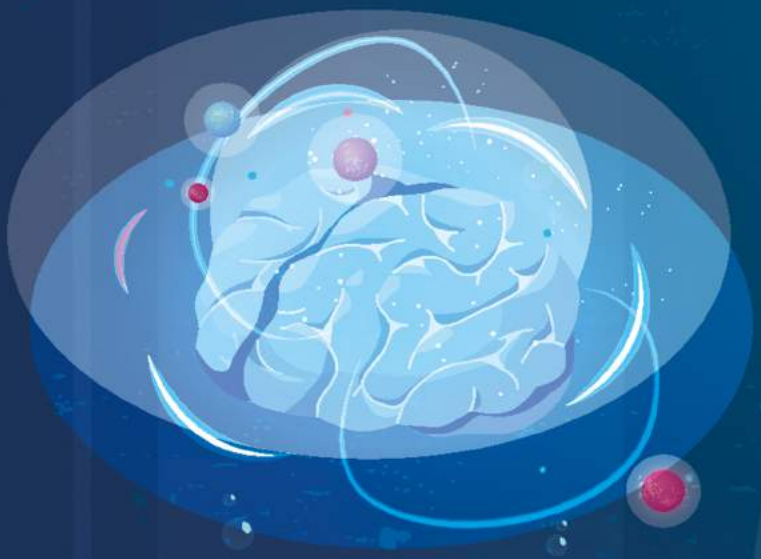
جامعة حائل
University of Ha'il

# مجلة العلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة تصدر عن جامعة حائل

السنة الرابعة 1442هـ 2020 م العدد 7 نوفمبر 2020 م



ردمد 1658 - 788X

جامعة حائل
University of Ha'il

# مجلة العلوم الإنسانية

## دورية علمية محكمة تصدر عن جامعة حائل

**للتواصل :**

مركز النشر العلمي والترجمة
جامعة حائل ، صندوق بريد: 2440 الرمز الريدي 81481

https://uohjh.com/
j.humanities@uoh.edu.sa

## أولاً/ تعريف بالمجلة:

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

## ثانياً/ رؤية المجلة:

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

## ثالثاً/ رسالة المجلة:

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

## رابعاً/ أهداف المجلة:

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

## خامساً/ لغة النشر:

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

## سادساً/ مجالات النشر في المجلة:

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

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

## سابعاً/ أوعية نشر المجلة:

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

## ثامناً/ الشروط العامة للنشر العلمي:

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

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

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

## تاسعاً/ الشروط الفنية للنشر العلمي:

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

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

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

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

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

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

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

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

المشرف العام

سعادة وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

أ.د. ماجد بن محيّا الحيسوني

## هـيئـة التحـريـر

رئيس هيئة التحرير

أ.د. بنيّان بن باني الرشيدي

أمين هيئة التحرير

د. بشير بن علي اللويش

أعضاء هيئة التحرير

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

## الهيئة الاستشارية

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

Dr. Nasser Mansour
University of Exeter. UK – Education

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

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

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

**أ.د. حمود بن فهد القشعان**
جامعة الكويت - الخدمة الاجتماعية

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

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

**أ.د. سعيد يقطين**
جامعة محمد الخامس– سرديات اللغة العربية

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

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

**أ.د.محمد شحات الخطيب**
جامعة طيبة –فلسفة التربية

# فهرس الأبحاث


| م | اسم البحث | رقم الصفحة |
|---|---|---|
| 1 | درجة مساهمة الإدارة المدرسية في تفعيل أداء المكتبة في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين في لواء الرمثا وسبل تطويرها<br>د. ميساء محمد بني خلف..... د. رشا سامي اسماعيل خابور | 11-22 |
| 2 | إتجاهات طلبة جامعة حائل نحو العمل التطوعي وسبل تفعيله ضمن رؤية (2030) في ضوء بعض المتغيرات<br>د. خالد مبرك المطيري - أ. د خالد محمد أبو شعيرة - د. صالح عبد الله الخبراء - د. ذهب نايف الشمري - د. وضحى شبيب العتيبي | 23 - 49 |
| 3 | اخْتِلافُ تَعَدِّي الفِعْلِ وَلُزُومِهِ لاخْتِلافِ المصْدَرِ فَعْلٌ وفُعُولٌ أنْمُوذجًا<br>..... د. إبراهيم بن سعيّد بن هليل الشمري | 51 - 68 |
| 4 | النمذجة البنائية السببية للعلاقة بين الشغف والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية وبعض المتغيرات لدى طلبة جامعة المجمعة<br>.....د/ الحميدي بن محمد الضيدان | 69 - 91 |
| 5 | الثقة بالنفس لدى الأحداث الجانحين بمدينة الرياض وعلاقتها بالتفكك الأسري في ضوء بعض المتغيرات<br>..... أ.د. محمد بن مترك آل شري القحطاني | 93 - 113 |
| 6 | تقويم أداء كليات/ عمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر في الجامعات السعودية بإستخدام بطاقة الآداء المتوازن<br>..... د. محمد بن عثمان حربي الثبيتي | 115 - 136 |
| 7 | دور الأسرة في تعزيز الهوية الوطنية لَدى الأبناء<br>..... د. سعود بن سهل القوس | 137 - 160 |
| 8 | درجة أهمية مكونات مجتمع التعلم المهني في ضوء تصميم هورد Hord من وجهة نظر معلمات العلوم الطبيعية والرياضيات<br>د.ابتهال بنت سليمان السحيبائي - د. إيمان بنت عمر العبد الكريم - أ.د. فهد بن سليمان الشايع | 161 - 177 |
| 9 | Effect of Repeated Reading Strategy on the Reading Anxiety and Reading Fluency of Female English as a Foreign Language (EFL) University Students<br>..... Dr. Maryumah Hejji Alanazi | 179- 191 |

# درجة مساهمة الإدارة المدرسية في تفعيل أداء المكتبة في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين في لواء الرمثا وسبل تطويرها

قُدم للنشر في 2019/12/21، وقُبل للنشر في 2020/3/9)

د. ميساء محمد بني خلف
أستاذ مساعد في قسم الصفوف الأولية
كلية التربية، جامعة حائل

Dr. Maisa Mohammad Bany Khalaf
Assistant Professor in Department of Early Grades, College of Education, University of Hail

د. رشا سامي اسماعيل خابور
أستاذ مساعد في قسم الصفوف الأولية
كلية التربية، جامعة حائل

Dr. Rasha Sami Ismail Khabou
Assistant Professor in Department of Early Grades, College of Education, University of Hail

**المستخلص:**

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة مساهمة الإدارة المدرسية في تفعيل أداء المكتبة في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين في لواء الرمثا وسبل تطويرها، وأبرز الصعوبات التي تواجهها الإدارة المدرسية في تفعيل أداء المكتبة، والتعرف إلى الفروق تبعاً لمتغيرات الدراسة.

