع الحياة الجامعية التي على الطالب أن يتأقلم معها ويستفيد من برامجها وإمكانياتها، خصوصاً في الفصل الدراسي الأول للطالب في الجامعة، وهو أمر أوصى به تينتو (Tinto,1988,p.451) نظراً لأهمية البرامج والأنشطة التوجيهية للطلاب في سنتهم الأولى.

٦. البيئة الجامعية الشاملة:

لا تنحصر أدوار السنة التحضيرية على الجانب المعرفي الأكاديمي البحت، بل تشمل برامجها ذات التنوع المخطط له، بما ينمي شخصية الطالب بدنياً ووجدانياً واجتماعياً إضافة للجانب المعرفي، وهذه البرامج موجهة للجميع ولا تستثني أحداً، وتعمل على توفير عوامل جذب تشبع الاحتياجات المختلفة للطلاب وفقاً لهوايتهم واهتماماتهم المتباينة، وعليه فإن الجامعة تسعى بأن يمضي طلابها أكبر وقت ممكن داخلها، وهذا الأمر مرتبط بأعداد ونوعية تلك البرامج؛ حيث بينت نتائج دراسة ويلانس وسيري (Willans& Seary, 2018, p.5) ضرورة صناعة رغبة لدى الطلبة في قضاء أوقات أطول في الحرم الجامعي، إلا أن تلك الرغبة مرتبطة بنوعية وأعداد الخدمات المقدمة لهم ومستوى الدعم المقدم لهم، ليس فقط في أيام الدراسة بل يتعدى ذلك لأيام العطلات الدراسية.

كما خرجت دراسة بايك ونايلر واركوديس (Baik, Naylor&Arkoudis,2015,p.1) والتي درست تجربة السنة الأولى للطالب الجامعي في ثمان جامعات أسترالية على مدى عقدين ١٩٩٤-٢٠١٤م بنتيجة تفيد بأن الطالب في العام ٢٠١٤م أصبح أكثر إيجابية من الطلاب المستطلع رأيهم في العقدين الماضيين؛ حيث كان معظم الطلاب واضحين بشأن أسباب ذهابهم إلى الجامعة، ولديهم إحساس قوي بأهدافهم وهويتهم، ولديهم حماس ليكونوا في الجامعة، كما ازداد رضاهم عن تجربتهم الدراسية، الأمر الذي نتج عنه وجود عدد أقل من الطلاب الذين يفكرون بالتوقف عن الدراسة أو تأجيلها،

ومن الواضح أن هذا الفرق المهم لم يتأتَ إلا عبر برامج ساهمت في بناء شخصيات الطلاب من جميع الجوانب، ولعل استثمار السنة الجامعية الأولى سبب مهم في تحقيق ذلك المنجز.

٧. التحسين المستمر:

إن عملية التحسين المستمر لعملية إدارة السنة التحضيرية أمر في غاية الأهمية؛ كون السنة التي يقضيها الطالب في الجامعة لا يمكن تعويضها، وعليه فإن ملف إدارة السنة التحضيرية يجب أن يكون الاهتمام به ضمن أولويات الجامعة وخططها الاستراتيجية، وقد بينت نتائج دراسة بايك وآخرون (Baik & et.al,2015) ارتفاع مستوى برامج السنة الأولى الجامعية، الأمر الذي قلص وضيق الفجوة بين المدرسة والجامعة وزاد من النجاح والتوافق الأكاديمي، وعليه تبرز أهمية إخضاع العمليات الإدارية للسنة التحضيرية للتقويم والتحسين المستمر؛ بُغية المتابعة اللصيقة والمحدثة لتلك العمليات.

ثانياً: جامعة جدة:

يشير موقع جامعة جدة(٢٠١٩م) التي أسست في عام ١٤٣٥هـ/ ٢٠١٤م، حيث صدر القرار السامي رقم ٢٠٩٣٧ بتاريخ ١٤٣٥/٦/٢ هـ والقاضي بالموافقة على قرار مجلس التعليم العالي في جلسته (الثانية والسبعين) المنعقدة بتاريخ ١٤٣٤/٦/٤هـ على إنشاء جامعة جدة، وحددت الجامعة رؤيتها: بأنها الاختيار الأول لقادة المستقبل، وسطرت رسالتها: بأنها تسعى نحو الريادة في تبنى تخصصات

ومهارات المستقبل لإعداد جيل من العلماء والقادة يساهم في تنمية الاقتصاد والمجتمع والوطن. جدير بالذكر أن جامعة جدة لم تنتقل بعد إلى مبانيها الخاصة، وهي موزعة على أكثر من فرع، وجميعها مباني لمؤسسات سبقت إنشاء الجامعة، ويبلغ عدد هذه الفروع للطلاب أربعة فروع، هي الفرع الرئيسي بعسفان، وفرع كلية التربية بالفيصلية، وفرع الكامل، وفرع خليص.

السنة التحضيرية:

هي برنامج أكاديمي متكامل الأهداف لمدة فصلين دراسيين، يتم من خلاله تعزيز قدرات الطالب بمفردات أساسية؛ بهدف إعداد الطالب المستجد ليكون قادراً على الاندماج في بيئة التعليم الجامعي، واكتسابهم المهارات الأساسية اللازمة للدراسة الجامعية، من خلال برنامج تحضيري مكثف لتحسين مخرجات الجامعة من الكوادر المؤهلة لسوق العمل (موقع عمادة القبول والتسجيل،٢٠١٩م).

نظام السنة التحضيرية:

يتوجب على طلاب السنة التحضيرية في جامعة جدة اجتياز جميع المقررات قبل التخصص، ويجوز أن يكون هناك فصل صيفي للطلاب المتعثرين دراسياً في مقرر أو أكثر، كما يجوز أن يمدد له بفصل دراسي آخر (استثنائياً)، كما أن المعدل التراكمي الذي يحصل عليه الطالب في نهاية السنة التحضيرية يحسب في المعدل التراكمي العام للطالب في الكلية التي يلتحق بها (موقع عمادة القبول والتسجيل،٢٠١٩م).

أهداف السنة التحضيرية في جامعة جدة:

هو برنامج أكاديمي متكامل الأهداف، يتم من خلاله تعزيز قدرات الطالب بمفردات أساسية؛ بهدف إعداد الطالب المستجد ليكون قادراً على الاندماج في بيئة التعليم الجامعي، واكتسابهم المهارات الأساسية اللازمة للدراسة الجامعية، من خلال برنامج تحضيري مكثف لتحسين مخرجات الجامعة من الكوادر المؤهلة لسوق العمل، ويدرس الطالب فيها لمدة فصلين دراسيين متتاليين اللغة الإنجليزية، والمتطلبات الأخرى من المقررات العلمية والنظرية.

وللسنة التحضيرية فوائد أخرى منها: تعرف الطالب على قدرته وإمكانياته والتخصص الأنسب له بدقة؛ مما يسهم في القضاء على ظاهرة تعثر الطلاب في التخصصات المختلفة، التي تعد ظاهرة مقلقة في الجامعات السعودية، وعلى الطالب أن يعي دائماً أن التخصص الذي يختاره سيرافقه طيلة حياته في الجامعة وفي الحياة العملية، فعليه أن يحسن الاختيار، ولا شك أن تهيئة الطالب للحياة الجامعية ليس من حيث الأهلية العلمية للالتحاق بالكلية وحسب بل من الناحية المهارية، والنفسية، مما قد يكون له الأثر البالغ في تميز الطالب في الكلية (موقع عمادة القبول والتسجيل،٢٠١٩م).

مسارات السنة التحضيرية:

المسار العلمي			مسار العلوم الإنسانية		
م	اسم المقرر	س	م	اسم المقرر	س
١	لغة انجليزية ١١٠	٣	١	لغة انجليزية ١١٠	٣
٢	مهارات الدراسة الجامعية	٢	٢	مهارات الدراسة الجامعية	٢
٣	الحوسبة وتقنية المعلومات	٢	٣	الحوسبة وتقنية المعلومات	٢
٤	مفاهيم الصحة واللياقة البدنية	٢	٤	مفاهيم الصحة واللياقة البدنية	٢
٥	مدخل في ريادة الاعمال	٢	٥	مدخل في ريادة الاعمال	٢
٦	لغة انجليزية ١٢٠	٣	٦	لغة انجليزية ١٢٠	٣
٧	علوم الرياضيات	٣	٧	الفرد والمجتمع	٣
٨	فيزياء	٣	٨	مدخل في التربية	٣
٩	كيمياء	٣	٩	مبادئ الادارة العامة	٣
١٠	احياء	٣	١٠	مبادئ الاحصاء في العلوم الانسانية	٣

*عمادة القبول والتسجيل(٢٠١٩م)

ثالثاً: الدراسات السابقة

استقصى الباحث الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة للاستفادة من جهود الباحثين؛ كون البحث العلمي عملية تراكمية، وحرص الباحث على حداثة تلك الدراسات، واستعرضها الباحث في ضوء منهجية ثابتة من الأقدم للأحدث، وجاءت على النحو التالي:

١. دراسة بايك وآخرون (Baik& et.al,2015) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تجربة السنة الأولى للطالب الجامعي في ثمان جامعات استرالية على مدى (٢٠) عاماً منذ العام ١٩٩٤-٢٠١٤م، وهي عبارة عن دراسة أُجريت كل أربع سنوات، استهدفت التعرف على العوامل المؤثرة على قرار الالتحاق الجامعي، وكذلك التعرف على جودة العملية الأكاديمية ومدى تفاعلهم معها، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي المسحي، وكانت الاستبانة هي أداة الدراسة، وبلغ عدد عينة الدراسة (١٣٨٨٢) طالباً وطالبة، وخرجت الدراسة بعدد من النتائج منها: ازدياد مستوى الإيجابية لدى الطالب في سنته الأولى العام ٢٠١٤م مقارنة بالدراسات السابقة، وارتفاع درجة وضوح أسباب التحاقهم بالجامعة، بالإضافة إلى ارتفاع الرضا عن تجربتهم الدراسية؛ الذي انعكس على قلة أعداد الطلاب الذي ينوون ترك الدراسة أو تأجيلها، كما استنتج الباحثون أن الفجوة بين المدرسة الثانوية والجامعات أصبحت ضيقة إلى حد كبير.

٢. دراسة الشريف وإبراهيم (٢٠١٥م) والتي هدفت إلى رصد واقع الدراسة في عمادة السنة التحضيرية في جامعة تبوك، من حيث الإدارة والمقررات والأنشطة الطلابية من وجهة نظر الطلاب، واعتمد الباحثان على المنهج الوصفي كمنهج للدراسة، وتم الاعتماد على الاستبانة كأداة لجمع البيانات من عينة الدراسة التي بلغت(٤٢٧) طالباً، وخرجت الدراسة بعدد من النتائج منها: وجود ضعف في الاهتمام بالجوانب الخدمية الخاصة بمتابعة انتظام الدراسة، والقصور في عرض تطبيقات حياتية وأكاديمية مفيدة ضمن المقررات المطروحة، كما أظهرت نتائج

الدراسة وجود ورش عمل تساعد على اكتساب المهارات اللازمة في الحياة الجامعية، إلا أنها لم تُسهم في رفع الكفاءة العلمية للطلاب المتعثرين دراسياً.

٣. دراسة يان وسيندال (Yan& Sendall, 2016) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الطرق التي يمكن أن تحسن من تجربة السنة الأولى في الجامعة للطلبة الدوليين في الجامعات الأمريكية؛ في عدد من الجوانب الأكاديمية، وكذلك بعض الجوانب الثقافية والاجتماعية لمعرفة المتطلبات الواجب توفرها ضمن خبرة السنة الأولى، ورصد مقترحاتهم لتحسين تلك التجربة، واستخدم الباحثان المنهج النوعي عبر أداة المقابلة التي عاينت (١٩) طالباً، وخرجت هذه الدراسة بعدد من النتائج منها: أن السنة الأولى للطالب في الجامعة تحدي كبير للطالب والجامعة على حد سواء، والحاجة إلى المشاركة والتفاعل في شتى مناحي الحياة الجامعية؛ حتى يتمكن الطالب من إتقان اللغة الإنجليزية وفهم الثقافة الأمريكية، وبينت الدراسة وجود حاجة إلى دعم نفسي واجتماعي؛ حتى يمكن للطالب أن يندمج ويتفاعل داخل الجامعة، كما أوصت الدراسة بضرورة الاختيار الدقيق لأعضاء هيئة التدريس والموظفين الذين يتعاملون مع الطلاب في سنتهم الجامعية الأولى.

٤. دراسة درندري والعبدالعزيز وفادن(٢٠١٧م) والتي هدفت إلى تقويم مدى تحقق مهارات الطالبات بالسنة التحضيرية بجامعة الملك سعود، وتأثير المستوى القبلي للمهارة على هذه المهارات المكتسبة، واعتمدت الباحثات على المنهج الوصفي المسحي، وكانت الاستبانة هي أداة الدراسة لجمع البيانات من عينة

الدراسة التي اشتملت على (٤٦٤) طالبة في السنة التحضيرية و(٥٨٩) طالبة في الكليات و(١١٥) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، وخرجت الدراسة بعدد من النتائج منها: اكتساب الطالبات عدداً من المهارات في السنة التحضيرية بدرجة متوسطة في عدد من المجالات، من وجهة نظر طالبات السنة التحضيرية، وأقل متوسطاً من وجهة نظر طالبات الكليات، ومنخفضة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، كما بينت نتائج الدراسة ارتفاع مستوى الاهتمام بمهارات اللغة الإنجليزية، بينما جاءت اللغة العربية كأقل المهارات المكتسبة في السنة التحضيرية.

٥. دراسة باديك ودران وباتيل وفلورس (Baiduc, Drane, Beitel& Flores, 2017) والتي هدفت إلى دراسة أثر التحاق الطلاب في برنامج الأبحاث العلمية التأهيلي للسنة الأولى على قدرتهم الالتحاق بتخصصات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات ومقارنتهم بغير الملتحقين بالبرنامج التأهيلي، واستخدم الباحث المنهجي الوصفي، وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة، وبلغت عينة الدراسة (٩٠) من المشتركين بالبرنامج و (٢٨٥) طالباً من غير المشتركين بالبرنامج على مدى ثلاث أعوام دراسية، وخرجت الدراسة بعدد من النتائج منها: أن الخضوع للبرنامج التأهيلي يزيد من فرصة البقاء داخل الجامعة.

٦. دراسة ويلانس وسيري (Willans& Seary, 2018) والتي هدفت للإجابة على السؤال: لماذا نفقد الطالب الجامعي في سنته الأولى؟، وماذا يمكن أن نفعل

لتفادي هذه الخسارة؟، واستخدم الباحثان المنهج النوعي من خلال مقابلة (٢٣) طالباً انسحبوا من الجامعة، و(١٠) من الموظفين ذوي العلاقة، وخرجت الدراسة بعدد من النتائج من أهمها: أن ترك الجامعة لا يمكن عزوه لسبب واحد فقط بل هي مجموعة من الأسباب الشخصية والمؤسسية المتشابكة، ومن أبرز الأسباب المؤسساتية هي ضعف الدعم المقدم من أعضاء هيئة التدريس والموظفين المختصين للطلاب في سنتهم الأولى.

التعليق على الدراسات السابقة:

أولاً: أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

من حيث هدف الدراسة: هدفت جميع الدراسات السابقة بشكل عام إلى دراسة تجربة الطالب في سنته الأولى الجامعية؛ حيث هدفت دراسة بايك وآخرون (Baik& et.al,2015) إلى معرفة أثر الاهتمام بالطالب في سنته الأولى وقلة عدد المتسربين من الجامعة، كما هدفت دراسة ويلانس وسيري (Willans& Seary, 2018) إلى رصد المشكلات المؤدية لتسرب الطلاب من الجامعة، وهدفت دراسة يان وسيندال (Yan& Sendall, 2016) إلى رصد المتطلبات التي يمكن أن تحسن من تجربة الطلبة في سنتهم الأولى، كما هدفت دراسة باديك وآخرون (Baiduc & et.al, 2017) إلى تحديد أثر الالتحاق بالبرامج التأهيلية لتحقيق التوافق مع الحياة الأكاديمية.

ومحلياً فقد اتفقت الدراسة الحالية مع هدف دراسة الشريف وإبراهيم (٢٠١٥م) الساعي إلى رصد واقع الدراسة بالسنة التحضيرية في جامعة تبوك، كما اتفقت مع درندري وآخرين (٢٠١٧م) والتي هدفت لمعرفة درجة اكتساب طالبات السنة التحضيرية للمهارات المطلوبة في جامعة الملك سعود.

من حيث المنهج: استخدمت الدراسة الحالية المنهج النوعي كمنهجية بحثية للإجابة عن أسئلة البحث، وتتفق في استخدام هذا المنهج مع دارسة يان وسيندال (Yan& Sendall, 2016) ودراسة ويلانس وسيري (Willans& Seary, 2018) بينما اختلف المنهج المستخدم مع الدراسات المحلية مثل دراسة الشريف وإبراهيم (٢٠١٥م) ودرندري وآخرون (٢٠١٧م) التي اعتمدت على المنهج الكمي وكذلك الدراسات الأجنبية كدراسة بايك وآخرون (Baik& et.al,2015) و دراسة باديك وآخرون (Baiduc & et.al, 2017).

من حيث الأداة: استخدمت الدراسة الحالية المقابلة كأداة لجمع المعلومات، واتفقت معها دراسة يان وسيندال (Yan& Sendall, 2016) ودراسة ويلانس وسيري (Willans& Seary, 2018)، في حين اختلفت معها الدراسات المحلية كدراسة الشريف وإبراهيم (٢٠١٥م) ودرندري وآخرون (٢٠١٧م) التي اعتمدت على الاستبانة، وكذلك الدراسات الأجنبية كدراسة بايك وآخرون (Baik& et.al,2015) ودراسة باديك وآخرون (Baiduc & et.al, 2017).

من حيث مجتمع الدراسة: تكوّن مجتمع الدراسة الحالية من طلاب السنة التحضيرية وطلاب للتو أنهوا متطلباتها، في حين اقتصرت بعض الدراسات على طلاب السنة التحضيرية مثل دراسة الشريف وإبراهيم (٢٠١٥م) و دراسة بايك وآخرون (Baik& et.al,2015)، وأضافت عليهم دراسة ودرندري وآخرون (٢٠١٧م) طالبات الكليات وعضوات هيئة التدريس، في حين اختلفت تماماً عن مجتمع دراسة ويلانس وسيري (Willans& Seary, 2018)؛ التي اقتصرت على الطلاب المتسربين من الجامعة وبعض الموظفين من ذوي العلاقة.

ثانياً: مظاهر تميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة:

سعت الدراسة الحالية إلى رصد المشكلات التي تواجه طالب السنة التحضيرية في جامعة جدة، عبر الاندماج معهم في أحداثها، حيث استمرت مجريات الدراسة لمدة (١٠) أسابيع، الأمر الذي يمكّن من رصد المشكلات بدقة وشمولية أكثر، والحصول على مقترحات وحلول أكثر نجاعة وتأثيراً.

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج النوعي، لما يتميز به من قدرة على النفاذ إلى معلومات تفصيلية عن موضوع الدراسة، وكون جامعة جدة جامعة ناشئة فتزداد أهمية هذا الأسلوب كون نوعية المشكلات التي قد تواجه الطلبة مختلفة عن السياق العام للجامعات في المملكة العربية السعودية.

ركزت الدراسة الحالية للوصول لرصد دقيق للمشكلات التي يواجهها الطلاب، والحلول المقترحة لمعالجتها؛ من خلال عباراتهم وألفاظهم الخاصة التي تعبر عن طريقة نظرتهم للأمور، دون وضع عبارات مسبقة.

منهجية البحث وإجراءتها

استخدم الباحث المنهج النوعي، كون هذا المنهج لا يكتفي بتوصيف الأحداث كما تصفها عينة الدراسة؛ بل لديه القدرة على النفاذ إلى المعرفة العميقة بتلك الأحداث ومسبباتها، من خلال التفاعل مع عينة الدراسة من جهة، ومحددات الدراسة من جهة أخرى، التي تتطور بتطور مجريات البحث وليست مسبقة الإعداد والتحكيم كأدوات المناهج الكمية، وعرف هامرسلي وأتكنسون (Hammersly& Atkinson,1995,p.1) المنهج النوعي بأنه ذلك المنهج الذي ينخرط فيه الباحث بعمق في عينة الدراسة علناً أو خفية لفترة من الزمن؛ يراقب ما يحدث، ويسمع ما يُقال، ويسأل الأسئلة، ويجمع مما يمكن من بيانات؛ بهدف تسليط الضوء على قضايا محورية في البحث، ويتبنى الباحث هذا التعريف إجرائياً.

كما وصف جوبو(gobo,2008,p.32) المنهج النوعي بأنه منهج بحث تفاعلي، يتطلب وقتاً طويلاً للملاحظة، والمقابلة، وتسجيل المعلومات كما تحدث بشكلها وفي مواقعها الطبيعية، ويستغرق إجراء البحث النوعي أوقاتاً طويلة تتراوح بين أشهر وعدة سنوات.

واختار الباحث مجتمع دراسته بشكل يُسهم في تحقيق أهداف الدراسة، حيث يرى تينتو(Tinto,2017,p.1) –المهتم بفكرة المحافظة على طلبة الجامعات في غالبية أبحاثه التي بدأت بالثمانينات– أن جميع النظريات والتطبيقات المهتمة بالمحافظة على طلبة الجامعات كانت تتم من خلال النظر للعمل المؤسسي، وما يمكن أن تفعله تلك المؤسسات للاحتفاظ بطلابها، إلا أنه ومن الضروري الانتقال للضفة الأخرى، والنظر من خلال عيون الطلاب فيما تفعله تلك المؤسسات للحفاظ عليهم وخصوصاً في سنتهم الأولى الجامعية. وعليه فقد اختار الباحث أن يكون مجتمع البحث هو جميع طلاب السنة التحضيرية في جامعة جدة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (١٤٣٩/١٤٤٠هـ) والبالغ عددهم (٢٥٩٥طالباً)، واختار الباحث قصدياً شعبتين دراسيتين لأحد مقررات السنة التحضيرية من مسار العلوم الإنسانية؛ نظراً لإمكانية أن يقوم الباحث بتدريسها، ومن ثم الانغماس مع عينة الدراسة في مجريات السنة التحضيرية، وزيادة إمكانية عقد المقابلات الفردية والجماعية، وبلغت عينة البحث من هذه المجموعة (٧٥) طالباً وتسمى عينة التركيز بحسب العبدالكريم (٢٠١٩م، ص ١٦٠)، كما استطاع الباحث أن يوفر قصدياً مجموعة أخرى من الطلاب الذين أنهوا متطلبات السنة التحضيرية في الفصل الماضي؛ وبلغ عددهم (٣٥) طالباً، وذلك لعرض استنتاجات الباحث التي استخلصها من المجموعة الأولى، والتأكد من صحتها وقوة تأثيرها، والاستنارة بالمقترحات التي يرونها بعد ختام مسيرة السنة التحضيرية، وتسمى العينة المؤكدة(العبد الكريم، ٢٠١٩م ، ص ١٦١).

وقام الباحث بعدد من المقابلات الفردية والجماعية شبه المقننة للمجموعتين خلال (١٠) أسابيع في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ، وكانت البداية بالمقابلات الفردية، وكان الباحث يجد صعوبة في الخروج باستنتاجات؛ حيث قد يعود ذلك للخجل الذي يمر به الطالب، وكذلك حداثة التجربة، حيث بدأت المقابلات الفردية منذ الأسبوع الثالث للدراسة ولم تظهر بعد المشكلات التي تواجه الطلاب بوضوح، ومع استخدام المقابلات الجماعية بدأت يتبلور البحث بشكل جيد، وبدأ الطلاب يقبلون على المشاركة بفاعلية في المقابلات الفردية والجماعية، وفي منتصف مجريات البحث أصبحت المقابلات الفردية أكثر ثراءً وعمقًا، الأمر الذي قد يعزوه الباحث إلى استشعار الطلاب بقرب الباحث من همومهم ومشكلاتهم، وبلغت المقابلات الفردية للمجموعة الأولى (٩٠) مقابلة، في حين كانت المقابلات الفردية للمجموعة الثانية (٢٠) مقابلة، في حين كانت المقابلات الجماعية لكل مجموعة من المجموعتين (٣٠) مقابلة؛ تهدف لاستعراض عدد من مستخلصات المقابلات الفردية والنقاش حولها، ومن ثم استخدام الملاحظة بالمعايشة لمقارنة ما يتم استخلاصه من النقاشات المعمقة الفردية والجماعية بالواقع الذي يعيشه الطلاب، مع عدم إبلاغ عينة الدراسة أنهم يخضعون لدراسة علمية؛ رغبة في الحصول على معلومات واقعية، وتمت تلك المقابلات كجزء من تدريس بعض المقررات، وتخصيص فترة زمنية مناسبة في كل لقاء.

أدوات الدراسة:

للإجابة على أسئلة الدراسة تم استخدام الأدوات التالية:

١. المقابلة الفردية شبه المقننة؛ التي تبدأ بسؤال رئيس حول المشكلات التي تواجه طالب السنة التحضيرية، ثم تظهر الأسئلة الفرعية بحسب الحاجة.

٢. المقابلة الجماعية شبه المقننة؛ التي تبدأ بسؤال رئيس يعرض استنتاجات الباحث من عدد من المقابلات الفردية، ومعرفة مدى الاتفاق حول تلك الاستنتاجات.

٣. الملاحظة بالمعايشة الهادفة؛ لرصد مجريات السنة التحضيرية بشكل عام، لبناء تصور عام حولها.

٤. النظر في الوثائق ذات العلاقة عند الحاجة.

الجدير بالذكر؛ أن أسئلة الأداة كانت على أربعة مستويات؛ هي الأسئلة الأساسية والإضافية والمساندة والساحبة.

أسلوب التحليل:

قام الباحث باستخدام المنهج النوعي المحوري؛ حيث تم تسجيل وتفريغ وقراءة مستخلصات المقابلات والملاحظات، لتحديد المواضيع المحورية ذات التأثير على مسيرة طالب السنة التحضيرية المتكاملة، وقد تم تصنيف المعلومات والأفكار المتشابهة في سبعة محاور رئيسية هي: أبعاد (Alexander& Gardner,2009)

التأسيسية بعد المواءمة مع البيئة المحلية، وعليه تم وضع الخطوات التالية في تحليل مخرجات أدوات الدراسة:

١. ترميز البيانات المتعلقة ببُعد الفلسفة بالرمز(م١) وبُعد التكاملية بالرمز(م٢)، وبُعد التعلم مدى الحياة بالرمز(م٣)، وبُعد التواصل الفعَال بالرمز(م٤)، وبُعد التوافق مع الحياة الجامعية بالرمز(م٥)، وبُعد البيئة الجامعية الشاملة بالرمز(م٦)، وبُعد التحسين المستمر لعملية إدارة السنة التحضيرية بالرمز(م٧)، واستخلص الباحث عدداً من القضايا في كل معيار، ومن ثم يعرضها في المقابلات الجماعية؛ وفي حال الاتفاق حولها يتم تسجيلها كاستنتاج، وفي حال الاختلاف حولها يتم مناقشتها وتطويرها، حتى يستقر لدى الباحث وجود استنتاج مهم حول تلك النقاشات، أو الانتقال إلى فكرة أخرى.

٢. تدوين وتفريغ مجريات المقابلات الفردية.

٣. عرض خلاصة مجريات المقابلات الفردية في المقابلات الجماعية والنقاش حولها.

٤. تدوين الاستنتاجات البحثية المتفق عليها من عينة الدراسة، أو إعادة بلورة الفكرة، أو إقصاؤها.

٥. عرض النتيجة على المجموعة الثانية- التي أنهت متطلبات السنة التحضيرية- ضمن المقابلات الفردية والجماعية.

٦. تنظيم المعلومات وتقويمها، والنظر في الوثائق ذات العلاقة عند الحاجة.

٧. الخروج بحصيلة يمكن تدوينها كنتائج بحثية.

الموثوقية:

حاول الباحث زيادة الموثوقية في استنتاجات البحث عبر التالي:

١. استخدام المقابلات الفردية وعرض نتائجها في المقابلات الجماعية، والنقاش حولها والسعي للوصول إلى استنتاجات سليمة، وعدم الاكتفاء بالمقابلات الفردية.

٢. وجود مجموعتين مختلفتين من طلاب السنة التحضيرية.

٣. وجود مجموعة من الطلاب الذين أنهوا للتو مجريات السنة التحضيرية؛ للتأكد من سلامة الاستنتاجات.

٤. تعدد الأدوات المستخدمة (مقابلات فردية وجماعية، الملاحظة، الوثائق ذات العلاقة).

٥. طول مدة المكث في ميدان الدراسة، والوصول إلى قدر مناسب من تشبع البيانات وتكرارها.

النتائج:

إجابة السؤال الأول: ما المشكلات التي تعيق التقدم الأكاديمي لطلاب السنة التحضيرية (مسار العلوم الإنسانية) بجامعة جدة في ضوء الأبعاد التأسيسية (الفلسفة، التكاملية، التعلم مدى الحياة، التواصل الفعال، التوافق مع الحياة الجامعية، البيئة الجامعية الشاملة، التحسين المستمر) من وجهة نظرهم:

من تحليل البيانات التي تم الحصول عليها من المقابلات المتنوعة، والملاحظة بالمعايشة، ومراجعة الوثائق ذات العلاقة؛ تم الكشف عن عدد من النتائج، يمكن عرضها على النحو التالي:

النتيجة الأولى: هيمنة فلسفة الفرز الطلابي على مجريات السنة التحضيرية. حيث يبدو أن السنة التحضيرية تم تصميمها فقط من أجل وضع طريقة لتوزيع الطلاب، وفرزهم على الكليات والتخصصات المختلفة بالجامعة؛ فقد أفادت عينة الدراسة أن مسمى السنة التحضيرية كان يعني لديهم هو إعدادهم بشكل يتناسب مع التخصصات المطروحة في الجامعة بخاصة، وللحياة الجامعية بعامة، لكن الواقع من وجهة نظرهم على الأقل يظهر أن هذا الفهم ليس صحيحاً، ولعل أبرز العبارات التي استخدمها الطلاب في هذه المحور هي: وصف الطلاب للسنة التحضيرية بأنها "سنة التحدي" و " السنة المصيرية"، "كان أهلي يقولوا اجتهد بالثانوي وترتاح...السنة التحضيرية ما فيها راحة" " السنة التحضيرية قلق" "طيب معدلي لما أتخرج هو معدلي في التخصص أو معه التحضيري" "لما

يكون معدلي طايح في التحضيري وأدخل تخصص وأرتاح فيه معدلي بيبقى نازل حتى لوكنت ممتاز فيه" وظهر جلياً للباحث أن تلك العبارات التي أطلقها الطلاب ناتجة عن عدد من النقاط الجوهرية التي ينبغي النظر فيها بشكل جاد على مستوى القيادات الجامعية في الجامعات السعودية بشكل عام، وكان من أبرز تلك النقاط ما يلي:

١. هيمنة فكرة الفرز الطلابي على غالب فعاليات السنة التحضيرية؛ حيث يُقبل الطالب ابتداءً في مسارات السنة التحضيرية، وفي ضوء نتائجها يتم تسكينه في التخصص المناسب، ولهذا تسعى الجامعة للمساواة في الفرص التعليمية، ومن شواهد ذلك: توحيد الاختبارات الدورية والتي تُعقد مرتين في الفصل الدراسي؛ من حيث الموعد، وأسلوب التقويم المستخدم، الذي تحدده عمادة القبول والتسجيل ويلتزم به الأساتذة والطلاب.

٢. استمرار أثر السنة التحضيرية على الطالب؛ حيث يبدأ احتساب المعدل التراكمي من السنة التحضيرية ويستمر معه حتى التخرج، في حين أنه قد يستطيع الطالب رفع معدله في التخصص الذي اختاره رغم إخفاقه في السنة التحضيرية، وبالتالي هل المعدل المسجل في وثيقة التخرج يعبر عن قدرات الطالب الحقيقية في التخصص الذي يحمل شهادة البكالوريوس فيه؟ أم أن ذلك المعدل قد تأثر وبشكل كبير بالسنة التحضيرية سلباً أو إيجاباً؟.

٣. التساؤل المهم حول مدى قدرة السنة التحضيرية على تحضير الطالب للدراسة الجامعية، كانت الإجابة عليه ذات تفاوت مبرر؛ حيث بينت عينة الدراسة التي تخوض غمار السنة التحضيرية أن هذا هو المتوقع، في حين بينت عينة الدراسة التي أنهت متطلبات السنة التحضيرية أن الفائدة محدودة من فعاليات السنة التحضيرية، فقد تكون اللغة الإنجليزية بمقرريها ١١٠ & ١٢٠ هو العقبة الأكبر في السنة التحضيرية بحسب العينة التي ترى عدم الاستفادة منها، فالدراسة في جميع مقرراتهم باللغة العربية، " الإنجليزي الرسوب فيه للركب... ولما تخلص منه تتخصص في تخصص ماله دعوه بالإنجليزي مرة" " الإنجليزي محاضراته كثير .. ومادة كل فصل...وفي النهاية طيح معدلي وتخصصت علم نفس وأدرس بالعربي" "المفروض ما أدرس في التحضيري إلا اللي يفيدني لما أتخصص"، وعليه يبدو للباحث أن السنة التحضيرية قد لا تحقق المطلوب منها في بعض التخصصات، وتتفق مع هذه النتيجة دراسة الرويشد (٢٠١٣م، ص ٣٣٠) والتي أشارت لضعف نظرة عينة دراسته لاعتبار السنة التحضيرية برنامج تأهيلياً مناسباً للتخصص الذي ينوي الطالب الالتحاق به.

٤. نظام السنة التحضيرية في الجامعة فيه قدر من الجمود؛ حيث يستلزم تجاوز الطالب جميع المقررات قبل أن يختار التخصص المناسب، حيث وجد الباحث ثلاثة من الطلاب تبقى لديهم مقرر واحد من السنة التحضيرية، ومع ذلك فقد تم إلزامهم بدراسة هذه المادة بمفردها طوال الفصل الدراسي.

النتيجة الثانية: وجود قصور في التكاملية بين القطاعات المختلفة التي تقدم خدمات لطلاب السنة التحضيرية. حيث رصد الباحث أبرز العبارات على النحو التالي: "كتاب الحاسب غير متوفر...بينتهي الترم وما عندنا كتاب" "لما نستفسر من الدكتور عن شيء يقول لا أعلم...نسأل من؟" "أصلاً ما في أحد نسأله" ، الأمر الذي قد يشير لقصور في التكامل بين تلك القطاعات، وقام الباحث بالبحث عن الوثائق المتعلقة بالتكاملية والاستعداد المبكر لمجريات السنة التحضيرية؛ واستطاع الباحث الحصول على عدد من الوثائق ذات العلاقة، من أهمها: تعميم معالي مدير الجامعة رقم (٣٩٠٥٠٢٤٤١) وبتاريخ ١٤٣٩/٩/١٥هـ الذي قرر تبعية كل مقرر من مقررات السنة التحضيرية للقسم والكلية المختصة بمجال المقرر، وبلغ عدد مقررات السنة التحضيرية (١٤) مقرراً مختلفاً، تابعة لعشرة أقسام أكاديمية موزعة على أربع كليات ومعهد اللغة الإنجليزية، الأمر الذي يعني وجود قدر كبير من الاستعداد المبكر لمجريات السنة التحضيرية من قبل العمادة المسؤولة، والذي يتوجب معه أن تقوم تلك الكليات والأقسام المعنية بالاستعداد المبكر لتلك المهام الموكلة إليهم، وقد خرج الباحث من خلال الملاحظة بالمعايشة بعض الاستنتاجات في هذا الإطار؛ وهي:

١. قلة عدد أعضاء هيئة التدريس في بعض الأقسام أدى للاستعانة بأعضاء هيئة التدريس من أقسام أخرى، الأمر الذي ساهم في تأخر توجيه الأساتذة لبعض المقررات، ومن دلائل هذا الأمر أن الباحث من قسم لا يتبع له مقررات ضمن السنة التحضيرية ومع هذا فقد قدم عدداً من الشعب لمقررين من مقررات السنة

التحضيرية في فصل الدراسة، واستخلص الباحث عبر الملاحظة أن أحد الأقسام المسند إليه مقرران من مقررات السنة التحضيرية، لا يوجد لديهم العدد الكافي من الأساتذة لتغطية الشعب المختلفة، الأمر الذي يؤدي بطبيعة الحال للتأخر في توجيه الأساتذة للشعب.

٢. تأخر وصول كتاب مقرر الحاسب الآلي لطلاب السنة التحضيرية بشكل كبير، اضطرت معه عمادة القبول والتسجيل لإجراء الاختبار الدوري الأول دون إدراج مقرر الحاسب الآلي ضمن الجدول؛ الأمر الذي أربك العملية التعليمية من وجهة نظر الطلاب.

وتتفق هذه النتيجة مع ألكسندر وقاردنر(Alexander& Gardner,2009) التي بينت أن الجهود الموجه لطلاب في السنة التحضيرية الجامعية نادراً ما تكون متناسقة ومتكاملة وجميع فعالياتها مصنوعة بشكل استراتيجي، وعليه يرى الباحث ضرورة النظر في كثرة عدد الأقسام المسؤولة عن السنة التحضيرية.

النتيجة الثالثة: إهمال مفهوم التعليم مدى الحياة والتركيز على الجانب الأكاديمي بمفرده كمؤهل وحيد لاختيار التخصصات الجامعية بعد السنة التحضيرية. حيث اتفقت عينة الدراسة على عبارة أطلقها أكثر من طالب وهي " المعدل هو المهم فقط" وعند طرح سؤال: هل السنة التحضيرية تقوم على مبدأ التعلم مدى الحياة؟ أجاب بعض الطلبة أن "السنة التحضيرية هي عقبة الحياة وليست تعلماً مدى الحياة" وأضاف آخرون" كيف ستكون إعداداً للحياة وأنا لا

أعرف في أي تخصص سأدرس العام القادم"، لكن المتأمل في الخطة الأكاديمية للسنة التحضيرية يجد بها عدداً من المقررات المهتمة بإكساب الطلاب مجموعة من المهارات التي تعينه على الحياة بشكل عام، منها مقرر مهارات الدراسة الجامعية ومقرر مفاهيم الصحة واللياقة البدنية ومقرر مدخل في ريادة الأعمال، وهذه المقررات مطروحة في مساري السنة التحضيرية العلمي والعلوم الإنسانية، وخرج الباحث بعدد من الاستنتاجات حول هذا المعيار؛ وهي:

١. أن تصميم محتوى تلك المقررات قائم على الجانب النظري بشكل أساسي؛ حيث اطلع الباحث على كتاب مقرر الفرد والمجتمع، وكتاب مقرر مهارات الدراسات الجامعية، وكتاب مقرر مدخل للعلوم التربوية التي درسها الطلاب في فصل الدراسة، وقد ركزت على الجانب النظري بشكل أساسي، ويبدو للباحث أن واضعي ومصممي تلك المقررات تأثروا بالفلسفة التي تقوم عليها السنة التحضيرية، وخصوصاً أساليب التقويم الموحدة لجميع الطلاب؛ فتم بناء تلك المقررات في ضوء أساليب التقويم المستخدمة في السنة التحضيرية القائمة بشكل أساسي على الحفظ والاستظهار، ولذا فقد غلب على محتوى المقررات الجانب النظري، ولهذا يمكن عزو غياب التركيز على التعلم مدى الحياة؛ كون الجوانب العملية هي من تكسب الطالب المهارات التي يمكن أن تستمر معه مدى الحياة، في حين أن الجانب النظري من السهل نسيانه بمرور الوقت.

٢. تحويل أسلوب دراسة مقرر مهارات الدراسة الجامعية من الأسلوب التقليدي إلى أسلوب التعلم عن بعد ساهم في التقليل بدرجة كبيرة من الاستفادة منه، وبالرغم من وجود نظام البلاك بورد (Blackboard) وما يحتويه من مقاطع تعليمية ولوحات نقاش ولقاءات أسبوعية؛ إلا أن الباحث استخلص أن التغيير في أسلوب التعليم كان تغييراً شكلياً، فمحتوى المقرر وأساليب التقويم المستخدمة هي ذاتها، إلا أن الطلاب يعتقدون أنه كان من الأفضل أن يستفيدوا من تلك المقررات عبر حضور المحاضرات، ويمكن الاستنارة بعدد من عبارات الطلاب منها " النهاية واحدة، يجب أن أحفظ الكتاب بشكل كامل حتى يكون تقديري مرتفعاً" وهذه العبارة ومثيلاتها كانت بعد قطع شوط كبير من الدراسة، في حين كانت آراؤهم في بداية الفصل الدراسي تدور حول معرفة آلية الدراسة والحضور ونوعية أساليب التقويم وكيفية مواجهة الصعوبات التقنية التي تواجههم؛ حيث بين الطلاب أنهم يجهلون المطلوب منهم، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الرحيمي (٢٠١٦م) والتي بينت أن أهم الصعوبات التي تواجه طلاب السنة التحضيرية في الجامعة الإلكترونية هو التعلم من المعهد الافتراضي مقارنة بالصعوبات التي مصدرها المنهج أو الأستاذ أو الأنظمة التعليمية، مع النظر إلى أن هذه الصعوبة في جامعة بنيت على أساس إلكتروني، في حين أن جامعة جدة جامعة يمكن وصفها بالتقليدي وبالتالي يجب التنبه لهذا النوع من الصعوبات.

٣. اتفقت عينة الدراسة على أن السنة التحضيرية هي الطريق نحو اختيار التخصص المناسب عبر تحقيق معدل مرتفع، وبالتالي فإن التعلم مدى الحياة ليس أولوية للطالب بحال من الأحوال.

وتتفق هذه النتائج مع نتيجة دراسة الشهراني (٢٠١٦م، ص١١٠) والتي حددت بعض معوقات السنة التحضيرية ومنها: ازدحام اليوم الدراسي في السنة التحضيرية بالمتطلبات الدراسية، الأمر الذي يعني أن الطالب ليس لديه الوقت الكافي لدعم عملية التعلم مدى الحياة، كما تتفق مع نتائج دراسة الشريف وإبراهيم (٢٠١٦م، ص٤٦) التي بينت وجود ضعف في عرض المقررات لتطبيقات حياتية.

النتيجة الرابعة: ضعف التواصل بين الطالب والجهات المقدمة للخدمة. وكانت أبرز العبارات في هذا المحور هي: " إذا حصل لي مشكلة؛ إلى من أذهب" و" من الجهة المسؤولة عن طلاب السنة التحضيري خصوصاً المسار الإنساني" الذي تتم مجرياته في فرع بعيد عن المقر الرئيسي للجامعة، ولا توجد به فروع للعمادات المساندة، الأمر الذي يعني أن الطالب الذي يحتاج زيارة إحدى العمادات عليه أن يتغيب عن عدد من المحاضرات، وأشارت عينة الدراسة لوجود مشكلة جوهرية تقف في طريقهم؛ وهي أن بعض المقررات تتبع لكليات في الفرع الرئيسي، الأمر الذي يعني عدم توفر مكاتب لهؤلاء الأعضاء في مقر دراسة الطلاب، الأمر الذي يقلل من عملية التواصل الفعال التي يمكن أن تزداد

فاعليتها عبر الساعات المكتبية لأعضاء هيئة التدريس، كما وخرج الباحث بعدد من الاستنتاجات حول هذا المعيار؛ وهي:

١. عدم معرفة الطلاب بالخدمات التي تقدمها الجامعة بشكل عام، وكانت استجابتهم سلبية حول حضور فرق من الجامعة لمدارسهم الثانوية لشرح برامج وخدمات الجامعة المختلفة.

٢. ضعف التواصل المباشر بين طلاب السنة التحضيرية والمسؤولين عنها، وبالبحث في أسباب هذا الضعف تبين اعتماد عمادة القبول والتسجيل على ثلاثة أساليب قد لا تحظى بمتابعة طلابية جيدة؛ فالرسائل النصية ترسل للأرقام التي تقدم بها الطلاب للقبول وبعضها تابع لأسرة الطالب وبعضها تم تغييره، كما أن البريد الجامعي غير مفعل عند الغالبية منهم، كما أن متابعة العمادة في مواقع التواصل الاجتماعي أمر غير عملي بالنسبة لعدد لا بأس به منهم، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ويلانس وسيري (Willans, Seary,2018,p.57) التي بينت أهمية وجود قنوات اتصال فعالة مفتوحة زمنياً، بحيث تشمل الساعات خارج الدوام الرسمي وعطلات نهاية الأسبوع.

٣. حاجة الطلاب في بداية السنة التحضيرية إلى عدد من اللقاءات لشرح مجريات وفعاليات السنة التحضيرية، بل يتوجب أحياناً أن تبدأ تلك اللقاءات قبل انطلاق الفصل الدراسي، إلا أن طلاب السنة التحضيرية لم يُدعوا لأي لقاء إلا في الأسبوع التاسع من الفصل الدراسي، كما أن التحول بأسلوب الدراسة

من التقليدي للتعلم عن بعد تم عبر رسالة نصية للهواتف المسجلة للطلاب تطلب منهم استخدام المنصة الإلكترونية عوضاً عن الحضور للقاعات الدراسية، ويعزو الباحث ضعف التواصل الحاصل إلى كثرة مهام الجهة المشرفة على السنة التحضيرية وهي عمادة القبول والتسجيل من ناحية، وكثرة الأقسام والكليات التي تتبع لها مقررات السنة التحضيرية.

٤. وجود صعوبة في التواصل بين الطلاب وأساتذة المقررات؛ نظراً لعدم وجود مقرات لعدد من الأساتذة في مقر دراسة السنة التحضيرية، حيث تتم دراسة السنة التحضيرية –مسار العلوم الإنسانية– في كلية التربية، في حين تتبع بعض المقررات كالحاسب الآلي والإحصاء في العلوم الإنسانية ومهارات ريادة الأعمال إلى كلية الحاسبات وتقنية المعلومات وكلية العلوم وكلية الأعمال تباعاً، التي تقع مقراتها في الفرع الرئيسي للجامعة؛ وبالتالي يصعب على الطلاب الاستفادة من الساعات المكتبية لهؤلاء الأعضاء لبعد المسافة بين مقر الدراسة ومقر تلك الكليات، أو يضطر الطالب لغياب بعض المحاضرات في مقر دراسته للقاء أحد الأساتذة أو الاستفسار من إحدى العمادات المساندة، وقد استنتج الباحث هذه النتيجة من إجابات الطلاب حول" ماذا يعني مصطلح الساعات المكتبية" فتبين أن لديهم معرفة متباينة حوله، إلا أن ما أجمعوا عليه هو أن التطبيق ليس في المستوى لصعوبات تتعلق بأماكن المقرات، ويكتفي الطلاب بالعشر دقائق بين المحاضرات للاستفسار من أساتذتهم.

٥. عدم وضوح الجهة المسؤولة عن طالب السنة التحضيرية، فالطالب لا يعلم إلى أي جهة يتوجه؛ هل لعضو هيئة التدريس الذي يدرسه؟ أم القسم الذي ينتمي إليه عضو هيئة التدريس؟ الذي قد يختلف عن القسم المسند له المقرر، حيث رصد الباحث اضطراباً كبيراً عند الطلاب في هذه الجزئية، الأمر الذي يستوجب احتضان الطالب من اليوم الأول له داخل الجامعة، وهذا الأمر وضح جلياً في عبارة اتفق عليها الطلاب وهي "أين الجامعة عنا" " نتعلم ونسأل طلاب السنة الماضية" متسائلين عن وجود لقاءات تشرح لهم مجريات السنة التحضيرية وحقوقهم وواجباتهم، بالإضافة إلى الاستفادة من تجربة جامعة الملك فهد للبترول والمعادن التي تحتضن طلابها قبل بداية الفصل الدراسي (دليل الطالب، ١٤٤٠هـ، ص ٥)، في حين كان اللقاء الأول للقائمين على السنة التحضيرية مع الطلاب في الأسبوع الدراسي التاسع، وباستخدام الملاحظة بالمعايشة وعند ظهور الإعلان من عمادة القبول والتسجيل بوجود لقاء لطلاب السنة التحضيرية؛ أعاد الباحث طرح السؤال وكانت أبرز عبارة طلابية هي" بدري" و " تعلمنا بالقوة" " اللي بيقولوه عرفناه بعد فوات الآوان".

٦. ضعف حراك الأقسام الأكاديمية في التنافس على جذب الطلاب للدخول في برامج تلك الأقسام عبر شرح برامجها، مما يزيد من حيرة الطلاب في مرحلة اختيار التخصص؛ نظراً لعدم وجود إحصاءات قادمة من سوق العمل تبين التخصصات المطلوبة، حيث انتهت مجريات الفصل الدراسي الأول دون أن تعقد الأقسام العلمية فعاليات للتعريف بالتخصصات التي تقدمها.

٧. باستخدام الملاحظة بالمعايشة، قامت عمادة القبول والتسجيل بوضع رابط للتصويت على جدول الاختبارات النهائية للسنة التحضيرية للفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٩م، الأمر الذي رفع درجة الرضا عن الجامعة بشكل عام وكان تفاعل الطلبة كبيراً؛ حيث بينت العمادة أن نسبة الموافقة في مسار العلوم الإنسانية كان ٦٥٪ في تغريدتها بتاريخ ٢٦ نوفمبر ٢٠١٨ (@admission_uj)، إلا أن تلك المشاركة يجب أن تكون فلسفة ناظمة لكل ما يتعلق بالطالب الجامعي ككل وطالب السنة التحضيرية على وجه الخصوص.

تختلف هذه النتائج مع توصيات دراسة طشطوش (٢٠١٢م، ص ٣١٣) التي دعت إلى عقد الندوات واللقاءات بشكل دوري في الجامعة، وإصدار كتيبات للتعريف بالأنظمة الجامعية، بالإضافة إلى ضرورة تفعيل الإرشاد الأكاديمي لطلاب السنة التحضيرية، وزيادة عدد المرشدين وتقليل عدد الطلاب للمرشد الواحد، كما تتفق مع نتائج دراسة المومني (٢٠١٧م، ص ٦٤) التي بينت وجود ضعف في امتلاك الطالب لمعلومات عن برنامج الدعم الأكاديمي والنفسي الموجه لطلاب السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود.

النتيجة الخامسة: ضعف التركيز على تحقيق التوافق مع الحياة الجامعية. حيث أشار الطلاب لوجود فجوة بين الحياة داخل المدارس الثانوية والحياة داخل الجامعة؛ تتمثل في الانتقال الفجائي من مرحلة المسؤولية الجماعية في المرحلة الثانوية حيث المرشد الطلابي وإدارة المدرسة التي تتواصل بشكل فاعل مع الأسرة،

إلى المسؤولية الفردية داخل الجامعة، وحاجاتهم الماسة لمن ينير لهم الطريق، ويقلل من إحساسهم بالوحدة والفراغ والخوف من المجهول، ومن معالم تلك الوحدة والفراغ؛ التالي:

١. الانتقال من المدرسة التي تحدد لك الصف الذي تدرس داخله وتبقى فيه حتى نهاية العام الدراسي، إلى وضع مختلف زاد من صعوبته ضعف ترقيم القاعات؛ حيث تم وضع أوراق ملصقة بشكل يدوي، أمر أدى للتأخر عن عدد من المحاضرات أو التغيب عنها، وهذا ما استشعره الباحث عبر الملاحظة بالمعايشة؛ من صعوبات ومشكلات تعرض لها الطلبة بسبب عدم وضوح أرقام القاعات، سواء مع الأساتذة أو تأخره أو غيابه عن المحاضرات.

٢. عبر الملاحظة بالمعايشة، رصد الباحث وجود صدمة لدى الطلاب عند اكتشافهم عدم توفر أي منفذ للبيع داخل الكلية، بعد أن كان ينتقد عدم تنوع الخيارات في مقصف مدرسته الثانوية، كما أن ساعة الراحة المجدولة بين الساعة (١٢ -١) غير فعالة من وجهة نظر الطلاب؛ حيث أن خروج الطالب من الكلية يعني وصوله في موعد إغلاق المحلات التجارية لصلاة الظهر الذي يبدأ في حوالي الساعة (١٢:١٥) وقد تنتهي الصلاة في حدود (١٢:٤٥)، الأمر الذي يسهم في تأخر الطالب عن محاضرة الساعة (١:٠٠)، واتفق الطلاب على أن هذه الساعة غير مفيدة، بل تسهم في تأخير العودة إلى المنزل دون أي فائدة تذكر، الأمر الذي أثر على قدرتهم على التوافق مع الحياة الجامعية، وتتفق هذه

النتيجة مع ما أوصت به دراسة الشريف(٢٠١٦م، ص ٥٠) بضرورة الاهتمام بالجوانب الخدمية كالمطاعم، للطلاب بشكل عام ولطلاب السنة التحضيرية بشكل خاص.

٣. عبر الملاحظة بالمعايشة وأسئلة المقابلة، تبين عدم وجود مرشد أكاديمي لجميع أفراد عينة الدراسة؛ الأمر الذي قد يقلل من التوافق مع الحياة الجامعية بالصورة المنشودة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ويلانس وسيري (Willans, Seary,2018,p.57) والتي أكدت على ضرورة تعيين مرشد أكاديمي، لديه قدر من المرونة في أعباء العمل، تمكنه من تقديم خدمات رعاية وإرشاد وفق المستوى المطلوب.

٤. قلة التنوع في مسارات السنة التحضيرية التي تقتصر على المسار العلمي ومسار العلوم الإنسانية؛ الأمر الذي يفرض وجود مسارات متنوعة، حيث يمكن تكثيف اللغة الإنجليزية للتخصصات التي تُدرس بذات اللغة؛ حيث يُعد ذلك تحضيراً ذا أهمية بالغة للطالب في كلية الطب مثلاً، في حين ينبغي التقليل منها للحد الأدنى للطالب الذي ينوي دخول تخصص القراءات مثلاً.

النتيجة السادسة: ضعف الاهتمام بالبيئة الجامعية بصورة شاملة. حيث يمضي الطالب الجامعي أهم سنوات عمره داخل ردهات الجامعة، وبالتالي فإن مساعدة الطالب على إعادة صياغة شخصيته المستقلة وبناء قدراته على التفرد والتميز تبقى رهن المواقف والفعاليات التي يتعرض لها ويشارك فيها، وينبغي النظر

إلى الجانب الدراسي الأكاديمي بمعزل عن مكونات البيئة الجامعية ككل، واستخلص الباحث عدداً من النتائج، وهي:

١. بُنيت فلسفة السنة التحضيرية على الفرز القائم على الناتج المعرفي، وبالتالي فإن هناك قصوراً في إيجاد برامج متنوعة تسعى لبناء وصياغة شخصيات الطلاب وفق إمكانياتهم ورغباتهم وميولهم المتباين بطبيعة الحال، وكانت أبرز عبارات الطلاب " لا يوجد درجات على الأنشطة... في السنة التحضيرية نحتاج درجات فقط" ومن الأسئلة الساحبة التي استخدمها الباحث:" هل ستشارك في الأنشطة المختلفة إذا كانت الجامعة ستعطيك ١٠ درجات إضافية في جميع المقررات" فكانت أبرز عبارات الطلاب هي " نعم، خصوصاً في المواد الصعبة" و"أهم شي توفرها هنا.. لا أن تكون في المقر الرئيسي".

٢. استنتج الباحث عبر الملاحظة بالمعايشة، ضعف قدرة الجامعة على جذب الطلاب لقضاء وقت أطول في محيطها، نظراً لعدم توفر أي نوع من أنواع الأنشطة المعلنة داخل مقر السنة التحضيرية -مسار العلوم الإنسانية- في ذلك الفصل من وجهة نظر الطلاب، بالإضافة إلى تتبع الباحث للوحة الإعلانات في مداخل المباني الطلابية التي خلت من أي إعلانات عن الأنشطة طوال الفصل الدراسي محل الدراسة.

٣. استنتج الباحث عبر الملاحظة بالمعايشة اقتصار بعض مقررات السنة التحضيرية على الاختبارات الموضوعية المركزية على مستوى الجامعة، كوسيلة

وحيدة لتقويم مستوى الطالب، يركز على الجانب المعرفي ويهمل بقية جوانب شخصية الطالب.

٤. تنمية جوانب شخصية الطالب تنطلق من احترام تلك الشخصية، وتوفير عدد من الخدمات التي تساهم في تلبية احتياجاته المختلفة، إلا أن خلو مقر الدراسة من قرطاسية توفر أبسط احتياجات الطالب الجامعي، أو بوفيه لبيع الماء أو الشاي؛ أمر أجمعت عينة الدراسة على تأثيره على انتظامهم الدراسي، واضطرارهم للخروج وأحياناً عدم العودة للمحاضرات أو التأخر عنها.

النتيجة السابعة: أهمية التحسين المستمر. حيث تبرز أهمية استمرارية التحسين المستمر والشامل لجميع مفردات وجزئيات السنة التحضيرية، بداية من الفلسفة المهيمنة، مروراً بالمحتوى العلمي والأنشطة الطلابية، واختيار أعضاء هيئة التدريس وأساليب التقويم والبيئة التي تحويهم، وترى عينة الدراسة وجود خلل في عملية التقويم المستمر لإدارة السنة التحضيرية، واستشهدت ببعض المقررات التي تم تحويلها للدراسة عن بعد، وذلك بعد مضي ثلاث أسابيع من الدراسة بالأسلوب التقليدي، دون استثمار تلك الأسابيع في شرح وتوضيح آلية الدراسة عبر هذا الأسلوب الجديد كلياً على الطلاب، وما صاحَب تلك المقررات من ضبابية في أساليب ومواعيد الدراسة والتقويم.

إجابة السؤال الثاني: ما تصور طلاب السنة التحضيرية (مسار العلوم الإنسانية) حول الحلول اللازمة لنجاح إدارة السنة التحضيرية في جامعة جدة في ضوء الأبعاد التأسيسية (الفلسفة، التكاملية، التعلم مدى الحياة، التواصل الفعال، التوافق مع الحياة الجامعية، البيئة الجامعية الشاملة، التحسين المستمر).

تُعد هذه الحلول هي انعكاس للمشكلات التي واجهت الطلاب أثناء الفصل الدراسي الأول لهم في الجامعة، ومحاولة جادة من الباحث وعينة الدراسة لرصد وتحديد الحلول اللازمة لمعالجة المشكلات، التي تعيق الطالب والجامعة عن تحقيق الأهداف التي كانت تقف خلف فكرة إنشاء السنة التحضيرية في الأساس، ومن أهم هذه الحلول، ما يلي:

أولا: الفلسفة:

ضرورة إدارة التحول من فلسفة الفرز الطلابي إلى فلسفة جديدة تهتم بإعداد الطالب وتمكينه من اكتساب المهارات والمعارف والأخلاقيات، التي تمكنه ابتداءً في سنوات دراسته الأكاديمية من النجاح والتوافق مع الحياة الجامعة، وتستمر معه طوال حياته؛ بشكل يُسهم في إعداد المواطن الصالح.

ثانياً: التكامل والتفاعل:

١. تقليل عدد الجهات التي تقدم خدمات لطلاب السنة التحضيرية، والعمل على تركيزها في جهة واحدة تملك الموارد والإمكانات اللازم توفرها لإدارة السنة

التحضيرية، فالسنة التحضيرية تشكل في الغالب (٢٠٪) من مدة بقاء الطالب في الجامعة، وبالتالي فهي تحتاج جهة مختصة تركز جهودها لخدمتهم.

٢. العمل على إتاحة فرصة لأساتذة المقررات من تقديم المقررات بالشكل المناسب من وجهة نظرهم، بما يتوافق مع الخطوط العريضة لتلك المقررات، فبقاء أساتذة المقررات دون صلاحيات في إعطاء تكليفات تناسب المقرر ونوعية الطلاب في الشعبة؛ أمر يحد من وجود التفاعل بين الأستاذ والطالب، ويصنع أهمية لحضور المحاضرات.

ثالثاً: التعلم مدى الحياة:

ترى عينة الدراسة أن تحويل التعلم ليكون تعلماً مدى الحياة، لا ينبغي أن يكون محصوراً في السنة التحضيرية، بل أن يكون ممتداً طوال المرحلة الجامعية، وقد يشمل المرحلة الثانوية، وتتفق هذه النتيجة مع أوردته درندري وآخرون (٢٠١٧م، ص٢٠٠) بضرورة الاستفادة من النموذج الأمريكي الذي يوزع برامج تأهيل الطالب على عدة سنوات، تبدأ قبل دخول الجامعة وتستمر معه حتى نهاية دراسته الجامعية.

رابعاً: التواصل الفعال:

١. ضرورة توفير إرشاد أكاديمي فعال منذ اليوم الأول للطالب داخل الجامعة، يستفيد من التطورات التقنية المعاصرة ولا يبقى رهين الساعات المكتبية.

٢. عقد لقاءات دورية ومستمرة في الفصل الدراسي الأول تغطي جميع احتياجات الطلاب، ويتاح فيها للطالب طرح استفساراته وعرض مشكلاته، واقتراح الحلول الممكنة لها.

٣. كثرة فروع الجامعة وتوزعها في عدد من المقرات أمر يقلل من تحقيق التواصل الفعال، وعليه ترى عينة الدراسة أن وجود مقر واحد للجامعة أمر يسهل من الحركة وسرعة الاستجابة.

خامساً: التوافق مع الحياة الجامعية:

١. وجود فعاليات مختلفة ومتنوعة مصممة بطرق تناسب الشرائح المختلفة من الطلاب؛ أمر يُسهم في زيادة التوافق مع الحياة الجامعية، وبالتالي النجاح الأكاديمي.

٢. توفير أماكن للجلوس في أوقات الفراغ، مع توفير أماكن لبيع الأطعمة والمشروبات والقرطاسية؛ أمر يسهل على الطالب التوافق مع البيئة الجامعية.

٣. ضرورة تنسيق جداول طلاب السنة التحضيرية بشكل يوفر لهم قدراً من الراحة، دون وجود ضغط للمحاضرات المتتالية.

سادساً: البيئة الجامعية الشاملة:

١. الحاجة الماسة لتوفير أنشطة متنوعة تقام داخل أو خارج أوقات الدراسة، تجذب الفئات الطلابية المختلفة.

٢. التقليل من الاعتماد على الاختبارات كوسيلة وحيدة في الغالب لتقويم مستوى الطلاب، خصوصاً في المقررات النظرية، وتوفير بدائل متنوعة تتناسب مع مبدأ الفروق الفردية الموجودة بين الطلاب.

سابعاً: التحسين المستمر:

١. ضرورة إشراك الطلاب بشكل رئيسي في عملية التقويم والتحسين المستمر؛ حيث ترى عينة الدراسة أن مستقبلهم الأكاديمي متعلق بمجريات هذه السنة، وعليه فهم الأقدر على نقدها وتقويمها بما يطور العملية الأكاديمية.

٢. من المفيد إشراك أساتذة المقررات في تطوير عملية إدارة السنة التحضيرية؛ فمن خلال ملاحظة الباحث لعدد من الاجتماعات لبعض مقررات السنة التحضيرية، وجود قدر من الآراء ووجهات النظر المتنوعة التي قد تُسهم في حل عدد من المشكلات التي تواجه الأستاذ والطالب داخل قاعات الدرس.

إجابة السؤال الثالث: ما مقترحات طلاب السنة التحضيرية (مسار العلوم الإنسانية) في جامعة جدة لتطوير مجريات السنة التحضيرية مستقبلاً؟

ويختلف هذا السؤال عن السؤال الثاني المتعلق بالحلول؛ في أن الحلول قد تكون حلولاً سريعة للمشكلات، في حين أعطى الباحث للطلاب في هذا السؤال الحرية الكاملة في طرح جميع الأفكار التي قد تكون خارج الصندوق -إن صح التعبير-، وجمع الباحث الأفكار التي أخذت أكبر تكرار في المقابلات الفردية، ثم تم عرضها في المقابلات الجماعية، والعبارات التي يُعجب بها الطلاب

ويرون صحتها يتم تسجيلها كمقترح، والعبارات التي تظهر حولها نقاشات يتم تطويرها ومن ثم تسجيلها كمقترح عند التوافق، أو حذفها بحسب سير المقابلات، وجاءت على النحو التالي:

أولاً: الفلسفة:

١. تطوير السنة التحضيرية بحيث لا تخصص السنة الأولى لفعاليات السنة التحضيرية، بل لتكون فعالياتها مستمرة طوال فترة الدراسة الجامعية.

٢. عدم احتساب المعدل التراكمي في حال بقاء السنة التحضيرية كسنة أولى للطالب.

٣. أن يكون اختيار التخصص الأكاديمي عملية سابقة لمجريات السنة التحضيرية.

ثانياً: التكامل والتفاعل:

١. تحديد الجهة التي تقدم الخدمات للطالب، وضرورة تواجدها أو فروعها في كل مقر دراسة السنة التحضيرية.

٢. توحيد تبعية مقررات السنة التحضيرية في جهة واحدة قد يسهل من مهمة الطلاب في التواصل مع الأساتذة ومنسقي المقررات، لحل الإشكاليات التي قد تواجههم أثناء الدراسة.

ثالثاً: التعلم مدى الحياة:

١. إزالة هاجس الحصول على معدل مرتفع لرفع فرص دخول التخصصات المرغوبة.

٢. إعادة صياغة بعض المقررات وأساليب التقويم حتى تتلاءم مع التعلم مدى الحياة.

رابعاً: التواصل الفعّال:

١. وجود سلسلة من اللقاءات التعريفية بحقوق وواجبات طالب السنة التحضيرية، وتوضيح جميع فعاليات وبرامج السنة التحضيرية وكيفية تنفيذها.

٢. وجود فرع للقائمين على السنة التحضيرية في جميع الفروع التي تُنفذ برامج السنة التحضيرية؛ لمعايشة المشكلات، والعمل على حلها حتى قبل أن تظهر.

٣. تواجد أساتذة مقررات السنة التحضيرية بصفة مستمرة في مقر الدراسة.

٤. الحاجة إلى تسويق التخصصات المطروحة في الجامعة على الطلاب.

خامساً: التوافق مع الحياة الجامعية:

١. توفير برامج خاصة للطلاب الذين يمرون بصعوبات أكاديمية أو إدارية أو نفسية.

٢. تفعيل برامج الإرشاد الأكاديمي لطالب السنة التحضيرية من اليوم الأول.

٣. إيجاد مرونة تضمن عدم الحرمان من دخول التخصص لعدم تجاوز مقرر واحد.

سادساً: البيئة الجامعية الشاملة:

١. وجود فعاليات وأنشطة طلابية متنوعة؛ تساهم في تنمية شخصية الطالب، واستثمار أوقات الفراغ المتاحة في جدول الطالب بما يعود بالنفع على الطالب والجامعة.

٢. ضرورة تنويع أساليب التقويم المستخدمة التي تركز على الجانب المعرفي القائم على الحفظ والاستظهار، حيث أبدت عينة الدراسة أن مقرر (الفرد والمجتمع) على سبيل المثال كان يمكن أن يتم تقديمه في شكل آخر، قائم على ممارسة وتطبيق أساليب متنوعة لخدمة المجتمع المحلي.

سابعاً: التقويم المستمر لإدارة السنة التحضيرية:

١. ضرورة التجربة المحدودة لكل مشروع جديد قبل تعميمه على الطلاب، ودللت عينة الدراسة بتحويل بعض المقررات للتعلم عن بُعد، وما شاب التجربة من عدم وضوح الرؤية عند الطلاب على الأقل، في حين كان من الممكن التجربة على عدد قليل من الشعب ومن ثم تقييم العملية قبل تعميمها.

٢. ضرورة اختيار أعضاء هيئة التدريس والموظفين الإداريين الذين يتعاملون مع طلاب السنة التحضيرية بعناية فائقة.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة؛ يوصي الباحث بالتالي:

١. إقصاء فكرة الفرز الطلابي من فلسفة السنة التحضيرية بشكل تام.

صياغة فلسفة جدية للسنة التحضيرية؛ تقوم على احتضان الطلاب وتنمية شخصياتهم بشكل متكامل.

٢. وضع تقدير مقررات السنة التحضيرية في شكل (اجتياز/ عدم اجتياز)، دون دخولها في المعدل التراكمي للطالب.

٣. وضع مسارات متنوعة للسنة التحضيرية تتناسب مع التخصصات الجامعية المطروحة.

٤. إنشاء عمادة للسنة التحضيرية، مع الاستفادة من تجربة الجامعات المختلفة.

٥. استقطاب أفضل أعضاء هيئة التدريس للتدريس في السنة التحضيرية.

٦. تطوير محتوى المقررات وأساليب التدريس والتقويم لتحقيق فلسفة السنة التحضيرية الجديدة.

٧. تطوير البيئة الجامعية لتساهم في إنجاح البرامج والفعاليات المختلفة للسنة التحضيرية.

المراجع

- **أولا – المراجع العربية:**

- آل مرعي، محمد بن عبدالله (٢٠١٢م). التسرب في السنة التحضيرية بجامعة نجران. رسالة التربية وعلم النفس: جامعة الملك سعود – الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، العدد (٣٨)، ٢٣٩ – ٢٦٩.
- باقادرعبدالله عبدالقادر ووردات، عبدالله محمد محمود (٢٠١٤م). الحاجات الإرشادية لدى طلبة السنة التحضيرية في جامعة أم القرى. عالم التربية: المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، س١٥, العدد (٤٥) ، ١١٩ – ١٤٢.
- جاردنر، جون وكوخ، أندرو (٢٠١٤م). تاريخ تجربة العام الجامعى الأول فى الولايات المتحدة الأمريكية خلال القرنين العشرين: والحادى والعشرين: الممارسات الماضية والمنهجيات الحالية والاتجاهات المستقبلية. المجلة السعودية للتعليم العالي: وزارة التعليم العالى، العدد (١١)، ١٣ – ٤٢.
- جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، الموقع الإلكتروني لجامعة الملك فهد للبترول والمعادن. (٢٠١٩م). تاريخ الدخول متعدد.
- جامعة جدة، الموقع الإلكتروني لجامعة جدة. (٢٠١٩م). تاريخ الدخول متعدد.
- درندري، إقبال بنت زين العابدين والعبد العزيز، منيرة بنت عيد وفادن، أسماء بنت احمد (٢٠١٧م). درجة اكتساب طالبات السنة التحضيرية للمهارات الأكاديمية المطلوبة: دراسة

تقويمية على جامعة الملك سعود. المجلة التربوية الدولية المتخصصة: المجموعة الدولية للاستشارات والتدريب، المجلد(٦)، العدد(١٢) ، ١٩٦ – ٢١٥.

- الرحيمي، عبدالله بن عبدالرحمن (٢٠١٦م). الصعوبات التى تواجه طلبة السنة التحضيرية في الجامعة السعودية الإلكترونية فى تعلم اللغة الإنجليزية وإتجاهاتهم نحوها. مجلة القراءة والمعرفة: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد (١٧٦)، ٥٧ – ٩٤.
- الرويشد، فيصل بن مدالله (٢٠١٣م). مدى فاعلية السنة التحضيرية في جامعة الجوف في تأهيل الطلاب للالتحاق بكليات الجامعة. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي: اتحاد الجامعات العربية – الأمانة العامة، مالمجلد(٣٣)، العدد(١)، ٣١٧ – ٣٥٣.
- زمزمي، عبدالهادي بن صدقه. (٢٠١٤). المشكلات الإدارية التي تواجه طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة أم القرى. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- سالم، احمد عبدالعظيم احمد(٢٠١١م). السنة التحضيرية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة (تصور مقترح). الثقافة والتنمية: جمعية الثقافة من اجل التنمية، العدد(٤٨) ، ٧٩ – ١٢٤.
- الشريف، عبدالله بن عبدالعزيز و إبراهيم، زكريا سالم (٢٠١٦م). واقع الدراسة في عمادة السنة التحضيرية جامعة تبوك من وجهة نظر الطلاب: دراسة تحليلية. مجلة القراءة والمعرفة: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد (١٧١)، ٢١ – ٥٢.
- الشهراني، عبدالله بن فلاح (٢٠١٦م). المعوقات التي تواجه طلاب السنة التحضيرية في الجامعات السعودية (جامعة الجوف أنموذج) وسبل التغلب عليها: تصور مقترح. المجلة العربية للتربية: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم – إدارة التربية، المجلد (٣٥)، ٩٦ – ١٤٠.

- طشطوش، رامي عبدالله يوسف (٢٠١٢). الحاجات الإرشادية لدى طلبة السنة التحضيرية في جامعة القصيم. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية: جامعة الكويت، العدد (١٤٦) ، ٢٧٩ – ٣٢٠.
- العبدالكريم، راشد حسين (٢٠١٩م). البحث النوعي في التربية، مكتبة الرشد، الطبعة الثانية.
- العقيلي، عبدالمحسن بن سالم. (٢٠١٤م). السنة التحضيرية: المنظور العالمي والممارسة المحلية. المجلة السعودية للتعليم العالي: وزارة التعليم العالي، العدد (١١)، ٤٣ – ٦٣.
- الكثيري، سعود بن ناصر إبراهيم (٢٠١٤م). دور السنة التحضيرية وأهميتها للطلبة فى المرحلة الجامعية: جامعة الملك سعود انموذجاً. المجلة السعودية للتعليم العالي: وزارة التعليم العالي، العدد (١١)، ٦٥ – ٧٠.
- المومني، ابراهيم علي (٢٠١٧م). اتجاهات طلبة السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود نحو البرامج الإرشادية المقدمة لهم. مجلة العلوم التربوية والنفسية: المركز القومي للبحوث غزة، المجلد (١) العدد(٨) ، ٥٧ – ٧١.

- **ثانياً – المراجع الأجنبية:**

- Abdul Karim, Rashid Hussein (2019). Qualitative Research in Education(In Arabic)., Al-Rashed Library, Second Edition.
- Al Marei, Mohammed bin Abdullah (2012). Dropout in the preparatory year at the University of Najran. Mission of Education and Psychology: King Saud University (In Arabic). Saudi Society for Educational and Psychological Sciences, Vol 38, 239 - 269.
- Alexander, J. S., & Gardner, J. N. (2009). Beyond Retention: A Comprehensive Approach to the First College Year. About Campus, 14(2), 18–26. https://doi.org/10.1002/abc.285
- Alkatiri, Saud bin Nasser Ibrahim (2014). The role of the preparatory year and its importance to undergraduate students: King Saud University as a model (In Arabic). Saudi Journal of Higher Education: Ministry of Higher Education, No. 11, 65-70.
- Al-Rahimi, Abdullah bin Abdulrahman (2016). Difficulties facing the preparatory year students at the Saudi Electronic University in learning English and their attitudes towards it (In Arabic). Journal of Reading and Knowledge: Egyptian Association for Reading and Knowledge, p 176, 57-94.
- Al-Shahrani, Abdullah bin Falah (2016). Obstacles facing the preparatory year students in Saudi universities (Al Jouf University model) and ways to overcome them: a proposed concept (In Arabic). Arab Journal of Education: Arab Organization for Education, Culture and Science - Department of Education, vol 35, 96-140.
- Aqili, Abdulmohsen bin Salem. (2014). Preparatory Year: Global Perspective and Local Practice (In Arabic). Saudi Journal of Higher Education: Ministry of Higher Education, No. 11, 43-63.
- Baiduc, Rachael& Drane, Denise& Beitel, Gre.g(2017). A Research Preparatory Program for First-Year College Students: Student

Selection and Preparation Lead to Persistence in Research. Innov High Educ. 42:269–284.

- Baik, Chi& Naylor, Ryan& Arkoudis, Sophie (2015). The First Year Experience in Australian Universities: Findings from two decades, 1994 – 2014. Melbourne Centre for the Study of Higher Education (CSHE), Melbourne: University of Melbourne.
- Baqader Abdullah Abdulqader and Wardat, Abdullah Mohammed Mahmoud (2014). The guidance needs of the preparatory year students at Umm Al-Qura University (In Arabic). World of Education: Arab Foundation for Scientific Consultations and Human Resources Development, Q15, No. 45, 119-142.
- Dandari, Iqbal bint Zain al-Abidin and Abdul Aziz, Munira bint Eid and Faden, Asma bint Ahmed (2017). The degree to which preparatory year students acquire the required academic skills: an evaluation study on King Saud University (In Arabic). International Specialized Educational Journal: International Group for Consultation and Training, Vol. 6, No. 12, 196-215.
- Edwards, Sorrel& Donnison, Sharn(2011). Engaging with Higher Education Academic Support: a first year student teacher transition modele .European Journal of Education,Vol. 46, No. 4.
- Gardner, John and Koch, Andrew (2014). History of the experience of the first university year in the United States of America during the twentieth and twentieth centuries: past practices, current methodologies and future trends. Saudi Journal of Higher Education: Ministry of Higher Education, No. 11, 13-42.
- Gobo, Giampietro. (2008) Doing Ethnography. Sage Publication. USA.
- King Fahd University of Petroleum and Minerals website (In Arabic).
- Momani, Ibrahim Ali (2017). Attitudes of the preparatory year students at King Saud University towards the orientation programs offered to them (In Arabic). Journal of Educational and

Psychological Sciences: The National Center for Research in Gaza, Vol. 1, No. 8, 57-71.

- Nutt, Diane. & Calderon, Denis. (2009) International Perspectives on the First Year Experience in Higher Education (ed) Columbia, SC: University of South Carolina, The National Resource Center for the First-Year Experience and Students in Transition. from https://eric.ed.gov/?id=ED559004
- Ruwaished, Faisal bin Madallah (2013). The effectiveness of the preparatory year at Al-Jouf University in qualifying students to join the university faculties (In Arabic). Journal of the Union of Arab Universities for Research in Higher Education: Union of Arab Universities - General Secretariat, vol. 33, No. 1, 317 - 353.
- Salem, Ahmed Abdul Azim Ahmed (2011). Preparatory year at the Islamic University in Madinah (proposed vision)(In Arabic). Culture and Development: Culture for Development Association, Q12, No. 48, 79-124.
- Sharif, Abdullah bin Abdul Aziz and Ibrahim, Zakaria Salem (2016). The reality of the study in the Deanship of the Preparatory Year Tabuk University from the perspective of students:
- an analytical study (In Arabic). Journal of Reading and Knowledge: Egyptian Association for Reading and Knowledge, p 171, 21-52.
- Tashtoush, Rami Abdullah Yousef (2012). Guidance needs of the preparatory year students at Qassim University (In Arabic). Journal of Gulf and Arabian Peninsula Studies: Kuwait University, Q 38, No. 146, 279 - 320.
- Tinto, Vincent (2017). Through the Eyes of Students. Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice. Vol. 19(3) 254–269
- Tinto, Vincent. (1988). Stages of student departure: Reflections on the longitudinal character of student leaving. Journal of Higher Education, 59(4): 438–455.

- Website of the University of Jeddah, the date of entry multiple (In Arabic).
- Willans, Julie& Seary, Karen.(2018). "Why did we lose them and what could we have done"?. Student Success. Volume 9, Issue 1, pp. 47-60.
- Yan, Zi& Sendall, Patricia.(2016). First Year Experience: How We Can Better Assist First-Year International Students in Higher Education. Journal of International Studen. Volume 6, Issue 1 (2016), pp. 35-51.
- Yorke, M. & Longden, B. (2007) The first-year experience in higher education in the UK: Final Report, York: The Higher Education Academy.
- Zamzami, Abdul Hadi bin Sadaqa. (2014). Administrative problems facing students of the preparatory year at Umm Al-Qura University (In Arabic)..A magister message that is not published. Umm Al Qura University, Makkah.

المشكلات التدريسية التي تواجه الطلبة السعوديين المبتعثين للدراسة بمعاهد اللغة الإنجليزية في بريطانيا من وجهة نظرهم

The Educational Problems Facing the Saudi Scholarship Students Studying at the English Language Institutes in Britain from their Point of View

إعداد

د. سالم بن مزلوه بن مطر العنزي

أستاذ قسم المناهج وطرق التدريس المشارك بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أبرز المشكلات التدريسية التي تواجه الطلبة السعوديين المبتعثين لدراسة اللغة في بريطانيا والمتعلقة بالأبعاد التالية: أعضاء هيئة التدريس، طرق التدريس، الأنشطة التعليمية، المحتوى وتقنيات التعليم والتعلم، والتقويم. كما هدفت إلى التعرف على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تعزى لمتغيرات (الجنس، المستوى الأكاديمي، نوع المعهد)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، معتمداً الاستبانة أداةً لجمع البيانات، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٢١) طالباً وطالبة من الطلبة السعوديين المبتعثين في مدينة مانشستر البريطانية، ووجدت الدراسة أن المشكلات التدريسية التي تواجه الطلبة السعوديين والمتعلقة بالأبعاد التالية: أعضاء هيئة التدريس، وطرق التدريس والأنشطة التعليمية، والمحتوى، وتقنيات التعليم والتعلم، والتقويم؛ قد جاءت بدرجة موافقة متوسطة لجميع الأبعاد، كما أثبتت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة تعزى لمتغيرات كل من (الجنس، المستوى الأكاديمي، نوع المعهد) في جميع أبعاد المشكلات التدريسية التي تواجه الطلبة.

الكلمات المفتاحية: المشكلات التدريسية، أبعاد المشكلات التدريسية، الطلبة، المعاهد، الابتعاث، بريطانيا.

Abstract

The present study aimed at identifying the prominent educational problems faced by Saudi Scholarship Students studying the English Language in Britain with reference to the following dimensions: Faculty members, Teaching Methods, Educational Activities, Content and the Teaching and Learning Techniques, and Evaluation. The study also aimed at identifying if there are any statistically significant differences between the responses of the study subjects attributed to the variables of gender, academic level, and type of the institution. The researcher used the descriptive survey method and the questionnaire as a tool to collect the data. The study sample consisted of (121) male and female Saudi Scholarship students at Manchester city. The study concluded that the educational problems facing the Saudi Scholarship students with reference to the following dimensions: Faculty members, Teaching Methods, Educational Activities, Content and Teaching and Learning Techniques, and Evaluation are of moderate degree of agreement for all the dimensions. Furthermore, the study demonstrated that there are no statistically significant differences between the mean scores of the study subjects' responses attributed to the variables of gender, academic level, and type of the institution in all the dimensions of the educational problems facing the students.

Key Words: Educational Problems, Dimensions of the Educational Problems, Students, Institutions, Scholarship, Britain.

مقدمة

يعيش العالم عصر الاختراعات والاكتشافات، والازدهار العلمي الكبير، المبني على المعرفة المنتجة التي لا تكتفي بالتنظير، بل بالتطبيق والإنتاج، ومن ثم التصدير والمشاركة، وتسعى المملكة العربية السعودية لمواكبة هذا التطور والتقدم، ومسايرة متطلبات التنمية؛ بابتعاث أبنائها للعديد من الدول سعياً لاكتساب الحديث والمفيد في شتى العلوم، وفي مختلف التخصصات، وللنهل من مصب هذه العلوم وفي أرقى جامعاتها، وقد جاءت رؤية المملكة ٢٠٣٠ للتأكيد على هذه الفكرة؛ والحث على استثمار العقل البشري لدفع عجلة التنمية الشاملة، والمستدامة سعياً لإيصال المملكة إلى مصاف دول العالم الأول، وفق استراتيجيات متواصلة تعتمد على تنمية الإنسان، والمكان، والسير بالنهضة التنموية إلى أقصى درجاتها.

ويعد الابتعاث أحد أهم روافد التنمية، والانفتاح المعرفي على العالم، لما له من منافع عديدة ملموسة على المدى القريب والبعيد، فتنوع مشارب العلوم والمعرفة مطلب ضروري لتحقيق كثير من أهداف التنمية في المملكة، ولقد حرص القائمون على هذا البرنامج على تعدد جهات الابتعاث، نظراً للحاجة إلى إيجاد جيل ذي خبرات متنوعة المشارب والميادين، وفي تخصصات مختلفة ذات تجارب عالمية رائدة، تساهم في تنمية مواردنا البشرية من الناحيتين الكمية والكيفية(الداوود، ٢٠١٠).

وما زالت المملكة مستمرة في برامج الابتعاث، بل إنه في عهد خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبد العزيز يحفظه الله؛ بدأت وزارة التعليم في إعادة هيكلة

برنامج الابتعاث ليواكب متطلبات برامج التحول الوطني، وربط مخرجاته بمتطلبات سوق العمل وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠ (الرومي، ٢٠١٨).

ويؤكد الحضيبي (٢٠١٤) أن الابتعاث الخارجي يمثل ركيزة أساسية من ركائز التنمية للمملكة، ومطلباً أساسياً سعت الدولة للتخطيط له، وتنفيذه منذ تأسيسها، كما يُعد أحد أهم البرامج الحكومية بالمملكة؛ فقد وصل عدد مبتعثي المملكة في فترة من الفترات إلى ما يزيد عن ١٥٢ ألف مبتعث ومبتعثة حول العالم، وفي دول متعددة، وثقافات مختلفة.

وعلى الرغم من الحرص على الابتعاث وفتح أبوابه ودعمه من أعلى المستويات؛ إلا أن هناك بعض المشكلات التي تعترض طريق المبتعثين، فقد أشار تقرير بعنوان (اختلاف اللغة وطرق التدريس تحديات تواجه المبتعثين السعوديين في جامعاتهم)، صادر عن صحيفة الاقتصادية السعودية إبّان المعرض الدولي للتعليم العالي المقام في الرياض خلال الفترة بين ١٥-١٨ جمادى الآخرة عام ١٤٣٥هـ، أن كبريات المشكلات التي تواجه الطلبة السعوديين المبتعثين هي التمكن من اللغة، وأفاد التقرير أن المشكلات الأخرى تتمثل في اختلاف الثقافة التعليمية، وقلة الوقت بين العمل الجاد للتحصيل العلمي، والتأقلم مع المجتمع الدراسي وأسلوب التعليم، وكذلك بعض التحديات التي يواجهونها في طريقة التدريس(صحيفة الاقتصادية، ٢٠١٤).

مشكلة الدراسة

تتباين معاهد اللغة الانجليزية التي يدرس فيها السعوديون المبتعثون، من حيث التزامها بمبادئ بالتدريس النوعي الفعّال؛ الذي يُمكّن الطلبة من اجتياز مستويات اللغة بأسهل الطرق وأسرعها، وقد أكدت العديد من الدراسات أن الطلبة السعوديين المبتعثين يواجهون العديد من المشكلات الأكاديمية، والنفسية، والاجتماعية، والشخصية التي تؤرقهم، وتُؤثر على سير دراستهم، وتتفاوت هذه المشكلات في حدتها، ودرجتها (الداوود، ٢٠١٠)، فالمشكلات الاقتصادية، والإدارية، تأتي في مقدمة هذه المشكلات نوف التميمي(٢٠١٩م)، يليها المشكلات، الأكاديمية، والاجتماعية، والنفسية (المطوع،٢٠١٢، الحضيبي، ٢٠١٤، الرومي ٢٠١٨)، وقد تيسر للباحث أن خالط العديد من الطلاب السعوديين المبتعثين لدراسة اللغة الإنجليزية في بريطانيا، وشارك في بعض الملتقيات الطلابية، وكان أغلب ما يدور فيها من نقاش؛ يتعلق بالمشكلات التدريسية المتمثلة بالمعلمين، وطرائق التدريس، والأنشطة التعليمية، وبناء المحتوى التعليمي المناسب، واستخدام التقنيات التعليمية، وأساليب التقويم؛ لكون هذه النوع من المشكلات يؤثر تأثيراً مباشراً في مسيرتهم التعليمية، وسرعة التحاقهم بالجامعات، ومن ثم تخرجهم ورجوعهم، للحاق بركب التنمية (Almurideef, 2016). وتأسيساً على ما سبق، ولأهمية التغلب على مشكلات التدريس التي تواجه المبتعثين السعوديين؛ أصبح من الضروري إخضاع هذه المشكلات إلى مزيد من البحث، والتقصي، وقد جاءت فكرة هذا الدراسة، للكشف عن أبرز المشكلات

التدريسية التي تواجه الطلبة السعوديين المبتعثين في بريطانيا، ومحاولة تقديم الحلول والتوصيات للمساهمة في حلها.

أسئلة الدراسة

تتمحور مشكلة هذه الدراسة بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما المشكلات التدريسية التي تواجه الطلبة السعوديين المبتعثين لدراسة اللغة في بريطانيا المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس؟ .

٢. ما المشكلات التدريسية التي تواجه الطلبة السعوديين المبتعثين لدراسة اللغة في بريطانيا المتعلقة بطرق التدريس والأنشطة التعليمية؟ .

٣. ما المشكلات التدريسية التي تواجه الطلبة السعوديين المبتعثين لدراسة اللغة في بريطانيا المتعلقة بالمحتوى؟ .

٤. ما المشكلات التدريسية التي تواجه الطلبة السعوديين المبتعثين لدراسة اللغة في بريطانيا المتعلقة بالتقنيات التعليمية؟ .

٥. ما المشكلات التدريسية التي تواجه الطلبة السعوديين المبتعثين لدراسة اللغة في بريطانيا المتعلقة بالتقويم؟ .

٦. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغيرات(الجنس، المستوى الأكاديمي، نوع المعهد)؟ .

أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

١. الكشف عن أهم المشكلات التدريسية التي تواجه الطلبة السعوديين المبتعثين لدراسة اللغة الإنجليزية المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس.

٢. التعرف على أهم المشكلات التدريسية التي تواجه الطلبة السعوديين المبتعثين لدراسة اللغة الإنجليزية المتعلقة بطرق التدريس والأنشطة التعليمية.

٣. التعرف على أهم المشكلات التدريسية التي تواجه الطلبة السعوديين المبتعثين لدراسة اللغة الانجليزية المتعلقة بالمحتوى.

٤. التعرف على أهم المشكلات التدريسية التي تواجه الطلبة السعوديين المبتعثين لدراسة اللغة الانجليزية المتعلقة بالتقنيات التعليمية.

٥. التعرف على أهم المشكلات التدريسية التي تواجه الطلبة السعوديين المبتعثين لدراسة اللغة الإنجليزية المتعلقة بالتقويم.

٦. الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات هذه الدراسة (الجنس، المستوى الأكاديمي، نوع المعهد).

أهمية الدراسة:

تنبع الأهمية في هذه الدراســـة من أهمية برامج الابتعاث كونها أحد أهم روافد التنمية في المملكة، وأحد أهم أهداف وتطلعات رؤية ٢٠٣٠ وبرنامج التحول الوطني وتبرز أهميتها في جانبين هما:

أولاً – الجانب النظري:

– تأتي هذه الدراسة استجابة لعدد من الدراسات، التي أكدت على أهمية إجراء المزيد من الدراسات لمشكلات الابتعاث، وقضاياه التدريسية، والأكاديمية، منها دراســـة نوف التميمي(٢٠١٩م)، (الرومي،٢٠١٨،)، (آل كريم ٢٠١٧م)، (Alsahafi, Shin, 2017)، (السيد، ٢٠١٣).

– تعد هذه الدراسة من بواكير الدراسات التي تبحث في المشكلات التدريسية التي تواجه الطلبة السعوديين المبتعثين في الجامعات البريطانية، وفي معاهد تدريس اللغة الإنجليزية تحديداً.

– يعول عليها في تقديم إضــافة علمية عن المشــكلات التدريســية التي تواجه المبتعثين، وتزويد المختصـــين في برامج الابتعاث بالمعلومات التي قد تكشـــف أسـباب مشـكلات التدريس التي يواجهها الطلبة السـعوديون المبتعثون لدراسـة اللغة الإنجليزية في بريطانيا.

ثانياً – الجانب التطبيقي:

– يمكن توظيف نتائج هذا البحث في معالجة المشكلات التدريسية التي تواجه الطلبة المبتعثين في معاهد اللغة الإنجليزية في بريطانيا في أبعاد أعضاء هيئة التدريس، وطرق التدريس، والأنشطة التعليمية، والمحتوى، وفي تقنيات التعليم والتقويم.

– يمكن الإفادة من بنود أداة هذه الدراسة ومحاورها، في المساهمة بتصميم أدوات تقويم معاهد اللغة الإنجليزية في بريطانيا، وفي غيرها من دول الابتعاث في جوانب المشكلات التدريسية –أبعاد هذه الدراسة– من خلال ما قد توفره من معلومات ذات قيمة، ومصداقية علمية يعتمد عليها.

حدود الدراسة

– **الحدود الموضوعية:** تقتصر حدود الدراسة الموضوعية على المشكلات الدراسية المتعلقة، (بأعضاء هيئة التدريس، وطرق التدريس، والأنشطة التعليمية، والمحتوى، وتقنيات التعليم، والتقويم)، كما تقتصر الدراسة على متغيرات: الجنس (ذكر، أنثى)، المستوى الأكاديمي(مبتدئ، متوسط، متقدم)، نوع المعهد(يتبع جامعة، تجاري مستقل).

– **الحدود الزمانية:** تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الأول من العام الجامعي ٢٠١٨/٢٠١٩.

- **الحدود المكانية:** تقتصر هذه الدراسة على الطلبة السعوديين المبتعثين للدراسة في معاهد تعليم اللغة الانجليزية بمدينة مانشستر البريطانية.

مصطلحات الدراسة

- **المشكلات التدريسية:**

تعرف المشكلات بأنها: كل ما يواجه الأفراد من مواقف وصعوبات وعقبات تقلل من فاعليتهم وإنتاجهم ومن درجة تكيفهم الشخصي والاجتماعي، وترى (عقوب،٢٠١٥)، بأن المشكلات الدراسية عبارة عن مجموعة الصعوبات التي يعاني منها الطلبة في التعامل مع أعضاء هيئة التدريس، والتكيف مع المتطلبات الدراسية ومهاراتها، ومع المقررات الدراسية والامتحانات. وتعرفها(رباب الهداب، ٢٠١٥)، بأنها تلك العقبات والمعوقات التي تحول دون التقدم في العملية التعليمية(ص ٥٦).

ويعرّف الباحث المشكلات التدريسية: بأنها الصعوبات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس، وطرق التدريس، والأنشطة التعليمية، والمحتوى، وتقنيات التعليم، والتقويم، التي يواجهها الطلبة أثناء دراستهم للغة الإنجليزية في معاهد تدريس اللغة الإنجليزية في بريطانيا.

- **الابتعاث Scholarship:**

هو إرسال الطلبة إلى الخارج من أجل التحصيل العلمي في تخصصات مختلفة، واكتساب الخبرات العلمية والعملية، ويتم الابتعاث طبقاً لبعض المعايير والشروط التي تحددها جهة الابتعاث(الداود، ٢٠١٠).

البعثة: هيئة ترسل في مهمة، والبعثات هي الجماعات أو المنظمات أو الهيئات التي تبعث في مهمة معينة، وبالتأكيد فإن لهذه البعثات أهدافاً تسعى لتحقيقها وقد أُرسلت من أجلها (الأنصاري، ١٤١٩هـ).

البعثة الدراسية: ويعرفها الباحث بأنها إرسال الطلبة والطالبات من أجل دراسة تخصص علمي معين في مدة محددة خارج البلاد، مع تغطية مالية شاملة للرسوم الدراسية، والمعيشة وغيرها.

ويعرف الباحث المبتعثين في هذه الدراسة: بأنهم الطلبة السعوديون الذين يتم إرسالهم للخارج بهدف الدراسة، واكتساب المعارف، والخبرات العلمية اللازمة للتنمية في مختلف التخصصات.

- **معهد اللغة:**

منظمة دائمة أُنشئت لغرض تعليمي، قد يكون مرتبطاً بجامعة، أو مستقلاً يلتحق فيه الطلبة لدراسة اللغة الإنجليزية؛ استعداداً للدراسة الأكاديمية بالجامعات (المطوع،٢٠١٢).

الإطار النظري والدراسات السابقة

- **المشكلات التدريسية:**

تعرف المشكلات التدريسية بأنها الصعوبات، والعوائق التي تحول دون تحقيق الطالب لأهدافه المبتغاة، ولعل الطالب المبتعث أكثر هؤلاء الطلبة تعرضا لهذه المشكلات؛ بسبب تغير الأنظمة التعليمية في البلد الذي يلتحق بالدراسة فيه؛ ومن أهمها التغيّر في ثقافة الدراسة نفسها، إضافة لبعض المشكلات الاجتماعية، والنفسية الأخرى التي تؤثر أيضاً في مسيرته التعليمية(Gan, Z 2013)، والمشكلات التدريسية التي تواجه الطلبة المبتعثين على أنواع: فمنها ما يتعلق بأعضاء هيئة التدريس؛ الذين يعدون الركيزة الأهم في تأسيس الطلاب وتعليمهم أهم مبادئ عمليات التعلم، ومنها ما يتعلق ببناء المحتوى الجيد لاكتساب اللغة، ومنها ما يتعلق بطرائق التدريس، والأنشطة التعليمية، والتقنيات التعليمية، والتقويم وسيتم استعراض هذه الأبعاد بشيء من التفصيل وفق الآتي:

- **أعضاء هيئة التدريس:**

التدريس عملية فنية لها أصولها، وتتطلب ممن يقوم بها أن يكون معداً إعداداً مناسباً للقيام بها على أكمل وجه، ولعل أبرز من تتكئ عليه هذه العملية هو الأستاذ الذي يقوم بالتدريس؛ فهو المنوط به التخطيط الجيد لعمليات التعلم وفق مستويات طلابه، وحاجاتهم، واهتماماتهم، وميولهم، فهو مفتاح التجديد، والتطوير، ومنطلق رفع الأداء، والميسر له، مما يستلزم معه أن يكون متمكناً من معرفة أصول التدريس الحديثة،

عارفاً بتصميم بيئات التعلم الغنية المحفزة، التي تجعل من الطالب مشاركاً، إيجابياً، نشطاً في الموقف التعليمي(الناقة ٢٠٠٦م)، (الصغير، ٢٠٠٨م).

ولعل أبرز ما يضعف أداء أعضاء هيئة التدريس؛ قصور التأهيل العلمي المناسب، وضعف القدرة على إيصال المحتوى التعليمي، وانتهاج الأساليب التقليدية في تقديم المحاضرات، بعيدا عن التطبيق والممارسة، وإشراك الطلبة في الأنشطة التعليمية، مما قد يفقد الطالب عنصر الجذب، والتأمل، وربط المعارف ببعضها البعض؛ خاصة في ميدان تعليم اللغات، الذي يتطلب مجهوداً مضاعفاً من الأستاذة تجاه طلابهم لاكتساب المهارات اللغوية اللازمة لهم (الضمور٢٠١٣م).

– المحتوى:

يرى العديد من المتخصصين بالمناهج والتدريس بأن المحتوى هو عبارة عن المعرفة التي تتمثل في الحقائق والمفاهيم، والمبادئ، والتعميمات، ويعد جوهر عملية التدريس، وقد لا يتم التدريس، أو التعلم بدونه؛ فهو فقرات المادة المقررة، الموضوعة في الكتاب المدرسي الذي يتم تعلمه داخل هذه المعاهد، وقبل تحديد المحتوى يجب الإجابة عن التساؤلات التالية: ما المعارف والمهارات اللغوية التي يجب على الطلاب تعلمها؟ هل ينبغي أن يتعلم الجميع المحتوى نفسه على الرغم من تباين مستوياتهم اللغوية، وتكوينهم المعرفي السابق؟ أم يميز ذلك حسب قدراتهم واهتماماتهم؟ كيف يمكن للأستاذ موائمة المنهج بحيث يتم استهداف المستويات العليا من المعرفة؟ رغبة في ضمان حدوث فهم مستمر، وعميق، ويمكن أن تحدث بعض المشكلات التي تتعلق بالمحتوى منها: ضعف

ارتباط المحتوى بالأهداف المحددة، وضـــعف التوازن بين شمول المحتوى وعمقه، وعدم الدقة في تحديد قائمة المحتويات التي تعنى بالحقائق والمبادئ والمفاهيم، إضـــافة إلى ضعف وظيفية المحتوى وقابليته للتعلم المخلافي (٢٠٠٧م).

- طرق التدريس والأنشطة:

ينظر لطرائق التدريس على أنها إجراء منظم في اســـتخدام المادة العلمية، ويؤدي تطبيقها إلى تعلم الطلاب بأيســـر الســـبل وأســـرعها، فهي مجموعة من الإجراءات المتســـلســـلة، والخطوات المترابطة التي يقوم بها عضـــو هيئة التدريس لإحداث عمليات التعلم المقصـــودة في طلابه،(Doyle, W 2006)، وتعد وســـائل اتصـــال حقيقية حاملة لرســـالة التعلم مهما اختلفت محتوى هذه الرســـالة، وقد يكون من غير الممكن الإفادة من أي محتوى دراسي في ظل غياب طرائق تدريسية تسهل تعلم هذا المحتوى، وتقدمه للطلاب بأساليب مشوقة جاذبة، وطرق التدريس الفعّالة هي التي تتيح فرصة المشاركة الفعليّة للطلبة في الرّد والتّعقيب، والمناقشة، والتّفاعل، وغالباً ما يكون ضعف تحصيل الطلبة مرتبطاً ارتباطاً عالياً بطرق التدريس التي يســـتخدمها المعلم، ويقدم المعرفة من خلالها(سعادة، ٢٠١٨).

ومما يدعم طرق التدريس، ويزيد من تأثيرها في عمليات التعلم؛ مصاحبة الأنشطة التعليمية لها، والتي تعد عنصـــراً من عناصـــر المنهج، ورافدا مهماً من روافد التعلم، وقد لا تكتمل عمليات التعلم بمعزل عن الأنشطة؛ سواء نفذت داخل حجرات الدراسة أم خارجها، ولعل أهم ما يمكن تحقيقه وجنيه من هذه الأنشطة التعليمية؛ هو ربط المتعلم

بالواقع، في مواقف حياتية أو شبيهة بمواقف الحياة، ولعل صورة ممارسة هذه الأنشطة في معاهد اللغة أن تدور المحادثات، والنقاشات، والقضايا اللغوية، حول الواقع المعاش للطلبة، بإبراز موروثاتهم الثقافية، والوطنية مثلاً، كما يمكن أن تدور حول الحياة العامة في بلد الابتعاث، أو غيره من دول العالم من خلال ممارسة الأنشطة اللغوية مع طلبة متعددي الجنسيات ومختلفي الثقافات (محمود، ٢٠٠٦م).

- **التقنيات التعليمية:**

تستخدم التقنيات التعليمية من أجل تدعيم عمليات التعلم، وتحقيق النواتج المرغوبة بأفضل الطرق وأيسر الأساليب، وتضم التقنيات بمعناها الشّامل الطرق، والأدوات، والمواد، والأجهزة، والتنظيمات المستخدمة في نظام تعليمي معين بغرض تحقيق أهداف تعليميّة مُحدّدة(حساني،٢٠١٤)، وتزداد أهميتها لمتعلمي اللغات بشكل خاص؛ وذلك لكونها تتيح فرصاً أكبر لممارسة الفهم العميق، مما يزيد من الدافعية للتعلم، بسبب قدرتها على تغيير شكل الدروس والمواد التعليمية، كما يؤدي التفاعل مع مكونات التقنية، وتطبيقاتها المختلفة تحسنا كبيراً في تعليم اللغة وإتقانها.

- **التقويم:**

وهو عملية منهجية تقوم على أسس علمية تستهدف إصدار الحكم بدقة، وموضوعية على مدخلات، وعمليات، ومخرجات أي نظام تعليمي، ومن ثم تحديد جوانب القوة، والقصور؛ تمهيداً لاتخاذ القرارات المناسبة لإصلاح ما قد يتم الكشف عنه من نقاط الضعف والقصور، وتلعب عملية التقويم دورا مهماً في العملية التعليمية،

وبخاصة في معاهد تعليم اللغة، لأنه في ضوء نتائجها تبنى العديد من القرارات المهمة، والتي تعتمد صحتها على دقة الممارسات التقويمية التي تمت بهذا الخصوص، فكلما كانت هذه العمليات دقيقة وصحيحة، أمكن للملحقيات الثقافية ومشرفيها اتخاذ القرارات المناسبة والصحيحة (ماهر والرافعي، ٢٠١٣).

- **مستويات دراسة اللغة في بعض بلدان الابتعاث:**

لعل الشائع في بلدان الابتعاث دراسة اللغة الإنجليزية في عدد من المستويات، يمتد كل مستوى ثلاثة أشهر تقريباً، وقد تختلف هذه المستويات من بلد إلى آخر؛ إلا أن غالبيتها تأخذ بالتدرج في تعليم اللغة من المستويات الأساسية إلى مستوى اجتياز الدرجة المطلوبة للالتحاق بالجامعات بحسب ما تتطلبه كل مرحلة (بكالوريوس، أو ماجستير، أو دكتوراه) ويمكن تناول هذه المستويات وفق التفصيل الآتي:

- **المستوى الأساسي (Beginner):**

يتعلم الطالب في هذا المستوى ممارسة الكلمات، والعبارات، والقواعد الأساسية، بحيث يتمكن من قراءة النصوص الأساسية القصيرة جداً واستماعها، وعبارات التواصل مع الآخرين، وفي نهاية هذا المستوى، يكون على دراية بالتعبيرات اليومية الشائعة، والعبارات الأساسية مع القدرة على الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بنفسه، مع إجراء محادثات قصيرة جدًا مع الأشخاص المحيطين به.

- **المستوى المبتدئ (Elementary):**

يتمكن الطالب في هذا المستوى من ممارسة قواعد اللغة والكلمات، والعبارات المفيدة، بحيث يمكنه فهم نصوص بسيطة للقراءة، والاستماع، وكتابة نصوص قصيرة، ورسائل البريد الشبكي، وإجراء محادثات قصيرة مع أشخاص آخرين، وفي نهاية هذا المستوى، يتمكن من فهم النصوص القصيرة التي تصف الأشياء، وتعطي التوجيهات، أو تحتوي على معلومات مفيدة، والاستماع لها؛ كما يتمكن من الكتابة عن نفسه، والأحداث، والأشخاص، والأماكن التي يعرفها مع القدرة على طرح أسئلة حول هذه الموضوعات، والإجابة عنها، كما سيتمكن من تقديم نفسه إلى أشخاص آخرين، ويشعر بالراحة عند المشاركة في المحادثات القصيرة مع الآخرين.

- **المستوى قبل المتوسط (Lower Intermediate):**

في هذا المستوى يمكن للطالب من ممارسة قواعد اللغة، والكلمات، والعبارات المفيدة، وفهم النصوص القصيرة للقراءة واستماعها، وإرسال رسائل البريد الشبكي، والتواصل مع الآخرين في المواقف الاجتماعية، وفي نهاية هذا المستوى، يتمكن من فهم الأوصاف، والمعلومات، والقصص، والتعليمات المكتوبة والمنشورة في المقالات الصحفية القصيرة، والكتيبات، ويكون قادراً على التعبير عن نفسه، وعن الأحداث، والأشخاص والأماكن بمزيد من التفصيل، وسيتمكن من إكمال النماذج وإرسال رسائل البريد الشبكي لطلب المعلومات، وإجراء المحادثات للحصول على ما يحتاج إليه

في الأماكن العامة، كالمتاجر، والمطاعم، والبنوك، مع القدرة على مشـــاركة الآخرين، وإبداء الآراء، والإعجاب، وستزداد ثقته بنفسه مما يشعره بالراحة في استخدام اللغة.

- **المستوى المتوسط (Intermediate):**

في هذا المســتوى يمكن للطالب القراءة، والاســتماع إلى نصــوص أطول، وأكثر صـــعوبة بعد أن تتحســـن قواعد اللغة والمفردات لديه، كما يمكنه اســـتخدام اللغة الإنجليزية في المواقف التي سـيقابلها في بلد الابتعاث وفي نهاية هذا المسـتوى، يتمكن من فهم نصوص أطول حول موضوعات مألوفة قرأها في الصحف، أو الكتب، أو في البريد الشبكي، ويكون قادرًا على كتابة الرسائل، والأوصاف، والشروحات، وستزداد لديه الثقة بالنفس؛ مما يمكنه من تضـــمين مشـــاعره، وآرائه أثناء الكتابة، وفي هذا المسـتوى سـيتمكن الطالب من فهم المزيد من الإعلانات التفصـيلية، والتوضـيحات والمحاضـــرات، والمناقشـــات، مع القدرة على تتبع النقاط الرئيســـة للبرامج الإذاعية، والتلفزيونية، كما يتمكن من وصـف مشـاعره، وأحلامه، وآماله، وخططه المسـتقبلية، ومناقشة أفكاره مع أشخاص آخرين.

- **المستوى فوق المتوسط (Higher Intermediate):**

تتحســـين قواعد اللغة، والمفردات في هذا المســـتوى؛ فيتمكن الطالب من فهم النقاط الرئيســـة في نصـــوص القراءة، والاســـتماع، والتواصـــل بطلاقة، وتلقائية مع المتحدثين الأصليين للغة حول مجموعة واسعة من الموضوعات، وفي نهاية هذا المستوى سـيكون الطالب قادراً على قراءة مقالات، وتقارير أطول حول مختلف القضـايا، مع

القدرة على تحديد آراء الكاتب، والتعبير عن الآراء بوضوح، والتحدث بطلاقة طبيعية لشرح الأفكار، وتقديم الحجج الواضحة، وتبرير الآراء، والتعامل بشكل جيد في المواقف الصعبة، أو غير المتوقعة، مع القدرة على تتبع المحادثات، والمناقشات الحيوية، خاصة عندما يتحدث المشاركون بسرعة عالية.

- **المستوى المتقدم (Advanced):**

تتوطد قواعد اللغة والمفردات، وتتحسين المهارات اللغوية بشكل واضح؛ فيتمكن الطالب من فهم مفصل للنصوص الطويلة التي يقرؤها، أو يستمع لها، ويستطيع التعبير عن نفسه بطلاق، وفعالية وفي نهاية هذا المستوى يكون الطالب قادراً على قراءة النصوص الأدبية الطويلة، والمواد التعليمية المتخصصة، وفهم البرامج، والأفلام، والمحاضرات، والمناقشات بجهد أقل، مع المقدرة على تحديد المواقف واتباع الحجج في النصوص المنطوقة، والمكتوبة، كما يستطيع الكتابة بطريقة منظمة، مع القدرة على التعبير عن وجهة نظره بدقة ووضوح، والمساهمة في المناقشات الأكاديمية، والمهنية، والاجتماعية بمهارة عالية.

- **اختبار الأيلتس (IELTS):**

اختبار الأيلتس IELTS ويعبر عنه (بنظام اختبار اللغة الإنجليزية الدولي)، وهو عبارة عن مؤهل معترف به دوليًا ومتطلب دخول للجامعات في المملكة المتحدة، وأيرلندا، وأستراليا، ونيوزيلندا، ويتطلب اجتيازه التمكن من مهارات لغوية، وحوارية عالية المستوى؛ ولكل مرحلة، أو درجة علمية سواء (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه)

درجتها التي يتطلبها هذا الاختبار، كما أن لكل جامعة، أو قسم علمي اشتراطاته في درجات هذا الاختبار، وهناك اختبار التوفل TOEFL وهو اختبار مشابه، ويعد شرطاً للقبول في الجامعات الأمريكية، والكندية وبعض الجامعات الأخرى، وتقوم بعض المعاهد بتدريب الطلاب على هذه الاختبارات من أجل تمكينهم من اجتيازها بدرجة عالية تؤهلهم للالتحاق بالجامعة التي يطمحون الالتحاق بها (Kaplan, 2018).

الدراسات السابقة

استعرض الباحث العديد من الدراسات المشابهة لهذه الدراسة التي تناولت المشكلات التي تواجه الطلبة، وتأتي في مقدمتها دراسة الحضيبي (٢٠١٤م)، التي هدفت إلى محاولة التوصل للمشكلات التي تواجه الطلبة السعوديين المبتعثين في الولايات المتحدة الأمريكية في معهد A.C.E التابع لجامعة سياتل باسفيك بولاية سياتل بالولايات المتحدة الأمريكية، مستخدمة المنهج الوصفي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً وطالبة وقد أظهرت نتائج الدراسة: أن أبرز المشكلات التي تواجه الطلبة المبتعثين هي المشكلات الأكاديمية، تليها المشكلات الاقتصادية، ثم المشكلات النفسية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، العمر).

وفي تناول مشابه أجرى ايزولنجبدون (Eze Inegbedion, 2015)، دراسة بعنوان العوامل المؤثرة على التحصيل الأكاديمي للطلبة القادمين من الخارج في الجامعات البريطانية، وهدفت الدراسة إلى التعرف على رضا الطلاب القادمين من خارج بريطانيا

عن أدائهم الأكاديمي بالاعتماد على خبراتهم التعليمية السابقة، والعوامل الرئيسة المؤثرة في التحصيل الأكاديمي لهم، وقد تم جمع البيانات عن طريق إجراء المقابلات الشخصية مع طلاب ينتمون إلى جامعات مختلفة، وخلصت الدراسة إلى أن هناك عوامل محددة تعيق تحصيل الطلاب الأكاديميين؛ من أهمها عائق اللغة الإنجليزية، والتكيف مع طرق التدريس الجديدة (الغريبة عن الطلبة)، إضافة إلى عوامل التكيف مثل الدافعية للتعلم، ومدى الرضا عن البيئة الأكاديمية، والقدرة على إدارة أنشطة التعلم، والعمل في المجموعات، والاستعداد الأكاديمي المسبق، والعلاقة مع الأساتذة، والتأقلم مع ثقافة المجتمع.

وأجرى الحربي (٢٠١٥م)، دراسة هدفت إلى التعرف على المشكلات الأكاديمية لدى طلاب المنح في الجامعة الإسلامية من وجهة نظرهم، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وتكونت عينتها من (٤٠٠) طالب من الجامعة الإسلامية وتوصلت الدراسة إلى أن أكبر المشكلات الأكاديمية لدى الطلاب تتمثل في اعتماد أستاذ المقرر على التلقين في المحاضرات، وعدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، أما أقل المشكلات فكانت ضعف تعامل أستاذ المقرر مع الطلاب بعدالة.

وفي دراسة المريديف (Almurideef, 2016) التي بعنوان: التحديات التي تواجه الطلاب القادمين من الخارج للاندماج في دراسة التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد هدفت إلى التعرف على التحديات التي تواجه الطلبة القادمين من الخارج، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وطبق الاستبانة على (٦٩)

طالباً وطالبة، يدرسون في الجامعات الأمريكية، وقد خلصت الدراسة إلى أن هناك حاجة إلى وجود نظام دعم قوي للطلبة القادمين من خارج الولايات المتحدة يلبي حاجاتهم الخاصة وقلقهم، وقد أثبتت الدراسة أن هناك نوعاً من الرضا عن الخبرات الدراسية في الجامعة، وقصوراً في المعلومات قبل بدء الدراسة عن السكن، والبرامج التعليمية، والثقافية، وبينت الدراسة أن هناك حاجة إلى تبني أنشطة ثقافية أكبر لدمج الطلاب القادمين من الخارج في البرامج الجامعية.

وقام الشافي وشن (Alsahafi, Shin, 2017) بدراسة بعنوان: العوامل المؤثرة في التكيف الأكاديمي والثقافي للطلبة السعوديين الدارسين في الجامعات الأسترالية، وهدفت إلى التعرف على العوامل المؤثرة على خبرات الطلبة السعوديين الأكاديمية، ومعرفة أهم القضايا التي تساعدهم على التكيف مع الصعوبات، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداةً لجمع البيانات، إضافة إلى إجراء المقابلات مع (١٠٠) طالب سعودي في مدينة سدني الأسترالية، وأثبتت الدراسة أن إتقان اللغة الإنجليزية هو العائق الرئيس للتكيف الاجتماعي والأكاديمي للطلاب، كما كشفت الدراسة عن وجود عوامل مؤثرة؛ مثل الأنشطة الصفية، وعمليات التقويم، وبعض العوامل الاجتماعية كالحنين إلى الوطن، والشعور بالوحدة كان لها تأثير على سير دراستهم، وخلصت الدراسة إلى أن أهم عوامل التكيف هو تطوير تحصيل الطلاب للغة، وإدارة الوقت، والاندماج مع الطلبة الآخرين.

وفي سياق مشابه مع اختلاف عينة الدراسة والحدود المكانية جاءت دراسة آل كريم (٢٠١٧م)، التي هدفت الى معرفة المشكلات التدريسية التي يعاني منها الطلبة في فرع العلوم الإنسانية في الكلية التربوية المفتوحة بجامعة ذي قار في العراق متبعةً المنهج الوصفي التحليلي، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب وطالبة من الذكور والاناث في الكلية التربوية المفتوحة للعلوم الإنسانية، وتوصلت الدراسة الى وجود مشكلات دراسية لدى الطلاب والطالبات في جامعة ذي قار منها نقص الكادر التدريسي لبعض المقررات، إضافة إلى مشكلة عدم ثبات المحتوى الدراسي وتغيره مما تسبب في عدم فهم المنهج، وإدراكه بصورة علمية واضحة، كذلك أظهرت النتائج أن بعض أسئلة الامتحانات غير محددة فيصعب الإجابة عنها.

وهو ما يتوافق إلى حدٍ كبير مع دراسة برزاوي (٢٠١٧م)، والتي اهتمت بدراسة المشكلات الأكاديمية لدى طلبة جامعة الشلف، وعلاقتها ببعض المتغيرات، مستخدمةً المنهج الوصفي، وقد تكونت عينة الدراسة من(٢١٢) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائياً، وتوصلت النتائج إلى وجود مشكلات أكاديمية بدرجة كبيرة؛ أهمها المشكلات المتعلقة بالعلاقة مع الأساتذة، تليها المشكلات المتعلقة بمحيط الجامعة، ثم مشكلات المقاييس الدراسية، وبعدها المشكلات المتعلقة بمهارات الطالب، تليها مشكلات الإرشاد الأكاديمي، وأخيرا المشكلات المتعلقة بالامتحانات، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في نسبة المشكلات الأكاديمية تعزى لمتغير المستوى الدراسي، كما أثبتت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير (الجنس، التخصص الدراسي)، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بمشكلات الطلاب الدراسية.

وفي تناول أوسع، جاءت دراسة الرومي (٢٠١٨م) التي بعنوان: المشكلات الأكاديمية والشخصية التي تواجه طلبة الدراسات العليا السعوديين في الجامعات البريطانية، وهدفت إلى الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة، حول أسئلة الدراسة باختلاف (مدة الإقامة في بريطانيا، نوع البرنامج، الجنس، نوع التخصص، الحالة الاجتماعية). واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي وطبقت الدراسة على عينة من طلاب وطالبات الماجستير والدكتوراه السعوديين في الجامعات البريطانية بلغ عددهم (١٧١) طالباً وطالبة، وقد توصلت النتائج إلى أن تدني امتلاك بعض الطلبة لمهارات كتابة الأبحاث والتقارير، وصعوبة الحصول على موافقات الجهات الرسمية لجمع البيانات المتعلقة بالبحث، وصعوبة اختيار موضوع البحث هي أبرز المشكلات الأكاديمية التي تواجه الطلبة السعوديين المبتعثين ببريطانيا.

وفي دراسة الجحيدري، والعارف(٢٠١٨م) التي سعت إلى التعرف على المشكلات الأكاديمية لدى طلبة كلية آداب بزلتين من وجهة نظرهم، مستخدمة المنهج الوصفي المسحي، وقد طبقت الدراسة على عينة من (٢٠٠) طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة عمدية قصدية من كلية الآداب، وقد توصلت الدراسة إلى وجود مشكلات دراسية تواجه الطلبة في الجامعة تختلف باختلاف الأبعاد المتعلقة بها؛ حيث جاءت مشكلة عدم سماح بعض الأساتذة للطالب المتأخر بدخول المحاضرة على أعلى نسبة حيث بلغت ٥١ %، وأقلها مشكلة صعوبة فهم طرق التدريس المتبعة من بعض

الأساتذة حيث كانت النسبة ٤٨٪، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالمشكلات الدراسية التي تواجه الطلبة، ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة لها.

وأجرت نوف التميمي(٢٠١٩م) دراسة بعنوان: المشكلات التي تواجه طلاب الدراسات العليا المبتعثين للخارج في جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، وهدفت إلى تحديد مشكلات طلاب الدراسات العليا في جامعة الأمير سطام المبتعثين في الخارج، كما هدفت الى الكشف عن الفروق الدالة إحصائياً في استجابة عينة الدراسة، تعزى لمتغيرات الجنس، والدرجة العلمية، والتخصص واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٩) طالباً وطالبة، وكان أهم ما توصلت إليها الدراسة أن المشكلات الاقتصادية، والإدارية كانت أكثر تأثيراً وبدرجة عالية، تلاها المشكلات الأكاديمية، والشخصية، والاجتماعية، وكانت بدرجة متوسطة، في حين جاءت المشكلات الثقافية بدرجة ضعيفة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص، والجنس، في جميع المحاور، كما لم توجد فروق تعزى لمتغير الدرجة العلمية في المشكلات الاجتماعية، والشخصية، والأكاديمية، والثقافية، بينما وجدت في المشكلات الاقتصادية، والإدارية لصالح طلبة الماجستير.

- مناقشة الدراسات:

الملاحظ على هذه الدراسات أنها تتبعت المشكلات التي تواجه الطلاب الدارسين في الجامعات، وتنوعت هذه المشكلات بين مشكلات أكاديمية، كما في دراسة (برزاوي، ٢٠١٧م)، ودراسة (الجحيدري، والعارف، ٢٠١٨م)، ودراسة (الحربي، ٢٠١٥م)، أو أكاديمية، وشخصية كما في دراسة (الرومي، ٢٠١٨م)، أو تحديات الاندماج في المجتمع الجامعي كما في دراسة (Almurideef, 2016)، أو دراسة التكيف الأكاديمي، والثقافي كما في دراسة (Alsahafi, Shin, 2017)، أو مشكلات تدريسية كما في دراسة(آل كريم،٢٠١٧)، أو في العوامل المؤثرة في التحصيل كما في دراسة (Eze Inegbedion,2015)، وأضافت دراسة نوف التميمي(٢٠١٩م)، للمشكلات السابقة المشكلات الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، كما أن مجمل هذه الدراسات استخدمت المنهج الوصفي المسحي، إلا في دراسة (آل كريم،٢٠١٧)، ونوف التميمي(٢٠١٩م)، فاستخدمتا المنهج الوصفي التحليلي، وقد أظهرت هذه الدراسات أن الطلاب بشكل عام يتعرضون للعديد من المشكلات والتحديات، الأكاديمية، والاقتصادية، والدراسية، والإدارية، وتختلف المشكلات باختلاف عينة هذه الدراسات ومجتمعاتها، وأماكن تطبيقها، وقد انفرد الدارسون المبتعثون ببعض المشكلات التي قد يكون منبعها ونشأتها بلد الابتعاث، ونظام الدراسة فيه مثل: عدم مراعاة بعض الطلاب آداب السلوك العام كما في دراسة الحضيبي(٢٠١٤)، وتدني امتلاك بعض الطلبة لمهارات كتابة الأبحاث والتقارير، وصعوبة الحصول على موافقات الجهات الرسمية لجمع البيانات المتعلقة بالبحث، وصعوبة اختيار موضوع البحث كما

في دراسة (الرومي، ٢٠١٨م)، أو ضعف التكيف مع طرق التدريس الجديدة الغريبة عن الطلبة، وعن مدى الرضا عن البيئة الأكاديمية، كما في دراسة (Alsahafi, Shin, 2017)، وتتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في تناولها للمشكلات التي تعترض طريق الطلبة، كما تتفق معها في اتباع المنهج الوصفي المسحي، وقد استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في تدعيم مشكلتها، وفي بناء أداتها، إضافة إلى التعرف على الأساليب الإحصائية المستخدمة، وتنفرد هذه الدراسة بتتبع (المشكلات التدريسية) التي توجه الطلبة في أبعاد محددة؛ تتمثل في أعضاء هيئة التدريس، وطرق التدريس والأنشطة التعليمية، والمحتوى، وتقنيات التعليم، والتقويم من وجهة نظر الطلبة السعوديين المبتعثين للدراسة في معاهد اللغة الإنجليزية في بريطانيا.

منهج الدراسة وإجراءاتها

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي؛ الذي يقوم بدراسة واقع الظاهرة في سياقها الطبيعي، ويصفها وصفاً دقيقاً، ويوضح خصائصها، ويعبر عن ذلك بالأرقام(العساف،٢٠٠٦)، ويعد هذا المنهج مناسباً لهذه الدراسة التي تهدف إلى التعرف على المشكلات التدريسية التي تواجه الطلبة المبتعثين في بريطانيا.

- **مجتمع الدراسة وعينتها:**

- **مجتمع الدراسة:**

تكون مجتمع هذه الدراسة من جميع الطلبة المبتعثين الدارسين في معاهد اللغة الانجليزية في مدينة مانشستر البريطانية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٩/٢٠١٨، والبالغ عددهم (٣٣٦) طالباً وطالبة المسجلين في نظام سفير (حسب إحصائية وكالة الابتعاث بوزارة التعليم).

- **عينة الدراسة:**

تم اختيار عينة من مجتمع الدراسة بأسلوب العينة العشوائية البسيطة، وتم توزيع أداة الدراسة المتمثلة في الاستبانة الإلكترونية، وتم التعامل مع عدد (١٢١) استبانة صالحة للتحليل، تمثل ما نسبته (٣٦٪) من مجتمع الدراسة الأصلي، والجدول رقم (١) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس، ونوع المعهد، المستوى الأكاديمي.

جدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة من طلاب معاهد اللغة في مدينة مانشستر في بريطانيا حسب متغيرات الدراسة:

المتغير	مستويات المتغيرات	العدد	النسبة المئوية	المجموع
الجنس	ذكر	٥٢	٤٣,٠	١٢١
	أنثى	٦٩	٥٧,٠	
نوع المعهد	يتبع جامعة	٤١	٣٣,٩	١٢١
	تجاري مستقل	٨٠	٦٦,١	
المستوى الأكاديمي	مبتدئ	٢٢	١٨,١	١٢١
	متوسط	٦٨	٥٦,٢	
	متقدم	٣١	٢٥,٧	

تشير نتائج الجدول (١) أن نسبة الإناث من عينة الدراسة بلغت (٥٧,٠)، بينما بلغت نسبة الذكور (٤٣,٠)، في حين بلغت نسبة المعاهد التابعة للجامعات (٣٣,٩)، بينما بلغت نسبة المعاهد المستقلة (٦٦,١)، وقد بلغت نسبة الطلبة من ذوي المستوى الأكاديمي المبتدئ (١٨,١)، في حين بلغت نسبة المستوى الأكاديمي المتوسط (٥٦,٢)، كما بلغت نسبة المستوى الأكاديمي المتقدم (٢٥,٧).

- **أداة الدراسة:**

اعتمد جمع البيانات في هذه الدراسة على أداة الاستبانة، وقد مر بناء هذه الأداة بالخطوات التالية:

بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة المشابهة، تم إعداد أداة الدراسة في صورتها الأولية، وقد تم عرضها على عدد من المحكمين المتخصصين، وبعد اقتراح التعديل، والحذف، والإضافة أصبحت الاستبانة في صورتها النهاية بعدد (٣٧) فقرة في خمسة محاور، تمثل المشكلات الدراسية التي توجه الطلبة المبتعثين وقد توزعت فقراتها وفق الآتي:

المحور الأول: المشكلات التدريسية المتعلقة بعضو هيئة التدريس، وقد اشتملت على عدد ٨ فقرات.

المحور الثاني: المشكلات التدريسية المتعلقة بطرق التدريس والأنشطة،واشتملت على عدد ٧ فقرات.

المحور الثالث: المشكلات التدريسية المتعلقة بالمحتوى، واشتملت على عدد ٦ فقرات.

المحور الرابع: المشكلات التدريسية المتعلقة بتقنيات التعليم، واشتملت على عدد ٨ فقرات.

المحور الخامس: المشكلات التدريسية المتعلقة بالتقويم، واشتملت على عدد ٨ فقرات.

إضافة إلى البيانات المتعلقة بمتغيرات هذه الدراسة، وتتمثل في: الجنس (ذكر، أنثى)، المستوى الأكاديمي (مبتدئ، متوسط، متقدم)، نوع المعهد (يتبع جامعة، تجاري مستقل).

- **صدق أداة الدراسة:**

قام الباحث بالتأكد من صدق أداة الدراسة من خلال القيام بما يلي:

أولاً: الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

بعد بناء أداة هذه الدراسة تم عرضها على عدد (٩) محكمين من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، والتربية وأصولها، وعلم النفس، وقد طُلب من المحكمين إبداء الرأي حول مدى وضوح العبارات، وملاءمتها للبعد الذي وضعت فيه، ومدى مناسبة العبارات للمحور الذي تنتمي إليه، مع وضع التعديلات والاقتراحات التي

يمكن من خلالها تطوير هذه الاستبانة، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين، واعتماد الفقرة التي اتفق عليها من قبل المحكمين بنسبة اتفاق ٨٥٪ فأكثر.

ثانياً: صدق البناء الداخلي للاستبانة:

تم تطبيقها الاستبانة على عينة الدراسة وبعد جمع البيانات تم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة صدق البناء الداخلي للاستبانة. وكانت نتائج الصدق كما هي موضحة في الجدول رقم (٢).

جدول (٢) معاملات ارتباط بيرسون ودلالتها الإحصائية لفقرات الاستبانة على جميع أبعادها:

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	اللعبارة	معامل الارتباط
المشكلات المتعلقة بعضو هيئة التدريس		المشكلات المتعلقة بطرق التدريس		المشكلات المتعلقة بالمحتوى		المشكلات المتعلقة بتقنيات التعليم	
١	.٧٤٩**	١	.٧٥٤**	١	.٧١٢**	١	.٧٢٥**
٢	.٧٣٧**	٢	.٥٢٩*	٢	.٥٤٨*	٢	.٧٣٥**
٣	.٧١٢**	٣	.٥٩٨*	٣	.٧٥٥**	٣	.٧٢٠**
٤	.٥٢٣*	٤	.٧٤٨**	٤	.٧٤٣**	٤	.٥٣٣*
							المشكلات المتعلقة بالتقويم
						١	.٧١٩**
						٢	.٧٦٦**
						٣	.٧٠٢**
						٤	.٧٠٤**

٥	.٨١١**	٥	.٧٤١**	٥	.٧٤٣**	٥	.٧١٧**	٥	.٧٦٦**
٦	.٧٦٧**	٦	.٧٥٠**	٦	.٧١٩**	٦	.٧٥٨**	٦	.٧٦٣**
٧	.٧٣٦**	٧	.٥١٨*			٧	.٧٣٦*	٧	.٧٠٨**
٨	.٧١٥**					٨	.٧٠٨**	٨	.٧١٣**

** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ * دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥

يتضـــح من الجدول (٢) أن معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لجميع أبعاد الاستبانة معاملات جيدة ومقبولة لأغراض البحث العلمي؛ حيث كانت كلها دالة عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥).

ثانياً: ثبات الاستبانة:

تم التأكد من ثبات الاستبانة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، لكل بعد من أبعاد الاســتبانة على حدة ومجموع العبارات، والجدول رقم (٣) يوضــح معاملات الثبات حسب معادلة ألفا كرونباخ لمختلف أبعاد الاستبانة.

جدول (٣) قيم معاملات الثبات حسب معادلة ألفا كرونباخ لمختلف أبعاد أداة الدراسة:

محاور الاستبانة	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ
بعد المشكلات المتعلقة بعضو هيئة التدريس	٠,٨٧
بعد المشكلات المتعلقة بطرق التدريس، والأنشطة التعليمية	٠,٨٨
بعد المشكلات المتعلقة بالمحتوى	٠,٨٤
بعد المشكلات المتعلقة بتقنيات التعليم	٠,٩٠
بعد المشكلات المتعلقة بالتقويم	٠,٨٩
الدرجة الكلية (الثبات العام)	٠,٩٠

تشـــير نتائج الجدول (٣) إلى أن معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ كانت مناســبة؛ حيث كانت أدنى معاملات الثبات على بعد المشــكلات المتعلقة بالمحتوى، وبلغت (٠,٨٤)، في حين بلغت أعلى معاملات الثبات على بعد المشـــكلات المتعلقة بتقنيات التعليم، وبلغت (٠,٩٠)، بينما بلغت معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ على الدرجة الكلية للاستبانة (٠,٩٠).

درجات قياس الاستبانة:

بعد أن تم التأكد من صـدق الاسـتبانة، وثباتها وصـلاحيتها للتطبيق، وإخراجها بصورتها النهائية؛ والتي تتضمن خمسة أبعاد ولكل بعد عدد من العبارات، ولكل عبارة خمس مسـتويات، حيث تعطى الدرجة (١) لـــ "منخفضـة جدا"، والدرجة (٢) لـ "منخفضة"، والدرجة (٣) لـ "متوسطة"، والدرجة (٤) لـ "عالية "، والدرجة (٥) لـ " عالية جدا. وتم رصد الاستجابات وفق مقياس ليكرت الخماسي لتحديد درجة الموافقة

على فقرات كل محور من محاور الاستبانة، وقد اعتمد للحكم على درجة الموافقة على عبارات الاستبانة وأبعادها، كما هو موضح في الجدول رقم (٤).

جدول (٤) يوضح درجة الموافقة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي:

الرقم	درجة الموافقة	المتوسط الحسابي
١	عالية جدا	من ٢١و٤ إلى ٠٠و٥
٢	عالية	من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠
٣	متوسطة	من ٦١و٢ إلى ٤٠و٣
٤	منخفضة	من ٨١و١ إلى ٦٠و٢
٥	منخفضة جدا	من ١ إلى ٨٠و١

نتائج الدراسة:

أولاً: نتائج السؤال الأول والذي ينص على:

ما المشكلات التدريسية التي تواجه الطلبة السعوديين المبتعثين لدراسة اللغة الإنجليزية في بريطانيا المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس؟

لتحديد المشكلات التدريسية التي تواجه الطلبة السعوديين المبتعثين لدراسة اللغة في بريطانيا المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات هذا البعد كما هي موضحة بالجدول رقم (٥):

جدول (٥) التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات بعد المشكلات التدريسية التي تواجه الطلبة السعوديين المبتعثين لدراسة اللغة في بريطانيا المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس:

العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا			
القدرة على استثارة دوافع الطلبة نحو التعلم	٨	٤١	٦٢	٨	٢	٣,٣٧	٠,٧٧	٣
القدرة على الموازنة بين المهارات اللغوية اللازمة (القراءة، الكتابة، التحدث، الاستماع)	٤	٢٢	٦٨	٢٢	٥	٢,٩٨	٠,٨١	٨
التخطيط لخبرات تعليمية متنوعة مبنية على تقييم القدرات اللغوية	٦	٢٧	٦٧	١٨	٣	٣,١٢	٠,٨١	٧
درجة تنويع المثيرات الصفية	٦	٢٩	٦٤	٢٠	٢	٣,١٤	٠,٨٠	٦
مدى احترام المعلم لمعتقدات وتقاليد الطلبة	٤٢	٤٤	٣١	٢	٢	٤,٠٠	٠,٩٠	١
مدى القدرة على إدارة القاعة الدراسية	٢٤	٥١	٣٩	٦	١	٣,٧٥	٠,٨٥	٢
إظهار العنصرية والتحيز لبعض الجنسيات دون أخرى	٥	١٨	٢٠	٢٩	٤٩	٢,١٨	١,٢٣	٥
القدرة على تقديم التغذية الراجعة في وقتها	٩	٣٤	٦١	١١	٦	٣,٢٣	٠,٩٠	٤
المتوسط الحسابي العام			درجة الموافقة			الانحراف المعياري العام		
٣,٢٣			متوسطة			٠,٩١		

تشير النتائج الواردة في الجدول (٥) أن المتوسط الحسابي على جميع عبارات بعد المشكلات التدريسية التي تواجه الطلبة السعوديين المبتعثين لدراسة اللغة في بريطانيا المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس، بلغ (٣,٢٣)، وبانحراف معياري (٠,٩١)؛ وهي موافقة بدرجة (متوسطة)، وتبين من الجدول السابق وجود عبارتين حصلتا على درجة موافقة (عالية)، بينما حصلت (٦) عبارات على درجة موافقة (متوسطة)، وجاءت في المرتبة الأولى العبارة " مدى القدرة على إدارة القاعة الدراسية "، بدرجة موافقة عالية"، وبمتوسط حسابي (٤,٠٠)، من أصل (٠٠ و٥)، وجاءت في المرتبة الثانية العبارة " مدى القدرة على إدارة القاعة الدراسية"، بمتوسط حسابي (٣,٧٥)، من أصل (٠٠ و٥)، وبدرجة موافقة (عالية)، بينما جاءت في المرتبة الأخيرة العبارة "القدرة على الموازنة بين المهارات اللغوية اللازمة (قراءة، كتابة، تحدث، استماع)" بمتوسط حسابي (٢,٩٨)"، من أصل (٠٠ و٥)، بدرجة موافقة (متوسطة).

ثانياً: نتائج السؤال الثاني والذي ينص على:

ما المشكلات التدريسية التي تواجه الطلبة السعوديين المبتعثين لدراسة اللغة الإنجليزية في بريطانيا المتعلقة بطرق التدريس والأنشطة التعليمية؟

لتحديد ما المشكلات التدريسية التي تواجه الطلبة السعوديين المبتعثين لدراسة اللغة في بريطانيا المتعلقة بطرق التدريس والأنشطة التعليمية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات هذا البعد كما هي موضحة بالجدول رقم (٦):

جدول (٦) التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات بعد المشكلات التدريسية التي تواجه الطلبة السعوديين المبتعثين لدراسة اللغة في بريطانيا المتعلقة بطرق التدريس والأنشطة التعليمية:

العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا			
مدى استخدام الإستراتيجيات التدريسية المعتمدة على نشاط المتعلم	٨	٤٤	٥٥	١٣	١	٣,٣٧	٠,٧٩	١
مدى مناسبة طريقة التدريس للمحتوى المقدم	٣	٤٣	٥١	١٣	١١	٣,١١	٠,٩٥	٥
مناسبة الأنشطة المقدمة مع الموضوعات المطروحة	١١	٣٢	٦٧	٨	٣	٣,٣٣	٠,٨٣	٢
مدى تكامل الأنشطة والمهمات التعليمية وأساليب التقويم	٨	٣٤	٥٨	١٩	٢	٣,٢٣	٠,٨٥	٤
درجة مراعاة الأنشطة التعليمية للتسلسل المنطقي للموضوعات	١٢	٣٦	٥٤	١٨	١	٣,٣٣	٠,٨٧	٣

العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا			
مدى مراعاة الأنشطة لميول الطلاب واهتماماتهم	٩	١٩	٥٨	٢٤	١١	٢,٩٢	١,٠٠	٧
درجة تنويع الأنشطة التعليمية المقدمة	١٠	٢٦	٥٤	٢٣	٨	٣,٠٥	١,٠١	٦
المتوسط الحسابي العام	درجة الموافقة					الانحراف المعياري العام		
٣,١٩	متوسطة					٠,٨٦		

تشير النتائج الواردة في الجدول (٦) أن المتوسط الحسابي على جميع عبارات بعد المشكلات التدريسية التي تواجه الطلبة السعوديين المبتعثين لدراسة اللغة في بريطانيا المتعلقة بطرق التدريس والأنشطة التعليمية، بلغ (٣,١٩)، وبانحراف معياري (٠,٨٦)؛ وهي موافقة بدرجة (متوسطة)، وتبين من الجدول السابق حصول جميع عبارات هذا البعد على درجة موافقة (متوسطة)، وجاءت في المرتبة الأولى العبارة " مدى استخدام الاستراتيجيات التدريسية المعتمدة على نشاط المتعلم"، بدرجة موافقة متوسطة"، وبمتوسط حسابي (٣,٣٧)، من أصل (٠٠ و٥)، وجاءت في المرتبة الثانية العبارة " مناسبة الأنشطة المقدمة مع الموضوعات المطروحة"مدى القدرة على إدارة القاعة الدراسية"، بمتوسط حسابي (٣,٣٣)، من أصل (٠٠ و٥)، وبدرجة موافقة (متوسطة)،

بينما جاءت في المرتبةالأخيرة العبارة "مدى مراعاة الأنشطة لميول الطلاب واهتماماتهم "، بمتوسط حسابي (٢,٩٢)"، من أصل (٠٠ و٥)، بدرجة موافقة (متوسطة).

ثالثاً: نتائج السؤال الثالث والذي ينص على:

ما المشكلات التدريسية التي تواجه الطلبة السعوديين المبتعثين لدراسة اللغة الانجليزية في بريطانيا المتعلقة بالمحتوى؟

لتحديد المشكلات التدريسية التي تواجه الطلبة السعوديين المبتعثين لدراسة اللغة في بريطانيا المتعلقة بالمحتوى، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات هذا البعد كما هي موضحة بالجدول رقم (٧):

جدول (٧) التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات بعد المشكلات التدريسية التي تواجه الطلبة السعوديين المبتعثين لدراسة اللغة في بريطانيا المتعلقة بالمحتوى:

العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا			
مدى ارتباط المحتوى بالأهداف	١٢	٤٦	٤٤	١٥	٤	٣,٣٨	٠,٩٤	٣
مدى تتابع المحتوى وتسلسله	١٠	٤٩	٤٨	١٣	١	٣,٤٤	٠,٨٢	٢
مدى مناسبة المحتوى للوقت المتاح لتدريسه	١١	٤٤	٤٧	١٤	٥	٣,٣٤	٠,٩٤	٤

العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا			
ارتباط المحتوى بواقع المجتمع الذي يعيش فيه الطلبة	٤	٣٩	٥٤	٢١	٣	٣,١٦	٠,٨٤	٥
يتناول المحتوى المهارات اللغوية بصورة تكفي لفهمها فهماً عميقاً	١٧	٤١	٤٨	١٢	٣	٣,٤٧	٠,٩٥	١
مدى استناد المحتوى إلى مرجع علمي	٧	٢٩	٤٧	٢٨	١٠	٢,٩٥	١,٠١	٦
المتوسط الحسابي العام	درجة الموافقة					الانحراف المعياري العام		
٣,٢٩	متوسطة					٠,٩٢		

يتضح من النتائج الواردة في الجدول (٧) أن المتوسط الحسابي على جميع عبارات بعد المشكلات التدريسية التي تواجه الطلبة السعوديين المبتعثين لدراسة اللغة في بريطانيا المتعلقة بالمحتوى، بلغ (٣,٢٩)، وبانحراف معياري (٠,٩٢)؛ وهي موافقة بدرجة (متوسطة)، وتبين من الجدول السابق حصول عبارتين على درجة موافقة (عالية)، بينما حصلت (٤) عبارات على درجة موافقة (متوسطة)، وجاءت في المرتبة الأولى العبارة "يتناول المحتوى المهارات اللغوية بصورة تكفي لفهمها فهماً عميقاً"، بدرجة موافقة "عالية"، وبمتوسط حسابي (٣,٤٧)، من أصل (٠٠ و٥)، وجاءت في المرتبة الثانية العبارة "مدى تتابع المحتوى وتسلسله" مدى القدرة على إدارة القاعة الدراسية"، بمتوسط حسابي

(٣,٤٤)، من أصـــل (٠٠ و٥)، وبدرجة موافقة (عالية)، بينما حل في المرتبة الأخيرة العبارة "مدى استناد المحتوى إلى مرجع علمي"، بمتوسط حسابي (٢,٩٥)"، من أصل (٠٠ و٥)، بدرجة موافقة (متوسطة).

رابعاً: نتائج السؤال الرابع والذي ينص على:

ما المشكلات التدريسية التي تواجه الطلبة السعوديين المبتعثين لدراسة اللغة الإنجليزية في بريطانيا المتعلقة بالتقنيات التعليمية؟

لتحديد المشكلات التدريسية التي تواجه الطلبة السعوديين المبتعثين لدراسة اللغة في بريطانيا المتعلقة بالتقنيات التعليمية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات هذا البعد كما هي موضحة بالجدول رقم (٨):

جدول (٨) التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات بعد المشكلات التدريسية التي تواجه الطلبة السعوديين المبتعثين لدراسة اللغة في بريطانيا المتعلقة بالتقنيات التعليمية:

العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا			
مدى توافر معامل اللغة اللازمة لتنمية مهارات الطلبة	١٧	٢٩	٤٣	١٩	١٣	٣,١٤	١,١٧	٣

العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا			
درجة استخدام الحاسوب التعليمي في شرح الدروس	٢١	٣٠	٣٨	٢٢	١٠	٣,٢٤	١,١٨	٢
درجة استخدام أجهزة عرض البيانات Data Shaw	٤١	٢٦	٣١	١١	١٢	٣,٦٠	١,٣١	١
مدى استخدام السبورة الذكية Smart board	١٨	٢٤	٤٢	٢٢	١٥	٣,٠٦	١,٢١	٥
مدى استخدام برامج العروض التقديمية Power Point	١٤	٢٣	٤٢	٢٤	١٨	٢,٩٢	١,٢٠	٦
مدى استخدام التقنية في التكليفات والواجبات	١	٤	١٥	٤٤	٥٧	١,٧٤	٠,٨٦	٨
مدى استخدام التطبيقات التقنية في التعليم (واتس أب، تيلجرام WhatsApp (Telegram	٧	١٤	٣٧	٣٤	٢٩	٢,٤٧	١,١٤	٧
درجة استخدام منصات التعلم الرقمية	٩	٢٦	٥٤	٢٨	٤	٣,٠٦	٠,٩٤	٤
المتوسط الحسابي العام	درجة الموافقة					الانحراف المعياري العام		
٣,٢٣	متوسطة					١,١٢		

يتضح من النتائج الواردة في الجدول (٨) أن المتوسط الحسابي على جميع عبارات بعد المشكلات التدريسية التي تواجه الطلبة السعوديين المبتعثين لدراسة اللغة في بريطانيا المتعلقة بالتقنيات التعليمية، بلغ (٣,٢٣)، وبانحراف معياري (١,١٢)؛ وهي موافقة بدرجة (متوسطة)، وتبين من الجدول السابق حصول عبارة واحدة على درجة موافقة (عالية)، بينما حصلت (٦) عبارات على درجة موافقة (متوسطة)، بينما جاءت عبارة واحدة بدرجة موافقة "منخفضة".

وجاءت في المرتبة الأولى العبارة "درجة استخدام أجهزة عرض البيانات " Data Shaw"، بدرجة موافقة "عالية"، وبمتوسط حسابي (٣,٦٠)، من أصل (٠٠ و٥)، بينما جاءت في المرتبة الثانية العبارة "درجة استخدام الحاسوب التعليمي في شرح الدروس"، بمتوسط حسابي (٣,٢٤)، من أصل (٠٠ و٥)، وبدرجة موافقة (متوسطة)، وجاءت في المرتبة الأخيرة العبارة "مدى استخدام التقنية في التكليفات والواجبات"، بمتوسط حسابي (١,٧٤)"، من أصل (٠٠ و٥)، بدرجة موافقة (منخفضة).

خامساً: نتائج السؤال الخامس والذي ينص على:

ما المشكلات التدريسية التي تواجه الطلبة السعوديين المبتعثين لدراسة اللغة الانجليزية في بريطانيا المتعلقة بالتقويم؟

لتحديد المشكلات التدريسية التي تواجه الطلبة السعوديين المبتعثين لدراسة اللغة في بريطانيا المتعلقة بالتقويم، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات هذا البعد كما هي موضحة بالجدول رقم (٩):

جدول (٩) التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات بعد المشكلات التدريسية التي تواجه الطلبة السعوديين المبتعثين لدراسة اللغة في بريطانيا المتعلقة (بالتقويم):

العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا			
مدى تنويع أساليب التقويم	٨	٢٨	٥٤	٢٣	٨	٣,٠٤	٠,٩٤	٥
مدى مناسبة التقويم المبدئي لتحديد المستوى المناسب للطلبة	١٠	٢٦	٦٢	٢٢	١	٣,١٨	٠,٨٥	٣
مدى شمولية عملية التقويم للمهارات اللغوية المستهدفة	٧	٢٨	٥١	٢٧	٨	٢,٩٧	٠,٩٧	٨
مدى استخدام التقويم البنائي المباشر للتأكد من الفهم وتعزيز عملية التدريس	١٢	٢١	٥٥	٢٧	٦	٣,٠٤	٠,٩٩	٦
درجة الاستفادة من نتائج التقويم في تقديم تغذية راجعة للطلبة	٩	٢٤	٥٧	٢٢	٩	٣,٠١	٠,٩٨	٧
مدى استخدام التقنيات الحديثة في عملية التقويم	١٢	١٨	٦٧	٢٢	٢	٣,١٣	٠,٨٨	٢
تحتاج بعض أسئلة التقويم إلى وقت أطول من الوقت المتاح للإجابة عنها	٨	٢٦	٥٧	٢٣	٧	٣,٠٥	٠,٩٥	٤
درجة الاستفادة من التقويم الختامي لتحسين مستويات الطلبة	١٧	٤١	٤٨	١٢	٣	٣,٤٧	٠,٩١	١
المتوسط الحسابي العام			درجة الموافقة				الانحراف المعياري العام	
٣,١١			متوسطة				٠,٩٤	

تشير النتائج الواردة في الجدول (٩) أن المتوسط الحسابي على جميع عبارات بعد المشكلات التدريسية التي تواجه الطلبة السعوديين المبتعثين لدراسة اللغة في بريطانيا المتعلقة بالتقويم، بلغ (٣,١١)، وبانحراف معياري (٠,٩٤)؛ وهي موافقة بدرجة (متوسطة)، وتبين من الجدول السابق حصول عبارة واحدة على درجة موافقة (عالية)، بينما حصلت (٧) عبارات على درجة موافقة (متوسطة)، وحل في المرتبة الأولى العبارة "درجة الاستفادة من التقويم الختامي لتحسين مستويات الطلبة، بدرجة موافقة "عالية"، وبمتوسط حسابي (٣,٤٧)، من أصل (٠٠ و٥)، بينما جاءت في المرتبة الثانية العبارة "مدى استخدام التقنيات الحديثة في عملية التقويم"، بمتوسط حسابي (٣,١٣)، من أصل (٠٠ و٥)، وبدرجة موافقة (متوسطة)، وجاءت في المرتبة الأخيرة العبارة "مدى شمولية عملية التقويم للمهارات اللغوية المستهدفة"، بمتوسط حسابي (٢,٩٧)"، من أصل (٠٠ و٥)، بدرجة موافقة (متوسطة).

سادساً: نتائج السؤال السادس والذي ينص على:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغيرات (الجنس، المستوى الأكاديمي، نوع المعهد)؟

أولاً: النتائج المتعلقة بمتغير الجنس: للتعرف على الفروق في استجابة عينة الدراسة حول المشكلات التدريسية التي تواجه الطلبة السعوديين المبتعثين لدراسة اللغة في بريطانيا تبعاً لمتغير الجنس، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، والجدول رقم (١٠) يوضح هذه النتائج.

جدول (١٠) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، استجابة عينة الدراسة حول المشكلات التدريسية التي تواجه الطلبة السعوديين المبتعثين لدراسة اللغة الإنجليزية في بريطانيا تبعاً لمتغير (الجنس):

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
المشكلات المتعلقة بعضو هيئة التدريس	بين المجموعات	.635	١	.635	1.055	.307
	داخل المجموعات	71.630	119	602		
	المجموع	72.264	120	-		
المشكلات المتعلقة بطرق التدريس	بين المجموعات	1.158	١	1.158	1.748	.189
	داخل المجموعات	78.809	119	.662		
	المجموع	79.967	120	-		
المشكلات المتعلقة بالمحتوى	بين المجموعات	.699	١	.699	1.061	.305
	داخل المجموعات	78.441	119	.659		
	المجموع	79.140	120	-		
المشكلات المتعلقة بتقنيات التعليم	بين المجموعات	1.093	١	1.093	1.679	.198
	داخل المجموعات	77.518	119	.651		
	المجموع	78.612	120	-		
المشكلات المتعلقة بالتقويم	بين المجموعات	.569	١	.569	.769	.382
	داخل المجموعات	87.993	119	.739		
	المجموع	88.562	120	-		

تشـــير النتائج الواردة في الجدول (١٠)، والمتعلقة بمتغير الجنس؛ إلى عدم وجود فروق دالة إحصـائياً عند مسـتوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) على جميع أبعاد لمشـكلات التدريسية التي تواجه الطلبة السعوديين المبتعثين لدراسة اللغة في بريطانيا.

ثانياً: النتائج المتعلقة بمتغير المستوى الأكاديمي: للتعرف على الفروق في استجابة عينة الدراسة حول المشكلات التدريسية التي تواجه الطلبة السعوديين المبتعثين لدراسة اللغة في بريطانيا تبعاً لمتغير المستوى الأكاديمي، تم استخدام تحليل التباين الأحادي **(ANOVA)**، والجدول رقم (١١) يوضح هذه النتائج.

جدول (١١) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، استجابة عينة الدراسة حول المشكلات التدريسية التي تواجه الطلبة السعوديين المبتعثين لدراسة اللغة الانجليزية في بريطانيا تبعاً لمتغير (المستوى الأكاديمي):

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
المشكلات المتعلقة بعضو هيئة التدريس	بين المجموعات	.750	2	.375	.369	.692
	داخل المجموعات	119.845	118	1.016		
	المجموع	120.595	120	-		
المشكلات المتعلقة بطرق التدريس	بين المجموعات	4.549	2	2.275	2.627	.077
	داخل المجموعات	102.194	118	.866		
	المجموع	106.744	120	-		
المشكلات المتعلقة بالمحتوى	بين المجموعات	3.238	2	1.619	2.429	.093
	داخل المجموعات	78.663	118	.667		
	المجموع	81.901	120	-		
المشكلات المتعلقة بتقنيات التعليم	بين المجموعات	2.916	2	1.458	1.646	.197
	داخل المجموعات	104.505	118	.886		
	المجموع	107.421	120	-		
المشكلات المتعلقة بالتقويم	بين المجموعات	1.470	2	.735	1.042	.356
	داخل المجموعات	83.224	118	.705		
	المجموع	84.694	120	-		

تشـير النتائج الواردة في الجدول (١١)، والمتعلقة بمتغير المسـتوى الأكاديمي؛ إلى عدم وجود فروق دالة إحصـائياً عند مسـتوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) على جميع أبعاد المشكلات التدريسية التي تواجه الطلبة السعوديين المبتعثين لدراسة اللغة في بريطانيا.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بمتغير نوع المعهد: للتعرف على الفروق في اسـتجابة عينة الدراسة حول المشكلات التدريسية التي تواجه الطلبة السعوديين المبتعثين لدراسة اللغة في بريطـانيـا تبعـاً لمتغير نوع المعهـد، تم اسـتخـدام تحليـل التبـاين الأحـادي (ANOVA)، والجدول رقم (١٢) يوضح هذه النتائج.

جدول (١٢) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، استجابة عينة الدراسة حول المشكلات التدريسية التي تواجه الطلبة السعوديين المبتعثين لدراسة اللغة الانجليزية في بريطانيا تبعاً لمتغير (نوع المعهد):

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
المشكلات المتعلقة بعضو هيئة التدريس	بين المجموعات	.174	1	.174	.212	.646
	داخل المجموعات	97.875	119	.822		
	المجموع	98.050	120	-		
المشكلات المتعلقة بطرق التدريس	بين المجموعات	.519	1	.519	.816	.368
	داخل المجموعات	75.745	119	.637		
	المجموع	76.264	120	-		

المشكلات المتعلقة بالمحتوى	بين المجموعات	2.820	1	2.820	3.120	.080
	داخل المجموعات	.904	119	107.560		
	المجموع	-	120	110.380		
المشكلات المتعلقة بتقنيات التعليم	بين المجموعات	.077	1	.077	.111	.740
	داخل المجموعات	.695	119	82.700		
	المجموع	-	120	82.777		
المشكلات المتعلقة بالتقويم	بين المجموعات	4.344	1	4.344	6.256	.014
	داخل المجموعات	.694	119	82.631		
	المجموع	-	120	86.975		

تشير النتائج الواردة في الجدول (١٢)، والمتعلقة بمتغير نوع المعهد؛ إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) على جميع أبعاد المشكلات التدريسية التي تواجه الطلبة السعوديين المبتعثين لدراسة اللغة في بريطانيا.

مناقشة النتائج:

مناقشة نتائج السؤال الأول: أظهرت النتائج الواردة في الجدول رقم (٥) أن المتوسط الحسابي على جميع عبارات بعد المشكلات التدريسية التي تواجه الطلبة السعوديين المبتعثين لدراسة اللغة في بريطانيا المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس، بلغ (٣,٢٣)، وبانحراف معياري (٠,٩١)؛ وهي موافقة بدرجة (متوسطة)، وتبين من الجدول السابق: وجود عبارتين حصلتا على درجة موافقة (عالية)، بينما حصلت (٦)

عبارات على درجة موافقة (متوسطة)، وجاءت في المرتبة الأولى العبارة " مدى احترام المعلم لمعتقدات وتقاليد الطلبة"، بدرجة موافقة عالية، بينما جاءت في المرتبة الثانية العبارة " مدى القدرة على إدارة القاعة الدراسية"، وبدرجة موافقة (عالية)، وجاءت في المرتبة الأخيرة العبارة "القدرة على الموازنة بين المهارات اللغوية اللازمة (قراءة، كتابة، تحدثاً، استماعاً)"بدرجة موافقة (متوسطة).

وقد أظهرت النتائج أن حجم المشكلات التدريسية المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس جاءت بشكل عام بدرجة (متوسطة)، وحلت عبارة (مدى احترام المعلم لمعتقدات وتقاليد الطلبة) بدرجة موافقة عالية، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن أعضاء هيئة التدريس يمتلكون القدرة على فهم عادات وتقاليد الطلبة واحترامها، كما قد يكون لأنظمة المعاهد، ووجود لوائح تحفظ للطالب حقوقه، وواجباته دور في هذه النتيجة، كما جاءت عبارة (قدرة المعلمين على إدارة القاعات الدراسية) بدرجة موافقة عالية وقد يعزى ذلك للأعداد القليلة، فغالبا ما تكون الأعداد بين (١٢-١٧) طالباً في القاعة الدراسية؛ مما يمكن عضو هيئة التدريس من السيطرة على هذه الأعداد، وإدارة القاعات الدراسية بشكل جيد، كما قد يكون لجدية الطلبة واتباعهم لتعليمات الابتعاث دور في هذه النتيجة، ونلحظ من هذا الجدول حلول عبارة: الموازنة بين المهارات اللغوية اللازمة (قراءة، كتابة، تحدثاً، استماعاً) بالمرتبة الأخيرة بدرجة موافقة متوسطة، وقد يعزى السبب لضعف وضوح مهارات اللغة، وفنونها لدى أعضاء هيئة التدريس، وضعف قدرتهم على تدريس هذه المهارات اللغوية بشكل متوازن، فقد تحظى القواعد النحوية مثلا باهتمام تدريسي أكبر على حساب بقية المهارات اللغوية

الأخرى. وهو ما يتفق جزئياً مع دراسة (الحضيبي،٢٠١٤) والتي أثبتت وجود مشكلات أكاديمية تتعلق بالتدريس تواجه المبتعثين في الولايات المتحدة الأمريكية.

مناقشة نتائج السؤال الثاني: تشير النتائج الواردة في الجدول (٦) أن المتوسط الحسابي على جميع عبارات بعد المشكلات التدريسية التي تواجه الطلبة السعوديين المبتعثين لدراسة اللغة في بريطانيا لمتعلقة بطرائق التدريس، والأنشطة التعليمية، بلغ (٣,١٩)، وبانحراف معياري (٠,٨٦)؛ وهي موافقة بدرجة (متوسطة)، ويتبين من الجدول السابق: أن جميع عبارات هذا البعد حصلت على درجة موافقة (متوسطة)، وجاءت في المرتبة الأولى العبارة " مدى استخدام الإستراتيجيات التدريسية المعتمدة على نشاط المتعلم"، بدرجة موافقة متوسطة، بينما جاءت في المرتبة الثانية العبارة " مناسبة الأنشطة المقدمة مع الموضوعات المطروحة"، بينما جاءت في المرتبة الأخيرة العبارة "مدى مراعاة الأنشطة لميول الطلاب واهتماماتهم "، وكلها بدرجة موافقة (متوسطة)، وقد يعزى ذلك إلى اعتيادية طرائق التدريس التي تتبع في هذه المعاهد وتقليدية الأنشطة المصاحبة لها، فقد لا يتقن أعضاء هيئة التدريس في هذه المعاهد طرائق تدريس متقدمة حديثة تجذب انتباه واهتمام هؤلاء الطلبة، أو ممارسة أنشطة تثري عمليات تعلمهم، ومع أهمية هذا العنصر في منظومة المنهج؛ إلا أن حجم مشكلاته جاء متوسطاً؛ فكان من الأحرى أن تكون المشكلات التدريسية فيه معدومة، أو موجودة بدرجة قليلة على الأقل، لأن هذه المعاهد تتقاضى أموالاً كبيرة من الطلاب؛ فكان عليها تجويد العمليات التدريسية لتثري طلابها، وتحسّن إتقان مهاراتهم اللغوية، وبالنظر لهذه العبارات وترتيبها في هذا البعد نجد أن عبارة "استخدام

الإستراتيجيات التدريسية المعتمدة على نشاط المتعلم "كانت أعلى من بقية العبارات وهذا لابأس به؛ وقد حلت عبارة "مراعاة الأنشـــطة لميول الطلاب واهتماماتهم" آخر عبارات هذا البعد، أي أن الاهتمام بها قليل مع أهميتها، خاصـــة في بلدان الابتعاث، التي قد يختلف نظام الدراسة فيها عن طبيعة، ونظام دراساتهم السابقة في بلدانهم، وهو ما أسمته نوف التميمي(٢٠١٩) باختلاف أنماط التعليم، وهو ما يتفق مع دراســة (Eze Inegbedion, 2015)، التي أثبتت ضعف التكيف مع طرق التدريس الجديدة (الغريبة عن الطلبة)، ودراسة (Alsahafi, Shin, 2017)، التي أثبتت وجود عوامل مؤثرة على عمليات التعلم تتعلق بالأنشط الصفية.

مناقشـــة نتائج الســـؤال الثالث: يتضـــح من النتائج الواردة في الجدول (٧) أن المتوســـط الحســـابي على جميع عبارات بعد المشـــكلات التدريســـية التي تواجه الطلبة السعوديين المبتعثين لدراسة اللغة في بريطانيا المتعلقة بالمحتوى، بلغ (٣,٢٩)، وبانحراف معياري (٠,٩٢)؛ وهي موافقة بدرجة (متوسطة)، وتبين من الجدول السابق: حصول عبارتين على درجة موافقة (عالية)، بينما حصـــلت (٤) عبارات على درجة موافقة (متوســـطة)، وجاءت في المرتبة الأولى العبارة "يتناول المحتوى المهارات اللغوية بصـــورة تكفي لفهمها فهماً عميقاً"، بدرجة موافقة "عالية"، بينما جاءت في المرتبة الثانية العبارة "مدى تتابع المحتوى وتســـلســـله"، بدرجة موافقة (عالية)، وهذا جيد في هاتين العبارتين، بينما جاءت في المرتبة الأخيرة عبارة "مدى اســـتناد المحتوى إلى مرجع علمي"، بدرجة موافقة (متوســـطة)، وقد يكون الســـبب أن المحتوى مبني على خبرات سابقة، لا تستند إلى مرجع علمي رصين يكسبه مزيداً من الثقة، كما أظهرت النتيجة

أن عبارة "ربط المحتوى بالواقع الذي يعيشه فيه الطلبة"، جاءت بدرجة متوسطة، وكان من الأولى أن تأتي بدرجة(عالية جدا)، أو(عالية) على أقل تقدير، نظراً لأهميتها في تأقلم الطلبة، واندماجهم بالمجتمع المحلي في بلد الابتعاث، فعندما لا تدرس التراكيب، والقواعد اللغوية في سياقاتها، ومدلولاتها الطبيعية، قد يؤثر على الاستيعاب، ويشوش على الفهم، وبخاصة في المستويات المبتدئة، أو حتى المتوسطة، وهو ما يتفق مع دراسة (آل كريم،٢٠١٧) التي أثبتت أن عدم ثبات المحتوى الدراسي وتغيره يتسبب بعدم فهم المنهج وإدراكه بصورة علمية واضحة.

مناقشة نتائج السؤال الرابع: يتضح من النتائج الواردة في الجدول (٨) أن المتوسط الحسابي على جميع عبارات بعد المشكلات التدريسية التي تواجه الطلبة السعوديين المبتعثين لدراسة اللغة في بريطانيا المتعلقة بالتقنيات التعليمية، بلغ (٣,٢٣)، وبانحراف معياري (١,١٢)؛ وهي موافقة بدرجة(متوسطة)، وتبين من الجدول السابق: حصول عبارة واحدة على درجة موافقة(عالية)، بينما حصلت (٦) عبارات على درجة موافقة (متوسطة)، وجاءت عبارة واحدة بدرجة موافقة (منخفضة)، وحل في المرتبة الأولى عبارة "درجة استخدام أجهزة عرض البيانات "Data Shaw"، بدرجة موافقة (عالية)، بينما جاءت في المرتبة الثانية العبارة "درجة استخدام الحاسوب التعليمي في شرح الدروس"، وبدرجة موافقة (متوسطة)، وجاءت في المرتبة الأخيرة العبارة "مدى استخدام التقنية في التكليفات والواجبات"، بدرجة موافقة (منخفضة)، وقد يعزى السبب في أن حجم هذه المشكلات كانت في بدرجة (متوسطة)، مع أهمية هذا البعد لطالب اللغة، إلى ضعف مفهوم هذه المعاهد لمنظومة

تقنيات التعليم؛ فقد تنظر لها على أنها مجموعة من الأجهزة التي تزين قاعات، وفصول هذه المعاهد، فيأتي استخدامها في مستويات متوسطة أو متدنية.

وقد يدعم ذلك حصول عبارة "درجة استخدام أجهزة عرض البيانات" Data Shaw"، بدرجة موافقة (عالية)، فكثير من المعاهد تعرض موادها التعليمية عن طرق أجهزة عرض البيانات "Data Shaw"، لكنه عرض خال من الأسس العلمية، والفكر الشمولي الذي يرى أن التقنية أبعد من مجرد وجود الأجهزة، فهي تضم بمعناها الشامل الطرق، والأدوات، والمواد، والأجهزة، والتنظيمات المستخدمة في النظام التعليمي بغرض تحقيق الأهداف التعليميّة المرغوبة (حساني ،٢٠١٤م)، والملاحظ على هذه النتيجة ظهور عبارة "مدى استخدام التقنية في التكليفات والواجبات"، بدرجة موافقة (منخفضة)، وهذا يدعم عزو النتيجة السابقة؛ في أن هذه المعاهد تنظر لهذه التقنيات نظرة قاصرة، مع ما توفره التقنية من فوائد كثيرة للعملية التعليمية، وخاصة الإنترنت وتطبيقاته؛ الذي من الممكن أن يسرع ويحسن تعلم اللغة الإنجليزية بما يتيحه من خصائص، وهو ما يتفق مع دراسة (الحربي،٢٠١٥)، والتي أثبتت اعتماد أستاذ المقرر على التلقين في المحاضرات، وعدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، ولعل في التقنيات واستخدامها اهتمامها كبيراً بالفروق الفردية بين الطلبة، وبعداً عن التلقين في المحاضرات.

مناقشة نتائج السؤال الخامس: تشير النتائج الواردة في الجدول (٩) أن المتوسط الحسابي على جميع عبارات بعد المشكلات التدريسية التي تواجه الطلبة السعوديين

المبتعثين لدراسة اللغة في بريطانيا المتعلقة بالتقويم، بلغ (٣,١١)، وبانحراف معياري (٠,٩٤)؛ وهي موافقة بدرجة (متوسطة)، وتبين من الجدول السابق: حصول عبارة واحدة على درجة موافقة (عالية)، بينما حصلت (٧) عبارات على درجة موافقة (متوسطة)، وجاءت في المرتبة الأولى عبارة "درجة الاستفادة من التقويم الختامي لتحسين مستويات الطلبة"، بدرجة موافقة "عالية"، بينما جاءت في المرتبة الثانية العبارة "مدى استخدام التقنيات الحديثة في عملية التقويم"، وبدرجة موافقة (متوسطة)، وجاءت في المرتبة الأخيرة عبارة "مدى شمولية عملية التقويم للمهارات اللغوية المستهدفة"، بدرجة موافقة (متوسطة) أيضاً، ويلحظ على هذه النتيجة ورود عبارة "درجة الاستفادة من التقويم الختامي لتحسين مستويات الطلبة"، في المرتبة الأولى وبدرجة موافقة "عالية" وقد يعزى السبب في أن هذه المعاهد تهتم بالتقويم الختامي لتصنيف الطلبة لمستويات أعلى (التدرج في مستويات اللغة)،كما جاءت عبارة "مدى استخدام التقنيات الحديثة في عملية التقويم" في المرتبة الثانية وبدرجة موافقة (متوسطة) مما قد يؤكد عزو النتيجة السابقة في السؤال الرابع، واقتصار التقنية على جوانب شكلية، وقصور الاستخدام الشمولي لها، فلا يتم استخدام معامل اللغة مثلاً لتقويم بقية المهارات اللغوية (التحدث، الاستماع)،كما أظهرت النتيجة خللاً في "مدى شمولية عملية التقويم للمهارات اللغوية المستهدفة" فقد جاءت هذه العبارة بدرجة متوسطة، وهذا قد يؤكد اقتصار عملية التقويم على بعض المهارات اللغوية دون غيرها، ودائماً ما يكون نصيب القواعد في الاختبارات التقويمية كبيراً على حساب مهارات التحدث، والاستماع، وبالنظر لأهمية التوازن في تعليم المهارات اللغوية،

وتقويمها كان من المفترض أن يقل حجم المشكلة في هذه العبارة تحديداً، إلى درجات منخفضة جداً، أو منخفضة على أقل تقدير، وهذا ما يتفق مع دراسة (Alsahafi, Shin, 2017) التي أثبتت أن عمليات التقويم لها تأثير على التكيّف الأكاديمي للطلبة.

مناقشة نتائج السؤال السادس: تشير النتائج الواردة في الجداول (١٠)، (١١)، (١٢)، والمتعلقة بمتغيرات: (الجنس، مستوى الأكاديمي، نوع المعهد) على التوالي، إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على جميع أبعاد المشكلات التدريسية التي تواجه الطلبة السعوديين المبتعثين لدراسة اللغة الإنجليزية في بريطانيا، وهذا يدل على أن جميع عينة هذه الدراسة تواجههم نفس المشكلات، ولا تأثير لنوع الجنس، ولا للمستوى الأكاديمي، ولا لنوع المعهد؛ فالجميع يعاني من هذه المشكلات بنفس القدر، وقد يعزى ذلك بالنسبة للجنس أن الذكور والإناث يدرسون جنباً إلى جنب، فما يواجه الذكور تواجهه الإناث وبنفس القدر، كما أنه ليس هناك تأثير للمستوى الأكاديمي(مبتدئ، متوسط، متقدم)، على حجم هذه المشكلات فالجميع يعاني من نفس المشكلات بنفس القدر، وقد يعزى ذلك لكون هذه المعاهد تنتهج نفس الطرائق، والأساليب في جميع المستويات، فقد تكون طرائق التدريس والتقويم واحدة، وقد يدرّس بعض المعلمين مستويات متعددة بنفس المعهد، ويمارسون الاستراتيجيات التدريسية نفسها مع الجميع، كما أظهرت النتائج أن (المعاهد التجارية، أو التي تتبع لجامعة) لديها المشكلات نفسها، وربما يعزى السبب لتقارب مستويات هذه المعاهد، وتشابه خططها، واستراتيجيات تدريسها، وتقويمها، فلا تأثير لنوع المعهد على حجم المشكلات في هذه الدراسة، وهو ما يتفق مع دراسة

(الحضيبي، ٢٠١٤)، ويختلف مع دراسة (برزاوي، ٢٠١٧)، التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً في نسبة المشكلات الأكاديمية تعزى لمتغير المستوى الدراسي، وتتفق مع نفس هذه الدراسة، ومع دراسة نوف التميمي(٢٠١٩) في عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس.

التوصيات:

- الحرص على انتقاء معاهد عالية المستوى؛ حتى يستطيع الطلبة المبتعثون الحصول على الفائدة الأكاديمي، وبمستوى جودة عال، وبأساليب وطرائق تدريس تختلف عن تدريس اللغة داخل المملكة.

- تكثيف الرقابة على معاهد تدريس اللغة لتواكب متطلبات التدريس الحديثة؛ لكي تحقق للطلاب تعلم اللغة بيسر وسهولة.

- تقييم معاهد تدريس اللغة في بريطانيا في ضوء مستوى تأهيل أعضاء هيئة التدريس فيها.

- حث معاهد تدريس اللغة على التوازن في تدريس مهارات اللغة (القراءة، الكتابة، التحدث، الاستماع) بالتساوي؛ لأهمية تكامل هذه المهارات في تعليم اللغة.

المقترحات:

- إجراء دراسات أخرى عن المشكلات التدريسية في دول أخرى مختلفة.

- إجراء دراسة عن المشكلات الأكاديمية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في معاهد تعليم اللغة.

- إجراء دراسة عن المشكلات الإدارية التي تواجه الطلبة المبتعثين في بريطانيا وفي دول أخرى.

المراجع

- **أولا – المراجع العربية:**

- الأنصاري، ضياء الدين حسن سالم. (١٤١٩هـ). ظاهرة الابتعاث في البلاد العربية وآثارها الثقافية، دراسة نقدية في ضوء الإسلام. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، كلية الشريعة، قسم الثقافة الإسلامية. الرياض.
- برزاوي، نادية. (٢٠١٧م). المشكلات الأكاديمية لدى طلبة جامعة الشلف وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية الإنسانية، الجزائر ٦٠-٧١.
- التميمي، نوف بنت ناصر.(٢٠١٩). المشكلات التي تواجه طلاب الدراسات العليا المبتعثين للخارج بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز. مجلة العلوم التربوية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ع١٨ص: ٤١٩ – ٤٧٤.
- الجحيدري، فاطمة، العارف، ليلى. (٢٠١٨م). المشكلات الأكاديمية لدى طلبة كلية الآداب زليتن من وجهة نظرهم. مجلة العلوم الإنسانية، كلية الآداب بالخمس، جامعة المرقب، المجلد (١٦)، ليبيا.
- الحربي، محمد بن جزاء.(٢٠١٥م). المشكلات الأكاديمية لدى طلاب المنح بالجامعة الإسلامية من وجهة نظرهم. مجلة التربية جامعة الأزهر، مجلد ٢، ع (١٦٣)، ص ٢١٦-٢٦٥.
- حساني، محمود شوقي (٢٠١٤م). تقنيات وتكنولوجيا التعليم: معايير توظيف المستحدثات التكنولوجية وتطوير المناهج. المجموعة العربية للتدريب والنشر ط٢. القاهرة.

- الحضيبي، ابراهيم عبد الرحمن. (٢٠١٤م). المشكلات التي تواجه الطلبة السعوديين المبتعثين في الولايات المتحدة الأمريكية في معهد A.C.E التابع لجامعة سياتل باسفيك بولاية سياتل بالولايات المتحدة الأمريكية. مجلة جامعة شقراء ع(٢)، ١١-٥٦.
- الداوود، عبد الرحمن بن حمد .(٢٠١٠م). المشكلات التي تواجه المرشحين للابتعاث قبل التحاقهم بالبعثة. مجلة رسالة الخليج العربي، السعودية، ع (١١٦)، ص ٩٧ – ١٤٦.
- الرومي، أحمد بن عبد العزيز.(٢٠١٨م). المشكلات الاكاديمية والشخصية التي تواجه طلبة الدراسات العليا السعوديين في الجامعات البريطانية من وجهة نظرهم. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، جامعة أم القرى.
- سعادة، جودت أحمد .(٢٠١٨). طرق التدريس العامة وتطبيقاتها التربوية. دار المسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- السيد، حمدي .(٢٠١٣م). الكفايات اللازمة لتدريس اللغة الإنجليزية بالمدارس الحكومية في مملكة البحرين على ضوء معايير الجودة والاعتماد التربوي. مجلة كلية التربية، العدد ٩٣، الجزء الأول، جامعة بنها، مصر ٢٢٤-٢٥٩.
- صبري، ماهر، والرافعي محب .(٢٠١٣م). التقويم التربوي أسسه وإجراءاته. مكتبة الرشد. ط٣ الرياض.
- صحيفة الاقتصادية السعودية .(٢٠١٤). الأحد ٢٠ أبريل العدد ٧٤٧٢.
- الصغير، أحمد حسين .(٢٠٠٨م). بعض مشكلات أعضاء هيئة التدريس التي تؤثر على أدائهم المهني. مجلة كلية التربية بالإسماعيلية. جامعة قناة السويس ع(١٠) ص ٧- ٥٦.

- الضمور، سامي حامد. (٢٠١٣م). مشكلات تدريب اللغة الانجليزية لطلبة الأول ثانوي في مديريات تربية الكرك من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية جامعة الشرق الأوسط.
- عقوب، مسعود عيادة. (٢٠١٥م). المشكلات الدراسية لدى طلبة كلية الآداب بزلتين. المؤتمر العلمي الأول لكلية الآداب والعلوم ترهونة، جامعة الزيتونة ج (١) ٣٠٩-٣٢٦.
- العساف، صالح محمد. (٢٠٠٦م). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: شركة العبيكان للطباعة والنشر.
- آل كريم، فارس خلف. (٢٠١٧م). المشكلات التدريسية التي يعاني منها الطالب في فرع العلوم الانسانية في الكلية التربوية المفتوحة بمركز ذي قار. مجلة آداب ذي قار. المجلد ع (٢٢) ، ٣٥٩-٤١٣، العراق.
- المطوع، نايف .(٢٠١٢م). اتجاهات الطالبات والطلاب السعوديين في جامعة فرجينيا الغربية بالولايات المتحدة الأمريكية نحو الدراسة في معهد اللغة الإنجليزية بالجامعة. مجلة القراءة والمعرفة، العدد ١٢٨، الجزء الأول، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر ٥٩-٨٣.
- المخلافي، محمد عبده خالد.(٢٠٠٧). اختيار محتوى المناهج وتنظيمها الواقع وسبل تطويره. المؤتمر العلمي الثامن عشر – مناهج التعليم وبناء الانسان العربي، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس،مج(٣)،١١٤-١١٢٨، جامعة عين شمس.
- محمود، صالح الدين عرفة .(٢٠٠٦م). مفهومات المنهج الدراسي والتنمية المتكاملة في مجتمع المعرفة. عالم الكتب، القاهرة.

- الناقة، محمود كامل .(٢٠٠٦). تجربة الجامعات المصرية في إعداد وتكوين المعلم الجامعي. المؤتمر القومي السنوي الثاني عشر (العربي الرابع). تطوير إدارة الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الاعتماد (الجزء الثاني)، جامعة عين شمس مركز تطوير التعليم الجامعي.
- الهداب، رباب بنت عبدالله. (٢٠١٥). المشكلات التدريسية وأساليب علاجها في مهارة الكتابة. أبحاث ودراسات الندوة الثانية عشرة: تحديات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها . قضايا وحلول. مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية. جامعة الاميرة نورة . معهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها.

- **ثانيا – المراجع الأجنبية:**

- Almurideef, R .(2016). The challenges that international students face when integrating into higher education in the United States, Unpublished Master Desertation, Rowan University.
- Alsahafi, N.& Shin, S .(2017). Factors Affecting the Academic and Cultural Adjustment of Saudi International Students in Australian Universities, Journal of International Students, 7, (1), pp.53-72.
- Doyle, W .(2006). Ecological Approaches to Classroom Management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), Handbook of classroom management: Research, practice.
- Eze, C. & Inegbedion. H .(2015). Key Factors Influencing Academic Performance of International Students' in UK Universities: A preliminary Investigation, British Journal of Education ,3, (5), pp.55-68.
- Gan, Z. (2013). Learning to teach English language in the practicum: What challenges do non-native ESL student-teachers face. Australian Journal of Teacher Education, 38 3, 92-108.
- (NCATE) .(2008). National Council for the Accreditation of Teacher Education. Professional standards for the accreditation of teacher preparation institutions. Washington, DC: Author.
- Rinji, Kitoe . (2003). why do why teach English /www. iteslj.org Articles Kitao- why do why teach English.

- **ثالثا – المواقع الالكترونية:**

- https://online.kaplaninternational.com/course/view.php?id=26#.

اضطراب ضغوط ما بعد صدمة جائحة كورونا وعلاقته بالقيم الإسلامية لدى طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة

The Disorder of Corona stress after pandemic shock and its relationship to Islamic values among students of the College of Education at Majmaah University

إعداد

د. خالد بن إبراهيم العفيصان

أستاذ أصول التربية الإسلامية المساعد

بجامعة المجمعة

د. عبد الحميد حاج أمين

أستاذ علم النفس المساعد

بجامعة المجمعة

المستخلص

أجريت الدراسة الحالية على طلبة كلية التربية في مدينة المجمعة في جامعة المجمعة في العام الجامعي (١٤٤٠ – ١٤٤١)؛ حيث هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى العلاقة بين اضطراب ما بعد صدمة جائحة كورونا ومستوى القيم الإسلامية لدى طلبة الكلية، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثان منهج البحث الوصفي، وتم اختيار عينة عشوائية طبقية من مستويات سنوات الدراسة الأربع حيث بلغت (١٨٠) طالباً وطالبة، واستكمالا للدراسة، تم بناء مقياسين؛ لقياس اضطراب ما بعد صدمة جائحة كورونا، ولقياس القيم الإسلامية، كما تم استخدام الإحصاء المناسب كالاختبار التائي وتحليل التباين وغيرهما لمعالجة البيانات، حيث توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة إيجابية بين صدمة جائحة كورونا وبين قيم طلبة الكلية، أي بمعنى أن الطلبة تعاملوا بإيجابية متزنة مع الجائحة، مستندين في ذلك إلى ما يتمتعون به من قيم إسلامية ساعدتهم على تفهم واستيعاب صدمة الجائحة والتكيف معها بمهنية عالية؛ قوامها الوقاية والإيمان بالقضاء والقدر و الصبر على البلاء والمحن تقرباً إلى الله تعالى، وأن لا فرق في ذلك بين الطالبات والطلاب ولا في مستواهم الدراسي، كما قدم الباحثان توصيات ومقترحات استناداً إلى نتائج الدراسة .

الكلمات المفتاحية: اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة _ جائحة كورونا _ القيم الإسلامية.

ABSTRACT

The current study was conducted on students of the College of Education in Majmaah city at Majmaah University during the academic year (1440-1441). The study aimed at knowing the level of the relationship between the disorders that caused by post stress of Corona virus and the level of Islamic values among college students. To achieve the goals of the study, the researchers used a descriptive approach and stratified random sample which was chosen from 180 male and female students at the four different levels. To accomplish the objective, two measurement tools were used for measuring post stress disorder of Corona virus and the Islamic values. Appropriate statistics were used, such as T-test and the analysis of variance and others to process data. The study concluded that there is a positive relationship between the Corona pandemic shock and the Islamic values of college students. It is evident that the students dealt positively with the pandemic, relying on their Islamic values that helped them reconcile to the emerging situation with patience and adapt to the pandemic shock without any panic owing to their strong faith in destiny that is absolutely governed by God Almighty. The researchers found that there is no difference between male and female students irrespective of their academic levels in this regard. Finally, the researchers provided recommendations and suggestions based on the results of the study.

Key words: Post-traumatic stress disorder (PTSD) - Corona pandemic - Islamic values

المقدمة

تعتبر الاضطرابات ما بعد ضغوط الصدمة (ptsd) بأنواعها المختلفة؛ سواء التي تسببها الكوارث الطبيعية، والأمراض الوبائية كجائحة كورونا كوفيد (١٩)، أو التي يسببها الإنسان، كالحروب وغيرها من الكوارث الفتاكة بالمجتمعات، المصدر الأساس لكثير من الاضطرابات السلوكية النفسية التي من المحتمل أن يتعرض لها الإنسان جراء ذلك.

فالأحداث الصدمية الخطيرة المرعبة، تشكل خطورة تهدد الشخصية، والسلوك السوي للأفراد، وتجعل منهم عبئاً على أنفسهم والمجتمع. (شاهين، 2014، ص. ٢).

واضطراب ما بعد الصدمة (PTSD) هو استجابة نفسية للخبرات الشديدة من الأحداث الصادمة، خصوصاً تلك المهددة للحياة كجائحة كورونا التي تصيب الصغير والكبير، والإناث والذكور في كل بلدان العالم.

ومن المعروف أنه خلال فترات التوتر النفسي يصبح تفكير الفرد أكثر جموداً وأكثر تشويهاً، وتصبح أحكامه مطلقة ويسيطر عليها التعميم الزائد كما تصبح المعتقدات الأساسية للفرد حول نفسه والعالم من حوله محددة بدرجة كبيرة. (محمد، ٢٠٠٠، ص. ٢١).

وغالباً ما تكون خبرات الصدمة النفسية مصحوبة بانطباعات حسية شديدة تلتصق بالذاكرة إلى الأبد، مع الأخذ بعين الاعتبار بأن الصدمة النفسية ليس أثرها واحداً، سواء على جميع الناس بنفس الطريقة والحجم؛ إذ يعتمد التأثير على شدة ومدة وقوة ومقدار تعرض الفرد للأحداث المسببة للصدمة، وإدراك الأفراد وتقييمهم

وتفسيرهم للحدث، وعلى مدى القوة الإيمانية بالقيم الإسلامية، ومدى التمسك بحبل الله المتين.(بن التواتي،٢٠١٥،ص٧).

ويرى ألس أن عدداً من ضحايا عصاب ما بعد الصدمة يتأثرون إلى حد كبير في شعورهم بالكرب أو الضيق النفسي؛ من خلال اعتقاداتهم غير العقلانية أو المختلة وظيفياً، كما أن الأفكار الناجمة عن الجائحة تقوم بالدور الرئيس في تحديد سلوك الفرد، ومدى قربه أو بعده عن السلوك السوي؛ فأفكار الفرد هي التي تصل به إلى الصحة النفسية، أو تعصف به ليهوى في أغوار الاضطراب النفسي. (عواجه، ٢٠١٦، ص. ٣).

ولقد أخافت جائحة كورونا التي ظهرت في عام ٢٠١٩ كافة فئات المجتمعات، وأجبرتهم على تغيير نمط حياتهم قهراً عنهم، وأدت إلى تعطيل أعمالهم وتدمير الكثير من اقتصاديات الدول والشركات والأفراد؛ حيث أوقفت رحلات الطيران العالمي، ناهيك عن الشعور بالاغتراب والضيق النفسي، المتمثل بالاكتئاب والضجر بشكل عام، وقد أصابت وقتلت مئات الآلاف من الناس بمختلف دول العالم. (Zhai & Du, 2020).

ويرى الكثير من علماء النفس في الغرب أن الدين له أثر إيجابي مميز على صحة الفرد النفسية، كما أشار إلى ذلك فيكتور فرانكل مؤسس مدرسة العلاج بالمعنى عن دور الدين في تصفية الفرد من قلقه واضطراباته حيث يقول: "ويمكن أن نقول إن اهتمام الإنسان بالحياة وقلقه بشأن جدارتها وحتى يأسه منها لا يخرج أحياناً عن كونه ضيقاً معنوياً روحياً، وليس بالضرورة أن يكون مرضاً نفسياً بحال من الأحوال. وهنا

يكون تفسير هذا الضيق المعنوي أو الروحي على أنه مرض نفسي هو ما يدفع الطبيب إلى أن يدفن اليأس الوجودي عند مريضه تحت جملة من العقاقير المهدئة، ولكن مهمته هي أن يقود المريض من خلال أزماته الوجودية إلى النمو والارتقاء" (فرانكل، ١٩٨٢، ص. ١٧٩).

هناك باحثين آخرين جمعوا عدداً من الدراسات الميدانية التي درست العلاقة بين التدين وبعض الاضطرابات النفسية، وخرجوا بنتيجة عامة بوجود ارتباط سلبي بين هذين المتغيرين، ومن ذلك دراسة برسمانpressman ، ول يوئسLyons، ولارسون، جارتنرGartner ، حيث درسوا عدداً كبيراً من الدراسات الميدانية التي درست العلاقة بين التدين وكل من القلق والخوف من الموت، وخرجوا بنتيجة عامة من خلال نتائج تلك الدراسات تميل إلى تأييد الارتباط السلبي المعاكس بين التدين وكل من القلق والخوف من الموت (فرح، ٢٠١٤، ص. ٤٣).

واستناداً إلى كل ما تقدم من تلك الأحداث الصاخبة التي رافقت أزمة جائحة كورونا، كانت أيضاً من الدوافع التي دفعت الباحثين لإجراء هذه الدراسة كمحاولة لتقصي الضغوط الصدمية الناجمة عن ذلك، لدى طلبة كلية التربية في جامعة المجمعة.

مشكلة البحث

تعد اضطرابات ما بعد الصدمة التي أحدثتها جائحة كورونا من المواضيع الحديثة في وقتنا الراهن؛ نظراً للانتشار الواسع لجائحة كورونا وما يتبعها من الاضطرابات التي لاقت الكثير من الاهتمام العلمي، واضطرابات ما بعد الصدمة هي التسمية التي

تطلقها منظمة الصحة العالمية والجمعية النفسية الأمريكية على ذلك النوع من الاضطرابات النفسية الناجمة عن التعرض لأحداث وأزمات غير عادية. (ميرفن، كونراد، بيتي، ٢٠١٠، ص. ٣١).

وأوضحت جمعية الطب النفسي أن اضطراب ما بعد الصدمة يؤدي إلى تدني المستوى المعرفي، ويظهر النسيان وضعف الذاكرة والتركيز، وعدم القدرة على الإنجاز والمثابرة والعمل (شعبان، ٢٠١٣، ص.٤٣).

كما أن الحدث الصدمي يؤثر أول ما يؤثر في التنظيم المعرفي لدى الفرد فيؤدي بالفرد إلى وضع تفسيرات نفسية محددة لهذا الحادث ويتفق التفسير السلبي لهذا الحادث مع ظهور عدة ملامح على الفرد، منها الذكريات التي تقتحم عقل المريض والتنبه الزائد للضغوط وينجم عن كليهما ثلاثة أعراض أكثر تحديداً وهي: الانسحاب والخدر والاكتئاب، وعندما يستقر اضطراب ما بعد الصدمة لدى الفرد يصاب بأعراض محددة أهمها: التخيلات المقتحمة، والسلوك التجنبي، والتنبه المضطرب (بظاظو، ٢٠١٣، ص. ١٦).

كما أثبتت بعض الدراسات التي قدمت أول نظرة على علم أوبئة اضطراب ما بعد الصدمة لدى الشباب أثبتت وجود أدلة على ارتفاع القابلية للإصابة لدى الفتيات منه لدى الذكور. (Copeland, Keeler, Angold. & Costello, 2007, P.577).

وهذا أيضا ما أثبتته بعض الدراسات المحلية مثل دراسة (العطاب، ٢٠١١)، ودراسة الخواجة (٢٠١٠)، ودراسة مجيد (٢٠١١).

مما لاشـــك فيه مطلقاً أن طلبة الجامعة في وقت ظهور فايروس كورونا قد نالهم من الصـــعوبات ما نال غيرهم من فئات المجتمع؛ حيث وجدوا أنفســـهم – وبدون ســـابق إنذار- وجهاً لوجه أمام التعليم الإلكتروني، كما آل أمر دراســـتهم إلى التعليق تارة وإلى التأجيل تارة أخرى، وازداد قلقهم على معدلاتهم وتخرجهم، كما ازداد قلقهم من إمكانية عودتهم لمقاعد الدراســـة من عدمها، ليس هذا فقط؛ إنما حالة العزل والتباعد الاجتماعي، وكذلك فقد البعض منهم عمله الذي كان يعينه على مواصـــلة الدراسة، الذي خوفهم من الإصابة بالمرض ونقل العدوى إلى زملائهم وأهلهم، كذلك حرمانهم من التنزه وإرغامهم على المكوث في منازلهم، أضـــف إلى ذلك القلق الذي انتابهم على مستقبلهم؛ نظراً للخسارة المادية الضخمة على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي. (Gao et al., 2020).

ولما كان للقيم الإســلامية والتمســك بحبل الله المتين من أهمية عظيمة في تحصــين الناس من الكوارث والأوبئة المتعددة الأشكال والآثار.

كما دلت الدراسات الآنفة الذكر عن ذلك، فإن الباحثين قد حددا مشكلة البحث بما يلي:

تتمثل مشكلة البحث الحالي في التساؤل الرئيس التالي:

ما علاقة اضطراب ضغوط ما بعد صدمة جائحة كورونا والقيم الإسلامية لدى طلبة كلية التربية في جامعة المجمعة؟.

ويتفرع منه الأسئلة التالية:

١. ما مستوى اضطراب ضغوط ما بعد صدمة جائحة كورونا لدى طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة؟.

٢. ما مستوى القيم الإسلامية لدى طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة؟.

٣. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين اضطراب ضغوط ما بعد صدمة جائحة كورونا والقيم الإسلامية لدى طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة؟.

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اضطراب ما بعد صدمة كورونا بين طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة تعزى لمتغيريّ النوع والسنة الدراسية؟.

٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القيم الإسلامية بين طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة تعزى لمتغيريّ النوع والسنة الدراسية؟.

أهداف البحث

إن الهدف الأساسي للبحث هو التعرف على طبيعة العلاقة ما بين اضطراب ضغوط ما بعد صدمة جائحة كورونا والقيم الإسلامية، لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة.

ويتفرع من الهدف الرئيس مجموعة الأهداف الفرعية وهي:

١. التعرف على مستوى اضطراب ضغوط ما بعد صدمة جائحة كورونا لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة.

٢. التعرف على مستوى القيم الإسلامية لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة.

٣. التعرف على طبيعة العلاقة بين اضطراب ضغوط ما بعد صدمة جائحة كورونا والقيم الإسلامية لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة.

٤. الكشف عن وجود فروق في اضطراب ما بعد صدمة كورونا بين طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة تعزي لمتغيري النوع والسنة الدراسية.

٥. الكشف عن وجود فروق في القيم الإسلامية بين طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة تعزي لمتغيري النوع والسنة الدراسية.

أهمية البحث

تتمثل أهمية البحث الحالي على المستوى النظري في أهمية الموضوع التي يتناوله البحث بالدراسة؛ وهو موضوع اضطراب ما بعد صدمة كورونا والذي يعد من الموضوعات الحديثة، والذي ظهر بعد انتشار جائحة كورونا، وتكمن أهمية البحث في رصد وتحديد الاضطرابات السلوكية أو النفسية التي تحدث للطلبة بعد صدمة جائحة كورونا، كما تكمن أهمية البحث في التعرف على مفهوم القيم الإسلامية ومدى علاقتها بالاضطرابات الناجمة عن الجائحة، ومدى فاعليتها في تحصين الطلاب من الاضطرابات الناجمة عن الجائحة مقارنة مع غيرهم بشان أثر الجائحة، أما على المستوى التطبيقي؛ فتنبع أهمية البحث من خلال توفير معلومات عن مستوى

اضطراب ضغوط ما بعد صدمة جائحة كورونا لدى طلاب وطالبات الجامعة، وكذلك مستوى القيم الإسلامية لديهم مما قد يفيد القائمين بالبرامج الإرشادية والعلاجية في إعداد برامج لمواجهة هذه الاضطراب والتخفيف من آثاره.

تحديد المصطلحات

الاضطراب:

يعرفه غانم (٢٠٠٦) أنه "أحد اضطرابات القلق ويظهر كرد فعل متأخر أو ممتد زمنياً لحدث أو اجهاد ذي طابع يحمل صفه التهديد أو الكارثة الاستثنائية" (ص.٨٦)

التعريف الإجرائي لاضطراب ضغوط ما بعد صدمة جائحة كورونا:

هي الضغوط الناجمة عن انتشار جائحة كورونا لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة.

الصدمة:

يعرفها محمد (٢٠٠٠) بأنها "موقف عصيب يكسر الإيقاع السوي لحياة الفرد اليومية ويعد خارجاً عن المألوف والمتوقع" (ص. ٢٣١)

فايروس كورونا:

هو فصيلة فيروسات واسعة الانتشار يُعرف أنها تسبب أمراضاً تراوح من نزلات البرد الشائعة إلى الأمراض الأشد حدةً، مثل متلازمة الشرق الأوسط التنفسية

(MERS) ومتلازمة الالتهاب الرئوي الحاد الوخيم (السارس). وفيروس كورونا المستجد هو سلالة جديدة من الفيروسات التي لم يسبق اكتشافها لدى البشر. (https://www.un.org/ar/coronavirus)

القيم الإسلامية:

تعريف منظومة القيم الإسلامية: القيم: جمع قيمة، وهي "مجموع المعايير والأفكار التي تحدد سلوك الفرد مع نفسه ومع ربه ومع سائر خلق الله، كل ذلك في سياق رؤية خاصة للخلق والمصير ورؤية نسقية للحياة، توفق بين مطالب الفرد والمجتمع، والدنيا والآخرة، وتخضع لمقتضيات الخصائص العامة للإسلام، من توحيد وواقعية وتوازن وشمول، وتستهدف إخراج الإنسان والأمة الإسلامية الموصوفة بالخيرية، والمطلعة بموقع الشهود على الناس". (الندوي، ٢٠٠١، ص. ٥٦١)

التعريف الاجرائي للقيم الإسلامية:

هي مجموعة المعايير والأفكار الإسلامية التي يتبناها طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة.

طلبة كلية التربية:

هم الطلاب والطالبات الذين ينتمون إلى كلية التربية في جامعة المجمعة للعام الجامعي (١٤٤٠-١٤٤١).

حدود البحث

الحدود الموضوعية: يتحدد موضوع البحث في معرفة اضطراب ضغوط ما بعد صدمة جائحة كورونا وعلاقته بالقيم الإسلامية.

الحدود المكانية: طبق هذا البحث في كلية التربية في جامعة المجمعة.

الحدود الزمانية: طبق هذا البحث في الفصل الثاني من العام الجامعي ١٤٤٠/١٤٤١هـ.

الحدود البشرية: يتحدد البحث الحالي في طلبة كلية التربية في جامعة المجمعة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري:

أ –اضطراب ما بعد الصدمة:

النشأة التاريخية لاضطراب ما بعد الصدمة:

كان للعرب والمسلمين دور في دراسة العصاب الصدمي حيث كان ابن سينا (980-1037) أول من درس الآثار النفسية الناجمة عن الأحداث الصادمة دراسة تجريبية مقارنة متعمقة حيث قام بربط حمل وذئب في غرفة واحدة دون أن يستطيع أي منهما الوصول للآخر وكانت النتيجة هزال الحمل وضموره ومن ثم موته وذلك بالرغم من إعطاءه نفس كمية الغذاء التي يستهلكها حمل آخر يعيش ظروفاً طبيعية وقد لاحظ

ابن سيناء أن مظاهر الاضطراب بدأت تتطور لدى الحمل وصولاً إلى الوهن ومن ثم موته بعد هزال تدريجي (الوحش، ٢٠١٦، ص ص. ١٤-١٥).

وفي عام 1980م أدخلت جمعية الطب النفسي الأمريكية عبارة (PTSD) اضطراب ما بعد الصدمة وذلك للدلالة على اضطراب نفسي خاص يتلو حدوث الصدمة، وبعد سبع سنوات عادت جمعية الطب النفسي الأمريكية وأدخلت بعض التعديلات على مفهوم اضطراب ما بعد الصدمة ومنها تعديلان مهمان هما:

الأول: التركيز على عملية التجنب، والثاني: ولأول مرة اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال (استعادة الحدث المؤلم عن طريق اللعب المتكرر المرتبط بالصدمة وانخفاض الرغبة في بعض الأنشطة). (يعقوب، ١٩٩٩، ص. ٣٨)

الصدمة النفسية:

إن كلمة الصدمة باللغة اليونانية تراوما Trauma وتعني جرح أو ضرر يلحق بأنسجة الجسم وتستعمل هذه العبارة (صدمة نفسية) لوصف وضع يجرب فيه الشخص حدثاً صعباً، وقد وصفتها الطبعة المنقحة للمرشد التشخيصي DSM III R 1987 بأنها أي حادثة تكون خارج استجابة مدى الخبرة المعتادة للفرد وتسبب له كرباً نفسياً وتكون استجابة الضحية فيه متصفة بالخوف الشديد والرعب والشعور بالعجز. (النوايسة، ٢٠١٣، ص ٩٩-١٠١).

تعريف اضطراب ما بعد الصدمة:

يورد تصنيف منظمة الصحة العالمية الخاص بالاضطرابات العقلية والسلوكية (ICD-10) اضطراب ما بعد الصدمة ضمن الفئة (F40-F48) الخاصة بالعصاب والاضطرابات ذات العلاقة بالضغوط الجسمية المظهر ويضعه ضمن الفئة الفرعية الخاصة بردود الفعل نحو الضغط الحاد واضطرابات التكيف وتشمل خمسة أنواع (World Health Organization, 1992) هي:

١- ردة فعل الضغط الحاد.
٢- اضطراب ما بعد الصدمة.
٣- اضطرابات التكيف.
٤- ردود فعل أخرى نحو الضغط الحاد.
٥- غير محددة.

ويرد هذا الاضطراب في الطبعة الأخيرة للدليل التشخيصي الإحصائي DSM IV ضمن اضطرابات القلق التي تشمل: الرهاب، الفزع والهلع، القلق العام، الوسواس القهري، والضغوط ما بعد الصدمية. (النوايسة، ٢٠١٣، ص. ١٠٢)

المراحل التي يمر بها اضطراب ما بعد الصدمة:

لقد حاول العلماء أن يدرسوا مراحل اضطراب ما بعد الصدمة، والواقع أنه لا يوجد هناك نموذج واحد يصلح لتفسير جميع أشكال الصدمة (الحروب، الأوبئة،

جائحة كورونا، الكوارث، الاغتصاب)، ويوجد خمس مراحل اضطراب ما بعد الصدمة (يعقوب، ١٩٩٩، ص. ٦٧) وهي:

١-مرحلة الانفعال الشديد: ويدخل فيه الصراخ والرفض والاحتجاج والنقمة والخوف الشديد مع فترات من التفكك.

٢-النكران والتبلد وعمليات التجنب لكل ما يذكر بالحدث، بالإضافة إلى الانسحاب وتعاطي الكحول والمخدرات كوسيلة للسيطرة على الخوف والقلق.

٣-التأرجح بين النكران والتبلد، والأفكار الدخيلة التي تترافق مع حالة من اليأس والاضطرابات الانفعالية.

٤-العمل من خلال الصدمة؛ بحيث تصبح الأفكار والصور الدخيلة أخف وطأة ويصبح التعامل معها ممكناً، بينما يشتد النكران والتبلد وتبرز استجابات القلق والاكتئاب والاضطرابات الفسيولوجية.

٥-في المرحلة الأخيرة يحدث تحسن نسبي في الاستجابة، ولكن المريض لا يصل إلى هذا التحسن بشكل كامل إذ يستمر لديه بعض الاضطرابات المزاجية.

الأعراض المصاحبة لاضطراب ما بعد الصدمة:

إنه من النادر أن يوجد اضطراب ما بعد الصدمة في حالة نقاء، إن الأبحاث والدراسات قد أثبتت تداخل هذا الاضطراب مع غيره من الاضطرابات الأخرى سواء

كانت نفسية أم عقلية أو اضطرابات شخصية أو انحرافات سلوكية، حيث يتداخل هذا الاضطراب مع الفئات التشخيصية كما أشار غانم (٢٠٠٦،ص.٩١):

١-الاكتئاب الجسيم.

٢- اضطرابات الشخصية المضادة للمجتمع.

٣- اضطراب الوسواس القهري.

٤-اضطراب المخاوف المرضية.

٥- اضطراب القلق العام.

٦-الوظائف الجنسية.

٧-وظائف تقدير الذات.

٨-اضطرابات الإدمان.

٩-اضطرابات سوء التوافق (حيث الاندفاعية واللجوء إلى سلوك المغامرات غير محسوبة العواقب والنتائج).

النظريات المفسرة لاضطراب ما بعد الصدمة:

-المنظور البيولوجي:

تحاول النماذج البيولوجية تفسير ظهور اضطراب ما بعد الصدمة على مستويات مختلفة، فقد تم دراسة التأثيرات الفسيولوجية حيث يتعرض الفرد لضغط صادم أو قوي، وتم تفسير ذلك بأن الصدمة تؤدي إلى تغييرات في نشاط الناقلات العصبية والذي يؤدي بدوره إلى مجموعة من النتائج، مثل أعراض فقدان الذاكرة الحادة،

الاستجابات الانفعالية ذات الشدة والثورات الانفعالية والغضب والعنف، وأن مثل هذه الثورات ترتبط بالنشاط الزائد لإفراز الغدة الأدرينالينية والمثيرات المرتبطة بالصدمة. (غانم، ٢٠٠٦، ص.٩٢)

حاول بعض الباحثين أن يربطوا اضطراب ما بعد الصدمة بعمل الدماغ وما يطرأ عليه من تبدلات كيميائية وفيزيولوجية ووظائفية، ويرى فان دير كولك (١٩٨٤) أن الصدمة تؤدي إلى اضطراب في وظيفة الدماغ وبعض أنحاء الجسم، وهذا الاضطراب يظهر على الشكل التالي (يعقوب، ١٩٩٩، ص. ٧٨):

- ارتفاع في نسبة الكاتيكولامين في الدم.
- ارتفاع نسبة الانسيستيلكولين.
- انخفاض في نسبة السيروتونين في الدماغ.
- انخفاض نسبة الدوبامين في الدماغ.

المنظور النفسي:

تعددت النظريات والنماذج النفسية التي حاولت تفسير اضطراب ما بعد الصدمة، كنتيجة للصدمات التي يتعرض لها الفرد في البيئة التي يعيش فيها وأهم هذه النظريات والنماذج هي:

١-التحليل النفسي:

نظر فرويد إلى الصدمة على أنها ما يأتي من مثيرات العالم التي تبلغ من الشدة حداً يؤدي إلى اختراق الدرع الواقي للجهاز النفسي، وخاصة منظمة الأنا الشعورية التي تستقبل مثيرات من الداخل إلى جانب المثيرات الخارجية، فيؤدي ذلك إلى اضطراب شديد في عمل الطاقة التي ينطوي عليها الكائن الحي ويحرك كافة أشكال الدفاع الممكنة لديه ويعطل فعل مبدأ اللذة تعطيلاً مؤقتاً ويعجز الجهاز النفسي حينئذ عن التحكم في المثيرات التي غمرته، كما تربط نظرية التحليل النفسي بين الصراعات السابقة للفرد وبين الصدمة الحالية؛ حيث يمكن أن تعمل الصدمة (كالحروب والزلازل والحوادث الأخرى) على تنشيط تلك الصراعات، بل إن الأحداث الخارجية تعد بمثابة تحقيق لإحدى رغبات الفرد المكبوتة حيث يكشف عن خيالاته اللاشعورية، وفي هذه الحالة فإن الفرد المصاب بالعصاب الصدمي يتصف بالتفكير المستمر في الصدمة والأحلام المتكررة ومحاولة الخروج من الموقف الصدمي بطريقة لا شعورية والرغبة في تكرار صدمات الطفولة باعتبارها وسيلة للتنفيس عن التوتر المؤلم .(الوحش، ٢٠١٦، ص ص. ٢٩-٣٠).

٢-السلوكية:

معروف عن العلماء السلوكيين أنهم يهملون العوامل الوراثية والسمات الاستعدادية والخبرات اللاشعورية لدى تحدثهم عن الشخصية والاضطرابات النفسية، ويؤكدون العوامل البيئية وأهمية التعلم بنوعيه (الاشراط الكلاسيكي والاشراط الإجرائي) في تحديد السلوك بنوعيه السوي وغير السوي الذين يخضعان لقانون واحد هو التعلم،

فعلى وفق المنهج الاشراطي في اضطراب ما بعد الصدمة؛ فإن الاشراط الكلاسيكي في زمن وجود حادث صدمي يتسبب في اكتساب الفرد استجابة خوف شرطية لتنبيه طبيعي غير مشروط، ويؤدي الخوف الناجم عن تنبيه مرتبط بحادث صدمي إلى ما اصطلح عليه السلوكيون بالتعلم التجنبي الذي يفضي من ثم إلى خفض القلق (صالح، ٢٠١٥، ص.٣٤١).

ويركز الاشراط الإجرائي على ما يحدث بعد السلوك أي أن نتائج الاستجابة هي العامل المسيطر والأحداث السابقة أو المقدمات هي مثيرات تتيح المعلومات حول النتائج فالنتيجة هي التي ستقرر فيما إذا كان السلوك سيكرر وتسمى النتائج بالمعززات (بلان، ٢٠١٥،ص. ١٢٣).

ب – جائحة كورونا كوفيد ١٩:

أُطلق على المرض الناجم عن الفيروس التاجي الجديد الذي ظهر لأول مرة في «ووهان» بالصين اسم مرض الفيروس التاجي ٢٠١٩ (COVID-١٩) –والاسم الإنجليزي للمرض مشتق كالتالي: "CO" هما أول حرفين من كلمة كورونا (corona)، و "VI" هما أول حرفين من كلمة فيروس (virus)، و "D" هو أول حرف من كلمة مرض بالإنجليزية (disease). وأُطلق على هذا المرض سابقاً اسم "novel coronavirus ٢٠١٩" أو "nCoV-٢٠١٩". إن فيروس 'كوفيد-١٩' هو فيروس جديد يرتبط بعائلة الفيروسات نفسها التي ينتمي إليها الفيروس الذي يتسبب بمرض ‹المتلازمة التنفسية الحادة الوخيمة› (سارس) وبعض أنواع الزكام العادي.

وتنصح منظمة الصحة العالمية جميع الأفراد باتباع احتياطات محددة لتجنب الإصابة عبر:

١. غسل اليدين بصفة متكررة بالماء والصابون أو بمطهر يحتوي على كحول.

٢. احتواء السعال أو العطس بثني الكوع لتغطية الفم أو بمنديل ورقي ثم إلقاء المنديل بسلة مهملات مقفلة.

٣. تجنّب الاتصال القريب مع أي شخص تظهر عليه أعراض تشبه أعراض الزكام أو الإنفلونزا.

٤. التوجّه إلى الطبيب في حالة الإصابة بالحمى أو السعال أو صعوبة التنفس.

وعلى صعيد الضحايا فقد حصد الفيروس أرواح (٢) مليونين و (١٣٠) ألف فردٍ من إجمالي عدد الإصابات حول العالم والتي بلغت (٤١) مليوناً و (٥٨٩) ألفاً و (٤٩٨) فرداً، واحتلت قارة آسيا المرتبة الأولى في عدد الإصابات والتي بلغت (١٢) مليوناً و (٨١٨) ألفاً و (٧٥٨) فرداً، وعلى مستوى الدول احتلت الولايات المتحدة الأمريكية المرتبة الأولى في عدد الإصابات والتي بلغت (٨) ملايين و (٥٨٥) ألفاً، (٧٤٨) فرداً، وذلك وفق آخر إحصائية لعدد إصابات جائحة كورونا المنشورة بتاريخ ٢٢/١٠/٢٠٢٠م. (https://sehhty.com).

ج–القيم الإسلامية:

للقيم الإسلامية خاصية متميزة ومتفردة؛ لأنها من العقيدة الإسلامية لا من المصلحة الشخصية، وهي تهدف إلى تحقيق مصلحة الإنسان التي لا تقف عند حد الحياة الدنيا بل تمتد إلى الآخرة، ومن أبرز خصائصها هي أن مصدرها الله سبحانه وتعالى، لذلك فهي ثابتة فتأخذ طابع الوسطية، والذي يديمها في شخصية الإنسان هو مقدار إيمان الفرد بالله تعالى. (الهاشمي، ١٩٨٠،ص. ٣١).

وجدير بالذكر والاعتبار أن ما يشكل قيام منظومة قيمية معينة، ليس هي فقط القيم المنشود نقلها إلى الأجيال وترسيخها في ضميرهم، بل يضاف إليها كل الوسائل والمقومات البشرية والمادية الكفيلة بإيصال تلك القيم بكل دقة وأمانة وفي أحسن صورة. ولعل هذه الحقيقة –أو هذا المعطى التربوي– هو مما يحتمله تعريف الخبير البريطاني المعروف في التربية والتعليم سيربرسي نان حين يقول: "إن وظيفة المدرسة أن تمنح للقوى الروحية فرصة التأثير في التلميذ، تلك القوى الروحية التي تتصل بنظرية الحياة، وتربي التلميذ تربية تمكنه من الاحتفاظ بحياة الشعب، وتمد يدها إلى الأمام" والحقيقة أن ما ذكره الخبير البريطاني بالنسبة للمدرسة، ينسحب على كل مؤسسات التربية وقنواتها، خاصة في وقت لم تعد المدرسة فيه تنفرد إلى جانب الأسرة بوظيفة التنشئة والبناء. وإذا أردنا أن نركز القول في عبارة موجزة عن وظيفة منظومة القيم الإسلامية قلنا إنها: وظيفة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، بما يقتضيه كل ذلك من توفير أنجع الوسائل والطرق المحققة للمطلوب، مستخرَجة من الكتاب والسنة،

ومستأنساً في ذلك بخلاصات الأبحاث العلمية في حقل علوم النفس والمجتمع، فكل ذلك داخل بلا ريب فيما صدق الحكمة التي أمر الشرع بالتزامها، وهو قول الله سبحانه وتعالى: "ادعُ إلى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة وجادلهم بالتي هي أحسن" النحل: ١٢٥(الندوي، ٢٠٠١، ص. ٥٦١)

كما ورد في القرآن الكريم الكثير من الآيات التي تتحدث عن المؤمنين أصحاب القيم والمبادئ، وكيفية صبرهم وثباتهم وسبل مواجهتهم للكوارث والصدمات الطبيعية والمرضية والحروب، حيث قال الله سبحانه وتعالى في كتابه العزيز في سورة آل عمران (الَّذِينَ قَالَ لَهُمُ النَّاسُ إِنَّ النَّاسَ قَدْ جَمَعُوا لَكُمْ فَاخْشَوْهُمْ فَزَادَهُمْ إِيمَانًا وَقَالُوا حَسْبُنَا اللَّهُ وَنِعْمَ الْوَكِيلُ) آية (١٧٣)، وقال الله تعالى أيضا: (أَمْ حَسِبْتُمْ أَنْ تَدْخُلُوا الْجَنَّةَ وَلَمَّا يَأْتِكُمْ مَثَلُ الَّذِينَ خَلَوْا مِنْ قَبْلِكُمْ مَسَّتْهُمُ الْبَأْسَاءُ وَالضَّرَّاءُ وَزُلْزِلُوا حَتَّى يَقُولَ الرَّسُولُ وَالَّذِينَ آمَنُوا مَعَهُ مَتَى نَصْرُ اللَّهِ أَلَا إِنَّ نَصْرَ اللَّهِ قَرِيبٌ) البقرة: (٢١٤) ويقول الله تعالى في سورة البقرة : (وَلَنَبْلُوَنَّكُمْ بِشَيْءٍ مِنَ الْخَوْفِ وَالْجُوعِ وَنَقْصٍ مِنَ الْأَمْوَالِ وَالْأَنْفُسِ وَالثَّمَرَاتِ وَبَشِّرِ الصَّابِرِينَ*الَّذِينَ إِذَا أَصَابَتْهُمْ مُصِيبَةٌ قَالُوا إِنَّا لِلَّهِ وَإِنَّا إِلَيْهِ رَاجِعُونَ*أُولَئِكَ عَلَيْهِمْ صَلَوَاتٌ مِنْ رَبِّهِمْ وَرَحْمَةٌ وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُهْتَدُونَ)البقرة (١٥٥–١٥٧)

كل هذه الآيات الكريمة تؤكد على أن أصحاب القيم والمبادئ هم أقوى من غيرهم على مواجهة الشدائد والكوارث والأمراض والأوبئة.

ثانيا: الدراسات السابقة:

نظراً لحداثة موضوع البحث وهو اضطراب ضغوط ما بعد صدمة جائحة كورونا لحداثة جائحة كورونا؛ فقد وجد الباحثان صعوبة كبيرة في إيجاد دراسات تناولت هذا الاضطراب، لذا سوف يقتصر البحث على تناول الدراسات التي تناولت اضطراب ضغوط ما بعد صدمة جائحة كورونا بشكل مباشر وهي على النحو التالي:

دراسة الفقي وأبو الفتوح: (٢٠٢٠)

والتي هدفت إلى التعرف على طبيعة المشكلات النفسية والتي تمثلت في (الكدر النفسي والاكتئاب والوسواس القهري والمخاوف الاجتماعية وغيرها) الناجمة عن صدمة جائحة كورونا، وأجريت الدراسة على (٧٤٦) طالباً وطالبة، وفى سبيل تحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثان مقياس للمشكلات النفسية لدى طلبة الجامعة، كما استخدما المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر المشكلات النفسية التي يعاني منها طلاب الجامعة كان الضجر، كما أظهرت النتائج أن بقية المشكلات النفسية الأخرى جاءت بصورة متوسطة، كما كشفت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيري الجنس والعمر في المشكلات النفسية، بينما لم تجد فروقاً ذات دلالة احصائية لمتغير البيئة.

دراسة kang et al. (2020)

والتي هدفت إلى تحديد مستوى الصحة النفسية لدى عينة من الأطباء والممرضين في مدينة يوهان الصينية، حيث بلغ عدد أفراد العينة (٩٩٤) من الطاقم الطبي من العاملين في مستشفيات يوهان موزعة (١٨٣ طبيباً و ٨١١ ممرضة) تتراوح أعمارهم

بين ال٢٥ إلى ٤٠ سنة، وفي سبيل تحيق أهداف الدراسة استخدمت الدراسة مقياساً خاصاً لتقييم المشكلات النفسية مؤلفاً من ثلاثة أبعاد هي: القلق العام، الأرق واضطراب النوم، والاكتئاب، توصلت نتائج الدراسة إلى أن ٦,٢٪من إجمالي العينة يعانون من القلق والأرق والاكتئاب بشكل مرتفع جداً و٥٨,٨٪ يعانون من القلق والأرق والاكتئاب بشكل متوسط بينما ٣٧٪ لم يبالوا بذلك فكان القلق والأرق والاكتئاب في حده الأدنى.

دراسة Qiu et al. (2000)

والتي هدفت إلى التعرف على حجم الكدر النفسي من فايروس كورونا، بلغت عينة الدراسة (٥٢٧٣٠) فرداً، وفي سبيل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس الكدر النفسي، توصلت نتائج الدراسة إلى أن الكدر النفسي كان كبيراً في بداية انتشار فايروس كورونا المستجد ثم بعد بالانخفاض التدريجي بين الناس، وقد عزت الدراسة هذا الانخفاض إلى الوعي الصحي والعزل الاجتماعي وإلى التدابير الصحية التي طورتها الحكومة الصينية في القضاء أو الحد من انتشار هذا الوباء وإلى الوعي المجتمعي للوقاية من المرض.

اختلاف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة:

بعد عرض ما تيسر الحصول عليه من دراسات تناولت اضطراب ضغوط ما بعد صدمة جائحة كورونا، وجد الباحثان أن اضطراب ضغوط ما بعد صدمة جائحة كورونا ينتج عنه العديد من الاضطرابات الأخرى كالقلق والأرق والاكتئاب والضجر والكدر

النفسي وكان مستوى هذه الاضطرابات عالياً، بينما أكدت دراسة (Qiu et al., 2000) على أن الكدر النفسي في بداية انتشار فايروس كورونا المستجد كان كبيراً ثم بعد بالانخفاض التدريجي، كما أكدت الدراسات السابقة كدراسة الفقي وأبو الفتوح (٢٠٢٠) على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيري الجنس والعمر في المشكلات النفسية الناجمة عن جائحة كرونا، أما عن العينات التي استخدمت في الدراسات السابقة فقد تنوعت ما بين طلاب جامعة كدراسة الفقي وأبو الفتوح (٢٠٢٠)، وشباب من (٢٥-٤٠) كما في دراسة (kang et al., 2000)، كما تنوعت المقاييس المستخدمة ما بين مقياس للمشكلات النفسية لدى طلبة الجامعة كدراسة الفقي وأبو الفتوح (٢٠٢٠)، مقياساً خاصاً لتقييم المشكلات النفسية كما في دراسة (kang et al., 2000)، مقياس الكدر النفسي كما في دراسة (Qiu et al., 2000).

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تتناول طبيعية العلاقة بين كل من اضطراب ضغوط ما بعد صدمة جائحة كورونا وعلاقتها بالقيم الإسلامية، كما أنها تختلف في طبيعية العينة وهى طلاب وطالبات الجامعة والتي لم تتناولها سوى دراسة الفقي وأبو الفتوح (٢٠٢٠).

منهجية الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي في إجراء البحث؛ لأنه الأكثر ملائمة لمتغيرات البحث.

تتضمن منهجية الدراسة ما يلي:

مجتمع البحث:

إن المجتمع المحدد في هذه الدراسة، هو كافة طلاب وطالبات كلية التربية/المجمعة في جامعة المجمعة للعام الجامعي (١٤٤٠-١٤٤١) حيث بلغ العدد الإجمالي لطلبة الكلية (١٧٩٧) طالباً وطالبة، موزعين كما هو موضح في جدول رقم (١)

جدول (١) يوضح عدد أفراد مجتمع الدراسة في كلية التربية/المجمعة بجامعة المجمعة:

النوع	العدد
ذكر	٣٨٤
أنثى	١٤١٣
المجموع	١٧٩٧

عينة الدراسة:

بلغت عينة الدراسة (١٨٠) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة، وقد راعى الباحثان عند تحديد حجم عينة الدراسة القواعد التالية:

١. مناســـبتها للغرض الذي تُجرى الدراســـة من أجله، وعلى طبيعة مجتمع البحث بالإضافة إلى متغيرات الدراسة، ونمط العلاقات التي يرغب في الكشف عنها.
٢. الرجوع إلى الدراسات السابقة.
٣. توفير تمثيل أعلى لخصائص المجتمع، وبالتالي تعميم أصدق لنتائج البحث.
٤. تجانس أو تباين المجتمع؛ فكلما زاد التجانس بين أفراد المجتمع، كان العدد اللازم لتمثيل المجتمع أقل، والعكس بالعكس؛ فكلما زاد التباين كان العدد اللازم لتمثيل المجتمع أكثر.

آليات اختيار عينة الدراسة:

١. تحديد وتعريف المجتمع: حيث تم تحديد مجتمع الدراســـة بأنه طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة البالغ عددهم (١٧٩٧) طالباً وطالبة.
٢. تحديد حجم العينة: تم تحديد عدد عينة الدراســـة من الطلاب والطالبات الذين قاموا بالاستجابة على مقاييس الدراسة وعددهم (١٨٠) طالباً وطالبة.
٣. تحديد الطبقات: حيث تم تصنيف مجتمع الدراسة في طبقات وفقاً لخصائصه من ناحية النوع (ذكور/إناث) والمستوى الدراسي (المستوى الدراسي الأول/ المستوى الدراسي الثاني/ المستوى الدراسي الثالث/ المستوى الدراسي الرابع).
٤. تصــنيف أفراد المجتمع: حيث تم تصــنيف أفراد المجتمع وفقا للمجموعات الفرعية (ذكور/إناث) والمستوى الدراسي (المستوى الدراسي الأول/ المستوى الدراسي الثاني/ المستوى الدراسي الثالث/ المستوى الدراسي الرابع)، بحيث ينتمي كل فرد لمجموعة واحدة.

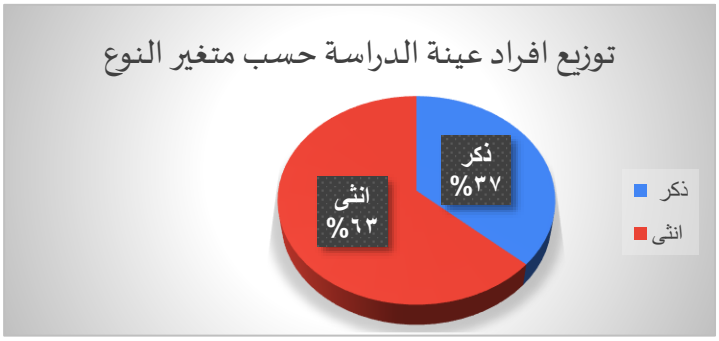
جدول رقم (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الأولية

المتغير	المفردات	العدد	النسبة المئوية
النوع	ذكر	٦٦	٣٦,٦٧٪
	أنثى	١١٤	٦٣,٣٣٪
الإجمالي		١٨٠	١٠٠٪
المستوى الدراسي	المستوى الدراسي الأول	٣٩	٢١,٦٧٪
	المستوى الدراسي الثاني	٤٠	٢٢,٢٢٪
	المستوى الدراسي الثالث	٤٥	٢٥,٠٠٪
	المستوى الدراسي الرابع	٥٦	٣١,١١
الإجمالي		١٨٠	١٠٠٪

يتضح من الجدول السابق توزيع أفراد عينة الدراسة كما يأتي:

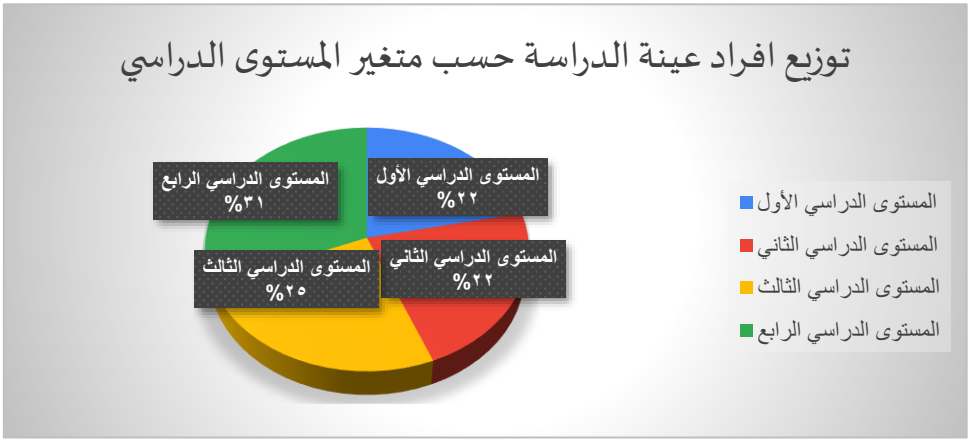
النوع:

أكثر أفراد العينة من الإناث حيث كانت نسبتهن المئوية (٦٣٪)، ثم يليهن أفراد العينة من الذكور بنسبة مئوية (٣٧٪)، وهذا يتضح من الشكل التالي:



المستوى الدراسي:

معظم أفراد الدراسة من طلاب وطالبات المستوى الدراسي الرابع حيث كانت نسبتهم المئوية (٣١٪)، ثم يليهم أفراد العينة من طلاب وطالبات المستوى الثالث بنسبة مئوية (٢٥٪)، ثم يليهم أفراد العينة من طلاب وطالبات المستوى الدراسي الثاني بنسبة مئوية (٢٢٪)، ثم يليهم أفراد العينة من طلاب وطالبات المستوى الدراسي الأول بنسبة مئوية (٢٢٪).



توصيف أدوات الدراسة:

نظراً لأن البحث تم إجراؤه في ظل جائحة كورونا، وتطبيقاً لمبدأ التباعد في ظل هذه الجائحة، فإنه قد تم تطبيق البحث إلكترونياً؛ حيث تم إنشاء استبانة إلكترونية لكل من استبانة اضطراب ضغوط ما بعد صدمة جائحة كورونا لدى طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة، واستبانة القيم الإسلامية لدى طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة، وتم إرسال رابط الاستبانة للطلاب والطالبات بكلية التربية بجامعة المجمعة.

استبانة اضطراب ضغوط ما بعد صدمة جائحة كورونا لدى طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة.

أولاً: مبررات إعداد الأداة:

الهدف من هذه الاستبانة هو تحديد مستوى اضطراب ضغوط ما بعد صدمة جائحة كورونا لدى طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة؛ حيث اتضح للباحثيْن عدم توفر مقياس مناسب يتناسب مع هدف الدراسة.

ثانياً: خطوات تصميم وإعداد المقياس:

مرّ إعداد الاستبانة بالخطوات التالية:

الاطلاع على الكتابات النظرية الخاصة باضطراب ضغوط ما بعد الصدمة.

قام الباحثان بإجراء مسح للبحوث والدراسات العربية والأجنبية التي تناولت اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، ومن خلال هذه الدراسات تمكنا من الوصول إلى

عدد من المقاييس التي استخدمت في تحديد اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، ولقد أفادت هذه المقاييس الباحثيْن في التعرف على المؤشرات الرئيسة التي يمكن الاعتماد عليها في تصميم الاستبانة.

قام الباحثان بعرض الاستبانة في صورتها المبدئية والذي تكونت من (٢٣) فقرة على مجموعة من المحكمين من أساتذة علم النفس والصحة النفسية، وذلك للحكم على عبارات الاستبانة من حيث:

- صلاحية العبارات ومدى انتمائها وقدرتها على قياس موضوع الاستبانة.
- مدى ارتباط العبارة بالمحور من حيث المضمون والصياغة وسهولة المعنى.
- إضافة أي عبارات يراها المحكم لها ارتباط بالمحور ولم يرد ذكرها في العبارات،

وذلك لإجراء التعديلات المناسبة حتى تصبح الاستبانة صالحة للتطبيق الميداني.

ثم قام الباحثان بعمل التعديلات التي اتفق عليها المحكمون بنسبة تجاوزت (٨٥ %).

ثالثًا: الكفاءة السيكو مترية للأداة:

قام الباحثان بتقنين استبانة اضطراب ضغوط ما بعد صدمة جائحة كورونا لدى طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة على عينة التقنين وقوامها (٤٥) من طلاب وطالبات جامعة المجمعة، وفيما يلي نتائج تقنين الاستبانة فيما يلي:

١ –حساب صدق المقياس:

أ– صدق المحكمين:

للحصول على صدق المحتوى وأنه يقيس ما صُمم أصلاً لقياسه؛ تم عرض الاستبانة على مجموعة من أساتذة التربية الخاصة، وعلم النفس والصحة النفسية؛ حيث أشاروا إلى صلاحية عبارات الاستبانة لقياس اضطراب ضغوط ما بعد صدمة جائحة كورونا لدى طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة، وأنها مرتبطة ارتباطاً مباشراً باضطراب ضغوط ما بعد الصدمة.

ب. الصدق الداخلي (الاتساق الداخلي):Internal consistently Validity

لحساب صدق الاتساق الداخلي لاستبانة اضطراب ضغوط ما بعد صدمة جائحة كورونا لدى طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة؛ تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة لكل عبارة والدرجة الكلية للاستبانة، وتم استخدام لذلك برنامج (SPSS) والجداول التالية توضح ذلك:

جدول (٣) معاملات الارتباط بين مفردات استبانة اضطراب ضغوط ما بعد صدمة جائحة كورونا لدى طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة والدرجة الكلية للاستبانة

المفردة	الدرجة الكلية	المفردة	الدرجة الكلية	المفردة	الدرجة الكلية
١	٠,٣٣٣*	٩	٠,٤٤٦**	١٧	٠,٧٩٢**
٢	٠,٧٥٣**	١٠	٠,٦٥٢**	١٨	٠,٧٣٠**
٣	٠,٥٥٤**	١١	٠,٥٨٣**	١٩	٠,٥٢٤**
٤	٠,٤١١**	١٢	٠,٦٤٤**	٢٠	٠,٥٥٩**
٥	٠,٦٧٧**	١٣	٠,٦٠٥**	٢١	٠,٧١١**
٦	٠,٦٣٦**	١٤	٠,٦٤٢**	٢٢	٠,٥٧٣**
٧	٠,٧٠٧**	١٥	٠,٥٠١**	٢٣	٠,٦٦٢**
٨	٠,٣٩٢**	١٦	٠,٧٣٩**		

يتضح من الجدول (٣) أن معاملات الارتباط بين مفردات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة دالة؛ مما يعني التأكد من صدق الاتساق الداخلي، قوة الارتباط الداخلي لعبارات الاستبانة وعلى أن أداة الدراسة تتسم بدرجة عالية من الصدق، وأنها صالحة لقياس ما صممت لقياسه.

ثبات الأداة Reliability:

٢) حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ: Alpha Cronbach

تم حساب معامل ألفا لكرونباخ لاستبانة اضطراب ضغوط ما بعد صدمة جائحة كورونا لدى طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة وبلغت قيمته (٠,٩٢٠) وهو معامل ثبات مرتفع.

الاستبانة في صورتها النهائية:

تضمنت الاستبانة في صورتها النهائية (٢٣) بندًا لقياس اضطراب ضغوط ما بعد صدمة جائحة كورونا لدى طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة. ويجيب طلاب وطالبات جامعة المجمعة على كل عبارة من عبارات الاستبانة وفق تدرج ليكرت الخماسي (دائماً – غالباً – أحياناً – نادراً – أبداً) تقابله الدرجات (٥ – ٤ – ٣ – ٢- ١) على الترتيب لكل عبارة، واتجاه تصحيح جميع العبارات إيجابي ويكون بالجمع الجبري لكل البدائل التي اختارها المفحوص، وبذلك يتراوح مدى الدرجات التي يحصل عليها المفحوص بين (٢٣) وهى الدرجة الدنيا لاضطراب ضغوط ما بعد صدمة جائحة كورونا لدى طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة، (١١٥) وهى الدرجة العليا لاضطراب ضغوط ما بعد صدمة جائحة كورونا لدى طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة.

ووفقا للحسابات المعتمدة لتوزيع درجة الموافقة للأدوات التي تتوزع على خمسة درجات وفقا لتوزيع (ليكرت) (١-٥=٤، ٤÷٥=٠,٨) بحيث يأخذ كل درجة (٠,٨)

درجات؛ يمكن تقسيم درجات الموافقة على اضطراب ضغوط ما بعد صدمة جائحة كورونا لدى طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة إلى:

مستوى اضطراب ضغوط ما بعد صدمة جائحة كورونا لدى طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة المنخفض جداً يتراوح ما بين (١ – أقل من ١,٨٠).

مستوى اضطراب ضغوط ما بعد صدمة جائحة كورونا لدى طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة المنخفض يتراوح ما بين (١,٨٠ – أقل من ٢,٦٠).

مستوى اضطراب ضغوط ما بعد صدمة جائحة كورونا لدى طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة المتوسط يتراوح ما بين (٢,٦٠ – أقل من ٣,٤٠).

مستوى اضطراب ضغوط ما بعد صدمة جائحة كورونا لدى طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة العالي يتراوح ما بين (٣,٤٠ – أقل من ٤,٢٠).

مستوى اضطراب ضغوط ما بعد صدمة جائحة كورونا لدى طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة العالي جداً يتراوح ما بين (٤,٢٠ – أقل من ٥)

استبانة القيم الإسلامية لدى طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة:

أولاً: مبررات إعداد الأداة:

الهدف من هذه الاستبانة هو تحديد مستوى القيم الإسلامية لدى طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة،حيث اتضح للباحثيْن عدم توفر مقياس مناسب يتناسب مع هدف الدراسة.

ثانيًا: خطوات تصميم وإعداد المقياس:

مرّ إعداد الاستبانة بالخطوات التالية:

الاطلاع على الكتابات النظرية الخاصة بالقيم الإسلامية.

قام الباحثان بإجراء مسح للبحوث والدراسات العربية والأجنبية التي تناولت القيم الإسلامية، ومن خلال هذه الدراسات استطاعا الوصول إلى عدد من المقاييس التي استخدمت في تحديد القيم الإسلامية، ولقد أفادت هذه المقاييس الباحثيْن في التعرف على المؤشرات الرئيسية التي يمكن الاعتماد عليها في تصميم الاستبانة.

قام الباحثان بعرض الاستبانة في صورتها المبدئية والتي تكونت من (٢٣) فقرة على مجموعة من المحكمين من أساتذة أصول التربية الإسلامية، وذلك للحكم على عبارات الاستبانة من حيث:

- صلاحية العبارات ومدى انتمائها وقدرتها على قياس موضوع الاستبانة.
- مدى ارتباط العبارة بالمحور من حيث المضمون والصياغة وسهولة المعنى.
- إضافة أي عبارات يراها المحكم لها ارتباط بالمحور ولم يرد ذكرها في العبارات، وذلك لإجراء التعديلات المناسبة حتى تصبح الاستبانة صالحة للتطبيق الميداني.

ثم قام الباحثان بعمل التعديلات التي اتفق عليها المحكمون بنسبة تجاوزت (٨٥ %).

ثالثًا: الكفاءة السيكو مترية للأداة:

قام الباحثان بتقنين استبانة القيم الإسلامية لدى طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة على عينة التقنين وقوامها (٤٥) من طلاب وطالبات جامعة المجمعة، وفيما يلي نتائج تقنين الاستبانة فيما يلي:

١- حساب صدق المقياس:

أ- صدق المحكمين:

للحصول على صدق المحتوى وأنه يقيس ما صُمم أصلاً لقياسه؛ تم عرض الاستبانة على مجموعة من أساتذة التربية الخاصة وعلم النفس والصحة النفسية، حيث أشاروا إلى صلاحية عبارات الاستبانة لقياس القيم الإسلامية لدى طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة، وأنها مرتبطة ارتباطاً مباشراً بالقيم الإسلامية.

ب. الصدق الداخلي (الاتساق الداخلي):Internal consistently Validity

لحساب صدق الاتساق الداخلي لاستبانة القيم الإسلامية لدى طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة؛ تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة لكل عبارة والدرجة الكلية للاستبانة، وتم استخدام برنامج (SPSS) والجداول التالية توضح ذلك:

جدول (٤) معاملات الارتباط بين مفردات استبانة القيم الإسلامية لدى طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة والدرجة الكلية للاستبانة

المفردة	الدرجة الكلية	المفردة	الدرجة الكلية	المفردة	الدرجة الكلية
١	٠,٤٨٦**	٩	٠,٥٠٨**	١٧	٠,٦٧٢**
٢	٠,٧٥٢**	١٠	٠,٦٧٦**	١٨	٠,٦٨٩**
٣	٠,٧٤٥**	١١	٠,٦٦٩**	١٩	٠,٥٥١**
٤	٠,٧١٩**	١٢	٠,٦٢٦**	٢٠	٠,٨٥٢**
٥	٠,٧٣٨**	١٣	٠,٨٤٠**	٢١	٠,٧٥٥**
٦	٠,٨٠٤**	١٤	٠,٦٤٧**	٢٢	٠,٧٦٩**
٧	٠,٦١٥**	١٥	٠,٥٦٧**	٢٣	٠,٨٠٦**
٨	٠,٧٢٥**	١٦	٠,٦١٨**		

يتضح من الجدول (٤) أن معاملات الارتباط بين مفردات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة دالة؛ مما يعني التأكد من صدق الاتساق الداخلي، قوة الارتباط الداخلي لعبارات الاستبانة، وعلى أن أداة الدراسة تتسم بدرجة عالية من الصدق، وأنها صالحة لقياس ما صممت لقياسه.

ثبات الأداة Reliability:

٢) حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ: Alpha Cronbach

تم حساب معامل ألفا لكرونباخ لاستبانة القيم الإسلامية لدى طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة وبلغت قيمتها (٠,٩٤٦)؛ وهو معامل ثبات مرتفع.

الاستبانة في صورتها النهائية:

تضمنت الاستبانة في صورتها النهائية (٢٣) بندًا لقياس القيم الإسلامية لدى طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة. ويجيب طلاب وطالبات جامعة المجمعة على كل عبارة من عبارات الاستبانة وفق تدرج ليكرت الخماسي (أوافق بشدة – أوافق – غير متأكد – أعارض – أعارض بشدة) تقابله الدرجات (٥ – ٤ – ٣ – ٢- ١) على الترتيب لكل عبارة، واتجاه تصحيح جميع العبارات إيجابي، عدا العبارة رقم (١٧) فهي سلبية، ويكون بالجمع الجبري لكل البدائل التي اختارها المفحوص، وبذلك يتراوح مدى الدرجات التي يحصل عليها المفحوص بين (٢٣) وهى الدرجة الدنيا للقيم الإسلامية لدى طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة، (١١٥) وهى الدرجة العليا للقيم الإسلامية لدى طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة.

ووفقا للحسابات المعتمدة لتوزيع درجة الموافقة للأدوات التي تتوزع على خمسة درجات وفقا لتوزيع (ليكرت) (١-٥=٤، ٤÷٥=٠,٨) بحيث يأخذ كل درجة (٠,٨) درجات؛ يمكن تقسيم درجات الموافقة على القيم الإسلامية لدى طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة إلى:

١. مستوى القيم الإسلامية لدى طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة المنخفض جداً يتراوح ما بين (١ – أقل من ١,٨٠).

٢. مستوى القيم الإسلامية لدى طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة المنخفض يتراوح ما بين (١,٨٠ – أقل من ٢,٦٠).

٣. مستوى القيم الإسلامية لدى طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة المتوسط يتراوح ما بين (٢,٦٠ – أقل من ٣,٤٠).

٤. مستوى القيم الإسلامية لدى طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة العالي يتراوح ما بين (٣,٤٠ – أقل من ٤,٢٠).

٥. مستوى القيم الإسلامية لدى طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة العالي جداً يتراوح ما بين (٤,٢٠ – أقل من ٥)

نتائج الدراسة

السؤال الأول:

والذي ينص على "ما مستوى اضطراب ضغوط ما بعد صدمة جائحة كورونا لدى طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة؟".

وللتعرف على مستوى اضطراب ضغوط ما بعد صدمة جائحة كورونا لدى طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب للمتوسط الحسابي والجدول التالي يوضح تلك النتائج:

جدول (٥) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب للمتوسط الحسابي لأفراد العينة حول عبارات اضطراب ضغوط ما بعد صدمة جائحة كورونا لدى طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة

رقم الفقرة	الفقرات	الاتجاهات										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
		عالية جداً (٥)		عالية (٤)		متوسطة (٣)		منخفضة (٢)		منخفضة جداً (١)					
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%				
١	أقاوم التفكير في خطورة جائحة كورونا	٢٧	١٥	٤٦	٢٥.٦	٥٧	٣١.٧	٢١	١١.٧	٢٩	١٦.١	٣,١١٦	١,٢٦٩	٦	متوسطة
٢	أشعر بالقلق عندما أتعرض لشيء يذكرني بجائحه كورونا	٢٠	١١.١	٣٧	٢٠.٦	٤٦	٢٥.٦	٣٦	٢٠.٠	٤١	٢٢.٨	٢,٧٧٢	١,٣١١	٨	متوسطة
٣	أعاني من فقدان الشهية للطعام بعد معرفتي بجائحة كورونا	١١	٦,١	١٤	٧,٨	٣٠	١٦.٧	٢٦	١٤.٤	٩٩	٥٥.٠	١,٩٥٥	١,٢٥٨	٢٠	منخفضة
٤	أتجنب الأشخاص	١٠٠	٥٥.٦	٣٤	١٨.٩	٢٥	١٣.٩	١٤	٧,٨	٧	٣,٩	٤,١٤٤	١,١٥٨	١	مرتفعة

	المصابين بجائحة كورونا												
٥	لدي أفكار مزعجة ومتكررة مرتبطة بجائحة كورونا	٢٢	١٢.٢	٢٧	١٥	٤٥	٢٥	٢٥	١٣.٩	٦١	٣٣.٩	٢,٥٧٧	١,٤٠٢	١٣	منخ فضة
٦	أجد صعوبة كبيرةفي الدخول في النوم لتفكيري بنتائج الإصابة بكورونا	١٢	٦,٧	١٦	٨,٩	٢٤	١٣.٣	٢٩	١٦.١	٩٩	٥٥	١,٩٦١	١,٢٨٣	١٩	منخ فضة
٧	أشعر بالعزلة عن أصدق ائي والاخري ن بسبب كورونا	٤٥	٢٥	٣١	١٧.٢	٤٤	٢٤.٤	٢٨	١٥.٦	٣٢	١٧.٨	٣,١٦١	١,٤٢٢	٥	متوس طة
٨	أحبذ عدم المشارك ةفي الفعاليا ت أو الندوات بعد انتشار	٣٣	١٨.٣	٣٦	٢٠	٤٨	٢٦.٧	٢٢	١٢.٢	٤١	٢٢.٨	٢,٩٨٨	١,٤٠٦	٧	متوس طة

	جائحة كورونا													
٩	فقدت المتعة والإحساس بدراستي كما كنت سابقاً بسبب الخوف من العدوى	٣١	١٧.٢	٣٠	١٦.٧	٣٧	٢٠.٦	٢٧	١٥	٥٥	٣٠.٦	٢,٧٥	١,٤٠٦	١٠	متوسطة
١٠	أصبحت أكثر عصبية وتوتر منذ انتشار عدوى كورونا	١٥	٨,٣	٢٩	١٦.١	٣٩	٢١.٧	٢٣	١٢.٨	٧٤	٤١.١	٢,٣٧٧	١,٣٧٤	١٧	متوسطة
١١	أشعر بأني أتجنب الاختلاط مع أفراد المجتمع بسبب كورونا	٣٧	٢٠.٦	٣٩	٢١.٧	٤٥	٢٥	٢٦	١٤.٤	٣٣	١٨.٣	٣,١١٦	١,٣٨٣	٦	متوسطة
١٢	لدي إحساس بأن انتشار جائحة كورونا قد	٢٠	١١.١	١٨	١٠	٤٤	٢٤.٤	٣٢	١٧.٨	٦٦	٣٦.٧	٢,٤١١	١,٣٦١	١٦	منخفضة

	أثرت سلبياً على مستقبلي													
١٣	أفزع بسرعة عند معرفتي بإصابة أحد الأصدقاء بكورونا	٣٩	٢١.٧	٣٢	١٧.٨	٤٩	٢٧.٢	٣١	١٧.٢	٢٩	١٦.١	٣,١١٦	١,٣٦٣	٦	متوسطة
١٤	أخاف بشدة عند الاقتراب من الأماكن الموبوءة بجائحة كورونا	٥٠	٢٧.٨	٤٤	٢٤.٤	٤٠	٢٢.٢	١٧	٩٤	٢٩	١٦.١	٣,٣٨٣	١,٣٩٩	٤	متوسطة
١٥	أتجنب أي شيء يسبب جائحة كورونا	٦٢	٣٤.٤	٣٨	٢١.١	٤٢	٢٣.٣	١٧	٩,٤	٢١	١١.٧	٣,٥٧٢	١,٣٥٣	٢	مرتفعة
١٦	أشعر بالخوف والقلق عندما أسمع بسرعة جائحة كورونا	١٤	٧,٨	٣٦	٢٠	٤٢	٢٣.٣	٣٨	٢١.١	٥٠	٢٧.٨	٢,٥٨٨	١,٢٩٣	١٢	منخفضة

١٧	تراودني مشاعر الإصابة بعدوى كورونا	١٥	٨,٣	٢٩	١٦.١	٤٨	٢٦.٧	٣٧	٢٠.٦	٥١	٢٨.٣	٢,٥٥٥	١,٢٨٢	١٤	منخفضة
١٨	لدي خوف شديد عند التفكير في المستقبل بسبب جائحة كورونا	١٨	١٠	٣٥	١٩.٤	٣٢	١٧.٨	٢٦	١٤.٤	٦٩	٣٨.٣	٢,٤٨٣	١,٤٢	١٥	منخفضة
١٩	أشعر بأن جائحة كورونا لم تحدث في الواقع	١٨	١٠	١٤	٧,٨	٣٢	١٧.٨	٢٨	١٥.٦	٨٨	٤٨.٩	٢,١٤٤	١,٣٦٦	١٨	منخفضة
٢٠	أتجنب الحديث عن جائحة كورونا	١٧	٩,٤	٢٨	١٥.٦	٥٥	٣٠.٦	٤٧	٢٦.١	٣٣	١٨.٣	٢,٧١٦	١,٢٠٦	١١	متوسطة
٢١	أشعر بآلام عضوية عند التفكير بتعرضي	١٣	٧,٢	١٨	١٠	٣٤	١٨.٩	٣٢	١٧.٨	٨٣	٤٦.١	٢,١٤٤	١,٢٩٩	١٨	منخفضة

	للإصابة بكورونا													
٢٢	أشعر بالحزن على المصابين بجائحة كورونا	٥٦	٣١.١	٤٩	٢٧.٢	٣٦	٢٠	٩,٤	١٧	٢٢	١٢.٢	٣,٥٥٥	١,٣٤٢	٣	مرتفعة
٢٣	لدى صعوبة في الاستمتاع بالحياة والنشاطات اليومية بسبب جائحة كورونا	٢٨	١٥.٦	٣٢	١٧.٨	٤١	٢٢.٨	١٥	٢٧	٥٢	٢٨.٩	٢,٧٦١	١,٤٣٥	٩	متوسطة
المتوسط العام لاضطراب ضغوط ما بعد صدمة جائحة كورونا لدى طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة												٢,٧٩٨	٠,٨٠٢	متوسطة	

العام لاضطراب ضغوط ما بعد صدمة جائحة كورونا لدى طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة يقع في الفئة المتوسطة؛ أي: أن اضطراب ضغوط ما بعد صدمة جائحة كورونا لدى طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة متوسط، واحتلت الفقرة الرابعة "أتجنب الأشخاص المصابين بجائحة كورونا" الرتبة الأولى في اضطراب ما بعد صدمة جائحة كورونا، بينما احتلت الفقرة الثالثة "أعاني من فقدان الشهية للطعام بعد معرفتي بجائحة كورونا" الرتبة الأخيرة في اضطراب ما بعد صدمة جائحة كورونا.

السؤال الثاني:

والذي ينص على "ما مستوى القيم الإسلامية لدى طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة؟".

وللتعرف على مستوى القيم الإسلامية لدى طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب للمتوسط الحسابي. والجدول التالي يوضح تلك النتائج:

جدول (٦) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب للمتوسط الحسابي لأفراد العينة حول عبارات القيم الإسلامية لدى طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة.

رقم العبارة	الفقرات	الاتجاهات										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
		عالية جداً (٥)		عالية (٤)		متوسطة (٣)		منخفضة (٢)		منخفضة جداً (١)					
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%				
١	أبتعد عن الجلوس بالطرقات مع زملائي	٦٣	٣٥	٦٨	٣٧.٨	٢٩	١٦.١	١٧	٩,٤	٣	١٠.٧	٣,٩٥	١,٠٢	١٧	عالية
٢	التعلم هو الطريق الصحيح لإشباع الحاجه	٨٤	٤٦.٧	٧٧	٤٢.٨	١٢	٦,٧	٣	١,٧	٤	٢.٢	٤,٣	٠,٨٤٤	١١	عالية جداً

	الى المعرفة												
٣	أرجو من الله التوفيق عندما أقدم على اي عمل	١٢٦	٧٠.٠	٤١	٢٢.٨	٥	٢,٨	٥	٢,٨	٣	١.٧	٤,٥٦٦	٠,٨١٩	١	عالية جداً
٤	أحاسب نفسي قبل أن يحاسبني ربي	٨٩	٤٩.٤	٦٩	٣٨.٣	١٥	٨,٣	٤	٢,٢	٣	١.٧	٤,٣١٦	٠,٨٤٨	١٠	عالية جداً
٥	أحاول أن أدخل السرور على قلوب الآخرين	٩٣	٥١.٧	٦٤	٣٥.٦	١٧	٩,٤	٤	٢,٢	٢	١.١	٤,٣٤٤	٠,٨٢٧	٨	عالية جداً
٦	أشعر بندم كبير عندما أرتكب معصية ولو كانت صغيرة	٩٩	٥٥	٦٤	٣٥.٦	٩	٥	٣	١,٧	٥	٢.٨	٤,٣٨٣	٠,٨٧٩	٦	عالية جداً
٧	أعتقد أن العلم يوصلني إلى الإيمان	٧٥	٤١.٧	٦٧	٣٧.٢	٣٠	١٦.٧	٦	٣,٣	٢	١.١	٤,١٥	٠,٨٩٣	١٤	عالية
٨	لا أدخل بيتاً غير	١١٣	٦٢.٨	٤٧	٢٦.١	١٢	٦,٧	٧	٣,٩	١	٠.٦	٤,٤٦٦	٠,٨٢٨	٣	عالية جداً

	بيتي إلا بعد استئذا ن													
٩	أعتقد بضرورة وجود مرشد ديني في الكلية التي أدرس فيها	٦٧	٣٧.٢	٤٠	٢٢.٢	٥٢	٢٨.٩	١٧	٩,٤	٤	٢.٢	٣,٨٢٧	١,١٠٢	١٩	عالية
١٠	أحافظ على أعراض الآخرين	١١٠	٦١.١	٥٣	٢٩.٤	١٢	٦,٧	٣	١,٧	٢	١.١	٤,٤٧٧	٠,٧٨٧	٢	عالية جداً
١١	أحرص على تكوين علاقات مع أفراد يتصفون بالأمانة	١٠٠	٥٥.٦	٦٣	٣٥	٩	٥	٧	٣,٩	١	٠.٦	٤,٤١١	٠,٨٠٣	٥	عالية جداً
١٢	أميل إلى قول الحق ولو أدى بي إلى التهلكة	٦٥	٣٦.١	٧٣	٤٠.٦	٣١	١٧.٢	٨	٤,٤	٣	١.٧	٤,٠٥	٠,٩٢٩	١٦	عالية
١٣	أحرص على معالجة الذنب بالتوبة	٨٥	٤٧.٢	٧٦	٤٢.٢	١١	٦,١	٤	٢,٢	٤	٢.٢	٤,٣	٠,٨٥٨	١١	عالية جداً

١٤	ألقي السلام على من يقابلني بالطريق	٦٩	٣٨.٣	٣٩	٣٨.٣	٣٠	١٦.٧	١١	٦,١	١	٠.٦	٤,٠٧٧	٠,٩١٨	١٥	عالية
١٥	أعتقد بأن الفشل يزيد من تصميمي على النجاح	٦٤	٣٥.٦	٦٢	٣٤.٤	٣٥	١٩.٤	١٤	٧,٨	٥	٢.٨	٣,٩٢٢	١,٠٥٤	١٨	عالية
١٦	أميل إلى الابتعاد عن الكذب خشية من الله	٨٨	٤٨.٩	٦٤	٣٥.٦	١٧	٩,٤	٥	٢,٨	٦	٣.٣	٤,٢٣٨	٠,٩٧	١٣	عالية جداً
١٧	أعتزل رفاق الحي لأثني أفضل منهم	٧٤	٤١.١	٣٧	٢٠.٦	٣٢	١٧.٨	٢٢	١٢.٢	١٥	٨.٣	٣,٧٣٨	١,٣٣	٢٠	عالية
١٨	أعتقد أن التواضع يرفع من قيمة الإنسان	١٠٣	٥٧.٢	٥٧	٢١.٧	١٠	٥,٦	٥	٢,٨	٥	٢.٨	٤,٣٧٧	٠,٩٢٢	٧	عالية جداً

١٩	أتفقد الجيران و أسأل عنهم	٤١	٢٢.٨	٤٦	٢٥.٦	٦٤	٣٥.٦	٢٠	١١.١	٩	٥	٣,٥	١,١١١	٢١	عالية
٢٠	أحاول أن أتصرف على وفق ما أمر الله	٩٥	٥٢.٨	٦٦	٣٦.٧	٩	٥	٥	٢,٨	٥	٢.٨	٤,٣٣٨	٠,٩١	٩	عالية جداً
٢١	أحرص على أداء الصلاة في وقتها	٩١	٥٠.٦	٦٣	٣٥	١٨	١٠	٤	٢,٢	٤	٢.٢	٤,٢٩٤	٠,٩٠١	١٢	عالية جداً
٢٢	أحرص على أداء الأمانات إلى أهلها	١٠٧	٥٩.٤	٥٥	٣٠.٦	١٢	٦,٧	٤	٢,٢	٢	١.١	٤,٤٥	٠,٨٠٦	٤	عالية جداً
٢٣	أؤمن بأن العمل الصالح ينجي في الدنيا والآخرة	١١٣	٦٢.٨	٤٦	٢٥.٦	١٣	٧,٢	٥	٢,٨	٣	١.٧	٤,٤٥	٠,٨٧٣	٤	عالية جداً
المتوسط العام للقيم الاسلامية لدى طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة												٤,٢١٤	٠,٦٢٦	عالية جداً	

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط العام للقيم الإسلامية لدى طلبة الكلية يقع في الفئة العالية جداً؛ أي: أن القيم الإسلامية لدى طلبة الكلية عالية جداً، واحتلت الفقرة الثالثة "أرجو من الله التوفيق عندما أقدم على أي عمل" في القيم الإسلامية لدى الطلبة الرتبة الأولى، بينما احتلت الفقرة التاسعة عشر " أتفقد الجيران

وأسأل عنهم" الرتبة الأخيرة في القيم الإسلامية لدى الطلبة.

السؤال الثالث:

والذي ينص على: "هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين اضطراب ضغوط ما بعد صدمة جائحة كورونا والقيم الإسلامية لدى طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة؟".

وللوقوف على طبيعة العلاقة بين اضطراب ضغوط ما بعد صدمة جائحة كورونا والقيم الإسلامية لدى طلبة الكلية؛ أُستخدم معامل ارتباط بيرسون، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (٧) نتائج معامل الارتباط بين اضطراب ضغوط ما بعد صدمة جائحة كورونا والقيم الإسلامية لدى طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة

المتغيرات	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة الاحصائية	الدلالة الاحصائية
اضطراب ضغوط ما بعد صدمة جائحة كورونا والقيم الإسلامية لدى طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة	٠,٢٨١**	٠,٠٠	دالة احصائياً

** ذات دلالة عند (٠,٠١) * ذات دلالة عند (٠,٠٥)

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين كلّ من اضطراب ضغوط ما بعد صدمة جائحة كورونا، والقيم الإسلامية لدى طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة؛ بمعنى أنه كلما ارتفع مستوى اضطرابات ضغوط

ما بعد صدمة جائحة كورونا ارتفع مستوى القيم الإسلامية لدى الطلبة، وللتأكد من قوة العلاقة بينهم تم حساب حجم الأثر حيث بلغ ٠,٢٤١ وهو حجم أثر منخفض، مما يدل على وجود ارتباط بين كل من اضطراب ضغوط ما بعد صدمة جائحة كورونا، والقيم الإسلامية ولكنه ارتباط ضعيف.

السؤال الرابع:

والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في اضطراب ما بعد صدمة كورونا بين طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة تعزى لمتغيريّ النوع والسنة الدراسية؟.

وللتعرف على الفروق في استجابات طلاب وطالبات الكلية حول اضطراب ما بعد صدمة كورونا حسب متغير (النوع)، تم حساب الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين باستخدام اختبار T-test والجدول التالي يوضح تلك النتائج:

جدول (٨) نتائج اختبار T–test للفروق بين الطلاب والطالبات حول اضطراب ما بعد صدمة كورونا وفقاً للنوع:

المتغير	ذكر ن = (٦٦)		أنثى ن = (١١٤)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة الإحصائية	الدلالة الإحصائية عند ٠,٠٥
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
اضطراب ما بعد صدمة كورونا	٦٦,١٩٧	١٩,٣٧	٦٣,٢٨٩	١٧,٨٩٨	١,٠١٩	٠,٩٠٧	غير دالة

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة من طلاب وطالبات الكلية حول اضطراب ما بعد صدمة كورونا تعزى لمتغير النوع.

أما بخصوص الفروق في استجابات طلاب وطالبات الكلية حول اضطراب ما بعد صدمة كورونا حسب متغير (السنة الدراسية)، فقد تم حساب الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One –way ANOVA) والجدول التالي يوضح تلك النتائج:

جدول (٩) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One –way ANOVA) للفروق في استجابات أفراد العينة حول اضطراب ما بعد صدمة كورونا حسب متغير السنة الدراسية:

المتغير	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة الإحصائية	الدلالة الإحصائية عند ٠,٠٥
اضطراب ما بعد صدمة كورونا	بين المجموعات	٢٩٨,٩٧٥	٣	٩٩,٦٥٨	٠,٢٨٩	٠,٨٣٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٦٠٦٥٤,٢٦٩	١٧٦	٣٤٤,٦٢٧			
	المجموع	٦٠٩٥٣,٢٤٤	١٧٩				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة من طلبة الكلية حول اضطراب ما بعد صدمة كورونا تعزى لمتغير السنة الدراسية.

السؤال الخامس:

والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في القيم الإسلامية بين طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة تعزى لمتغيريّ النوع والسنة الدراسية؟.

وللتعرف على الفروق في استجابات طلبة الكلية حول القيم الإسلامية حسب متغير (النوع)؛ تم حساب الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين باستخدام اختبار T-test والجدول التالي يوضح تلك النتائج:

جدول (١٠) نتائج اختبارT-test للفروق بين الطلاب والطالبات حول القيم الإسلامية وفقاً للنوع:

المتغير	ذكر ن = (٦٦)		أنثى ن = (١١٤)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة الإحصائية	الدلالة الإحصائية عند ٠,٠٥
	المتوسط الحسابي	**الانحراف المعياري**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**			
القيم الإسلامية	٩٤,٥	١٣,٩٨	٩٨,٣٤	١٤,٥	١,٧٣	٠,٦٩	غير دالة

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة من طلبة الكلية تعزى لمتغير النوع.

أما بخصوص الفروق في استجابات طلبة الكلية حول القيم الإسلامية حسب متغير (السنة الدراسية)؛ تم حساب الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One –way ANOVA) والجدول التالي يوضح تلك النتائج:

جدول (١١) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One –way ANOVA) للفروق في استجابات أفراد العينة حول القيم الإسلامية حسب متغير السنة الدراسية

المتغير	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة الإحصائية	الدلالة الإحصائية عند ٠,٠٥
القيم الإسلامية	بين المجموعات	١٢٠٣,٦٦	٣	٤٠١,٢٢	١,٩٦٧	٠,١٢١	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٥٩٠٥,٥٣٧	١٧٦	٢٠٤,٠٠٩			
	داخل المجموعات	٣٧١٠٩,٢	١٧٩				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة من طلبة الكلية تعزى لمتغير السنة الدراسية.

مناقشة نتائج الدراسة:

بعد عرض نتائج البحث الإحصائية سوف نتناول مناقشة هذه النتائج؛ حيث تبين للباحثيْن أن نتائج الدراسة والتي تتمثل في العلاقة بين اضطراب ما بعد صدمة جائحة كورونا ومستوى القيم الأخلاقية لدى طلبة كلية التربية في التعامل مع جائحة كورونا، وقد وجدا تطابقاً تاماً مع ما ورد في القرآن الكريم من قول الله تعالى في مقدرة أهل الدين والقيم والمبادئ في الصبر والتحمل واحتساب الأجر عند الله في صبرهم وتحملهم للكوارث الطبيعية من حروب وأمراض بدنية واجتماعية، وأنه كلما ازدادت الشدة والخوف والكرب عليهم، كلما ازدادوا صبراً وثباتاً، حيث يقول الله سبحانه

وتعالى في كتابه العزيز في سورة آل عمران: (الَّذِينَ قَالَ لَهُمُ النَّاسُ إِنَّ النَّاسَ قَدْ جَمَعُوا لَكُمْ فَاخْشَوْهُمْ فَزَادَهُمْ إِيمَانًا وَقَالُوا حَسْبُنَا اللَّهُ وَنِعْمَ الْوَكِيلُ) آية (١٧٣) وقال تعالى: (أَمْ حَسِبْتُمْ أَنْ تَدْخُلُوا الْجَنَّةَ وَلَمَّا يَأْتِكُمْ مَثَلُ الَّذِينَ خَلَوْا مِنْ قَبْلِكُمْ مَسَّتْهُمُ الْبَأْسَاءُ وَالضَّرَّاءُ وَزُلْزِلُوا حَتَّى يَقُولَ الرَّسُولُ وَالَّذِينَ آمَنُوا مَعَهُ مَتَى نَصْرُ اللَّهِ أَلا إِنَّ نَصْرَ اللَّهِ قَرِيبٌ) البقرة: (٢١٤)، ويقول الله تعالى في سورة البقرة: (وَلَنَبْلُوَنَّكُمْ بِشَيْءٍ مِنَ الْخَوْفِ وَالْجُوعِ وَنَقْصٍ مِنَ الْأَمْوَالِ وَالْأَنْفُسِ وَالثَّمَرَاتِ وَبَشِّرِ الصَّابِرِينَ*الَّذِينَ إِذَا أَصَابَتْهُمْ مُصِيبَةٌ قَالُوا إِنَّا لِلَّهِ وَإِنَّا إِلَيْهِ رَاجِعُونَ*أُولَئِكَ عَلَيْهِمْ صَلَوَاتٌ مِنْ رَبِّهِمْ وَرَحْمَةٌ وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُهْتَدُونَ) البقرة: ١٥٥ – ١٥٧.

وبالعودة إلى نتائج الدراسة فإن الباحثين قد توصلا إلى وجود علاقة ارتباطية ضعيفة موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين كل من اضطراب ضغوط ما بعد صدمة جائحة كورونا، والقيم الإسلامية لدى طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة؛ بمعنى أنه كلما ارتفع مستوى اضطرابات ضغوط ما بعد صدمة جائحة كورونا كلما ارتفع مستوى القيم الإسلامية لدى الطلبة، وزاد من صبرهم وإيمانهم بقضاء الله وقدره، ولا فرق في ذلك حسب متغير النوع والمستوى الدراسي.

أما فيما يتعلق بالمنظور النفسي لتحمل الصدمات؛ فإن علماء النفس يؤكدون على أن الصدمات تسبب قلقاً من حيث المبدأ أثناء حدوث الصدمة بمراحلها الأولى، ثم سرعان ما يتكيف الإنسان معها، والذي يتحكم في ذلك جهاز التكيف النفسي عند الإنسان والذي يعمل على مبدأ (قليل من القلق ضروري للحياة وكثيره معطل لها).

أما فيما يتعلق بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير النوع؛ فقد يرجع إلى مستوى الوعي الذي تشكل لدي كل من الطلاب والطالبات، والذي جاء كنتيجة مباشرة للحملة التوعوية التي قامت بها المملكة العربية السعودية للحد من جائحة كورونا على كافة الأصعدة وكافة المستويات؛ سواء الصحي أو الإعلامي أو الميداني، مما كان له أثر كبير في رفع مستوى وعى الطلاب بالجائحة.

توصيات الدراسة

من خلال ما توصلت اليه نتائج الدراسة يوصي الباحثان بالآتي:

١. نشر الوعي الصحي بين طلاب الجامعة باضطراب ضغوط ما بعد صدمة جائحة كورونا، وكيفية التعامل معها والتخفيف من آثارها.

٢. عقد الدورات واللقاءات العلمية مع طلاب الجامعة للتوعية بأهمية التحلي بالقيم الإسلامية لأنها بمثابة الدرع الواقي لمواجهة الكوارث الطبيعية والأوبئة كجائحة كورونا وغيرها.

٣. إجراء محاضرات وورش عمل وندوات ثقافية من خلال برامج وحدات التوجيه والإرشاد الطلابي الموجودة في الكلية؛ لتوعية طلبة الكلية حول أخطار جائحة كورونا وكيفية التعامل معها، والصمود أمام خطورتها؛ تجنباً لأي ضغوط نفسية.

مقترحات الدراسة

بعد الانتهاء من إجراءات الدراسة يقترح الباحثان ما يلي:

١. اجراء المزيد من الدراسات والأبحاث المتعلقة بجائحة كورونا؛ للحد من آثارها والتخفيف من الاضطرابات الناجمة عنها.

٢. إجراء المزيد من الدراسات التي تتعلق بالاستفادة من القيم الإسلامية في التخفيف من آثار ما بعد صدمة كورونا.

٣. إجراء دراسة مماثلة على عينة أكبر؛ بحيث تشمل عدة كليات من كليات الجامعة، في التخصصات العلمية والإنسانية.

المراجع

- القرآن الكريم.
- الفقي، آمال ابراهيم وأبو الفتوح، محمد كمال (٢٠٢٠). المشكلات النفسية المترتبة على جائحة فيروس كورونا المستجد. المجلة التربوية، ع٧٤، ١٠٤٩-١٠٨٩.
- بدر، إيمان علي (٢٠١٩). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتخفيف أعراض اضطراب ما بعد الصدمة لدى المراهقين (رسالة دكتوراه). كلية التربية، جامعة تشرين: اللاذقية، سوريا.
- بظاظو، أنسام مصطفى (٢٠١٣). برنامج علاجي لتخفيف اكتئاب ما بعد صدمتي الوفاة والطلاق لدى الأطفال النظريات والتطبيقات العلاجية والكلينيكية. ط١. القاهرة: المكتب الجامعي الحديث.
- بلان، كمال يوسف (٢٠١٥). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. ط١. عمان: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.
- بن التواتي، أمينة (٢٠١٥). اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى المراهقين المتضررين جراء أحداث العنف بولاية غرداية دراسة ميدانية على تلاميذ المرحلة الثانوية بمدينتي غرداية والقراره (رسالة ماجستير). كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، جامعة قاصدي مرباح ورقله: الجزائر.
- الخواجة، عبد الفتاح محمد (٢٠١٠). الوحدة النفسية وعلاقتها باضطراب ضغط ما بعد الصدمة لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الانسانية والاجتماعية، ٨(١)، ١٢٧-١٥٤.

- ميرفن، س. و كونراد، ر، بيتي، ك (٢٠١٠). إعادة رسم الصورة وعلاج الإعادة دليل معالجة الصدمة من النوع الأول. (ترجمة، سامر رضوان). ط١. الإمارات: دار الكتاب الجامعي.

- سعدي، ريما (٢٠١٧). اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى عينة من المراهقين النازحين. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، ٣٩(٦)، ٣١-٤٣.

- شاهين، عمر وليد (٢٠١٤). فعالية برنامجي العلاج المعرفي السلوكي وعلاج العقل والجسم في خفض حدة أعراض اضطراب كرب ما بعد الصدمة والأعراض المصاحبة عند المراهقين في غزة (رسالة ماجستير). كلية التربية، الجامعة الإسلامية: غزة.

- شعبان، مرسيلينا حسن (٢٠١٣). الدعم النفسي ضرورة مجتمعية، إصدارات شبكة العلوم النفسية العربية، ٣١. http://s3.amazonaws.com/inee-assets/resources/APN_PSS_social_necessity_2013.pdf

- صالح، قاسم حسين (٢٠١٥). الاضطرابات النفسية والعقلية، نظرياتها أسبابها طرق علاجها. عمان: دار دجلة للطباعة والنشر.

- العطاب، فتحيه عبد الله (٢٠١١). اضطراب ضغط ما بعد الصدمة لدى الأطفال والمراهقين في مدينة صعده (أطروحة دكتوراه). كلية الآداب، جامعة أم در مان الإسلامية: السودان.

- عواجة، علا صالح عبد الرحمن (٢٠١٦). اضطراب كرب ما بعد الصدمة وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية لدى المراهقين المهدمة بيوتهم في العدوان الإسرائيلي على غزة ٢٠١٤م (دراسة ماجستير). كلية التربية، الجامعة الإسلامية: غزة.

- غانم، محمد حسن (٢٠٠٦). الاضطرابات النفسية والعقلية والسلوكية. ط١. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- فرانكل، ف (١٩٨٢). الإنسان يبحث عن المعنى. (ترجمة، طلعت منصور). القاهرة: دار القلم.
- فرح، علي أحمد (٢٠١٤). اضطرابات الضغوط التالية للصدمة وعلاقته بالتدين الإسلامي لدى المتطوعين بإدارة الجثث بالهلال الأحمر السوداني. مجلة دراسات نفسية، ١٣. ١-٤٨.
- مجيد، سوسن شاكر (٢٠١١). اضطرابات الضغوط ما بعد الصدمية التي يعاني منها أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العراقية. مجلة الفتح. ٤٧. ٣٠٣-٣٣٩.
- محمد، عادل عبد الله (٢٠٠٠). العلاج المعرفي السلوكي أسس وتطبيقات. مصر: دار الرشد.
- الحمادي، أنور (٢٠١٤). خلاصة الدليل التشخيصي والاحصائي الخامس للإضرابات العقلية DSM-5. بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون.
- الندوي، أبي الحسن (٢٠٠١). محاضرات إسلامية في الفكر والدعوة. (جمع وتحقيق، سيد الغوري). ط١. بيروت: دار ابن كثير.
- النوايسة، فاطمة عبد الرحيم (٢٠١٣). الضغوط والأزمات النفسية وأساليب المساندة. ط١. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- الهاشمي، عبد الحميد وعبد السلام، فاروق السيد (١٩٨٠). البناء القيمي للشخصية كما ورد في القران الكريم. بحث مقدم لندوة خبراء أسس التربية الإسلامية المنعقدة في المدة من ١١-١٦/٦/١٤٠٠، مكة المكرمة.
- الوحش، عبد العزيز مهيوب (٢٠١٦). اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة الأسباب – الأعراض – العلاج. ط. بيروت: مطابع دمشق للنشر.
- يعقوب، غسان (١٩٩٩). سيكولوجيا الحروب والكوارث ودور العلاج النفسي. ط١. بيروت: دار الفارابي للطباعة والنشر.

References

- The Holy Quran.
- Amal and Abu Al-Fotouh (2020). Psychological Problems Resulting from the Emergence of Corona Virus Pandemic, Amal Ibrahim Al-Feki and Dr. Muhammad Kamal Abu Al-Fotouh Egypt - Benha University - Faculty of Education / Educational Journal Issue 64.
- Badr, Iman Ali (2019). The Effectiveness of a Cognitive-Behavioral Counseling Program for Relief of PTSD Symptoms in Adolescents (PhD Thesis) College of Education, Tishreen University: Lattakia, Syria
- Al-Bajari, Ahmed Younis and Al-Jumaili, Ali Alij (2018). The Effect of a Pilot Program to Reduce Post-traumatic Stress Disorder among a sample of students from Tikrit University, College of Basic Education Research Journal, vol. 14, p. 2, 1-50.
- Blan, Kamal Yusef (2015). Theories of Counseling and Psychotherapy, 1st Edition, Dar Al-Asar Al-Alami for Publishing and Distribution, Amman – Jordan.
- Ben Touati, Amina (2015). Post-traumatic Stress Disorder in Adolescents Affected by Violence in Ghardaia Province (field study on high school pupils in Ghardaia and Al-Qarara), MA, Thesis, Kassadi Merbah University, Ouargla, Algeria.
- Al-Khawaja, Abdul Fattah Muhammad (2012). Post stress Disorder Shock and its Relationship to Depression among a sample of students of the College of Arts, Sultan Qaboos University, Journal of Educational and Psychological Sciences - Bahrain, Vol. 13, Issue 3, 441-465.
- Mervyn, S. & Conrad, R, Betty, K (2010). Image Redraw and Replay Therapy Manual Type 1 Trauma Treatment.

(Translation, Samer Radwan). I 1. Emirates: University Book House.Saadi, Rima (2017). After Stress Shock Disorder in a Sample of Displaced Adolescents, Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies - Arts and Humanities Series, vol. 39, p. 6, 31-43.

- Saadi, Rima (2017). Post-traumatic stress disorder in a sample of displaced adolescents. Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies, 39 (6), 31-43. Shaban, Marcelina Hassan (2013). Psychological Support is a Societal Imperative, Arab Psychological Science Network Publications, Issue 31.
- Shaheen, Omar Walid (2014). The effectiveness of the CBT and Mind-Body Therapy programs in reducing the severity of PTSD symptoms and associated symptoms among adolescents in Gaza (Master Thesis). College of Education, Islamic University: Gaza.
- Shaban, Marcelina Hassan (2013). Psychological support is a societal necessity, Arab Psychological Science Network Publications, 31.
- Saleh, Qasim Hussein (2015). Mental and mental disorders, their theories, causes and methods of treatment. Amman: Dijlah House for Printing and Publishing
- Al-Atab, Fathia Abdullah (2011). Post-traumatic Stress Disorder in Children and Adolescents in Saada, PhD thesis, Omdurman Islamic University - Sudan.

- Awajah, Ola Saleh Abdul Rahman (2016). Post-traumatic Stress Disorder and its Relationship to Irrational Thoughts among Adolescents whose homes were destroyed in the Israeli aggression on Gaza 2014 AD, MA study, Faculty of Education, Islamic University, Gaza.

- Ghanem, Mohamed Hassan (2006). Psychological, Mental and Behavioral Disorders, 1st edition, The Anglo Egyptian Library, Cairo.
- Frankel, Victor (1982). Man Searches for Meaning, translated by Dr. Talaat, Dar Al-Qalam.
- Farah, Ali Ahmed (2014). Post stress Shock Disorder and its Relationship to Islamic Religiosity among Volunteers in the Management of Corpses in the Sudanese Red Crescent, Journal of Psychological Studies, No. 13, Sudan University A College of Education.
- Majeed, Sawsan Shaker (2011). Post-traumatic Stress Disorders Experienced by faculty members at Iraqi universities, Al-Fateh Magazine - University of Baghdad, p. 47, 303-339.
- Mohamed, Adel Abdullah (2000). Cognitive-Behavioral Therapy Foundations and Applications, Dar Al-Rushd, Zagazig - Egypt.
- Al-Hammadi, Anwar (2014). Compendium of the Fifth Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-5. Beirut: Arab Science House Publishers.Al-Nadwi, Abi Al-Hassan (2001). Islamic Lectures on Thought and Advocacy, compiled, verified and commented by Syed Abdul Majid Al-Ghoury, 1st Edition / 1422 AH / 2001. Dar Ibn Kathir, Damascus Beirut, p. 561.
- Nadwi, Abi Al-Hassan (2001). Islamic lectures on thought and advocacy. (Collection and investigation, Syed Al-Ghuri). I 1. Beirut: Dar Ibn Kathir.
- Al-Nawaisa, Fatima Abdul-Rahim (2013). Stress, Psychological Crises, and Supporting Methods, 1st Edition, House Al-Manahij for Publishing and Distribution, Amman - Jordan.

- Al-Hashemi, Abdul-Hamid and Abdul-Salam, Farouq Al-Sayed (1980). The Ethical Construction of the Personality as Mentioned in the Holy Quran, Researches of the Islamic Education Experts Seminar, King Abdulaziz University, College of Education.
- Al-Wahsh, Abdulaziz Mahyoub (2016). Post-traumatic Stress Disorder Causes - symptoms - Treatment, 1st edition, Damascus Press for publication, August - Yemen.
- Yaqoub, Ghassan (1999). The Psychology of Wars and Disasters and the Role of Psychotherapy, 1st Edition, Dar Al-Farabi for Printing and Publishing, Beirut - Lebanon.
- Amaya-Jackson, L., Reynolds, V., Murray, M. C., McCarthy, G., Nelson, A., Cherney, M. S., & March, J. S. (2003). Cognitive-behavioral treatment for pediatric posttraumatic stress disorder: Protocol and application in school and community settings. *Cognitive and Behavioral Practice*, *10*(3), 204-213.

- Gao, J., Zheng, P., Jia, Y., Chen, H., Mao, Y., Chen, S., & Dai, J. (2020). Mental health problems and social media exposure during COVID-19 outbreak. *Plos one*, *15*(4), e0231924.

- Kang, L., Ma, S., Chen, M., Yang, J., Wang, Y., Li, R., ... & Hu, S. (2020). Impact on mental health and perceptions of psychological care among medical and nursing staff in Wuhan during the 2019 novel coronavirus disease outbreak: A cross-sectional study. *Brain, behavior, and immunity*,87, 11-17.

- Qiu, J., Shen, B., Zhao, M., Wang, Z., Xie, B., & Xu, Y. (2020). A nationwide survey of psychological distress among Chinese people in the COVID-19 epidemic: implications and

policy recommendations. *General psychiatry*, 33(2). e100213 DOI: 10.1136/gpsych-2020-100213.

- Copeland, W. E., Keeler, G., Angold, A., & Costello, E. J. (2007). Traumatic events and posttraumatic stress in childhood. *Archives of general psychiatry*, *64*(5), 577-584.

- Chan, J. F. W., Yuan, S., Kok, K. H., To, K. K. W., Chu, H., Yang, J., ... & Tsoi, H. W. (2020). A familial cluster of pneumonia associated with the 2019 novel coronavirus indicating person-to-person transmission: a study of a family cluster. *The Lancet*, *395*(10223), 514-523.
- World Health Organization (1992). The ICD-10 Classification of mental and - behavioral disorders. Geneva: Oxford University Press.
- World Human-https://www.un.org/ar/coronavirus/articles/corona-undp-arab-states. Development Report 2013 in English on the website: http://hdr.undp.org.

- Zhai, Y., & Du, X. (2020). Mental health care for international Chinese students affected by the COVID-19 outbreak. *The Lancet Psychiatry*, *7*(4), e22. doi: 10.1016/S2215-0366(20)30089-4.

رسالة ابن حزم الأندلسي في الرد على ابن النغريلة اليهودي (دراسة تحليلية-تاريخية)

I Ibn Hazm Al-Andalusi's message in response to the Jewish Ibn al-Nagrila
(An analytical - historical study)

إعداد

د. فوزي بن عناد العتيبي

أستاذ التاريخ المساعد بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

المستخلص

تعتبر الرسائل العلمية خلال حقب العصور الإسلامية المختلفة مصدرًا مهمًا في الكشف عن الكثير من القضايا والأحداث باختلاف أنواعها الدينية أو السياسية أو الاجتماعية أو الثقافية، وقد تناول هذا البحث نوعًا من هذه الرسائل وهي مساجلة علمية دارت بين علي بن أحمد بن حزم (ت٤٥٦هـ/ ١٠٦٤م) وإسماعيل بن يوسف بن النغريلة اليهودي(ت٤٤٩هـ/١٠٥٧م) في الأندلس. وتكمن أهمية هذه الرسالة باعتبارها وثيقة تاريخية مهمة تلقي الضوء على بعض الجوانب السياسية والاجتماعية والثقافية في الأندلس خلال القرن الخامس الهجري/الحادي عشر الميلادي، كذلك في موضوعها التي تطرقت له، وهو موضوع عقدي–بالدرجة الأولى–وهو ما يمكن أن نسميه بعلم مقارنة الأديان. وتتضح قوة المساجلة بتصدي عالم جليل كابن حزم لرسالة ابن النغريلة اليهودي، فهذا يزيدها أهمية ومكانة؛ لما يتمتع به ابن حزم من مكانة وقيمة علمية كبيرة، ولما يتميز به أسلوبه من دقة ومتانة في الوصف وتشريح للواقع.

سيسلط البحث الضوء على الرسالة من جانبين؛ الجانب الأول: في إطارها العام، بوضع توطئة تاريخية للوضع السياسي للأندلس في تلك الحقبة، ثم الحديث عن مكانة ابن حزم وابن النغريلة في المجتمع الأندلسي، الجانب الثاني: في إطارها الداخلي، وذلك ببحث مضمون الرسالة وتحليلها، ثم بعد ذلك محاولة استنتاج الآثار التي خلفتها تلك الرسالة سواء على الصعيد السياسي أو العلمي.

الكلمات الدالة: ابن حزم، ابن النغريلة، قرطبة، القرن الخامس الهجري، العامريون، ملوك الطوائف، مقارنة الأديان.

Abstract

The scientific theses during the eras of the different Islamic eras are an important source in revealing many issues and events of different religious, political, social or cultural types, and this research dealt with a type of these messages which is a scientific debate that took place between Ali bin Ahmed bin Hazm (d. 456 AH / 1064 AD) And Ismail bin Yusuf bin al-Nagrila the Jew (d. 449 AH / 1057 CE) in Andalusia. The importance of this message as an important historical document that sheds light on some political, social and cultural aspects in Andalusia during the fifth century AH / 11th century AD, as well as in its subject that it touched upon, and it is a contractual topic - in the first place - which we can call the science of comparative religions. The strength of the debate is evident by the fact that the great scholar, like Ibn Hazm, confronted the Jewish message of Ibn al-Nagrila. This increases the importance and status of Ibn Hazm's great scientific value and value, and because of the accuracy, robustness and description of his style that characterize him.

The research will shed light on the message from two sides, the first side in its general framework by setting a historical preamble to the political situation of Andalusia in that era, then talking about the position of Ibn Hazm and Ibn al-Nagrila in Andalusian society, the second side in its internal framework by examining the content of the message and analyzing it, and then after an attempt Conclusion of the implications of that message, whether on the political or scientific level.

Key words: Ibn Hazm, Ibn al-Nagrila, Cordoba, the fifth century AH, Ameri, sects of sects, comparison of religions.

توطئة

قبل الخوض في بحث هذه الرسالة، ينبغي أن نعرج قليلًا للحديث عن الظروف السياسية للمرحلة التي كُتبت فيها هذه الرسالة؛ حتى نضعها في سياقها التاريخي، ولنفهم الظروف التي كتبت فيها؛ ليسهل علينا دراستها بشكل منهجي وعلمي.

الأوضاع السياسية في الأندلس خلال النصف الأول من القرن الخامس الهجري/الحادي عشر الميلادي:

تعتبر نهاية القرن الرابع الهجري /العاشر الميلادي نقطة تحول كبيرة في تاريخ الأندلس؛ إذ شهدت الأندلس فوضى سياسية عارمة مع نهاية هذا القرن بسقوط النظام العامري، الذي كان يتحكم بزمام الأمور في الأندلس لمدة تربو عن اثنين وثلاثين عامًا (٣٦٧-٣٩٩هـ/٩٧٨-١٠٠٩م)[١]، وتمزقت الأندلس بعده إلى كتل

[١] /يقصد بالنظام العامري ذلك النظام السياسي الذي فرضه الحاجب محمد بن أبي عامر المعافري على الدولة الأموية في الأندلس؛ وذلك حينما تولى الحجابة في الأندلس عام ٣٦٧هـ/٩٧٨م حتى عام ٣٩٢هـ/١٠٠٢م، وتمكن خلال هذه المرحلة من السيطرة الفعلية على الأندلس، بعد أن أجرى تغييرات إدارية في منصب الحجابة جعلته يتفوق بصلاحياته على سلطة الخليفة الأموي نفسه، ولم يكتف الحاجب محمد بن أبي عامر بفرض سلطته ونفوذه في البلاد من خلال منصب الحجابة؛ بل أورث هذا المنصب بكل صلاحياته لأبنائه من بعده عبد الملك(المظفر)(٣٩٢-٣٩٩هـ/١٠٠٢-١٠٠٨م)،وعبدالرحمن(شنجول)(٣٩٩هـ/١٠٠٩م)،وبذلك استمر الحجّاب العامريون يحكمون الأندلس بشكل فعلي خلال الثلث الأخير من القرن الرابع الهجري/العاشر الميلادي. انظر، ابن عذاري، أحمد بن محمد المراكشي، البيان المغرب في أخبار الأندلس والمغرب، تحقيق ج .س. كولان، ليفي بروفنسال، (بيروت: دار الثقافة١٤٠٠هـ/١٩٨٠)، ج٢، ص٢٥٦؛ ابن الخطيب، محمد بن عبدالله السلماني، أعمال الأعلام فيمن بويع قبل الاحتلام من ملوك الإسلام-القسم الثاني-تاريخ إسبانيا الإسلامية، تحقيق ليفي بروفنسال، (القاهرة:مكتبة الثقافة الدينية، ١٤٢٤هـ/٢٠٠٤م)، ص٥٩؛ للمزيد انظر، فوزي بن عناد

سياسية متعددة ومتناحرة، بعدما كانت تشكل كتلة واحدة متماسكة تتبع للعاصمة قرطبة. هذا الوضع السياسي الجديد للأندلس كانت له تبعاته على الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية وحتى الثقافية في الأندلس.

ولعل الثائر الأموي محمد بن هشام بن عبدالجبار المهدي (٣٩٩-٤٠٢هـ/١٠٠٩-١٠١٢م)[٢] الذي ثار على العامريين وأسقط نظامهم لم تكن لديه رؤية سياسية أو نظام معين كان يريد تطبيقه؛ إنما كان هدفه الأخذ بثأر أبيه من بني عامر[٣] بعمليات تخريب وقتل لبعض زعمائهم، يدلل على ذلك أعماله التي أعقبت توليه السلطة والتي اتسمت بالارتجالية، وغير المقدرة للعواقب والنتائج؛ لذا لقبه العامة بالمنقَّش لهشاشته وطيشه وخفته. فقد جَلَب ابن عبدالجبار على نفسه كراهية العديد من الجماعات السياسية والعسكرية في الأندلس خلال تلك المرحلة، والتي كان من الممكن أن يجعل سيوفها معه لا عليه؛ كالفتيان العامريين، بإهمالهم وعدم احتوائهم وضمهم تحت لوائه، إذ تركهم يذهبون بعيدًا عن الأحداث في قرطبة إلى شرق

القبوري العتيبي، فقهاء الأندلس والمشروع العامري ٣٦٧-٣٩٩هـ/٩٧٨-١٠٠٩م (الرياض: دار كنوز إشبيليا، ١٤٣١هـ/٢٠١٠م)، ص٢٣ومابعدها.

[٢] /محمد بن هشام بن عبدالجبار بن عبدالرحمن الناصر، ثار على العامريين والخليفة هشام المؤيد بالله سنة ٣٩٩هـ /١٠٠٩م، وتلقب بالمهدي، لم تمتد فترة حكمه سوى أشهر قليلة إذ ثار عليه هشام بن سليمان بن الناصر مع البربر. الحميدي، محمد بن أبي نصر فتُّوح، جذوة المقتبس في ذكر ولاة الأندلس، اعتنى به صلاح الدين الهواري، (بيروت:المكتبة العصرية، ١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م)، ص٣٠؛ ابن عذاري، البيان المغرب، ج٣، ص٥٠ وما بعدها.

[٣] /حاول والده هشام بن عبدالجبار بن الناصر الانقلاب على العامريين بتواطئه مع الوزير عيسى القطاع، إلا أن ذلك المخطط كشف وقتل والد محمد هذا، للمزيد انظر، ابن عذاري، البيان المغرب، ج٣، ص٣١ وما بعدها .

الأندلس[٤]. كذلك ما فعله مع زعماء البربر حينما ناصبهم العداء؛ وذلك بالتقليل منهم وإهانتهم وإظهار كرهه لهم وللبربر بشكل عام، مما جعلهم يكرهونه ويتحولون عنه، ثم المشاركة في الثورة عليه[٥]. أيضًا استعداء المهدي للأمراء الأمويين[٦]، وهذا أدى لظهور بوادر حرب أهلية خطيرة تهدد وحدة الأندلس، خصوصًا في ظل غياب شخصية أموية قوية تستطيع جمع شمل تلك الأسرة تحت قيادة واحدة، مما أدى إلى تفرق الأمويين، بل إن بعضهم شكل جماعات وأشياعًا، فغاصت البلاد في وحل من الحروب الأهلية، وغابت السلطة المركزية فأدى ذلك إلى فوضى كبيرة وتقلبات وثورات هنا وهناك، وتدخلات خارجية أدت في نهاية الأمر إلى زعزعة الأندلس وتفرقها إلى دويلات صغيرة عرفت في التاريخ الأندلسي بدويلات الطوائف، وأعلن رسميًا سقوط الخلافة الأموية بإلغاء رسم الخلافة سنة ٤٢٢هـ/١٠٣١م.[٧]

ومع تلك الفوضى السياسية العارمة التي شهدتها الأندلس في تلك الحقبة، إلا أن الجانب العلمي كان عكس ذلك؛ إذ نشطت الحركة العلمية نشاطًا واسعًا، وظهر تناول بعض العلوم التي ربما كان من الصعب تناولها في مرحلة سابقة كعلوم الفلسفة والمنطق مثلًا، وبرز خلال هذه الحقبة عالمٌ أندلسيٌ كبير هو: أبو محمد علي بن أحمد المعروف بابن حزم الأندلسي؛ الذي عُرف بنشاطه العلمي الكبير والمتنوع، وبمجادلاته

---

[٤] / المصدر نفسه، ج٣، ص٨٢-٨٣.

[٥] / انظر؛ المصدر نفسه، ج٣، ص٧٨.

[٦] / المصدر نفسه، ج٣، ص٥١.

[٧] /ابن بسام، علي بن بسام الشنتريني، الذخيرة في محاسن أهل الجزيرة، تحقيق إحسان عباس، (لبنان:دار الغرب الإسلامي، ٢٠٠٠م)، ق١،ج٢، ص٤٦١؛ ابن عذاري، البيان المغرب، ج٣، ص١٨٥.

ومساجلاته العلمية العديدة، خاصة تلك التي دونت في رسائل، ولعلنا في هذا البحث نسلط الضوء على إحدى تلك الرسائل والتي وجهها ابن حزم للرد على ابن النغريلة؛ وهو يهودي حاول الطعن في القرآن الكريم ، وسنبين بشيء من التفصيل تداعيات تلك الرسالة ومضمونها، وما هي نتائجها وأثرها وتبعاتها من خلال هذا البحث.

مكانة ابن حزم وابن النغريلة في المجتمع الأندلسي :

١ــ ابن حزم: هو أبو محمد، علي بن أحمد بن سعيد بن حزم بن غالب، ولد سنة ٣٨٤هـ/٩٩٤م، وتوفي عام ٤٥٦هـ/ ١٠٦٤م[٨]. اختلف في أصله ونسبه؛ فذكر ابن حيان(ت٤٦٩هـ/١٠٧٦م) أن أصله من الأندلس من عجم لبلة، جده الأدنى حديث عهد بالإسلام[٩]، بينما ذكر الحميدي(ت٤٨٨هـ/١٠٩٥م) تلميذ ابن حزم أنه فارسي الأصل، رحل جده الأعلى خلف مع البيت الأموي إلى الأندلس حين

[٨] /يحدد ابن حزم بنفسه مكان وتاريخ ولادته بدقة متناهية؛ أنها كانت في قرطبة في الجانب الشرقي من ربض منية المغيرة قبل طلوع الشمس وبعد سلام الإمام من صلاة الصبح، آخر ليلة الأربعاء آخر يوم من شهر رمضان المعظم، وهو اليوم السابع من نوفمبر، سنة أربع وثمانين وثلاثمائة. بينما يحدد ابنه أبو رافع: أن أباه توفي عشية يوم الأحد في ٢٨ شعبان من سنة ست وخمسين وأربعمائة وعشرة أشهر وتسعة وعشرون يوماً. ابن بشكوال، أبو القاسم خلف بن عبدالملك، الصلة في تاريخ أئمة الأندلس وعلمائهم ومحدثيهم وفقهائهم وأدبائهم، اعتنى به صلاح الدين الهواري، (بيروت: المكتبة العصرية، ١٤٢٣هـ/٢٠٠٣م)، ص٣٣٤.

[٩] /ابن الخطيب، محمد بن عبدالله السلماني، الإحاطة في أخبار غرناطة، اعتنى به يوسف علي طويل، (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م)،ج٤، ٨٧.

رحلوا إليها[١٠]، ووصفه بأنه: "كان حافظاً، عالمًا بعلوم الحديث وفقهه، مستنبطًا للأحكام من الكتاب والسنة، متفننًا في علوم جمّة.."[١١].

وتذكر بعض المصادر أنه اتخذ مذهب الشافعية في بداية حياته، قبل أن يعدل عنه إلى مذهب الظاهرية الذي نقحه ونهجه وجادل عنه ووضع الكتب في بسطه[١٢]. وكان ابن حزم نشطًا في الكتابة والتأليف؛ إذ يذكر ابنه أن كتبه كانت تربو عن أربعمائة مجلد، تشمل على قريب من ثمانين ألف ورقة.[١٣]

ولد ابن حزم إبان سيطرة العامريين على مقاليد السلطة في الأندلس، وكان والده الوزير أحمد بن سعيد (ت٤٠٢هـ/١٠١٢م)[١٤] يحظى بمكانة بارزة لدى العامريين وزعيمهم المنصور بن أبي عامر(٣٦٧-٣٩٢هـ/٩٧٨-١٠٠٢م)[١٥] الذي استوزره عام ٣٨١هـ/ ٩٩١م، وكان مقربًا منه، وقد امتدحه ابن حيان بقوله: "الوزير المفضَّل

---

[١٠] / الحميدي، جذوة المقتبس، ص٣٠١-٣٠٢.

[١١] / المصدر نفسه، ص٣٠٢.

[١٢] / ابن الخطيب، الإحاطة، ج٤، ص٨٨.

[١٣] / ابن بشكوال، الصلة، ص٣٣٣.

[١٤] /أبو عمر، أحمد بن سعيد بن حزم بن غالب، كان من أهل العلم والأدب والخير، واشتهر بالبلاغة، وكان وزيراً مقدماً لدى العامريين. الحميدي، جذوة المقتبس، ص١٢٨-١٢٩.

[١٥]/ أبو عامر، محمد بن عبدالله بن محمد بن عبد الله بن عامر بن أبي عامر المعافري، تدرج في المناصب الإدارية والسياسية والأمنية والقضائية في الأندلس حتى وصل إلى منصب الحجابة عام ٣٦٧هـ/٩٧٨م، وبات صاحب السلطة الفعلية بالأندلس، بلغت البلاد في عهده درجة متقدمة في الشؤون السياسية والعسكرية والاقتصادية، استمر في الحجابة حتى وفاته عام ٣٩٢هـ/١٠٠٢م.انظر ابن حزم، علي بن أحمد، جمهرة أنساب العرب، (بيروت:دار الكتب العلمية،١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م)، ص٤١٨-٤١٩؛ ابن بسام، الذخيرة، ق٤، ج٧، ص٤٣؛ ابن الأبّار، محمد بن عبدالله بن أبي بكر القضاعي، الحلة السيراء، تحقيق حسين مؤنس، (مصر:دار المعارف، ١٩٨٥م)، ج١، ص٢٦٨؛ ابن عذاري، البيان،ج٢، ص٢٥٦.

في زمانه ، الراجح في ميزانه"[١٦]. وعن قدرته قال: "فأبوه أحمد، على الحقيقة، هو الذي بنى بيت نفسه في آخر الدهر برأس رايته، عمره بالخلال الفاضلة، من الرجاحة والدهاء والمعرفة والرجولة والرأي ....".[١٧]

واستمرت تلك المكانة لعائلة ابن حزم لدى العامريين، حتى ثار عليهم المهدي، وتشتت نظام العامريين نهاية القرن الرابع الهجري/العاشر الميلادي، والذي يبدو أن سقوطهم أثر في حياة الوزير سعيد بن حزم لكونه من وزراء العامريين، فانتقل ابن حزم مع والده من شرقي قرطبة في ربض الزاهرة[١٨] إلى غربها ببلاط مغيث[١٩]، بعد تدمير مدينة الزاهرة، ويعلق ابن حزم على تلك الأحداث بقوله: "ثم شغلنا بعد قيام أمير المؤمنين هشام المؤيد بالنكبات وباعتداء أرباب دولته؛ وامتُحنَّا بالاعتقال، والتَّرقيب والإغرام الفادح، والاستتار، وأرزمت الفتنة، وألقت باعها، وعمَّت الناس وخصتنا.."[٢٠]. توفي والده في ٢٨ ذي القعدة عام٤٠٢هـ/١٠١٢م، فانتقل ابن حزم

---

[١٦] / ابن الخطيب، الإحاطة، ج٤، ص٨٧.

[١٧] / المصدر نفسه، ج٤، ص٨٧.

[١٨]/الزاهرة: مدينة تقع شرقي قرطبة بناها المنصور بن أبي عامر عام ٣٦٨هـ /٩٧٨م على نهر قرطبة، وتم الانتهاء منها عام٣٧٠هـ /٩٨٠م. ابن عذاري البيان، ج٢، ص٤١٠؛ الحميري؛ محمد بن عبدالمنعم، الروض المعطار في خبر الأقطار، تحقيق إحسان عباس، (لبنان:مكتبة لبنان رياض الصلح ،١٩٧٥م)، ص٢٨٣-٢٨٤؛ المقري، أحمد محمد المقري التلمساني، نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب وذكر وزيرها لسان الدين ابن الخطيب، تحقيق إحسان عباس، (بيروت: دار صادر، ٢٠٠٤م)، ج١، ص٥٧٨.

[١٩] / ابن حزم، علي بن أحمد، طوق الحمامة في الألفة والألاَّف، رسالة منشورة ضمن كتاب رسائل ابن حزم، تحقيق إحسان عباس، (بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ،٢٠٠٧م)، ج١، ص٢٥١

[٢٠] / المصدر نفسه، ج١، ص٢٥١.

إلى المريّة[21] وربما كان سبب توجهه إلى تلك المنطقة وجود الفتيان العامريين المسيطرين عليها بقيادة الفتى خيران[٢٢]، لكنه لم يهنأ بالمقام كثيرًا، إذ وُشِـــي به أنه يُدبر مع الأمويين، وفي ذلك قال ابن حزم: "وفي أثر ذلك نكبني خيران صاحب المرية، إذ نَقل إليه من لم يتق الله عز وجل من الباغين-وقد انتقم الله منهم-عني وعن محمد بن إسحاق صاحبي، أنا نسعى في القيام بدعوة الدولة الأموية، فاعتقلنا عند نفسه أشهرًا، ثم أخرجنا على جهة الغريب، فصرنا إلى حصن القصر[٢٣]، ولقينا صاحبه أبو القاسم عبدالله بن هذيل التجيبي المعروف بابن المقفل، فأقمنا عنده شهورًا في خير دار وإقامة، وبين أهل وجيران وعند أجل الناس همَّة وأكملهم معروفًا وأتمهم سيادة..".[٢٤]

ويدلل على اهتمام ابن حزم بأمر الأمويين؛ مسارعته للمشاركة مع الثائر الأموي الجديد عبدالرحمن بن محمد المرتضـــي[٢٥]؛ فســـارع ابن حزم إلى بلنســـية[٢٦] للالتحاق بالمرتضي، وفي ذلك يقول ابن حزم: "ثم ركبنا البحر قاصدين بلنسية عند ظهور أمير

---

[21] /المريَّة: بناها الخليفة عبدالرحمن الناصر(٣٠٠-٣٥٠هـ/٩١٣-٩٦١م) سنة ٣٤٤هـ/ ٩٥٥م، تقع على الساحل الشرقي من الأندلس. انظر الحميري، الروض المعطار، ص٥٣٧-٥٣٨.

[٢٢] /خيران الصقلبي العامري، من فتيان العامريين، حينما قامت الثورة على العامريين، انتزى خيران على مدينة المرية فانضم إليه كثير من الفتيان العامريين فأحكم السيطرة على المدينة وأعمالها. توفي عام ٤١٧هـ/١٠٢٧م. ابن عذاري، البيان المغرب، ج٣، ص١٦٦.

[٢٣]/ حصن القصر: يقع إلى الجنوب الغربي من إشبيلية. الإدريسي، محمد بن محمد، نزهة المشتاق في اختراق الآفاق، (بيروت: عالم الكتب، ١٩٨٩م)، ج٢، ص٥٣٧.

[٢٤] / ابن حزم، طوق الحمامة، ج١، ص٢٦١-٢٦٢.

[٢٥] /عبدالرحمن بن محمد بن عبدالملك بن عبدالرحمن الناصر الأموي، تلقب بالمرتضي. قُتل غيلة عام ٤٠٨هـ /١٠١٧م. الحميدي، جذوة المقتبس، ص٣٣.

[٢٦] / بلنسية: تقع في شرق الأندلس، وهي مدينة سهلية يخترقها نهر جاري.الحميري، الروض المعطار، ص٩٧.

المؤمنين المرتضى عبدالرحمن بن محمد، وساكنّاه بها"[٢٧]. وسار ابن حزم مع جيش المرتضي لحرب بني حمود[٢٨]، ولكن قادة الجيش من الموالي العامريين فضلوا الميل على غرناطة أولًا، لكنهم انهزموا هناك وقتل المرتضي[٢٩] وأسر ابن حزم[٣٠]، ثم أخلى سبيله فلجأ إلى شاطبة[٣١]. وبعد عودة السلطة في قرطبة للأمويين مرة أخرى، وتولي عبدالرحمن بن هشام المستظهر للأمر عام ٤١٤هـ/١٠٢٣م[٣٢] عاد ابن حزم للعمل لدى الأمويين وكان من ضمن وزرائه[٣٣]. لكن المستظهر لم يستمر طويلًا في الحكم، إذ قام عليه أمير أموي آخر لقب نفسه بالمستكفي[٣٤] مع طائفة من العامة، فقتل المستظهر لكنه لم يدم

---

[٢٧] / ابن حزم، طوق الحمامة، ج١، ص٢٦٢.

[٢٨] / يرجع نسبهم للحسن بن علي بن أبي طالب، وأول حكامهم بالأندلس علي بن حمود بن ميمون، بُويع له بالخلافة سنة ٤٠٧هـ/١٠١٦م ولم تطل مدته سوى سنة وتسعة أشهر تولى بعده القاسم بن حمود. انظر، ابن عذاري، البيان المغرب، ج٣،ص١١٩ وما بعدها.

[٢٩] / ذكرت بعض المصادر أنه لما رأى العبيد الذين قدموا المرتضى صرامته وحدة نفسه خافوا من عواقب تمكنه وقدرته، فانهزموا عنه ودسوا عليه من قتله غيلة، وخفي أمره. المراكشي، المعجب، ص٤٦.

[٣٠] /أرخ ابن عذاري لتلك الأحداث في سنة ٤٠٩هـ/١٠١٨م، وبذلك يكون عمر ابن حزم حينما أسر خمسة وعشرين عاماً. انظر عن تلك الأحداث، ابن عذاري، البيان المغرب، ج٣، ص١٢٥.

[٣١] / شاطبة: تقع شرق الأندلس، مدينة جليلة وحصينة لها قصبتان ممتنعتان. الحميري، الروض المعطار، ص٣٣٧.

[٣٢] /عبدالرحمن بن هشام بن عبدالجبار بن عبدالرحمن الناصر، أخو المهدي، قدمه أهل قرطبة مع اثنين آخرين من بني أمية لاختيار أحدهم للخلافة، واستقر الأمر عليه فبويع بالخلافة عام ٤١٤هـ/١٠٢٣م وتلقب بالمستظهر لكن حكمه لم يدم أكثر من شهرين ونصف إذ قام عليه أحد أبناء عمومته مع طائفة من العامة وقتلوه. الحميدي، جذوة المقتبس، ص٣٥.

[٣٣] / المراكشي، المعجب، ص٤٣.

[٣٤] /محمد بن عبدالرحمن بن عبيدالله بن الناصر(٤١٤-٤١٦هـ/١٠٢٤-١٠٢٥م)لقب بالمستكفي قال عنه الحميدي: "كان هذا المستكفي في غاية التخلف، وله في ذلك أخبار يقبح ذكرها". الحميدي، جذوة المقتبس، ص٣٦؛ ابن عذاري، البيان المغرب، ج٣، ص١٤٠.

حكمه هو الآخر طويلًا إذ خُلع وقتل[٣٥]، ورجع الأمر للحموديين، قبل أن يُعيد أعيان قرطبة الأمر مرة أخرى إلى الأمويين، وكان آخر خلفائهم هشـــام بن محمد المعتد بالله (٤١٧-٤٢٢هـــ/١٠٢٦-١٠٣١م)[٣٦] الذي لم تستقر له الأمور هو الآخر؛ فقرر أعيان قرطبة خلعه وتشـــكيل مجلس إدارة وحكم في قرطبة بزعامة أبو الحزم جهور بن محمد[٣٧] سنة ٤٢٢هـــ/١٠٣١م[٣٨]، وبذلك انقطعت الدعوة الأموية وسقطت الخلافة الإسلامية في الأندلس.

ومع نهاية الدولة الأموية، انقطع ابن حزم عن السياسة وتفرغ للعلم والتأليف، والاكتفاء بالتعليق على الأوضاع السياسية الراهنة للأندلس، ويتضح ذلك في عدد من رسـائله منها الرسـالة التي نحن في صـدد الحديث عنها حينما تطرق ابن حزم فيها عن وضع حكام الأندلس في تلك المرحلة[٣٩]. كذلك قال في رسالة أخرى له متهكمًا على

---

[٣٥] / ابن عذاري، البيان المغرب، ج٣، ص١٤٣.

[٣٦]/هشام بن محمد بن عبدالملك بن عبدالرحمن الناصر، أخو المرتضي، عمره حينما تولي أربع وخمسون سنة، لم يستقر له الأمر وكان بعيدًا عن المقام في قرطبة أغلب وقته، كانت نهايته مأساوية إذ أُخرج من قصره هو وحشمه، والنساء حاسرات عن أوجههن، حافية أقدامهن، إلى أن أدخلوا جامع قرطبة على هيئة السبايا، فأقاموا هنالك أيامًا يتعطف عليهم بالطعام والشراب، إلى أن أخرجوا عن قرطبة. انظر؛ الحميدي، جذوة المقتبس، ص٣٦؛ المراكشي، عبدالواحد بن علي، المعجب في تلخيص أخبار المغرب من لدن فتح الأندلس إلى آخر عصر الموحدين وما يتصل بتاريخ هذه الفترة من أخبار الشعراء وأعيان الكتاب، تحقيق صلاح الدين الهواري، (لبنان: المكتبة العصرية ١٤٢٦هـ/ ٢٠٠٦م)، ص٥٠-٥١؛ ابن عذاري، البيان، ج٣، ص١٤٥.

[٣٧] / أبو الحزم، جهور بن محمد بن جهور بن عبيدالله من بني عبدة، كان من وزراء العامريين، قال عنه الحميدي:"قديم الرياسة، موصوفًا بالدهاء والعقل". استمر مسيطرًا على زمام الأمور بقرطبة حتى وفاته عام ٤٣٥هـ/ ١٠٤٤م، وتولى الأمر بعده ابنه أبو الوليد محمد بن جهور. الحميدي، جذوة المقتبس، ص٣٧.

[٣٨] / ابن بسام، الذخيرة، ق١، ج٢، ص٤٦١؛ ابن عذاري، البيان المغرب، ج٣، ص١٨٥.

[٣٩] / ابن حزم، رسالة في الرد على ابن النغريلة، رسائل، ج٢، ص٤١؛ انظر أدناه، ص١٩.

الحالة التي آلت إليها الأندلس في تلك الفترة: "فضيحة لم يقع في العالم إلى يومنا مثلها أربعة رجال في مسافة ثلاثة أيام كلهم يتسمى بإمرة أمير المؤمنين، يخطب لهم بها في زمن واحد..".[٤٠]

ويبدو أن ابن حزم أعتزل آخر حياته في بادية لبلة[٤١] حينما بدأ مخالفوه يُضيقون عليه ويؤلبون السلطة عليه[٤٢]، حتى أحرقت الكثير من كتبه، ويبدو أنه ظل فيها حتى وافته المنية عن عمر يناهز إحدى وسبعين عامًا.[٤٣]

٢ــ ابن النغريلة: بخلاف سيرة ابن حزم تبدو سيرة ابن النغريلة؛ فالأول كانت سيرة حياته واضحة مفصلة دقيقة في الكثير من جوانبها؛ كسنة ولادته ومكانها وتاريخ وفاته، ومشاركاته السياسية والعلمية وكتبه ومجادلاته وغير ذلك، أما ابن النغريلة الذي نحن بصدد الحديث عنه كطرف ثاني في هذه المساجلة، فقد اختلف المؤرخون فيه هل هو إسماعيل أم ابنه يوسف، واختلفوا كذلك في رسم اسمه النغريلة، وقبل التفصيل في هذا الخلاف، من المناسب أن نلقى الضوء على سيرة إسماعيل الأب أولاً ثم ابنه يوسف ثانيًا، حتى يسهل بعد ذلك الدخول في مناقشة لمن وجه له ابن حزم هذه الرسالة.

---

[٤٠] / ابن حزم، نقط العروس في تواريخ الخلفاء، رسائل، ج٢، ص٩٧-٩٨.

[٤١] / لبلة: غرب الأندلس، وهي مدينة قديمة، تعرف بالحمراء، قال عنها الحميري:"مدينة حسنة متوسطة القدر لها سور منيع ...بها أسواق وتجارات" كما اشتهرت بزراعة الزيتون. الحميري، الروض المعطار، ص٥٠٧-٥٠٨.

[٤٢] / الذهبي، أبو عبدالله شمس الدين محمد بن أحمد، سير أعلام النبلاء، ضبطه واعتنى به حسان عبدالمنان، (لبنان: بيت الأفكار الدولية، ٢٠٠٤م)، ج٢، ص ٢٧٢٦.

[٤٣] / ابن بشكوال، الصلة، ص٣٣٤.

أ_إسماعيل ابن النغريلة: هو إسماعيل بن يوسف بن نغريلة"صاموئيل بن جوزيف بن هاليفي"[٤٤]، ولد في قرطبة في ربيع سنة ٣٨٣هـ/٩٩٣م[٤٥]، هاجر من قرطبة إلى مالقة[46] فوصلها سنة ٤٠٤هـ/١٠١٣م[٤٧]، تلقى تعليمه التلمودي في قرطبة بمدرسة الحبر حنوخ بن موسى، ثم انتقل إلى مالقه وافتتح له دكانًا صغيرًا يبيع فيه التوابل[٤٨]. بعد ذلك توصلت به الأحوال إلى أن أصبح كاتبًا لأحد وزراء أمير غرناطة حبوس بن ماكسن[٤٩]، ثم عينه بعد ذلك الأمير حبوس جابيًا لأموال الدولة[٥٠]، زادت مكانته في إمارة بني زيري حينما كشف مخططًا كان يستهدف حياة الأمير الغرناطي.[٥١]

---

[٤٤] / انظر بعض ترجمته وأخباره متفرقة عنه عند ابن بسام، الذخيرة، ق١، ج٢، ص٥٨٢؛ ابن سعيد، علي بن موسى بن سعيد الغرناطي الأندلسي، المغرب في حلى المغرب، اعتنى به خليل منصور، (بيروت:دار الكتب العلمية، ١٤١٧هـ/١٩٩٧م)، ج٢، ص٩١-٩٢؛ ابن عذاري، البيان المغرب، ج٣، ص٢٦٤؛ ابن الخطيب، أعمال الأعلام، ص٢٣٠ ومابعدها؛ خالد بن يونس الخالدي، اليهود تحت حكم المسلمين في الأندلس٩٢-٨٩٧هـ/٧١١-١٤٩٢م، (الشارقة : دائرة الثقافة والإعلام، ٢٠٠٢م)، ص٢٢٧ .

[٤٥] / خالد الخالدي، اليهود، ص٢٢٧.

[46] / مالقة: تقع في الساحل الجنوبي من الأندلس، ذكر الحميري أن عليها سور صخر، وهي حسنة وعامرة، آهلة وكثيرة الديار. الحميري، الروض المعطار، ص٥١٧-٥١٨.

[٤٧] / ابن حزم، رد، ج٢، ص٩؛ مقدمة المحقق؛ خالد الخالدي، اليهود، ص٢٢٧.

[٤٨] / خالد الخالدي، اليهود، ص٢٢٨.

[٤٩] /هو الأمير المغربي حبوس بن ماكسن بن زيري بن مناد من بني زيري الذين أقاموا لهم دولة في غرناطة. توفي سنة ٤٢٩هـ.ابن الخطيب، أعمال الأعلام، ص٢٢٩؛ وللمزيد انظر أحمد بدر، تاريخ الأندلس (التجزؤ –السيادة المغربية–السقوط والتأثير الحضاري)،ج٣،(دمشق: مكتبة الأطلس، ١٩٨٣م)، ص٧٧ وما بعدها.

[٥٠] / عبدالله بن بلقين الصنهاجي، التبيان عن الحادثة الكائنة بدولة بني زيري في غرناطة–مذكرات الأمير عبدالله–، تحقيق ليفي بروفنسال، (القاهرة: دار المعارف، ٢٠٠٨م)، ص٣٠،ص٣٢؛ خالد الخالدي، اليهود، ص٢٢٨.

[٥١] / المصدر نفسه، ص٣١.

وصفت بعض المصادر المكانة التي بات عليها إسماعيل في إمارة بني زيري في غرناطة بعد ذلك بعبارات مقتضبة، لكنها توضح مدى المكانة الكبيرة التي وصل لها هذا الوزير اليهودي فمثلاً، قال ابن عذاري في وصفه لإسماعيل ابن النغريلة وما وصل إليه من مكانة في دولة حبوس:"وقد أصبح هذا اليهودي لحبوس على وزارته وكتابته، وسائر أعماله، ورفعه فوق كل منزلة"[٥٢]. أما ابن بسام فذكر أن حبوسًا قد نصبه مكانه من السلطان غيظًا للأحرار[٥٣]. وقال أيضًا "..وأما ما بلغ من المنزلة عند صاحبه وغلبته عليه فما لا شيء فوقه"[٥٤]. وينقل عن شاهد عيان شاهده مع الأمير الغرناطي باديس[٥٥] أثناء زيارة لهما إلى قرطبة قال له ذلك الشاهد: "فرأيته مع باديس فلم أفرق بين الرئيس والمرؤوس..".[٥٦]

أما عن رسم اسمه فقد اختلفت بعض المصادر في ذلك؛ فذكر صاعد الأندلسي(ت٤٦٢هـ /١٠٦٩م) أن اسمه: "إسماعيل بن الغزال[٥٧]، وجاء عند ابن حزم

[٥٢] / ابن عذاري، البيان المغرب، ج٣، ص٢٦٤.

[٥٣] / ابن بسام، الذخيرة، ق١، ج٢، ص٥٨٣.

[٥٤] / المصدر نفسه، ق١، ج٢، ص٥٨٣.

[٥٥] / باديس بن حبوس بن ماكس بن زيري الصنهاجي، تمكن في إمارته من ضم المرية، قال عنه ابن سعيد: "كان من أبطال الحروب وشجعانها يضرب به المثل في شدة القسوة كسفك الدماء..". ابن سعيد، المغرب، ج٢، ص١٠٧.

[٥٦] / ابن بسام، الذخيرة، ق١، ج٢، ص٥٨٣.

[٥٧] /صاعد الأندلسي، أبو القاسم صاعد بن أحمد، طبقات الأمم، نشره: لويس شيخو اليسوعي، (بيروت:المطبعة الكاثولكية للآباء اليسوعيين، ١٩١٢م)، ص٩٠.

في كتابه"الفصل" ابن النغرالي[٥٨] وابن بسام(ت٥٤٢هـ/١١٤٧م)"النغريلي"[٥٩] وابن سعيد الأندلسي(ت٦٨٥هـ/١٢٨٦م)"نعزلّة"[٦٠] بينما كتبه ابن الخطيب(ت٧٧٦هـ/١٣٧٥م)"نغراله"[٦١]، ويرى أحد الباحثين "أن عدم إحاطة معظم المؤرخين بأصل ومعنى التسمية في اللغة العبرية قد أسهم في وقوعهم في هذا الخطأ"[٦٢]، والذي يعود إلى أصل اللقب الذي أطلقه إسماعيل على نفسه وهو ناغيد والكلمة العبرية تعني حاكم، أو آمر أو قائد أو أمير[٦٣].

توفى إسماعيل ابن النغريلة سنة ٤٤٩هـ/١٠٥٧م بعد مرض ألم به[٦٤]، وقد ورث الوزارة لابنه يوسف.

ب_ يوسف ابن النغريلة: تولى يوسف الوزارة بعد وفاة والده، واستمر في نفس الحظوة لدى الزيريين، وينقل عن ابن حيان–المعاصر لتلك الحقبة–وصف حال يوسف

---

[٥٨] / ابن حزم، علي بن أحمد، الفصل في الملل والأهواء والنحل، تحقيق محمد إبراهيم،عبدالرحمن عميرة، ط٢،(بيروت: دار الجيل، ١٤١٦هـ/١٩٩٦م)، ج١، ص٢٢٥.

[٥٩] / ابن بسام، الذخيرة، ق١، ج٢، ص٥٧٩.

[٦٠] / ابن سعيد، المغرب، ج٢، ص٩١_٩٢.

[٦١] / ابن الخطيب، أعمال الأعلام، ص٢٣٠.

[٦٢] / خالد الخالدي، اليهود، ٢٣٠.

[٦٣] / ابن بسام، الذخيرة، ق١، ج٢، ص٥٨٣؛ خالد الخالدي، اليهود، ٢٣٠.

[٦٤] /اختلف بعض المؤرخين في سنة وفاته؛ فابن حيان ينقل عنه أنه يجعلها سنة ٤٥٩هـ /١٠٦٦م، والظاهر أن في ذلك خلط بين وفاة الأب إسماعيل والابن يوسف الذي توفى في هذا التاريخ الذي حدده ابن حيان، أما ابن عذاري فجعل وفاته في أحداث سنة ٤٤٠هـ/١٠٤٤م، ويذهب أحد الباحثين أن سنة وفاته كانت ٤٤٨هـ/١٠٥٦م نقلًا عن مصادر يهودية ونحن نميل إلى هذا التاريخ الأخير. انظر ابن عذاري، البيان، ج٣، ص٢٣١؛ ابن الخطيب، الإحاطة، ج١، ص٢٤٣؛ خالد الخالدي، اليهود، ٢٤٠.

في إمارة بني زيري بقوله:"مدبر دولته-يقصد باديس-الذي لا يقطع أمرًا دونه"[٦٥]، بينما وصفه ابن عذاري بقوله:"وترك ابنًا له يسمى يوسف لم يعرف ذل الذمة، ولا قذر اليهودية، كان جميل الوجه، حاد الذهن.."[٦٦]. ومن أهم الأسباب التي مكنت يوسف بن إسماعيل من الدولة هو كبر سن باديس، وتسليمه أمور الدولة ليوسف[٦٧]. لم يكتف يوسف بذلك النفوذ حتى حاول إسقاط الزيريين باتفاقه مع إمارة بني صمادح[٦٨]، بعدما أحس خطورة وضعه في غرناطة وغضب الكثيرين منه، لكن كشف أمره، وفشل اتفاقه وطلب حتى قتل في قصره سنة ٤٥٩هـ/ ١٠٦٦م[٦٩]. ولم يكتفوا بقتله بل قتلوا الكثير من اليهود في ذلك اليوم؛ ذكر ابن بسام بأنهم زادوا عن أربعة آلاف يهودي.[٧٠]

وبعد هذه النبذة اليسيرة عن إسماعيل وابنه يوسف؛ يمكن الخوض الآن في مسألة: لمن وجه ابن حزم رسالته؟ هل كانت موجة لإسماعيل، أم لابنه يوسف؟! خاصة أن ابن حزم نفسه لم يحدد ذلك في أثناء الرسالة التي عُنونت: بأنها رد على ابن

---

[٦٥] / ابن الخطيب، الإحاطة، ج١، ص٢٤٢.

[٦٦] / ابن عذاري، البيان المغرب، ج٣، ص٢٦٤-٢٦٥.

[٦٧]/انظر ابن بلقين، التبيان، ص٤١ وما بعدها؛ للمزيد انظر ابن حزم، رد، مقدمة المحقق؛ ج٢، ص١٤.

[٦٨] / جدهم محمد بن عبدالرحمن بن محمد بن عبدالرحمن بن صمادح، من قبيلة تجيب العربية، أسسوا لهم إمارة في شرق الأندلس، وكانوا ولاة للعامريين قبل ذلك، برز منهم أثناء الفتنة يحيى بن صمادح. انظر ابن الخطيب، أعمال الأعلام، ص١٨٩؛ أحمد بدر، تاريخ، ج٣، ص١٠٨ ومابعدها.

[٦٩] / ابن بلقين، التبيان، ص٥٤؛ ابن عذاري، البيان المغرب، ج٣، ص٢٦٦.

[٧٠]/ابن بسام، الذخيرة، ق١،ج٢، ص٥٨٥. وربما كان في العدد بعض المبالغة إلا أنه يعطينا مؤشرًا للعداء الذي بات يكنه أهل غرناطة لليهود على كل حال.

النغريلة اليهودي، وكما رأينا كليهما عرف بهذا اللقب، إضافة إلى الاختلاف الواضح بين المؤرخين في تلك المسألة، بل إن ابن بسام وهو قريب من تلك الحقبة يخلط بين إسماعيل الأب وابنه يوسف[٧١]، بينما يحدد إحسان عباس محقق هذه الرسالة أن رد ابن حزم كان موجهًا إلى يوسف ابن النغريلة الابن وليس الأب إسماعيل، بيد أن الملاحظ في تحليل-عباس-لتلك المسألة يشوبه بعض الوهن؛ فهو في بداية تحليله كان يُوحي أنه سيميل للأب إسماعيل وأنه المقصود في رد ابن حزم، بدليل أنه حينما علق على كلام ابن بسام والذي ذكر أن إسماعيل كتب ردًا على أبي محمد بن حزم ؛ ذكر-عباس-"أنه لا يستبعد أن يكون إسماعيل قد أطلع على أجزاء من الفِصَل-يقصد كتاب ابن حزم- تتعلق بالتوراة وكتب ردًا عليها"[٧٢]. ويتساءل بعدها-عباس-هل هذا الرد هو الذي أثار ابن حزم لكتابة رسالته هذه؟! كذلك حينما أورد كلام ابن حزم التالي: "ولعمري إن اعتراضه الذي اعترض به ليدل على ضيق باعه في العلم وقلة اتساعه في الفهم على ما عهدناه عليه قديمًا"[٧٣]. علق عليه بقوله "عهدناه قديمًا، يدل على سابق معرفة به، ونحن لا نعرف لابن حزم صلة بيوسف-الابن-كل ما أشار إليه في الفِصَل هو صلته بإسماعيل".[٧٤] والغريب-هنا-استبعاده أن يكون المقصود إسماعيل من رسالة ابن حزم هذه، وأن المقصود ابنه يوسف، خاصة بعد كل هذا التحليل الذي يوحي أنه سيذهب بأن المقصود إسماعيل وليس يوسف، وتحديدًا بعد كلامه الذي

[٧١] / المصدر نفسه، ق١، ج٢، ص٥٨٥.
[٧٢] / ابن حزم، رد، ج٢، مقدمة المحقق، ص١٨.
[٧٣] / المصدر نفسه، ج٢، ص٤٣.
[٧٤] / المصدر نفسه، ج٢، مقدمة المحقق، ص١٨.

عقب به على مقولة ابن حزم تلك؛ بقوله "يشـــير حقًا-يقصـــد كلام ابن حزم-إلى معرفة سابقة لا نعرفها !![٧٥].

ونحن نميل إلى أن المقصود في هذه الرسالة هو إسماعيل الأب وليس ابنه يوسف لعدة أسباب:

أولًا: معرفة ابن حزم لإسماعيل الأب، خاصة أنه كانت بينهما مساجلات سابقة دوّنها ابن حزم في كتابه القيم "الفصل في الملل والأهواء والنحل"[٧٦]. وهذا ربما يتماشى مع كلام ابن حزم: "ما عهدناه عليه قديمًا".[٧٧]

ثانيًا: ذكر بعض المؤرخين اسم إسماعيل بن النغريلة صراحة في مساجلته لابن حزم حول القرآن الكريم فذكر ابن بســـام أن إسماعيل بن النغريلة ألف كتابًا في الرد على الفقيه ابن حزم[٧٨]، بينما ذكر الذهبي(ت٧٤٨هـ/١٣٤٨م)من ضمن مؤلفات ابن حزم رسالة بعنوان:"الرد على إسماعيل اليهودي، الذي ألف في تناقض آياتٍ".[٧٩]

[٧٥] / المصدر نفسه، ج٢، مقدمة المحقق، ص١٨.

[٧٦] / ذكر ابن حزم في هذا الكتاب صراحة اسم إسماعيل بن يوسف بن النغريلة وهو يرد عليه في أكثر من مسألة تخص التوراة، عكس منهجه في هذه الرسالة الذي لم يتطرق البتة إلى اسم ابن النغريلة. انظر؛ ابن حزم، الفصل، ج١، ص٢٢٥ وما بعدها.

[٧٧] / ابن حزم، رد، ج٢، ص٤٣.

[٧٨] / ابن بسام، الذخيرة، ق١، ج٢، ص٥٨٣.

[٧٩] / الذهبي، سير أعلام، ج٢، ص٢٧٢٧.

ثالثاً: ثقافة إسماعيل ابن النغريلة، وكثرة اطلاعه، ويتبين ذلك من خلال كثرة مساجلاته العلمية والتي لم تقتصر على المسلمين، بل كانت مع اليهود أيضًا[٨٠]، ويتضح من خلال رسالة ابن حزم هذه أن ابن النغريلة اطلع بشكل جيد على القرآن الكريم، وحاول انتقاده من خلال عرضه لآيات مختلفة توزعت على سور عديدة[٨١]، بشكل جاد توحي بشخصية إسماعيل الكاتب والمثقف، لا شخصية ابنه يوسف الذي لم ينحل طريقة أبيه في مناقشة المسائل المختلفة مع المسلمين بشكل علمي وجاد، إنما وصل استهتاره أن أقسم أن ينظم جميع القرآن في أشعارٍ وموشحات يغنى بها[٨٢]. كما أن ابن حزم في رسالته وصفه بأنه عميد اليهود وعالمهم وكبيرهم[٨٣]، وهذه الأوصاف أقرب لإسماعيل الأب من يوسف الابن.

دراسة تحليلية للرسالة:

كانت هذه الرسالة عبارة عن رد لابن حزم على كتاب حاول مؤلفه ابن النغريلة اليهودي الطعن في القرآن الكريم؛ فزعم أن هناك آيات قرآنية متناقضة فيما بينها، وذلك من خلال عرضه لأكثر من آية، وفي أكثر من سورة، وهذا يدلل على أن ابن النغريلة اطلع بشكل جيد على القرآن الكريم، وحاول إثبات ما يزعم من

---

[٨٠] / كان له رد على مروان بن جناح اليهودي في نحو اللغة العبرية في كتابه المسمى "رسائل الرفاق". انظر؛ آنخل جنثالث بالنثيا، تاريخ الفكر الأندلسي، ترجمة حسين مؤنس، (القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٥٥م)، ص٤٩٢.

[٨١] / انظر أدناه، ص٢٠.

[٨٢] / ابن سعيد، المغرب، ج٢، ص٩١. ويخلط هنا ابن سعيد في الاسم فيجعل اسمه إسماعيل وهو حتمًا يقصد الابن "يوسف"، لأنه ذكر أنه قتل من قبل صنهاجة، والمعروف أن صنهاجة قتلت الابن يوسف وليس إسماعيل والده.

[٨٣] / المصدر نفسه، ج٢، ص٥٦.

خلال عرضه ذاك، لكنه زعم باطل، وعرض ركيك متهالك مناف للحقيقة، فَنَّده ابن حزم بكل سهولة، لذلك ربما أملاه ولم يكتبه ولم يراجعه؛ فجاءت عباراته في بعض الفقرات لاذعة جارحة.

أما رسالة ابن حزم في رده على ابن النغريلة؛ فينبغي الحديث أولًا عن شكلها العام، قبل أن نتطرق للحديث عن مضمونها الداخلي وتحليل محتواها، فالرسالة في إطارها العام جاءت دون عنوان محدد، إنما أتت على الشكل التالي"رد أبي محمد بن حزم على ابن النغريلة اليهودي لعنه الله" ومن الواضح أن هذا العنوان جاء من الناسخ، حيث ابتدأ الرسالة بقوله: قال أبو محمد علي بن حزم بن أحمد بن حزمرضي الله عنه، والظاهر أن ابن حزم لم يضع عنوانًا محددًا لها؛ إنما جاءت ضمن أسئلة أو خطابات ورسائل ليرد عليها من المستفسرين أو الأصحاب كما هي طريقته في بعض رسائله الشهيرة، والتي لا يضع لها عنواناً محدداً -عادة- كطوق الحمامة وفضائل أهل الأندلس وغيرها من رسائله المعروفة.[٨٤]

أما مضمون الرسالة الداخلي؛ فقد افتتحه ابن حزم بنقده للأوضاع السياسية السلبية التي تعج بها الأندلس-في تلك المرحلة-فوجه لملوكها توبيخًا شديدًا في انشغالهم عن نصرة الدين وانكفائهم على حب الدنيا حتى تجرأ عليهم أهل القلة والذمة-كما يسميهم-فقال: "اللهم إنا نشكو إليك تشاغل أهل الممالك من أهل ملتنا بدنياهم عن إقامة دينهم، وبعمارة قصور يتركونها عما قريب عن عمارة شريعتهم

[٨٤] / نشرها جميعًا إحسان عباس، وطبع بعضها في طبعات منفصلة ككتاب مستقل.

اللازمة لهم في معادهم ودار قرارهم، وبجمع أموال ربما كانت سببًا إلى انقراض أعمارهم وعونًا لأعدائهم عليهم، وعن حياطة ملتهم التي[بها] عزّوا في عاجلتهم وبها يرجون الفوز في آجلتهم حتى استشرف لذلك أهل القلة والذمة، وانطلقت ألسنة أهل الكفر والشرك بما لو حقّق النظر أرباب الدنيا لاهتموا بذلك ضعف همنا.."[٨٥]

وقد قسم ابن حزم رسالته إلى قسمين:

القسم الأول: خصصه ابن حزم للرد على ابن النغريلة، وللمسائل التي طرحها في رسالته، مخصصًا كل نقطة لتفنيدها بشكل علمي، وقد قسمها ابن حزم إلى ثمانية فصول، ولا يكتفي ابن حزم بالرد على مسائل ابن النغريلة؛ بل يشفعه بانتقاد إحدى المسائل التي وردت في ما يسمى عندهم بالتوراة،[٨٦] لافتًا ابن النغريلة إلى أن بيته من زجاج[٨٧]. وتشغل هذه الفصول الفقرات من ١-٣٣، أما القسم الثاني: فخصصه ابن حزم للحديث بشكل عام عن تناقض كتب اليهود وسماه "الطوام" التي وردت في كتبهم، وبيّن أنه عمل ذلك اقتداء بالقرآن الكريم حينما قص الله سبحانه وتعالى علينا كفر اليهود، فاقتدى هو بكتاب الله في ذلك.[٨٨]

---

[٨٥] /ابن حزم، رد، ج٢، ص٤١.

[٨٦] / كان ابن حزم في رسالته دقيقًا حينما يأتي للحديث عن التوراة المتداولة عند اليهود في زمانه وهي محرفة، فنجده مثلا يقول "كتابهم الذي يسمونه عندهم بالتوراة"، وفي موضع ثاني "حماقاتهم المبدلة التي يسمونها التوراة" وفي موضع آخر" في كذبهم المفترى الذي يسمونه التوراة". انظر المصدر نفسه، ج٢، ص٤٥،ص٥٠-٥١.

[٨٧] / المصدر نفسه، ج٢، مقدمة المحقق، ص١٩.

[٨٨] / المصدر نفسه، ج٢، ص٧٠ ؛ وكذلك انظر مقدمة المحقق ، ص١٩.

ابتدأ ابن حزم رده بوصف دقيق لليهود، والذي يدل على معرفته العميقة بالشخصية اليهودية وطبيعتها، فقال: "ولا سيما إن كان العدو من عصابة لا تحس إلا الخبث مع مهانة الظاهر فيأنس المغترُّ إلى الضعف البادي، وتحت ذلك الختل والختر والكيد والمكر، كاليهود الذين لا يحسنون شيئًا من الحيل ولا آتاهم الله شيئًا من أسباب القوة وإنما شأنهم الغش والتخابث والسرقة، على التطاول والخضوع، مع شدة العداوة لله تعالى ولرسوله ﷺ".[٨٩]

ثم يصف مدى تأثير المال والسلطة على من وجه له الرسالة، حتى أعمته عن الحق وجرأته على كتاب الله، ساعده على ذلك وجود حاكم ضعيف فقال: "واستشمخت لكثرة الأموال لديه نفسه المهينةُ، وأطغى توافر الذهب والفضة عنده همتَّه الحقيرة فألف كتابًا قصد فيه، بزعمه، إلى إبانة تناقض كلام الله عز وجل في القرآن اغترارًا بالله تعالى أولًا، ثم بملك ضعفةٍ ثانيًا.."[٩٠].

أما لمن وجه له ابن حزم هذه الرسالة فلم يصرح باسمه صراحة، وإن صرح أنه يهودي؛ وفي ذلك يقول: "من تقلى قلبه للعداوة للإسلام وأهله...من متدهرة الزنادقة المستسّرين بأذلّ الملل وأرذل النحل من اليهود..."[٩١] وفي موضع آخر: "هذا الزنديق المستسرّ باليهودية".[٩٢]

---

[٨٩] / المصدر نفسه، ج٢، ص٤٢.

[٩٠] / المصدر نفسه، ج٢، ص٤٢.

[٩١] / المصدر نفسه، ج٢، ص٤٢.

[٩٢] /المصدر نفسه، ج٢، ص٤٣

وفي أثناء رسالته حذر ابن حزم وعرض ببني زيري حكام غرناطة-وإن لم يصرح بهم-، وذكّرهم وبقية ملوك المسلمين بخطورة موالاة اليهود واتخاذهم بطانة، وإن مصيرهم سيكون مثل مصير اليهود إلى هوان وخزي، ودلل على ذلك من القرآن الكريم[٩٣]. وابن حزم وهو معاصر لتلك الحقبة يعزز تلك الروايات التي تذكر مدى تغلل اليهود في إمارة بني زيري في غرناطة.[٩٤]

أما أسلوب ابن حزم في رسالته؛ فقد كان قاسيًا في عباراته التي يصف فيها ابن النغريلة، فهو يصفه دائمًا في بداية حديثه في الرد عليه بكلمات مثل الزنديق الأنوك[٩٥] أو الجاهل الوقاح، وغير ذلك من الألفاظ[٩٦]، بل وصفه بأنه كالكلب الذي إذ دُلِّلَ ونشط..[٩٧]. ومثل هذه العبارات القاسية لم يستعملها ابن حزم في رسائله مع بعض مخالفيه حتى في أمور تصل للعقيدة؛ كما جاء في رده على الفيلسوف يعقوب الكندي(ت٢٦٠هـ/٨٧٣م)[٩٨]مثلًا، بل كانت عباراته هادئة، ولم يصفه بما يقدح في

---

[٩٣] / انظر؛ المصدر نفسه، ج٢، ص٦٧.

[٩٤] / انظر مثلًا؛ ابن عذاري، البيان، ج٣، ص٢٦٤-٢٦٥.

[٩٥] /الأنوك: الأَحْمَقُ، وجمعه النَّوْكَى. ابن منظور؛ محمد بن مُكَرَّم بن علي، لسان العرب، (بيروت: دار إحياء التراث العربي، د.ت)، ج١٥، ص٥٧٥٠.

[٩٦] / فمثلا قال الزنديق تسع مرات، والجاهل واحداً وعشرين مرة، والخسيس سبع مرات وغيرها من الألفاظ المشابهة.

[٩٧] / ابن حزم، رد، ج٢، ص٤٥.

[٩٨] /يعقوب بن إسحاق الكندي، فيلسوف عربي، برز في أكثر من علم في المنطق والهندسة والطب. الصفدي، صلاح الدين خليل بن أيبك، الوافي بالوفيات، تحقيق أحمد الأرناووط، تركي مصطفي، (بيروت:دار إحياء التراث العربي،١٤٢٠هـ/٢٠٠٠م)، ج٢٨، ص٧٨.

شخصه[٩٩]. بل إن ابن حزم نفسه لم يكن قاسيًا مع إسماعيل بن النغريلة في رده عليه في كثيرٍ من المسائل التي تتعلق بالتوراة في كتابه "الملل" إنما كان هادئًا في نقاشه، ويظهر أن ما زاد من احتقان ابن حزم على ابن النغريلة هي المكانة التي وصل لها هذا اليهودي في دولة مسلمة، جعلته يتجرأ على القرآن الكريم[١٠٠]، وهو أمر ألمح إليه ابن حزم في بداية رسالته هذه[١٠١]. ولم يكتف ابن حزم هنا بتقريع ابن النغريلة تقريعًا شديدًا؛ بل طالب بإهدار دمه واستيفاء ماله وسبي نسائه وولده، فقال: "والمشكى إلى الله عز وجل ووجود الأعوان والأنصار على توفيةِ هذا الخسيس الزنديق المستبطن مذهب الدهرية...حقه الواجب عليه من سفك الدماء واستيفاء ماله وسبي نسائه وولده لتقدُّمه طورهُ وخلعه الصَّغار عن عنقه، وبراءته من الذمة الحاقنة دمه، المانعة من ماله وأهله، وحسبنا الله تعالى ونعم الوكيل".[١٠٢]

كذلك اختلف أسلوب ابن حزم في طريقة رده هنا عن طريقته في رده على الفيلسوف الكندي أيضًا؛ فهو ابتدأ بذكر رسالة الكندي كاملة، ثم بعد ذلك قام بالرد عليها وتفنيدها مسألة مسألة، بينما هنا يذكر مسألة واحدة ويرد عليها، ثم

---

[٩٩] / كتب ابن حزم ردًا على الفيلسوف الكندي، ونشره إحسان عباس ضمن رسائل ابن حزم، وكان بعنوان الرد على الكندي الفيلسوف. ابن حزم، رسائل، ج٢، ص٣٦١ وما بعدها.

[١٠٠] / اعترف ابن حزم في رسالته "مداواة النفوس" بأنه كانت لديه عيوب تمكن من التخلص منها، ودون تلك العيوب، وكان منها الغضب المفرط "فمنها كلف في الرضاء وإفراط في الغضب..". ابن حزم، رسالة في مداواة النفوس، رسائل، ج١، ص٣٥٤.

[١٠١] / ابن حزم، رد، ج٢، ص٤١.

[١٠٢] / المصدر نفسه، ج٢، ص٤٣.

يعقبها بتعليق على ما جاء عندهم في التوراة من تناقض في مسائل مشابهة لها، ثم ينتقل لمسألة أخرى أثارها ابن النغريلة ويرد عليها بنفس الأسلوب السابق وهكذا، دون الإشارة إلى الرسالة كاملة بداية ثم الرد عليها كما فعل مع الكندي، وربما يرجع ذلك لأن ابن حزم نفسه لم تقع في يديه رسالة ابن النغريلة كاملة، إنما اقتبس أجزاء منها من كتاب وجده فيها، كما صرح هو بذلك في مقدمة رسالته[١٠٣]. كذلك يظهر في أسلوب ابن حزم تهكمه من طريقة تفكير ابن النغريلة في فهمه للمسائل، وأن بعضها لا يحتاج لكثير تفكير ونظر؛ فمثلًا أورد ابن حزم أولى المسائل التي حاول ابن النغريلة الطعن فيها بالقرآن الكريم فذكر أن ابن النغريلة اعترض على القرآن الكريم في قوله تعالى: (وَإِن تُصِبْهُمْ حَسَنَةٌ يَقُولُوا هَٰذِهِ مِنْ عِندِ اللَّهِ ۖ وَإِن تُصِبْهُمْ سَيِّئَةٌ يَقُولُوا هَٰذِهِ مِنْ عِندِكَ)[النساء ٧٨]. وذلك بإنكاره بتقسيم القائلين بأن ما أصابهم من حسنة فمن الله، وما أصابهم من سيئة فمن عند محمد، وذكر أن كل ذلك من عند الله. ويستشهد كذلك بقوله تعالى في آخر هذه الآية:(مَّا أَصَابَكَ مِنْ حَسَنَةٍ فَمِنَ اللَّهِ وَمَا أَصَابَكَ مِن سَيِّئَةٍ فَمِن نَّفْسِكَ) [النساء ٧٩]. وهنا يعلق ابن حزم على تناقض ابن النغريلة بقوله:"فعاد مصوبًا لقولهم ومضادًا لما قدّم في أول الآية...ولو كان هذا الجاهل الوقاح أقل بسطةٍ أو أدنى حظ من التمييز لم يعترض بهذا الاعتراض الساقط الضعيف، والآية المذكورة مكتفية بظاهرها عن تكليف تأويل، مستغنية ببادي ألفاظها عن تطلُّب وجه لتأليفها، ولكن جهله أعمى بصيرته، وطمس إدراكه..."[١٠٤].

---

[١٠٣] / المصدر نفسه، ج٢، ص٤٣.

[١٠٤] / المصدر نفسه، ج٢، ص٤٣.

كذلك ذكر ابن حزم في موضع آخر حول كلام ابن النغريلة في مسألة أخرى: "وكان مما اعترض به أيضًا أن ذكر قول الله تعالى (أَمِ السَّمَاءُ بَنَاهَا رَفَعَ سَمْكَهَا فَسَوَّاهَا وَأَغْطَشَ لَيْلَهَا وَأَخْرَجَ ضُحَاهَا وَالْأَرْض بعد ذَلِك دحاها أَخْرَجَ مِنْها ماءَها وَمَرْعاها وَالْجِبالَ أَرْساها) [النازعات ٣٢/٢٧].ويعلق ابن حزم هنا بقوله: "فذكر في هذه الآية أن دحو الأرض وإخراج الماء والمرعى منها كان بعد رفع سمك السماء وبعد بنائها وتسويتها وإحكام ليلها ونهارها، ثم قال في آية أخرى : (هُوَ الَّذِيْ خَلَقَ لَكُمْ مَا فِي الأَرْضِ جَمِيْعًا ثُمَّ اسْتَوَى إِلَى السَّمَاءِ فَسَوَّاهُنَّ سَبْعَ سَمَاوَاتٍ وَهُوَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيْمٌ) [البقرة ٢٩]".ويعلق ابن حزم هنا بقوله: "فذكر في هذه الآية ضد ما في الأولى، وذلك أن هذه التسوية للسماء كانت بعد خلق ما في الأرض".[105]

ويظهر هنا وفي غيرها من المسائل التي رد فيها ابن حزم على ابن النغريلة أن ابن حزم اعتمد في رده على المذهب الظاهري؛ فهو يكثر من قول الظاهر والاكتفاء بالتدليل به[١٠٦]، كذلك اعتمد على ثقافته الواسعة في علوم شتى كاللغة العربية

[105]/ وجاء تفصيل رد ابن حزم على كلامه بقوله: "والقول في هذا كالقول في التي قبلها، ولا فرق، وهو أن بظاهر هاتين الآيتين يُكتفى عن تطلب تأويل أو تكلف مخرج وهو أنه تعالى ذكر في الآية التي تلونا أولاً أنه عز وجل بنى السماء، ورفع سمكها، وأحكم الدور الذي به يظهر الليل والنهار، وأنه بعد ذلك أخرج ماء الأرض ومرعاها، وأرسى الجبال فيها. وذكر تعالى في الآية الأخرى أن تسويته تعالى السموات سبعًا وتفريقه بين تلك الطوائف السبع التي هي مدار الكواكب المتحيرة والقمر والشمس كان بعد خلقه كل ما في الأرض. فلم يفرق هذا الجاهل المائق بين قوله تعالى: إنه سوى السماء ورفع سمكها، وبين قوله تعالى: إنه سواهن سبع سموات. فهل بعد هذا العمى عمى؟ وبعد هذا الجهل جهل؟ وإنما أخبر تعالى أن تسوية السماء جملة واختراعها كان قبل دحو الأرض، وأن دحوه الأرض كان قبل أن تقسم السماء على طرائق الكواكب السبع، فلاح أن الآيتين متفقتان، يصدق بعضهما بعضًا". المصدر نفسه، ج٢، ص٤٦.

[١٠٦]/ انظر مثلاً الصفحات ٤٣، ٤٦، ٤٨، ٤٩. المصدر نفسه، ج٢.

والطب، في التدليل على جهل ابن النغريلة بتلك العلوم[١٠٧]، وعلى ذلك فإن ما قام به ابن النغريلة من تعليلات وتفسيرات ثم فيما وصل إليه من نتائج كان قائمًا على جهالة؛ وعليه فإن ما بني على باطل فهو باطل.

أثر رسالة ابن حزم في الجوانب السياسية والعلمية:

أ-أثر الرسالة في الجانب السياسي:

ربما عكست هذه الرسالة المزاج العام التي باتت عليه الأندلس في تلك الحقبة؛ من شحن وخنق على أوضاع البلاد، وتسلط من هم ليسوا أهلاً للحكم والإدارة على زمام الأمور، وقد ظلت هذه الأجواء هي المسيطرة بشكل واضح على البلاد حتى تم استدعاء المرابطين(٤٤٨-٥٤١هـ/١٠٥٦-١١٤٧م) من المغرب، وكان أول ضحاياهم إمارة بني زيري في غرناطة نفسها.[١٠٨]

لقد ظل إسماعيل ابن النغريلة وزيرًا في دولة بني زيري في غرناطة حتى وفاته، وورث ابنه يوسف الوزارة من بعده، ووصل إلى درجة كبيرة من السلطة والتجبر، وتوفى ابن حزم أثناء ذلك، لكن رسالته لم تمت، فقد كانت شاهدة على تغلل وتجرؤ اليهود على المسلمين من جهة، ومن جهة أخرى ظلت تتوقد شرارة؛ فهي قد صدرت من عالم أندلسي شهير له مكانته وفضله، وربما كان لهذا الأمر خطورته على الوجود

[١٠٧] / المصدر نفسه، ج٢، ص٥٥

[١٠٨] / انظر ابن بلقين، التبيان، ص٦٩ وما بعدها.

اليهودي في غرناطة متى ما انتشرت هذه الرسالة بين أهل غرناطة؛ فالرسالة تضمنت فتوى واضحة من ابن حزم بإهدار دم الوزير اليهودي ابن النغريلة واستصفاء ماله وسبي نسائه وولده[١٠٩]. وربما شجعت هذه الفتوى البعض على المطالبة بدم هذا اليهودي وابنه من بعده الذي تجبر وطغى وتعدى على المقدسات والحرم. فذكرت بعض المصادر أن الزاهد أبا إسحاق الإلبيري[١١٠] نظم قصيدة طويلة، يحرض فيها على قتل ابن النغريلة واليهود الذين معه، جاء في مطلعها:

ألا قُل لصنهاجة أجمعين بُدور الزمان وأسد العرين

مقالة ذي مقة مشفق يعدّ النصحية زُلفى ودين

لقد زل سيدكم زلةً تقرُّ بها أعين الشامتين

تخير كاتبه كافراً ولو شاء كان من المؤمنين

فعز اليهود به وانتخوا وتاهوا وكانوا من الأرذلين

إلى أن يقول:

فبادر إلى ذبحه قربةً وضحَّ به فهو كبشٌ سمين

ولاترفع الضغط عن رهطه فقد كنزوا كلَّ علق ثمين

---

[١٠٩] / ابن حزم ، رد، ج٢، ص٤٢-٤٣.

[١١٠]/إبراهيم بن مسعود الإلبيري، فقيه فاضل زاهد، كثير الشعر في الزهد. انظر ترجمته؛ الضبي، أبو جعفر أحمد بن يحيى، بغية الملتمس في تاريخ رجال أهل الأندلس، اعتنى به صلاح الدين الهواري، (بيروت: المكتبة العصرية، ١٤٢٦هـ /٢٠٠٥م)، ص٢٠٥؛ ابن سعيد، المغرب، ج٢، ص١٠٦-١-٧.

وفرق عُراهم وخذ مالهـم فأنتـم أحق بما يجمعـون

ولاتحسبن قتلهم غـدرةً بل الغدر في تركهم يعبثون[١١١]

ويتضح من القصيدة أن فيها تحريضًا واضحًا على قتل ابن النغريلة واليهود الذين معه، وربما كان لرد ابن حزم وما احتوت عليه رسالته قد دعمت ذلك التوجه، وقد ثارت صنهاجة على ابن النغريلة وقومه من اليهود، وقتلت منهم مذبحة عظيمة في حوالي سنة ٤٥٩هـ/١٠٦٧[١١٢]. والحق؛ أنه ليس لدينا نص نستند عليه أو يعضد أن رسالة ابن حزم كانت داعمة لهذا الأمر، على الأقل فيما تمكنا من الوصول إليه من مصادر، إلا أن هذا لا يعني استبعاده على الجملة؛ فمثلًا قصيدة الإلبيري-السابقة- على شهرتها بأنها أحد الأسباب المهمة في قتل ابن النغريلة ومن معه من اليهود وتناقلتها العديد من المصادر على هذا النحو[١١٣]، لم يذكرها عبدالله بن بلقين[١١٤] في كتابه وهو أحد أمراء بني زيري، وشاهد معاصر على تلك الأحداث وقريب من

[١١١] /انظر للقصيدة عند ابن الخطيب، أعمال الأعلام، ص٢٣٣.

[١١٢] /ابن بلقين، التبيان، ص٥٤. بينما ذكر ابن الخطيب أنها وقعت في سنة٤٦٥هـ أو ٤٦٩هـ. ابن الخطيب، أعمال الأعلام، ص٢٣٣؛ وابن بلقين معاصر للأحداث لذا ثبتنا ما ورد عنده في المتن.