ولتحقيق هدف الدراسة أعدت الباحثتان أداتا الدراسة وهما: الاستبانة، وأسئلة المقابلة. وقد تم التحقق من صدقهما وثباتهما أداتا الدراسة. ووزعت الاستبانة بالطريقة الطبقية العشوائية على عينة الدراسة المكونة من (120) معلم ومعلمة، منهم (97) معلم ومعلمة أجابوا عن أداة الاستبانة في حين أجاب (23) معلماً ومعلمة عن أسئلة المقابلة. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة المتوسطات الحسابية الكلية عن فقرات الدراسة حول مساهمة الإدارة المدرسية في تفعيل أداء المكتبة جاءت متوسطة، حيث جاءت فقرتين «تعقد ندوات ومحاضرات تثقيفية لأهمية المكتبة وفائدتها ، وغرس حب الاطلاع وقراءة الكتب في نفوس الطلبة» بالمرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، حيث وجاءت فقرة «استثمار أوقات الفراغ من خلال الاستفادة من المراجع من المكتبة» بالمرتبة الأخيرة وبدرجة منخفضة. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة المتوسطات الحسابية الكلية عن فقرات الصعوبات التي تواجهها الإدارة المدرسية في تفعيل أداء المكتبة المدرسية جاءت بدرجة متوسطة، حيث إذ جاءت فقرة «ضيق الوقت» بالمرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، ثم «ميزانية المدرسة لا تكفي» بالمرتبة الثانية وبدرجة مرتفعة، ثم «لا يوجد قاعة للمكتبة مناسبة» في المرتبة الثالثة وبدرجة مرتفعة، بينما جاءت فقرة «عدم استغلال أوقات الفراغ « بالمرتبة الأخيرة وبدرجة منخفضة. وأظهرت النتائج أيضا عدم وجود فروق تعزى لأثر الجنس والخبرة، ووجود وفروق تعزى لأثر المؤهل العلمي لصالح الماجستير. وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً أن فقرة تقديم الميزانية الكافية لمكتبة المدرسة وتوفير مستلزماتها في مجال سبل التطوير في تفعيل أداء المكتبة قد جاءت بالمرتبة الأولى حول سبل التطوير في تفعيل أداء المكتبة في المدارس حيث جاءت الفقرة تقديم الميزانية الكافية لمكتبة المدرسة وتوفير مستلزماتها بالمرتبة الأولى. وأوصت الباحثتان بضرورة تكثيف سبل التعريف بالمكتبة المدرسية، والعمل على تزويدها بالكتب الحديثة.

**الكلمات المفتاحية:** المكتبة، تفعيل، أداء، الإدارة المدرسية.

**Abstract**

The study aimed at identifying the contribution of school administration in activating performance of the library in public schools from the point of view of the teachers in Ramtha and how to develop it. Also, it identified the difficulties faced by the school administration in activating library performance. In order to achieve the study's objective, the researchers prepared two tools. : The questionnaire, and an interview. The validity and consistency of the tools were verified and distributed on a random layered way. The case study was composed of 120 teachers. 97 of them answered study while 23 answered the questions of the interview. The results of the study showed that the degree of the total means for the items of the study on the contribution of the school administration in activating the performance of the library was medium. Two items included «holding seminars and educational lectures on the importance of the library and its usefulness» and «instilling love of reading books in the students» were first ranked with a high degree. The item of «Leisure investment through the use of references in the library» was last ranked with a low degree. The results of the study showed that the degree of medium items in terms of difficulties were faced by the school administration in activating the performance of the school library showed that the item of «time constraint» was first ranked with a high degree, then the item of «school budget is not enough» was second rank with a high degree while «there is no appropriate room for the library» was third ranked with a high degree, and the item of «do not exploit leisure time» was last ranked with a low degree. The results showed that there were no differences due to the effect of sex and experience while there were differences due to the Master degree. The results of the study also showed the ways of library development where the item of " "providing adequate budget and requirements for the library of the school» was first ranked. The researchers recommended the necessity of intensifying ways of introducing the school library and providing it with modern books.

**Key Words: library; performance, activation, school administration.**

**المقدمة:**

لقد أدركت الأمم المتقدمة أهمية العلم وأثره في تقدمها ورقيها إلى قمم الحضارة. فالتعليم هو الأساس الذي بواسطته تبنى العقول البشرية منذ الصغر وحتى نهاية المراحل الدراسية. ولا يقتصر التعليم بمرحلة معينة، بل إن التعليم المستمر أمر مطلوب في حياة الإنسان لتجديد معلوماته وخبراته. وقد ارتبط التعليم بمصادر المعرفة من مطبوعات ومواد غير مطبوعة. ولقد أصبحت المدرسة اليوم مؤسسة اجتماعية وتربوية مهمة، تعمل على تهيئة الفرص؛ لتحقيق النمو الشامل في التعليم لجميع الطلبة، وإعدادهم من أجل بقاء الإنسان، وبناء الأجيال وتطويرها، وتأكيد القيم والأخلاق، وبناء الإنسان الصالح من جميع الجوانب الروحية، والخلقية، والنفسية، والعقلية، والجسمية، والاجتماعية؛ ليكون إنساناً متوازياً سوياً، ومواطناً قادراً على النهوض بمجتمعة على أساس علمي وعمل مستقيم.

وعليه؛ برز الاهتمام بجميع عناصر ومكونات العملية التربوية والعنصر الأساسي هو المعلم الذي لا يمكن للعملية التعليمية أن تنجح إلا من خلاله، والذي يقوم بتلقين الطلاب المعلومات والمعارف بالطرق والوسائل المختلفة. وعنصر المنهج الدراسي وهو مجمل المعلومات والأهداف التي ينبغي أن يتم توصيلها للطلاب، يساعده على التفكير الإبداعي والنقدي. وعنصر الطلاب وهم الذي تقوم العملية التعليمية بأكملها من أجلهم، ودائما ما يتم قياس مدى تفاعل الطلاب مع العملية التعليمية ومدى استفادته منها. وعنصر الإدارة يساعد على وضع نظام لسير العملية التعليمية حتى تستطيع أن تحقق أهدافها، وتقوم بوضع النظام الخاص بها مثل: تنظيم ساعات الدراسات، وساعات المخصصة لكل مادة، ووقت الترقية أو الأنشطة المختلفة. والعنصر الأخير مكان الدراسة وهو الفصل أو الصف الدراسي أو المكان الذي يتلقى فيه الطلاب المواد التعليمية في المراحل المختلفة، وتوفير البيئة المناسبة للدراسة ومنها المكتبة لمساعدة الطلبة على جمع المعلومات (دليل التعليم الأول بالشرق الأوسط، 2020).