[١١٣] /ممن نقلوا تلك القصيدة ابن الخطيب، نقلها عن ابن حيان وهذا الأخير معظم كتبه في حكم المفقودة الآن. انظر ابن الخطيب، أعمال الأعلام، ص٢٣٠.

[١١٤] / عبدالله بن بلقين بن باديس الصنهاجي، آخر ملوك بني زيري في غرناطة، سقطت مملكته على يد المرابطين، وأخذ في الأسر ونقل إلى منفاه خارج الأندلس في مدينة بالمغرب تسمى أغمات. ابن بلقين، التبيان، ص ص٦٩ وما بعدها.

صناعة القرار في غرناطة وقتها[١١٥]، ومع ذلك لا يمكن التقليل من تلك القصيدة؛ في كونها قدحت زناد الثورة على اليهود، وجاءتنا في مصادر أخرى تؤكد هذا الأمر.

ب أثر الرسالة في الجانب العلمي:

إن مثل تلك الرسالة التي طرقت أمورًا عقدية ربما كان من المحرم الخوض فيها قبل ذلك؛ فقد ساهم في الحراك الفكري الذي شهده ذلك القرن-الخامس الهجري-الحادي عشر الميلادي، إذ شهدت تلك الحقبة نشاطًا علميًا كبيرًا، كان العالم ابن حزم أحد أقطابه والمؤثرين فيه.

وتتضح قيمة ابن حزم العلمية من خلال الإرث العلمي الكبير الذي خلفه وراءه، وقد تنوعت هذه التركة العلمية في جوانب عدة، في العقيدة والسياسة والأدب والفلسفة وغير ذلك. وهذه الرسالة-بلا شك-تضاف لتلك التركة الكبيرة التي خلفها هذا العالم الجليل، وربما تؤكد تلك الرسالة أن ابن حزم طرق علمًا لم يُطرق كثيرًا قبله-أعني علم مقارنة الأديان-حينما أتى للمقارنة بعد كل رد بما جاء في التوراة، وهو أمر ليس بالجديد مناقشته والتطرق إليه بالنسبة لابن حزم؛ فسبق أن طرح مثل تلك القضايا ومناقشتها في كتابات له أخرى، خاصة في كتابه "الفِصل في الملل والأهواء والنحل"، وبذلك ربما يكون ابن حزم واضع أسس علم مقارنة الأديان وطريقته ومنهجه؛ إذ أثر ابن حزم في أسلوبه وطريقته ومنهجه في مناقشة مثل تلك القضايا

[١١٥]/ لعل الشرارة الأبرز الذي ذكرها ابن بلقين في الثورة على اليهود تواصل ابن النغريلة مع ابن صمادح في المرية للانقضاض على غرناطة. المصدر نفسه، ص٣٩ وما بعدها. نعم هي شرارة من تراكمات كثيرة منها تسلط اليهود وتغللهم في بلادهم وتجرؤهم على مقدسات المسلمين، وكان ابن حزم في رسالته هذه من أوائل من حذر من هذا الخطر ونصح وشدد فيه.

والرد عليها، فيمن أتى بعده من علماء المسلمين، وفتح آفاقًا جديدة للمناقشة والجدل والحراك الفكري؛ إذ رأينا بعده العديد من علماء المسلمين يناقشون غيرهم من علماء الذمة في معتقداتهم والقضايا المختلفة بينهم، بشكل علمي رصين على خطى ابن حزم، ويأتي على رأس هؤلاء أبو جعفر أحمد بن عبد الصمد الخزرجي(ت٥٨٢هـ/١١٨٦م)[١١٦]وأبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر القرطبي (ت٦٧١هـ/١٢٧٣م)[١١٧]؛ اللذان قاما بمناقشة قضايا عقدية وتشريعية عند اليهود والنصارى.

[١١٦] /أبوجعفر؛ أحمد بن عبدالصمد بن أبي عبيدة الخزرجي، ينتهي نسبه إلى سعد بن عبادة، له مصنفات عديدة ومتنوعة في فروع العلم المختلفة. الصفدي، الوافي بالوفيات، ج٧،ص٤٣؛ وللمزيد حول الخزرجي ومساجلاته انظر؛ خالد عبدالحليم السيوطي، الجدل الديني بين المسلمين وأهل الكتاب بالأندلس(ابن حزم – الخزرجي)، (القاهرة :دار قباء للنشر والتوزيع ، ٢٠٠١م) .

[١١٧] /أبو عبدالله؛ محمد بن أحمد بن أبي بكر ابن فرح القرطبي، صاحب التفسير الشهير "الجامع لأحكام القرآن" وله تآليف أخرى، كان من العلماء العارفين الورعين، الزاهدين في الدنيا. المقري، نفح الطيب، ج٢، ص٢١٠.

الخاتمة

ترجع أهمية هذه الرسالة؛ إلى أنها وثيقة تاريخية تلقي الضوء على بعض الجوانب السياسية والاجتماعية والثقافية في الأندلس، خلال القرن الخامس الهجري/الحادي عشر الميلادي. فمن الناحية السياسية شرح فيها ابن حزم أوضاعها وحال ملوكها، وإن كان بشكل مختصر؛ لكي يبين مدى الوهن السياسي الذي عاشته الأندلس في تلك الحقبة. أما الحالة الاجتماعية فتبين الرسالة مدى الحرية الواضحة التي كان يعيشها أهل الذمة وسط المسلمين في الأندلس، خصوصًا اليهود الذين وصلوا إلى مراكز كبيرة ومؤثرة في الإدارة والسلطة. أما بالنسبة للحياة الثقافية فتبين الرسالة مدى الأجواء المنفتحة في عملية النقد والمساجلات العلمية، التي تتطرق حتى للمعتقدات الدينية المحرم الخوض فيها عادة.

أما مضمون الرسالة فيبدو منها أن ابن حزم تعفف عن ذكر ابن النغريلة صراحة، فهو لم ينطق باسمه أو حتى كنيته أثناء رسالته، هذا عكس ما جاء في كتابه "الفصل" حينما ذكر اسم إسماعيل ابن النغريلة صراحة، ولم يقدح فيه بتلك الطريقة كما فعل هنا. كذلك جاءت الرسالة في عنوانها دون ذكر لاسم الشخص الذي وُجّهت له هذا الرسالة. أما أثناء الرسالة فقد ألمح ابن حزم لصفات ذلك الشخص، التي تبين أنه من اليهود، ويتولى مكانة مميزة في دولة إسلامية من دول الطوائف آنذاك، وقد تبين لنا من خلال هذا البحث أن الرسالة وجهت إلى إسماعيل "الأب"، وليس لابنه يوسف. كذلك ظهر أسلوب ابن حزم في الرسالة متشنجًا في بعض فقراته،

حازمًا قاسي العبارات في بعضها الآخر؛ حتى أنه قدح في ابن النغريلة كثيرًا، وأكثر من سبابه وشتمه، بل ومن السخرية منه، ولم يكتف بذلك بل أفتى صراحة بقتله واصطفاء أمواله وسبي نسائه وولده. كذلك لم يفوت ابن حزم في هذه الرسالة من الميل لعشقه القديم "السياسة" فهو حاول-كما مر معنا-المشاركة فيها، لكنه يبدو أنه لم يوفق في ذلك، لكن ظل في داخله الهاجس السياسي، وكان من بعيد يرقب المشهد السياسي وأحداثه، فكان ناقدًا سياسيًا للكثير من أحداث عصره، شارحًا ومؤرخًا لها؛ فنراه في بداية الرسالة ينتقد حكام المسلمين في تلك المرحلة في انشغالهم عن الأمور المهمة بأمور تافهة، جعلت بعض أهل الذمة من اليهود تحديدًا يتجرؤون على الإسلام والطعن فيه، وهم يتربعون على مراكز عالية في السلطة، في ظل دولة مسلمة كان من المفترض أن تكون حامية للإسلام والمسلمين. كذلك حاول ابن حزم أثناء رسالته بعث رسالة مبطنة إلى بني زيري حكام غرناطة؛ محذرهم -وغيرهم من ملوك المسلمين- من تقريب اليهود، ويذكرهم بآيات قرآنية تحذر من موالاتهم واتخاذهم بطانة لهم.

فهرس المصادر والمراجع

-القرآن الكريم

أولا : المصادر :

الإدريسي، أبو عبدالله محمد بن محمد الحمودي الحسني (ت٥٦٠هـ/١١٦٥م)

_**نزهة المشتاق في اختراق الآفاق** ، (بيروت ، عالم الكتب ، ١٩٨٩م)

ابن بسام، علي بن بسام الشنتريني (ت٥٤٢هـ/١١٤٧م)

- **الذخيرة في محاسن أهل الجزيرة** ، تحقيق الدكتور إحسان عباس،(لبنان: دار الغرب الإسلامي، ٢٠٠٠م)

ابن بشكوال، أبو القاسم خلف بن عبدالملك (ت٥٧٨هـ/١١٨٢م)

_**الصلة في تاريخ أئمة الأندلس وعلمائهم ومحدثيهم وفقهائهم وأدبائهم**، اعتنى به صلاح الدين الهواري، (بيروت: المكتبة العصرية، ١٤٢٣هـ/٢٠٠٣م)

ابن بلقين، عبدالله بن بلقين الصنهاجي (ت٤٨٣هـ/١٠١٠م)

التبيان عن الحادثة الكائنة بدولة بني زيري في غرناطة-مذكرات الأمير عبدالله-تحقيق ليفي بروفنسال،(القاهرة: دار المعارف،٢٠٠٨م)

ابن حزم، أبو محمد علي بن أحمد (٤٥٦هـ/١٠٦٤م)

_ **رسالة في الرد على ابن النغريلة اليهودي، ضمن كتاب، رسائل ابن حزم**، تحقيق إحسان عباس،(بيروت : المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، ٢٠٠٧م)

---**نقط العروس في تاريخ الخلفاء، ضمن كتاب، رسائل ابن حزم**، تحقيق إحسان عباس، (بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ٢٠٠٧م)

---**طوق الحمامة في الألفة والألاَّف، ضمن كتاب، رسائل ابن حزم**، تحقيق إحسان عباس، (بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ٢٠٠٧م)

---**الفصـــل في الملل والأهواء والنحل**، تحقيق محمد إبراهيم، عبدالرحمن عميرة، (بيروت: دار الجيل، ١٤١٦هـ/١٩٩٦م)

الحميدي، أبو عبدالله محمد بن أبي نصر فتُّوح (ت٤٨٨هـ/١٠٩٥م)

_**جذوة المقتبس في ذكر ولاة الأندلس** ، اعتنى به صـــلاح الدين الهواري ، (بيروت: المكتبة العصرية ، ١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م)

*الحميري ، محمد بن عبدالمنعم(ت نحو ٧٢٧هـ)

_**الروض المعطار في خبر الأقطار**، تحقيق إحســـان عباس، (لبنان: مكتبة لبنان رياض الصـــلح ،١٩٧٥م)

*ابن الخطيب، أبو عبدالله محمد بن عبدالله التلمساني (ت٧٧٦هـ/١٣٧٥م)

-**الإحاطة في أخبار غرناطة**، اعتنى به يوســـف علي طويل، (بيروت:دار الكتب العلمية، ١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م)

--- **أعمال الأعلام فيمن بويع قبل الاحتلام من ملوك الإسلام أو تاريخ إسبانيا الاسلامية**، تحقيق ليفي بروفنسال، (القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية ،١٤٢٤هـ/٢٠٠٤م)

*الذهبي، أبو عبدالله شمس الدين محمد بن أحمد (٧٤٨هـ/١٣٤٧م)

_**ســـير أعلام النبلاء** ، ضـــبطه واعتنى به حســـان عبدالمنان ، (لبنان: بيت الأفكار الدولية ، ٢٠٠٤م)

*ابن سعيد، علي بن موسى بن سعيد الغرناطي الأندلسي (ت ٦٨٥هـ/١٢٨٦م)

_**المغرب في حلى المغرب**، اعتنى بـه خليـل منصـــور، (بيروت: دار الكتـب العلميـة، ١٤١٧هـ/١٩٩٧م)

*صاعد الأندلسي، أبو القاسم صاعد بن أحمد (ت ٤٦٢هـ/١٠٧٠م)

_**طبقات الأمم**، نشره، لويس شيخو اليسوعي، (بيروت: المطبعة الكاثوليكية للآباء اليسوعيين ١٩١٢م)

*الصفدي، صلاح الدين خليل بن أيبك (ت٧٦٤هـ/١٣٦٢م)

- **الوافي بالوفيات**، تحقيق أحمد الأرنأووط، تركي مصـــطفي، (بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤٢٠هـ/٢٠٠٠م)

*الضبي، أبو جعفر أحمد بن يحي (ت ٥٩٩هـ/١٢٠٣م)

-بغية الملتمس في تاريخ رجال أهل الأندلس ، اعتنى به صلاح الدين الهواري ، (بيروت : المكتبة العصرية ، ١٤٢٦هـ/٢٠٠٥م)

*ابن عذاري، أحمد بن محمد (ت ق٨/١٤م)

_البيان المغرب في أخبار الأندلس والمغرب، تحقيق ج .س. كولان، ليفي بروفنســال، (بيروت: دار الثقافة ١٤٠٠هـ/١٩٨٠)

*المراكشي ، عبدالواحد بن علي(ت ٦٤٧هـ/١٢٤٩م)

- المعجب في تلخيص أخبار المغرب من لدن فتح الأندلس إلى آخر عصـــر الموحدين وما يتصـــل بتاريخ هذه الفترة من أخبار الشـــعراء وأعيان الكتاب، تحقيق صـــلاح الدين الهواري، (لبنان: المكتبة العصرية ١٤٢٦هـ/ ٢٠٠٦م)

*المقري، أحمد بن محمد التلمساني (ت١٠٤١هـ/١٦٣٢م)

-**نفح الطيب من غصـــن الأندلس الرطيب**، تحقيق إحســـان عباس، (بيروت: دار صـــادر، ٢٠٠٤م)

*ابن منظور، محمد بن مُكَرَّم بن علي، (ت٧١١هـ/١٣١١م)

- **لسان العرب** ، (بيروت : دار إحياء التراث العربي ، د.ت)

ثانيًا المراجع :

_أحمد بدر، **تاريخ الأندلس،التجزؤ –السيادة المغربية–السقوط والتأثير الحضاري،** (دمشق : مكتبة الأطلس ، ١٩٨٣م).

_ آنخل جنثالث بالنثيا، **تاريخ الفكر الأندلسي،** ترجمة حسين مؤنس، (القاهرة: مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٥٥م).

_خالد عبدالحليم السيوطي، **الجدل الديني بين المسلمين وأهل الكتاب بالأندلس (ابن حزم – الخزرجي)،** (القاهرة : دار قباء للنشر والتوزيع ، ٢٠٠١م).

_ خالد بن يونس الخالدي،**اليهود تحت حكم المسلمين في الأندلس٩٢-٨٩٧هـ/٧١١-١٤٩٢م،** (الشارقة : دائرة الثقافة والإعلام ، ٢٠٠٢م).

-فوزي بن عناد القبوري العتيبي، **فقهاء الأندلس والمشروع العامري،** (الرياض: دار كنوز إشبيليا، ١٤٣١هـ/٢٠١٠م).

Index of sources and references:

- The Quran

First: Sources:

Al-Idrisi, Abu Abdullah Muhammad bin Muhammad Al-Hamoudi Al-Hassani (d. 560 AH / 1165 CE)

Picnic of the longing to break through the horizons, (Beirut, Books World, 1989)

Ibn Bassam, Ali bin Bassam Al-Shantrini (d. 542 AH / 1147 CE)

Ammunition in the Prosperity of the People of the Island, investigation by Dr. Ihsan Abbas (Lebanon: Dar Al-Gharb Al-Islami, 2000 AD)

Ibn Bashkwal, Abu al-Qasim Khalaf bin Abdul Malik (d. 578 AH / 1182 CE)

_The link in the history of the imams of Al-Andalus, their scholars, their speakers, their jurists and their writers, taken care of by Salah El-Din El-Hawary (Beirut: Modern Library, 1423 AH / 2003AD)

Ibn Bilqin, Abdullah Alsnhaji (d. 483 AH / 1010 CE)

_ Clarification of the incident in the State of Bani Ziri in Granada - Memoirs of Prince Abdullah - Investigation by Levi Provencal, (Cairo: Dar Al-Maarif, 2008 AD)

Ibn Hazm, Abu Muhammad Ali bin Ahmed (456 AH / 1064 CE)

_ A message in response to the Jewish Ibn al-Nagrila, within the book, The Epistles of Ibn Hazm, by Ihsan Abbas, (Beirut: Arab Foundation for Studies and Publishing, 2007 AD)

--- Bride points in the history of the caliphs, within a book, Ibn Hazm's Epistles, by Ihsan Abbas, (Beirut: Arab Institute for Studies and Publishing, 2007 AD)

--- The pigeon collar in familiarity and thousands, within the book, The Epistles of Ibn Hazm, by Ihsan Abbas, (Beirut: Arab Foundation for Studies and Publishing, 2007 AD)
--- Chapter on boredom, whims, and bees, by Muhammad Ibrahim, Abd al-Rahman Amira, (Beirut: Dar al-Jeel, 1416 AH / 1996 AD)

Al-Hamidi Abu Abdullah Muhammad ibn Abi Nasr Fattuh (d. 488 AH / 1095 CE)
_ The recitation of Al-Muqtabis, in mentioning the rulers of Andalusia, taken care of by Salah El-Din El-Hawary (Beirut: Modern Library, 1425 AH / 2004 AD)

Al-Humairi, Muhammad bin Abdul-Moneim (d. About 727 AH)
- Al-Ruwar Al-Matar, in the News of the Countries, by Ihsan Abbas, (Lebanon: The Library of Lebanon, Riyad Al-Solh, 1975 AD)

Ibn al-Khatib, Abu Abdullah Muhammad bin Abdullah Al-Tlemcani (d. 776 AH / 1375 CE)
Briefing in the News of Granada, taken care of by Youssef Ali Tawil, (Beirut: Dar Al-Kutub Al-Alami, 1424 AH / 2003 AD)
--- Media works by those who were sold before the wet dreams of the kings of Islam or the history of Islamic Spain, Levi Provencal investigation, (Cairo: Religious Culture Library, 1424 AH / 2004 AD)
Golden, Abu Abdullah Shams al-Din Muhammad bin Ahmed (748 AH / 1347 CE)
Flags of the nobles, seized and cared for by Hassan Abdel-Mannan (Lebanon: House of International Ideas, 2004 AD)

Ibn Said, Ali bin Musa bin Saeed Al-Gharnati Andalusia (d. 685 AH / 1286 CE)
_ Morocco in the sweetest of Morocco, taken care of by Khalil Mansour, (Beirut: Scientific Books House, 1417 AH / 1997 AD)

Sa`d al-Andalusi, Abu al-Qasim Sa`d bin Ahmad (d. 462 AH / 1070 CE)
The Classes of Nations, published by Louis Sheikho Jesuit, (Beirut: Catholic Press of the Jesuit Fathers, 1912 AD)

Al-Safadi, Salah al-Din Khalil bin Aybak (d. 764 AH / 1362 CE)
- Al-Wafi Al-Dofiat, investigation by Ahmed Al-Arout, Turki Mustafa, (Beirut: House of Arab Heritage Revival, 1420 AH / 2000 AD)

Al-Dabi, Abu Ja`far Ahmad bin Yahya (d. 599 AH / 1203 CE)
For the sake of the petitioner in the history of the men of the people of Andalusia, it was taken care of by Salah El-Din Al-Hawary (Beirut: Modern Library, 1426 AH / 2005AD)
Ibn Adhari, Ahmed bin Muhammad (d. After 712 AH)
_The statement Morocco in Andalusia and Morocco news, c. Coulan, Levi Provencal, (Beirut: House of Culture 1400 AH / 1980)

Marrakesh, Abd al-Wahid ibn Ali (d. 647 AH / 1249 CE)
- The admirer of summarizing the news of Morocco from the opening of Andalusia to the end of the Almohad era and what relates to the history of this period of poets and notables writers, the investigation of Salahuddin Al-Hawari, (Lebanon: Modern Library 1426 AH / 2006 AD)

Al-Maqri, Ahmed bin Muhammad Al-Tlemceni (d. 1041 AH / 1632 CE)
-Funah al-Tayyib from the fine branch of al-Andalus, by Ihsan Abbas, (Beirut: Dar Sader, 2004 AD)

Ibn Manzoor, Muhammad bin Makram bin Ali, (d. 711 AH / 1311 CE)
- Lisan Al-Arab, (Beirut: House of Arab Heritage Revival, D.T.)

Second references:

Ahmad Badr, History of Andalusia, Fragmentation - Moroccan Sovereignty - The Fall and Civilization Impact, (Damascus: Atlas Library, 1983 AD)

_Anthel Ghanthel Balthia, History of Andalusian Thought, translated by Hussein Moones, (Cairo: The Egyptian Renaissance Library, 1955 AD)

Khaled Abdul-Halim Al-Suyuti, the religious debate between Muslims and the People of the Book in Andalusia (Ibn Hazm - Al-Khazraji), (Cairo: Quba'a Publishing House, 2001 AD)

Khalid bin Yunis al-Khalidi, Jews under Muslim rule in Andalusia 92-897 AH / 711-1492 CE (Sharjah: Department of Culture and Information, 2002 AD)

Fawzi Enad Al-Qabbari Al-Otaibi, the scholars of Andalusia and the Al-Amiri Project, (Riyadh: Seville Treasures House, 1431 AH / 2010AD)

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

Journal of Educational and Social Sciences

Jumada al-Ula 1442 Hijri / December 2020

Issue 4

Vol.1

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

مجلة الجامعة الإسلامية

للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة علمية دورية محكمة

العدد 4

جمادى الأولى 1442هـ / ديسمبر 2020م

الجزء الثاني

معلومات الإيداع
في مكتبة الملك فهد الوطنية

النسخة الورقية

رقم الإيداع: 1441/7131 وتاريخ ١٤٤١/٠٦/١٨

رقم ردمد: 1658-8509

النسخة الإلكترونية

رقم الإيداع: 1441/7129 وتاريخ ١٤٤١/٠٦/١٨

رقم ردمد: 1658/8495

الموقع الإلكتروني للمجلة

https://journals.iu.edu.sa/ESS

ترسل البحوث باسم رئيس تحرير المجلة إلى البريد الإلكتروني

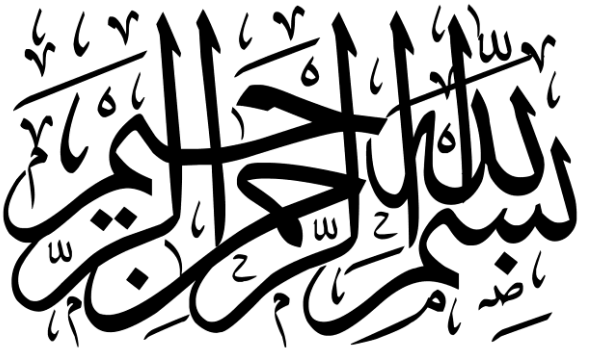
iujournal4@iu.edu.sa

البحوث المنشورة في المجلة تعبر عن آراء الباحثين

ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة

جميع حقوق الطّبع محفوظة للجامعة الإسلامية

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH


بسم الله الرحمن الرحيم

قواعد وضوابط النشر في المجلة *

١. أن يتّسم بالأصالة والجدّة والابتكار والإضافة المعرفية في التخصص.
٢. لم يسبق للباحث نشر بحثه.
٣. أن لا يكون مستلًّا من بحوثٍ سبق نشرها للباحث.
٤. أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.
٥. أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.
٦. ألا يتجاوز مجموع كلمات البحث (١٢,٠٠٠) كلمة بما في ذلك الملخصين العربي والإنجليزي، وقائمة المراجع.
٧. في حال (نشر البحث ورقيًا) يمنح الباحث نسخة مجانية واحدة من عدد المجلة الذي تم نشر بحثه فيه، و (١٠) مستلات من بحثه.
٨. لا يحقّ للباحث إعادة نشر بحثه المقبول للنّشر في المجلّة إلاّ بعد إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة.
٩. أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) الإصدار السَّادس، وفي الدراسات التاريخية نظام شيكاغو.
١٠. أن يشتمل البحث على: صفحة عنوان البحث، ومستخلص باللغتين العربيّة والإنجليزيّة، ومقدّمة، وصلب البحث، وخاتمة تتضمّن النّتائج والتّوصيات، وثبت المصادر والمراجع، والملاحق اللازمة (إن وجدت).
١١. يلتزم الباحث بترجمة المصادر العربية إلى اللغة الإنجليزيّة.
١٢. يرسل الباحث بحثه إلى المجلة إلكترونيًّا؛ بصيغة (WORD) وبصيغة (PDF)، ويرفق تعهّدًا خطيًّا بأن البحث لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه في المجلة.

---

* يرجع في تفصيل هذه القواعد العامة إلى الموقع الإلكتروني للمجلة https://journals.iu.edu.sa/ESS.

الهيئة الاستشارية

معالي الأستاذ الدكتور/ محمد بن عبد الله آل ناجي

مدير جامعة حفر الباطن سابقاً

معالي الأستاذ الدكتور/ سعيد بن عمر آل عمر

مدير جامعة الحدود الشمالية

معالي الدكتور/ حسام بن عبد الوهاب زمان

رئيس هيئة تقويم التعليم والتدريب

الأستاذ الدكتور/ سليمان بن محمد البلوشي

عميد كلية التربية بجامعة السلطان قابوس

الأستاذ الدكتور/ خالد بن حامد الحازمي

أستاذ التربية الإسلامية بالجامعة الإسلامية سابقاً

الأستاذ الدكتور/ سعيد بن فالح المغامسي

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية

الأستاذ الدكتور/ عبد الله بن ناصر الوليعي

أستاذ الجغرافيا بجامعة الملك سعود

***

هيئة التحرير

أ.د. محمد بن يوسف عفيفي
أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية
(رئيس التحرير)

أ.د. عبد الرحمن بن علي الجهني
أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية
(مدير التحرير)

معالي الأستاذ الدكتور
راتب بن سلامة السعود
وزير التعليم العالي الأردني سابقاً
وأستاذ السياسات والقيادة التربوية بالجامعة الأردنية

أ.د. إبراهيم عبد الرافع السمدوني
أستاذ أصول التربية بجامعة الأزهر

أ.د. بندر بن عبد الله الشريف
أستاذ علم النفس بالجامعة الإسلامية

أ.د. عبد الرحمن بن يوسف شاهين
أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الإسلامية

أ.د. عبد العزيز بن سليمان السلومي
أستاذ التاريخ الإسلامي بالجامعة الإسلامية

أ.د. عبد الله بن علي التمام
أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية

أ.د. محمد بن إبراهيم الدغيري
أستاذ الجغرافيا الاقتصادية
بجامعة القصيم

د. رجاء بن عتيق المعيلي الحربي
أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك
بالجامعة الإسلامية

أ. مجتبى الصادق المنا
سكرتير التحرير

***

فهرس المحتويات *

م	عنـــــوان البـحـــــث	الصفحة
1	واقع استخدام معلمي العلوم الشرعية للبرامج التعليمية القائمة على التعلم المتنقل (الجوال) من وجهة نظرهم **د. ثابت سعيد ناصر آل كحلان**	1
2	فعالية برنامج إرشادي قائم على اليقظة العقلية في خفض القلق لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة **د. أسامة عبد المنعم عيد حسن**	37
3	تقييم الاحتياجات التدريبية لتطوير الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م **د. عبد الخالق بن هجاد الغامدي**	95
4	أدوار رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات السعودية في ضوء التوجه نحو إنتاج المعرفة **د. محمد علي عسيري – د. محمود مصطفى محمد**	161
5	مدى تضمن كتب الفقه للمرحلة المتوسطة لمعايير أداء الأفكار المحورية فرع الفقه وأصوله من مستوى التوسع في مجال التربية الإسلامية **أحمد بن علي البارقي**	229
6	المرونة الإستراتيجية في كلية التربية بجامعة حائل وسبل تطويرها (دراسة ميدانية) **د. محمد بن فهاد اللوقان**	303
7	الجوانب التربوية في خطب منبر الكعبة الشريفة (خطب الشيخ عبد الرحمن السديس أنموذجاً) **د. رجاء بنت سيد علي بن صالح المحضار**	365
8	التمكين النفسي وعلاقته بالسلوك الإبداعي لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية **د. الحميدي محمد الضيدان**	415
9	واقع كفايات أعضاء هيئة تدريس أصول التربية في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز من وجهة نظر طالبات الجامعة **د. نورة بنت ناصر بن صالح العويّد**	503
10	بيشة في عهد الدولة السعودية الأولى غرب وجنوب غربي البلاد (١٢١٢-١٢٣٢هـ / ١٧٩٨-١٨١٧م) (دراسة تحليلية) **د. سليمان بن محمد العطي**	583

* **ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها إلى المجلة.**

واقع استخدام معلمي العلوم الشرعية للبرامج التعليمية القائمة على التعلم المتنقل (الجوال) من وجهة نظرهم

The Reality of Using Mobile Learning-Based Instructional Programs by Sharia Sciences Teachers from their Viewpoint

إعــداد

د. ثابت سعيد ناصر آل كحلان

أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك بجامعة الملك خالد

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام معلمي العلوم الشرعية للبرامج التعليمية القائمة على التعلم المتنقل (الجوال) من وجهة نظرهم، من خلال التعرّف على مستوى معرفة معلمي العلوم الشرعية بالبرامج التعليمية القائمة على التعلم المتنقل (الجوال)، وتحديد درجة استخدام المهارات التدريسية بالبرامج التعليمية القائمة على التعلم المتنقل (الجوال) لدى معلمي العلوم الشرعية بالتعليم العام، والكشف عن وجهة نظرهم نحو استخدام البرامج التعليمية القائمة على التعلم المتنقل (الجوال). وقام الباحث باستخدام المنهج الوصفي حيث تم بناء استبانة مكونة من (٤٠) فقرة. وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي العلوم الشرعية في مدارس التعليم العام بمنطقة عسير في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٩/١٤٤٠. وتوصلت الدراسة الى أن درجة استخدام معلمي العلوم الشرعية للبرامج التعليمية القائمة على التعلم المتنقل (الجوال) من وجهة نظرهم كانت متوسطة، وأن مستوى معرفة معلمي العلوم الشرعية للبرامج التعليمية القائمة على التعلم المتنقل (الجوال) من وجهة نظرهم كانت بدرجة متوسطة، وجاء درجة وجهة نظرهم نحو استخدام البرامج التعليمية القائمة على التعلم المتنقل (الجوال) عالية. وفي ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج قدّم الباحث تصوّراً مقترحاً لتنمية مهارات معلم العلوم الشرعية في استخدام تطبيقات التعلم المتنقل (الجوال)، كما تم وضع جملة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: التعلم النقال، البرامج التعليمية القائمة على التعلم النقال.

Abstract

This study aimed at identifying the reality of using mobile learning-based instructional programs by Sharia sciences teachers from their own viewpoints. The study also attempted to investigate the levels of knowledge of using mobile learning-based programs and the levels of including teaching skills in these programs in public education, as well as their point of view toward using mobile learning in general. The study used a descriptive approach and developed a questionnaire of 40 paragraphs as its study instrument. The population of the study consisted of all Sharia Sciences teachers in public schools in Aseer region during the second semester of the 2018/2019 academic year. The results revealed that the degree of using mobile learning-based instructional programs was at an average. The level of familiarity of Sharia teachers with mobile learning-based instructional programs from their own point of view was average and the levels of their point of view toward using such programs were high. In the light of the findings of this study, the researcher presented a proposal for developing the skills of Sharia sciences teachers in the use of mobile learning applications and a set of recommendations.

Keywords: Mobile learning, m-learning, Mobile learning-based instructional programs.

1. Introduction

The vast developments in educational technologies are prominent indicators that triggered a change in learning methodologies for students. New technologies helped to develop educational content and moved the focus from educational techniques to learning techniques. This notion is in line with theories that focused on the learners' participation in the learning processes and practices (Lave & Wenger, 1991). As a result, the student became a partner in the educational and learning processes, especially after the great scientific and technological progress in the field of Information Technology and e-learning programs that use multimedia and educational and learning applications of the Internet.

Kadem (2011) pointed out that the great development in information and communications technology brought countries all over the world closer, which required developing new modern technologies and methods to be used in education. The need to deliver knowledge and education with the most time-saving and cost-efficient means became a major need recently. Moreover, new changes such as the advent of the technological revolution in information technology, the closeness of all parts of the world, the increasing need to exchange experiences, diversity of environments and the multiplicity of research and knowledge sources, forced the concept of e-learning to emerge as an educational method in the delivery of information.

Moreover, the development in the communication and information technologies accelerated the spread of electronic knowledge among students and teachers, which led to the emergence of new forms of learning systems, where computer based-education and training tools and the various methods of interaction emerged taking advantage of CDs and local networks. Nowadays, investment in mobile technologies in particular and wireless communications in general has fostered the emergence of a new concept, Mobile Learning Systems.

Through observation of the teaching strategies and methods followed by Sharia sciences teachers, the researcher noticed that Sharia sciences are still being taught using conventional methods, despite the significant progress in teaching Sharia sciences curricula and the diversity of its topics related to using new technologies. It would be more important to employ this developed content that covers some new technologies as teaching strategies, such as mobile learning. Therefore, this study attempted to reveal the reality of using mobile learning-based instructional programs by Sharia Sciences teachers from their own perspectives.

1.1. Research problem

The recent trend to employ technology in teaching is seen as a key mediator in developing thinking, knowledge, collaborative work and social interaction. Al-Ghazo (2014) indicated that the tremendous power of modern technologies makes it imperative that we utilize them to improve teaching and learning and enable our students to take the lead in self-learning and keep up with their peers in developed countries. In the Kingdom of Saudi Arabia, the Ministry of Education has paid attention to the applications of e-learning in public schools through an e-learning project that aims to develop a plan to integrate information technology in education as a strategic basis to meet the challenges and requirements of this age.

However, the actual activation of M-learning, especially in teaching Sharia Science courses in public schools suffer from many problems related to the actual use and requirements. Mobile learning faces many obstacles, such as the inability of teachers to use skills related to recent innovations and programs and the unwillingness among them to change from traditional education to the use of mobile learning.

To the best knowledge of the researcher, no studies, have tackled the use of mobile learning-based instructional programs by Sharia

sciences teachers in Saudi Arabia. There is a need to understand the reality of using M-learning in teaching these courses in order to help curricula designers and decision-makers to develop better solutions for using such modern techniques. Therefore, this study attempted to bridge this gap by answering its main question "What is the reality of using mobile learning-based instructional programs by Sharia sciences teachers from their own perspectives?

This main question is further divided into the following sub-questions:

1. What level of knowledge does Sharia sciences' teachers have about mobile learning-based instructional programs?
2. What is the degree of using mobile learning-based instructional programs by Sharia Sciences teachers in public schools?
3. What are the viewpoints of Sharia sciences teachers toward using mobile learning-based instructional programs?
4. What are the proposed visions for developing the skills of Sharia sciences teachers in using mobile learning applications in the educational process?

1.2. Objectives of the Study

This study aims at:

1. Identifying the level of knowledge Sharia sciences' teachers have about mobile learning-based instructional programs**.**
2. Identifying the degree of using mobile learning-based instructional programs by Sharia Sciences teachers in public schools.
3. Investigating the point of views of Sharia sciences teachers toward using mobile learning-based instructional programs.
4. Proposing visions for developing the skills of Sharia sciences teachers in using mobile learning applications in the educational process.

1.3. Significance of the Study

The significance of this study stems from its attempts to draw Sharia Sciences teachers' attention to the importance of using mobile learning as a new e-learning method. The findings of this study help decision makers in the Ministry of Education to know the reality of using the applications of e-learning, and especially mobile learning, and eventually support in post-assessment planning to develop teachers' skills. This study also provides rich information on mobile learning and the various solutions it entails in the field of education and learning. The findings of this study pave the way to the true and actual application of the techniques of mobile learning in teaching Sharia Sciences courses in public schools.

1.4. Boundaries of the study

This study is limited by the following:

Spatial boundaries: the study is limited to public schools in Aseer region, Saudi Arabia.

Time boundaries: this study was applied during the second semester of the 2018/2019 academic year.

Thematic boundaries: the study is limited to the use of mobile learning-based instructional programs by Sharia sciences teachers.

1.5. Terms of the study

Mobile Learning: Naismith et al. (2004) define M-learning as "the exploitation of ubiquitous handheld technologies, together with wireless and mobile phone networks, to facilitate, support, enhance and extend the reach of teaching and learning." The researcher defines mobile learning procedurally as the methods students use to learn through small and hand-held wireless devices, of various types, whether smart phones or personal computers, to help in the learning process.

Mobile learning based educational programs: A group of mobile-based electronic education applications that interact with the teacher and the learner inside or outside the classroom to help and facilitate the learning process for students.

2. Literature Review

2.1. Mobile learning

Kert (2011) argued that Mobile Learning is a tool that provides learning anytime and anywhere using small and handheld wireless devices such as mobile phones, PDAs, smart phones and tablets. Mobile learning is part of e-learning applications, as the term e-learning refers to a wide range of applications and processes that include computer-based learning, web-based learning and virtual classes. Mobile learning falls under this system as it is a type of e-learning, except that it is only possible through portable devices, some of which could use wireless communication. Mobile learning is a type of electronic learning that includes online and mobile learning environments (Al-Halfway, 2011).

Mobile learning became a new area of application and educators started using it pedagogically to support teachers and students in different learning and education settings (Kert, 2011). Traxler (2008) argued that using portable and flexible devices in the learning processes influences learning positively. In addition, mobile learning systems have positive impact on students' motivations and may help in improving different skills and knowledge areas (Liu, Chu, Tang & Chang, 2007).

Mobile learning has different features that support its use in educational settings. Pea and Maldonado (2006) argued that there are seven features of using handheld device in education: “portability, small screen size, computing power (immediate starting up), diverse communication networks, a broad range of applications, data synchronization across computers, and stylus input device” (p. 428). Portability is a very important feature because it allows teachers and

students to have flexible learning process and reduces the crowding over available computers in school.

Therefore, educators started building instructional programs to be used in classrooms and beyond. Traxler (2007) defines mobile learning-based instructional programs as a set of mobile-based electronic learning applications that create interactions between the teacher and the learner inside or outside the classroom. Mobile learning is affordable and easy to use in different settings. Teachers can rely easily on mobile learning-based instructional programs and implement them in different courses.

2.2. Previous Studies

This section covers the studies and research related to the theme of the study, and which tackled the issue of using mobile learning in teaching in general and teachers' actual use in particular. These studies are arranged from newest to oldest as follows:

Al-Otaibi and Al-Shuwayer (2020) conducted a study to identify the readiness of King Saud University to apply mobile education in terms of the availability of technical, administrative, human and usage requirements from the perspectives of faculty members. The study used the descriptive survey method, where a questionnaire was distributed to a sample consisting of (77) faculty members in various disciplines. The results of the study showed a decrease in the degree of availability of technical requirements for employing mobile learning. The human, administrative and usage requirements were at the average. The results showed no statistically significant differences in the responses of the study sample in the extent of the university's readiness for mobile learning.

Sulisworo et al (2020) investigated the responses of junior high school students after attending a mobile learning-based program. The study adopted the quantitative descriptive approach and was applied to a sample of 34 students from 4 different junior high schools in Maumere

in Eastern Indonesia. The study used a questionnaire as an instrument, which consisted of four aspects, easy of learning, satisfaction, usefulness, and ease of use. The results showed that the students in the remote areas showed a positive response and students can be adequately involved in online learning. The results revealed no difficulties in the mobile learning interactions, studying the application, the use of the application and other aspects in online learning.

Kuo and Kuo (2020) examined the preservice teacher's perceived learning experience in iPad-enhanced collaborative learning environments. The sample of the study consisted of 67 preservice teachers enrolled in the undergraduate level in the College of Education at a northeastern university in the United States. The study used the quantitative approach and developed an online survey to collect the data. The result of the study showed that preservice teachers were positive about the use of iPads in collaborative settings, with the majority of them perceiving the sense of working in a learning community through the collaborative group.

Al-Johorya (2019) investigated the impact of mobile applications on enhancing youth's point of view towards technical education in the Sultanate of Oman from the viewpoint of faculty members. The study also aimed at identifying the current mobile applications in use. The study used the descriptive approach, where interviews were used as a tool for study and applied to a sample of 10 academics working in institutions of higher education. The results of the study showed the importance of the participatory and interactive value that mobile learning provides and the motivation it brings in improving young people's point of view towards technical education.

Hao et al (2019) evaluated the effectiveness of a mobile application (app) designed to facilitate students struggling with learning English as a foreign language (EFL). Ten participants from the seventh grade who have low achievement in EFL were selected from an urban Catholic boy's middle school in north Taiwan. The study used surveys,

interviews, tests, and observation to collect the data. The results indicated that using the app enhanced learning English as a foreign language and boosted students' confidence in learning. The mobile learning technique helped students moving from individual learning to cooperative learning environment.

John and Yunus (2019) examined the pre-university student's perceptions on the usage of mobile learning (e.g. learning via smartphone, iPad, tablet computer and Personal Digital Assistant) for writing. A mixed-method approach was used in this study and was applied to a sample of 157 students from five different national secondary schools in Betong, Malaysia. The results revealed that 87.2% of the students agreed that using mobile learning improved their English language proficiency and 77.7% of the students strongly agreed that the use of mobile learning contributes to the development of their MUET (Malaysian University English Test) writing skills.

Quneibi (2019) developed a proposed model for incorporating the tablet into the educational learning process. The study used the qualitative approach, where interviews were used to collect data. The study sample consisted of (18) teachers and (28) students from the upper basic classes (eighth, ninth and tenth) in Al-Hasad private schools in Amman. This school use the tablet in the process of learning and education. The study proposed a model for introducing the tablet into the learning and teaching process, which consisted of four stages, each stage consists of a set of steps, and begins with the planning stage, followed by the developing and preparation stage, then the application stage. All these three stages were accompanied by the follow-up and evaluation process.

These studies tackled the use of mobile learning in different educational settings and its impact on the learning and education processes, especially on students' academic achievement. Although, none of these studies tackled the use of mobile learning in Sharia sciences courses, the researcher reviewed these studies for tools and

instruments to explore the use of m-learning in different educational settings. Therefore, the current study is, to the best knowledge of the researcher, the first study at the local level to treat such topic.

3. Methods

This section provides information on the methodology of the present study, which includes population and sample, research instrument, and validity and reliability of the instrument. This study used a descriptive approach and developed a questionnaire as an instrument to collect data for analysis. The following is a description of the psychometric features of the instrument.

3.1. Sampling

The population of the study consisted of all 530 Sharia sciences teachers in public schools in Aseer region during the second semester of the 2018/2019 academic year. The sample of the study was 53, who were selected randomly to constitute 10% of the total population.

3.2. Study instrument

The researcher developed a questionnaire as an instrument to identify the reality of the use of Sharia teachers for educational programs based on mobile learning from their point of view. The instrument covered identifying the level of their knowledge of educational programs based on mobile learning, determining the degree of use of teaching skills in educational programs based on mobile learning and revealing their point of view towards the use of such m-learning based educational programs. The questionnaire included, in its initial form, 53 paragraphs, divided into three dimensions. These dimensions were the level of teachers' knowledge of educational programs based on mobile learning, the degree of using educational programs based on mobile learning, and the point of view of teachers toward using m-learning. The questionnaire was developed based on several sources, such as previous studies in the field of m-learning, the literature and research in m-learning, the researcher's work and

experience in the field of educational supervision in teaching Sharia sciences.

The instrument was presented in its initial form to a group of referees, who specialize in curricula and teaching methods, in order to express their views on the instrument and its suitability for the objectives, the correctness of the paragraphs and the relevance of each paragraph to each dimension. In the light of their reviews, some of the paragraphs were deleted either because they do not represent the dimension, or because of the difficulty of formulation. Some paragraphs were paraphrased, and the final number of the paragraphs were 40. The questionnaire consisted of three dimensions, as follows:

- The first dimension: the level of teachers' knowledge of educational programs based on mobile learning, which consisted of (10) paragraphs.
- The second dimension: the degree of using educational programs based on mobile learning, and the point of view of teachers toward using m-learning, which consisted of (13) paragraphs.
- The third dimension: the point of view of teachers toward using m-learning, which consisted of (17) paragraphs

Likert three-point scale was used as shown in Table 1.

Table 1: Likert three-point scale

Low level	Medium level	High level
1	2	3

3.3. Identifying the level of teaching performance and approval level

The level of teaching performance was identified based on the weighted average value. The following criteria was used to estimate the degree of contribution, where the used dimensions for the instrument was from (1-3) and the range was calculated (3-1=2), which was further

divided on the three intervals of the instrument to obtain the longest interval, which was (4/5=0.67). Table 6 presents the results.

Table 6: Weighted averages, relative weights, and identifying the degree of contribution

dimension	relative weight	Interval	weighted average	Performance level	Degree of use	point of view
١	٣٣,٣٣-٥٥,٦٥ %	(١) to less than (١,٦٧)	١,٦٦ -١	High	High	Agree
٢	– ٥٥,٦ ٪٧٧,٩٨	(١,٦٧) to less than (٢,٣٤)	– ١,٦٧ ٢,٣٣	Medium	Medium	Partly agree
٣	– ٧٧,٩ % ٦٧،٩	(٢,٣٤) to (٣)	٣ – ٢,٣٤	Low	Low	disagree

The criteria to determine the value of mean scores was as follow. Average value from (1 to less than 1.67) = poor performance, average value from (1.67 to less than 2.34) = average performance level, and average value from (2.34 to less than 3) = high performance level.

The research adopted the good category limit (2.04) to be an adequacy limit. If the mean score of the responses of the sample to the performance level or the dimension reached the adequacy limit, then the score will be considered as an acceptable level of performance.

3.4. Data Collection

After conducting visits to schools, from which the participants are part of the sample of the study, the data were collected by administering the study instrument to the selected sample. The researcher explained the purpose and objectives of the study and ensured that participants' responses are confidential and are being used only for scientific research purposes. 53 questionnaires were distributed to the sample of the study. All questionnaires were returned answered and were all included in the statistical analysis. In order to analyze data, SPSS was

used, and results were obtained and presented below with a set of recommendations.

3.5 Data Analysis

The returned questionnaires were recorded and tabulated with the assistance of Statistical Package for Social Sciences (SPSS) for windows 17.0 to identify the correlated relationships of dimensions concerning the reality of using mobile learning-based instructional programs by sharia sciences teachers. Different statistical methods were used to achieve the main objectives of the present investigation. These methods included descriptive statistics, such as mean scores, standard deviation and frequencies, which were computed to summarize the teachers ‘responses to using mobile learning-based instructional programs.

3.6 Validity and Reliability of the Instrument

The validity of the instrument of the study was ensured using two methods. First, the instrument was presented in its initial form to a group of referees, who specialize in curricula and teaching methods, in order to express their opinions on the instrument and its suitability for the objectives, the correct drafting and the link between each paragraph and each dimension. Based on their review, some paragraphs were eliminated while some others were paraphrased.

Secondly, the internal consistency of the instrument was performed. The correlation coefficients were calculated between the score of each paragraph and its dimension, as well as the overall score of the instrument, as shown in Table (2).

Table 2: Correlation coefficients between each paragraph, its dimension and the total score

Paragraph	Dimension correlation coefficients	Correlation coefficients for total score	Paragraph	Dimension correlation coefficients	Correlation coefficients for total score	Paragraph	Dimension correlation coefficients	Correlation coefficients for total score
First dimension			Second dimension			Third dimension		
١	**٠,٦١	**٠,٤٠	١	**٠,٧٥	**٠,٧٠	١	**٠,٦٨	**٠,٦٣
٢	**٠,٦٨	**٠,٥٦	٢	**٠,٦٨	**٠,٦٠	٢	**٠,٥٥	**٠,٥٢
٣	**٠,٧١	**٠,٥٨	٣	**٠,٦٨	**٠,٦٣	٣	**٠,٦٢	**٠,٤٥
٤	**٠,٧٦	**٠,٦٥	٤	**٠,٧٨	**٠,٦٧	٤	**٠,٧٧	**٠,٥٣
٥	**٠,٦٩	**٠,٦٢	٥	**٠,٨٠	**٠,٦٨	٥	**٠,٧٨	**٠,٥٩
٦	**٠,٦٥	**٠,٥٥	٦	**٠,٨١	**٠,٧٦	٦	**٠,٦٣	**٠,٥٢
٧	**٠,٥٩	**٠,٤٥	٧	**٠,٨١	**٠,٧٧	٧	**٠,٦٥	**٠,٤٦
٨	**٠,٦٤	**٠,٦٩	٨	**٠,٧٢	**٠,٧٥	٨	**٠,٥٣	**٠,٤٩
٩	**٠,٧٢	**٠,٥٩	٩	**٠,٥٨	**٠,٦٤	٩	**٠,٦٨	**٠,٥٦
١٠	**٠,٦٩	**٠,٦٥	١٠	**٠,٧٨	**٠,٧٤	١٠	**٠٧٤	**٠,٦٣
			١١	**٠,٧٣	**٠,٦٦	١١	**٠,٧٢	**٠,٥١
			١٢	**٠,٦٩	**٠,٦٥	١٢	**٠,٧١	**٠,٥١
			١٣	**٠,٦٢	**٠,٥٥	١٣	**٠,٧٥	**٠,٥٦
			١٤	**٠,٥٦	**٠,٥٤	١٤	**٠,٧٤	**٠,٦١
			١٥	**٠,٥٢	**٠,٤٤			
			١٦	**٠,٦١	**٠,٥٨			

**statistically significant at (0.01)

As seen in Table (2), all the values of correlation coefficients were high and statistically significant at (0.01), which means that the instrument has a high degree of validity in the internal consistency.

The correlation coefficient between the dimension and the total score of the instrument was calculated, and Table (3) shows the results.

Table 3: Correlation coefficient between the dimension and the total score

Dimension	Correlation Coefficient for the total score
First	** ٠,٨٣
Second	** ٠,٩٣
Third	** ٠,٧٦

**statistically significant at (0.01)

Table 3 shows high and statistically significant correlation coefficients at the level (0.01) between the sub-dimensional scores and the total score, which indicates the validity of the internal consistency of the dimensions of the instrument.

The reliability of the study instrument was ensured using Cronbach's Alpha and split-half reliability.

Cronbach's Alpha was calculated for each dimension and for the instrument as a whole, as shown in Table (4).

Table 4: Correlation coefficient of the instrument using Cronbach's Alpha

Dimension	Cronbach's Alpha Coefficient
First	٠,٨٤
Second	٠,٩٣
Third	٠,٨٦
Total	٠,٩٤

As seen from Table 4, the correlation coefficient values of the dimensions were (0.84-0.93) and the internal consistency value for the whole instrument was (0.94), which indicates its reliability.

The reliability of the instrument was also measured by using the split-half reliability method. The total stability coefficient was calculated using Spearman's equation as shown in Table 5.

Table 5: Reliability coefficients values for the instrument using split-half method

Dimension	Reliability coefficients
First	٠,٨٣
Second	٠,٨٧
Third	٠,٨٣
Total	٠,٨٤

Table (5) shows high values in the reliability coefficients for the whole instrument using the split-half method, which indicates the reliability of the results of the instrument.

3. Results and Discussion

3.2. Results of the first question

The first question of this study was "What is the level of knowledge Sharia sciences' teachers have about mobile learning-based instructional programs?"

To answer this question, mean scores, standard deviations and relative weights were calculated to analyze the responses of the research sample about the level of knowledge on mobile learning-based instructional programs by Sharia Sciences teachers. Table (7) presents the results.

Table 7: Mean scores, standard deviations and relative weights of the responses of the sample on knowledge of m-learning-based instructional programs

No.	Paragraph	Mean score	St. Dev.	Relative weight	Level
١	He knows the cognitive skills to employ mobile applications in teaching Sharia sciences subjects.	١,٧٩	٠,٩٩	٥٩,٦٦	Medium
٢	He has the cognitive ability to upload files and students' participation via e-mail using Android (mobile) applications.	٢,٠٦	٠,٧٥	٦٨,٦٦	Medium
٣	He can use mobile learning anywhere and anytime.	٢,٣٤	٠,٧١	٧٧,٩٩	High
٤	He has the ability to design interfaces for students to interact with educational content on mobile phones.	١,٩٦	٠,٧٦	٦٥,٣٣	Medium
٥	He has the ability to produce educational software based on interactive media and upload it online using the mobile.	١,٨٩	٠,٧	٦٢,٩٩	Medium
٦	He has an understanding of the mobile learning feature, as he takes into account the individual differences between students.	٢,١٧	٠,٧	٧٢,٣٣	Medium
٧	He has knowledge of the ethics of using multimedia and audio-visual accessories with mobile learning.	٢,٤	٠,٦٦	٧٩,٩٩	High
٨	He provides reliable e-learning resources such as e-library sites to send to students on mobile phones.	٢,٢٣	٠,٧٥	٧٤,٣٣	Medium
٩	He has knowledge of cognitive skills to employ second generation techniques using mobile phones in teaching subjects of Sharia sciences courses.	٢,٣	٠,٦٧	٧٦,٦٦	Medium
١٠	He follows up with everything new in his field of specialization via mobile phone.	٢,٢٨	٠,٧٢	٧٥,٩٩	Medium
Total		٢,١٤	٠,٧٨	٧١,٣٢	Medium

Table (7) shows that the level of knowledge of m-learning-based instructional program among Sharia teachers was medium, with a mean score of 2.14 and a standard deviation of 0.78. The third paragraph (He can use mobile learning anywhere and anytime) got the highest score (2.34) and high relative weight (77.99). Paragraph one (He knows the

cognitive skills to employ mobile applications in teaching Sharia sciences subjects) scored the lowest, with a medium level; mean score was 1.79 and relative weight was 59.66.

The results of this study agreed with the results of previous studies (Al- Johorya, 2019; Kuo and Kuo, 2020) in emphasizing the presence of weaknesses among some teachers in terms of their knowledge of mobile learning applications. This result could be due to the absence of the theoretical aspect related to mobile learning and not being exposed to it during the teachers' preparation programs to raise their capacity. The lack of training to teachers in the field is also another reason behind their lack of knowledge on mobile learning application in education.

3.3. Results of the Second Question

The second research question of this study was "What is the degree of using mobile learning-based instructional programs by Sharia Sciences teachers in public schools?"

To answer this question, mean scores, standard deviations and relative weights were calculated to analyze the responses of the research sample about the level of using mobile learning-based instructional programs by Sharia Sciences teachers. Table (8) presents the results.

Table 8: mean scores, standard deviations and relative weights of the responses of the sample on using m-learning-based instructional programs

No.	Paragraph	Mean score	St. Dev.	Relative weight	Level
١	He uses dialogue based on WhatsApp groups to communicate with students.	١,٨٣	٠,٨٣	٦٠,٩٩	Medium
٢	He uses WhatsApp to share files with students.	١,٩٤	٠,٨٤	٦٤,٦٦	Medium
٣	He shares media files with students via the mobile app in teaching some subject topics.	١,٨١	٠,٧٤	٦٠,٣٣	Medium
٤	He uses podcast audio and visual broadcasting to communicate with students.	١,٧٢	٠,٧٢	٥٧,٣٣	Medium
٥	He uses mobile phone to send lesson content to students via social networks such as Facebook or blogs before it is implemented.	١,٧٥	٠,٧٦	٥٨,٣٣	Medium
٦	He attaches (files) to the email when sent to students via the mobile app.	١,٩٨	٠,٨	٦٥,٩٩	Medium
٧	He uses photo or video sharing as a mobile enrichment for the course.	٢,١٥	٠,٧٧	٧١,٦٦	Medium
٨	He uses document sharing via mobile phone to enrich the course.	٢,١٣	٠,٨١	٧٠,٩٩	Medium
٩	He uses interactive programs to share posts with students on mobile phone.	٢,٠٤	٠,٧١	٦٧,٩٩	Medium
١٠	He uses YouTube in teaching topics using mobile apps.	٢,٣٦	٠,٧١	٧٨,٦٦	High
١١	He sends electronic educational materials to students and receives their responses online using the mobile phone.	١,٩٨	٠,٦٩	٦٥,٩٩	Medium
١٢	He has a special website to teach Sharia sciences course, which students can access through mobile applications.	١,٩٨	٠,٧٥	٦٥,٩٩	Medium
١٣	He uses mobile learning applications to access databases and e-books in the library	٢,١٣	٠,٧٤	٧٠,٩٩	Medium

١٤	He exchanges letters with colleagues to inquire about educational matters.	٢,٥٣	٠,٦٧	٨٤,٣٢	High
١٥	He meets and knows new colleagues in the same field of specialization	٢,٤	٠,٧٤	٧٩,٩٩	High
١٦	He exchanges files and e-books via technologies like (Bluetooth, WhatsApp)	٢,٤٥	٠,٦٧	٨١,٦٦	High
Total		٢,٠٧	٠,٧٣	٦٩,١٣	Medium

Table (8) shows that the level of using mobile learning-based instructional programs by Sharia sciences teachers was at the medium, with a mean score of 2.07 and a standard deviation of 0.73. The level of use among Sharia teachers was acceptable as the mean score was above 2.04. Paragraph 14 (He exchanges letters with colleagues to inquire about educational matters) got the highest score, with a mean score of 2.53. The lowest score was for paragraph 4 (He uses podcast audio and visual broadcasting to communicate with students), with a mean score of 1.72.

These results agree with Al-Otaibi and Al-Shuwayer (2020), who found poor willingness of public universities to employ mobile learning in their educational programs. The results also agree with Al- Johorya (2019), who found moderate use of mobile learning tools, but good positive feedback from respondents. These findings could be explained from different perspectives. One main reason is the lack of electronic resources on e-learning teaching methods and the lack of tools related to m-learning. The limited training courses for teachers and the heavy workload they have are among the reasons behind the poor use of m-learning. Some schools also do not have sufficient number of computers and electronic devices to fully implement m-learning. Another important reason is the lack of journals and periodicals on the use of m-learning in the classroom.

3.4. Results of Question Three

The third question of this study was "What are the points of view of Sharia sciences teachers toward using mobile learning-based instructional programs?"

To answer this question, mean scores, standard deviations and relative weights were calculated to analyze the responses of the research sample about their point of view toward using mobile learning-based instructional programs. Table (9) presents the results.

Table (9): Mean scores, standard deviations and relative weights of the responses of the sample on their points of view toward using m-learning-based instructional programs

No.	Paragraph	Mean score	St. Dev.	Relative weight	Point of view
١	Good planning for mobile learning can achieve educational outcomes.	٢,٥٣	٠,٦١	٨٤,٣٢	Agree
٢	Mobile learning increases the teaching workload.	٢,٢١	٠,٧٧	٧٣,٦٦	Partly agree
٣	Mobile learning enables each student to be evaluated separately.	٢,٣٨	٠,٧٤	٧٩,٣٣	Agree
٤	Mobile learning offers multiple methods and means of assessment.	٢,٥٨	٠,٦٣	٨٥,٩٩	Agree
٥	Mobile learning helps achieve educational goals more effectively.	٢,٣٨	٠,٦٩	٧٩,٣٣	Agree
٦	Mobile learning makes the teacher's role in education more flexible.	٢,٤٧	٠,٦١	٨٢,٣٣	Agree
٧	Mobile learning requires the teacher to develop his teaching skills.	٢,٥٧	٠,٦٤	٨٥,٦٦	Agree
٨	Mobile learning limits the role of the teacher.	١,٩٤	٠,٨٦	٦٤,٦٦	Partly agree
٩	Mobile learning enables the teacher to communicate student feedback in many ways.	٢,٥٨	٠,٦	٨٥,٩٩	Agree
١٠	Mobile learning provides more educational opportunities that cater to different students' needs.	٢,٤٣	٠,٦٩	٨٠,٩٩	Agree
١١	Mobile learning provides the use of multiple educational methods and techniques to communicate information to the student.	٢,٥٥	٠,٦١	٨٤,٩٩	Agree

١٢	Time is better used in mobile learning than traditional learning.	٢,٤٥	٠,٧٢	٨١,٦٦	Agree
١٣	Mobile learning breaks the psychological barrier to the learning process and makes it more attractive.	٢,٦٦	٠,٥٢	٨٨,٦٦	Agree
١٤	Mobile learning enables faster access to educational information and experiences than traditional learning.	٢,٦٧	٠,٥٩	٨٨,٩٩	Agree
Total		٢,٤٦	٠,٧١	٨١,٩٩	Agree

As seen in Table (9), the point of view of Sharia sciences teachers toward using mobile learning was good, as the responses were in agreement with the paragraphs of the instrument. The mean score of the responses was 2.46 and the standard deviation was 0.71, which indicate the agreement between most of the respondents with the importance of using mobile learning in teaching Sharia courses. The table also shows that paragraph 14 (Mobile learning enables faster access to educational information and experiences than traditional learning) got the highest score, with a mean score of 2.67 and a relative weight of 88.99. On the other hand, paragraph 8 (Mobile learning limits the role of the teacher) was the lowest, with a mean score of 1.94 and a relative weight of 64.66.

These results agree with (Kuo and Kuo, 2020; Al- Johorya, 2019; Hao et al, 2019), which indicated the positive perceptions on integrating mobile learning in education and the good impact it leaves on students and the learning process in general. These findings are not a surprise as the world now is moving in a fast pace toward digitization and globalization. Teachers and students have mobile phones and could be connected together for education purposes.

3.5. Results of Question Four

The fourth question of the study was "What is the proposed vision for developing the skills of Sharia science teachers in using mobile learning applications in the educational process?

In order to answer this question, the researcher proposed suggested visions based on the findings of this study. The results of the study showed that Sharia sciences teachers' use of m-learning is under

average, which requires proposing future visions and suggestions for using this technique more sufficiently in teaching Sharia courses. This proposal includes rationale of the proposal, its objectives, its nature, elements and components, which are explained in detail below.

First: Rationale for the proposed visions

This proposal stem from the following reasons:

1. The nature of the technological revolution that requires serious work, organized planning and exploitation of all available capabilities in order to achieve the development of the educational environment and to keep pace with the rapid technological developments.
2. There are several indications of the importance of m-learning applications in providing an educational service for some groups. m-learning could be also used to develop existing systems by employing mobile services and making use of its applications to serve the educational programs and its providers.
3. The role of scientific research in diagnosing the actual reality of problems and contributing to proposing appropriate solutions.
4. The nature of the relationship that links scientific research and human development, as scientific research is a pillar in the field of human development and supports it with indicators and proposals that reflect reality.
5. The reality of the Saudi society that shows its interest in sustainable development and its need for conscious developmental programs and plans to reduce educational problems through the development of those involved in educational work, especially teachers.

Second: Objectives of the proposed visions

The proposed visions aim at the following:

1. Developing the value of investigating the reality of skills for using m-learning applications by Sharia science teachers inside and outside the classroom.
2. Developing the performance of Sharia science teachers in light of the skills of using m-learning applications.
3. Encouraging entities in charge of training teachers in the Ministry of Education in the Kingdom of Saudi Arabia to include the skills of using m-learning applications within the programs of developing the performance of Sharia sciences teachers.
4. Encouraging Colleges of Education in Saudi universities to ensure the availability of skills for using m-learning applications by students before they enter into the practical field.

Third: The nature and elements of the proposed visions

In light of the results of the study, the researcher proposed a vision to develop the skills of Sharia sciences teachers in using m-learning. The features of this proposal and arrangement of its aspects do not mean their order is based on priority. These visions were built to work in a single format and in an integrated way, interacting with one another in order to achieve the main goal. The features and elements of this proposal can be clarified through the following basic aspects:

First aspect: Planning at the Level of Colleges of Education

The planning process is one of the main pillars in universities, and it is more urgent in relation to the programs of preparing teachers in colleges of education, where it is important to follow the educational and technological revolution to move from conventional settings to the contemporary settings in general. In addition, pre-service teachers need

to acquire different skills before joining the field of work to be able to provide best services. This can be done through:

1. Urging designers of education plans and programs provided to the student in Sharia sciences specialization to developing contemporary professional skills in using m-learning applications during the preparation period at the colleges of education.
2. Taking interest in developing professional skills of Sharia sciences teachers through mini-training seminars inside the college.
3. Paying attention to the contemporary professional development of Sharia sciences teachers through their field training programs and by avoiding traditional skills and focusing on new developments.
4. Ensuring that the training period for students in Sharia sciences major extends from the end of the fifth level, where a section is dedicated to dealing with modern technology to make student more knowledgeable in this field.
5. Having a joint cooperation between the colleges of education and the supervision offices of education departments to prepare for training and awareness programs with regard to developing the skills of using m-learning, and through publications of international and Arab experiences of using such modern techniques.

Second aspect: Training centers responsible for training teachers in the Ministry of Education

These centers can contribute to developing the skills of using m-learning applications for Sharia sciences teachers through the following:

1. To limit supervision in the field of Sharia sciences to educators, who have higher educational qualifications (Masters and PhD).
2. To have a joint cooperation in the process of designing training courses between the Ministry of Education and colleges of education for Sharia science teachers through specialists, who have higher qualifications; for example, experts in the colleges of education and specialists in teaching techniques.
3. To spread awareness and professional development through updating Sharia sciences teachers on what is new in the field of education through multiple electronic platforms and manuals that help them in the continuous development of their skills in m-learning.
4. To prepare an integrated plan to address the shortcomings, which is concerned with developing the skills of using m-learning applications, which were proven to be under average as seen in the results of this study.

Contributing in the development of the skills of Shariah teachers in m-learning applications can be achieved through the following:

- Providing advanced training centers with modern financial capabilities in the field of technology (computers, teaching techniques, electronic platforms ...etc.) inside schools to allow Sharia sciences teachers to achieve many professional skills.
- Granting powers to Sharia sciences teachers, away from routine procedures, to facilitate many skills in the use of m-learning applications in the classroom.

- Facilitating the procedures followed by Sharia sciences teachers to deal with the local environment inside and outside the school to provide educational techniques that make it easier for them to achieve professional skills in the field of using mobile learning applications that are closely related to their specialties.
- Reconsidering the loads assigned to Sharia sciences teachers (number of classes, routine writing works, daily shifts...etc.) in order to achieve possible skills in the field of using mobile learning applications.
- Getting rid of the barriers related to students so that Sharia sciences teachers have the opportunity to develop their performance in using mobile learning applications.
- Raising the capacity of the educational environment by school principals in order to improve the educational process for schools (lighting, ventilation, optical fiber network, modern electronic platforms...etc.). This gives the opportunity for Sharia sciences teachers to develop their skills in using m-learning applications.
- Reducing the amount of knowledge that focuses only on the cognitive aspect and ignores the other aspects in Sharia sciences courses without prejudice to the Sharia concepts. There is a need to include technical aspects according to each course and each stage, which will allow Sharia sciences teachers to use and improve the skills of m-learning applications in teaching.
- Enactment of regulations and legislation by the Ministry of Education with regard to preparing professional standards for teachers of different subjects and providing observation cards that measure the availability of these standards.
- Preparing a plan to improve the performance of teachers in the skills of using mobile learning applications and following up their implementation practically.

- Providing incentives for Sharia sciences teachers who develop their performance in using mobile learning applications in order to keep pace with the global development around us.

Limitations to applying the proposed visions:

1. Centralization in decision-making at the Ministry of Education and failure to grant powers to education departments in this respect.
2. The lack of desire among some administrative leaders in the Ministry of Education towards the use of mobile learning applications.
3. The lack of desire among some teachers to use mobile learning applications and their lack of keenness to develop their skills in using such a technique.
4. Lack of incentives that enhance the desire of Sharia sciences teachers to develop their skills in using mobile learning applications.
5. Absence of a firm mechanism to select persons responsible for educational supervision in the field of Sharia Sciences.

4. Conclusion and recommendations

This study aimed at identifying the degree of knowledge and use of mobile learning-based instructional programs by Sharia Sciences teachers. The findings revealed moderate awareness about m-learning among the sample of the study and moderate use of such new trends in education. The findings also showed positive point of view from teachers toward using m-learning in education environment because of their awareness of the importance of such method in improving students' academic achievements and skills. The study concluded with proposing future visions, as described above, to help decision-makers to develop the use of m-learning in teaching Sharia courses.

Based on the findings of the study, we recommend the following:

- Training Sharia science teachers on the techniques and methods of employing mobile learning applications in teaching Sharia courses.
- Developing the cognitive ability of Sharia sciences teachers in aspects that need improvement such as: providing reliable electronic learning resources, awareness on the ethics of using multimedia and audio-visual accessories in mobile learning, developing cognitive skills in the field of employing second generation technologies in using mobile phones to teach Sharia sciences course.
- Providing Sharia sciences teachers with the ability to design interactive educational software to employ mobile applications in teaching Sharia science subjects. This could happen through using tools such as photo and video sharing, using Podcast audio and visual broadcasting and other tools.

References

- **Arabic References:**

- الجهورية، أمل بنت طالب بن حميد. (٢٠١٩). أثر استخدام تطبيقات الهاتف النقال (Mobile Learning)في تعزيز توجهات الشباب نحو التعليم التقني بسلطنة عمان من وجهة نظر بعض أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي .دراسات في التعليم الجامعي: جامعة عين شمس - كلية التربية - مركز تطوير التعليم الجامعي، ع٤٣ ، 73. - 32 مسترجع من https://search.mandumah.com/Record/1018386
- الحلفاوي، وليد سالم (٢٠١١). التعليم الإلكتروني تطبيقات مستحدثة، القاهرة: دار الفكر العربي.
- العتيبي، وفاء عواض سعد، و الشويعر، مشاعل عبدالرحمن. (٢٠٢٠). جاهزية جامعة الملك سعود لتطبيق التعليم المتنقل من وجهة نظر أعضاءهيئةالتدريس .دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب،ع١١٧ ، 305. - 283 مسترجع من https://search.mandumah.com/Record/1017904
- الغزو، إيمان محمد (٢٠١٤م). دمج التقنيات في التعليم، إعداد المعلم للألفية الثالثة، دبي، دار القلم.
- قنيبي، فاتنة محمد صابر. (٢٠١٩). تطوير نموذج مقترح لإدخال الحاسوب اللوحي في العملية التعلمية التعليمية .دراسات - العلوم التربوية: الجامعة الأردنية - عمادة البحث العلمي، مج٤٦, ملحق .396 - 377مسترجع من https://search.mandumah.com/Record/948957
- كاظم، نغم. (٢٠١١). أثر استعمال الفيديو التعليمي والملصقات التجارية في تحصيل طالبات الصف الخامس الإعدادي في مادة التربية الإسلامية. معهد المعلمات في البياع – المديرية العامة في محافظة الكرك الثانية. دراسات تربوية.(١٤) ص ١٢٣-١٦٢.

- **References**

- Al-Ghazo, I. M. (2014). Incorporating technologies in education: teacher preparation for the third millennium. Dubai, Dar Al- Qalam
- Al-Halfawy, W. S. (2011). E-learning: New Applications, Cairo: Dar Al-Fikr Al Arabi.
- Al-Johorya, A. T.Humaid. (2019). The impact of using mobile learning application on enhancing youth attitudes towards technical education in the Sultanate of Oman from the viewpoint of some faculty members in higher education institutions. Studies in university education: Ain Shams University - Faculty of Education-University Education Development Center, ed 43, 32 - 73. Retrieved from https://search.mandumah.com/Record/1018386
- Al-Otaibi, W. A. Saad and Al-Shuwayer, M. A. (2020). The readiness of King Saud University to implement mobile education from the viewpoint of faculty members. Arab Studies in Education and Psychology: Association of Arab Educators, (117), 283-305. Retrieved from https://search.mandumah.com/Record/1017904
- Hao, Y., Lee, K. S., Chen, S. T., & Sim, S. C. (2019). An evaluative study of a mobile application for middle school students struggling with English vocabulary learning. Computers in Human Behavior, 95, 208-216.
- John, D. S., & Yunus, M. M. (2019). Students' Perceptions on the Use of Mobile Learning to Improve Writing Proficiency in the MUET. Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities, 27(2).
- Kadem, N. (2011). The Impact of using educational videos and commercial posters on the academic achievement of fifth preparatory students in Islamic Education. Teachers Institute in Bayaa - General Directorate in the second Karak Governorate. Educational Studies (14), pp. 123-162
- Kert، S. (2011). The use of SMS support in programming education. TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, 10 (2) , 268-273.

- Kuo, Y. C., & Kuo, Y. T. (2020). Preserves teachers' mobile learning experience: An exploratory study of iPad-enhanced collaborative learning. Journal of Digital Learning in Teacher Education, 1-13.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge university press.
- Liu, T. Y., Chu, Y. L., Tan, T. H., & Chang, C. C. (2007, July). RFID-based ubiquitous learning environment for outdoor learning. In Seventh IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT 2007) (pp. 675-677). IEEE.
- Naismith, L., Sharples, M., Vavoula, G., & Lonsdale, P. (2004). Literature review in mobile technologies and learning. hal- 00190143f. https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190143/document
- Pea, R., & Maldonado, H. (2006). WILD for learning: Interacting through new computing devices anytime, anywhere. In R. K. Sawyer (Ed.), The Cambridge handbook of the learning sciences (pp. 427-441). Cambridge: Cambridge University Press.
- Quneibi, F. M. S. (2019). Developing a suggested model for introducing the tablet into the educational learning process. Studies - Educational Sciences: University of Jordan - Deanship of Scientific Research, Vol 46, 377-396. Retrieved from https://search.mandumah.com/Record/948957
- Sulisworo, D., Kusumaningtyas, D. A., & Handayani, T. (2020, February). The Utilization of Mobile Learning in Junior High School Physics Science Learning in Rural Area of Sikka,East Nusa Tenggara, Indonesia. In 3rd International Conference on Learning Innovation and Quality Education (ICLIQE 2019)(pp. 454-461). Atlantis Press.
- Traxler, J. (2007). Defining, discussing and evaluating mobile learning. International Review of Research in Open and Distance Learning, 8(2), 1-12.

فعالية برنامج إرشادي قائم على اليقظة العقلية في خفض القلق لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة

The effectiveness of a guidance program depends on mental awareness, and its effect in reducing the anxiety with mothers of mild Intellectual Disability children.

إعــداد

د. أسامة عبد المنعم عيد حسن

دكتوراه علم النفس التعليمي – كلية البنات جامعة عين شمس

رئيس قسم العلاج النفسي السلوكي مركز طيبة التخصصي بالمدينة المنورة

المستخلص

هدف البحث إلى التعرف على فعالية برنامج إرشـــادي قائم على اليقظة العقلية في خفض القلق لدى أمهات ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة واستخدم البحث المنهج شبه التجريبي , تكونت عينة البحث من (٢٠) أماً من أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البســيطة المســجلين بمركز التأهيل الشــامل بالزقازيق تتراوح أعمارهن ما بين (٣٠ – ٤٠) ، وقد تم تقســيم العينة بالطريقة القصــدية إلى مجموعتين (١٠) تجريبية (١٠) ضــابطة، واســتخدم البحث أدوات مقياس اليقظة العقلية إعداد (Baer et al., 2006) ترجمة محمد الســيد عبدالرحمن (٢٠١٥) ، مقياس قلق الأمهات إعداد الباحث ، البرنامج الإرشــادي للأمهات إعداد الباحث ، وأســفرت نتائج البحث عن وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في خفض القلق بعد تطبيق البرنامج لصــالح المجموعة التجريبية, وعدم وجود فروق بين القياســين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية مما يدل على اســتمرارية أثر البرنامج في خفض القلق , ويوصــى البحث بتعميم النتائج على تعميم برامج تنمية اليقظة العقلية لأمهات الأطفال من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة , واستثمار ذلك في خفض القلق لديهن وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو حياتهن وأسرهن .

الكلمات المفتاحية: برنامج إرشــادي، اليقظة العقلية، القلق، أمهات ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

Abstract

The study aimed to recognize the effectiveness of guidance program depending on mental awareness and its in reducing the level of anxiety with mothers of mild Intellectual Disability children ,The study used the experimental method with a sample of(20) mild Intellectual Disability child -male and female with their mothers Age ranges between (30 -40) – whom are registered in Alzagazeeg comprehensive center ,The sample divided to two groups first experimental contains (10) cases , second control group contains (10) cases The study used mental awareness scale prepared by (Baer et al., 2006) translated by mohammad alsayed abdulrahman (2015) , mothers anxiety scale prepared by the researcher, and mothers guidance program prepared by the researcher The study results, There were differences between the two experimental control groups in reducing anxiety after applying the program in favor of the experimental group there is no differences between the post evaluation scale and the follow up scale through the experimental group which is an evidence of the progress effect in reducing anxiety , It is recommended to generalize the results from generalizing the programs of developing mental alertness for mothers of children from simple intellectual disability, and investing that in reducing their anxiety and developing positive trends towards their lives and their families.

Key words : Guidance program , Mental awareness, Anxiety, mothers of mild Intellectual Disability children.

المقـــدمـــة

تمثل ولادة طفل معاق صـــدمة لكل من الأم والأب، وضـــغطاً نفســـياً يبدأ من الإنكـار ثم التـأقلم ثم البحث عن طرق العلاج والتـأهيل , ولكن كـل تلـك المراحـل تصحبها حالة من القلق المستمر و التساؤلات المستمرة من الأهل , هل من الممكن أن يُشـفى الطفل من الإعاقة , أو كيف سـيعيش حياته ومسـتقبله , أو هل إذا أنجبنا طفلاً آخر سيكون معاقا مثله , بالإضـافة إلى ما يخلفه ذلك من شـعور باليأس والمرارة والانعزال .

وتعتبر أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة هن- عادةً - اللاتي تضلعن بدور رئيس في تربيةِ وتعليم وتدريب وتأهيل أطفالهن ذوي الإعاقة الفكرية البسـيطة , ما يجعلهن تقعن تحت وطأة من الضـغوطِ النفسـيةِ منبعُها القلق الشـديد على أطفالهن , الأمر الذي يجعلهن تعانين- وربما في صـمت — من الألم النفسـي وما يتبعه من أعراض تظهر على الجسد في صور شتى وبدرجات مختلفة (فهمي, ٢٠٠٥) .

وأشـار رضـوان (٢٠٠٩) إلى أن من أعراض القلق خفقان القلب، والعصـبية، وعدم الصـبر، والقابلية للاسـتثارة، وصـعوبات في التنفس، والشـعور بالدوار، والشـعور بالآلام في الصـدر، وقد تأخذ صـور كأعراض الجهاز المعدي والمعوي والشـعور بالقيء والإمسـاك أو الإسـهال، أو الارتجاف وهبوط الحرارة وآلام في العضـلات، وجفاف الفم والأرق والتعب .

كما أشار العيسوي (٢٠٠٠) إلى أن حدة الشعور بالقلق زادت في هذا العصر إلى الحد الذي جعله يوصف بأنه عصر القلق والتوتر والصراع والأزمات والمشكلات والمعاناة النفسية، فهو عرَضٌ مشترك عام يوجد في كثير من الأمراض النفسية والعقلية .

ويعتاد الأشخاص الذين يعانون من اضطرابات القلق على خوفهم إلى درجة يعتبرون كونهم دائماً عصبيين ومتوترين أمراً عادياً، ويعتبرون قلقهم جزءاً من نمط شخصيتهم إن صح التعبير , وعادة فإن سن بداية الاضطراب بداية سن الرشد (غانم, ٢٠٠٦) .

وقد تعددت محاولات التدخل بالبرامج سواء الإرشادية أو التدريبية، لتنفيذ أساليب تدريبية أو تعليمية لمهارات الأطفال ذوي الاعاقة الفكرية , لخفض القلق في محاولتهن الوصول بأطفالهن إلى ما هو أقرب ما يكون إلى السواء، ومن هذه البرامج ما يقوم على استراتيجية اليقظة العقلية .

فاليقظة العقلية تجعلنا ندرك أن العمليات المعرفية لخبرات الماضي والمستقبل لها فعالية مهمة لكنها على المدى القصير، أما تفعيل استراتيجية اليقظة العقلية في مواجهة الانفعالات السيئة والإحساسات والخيالات التي تبعث على الكآبة يسمح لنا بمواجهتها وإزالة الحساسية، مما يؤدي إلى تقليل الانفعال السلبي وتحسين الصحة النفسية (Parto and Besharat, 2011).

مشكلة البحث

توصل "مدجيل وآخرون (١٩٨٧) Moudjil al et إلى أن أمهات الأطفال المعاقين فكريا يعانون من وجود مشـــاعر مكتئبة وقلق، مع الإحســـاس بالعبء و التمزق في العلاقات الزوجية و الأسرية، والقلق المستمر من الواقع والمستقبل " (في / الضريبي ، ٢٠١٠ , ٣٤) .

كما أكد "هازال روس وماكدونالد (٢٠٠٥) في بحث له على وجود ضـــغوط عالية لدى الأمهات بخاصـة في مجال القلق يرجع إلى المشـكلات السـلوكية التي يعاني منها الأبناء، كما أوضـــح أن الأمهات اللاتي يتمتعن بمســـتوى عال من الدعم الاجتماعي كانت الضغوط النفسية لديهن متدنية" (لقريوتي،٢٠٠٨، ١٦٩) .

ومقارنة لمستوى القلق عند الأمهات والآباء أشار تشين وآخرون (٢٠٠٦ Chin al et) إلى أن أمهات الأطفال المعاقين فكريا يعانين من القلق بدرجة مرتفعة مقارنة بالآباء ، حيث أن الأم تتحمل عبئا كاملا بالنظر إلى أنها أكثر من يحتك بالطفل، مما يجعلها تعايش ضغوطاً كثيرة؛ تتمثل في الرعاية وتحطم حلمها بأن يكون لها ابن سوي (خليفة , و مراد ،٢٠٠٨) .

و يُشار إلى القلق في موسوعة علم النفس والتحليل النفسي: أنه خبرة وجدانية غير ســارة، وهو حالة من الخوف والتوتر والاضـطراب تصـيب الفرد ويصـاحبها إحسـاس بتهديد مُلح ويرجع إلى أســـباب غير معروفة للفرد (عبدالقادر, عطية, عبدالقادر, و كامل, ٢٠٠٥) .

وقد عرف كل من (عكاشة , ١٩٩٨; غانم, ٢٠٠٦) القلق بأنه: شعور عام غامض غير سار بالتوجس والخوف والتحفز والتوتر مصحوب عادةً ببعض الإحساسات الجسمية خاصة زيادة نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي .

في حين يشير السكري (٢٠٠٠) إلى أنه شعور بالارتباك والتوتر والإحساس بوقع الخطر وعندما يظهر هذا الشعور عند الفرد دون وجود سبب واضح فإنه يعرف بالحصر العائم، وعندما يتكرر ويعوق حياة الفرد أو يسبب سوء تكيف فإنه يعرف بالحصر المعوق .

ويعرف أبوزيد (٢٠٠٣) القلق في الاتجاه التكاملي على اعتبار أنه: مفهوم متعدد الأبعاد، متباين الأطر يمتد من السواء إلى المرض أو من الحالة إلى السمة ومن البساطة إلى التعقيد، ومن كونه مجرد عرض إلى كونه مجموعة أعراض ويمتد أيضاً من العمومية إلى النوعية والموقفية والخصوصية.

ويعرفه الباحث بأنه: حالة من عدم الارتياح والخوف والشعور بخطر ما، وهو يأتي رد فعل لسلوك معين وقد يكون السبب مجهولاً إلا أنه يؤثر على السلوك التكيفي للفرد.

ويعد" اضطراب القلق من أكثر الحالات الوجدانية الشائعة والمسببة لكثير من المشكلات، حيث أظهرت الدراسات الوبائية أن ١٥٪ من المجتمع يعانون من القلق على مدار العام الواحد" (غانم, ٢٠٠٦،32).

- **أنواع القلق: قدمت عدة أنواع للقلق في التراث النفسي منها:**

١-قلق السمة: النوع الرئيسي، وينقسم إلى القلق العام، الفوبيا، الهلع، الوسواس القهري، اضطراب ما بعد الصدمة .

٢-٢- قلق الحالة: نتيجة مثير طارئ والذي يخضع للبحث والتأهيل (Chambers and Allen, 2008).

من هذا المنطلق نجد القلق في هذه البحث عند أفراد العينة قلق حالة؛ لأنه وقتي وقابل للتغير، والإرشاد النفسي و هو الذي يناسب أفراد العينة .

ورغم أن الأمهات يقع عليهن العبء الاكبر في عملية تأهيل أبنائهن لكن قلّت تلك البحوث على حد علم الباحث التي تتوجه نحو العملية الإرشادية لأمهات هؤلاء الأطفال، ولابد أن يتمتعن بقدر كافٍ من الصحة النفسية كي تتمكنّ من الاضطلاع بدورهن، وبالتالي توفير حياة أقرب إلى السواء لأطفالهن، وهذا ما تقدمه اليقظة العقلية .

فاليقظة العقلية هي: توجيه الانتباه بصورة خاصة وعن قصد في اللحظة الحاضرة، ودون إصدار أحكام على الخبرات والانفعالات أو الأفكار، بطريقة تجعلنا نتخلص من مركزية الأفكار فنفهمها على أنها أحداث عقلية مؤقتة وليست تمثيلاً للواقع، وهذا يؤدي إلى الاستبصار (McKay, Davis, and Fanning, 2009, 415).

وقد أشار عبدالرحمن (٢٠١٤ , ٥٨) " الى أن اليقظة العقلية تهدف إلى نقل المرضى من حالة الهدف إلى حالة ما وراء المعرفة، ويمكن استخدامها كوسيلة لمقاطعة المعالجة المستمرة التي تظهر في شكل قلق واجترار الأفكار" .

وأما مفهوم اليقظة العقلية: فقد ورد تعريفها في بعض البحوث النفسية باعتبارها سمة وحالة؛ وهي كسمة ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالشخصية ، في حين أنها كحالة عابرة بشكل أكبر، وحالة مرتفعة من الوعي، وهذا يتحقق من خلال التأمل (Kettler, 2010).

كما عُرفت بأنها: "تركيز الانتباه عن قصد في اللحظة الحاضرة، ودون إصدار أحكام على الخبرات أو الانفعالات أو الأفكار, والوعي بالطريقة التي نوجه بها انتباهنا بحيث تجعلنا نتخلص من مركزية الأفكار، فنفهمها على أنها أحداث عقلية مؤقتة، وليست تمثيلاً للواقع، وهذا يؤدي إلى الاستبصار. مجموعة اهتمامات اليقظة الأكاديمية،ملبورن(Academic Mindfulness Interest Group, Melbourne, 2006).

وعرفها ديفيد وهيلس(David and Haye 2011) بأنها "الوعي بالخبرات لحظة بلحظة دون إصدار حكم، وبهذا المعنى ينظر إليها على أنها حالة وليست سمة ، ويمكن تنميتها من خلال الممارسات والأنشطة مثل التأمل.

كما عرفها كاتلر (٢٠١٠) Kettler بأنها "طريقة في التفكير تؤكد على الانتباه إلى بيئة الفرد وأحاسيسه الداخلية دون إصدار أحكام سلبية أو إيجابية، وأن الفرد عندما يمتنع عن إصدار حكم على خبرة بأنها جيدة أو سيئة، فإنه يمكنه أن يعرضه بشكل واقعي وتحقيق استجابة تكيفية.

ويعرف الباحث اليقظة العقلية بأنها: "التركيز عن قصد في اللحظة الحاضرة، ودون إصدار أحكام تقييمية؛ أي أن يكون الفرد واعيًا بـ "هنا والآن" وتقبل كل خبرات الحياة الإيجابية، والسلبية.

وعن مكونات اليقظة العقلية: ذكر شابيرو ، كارلسون ، أستين ، وفريدمان(Shapiro, Carlson, Astin, and Freedman, ٢٠٠٦) أربعة مكونات لليقظة العقلية، وهي: تنظيم الذات ، وإدارة الذات ، والمرونة الانفعالية والمعرفية والسلوكية وتوضيح القيم ، والتعريض, وهذه المكونات متسقة تماماً مع حقائق اليقظة العقلية الثلاثة (القصد، والانتباه، والاتجاه) .

وذكر هاسكر (٢٠١٠) Hasker مكونين رئيسيين لليقظة العقلية، وهما: التنظيم الذاتي للانتباه في اللحظة الحالية، والانفتاح والاستعداد والوعي بالتجارب في اللحظة الحالية.

وعن فوائد اليقظة العقلية أشار برون ورين كووال (٢٠٠٧) Brown, Ryan, and Creswell, إلى أن فوائد اليقظة العقلية تتضمن تغييرات في استخدام كل من الانتباه، والمعرفة، والمشاعر، والاستبصار، والمواجهة.

- **ولليقظة العقلية فوائد يمكن إجمالها فيما يلي:**

١- تعزيز الشعور بالقدرة على إدارة البيئة المحيطة.

٢- تحسين الشعور بالتماسك، لأن بالوعي لحظة بلحظة ربما يسهل الانفتاح على الخبرات.

٣- تعزيز الشعور بمعنى الحياة واستكشاف المعنى الحقيقي لها (Weissbecker, Jamie, Floyd, Dede and Sephton, 2002) .

وتغير اليقظة العقلية علاقة الفرد بأفكاره، وإن مثل هذه الأفكار ينظر إليها على أنها شخصية وقصيرة المدى أكثر منها انعكاسات محددة من واقع ثابت , ويسمى هذا التغيير الذي يحدث في علاقة الفرد بأفكاره بعدم التمركز ، وعدم الاندماج (Thompson, 2011) .

ورغم اختلاف الدراسات والأبحاث التي تناولت مفهوم اليقظة والتباين في تحديد مكوناتها؛ إلا أنها أكدت على أهمية تنمية اليقظة العقلية فى خفض القلق، كبحث أرانا دنيس (٢٠٠٦) Arana حيث أظهرت نتائج البحث أن المجموعة التجريبية تظهر اختلافات كبيرة وواضحة خاصة في الاكتئاب والرضا عن الحياة الذي أظهر تقدماً كبيراً، ولا يوجد أي اختلاف ملحوظ في المجموعة الضابطة، وهذا يزيد التنبؤ الذي يدعم أن اليقظة العقلية قادرة على خفض الخجل ، والقلق الاجتماعى والقلق بصفة عامة.

وتوصل بحث تشامبرز ، لو ، وألن (٢٠٠٦) Chambers, Lo, and Allen إلى فاعلية اليقظة العقلية في خفض الاكتئاب والقلق، كما أنها تزيد في نسبة الانتباه والسيطرة عليه وكذلك زيادة نسبة المعرفة .

وتوصل بحث بالمر ورودجر (Palmer and Rodger, 2009) الى أن اليقظة العقلية ترتبط سلبيًا بالضغوط المدركة، وأسلوب المواجهة الانفعالية ، وأسلوب المواجهة التجنبية ، وترتبط إيجابيًا بأسلوب المواجهة العقلانية وخفض القلق .

كما توصل بحث كاش آند ويتنجهام (٢٠١٠) Cash and Whittingham الى أن اليقظة العقلية ترتبط إيجابيًا بالسعادة النفسية، وسلبيًا بأعراض الاكتئاب النفسي،

والقلق، والضـغوط، وأن المسـتوى المرتفع من عدم الحكم أحد مكونات اليقظة العقلية يتنبأ بمستويات أقل من أعراض الاكتئاب النفسي والقلق والضغوط، وأن المستوى المرتفع من الوعي بالخبرة الحاضرة يتنبأ بمستويات أقل من أعراض الاكتئاب النفسي.

وأكد بحث كريستوفر و جيلبرت (٢٠١٠) Christopher and Gilbert أن جميع مكونات اليقظة العقلية، وهي: الملاحظة ، والوصـف ، والوعي ، والتقبل ترتبط إيجابيًا بتقدير الذات، والرضا عن الحياة، وترتبط سلبيًا بالإدراكات السلبية، وأعراض الاكتئاب النفسي.

وأما بحث لي و بانج (٢٠١٠) Lee and Bang فقد توصـل إلى أن ملاحظة مدى اقتران برنامج اليقظة العقلية بزيادة الشعور الايجابي وتحسين الأعراض النفسية لدي أمهات الاطفال المعاقين الكوريين ، وقد أظهرن تحسنا واضحاً في الوضع النفسي، من حيث انخفاض ملحوظ في مسـتوى القلق والكآبة والعدوانية وتحسـنا في تواصـلهم الاجتماعي.

وبحث العاسمي (٢٠١٠) والذى هدف إلى اكتشاف دور اليقظة العقلية كوسيط للعلاقة بين المرونة النفسية وكل من الاكتئاب والضغوط النفسية، وأسفرت النتائج عن وجود علاقات إيجابية دالة بين اليقظة والمرونة، وعلاقة سلبية بين اليقظة العقلية وكل من الاكتئاب والضغوط، مع وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في متغيرات البحث .

وأشـــار بحث بارتو وبشـــارات (٢٠١١) Parto and Besharat إلى أن اليقظة العقلية ترتبط سـلبيًا بالضـيق النفسـي، وإيجابيًا بالسـعادة النفسـية، وتنظيم الذات، وأن السيطرة وتنظيم الذات يتوسطان العلاقة بين اليقظة العقلية والسعادة النفسية.

وقام هوليس ووكر وكولوسـيمو (٢٠١١) Hollis-Walker and Colosimo ببحث توصـل الى أن اليقظة العقلية ترتبط بشـكلّ ايجابي مع السـعادة وسمات الشـخصـية الايجابية كالانفتاح على الخبرة والانبسـاطية والقبول، بينما ترتبط سـلبياً مع العصـابية، والانغلاق، والضمير المتصلب.

وأشـارت بحث فرانكو ، مانيا ، كانجاس ، وجاليجو (٢٠١١) ,Franco, Mañas Cangas, and Gallego أن هناك تحسـنًا دالاً في الأداء الأكاديمي فضـلاً عن الزيادة في أبعاد مفهوم الذات، وانخفاض القلق سـواء كحالة أو كسـمة، وتؤكد هذه النتائج في مجملها على فعالية اليقظة العقلية في تنمية بعض الجوانب الإيجابية في الشخصية.

وأظهرت نتائج بحث كافياني ، هاتامي ، وجاويري (٢٠١٢) ,Kaviani, Hatami and Javaheriوالتي أجريت على مجموعة من أمهات الأطفال المعاقين؛ عن فاعلية اليقظة العقلية في خفض الاكتئاب والقلق لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وهدف بحث ماسـودا وتالي (٢٠١٢) Masuda and Tully إلى الكشـف عن العلاقة بين اليقظة العقلية وبعض المتغيرات المرتبطة بالصـحة النفسـية لدى عينة من طلاب، وأظهرت نتائج البحث أن اليقظة العقلية منبئ قوي ببعض متغيرات الصـحة

النفسية، وأنها تتوسط العلاقة بين إخفاء الذات، والضيق النفسي في المواقف الاجتماعية الضاغطة، والمرض النفسي العام.

وقام باير ، كارمودي ، وهونسينجر (٢٠١٢) Baer, Carmody, and Hunsinger ببحث أظهرت نتائجه ظهور تغيرات واضحة في مهارات اليقظة العقلية للذين تعرضوا للبرنامج، وكيفية مساعدة البرنامج في تقليل الضغوط والقلق النفسي لدى عينة المشتركين.

وأسفر بحث إسماعيل (٢٠١٧) إلى أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المرونة النفسية واليقظة العقلية, كما أن اليقظة العقلية أسهمت في التنبؤ بالمرونة النفسية لدى طلاب كلية التربية.

- **من خلال استعراض ما سبق يمكن استنتاج ما يلي:**

- اهتمت الأبحاث السابقة بتقديم طرق عديدة لخفض القلق لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية عن طريق استخدام اليقظة العقلية.
- وأكدت أيضا على أهمية خفض القلق لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ، وهذا ما يسعى لتحقيقه البحث الحالي.
- هناك –في حدود علم الباحث– ندرة في الدراسات والبحوث التي تناولت برنامجاً تدريبياً للأمهات قائماً على فنّيات اليقظة العقلية في خفض القلق لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية .

في ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث الحالية في السؤال الرئيس التالي:

- ما مدى فعالية برنامج إرشادي قائم على اليقظة العقلية وأثره في خفض القلق لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة ؟

ومنه تتفرع الأسئلة الآتية :

١- هل يوجد اختلاف في درجة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس القلق لدى أمهات الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية بدرجة بسيطة بعد تطبيق البرنامج ؟

٢- ما مدى فاعلية استمرارية أثر البرنامج الإرشادي القائم على اليقظة العقلية في خفض القلق لدى أمهات الأطفال المعاقين فكرياً بدرجة بسيطة؟

هدف البحث

هدف البحث إلى خفض القلق لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة من خلال برنامج إرشادي قائم على اليقظة العقلية والكشف عن استمرار هذا الأثر من خلال القياس التتبعي بعد مرور شهر من القياس البعدي.

أهمية البحث

تكمن أهمية البحث الحالية في جانبين هما: الجانب النظري والجانب التطبيقي، كالتالي:

أ – الأهمية النظرية:

- يقدم البحث أطراً أدبية في مجال اليقظة العقلية والقلق لدى أمهات الأطفال من ذوى الإعاقة الفكرية، بما يثري المكتبة العربية في هذا المجال.
- اســتثارة الحس التربوي تجاه تأهيل أمهات الأطفال من ذوى الإعاقة الفكرية؛ من خلال مراعاة الجانب النفسي لهن .

ب– الأهمية التطبيقية:

- أهميه تطبيقية ســكومترية في إعداد مقياس قلق الأمهات كأداة قياس للعاملين في المجال .
- برنامج إرشــادي وخطوات عملية لتنمية اليقظة العقلية وخفض القلق لأمهات ذوى الإعاقة الفكرية .
- رصد واقعى لحال أمهات الأطفال من ذوى الإعاقة الفكرية مما يوفر بيئة عمل مناسبة لتحقيق التأهيل الشامل لأبنائهن .

محددات البحث

تتحدد البحث الحالية بالآتي:

- **الحدود البشرية:** تكونت عينة البحث من (٢٠) أماً وأطفالهن من تلاميذ مدرسة التربية الفكرية من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة المقيمين إقامة خارجية المسجلين بمركز التأهيل بالزقازيق .
- **الحدود المكانية:** مركز التأهيل بالزقازيق .
- **الحدود الزمنية:** الفصل الدراسي الاول لعام (٢٠١٨م -٢٠١٩م).

مصطلحات البحث

١ . الإعاقة الفكرية البسيطة Mild Intellectual Disability :

تُعرف الإعاقة الفكرية البسيطة: " بأنها هي نقص واضح في القدرات العقلية نتيجة عوامل وراثية وبيئية وقدرات ذكاء ٧٠ أو أقل على أحد مقاييس الذكاء المقننة يحدث قبل سن الثامنة عشر جعل له أثراً واضحاً على المخ والجهاز العصبي، مصحوباً بخلل في السلوك التوافقي " (حسن , ٢٠١٧ , ١٢) .

ويعرف الباحث الإعاقة الفكرية البسيطة إجرائيا: بأنها قصور في الوظائف العقلية ونسبة ذكاء تتراوح بين (٥٠- ٧٠) على مقايس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة، ويتلازم معهم قصور في السلوك التكيفي، ويحدث ذلك خلال فترة النمو.

٢. **القلق Anxiety:**

" شعور عام غامض بالخوف، والإحساس أن هناك تهديد غير معلوم، يصاحبه شعور بالتوتر الذي قد لا يكون له مبرراته الموضوعية، كل ذلك يكون مصحوباً بعلامات جسمية تتمحور معظمها حول فرط النشاط العصبي، وضيق في التنفس، أو الصداع المتكرر" (زهران, ٢٠٠٥ , ٣٤) .

يُعرف القلق اجرائيا بأنه: الدرجة التي تحصل عليها أم الطفل المعاق فكرياً على مقياس القلق.

٤. **اليقظة العقلية Mindfulness :**

"عرف (Wells, 2005) اليقظة العقلية بأنها حالة من الوعي بالأحداث الداخلية مصحوبة بالتقييم المستمر تتجلى في استراتيجية معينة مثل اتخاذ قرار بعدم القلق استجابة لأفكار مقحمة أو مشوشة " (عبد الرحمن، ٢٠١٤ , ٢٦١).

وتُعرف إجرائياً بأنها : مجموع الدرجات التي تحصل عليها أم الطفل ذي الإعاقة الفكرية البسيطة على مقياس اليقظة العقلية.

٤ .البرنامج الإرشادي Counseling Program :

عرفه سعفان (٢٠٠٥) بأنه: مزيج من الأهداف الخاصة والإستراتيجية الإرشادية الموجهة لتحقيق الأهداف والتصميم البحثي الملائم ومحتوى البرنامج والإجراءات التنظيمية وتنفيذ البرنامج وتقويمه والتنسيق .

ويُعرف إجرائيا بأنه: مجموعة من الجلسات الإرشادية لأمهات الأطفال من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (أعضاء المجموعة التجريبية) خلال فترة زمنية معينة في ضوء أسس علمية ويتضمن مجموعة من الفنيات، والأنشطة المناسبة التي تمكنهم من خفض حدة القلق لديهن.

فروض البحث

١-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياس البعدي في مقياس القلق لدى المجموعتين التجريبية والضابطة ، وذلك في اتجاه المجموعة التجريبية.

٢- لا توجد فروق بين متوسطي رتب درجات مجموعة البحث التجريبية في القياسين البَعدي و التتبعي (بعد شهر من انتهاء البرنامج) على مقياس القلق لدى أمهات الأطفال ذوي الاعاقة الفكرية.

إجـــــراءات البحث

- **أولاً . منهج البحث:**

اعتمد البحث الحالي على المنهج شـــبه التجريبي، باعتباره تجربة هدفها التعرف على فعالية برنامج إرشـــادي قائم على اليقظة العقلية (كمتغير مســـتقل) وأثره في خفض القلق أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البســـيطة (كمتغير تابع)، إلى جانب استخدام التصميم التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين (التجريبية – الضابطة) للوقوف على أثر البرنامج على المتغيرات محل البحث، فضلاً عن استخدام التصميم ذي المجموعة الواحدة للوقوف على استمرارية أثر البرنامج بعد فترة المتابعة.

- **ثانياً: مجتمع وعينة البحث:**

أ) **العينة الاستطلاعية:** تكون مجتمع البحث من أمهات الأطفال الملحقين بمركز التأهيل الشامل بالزقازيق وعددهن (٤٠) أماً خلال الفصل الدراسي الاول لعام (٢٠١٨ : ٢٠١٩) تم اختيار العينة الأساسية منها بما يتفق مع شروط البحث الحالي وكما هو موضح بالعينة الأصلية .

ب) **العينة الاصـــلية** : و تكونت عينة البحث من (٢٠) أماً من أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البســـيطة، وأطفالهن (٢٠) طفلاً من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة ، المقيمين إقامة خارجية، المسجلين بمركز التأهيل الشامل بالزقازيق، تراوحت أعمار الأمهات ما بين (٣٠- ٤٠) عاماً، ويبلغ المســـتوى التعليمي لهن ما

بين كلية المجتمع (سنتان بعد شهادة الثانوية) والشهادة الجامعية الأولى , وجميعهن حاصلات على درجة عالية على مقياس القلق، وتراوحت اعمار أطفالهن ما بين (٦ : ٩) سنوات، ونسبة ذكاء تتراوح ما بين (٥٠- ٧٠) درجة على مقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة، وتم أخذ الدرجات من سجلات المركز .

وقد حرص الباحث على الاختيار والتعيين بالطريقة القصدية لضمان سلامة المنهجية العلمية، حيث قام بمراعاة الضوابط التجريبية بالتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج التدريبي، وذلك من حيث كل من: العمر الزمني ، ومستوي اليقظة العقلية ومستوى القلق ، ولتحقيق ذلك تم استخدام اختبار مان- ويتنى Mann, Whiteny وقد جاءت النتائج على النحو التالي بجدول رقم (١):

جدول (١) تائج حساب قيمة "U" لمتوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على متغيرات البحث في القياس القبلي

المتغيرات	مجموعة التجريبية (١٠)		مجموعة الضابطة (١٠)		قيم الدلالة		
	م الرتب	مج الرتب	م الرتب	مج الرتب	U	Z	
العمر الزمني	١٠,٥٠	١٠٥,٠٠	١٠,٥٠	١٠٥,٠٠	٥٠,٠٠	٠,٠٠	غير دالة
اليقظة العقلية	١٠,١٠	١٠١,٠٠	١٠,٩٠	١٠٩,٠٠	٤٦,٠٠	٠,٣٠	غير دالة
القلق	١١,٢٥	١١٢,٥٠	٩,٧٥	٩٧,٥٠	٤٢,٥٠٠	٠,٥٧٤	غير دالة
مستوى تعليم الأم	٩,٩٠	٩٩,٠٠	١١,١٠	١١١,٠٠	٤٤,٠٠	٠,٤٨	غير دالة
موقع الطفل من الأسرة	٨,٧٠	٨٧,٠٠	١٢,٣٠	١٢٣,٠٠	٣٢,٠٠	١,٤٣	غير دالة

ويتضـــح من الجدول (١) أنه لا توجد فروق بين رتب المجموعتين التجريبية والضـــابطة في العمر الزمني والدرجة الكلية لمقياســـي اليقظة العقلية والقلق وأبعادهما، مما يعني أن المجموعتين متجانستان.

ثالثاً: أدوات البحث: استخدم الباحث في هذه البحث الأدوات التالية :

(١) مقياس اليقظة العقلية **إعداد** (Baer et al., 2006) ترجمة عبد الرحمن (٢٠٠٥).

(٢) مقياس قلق الأمهات، إعداد (الباحث) .

(٣) البرنامج التدريبي للأمهات في خفض القلق، أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة. إعداد الباحث .

(١) مقياس اليقظة العقلية إعداد (Baer et al., 2006) **ترجمة: عبد الرحمن (٢٠١٥).**

وصـــف المقياس: يشـــتمل على (٣٩) فقرة وتتوزع فقرات المقياس على خمســـة أبعاد، الملاحظة تتكون من (٨) فقرات, الوصـــف يتكون من (٨) فقرات , التعامل مع الوعي يتكون من (٨) فقرات , عدم إصـــدار أحكام وتتكون من (٨) فقرات , عدم إصدار ردود فعل تتكون من (٧) فقرات .

تصحيح المقياس:

وبتحديد نظام الاستجابة على بنود المقياس، لكل مفردة خمس استجابات (اطلاقا- نادرا- أحيانا- غالبا- دائما) وترتيب الدرجات (١ – ٢ – ٣- ٤-٥) والعكس صحيح في العبارات السالبة، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع اليقظة العقلية، وتدل الدرجة المنخفضة على انخفاض اليقظة العقلية، وأقصى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب على جميع عبارات المقياس هي (١٩٥) درجة، بينما (٣٩) هي أقل درجة .

الخصائص السيكومترية للمقياس في البحث الحالي:

أولاً: حساب صدق مقياس اليقظة العقلية :

١-الصدق التلازمي (المرتبط بالمحك).

تم تطبيق مقياس فيلادليفيا لليقظة العقلية ترجمة الضبع، محمود (٢٠١٣) كمحك خارجي على (٤٠) من أمهات الأطفال المعاقين فكريًا، وتم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات مقياس اليقظة العقلية إعداد (Baer et al., 2006) ترجمة عبدالرحمن (الخاص بالدراسة الحالية) ودرجاتهن على مقياس فيلادليفيا لليقظة العقلية ترجمة الضبع، محمود (٢٠١٣) كمحك خارجي، وكانت قيمة معامل الارتباط (٠,٧٦٥) وهى دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق المقياس .

ثبات مقياس اليقظة العقلية :

(١) ثبات المقياس بطريقتي إعادة تطبيق الاختبار وطريقة ألفا – كرونباخ:

وتمَّ ذلك بحساب ثبات مقياس اليقظة العقلية؛ من خلال إعادة تطبيق الاختبار بفاصل زمنى قدره أسبوعان، وذلك على عينة التقنين (الاستطلاعية) ، وتم استخراج معاملات الارتباط بين درجات أطفال العينة باستخدام معامل سبيرمان ، تمَّ حساب معامل الثبات مقياس اليقظة العقلية ، باستخدام معامل ألفا –كرونباخ.

جدول (٢) إعادة تطبيق الاختبار ألفا – كرونباخ لمقياس اليقظة العقلية

اليقظة العقلية	معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني	مستوى الدلالة	ألفا– كرونباخ	مستوى الثبات
الملاحظة	٠,٩٠٠	٠,٠١	٠,٨٤٤	مرتفعة
الوصف	٠,٨٩٧	٠,٠١	٠,٩٢١	مرتفعة
التعامل مع الوعي	٠,٨٨٨	٠,٠١	٠,٨٧٦	مرتفعة
عدم إصدار أحكام	٠,٨٢٣	٠,٠١	٠,٩٠٠	مرتفعة
عدم إصدار ردود فعل	٠,٧٦٨	٠,٠١	٠,٨٦٢	مرتفعة
الدرجة الكلية	٠,٩٣٥	٠,٠١	٠,٩٧٣	مرتفعة

يتضح من جدول (٢) وجود علاقة ارتباطيه بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني لمقياس اليقظة العقلية ، تتراوح ما بين (٠,٩٣٥– ٠,٧٦٨) وكلها دالة عند (٠,٠١) مما يدل على ثبات المقياس، ويؤكد ذلك صلاحية مقياس اليقظة العقلية لقياس السمة

التي وُضـــع من أجلها، وأن قيمة ألفا- كرونباخ (٠,٨٤٤ - ٠,٩٧٣) وهي أكبر من (٠,٧) مما يدل على ثبات المقياس.

ثالثا : الاتساق الداخلي.

(١) الاتساق الداخلي المفردات مع الدرجة للبعد لمقياس اليقظة العقلية:

وذلك من خلال درجات عينة التقنين (الاســـتطلاعية) بإيجاد معامل ارتباط بيرســـون (Pearson) بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للأبعاد مع حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد، وكذلك الأبعاد والدرجة الكلية. وجدول (٣) يوضح ذلك :

الأبعاد والدرجة الكلية. وجدول (٣) يوضح ذلك :

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والابعاد والدرجة الكلية لمقياس اليقظة العقلية ن= ٤٠

الملاحظة		الوصف		التعامل مع الوعي		عدم إصدار أحكام		عدم إصدار ردود فعل	
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
١	٠,٨٨٩	٩	٠,٩٠٦	١٧	٠,٤٠٩	٢٥	٠,٤٠٥	٣٣	٠,٧٥٥
٢	٠,٧٥٠	١٠	٠,٦١٢	١٨	٠,٨٩٥	٢٦	٠,٨٤٣	٣٤	٠,٤١٨
٣	٠,٨٠٩	١١	٠,٨٢٢	١٩	٠,٧٣٤	٢٧	٠,٨٥٦	٣٥	٠,٨٣٥
٤	٠,٨٩٠	١٢	٠,٩٤٥	٢٠	٠,٤٧٤	٢٨	٠,٨٤٤	٣٦	٠,٧٤٨

٥	٠,٧٢٦	١٣	٠,٨٠١	٢١	٠,٧١١	٢٩	٠,٧٨٧	٣٧	٠,٨٥٥
٦	٠,٦٥٠	١٤	٠,٩٠٧	٢٢	٠,٨٨٦	٣٠	٠,٨٥٦	٣٨	٠,٨٣١
٧	٠,٣٤٥	١٥	٠,٧١٢	٢٣	٠,٨٩٦	٣١	٠,٧٢٥	٣٩	٠,٨١٥
٨	٠,٨٥٨	١٦	٠,٧١٢	٢٤	٠,٧٩٥	٣٢	٠,٨٠٠		
صدق الأبعاد مع الدرجة الكلية									
٠,٧٥٥		٠,٨٥٠		٠,٨٧٤		٠,٨٢٣		٠,٧٥٥	

**(٠,٠١) *(٠,٠٥)

يتضح من جدول (٣) أنَّ جميع مفردات مقياس اليقظة العقلية معاملات ارتباطها تتراوح بين (٠,٣٤٥- ٠,٩٤٥) دالة إحصائيًّا عند (٠,٠١) وعند (٠,٠٥) وهذا يدل على تمتع المقياس بدرجة صدق مرتفعة.

(٢)مقياس القلق لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة:

- الهدف من المقياس: قياس مستوى القلق عند أمهات الأطفال من ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة.
- قام الباحث بمراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة، وما أتيح من مقاييس سابقة عن القلق , بعد ذلك قام الباحث بإعداد المقياس؛ وكان مكوناً في صورته الأولية من (٣١) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد البعد الأول: قلق الأمهات على مستقبل الطفل، ويتضمن (١١) مفردة ، البعد الثاني: قلق الأمهات من تكرار الإنجاب : ويتضمن (٩) مفردة، البعد الثالث : قلق الأمهات على استقرار الحياة الأسرية ويتضمن (١١) مفردة .

الخصائص السيكو مترية للمقياس:

قام الباحث بحساب صدق وثبات المقياس كما يلي:

أولًا : صدق المقياس.

١- صدق المحكمين: قام الباحث بعرض المقياس في صورته المبدئية علي مجموعة من المحكمين (١٠) من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس التربوي وخبراء التربية الخاصة ، وذلك للحكم علي صلاحية العبارات ومدى انتمائها وقدرتها علي قياس موضوع الاختبار، ومدى سلامة الصياغة، مع التعديلات اللازمة إذا استدعى الأمر

(مرفق أسماء المحكمين في الملاحق), ثم قام الباحث باستبعاد الفقرات المكررة أو التي قل الاتفاق عليها بين المحكمين عن (80 %) وهى فقرة (أعتقد أنه لا دواء لابني) وتم استبعادها لأنها مكررة، ووجود فقرة تعبر عنها، وفقرة (أجد ابنى سبباً للمشاكل في الأسرة) وتم استبعادها لأن نسب الموافقة عليها أقل من ٨٠ % , فصار المقياس يتكون من (٢٩) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد، البعد الأول: قلق الأمهات على مستقبل الطفل ويتضمن (١٠) مفردات , البعد الثاني: قلق الأمهات من تكرار الإنجاب : ويتضمن (٩) مفردات , البعد الثالث : قلق الأمهات على استقرار الحياة الأسرية ويتضمن (١٠) مفردات .

٢- الصدق الظاهري: قام الباحث بتطبيق الصورة الأولية على عينة استطلاعية (عينة التقنين) مكونة من (٤٠) أماً من أمهات الأطفال المعاقين فكريًا بهدف التعرف على مدى تفهم أفراد العينة الاستطلاعية لعبارات وتعليمات المقياس ، وقد اتضح منها أن العبارات والتعليمات تتميز بالوضوح والفهم لجميع أفراد العينة، علماً بأنه تم استبعاد هذه العينة من العينة الإجمالية التي تم فيها اختيار عينة الدراسة.

٣- الصدق التلازمي (المرتبط بالمحك) تم تطبيق مقياس القلق الاجتماعي إعداد الرشيدى (١٩٩٩) كمحك خارجي على (٤٠) أماً من أمهات الأطفال المعاقين فكريًا، وتم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات مقياس القلق (الخاص بالدراسة الحالية) ودرجاتهم على مقياس القلق

الاجتماعي إعداد الرشـــيدي (١٩٩٩) كمحك خارجي، وكانت قيمة معامل الارتباط (٠,٦٤٢) وهى دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق المقياس .

ثبـــات المقيـــاس:

١. طريقة إعادة تطبيق الاختبار وألفا كرونباخ :

وتمَّ ذلك بحساب ثبات مقياس القلق لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، من خلال إعادة تطبيق الاختبار بفاصل زمنى قدره أسبوعان، وذلك على عينة التقنين (الاســتطلاعية) ، وتم اســتخراج معاملات الارتباط بين درجات أطفال العينة باستخدام معامل بيرسون .

جدول (٤)

يوضح نتائج الثبات بطريقة إعادة الاختبار لمقياس القلق لدى أمهات الأطفال ذوي الاعاقة الفكرية

القلق لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية	معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني	مستوى الدلالة	ألفا– كرونباخ
قلق الأمهات على مستقبل الطفل	٠,٨٦٨	٠,٠١	٠,٨٢٧
قلق الأمهات من تكرار الإنجاب	٠,٨٥٧	٠,٠١	٠,٨٧٦
قلق الأمهات على استقرار الحياة الأسرية	٠,٩٦٤	٠,٠١	٠,٧٤٣
الدرجة الكلية	٠,٩٤٥	٠,٠١	٠,٩١٠

معامل الارتباط : **(٠,٠١) * (٠,٠٥)

الفا كرونباخ : ضعيفة أقل (٠,٥) ◆ متوسطة بين(٠,٥–٠,٧) ◆ مرتفعة أكبر (٠,٧)

يتضـــح من خلال جدول (٤) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصـــائيًّا بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني لمقياس القلق لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية, تتراوح بين (٠,٨٥٧- ٠,٩٦٤) وكلها دالة عند (٠,٠١) مما يدل على ثبات المقياس، ويؤكد ذلك صلاحية مقياس القلق لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لقياس السمة التي وُضـــع من أجلها، وأنَّ معاملات الثبات مرتفعة حيث تتراوح قيمة الفا- كرونباخ (٠,٨٢٧- ٠,٩١٠) وهي أكبر من (٠,٧) مما يعطى مؤشـــرًّا جيدًا لثبات المقياس، وبناءًا عليه يمكن العمل به.

ثالثا: الاتساق الداخلي.

الاتساق الداخلي بين المفردة والبعد : تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة في كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد، وكذلك الأبعاد والدرجة الكلية. والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (5) معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له والدرجة الكلية لمقياس القلق لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ن= ٤٠

قلق الأمهات على مستقبل الطفل		قلق الأمهات من تكرار الإنجاب		قلق الأمهات على استقرار الحياة الأسرية	
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
١	٠,٧٩٦	١١	٠,٨١١	٢١	٠,٧٧٤
٢	٠,٤٣٦	١٢	٠,٨٦٩	٢٢	٠,٤٦٦
٣	٠,٤٢٠	١٣	٠,٦٣٤	٢٣	٠,٧٦٧
٤	٠,٨٣٧	١٤	٠,٨٥٠	٢٤	٠,٧٠٠
٥	٠,٧٨٩	١٥	٠,٧٨٥	٢٥	٠,٣٥٥
٦	٠,٦٨١	١٦	٠,٥٧٩	٢٦	٠,٤٧٤
٧	٠,٢٦٥	١٧	٠,٥٠٧	٢٧	٠,٦١١
٨	٠,٧٤٩	١٨	٠,٥٨٣	٢٨	٠,٣٧٧
٩	٠,٨٣٣	١٩	٠,٧٨١	٢٩	٠,٤٤٤
١٠	٠,٤٧٢	٢٠		٣٠	٠,٥٤٩
الاتساق الداخلي بين الأبعاد والدرجة الكلية					
٠,٧٥٩		٠,٩٣٤		٠,٨٤٩	

**(٠,٠١) *(٠,٠٥).

يتضـــح من جدول (5) أنَّ جميع مفردات مقياس القلق لدى أمهات الأطفال ذوي الإعـاقـة الفكريـة معـاملات ارتبـاطهـا تتراوح بين (٠,٨٦٩- ٠,٢٦٥) دالـة إحصائيًّا عند (٠,٠١) وهذا يدل على تمتع المقياس بدرجة صدق مرتفعة.

طريقة التصحيح:

وبناءً عليه، قام الباحث بإعداد الصـــورة النهائية للمقياس وذلك بإعادة ترتيب مفردات المقياس بصورة تبادلية بالنسبة للأبعاد الثلاثة للمقياس، بحيث لا تكون هناك مفردتان متتاليتان تقيســـان نفس البعد، وتكون أعلى درجة كلية في المقياس هي (87) درجة وأقل درجة هي (٢٩) درجة، وتمثل الدرجات الأعلى مستوى مرتفعاً من القلق بينما تمثل الدرجات المنخفضة مستوى منخفضاً من القلق لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، ويكون مفتاح التصـــحيح لكل مفردة ثلاث اختيارات وهى (دائماً – أحياناً – أبداً) وترتيب الدرجات (٣ – ٢ – ١) حيث تأخذ الاســتجابة على مستوى القلق لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية , مرتفع (٣)، وتليها (٢) مســتوى أقل من القلق، وتليها (١) تدل على أن مســتوى القلق منخفض عن السابقة.

(٣)برنامج اليقظة العقلية إعداد (الباحث):

- **تعريف البرنامج** البرنامج الارشــادي في البحث الحالية عبارة عن خطوات منظمة تهدف إلى خفض حدة القلق لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة

بإتباع فنيات العلاج المعرفي القائم على اليقظة العقلية.

- **أهداف البرنامج:**
- **هدف عام :**

تنفيذ برنامج إرشادي قائم على اليقظة العقلية في خفض القلق لدى أمهات الأطفال ذوي الاعاقة الفكرية البسيطة.

أهداف فرعية :

- التعرف على الاتجاهات الحديثة في العلاج النفسي، ومنها التدخلات القائمة على اليقظة العقلية.
- الوعي بالأفكار التلقائية التي تطلق مشاعر القلق.
- إرشاد الأمهات على آليات تخفض القلق عندهن واجتياز عقبة القلق .
- تعميم التعامل مع جميع الأحداث بمهارات اليقظة العقلية.

- **الأسلوب التدريبي المستخدم:**

تم استخدام برنامج الإرشاد بطريقة فردية لكل أم على حدة من الأسر المشتركة في البرنامج؛ وذلك لما تتمتع به هذه الأسر من خصوصية، ولكي يكون كل فرد في النسق الأسري بمثابة مرشد للطفل، حيث أن أعضاء الجلسة الإرشادية هم أعضاء أسرته الذين يتفاعل معهم؛ وذلك لزيادة التواصل فيما بينهم، وتحسين الوالدية الفاعلة لديهم، ونتيجة لوجود بعض الدراسات مثل بحث جايا شانك وبيوري

(١٩٩٣) التي تشير إلى أهمية الإرشاد الجماعي عندما يتزامن مع الإرشاد الفردي، فقد لجأ له الباحث حتى تستفيد الأسر من خبرات بعضهم البعض الآخر .

الأساليب والفنيات المستخدمة فى البرنامج:

١. **الفنيات المعرفية:** وتشمل (المحاضرات والمناقشات الجماعية- البناء الميتامعرفي - المرح والدعابة - التقييم الموضوعي للحدث - الأسئلة السقراطية والاكتشاف الموجه- التخلي عن إلحاح المطالب).

٢. **الفنيات الانفعالية:** وتشمل (التقبل غير المشروط- إشباع المطالب - التعاطف والتسامح).

- **الفنيات السلوكية:** وتشمل (الواجبات المنزلية — التخيل - النمذجة - التغذية الراجعة الممارسات الرسمية، وتتضمن- الممارسات غير الرسمية).

وتتضمن محتويات البرنامج :

ثلاث مراحل تضم كل مرحلة عدداً من الجلسات التي تعمل على تحقيق أهداف معينة، تتجمع مع بعضها فى النهاية لتحقيق الهدف النهائي للبرنامج، لذلك تكون البرنامج من (٢٨) جلسة بواقع (٣) جلسات أسبوعياً، وزمن الجلسة (٦٠) دقيقة لمدة شهرين، وهي :

المرحلة الأولى :(المرحلة التمهيدية) (١– ٥).

وتمثلت في الجلسة الأولى، وهدفت إلى تقديم فكرة عن البرنامج العلاجي عن طريق اليقظة العقلية ، والإطار الذي سيكون عليه العلاقة الإرشادية ، والتعريف بالمفاهيم الأساسية في البرنامج وهي اليقظة العقلية وأهميتها في تخفيف القلق ودور الأفكار الخاطئة وطرق التفكير المرضية التي تعوق الفرد عن استخدام التفكير الموضوعي من أجل تحقيق أهدافه ويتم في الجلسات الخمس الأولى .

المرحلة الثانية (المرحلة الأساسية) الجلسات من (٦– ٢٣).

ومثلت جوهر البرنامج ومحتوياته الأساسية، وفيها شرح الباحث اليقظة العقلية وعناصرها وفنياتها، وكيفية التعامل مع أعراض القلق، وماذا يجب على المشارك فعله أثناء حدوث القلق، وتعميم اليقظة العقلية .

المرحلة الثالثة : مساعدة الأمهات على بناء حوار جماعي مع بعضهن الجلسات من (٢٤– ٢٨).

وفيها تناول الباحث بناء جسر من التواصل بين الأمهات الخاضعات للبرنامج، من بناء ثقهن فى أنفسهن ومن تعميم نتيجة البرنامج .

رابعًا : الخطوات الميدانية للبحث :

في إجراء الباحث للجانب التطبيقي من البحث الحالي، اتبع الخطوات الآتية :

أ- الاطلاع على ملفات جميع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة المقيدين بمركز التأهيل بالزقازيق محافظة الشرقية، والذي يتراوح عمرهم الزمني من (6-9) أعوام، بمتوسط عمري (208 .٧) وانحراف معياري (1.062) ونسبة ذكاء تتراوح ما بين (70-50) درجة ذكاء.

ب- تم جمع البيانات عن أمهات الاطفال ذوي الإعاقة الفكرية، الذين يتراوح عمرهم الزمني ما بين (٣٠-٤٠)، بمتوسط عمري (٤٥٠ . ٣٥) وانحراف معياري(١,٠٣٢) .

ت- تم تحديد مقاييس البحث وهي مقياس اليقظة العقلية إعداد (Baer et al., 2006) ترجمة : محمد السيد عبدالرحمن (٢٠١٥) ومقياس القلق (اعداد الباحث) وتم التأكد من صلاحية المقاييس للتطبيق على عينة البحث .

ث- قام الباحث بأعداد برنامج قائم على فنيات اليقظة العقلية .

ج- قام الباحث بتحديد عينة البحث، وتكافؤ مجموعتيها التجريبية والضابطة.

ح- إجراء القياس القبلي لمقياس القلق واليقظة العقلية على المجموعتين التجريبية والضابطة.

خ- قام الباحث بتطبيق البرنامج على أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

د- إجراء القياس البعدي لمقياس اليقظة العقلية ومقياس القلق على أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، المجموعتين التجريبية والضابطة.

ذ- قام الباحث بتطبيق لمقياس اليقظة العقلية ومقياس القلق على أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية؛ وذلك بعد مرور شهر من (تطبيق ما بعد المتابعة).

ر- قام الباحث باستخدام الأساليب الإحصائية الملائمة للوصول إلى نتائج البحث.

ز- قام الباحث بتفسير نتائج البحث، في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

جدول (٦) عرض مُفصل لجلسات البرنامج

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	هدف الجلسة	الفنيات المستخدمة	زمن الجلسة
المرحلة الأولى: تعارف وتمهيد بين الأمهات والباحث وتطبيق الاختبار القبلى جلسة (١) .				
	التعارف، التمهيد	التعارف المتبادل بين المرشد والمسترشدات من حيث الاسم ، السن ، محل الإقامة ، والهويات إقامة علاقة بين المرشد والمسترشدات . تقديم فكرة مبسطة عن البرنامج العلاجي باليقظة العقلية . توضيح الهدف العام من البرنامج . إثارة اهتمام المسترشدات بحضور البرنامج وأداء الواجبات المنزلية من تطبيق ما تم التدريب عليه فى المنزل وعرض ذلك فى بداية الجلسة التالية والمواظبة .	المحاضرة المناقشة والحوار.	٦٠ دقيقة

		إتاحة الفرصة للمسترشدات للتعبير عن القلق لديهن ونوبات ارتفاع القلق.		
	الإعاقة العقلية	مفهوم الإعاقة العقلية . الأسباب. تشخيص الاعاقة العقلية . الأعراض المبكرة لها والسبب الشرح والإيضاح يقرب الأفكار بين الباحث والأمهات، ويمهد بطريقة جيدة للبرنامج.	المحاضرة المناقشة والحوار .	٦٠دقيقة
	الإعاقة العقلية	المظاهر السلوكية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية . قصور التواصل للأطفال ذوي الإعاقة العقلية. الاستجابة الحسية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية والسبب. الشرح والإيضاح يقرب الأفكار بين الباحث والأمهات ويمهد بطريقة جيدة للبرنامج.	المحاضرة المناقشة والحوار.	٦٠دقيقة
	الخطوط العريضة اليقظة العقلية	معنى اليقظة العقلية . الأفكار التلقائية التي تعارض اليقظة. عرض الأفكار التلقائية لدى الأمهات.	الحوار والمناقشة ، المحاضرة، المرح والفكاهة، الوجبات المنزلية، الاسترخاء ، فنيات اليقظة العقلية.	٦٠دقيقة
	الخطوط العريضة اليقظة العقلية	معنى البقاء في الحاضر . شرح أن الأفكار شيء مؤقت زائل وقتي وليس حقيقي اليقظة العقلية وإدارة وتنظيم الذات .	الحوار والمناقشة ، المحاضرة، المرح والفكاهة، الوجبات المنزلية، الاسترخاء ، فنيات اليقظة العقلية.	٦٠دقيقة
المرحلة الثانية: دور اليقظة العقلية في خفض القلق.				
	تحديد المواقف التي تعارض اليقظة	مساعدة المسترشدات على تحديد المواقف المثيرة المتعارضة مع اليقظة. الضغوط النفسية والاجتماعية كمسبب رئيسي للقلق لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية.	الحوار والمناقشة ، المحاضرة المرح والفكاهة، الواجبات المنزلية الاسترخاء ، فنيات اليقظة العقلية.	٦٠دقيقة
	بداية ممارسة فنيات اليقظة العقلية – اجترار الأفكار	إتقان ممارسة فنيات اليقظة العقلية جماعيا .	الحوار والمناقشة ، المحاضرة، المرح والفكاهة، الواجبات	٦٠دقيقة

		شرح مفصل لفنيات (التأمل- الشهيق- الزفير – التركيز أثناء الاسترخاء على هنا والآن، وتجنب إصدار الأحكام على الأفكار والخواطر الواردة أثناء الممارسة، وكذلك قبول الخبرات والمشاعر والانفعالات). توضيح أن من أهداف اليقظة العقلية إيقاف اجترار الافكار .	المنزلية، الاسترخاء ، فنيات اليقظة العقلية.	
	مغالطات منطقية تساعد على القلق	استمرار ممارسة فنيات اليقظة العقلية جماعيا . شرح الأخطاء المنطقية التي تسبب القلق مثل المبالغة والتعميم والتفكير المتطرف وانتقاء الحجج وتعجل الاستنتاج .	الحوار والمناقشة ، المحاضرة، المرح والفكاهة، الواجبات المنزلية، الاسترخاء ، فنيات اليقظة العقلية.	٦٠ دقيقة
	كن في اللحظة الحاضرة	التحكم في الأفكار التلقائية والبقاء في الحاضر. ممارسة فنيات اليقظة العقلية . تعليم المسترشدات الفرق بين الأفكار التلقائية والأفكار والانفعالات والخبرات . أن يتعرف على طرق تفكير جديدة التفكير في التفكير أن يعرف المريض الدور الذي تقوم به فنية الاسترخاء في خفض التوتر.	الحوار والمناقشة ، المحاضرة، المرح والفكاهة، الواجبات المنزلية، الاسترخاء ، فنيات اليقظة العقلية.	٦٠ دقيقة
	فنيات اليقظة العقلية وعلاقتها بالأفكار	أن تتقن الأمهات فنيات اليقظة العقلية . الوعي بالأفكار والمشاعر والتركيز والتأمل . أن تتقن الأمهات فنية الجلوس والتأمل .	الحوار والمناقشة ، المحاضرة، المرح والفكاهة، الواجبات المنزلية، الاسترخاء ، فنيات اليقظة العقلية.	٦٠ دقيقة
	فنيات اليقظة العقلية فنية الجلوس والتأمل	أن تتقن الأمهات فنيات اليقظة العقلية . الوعي بالأفكار والمشاعر والتركيز والتأمل. أن تتقن الأمهات فنية الجلوس والتأمل .	الحوار والمناقشة ، المحاضرة، المرح والفكاهة، الواجبات المنزلية، الاسترخاء ، فنيات اليقظة العقلية.	٦٠ دقيقة
	فنيات اليقظة العقلية التأمل الباطني لأجزاء الجسم	أن تتقن الأمهات فنيات اليقظة العقلية . أن تتقن الأمهات التأمل الباطني لأجزاء الجسم. أن تتقن الأمهات فنية التنفس بطريقة اليوجا .	الحوار والمناقشة ، المحاضرة، المرح والفكاهة، الواجبات المنزلية، الاسترخاء ، فنيات اليقظة العقلية.	٦٠ دقيقة
	فنيات اليقظة العقلية فنية التفكير الخاطئ	أن تتقن الأمهات فنيات اليقظة العقلية أن تتقن الأمهات التأمل الباطني لأجزاء الجسم . أن تتقن الأمهات فنية التفكير الخاطئ .	الحوار والمناقشة ، المحاضرة المرح والفكاهة، الواجبات المنزلية الاسترخاء ، فنيات اليقظة العقلية	٦٠ دقيقة

	فنية الاسترخاء والتخيل في تنمية اليقظة	أن يعرف المريض الدور الذي تقوم به فنية الاسترخاء في تنمية اليقظة. تدريب المريض على تمرينات الاسترخاء. شرح فنية التخيل.	الحوار والمناقشة ، المحاضرة، المرح والفكاهة، الواجبات المنزلية، الاسترخاء ، فنيات اليقظة العقلية.	٦٠دقيقة
	فنية الاسترخاء والحوار الذاتي في تنمية اليقظة	أن يعرف المريض الدور الذي تقوم به فنية الاسترخاء في خفض التوتر والقلق. تدريب المريض على تمرينات الاسترخاء. شرح فنية الحوار الذاتي.	الحوار والمناقشة ، المحاضرة، المرح والفكاهة، الواجبات المنزلية، الاسترخاء ، فنيات اليقظة العقلية.	٦٠دقيقة
	فنية الاسترخاء والتعريض في تنمية اليقظة	أن يعرف المريض الدور الذي تقوم به فنية الاسترخاء في خفض التوتر والقلق. تدريب المريض على تمرينات الاسترخاء. شرح فنية التعريض .	الحوار والمناقشة ، المحاضرة، المرح والفكاهة، الواجبات المنزلية، الاسترخاء ، فنيات اليقظة العقلية.	٦٠دقيقة
	فنية الاسترخاء سجل الأفكار البديلة في تنمية اليقظة في خفض التوتر والقلق	أن يعرف المريض الدور الذي تقوم به فنية الاسترخاء في خفض التوتر والقلق. تدريب المريض على تمرينات الاسترخاء. شرح فنية سجل الأفكار البديلة.	الحوار والمناقشة ، المحاضرة، المرح والفكاهة، الواجبات المنزلية، الاسترخاء ، فنيات اليقظة العقلية.	٦٠دقيقة
	إعادة صياغة الأفكار والمعتقدات الخاطئة	أن تتبنى الأمهات الأفكار والمعتقدات العقلانية والصحيحة. أن يساعد الباحث الأمهات على اكتشاف ذواتهن. أن تتعرف الأمهات على المواقف المسببة للقلق وأفكارهن المشوهة أو المحرفة لها.	الحوار والمناقشة، المحاضرة، المرح والفكاهة، الواجبات المنزلية، الاسترخاء ، فنيات اليقظة العقلية.	٦٠دقيقة
	التنفيس الانفعالي	أن يشجع الباحث الأمهات على التعبير عن انفعالاتهم ومشاعرهم الوجدانية بحرية وتلقائية. أن تتدرب الأمهات على كيفية التعامل الفعال مع المشاعر السلبية ومشاعر الأسى والضيق والإحباط والقلق.	الحوار والمناقشة ، المحاضرة، المرح والفكاهة، الواجبات المنزلية، الاسترخاء ، فنيات اليقظة العقلية.	٦٠دقيقة
	إدارة الذات	أن تتقن الأمهات إدارة الذات وتنظيمها.	الحوار والمناقشة ، المحاضرة، المرح والفكاهة، الواجبات المنزلية، الاسترخاء ، فنيات اليقظة العقلية.	٦٠دقيقة

	والمرونة الانفعالية والمعرفية والسلوكية	أن تتبنى الأمهات التحسين المستمر لجوانب شخصيتها وأبعادها الجسمية والعقلية والانفعالية.	الحوار والمناقشة ، المحاضرة، المرح والفكاهة، الواجبات المنزلية، الاسترخاء ، فنيات اليقظة العقلية.	٦٠دقيقة
المرحلة الثالثة : مساعدة الأمهات على بدء التواصل مع أطفالهن:				
	كيفية بدء التواصل بين الأم وطفلها	تزويد الأمهات بأهم المبادئ السيكولوجية التي تفسر ظاهرة الاتصال.	الحوار والمناقشة، المحاضرة، المرح والفكاهة، الواجبات المنزلية، الاسترخاء ، فنيات اليقظة العقلية.	٦٠دقيقة
	خطوات تحسين مستوى التواصل (الأساس النظري)	تعريف الأمهات بالأساس النظري لاكتساب مهارات بدء التواصل مع أطفالهن، وتتمثل هذه المهارات في: جذب انتباه الطفل للأم، ووصول انتباهه إليها، ومساعدة الطفل على الإحساس باللحظة التي بدأ عندها التفاعل الاجتماعي بينهما، ثم مساعدته على إدراك وجودها معه. وكذلك فهم الأم للفنيات المستخدمة مع الطفل لتحقيق ذلك من خلال خطوات محددة .	الحوار والمناقشة، المحاضرة، المرح والفكاهة، الواجبات المنزلية، الاسترخاء ، فنيات اليقظة العقلية.	٦٠دقيقة
	ممارسة خطوات بدء التواصل بين الأمهات وبعضهن البعض(الخبرة العملية)	أن تمارس الأمهات خطوات بدء التواصل بين الأمهات وبعضهن البعض (الخبرة العملية).	الحوار والمناقشة، المحاضرة، المرح والفكاهة، الواجبات المنزلية، الاسترخاء ، فنيات اليقظة العقلية.	٦٠دقيقة
	خطوات بدء التواصل	أن تطبق الأمهات خطوات بدء التواصل من خلال موقفين للتفاعل الثنائي؛ موقف فى البيت، وموقف خارج البيت(الأم – الطفل).	الحوار والمناقشة، المحاضرة، المرح والفكاهة، الواجبات المنزلية، الاسترخاء ، فنيات اليقظة العقلية.	٦٠دقيقة
	نمو التعبيرات غير اللفظية كوسيلة لاستمرار التواصل بينهما	أن تتقن الأم مساعدة طفلها على نمو التعبيرات غير اللفظية، كوسيلة لاستمرار التواصل بينهما.	الحوار والمناقشة، المحاضرة، المرح والفكاهة، الواجبات المنزلية، الاسترخاء ، فنيات اليقظة العقلية.	٦٠دقيقة

خامسًا : الأساليب الإحصائية.

استخدم الباحث بعض الأساليب الإحصائية اللابارامترية للتحقق من صحة الفروض:

أ) اختبار ويلكوكسون The Wilcoxon test .

ب) اختبار مان ويتني Mann-Whitney test.

سادسًا :نتائج البحث:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض **الأول** " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياس البعدي في مقياس القلق لدي المجموعتين التجريبية والضابطة ، وذلك في اتجاه المجموعة التجريبية ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض؛ تم استخدام اختبار مان ـــــ وتني Mann-Whitney (U) وقيمة (Z) كأحد الأساليب اللابارامترية للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعتين التجريبية و الضابطة في القياس البعدى وذلك للوقوف على دلالة ما قد يطرأ على القلق لدى أمهات الأطفال ذوي الأعاقة الفكرية كما تعكسه درجاتهم على مقياس القلق لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، ولمعرفة حجم تأثير البرنامج تم استخدام معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج

المرتبطة (rprb) Matched- Pairs Rank biserial correlation وكانت النتائج كما يوضحها جدول(٧).

جدول (٧) نتائج حساب قيمة " U " لمتوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد مقياس القلق والدرجة الكلية في القياس البعدي (ن= ١٠)

الأبعاد	المجموعة	المتوسط	الانحراف	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة	حجم التاثير
مستقبل الطفل	التجريبية	١٤,٠٠	٤,٨٣	٦,٠٥	٦٠,٥٠	٥,٥٠٠	– ٣,٣٨٧	٠,٠٠١	١,٢ كبير جدا
	الضابطة	٢٧,٠٠	١,٤١	١٤,٩٥	١٤٩,٥٠				
تكرار الإنجاب	التجريبية	١٢,٠٠	١,٦٣	٦,٠٥	٦٠,٥٠	٥,٥٠٠	– ٣,٤٠٥	٠,٠٠١	١,٢ كبير جدا
	الضابطة	٢٣,٧٠	٤,٢٢	١٤,٩٥	١٤٩,٥٠				
استقرار الحياة الأسرية	التجريبية	١٥,٠٠	٤,٣٥	٥,٦٠	٥٦,٠٠	١,٠٠٠	– ٣,٧٣٨	٠,٠٠٠	١,٢ كبير جدا
	الضابطة	٢٧,٨٠	١,٣٢	١٥,٤٠	١٥٤,٠٠				
الدرجة الكلية	التجريبية	٤١,٠٠	٧,٤٨	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٠٠٠.	– ٣,٧٩٤	٠,٠٠٠	١,٠ كبير جدا
	الضابطة	٧٨,٥٠	٥,٥٨	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠				

قيمة (Z) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بتساوي (١,٩٦)

يتضح من جدول (٧) أن قيمة Z المحسوبة بلغت (٣,٠٤) وهى أكبر من القيمة الحدية (١,٩٦)، مما يشير إلى وجود فروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعتين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضـــابطة، على مقياس القلق لدى أمهات

الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وأبعاده في القياس البعدي، وأن هذا الفروق دال عند(٠,٠١) لصالح متوسطات المجموعة التجريبية، مما يعني انخفاض القلق لدى أفراد العينة التجريبية .

ويمكن تفسير هذه النتيجة المتوقعة بسبب تعرض المجموعة التجريبية للبرنامج، وحجب تأثيره على المجموعة الضابطة، وتتفق هذه النتيجة مع معظم الدراسات السابقة التي توصلت إلى أنه بالإمكان خفض القلق بعد التجريب، والتى تتمثل فى تدريب أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على التخلص، أو كيفية مواجهة القلق الناتج عن القلق على مستقبل الطفل، أو قلق الأمهات من تكرار الإنجاب، أو قلق الأمهات على استقرار الحياة الأسرية، وذلك يتم عن طريق تطبيق البرامج التي تم إعدادها لهذا الغرض.

وتتفق تلك النتيجة مع ما ورد في الإطار النظري الذى تناول العلاقة بين اليقظة العقلية والتنظيم الانفعالي؛ وأنه عند مرور الفرد بموقف معين أثناء ممارسة اليقظة العقلية فإنه يتقبله كما هو دون الاندفاع والقلق، وهذه تعد عملية إعادة التقييم المعرفي والذي يعد أحد استراتيجيات التنظيم الانفعالي التوافقي فيما يطلق عليه استراتيجيات التنظيم الانفعالي, واتفق ذلك مع نتائج العديد من الدراسات على فعّالية البرنامج القلق لأمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، مثل بحث كيتي وآخرون (Kediye et al, 2009) حيث هدف البحث إلى الكشف عن عوامل القلق لأمهات أطفال التوحد، بحث

هال (Hall, 2008) حيث هدف البحث إلى اختبار السلوك التكيفي للطفل التوحدي ، والضغوط الوالدية وأساليب المواجهة الوالدية.

نتائج الفرض الثانى:

ينص الفرض **الثانى** على أنه " لا توجد فروق بين متوسطي رتب درجات مجموعة البحث التجريبية في القياسين البَعدي و التتبعي (بعد شهر من انتهاء البرنامج) على مقياس القلق لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

ولاختبار صحة الفرض؛ تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon وقيمة (Z) كأحد الأساليب اللابارامترية للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية، في مقياس القلق لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وأبعاده في القياسين البعدي والتتبعي. وكانت النتائج كما يوضحها جدول(٨).

جدول(٨) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في القياس البعدي و التتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية

المتغيرات	القياس البعدي		القياس التتبعي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
قلق الأمهات على مستقبل الطفل	١٤,٠٠	٤,٨٣	١٢,٨٠	١,٨٧
قلق الأمهات من تكرار الإنجاب	١٢,٠٠	١,٦٣	١١,٩٠	١,٦٠
قلق الأمهات على استقرار الحياة الأسرية	١٥,٠٠	٤,٣٥	١٣,٧٠	٢,١٦
الدرجة الكلية	٤١,٠٠	٧,٤٨	٣٨,٤٠	٣,٢٠

جدول (٩) نتائج حساب قيمة "Z" لمتوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في أبعاد مقياس اليقظة العقلية والدرجة الكلية في القياسين البعدي و التتبعي

الأبعاد	القياس بعدي/ تتبعي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
قلق الأمهات على مستقبل الطفل	الرتب السالبة	٢	٢,٢٥	٤,٥٠	٠,٠٠٠	غير دالة
	الرتب الموجبة	١	١,٥٠	١,٥٠		
	التساوي	٧				
	الإجمالي	١٠				
قلق الأمهات من تكرار الإنجاب	الرتب السالبة	١	١,٠٠	١,٠٠	-١,٠٠٠	غير دالة
	الرتب الموجبة	٠	٠٠.	٠٠.		
	التساوي	٩				
	الإجمالي	١٠				
قلق الأمهات على استقرار الحياة الأسرية	الرتب السالبة	٢	١,٥٠	٣,٠٠	-١,٠٠٠	غير دالة
	الرتب الموجبة	٠	٠٠.	٠٠.		
	التساوي	٨				
	الإجمالي	١٠				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٣	٢,٨٣	٨,٥٠	-٠,٨١٦	غير دالة
	الرتب الموجبة	١	١,٥٠	١,٥٠		
	التساوي	٦				
	الإجمالي	١٠				

قيمة (Z) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بتساوي (١,٩٦)

يتضح من جدول (٩) أن قيمة Z المحسوبة بلغت (٠,٨١٦) وهى أقل من القيمة الحدية (١,٩٦)، مما يشير إلى عدم وجود فروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتبعي في مقياس القلق لدى أمهات

الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وأبعاده، وهذا يعني استمرارية البرنامج مما يدل على تحقق الفرض الرابع من فروض البحث، ويفسر الباحث إلى اقتناع الأمهات بدور البرنامج في خفض القلق، مما شجع الأمهات على تكرار هذه المهارات التي يتدربن عليها خلال جلسات البرنامجأ مما ساهم في بقاء أثر البرنامج على المدى الأطول، كما أشار فريق العمل المعاون للباحث المكون من أخصائي التربية الخاصة إلى إن هؤلاء الأمهات حدث لهم تحسن واضح في مستوى القلق لديهن .

وفضلاً عن ذلك، فإن تواجد أفراد العينة مع بعضهن البعض بمشكلاتهن المتشابهة في بعض الجلسات الجماعية؛ قد أتاح لهن الشعور بالأمن والاطمئنان, وأتاح فرصاً للحوار ومناقشة مشكلاتهن، وتغييراً إلى الأفضل في السلوك والعلاقات الاجتماعية. كما أتاحت الجلسات الفردية لأفراد العينة؛ التحرر من التوتر والضيق, وزيادة الحرية في الحديث والصراحة في التعبير عن آرائهن ومشاعرهن, كل هذا كان له دور فعال في ارتفاع مستوى التفاؤل والأمل وخفض مستوى قلق أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

واتفقت تلك النتيجة مع العديد من الأبحاث كبحث كيدى (Kediye et al., 2009) وبحث لى وبانج (Lee and Bang, 2010) وبحث كلوسيمو (Colosimo, 2011) وبحث موستا وطولى (Masuda and Tully, 2012) حيث أشارت جميعها الى استمرارية أثر البرنامج .

توصيات البحث

١. مناقشة ووضع حلول للجوانب السلبية (كالقلق) التي تعترى أمهات الأطفال من ذوي الإعاقات.

٢. ضرورة تركيز الدراسات النفسية على المتغيرات والجوانب الإيجابية لدى الأمهات؛ كاليقظة العقلية, لما لهذه المتغيرات من تأثير إيجابي عليهن .

٣. ضرورة تدريب معلمي التربية الخاصة على طرق تقديم إستراتيجيات وخطط إرشادية؛ كاليقظة العقلية، لوالدي الأطفال المعاقين؛ لمساعدتهم على التعامل بفعالية مع إعاقة أبنائهم.

بحوث مقترحة

١-فاعلية برنامج إرشادي جمعي في خفض الضغوط النفسية لأمهات الأطفال المعاقين عقلياً بولاية النيل الأبيض.

٢-الضغوط النفسية والتخلف العقلي في ضوء علم النفس المعرفي .

٣--أساليب مواجهة الضغوط النفسية المهنية وعلاقتها ببعض المتغيرات.

٤-حاجات أمهات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وعلاقتها بعمر الطفل وجنسه ونوع إعاقته والمستوى التعليمي لهؤلاء الأمهات.

المراجع

- **أولاً – المراجع العربية:**

- القريوتي , ابراهيم. (٢٠٠٨) . تقبل الأمهات الأردنيات لأبنائهن المعاقين. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية* , ٤ (٣) , ٣٤- ٥٥ .
- أبوزيد, مدحت (٢٠٠٣). *علم نفس الطفل (قلق الأطفال)* . الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية .
- الضبع , فتحي : محمود , أحمد (٢٠١٣) . فاعلية اليقظة العقلية في خفض أعراض الاكتئاب النفسي لدى عينة من طلاب الجامعة . *مجلة الإرشاد النفسي ، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس , ٣٤ , ١-٧٥* .
- إسماعيل, هالة (٢٠١٧). المرونة النفسية وعلاقتها باليقظة العقلية لدى طلاب كلية التربية : بحث تنبؤية. مجلة الإرشاد النفسي, ٥٠, ٢٨٧- ٣٣٥ .
- السكري, أحمد (٢٠٠٠). قاموس الخدمة الاجتماعية والخدمات الاجتماعية. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- العاسمي, د. رياض(٢٠١٠). تناقضات إدراك الذات وعلاقتها بكل من القلق الاجتماعي والاكتئاب لدى طلاب جامعة دمشق. مجلة ابحاث البصرة للعلوم الأنسانية, ٣٥(٢), ٦٥-٩٩.
- العيسوي, عبد الرحمن (٢٠٠٠). علم النفس التعليمي. بيروت: دار الراتب الجامعية.
- الضربي , عبد الله (٢٠١٠) . أساليب مواجهة الضغوط النفسية المهنية وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة جامعة دمشق، ٢٦ (٤) , ١٢- ٣٣ .

- حسن , اسامه (٢٠١٧) .فاعلية نمذجة الذات لخفض التلعثم وتحسين الثقة بالنفس للاطفال المعاقين عقليا القابلين للتعليم . (رسالة دكتوراه غير منشورة) . كلية البنات , جامعه عين شمس , مصر .
- رضوان, سامر (٢٠٠٩). الطب النفسي وعلم النفس الإكلينيكي. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- زهران, حامد (٢٠٠٥). التوجيه والإرشاد النفسي. القاهرة: عالم الكتب.
- سعفان, محمد (٢٠٠٥). العملية الإرشادية التشخص الطرق والبرامج. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- عبدالرحمن, محمد (٢٠١٤). العلاج المعرفي والميتامعرفي. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- عبدالقادر, فرح ؛ عطية, شاكر ؛ عبدالقادر, حسين, ؛ كامل, ومصطفي. (٢٠٠٥). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي. أسيوط: دار الوفاق للطباعة والنشر.
- عكاشة, أحمد (١٩٩٨). الطب النفسي المعاصر. القاهرة: مكتبة لأنجلو المصرية.
- غانم, محمد (٢٠٠٦). الاضطرابات النفسية والعقلية والسلوكية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- فهمي, مصطفى (٢٠٠٥). سيكولوجية الأطفال الغير عاديين. القاهرة: دار مصر.
- خليفة , وليد ؛ مراد ؛ علي (٢٠٠٨) .الضغوط النفسية والتخلف العقلي في ضوء علم النفس المعرفي . مصر : دار الوفاء لدنيا الطباعه .
- الرشيدى , هارون (١٩٩٩) . الضغوط النفسية (طبيعتها نظرياتها) برنامج للمساعدة الذات فى علاجها . القاهرة : مكتبة الانجلو .

- **ثانياً – المراجع الأجنبية:**

- Abdel-Qader, Farah; Attia, Shaker; Abdel-Qader, Hussein,; Kamel, and Mostafa. (2005). Encyclopedia of Psychology and Psychoanalysis. Assiut: Dar Al-Wifaq for Printing and Publishing.
- Abdul Rahman, Muhammad (2014). Cognitive and metabolic therapy. Cairo: Zahraa Al-Sharq Library.
- Abuzaid, Medhat (2003). Child psychology (pediatric anxiety). Alexandria: University Knowledge House.
- Academic Mindfulness Interest Group, Melbourne. (2006). Mindfulness-based psychotherapies: a review of conceptual foundations, empirical evidence and practical considerations. Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 40(4), 285-294 .
- Al-Asemi, d. Riad (2010). Contradictions of self-awareness and its relationship to both social anxiety and depression among Damascus University students. Basra Research Journal of Humanities, 35 (2), 65-99.
- Al-Qaryouti, Ibrahim. (2008). Jordanian mothers accept their handicapped children. Jordanian Journal of Educational Sciences, 4 (3), 34-5.
- Al-Rashidi, Aaron (1999). Stress (its nature of theories) is a program of self-help in its treatment. Cairo: The Anglo Library.
- Arana, D. (2006). The practice of mindfulness meditation to alleviate the symptoms of chronic shyness and social anxiety. ProQuest Information and Learning .

- Baer, R, A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. Clinical psychology: Science and practice, 10(2), 125-143 .
- Baer, R. A, Carmody, J, and Hunsinger, M. (2012). Weekly change in mindfulness and perceived stress in a mindfulness-based stress reduction program. Journal of clinical psychology, 68(7), 755-765 .
- Brown, K, W, Ryan, R, M, and Creswell, J D,. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. Psychological inquiry, 18(4), 211-237 .
- Cash, M, and Whittingham, K. (2010). What facets of mindfulness contribute to psychological well-being and depressive, anxious, and stress-related symptomatology? Mindfulness, 1(3), 177-182 .
- Chambers, R, o, Barbara C, Y, and Allen, N, B. (2008). The impact of intensive mindfulness training on attentional control, cognitive style, and affect. Cognitive therapy and research, 32(3), 303-322 .
- Christopher, M, S, and Gilbert, B, D. (2010). Incremental validity of components of mindfulness in the prediction of satisfaction with life and depression. Current Psychology, 29(1), 10-23 .
- David, D,M, and Hayes, J,A. (2011). What are the benefits of mindfulness. Psychotherapy, 48(2), 198-208 .
- Diabetes, Ahmed (2000). Social Service and Social Services Dictionary. Alexandria: University Knowledge House.
- El-Essawy, Abdel Rahman (2000). Educational psychology. Beirut: University Salary House.

- Fahmy, Mustafa (2005). The psychology of unusual children. Cairo: Dar Misr.
- Franco, C, Mañas, I, Cangas, J, and Gallego, J. (2011). Exploring the effects of a mindfulness program for students of secondary school. International Journal of Knowledge Society Research (IJKSR), 2(1), 14-28 .
- Ghanem, Muhammad (2006). Psychological, mental and behavioral disorders. Cairo: The Anglo-Egyptian Library.
- Hall, H, R,. (2008). The relationships among adaptive behaviors of children with autism spectrum disorder, their family support networks, parental stress, and parental coping .
- Hasker, S, M. (2010). Evaluation of the mindfulness-acceptance-commitment (MAC) approach for enhancing athletic performance .
- Hassan, Osama (2017). Self-modeling efficacy to reduce stuttering and improve self-confidence for mentally handicapped children who are educated. (Unpublished doctoral thesis). Girls College, Ain Shams University, Egypt.
- Hollis-Walker, L, and Colosimo, K. (2011). Mindfulness, self-compassion, and happiness in non-meditators: A theoretical and empirical examination. Personality and Individual differences, 50(2), 222-227 .
- Hyena, Fathi: Mahmoud, Ahmed (2013). The effectiveness of mental alertness in reducing symptoms of psychological depression among a sample of university students. Journal of Psychological Counseling, Center for Psychological Counseling, Ain Shams University, 34, 1-75.

- Ismail, Hala (2017). Psychological resilience and its relationship to mental alertness for students of the College of Education: a predictive research. Journal of Psychological Counseling, 50, 287- 335.
- Kaviani, H, Hatami, N, and Javaheri, F. (2012). The impact of mindfulness-based cognitive therapy (MBCT) on mental health and quality of life in a sub-clinically depressed population. Archives of Psychiatry and Psychotherapy, 1, 21-28 .
- Kediye, F, Valeo, A, and Berman, R, C. (2009). Somali-Canadian mothers' experiences in parenting a child with autism spectrum disorder. Journal of the Motherhood Initiative for Research and Community Involvement, 11(1).
- Kettler, K, M. (2010). Mindfulness and Cardiovascular Risk in College Students .
- Khalifa, Walid; Murad; Ali (2008). Psychological pressures and mental retardation in the light of cognitive psychology. Egypt: Dar Al-Wafa for the world of printing.
- Lee, W, K and Bang, H, J. (2010) .The effects of mindfulness-based group intervention on the mental health of middle-aged Korean women in community. Stress and Health, 26(4), 341-348 .
- Mackay, M, Davis, M, and Fanning, Patrick. (2013). Messages the communication skills book. United States of America: New Harbinger Publications, Inc.
- Masuda, A., and Tully, E,C. (2011). The role of mindfulness and psychological flexibility in somatization, depression, anxiety, and general psychological distress in a nonclinical

college sample .Journal of Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine, 17(1), 66-71 .

- McKay, M, Davis, M, and Fanning, P. (2009). Messages: The communication skills book: New Harbinger Publications.
- Okasha, Ahmed (1998). Contemporary Psychiatry. Cairo: The Anglo-Egyptian Library.
- Palmer, A, and Rodger, S. (2009). Mindfulness, stress, and coping among university students. Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy/Revue canadienne de counseling et de psychothérapie, 43(3) , 46- 70 .
- Parto, M, and Besharat, A. (2011). Mindfulness, psychological well-being and psychological distress in adolescents: Assessing the mediating variables and mechanisms of autonomy and self-regulation. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 30, 578-582 .
- Radwan, Samer (2009). Psychiatry and clinical psychology. United Arab Emirates: University Book House.
- Rao, P, A.:Beidel. D, C. (2009) . The Impact of Children with HIGH Functioning Autism on Parental Stress, Sibling Adjustment, and Family Functioning. Journal OF Behavior Modification, 33 (4) , 437-451.
- Sa`fan, Muhammad (2005). The heuristic process diagnoses methods and programs. Cairo: Modern Book House.
- Shapiro, S, L, Carlson, L, E, Astin, J, A, and Freedman, B,. (2006) .Mechanisms of mindfulness. Journal of clinical psychology, 62(3), 373-386 .

- Tax, Abdullah (2010). Methods of facing professional psychological stress and its relationship to some variables. Damascus University Journal, 26 (4), 12-33.
- Thompson, R , W. (2011). Mindfulness and Acceptance as Predictors of Response to Trauma Memory Activation. Catholic University of America .
- Weissbecker, I, Salmon, P, Studts, J, Floyd, R, Dedert, A, and Sephton, E. (2002).Mindfulness-based stress reduction and sense of coherence among women with fibromyalgia. Journal of Clinical Psychology in Medical Settings, 9(4), 297-307 .
- Zahran, Hamed (2005). psychological Guidance and counseling. Cairo: The World of Books.

تقييم الاحتياجات التدريبية لتطوير الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م

Assessing the training needs to develop the teaching performance of the faculty members of Al-Baha University in the light of the Vision 2030 of the Kingdom of Saudi Arabia

إعــداد

د. عبد الخالق بن هجاد الغامدي

أستاذ المناهج وطرائق التدريس المساعد بجامعة الباحة

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى تقييم الاحتياجات التدريبية لتطوير الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠م. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لدراسة الأدبيات والدراسات السابقة، وتحليل الرؤية وما يرتبط بها من برامج وأدبيات؛ بهدف إعداد قائمة المفاهيم والقيم المرتبطة بتطوير الأداء التدريسي في ضوء رؤية٢٠٣٠م، في مجالات الرؤية (مجتمع حيوي، اقتصاد مزدهر، ووطن طموح). واعتمدت الدراسة على إعداد استبانة تقييم الاحتياجات التدريبية في جوانب تطوير الأداء التدريسي (تخطيط المقررات الدراسية وتصميم التدريس، إستراتيجيات التدريس والمعالجات والأنشطة التدريسية والتعليمية، أساليب تقويم الإنجاز لدى الطلاب، إستراتيجيات تطوير الأداء التدريسي ذاتياً)، وتكونت الأداة من (٣٩) مفردة في صورتها النهائية. وتم قياس الصدق والثبات، وبلغ معامل ألفا كرونباخ (٠,٨٣٤).

وتكونت عينة الدراسة من (١٨٠) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة، تم اختيارها بطريقة عشوائية تتوزع وفق متغيرات التخصص والجنس. وبينت نتائج الدراسة درجة عالية من الأهمية للاحتياجات التدريبية في جوانب تطوير الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، كما بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة حول درجة أهمية الاحتياجات التدريبية تعزى لمتغيري التخصص والجنس، وأوصت الدراسة بضرورة توظيف أساليب تطوير الأداء

التدريســـي داخل الجامعة، منها ورش العمل والدورات التدريبية والندوات ومجتمعات المناقشــة والإرشــادات عبر وســائط التواصــل الاجتماعي للتوعية بمتطلبات تحقيق مرتكزات رؤية ٢٠٣٠م للمملكة العربية السعودية، وما يترتب عليها من تطوير الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس.

الكلمات المفتاحية: الأداء التدريســي لأعضــاء هيئة التدريس، رؤية المملكة ٢٠٣٠م، الاحتياجات التدريبية.

Abstract

The current study aimed at assessing training needs to develop the teaching performance of faculty members at Al-Baha University in the light of the vision of the Kingdom 2030. The study depends on the descriptive analytical approach to study the literature, previous studies and the analysis of the national vision and its related programs to prepare a list of concepts and values related to developing teaching performance in the light of the vision 2030 AD, in the dimensions of vision (a vibrant society, a prosperous economy, and an ambitious homeland). The questionnaire for assessing training needs to develop teaching performance was prepared including (39) items related to the dimensions of (planning curricula and teaching design, teaching strategies, treatments and teaching and educational activities, methods of assessing achievement in students, strategies for developing teaching performance Self). The validity and reliability were measured, and the alpha coefficient of Cronbach (0.834).

The sample of the study consisted of (180) faculty members at Al-Baha University, chosen randomly according to the variables of specialization, gender, and years of experience. The results of the study showed a high degree of importance for training needs which related to developing the teaching performance of the faculty members at the university. The study showed that there is no statistically significant differences between the responses of the sample about the degree of importance of training needs refer to the variables of specialization, and gender. The main recommendations of the study are employ methods of developing teaching performance within The University, including workshops, training courses, seminars, discussion societies and using social media, to raise awareness of the requirements for achieving the main goals of vision 2030 for the Kingdom of Saudi Arabia, and the consequent development of teaching performance among the faculty members.

Key words: teaching performance, the Vision 2030, training needs

مقدمة الدراسة والخلفية النظرية

تتحرك المجتمعات في العصر الحالي نحو الاقتصاد القائم على المعرفة، ويقصد به إنتاج ونشر وتوظيف المعرفة الدقيقة، وتلعب الجامعة داخل المجتمع دوراً فعالاً في التنمية الثقافية والتعليمية والاقتصادية وذلك من خلال ما تقوم به من إنتاج ونقل ونشر وتجريب المعرفة داخل المجتمع وبين المجتمعات، مع تدريب الكوادر الوظيفية القادرة على العمل وفق معايير المجتمع، بالإضافة إلى ما تقدمه من مخرجات البحوث في إنتاج أطر معرفية قادرة على إدارة التغيير داخل المجتمع. وتتمركز أنشطة الجامعة على أعضاء هيئة التدريس باعتبارهم الركيزة الأساسية في تحقيق أهدافها.

ويقع على أعضاء هيئة التدريس بالجامعات دوراً مهماً في قيادة الجامعة والتعليم العالي على وجه العموم نحو التغيير والتطوير الفعال، من خلال تحديد الأهداف والرؤى الاستراتيجية، وتطوير رسالة الجامعة باستمرار، لذلك فإن تدريبهم على مهارات القيادة الأكاديمية المهنية، ومهارات إدارة التغيير، وعلى تطوير الأداء التدريسي باتت ضرورة في ضوء المستحدثات في أدوار الجامعة في ظل العصر المعرفي (Nguyen, 2012: 311).

ويتميز العصر الحالي بالتنوع المعرفي والتطور التقني السريع، كما يتميز بدرجات عالية من التنافسية الدولية، وفي ظل هذا التنافس، تأتي ضرورة تطوير منظومة التعليم بصفة عامة، وتطوير منظومة التعليم الجامعي على وجه الخصوص؛ حيث يعد التعليم الجامعي أحد روافد تطوير المجتمع، وذلك من خلال بناء الموارد البشرية الضرورية

والمؤهلة، كما تعد الجامعة أداة لتطوير المعرفة، وتنمية المهارات والقدرات الأكاديمية والوظيفية، وذلك من أجل التحول نحو مجتمع صناعة المعرفة، كما أن الجامعة يقع عليها عبء قيادة وإدارة عمليات التغيير داخل المجتمع؛ تحقيقاً لرؤيته، وضماناً لتنفيذ مبادراته وطموحاته، وفق معايير دولية ووطنية معاصرة (بني هاني، ٢٠١٨: ٥٣٨).

كما تعد الجامعة مؤسسة مجتمعية اقتصادية، تقوم على تقديم الخدمات التعليمية للمنسوبين وفق معايير زمنية محددة، هذه الخدمات التعليمية تتفق مع رؤى المجتمع وتطلعاته، بالإضافة إلى معايير الجودة ضماناً لإرضاء المنسوبين من جانب، وتحقيقاً لطموحات المجتمع والمؤسسات الاقتصادية والاستثمارية المنوط بها توظيف هؤلاء الخريجين من جانب آخر، وبالتالي فإن هذه المؤسسة يجب أن تكون على درجة عالية من المسؤولية في مواجهة المشكلات التي يواجهها مجتمع الأعمال والاقتصاد، وبصفة عامة يمكن القول: إن الخدمات التي تقدمها الجامعة يجب أن تكون مرتبطة بالمجتمع وتوجهاته وعاداته وتقاليده وقيمه، وتعمل على ترسيخها وتطويرها بصفة مستمرة، من خلال البرامج التعليمية المقدمة، سواء على مستوى محتوى هذه البرامج، أو المعالجات التدريسية والأنشطة التعليمية المقدمة للطلاب(الزكي، ٢٠١٧: ٤٦٩).

وإذا كان التعليم الجامعي يعد من الركائز الأساسية التي تسهم في تكوين الفرد والمجتمع وتشكيل سماته في الحاضر والمستقبل، فإن المعلم الجامعي هو ركيزة العمل بالجامعة، وتعتبر أنشطة تطوير الأداء والتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس مدخلاً أساسياً من مدخلات العملية التعليمية لإحداث التغيير، بهدف تحسين أداء أعضاء

هيئة التدريس؛ من خلال إكسابهم المهارات والقدرات المعرفية والمقومات السلوكية، التي تمكنهم من القيام بأدوارهم المختلفة. وللوصول إلى التطوير المنشود للتعليم العالي لابد من التقويم الدوري والمستمر لأداء العاملين في المؤسسات التعليمية. ولعل تقويم أداء واحتياجات عضو هيئة التدريس من أهم المجالات التي ينبغي الاهتمام بها؛ لما له من أهمية في تحسين الأداء وزيادة فاعليته، وفي تطوير المادة العلمية ومحتوياتها ومضامينها والأساليب المعتمدة في تدريسها، كما أن تقويم أداء عضو هيئة التدريس له دوره في تطوير العلمية التعليمية في الجامعة، وبالتالي رفع جودة التعليم العالي؛ من خلال تطوير برامج التعليم واستراتيجيات وأساليب التدريس في الجامعة، فمن خلال التقويم ودراسة الاحتياجات التدريبية يتم تزويد عضو هيئة التدريس بالتغذية الراجعة الإيجابية، التي تحفزه لرفع مستوى أدائه وتطوير نفسه، فالجودة النوعية لمخرجات هذا النظام تتطلب جودة عضو هيئة التدريس باعتباره عنصراً فعالاً في تحقيق الجودة، وهو المحرك الأساس في نقل الأهداف والخطط إلى واقع ملموس (عبدالهادي ، وآخرون، ٢٠١٧).

وفي دراسة الداود (٢٠١٧: ٤١٩) والتي هدفت إلى تحديد مسؤولية الجامعة في تحقيق مبادرات رؤية ٢٠٣٠م بالمملكة العربية السعودية، أشارت نتائج الدراسة إلى مجموعة من الآليات التي يجب تفعيلها داخل سياق الجامعة منها: ضرورة التركيز على التوجه نحو استقلالية الجامعات، ودعم وتطوير البحث العلمي، وتطوير أعضاء هيئة التدريس في ضوء مرتكزات رؤية ٢٠٣٠م في مجالي التدريس والبحث العلمي، وتجويد التعليم الجامعي، وزيادة مشاركة الجامعة في صنع القرارات في المجتمع، وتطوير الكفاءة

الداخلية للجامعة في بناء القدرات والمهارات القيادية لدى الأعضـــاء، وربط أهداف ومحتوى ومخرجات البرامج الدراسية بمشكلات وقضايا المجتمع.

وفي دراســـة الهاجري (٢٠١٧: ٣٤٥) والتي هدفت إلى دراســـة التوجهات المستقبلية لجامعة الملك خالد في تحقيق رؤية ٢٠٣٠م، وتوصلت نتائج الدراسة إلى مجموعة من التوجهات المستقبلية أهمها: تبني مفهوم جامعة المستقبل، ومفهوم الجامعة المنتجة، استثمار رأس المال الفكري من خلال إجراءات تشجيع البحوث والابتكارات والمبادرات لأعضاء هيئة التدريس والطلاب، وتطوير الموارد البشرية داخل الجامعة؛ من خلال بناء مهارات وقدرات عضو هيئة التدريس في القيادة والتغيير وإنتاج المعرفة، مع الاستثمار الأمثل في التقنيات الحديثة، ودمجها في البرامج الدراسية على مستوى محتوى المقررات التدريسية واستراتيجيات التدريس، مع تفعيل الصناديق الاستثمارية لدعم وتطوير البرامج الدراسية، وبناء خطة عمل استراتيجية لحاضنات الأعمال في المنطقة.

كما يعد عضو هيئة التدريس بالجامعة بؤرة عمليات وأنشطة تطوير التعليم؛ لذا عنيت الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي برفع مســـتوى البرامج الدراســـية الجامعية، من خلال مجموعة من الأدوات منها توصـــيف وتقرير البرامج والمقررات الدراسية، والتي تتسم بدرجة عالية من المرونة والتجديد المعرفي والتطوير المستمر، مع بناء قدرات أعضـــاء هيئة التدريس لتوظيف هذه الأدوات، بهدف تطوير الأداء التدريســي بصــفة مســتمرة وذاتية موجهة، بما ينعكس على مخرجات التعليم الجامعي (حكيم، ٢٠١٧: ١٢٦).

وتوضح دراسة العدل (٢٠١٧: ٤٩-٥٠) أن عضو هيئة التدريس ربما ينشغل بالأنشطة والعمليات البحثية، هذه الأنشطة تجعله غير قادر على ممارسات الأداء التدريسي بدرجة تتسم بالجودة، وعلى الرغم من أهمية المجال البحثي في وظائف عضو هيئة التدريس، إلا أن الأداء التدريسي يتسم بذات الأهمية وربما يفوقها، لعدة مبررات أهمها ما يلي:

- التأثير الكبير لعضو هيئة التدريس في التحصيل المعرفي والعلمي، والنمو الفكري والاجتماعي والأخلاقي للطالب الجامعي.
- مراعاة احتياجات سوق العمل والقطاعات الإنتاجية في الإعداد المهني للطلاب.
- التفاعل الفكري بين عضو هيئة التدريس والطالب الجامعي يعزز التحصين الفكري للطالب.
- بناء العقل وتنمية مسارات وأنماط متنوعة ومرنة من التفكير لدى الطالب الجامعي.
- اكتساب الطلاب العديد من القيم السليمة والأخلاق الحميدة والاتجاهات الإيجابية.
- تعزيز النضج الاجتماعي لدى الطلاب، ومساعدة الطلاب في تنمية العديد من المهارات من التعبير عن آرائهم، وبدرجة من الموضوعية.

وانطلاقاً من أهمية دور الجامعة في تحقيق رؤى وطموحات المجتمع، وأهمية دور عضو هيئة التدريس بالجامعة؛ فإن الجامعات بالمملكة العربية السعودية منوط بها

المساهمة في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠م على مستويات عديدة منها: تطوير البرامج والمقررات الدراسية والعمليات والأنشطة التعليمية، واستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم، حيث تمثل الجامعات البيئة العلمية الجاذبة التي تتشكل فيها القدرات والمهارات والقيم والاتجاهات، وتنمو خلال برامجها وأنشطتها التعليمية الموارد البشرية الكفيلة بتحقيق متطلبات التنمية الشاملة داخل المجتمع، مع مواجهة تحديات سوق العمل، كما تضمن الجامعة تطوير مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها في إطار التوازن بين المخرجات ومتطلبات التنمية، مع تعزيز التربية الشاملة والسوية من جميع جوانب شخصياتهم، مع رفع مستوى الخريجين في المهارات الأساسية والمهارات الحياتية، والقدرة على ممارسات مهارات التفكير الإنتاجي/ الابتكاري، ومهارات وإستراتيجيات حل المشكلات التي تواجههم، مع درجة عالية من المرونة والأصالة في التفكير، بالإضافة إلى اكتساب الاتجاهات والقيم السليمة التي تتفق مع عادات وتقاليد وقيم وطموحات المجتمع في الفترة الراهنة والمستقبلية (إسماعيل، ٢٠١٨: ٢٥٣-٢٥٤).

وتوضح دراسة بلودجيت (Blodgett, 2008: 4) أن تطوير مخرجات التعليم العالي داخل الجامعات والمعاهد قائم على تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس، في مجالات تصميم البرامج التعليمية وتصميم المقررات الدراسية، والانتقال باستراتيجيات تقديم ومعالجة المقررات الدراسية من الطرائق التقليدية القائمة على العروض المباشرة، إلى استراتيجيات متمركزة على التعلم والتدريب الذاتي، وتطوير تقنيات التدريس باستخدام الأدوات والوسائط والصيغ الرقمية، وتطوير برامج الإرشاد الأكاديمي، وتطوير الأداء البحثي، واستراتيجيات المشاركة في الأنشطة المجتمعية، خاصة في ظل دمج التعلم

الإلكتروني داخل البيئة الجامعية، هذا التطوير يقوم على تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس وتلبية احتياجاتهم، وفق التوجهات نحو رقمنة التعليم العالي.

وأوضحت دراسة (DeRidder, 2013: 20) أن من مبررات تطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة؛ التحول نحو الجامعات الرقمية والافتراضية، والجامعات القائمة على المخرجات الابتكارية، وانعكاسات ذلك من تغيير في الوظائف والمهام والمخرجات، وآليات تحقيق مخرجات النظم التعليمية، كما أشارت دراسة جينين (Jeannin, 2016: 7-8) إلى مجموعة من العوامل المرتبطة بضرورة تطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس، بصورة تتمركز على تقييم وتلبية الاحتياجات التدريبية، ومن بين هذه العوامل ما يلي:

- التغيرات المجتمعية المستمرة.
- التطورات العلمية والتقنية.
- زيادة الطلب على التعليم العالي والمستمر.
- التحول نحو الاقتصاد الرقمي.
- انتشار وسائط التواصل الاجتماعي.
- تطوير البرامج الدراسية في الجامعة.
- تغيير وزيادة عدد البرامج الدراسية في الجامعة
- التحول نحو الجامعات البحثية والافتراضية.
- القدرة التنافسية بين الجامعات.
- الطموحات المجتمعية العالية من الجامعة.

- الربط بين مخرجات التعلم وسوق العمل.

كما أوضحت نتائج دراسة كل من (Fernández, Carballo,& Galán, 2010: 102) تغير أدوار ومهام الجامعة وفقاً لتغير السياسات حول مخرجات التعلم، مما يشير إلى تغير مدخلات وعمليات نظام التعليم الجامعي، وانعكس ذلك على تغيير مهام وأدوار وأنشطة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، فبات من الضروري تدريبهم على وضع خطط وبرامج دراسية وأنشطة تعليمية وطلابية؛ تساعد الطلاب على اكتساب المعرفة بطريقة ذاتية ومستمرة، وتدريبهم على تخطيط وتوصيف المقررات الدراسية، مع انتقاء إستراتيجيات وأساليب تدريس لتطوير هذه المعرفة، من خلال اختبارها في مواقف حقيقية. إن مهام أعضاء هيئة التدريس لم تعد تنحصر في نقل المعرفة إلى الطالب الجامعي، ولكن باتت تركز على تسهيل بناء الكفايات الأكاديمية والمهنية لدى الطلاب من خلال توفير مصادر التعلم المفتوحة، والبيئات التعليمية الثرية، وإدارة التعلم بصورة تتفق مع ميول الطلاب، وانتقاء وتصميم البرامج والمقررات الدراسية والأنشطة التعليمية المرتبطة بحياة الطالب.

ويعد التدريب أحد المكونات المهمة في التنمية المهنية المستدامة، ويساعد التدريب على تجديد البناء المعرفي والمهاري وفق تطوير التوصيف الوظيفي لعضو هيئة التدريس بالجامعة، كما يعزز عضو هيئة التدريس على الاطلاع على المستحدثات العلمية والتكنولوجية، كما تدعم تحسين مستويات أدائه لمهامه الوظيفية خاصة في مجالات تخطيط المقررات، وتخطيط التدريس، والإستراتيجيات المستخدمة، كما ترصد

الصعوبات والتحديات التي تواجهه، ويأخذ التدريب في الجامعة أشكالاً متعددة منها: المحاضـــرات التفاعلية Interactive Lectures، التدريبات العملية Hands-on Exercises ، والدراســـات الميدانيةField Studies، وتحليل دراســـات الحالة Case Studies/ Analysis ، والألعاب الســـلوكية ولعب الأدوار Behavioral Games& Role Plays، وتدريبات التعلم الـــذاتي Self-Learning Exercises، وتقنيـــات المجموعـــة الصـــغيرة Small Group Techniques/Syndicate، والعصـــف الذهني Brainstorming ولضـــمان تحقيق أهداف التدريب بصـــورة متقنة؛ يراعي أن تكون الخطوة الأولى في تصـــميم وتطبيق البرامج التدريبية هي تحديد الاحتياجات التدريبية لعضـــو هيئة التدريس، وهذه العملية ترتبط بدراسة الفجوة بين الأهداف التعليمية المرجوة والعمليات والممارسات الفعلية كما هي في الميدان، كما تعمل على تقييم أولويات الموضـــوعات والأفكار المقدمة في محتوى البرامج التدريبية وفق رؤية أعضاء هيئة التدريس الفعلية (Meti, 2013: 411).

في حين أوضـــحت دراســـة الحربي (٢٠٠٦: ٣٣٤) ضـــرورة التطوير المســـتمر لأعضـــاء هيئة التدريس (ويقصـــد بهم الأســـاتذة والأســـاتذة والمشـــاركين، والأســـاتذة المساعدين ومن في حكمهم من المحاضرين والمعيدين)، وأوضحت أن القصور في تحقيق الغايات التربوية بالجامعة يعزي إلى القصـــور في أداء أعضـــاء هيئة التدريس، لذا يجب تقييم أداء أعضـــــاء هيئة التدريس، وتحديد اهتماماتهم واحتياجاتهم الفعلية، وحددت الدراسة بعض مجالات وأساليب تطوير الأداء التدريسي منها: الخدمات الاستشارية حول طبيعة وخصـــائص الطلاب في المرحلة الجامعية، والدورات التدريبية في تخطيط التدريس الفعال والتعلم النشـط، وأسـاليب تقويم الأداء المعاصـرة، وكتيّبات التعليمات

والإرشـــادات، وأســـاليب التدريب عن بعد، مع وجود برامج موجهة لتطوير الأداء التدريسي في الجانب المعرفي في ضوء المستحدثات في مجال التخصص ومجالات البرامج الدراسـية والتدريس، وقدمت الدراسـة المجالات التي يجب تقييمها لدى عضـو هيئة التدريس وفق الترتيب التالي:

- التدريس وعمليات التعلم ونظرياته وأساليبه وطرائقه المتعددة.
- المعرفة الحديثة في مجال التخصص الذي يقوم بتدريسه.
- التقويم وقياس التحصيل الدراسي والمتغيرات المرتبطة به.
- مهارات استخدام التقنيات في التعليم والتدريس، وتقنيات التعلم الإلكتروني.
- البحث العلمي ومهاراته وإستراتيجياته، ومهارات الإشراف العلمي.
- الإرشاد والتوجيه الطلابي.
- المهارات الشـخصـية وتأثيرها في العروض التدريسـية والتواصـل والتأثير في الطلاب.
- المهارات القيادية والإدارية وأخلاقيات المهنة.

وعلى الجانب الآخر جاء إعلان رؤية المملكة العربية السـعودية ٢٠٣٠م، دعماً لجهود تطوير التعليم؛ لتشـكيل جيل المسـتقبل القادر على صـناعة واتخاذ القرارات الصـائبة في حياته المهنية والوظيفية، وتحمل المسـؤولية الفردية والمجتمعية في مواجهة مشـكلاته، وأكدت رؤية المملكة ٢٠٣٠م على مجموعة من مقومات تطوير التعليم، أهمها: تطوير السياسات والرؤى التعليمية، وتصميم البيئة التعليمية المعززة للطلاب، ورفع جودة مخرجات التعليم، وتشـجيع البحث العلمي، وتشـجيع الإبداع والابتكار،

وتنمية الشراكة المجتمعية، والارتقاء بالمهارات والقدرات في المثابرة والمبادرة والقيادة، مع تعزيز دور الجامعة في ترسيخ القيم الإيجابية، مع ربط المخرجات التعليمية بمتطلبات سوق العمل من القدرات البشرية القادرة على المشاركة في صناعة التقدم والازدهار (عرفات، ٢٠١٧: ٩٩٦).

وأكدت رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م، والتي أعلنها ولي العهد السعودي في إبريل عام ٢٠١٦م على أهمية محور التعليم في تحسين جودة الحياة، وأهمية التعليم في بناء الوطن والمواطن، كما أكد برنامج التحول الوطني والذي تم إطلاقه للمساهمة في تحقيق رؤية ٢٠٣٠م على دور التعليم في مجابهة التحديات المجتمعية، وأوضح البرنامج الوطني العديد من البرامج والمبادرات ومؤشرات القياس التي تؤكد على أهمية الأستاذ في التعليم الجامعي والتعليم قبل الجامعي (حسين والبلوي، ٢٠١٧: ٤٩٧).

وانطلاقاً من انعكاسات وتأثيرات رؤية المملكة ٢٠٣٠م على أداء ومكونات الجامعة، وكون عضو هيئة التدريس مرتكز العمل الجامعي، حاولت الدراسة الحالية تحديد الاحتياجات التدريبية لتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس في ضوء متطلبات تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠م.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

أشـــارت العديد من الدراســـات منها دراســـة إسماعيل (٢٠١٨)، وبني هاني (٢٠١٨) أهمية العمل على تحليل ودراسة رؤية المملكة ٢٠٣٠م لتحديد مدى إسهام الجامعة في تحقيق الأهداف الإســـتراتيجية والمبادرات المرتبطة بهذه الرؤية، متضـــمنة البرامج والأنشطة الطلابية وأداء أعضاء هيئة التدريس من خلال منظومة.

كما أكدت نتائج دراسة عثمان ونصر (٢٠١٧) في الدارسة التي تبنت (جامعة الإمام عبدالرحمن الفيصـــل أنموذجاً)، على أهمية دور الجامعة في بناء مجتمع المعرفة، باعتباره من متركزات تحقيق رؤية ٢٠٣٠م، وأكدت دراسة الصلاحي (٢٠١٧) على أهمية تطوير أدوار عمادات البحث العلمي بالجامعات، والتحول تجاه مجتمع واقتصـــاد المعرفة كمطلب رئيس من متطلبات تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠م، وكمشـــاركة فاعلة للبحث العلمي بالجامعة في تحقيق رؤى وطموحات المجتمع.

وأوضحت نتائج دراسة الزكي (٢٠١٧) على أهمية مراجعة الخدمات التي تقدمها الجامعة، وتقييم البرامج الدراسية، ومراجعة إستراتيجيات التسويق لهذه البرامج؛ تعزيزاً للموارد المالية، وانتقالاً نحو تفعيل الشراكة وريادة الأعمال والاستقلالية، وذلك بهدف تفعيل مسؤولية ودور الجامعة في تحقيق رؤية ٢٠٣٠م.

وأوصـــت نتائج دراســـة التويجري (٢٠١٧) على مراجعة برامج التنمية المهنية، وتطوير الموارد البشـرية داخل المؤسـسـات التعليمية باعتبارها العنصـر الفاعل والقادر على تحقيق الرؤية، كما أوضحت دراسة الرياعي وابن الطيب (٢٠١٧) أهمية التحول

نحو الاعتماد الذاتي في التشـــغيل والخدمات في ظل رؤية ٢٠٣٠م، في حين هدفت دراسة المرشد (٢٠١٦) إلى تطوير المناهج الدراسية في ضوء رؤية المملكة.

وانطلاقاً من أهمية الرؤية ٢٠٣٠م للمملكة العربية الســـعودية، وتأثيراتها على الجامعة، ومتطلباتها في التعليم وتطوير المخرجات التعليمية، ركزت الدراسة الحالية على عضـو هيئة التدريس بالجامعة؛ باعتبارها ركيزة أنشـطة وعمليات التطوير لتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠م.

وعلى الجانب الآخر، أشارت العديد من الدراسات منها دراسة علي (٢٠١٧)، ودراسة يوسف والبلة (٢٠١٦)، والقواسمة (٢٠١٥)، ودراسة سالم (٢٠١٥)، ودراسة نصر، ودراسة كعكي، وزرعة (٢٠١٢) على أهمية تقييم الأداء التدريسي لدى عضـو هيئة التدريس بالجامعة؛ انطلاقاً من أهمية دوره ومهامه، بالإضـــافة إلى العديد من المتغيرات والتحديات المجتمعية منها تقنية وعلمية، بالإضافة إلى المتغيرات المجتمعية منها رؤية المملكة ٢٠٣٠م.

وانطلاقاً من أهمية تقييم احتياجات أعضـــاء هيئة التدريس، كخطوة أولية في تصـميم برامج التنمية المهنية على العموم، وبرامج التدريب خاصـة، أوضـحت دراسـة جنيين (Jeannin, 2016) والتي هـدفت إلى احتيـاجـات التنميـة المهنيـة لـدى ٩٢ من أعضـــاء هيئة التدريس بالجامعة الدولية في تايلاند من خلال اســـتطلاع آرائهم، وأوضـحت نتائج الدراسـة اتفاق معظم أعضـاء العينة على حاجاتهم إلى تطوير البرامج التعليمية، والانتقال من البرامج التقليدية إلى البرامج الرقمية، وبرامج التنمية المهنية،

تصـــميم المحتوى العلمي، وتقنيات الإدارة التفاعلية، وتصـــميم التقييم، إســـتراتيجيات التدريس مع الكثافات العالية، التدريس وفق مداخل تعدد الثقافات، وأوضـــحت الدراسة أن التغيرات المجتمعية ضرورة ملحة في تطوير التعليم الجامعي وما يرتبط به من تطوير أعضـــاء هيئة التدريس، حيث تكون الخطوة الأولى من تقييم الاحتياجات التدريبية.

كما أشارت نتائج دراسة (Hwu,2011) في استطلاع رأي (١٦) عضواً بجامعة University Alaska Fairbanks عن احتياجاتهم المهنية في ضـــوء المتغيرات التقنية، وتأثيراتها على البرامج والمعالجات المرتبطة بها، أوضـــحت الدراســـة ضـــرورة دراســـة الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بصورة مستمرة، وضرورة وجود سياسات واضـحة للجامعة، كما أوضـحت مجالات الاحتياجات التدريبية على الترتيب وأهمها: المســتحدثات العلمية، والمنهجية البحثية، والتغيرات في الرؤي والســياســات، والمهام القيادية والإدارية، وبرامج الجودة، بالإضافة إلى الاتجاهات الإيجابية نحو برامج التطوير.

وفي دراســـة الســـديري وآخرين (٢٠١٣) والتي هدفت إلى تقييم الاحتياجات التدريبية لدى عينة تكونت من (٣٤٣) من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود تم اختيارها بطريقة عشـــوائية، واعتمدت الدراســـة على أداة الاســـتبانة لتحديد الاحتياجات في المجالات التدريسـية والشـخصـية والبحثية والتقنية والقيادية والإدارية، وأظهرت نتائج الدراســة ارتفاع الوزن النســبي للاحتياجات التدريبية في جميع المجالات السابقة، وفي المجالات التدريسية بينت نتائج الدراسة الاحتياجات التدريبية في مهارات

تخطيط وتصميم التدريس وفق معايير الجودة، وتطبيق الأساليب العلمية لتطوير المناهج والمقررات، وتوظيف المجال التقني في التدريس خاصة المواقع على الإنترنت، وتوظيف أدوات التعلم الإلكتروني.

كما أوضحت نتائج دراسة (Blodgett, 2008) أهمية دراسة الاحتياجات التدريبية وفق المستحدثات ذات التأثير على البيئة الجامعية، وفي دراسة (Valley, 2003) والتي هدفت إلى استطلاع رأي (٤٠٦) من أعضاء هيئة التدريس بجامعة Embrv-Riddle University، وبينت نتائج الدراسة بعض مجالات التنمية المهنية منها: تطوير جلسات واجتماعات أعضاء هيئة التدريس، وفرص التطوير المهني، والتنمية المهنية المستدامة، واستراتيجيات التدريس، والمشاركة في تصميم البرامج الدراسية، وتطوير المقررات الإلكترونية، تفعيل المؤتمرات وفق معايير التنمية المستدامة، مصادر التعلم المفتوح، وصناعة القرار التعليمي على مستوى الجامعة، وأوصت الدراسة بالاستمرارية في دراسة الاحتياجات المهنية لأعضاء هيئة التدريس لعدة أسباب منها: أن التعليم الجامعي يقوم في الأساس على عاتق عضو هيئة التدريس من جانب، ونتيجة التغيرات المستمرة والسريعة في البناء المعرفي من جانب آخر.

وعلى الرغم من أهمية مواكبة توجهات المجتمع من جانب، وما يرتبط به من مستحدثات علمية وتقنية، وأهمية مساهمة الجامعة في تحقيق أهداف رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م، بالإضافة إلى أهمية ومسؤولية عضو هيئة التدريس في تحقيق تلك الأهداف. تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في حاجة الأستاذ الجامعي إلى العديد

من البرامج التدريبية المبنية على احتياجاته التدريبية، في ضوء قيم ومضامين ومفاهيم رؤية المملكة ٢٠٣٠م. وانطلاقاً مما سبق، تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما مهارات التدريس اللازمة لتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م؟

٢. ما الاحتياجات التدريبية لتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م من وجهة نظرهم؟

٣. هل توجد فروق في الاحتياجات التدريبية بين وجهات نظر عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م تعزى لمتغيرات (التخصص العلمي والجنس)؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- تحديد قائمة المهارات المرتبطة بتطوير أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة في ضوء متطلبات ومرتكزات تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠م.
- تقييم الاحتياجات التدريبية الضرورية لتطوير أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة في ضوء متطلبات تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م.

- دراسة الفروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس والتي تعزى لمتغيرات التخصص العلمي والجنس، وذلك حول الاحتياجات التدريبية وفق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م.

أهمية الدراسة

تنطلق الأهمية النظرية للدراسة الحالية من أهمية رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م، وأهمية ترجمتها في مبادرات وبرامج داخل مؤسسات التعليم ومن بينها الجامعة، كما تنطلق من أهمية الرؤية باعتبارها من الطموحات المجتمعية التي يقع على الجامعة مسؤولية المشاركة الإيجابية في تحقيقها؛ من خلال تطوير المخرجات التعليمية، كما تنطلق من أهمية دور عضو هيئة التدريس بالجامعة باعتباره المقوم والركيزة الأساسية في تطوير ومعالجة البرامج الدراسية، وأهمية دوره في التوعية بأهمية الرؤية، ودمجها في الممارسات الجامعية، والعمل على ترجمتها إلى أهداف يمكن تحقيقها بصورة متدرجة.

كما تنطلق الأهمية العملية للدراسة الحالية مما تقدمه من قائمة بالمهارات الضرورية لتطوير أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة، وما تقدمه من قائمة الاحتياجات التدريبية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠م، حيث يمكن الاستفادة منها في برامج الجودة والاعتماد، وفي برامج البحث العلمي من خلال تطوير البرامج التدريبية المرتبطة بمتطلبات رؤية ٢٠٣٠م من عضو هيئة التدريس بالجامعة.

حدود الدراسة

تقتصر الدراسة الحالية على ما يلي:

- **الحدود الزمانية:** تمت إجراءات التطبيق الميداني في الفصل الدراسي الثاني بالعام الجامعي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ.
- **الحدود المكانية:** تمت إجراءات الدراسة في جامعة الباحة بمنطقة الباحة بالمملكة العربية السعودية.
- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة.
- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على تحليل رؤية المملكة ٢٠٣٠م من ناحية متطلباتها في مجال تطوير التعليم الجامعي.

مصطلحات الدراسة

- **تقييم الاحتياجات التدريبية:**

تعرف عملية تقييم الاحتياجات التدريبية بتحديد الفجوة بين المهام المطلوبة والواقع في القدرات المعرفية والقدرات الشخصية والقدرات العامة، وتعد عملية أولية في التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة، تهدف للحصول على معلومات حول الفرق بين الأداء الأمثل والأداء الفعلي في الميدان، مع ترجمة هذه البيانات إلى مجمل المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم ذات الأولوية لدى مجتمع الدراسة، والتي يجب

تدريبهم عليها بغية الوصول إلى الأداء الأمثل، ومواجهة المشكلات الميدانية (Nguyen, 2012: 314).

وتعرّفه دراسة كل من (Fernández, Carballo,& Galán, 2010: 102) بتقييم الممارسات التقليدية التي لا تتفق مع مدخلات ومخرجات نظام التعليم العالي في الوقت الراهن، بغية تغيير اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحوها، والانتقال أو التحول نحو كفايات تتفق مع معايير ومعطيات الوقت الراهن والتغيرات الحادثة في النظم الأكاديمية، بالإضافة إلى خلق الدافعية للتغيير لديهم بصفة مستمرة.

وتعرف الاحتياجات التدريبية إجرائياً: بمجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم المرتبطة بالأداء التدريسي، ومخططة في أولويات محددة، التي يجب مراعاتها في تصميم البرامج التدريبية المقدمة لعضو هيئة التدريس بجامعة الباحة بغية تطوير أدائه الجامعي. في حين تعرف عملية تقييم الاحتياجات التدريبية إجرائياً في الدراسة الحالية: بجمع البيانات حول ما يحتاجه عضو هيئة التدريس من معارف ومهارات واتجاهات وقيم وفق متطلبات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م، وتقاس إجرائياً بدرجة الأهمية للمؤشرات التي تقيس الاحتياجات التدريبية.

- **رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م:**

يعرفها إسماعيل (٢٠١٨: ٢٥٧) بخطة – ما بعد النفط- للمملكة العربية السعودية، تم الإعلان عنها في ٢٥ إبريل ٢٠١٦م ، أقرها مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية، وتتلخص في أن تكون المملكة العربية السعودية هي العمق العربي

والإســـلامي، قوة اســـتثمارية رائدة، ومحور ربط القارات الثلاث، وتعتمد الرؤية على محاور ثلاثة؛ الأول: مجتمع حيوي يتضمن قيم راسخة وبيئة عامرة وبنيانها متين، والثاني اقتصـاد مزدهر يتضـمن فرصـة مثمرة، واسـتثمار فاعل ذو تنافسـية، وموقعه مسـتغل، والثالث وطن طموح ويتضمن حكومة فاعلة ومواطن مسؤول.

ويعرفها كل من الأكلبي ودغري (٢٠١٧: ٨٩٧) بالرؤية التي تتبناها القيادة الســعودية، وتهدف إلى اســتغلال العمق العربي والإســلامي، والقدرات الاســتثمارية والموقع الإســتراتيجي للمملكة، نحو تحول وطني قائم على اســتثمارات لا تعتمد على النفط بالدرجة الأولى، وذلك من خلال مرتكزات المجتمع الحيوي، والاقتصـاد المزدهر، والوطن الطموح، وأضافت دراسة آل سالم (٢٠١٧: ٣٨٨) للتعريف السابق "تأكيد الرؤية على ترسيخ القيم الإيجابية وبناء شخصية مستقلة لأبناء الوطن، وتزويد المواطنين بالمعارف والمهارات اللازمة لمواءمة احتياجات سوق العمل المستقبلية".

وتعرف إجرائياً في الدراســـة الحالية: بخطة المملكة العربية الســـعودية والتي أقرتها القيادة الرشـيدة في إبريل ٢٠١٦م، بغية رسـم التوجهات والسـياسـات نحو صـناعة مستقبل المملكة حتى عام ٢٠٣٠م، وتعتمد الرؤية على التحول من اقتصاد النفط إلى اقتصاد المعرفة وما بعد النفط، وترتكز على محاور: مجتمع حيوي واقتصاد مزدهر ووطن طموح، هذه المحاور ذات تأثير على الأداء الجامعي بصـــفة عامة، وأداء عضـــو هيئة التدريس بصفة خاصة، مما يتطلب دراسة احتياجاته التدريبية.

- **الأداء التدريسي**

يعرف إجرائياً في الدراسة الحالية: بمجموعة الممارسات والأنشطة والإجراءات التي يقوم بها عضو هيئة التدريس في معالجة المقررات الدراسية والمتضمنة في أحد البرامج الدراسية داخل الجامعة. وترتبط هذه الممارسات بمجموعة من المهارات التدريسية كما يلي:

- تخطيط المقررات وتصميم التدريس.
- إستراتيجيات التدريس والمعالجات والأنشطة التدريسية والتعليمية.
- أساليب تقويم الإنجاز لدى الطلاب.
- إستراتيجيات تطوير الأداء ذاتياً.

منهجية الدراسة

- **منهج الدراسة:**

تبنت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي؛ وذلك من خلال استقراء وتحليل الدراسات السابقة في مجال تقييم الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات، مع تحليل رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م، وما يتصل بها من برامج، بهدف التوصل لقائمة المهارات المرتبطة بهذه الرؤية والضرورة لتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، مع تقييم مدى أهميتها بالنسبة لهم، وتحديد الفجوة بين الواقع والمأمول، وتحديد الاحتياجات التدريبية وفق الأولويات من وجهة نظر عينة الدراسة.

- **مجتمع الدراسة وعينته:**

تكون المجتمع الأصـــلي من جميع أعضـــاء هيئة التدريس بجامعة الباحة، ويمكن وصف المجتمع الأصلي للدراسة كما في جدول(١) التالي:

جدول(١) وصف عينة الدراسة وفق التخصص

م	التخصص	عدد أعضاء هيئة التدريس		
		قسم الطلاب	قسم الطالبات	إجمالي
١	التخصصات الطبية	١٢٧	٤٥	١٧٢
٢	كلية الهندسة	٧٨	–	٧٨
٣	كلية الآداب والعلوم الإنسانية	٤٩	٢٠	٦٩
٤	كلية العلوم	٥٥	٣٠	٨٥
٥	كلية إدارة الأعمال	٣٧	١٦	٣٥
٦	كلية علوم الحاسبات وتقنية المعلومات	٣٥	٨	٤٣
٧	كلية التربية	٢٨	٧	٣٥
٨	كلية العلوم والآداب بالفروع	٢٤٥	١٣٧	٣٨٢
	إجمالي	٦٥٤	٢٦٣	٨٩٩

وتكونت عينة الدراسة من (١٨٠) عضواً بنسبة (٢٠ %) من المجتمع الأصلي، تم اختيارهم بصورة عشوائية طبقية وفق متغيرات التخصص داخل الكليات بالجامعة، ويمكن وصف عينة الدراسة كما في جدول(٢) التالي:

جدول (٢) يبين وصف عينة الدراسة

م	التخصص	عدد أعضاء هيئة التدريس		
		قسم الطلاب	قسم الطالبات	إجمالي
١	التخصصات الطبية	٢٦	١٠	٣٦
٢	كلية الهندسة	١٦	–	١٦
٣	كلية الآداب والعلوم الإنسانية	١٤	٤	١٨
٤	كلية العلوم	١٥	٨	٢٣
٥	كلية إدارة الأعمال	١٠	٦	١٦
٦	كلية علوم الحاسبات وتقنية المعلومات	١٢	٤	١٦
٧	كلية التربية	١٢	٤	١٦
٨	كلية العلوم والآداب بالفروع	٢٥	١٤	٣٩
إجمالي		١٣٠	٥٠	١٨٠

قائمة مهارات التدريس الجامعي في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠م:

الإجابة عن السؤال الأول: ما مهارات التدريس اللازمة لتطوير الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م؟ تمت مجموعة من الخطوات والإجراءات لاستنتاج قائمة المهارات وتوظيفها في تقييم الاحتياجات التدريبية وفق ما يلي:

الخطوة الأولى: تحليل رؤية المملكة ٢٠٣٠م، لاستنتاج قائمة من القيم والمفاهيم والمضامين المرتبطة بتطوير الأداء التدريسي، ويمكن ترجمتها في قائمة مهارات التدريس، وذلك وفق استمارة تحليل المحتوى هدفت إلى تحديد القيم والمضامين والمفاهيم المرتبطة بالتعليم بصفة عامة، والتعليم الجامعي والأداء التدريسي للأستاذ الجامعي على وجه الخصوص، وذلك في الوثائق المرتبطة برؤية ٢٠٣٠م، أو في الدراسات السابقة المرتبطة برؤية ٢٠٣٠م. وشملت استمارة تحليل المحتوى ما يلي:

- الجزء الأول: يرتبط بوصف بيانات الوثائق أو الدراسات حول رؤية المملكة ٢٠٣٠م.
- الجزء الثاني: بتحديد المفاهيم والمضامين والقيم، وما يرتبط بها من مهارات ترتبط بالأداء التدريسي للأستاذ الجامعي.

انطلاقاً من تحليل رؤية ٢٠٣٠م بالمملكة العربية السعودية (البوابة الوطنية، ٢٠١٩)، والعديد من الدراسات السابقة منها دراسة بني هاني (٢٠١٨)، ودراسة إسماعيل (٢٠١٨)، ودراسة الروقي (٢٠١٨)، ودراسة كل من الأكلبي ودغري (٢٠١٧)، ودراسة عثمان ونصر (٢٠١٧) ، ودراسة الزكي (٢٠١٧)، ودراسة التويجري (٢٠١٧)، حيث اعتمدت هذه الدراسة على محتوى رؤية ٢٠٣٠م، وما يرتبط بها من دراسات سابقة؛ أمكن بناء قائمة من القيم والمفاهيم التي يجب أخذها في الاعتبار عند تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، ضماناً لتحقيق الأهداف الإستراتيجية، وذلك وفق جدول(٣) التالي:

جدول (٣) وصف القيم والمفاهيم المتضمنة في رؤية المملكة ٢٠٣٠م ذات التأثير في الأداء التدريسي

م	مجال رئيسي	تعريف المجال	القيم والمفاهيم
١	المجال الأول: مجتمع حيوي	(قيم راسخة، بيئته عامرة، بنيانه متين): ويرتبط باستيعاب المفاهيم والمهارات والقيم والاتجاهات المرتبطة بانتقال المجتمع السعودي نحو مجتمع حيوي، مع تعرف آليات تضمينها في البرامج والمقررات الدراسية، وتنميتها وقياسها في مخرجات التعلم.	• القيم الإسلامية: الوسطية والتسامح والاتقان والانضباط والعدالة والشفافية والعزيمة والمثابرة. • المبادئ والقيم الوطنية وتعزيز الانتماء الوطني وتقدير اللغة العربية. • القيم الإيجابية والمرونة في التفكير وثقافة العمل الجاد. • مفاهيم تعدد وتكامل الثقافات. • مفاهيم بناء نمط الحياة، وإدارة ومواجهة الأزمات.
٢	المجال الثاني: اقتصاد مزدهر	(فرصة مثمرة، استثمار فاعل، تنافسية جاذبة، موقعه مستغل)؛ ويرتبط بتعرف المفاهيم والمهارات والقيم والاتجاهات المرتبطة بالاقتصاد خاصة الاقتصاد المعرفي والمعلوماتي، وآليات استثمار المورد البشري وفق معايير التنافسية بدرجة تتسم باستيعاب خصوصية المملكة العربية السعودية في الموقع والثقافة والفكر.	• مفاهيم الاقتصاد القائم على المعرفة والاقتصاد الرقمي وريادة الأعمال والمشروعات الصغيرة وثقافة الانتاج. • مفاهيم وقيم مجتمعات صناعة المعرفة ومبرراتها وتأثيراتها على نماذج وأساليب التعليم. • القيم الثقافية عبر تاريخ المملكة بما تتضمن من عادات وقيم وتقاليد وثقافات متنوعة وتراث. • القيم الإبداعية والإنتاجية في التعليم الجامعي.
٣	المجال الثالث: وطن طموح	(حكومة فاعلة، مواطن مسؤول): ويرتبط بتعرف مفاهيم الشفافية والموارد المادية والشرية وإستراتيجيات ترشيد الاستهلاك والتنمية المستدامة، مع تعرف مكونات المشاركة والمسؤولية الفردية والوظيفية والمجتمعية.	• مفاهيم وقيم التنافسية والقدرات التنافسية والتميز في جميع مجالات المعرفة والحياة. • قيم العمل التطوعي والمبادرات والمشاركة الفاعلة والإيجابية والمسؤولية الفردية والمجتمعية في الأنشطة الجامعية. • القيم البيئة ومكونات التربية البيئة والثقافة الاستهلاكية والمخاطر الصحية.

يتضح من جدول(٣) ما يلي:

- وجود ثلاث قيم أساسية/ رئيسة ترتكز عليها رؤية المملكة ٢٠٣٠م، وتعمل على تحقيقها من خلال المشروعات والمبادرات الوطنية، ومن خلال إسهامات المؤسسات العلمية منها كالجامعات، وأعضاء هيئة التدريس باعتبارهم ركيزة العمل الجامعي، هذه القيم هي: مجتمع حيوي، اقتصاد مزدهر، ووطن طموح.
- يرتبط بالقيم الثلاث مجموعة من المفاهيم والمضامين التربوية تمثلت في: القيم الراسخة، البيئة العامرة، ومجتمع بنيانه متين، وفرص مثمرة، واستثمار فاعل، والتنافسية والتميز، وعوامل التنافسية الجاذبة، والاستثمار في الموارد البشرية، والتنمية المستدامة، واقتصاد المعرفة، ومجتمعات صناعة المعرفة، ومهارات الحكومة الفاعلة، وعلاقتها بالمؤسسات العلمية الفاعلة، وريادة الأعمال والمواطنة، والمسؤولية، والمواطنة الرقمية، والمسؤولية الفردية والوظيفية، والعمل التطوعي، والمبادرات، والبيئة، وقيم البيئة، والتربية البيئية، وترشيد الاستهلاك،. الخ.

الخطوة الثانية: هدفت هذه الخطوة إلى ترجمة قائمة المفاهيم والقيم والمضامين في رؤية المملكة ٢٠٣٠م إلى مؤشرات يمكن توظيفها وقياسها لتطوير مهارات الأداء التدريس لأعضاء هيئة التدريس. ويلاحظ أن هذه المؤشرات ترتبط بممارسات عضو هيئة التدريس في تدريس المقررات التدريسية بالجامعة، وما يرتبط بها من مهارات رئيسة وفرعية. وتم استخدام القائمة النهائية في بناء أداة الدراسة في الخطوة التالية.

- **أداة الدراسة: (الاستبانة).**

انطلاقاً من منهجية دراسة (Fernández, Carballo,& Galán, 2010) والتي اعتمدت على المقابلات الشخصية في تقييم الاحتياجات التدريبية، ودراسة (Nguyen, 2012) والتي استخدمت الاستبانة والمقابلات الشخصية، ودراسة (Meti, 2013) والتي استخدمت الاستبانة، ولتحقيق الهدف من الدراسة في تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م، تم إعداد استبانة وفق الخطوات التالية:

الهدف من الاستبانة: تقييم الاحتياجات التدريبية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة وفق متطلبات تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠م، وذلك بتحديد مستوى/ درجة الأهمية من وجهة نظرهم.

محتوى الاستبانة: تم استخدام قائمة القيم والمضامين والمفاهيم في رؤية المملكة ٢٠٣٠م، من خلال ترجمتها إلى مؤشرات ترتبط بأداء عضو هيئة التدريس في بناء أداة الدراسة (الاستبانة)، وتكونت الأداة من جزأين: الأول؛ البيانات الأساسية ومتغيرات الدراسة، والثاني؛ مفردات الاستبانة، واعتمدت الاستبانة على تدريج ليكرت الخماسي لقياس الأهمية (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جداً)، وتم بناء الأداة في صورتها الأولية وفق بيانات جدول(٤) التالي:

جدول (٤) وصف محتويات أداة الدراسة

م	مجالات الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس	عدد المفردات
١	المجال الأول: تخطيط المقررات الدراسية وتصميم التدريس	١٤
٢	المجال الثاني: إستراتيجيات التدريس والمعالجات والأنشطة التدريسية والتعليمية	٩
٣	المجال الثالث: أساليب تقويم الإنجاز لدى الطلاب	١٠
٤	المجال الرابع: إستراتيجيات تطوير الأداء ذاتياً	٦
إجمالي	٤	٣٩

صدق وثبات الاستبانة: تم تقديم الاستبانة لعدد (٧) من المتخصصين في مجالات المناهج وطرق التدريس والقياس النفسي، وذلك لقياس الصدق الظاهري، من خلال تحديد مدى ارتباط المفردات بالمجال الرئيسي، وتم إجراء الملاحظات، كما تم حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل مفردة ودرجات المجال الرئيسي التي تنتمي إليه، وانحصرت قيم معامل الارتباط بين قيمتي (٠,٦٣٧، ٠,٨٠٩)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستويات دلالة ٠,٠١ وتشير إلى صدق الاتساق بين مفردات الأداة والمجالات الرئيسة المقاسة. كما تم قياس ثبات الأداة باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وكانت النتائج كما في جدول (٥) التالي:

جدول (٥) معامل ألفاكرونباخ لقياس ثبات الاستبانة

م	مجالات الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس	عدد المؤشرات	معامل ألفا كرونباخ
١	المجال الأول: تخطيط المقررات الدراسية وتصميم التدريس	١٤	٠,٨٣٦
٢	المجال الثاني: إستراتيجيات التدريس والمعالجات والأنشطة التدريسية والتعليمية	٩	٠,٨١٢
٣	المجال الثالث: أساليب تقويم الإنجاز لدى الطلاب	١٠	٠,٨٢٣
٤	المجال الرابع: إستراتيجيات تطوير الأداء ذاتياً	٦	٠,٧٦٩
إجمالي	٤	٣٩	٠,٩١١

يتضح من جدول(٥) دلالة معامل ألفا كرونباخ، حيث تعد قيمه أكبر من (٠,٦)، مما يشير إلى ثبات مفردات الاستبانة، واستخدامها في إجراءات التطبيق الميداني.

التطبيق الميداني:

تمت إجراءات التطبيق الميداني في الفصل الدراسي الثاني بالعام الدراسي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ؛ حيث تم توزيع الاستبانة على عينة الدراسة، مع توضيح الهدف من الدراسة، والفترة المتاحة للاستجابة، يلي ذلك معالجة البيانات باستخدام برنامج SPSS للإجابة عن أسئلة الدراسة.

المعالجات الإحصائية:

اعتمدت الدراسة الحالية على المعالجة الإحصائية التالية:

- معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ويتم تحديد درجة الأهمية وفق التدريج المتصل التالي:

١. أهمية كبيرة جداً ينحصر الوسط الحسابي بين (٤,٢٠-٥,٠٠).
٢. أهمية كبيرة ينحصر الوسط الحسابي بين (٣,٤٠-٤,٢٠).
٣. أهمية متوسطة ينحصر الوسط الحسابي بين (٢,٦٠-٣,٤٠).
٤. أهمية ضعيفة ينحصر الوسط الحسابي بين (١,٨٠-٢,٦٠).
٥. أهمية ضعيفة جداً ينحصر الوسط الحسابي بين (١,٠٠-١,٨٠).

- استخدام اختبار(ت) للعينيتين المستقلتين، واختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدراسة الدلالة الإحصائية للفروق التي تعزى لمتغيرات الدراسة.

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها

للإجابة عن السؤال الثاني: ما الاحتياجات التدريبية لتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م من وجهة نظرهم؟ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وكانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول(٦) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى درجة الأهمية للاحتياجات التدريبية في المجال الأول (تخطيط المقررات الدراسية وتصميم التدريس)

م	الاحتياجات التدريبية	تكرار	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً	متوسط حسابي	انحراف معياري	درجة الأهمية
١	صياغة مخرجات/ نواتج تعلم المقرر الدراسي وفق متطلبات تحقيق قيم ومفاهيم رؤية ٢٠٣٠م بالمملكة.	ت	٧٧	٥٠	٣٨	٩	٦	٤،٠٣	١،٠٧	كبير
		%	٤٢،٨	٢٧،٨	٢١،١	٥،٠	٣،٣			
٢	صياغة أهداف المقرر الدراسي في الجوانب المعرفية والإدراكية وفق متطلبات تحقيق قيم ومفاهيم رؤية ٢٠٣٠م بالمملكة.	ت	٨	٤٧	٣٨	٧٨	٩	٢،٨٢	١،٠٢	متوسط
		%	٤،٤	٢٦،١	٢١،١	٤٣،٣	٥،٠			
٣	أساليب تضمين القيم الإسلامية (الوسطية والتسامح والإتقان والانضباط والعدالة والشفافية والعزيمة والمثابرة)، والمبادئ والقيم الوطنية وتعزيز الانتماء الوطني في أهداف ومحتوى وأنشطة المقرر الدراسي	ت	٩	٤٦	٥٤	٦٢	٩	٢،٩١	٠،٩٩	متوسط
		%	٥،٠	٢٥،٦	٣٠،٠	٣٤،٤	٥،٠			

م	الاحتياجات التدريبية	تكرار	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً	متوسط حسابي	انحراف معياري	درجة الأهمية
٤	تصميم أنشطة تعليمية للطلاب تسهم في تنمية القيم الإسلامية (الوسطية والتسامح والإتقان والانضباط والعدالة والشفافية والعزيمة والمثابرة)، والمبادئ والقيم الوطنية وتعزيز الانتماء الوطني	ت	٦٢	٧٥	٢٥	٦	١٢	٣,٩٤	١,١٠	كبير
		%	٣٤,٤	٤١,٧	١٣,٩	٣,٣	٦,٧			
٥	أساليب تضمين بعض القيم البيئية وصيانة البيئة والحفاظ على الموارد الاقتصادية والثقافة الاستهلاكية وعلاقتها بالمخاطر الصحية	ت	٥١	٥٥	٣٣	٣٥	٦	٣,٦١	١,١٨	كبير
		%	٢٨,٣	٣٠,٦	١٨,٣	١٩,٤	٣,٣			
٦	أساليب تضمين مفاهيم العالم الرقمي منها الأمن الرقمي/ المعلوماتي والمواطنة الرقمية وأهميتها في بناء الاستقرار المجتمعي في أهداف ومحتوى وأنشطة المقرر الدراسي.	ت	٧٢	٦٨	١٨	١٦	٦	٤,٠٢	١,٠٧	كبير
		%	٤٠,٠	٣٧,٨	١٠,٠	٨,٩	٣,٣			
٧	أساليب تضمين مفهوم الأمن والبيئة الاجتماعية الآمنة في أهداف ومحتوى وأنشطة المقرر الدراسي.	ت	٣٥	٦٩	٤٦	٢٣	٧	٣,٥٧	١,٠٦	كبير
		%	١٩,٤	٣٨,٣	٢٥,٦	١٢,٨	٣,٩			
٨	أساليب تضمين مفهوم (نمط الحياة) بما يتضمن من مفاهيم فرعية (الترفيه، والتراث والثقافة والفنون، والرياضة، والترويح، والمشاركة المجتمعية) في أهداف ومحتوى وأنشطة المقرر الدراسي	ت	٥٧	٨٠	١٥	٢٢	٦	٣,٨٩	١,٠٨	كبير
		%	٣١,٧	٤٤,٤	٨,٣	١٢,٢	٣,٣			
٩	أساليب تضمين مفهوم تعدد وتكامل الثقافات في محتوي وخبرات المقررات الدراسية وعلى مستويات الأنشطة والمعالجات التدريسية والتدريبية	ت	٤٤	٥٧	٢٨	٤١	١٠	٣,٤٦	١,٢٣	كبير
		%	٢٤,٤	٣١,٧	١٥,٦	٢٢,٨	٥,٦			
١٠		ت	٦٧	٥٦	١٨	٣٠	٩	٣,٧٩	١,٢٥	كبير

م	الاحتياجات التدريبية	تكرار	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً	متوسط حسابي	انحراف معياري	درجة الأهمية
	أساليب تضمين الإطار المفاهيمي المرتبط بالاقتصاد الرقمي ومفاهيم ريادة الأعمال والمشروعات الصغيرة في أهداف ومحتوى وأنشطة المقرر الدراسي	%	٣٧,٢	٣١,١	١٠,٠	١٦,٧	٥,٠			
١١	تصميم أنشطة تعليمية قائمة على الرحلات والزيارات الميدانية والمتاحف داخل وخارج مجتمع الجامعة بهدف التعرف على ثقافة وخصوصية المملكة العربية السعودية.	ت	-	١٦	٥٢	٨٥	٢٧	٢,٣١	٠,٨٣	ضعيف
		%	-	٨,٩	٢٨,٩	٤٧,٢	١٥,٠			
١٢	تصميم أنشطة تعليمية قائمة على المشروعات التعليمية والبحوث الاستقصائية لتنمية مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار وإدارة الأزمات لدى الطلاب.	ت	٥٨	٥٧	٣٠	٣٥	-	٣,٧٦	١,١٠	كبير
		%	٣٢,٢	٣١,٧	١٦,٧	١٩,٤	-			
١٣	تصميم أنشطة تعليمية طلابية لتعزيز قيم العمل التطوعي والمبادرات والمشاركة الفاعلة والإيجابية والمسؤولية الفردية والمجتمعية.	ت	٦٢	٦٨	٤٦	٤	-	٤,٠٤	٠,٨٤	كبير
		%	٣٤,٤	٣٧,٨	٢٥,٦	٢,٢	-			
١٤	تصميم أنشطة تعليمية وأدوات تقليدية ورقمية لاكتشاف وتنمية الموهبة في المجالات النوعية والأكاديمية وتنمية مجالات التميز في القدرات بين الطلاب.	ت	٦٧	٦٢	٣١	٢٠	-	٣,٩٧	٠,٩٩	كبير
		%	٣٧,٢	٣٤,٤	١٧,٢	١١,١	-			
	متوسط إجمالي المجال الأول							٣,٥٨	٠,٣٦	كبيرة

يتبين من جدول (٦) ما يلي:

- أن درجة الأهمية للمجال الأول (تخطيط المقررات الدراسية وتصميم التدريس) أتت بقيمة كبيرة، مما يشير إلى أن درجة احتياج أعضاء هيئة التدريس لهذا المجال بصفة عامة، ومؤشراته كل على حده كبيرة.
- تباينت قيم ومستويات مفردات المجال الأول، وانحصرت قيم المتوسطات الحسابية بين (٣,٣١-٤,٠٤)، وتباينت المستويات بين كبير ومتوسط وضعيف.
- أتت درجة مفردة (تصميم أنشطة تعليمية قائمة على الرحلات والزيارات الميدانية والمتاحف داخل وخارج مجتمع الجامعة بهدف التعرف على ثقافة وخصوصية المملكة العربية السعودية) بمستوى ضعيف، وربما يعزي ذلك إلى أن هذه الأنشطة غير تقليدية وغير مألوفة داخل الأنشطة التعليمية، وغير مألوفة بين ممارسات أعضاء هيئة التدريس.

جدول(٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى درجة الأهمية للاحتياجات التدريبية في المجال الثاني (استراتيجيات التدريس والمعالجات والأنشطة التدريسية والتعليمية)

م	الاحتياجات التدريبية	تكرار	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً	متوسط حسابي	انحراف معياري	درجة الأهمية
١٥	تصميم البيئات التعليمية التفاعلية الجاذبة والمعززة لتنمية القيم الإيجابية والسلوكيات والأخلاق الحميدة بين الطلاب.	ت	٤١	٤٨	٣٤	٤٢	١٥	٣,٣٢	١,٢٨	متوسط
		%	٢٢,٨	٢٦,٧	١٨,٩	٢٣,٣	٨,٣			
١٦	استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني أو العمل في مجموعات لتنمية مهارات التواصل ومهارات العمل في فريق والقيادة وإدارة الوقت	ت	-	١٧	٤٨	٨١	٣٤	٢,٢٧	٠,٨٧	ضعيف
		%	-	٩,٤	٢٦,٧	٤٥,٠	١٨,٩			

م	الاحتياجات التدريبية	تكرار	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً	متوسط حسابي	انحراف معياري	درجة الأهمية
	والمشاركة الإيجابية وتحمل المسؤولية.									
١٧	استخدام إستراتيجيات تدريسية ملائمة (إستراتيجيات الاستقصاء والاستقراء والعصف الذهني وحل المشكلات،...) لتنمية أنماط متنوعة في التفكير مع تعزيز المرونة في التفكير	ت	٥٥	٦٣	٢٨	٣٤	–	٣,٧٧	١,٠٨	كبير
		%	٣٠,٦	٣٥,٠	١٥,٦	١٨,٩	–			
١٨	استخدام المدخل التاريخي كمدخل تدريسي للتعرف على تاريخ المملكة وعاداتها وتقاليدها ومراحل تطورها وربطها بمحتوى المقرر الدراسي.	ت	٤١	٤٦	٣٣	٤٦	١٤	٣,٣٠	١,٢٨	متوسط
		%	٢٢,٨	٢٥,٦	١٨,٣	٢٥,٦	٧,٨			
١٩	استخدام المداخل الفنية والإبداعية والثقافية منها المعارض في التدريس لتشجيع الطلاب على الاندماج في البيئة الجامعية والمشاركة الفاعلة والمسؤولة.	ت	٦٣	٦٩	٢٧	٢١	–	٣,٩٧	٠,٩٨	كبير
		%	٣٥,٠	٣٨,٣	١٥,٠	١١,٧	–			
٢٠	توظيف تطبيقات وأدوات التواصل الاجتماعي في التدريس مع تعريف الطلاب بمكونات المواطنة الرقمية والأمن الرقمي والأمن الفكري	ت	٣٢	٤٩	٣٠	٥٢	١٧	٣,١٥	١,٢٧	متوسط
		%	١٧,٨	٢٧,٢	١٦,٧	٢٨,٩	٩,٤			
٢١	استخدام استراتيجيات ملائمة لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية وما يرتبط بها مهارات كتابة النصوص والبحوث العلمية والتقارير ومهارات التحرير والنشر	ت	٦٢	٦١	٢٧	٣٠	–	٣,٨٦	١,٠٧	كبير
		%	٣٤,٤	٣٣,٩	١٥,٠	١٦,٧	–			
٢٢	إستراتيجيات مشاركة الطلاب في تنفيذ التدريس من خلال العروض التقديمية والملخصات والتقارير حول	ت	٣٤	٣٢	٣٧	٤٢	٣٥	٢,٩٣	١,٣٩	متوسط
		%	١٨,٠٩	١٧,٨	٢٠,٦	٢٣,٣	١٩,٤			

م	الاحتياجات التدريبية	تكرار	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً	متوسط حسابي	انحراف معياري	درجة الأهمية
	بعض الموضوعات والقضايا والتدريس المصغر.									
٢٣	تصميم جلسات مناقشة مفتوحة أو جلسات عصف ذهني بين/ مع الطلاب حول بعض القضايا المجتمعية أو القضايا التعليمية الأكاديمية لتدريب الطلاب على مهارات الحوار الفعال وإدارة النقاش والاختلاف وحل المشكلات	ت	٢٤	٣١	٤٠	٦٠	٢٥	٢,٨٣	١,٢٥	متوسط
		%	١٣,٣	١٧,٢	٢٢,٢	٣٣,٣	١٣,٩			
	إجمالي المجال الثاني							٣,٢٧	٠,٤١	متوسط

يتبين من جدول (٧) ما يلي:

- أن درجة الأهمية للمجال الثاني (إستراتيجيات التدريس والمعالجات والأنشطة التدريسية والتعليمية) أتت بقيمة متوسطة، مما يشير إلى أن درجة احتياج أعضاء هيئة التدريس لهذا المجال بصفة عامة، ومؤشراته كل على حدة متوسطة.
- تباينت قيم ومستويات مفردات المجال الثاني، وانحصرت قيم المتوسطات الحسابية بين (٢,٢٧-٣,٩٧)، وتباينت المستويات بين كبير ومتوسط وضعيف.
- أتت مفردة (استخدام إستراتيجيات التعلم التعاوني أو العمل في مجموعات لتنمية مهارات التواصل ومهارات العمل في فريق والقيادة وإدارة الوقت والمشاركة الإيجابية وتحمل المسؤولية)، بمستوى ضعيف، وربما يعزي ذلك إلى

أن هذه الأنشـــطة كما يمارســـها أعضـــاء هيئة التدريس كجزء رئيســـي في الممارسات التدريسية، وكجزء رئيسي من متطلبات المقرر، كما يتم تضمينها في توظيف المقرر الدراسي.

- أتت بعض المفردات بدرجة متوســـطة من الأهمية، مما يشـــير إلى أن درجة احتياج أعضـــاء هيئة التدريس لها متوســـط، وقد ترتبط هذه المفردات بممارســـات تدريس يقوم بها أعضـــاء هيئة التدريس، مع الحاجة إلى التدريب عليها لإتقانها.

جدول(٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى درجة الأهمية للاحتياجات التدريبية في المجال الثالث (أساليب تقويم الإنجاز لدى الطلاب)

م	الاحتياجات التدريبية	تكرار	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً	متوسط حسابي	انحراف معياري	درجة الأهمية
٢٤	استخدام التقويم القبلي لتشخيص جوانب القوة وجوانب الضعف لدى الطلاب للمساعدة في تخطيط التدريس وفق احتياجات الطلاب	ت	٤٧	٤٤	٣٣	٤٤	١٢	٣,٤٠	١,٢٩	كبير
		%	٢٦,١	٢٤,٤	١٨,٣	٢٤,٤	٦,٧			
٢٥	استخدام أساليب التقويم البنائي من خلال الاختبارات القصيرة والاختبارات الدورية والاختبارات التراكمية لمتابعة مستويات الطلاب بصورة مستمرة.	ت	٢٦	٣٠	٤٠	٦٣	٢١	٢,٨٧	١,٢٤	متوسط
		%	١٤,٤	١٦,٧	٢٢,٢	٣٥,٠	١١,٧			
٢٦	استخدام إستراتيجيات التقويم المتمركزة على الأداء منها العروض التقديمية للطلاب والتقارير والبحوث الإجرائية والكتابات والمشروعات التعليمية والمشاركات في الفعاليات.	ت	٦٨	٥٥	٢٣	٣٤	–	٣,٨٧	١,١٢	كبير
		%	٣٧,٨	٣٠,٦	١٢,٨	١٨,٩	–			
٢٧	تنويع الأسئلة في الاختبارات النهائية منها الموضوعية والمقالية بهدف قياس جميع المستويات المعرفية العليا والدنيا لدى الطلاب.	ت	٢٠	٤٧	٣٨	٥٨	١٧	٢,٩٧	١,١٨	متوسط
		%	١١,١	٢٦,١	٢١,١	٣٢,٢	٩,٤			
٢٨	استخدام ملف إنجاز الطالب الورقي والرقمي لتوثيق أنشطة الطلاب ومتابعة حالته التعليمية بصورة علمية ودقيقة بهدف إرشاده أكاديمياً.	ت	٥٥	٥٥	٢٣	٣٥	١٢	٣,٥٨	١,٢٨	كبير
		%	٣٠,٦	٣٠,٦	١٢,٨	١٩,٤	٦,٧			
٢٩	تصميم أدوات قياس مختلفة لجمع بيانات صحيحة حول الطالب منها: الملاحظة المباشرة لقياس مهارات التواصل والمشاركة، والمقابلات الفردية في الساعات المكتبية	ت	٢٦	٤٣	٤١	٥٤	١٦	٣,٠٥	١,٢١	متوسط
		%	١٤,٤	٢٣,٩	٢٢,٨	٣٠,٠	٨,٩			

م	الاحتياجات التدريبية	تكرار	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً	متوسط حسابي	انحراف معياري	درجة الأهمية
	لدراسة احتياجات وميول الطلاب، واستطلاع آراء الطلاب ومقاييس الاتجاهات والميول والقيم.									
٣٠	استخدام نتائج تقييم الطلاب في تحديد الأخطاء الشائعة لديهم لمراجعتها أثناء تخطيط وتنفيذ تدريس محتوى المقرر.	ت	٦١	٥٤	٢٢	٣٢	١١	٣,٦٧	١,٢٧	كبير
		%	٣٣,٩	٣٠,٠	١٢,٢	١٧,٨	٦,١			
٣١	استخدام نتائج تقييم الطلاب في بناء برامج وأنشطة إثرائية للطلاب الموهوبين والمتفوقين وبرامج وأنشطة علاجية/ تكميلية للطلاب ذوي أوجه القصور الأكاديمي.	ت	٦٦	٦٢	٢٠	٢٥	٧	٣,٨٦	١,١٧	كبير
		%	٣٦,٧	٣٤,٤	١١,١	١٣,٩	٣,٩			
٣٢	الربط بين أساليب وأدوات القياس ومخرجات التعلم وأهداف تدريس المقرر الدراسي بصورة تتفق مع أسس التقويم الشامل.	ت	٦٧	٦٠	٢٠	٣٣	-	٣,٨٩	١,١٠	كبير
		%	٣٧,٢	٣٣,٣	١١,١	١٨,٣	-			
٣٣	استخدام إستراتيجيات التقويم الأصيل/ الحقيقي والقائم على مواقف حقيقية لاختبار صحة المعرفة التي اكتسبها الطلاب وإمكانية تطبيقها بطريقة صحيحة.	ت	٦٦	٥٤	١٩	٣٠	١١	٣,٧٤	١,٢٧	كبير
		%	٣٦,٧	٣٠,٠	١٠,٦	١٦,٧	٦,١			
	إجمالي المجال الثالث							٣,٤٩	٠,٥٢	كبير

يتبين من جدول (٨) ما يلي:

- أن درجة الأهمية للمجال الثالث (أساليب تقويم الإنجاز لدى الطلاب) أتت بقيمة كبيرة، مما يشير إلى أن درجة احتياج أعضاء هيئة التدريس لهذا المجال بصفة عامة، ومؤشراته كل على حدة كبيرة.

- تباينت قيم ومستويات مفردات المجال الثالث، وانحصرت قيم المتوسطات الحسابية بين (٢,٨٧-٣,٨٩)، وتباينت المستويات بين كبير ومتوسط. وأتت معظم المفردات بدرجة كبيرة، في حين أتت بعض المفردات بدرجة متوسطة.
- أتت بعض المفردات بدرجة متوسطة من الأهمية، وترتبط بالتقويم البنائي، وتنويع الأسئلة، وتصميم أدوات القياس، ومعظمها ترتبط بممارسات تدريس يقوم بعض أعضاء الهيئة التدريسية بالجامعة بتوظيفها في تصميم مقرر التدريس، والممارسات التدريسية المرتبطة بتقويم أداء الطلاب.

جدول(٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى درجة الأهمية للاحتياجات التدريبية في المجال الرابع (إستراتيجيات تطوير الأداء التدريسي ذاتياً)

م	الاحتياجات التدريبية	تكرار	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً	متوسط حسابي	انحراف معياري	درجة الأهمية
٣٤	استخدام آليات متنوعة لتقويم تخطيط وتنفيذ تدريس المقرر الدراسي منها: تدوين الملاحظات، أساليب التدريس التأملي، تقييم الطلاب للمقرر، التغذية الراجعة لكل محاضرة، نتائج الطلاب، مشاركة الزملاء في تقييم، تقارير المقررات الدراسية السابقة، قياس مخرجات التعلم وفق توصيف المقرر.	ت	٥٠	٤٢	٣٢	٤٧	٩	٣,٤٣	١,٢٧	كبير
		%	٢٧,٨	٢٣,٣	١٧,٨	٢٦,١	٥,٠			
٣٥	بناء خطة تحسين عمليات تخطيط وتنفيذ التدريس للمقرر الدراسي مع صياغة أساليب متابعتها لقياس التحسن.	ت	٦٥	٥٩	٣٠	٢٦	-	٣,٩٠	١,٠٥	كبير
		%	٣٦,١	٣٢,٨	١٦,٧	١٤,٤	-			
٣٦	الربط بين البحوث في مجال التخصص وعمليات تخطيط وتنفيذ التدريس من خلال انتقاء مشكلات بحثية حقيقية، وتقديم آليات	ت	٤٠	٣٩	٣٠	٥٤	١٧	٣,١٧	١,٣٢	متوسط
		%	٢٢,٢	٢١,٧	١٦,٧	٣٠,٠	٩,٤			

م	الاحتياجات التدريبية	تكرار	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً	متوسط حسابي	انحراف معياري	درجة الأهمية
	المعالجة وتحريبها خلال تقديم محتوى المقرر الدراسي.									
٣٧	توظيف البحوث الإجرائية/ بحوث الفعل في مواجهة مشكلات التدريس والتواصل مع الطلاب ورفع معدلات التحصيل الدراسي بمشاركة الزملاء والطلاب.	ت	٦٧	٥٦	١٩	٣٤	٤	٣,٨٢	١,١٨	كبير
		%	٣٧,٢	٣١,١	١٠,٦	١٨,٩	٢,٢			
٣٨	توظيف نتائج البحوث والدراسات في مجال التخصص لتطوير ممارسات تخطيط وتنفيذ التدريس للمقرر الدراسي.	ت	٥٨	٤٧	٢٠	٤٠	١٥	٣,٥١	١,٣٥	كبير
		%	٣٢,٢	٢٦,١	١١,١	٢٢,٢	٨,٣			
٣٩	المقارنة بين ممارسات تدريس المقرر الدراسي في الجامعة وتدريس ذات المقرر في جامعات محلية وإقليمية ودولية.	ت	٥٠	٤٣	٢٥	٤٧	١٥	٣,٣٦	١,٣٤	متوسط
		%	٢٧,٨	٢٣,٩	١٣,٩	٢٦,١	٨,٣			
	إجمالي المجال الرابع							٣,٥٣	٠,٥٣	كبير

يتبين من جدول (٩) ما يلي:

- أن درجة الأهمية للمجال الرابع (إستراتيجيات تطوير الأداء التدريسي ذاتياً) أتت بقيمة كبير، مما يشير إلى أن درجة احتياج أعضاء هيئة التدريس لهذا المجال بصفة عامة، ومؤشراته كل على حدة كبيرة.
- تباينت قيم ومستويات مفردات المجال الثالث، وانحصرت قيم المتوسطات الحسابية بين (٣,١٧-٣,٩٠)، وتباينت المستويات بين كبير ومتوسط. وأتت معظم المفردات بدرجة كبيرة، في حين أتت بعض المفردات بدرجة متوسطة.

- أتت بعض المفردات بدرجة متوسطة من الأهمية، وترتبط بربط مجالات البحوث العلمية بمشكلات تدريس المقررات الدراسية التخصصية، بالإضافة إلى توظيف الجامعات الدولية في تطوير ممارسات تدريس المقرر الدراسي، وربما تعزى لطبيعة البحوث والدراسات العلمية، والتي قد ترتبط بمشكلات بعيدة عن ممارسات وأنشطة تدريس المقررات الدراسية التخصصية.

جدول(١٠) نتائج الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات الأهمية على مستوى المجالات والأداة ككل

م	مجالات الأداء التدريسي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
١	المجال الأول: تخطيط المقررات الدراسية وتصميم التدريس	٣,٥٨	٠,٣٦	كبير
٢	المجال الثاني: إستراتيجيات التدريس والمعالجات والأنشطة التدريسية والتعليمية	٣,٢٧	٠,٤١	متوسط
٣	المجال الثالث: أساليب تقويم الإنجاز لدى الطلاب	٣,٤٩	٠,٥٢	كبير
٤	المجال الرابع: إستراتيجيات تطوير الأداء ذاتياً	٣,٥٣	٠,٥٣	كبير
إجمالي	٤	٣,٤٨	٠,٢٩	كبير

ويتبين من جدول (١٠) أن مستوى تقييم الاحتياجات التدريبية لتطوير الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م، أتى بدرجة كبيرة على مستوى الأداة ككل، في حين أتت مستويات تقييم الاحتياجات التدريبية بدرجة كبيرة في المجالات (الأول والثالث والرابع)، وأتت درجة تقييم الاحتياجات في المجال الثاني بدرجة متوسطة.

للإجابة عن السؤال الثالث: هل توجد فروق في الاحتياجات التدريبية بين وجهات نظر عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م تعزى لمتغيرات (التخصص العلمي، الجنس)؟

- **أولاً: متغير التخصص العلمي.**

جدول(١١) نتائج اختبار (ف) بدراسة الفروق الإحصائية التي تعزى لمتغير التخصص العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	١٩٤,٦١٨	٧	٢٧,٨٠٣	١,١٢٢	٠,٣٥١
داخل المجموعات	٤٢٦٢,١٨٢	١٧٢	٢٤,٧٨٠		
المجموع	٤٤٥٦,٨٠٠	١٧٩			
بين المجموعات	٨٦,٢٠٩	٧	١٢,٣١٦	٠,٨٧٣	٠,٥٢٩
داخل المجموعات	٢٤٢٦,٩٩١	١٧٢	١٤,١١٠		
المجموع	٢٥١٣,٢٠٠	١٧٩			
بين المجموعات	٢٠٣,٢١	٧	٢٩,٠٠٣	١,٠٣٦	٠,٤٠٨
داخل المجموعات	٤٨١٥,٨٩١	١٧٢	٢٧,٩٩٩		
المجموع	٥٠١٨,٩١١	١٧٩			
بين المجموعات	٧٨,٥٧٠	٧	١١,٢٢٤	١,١١٠	٠,٣٥٩
داخل المجموعات	١٧٣٩,٤٠٨	١٧٢	١٠,١١٣		
المجموع	١٨١٧,٩٧٨	١٧٩			
بين المجموعات	٥٠٩,٧٣٠	٧	٧٢,٨١٩	٠٥٤٧	٠,٧٩٨
داخل المجموعات	٢٢٨٨٠,٢٧٠	١٧٢	١٣٣,٠٢٥		
المجموع	٢٣٣٩٠,٠٠٠	١٧٩			

يتبين من جدول(١١) ومن استقراء قيم (ف)، وقيم مستويات الدلالة الإحصائية؛ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص العلمي (مجموعات الكليات) بصفة عامة، وفي كل مجال على حدة. وتشير هذه النتيجة إلى اتفاق كبير بين استجابات أفراد عينة الدراسة (أعضاء هيئة

التدريس على مستويات الكليات والتخصصات العلمية الجامعية)، في درجة احتياجاتهم التدريبية لتطوير ممارستهم وأدائهم التدريسي في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠م. وتعزى هذه النتيجة إلى حداثة رؤية المملكة ٢٠٣٠م، وحداثة ما بها من قيم ومضامين ومفاهيم، هذه القيم والمضامين والمفاهيم يجب مراعاتها في مجالات الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي، كما أن هذه النتيجة تشير إلى مصداقية مشكلة الدراسة الحالية، والمرتبطة بحاجة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة إلى برامج تدريبية ترتبط باحتياجاتهم التدريبية المبنية على رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م.

- **ثانياً: متغير الجنس (رجال– نساء).**

جدول(١٢) نتائج اختبار (ت) لدراسة الفروق الإحصائية التي تعزى لمتغير الجنس

المجالات	النوع	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة
المجال الأول: تخطيط المقررات الدراسية وتصميم التدريس	رجال	١٣٠	٥٠,٤٨	٤,٦٣	١,٥٢٩	١٧٨	٠,١٢٨
	نساء	٥٠	٤٩,٢٢	٥,٧٧			
المجال الثاني: إستراتيجيات التدريس والمعالجات والأنشطة التدريسية والتعليمية	رجال	١٣٠	٢٩,٤٦	٣,٦٢	٠,٣٥٤	١٧٨	٠,٧٢٣
	نساء	٥٠	٢٩,٢٤	٤,٠٨			
المجال الثالث: أساليب تقويم الإنجاز لدى الطلاب	رجال	١٣٠	٣٥,١٦	٥,١٣	٠,٩٧٨	١٧٨	٠,٣٣٠
	نساء	٥٠	٣٤,٣٠	٥,٧٠			
المجال الرابع: إستراتيجيات تطوير الأداء ذاتياً	رجال	١٣٠	٢١,٢٧	٣,٢١	٠,٣٩٤	١٧٨	٠,٦٩٤
	نساء	٥٠	٢١,٠٦	٣,١٣			
الإجمالي للأداة	رجال	١٣٠	١٣٦,٣٨	١٠,٦٥	١,٣٤٧	١٧٨	٠,١٨٠
	نساء	٥٠	١٣٣,٨٢	١٣,١٧			

يتبين من جدول(١٢) ومن استقراء قيم المتوسطات الحسابية، وقيم (ت) المحسوبة، وقيم مستويات الدلالة الإحصائية، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس (رجال – نساء/ شطر الطالبات)

بصـــفة عامة، وفي كل مجال على حدة. وتشـــير هذه النتيجة إلى اتفاق كبير بين استجابات أفراد عينة الدراسة (أعضاء هيئة التدريس على مستوى شطر الطلاب وشطر الطالبات)، في درجة احتياجاتهم التدريبية لتطوير ممارساتهم وأدائهم التدريسي في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠م.

مناقشة نتائج الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة: السؤال الأول: ما مهارات التدريس اللازمة لتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية٢٠٣٠م؟ والسؤال الثاني: ما الاحتياجات التدريبية لتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم؟ والسؤال الثالث: هل توجد فروق في الاحتياجات التدريبية بين وجهات نظر عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م تعزى لمتغيرات (التخصص العلمي، والجنس)؟ توصلت نتائج الدراسة إلى قائمة من القيم والمضامين والمفاهيم المتضمنة في تلك الرؤية، تم ترجمتها إلى مهارات التدريس والتعليم لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة في ضوء متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠م، هذه القائمة تم توظيفها في بناء أداة الدراسة (الاستبانة). وتوصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

- درجة تقييم الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة أتت بمستوى كبير بصفة عامة، وعلى مستوى المجالات كل على حدة؛ (المجال الأول: تخطيط المقررات الدراسية وتصميم التدريس، والمجال الثالث: أساليب تقويم

الإنجاز لدى الطلاب، والمجال الرابع: إستراتيجيات تطوير الأداء ذاتياً)، في حين أتت درجة تقييم (المجال الثاني: إستراتيجيات التدريس والمعالجات والأنشطة التدريسية والتعليمية) بدرجة متوسطة.

- أتت درجة معظم مفردات المجالات كبيرة، وأتت بعضها متوسطة، وندرت المفردات الضعيفة؛ مما يشير إلى وجود درجة عالية من الأهمية والاحتياج لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة للتدريب والتنمية المهنية فيما يرتبط بتطوير المهارات التدريسية والأنشطة التعليمية في ضوء توجهات ومرتكزات رؤية المملكة ٢٠٣٠م.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين استجابات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس حول درجة احتياجاتهم التدريبية بصفة عامة وكل مجال على حدة تعزى لمتغيري(التخصص العلمي والجنس). وتشير هذه النتيجة إلى اتفاق معظم أعضاء هيئة التدريس بالجامعات مع اختلاف التخصص العلمي والجنس على أهمية التدريب على المهارات التدريسية والأنشطة التعليمية والمعالجات والإستراتيجيات التي تنطلق من رؤية المملكة ٢٠٣٠م وتعزز دمج محتوياتها في تخطيط وتنفيذ المقررات الدراسية بصورة مستمرة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (Greenwood, 2007) والتي بينت أن تقييم الاحتياجات التدريبية خطوة رئيسة في تصميم برامج التنمية المهنية؛ حيث توجه أهداف ومعالجات برامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة، وتوضح

احتياجاتهم بدقة، كما تتفق في نتائج الدراسة حول أهمية متغيرات العصر الرقمي وضرورة تدريب أعضاء هيئة التدريس على عناصر المعالجات واستراتيجيات التدريس الرقمية والمعالجات الرقمية للمقررات الدراسية، وتعد هذه العناصر من متطلبات تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠م، وبالتالي فإن حاجة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة إلى التدريب وفق قائمة المهارات المرتبطة بقيم ومضامين ومفاهيم رؤية المملكة ٢٠٣٠م ضرورة، تتفق مع مشكلة الدراسة الحالية ونتائجها.

كما تتفق مع نتائج دراسة (Tang, 2010)، ودراسة (Henry, 2010) والتي أشارت بصفة عامة على ضرورة دراسة الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس وفق المستحدثات العلمية والاجتماعية، كما تتفق مع دراسة (O'Connell, 2012) والتي أكدت ضرورة مراجعة برامج التنمية المهنية بالجامعة، ودراسة الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة وفق مقومات مجتمعات صناعة المعرفة، والتي تعد من مبادئ تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠م.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة المرشد (٢٠١٦)، والتي أكدت ضرورة تبني رؤية المملكة ٢٠٣٠م في بناء البرامج والخطط الدراسية، ودراسة احتياجات العناصر البشرية داخل المؤسسة، ويرتكز العنصر البشري داخل الجامعة على الأستاذ الجامعي، كما تتفق مع نتائج دراسة كل من الأكلبي ودغري (٢٠١٧)؛ والتي أكدت أهمية تقييم الممارسات التدريسية في ضوء الرؤية٢٠٣٠م، كما تتفق مع نتائج دراسة آل سالم (٢٠١٧) والتي بينت ضرورة بناء الوعي حول مرتكزات

الرؤية ٢٠٣٠م (المجتمع حيوي، والاقتصاد المزدهر، والوطن الطموح)، وتتفق مع نتائج دراسة الرياعي وابن الطيب (٢٠١٧) في ضرورة تحديث البنية الفكرية والمعلوماتية للموارد البشرية في المؤسسات التعليمية، لتتواكب مع منطلقات رؤية المملكة ٢٠٣٠م.

كما تتفق مع نتائج دراسة بني هاني (٢٠١٧) والتي بينت حاجة أعضاء هيئة التدريس إلى التنمية المهنية في ضوء رؤية ٢٠٣٠م بالمملكة والمبنية على توجهات مجتمع المعرفة، وبناء اتجاهات إيجابية نحوها، مع تدريب أعضاء هيئة التدريس على آليات تطوير الخطط الدراسية بمحتواها ومعالجاتها بما يتناسب مع رؤية المملكة ٢٠٣٠م، كما تتفق مع دراسة إسماعيل (٢٠١٨)، والذي أكدت ضرورة حاجة أعضاء هيئة التدريس لتصور مقترح للتعريف برؤية المملكة ٢٠٣٠م ودمجها وتكاملها في الأنشطة الجامعية، ويتفق ذلك مع مشكلة الدراسة الحالية، والتي تؤكد حاجة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة إلى برامج تدريبية مبنية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠م، ويعزى ذلك إلى ارتباط الرؤية بالعديد من المهارات المعاصرة والحديثة، التي تتطلب التدريب عليها، وتدريب أعضاء هيئة التدريس على معالجتها في مهارات الأداء التدريسي.

وبصفة عامة أمكن استنتاج درجة عالية من الأهمية لاحتياجات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة مع تباين التخصص العلمي والجنس، هذه الأهمية تشير إلى احتياجات أعضاء هيئة التدريس في مهارات الأداء التدريسي، في مجالات تطوير

أساليب وإستراتيجيات تخطيط المقررات الدراسية، وتطوير إستراتيجيات التدريس والمعالجات والأنشطة التدريسية والتعليمية وتصميم التدريس، وتطوير أساليب تقويم الإنجاز لدى الطلاب، مع تطوير إستراتيجيات تطوير الأداء ذاتياً.

توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة الحالية أمكن صياغة التوصيات التالية:

- مراجعة الخطط الدراسية والبرامج والمناهج التعليمية داخل الجامعة، وفق القيم والمضامين والمفاهيم المتضمنة في رؤية المملكة ٢٠٣٠م، وترجمتها إلى مهارات يمكن معالجتها في مهارات الأداء التدريسي، بما يضمن الانتقال إلى تحقيق أهدافها الإستراتيجية.
- توجيه برامج التنمية المهنية بوحدات وأقسام الجامعة والكليات نحو تغيير ثقافة أعضاء هيئة التدريس في استراتيجيات التدريس والتعليم، والانتقال نحو المعالجات الرقمية وتنويع مصادر المعرفة، والتكامل بين الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية، وتضمين القضايا الاجتماعية والثقافية والعلمية داخل المجتمع، باعتبارها من متطلبات تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠م.
- توجيه الخطط البحثية داخل الأقسام العلمية والكليات والجامعة نحو تطوير مهارات الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس في ضوء متطلبات تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠م، وذلك في مجالات: تخطيط المقررات الدراسية وتصميم

التدريس، إستراتيجيات التدريس والمعالجات والأنشطة التدريسية والتعليمية، أساليب تقويم الإنجاز لدى الطلاب، وإستراتيجيات تطوير الأداء ذاتياً.

مقترحات الدراسة

- تقييم برامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في ضوء متطلبات تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م.
- برنامج في التنمية المهنية قائم على مكونات مجتمع صناعة المعرفة ورؤية المملكة ٢٠٣٠م لتطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة.
- إستراتيجيات التدريس والتعليم الملائمة لتحقيق أهداف رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م: دراسة تحليلية من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.

المراجع

- **أولاً – المراجع العربية:**

- الأكلبي، فهد بن عبدالله، ودغري، علي بن أحمد (٢٠١٧). دور كليات التربية في التنمية المهنية للمعلم في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ .*أبحاث مؤتمر: دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠م: جامعة القصيم*: القصيم ، ٨٩٢ – ٩٢٩.
- إسماعيل، محمود عطية (٢٠١٨). تصور مقترح لتفعيل دور الخدمات الارشادية الجامعية في ضوء تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠م في التعليم .المجلة الدولية للآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية: المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، ع١٦، ٢٥٠-٢٨٤.
- آل سالم، علي بن يحيي (٢٠١٧). تطوير معايير مقترحة لاستقطاب وإعداد وتدريب المعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠م. أبحاث مؤتمر: دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠م: جامعة القصيم، القصيم، ٣٨٤ – ٤١٨.
- البوابة الوطنية (٢٠١٩) رؤية المملكة ٢٠٣٠. المملكة العربية السعودية. متاح في ٢ إبريل ٢٠١٩م على الرابط التالي:

https://www.saudi.gov.sa/wps/portal/snp/pages/saudivision

- بني هاني، سيلفيا إسماعيل محمد (٢٠١٨). دور جامعة حائل للتحول نحو مجتمع المعلومات في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠: دراسة ميدانية .مجلة العلوم التربوية: جامعة الملك سعود – كلية التربية، ٣٠(٣)، ٥٣٧-٥٥٤.
- التويجري، أحمد بن محمد (٢٠١٧). تصور مقترح لمخرجات برامج إعداد المعلم في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ .أبحاث مؤتمر: دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠م: جامعة القصيم: القصيم، ٢٠١ – ٢٥٦.
- حسين، محمد فتحي، والبلوي، خليفة حماد (٢٠١٧). تصور مقترح لتفعيل دور القيادات المدرسية في تحقيق الأهداف التعليمية للرؤية الوطنية ٢٠٣٠ بالمملكة العربية السعودية في ضوء

خبرات بعض الدول .مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس– كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ١٨(١٠)، ٤٩٣–٥٤٠.

- الحربي، حياة بنت محمد (٢٠٠٦). إدارات التطوير ودورها في التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية .دراسات في التعليم الجامعي: جامعة عين شمس– كلية التربية – مركز تطوير التعليم الجامعي، ع ١٣ ، ٣٠٨–٣٧٨.
- حكيم، أريج بنت يوسف (٢٠١٧). تصور مقترح لتعزيز الهوية الوطنية في المناهج الجامعية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ .دراسات في المناهج وطرق التدريس: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ع٢٢٧، ١٢١–١٤٢.
- الداود، عبدالمحسن بن سعد (٢٠١٧). مسؤولية الجامعات السعودية في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ .أبحاث مؤتمر: دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠م: جامعة القصيم، القصيم: جامعة القصيم، ٤١٩ – ٤٤٢.
- دخيخ، صالح أحمد، حسانين، صفوت أحمد، والمصري، تامر علي (٢٠١٧). أساليب التدريس الجامعي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات. العلوم التربوية: جامعة القاهرة– كلية الدراسات العليا للتربية، ٢٥(١)، ١–٧٨.
- الرياعي، سليمان بن إبراهيم، وابن الطيب، زينب (٢٠١٧). مؤسسات المعلومات بالمملكة العربية السعودية والتحول نحو الاعتماد الذاتي في التشغيل والخدمات في ظل رؤية ٢٠٣٠ . المؤتمر الثامن: مؤسسات المعلومات في المملكة العربية السعودية ودورها في دعم اقتصاد ومجتمع المعرفة .المسؤوليات، التحديات، الآليات، التطلعات: الجمعية السعودية للمكتبات والمعلومات، مج١، الرياض: جمعية المكتبات والمعلومات السعودية، ٢٣٧ – ٢٥٦.
- الروقي، راشد بن محمد عبود (٢٠١٨). برنامج تدريبي مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠م. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية: جامعة أم القرى، ٩(٢)، ٦٣–١٠٧.

- الزكي، أحمد عبدالفتاح (٢٠١٧). تسويق الخدمات الجامعية: ضرورة ملحة لتعزيز الموارد المالية للجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠ .أبحاث مؤتمر: دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠م: جامعة القصيم: القصيم، ٦٤٥ — ٦٧٦.
- سالم، أحمد عبدالعظيم (٢٠١٥). تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة: دراسة ميدانية .الثقافة والتنمية: جمعية الثقافة من أجل التنمية،١٥(٩١)، ٩٥-١٦٦.
- السديري، محمد أحمد، آل الشيخ، أحمد عبدالعزيز، إسماعيل، عماد عبدالجواد، متولي، أحمد سيد، وأبو هاشم، السيد محمد (٢٠١٣). الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود .مجلة العلوم التربوية: جامعة الملك سعود - كلية التربية، ٢٥(١)، ٤٣-٦٨.
- الشاعري، علي محمد، أزهر، الطاهر، يوسف، محمد، وهيب، سهل عبدالله، العلواني، حميد عبدالجبار، وشالواله، رائد عبدالرجمن(٢٠١٧). المهمة الثالثة للجامعات ودورها في تعزيز رؤية ٢٠٣٠ للمملكة العربية السعودية .أبحاث مؤتمر: دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠م: جامعة القصيم، القصيم: جامعة القصيم، ٧٨٦ - ٨١٧.
- الصلاحي، سعود بن موسي (٢٠١٧). أدوار عمادات البحث العلمي في الجامعات السعودية تجاه التحول إلى مجتمع واقتصاد المعرفة في ضوء متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ .المؤتمر الثامن: مؤسسات المعلومات في المملكة العربية السعودية ودورها في دعم اقتصاد ومجتمع المعرفة .المسؤليات . التحديات . الآليات . التطلعات: الجمعية السعودية للمكتبات والمعلومات، مج١ ، الرياض: جمعية المكتبات والمعلومات السعودية، ٢٩٩ - ٣٢٠.
- طه، أماني محمد عمر (٢٠١٨). تطوير نظام إعداد معلم المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ م .مجلة القراءة والمعرفة: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع٢٠٥، ١٠٩-١٣٤.
- عبدالهادي، رحاب إبراهيم، أبو زيد، إلهام، إمام، عفاف محمد، عودة، سمية، وسليمان، رحاب (٢٠١٧). استراتيجيات رفع كفاءة أعضاء هيئة التدريس ومعاوني أعضاء هيئة التدريس. دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب، عدد خاص ، ٣٥٩-٣٦٢.

- عثمان، أحلام حسين، ونصر، إقبال محمد(٢٠١٧). دور الجامعات السعودية في بناء مجتمع المعرفة وتحقيق رؤية ٢٠٣٠: جامعة الإمام عبدالرحمن الفيصل أنموذجاً .أبحاث مؤتمر: دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠م: جامعة القصيم، القصيم، ٨٦٣ – ٨٧٤.
- العدل، عادل محمد (٢٠١٧). فلسفة التدريب وتطوير الكفايات التدريسية والتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس .دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب، عدد خاص ، ٣٩-٦٣.
- عرفات، نجاح السعدي، والعمودي، هالة سعيد(٢٠١٧). دور جامعة أم القرى في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى طالباتها في ضوء رؤية ٢٠٣٠ .أبحاث مؤتمر: دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠م: جامعة القصيم: القصيم، ٩٩٦ – ١٠٢٣.
- علي، مها محمد زكي (٢٠١٧). بناء استراتيجية لإدارة المعرفة في الجامعات السعودية: إضاءات من رؤية المملكة ٢٠٣٠ .أبحاث مؤتمر: دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠م: جامعة القصيم، القصيم، ٧٣٦ – ٧٧٠.
- القواسمة، أحمد حسن (٢٠١٥). التحديات العالمية التي تواجه التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس .مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي: اتحاد الجامعات العربية – الأمانة العامة٣٥(٢)، ٦٧-٨١.
- كعكي، سهام محمد، وزرعة، سوسن محمد (٢٠١٢). جودة التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية .المجلة التربوية: جامعة الكويت- مجلس النشر العلمي، ٢٧(١٠٥)، ٢٨٩-٣٤٢.
- المرشد، يوسف بن عقلا محمد (٢٠١٦). فاعلية تصور مقترح لمنهج الدراسات الاجتماعية لطلاب المرحلة المتوسطة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية لعام ٢٠٣٠م. مجلة العلوم التربوية: جامعة جنوب الوادي – كلية التربية بقنا، ع٢٦، ٢١٧-٢٥٧.
- نصر، محمد يوسف، وعلي، محمد مسلم (٢٠١٢). التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك في ضوء معايير الجودة والاعتماد. دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب، ٢٥(١)، ١٧٩-٢٢١.

- الهاجري، عبدالعزيز سعيد محمد (٢٠١٧). التوجهات المستقبلية لجامعة الملك خالد في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ .أبحاث مؤتمر: دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠م: جامعة القصيم، القصيم: جامعة القصيم، ٣٤٤ – ٣٥٦.
- يوسف، محمد زين العابدين، وبله، الصديق عبدالصادق (٢٠١٦). مدى توافر الكفايات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة البطانة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس . مجلة جامعة البطانة للعلوم الإنسانية والاجتماعية: جامعة البطانة – عمادة البحث العلمي والنشر والترجمة،٤(١)، ٧٢-١١١.

- **أولاً - المراجع الأجنبية:**

- Abdul H., Rehab I., Abu Zaid, E., Imam, A., Odeh, S., and Suleiman, R. (2017). Strategies to raise the efficiency of faculty members and faculty assistants (in Arabic). Arab Studies in Education and Psychology: Association of Arab Educators, Special Issue, 359-362.
- Al-Adel, A. (2017). The philosophy of training and developing teaching competencies and professional development for faculty members (in Arabic). Arab Studies in Education and Psychology: Association of Arab Educators, Special Issue, 39-63.
- Al-Aklabi, F., Daghri, A.(2017). The role of colleges of education in the professional development of the teacher in the light of the Kingdom of Saudi Arabia's 2030 vision (in Arabic). Research conference: The role of Saudi universities in activating the 2030 vision: University of Qassim, 892-929.
- Al-Qawasmeh, A.(2015). The global challenges facing university education in the Kingdom of Saudi Arabia from the viewpoint of faculty members (in Arabic). Journal of the Federation of Arab Universities for Research in Higher Education: Union of Arab Universities, 35 (2), 67-81.
- Al-Asfour, A. (2014). Faculty professional development needs & career advacement at tribal colleges and universities. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1615382042). Retrieved from https://search.proquest.com/docview/1615382042?accountid=178282.
- Al-Dawud, A. (2017). The responsibility of Saudi universities in achieving the Kingdom's 2030 vision (in Arabic). Research conference: The role of Saudi universities in activating the 2030 vision: Qassim University, Qassim, 419 - 442.
- Al-Hajri, A. (2017). Future directions of King Khalid University in achieving the Kingdom's 2030 vision (in Arabic). Research conference: the role of Saudi universities in activating the 2030 vision: Qassim University, Qassim, 344-356.
- Al-Harbi, H. (2006). Development departments and their role in the sustainable professional development of faculty members in Saudi universities (in Arabic). Studies in university education: Ain

Shams University - College of Education- University Education Development Center, No. 13, 308-378.

- Al-Morshed, Y. (2016). The effectiveness of a proposed concept of a social studies curriculum for middle school students in light of the Kingdom of Saudi Arabia's vision for the year 2030 AD(in Arabic). Journal of Educational Sciences: South Valley University - Faculty of Education, Qena, No. 26, 217-257.
- Al-Rayaei, S., and Ibn Al-Tayeb, Z. (2017). Information institutions in the Kingdom of Saudi Arabia and the shift towards self-reliance in employment and services in light of Vision 2030 (in Arabic). Eighth conference: Information institutions in the Kingdom of Saudi Arabia and its role in supporting the economy and knowledge society. Responsibilities. Challenges. Mechanisms. Aspirations: The Saudi Association for Libraries and Information, Volume 1, Riyadh: The Saudi Library and Information Association, 237-256.
- Al-Rouqi, R. (2018). A proposed training program to develop the teaching performance of Arabic language teachers at the secondary level in light of the Kingdom's 2030 vision (in Arabic). Umm Al-Qura University Journal for Educational and Psychological Sciences: Umm Al-Qura University, 9 (2), 63-107.
- Al-Salahi, S. (2017). Roles of scientific research deanships in Saudi universities towards the transition to a knowledge society and economy in light of the requirements of the Kingdom's 2030 vision(in Arabic). Eighth conference: Information institutions in the Kingdom of Saudi Arabia and their role in supporting the knowledge economy and society. Responsibilities. Challenges. Mechanisms. Aspirations: The Saudi Association for Libraries and Information, Volume 1, Riyadh: Saudi Libraries and Information Society, 320-300.
- Al-Shaari, A., Al-Tahe, Y., Muhammad, W., Sahl A., Al-Alwani, H., Shalawala, R. (2017). The third mission of universities and their role in promoting the 2030 vision for the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). Conference Research: The role of Saudi universities in activating the 2030 vision: Qassim University, Qassim, 786-817.
- Al-Sudairy, M., Al-Sheikh, A., Ismail, I., Metwally, A., and Abu Hashem, M. (2013). Training needs for faculty members at King

Saud University (in Arabic). Journal of Educational Sciences: King Saud University - College of Education, 25 (1), 43-68.

- Al-Tuwaijri, A. (2017). A proposed vision for the outputs of teacher preparation programs in the light of the Kingdom of Saudi Arabia's 2030 vision (in Arabic). Conference Research: The role of Saudi universities in activating the 2030 vision: Qassim University: Qassim, 201-256.
- Ali, M. (2017). Building a knowledge management strategy in Saudi universities: illuminations from the Kingdom's 2030 vision (in Arabic). Conference Research: The role of Saudi universities in activating the 2030 vision: Qassim University, Qassim, 736-770.
- Arafat, N., and Al-Amoudi, H. (2017). The role of Umm Al-Qura University in promoting the social responsibility of its students in the light of Vision 2030 (in Arabic). Conference Research: The role of Saudi universities in activating the Vision 2030: Qassim University: Qassim, 996-1023.
- Bani Hani, S. (2018). The University of Hail's Role in Transformation towards an Information Society in the Light of Saudi Arabia's Vision 2030: A Field Study(in Arabic). Journal of Educational Sciences: King Saud University - College of Education, 30 (3) 537-554.
- Blodgett, M. (2008). Adjunct faculty perceptions of needs in preparation to teach online. Doctor of Philosophy, Capella University. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304816589). Retrieved from https://search.proquest.com/docview/304816589?accountid=178282.
- Dekhikh, S., Hassanein, S., and Al-Masry, T. (2017). University teaching methods among university faculty (in Arabic). Educational Sciences: Cairo University - College of Graduate Studies for Education, 25 (1), 1-78.
- DeRidder, J. (2013). First Aid Training for Those on the Front Lines: Digital Preservation Needs Survey Results 2012. Information Technology & Libraries, 32(2), 18–28. https://doi.org/10.6017/ital.v32i2.3123

- Fernández, M., Carballo, R., & Galán, A. (2010). Faculty attitudes and training needs to respond the new European Higher Education challenges. Higher Education (00181560), 60(1), 101–118.
- Greenwood, J. (2007). Faculty training and professional development programs designed to impact web-based instruction in higher education: A faculty perspective. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304815088). Retrieved from https://search.proquest.com/docview/304815088?accountid=178282
- Hakim, A.(2017). A proposed scenario for strengthening the national identity in university curricula in the light of the Kingdom of Saudi Arabia's 2030 vision (in Arabic). Studies in curricula and teaching methods: The Egyptian Association for Curricula and Teaching Methods. 227, 121-142.
- Henry, J. (2010). Identifying the needs of new faculty in higher education. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (761367203). Retrieved from https://search.proquest.com/docview/761367203?accountid=178282
- Hussein, M., and Al-Balawi, K. (2017). A proposed vision to activate the role of school leaders in achieving the educational goals of the National Vision 2030 in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of the experiences of some countries (in Arabic). Journal of Scientific Research in Education: Ain Shams University - Girls College of Arts, Science and Education, 18(10), 493-540.
- Hwu, S. (2011). Concerns and professional development needs of university faculty in adopting online learning. Doctor of Philosophy, Kansas State University, Manhattan, Kansas (Order No. 3493794). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (919694151). Retrieved from https://search.proquest.com/docview/919694151?accountid=178282.
- Ismail, M. (2018). A proposed vision to activate the role of university extension services in light of achieving the Kingdom's 2030 vision for education (in Arabic). International Journal of Literature, Humanities and Social Sciences: Arab Foundation for Scientific Research and Human Development, No. 16,250-254.

- Jeannin, L. (2016). Professional development needs of faculty members in an international university in thailand. Doctor of Education, Walden University. (Order No. 10065197). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1777322634). Retrieved from https://search.proquest.com/docview/1777322634?accountid=178282
- Kaaki, S., and Zaraa, S. (2012). The quality of professional development for faculty members in Saudi universities (in Arabic). Educational Journal: Kuwait University - Scientific Publishing Council, 27 (105), 289-342
- Meti, C. (2013). Assessment of Training Needs of Agriculture University Teachers. Indian Journal of Agricultural Research, 47(5), 411–418.
- Nasr, M., and Ali, M. (2012). Professional development for faculty members at the University of Tabuk in light of quality and accreditation standards (in Arabic). Arab Studies in Education and Psychology: Association of Arab Educators, 25 (1), 179-221.
- Nguyen, T. (2012). Identifying the training needs of Heads of Department in a newly established university in Vietnam. Journal of Higher Education Policy & Management, 34(3), 309–321.
- O'Connell, K. (2012). Professional faculty development for teaching online courses at a proprietary university (Order No. 3548787). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1282406940). Retrieved from https://search.proquest.com/docview/1282406940?accountid=178282
- Othman, A., Nasr, Iqbal M. (2017). The role of Saudi universities in building a knowledge society and achieving the 2030 vision: Imam Abdul Rahman Al-Faisal University as a model (in Arabic). Conference Research: The role of Saudi universities in activating the vision of 2030: Qassim University, Qassim: Qassim University, 863 - 874.
- Salem, A. (2015). Determining the training needs of faculty members at the Islamic University of Madinah: a field study (in Arabic). Culture and Development: Culture for Development Association, 15 (91), 95-166.

- Taha, A. (2018). Development of a primary school teacher preparation system in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of the National Vision 2030(in Arabic). Reading and Knowledge Magazine: The Egyptian Association for Reading and Knowledge, No. 205, 109-134.
- Tang, L. (2010). An analysis of the perceptions of young (junior) faculty in selected four-year universities in china regarding pre-service training, collegiality, and teacher effectiveness training. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (881645932). Retrieved from https://search.proquest.com/docview/881645932?accountid=178282
- Valley, P.(2003). An assessment of the needs of part -time faculty in a comprehensive multi-campus university environment. Doctor of Philosophy, University of Central Florida Orlando, Florida. (Order No. 3081552). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305249088). Retrieved from https://search.proquest.com/docview/305249088?accountid=178282.
- Youssef, M., and Bula, A. (2016). The availability of electronic skills for faculty members at Al-Batana University from the viewpoint of faculty members(in Arabic). Al-Batana University Journal for Humanities and Social Sciences: Al-Batana University - Deanship of Scientific Research, Publishing and Translation, 4 (1), 72-111.
- Zaki, A. (2017). Marketing university services: an urgent necessity to enhance the financial resources of Saudi universities in the light of Vision 2030 (in Arabic). Conference Research: The role of Saudi universities in activating the Vision 2030: Qassim University: Qassim, 645 - 645.

أدوار رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات السعودية في ضوء التوجه نحو إنتاج المعرفة *

The Roles of Academic Department Chairs Based on Knowledge Production in Saudi Public Universities

إعداد

د. محمد علي عسيري

أستاذ القيادة التربوية المشارك بجامعة نجران

د. محمود مصطفى محمد

أستاذ أصول التربية المساعد بجامعة نجران

* هذا البحث مدعوم من عمادة البحث العلمي بجامعة نجران في المرحلة البحثية الثامنة برمز NU/SHED/16/152.

المستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على أدوار رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات السعودية في ضوء التوجه نحو إنتاج المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. واستُخدم المنهج الوصفي المسحي في هذه الدراسة، وتكونت أداة الدراسة من (30) عبارة مقسمة على ثلاثة محاور: محور التهيئة والتخطيط لإنتاج المعرفة (10) عبارات، ومحور عمليات إنتاج المعرفة (11) عبارة، ومحور نشر المعرفة (9) عبارات، وبلغت عينة الدراسة (396) عضو هيئة تدريس، وطبقت الدراسة في الفصل الأول للعام الجامعي 1440-1441هـ. واستخدمت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) للعينات المستقلة، واختبار تحليل التباين (ف)واختبار شيفيه. وتوصلت الدراسة إلى: أن درجة أهمية أدوار رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات السعودية في ضوء التوجه نحو إنتاج المعرفة جاءت بدرجة عالية بمتوسط حسابي كلي (2.68)، و أن درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات السعودية لأدوارهم في ضوء التوجه نحو إنتاج المعرفة جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي كلي (1.88)، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير النوع وسنوات الخبرة حول درجة أهمية أدوار رؤساء الأقسام الأكاديمية في ضوء التوجه نحو إنتاج المعرفة، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير النوع وسنوات الخبرة حول درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية لأدوارهم في ضوء التوجه نحو إنتاج المعرفة.

الكلمات المفتاحية: الدور، القسم الأكاديمي، إنتاج المعرفة.

Abstract

This study investigated the roles of academic department chairs based on knowledge production in Saudi Public Universities. This study is a descriptive survey research design. The questionnaire was used to collect the data which consisted of (30) items divided into three Dimensions: planning (10) items, knowledge production processes (11) items, and knowledge publishing and distributing (9) items. The participants of this study were (396) faculty members. The data were collected during the school year of 2019-2020. To analyze the data, the means, standard deviations, t test for independent samples, One Way ANOVA, and Shefffe were used. The study revealed that the overall mean scores of the importance of the roles of academic department chairs based on knowledge production in Saudi Public Universities was classified "high" (*M*=2.68). In addition, overall mean score of the degree to which academic department chairs practice these roles based on knowledge production in Saudi Public Universities was classified "moderate" (*M*=1.88). The study found that there were statistically significant differences between groups with different gender and experience regarding the importance of the roles of academic department chairs based on knowledge production. Also, there were no statistically significant differences between groups with different gender and experience regarding the degree to which academic department chairs practice these roles based on knowledge production.

Key words: role, academic department, and knowledge production.

المقدمة

ثمة توجه جديد ونقلة نوعية ظهرت منذ أواخر التسعينات من القرن الماضي، تدور حول مفهوم مجتمع المعرفة، وبدأت كثير من دول العالم تسارع إلى تبني هذا المفهوم، وتضع الخطط الإستراتيجية لتحقيق المعايير التي تدل على التحول إلى مجتمع المعرفة. فقد أصبح امتلاك المعرفة العلمية مصدراً رئيساً من مصادر الريادة والتميز، وبالتالي تحقق التنمية البشرية، وتحسن جودة الحياة على نحو كبير.

ويتميز العصر الراهن بالتغير المتسارع في كل مجالات الحياة، وقد طال ذلك مجال إنتاج المعرفة الإنسانية والتطبيقات التكنولوجية المترتبة عليها، وأدى إلى ما أصبح يعرف " بالثورة المعرفية أو الانفجار المعرفي"؛ حيث يتسم المجتمع ما بعد الصناعي بتطور يجعل من النشاطات العقلية في معناها الواسع عنصراً لرأس المال، يسمح باستثماره في مجال الابتكار وإنتاج معارف ذات قيمة مضافة. ومن انعكاسات ذلك أن أصبحت المنافسة بين دول العالم أشد حدة في مجال إنتاج المعرفة وتوظيفها والاستثمار فيها (السنبل، 2004).

ويعد إنتاج المعرفة من أهم السمات المميزة للمجتمعات ذات المكانة المتميزة في صناعة الحضارة الإنسانية، ومن ثم تحديد الأدوار التي تلعبها في مختلف المجالات، وعلى كافة الأصعدة. وهذا ما تؤكده الشواهد المختلفة؛ من أن إحداث التقدم في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، يفيد بقوة في تحقيق ما يصبو إليه أي مجتمع من إقامة مجتمع المعرفة، وفي تحديد مستوى قدرة المجتمع على المشاركة بقوة في صناعة

الحضارة الإنسانية، وتحقيق التنمية المستدامة (الحوت، 2011؛ مطر، 2007). وأكد تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2003 على أن المعرفة أصبح لها دور محوري في الوقت الراهن؛ لما لها من علاقة عضوية بالتنمية والتقدم الحضاري (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2003).

وتعتبر الجامعات والمراكز البحثية والعلمية المتخصصة المصدر الرئيس للفكر والمعرفة، ومع ظهور مجتمع المعرفة ازداد دورها في إدارة أصولها الفكرية والمعرفية، وتطوير وتنمية البناء المعرفي للمجتمع. وتعد الأقسام الأكاديمية بمثابة حجر الزاوية في التنظيمات الجامعية؛ فالجامعة لا تستطيع أن تؤدى رسالتها أو تحقق أهدافها إلا من خلال أقسامها الأكاديمية. حيث يرى بينيت (1992) أن الأقسام الأكاديمية هي "المفتاح الحقيقي لرفع مستوى الإنتاجية العلمية في الجامعات كماً ونوعاً، وعن طريقها يتم التحكم في معظم القرارات الجامعية المركزية"(ص. 26). أما مارتين (Maerten, 2001) فيشير إلى أن "حوالي 80% من جميع القرارات الإدارية والأكاديمية في الجامعة تتخذ على مستوى الأقسام الأكاديمية" (p. 168).

مشكلة الدراسة

بالرغم من أهمية إسهام الجامعات في إنتاج المعرفة وتوظيفها ونشرها في المجتمعات المعاصرة، فقد أشارت بعض الدراسات والتقارير الدولية إلى تدني مستوى الجامعات العربية والسعودية في تحقيق ذلك؛ فقد أظهر تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2003 وجود نقص في إنتاج المعرفة في الدول العربية، حيث يتجلى ذلك في قصور اكتسابها

وإنتاجها في المؤسسات الأكاديمية والبحثية على حدٍ سواء (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2003). وتؤكد دراسة الحايس (2011) أن هناك ضعفاً في عمليات إنتاج المعرفة في المؤسسات الأكاديمية العربية، كما توصلت دراسة الذبياني (2012) إلى وجود ضعف في إسهام الجامعات السعودية في التحول لمجتمع المعرفة، وأن المعرفة التي تنتجها الجامعات حالياً معرفة تقليدية، لا تواكب متطلبات العصر.

وحتى تتمكن الأقسام الأكاديمية بالجامعات من القيام بوظيفتها في إنتاج المعرفة العلمية بالشكل المأمول؛ فإنه لابد من وجود قيادة أكاديمية ذات كفاءة عالية، تعمل على تحقيق الأهداف المرسومة للأقسام الأكاديمية في هذا المجال. فقد أكد توكر (Tuker, 1997)؛ وجيملك وماسكن (Gemelch & Miskin, 2011) على أهمية قيادة الأقسام الأكاديمية في التنظيم الجامعي. وبشكل أكثر تفصيلاً، أكدت الكثير من الدراسات على أهمية أدوار رئيس القسم الأكاديمي؛ فهو الشخص المكلف بقيادة القسم في مختلف المجالات، كالنهوض بالعملية التعليمية، والبحث العلمي والإنتاج المعرفي، والشؤون الإدارية والفنية، والشؤون الأكاديمية، وبناء خطط وإستراتيجيات التطوير والتغيير (الصاوي، 2005؛ الحولي، 2005؛ Hare & Hare, 2002; Hendrickson, Lane, Harris, & Dorman, 2013)، كما أظهرت دراسة محمد (2010) أهمية دور رئيس القسم الأكاديمي في عملية إدارة المعرفة.

وتناولت بعض الدراسات السابقة أدوار رؤساء الأقسام الأكاديمية، إلا أنها ركزت بشكل كبير على الأدوار القيادية والإدارية والفنية من حيث واقع ممارستها وأهميتها؛

كدراسة المصري (2007)، وحرب (2010)، والحجيلي (2010)، ومحسن (2011)، والطراونة (2012)، والخطيب (2013). بينما تناولت بعض الدراسات أنماط السلوك القيادي لرئيس القسم؛ كدراسة الحراحشة، وخليفات (2009)، والمهيرات (2009). وفي ضوء ما سبق يتضح أنه قلما تطرقت الدراسات السابقة لدراسة أدوار رؤساء الأقسام الأكاديمية المتعلقة بالإنتاج العلمي والمعرفي، وتحقق جودة هذا الإنتاج في الأقسام الأكاديمية بالجامعات؛ لذا تأتي هذه الدراسة للتعرف على أدوار رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات السعودية في ضوء التوجه نحو إنتاج المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

أسئلة الدراسة

تحاول الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

- ما أدوار رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات السعودية في ضوء التوجه نحو إنتاج المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

وللإجابة على سؤال الدراسة الرئيس تم طرح الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما درجة أهمية أدوار رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات السعودية في ضوء التوجه نحو إنتاج المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
2. ما درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات السعودية لأدوارهم في ضوء التوجه نحو إنتاج المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات عينة الدراسة حول درجة أهمية أدوار رؤساء الأقسام الأكاديمية في ضوء التوجه نحو إنتاج المعرفة تعزى لمتغيرات (النوع – الدرجة العلمية – سنوات الخبرة) ؟

4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات عينة الدراسة حول درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية لأدوارهم في ضوء التوجه نحو إنتاج المعرفة تعزى لمتغيرات (النوع – الدرجة العلمية – سنوات الخبرة) ؟

أهداف الدراسة

استهدفت الدراسة التعرف على أدوار رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات السعودية في ضوء التوجه نحو إنتاج المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ويتم ذلك من خلال الأهداف التالية:

1. التعرف على درجة أهمية أدوار رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات السعودية في ضوء التوجه نحو إنتاج المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

2. التعرف على درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات السعودية لأدوارهم في ضوء التوجه نحو إنتاج المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

3. التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسط استجابات عينة الدراسة حول درجة أهمية أدوار رؤساء الأقسام الأكاديمية في ضوء التوجه نحو إنتاج المعرفة تعزى لمتغيرات (النوع – الدرجة العلمية – سنوات الخبرة).

4. التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسط استجابات عينة الدراسة حول درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية لأدوارهم في ضوء التوجه نحو إنتاج المعرفة تعزى لمتغيرات (النوع – الدرجة العلمية – سنوات الخبرة).

أهمية الدراسة

- الأهمية النظرية، وتظهر في الآتي:

1. تناولت الدراسة مفهوماً جديداً يرتبط بفكرة الأقسام الأكاديمية المنتجة للمعرفة، والتي تعد من الأفكار والمفاهيم الحديثة محلياً وإقليمياً وعالمياً.

2. أهمية الدور المنوط برئيس القسم الأكاديمي في النهوض بالعملية الأكاديمية، وتطوير الإنتاج العلمي والمعرفي في القسم.

3. قلة الدراسات التي تناولت أدوار رؤساء الأقسام الأكاديمية في مجال إنتاج المعرفة، كأحد المتطلبات الإستراتيجية للجامعات في العصر الحاضر.

– الأهمية التطبيقية، وتظهر في الآتي:

1. يمكن أن تفيد هذه الدراسة القيادات الأكاديمية في المستويات العليا في الجامعات؛ في وضع المعايير والضوابط العلمية لتعيين رؤساء الأقسام الأكاديمية، لمواكبة التوجه نحو إنتاج للمعرفة.

2. بعد مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة؛ تقدم هذه الدراسة مجموعة من الأدوار المنوطة برئيس القسم الأكاديمي، والتي تمكنهم من زيادة إسهام الأقسام الأكاديمية في إنتاج المعرفة.

3. يمكن أن تفيد هذه الدراسة رؤساء الأقسام الأكاديمية وتزيد من وعيهم بالأدوار المطلوبة منهم، في ضوء طبيعة التنامي المعرفي والتوجه نحو الاقتصاد المعرفي.

حدود الدراسة

- **الحد الموضوعي**: تناولت الدراسة درجة أهمية أدوار رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات السعودية في ضوء التوجه نحو إنتاج المعرفة ودرجة ممارستهم لها، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في محاور: التهيئة والتخطيط لإنتاج المعرفة، وعمليات إنتاج المعرفة، ونشر المعرفة.
- **الحد المكاني**: اقتصرت الدراسة على الجامعات السعودية.
- **الحد البشري**: أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.
- **الحد الزماني**: طبقت أداة الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (1440–1441 هـ).

مصطلحات الدراسة

الدور: ورد في المعاجم اللغوية بأن الدور وظيفة أو مهمة عمل يؤديها شخص ما وفق إجراءات وعمليات محددة (Longman, 2009; Merriam-Webster, 2019).

أما إجرائياً في هذه الدراسة فيقصد به: المهام والمسؤوليات والأعمال التي يؤديها رئيس القسم الأكاديمي وفق إجراءات وأنظمة ولوائح الجامعة.

إنتاج المعرفة: ويقصد بمفهوم إنتاج المعرفة: "الممارسة العلمية المنظمة والمبنية على قواعد ومبادئ وضوابط، يتوصل بها إلى استخراج أو صياغة أو تطوير أو تنظيم أو إبداع أفكار ومفاهيم وآراء ونظريات ومناهج وأدوات وأساليب ووسائل، يتوصل من خلالها لمعرفة جديدة" (الجلال، 1995، ص. 13).

أما إجرائياً في هذه الدراسة: فهي محصلة الأعمال العلمية والنشاطات البحثية التي تم التوصل إليها باستخدام المنهج العلمي والتي خضعت للتحكيم من أبحاث منشورة في دوريات علمية متخصصة ومحكمة أو كتب علمية مؤلفة أو مترجمة أو أوراق عمل قدمت لمؤتمرات أو ندوات محلية أو دولية.

القسم الأكاديمي: " الأقسام الأكاديمية هي الوحدات الأساسية للكليات والجامعات والتي يتم من خلالها تنفيذ رسالة المؤسسات الأكاديمية" Hendrickson et al, (2013, p. 290).

ويعرف القسم الأكاديمي إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: الوحدة العلمية الأكاديمية المتخصصة بالجامعة، والتي تقوم بتنفيذ البرامج العلمية المتخصصة، والتي تعمل على تحقيق أهدافها وأهداف الجامعة.

رئيس القسم: وتعتمد الدراسة على التعريف الإجرائي التالي: "هو أحد أعضاء هيئة التدريس يعين بقرار من مدير الجامعة بناءً على ترشيح عميد الكلية، ويكون التعيين لمدة سنتين قابلة للتجديد، وهو المسؤول عن تسيير الأمور العلمية والإدارية والمالية للقسم" (وزارة التعليم العالي، 1428، ص. 48).

الإطار النظري

يتكون الإطار النظري من ثلاثة أجزاء تشمل: قيادة الأقسام الأكاديمية، وإنتاج المعرفة، وأدوار رؤساء الأقسام الأكاديمية في ضوء التوجه نحو انتاج المعرفة، وفيما يلي تفصيل ذلك.

أولاً– قيادة الأقسام الأكاديمية:

تعتبر الأقسام الأكاديمية النواة الأساسية للإنتاج العلمي والفكري في مؤسسات التعليم العالي؛ وذلك بما تحتويه من أعضاء وكوادر بشرية مؤهلة، يمارسون وظائفهم الأساسية في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع. حيث يذكر حرب (2001) أن القسم الأكاديمي هو: "الوحدة الإدارية والعلمية الأساسية في إحدى كليات الجامعة التي تتكون من عدة حقول في المعرفة مرتبطة بعضها ببعض" (ص. 29). ولما تحتله

الأقسام الأكاديمية من أهمية بالغة في المنظومة الجامعة؛ يؤكد كل من عبد الحميد وعبود (2001) على أن الأقسام الأكاديمية "هي بمثابة قاعدة البناء التنظيمي للجامعة؛ فاذا صلحت القاعدة صلحت العملية التعليمية والأكاديمية في الجامعة، وقامت هذه القاعدة بكل وظائفها المنوطة بها خير قيام، وذلك لأنها ستكون أساساً صالحاً لبقية الهيكل التنظيمي للجامعة"(ص. 85).

وتعود نشأة الأقسام الأكاديمية بالجامعات والكليات إلى نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين (Knight & Trowler, 2001). حيث أنشأت الأقسام الأكاديمية نتيجة لمجموعة من العوامل؛ كزيادة الأعمال والمهام الإدارية المطلوبة من الأقسام، وكذلك ظهور فروع علمية متخصصة في مختلف ميادين العلم والمعرفة (حرب،2001). كما أن ظهور الأقسام الأكاديمية كان ضرورة ملحة لاتخاذ القرارات المتعلقة بالعملية الأكاديمية، والطلاب، وأعضاء هيئة التدريس (حربي، 1999). وهذا يبرز الأهمية البالغة للأقسام الأكاديمية في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي.

ويرى فيشر وكوك (Fisher & Koch, 1996) أن القيادة الأكاديمية هي "الممارسة التي تهدف إلى بناء فرق الباحثين وتوجيههم لتحقيق الأهداف المرجوة "(p. 33). أما ليمنق (Leaming, 2007) فيعرف القيادة الأكاديمية بأنها " القدرة على تحفيز وتشجيع الآخرين لإنجاز المطلوب منهم بأفضل مستوى في الوقت المحدد" (p. 31). ويستخلص مما سبق أن القيادة الأكاديمية تحتوي على ثلاثة عناصر أساسية هي: 1) القائد الأكاديمي الذي يوثر في التابعين له، 2) التابعين وهم أعضاء هيئة التدريس والعاملين،

3) العمليات والأنشـــطة والإجراءات التي يمارســـها القائد الأكاديمي لتحقيق أهداف المؤسسة الأكاديمية. وتتكون القيادة الأكاديمية من مستويات مختلفة ابتداءً من رئاسة القسم وانتهاءً بالإدارة العليا الجامعة، وسوف يتم التركيز في هذه الدراسة على القيادة الأكاديمية على مستوى الأقسام الأكاديمية بالكليات.

ويعد رئيس القسم هو الشخص المكلف رسمياً بإدارة شؤون القسم الأكاديمي؛ حيث يعتبر" المسؤول عن تسيير الأمور العلمية والإدارية والمالية فيه، ويقدم للعميد تقريراً عن أعمال القسم في نهاية كل سنة دراسية" (وزارة التعليم العالي، 1428، ص. 49). ويرى توكر (Tuker, 1997) أن رئيس القسم يحتل أهمية كبيرة في الهيكل التنظيمي للجامعة؛ حيث يشرف على ترجمة غايات وأهداف وسياسات الجامعة إلى ممارسات أكاديمية. ويصف جيملك وماسكن (Gemelch & Miskin, 2011) أهمية دور رئيس القسم الأكاديمي بقولهم: إن رئيس القسم الأكاديمي يمارس مهامه الإدارية كرئيس للقسم، بالإضافة إلى مهامه كعضو هيئة تدريس. ولذا فإن دور رئيس القسم يوثر بشكل كبير ومباشر في مستوى الأداء الأكاديمي بالقسم، كما أن قدرات وكفايات رئيس القسم لها تأثير كبير على مستوى أداء رئيس القسم لمهامه وأدواره.

ثانياً–إنتاج المعرفة:

يقصد بمفهوم إنتاج المعرفة: "الممارسة العلمية المنظمة والمبنية على قواعد ومبادئ وضوابط يتوصل بها إلى استخراج أو صياغة أو تطوير أو تنظيم أو إبداع أفكار ومفاهيم وآراء ونظريات ومناهج وأدوات وأساليب ووسائل يتوصل من خلالها لمعرفة

جديدة" (الجلال، 1995، ص. 13). وبالتالي فإن إنتاج المعرفة هو عملية توليد المعرفة الجديدة، التي تسهم في تقدم المعرفة الموجودة بطريقة أو بأخرى، وعادة ما تنشر هذه المعرفة في المجلات المحكمة، وأوراق المؤتمرات والكتب، وتتم بشكل خاص على أيدي أساتذة الجامعة.

ويذكر بيل (2004) ثلاثة أبعاد لعملية إنتاج المعرفة هي: 1) ما قبل عملية إنتاج المعرفة: وتهتم بوضع التصورات والفلسفات والأهداف الكبرى، وتحديد المناهج والطرائق، وتراعي العوامل الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية وغيرها، وتوفر الجو المناسب للباحثين والمؤسسات البحثية التي تعمل على إنتاج المعرفة، 2) عملية إنتاج المعرفة ذاتها: وتهتم بالممارسة الفعلية لعملية الإنتاج المعرفي في مختلف التخصصات والمجالات، وفق مخططات وبرامج زمنية محددة، ويقوم بها الباحثون كأفراد ومؤسسات ومراكز بحثية متخصصة، 3) مرحلة ما بعد الإنتاج المعرفي: وتهتم بتطبيق نتائج المعرفة ومتابعتها الواقعية، والنظر في سلبياتها وإيجابياتها، والقيام بنقدها وتقويمها، وغيرها من الإجراءات الضرورية لمتابعة تطوير المعرفة المنتجة.

وأشار أبوزيد (2005) إلى أن هناك ما يسمى بدورة المعرفة، والتي تمر بثلاث مراحل: الأولى: مرحلة توليد المعرفة؛ حيث تنطلق المعرفة من التفاعل بين الحقائق والمعارف المتوفرة من جهة، وبين عقل الإنسان وقدرته من جهة أخرى. والثانية: مرحلة نشر المعرفة؛ حيث يتم فيها انتقال المعرفة وتداولها عبر الحقول المختلفة وأوعية النشر المتعددة. والثالثة: مرحلة استخدام المعرفة؛ فقوة المعرفة تأتي من توظيفها بكفاءة في

كافة شؤون الحياة والاستفادة من نتائجها. ولا شك أن للبيئة بمختلف عواملها تأثيراً كبيراً على حيوية دورة المعرفة في توليدها ونشرها وتوظيفها.

وتتأثر قدرة المجتمع على إنتاج المعرفة ونشـــرها بما يتوافر لأبنائه من معارف ومعلومات، ومدى إتاحتها بسهولة ويسر، ومدى قدرة أفراد المجتمع على توظيف هذه المعلومات والمعارف في شـــتى مجالات حياتهم، بما يفيد في ترقية هذه المجالات، وهذا يؤكد الارتباط الوثيق بين عملية إنتاج المعرفة ونشـــرها، والحال الذي عليه المعرفة في المجتمع ولدى أفراده بعامة، أي: إن إنتاج المعرفة ونشـــرها دال على حال المعرفة في المجتمع ككل (الحوت، 2011).

ولفت بيكرنج (Pickering,1993) الانتباه إلى عملية تشـــويه الممارســـات العلمية داخل النســـق الأكاديمي لإنتاج المعرفة، ونظر إليها باعتبارها كلاً متكاملاً يتكون من جوانب مادية وأخرى إنســـانية يتفاعلان بصـــورة ديناميكية؛ حيث يؤدي هذا التفاعل إلى إنتاج بنية جديدة بشـــكل تفاعلي، ويرى أن المكونات المادية لها أهمية تماثل المكونات الإنسانية في إنتاج المعرفة العلمية، وتحديد معالم السياق العلمي والأكاديمي. وفي نفس الســـياق طرح لاتور (Latour, 2004) رؤيته حيال تحليل أوضـــاع الســـياق الأكاديمي وعلاقته بتطوير مجتمع المعرفة؛ مفادها أن النســـق العلمي الأكاديمي بمثابة شـــبكة اجتماعية فاعلة، تضـــم مجموعة من العناصـــر المادية والإنســـانية المتكاملة معاً، وتتسم بالديناميكية والانسيابية والتجدد وتعمل بشكل منظومي.

وتعتري عمليات إنتاج ونشر المعرفة في مؤسسات التعليم الجامعي محلياً وإقليمياً صعوبات عديدة من أهمها: شح الإمكانات المتاحة للأفراد والمؤسسات، وكان من نتائج ذلك قصور في تهيئة المناخ المعرفي والمجتمعي اللازمين لإنتاج المعرفة. كما تتجلي أهم التحديات أيضاً في غياب الرؤية الحقيقة للانخراط في التنمية الحقيقية، وامتلاك الكفاءة التكنولوجية، وتدني الميزانيات المخصصة للبحث العلمي، وضعف التركيز على المعرفة والاستثمار فيها، وتدني معدلات النمو الاقتصادي والناتج المحلي، وهجرة العقول المفكرة والمبدعة في شتى التخصصات (سنكي، 2014).

ويشير التقرير النهائي للمؤتمر الإقليمي العربي إلى ضعف البنى البحثية، وقلة فرص البحث العلمي، ويتخذ ذلك عدة أشكال منها: التوسع في برامج الدراسات العليا، وضعف ثقافة البحث العلمي لدى مؤسسات القطاع العام والخاص، وضعف الصلة بين المشاريع البحثية الجارية بالجامعات وخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وقلة المختبرات والأجهزة والمعدات الحديثة والمواد والكتب والمراجع والدوريات، وضعف التواصل العلمي مع المؤسسات العلمية والإقليمية والعالمية، وضعف التمويل والإنفاق على البحث العلمي، وغياب أطر واضحة لإدارة البحوث وتقييمها، وارتفاع العبء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس (اليونسكو، 2009).

وفي هذا السياق أشار تقرير المعرفة العربي للعام 2010-2011 تحت –عنوان إعداد الأجيال الناشئة لمجتمع المعرفة– إلى أن مؤسسات التعليم العالي العربية ما زالت تصنف ضمن تلك المؤسسات التي تستهلك المعرفة، ولا تسهم في إنتاجها بالمستوى المطلوب؛

وبذلك فهي تعجز عن المشـــاركة الفاعلة في عمليات تبادل المعرفة، الذي يبني على أساس المشاركة المتساوية، وهي قابعة في موقع المعتمد كلياً على ما يتم إنتاجه وتطويره في البلدان المتقدمة (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ومؤســـسة محمد بن راشـــد ال مكتوم، 2011).

ويشير بوساحة (2012) إلى أن وضعية إنتاج المعرفة من البحوث العلمية هزيلة غير مرتبطة بأدنى أبجديات التنمية البشـــرية والمجتمعية. كما يؤكد بدوي (2009) على أن "التوسع الكمي في إنتاج الرسائل العلمية من ماجستير ودكتوراه جاء على حساب جودة عمليات إنتاج واكتســـاب المعرفة والتجديد المعرفي، وغياب البحوث النقدية، والتأثر الشـــديد بالنظريات الغربية، وضـــعف القدرة المعرفية على إنتاج نظري يحاكي الواقع الاجتماعي والثقافي العربي، والتحيز لنظريات علمية معينة دون مبرر علمي مقنع" (ص. 14). وخلص ساقور (2002) إلى أن الجامعة التي تُعد بمثابة مصنع المعرفة التي تســـتخدم في تحقيق الأهداف التربوية والمجتمعية؛ قد اتســـمت في الوقت الراهن بضعف فعاليتها فيما يتعلق بإنتاج المعرفة.

ثالثاً–أدوار رؤساء الأقسام الأكاديمية في ضوء التوجه نحو انتاج المعرفة:

يؤكد الأدب النظري والدراســات الســابقة على تتعدد وتنوع أدوار رئيس القســم الأكاديمي في الجامعات؛ حيث يذكر عبد الحميد وعبود (2001) أن أدوار رؤســـاء الأقسام الأكاديمية تشمل: 1) الأدوار الإدارية: كاجتماعات مجالس الأقسام، ومتابعة أعضاء هيئة التدريس في القسم، ومتابعة أعمال اللجان العلمية في القسم. 2) الأدوار

القيادية: كتوفير المناخ التنظيمي الإيجابي في القسم، وبناء العلاقات الإنسانية الإيجابية، والاتصال الفعال مع الأعضاء. 3) الأدوار الأكاديمية: ومنها الاشراف على الخطط والبرامج الدراسية في القسم، ومتابعة سير عملية التعليم والتعلم في القسم. أما الحولي (2005) فيرى أن لرئيس القسم أدواراً تتعلق بالشؤون التعليمية، والشؤون الإدارية، والشؤون المالية، والبحث العلمي، وتنمية وتطوير المجتمع. ويذكر الصاوي (2005) أيضاً أن أدوار ومسؤوليات رئيس القسم الأكاديمي تتضمن مجموعة من الأبعاد؛ كالبعد الإداري، والبعد الأكاديمي، والبعد المهني، والبعد الأخلاقي والإنساني. وبناء على ما سبق يتضح تنوع وشمول أدوار رئيس القسم؛ ما بين إدارية، وتنظيمية، وأكاديمية، ومهنية، وقيادية.

ويذكر موزز وروي (Moses & Roe, 1990) أن أدوار رؤساء الأقسام الأكاديمية تشمل أدواراً تتعلق بأعضاء هيئة التدريس وتنميتهم مهنياً، وأدواراً تتعلق بشؤون الطلاب، وأدواراً تتعلق بالشؤون والأنشطة الأكاديمية، وأدواراً تتعلق بإعداد الميزانية. ويرى هير وهير (Hare & Hare, 2002) أن أدوار رئيس القسم الأكاديمي؛ هي القيادة الأكاديمية للقسم، وإدارة البرامج التعليمية بالقسم، وتمثيل القسم على مستوى الكلية والجامعة. ويذكر جيملك ومساكن (Miskin, 2011) (Gemlech & أن أهم أدوار رئيس القسم الأكاديمي تتضمن: التنمية والتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس بالقسم، والشؤون الإدارية بالقسم، وقيادة العاملين بالقسم، وتحفيز أعضاء القسم للبحث وإنتاج المعرفة. وبشكل أكثر تفصيلاً فإن أدوار رئيس القسم الأكاديمي تشمل "غرس ثقافة التغيير، وتطوير رؤية ورسالة تشاركية، ومواجهة الصراعات، وحل المشكلات،

وتطوير مجتمع أكاديمي بشكل مهني وعلمي، والاهتمام بالتطوير والنمو المهني، وتطوير عمليات التقويم، وبناء الخطط الإستراتيجية" (Hendrickson et al, 2013, p. 295).

وبالرغم من تعدد المسؤوليات والأدوار المنوطة برئيس القسم الأكاديمي، فإن التوجه نحو إنتاج المعرفة يفرض مزيداً من الأدوار على رئيس القسم؛ نظراً لاعتبار الأقسام الأكاديمية هي المصدر الأساسي في الجامعات لإنتاج المعرفة وابتكارها ونشرها، وسوف نتناول هذه الأدوار بشيء من التفصيل في ثلاثة محاور رئيسة هي:

المحور الأول–أدوار تتعلق بالتهيئة والتخطيط لإنتاج المعرفة: ويمثل هذا الدور صلب عمل ومسؤولية رئيس القسم في ضوء توجه الجامعات لإنتاج المعرفة؛ حيث إن التوجه نحو انتاج المعرفة يتطلب وجود قيادة داعمة تمارس التخطيط والتهيئة والإعداد لهذا التوجه في الأقسام الأكاديمية، وبالتالي ينبغي على رؤساء الأقسام الأكاديمية إعداد خطط إستراتيجية لإنتاج المعرفة، تنبثق من رؤية واضحة، وترتبط باحتياج العصر ومتطلباته (آل زاهر، 2009). كما يتطلب من رؤساء الأقسام الأكاديمية بناء فلسفة الأقسام المنتجة للمعرفة، ونشر ثقافة المجتمع الأكاديمي المنتج للمعرفة. ولتحسين وتجويد عملية إنتاج المعرفة؛ فإن ذلك يتطلب من رؤساء الأقسام الأكاديمية وضع آلية واضحة لرسم التوجهات البحثية والمعرفية، وتحديد السياسات للإشراف على الخطط والتوجهات والمجالات البحثية ومتابعتها بالقسم (العمري، 1998؛ المطيري، 2017).

المحور الثاني–أدوار تتعلق بعمليات إنتاج المعرفة: حيث يمارس رؤساء الأقسام الأكاديمية دورهم في الاهتمام بالتطوير المستمر لأداء أعضاء هيئة التدريس (جوهر،

2008؛ محمد، 2010)، وذلك من خلال إقامة الفعاليات والدورات والأنشطة الداعمة لإنتاج المعرفة، ودعم وتشجيع تبادل الخبرات والأفكار البحثية بين أعضاء هيئة التدريس، وتشجيع المبادرات العلمية والابداعية في البحث العلمي، وتشكيل الفرق البحثية، ودعم الدراسات البينية بين الأقسام الأكاديمية، ودعم الباحثين الجدد. كما أن توفير المناخ الإيجابي الداعم لإنتاج المعرفة هو أحد الأدوار المطلوبة من رئيس القسم؛ نظراً لارتباطهم المباشر بأعضاء هيئة التدريس (البيلاوي وحسين، 2007).

المحور الثالث–أدوار تتعلق بنشر المعرفة: يعتبر نشر المعرفة أحد أدوار رئيس القسم الأكاديمي في ضوء توجه الجامعات لإنتاج المعرفة؛ حيث إن رؤساء الأقسام الأكاديمية معنيّون بأهمية التعرف على أوعية النشر المتميزة لنشر الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس، مما يساعد الأقسام الأكاديمية في زيادة إنتاج المعرفة ونشرها. وحتى تحقق الأقسام الأكاديمية دورها في تحقيق متطلبات التنمية واحتياجات قطاعات المجتمع المختلفة؛ فلابد من إقامة شراكات حقيقية مع الجهات ذات العلاقة في مجال البحث العلمي وإنتاج المعرفة (الدريهم وبكري، 1427؛ السلاطين، 2005). ومما يساعد على نشر المعرفة: المشاركة في المؤتمرات والندوات العلمية المتخصصة، وكذلك الاستفادة من تبادل الخبرات بين الباحثين من مختلف الدول والمؤسسات، والعمل على توفير الدعم المادي لنشر الأبحاث العلمية في المجلات المتخصصة ذات التصنيف العالي، ومتابعة مدى جودة وتميز الإنتاج المعرفي، والحرص على نشره للجهات المستفيدة ذات العلاقة.

الدراسات السابقة

جاءت دراسة مارتين (Maerten, 2001) للتعرف على الدور الواقعي والمتوقع من رؤساء الأقسام من وجهة نظر عمداء كليات التربية في ولاية ألاباما الأمريكية. واستخدمت المنهج الوصفي. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن أقل مهام رؤساء الأقسام ممارسة تشمل دوره في التواصل مع أعضاء هيئة التدريس والإدارة، وتشجيعهم على البحث العلمي، ودوره في مجال العلاقات الإنسانية في القسم، ودوره كدافع ومحفز لأعضاء القسم نحو العمل الإيجابي. أما أكثر أدوار رؤساء الأقسام أهمية فكانت: أمين وجدير بالثقة، وإبداعي ولديه أفكار جديدة.

أما دراسة خليفة (2005) فاستهدفت تحليل الوضع الراهن لإنتاج المعرفة واستهلاكها في كليات التربية. واستخدمت المنهج التحليلي النقدي. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من المتطلبات من أبرزها: إعادة ربط المعرفة المنتجة بأهداف التعليم الجامعي وأهداف المجتمع، وإعداد الباحثين المتميزين لإنتاج المعرفة، ودراسة العوامل السيسو–سيكولوجية لإنتاج المعرفة وتطورها.

وأجرى محمد (2010) دراسة للتعرف على أدوار ومسؤوليات رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية لتطبيق مدخل إدارة المعرفة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتوصلت الى بعض النتائج من أبرزها: أهمية دور رئيس القسم الأكاديمي في توفير المناخ والبيئة التنظيمية الملائمة لتطبيق مدخل إدارة المعرفة، وأهمية دوره كقائد وإداري وعالم وباحث ومطور لأعضاء هيئة التدريس.

وجاءت دراسة الحايس (2011) للتعرف على أهم التحديات البنائية لسياق عملية الإبداع العلمي بالمؤسسات الأكاديمية العربية، ومدى قدرتها على الإسهام في بناء مجتمع المعرفة. واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي. وتوصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها: ضعف عناصر منظومة إنتاج المعرفة العلمية بصفة عامة، والمعرفة التطبيقية بصفة خاصة، وعدم قدرتها على إنتاج معرفة علمية إبداعية.

وقام سوسا (Sousa, 2011) بدراسته للتعرف على نماذج التحول لإنتاج المعرفة في التعليم العالي وعلاقتها بالمجتمع الأكاديمي. وكانت الدراسة نوعية. وتوصلت إلى وجود نموذجين لهذا التحول: النموذج الأول والأساسي يتمركز حول المجتمع الأكاديمي الأصيل، بينما يتمركز النموذج الثاني حول المحاسبية والجوانب التطبيقية.

واستهدفت دراسة الذبياني (2012) التعرف على واقع دور الجامعات السعودية في بناء مجتمع المعرفة. واستخدمت المنهج الوصفي المسحي. وتوصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها: ضعف دور الجامعات السعودية في بناء مجتمع المعرفة، وضرورة إعادة النظر في العمليات المنظمة للبحث العلمي في الجامعات السعودية؛ لتكون قادرة على إنتاج المعرفة وتطبيقها.

وأجرى رالي وروسيل (Riley & Russell, 2013) دراسة للتعرف على أبرز أدوار ومسؤوليات رؤساء الأقسام الأكاديمية واحتياجاتهم للتطوير المهني. واستخدم المنهج الوصفي. وتوصلت الدراسة إلى أن أهم هذه الأدوار هو العمل كقيادي فعال أكثر من كونه مشرفاً. وذكرت الدراسة حاجة رؤساء الأقسام الأكاديمية الجدد للتدريب

والتطوير في مجال تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس، وإجراءات التوظيف، والتواصل والتفاعل الشخصي.

أما دراسة تايجرت (Taggert, 2015) فجاءت للتعرف على العوامل المؤثرة على توجيهات وإرشادات رؤساء الأقسام الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس، فيما يتعلق بعملية التعليم والبحث العلمي في الجامعات الامريكية. واستخدم المنهج الوصفي. وتوصلت الدراسة إلى بعض العوامل منها المدة الزمنية للترقيات العلمية، والرغبة في جودة عملية التعليم، والإمكانات والتجهيزات والمرافق اللازمة للبحث العلمي، والعبء التدريسي.

وجاءت دراسة بن شارف (2017) للتعرف على كيفية توظيف إدارة المعرفة في إحداث التطوير المستمر وتحسين إنتاجية أعضاء هيئة التدريس المعرفية. واستخدمت المنهج الوصفي المسحي. وتوصلت نتائجها إلى أن توظيف إدارة المعرفة يمكن أن يسهم في تحسين إنتاج البحوث العلمية، وذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

وفي ضوء مراجعة الدراسات السابقة تتضح عدة أمور، منها: أولاً- بعض الدراسات ركزت على دراسة وتحليل واقع إنتاج المعرفة بمؤسسات التعليم العالي؛ كدراسة خليفة (2005)، ودراسة الحايس (2011)، ودراسة سوسا (Sousa, 2011)، ودراسة الذبياني (2012). ثانياً- بعض الدراسات تناولت أدوار رؤساء الأقسام الأكاديمية، دون التركيز على إنتاج المعرفة؛ كدراسة مارتين (Maerten, 2001)، ودراسة محمد (2010)، ودراسة رالي وروسيل 2013 (Riley & Russell,)، ودراسة تايجرت

(Taggert, 2015)، ودراسة بن شارف (2017). لذلك فإن الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة في الهدف؛ حيث تهدف للتعرف على أدوار رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات السعودية، في ضوء التوجه نحو إنتاج المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، بينما تتشابه مع بعضها في المنهجية والإجراءات.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

يتكون هذا الجزء من منهج الدراسة، ومجتمعها، وعينتها، وأداتها، وإجراءات جمع البيانات، والأساليب الإحصائية المستخدمة.

منهج الدراسة

استُخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي (المسحي) حيث يعتمد هذا المنهج على "وصف واستقصاء الآراء والمعتقدات والاتجاهات والسلوكيات لأفراد مجتمع الدراسة أو عينتها حول ظاهرة معينة كما هي في الواقع "(Creswell, 2012, p. 376). ويعتبر هذا المنهج مناسباً لهدف الدراسة الذي يسعى للتعرف على أدوار رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات السعودية في ضوء التوجه نحو إنتاج المعرفة.

- **مجتمع الدراسة:**

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، البالغ عددهم (69712) عضواً في العام 2018 (الهيئة العامة للإحصاء، 2018).

- **عينة الدراسة:**

تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة؛ حيث اختيرت عينة الدراسة من كل أفراد مجتمع الدراسة، وكانت الفرصة متساوية للجميع للمشاركة في هذه الدراسة، وذلك من خلال إرسال رابط أداة الدراسة للجميع. وبلغ عدد المستجيبين (396) عضو هيئة تدريس شكلوا عينة الدراسة. ويُظهر الجدول (1) خصائص هذه العينة.

جدول (1) خصائص عينة الدراسة (ن =396).

المتغير		العدد	النسبة %
النوع	ذكر	210	53
	أنثى	186	47
	المجموع	396	100
الدرجة العلمية	أستاذ مساعد	180	45.5
	أستاذ مشارك	134	33.8
	أستاذ	82	20.7
	المجموع	396	100
سنوات الخبرة	أقل من 5سنوات	105	26.5
	من 5 إلى 10سنوات	134	33.8
	أكثر من 10 سنوات	157	39.6
	المجموع	396	100

- **أداة الدراسة:**

استُخدمت الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة، وذلك لمناسبتها لإجابة أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها، واتبعت الخطوات التالية:

1. **بناء أداة الدراسة:** لبناء أداة الدراسة (الاستبانة) وصياغة عباراتها؛ تم مراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة. وبناءً عليه صُممت الاستبانة في صورتها الأولية، واشتملت على جزأين هما: الأول- ويتكون من البيانات الأولية لعينة الدراسة وفق متغيرات النوع، والدرجة العلمية، وسنوات الخبرة. الثاني – واشتمل على عبارات الاستبانة التي بلغت (35) عبارة مقسمة على ثلاثة محاور وهي: محور التهيئة والتخطيط لإنتاج المعرفة (11) عبارة، ومحور عمليات إنتاج المعرفة (13) عبارة، ومحور نشر المعرفة (11) عبارة. وحُدد مقياس ليكرت (Likert Scale) الثلاثي وفق التدرج الآتي: درجة منخفضة، ودرجة متوسطة، ودرجة عالية لتحديد مستوى الإجابة على عبارات الاستبانة.

2. **صدق أداة الدراسة:** للتحقق من صدق أداة الدراسة(الاستبانة) وأنها تقيس ما أعدت لقياسه؛ تم التحقق من الصدق الظاهري (صدق المحكمين)، وصدق الاتساق الداخلي، وذلك كما يلي:

الصدق الظاهري (صدق المحكمين): عرضت أداة الدراسة في صورتها الأولية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في التربية والإدارة التربوية؛ لإبداء آراءهم وملاحظاتهم حول مدى ملائمة العبارات وسلامتها اللغوية، ومدى انتمائهما لمحاور الاستبانة. وبعد مراجعة آراء المحكمين وملاحظاتهم أجريت التعديلات اللازمة، وأصبحت الاستبانة في صورتها النهائية على النحو الآتي: الجزء الأول- البيانات الأولية لعينة الدراسة وفق متغيرات النوع (ذكر – أنثى)، والدرجة العلمية (أستاذ

مساعد- أستاذ مشارك- أستاذ)، وسنوات الخبرة (أقل من 5سنوات- 5-10 سنوات- أكثر من 10 سنوات). الجزء الثاني- تضمن عبارات الاستبانة التي بلغت (30) عبارة مقسمة على ثلاثة محاور وهي: محور التهيئة والتخطيط لإنتاج المعرفة (10) عبارات، ومحور عمليات إنتاج المعرفة (11) عبارة، ومحور نشر المعرفة (9) عبارات.

صدق الاتساق الداخلي: لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة استُخدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Coefficient). وأظهرت النتائج أن قيم معاملات الارتباط لعبارات ومحاور الأداة في بعدي الأهمية والممارسة كانت دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)؛ مما يؤكد أن أداة الدراسة تساعد في قياس الجوانب التي أعدت لقياسها، ويظهر ذلك في الجدول (2 و3).

جدول 2: قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه (ن=396)

محور	الارتباط بالدرجة الكلية للمحور			محور	الارتباط بالدرجة الكلية للمحور			محور	الارتباط بالدرجة الكلية للمحور		
	العبارة	بعد الأهمية	بعد الممارسة		العبارة	بعد الأهمية	بعد الممارسة		العبارة	بعد الأهمية	بعد الممارسة
التهيئة والتخطيط لإنتاج المعرفة	1	**0.82	**0.87	عمليات انتاج المعرفة	1	**0.76	**0.88	نشر المعرفة	1	**0.81	**0.89
	2	**0.86	**0.88		2	**0.84	**0.89		2	**0.80	**0.89
	3	**0.85	**0.88		3	**0.83	**0.87		3	**0.77	**0.93
	4	**0.85	**0.86		4	**0.83	**0.90		4	**0.87	**0.91
	5	**0.85	**0.86		5	**0.66	**0.88		5	**0.73	**0.87
	6	**0.82	**0.90		6	**0.86	**0.92		6	**0.85	**0.91
	7	**0.87	**0.88		7	**0.88	**0.91		7	**0.69	**0.88
	8	**0.88	**0.89		8	**0.87	**0.90		8	**0.88	**0.92
	9	**0.78	**0.82		9	**0.74	**0.88		9	**0.83	**0.93
	10	**0.85	**0.89		10	**0.70	**0.82				
					11	**0.81	**0.89				

** معامل الارتباط دال عند مستوى (**α= 0.01**).

جدول 3: قيم معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة (ن=396)

المحور	بعد الممارسة	بعد الأهمية
التهيئة والتخطيط لإنتاج المعرفة	0.96**	0.93**
عمليات انتاج المعرفة	0.98**	٠,٩٧**
نشر المعرفة	0.97**	0.94**

معامل الارتباط دال عند مستوى دلالة (α= 0.01)

٣.ثبات أداة الدراسة: تم حساب ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ (Alpha's Cronbach)، وأظهرت النتائج أن قيم معامل الثبات للاستبانة مرتفعة، وبالتالي يمكن الاعتماد عليها في إجابة أسئلة الدراسة، ويظهر ذلك في الجدول (4).

جدول 4: قيم معاملات الثبات لمحاور وأبعاد الاستبانة والثبات الكلي للاستبانة (ن=396).

المحور	عدد العبارات	بعد الأهمية	بعد الممارسة
		قيم معامل الثبات	قيم معامل الثبات
التهيئة والتخطيط لإنتاج	10	0.95	0.96
عمليات انتاج المعرفة	11	0.94	0.97
نشر المعرفة	9	0.93	0.97
الثبات الكلي للاستبانة	30	0.97	0.98

جمع بيانات الدراسة:

للبدء في إجراءات تطبيق أداة الدراسة وجمع البيانات؛ حصل الباحثان على الموافقات الرسمية لتطبيق أداة الدراسة. واستُخدمت الاستبانة الإلكترونية في هذه الدراسة، وتم توزيعها على مجتمع الدراسة على شكل رابط إلكتروني، حيث يستطيع

الجميع الدخول على رابط الاستبانة الإلكتروني والبدء في الإجابة على جميع فقراتها، وبعد مضي ستة أسابيع قام الباحثان بتذكير عينة الدراسة، وحثهم على المشاركة في الدراسة، واستمر رابط الاستبانة الإلكتروني متاحاً لجمع البيانات لمدة اثني عشر أسبوعاً.

التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة:

أدخلت بيانات الدراسة في برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، النسخة (25)، واستُخدمت الأساليب الإحصائية الآتية:

- التكرارات، والنسب المئوية؛ للتعرف على خصائص عينة الدراسة.
- معامل ارتباط بيرسون؛ للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.
- معامل ثبات ألفا كرونباخ؛ للتحقق من ثبات الاستبانة.
- المتوسطات الحسابية، والانحرافات لكل عبارات الاستبانة ومحاورها وأبعادها.

واستُخدم المقياس ذو التدرج النسبي المكون من ثلاث فئات (درجة منخفضة، ودرجة متوسطة، ودرجة عالية)، وعليه حُدد مدى المتوسطات الحسابية باستخدام المعادلة التالية: طول الفئة= (أكبر قيمة –أصغر قيمة) ÷ عدد فئات المقياس+ 1 = (3-1) ÷ 3= 0.66 + 1. ويُظهر الجدول (5) مقياس التدرج النسبي للمتوسطات الحسابية لتحديد درجة الأهمية، والممارسة والترتيب لاستجابات عينة الدراسة على كل عبارات الاستبانة ومحاورها.

جدول (5) مقياس التدرج النسبي للمتوسطات الحسابية

مدى المتوسطات	درجة فئات المقياس	
	درجة الممارسة	درجة الاهمية
3.00 – 2.34	عالية	
2.33 – 1.67	متوسطة	
1.66 – 1.00	منخفضة	

- اختبارات للعينات المستقلة (Two-Independent Sample t-test)؛ للتعرف على الفروق بين متوسط استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات: النوع (ذكر- أنثى).
- اختبار تحليل التباين ف (One-way ANOVA)؛ للتعرف على الفروق بين متوسط استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات: الدرجة العلمية (أستاذ مساعد- أستاذ مشارك-أستاذ) وسنوات الخبرة (أقل من 5سنوات- 5-10سنوات – أكثر من 10سنوات).
- الاختبار البعدي بوست هوك شيفيه (Post –Hoc Scheffe)؛ للتعرف على اتجاه ومصدر الفروق.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

يقدم هذا الجزء عرضاً مفصلاً لنتائج الدراسة ومناقشتها؛ وذلك بالإجابة عن أسئلة الدراسة التالية:

إجابة السؤال الأول – ما درجة أهمية أدوار رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات السعودية في ضوء التوجه نحو إنتاج المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

للإجابة عن هذا السؤال استُخدمت المتوسطات الحسابية لجميع العبارات، والمتوسطات الحسابية العامة لكل محور، والمتوسط الكلي لجميع المحاور كما ويظهر ذلك في الجدول (6)، وقد تم تحديد درجة الأهمية بالاعتماد على مقياس التدرج النسبي للمتوسطات الحسابية، الموضح في الجدول (5).

جدول 6: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أهمية أدوار رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات السعودية في ضوء التوجه نحو إنتاج المعرفة (ن=396).

م	المحور الأول– التهيئة والتخطيط لإنتاج المعرفة.	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الترتيب
1	يحرص رئيس القسم على بناء ثقافة بحثية داعمة لإنتاج المعرفة.	2.78	0.51	عالية	2
2	يضع رؤية واضحة لإنتاج المعرفة بالقسم.	2.75	0.52	عالية	5
3	يعد خطة استراتيجية لإنتاج المعرفة بالقسم.	2.73	0.58	عالية	7
4	يعتمد خريطة للتوجهات البحثية ترتبط بخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية.	2.65	0.63	عالية	15
5	يعمل على توعية أعضاء هيئة التدريس بأهمية التوجه نحو إنتاج المعرفة.	2.72	0.55	عالية	8
6	يسعى لتوفير الموارد الداعمة لإنتاج البحوث العلمية (مادية – شبكات بحثية –قواعد بيانات عالمية متخصصة).	2.66	0.64	عالية	14
7	يخطط لوضع معايير واضحة للبحوث العلمية.	2.63	0.62	عالية	17
8	يعتمد آلية علمية واضحة لتقييم البحوث العلمية بالقسم ومتابعتها.	2.61	0.62	عالية	19
9	يستقطب أعضاء هيئة تدريس متميزين بحثياً.	2.70	0.58	عالية	10
10	يهتم بإيجاد مُناخ تنظيمي إيجابي داعم للبحث العلمي بالقسم.	2.71	0.58	عالية	9
	المتوسط العام للمحور.	2.69	0.58	عالية	

المحور الثاني– عمليات انتاج المعرفة.					
11	يحرص رئيس القسم على إقامة فعاليات وندوات وحلقات نقاش علمية متنوعة (مناهج بحث – توجهات بحثية – خرائط بحثية – دراسات.	2.72	0.60	عالية	8
12	يدعم الباحثين المتميزين والجدد لإنتاج بحوث علمية إبداعية.	2.68	0.60	عالية	12
13	يحث أعضاء هيئة التدريس على إجراء الدراسات البينية مع التخصصات العلمية ذات	2.67	0.61	عالية	13
14	يشجع التواصل العلمي بين الزملاء من خلال شبكات مهنية متخصصة.	2.64	0.62	عالية	16
15	يساعد الأعضاء على الحصول على تمويل خارجي لبحوثهم العلمية.	2.62	0.66	عالية	18
16	يشجع البحوث المشتركة والفرق البحثية.	2.70	0.58	عالية	10
17	يهتم بالمبادرات البحثية الإبداعية.	2.74	0.57	عالية	6
18	يشجع المشروعات البحثية التنافسية.	2.69	0.60	عالية	11
19	يقيم شراكات بحثية مع الجهات ذات العلاقة.	2.63	0.65	عالية	17
20	يحث أعضاء هيئة التدريس على الالتزام بأخلاقيات البحث العلمي.	2.79	0.50	عالية	1
21	يحفز أعضاء هيئة التدريس على تنويع بحوثهم (أساسية – تطبيقية –تقويمية –كمية –	2.67	0.62	عالية	13
	المتوسط العام للمحور.	2.68	0.60	عالية	
المحور الثالث– نشر المعرفة.					
22	يحرص رئيس القسم على التواصل مع مراكز المعرفة العالمية ذات الصلة بمجال	2.66	0.62	عالية	14
23	يشجع أعضاء هيئة التدريس على المشاركة في المؤتمرات والندوات العلمية والمهنية.	2.76	0.54	عالية	4
24	يهتم بالتعاون البحثي مع الجهات التي تقدم جوائز بحثية تخصصية.	2.62	0.61	عالية	18
25	يشجع أعضاء هيئة التدريس للاستفادة من المنظمات المهنية المرتبطة بمجال التخصص.	2.71	0.58	عالية	9
26	يوجه أعضاء هيئة التدريس لنشر بحوثهم في مجلات علمية ذات سمعة أكاديمية على المستويين الإقليمي والدولي.	2.77	0.53	عالية	3
27	يحرص على تشجيع تبادل الخبرات البحثية بين أعضاء القسم.	2.73	0.55	عالية	7
28	يسهم في توفير الدعم المادي لنشر الأبحاث في مجلات علمية مصنفة.	2.52	0.69	عالية	20
29	يتابع مدى جودة وتميز الإنتاج المعرفي بالقسم.	2.69	0.59	عالية	11
30	يشجع على إرسال نتائج البحوث للجهات المستفيدة ذات العلاقة.	2.61	0.61	عالية	19
	المتوسط العام للمحور.	2.67	0.59	عالية	
	المتوسط الكلي لجميع المحاور في بعد الاهمية.	2.68	0.59	عالية	

يظهر الجدول (6) أن درجة أهمية أدوار رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات السعودية في ضوء التوجه نحو إنتاج المعرفة؛ جاءت بدرجة عالية، بمتوسط حسابي كلي (2.68). وتشير النتائج إلى أن جميع المحاور الثلاثة حصلت على درجة أهمية عالية، وجاءت مرتبة تنازلياً على النحو التالي: جاء في المرتبة الأولى محور التهيئة والتخطيط لإنتاج المعرفة بمتوسط حسابي (2.69)، وفي المرتبة الثانية محور عمليات إنتاج المعرفة بمتوسط حسابي (2,68)، وفي المرتبة الأخيرة محور نشر المعرفة بمتوسط حسابي (2.67)، ويمكن أن يُعزى ذلك: إلى أن إنتاج المعرفة يتطلب بدايةً تهيئة المناخ الداعم، وتنمية ثقافة إنتاج المعرفة، ووضع الخطط والأولويات البحثية، تليها مرحلة العمليات التي تُسهم في تسهيل إنتاج المعرفة، وأخيراً عملية نشر المعرفة في الأوعية البحثية المصنفة. وربما يتفق ذلك مع ما ذكره جيملك وماسكن (Gemlech & Miskin, 2011)؛ حيث أكدا على أهمية قيادة الأقسام الأكاديمية في التنظيم الجامعي، ودراسة محمد (2010) التي أظهرت أهمية دور رئيس القسم الأكاديمي في عملية إدارة المعرفة.

كما يشير الجدول (6) إلى أن المتوسطات لجميع العبارات في بعد الأهمية تراوحت بين (2.52–2.79)، وبالتالي حصلت جميع العبارات على درجة أهمية عالية. ويمكن تفسير هذه النتيجة: بأن إنتاج المعرفة العلمية المتميزة والابداعية لم يصبح أمراً اختيارياً؛ بل فرض نفسه على الساحة الجامعية باعتبارها مؤسسات حاضنة، وقائدة لمسيرة البحث العلمي وإنتاج المعرفة، كما أصبح للمعرفة دور محوري في الوقت الراهن؛ لما لها من علاقة عضوية بالتنمية الإنسانية، وبالتالي فإن التحول نحو إنتاج المعرفة يتطلب توفر قيادة واعية وداعمة، تسعى لتهيئة بيئة جامعية إبداعية؛ من خلال وضع

التصورات والرؤى، وتوفير متطلبات إنتاج المعرفة ونشرها. كما أن التغيرات العلمية والثقافية والاجتماعية والتكنلوجية فرضت العديد من الأدوار المنوطة برؤساء الأقسام الأكاديمية، فيما يتعلق بإنتاج المعرفة في جوانبها المختلفة، ولم تعد أدوارهم قاصرة على عملية إدارة القسم في الجوانب الإدارية والمالية والتعليمية فحسب. وبناءً عليه؛ فإن هذه النتيجة تؤكد على وعي وإدراك أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية بأهمية تلك الأدوار، وإدراكهم في ذات الوقت أهمية الدور المحوري الذي يمكن أن يؤديه رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات السعودية في ذلك. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بن شارف (2017)؛ التي تؤكد على أن توظيف إدارة المعرفة يمكن أن يسهم في تحسين إنتاج البحوث العلمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

وقد حصلت العبارة رقم (28) في محور نشر المعرفة على أقل متوسط حسابي (2.52) وهي تتناول إسهام رئيس القسم في توفير الدعم المادي لنشر الأبحاث في مجلات علمية مصنفة. وربما يُعزى ذلك: إلى أن الجامعات السعودية تنتهج سياسة البحوث العلمية المدعومة، وتوفر دعماً مادياً لأعضاء هيئة التدريس وتشجعهم على نشر بحوثهم في مجلات علمية مصنفة، وهذا من أحد شروط الحصول على الدعم المادي للبحوث، وبالتالي رأى أفراد العينة أنها من أقل الأدوار أهمية.

وحصلت العبارة رقم (20) في محور عمليات إنتاج المعرفة على أعلى متوسط حسابي (2.79) وهي تتعلق بدور رئيس القسم في حث أعضاء هيئة التدريس على الالتزام بأخلاقيات البحث العلمي. ويمكن تفسير ذلك: بأن إنتاج المعرفة العلمية

والإبداعية التي يمكن أن تحقق ميزة تنافسية للجامعات، يتطلب بالضرورة الالتزام بأخلاقيات البحث العلمي في جميع مراحل العملية البحثية، باعتبار أن تجاوز تلك الأخلاقيات من شأنه أن يؤثر تأثيراً سلبياً على جودة الإنتاجية العلمية، ويفقدها أهميتها ومصداقيتها، ويقلل من سمعتها في الوسط الأكاديمي.

إجابة السؤال الثاني – ما درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات السعودية لأدوارهم في ضوء التوجه نحو إنتاج المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

للإجابة عن هذا السؤال استُخدمت المتوسطات الحسابية لجميع العبارات، والمتوسطات الحسابية العامة لكل محور، والمتوسط الكلي لجميع المحاور كما ويظهر ذلك في الجدول (7)، وقد تم تحديد درجة الممارسة بالاعتماد على مقياس التدرج النسبي للمتوسطات الحسابية الموضح في الجدول (5).

جدول 7: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات السعودية لأدوارهم في ضوء التوجه نحو إنتاج المعرفة (ن=396).

م	المحور الأول– التهيئة والتخطيط لإنتاج المعرفة.	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
1	يحرص رئيس القسم على بناء ثقافة بحثية داعمة لإنتاج المعرفة.	2.00	0.58	متوسطة	5
2	يضع رؤية واضحة لإنتاج المعرفة بالقسم.	1.94	0.58	متوسطة	8
3	يعد خطة استراتيجية لإنتاج المعرفة بالقسم.	1.92	0.62	متوسطة	10
4	يعتمد خريطة للتوجهات البحثية ترتبط بخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية.	1.87	0.61	متوسطة	15
5	يعمل على توعية أعضاء هيئة التدريس بأهمية التوجه نحو إنتاج المعرفة.	1.97	0.63	متوسطة	6
6	يسعى لتوفير الموارد الداعمة لإنتاج البحوث العلمية (مادية – شبكات بحثية –قواعد بيانات عالمية متخصصة).	1.80	0.67	متوسطة	19
7	يخطط لوضع معايير واضحة للبحوث العلمية.	1.86	0.63	متوسطة	16

8	يعتمد آلية علمية واضحة لتقييم البحوث العلمية بالقسم ومتابعتها.	1.84	0.63	متوسطة	12
9	يستقطب أعضاء هيئة تدريس متميزين بحثياً.	1.90	0.63	متوسطة	12
10	يهتم بإيجاد مُناخ تنظيمي إيجابي داعم للبحث العلمي بالقسم.	1.95	0.64	متوسطة	7
	المتوسط العام للمحور.	1.90	0.62	متوسطة	
	المحور الثاني– عمليات انتاج المعرفة.				
11	يحرص رئيس القسم على إقامة فعاليات وندوات وحلقات نقاش علمية متنوعة (مناهج بحث – توجهات بحثية – خرائط بحثية – دراسات.	1.93	0.61	متوسطة	9
12	يدعم الباحثين المتميزين والجدد لإنتاج بحوث علمية إبداعية.	1.89	0.63	متوسطة	13
13	يحث أعضاء هيئة التدريس على إجراء الدراسات البينية مع التخصصات العلمية ذات	1.88	0.63	متوسطة	14
14	يشجع التواصل العلمي بين الزملاء من خلال شبكات مهنية متخصصة.	1.90	0.62	متوسطة	12
15	يساعد الأعضاء على الحصول على تمويل خارجي لبحوثهم العلمية.	1.48	0.65	منخفضة	22
16	يشجع البحوث المشتركة والفرق البحثية.	1.91	0.63	متوسطة	11
17	يهتم بالمبادرات البحثية الابداعية.	1.89	0.66	متوسطة	13
18	يشجع المشروعات البحثية التنافسية.	1.85	0.64	متوسطة	17
19	يقيم شراكات بحثية مع الجهات ذات العلاقة.	1.59	0.69	منخفضة	21
20	يحث أعضاء هيئة التدريس على الالتزام بأخلاقيات البحث العلمي.	2.35	0.72	عالية	1
21	يحفز أعضاء هيئة التدريس على تنويع بحوثهم (أساسية – تطبيقية –تقويمية –كمية –	1.95	0.66	متوسطة	7
	المتوسط العام للمحور	1.87	0.64	متوسطة	
	المحور الثالث– نشر المعرفة.				
22	يحرص رئيس القسم على التواصل مع مراكز المعرفة العالمية ذات الصلة بمجال التخصص	1.83	0.60	متوسطة	18
23	يشجع أعضاء هيئة التدريس على المشاركة في المؤتمرات والندوات العلمية والمهنية.	2.06	0.65	متوسطة	3
24	يهتم بالتعاون البحثي مع الجهات التي تقدم جوائز بحثية تخصصية.	1.66	0.74	منخفضة	20
25	يشجع أعضاء هيئة التدريس للاستفادة من المنظمات المهنية المرتبطة بمجال التخصص.	1.92	0.64	متوسطة	10
26	يوجه أعضاء هيئة التدريس لنشر بحوثهم في مجلات علمية ذات سمعة أكاديمية على المستويين الإقليمي والدولي.	2.16	0.70	متوسطة	2
27	يحرص على تشجيع تبادل الخبرات البحثية بين أعضاء القسم.	2.03	0.63	متوسطة	4
28	يسهم في توفير الدعم المادي لنشر الأبحاث في مجلات علمية مصنفة.	1.54	0.70	منخفضة	22
29	يتابع مدى جودة وتميز الإنتاج المعرفي بالقسم.	1.91	0.63	متوسطة	11
30	يشجع على إرسال نتائج البحوث للجهات المستفيدة ذات العلاقة.	1.86	0.62	متوسطة	16
	المتوسط العام للمحور	1.88	0.65	متوسطة	
	المتوسط الكلي لجميع المحاور في بعد الممارسة.	1.88	0.64	متوسطة	

يظهر الجدول (7) أن درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات السعودية لأدوارهم في ضوء التوجه نحو إنتاج المعرفة جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي كلي (1.88). ويمكن تفسير هذه النتيجة: في ضوء غلبة الأدوار التقليدية في أداء رؤساء الأقسام والتي تتمحور حول تسيير أعمال القسم الإدارية والتعليمية، وتعدد المسؤوليات الملقاة على عاتقهم؛ مما يمثل عائقاً أمام قيامهم بأدوارهم المنوطة بهم في مجال التهيئة والتخطيط لإنتاج المعرفة ونشرها. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة رالي وروسيل (Riley & Russell, 2013)؛ التي كشفت أن رؤساء الأقسام الأكاديمية لا زالوا يمارسون أدواراً تقليدية كالتوظيف والتقويم والتواصل. كما يمكن أن يتفق ذلك مع دراسة خليفة (2005)؛ التى ذكرت أن إنتاج المعرفة يتطلب بعض المتطلبات الجديدة كتحديد الأهداف، وإعداد الباحثين، ودراسة العوامل المؤثرة في إنتاج المعرفة، مما يؤكد أهمية ممارسة رئيس القسم أدواراً خاصة في هذا الجانب؛ ولذا فإنه ليس بمستغرب أن تأتي درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية لأدوارهم في ضوء التوجه لإنتاج المعرفة بدرجة " متوسطة"، فما زالت تلك الأدوار غامضة لدى العديد منهم، حيث يسود اعتقاد بأن هذه الأدوار الجديدة تقع خارج نطاق مسؤولياتهم المهنية.

كما تشير النتائج إلى أن جميع المحاور الثلاثة تمارس بدرجة متوسطة، وجاءت المحاور مرتبة تنازلياً على النحو التالي: جاء في المرتبة الأولى محور التهيئة والتخطيط لإنتاج المعرفة بمتوسط حسابي (1.90)، وفي المرتبة الثانية محور نشر المعرفة بمتوسط حسابي (1.88)، وفي المرتبة الأخيرة محور عمليات إنتاج المعرفة بمتوسط حسابي (1.87). ويمكن أن يفسر ذلك: بأن التخطيط لإنتاج المعرفة بما يتضمنه من بناء ثقافة داعمة،

وتهيئة مناخ بحثي إيجابي، ووضع رؤية واضحة تتبعها خطط إستراتيجية يأتي في مقدمة عملية التحول نحو إنتاج المعرفة. وربما يرجع حصول محور نشر المعرفة على المرتبة الثانية؛ إلى أهمية هذه الأدوار، وضرورة أن تحظى بالاهتمام الكافي من جانب المؤسسات الجامعية ورؤساء الأقسام الأكاديمية. أما كون محور عمليات إنتاج المعرفة يأتي في المرتبة الأخيرة؛ فيمكن تفسيره في ضوء أن هذه الأدوار تتطلب عملاً شاقاً من جانب رؤساء الأقسام، وتحتاج إلى وقت كافٍ يسمح بإقامة الندوات واللقاءات والنقاشات العلمية، ويزداد الأمر صعوبة في ظل الأدوار المتعددة والمسؤوليات الكبيرة الملقاة على عاتقهم، والتي من أبرزها: المسؤولية تجاه إدارة ملف تحقيق الجودة والاعتماد البرامجي والأكاديمي الذي تسعي الجامعات السعودية لتحقيقه. وهذا يتفق مع دراسة الذبياني (2012)؛ التي كشفت عن ضعف في دور الجامعات السعودية في بناء مجتمع المعرفة، وضرورة إعادة النظر في العمليات المنظمة للبحث العلمي؛ لتكون قادرة على إنتاج المعرفة وتطبيقها.

كما يشير الجدول (7) إلى أن المتوسطات لجميع العبارات في بعد الأهمية تراوحت بين (1.48–2.35)، حيث حصلت (26) عبارة على درجة ممارسة متوسطة، و(3) على درجة ممارسة منخفضة . وعبارة واحدة على ممارسة عالية. وحصلت العبارة رقم (15) في محور عمليات إنتاج المعرفة على درجة ممارسة منخفضة بأقل متوسط حسابي (1.48)، وهي تتناول مساعدة رئيس القسم للأعضاء في الحصول على تمويل خارجي لبحوثهم العلمية، ويمكن تفسير ذلك: بأن الجامعات السعودية توفر دعماً مادياً ملائماً للبحث العلمي في جميع التخصصات، كما يمكن تفسيره في ضوء ضعف

العلاقة بين الجامعات والمجتمع المحلي، وقلة مساهمة قطاعات المجتمع الخارجي في دعم البحوث الجامعية. في المقابل حصلت العبارة رقم (20) في محور عمليات إنتاج المعرفة على درجة ممارسة عالية بأعلى متوسط حسابي (2.35)، وهي تتعلق بدور رئيس القسم في حث أعضاء هيئة التدريس على الالتزام بأخلاقيات البحث العلمي. ويمكن أن يعزى ذلك: إلى الأهمية القصوى التي يوليها رؤساء الأقسام لأخلاقيات البحث العلمي؛ من خلال وضع المواثيق والأدلة، والحرص الدائم على توجيه الباحثين لضرورة مراعاتها والالتزام بها، لتحقيق جودة إنتاج المعرفة.

إجابة السؤال الثالث – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات عينة الدراسة حول درجة أهمية أدوار رؤساء الأقسام الأكاديمية في ضوء التوجه نحو إنتاج المعرفة تعزى لمتغيرات (النوع – الدرجة العلمية – سنوات الخبرة)؟

أولاً– متغير النوع: للتعرف على الفروق بين متوسط استجابات عينة الدراسة حول درجة أهمية أدوار رؤساء الأقسام الأكاديمية في ضوء التوجه نحو إنتاج المعرفة وفقاً لمتغير النوع (ذكور–إناث)؛ استُخدم اختبار "ت" (t-test) للعينات المستقلة كما يظهر في الجدول (8).

جدول 8: نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة حول درجة أهمية أدوار رؤساء الأقسام الأكاديمية في ضوء التوجه نحو إنتاج المعرفة وفقاً لمتغير النوع (ن=396).

المحور	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
التهيئة والتخطيط لإنتاج المعرفة	ذكر	210	18.41	5.40	2.61	*0.009
	أنثى	186	19.78	5.04		
عمليات انتاج المعرفة	ذكر	210	20.04	5.88	2.38	*0.018
	أنثى	186	21.40	5.45		
نشر المعرفة	ذكر	210	16.52	4.97	2.02	*0.043
	أنثى	186	17.48	4.49		
الدرجة الكلية	ذكر	210	54.97	15.44	2.45	*0.014
	أنثى	186	58.66	14.32		

* دالة عند مستوى (α= 0.05)

يوضح الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير النوع حول درجة أهمية أدوار رؤساء الأقسام الأكاديمية في ضوء التوجه نحو إنتاج المعرفة، وتظهر هذه الفروق في جميع المحاور والدرجة الكلية؛ لأن قيمة مستوى الدلالة جاءت أصغر من (α= 0.05)، وهذا يشير إلى تباين واختلاف أراء عينة الدراسة الذكور والإناث حول أهمية هذه الأدوار. وبمقارنة المتوسطات الحسابية يتضح أن الفروق كانت لصالح فئة الإناث؛ لأن متوسطاتهم الحسابية في جميع أبعاد هذا المحور وفي الدرجة الكلية هي الأعلى. وتعكس هذه النتيجة حرص عضوات هيئة التدريس على أهمية التوجه نحو إنتاج المعرفة في جوانبها المختلفة، وإدراكهم لأهمية الأدوار التي يمكن أن يقوم بها رؤساء الأقسام في عمليات التهيئة والتخطيط وإنتاج المعرفة ونشرها.

ثانياً– متغير الدرجة العلمية: للتعرف على الفروق بين متوسط استجابات عينة الدراسة حول درجة أهمية أدوار رؤساء الأقسام الأكاديمية في ضوء التوجه نحو إنتاج المعرفة وفقاً لمتغير الدرجة العلمية (أستاذ مساعد– أستاذ مشارك– أستاذ)؛ تم تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي "ف" (One- way ANOVA) كما يوضح الجدول (9).

جدول ٩: نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي "ف" حول درجة أهمية أدوار رؤساء الأقسام الأكاديمية في ضوء التوجه نحو إنتاج المعرفة وفقاً لمتغير الدرجة العلمية (ن =٣٩٦).

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط	ف	الدلالة
التهيئة والتخطيط لإنتاج المعرفة	بين المجموعات	5.56	2	2.78	0.100	0.90
	داخل المجموعات	10978.3	393	27.32		
عمليات انتاج المعرفة	بين المجموعات	13.85	2	6.92	0.210	0.81
	داخل المجموعات	12914.7	393	32.86		
نشر المعرفة	بين المجموعات	0.34	2	0.17	0.000	0.99
	داخل المجموعات	9006.6	393	22.91		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	35.34	2	18.67	0.080	0.92
	داخل المجموعات	89083.4	393	226.67		

يبين الجدول (9) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير الدرجة العلمية حول درجة أهمية أدوار رؤساء الأقسام الأكاديمية في ضوء التوجه نحو إنتاج المعرفة في جميع المحاور والدرجة الكلية؛ لأن قيمة مستوى الدلالة جاءت أكبر من (α= 0.05)، مما يشير إلى أن عينة الدراسة باختلاف درجاتهم العلمية (أستاذ مساعد- أستاذ مشارك- أستاذ) متفقون حول درجة أهمية هذه الأدوار. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة: إلى إيمان أعضاء هيئة التدريس بأن هذه الأدوار باتت لازمة لإحداث التقدم والتطور في مجال البحث العلمي، وأن نهضة الجامعة وتحقيقها لأدوارها العلمية والبحثية والمجتمعية المنوطة بها يتوقف بدرجة كبيرة على جودة ما تنتجه من معرفة، وأن هذا لن يتحقق من دون وجود قيادة واعية تدرك أهمية هذه الأدوار، وتعمل على وضع الخطط والتصورات لتطبيقها على أرض الواقع.

ثالثاً- متغير سنوات الخبرة: للتعرف على الفروق بين متوسط استجابات عينة الدراسة حول درجة أهمية أدوار رؤساء الأقسام الأكاديمية في ضوء التوجه نحو إنتاج المعرفة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات- 5-10سنوات- أكثر من 10)؛ استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي "ف" (One- way ANOVA) كما يوضح الجدول (10).

جدول 10: نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي "ف" حول درجة أهمية أدوار رؤساء الأقسام الأكاديمية في ضوء التوجه نحو إنتاج المعرفة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة (ن =396).

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط	ف	الدلالة
التهيئة والتخطيط لإنتاج المعرفة	بين المجموعات	124.49	2	62.24	2.25	0.10
	داخل المجموعات	10859.39	393	27.63		
عمليات انتاج المعرفة	بين المجموعات	332.11	2	166.05	5.18	*0.00
	داخل المجموعات	12596.51	393	32.05		
نشر المعرفة	بين المجموعات	193.27	2	96.63	4.30	*0.01
	داخل المجموعات	8813.41	393	22.42		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1867.26	2	933.63	4.20	*0.01
	داخل المجموعات	587251.57	393	222.01		

* دالة عند مستوى (α= 0.05)

يظهر الجدول (10) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخبرة حول درجة أهمية أدوار رؤساء الأقسام الأكاديمية في ضوء التوجه نحو إنتاج المعرفة في محور التهيئة والتخطيط لإنتاج المعرفة؛ لأن قيمة مستوى الدلالة جاءت أكبر من (α= 0.05)، وهذا يشير إلى أن عينة الدراسة باختلاف سنوات الخبرة لديهم متفقون حول درجة أهمية هذه الأدوار في هذا المحور. وربما تعود هذه النتيجة: إلى أهمية عملية التخطيط وأنها ضرورية ولازمة لتحقيق الأهداف والغايات والتطلعات والتحول لإنتاج المعرفة.

كما يظهر الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخبرة حول درجة أهمية أدوار رؤساء الأقسام الأكاديمية في ضوء التوجه نحو إنتاج المعرفة في محور عمليات إنتاج المعرفة، ومحور نشر المعرفة، والدرجة الكلية؛ لأن قيمة مستوى الدلالة جاءت أصغر من (α= 0.05)، وهذا يشير إلى تباين واختلاف أراء عينة الدراسة باختلاف سنوات الخبرة لديهم حول أهمية هذه الأدوار. وللتعرف على مصدر واتجاه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه البعدي كما يظهر في الجدول (11).

جدول 11: نتائج اختبار شيفيه للتحليل البعدي وفقا لمتغير سنوات الخبرة (ن=396)

المحور	سنوات الخبرة		متوسطات الفروق	الدلالة
عمليات انتاج المعرفة	5-10سنوات	أقل من 5 سنوات	2.34	*0.00
نشر المعرفة	5-10سنوات	أقل من 5 سنوات	1.80	*0.01
الدرجة الكلية	5-10سنوات	أقل من 5 سنوات	5.60	*0.01

*** دالة عند مستوى (α= 0.05)**

يظهر الجدول (11) أن الفروق جاءت دالة إحصائياً في محور عمليات انتاج المعرفة ومحور نشر المعرفة والدرجة الكلية، وذلك بين مجموعتين الأولى ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) والثانية ذوي الخبرة (5-10 سنوات)، حيث كانت الفروق لصالح فئة (5-10 سنوات)؛ مما يشير إلى أن عامل سنوات الخبرة لأعضاء هيئة التدريس له تأثير في تقديرهم لأهمية هذه الأدوار. ويمكن تفسير ذلك: بأن أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة الأعلى لديهم وعي بأهمية هذه الأدوار؛ لمرورهم بالعديد من الممارسات

المتعلقة بالبحث العلمي وإنتاج المعرفة، مثل إقامة المؤتمرات والندوات، والشـــراكات البحثية، وتكوين الفرق البحثية، ونشـــر الأبحاث، والتواصـــل مع المنظمات المهنية والمنظمات المجتمعية ذات العلاقة بمجال التخصص.

إجابة الســـؤال الرابع– هل توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية بين متوســـط استجابات عينة الدراسة حول درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية لأدوارهم في ضـــوء التوجه نحو إنتاج المعرفة تعزى لمتغيرات (النوع – الدرجة العلمية – ســـنوات الخبرة)؟

أولاً– متغير النوع: للتعرف على الفروق بين متوسط استجابات عينة الدراسة حول درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية لأدوارهم في ضوء التوجه نحو إنتاج المعرفة وفقاً لمتغير النوع (ذكور–إناث)؛ استُخدم اختبار "ت" (t-test) للعينات المستقلة كما يظهر في الجدول (12).

المحور	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
التهيئة والتخطيط لإنتاج المعرفة	ذكر	210	26.74	5.34	1.08	0.278
	أنثى	186	27.31	4.93		
عمليات انتاج المعرفة	ذكر	210	29.42	6.16	0.641	0.522
	أنثى	186	29.80	5.62		
نشر المعرفة	ذكر	210	24.10	4.98	0.743	0.458
	أنثى	186	24.27	4.68		
الدرجة الكلية	ذكر	210	80.27	16.06	0.836	0.404
	أنثى	186	81.58	14.95		

يظهر الجدول (12) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير النوع حول درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية لأدوارهم في ضوء التوجه نحو إنتاج المعرفة في جميع المحاور والدرجة الكلية؛ لأن قيمة مستوى الدلالة جاءت أكبر من (α= 0.05)، وهذا يدل على أن عينة الدراسة الذكور والإناث متفقون حول درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية لهذه الأدوار. ويمكن تفسير هذه النتيجة: في ضوء تشابه بيئة العمل والظروف والعوامل المحيطة بالبيئة الجامعية، فيما يتعلق بإنتاج المعرفة في الجامعات السعودية، وتشابه الأنظمة واللوائح المعمول بها في مختلف الجامعات بشطريها الذكور والإناث.

ثانياً– متغير الدرجة العلمية: للتعرف على الفروق بين متوسط استجابات عينة الدراسة حول درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية لأدوارهم في ضوء التوجه نحو إنتاج المعرفة وفقاً لمتغير الدرجة العلمية (أستاذ مساعد– أستاذ مشارك– أستاذ)؛ تم تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي "ف" (One- way ANOVA)، كما يوضح الجدول (13).

جدول 13: نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي "ف" حول درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية لأدوارهم في ضوء التوجه نحو إنتاج المعرفة وفقاً لمتغير الدرجة العلمية (ن=396)

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
التهيئة والتخطيط لإنتاج المعرفة	بين المجموعات	275.87	2	137.93	5.30	0.005*
	داخل	10215.10	393	25.99		
عمليات انتاج المعرفة	بين المجموعات	374.04	2	173.52	5.06	0.007*
	داخل	13468.11	393	34.27		
نشر المعرفة	بين المجموعات	206.82	2	103.41	4.48	0.012*
	داخل	9072.17	393	23.08		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2426.58	2	1213.20	5.12	0.006*
	داخل	93062.83	393	236.80		

* دالة عند مستوى (α= 0.05)

يبين الجدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات عينة الدراسة، تعزى لمتغير الدرجة العلمية حول درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية لأدوارهم في ضوء التوجه نحو إنتاج المعرفة في جميع المحاور والدرجة الكلية؛ لأن قيمة مستوى الدلالة جاءت أصغر من (α= 0.05)، وهذا يؤكد تباين واختلاف أراء عينة الدراسة باختلاف درجاتهم العلمية حول درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية لهذه الأدوار. وللتعرف على مصدر واتجاه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه البعدي كما يظهر في الجدول (14).