تعد المكتبة المدرسية قناةً ثقافية ورافداً تعليمياً مهماً، ووسيلة من وسائل إكساب الطلبة مهارات التعلم الذاتي التي أصبحت من المهارات الأساسية في التعليم، إضافة إلى دورها في دعم المنهج سواء أكان داخل المكتبة أم خارجها. وتعد الخدمة المكتبية ضرورية في المراحل التعليمية المختلفة، إذ تشكل عنصراً هاماً من عناصر التعليم المدرسي، لما لها أثر على النمو ولها آثار لا يمكن التقليل من شأنها على النمو المعرفي واللغوي والاجتماعي. وتبرز أهمية المكتبة المدرسية لعدة عوامل من أهمها: تنمية الفرد، وزيادة الوعي بأهميتها نتيجة لارتفاع المستوى الاجتماعي والاقتصادي لشرائح عديدة من أفراد المجتمع (إسماعيل، 2014).

وتتميز المكتبات ومراكز المعلومات بالتغيرات المتواصلة والتطورات المتتابعة في ضوء معطيات العصر الحديث، من أبرزها ظهور المكتبات الإلكترونية، التي كانت نتيجة حتمية لتطور المعلومات والاتصالات. وقد أدى ذلك إلى تحولات جذرية في وسائل حفظ المعلومات ومعالجتها، وفي الوسائط التي تنقلها، كما غيرت في أشكال تنظيم المعلومات وتبادلها، ولها أثره الإيجابي في تقديم خدمات معلوماتية مناسبة ومتطورة للمستفيدين. ويمكن للمكتبة تقدم خدمات لم يكن بالإمكان توفيرها والقيام بها بواسطة المكتبات التقليدية، ويعود ذلك للميزات التي تنفرد بها المكتبة مما جعل لوجودها أهمية كبيرة سواء للمستفيدين أو المكتبيين أو الناشرين (Rana Ahmed S. Abuzaidl, 2006).

وتسهم المكتبة المدرسية في تحقيق أهداف التربية الحديثة لتشمل تزويد الطالب والمعلم والإداري بالمعلومات، حيث تحتوي على مصادر التعلم الوظيفية، والكتب التثقيفية، وكتب التسلية، والقصص وغيرها. ونظراً لأهمية المكتبة المدرسية فقد قام عبد الهادي وعبد الشافي وشحاته (1999) بذكر الجوانب التي تعد امتداداً لدور المكتبة المدرسية وهي كالآتي:

**أ- دور المكتبة المدرسية في دعم المنهج المدرسي**

إنّ المعلومات التي يكتسبها الطلبة من خلال الكتاب المدرسي أو من خلال عملية التدريس داخل الصف لا تمثل إلا قدراً يسيراً إذا ما قورنت بالحجم الكبير للمعرفة الإنسانية ونموها المستمر، ومن هنا ينبغي النظر إلى كون الكتاب المدرسي نقطة بداية تحصيل المعرفة وليس النهاية، ولا يمكن الطالب أن يكسب الخبرات والمهارات الكافية لنموه الشامل منفرداً، حيث يؤكد عبد الهادي (1997) بأنه يجب أن يوظف الكتاب المدرسي كإطار عام يحدد الاتجاهات والمفاهيم الأساسية، ويترك الحرية للطالب للبحث والتنقيب عن المعلومات بنفسه في المصادر التعليمية الموجودة بالمكتبة المدرسية حتى يكتسب الأساس السليم للتعلم الذاتي والتعليم المستمر. ويشير العلي (1997) إلى أن المكتبة المدرسية لها دور فعّال في دعم المنهج الدراسي إذا وفرت من خلالها الخدمات التالية:

- توفير الكتب والمراجع والدوريات في المواد السمعية والبصرية التي تحتاج إليها المناهج والمقررات الدراسية المختلفة.

مساعدة المعلمين في الحصول على المعلومات التي تعمل على إثراء معلوماتهم المهنية حول المناهج والمقررات الدراسية عن طريق تقديم مصادر المعلومات التي تتصل بمناهجهم ومناشطها.

- تقديم خدمات الإرشاد المرجعّي للطلاب ومساعدتهم للوصول إلى الحقائق والمعلومات باستخدام المراجع لإنجاز ابحاثهم وتكليفاتهم الدراسية.

**ب- دور المكتبة المدرسية في دعم الأنشطة التربوية**

تمثل الأنشطة التي تقدمها المكتبة المدرسية بيئة تربوية ثرية تيسر للمتعلم ممارسة خبرات متنوعة تمكنه من مهارات التعلم الذاتي والمستمر، وتكسبه المعارف والمهارات والاتجاهات المرغوبة في تكوين شخصيته الطلبة، وتغرس فيه القيم الإيجابية مثل: التعاون، النظام، تحمل المسؤولية الفردية، والتفاعل مع الجماعة. وحتى تتمكن المكتبة من تفعيل دورها في دعم الأنشطة التربوية لابد أن تتمتع بستة مصادر للمعلومات تتكامل فيما بينها لتقديم المعلومات اللازمة لمساندة الأنشطة، وهي: الكتب، الدوريات،

المواد السمعية والبصرية، وملفات البيانات الآلية، واقراص الليزر، كما عليها تيسير استخدامها والاطلاع عليها، وتوفير سبل الراحة للحصول على المعلومات اللازمة (عبد الشافي، 1999).

**ج- دور المكتبة المدرسية في دعم عملية التثقيف**

من الحقائق المؤكدة أن الطالب أو الإنسان يتعلم وينمو ثقافيا من خلال اتصاله بالمؤثرات الداخلية والخارجية لبيئته الثقافية والطبيعية والاجتماعية، وتسخير كافة الامكانات الحديثة في المكتبة المدرسية؛ لتلبية احتياجات المستفيدين سواء أكانوا طلابا أم معلمين عن طريق توفير المصادر المطبوعة المتجددة كالدوريات، وتوفير الأجهزة والتقنيات الحديثة، كالإنترنت التي تفتح الآفاق أمام المستفيد منها (الناتوت، 2002).

**د- دور المكتبة المدرسية في دعم وترسيخ القيم الاجتماعية**

تحتوي المكتبة المدرسية على كتب تدعو إلى التحلي بالأخلاق الحميدة، وروح التآخي وغيرها من القيم الاجتماعية. فيبرز أمين المكتبة هذه الخصال وتقريبها إلى ذهن الطالب عن طريق الكتاب الجيد والمصادر السمع بصرية (الناتوت، 2002).

قصور في تفعيل أداء المكتبة المدرسية

**أوجه القصور في تفعيل أداء المكتبة المدرسية، منها:**

- قلة قاعات المطالعة في معظم المدارس.
- الافتقار إلى المستلزمات الرئيسة.
- تغيب المعايير لمباني المكتبات المدرسية.
- يغلب على الكتب المتوافرة في المكتبات المدرسية الطابع الأدبي.
- ندرة بعض الكتب ذات الطابع السياسي، والكتب العلمية (علي، 2009).
- قلة الاهتمام بالمكتبة، وتوفير حاجاتها.