جدول14: نتائج اختبار شيفيه للتحليل البعدي وفقا لمتغير الدرجة العلمية (ن=**396**).

المحور	الدرجة العلمية		فروق المتوسط	الدلالة
التهيئة والتخطيط لإنتاج المعرفة	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	1.557	*0.02
	أستاذ		1.839	*0.02
عمليات انتاج المعرفة	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	1.967	*0.01
نشر المعرفة	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	1.558	*0.01
الدرجة الكلية	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	5.082	*0.01

* دالة عند مستوى (α= 0.05)

يظهر الجدول (14) أن الفروق جاءت دالة إحصـــائياً في جميع المحاور والدرجة الكلية، وذلك بين مجموعات الدراســـة باختلاف الدرجة العلمية. وجاءت الفروق في المتوسطات الحسابية في محور التهيئة والتخطيط لإنتاج المعرفة بين أستاذ مشارك وأستاذ مع استاذ مساعد؛ لصالح أستاذ مشارك بمتوسط حسابي (1.557)، ولصالح أستاذ بمتوسط حسابي (1.839). ويمكن أن يُعزى ذلك: إلى أن أعضاء هيئة التدريس بدرجة أستاذ مساعد في بداية ممارسة عملية إنتاج المعرفة ونشر البحوث؛ وبالتالي فهم بحاجة للعديد من الممارســـات للتعرف على الأمور المتعلقة بالتهيئة والتخطيط لإنتاج المعرفة، مثل التعرف على التوجهات البحثية ومدى ارتباطها بخطط التنمية الاجتماعية والاقتصـــادية، والتوعية بأهمية إنتاج المعرفة وفق المعايير العلمية المتعارف عليها، وحاجتهم لاكتســاب ثقافة أكاديمية داعمة لإنتاج المعرفة. أما درجتي أســتاذ مشــارك وأستاذ فلديهم الخبرات والتجارب العلمية والمهنية التي تمكنهم من إدراك وفهم جوانب عملية التهيئة والتخطيط لإنتاج المعرفة، وبالتالي فهم الأدوار المتعلقة بها.

كما جاءت الفروق في المتوسطات الحسابية بين أستاذ مشارك مع أستاذ مساعد؛ لصالح أستاذ مشارك في محور عمليات إنتاج المعرفة بمتوسط حسابي (1.967)، وفي محور نشر المعرفة بمتوسط حسابي (1.558)، وفي الدرجة الكلية بمتوسط حسابي (5.082). ويمكن تفسير هذه النتيجة: بأن أستاذ مشارك لديهم خبرات وتجارب علمية ومهنية مكنتهم من نشر بحوثهم العلمية والترقية، بالإضافة إلى حماسهم لموصلة عملية البحث والنشر؛ وهذا مكنهم من إدراك درجة ممارسة رؤساء الاقسام لهذه الأدوار المرتبطة بعمليات إنتاج المعرفة ونشرها أكثر من غيرهم.

ثالثاً– متغير سنوات الخبرة: للتعرف على الفروق بين متوسط استجابات عينة الدراسة حول درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية لأدوارهم في ضوء التوجه نحو إنتاج المعرفة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات– 5-10سنوات– أكثر من 10) استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي "ف" (One- way ANOVA) كما يوضح الجدول (15).

جدول 15: نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي "ف" حول درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية لأدوارهم في ضوء التوجه نحو إنتاج المعرفة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة (ن=396).

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة	متوسط	ف	الدلالة
التهيئة والتخطيط لإنتاج المعرفة	بين المجموعات	34.86	2	17.43	0.66	0.520
	داخل المجموعات	10456.10	393	26.60		
عمليات انتاج المعرفة	بين المجموعات	68.97	2	34.48	0.98	0.374
	داخل المجموعات	13746.18	393	34.97		

نشر المعرفة	بين المجموعات	69.79	2	34.89	1.48	0.227
	داخل المجموعات	9209.20	393	23.43		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	489.57	2	244.78	1.01	0.364
	داخل المجموعات	94999.85	393	141.73		

يظهر الجدول (15) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخبرة حول درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية لأدوارهم في ضوء التوجه نحو إنتاج المعرفة في جميع المحاور والدرجة الكلية؛ لأن قيمة مستوى الدلالة جاءت أكبر من (α= 0.05)، وهذا يؤكد أن عينة الدراسة باختلاف سنوات الخبرة لديهم متفقون حول درجة ممارسة رؤساء الأقسام الاكاديمية لهذه الأدوار. وربما تعزى هذه النتيجة: إلى أن تلك الأدوار ربما تكون ممارستها متوسطة منذ فترة طويلة، وأن التغير تجاهها ما زال في مراحله الأولى، ولذلك اتفقت عينة الدراسة على اختلاف خبراتهم في العمل الجامعي على مدى ممارسة رؤساء الأقسام لهذه الأدوار، مما يؤكد مدى الحاجة إلى أهمية الاهتمام بها وممارستها على أرض الواقع، وربما يؤكد ذلك على ضرورة اتخاذ خطوات إيجابية لتحفيز رؤساء الأقسام الأكاديمية لممارسة هذه الأدوار؛ للرفع من قيمة ومستوى أقسامهم ودورها في إنتاج المعرفة.

مخلص النتائج والتوصيات

1. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة أهمية أدوار رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات السعودية في ضوء التوجه نحو إنتاج المعرفة جاءت بدرجة عالية بمتوسط حسابي (2.68)، وفي ضوء ذلك يوصى بما يلي:

- تشجيع ودعم رؤساء الأقسام الأكاديمية لتبني ثقافة أكاديمية أصيلة داعمة لإنتاج المعرفة.
- العمل على تحويل الأقسام الأكاديمية لمنظمات تعلم؛ من خلال تشجيع تبادل الأفكار والخبرات بين أعضاء القسم.

2. كما أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات السعودية لأدوارهم في ضوء التوجه نحو إنتاج المعرفة جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (1.88)، وفي ضوء ذلك يوصى بما يلي:

- توفير برامج لتنمية مهارات رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات السعودية، تستهدف توعيتهم بأسس ومرتكزات بناء الأقسام الجامعية المنتجة للمعرفة، وإكسابهم المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لأداء أدوارهم المتعلقة بإنتاج المعرفة.
- تضمين هذه الأدوار في التوصيف الوظيفي لعمل رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات السعودية، إضافة إلى الأدوار الإدارية والقيادية والأكاديمية.

المقترحات

1. إجراء دراسات لوضع آليات وإستراتيجيات لتحويل الجامعات والأقسام الأكاديمية إلى مؤسسات منتجة للمعرفة.

2. إجراء دراسات مسحية للاطلاع على واقع إنتاج المعرفة بالأقسام الأكاديمية بالجامعات السعودية، في ضوء التوجه لإنتاج المعرفة وتبني الإبداع والابتكار والاقتصاد المعرفي.

3. دراسة واقع التخطيط الإستراتيجي لتعزيز الاقتصاد المعرفي والإبداع والابتكار في الجامعات.

4. دراسة متطلبات إعداد القيادات الأكاديمية في الجامعات في ضوء التوجه لإنتاج المعرفة والاقتصاد المعرفي.

المراجع

- **أولا – المراجع العربية:**

- أبوزيد، أحمد (2005). *المعرفة وصناعة المستقبل*. الكويت: كتاب العربي.
- آل زاهر، علي (2009). إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم الشرعية والعربية والإنسانية، 27*، (14)، 29-68.
- بدوي، أحمد موسى (2009). *الأبعاد الاجتماعية لإنتاج واكتساب المعرفة حالة علم الاجتماع في الجامعات المصرية*. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
- بوساحة، نجاة (2012). إشكالية إنتاج المعرفة في الجامعة الجزائرية: مقاربة سسيولوجية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 8*، 201-217.
- البيلاوي، حسن، وحسين، سلامة (2007). *إدارة المعرفة في التعليم. الإسكندرية*: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- بينيت، جون (1992). *إدارة القسم الأكاديمي: حالات وتعليقات*. تعريب، جابر، عبد الحميد، وعبد الجواد، صلاح، القاهرة: دار النهضة العربية.
- بيل، ريتشارد (2004). *المعرفة*. ترجمة كرم زحلان. دمشق: دار كرم.
- بن شارف، عذراء (2017). إدارة المعرفة مدخل لتحسين جودة إنتاجية المعرفة العلمية بالمؤسسات الجامعية: دراسة ميدانية مع أعضاء هيئة التدريس بأقسام علم المكتبات بالجامعات الجزائرية. *Cybrarians Journal، 48*، 169-235.
- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي(2003). تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2003 نحو إقامة مجتمع المعرفة. عَمان: المطبعة الوطنية.

- برنامج الامم المتحدة الإنمائي، ومؤسسة محمد بن راشد ال مكتوم (2011). تقرير المعرفة العربي 2011/2010 إعداد الأجيال الناشئة لمجتمع المعرفة. دبي: دار الغرير للطباعة والنشر.
- جوهر، دعاء (2008). *تصور مقترح لتطوير أداء عضو هيئة التدريس بالجامعات المصرية في ضوء مدخل إدارة المعرفة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- الجلال، عبد العزيز (1995). تربية اليسر وتخلف التنمية: مدخل لدراسة النظام التربوي في أقطار الجزيرة العربية المنتجة للنفط. *عالم المعرفة، 91*، 12-13.
- الدريهم، أسامة، وبكري، سعد (1427). نحو بناء مجتمع المعرفة: تطوير البحث العلمي فيمؤسسات التعليم العالي. *مجلة أحوال المعرفة، 55*، 20-23.
- وزارة التعليم العالي (1428). *نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه*. الرياض: مطابع جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية.
- الهيئة العامة للإحصاء، (2018). *الكتاب الاحصائي السنوي 54*. الرياض.
- الحايس، عبد الوهاب (2011). سياق الابداع العلمي وبناء مجتمع المعرفة: دراسة ميدانية لتصورات الأكاديميين العرب بجامعة السلطان قابوس. الحولية 31، (335)، 8-190.
- الحراحشة، محمد، وخليفات، عبد الفتاح (2009). علاقة النمط القيادي الممارس لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعتي مؤتة وآل البيت باستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية. *مجلة كلية التربية بجامعة الإمارات، 26*، 205– 235.
- الحجيلي، نصر (2010). آراء رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة ذمار نحو مهامهم الإداريةوالأكاديمية. *مجلة جامعة دمشق، 26*، 59-92.

- الحولي، عليان (2005). القسم الأكاديمي في الجامعة، المفهوم والدور. *مجلة الجودة في التعليم العالي، 1*، (2)، 13-20.
- الحوت، محمد صبري (2011). حال المعرفة في المجتمع وتداعياته على المعرفة التربوية. *مجلة كلية التربية بالزقازيق، 73*، 1- 22.
- حرب، إيمان وصفي (2010). *التنمية الإدارية للقيادات الجامعية في مصر في ضوء بعض الخبرات الأجنبية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- حرب، محمد (2001). *الإدارة الجامعية*. عَمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- حربي، منير (1999). رؤساء الأقسام الأكاديميين في القرن الحادي والعشرين: أدوار وتحديات متوقعة واحتياجات تدريبية واجبة. *التربية المعاصرة، 16*، (51)، 55-118.
- الطراونة، سليمان محمد (2012). فاعلية أداء رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، 27*، (2)، 96-132.
- اليونسكو (2009). *المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي: نحو فضاء عربي للتعليم العالي التحديات العالمية والمسؤوليات المجتمعية*. القاهرة.
- المهيرات، محمود (2009). *أنماط السلوك القيادي لرؤساء أقسام التمريض في الجامعات الأردنية وعلاقتها باتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو مهنة التمريض*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق.
- محمد، أشرف (2010). أدوار رؤساء الأقسام الأكاديمية لتطبيق مدخل إدارة المعرفة بالجامعات المصرية. *مجلة العلوم التربوية، 8*، 755-892.

- محسن، منتهى (2011). واقع الأداء الإداري لدى رؤساء الأقسام في كليات التربية بجامعة بغداد من وجهة نظر التدريسيين. *مجلة كلية التربية بجامعة بغداد، 2*، (4)، 682 -718.
- المطيري، خالد (2017). دور رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة حائل في مواجهة التحديات المستقبلية من وجهة نظر القادة الأكاديميين: دراسة ميدانية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 18*، (4)، 165-192.
- مطر، عبد اللطيف (2007). *إدارة المعرفة والمعلومات*. عمان: دار كنوز المعرفة.
- المصري، مروان (2007). *تطوير الأداء الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات الفلسطينية في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- ساقور، عبد الله (2002). فعالية النظام الجامعي الجزائري في إنتاج المعرفة واستهلاكها. *مجلة العلوم الإنسانية، 17*، 99-112.
- السلاطين، على (2005) آليات تطوير الشراكة المؤسسية بين الجامعة ومؤسسات القطاع الخاص: دراسة استكشافية لآراء القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد وقيادات القطاع الخاص بمنطقة عسير. *مجلة التربية، 16*، 175-245.
- السنبل، عبد العزيز (2004، مارس1-3). *رؤي وتصورات حول برامج إعداد المعلمين في الوطن العربي. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي حول إعداد المعلمين*. مسقط، عُمان.
- سنكي، عبد المجيد (2014). تحديات البلدان العربية في إنتاج المعرفة .*مجلة دراسات عربية وإسلامية، 1*، 183-204.
- عبد الحميد، جابر، وعبود، عبد الغني (2001). *الإدارة الجامعية في الوطن العربي*. القاهرة: دارالفكر العربي.

- العمري، بسام (1998). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية نحو أداء رؤساء الأقسام الاكاديمية. *دراسات العلوم التربوية، 25*، (2)، 255-272.
- الصـــاوي، محمد (2005). نحو معايير لأداء رئيس القســـم الأكاديمي من وجهة نظر أساتذة الجامعة.
- *المؤتمر الســـنوي الثالث عشـــر للجمعية المصـــرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، 1*، 219-227.
- الخطيب، نور ســـعد (2013). *درجة ممارســـة رؤســـاء الأقســـام الأكاديمية في كليات الجامعة المستنصرية بالعراق لأسلوب هندسة العمليات الإدارية وعلاقتها بدرجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لتكنولوجيا التعليم من وجهة نظرهم*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الشرق الأوسط.
- خليفة، عبد القادر حسن (2005). فلسفة التعليم الجامعي في الوطن العربي بين إنتاج المعرفة واستهلاكها – كليات التربية نموذجاً. *مجلة كلية التربية بجامعة بنها، 15*، (16)، 150- 182
- الذبياني، محمد عودة (2012). دور الجامعات الســـعودية في بناء مجتمع المعرفة كخيار استراتيجي للمملكة العربية السعودية. *رسالة الخليج العربي، 124*، 153-200.

- **ثانيا – المراجع الأجنبية:**

Abdulhameed, J., & Abood, A. (2001). University administration in Arab World.

Cairo:Alfker Publisher.

Abo Zad, A. (2005). Knowledge and future. Arabic Book Publisher.

Al-Blawi, h., & Hassen, S. (2007). Knowledge management in Education.

Alexanderia: Alwifi Publisher.

Al-Dreham, O., & Bakri, S. (1427). To create knowledge society: developing the

scientific research at higher education institutions. Journal of Knowledge

Conditions, 55, 20-23.

Al-Galal, A(1995). Worthy education and poor development: educational systems

in Arab Peninsula case study. Knowledge Journal, 91, 12-13.

Al-Haeeis, A. (2011). Scientific productivity and establishment of knowledge

society as perceived by faculty members at Qabos University. Alholia

Journal, 31, (335), 8- 190.

Al-Hjelia, N. (2010). Perceptions of Academic department chairs regarding their

academic and administrative roles at Thamar University. Damascus

University Journal, 26, 59-92.

Al-Holi, A. (2005). Academic department at the university. Journal of Quality in

Higher Education, 1, (2), 13-20

Al-Hout, M. (2011). Knowledge situation in society and its influence education.
Alzgazg College of Education Journal, 73, 1-22.

Al-Hrahishi, M., & Klefat, A. (2009). The correlation between leadership style
and organizational conflict management at Mouta and Al- Albeet
Universities as perceived by faculty members. Journal of College of
Education,U.A.E University, 26, 205-253.

Al-Kateeb, N. (2013). The Degree of practicing reengineering administrative
processes style by academic department heads in the colleges of Al-
Mustansiryia University in Iraq and its relation to the degree of using
educational technology by faculty Staff Members from Their Point of
View. (Unpublished master thesis). College of Education, Middle East
University.

Al-Massry, M. (2007). Development of the administrative performance of
academic departments heads of the Palestinian Universities on the light of
the principles of total quality management. (Unpublished master thesis).
College of Education, Islamic University Gaza.

Al-Muherat, M. (2009). Leadership behavior styles of development heads of
nursing colleges in Jordanian Universities and their relationships with
faculty attitudes toward the nursing profession. (Unpublished master

thesis). College of Education, Middle East University.

Al-Muteiri, K. (2017). The role of the heads academic department at the university of Hail in facing the future challenges for perspective of academic leaders: a field study. Journal of Educational and Psychological Studies, 18, (4), 165-192.

Al-Omari, B. (1998). Attitudes of faculty members at the university of Jordan towards the performance of academic departments' heads. Studies of Educational Siciences, 25, (2), 255-272.

Al-Sanbil, A. (2004 1-3 March). Suggestions and ideas for teacher programs in Arab World. Research paper presented in international conference for teacher preparing. Musket, Oman.

Alsawi, M. (2005). Performance of academic department chairs as perceived by faculty members. 13th Annual Conference of Comparative Education and Educational Administration Association, 1, 219-227.

Al-Slateen, A. (2005). Procedures for developing relations between King Khalid University and private sectors as perceived by academic leaders and private sectors leaders. Journal of Education, 16, 175-245.

Al-Thbiani, M. (2012). Role of Saud Universities to establish Knowledge Society as strategic option. Arab Gulf Journal, 124, 153-200.

Al-Trwna, S. (2012). Effusiveness of academic department chairs performance at

Alblqi Technician University as perceived by faculty members. Alkyds
Open University Journal, 27, (2), 96-132.

Al- Zaher, A. (2009). Knowledge management at the higher education institutions. King Khalid University Journal of Islamic and Human Sciences, 27, (4), 29-68.

Badwe, A. (2009). The Social dimensions to produce and gain knowledge:
sociology in Egyptian Universities. Bairoot: Center of Arab Studies.

Bencharef , A. (2017). Knowledge management approach for improve the quality
of soentfic knowledge productivity in university: an empirical study with
faculty members of department of library sciences of Algerian Universities. Cybrarians Journal, 48, 169-235.

Benet, G. (1992). Managing the academic department. Cairo, Alnahda Alarabia
Publisher.

Bil, R. (2004). Knowledge. Damascus: Karam Publisher.

Bo-Saha, N. (2012). Challenges of knowledge production at Algerian University.
Journal of Human and Social Sciences, 8, 201-217.

Creswell, J. (2012). Educational research: planning, conducting, and evaluating
quantitative and qualitative research. Boston, MA: Pearson.

Fisher, J. & Koch, J. (1996). Presidential leadership: making difference. Phoenix,
AZ: Oryx Press.

Gemlech, W., & Miskin, V. (2011). Department chair leadership skills. Madison,

WI: Atwood.

General Authority for Statistics. (2018). Statistical yearbook 54. Riyadh, Saudi Arabia.

Gohar, D. (2008). Conceptual framework for developing faculty members' performance at Egyptian Universities based of knowledge management approach (Unpublished master thesis), college of Education, Aeen Shamis University.

Harb, M. (2001). University administration. Amman: Alyzweri Publisher.

Harb, E. (2010). Management development for university Leaders in Egypt in the light of some foreign experience. (Unpublished master thesis). College of Education, Alzagzeg University.

Harbi, M. (1999). Academic department chairs in the twenty 21st century: roles, challenges, and development needs. Journal of Contemporary Education ,16, (51), 55-118.

Hare, P., & Hare, L. (2002). The evolving role of head of department in UK Universities. Policy and Practice in Higher Education, 6, (2), 33-37.

Hendrickson, R., Lane, J, Harris, J., & Dorman, R. (2013). Academic leadership and governance of higher education. Sterling, VA: Stylus.

Kalefa, A. (2005). Philosophy of higher education in Arab World based on production and consuming knowledge: colleges of education as a case study. Journal of College of Education Banha University, 15, (16), 150-182.

Knight, P., & Trowler, P. (2001). Departmental leadership in higher education. Buckingham, UK: Society for Research into Higher Education and Open University Press.

Latour, B. (2004). Politics of nature: how to bring the sciences into democracy. Cambridge, MA.: Harvard University Press.

Leaming, D. (2007). Academic leadership: a practical guide to chairing the department. Bolton, MA: Anker.

Longman. (2009). Longman dictionary of contemporary English. Harlow, England: Pearson.

Maerten, N. (2001). The roles and responsibilities of departmental heads and chairpersons in school of education as perceived by deans. Education, 112, (2), 168-175.

Matar, A. (2007). Knowledge and information management. Amman: Kenoz Almahrefa publisher.

Ministry of Higher Education. (1427). Higher education policies in Saudi Arabia. Riyadh: imam Mohammed ibn Saud Islamic University press.

Mohammed, A. (2010). The role of academic department chairs to use knowledge
management approach at Egyptian Universities. Journal of Education
Sciences, 8, 755, 892.

Mohseen, M. (2011). Academic department chairs performance at the colleges of
education Bagdad University as perceived by faculty members. Journal of
College of Education Bagdad University, 2, (4), 682-718.

Moses, I., & Roe, E. (1990). Chairing the academic department. Washington DC:
McMillan.

Pickering, A. (1993). The mangle of agency and emergence in the sociology of
science. American Journal of Sociology, 99, (3), 559-589.

Riley, T., & Russell, C. (2013). Leadership in higher education examining
professional development needs for department chairs. Review of Higher
Education and Self- Learning, 6, (21), 38-57.

Sagor, A. (2002). Effectiveness of higher education in Algeria to produce and
consuming knowledge: students of Sociology program as a case study.
Journal of Human, 17, 99- 112.

Snki, A. (2014). Challenges of knowledge production in the Arab world. Journal
of Arabic and Islamic Studies, 1, 183-204.

Sousa, S. (2011). The transformation of knowledge production and the academic
community, playing the game and still being an academic.

Educação,
Sociedade & Culturas, 32, 55-71.

Taggert, G. (2015). Department chair advice on teaching and research at U.S
Research Universities. Innovation Higher Education, 40, 443-454.

Tuker, A. (1997). Roles, powers, and responsibilities of chairperson at Florida
State Universities in chairing the academic department. New York:
McMillan.

Merriam-Webster. (2019). The Merriam-Websters dictionary. Springfield, MA:
Merriam-Webster, Incorporated

United Nation development program. (2003). Report of Arabic human development 2003 to establish knowledge society. Amman: National
Press.

United Nation Development Program, and Mohamed ibn Rashd Al-Maktoom
Institution. (2011). Preparing new generation for Knowledge society.
Dubai.: Al- Graer Publisher.

UUNCSO. (2009). Arabic conference higher education: global challenges and
society responsibility. Cairo, Egypt.

مدى تضمن كتب الفقه للمرحلة المتوسطة لمعايير أداء الأفكار المحورية فرع الفقه وأصوله من مستوى التوسع في مجال التربية الإسلامية

The Extent to Which the Textbooks of Fiqh for Middle School Include the Core Ideas' standards

إعداد

أحمد بن علي البارقي

باحث في قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الملك سعود

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى تضمن جميع كتب الفقه للمرحلة المتوسطة (الأول متوسط – الثاني متوسط – الثالث متوسط) لمعايير الأداء المنبثقة عن الفكرة المحورية التاسعة (فقه العبادات والمعاملات) والعاشرة (التشريع الإسلامي) وذلك في فرع الفقه وأصوله للصف السابع من مستوى التوسع في معايير مجال التربية الإسلامية كأحد معايير مجالات التعلم في التعليم العام، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي (أسلوب تحليل المحتوى).

وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج، أبرزها: أن كتابي الفقه للصف الأول المتوسط يتضمنان بدرجة عالية معايير أداء فقه العبادات والمعاملات في فرع الفقه وأصوله من مستوى التوسع في مجال التربية الإسلامية بنسبة بلغت (٧٣,٣٪)، كما أن كتابي الفقه للصف الأول المتوسط يتضمنان بدرجة منخفضة لمصادر التشريع الإسلامي في فرع الفقه وأصوله من مستوى التوسع في مجال التربية الإسلامية بنسبة بلغت (١٤,٣٪).

كما أوضحت النتائج أن كتابي الفقه للصف الثاني المتوسط يتضمنان بدرجة متوسطة معايير أداء فقه العبادات والمعاملات في فرع الفقه وأصوله من مستوى التوسع في مجال التربية الإسلامية بنسبة توفر (٥٣,٢٪)، كما أظهرت النتائج عدم تضمن كتابي الفقه للصف الثاني متوسط لمصادر التشريع الإسلامي في فرع الفقه وأصوله من مستوى التوسع في مجال التربية الإسلامية.

إضافة إلى ما سبق فقد أوضحت النتائج أن كتابي الفقه للصف الثالث المتوسط يتضمنان بدرجة متوسطة معايير أداء فقه العبادات والمعاملات في فرع الفقه وأصوله من مستوى التوسع في مجال التربية الإسلامية بنسبة بلغت (٦٥,٧٪)، في حين كشفت النتائج عدم تضمن كتابي الفقه للصف الثالث المتوسط لمصادر التشريع الإسلامي في فرع الفقه وأصوله من مستوى التوسع في مجال التربية الإسلامية.

كما كشفت النتائج أن درجة تضمن كتب الفقه للمرحلة المتوسطة لمعايير أداء الأفكار المحورية الخاصة بفقه العبادات والمعاملات فرع الفقه وأصوله من مستوى التوسع في مجال التربية الإسلامية جاءت بدرجة متوسطة بنسبة توفر (٦٣,٤٪)، كما أظهرت النتائج أن درجة تضمن كتب الفقه للمرحلة المتوسطة لمعايير أداء الأفكار المحورية الخاصة بالتشريع الإسلامي فرع الفقه وأصوله من مستوى التوسع في مجال التربية الإسلامية جاءت منخفضة بنسبة توفر (٩,٠٢٪).

الكلمات المفتاحية : فقه العبادات والمعاملات. التشريع الإسلامي. المعايير.

Abstract

This study generally aimed to know the extent to which all books of fiqh (jurisprudence) subject for the middle school (seventh, eighth and ninth grades) include the performance standards emanating from the ninth core idea (fiqh of worships and transactions) and the tenth core idea (Islamic legislation) as one of the learning standards in general education. To achieve the goals of this study, the researchers used the descriptive method (content analysis approach).

The study shows a set of results, most notably: that the two books of fiqh for the seventh grade include a high degree of the performance standards of fiqh of worships and transactions by a rate of (73.3%), while the same two books include a low degree of Islamic legislation sources at a rate of.(١٤,٣٪)

The results also shows that the two books of fiqh for the eighth grade include the performance standards of fiqh of worships and transactions by a rate of (53.2%), whereas these two books do not include the sources of Islamic legislation.

In addition, the results illustrate that the two books of fiqh for the ninth grade include the performance standards fiqh of worships and transactions by a rate of (65.7%), while these two books do not include the sources of Islamic legislation.

Finally, the results revealed that the inclusion of performance standards of fiqh of worships and transactions in the fiqh books for the middle school came with an average degree of availability by (63.4%), whereas the inclusion of Islamic legislation standards came in low degree with a availability rate at ((9.02%)

Keywords: fiqh of worships and transactions. Islamic legislation. standards

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيد الأنبياء والمرسلين محمد صلى الله عليه وعلى آله وصحبه وسلم، وبعد...

إن من ثوابت العمل ومسلماته أن يكون مؤطراً بإطار إسلامي سليم، يراعي في جوانبه أولوية العقيدة الإسلامية والوسطية في الطرح، وقبول الآخر وبث روح التسامح في المجتمعات، وهذا لا يحدث إلا إذا أصبح الإسلام منهج حياة يسري على كل شيء. قال تعالى ﴿ إِنَّ الدِّينَ عِنْدَ اللَّهِ الْإِسْلَامُ وَمَا اخْتَلَفَ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ إِلَّا مِنْ بَعْدِ مَا جَاءَهُمُ الْعِلْمُ بَغْيًا بَيْنَهُمْ وَمَنْ يَكْفُرْ بِآيَاتِ اللَّهِ فَإِنَّ اللَّهَ سَرِيعُ الْحِسَابِ ﴾ (آل عمران، 19).

فالإسلام ومبادئه منهج حياة لنا، وهو مرجعنا في كل أنظمتنا وأعمالنا وقراراتنا وتوجهاتنا (رؤية المملكة 2030، 2017، ص 15).

والمملكة العربية السعودية تولي قطاع التعليم اهتماماً بارزاً ومميزاً؛ وذلك من خلال الدعم المادي والمعنوي المتواصل لتلك المؤسسات، وذلك إدراكاً منها بأهمية هذا القطاع؛ لأنه الطريق نحو التقدم والرقي (أبا نمي، البديوي، 2017، ص 132).

وتعد مناهج التربية الإسلامية أوعية مهمة في إكساب القيم الإسلامية، وتنميتها في نفوسهم؛ لأنها تعد أخصب المناهج التربوية التي يمكن من خلالها غرس

القيم بطريقة فاعلة وعملية، وذلك لما تزخر به من معلومات وأدلة ونصوص شرعية صالحة لتحقيق هدف بناء منظومة القيم للطلاب بشكل أفضل من بقية المناهج التعليمية (المطيري، 2016، ص 144). وكتب الفقه في المرحلة المتوسطة بتضمنها للعبادات والمعاملات تلبي الهدف من مقررات التربية الإسلامية، وهي ما يحتاجه الطالب المسلم لينشأ نشأةً سوية.

وتسعى المملكة العربية السعودية إلى تطوير مناهجها وكتبها المدرسية بصفة عامة وإلى تطوير المناهج والكتب المدرسية للتربية الإسلامية بصفة خاصة؛ من خلال تطبيق معايير لازمة للحصول على نوعية أفضل من التعليم، وإن متابعة هذه التطورات والتقدم الذي يشهده العالم المعاصر اليوم خاصة ما يتعلق بتطوير المنظومة التربوية والتعليمية؛ لهو أمر مهم (الجهني، 2015، ص 329).

ويعد الكتاب المدرسي من أهم أدوات التعليم والتعلم، ويحتل مكانة بارزة في المنهج الدراسي؛ إذ يعتبر مرجعاً أساسياً في جميع الأحوال للمتعلم والمعلم، وإن المدرسة العربية في واقعها التعليمي تستخدم الكتاب المدرسي باعتباره مصدراً أساسياً ووحيداً للتعلم (الجهني، 2015، ص 329).

وتعتبر دراسة الكتب المدرسية وتحليلها، خاصة في مجال التربية الاسلامية الذي يحظى بالقليل في هذا الجانب؛ من الدراسات المهمة في ميدان المناهج وطرق التدريس؛ لأن الكتاب المدرسي أحد العناصر المكونة للنظام التعليمي، وهو أداة المنهج في تحقيق أهدافه (القحطاني والقحطاني، ، 2017، ص 13).

من أجل ذلك جاء في وثيقة معايير مجال تعلم التربية الإسلامية (1440، ص 9) أن هيئة تقويم التعليم والتدريب قامت بوضع معايير لمجالات التعلم في التعليم العام، يتفرع عنها معايير لمجال تعلم التربية الإسلامية عبر مستويات وفروع وأفكار محورية، تتلائم مع الأفكار الرئيسية التي تشترك في كافة مجالات التعلم، وكذلك معايير أداء؛ لتحدد ما يجب أن يتعلمه المتعلم ويفهمه، ويستطيع أداءه عبر أربع مستويات (التأسيس، التعزيز، التوسع، التركيز)؛ بهدف تزويد المتعلم بالمعرفة الشرعية التي تمكنه من فهم الإسلام فهماً صحيحاً متكاملاً، وتطبيقه في جميع شؤون حياته قولاً وعملاً واعتقاداً.

ومما سبق يتضح لنا أهمية المستويات المعيارية لوضع مناهج متطورة تواكب التغيرات العالمية ومتطلبات العصر (رحاب، بدري، عبد الإله، 2017، ص 409).

مشكلة الدراسة

يعد الكتاب المدرسي مصدراً مهماً وعنصراً من عناصر المنهج الإسلامي، يسهم –إذا ما أعد وصمم تصميماً جيداً– إلى تحقيق أهداف المنهج التربوي وربما العملية التربوية برمتها. حيث يرى الجهني (2015، ص 333) أن الكتاب المدرسي من أهم أدوات التعليم، والوقوف على مواطن القوة والضعف فيه من أهم المطالب الأساسية التي تسعى المؤسسات التربوية والتعليمية دوماً إلى تحقيقها. كما أن أهمية الكتاب المدرسي تجعلنا نعتني بإعداده وإخراجه وفق معايير علمية تربوية؛ يتم من خلالها تحسين العملية التربوية وتطويرها؛ حيث تكشف لنا ما يتضمنه الكتاب

المدرسي من نقاط قوة وضعف، ومن ثم تساعدنا على مراجعته، والتدقيق فيه من وقت إلى آخر (رحاب وآخَرون، 2017، ص 410).

ويذكر القحطاني (2017، ص 13) أن المقررات الدراسية في الوطن العربي يكتنفها ضعف المحتوى العلمي، وقلة الاهتمام بتحليل المعلومات التي تقدمها، وضعف عنصر التشويق والإثارة وأسلوب العرض، والتركيز على جانب المعرفة والمعلومات، وقلة مراعاة مستوى المتعلمين، ومناهج التربية الإسلامية من أكثر المناهج التي يجب الاهتمام بها، فهي من أكثر المناهج أهمية للمجتمع؛ حيث تؤدي دوراً أساسياً في تكوين شخصية الطالب الإسلامية، وفي تزويده بالأحكام الشرعية الضرورية التي تلزَمه في إقامة شعائره الدينية والتعبدية، كما أنها تعنى بتعزيز القيم والاتجاهات الإسلامية عند المتعلمين.

ولأن الحاجة ضرورية لتطوير مقررات التربية الاسلامية عامة ومقرر الفقه بشكل خاص، لمواكبة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والتقدم التكنولوجي والشبكة العالمية (الإنترنت) في سرعة الحصول على المعرفة والمعلومات؛ فقد ذكرت الوثيقة، (1440، ص 9) أن معايير مناهج التعليم تمثل خطوة تنموية أساسية في الاستجابة لتوجهات المملكة العربية السعودية، وتطلعاتها الرامية إلى رفع مستوى كفاءة النظام التعليمي بكل مكوناته وعناصره؛ وذلك ببناء معايير مناهج للتعليم العام، مستندة على مضامين رؤية المملكة العربية السعودية 2030 وأهدافها، لتحقيق المواطنة

المسؤولة، ومكانة المملكة، ودورها الريادي، والتنمية المستدامة، والوسطية، والاعتدال وغير ذلك، وكذلك الإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام.

ويرى الباحثان أن كتب الفقه للمرحلة المتوسطة الحالية قد طُورت؛ حيث يتم تحديث طباعتها وتنقيحها كل عام، والقيام بتحليل هذه الكتب قبل صدور الطبعة الجديدة وفق المعايير الحديثة أمر مهم في معرفة مدى تضمنها لفقه العبادات والمعاملات والتشريع الإسلامي، وذلك للوقوف على ما تم إنجازه في الطبعات السابقة، والإفادة منه في المناهج التي يوشك صدورها.

وعليه؛ فقد تناولت مشكلة البحث مجال تعلم التربية الإسلامية على وجه الخصوص وذلك في مستوى التوسع، الصف (السابع، والثامن، والتاسع) وهو ما يعرف بالمرحلة المتوسطة، وبالنظر إلى فرع الفقه وأصوله من ذات المستوى والذي تمثله الفكرة المحورية التاسعة وهي: فقه العبادات والمعاملات، والفكرة المحورية العاشرة وهي: التشريع الإسلامي. وبعد النظر في معايير الأداء، وأهمية توافرها في كتب الفقه للمرحلة المتوسطة، ولعلم الباحث بعدم وجود دراسة سابقة تنظر إلى معايير الأداء في مستوى التوسع أو غيره من المستويات في فرع الفقه وأصوله لحداثة هذه المعايير؛ فإن مشكلة البحث تناولت مدى تضمن كتب الفقه للمرحلة المتوسطة معايير أداء الأفكار المحورية فرع الفقه وأصوله من مستوى التوسع في مجال التربية الإسلامية.

أسئلة الدراسة

تطرح الدراسة سؤالاً رئيساً: ما مدى تضمن كتب الفقه للمرحلة المتوسطة لمعايير أداء الأفكار المحورية فرع الفقه وأصوله من مستوى التوسع في مجال التربية الإسلامية؟ ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

1- ما مدى تضمن كتابي الفقه للصف الأول المتوسط (الفصل الدراسي الأول والثاني) لمعايير أداء فقه العبادات والمعاملات ومصادر التشريع الإسلامي في فرع الفقه وأصوله من مستوى التوسع في مجال التربية الإسلامية؟.

2 – ما مدى تضمن كتابي الفقه للصف الثاني المتوسط (الفصل الدراسي الأول والثاني) لمعايير أداء فقه العبادات والمعاملات ومصادر التشريع الإسلامي في فرع الفقه وأصوله من مستوى التوسع في مجال التربية الإسلامية؟.

3- ما مدى تضمن كتابي الفقه للصف الثالث المتوسط لمعايير أداء فقه العبادات والمعاملات ومصادر التشريع الإسلامي في فرع الفقه وأصوله من مستوى التوسع في مجال التربية الإسلامية؟.

أهداف الدراسة

1 – معرفة مدى تضمن كتب الفقه للصف الأول المتوسط (الفصل الدراسي الأول والثاني) لمعايير الأداء المنبثقة عن الفكرة المحورية التاسعة (فقه العبادات والمعاملات) والعاشرة (التشريع الإسلامي) وذلك في فرع الفقه وأصوله للصف السابع من مستوى التوسع في معايير مجال التربية الإسلامية كأحد معايير مجالات التعلم في التعليم العام.

2 – معرفة مدى تضمن كتب الفقه للصف الثاني المتوسط (الفصل الدراسي الأول والثاني) لمعايير الأداء المنبثقة عن الفكرة المحورية التاسعة (فقه العبادات والمعاملات) والعاشرة (التشريع الإسلامي) وذلك في فرع الفقه وأصوله للصف الثامن من مستوى التوسع في معايير مجال التربية الإسلامية كأحد معايير مجالات التعلم في التعليم العام.

3 – معرفة مدى تضمن كتب الفقه للصف الثالث المتوسط (الفصل الدراسي الأول والثاني) لمعايير الأداء المنبثقة عن الفكرة المحورية التاسعة (فقه العبادات والمعاملات) والعاشرة (التشريع الإسلامي) وذلك في فرع الفقه وأصوله للصف التاسع من مستوى التوسع في معايير مجال التربية الإسلامية كأحد معايير مجالات التعلم في التعليم العام.

أهمية الدراسة

تأتي أهمية الدراسة في أنها تتناول كتب الفقه في المرحلة المتوسطة ومدى تضمنها للمعايير الحديثة التي اعتمدها مجلس إدارة هيئة تقويم التعليم والتدريب في اجتماعه التاسع بتاريخ 1440/7/19هـ؛ حيث قسم مجال التربية الإسلامية إلى أربعة مستويات: التأسيس، التعزيز، التوسع، التركيز، ويتضمن كل مستوى مجموعة من الفروع وكل فرع مجموعة من الأفكار المحورية، تنبثق من أفكار رئيسية تتضمن أبعاداً مشتركة، ومعايير محتوى، ومعايير أداء (الوثيقة، 144، ص3).

وفي هذه الدراسة يأتي أهمية مستوى التوسع وهو المرحلة المتوسطة (السابع، والثامن، والتاسع) وفي فرع الفقه وأصوله بالتحديد؛ حيث تضمن فكرتين محوريتين، الأولى: فقه العبادات والمعاملات، وفيها الأفكار الرئيسية التالية: (الصلاة، الزكاة، الصوم، الحج والعمرة، والأضحية والعقيقة)، ويأتي تبعاً لها عدد من معايير المحتوى ومعايير الأداء. أما الفكرة المحورية الثانية: فهي التشريع الإسلامي، وفيها الأفكار الرئيسية التالية: (الحكمة من التشريع الإسلامي ومصادره وشموله وعالميته) ويأتي تبعاً لها عدد من معايير المحتوى ومعايير الأداء. ووفق هذه المعايير الدقيقة وأهميتها؛ فإن البحث عنها في ثنايا كتب الفقه للمرحلة المتوسطة مهم جداً، لمعرفة المضَمن منها والغير مضَمن؛ وذلك للإفادة منها للمسؤول عن وضع المنهج وصياغة المحتوى القائم، ومدى تطويره ومعرفة جوانب الضعف أو النقص فيه، وتناول معايير الأداء مفصلة للعلم بها وللمساهمة في معرفة الواقع، حتى يتبين لواضعي المنهج طبيعة الحال القائم.

حدود الدراسة

تقتصر الدراسة على الحدود التالية:

١- الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على كتب الفقه للمرحلة المتوسطة بفصليها الأول والثاني، بما تتضمنه من أهداف ومحتوى وتقويم ومعرفة مدى تضمنها لمعايير مجال التربية الإسلامية في مستوى التوسع من فرع الفقه وأصوله والذي تضمن فكرتين محوريتين تختص بهذا الفرع وقد انبثق عنها معايير للأداء لكلتا الفكرتين، والتي صدرت عن هيئة التقويم والتدريب (الوثيقة، 1440).

٢- الحدود الزمانية: تناولت الدراسة تحليل كتب المرحلة المتوسطة لمقرر الفقه للعام 1441 هـ.

٣- الحدود المكانية: كتب الفقه للمرحلة المتوسطة للعام الدراسي 1441 هـ.

مصطلحات الدراسة

كتب الفقه للمرحلة المتوسطة:

الفقه في اللغة: هو الفهم والفطنة والعلم (مجمع اللغة العربية، 1405).

وفي الاصطلاح: هو استنباط الأحكام الشرعية من أدلتها التفصيلية (الحسين، 2011، ص252).

ويعرفه الباحثان إجرائياً: بأنه جميع المعارف والمهارات القلبية والقولية والفعلية المتضمنة في أهداف ومحتوى وتقويم كتب فقه المرحلة المتوسطة بنين لعام 1441هـ.

معايير الأداء: وصف عام لما يجب أن يتعلمه المتعلم ويفهمه، ويستطيع أداءه في مجال التربية الإسلامية في نهاية المستوى المحدد.

الأفكار المحورية: هي الموضوعات الكبرى الشاملة التي ينبغي أن يتقنها المتعلمون في مجال التربية الإسلامية عبر المستويات الدراسية.

مستوى التوسع: هو المرحلة المتوسطة، ويركز فيها على تمكين المتعلمين من معرفة التشريع الإسلامي وفقه العبادات والأحكام المتعلقة، وهي مرحلة تعليمية في التعليم الأساسي التي تحتوي على تفاصيل أكثر دقة في المناهج الدراسية، والتي تساعد الطالب في تحديد مسيرته الدراسية في المرحلة الثانوية.

مجال التربية الإسلامية: مجموعة من المعارف والمهارات، تهدف لتزويد المتعلم بالمعرفة الشرعية التي تمكنه من فهم الإسلام فهماً صحيحاً متكاملاً، وتطبيقه في جميع شؤون حياته: قولاً وعملاً واعتقاداً.

الإطار النظري

قامت هيئة تقويم التعليم والتدريب بالعمل على وضع إطار مرجعي لمعايير مجالات التعلم المختلفة، والتي تشـــمل أفرع البنى المعرفية التي يحتاجها الطالب في جميع مراحل تعليمه، ومجال تعلم التربية الإســـلامية واحدٌ من هذه المجالات؛ حيث بُني على مرتكزات يقوم عليها، ولهذا المجال طبيعته، ومتضـمناته، ومشـتملاته التي يتكون منها، وله أهداف مشتقة من طبيعة المجتمع وحاجات تتسق مع مراحل نمو المتعلم ومستوياته العمريه، ولمجال تعلم التربية الإسـلامية مصـفوفة حسـب المسـتويات؛ وهي معايير بُنى صـيغت بشـكل محدد لتصـف المحتوى وما يشـتمله من أداء، ويعبر عن ذلك بأفكار محورية، وأفكار رئيسية، وأبعاد مشتركة.

أولاً: هيئة تقويم التعليم والتدريب:

في ظل ســـعي المملكة العربية الســـعودية لتطوير التعليم، وإيمانها بأنه أداة الأمم للتطور والرقي، عبر تأسـيس هيئة مسـتقلة بمسـمى هيئة تقويم التعليم والتدريب، معنية ببناء المعايير الوطنية للمناهج، والإطار الوطني للمؤهلات، والتقويم المدرســـي، وبعد دمج وزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي بوزارة واحدة سميت وزارة التعليم وبحلول عام ١٤٣٧هـ تم في ذلك الوقت تأسـيس هيئة تقويم التعليم، والتي ضـمت هيئة تقويم التعليم العـام، والمركز الوطني للقيـاس، والهيئـة الوطنيـة للاعتمـاد الأكـاديمي، ومركز التدريب الفني والمهني، ثم صدر القرار الملكي الكريم رقم (108) و تاريخ 1440/02/14هـ والمتضـمن تعديل اسم هيئة تقويم التعليم ليكون: هيئة تقويم التعليم والتدريب وصدرت

توصـــية اللجنة العامة لمجلس الوزراء رقم 837 وتاريخ 1440/2/8هـ بالموافقة على تنظيم هيئة تقويم التعليم والتدريب؛ حيث يأتي برنامج المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام في المملكة العربية السعودية أحد البرامج الفنية لهيئة تقويم التعليم العام الرئيسة، ويعد إطاراً مرجعياً لبرامج ومشـاريع مسـتقبلية لتطوير عمليات التعليم والتعلم، لكون هذه المناهج تمثل جوهر العملية التعليمية؛ ويتضـمن هذا البرنامج وضـع معايير متقدمة، تصـف ما يجب أن يتعلمه كل طالب ويفهمه، ويكون قادراً على أدائه بعد دراســة المجال المعرفي المستهدف لتوجه عمليات تطوير المواد التعليمية، ومصادر التعلم، وبناء أدوات التقويم للكشــف عن مدى وصــول الطلاب لهذه المعايير؛ وذلك لتطبيق قدر من المســاءلة التربوية البناءة لتعزيز جودة التعليم، وتوجيه عمليات التطوير المستقبلية في ضـوء نتائج التقويم؛ لتحقيق التنمية الشاملة المستدامة.

وقد نتج عن ذلك وثيقة الإطار الوطني المرجعي العام لمعايير مناهج التعليم في المملكة العربية الســعودية، ووثائق الأطر المرجعية التخصــصــية لمعايير مناهج التعليم العام؛ (وثيقة لكل تخصـــص)، ووثائق معايير مناهج التعليم العام في المملكة العربية الســعودية على مســتوى المراحل؛ ووثيقة لكل تخصــص في المرحلة الواحدة، ووثائق معايير مناهج التعليم العام في المملكة العربية السعودية على مستوى الصفوف؛ (وثيقة لكل تخصص في الصف الواحد). (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2017).

ثانياً: مجال تعلم التربية الإسلامية:

يحدد مجال التربية الإسلامية ما يجب أن يتعلمه المتعلم ويفهمه، ويستطيع أداءه عبر المستويات والصفوف الدراسية، ويهدف إلى تزويد المتعلم بالمعرفة الشرعية التي تمكنه من فهم الإسلام فهماً صحيحاً متكاملاً، وتطبيقه في جميع شؤون حياته قولاً وعملاً واعتقاداً (الوثيقة، 1440 ص11).

ويُعرف: بأنه البنية المعرفية للتربية الإسلامية، التي يكتسب منها المتعلم تعاليم الإسلام ومبادئه ومعرفة علاقته بخالقه من خلال الايمان بالغيب، وسلامة العقيدة، وصحة الاتباع للنبي صلى الله عليه وسلم والتأسي به في العبادات والمعاملات، والتي تقدم للطالب في أربعة فروع، هي: القرآن الكريم وعلومه، العقيدة والتوحيد، والفقه وأصوله، والسنة وعلومها، عبر أربع مستويات دراسية.

١ ـ مرتكزات مجال تعلم التربية الإسلامية:

يرتكز على مصدري التشريع الإسلامي، وهما: القرآن الكريم والسنة النبوية، بالإضافة إلى مصادر أخرى ترجع إليهما من حيث الأصل: كالأجماع، والقياس، والاجتهاد، وغيرها، وأصول هذا المجال محفوظة بحفظ الله لها، وتسخيره من يحمل المحافظة عليها من العلماء الربانيين (الوثيقة، 1440 ص11).

٢ ـ طبيعة مجال تعلم التربية الإسلامية:

تشير الوثيقة (1440 ص11) إلى "ما تتضمنه الشريعة الإسلامية من عقيدة، وعبادة، وأخلاق، اشتقت فروعها من القرآن الكريم، والسنة النبوية المطهرة، وهذه الفروع هي: القرآن الكريم وعلومه، والسنة وعلومها، والعقيدة والتوحيد، والفقه وأصوله"، ويتم تقديمها ضمن الإطار التربوي المتضمن في الإطار الوطني لمعايير مناهج التعلم العام والذي حدد الدين الإسلامي كأساس أول لبناء معايير مناهج التعليم وتطبيقها وتقويمها بما قام عليه من عقيدة وتشريع وثقافة وأخلاق، وبما أوجبه ورغّب فيه من فروع وعبادات ومعاملات مستنبطة من كتاب الله تعالى، وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم، يدعمهما في ذلك نظام الدولة المتضمن في مواد النظام الأساسي للحكم؛ حيث يؤكد على "تربية الأفراد على أساس العقيدة الإسلامية، وما تقتضي من الولاء والطاعة لله ولرسوله ولأولي الأمر، واحترام النظام، وتنفيذه، وحب الوطن".

ـ متضمنات مجال تعلم التربية الإسلامية.

يتضمن حقائق ومعارف وتوجيهات وقيماً ثابتة، بالإضافة إلى الخبرات، والمعارف، والمهارات الإنسانية المتغيرة، التي تتسق مع المنهج الإسلامي ولا تتعارض معه، ويقدم فرصاً للمتعلمين؛ لتعزيز مهارات التفكير بأنواعه، من خلال البحث وتقصي المعلومات، وتفسيرها وتحليلها، ويعزز مهارات الحوار، واحترام وجهات النظر، والوسطية، والتسامح، والتعايش الإنساني، والمهارات الشخصية.

ـ مشتملات مجال تعلم التربية الإسلامية.

يشتمل مجال التربية الإسلامية كل ما يحتاجه الأفراد والمجتمعات؛ لإصلاح حياتهم في الدنيا والآخرة، وتحقيق سعادتهم وإيجابياتهم في الحياة، في إطار يتسم بالوسطية والاعتدال، وينأى بهم عن الغلو والتطرف، ويدعو إلى الإفادة من العقل البشري، وتوظيفه في عمارة الأرض وفق منهج الله، وهو مناسب لكل زمان ومكان، وقابل للتطبيق في مختلف البيئات والظروف.

٣ ـ أهداف مجال تعلم التربية الإسلامية العامة:

التربية الاسلامية هي التي من خلالها يمكننا أن نقوم بتنمية الفكر الخاص بالإنسان، والعمل على تنظيم مختلف السلوكيات الإنسانية والقيم التي تساعده في صلاح الحياة البشرية، بالإضافة لتحقيق حالة من التوازن وحالة من التكامل بين جميع الاتجاهات الداخلية للفرد، وبالتالي فإنها تتمثل في الطريقة التي من خلالها يتم الجمع بين الخلق والعمل والإيمان (العنزي، 2019 ص469).

كما تهدف إلى تزويد المتعلم بالمعرفة الشرعية التي تمكنه من فهم الإسلام فهماً صحيحاً ومتكاملاً، وتطبيقه في جميع شؤون حياته: قولاً وعملاً واعتقاداً؛ ليكون بذلك: محققاً الإيمان بالله، وموثقاً صلته بكتاب الله، ومتصلاً بسنة رسوله صلى الله عليه وسلم، ومتمسكاً بالعقيدة الإسلامية الصحيحة، ومعتزاً بدينه، وملتزماً بالوسطية والاعتدال والتسامح، ومقدراً لمكانة المملكة العربية السعودية، ومكتسباً لمهارة التفكير السليم وأساليب التعلم الذاتي، ومستوعباً مكانة العلم، ومقدراً دور العلماء وما قاموا

به من جهود في خدمة وطنهم وأمتهم، وأخيراً أن يكون متمكناً من معرفة حقوقه وواجباته تجاه دينه، ووطنه، وقيادته، وولاة أمره، وأمته العربية والإسلامية والمجتمع الإنساني (الوثيقة، 1440 ص12).

٤ ـ وثيقة معايير مجال تعلم التربية الإسلامية:

حيث اعتمدت بقرار مجلس إدارة هيئة تقويم التعليم والتدريب في اجتماعه التاسع بتاريخ 1440/7/19 هـ. إذ قامت هيئة تقويم التعليم والتدريب ببناء معايير مناهج التعليم العام بالتنسيق مع وزارة التعليم، مستندة على مضامين رؤية المملكة العربية السعودية 2030 وأهدافها، والإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام، الذي اعتمد من مجلس إدارة الهيئة في 1 مارس 2018 م، وما تبعه من أطر تخصصية لمجالات التعلم. وتمثل معايير التربية الإسلامية أحد معايير مجالات التعلم في التعليم العام (الوثيقة، 1440 ص9).

ـ بنية معايير مجال التربية الإسلامية.

تتكون بنية مجال التربية الإسلامية من الأقوال، والأفعال، والإيمان بالغيبيات، والتطبيقات العملية، وتنمية الشعور الوجداني السليم، وتتمحور البنى المعرفية حول: العقيدة الإسلامية، وتتمثل في الإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله والإيمان باليوم الآخر وبالقدر خيره وشره، كما تتكون من الشريعة (العبادات والمعاملات) وتتمثل في كل فعل، أو قول يحبه الله سبحانه وتعالى ويرضاه لعباده، وتتكون أيضاً من القيم والأخلاق المتمثله في قدرة المتعلم على تكوين البناء القيمي والأخلاقي، كما تركز

على المهارات والثوابت والمفاهيم والاتجاهات، ويأتي كل ذلك في بناء يتفق مع المستويات الدراسية: التأسيس، والتعزيز، والتوسع، والتركيز كما في الشكل التالي:

نموذج بنية مجال تعلم التربية الاسلامية

المستويات
التأسيس: وهو مرحلة الصفوف الابتدائية الدنيا (1، 2، 3).
التعزيز: وهو مرحلة الصفوف الابتدائية العليا (4، 5، 6).
التوسع: وهو المرحلة المتوسطة (7، 8، 9).
التركيز: وهو المرحلة الثانوية (10، 11، 12).
(وثيقة معايير مجال تعلم التربية الإسلامية، 1440).

معايير المحتوى لمجال التربية الإسلامية في مستوى التوسع.

تشير الوثيقة (1440 ص40) إلى أن معيار المحتوى وصف عام لما يجب أن يتعلمه المتعلم ويفهمه، ويستطيع أداءه في مجال التربية الإسلامية في نهاية المستوى المحدد، وفي مستوى التوسع بمجال التربية الإسلامية تركز معايير المحتوى في فرع الفقه وأصوله على فقه العبادات والمعاملات كأحكام الصلاة والزكاة والحج والعمرة والهدي والأضحية والعقيقة، والمسائل المتعلقة بها بالدليل الشرعي، واستنباط آثارها في الحياة الخاصة والعامة. وتركز في التشريع الإسلامي على فهم الحكمة منه، والتعرف على مصادره، والعلم بأن الإسلام منهج حياة قائم على الوسطية والاعتدال، وقائم على حفظ الضرورات الخمس.

ـ معايير الأداء لمجال التربية الإسلامية في مستوى التوسع.

يذكر جمعة والسيد (2019، ص287) بأنها خطوط إرشادية أو محكات تصاغ في صورة مواصفات، تحدد الصورة المثلى التي ينبغي أن تتوافر في عناصر المنهج البناء لتحقيق الأهداف المنشودة . وهي وصف محدد لمستوى الإنجاز المتوقع من المتعلم في مجال التربية الإسلامية وفق معايير المحتوى في الصفوف الدراسية من كل مستوى، وفي مستوى التوسع بمجال التربية الإسلامية تركز معايير الأداء في فرع الفقه وأصوله على معرفة معنى الفقه، وتمثيل الحكم الشرعي، وتمييز شروط الصلاة وأركانها وواجباتها وسننها ومبطلاتها، وشرح مفهوم الزكاة والحكمة من مشروعيتها، وتوضيح المسائل المتعلقة بها، وتوضيح فضل الحج والعمرة وشروط وجوبهما وبيان أحكامهما، وبيان الأحكام المتعلقة بالأطعمة والأشربة، والصيد، والذكاة، واللباس والزينة، والأيمان والنذور، وبيان أحكام الاضطرار والتداوي. أما فيما يتعلق بالتشريع الإسلامي فقد جاءت معايير الأداء بأن يوضح المتعلم مصادرها، والعلاقة بينها، والحكمة منها، ويعرف الضروريات الخمس، ويميز بين مراتب المصالح الشرعية، ويستنتج من ذلك مرونة الفقه الإسلامي بشموله وعالميته وصلاحيته لكل زمان ومكان (الوثيقة، 1440 ص41).

وتتضمن معايير الأداء للفكرة المحورية فقه العبادات والمعاملات فهي أحد عشر معياراً كما يلي:

للصف الأول المتوسط:

1 ـ التعبير عن معنى الفقه، وتمثيل الحكم الشرعي وأقسامه بنموذج.

2 ـ تمييز شروط الصلاة وأركانها وواجباتها وسننها ومبطلاتها بالدليل الشرعي.

3 ـ شرح أحكام المأموم مع الإمام، بيان أثرها في صحة الصلاة بالدليل الشرعي.

4 ـ تحديد الأعذار التي تبيح التخلف عن صلاة الجمعة والجماعة، وتطبيق صلاة أهل الأعذار عملياً.

للصف الثاني المتوسط:

5 –شرح مفهوم الزكاة، وبيان أهميتها، والحكمة من مشروعيها، وتوضيح المسائل المتعلقة بها بالدليل الشرعي.

6 – تحديد أهل الزكاة ومصارفها، والمقادير العصرية لأنصبتها، وبيان آثارها الاجتماعية في حياة الفرد والمجتمع.

7 –بيان أحكام الصوم، وشروط وجوبه، وتوضيح المسائل المتعلقة به بالدليل الشرعي.

للصف الثالث المتوسط:

8 – توضيح فضل الحج والعمرة، وشروط وجوبهما، وبيان أحكامهما بالدليل الشرعي.

9 – بيان الأحكام المتعلقة بالأطعمة والأشربة، وطعام غير المسلمين، والصيد وأحكامه، والذكاة (الهدي والأضحية، والعقيقة) بالدليل الشرعي.

10 – بيان الأحكام المتعلقة بالضيافة، واللباس، والزينة، والأيمان والنذور بالدليل الشرعي.

11 – بيان أحكام الاضطرار والتداوي الشرعية، وتوضيح صور التداوي المحرمة بالدليل الشرعي.

أما معايير الأداء للفكرة المحورية التشريع الإسلامي؛ فهي سبعة معايير كما يلي:

للصف الأول المتوسط:

1 – توضيح مصادر التشريع الإسلامي (الكتاب والسنة والقياس والإجماع ومكانتها بالدليل الشرعي).

2 – بيان الحكمة من التشريع الإسلامي، وتوضيح معنى الوسطية في التشريع الإسلامي.

3 ـ تحديد العلاقة بين مصادر التشريع الإسلامية وكيفية العمل بها.

للصف الثاني المتوسط:

4 –شرح الضرورات الخمس بوضوح، ووجوب المحافظة عليها والاستدلال لذلك بالدليل الشرعي.

5 – استنتاج الآثار الإيجابية للمحافظة على الضرورات الخمس في مجال الحياة الإنسانية، وتوضيح ذلك بالأمثلة.

للصف الثالث المتوسط:

6 – التشريع الإسلامي "التمييز بين مراتب المصالح الشرعية: الضروريات والحاجيات والتحسينات".

7 – استنتاج مرونة الفقه الإسلامي بشموليته وعالميته وصلاحيته لكل زمان ومكان.

٥ ـ الأفكار المحورية لمجال تعلم التربية الاسلامية:

هي الموضوعات الكبرى الشاملة التي ينبغي أن يتقنها المتعلمون في مجال التربية الإسلامية عبر المستويات الدراسية وهي: 14 فكرة محورية، تناولها كل مستوى من المستويات الأربعة، وتفرع عنها عددٌ من الأفكار الرئيسية.

٦ ـ الأفكار الرئيسية لمجال تعلم التربية الاسلامية:

هي الموضوعات أو المهارات التي تتشكل منها أفكار مجال التربية الإسلامية عبر مستويات الصفوف، وهي في مستوى التوسع في فقه العبادات والمعاملات تشتمل على: معنى فقه العبادات (أحكام الصلاة، والصوم، والحج والعمرة، والأضحية والعقيقة). وفي التشريع الإسلامي تتركز على: (الحكمة من التشريع الإسلامي، ومصادره وشموله وعالميته). والجدول التالي يوضع علاقة الأفكار الرئيسية بالمحورية وبالمستويات وبفروع المجال.

الفرع		الفكرة المحورية		الأفكار الرئيسية	المستوي
1	القران الكريم وعلومه	1	تلاوة سورة من القران الكريم وحفظها وتجويدها	تلاوة سورة مقررة من القران الكريم وحفظها	التأسيس، التعزيز، التوسع، التركيز.
		2	تفسير القران الكريم ومعرفة علومه	معاني الكلمات وموضوعات السور المقررة.	التأسيس.
				معاني الكلمات وموضوعات السور المقررة والمعنى الإجمالي لها.	التعزيز.
				المعنى الإجمالي للسور، ومعالجة القران للمقضايا المعاصرة.	التوسع.
				تفسير آيات القران الكريم المقررة، والاحكام والتوجيهات المستنبطة منها، وأوجه الاعجاز فيها، ومعالجتها للمقضايا المعاصرة	التركيز.
2	العقيدة والتوحيد	3	الأصول الثلاثة	معرفة العبد ربه، ومعرفة العبد دينه، ومعرفة العبد نبيه صلى الله عليه وسلم.	التأسيس.
					التعزيز.
		4	أنواع التوحيد	أنواع التوحيد الثلاثة: توحيد الربوبية والألوهية والأسماء والصفات.	التأسيس.
				موقف المخالفين من أنواع التوحيد الثلاثة.	التعزيز.
				أنواع التوحيد الثلاثة، موقف المخالفين من أنواع التوحيد الثلاثة.	التوسع.
				توحيد الربوبية والألوهية والأسماء والصفات عند أهل السنة والمخالفين.	التركيز.
		5	مراتب الدين	أركان الإسلام، والايمان، والإحسان والعلاقة بينها.	التعزيز.
					التركيز
		6	ما يخالف الإسلام من المعتقدات القولية والفعلية	مايضاد الايمان (الشرك، والكفر، والنفاق، والإلحاد).	التعزيز.
				نواقض الإسلام، ونواقص الايمان ونواقضه، ومايناني الإحسان.	التوسع.
				نواقض الإسلام وأحكامها.	التركيز.
		7	منهج أهل السنة والجماعة في العقيدة وما يتعلق بها من مسائل	منهج النبي صلى الله عليه وسلم، وصحابته الكرام والسلف الصالح في العقيدة ولزوم الجماعة وذم الفرقة.	التركيز.

		8	الكون والعقل	تنوع الأدلة الكونية الدالة على التوحيد، والموقف من التصورات المنحرفة، للكون والحياة والانسان.	التركيز.
3	الفقه وأصوله	9	فقه العبادات والمعاملات	أحكام النظافة والطهارة، آدابهما، والوضوء.	التأسيس.
				الصلوات الخمس.	
				فقه العبادات (الطهارة، والصلاة، والزكاة، والصيام، والحج والعمرة)	التعزيز.
				معنى فقه العبادات (الطهارة، والصلاة، والزكاة، والصيام، والحج والعمرة).	التوسع.
				فقه المعاملات	التركيز.
		10	التشريع الإسلامي	الحكمة من التشريع الإسلامي، ومصادره وشموله، وعالميته.	التوسع.
				خصائص التشريع الإسلامي والقواعد الفقهية ومقاصدها.	التركيز.
		11	تهذيب السلوك	السلوك والآداب والأخلاق الكريمة.	التأسيس.
4	السنة وعلومها	12	أحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم والآثار الواردة عن الصحابة رضي الله عنهم.	أحاديث مختارة من سيرة النبي صلى الله عليه وسلم، وهديه في العبادات والمعاملات والأخلاق.	التعزيز.
					التوسع.
				أحاديث مختارة في العقيدة والعبادات والآداب والأخلاق.	التركيز.
		13	سيرة النبي صلى الله عليه وسلم وهديه وصفاته الخلقية والخلقية	فضل النبي صلى الله عليه وسلم، وصفاته الخَلقية والخُلقية.	التوسع.
		14	الثقافة الإسلامية	القيم والآداب.	التركيز.
				النظم في الإسلام.	

وقد تناولت هذه الدراسة معايير مجال تعلم التربية الإسلامية فرع الفقه وأصوله من مستوى التوسع بالتحديد؛ حيث تضمن فكرتين محوريتين الأولى: فقه العبادات والمعاملات، أما الثانية: فهي التشريع الإسلامي (الوثيقة، 1440).

الأبعاد المشتركة.

كما ذكرت الوثيقة (1440) بأن هناك أبعاداً عامة تشترك التربية الإسلامية مع بقية مجالات التعلم في تحقيقها بما يتناسب مع طبيعة كل مجال، وهي ثلاثة أصناف: أولويات المنهج، والقيم، والمهارات.

ثالثاً: التربية الإسلامية ومقرراتها.

هي التوجهات العلمية التي تعني بدراسة التراث التربوي الإسلامي دراسة شاملة، بما في ذلك ما ورد في القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف من أصول تربوية، وبما أسفرت عنه جهود مفكري الإسلام من آراء وتصورات تربوية (ميغا، 2018، ص85).

وهي تحتوي على مقرر القرآن الكريم وعلومه، العقيدة والتوحيد والفقه وأصوله، والسنة وعلومها، وتدرس في جميع مراحل التعليم في العام.

كتب الفقه:

الفقه يعرفه مطر (2019، ص 158) بأنه "العلم بالأحكام الشرعية العملية المتعلقة بالتكليفات كالصلاة والصوم والزكاة وغيرها المستمدة من نصوص القرآن الكريم، والسنة النبوية".

والفقه يعين على فهم القرآن الكريم، والسنة النبوية فهماً صحيحاً، كما أنه يعرِّف المسلم بالحلال والحرام وسائر الاحكام الشرعية، وما ينبغي عمله كالعبادات، والمعاملات، والأحوال الشخصية، والعقوبات، والديات، والحدود وغير ذلك

(القحطاني والقحطاني، 2017 ص15). وهو منهج مقرر في جميع مراحل التعليم العام كأحد مقررات التربية الإسلامية.

أهم المصطلحات الفقهية:

الفرض: هو ما طلب الشـــارع فعله طلباً جازماً وثبت الطلب بدليل قطعي لا شـــبهة فيه؛ كالقرآن والســـنة المتواترة، أو الإجماع، وكانت الدلالة قطعية، وهو أعلى مراتب التكليف الشرعي، وحكمه: يثاب فاعله ويعاقب تاركه.

الواجب: وهو ما طلب الشـــرع فعله طلباً جازماً، ولكنه دون مرتبة الفرض؛ لأنه ثبت بدليل ظني، وحكمه: يثاب فاعله و يعاقب تاركه.

الســـنة: هي ما طلب الشـــرع فعله طلباً غير لازم، وحكمها: يثاب فاعله ولا يعاقب تاركه، ولكن تارك السنة معرض للعتاب من الرسول صلى الله عليه وسلم.

المستحب: هو أمر يعد من السنة ولكنه دون المرتبتين السابقتين. حكمه: يثاب فاعله ولا يلام تاركه.

الحرام: هو ما طلب الشـرع تركه طلباً جازماً، وثبت بدليل قطعي لا شـبهة فيه، وحكمه: وجوب اجتنابه و العقوبة على فعله (ويكفر منكره) (الصعنوني، 2014).

رابعاً: تجارب بعض الدول التي تقوم مناهجها على المعايير.

من الدول التي تقوم مناهجها على المعايير التربوية؛ الولايات المتحدة الامريكية والمملكة المتحدة وأستراليا؛ ففي أمريكا توضع معايير تربوية عامة على المستوى الفيدرالي، ولكل ولاية أن تفصل معاييرها التربوية على حسب بيئاتها. ومعايير الدول الأوروبية تسمح بمساحة أكبر حيث تعطي كل دولة معاييرها التي تتناسب مع بيئتها في المملكة المتحدة. توضع المعايير على المستوى القومي وتعين معايير لكل مادة دراسية في العالم العربي، وتعد تجربة الإمارات العربية المتحدة من التجارب الرائدة (سالم، 2011).

تجربة الإمارات العربية المتحدة:

مرجعية بناء معايير منهج التربية الإسلامية:

ذكرت معايير مناهج التربية الإسلامية بدولة الإمارات العربية المتحدة (2014)، أن التحديات التي تواجه المجتمعات أدت إلى زيادة الحاجة إلى تطوير التعلم الذي يمكّن كل فرد من امتلاك المعارف والمهارات التي تساعده على تنمية ذاته، والقيام بدوره في المجتمع. وكذلك ظهور بعض المتغيرات، مثل: التوجه إلى تعميق مبدأ المحاسبة والمساءلة في النظام التعليمي، وربط الثواب والعقاب بالأداء، وظهور مفاهيم جديدة كالتربية المستمرة والتعليم مدى الحياة، والتنمية البشرية المستدامة، والتربية المستقبلية، وحدوث طفرة في طرائق التدريس وأساليبه، وتنوع مصادر التعليم والتعلم، وانتقال بؤرة الارتكاز في العملية التعليمية من التعليم إلى التعلم، ومن المعلم إلى الطالب، والتحول من قياس

المدخلات إلى التركيز على النتائج، وظهرت نداءات تطالب بضرورة وضع مستويات معيارية يتم في ضوئها تقويم وتطوير النظام التربوي ومكوناته المتعددة، ومن بينها المنهج الدراسي.وإن الإصلاح القائم على المعايير Standards Based Reform بمثابة القوة الدافعة لكثير من السياسات التربوية التي تؤكد على ضرورة تطوير المناهج، والارتقاء بمستوى أداء الطلاب، وتوفير الفرصة لكل طالب لتعلم المحتوى المناسب وصولاً إلى مستوى الأداء المطلوب، وانطلاقاً من هذه الرؤية ظهرت حركة المعايير في التعليم وانتشرت بقوة في الآونة الأخيرة، وعليه فقد بدأ منهج المعايير يسود الساحة التربوية عربياً وعالمياً بشكل تنافسي فمتطلبات سوق العمل، والتقدم العلمي والتكنولوجي فائق النوعية وأثرهما على التعلم يفرض على النظم التربوية رفع شعار "التعلم المتميز" تحقيقاً لجودة مخرجاتها؛ التي تتمثل بمتعلمين مؤهلين أكاديمياً، وأكفاء يمتلكون مهارات نوعية في شتى المجالات، قادرين على المنافسة في المسابقات والاختبارات الكونية، وقادرين على المنافسة في السوق العالمية.

ولقد تضمنت وثيقة معايير المنهج الوطني مجالات ستة هي: الوحي الإلهي، والعقيدة، وقيم الإسلام وآدابه، وأحكام الإسلام ومقاصدها، والسيرة النبوية والشخصيات، والهوية والقضايا المعاصرة، كما تضمنت ترسيخ مفهوم الآداب لدى الطالب، وتدريبه على ممارسة تلك الآداب في حياته اليومية، سواء أكان مع نفسه أم مع المجتمع المحيط به، وتحقيق تمام المعرفة بالشريعة، مع ضرورة الربط الدائم بين الأحكام ومقاصد الشرع منها، وحكمة الشارع فيها، ثم توجيهها نحو بناء إنسان

مسلم معتدل في فكره ومظهره وسلوكه؛ ليكون قدوة لغيره في سلوكياته ومعاملاته (معايير مناهج التربية الإسلامية بدولة الإمارات العربية المتحدة، 2014، ص17).

تجربة أمريكا:

ذكرت المحاضر "ديان" مؤسس ومدير مشروع محو الأمية الدينية والمحاضر في الأديان والصراع والسلام بجامعة هارفارد؛ مبادئ توجيهية للتدريس حول الدين في عام 1974، حيث أن عالم الدراسات الدينية " James V. Panoch " طور مجموعة من المبادئ التوجيهية للتمييز بين تدريس الدين بطريقة تشجع على إيمان معين، والتدريس حول الدين من منظور الدراسات الدينية.

والتعليم الديني يتمركز في المرحلة المتوسطة على الصوت والمنظور في القصص كمثال على التجارب المختلفة، وتشمل الموضوعات التي تم تناولها: السياسة، والأسرة، والحب، والدين، والحرب؛ مما يساعد الطلاب على إدراك أوجه التشابه والاختلاف التي تعبر عنها هذه المجموعة المتنوعة من المراهقين الذين يمثلون وجهات نظر يهودية ومسيحية وإسلامية من مواقف مختلفة.

تطلب وزارة التعليم بالولايات المتحدة من الولايات وضع معايير محتوى وتقييمات أكاديمية لكل مادة يتم تدريسها في المدارس العامة من رياض الأطفال وحتى الصف الثاني عشر (الروضة –12). وعلى الرغم من أن الدين ليس موضوعًا منفصلاً ومطلوبًا في المدارس العامة K 12، فإن الدين جزء لا يتجزأ من معايير المناهج الدراسية في

مختلف التخصصات، وخاصة في الدراسات الاجتماعية والإنجليزية، وهناك عدد متزايد من الدورات الاختيارية التي تركز على الموضوعات الدينية بشكل صريح.

تجربة بريطانيا:

في إطار المنهج الدراسي للتربية الدينية في إنجلترا مجلس التعليم الديني في إنجلترا وويلز: (REC The Religious Education Council of England and Wales) (2014). حيث أجرى (REC) مراجعة على أوسع نطاق ممكن؛ من أجل تطوير منهج مرجعي، يشجع على التعليم والتدريس عالي الجودة في جميع المدارس، ولمزيد من التطوير؛ أصبحت الهياكل المدرسية تتيح مناهج التعليم في المدارس لجميع الشباب لاكتساب فهم مستنير للمعتقدات الدينية ووجهات النظر العالمية.

حيث ينص المنهج الوطني على الشرط القانوني الذي يجب على كل مدرسة تمولها الدولة، تقديم منهج متوازن وقائم على نطاق واسع؛ والذي يعد التلاميذ لفرص ومسؤوليات وخبرات الحياة اللاحقة، كما يجب أن تقوم جميع المدارس الحكومية بتدريس التربية الدينية ونشر مناهجها الدراسية حسب الموضوع والسنة الأكاديمية على الإنترنت.

حيث يشترط أن تكون مناهج التعليم المتفق عليها ذات طابع ديني؛ تعكس حقيقة أن التقاليد الدينية في بريطانيا العظمى هي المسيحية الرئيسية، مع مراعاة تعاليم وممارسات الديانات الرئيسية الأخرى؛ وهذا يعني أنه من سن 5 إلى 19 يتعرفون على الأديان المختلفة والآراء العالمية والأديان الرئيسية الأخرى، حيث تعطي بعض المدارس

الأولوية للتعلم عن دين واحد، لكن جميع أنواع المدارس تحتاج إلى الاعتراف بتنوع المملكة المتحدة وأهمية التعلم عن الديانات الأخرى.

ومما ذكرته (REC) من المعايير:

1- تذكر المعتقدات والممارسات المختلفة بما في ذلك الطقوس وطرق الحياة من أجل معرفة المعاني التي تكمن وراءها.

2- سرد واقتراح معاني لبعض القصص الدينية والأخلاقية، واستكشاف ومناقشة الكتابات المقدسة ومصادر الحكمة والتعرف على التقاليد التي تأتي منها.

3- التعرف على بعض الرموز والإجراءات المختلفة التي تعبر عن أسلوب حياة المجتمع، مع تقدير بعض أوجه التشابه بين المجتمعات.

4- مراقبة وإعادة سرد الطرق المختلفة للتعبير عن الهوية والانتماء والاستجابة.

5- استكشاف أسئلة حول الانتماء والمعنى والحقيقة حتى يتمكنوا من التعبير عن أفكارهم وآرائهم.

الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات التي تضمنت تحليل المحتوى.

دراسة الدايل (2018) حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى توفر الأسس المعرفية التي ينبغي توافرها في منهج الفقه والسلوك للمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وكانت الأداة قائمة معايير للأسس المعرفية، إضافة إلى بطاقة تحليل محتوى، والعينة كتاب الفقه والسلوك لمرحلة الصف الرابع الابتدائي، وذلك من خلال وضع مؤشرات أولية لكل معيار. وقد أظهرت النتائج ضعف الاهتمام بالأسس المعرفية عند بناء منهج الفقه والسلوك للمرحلة الابتدائية، كما أظهرت النتائج أن هناك تركيزاً على مهارات التفكير العليا كالمقارنة والاستنباط، كما أظهرت ضعف الاهتمام بالتكنولوجيا واستخدام التقنيات الحديثة.

دراسة الكثيري، السيف (2018) حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على مكونات الاقتصاد المعرفي التي يفترض أن يتضمنها كتاب الفقه المقرر على طالبات الصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية، ومعرفة مدى مراعاة محتوى كتاب الفقه المقرر على طالبات الصف الأول المتوسط لمكونات الاقتصاد المعرفي، حيث قام الباحثان باستخدام المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث قاما بإعداد استمارة لتحليل المحتوى تضمنت المجالات التالية: النمو العقلي والمعرفي، والتقنية والاتصال، والمجال الاجتماعي والوطني، حيث أظهرت النتائج بأن عدد مكونات الاقتصاد المعرفي

الواجب توفرها في محتوى كتاب الفقه للصف الأول المتوسط (22) مكوناً، حيث جاء مجال النمو المعرفي والعقلي بعدد من الفقرات بلغت (1262) فقرة، بنسبة (59.03%)، وجاء مجال الاجتماعي والوطني بـــ (668) فقرة، بنسبة (31.24) كما جاء مجال تقنية المعلومات بـ (208) فقرة، بنسبة (9.73).

دراسة السميري (2015) وهدفت إلى التعرف على مهارات التفكير الناقد التي يجب تضمنها في أنشطة كتاب الفقه للصف الأول المتوسط، ومدى تضمُّن هذه المهارات لأنشطة كتاب الفقه للصف الأول المتوسط، حيث اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث قام الباحث ببناء قائمة بمهارات التفكير الناقد تضمنت خمس مهارات (الاستنتاج، معرفة الافتراضات، تقويم المناقشات، التفسير المنطقي، الاستدلال) وتفرع عنها (23) مؤشراً، وقد جاءت النتائج بما يلي: راعت أنشطة كتاب الفقه قياس مهارة الاستنتاج لأربعة مؤشرات فرعية من خمسة مؤشرات، ولكن ليس بالوجه المطلوب خصوصاً مؤشر تنظيم الأنشطة، كما راعت في مهارة معرفة الافتراضات خمسة مؤشرات فرعية، بينما في مهارة تقويم المناقشات راعت الأنشطة ثلاثة مؤشرات فرعية، أما مهارة التفسير المنطقي فقد راعت الأنشطة أربعة مؤشرات فرعية من خمسة مؤشرات، أما مهارة الاستدلال فقد راعت ثلاثة مؤشرات فرعية.

دراسة أبانمي، البديوي (2017) هدفت إلى الوقوف على مدى تضمن وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية، للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة، للضروريات الخمس

والصادرة عام 1427 هـ، مُتبعا في ذلك المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى، ولتحقيق ذلك قام الباحثان باستخدام بطاقة تحليل المحتوى أداةً لبحثهما، ثم حُللت أهداف وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة، حيث تضمنت (2327) هدفاً؛ حيث جاءت المرحلة المتوسطة بتكرارات بلغت (273) تكراراً بنسبة 11.51%. وأظهرت النتائج ضعف تضمين الضروريات الخمس في وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية في التعليم للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة بشكل صريح.

ثانياً الدراسات التي تضمن مدى تضمن كتب الفقه للمعايير.

دراسة محمد القحطاني والقحطاني (2017) حيث هدفت إلى التعرف على مدى توافر معايير الجودة الشاملة في مقرر الفقه للصف الثالث متوسط الفصل الدراسي الأول والثاني في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة للمناهج التعليمية، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي عن طريق استمارة تحليل المحتوى مكونة من (68) مؤشراً موزعة على محاور الدراسة وعددها (6) محاور، حيث أظهرت النتائج أن عدد المؤشرات بلغ (1960) مؤشرا موزعة على (60) معياراً فرعياً بمعدل (33) مؤشراً في كل معيار، حيث جاء مجال جودة الأنشطة (612) بنسبة (31.2%)، أما مجال جودة المحتوى فقد بلغ (538) مؤشراً بنسبة (27.4%)، بينما لا توجد مؤشرات للجودة تنمي مستوى الابتكار، والتحليل.

دراسة المطيري (2016) هدفت إلى تحديد معايير القيم الخلقية والروحية التي يجب توفرها في محتوى مقرر الفقه للصف الثاني الثانوي، والكشف عن مدى توفرها. وقد

استخدم المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث أعدت الباحثة قائمة بمعايير القيم الخلقية والروحية وهي: (الإيمان بالله، الكون والحياة، الضمير الخلقي، القيم الثقافية) وفق المستويات المعيارية حيث أُشتُقَ منها (27) معياراً، وقد أظهرت النتائج أن الإيمان بالله جاء أولاً بمجموع (144) تكراراً بنسبة (43.24%)، أما الكون والحياة فحلَّ ثانياً بمجموع (86) تكراراً بنسبة (25.82%)، والضمير الخلقي حلَّ ثالثاً بمجموع (62) تكراراً بنسبة (12.31%)، وأخيراً القيم الثقافية بمجموع (41) تكراراً بنسبة (12.31%)، حيث يوجد ضعف في تضمين بعض المؤشرات في معايير القيم الخلقية والروحية.

دراسة أبوغليون (2016) وهدفت إلى الكشف عن المعايير المعاصرة للتربية البيئية ودرجة تضمن كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا الصفوف (السابع، والثامن، والتاسع، والعاشر) في الأردن للمعايير المعاصرة للتربية البيئية، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث اقتصرت على تحليل النصوص، التقويم، الأنشطة وقد أعد الباحث استبانة تتضمن قائمة تحتوي على تسعة محاور وهي: (الموارد، والعلم والتكنولوجيا، الطاقة، السكان، والاقتصاد والتنمية والاستهلاك، والتعاون، والأخلاق والقيم والسلوك، والثقافة والاعلام والتوعية، والتشريعات والمراقبة) حيث تتضمن (27) معياراً، وقد أظهرت النتائج تدني توافر المعايير المعاصرة للتربية البيئية في تلك الكتب، حيث جاءت نسبة توافر المحور السابع: (الأخلاق والقيم والسلوك)، ومعاييره بدرجة مرتفعة، فيما جاءت المحاور التالية: (الموارد، والتعاون، والتشريعات، والمراقبة) ومعاييرها بدرجة متوسطة، في حين جاءت بقية المحاور وهي:

(الطاقة، والسكان، والثقافة والاعلام والتوعية، الاقتصاد والتنمية والاستهلاك، العلم والتكنولوجيا) بنسب متدنية.

دراسة الجهني (2015) وهدفت إلى التعرف على معايير الجودة اللازم توافرها في كتب الفقه في المرحلة المتوسطة، ومدى توافرها عند إعدادها وتصميمها في مجالاتها السبعة التالية: (المقدمة، الأهداف، المحتوى، الأنشطة، الوسائل والوسائل التعليمية، شكل الكتاب وإخراجه، خصوصية كتاب الفقه، التقويم)، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث قام الباحث بإعداد قائمة من معايير الجودة المحلية والعربية والعالمية للكتب المدرسية وعددها سبعة مجالات اُشتُقَ منها (144) مؤشراً معياراً، وقد جاءت النتائج بأن جميع المجالات حظيت بنسب مئوية تراوحت بين المتوسط والضعيف جداً، وقد حاز مجال شكل الكتاب وإخراجه المرتبة الأولى من حيث الترتيب، يلي ذلك مجال خصوصية الكتاب، ثم المحتوى، ثم الأنشطة والوسائل التعليمية، ثم التقويم، بنسب متوسطة، بينما حاز مجال الأهداف والمقدمة المرتبتين الأخيرتين بنسب ضعيفة جداً.

دراسة أبانمي (2010) حيث هدفت إلى معرفة معايير جودة مناهج الفقه بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، ومدى توافر المعايير المقترحة لجودة مناهج الفقه بالمرحلة المتوسطة، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي لبناء معايير جودة مناهج الفقه، وقد استخدم الباحث أداة دراسته الأولى ببناء قائمة لمعايير مقترحة لجودة مناهج الفقه وأداة استبانة للمعلمين والمشرفين التربويين وخبراء المناهج وأساتذة

الجامعات حول مدى توفر معايير جودة مناهج الفقه بمنهج الفقه الحالي للمرحلة المتوسطة حيث هم عينة البحث، وقد تضمن الأداة (6) مجالات: (الطهارة، الصلاة، الزكاة، الصوم، الحج، الآداب) تتضمن (70) معياراً (10، 10، 7، 12، 13، 18) وعدد المؤشرات (524، 68، 124، 36، 67، 74، 155). وقد أشارت النتائج إلى توافر مجالات معايير جودة مناهج الفقه للمرحلة المتوسطة، مع عدم توافر البعض منها وهو الخاص بالآداب، ورغم ذلك فإن المعلمين والمشرفين التربويين لا يشعرون بذلك، حيث يعتقدون أن منهج الفقه الحالي للمرحلة المتوسطة لا يستند إلى تصور أو نظرية واضحة أو فلسفة محددة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد استعراض جميع الدراسات بشقيها، يتضح أن الدراسات التي تضمنت جانب تحليل المحتوى فيما يتعلق بمدى توفر الأسس المعرفية في كتاب الفقه كما في دراسة الدايل (2018) وكذلك مكونات الاقتصاد المعرفي التي ينبغي أن يتضمنها كتب الفقه كما في دراسة الكثيري (2018)، بالإضافة إلى مهارات التفكير الناقد التي يجب تضمنها في أنشطة كتاب الفقه للصف الأول المتوسط كما في دراسة السميري(2015)، كما جاءت دراسة أبانمي (2017)، حول تضمن وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية، للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة، للضروريات الخمس؛ فإن جميع الدراسات تضمنت تحليل المحتوى وجاءت نتائجها: ضعف الاهتمام بالأسس المعرفية الاجتماعية والوطنية وتقنية المعلومات ،كما راعت أنشطة كتاب الفقه قياس مهارة الاستنتاج ولكن ليس

بالوجه المطلوب بالإضافة إلى ضعف تضمين الضروريات الخمس في وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية في التعليم للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة بشكل صريح. أما في الدراسات المتعلقة بتضمن المعايير؛ فهدفت دراسة محمد القحطاني والقحطاني (2017) إلى التعرف على مدى توافر معايير الجودة الشاملة، ودراسة المطيري (2016)، هدفت إلى تحديد معايير القيم الخلقية والروحية في كتب الفقه، كما هدفت دراسة الجهني (2015)، إلى التعرف على معايير الجودة اللازم توافرها في كتب الفقه في المرحلة المتوسطة، كما هدفت دراسة أبو غليون (2016)، إلى الكشف عن المعايير المعاصرة للتربية البيئية ودرجة تضمن كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية للصفوف العليا لها، وهدفت دراسة أبانمي (2010) إلى معرفة معايير جودة مناهج الفقه بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، ومدى توافر المعايير المقترحة لجودة مناهج الفقه بالمرحلة المتوسطة، وأظهرت النتائج: عدم وجود مؤشرات للجودة تنمي مستوى الابتكار، والتحليل وضعف في تضمين بعض المؤشرات في معايير القيم الخلقية والروحية، بينما مجال الأهداف والمقدمة جاءت بنسب ضعيفة جداً، واختتمت دراسة أبانمي (2010)، بعدم توافر المعايير الخاصة بالآداب.

وعند النظر إلى هذه الدراسات؛ فإن دراسة محمد القحطاني والقحطاني (2017) قد تناولت معايير الجودة ثم أشتق منها فقرات بغرض معرفة توافرها وهي الأقرب إلى هذه الدراسة كمنهجية، بالإضافة إلى دراسة أبانمي (2010)حيث كشف عن مدى توفر معايير الجودة في كتب الفقه للمرحلة المتوسطة، إلا أن كلتا الدراستين لم تتناول معايير المحتوى والأداء لمجال التربية الإسلامية كأحد مجالات التعلم في بناء وتصميم

كتب الفقه للمرحلة المتوسطة في ضوء وثيقة معايير مجال تعلم التربية الاسلامية الصادرة من هيئة تقويم التعليم والتدريب؛ لحداثة هذه المعايير من جهة، ولتضمنها لمعايير الجودة، نظراً لما تتمتع به هذه المعايير من قوة حيث حُكِّمت من مختصين خلال سنوات، وقد جاءت هذه الدراسة كسد فجوة لما ينبغي من معرفة مدى تضمن كتب الفقه في المرحلة المتوسطة لهذه المعايير الجديدة، ومدى توافرها فيها، آخذة في الاعتبار جميع معايير الأداء، وكذلك ما أشتق منها من فقرات خضعت للتحكيم من ذوي الاختصاص قبل اعتمادها كفقرات لأداة هذه الدراسة.

منهج الدراسة:

المنهج المستخدم هو المنهج الوصفي التحليلي للتحليل، ويُعرف بأنه منهج "يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع وتهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كمياً فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى" (عدس، 2003م، ص191).

والمنهج الوصفي يقدم العلاقات بين الظواهر المختلفة، كالعلاقات بين الأسباب والنتائج، والعلاقات بين الكل والجزء، مما يساعد على فهم هذه الظواهر (ذوقان وآخرون (2016، 218). وقد ذكر العساف (1433، 177) بأنه: كل منهج يرتبط بظاهرة معاصرة بقصد وصفها وتفسيرها.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة: من جميع كتب المرحلة المتوسطة لمقرر الفقه بنين (الفصل الأول الدراسي والثاني) بما اشتملت عليه من أهداف ومحتوى وتقويم للعام الدراسي 1441 هـ.

أما عينة الدراسة: فهي مجتمع الدراسة نفسه.

أداة الدراسة:

قام الباحثان باشتقاق فقرات من كل معيار من معايير أداء الأفكار المحورية لفرع الفقه وأصوله في مستوى التوسع وعددها سبعة عشر معياراً للأداء، أُشتُقَ منها سبعة وستون فقرة تمثل معايير الأداء المضمنة في الوثيقة لفكرتين محورتين لفرع الفقه وأصوله لكل من الصف السابع والثامن والتاسع (مستوى التوسع) حيث تضمنت الفكرة الأولى (فقه العبادات والمعاملات) أحد عشر معياراً للأداء لجميع الصفوف (السابع ، الثامن، التاسع) أُشتُقَ منها ثمانٌ وأربعون فقرة، أما الفقرة الثانية (التشريع الإسلامي) فتضمنت سبعة معايير للأداء لجميع الصفوف (السابع ، الثامن، التاسع) أُشتُقَ منها تسع عشرة فقرة.

وقد قام الباحثان بالتحليل وفق ضوابط لابد من مراعاتها عند التحليل كتهيئة المعلومات للتحليل ومراجعتها وتبويبها وتفريغها؛ وذلك لكي يتم التحليل على أساس سليم، وحتى تسير هذه العملية وفق نسق علمي يساعد على التأكد من صدق التحليل وثباته (جابر وكاظم، 2009,ص160) .

صدق وثبات بطاقة تحليل المحتوى:

أولاً: صدق بطاقة تحليل المحتوى:

حيث تم عرض الأداة (بطاقة تحليل المحتوى) على عدد من المختصين في مناهج التربية الإسلامية وطلب منهم إبداء الرأي في صحة اشتقاق الفقرات ومدى انتمائها لمعايير الأداء، حيث أن معايير الأداء محكمة مسبقاً وقد أُقرت واعتمدت من هيئة تقويم التعليم والتدريب، وقد أشار بعض المحكمين بإجراء بعض التعديلات في صياغة الفقرات، أو دمجها لتتناسب مع معيار الأداء الخاص بها، وقد أخذ بهذه التعديلات، وبهذا يتحقق الصدق الظاهري للأداة.

ثانياً: ثبات أداة التحليل:

يُعد ثبات التحليل من أهم ما يحرص عليه الباحثون في دراستهم؛ حتى لا تتهم تحليلاتهم بالتميز أو القصور أو تغليب الذاتية، أو غير ذلك من السلبيات التي تنقص من قيمة البحث، وقد أكد الباحثون على أهمية الثبات "باعتباره وثيقة القبول العلمية والاجتماعية لتحليل المضمون كأسلوب من أساليب البحث العلمي" (طعيمه، 2004).

وللتأكد من ثبات أداة الدراسة، استخدم الباحثان معادلة هولستي (Holsti)؛ حيث قاما بتحليل محتوى كتاب الفقه للصف الأول متوسط، ثم تم إسناد الكتاب لمحلل آخر بعد تعريفه بإجراءات التحليل وقواعده وتعريفه بأهداف الدراسة وأسئلتها بشكل منفصل ليقوم بتحليل الكتاب نفسه بغرض التأكد من ثبات الأداة، ثم

استخدمت معادلة (Holsti) لحساب معامل الاتفاق بين التحليلين على النحو التالي، وجاءت النتائج على النحو التالي.

جدول رقم (1) تحديد عدد فئات التحليل للمحلل الأول الثاني

المحلل الأول			المحلل الثاني		
أهداف	محتوى	تقويم	أهداف	محتوى	تقويم
6	21	19	9	6	27
المجموع			المجموع		
46			42		

معامل الثبات لمعادلة هولستي = 2م / ن1+ن2 (جيهان، الدوسري، 2003، ص116),

حيث:

م = عدد النقاط التي تم الاتفاق عليها.

ن1 ، ن2 = عدد النقاط التي تم تحليلها في المرتين

وقد جاءت نسبة الاتفاق بين المحلل الأول والمحلل الثاني لمحتوى كتاب الفقه للصف الأول المتوسط في ضوء معايير أداء الأفكار المحورية فرع الفقه وأصوله من مستوى التوسع في مجال التربية الإسلامية على النحو التالي:

= 2 (42) / 46 + 42

= 84 / 88

= 0.95%

ومن خلال ما سبق يتضح أن نسبة الاتفاق بين المحللين قد بلغت (95.0%)، وهي نسبة اتفاق عالية (طعيمه، 2004)؛ وذلك لوضوح المضمون، وتحديد فئات التحليل بشكل دقيق، وتعريفها، مما يعني صلاحية أداة الدراسة للتطبيق على جميع المفاهيم عينة الدراسة.

تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

يتناول هذا الفصل عرض نتائج الدارسة الميدانية ومناقشتها من خلال الإجابة على أسئلة الدراسة على النحو التالي:

السؤال الأول: ما مدى تضمن كتابي الفقه للصف الأول متوسط لمعايير أداء فقه العبادات والمعاملات ومصادر التشريع الإسلامي في فرع الفقه وأصوله من مستوى التوسع في مجال التربية الإسلامية؟

للتعرف على مدى تضمن كتابي الفقه للصف الأول متوسط لمعايير أداء فقه العبادات والمعاملات ومصادر التشريع الإسلامي في فرع الفقه وأصوله من مستوى التوسع في مجال التربية الإسلامية؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (٢)، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (2) يوضح مدى تضمن كتابي الفقه للصف الأول متوسط لمعايير أداء فقه العبادات والمعاملات ومصادر التشريع الإسلامي في فرع الفقه وأصوله من مستوى التوسع في مجال التربية الإسلامية

الفكرة المحورية	م	معايير الأداء	الأهداف		المحتوى		التقويم		الإجمالي	
			ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
فقه العبادات والمعاملات	1	التعبير عن معنى الفقه، وتمثيل الحكم الشرعي وأقسامه بنموذج.	1	1.3	3	3.9	6	7.8	10	13.0
	2	تمييز شروط الصلاة وأركانها وواجباتها وسننها ومبطلاتها بالدليل الشرعي.	5	6.5	10	13.0	9	11.7	24	31.2
	3	شرح أحكام المأموم مع الإمام بيان أثرها في صحة الصلاة بالدليل الشرعي	2	2.6	6	7.8	4	5.2	12	15.6
	4	تحديد الأعذار التي تبيح التخلف عن صلاة الجمعة والجماعة وتطبيق صلاة أهل الأعذار عملياً.	5	6.6	15	19.5	11	14.3	31	40.3
الإجمالي لفقه العبادات والمعاملات			13	16.9	34	44.2	30	39.0	77	100.0
التشريع الإسلامي	5	توضيح مصادر التشريع الإسلامي (الكتاب والسنة والقياس والإجماع ومكانتها بالدليل الشرعي)	0	0.0	6	50.0	4	33.3	10	83.3

	6	بيان الحكمة من التشريع الاسلامي وتوضيح معنى الوسطية في التشريع الإسلامي	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0.0
	7	تحديد العلاقة بين مصادر التشريع الإسلامية وكيفية العمل بها	0	0.0	2	16.7	0	0.0	16.7
الإجمالي الكلية للتشريع الإسلامي			0	0.0	8	66.7	4	33.3	100.0

يوضح الجدول رقم (2) مدى تضمن كتابي الفقه للصف الأول متوسط لمعايير أداء فقه العبادات في فرع الفقه وأصوله من مستوى التوسع في مجال التربية الإسلامية، حيث بينت النتائج أن إجمالي تكرارات المعايير بالكتاب بلغت (77) مرة من إجمالي (105) مواضع للأهداف والمحتوى التقويم، وهو ما يمثل (73.3%)، وذلك بواقع (34) مرة للمحتوى، و (30) مرة للتقويم، و (13) مرة للأهداف، أي أن كتابي الفقه للصف الأول المتوسط يتضمنان بدرجة عالية لمعايير أداء فقه العبادات في فرع الفقه وأصوله من مستوى التوسع في مجال التربية الإسلامية.

وقد جاء معيار(4)" تحديد الأعذار التي تبيح التخلف عن صلاة الجمعة والجماعة وتطبيق صلاة أهل الأعذار عملياً بالمرتبة الأولى بين معايير أداء فقه العبادات في فرع الفقه وأصوله من مستوى التوسع في مجال التربية الإسلامية بتكرار (31) مرة بنسبة (40.3%) من إجمالي التكرارات، يليه معيار (2) " تمييز شروط الصلاة وأركانها وواجباتها وسننها ومبطلاتها بالدليل الشرعي" بتكرار (24) مره وبنسبة (31.2%)، وبالمرتبة الثالثة يأتي معيار(3) " شرح أحكام المأموم مع الإمام بيان أثرها في صحة

الصلاة بالدليل الشرعي" بتكرار (12) مرة وبنسبة (15.6%)، وفي الأخير يأتي معيار (1)" التعبير عن معنى الفقه، وتمثيل الحكم الشرعي وأقسامه بنموذج" الأقل تكراراً بين معايير أداء فقه العبادات في فرع الفقه وأصوله من مستوى التوسع في مجال التربية الإسلامية بتكرار (10) مرات وبنسبة (13.5%).

وفيما يتعلق بمدى تضمين كتابي الفقه للصف الأول متوسط لمصادر التشريع الإسلامي في فرع الفقه وأصوله من مستوى التوسع في مجال التربية الإسلامية، فقد أظهرت النتائج أن إجمالي تكرارات مصادر التشريع بالكتاب بلغت (12) مرة من إجمالي (84) موضعاً للأهداف والمحتوى والتقويم، وهو ما يمثل (14.3%)، وذلك بواقع (8) مرات للمحتوى، و (4) مرات للتقويم، وعدم تناول الأهداف، أي أن كتابي الفقه للصف الأول المتوسط يتضمنان بدرجة منخفضة لمصادر التشريع الإسلامي في فرع الفقه وأصوله من مستوى التوسع في مجال التربية الإسلامية.

وقد جاء معيار (5)" توضيح مصادر التشريع الإسلامي (الكتاب والسنة والقياس والإجماع ومكانتها بالدليل الشرعي)" بالمرتبة الأولى بتكرار (10) مرات وبنسبة (83.3%) من إجمالي تكرارات المعايير بالكتاب، يليه معيار (6)" تحديد العلاقة بين مصادر التشريع الإسلامية وكيفية العمل بها" بتكرار (2) مرة وبنسبة (16.7%) من إجمالي التكرارات، في حين لم يتم تناول معيار (6) " بيان الحكمة من التشريع الاسلامي وتوضيح معنى الوسطية في التشريع الإسلامي بالكتاب.

السؤال الثاني: ما مدى تضمن كتابي الفقه للصف الثاني متوسط لمعايير أداء فقه العبادات والمعاملات ومصادر التشريع الإسلامي في فرع الفقه وأصوله من مستوى التوسع في مجال التربية الإسلامية؟.

للتعرف على مدى تضمن كتابي الفقه للصف الثاني متوسط لمعايير أداء فقه العبادات والمعاملات ومصادر التشريع الإسلامي في فرع الفقه وأصوله من مستوى التوسع في مجال التربية الإسلامية؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (3)، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (3) يوضح مدى تضمن كتابي الفقه للصف الثاني المتوسط لمعايير أداء فقه العبادات والمعاملات ومصادر التشريع الإسلامي في فرع الفقه وأصوله من مستوى التوسع في مجال التربية الإسلامية

الفكرة المحورية	م	معايير الأداء	الأهداف		المحتوى		التقويم		الإجمالي	
			ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
فقه العبادات والمعاملات	1	شرح مفهوم الزكاة وبيان أهميتها والحكمة من مشروعيها وتوضيح المسائل المتعلقة بها بالدليل الشرعي.	4	6.0	12	17.9	5	7.5	21	31.3
	2	تحديد أهل الزكاة ومصارفها والمقادير العصرية لأنصبتها وبيان	3	4.5	1.1	16.4	8	11.9	22	32.8

		آثارها الاجتماعية في حياة الفرد والمجتمع.								
	3	بيان أحكام الصوم وشروط وجوبه وتوضيح المسائل المتعلقة به بالدليل الشرعي.	3	4.5	13	19.4	8	11.9	24	35.8
الإجمالي لفقه العبادات والمعاملات			10	14.9	36	53.7	21	31.3	67	100.0
التشريع الإسلامي	4	شرح الضرورات الخمس بوضوح ووجوب المحافظة عليها والاستدلال لذلك بالدليل الشرعي.	0	0	0	0	0	0	0	0
	5	استنتاج الآثار الإيجابية للمحافظة على الضرورات الخمس في مجال الحياة الإنسانية وتوضيح ذلك بالأمثلة.	0	0	0	0	0	0	0	0
الإجمالي الكلي للتشريع الإسلامي			0	0	0	0	0	0	0	0

يوضح الجدول رقم (3) مدى تضمن كتابي الفقه للصف الثاني متوسط لمعايير أداء فقه العبادات في فرع الفقه وأصوله من مستوى التوسع في مجال التربية الإسلامية؛ حيث بينت النتائج أن إجمالي تكرارات المعايير بالكتاب بلغت (67) مرة من إجمالي (126) موضعاً للأهداف والمحتوى التقويم، وهو ما يمثل (35.2%)، وذلك بواقع (36) مرة للمحتوى، و(21) مرة للتقويم، و (10) مرات للأهداف، أي أن كتابي الفقه للصف الثاني المتوسط يتضمنان بدرجة متوسطة لمعايير أداء فقه العبادات في فرع الفقه وأصوله من مستوى التوسع في مجال التربية الإسلامية.

وقد جاء معيار (3)" بيان أحكام الصوم وشروط وجوبه وتوضيح المسائل المتعلقة به بالدليل الشرعي" بالمرتبة الأولى بين معايير أداء فقه العبادات في فرع الفقه وأصوله من مستوى التوسع في مجال التربية الإسلامية بتكرار (24) مرة بنسبة (35.8%) من إجمالي تكرارات المعيار بالكتاب، يليه معيار(2) " تحديد أهل الزكاة ومصارفها والمقادير العصرية لأنصبتها وبيان آثارها الاجتماعية في حياة الفرد والمجتمع" بتكرار (22) مرة وبنسبة (32.8%)، وفي الأخير يأتي معيار (1) شرح مفهوم الزكاة وبيان أهميتها والحكمة من مشروعيها وتوضيح المسائل المتعلقة بها بالدليل الشرعي وهو الأقل تكراراً بين معايير أداء فقه العبادات في فرع الفقه وأصوله من مستوى التوسع في مجال التربية الإسلامية بتكرار (21) مرة وبنسبة (31.3%) من إجمالي تكرارات المعيار بالكتاب.

وفيما يتعلق بمدى تضمين كتابي الفقه للصف الثاني متوسط لمصادر التشريع الإسلامي في فرع الفقه وأصوله من مستوى التوسع في مجال التربية الإسلامية، فقد أظهرت النتائج أن الكتاب لا يحتوي على أي معيار من معايير التشريع الإسلامي، والتي قد أشتقها الباحث والبالغ عددها معيارين بإجمالي (6) عبارات لمعايير الأداء، وتعكس تلك النتيجة عدم تضمن كتاب الفقه للصف الثاني متوسط لمصادر التشريع الإسلامي في فرع الفقه وأصوله من مستوى التوسع في مجال التربية الإسلامية.

السؤال الثالث: ما مدى تضمن كتابي الفقه للصف الثالث متوسط لمعايير أداء فقه العبادات والمعاملات ومصادر التشريع الإسلامي في فرع الفقه وأصوله من مستوى التوسع في مجال التربية الإسلامية؟.

للتعرف على مدى تضمن كتابي الفقه للصف الثالث متوسط لمعايير أداء فقه العبادات والمعاملات ومصادر التشريع الإسلامي في فرع الفقه وأصوله من مستوى التوسع في مجال التربية الإسلامية؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (4)، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (4) يوضح مدى تضمن كتابي الفقه للصف الثالث متوسط لمعايير أداء فقه العبادات والمعاملات ومصادر التشريع الإسلامي في فرع الفقه وأصوله من مستوى التوسع في مجال التربية الإسلامية.

الفكرة المحورية	م	معايير الأداء	الأهداف		المحتوى		التقويم		الإجمالي	
			ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
فقه العبادات والمعاملات	1	توضيح فضل الحج والعمرة وشروط وجوبهما وبيان أحكامهما بالدليل الشرعي.	0	0	0	0	0	0	0	0
	2	بيان الأحكام المتعلقة بالأطعمة والأشربة وطعام غير المسلمين والصيد وأحكامه والذكاة (الهدي والأضحية، والعقيقة) بالدليل الشرعي.	4	5.8	17	24.6	10	14.5	31	44.9

	3	بيان الأحكام المتعلقة بالضيافة واللباس والزينة والأيمان والنذور بالدليل الشرعي.	2	2.9	8	11.6	8	11.6	26.1
	4	بيان أحكام الاضطرار والتداوي الشرعية وتوضيح صور التداوي المحرمة بالدليل الشرعي.	3	4.3	12	17.4	5	7.2	29.0
الإجمالي لفقه العبادات والمعاملات			9	13.0	37	53.6	23	33.3	100.0
التشريع الإسلامي	5	التشريع الإسلامي "التمييز بين مراتب المصالح الشرعية الضروريات والحاجيات والتحسينات"	0	0	0	0	0	0	0
	6	استنتاج مرونة الفقه الإسلامي بشموليته وعالميته وصلاحيته لكل زمان ومكان.	0	0	0	0	0	0	0
الإجمالي الكلي للتشريع الإسلامي			0	0	0	0	0	0	0

يوضح الجدول رقم (4) مدى تضمن كتابي الفقه للصف الثالث متوسط لمعايير أداء فقه العبادات في فرع الفقه وأصوله من مستوى التوسع في مجال التربية الإسلامية؛ حيث بينت النتائج أن إجمالي تكرارات المعايير بالكتاب بلغت (69) مرة من إجمالي

(105) مواضع للأهداف والمحتوى والتقويم، وهو ما يمثل (65.7%)، وذلك بواقع (37) مرة للمحتوى، و (23) مرة للتقويم ، و (9) مرات للأهداف، أي أن كتابي الفقه للصف الثالث المتوسط يتضمنان بدرجة متوسطة لمعايير أداء فقه العبادات في فرع الفقه وأصوله من مستوى التوسع في مجال التربية الإسلامية.

وقد جاء معيار(2) " بيان الأحكام المتعلقة بالأطعمة والأشربة وطعام غير المسلمين والصيد وأحكامه والذكاة (الهدي والأضحية، والعقيقة) بالدليل الشرعي" بالمرتبة الأولى بين معايير أداء فقه العبادات في فرع الفقه وأصوله من مستوى التوسع في مجال التربية الإسلامية بتكرار (31) مرة بنسبة (44.9%) من إجمالي تكرارات المعايير الخاصة بفقه العبادات بالكتاب، يليه معيار (4)" بيان أحكام الاضطرار والتداوي الشرعية وتوضيح صور التداوي المحرمة بالدليل الشرعي" بتكرار (20) مرة وبنسبة (29.9%)، وبالمرتبة الثالثة يأتي (3)معيار "بيان الأحكام المتعلقة بالضيافة واللباس والزينة والأيمان والنذور بالدليل الشرعي" بتكرار (18) مرة وبنسبة (26.1%)، في حين لم يُتناول المعيار (1) توضيح فضل الحج والعمرة وشروط وجوبهما وبيان أحكامهما بالدليل بكتابي الفقه للصف الثالث متوسط لمعايير أداء فقه العبادات في فرع الفقه وأصوله من مستوى التوسع في مجال التربية الإسلامية.

وفيما يتعلق بمدى تضمين كتابي الفقه للصف الثالث متوسط لمصادر التشريع الإسلامي في فرع الفقه وأصوله من مستوى التوسع في مجال التربية الإسلامية؛ فقد أظهرت النتائج أن الكتاب لا يحتوي على أي معيار من معايير التشريع الإسلامي،

وتعكس تلك النتيجة عدم تضمن كتاب الفقه للصف الثالث متوسط لمصادر التشريع الإسلامي في فرع الفقه وأصوله من مستوى التوسع في مجال التربية الإسلامية.

ومن خلال العرض السابق لمدى تضمن كتب الفقه للمرحلة المتوسطة لمعايير أداء الأفكار المحورية فرع الفقه وأصوله من مستوى التوسع في مجال التربية الإسلامية؛ نجدها جاءت كما يلي:

جدول رقم (5) يوضح مدى تضمن كتب الفقه للمرحلة المتوسطة لمعايير أداء الأفكار المحورية فرع الفقه وأصوله من مستوى التوسع في مجال التربية الإسلامية

الكتاب	الفكرة المحورية	التكرار	النسبة المئوية
أول متوسط	فقه العبادات والمعاملات	77	86.5
	التشريع الإسلامي	12	13.5
ثاني متوسط	فقه العبادات والمعاملات	67	100.0
	التشريع الإسلامي	0	0.0
ثالث متوسط	فقه العبادات والمعاملات	69	100.0
	التشريع الإسلامي	0	0.0
الإجمالي	فقه العبادات والمعاملات	213	95.0
	التشريع الإسلامي	12	5.0

اجمالي ظهور نسب المعايير حسب الأفكار المحورية لكل صف

الصف	الفكرة المحورية	أهداف		المحتوى		التقويم		الإجمالي	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
الأول متوسط	فقه العبادات والمعاملات	13	100	34	81	30	88	77	36
	التشريع الإسلامي	0	0	8	20	4	12	12	100
الثاني متوسط	فقه العبادات والمعاملات	10	100	36	100	21	100	67	31.5
	التشريع الإسلامي	0	0	0	0	0	0	0	0
الثالث متوسط	فقه العبادات والمعاملات	9	100	37	100	23	100	69	32.5
	التشريع الإسلامي	0	0	0	0	0	0	0	0

نسب تضمن فقه العبادات والمعاملات والتشريع الإسلامي في جميع الصفوف

	اجمالي التكرارات في جميع الكتب	اجمالي الأهداف والمحتوى والتقويم	%		
فقه العبادات والمعاملات	213	336	63%		
والتشريع الإسلامي	12	133	9.02%		

يتضـــح من خلال الجدول رقم (5) أن إجمالي تكرارات معايير أداء فقه العبادات والمعاملات في فرع الفقه وأصوله من مستوى التوسع في مجال التربية الإسلامية بلغت (213) مرة من إجمالي (336) موضع للأهداف والمحتوى التقويم، أي بنسبة (63.4%)، وتُشير النتيجة السابقة إلى أن درجة تضمن كتب الفقه للمرحلة المتوسطة لمعايير أداء الأفكار المحورية الخاصـة بفقه العبادات والمعاملات فرع الفقه وأصـوله من مسـتوى التوسع في مجال التربية الإسلامية جاءت بدرجة متوسطة، وقد اختلفت نتيجة الدراسة الحالية عن نتيجة دراسـة أبانمي، البديوي (2017) والتي توصـلت إلى ضـعف تضـمين الضـرورات الخمس في وثيقة منهج مواد العلوم الشـرعية في التعليم للمرحلتين الابتدائية والمتوسـطة بشـكل صـريح، ولا للضـرورات الخمس والتي يحتاجها الطالب في هذه المرحلة العمرية إذ أن الضـــرورات الخمس وما شـــرعته الشـــريعة لحفظها من الأمور العظيمة؛ حيث أن الإســـلام جاء بحفظ الضـــرورات الخمس التي هي الدين والنفس والعقل والعرض والمال، ليعيش المسـلم في هذه الدنيا آمناً مطمئناً يعمل لدنياه وآخرته ويعيش المجتمع المسـلم أمة واحدة متماسـكة كالبنيان يشـد بعضـه بعضـاً، وكالجسـد الواحد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالحمى والسهر، ولا يمكن ذلك إلا بحفظ هذه الضـــرورات الخمس من الخلل والعبث (الفوزان، موقع الكتروني). كما اختلفت نتيجة الدراسـة الحالية مع نتيجة دراسـة المطيري (2016) والتي توصـلت إلى وجود ضـعف في تضـمين بعض المؤشـرات في معايير القيم الخلقية والروحية بمقرر الفقه للصـف الثاني الثانوي، كما اختلفت نتيجة الدراسـة الحالية مع نتيجة دراسـة أبوغليون (2016) والتي توصـلت إلى أن نسـبة توافر محور (الأخلاق والقيم والسـلوك) ومعاييره

الفرعية بكتاب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا جاءت عالية، كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة أبانمي (2010) والتي توصلت إلى ضعف في تضمين بعض المؤشرات في معايير القيم الخلقية والروحية بينما مجال الأهداف والمقدمة جاءت بنسب ضعيفة جداً في (الطهارة، الصلاة، الزكاة، الصوم، الحج، الآداب).

كما يُبين الجدول رقم (5) أن إجمالي تكرارات معايير أداء التشريع الإسلامي في فرع الفقه وأصوله من مستوى التوسع في مجال التربية الإسلامية بلغت (12) مرة من إجمالي (133) موضعاً للأهداف والمحتوى التقويم، أي بنسبة (9.02%)، وتُشير النتيجة السابقة إلى أن درجة تضمن كتب الفقه للمرحلة المتوسطة لمعايير أداء الأفكار المحورية الخاصة بالتشريع الإسلامي فرع الفقه وأصوله من مستوى التوسع في مجال التربية الإسلامية جاءت منخفضة.

خلاصة لأهم نتائج الدراسة وتوصياتها

أولاً: نتائج الدراسة.

توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج نوجزها فيما يلي:

1-أن إجمالي تكرارات المعايير في كتابي الفقه للصف الأول المتوسط لفقه العبادات والمعاملات بلغت (77) مرة من خمسة عشر معياراً بإجمالي (105) مواضع للأهداف والمحتوى والتقويم، وهو ما يمثل (73.3%)، وذلك بواقع (34) مرة للمحتوى، و(30) مرة للتقويم، و (13) مرة للأهداف، أي: أن كتابي الفقه للصف الأول المتوسط يتضمنان بدرجة عالية لمعايير أداء فقه العبادات والمعاملات في فرع الفقه وأصوله من مستوى التوسع في مجال التربية الإسلامية.

2-أن إجمالي تكرارات مصادر التشريع في كتابي الفقه للصف الأول المتوسط بالكتاب بلغت (12) مرة والبالغ عددها ثلاثة معايير بإجمالي (84) موضع للأهداف والمحتوى والتقويم، وهو ما يمثل (14.3%)، وذلك بواقع (8) مرات للمحتوى، و (4) مرات للتقويم، وعدم تناول الأهداف، وبذلك فإن كتابي الفقه للصف الأول المتوسط يتضمنان بدرجة منخفضة لمصادر التشريع الإسلامي في فرع الفقه وأصوله من مستوى التوسع في مجال التربية الإسلامية.

3-أن إجمالي تكرارات المعايير لفقه العبادات والمعاملات في كتابي الفقه للصف الثاني المتوسط بلغت (67) مرة والبالغ عددها ثمانية عشر معياراً من إجمالي (126) موضعاً للأهداف والمحتوى والتقويم، وهو ما يمثل (53.2%)، وذلك بواقع (36)

مرة للمحتوى، و(21) مرة للتقويم، و (10) مرات للأهداف، أي أن كتابي الفقه للصف الثاني المتوسط يتضمنان بدرجة متوسطة لمعايير أداء فقه العبادات والمعاملات في فرع الفقه وأصوله من مستوى التوسع في مجال التربية الإسلامية.

4-أن كتابي الفقه للصف الثاني المتوسط لا يحتويان على أي معيار من معايير التشريع الإسلامي والتي قد أعدها الباحث والبالغ عددها معيارين بإجمالي (28) موضعاً للأهداف والمحتوى والتقويم الأداء، وتعكس تلك النتيجة عدم تضمن كتابي الفقه للصف الثاني متوسط لمصادر التشريع الإسلامي في فرع الفقه وأصوله من مستوى التوسع في مجال التربية الإسلامية.

5- أن إجمالي تكرارات المعايير لفقه العبادات والمعاملات في كتابي الفقه للصف الثالث المتوسط بلغت (69) مرة من خمسة عشر معياراً بإجمالي (105) مواضع للأهداف والمحتوى والتقويم، وهو ما يمثل (65.7%)، وذلك بواقع (37) مرة للمحتوى، و (23) مرة للتقويم ، و(9) مرات للأهداف، أي: أن كتابي الفقه للصف الثالث المتوسط يتضمنان بدرجة متوسطة لمعايير أداء فقه العبادات والمعاملات في فرع الفقه وأصوله من مستوى التوسع في مجال التربية الإسلامية.

6- أن كتابي الفقه للصف الثالث المتوسط لا يحتويان على أي معيار من معايير التشريع الإسلامي والتي قد أعدها الباحث والبالغ عددها معيارين بإجمالي (21) موضعاً للأهداف والمحتوى والتقويم الأداء، وتعكس تلك النتيجة عدم تضمن

كتابي الفقه للصف الثالث المتوسط لمصادر التشريع الإسلامي في فرع الفقه وأصوله من مستوى التوسع في مجال التربية الإسلامية.

7-أن كتابي الفقه للصف الثالث لا يحتويان على أحكام الهدي والعقيقة لكنها وردت في الصف الثاني متوسط ولم تحتوي على أي معيار من معايير التشريع الإسلامي، وتعكس تلك النتيجة عدم تضمن كتابي الفقه للصف الثالث متوسط لمصادر التشريع الإسلامي في فرع الفقه وأصوله من مستوى التوسع في مجال التربية الإسلامية.

8-أن إجمالي تكرارات معايير أداء فقه العبادات والمعاملات في فرع الفقه وأصوله من مستوى التوسع في مجال التربية الإسلامية بلغت (213) مرة من إجمالي (336) موضعاً للأهداف والمحتوى والتقويم، أي: بنسبة (63.4%)، وتُشير النتيجة السابقة إلى أن درجة تضمن كتب الفقه للمرحلة المتوسطة لمعايير أداء الأفكار المحورية الخاصة بفقه العبادات والمعاملات فرع الفقه وأصوله من مستوى التوسع في مجال التربية الإسلامية جاءت بدرجة متوسطة.

9-أن إجمالي تكرارات معايير أداء التشريع الإسلامي في فرع الفقه وأصوله من مستوى التوسع في مجال التربية الإسلامية بلغت (12) مرة من إجمالي (133) موضعاً للأهداف والمحتوى والتقويم، أي بنسبة (09.02%)، وتُشير النتيجة السابقة إلى أن درجة تضمن كتب الفقه للمرحلة المتوسطة لمعايير أداء الأفكار المحورية

الخاصة بالتشريع الإسلامي فرع الفقه وأصوله من مستوى التوسع في مجال التربية الإسلامية جاءت منخفضة.

10 ـــ جاء ظهور نسب المعايير حسب الفكرة المحورية لكل صف دراسي في فقه العبادات والمعاملات للصف الأول متوسط 36% وللصف الثاني المتوسط 31.5 % أما الصف الثالث المتوسط فبلغت 32.5 %، أما الفكرة المحورية التشريع الإسلامي فبلغت لدى الصف الأول 100% فيما كانت النسبة صفر% في الصفين الثاني والثالث المتوسط.

11– توفرت معايير فقه العبادات والمعاملات في جميع الكتب بنسبة بلغت 95%، بينما بلغت في التشريع الإسلامي 5% فقط.

ثانياً: توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يوصي الباحث بما يلي:

1-ضرورة أن تحتوى كتب الفقه للمرحلة المتوسطة على مزيد من معايير أداء فقه العبادات والمعاملات؛ إما بدمجها في دروس موجودة أصلاً بالمحتوى ،أو من خلال موضوعات دراسية تتناول تلك القضايا.

2-أن يتم تعزيز كتب الفقه للمرحلة المتوسطة بمزيدٍ من الموضوعات التي تتناول التشريع الإسلامي؛ حيث كان هناك انخفاض كبير في تناول تلك الكتب لمعايير الأداء الخاصة بالتشريع الإسلامي، وذلك من خلال دمجها في دروس موجودة أصلاً بالمحتوى، أو من خلال موضوعات دراسية تتناول تلك القضايا.

3-الحرص على أن يُعالج محتوى كتب الفقه للمرحلة المتوسطة القضايا الفقهية والتشريع الإسلامي بشكل أكثر توسعاً؛ ليُلبي حاجات الطلبة في تلك المرحلة العمرية وفق احتياجاتهم.

4- إقامة دراسة مماثلة لمدى توفر معايير الأداء لفرع الفقه وأصوله في مستوى التأسيس، والتعزيز، والتركيز.

المصادر والمراجع

- القران الكريم.
- أبانمي، حمد؛ والبديوي، توفيق (2017). تلبية وثيقة منهج العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام للضرورات الخمس. جامعة الملك سعود. رسالة التربية وعلم النفس. (56).
- أبانمي، فهد (2010). تقييم مناهج الفقه بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير جودة المناهج. مجلة كلية التربية. جامعة الإسكندرية. مج20(1).
- أبو غليون، عيد إسماعيل (2016). درجة تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن للمعايير المعاصرة للتربية البيئية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات النفسية والتربوية. مج4 (16).
- الجهني، عوض (2015). تقويم كتب الفقه بالمرحلة المتوسطة في ضوء معايير الجودة. جامعة طيبة. كلية التربية. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية. مج10(3).
- الحسين، سعيد (2011). علاقة أصول الفقه بالفقه. وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية. المغرب (6).
- الدايل، ريم صالح (2018). تحليل محتوى منهج الفقه والسلوك للمرحلة الابتدائية بالمملكة
- العربية السعودية في ضوء الأسس المعرفية. جامعة أسيوط. كلية التربية. مج34 (3).
- السميري، يحيى؛ والجهني، عوض (2015). تقويم أنشطة كتاب الفقه للصف الأول المتوسط في ضوء مهارات التفكير الناقد. (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة طيبة. كلية التربية.
- السيد، جيهان كمال؛ والدوسري، فوزية محمد (2003). فاعلية نموذج التعلم البنائي في تعديل التصورات البديلة لبعض المفاهيم الجغرافية وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى تلميذات

الصف الأول من المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. جامعة عين شمس. كلية التربية. ع (91).

- الصعنوني، حالد؛ الحليبي، فيصل. (2014). مقاصد الشريعة في الاحكام التكليفية دراسة تأصيلية تطبيقية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القصيم. كلية الشريعة والدراسات الإسلامية.

- العساف، صالح. (2012). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. دار الزهراء. ط3.

- العنزي، بدرية بنت خلف حمدان (2019). منهج التربية الإسلامية في مواجهة التطرف وفق رؤية 2030. جامعة أسيوط. كلية التربية.

- القحطاني، محمد عبد الرحمن والقحطاني، علي سعيد (2017). تحليل محتوى مقرر الفقه للصف الثالث المتوسط في ضوء معايير الجودة الشاملة للمناهج التعليمية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة. دار سمان للدراسات والأبحاث. مج6. (8).

- الكثيري، هدى بنت سعد؛ والسيف، عبد المحسن بن سيف (2018). مدى تضمين كتاب الفقه المقرر على طالبات الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية لمكونات الاقتصاد المعرفي. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية. مركز رفاد للدراسات والأبحاث. مج3 (2).

- المطيري، مؤمنة بنت شباب (2016). واقع محتوى مقرر الفقه في ضوء المستويات المعيارية لمعايير القيم الخلقية والروحية. دراسات في المناهج وطرق التدريس. جامعة عين شمس. كلية التربية. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. ع217.

- المعجل، طلال بن محمد؛ وميغا، إبراهيم عبد العزيز (2017). مشكلات تدريس التربية الإسلامية في مالي من وجهة نظر المعلمين. الجامعة الإسلامية بغزة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. مج25 (2).

- جابر، عبد الحميد؛ وكاظم، أحمد. (2009). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. القاهرة: دار النهضة العربية.
- جمعة، يوسف احمد؛ والسيد، ماجدة مصطفى (2019). قائمة مقترحة بالمستويات المعيارية اللازمة لتطوير منهج تكنولوجيا البناء لطلاب المدرسة الثانوية الصناعية المعمارية. مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية. رابطة التربويين العرب. ع13.
- رحاب، عبد الشافي أحمد؛ وبدري، عربي أحمد أبوزيد وعبدالاله، حسن تهامي (2017). المستويات المعيارية: منظور لتطوير المناهج الدراسية. مجلة العلوم التربوية. جامعة جنوب الوادي. كلية التربية. ع30. (405_425).
- رؤية المملكة العربية السعودية (2030). 1437.
- سالم، عبد الرحيم أحمد (2011). أهمية إدماج القيم التربوية في المناهج. دراسات تربوية. المركز القومي للمناهج والبحث التربوي. مج (12). ع (23). ص107–135.
- طعيمة، رشدي (2004). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، مفهومه–أسسه–استخداماته القاهرة: دار الفكر العربي. ط1.
- عبيدات، ذوقان؛ وعبد الحق، كايد وعدس، عبد الرحمن (2016). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه. دار الفكر. ط18.
- عدس، عبد الرحمن (2003). البحث العلمي مفهومه، أدواته، أساليبه. الرياض: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- مجمع اللغة العربية (1426). المعجم الوسيط. الإدارة العامة للمعجمات وإحياء التراث. القاهرة. مكتبة الشروق الدولية. ط4.
- مطر، يوسف خليل محمد (2019). تقويم منهاج الفقه الإسلامي بالكليات الجامعية بغزة في ضوء متطلبات مقاصد الشريعة الإسلامية. جامعة الكويت. المجلة التربوية. مج (33). ع (130). ص 155–196.

- موقع الشيخ صالح بن فوزان الفوزان، فتوى الضوريات الخمس. https://alfawzan.af.org.sa/ar/node/2294 تم الإسترجاع في تاريخ سابق.
- وثيقة معايير مجال تعلم التربية الإسلامية هيئة تقويم التعليم والتدريب (1440). مكتبة الملك فهد الوطنية.
- وزارة التعليم (1440). كتب الفقه للصف الأول والثاني والثالث المتوسط الفصل الدراسي الأول. مكتبة الملك فهد الوطنية.
- وزارة التربية والتعليم (2014). الإطار العام لمعايير مناهج التربية الإسلامية بدولة الإمارات العربية المتحدة.
- Moore, L. Diane (2010). AAR. **American Academy of Religion.**
- Curriculum Framework for Religious Education in England, (2013). Religious Education Council of England & Wales. England.

Resources and References

The Hoiy Quran.

Abname, Fahad and Bedaiwi Tawfiq (2017). To which the religious education curriculum document for elementary and middle public schools meet the five necessities. King Saud University. The Journal of Education and Psychology (Resalah). No (56).

Abname, Fahad (2010). Evaluation of jurisprudence curricula for the stage in the Kingdom of Saudi Arabia in light Curriculum quality standards. Journal of the College of Education. Alexandria University. (vol.20) (1).

Abughalion, Eid Esmail (2016). The Degree of Including Islamic Education Textbooks for Basic Higher Grades in Jordan of Contemporary Environmental Education Standards. Journal of the Al-Quds Open University (vol.4) (16).

Al-Juhani, Awad (2015). Evaluating Middle School Textbooks in Light of Quality Standards.Taibah University. College of Education. Taibah University Journal for Educational Sciences. (vol.10) (3).

Al-Hussein Saeed (2011). The relationship between fundamentals of jurisprudence and fiqh. Ministry of Endowments and Islamic Affairs in The Kingdom of Morocco (vol.6).

Al-Dayel, Reem Saleh (2018). Content analysis of the jurisprudence and behavior curriculum for the elementary stage in the Kingdom Saudi Arabia in light of the knowledge foundations. Assiut University. Colleg of Education, (vol. 34). (3). (vol.10).

Al-Somiri, Yahya and Al-Juhani, Awad (2015). Evaluation Fiqh book for first grade intermediate activities in light of critical thinking skills. Unpublished

Master thesis. Taibah University. College of Education.

Al-Sayed, Gihan Kamal and Al-Dosary, Fawziah Mohamed (2003). The effectiveness of the constructive learning model in modifying alternative perceptions of some geographical concepts and developing the trend towards material among first-grade intermediate school students in the Kingdom of Saudi Arabia. Unpublished Master thesis. Taibah University. College of Education. Studies in curriculum and instruction. Ain shams University. No (91).

Al-Sanoni, Khaled and Al-Holybi, Faisal (2014). The purposes of the adaptive provision of the law – a study, which is perspective, radical and applied. unpublished Master thesis. Qassim University. College of Sharia and Islamic Studies.

Al-Assaf, Saleh (2012). Introduction to research in the behavioral sciences. Dar al-Zahra Library. 4th edition.

Al-Anazi, Badriah bint Khalaf Hamdan (2019). The curriculum of Islamic education to reduce counter extremism in accordance with vision 2030. Assiut University. College of Education. Pp. 461-496.

Al-Alqahtani, Mohammed Abdualrahman and Al-Alqahtani, Ali Saeed (2017). Analysis of The Content of The Fiqh Course For The Third Intermediate Grade In The Light of The Overall Quality Standards For Educational Curricula. The Specialized International Educational Journal. Dar Al-Samman for Studies and Research. (vol. 6). (8).

Al-Kathery, Huda bint Sultan and Al-Saif, Abdulmohsen (2018). The Extent of Inclusion the Book of Jurisprudence for the Students of the First Grade Intermediate in Saudi Arabia for the

Components of the Knowledge Economy. International Journal of Educational and Psychological Studies. Refaad Center for Studies and Research (vol. 3). (2).

Al-Mutairi, Moamina bint Shabbab (2016). The current content of Fiqh Curriculum In light of normative levels, standards moral and spiritual values. Studies of curriculum and instruction. Ain Shams University. College of education. Egyptian Association for Curricula and Instruction. No. 39.

Al-Mlmogel, Talal Mohammed Farhan and Maiga Abrahim Abdulaziz (2017). The Problems of Teaching Islamic Education in the Middle School in Arab Islamic Schools in Mali from the teachers point of view. The Islamic University of Gaza. The Islamic University Journal of Educational and Psychology Studies. (vol. 25). (2).

Jaber, Abdulhamid and Kadhem, Ahmed (2009). The research methods in education and psychology. Cairo. Dar Arabic Alnahda.

Jouma, Yousef Ahmed and AlSayed, Majedah Mustafa (2019). Proposed List of Standard Levels Required for the Development of a Building Technology Curriculum for Industrial High School Architectural Students. Journal of Arab research in the fields of specific education. Association of Arab Educators No. (13).

Rehab, Abdulshafi Ahmed and Badri, Arabi Ahmed Abuzid and Abdulellah, Hassan Tohami (2017). Standard Levels: Perspective to Curriculum Development. South Valley University. College of education. No. (30). Pp. 405-425.

Saudi Vision 2030.

Salem, Abdulrahem and Kadhem, Ahmed (2011). The importance of integrating educational values into the curricula. Educational studies. The National

Center for Curriculum and Educational Research. (vol. 12). (24).

Teama, Roshdi (2004). Content analysis in the humanities, concept - foundations - uses. Cairo. Dar Elfikr Alarabi. The first edition.

Obaidat, Thogan (2016). Scientific research is a concept, tools and methods. Dar Elfikr. 18th edition.

Adas, Abdulraman (2003). Scientific research is a concept, tools and methods. Dar Osama. 18th edition.

Arabic Language Academy (1426). (Alwasit Dictionary). General Administration for Dictionaries and Revival of Heritag. Cairo: Alshroug International Library. 4th edition.

Matar, Yousef Khalil Mohammed (2019). Evaluation of Islamic Jurisprudence Course Presented in University College in Gaza in the Light of the Requirements of the Islamic Aims. Kuwait University. The Educational Journal. (vol. 33). (130). Pp. 155-196.

Alfawzan, Saleh. Fatwa. https://alfawzan.af.org.sa/ar/node/2294

The Education Evaluation Authority national standards for public education curricula (The field learning Islamic education) (1440). King Fahad National Libraty.

Ministry of Education (1440). Fiqh books for middle school grades, first semester. King Fahad National Libraty.

Ministry of Education (1414). General framework for standards of Islamic education curricula in the United Arab Emirates.

المرونة الإستراتيجية في كلية التربية بجامعة حائل وسبل تطويرها (دراسة ميدانية)

Strategic flexibility in the college of education in University of Hail and ways of development it: a field study

إعــداد

د. محمد بن فهاد اللوقان

أستاذ إدارة التعليم العالي المشارك بجامعة حائل

المستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة المرونة الإستراتيجية في كلية التربية بجامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وسبل تطويرها، والكشف عن ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة ممارسة المرونة الإستراتيجية في كلية التربية بجامعة حائل وسبل تطويرها تبعا لمتغيرات (الجنس ــ الرتبة الأكاديمية ــ عدد سنوات الخدمة)، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وكانت الاستبانة أداة لها، وبلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة (131)، عضو هيئة تدريس، وجاءت أبرز النتائج كالتالي: أن درجة ممارسة المرونة الإستراتيجية في كلية التربية بجامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت (متوسطة) في الدرجة الكلية، كما جاءت بدرجة متوسطة كذلك في كل بعدٍ على حدى (تبسيط الإجراءات، ومرونة الموارد والقدرات، ومرونة المعلومات، المرونة التنافسية)، وجاءت درجة موافقة أفراد مجتمع الدراسة على سبل تطوير ممارسة المرونة الإستراتيجية عالية بدرجة (موافق)، كما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) حول درجة ممارسة أبعاد للمرونة الإستراتيجية تعود لاختلاف الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) تعود لاختلاف كل من: (الرتبة العلمية، وعدد سنوات الخدمة)، وأوصت الدراسة بضرورة اهتمام كلية التربية بالمرونة التنافسية، وإقامة شراكات علمية مع الكليات المتميزة لرفع جودة عملياتها، وأن تتبنى سُبل التطوير التي نصت عليها الدراسة.

الكلمات المفتاحية: المرونة التنافسية – مرونة المعلومات – مرونة الموارد – مرونة القدرات.

Abstract:

The study aimed at identifying the degree of practice of strategic flexibility in the College of Education at the University of Hail in Saudi Arabia and ways of develop it from the viewpoint of faculty members, and to reveal whether there were statistically significant differences with regard to the degree of exercising strategic flexibility and the means of developing it due to the study variables (gender - academic rank - years of service). Quantitative method was use to collect and analyze the data. The total number of respondents was (231) individuals, it was use a questionnaire to collect data.

The results showed that the degree of practice of strategic flexibility in the College of Education at the University of Hail was (medium), the degree of development of practice of strategic flexibility in the College of Education at the University of Hail was (agree).

The study findings showed statistical significant differences at (0.01). Regarding in the degree of practice of strategic flexibility in the College of Education at the University of Hail, due to the difference in gender for the favor of the (female). While there were results showed no statistical significant differences at due to the different of (scientific rank and years of service), and the study recommended the necessity of paying attention to the competitive flexibility of the College of Education, and the make scientific partnerships with distinguished colleges to raise the quality of their processes, And to adopt the development ways stipulated in the study.

Keywords: Competitive Flexibility - Information flexibility - Resource Flexibility - Capability Flexibility.

مقدمة

إن ما يشهده العالم المعاصر من تحديات متزايدة تهدد المنظمات والمؤسسات بشكل عام من حيث التنافسية والاستمرارية، الأمر الذي يحتم عليها التوجه نحو ابتكار الطرق والوسائل والأساليب الناجعة التي تضمن لها جودة الأداء، وبناء الميزة التنافسية على المستوى الإستراتيجي، وهو ما يشير إليه Dessler (2014: 65) من أن الابتكارات الفنية في الإدارة أدت إلى تغير الأسلوب الذي تدار به المنظمات والمؤسسات الحديثة؛ من الشكل الهرمي للهيكل التنظيمي إلى الشكل المسطح الذي يمكّن العاملين من اتخاذ معظم القرارات على أساس فرق العمل، وهذا ما يدعمه التوجه نحو المرونة الإستراتيجية، ولهذا فإن التغيّر السريع في بيئة العمل، بسبب قصر دورة حياة المخرَج والتغيّر التكنولوجي المستمر والتقلبات في البيئة الخارجية؛ أكسب المرونة الإستراتيجية أهمية كبيرة كأحد المداخل الإدارية الحديثة في مواجهة هذه التغييرات (ابن أحمد وأمعاشو وعبد المجيد، 2018: 220).

وبما أن الإدارة المعاصرة في معظم الجامعات على المستوى المحلي والعالمي تسعى نحو البحث عن الفرص ذات القيمة المضافة لتحقيق القدرة التنافسية الإستراتيجية لها؛ أصبح لازماً عليها التوجه نحو المداخل الإدارية التي تواكب التغيّرات المحتملة، وتتماشى مع معطيات العصر وتحدياته، وتعد المرونة الإستراتيجية في الجامعات من المداخل المهمة في تحقيق الفاعلية التنظيمية؛ حيث تسهم في توازنها التنظيمي والقيادي من

خلال استيعاب المتغيرات المتسارعة والطارئة للتقليل من الاضطرابات المتوقعة بسبب التغيرات المفاجئة على المستوى التنافسي (Rajbhandari, 2017: 77).

فالمرونة الإستراتيجية من المفاهيم الإدارية التي نالت اهتماماً ملحوظاً من قبل الباحثين؛ حيث ساهمت عدة عوامل لبروزها كحل إبداعي بعيدا عن المفاهيم التقليدية في سبيل تطوير الأداء الإستراتيجي (قريشي وغربال وسليخ والحاج، 2019: 57)، وتعد المرونة الإستراتيجية هدفاً رئيساً لكل مؤسسة تربوية تطمح بالنجاح والاستمرار على المدى البعيد، حيث تركّز على الانفتاح والتغيير في صياغة الإستراتيجيات وتطبيقها، كما تهتم المرونة الإستراتيجية بشكل عام بإعادة توزيع الموارد، وإعادة التنسيق بين الوظائف الإدارية، وتحسين العلاقات بين أعضاء فريق العمل بالمؤسسة والبيئة الخارجية لمواجهة التحديات، وإيجاد فرص جديدة للتكيّف مع المجتمع والبيئة المحيطة (حسين وأحمد ومحمد، 2018: 186).

إن التوجه نحو المرونة الإستراتيجية لم يعد خياراً ثانوياً أو ترفاً إدارياً، وذلك لما تتسم به بيئة العمل التربوي وميدان التربية والتعليم من تغيرات جوهرية وسريعة تحتم على المؤسسات التربوية وفي مقدمتها كليات التربية ضرورة المواكبة والتكيّف والحرص على مقومات المرونة الإستراتيجية لتحقيق التنافسية في ظل التسارع الذي تواجهه وتخضع لتأثيراته، وعلى ذلك يمكن القول بأن ممارسة أبعاد المرونة الإستراتيجية في الجامعات توفّر مجموعة متنوعة من الخيارات الإستراتيجية التي تمّكنها من التكيف مع المعطيات التي تواجهها في حالات التغيّر السريع في أوضاع بيئة عمل تتسم بالتنافسية

والتغير المستمر. وتأتي هذه الدراسة استجابة لما يفرضه العصر الحالي من تحديات تحتم على الجامعات والكليات البحث عن المداخل التطويرية التي تساهم في رفع الكفاءة والفاعلية؛ حيث يعد مدخل المرونة الإستراتيجية من المداخل الإدارية التي تدعو الحاجة إليها استجابة لمتطلبات البيئة التنافسية التي تواجه الجامعات بشكل عام وكليات التربية بشكل خاص، كما أنها تأتي متواكبة مع ما تهدف إليه رؤية المملكة العربية السعودية 2030، وما تتضمنه من مضامين تطويرية للبيئة التنظيمية واستجابة لبرامج التحول الوطني.

مشكلة الدراسة

نظرا لما تواجهه الجامعات السعودية من تحديات تتمثل في التنافسية وتحقيق التميز المؤسسي ومواكبة التطور السريع وتحقيق متطلبات رؤية المملكة العربية السعودية 2030، وحتمية التغيير لمواكبة هذه التطورات من جهة؛ وما تواجهه من مشكلات وصعوبات من جهة أخرى يحتم عليها عليها البحث عن مداخل ذات بعد تطويري يتناغم مع السرعة الحتمية في التفاعل مع معطيات العصر. وقد أشارت بعض الدراسات التي تناولت أداء الجامعات السعودية أنها تواجه العديد من التحديات والمشكلات والصعوبات؛ حيث أشارت دراسة (كعكي، 2018) إلى أن الجامعات السعودية تواجه عدداً من المشكلات من أهمها: ضعف مرونة الأنظمة وقدم الهياكل التنظيمية، وضعف البنية التحتية لنظام التواصل، كما أوضحت دراسة (التويجري، 2014) إلى أن من المشكلات التي تواجهها الجامعات السعودية كذلك اعتماد نظام الإدارة التقليدية

والعشوائية في الأداء، وهو ما كشفته دراسة (المليجي، 2016) من أن جودة إدارة العمليات في جامعة حائل جاءت بدرجة ضعيفة، وأن هناك مجموعة من المعوقات الإدارية والتنظيمية والتعليمية التي تعوق تحقيق جودة العمليات داخل بعض الأقسام العلمية بجامعة حائل، وتحد من تحقيق الفعالية التنظيمية وجودة الأداء الإداري بهذه الأقسام، والمركزية الشديدة في القرار الجامعي وصورية تفويض السلطة، كما أوصت دراسة (عسيري، 2014) بضرورة تسهيل إجراءات العمل داخل الجامعات.

ولقد أكدت العديد من الدراسات على ضرورة التوجه نحو ممارسة أبعاد المرونة الإستراتيجية كمدخل للتطوير في المنظمات العامة والخاصة على حد سواء – بما في ذالك الجامعات وما تحتويه من كليات – حيث أشارت دراسة (ابن أحمد، وآخرون، 2018) إلى أن المرونة الإستراتيجية هي وسيلة يعتمد عليها متخذو القرارات لتقليص الفجوة بين الخطط والإستراتيجيات من جهة؛ والتغيرات التي تطرأ في البيئة الخارجية من جهة أخرى، وهو ما أوصت به دراسة (العبادي، 2017) من ضرورة تبنّي ممارسة المرونة الإستراتيجية كخيار إستراتيجي لبقاء المنظمات، ودراسة (Ogunmokun & Li, 2012) التي أظهرت أن المرونة الإستراتيجية لها تأثير إيجابي كبير على الأداء، وأنها تشكل أمراً ضرورياً للحفاظ على بقاء المنظمات وهو ما تؤكده دراسة (Rajbhandari, 2017) من أن المرونة الإستراتيجية تسهم في تحقيق الفاعلية التنظيمية، ودراسة (أبو ليلى والشوابكة، 2018: 45) التي أوصت بضرورة العمل على تطوير آليات تعزيز المرونة الإستراتيجية في الجامعات – وكليات التربية جزء منها– ودراسة (الأشرم، 2016: 95)

التي أوصت كذلك بضرورة تطبيق مفهوم المرونة الإستراتيجية في الجامعات من أجل المشاركة في تطوير الأداء المؤسسي.

وتأسيساً على ذلك ونظراً لزيادة الاهتمام بجودة الأداء والتنافسية وتحقيق قفزات نوعية على مستوى كليات التربية، ولكون المرونة الإستراتيجية من المفاهيم الحديثة نسبياً، والتي تسعي نحو التطوير في ظل البيئات المتغيرة للتوفيق بين الهدف الإستراتيجي والأنشطة الممارسة، تأتي هذه الدراسة لتسلط الضوء حول درجة ممارسة المرونة الإستراتيجية في كلية التربية في جامعة حائل، وعليه يمكن تحديد مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس التالي:

ما درجة ممارسة المرونة الإستراتيجية في كلية التربية بجامعة حائل وما سبل تطويرها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

أسئلة الدراسة

١. ما درجة ممارسة المرونة الإستراتيجية في كلية التربية بجامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

٢. ما سبل تطوير ممارسة المرونة الإستراتيجية في كلية التربية بجامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

فرضيات الدراسة

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) فأقل حول درجة ممارسة المرونة الإستراتيجية في كلية التربية بجامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس ـــ الرتبة العلمية ـــ عدد سنوات الخدمة).

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) فأقل حول سبل تطوير ممارسة المرونة الإستراتيجية في كلية التربية بجامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس ـ الرتبة العلمية ـ عدد سنوات الخدمة).

أهداف الدراسة

١. التعرف على درجة ممارسة المرونة الإستراتيجية في كلية التربية بجامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

٢. التعرف على سبل تطوير ممارسة المرونة الإستراتيجية في كلية التربية بجامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

٣. الكشف عن ما إذا كانت هناك فروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (0.05) فأقل حول درجة ممارسة المرونة الإستراتيجية في كلية التربية بجامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس ـــ الرتبة العلمية ـ عدد سنوات الخدمة).

٤. الكشف عن ما إذا كانت هناك فروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (0.05) فأقل حول سبل تطوير ممارسة المرونة الإستراتيجية في كلية التربية بجامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس ـ الرتبة العلمية ـ عدد سنوات الخدمة).

أهمية الدراسة

- **الأهمية النظرية:**

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها النظرية من خلال:

- حداثة موضوعها حيث إن الاهتمام اليوم ينصب نحو تطوير الأداء التنظيمي الإستراتيجي.
- تناغم أهداف الدراسة مع التوجه المحلي والعالمي نحو تحقيق الجودة النوعية في الأداء.
- أهمية الدور الذي تقوم به الجامعات وما تقدمه من خدمات؛ حيث تعد قطاعاً مهماً وحيوياً.
- أهمية الميدان الذي طبقت فيه فالميدان التعليمي يعد من أهم ميادين التأهيل والتدريب للكوادر البشرية.
- ما يمكن أن تقدمه من إضافة علمية للمكتبة الإدارية في موضوعها.

- **الأهمية التطبيقية:**

يُؤمّل أن تسهم نتائج الدراسة الحالية في:

- نشر ثقافة المرونة الإستراتيجية في المؤسسات التربوية والتعليمية.
- قد تساعد نتائج الدراسة الحالية القيادات الأكاديمية في كليات التربية في تحسين مستوى ممارسة المرونة الإستراتيجية فيها.
- قد تفيد نتائج الدراسة في حث العاملين في كلية التربية على تحقيق مستوى متقدم من الأداء الأمر الذي ينعكس إيجاباً على أداء الكلية التنظيمي.
- يمكن أن تساعد نتائج الدراسة العاملين في كليات التربية على رفع مستوى ممارسة أبعاد المرونة الإستراتيجية؛ وبالتالي رفع جودة الخدمات المقدمة للمستفيدين وللمجتمع، ومما يساعدها في تحقيق أهدافها.
- قد تفيد نتائج الدراسة الحالية وتوصياتها المسؤولين وصنّاع القرار في الجامعات وكليات التربية وجامعة حائل لتطوير الأداء التنظيمي فيها وإيجاد مناخ صحي يتواكب مع معطيات العصر.

حدود الدراسة

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت هذه الدراسة على معرفة درجة ممارسة أبعاد المرونة الإستراتيجية (المرونة التنافسية، مرونة المعلومات، مرونة الموارد والقدرات، تبسيط الإجراءات) في كلية التربية بجامعة حائل وسبل تطويرها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

- **الحدود المكانية:** طبقت هذه الدراسة في كلية التربية بجامعة حائل.
- **الحدود الزمانية:** طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 1441/1440هـ الموافق 2020/2019.
- **الحدود البشرية:** اقتصرت هذه الدراسة على أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل.

مصطلحات الدراسة

- **المرونة الإستراتيجية:**

هي القدرة على التأقلم ورد الفعل السريع مع متغيرات المحيط من خلال المتابعة والتحليل المستمر والجيد للمحيط، وبناء إستراتيجيات طارئة أو تغييرها من أجل تحقيق التوافق الإستراتيجي. (أحمد والبستي 2015: 95).

تعرف إجرائياً بأنها: قدرة كلية التربية بجامعة حائل على إعادة موقعها التنافسي وتغيير خططها، والاستجابة لحاجات المستفيدين وتحقيق سهولة الحصول على المعلومات الداعمة لقراراتها في الوقت المناسب، بما يتماشى مع التطورات والتغيرات في بيئتها الداخلية والخارجية، وتتمثل أبعاد المرونة الإستراتيجية في الأبعاد التالية: (المرونة التنافسية، مرونة المعلومات، مرونة الموارد والقدرات، تبسيط الإجراءات)

- **سبل التطوير:**

هي الوسائل والطرق التي يتم من خلالها تحقيق مرونة الأداء في كلية التربية بجامعة حائل بما يحقق مرونتها وتحقيق أهدافها بكل يسر، ويتماشى مع معطيات العصر وتحدياته.

الإطار النظري

- **المرونة الإستراتيجية:**

يعد مفهوم المرونة الإستراتيجية من المفاهيم الحديثة نسبياً، حيث تلعب المرونة الإستراتيجية دوراً أساسياً في القضاء على التأثيرات البيئية، وامتلاك المؤثرات الإيجابية لتوليد الميزة التنافسية في المنظمات، وبالتالي تحقيق مستوى متقدم من الأداء ومضاعفة الفوائد التي يمكن تحقيقها، فضلاً عن دعمها لقدرة المنظمة على التكيّف والاستجابة السريعة للعوامل البيئة الداخلية والخارجية (قدوري والألوسي، 2018: 121)، وكانت بداية نشأة المرونة الإستراتيجية في منظمات الأعمال وخاصة داخل الشركات بسبب التغيرات في البيئة والتقلبات في متطلبات السوق وضرورة الاستجابة لها بسرعة عالية، (Ogunmokun & Li, 2012: 7)، وتشير الأدبيات إلى أن أول من استخدم مفهوم المرونة الإستراتيجية هو Eccles في خمسينيات القرن الماضي (رشيد وحميد، 37:2019)، وبدأ الاهتمام الفعلي به في العقد الأخير من القرن العشرين، نتيجة زيادة درجة علم التأكد البيئي الذي يواجه منظمات الأعمال، وبسبب التغيرات في البيئة العالمية خلال العقد الأخير وبداية الألفية الثالثة. (إدريس والغالبي 2013: 105)، ويعد Ansof (1993) أول

من تناول هذا المدخل كخيار إستراتيجي؛ حيث افترض أن خيار المرونة هو استجابة لظهور حاجة أطلق عليها الإدارة المفاجئة، حيث اعتبرها مدخلاً للتطوير من أجل تحسين كفاءة وقدرة المنظمة على التكيف للتغيير (عايض وعمر،2019 : 118)، كما قام Sanchez (1995) بتطوير هذا المدخل من خلال وضع أنموذج للمنافسة القائمة على الاستجابة لطلبات البيئات التنافسية الديناميكية للحصول على الفرص (Bock, Opsahl, Gerard. 2010: 4).

- **مفهوم المرونة الإستراتيجية:**

يعرف Eppink (1978: 246) المرونة الإستراتيجية على أنها خاصية لمنظمة ما تجعلها أقل عرضة للتغيرات البيئية غير المتوقعة أو جعلها أكثر قدرة على الاستجابة لها بنجاح، ويعرف Aaker & Mascarenhas, Briance (1984: 74) المرونة الإستراتيجية بأنها قدرة المنظمة على التكيّف مع التغيّرات البيئية الكبيرة وغير المؤكدة والسريعة، ويعرّفها Kickert (1985:9) بأنها عملية تهدف إلى زيادة قدرة المنظمة على التحكّم؛ كرد فعل على التطورات البيئية المستقبلية غير المؤكدة. وتشير هذه التعريفات إلى أن المرونة الإستراتيجية تكون متحققة في قدرة المنظمة على التكيّف بسرعة فائقة مع التغيرات البيئية بشتى صورها.

كما عرفت المرونة الإستراتيجية بأنها قدرة المنظمة على تحديد التغييرات الرئيسة في البيئة الخارجية والاستجابة لها (Hitt, 2004: 43). وعُرفت بأنها قدرة المنظمة على تعديل الوسائل المتاحة لتحقيق أفضل النتائج سواء على الوضع الحالي أو المتوقع عند

مواجهة المواقف أو التوقعات التي قد تنحرف بها (Heng, Xu, Jianqi & Xinglu, 2013, p: 80). وتعرف بأنها قدرة المنظمة على مواجهة اتجاهات المشاريع الجديدة بالاعتماد على كفاءتها الحالية من أجل الحصول على قدرة حيوية للمشروعات الجديدة لتحديث إستراتيجياتها في الوقت المناسب (Dai, Goodale, Gukdo & Fangsheng, 2018: 264). وعرفت أيضا بأنها تمثّل مجموعة الخيارات المتاحة أمام المنظمة للتعامل مع التغيّرات التي تحصل في البيئة الخارجية سواء بطريقة استجابية أو استباقية. (رشيد وحميد 2019: 37).

وفي ضوء ذلك يمكن تعريف المرونة الإستراتيجية في البيئة التربوية والتعليمية بأنها قدرة المؤسسات التربوية والتعليمية على إعادة موقعها التنافسي وتغيير خططها أو تنسيقها، استجابةً لحاجات المستفيدين المتجددة، والحصول على المعلومات الداعمة لقراراتها في الوقت المناسب وبكل يسر وسهولة، بما يتماشى مع التطورات والتغيرات في بيئتها الداخلية والخارجية.

- **أبعاد المرونة الإستراتيجية:**

أما أبعاد المرونة الإستراتيجية فيشير بنى حمد (2015: 7) إلى أنها خمسة أبعاد هي: المرونة السوقية، والمرونة الإنتاجية، والمرونة التنافسية، ومرونة الموارد، ومرونة القدرات، أما ابن أحمد ومعاشو (2018: 191) فقد حدداها بخمسة أبعاد هي: مرونة السوق، ومرونة الإنتاج، ومرونة الموارد البشرية، والمرونة المالية، ومرونة الهيكل التنظيمي، ويحددها Dai et al. (2018: 278) بستة أبعاد هي: مرونة التسويق، ومرونة الإنتاج وتعني

تصنيع مجموعة واسعة من المنتجات المختلفة، ومرونة التصميم وتعني دعم مجموعة من التطبيقات المستجدة المحتملة، ومرونة إمكانية إعادة الإستراتيجيات لإعادة التصميم والتسويق، ومرونة إعادة تشكيل سلاسل الموارد التي يمكن للمنظمة استخدامها في تطوير وتصنيع منتجاتها، والمرونة التنظيمية اللازمة لذلك، أما قريشي وآخرون (2019: 69) فقد حددوها بخمسة أبعاد هي: المرونة السوقية، والمرونة التنافسية، ومرونة المعلومات، ومرونة الرأسمال البشري، وتبسيط الإجراءات، ويرى حسين وآخرون (189-194:2018) أنها ثلاثة أبعاد هي: مرونة الهياكل التنظيمية، ومرونة الموارد البشرية، وتبسيط الإجراءات.

فيما يرى رشيد وحميد (2019: 37) أن أبعاد المرونة الإستراتيجية تصنّف إلى بعدين هما: المرونة الإستراتيجية الاستجابية؛ وتعني تكيّف المنظمة مع البيئة وتأثرها بها مما يدعوها إلى إعادة هيكلة نفسها، والمرونة الاستباقية؛ وتعني القدرة على إيجاد واقتناص الفرص بحيث تكون المنظمة مستعدة للظروف البيئية غير المتوقعة، ويحددها عايض وعمر (2019: 119) ببعدين هما: المرونة التنافسية، ومرونة الموارد، أما إبراهيم (2019: 412) فيحددها في ثلاثة أبعاد هي: المرونة الإستراتيجية، ومرونة الموارد، والمرونة التنافسية.

وبناء على ذلك وما تناولته الدراسات السابقة من أبعاد؛ يمكن تحديد أبعاد المرونة الإستراتيجية في المؤسسات التربوية والتعليمية بأربعة أبعاد رئيسة هي كالتالي:

- المرونة التنافسية، وتعني قدرة المؤسسة التعليمية على التكيّف السريع مع معطيات التنافسية؛ والتغيرات السريعة في البيئة التعليمية واحتياجات سوق العمل والتوجه نحو التأقلم مع تداعياتها في البيئة الخارجية لها، ويمكن تفعيل ذلك من خلال استجابة تلك المؤسسات للحاجات المتجددة للمستفيدين من خدماتها، وتطوير عملياتها التشغيلية، وتقديم برامج متفردة تضمن لها الاستمرارية، والتطوير المستمر في أساليبها لمواجهة المنافسين، وامتلاكها القدرة على تجنّب المخاطر التنافسية.

- مرونة المعلومات، وتعني قدرة المؤسسة التعليمية على استخلاص المعلومات واستخدامها في عمليات دعم وصنع القرار وترشيده، والمحافظة عليها وأرشفتها لتحقيق سهولة الوصول إليها، ويمكن تحقيق ذلك من خلال مواكبتها للتطورات التكنولوجية للاستفادة منها في عملياتها التطويرية، وتوفير المعلومات اللازمة لدعم عمليات اتخاذ القرار، وقدرتها على التنبؤ المستقبلي وفقا لما لديها من معلومات.

- مرونة الموارد والقدرات، وهي قدرة المؤسسة التعليمية على الاستفادة الكاملة من مواردها المتاحة من موجودات وإمكانات مادية وبشرية وقدرات معرفية ومهارية لتلبية احتياجات المستفيدين من خدماتها، ويمكن تحقيق ذلك من خلال القدرة على استثمار كوادرها في عمليات التطوير، والسرعة في إعادة هيكلة قدراتها وفقا لمتغيرات البيئة الخارجية، ومقدرتها على التعامل مع التحديات التي تواجهها.

- المرونة في تبسيط الإجراءات، وتعني اختصار خطوات العمل وتقليلها بما يؤدي إلى زيادة فاعلتيها، وتحقيق قدر كافٍ من السرعة المتزنة في الأداء، ويكون ذلك من خلال تقليل خطوات إجراءات العمل لتحقيق إراحة المستفيدين، وتحسين أساليب الاتصال الإداري بما يحقق سرعة الإنجاز، وانسيابية إجراءاتها لتقديم خدمات متميزة، والتقليل من الخطوات غير الضرورية لتوفير الوقت لأداء المهام بفاعلية.

الدراسات السابقة

نظراً لقلة الدراسات التي تناولت مدخل المرونة الإستراتيجية في قطاع التعليم بشكل عام وفي كليات التربية وفي الجامعات السعودية بشكل خاص – حسب علم الباحث – تمت مراجعة الدراسات السابقة من حيث تناول موضوع الدراسة، وإن كان بعضها في بيئات غير تعليمية نظراً لقلة الدراسات في القطاع التعليمي وندرتها، وفيما يلي استعراض لأبرز تلك الدراسات:

فقد أجرى Ogunmokun & Li (2012) دراسة هدفت إلى تحديد أثر المرونة على أداء الشركات الصينية في التصدير، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة أداة لها، وتم تطبيق الدراسة في ثلاث مدن هي: بكين (تمثل الشمال) وشنغهاي (تمثل الشرق)، وقوانغدونغ (تمثل الجنوب)، وتم اختيار عينة عشوائية بلغت (111) مفردة، وأظهرت النتائج أن (69.4) من الشركات عينة الدراسة تتمتع بالمرونة الإستراتيجية كما أظهرت النتائج أن المرونة الإستراتيجية لها تأثير إيجابي كبير على الأداء؛ وأنها تشكل

أمراً ضرورياً للحفاظ على بقائها. كما قام إدريس والغالبي (2013) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر المرونة الإستراتيجية كوسيط لعلاقة عدم التأكد البيئي باتخاذ القرارات الإستراتيجية في شركات تصنيع الأدوية الأردنية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والتحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (180) فرداً، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية للمرونة الإستراتيجية بمتغيراتها على اتخاذ القرارات الإستراتيجية. كما قام بنى حمد (2015) بدراسة هدفت لمعرفة واقع الذكاء التنافسي والمرونة الإستراتيجية وتأثيرها على التميز المؤسسي في البنوك التجارية الأردنية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وبلغ حجم العينة (203) فردا، وتوصلت الدراسة أن درجة ممارسة المرونة الإستراتيجية جاءت عالية في جميع أبعادها وفي الدرجة الكلية، وإلى وجود أثر للمرونة الإستراتيجية بجمبع أبعادها على التميز المؤسسي. وأجرت الأشرم (2016) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة رؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية للمرونة الإستراتيجة وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار لديهم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة لها، وبلغ حجم العينة (197) مفردة، وجاءت أهم النتائج أن درجة ممارسة رؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية للمرونة الإستراتيجية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس متوسطة، وأن مستوى فاعلية اتخاذ القرارات الإدارية لدى رؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية متوسطة كذلك، وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة دالة إحصائياً لأبعاد المرونة الإستراتيجية ومستوى فاعلية اتخاذ القرارات الإدارية. كما أجرى العبادي (2017) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر

المرونة الإستراتيجية في إدارة الأزمات في أمانة عمان الكبرى، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (226) موظفاً، وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر ذو دلالة إحصائية للمرونة الإستراتيجية في إدارة الأزمات في أمانة عمان الكبرى.

كما أجرى ابن أحمد، وأمعاشو (2018) دراسة هدفت إلى معرفة أثر المرونة الإستراتيجية على فاعلية الأداء في مؤسسات الاتصال الجزائرية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (150) موظفاً، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من الإستنتاجات كان أهمها: وجود تطبيق عالٍ للمرونة الإستراتيجية وفاعلية الأداء، ووجود أثر للمرونة الإستراتيجية على جودة فاعلية الأداء في تلك المؤسسات. وقام أبو ليلى والشوابكة (2018) بدراسة هدفت إلى التعرف على المرونة الإستراتيجية وأثرها في إدارة الأزمات في الجامعات الأردنية الخاصة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (136) فردا، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر ذو دلالة إحصائية للمرونة الإستراتيجية في إدارة الأزمات في الجامعات الأردنية الخاصة. كما قام قريشي وآخرون (2019) بدراسة هدفت إلى التعرف على تصورات أفراد الدراسة حول مستوى تطبيق إستراتيجيات إدارة المواهب بمجمع لعموري ببسكرة، وأثر ذلك في مرونته الإستراتيجية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (39) موظفاً إدارياً، وجاءت أبرز النتائج أن مستوى توافر إستراتيجيات إدارة المواهب بمجمع لعموري جاء متوسطاً وفقاً لمقياس الدراسة، ومستوى توافر المرونة

الاستراتيجية جاء مرتفعاً، وتبين أن هناك أثر ذو دلالة إحصائية لإستراتيجيات إدارة المواهب في المرونة الإستراتيجية للمجمع محل الدراسة. وأجرى إبراهيم (2019) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر المرونة الإستراتيجية على جودة القرارات الاستثنائية في شركات التأمين المصرية داخل جمهورية مصر العربية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (313) مفردة، وجاءت أبرز النتائج بأنه يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية للمرونة الإستراتيجية على جودة القرارات الاستثنائية داخل القطاع محل الدراسة. وأجرى عايض وعمر (2019) دراسة هدفت إلى قياس أثر المرونة الإستراتيجية في أداء الجامعات اليمنية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت عينة (301) فرداً، وتوصلت الدراسة إلى وجود اهتمام في ممارسة المرونة الإستراتيجية في الجامعات اليمنية، وتفاوت مستوى تحقق أبعاد أداء هذه الجامعات، وكان أكثرها تحققاً بُعد الحصة السوقية، وأقلها بُعد الربحية، ووجود تفاوت في أثر أبعاد المرونة الإستراتيجية في أداء الجامعات، فقد كان أكثرها أثراً بُعد المرونة التنافسية، وأقلها أثراً بُعد مرونة الموارد.

ويتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة أن غالب الدراسات كانت في ميدان الأعمال؛ نظراً لظهور هذا المدخل في تلك البيئات، وقلة الدراسات في قطاع التعليم، وندرتها في القطاع العام، وتتفق الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في المنهج والأداة وطبيعة الدراسة حيث جاءت جميعها ميدانية، كما تتفق معها في جزء من الحد الموضوعي حيث بحثت كلها في موضوع المرونة الإستراتيجية، كما يتضح أنها اتفقت مع دراسة كل من بنى حمد (2015)، والأشرم (2016)، والعبادي (2017)، وأبو

ليلى والشـــوابكة (2018) وابن أحمد وأمعاشـــو (2018)، وقريشـــي وآخرون (2019) وعايض وعمر (2019) في معرفة درجة الممارســـة، وبينما اختلفت مع دراســـة إدريس والغـالبي (2013)، ودراســـــة إبراهيم (2019)، اللتين بحثتـا عن مـدى أهميـة المرونـة الإسـتراتيجية، ودراسـة Ogunmokun & Li (2012)، التي ركزت على درجة التأثير بين المرونة الإستراتيجية وعوامل أخرى، وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في ميدان التطبيق حيث طبقت غالبيتها في ميدان المنظمات العامة أو مؤسـســات قطاع الأعمال عدا دراستي الأشرم (2016)، والعبادي (2017) اللتين طبقتا في التعليم العالي، وتتميز الدراســة الحالية عن الدراســات الســابقة كونها الدراســة الأولى –حســب علم الباحث –التي تناولت هذا موضوع المرونة الإستراتيجية على مستوى مؤسسات التعليم العالي السعودي، كما تتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة كونها بحث عن سبل تطوير ممارسة المرونة الإستراتيجية في كليات التربية.

منهج الدراسة

اتبعت هذه الدراسـة المنهج الوصـفي المسـحي باعتباره أحد الطرق العلمية لجمع المعلومات، وهو ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواســطته دراســة ظاهرة معينة أو حدث ما بالاعتماد على معلومات كمية أو نوعية خلال فترة زمنية معينة بغرض التعرف على جوانب تلك الظاهرة للوصـــول إلى نتائج تســـهم في فهم الواقع وتطويره (مطاوع والخليفة 2014: 111).

- **مجتمع الدراسة وأفرادها:**

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة حائل والبالغ عددهم (239) عضواً، خلال الفصل الجامعي الثاني (1440/1441 –2019/2020) حسب الإحصاءات الرسمية، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم تطبيقها على كامل أفراد المجتمع وكان المسترد منها والصالح للتحليل (131) استبانة.

- **وصف أفراد مجتمع الدراسة:**
- البيانات الأولية:

جدول رقم (1): توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفق البيانات الأولية

المتغيرات	التصنيف	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	103	78.6
	أنثى	28	21.4
الرتبة الأكاديمية	أستاذ مشارك فأعلى	63	48.1
	أستاذ مساعد	68	51.9
عدد سنوات الخدمة	أقل من 10 سنوات	52	39.7
	من 10 سنوات فأكثر	79	60.3
المجموع		131	100.0

يتضح من الجدول رقم (1) أن نسبة استجابة فئة الذكور جاءت (78.6%)، بينما جاءت نسبة الإناث(21.4%)، من إجمالي المستجيبين، كما يتضح أن فئة أستاذ

مشارك فأعلى (وهم أستاذ – وأستاذ مشارك) جاءت بنسبة(48.1%)، بينما فئة أستاذ مساعد جاءت بنسبة (51.9%)، وجاءت فئة أقل من 10 سنوات بنسبة (39.7%)، بينما فئة من 10 سنوات فأكثر جاءت بنسبة (60.3%).

- **أداة الدراسة:**

من أجل تحقيق أهداف الدراسة؛ تم القيام بمراجعة الأدب النظري ذي العلاقة، والاستعانة بكل ما كتب حول موضوعها من كتب ودراسات علمية وبحوث كدراسة كل من بنى حمد (2015)، والأشرم (2016)، والعبادي (2017)، وأبو ليلى والشوابكة (2018) وابن أحمد وأمعاشو (2018)، وقريشي وآخرون (2019) وعايض وعمر (2019 إدريس والغالبي (2013)، وإبراهيم (2019)، و Ogunmokun & Li (2012)، وفي ضوء ذلك تم بناء أداة الدراسة، والتي تكوّنت من قسمين اشتمل القسم الأول على البيانات الأولية لأفراد مجتمع الدراسة، والقسم الثاني الذي اشتمل على محاور وأبعاد وعبارات الاستبانة، حيث تكوّن المحور وهو درجة ممارسة المرونة الإستراتيجية في كليات التربية من أربعة أبعاد هي: (المرونة التنافسية – مرونة المعلومات – مرونة الموارد والقدرات – المرونة في تبسيط الإجراءات) اشتملت على (31) عبارة، فيما جاء المحور الثاني وهو سبل التطوير (12) عبارة، والقيام بتحكيمها وتعديلها وفقا لآراء وملاحظات المحكمين، وتم حساب صدقها وثباتها من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية قوامها (30) فرداً.

صدق الأداة:

أولاً: صدق الاتساق الداخلي:

- معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود المحور الأول: درجة ممارسة المرونة الإستراتيجية، بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه:

جدول رقم (2): معاملات ارتباط بنود المحور الأول درجة ممارسة المرونة الإستراتيجية بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه

البعد	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
المرونة التنافسية	1	0.8409**	4	0.9093**	7	0.9333**
	2	0.9446**	5	0.9543**	8	0.6958**
	3	0.9400**	6	0.9706**	9	0.8819**
مرونة المعلومات	10	0.9038**	12	0.9368**	14	0.8953**
	11	0.8775**	13	0.9190**	15	0.8785**
مرونة الموارد والقدرات	16	0.8564**	19	0.9230**	22	0.9685**
	17	0.9246**	20	0.9476**	23	0.9288**
	18	0.8658**	21	0.9259**	24	0.9426**
المرونة في تبسيط الإجراءات	25	0.8521**	28	0.8327**	31	0.8722**
	26	0.7401**	29	0.9122**		
	27	0.8224**	30	0.8646**		

** دالة عند مستوى 0.01

- معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود المحور الأول: درجة ممارسة المرونة الإستراتيجية، بالدرجة الكلية للمحور:

جدول رقم (3): معاملات ارتباط بنود المحور الأول درجة ممارسة المرونة الإستراتيجية بالدرجة الكلية للمحور

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	0.7892**	9	0.7737**	17	0.9134**	25	0.7431**
2	0.9274**	10	0.8180**	18	0.8357**	26	0.6176**
3	0.9052**	11	0.7002**	19	0.8478**	27	0.4745**
4	0.9471**	12	0.8039**	20	0.9161**	28	0.7176**
5	0.9372**	13	0.9350**	21	0.8851**	29	0.8684**
6	0.9208**	14	0.8717**	22	0.9075**	30	0.6731**
7	0.9067**	15	0.9344**	23	0.8688**	31	0.6386**
8	0.5951**	16	0.8966**	24	0.9066**		

** دالة عند مستوى 0.01

- معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين أبعاد المحور الأول: درجة ممارسة المرونة الإستراتيجية، بالدرجة الكلية للمحور:

جدول رقم (4): معاملات ارتباط أبعاد المحور الأول درجة ممارسة المرونة الإستراتيجية بالدرجة الكلية للمحور

البعد	معامل الارتباط
المرونة التنافسية	0.9564**
مرونة المعلومات	0.9348**
مرونة الموارد والقدرات	0.9621**
المرونة في تبسيط الإجراءات	0.8004**

** دالة عند مستوى 0.01

- معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود المحور الثاني: سبل تطوير ممارسة المرونة الإستراتيجية، بالدرجة الكلية للمحور:

جدول رقم (5): معاملات ارتباط بنود المحور الثاني سبل تطوير ممارسة المرونة الإستراتيجية بالدرجة الكلية للمحور

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	0.7686**	5	0.8803**	9	0.8556**
2	0.7663**	6	0.9232**	10	0.8944**
3	0.9161**	7	0.8967**	11	0.5921**
4	0.9113**	8	0.8325**	12	0.7337**

** دالة عند مستوى 0.01

ثانياً: ثبات الأداة:

جدول رقم (6): معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد ومحاور الدراسة (العينة الاستطلاعية: ن=30)

البعد/المحور	عدد العبارات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
المرونة التنافسية	9	0.97
مرونة المعلومات	6	0.95
مرونة الموارد والقدرات	9	0.98
المرونة في تبسيط الإجراءات	7	0.93
الثبات الكلي لأبعاد درجة الممارسة	31	0.98
سبل تطوير ممارسة المرونة الإستراتيجية	12	0.96

يتضح من الجدول رقم (6) أن درجة معامل الثبات في الدرجة الكلية لأبعاد المحور الأول ممارسة المرونة الإستراتيجية هي (0.98)، وتراوحت درجات الأبعاد ما بين (0.93 – 0.97)، كما بلغت درجة معامل ثبات المحور الثاني سبل التطوير (0.96)، مما يشير إلى أن الاستبانة تتمتع بدرجات عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها والوثوق بنتائجها.

ولتسهيل تفسير النتائج تم استخدام الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة، حيث تم إعطاء وزن للبدائل: (عالية جداً=5، عالية=4، متوسطة=3، منخفضة=2، منخفضة جداً=1)، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة= أكبر قيمة– أقل قيمة ÷ عدد بدائل الأداة= (5–1) ÷ 5 =0.80

لنحصل على التصنيف التالي:

جدول رقم (7): توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الوصف	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
مدى المتوسطات	من 4.21 إلى أقل 5.00	من 3.41 إلى أقل 4.21	من 2.61 إلى أقل 3.41	من 1.81 إلى أقل 2.61	من 1.00 إلى أقل 1.81

- **إجابة أسئلة الدراسة:**

إجابة السؤال الأول ونصه: "ما درجة ممارسة المرونة الإستراتيجية في كلية التربية بجامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة المرونة الإستراتيجية في كلية التربية بجامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، على النحو التالي:

البعد الأول: المرونة التنافسية:

جدول رقم (8): المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات أفراد مجتمع الدراسة حول درجة ممارسة بُعد المرونة التنافسية

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
2	تطور الكلية عملياتها التشغيلية لتلبية متطلبات المستفيدين.	3.18	0.88	متوسطة
1	تستجيب الكلية للحاجات المتجددة للمستفيدين من خدماتها.	3.15	0.79	متوسطة
3	تقدم الكلية برامج متفردة بما يحقق لها الاستمرارية.	3.12	1.10	متوسطة
7	تقوم الكلية بتحديث عمليات التوسع في تقديم خدماتها.	2.98	1.03	متوسطة
5	تشخّص الكلية التغيرات المحيطة بها باستمرار.	2.95	0.92	متوسطة
6	تحرص الكلية على امتلاك ميزة تميزها عن الكليات المنافسة	2.95	1.02	متوسطة
4	تسعى الكلية إلى تطوير أساليبها لمواجهة المنافسين.	2.89	1.01	متوسطة
9	تمتلك الكلية القدرة على تجنّب المخاطر التنافسية.	2.86	1.04	متوسطة
8	تقيم الكلية شراكات مع الكليات المتميزة لرفع جودة عملياتها.	2.71	0.96	متوسطة
	المتوسط العام للبعد	2.98	0.87	متوسطة

يتبين من الجدول رقم (8) أن العبارة "تطوّر الكلية عملياتها التشغيلية لتلبية متطلبات المستفيدين"، حصلت على أكبر المتوسطات الحسابية أي أن هذه العبارة تمارس بدرجة أكبر من باقي العبارات الأخرى، إذ جاء متوسطها الحسابي (3.18) وبانحراف معياري (0.88)، مما يدل على أن درجة ممارستها (متوسطة). كما يتضح أن العبارة "تقيم الكلية شراكات مع الكليات المتميزة لرفع جودة عملياتها"، حصلت على

أقل متوسط حسابي، أي أنها تمارس بدرجة أقل من باقي العبارات الأخرى، إذ جاء متوسطها الحسابي (2.71) وبانحراف معياري (0.96) مما يدل على أن درجة ممارستها (متوسطة). وجاءت درجة ممارسة بُعد المرونة التنافسية بدرجة (متوسطة) بمتوسط حسابي مقداره (2.98) وبانحراف معياري (0.87)، وقد يعود السبب في ظهور هذه النتيجة إلى أن أفراد مجتمع الدراسة يرون أن كلية التربية قد خطت خطوات جيدة نحو تطوير عملياتها التشغيلية؛ لتلبي متطلبات المستفيدين، وذلك استجابة للحاجات المتجددة لهم، فهم يدركون ذلك من خلال ما تم طرحه من برامج تطويرية داخل الجامعة، وهذا مؤشر لا بأس به كون الكلية فتية وناشئة وإن جاء بدرجة متوسطة دون المستوى المأمول نظراً لأهميته.وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الأشرم (2016) في الدرجة الكلية لبعد المرونة التنافسية، بينما تختلف مع دراسة أبو ليلى والشوابكة (2018) ودراسة قريشي وآخرون (2019) ودراسة عايض وعمر (2019)، ودراسة بنى حمد (2015)، التي جاءت نتائج دراساتهم في هذا البعد بدرجة عالية أو مرتفعة.

البعد الثاني: مرونة المعلومات:

جدول رقم (9): المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات أفراد مجتمع الدراسة حول درجة ممارسة بُعد مرونة المعلومات

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
11	تتبع الكلية الأسلوب العلمي في جمع المعلومات وتحليلها.	3.14	1.00	متوسطة
10	تواكب الكلية التطورات التكنولوجية للاستفادة منها في عملياتها التطويرية.	3.13	1.07	متوسطة
14	توفّر الكلية المعلومات اللازمة لدعم عمليات اتخاذ القرار.	3.06	1.05	متوسطة
13	تستفيد الكلية من المعلومات الجديدة في تعديل إستراتيجياتها.	3.03	1.07	متوسطة
12	توظف الكلية كادرها البشري لتطوير تكنولوجيا المعلومات.	2.97	1.01	متوسطة
15	تمتلك الكلية القدرة على التنبؤ المستقبلي وفقا لما لديها من معلومات.	2.88	1.10	متوسطة
	المتوسط العام للبعد	3.03	0.94	متوسطة

يتضح من الجدول رقم (9) أن العبارة "تتبع الكلية الأسلوب العلمي في جمع المعلومات وتحليلها"، حصلت على أكبر المتوسطات الحسابية، أي أنها العبارة تمارس بدرجة أكبر من باقي العبارات، إذ جاء متوسطها الحسابي (3.14) وبانحراف معياري (1.00) مما يدل على أن درجة ممارستها (متوسطة). كما يتضح أن العبارة "تمتلك الكلية القدرة على التنبؤ المستقبلي وفقا لما لديها من معلومات"، حصلت على أقل متوسط حسابي، أي أنها تمارس بدرجة أقل من باقي العبارات الأخرى، إذ جاء متوسطها الحسابي (2.88) وبانحراف معياري (1.10)، مما يدل على أن درجة ممارستها

(متوسطة). وجاءت درجة ممارسة بُعد مرونة المعلومات بدرجة (متوسطة) بمتوسط حسابي (3.03) وبانحراف معياري (0.94)، وقد يعود السبب في ظهور هذه النتيجة إلى كون الكلية تتبع جامعة حائل وهي جامعة ناشئة واكب إنشاؤها الكثير من التطوّر في البنية الرقمية والحوكمة الإلكترونية؛ وما صاحب ذلك من تدريب لمنسوبيها، وحصولها على الاعتماد الدولي المؤسسي، مما جعل أفراد مجتمع الدراسة يعطوا درجة متوسطة لممارسة هذا البعد على الرغم من أنها أقل من المأمول نظرا لحدة التنافسية وأهمية مرونة المعلومات في ذلك. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العبادي (2017) في الدرجة الكلية لهذا البعد، بينما تختلف مع دراسة أبو ليلى والشوابكة (2018) ودراسة قريشي وآخرون (2019) التي جاءت الدرجة الكلية لنتائجها في هذا البعد مرتفعة.

البعد الثالث: مرونة الموارد والقدرات:

جدول رقم (10): المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات أفراد مجتمع الدراسة حول درجة ممارسة بُعد مرونة الموارد والقدرات

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
16	تستخدم الكلية مواردها البشرية المتاحة لتحسين خدماتها.	3.22	0.95	متوسطة
19	تمتلك الكلية القدرة على استثمار كوادرها في عمليات التطوير.	3.19	1.09	متوسطة
20	تحرص الكلية على إعادة هيكلة قدراتها وفقا لمتغيرات البيئة الخارجية.	3.16	1.14	متوسطة
18	تستطيع الكلية تحديد الموارد اللازمة لصياغة إستراتيجياتها.	3.13	1.07	متوسطة
21	تعمل الكلية على التنمية المهنية لمنسوبيها وفقا للمستجدات.	3.11	1.10	متوسطة
22	تعمل الكلية بروح الفريق الواحد لاستثمار قدرات منسوبيها.	3.05	1.14	متوسطة
17	تمتلك الكلية الموارد الكافية لتحسين نوعية مخرجاتها.	3.01	1.13	متوسطة
24	تمكّن الكلية مواردها البشرية من التعامل مع التحديات التي تواجهها.	2.95	1.05	متوسطة
23	تتيح الكلية لمنسوبيها إمكانية التعلّم التنظيمي للتكيف مع المتغيرات.	2.83	1.08	متوسطة
	المتوسط العام للبعد	3.07	0.99	متوسطة

يتبين من الجدول رقم (10) أن العبارة "تستخدم الكلية مواردها البشرية المتاحة لتحسين خدماتها"، حصلت على أكبر المتوسطات الحسابية، أي أنها تمارس بدرجة أكبر من باقي العبارات، إذ جاء متوسطها حسابي (3.22) وبانحراف معياري (0.95) مما يدل على أن درجة ممارستها (متوسطة). كما يتضح أن العبارة "تتيح الكلية لمنسوبيها إمكانية التعلّم التنظيمي للتكيف مع المتغيرات"، حصلت على أقل متوسط

حسابي، أي أن هذه العبارة تمارس بدرجة أقل من باقي العبارات الأخرى، إذ جاء متوسطها الحسابي (2.83) وبانحراف معياري (0.95)، مما يدل على أن درجة ممارستها (متوسطة). وجاءت درجة ممارسة بُعد مرونة الموارد والقدرات (متوسطة) بمتوسط حسابي مقداره (3.07) وبانحراف معياري (0.99)، ويمكن أن يعود السبب في ظهور هذه النتيجة إلى أن أفراد مجتمع الدراسة يرون أن كلية التربية من الكليات الأوائل التي واكبت إنشاء الجامعة من المراحل الأولى فهي تمتلك موارد بشرية وقدرات معرفية أكثر من غيرها، وبحكم تخصصها التربوي تقدم الكثير من البرامج التي تخدم التعليم بالمنطقة؛ الأمر الذي ولّد لديهم الإحساس بأن هذا البعد رغم أهميته إلا أنه يمارس بشكل متوسط نظراً للظروف التي واكبت إجراء هذه الدراسة من مراجعة لخطط وأدوار كليات التربية على المستوى الوزاري والجامعات ككل. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من الأشرم (2016)، والعبادي (2017)، في الدرجة الكلية لهذا البعد، بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة ابن أحمد، وأمعاشو (2018)، وعايض وعمر (2019)، حيث جاءت درجتها الكلية لهذا البعد عالية، ودراسة بنى حمد (2015)، التي جاءت بدرجة مرتفعة.

البعد الرابع: المرونة في تبسيط الإجراءات:

جدول رقم (11): المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات أفراد مجتمع الدراسة حول درجة ممارسة بُعد المرونة في تبسيط الإجراءات

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
30	تحرص الكلية على تكامل هيكلها التنظيمي.	3.53	0.99	عالية
28	تحرص الكلية على انسيابية إجراءاتها لتقديم خدمات متميزة.	3.44	0.95	عالية
29	تحرص الكلية على أداء المهام المتشابهة في عملية واحدة منعا للازدواجية.	3.31	0.94	متوسطة
27	تنوع الكلية في أساليب الاتصال الإداري بما يحقق سرعة الإنجاز.	3.31	1.20	متوسطة
26	تراعي الكلية نوعية العمل المناسب لقدرات منسوبيها.	3.22	0.91	متوسطة
31	تحذف الكلية الخطوات غير الضرورية لتوفير الوقت لأداء المهام بفاعلية.	3.22	1.04	متوسطة
25	تقلل الكلية خطوات إجراءات العمل لتحقيق إراحة طالب الخدمة.	2.89	1.07	متوسطة
	المتوسط العام للبعد	3.27	0.91	متوسطة

يتبين من الجدول رقم (11) أن "تحرص الكلية على تكامل هيكلها التنظيمي"، حصلت على أكبر المتوسطات الحسابية، أي أنها تمارس بدرجة أكبر من باقي العبارات، إذ جاء متوسطها الحسابي (3.53) وبانحراف معياري (0.99)، مما يدل على أن درجة ممارستها (عالية)، كما يتضح أن العبارة "تقلل الكلية خطوات إجراءات العمل لتحقيق إراحة طالب الخدمة"، حصلت على أقل المتوسطات، أي أنها تمارس بدرجة أقل من باقي العبارات الأخرى، إذ متوسطها الحسابي (2.89) وبانحراف معياري

(1.07) مما يدل على أنها بدرجة ممارستها (متوسطة). وجاءت درجة ممارسة بُعد تبسيط الإجراءات (متوسطة) بمتوسط حسابي مقداره (3.27) وبانحراف معياري (0.91)، وقد يعود السبب في ظهور هذه النتيجة إلى أن أفراد مجتمع الدراسة يرون أن كلية التربية تمارس غالب إجراءاتها عن طريق نظام البنر ومن خلال البلاك البورد مما ولّد الإحساس لديهم بإعطاء درجة متوسطة نظرا للمعوقات التقنية والتنظيمية التي تواجههم في ذلك. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة قريشي وآخرون (2019) التي جاءت الدرجة الكلية لهذا البعد مرتفعة.

الدرجة الكلية لأبعاد الممارسة:

جدول رقم (12): المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لدرجة ممارسة المرونة الإستراتيجية في كلية التربية بجامعة حائل

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
المرونة في تبسيط الإجراءات	3.27	0.91	1	متوسطة
مرونة الموارد والقدرات	3.07	0.99	2	متوسطة
مرونة المعلومات	3.03	0.94	3	متوسطة
المرونة التنافسية	2.98	0.87	4	متوسطة
الدرجة الكلية	3.08	0.87	متوسطة	

يتضح من الجدول رقم (12) أن الدرجة الكلية لأبعاد ممارسة المرونة الإستراتيجية من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة جاءت (متوسطة) بمتوسط حسابي (3.08) وانحراف

معياري (0.87). كما يتضح أن بُعد المرونة في تبسيط الإجراءات جاء بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.27)، وجاء بُعد مرونة الموارد والقدرات بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.07)، بينما جاء بعد مرونة المعلومات بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.03)، وحلَّ أخيرا بعد المرونة التنافسية بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (2.98)، ولعل السبب في هذا الترتيب يعود إلى أن هذه الأبعاد لا تستطيع الكلية العمل فيها منفردة عن الإدارات الأخرى المساندة؛ بل تحتاج إلى دعم بعض العمادات والجهات الأخرى في الجامعة، عدا تبسيط الإجراءات ولهذا حل بالمرتبة الأولى. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من الأشرم (2016)، ودراسة العبادي (2017)، التي جاءت الدرجة الكلية لجميع الأبعاد متوسطة، بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة كل من أبو ليلى والشوابكة (2018) وابن أحمد وأمعاشو (2018)، ودراسة قريشي وآخرون (2019) ودراسة عايض وعمر (2019)، ودراسة بنى حمد (2015)، التي جاءت جاءت الدرجة الكلية لجميع الأبعاد عالية أو مرتفعة.

إجابة السؤال الثاني ونصه: "ما سبل تطوير ممارسة المرونة الإستراتيجية في كلية التربية بجامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حول درجة الموافقة على سبل تطوير ممارسة المرونة الإستراتيجية في كلية التربية بجامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، على النحو التالي:

جدول رقم (13): المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات أفراد مجتمع الدراسة حول سبل تطوير ممارسة المرونة الإستراتيجية

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
3	تعزيز جودة الأداء بالكلية من خلال التطوير والتحفيز المستمرين.	3.93	0.94	1	موافق
11	التقليل من إجراءات الرقابة غير الضرورية قدر الإمكان لتوفير مساحة للعاملين لأن يكونوا أكثر اجتهاداً وإبداعاً.	3.88	0.91	2	موافق
2	بناء وتكوين ثقافة تنظيمية قوية تتسم بالمرونة وتدعم التكيّف مع الظروف والمتغيرات.	3.88	1.04	3	موافق
6	الاهتمام بالجانب النّوعي في تقديم الخدمات التي تقدمها الكلية.	3.84	1.09	4	موافق
12	توفير بنية تحتيّة لنظم المعلومات من تكنولوجيا وموارد بشرية وجعل خطوط الاتصال مفتوحة بشكل دائم لإمكانية الحصول على المعلومات بسهولة وفي وقت الحاجة إليها.	3.80	1.25	5	موافق
1	إتاحة الفرصة لكوادر الكلية للالتحاق بالبرامج والدورات الدولية ذات القيمة المضافة لتطوير قدراتهم.	3.78	1.38	6	موافق
7	تقليل الفجوة بين الخدمات الفعلية والخدمات المتوقعة داخل الكلية	3.74	0.89	7	موافق
10	تبني الكلية لمداخل إدارية ذات مرونة عالية لتحقيق الفاعلية التنظيمية وتطوير أساليب وأدوات الأداء.	3.74	0.96	8	موافق
9	تعزيز التفاعل بين الكلية والمجتمع المحلي والعالمي.	3.69	1.10	9	موافق
4	تمكين الكادر البشري الأكاديمي والإداري لتسريع عمليات الإنجاز مع التأكيد على مبدأ المساءلة.	3.69	1.13	10	موافق
5	تفعيل الشراكات العلميّة والمهنيّة مع المؤسسات والهيئات التربوية	3.63	1.11	11	موافق
8	تفويض فرق العمل في حل المشكلات الطارئة وفقا لتطوّر الأحداث في بيئة العمل.	3.53	1.02	12	موافق
المتوسط العام		3.76	0.90	موافق	

يتبين من الجدول رقم (13) أن العبارة "تعزيز جودة الأداء بالكلية من خلال التطوير والتحفيز المستمرين"، حصلت على أكبر المتوسطات الحسابية، أي أن أفراد مجتمع الدراسة موافقون على هذه العبارة بدرجة أكبر من باقي العبارات، إذ جاء متوسطها الحسابي (3.93) وبانحراف معياري (0.94) ، مما يدل على أن درجة الموافقة عليها (موافق)، كما يتضح أن العبارة "تفويض فرق العمل في حل المشكلات الطارئة وفقا لتطوّر الأحداث في بيئة العمل"، حصلت على أقل المتوسطات، أي أن أفراد مجتمع الدراسة موافقون على هذه العبارة بدرجة أقل من باقي عبارات هذا المحور، إذ جاء متوسطها الحسابي (3.53) وبانحراف معياري (1.02)، مما يدل على أن درجة الموافقة عليها جاءت (موافق). وجاءت الدرجة الكلية في موافقة أفراد مجتمع الدراسة حول محور سبل تطوير ممارسة المرونة الإستراتيجية بدرجة (موافق)، بمتوسط حسابي مقداره (3.76) وبانحراف معياري (0.90)، وقد يعود السبب في ظهور هذه النتيجة إلى أن أفراد مجتمع الدراسة يدركون أهمية هذه السبل لتطوير ممارسة المرونة الإستراتيجية كونها تعكس مدى الاستعداد التنظيمي لمتغيرات العصر وتحدياته خاصة أن التنافسية باتت كبيرة والفرق شاسع بين الواقع والمأمول في ظل معطيات الرؤية الطموحة للمملكة العربية السعودية 2030.

اختبار فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) فأقل حول درجة ممارسة المرونة الإستراتيجية في كلية التربية بجامعة حائل من وجهة

نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، الرتبة العلمية، عدد سنوات الخدمة).

لاختبار فرضية الدراسة الأولى تم استخدام اختبار مان- وتني لدلالة الفروق في استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول درجة ممارسة المرونة الإستراتيجية في كلية التربية بجامعة حائل باختلاف الجنس، واختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق في استجابات أفراد مجتمع الدراسة حولها تبعاً لاختلاف متغيرات الدراسة: (الرتبة الأكاديمية – عدد سنوات الخدمة)، وفيما يلي النتائج التي تم التوصل إليها:

- **الفروق باختلاف الجنس:**

ونظراً لصغر حجم إحدى مجموعات الدراسة (عينة الإناث) لذا تم استخدام الأساليب الإحصائية اللابرامترية، وهو ما يوضحه الجدول رقم (14).

جدول رقم (14): اختبار مان–وتني لدلالة الفروق في استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول درجة الممارسة تبعا لمتغير الجنس

البعد	الجنس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة	التعليق
المرونة التنافسية	ذكر	103	60.08	6188.00	3.45	0.001	دالة عند مستوى 0.01
	أنثى	28	87.79	2458.00			
مرونة المعلومات	ذكر	103	60.39	6220.00	3.27	0.001	دالة عند مستوى 0.01
	أنثى	28	86.64	2426.00			
مرونة الموارد والقدرات	ذكر	103	60.85	6268.00	2.99	0.003	دالة عند مستوى 0.01
	أنثى	28	84.93	2378.00			
تبسيط الإجراءات	ذكر	103	63.50	6540.00	1.46	0.146	غير دالة
	أنثى	28	75.21	2106.00			
الدرجة الكلية	ذكر	103	61.09	6292.00	2.85	0.004	دالة عند مستوى 0.01
	أنثى	28	84.07	2354.00			

يتضح من الجدول رقم (14) أن قيم (U) دالة عند مستوى 0.01 في الأبعاد: (المرونة التنافسية، مرونة المعلومات، مرونة الموارد والقدرات)، وفي الدرجة الكلية لممارسة المرونة الإستراتيجية، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول درجة ممارسة تلك الأبعاد للمرونة الإستراتيجية في كلية التربية بجامعة حائل، تعود لاختلاف متغير الجنس، وبالتالي رفض فرضية

الدراسة في هذه الأبعاد (المرونة التنافسية، مرونة المعلومات، مرونة الموارد والقدرات) وفقا لمتغير الجنس؛ وكانت تلك الفروق لصالح الإناث، وقد تعزى هذه النتيجة إلى كون غالب الأقسام النسائية أقساماً ناشئة وجديدة، واكب إنشاؤها الاتجاه نحو أتمتة أنظمة الجامعة، والاتجاه نحو تحقيق متطلبات الاعتماد الأكاديمي. كما يتضح أن قيمة (U) غير دالة في بعد (المرونة في تبسيط الإجراءات)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول درجة ممارسة هذا البعد تعود لاختلاف متغير الجنس، وبهذا تم قبول فرضية الدراسة في بعد المرونة في تبسيط الإجراءات، ولعل السبب في ذلك يعود إلى تناغم الدور الذي تقوم به جميع الأقسام والوحدات في شطري الرجال والنساء كونها تدار بمجالس ولجان واحدة يتشكل أعضاؤها من الجميع.

- **الفروق باختلاف الرتبة العلمية:**

تم استخدام اختبار (ت) للتعرف على الفروق في استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول درجة ممارسة المرونة الإستراتيجية في كلية التربية بجامعة حائل تبعاً لاختلاف (الرتبة الأكاديمية). والجدول التالي يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول رقم (15): اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول درجة ممارسة تبعا لمتغير الرتبة العلمية

البعد	سنوات الخدمة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
المرونة التنافسية	أستاذ مشارك فأعلى	63	2.93	0.68	0.56	0.579	غير دالة
	أستاذ مساعد	68	3.02	1.01			
مرونة المعلومات	أستاذ مشارك فأعلى	63	3.05	0.78	0.13	0.901	غير دالة
	أستاذ مساعد	68	3.02	1.08			
مرونة الموارد والقدرات	أستاذ مشارك فأعلى	63	3.02	0.90	0.58	0.566	غير دالة
	أستاذ مساعد	68	3.12	1.07			
تبسيط الإجراءات	أستاذ مشارك فأعلى	63	3.46	0.80	2.29	0.024	دالة عند مستوى 0.05
	أستاذ مساعد	68	3.10	0.97			
الدرجة الكلية	أستاذ مشارك فأعلى	63	3.10	0.75	0.21	0.838	غير دالة
	أستاذ مساعد	68	3.07	0.97			

يتضح من الجدول رقم (15) أن قيم (ت) غير دالة في أبعاد (المرونة التنافسية، مرونة المعلومات، مرونة الموارد والقدرات)، وفي الدرجة الكلية لممارسة المرونة الإستراتيجية، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول درجة ممارسة تلك الأبعاد تعود لاختلاف الرتبة العلمية لأفراد مجتمع الدراسة، وبالتالي قبول فرضية الدراسة الأولى في هذه الأبعاد، ولعل السبب في هذه النتيجة يعود إلى كون أفراد مجتمع الدراسة يعملون في بيئة أكاديمية واحدة جميعهم

يمارس نفس الدور ويتبع نفس اللوائح والأنظمة؛ بالإضافة إلى ما يتلقونه من تدريب موحد ضمن البرامج المعدة من قبل إدارة التطوير في الجامعة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الأشرم (2016)،كما يتضح أن قيمة (ت) دالة عند مستوى 0.05 في بعد (المرونة في تبسيط الإجراءات)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول درجة ممارسة هذا البعد تعود لاختلاف الرتبة العلمية، وكانت تلك الفروق لصالح ذوي الرتب العلمية (أستاذ مشارك فأعلى)، وبالتالي رفض فرضية الدراسة الأولى في بعد (المرونة في تبسيط الإجراءات)، وقد تعزى هذه النتيجة إلى كون أصحاب هذه الرتب العلمية يدركون أهمية هذا البعد وضرورة تفعيله، نظراً لما يمارسونه من بحث علمي وتدريس وإشراف علمي على طلاب الدراسات العليا.

- **الفروق باختلاف عدد سنوات الخدمة:**

تم استخدام اختبار (ت) للتعرف على الفروق في استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول درجة ممارسة المرونة الإستراتيجية في كلية التربية بجامعة حائل تبعاً لاختلاف متغيرات الدراسة (عدد سنوات الخدمة). والجدول التالي يبين ذلك:

جدول رقم (16): اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول درجة الممارسة باختلاف عدد سنوات الخدمة

البعد	سنوات الخدمة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
المرونة التنافسية	أقل من 10 سنوات	52	2.91	0.65	0.82	0.417	غير دالة
	10 سنوات فأكثر	79	3.02	0.98			
مرونة المعلومات	أقل من 10 سنوات	52	3.01	0.74	0.23	0.821	غير دالة
	10 سنوات فأكثر	79	3.05	1.06			
مرونة الموارد والقدرات	أقل من 10 سنوات	52	3.00	0.89	0.69	0.491	غير دالة
	10 سنوات فأكثر	79	3.12	1.06			
تبسيط الإجراءات	أقل من 10 سنوات	52	3.08	0.76	2.14	0.034	دالة عند مستوى 0.05
	10 سنوات فأكثر	79	3.40	0.98			
الدرجة الكلية	أقل من 10 سنوات	52	2.99	0.71	1.02	0.311	غير دالة
	10 سنوات فأكثر	79	3.14	0.96			

يتضح من الجدول رقم (16) أن قيم (ت) غير دالة في أبعاد (المرونة التنافسية، مرونة المعلومات، مرونة الموارد والقدرات)، وفي الدرجة الكلية لممارسة المرونة الإستراتيجية، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول درجة ممارسة تلك الأبعاد تعود لاختلاف عدد سنوات الخدمة،

وبناء على هذه النتائج تم قبول فرضية الدراسة في تلك الأبعاد، وربما تعزى هذه النتيجة إلى كون جميع أفراد مجتمع الدراسة يتبعون نظاماً موحداً، ولما تطبقه الجامعة من لوائح موحدة ونظم إلكترونية واحدة، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الأشرم (2016) التي أشارت إلى وجود فروق لصالح أفراد مجتمع الدراسة ذوي الخبرة (أقل 5 من سنوات)، كما يتضح أن قيمة (ت) دالة عند مستوى 0.05 في بعد (المرونة في تبسيط الإجراءات)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول درجة ممارسة هذا البعد تعود لاختلاف عدد سنوات الخدمة، وبناء على هذه النتيجة تم رفض فرضية الدراسة الأولى في بعد (المرونة في تبسيط الإجراءات) وفقا لمتغير سنوات الخدمة، وكانت تلك الفروق لصالح الأفراد ذوي الخبرة (من 10 سنوات فأكثر)، وقد يكون السبب في ذلك يعود إلى كون أصحاب هذه الفئة لديهم من الخبرة العملية وكونهم مارسوا العمل الإداري مما جعلهم يدركون أكثر من غيرهم الفوائد التي تعود عليهم وعلى المستفيدين من خدمات الكلية في ممارسة هذا البعد، نظراً لأهميته لديهم ولدى المستفيدين ولما اكتسبوه من خبرة عملية.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) فأقل حول سبل تطوير ممارسة المرونة الإستراتيجية في كلية التربية بجامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، الرتبة العلمية، عدد سنوات الخدمة).

لاختبار فرضية الدراسة الثانية تم استخدام اختبار مان- وتني لدلالة الفروق في استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول درجة ممارسة المرونة الإستراتيجية في كلية التربية بجامعة حائل باختلاف متغير الجنس، واختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق في استجابات أفراد مجتمع الدراسة حولها تبعاً لاختلاف متغيرات (الرتبة الأكاديمية، عدد سنوات الخدمة)، وفيما يلي توضيح ذلك:

- **الفروق باختلاف متغير الجنس:**

جدول رقم (17): اختبار مان- وتني لدلالة الفروق في استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول سبل التطوير تبعا لمتغير الجنس

الجنس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة	التعليق
ذكر	103	64.19	6612.00	1.05	0.295	غير دالة
أنثى	28	72.64	2034.00			

يتضح من الجدول رقم (17) أن قيمة (U) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول سبل تطوير ممارسة المرونة الإستراتيجية في كلية التربية بجامعة حائل تعود لاختلاف متغير الجنس، وبناء على هذه النتيجة تم قبول فرضية الدراسة، ولعل السبب في هذا الاتفاق يعود إلى تناغم النظرة التطويرية لدى أفراد مجتمع الدراسة وذلك لإدراكهم أهمية هذه السبل،

ولكون البيئة الأكاديمية والإدارية واحدة والتمثيل في اللجان والمجالس واحد في شطري الطلاب والطالبات.

- **الفروق باختلاف الرتبة العلمية:**

جدول رقم (18): اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات أفراد الدراسة مجتمع حول سبل التطوير تبعا لمتغير الرتبة العلمية

الرتبة الأكاديمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
أستاذ مشارك فأعلى	63	3.59	0.94	2.14	0.034	دالة عند مستوى 0.05
أستاذ مساعد	68	3.92	0.85			

يتضح من الجدول رقم (18) أن قيمة (ت) دالة عند مستوى 0.05، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول سبل تطوير ممارسة المرونة الإستراتيجية في كلية التربية بجامعة حائل، تعود لاختلاف الرتبة العلمية، وبناء على هذه النتيجة تم رفض فرضية الدراسة، وكانت تلك الفروق لصالح (أستاذ مساعد)، ولعل السبب في ذلك يعود إلى أن أصحاب هذه الرتبة غالبهم ممن عادوا من الابتعاث حديثاً؛ ويدركون – بحكم ما تعلموه من مفاهيم حديثة، وما لاحظوه في البيئات الأكاديمية التي كانوا فيها – أهمية تطوير ممارسة المرونة الإستراتيجية كونها خياراً جديداً لمواكبة ما تواجهه كليات التربية من تحديات متسارعة.

- **الفروق باختلاف عدد سنوات الخدمة:**

جدول رقم (19): اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول سبل التطوير تبعا لمتغير عدد سنوات الخدمة

عدد سنوات الخدمة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
أقل من 10 سنوات	52	3.79	0.79	0.33	0.743	غير دالة
من 10 سنوات فأكثر	79	3.74	0.98			

يتضح من الجدول رقم (19) أن قيمة (ت) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول سبل تطوير ممارسة المرونة الإستراتيجية في كلية التربية بجامعة حائل، تعود لعدد سنوات الخدمة، وبناء على هذه النتيجة تم قبول فرضية الدراسة، ولعل السبب في ذلك يعود إلى كون جميع أفراد مجتمع الدراسة يعملون في البيئة ذاتها، ويتلقون نفس التدريب ويمارسون العمل الإداري والأكاديمي والبحثي في ظروف متشابهة.

توصيات الدراسة

بناء على ما تم التوصل له من نتائج توصي الدراسة بما يلي:

- أن تهتم كليات التربية بالمرونة التنافسية؛ حيث حصلت على أقل المتوسطات في أبعاد المرونة الإستراتيجية، على الرغم من أهميتها في ظل الظروف والتحديات المعاصرة.
- ضرورة إقامة كلية التربية شراكات علمية مع الكليات المتميزة؛ لرفع جودة عملياتها.
- أن تتيح كلية التربية لمنسوبيها إمكانية التعلّم التنظيمي؛ للتكيّف مع المتغيرات.
- العمل على تجنّب المخاطر التنافسية؛ من خلال التخطيط الإستراتيجي الفعال وغيره من المداخل التطويرية الحديثة.
- ضرورة امتلاك كلية التربية القدرة على التنبؤ المستقبلي، وفقاً لما لديها من معلومات وبيانات تتيح لها استشراف المستقبل، تحقيقاً لما هدفت إليه رؤية المملكة 2030.
- ضرورة تقليل كلية التربية من الخطوات والإجراءات في العمل؛ تحقيقاً لإراحة المستفيدين من خدماتها.
- ضرورة حذف الخطوات غير الضرورية؛ لتوفير الوقت الكافي لأداء المهام بكل فاعلية، مع التأكيد على مبدأ المحاسبة.

- العمل على تحقيق سبل التطوير التي نصت عليها الدراسة.

المقترحات

- تقترح الدراسة إجراء المزيد من الدراسات حول المرونة الإستراتيجية في بيئات أخرى، وعلى نطاق أوسع كالجامعات مثلا.
- إجراء المزيد من الدراسات حول المرونة الإستراتيجية وربطها بمتغيرات أخرى كالتخطيط الإستراتيجي، وإدارة الأزمات، وفاعلية الأداء.

المراجع

- **أولا – المراجع العربية:**

- إبراهيم، هانم إبراهيم محمد. (2019). أثر المرونة الاستراتيجية على جودة القرارات الاستثنائية: دراسة ميدانية. المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية. كلية التجارة بالإسماعيلية. جامعة قناة السويس. مجلد (10). العدد (2), 390- 420.

- ابن أحمد، آسية، وأمعاشو، داني الكبير، عبدالمجيد، الزين. (2018). أثر المرونة الاستراتيجية على فاعلية الأداء: دراسة حالة مؤسسات الاتصال الجزائرية. المجلة المصرية للدراسات القانونية والاقتصادية. العدد (10), 185 – 225.

- أبو ليلى، هنادى لطفى عبدالرحمن، والشوابكة، خالد محمود. (2018). المرونة الإستراتيجية وأثرها في إدارة الأزمات: دراسة تطبيقية في الجامعات الأردنية الخاصة. مجلة المثقال للعلوم الاقتصادية والإدارية. جامعة العلوم الإسلامية العالمية. عمادة البحث العلمي. مجلد (4). العدد (1), 7 – 49.

- أحمد، سلايمي، والسيتي، جريبي. (2015). المرونة الإستراتيجية من النظرية التقليدية للإستراتيجية إلى نظرية الموارد قراءة فلسفية واقتراح نموذج متكامل. مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة. العدد (44) , 83 –104.

- إدريس، وائل محمد صبحي، والغالبي، طاهر محسن منصور (2013). اختبار أثر المرونة الاستراتيجية كوسيط لعلاقة عدم التأكد البيئي باتخاذ القرارات الاستراتيجية: دراسة اختبارية في شركات تصنيع الأدوية البشرية الأردنية. المجلة العربية للإدارة. المنظمة العربية للتنمية الإدارية. مجلد (33). العدد (1), 105- 134.

- الأشرم، نجاح فارس. (2016). درجة ممارسة رؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية الأكاديمية للمرونة وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار لديهم. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة.

- بنى حمد، عبد الله يوسف. (2015). المرونة الإستراتيجية وأثرها في تحقيق التميز المؤسسي الدور الوسيط للذكاء التنافسي: دراسة تطبيقية على البنوك التجارية الأردنية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الدراسات العليا. جامعة العلوم الإسلامية العالمية. الأردن.

- التويجري، فاطمة (2014)، التمكين الوظيفي للقيادات الأكاديمية النسائية في الجامعات السعودية، ورقة عمل مقدمة المؤتمر القيادات الإدارية الحكومية في المملكة العربية السعودية الواقع والتطلعات، المنعقد في الرياض بمعهد الإدارة العامة في الفترة من ١٠ –١٢ صفر ١٤٣٦ هـ الموافق ٢ –٤ ديسمبر.

- حسين، سلامة عبد العظيم، وأحمد، سحر حسني، ومحمد، جمال الشحات جاب الله. (2018). أبعاد المرونة الإستراتيجية في المؤسسات التعليمية: دراسة تحليلية. مجلة كلية التربية. جامعة بنها. مجلد (29). العدد (116), 184 – 198.

- ديسلر، جاري. (2014). إدارة الموارد البشرية. ترجمة: محمد سيد عبد المتعال. ط 4. الرياض. المملكة العربية السعودية: دار المريخ للنشر.

- رشيد، صالح عبد الرضا، حميد، عذراء عبد الكريم. (2019). دور المرونة الإستراتيجية في تعزيز الأداء الإبداعي. جامعة المثنى. كلية الإدارة والاقتصاد. مجلة المثنى للعلوم الإدارية والاقتصادية. مجلد (9). العدد (3), 34- 53.

- عايض، عبداللطيف مصلح محمد، وعمر، عمر حسن محمد. (2019). المرونة الإستراتيجية وأثرها في أداء الجامعات اليمنية. مجلة الدراسات الاجتماعية. جامعة العلوم والتكنولوجيا. مجلد (25). العدد (2), 111 – 136.

- العبادي، هشام عوده. (2017). أثر المرونة الإستراتيجية في إدارة الأزمات الدور المعدل للجاهزية الإلكترونية: دراسة تطبيقية في أمانة عمان الكبرى. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الدراسات العليا. جامعة العلوم الإسلامية العالمية. الأردن.

- عسيري، شامي جابر شامي. (2014). تطوير الأداء التنظيمي للعاملين الإداريين بجامعة تبوك في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة. مجلة الثقافة والتنمية. جمعية الثقافة من أجل التنمية. مجلد (15). العدد (87), 1 – 46 .

- قدوري، فائق مشعل، والألوسي، وفاء محمد فخري. (2018). دور الاستشراف الاستراتيجي في تحقيق التميز التنظيمي وفق منظور المرونة الإستراتيجية. مجلة جامعة كركوك للعلوم الإدارية والاقتصادية. جامعة كركوك- كلية الإدارة والاقتصاد. المجلد(8). العدد (1), 113 – 140.

- قريشي، محمد، وغربال، أحلام، وسليخ، حورية، والحاج، عامر. (2019). أثر إستراتيجيات إدارة المواهب في المرونة الاستراتيجية للمؤسسات الاقتصادية: دراسة حالة المجمع الصناعي لعموري ببسكرة. مجلة آفاق اقتصادية. جامعة المرقب - كلية الاقتصاد والتجارة. العدد (10), 55 – 82.

- كعكي، سهام محمد. (2018). الارتقاء بفاعلية أداء القيادة بمؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية: جامعة الاميرة نورة بنت عبد الرحمن نموذجاً. مجلة دراسات تربوية ونفسية. جامعة الزقازيق- كلية التربية. العدد (99), 331 – 377 .

- مطاوع، ضياء الدين محمد، وخليفة حسن جعفر. (2014). مبادئ البحث ومهاراته في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية. الدمام. السعودية: مكتبة المتنبي.

- المليجي، رضا إبراهيم. (2016). تطوير الأقسام العلمية بجامعة حائل في ضوء معايير إدارة التميز. مجلة مستقبل التربية العربية. المركز العربي للتعليم والتنمية. مجلد (23). العدد (100), 63– 69.

- **ثانيا – المراجع الأجنبية:**

- Aaker, David, and Mascarenhas, Briance. (1984). The Need for Strategic Flexibility, The Journal of Business Strategy, Vol. 5 (2), pp. 74-82.
- Abu Laila, Hanadi Lotfy Abdel-Rahman, Al-Shawabkeh, Khaled Mahmoud. (2018). Strategic Flexibility and Its Impact on Crisis Management: a case study of in Private Jordanian Universities. The Journal of Economics and Business Studies, (in Arabic). Islamic University.Vol.4, No.1, pp: 49-7
- Ahmed, Salimey, and Walsieti, Geriby. (2015). Strategic flexibility from traditional theory of strategy to resource theory, a philosophical reading and an integrated model proposal. Journal of Baghdad College for University Economic Sciences, (in Arabic). No (44), pp: 83-104.
- Alabbadi, Hisham Odeh. (2017). Impact of Strategic Flexibility on Management: The Moderating Role of Readiness: An Applied Study in the Greater Amman Municipality. (in arabic). doctoral's thesis. College of Graduate Studies. The World Islamic Science University. Jordan.
- Al-ashram, Nagah Al- Fares. (2016). The degree to which department heads in Palestinian universities exercise strategic flexibility, and its relationship to effecienvcy of their decision-making. (in arabic). master's thesis. Faculty of Education. Islamic University. Gaza.
- Al-Meligy, Reda Ibrahim. (2016). The development of scientific departments at the University of Hail in light of the standards of excellence management. Journal of Future of

Arab Education, (in Arabic). Arab Center for Education and Development. Vol (23). No (100), pp: 63-169.

- Al-Tuwaijri, Fatima. (2014). Career Empowerment for Women Academic Leaderships in Saudi Universities, Work Paper. (in arabic). Governmental Administrative Leadership Conference in Saudi Arabia. Institute of Administration general of Riyadh. in 4 December.

- Asiri, Shami Jaber. (2014). Developing of organizational performance of administrative staff at the University of Tabuk in light of the entrance to total quality management. Journal of Culture and Development, (in Arabic). Culture for Development Association. Vol (15). No (87), pp: 1-46.

- Ayedh, Abdul Latif Musleh Mohammad, Omar, Omar Hasan Mohammad. (2019). Impact of Strategic Flexibility on the Performance of Yemeni Universities. Journal of Social Studies, (in Arabic). University of Science and Technology. Meg 25, p. 2: 136-111. Vol.25.No. 2, pp: 111 – 136.

- Bani Hamad, Abdullah Yousef. (2015). Strategic flexibility and its effect on achieving organizational excellence. The mediator role of competitive intelligence: an Empirical study on Jordanian commercial banks. (in arabic). doctoral's thesis. College of Graduate Studies. The World Islamic Science University. Jordan.

- Bock, A., Opsahl, T., & Gerard, G. (2010). Business Model Innovation and Strategic Flexibility: Effects of Informal and Formal Organization. Paper presented at 2010 Academy of Management Annual Meeting, Montreal, Canada.

- Dai, John C. Goodale, Gukdo Byun and Fangsheng Ding. (2018). Strategic Flexibility in New High-Technology Ventures, Journal of Management Studies 55:2, pp: 265 – 294.

- Dessler, Gary. (2014). Human Resource Management. Translation: Mohammad Syed Abdul Muttalib. Riyadh. Saudi Arabia: Almareekh Publishing Dar.
- Eppink, D. Jan (1978), Planning for Strategic Flexibility, Long Range Planning, Vol. 11 (4), pp.9-15.
- Gaddouri, Faeq Mashal, and Al-Alusi, Wafa Mohammed. (2018). The role of strategic foresight in achieving organizational excellence according to the perspective of strategic flexibility. Journal of Kirkuk University for Administrative and Economic Sciences, (in Arabic). Kirkuk University - College of Management and Economics. Vol (8). No (1), pp: 113 - 140.
- Heng Liu, Xu Jiang, Jianqi Zhang, and Xinglu Zhao. (2013). Strategic Flexibility and International Venturing by Emerging Market Firms: The Moderating Effects of Institutional and Relational Factors, Journal of International Marketing, American Marketing Association, Vol. 21, No. 2, 2013, pp. 79–98.
- Hitt, Michael. (2004). Strategic Flexibility: Organizational Preparedness to Reverse Ineffective Strategic Decisions, Journal of Academy of Management Executive, Shimizu, Katsuhiko, VL18.
- Hussein, Salama Abdul-Azim, Ahmed, Sahar Hosni, and Muhammad, Jamal, Al-Shahat, Jab Allah. (2018). Dimensions of Strategic Flexibility in Educational Institutions: An Analytical Study. Journal of the College of Education, (in Arabic). Banha university. Vol.29.No. 116, pp: 198 – 184.
- Ibn Ahmed, Asiya, and Amasho, Danny Alkabeer, Abdul Majeed, Alzein. (2018). The impact of strategic flexibility on performance effectiveness: a case study of Algerian

communication institutions. Egyptian Journal of Legal and Economic Studies, (in Arabic). No.10, pp: 225-105.

- Ibrahim, Hanem Ibrahim Mohamed. (2019). Effect of strategic flexibility as a mediator between the quality of strategic decisions: a field study. The Scientific Journal of Business and Environmental Studies, (in Arabic). Ismailia College of Commerce. Suez Canal University. Vol.10, No.2, pp: 420-390.

- Idris, Wael Mohamed Subhi, AL- Galbi,Taher Mansoor. (2013). Eamining the Impact of Strategic Flexibility As a Moderator of the Relationship between Environmental Uneertainties and Strategic Decision Making: An Examining Study in Jordanian Human Drugs Industrial Companies. Arab Journal of administration, (in Arabic). Arab Administrative Development Organization. Vol.33, No.1. pp: 134-105.

- Kaaky, Seham of Mohammad. (2018). Improving of the effectiveness of leadership performance in higher educational institutions in the Saudi Arabia: Princess Nora Bint Abdul Rahman University as a model. Journal of educational and psychological studies, (in Arabic). Zagazig University. College of Education. No (99), pp: 377 – 331.

- Kickert, W. (1985). The Magic Word Flexibility, International Studies of Management and Organization, Vol. 14 (4) winter, pp. 5 - 31.

- Mutawaa, Diya Al-Din, and Khalifa Hassan. (2014). Principles of research and its skills in educational, psychological and social sciences. (in arabic). Dammam. Saudi Arabia: Al-Mutanabi Library.

- Ogunmokun, Gabriel O & Li, Ling-yee. (2012). The effect of manufacturing flexibility on export performance in China.

International Journal of Business and Social Science Vol. 3 No. 6; pp: 7-12.

- Qureshi, Mohammad, Ghorbal, Ahlam, Soleikh, Houria, Al-Hajj, Amer. (2019). The Impact of Talent Management Strategies on the Strategic flexibility of Economic Institutions: A Case Study. Afaq eqtisadiyyt Journal, (in Arabic). Al-Marqab University. College of Economics and Commerce. No.10. pp: 82 – 55.

- Rajbhandari, Mani Man Singh. (2017). Leadership Elasticity Enhancing Style-Flex for Leadership Equilibrium. International Journal of Psycho-Educational Sciences v6 n2, p76-88.

- Rashid, Saleh, Hamid, Athraa. (2019). The Role of Strategic Flexibility in Enhancing Innovation Performance. Muthanna Journal of Administrative and Economic Sciences. Muthanna University, (in Arabic). Faculty of Administration and Economics. . Vol. 9. No.3, pp: 34-53.

الجوانب التربوية في خُطب منبر الكعبة الشريفة
(خُطب الشيخ عبد الرحمن السديس أنموذجاً)

The educational aspects of the sermons of the Holy Kaaba minbar
(Sheikh Abdul Rahman Al-Sudais was a model)

إعــداد

د. رجاء بنت سيد علي بن صالح المحضار

أستاذ التربية الإسلامية المقارنة المشارك بجامعة أم القرى

المستخلص

هدف البحث إلى إبراز الجوانب التربوية المتضمنة في الخُطب المنبرية بالكعبة الشريفة في المجال العلمي والعملي والأخلاقي والاجتماعي، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتوصل البحث لعدد من النتائج، كان من أبرزها: قيام منبر الخُطب بمهمة التوجيه والإرشاد، والوقوف على قضايا المجتمع لوقاية أفراده من الانحراف الفكري والأخلاقي، وتأكيدها على أهمية تعلم العلم الشرعي باعتباره مقصوداً لذاته، مع تعلم العلم العقلي باعتباره خادماً له، كما ركزت الخُطب على أهمية تحكيم القرآن الكريم في حياة الناس عامة نسائهم ورجالهم، كبيرهم وصغيرهم، وتعلم ما ينفع، وإتباع العلم بالعمل به في توازن دون إفراطٍ أو تفريط، والتوجه نحو العلم الشرعي وبناء الواقع من خلاله ، مع التأكيد على أهمية ملاحظة الآباء للأبناء من خلال متابعتهم في الصلوات والخلوات والصحبة، وبيان منهج الشريعة في مجال المعاملات؛ فلا فوضى ولا ظلم ولا باطل، ولا خيانة، بل إنصاف واحترام، وعدل وصدق، ومراعاة لحقوق الآخرين، والتحذير من مظاهر الاغتراب الحضاري والغزو الثقافي والمطالبة بالعودة إلى القرآن، فالشريعة الإسلامية والدعوة إلى الله لا تدعو الى التجمعات الحزبية أو التنظيمات العصبية، بل هي رسالة صلاح وإصلاح للبشر. فالإسلام نبذ العنف والإكراه.

الكلمات المفتاحية: جوانب تربوية، علمي، عملي، أخلاقي، اجتماعي.

Abstract

The aim of the research is to highlight the educational aspects included in the sermons of the miniature of the noble Kaaba in the scientific, practical, ethical and social fields. And its emphasis on the importance of learning forensic science as intended for itself, with learning of mental science as its servant, and speeches also focused on the importance of arbitration of the Holy Qur'an in the lives of people in general, their women and their men, big and small, and learn what works, and follow the science by working in it in balance without excess or excessive And the orientation towards legal knowledge and building reality through it, while stressing the importance of parents observing children through their follow-up in prayers, retreats and companionship, and clarifying the Shari'a approach in the field of transactions; There is no chaos, injustice, or falsehood, nor betrayal, but fairness and respect, fairness and truthfulness, and observance of the rights of others, and warning against the manifestations of cultural alienation and cultural conquest and demanding a return to the Qur'an, because Islamic law and the call to God does not call for partisan assemblies or nervous organizations, but rather a message Salah and reform for humans. Islam rejects violence and coercion.

Key words: educational, scientific, practical, ethical and social aspects.

مقدمة البحث

الحمد لله الحميد السميع المجيد، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، نبينا وحبيبنا محمد ﷺ، وعلى آله وصحبه المخلصين في التوحيد.

أما بعد.. فإن الله حكيم في شـــرعه وقضـــائه وقدره، ومن ذلك ما فرض من الاجتماع العام والخاص، ففي يوم الجمعة أمر الله تعالى بالسعي إلى ذكر الله، وترك ما يشغل عن الصلاة والذكر من أمور الدنيا الفانية، ويوم الجمعة أفضل أيام الأسبوع، وخير يوم طلعت فيه الشـــمس "عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ، قَالَ: قَالَ رَسُـــولُ اللهِ ﷺ: خَيْرُ يَوْمٍ طَلَعَتْ فِيهِ الشَّـــمْسُ يَوْمُ الجُمُعَةِ، فِيهِ خُلِقَ آدَمُ، وَفِيهِ أُدْخِلَ الجَنَّةَ، وَفِيهِ أُهْبِطَ مِنْهَا، وَفِيهِ سَاعَةٌ لاَ يُوَافِقُهَا عَبْدٌ مُسْلِمٌ يُصَلِّي فَيَسْأَلُ اللَّهَ فِيهَا شَيْئًا إِلَّا أَعْطَاهُ إِيَّاهُ، قَالَ أَبُو هُرَيْرَةَ: فَلَقِيتُ عَبْدَ اللهِ بْنَ سَـــلاَمٍ فَذَكَرْتُ لَهُ هَذَا الحَدِيثَ، فَقَالَ: أَنَا أَعْلَمُ بِتِلْكَ السَّاعَةِ، فَقُلْتُ: أَخْبِرْنِي بِهَا وَلاَ تَضْنَنْ بِهَا عَلَيَّ، قَالَ: هِيَ بَعْدَ" (الترمذي، ١٤١٨هـ، كتاب أبواب الجمعة، حديث رقم ٤٩١) ج ١، ويعقد المسـلمون فيه لقاءً أسـبوعيًا استجابةً لأمر الله تعالى، يستمعون فيه لخُطبة ذلك اليوم الجليل، فتتهيأ بذلك الفرصة لإتحاف مســـامعهم بما يُفيدهم، ويُعلمهم، ويُصـــحح معتقداتهم، وأعمالهم، وخُطباء المسجد الحرام في عصرنا الحالي هم امتداد لسلفنا الصالح السائرين على هدي حبيبنا وقدوتنا محمد بن عبد الله ﷺ، يعملون على إرشـــاد الناس وتوجيههم إلى فعل كل خير وترك كل منكر، واتباع هدي المصطفى ﷺ، واقتفاء سنته، ويعالجون قضايا أمتهم بحنكة وروية، ويسعون لإيجاد الحلول المناسبة لها، وجمع كلمة المسلمين وتوحيد صفوفهم.

وما تتناوله الخطب المنبرية في المسجد الحرام من موضوعات؛ فإنها تشمل توجيهات ومعاني تربوية مهمة لها تأثيرها على الفرد والمجتمع، وإبراز هذه الجهود التربوية يُسهم في زيادة وعي الفرد المسلم، ويؤثر في سلوكه وأخلاقه بما يعود على المجتمع بالخير.

ولمكانة المسجد الحرام في قلوب المسلمين، ولأهمية الخُطب المنبرية؛ تسعى الباحثة إلى استنباط الجوانب التربوية من خُطب منبر الكعبة الشريفة من خلال خُطب الشيخ عبد الرحمن السديس.

مشكلة البحث وتساؤلاته

علاقة المسجد بالمجتمع لاتقف عند أداء الصلوات الخمس بل تتجاوزها لبناء علاقة مع الوضع الاجتماعي وتطوراته، علاقة تفاعل ثابت ومستمر، كما أن الإنتاج الفكري لكل مرحلة من مراحل الحياة رهين بالأحداث والتطورات الاجتماعية لتلك المرحلة، وخُطب الشيخ عبدالرحمن السديس، ما هي إلا نتاج فكري للحقبة الزمنية المُعاشة ، فنجده يتفاعل مع الأحداث الاجتماعية تفاعلاً إيجابياً، من خلال خُطب وعظيه صادرة من رجل عقيدة وعلم، وكان الهدف من تلك الخُطب الرقي بالمجتمع المسلم، لتكون حياة أفراده في الدنيا حياة قولٍ وعمل، تؤدي إلى حياة استقرار في الجنة بالدار الآخرة، والمتغيرات المتسارعة التي تعيشها الأمة اليوم، تُظهر دور الخُطباء في إبراز التربية الإسلامية كهوية مميزة عن غيرها في مواجهة التحديات المعاصرة، والانفتاح الثقافي، ونوعية الثقافة السائدة، وتضاؤل دور الأسرة التربوي، وإن غاب

الجانب التربوي في بعض مساجد العالم الإسلامي، إلا أنه لا زال مستمراً في منبر الكعبة الشريفة، "فخُطب الجُمعة تحوي موضوعات مهمة لها تأثيرها على حياة الأمة، فهي تتطرق لسلوك وآداب ومعاملات إلى جانب العبادات انطلاقًا من الأحداث اليومية التي يعشيها الناس، من جُمعة إلى جُمعة، فهي بمنزلة التعليم." (سيناصر، ١٤١٥هـ، ص ٦٢)، فخُطب الجُمع ذات أهمية بالغة في ترسيخ الإسلام وقواعده في نفوس الناس وأذهانهم، وتسليط الضوء على مشاكل الناس العامة، وتقديم حلول لها بما يتوافق مع الشريعة الإسلامية في إطار تربوي هادف.

وفي هذا البحث سيتم إلقاء الضوء على الجوانب التربوية لخُطب منبر الكعبة الشريفة خُطب الشيخ عبد الرحمن السديس أنموذجاً، وذلك من خلال الإجابة على التساؤل الرئيسي وهو:

ما هي الجوانب التربوية المتضمنة في خُطب الشيخ عبد الرحمن السديس؟

ويتفرع عنه بعض التساؤلات الفرعية وهي:

١. ما الجوانب التربوية في المجال العلمي المتضمنة في خُطب منبر الكعبة الشريفة؟
٢. ما الجوانب التربوية في المجال العملي المتضمنة في خُطب منبر الكعبة الشريفة؟
٣. ما الجوانب التربوية في المجال الأخلاقي المتضمنة في خُطب منبر الكعبة الشريفة؟
٤. ما الجوانب التربوية في المجال الاجتماعي المتضمنة في خُطب منبر الكعبة الشريفة؟
٥. ما الجوانب التربوية في مواجهة الغزو الفكري ومحاربة العولمة والعنف المتضمنة في خُطب منبر الكعبة الشريفة؟

أهداف البحث

تهدف الدراسة إلى:

١. إبراز الجوانب التربوية في المجال العلمي المتضمنة في خُطب منبر الكعبة الشريفة.

٢. الكشف عن الجوانب التربوية في المجال العملي المتضمنة في خُطب منبر الكعبة الشريفة.

٣. الوقوف على الجوانب التربوية في المجال الأخلاقي المتضمنة في خُطب منبر الكعبة الشريفة؟

٤. التعرف على الجوانب التربوية في المجال الاجتماعي المتضمنة في خُطب منبر الكعبة الشريفة؟

٥. إبراز الجوانب التربوية في مواجهة الغزو الفكري ومحاربة العولمة والعنف المتضمنة في خُطب منبر الكعبة الشريفة.

أهمية البحث

يكتسب هذا البحث أهميته من كونه يهتم بخُطب الجُمع، والتي هي خصيصة من خصائص المسلمين، في يوم عظيم يمثل اجتماعًا أسبوعيًا للمسلمين، يحتوي على الموعظة والتوجيه نحو الفلاح والصلاح والبر والتقوى، ولأهمية ما تتضمنه الخُطب من جوانب تربوية؛ تتضح أهمية البحث في الجانبين النظري والتطبيقي، فعلى صعيد الجانب النظري: الوقوف على الجوانب التربوية في المجال العلمي، والعملي، والأخلاقي،

والاجتماعي، المتضمنة في خُطب الشيخ السديس، والوقوف على دور الخطيب في معالجة القضايا المعاصرة، كما أن استمرارية الخُطب بشكل دوري في حياة المسلم يجعل لها أهمية خاصة في التربية والدعوة، أما على الصعيد التطبيقي: تُعتبر الخطابة من الوسائل النافعة في تحريك العقول وفتحها على الحق وتعميق الفكر، وبث الثقة في النفس وتحريرها من الذل، والتذكير بحقوق الله والتزام أوامره واجتناب نواهيه، وتعليم المسلمين أمور دينهم، وتذكيرهم بخالقهم، وتقويم الاعوجاج في السلوك والأخلاق، وإزالة الشبهات التي قد تحوم حول عقيدة المسلم.

منهج البحث

استخدمت الباحثة في هذا البحث المنهج الوصفي المتمثل في بعض الإجراءات البحثية المترابطة لوصف موضوع البحث، من خلال تصنيف خُطب الشيخ السديس ومعالجتها وتحليلها تحليلًا كافيًا، لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج تمثل إجابة عن تساؤلات البحث، ويُعرف المنهج الوصفي بأنه :" أسلوب من أساليب التحليل المركز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد، أو فترة أو فترات زمنية معلومة، وذلك من أجل الحصول على نتائج علمية، ثم تفسيرها بطريقة موضوعية، بما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة." (دويدري، ١٤٢١هـ،ص١٨٣)

حدود البحث:

تقتصر الدراسة على مجموعة من خُطب الشيخ عبد الرحمن السديس إمام وخطيب المسجد الحرام، كما هو مبين بالجدول، والتي امتازت بالتنوع وتناول جميع الموضوعات التي يحتاجها المسلم للفوز بالدنيا والأخرة، والاقتصار على المعاني التربوية المتضمنة فيها.

جدول ببيان خُطب الشيخ عبد الرحمن السديس المستفاد منها في البحث

عنوان الخُطبة	عنوان الخُطبة	عنوان الخُطبة
قد جاءكم من الله نورٌ وكتابٌ مبين	نُحل وارتشاف من معين سورة ق	نحو تربية أمثل في زمن الفضائيات
أعذب الموارد العلم النافع	القضية الأم	النداء الحاني إلى النصف الثاني
روح الصلاة ولبها	يا باغي الخير أقبل	أمتنا الإسلامية وتحديات العولمة
الزكاة مواساة وبناء لا جباية وعناء	كيف نستقبل رمضان	الوسطية والاعتدال بين الانتحال والامتثال
كسبان لا يلتقيان	نداء عام من منبر المسجد الحرام إلى أمة الإسلام	رسالة إلى بناة العقول
المخدرات نذير إفناء المجتمعات	-	الإرهاب

مصطلحات البحث

الخُطبة في اللغة: هي ما يقال على المنبر، "وهي الكلام المنثور المسجع ونحوه، ورجل خطيب: حسن الخُطبة، بالضم" (الفيروز أبادي، ١٤٢٦هـ، ص ٦٥).

الخُطبة في الاصطلاح: "قياس مركب من مقدمات مقبولة أو مظنونة، من شخص معتقد فيه، والغرض منها ترغيب الناس فيما ينفعهم من أمور معاشهم ومعادهم" (الجرجاني، ١٤١٧هـ، ص ٩٩)، فالخُطبة فن من فنون اللغة، تهدف إلى التأثير في المستمع لاستمالته وإقناعه بفكرة أو مجموعة أفكار، فالخطبة هي فن مخاطبة أو مشافهة الجمهور، ومحاولة إقناعه، والقدرة على التأثير فيه.

الخُطب المنبرية: يُقصد بها في بحثي هذا: أنها الخُطب التي تلقى على منبر الحرم الشريف يوم الجمعة.

الجوانب التربوية في الاصطلاح: هي جملة من المدلولات المرتبطة بخطب الشيخ السديس في الخُطب المنبرية بالكعبة الشريفة، وانعكاساتها التربوية المتمثلة في الجانب العلمي والعملي والأخلاقي والاجتماعي.

الدراسات السابقة

دراسة خالد بن صالح باجحرز (١٤١٩هـ) بعنوان: الدور التربوي للأئمة والخطباء في تصحيح بعض الأخطاء الشائعة من بعض المصلين في مكة المكرمة، حيث هدفت الدراسة الى إبراز الدور التربوي للأئمة والخطباء في علاج بعض الأخطاء

الشائعة بين المصلين، وكان من أهم نتائجها: أن للمسجد أثاراً تربوية تشمل الفرد والمجتمع في المجال الروحي، والنفسي، وأن الخطيب بحاجة إلى إعداد نظري وعملي متكاملين ليتمكن من القيام بمهامه التربوية والدعوية. ودراسة سعود بن بنيان بن عواد الجهني (١٤١٩هـ) بعنوان: الدور التربوي للمسجد النبوي الشريف، هدفت الى التعرف على الدور التربوي للمسجد بشكل خاص، والمؤسسات التابعة له بشكل عام كالكتاتيب، ومدارس تحفيظ القرآن الكريم، ومكتبة الحرم ... الخ، ومن أهم نتائج الدراسة: قيام المسجد النبوي بدور كبير في حياة المسلمين؛ حيث تلقوا علومهم فكان بحق جامعة الإسلام الأولى، فهو مؤسسة تعليمية قائمة بذاتها . ودراسة عبدالعزيز بن فرحان القاضي (١٤٢٥هـ) بعنوان: المضامين التربوية المستنبطة من خطب الجمعة بالمسجد النبوي لعام ١٤٢٢هـ، حيث هدفت إلى استنباط المضامين التربوية من خلال خطب الجمعة التي ألقاها أئمة المسجد النبوي عام ١٤٢٢هـ، في الجوانب: العقدية، والتعبدية، والاجتماعية، والأخلاقية، والتعرف على أثارها التربوية، ومجالات تطبيقاها في الأسرة والمدرسة والمجتمع ووسائل الإعلام، ومن أهم نتائجها: أن المهمة الأولى لخطبة الجمعة هو تعميق الإيمان، وتثبيت التقوى في النفوس، وأن العبادة تربية إيمانية، وطهارة بدنية، وصلة بين العبد وخالقه. ودراسة خالد سعيد سلامة الرفاعي الجهني (١٤٣٥هـ) بعنوان: التوجيهات التربوية المستنبطة من خطب الجمعة بالمسجد النبوي الشريف " خُطب الشيخ عبدالمحسن القاسم أنموذجاً "، حيث هدفت إلى بيان الدور التربوي لخطب الجمعة، والوقوف على التوجيهات التربوية المتعلقة بالجوانب العقدية والتعبدية والأخلاقية والاجتماعية، وإبراز تطبيقاتها التربوية، ومن أهم نتائجها:

تضمن الخطب للتوجيهات تربوية في الجانب العقدي: كتوحيد الله وإفراده بالعبادة، والتمسك بالكتاب والسنة، والإيمان بالقضاء والقدر، ومحاسبة النفس، والجانب التعبدي: كالصلاة والصيام والتوبة والاستغفار وشكر النعم، والجانب الأخلاقي: كتجنب الظلم والصبر، والجانب الاجتماعي: الإحسان الى الخلق، وصلة الرحم، ولزوم جماعة المسلمين، والنصح لهم، واغتنام الأوقات .

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة، نجد أن الدراسة الحالية تتفق مع الدراسات السابقة في اتخاذها المسجد مجالاً للدراسة، والتعرف على دور الخطيب من الناحية التربوية، بينما تختلف مع الدراسات السابقة في اهتمامها بإبراز الجوانب التربوية في المجال العلمي والمجال العملي، وإبراز دور الخطيب في بيان سبل مواجهة الغزو الفكري ومحاربة العولمة والعنف والإرهاب.

الإطار النظري للدراسة

- **المبحث الأول – التعريف بالإمام السديس:**

اسمه ونسبه: هو " عبد الرحمن بن عبد العزيز بن عبد الله بن محمد بن عبد العزيز بن محمد بن عبد الله، الملقب بالسديس، يرجع نسبه إلى عنزة القبيلة المشهورة من محافظة البكيرية بمنطقة القصيم، ولد في الرياض عام ١٣٨٢هـ". (الغامدي، ١٤٣٦هـ، ص ٦١٤).

نشأته: ذكر (الصبحي، ١٤٢٦هـ)، أنه نشأ ودرس في الرياض حتى حصل على الشهادة الجامعية من جامعة الإمام محمد بن سعود، حفظ القرآن الكريم وهو في

الثانية عشرة من عمره، واستفاد من مشايخ الجامعة وأخذ عنهم، كما أنه أخذ العلم على مشايخ الرياض في المساجد؛ وبعد تعيينه إمامًا للمسجد الحرام قدم مكة، وحصل على درجة الماجستير والدكتوراه من جامعة أم القرى، وعُيِّن فيها أستاذًا بكلية الشريعة.

مشايخه: ذكر (الغامدي، ١٤٣٦هـ)، أن الإمام عبد الرحمن السديس كان قد تتلمذ على العديد من المشايخ، منهم من تتلمذ عليه بالكلية وكان من أشهرهم: الشيخ صالح العلي الناصر رحمه الله، والشيخ عبد العزيز بن عبد الله آل الشيخ، والدكتور الشيخ صالح بن عبد الرحمن الأطرم، والدكتور الشيخ عبد الله بن عبد الرحمن بن جبرين، والشيخ عبد العزيز الداود، والشيخ فهد الحمين، والشيخ الدكتور صالح بن غانم السدلان، والشيخ الدكتور عبد الرحمن بن عبد الله الدرويش، والشيخ الدكتور عبد الله بن علي الركبان، والشيخ الدكتور عبد العزيز بن عبد الرحمن الربيعة، والشيخ الدكتور أحمد بن علي سير المباركي، والشيخ الدكتور أحمد عبد الرحمن السدحان، ومنهم من قرأ عليهم خارج الكلية وكان من أشهرهم: العلامة الشيخ عبد الله بن عبد الرحمن الغديان، وسماحة العلامة الشيخ عبد العزيز بن باز، والشيخ العلامة عبد الرزاق عفيفي رحمه الله، والشيخ الدكتور صالح الفوزان، والشيخ عبد الرحمن بن ناصر البراك، والشيخ عبد العزيز عبد الله الراجحي.

إنتاجه العلمي: له اهتمامات علمية متنوعة، حيث درس وصنف وبحث وحقق، ومن إنتاجه العلمي الوارد في كتاب (الغامدي، ١٤٣٦هـ)، ما يلي: المسائل الأصولية المتعلقة بالأدلة الشرعية التي خالف فيها ابن قدامة الغزالي، والواضح في أصول الفقه لأبي الوفاء بن عقيل الحنبلي دراسة وتحقيق، وكوكبة الخطب المنيفة من منبر الكعبة

الشريفة السفر الأول والثاني، كوكبة الكوكبة عشرون خطبة منتقاة من (كوكبة الخطب المنيفة من منبر الكعبة الشريفة)، وإتحاف المشتاق بلمحات من منهج وسيرة الشيخ عبد الرزاق، وأهم المقومات في صلاح المعلمين والمعلمات، ودور العلماء في تبليغ الأحكام الشرعية، والإيضاحات الجلية على القواعد الخمس الكلية، وبحث بعنوان الشيخ عبد الرزاق عفيفي ومنهجه الأصولي، وبحث بعنوان كلام رب العالمين بين علماء أصول الفقه وأصول الدين، ومعجم المفردات الأصولية.

- **المبحث الثاني: الجوانب التربوية العلمية المتضمنة في خُطب منبر الكعبة الشريفة.**

كان الشيخ السديس خطيبًا مفوهًا، ومربيًا محنكًا، حريصًا على تربية النفوس وزرع الخير فيها من خلال خُطبه، التي تأتي بلا تكلف سهلة بسيطة، تطرق العقول قبل القلوب فجأة، خُطبه شاملة لكثيرٍ مما يحتاجه الفرد والمجتمع، ومن أبرز جهوده العلمية في الخُطب المنبرية ما يلي:

المطلب الأول: جهوده في بيان العلم وفضله: العلمُ كنزٌ عظيم، يعلَم قدرَه كلُّ لبيب وعاقل، ويزيد قدر هذا العلم وفضله إن كان في تعلم دين الله والتفقه فيه، يقول الله تعالى: ﴿قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ﴾ الزمر: ٩، وكيف لا والعلم الشرعي يُصلِح الدنيا والآخرة! فمنزلة العالِم على غيره لا جدال فيها، بنص القرآن والسنَّة، فالعلم يهَبُ لصاحبه التقوى والخشية والورع، ويُدخِله في الذين قال الله تعالى فيهم: ﴿إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ﴾ فاطر:٢٨، بل أخبرنا رسولُ الله ﷺ أن الله سبحانه وتعالى يُبغِض الدنيا وما فيها، إلا العلماءَ، وطلبة العلم، وذِكْرَه،

وطاعتَه، "حَدَّثَنَا عَبْدُ الرَّحْمَنِ بْنُ ثَابِتِ بْنِ ثَوْبَانَ، قَالَ: سَمِعْتُ عَطَاءَ بْنَ قُرَّةَ، قَالَ: سَمِعْتُ عَبْدَ اللهِ بْنَ ضَمْرَةَ، قَالَ: سَمِعْتُ أَبَا هُرَيْرَةَ، يَقُولُ: سَمِعْتُ رَسُولَ اللهِ ﷺ يَقُولُ: أَلَا إِنَّ الدُّنْيَا مَلْعُونَةٌ مَلْعُونٌ مَا فِيهَا إِلَّا ذِكْرُ اللهِ وَمَا وَالَاهُ وَعَالِمٌ أَوْ مُتَعَلِّمٌ" (الترمذي، ١٤١٨هـ، كتاب أبواب الزهد، حديث رقم ٢٣٢٢) ج ٤.

تعريف العلم: "لغة: نقيض الجهل، وهو: إدراك الشيء على ما هو عليه إدراكًا جازمًا، واصطلاحًا: فقد قال بعض أهل العلم: هو المعرفة وهو ضد الجهل، وقال آخرون من أهل العلم: إن العلم أوضح من أن يعرف، والذي يعنينا هو العلم الشرعي، والمراد به: علم ما أنزل الله على رسوله من البينات والهدى، فالعلم الذي فيه الثناء والمدح هو علم الوحي، علم ما أنزل الله فقط" (ابن عثيمين، ١٤٢٤هـ، ص ٩)، وذكر الشيخ السديس في خُطبته: (أعذب المواردِ العلمُ النافع) أن العلم هو الذي يفرق به بين الحقائق، ويُفصل به بين الحق والباطل، ويوصل إلى تقوى الله، أي يؤكد على أهمية تعلم العلم الشرعي، مع حاجتنا إلى تعلم العلوم الأخرى ذات الفائدة للفرد والمجتمع، شرط أن تكون معينة على طاعة الله، ونصر دين الله، ويكون بها نفع العباد وتحقيق مصالحهم.

مراتب العلم: يذكر الشيخ السديس في خُطبته أعذب المواردِ العلمُ النافع؛ أن العلم له مراتب، هي: العلم بكتاب الله تلاوة وحفظًا وتدبرًا وتفسيرًا، ثم العلم بسنة الرسول ﷺ رواية ودرايةً وتطبيقًا، ثم العناية بالفقه في دين الله، وفي العقيدة، وفي العبادات، وفي المعاملات ونحوها، مع أهمية العلم بلغة القرآن، وهناك علوم مهمة

يحتاجها المسلمون كالطب والهندسة والاقتصاد، وسواها من فروض الكفاية، ليتسنى لهم خدمة دينهم والاستغناء عن غيرهم، إلى جانب أهمية العلوم العسكرية التي لا بد من أن يتعلمها طائفة من المسلمين، وتدريبهم على الآلات الحربية ليتمكنوا من مواكبة العصر الذي يعيشون فيه، وليتمكنوا من الدفاع عن مقدساتهم وحرماتهم وعقيدتهم، ولا مانع من تعلم العلوم المهنية والأعمال الفنية.

ويظهر جليًا في مراتب العلم التي ذكرها الشيخ السديس، أنه يجمع بين العلوم النقلية والعقلية، وأن العلاقة بينهما تُبقي العلوم الشرعية (النقلية) مقصودة لذاتها، والعلوم العقلية خادمة لها، إذًا العلم لا يُقصد به العلم بأحكام الإسلام وآدابه فقط، وقد أُمر الإنسان بتعمير هذا الكون المسخر له، وهذا يدل على أن الكون المشاهد خاضع لإدراكه وبحثه، وأن ظواهره ليست بالشيء المبهم الغامض الذي لا يفسر، وأن بمقدوره الاستفادة من الكون واستغلال خيراته على أوسع نطاق لتأمين حياته ورفاهيتها، قال تعالى: ﴿وَسَخَّرَ لَكُمُ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ وَالنُّجُومُ مُسَخَّرَاتٌ بِأَمْرِهِ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ﴾ النحل: ١٢، وتوجيه القرآن في هذا الصدد هو تأكيد لروح المنهج العلمي الصحيح، الذي يدفع الإنسان إلى محاولة استكشاف ما هو مجهول من هذا الكون وظواهره، ومما له دلالة على أن العلم في الإسلام غير محدود بحد معين؛ وهذا ما يفتح الباب واسعًا أمام العقل ليستنبط من أنواع العلوم ما لا حصر له، ومنها ما يتعلق بشؤون السياسة والاقتصاد والاجتماع وغيرها.

شروط الحصول على العلم وبلوغه عند الشيخ السديس كما جاء في خُطبته أعذب الموارِدِ العلمُ النافع: إن الشرط الأساسي للحصول على العلم بجميع مراتبه وأنواعه هو: إخلاص العمل فيه لله، وتسخيره لخدمة الدين والعقيدة، والدعوة إلى الإسلام من خلاله، ولبلوغ العلم لا بد من التدبر وحضور القلب، والتعلم والتعليم، والعمل والتطبيق، إذًا الإخلاص هو أن تكون النية الشخصية لطالب العلم خالصة لوجه الله عز وجل من ناحية تعلمه لذلك العلم، من أجل استخدامه في الدعوة إلى الله جل شأنه، ومحو الجهل، والضلال لدى الناس، وألا يكون القصد من تعلمه للعلم هو الوصول إلى أي هدف دنيوي، مع الالتزام الكامل بالسلم التعليمي، أي البداية بالأولويات ثم التدرج خطوة بخطوة ثم يأتي الارتفاع، وأن يكون طلب العلم بكل تواضع، وأدب، وخاصةً عند أهل العلم الذين يجب أن يكون لهم تلك المكانة العالية من التقدير، والاحترام، والتذلل في طلب العلم منهم.

بيان أهمية الاستدامة في طلب العلم: نادى الإسلام بتربية الفرد من المهد إلى اللحد لقوله تعالى: ﴿فَتَعَالَى اللَّهُ الْمَلِكُ الْحَقُّ ۗ وَلَا تَعْجَلْ بِالْقُرْآنِ مِنْ قَبْلِ أَنْ يُقْضَىٰ إِلَيْكَ وَحْيُهُ ۖ وَقُلْ رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا﴾ طه: ١١٤، وحديث المصطفى ﷺ "لا يَشْبَعُ الْمُؤْمِنُ خَيْرًا حَتَّى يَكُونَ مُنْتَهَاهُ الْجَنَّةُ" (التميمي، ١٤١٤هـ، باب الأدعية، حديث رقم ٩١١)، وهذا دليل على أن الاستزادة من العلم مطلقة وليست محدودة بإطار السلم التعليمي ولا بحدود عمرية، فالإنسان في تعلم حتى الممات، ويتحدث الشيخ السديس بهذا الشأن موجهًا المسلمين إلى الاجتهاد في التفقه في الدين، والحرص على سؤال أهل العلم عمّا أشكل، وإعمار الوقت بالعلم النافع، فالعلم لا ينتهي بنيل

شـــهادة، ولا يقف عند مرحلة تعليمية أو عمرية، أي أن التربية غير محكومة بزمان أو مكان محدد، وإنما هي مستمرة مع الفرد طوال حياته، ويرى (العقيل، ١٤٣٥هـ)، أنه لضمان الاستدامة لا بد من التجديد وفق مقتضيات العصر ومستجدات الحياة.

صفات المعلم الناجح: ذكر الشيخ السديس في خُطبته: نحو تربية أمثل في عصر الفضائيات؛ مجموعة من صفات المعلم الناجح، منها: أن يكون قدوة للطلاب، وخير مثال يُحتذى به في الخلق والاســـتقامة، وأن يعمل على تربية الطلاب تربية إســـلامية صحيحة، فالمعلم مربٍ وليس ملقنًا فقط، وأن يكون مخلصًا أمينًا.

وعندما أشـــار شـــيخنا إلى أهمية أن يكون المعلم قدوة لطلابه، دق على الوتر الحساس؛ فالطلاب في أي مرحلة دراسية إذا سألتهم عن أهم شيء أثّر في تحصيلهم للتعليم، أو حبهم لمقرر دون آخر، فتأكد أنك لن تسمع اسم كتاب، أو محتوى معين، بقدر سماعك لأسماء معلمين ومعلمات، أو مربين ومربيات، وهذا طبيعي؛ لأن الطبيعة البشرية تحتاج إلى قدوة ومصدر إلهام للشخصية التي تتكون باستمرار، وإن كان شيخنا اقتصـر على ذكر مجموعة من الصـفات، فقد أسـهب علماؤنا الأفاضـل في كل زمان بذكر آداب المعلم في نفسه ودرسه ومع تلامذته.

المطلب الثاني: بيان أهمية تربية الأبناء: يؤكد الشيخ السديس في خُطبته المعنونة: بالقضـــية الأم، وخُطبته المعنونة: برســـالة إلى بناة العقول؛ أن الهدف من تربية الأبناء هو: تحقيق العبودية لله الواحد القهار، وتســـخير كل الجوانب لخدمة هذا الأصـــل الأصـيل، وتربيتهم على حمل العقيدة، فيكونوا أصـحاب إيمان وخُلق، يتجلى ذلك في

أقوالهم ومعاملاتهم وتصرفاتهم كافة، أي أن الهدف من تربية الأبناء واسع لا يقتصر على أداء الشعائر فقط، وإنما تحقيق العبودية لله قولًا وعملًا، وأداء الوظيفة التي خُلق من أجلها الإنسان، ألا وهي عبادة الله، وعمارة الأرض، والخلافة فيها، مستخدمًا جميع ما سُخر له وفق تعاليم الإسلام، وتحقيق العبودية لله هو الهدف العام والأساسي للتربية من خلال "تنشئة وإعداد الإنسان الذي يعبد الله ويخشاه حق الخشية فيكون مسلمًا عابدًا عالمًا عاملًا مؤتمرًا بأوامر الله" (العجمي وآخرون، ١٤٣٥هـ، ص ١٣)، ويرى (النجيحي، ١٤١٢هـ)، أن الأهداف هي الغايات النهائية المرتبطة بالقيم ارتباطًا مباشرًا ويجب الوصول والسعي لبلوغها، أما (عطية، ١٤٣٤هـ)، فيرى أن الهدف من التربية هو تنشئة الفرد الصالح من جميع جوانبه لتحقيق الهدف الأسمى من وجوده ألا وهو معرفة الله سبحانه وتعالى وإخلاص العبودية له، أما تربية الأبناء خُلقيًا واجتماعيًا ونفسيًا فهي من الأهداف الخاصة أو الفرعية للتربية، فنجد الشيخ السديس يوجه خطابه للآباء والأمهات من خلال خطبته المعنونة: بنحو تربية أمثل في زمن الفضائيات: باتقاء الله في الأولاد؛ من خلال تنشئتهم على كتاب الله، والعناية بهم، والاهتمام بسنة رسوله ﷺ، وأن يكونوا قدوة لأبنائهم؛ في هندامهم، وحديثهم، وحركتهم، وسكناتهم، ووقوفهم، وجلوسهم، فأنظارهم معقودة عليهم، يتشربون منهم كل تصرف دون أن يشعروا، "فلقد بعث الله الرسول ﷺ معلم البشرية بشرًا منها، يأكل ويشرب وينام ويصحو فيسهل على المسلمين أن يحاكوه لأنه بشر مثلهم" (علم الدين، ١٣٩٩هـ، ص ١١٢)، كما عليهم تعويدهم على الخير وتعويد ألسنتهم على العفة، والتخلق معهم بأحسن الأخلاق، وعدم إطلاعهم على الخلافات بينهم؛ لما يجره

ذلك من ضرر على نفسياتهم، وتحطيم لمعنوياتهم، مع التأكيد على أهمية الرقابة المكثفة المقرونة بمشاعر المحبة والحنان والشفقة.

- **المبحث الثالث: الجوانب التربوية العملية المتضمنة في خُطب منبر الكعبة الشريفة:**

المطلب الأول: بيان أهمية الحرص على تطبيق القرآن الكريم: فغاية التربية عند المسلم إيصال الإنسان بخالقه وإخلاص العبودية له، والتدبر في ملكوت الله سبحانه وتعالى وفق منهج الله الوارد في الكتاب والسنة، والمبرأ من كل نقص والمنزه من كل قصور (العقيل، ١٤٣٥هـ)، لذلك يشير الشيخ السديس في خطبته المعنونة: بقد جاءكم من الله نورٌ وكتابٌ مبين: إلى مكانة القرآن الكريم، وأن الله امتن على عباده بإنزال هذا الكتاب العظيم، فوجب عليهم الاتجاه نحوه بكل أحاسيسهم ومشاعرهم، وقلوبهم وقوالبهم، فيبادرون إلى تلاوته وتدبره وتعلمه وتعليمه عملًا وتطبيقًا، وفي هذا دلالة على أهمية تحكيم القرآن الكريم في حياة الناس عامة نسائهم ورجالهم، كبيرهم وصغيرهم، وأن الرفعة والقيادة، والكرامة والريادة، والعزة والسيادة في الحياة الدنيا والآخرة لحملة كتاب الله العاملين به، فالقرآن الكريم منهاج حياة في جميع الشؤون.

المطلب الثاني: بيان أهمية الوسطية في حياة المسلم: فالإسلام يُكسب التربية توازنًا بين أشواق الفرد الروحية وتلبية حاجاته المادية والاجتماعية، مصداقًا لقوله تعالى ﴿وَكَذَٰلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِتَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ وَيَكُونَ الرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيدًا﴾ البقرة: ١٤٣، فالإسلام وازن بين الروح والمادة؛ فلا يرضى بإرهاق النفس في

طلب العبادة، عن أَنَسَ بْنَ مَالِكٍ ﷺ، يَقُولُ: جَاءَ ثَلاَثَةُ رَهْطٍ إِلَى بُيُوتِ أَزْوَاجِ النَّبِيِّ ﷺ، يَسْأَلُونَ عَنْ عِبَادَةِ النَّبِيِّ ﷺ، فَلَمَّا أُخْبِرُوا كَأَنَّهُمْ تَقَالُّوهَا، فَقَالُوا: وَأَيْنَ نَحْنُ مِنَ النَّبِيِّ ﷺ؟ قَدْ غُفِرَ لَهُ مَا تَقَدَّمَ مِنْ ذَنْبِهِ وَمَا تَأَخَّرَ، قَالَ أَحَدُهُمْ: أَمَّا أَنَا فَإِنِّي أُصَلِّي اللَّيْلَ أَبَدًا، وَقَالَ آخَرُ: أَنَا أَصُومُ الدَّهْرَ وَلاَ أُفْطِرُ، وَقَالَ آخَرُ: أَنَا أَعْتَزِلُ النِّسَاءَ فَلاَ أَتَزَوَّجُ أَبَدًا، فَجَاءَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ إِلَيْهِمْ، فَقَالَ: "أَنْتُمُ الَّذِينَ قُلْتُمْ كَذَا وَكَذَا، أَمَا وَاللَّهِ إِنِّي لَأَخْشَاكُمْ لِلَّهِ وَأَتْقَاكُمْ لَهُ، لَكِنِّي أَصُومُ وَأُفْطِرُ، وَأُصَلِّي وَأَرْقُدُ، وَأَتَزَوَّجُ النِّسَاءَ، فَمَنْ رَغِبَ عَنْ سُنَّتِي فَلَيْسَ مِنِّي" (البخاري، ١٤٢٢هـ، كتاب النكاح، حديث رقم ٥٠٦٣)، ويؤكد الشيخ السديس على ذلك بنصحه للمسلمين في خطبته المعنونة: بالوسطية والاعتدال بين الانتحال والامتثال: بإتباع العلم بالعمل به في توازن دون إفراطٍ أو تفريط، والتوجه نحو العلم الشرعي وبناء الواقع من خلاله، لتعود الأمة إلى دورها القيادي، فتقود البشرية إلى مواطن العزة والكرامة، فيتميز الإسلام بالوسطية، والموازنة بين الجوانب الروحية والمادية، والربط بين الإيمان والعمل، وبين النظرية والتطبيق، وعليه ينبغي أن يكون التوازن والاعتدال من سمات المسلم، فلا إفراط ولا تفريط.

المطلب الثالث: بيان أهمية الممارسة والتطبيق العملي في حياة المسلم: يؤكد الشيخ السديس في خُطبته المعنونة: برسالة إلى بناة العقول، وخُطبته المعنونة: بقد جاءكم من الله نورٌ وكتابٌ مبين: أهمية الربط بين العلم والعمل في أكثر من موضع؛ حيث أكد أن من سنة الأبرار العمل بمقتضى العلم، من خلال الإقبال على العقيدة تعلمًا وتعليمًا، ودعوة وتطبيقًا، ويعد أسلوب الممارسة أرسخ للفهم والتعليم والإيضاح،

حيث يتحول القول إلى فعل، والنظرية إلى تطبيق وممارسة، فلا جدوى للأفكار النظرية دون اقترانها بالعمل الصالح، "قَالَ أَبُو الدَّرْدَاءِ ﷺ: «وَيْلٌ لِمَنْ لَا يَعْلَمُ وَلَا يَعْمَلُ مَرَّةً، وَوَيْلٌ لِمَنْ يَعْلَمُ وَلَا يَعْمَلُ سَبْعَ مَرَّاتٍ»" (ابن عبد البر، ١٤١٦هـ، ص ٦٨٩)ج ١، ويظهر اهتمام التربية بأسلوب الممارسة العملية واضحًا جليًا في التكاليف الإسلامية، مثل: الصلاة والزكاة والشهادتين والصوم والحج؛ فكلها تتطلب ممارسة عملية، ومن واجب المربي أن يهتم بتنمية السلوك العملي وممارسته لدى الناشئة، فالناشئ لا يمكن أن يتعلم سلوكًا دون ممارسة، فيصبح عادة لديه، وهذا يتطلب الربط بين الفكر والعمل والنظرية والتطبيق، ومن أمثلة ذلك: تعليم الرسول ﷺ لأصحابه كيفية الوضوء الصحيح.

المطلب الرابع: بيان أهمية مراقبة الناشئة وملاحظتهم: أي مراقبة أحوال الناشئة، وأفعالهم وتصرفاتهم في شتى جوانب حياتهم، وهي من الأساليب الفعالة؛ فعن طريق الملاحظة يستطيع المربي اكتشاف ما يحل بالناشئ مبكرًا، وبالتالي يأتي التوجيه والتربية مبكرين قبل أن ينحرف الناشئ عن مساره الصحيح، وهذا الأسلوب من الأساليب التي كان رسول الله ﷺ يطبقها مع أصحابه، ومن أمثلة ذلك: حديث المسيء صلاته؛ الذي أخطأ عدة مرات في الصلاة، وهو يصلي أمام الرسول ﷺ، وبعدها اشتاق إلى التعلم، فأرشده ﷺ فاستفاد الصحابي من خطئه، ولقد أكد الشيخ السديس في خُطبته المنبرية المعنونة: بنحو تربية أمثل في زمن الفضائيات: على أهمية أسلوب الملاحظة؛ بنصحه للمربين بضرورة متابعة الأبناء في الصلوات والخلوات والصحبة، والملاحظة المطلوبة من المربين هي الملاحظة الشاملة لكل جوانب الإصلاح في الفرد، والتربية

بالملاحظة لا تعد من باب التسلط والسيطرة والتجسس على الأولاد، إلا إذا حادت عن هدفها التربوي وهو التوجيه والإرشاد، أو كان استخدامها بشكل متطرف ومبالغ من قبل المربين، ووصلت إلى تقييد حريتهم، وعند التربية بالملاحظة يجد المربي الأخطاء والتقصي، وعندها لا بد من المداراة التي تحقق المطلوب دون إثارة أو إساءة إلى الناشئ، والمداراة هي الرفق في التعليم وفي الأمر والنهي، بل إن التجاهل أحيانًا يعد الأسلوب الأمثل في مواجهة تصرفات الناشئ؛ لأن إثارة الضجة قد تؤدي إلى تشبثه بذلك الخطأ، كما أنه لا بد من التسامح أحيانًا؛ لأن المحاسبة الشديدة لها أضرارها التربوية والنفسية.

المطلب الخامس: تعديل السلوك: ركز الشيخ السديس في خُطبته المنبرية المعنونة: بنحو تربية أمثل في زمن الفضائيات، وخُطبته المعنونة: بنداء عام من منبر المسجد الحرام إلى أمة الإسلام: على تنمية الشخصية الإنسانية المسلمة من جميع جوانبها، ويرى (محمد، ١٤٣٢هـ)، أن هذه العملية تتم من خلال مؤسسات التربية القائمة، بغرض تحقيق التكيف والمشاركة الفاعلة للأفراد في تنمية المجتمع وتقدمه. أي أن التربية تعديل في السلوك الإنساني لينشأ مواطنًا صالحًا في المجتمع، والتربية في الإسلام: "هي إطار فكري يستند إلى أصول ومبادئ مستمدة من القرآن الكريم والسنة المطهرة، وكونها تطبيقات تربوية لها أهداف ومنهج ومؤسسات، تترجم تلك المبادئ والأصول إلى سلوك وممارسات تصلح لكل زمان ومكان" (الميمان، ١٤٢٣هـ، ص ٤٩٩)، كما أكد الشيخ السديس في خُطبته المعنونة: بالقضية الأم؛ على أهمية التنشئة على الأخلاق، ومعرفة حقوق الله وحقوق العباد، مع إنكار المنكر والأمر بالمعروف، كما

أكد على أهمية أن يسلك الأفراد سلوكًا يتفق مع عقيدة الإسلام في كل زمان ومكان، من خلال الإقبال على العقيدة الصحيحة تعلمًا وتعليمًا، وتنشئة الناشئة على العقيدة والإيمان، ومحبة الله، وربط جميع العلوم بالعقيدة الإسلامية، وإبعاد العامة من الشباب عن القضايا التي لا تعنيهم؛ من خلال شغلهم بقضايا تعنيهم، مع أهمية أخذ العقيدة من أهلها الراسخين في العلم، والتمسك بالكتاب والسنة ودورها في البعد عن البدع والأهواء، وتعزيز قيم الأخوة والمساواة في نفوس المسلمين، وتربيتهم على الاعتدال والوسطية والنظرة الموضوعية للأمور، وتجلية الأمور دون مواربة، وكشف الحقائق دون مجاملة، وبيان ما هو دخيل مما هو أصيل، وما هو حق جد مما هو باطل هزيل، والتركيز على أمور العقيدة والسنة والاتباع، والحذر من حظوظ النفس والهوى، وإصلاح النفس وإحداث التغيير بها، والتمسك بالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر أمارة الإيمان، وتركه علامة النفاق، وتربية المسلم على التفكر والتدبر والتأمل وإعمال العقل، مصحوبًا بالخشوع وحضور القلب، ويؤكد الشيخ السديس في خُطبته المنبرية المعنونة: بنحو تربية أمثل في زمن الفضائيات: على ما أشار إليه المربون وعلماء التربية والاجتماع؛ بأن أهم القنوات المسؤولة عن تعديل السلوك هي البيت والمدرسة والمسجد ووسائل الإعلام، فالطفل في الأسرة يتأسى بأفعال الوالدين، ويقتدي بأقوالهما وأعمالهما، وعليه فإن من أهم وظائف الأسرة: التربية الإيمانية، وتنشئة النشء على العقيدة والفضائل، والعناية بكتاب الله، والاهتمام بسنة رسول الله ﷺ، ومعاملتهم بالرفق، والحزم عند تكرار الخطأ، وتعويدهم آداب الطعام والشراب والمنام ومخالطة الناس، وتعويدهم فعل الخير، والتخلق معهم بأخلاق حسنة، وإبعادهم عن قرناء

السوء، ومتابعتهم مع من يمشون، ومن يصاحبون، وماذا يقرؤون، ويشاهدون، ويسمعون؛ كل ذلك مقرون بالحب والحنان والشفقة، مع الدعاء لهم دائماً بالهداية والصلاح، إضافة إلى ذلك: إشباع حاجاتهم وتطبيعهم اجتماعيًا مع توفير معيشة هنية متوازنة دون إفراط أو تفريط (القزاز والشهري، ١٤١٦هـ)، ويُعرف الشيخ السديس المدرسة بأنها القناة الثانية التي تقع على عاتقها مسؤولية تنشئة الأجيال، لذلك فعلى القائمين عليها أداء الواجب المناط بهم من تعليم وتربية وإصلاح، ويرى الشيخ السديس أن المسجد هو واحة الأمن والأمان؛ حيث يجد الفرد الراحة عند ارتياده، كما يتعلم فيه التلاوة والصلاة والذكر والدعاء، وحيث إن عصرنا هو عصر الإعلام وكفى؛ فإن الشيخ السديس يرى أنه لا بد من استثمار هذه المؤسسة في الخير، لأنها دخلت كل بيت، فاستثمارها في نشر الفضيلة متحتم، ونوه إلى ما تموج به القنوات الفضائية، والشبكات المعلوماتية، مما يُفسد التربية، الأمر الذي يتطلب وعيًا عميقًا، وحذرًا شديدًا، ففي عصرنا الحديث تُعد وسائل الإعلام المسموعة والمرئية والمقروءة من أهم قنوات التربية التي تؤثر في سلوك الأفراد، حيث تقدم العديد من البرامج المختلفة ثقافيًا، فتجذب الناس على مختلف أعمارهم وفئاتهم، وتعد وسائل الإعلام من أداوت التربية المستدامة للفرد، لتميزها بقدرتها على استقطاب الناس على اختلاف ثقافاتهم وأعمارهم، ومساهمتها في سرعة نشر ما يستجد في كل مجال من مجالات المعرفة، الأمر الذي ساهم في نقل المعرفة في شتى المجالات إلى الناس، وتعريفهم بأماكن يصُعب الوصول إليها مباشرة (محمد، ١٤٣٢هـ)، فوسائل الإعلام لها دور مؤثر في تربية الأفراد إذا أُحسن الإشراف عليها، أما إذا تُركت وشأنها كان ضررها أعم وفسادها أكثر

انتشارًا، ذكر الشيخ السديس مجموعة من الأخطاء الشائعة في تربية الأبناء قد تعوق عملية تعديل السلوك، منها: اقتصار التربية على إشباع الرغبات والتركيز على الماديات، والاهتمام بالتربية والعناية المادية، وترك عملية تربية الأبناء للخادمين والخادمات، وترك الحبل على الغارب للأبناء دون متابعة أو مراقبة، وإهمال تربية المرأة بنتًا، وأختًا، وزوجة، وعدم الأخذ على أيديهن، والانسياق وراء طلبات المرأة دون سؤال عن حلال أو حرام، ودون رقيب أو حسيب في لباسها وسائر اهتماماتها، وجلب الصور الفاضحة، والمظاهر المحرمة، والوسائل المثيرة، وتركها بين الأبناء والبنات دون رقيب أو حسيب، ولقد وقف الشيخ السديس على مسائل عظيمة، وأمور جسيمة، تعاني منها الأمة الإسلامية والعربية، حيث الانجراف نحو المادة واعتبارها الأساس في حياة الناس، ووقوعهم في حظوظ النفس والهوى، الأمر الذي يحتاج من المربين آباء ومعلمين إلى أن يجدوا في تعديل أسلوبهم في تربية الناشئة، من خلال تربيتهم على حمل العقيدة، وتجليها في أقوالهم، وأفعالهم، وكل تصرفاتهم.

- **المبحث الرابع: الجوانب التربوية في المجال الأخلاقي المتضمنة في خُطب منبر الكعبة الشريفة:**

إن الأخلاق في دين الإسلام عظيم شأنها، عالية مكانتها؛ ولذلك دعا المسلمين إلى التحلي بها وتنميتها في نفوسهم، وهي أحد الأصول الأربعة التي يقوم عليها دين الإسلام، وهي: الإيمان، والأخلاق، والعبادات، والمعاملات، ولذا نالت العناية الفائقة الكبرى، والمنزلة العالية الرفيعة في كتاب الله عز وجل وسنة رسوله ﷺ، فحرص الخطيب المفوه على أهمية تجسيد الأخلاق في سلوك المسلمين؛ من خلال تكوين الضوابط

والرقابة الذاتية الداخلية في نفوسهم، لترتفع عن سفاسف الأمور (الأسمر، ١٤١٧هـ)، ووجه الشيخ السديس المسلمين إلى التحلي بجميع ما جاء به الإسلام من فضائل، والبعد عن الرذائل.

المطلب الأول: غرس الأخلاق الفاضلة: الخلق في اللغة: "هِيَ السَّجِيَّةُ، لِأَنَّ صَاحِبَهُ قَدْ قُدِّرَ عَلَيْهِ" (القزويني الرازي، ١٣٩٩هـ، ص ٢١٣) ج ٢، أما الخلق في الاصطلاح: "هو صدور الأفعال بسهولة ويسر من غير فكر وروية نتيجة لرسوخها في النفس، فإن كانت الْأَفْعَالُ الصادرة عنها جَمِيلَةً مَحْمُودَةً عَقْلًا وَشَرْعًا سُمِّيَتْ تِلْكَ الأفعال خُلُقًا حَسَنًا، وَإِنْ كَانَت قَبِيحَةً سُمِّيَت الأفعال خُلُقًا سَيِّئًا" (الغزالي، د.ت)، وفي التعريفات السابقة دلالة واضحة على ارتباط الخلق بسلوك الإنسان، وأفعاله، أما المعنى الخاص لكلمة الخُلُق في الاصطلاح؛ فيُطلَق على التمسُّك بأحكام الشرع وآدابه فعلًا وتركًا، يقول الله تعالى: ﴿وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ﴾ القلم: ٤، ومن ذلك عَنِ النَّوَّاسِ بْنِ سِمْعَانَ الْأَنْصَارِيِّ ﷺ، قَالَ: سَأَلْتُ رَسُولَ اللهِ ﷺ، عَنِ الْبِرِّ وَالْإِثْمِ فَقَالَ: «الْبِرُّ حُسْنُ الْخُلُقِ، وَالْإِثْمُ مَا حَاكَ فِي صَدْرِكَ، وَكَرِهْتَ أَنْ يَطَّلِعَ عَلَيْهِ النَّاسُ» (مسلم، د.ت، كتاب البر والصلة والآداب، حديث رقم ٢٥٥٣)، ويؤكد الشيخ السديس في خُطبه المعنونة: بروح الصلاة ولبها، ويا باغي الخير اقبل، والزكاة مواساة وبناء لا جباية وعناء، وكيف نستقبل رمضان؛ على حاجة الناس إلى التدبر والمحاسبة والتقويم والتفكر لكل سلوك صادر منهم، ويكون ذلك من خلال استثمار مواسم الخيرات. ويُستنبط مما ذكره الشيخ السديس بهذا الشأن مجموعة من الآثار التربوية، من أهمها: تربية الضمير من خلال اتباع طريقة الاستقامة، وإصلاح النفس وتزكيتها، وغرس محاسبة

النفس في الناشئة وتنميتها من خلال مؤسسات التربية، وغرس الأخلاق الحسنة في نفوس الناشئة من خلال النصيحة، والعناية، والتعاهد، وحماية الناشئة من أمراض القلوب: كالغل، والحسد، والحقد، والضغينة، وحمايتهم من أمراض اللسان: كالكذب، والغيبة، والنميمة، والبهتان، وتعويديهم على التحلي بالأخلاق الإسلامية العالية، والآداب الشرعية الرفيعة، من خلال القدوة الحسنة، وغرس شُكر النعم في نفوسهم: كنعمة الإيمان، والأمن، والصحة، مع مراعاة حقوق الأخوة الإيمانية، وعدم الوقوع في أعراض الناس، وإصلاح ذات البين.

- **المبحث الخامس: الجوانب التربوية في المجال الاجتماعي المتضمنة في خُطب منبر الكعبة الشريفة:**

المطلب الأول: بيان الحقوق والواجبات في المعاملات: يذكر الشيخ السديس في خُطبته المنبرية: كسبان لا يلتقيان! أن الشريعة جاءت بتنظيم شامل لجميع جوانب الحياة، وإصلاح لكل متطلبات الناس الفردية والاجتماعية، ونظمت معاملاتهم مع الله، ومع العباد، كل ذلك في مقاصد الشريعة الغراء، فلقد رسمت الشريعة منهجًا سليمًا في مجال المعاملات؛ فلا فوضى ولا ظلم ولا باطل، ولا جهالة ولا خيانة، بل إنصاف واحترام، وعدل وصدق وبيان، ومراعاة لحقوق الآخرين، إذًا أعظم الحقوق قدرًا وأجلها مكانة: حق الله على عباده، ويتلخص هذا الحق في القيام بعبادة الله وحده لا شريك له، كما أن هناك حقوقًا للإنسان أقرها الإسلام وهي الحماية والصيانة من أن يسفك دمه أو ينتهك عرضه، أو يغتصب ماله، كما أقر الإسلام حقوقًا

وواجبات في المعاملات بين العباد، محكومة بضوابط شرعية يتوجب عدم الخروج عنها، حفظًا للحقوق وأداءً للواجبات.

المطلب الثاني: بيان حقوق وواجبات ولاة الأمر والعلماء: يؤكد الشيخ السديس في خُطبته المنبرية: نداء عام من منبر المسجد الحرام إلى أمة الإسلام؛ على أهمية وحدة الأمة وتماسكها، لما للفرقة من آثار سلبية تُفتت جسد الأمة وتُقطعها إربًا إربًا، فنصح بالحرص على الجماعة، وحذر من الشقاق والنزاع والفرقة، وأكد على أهمية معرفة حقوق وواجبات ولاة أمر المسلمين وعلمائهم، وما لهم وما عليهم، فكلٌ على ثغرٍ من ثغور الإسلام، فمن أوجب الحقوق السمع والطاعة وعدم الخروج على الإمام أو الجماعة، "عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ، عَنِ النَّبِيِّ ﷺ أَنَّهُ قَالَ: «مَنْ خَرَجَ مِنَ الطَّاعَةِ، وَفَارَقَ الْجَمَاعَةَ فَمَاتَ، مَاتَ مِيتَةً جَاهِلِيَّةً، وَمَنْ قَاتَلَ تَحْتَ رَايَةٍ عِمِّيَّةٍ يَغْضَبُ لِعَصَبَةٍ، أَوْ يَدْعُو إِلَى عَصَبَةٍ، أَوْ يَنْصُرُ عَصَبَةً، فَقُتِلَ، فَقِتْلَةٌ جَاهِلِيَّةٌ، وَمَنْ خَرَجَ عَلَى أُمَّتِي، يَضْرِبُ بَرَّهَا وَفَاجِرَهَا، وَلَا يَتَحَاشَى مِنْ مُؤْمِنِهَا، وَلَا يَفِي لِذِي عَهْدٍ عَهْدَهُ، فَلَيْسَ مِنِّي وَلَسْتُ مِنْهُ»" (مسلم، د.ت، كتاب الإمارة، حديث رقم ١٨٤٨) ج ٣، فالإسلام أوجب نصب الإمام، وأوجب السمع والطاعة لمن ولاه الله أمر هذه الأمة، وأوجب على المسلمين الأخذ على يد من يريد تفريق كلمتهم، وتشتيت صفوفهم، وإحداث الفرقة بينهم "عَنْ عَرْفَجَةَ، قَالَ: سَمِعْتُ رَسُولَ اللهِ ﷺ يَقُولُ: «مَنْ أَتَاكُمْ وَأَمْرُكُمْ جَمِيعٌ عَلَى رَجُلٍ وَاحِدٍ، يُرِيدُ أَنْ يَشُقَّ عَصَاكُمْ، أَوْ يُفَرِّقَ جَمَاعَتَكُمْ، فَاقْتُلُوهُ»" (مسلم، د.ت، كتاب الإمارة، حديث رقم ١٨٥٢) ج ٣، لأن من يريد بالأمة بالشر والفساد،

وتفريق الكلمة، وإحداث الفوضى؛ هذا مفسد في الأرض، وحق المفسد أن يؤخذ على يده، حتى يَسْلَمَ الناس من شره.

المطلب الثالث: بيان حقوق المرأة في الإسلام ومكانتها في المجتمع: يؤكد الشيخ السديس في خطبته: النداء الحاني، إلى النصف الثاني؛ أن الإسلام منح المرأة حقوقها، فبعد أن كانت مهضومة الحقوق، مسلوبة الكرامة، معدودة من سقط المتاع؛ عدّها شريكة للرجل في الحياة والأعمال بما يتناسب مع طبيعتها ولا يخالف مقصدًا من مقاصد الشريعة، كما ميزها بخصائص ومميزات؛ من خلال منحها العطف والحنان لتربية الأبناء وتنشئة الأجيال واحتواء الأسرة، فماذا تُريد المرأة بعد هذا التكريم! أيؤثرن حياة التبرج والاختلاط والسفور، على حياة الطهر والعفاف والحشمة! أم يُردن الضرب بنصوص الكتاب والسنة عرض الحائط، استجابة لأبواق خادعة ماكرة، ودعاية مُضلله تثار بين الحين والآخر!.

المطلب الرابع: محاربة الآفات الاجتماعية: الآفات الاجتماعية تعد عائقًا في نمو المجتمعات وتطورها، ويؤكد الشيخ السديس في خُطبته المعنونة: بالمخدرات نذير إفناء المجتمعات؛ أن المجتمع المسلم يلقى منذ بزوغ فجر الإسلام ألوانًا من التحديات، في معركة دائمة متنوعة الصور والأساليب، عسكرية مرة وفكرية وأخلاقية مرات عديدة، بهدف القضاء على الإسلام وأهله، ولما فشل الأعداء في السيطرة العسكرية، عملوا جاهدين عبر الحروب الأخلاقية، وكان من أخطرها قيامهم بشن حرب المسكرات والمخدرات والدخان، وتصديرها إلى بلاد المسلمين بهدف تدمير شبابهم، وقتل

رجولتهم، واغتيال طموحاتهم، حتى تتم السيطرة عليهم دون هوادة، وهذه الآفات لن يقف حدُّها على الشباب بل يتعدى ذلك ليطال مناحي الحياة بأسرها، ويكتوي بنيرانها قسم كبير من أفراد المجتمع، لذلك لا بد من التصدي لهذا الخطر العظيم؛ من خلال تقوية وازع الإيمان لدى الشباب، وبيان آثارها السلبية من ذهاب العقل وفقد الوعي، والأضرار الكثيرة التي يتعرض لها متعاطوها، وأيضًا يكون التصدي لها من خلال ترسيخ مفهوم الحلال والحرام، والمحافظة على الصلوات، التي تحقق الراحة النفسية وطمأنينة القلب للقائم بها على وجهها الأمثل؛ فتجعله رحيمًا مُحسنًا جوادًا عطوفًا معظمًا لحرمات الله وشعائره، وللتخلص من هذه الآفات لا بد من نشر الوعي بين الأفراد، وتحذيرهم من الآثار السلبية عليهم وعلى المجتمع بأسره؛ وذلك من خلال الأسر والمدارس ووسائل الإعلام لزيادة وعي المسلم، ومن خلال تنظيم الحملات في سبيل الحفاظ على وحدة المجتمع وقيمه وصحة أفراده وسلامتها من التعرض لأي مخاطر تنتج من الممارسات الخاطئة أو العادات السيئة، فتتنوع الحملات بحسب الفئات المستهدفة منها.

- **المبحث السادس: الجوانب التربوية في مواجهة الغزو الفكري ومحاربة العولمة والعنف المتضمنة في خُطب منبر الكعبة الشريفة:**

المطلب الأول: الغزو الفكري وسبل مواجهته: عرف (بن باز، ١٤٠٣هـ)، الغزو الفكري: بأنه مجموعة الجهود الفكرية التي تقوم بها أمة بهدف الاستيلاء على أمة أخرى، وتكون نتيجته أن هذه الأمة تصبح مريضة الفكر والإحساس، تحب ما يريده لها عدوها أن تحبه، وتكره ما يريد منها أن تكرهه.

وعليه فإن الغزو الفكري موجه لتصفية العقول والأفهام لتكون تابعة للغازي، ويتسلل إليهم في صمت ونعومة، فيقبلون عليه عن طواعية ورضا وحب واقتناع، ويحذر الشيخ السديس المسلمين من الغزو الفكري والأخلاقي الموجه ضدهم عبر الوسائل المختلفة، ونصحهم بضرورة التصدي له، بالتربية والعناية بالإيمان، وتنشئة الأجيال عليه، إذًا الغزو الفكري يتميز "بالدهاء والمكر والخديعة، فهو حرب دائبة لا تقف عند حد، ولا يحصرها ميدان، بل تمتد إلى شُعب الحياة الإنسانية كلها، وتسبق حروب السلاح وتواكبها، فتشل إرادة المهزوم وتثبط عزيمته، فيسهل انقياده وتبعيته وخضوعه" (الزهراني، ١٤٢٦هـ، ص ٥٧)، وعليه فإنه في ظل هذا الخطر الداهم للغزو الفكري، لا بد من تضافر جهود الأمة الإسلامية؛ بتطبيق الشريعة في جميع مناطق المسلمين، وتقوية الإسلام من الداخل، وتربية الناشئة تربية إسلامية صحيحة، وتنمية الوازع الديني في نفوس الناشئة، وغرس مراقبة الله لهم في نفوسهم، واتباع أسلوب الحوار والإقناع في تربيتهم، وتحصين الأجيال المسلمة من الأفكار السامة والهدامة؛ من خلال عقد الندوات والمؤتمرات حول قضايا الغزو الفكري، وتوعيتهم بما يدور حولهم، كما حذر شيخنا في خُطبه من مظاهر الاغتراب الحضاري والغزو الثقافي، وطالب بالعودة إلى القرآن الكريم باعتباره مصدر التشريع الإسلامي، ودعا إلى تهذيب السلوك على مستوى الفرد والجماعة، وأشار الشيخ السديس في خُطبته المنبرية المعنونة: بنداء عام من منبر المسجد الحرام إلى أمة الإسلام؛ إلى أن هناك مجموعة من الوسائل لا بد من اتباعها لمواجهة الانفتاح الثقافي، منها:

١-الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر كلٌّ حسب استطاعته، على أن يتحلى الآمرون بالمعروف، والناهون عن المنكر، بالرفق والعلم، والحلم والحكمة.

٢-نشر الفضيلة ومحاربة الرذيلة.

٣-أداء أمانة الكلمة، بتحري الحقائق، والحذر من التهويل والإثارة.

٤-التحلي بقوة الإيمان، وعمق الوعي.

٥-التحلي بالحصانة العلمية والفكرية والثقافية.

٦-الحذر من الغزو الفكري والأخلاقي الموجه ضد المسلمين.

٧-تربية الأبناء تربية وسطية معتدلة لا غلو فيها ولا تقتير.

فالانفتاح الثقافي الذي نواجهه يحتاج أن نمعن التفكير في بديل للوسائل المتبعة حاليًا، فليس المطلوب سجن أبنائنا داخل عباءتنا؛ بل المطلوب النزول معهم إلى معترك الحياة، لنقف معهم جنبًا إلى جنب أمام اللغز الكبير الذي تطرحه تحديات ومعطيات العصر الحالي، التربية التي ننادي بها هي تربية ناقدة، تسمح لأبنائنا بالتفكير وطرح الأسئلة حول كل ما يدور حولهم من أحداث، تربية حرة لا تقيد التفكير، لم يعد يكفينا أن نمد أبناءنا برصيد قيمي أو ديني فقط، ثم نتركهم وحيدين في هذه الحياة؛ لا بد من تقوية الحماية الداخلية التي تجعل المرء يراقب الله تعالى، ويستطيع السيطرة على نفسه وضبطها، ومن الوسائل التي تعين على تقوية الحماية الداخلية: الاعتناء بالإقناع، واعتبار القدرة على الإقناع من أهم معايير اختيار المربين، وتنمية قدرات الانتخاب والاختيار واتخاذ القرار، وهذا يتطلب أن تُضمن الخبرات التربوية، ما يعين المتربي على الاختيار بين البدائل واتخاذ القرار، ومراعاة ذلك من خلال وضعه في

مواقف عملية تتطلب الاختيار بين البدائل واتخاذ القرار، وتنمية الإرادة وتقويتها؛ من خلال تنمية قدرته على مواجهة دواعي النفس وغرائزها بتقوية التربية الإيمانية، والارتقاء بالمربين من خلال الارتقاء بتفكيرهم؛ ليستوعبوا المعطيات الجديدة ويتأهلوا للتعامل معها، حتى يرتقوا لفهم الجيل الجديد الذين يتعاملون معه ويربونه.

المطلب الثاني: العولمة وأثرها على الهوية الإسلامية: يذكر الشيخ السديس في خُطبته المعنونة: بأمتنا الإسلامية وتحديات العولمة؛ أن الإسلام حُورب بمصطلحات غربية، كالعولمة، التي ترمي إلى تحويل العالم إلى قرية واحدة، كما حُورب بأن تُثار زوابع منتنة، وسموم قاتلة؛ تُفضي إلى هيمنة غربية على الأمة الإسلامية، ومتى ما سيطرت أمة فإنها تسعى لفرض معتقداتها وثقافاتها ومصالحها على الأمة المستجدية، وتريد من ذلك بذر بذور من حنظل؛ لتجني الأمة ثمار علقم، تتجرع مرارتها شجًا في الحلوق، وطعنات في الخواصر، ولقد شاع استخدام مصطلح العولمة مع بدايات القرن الماضي، وارتبط بالمتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية، ويُعرف (التركي، ١٤٢١هـ)، العولمة بأنها تعني: "الهيمنة والعنصرية، وانصهار ثقافة الآخرين في بوتقة الثقافة الغربية بصفة عامة، وثقافة أمريكا بصفة خاصة" (ص ١٢)، وإن كان للعولمة بعض المظاهر الإيجابية المصاحبة؛ كالتطور التكنولوجي الهائل، وثورة الاتصالات والمعلومات، إلا أن لها العديد من السلبيات، التي تحتاج إلى أن نتعامل معها بحذر شديد، ومن هذه السلبيات ما ذكره (عطية، ١٤٣٤هـ)، أن العولمة تؤدي إلى صراع بين الجذور الثقافية المحلية والمحافظة عليها، والتحول نحو العالمية، كما تتسبب العولمة في إحداث صراع بين الدول الغنية معلوماتيًا، والدول الفقيرة معلوماتيًا، فتسحق الهوية

الشخصية الوطنية المحلية، والسيطرة على الموارد المحلية وفرض الوصاية الأجنبية والإذلال، مع قيام ثقافة جديدة من خلال الغزو الفكري، وغياب الضوابط والقواعد الحاكمة للسلوك، الأمر الذي أدى إلى فرض تحدٍ اقتصادي أمام المجتمعات.

ويؤكد هانس بيتر مارتين (١٤١٩هـ)، "أن العولمة فخّ كبير مليء بالأكاذيب، وهي تؤدي إلى زيادة نسبة الفقر في العالم" (ص ٢٥٣)، ومما يزيد من خطورة العولمة: ضعف العالم الإسلامي وهزيمته أمام الغرب، وهذا ما يزيد اختراق العولمة الثقافية للهُوية، كما قال ابن خلدون: "المغلوب مُولعٌ بالاقتداء بالغالب في شعاره وزيّه ونحلته وسائر أحواله وعوائده" (ابن خلدون، ١٤٢٥هـ، ص ٢٨٣) ج ١، ورغم ما تتمتع به الثقافة الإسلامية من مزايا؛ فإنّ الغرب ما زال يسعى إلى تشويه صورة الإسلام وثقافته، وقِيَمه الحضارية، ولمقاومة العولمة الثقافية، ومواجهة التحديات الوافدة علينا؛ لا بد من الرجوع إلى أصول الإسلام القرآن والسنة، المصدرين الأساسيين اللذين يحتويان على منهج متكامل للحياة يقي من جميع الأخطار، والقيام بإحياء كل مقومات التراث الإسلامي الحضاري في مواجهة سموم العولمة، وتسخير مظاهر العولمة كالإنترنت والفضائيات لخدمة البشرية عبر نشر الحقائق الإسلامية، فالأمة العربية والإسلامية تملك أعظم مشروع حضاري، والاهتمام بتعدد الثقافات، والتأكيد على عالمية الإسلام، وذلك من خلال المحافظة على الهوية الإسلامية.

المطلب الثالث: العنف والإرهاب وموقف الإسلام منه: يعد العنف ظاهرة من الظواهر التي تؤرق المجتمع الدولي أجمع، حيث تتعدد أشكاله وتتطور أساليبه لتهدد

الإنسان في جميع جوانب حياته، لهذا اتجهت الاتفاقات الدولية للتصدي لهذه الظاهرة من خلال وضع خطط وقوانين للعمل في ضوئها، والعنف هو: أي ضررٍ قد يلحق بالشخص سواء كان هذا الضرر جسديًا أو معنويًا، وقد يكون الفعل واقعًا من فرد على جماعة، أو جماعة على فرد، أو فرد على فرد، أو جماعة على جماعة، فهذا الضرر قد يسبب الإعاقات الجسدية أو الأمراض النفسية التي تؤثر في قدرة الشخص على البذل والعطاء، وفي هذا الشأن يؤكد الشيخ السديس في خُطبته المنبرية المعنونة: بنداء عام من منبر المسجد الحرام إلى أمة الإسلام، وخُطبته المعنونة بالإرهاب؛ أن الدعوة إلى الله لا تدعو إلى التجمعات الحزبية أو التنظيمات العصبية، بل هي رسالة صلاح وإصلاح لعموم البشر، فالإسلام نبذ العنف والإكراه في دعوة الآخرين واعتمد أسلوب مخاطبة العقول بالحجج والبراهين ومخاطبة القلوب بالآيات والمواعظ، يقول الله تعالى: ﴿ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ﴾ النحل: ١٢٥، وفي الحديث النبوي: "عَنْ عَائِشَةَ ، زَوْجِ النَّبِيِّ ﷺ، أَنَّ رَسُولَ اللهِ ﷺ قَالَ: «يَا عَائِشَةُ» إِنَّ اللهَ رَفِيقٌ يُحِبُّ الرِّفْقَ، وَيُعْطِي عَلَى الرِّفْقِ مَا لَا يُعْطِي عَلَى الْعُنْفِ، وَمَا لَا يُعْطِي عَلَى مَا سِوَاهُ" (مسلم، د.ت، كتاب البر والصلة والآداب، حديث رقم ٢٥٩٣) ج ٤، فموقف الإسلام إزاء العنف واضح جلي؛ حيث يرفض الإسلام الظلم والعدوان، كما أن المسلم يسعى لتعويد الناشئة على الأخلاق الفاضلة، ونبذ العنف، والتعود على التسامح والحوار الهادئ، ويُعزز في نفوس الناشئة نهي الشرع عن العنف بكل صوره وأشكاله؛ من خلال تدريب الأفراد على الحوار العقلي الهادئ، والذي يوصل الفكرة ويحقق الهدف دون عنف، مصحوبًا بتنمية الضمير الإنساني، للفرد بما يحقق مصلحته ومصلحة مجتمعة.

النتائج والتوصيات

- **أولا: النتائج:**

من أهم نتائج البحث ما يلي:

١- أن منبر خُطب الجمعة بالمسجد الحرام يقوم بمهمة التوجيه والإرشاد، والوقوف على قضـــايا المجتمع؛ لوقاية أفراده من الانحراف الفكري والأخلاقي، كما للخُطب دور في جمع كلمة المسلمين وتأليف قلوبهم، وبث روح الأخوة بين المسلمين.

٢- أكد الشيخ السديس في خُطبه على أهمية تعلم العلم الشرعي الذي يفرق به بين الحقائق، ويُفصل به بين الحق والباطل، ويوصل إلى تقوى الله، مع حاجتنا إلى تعلم العلوم الأخرى ذات الفائدة للفرد والمجتمع، شـرط أن تكون معينة على طاعة الله، ونصر دين الله، ويكون بها نفع العباد وتحقيق مصالحهم.

٣- أبرز الشيخ السديس من خلال خُطبه مراتب العلم، فنجده يجمع بين العلوم النقلية والعقلية، وأن العلاقة بينهما تُبقي العلوم الشرعية (النقلية) مقصودة لذاتها، والعلوم العقلية خادمة لها.

٤- الشـرط الأسـاسـي للحصـول على العلم بجميع مراتبه وأنواعه هو: إخلاص العمل فيه لله، وتسـخيره لخدمة الدين والعقيدة، والدعوة إلى الإسـلام من خلاله، ولبلوغ العلم لا بد من التدبر وحضور القلب، والتعلم والتعليم، والعمل والتطبيق.

٥- ذكر الشـيخ السـديس في خُطبه مجموعة من صـفات المعلم الناجح منها: أن يكون قدوة للطلاب وخير مثال يُحتذى به في الخلق والاســتقامة، وأن يعمل على

تربية الطلاب تربية إسلامية صحيحة، فالمعلم مربٍ وليس ملقنًا فقط، وأن يكون مخلصًا أمينًا.

٦- أكد الشيخ السديس في خُطبه على أن الهدف من تربية الأبناء واسع، لا يقتصر على أداء الشعائر فقط، وإنما تحقيق العبودية لله قولًا وعملًا.

٧- أكد الشيخ السديس في خُطبه على أهمية تحكيم القرآن الكريم في حياة الناس عامة، نسائهم ورجالهم، كبيرهم وصغيرهم، وأن الرفعة والقيادة، والكرامة والريادة، والعزة والسيادة في الحياة الدنيا والآخرة لحملة كتاب الله العاملين به، فالقرآن الكريم منهاج حياة في جميع الشؤون.

٨- نصح الشيخ السديس في خُطبه بتعلم ما ينفع، واتباع العلم بالعمل به في توازن دون إفراطٍ أو تفريط، والتوجه نحو العلم الشرعي وبناء الواقع من خلاله؛ لتعود الأمة إلى دورها القيادي، فتقود البشرية إلى مواطن العزة والكرامة.

٩- أكد الشيخ السديس في خُطبه على أهمية الربط بين العلم والعمل، وأنه من سنة الأبرار، فلا جدوى للأفكار النظرية دون اقترانها بالعمل الصالح.

١٠- أكد الشيخ السديس في خُطبه على أهمية ملاحظة الأبناء بنصحه للمربين بضرورة متابعة الأبناء في الصلوات والخلوات والصحبة، فالملاحظة هنا ليست من باب التسلط والسيطرة والتجسس على الأولاد وتقييد حريتهم، بل للوقوف على الأخطاء والتقصي، والمداراة والتجاهل والتسامح أحيانًا؛ لأن المحاسبة الشديدة لها أضرارها التربوية والنفسية.

١١- ووجه الشيخ السديس في خُطبه المسلمين إلى التحلي بجميع ما جاء به الإسلام من فضائل، والبعد عن الرذائل.

١٢- ويؤكد الشيخ السديس في خُطبه على حاجة الناس إلى التدبر والمحاسبة والتقويم والتفكر، لكل سلوك صادر منهم.

١٣- أكد الشيخ السديس في خُطبه على غرس الأخلاق الحسنة في نفوس الناشئة؛ من خلال النصيحة، والعناية، والتعاهد، وحماية الناشئة وتعويدهم على التحلي بالأخلاق الإسلامية العالية، والآداب الشرعية الرفيعة.

١٤- بين الشيخ السديس في خُطبه منهج الشريعة الإسلامية في مجال المعاملات؛ فلا فوضى ولا ظلم ولا باطل، ولا جهالة ولا خيانة، بل إنصاف واحترام، وعدل وصدق وبيان، ومراعاة لحقوق الآخرين.

١٥- أكد الشيخ السديس في خُطبه على أهمية وحدة الأمة وتماسكها، فنصح بالحرص على الجماعة، وأكد على أهمية معرفة حقوق وواجبات ولاة أمر المسلمين وعلمائهم، وما لهم وما عليهم، فكلٌ على ثغرٍ من ثغور الإسلام، فمن أوجب الحقوق السمع والطاعة وعدم الخروج على الإمام أو الجماعة.

١٦- عالج الشيخ السديس في خُطبه قضية مهمة من خلال بيان حقوق المرأة الإسلام وتكريمها؛ فالمرأة اعتبرها الإسلام شريكة للرجل في الحياة والأعمال، بما يتناسب مع طبيعتها ولا يخالف مقصدًا من مقاصد الشريعة، كما ميزها بخصائص ومميزات؛ من خلال منحها العطف والحنان لتربية الأبناء، وتنشئة الأجيال، واحتواء الأسرة.

١٧- أكد الشيخ السديس في خُطبه على محاربة الآفات الاجتماعية: كالمخدرات والمسكرات والدخان، كما حذر من الوقوع في أمراض القلوب: كالغل، والحسد، والحقد، والضغينة، وأمراض اللسان: كالكذب، والغيبة، والنميمة، والبهتان.

١٨- أكد الشيخ السديس في خُطبه على أن هناك مجموعة من الوسائل لا بد من اتباعها لمواجهة الانفتاح الثقافي منها: الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر كلٌّ حسب استطاعته، ونشر الفضيلة ومحاربة الرذيلة، وأداء أمانة الكلمة، بتحري الحقائق، والحذر من التهويل والإثارة، والتحلي بقوة الإيمان، وعمق الوعي، والتحلي بالحصانة العلمية والفكرية والثقافية.

١٩- حذر الشيخ السديس في خُطبه من مظاهر الاغتراب الحضاري والغزو الثقافي وطالب بالعودة إلى القرآن الكريم باعتباره مصدر التشريع الإسلامي، ودعا إلى تهذيب السلوك على مستوى الفرد والجماعة.

٢٠- بيّن وحذر الشيخ السديس في خُطبه بأن الإسلام حُورب بمصطلحات غربية، كالعولمة، كما حُورب بأن تُثار زوابع منتنة، وسموم قاتلة؛ تُفضي إلى هيمنة غربية على الأمة الإسلامية، ومتى ما سيطرت أمة فإنها تسعى لفرض معتقداتها وثقافاتها ومصالحها على الأمة المستجدية، وتريد من ذلك بذر بذور من حنظل؛ لتجني الأمة ثمار علقم، تتجرع مرارتها شجًا في الحلوق، وطعنات في الخواصر.

٢١- يؤكد الشيخ السديس في خُطبه على أن الدعوة إلى الله لا تدعو إلى التجمعات الحزبية أو التنظيمات العصبية، بل هي رسالة صلاح وإصلاح لعموم

البشر، فالإسلام نبذ العنف والإكراه في دعوة الآخرين، واعتمد أسلوب مخاطبة العقول بالحجج والبراهين ومخاطبة القلوب بالآيات والمواعظ.

- **ثانيا: التوصيات:**

١-الاستفادة من الجوانب التربوية في خُطب الشيخ السديس، واستخدام كل مؤسسات التربية في المجتمع لنشر تلك الجوانب، وتفعيلها، وتوضيحها؛ لتعم الفائدة جميع أفراد المجتمع.

٢-على الخطيب اختيار الموضوع الذي يُعالج قضية من قضايا الأمة المسلمة المعاصرة، بهدف معالجتها، ووضع الحلول المناسبة لها.

٣-توجيه المربين من أولياء الأمور والمعلمين والمعلمات إلى أهمية الجوانب التربوية المتضمنة بالخُطب، والاستفادة منها في تنشئة النشء وتوجيههم وإرشادهم.

٤-التركيز في خُطب الجمع على موضوعات الشباب باعتبارهم عماد المجتمع، ومستقبل الأمة وآمالها.

المراجع

- القرآن الكريم.
- ابن خلدون، ولي الدين عبدالرحمن بن محمد. (١٤٢٥هـ). **مقدمة ابن خلدون**. تحقيق: عبدالله محمد الدرويش، ط١، دار يعرب، دمشق.
- ابن عبدالبر، أبو عمر يوسف.(١٤١٦هـ). **جامع بيان العلم وفضله**. تحقيق: أبي الأشبال الزهيري، دار ابن الجوزي، الدمام .
- أبو النصر، ممدوح الصرفي، وآخرون.(١٤٢١هـ). **الدور التربوي والاجتماعي للمسجد**. المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة – إيسيسكو – مطبعة فضالة ، المحمدية / المغرب:.
- الأسمر، أحمد رجب. (١٤١٧هـ). **فلسفة التربية في الإسلام – انتماء وارتقاء**. دار الفرقان، عمّان.
- باجحرز، خالد بن صالح. (١٤١٩هـ). الدور التربوي للأئمة والخطباء في تصحيح بعض الأخطاء الشائعة من بعض المصلين في مكة المكرمة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، قسم التربية الإسلامية والمقارنة، كلية التربية، جامعة أم القرى بمكة المكرمة .
- البخاري، محمد بن اسماعيل أبو عبدالله.(١٤٢٢هـ). **صحيح البخاري**. تحقيق: محمد زهير ناصر الناصر، ط١، دار طوق النجاة.
- بن باز، عبدالعزيز. (١٤٠٣هـ). **مجلة البحوث الإسلامية**. العدد الثامن، باب الفتاوى، مجلة دورية تصدر عن الرئاسة العامة لإدارات البحوث العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد.
- بن عثيمين ، محمد بن صالح. (١٤٢٤هـ). **كتاب العلم**. دار البصيرة، الإسكندرية.

- بيتر مارتن، هانس. (١٤١٩هـــ). **فخ العولمة الاعتداء على الديمقراطية والرفاهية**. ترجمة: عدنان عباس علي، سلسلة عالم المعرفة، الكويت.

- التركي، عبدالله. (١٤٢١هـ). الحوار المبتغى في ظل العولمة. **مجلة الرابطة**، العدد ٤٢٥، رابطة العالم الإسلامي، مكة المكرمة.

- الترمذي، محمد بن عيسى بن سورة بن موسى بن الضحاك. (١٤١٨هـــ). **الجامع الكبير سنن الترمذي**. تحقيق: بشار عواد، بيروت: دار الغرب الإسلامي.

- التميمي، محمد بن حبان بن أحمد بن حبان بن معاذ بن معبد. (١٤١٤هـ). **صحيح ابن حبان بترتيب ابن بلبان**. تحقيق: شعيب الأرناؤوط، ط٢، مؤسسة الرسالة، بيروت.

- الجرجاني، علي بن محمد. (١٤١٧هـ). **التعريفات**. ط١، دار الكتب العلمية، بيروت.

- الجهني، خالد سعيد سلامة الرفاعي. (١٤٣٥هـــ). التوجيهات التربوية المستنبطة من خطب الجمعة بالمسجد النبوي الشريف " خُطب الشيخ عبد المحسن القاسم أنموذجاً ". **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية كلية الدعوة وأصول لدين قسم التربية، المدينة المنورة.

- الجهني، سعود بن بنيان. (١٤١٩هـ). الدور التربوي للمسجد النبوي الشريف. **رسالة ماجستير غير منشورة**، قسم التربية الإسلامية والمقارنة، كلية التربية، جامعة أم القرى بمكة المكرمة .

- دويدري، رجاء وحيد.(١٤٢١هـ). **البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العملية**. ط١، دار الفكر، دمشق.

- الزهراني، علي بن إبراهيم. (١٤٢٦هـــ). **التربية الإيمانية الصحيحة وأثرها في تحصين الشباب ضد الغزو الفكري**. دار الحضارة للنشر والتوزيع، الرياض.

- سيناصر، محمد علال. (١٤١٥هـ). دور خطبة الجمعة في التوعية الدينية وإصلاح المجتمع. **الملتقى العالمي لخطباء الجُمع-الدورة الثانية**، وزارة الأوقاف، المغرب مراكش.

- الصبحي، يوسف بن محمد بن داخل. (١٤٢٦هـ). **وسام الكرم في تراجم أئمة وخطباء الحرم**. ط١، دار البشائر الإسلامية، بيروت.

- العجمي، محمد عبدالسلام وآخرون. (١٤٣٥هـ). **تربية الطفل في الإسلام بين النظرية والتطبيق**. ط٥، مكتبة الرشد، الرياض.

- عطية، عماد محمد. (١٤٣٤هـ). **التربية الإسلامية مصادرها وتطبيقاتها**. ط مزيدة ومنقحة٣، مكتبة الرشد، الرياض.

- العقيل، عبدالله بن عقيل. (١٤٣٥هـ). **التربية الإسلامية مفهومها، خصائصها، مصادرها، أصولها، تطبيقاتها، مربوها**. ط٤ مزيدة ومنقحة ، مكتبة الرشد، الرياض.

- علم الدين، محمد. (١٣٩٩هـ). **التربية الإسلامية. سلسلة كتب إسلامية، العدد ١٩٠**، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية بوزارة الأوقاف، القاهرة.

- الغامدي، عبدالله بن أحمد. (١٤٣٦هـ). **أئمة المسجد الحرام في العهد السعودي (١٣٤٣هـ - ١٤٣٦هـ)**. ط٢، دار الطرفين للنشر والتوزيع، الطائف.

- الغزالي، أبو حامد محمد. (د . ت). **إحياء علوم الدين**. ج٣، دار المعرفة، بيروت.

- الفيروز آبادي، محمد بن يعقوب. (١٤٢٦هـ). **القاموس المحيط**. ط١، مؤسسة الرسالة، بيروت.

- القاضي، عبدالعزيز بن فرحان. (١٤٢٥هـ). المضامين التربوية المستنبطة من خطب الجمعة بالمسجد النبوي لعام ١٤٢٢هـ. **رسالة ماجستير غير منشورة**، قسم التربية الإسلامية والمقارنة، كلية التربية، جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

- القزاز، محمد سعد والشهري، صالح أبو عرادّ. (١٤١٦هـــ). **المبادئ العامة للتربية**. ط٣، دار المعراج الدولية للنشر، الرياض.

- القزويني الرازي، ابو الحسين أحمد بن فارس. (١٣٩٩هـ). **معجم مقاييس اللغة العربية**. تحقيق: عبدالسلام، محمد هارون، ج٢، دار الفكر، القاهرة.

- محمد، ماهر أحمد حسن. (١٤٣٢هـــ). **مبادئ التربية**. ط٣ مزيدة ومنقحة، مكتبة الرشد، الرياض.

- مسلم، الحجاج ابو الحسن القشيري النيسابوري. (د. ت). **صحيح مسلم**. تحقيق: محمد فؤاد عبدالباقي، دار احياء التراث العربي، بيروت.

- الميمان، بدرية صالح عبدالرحمن. (١٤٢٣هـــ). **نحو تأصيل إسلامي لمفهومي التربية وأهدافها**. دار عالم الكتب، الرياض.

- النجيحي، محمد لبيب. (١٤١٢هـــ).**مقدمة في فلسفة التربية**. ط١، دار النهضة العربية، القاهرة.

References:

- The Holy Quran.
- Ibn Khaldun, Wali al-Din Abdul Rahman bin Muhammad. (1425 AH). The Introduction of Ibn Kholdoon. Investigation: Abdullah Muhammad Al-Darwish, 1st Floor, Dar Ya`rab, Damascus.
- Ibn Abdul Barr, Abu Omar Yousef. (1416 AH). Collect the statement of science and its virtues. Investigation: Abu Al-Ashbal Al-Zuhairi, Dar Ibn Al-Jawzi, Dammam.
- Abu al-Nasr, Mamdouh al-Sarfi, and others. (1421 AH). The educational and social role of the mosque. Islamic Educational, Scientific and Cultural Organization - ISESCO - Fadalah Press, Muhammadiyah / Morocco:
- Asmar, Ahmed Ragab. (1417 AH). Philosophy of Education in Islam - Affiliation and Upgrading. Dar Al-Furqan, Amman.
- Baghriz, Khalid bin Saleh. (1419 AH). The educational role of imams and preachers in correcting some of the common mistakes of some worshipers in Makkah Al-Mukarramah. Unpublished Master Thesis, Department of Islamic Education and Comparison, College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah.
- Al-Bukhari, Muhammad bin Ismail Abu Abdullah. (1422 AH). Sahih Bukhari. Investigation: Muhammad Zuhair Nasser Al-Nasser, 1st floor, Dar Touq Al-Najat.
- Bin Baz, Abdulaziz. (1403 AH). Islamic Research Journal. The eighth issue, Chapter of Fatwas, a periodical magazine issued by the General Presidency of the departments of Scientific Research, Ifta, Da`wah and Guidance
- Bin Uthaimin, Muhammad bin Saleh. (1424 AH). The Book of Knowledge. House of Insight, Alexandria.
- Peter Martin, Hans. (1419 AH). The globalization trap is an assault on democracy and prosperity. Translation: Adnan Abbas Ali, World of Knowledge Series, Kuwait.
- Turkish, Abdullah. (1421 AH). Desired dialogue in light of globalization. Al-Rabita Magazine, Issue No. 425, Association of the Islamic World, Makkah Al-Mukarramah.

- Al-Tirmidhi, Muhammad bin Isa bin Surat bin Musa bin Al-Dahhak. (1418 AH). The Great Mosque Sunan Tirmidhi. Investigation: Bashar Awad, Beirut: Dar Al-Gharb Al-Islami.
- Al-Tamimi, Muhammad bin Habban bin Ahmed bin Habban bin Muadh bin Maabad. (1414 AH). Sahih Ibn Hibban arranged by Ibn Balban. Investigation: Shoaib Al-Arnaout, 2nd floor, Al-Resala Foundation, Beirut.
- Al-Jarjani, Ali bin Muhammad. (1417 AH). Definitions. 1st floor, Scientific Books House, Beirut.
- Al-Juhani, Khaled Saeed Salama Al-Rifai. (1435 AH). The educational directives deduced from Friday sermons at the Holy Prophet's Mosque "Sheikh Abdul Mohsen Al-Qasim sermons as a model". Unpublished Master Thesis, Islamic University, College of Da`wa and Fundamentals of Religion, Department of Education, Medina.
- Al-Juhani, Saud bin Bunyan. (1419 AH). The educational role of the Prophet's Mosque. Unpublished Master Thesis, Department of Islamic Education and Comparison, College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah.
- Doydry, Raja Waheed. (1421 AH). Scientific research has theoretical basics and practical practice. 1st Floor, Dar Al-Fikr, Damascus.
- Al-Zahrani, Ali bin Ibrahim. (1426 AH). Correct faith education and its effect on immunizing youth against intellectual invasion. Civilization House for Publishing and Distribution, Riyadh.
- He will support, Muhammad Allal. (1415 AH). The role of Friday sermon in religious awareness and community reform. International Meeting of Preachers of the Collection - Second Cycle, Ministry of Awqaf, Morocco, Marrakech.
- Al-Subhi, Youssef bin Mohammed bin Dakhel. (1426 AH). Medal of generosity in the translations of imams and preachers of the sanctuary. 1st Floor, Dar Al Bashaer Al Islamiyyah, Beirut.
- Al-Ajmi, Mohamed Abdel Salam and others. (1435 AH). Raising a child in Islam between theory and practice. 5th Floor, Al-Rushd Library, Riyadh.
- Attia, Imad Muhammad. (1434 AH). Islamic education, its sources and applications. Edited and revised, 3, Al-Rushd Library, Riyadh.

- Al-Aqeel, Abdullah bin Aqeel. (1435 AH). Islamic education, its concept, characteristics, sources, origins, applications, and educations. Edited and revised, 4th edition, Al-Rushd Library, Riyadh.
- The science of religion, Muhammad. (1399 AH). Islamic education. Islamic Book Series, No. 190, Supreme Council for Islamic Affairs, Ministry of Endowments, Cairo.
- Al-Ghamdi, Abdullah bin Ahmed. (1436 AH). Imams of the Grand Mosque in the Saudi era (1343 AH - 1436 AH). 2nd floor, Dar Al-Tarfayyan for Publishing and Distribution, Taif.
- Al-Ghazali, Abu Hamid Muhammad. (DT). The revival of religious sciences. C 3, Dar Al-Marefa, Beirut.
- Turquoise Abadi, Muhammad bin Yaqoub. (1426 AH). Surrounding dictionary. 1st floor, Al-Resala Foundation, Beirut.
- Judge, Abdulaziz bin Farhan. (1425 AH). Educational implications drawn from Friday sermons at the Prophet's Mosque for the year 1422 AH. Unpublished Master Thesis, Department of Islamic Education and Comparison, College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah.
- Al-Qazzaz, Muhammad Saad and al-Shehri, Saleh Abu Arad. (1416 AH). General principles of education. 3rd Floor, Al Maraj International Publishing House, Riyadh.
- Al-Qazwini al-Razi, Abu al-Hussein Ahmad bin Faris. (1399 AH). A dictionary of Arabic language standards. Investigation: Abd al-Salam, Muhammad Harun, part 2, Dar al-Fikr, Cairo.
- Muhammad, Maher Ahmed Hassan. (1432 AH). Principles of education. 3rd edition, revised and revised, Al-Rushd Library, Riyadh.
- Muslim, Al-Hajjaj Abu Al-Hassan Al-Qushairi Al-Nisaboori. (DT). Sahih Muslim. Investigation: Mohamed Fouad Abdel Baqi, Dar Al-Ahyaa for Arab Heritage, Beirut.
- Al Maiman, Badria Saleh Abdul Rahman. (1423 AH). Towards an Islamic rooting for the concepts and goals of education. Book World House, Riyadh.
- Al-Najihi, Mohamed Labib. (1412 AH). Introduction to the philosophy of education. First Floor, Arab Renaissance House, Cairo.

التمكين النفسي وعلاقته بالسلوك الإبداعي لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية

Th psychological empowerment and its relationship to creative behavior: A study among a sample of faculty members in Saudi universities

إعــداد

د. الحميدي محمد الضيدان

أستاذ علم النفس المشارك بجامعة المجمعة

المستخلص

هدفت الدراسة إلى التحقق من مستوى كلٍ من التمكين النفسي والسلوك الإبداعي، وكشف العلاقة بينهما لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية. وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وقد اشتملت الدراسة على المقياسين الآتيين: مقياس التمكين النفسي، ومقياس السلوك الإبداعي، وتم بناء هذين المقياسين حسب مقياس ليكرت الخماسي. وقد تم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية قدرها (١٠٦) أعضاء هيئة تدريس من ثلاث جامعات، وهي: جامعة الملك سعود، وجامعة المجمعة، وجامعة الإمام محمد بن سعود بمنطقة الرياض. وفي التحليل الإحصائي للبيانات اعتمد الباحث على معامل ارتباط بيرسون، التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن الآتي: تبين أن ترتيب مستوى أبعاد التمكين النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية كان كالتالي: "الكفاءة، المعنى، التأثير، الاختيار" بينما كان ترتيب السلوك الإبداعي كالتالي: "ترويج الأفكار، تنفيذ الأفكار، توليد الأفكار". كما تبين أنه توجد علاقة ارتباط موجبة قدرها (٠,٨٣) دالة إحصائياً بين التمكين النفسي بأبعاده والسلوك الإبداعي بأبعاده لأعضاء هيئة التدريس، ولا يوجد أي فروق ذات دالة إحصائية في التمكين النفسي بأبعاده لأعضاء هيئة التدريس بالمملكة العربية السعودية؛ باختلاف: (الجامعة التي يعمل بها، عدد سنوات الخبرة، الرتبة الأكاديمية).

الكلمات المفتاحية: التمكين النفسي، السلوك الإبداعي، أعضاء هيئة التدريس، الجامعات السعودية

Abstract

The present study aims to investigate the levels of both psychological empowerment and creative behavior among a sample of faculty members in Saudi universities as well as to investigate the relationship between psychological empowerment and creative behavior. This study used the descriptive and analytical approach .

The following scales were used in the current study: Psychological Empowerment Scale and Creative Behavior Scale. These scles were built according to a five-point Likert scale. A total of (106) random sample of faculty members from three universities: King Saud University, Majmaah University, and Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University in Riyadh, KSA participated in this study. The researcher used the Pearson correlation coefficient, frequencies, percentages, means, and standard deviations .

The findings of the study indicate that the ranking of the levels of psychological empowerment dimensions of the faculty members in Saudi universities was as follows: “competence, meaning, impact, and self-determination,” whereas the ranking of creative behavior was as follows: “promoting ideas, implementing ideas, generating ideas ”.

It was also found that there is a positive statistically significant correlation (0.83) between the dimensions of psychological empowerment and the dimensions of creative behavior among faculty members. Furthermore, the findings indicated that there were no statistically significant differences in the dimensions of psychological empowerment among the faculty members in the Kingdom of Saudi Arabia, according to their (university, years of experience, academic rank).

Keywords: Psychological Empowerment, Creative Behavior, faculty members,Saudi Universities.

المقدمة

نظرًا لما تواجهه الجامعات من تغيرات سريعة، وزيادة في حدة المنافسة والعولمة؛ مما أدى إلى إحداث تغييرات في بيئة الأعمال؛ الأمر الذي جعلها بحاجة إلى موارد بشرية قادرة على التكيف مع هذه التغييرات والاستجابة لها؛ وهذه التغييرات لا يمكن مواجهتها والتغلب عليها إلا من خلال توفير المناخ المناسب والملائم، والذي تسوده مشاعر التمكين النفسي.

من المسلم به أن الموارد البشرية تؤدي دورًا مهمًّا في تحقيق الأهداف العامة للمؤسسة، وتحقيق النجاحات والنمو لها، ومن ثم أصبح من الضروري الاهتمام بتطوير الموارد البشرية وتنميتها؛ استجابة لمتطلبات عصر العولمة، والانفتاح الذي يتطلب تبني أساليب إدارية حديثة تستجيب للأزمات والتحديات التي تفرضها بيئة العمل.

وبسبب إفرازات العولمة والاتجاه نحو تكريس مبادئ حرية التبادل في المنتجات والانفتاح على الغير؛ أصبح من الضرورة الملحة مواكبة هذا التغيير، والعمل على التكيف معه بجميع الوسائل والسبل المتاحة، حيث نجد أن إدارة التغيير فرضت نفسها كفلسفة أساسية تحكم المؤسسة؛ في سبيل سعيها نحو تحقيق الاستمرار والتطور، وهي من بين الاتجاهات الجديدة التي ظهرت في الميدان، والتي تسهم في تحقيق الاستفادة والإفادة الكاملة والكلية من خلال هذه التغيرات والتطورات العالمية.

فالتمكين قوة تضاف للفرد لتذلل له جوانب اختيار اتخاذ القرارات، وتحويلها إلى إجراءات، وتحمل النتائج المترتبة عليها. ويعمل التمكين النفسي على زيادة قدرات

الفرد النفسية (زيادة ثقته بنفسه)، والاجتماعية (علاقته بزملائه ومرؤوسيه)، والسياسية (رضـــوخ الأفراد والجماعات لتلك القرارات)، فهو عملية زيادة قدرة الأفراد أو الجماعات على اتخاذ القرارات، من خلال توفير أبعاد التمكين النفســـي، من ثقة "الكفاءة"، اهتمام "المعنى"، إدراك "التأثير"، شعور "الاستقلالية" للفرد الممكن.

وقد أشار بيرد وونج (Baird & Wang, 2010) إلى فائدة التمكين التنافسية خصوصاً عندما يقترن بقوة عمل ذات مهارة عالية تعمل في بيئة ديناميكية؛ إذ إن العمل في العصـــر الحديث يتطلب من الموظفين أن يتفاعلوا من خلال التكنولوجيا والعمل في ترتيبات إبداعية غير تقليدية.

فيظهر هنا الســلوك الإبداعي لجعل أعضــاء هيئة التدريس بالجامعات الســعودية على اتصـــال مع المعرفة ومعايير الأداء الخاصـــة بهم للتكيف مع التغيرات؛ لأن الأفراد المبدعين هم من يمكنهم التعامل مع المشـــاكل من زوايا إبداعية، واقتراح حلول أكثر فائدة تبدل التهديدات التي تواجه المؤسسة بفرص تمكنها من تحقيق نجاح أكبر، وذلك من خلال أبعـاد الســـلوك الإبـداعي، توليـد الأفكـار، ترويج الأفكـار، تنفيـذ الأفكار(Jong, 2007).

مشكلة الدراسة

تشـهد المؤسسـات التعليمية بوجه عام، والتربوية بشـكل خاص تحديات كبيرة، في ظل التغيرات الســريعة والمتلاحقة التي يشـــهدها الفكر التربوي والتعليمي والإداري في الوقت الحالي، خاصـة مع ظهور العديد من المفاهيم التربوية والنفسـية والإدارية الحديثة

في الدول المتقدمة، والتي لاقت مكانة متميزة ومتطورة في تحقيق التطوير والنهوض التربوي القائم على العنصر البشري، وأهمها: تمكين أعضاء هيئة التدريس، وذلك بمنحهم الثقة -على اختلاف فئاتهم- والاستقلالية في العمل؛ مما يولد لديهم شعورًا بالثقة بالنفس، والحافز لتحمل المسؤولية، وزيادة المثابرة والدافعية للعمل الإبداعي (Yukl., 2006).

فيمثل الاتجاه النفسي للتمكين شعور واتجاه أعضاء هيئة التدريس نحو عملية التمكين التي تبرز في: الكفاءة، والثقة، والقدرة على التأثير في العمل بالسلوك الإبداعي المناسب (السميري، ٢٠١٧).

لذلك أوصى كانتر (Kanter., 1988) بإتاحة التمكين كعنصر رئيسي مؤثر في سلوك عضو هيئة التدريس المبدع، لأن أساس الإبداع هو الاستقرار النفسي، وتوفير البيئة المناسبة التي تساعد على تطبيق السلوك الإبداعي. ولن يحدث ذلك إلا في إطار من الحرية المهنية التي يوفرها مناخ المؤسسة في صورة مساحة من الحرية والتمكين النفسي لمنسوبيها في أبعاده (المعنى، القدرة، الاستقلالية، التأثير) لإظهار السلوك الإبداعي القائم على الأبعاد التالية: (توليد، ترويج، تنفيذ) الأفكار (في: الخالدي، ٢٠١٨).

أدرك القائمون والمشرفون على شؤون التعليم أن مهنة التعليم شأنها شأن باقي المهن الأخرى، تتأثر بمجموعة من العوامل والمتغيرات، قد يكون في مقدمتها العوامل النفسية، التي تؤثر بشكل كبير في تمكين المعلم من الجانب الشخصي والمهني، وتطور

أدائه، وتحقق له مزيدًا من الشعور بالرضاء. وهذا ما أكدته دراسة كل من رينهارت وشوت (Rinehart, &Short., 1994)، كما بينت دراسة سويتلند وهوي (Sweetland, &Hoy., 2000) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تمكين المعلم وسلوكه الشخصي؛ وعليه فإنه لا يمكننا النظر إلى عملية التربية والتعليم بمعزل عن العوامل الآنفة الذكر، فالمتابع لشأن التعليم الجامعي يجد أن هناك صعوبات جمة تعاني منها الجامعات السعودية، تتمثل في تدني الرواتب مقارنة بمستوى المعيشة المرتفع، علاوة على ذلك فإن هناك مشكلات أخرى تواجه أعضاء هيئة التدريس، وتحول دون تمكينهم من أداء الأدوار المنوطة بهم كمربين، مثل: تكدس القاعات الدراسية بالطلبة، وازدحام اليوم الدراسي باللقاءات والإجتماعات والأعمال الإدارية، فمن حق عضو هيئة التدريس أن يشعر بالأمن الوظيفي للتفرغ لوظيفته، وحتى لا يندفع لممارسة مهمات وأعمال أخرى، تنعكس على أدائه، وسلوكه؛ مما يخلق لديه حالة من القلق والخوف والتوتر، فإذا لم يحظ بالدعم والمساندة لتأمين حياته وحياة أبنائه لم يستطع أن يقوم بعمله خير قيام، كذلك من المبررات التي دفعت بالباحث لإجراء هذه الدراسة: التغيرات التي تحدث في السياق الذي يعمل به عضو هيئة التدريس مثل: التطورات العلمية والتكنولوجية، وتطور العلوم التربوية والنفسية، والتغير في النظم التعليمية.

ومما سبق ذكره فإن هناك ضرورة بحثية لإجراء هذه الدراسة، وخاصة أننا في حاجة ماسة إلى إيجاد رؤى علمية مستقبلية لتطوير عضو هيئة التدريس في أثناء الخدمة، على أن تكون هذه الرؤى شاملة لكي يتحقق من خلالها التمكين بكافة أشكاله، كما يمكن القول: إن قدرة عضو هيئة التدريس على توليد وترويج وتنفيذ

أفكار مبتكرة في علم التدريس الفعال أو الأمور الإدارية بالجامعة يتم تعزيزها بإتاحة الاستقلالية والوضوح؛ ليستطيع أن يؤثر بثقة في إجراءات الجامعة وتنفيذها.

أسئلة الدراسة

١. ما مستوى أبعاد التمكين النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي بالمملكة العربية السعودية؟.

٢. ما مستوى أبعاد السلوك الإبداعي عند أعضاء هيئة التدريس الجامعي بالمملكة العربية السعودية؟.

٣. ما العلاقة بين التمكين النفسي والسلوك الإبداعي وأبعادهما لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي بالمملكة العربية السعودية؟.

٤. هل يختلف التمكين النفسي وأبعاده لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي بالمملكة العربية السعودية باختلاف (الجامعة التي يعمل بها، عدد سنوات الخبرة، الرتبة الأكاديمية)؟.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى تحديد مستوى أبعاد التمكين النفسي، وتحديد مستوى أبعاد السلوك الإبداعي عند أعضاء هيئة التدريس الجامعي بالمملكة العربية السعودية. وأيضًا تهدف إلى التعرف على وجود اختلاف للتمكين النفسي وأبعاده لدى أعضاء هيئة

التدريس الجامعي باختلاف (الجامعة التي يعمل بها، عدد سنوات الخبرة، الرتبة الأكاديمية).

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية: تنبع الأهمية النظرية لهذه الدراسة من كونها تسلط الضوء على متغير حيوي، وهو التمكين النفسي، والسلوك الإبداعي بأبعادهما لدى أعضاء هيئة التدريس في مجال التعليم. ويمكن أن تكون هذه الدراسة مؤشرًا وحافزًا لبحوث أخرى مستقبلية. وتنبع أهمية هذه الدراسة من كونها إضافة للمكتبة العربية في موضوع هام من الموضوعات التي تحتاج إلى مزيد من الدراسات.

الأهمية التطبيقية: تنبع الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة من كونها تمثل أسلوبًا فاعلًا في تضافر الجهود، وتوحيد الأهداف، والمشاركة في صنع القرارات، وتبادل الخبرات؛ لتنمية أعضاء هيئة التدريس بالمملكة العربية السعودية؛ لتوليد السلوك الإبداعي. وتكشف عن مستوى الممارسة لعملية التمكين النفسي وأبعاده بين أعضاء هيئة التدريس ونظرائهم بكلٍ من جامعة (الملك سعود، الإمام محمد بن سعود، المجمعة) بالمملكة العربية السعودية، إضافة إلى تأسيس بنية بحثية تهتم بموضوع استخدام أبعاد السلوك الإبداعي في العمل الجامعي.

مصطلحات الدراسة

التمكين النفسي كاصطلاح هو: مكون من أربعة أبعاد، وهي: (المعنى: اهتمام عضو هيئة التدريس الممكن بعمله وإيمانه بأن ما يقوم به مهم، الكفاءة: ثقة عضو هيئة التدريس الممكن بقدرته على إنجاز الأعمال المناطة به بأحسن وجه، الاختيار: شعور عضو هيئة التدريس بالاختيار عندما يرتبط الأمر بالإنجاز وعمل الأشياء، التأثير: إدراك الممكن لمقدار التأثير الذي يمكن أن يمارسه على النتائج التنظيمية ومحيط العمل) (Dickson & Lorenz., 2009).

ويُحدد الباحث التمكين النفسي الإجرائي: بمجموعة المشاعر والأحاسيس التي يجب إثارتها لدى عضو هيئة التدريس؛ لإنجاز ما يطلب منه بوضوح، وجدارة، واستقلالية، وبتأثير، ويتم قياسه بالمقياس المطبق.

السلوك الإبداعي كاصطلاح هو:"الحاجة إلى إنجاز التطوير، وجوانب استغلال المعرفة، فالإبداع يشمل توليد الأفكار وترويجها أيضًا ثم تنفيذ هذه الأفكار لتعمل ميدانيًا"(Oukes, 2010:13).

ويُحدد الباحث السلوك الإبداعي الإجرائي بأنه: السلوك الذي يشمل توليد الأفكار وترويجها ثم تنفيذها؛ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المشارك على مقياس السلوك الإبداعي المطبق في هذه الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

المحور الأول: التمكين النفسي:

يعتبر جوردون (Gordon., 2005) التمكين النفسي حجر الزاوية في ثقافة أي مؤسسة، وأضاف باهثنجار (Bhatnagar., 2005) أن التمكين ليس وسيلة لحل مشكلات العمل فحسب، بل مفتاح للإبداع والابتكار في بيئة العمل؛ وذلك لأنه يدعم فلسفة المؤسسة بأسلوب التمكين النفسي في القيادة الديمقراطية، التي تعكس اتجاه إصدار القرارات من القيادات العليا إلى الإدارات الدنيا(Carol., 2002). كما يعد التمكين النفسي عملية تعزيز إحساس العاملين بالكفاءة الذاتية، من خلال التعرف على الظروف التي تعزز الإحساس بالضعف، والتخلص منها، وذلك عن طريق الممارسات التنظيمية الرسمية وغير الرسمية التي تعتمد على تقديم معلومات عن الكفاءة الذاتية (Givens., 2011).

أبعاد التمكين النفسي:

أكد أغازدي وكماسي وإليا (Aghazadeh, Keimasi, & Alaei, 2013) على أن التمكين النفسي متعدد الأبعاد المتداخلة والمرتبطة معًا، وقد أكدت سبرايتزر (Spreitzer., 1995) على ذلك في نموذجها من خلال الإشارة إلى أربعة أبعاد، هي: (المعنى، الكفاءة،الاختيار،والتأثير) وهذه العناصر الأربعة تساعد في تحفيز الأفراد العاملين جوهريًّا، ومن ثم يكون لديهم توجهات استباقية لإنجاز المهام، بدلاً من التوجه السلبي لأدوار عملهم (Rawat, 2011).

ولم يعد التمكين خيارًا واهيًا، وإنما هو هدف مؤسسي إستراتيجي يسعى لتعزيز قدرات العاملين، وإطلاق الطاقات الكامنة لديهم، وتحريرهم من القيود البيروقراطية (Leem, & Koh, 2001) إن التمكين النفسي أسلوب إداري، ولكنه شعور نفسي بالمقام الأول، بمعنى أن هذا الشعور وتلك الدوافع لا تعطى للعاملين، وإنما هي أشياء ذاتية متأصلة بداخلهم، وكل ما تستطيعه الإدارة العليا هو توفير المناخ والبيئة المساندة لرعايته وتعزيزه (Carless., 2004).

وحدد بيتس (Pitts., 2005) التمكين بأنه شعور مستمر ومتواصل لا يتوقف، حيث يمكن إدراكه بنسب ودرجات متفاوتة بين العاملين، وليس موجودًا أو غير موجود لديهم. وإن رؤية الفرد لنفسه وإدراكه لأهمية عمله هي بداية التمكين النفسي الكفاءة لتحقيق هذا الهدف.

وأضاف مينون (Menon., 2001) أن التمكين هو علاقة عقدية تحفيزية بين الرئيس والمرؤوسين (Motivational Construct)، فإنه ليس بناءً عالميًّا (Global Construct) يمكن تطبيقه في كل الأوضاع والظروف، ولكنة يتطلب ظروفًا وأوضاعًا خاصة لتطبيقه، كما يجب أن يقاس التمكين النفسي من خلال أبعاده الأربعة (المعنى، والكفاءة،والاختيار،والتأثير) مع اعتبار رؤية الإدارة العليا نحو التمكين؛ لذا فهو متغير مستمر ومتواصل الحركة، بمعنى أن الأفراد لديهم شعور مختلف، ضعيف أو قوي نحو التمكين، وليس أنه موجود أو غير موجود لديهم.

المحور الثاني: السلوك الإبداعي:

السلوك الإبداعي: سلوك يسبق الإبداع، ويميز الفرد أو المجموعة في موقع العمل، وليس بالضرورة أن ينتج عنه نتائج أو خدمات جديدة، ويبدأ من إدراك الموقف، والاهتمام به، وجمع المعلومات عنه، وتقييم البدائل المتاحة، وتجريب البديل، وأخيرًا تبني سلوك أو فكرة معينة (Spence., 1994). إن هناك فرقًا واضحًا بين السلوك الإبداعي والإبداعية، حيث يقصد بالإبداع ولادة شيء غير مألوف، أو النظر إلى الأشياء بطرق وأساليب جديدة (القريوتي، ٢٠٠٣).السلوك الإبداعي يتمثل في المبادرة التي يبديها الفرد في قدرته على التخلص من السياق العادي للتفكير، واتباع نمط جديد من التفكير، أو هو عبارة عن مجموعة من السمات العقلية التي يتمثل أهمها بالطلاقة والمرونة والأصالة، أو هو ظهور كل ما من شأنه أن يؤدي إلى إنتاج شيء جديد يمثل خلاصة التفاعل بين الفرد والخبرة(حمادات،٢٠٠٧).السلوك الإبداعي يعني تصرف الفرد والجماعة في مكان العمل، ولا يشترط أن ينتج عنه خدمات أو منتجات جديدة، في حين أن الإبداع هو تقديم سلعة أو خدمة أو شيء جديد غير مألوف (السالم، ١٩٩٤). وعرفه دريكر(Drucker,1985: p11) بأنه تغيير لنتائج الموارد والإمكانات، حيث تزداد تلك النتائج من خلال تحليل هادف للفرصة المتاحة. كما أكد سبينس(Spence ,1994)على أن السلوك الإبداعي هو محصلة قرارات متعددة يتخذها الإنسان، وتبدأ بإدراك الوضع القائم، ثم الاهتمام به وجمع المعلومات عنه، وإيجاد البدائل وتقييمها، ومن ثم تجريب هذه البدائل، وقد ينتهي السلوك الإبداعي

برفض فكرة معينه أو تبنيها، فإذا كان الناتج من هذا السلوك شيئًا جديدًا غير مألوف اعتبر إبداعاً، وإلا عُدّ سلوكاً إبداعياً.

وللإبداع أهمية بالغة في حياة المنظمات، وهو متطلب أساسي في ظل التغيرات السريعة والمستمرة والبيئة الديناميكية التي تفرض على المنظمات تقديم ما هو جديد، ويساعد الإبداع في تعزيز علاقات التفاعل بين المنظمة وبيئتها، ويساعدها على إيجاد الحلول لمشكلاتها، ويمكنها من مواجهة التحديات، كما يمكن الإبداع المنظمة من حسن استخدام مواردها البشرية والمادية والمعنوية (عامر، ٢٠٠٨).

المحور الثالث: الدراسات السابقة:

دراسة سكوت وريناندى ورينيد (Scott & Reoinaid., 2003) التي استهدفت دراسة محددات السلوك الإبداعي، من خلال التعرف على تأثير كل من القيادة والنمط الفردي في حل مشكلات وعلاقات جماعات العمل على السلوك الإبداعي المباشر من جهة، وغير المباشر من جهة أخرى، وقد بينت الدراسة أن النموذج الذي تم التوصل إليه استطاع أن يفسر ما نسبته (٣٧٪) من التباين في السلوك الإبداعي، كما بينت الدراسة وجود علاقة ارتباط بين السلوك الإبداعي والعلاقات الإشرافية، حيث تبين أن وجود الثقة والاستقلالية بين المشرفين والتابعين تزيد من مستوى السلوك الإبداعي، وهناك ارتباط إيجابي بين المناخ النفسي للعاملين والسلوك الإبداعي،وقد أوصت الدراسة بضرورة جعل الإبداع جزءًا من الواجبات والمسؤوليات في أي وصف وظيفي.

دراسة جاب وفيشر(Gapp & Fisher., 2006) بعنوان: (محددات السلوك الإبداعي في الأكاديمية العربية والعلوم التكنولوجية)، وحددتها في (ترويج الأفكار، وتنفيذ الأفكار، وتوليد الأفكار) كعوامل تؤثر على الحالة التي يتم بها نقل الأفكار والمعلومات، وكذلك دراسة متغيرات السلوك القيادي، والسلوك الإداري، ونوعية مناخ العمل، وتصميم العمل على الإبداع، وقد توصلت إلى وجود علاقة إيجابية بين السلوك الإبداعي، ومتغير (الجنس، والعمر، والخبرة في العمل)، والمستوى الإداري، وتصميم الوظيفة، ونوعية مناخ العمل.

دراسة الحراحشة والهيتي (٢٠٠٦) بعنوان: (أثر التمكين الإداري والدعم التنظيمي في السلوك الإبداعي كما يراه العاملون في شركة الاتصالات الأردنية) بلغت عينة الدراسة (٢٣٠) فردًا. وتوصلت إلى أن التمكين يفسر (٢٢٪) من التباين في السلوك الإبداعي، كما بينت وجود فروق في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول متغيرات الدراسة تعزى للمتغيرات الديموغرافية.

دراسة النواجحة (٢٠١٦) بعنوان: (التمكين النفسي والتوجه الحياتي لدى عينة من معلمي المرحلة الأساسية)، وهدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التمكين النفسي والتوجه الحياتي لدى عينة مكونة من (٢٩١) معلمًا من معلمي المرحلة الأساسية، واستخدم الباحث مقياس التمكين النفسي من إعداد سبرايتزر (١٩٩٥)، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التمكين النفسي بلغ (٩١,٢٪)،واتضح عدم

وجود فروق في التمكين النفسي تبعًا لسنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة (١١ سنة فما فوق).

دراسة أبوطبيخ والكلابي والأمير (٢٠١٨) بعنوان: (تأثير التمكين النفسي في انعدام الأمن الوظيفي) وتكون مجتمع البحث من موظفي جامعة الكوفة (كلية الإدارة والاقتصاد)، وبلغت عينة الدراسة (٩١) موظفًا. و كان من أهم نتائجها: تأثير بعد المعنى (٠,٧٨) في المرتبة الأولى،ثم بعد التأثير (٠,٧٤)، تقرير المصير (٠,٧٣)، وأخيرًا بعد المقدرات (٠,٦٩).

التعليق على الدراسات السابقة:

إن المتتبع للدراسات السابقة -العربية منها والأجنبية على حدٍ سواء- يجد الحداثة بتلك الدراسات، فكلها حديثة، وهذا سببه حداثة موضوع الدراسة.

هذا، وقد أبانت نتائج البحوث السابقة المشار إليها سلفًا عن أهمية استخدام التمكين النفسي في تطوير السلوك الإبداعي في شتى المراحل التعليمية. ونظرًا لقلة البحوث في هذا المجال؛ يتصدى البحث الراهن إلى مستوى التمكين النفسي وعلاقته بالسلوك الإبداعي لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في ضوء بعض المتغيرات. هذا، ويتضح من العرض السابق للبحوث والدراسات السابقة ما يلي: أن معظم الدراسات اهتمت بالوقوف على مستوى استخدام التمكين النفسي لدى فئة المديرين عمومًا؛ لذا تتميز الدراسة الحالية بدراسته عند أعضاء هيئة التدريس. وأن هناك اهتمامًا متزايدًا في الآونة الأخيرة على المستوى الأجنبي والعربي بدراسة

متغيرات التمكين النفسي والسلوك الإبداعي في العملية التعليمية. ولقد كانت الاستبانة الأداة الرئيسة في معظم الدراسات السابقة، حيث إن معظم الدراسات استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، ونفس الأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسات كانت من خلال التكرارات والنسب المئوية للتعرف على درجة شيوع كل بعد من أبعاد متغيري الدراسة التي تضمنتها أداة الدراسة.

وتتميز هذه الدراسة باهتمامها بفئة خاصة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، كما أنها ستنوع من الأساليب الإحصائية في معالجة البيانات. ولقلة الدراسات في المملكة العربية السعودية في هذا المجال؛ فقد تختلف نتائج القليل من الدراسات مع النتائج المتوقعة لمعظم الدراسات من التمكين النفسي وعلاقته بالسلوك الإبداعي.

هذا، وقد أفاد الباحث بدرجة كبيرة من هذه البحوث والدراسات في الجوانب التالية:

بداية من تحديد متغيرات الدراسة، بلورة الفكرة البحثية بكافة جوانبها، ومحاولة التطرق لبعض المتغيرات التي لم تبحثها تلك الدراسات، إلى جانب تحديد أهداف الدراسة، والأساليب الإحصائية المستخدمة لتحليل النتائج ومناقشتها، وأيضًا اعتمد الباحث على هذه البحوث في بناء الإطار النظري للدراسة، وصياغة المشكلة وتحديدها، وبناء أداة القياس من تحديد المحاور الأساسية، وكيفية تطبيقها. والدراسة الحالية تشكل دعمًا للدراسات السابقة؛ في استكشاف مستوى التمكين النفسي

وعلاقته بالسلوك الإبداعي لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس الجامعي بالجامعات السعودية.

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة في هذه البحث المنهج الوصفي التحليلي، الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في المستوى الواقع ، ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا، ويجمع المعلومات والبيانات عنها، ويقوم بتصنيفها وتنظيمها والتعبير عنها كميًّا وكيفيًّا؛ بحيث يؤدي ذلك إلى الوصول إلى فهم لعلاقات هذه الظاهرة مع غيرها من الظواهر، ويؤدي أيضًا إلى استنتاجات تساهم في فهم المستوى وتطويره (عبيدات وآخرون، ٢٠١٣)، فتم تحديد مستوى أبعاد كل من التمكين النفسي والسلوك الإبداعي، ثم فحص العلاقة بينها، وتحديد الاختلافات بتغير مواصفات أعضاء هيئة التدريس المشاركين.

- **مجتمع الدراسة:**

يتكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس الجامعي بالجامعات السعودية، وستطبق الدراسة على عينة منها، وهي جامعات (الملك سعود، المجمعة، الإمام محمد بن سعود الإسلامية) بمنطقة الرياض.

- **عينة الدراسة:**

تم اختيارها بطريقة عشوائية، حيث أتيح رابط أداة الدراسة لمدة أسبوعين بصفحات الجامعات المحددة.

عينة استطلاعية: بلغ عدد أفراد العينة الاستطلاعية للدراسة الحالية (٣٠) عضو هيئة تدريس بالجامعات السعودية، تم سحبهم من أول (٣٠) استجابة وصلت بعد تطبيق الاستبانة إلكترونيًّا، وتم الاستفادة منها لضبط المقاييس سيكومتريًّا.

عينة الدراسة الاساسية: تكونت من (١٠٦) أعضاء من أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكل من (جامعة الملك سعود، جامعة المجمعة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية)، بمتوسط عمري (٤٥,٦) سنة، وانحراف معياري قدره (١,٣) خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٤٠-١٤٤١هـ الموافق ٢٠١٩-٢٠٢٠م.

خصائص عينة الدراسة: تم تحديد خصائص أفراد الدراسة على النحو التالي:

جدول (١) توزيع أفراد الدراسة وفق: الجامعة، خصائص أفراد الدراسة.

الخصائص		النسبة
الجامعة	جامعة المجمعة	٪٣٩,٦
	جامعة الملك سعود	٪٣٢,١
	جامعة الإمام محمد بن سعود	٪٢٨,٣
سنوات الخبرة	١٠ سنوات فأكثر	٪٤٠,٦
	من ٥ لأقل من ١٠ سنوات	٪٣٦,٨
	أقل من ٥ سنوات	٪٢٢,٦
الرتبة الأكاديمية	أستاذ مساعد	٪٥٢,٨
	أستاذ مشارك	٪٢٨,٣
	أستاذ	٪١٨,٩

تضح من الجدول رقم (١) توزيع أعضاء هيئة التدريس وفق:

- الجامعة التي يعملون بها: كان أعضـــاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة هم الفئة الأكثر، بتكرار (٤٢) عضوًا، يمثلون ما نسبته ٣٩,٦٪ من إجمالي أفراد الدراسة المشاركين.
- سنوات الخبرة: كانت ١٠ سنوات فأكثر هي الفئة الأكثر بتكرار، (٤٣) عضوًا، يمثلون بما نسبته ٤٠,٦٪ من إجمالي أفراد الدراسة.
- الرتبة الأكاديمية: كانت رتبة الأســتاذ المســاعد هي الفئة الأكثر، بتكرار (٥٦) عضوًا، يمثلون ما نسبته ٥٢,٨٪ من إجمالي أفراد الدراسة.

- أدوات الدراسة:

البيانات الأولية: شملت بيانات عن: الرتبة الأكاديمية.

١. مقياس التمكين النفسي. (إعداد الباحث).

٢. مقياس السلوك الإبداعي. (إعداد الباحث).

أولاً: مقياس التمكين النفسي (إعدادالباحث):

تم بناء مقياس التمكين النفسي اعتمادًا على أبعاد نظرية التمكين النفسي لسبرايتزر الأربعة؛ وذلك لأن هذه الأبعاد تشكل بمجموعها الجوهر الأساسي للتمكين النفسي في موقع العمل (Rawat, 2011)، كما أن هذه الأبعاد الأربعة مترابطة (Sze, 2014)، وفقدان أحدها يؤدي إلى ضعف في قياس التمكين النفسي (Allan, 2011)؛ لما تتمتع به من مميزات تتوافق مع مستوى طبيعة أفراد الدراسة؛ لذا تم توظيف التمكين النفسي من خلال أربعة مجالات (المعنى، الكفاءة، الاختيار، التأثير) وصيغت لها العبارات.

هدف المقياس:

تحديد مشاعر عضو هيئة التدريس والأحاسيس التي يجب إثارتها لدى المرؤوسين لإنجاز ما يُطلب منهم من مهام، واحتوى المقياس على(٤٠) بندًا موزعة على أربعة أبعاد تغطى جوانب التمكين النفسي في "المعنى- الكفاءة- الاختيار- التأثير".

طريقة تصحيح المقياس:

اختيارات خماسية: لا أوافق جدًّا (١)، لا أوافق (٢)، محايد (٣)، أوافق (٤)، أوافق جدًّا (٥).

وذلك بعد أن تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى (٥-١=٤)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح، أي (٤/٥= ٠,٨٠)، بعد ذلك تمت إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية.

وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي:

- من ١ إلى أقل من ١,٨٠ يمثل (لا أوافق جدًّا) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من ١,٨٠ إلى أقل من ٢,٦٠ يمثل (لا أوافق) نحو كل عبارة.
- من ٢,٦٠ إلى أقل من ٣,٤٠ يمثل (محايد) نحو كل عبارة.
- من ٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠ يمثل (أوافق) نحو كل عبارة.
- من ٤,٢٠ إلى أقل من ٥,٠٠ يمثل (أوافق جدًّا) نحو كل عبارة.

إجراءات صدق وثبات مقياس التمكين النفسي:

١) الصدق:

صدق المحتوى: أخضع المقياس إلى إجراءات التحكيم، فتم عرضه على خمسة من المحكمين المختصين في مجال الصحة النفسية، وعلم النفس، ومناهج البحث؛ ذلك من أجل الحصول على آرائهم حول ملائمة الفقرات تحت الأبعاد التي تنتمي إليها، وقد تم تنفيذ ملاحظات ومقترحات السادة المحكمين؛ فتم حذف (١٢) عبارة، وهي التي قلت نسبة الاتفاق عليها عن (٨٥٪)من أصل (٥٢) عبارة، ليصبح المقياس (٤٠) عبارة.