من هنا جاءت هذه الدراسة؛ لتعرف على درجة مساهمة الإدارة المدرسية في تفعيل أداء المكتبة في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين في (لواء الرمثا) في المملكة الأردنية الهاشمية، وسبل تطويرها، والتعرف على أبرز الصعوبات التي تواجهها الإدارة المدرسية في تفعيل أداء المكتبة.

**مشكلة الدراسة وأسئلتها:**

تعتبر المكتبة المدرسية من أهم المراجع والمصادر التي تثري المسيرة التربوية لكل من الطالب والمعلم والإداري، والمكتبة المدرسية هي الرافد الأساسي للحركة العلمية والثقافية والمعرفية، وتشكل أحد المحاور الأساسية للمنهج المدرسي، والدراسات التي أشارت إليها مثل: دراسة علي (2009)، ودراسة الشنبري (2009) ودراسة Rana Ahmed S. Abuzaidl, 2006) وتعد مصدر للتعلم الذاتي، وتسعى المكتبة إلى تلبية احتياجات روادها على اختلاف ميولهم وقدراتهم ومهاراتهم بما توفره لهم من مصادر معلوماتيّة وأجهزة ومواد تعليمية وخدماتيّة، وتعمل على دعم الأنشطة التربوية المتنوعة ويقع على عاتقها تكوين المجتمع القارئ وتنمية مهارات البحث العلمي. ولذلك لا يمكن التقليل من قيمتها التربوية والثقافية. ومن هنا تشكل الإدارة المدرسية التي تأخذ بالمفهوم الحديث للتربية جانباً مهماً من جوانب العمل في تفعيل أداء المكتبة للمجتمع المدرسي؛ ولذلك لابد أن تعد المكتبة إعداداً جيداً بتوفير المصادر التعليمية على اختلاف أنواعها، واختيار الركن المناسب لها. ولا تستطيع المكتبة أداء وظائفها التربوية والثقافية والترفيهية إلا في ظل الإدارة الواعية التي تبذل كافة جهودها لتوفير مستلزمات المكتبة المدرسية وبناء على ذلك ترى الباحثتان أن هناك أوجه قصور وضعف في دور الإدارة المدرسية في تفعيل أداء المكتبة المدرسية. وتتلخص مشكلة الدراسة من خلال الأسئلة التالية:

1. ما درجة مساهمة الإدارة المدرسية في تفعيل أداء المكتبة في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين في لواء الرمثا؟
2. ما أبرز الصعوبات التي تواجهها الإدارة المدرسية في تفعيل أداء المكتبة المدرسية في المدارس الحكومية في لواء الرمثا؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ =0,05) لمعرفة درجة مساهمة الإدارة المدرسية في تفعيل أداء المكتبة في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين تعزى (للجنس، المؤهل العلمي، الخبرة)؟
4. ما سبل تطوير دور الإدارة المدرسية في تفعيل أداء المكتبة في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين في لواء الرمثا؟

**أهداف الدراسة:**

1. الكشف عن درجة عن مدى مساهمة الإدارة المدرسية في تفعيل أداء المكتبة في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين في لواء الرمثا وسبل تطويرها.
2. التعرف على الصعوبات التي تواجه الإدارة المدرسية في تفعيل أداء المكتبة في المدارس الحكومية في لواء الرمثا.
3. إيجاد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ =0,05) لمعرفة درجة مساهمة الإدارة المدرسية في تفعيل أداء المكتبة في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين تعزى (للجنس، المؤهل العلمي، الخبرة).
4. معرفة السبل لتطوير دور الإدارة المدرسية في تفعيل أداء المكتبة في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين في لواء الرمثا.

**أهمية الدراسة:**

تأتي أهمية الدراسة الحالية على النحو الآتي:

1. تتناول الدراسة موضوعاً من أهم الموضوعات الذي يلقي الضوء على دور الإدارة المدرسية في تفعيل أداء المكتبة في المدارس الحكومية.
2. تركز هذه الدراسة على أهمية المكتبة المدرسية وما لها من دور مهم في دعم العملية التربوية وتعزيز المنهج الدراسي وتبسيط محتواه، ودعم الأنشطة التربوية داخل المدرسة وخارجها.
3. يسهم هذه الدراسة في إثراء البيئة التربوية ونشر الثقافة العامة من خلال تفعيل أداء المكتبة المدرسية.

**مصطلحات الدراسة:**

تعرف مصطلحات الدراسة على النحو الآتي:

عرفها أحمد (2000) بأنها: مجموعة من الوظائف والمهام والمسؤوليات المتوقعة والتي يمكن أن يقوم بها تنظيم أو قطاع المؤسسة لتحقيق أهداف معينة داخل المجتمع.

وتعرفها الباحثتان إجرائياً: هي ما يقع على عاتق

الهيئة الإدارية المتمثلة بمدير المدرسة من أعباء ومهام ومسؤوليات إدارية وتربوية ويتوقع منها بذل كافة الجهود من أجل تفعيل أداء المكتبة المدرسية لخدمة المجتمع المدرسي.

**الإدارة المدرسية:**

وهي الجهود المنسقة التي يقوم بها مدير المدرسة مع جميع العاملين معه من مدرسين وإداريين وغيرهم بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة تحقيقاً يتماشى مع ما تهدف إليه الأمة من تربية أبنائها تربية صحيحة على أساس سليم (أبو الوفا، 1995: 40). وعرفها عبود (1995): أنها نظام ذو أهداف يتم تحقيقها بالتخطيط السليم للعمل ومن خلال التوزيع والتنسيق ومتابعة التنفيذ ثم تقويم الإدارة إلى جانب استخدام الحوافز لإثارة الدوافع وجعل مسؤوليات التنظيم متكاملة ومتفاعلة في إطار جماعي تسوده روح التعاون ويتم بعلاقات إنسانية. وكما عرفها مصطفى (2002) بأنها: مجموعة عمليات وظيفية تمارس بغرض تنفيذ مهام بواسطة آخرين عن طريق تخطيط وتنظيم وتنسيق ورقابة مجهوداتهم وتقويمها وتؤدي هذه الوظيفة من خلال التأثير في سلوك الأفراد وتحقق أهداف المدرسة.