٢) الصدق العاملي:

وقام الباحث بتطبيق مقياس التمكين النفسي على عينة تكونت من(١٠٦) من أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة، وجامعة الملك سعود، وجامعة الإمام؛ للقيام بالتحليل العاملي للمقياس. واعتمد الباحث علي طريقة المكونات الأساسية، وتدوير العوامل بطريقة فريماكس، وأسفر التحليل عن عاملين بعد التدوير باستخدام محك جيلفورد الذي يقبل العوامل التي تزيد تشبعاتها عن (٠,٣)، كانت النتائج كالتالي:

الجدول (٢) يوضح نتائج التشبعات لعبارات مقياس التمكين النفسي

رقم العبارة	العامل الأول	رقم العبارة	العامل الثاني	رقم العبارة	العامل الثالث	رقم العبارة	العامل الرابع
١	٠,٥٣٣	١١	٠,٣٣١	٢١	٠,٧٣٩	٣١	٠,٦٤٩
٢	٠,٦٨٢	١٢	٠,٥١٢	٢٢	٠,٦٩٠	٣٢	٠,٦٣٣
٣	٠,٥٦٢	١٣	٠,٤٩١	٢٣	٠,٦٥٥	٣٤	٠,٥٩٠
٤	٠,٤٥٤	١٤	٠,٤٣٥	٢٤	٠,٧٧٠	٣٥	٠,٦٥٢
٥	٠,٣٨١	١٥	٠,٦٧٠	٢٥	٠,٦٦٩	٣٦	٠,٥٨٣
٦	٠,٧٣٧	١٦	٠,٥٣٢	٢٦	٠,٧٨٤	٣٧	٠,٥٠١
٧	٠,٤٤٩	١٨	٠,٤٦٥	٢٧	٠,٨٢٨	٣٨	٠,٦٥٥
٨	٠,٥٩٦	١٩	٠,٤٠٥	٢٨	٠,٨٤٧	٣٩	٠,٦٢٨
١٠	٠,٥٧٦	٢٠	٠,٥٢٨	٢٩	٠,٧٧٧	٤٠	٠,٥٧٨
				٣٠	٠,٦٦٠		

وبلغت جودة القياس على حســـب اختبار KMO ٠,٨٠٢، وهذا دليل على ارتفاع جودة وكفاءة العينة، وقيمة الجذر الكامن ١٤,١٢٥، وتفســـر التباينات من التباين الكلي للعوامل الأربعة ما نسبته ٥٦,١١٦٪ .

تفسير العوامل:

يمكن تفسير العوامل الناتجة عن التحليل العاملي كالتالي:

العامل الأول: بلغت التشبعات ذات الدلالة على هذا العامل (٩) مفردات من المجموع الكلي للمفردات البالغ عددها (٤٠) مفردة، وهي المفردات (١, ٢, ٣ , ٤ , ٥, ٦ , ٧, ٨, ١٠)، وقد تراوحت التشبعات على هذا العامل ما بين (٠,٣٨١) للمفردة(٥) إلى (٠,٧٣٧) للمفردة (٦)، وهذا العامل هو المعنى.

العامل الثاني: بلغت التشبعات ذات الدلالة على هذا العامل (٩) مفردات من المجموع الكلي للمفردات البالغ عددها (٤٠) مفردة، وهي المفردات (١١, ١٢ , ١٣, ١٤, ١٥, ١٦, ١٨, ١٩, ٢٠)، وقد تراوحت التشبعات على هذا العامل ما بين (٠,٣٣١) للمفردة(٥) إلى (٠,٦٧٠) للمفردة (٦)، وهذا العامل هو الكفاءة.

العامل الثالث: بلغت التشبعات ذات الدلالة على هذا العامل (١٠) مفردات من المجموع الكلي للمفردات البالغ عددها (٤٠) مفردة، وهي المفردات (٢١, ٢٢ , ٢٣, ٢٤, ٢٥ , ٢٦ , ٢٧ , ٢٨ , ٢٩ , ٣٠)، وقد تراوحت التشبعات على هذا العامل ما بين (٠,٦٥٥) للمفردة(٢٣) إلى (٠,٨٤٧) للمفردة (٢٨)، وهذا العامل هو الاختيار.

العامل الرابع: بلغت التشبعات ذات الدلالة على هذا العامل (٩) مفردات من المجموع الكلي للمفردات البالغ عددها (٤٠) مفردة، وهي المفردات (٣١, ٣٢ , ٣٤ , ٣٥ , ٣٦ , ٣٧ , ٣٨ , ٣٩ , ٤٠)، وقد تراوحت التشبعات على هذا

العامل ما بين (٠,٥٠١) للمفردة (٣٧) إلى (٠,٦٥٥) للمفردة (٣٨)، وهذا العامل هو التاثير.

ثبات المقياس:

باستخدام إحصاء الفاكرنباخ وصل معامل الثبات إلى ٠,٧٥٠ وتأكد ثبات المقياس باستخدام معامل جتمان للتجزئة النصفية فكانت ٠,٧٧٢وهكذا يتحقق صدق وثبات المقياس.

ثانياً: مقياس السلوك الإبداعي (إعداد الباحث):

هدف المقياس:

تحديد قدرة أعضاء هيئة التدريس على توليد الأفكار وترويجها، والبحث عن أفكار جديدة ومحاولات نشرها، وبناء الدعم لتنفيذ هذه الأفكار، واحتوى المقياس على (٣٠) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد تغطى جوانب السلوك الإبداعي لدى أعضاء هيئة التدريس: قدرتهم على توليد الأفكار وترويجها، والبحث عن أفكار جديدة ومحاولات نشرها، وبناء الدعم لتنفيذ هذه الأفكار.

وأبعاده الثلاثة:

- توليد الأفكار: الوصول إلى المزيد من الأفكار الإبداعية الجديدة.
- ترويج الأفكار: الحالة التي يتم بها نقل الأفكار والمعلومات من وإلى أعضاء هيئة التدريس.

- تنفيذ الأفكار: تشـــجيع الأفكار الجديدة ودعم تنفيذها، وإبراز الحيوية المنشودة في مكان العمل.

طريقة تصحيح المقياس:

اختيارات خماسية: لا أوافق جدًّا حتى أوافق جدًّا، حيث تشير الدرجة الأقل إلى انخفاض الســلوك الإبداعي إلى أدنى مســتوياته، بينما تشــير الدرجة العليا إلى ارتفاع مستواه.

إجراءات صدق مقياس السلوك الإبداعي:

١) صــدق المحتوى: أخضــع المقياس إلى إجراءات التحكيم، فتم عرضــه على خمسـة من المحكمين المختصـين في مجال الصـحة النفسـية، وعلم النفس،وقد تم تنفيذ ملاحظاتهم؛ فتم حذف (٦) عبارات، وهي التي قلت نســبة الاتفاق عليها عن (٨٥٪) من أصل (٣٠) عبارة، ليصبح المقياس (٢٤) عبارة.

٢) الصدق العاملي: وقام الباحث بتطبيق مقياس السلوك الإبداعي على عينة تكونت من(١٠٦) من أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة، وجامعة الملك سعود، وجامعة الإمام؛ للقيام بالتحليل العاملي للمقياس.واعتمد الباحث علي طريقة المكونات الأساسية وتدوير العوامل بطريقة فريماكس، وأسفر التحليل عن عاملين بعد التدوير باستخدام محك جيلفورد الذي يقبل العوامل التي تزيد تشبعاتها عن (٠,٣)، وكانت النتائج كالتالي.

الجدول (٣) يوضح نتائج التشبعات لعبارات مقياس السلوك الإبداعي

رقم العبارة	العامل الأول	رقم العبارة	العامل الثاني	رقم العبارة	العامل الثالث
١	٠,٨٤٣	٩	٠,٧٤٠	١٧	٠,٥٠٤
٢	٠,٨١٣	١٠	٠,٧٦٤	١٨	٠,٥٨٨
٣	٠,٦٧٩	١٢	٠,٦١٥	١٩	٠,٣٧٠
٤	٠,٣٥٠	١٣	٠,٧٢٦	٢٠	٠,٦٨٥
٥	٠,٥٩٨	١٤	٠,٧٧٨	٢١	٠,٦٥٠
٦	٠,٦١٩	١٥	٠,٦٢٢	٢٢	٠,٧٢٧
٧	٠,٧٩٩	١٦	٠,٦٥١	٢٤	٠,٨٥٠
				٢٥	٠,٨٨٥

وبلغت جودة القياس على حسب اختبار KMO ٠,٨٤١ وهذا دليل على ارتفاع جودة وكفاءة العينة، وقيمة الجذر الكامن ٩,٥٩٨ ، وتفسر التباينات من التباين الكلي للعوامل الثلاثة ما نسبته ٥٨,٧٧٤٪ .

تفسير العوامل:

يمكن تفسير العوامل الناتجة عن التحليل العاملي كالتالي:

العامل الأول : بلغت التشبعات ذات الدلالة على هذا العامل (٧) مفردات من المجموع الكلي للمفردات البالغ عددها (٢٤) مفردة، وهي المفردات (١, ٢, ٣ , ٤

, ٥, ٦ , ٧)، وقد تراوحت التشبعات على هذا العامل ما بين (٠,٣٥٠) للمفردة(٤) إلى (٠,٨٤٣) للمفردة (١)، وهذا العامل هو توليد الأفكار.

العامل الثاني: بلغت التشبعات ذات الدلالة على هذا العامل (٧) مفردات من المجموع الكلي للمفردات البالغ عددها (٢٤) مفردة، وهي المفردات (٩, ١٠, ١٢, ١٣, ١٤, ١٥, ١٦)، وقد تراوحت التشبعات على هذا العامل ما بين (٠,٦١٥) للمفردة(١٢) إلى (٠,٧٧٨) للمفردة (١٤)، وهذا العامل هو ترويج الأفكار.

العامل الثالث : بلغت التشبعات ذات الدلالة على هذا العامل (٨) مفردات من المجموع الكلي للمفردات البالغ عددها (٢٤) مفردة، وهي المفردات (١٧, ١٨, ١٩, ٢٠, ٢١, ٢٢, ٢٤, ٢٥)، وقد تراوحت التشبعات على هذا العامل ما بين (٠,٣٧٠) للمفردة(١٩) إلى (٠,٨٨٥) للمفردة (٢٥)، وهذا العامل هو تنفيذ الأفكار.

ثبات المقياس:

باستخدام إحصاء ألفاكرنباخ وصل معامل الثبات إلى(٠,٧٥١) وتأكد ثبات المقياس باستخدام معامل جتمان للتجزئة النصفية فكانت(٠,٧٧٨)، وهكذا يتحقق صدق وثبات المقياس.

نتائج الدراسة، ومناقشتها، وتفسيرها:

تناول الباحث تحليل النتائج الـــمُتعلِّقة بتسـاؤلات الدراسـة ومناقشـتها؛ تحقيقًا لأهداف هذه الدراسة.

أولاً: تحليل النتائج المُتعلِّقة بإجابة السؤال الأول ومناقشتها، ونصه كالتالي:

س١: ما مسـتوى أبعاد التمكين النفسـي لدى أعضـاء هيئة التدريس الجامعي بالمملكة العربية السعودية؟.

وللتّعرّف على مستوى أبعاد التمكين النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي بالمملكة العربية السعودية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية؛ قام الباحث بحساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وترتيب الرتب من مستوى درجات المتوسطات لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات المحور الأول: "مستوى أبعاد التمكين النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي بالمملكة العربية السعودية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس من "(جامعة الملك سعود، جامعة المجمعة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية)" ، وجاءت النتائج كما يوضّحها الجدول التالي:

المحور الأول: مستوى أبعاد التمكين النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي بالمملكة العربية السعودية:

١- البُعد الأول:المعنى من مستوى التمكين النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي بالمملكة العربية السعودية:

جدول رقم (٤) التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حيال عبارات المحور الأول: التمكين النفسي، للبُعد الأول: المعنى

م	العبارة	تكرار ونسبة	استجابة أفراد المجتمع					المتوسط	الانحراف	الترتيب
			أوافق جدًا	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق جدًا	الحسابي	المعياري	
١	أهداف عملي واضحة.	ك	٤٩	٤٨	٥	٤	–	٤,٣٤	٠,٧٤٢	٣
		%	٤٦,٢	٤٥,٣	٤,٧	٣,٨	–			
٢	إن عملي الذي أؤديه ذو مغزى.	ك	٥٣	٤٧	٢	٤	–	٤,٤١	٠,٧١٤	٢
		%	٥٠,٠	٤٤,٣	١,٩	٣,٨	–			
٣	أستخدم وقتي في تنفيذ مهام مهمة.	ك	٤١	٥٨	٣	٢	٢	٤,٢٦	٠,٧٧٢	٥
		%	٣٨,٧	٥٤,٧	٢,٨	١,٩	١,٩			
٤	أشعر بأنني عنصر مهم في إدارة الجامعة.	ك	١٨	٥٣	٢٥	٦	٤	٣,٧١	٠,٩٤٦	٨
		%	١٧,٠	٥٠,٠	٢٣,٦	٥,٧	٣,٨			
٥	أثناء عملي أمارس نشاطات ذات أهمية عالية.	ك	٣٥	٥٦	٨	٦	١	٤,١١	٠,٨٤٣	٦
		%	٣٣,٠	٥٢,٨	٧,٥	٥,٧	٠,٩			

٦	عملي في الجامعة ذو أهمية كبيرة بالنسبة لي.	ك	٦٥	٣٨	–	٢	١	٤,٥٥	٠,٦٩٢	١
		%	٦١,٣	٣٥,٨	–	١,٩	٠,٩			
٧	مهام ونشاطات عملي ذات معنى شخصي لي .	ك	٤٣	٥٧	٢	٤	–	٤,٣١	٠,٦٩٥	٤
		%	٤٠,٦	٥٣,٨	١,٩	٣,٨	–			
٨	إن إنجازاتي ذات دلالة للنهوض بمستوى الجامعة.	ك	٣٣	٥٥	١٦	١	١	٤,١١	٠,٧٦٠	٧
		%	٣١,١	٥١,٩	١٥,١	٠,٩	٠,٩			
المتوسط الحسابي العام للبُعد الأول: المعنى.								٤,٢٣	٠,٥١٧	

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي العام لأفراد الدراسة على البُعد الأول: المعنى من المحور الأول: التمكين النفسي ؛ بلغ (٤,٢٣ من ٥)، وهو فوق المتوسط ويُعبّر عن الاختيار (أوافق جداً) على أن المعنى "اهتمام عضو هيئة التدريس الممكن بعمله وإيمانه بأن ما يقوم به مهم" من التمكين النفسي المتمثل في مجموعة من النماذج الإدراكية والشعورية والنفسية لقياس مدى سيطرتهم واندماجهم في وظائفهم، ومدى امتلاكهم للاختيار في أداء المهام المناطة بهم، ويقع في الفئة الخامسة من فئات الاستبانة الخماسية (من ٤,٢٠ إلى أقل من ٥,٠٠)، وانحراف معياري (٠,٥١٧).

وقد رتَّب الباحث متوسطات عبارات الدراسة تنازليًّا من خلال متوسط اختيارات أفراد الدراسة لعبارات هذا البُعد على المُدرَّج الخماسي، ووجد أن هناك تفاوتًا في متوسطات درجات اختيار أفراد الدراسة، يتراوح ما بين (٣,٧١) إلى (٤,٥٥)، وهي متوسطات تقع كلها بالفئة الرابعة والخامسة من فئات الاستبانة الخماسية، التي تُشير إلى (أوافق ـ أوافق جداً).

وفيما يلي تفصيل البيانات وتحليلها وتفسيرها:

❖ أولًا: العبارات التي حصلت على درجة (أوافق جداً)، ويقع ذلك الاختيار في الفئة الخامسة من فئات الاستبانة الخماسية (من ٤,٢٠ إلى ٥,٠٠)، وتمثّل مستوى اهتمام عضو هيئة التدريس الممكن بعمله وإيمانه بأن ما يقوم به مهم، وحصلت عليها خمس عبارات، وقد رُتّبت تنازليًّا حسب متوسطات استخدامها من وجهة نظر أفراد الدراسة، وهي العبارات أرقام: (٦، ٢، ١، ٧، ٣) من أهمها:

العبارة رقم (٦)، وهي: "عملي في الجامعة ذو أهمية كبيرة بالنسبة لي"، وجاءت في المرتبة الأولى من حيث متوسط درجة الموافقة، بمتوسط (٤,٥٥ من ٥,٠٠)، وانحراف معياري (٠,٦٩٢). ويتبيّن من العبارة أن العمل في الجامعة ذو أهمية كبيرة بالنسبة للمشاركين من أفراد الدراسة.

العبارة رقم (٢)، وهي: "إن عملي الذي أؤديه ذو مغزى"، وجاءت في المرتبة الثانية من حيث متوسط درجة الموافقة، بمتوسط (٤,٤١ من ٥,٠٠)، وانحراف معياري (٠,٧١٤). ويتبيّن من العبارة وضوح المغزى لعضو هيئة التدريس السعودي من العمل الذي يؤديه.

العبارة رقم (١)، وهي: "أهداف عملي واضحة"، وجاءت في المرتبة الثالثة من حيث متوسط درجة الموافقة، بمتوسط (٤,٣٤ من ٥,٠٠)، وانحراف معياري (٠,٧٤٢). ويتبيّن من العبارة أن أهداف العمل في الجامعة واضحة جدًّا بالنسبة للمشاركين من أفراد الدراسة.

❖ ثانياً: العبارات التي حصلت على درجة (أوافق)، ويقع ذلك الاختيار في الفئة الرابعة من فئات الاستبانة الخماسية (من ٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠)، وتمثّل مستوى اهتمام عضو هيئة التدريس الممكن بعمله وإيمانه بأن ما يقوم به مهم، وحصلت عليها ثلاث عبارات، وقد رُتِّبت العبارات تنازليًّا حسب متوسطات استخدامها من وجهة نظر أفراد الدراسة، وهي العبارات أرقام: (٥، ٨، ٤)، ومن أهمها:

العبارة رقم (٥)، وهي: "أثناء عملي أمارس نشاطات ذات أهمية عالية"، وجاءت في المرتبة السادسة من حيث متوسط درجة الموافقة، بمتوسط (٤,١١ من ٥,٠٠)، وانحراف معياري (٠,٧٤٣). ويتبيّن من العبارة أن أهداف العمل في الجامعة واضحة جدًّا بالنسبة للمشاركين من أفراد الدراسة.

العبارة رقم (٤)، وهي: "أشعر بأنني عنصر مهم في إدارة الجامعة"، وجاءت في المرتبة الثامنة والأخيرة من حيث متوسط درجة الموافقة، بمتوسط (٣,٧١ من ٥,٠٠)، وانحراف معياري (٠,٩٤٦). ويتبيّن من العبارة شعور أعضاء هيئة التدريس الممكنين بأهميتهم في منظومة الجامعة.

٢- البُعد الثاني: الكفاءة من مستوى التمكين النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي بالمملكة العربية السعودية:

جدول رقم (٥) التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حيال عبارات المحور الأول: التمكين النفسي، للبُعد الثاني: الجدارة

م	العبارة	تكرار ونسبة	استجابة أفراد المجتمع					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			أوافق جدًّا	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق جدًّا			
١	أثق في قدراتي على أداء عملي.	ك	٧٤	٣١	–	١	–	٤,٦٨	٠,٥٢٦	١
		%	٦٩,٨	٢٩,٢	–	٠,٩	–			
٢	أستطيع تحقيق كل المهام الصعبة.	ك	٣٨	٦٣	٤	١	–	٤,٣٠	٠,٥٨٨	٨
		%	٣٥,٨	٥٩,٤	٣,٨	٠,٩	–			
٣	لديَّ الخبرة الضرورية لأداء عملي.	ك	٦٤	٤٠	١	–	١	٤,٥٧	٠,٦١٨	٢
		%	٦٠,٤	٣٧,٧	٠,٩	–	٠,٩			
٤	أتمتع بجدارة تضعني في صفوف العالمية.	ك	٣٤	٥٨	١٣	١	–	٤,١٨	٠,٦٧٣	٩
		%	٣٢,١	٥٤,٧	١٢,٣	٠,٩	–			
٥	أستطيع مواجهة التحديات أثناء قيامي بعملي.	ك	٥٠	٥٥	١	–	–	٤,٤٦	٠,٥٢٠	٥
		%	٤٧,٢	٥١,٩	٠,٩	–	–			

٦	لديَّ التصميم لإنجاز عملي بكفاءة.	ك	٦٣	٤١	–	–	٢	٤,٥٤	٠,٦٩٢	٣
		%	٥٩,٤	٣٨,٧	–	–	١,٩			
٧	أتمتع بالمهارات اللازمة للقيام بعملي بشكل متقن وجيد.	ك	٥٥	٥٠	–	–	١	٤,٤٩	٠,٦٠٥	٤
		%	٥١,٩	٤٧,٢	–	–	٠,٩			
٨	أستطيع التعامل مع المشكلات التي تتطلب تدخلًا فوريًّا.	ك	٤٤	٥٩	٢	–	١	٤,٣٧	٠,٦٢٢	٧
		%	٤١,٥	٥٥,٧	١,٩	–	٠,٩			
٩	لديَّ القدرة على تشخيص نقاط القوة والضعف في عملي.	ك	٤٨	٥٤	٢	١	١	٤,٣٩	٠,٦٧٠	٦
		%	٤٥,٣	٥٠,٩	١,٩	٠,٩	٠,٩			
المتوسط الحسابي العام للبُعد الثاني: الكفاءة .								٤,٣٨	٠,٤٣١	

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي العام لأفراد الدراسة على البُعد الثاني: الكفاءة من المحور الأول؛ بلغ متوسط الكفاءة في التمكين النفسي (٤,٤٤ من ٥)، وهذا المتوسط يُعبّر عن الاختيار (أوافق جدًّا) على أن الكفاءة: ثقة عضو هيئة التدريس الممكن بقدرته على إنجاز الأعمال المناطة به بأحسن وجه، وامتلاكه للقابليات التي تمكنه من مواجهة التحديات" من التمكين النفسي المتمثل في مجموعة من النماذج الإدراكية والشعورية والنفسية للأفراد العاملين لقياس مدى سيطرتهم واندماجهم في وظائفهم ومحيطهم التنظيمي، ومدى امتلاكهم للاختيار في أداء المهام المناطة بهم، ويقع في الفئة الخامسة من فئات الاستبانة الخماسية (من ٤,٢٠ إلى أقل من ٥,٠٠)، وانحراف معياري (٠,٤٣١).

وقد رتَّب الباحث متوسطات عبارات الدراسة تنازليًّا من خلال متوسط اختيارات أفراد الدراسة لعبارات هذا البُعد على المُدرَّج الخماسي، ووجد أن هناك تفاوتًا في متوسطات درجات اختيار أفراد الدراسة، يتراوح ما بين (٤,١٨) إلى (٤,٦٨)، وهي متوسطات تقع كلها بالفئة الرابعة والخامسة من فئات الاستبانة الخماسية، التي تُشير إلى (أوافق ـ أوافق جدًّا).

وفيما يلي تفصيل البيانات وتحليلها وتفسيرها:

❖ أولًا: العبارات التي حصلت على درجة (أوافق جدًّا)، ويقع ذلك الاختيار في الفئة الخامسة من فئات الاستبانة الخماسية (من ٤,٢٠ إلى ٥,٠٠)، وتمثّل ثقة عضو هيئة التدريس الممكن بقدرته على إنجاز الأعمال المناطة به بأحسن وجه، وامتلاكه للقابليات التي تمكنه من مواجهة التحديات، وحصلت ثمانٍ من العبارات عليها، وقد رُتّبت العبارات تنازليًّا حسب متوسطات استخدامها من وجهة نظر أفراد الدراسة، وهي العبارات أرقام: (١، ٣، ٦، ٧، ٥، ٩، ٨، ٢)، ومن أهمها:

العبارة رقم (١)، وهي: "أثق في قدراتي على أداء عملي"، وجاءت في المرتبة الأولى من حيث متوسط درجة الموافقة، بمتوسط (٤,٦٨ من ٥,٠٠)، وانحراف معياري (٠,٥٢٦). ويتبيّن من العبارة أن قدرات المشاركين من أفراد الدراسة على أداء العمل تتميز بالكفاءة من وجهة نظرهم.

العبارة رقم (٣)، وهي: "لديَّ الخبرة الضرورية لأداء عملي"، وجاءت في المرتبة الثانية من حيث متوسط درجة الموافقة، بمتوسط (٤,٥٧ من ٥,٠٠)، وانحراف معياري (٠,٦١٨). ويتبيّن من العبارة أن المشاركين من أفراد الدراسة لديهم الخبرة الضرورية لأداء عملهم من وجهة نظرهم.

العبارة رقم (٦)، وهي: "لدَّي التصميم لإنجاز عملي بكفاءة"، وجاءت في المرتبة الثالثة من حيث متوسط درجة الموافقة، بمتوسط (٤,٥٤ من ٥,٠٠)، وانحراف معياري (٠,٦٩٢)، وتبيّن من العبارة أن المشاركين من أفراد الدراسة لديهم الثقة بالنفس والتصميم لإنجاز عملهم بكفاءة.

العبارة رقم (٧)، وهي: "أتمتع بالمهارات اللازمة للقيام بعملي بشكل متقن وجيد"، وجاءت في المرتبة الرابعة من حيث متوسط درجة الموافقة، بمتوسط (٤,٤٩ من ٥,٠٠)، وانحراف معياري (٠,٦٠٥). ويتبيّن من العبارة تمتع أفراد الدراسة بالمهارات اللازمة للقيام بعملهم بشكل متقن وجيد من وجهة نظرهم.

العبارة رقم (٥)، وهي: "أستطيع مواجهة التحديات أثناء قيامي بعملي"، وجاءت في المرتبة الخامسة من حيث متوسط درجة الموافقة، بمتوسط (٤,٤٦ من ٥,٠٠)، وانحراف معياري (٠,٥٢٠). ويتبيّن من العبارة قدرة أفراد الدراسة على مواجهة التحديات أثناء قيامهم بعملهم من وجهة نظرهم.

❖ ثانياً: حصلت عبارة واحدة -وهي العبارة رقم (٤)- على درجة (أوافق)، ويقع ذلك الاختيار في الفئة الرابعة من فئات الاستبانة الخماسية (من ٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠): وهي: "أتمتع بجدارة تضعني في صفوف العالمية"، وجاءت في المرتبة التاسعة والأخيرة من حيث متوسط درجة الموافقة، بمتوسط (٤,١٨ من ٥,٠٠)، وانحراف معياري (٠,٦٧٣). ويتبيّن من العبارة جدارة أفراد الدراسة التي تضعهم في صفوف العالمية.

٣- البُعد الثالث: الاختيار من مستوى التمكين النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي بالمملكة العربية لسعودية:

جدول رقم (٦) التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حيال عبارات المحور الأول: التمكين النفسي، للبُعد الثالث: الاختيار

م	العبارة	تكرار ونسبة	استجابة أفراد المجتمع					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			أوافق جدًّا	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق جدًّا			
١	أبدي رأيي في الأمور الخاصة بعملي.	ك	٣٤	٥٩	٥	٦	٢	٤,١٠	٠,٨٧٢	١
		%	٣٢,١	٥٥,٧	٤,٧	٥,٧	١,٩			
٢	لديَّ الاختيار بتغيير الطرق التي أؤدي بها عملي.	ك	٣٤	٥٢	٦	١٣	١	٣,٩٩	٠,٩٨١	٣
		%	٣٢,١	٤٩,١	٥,٧	١٢,٣	٠,٩			

٣	يتوفر لديَّ الصلاحيات للتصرف في مهام عملي.	ك	٢١	٥٥	١٢	١٧	١	٣,٧٤	٠,٩٨٩	١٠
		%	١٩,٨	٥١,٩	١١,٣	١٦,٠	٠,٩			
٤	لديَّ مساحة اعتبارية من الاختيار لكيفية أداء عملي.	ك	٢٦	٥٨	١٢	١٠	–	٣,٩٤	٠,٨٦٠	٥
		%	٢٤,٥	٥٤,٧	١١,٣	٩,٤	–			
٥	أستطيع أن أقرر بنفسي كيفية التخطيط لأداء عملي.	ك	٢٦	٦٤	٨	٨	–	٤,٠٢	٠,٧٩٣	٢
		%	٢٤,٥	٦٠,٤	٧,٥	٧,٥	–			
٦	لديَّ الفرصة الكافية من الاستقلالية في كيفية تنفيذ عملي.	ك	٢٠	٥٨	١٥	١٣	–	٣,٨٠	٠,٨٨٨	٩
		%	١٨,٩	٥٤,٧	١٤,٢	١٢,٣	–			

٧	أشعر بكامل الاستقلالية لابتكار الأسلوب المناسب لعملي.	ك	٢٦	٥٢	١٥	١٢	١	٣,٨٥	٠,٩٥٤	٨
		%	٢٤,٥	٤٩,١	١٤,٢	١١,٣	٠,٩			
٨	تتوافر لديَّ الاستقلالية الكاملة في تحديد كيفية أداء عملي.	ك	٢٠	٦٢	١٢	١٢	–	٣,٨٥	٠,٨٦٠	٧
		%	١٨,٩	٥٨,٥	١١,٣	١١,٣	–			
٩	لديَّ الاختيار في التعامل مع المشكلات التي تواجهني في عملي.	ك	٢٣	٦٦	٨	٧	٢	٣,٩٥	٠,٨٥٥	٤
		%	٢١,٧	٦٢,٣	٧,٥	٦,٦	١,٩			
١٠	تتوفر لي فرصة اتخاذ أي إجراء يضمن جودة عالية في عملي.	ك	٢٤	٦١	٧	١٣	١	٣,٨٩	٠,٩٢٩	٦
		%	٢٢,٦	٥٧,٥	٦,٦	١٢,٣	٠,٩			
المتوسط الحسابي العام للبُعد الثالث: الاستقلالية .								٣,٩١	٠,٧١٣	

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي العام لأفراد الدراسة على البُعد الثالث: الاستقلالية من المحور الأول: التمكين النفسي بلغ (٣,٩١ من ٥)، وهو متوسط يُعبّر عن الاختيار (أوافق) على أن الاختيار: شعور عضو هيئة التدريس بالاختيار عندما يرتبط الأمر بالإنجاز وعمل الأشياء" من التمكين النفسي المتمثل في مجموعة من النماذج الإدراكية والشعورية والنفسية للأفراد العاملين لقياس مدى سيطرتهم واندماجهم في وظائفهم ومحيطهم التنظيمي، ومدى امتلاكهم للاختيار في أداء المهام المناطة بهم، ويقع في الفئة الرابعة من فئات الاستبانة الخماسية (من ٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠)، وانحراف معياري (٠,٧١٣).

وقد رتَّب الباحث متوسطات عبارات الدراسة تنازليًّا من خلال متوسط اختيارات أفراد الدراسة لعبارات هذا البُعد على المُدرَّج الخماسي، ووجد أن هناك تفاوتًا في متوسطات درجات اختيار أفراد الدراسة، يتراوح ما بين (٣,٧٤) إلى (٤,٠٢)، وهي متوسطات كلها تُشير إلى (أوافق).

وفيما يلي تفصيل البيانات وتحليلها وتفسيرها:

❖ حصلت كل العبارات على درجة (أوافق)، ويقع ذلك الاختيار في الفئة الرابعة من فئات الاستبانة الخماسية (من ٤,٢٠ إلى ٥,٠٠)، وتمثّل ثقة عضو هيئة التدريس الممكن بقدرته على إنجاز الأعمال المناطة به بأحسن وجه، وامتلاكه للقابليات التي تمكنه من مواجهة التحديات، وحصلت ثمانٍ من العبارات عليها، وقد

رُتِّبت العبارات تنازليًّا حسب متوسطات استخدامها من وجهة نظر أفراد الدراسة، وهي العبارات أرقام: (١، ٥، ٢، ٩، ٤، ١٠، ٨، ٧، ٦، ٣)، ومن أهمها:

العبارة رقم (١)، وهي: "أبدى رأيي في الأمور الخاصة بعملي"، وجاءت في المرتبة الأولى من حيث متوسط درجة الموافقة، بمتوسط (٤,١٠ من ٥,٠٠)، وانحراف معياري (٠,٨٧٢). ويتبيّن منها أن هناك استقلالية في إبداء آراء أفراد الدراسة في الأمور الخاصة بعملهم من وجهة نظرهم.

العبارة رقم (٥)، وهي: "أستطيع أن أقرر بنفسي كيفية التخطيط لأداء عملي"، وجاءت في المرتبة الثانية من حيث متوسط درجة الموافقة، بمتوسط (٤,٠٢ من ٥,٠٠)، وانحراف معياري (٠,٧٩٣). ويتبيّن من العبارة استقلالية المشاركين من أفراد الدراسة في كيفية التخطيط لأداء عملهم.

العبارة رقم (٢)، وهي: "لديَّ الاختيار بتغيير الطرق التي أؤدي بها عملي"، وجاءت في المرتبة الثالثة من حيث متوسط درجة الموافقة، بمتوسط (٣,٩٩ من ٥,٠٠)، وانحراف معياري (٠,٩٨١)، وتبيّن منها أن المشاركين من أفراد الدراسة لديهم الاختيار بتغيير الطرق التي يؤدون بها عملهم بكفاءة.

العبارة رقم (٩)، وهي: "لديَّ الاختيار في التعامل مع المشكلات التي تواجهني في عملي"، وجاءت في المرتبة الرابعة من حيث متوسط درجة الموافقة، بمتوسط (٣,٩٥ من ٥,٠٠)، وانحراف معياري (٠,٨٥٥). ويتبيّن من العبارة تمتع أفراد الدراسة بالاختيار في التعامل مع المشكلات التي تواجههم في عملهم من وجهة نظرهم.

العبارة رقم (٤)، وهي: "لديَّ مساحة اعتبارية من الاختيار لكيفية أداء عملي"، وجاءت في المرتبة الخامسة من حيث متوسط درجة الموافقة، بمتوسط (٣,٩٤ من ٥,٠٠)، وانحراف معياري (٠,٨٦٠). ويتبيّن من العبارة استقلالية أفراد الدراسة أثناء قيامهم بعملهم من وجهة نظرهم.

العبارة رقم (١٠)، وهي: "تتوفر لي فرصة اتخاذ أي إجراء يضمن جودة عالية في عملي"، وجاءت في المرتبة السادسة من حيث متوسط درجة الموافقة، بمتوسط (٣,٨٩ من ٥,٠٠)، وانحراف معياري (٠,٩٢٩). ويتبيّن من العبارة توفر فرصة اتخاذ أي إجراء يضمن جودة عالية في عملهم.

العبارة رقم (٦)، وهي: "لديَّ الفرصة الكافية من الاستقلالية في كيفية تنفيذ عملي"، وجاءت في المرتبة التاسعة من حيث متوسط درجة الموافقة، بمتوسط (٣,٨٠ من ٥,٠٠)، وانحراف معياري (٠,٨٨٨). ويتبيّن من العبارة الفرصة الكافية من الاستقلالية في كيفية تنفيذ أعمالهم.

العبارة رقم (٣)، وهي: "يتوفر لديَّ الصلاحيات للتصرف في مهام عملي"، وجاءت في المرتبة العاشرة والأخيرة من حيث متوسط درجة الموافقة، بمتوسط (٣,٧٤ من ٥,٠٠)، وانحراف معياري (٠,٩٨٩). ويتبيّن من العبارة توفر الصلاحيات للتصرف في مهام أعمالهم.

٤- البُعد الرابع: التأثير من مستوى التمكين النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي بالمملكة العربيةالسعودية:

جدول رقم (٧) التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حيال عبارات المحور الأول: التمكين النفسي، للبُعد الرابع: التأثير

م	العبارة	تكرار ونسبة	استجابة أفراد المجتمع					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			أوافق جدًّا	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق جدًّا			
١	أتمتع بقدر كبير من القيادة.	ك	٣٦	٦٤	٥	–	١	٤,٢٦	٠,٦٣٧	٣
		%	٣٤,٠	٦٠,٤	٤,٧	–	٠,٩			
٢	أستطيع التأثير على قرارات زملائي.	ك	٣١	٦٥	٦	٣	١	٤,١٥	٠,٧٢٨	٥
		%	٢٩,٢	٦١,٣	٥,٧	٢,٨	٠,٩			
٣	أتمتع بقدر كبير من التأثير في سير العمل.	ك	٥٣	٥٠	١	٢	–	٤,٤٥	٠,٦١٩	١
		%	٥٠,٠	٤٧,٢	٠,٩	١,٩	–			
٤	أشعر بأن لي أثرًا كبيرًا في تطوير العمل.	ك	٣٦	٦١	٥	٣	١	٤,٢١	٠,٧٤٠	٤
		%	٣٤,٠	٥٧,٥	٤,٧	٢,٨	٠,٩			
٥	أتمتع بتأثير هام ومحوري في جودة مخرجات كليتي.	ك	٣٢	٦١	١٠	٢	١	٤,١٤	٠,٧٣٦	٦
		%	٣٠,٢	٥٧,٥	٩,٤	١,٩	٠,٩			
٦	أسيطر بدرجة كبيرة على الطرق التي أؤدي بها عملي.	ك	٣٢	٦١	٩	٣	١	٤,١٣	٠,٧٥٧	٨
		%	٣٠,٢	٥٧,٥	٨,٥	٢,٨	٠,٩			

٧	لديَّ الأثر الكبير لما يحدث داخل القسم الذي أعمل به.	ك	٣٥	٥٦	١٠	٥	–	٤،١٤	٠،٧٧٤	٧
		%	٣٣،٠	٥٢،٨	٩،٤	٤،٧	–			
٨	حققت مساهمتي الأثر الإيجابي في تطوير الآخرين بقسمي.	ك	٣٠	٥٧	١٥	٣	١	٤،٠٦	٠،٧٩١	٩
		%	٢٨،٣	٥٣،٨	١٤،٢	٢،٨	٠،٩			
٩	تساهم نتائج عملي في تعزيز وظائف الآخرين.	ك	٢٤	٦١	٢١	–	–	٤،٠٣	٠،٦٥٤	١٠
		%	٢٢،٦	٥٧،٥	١٩،٨	–	–			
١٠	مشاركتي مع زملائي تضمن إنجاز العمل بمستوى جودة عال.	ك	٤٢	٥٣	١٠	١	–	٤،٢٨	٠،٦٧٣	٢
		%	٣٩،٦	٥٠،٠	٩،٤	٠،٩	–			
المتوسط الحسابي العام للبُعد الرابع: التأثير .								٤،١٩	٠،٤٩٢	

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي العام لأفراد الدراسة على البُعد الرابع: التأثير من المحور الأول: بلغ متوسط التأثير في التمكين النفسي (٤،١٩ من ٥)، وهو يُعبّر عن الاختيار (أوافق) على أن التأثير: "إدراك عضو هيئة التدريس الممكن لمقدار التأثير الذي يمكن أن يمارسه على النتائج التنظيمية ومحيط العمل" من التمكين النفسي المتمثل في مجموعة من النماذج الإدراكية والشعورية والنفسية للأفراد العاملين لقياس مدى سيطرتهم واندماجهم في وظائفهم ومحيطهم التنظيمي، ومدى

امتلاكهم للاختيار في أداء المهام المناطة بهم، ويقع في الفئة الخامسة من فئات الاستبانة الخماسية (من ٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠)، وانحراف معياري (٠,٤٩٢).

وقد رتَّب الباحث متوسطات عبارات الدراسة تنازليًّا من خلال متوسط اختيارات أفراد الدراسة لعبارات هذا البُعد على المُدرَّج الخماسي، ووجد أن هناك تفاوتًا في متوسطات درجات اختيار أفراد الدراسة، يتراوح ما بين (٤,٠٣) إلى (٤,٤٥)، وهي متوسطات تقع كلها بالفئة الرابعة والخامسة من فئات الاستبانة الخماسية، التي تُشير إلى (أوافق . أوافق جدًّا).

وفيما يلي تفصيل البيانات وتحليلها وتفسيرها:

❖ أولًا: العبارات التي حصلت على درجة (أوافق جدًّا)، ويقع ذلك الاختيار في الفئة الخامسة من فئات الاستبانة الخماسية (من ٤,٢٠ إلى ٥,٠٠)، وتمثّل ثقة عضو هيئة التدريس الممكن بقدرته على إنجاز الأعمال المناطة به بأحسن وجه، وامتلاكه للقابليات التي تمكنه من مواجهة التحديات، وحصلت أربع من العبارات عليها، وقد رُتِّبت العبارات تنازليًّا حسب متوسطات استخدامها من وجهة نظر أفراد الدراسة، وهي العبارات أرقام: (٣، ١٠، ١، ٤)، ومن أهمها:

العبارة رقم (٣)، وهي: "أتمتع بقدر كبير من التأثير في سير العمل"، وجاءت في المرتبة الأولى من حيث متوسط درجة الموافقة، بمتوسط (٤,٤٥ من ٥,٠٠)، وانحراف معياري (٠,٦١٩). ويتبيّن من العبارة أن "أتمتع بقدر كبير من التأثير في سير العمل" نتيجة لتمكيني بالجامعة من وجهة نظرهم.

العبارة رقم (١٠)، وهي: "مشاركتي مع زملائي تضمن إنجاز العمل بمستوى جودة عالٍ"، وجاءت في المرتبة الثانية من حيث متوسط درجة الموافقة، بمتوسط (٤,٢٨ من ٥,٠٠)، وانحراف معياري (٠,٦٧٣). ويتبيّن من العبارة أن مشاركتهم تضمن إنجاز العمل بمستوى جودة عالٍ من وجهة نظرهم.

العبارة رقم (١)، وهي: "أتمتع بقدر كبير من القيادة"، وجاءت في المرتبة الثالثة من حيث متوسط درجة الموافقة، بمتوسط (٤,٢٦ من ٥,٠٠)، وانحراف معياري (٠,٦٣٧)، وتبيّن من العبارة أن المشاركين من أفراد الدراسة يتمتعون بقدر كبير من القيادة من وجهة نظرهم.

❖ ثانيًا: العبارات التي حصلت على درجة (أوافق)، ويقع ذلك الاختيار في الفئة الرابعة من فئات الاستبانة الخماسية (من ٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠)، حصلت ست من العبارات على درجة (أوافق)، وهي بالترتيب التنازلي: (٢، ٥، ٧، ٦، ٨، ٩)، ومن أهمها:

العبارة رقم (٢)، وهي: "أستطيع التأثير على قرارات زملائي"، وجاءت في المرتبة الخامسة من حيث متوسط درجة الموافقة، بمتوسط (٤,١٥ من ٥,٠٠)، وانحراف معياري (٠,٧٢٨). ويتبيّن من العبارة قدرة أفراد الدراسة على التأثير على زملائهم من وجهة نظرهم.

العبارة رقم (٥)، وهي: "أتمتع بتأثير هام ومحوري في جودة مخرجات كليتي"، وجاءت في المرتبة السادسة من حيث متوسط درجة الموافقة، بمتوسط (٤,١٤ من

٥,٠٠)، وانحراف معياري (٠,٧٣٦). ويتبيّن منها قدرتهم على التأثير في جودة مخرجات كليتهم من وجهة نظرهم.

العبارة رقم (٨)، وهي: "حققت مساهمتي الأثر الإيجابي في تطوير الآخرين بقسمي"، وجاءت في المرتبة التاسعة من حيث متوسط درجة الموافقة، بمتوسط (٤,٠٦ من ٥,٠٠)، وانحراف معياري (٠,٧٩١). ويتبيّن من العبارة مساهمتهم إيجابية الأثر في تطوير الآخرين بقسمهم.

العبارة رقم (٩)، وهي: "تساهم نتائج عملي في تعزيز وظائف الآخرين"، وجاءت في المرتبة العاشرة والأخيرة من حيث متوسط درجة الموافقة، بمتوسط (٤,٠٣من ٥,٠٠)، وانحراف معياري (٠,٦٥٤). ويتبيّن من العبارة مساهمة نتائج عملهم في تعزيز وظائف الآخرين.

من خلال النتائج السابقة؛ يتبيّن أنه يمكن ترتيب أبعاد المحور الأول: مستوى أبعاد التمكين النفسي بالجامعات السعودية، كالتالي:

جدول رقم (٨): المتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حيال أبعاد المحور الأول: مستوى التمكين النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس بالمملكة العربية السعودية.

م	الأبعاد	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
١	المتوسط الحسابي العام للبُعد الأول: المعنى.	٤,٢٣	٠,٥١٧	٢
٢	المتوسط الحسابي العام للبُعد الثاني: الكفاءة .	٤,٤٤	٠,٤٣١	١
٣	المتوسط الحسابي العام للبُعد الثالث: الاستقلالية .	٣,٩١	٠,٧١٣	٤
٤	المتوسط الحسابي العام للبُعد الرابع: التأثير.	٤,١٩	٠,٤٩٢	٣
	مستوى أبعاد التمكين النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس	٤,١٧	٠,٥٣٨	

ويتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي العام لأفراد الدراسة على أبعاد المحور الأول: التمكين النفسي المطبق في هذه الدراسةبلغ (٤,١٧ من ٥)، وهو متوسط يُعبّر عن الاختيار (أوافق) على أن التمكين النفسي، الذي يتمثل في مجموعة المشاعر والأحاسيس التي يجب إثارتها لدى المرؤوسين لإنجاز ما يطلب منهم بوضوح، وجدارة، واستقلالية، وبتأثير، ويقع في الفئة الرابعة من فئات الاستبانة الخماسية (من ٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠)، وانحراف معياري (٠,٥٣٨).

وبذلك اتفقت مع دراسة المعاني (٢٠٠٨)التي توصلت إلى توفير مستلزمات التمكين النفسي بدرجة متوسطة، وأن شعور أفراد الدراسة بالتمكين كانت درجته عالية.

وتم ترتيب مستوى أبعاد التمكين النفسي الأربعة تنازليًّا حسب المتوسط الحسابي العام لاستجابة أفراد الدراسة عليها:

١. الكفاءة: ثقة عضو هيئة التدريس الممكن بقدرته على إنجاز الأعمال المناطة به بأحسن وجه، وامتلاكه للقابليات التي تمكنه من مواجهة التحديات، وجاء في المرتبة الأولي، بمتوسط (٤,٤٤ من ٥,٠٠)، وانحراف معياري (٠,٤٣١). وهذا يتفق مع دراسة أبازيد (٢٠١٠) حيث تبين فيها أن هناك شعورًا إيجابيًّا مرتفعًا نحو إدراك التمكين النفسي في مجال الكفاءة، الذي يشير إلى ثقة العاملين بأنفسهم، وتمتعهم بالمؤهلات والمهارات والكفاءات لإنجاز العمل.

٢. المعنى: اهتمام عضو هيئة التدريس الممكن بعمله، وإيمانه بأن ما يقوم به مهم، وجاء في المرتبة الثانية، بمتوسط (٤,٢٣ من ٥,٠٠)، وانحراف معياري (٠,٥١٧).

٣. التأثير: إدراك عضو هيئة التدريس الممكن لمقدار التأثير الذي يمكن أن يمارسه على النتائج التنظيمية ومحيط العمل، وجاء في المرتبة الثالثة، بمتوسط (٤,١٩ من ٥,٠٠)، وانحراف معياري (٠,٤٩٢).

٤. الاختيار: شعور عضو هيئة التدريس بالاختيار عندما يرتبط الأمر بالإنجاز وعمل الأشياء. وجاء في المرتبة الرابعة، بمتوسط (٣,٩١ من ٥,٠٠)، وانحراف معياري (٠,٧١٣).

واختلفت مع الدراسة الحالية دراسة أبوطبيخ والكلابي والأمير (٢٠١٨)، حيث توصلت دراستهم إلى أن بعد المعنى جاء عند التطبيق على أفراد دراستهم بالمرتبة الأولي، ثم بعد التأثير، ثم الاستقلالية، وأخيرًا بعد الجدارة.

س٢: ما مستوى أبعاد السلوك الإبداعي لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي بالمملكة العربية السعودية؟

وللتّعرّف على مستوى السلوك الإبداعي لدى أعضاء هيئة التدريس بالمملكة العربية السعودية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية؛ قام الباحث بحساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وترتيب الرتب لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات المحور الثاني: "مستوى أبعاد السلوك الإبداعي لدى أعضاء هيئة التدريس بالمملكة العربية السعودية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس من "جامعة الملك سعود، جامعة المجمعة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية" بالمملكة العربية السعودية، وجاءت النتائج كما يوضّحها الجدول التالي:

المحور الثاني: مستوى السلوك الإبداعي لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي بالمملكة العربية السعودية:

١- البُعد الأول: توليد الأفكار من مستوى السلوك الإبداعي لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي بالمملكة العربية السعودية:

جدول رقم (٩) التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حيال عبارات المحور الثاني: السلوك الإبداعي، للبُعد الأول: توليد الأفكار

م	العبارة	تكرار ونسبة	استجابة أفراد المجتمع					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			أوافق جدًّا	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق جدًّا			
١	أستفيد من الانتقادات التي توجه لي.	ك	٤٤	٦١	–	–	١	٤,٣٩	٠,٥٩٥	٣
		%	٤١,٥	٥٧,٥	–	–	٠,٩			
٢	أمتلك القدرة على التحليل والاستدلال.	ك	٤٥	٥٩	١	–	١	٤,٣٩	٠,٦١١	٢
		%	٤٢,٥	٥٥,٧	٠,٩	–	٠,٩			
٣	أتحكم في انفعالاتي عند مواجهة مشكلة ما.	ك	٣٤	٥٤	٦	١٢	–	٤,٠٤	٠,٩١٥	٦
		%	٣٢,١	٥٠,٩	٥,٧	١١,٣	–			
٤	أشعر بالمتعة أثناء تعاملي مع مشكلات العمل.	ك	٢٦	٥٦	١٢	١٠	٢	٣,٨٩	٠,٩٤٩	٧
		%	٢٤,٥	٥٢,٨	١١,٣	٩,٤	١,٩			
٥	أقترح أفكارًا جديدة تدعم طرق تحقيق أهداف العمل.	ك	٣٦	٦٣	٦	١	–	٤,٢٦	٠,٦٠٦	٤
		%	٣٤,٠	٥٩,٤	٥,٧	٠,٩	–			

٦	أحرص على تقديم اقتراحات تقلل من خطوات تحقيق الأهداف.	ك	٤١	٥٠	٧	٧	١	٤,١٦	٠,٨٨٥	٥
		%	٣٨,٧	٤٧,٢	٦,٦	٦,٦	٠,٩			
٦	أحترم وجهات النظر الجيدة حتى ولو اختلفت عن وجهة نظري.	ك	٥٣	٥١	١	–	١	٤,٤٦	٠,٦٢٠	١
		%	٥٠,٠	٤٨,١	٠,٩	–	٠,٩			

المتوسط الحسابي العام للبُعد الأول: توليد الأفكار .	٤,١٦	٠,٥٢٩	

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي العام لأفراد الدراسة على البُعد الأول: توليد الأفكار من المحور الثاني: السلوك الإبداعي بلغ (٤,١٦ من ٥)، وهو متوسط يُعبّر عن الاختيار (أوافق) على أن توليد الأفكار: الوصول إلى المزيد من الأفكار الإبداعية الجديدة" من السلوك الإبداعي المتمثل في قدرة عضو هيئة التدريس على توليد الأفكار وترويجها، والبحث عن أفكار جديدة ومحاولات نشرها، وبناء الدعم لتنفيذ هذه الأفكار، ويقع في الفئة الرابعة من فئات الاستبانة الخماسية (من ٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠)، وانحراف معياري (٠,٥٢٩).

وقد رتَّب الباحث متوسطات عبارات الدراسة تنازليًّا من خلال متوسط اختيارات أفراد الدراسة لعبارات هذا البُعد على الـــمُدرَّج الخماسي، ووجد أن هناك تفاوتًا في متوسطات درجات اختيار أفراد الدراسة، يتراوح ما بين (٣,٨٩) إلى (٤,٤٦)، وهي متوسطات تقع كلها بالفئة الرابعة والخامسة من فئات الاستبانة الخماسية، التي تُشير إلى (أوافق . أوافق جدًّا).

وفيما يلي تفصيل البيانات وتحليلها وتفسيرها:

❖ أولًا: العبارات التي حصلت على درجة (أوافق جدًّا)، ويقع ذلك الاختيار في الفئة الخامسة من فئات الاستبانة الخماسية (من ٤,٢٠ إلى ٥,٠٠)، وتمثّل مستوى سلوك عضو هيئة التدريس الإبداعي، المتمثل في قدرة عضو هيئة التدريس على توليد الأفكار وترويجها، والبحث عن أفكار جديدة ومحاولات نشـــرها، وبناء الدعم لتنفيذ هذه الأفكار، وحصلت أربع من العبارات عليها، وقد رُتِّبت العبارات تنازليًّا حسب متوسطات استخدامها من وجهة نظر أفراد الدراسة، وهي العبارات أرقام: (٧، ٢، ١، ٥)، ومن أهمها:

العبارة رقم (٧) "أحترم وجهات النظر الجيدة حتى ولو اختلفت عن وجهة نظري" في المرتبة الأولى من حيث متوسط درجة الموافقة، بمتوسط (٤,٤٦ من ٥,٠٠)، وانحراف معياري (٠,٦٢٠). ويتبيّن من العبارة احترام أفراد الدراسة المشاركين وجهات النظر الجيدة للوصول إلى أفكار إبداعية جديدة. العبارة رقم (٢)"أمتلك القدرة على التحليل والاستدلال" في المرتبة الثانية من حيث متوسط درجة الموافقة، بمتوسط (٤,٣٩ من ٥,٠٠)، وانحراف معياري (٠,٦١١). ويتبيّن من العبارة قدرة أفراد الدراسة على التحليل والاستدلال للوصول إلى أفكار إبداعية جديدة.

العبارة رقم (١)، "أستفيد من الانتقادات التي توجه لي"، في المرتبة الثالثة من حيث متوسط درجة الموافقة، بمتوسط (٤,٣٩ من ٥,٠٠)، وانحراف معياري (٠,٥٩٥). ويتبيّن من العبارة أن أفراد الدراسة يقبلون الانتقادات التي توجه لهم، ويعتبرونها فرصة للاستفادة للوصول إلى أفكار إبداعية جديدة.

وهذا يتفق مع توصيات دراسة سكوت ورينيد ورياناد (Scott & Reoinaid., 2003) في ضرورة جعل الإبداع جزءًا من الواجبات والمسؤوليات في أي وصف وظيفي.

❖ ثانيًا: العبارات التي حصـــلت على درجة (أوافق)، ويقع ذلك الاختيار في الفئة الرابعة من فئات الاستبانة الخماسية (من ٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠)، وحصلت عليها أربع عبارات، وقد رُتِّبت العبارات تنازليًّا حسـب متوسـطات اسـتخدامها من وجهة نظر أفراد الدراســة، وهي العبارات أرقام: (٦، ٣، ٤)، ومن أهمها: العبارة رقم (٦)، وهي: "أحرص على تقـديم اقتراحـات تقلـل من خطوات تحقيق الأهـداف"، وجاءت في المرتبة الخامســة من حيث متوســط درجة الموافقة، بمتوســط (٤,١٦ من ٥,٠٠)، وانحراف معياري (٠,٨٨٥). ويتبيّن من العبارة إبداع عضــو هيئة التدريس السعودي على توليد طرق أوفر لتحقيق الأهداف.

العبارة رقم (٤)، وهي: "أشــعر بالمتعة أثناء تعاملي مع مشــكلات العمل"، وجاءت في المرتبة السـابعة والأخيرة من حيث متوسط درجة الموافقة، بمتوسط (٣,٨٩ من ٥,٠٠)، وانحراف معياري (٠,٩٤٥). ويتبيّن من العبارة تمتع المشــاركين من أفراد الدراسة بتوليد العديد من الحلول أثناء تعاملهم مع المشكلات داخل الجامعة.

٢- البُعد الثاني: ترويج الأفكار من مستوى السلوك الإبداعي لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي بالمملكة العربية السعودية:

جدول رقم (١٠) التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حيال عبارات المحور الثاني: السلوك الإبداعي، للبُعد الثاني: ترويج الأفكار

م	العبارة	تكرار ونسبة	استجابة أفراد المجتمع					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			أوافق جدًّا	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق جدًّا			
١	أتفهم دوافع الآخرين.	ك	٣٠	٦٩	٦	١	–	٤،٢١	٠،٥٨١	٧
		%	٢٨،٣	٦٥،١	٥،٧	٠،٩	–			
٢	أتمتع بمهارات التواصل.	ك	٤٧	٥٣	٣	٣	–	٤،٣٦	٠،٦٧٩	٥
		%	٤٤،٣	٥٠،٠	٢،٨	٢،٨	–			
٣	أتمتع باختيار التعبير عن رأيي.	ك	٢٩	٦٤	٧	٤	٢	٤،٠٨	٠،٨١٣	٨
		%	٢٧،٤	٦٠،٤	٦،٦	٣،٨	١،٩			
٤	أتمتع برؤية شاملة	ك	٣٨	٥٩	٦	٣	–	٤،٢٥	٠،٦٨٧	٦
٥	أستجيب للتغيير والتطوير داخل جامعتي.	ك	٥٥	٥٠	–	–	١	٤،٤٩	٠،٦٠٥	٢
		%	٥١،٩	٤٧،٢	–	–	٠،٩			
٦	أتبنى الأفكار الناجحة وأقوم على ترويجها.	ك	٥٣	٤٨	٤	–	١	٤،٤٣	٠،٦٦٢	٣
		%	٥٠،٠	٤٥،٣	٣،٨	–	٠،٩			

٧	أتمتع بالقدرة على تسهيل وتنظيم أفكاري ومقترحاتي.	ك	٤٧	٥٨	١	–	–	٤,٤٣	٠,٥١٧	٤
		%	٤٤,٣	٥٤,٧	٠,٩	–	–			
٨	أهتم بأفكار ومقترحات الآخرين لأستفيد منها في مجال عملي.	ك	٥٤	٥١	١	–	–	٤,٥٠	٠,٥٢١	١
		%	٥٠,٩	٤٨,١	٠,٩	–	–			
المتوسط الحسابي العام للبُعد الثاني: ترويج الأفكار .								٤,٣٤	٠,٤٣٢	

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي العام لأفراد الدراسة على البُعد الثاني: ترويج الأفكار من المحور الثاني: السلوك الإبداعي بلغ (٤,٣٤ من ٥)، وهو متوسط يُعبّر عن الاختيار (أوافق جدًّا) على أن ترويج الأفكار: "الحالة التي يتم بها نقل الأفكار والمعلومات إلى أعضاء هيئة التدريس" من السلوك الإبداعي المتمثل في قدرة عضو هيئة التدريس على توليد الأفكار وترويجها، والبحث عن أفكار جديدة ومحاولات نشرها، وبناء الدعم لتنفيذ هذه الأفكار، ويقع في الفئة الخامسة من فئات الاستبانة الخماسية (من ٤,٢٠ إلى ٥,٠٠)، وانحراف معياري (٠,٤٣٢).

وقد رتَّب الباحث متوسطات عبارات الدراسة تنازليًّا من خلال متوسط اختيارات أفراد الدراسة لعبارات هذا البُعد على المُدرَّج الخماسي، ووجد أن هناك تفاوتًا في متوسطات درجات اختيار أفراد الدراسة، يتراوح ما بين (٤,٠٨) إلى (٤,٥٠)، وهي متوسطات تقع كلها بالفئة الرابعة والخامسة من فئات الاستبانة الخماسية، التي تُشير إلى (أوافق . أوافق جدًّا).

❖ أولًا: العبارات التي حصلت على درجة (أوافق جدًّا)، ويقع ذلك الاختيار في الفئة الخامسة من فئات الاستبانة الخماسية (من ٤,٢٠ إلى ٥,٠٠)، وتمثّل مستوى سلوك عضو هيئة التدريس الإبداعي، المتمثل في قدرة عضو هيئة التدريس على توليد الأفكار وترويجها، والبحث عن أفكار جديدة ومحاولات نشرها، وبناء الدعم لتنفيذ هذه الأفكار، حصلت سبع من العبارات عليها، وقد رُتِّبت العبارات تنازليًّا حسب متوسطات استخدامها من وجهة نظر أفراد الدراسة، وهي العبارات أرقام: (٨، ٥، ٦، ٧، ٢، ٤، ١):

العبارة رقم (٨)، وهي: "أهتم بأفكار ومقترحات الآخرين لأستفيد منها في مجال عملي"، وجاءت في المرتبة الأولى من حيث متوسط درجة الموافقة، بمتوسط (٤,٥٠ من ٥,٠٠)، وانحراف معياري (٠,٥٢١). ويتبيّن من العبارة اهتمام أفراد الدراسة المشاركين بأفكار ومقترحات الآخرين ليستفيدوا منها في مجال عملهم.

العبارة رقم (٥)، وهي: "أستجيب للتغيير والتطوير داخل جامعتي"، وجاءت في المرتبة الثانية من حيث متوسط درجة الموافقة، بمتوسط (٤,٤٩ من ٥,٠٠)، وانحراف معياري (٠,٦٠٥). ويتبيّن من العبارة وضوح الاستجابة للتغيير والتطوير داخل جامعة عضو هيئة التدريس السعودي من العمل الذي يؤديه.

العبارة رقم (٦)، وهي: "أتبنى الأفكار الناجحة وأقوم على ترويجها"، وجاءت في المرتبة الثالثة من حيث متوسط درجة الموافقة، بمتوسط (٤,٤٣ من ٥,٠٠)، وانحراف معياري (٠,٦٦٢). ويتبيّن من العبارة أن أفراد الدراسة يتبنون الأفكار الناجحة، ويقومون على ترويجها.

العبارة رقم (٧)، وهي: "أتمتع بالقدرة على تسهيل وتنظيم أفكاري ومقترحاتي"، وجاءت في المرتبة الرابعة من حيث متوسط درجة الموافقة، بمتوسط (٤,٤٣ من ٥,٠٠)، وانحراف معياري (٠,٥١٧). ويتبيّن من العبارة تمتع عضو هيئة التدريس السعودي بالقدرة على تسهيل وتنظيم أفكاره.

العبارة رقم (٢)، وهي: "أتمتع بمهارات التواصل"، وجاءت في المرتبة الخامسة من حيث متوسط درجة الموافقة، بمتوسط (٤,٣٦ من ٥,٠٠)، وانحراف معياري (٠,٦٧٩). ويتبيّن من العبارة أن عضو هيئة التدريس السعودي يتمتع بمهارات التواصل.

❖ ثانيًا: حصلت عبارة واحدة على درجة (أوافق)، وتقع في الفئة الرابعة من فئات الاستبانة الخماسية (من ٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠)، وهي العبارة رقم (٣)، وهي: "أتمتع باختيار التعبير عن رأيي"، وجاءت في المرتبة الثامنة والأخيرة من حيث متوسط درجة الموافقة، بمتوسط (٤,٠٨ من ٥,٠٠)، وانحراف معياري (٠,٨١٣). ويتبيّن من تأخر ترتيب العبارة بقياس البعد حدود تمتع عضو هيئة التدريس السعودي باختيار التعبير عن رأيه داخل الجامعات السعودية.

٢- البُعد الثالث: ترويج الأفكار من مستوى السلوك الإبداعي لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي بالمملكة العربيةالسعودية:

جدول رقم (١١) التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حيال عبارات المحور الثاني: السلوك الإبداعي، للبُعد الثالث: تنفيذ الأفكار

م	العبارة	تكرار ونسبة	استجابة أفراد المجتمع					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			أوافق جدًّا	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق جدًّا			
١	أشعر بالثقة في نفسي.	ك	٥٨	٤٨	–	–	–	٤,٥٥	٠,٥٠٠	١
		%	٥٤,٧	٤٥,٣	–	–	–			
٢	أتبنى الأفكار الناجحة وأقوم على تنفيذها.	ك	٥٢	٥١	٢	١	–	٤,٤٥	٠,٥٨٨	٢
		%	٤٩,١	٤٨,١	١,٩	٠,٩	–			

٣	تشجع جامعتي المبادرات الهادفة.	ك	٣٢	٤٨	١٧	٧	٢	٣,٩٥	٠,٩٥٠	٥
		%	٣٠,٢	٤٥,٣	١٦,٠	٦,٦	١,٩			
٤	أقوم بإنجاز عملي بأسلوب متجدد ومتطور.	ك	٣٩	٦٤	٣	–	–	٤,٣٤	٠,٥٣٣	٤
		%	٣٦,٨	٦٠,٤	٢,٤	–	–			
٥	لديَّ القدرة على تحويل الأفكار لخطوات تنفيذية.	ك	٤٢	٦٠	٤	–	–	٤,٣٦	٠,٥٥٥	٣
		%	٣٩,٦	٥٦,٦	٣,٨	–	–			
٦	تطور جامعتي خدماتها باستمرار للتحسين الدوري.	ك	٢٦	٥٥	١٦	٧	٢	٣,٩١	٠,٩١١	٦
		%	٢٤,٥	٥١,٩	١٥,١	٦,٦	١,٩			
٧	تشجع جامعتي على المشاركة في حل المشكلات لتطوير الأداء.	ك	٢٥	٥١	١٤	١٣	٣	٣,٧٧	١,٠٣٥	٧
		%	٢٣,٦	٤٨,١	١٣,٢	١٢,٣	٢,٨			
المتوسط الحسابي العام للبُعد الثالث: تنفيذ الأفكار .								٤,١٩	٠,٤٨٥	

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي العام لأفراد الدراسة على البُعد الثالث: تنفيذ الأفكار من المحور الثاني: السلوك الإبداعي بلغ (٤,١٩ من ٥)، وهو متوسط يُعبّر عن الاختيار (أوافق) على أن تنفيذ الأفكار "السلوك الذي يشجع الأفكار الجديدة ويدعم تنفيذها وإبراز الحيوية المنشودة في مكان العمل" من السلوك الإبداعي المتمثل في القدرة على توليد الأفكار وترويجها، والبحث عن أفكار جديدة ومحاولات نشرها، وبناء الدعم لتنفيذ هذه الأفكار، ويقع في الفئة الرابعة من فئات الاستبانة الخماسية (من ٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠)، وانحراف معياري (٠,٤٨٥).

وقد رتَّب الباحث متوسطات عبارات الدراسة تنازليًّا من خلال متوسط اختيارات أفراد الدراسة لعبارات هذا البُعد على المُدرَّج الخماسي، ووجد أن هناك تفاوتًا في متوسطات درجات اختيار أفراد الدراسة، يتراوح ما بين (٣,٧٧) إلى (٤,٤٥)، وهي متوسطات تقع كلها بالفئة الرابعة والخامسة من فئات الاستبانة الخماسية، التي تُشير إلى (أوافق ـ أوافق جدًّا).

وفيما يلي تفصيل البيانات وتحليلها وتفسيرها:

❖ أولًا: العبارات التي حصلت على درجة (أوافق جدًّا)، ويقع ذلك الاختيار في الفئة الخامسة من فئات الاستبانة الخماسية (من ٤,٢٠ إلى ٥,٠٠)، وتمثّل السلوك الذي يشجع الأفكار الجديدة، ويدعم تنفيذها وإبراز الحيوية المنشودة في مكان العمل من مستوى سلوك عضو هيئة التدريس الإبداعي، المتمثل في قدرة عضو هيئة التدريس على توليد الأفكار وترويجها، والبحث عن أفكار جديدة ومحاولات نشرها، وبناء الدعم لتنفيذ هذه الأفكار، وحصلت أربع من العبارات عليها، وقد رُتِّبت العبارات تنازليًّا حسب متوسطات استخدامها من وجهة نظر أفراد الدراسة، وهي العبارات أرقام: (١، ٢، ٥، ٤)، ومن أهمها:

العبارة رقم (١)، وهي: "أشعر بالثقة في نفسي"، وجاءت في المرتبة الأولى من حيث متوسط درجة الموافقة، بمتوسط (٤,٥٥ من ٥,٠٠)، وانحراف معياري (٠,٥٠٠). ويتبيّن من العبارة ثقة أفراد الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في قدرتهم على تنفيذ الأفكار. العبارة رقم (٢)، وهي: "أتبنى الأفكار الناجحة وأقوم على تنفيذها"، وجاءت في المرتبة الثانية من حيث متوسط درجة الموافقة، بمتوسط (٤,٤٥ من ٥,٠٠)، وانحراف معياري (٠,٥٨٨). ويتبيّن من العبارة تبني أفراد الدراسة المشاركين الأفكار الناجحة لتنفيذها.

العبارة رقم (٥)، وهي: "لديَّ القدرة على تحويل الأفكار لخطوات تنفيذية"، وجاءت في المرتبة الثالثة من حيث متوسط درجة الموافقة، بمتوسط (٤,٣٦من ٥,٠٠)، وانحراف معياري (٠,٥٥٥). ويتبيّن من العبارة قدرة أفراد الدراسة على تحويل الأفكار لخطوات تنفيذية.

العبارة رقم (٤)، وهي: "أقوم بإنجاز عملي بأسلوب متجدد ومتطور"، وجاءت في المرتبة الرابعة من حيث متوسط درجة الموافقة، بمتوسط (٤,٣٤ من ٥,٠٠)، وانحراف معياري (٠,٥٣٣). ويتبيّن من العبارة إنجاز عضو هيئة التدريس السعودي لعمله بأسلوب متجدد ومتطور.

❖ ثانيًا: العبارات التي حصلت على درجة (أوافق)، ويقع ذلك الاختيار في الفئة الرابعة من فئات الاستبانة الخماسية (من ٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠)، وحصلت عليها ثلاث عبارات، وقد رُتِّبت العبارات تنازليًّا، وهي العبارات أرقام: (٣، ٧، ٨)، ومن أهمها:

العبارة رقم (٣)، وهي: "تشجع جامعتي المبادرات الهادفة"، وجاءت في المرتبة الخامسة من حيث متوسط درجة الموافقة، بمتوسط (٣,٩٥ من ٥,٠٠)، وانحراف معياري (٠,٩٥٠). ويتبيّن من العبارة إبداع عضو هيئة التدريس السعودي على توليد طرق أوفر لتحقيق الأهداف.

العبارة رقم (٨)، وهي: "تشجع جامعتي على المشاركة في حل المشكلات لتطوير الأداء"، وجاءت في المرتبة السابعة والأخيرة من حيث متوسط درجة الموافقة، بمتوسط (٣,٧٧ من ٥,٠٠)، وانحراف معياري (١,٠٣٥). ويتبيّن من العبارة تشجيع الجامعات السعودية أعضاء هيئة التدريس بها على المشاركة في حل المشكلات لتطوير الأداء.

من خلال النتائج السابقة يتبيّن أنه يمكن ترتيب أبعاد المحور الثاني: مستوى السلوك الإبداعي لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي بالمملكة العربية السعودية، كالتالي:

جدول رقم (١٢): المتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حيال أبعاد المحور الثاني: مستوى السلوك الإبداعي لدى أعضاء هيئة التدريس بالمملكة العربية السعودية

م	الأبعاد	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
١	المتوسط الحسابي العام للبُعد الأول:توليد الأفكار.	٤,١٦	٠,٥٢٩	٣
٢	المتوسط الحسابي العام للبُعد الثاني: ترويج الأفكار.	٤,٣٤	٠,٤٣٢	١
٣	المتوسط الحسابي العام للبُعد الرابع: تنفيذ الأفكار.	٤,١٩	٠,٤٨٥	٢
	مستوى السلوك الإبداعي	٤,٢٣	٠,٤٨٢	

ويتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي العام لأفراد الدراسة على المحور الثاني: أبعاد السلوك الإبداعي المطبق في هذه الدراسة بلغ (٤,٢٣ من ٥)، وهو متوسط يُعبّر عن الاختيار (أوافق جدًّا) على أن قدرة عضو هيئة التدريس في السلوك الإبداعي (٨٤,٦٪)، وانحراف معياري (٠,٤٨٢).

وتم ترتيب أبعاد مستوى السلوك الإبداعي تنازليًّا حسب المتوسط الحسابي العام لاستجابة أفراد الدراسة عليها:

١. ترويج الأفكار: الحالة التي يتم بها نقل الأفكار والمعلومات إلى أعضاء هيئة التدريس، وجاء في المرتبة الأولي، بمتوسط (٤,٣٤ من ٥,٠٠)، وانحراف معياري (٠,٤٣١).

٢. تنفيذ الأفكار: السلوك الذي يشجع الأفكار الجديدة ويدعم تنفيذها وإبراز الحيوية المنشودة في مكان العمل، وجاء في المرتبة الثانية، بمتوسط (٤,١٩ من ٥,٠٠)، وانحراف معياري(٠,٤٨٥).

٣. توليد الأفكار: الوصول إلى المزيد من الأفكار الإبداعية الجديدة، وجاء في المرتبة الثالثة، بمتوسط (٤,١٦ من ٥,٠٠)،وانحراف معياري (٠,٥٢٩).

واتفقت دراسة جاب وفيشر (Gapp & Fisher., 2006) مع نفس المحددات كمحددات للسلوك الإبداعي في الأكاديمية العربية والعلوم التكنولوجية، وتؤثر على الإبداع.

س٣: ما العلاقة بين التمكين النفسي بأبعاده والسلوك الإبداعي بأبعاده لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي بالمملكة العربية السعودية؟.

وللإجابة عن السؤال الثالث قام الباحث باستخدام معامل الارتباط بطريقة بيرسون ما بين التمكين النفسي بأبعاده (المعنى، الكفاءة، الاختيار، التأثير)؛ والسلوك الإبداعي بأبعاده (توليد الأفكار، ترويج الأفكار، تنفيذ الأفكار) لدى أعضاء هيئة التدريس بالمملكة العربية السعودية.

جدول (١٣) لمعاملات ارتباط بيرسون للتمكين النفسي والسلوك الإبداعي بأبعادهم الأعضاء هيئة التدريس

	المعنى	الكفاءة	الاختيار	التأثير	التمكين النفسي	السلوك الإبداعي	توليد الأفكار	ترويج الأفكار	تنفيذ الأفكار
المعنى	١	٠,٦٦**	٠,٥٤**	٠,٥٧**	٠,٨١**	٠,٧٦**	٠,٧٢**	٠,٦٥**	٠,٧١**
الكفاءة		١	٠,٦٣**	٠,٧١**	٠,٨٧**	٠,٧٧**	٠,٧٦**	٠,٧١**	٠,٦٢**
الاختيار			١	٠,٥٦**	٠,٨٥**	٠,٥٩**	٠,٥٤**	٠,٥٨**	٠,٤٩**
التأثير				١	٠,٨٣**	٠,٧١**	٠,٦٩**	٠,٦٦**	٠,٥٨**
التمكين					١	٠,٨٣**	٠,٧٨**	٠,٧٦**	٠,٧٠**
السلوك						١	٠,٩٢**	٠,٨٩**	٠,٩١**
توليد							١	٠,٧٤**	٠,٧٥**
ترويج								١	٠,٧٢**
تنفيذ									١

وأسفرت المعالجة الإحصائية عن وجود ارتباط موجب دال إحصائيًّا بين التمكين النفسي والسلوك الإبداعي لأعضاء هيئة التدريس بالمملكة العربية السعودية قدره (٠,٨٣**) دال عند مستوى دلالة (٠,٠١)، كما توجد ارتباطات موجبة بين التمكين النفسي بأبعاده والسلوك الإبداعي بأبعاده لأعضاء هيئة التدريس بالمملكة العربية السعودية تراوحت بين (٠,٤٩**) و(٠,٩٢**) دالة عند مستوى دلالة(٠,٠١).

وهذا يتفق مع دراسة الحراحشة والهيتي (٢٠٠٦) التي توصلت إلى أن التمكين يفسر (٢٢٪) من التباين في السلوك الإبداعي. واتفقت أيضًا مع دراسة أبوطبيخ والكلابي والأمير(٢٠١٨) لوجود علاقة متباينة بين أبعاد التمكين النفسي.

س٤: هل يختلف التمكين النفسي بأبعاده لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي بالمملكة العربية السعودية باختلاف (الجامعة التي يعمل بها، عدد سنوات الخبرة، الرتبة الأكاديمية)؟

ونظرًا لأن العينة مقصودة، فمن المتوقع أن يكون توزيع الدرجات لا يتبع التوزيع الطبيعي، وللتأكد من ذلك تم تطبيق اختبار الاعتدالية، وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم(١٤) يوضح نتائج اختبار الاعتدالية

	كولموجروف –سميرنوف			شابيرو– ويلك		
	إحصاء	درجات الحرية	مستوى الدلالة	إحصاء	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التمكين النفسي	٠,٠٦٢	١٠٦	٠,٢٠٠*	٠,٩٥٦	١٠٦	٠,٠٠١
السلوك الإبداعي	٠,٠٩٩	١٠٦	٠,٠١٢	٠,٩٧٠	١٠٦	٠,٠١٦

ويتضح من خلال الجدول السابق أن مستوي الدلالة أقل من ٠,٠٥ لكل من التمكين النفسي والسلوك الإبداعي عند شابيرو، في حين أن مستوى الدلالة أكبر من ٠,٠٥ عند كولمجروف بالنسبة للتمكين النفسي، وأقل من ٠,٠٥ بالنسبة للسلوك الإبداعي؛ لذا فضل الباحث القيام بإجراء إحصاء لا بارامتري للنتائج.

وتم التحقق من الفروق ذات الدالة الإحصائية في التمكين النفسي بأبعاده لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي بالمملكة العربية السعودية باختلاف الجامعة التي يعمل بها (جامعة الملك سعود/ جامعة المجمعة/ جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية)، عدد سنوات الخبرة (أقل من٥ سنوات/ من٥ سنوات لأقل من١٠ سنوات/ ١٠ سنوات فأكثر)، الرتبة الأكاديمية (أستاذ مساعد/ أستاذ مشارك/ أستاذ). استخدم الباحث اختبار كروسكال واليس لتوضيح دلالة الفروق في إجابات الأفراد وفقًا لمتغيرات الدراسة.

وجاءت النتائج التالية:

جدول (١٥) نتائج الفروق في إجابات أفراد الدراسة طبقًا لاختلاف متغير الجامعة التي يعمل بها باستخدام اختبار كروسال واليس

	الجامعة	العدد	متوسط الرتبة	كاي تربيع	مستوى الدلالة
الكفاءة	جامعة المجمعة	٤٢	٥٢,٨٠	٠,١٦٤	٠,٩٢١
	جامعة الملك سعود	٣٤	٥٢,٦٨		
	جامعة الإمام	٣٠	٥٥,٤٢		
المعنى	جامعة المجمعة	٤٢	٥٠,٥٥	١,٣٩٠	٠,٤٩٩
	جامعة الملك سعود	٣٤	٥٢,٣٤		
	جامعة الإمام	٣٠	٥٨,٩٥		
الاختيار	جامعة المجمعة	٤٢	٤٩,١١	٢,١٤٥	٠,٣٤٢
	جامعة الملك سعود	٣٤	٥٣,٣٤		
	جامعة الإمام	٣٠	٥٩,٨٣		
التأثير	جامعة المجمعة	٤٢	٥٤,٦٩	٠,٦٠٧	٠,٧٣٨
	جامعة الملك سعود	٣٤	٥٠,١٨		
	جامعة الإمام	٣٠	٥٥,٦٠		
التمكين النفسي	جامعة المجمعة	٤٢	٥٠,٧٤	٠,٩٣٧	٠,٦٢٦
	جامعة الملك سعود	٣٤	٥٣,١٠		
	جامعة الإمام	٣٠	٥٧,٨٢		

يتضح من النتائج الموضحة أعلاه أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) أو أقل في كل من التمكين النفسي أو أبعاده (المعنى، الكفاءة، الاختيار، والتأثير) لدى أعضاء هيئة التدريس بالمملكة العربية السعودية باختلاف الجامعة التي يعمل بها (جامعة الملك سعود/ جامعة المجمعة/ جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية).

جدول (١٦) نتائج الفروق في إجابات أفراد الدراسة طبقًا لاختلاف متغير عدد سنوات الخبرة باستخدام اختبار كروسال واليس

	سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتبة	كاي تربيع	مستوى الدلالة
الكفاءة	أقل من٥ سنوات	٢٤	٥٩,٢١	١,٢٩٩	٠,٥٢٢
	من خمس سنوات لأقل من ١٠ سنوات	٣٩	٥٠,١٧		
	١٠ سنوات فأكثر	٤٣	٥٣,٣٤		
المعنى	أقل من٥ سنوات	٢٤	٥٧,٨٥	٠,٧٧٨	٠,٦٧٨
	من خمس سنوات لأقل من ١٠ سنوات	٣٩	٥٣,٦٠		
	١٠ سنوات فأكثر	٤٣	٥٠,٩٨		
الاختيار	أقل من٥ سنوات	٢٤	٥٥,٦٧	٠,٥٢٤	٠,٧٦٩
	من خمس سنوات لأقل من ١٠ سنوات	٣٩	٥٥,٠٣		
	١٠ سنوات فأكثر	٤٣	٥٠,٩١		

التأثير	أقل من٥ سنوات	٢٤	٥٧,٤٦	٢,٤١١	٠,٣٠٠
	من خمس سنوات لأقل من ١٠ سنوات	٣٩	٥٧,٢٢		
	١٠ سنوات فأكثر	٤٣	٤٧,٩٢		
التمكين النفسي	أقل من٥ سنوات	٢٤	٥٧,٨١	١,١٠١	٠,٥٧٧
	من خمس سنوات لأقل من ١٠ سنوات	٣٩	٥٤,٧٣		
	١٠ سنوات فأكثر	٤٣	٤٩,٩٨		

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل

يتضح من النتائج الموضحة أعلاه أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في كل من التمكين النفسي بأبعاده لدى أعضاء هيئة التدريس بالمملكة العربية السعودية باختلاف عدد سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات/ من ٥ سنوات لأقل من ١٠ سنوات/ ١٠ سنوات فأكثر).

جدول (١٧) نتائج الفروق في إجابات أفراد الدراسة طبقًا لاختلاف متغير الرتبة الأكاديمية باستخدام اختبار كروسكال واليس

	الرتبة	العدد	متوسط الرتبة	كاي تربيع	مستوى الدلالة
الكفاءة	أستاذ مساعد	٥٦	٥٠,٤٣	١,٣٥٤	٠,٥٠٨
	أستاذ مشارك	٣٠	٥٩,١٨		
	أستاذ	٢٠	٥٣,٥٨		

المعنى	أستاذ مساعد	٥٦	٤٩,٠٧	٢,٦٩٥	٠,٢٦٠
	أستاذ مشارك	٣٠	٥٦,٨٣		
	أستاذ	٢٠	٦٠,٩٠		
الاختيار	أستاذ مساعد	٥٦	٥٠,٢١	١,٣٧٩	٠,٥٠٢
	أستاذ مشارك	٣٠	٥٧,٤٨		
	أستاذ	٢٠	٥٦,٧٥		
التأثير	أستاذ مساعد	٥٦	٥١,٠٧	١,٣٥٤	٠,٥٠٨
	أستاذ مشارك	٣٠	٥٨,٩٧		
	أستاذ	٢٠	٥٢,١٠		
التمكين النفسي	أستاذ مساعد	٥٦	٤٩,٩٧	١,٥٨٩	٠,٤٥٢
	أستاذ مشارك	٣٠	٥٨,٠٢		
	أستاذ	٢٠	٥٦,٦٠		

يتضح من النتائج الموضحة أعلاه أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في كل من التمكين النفسي بأبعاده لأعضاء هيئة التدريس بالمملكة العربية السعودية باختلاف الرتبة الأكاديمية (أستاذ مساعد/ أستاذ مشارك/ أستاذ).

وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة النواجحة (٢٠١٦) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق في التمكين النفسي تبعًا لمتغير سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة أكثر من عشر سنوات. وهذا يختلف مع دراسة الحراحشة والهيتي (٢٠٠٦) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً حول التمكين تعزى لمتغيرات الدراسة.

التوصيات

توصي الدراسة نتيجة لما توصلت إليه من نتائج بالآتي:

- إتاحة القرارات التي توفر التمكين النفسي لأعضاء هيئة التدريس؛ وذلك لما يترتب عليها من ارتباط مع سلوكهم الإبداعي، فتهيئ أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية للإبداع.
- الاهتمام بتشجيع الجامعات السعودية أعضاءَ هيئة التدريس بها على المشاركة في حل المشكلات الخاصة بهم وبالجامعة لتطوير الأداء الإداري لديهم.
- أهمية الأخذ بالمقترحات والآراء التي يبديها أعضاء هيئة التدريس بعملهم؛ مما يولد لديهم تمكينًا نفسيًّا يشعرهم بالثقة في أدائهم، والقدرة على إنجاز مهامهم بكفاءة عالية.
- إعطاء أعضاء هيئة التدريس الاستقلالية اللازمة في كيفية تحديد الطريقة التي يؤدون بها عملهم، والتي تمكنهم من مواجهة وتوقع مشاكل العمل والقدرة على حلها.

المقترحات

١. دراسة أثر التمكين النفسي على أبعاد السلوك الإبداعي عند فئات أخرى غير أعضاء هيئة التدريس.

٢. دراسة الفروق بين الذكور والإناث في تطبيق التمكين النفسي والإداري بالجامعات السعودية.

٣. دراسة العلاقة بين التمكين النفسي ومهارة اتخاذ القرار لدى أعضاء هيئة التدريس.

٤. دراسة الفروق بين الذكور والإناث على أبعاد السلوك الإبداعي.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- الحراحشة، محمد؛ والهيتي، صلاح الدين. (٢٠٠٦). أثر التمكين الإداري والدعم التنظيمي في السلوك الإبداعي كما يراه العاملون في شركة الاتصالات الأردنية، *مجلة دراسات العلوم الإدارية*، ٣٣(٢). ٢٤٠-٢٦٠.
- حمادات، محمد حسن (٢٠٠٧).السلوك التنظيمي،عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- الخالدي،خيرية عبد فضل(٢٠١٨). التمكين النفسي وتأثيره على السلوك الإبداعي دراسة تطبيقية في مديرية بيئة القادسية،جامعة الفرات الأوسط التقنية المعهد التقني، *مجلة المثنى للعلوم الإدارية والاقتصادية*، ٨(١). ٦٨-٨٨.
- السالم، مؤيد سعيد (١٩٩٤). العلاقة بين أبعاد تصميم العمل والسلوك الإبداعي للعاملين: دراسة ميدانية في منشأة صناعية عراقية، *مجلة الدراسات جامعة البصرة*، ٢٦(١) ١٠٠-١٢١.
- السميري، نجاح سعد (٢٠١٧). الثقة بالنفس كمتغير وسيط في العلاقة بين التمكين النفسي والاحتراق الوظيفي المهني لدى معلمي التربية الخاصة في محافظات غزة، *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*، ٥(١). ١٧٨-٢٠٤.
- أبوطبيخ، ليث شاكر؛ والكلابي، أمير نعمة؛ والأمير، عدي عباس عبده(٢٠١٨). تأثير التمكين النفسي في انعدام الأمن الوظيفي دراسة تطبيقية في كلية الإدارة والاقتصاد جامعة الكوفة، *مجلة مركز دراسات الكوفة*، ٤٨(٢). ١٨٥- ٢١٠.
- عامر، سعيد سليم (٢٠٠٨). *حول الابتكار والإبداع في إستراتيجيات التغيير*، ط٣، القاهرة: دار ابن لقمان للتطوير الإداري.

- عبيدات، ذوقان؛ وعدس، عبد الرحمن؛ وعبد الخالق، كايد (٢٠١٣). *البحث العلمي: مفهومه، أدواته، أساليبه*. ط٦، الرياض: دار أسامة.
- القريوتي، محمد (٢٠٠٣). *السلوك التنظيمي: دراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات المختلفة*، ط٣، عمان: دار الشروق.
- المعاني، أحمد إسماعيل (٢٠٠٨). أثر تمكين العاملين على تحقيق التميز للمؤسسات الأردنية المشاركة بجائزة الملك عبد الله الثاني للتميز، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- النواجحة، زهير عبد الحميد (٢٠١٦). التمكين النفسي والتوجه الحياتي، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ١٥(٤). ٢٨٣-٣١٦.

References

- Abu Tabikh, L. S., Kalabi, A. & Ammir, U. A. (2018). The effect of psychological empowerment on job insecurity: An applied study in the Faculty of Management and Economics, University of Kufa. *Journal of the Center for Kufa Studies, 48* (2), 185- 210.
- Amer, S. S. (2008). Innovation and Creativity in Change Strategies. Third Edition, Cairo: Bin Luqman for Management Development.
- Hammadat, M. H. (2007). Organizational Behavior. Amman: Al-Hamid for Publishing and Distribution.
- Harahsheh, M., Hiti, S. (2006). The impact of administrative empowerment and organizational support on creative behavior as perceived by the employees of Jordan Telecom Co, *Journal of Administrative Sciences Studies, 33* (2). 240-260.
- Khalidi, K. A. (2018). Psychological empowerment and its impact on creative behavior: An applied study in the Directorate of the Environment of Qadisiyah, Al-Furat Al-Awsat chnical University, Technical Institute, *Al-Muthanna Journal of Administrative and Economic Sciences, 8*(1), 68-88.
- Maani, A. I. (2009). The Impact of Employee Empowerment on Achievement of Excellence of Jordanian Organizations Participating in the King Abdullah II Award for Excellence, Unpublished Master Thesis, Amman Arab University, Amman, Jordan.
- Nawajha, Z. A. (2016). Psychological Empowerment and Life Orientation, *Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research and Studies, 15* (4), 283-316.
- Obeidat, T., Adas, A., & Abdel-Khaleq, K. (2013). Scientific Research: Its Concept, Tools, and Methods. Sixth Edition, Riyadh: Osama Publication House.

- Qaryouti, M. (2003). Organizational behavior: A study of individual and collective human behavior in different organizations, Third Edition, Amman: Al-Shorouk publishing House.
- Salem, M. S. (1994). The relationship between the dimensions of job design and the creative behavior of workers: A field study in an Iraqi industrial facility. *Journal of Studies, University of Basra, 26*(1), 100-121.
- Sumairi, N. S. (2017). Self-confidence as a mediating variable in the relationship between psychological empowerment and professional burnout among special education teachers in the governorates of Gaza. *Al-Jami Journal of Psychological Studies and Educational Sciences, 5*(1), 178-204.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Aghazadeh, H., Keimasi, M., and Alaei, A. (2013). Evaluation of Impact of Employees Empowerment Dimensions on Organizational Commitment, *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 3 (5): 367-372.
- Allan, D. (2011). Investigating Effects of Leader- Empowering Behaviours and Psychological Empowerment. Unpublished Master Thesis, Queensland University of Technology, Australia.
- Baird, K., & Wang, H. (2010). Employee Empowerment: Extent of Adoption and Influential Factors. *Journal of Personnel Review, 39* (5): 574-599.
- Bhatnagar, J. (2005). The Power of Psychological Empowerment as an Antecedent to Organizational Commitment in Indian Managers. *Human Resource Development International*. *8*(4), 419-433.
- Carless, S.A. (2004). Does psychological empowerment mediate the relationship between psychological climate and job satisfaction? *Journal of Business and Psychology.* 18(18). 405-425.
- Carol, Yeh-Yun Lin. (2002). Empowerment in the Service Industry: An Empirical Study in Taiwan. *The Journal of Psychology. 136*(5). 555-560
- Dickson, K. E. & Lorenz, A. (2009). Psychological empowerment and job satisfaction of temporary and part-time nonstandard workers: A preliminary investigation, *Institute of Behavioral and Applied Management: 166-191.*
- Drucker F. P. (1985). Innovation and Entrepreneur Ship: Practice and Principles, *Harper and Row, New York*, p.12-30.
- Gapp, R& Fisher,R (2006). Determibants of Innovative Behavior with an Application on Arab Academy for Science.

Technology and Maritime Transport" *Quality Assurance in Education*. Vol :14 No 2. pp:156 – 166.

- Givens, R.J. (2011). The Role of Psychological Empowerment and Value Congruence in Mediating the Impact of Transformational Leadership on Follower Commitment in American Churches, *International Journal of Leadership Studies*, 6 (2): 188-214
- Gordon, R.D. (2005). An Empirical Investigation into the Power Behind Empowerment. *Organization Management Journal*. 2(3). 144-165.
- Jong, de J.P.J. (2007). Individual Innovation the Connection between leadership and employees' Innovative Work Behavior. Unpublished Doctoral Dissertation, Universities van Amsterdam, Netherlands.
- Leem, Mushin. & Koh, Joon. (2001). Is Empowerment Really a New Concept? *International Journal of Human Resource Management. 12*(4), 684-95.
- Menon, Sanjay T. (2001). Employee Empowerment: An Integrative Psychological Approach. *Applied Psychology: An International Review*. *50* (1), 153-180.
- Meyerson, S. L. & Kline, T. J. B. (2008). Psychological and environmental empowerment: antecedents and consequences, *leadership & Organization Development Journal, 29*(5), 444-460.
- Oukes T. (2010). Innovative work behavior: A case study at a tire manufacturer, Unpublished Master Thesis, University of Twentie, Netherlands.
- Pitts, D.W. (2005). Leadership. Empowerment. and Public Organizations. *Review of Public Personnel Administration*. *25*(5), 5-28.
- Rawat, P.S. (2011). Effect of Psychological Empowerment on Commitment of Employees: An Empirical Study, *International Journal of Historical and Social Sciences, 17* (2), 143-147.

- Scott.W.S. Reoinaid, A. (2003). Organization: A Determinants of Innovative Behavior .A path Model of Individual Innovation in the Work place . *Academy of Management Journal*. *37* (3), 580-607.
- Spreitzer, G.M. (1995). Psychology Empowerment in the Workplace: Dimensions, Measurement, and Validation, *Journal of Management, 38* (5), 1442-1465.
- Sze, C.M. (2014). Influence of Psychological Empowerment and Organizational Justice on Organizational Commitment. Unpublished Bachelor Thesis, University Tunku Abdul Rahman, Malaysia
- Sweetland, S. & Hoy, W.(2000) School characteristics and educationaloutcomes: Toward an organizational model of student achievement inmiddle schools. *Educational Administration Quarterly. 36*(5), 703–729.
- Spence W. R (1994). Innovation: The Communication of Change in Ideas, *First edition, Chapman Hall, UK,* 55- 60.
- Rice, E & Schneider, T.A (1994) Decade of Teacher Empowerment: AnEmpirical Analysis of Teacher Involvement in Decision Making, 1980-1991, *Journal of Educational Administration. 32*(1), 55-63.
- Rinehart, J. & Short, P. (1994) Job satisfaction and empowerment amongteacher leaders, reading recovery teachers, and regular classroom teachers. *Education journal.* (114), 570-577.
- Yukl, Gary. (2006). Effective Empowerment in Organization. *Organization Management Journal.* (3), 210-230.

واقع كفايات أعضاء هيئة تدريس أصول التربية في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز من وجهة نظر طالبات الجامعة

Th psychological empowerment and its relationship to creative behavior: A study among a sample of faculty members in Saudi universities

إعــداد

د. نورة بنت ناصر بن صالح العويّد

أستاذ أصول التربية المساعد بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز

المستخلص

ناقشت هذه الدارسة واقع كفايات أعضاء هيئة تدريس أصول التربية في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز من وجهة نظر طالبات الجامعة، بحيث هدفت إلى معرفة واقع كفايات أعضاء هيئة تدريس أصول التربية؛ من خلال معرفة واقع كفايات (الكفايات التعليمية، الكفايات الشخصية، كفايات خدمة الجامعة والمجتمع، كفايات البحث العلمي)، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي في دراستها، حيث طبقت أداة الاستبيان على مجتمع الدراسة المتمثل بطالبات جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، من خلال اختيار عينة عشوائية من طالباتها قُدر عددهن بـ (٣٣١) طالبة.

وباستخدام التحليل الإحصائية لنتائج الدراسة، كان أهم نتائج الدراسة بأنه تبين توافر الكفايات التعليمية لأعضاء هيئة تدريس أصول التربية وبدرجة عالية، بشكلٍ عام، وبمتوسط بلغ (٣,٩٥ من ٥,٠٠) وتمثلت أبرز هذه الكفايات في تعزيز الاتجاهات الإيجابية للوطن عند الطالبات، واتضح من نتائج السؤال الثاني توافر مستوى الكفايات الشخصية للأعضاء وبدرجة عالية بشكلٍ عام، وبمتوسط بلغ (٤,١٩ من ٥,٠٠)، وتمثلت أبرز الكفايات في ذلك التواصل بشكلٍ إيجابي مع الطالبات، ومن نتائج السؤال الثالث اتضح توافر هذه الكفايات للأعضاء وبدرجة عالية بشكلٍ عام، وبمتوسط بلغ (٣,٨٩ من ٥,٠٠)، وأبرز هذه الكفايات هي تشجيع الطالبات على الأعمال التطوعية، كما تبين من نتائج السؤال الرابع للدراسة توافر كفايات أعضاء هيئة تدريس أصول التربية في البحث العلمي وبدرجة (عالية)

بشكل عام بمتوسط بلغ (٣,٨٢ من ٥,٠٠)، وتمثلت أبرز هذه الكفايات في تشجيع الطالبات لعمل المشاريع البحثية.

وأوصّت الدراسة بأهمية تحديد احتياجات أعضاء هيئة التدريس في ظل التوجهات الحديثة للعملية التعليمية، مع وضع معايير محددة لمستويات الكفايات التعليمية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس، وضرورة إجراء المزيد من الدراسات والبحوث لقياس وتنمية كفايات التعليم لدى أعضاء هيئة التدريس، في التخصصات الأخرى.

الكلمات المفتاحية: كفايات، أعضاء هيئة التدريس، أصول التربية.

Abstract

This study discussed the reality of the competencies of faculty members of the principles of education at Prince Sattam bin Abdulaziz University from the viewpoint of female university students, to be aimed at knowing the reality of the competencies of members of the faculty of pedagogy of education; Through knowledge of the reality of competencies (educational competencies, personal competencies, university and community service competencies, scientific research competencies), the researcher used the descriptive method in her study, where the questionnaire was applied to the study community represented by Prince Sattam bin Abdulaziz University students, by selecting a random sample Of her female students, it was estimated that they numbered 331.

And using the statistical analysis of the study, the most important results of the study were that it showed the availability of educational competencies for members of the teaching staff of education and a high degree, in general, with an average of (3.95 out of 5.00) and these advantages were to enhance the positive trends of the country for female students, and it was clear from the results of the second question The availability of the level of personal competencies for members and with a high degree in general, with an average of (4.19 out of 5.00), and the most prominent competencies were represented in a positive communication with female students, and from the results of the third question, it became clear that these competencies are available to members in a high degree in general, and with an average of (3.89 out of 5.00), and the most prominent of these competencies is the encouragement of female students to volunteer work, as shown by the results of the fourth question of

the available study, the competencies of faculty members of pedagogy in scientific research and a degree (high) in general with an average of (3.82 from 5.00), and the most prominent These competencies encourage female students to do research projects.

The study recommended to determine the needs of the faculty members in light of the modern orientations of the educational work, while setting specific standards for the levels of educational competencies necessary for the faculty members, and the necessity of conducting more studies and research to measure and develop the teaching competencies of the faculty members, in other disciplines.

Key words: Qualifications, faculty members, the origins of education.

مقدمة

عضو هيئة التدريس في الجامعة حجر الزاوية في العملية التربوية والتعليمية، وإذا ما أريد الوقوف على مدى نجاح أي نظام تربوي فلا بد من البدء بعضو هيئة التدريس، ودراسة مستوى تمكّنه للوفاء بواجباته الجامعية وامتلاكه عدداً من المهارات الأساسية التي تساعده على أداء مهماته، وتحقيق معايير الجودة الشاملة، وبالأخصّ أن الجامعات مؤخرًا تواجه تحديات بالغة الخطورة نشأت من التغيرات العالمية والنظام العالمي الجديد الذي يركز بصفة أساسية على التطور التقني المتسارع، ويستند إلى تقنيات ومهارات عالية التقدم والتفوق، الأمر الذي لا يدع مجالًا للتردد في البدء بالنظر إلى مواطن القوّة التي تمتلكها الجامعات لا سيما أعضاء هيئة التدريس فيها، بحيث يتم تجاوز المشكلات الجامعية ونقاط الضعف فيها، لتنطلق إلى الأمام في عصر العولمة والمعرفة.

وبما أن عضو هيئة التدريس الجامعي من أهم أركان المنظومة التعليمية في الجامعة بل هو عصب العملية التعليمية، فإنه يحتاج إلى مجموعة من الكفايات العلمية والتربوية والشخصية والعملية، وغيرها من الكفايات التي تجعله متميزاً في الإعداد ومتمكنًا من التعاطي مع مستجدات العصر وتعليمه، ليصبح قادرًا على القيام بالأدوار المتجددة المطلوبة بما يحقق الهدف المرجو منه، وبما يحقق فاعلية العملية التعليمية بأكملها.

وبات من الأمور المتفق عليها بين جميع المهتمين بالشأن التربوي على اختلاف توجهاتهم الفكرية؛ أن ثمة ارتباط قوي بين نوعية الأداء في أي نظام تعليمي ونوعية

أداء أعضـــاء هيئة التدريس العاملين فيه، ومن أجل إدارة العملية التعليمية بكافة مكوناتها والتحكم في طبيعة التفاعلات فيما بينها وتقييمها بشكلٍ مستمر حتى تصل إلى تحقيق الأهداف المرجوة من ذلك؛ لا بد من رفع مســتوى كفاءة أعضـــاء هيئة التدريس وتوظيفها وتوجيه مهاراتهم لتحقيق تعلم أفضل، وأداء أكثر فاعلية بما يتناسب وقدرات المتعلمين وخصـائصـهم في مختلف المسـتويات التعليمية، خاصـةً وأن نتاجات العملية التعليمية التعلمية تتأثر تأثرًا كبيرًا بمدى كفاءة عضـــو هيئة التدريس وإعداده، ومدى تمكنه من الكفايات التدريســية اللازمة للقيام بمهامه على أكمل وجه، آخذين بعين الاعتبار تكامل هذه الكفايات مع بعضـها البعض، وتتمثل الكفايات الضـرورية لعضـــو هيئة التدريس الجامعي لممارســـة مهنة التعليم في كفاياته التعليمية، وكفاياته ومهاراته الشـخصـية، كذلك كفاياته في خدمة الجامعة والمجتمع، وفي البحث العلمي، هذه الكفايات التي تتطابق مع وظائف الجامعة الأهم، وعليها يؤكد الأســـدي (٢٠١٤) بأن التعليم الجامعي يؤدي دوراً هاماً في تطوير المجتمع وتنميته؛ وذلك من خلال إسـهام مؤسـساته في تخريج الكوادر البشـرية المدربة على العمل، بحيث لا يوجد انفصـال بين تحقيق رسـالة الجامعة وبين المجتمع، هذا الدور اسـتدعى اهتمام الباحثين والمختصـين ، فتنوّعت وتعددت الدراسـات التي تناولته بشـكلٍ عام أو متخصـصّ، فمنهم من حاول دراسة الجامعة من منظور فلسـفي لمعرفة نشـأتها وتطورها، ومنهم من درس دور الأســـتاذ الجامعي بما لديه من إمكانيات بحثية وأكاديمية فيها، ومنهم من تناول البحث العلمي وأبعادها من خلالها، وركز البعض الآخر في دراسته على التنظيم الإداري للتعليم وأساليب التمويل، وغيرها.

وتعمل وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية جاهدة لبذل الأسباب من أجل منح الجامعات الصلاحيات الكبرى، لإكساب أعضائها الكفايات المختلفة التي تساهم في نجاح العملية التعليمية والعملية في الجامعة، باعتبارهم رواد المستقبل والمجتمع في عمليات إعداد وتأهيل وتدريب الطلبة في مختلف التخصصات، حيث أصبح إعداد أعضاء هيئة التدريس وتطوير كفاءاتهم من متطلبات المهنة التي تدعو إليها وزارة التعليم بشكل مستمر، بما يتفق مع مقتضيات عصر المعلومات والتكنولوجيا ورؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.

وحيث أن الباحثة متخصصة في أصول التربية وتعمل في إحدى جامعات المملكة العربية السعودية؛ فإنها رأت أن تتناول هذه الدراسة، ومناقشة كفايات أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في أصول التربية، إيمانًا منها على أهمية أن ينظر كل متخصص في الكفايات المرتبطة بتخصصه، وفي حقله العملي أيًا كان ومن هنا جاءت أهمية هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة

لقد شهد القرن الحالي تطورات كثيرة في أنظمة التعليم الجامعي، سواءً من حيث أهدافه، أو محتواه، أو تقنياته، إذ زاد الإقبال على التعليم الجامعي وزاد اهتمامات المجتمع بالجامعات ودورها في عمليات التنمية، مما جعلها تواجه مسؤولية القيام بدور جديد في الوقت الحالي، ومن أهم المسؤوليات هي إعداد وتكوين أعضاء هيئة التدريس الجامعيين، حتى يواجهوا الانفجار المعرفي ويواكبوا سرعة نقل التكنولوجيا

والخبرات للإفادة من كل ذلك في تلبية حاجات المجتمع، فالدور التقليدي للجامعات في بثّ المعرفة لم يعد هو الموجه لأهدافها بل انضمّت إليه أهداف أخرى وحُددت بناءً عليه وظائف هذه الجامعات.

ويتفق المشتغلون في التربية على أن مستوى الجامعات يتحدد بمستوى كفاءة وعلم وخبرة أساتذتها، فعضو هيئة التدريس يعتبر من أهم عناصر النظام التعليمي الجامعي، باعتباره الموجه والباحث في العملية التعليمية، كما أن نوع التعليم الذي تقدمه الجامعات على اختلافها، يعتمد إلى حدٍ كبير على صفات وكفايات وأصالة أعضاء هيئة التدريس فيها (عطية، ٢٠١٤، ١٨٧)، ويمثل أعضاء هيئة التدريس حجر الزاوية في هيكل البناء الجامعي، فهم يشكلون أهم عوامل الإنتاج في الجامعة، وهم في الوقت ذاته العامل المهم في تحقيق أهداف التعليم الجامعي؛ من خلال دورهم الأكاديمي والتربوي، وبالنسبة للمهام التي يقومون بها فقد اتفقت جميع الأنظمة الجامعية على المهام الآتية (العجيلي، ٢٠١٣، ٧١-٧٢): التدريس، والبحث العلمي، والإرشاد الأكاديمي، والمشاركة في اللجان العلمية، وخدمة المجتمع في مجال اختصاصه، وتقديم الاستشارات العلمية، والإسهام في التعليم المستمر والمؤتمرات، وإعداد الخطط الدراسية ومناهج المفردات وتطويرها، والتأليف في مجال الاختصاص.

وأشار (المزروعي، ٢٠١٠م) إلى نقص الكفايات اللازمة لدى عضو هيئة التدريس في الجامعات السعودية، كما بيّنت دراسة (الشمريّ، ٢٠١٣م) انخفاض الكفايات المهنية في السمات الشخصية والعلاقات الإنسانية والتدريس لأعضاء هيئة

التدريس في التعليم الجامعي السعودي، وأكدت الدراسة على أهمية عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في مجال الكفايات المهنية، وخاصةً المستجدين منهم، وذلك بهدف تطوير تلك الكفايات لديهم، وبالمقابل أظهرت نتائج دراسة (الحراحشة وأحمد، ٢٠١٣م) على أن هناك نقصاً في الكفايات المكتسبة لأعضاء هيئة التدريس في مجالات التخطيط والتنفيذ والتقويم والتواصل.

وأكدت دراسة (أبو شمالة، ٢٠١٣) على أهمية السمات الشخصية والكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة، كما أوصّت دراسة (الطويسيّ، ٢٠١٤م) على أهمية تطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بالتدريب المستمر على عملية تخطيط وتطوير البرامج الأكاديمية.

ولأن الباحثة لم تعثر على دراسة تهتم بالتعرف على واقع كفايات أعضاء هيئة التدريس بتخصص أصول التربية؛ فإنها حرصت في هذه الدراسة على معرفة واقع الكفايات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس بتخصص أصول التربية بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية.

ومن خلال ذلك تتحددّ مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

- ما واقع كفايات أعضاء هيئة تدريس أصول التربية في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز؟.

أسئلة الدراسة

تجيب الدراسة على الأسئلة الفرعيّة التالية:

١. ما واقع الكفايات التعليمية لأعضاء هيئة تدريس أصول التربية؛ من وجهة نظر طالبات جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بمحافظة الخرج؟.

٢. ما واقع الكفايات الشخصية لأعضاء هيئة تدريس أصول التربية؛ من وجهة نظر طالبات جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بمحافظة الخرج؟.

٣. ما واقع كفايات خدمة الجامعة والمجتمع لأعضاء هيئة تدريس أصول التربية؛ من وجهة نظر طالبات بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بمحافظة الخرج؟.

٤. ما واقع كفايات البحث العلمي لأعضاء هيئة تدريس أصول التربية؛ من وجهة نظر طالبات جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بمحافظة الخرج؟.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى الأهداف التاليّة:

١. معرفة واقع الكفايات التعليمية لأعضاء هيئة تدريس أصول التربية؛ من وجهة نظر طالبات جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بمحافظة الخرج.

٢. الكشف عن واقع الكفايات الشخصية لأعضاء هيئة تدريس أصول التربية؛ من وجهة نظر طالبات جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بمحافظة الخرج.

٣. معرفة واقع كفايات خدمة الجامعة والمجتمع لأعضاء هيئة تدريس أصول التربية؛ من وجهة نظر طالبات بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بمحافظة الخرج.

٤. التعرف على واقع كفايات البحث العلمي لأعضاء هيئة تدريس أصول التربية؛ من وجهة نظر طالبات جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بمحافظة الخرج.

أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أنها:

١. كونها من الدراسات الأولى التي تهتم بالتعرف على مدى توافر الكفايات اللازمة لدى أعضاء هيئة التدريس بتخصص أصول التربية، بالوطن العربي، وخاصةً في المملكة العربية السعودية.

٢. أهمية توافر الكفايات (التعليمية، الشخصية، خدمة الجامعة والمجتمع، البحث العلمي) لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات.

٣. توضح واقع اكتساب وممارسة أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في أصول التربية لهذه الكفايات.

٤. تفيد القائمين على أمر جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز إلى معرفة نقاط القوة والضعف لكفايات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

٥. تشجيع أعضاء هيئة التدريس بالجامعة نفسها أو الجامعات الأخرى والتخصصات المختلفة الأخرى، لعمل دراسات مثيلة للنظر في الكفايات المكتسبة والممارسة لديهم.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: تناولت هذه الدراسة واقع كفايات أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في أصول التربية (الكفايات التعليمية، الكفايات الشخصية، كفايات خدمة الجامعة والمجتمع، كفايات البحث العلمي).

الحدود البشرية: تم تطبيق أداة الدراسة على طالبات جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.

الحدود الزمانية: استغرق إعداد الدراسة عاماً جامعياً بفصليه الدراسيين، العام الجامعي (١٤٣٩، ١٤٤٠هـ).

الحدود المكانية: طُبقت الدراسة في محافظة (الخرج)، بالمملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة

مفهوم الكفاية:

المعنى اللغوي للكفاية: تشير كلمة كفاية في معاجم اللغة إلى "معاني القدرة والجودة والقيام بالأمر، وتحقيق المطلوب، والقدرة عليه، وفعلها، كفى يكفي كفاية، أي استغنى به عن غيره" (ابن منظور، ١٩٨٠، ٢٢٥).

ويُعرف (زيدان، ٢٠٠٨) الكفاية أنها: "القدرة على الأعمال التي تتطلبها مهنة من المهن، أو أنها القدرة على ممارسة الأعمال التي تتطلبها وظيفة من الوظائف".

وتُعرف إجرائيًا بأنها: القدرات والمهارات والاتجاهات المكتسبة التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس في تخصص (أصول التربية)، بحيث يجب أن يحصلوا عليها ثم يؤثروا من خلالها على الطالبات في الجامعة، ذلك من خلال أربع كفايات، وهي: الكفايات التعلمية، الكفايات الشخصية، كفايات البحث العلمي، كفايات خدمة الجامعة والمجتمع.

أعضاء هيئة تدريس أصول التربية:

المقصود بهم في هذه الدراسة: الشخص الذي يحمل مؤهل الدكتوراه في تخصص أصول التربية، ويعمل بالتدريس في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز على رتبة (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد).

أدبيات الدراسة والدراسات السابقة لها

أولًا: أدبيات الدراسة.

تعتبر الجامعة معقلًا للفكر الإنساني، وقاطرة للتقدم المعرفي والتكنولوجي في المجتمع المعاصر، وهي وسيلة لتحقيق التحديث والتقدم المنشود، الذي يتناسب مع حاجة المجتمع الذي توجد فيه، وهذا يتطلب اهتمام الدولة حكومةً وشعبًا بها، ودعمها ماديًا ومعنويًا؛ حتى يمكنها تحقيق الأهداف المنشودة منها، ويعتبر التعليم

الجامعي في كل أنحاء العالم مصدراً لتخريج الكوادر البشرية اللازمة في المجتمع، ومن ثم كانت الحاجة إلى الاهتمام والتطوير (عزب، ٢٠١١، ٣١١)،وتُعد الجامعة مؤسسة تعليمية فريدة ومعقدة التركيب، ولها أهدافها المتميزة في خدمة المجتمع المحلي، وفي تطوير البحث العلمي، وإعداد كوادر بشرية مؤهلة ومتخصصة، في حقول المعرفة المختلفة والتي تلبي حاجات المجتمع المحلي، كما تسعى إلى توفير البيئة الأكاديمية، والنفسية، والاجتماعية، الداعمة للإبداع، والتميز، والابتكار، وتنمية وصقل المواهب، ذلك أن الجامعة هي عبارة عن بناء اجتماعي يضم العديد من الهياكل الإدارية والأكاديمية، والتي تتألف من مجموعة من الموارد البشرية، والتي تربط بينهم علاقات مختلفة، تساهم في إنجاح أهداف هذه المؤسسة، من خلال تنسيق واضح وتنظيم دقيق، يتفاعل بشكلٍ مستمر مع البيئة المحيطة به، حيث أنه التأثير متبادل بينهما (الزيديين، ٢٠١٥، ١٧).

والجامعات من خلال وظائفها الرئيسية (التدريسية، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع المحلي)، تمتلك الدور البارز في مواكبة التطور الفكري والمادي والتكنولوجي والتقني، وذلك لأنها مؤسسة تقوم على البحوث العلمية والمستجدات العلمية، والاكتشافات والاختراعات العلمية، والتي تعتبر من أهم مصادر التطور والتغيير، وبالتالي يجب أن تكون الجامعة مؤسسة رائدة من ناحية أهدافها ونشاطاتها، وتنظيماتها المختلفة، بحيث تنظر إلى أهم الأمور التي يجب إعادة النظر فيها، وتغييرها تغييراً تدريجياً أو جذرياً، لأن هذا الأمر ضروري لإحداث التوازن بين الجامعة والمجتمع المحلي (الزيديين، ٢٠١٥، ١٩).

أولًا: جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز:

جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بالخرج، كانت مسماها جامعة الأمير سلمان بن عبد العزيز وجامعة الخرج سابقًا.

هي جامعة حكومية سعودية تقع في مدينة السيح بمحافظة الخرج بالمملكة العربية السعودية وهي تحت إشراف وزارة التعليم السعودية وتولى إدارة الجامعة منذ تأسيسها الدكتور عبد الرحمن بن محمد بن مصدي العاصمي وقد تعين بعد ذلك نائباً لوزير التعليم، وقد كلّف الأستاذ الدكتور عبد العزيز عبد الله الحامد مديراً للجامعة.

أسست بموجب مرسوم ملكي عام 1430 هـ الموافق 2009 بتحويل فرع جامعة الملك سعود بالخرج إلى جامعة مستقلة تدعى جامعة الخرج، وانضمام جميع الكليات في الخرج والدلم ووادي الدواسر وحوطة بني تميم والأفلاج والسليل إلى الجامعة، وفي ١٤٣٢/١٠/٢٣هـ أعلن مدير الجامعة أنه تم تعديل اسم الجامعة بموجب مرسوم ملكي إلى جامعة الأمير سلمان بن عبد العزيز، وفي 10 جمادى الأولى 1436 هـ الموافق 1 مارس 2015 أصدر الملك سلمان بن عبد العزيز أمرًا بتغيير اسم الجامعة من جامعة الملك سلمان إلى جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز (الموقع الرسميّ لجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز).

ثانيًا: مفهوم الكفايات وأهميتها:

يعتبر مصطلح الكفايات من المصطلحات الحديثة التي أُدخلت إلى القاموس التربوي بالنسبة للتعليم الجامعي، وبالتالي فإن مفهومها لا زال يحتاج إلى البحث من

الغالبية العظمى من التربويين، الشيء الذي دفع الباحثة إلى البحث عن كل ما يمكنه أن يساعد أعضاء هيئة التدريس في تخصصها، لفهم هذا المصطلح الجديد القديم .

إنّ الكفايات هي قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين، حيث يتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب، كما يقوم الفرد الذي اكتسبها بإثارتها وتجنيدها وتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما، وحلها في وضعية محددة.

إن التدريس والعمل الجامعي الذي يتأسس على الكفايات، لا بد أن يبلغ مقاصده؛ لأنه لا يتناول شخصية الطالب الجامعي تناولاً جزئيًا.

إن الكفاية ككيان مركب من عدد من الكفايات تفترض الاهتمام بكل مكونات شخصية المتعلم الجامعي، سواءً على المستوى العقلي أو الحركي أو الوجداني، إن الكفاية تيسر عملية تكييف الفرد مع مختلف الصعوبات والمشكلات التي يفرضها محيطه الجامعي، والتي لا يمكن أن يواجهها من خلال جزء واحد من شخصيته، بل بالعكس من ذلك؛ فإن تضافر مكونات الشخصية، أي المعرفة والعمل والكينونة هو الكفيل بمنح الفرد القدرة على مواجهة المستجدات، والتغلب على التحديات الجامعية.

وهناك العديد من المفاهيم لمصطلح الكفاية، تختلف هذه المفاهيم باختلاف فلسفات ووجهات نظر التربويين، فقد عرفها الهزاني بأنها: "المهارات والميول التي تجعل الإنسان قادرًا على أداء المهام المطلوبة منه بكفاءة عالية مطابقة للمواصفات المطلوبة" (التركي، ٢٠١٠).

ويُعرف (So Wing mye,2014) الكفايات على أنها: "امتلاك المعارف والمهارات التي تساعد الشخص على أداء الأعمال بالشكل المطلوب، وتحقيق الأهداف والدوافع".

ويُعرف (ذيابات، ٢٠١٣) الكفايات على أنها: "مجموعة القدرات والمهارات المحددة والقابلة للقياس، التي يمتلكها الفرد لتحقيق العمل المطلوب على أكمل وجه".

لكن الاتجاه الذي تم تبنيه في هذه الدراسة، يندرج بشكل عام ضمن تفريع الكفايات إلى أربع كفايات؛ تتضمن مفاهيم الكفاية التي ترتبط بقدرات عقلية داخلية، ومن طبيعة ذاتية وشخصية، كذلك ومن خلال المفاهيم السابقة يمكن للباحثة أن تُعرّف كفايات أعضاء هيئة التدريس، على أنها: "مجموعة المهارات والمعارف والاتجاهات التي يمتلكها عضو هيئة التدريس في الجامعة".

عناصر الكفاية (So,and Brush,2012):

١. المهارات: وهي القدرة على أداء مهام معينة يمكن قياسها في ضوء المتفق عليه، ومنها المهارات النفس حركية ومهارات الاتصال والتواصل مع الآخرين.
٢. المعارف: وهي القدرة على امتلاك المعرفة والمعلومات التي تمكن الفرد من أداء عمله بكفاءة وفاعلية.
٣. الاتجاهات: وهي الاستعدادات والميول والرغبات لدى الفرد التي يتبناها في ممارسة أعماله في ضوء الالتزام المهني.

كفايات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات:

لقد ازداد الاهتمام بالتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات، ذلك لدورها في الحفاظ على مستويات جودة التدريس وقدرتها على تطوير تلك المستويات، والوصول بعضو هيئة التدريس إلى المستوى الراقي من الأداء الأكاديمي، والذي يساعده على امتلاك الآليات التي يستفيد منها في الواقع الفعلي للحياة، ولزيادة كفاءات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، عدة أهداف، منها: اكتساب مهارات مهنية جديدة، وتنمية المهارات المهنية الحالية، والتأكيد على القيم المهنية الداعمة، وتمكينهم من تحقيق تعلم فعال لطلابهم، وسلوكيات التدريس الإيجابية، وتمكينهم من تيسير عملية التعلم للطلاب (الشخيبي، ٢٠١٢، ٣٧١-٣٧٢).

ويمثل التدريس الجامعي الأساس في الأداء المهني للأستاذ الجامعي، والمقياس الأهم لنجاح الجامعة وفاعليتها، والتدريس الجامعي يشكل منظومة جزئية من المنظومة الكلية للجامعة التي من أبرز عناصرها الأستاذ والطالب والبرنامج والإدارة الأكاديمية، إضافةً إلى المصادر والتسهيلات التربوية اللازمة (الشخيبي، ٢٠١٢، ٣٧٥)، ولأن هناك علاقة متبادلة بين التعليم الجامعي وكفاءته، وكفاءة الأستاذ الجامعي الذي هو جزء رئيس من هذه الكفاءة، فإن التعليم الجامعي منذ البداية يحدد نوعية الخريج، بإعداده للأستاذ الجامعي بشكلٍ نوعي، لأن هذا الخريج بعد ذلك سوف يكون أستاذًا في الجامعة، وسوف تقدم له الجامعة ما قدمت للأساتذة من قبله، وهذا الحرص والجهد لا يتأتى إلا بتحديد معايير دقيقة للجودة الجامعية التي لا بد للأستاذ الجامعي من

الامتثال لها (جامع، ٢٠١٣ ، ١٦٣)، وعملية تقويم عضـــو هيئة التدريس في معظم الجامعات ترتكز على ثلاث مسؤوليات أساسية هي (الأسدي، ٢٠١٤، ٤٩٦):

١. التدريس.

٢. الأداء في أنشطة أخرى داخل الجامعة، وخارجها في خدمة المجتمع.

٣. الإنتاج العلمي.

إن ما ينبغي أخذه بعين الاعتبار في موضـــوع الكفايات، بأنه ليس الســـلوك كانعكاس (رد فعل) عضلي وحسي حركي كما يراه السلوكيون، بل السلوك كنشاط . و مهام ذات مغزى، وبالأخص عندما تكون هذه الســلوكيات نابعة من أهم عنصـــر من عناصـــر التعليم الجامعي، ألا وهم أعضـــاء هيئة التدريس، حيث أن الكفاية التي يمتلكونها هي تعبير عن القدرة على إنجاز مهمة معينة بشكل مرضٍ.

إن الكفاية في التعليم والعمل الجامعي ســلوك يمكن التعبير عنه بأنشــطة جامعية قابلة للملاحظة، لكنها أنشـــطة تتجمع وتندمج في عمل مفيد وذي مغزى، و هكذا فإن الوظيفة العملية (التطبيقية) هي التي تغدو حاسمة في الموضـــوع؛ لأن الكفايات تشكل مجموعات مهيكلة تتفاعل عناصرها وتتداخل مكوناتها وتنتظم حسب تسلسل معين، للاستجابة لمقتضيات الأنشطة الجامعية التي ينبغي إنجازها.

كما أن الكفاية يمكن أن تتألف من (مزيج) غير متجانس من المعارف والمهارات والقدرات العقلية والســلوكيات الحركية المحســوســة...الخ، وما يوحّد بينها هو فائدتها ومنفعتها، أي الأنشــطة التقنية والاجتماعية التي ســينتج عن توظيفها في الجامعة، إن

الكفايات بالغالب غير منسجمة من حيث العناصر التي تتألف منها و لكنها منسجمة من حيث النتيجة المستهدفة .

كما تتضمن الكفايات نتائج المكتسبات المعقدة والتي تظهر كما لو كانت حصيلة المكتسبات السابقة في الأستاذ الجامعي، بحيث أن منها ما هو مكتسب من الجامعة و منها ما تم اكتسابه قبل الانضمام لها، بحيث أنها عناصر تتجمع شيئا فشيئا لتمكن الأستاذ الجامعي من التحكم في بعض المواقف والوضعيات الجامعية لتوظيفها.

وتحوُل الجامعات إلى مجتمعات للتعلم يتوقف على مدى الاهتمام بزيادة كفاءة أعضاء هيئة التدريس مهنيًا، ومدى أخذ الجامعات بمبدأ الشراكة والتخطيط له وتفعيله، ومدى استخدامها للتكنولوجيا المعاصرة، ومدى اهتمامها بتحويل قاعات الدرس إلى بيئات للتعلم النشط والفعال، وتأكيدها على أهمية المعرفة والعمل الجماعي والتعاوني في إنتاجها، ومدى اهتمامها بمخرجات التعليم الجامعي، وتكريس كل الجهود لتحسين نوعية هذه المخرجات (الشخيبي، ٢٠١٢، ٣٨١-٣٨٢)،وتتحدد أهم الصفات التي تميّز الأستاذ الجامعي الجيد في (عزت، ٢٠١١، ٤٦٦):

_ صفات تندرج ضمن وظيفة التدريس مثل:

١) العناية بإعداد المحاضرة وتحضيرها، والحماس لتدريسها، والالتزام بمواعيدها.

٢) الإحاطة بالمادة التدريسية، والحرص على ما يجد فيها من أبحاث علمية، والاهتمام بتنمية روح الابتكار لدى الطلبة.

_ صفات شخصية وتتمثل في:

١) القدرة اللغوية والبلاغية، والاهتمام بالمظهر الخارجي.

٢) حسن الخلق.

_ خدمة الجامعة والمجتمع:

١) المشاركة في الندوات والمحاضرات العامة.

٢) المشاركة في اللجان على مستوى الكلية والجامعة، والالتزام بالساعات المكتبية.

ويؤكد عدد من الباحثين أن هناك معاييراً لزيادة كفاءة أعضاء هيئة التدريس، وهذه المعايير تشمل الآتي (الألفي، ٢٠١٤، ٢٨):

- الإلمام بالمعرفة والمهارات، وأساسيات عملية الإعداد قبل الخدمة، والقدرة على اكتساب الخبرات التربوية والممارسات التعليمية الفعالة المرتبطة الإعداد، والمشاركة الجادة في برامج التنمية المستدامة والمؤتمرات العلمية، والاطلاع على الخبرات العالمية والدراسات المقارنة في مجال التخصص.

- المشاركة الفعالة في أنشطة الكلية المختلفة، والمشاركة كذلك في سياسة القسم الذي ينتمي إليه، والمعرفة التامة بمحتوى مادة تخصصه، وكيفية نقلها للطلبة، وامتلاك المهارات والمعارف والاتجاهات الإيجابية اللازمة لجودة التدريس.

- القدرة على استخدام إستراتيجيات وأساليب متنوعة في التدريس، والالتزام بالأمانة العلمية والأكاديمية في عملية البحث، وإجراء البحوث العلمية والتربوية التي تسهم في تقدم الكلية والجامعة والمجتمع ككل.

وسوف يترتب على زيادة كفايات أعضاء هيئة التدريس، وتطوير سماتهم الشخصية والتنظيمية، فوائد نذكر منها (الشخيبي، ٢٠١٢، ٣٧٢):

١) تطبيق نظرية التعليم المستمر، والتي تستهدف البحث عن نقاط الضعف والقصور في الأسلوب الإداري في المنظومة التعليمية، وتطوير الكفاءات الإدارية والأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس؛ مما يعود بالنفع على المستوى العام للتحصيل الأكاديمي للطلاب.

٢) المشاركة الفعالة من الإدارة الجامعية في تزويد المجتمع بالمهارات والكفاءات، وإشعار الأعضاء بقيمتهم وبالدور الكبير الذي يمكن أن يقوموا به في النهوض بالجامعة والمجتمع، والمساهمة في تخفيف الأعباء المهنية والوظيفية على الطلاب والخريجين، وذلك بإمدادهم بالمهارات التي تسهل العمل الخارجي أمامهم.

وسنّت الجامعات العربية بعض القوانين والأنظمة واللوائح التي عززّت تطوير ونمو عضو هيئة التدريس فيها، وأكدت على هذا التوجه في ندوة عضو هيئة التدريس في الجامعات العربية، التي تم عقدها في جامعة الملك سعود ١٩٨٣م، حيثُ قُدم خلالها أربع وعشرون دراسة في مجالات اختيار وإعداد وتطوير وتحديد مسئوليات عضو هيئة التدريس، وأكدت على ضرورة أن تقوم كل جامعة بوضع برامج تأهيل خاصة بطرق

وأساليب التدريس لأعضاء هيئة التدريس المستجدين، ممن لم يتلقوا ذلك سابقًا، وتشجيع أعضاء هيئة التدريس في القسم الواحد والتخصص الواحد لعقد لقاءات دورية، لتبادل الخبرات وإنشاء معاهد وإعداد برامج للتأهيل التربوي اللازم لعضو هيئة التدريس في كل جامعة.

كما أكّدت عدد من الندوات في الجامعات العربية والسعودية، على ضرورة إعداد عضو هيئة التدريس في الجامعات إعدادًا تربويًا من قبل جامعاتهم وفق برامج تأهيل خاص تتناول طرائق وأساليب التدريس.

وتؤكد "أريلا" إلى أن هناك ثلاثة أبعاد هامة وضرورية لعملية التدريس هي الخبرة والتمكن من محتوى المادة العلمية، ومهارة توصيل المادة العلمية (طرق التدريس)، ومهارة إعداد وتصميم المادة العلمية (الشخيبي، ٢٠١٢، ٣٧٦).

ومسؤوليات الأستاذ الجامعي الأخلاقية بُنيت على أساس أهداف مهنته والتي تتضمن البحث عن المعرفة وإنتاجها والإسهام في حل المشكلات العلمية والعملية الجامعية والاجتماعية، ومسؤوليات الأستاذ الجامعي الأخلاقية تتحدد في ضوء مصدرين أساسين هما (إدريس، ٢٠١٥، ٣٨):

١) الخُلق العام.
٢) أخلاقيات المهنة.

ويتوقف نجاح عضو هيئة التدريس في أدائه لمهامه في مهارة التدريس، على الكفايات التدريسية التي تؤهله لأداء واجباته، والكفايات التدريسية هي مهارات

أدائية يقوم بها عضو هيئة التدريس لتحقيق هدف معين، والمواصفات المهنية التي يجب أن يمتلكها أعضاء هيئة التدريس هي كالآتي (الأسدي، ٢٠١٤، ٤٨٧-٤٨٩):

أن يكتب أهدافًا عامة وواضحة، وأن تكون تعليمية ووفقًا لمجالات التعليم المعرفية، والوجدانية، والنفس حركية، ويحدد الناتج الذي يجب عليه، وطلابه تحقيقها، وأن يعرض أهدافه على طلبته قبل البدء بالتدريس، والتأكد مما يتحقق منها، كما يستطيع أن يخطط للمادة العلمية، وأن تتوافق مع مستويات الطلبة العلمية، وعددهم، الوقت المخصص لها، وأن يرشد الطلبة إلى المراجع العلمية المتوفرة في المكتبة والانترنت، ويختار طريقة تدريس مناسبة، وأن يمزج بين الطرق التدريسية المختلفة، ويشارك الطلبة في عرض المادة العلمية، وقدرته على الاهتمام بالتسلسل العلمي للمادة العلمية، وطرح الأسئلة، وتبادلها مع الطلبة، واختيار التقنية التعليمية المناسبة للمادة العلمية، ومشاركة الطلبة في استخدامها، والتحقق من استفادة الطلبة من المادة العلمية عن طريق طرق التقويم المختلفة، والتأكد من إنجاز الأهداف واستخدام الاختبارات المتنوعة لأجل ذلك.

وهناك بعض الكفاءات المطلوبة لعضو هيئة التدريس في الجامعة، ومنها (عطية، ٢٠١٤م، ٣٠٦):

- الكفاءات المعرفية : وهي التي يتوقع أن يظهرها باعتباره ناقلًا للمعرفة، وأحد مصادر التعلم، كما أنه لا بد أن يكون على دراية كافية بالوسائل التكنولوجية الحديثة.

- **الكفاءة الأدائية:** تتمثل في قدرته على استخدام الوسائل المختلفة في توصيل المحتوى العلمي للطالب.
- **الكفاءة الإنتاجية:** هي حصيلة النتيجة النهائية التي يحققها الطلاب من خلاله.

وتتوقف كفاءة عضو هيئة التدريس وفاعليته في التدريس إلى حدٍ كبير على حسن إدارته لعمله الجامعي، من خلال التزامه بعدد من السمات الشخصية والبحثية التي تؤدي إلى تطبيق قوانين الجامعة وخلق بيئة تعليمية مناسبة للتعلم، كما امتلاكه لها يُعد شرطًا من شروط نجاح مخرجات الجامعة المتمثلة بالطالب، ولا يستطيع الطالب الاستفادة من ذلك إلا من خلال قدرة عضو هيئة التدريس على مزج هذه الكفايات مع أطراف العملية التعليمية الجامعية، والربط بينها لتظهر أمام الطالب بالشكل المطلوب والمخطط له.

وتلخص اليونسكو شروط كفاءة التدريس والبحث العلمي، الذي يتوقف على نوعية الأكاديميين الجامعيين، والمؤشرات الخاصة بجودة الأستاذ الجامعي، في عدّة أمور من أهمها (حجي وشهاب، ٢٠١١، ٣٥) (إدريس، ٢٠١٥، ٧٣):

- الأهداف الأكاديمية والمعايير الأخلاقية الواضحة في التعيين والترقية، المرتبطة بتوافر الاستعدادات للتدريس والقدرة على البحث العلمي، وخلق واستخدام خبرات تعليمية مناسبة للمتعلمين، وتطوير واستخدام استراتيجيات مختلفة ومتنوعة لشرح

مفاهيم المادة العلمية المطروحة، مع القدرة على التدريس الجيد وكفاءة التوجيه العلمي للطلاب، كذلك القدرة على التعامل مع مؤسسات المجتمع.

- القدرة على اتخاذ القرارات الإدارية والمالية، وإتقان التعامل مع التقنيات الحديثة في التعليم، والقدرة على التقييم الذاتي، والمعرفة الواسعة في مجال التخصص، وتوظيف المادة العلمية في أنشطة تعليمية وتحليل بياناتها، وتوفير الحريات الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس، والبحوث، وطلابهم، والاستقلال المؤسسي، بما لا يتعارض مع التطوير المستمر، وعدم مقاومته.

ويجب أن تعيد الجامعات النظر في سياسة زيادة كفاءة عضو هيئة التدريس، بحيث تسمح له بالمشاركة في خدمة المجتمع، بحيث يتضمن التخطيط لذلك برنامجاً يحوي متطلبات ومجالات خدمة المجتمع، من خلال خطة سنوية تحدد فيها الجامعة أوجه النشاط الخدمي ومشروعاته، على أن يدخل ذلك في إطار تقييم أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة (الشخيبي، ٢٠١٢، ٣٨٠).

ومن هذا المنطلق فقد ازداد الاهتمام بتطوير أساتذة الجامعة؛ لأن تطويرهم يعد دعمًا للأفراد والمجتمعات في الكليات، والأقسام، وللطلاب، وللمناهج الدراسية، ويُقترح لزيادة فاعلية وكفاءة مستوى أداء الأستاذ الجامعي التالي (الأسدي، ٢٠١٤، ٤٩٦):

_ اهتمام التعليم الجامعي بالعمل على نشر ثقافة الاعتماد الأكاديمي بين أعضاء هيئة التدريس، وأن تطويره يُعد جزءًا منه، والاهتمام بتنمية القيم المختلفة مثل العمل الجماعي، والمشاركة في اتخاذ القرارات، والتقويم الشامل والمستمر للأداء.

_ توفير المعدات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس مثل أجهزة الحاسوب، وغيرها من التقنيات، وعقد دورات أو ورش عمل لأعضاء هيئة التدريس لمساعدتهم للقيام بمهامهم التعليمية، مع ضرورة إشراك الطلاب والطالبات الجامعيين في عملية التخطيط للمنهج الدراسي، لدعم مجال الخطة الدراسية لدى أعضاء هيئة التدريس.

_ توفير أدوات الاتصال الفاعلة بين الطالب، وعضو هيئة التدريس والتي تسهم في استمرار العلاقات الإنسانية بينهما.

وقد وضع عدد من التربويين الكثير من التصنيفات الخاصة بالكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس، حتى وإن اتفق بعضها مع الآخر واختلفوا بالمسميات، إلا أنها تظل من المتطلبات اللازمة لهم في الجامعة، لأن قدرة عضو هيئة التدريس المهنية تتحدد بالقوة التعليمية لديه، وبقدرته الشخصية في التواصل بفعالية مع من في الجامعة وطلابه، كذلك اهتمامه بالجامعة وشؤونها وشؤون المجتمع حوله، والعمل بشكل دائم على أن يكون له حضور في مناسبات الجامعة والمجتمع، وأن يُطور ويحدث معلوماته ومهاراته البحثية ويلتزم بالمعايير والمواصفات اللازمة لذلك مع طلابه في الجامعة.

وفي ضوء هذا التوجه لهذه العملية إلا أنه تواجه عملية تنمية أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، الكثير من التحديات، والتي قد تؤثر على جودة التعليم الجامعي، ومن

أهمها التحديات الداخلية، وغيرها من المستجدات التي تُشكل ضغوطًا على دور الأستاذ الجامعي في جامعته، بما يحتم إعادة النظر في إعداده وأساليب تنميته المهنية، ومن هذه التحديات (الشخيبي، ٢٠١٢، ٣٧٣-٣٧٤):

- ضعف قدرة الجامعات على استيعاب الأعداد المتزايدة من الطلاب، الأمر الذي أدى إلى التوسع الكمي للجامعات على حساب الجودة والنوعية، وانحصار وظائف الجامعات في عملية التدريس وبطرق تقليدية لم تعد تساير روح العصر، واعتماد بعض أعضاء هيئة التدريس على الطرق التقليدية في أدائهم المهني، وهم لا ينمون مهنيًا ولا أكاديميًا بالصورة التي يتطلبها مجتمع المعرفة، بالإضافة إلى غموض الأنظمة والتعليمات المتعلقة بالترقية، وتعرضها للتغير بشكل مستمر.

- التقدم العلمي والتكنولوجي، والتغيرات الطارئة على التدريس الجامعي، وانفصال البحث العلمي في الجامعة عن مشكلات المجتمع.

ومن هذا العرض يتضح لنا أهمية التركيز على الكفايات الجامعية، للأستاذ الجامعي في البحوث العلمية؛ نظرًا لأن نتائجها تقدم لنا مؤشرات مختلفة، تدعم مسيرة الجامعة إيجابًا، أو تعطيها الصلاحيات لإصلاح الخلل إن وُجد.

ثانيًا: الدراسات السابقة:

سوف يتم في هذا المحور استعراض أهم الدراسات التي ناقشت الكفايات المرتبطة بأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، وأهمها التالي:

دراسة (صائغ، ٢٠١٠م) التي هدفت إلى الكشف عن درجة توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية الاقتصاد المنزلي في جامعة الملك عبد العزيز، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي باستخدام استبانة تكونت من (٧٦) كفاية، تم توزيعها على (٦٠) عضوًا من مجتمع الدراسة، وأظهرت النتائج أن تقديرات مجتمع الدراسة لدرجة توفر كفايات التعليم الالكتروني جاءت بدرجة متوسطة.

دراسة (القرني، ٢٠١٠م) التي هدفت إلى التعرف على دور الإدارة الجامعية في تنمية كفايات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، والتعرف على المعوقات التي تواجه الإدارة الجامعية في كفايات أعضاء هيئة التدريس، فضلًا عن تقديم عدد من المقترحات للإدارة الجامعية لتنمية تلك الكفايات، وقد تكوّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، والبالغ عددهم (٣٦٥٩) عضو هيئة تدريس يتوزعون على (سبع) جامعات حكومية، وقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة، حيث تكونت العينة من (٣٧٠) عضو هيئة تدريس، تم تطبيق أداة الاستبيان عليهم، بحيث تكونت محاور الدراسة من ثلاثة محاور: ترتبط بمجال التدريس، ومجال البحث العلمي، ومجال خدمة المجتمع، ومحور يختص بمعوقات تنمية كفايات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، وقد أظهرت النتائج أن دور الإدارة الجامعية في تنمية كفايات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية جاءت بدرجة متوسطة، على جميع مجالات الدراسة، وقد حصلت على متوسط حسابي بلغ (٢,٩٩).

دراسة (القضاة، ٢٠١٠م) التي هدفت إلى التعرف على بعض كفايات أعضاء هيئة التدريس في كلية المعلمين بجامعة الملك خالد بأبها من وجهة نظر الطلاب، ومعرفة ما إذا كان تقويم هذه الكفايات يختف تبعًا لنوع تخصصات الطلاب، ومستوياتهم الدراسية، ومعدلاتهم التراكمية، بحيث تم إعداد أداة تتضمن كفايات أعضاء هيئة التدريس وزعت إلى ثلاثة مجالات، هي: (الكفايات التدريسية، الكفايات الإنسانية، والكفايات التقويمية)، بحيث تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وثم تطبيق أداة الاستبيان على مجتمع الدراسة الذي يمثل جميع طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد، بحيث احتوت عينة الدراسة على (١٠٦) طلاب من طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد، وتوصلت الدراسة إلى أن طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد غير راضين عن استخدام أعضاء هيئة التدريس في الكلية لطرق التقويم والتدريس التقليدية، وتعامل بعضهم بطريقة سلطوية وفوقية مع الطلبة، وعدم تقديرهم لظروف الطلاب والاستماع إلى مشكلاتهم، وظهرت فروق دالة إحصائيًا تبعًا لمتغير نوع التخصص ولصالح ذوي التخصص الإنساني في مجال الكفايات التدريسية، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية وفقًا لمتغير السنة الدراسية في الأداة ككل ومجالي الكفايات التدريسية والكفايات الإنسانية، وذلك ما بين طلاب السنة الثالثة والرابعة ولصالح الرابعة، في حين لم تظهر الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية وفقًا لمتغير المعدل التراكمي.

دراسة (سليمان، ٢٠١١م) حيث هدفت إلى التعرف على آراء الطلاب في ممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك لكفاياتهم المهنية، وإلى الكشف عن مدى

تأثر تقديرات الطلاب لممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات المهنية بالكلية التي يدرسون فيها ومستواهم الدراسي والتحصيلي، وتم تطبيق المنهج الوصفي المسحي، بتطبيق مقياس للكفايات على مجتمع الدراسة وهو جامعة تبوك، وتكونت عينة الدراسة من (٧٩٣) طالبًا من طلاب جامعة تبوك، وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أن (٧٩,٢٪) من الكفايات المهنية يمارسها أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك بدرجة مرتفعة، وأن (١٣,٢٪) منها يمارسونها بدرجة متوسطة، وأن (٧,٦٪) يمارسونها بدرجة منخفضة، وأن ثلاثة مجالات للكفايات يمارسونها بدرجة مرتفعة وهي: السمات الشخصية والنظام، والعلاقات الإنسانية، والتمكن من المادة العلمية، وأن مجالين من الكفايات يمارسونها بدرجة متوسطة، وهما: التقويم، والتدريس.

دراسة (العتيبي، ٢٠١١م) التي هدفت إلى معرفة الكفايات الأخلاقية التي ينبغي لأعضاء هيئة التدريس ممارستها، والكفايات التقنية متمثلة بالمهارات الحاسوبية والإلكترونية التي يجب أن يتمثلها عضو هيئة التدريس، ومعرفة أولويات الكفايات الأخلاقية والتقنية لديهم، بحيث استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي والتحليلي، بحيث تم تطبيق أداة الدراسة وهي (الاستبانة) على مجتمع الدراسة المتمثل بكليتي التربية بالخرج ونجران، حيث بلغت عينة الدراسة (١٠٤) من أعضاء هيئة التدريس، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أولى الكفايات الأخلاقية التي يجب أن تتوافر في أعضاء هيئة التدريس هي العدالة بين الطلبة، ثم احترام وقت المحاضرات، والالتزام بالأمانة العلمية، في حين أن أولى الكفايات التقنية التي ينبغي أن تتوافر في أعضاء هيئة

التدريس هي توظيف التدريب الإلكتروني في تدريس المقررات، ثم إرشاد الطلبة إلى المواقع العلمية الإلكترونية، ومعرفة البرمجيات التعليمية الجيدة.

دراسة (صائغ، ٢٠١١م) التي هدفت إلى التعرف على درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس لكفايات التعلم الإلكتروني ومدى ممارستهم لها، ذلك باستخدام المنهج الوصفي المسحيّ من خلال تطبيق أداة الاستبيان على مجتمع الدراسة الذي شمل أعضاء هيئة التدريس في شطر الطالبات من جامعة الملك عبد العزيز حيث بلغ عددهم (٣١٥) عضوًا، وكانت من أبرز نتائج الدراسة أن درجة امتلاك كفايات التعلم الالكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز كانت متوسطة، وأن مدى ممارستهم لها كانت أيضًا متوسطة.

دراسة (معتوق، ٢٠١٥م) التي هدفت إلى التعرف على مستوى كفايات أعضاء هيئة التدريس بقسم علم المعلومات بجامعة أم القرى من وجهة نظر الطلاب والطالبات، وقد استخدم الباحث استبانة مكونة من ثمانية محاور، وهي: السمات الشخصية، الكفايات الأكاديمية، تقنية المعلومات والاتصالات، الاتصال والتفاعل مع الطلبة، الإبداع والابتكار والتميز، التقويم والاختبارات، القيادة والإدارة، مستخدمًا المنهج الوصفي، بحيث بلغت عينة الدراسة (٢٨٣) طالباً وطالبة يمثلون مستويات دراسية مختلفة من الخامس إلى الثامن، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وقد أظهرت النتائج أن المتوسط العام لكفايات أعضاء هيئة التدريس بقسم علم المعلومات بجامعة أم القرى، كانت بدرجة متوسطة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (١,٨٨) وبانحراف

معياري (٠,٣٥)، كما أظهرت محور التقويم والاختبارات احتل المرتبة الأولى، تبعه محور الإبداع والابتكار والتميز، ثم محور تقنية المعلومات والاتصالات، وأما بالمرتبة الأخيرة فجاء محور السمات الشخصية.

دراسة (البابطين، ٢٠١٨م) حيث هدفت إلى التعرف على واقع توافر الكفايات الأخلاقية الأساسية لدى عضو هيئة التدريس من وجهة نظر طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي في الدراسة، ذلك بتطبيق أداة الاستبيان على عينة من (٣٩١) طالبًا من مجتمع الدراسة المتمثل في طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها أن المتوسط الحسابي العام لجميع محاور الدراسة بلغ (٤٢,٣) من أصل (٤)، وهذا يعني أن الطلاب يؤكدون أن درجة توافر الكفايات الأخلاقية لدى عضو هيئة التدريس عالية، ولم تحصل أية كفاية من الكفايات الأخلاقية في الاستبانة على درجة متوسطة أو منخفضة أو منخفضة جدًا، كما جاء ترتيب محاور الدراسة حسب توافر الكفايات الأخلاقية لدى عضو هيئة التدريس في الجامعة مرتبًا ترتيبًا تنازليًا حسب قيم المتوسطات الحسابية، بحيث جاء في المرتبة الأولى محور الأمانة، ثم الصدق، ثم العدل، وبعدها التعاون، وأخيرًا محور التواضع.

دراسة (العثمان، ٢٠١٨) التي هدفت إلى إعداد قائمة بالكفايات التدريسية اللازمة بالطلاب المعلمين في مجال التربية الخاصة، والاطلاع على وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود لتقدير مدى تطبيق الطلاب

المعلمين لهذه الكفايات، كما هدفت الدراسة إلى إعداد تصور لإعداد الطالب المعلم في مجال التربية الخاصة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وذلك بتطبيق أداة (الاستبانة) على مجتمع الدراسة المكوّن من أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الملك سعود، وقد بينت الدراسة أن هناك اهتمامًا كبيرًا بالاتجاه نحو تدريس الطلاب المعلمين بناءً على الكفايات، حيث اتفق أعضاء هيئة التدريس على أهمية الكفايات التعليمية للطالب المعلم في مجال التربية الخاصة بشكلٍ عام مهمة، كما بينت الدراسة على إجماع أعضاء هيئة التدريس على أن الطلاب المعلمين يطبقون هذه الكفايات بدرجة ضعيفة نسبيًا لبعض المحاور، مثل: إعداد برامج تعديل السلوك، وتوعية المجتمع بحقوق المعوقين، وتصميم واختيار الوسائل التعليمية، والتقويم بمتوسط يتراوح بين (٢,١٠_٢,٤٢)، أما المحاور الأخرى فأخذت متوسط أعلى في مدى تطبيق الطلاب المعلمين لها، مثل: إعداد وتخطيط البرامج التربوية الفردية، والعلاقات الإنسانية، وتصميم المناهج في التربية الخاصة وتنفيذها بمتوسط يتراوح بين (٢,٤٣_٢,٧٦).

دراسة (دخيخ وحسانين وعطية، ٢٠١٨م) حيث هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة الباحة للكفايات الجامعية والتي تتمثل في الكفايات الشخصية، والكفايات التدريسية، وكفايات التقويم، وكفايات البحث العلمي، والكفايات المجتمعية، والكفايات الإدارية، والكفايات التكنولوجية من وجهة نظرهم، ولتحقيق ذلك اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتكون المجتمع الخاص بالدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة

الباحة، حيث بلغ عدد أفراد العينة (٢٣٩) عضو هيئة تدريس، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن آراء عينة الدراسة للكفايات الشخصية وكفايات التقويم وكفايات البحث العلمي لعضو هيئة التدريس، حصلت على مستوى تقييم عالي، في حين جاء آراء عينة الدراسة للكفايات المجتمعية وللكفايات الإدارية والكفايات التكنولوجية لعضو هيئة التدريس، بمستوى تقييم يتراوح بين متوسط وعالي، في حين جاءت أراء عينة الدراسة للكفايات المجتمعية والكفايات الإدارية والكفايات التكنولوجية لعضو هيئة التدريس، بمستوى تقييم يتراوح بين متوسط وعالي.

دراسة (مخلص، ٢٠١٨م) التي هدفت إلى معرفة مدى توافر كفايات ثقافة التعليم المدمج، وكفايات إدارة التعليم المدمج بنظام البلاك بورد، وكفايات استخدام الحاسب الآلي وأدواته، وأهم المقترحات لتفعيل استخدام نظام التعليم المدمج من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة طيبة بالمدينة المنورة، بحيث تم استخدام المنهج الوصفي بالدراسة، وذلك بتطبيق أداة الاستبيان على أعضاء هيئة التدريس في الكلية، حيث بلغ عددهم (١٦٥) عضوًا، وكانت أهم نتائج الدراسة أن درجة توافر كفايات استخدام الحاسب الآلي جاءت بدرجة عالية، تلتها كفايات توافر ثقافة التعليم المدمج بدرجة عالية، والمعوقات للتعليم المدمج جاءت بدرجة متوسطة، وفي الأخير كفاية إدارة التعليم المدمج باستخدام البلاك بورد جاءت بدرجة متوسطة، وهو ما يعني أن درجة كفايات التعليم المدمج لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة طيبة متوفرة بدرجة عالية.

التعليق على الدراسات السابقة:

_ تتفق هذه الدراسة مع الدراسات المعروضة باستخدامها للمنهج الوصفيّ، الذي اتفقت فيه جميع الدراسات المعروضة، وتتفق هذه الدراسة مع الدراسات المعروضة باستخدامها لأداة الدراسة (الاستبانة)، التي اتفقت في استخدامها جميع الدراسات المعروضة، وتتفق هذه الدراسة مع الدراسات المعروضة باستخدامها مجتمع الدراسة المتمثل بالجامعة، كما تتفق هذه الدراسة مع بعض الدراسات في الاستفادة من طلبة الجامعة كعينة للدراسة مثل دراسة (القضاة، ٢٠١٠م)، ودراسة (سليمان، ٢٠١١م)، ودراسة (معتوق، ٢٠١٥م)، ودراسة (البابطين، ٢٠١٨م).

وتختلف هذه الدراسة مع بعض الدراسات المعروضة باستخدامها لعينة (الطالبات)، وليس أعضاء هيئة التدريس مثل دراسة (صائغ، ٢٠١٠م)، ودراسة (القرني، ٢٠١٠م)، ودراسة (العتيبي، ٢٠١١م)، ودراسة (صائغ، ٢٠١١م)، ودراسة (العثمان، ٢٠١٨م)، ودراسة (دخيخ وحسانين وعطية، ٢٠١٨م)، ودراسة (مخلص، ٢٠١٨م).

واستفادت الدارسة من تصنيف الكفايات في بعض الدراسات المطروحة، مثل دراسة (معتوق، ٢٠١٥م)، ودراسة (العثمان، ٢٠١٨م)، ودراسة (دخيخ وحسانين وعطية، ٢٠١٨م)، كما تميّزت هذه الدراسة بأنها تناولت كفايات (خدمة الجامعة والمجتمع) وكفايات (البحث العلمي) لأعضاء هيئة التدريس، وهذا ما وُجد ندرة في تناوله بالدراسات المعروضة، عدا دراسة (القرني، ٢٠١٠م)، وتميّزت هذه الدراسة

كذلك بأنها تتناول الكفايات الخاصة بأعضاء هيئة التدريس المختصّين بتخصص أصول التربية، وهذا ما لم تتطرّق له الدراسات المعروضة.

الإجراءات المنهجية للدراسة

نظرًا لطبيعة موضوع الدراسة الحالية والتي تهدف إلى تحديد واقع الكفايات التعليمية لأعضاء هيئة التدريس المتخصصين في أصول التربية بالجامعات السعودية؛ فقد تم استخدام المنهج الوصفي "والمنهج الوصفي لا يتوقف فقط عند وصف وجمع البيانات المتعلقة بالظاهرة بل يتعداها إلى حدود استقصاء مظاهرها وعلاقتها المختلفة، وكذلك يقوم على تحليل الظاهرة وتفسيرها والوصول إلى استنتاجات تساهم في تطوير الواقع وتحسينه" (القحطاني، والعامري، والمذهب، والعمر، ٢٠٠٤م، ١٢٩)، يشير عبيدات، وعبد الحق، وعدس (٢٠١٦م) إلى أن مجتمع الدراسة هو "جميع الأفراد أو الأشخاص أو الأشياء الذين يكونون موضوع مشكلة البحث"، وبناءً على مشكلة الدراسة وأهدافها فقد تحدد المجتمع المستهدف من الطالبات المقيدات في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بمحافظة الخرج واللاتي يبلغ عددهن في العام الجامعي (١٤٣٩/١٤٤٠هـ) ١٦٢٦٠ طالبة (موقع إحصائيات التعليم الجامعي، ٢٠١٩م)، لاستجلاء آرائهن عن واقع الكفايات لأعضاء هيئة التدريس المتخصصين في أصول التربية، من خلال اختيار عينة عشوائية من طالبات كلية التربية ، وكلية العلوم والدراسات الإنسانية بمحافظة الخرج، بلغ عددها (٣٣١)، ممن درسن مقررات (أصول التربية) في مستوياتهن الدراسية في الجامعة.

أداة الدراسة:

يقصد بأداة الدِّراسة أو أداة جمع البيانات "الوسيلة التي تتمُّ بواسطتها عملية جمع البيانات بهدف اختبار فرضيَّات الدِّراسة، أو الإجابة على تساؤلاتها" (القحطاني وآخرون، ٢٠٠٤م، ٢٨٧).

وقد استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لجمع البيانات اللَّازمة للدراسة، والتي تعرف بأنَّها "وسيلة لجمع البيانات من مجموعة من الأفراد عن طريق إجابتهم عن مجموعة من الأسئلة المكتوبة حول موضوع معين دون مساعدة الباحثة لهم أو حضوره أثناء إجابتهم عنها" (القحطاني وآخرون،٢٠٠٤م، ٢٨٨).

خطوات بناء أداة الدِّراسة:

بعد الاطلاع على الدِّراسات السَّابقة وما احتوته من إطار نظري ونتائج بحثية وإجراءات بحثية تضمنت عدد من المناهج والأدوات، تم إعْداد الاستبانة في صورتها الأوَّلية كأداة لجمع البيانات اللَّازمة عن الدِّراسة، وعند صياغة عبارات الاستبانة تم مراعاة الآتي:

- وضوح العبارة وانتمائها للمحور.
- ألا تحتمل العبارة أكثر من فكرة أو معنى.
- الابتعاد عن الكلمات التي تحتمل أكثر من معنى.
- وضوح ألفاظ العبارات وابتعادها عن الغموض.

ثم تمّ التأكد من صدق أداة الدراسة بطريقة الصدق الظاهري من خلال إعداد الاستبانة بصورتها الأولية ثم عرضها على نخبة من المحكمين في التربية عددهم (١١) مُحكماً، لإبداء آرائهم، من خلال وضوح العبارات، وانتمائها للمحور، وبعد التعديل تم إعداد الاستبانة في صورتها النهائية، بحيث أصبحت قابلة لقياس ما وضعت من أجله، وعن طريق صدق الاتساق الداخلي للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، حيث قامت الباحثة بتطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية تكونت من (٤٣) مفردة، ثم قامت بجمع وفرز الاستبانات بحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لقياس العلاقة بين بنود كل محور والدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم(١) معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للمحور التابع له (ن =٤٣)

المحور الأول: الكفايات التعليمية لأعضاء هيئة تدريس أصول التربية.							
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٤٥١**	٢	٠,٤٤٦**	٣	٠,٤٦٨**	٤	٠,٣٨٨*
٥	٠,٦١٣**	٦	٠,٥١٤**	٨	٠,٤٨١**	٩	٠,٦٦١**
١٠	٠,٧٥٣**	١١	٠,٥٢٤**	١٣	٠,٣٤٦*	١٤	٠,٦٧٩**
١٥	٠,٦٢٠**	١٦	٠,٥٦٥**	١٧	٠,٦٦٣**	١٨	٠,٧١٣**
١٩	٠,٧٦٩**	٢٠	٠,٦٦٣**				

المحور الثاني: الكفايات الشخصية لأعضاء هيئة تدريس أصول التربية.							
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
٢١	٠,٧١٨**	٢٢	٠,٧٥٨**	٢٣	٠,٥٦٥**	٢٤	٠,٨٢٨**
٢٥	٠,٧٩٧**	٢٦	٠,٦٧٣**	٢٧	٠,٥٨٨**	٢٨	٠,٧٦٠**
٢٩	٠,٤٨١**	٣٠	٠,٦١٦**	٣١	٠,٦٠٠**		
المحور الثالث: كفايات خدمة الجامعة والمجتمع لأعضاء هيئة تدريس أصول التربية.							
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
٣٢	٠,٧٢٧**	٣٣	٠,٦٦٢**	٣٤	٠,٦٦١**	٣٥	٠,٦٩٤**
٣٦	٠,٧٣٥**	٣٧	٠,٧٥٢**	٣٨	٠,٧٩٣**	٣٩	٠,٨٠٦**
٤٠	٠,٨١٣**	٤١	٠,٦٩٣**	٤٢	٠,٧٥٥**	٤٣	٠,٦٩٥**
٤٤	٠,٦٢٤**						
المحور الرابع: كفايات البحث العلمي لأعضاء هيئة تدريس أصول التربية							
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
٤٥	٠,٦٣٢**	٤٦	٠,٦٦٧**	٤٧	٠,٧٣٤**	٤٨	٠,٧٧٦**
٤٩	٠,٧٢٢**	٥٠	٠,٧٨٢**	٥١	٠,٨١٥**	٥٢	٠,٦٨٦**
٥٣	٠,٦٦٦**	٥٤	٠,٥٢٠**	٥٥	٠,٧٥٧**	٥٦	٠,٧٤٤**
٥٧	٠,٧٩٣**	٥٨	٠,٥٨٦**				

** الارتباط معنوي عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

*الارتباط معنوي عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)

من الجدول السابق يتضح أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، مما يعد مؤشراً قوياً على صدق الاتساق الداخلي (صدق البناء والتكوين) لأداة الدراسة، مما يوضح صلاحية الأداة للتطبيق الميداني

وللتحقق من ثبات مفردات محاور الدراسة، قامت الباحثة بحساب معامل ألفا كرونباخ، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول(٢) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة (ن =٤٣)

المحور	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
المحور الأول: الكفايات التعليمية لأعضاء هيئة تدريس أصول التربية.	١٨	٠,٨٧٨
المحور الثاني: الكفايات الشخصية لأعضاء هيئة تدريس أصول التربية.	١١	٠,٨٧٧
المحور الثالث: كفايات خدمة الجامعة والمجتمع لأعضاء هيئة تدريس أصول التربية.	١٣	٠,٩٢٤
المحور الرابع: كفايات البحث العلمي لأعضاء هيئة تدريس أصول التربية.	١٤	٠,٩٢١
معامل الثبات الكلي لجميع محاور الدراسة.	٥٦	٠,٩٦٤

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن ثبات جميع محاور الدراسة وأبعادها مرتفع حيث يتراوح بين (٠,٨٧٧، ٠,٩٦٤)، كما بلغ معامل الثبات الكلي (٠,٨٧٨) وهي معاملات ثبات مرتفعة توضح صلاحية أداة الدراسة للتطبيق الميداني.

واعتمدت الباحثة في إعداد الاستبانة على الشكل المغلق (Closed Questionnaire) الذي يحدد الاستجابات المحتملة لكل عبارة؛ ويقابل كل فقرة من الفقرات السابقة قائمة تحمل العبارات التالية: (موافق جداً/ موافق/ ليس لي رأي / غير موافق/ غير

موافق جداً)، ولتسهيل تفسير النتائج استخدمت الباحثة (مقياس ليكرت الخماسي) لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة، حيث تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة – أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٥ – ١) ÷ ٥ = ٠,٨٠

للحصول على التصنيف التالي:

جدول (٣) توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة

الوصف	مدى المتوسطات
موافق جداً	٤,٢١ – ٥,٠٠
موافق	٣,٤١ – ٤,٢٠
ليس لي رأي	٢,٦١ – ٣,٤٠
غير موافق	١,٨٠ – ٢,٦٠
غير موافق جداً	١,٠٠ – ١,٧٩

ولتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز(SPSS)، وتم استخدام المقاييس الإحصائية التالية:

١. التكرار والنسب المئوية للتعرف لوصف أفراد عينة الدراسة، وتحديدًا استجابات أفرادها تجاه عبارات المحاور الرئيسية التي تتضمنها أداة الدراسة، والمتوسط الحسابي"Mean"، وتم استخدام الانحراف المعياري "Standard Deviation "، كذلك معامل الارتباط بيرسون، لقياس صدق أداة الدراسة، وقياس العلاقة بين متغيرات الدراسة، ومعامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة.

عرض وتحليل نتائج الدراسة:

في هذا الجزء من الدراسة سوف يتم عرض نتائج الدراسة باستخدام الاختبارات الإحصائية اللازمة، للإجابة على تساؤلاتها ومن ثم تحليل نتائج الدراسة، وتفسيرها في ضوء الدراسات السابقة، التي وردت ضمن أدبيات البحث، وفيما يلي عرض النتائج الخاصة بالإجابة على تساؤلات الدراسة:

السؤال الأول: ما واقع الكفايات التعليمية لأعضاء هيئة تدريس أصول التربية من وجهة نظر طالبات جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز؟.

جدول رقم(٤) استجابات أفراد عينة الدراسة على المحور الأول:

واقع الكفايات التعليمية لأعضاء هيئة تدريس أصول التربية، مرتبة تنازليًا حسب متوسطات الموافقة

م	العبارة	ك	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
		%	غير موافق جداً	غير موافق	ليس لي رأي	موافق	موافق جداً				
١٥	يُعزز أعضاء هيئة تدريس أصول التربية الاتجاهات الإيجابية للوطن لدى الطالبات	ك	٢	١١	١٧	١٣٢	١٦٩	٤,٣٧	٠,٧٨٢	موافق جداً	١
		%	٠,٦	٣,٣	٥,١	٣٩,٩	٥١,١				
١٤	يفعل أعضاء هيئة تدريس أصول التربية موقع التعليم الإلكتروني للجامعة (البلاك بورد) فيما يفيد المقرر	ك	٤	٢٨	١٤	١٢٦	١٥٩	٤,٢٣	٠,٩٥٨	موافق جداً	٢
		%	١,٢	٨,٥	٤,٢	٣٨,١	٤٨,٠				
٢٠	يُناقش أعضاء هيئة تدريس أصول التربية المستجدات الاجتماعية خلال المحاضرة	ك	٦	٢٨	٢٧	١١١	١٥٩	٤,١٨	١,٠١٨	موافق	٣
		%	١,٨	٨,٥	٨,٢	٣٣,٥	٤٨,٠				
١٧	يُناقش أعضاء هيئة تدريس أصول التربية المفاهيم الفكرية المختلفة لدى الطالبات	ك	٥	٢٦	٣٨	١٣٣	١٢٩	٤,٠٧	٠,٩٧٦	موافق	٤
		%	١,٥	٧,٩	١١,٥	٤٠,٢	٣٩,٠				
١٩	يُشجع أعضاء هيئة تدريس أصول التربية المستجدات الاجتماعية خلال المحاضرة	ك	٩	٣٠	٢٩	١٣٤	١٢٩	٤,٠٤	١,٠٤٢	موافق	٥
		%	٢,٧	٩,١	٨,٨	٤٠,٥	٣٩,٠				
٩	يتابع أعضاء هيئة تدريس أصول التربية كل جديد مرتبط بالمقرر	ك	٣	٢٩	٤٨	١٢٦	١٢٥	٤,٠٣	٠,٩٧٨	موافق	٦
		%	٠,٩	٨,٨	١٤,٥	٣٨,١	٣٧,٨				
١٣	يحث أعضاء هيئة تدريس أصول التربية الطالبات على حضور	ك	٨	٣٣	٣١	١٢٨	١٣١	٤,٠٣	١,٠٥٣	موافق	٧
		%	٢,٤	١٠,٠	٩,٤	٣٨,٧	٣٩,٦				

	المناسبات العلمية داخل الجامعة									
٨	يوجه أعضاء هيئة تدريس أصول التربية باستخدام مواقع التواصل الاجتماعي لخدمة المقرر	ك	١٠	٣٢	٢٦	١٣٧	١٢٦	٤،٠٢	١،٠٥٩	موافق	٨
		%	٣،٠	٩،٧	٧،٩	٤١،٤	٣٨،١				
٤	يفعل أعضاء هيئة تدريس أصول التربية أساليب التعلم الذاتي في مقررات أصول التربية	ك	٣	٣٤	٣٣	١٤٦	١١٥	٤،٠٢	٠،٩٧١	موافق	٩
		%	٠،٩	١٠،٣	١٠،٠	٤٤،١	٣٤،٧				
١	يوظف أعضاء هيئة تدريس أصول التربية التقنيات الحديثة في تدريس المقررات	ك	٥	٣٦	١٠	١٨٠	١٠٠	٤،٠١	٠،٩٥٢	موافق	١٠
		%	١،٥	١٠،٩	٣،٠	٥٤،٤	٣٠،٢				
٣	يستخدم أعضاء هيئة تدريس أصول التربية إستراتيجيات التدريس الحديثة لتدريس المقررات	ك	١	٥٤	٢٠	١٣٩	١١٧	٣،٩٦	١،٠٤٧	موافق	١١
		%	٠،٣	١٦،٣	٦،٠	٤٢،٠	٣٥،٣				
١٠	يُدرب أعضاء هيئة التدريس أصول التربية الطالبات على مهارات التفكير العليا	ك	١٠	٣٦	٣١	١٣٨	١١٦	٣،٩٥	١،٠٧٣	موافق	١٢
		%	٣،٠	١٠،٩	٩،٤	٤١،٧	٣٥،٠				
٥	ينوع أعضاء هيئة تدريس أصول التربية في تكاليف المقرر بحسب قدرات الطالبات	ك	١٣	٣٧	٣٠	١٢٣	١٢٨	٣،٩٥	١،١٣١	موافق	١٣
		%	٣،٩	١١،٢	٩،١	٣٧،٢	٣٨،٧				
١٨	يوجه أعضاء هيئة تدريس أصول التربية الطالبات نحو الوسطية في الفكر	ك	٤	٢٥	٦٣	١٣٧	١٠٢	٣،٩٣	٠،٩٥٣	موافق	١٤
		%	١،٢	٧،٦	١٩،٠	٤١،٤	٣٠،٨				
١٦	يعتمد أعضاء هيئة تدريس أصول التربية على البناء العلمي	ك	٤	٢٥	٧٧	١٣٥	٩٠	٣،٨٥	٠،٩٤٧	موافق	١٥
		%	١،٢	٧،٦	٢٣،٣	٤٠،٨	٢٧،٢				

	لمقاييس التحصيل الدراسي								
١١	يراجع أعضاء هيئة تدريس أصول التربية التكاليف الأسبوعية مع الطالبات	ك	١١	٥٤	٣٠	١٣٢	١٠٤	٣,٨٠	١,١٤٩	موافق	١٦
		%	٣,٣	١٦,٣	٩,١	٣٩,٩	٣١,٤				
٢	يتجنب أعضاء هيئة تدريس أصول التربية التلقين إلا في حدوده التي يقتضيها في المقررات	ك	٤	٦٢	٥٢	١٣٧	٧٦	٣,٦٦	١,٠٦٥	موافق	١٧
		%	١,٢	١٨,٧	١٥,٧	٤١,٤	٢٣,٠				
٦	يُحفز أعضاء هيئة تدريس أصول التربية الطالبات لاستخدام الملف التدريسي للمقرر(ملف الانجاز)	ك	٢٤	١٢٨	٦٠	٧٥	٤٤	٢,٩٦	١,١٩٩	ليس لي رأي	١٨
		%	٧,٣	٣٨,٧	١٨,١	٢٢,٧	١٣,٣				
الدرجة الكلية								٣,٩٥	٠,٥٨٠	موافق	

*درجة المتوسط الحسابي من(٥,٠٠).

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أولاً: يرى أفراد عينة الدراسة من طالبات بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بمحافظة الخرج توافر الكفايات التعليمية لأعضاء هيئة تدريس أصول التربية بدرجة (عالية) بشكل عام؛ حيث بلغ المتوسط العام لموافقتهن على محور (واقع الكفايات التعليمية لأعضاء هيئة تدريس أصول التربية) ما مقداره (٣,٩٥ من ٥,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة (الرابعة) من فئات المقياس الخماسي (من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، والتي تشير إلى خيار (موافق) على أداة الدراسة، مما يوضح موافقة أفراد عينة الدراسة بتوافر الكفايات التعليمية لأعضاء هيئة تدريس أصول التربية، وبذلك اتفقت

هذه النتائج مع نتائج دراسة (سليمان، ٢٠١١م) التي أكدت على تمكن أعضاء هيئة التدريس من المادة العلمية، واختلفت مع دراسة (القضاة، ٢٠١٠م) التي أشارت إلى استخدام أعضاء هيئة التدريس لأسلوب التدريس والتقويم التقليدية.

ثانياً: هناك تفاوت في موافقات أفراد عينة الدراسة على درجة توافر الكفايات التعليمية لأعضاء هيئة تدريس أصول التربية؛ حيث جاءت متوسطات الموافقة ما بين (٢,٩٦ إلى ٤,٣٧)، وهي المتوسطات التي تقع في الفئة (الثالثة/ الرابعة/ الخامسة)، من فئات المقياس الخماسي، والتي تشير إلى خيار (ليس لي رأي/ موافق/ موافق جداً) على التوالي في أداة الدراسة، مما يوضح التفاوت في موافقات أفراد عينة الدراسة على درجة الكفايات التعليمية لأعضاء هيئة تدريس أصول التربية.

ثالثاً: يرى أفراد عينة الدراسة من طالبات كلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، توافر الكفايات التعليمية لأعضاء هيئة تدريس أصول التربية بدرجة (عالية جداً) في (٢) والمتمثلتين في العبارة رقم (١٥) وهي: (يعزز أعضاء هيئة تدريس أصول التربية الاتجاهات الايجابية للوطن لدى الطالبات)، العبارة رقم (١٤) وهي: (يفعل أعضاء هيئة تدريس أصول التربية موقع التعليم الالكتروني للجامعة (البلاك بورد) فيما يفيد المقرر)، واللتين جاءت متوسطات الموافقة عليهما (٤,٣٧ من ٥,٠٠)، (٤,٢٣ من ٥,٠٠)، على التوالي، وهي المتوسطات التي تقع في الفئة (الخامسة) من فئات المقياس الخماسي، (من ٤,٢١ إلى ٥,٠٠)، والتي تشير إلى خيار (موافق جداً) في أداة الدراسة، وهو ما يوضح توافر مستوى الكفايات التعليمية لأعضاء هيئة التدريس،

في هاتين العبارتين وبدرجة عالية جداً، وهذا ما يتفق مع دراسة (صائغ، ٢٠١٠م) ودراسة (صائغ، ٢٠١١م) التي أشارت إلى توافر كفاية التعلم الالكتروني بشكلٍ متوسط.

رابعاً: يرى أفراد عينة الدراسة من طالبات جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بمحافظة الخرج؛ توافر الكفايات التعليمية لأعضاء هيئة تدريس أصول التربية و(بدرجة عالية) في (١٥) من العبارات التي تقيس واقع الكفايات التعليمية لأعضاء هيئة تدريس أصول التربية؛ حيث جاءت متوسطات الموافقة على هذه العبارات ما بين (٣,٦٦ إلى ٤,١٨)، وهي المتوسطات التي تقع في الفئة (الرابعة) من فئات المقياس الخماسي (من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، والتي تشير إلى خيار (موافق) على أداة الدراسة، مما يوضح توافر هذه الكفايات التعليمية بدرجة عالية لدى أعضاء هيئة تدريس أصول التربية، وذلك يتفق مع نتائج دراسة (سليمان، ٢٠١١م) ودراسة (مخلص، ٢٠١٨م)، وفيما يلي ترتيب هذه العبارات تنازلياً حسب متوسطات الموافقة عليها على النحو التالي:

جاءت العبارة رقم (٢٠) وهي (يُناقش أعضاء هيئة تدريس أصول التربية المستجدات الاجتماعية خلال المحاضرة)، في المرتبة (الثالثة) من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها، بمتوسط موافقة مقداره (٤,١٨من٥,٠٠)، وجاءت العبارة رقم (١٧) وهي (يناقش أعضاء هيئة تدريس أصول التربية المفاهيم الفكرية المختلفة لدى الطالبات)، في المرتبة (الرابعة) من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها، بمتوسط

موافقة مقداره (٤,٠٧من٥,٠٠)، كما جاءت العبارة رقم (١٩) وهي (يُشجع أعضاء هيئة تدريس أصول التربية المستجدات الاجتماعية خلال المحاضرة)، في المرتبة (الخامسة) من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها، بمتوسط موافقة مقداره (٤,٠٤من٥,٠٠، وجاءت العبارة رقم (٩) وهي (يتابع أعضاء هيئة تدريس أصول التربية كل جديد مرتبط بالمقرر)، في المرتبة (السادسة) من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط موافقة مقداره (٤,٠٣من٥,٠٠)، انحراف معيار مقداره (٠,٩٧٨)، وجاءت العبارة رقم (١٣) وهي (يحث أعضاء هيئة تدريس أصول التربية الطالبات على حضور المناسبات العلمية داخل الجامعة)، في المرتبة (السابعة) من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها، بمتوسط موافقة مقداره (٤,٠٣من٥,٠٠)، انحراف معياري مقداره (١,٠٥٣).

سادساً: أقل العبارات موافقة بين أفراد عينة الدراسة من طالبات جامعة الأمير سطام بمحافظة الخرج، تمثلت في العبارة رقم (٦)، وهي: (يُحفز أعضاء هيئة تدريس أصول التربية الطالبات لاستخدام الملف التدريسي للمقرر(ملف الانجاز))، والتي جاءت في المرتبة (الثامنة عشر والأخيرة)، من حيث الموافقة، بمتوسط موافقة مقداره (٢,٩٦ من ٥,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة (الثالثة) من فئات المقياس الخماسي (من ٢,٦١ إلى ٣,٤٠)، والتي تشير إلى خيار (ليس لي رأي)، في أداة الدراسة، مما يوضح أن توافر الكفايات التعليمية لأعضاء هيئة تدريس أصول التربية (متوسط) في هذه العبارة.

يتضح من نتائج الجدول السابق أن أكثر الكفايات التعليمية توافراً من وجهة نظر أفراد الدراسة تمثلت في تعزيز أعضاء هيئة تدريس أصول التربية الاتجاهات الإيجابية للوطن لدى الطالبات، وكذلك تفعيل موقع التعليم الإلكتروني للجامعة (البلاك بورد) فيما يفيد المقرر، ومناقشة المستجدات الاجتماعية خلال المحاضرة، وهو ما يوضح حرص أعضاء هيئة التدريس ووعيهم بأهمية تعزيز الاتجاهات الإيجابية لدى الطالبات ودوره في تنمية مستوى الدافعية نحو التعلم لدى الطالبات، وكذلك تفعيل مواقع التعليم الإلكتروني للجامعة وخاصة في الوقت الحالي الذي تتزايد فيه الاعتماد على التقنيات الحديثة في العملية التعليمية وتفعيل التعليم عن بعد، بالإضافة إلى مناقشة ما يستجد مع الطالبات وتنمية وعيهن بالقضايا المعاصرة وضرورة الاستفادة من تبادل الآراء والأفكار حول ما يستجد من هذه القضايا.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (سليمان، ٢٠١١) التي توصلت إلى أن (٧٩,٢٪) من الكفايات المهنية يمارسها أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك بدرجة مرتفعة.

كما اتفقت مع دراسة (صائغ، ٢٠١١) التي توصلت إلى أن درجة امتلاك كفايات التعلم الالكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز كانت متوسطة.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (صائغ، ٢٠١٠) التي توصلت إلى أن تقديرات مجتمع الدراسة لدرجة توفر كفايات التعليم الإلكتروني جاءت بدرجة متوسطة.

السؤال الثاني: ما واقع الكفايات الشخصية لأعضاء هيئة تدريس أصول التربية من وجهة نظر طالبات جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز؟.

جدول رقم (٥) استجابات أفراد عينة الدراسة على المحور الثاني: واقع الكفايات الشخصية لأعضاء هيئة تدريس أصول التربية؛ مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارة	ك	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
		%	غير موافق جداً	غير موافق	ليس لي رأي	موافق	موافق جداً				
٢١	يتواصل أعضاء هيئة تدريس أصول التربية بشكل إيجابي مع الطالبات	ك	٧	١٢	١٦	١١٢	١٨٤	٤,٣٧	٠,٨٩٧	موافق جداً	١
		%	٢,١	٣,٦	٤,٨	٣٣,٨	٥٥,٦				
٢٧	يتمثل أعضاء هيئة تدريس أصول التربية لمظاهر القدوة الحسن في السلوك	ك	٠	١٦	٣٤	١٠٧	١٧٤	٤,٣٣	٠,٨٤٧	موافق جداً	٢
		%	٠,٠	٤,٨	١٠,٣	٣٢,٣	٥٢,٦				
٣٠	يقبل أعضاء هيئة تدريس أصول التربية القدرة على العمل الجماعي أو ضمن فريق	ك	٣	١٣	٢٩	١٢٨	١٥٨	٤,٢٨	٠,٨٥٢	موافق جداً	٣
		%	٠,٩	٣,٩	٨,٨	٣٨,٧	٤٧,٧				
٢٩	يقبل أعضاء هيئة تدريس أصول التربية الاختلاف في الرأي داخل القاعة الصفية	ك	٥	١٤	٢٣	١٣٢	١٥٧	٤,٢٧	٠,٨٨١	موافق جداً	٤
		%	١,٥	٤,٢	٦,٩	٣٩,٩	٤٧,٤				
٢٣	يتواصل أعضاء هيئة تدريس أصول التربية بشكل مستمر مع الطالبات فيما يخدم المقرر	ك	٥	٢٠	١٨	١٤١	١٤٧	٤,٢٢	٠,٩١٠	موافق جداً	٥
		%	١,٥	٦,٠	٥,٤	٤٢,٦	٤٤,٤				
٣١	يُتقن أعضاء هيئة تدريس أصول التربية الأعمال المشتركة بينهم وبين الطالبات فيما يخدم المقرر	ك	٤	١٣	٣٦	١٣٣	١٤٥	٤,٢١	٠,٨٧٧	موافق جداً	٦
		%	١,٢	٣,٩	١٠,٩	٤٠,٢	٤٣,٨				

م	العبارة	ك / %	غير موافق جداً	غير موافق	ليس لي رأي	موافق	موافق جداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٢٤	يساعد أعضاء هيئة تدريس أصول التربية الطالبات بشكل مستمر فيما يخدم الجامعة	ك	٧	١٧	٣٢	١٣٧	١٣٨	٤,١٥	٠,٩٤٣	موافق	٧
		%	٢,١	٥,١	٩,٧	٤١,٤	٤١,٧				
٢٦	يتفهم أعضاء هيئة تدريس أصول التربية مشكلات الطالبات الطارئة	ك	١١	٢٨	٣٢	١٠٢	١٥٨	٤,١١	١,٠٩٧	موافق	٨
		%	٣,٣	٨,٥	٩,٧	٣٠,٨	٤٧,٧				
٢٢	يمتلك أعضاء هيئة تدريس أصول التربية مهارات التواصل الإيجابي مع الأعضاء الآخرين في الجامعة	ك	٦	١٠	٦٢	١١٩	١٣٤	٤,١٠	٠,٩٣٢	موافق	٩
		%	١,٨	٣,٠	١٨,٧	٣٦,٠	٤٠,٥				
٢٥	يستطيع أعضاء هيئة تدريس أصول التربية ضبط انفعالاتهم بما يتطلبه الموقف التعليمي	ك	٦	٢١	٣٩	١٣٤	١٣١	٤,١٠	٠,٩٦١	موافق	١٠
		%	١,٨	٦,٣	١١,٨	٤٠,٥	٣٩,٦				
٢٨	يتراجع أعضاء هيئة تدريس أصول التربية عن الخطأ بعد اكتشافه	ك	٨	١٨	٧١	١١٦	١١٨	٣,٩٦	١,٠٠٤	موافق	١١
		%	٢,٤	٥,٤	٢١,٥	٣٥,٠	٣٥,٦				
الدرجة الكلية								٤,١٩	٠,٦١٥	موافق	

* درجة المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أولاً: يرى أفراد عينة الدراسة من طالبات جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بمحافظة الخرج؛ توافر الكفايات الشخصية لدى أعضاء هيئة تدريس أصول التربية

وبدرجة (عالية) بشكل عام؛ حيث بلغ المتوسط العام لموافقتهن على محور (واقع الكفايات الشخصية لأعضاء هيئة تدريس أصول التربية) ما مقداره (٤,١٩ من ٥,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة (الرابعة) من فئات المقياس الخماسي (من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، والتي تشير إلى خيار (موافق) على أداة الدراسة، مما يوضح موافقة أفراد عينة الدراسة بتوافر الكفايات الشخصية لأعضاء هيئة تدريس أصول التربية، وهذه النتائج تتفق مع دراسة (سليمان، ٢٠١١م) ودراسة (العتيبي، ٢٠١١م)، ودراسة (دخيخ وحسانين وعطية، ٢٠١٨م)، ودراسة (البابطين، ٢٠١٨م).

ثانياً: هناك تفاوت في موافقات أفراد عينة الدراسة على درجة توافر الكفايات الشخصية لأعضاء هيئة تدريس أصول التربية؛ حيث جاءت متوسطات الموافقة، ما بين (٣,٩٦ إلى ٤,٣٧)، وهي المتوسطات التي تقع في الفئتين (الرابعة، الخامسة)، من فئات المقياس الخماسي، والتي تشير إلى خيار (موافق/ موافق جداً)، على أداة الدراسة، مما يوضح التفاوت في موافقات أفراد عينة الدراسة على درجة توافر الكفايات الشخصية لأعضاء هيئة تدريس أصول التربية.

ثالثاً: أفراد عينة الدراسة من طالبات جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بمحافظة الخرج؛ يرون توافر الكفايات الشخصية لدى أعضاء هيئة التدريس (بدرجة عالية جداً)، وذلك في (٦) من العبارات التي تقيس توافر الكفايات الشخصية لأعضاء هيئة تدريس أصول التربية؛ حيث جاءت متوسطات الموافقة على هذه العبارات ما بين (٤,٢١ إلى ٤,٣٧)، وهي المتوسطات التي تقع في الفئة (الخامسة) من فئات

المقياس الخماسي والتي تشير إلى خيار (موافق جداً) على أداة الدراسة، وفيما يلي ترتيب هذه العبارات تنازلياً حسب متوسطات الموافقة عليها على النحو التالي:

جاءت العبارة رقم (٢١) وهي (يتواصل أعضاء هيئة تدريس أصول التربية بشكلٍ إيجابي مع الطالبات)، في المرتبة (الأولى) من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها، بمتوسط موافقة مقداره (٤,٣٧من ٥,٠٠)، وجاءت العبارة رقم (٢٧) وهي (يتمثل أعضاء هيئة تدريس أصول التربية لمظاهر القدوة الحسنة في السلوك)، في المرتبة (الثانية) من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها، بمتوسط موافقة مقداره (٤,٣٣من ٥,٠٠)، كما جاءت العبارة رقم (٣٠) وهي (يقبل أعضاء هيئة تدريس أصول التربية القدرة على العمل الجماعي أو ضمن فريق)، في المرتبة (الثالثة) من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها، بمتوسط موافقة مقداره (٤,٢٨من ٥,٠٠).

رابعاً: يرى أفراد عينة الدراسة؛ توافر الكفايات الشخصية لأعضاء هيئة تدريس أصول التربية (بدرجة عالية) في (٥) من العبارات التي تقيس واقع الكفايات الشخصية لأعضاء هيئة تدريس أصول التربية؛ حيث جاءت متوسطات الموافقة على هذه العبارات ما بين (٣,٩٦ إلى ٤,١٥)، وهي المتوسطات التي تقع في الفئة (الرابعة) من فئات المقياس الخماسي (من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، والتي تشير إلى خيار (موافق) على أداة الدراسة، مما يوضح توافر الكفايات الشخصية بدرجة عالية لدى أعضاء هيئة تدريس أصول التربية في هذه العبارات، وفيما يلي ترتيب هذه العبارات تنازلياً حسب متوسطات الموافقة عليها على النحو التالي:

جاءت العبارة رقم (٢٤) وهي (يساعد أعضاء هيئة تدريس أصول التربية الطالبات بشكل مستمر فيما يخدم الجامعة)، في المرتبة (السابعة) من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها، بمتوسط موافقة مقداره (٤,١٥من ٥,٠٠)، وجاءت العبارة رقم (٢٦) وهي (يتفهّم أعضاء هيئة تدريس أصول التربية مشكلات الطالبات الطارئة)، في المرتبة (الثامنة) من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها، بمتوسط موافقة مقداره (٤,١١من ٥,٠٠)، كما جاءت العبارة رقم (٢٢) وهي (يمتلك أعضاء هيئة تدريس أصول التربية مهارات التواصل الإيجابي مع الأعضاء الآخرين في الجامعة)، في المرتبة (التاسعة) من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها، بمتوسط موافقة مقداره (٤,١٠من ٥,٠٠)، وانحراف معياري مقداره (٠,٩٣٢).

يتبين من الجدول السابق أن أكثر الكفايات الشخصية توافراً لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطالبات تتمثل في تواصل أعضاء هيئة تدريس أصول التربية بشكل إيجابي مع الطالبات، الأمر الذي يسهم في زيادة مستوى التعاون مع الطالبات، والتعرف على ما قد يتعرضن له من مشكلات تعليمية ومحاولة إيجاد الحلول اللازمة لها، كما يتمثل أعضاء هيئة تدريس أصول التربية لمظاهر القدوة الحسن في السلوك، وهو ما يعبر عن وعي أعضاء هيئة التدريس بأهمية أن يتمثل لدى الطالبات قدوة حسن من خلال ممارسة السلوكيات الإيجابية على أرض الواقع وهو ما يمثل التربية السلوكية العملية للطالبات، كما ينمي أعضاء هيئة تدريس أصول التربية القدرة على العمل الجماعي أو ضمن فريق لدى الطالبات وحثهن على تفعيل العمل الجماعي

والاستفادة من زميلاتهن وتبادل الآراء والمقترحات حول طرق تنفيذ المهام المنوطة بهن وتنمية روح الفريق داخل نفوس الطالبات.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (سليمان، ٢٠١١) التي توصلت إلى أن الكفايات الشخصية التي يمتلكها ويمارسها أعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة مرتفعة.

كما اتفقت مع دراسة (دخيخ، وحسانين وعطية، ٢٠١٨) التي توصلت إلى أن آراء عينة الدراسة للكفايات الشخصية لعضو هيئة التدريس، حصلت على مستوى تقييم عالي.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (القضاة، ٢٠١٠) التي توصلت إلى أن طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد غير راضين عن استخدام أعضاء هيئة التدريس في الكلية لطرق التقويم والتدريس التقليدية، وتعامل بعضهم بطريقة سلطوية وفوقية مع الطلبة، وعدم تقديرهم لظروف الطلاب والاستماع إلى مشكلاتهم.

السؤال الثالث: ما واقع كفايات خدمة الجامعة والمجتمع لأعضاء هيئة تدريس أصول التربية من وجهة نظر طالبات جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز؟.

جدول رقم (٦) استجابات أفراد عينة الدراسة على المحور الثاني: واقع كفايات خدمة الجامعة والمجتمع لأعضاء هيئة تدريس أصول التربية؛ مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارة	ك	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
		%	غير موافق جداً	غير موافق	ليس لي رأي	موافق	موافق جداً				
٣٣	يشجع أعضاء هيئة تدريس أصول التربية الطالبات على الأعمال التطوعية	ك	١	٢١	٣٨	١٤٦	١٢٥	٤،١٣	٠،٨٧٢	موافق	١
		%	٠،٣	٦،٣	١١،٥	٤٤،١	٣٧،٨				
٣٤	يُشرك أعضاء هيئة تدريس أصول التربية الطالبات في المحاضرات والندوات والمؤتمرات داخل الجامعة	ك	٤	٢٤	٣٩	١٤٦	١١٨	٤،٠٦	٠،٩٣٤	موافق	٢
		%	١،٢	٧،٣	١١،٨	٤٤،١	٣٥،٦				
٣٨	يشجع أعضاء هيئة تدريس أصول التربية الطالبات على الاشتراك في الأندية الجامعية الطلابية	ك	٨	٢٨	٣٤	١٤٢	١١٩	٤،٠٢	١،٠١٠	موافق	٣
		%	٢،٤	٨،٥	١٠،٣	٤٢،٩	٣٦،٠				
٣٩	يدعم أعضاء هيئة تدريس أصول التربية الطالبات للمشاركة في الأعمال الخيرية في المجتمع المحلي	ك	٧	٣١	٤٠	١٣٣	١٢٠	٣،٩٩	١،٠٢٥	موافق	٤
		%	٢،١	٩،٤	١٢،١	٤٠،٢	٣٦،٣				
٤١	يشجع أعضاء هيئة تدريس أصول التربية الطالبات على الاشتراك في المسابقات العلمية باسم الجامعة	ك	٣	٣٠	٥٠	١٤٣	١٠٥	٣،٩٦	٠،٩٥٦	موافق	٥
		%	٠،٩	٩،١	١٥،١	٤٣،٢	٣١،٧				
٣٧	يدعم أعضاء هيئة تدريس أصول التربية الطالبات في تقديم الدورات بمجال التخصص داخل الجامعة	ك	٦	٣٦	٤٨	١٣٠	١١١	٣،٩٢	١،٠٣٧	موافق	٦
		%	١،٨	١٠،٩	١٤،٥	٣٩،٣	٣٣،٥				
٣٥	يُشرك أعضاء هيئة تدريس أصول التربية الطالبات في المحاضرات والندوات في المجتمع المحلي	ك	٧	٣٤	٦٠	١٢٤	١٠٦	٣،٨٧	١،٠٤٤	موافق	٧
		%	٢،١	١٠،٣	١٨،١	٣٧،٥	٣٢،٠				
٤٠	يحفز أعضاء هيئة تدريس أصول التربية الطالبات للمشاركة في اللجان داخل الكلية أو الجامعة	ك	٣	٣٨	٥٩	١٣٧	٩٤	٣،٨٥	٠،٩٩٢	موافق	٨
		%	٠،٩	١١،٥	١٧،٨	٤١،٤	٢٨،٤				
٤٣	يُشرك أعضاء هيئة تدريس أصول التربية الطالبات في الاحتفالات والمناسبات في المجتمع المحلي	ك	٤	٣٥	٧٠	١٢٦	٩٦	٣،٨٣	١،٠٠٤	موافق	٩
		%	١،٢	١٠،٦	٢١،١	٣٨،١	٢٩،٠				

٤٢	يدعم أعضاء هيئة تدريس أصول التربية الطالبات للاشتراك في الملتقيات العلمية على مستوى الجامعات	ك	٧	٣٩	٥٧	١٢٨	١٠٠	٣,٨٣	١,٠٥٤	موافق	١٠
		%	٢,١	١١,٨	١٧,٢	٣٨,٧	٣٠,٢				
٤٤	يشجع أعضاء هيئة تدريس أصول التربية الطالبات للعضوية في المهنات الاجتماعية والتطوعية المختلفة	ك	١٠	٣٧	٦١	١٣٠	٩٣	٣,٧٨	١,٠٦٨	موافق	١١
		%	٣,٠	١١,٢	١٨,٤	٣٩,٣	٢٨,١				
٣٦	يحفز أعضاء هيئة تدريس أصول التربية الطالبات على الاشتراك بلجان ثقافية أو إدارية في مؤسسات المجتمع المحلي	ك	٦	٤٦	٧٠	١١٢	٩٧	٣,٧٥	١,٠٧٩	موافق	١٢
		%	١,٨	١٣,٩	٢١,١	٣٣,٨	٢٩,٣				
٣٢	يحفز أعضاء هيئة تدريس أصول التربية الطالبات على الاشتراك بالعضويات الدولية في المراكز والمؤسسات والهيئات	ك	١٠	٥٦	٧٠	١٠٢	٩٣	٣,٦٤	١,١٤٧	موافق	١٣
		%	٣,٠	١٦,٩	٢١,١	٣٠,٨	٢٨,١				
الدرجة الكلية								٣,٨٩	٠,٧٠٨	موافق	

* درجة المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أولاً: يرى أفراد عينة الدراسة من طالبات جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بمحافظة الخرج؛ توافر الكفايات لأعضاء هيئة تدريس أصول التربية في خدمة الجامعة والمجتمع بدرجة (عالية) بشكل عام؛ حيث بلغ المتوسط العام لموافقتهن على محور (الكفايات لأعضاء هيئة تدريس أصول التربية في خدمة الجامعة والمجتمع) ما مقداره (٣,٨٩ من ٥,٠٠) وهو المتوسط الذي يقع في الفئة (الرابعة) من فئات المقياس الخماسي (من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، والتي تشير إلى خيار (موافق) على أداة الدراسة، مما يوضح توافر الكفايات لأعضاء هيئة تدريس أصول التربية في خدمة الجامعة والمجتمع وبدرجة (عالية)، تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (القرني، ٢٠١٠م)، ودراسة (دخيخ وحسانين وعطية، ٢٠١٨م).

ثانياً: هناك توافق في آراء أفراد عينة الدراسة على درجة توافر الكفايات لأعضاء هيئة تدريس أصول التربية في خدمة الجامعة والمجتمع؛ حيث جاءت جميع متوسطات الموافقة على عبارات المحور الثالث: (الكفايات لأعضاء هيئة تدريس أصول التربية في خدمة الجامعة والمجتمع) ما بين (٣,٦٤ إلى ٤,١٣)، وهي المتوسطات التي تقع جميعاً في الفئة (الرابعة) من فئات المقياس الخماسي (من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، والتي تشير إلى خيار (موافق) على أداة الدراسة، مما يوضح التجانس في موافقات أفراد عينة الدارسة على درجة توافر الكفايات لأعضاء هيئة تدريس أصول التربية في خدمة الجامعة والمجتمع، وفيما يلي ترتيب هذه العبارات تنازلياً، حسب متوسطات الموافقة عليها على النحو التالي:

جاءت العبارة رقم (٣٣) وهي (يشجع أعضاء هيئة تدريس أصول التربية الطالبات على الأعمال التطوعية)، في المرتبة (الأولى) من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها، بمتوسط موافقة مقداره (٤,١٣من٥,٠٠)، وجاءت العبارة رقم (٣٤) وهي (يُشرك أعضاء هيئة تدريس أصول التربية الطالبات في المحاضرات والندوات والمؤتمرات داخل الجامعة)، في المرتبة (الثانية) من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها، بمتوسط موافقة مقداره (٤,٠٦من٥,٠٠)، وجاءت العبارة رقم (٣٨) وهي (يشجع أعضاء هيئة تدريس أصول التربية على الاشتراك في الأندية الجامعية الطلابية)، في المرتبة (الثالثة) من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها، بمتوسط موافقة مقداره (٤,٠٢من٥,٠٠)، كما جاءت العبارة رقم (٣٩) وهي (يدعم أعضاء هيئة تدريس أصول التربية الطالبات للمشاركة في الأعمال الخيرية في المجتمع المحلي)،

في المرتبة (الرابعة) من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها، بمتوسط موافقة مقداره (٣,٩٩من٥,٠٠)، وجاءت العبارة رقم (٤١) وهي (يشجع أعضاء هيئة تدريس أصول التربية الطالبات على الاشتراك في المسابقات العلمية باسم الجامعة)، في المرتبة (الخامسة) من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها، بمتوسط موافقة مقداره (٣,٩٦من٥,٠٠).

تشير نتائج الجدول السابق إلى أن أكثر كفايات خدمة الجامعة والمجتمع والتي تتوافر لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطالبات هي تشجيع أعضاء هيئة تدريس أصول التربية الطالبات على الأعمال التطوعية، وحثهن على ممارسة هذه الأعمال على أرض الواقع؛ لما له من أثر إيجابي على الطالبات وكذلك بقية أفراد المجتمع، وأيضا إشراك الطالبات في المحاضرات والندوات والمؤتمرات داخل الجامعة، والاستفادة من تلك الندوات والمحاضرات في كيفية ممارسة العمل التطوعي وآليات تفعيله، وكيفية تنمية الوعي المجتمعي بأهمية ممارسته، كما يشجع أعضاء هيئة تدريس أصول التربية الطالبات على الاشتراك في الأندية الجامعية الطلابية، وهو ما يعد تطبيقاً عمليات لممارسة الأعمال التطوعية وتكوين شبكة العلاقات الاجتماعية التي تسهل على الطالبات معرفة طرق وأساليب ممارسة العمل التطوعي.

السؤال الرابع: ما واقع كفايات البحث العلمي لأعضاء هيئة تدريس أصول التربية، من وجهة نظر طالبات جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز؟.

جدول رقم (٧) استجابات أفراد عينة الدراسة على المحور الرابع: واقع كفايات البحث العلمي لأعضاء هيئة تدريس أصول التربية؛ مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارة	ك	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
		%	غير موافق جداً	غير موافق	ليس لي رأي	موافق	موافق جداً				
٤٦	يُشجع أعضاء هيئة تدريس أصول التربية الطالبات لعمل المشاريع البحثية	ك	٧	٣٢	٣٠	١٦١	١٠١	٣,٩٦	٠,٩٨٧	موافق	١
		%	٢,١	٩,٧	٩,١	٤٨,٦	٣٠,٥				
٤٧	يُناقش أعضاء هيئة تدريس أصول التربية المستجدات البحثية في الجامعة السعودية خلال المحاضرة	ك	٧	٣٤	٤٢	١٣٨	١١٠	٣,٩٤	١,٠٢٩	موافق	٢
		%	٢,١	١٠,٣	١٢,٧	٤١,٧	٣٣,٢				
٤٥	يوجه أعضاء هيئة تدريس أصول التربية الطالبات للمشاركة في النشاطات البحثية المحلية أو الدولية التي تخدم التخصص	ك	٧	٣٢	٦٠	١١٥	١١٧	٣,٩٢	١,٠٥٣	موافق	٣
		%	٢,١	٩,٧	١٨,١	٣٤,٧	٣٥,٣				
٥٠	يشجع أعضاء هيئة تدريس أصول التربية أحدث التطبيقات الحديثة في مجال البحث العلمي	ك	٢	٤٦	٣٩	١٣٩	١٠٥	٣,٩٠	١,٠١٩	موافق	٤
		%	٠,٦	١٣,٩	١١,٨	٤٢,٠	٣١,٧				
٥٤		ك	٩	٣٨	٤٠	١٤١	١٠٣	٣,٨٨	١,٠٦١	موافق	٥

م	العبارة	ك	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
		%	غير موافق جداً	غير موافق	ليس لي رأي	موافق	موافق جداً				
	يكلف أعضاء هيئة تدريس أصول التربية الطالبات بعمل الأبحاث العلمية التي تخدم المقرر	%	٢,٧	١١,٥	١٢,١	٤٢,٦	٣١,١				
٥٢	يستعرض أعضاء هيئة تدريس أصول التربية أحدث الدراسات العلمية في المحاضرات	ك	٤	٤٥	٤٢	١٣٧	١٠٣	٣,٨٨	١,٠٣٩	موافق	٦
		%	١,٢	١٣,٦	١٢,٧	٤١,٤	٣١,١				
٥١	ينظم أعضاء هيئة تدريس أصول التربية فرق عمل بحثية من الطالبات فيما يخدم المقررات	ك	٦	٤٤	٤٧	١٢٩	١٠٥	٣,٨٥	١,٠٦٦	موافق	٧
		%	١,٨	١٣,٣	١٤,٢	٣٩,٠	٣١,٧				
٥٦	يوجه أعضاء هيئة تدريس أصول التربية بمتابعة أهم قنوات التواصل الاجتماعي المهتمة بالبحث العلمي	ك	٦	٥٣	٥٢	١٠٣	١١٧	٣,٨٢	١,١٣٤	موافق	٨
		%	١,٨	١٦,٠	١٥,٧	٣١,١	٣٥,٣				
٥٣	يشجع أعضاء هيئة تدريس أصول التربية الطالبات على حضور المؤتمرات العلمية	ك	٩	٤٥	٤٣	١٣٧	٩٧	٣,٨١	١,٠٨٦	موافق	٩
		%	٢,٧	١٣,٦	١٣,٠	٤١,٤	٢٩,٣				
٤٩	يستعرض أعضاء هيئة تدريس أصول التربية أحدث التطبيقات الحديثة في مجال البحث العلمي	ك	٥	٥٠	٦٠	١٠٩	١٠٧	٣,٧٩	١,٠٩٨	موافق	١٠
		%	١,٥	١٥,١	١٨,١	٣٢,٩	٣٢,٣				

م	العبارة	ك	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
		%	غير موافق جداً	غير موافق	ليس لي رأي	موافق	موافق جداً				
٤٨	يُناقش أعضاء هيئة تدريس أصول التربية المستجدات البحثية في الجامعات العالمية خلال المحاضرة	ك	٩	٤١	٥٤	١٣٣	٩٤	٣,٧٩	١,٠٧١	موافق	١١
		%	٢,٧	١٢,٤	١٦,٣	٤٠,٢	٢٨,٤				
٥٥	يناقش أعضاء هيئة تدريس أصول التربية أحدث الأبحاث في المجالات المختلفة	ك	٦	٤٣	٦١	١٣١	٩٠	٣,٧٧	١,٠٤٤	موافق	١٢
		%	١,٨	١٣,٠	١٨,٤	٣٩,٦	٢٧,٢				
٥٧	يشجع أعضاء هيئة تدريس أصول التربية الطالبات بالعضوية في الهيئات العلمية الجامعية المختلفة	ك	٨	٦٥	٧١	١٠٣	٨٤	٣,٥٧	١,١٣٧	موافق	١٣
		%	٢,٤	١٩,٦	٢١,٥	٣١,١	٢٥,٤				
٥٨	يدعم أعضاء هيئة تدريس أصول التربية الطالبات بنشر أوراق العمل في المؤتمرات العلمية	ك	١٦	٥٨	٧٠	١٠١	٨٦	٣,٥٥	١,١٨٨	موافق	١٤
		%	٤,٨	١٧,٥	٢١,١	٣٠,٥	٢٦,٠				
الدرجة الكلية								٣,٨٢	٠,٧١٨	موافق	

* درجة المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أولاً: يرى أفراد عينة الدراسة من طالبات جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بمحافظة الخرج؛ توافر الكفايات لأعضاء هيئة تدريس أصول التربية في البحث العلمي

بدرجة (عالية) بشكل عام؛ حيث بلغ المتوسط العام لموافقتهن على محور (الكفايات لأعضاء هيئة تدريس أصول التربية في البحث العلمي) ما مقداره (٣,٨٢ من ٥,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة (الرابعة) من فئات المقياس الخماسي (من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، والتي تشير إلى خيار (موافق) على أداة الدراسة، مما يوضح توافر الكفايات لأعضاء هيئة تدريس أصول التربية في البحث العلمي وبدرجة (عالية)، تتفق النتائج في هذا المحور مع نتائج دراسة (سليمان، ٢٠١١م)، ودراسة (دخيخ وحسانين وعطية، ٢٠١٨م).

ثانياً: هناك توافق في آراء أفراد عينة الدراسة على درجة توافر الكفايات لأعضاء هيئة تدريس أصول التربية في البحث العلمي؛ حيث جاءت متوسطات موافقتهن على المحور الرابع: الكفايات لأعضاء هيئة تدريس أصول التربية في البحث العلمي، ما بين (٣,٥٥ إلى ٣,٩٦)، وهي المتوسطات التي تقع جميعاً في الفئة (الرابعة) من فئات المقياس الخماسي (من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، والتي تشير إلى خيار (موافق) على أداة الدراسة، مما يوضح التجانس في موافقات أفراد عينة الدارسة على درجة توافر الكفايات لأعضاء هيئة تدريس أصول التربية في البحث العلمي، وفيما يلي ترتيب هذه العبارات تنازلياً، حسب متوسطات الموافقة عليها على النحو التالي:

جاءت العبارة رقم (٤٦) وهي (يُشجع أعضاء هيئة تدريس أصول التربية الطالبات لعمل المشاريع البحثية)، في المرتبة (الأولى) من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها، بمتوسط موافقة مقداره (٣,٩٦من ٥,٠٠)، وجاءت العبارة رقم (٤٧)

وهي (يُناقش أعضاء هيئة تدريس أصول التربية المستجدات البحثية في الجامعات السعودية خلال المحاضرة)، في المرتبة (الثانية) من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها، بمتوسط موافقة مقداره (٣,٩٦من ٥,٠٠)، وجاءت العبارة رقم (٤٥) وهي (يُشجع أعضاء هيئة تدريس أصول التربية الطالبات لعمل المشاريع البحثية)، في المرتبة (الثالثة) من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها، بمتوسط موافقة مقداره (٣,٩٢من ٥,٠٠)، كما جاءت العبارة رقم (٥٠) وهي (يُشجع أعضاء هيئة تدريس أصول التربية أحدث التطبيقات الحديثة في مجال البحث العلمي)، في المرتبة (الرابعة) من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها، بمتوسط موافقة مقداره (٣,٩٠من ٥,٠٠)، وجاءت العبارة رقم (٥٤) وهي (يكلف أعضاء هيئة تدريس أصول التربية الطالبات بعمل الأبحاث العلمية التي تخدم المقرر)، في المرتبة (الخامسة) من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها، بمتوسط موافقة مقداره (٣,٨٨من ٥,٠٠).

من الجدول السابق يتضح أن أكثر كفايات البحث العلمي توافراً لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطالبات تتمثل في تشجيع أعضاء هيئة تدريس أصول التربية الطالبات لعمل المشاريع البحثية، والتي من شأنها أن تساعد الطالبات على تنمية مهارات الإبداع والابتكار والبحث عن المعلومات من عدة مصادر، وكذلك مناقشة المستجدات البحثية في الجامعة السعودية خلال المحاضرة، والوقوف على آخر التطورات في مجال البحث العلمي وكيفية الاستفادة من التقنيات الحديثة في خدمة مجال البحث العلمي كما يوجه أعضاء هيئة تدريس أصول التربية الطالبات للمشاركة

في النشاطات البحثية المحلية أو الدولية التي تخدم التخصص الأمر الذي يسهم في تعريف الطالبات بكيفية إجراء البحث العلمي وطرق الاستفادة منه على أرض الواقع.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (دخيخ، وحسانين وعطية، ٢٠١٨) التي توصلت إلى أن آراء عينة الدراسة لكفايات البحث العلمي لعضو هيئة التدريس، حصلت على مستوى تقييم عالي.

خلاصة نتائج الدراسة وتوصياتها

النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما واقع الكفايات التعليمية لأعضاء هيئة تدريس أصول التربية من وجهة نظر طالبات جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز؟.

تبين توافر الكفايات التعليمة لأعضاء هيئة تدريس أصول التربية و(بدرجة عالية) بشكل عام، وبمتوسط بلغ (٣,٩٥ من ٥,٠٠)، وتمثلت أبرز هذه الكفايات في:

- تعزيز الاتجاهات الإيجابية للوطن لدى الطالبات.
- تفعيل موقع التعليم الإلكتروني للجامعة (البلاك بورد) فيما يفيد المقرر.
- مناقشة المستجدات الاجتماعية خلال المحاضرة.

السؤال الثاني: ما واقع الكفايات الشخصية لأعضاء هيئة تدريس أصول التربية من وجهة نظر طالبات جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز؟.

تبين توافر مستوى الكفايات الشخصية لأعضاء هيئة تدريس أصول التربية و(بدرجة عالية) بشكل عام، وبمتوسط بلغ (٤,١٩ من ٥,٠٠)، وتمثلت أبرز هذه الكفايات في:

- التواصل بشكل إيجابي مع الطالبات.
- الظهور بمظاهر القدوة الحسن في السلوك.
- القدرة على العمل الجماعي أو ضمن فريق.
- قبول الاختلاف في الرأي داخل القاعة الصفية.

السؤال الثالث: ما واقع كفايات خدمة الجامعة والمجتمع لأعضاء هيئة تدريس أصول التربية من وجهة نظر طالبات جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز؟.

تبين أن توافر كفايات أعضاء هيئة تدريس أصول التربية في خدمة الجامعة والمجتمع وبدرجة (عالية) بشكل عام بمتوسط بلغ (٣,٨٩ من ٥,٠٠)، وتمثلت أبرز هذه الكفايات في:

- تشجيع الطالبات على الأعمال التطوعية.
- إشراك الطالبات في المحاضرات والندوات والمؤتمرات داخل الجامعة.
- تشجيع الطالبات للاشتراك في الأندية الجامعية الطلابية.
- التواصل بشكل إيجابي مع الطالبات.

السؤال الرابع: ما واقع كفايات البحث العلمي لأعضاء هيئة تدريس أصول التربية، من وجهة نظر طالبات جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز؟.

تبين أن توافر كفايات أعضاء هيئة تدريس أصول التربية في البحث العلمي وبدرجة (عالية) بشكل عام بمتوسط بلغ (٣,٨٢ من ٥,٠٠)، وتمثلت أبرز هذه الكفايات في:

- تشجيع الطالبات لعمل المشاريع البحثية.
- مناقشة المستجدات البحثية في الجامعة السعودية خلال المحاضرة.
- توجيه الطالبات للمشاركة في النشاطات البحثية المحلية أو الدولية التي تخدم التخصص.

توصيات الدراسة

في ضوء ما تم عرضه من نتائج الدراسة، فإن الباحثة توصي بما يليّ:

- تحديد احتياجات أعضاء هيئة التدريس في ظل التوجهات الحديثة للعملية التعليمية.
- بناء برامج تربوية تتناسب مع التوجيهات الحديثة لتطوير التعليم الجامعي.
- وضع معايير محددة لمستويات الكفايات التعليمية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس.
- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث لقياس وتنمية كفايات التعليم لدى أعضاء هيئة التدريس، في التخصصات الأخرى.
- ضرورة التأكيد الدائم والتدريب المستمر بقصد تنمية مستوى الكفايات التعليمية والشخصية لدى أعضاء هيئة التدريس.

المراجع

- ابن منظور، جمال الدين، (١٩٨٠م). لسان العرب، بيروت، دار صادر، ج١٥.
- أبو شمالة، فرج إبراهيم، (٢٠١٣). الكفايات التدريسية الأساسية لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية، جامعة الأقصى بغزة في فلسطين، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، كلية التربية الأساسية، مج١٢، ع٣.
- الأسدي، سعيد جاسم، (٢٠١٤). فلسفة التربية في التعليم الجامعي والعالي، الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمّان.
- الألفي، طارق أبو العطا، (٢٠١٤). تطوير الإدارة الجامعية في ضوء مدخل الإدارة الاستراتيجية "تحديات وطموحات"، الطبعة الأولى، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة.
- إدريس، عبد الله موسى، (٢٠١٥). الجودة الشاملة: الاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي، الطبعة الأولى، خوارزم العلمية للنشر والتوزيع، الرياض.
- البابطين، عبد الرحمن بن عبد الوهاب بن سعود، (٢٠١٨م). واقع توافر الكفايات الأخلاقية الأساسية لدى عضو هيئة التدريس من وجهة نظر طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود، مجلة التربية، جامعة الأزهر، كلية التربية، ع١٧٧، ج١، يناير ٢٠١٨.
- التركي، عثمان تكري، (٢٠١٠م). متطلبات استخدام التعليم الالكتروني في كليات جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، مج١١، ع١.
- حجي وشهاب، أحمد إسماعيل، لبنى محمود، (٢٠١١). التعليم العالي والجامعي المقارن حول العالم : جامعات المستقبل واستراتيجيات التطوير نحو مجتمع المعرفة، الطبعة الأولى، عالم الكتب، القاهرة.

- الحراحشة وأحمد، محمد عبود وعبد الوهاب ياسين، (٢٠١٣). درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريسية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعة الباحة في المملكة العربية السعودية، المجلة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي، مج٦، ع١٤.
- ذيابات، بلال، (٢٠١٣م). فاعلية التعليم المبرمج القائم على استخدام طريقتي التعليم المدمج والطريقة التقليدية في تحصيل طلبة جامعة الطفيلة التقنية في مادة طرائق التدريس للصفوف الأولى واتجاهاتهم نحوه، مجلة جامعة النجاح الفلسطينية للأبحاث، مج٢٧.
- العتيبي، منصور بن نايف، (٢٠١١م). الكفايات الأخلاقية والتقنية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية في نجران والخرج، مجلة كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة، كلية التربية، ع٧٧، ج٢، سبتمبر ٢٠١١.
- العثمان، إبراهيم بن عبد الله، (٢٠١٨م). الكفايات التعليمية اللازمة للطلاب المعلمين في مجال التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة، المجلة الدولية لعلوم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة، المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، ع٩، يوليو ٢٠١٨.
- العجيلي، محمد صالح، (٢٠١٣). التعليم العالي في الوطن العربي، الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- عزت، محمد علي، (٢٠١١). التعليم الجامعي وقضايا التنمية، الطبعة الأولى، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- عطية، عماد محمد، (٢٠١٤). التعليم العالي: تاريخه_فلسفاته_ بيئة الحرم الجامعي، الطبعة الأولى، الدار العالمية للنشر والتوزيع، الهرم.
- عبيدات، ذوقان، وعبد الحق، كايد، وعدس، عبد الرحمن، (٢٠١٦م). البحث العلمي: مفهومه. أدواته. أساليبه. دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان.

- عودة، أحمد سليمان، الخليلي، خليل يوسف، (٢٠٠٠). الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية، دار الأمل، إربد.
- دخيخ، صالح بن أحمد صالح، حسانين، صفوت أحمد علي، عطية، محمد عبد الكريم علي، (٢٠١٨م). كفايات عضو هيئة التدريس الجامعية، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، كلية التربية، مج ٦٩، ع١، يناير ٢٠١٨.
- الزيديين، خالد عبد الوهاب، (٢٠١٥). القيادة الإدارية وتطوير منظمات التعليم العالي، الطبعة الأولى، دار الأيام للنشر والتوزيع، عمان.
- زيدان، محمد مصطفى، (٢٠٠٨م). معجم المصطلحات النفسية والتربوي، دار ومكتبة الهلال، بيروت، لبنان.
- سليمان، شاهر خالد، صوافطة، وليد عبد الكريم، (٢٠١١م). آراء الطلاب في ممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك لكفاياتهم المهنية، مجلة رسالة التربية وعلم النفس، جامعة الملك سعود، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، ع٣٦، أبريل ٢٠١١.
- الشخيبي، علي السيد، (٢٠١٢). آفاق جديدة في التعليم الجامعي العربي، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة.
- الشمري، فهد بن فرحان، (٢٠١٣). كفايات التعليم الإلكتروني اللازمة لأعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل ودرجة ممارستهم هذه الكفايات، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مج٢، ع٤٤.
- الطويسيّ، أحمد عيسى، (٢٠١٤). درجة ممارسة معلميّ التربية المهنية لكفايات الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر المشرفين التربويين في الأردن، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مج١٠، ع١.
- القحطاني، سالم سعيد، والعامري، أحمد سليمان، والمذهب، معدي محمد، العمر، بدران عبد الرحمن، (٢٠٠٤). منهج البحث في العلوم السلوكية، مكتبة العبيكان، الرياض.

- القرني، نورة عوض عبد الله، (٢٠١٠م). دور الإدارة الجامعية في تنمية كفايات أعضاء هيئة التدريس ومعوقاتها في الجامعات السعودية، رسالة دكتوراه منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
- القضاة، محمد فرحان، (٢٠١٠). تقويم كفايات أعضاء هيئة التدريس في كلية المعلمين بجامعة الملك خلاد من وجهة نظر طلابها في ضوء بعض المتغيرات، مجلة التربية، جامعة الأزهر، كلية التربية، ع١٤٤، ج١، يناير ٢٠١٠م.
- صائغ، وفاء بنت حسن عبد الوهاب، (٢٠١٠م). كفايات التعليم الالكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية الاقتصاد المنزلي في جامعة الملك عبد العزيز: دراسة مسحية، ، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، كلية التربية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرة، ع١٠٩، نوفمبر ٢٠١٠.
- صائغ، وفاء بنت حسن عبد الوهاب، (٢٠١١م). درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس لكفايات التعلم الإلكتروني ومدى ممارستهم لها، رسالة دكتوراه منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- المزروعي، حفيظ محمد، (٢٠١٠). تقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في أقسام كلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر طلاب وطالبات مرحلة الدكتوراه، مجلة دراسات في المناهج والإشراف التربوي، مج٢، ع١.
- معتوق، خالد بن سليمان، (٢٠١٥م). كفايات وأدوار أعضاء هيئة التدريس بقسم علم المعلومات بجامعة أم القرى: دراسة وصفية تحليلية، المجلة العربية للدراسات المعلوماتية، جامعة المجمعة، معهد الملك سلمان للدراسات والخدمات الاستشارية، ع٦، يوليو ٢٠١٥.

- مخلص، محمد محمدي محمد، (٢٠١٨م). مدى توافر كفايات التعليم المدمج ومعوقاته لدى أعضـــاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة طيبة، مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، كلية الدراسات العليا للتربية، مج ٢٦، ع٢، أبريل ٢٠١٨.
- موقع جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، تم الاسترجاع من:
http://www.psau.edu.sa.psau.cc/.
- إحصائيات التعليم الجامعي (٢٠١٩)، وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية.

Sowangmyu.,Joel L, (2014). Blended Learning, Center for Applied Reesearch, Volume 104,Issue 7, March 30, 2014.

So, and Brush, T. (2012). Student Perceptions of Collaborative Learning, Social Presence and Satisfaction in aBlended Learning Environment; Relationship and Critical Factors, Computer and Education, Vol .51, No. 1, pp; 318-336.

References

- Ibn Manzoor, Jamal Al-Din, (1980 AD). Lisan Al-Arab, Beirut, Dar Sader, Vol. 15.
- Abu Shamala, Faraj Ibrahim, (2013). The basic teaching competencies of the faculty members at the College of Education, Al-Aqsa University in Gaza in Palestine, Journal of Research in the College of Basic Education, College of Basic Education, vol 12, p3.
  Al-Asadi, Saeed Jassim (2014). Philosophy of Education in Higher and Higher Education, First Edition, Dar Safa for Publishing and Distribution, Amman.
- Al-Alfy, Tariq Abu Al-Atta (2014). The development of university administration in the light of the entrance to strategic management "challenges and aspirations", the first edition, Thebes Foundation for Publishing and Distribution, Cairo.
- Idris, Abdullah Musa (2015). Total Quality: Academic Accreditation in Higher Education Institutions, First Edition, Scientific Khwarizm for Publishing and Distribution, Riyadh
- Al-Babtain, Abdul Rahman bin Abdul Wahhab bin Saud, (2018 AD). The reality of the availability of basic ethical competencies for a faculty member from the viewpoint of students of the College of Education at King Saud University, Journal of Education, Al-Azhar University, College of Education, p 177, Part 1, January 2018.
- Al-Turki, Othman Takri, (2010 AD). Requirements for the use of e-learning in the faculties of King Saud University from the viewpoint of faculty members, Journal of Educational and Psychological Sciences, College of Education, University of Bahrain, Vol. 11, No. 1.
- Hajji and Shihab, Ahmed Ismail, Lubna Mahmoud, (2011). Comparative Higher and University Education around the World: Future Universities and Development Strategies Toward a Knowledge Society, First Edition, World of Books, Cairo.
- Al-Harahsheh and Ahmed, Mohamed Aboud and Abdel-Wahab Yassin, (2013). The degree to which faculty members practice teaching competencies in the light of the standards of total quality management from the viewpoint of students of the Faculty of Education at Al Baha

University in the Kingdom of Saudi Arabia, the Arab Journal for Quality Assurance in Higher Education, Vol. 6, p. 14.

- Thiabat, Bilal, (2013 AD). The effectiveness of programmed education based on using the two methods of combined education and the traditional method in the achievement of Tafila Technical University students in the subject teaching methods for the first grades and their attitudes towards it, An-Najah Palestinian University for Research Journal, vol. 27.
- Al-Otaibi, Mansour bin Nayef, (2011 AD). The moral and technical competencies of the university professor from the viewpoint of the faculty members of the colleges of education in Najran and Al-Kharj, Journal of the Faculty of Education in Mansoura, Mansoura University, College of Education, p. 77, c 2, September 2011.
- Al-Othman, Ibrahim bin Abdullah, (2018 AD). Educational competencies required for students teachers in the field of special education from the viewpoint of faculty members of the Department of Special Education, International Journal of Science and Rehabilitation for People with Special Needs, Arab Foundation for Scientific Research and Human Development, p. 9, July 2018
- Al-Ajeeli, Mohamed Saleh, (2013). Higher Education in the Arab World, First Edition, Dar Safa for Publishing and Distribution, Amman.
- Ezzat, Muhammad Ali, (2011). University education and development issues, first edition, The Anglo Egyptian Library, Cairo.
- Attia, Emad Muhammad, (2014). Higher Education: History - Philosophy - Campus Environment, First Edition, International House for Publishing and Distribution, Al Haram.
- Obaidat, Touqan, Abd al-Haqq, Kayed, Adas, Abd al-Rahman (2016 CE). Scientific research: its concept. Its tools. His methods. Majdalawi Publishing and Distribution, Amman.
- Odeh, Ahmed Suleiman, Al-Khalili, Khalil Youssef, (2000). Statistics for Researcher in Education and Humanities, Dar Al Amal, Irbid.
- Dekhikh, Saleh bin Ahmed Saleh, Hassanein, Safwat Ahmed Ali, Attia, and Mohamed Abdel Karim Ali, (2018 CE). The competencies of a university faculty member, Journal of the Faculty of Education, Tanta University, Faculty of Education, Vol. 69, No. 1, January 2018.

- The Zaydis, Khaled Abdel-Wahab, (2015). Administrative leadership and development of higher education organizations, first edition, Dar Al-Ayyam for Publishing and Distribution, Amman.
- Zidan, Muhammad Mustafa, (2008 CE). Dictionary of Psychological and Educational Terms, Al-Hilal House and Library, Beirut, Lebanon.
- Suleiman, Shaher Khalid, Sawafta, and Walid Abdel Karim, (2011 AD). Students' opinions on the teaching staff of Tabuk University for their professional competence, Journal of Education and Psychology, King Saud University, Saudi Society for Educational and Psychological Sciences, p. 36, April 2011.
- Al-Shukhaibi, Ali Al-Sayed, (2012). New horizons in Arab university education, first edition, Dar Al-Fikr Al-Arabi, Cairo
- Al-Shammari, Fahd bin Farhan, (2013). E-learning competencies required for members of the teaching staff at the University of Hail and the degree of their exercise of these competencies, Arab studies in education and psychology, vol 2, p 44.
- Al-Tawisi, Ahmad Issa, (2014). The degree of professional education teachers practicing the competencies of knowledge economy from the point of view of educational supervisors in Jordan, the Jordanian Journal of Educational Sciences, volume 10, p1.
- Al-Qahtani, Salem Saeed, Al-Amiri, Ahmed Suleiman, and the madhhab, Muadi Muhammed, Al-Omar, Badran Abdul Rahman, (2004). Research Methodology in Behavioral Sciences, Obeikan Library, Riyadh.
- Al-Qarni, Noura Awad Abdullah, (2010 AD). The role of university administration in developing the competencies and obstacles of faculty members in Saudi universities, published doctoral dissertation, College of Education, Yarmouk University, Jordan.
- Judges, Muhammad Farhan, (2010). Evaluating the competencies of faculty members in the Teachers College at King Khalid University from the viewpoint of its students in the light of some variables, Journal of Education, Al-Azhar University, College of Education, p. 144, Part 1, January 2010.
- Goldsmith, Wafa bint Hassan Abdel Wahab, (2010 AD). E-learning competencies for faculty members at the Faculty of Home Economics at King Abdulaziz University: a survey study, Reading and Knowledge

Magazine, Ain Shams University, Faculty of Education, Egyptian Society for Reading and Knowledge, p. 109, November 2010.

- Goldsmith, Wafa bint Hassan Abdul Wahab, (2011 AD). The degree to which faculty members possess and practice their e-learning competencies, published doctoral dissertation, College of Education, Umm Al-Qura University
- Al Mazroui, Hafeez Muhammad, (2010). Evaluating the teaching performance of the faculty members in the departments of the College of Education at Umm Al-Qura University from the viewpoint of male and female students of the Ph.D. stage, Journal of Studies in Curricula and Educational Supervision, vol. 2, p 1.
- Matouq, Khalid bin Suleiman, (2015 CE). The competencies and roles of faculty members in the Department of Information Science at Umm Al-Qura University: An analytical descriptive study, The Arab Journal of Informatics Studies, Majmaah University, King Salman Institute for Studies and Consulting Services, p. 6, July 2015.
- Mukhlas, Muhammad Muhammadi Muhammad, (2018 CE). Availability and constraints of integrated education competencies among the faculty members of the Faculty of Education, Thebes University, Journal of Educational Sciences, Cairo University, College of Graduate Studies for Education, Vol. 26, No. 2, April 2018.
- Prince Sattam bin Abdulaziz University site, retrieved from: http://www.psau.edu.sa.psau.cc
- Sowangmyu.,Joel L, (2014). Blended Learning, Center for Applied Reesearch, Volume 104,Issue 7, March 30, 2014.
- So, and Brush, T. (2012). Student Perceptions of Collaborative Learning, Social Presence and Satisfaction in aBlended Learning Environment; Relationship and Critical Factors, Computer and Education, Vol .51, No. 1, pp; 318-336.

بيشة في عهد الدولة السعودية الأولى غرب وجنوب غربي البلاد (١٢١٢-١٢٣٢هـ / ١٧٩٨-١٨١٧م) (دراسة تحليلية)

Bisha in the first Saudi state era and its influence on the west and southwest of the state
(1212-1232 AH / 1798-1817 AD)

إعــداد

د. سليمان بن محمد إبراهيم العطني

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المساعد بجامعة القصيم

المستخلص

يتناول هذا البحث بالدراسة والتحليل أحداث بلدة بيشة منذ انضمامها للدولة السعودية الأولى، والأثر الذي كان لها بعد ذلك من حين انضمامها للدولة السعودية عام ١٢١٢هـ، والإسهامات التي قامت بها في أحداث ضمّ الحجاز وحضورها الكبير في التصدي لقوة الشريف غالب، فأول أمير لها في العهد السعودي مرض في أثناء أحداث ضم مكة المكرمة ليكمل ابنه المسيرة من بعده، ويجعل قواته رهن إشارة الدرعية، فمرة يسير بها ناحية نجران، وأخرى إلى المخلاف السليماني واليمن، وحين تقدمت قوات محمد علي باشا للطائف بعد دخولها مكة المكرمة في عام ١٢٢٨هـ/ ١٨١٣م , وجه ثلاث حملات على المناطق الواقعة شرقي الطائف، واجهتها القبائل والقوة السعودية التي ترابط بالمدن بكل قوة وثبات، فخسر من قوته وجنده الكثير، وكان للإمام عبدالله بن سعود تدابير وترتيبات مهمة جداً من أجل جعل بيشة مقراً للجيوش، وتهيئتها للقيام بدور المركز المتقدم، ونقل القوات إليها بعد الخسارة في معركة بسل، غير أن كثافة القوات والتفوق العسكري الذي يملكه جيش محمد علي لم يمكن بيشة من القيام بهذا الدور؛ خاصة بعد مقتل أميرها فهاد بن سالم بن شكبان في أثناء مواجهة هذه الحملات.

الكلمات المفتاحية: الدولة السعودية الأولى، بيشة، سالم بن شكبان، عبد الله بن سعود، عبدالله بن ثنيان.

Abstract

This research studies and analyzes the changes and events in Bisha city since joining the First Saudi State, and the impact that they had during the joining to the Saudi State in 1212 AH. The study also deals with the contributions that Bisha city had towards including Hijaz to the First Saudi State as well as its huge contribution in standing up and confronting against the force of Alsharif Ghalib. The first ruler of Bisha, during the Saudi era, became ill in the time of including Mecca to the Saudi State. Thus, his son continued the contribution and make his force at the disposal of Emirate of Al-Diriyah. In that time, he directed some of his army towards Najran while the other army towards Jizan and Yemen. When the forces of Mohammad Ali Basha moved to Taif after entering Mecca in 1228 AH, he directed three campaigns towards the areas located in the east of Taif. These campaigns as well as the tribe and Saudi forces who were stationed in the cities confronted strongly the forces of Mohammad Ali Basha causing heavy losses in his men and forces. Afterwards, the Imam Abdullah bin Saud had very important arrangements in order to make Bisha a headquarters for armies as well as prepare Bisha city to be the center and transferred the forces to it, particularly after the loss in the Battle of Bessl. However, the intensity of the forces and the military superiority of Mohammad Basha's army hinder Bisha city to be the center for the army, particularly after the death of its ruler Fahhad Bin Salim Bin Shakban which resulted from facing these campaigns.

Key Words: The first Saudi state, Bisha, Salem bin Shakban, Abdullah bin Saud, Abdullah bin Thenyan.

مقدمة :

أثرت دعوة الشيخ محمد بن عبد الوهاب في تاريخ الجزيرة العربية؛ حين سعت لجمع سكانها على كلمة واحدة، والعودة لعقيدة سليمة وصحيحة، وأسهمت الرسائل التي يرسلها للأمراء والعلماء في انتشار الدعوة؛ مما جعل أمراء الأقاليم والمدن يأتون للدرعية لمقابلة الشيخ والاستزادة من العلم، ومن هؤلاء القادمين كان أمير بيشة سالم بن شكبان الذي قام بدور كبير ومؤثر في معارك الدولة السعودية الأولى في ضم الحجاز وعسير ،حتى بلاد اليمن ونجران، واستمرت بيشة تؤدي هذا الدور المميز، يساعدها في هذا موقعها الاستراتيجي فهي تقع كمحطة للقوافل بين بلاد اليمن وعسير وبلاد الشام والحجاز يتزودون منها بحاجاتهم الضرورية؛ فازدهرت الحركة التجارية فيها، بالإضافة لما تميزت به من ثروة مائية وزراعية؛ جعلت منها مصدرًا للغذاء في المنطقة، فكانت الدولة السعودية الأولى حريصة على دخولها في طاعتها، وتوظيف مقوماتها لصالحها، ولقد عملت على تبيان ذلك من خلال جمع المعلومات التاريخية من المصادر الأصلية، ومقارنتها بما ورد في المصادر الأخرى، وكذلك ما استجد في هذا الجانب من مراجع ووثائق تكشفت وقدمت معلومات وحقائق جديدة، شكلت إضافة وعاملاً مهماً للكتابة والبحث، وأعملت كل ما توفر من وقائع وحقائق تاريخية للتحليل والمراجعة، على أن يكون ذلك كله مرجعه المصادر والمراجع وفق المنهج العلمي. ولقد قسمت هذا البحث حسب الآتي:

- الانضمام للدولة السعودية وضم الحجاز.
- دور بيشة في ضم مناطق جنوب غربي البلاد.
- بيشة في مواجهة قوات محمد علي باشا.
- التدابير والإجراءات التي قام بها الإمام عبد الله بن سعود في بيشة لمواجهة حملات محمد علي باشا.

- بيشة في عهد الدولة السعودية الأولى:

كانت استجابة أهالي بيشة(١) لدعوة الشيخ محمد بن عبدالوهاب وانضمامهم للدعوة في وقت مبكر من قيام الدعوة، مقارنة ببقية المناطق الأخرى الأكثر قربًا منها للدرعية(٢)، أما المعابر التي وصلت من خلالها وسمع بها الناس في بيشة وآمنوا بها فهي ذات الوسائل التي استخدمها الشيخ -يرحمه الله- في دعوة المدن والأمراء في بقية

(١) تقع في الجزء الشمالي الشرقي لمنطقة عسير ويبلغ عدد قراها ٢٥٦ قرية ومساحتها تقارب من ٧٠٠٠ كلم٢ وتحدها مدينة رنية شمالاً وتبعد عتها ١٥٠ كلم٢ ويحدها جنوبًا مدينة أبها وخميس مشيط وتبعد عنهما ٢٥٠ كلم٢. والباحة غربًا وتبعد عنها ٢٢٠ كلم٢وتثليث شرقًا. عرفت بجودة مائها ووفرة مزارعها وكانت محطه مهمة على الطريق الرابط ما بين اليمن وعسير والحجاز. انظر: معجم البلدان والقبائل في شبه الجزيرة العربية والعراق وجنوبي الأردن وسوريا: مجموعة من الباحثين ج١ ترجمه وعلق عليه: عبدالله بن ناصر الوليعي، ط١، دارة الملك عبدالعزيز ١٤٣٥هـ/٢٠١٤م الرياض، ص٤٨٥؛ لعواجي: محمد بن جرمان: بيشة، ط١، ١٤١٨هـ /١٩٩٧م، ب. د. ن، ص١١؛ العواجي: محمد بن جرمان: الآثار في محافظة بيشة، ط١، ١٤٢٦هـ/ ٢٠٠٥م، ب. د. ن، ص٢١.

(٢) شاكر: محمود شبه الجزيرة العربية – عسير– الطبعة الثالثة ١٤٠١هـ / ١٩٨١م، المكتب الإسلامي. بيروت، ص١٤٧، قطب: علي عوض، الأمراء اليزيديون عسير تاريخ لم يكتب، الطبعة الأولى، ٢٠١٥م، دار جداول بيروت، ص١٣٣.

مناطق الجزيرة العربية، حيث كان نهجه إرسال الرسائل شارحًا ومعرفًا بمبادئ الدعوة ومحذرًا من البدع والمنكرات(٣)، ومن المعلوم بأن الشيخ أحمد بن محمد الصنعاني(٤) وصلت إليه أخبارها وآمن بمبادئها في عام ١١٦٣هـ/١٧٥٠م(٥)، فلا يمكن القول إنها وصلت إلى هناك ووجدت لها قبولاً، من غير أن يسمع بها ما دونها من البلاد، وما يعزز من ذلك الاتصال المباشر بين أهالي بيشة المنطقة والدرعية، فلقد ذكرت المصادر عن قيام وفد منها بزيارة الدرعية عام ١١٧٧هـ /١٧٦٣م(٦)، ولاشك أن قدوم الوفد كان بعد معرفة مسبقة واقتناع تام ممن ذهبوا، وأما ما جاء عند ابن بشر

(٣) ابن غنام: حسين، تاريخ نجد تحقيق ناصر الدين الأسد، الطبعة الرابعة بيروت دار الشرق ١٤١٥هـ/ ١٩٩٤م، ص٢٠٧؛ العجلان: عبدالله بن محمد: حركة التجديد والإصلاح في نجد، العصر الحديث، الطبعة الأولى الرياض، ب. د. ن، ١٤٠٩هـ/١٩٨٩م، ص٧٩- ٨٢.

(٤) محمد بن إسماعيل الأمير الكحلاني الصنعاني ولد ليلة الجمعة نصف جماد الآخر سنة ١٠٩٩هـ/١٦٧٧م، بمدينة كحلان ثم انتقل مع والده إلى مدينة صفاء عام ١١٠٧هـ/١٦٩٥م، عُرف بالعلم والبُعد عن التقليد وخاض صراعات فكرية مع علماء عصره له ما يزيد عن مائة كتاب وكراس، ألف في الفقه والأدب وعلم الحديث توفي في شعبان عام ١١٨٢هـ، وعمره ٨٣ سنة. انظر: السعودي: عبدالعزيز قائد ابن الأمير والرسالة النجدية، الطبعة الأولى، ٢٠١١م، مكتبة مدبولي القاهرة، ص١٧- ١٢٥؛ أحمد: قاسم غالب، وآخرون، ابن الأمير وعصره صورة من كفاح شعب اليمن ص٩.

(٥) ديوان الأمير الصنعاني: تقديم: علي السيد صبح المدني مطبعة المدني، القاهرة، ط١ ١٣٨٤هـ/١٩٦٤، ص١٢؛ قطب: مرجع سابق ص١٣٦.

(٦) شاكر: مرجع سابق ص١٤٩، آل زلفة: محمد بن عبدالله دعوة الشيخ محمد بن عبدالوهاب وتأثيرها على مقاومة بلاد عسير ضد الحكم العثماني المصري، دار بلاد العرب للنشر والتوزيع، الرياض، ط١، ١٤٢٤هـ /٢٠٠٣م، ص٢٠.

إنه في عام ١٢١٢هـ/ ١٧٩٧م, دخلت بيشة في طاعة الدولة السعودية(٧)، فهذا كان نتيجة أحداث عسكرية عانت منها بيشة وبقية المدن القريبة منها من استمرار عدوان الشريف غالب(٨)، بسبب ما رآه منهم من استجابة وطاعه للدولة السعودية(٩)، وتجلى ذلك بعد معركة الجمانية(١٠).

(٧) ابن بشر: عثمان بن عبدالله، عنوان المجد في تاريخ نجد، ج١، حققه وعلق عليه: عبدالرحمن بن عبداللطيف آل الشيخ، دارة الملك عبدالعزيز الرياض، ط٤، ١٤٠٢هـ/ ١٩٨٢م، ص٢٣٨.

(٨) غالب بن مساعد بن سعيد الحسني تولى إمارة مكة المكرمة عام ١٢٠٣هـ/١٧٨٩م بعد وفاة أخيه سرور، نازعه ابن أخيه (عبدالله بن سرور) فقبض عليه غالب وسجنه استخدمه محمد علي مدة قصيرة ثم قبض عليه وأرسله إلى مصر سنة ١٢٢٨هـ/١٨١٣م حيث توفى في منفاه في سلانيك، وقيل إنه مات هناك في مرض الطاعون عام ١٢١٦م، وصف بأنه بارعٌ في استخدام السلاح، وأنه كان أنانيًا قليل التعليم. انظر: دي غوري: جيرالد، حكام مكة المكرمة ، ترجمه: رزق الله بطرس راجعه وتعليق: صباح جمال الدين، الفرات للنشر والتوزيع بيروت، ط١، ٢٠١٠م، ص٢٢١؛ صابان: سهيل: مداخل أعلام الجزيرة العربية في الأرشيف العثماني، جداول بيروت، ط١، ٢٠١٣م، ص٢٨٦؛ الوردي: علي، قصة الأشراف وابن سعود، دار الوراق، بيروت ٢٠٠٧، ص٤٦.

(٩) سيتضح خلال عرض الأحداث رغبة القبائل وأمراء المدن في مفارقة الشريف غالب مما دعاه للقيام بحملات عسكرية على بيشة وما حولها، انظر ابن بشر: مصدر سابق، ص٢٣٩.

(١٠) منطقة سكنية تابعة لمحافظة عفيف ترتفع ١٠١١مترًا فوق مستوى سطح البحر كان في أساسها بئر ماء قديمة في الجهة الغربية الشمالية من جبل النير وهي الآن هجرة لقبيلة العضيان من عتيبة. انظر: جنيدل: سعد، المعجم الجغرافي للبلاد العربية السعودية عالية نجد، القسم الأول، منشورات دار اليمامة للبحث والترجمة والنشر، ط١، الرياض، ب. د. ن؛ ص٣٢٤ الوليعي: مرجع سابق، ج٢، ص١٨٠.

عام ١٢١٠هـ/١٧٩٥م(١١) حين وصلت قوات الشريف لمناطق قريبة من الدرعية، ومن هنا بنت الدولة السعودية استراتيجيتها على ضمها وربطها بشكل مباشر بالدرعية متخذةً ذلك وسيلة لتقوية نفوذها ولجعلها منطلقًا ومفتاحًا لقواتها ناحية عسير والحجاز. خاصة وأن تأثير الدولة السعودية على القبائل وأمراء المدن بات ملموسًا وجليًا في المناطق شرقي الطائف وجنوبه(١٢)، مما جعل الشريف يسعى بالمبادرة لفرض سيطرته من جديد ويهاجم مدن تربة(١٣)، والخرمة(١٤) وبيشة مؤملاً

(١١) ابن بشر: مصدر سابق، ص٢١٤. ابن غنام: مصدر سابق ص١٩٠؛ العجلاني: منير، تاريخ البلاد العربية السعودية، الدولة السعودية الأولى، عصر الإمام عبدالعزيز بن محمد، دار الشبل للنشر والتوزيع، الرياض ط٢، ١٤١٣هـ/١٩٩٣م، ص ١٤٨؛ أبو علية: عبدالفتاح، محاضرات في تاريخ الدولة السعودية الأولى ١١٥٧-١٢٣٣هـ/ ١٧٤٤- ١٨١٨م، دار المريخ، الرياض، ط١، ص١٠٠.

(١٢) ابن غنام: مصدر سابق ص١٩٠، المختار، صلاح الدين، تاريخ المملكة السعودية في ماضيها وحاضرها، ج١، دار مكتبة الحياة، بيروت، ط١، ب. د. ن، ص٦٠.

(١٣) تربة بلد موغلة في القدم تُنسب لواديها الكبير منذ العصر الجاهلي وهي اليوم إحدى محافظات منطقة مكة المكرمة تبلغ مساحتها ١٤١٠٠٠كلم٢، وتبعد عن مكة المكرمة ٢٥٠كلم٢ وعن الطائف ٩٥كلم٢ من ناحية الجنوب الشرقي وتقع على طريق الحج القادم من اليمن وعلى طريق التجارة الخارج من اليمن لشمال الجزيرة العربية المعروف بطريق البخور، انظر، الجاسر: حمد المعجم الجغرافي للبلاد السعودية، القسم الأول، منشورات دار اليمامة، ط١، ١٣٩٧هـ / ١٩٧٧م، ص٣١٥؛ النشوان: عبدالرحمن بن عبدالعزيز، جغرافية المملكة العربية السعودية، مطابع الحميضي، الرياض، ط١، ١٤٣٣هـ /٢٠١٢م، ص١٨؛ السبيعي: مترك، تربة في العصر السعودي دراسة تاريخيه (١٢١٢-١٣٤٤هـ/ ١٧٩٧- ١٩٢٥م) دار جداول، بيروت ط١، ٢٠١٧م، ص (٤٣- ٤٩)؛ الوليعي: مرجع سابق ج١، ص٥٢٦.

(١٤) تقع الخرمة في وادي تربة وهي تبعد مسافة ١٨٠كلم٢ عن الطائف وهي مدينة عامرة وفيها جميع المرافق الحكومية سكانها من قبيلة سبيع يخالطهم بعض الأشراف الحسينين، انظر: الوليعي: مرجع سابق ص١٩٤؛ البلادي: عاتق، معجم معالم الحجاز، دار مكة المكرمة للنشر والتوزيع، مكة المكرمة ، ط٢، ١٤٣١هـ/ ٢٠١٠م. ص٥٤٣.

بالقضاء على نفوذ الدولة السعودية فيها ويحرمها من موطئ قدم استراتيجي ومهم، فسار بقواته عام ١٢١٢هـ / ١٧٩٧م , وهاجم أحد قبائل قحطان عند ماء عقيلان(١٥) القريب من بيشة، غير أنه لم يكن بمقدوره تحقيق الانتصار فقد مُنع من الوصول إلى مصادر المياه فأنهكت قواته وخارت قوتها، فكانت الهزيمة نصيبها، شعر الإمام عبدالعزيز(١٦) بالخطر المحدق ببيشة، وبأن الحكمة تقتضي المسارعة من أجل إبعاد الخطر والمحافظة عليها، فأتى الأمر لربيع بن زيد(١٧) أمير وادي الدواسر بأن

(١٥) عقيلان: عن قديم من أشهر موارد قبيلة أكلب يقع على وادي بيشة في أسفل محافظة بيشة شرقًا في قرية الجنينة وغربًا سور دويرج على بعد ٤ كلم نظرًا لأهميته وغزارة مياهه قامت وزارة الزراعة بإصلاحه وتعميق حفره وجعله مشروعًا حكوميًا تستفيد منه البادية والحاضرة. انظر: الأكلبي: محمد بن جرمان، الآثار في محافظة بيشة، ط١، ١٤٢٦هـ/ ٢٠٠٥م ص٢٠٥.

(١٦) الإمام الثاني من أئمة الدولة السعودية الأولى تولى الحكم عام ١١٧٩هـ وتوفي مقتولاً عام ١٢١٨هـ، كان كثير الخوف من الله والذكر لله آمرًا بالمعروف وناهيًا عن المنكر، كان كثير الرحمة والرأفة بالرعية، كان متواضعًا يحب العلم والعلماء، وصف بأنه المؤسس الثاني للدولة السعودية لعظم الدور الذي قام به ولتوسع البلاد في عهده حيث شملت الحجاز والخليج وجنوب العراق وبلاد الشام. انظر: ابن بشر: مرجع سابق ص (٢٦٦-٢٨٠)؛ العجلاني: منير مرجع سابق، ص (١٤- ١٧).

(١٧) ربيع بن زيد الدوسري أمير قبيلة المخاريم قدم بصحبة أخيه عام ١١٩٩هـ/ ١٧٨٥م إلى الدرعية ومعهم رجال ووجهاء من قومهم وبايعوا الإمام عبدالعزيز على السمع والطاعة وأقاموا عنده أيامًا تلقوا علوم الدين فيها ورجعوا من بعد ذلك إلى ديارهم للدعوة فوقع بينهم وبين معارضيهم من أهل الوادي قتال وحاصروا زيد ومن معه في قصره الذي بناه بعد عودته من الدرعية غير أن الغلبة كانت لزيد ومن معه بعد أن استنجد بالإمام عبد العزيز وكان ذلك عام ١٢٠٢هـ فأمده بكثير من المال والزاد والسلاح واستطاع في نهاية الأمر السيطرة على الوادي وكان له دور كبير في نشر الدعوة والقتال في تلك المناطق، انظر، ابن بشر: مصدر سابق، ص (١٦٣- ١٦٦).

يسارع بقيادة القوات تجاهها، فدخلها ودخل بلدة الجنينة القريبة منها(١٨)، أما الشريف غالب فقد أدرك بأن خروج بيشة عن طاعته سيكون له عواقب وخيمة ومؤلمة؛ لإيمانه بأهميتها الاستراتيجية والقدرة القتالية العالية لسكانها، خاصة وهي تمثل أحد أركان قوته في ظل الصراع من أجل السيطرة على أطراف الحجاز الشرقية، فأرسل قائده الشريف فهيد بن عبدالله(١٩) إلى بيشة، فمانعت وقاومت، فسعى الشريف فهيد للانتقام منها بفرض الحصار عليها، وقطع أشجار النخيل، حينها وجد المدافعون عن البلدة أنفسهم مضطرين للتسليم من أجل حقن الدماء والحفاظ على سلامة الأهالي بيشة(٢٠)، غير أن هذا التقدم لم يكن نافعًا ومؤثرًا في مسيرة الصراع حيث حالفت قبائل المنطقة الدولة السعودية، وذهب وفد منها عارضًا عليها الطاعة والسعي من أجل تأمين طرق الحج والعناية بها(٢١)، شعر الشريف غالب بالخيبة مما حدث فهو يحقق مكسبًا ليخسر بعده الكثير، وشعر بأن المنطقة ستخرج عن سيطرته،

(١٨) الجنينة: أحد قرى محافظة بيشة تقع عن ارتفاع ١٠٣١ مترًا فوق مستوى البحر وتبعد عنها نحو ١٦ أو ٢٠ ميلاً باتجاه الشمال الشرقي وهو أحد قرى قبيلة بني سعد، انظر: الوليعي: مرجع سابق، ج٢، ص ١٩٤؛ العواجي: محمد بن جرمان، بيشة، ط١، ١٤١٨هـ/١٩٩٧م، ص٢٠٥.

(١٩) فهيد بن عبدالله بن سعيد بن سعد بن زيد، أحد قادة الشريف غالب كلفه بالقيام بعدة هجمات على بيشة ورنية وقاد حملات أخرى ابن بشر، مصدر سابق، ج١، ص٢٣٩.

(٢٠) ابن بشر ج، مصدر سابق، ج١، ص٢٣٨ خزعل: حسين خلف الشيخ، حياة الشيخ محمد بن عبدالوهاب، دار الثلوثية للنشر والتوزيع، الرياض، ط١، ١٤٣١هـ/٢٠١٠ م ص٥٣٢.

(٢١) ابن بشر: مصدر سابق، ج١، ص٢٤٠؛ عبد الرحيم: عبدالرحيم عبد الرحمن، الدولة السعودية الأولى (١١٥٨- ١٢٣٣هـ/ ١٧٤٥- ١٨١٨م) ج١، دار الكتاب الجامعي، القاهرة ط٦، ١٤١٨هـ/ ١٩٩٧م ، ص ١٤٥.

فحشد قواته وسار بالمدافع والأسلحة، وكأنه أراد أن تكون نهاية للتأرجح الحاصل في المنطقة بين الطرفين، وبعد أن استطاع دخول بلدة رنية سار منها بقواته إلى بيشة التي أبدت مقاومة شديدة ولم تسلم له، وكانت الكلمة الأقوى للمدافعين عنها، غير أن وجود بعض الموالين للشريف داخل الأسوار أضعف من قوة المدافعين، وساعدوا الشريف(٢٢) على الدخول، ولما علم الإمام عبدالعزيز بسقوط بيشة، رأى أنه من الواجب حمايتها وحرمان العدو منها، وتثبيت تبعيتها للدولة السعودية، فأرسل إلى أمير وادي الدواسر ربيع بن زيد وإلى هادي بن قرملة أمير قبائل قحطان(٢٣)؛ فهاجموا قوات الشريف في الخرمة وألحقوا به هزيمة كبيرة. فقد ذكر أن عدد قتلاه تجاوز ألف ومائتي قتيل(٢٤).

(٢٢) كان في جيش الشريف كثيرًا من المغاربة وأهل مصر والقبائل المؤيدة للشريف , خزعل: مصدر سابق، ص٥٢٤.

(٢٣) هادي بن قرملة من السحمة من الجحادر من قحطان من زعامات القبيلة قتل في معركة وادي الصفراء ١٢٢٦هـ/١٨١١م؛ الخالدي: إبراهيم، الجامع المختصر للألقاب والعزاوي عند البدو والحضر، شركة المختلف للطباعة والنشر، الكويت، ط١، ١٤٢٣هـ/٢٠٠٣م، ص٢٨؛ الظاهري: أبو عبدالرحمن بن عقيل، ديوان الشعر العامي بلهجة أهل نجد، ج٣، دار العلوم بالرياض، ط١، ١٤٠٦هـ/١٩٨٦م، ص١٦٧.

(٢٤) ابن غنام: مصدر سابق، ص٢٤٣، ابن بشر، مصدر سابق، ج١ ص٢٠٣ مجموع في التاريخ النجدي تأليف إبراهيم بن عيسى يشاركه عبدالله بن محمد البسام ضمن مجموعة الخزانة النجدية ج٩ ص٨٤؛ الفاخري: محمد، تاريخ الفاخري، تحقيق عبدالله الشبل، مطبوعات الأمانة العامة للاحتفال بمرور مائة عام على تأسيس المملكة العربية السعودية، الرياض، ١٤١٩هـ، ص١٥٩.

ومن بعدها سارت القوات ناحية بيشة ودخلتها بعد حصار، وبعد أن نجحت هذه القوات في مصالحة بعض القرى التابعة لها(٢٥)، وأصدر الإمام عبدالعزيز أمره بأن يكون سالم بن شكبان أميرًا على إقليم بيشة(٢٦) وكان سالم بن شكبان يملك قدرًا ومكانة كبيرتين عند الإمام عبدالعزيز يرى فيه صفات القائد التي تؤهله كي يكون قائدًا للقوات السعودية في منطقة عسير وما جاورها، وشاهد ذلك عندما انضمت قبيلتا شهران وقحطان لطاعة الدولة السعودية عام ١٢٠٩هـ/ ١٧٩٥م(٢٧)، وتعرضت القبيلتان لهجوم من أمير عسير حينذاك محمد بن أحمد المتحمي(٢٨)، ففكر الإمام عبدالعزيز بأن يولي سالم بن شكبان على هذه القوات، خاصة وأنه يوصف بأكبر المتحمسين والمؤيدين للدعوة؛ ولكن هذا لم يحدث بسبب وجود محمد بن عامر

---

(٢٥) وفيها قال راجح الشريف :

جونا الدواسر مع فريق القحاطين كلنا لهم بالمد وأوفوا لنا الصاع
الأشراف لانو عقب ما هم بقاسين والشق ما يرفاه خمسة عشر باع

الفاخري: مرجع سابق، ص ١٦٠.

(٢٦) سالم بن محمد بن شكبان الرمثين من آل أكلب من قرية الدحو ذكر صاحب الدرر المفاخر بأنّ لديه ألفين من الخيل وعشرين الف مقاتل، شارك في معارك الدولة السعودية ضد الشريف غالب وضم الحجاز ووصف بأنه من أعظم المؤيدين للدعوة وكبار قادتها، انظر: النجدي: محمد البسام، كتاب الدرر المفاخر في أخبار العرب الأواخر (قبائل العرب) تحقيق: سعود بن غانم العجمي، الكويت، ط٢، ٢٠١٠م، ص٧١.

(٢٧) شاكر: مرجع سابق، ص١٥٢؛ آل زلفة: دعوة الشيخ محمد بن عبدالوهاب، مرجع سابق، ص٢٢.

(٢٨) محمد بن أحمد اليزيدي، آخر أمراء آل زيد في دورهم الأول قتل على يد آل المتحمي عام ١٢١٥هـ/ ١٨٠٠م؛ قطب: مرجع سابق، ص١٠٧؛ مسفر: عبدالله، السراج المنير في سيرة أمراء عسير، مؤسسة الرسالة ص ٢٨.

أبو نقطة وأخيه عبدالوهاب في الدرعية وقت وصول وفد من القبيلتين يطلب المساعدة، فعدل عن رأيه وعهد بالأمر لمحمد أبو نقطة(٢٩)، فهو من أهل أبها وأقدر على كسب ولاء سكانها، بينما يبقى ابن شكبان في بيشة مساندًا وداعمًا لكل التحركات العسكرية التي يراد لها أن تتم في المنطقة.

وبرزت أهمية الدور الذي قام به ابن شكبان والمقاتلون من أهالي بيشة واضحةً في معارك ضم الحجاز؛ فهم مشاركون في كل الوقائع، ودائمًا تأتي التوجيهات من الدرعية بأن تقف بجانب قوات عثمان المضايفي(٣٠)، ومن ذلك حين طلبت من سالم بن

(٢٩) محمد وعبدالوهاب ابني عامر أبو نقطة ينتهي نسبهما إلى فخذ المتحمي من قبيلة رفيدة. بلدتهما: طبب وهي مقر السلطة أعجب محمد وأخيه عبد الوهاب بالدعوة أخلصا لها وتوجهها إلى الدرعية من أجل طلب العلم ورجع بعد ذلك للدعوة في عسير، وأسندت الدرعية إمارة عسير محمد بن عامر بغية القضاء على النزاعات والقوى المعارضة وبعد وفاته عام ١٢١٥هـ أسند منصبه لأخيه عبدالوهاب؛ انظر، النعمي: هاشم، تاريخ عسير في الماضي والحاضر، أصدر بمناسبة الاحتفال بمرور مائة عام على تأسيس المملكة، ١٤١٩هـ/١٩٩١م، ص١٣٤؛ الحفظي: إبراهيم، تاريخ عسير رؤيه تاريخية خلال خمسة قرون في رسالة إبراهيم بن علي زين العابدين الحفظي، تحقيق: محمد بن مسلط البشري، ط٥، ١٤١٣هـ، ص٦٦؛ البهكلي: عبدالرحمن، نفخ العود في سيرة دولة الشريف حمود، تحقيق: محمد العقيلي، دارة الملك عبدالعزيز، الرياض، ١٤٠٢هـ/ ١٩٨٢م، ص١٢٨.

(٣٠) عثمان بن عبدالرحمن العدواني صهر الشريف غالب وأشتهر بلقب المضايفي لأنه كان يهتم بكبار ضيوف الشريف غالب ويشرف على ترتيبات إكرامهم وتقلد قيادة عدد من الحملات على أتباع الدولة السعودية في عام ١٢١٧هـ/ ١٨٠٢م, غير انه انضم بعد ذلك لطاعة الامام عبدالعزيز بن محمد بعد ان وفد إليه في الدرعية وأصبح قائداً للجيوش السعودية ضد الشريف وعيّنه الإمام عبدالعزيز أميراً على الطائف .

انظر : العدواني : لطيفة ، العدواني , عثمان بن عبدالرحمن المضايفي ودورة في الدولة السعودية الأولى , رسالة ماجستير غير منشورة مقدمه لكلية الشريعة والدراسات الاسلامية جامعة أم القرى , مكة المكرمة , ١٤٢٧هـ/ ٢٠٠٦ م ، ص٨٨.

شكبان بأن يسير بقواته مع المضايفي لقتال الشريف غالب في الطائف، ومن الأمثلة على ذلك أنه في عام ١٢١٧هـ/١٨٠٢م(٣١) تراجع الشريف غالب عن الاتفاق المبرم بينه وبين الدولة السعودية، وعاد لمهاجمة القوات السعودية، فسارت قوات بيشة بقيادة سالم بن شكبان مع بقية القوات بقيادة عثمان المضايفي الذي انضم للدولة السعودية، وتمكنت هذه الجموع من هزيمة الشريف، ودخول الطائف، حيث رحل عنها إلى مكة المكرمة ، وبعد نجاح هذه القوات في ضبط أمن الطائف وتأمين القبائل فيها، وأخذ البيعة منها للدرعية، تم تعيين المضايفي أميرًا على الطائف، ولأن الصراع مع الشريف غالب لم ينته؛ فقد كانت قوات بيشة ذات دور فاعل في عام ١٢٢٠هـ/ ١٨٠٥م, من أجل دخول مكة المكرمة، حيث أسهمت في ذلك بشكل فاعل، وذهب ابن شكبان والمضايفي بقواتهما لحصار مدينة جدة فترة من الزمن(٣٢)، لكنهما رحلا عنها بعد فترة ،ويبدو أنهما لم يريدا أكثر من توجيه رسالة للشريف حتى لا يعود مرة أخرى لنقض ما تعهد به من الطاعة وعدم إثارة الفتن .

مرض سالم بن شكبان وعاد إلى بيشة متحاملاً على مرضه، ومات بها بعد وصولة بفترة قصيرة، فصدر الأمر من الإمام سعود بتولي ابنه فهاد أميرًا مكانه(٣٣)، والذي قام بالدور كما كان والده، وفي عام ١٢٢١هـ/١٨٠٦م أرسل الإمام سعود قبيل موسم الحج عددًا من قادة قواته لإقامة معسكر في المدينة المنورة، وطلب منهم

(٣١) ابن بشر: مصدر سابق، ج١، ص٢٥٩.
(٣٢) جحاف: مصدر سابق، ص٦٣٠.
(٣٣) ابن بشر: مصدر سابق، ج١، ص٢٨٧.

منع كل قادم من الشام أو غيرها، ومنعهم من الوصول لمكة المكرمة المكرمة، خشية قيام اتفاق بينهم وبين الشريف غالب، وكذا عدم السماح بدخول المحمل المحرم شرعًا مع إصرار العثمانيين وولاتهم في الشام عليه(٣٤).

تكونت هذه القوات من أمير عسير عبد الوهاب أبو نقطة، وفهاد بن شكبان أمير بيشة، وحجيلان بن حمد(٣٥) بأهل القصيم، ومحمد بن عبد المحسن آل علي(٣٦) بأهل حائل، وأرسل لهم بعد خروجه من الدرعية قاصدًا مكة المكرمة موفدًا من قبله، وذكر ابن بشر أن هذه القوات بعد أن تمكنوا من منع دخول حجاج الشام بقياده عبدالله العظم(٣٧)، رحلت هذه القوات إلى مكة المكرمة ، وهناك من

(٣٤) هذه التدابير التي اتخذها الإمام سعود لم يكن المقصود بها منع الحجاج من دخول مكة المكرمة فقد كان المراد منها منع دخول مساعدات للشريف غالب والذي لم يكن ولائه ظاهراً ويعزز من ذلك وصول قوافل الحج واستمرارها تلك الفترة من غير توقف , ابن بشر: مصدر سابق، ص٢٩١.

(٣٥) حجيلان بن حمد بن حسن آل أبو عليان من العناقر من بني تميم قدرت ولادته في عام ١١٥٠هـ/ ١٧٣٧م نشأ في بلدة الطرفية عند أخواله، اتصف بالشجاعة والتدين ومحبة الدين وأهلة. تولى إمارة بريدة في عهد الدولة السعودية الأولى، وكان من أبرز قادتها وظل أمير لها حتى أخذه إبراهيم باشا إلى المدينة عام ١٢٣٤هـ/١٨١٨م وتوفي فيها في العام نفسه. انظر: عمرو: عمرو بريده في عهد حجيلان بن حمد، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القصيم، ص (٤٥-٤٩) العبودي: محمد بن ناصر، معجم بلاد القصيم، ج٢، مطابع الفرزدق، الرياض، ط٢، ١٤١٠هـ/١٩٩٠م، ص٥٠٤.

(٣٦) محمد بن عبد المحسن بن فايز بن محمد آل علي من عبده من شمر كان أمير على جبل شمر في عهد السعودية الأولى وأحد أبرز قادتها قتل على يد قوات إبراهيم باشا في عام ١٢٣٤هـ، العثيمين: عبدالله الصالح، نشأ إمارة الرشيد، جامعة الرياض، الرياض، ط١، ١٤٠١هـ/١٩٨١م، ص١٣.

(٣٧) العظم أسرة سطع نجمها في القرن السابع عشر حينما تحقق مجدهم الأعلى، إبراهيم تسلم زمام موقع عسكري في النجوم الشمالية لولاية دمشق وكانت لهم حظوة وتأثير في اسطنبول وكانت لهم ولاية دمشق تسع مرات خلال

ذكر أن المنع كان للمحمل فقط، وأن يسمح لهم بالدخول من دونه، غير أن من قدموا مع المحمل رفضوا الدخول من دونه(٣٨).

- بيشة ودورها في معارك جنوب غربي البلاد:

استمر فهاد بن شكبان في الدور الذي كان عليه والده مساندًا لقوات الدولة السعودية في ضم وإخضاع مناطق جنوبي غربي البلاد، ولم تتخلف هذه القوات عن الوقائع والمعارك، ومن أبرز ما يذكر في هذا الجانب حينما كُلف أمير عسير عبدالوهاب أبو نقطة عام ١٢٢١هـ/ ١٨٠٧م بالمسير بقوات المنطقة من أجل إخضاع مدينة نجران(٣٩)، كانت قوات بيشة بقيادة فهاد بن شكبان حاضرة، وكان يصحبهم أمير

الفترة بين عامين (١٧٢٥-١٨٠٨م) وكان عبدالله باشا آخر ولاة وكانت ولاية الأولى عام ١٧٩٥م ونجح أحمد باشا الجزار في إخماد نفوذ وذكر آل العظم بعد أن اعتمد عليه العثمانيون في إخماد الحملة الفرنسية على مصر عام ١٧٩٩م وأسهم في إضعافه عدم قدرته على صد هجمات الدولة السعودية على الشام وعدم قدرته على تأمين طرق الحج. انظر: شيلشر: ليندا، دمشق، في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، ترجمة عمرو الملاح، ص٤٣-٤٤، حنا: عبدالله، حركات العامة الدمشقية في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، دار ابن خلدون، بيروت، ط١، ١٩٨٥م، ص١٧١.

(٣٨) ابن بشر: مصدر سابق، ج١، ص٢٩٢؛ السعدون: صالح بن محمود، منع الحج بين الدولة العثمانية والدولة السعودية الأولى، الدعاية والحقيقة، مجلة دارة الملك عبدالعزيز، العدد الثاني ربيع الآخر ١٤٣٠هـ السنه الخامسة والثلاثون، ص٦٤؛ غالب: محمد أديب، من أخبار الحجاز ونجد في تاريخ الجبرتي، دار اليمامة للبحث والترجمة والنشر، الرياض، الطبعة الأولى، ١٣٩٥هـ/ ١٩٧٥م، ص١١١.

(٣٩) نجران تقع في الجزء الجنوبي الغربي من المملكة العربية السعودية بين عسير واليمن والربع الخالي بين خطي عرض ١٧°و٢٠° وخطي طول ٤٢° و٥٢° وتعد مساحتها بـ ٣٦٥ ألف كلم٢ وقيل أن سبب التسمية لصاحب نجران وقيل نسبة لنجران بن زيد بن سبأ بن يشجب وتتمتع بموقع استراتيجي واقتصادي مهم يربط اليمن بوسط الجزيرة

وادي الدواسر إبراهيم بن مبارك، وبلغ تعداد هذه القوات ما يقارب من ٣٠ ألف مقاتل، وسارت حتى اشتبكت مع قوات نجران في مكان يقال له بدر "بدر الجنوب"(٤٠). ومنيت هذه القوات بهزيمة عند أول اشتباك بين الطرفين نتج عنه مقتل أمير وادي الدواسر، وخسرت القوات السعودية الكثير من القتلى؛ مما جعل قائد الحملة عبدالوهاب أبو نقطة يرسم استراتيجية مختلفة للحرب، فرض من خلالها الحصار على مدينة بدر، وأمر ببناء قلعة قبالة أسوارها، وبأن يوضع فيها كل ما يحتاجه المقاتلون من سلاح ومؤنة، وجعل القائد يحيى بن ناشع أميرًا على هذه القوات(٤١)، ويُرجّح بأن السبب كان للحاجة الماسة للمقاتلين في مناطق أخرى(٤٢).

العربية. انظر، الشريف: عبدالرحمن، ج٢، مرجع سابق، ص٣٩١، آل مريح: صالح بن محمد، نجران، ضمن سلسلة هذه بلادنا، الرئاسة العامة لرعاية الشباب، الرياض، ط١، ١٤١٢هـ/ ١٩٩٢م، ص١٤؛ الحمودي: ياقوت، معجم البلدان، ج٥، ص٢٦٦؛ دلال: عبدالواحد محمد، البيان في تاريخ جازان وعسير ونجران، ج١، دار التعاون للطباعة والنشر، ط١، ١٤١٦هـ/١٩٩٥م، ص (٢٢- ٢٧)؛ الوليعي: مرجع سابق، ج١٠، ص٢٠٦.

(٤٠) بدر من قرى نجران ويسمى بدر الجنوب وهي من المناطق التاريخية وبها الكثير من البيوت الطينية والآبار القديمة ويقع في غرب بلاد يام في أعلى وادي صيحان حبونا؛ آل مريح: مرجع سابق، ص٧٤؛ الوليعي: مرجع سابق، ج١، ص٣٠٨، الملحم: فراج رحلة في بلاد يام، مجلة العرب، ج١١-١٢، ص٢٢. جماديان ١٤٠٨هـ/ يناير فبراير ١٩٨٨، ص ٨١٤.

(٤١) أحد قادة جيش عبدالوهاب أبو نقطة وصف بأنه عالم فقيه وصاحب رأي وحكمة، انظر البهكلي: مرجع سابق، ص ٢٤١: آل فائع: أحمد بن محمد، نجران في عهد الدولة السعودية الأولى (١١٥٧-١٢٣٣هـ/ ١٧٤٤-١٨١٨م) دراسة في الأوضاع السياسية والعسكرية، مجلة دارة الملك عبدالعزيز، العدد الرابع، شوال ١٤٣٢هـ، ص١٢٥.

(٤٢) البهكلي: مرجع سابق، ص٢٠٧؛ قطب: مرجع سابق، ص١٧٧؛ جحاف: مرجع سابق، ص٧٣٣.

وفي عام ١٢٢٤هـ/ ١٨٠٩م ,توجهت رغبة الإمام سعود في حل الخلافات التي كانت تؤرقه، ويرى بأنها بوادر ضعف وفرقة في جنوب غربي البلاد، خاصة الخلاف الظاهر بين أمير عسير عبدالوهاب أبو نقطة والشريف حمود أبو مسمار(٤٣) أمير أبي عريش(٤٤)، ومحاولة الشريف حمود أن يستأثر بإمارته وأن يتم فصلها عن عسير، مما جعل العلاقة تسوء بينهما، سعى الإمام سعود لنزع فتيل الخلاف وتقريب وجهات النظر بينهما، وطلب منهما الحضور للقائه في موسم الحج، غير أن الشريف حمود أبو مسمار لم يحضر وأناب موفدًا من قبله، وكان الإمام سعود تصل إليه الأخبار بأن الشريف حمود لا يملك الحماس لنشر الدعوة في بلاده، ولم يعمل على إزالة البدع والمنكرات، وزاد من غضب الإمام سعود أنه أمره بحرب أمير صنعاء، وأن يسير إليها بجنوده؛ لكنه تجاهل الأمر الذي صدر إليه ولم ينفذه، كل هذه العوامل كانت سببًا بأن يصدر الأمر للقوات السعودية بالتوجه إلى أبي عريش والعمل على وضع حدٍّ لهذه

(٤٣) حمود بن محمد الخيراتي ولد عام ١١٧٠هـ/ ١٧٥٦م وتوفي في عام ١٢٣٣هـ/١٨١٧م لم يحصل على قدر كبير من التعليم ما عدا الفروسية نشأ في فترة اضطرابات في إمارته دخل في طاعة الدولة السعودية عام ١٢١٧هـ غير أنه حالف بعد ذلك في عام ١٢٢٤هـ أمام اليمن في عهده وفسد ما بينه وبين الدولة السعودية. انظر: البهكلي: مرجع سابق، ص٧٣؛ جحاف: مرجع سابق، ص٥٠٦؛ سالم: سيد مصطفى: مراحل العلاقات اليمنية السعودية (١١٥٨- ١٣٥٣هـ/ ١٧٥٤- ١٩٣٤م) مكتبة مدبولي القاهرة، ط١، ٢٠٠٣م، ص٩٧.

(٤٤) أبو عريش: مدينة من أهم مدن جازان تبعد ٣٢ كلم عن جازان كانت قديمًا تسمى العرش، ويقال إن أول من أسسها رجل من آل الحكمي في القرن السابع الهجري، تبلغ مساحة أبو عريش ١٦٥ كلم٢ ويوجد فيها ما يقارب ٢٦٠ قريه؛ الوليعي: مرجع سابق، ج٦، ص٤٥٢؛ الشريف: مرجع سابق، ج٢، ص١٧٠.

التجاوزات، وعهد لعبدالوهاب أبو نقطة بقيادتها ومعه سالم بن شكبان(٤٥)، وأرسل لهذه الغاية قواتاً من الدرعية، جعل عليها القائد غصاب العتيبي، رجعت القوات بالانتصار غير أنها خسرت قائدها عبدالوهاب أبو نقطة، الذي قتل على يد مجموعة تنكرت بثياب مشابهة لما ترتديه قوات أمير عسير. فتولى القيادة من بعده طامي بن شعيب وأصبح أميرًا على عسير خلفًا له، ظل فهاد بن شكبان مع طامي بن شعيب(٤٦) يشكلان قوة ضاربة في المنطقة، ومنها سارت جموعهما ومن معهما من القبائل عام ١٢٢٥هـ إلى تهامة، واشتبكت قواتهم مع قوات الشريف حمود أبو مسمار، وتمكنت من الانتصار عليها، ومنها سارت القوات إلى ميناء اللحية فدخلوها بعد حصار، وغنموا منها أموالاً كثيرة، وواصلت القوات المسير حتى ميناء الحديدة، فسمعت القوات التي تدافع عنها بالانتصارات التي تحققت للقوات السعودية، فغادرت أغلب القوات المدينة، مما جعل القوات السعودية لا تواجه أي صعوبة في دخول الميناء والسيطرة عليه(٤٧).

(٤٥) جحاف: مصدر سابق، ص٧٥١؛ ابن بشر: مصدر سابق، ج١، ص٣٠٢؛ العثيمين: عبدالله الصالح: تاريخ المملكة العربية السعودية، ج١، مطابع الخريف، الرياض، ط٣، ١٤١١هـ/١٩٩٠م، ص١٤١.

(٤٦) طامي بن شعيب المتحمي كان أحد قادة عسير وشجعانها كان يرفقه ابن عمه عبدالوهاب أبو نقطة عام ١٢٢٤هـ حين قتل في مواجهة أمير أبي عريش وتم إسناد إمارة عسير له بعده، كان له جهد وقتال ضد القوات العثمانية حيث استطاع تخليص ميناء القنفذة من قوات محمد علي باشا عام ١٢٢٩هـ، واستطاع محمد علي باشا القبض عليه بمساعدة الشريف حمود أبو مسمار حيث أرسل إلى اسطنبول وقتل هناك. انظر: الزركلي: خير الدين الزركلي، الأعلام قاموس تراجم لأشهر الرجال والنساء من العرب والمستعربين والمستشرقين, ج٣، دار العلم للملايين، بيروت، ط١٥، ٢٠٠٢م، ص٢١٩.

(٤٧) عبدالرحيم: الدولة السعودية الأولى، مرجع سابق، ص١٩١؛ ابن بشر: مصدر سابق، ص٣٠٤.

وبهذا يتضح الأهمية الكبرى لبلدة بيشة في فرض سيطرة الدولة السعودية قوتها وحضورها في الحجاز وعسير ونجران وبلاد اليمن، فقد عدتها الدولة السعودية منطلقًا للسيطرة على بلاد عسير، وكان الإمام عبد العزيز تراوده فكرة جعل أميرها سالم بن شكبان أميرًا على عسير كافة؛ غير أن وصول الأخوين محمد وعبدالوهاب أبو نقطة جعله يترك هذا الأمر ويعدل عنه، ويعين محمد أبو نقطة أميرًا على عسير، غير أن الأوامر والتوجيهات كانت دائمًا تأتي بأن يبقى أمير بيشة سالم بن شكبان ومن بعده ابنه فهاد إلى جانب أمير عسير في الحملات العسكرية التي وجهتها للحجاز، مسهمة في ضمه ومحاربة الشريف غالب، وظهر هذا الدور أكثر في مساندة أمير عسير في معاركه مع الشريف حمود أبو مسمار وقبائل نجران.

– بيشة في مواجهة قوات محمد علي باشا:

لم يكن بمقدور الشريف غالب أن يواجه قوة الدولة السعودية أو الصمود أمامها، وكذلك لم تفلح محاولاته في أن يحصل على مساعدة العثمانيين، فكان نتيجة ذلك دخول الحرمين الشريفين تحت طاعة الدولة السعودية(٤٨)، ومن ثم أُسقط في يد العثمانيين، وبات السعي منهم حثيثًا في البحث عمن باستطاعته إعادتها لسيطرتهم

(٤٨) كورشون: زكريا، العثمانيون وآل سعود في الأرشيف العثماني ١٧٤٥/ ١٩١٤ م، الدار العربية للموسوعات، بيروت، ط٢، ١٤٣١هـ /٢٠١٠م، ص٧٣، جارشلي: إسماعيل حقي، إشراف مكة المكرمة وأمرائها في العصر العثماني، ترجمة: خليل علي مراد، الدار العربية للموسوعات، بيروت، ط١، ١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م، ص١٩٧.

والقضاء على الدولة السعودية، وكان اختيارهم على والي مصر محمد علي باشا(٤٩)، الذي بذل جهده وقوته من أجل تحقيق هذا الغاية، متخذًا ذلك وسيلة لتحقيق مجد شخصي، وسلمًا يرتقي من خلاله لطموحه في الحكم والسيطرة، بينما كان العثمانيون يحاولون استعادة ما فقدوه من مكانة ومصدر شرعي لقوتهم وهيمنتهم على الشعوب الإسلامية باستعادة الحجاز، تقدمت الحملة عبر طريقين؛ الأول: سلك فيه طريق البر وبلغ تعدادها ألفي مقاتل، بينما سلكت الفرقة الأخرى طرق البحر ونزلت في ميناء ينبع وبلغ عدد هذه الفرقة ما يقارب من ستة آلاف مقاتل(٥٠). وكان طوسون باشا(٥١) قد وضع ترتيبًا لاستمالة أهالي بيشة وكسبهم إلى جانبه، فأحضر معه

(٤٩) المحامي: محمد فريد بك، تاريخ الدولة العلية العثمانية، دار النفائس، بيروت، ط١، ١٤٠١هـ/ ١٩٨١م، ص٤٠١؛ عبدالرحيم: عبدالرحيم عبدالرحمن، من وثائق تاريخ شبة الجزيرة العربية في العصر الحديث، ج١، دار الكتاب الجامعي، القاهرة، ١٤٢١هـ/٢٠٠١م، ص٤٤،٣٣.

(٥٠) عبدالرحيم: الدولة السعودية الأولى، ج١، مرجع سابق، ص٣١٢؛ السبيعي: مترك، تربة في العهد السعودي دراسة تاريخية (١٢١٢- ١٣٤٤هـ / ١٧٩٧- ١٩٢٥م) جداول، بيروت، ط١، ٢٠١٧م، ص١٢٨؛ العفري: محمد بن سعد، مقاومة قبائل الحجاز لحملة أحمد طوسون باشا، ١٢٢٦-١٢٣٠هـ/ ١٨١١-١٨١٤م، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القصيم، كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية، ١٤٣١هـ/٢٠١٠م، ص١٠٩؛ الرجبي: خليل بن أحمد، تاريخ الوزير محمد علي باشا، تحقيق: دانيال كريسيليوس، دار الآفاق العربية القاهرة، ط١، ١٤١٧هـ/١٩٩٧م، ص ١٣١؛ المهندس، محمود فهمي، البحر الزاخر في تاريخ العالم وأخبار الأوائل والأواخر، تحقيق: لطيفة سالم، دار الكتب والوثائق القومية، القاهرة، ١٤٢٨هـ/ ٢٠٠٧م، ص١١٤.

(٥١) هو أحمد بن محمد بن علي باشا ويلقب بطوسون نسبة لصديق والده الذي رباه في صغره ولد في حدود عام ١٢٠٩هـ/ ١٧٩٤م، والدته أمينة بنت علي آغا شاهر، أهتم والده بتربيته وتعليمه. مرض بعد عودته من قيادة حملته على الدولة السعودية الأولى حيث مات بعد رجوعه بفترة يسيرة في عام ٧ ذي القعدة ١٢٣١هـ/٢٨ سبتمبر ١٨١٦م للمزيد؛ انظر: الرجبي: مرجع سابق، ص١٣٢.

ضمن الحملة شيوخًا من المذاهب الأربعة، كما أحضر التاجر المعروف محمد المحروقي(٥٢) لما يملكه من علاقات جيدة مع الأشراف والتجار في مكة المكرمة وبقية بلاد الحجاز، وعمل على إنشاء مصنع لبناء السفن في السويس إضافة إلى تجهيز كل ما يمكن أن يحتاجه من أدوات وأيدي عاملة، فقد وصل عدد العاملين فيه لألف عامل، وتم بناء ما يقارب من عشرين سفينة محملة بالجنود والأرزاق والأسلحة والتجهيزات العسكرية، ومنها إحدى عشرة ألف قنبلة من المستودعات في مصر، وثماني عشرة ألف قنبلة تم طلبها من إسطنبول، وتم إرسال عشر عربات(٥٣)، وصلت فرقة من الحملة إلى ميناء ينبع في رجب عام ١٢٢٦هـ/١٨١١م، بينما وصلت الأخرى إلى مينائي الوجه(٥٤) والمويلح(٥٥) في شهر رمضان المبارك؛ حققت هذه القوات بعض الانتصارات، وبدأت تتجهز من أجل التقدم إلى ينبع البر، في وقت كان

(٥٢) السيد محمد المحروقي كبير تجار مصر خرج بصحبة حملة طوسون باشا وأمره والده أن يسمع له ويطيع وأن يأخذ بمشورته وكان محمد علي باشا قد أوكل إليه أمر القبائل وشيوخها ولوازم الركب واحتياجاته. انظر: الجبرتي: عبدالرحمن، عجائب الآثار في التراجم والأخبار، تحقيق: عبدالرحيم عبدالرحمن عبدالرحيم، ج٤، دار الكتب المصرية، القاهرة، ١٩٩٧م، ص٢١٩. الرافعي: عبدالرحمن، عصر محمد علي، دار المعارف، القاهرة، ط٥، ١٤٠٩هـ/ ١٩٨٩م، ص١٢٥.

(٥٣) خلف: شعبان، الرس وسقوط الدرعية، مكتبة مدبولي، القاهرة، ص٢٧، ط١، ٢٠١١م؛ الرافعي: مرجع سابق، ص ١٢٥؛ المهندس: مرجع سابق: ١١٤.

(٥٤) الوجه مدينة على ساحل البحر الأحمر في منتصف المسافة بين شبة جزيرة سيناء وينبع، وكان مسمى المدينة يطلق على وادي من أودية تهامة ينزله الحجاج القادمون من مصر والشام. الوليعي: مرجع سابق، ج١٠، ص٣٩٢.

(٥٥) ميناء على ساحل العقبة ذكر في كتب رحلات المتأخرين من الحجاج، ذكر بأن ماءه راق وصافي وهي تقع على منتصف الطريق بين سيناء والوجه وهو تتبع لمنطقة تبوك، الوليعي: مرجع سابق، ج ١٠، ص١٢٩.

الأمير عبدالله بن سعود(٥٦) يرتب قواته، ويضع الخطط المناسبة لإعاقة تقدمها، واقتضت الخطة التي تم الاتفاق عليها بين قادة القوات وضع فرقة في نهاية ممر وادي الصفراء(٥٧) الضيق، بعد أن يُحفر خندق أمامها، وجعل فرقة أخرى تصعد أعلى الجبل لمنع تجاوز قوات طوسون باشا من خلالها، وكانت قوات بيشة بقيادة فهاد بن سالم بن شكبان مع تلك التي تم اختيارها لصعود الجبل، وكانت بسالتها وشجاعتها أحد عوامل الانتصار في المعركة، واكتفت القوات السعودية بما حققته من مكاسب، ولم تسعَ لمطاردة القوات المنهزمة(٥٨)؛ حيث رحل الأمير عبدالله إلى مكة المكرمة حاجًا ليلتقي بوالده هناك.

(٥٦) عبدالله بن سعود بن عبدالعزيز بن محمد تولى الحكم بعد وفاة والده عام ١٢٢٨هـ , حارب قوات ابراهيم باشا واستسلم له بعد وعد منه بسلامة الدرعية ومن فيها تم إرساله إلى اسطنبول حيت طيف بهم بها لمدة ثلاثة أيام هو وبعض رجاله ومن بعدها قتلوا هناك عام ١٢٣٣هـ .

الزركلي: خير الدين الزركلي، الأعلام قاموس تراجم لأشهر الرجال والنساء من العرب والمستعربين والمستشرقين, ج٤، دار العلم للملايين، بيروت، ط١٥، ٢٠٠٢م، ص٢١٩.

(٥٧) وادي الصفراء : من أكبر أودية الحجاز الغربية , يبدأ مجراه عند الجنوب الغربي للمدينة ويبلغ البحر بالقرب من رأس الأبيض , وقد يسمى عند العامة وادي بدر وهو وادي كثير العيون والنخيل.

الوليعي , ج٥ , مرجع سابق , ص٣١٠ , البلادي : مرجع سابق , ص٩٩٤.

(٥٨) الشعفي: محمد بن سعيد، تنظيمات الدولة السعودية الأولى، ط١، ١٤٣١هـ/٢٠١٠م، ص٥٦؛ عبدالوهاب: عبدالرحمن بن حسن، القامات، تحقيق: عبدالله الطوع، دارة الملك عبدالعزيز، الرياض، ط١، ١٤٢٦هـ، ص١١٢؛ عباس: السيد أحمد مرسي، العسكرية السعودية في مواجهة الدولة العثمانية، دار الزهراء، الرياض، ١٤١٦هـ/ ١٩٩٥م، ص٦٠؛ مانجان: فليكس، تاريخ الدولة السعودية الأولى وحملات محمد علي على الجزيرة العربية، دارة الملك عبدالعزيز، الرياض، ١٤٢٤هـ، ص٤٤.

وهنا يبرز السؤال: هل كانت نظرة الدولة السعودية للحملة أنها مجرد هجمة عسكرية ولن ترجع مرة أخرى؟ ومن ثم لم تستعد للمزيد من المواجهات! ويدعم هذا التفسير اتجاه عبد الله بن سعود لمهاجمة بعض القبائل جنوب العراق، وترك جبهة المدينة المنورة بدون قوات تدافع عنها وتساند قوات المنطقة المرابطة فيها(٥٩). استفاد طوسون باشا من عامل الوقت الذي تُرك له فأعاد تنظيم قواته ورتب صفوفه ووصلت إليه الامدادات من مصر بقيادة أحمد بن نابرت(٦٠) عام ١٢٢٧هـ/١٨١٢م، تقدم بعد ذلك طوسون وجعل مدينة بدر مقرًا لقواته، ومنها سار لحصار المدينة المنورة، ويذكر ابن بشر أن قوات طوسون باشا حاصرت المدينة ومنعوا عنها الماء، وضربوها بالمدافع منذ منتصف شوال حتى ذي القعدة، وأنه بسبب انتشار الأمراض، وهذه الصعوبات مات عدد كبير من قوات القوات السعودية التي تدافع عنها، وذكر بأنهم كانوا من: "أهل عسير وأهل بيشة والحجاز" مما عجل برحيل بقية القوات السعودية إلى وادي فاطمة لتنضم إلى بقية القوات السعودية تحت قيادة الأمير عبدالله بن سعود الذي لم يكن مرتاحًا لنوايا الشريف غالب ، وكان يشعر بأن له ترتيبات تتم ما بينه

(٥٩) ابن بشر: مصدر سابق، ج١، ص ٣٢٧؛ بن عيسى: إبراهيم بن صالح، تاريخ بن عيسى، ضمن مجموعة الخزانة النجدية، ج٢، ط١، ص٩٣.

(٦٠) أحمد بن نابرت كان قائدًا شجاعًا ووزيرًا للخزانة عند محمد علي قاد حملة الإمدادات بعد معركة الصفراء وسبب هذا اللقب (نابرت) قيل إنها تشبيها له بالفرنسي نابليون يونايرت حيث ظهرت شدته وقوته في حادثة المماليك؛ العجلاني: منير، تاريخ البلاد السعودية الدولة السعودية الأولى، عهد الإمام سعود الكبير، ج٣، دار الشبل للنشر والتوزيع، الرياض، ١٤١٣هـ/ ١٩٩٣م، ط٢، ص١١٣.

وبين طوسون باشا بالسر(٦١)؛ مما جعله يبادر بالطلب من قواته بالخروج من مكة المكرمة للمحافظة عليها والترتيب للمرحلة القادمة من الصراع، ولعله أراد بهذا الخروج تجنيب مكة المكرمة أثر المواجهة، وكذلك المحافظة على ما بقي من مدن الحجاز خاصة الطائف، واستطاع طوسون باشا الدخول إلى مكة المكرمة بمساعدة الشريف غالب، وبعد أن أتم سيطرته عليها سار بقواته إلى الطائف حيث تركتها القوات السعودية وتراجعت باتجاه الشرق، وبدأ يراسل أمراء المدن والقبائل كي ينضموا إليه، ويتركوا طاعة الدولة السعودية(٦٢)، وهنا برز دور كبير لأهالي بيشة المنطقة ومنهم بيشة التي رفضت الاستجابات؛ بل زادت في دعمها وقدمت قوات تساند وتدعم الحرب ضد القوات الغازية للمنطقة، وذكر ذلك ابن بشر حين قال: (وثبت أهل رنية وبيشة وجميع الحجاز اليماني)(٦٣) وتغيرت الخطة السعودية للمواجهة بعد هذه الأحداث إلى التالي:

١/ قوات بقيادة الإمام سعود بنفسه يتجه بها صوب الحناكية من أجل السيطرة على الطريق بين المدينة والقصيم(٦٤).

(٦١) عبد الرحيم: الدولة السعودية: ج١، مرجع سابق، ص٣١٨.

(٦٢) بوركهارت: جوهان، مواد لتاريخ الوهابيين، ترجمة: عبدالله العثيمين، ط٢، ١٤١٢هـ/ ١٩٩١م؛ ص١٣٩؛ السبيعي: مترك، مرجع سابق، ص١٤٨.

(٦٣) ابن بشر: مصدر سابق، ج١، ص٣٣٢.

(٦٤) الصفحة السابقة؛ عبدالرحيم: الدولة السعودية الأولى، ج١، مرجع سابق، ص٣٢١.

٢/ قوات بقيادة فيصل بن سعود(٦٥) ومركزها تربة حيث تتشكل قوات رنية وتربة وبيشة والخرمة وتمتد حتى تصل إلى وادي الدواسر قوة واحدة متشابكة(٦٦).

واجهت منطقة شرق الطائف ثلاث حملات عسكرية وجهها محمد علي باشا، والهدف منها إضعاف وإسقاط المقاومة، وأتت هذه الحملات على النحو التالي:

أولاً: حملة مصطفى بك في ذي القعدة عام ١٢٢٨هـ شعبان/ نوفمبر ١٨١٣م(٦٧):

سار مصطفى باشا قائد قوات الفرسان بـ ٢٠٠٠ مقاتل تجاه مدينة تربة مقر القوات السعودية، وقد أتمت هذه القوات استعدادها، فقد حُفر خندق حول البلدة، وبني سور يحميها ويحصنها، سار القائد مصطفى بمعيته الشريف راجح يسانده ويعاضده، وبعد حصار المدينة ثلاثة أيام مُنيت القوات الغازية بالهزيمة، وخسرت الكثير من جنودها؛ مما أثار غضب محمد علي باشا، وعدّها تقليلا من مهابة قواته،

(٦٥) فيصل بن سعود بن عبدالعزيز بن محمد بن سعود من قادة قوات الدولة السعودية الاولى المشهورين في عهد والده الإمام سعود وكان مع أخية الإمام عبدالله كذلك حيث أسند له قيادة القوات السعودية في تربة وعاد للدفاع عن الدرعية بعد معركة بسل وقتل برصاصة قناص أصابته من بعيد من غير قتال أثناء الحصار . ابن بشر : مرجع سابق , ج١ , ص ٤١٢.

(٦٦) السبيعي: مرجع سابق، ص١٣٤؛ عباس: مرجع سابق، ص ٦٩.

(٦٧) مانجان: مرجع سابق، ص٦٢، فرج: السيد، حروب محمد علي، مطبعة التوكل، القاهرة، ص٥٤ ؛ المانع: وعد، الخطط العسكرية في معارك الدولة السعودية الأولى (١١٥٧- ١٢٣٣هـ/١٧٤٤-١٨١٨م)؛ رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القصيم، كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية، ١٤٤١هـ/٢٠٢٠م، ص١٥٧.

وانتصاراتها التي تحققت سابقًا؛ ولتخفيف تأثيرها ووقعها أرسل للسلطان العثماني مطمئنًا وموضحًا أسباب الخسارة، وذكر أن فهاد بن شكبان قاد هجومًا كبيرًا بقوات بيشة، وأن ذلك كان سببًا في إرباك قواته وهزيمتها(٦٨)، مما يفهم منه أن القوات السعودية كانت فرقتين، واحدة تدافع من داخل أسوار المدينة، والأخرى كانت تقود الهجوم على القوات الغازية من خارج الأسوار بقيادة أمير بيشة ، كان من نتيجتها مقتل ما يقارب من ٥٠٠ مقاتل من قوات مصطفى باشا(٦٩).

ثانياً: حملة طوسون باشا ١٢٢٩هـ / ١٨١٤م :

شعر محمد علي بالحرج الكبير وبدأ يفكر بأن الطريق إلى الدرعية لن يكون متاحًا لعبور الجيوش، طالما بقيت قبائل هذه المنطقة على قوتها وولائها للدولة السعودية، فهي أصبحت تشكل عائقًا لا يمكن تجاوزه، إضافة إلى رغبته في الانتقام للإهانة التي تعرضت له قواته في المنطقة(٧٠)، فقد استعصت عليه، ولم يكن بمقدوره تطويعها، مما يؤثر على بقائه وقته في بقية المناطق، فبدأ برسم استراتيجية أخرى أراد منها كسب الجميع إليه، وبها يستطيع تجاوز ما تلاقيه قواته من صعوبات، فسعى لذلك من خلال

(٦٨) دار الوثائق القومية: القاهرة، دفتر (١) معيه تركي؛ رقم وحدة الحفظ (١٢٢) بتاريخ ٥ شوال ١٢٢٨هـ/١ أكتوبر ١٨١٣م.

(٦٩) بوركهارت: مرجع سابق، ص١٢٧؛ الخضيري: محمد بن سليمان، تاريخ البلاد السعودية في دليل الخليج دار غارنت للنشر، لندن، ط١، ١٤٢٢هـ/٢٠٠١م، ص١٥٥؛ لوريمر: ج. ج، دليل الخليج القسم التاريخي، ج٣، مطابع علي بن علي، الدوحة، ص١٥٩٩.

(٧٠) المرجع السابق، ص١٦٠٠؛ السبيعي: مرجع سابق، ص١٤٥؛ الخضيري: مرجع سابق، ص١٥٦.

تخفيض الضرائب، وتقديم الهدايا من أجل كسب الولاء والطاعة، كما أمر باستقدام العديد من الجمال لنقل المعدات والجند، وأرسل يطلب مساعدة إمام اليمن والشريف حمود أبو مسمار أمير أبو عريش ضد الدولة السعودية، كما طلب من إمام مسقط أن يؤجره ٢٠ سفينة لهذا الغرض، كما أقام عدد من القلاع في الطريق لتأمينه وحماية الإمدادات، وشرع بإرسال الهدايا للأمراء حتى يضمن حمايتهم للطريق وعدم التعرض لقواته(٧١)، كما قام بإلقاء القبض على الشريف غالب ونفيه إلى خارج الحجاز لعدم الثقة فيه، واتَّضح بأنه يعمل على تعطيل الانتصارات حتى يستفيد من حالة الحرب القائمة، كل ما قام به محمد علي باشا لم يكن ذا نفع كبير؛ بل إن خروج الشريف راجح عن طاعته ومفارقته لمعسكرة زادت الأوضاع سوءً، ففقدت القبائل الثقة فيه، وتضامنت مع الشريف راجح من جديد؛ لمنع تقدم القوات الغازية صوب مناطقهم، وزاد من متاعبه خروج ميناء القنفذة من تحت يده بانتصار للقوات السعودية بعد أن توجهت وأعادت السيطرة عليها من جديد تحت قيادة طامي بن شعيب(٧٢).

(٧١) السبيعي: مرجع سابق، ص١٤٥؛ آل زلفة: دعوة الشيخ محمد بن عبدالوهاب، مرجع سابق، ص٥٥؛ عبدالرحيم: الدولة السعودية الأولى، مرجع سابق، ص٣٢٤.

(٧٢) القنفذة: هي الميناء الرئيس لعسير الجنوب وتقع على بعد ٢٠٠ ميل بخط مستقيم عن جدة، وبها مزارع ومياه عذبة وكانت ملجأ لبعض الأشراف حين يحدث خلافات بينهم وهناك من يرى أنها قامت على أنقاض مدينة حلي المشهورة تاريخيًا وهي تقع على خط طول ٥، ٤١ شرقًا ودائرة عرض ٨، ١٩ درجه شمالاً. للمزيد انظر: العجلان: يحيى بن إبراهيم: القنفذة نشأة وتاريخ، ط٢، ١٤٣١هـ/٢٠١٠م، ص٢١؛ الوليعي: مرجع سابق، ج٨، ص٤٥٠.

تقدمت القوات الغازية يقودها طوسون باشا متجهةً ناحية مدينة تربة، وكانت القوات السعودية تسير على طريقتها المفضلة في القتال بتحصين أسوار المدن مع بقاء قوات كافية للدفاع عنها، وفرق خارج السور تقوم بحرب الكر والفر من أجل تشتيت جهد قوات طوسون باشا، وإنهاك قواته. وهو ما تحقق بالفعل فقد انتصرت القوات السعودية وخسر طوسون المعركة، وفقد كثيرًا من جنده بسبب القتل والظمأ(٧٣). لتبقى كرة أخرى يقودها محمد علي باشا بنفسه بعد أن قام بدراسة أسباب الهزيمة، وفتح تحقيقًا من أجل الوصول لجواب مفهوم بسبب عدم القدرة على تجاوز المنطقة وصلابة المقاتلين فيها، ومن أجل إخراج قواته من حالة الضعف والانهزام برفع معنوياتها من جديد والاستعداد لمرحلة قادمة من الصراع.

فعمل على استمالة الشريف راجح واسترضائه ودعوته للقتال بجانبه من جديد، والاستفادة منه بكسب ولاء القبائل لتأثيره عليها، كما بدأ في إغداق الهدايا على الرؤساء والأمراء، بينما كانت الجبهة السعودية تضعف بعد وفاة الإمام سعود بن عبدالعزيز في جمادي الأول ١٢٢٩هـ/ أبريل ١٨١٤م(٧٤). فهناك من يرى أن النهج العسكري الذي اتبعه الإمام عبدالله كان مغايرًا، فلم يلتزم بأسلوب الكر والفر المتبع

(٧٣) دار الوثائق القومية، القاهرة، محفظة (٣) بحر برا رقم وحدة الحفظ (٥٥) بتاريخ ٩ محرم ١٢٢٩هـ/ ١يناير ١٨١٤م؛ عبدالرحيم: عبدالرحيم عبدالرحمن: من وثائق تاريخ شبة الجزيرة العربية في العصر الحديث، دار الكتاب الجامعي، القاهرة، ١٤٢١هـ/٢٠٠١م، ص١٣٩.

(٧٤) ابن بشر: مصدر سابق، ج١، ص٣٤٢؛ العجلاني: منير، تاريخ البلاد العربية السعودية، عهد الإمام عبدالله بن سعود، دار الشبل للنشر والتوزيع، الرياض، الطبعة الثانية ١٤١٤هـ/١٩٩٣م، ص٢٣.

ضد هذه القوات سابقًا؛ بل ذهب إلى أسلوب جمع القوات والمواجهة في معارك مفتوحة وكبيرة؛ مما جعل الكفة تميل لصالح قوات محمد علي الأكثر عددًا وأقوى تجهيزًا(٧٥).

ثالثاً: حملة محمد علي باشا الثالثة ١٢٣٠هـ /١٨١٤م(٧٦):

بعد تولي الأمير عبدالله بن سعود الحكم بعد وفاة والده نهج طريقة وخطة مختلفة في مواجهة قوات محمد علي، فجعل قوات ترابط في القصيم بقيادته، ومن ثم أرسل أخيه فيصل كقائد للقوات المتواجدة في مدينة تربة(٧٧)، يريد بذلك سد المعابر والطرق التي من الممكن أن تستخدم كمعبر من أجل الوصول إلى الدرعية، لم تتوقف المواجهات بين القوات العثمانية الغازية والقوات السعودية التي تدافع عن بلادها بأسلوب الهجمات والكر والفر، وأبرز القيادات التي اتبعت هذا النهج، وكان لها

(٧٥) العثيمين: تاريخ الدولة السعودية، ج١، مرجع سابق، ص١٨٨؛ عبدالرحيم: الدولة السعودية الأولى، ج١، مرجع سابق، ص٣٢٦؛ الشعفي: تنظيمات الدولة السعودية الأولى، مرجع سابق، ص٥٦؛ ديكسون: هـ. ر. ب، الكويت وجاراتها، ج١، صحارى للطباعة والنشر، الطبعة الثانية، ١٤١١هـ/١٩٩٠م، ص١٠٩.

(٧٦) عبدالرحيم: الدولة السعودية الأولى، مرجع سابق، ص٣٢٨؛ السبيعي: مرجع سابق، ص١٦١؛ دار الوثائق القومية، القاهرة، محفظة (٤) بحر برًا، رقم وحدة الحفظ (١٢) بتاريخ ٣ ربيع الثاني ١٢٣٠هـ/١٥ مارس ١٨١٥م.

(٧٧) ابن بشر: مصدر سابق، ج١، ص٣٦٩؛ بن عيسى: إبراهيم، تاريخ بن عيسى، ضمن مجموعة خزانة التواريخ النجدية، ج٢، مرجع سابق، ص٩٥؛ ابن عيسى: إبراهيم، مجموع في التاريخ النجدي. يشاركه: عبدالله البسام، ضمن مجموعة الخزانة النجدية ج٩، ص٩٣.

حضور خلال هذه المواجهات القائد بخروش بن علاس(٧٨) وطامي بن شعيب، كما كانت قوات بيشة تحت قيادة فهاد بن شبكان تساند غصاب العتيبي(٧٩). الذي تم تعيينه أميرًا على القوات قبل وصول فيصل بن سعود وكانت معركة سلع أبرز المعارك التي جرت وكان النصر فيها حليف لقوات الدولة السعودية، غير أن موسم حج ١٢٢٩هـ/ ١٨١٤م شهد تغييرًا في الموازين مع وصول الإمدادات مع قوافل الحجيج، فالمقاتلون حضروا من عدة مناطق خاصة ليبيا، ووصلت الجمال اللازمة لنقل المؤن والسلاح من بلاد الشام، وهنا بدأ محمد علي باشا العمل على توفير العوامل المناسبة والمساعدة على الانتصار في مناطق شرقي الطائف، وقبل مسير قواته كان قد سعى لتجهيز اثنى عشر مدفعًا حديثًا، وخمسمائة فأس لقطع نخيل تربة التي كانت تشكل مخابئ وتغطية للمقاتلين، مما يجعل منها عائقًا يحول دون تقدم القوات المهاجمة(٨٠).

(٧٨) بخروش بن علاس بن سعود الزهراني، ولد في قرية العدية من قرى الحسن بزهران ولد في عام ١١٧٠هـ كان قوي الشخصية سديد الرأي والمشورة، كانت له وقائع مشهورة ضد الحملات العثمانية وقع في الأسر وأرسل إلى مصر مع طامي شعيب حيث قتل هناك وأرسل رأسه إلى اسطنبول للمزيد انظر: الزهراني: محمد بن زياد، الأمير بخروش بن علاس الثائر الفتاك على غزو الأتراك، مؤسسة الانتشار العربي، بيروت، ط١، ٢٠١٥م ، ص١٧، ٣٧.

(٧٩) غصاب بن شرعان العتيبي، من أبرز القادة العسكرين في الجيش السعودي، شارك في العديد من المعارك أرسله الإمام سعود عبدالوهاب أبو نقطة في قتال الشريف حمود أبو مسمار وكان رئيسًا على فرقة الخيالة عند حصار إبراهيم باشا للدرعية، ذكر ابن بشر إنه خرج وانضم لقوات إبراهيم باشا وجاء في كتاب حملة إبراهيم باشا عن الدرعية لفاطمة القحطاني أن سبب خروجه كان للتفاوض عن الصلح. للمزيد انظر: لمقامات: مرجع سابق، ص١٢٥ ؛ ابن بشر: مصدر سابق، ص (٢٨٧، ٣٠٢،٣٤٠)؛ القحطاني: فاطمة: حملة إبراهيم باشا عن الدرعية وسقوطها (١٢٣١-١٢٣٣هـ/١٨١٦-١٨١٨م) دارة الملك عبدالعزيز، الرياض، ١٤٣١هـ، ص١٨٢، ص٢٥٩.

(٨٠) المهندس: مرجع سابق، ص١٣١؛ الخضيري: مرجع سابق، ص١٦٢؛ بوركهارت: مرجع سابق، ص١٦٥.

بينما اكتفى الإمام عبدالله بن سعود بالبقاء بالقصيم، وانتظار ما ستسفر عنه نتائج المواجهة. تقدم محمد علي بقواته وجعل بلدة كلاخ(٨١) مقرًا متقدمًا وهو في طريقة لمدينة تربة، وجعل أحمد بونابرت قائدًا للقوات، وكانت القوات السعودية مدعومة بقوات القبائل والبلدات القريبة من تربة استعدت بقيادة الأمير فيصل بن سعود، وكان فهاد بن شكبان من أبرز القادة المشاركين، والتقت الجموع في وادي بسل(٨٢)، ونجحت القوات السعودية في فرض طريقتها العسكرية حيث البقاء في المكامن وتحصين المدن، مما حرم القوات العثمانية الغازية الاستفادة من عامل تفوق السلاح والكثرة العددية، غير أن اليوم الثاني شهد عكس ذلك عندما نجحت خطة محمد علي باشا في جعل هذه القوات تخرج من حصونها وتنزل من قمم الجبال لأرض وادي بسل لخوض حرب شاملة، فأصبحت مكشوفة للقوات والمدافع التي كانت سببًا في الهزيمة وسقوط مدينة تربة(٨٣). ومن تربة بدأ محمد علي باشا يفكر في كيفية القضاء على القيادات العسكرية، وعلى كل تحرك ضد قواته قبل المسير، فهو يرى بأنها تشكل مركز

(٨١) قرية وسط وادي كلاخ والذي هو أسفل وادي بسل وهو وادي كثير النخيل والقرى وتقع جنوب الطائف ب٤٦ كلم، وتقع على ارتفاع ١٤٤٦م عن سطح البحر، انظر: الوليعي: مرجع سابق، ج٨، ص٥٥١؛ البلادي: عاتق بن غيث، معجم معالم الحجاز، دار مكة المكرمة للنشر والتوزيع، مكة المكرمة ، ط٢، ١٤٣١هـ/٢٠١٠م، ص١٤٤٧.

(٨٢) وادي عظيم كثير القرى والمزارع متعدد الروافد ينتهي ماؤه في الجرد أرض واسعة غرب وادي تربة يسمى أسفله كلاخ، انظر، البلادي: مرجع سابق، ص٢٠٧.

(٨٣) البسام: عبدالله محمد، تحفة المشتاق في أخبار نجد والحجاز والعراق، تحقيق: إبراهيم الخالدي، شركة المختلف للنشر والتوزيع، الكويت، ط١، ص٢٧١؛ آل زلفة: دعوه الشيخ محمد بن عبدالوهاب، مرجع سابق، ص٦٩؛ الرجبي: مرجع سابق، ص١٤٥؛ ، الراقعي: مرجع سابق، ص١٣٦.

الإمداد والتكوين بالمؤن والسلاح للحرب في ظل عجزه عن الإمساك بالقائدة غالية البقمية(٨٤) التي نكلت بقواته، فاتجه إلى رنية ودخلها، ومنها أراد المسير ناحية بيشة مع ورود أخبار تقول إن غالية لجأت إليها ومعها عدد من المقاتلين، وهذا يوضح كيف كانت المدينة رافدًا ومركزًا للقتال ضد قوات محمد علي باشا، وأنها شكلت مع بقية المدن القريبة منها سدًا منيعًا، وكانت نتيجة سقوط المدن الواقعة شرق الطائف أن أصبح الطريق سالكًا نحو الدرعية(٨٥). سار محمد علي بقواته باغيًا فرض سيطرته على بلدة بيشة وإفراغها من القوات المرابطة فيها، غير أنه واجه ممانعة ومدافعه شديدة تحت قيادة أميرها فهاد بن شكبان والذي كان مستعدًا للحصار، وقد أعد للأمر عدته غير أن سطوة المدافع وشدة النيران على أسوار المدينة جعلته يرى بأن المحافظة على البلدة وسلامة المقاتلين أولى، ظنًا منه بأن الوعد الذي قدم له من محمد علي باشا بتأمين المقاتلين كان وعداً صادقاً وحين نزل لتسليم نفسه كانت النهاية قتله

(٨٤) هي غالية بنت عبدالرحمن بن سلطان البقمي ولدت حسب بعض الروايات في قصر شنقل شرقي وادي تربة ورثت ثروة كبيرة من والدها ومن زوجها واشتهرت بالشجاعة والذكاء. كان لها دور كبير في مواجهة القوات العثمانية على بلدتها تربة ولا يعرف بالتحديد متى ولدت ولا كيف كانت نهايتها. للمزيد انظر: السبيعي: مرجع سابق، ص١٣٤؛ الحربي: دلال مخلد: غاليه البقمية حياتها ودورها في مقاومة حملة محمد علي باشا على تربة، دارة الملك عبد العزيز، الرياض، ط١، ١٤٣٤هـ، ص٢١-٤٤.

(٨٥) بريد جز: السير هارفارد، موجز لتاريخ الوهابي، ترجمة وتعليق: عويضة الجهني، دارة الملك عبد العزيز، الرياض، ١٤٢٦هـ/٢٠٠٥م، ص١٨٣؛ بوركهارت: مرجع سابق، ص١٧٧.

صبرًا، وكان ذلك نصيب المقاتلين معه(٨٦). ولم تستقم الأمور لمحمد علي باشا بالرغم من كل التقدم والانتصارات التي تحققت له على الأرض لعوامل منها:

عدم تقبل الأهالي بيشة وجود قوة أجنبية تفرض سيطرتها على مناطقهم، فلم يعتادوا على الخضوع والتسليم(٨٧). يضاف لذلك صدق الولاء والانتماء والعقيدة الصحيحة، كانت عوامل وأسباب تدفع لمواجهة القوات التي قدمت حاملةً معها بالبدع والخرافات(٨٨). كما أن طبيعة البلاد الجبلية كان لها دور في توفير الملاذ الآمن لقادة المنطقة وقواتها، فالسيطرة على المقاتلين فيه صعوبة ومشقة(٨٩)، واستغلال الامام عبدالله بن سعود لفترة الصلح التي وقعها مع طوسون باشا عام ١٢٣٠هـ في الرس(٩٠) من أجل تقوية نفوذه واستعادة قوته من جديد(٩١).

(٨٦) ابن بشر: مصدر سابق، ج١، ص٣٧٣؛ بوركهارت: مرجع سابق، ص١٧٨.

(٨٧) آل زلفة: دعوة الشيخ محمد بن عبدالوهاب، مرجع سابق، ص٧٨. ؛ عبدالرحيم: من وثائق تاريخ شبة الجزيرة العربية، ج١، مرجع سابق، ص٢١٠. ؛ بوركهارت: مرجع سابق، ص١٧٥.

(٨٨) النعمي: تاريخ عسير في الماضي والحاضر، مرجع سابق، ص١٨٣؛ الحفظي: إبراهيم، تاريخ عسير خلال خمسة قرون، مصدر سابق، ص٨٦.

(٨٩) ابن بشر: مصدر سابق ج١، ص (٣٨٢، ٢٨٣)؛ الفاخري: مصدر سابق، ص١٧٩؛ القحطاني: مرجع سابق، ص٦٨.

(٩٠) صلح الرس في عام ١٢٣٠هـ بين الامام عبدالله بن سعود وطوسون باشا وكانت أبرز نقاط هذا الصلح, ان الطريق تصبح آمنة للحجاج، وكذلك ان ترحل القوات العثمانية عن نجد ويلتزم الطرفان بوقف الأعمال القتالية ويرفع ذلك لمحمد علي باشا لتوقيع الصلح والموافقة عليه. انظر: ابن بشر : مصدر سابق , ج١ ص٣٧٩ ؛ خلف : مرجع سابق , ص٤٧.

(٩١) ابن بشر: مصدر سابق، ج١، ص٣٧٣؛ بوركهارت، مرجع سابق، ص١٧٨؛ قطب: مرجع سابق، ص٢٠٣.

– التدابير والإجراءات التي قام بها الإمام عبدالله بن سعود في بيشة لمواجهة حملات محمد علي باشا:

تعد الوثائق مصدرًا مهمًا لتدوين ومعرفة الحقيقة التاريخية خاصة في ظل عدم وجود تدوين تاريخي للدولة السعودية معاصر للأحداث، وعدم وجود تقارير محلية تدون وتنقل سير المعارك وأحداثها، مما تسبب في غياب بعض الوقائع والتفاصيل، وتاريخ بيشة في عهد الحملات العثمانية جزء من هذا المفقود، وإن دونت بعض الوثائق هذه الأحداث، غير أن غياب التدوين المحلي في بعض القضايا التاريخية جعل السؤال والبحث التاريخي مستمرًا لتبيان الصورة كاملة وواضحة، ومن ذلك التدابير التي قام بها الإمام عبدالله بن سعود لجعل بيشة مركزًا لقيادة الجيوش، وكيف كان التوجيه يأتي من الدرعية للقيادات التي جعلتها مقرًا من أجل العودة للقتال من جديد، فالمراسلات التي تمت بين الإمام عبدالله بن سعود والقيادات العسكرية في بيشة تكشف جزءًا مهمًا لا يمكن للباحث أن يتركها من غير بحث وتحليل، ويُرجح بأنها كانت في الفترة الزمنية ما قبل معركة بسل، فقد ذكر في بعضها عن وصول معلومات بشأن الوفد الذي ذهب مقابلة محمد علي باشا في مصر(٩٢).

(٩٢) الأرشيف العثماني: اسطنبول. ، رقم: HAT 764/36070-E؛ بدون تاريخ.

وفي مكان آخر يتحدث عن التدابير العسكرية التي من الواجب اتباعها وعدم الركون للفرقة والاختلاف ويأمر بالاستعداد ولمعارك تستمر لمدة عامين أو أكثر ويخاطب في واحدة منها فهاد بن شكبان(٩٣).

والمعروف أنه قتل بعد معركة بسل، وكان أبرز ما جاء في هذه الوثائق عن أحداث تلك الفترة التالي:

يُفهم من رسالة الإمام عبدالله بن سعود التي أرسلها لفهاد بن شكبان طالبًا منه القتال وتجهيز كل ما يستطيع لأجل ذلك، وينصحه بنبذ الفرقة والاختلاف والرجوع للاجتماع(٩٤).

ويمضي في توصياته ويبين له أن الضعف الحاصل في قوته وقوة من معه سبب الاختلاف وعدم الاجتماع على كلمة واحدة، وإنه لا بد من نبذ أسباب ذلك، والرجوع للقوة والاجتماع من جديد، ويستبعد أن يكون ذلك بعد معركة بسل لضيق الوقت، وبعد المسافة، يضاف لذلك صعوبة وصول حامل الرسالة في ظل وجود قوات المحاصرة لها، ويترجح بأنها كانت قبلها في ظل التدابير والترتيبات التي يقوم بها الإمام عبدالله بن سعود في تحفيز وحث القيادات لمواجهة العدو المتربص بهم(٩٥).

(٩٣) الأرشيف العثماني: اسطنبول. رسالة من الإمام عبدالله بن سعود إلى عبدالله بن ثنيان قائد القوات السعودية في بيشة، رقم: HAT 764/36070-E؛ بدون تاريخ

(٩٤) الأرشيف العثماني: اسطنبول. رسالة من الإمام عبدالله بن سعود إلى عبدالله بن ثنيان وأحمد بن رشيد في بيشة يأمرهم بجمع الناس على كلمة واحدة، رقم: HAT 764/36070-E؛ بدون تاريخ.

(٩٥) الوثيقة السابقة.

ومما جاء في هذه المراسلات كذلك إن عدم قدرتهم على مواجهة العدو وجرأته عليهم جاء بسبب الاختلاف والتنافر الحاصل بينهم، وذكر في رسالته بأن التعاون والمساعدة فيما بينهم من أهم عوامل التفوق العسكري في مواجهة العدو، وجاء الأمر لهؤلاء القادة بأن تكون قواتهم جاهزة لمهاجمة الحاميات في المدن القريبة من بيشة، ومن بعدها العمل على مهاجمة بقية القوات في تربة، ومن ثم يكون بمقدورهم عمل الترتيبات المناسبة من أجل استعادة الطائف ومكة المكرمة (٩٦).

وأنه سيعمل على الالتقاء بهم هناك بعد أن يسير بقواته من وسط نجد للالتحاق بهم مما يرجح أن بيشة أصبحت مقرًا للقيادة العسكرية، تجتمع بها تحت إمرة الأمير عبدالله بن ثنيان(٩٧). وهذا تم بتوجيه من الإمام عبدالله بن سعود بعد خسارة مدينتي تربة ورنية، فنقلت القيادة وبقية أمراء القوات إليها لمواصلة القتال من جديد، ولهذا

(٩٦) الوثيقة السابقة.

(٩٧) تولى عبدالله بن ثنيان حكم الدولة السعودية الثانية عام ١٢٥٧هـ/ ١٨٤١م وبقي في الحكم حتى عودة فيصل بن تركي من مصر وتوفي في ١٥ جمادى الآخرة ١٢٥٩هـ/ ١٨٤٣م ولم يتحدث أو يذكر هو أو أحد معاصريه عن وجودة قائدًا للقوات السعودية في بيشة بالرغم من أن الوثائق التي ذكرت هذا يدعمها سير الأحداث ومطابقة الأسماء لأسماء القادة الذين حاربوا قوات محمد علي تلك الفترة. للمزيد عن عبدالله بن ثنيان وسيرته. انظر. ابن بشر، ج٢، ص ١١٩؛ المسعود: خليفه، موقف القوي المناوئة من الدولة السعودية الثانية، دراسة ص (٣٣٢ – ٣٣٥).

جاء في أحد التوصيات الأمر لعبدالله بن ثنيان بأن يكون مشرفًا مع أحمد بن رشيد على تنفيذ ما يرد من أوامر وتوجيهات وترتيب الصفوف للقتال من جديد(٩٨).

وهذه المعلومات لم تذكرها المصادر المحلية، كما إن بعض قادة المنطقة كان لهم اتصال ببعض الرحالة، وقدموا معلومات وافيه لهم، ولم يرد ذكر لوجود عبدالله ابن ثنيان في المنطقة، كما أن ابن ثنيان نفسه لم يذكر ذلك، أو يشير إليه في مراحل حياته السياسية بعد ذلك، مما يجعل السؤال للبحث قائمًا عن مصادر جديدة تبين وتوضح حقيقة أحداث تلك الفترة. طلب الإمام عبدالله بن سعود من الأمير عبدالله بن ثنيان أن يكون ممثلاً ونائبًا عنه، وأمره أن يقرأ ما كتبه على الناس وبحضورهم، وأن يكون هو ومن معه من القادة والأمراء شهداء على ذلك في تحفيز وتعبئة عامة للقوات، وأهل بلدة بيشة ومن فيها من المقاتلين، مما يفهم أنها كانت أشبه بالتعبئة العامة، والحث على مشاركة الجميع في القتال بدون استثناء بما يسمى النفير العام(٩٩)، تنامى الاهتمام في بلدة بيشة، وأصبحت هي من تقود المقاومة ضد القوات الغازية، وتم نقل مقر قيادة القوات إليها، وأمرهم الإمام عبدالله بن سعود بمراعاة التالي:

١. أن تتوجه القوات جميعها تحت إمرة عبدالله بن ثنيان إلى الحجاز يشاركه بذلك قوات بيشة ورفيدة وقبائل عبيدة وعسير.

(٩٨) الأرشيف العثماني: اسطنبول. رسالة من الإمام عبدالله بن سعود إلى عبدالله بن ثنيان وأحمد بن رشيد في بيشة يأمرهم بحفر الخنادق وبتجهيز الحصون وبذل الجهد في تجهيز المقاتلين، رقم: HAT 764/36070-E؛ بدون تاريخ.

(٩٩) الوثيقة السابقة.

٢. فُهم من مضمون الرسالة أن بيشة تحولت مركزًا عسكريًا للدرعية، وتجتمع فيها كل القوات حين قال: (... كل رجال تحاذرون منه أقلعوا شيعته عن بيشة...) ومن ثم فمن بقي فيها هم الثقاة العازمون على خوض غمار الحرب من جديد.

٣. أمرهم بإعادة ترميم القصور والحصون المبنية سابقًا، وتجهيزها كي تكون قلاع للحرب وملاذًا أثناء الحصار.

٤. والعمل على تخزين الطعام والغذاء الكافي، وكذلك السلاح، وما يلزم من شؤونه في إشارة إلى أن الحرب ستكون استنزافاً(١٠٠)، ولعل الخطة كانت تقتضي أن تصبح القوات المتواجدة في بيشة وسيلة لتعطيل محمد علي باشا وإنهاك قواته قبل الوصول للدرعية، وهذه خطة اتبعها الإمام عبدالله بن سعود في الرس حيث حشد فيها القوات وأمر أهلها بالسلاح والمؤن، وجعل القوات تحت قيادته مع أخيه فيصل لمهاجمة إبراهيم باشا وقواته أثناء الحصار(١٠١).

وهذا تشابه لما كان يُطالب أن يحدث في بيشة حين فشل الهجوم على تربة والتوجه للطائف بعد ذلك (.. وتصير نكيفتكم على قصوركم فتوكلوا على الله..) .

(١٠٠) الوثيقة السابقة.

(١٠١) تحدث مانجان عن وصول مندوب من رأس الخيمة يخبره بأنهم استطاعوا هزيمة القوة البريطانية المحاصرة لهم. كما ذكر أن الإمدادات أخذت تصل إلى عبدالله بن سعود بعد صلح الرس حيث بلغت ٤ آلاف رجل من عُمان والأحساء والبحرين ومن مناطق جنوب البلاد الفي قاتل. فهل كان هذا سببه الرغبة في القتال والعمل على تجهيز القوات من جديد. مانجان: مرجع سابق، ص١٠٤.

الإمام عبدالله بن سعود كان يرى أن الحرب ستكون سجالاً لفترة تصل لثلاث سنوات، ولن تتوقف المعارك، ولن يحدث تفوق لجهة على أخرى، مما يبعث على السؤال: كيف وصل الإمام لهذه القناعة؟ وتحقق منها في وقت لم تكن المعطيات ولا القوة السعودية توحي بذلك، في ظل التراجع الحاصل للقوات السعودية في ميزان المواجهات العسكرية بعد تركها لأسلوب الحرب الخاطفة واتباعها لأسلوب حرب ومعارك المدن والتجمعات الكبيرة، أم إنها كانت الخيار الوحيد في ظل التفوق الذي يملكه الطرف الآخر في نوعية السلاح وقوة المدفعية ووفرة الإمدادات، وفي سبيل الاستعداد وتحصين بلدة بيشة جاء الأمر والتوجيه من الدرعية بوجوب تجهيز المباني العسكرية المناسبة، فذكر الإمام عبدالله قصورًا بعينها أن يُعاد بناؤها، وأخرى أن يتم البناء فيها لتكون مقرًا لقادة القوات مع جندهم، فأمر عبدالله بن ثنيان أن يعمل على إصلاح وتجهيز قصر ابن عطيان، والعمل على بناء قصر جديد في الثنية(١٠٢).

وأعاد الأمر مرة أخرى على أهمية الثنية والبناء فيها، غير إن هذا لم يتم. فهل كانت فترة إقامة عبدالله بن ثنيان قصيرة؟ مما جعل ذلك غير متيسر القيام به، وظروف الحرب زادت من الحرج في ذلك، وأن الأمر لو جاء في وقت مبكر لأمكنه القيام بما أُمر به؟.

(١٠٢) ذكر الباحث محمد بن جرمان العواجي المهتم بشؤون بيشة وصاحب معرفة بتاريخها بأن هذا الأمر لم يتم، ورجح السبب لضيق الوقت وقدوم حملات جديدة. اتصال مع الباحث محمد بن جرمان تم بتاريخ ٢٥ رمضان ١٤٤١هـ، الساعة الخامسة مساء.

ولم يتضح في أثناء البحث كيف كان خروج عبدالله بن ثنيان من بيشة؟ وهل رجع للدرعية مباشرة؟ أم ظل يقود المقاومة وينظم القوات! ولماذا لم يذكر نشاطه وقتاله في المنطقة وتوليه قيادة القوات في أي من المصادر التاريخية بعد ذلك؟. أما بيشة فقد عادت للمقاومة من جديد بعد أن تولى الأمير محمد بن أحمد إمارة عسير ونجح في ضم بلاد عسير وما جاورها تحت سيطرته، وبدأ العمل على مواجهة الحاميات والسعي لطردها، فكان ذلك سببًا في مقدم حملة جديدة يقودها حسن باشا(١٠٣) جعلت أمامها ثلاث أهداف:

أولاً: السيطرة على بلاد غامد وزهران وواكن يقود الفرقة حسن باشا بنفسه.

ثانيًا: السيطرة على بلدة بيشة والقضاء على المقاومة فيها، واتجهت لها فرقة يقودها الشريف محمد بن عون(١٠٤).

ثالثًا: قوات قدمت من القنفذة يقودها جمعة باشا والى القنفذة، وإن كانت الحملة وجهتها منطقة عسير غير أنها جعلت بيشة أحد أهدافها لقوة تأثيرها ودورها

(١٠٣) حسن باشا ابن اخت محمد علي باشا عيّنه قائم مقام مكة المكرمة وقام بدور كبير في القضاء على الثورات التي قامت في الحجاز أثناء توجه ابراهيم باشا لحرب الدرعية كما كان يرسل المؤن خاصة الشعير الذي كان نادر الوجود لدى ابراهيم باشا من جدة إلى ينبع عبر البحر ومنها إلى المدينة المنورة مركز تموين قوات ابراهيم باشا . انظر: القحطاني: فاطمة , مرجع سابق ص ٢٨٤.

(١٠٤) الشريف محمد بن عبدالمعين بن عون بن محسن بن عبدالله بن حسين بن عبدالله أبا نمي من أبرز من حكم الحجاز من الأشراف العبادلة , رافق قوات محمد علي باشا التي قدمت لرنية وتربة والخرمة وتولى غمارة عدد من المدن وقت الحملات العثمانية على الدولة السعودية . انظر : دحلان : أحمد زيني , أمراء البلد الحرام ,الدار المتحدة للنشر والتوزيع , بيروت , د. ت. ط , ص٣٣٦؛ النعمي , مرجع سابق , ص٢٠٨.

العسكري في قيادة المقاومة، وإثارة المتاعب. فرض الشريف محمد بن عون حصارًا على بيشة بعد وصوله لأسوارها في منتصف ١٢٣٢هـ/١٨١٧م، وأبدى القائد علي الصعيري(١٠٥) مقاومة شديدة نجح معها في إطالة أمد المقاومة، وتعطيل أثر القنابل من خلال غمر القلعة بالمياه، مما حال دون انفجار تلك القذائف، ولكنه في النهاية وجد نفسه مضطرًا للاستسلام وقبول التسليم.

وبقيت الحامية العثمانية في بيشة حتى استطاع أمير عسير أحمد المتحمي مهاجمتها وإخراجها في عام ١٢٣٣هـ/ ١٨١٨م(١٠٦).

(١٠٥) علي الصعيري أحد قادة قوات عسير كان له دور نهاية الدولة السعودية الأولى وبداية الدولة السعودية الثانية في مواجهة الحملات التي أرسلتها الدولة العثمانية على المنطقة , قابلة الرحالة الفرنسي تاميزية ووصفه بأنه معتدل القامة تبدو عليه علامات المحاربين بالرغم من تقدمه بالسن ويحمل سلاحه بشكل دائم وصف للرحالة الفرنسي تفاصيل المقاومة لحملة محمد علي باشا والاجراءات التي قام بها أهل المنطقة حيالها. انظر : تاميزية : مورييس , رحلة في بلاد العرب الحملة المصرية على عسير ١٢٤٩هـ/ ١٨٣٤م , ترجمة : محمد ال زلفة ,مطابع الشريف ,الرياض، ط١, ١٤١٤هـ/ ١٩٩٣م.

(١٠٦) لا شك إن هذا التساؤل يفتح الباب أمام الرجوع للوثائق والمصادر التاريخية من جديد؛ بغية ودعم ما تم كشفه، أو إظهار حقائق تاريخية أخرى في سبيل دعم مكتبة التاريخ الوطني.

الخاتمة

تناولت في هذه الدراسة صفحة من تاريخنا الوطني ممثلا بأحداث انضمام بلدة بيشة للدولة السعودية الأولى والدور المؤثر لقادتها وكيف أصبحت مركزاً لعبور القوات من أجل السيطرة على جنوبي غربي البلاد ومعبراً وصلت من خلاله إلى بلاد اليمن ونجران ولم يكن لها أن تكون كذلك لولا صدق الرغبة وقوة العزيمة ومن أبرز ما توصلت إليه الدراسة:

- تبين وظهر الدور الكبير للمدينة وقادتها في معارك ضم الحجاز والقضاء على فتنة الشريف غالب ومواجهة الهجمات التي يقوم بها على أطراف نجد الغربية، فالتحالف العسكري الذي قام بين عثمان المضايفي أمير الطائف وأمير بيشة سالم الشكبان ومن تبعهما من القبائل وقوات المنطقة رجحت كفة القوة السعودية وأسهمت في ضم الحجاز ودخلت مع الإمام سعود بن عبدالعزيز في عام ١٢٢٠هـ مكة المكرمة واستمر فهاد بن شكبان قائمًا بذات الدور وكان له وقفة في مواجهة القوات التي قدمت من مصر بتكليف من السلطان العثماني لمحاربة الدولة السعودية .
- وقف فهاد بن شكبان وقوات بيشة مع بقية القوات السعودية ضد حملة محمد علي باشا وانتصروا عليه في أكثر من مواجهة حتى دفع حياته ثمناً لذلك بعد حصاره داخل بيشة فقتل صبرا ومن ثبت معه من قواته .
- عدم ملائمة الخطة التي اتبعتها القوات السعودية في شرقي الطائف؛ والتي اعتمدت المواجهة المباشرة والمعارك المفتوحة، والتي سهلت مهمة القوات العثمانية

وجعلت الانتصار حليفها، بينما كانت في السابق معارك كر وفر والحرب من رؤوس الجبال العالية التي وفرت الملاذ الآمن للقوات السعودية، وساعدتها على العودة من جديد للهجوم على العدو المنهك .

- أهمية التدابير التي قام بها الإمام عبدالله بن سعود من جمع القوات في بيشة وجعل الأمير عبدالله بن ثنيان أميراً عليها وتكليفه بقيادة القوات وتسييرها بعد ذلك للهجوم على القوات العثمانية في تربة والطائف وتوجيهه بأن يتم بناء الحصون في مناطق معينة وترميم قصور سماها وخصها بالذكر كي تكون مقراً للقوات والقادة .

- سعة معرفة الإمام بالمنطقة وقبائلها خاصة بلدة بيشة فهو يصف المناطق الحصينة ويذكر الحصون وأمراء القبائل وقدرته على رسم الخطط القتالية المستقبلية بكل اقتدار، غير أن كثافة الأسلحة والامدادات للقوات العثمانية والتفوق النوعي في السلاح جعل الكفة لا تميل للقوات السعودية .

- كررت القوات العثمانية جرائمها بحق أتباع الدولة السعودية فعملت على نقض العهود وقتل من أعطته الأمان، واتبعت وسيلة ترهيب الناس وإخافتهم من خلال تقطيع الرؤوس وتجميعها بالطرقات، في امتهان لحرمة الدم المسلم ومبالغة في القتل والتنكيل .

- يظل تاريخ هذه المنطقة بحاجة للمزيد من البحث والدراسة فهي تمثل مرحلة مهمة من التاريخ الوطني برز فيها دور القادة وقوات المنطقة والتي شكلت رافداً وعوناً في نشر الدعوة وتثبيت حكم الدولة السعودية .

- كان للوثائق دور في كشف أحداث المرحلة مما في ظل غياب المصادر المحلية التي لم تقدم الكثير عن معلومات تلك الفترة من التدابير والاجراءات وأسماء القادة وكيف كان دور كل منهم .
- كل الأمل أن تقوم المؤسسات التي تعنى بالبحث التاريخي في توجيه الدارسين والمهتمين من أجل البحث في تاريخ المنطقة وإبراز الوقائع فيها، فمازال هناك الكثير مما يستحق التدوين والدراسة مما يثري المكتبة التاريخية الوطنية ويسهم في تقديم سير هؤلاء القادة كنماذج وطنية قدمت كل شيء وجادت بأرواحها دفاعاً عنه.

المصادر والمراجع

أولاً – الوثائق:

- الأرشيف الثاني: إسطنبول. رسالة من الإمام عبدالله بن سعود إلى عبدالله بن ثنيان قائد القوات السعودية في بيشة، رقم: HAT 764/36070-E؛ بدون تاريخ.
- الأرشيف الثاني: إسطنبول. رسالة من الإمام عبدالله بن سعود إلى عبدالله بن ثنيان وأحمد بن رشيد في بيشة يأمرهم بجمع الناس على كلمة واحدة، رقم: HAT 764/36070-E؛ بدون تاريخ.
- الأرشيف الثاني: إسطنبول. رسالة من الإمام عبدالله بن سعود إلى عبدالله بن ثنيان وأحمد بن رشيد في بيشة يأمرهم بحفر الخنادق وبتجهيز الحصون وبذل الجهد في تجهيز المقاتلين، رقم: HAT 764/36070-E؛ بدون تاريخ.
- دار الوثائق القومية، القاهرة، محفظة (٣) بحر برا رقم وحدة الحفظ (٥٥) بتاريخ ٩ محرم ١٢٢٩هـ/ ١يناير ١٨١٤م.
- دار الوثائق القومية، القاهرة، محفظة (٤) بحر برًا، رقم وحدة الحفظ (١٢) بتاريخ ٣ ربيع الثاني ١٢٣٠هـ /١٥ مارس ١٨١٥م.
- دار الوثائق القومية: القاهرة، دفتر (١) معيه تركي؛ رقم وحدة الحفظ (١٢٢) بتاريخ ٥ شوال ١٢٢٨هـ/١ أكتوبر ١٨١٣م.

ثانياً – المصادر العربية والمعربة:

- ابن عيسى: إبراهيم بن صالح، تاريخ بن عيسى، ضمن مجموعة الخزانة النجدية، ج٢، ط١، ب.د. ت .

- ابن بشر: عثمان بن عبدالله، عنوان المجد في تاريخ نجد، ج١، حققه وعلق عليه: عبدالرحمن بن عبداللطيف آل الشيخ، دارة الملك عبدالعزيز الرياض، ط٤، ١٤٠٢هـ/ ١٩٨٢م .

- ابن عيسى: إبراهيم، مجموع في التاريخ النجدي. يشاركه: عبدالله البسام، ضمن مجموعة الخزانة النجدية ج٩، ب.د. ت .

- ابن غنام: حسين، تاريخ نجد تحقيق ناصر الدين الأسد، الطبعة الرابعة بيروت دار الشرق ١٤١٥هـ/ ١٩٩٤م .

- أبو علية: عبدالفتاح، محاضرات في تاريخ الدولة السعودية الأولى ١١٥٧-١٢٣٣هـ/ ١٧٤٤-١٨١٨م، دار المريخ، الرياض، ط١.

- أحمد: قاسم غالب، وآخرون، ابن الأمير وعصره صورة من كفاح شعب اليمن .ب.د.ت , ب.د.ن .

- الأكلبي: محمد بن جرمان، الآثار في محافظة بيشة، ط١، ١٤٢٦هـ/ ٢٠٠٥م.

- آل زلفة: محمد بن عبدالله دعوة الشيخ محمد بن عبدالوهاب وتأثيرها على مقاومة بلاد عسير ضد الحكم العثماني المصري، دار بلاد العرب للنشر والتوزيع، الرياض، ط١، ١٤٢٤هـ /٢٠٠٣م .

- بريد جز: السير هارفارد، موجز لتاريخ الوهابي، ترجمة وتعليق: عويضة الجهني، دارة الملك عبد العزيز، الرياض، ١٤٢٦هـ /٢٠٠٥م.

- البســـام: عبدالله محمد، تحفة المشـــتاق في أخبار نجد والحجاز والعراق، تحقيق: إبراهيم الخالدي، شركة المختلف للنشر والتوزيع، الكويت، ط١. ٢٠٠٠ م.

- البلادي: عاتق بن غيث، معجم معالم الحجاز، دار مكة المكرمة للنشـر والتوزيع، مكة المكرمة، ط٢، ١٤٣١هـ/٢٠١٠م.

- البهكلي: عبدالرحمن، نفخ العود في ســـيرة دولة الشـــريف حمود، تحقيق: محمد العقيلي، دارة الملك عبدالعزيز، الرياض، ١٤٠٢هـ/ ١٩٨٢م.

- بوركهـارت: جوهـان، مواد لتـاريخ الوهـابيين، ترجمـة: عبـدالله العثيمين، العبيكـان للطباعة والنشر, الرياض, ط٢، ١٤١٢هـ / ١٩٩١م.

- تاميزية : مورييس , رحلة في بلاد العرب الحملة المصرية على عسير ١٢٤٩هـــ/ ١٨٣٤م, ترجمة : محمد ال زلفة ,مطابع الشـــريف, الرياض ، ط١, ١٤١٤هـــــ/ ١٩٩٣م .

- جارشلي: إسماعيل حقي، إشراف مكة المكرمة وأمرائها في العصر العثماني، ترجمة: خليل علي مراد، الدار العربية للموسوعات، بيروت، ط١، ١٤٢٤هـ /٢٠٠٣م.

- الجاســر: حمد المعجم الجغرافي للبلاد الســعودية، القســم الأول، منشــورات دار اليمامة، ط١، ١٣٩٧هـ / ١٩٧٧م.

- الجبرتي: عبـدالرحمن، عجـائـب الآثار في التراجم والأخبـار، تحقيق: عبـدالرحيم عبدالرحمن عبدالرحيم، ج٤، دار الكتب المصرية، القاهرة، ١٩٩٧م .

- جنيدل: سـعد، المعجم الجغرافي للبلاد العربية السـعودية عالية نجد، القسـم الأول، منشورات دار اليمامة للبحث والترجمة والنشر، الرياض، ب. د. ن، ط١.

- الحربي: دلال مخلد: غاليه البقمية حياتها ودورها في مقاومة حملة محمد علي باشا على تربة، دارة الملك عبد العزيز، الرياض، ط١، ١٤٣٤هـ.

- الحفظي: إبراهيم، تاريخ عسير رؤيه تاريخية خلال خمسة قرون في رسالة إبراهيم بن علي زين العابدين الحفظي، تحقيق: محمد بن مسلط البشري، ط٥، ١٤١٣هـ.

- حنا: عبدالله، حركات العامة الدمشقية في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، دار ابن خلدون، بيروت، ط١، ١٩٨٥م.

- الخالدي: إبراهيم، الجامع المختصر للألقاب والعزاوي عند البدو والحضر، شركة المختلف للطباعة والنشر، الكويت، ط١، ١٤٢٣هـ /٢٠٠٣م.

- خزعل: حسين خلف الشيخ، حياة الشيخ محمد بن عبدالوهاب، دار الثلوثية للنشر والتوزيع، الرياض، ط١، ١٤٣١هـ /٢٠١٠ م.

- الخضيري: محمد بن سليمان، تاريخ البلاد السعودية في دليل الخليج دار غارنت للنشر، لندن، ط١، ١٤٢٢هـ/٢٠٠١م.

- خلف: شعبان، الرس وسقوط الدرعية، مكتبة مدبولي، القاهرة، ص٢٧، ط١، ٢٠١١م.

- دحلان : أحمد زيني , أمراء البلد الحرام ,الدار المتحدة للنشر والتوزيع , بيروت , د. ت. ط.

- دلال: عبدالواحد محمد، البيان في تاريخ جازان وعسير ونجران، ج١، دار التعاون للطباعة والنشر، ط١، ١٤١٦هـ/١٩٩٥م.

- دي غوري: جيرالد، حكام مكة المكرمة ، ترجمه: رزق الله بطرس راجعه وتعليق: صباح جمال الدين، الفرات للنشر والتوزيع بيروت، ط١، ٢٠١٠م.

- ديكسون: هـــ. ر. ب، الكويت وجاراتها، ج١، صحارى للطباعة والنشر، ط٢، ١٤١١هـ/ ١٩٩٠م.
- ديوان الأمير الصــنعاني: تقديم: علي الســيد صــبح المدني مطبعة المدني، القاهرة، ط١، ١٣٨٤هـ /١٩٦٤.
- الرافعي: عبدالرحمن، عصر محمد علي، دار المعارف، القاهرة، ط٥، ١٤٠٩هـــ - ١٩٨٩م .
- الرجبي: خليل بن أحمد، تاريخ الوزير محمد علي باشا، تحقيق: دانيال كريسيليوس، دار الآفاق العربية القاهرة، ط١، ١٤١٧هـ /١٩٩٧م.
- الزركلي: خير الدين الزركلي، الأعلام قاموس تراجم لأشــهر الرجال والنســاء من العرب والمستعربين والمستشرقين، دار العلم للملايين، بيروت، ط١٥، ٢٠٠٢م.
- الزهراني: محمد بن زياد، الأمير بخروش بن علاس الثائر الفتاك على غزو الأتراك، مؤسسة الانتشار العربي، بيروت، ط١، ٢٠١٥م .
- سالم: سيد مصطفى: مراحل العلاقات اليمنية السعودية (١١٥٨- ١٣٥٣هـــ / ١٧٥٤-١٩٣٤م) مكتبة مدبولي القاهرة، ط١، ٢٠٠٣م.
- السبيعي: مترك، تربة في العهد السعودي دراسة تاريخية (١٢١٢- ١٣٤٤هـــ / ١٧٩٧- ١٩٢٥م) جداول، بيروت، ط١، ٢٠١٧م.
- الســعودي: عبدالعزيز قائد, ابن الأمير والرســالة النجدية، مكتبة مدبولي القاهرة , ط١، ٢٠١١م.
- شــاكر: محمود شــبه الجزيرة العربية - عســير - المكتب الإســلامي. بيروت، ط١٤٠١،٣هـ/١٩٨١م.

- الشريف: عبدالرحمن، ج٢، مرجع سابق، ص٣٩١، آل مريح: صالح بن محمد، نجران، ضمن سلسلة هذه بلادنا، الرئاسة العامة لرعاية الشباب، الرياض، ط١، ١٤١٢هـ / ١٩٩٢م.

- الشعفي: محمد بن سعيد، تنظيمات الدولة السعودية الأولى، جامعة الملك سعود , ط١، ١٤٣١هـ/٢٠١٠م.

- شيلشر: ليندا، دمشقفي القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، ترجمة عمرو الملاح، .دار الجمهورية, دمشق, ط١, ١٤١٩هـ/ ١٩٩٨م .

- صابان: سهيل: مداخل أعلام الجزيرة العربية في الأرشيف العثماني، جداول بيروت، ط١، ٢٠١٣م.

- الظاهري: أبو عبدالرحمن بن عقيل، ديوان الشعر العامي بلهجة أهل نجد، ج٣، دار العلوم بالرياض، ط١، ١٤٠٦هـ /١٩٨٦م.

- عباس: السيد أحمد مرسي، العسكرية السعودية في مواجهة الدولة العثمانية، دار الزهراء، الرياض، ١٤١٦هـ/ ١٩٩٥م.

- عبد الرحيم: عبدالرحيم عبد الرحمن، الدولة السعودية الأولى (١١٥٨- ١٢٣٣هـ/ ١٧٤٥- ١٨١٨م) ج١، دار الكتاب الجامعي، القاهرة ط٦، ١٤١٨هـ /١٩٩٧م .

- _____، من وثائق تاريخ شبة الجزيرة العربية في العصر الحديث، دار الكتاب الجامعي، القاهرة، ١٤٢١هـ /٢٠٠١م.

- عبدالوهاب: عبدالرحمن بن حسن، المقامات، تحقيق: عبدالله الطوع، دارة الملك عبدالعزيز، الرياض، ط١، ١٤٢٦هـ.

- العبودي: محمد بن ناصر، معجم بلاد القصيم، ج٢، مطابع الفرزدق، الرياض، ط٢، ١٤١٠هـ/١٩٩٠م.

- العثيمين: عبدالله الصالح: تاريخ المملكة العربية السعودية، ج١، مطابع الخريف، الرياض، ط٣، ١٤١١هـ / ١٩٩٠م.

- _____، نشأ إمارة الرشيد، جامعة الرياض، الرياض، ط١، ١٤٠١هـ/١٩٨١م.

- العجلان: عبدالله بن محمد: حركة التجديد والإصلاح في نجد، العصر الحديث، الرياض، ب. د. ن، ط١، ١٤٠٩هـ/١٩٨٩م.

- العجلان: يحي بن إبراهيم: القنفذة نشأة وتاريخ، ط٢، ١٤٣١هـ/٢٠١٠م.

- العجلاني: منير، تاريخ البلاد السعودية الدولة السعودية الأولى، عهد الإمام سعود الكبير، ج٣، دار الشبل للنشر والتوزيع، الرياض، ط٢، ١٤١٣هـ/ ١٩٩٣م.

- _____، تاريخ البلاد العربية السعودية، الدولة السعودية الأولى، عصر الإمام عبدالعزيز بن محمد، دار الشبل للنشر والتوزيع، الرياض ط٢، ١٤١٣هـ/١٩٩٣م.

- _____، تاريخ البلاد العربية السعودية، عهد الإمام عبدالله بن سعود، دار الشبل للنشر والتوزيع، الرياض، ط٢، ١٤١٤هـ/١٩٩٣م.

- العدواني : لطيفة : العدواني , عثمان بن عبدالرحمن المضايفي ودورة في الدولة السعودية الأولى , رسالة ماجستير غير منشورة مقدمه لكلية الشريعة والدراسات الاسلامية جامعة أم القرى , مكة المكرمة , ١٤٢٧هـ / ٢٠٠٦ م.

- العواجي: محمد بن جرمان: الآثار في محافظة بيشة، ، ب. د. ن، ط١، ١٤٢٦هـ/ ٢٠٠٥م

- غالب: محمد أديب، من أخبار الحجاز ونجد في تاريخ الجيرتي، دار اليمامة للبحث والترجمة والنشر، الرياض، ط١، ١٣٩٥هـ/ ١٩٧٥م.

- الفاخري: محمد، تاريخ الفاخري، تحقيق عبدالله الشبل، مطبوعات الأمانة العامة للاحتفال بمرور مائة عام على تأسيس المملكة العربية السعودية، الرياض، ١٤١٩هـ.

- فرج: السيد، حروب محمد علي، مطبعة التوكل، القاهرة ، ١٩٩٩م.

- القحطاني: فاطمة: حملة إبراهيم باشا عن الدرعية وسقوطها (١٢٣١-١٢٣٣هـ /١٨١٦-١٨١٨م) دارة الملك عبدالعزيز، الرياض، ١٤٣١هـ.

- قطب: علي عوض، الأمراء اليزيديون عسير تاريخ لم يكتب، دار جداول بيروت، ط١، ٢٠١٥م.

- كورشون: زكريا، العثمانيون وآل سعود في الأرشيف العثماني ١٧٤٥/ ١٩١٤ م، الدار العربية للموسوعات، بيروت، ط٢، ١٤٣١هـ/٢٠١٠م .

- لعواجي: محمد بن جرمان: بيشة، ، ب. د. ن ، ط١، ١٤١٨هـ/١٩٩٧م.

- لوريمر: ج. ج، دليل الخليج القسم التاريخي، ج٣، مطابع علي بن علي، الدوحة.

- مانجان: فليكس، تاريخ الدولة السعودية الأولى وحملات محمد علي على الجزيرة العربية، ترجمة : محمد خير الدين البقاعي , دارة الملك عبدالعزيز، الرياض، ط١, ١٤٢٤هـ.

- مجموع في التاريخ النجدي تأليف إبراهيم بن عيسى يشاركه عبدالله بن محمد البسام ضمن مجموعة الخزانة النجدية ج٩ .ب.د. ت .

- المحامي: محمد فريد بك، تاريخ الدولة العلية العثمانية، دار النفائس، بيروت، ط١، ١٤٠١هـ/ ١٩٨١م،

- المختار، صلاح الدين، تاريخ المملكة السعودية في ماضيها وحاضرها، ج١، دار مكتبة الحياة، بيروت، ط١، ب. د. ن.

- مسفر: عبدالله، السراج المنير في سيرة أمراء عسير، مؤسسة الرسالة , بيروت , ط١ .

- المهندس، محمود فهمي، البحر الزاخر في تاريخ العالم وأخبار الأوائل والأواخر، تحقيق: لطيفة سالم، دار الكتب والوثائق القومية، القاهرة، ١٤٢٨هـ/ ٢٠٠٧م.

- النجدي: محمد البسام، كتاب الدرر المفاخر في أخبار العرب الأواخر (قبائل العرب) تحقيق: سعود بن غانم العجمي، الكويت، ط٢، ٢٠١٠م.

- النشوان: عبدالرحمن بن عبدالعزيز، جغرافية المملكة العربية السعودية، مطابع الحميضي، الرياض، ط١، ١٤٣٣هـ /٢٠١٢م.

- النعمي: هاشم، تاريخ عسير في الماضي والحاضر، أصدر بمناسبة الاحتفال بمرور مائة عام على تأسيس المملكة، ١٤١٩هـ /١٩٩١م.

- الوردي: علي, قصة الأشراف وابن سعود، الفرات للنشر والتوزيع , بيروت، ط٣, ٢٠١٠م.

- الوليعي : عبدالله بن ناصر ، معجم البلدان والقبائل في شبه الجزيرة العربية والعراق وجنوبي الأردن وسوريا: مجموعة من الباحثين ج١، ترجمه وعلق عليه: عبدالله بن ناصر الوليعي، دارة الملك عبدالعزيز، الرياض، ط١، ١٤٣٥هـ/٢٠١٤م.

ثالثاً – الرسائل العلمية:

- العفري: محمد بن سعد، مقاومة قبائل الحجاز لحملة أحمد طوسون باشا، ١٢٢٦-١٢٣٠هـ/ ١٨١١-١٨١٤م، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القصيم، كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية، ١٤٣١هـ/٢٠١٠م.

- عمرو: عمرو بريده في عهد حجيلان بن حمد، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القصيم، كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية , ١٤٣٠هـ.

- المانع: وعد، الخطط العسكرية في معارك الدولة السعودية الأولى (١١٥٧-١٢٣٣هـ /١٧٤٤- ١٨١٨م)؛ رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القصيم، كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية، ١٤٤١هـ/٢٠٢٠م.

- الصحف والمجلات:

- آل فائع: أحمد بن محمد، نجران في عهد الدولة السعودية الأولى (١١٥٧-١٢٣٣هـ / ١٧٤٤-١٨١٨م) دراسة في الأوضاع السياسية والعسكرية، مجلة دارة الملك عبد العزيز، عدد الرابع، شوال ١٤٣٢هـ.

- السعدون: صالح بن محمود، منع الحج بين الدولة العثمانية والدولة السعودية الأولى، الدعاية والحقيقة، مجلة دارة الملك عبد العزيز، العدد الثاني ربيع الآخر ١٤٣٠هـ السنة الخامسة والثلاثون.

- الملحم: فراج رحلة في بلاد يام، مجلة العرب، ج١١-١٢، جماديان ١٤٠٨هـ/ يناير فبراير ١٩٨٨م.

رابعاً – الصحف والمجلات:

- آل فائع: أحمد بن محمد، نجران في عهد الدولة السعودية الأولى (١١٥٧-١٢٣٣هـ / ١٧٤٤-١٨١٨م) دراسة في الأوضاع السياسية والعسكرية، مجلة دارة الملك عبد العزيز، عدد الرابع، شوال ١٤٣٢هـ.

- السعدون: صالح بن محمود، منع الحج بين الدولة العثمانية والدولة السعودية الأولى، الدعاية والحقيقة، مجلة دارة الملك عبد العزيز، العدد الثاني ربيع الآخر ١٤٣٠هـ السنة الخامسة والثلاثون.

- الملحم: فراج رحلة في بلاد يام، مجلة العرب، ج١١-١٢، جماديان ١٤٠٨هـ/ يناير فبراير ١٩٨٨م.

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

Journal of Educational and Social Sciences

Jumada al-Ula 1442 Hijri / December 2020

Issue 4

Vol.2