وتعرفها الباحثتان إجرائياً بأنها: مجموعة من العمليات الإدارية والتربوية والفنية والأنشطة التي يقوم بها مدير المدرسة مع جميع العاملين معه في المدرسة من معلمين وإداريين من أجل تفعيل أداء المكتبة المدرسية داخل المدرسة لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

**المكتبة المدرسية:**

مجموعة من المواد المطبوعة والسمعية والبصرية المركزية في المدرسة تحت إشراف اختصاصين مهنيين مؤهلين (عبد الهادي وآخرون، 1999: 19). ويعرفها عليان (2001) بأنها: مؤسسة علمية ثقافية تربوية تهدف إلى جمع وحفظ مصادر المعلومات بأشكالها المختلفة المطبوعة وغير المطبوعة، وبالطرق المختلفة لشراء الإهداء والتبادل، وتنظيمها، وفهرستها وتصنيفها وترتيبها، وتقديمها للمجتمع المدرسي المكون من التلاميذ والهيئتين الإدارية والتدريسية، من خلال عدد من الخدمات المكتبية (كالإعارة، والإرشاد، والتصوير) وذلك عن طريق أمين المكتبة أو متخصص مندوب في مجال المكتبات.

وعرفتها الباحثتان إجرائياً بأنها: المكان الذي يتلقى به المتعلمين والتربويين شتى أنواع المعارف والمعلومات والتي تساعد على دعم المسيرة التربوية والعملية التعليمية من خلال مصادرها وخدماتها المتنوعة.

**حدود الدراسة ومحدداتها**

اقتصرت حدود هذه الدراسة على الآتي:

**الحدود الموضوعية:**

اقتصرت هذه الدراسة التعرف على درجة مساهمة الإدارة المدرسية في تفعيل أداء المكتبة في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين في لواء الرمثا وسبل تطويرها.

الحد البشري: طبقت هذه الدراسة على عينة من معلمي المدارس الحكومية في لواء الرمثا.

**الحد الزماني:**

طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام 2018/2019.

**الحد المكاني:**

اقتصر تطبيق هذه الدراسة على المدارس الحكومية في لواء الرمثا.

**الدراسات السابقة:**

تناول عدد من الباحثين في الدراسات السابقة حول المكتبة في المدارس، وفيما يلي عرض لبعض هذه الدراسات. أجرى علي (2009) دراسة حول المكتبة المدرسية–الواقع والطموح دراسة ميدانية للمكتبات المدرسية في المرحلتين الإعدادية والثانوية في الجمهورية السورية واستخدم المنهج الوصفي التحليلي واعتمد على الاستبانة كأداة للدراسة. وأظهرت النتائج أنه لا يتوافر في الكثير من المدارس قاعات مكتبية محققة للشروط مثل: الموقع المناسب، والمساحة المناسبة والشروط الصحية الجيدة من إضاءة وتهوية، كما لا يوجد قاعة مكتبة في بعض المدارس. ولا توجد قاعة مطالعة في معظم المدارس وأن وجدت لدى عدد قليل منها فهي تفتقر إلى مستلزماتها الرئيسة. وتغيب المعايير الموجودة لمباني المكتبات المدرسية وقاعات المطالعة. يغلب على الكتب المتوافرة في المكتبات المدرسية الطابع الأدبي ثم الكتب ذات الطابع السياسي والكتب العلمية على الرغم من ندرتها.

أما دراسة الشنبري (2009) حول واقع استخدام المكتبة المدرسية في تدريس مقرر التاريخ للصف الثاني الثانوي الادبي من وجهة نظر معلمات مادة التاريخ ومادة المكتبة والبحث بمدارس مكة المكرمة. فقد استخدمت الاستبانة كأداة دراسة على عينة بلغت (102) معلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن دور معلمة التاريخ في استخدام المكتبة المدرسية لا يتم بالصورة المأمولة بدرجة متوسطة. وأن أهمية دور المكتبة في دعم مقرر التاريخ جاءت بدرجة مرتفعة. ويوجد فروق لصالح فئة سنوات الخبرة 16 – 20 سنة، ولا توجد فروق تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والتخصص.

أجرى دكاك (2012) دراسة هدفت إلى تعرف حجم ظاهرة المطالعة عند تلاميذ الصفين الخامس والسادس من مرحلة التعليم الأساسي، وزيارة المكتبة المدرسية من قبلهم. وطبقت أداة الاستبانة على طلبة الصفين الخامس والسادس بمدينة دمشق، وأظهرت النتائج التأثير الواضح لعمل الأبوين وخاصة الأم، وتعزيز المطالعة عند الأبناء، والتأثير الواضح لأمين المكتبة ومعلم اللغة العربية في تعزيز المطالعة، لارتباط دوريهما بالكتاب والقصة، وحاجة التلاميذ إليهما.

وفي دراسة قام بها معهد IDAHO في واشنطن (Impact of School Iibararies, 2009) حول تأثير المكتبات المدرسية لدى المدرسين والإدارة وتأثيرها في نجاح التلاميذ، وهدفت الدراسة إلى: تحديد احتياجات الحصول على مصادر المكتبة ويعد من أهم مصادرها المعلم وعامل المكتبة حيث أنهما مكملان لبعضهما البعض، والمكتبة تزود الطلبة بالتطوير

الاحترافي. إن المكتبة تعتمد على خطوات معينة لتطويرها، ودور المعلم في المكتبة هو عنصر أساسي في اتساع محصول المعرفي لدى الطلبة، وقد خلصت نتائج الدراسة أن الطلبة يكونون أكثر نجاحا عندما تؤدي المكتبات دورا فاعلا فضلا عن دور الأساتذة والمديرين.

وأجرت كوريلانس (currylance,2004) دراسة حول المكتبات وتحصيل الطلاب أهمية المكتبات المدرسية لتحسين مهارات الطلبة في الاختبارات وتطويرها في ولاية كولورادو في الولايات، واجريت الدراسة في مدرستين ابتدائيتين من خلال دراسة مقارنة، وتبين أن نسبة 88 % من نتائج الطلاب الدراسية تحسنت مقارنة بالمعايير المعروفة والمسماة ب CSAB برنامج تقييم الطلاب في كولورادو. أظهرت نتائج الدراسة أن نتائج امتحانات الطلاب في المدارس التي يوجد فيها مكتبات متنوعة أنها أفضل من نتائج امتحانات الطلاب في المدارس التي يوجد فيها مكتبات عادية.

وأجرى انزنبيرج (Ansenberg, 2008) دراسة عنوانها دور أمين المكتبة المدرسية الثانوية كما يراه مديرو ومعلمو وأمناء المدارس الثانوية، إذ هدفت هذه الدراسة التعرف إلى التصورات، إذ تم إجراء هذه الدراسة من خلال النظرية والتطبيق بحيث يتناول الجانب النظري الدور المثالي الذي يجب أن يكون عليه دور مدير المدرسة والمعلمين وتطبيقه على ارض الواقع، وهدفت الدراسة أيضا تعرف أهم المعوقات التي تواجه أمين المكتبة المدرسية في أداء دوره، واستخدمت الدراسة أداة تم توزيعها على عينة نسبتها 30 %من مجتمع الدراسة الأصلي لعام 1999، وقد خلصت نتائج الدراسة إلى أن درجة رضا أمناء المكتبات المدرسية عن دورهم الحالي كانت مرتفعة. أن درجة رضا المعلمين عن دور أمين المكتبة كانت منخفضة. أن درجة رضا المديرين عن دور أمين المدرسة منخفضة جدا.

دراسة شيرش (Church, 2008) عنوانها الدور التدريسي لأمين المكتبة كما يراه مديرو المدارس الأساسية، إذ هدفت الدراسة التعرف إلى تصورات مديري المدارس للدور التربوي الذي يقوم ب هامين المكتبة، ومصادر هذه التصورات، وقد تم إجراء الدراسة على عينة عشوائية بلغت 426 مديرا مدرسيا في ولاية فرجينيا من خلال إجراء مقابلات واستبانات على هؤلاء المدراء إذ خلصت الدراسة إلى النتائج التالية إن مديري المدارس لهم دور نشط تعليميا في المكتبات المدرسية يؤثر تأثيرا ايجابيا في تعليم الطلاب. أن هناك دورا تربويا يقوم به أمين المكتبة كمعلم لديه مهارات أدبية، وشريك في العملية التربوية التعليمية. أن الإدارة والقيادة التربوية تلعب دورا في دعم هذه المكتبات، وتؤكد الاتجاهات التعليمية الحديثة على أهمية المكتبة المدرسية وما تؤديه من دور فاعل في تحقيق أهداف التعليم. أن المكتبة تساعد الطلاب على النمو المتكامل، إذ تهدف إلى إتاحة الفرص الكافية لتعليمهم وفق أسس تربوية سليمة، فضلا عن نموهم نموا متوازنا من كافة النواحي.

أما دراسة هيرتزل (Hartzell, 2007) بعنوان كيف يمكن لصانعي القرار التربوي إن يصبحوا ممثلين للمكتبة المدرسية، التي هدفت التعرف إلى مدى إدراك المدرين المدرسيين والمعلمين للمكتبة المدرسية في المرحلة الأساسية، وبكيفية تحفيز المهارات المتعلقة بالمعلومات في محافظة باينتاون، كما هدفت إلى المساهمة في طرح مجموعة من التوصيات التي تزيد من فاعلية المكتبة المدرسية. وتكونت عينة الدراسة من 15 مديرا مدرسيا و385 معلما ومعلمة، إذ تم توزيع أداة الدراسة على عينة الدراسة وقد استجاب 15 مديرا ومديرة بالإضافة إلى 105 معلم ومعلمة. إذ وصلت نسبة الاستجابة إلى 89.5 % وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين والمعلمات في المدرسة استخدموا كلا من المكتبة المدرسية والمكتبات الأخرى الخارجية من اجل تلبية احتياجاتهم المدرسية المقررة عليهم في المنهاج. وان المديرين المدرسيين قد واجهوا مشكلات في تطوير المكتبات المدرسية. وان هناك حاجة إلى تدريب المعلمين والمعلمات في المهارات المكتبية وجمع المعلومات.

دراسة رنا وأبو زيد (Rana Ahmed S. Abu-zaidl, 2006) عنوانها إدماج المكتبة المدرسية بالمصادر الالكترونية ضمن بيئة رقمية ومستوى الرضا من هذه المصادر دراسة حالة على الجامعات في العربية السعودية. إذ هدفت الدراسة تعرف دور المدرسة في مساعدة الطلبة في عملية التعلم، ودورها في الطلبة بالمعلومات حول دراستهم المنهجية، كما هدفت الدراسة إلى الاطلاع على المشاكل والمعوقات التي تواجه عملية التفاعل بين الطالب والمكتبة المدرسية، بالإضافة إلى معرفة مدى استخدام الطلبة للمكتبة المدرسية، ودراسة مدى الرضا عن المواد الالكترونية التي تقدمها المدرسية للطلبة، ولقد اعتمدت الدراسة على البيانات التي تم جمعها بواسطة استبانه الكترونية في مدرسة البيان الثاوية للبنات، ومدرسة جدة الثانوية في لسعودية العربية. وتوصلت الدراسة إلى النتائج وهي: أن 92.2 % من عدد الطلبة كانوا غير راضين عن جودة الموجودات الالكترونية في المكتبة المدرسية، وان 1 % من المستجيبين قد أشاروا إلى إن التنظيم الدوري الالكتروني كان سيئا. وان العلاقة ما بين البيئة المدرسية المتمثلة في الإدارة المدرسية والطاقم التعليمي، وبين الطلبة مفقودة في الإطار الإداري المدرسي.

دراسة كلونيك (Kolencik, 2001) عنوانها المدير المدرسي والمعلم–أمين المكتبة: بناء الشراكة التعاونية في مجتمع المدرسة، إذ هدفت الدراسة إلى إن القيادة المدرسية للمدير المدرسي في دعم البرامج التربوية لمكتبة المدرسة ساهمت بشكل ايجابي في تنمية ثقافة المدرسة، والتي تؤدي إلى تحسين عملية التعلم للطلبة، إذ توصلت النتائج إلى أن التعاون المستمر بين المدير المدرسي والمعلم وأمين المكتبة يساهم في زيادة فاعلية العملية التعليمية. وان معظم المديرين المدرسيين لم يتمكنوا من تمييز الدور التعليمي الذي يمكن (للمعلم –أمين المكتبة) أن يحققه في حالة تم تشجيع أنماط التعاون فيما بينهم. إن المدارس التي تبين النهج التعاوني بين المعلمين، وشجعت أنماط التعاون المنتظم كانت عملية الإصلاح التعليمي فيها أسرع.

**التعليق على الدراسات السابقة:**

لاقت تفعيل أداء المكتبة في المدارس اهتماماً من الباحثين والدارسين.

أهمية الموضوع؛ إذ أن معرفة مساهمة الإدارة المدرسية في تفعيل أداء المكتبة في المدارس وتحديد الصعوبات التي تعيق تحقيق ذلك تسعى هذه الدراسة لمعرفتها وتفاديها والعمل على حلها .

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في محاولتها الكشف عن دور الإدارة المدرسية في تفعيل أداء المكتبة في المدارس.

كما تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة والتي تم استعرضها في مجمل المتغيرات المدروسة مثل: الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة.

كما أن الدراسة الحالية تعنى بالتعرف على السبل لتطوير دور الإدارة المدرسية في تفعيل أداء المكتبة في المدارس.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

تضمن هذا الجزء الإجراءات التي تتعلق بتصميم الدراسة وتنفيذها، من حيث منهج الدراسة، ومجتمع الدراسة، وعينتها، وأداة الدراسة، والتحقق من صدقها وثباتها، فضلاً عن إجراءات الدراسة، والمعالجة الإحصائية التي استخدمت في استخراج النتائج.

**منهج الدراسة:**

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على وصف البيانات وتحليلها وتبويبها والربط بين مدلولاتها نظراً لملاءمتها لأغراض الدراسة.

**مجتمع الدراسة:**

تكون مجتمع الدراسة (308) من معلمي مدارس الحكومية في لواء الرمثا بالأردن في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1439/1440 الموافق 2018/2019.

**عينة الدراسة:**

تكونت عينة الدراسة من (97) من معلمي المدارس الحكومية في لواء الرمثا بالأردن. واختيروا بالطريقة العشوائية، والجدول (1) يوضح توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة.

**جدول (1) يوضح التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة**

| | الفئات | التكرار | النسبة |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | 40 | 41.2 |
| | أنثى | 57 | 58.8 |
| الخبرة | من 1-3 سنوات | 33 | 34.0 |
| | من 4-10 سنوات | 10 | 10.3 |
| | أكثر من 10 سنوات | 54 | 55.7 |
| المؤهل العلمي | بكالوريوس | 39 | 40.2 |
| | ماجستير | 32 | 33.0 |
| | دكتوراه | 26 | 26.8 |
| | المجموع | 97 | 100.0 |

**أدوات الدراسة:**

تم إعداد استبانه الدراسة بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة، وقد تألفت الاستبانة في صورتها الأولية من 25 فقرة موزعة على مجالين. كما تم إجراء مقابلة مع (23) من معلمي المدارس الحكومية في لواء الرمثا للإجابة على سؤال المقابلة وهو السؤال الرابع، وتم حساب التكرارات والنسب المئوية لإجابات عينة الدراسة من قبل المحلل الإحصائي كما هو موضح في جدول رقم (8).

**صدق الأداة:**

تم عرض أداة الدراسة على (5) محكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في قسم التربية في جامعة حائل و(3) من معلمي مديرية التربية والتعليم في لواء الرمثا بالأردن، حيث قاموا بمراجعة فقرات الأداة وإبداء الرأي حول مدى وضوحها وانتمائها للمجال، وفي ضوء مقترحاتهم تم تعديل وحذف بعض الفقرات لتصبح فقرات الدراسة (21) فقرة.

**ثبات أداة الدراسة:**

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (20) معلم ومعلمة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين. وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرو نباخ ألفا، والجدول رقم (2) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرو نباخ ألفا وثبات الإعادة واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

**جدول (2) يوضح معامل الاتساق الداخلي كرو نباخ ألفا وثبات الإعادة**

| المجال | ثبات الإعادة | الاتساق الداخلي |
|---|---|---|
| مساهمة تفعيل أداء المكتبة | 0.94 | 0.95 |
| صعوبات تفعيل أداء المكتبة | 0.93 | 0.92 |

**إجراءات الدراسة:**

بعد التحقق من صدق أداة القياس وثباتها، وتحديد عينة الدراسة، وزعت الاستبانة على أفراد عينة الدراسة. وبلغ عدد الاستبانات العائدة (100) استبانة، وحذف ثلاثة استبانات بسبب عدم اكتمال الاجابة عليها وبذلك أصبحت عدد الاستبانات التي أدخلت إلى الحاسوب (97) استبانة، وجرى تحليلها بحسب الطرق الإحصائية المناسبة.

**المعيار الإحصائي:**

تم اعتماد سلم ليكرت الثلاثي لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الثلاث (عالية، متوسطة، منخفضة) وهي تمثل رقمياً (3، 2، 1) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج: من 1.00-1.66 قليلة، ومن 1.67-2.33 متوسطة، ومن 2.34-3 كبيرة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

**السؤال الاول:**

ما درجة مساهمة الإدارة المدرسية في تفعيل أداء المكتبة في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين في لواء الرمثا؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة مساهمة الإدارة المدرسية في تفعيل أداء المكتبة في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين في لواء الرمثا، والجدول أدناه يوضح ذلك.

**جدول (3) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة مساهمة الإدارة المدرسية في تفعيل أداء المكتبة في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين في لواء الرمثا مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية**

| الرتبة | الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 6 | تعقد ندوات ومحاضرات تثقيفية لأهمية المكتبة وفائدتها | 2.41 | .760 | مرتفعة |
| 1 | 12 | غرس حب الاطلاع وقراءة الكتب في نفوس الطلبة | 2.41 | .760 | مرتفعة |
| 3 | 1 | الالمام بأهمية دور المكتبة في المدرسة | 2.34 | .748 | مرتفعة |
| 4 | 3 | تشارك الإدارة في وضع تصورات مختلفة لتفعيل المكتبة | 2.20 | .702 | متوسطة |
| 5 | 2 | تقدم إدارة المدرسة بحلول واقعية لمشكلات الطلاب حول استخدام المكتبة | 2.03 | .684 | متوسطة |
| 6 | 9 | ملاءمة مصادر المكتبة المدرسية من كتب ومخطوطات ووسائط متعددة صوتية وافلام وشفافيات | 2.00 | .577 | متوسطة |
| 7 | 7 | اقتراح المراجع التي تفيد الطلبة والمعلمين بالتعاون مع امناء المكتبة | 1.98 | .559 | متوسطة |
| 8 | 5 | تشجع وتحفز استخدام المكتبة | 1.97 | .637 | متوسطة |
| 9 | 8 | العمل على تزويد المكتبة بمختلف الكتب | 1.90 | .568 | متوسطة |
| 10 | 4 | تنظيم يوما مفتوحا لاستخدام المكتبة من قبل جميع العاملين في المدرسة | 1.61 | .686 | منخفضة |
| 11 | 10 | احتواء المكتبات على الدوريات العلمية المختلفة | 1.54 | .693 | منخفضة |
| 11 | 13 | تنمية قدرة التعلم الذاتي بالرجوع الى المكتبة | 1.54 | .693 | منخفضة |
| 13 | 11 | العمل على توفير ميزانية كافية لتوفير كل حاجات المكتبة | 1.48 | .694 | منخفضة |
| 13 | 14 | استثمار اوقات الفراغ من خلال الاستفادة من المراجع من المكتبة | 1.48 | .694 | منخفضة |
| | | مساهمة تفعيل أداء المكتبة | 1.92 | .530 | متوسطة |

يبين الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.41-1.48)، حيث جاءت الفقرتان (6 و12) ونصهما "تعقد ندوات ومحاضرات تثقيفية لأهمية المكتبة وفائدتها"، و"غرس حب الاطلاع وقراءة الكتب في نفوس الطلبة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.41)، بينما جاءت الفقرتان (11 و14) ونصهما "العمل على توفير ميزانية كافية لتوفير كل حاجات المكتبة"، و"استثمار أوقات الفراغ من خلال الاستفادة من المراجع من المكتبة" بالمرتبة الأخيرة

وبمتوسط حسابي بلغ (1.48). وبلغ المتوسط الحسابي لمساهمة تفعيل أداء المكتبة ككل (1.92). وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الإدارة المدرسية لها دور مهم في تفعيل أداء المكتبة المدرسية لما لها من أهمية وفائدتها بالنسبة للطلبة وللمعلمين والعاملين في المدرسة والاستفادة من الكتب والدوريات والمراجع التي تحتويها المكتبة مناسبة لمختلف المراحل الدراسية. تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشنبري (2009) من حيث أهمية دور المكتبة في دعم مقرر الدراسي. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة دكاك (2012) من حيث التأثير الواضح لأمين المكتبة والمعلم في تعزيز المطالعة، لارتباطها بالكتاب والقصة، وحاجة التلاميذ إلى الكتب.

**السؤال الثاني:**

ما أبرز الصعوبات التي تواجهها الإدارة المدرسية في تفعيل أداء المكتبة المدرسية في المدارس الحكومية في لواء الرمثا؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصعوبات التي تواجهها الإدارة المدرسية في تفعيل أداء المكتبة المدرسية في المدارس الحكومية في لواء الرمثا، والجدول أدناه يوضح ذلك.

**جدول (4) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصعوبات التي تواجهها الإدارة المدرسية في تفعيل أداء المكتبة المدرسية في المدارس الحكومية في لواء الرمثا مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية**

| الرتبة | الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 1 | ضيق الوقت | 2.41 | .760 | مرتفعة |
| 2 | 7 | ميزانية المدرسة لا تكفي | 2.40 | .759 | مرتفعة |
| 3 | 5 | لا توجد قاعة مكتبة مناسبة | 2.36 | .753 | مرتفعة |
| 4 | 4 | عدم التشجيع لاستخدام المكتبة | 2.00 | .577 | متوسطة |
| 5 | 2 | عدم توفر المراجع الكافية | 1.95 | .528 | متوسطة |
| 6 | 6 | عدم الشعور بالارتياح داخل المكتبة | 1.89 | .557 | متوسطة |
| 7 | 3 | عدم استغلال اوقات الفراغ | 1.48 | .694 | منخفضة |
| | | الصعوبات تفعيل أداء المكتبة | 2.07 | .553 | متوسطة |

يبين الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (1.48-2.41)، حيث جاءت الفقرة رقم (1) والتي تنص على "ضيق الوقت" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.41)، بينما جاءت الفقرة رقم (3) ونصها "عدم استغلال أوقات الفراغ" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.48). وبلغ المتوسط الحسابي للصعوبات تفعيل أداء المكتبة ككل (2.07) وبدرجة متوسطة. قد تعزى هذه النتيجة إلى أن ضيق الوقت وانشغال المدير بالأعمال الإدارية ومتابعة المعلمين والطلبة ومجالس الآباء وأنشطة المدرسة والعمل على حل المشكلات واتخاذ القرارات وغيرها من الأعمال التي تقع على عاتق مدير المدرسة مما يؤدي إلى ضعف تفعيل المكتبة المدرسة، وسوء استغلال أوقات الفراغ للمدير يؤثر في تفعيل أداء المكتبة المدرسية. لم تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة التي قام بها معهد IDAHO في واشنطن (Impact of School Iibararies, 2009) من حيث أن المديرين يكونون أكثر نجاحا عندما تؤدي المكتبات دورا فاعلا.

**السؤال الثالث:**

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ =0,05) مساهمة الإدارة المدرسية في تفعيل أداء المكتبة في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين في لواء الرمثا تعزى (للجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمساهمة الإدارة المدرسية في تفعيل أداء المكتبة في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين في لواء الرمثا حسب متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة والجدول أدناه يبين ذلك.

**جدول رقم (5) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمساهمة الإدارة المدرسية في تفعيل أداء المكتبة في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين في لواء الرمثا حسب متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة**

| المتغير | الفئات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | العدد |
|---|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | 1.96 | .338 | 40 |
| | أنثى | 1.89 | .633 | 57 |

**تابع – جدول رقم (5) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمساهمة الإدارة المدرسية في تفعيل أداء المكتبة في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين في لواء الرمثا حسب متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة**

| المتغير | الفئات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | العدد |
|---|---|---|---|---|
| الخبرة | من 1-3 سنوات | 1.96 | .044 | 33 |
| | من 4-10 سنوات | 2.07 | .130 | 10 |
| | أكثر من 10 سنوات | 1.87 | .705 | 54 |
| المؤهل العلمي | بكالوريوس | 1.66 | .533 | 39 |
| | ماجستير | 2.21 | .589 | 32 |
| | دكتوراه | 1.95 | .044 | 26 |

يبين الجدول (5) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمساهمة الإدارة المدرسية في تفعيل أداء المكتبة في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين في لواء الرمثا بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي جدول (6).

**جدول رقم (6) يوضح تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة على مساهمة الإدارة المدرسية في تفعيل أداء المكتبة في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين في لواء الرمثا**

| المؤهل العلمي | المتوسط الحسابي | بكالوريوس | ماجستير | دكتوراه |
|---|---|---|---|---|
| بكالوريوس | 1.66 | | | |
| ماجستير | 2.21 | .55* | | |
| دكتوراه | 1.95 | .29 | .26 | |

يتبين من الجدول (6) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha$=0.05) تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف 1.798 وبدلالة إحصائية بلغت 0.183.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha$=0.05) تعزى لأثر الخبرة، حيث بلغت قيمة ف 1.239 وبدلالة إحصائية بلغت 0.294.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha$=0.05) تعزى لأثر المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة ف 12.097 وبدلالة إحصائية بلغت 0.000، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه كما هو مبين في الجدول (7).

وتعزى هذه النتيجة ان استجابة الفئة المستهدفة على أداة الدراسة أظهرت عدم وجود فروق بين اجابات المعلمين سواء الذكور أو الإناث منهم وكذلك الخبرة، في حين يوجد فروق تعزى للمؤهل العلمي قد يعود الاختلاف في الدرجة العلمية التي حصلوا عليها المعلمين سواء بكالوريوس وماجستير ودكتوراه. لم تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشنبري (2009) من حيث وجود فروق تعزى لأثر الخبرة لصالح فئة سنوات الخبرة 16-20 سنة، لم تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشنبري (2009) من حيث عدم وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

**جدول (7) يوضح المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لأثر المؤهل العلمي على مساهمة الإدارة المدرسية في تفعيل أداء المكتبة في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين في لواء الرمثا**

| المؤهل العلمي | المتوسط الحسابي | بكالوريوس | ماجستير | دكتوراه |
|---|---|---|---|---|
| بكالوريوس | 1.66 | | | |
| ماجستير | 2.21 | .55* | | |
| دكتوراه | 1.95 | .29 | .26 | |

*دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = 0.05).

يتبين من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha$=0.05) بين بكالوريوس وماجستير وجاءت الفروق لصالح الماجستير. وتعزى هذه النتيجة إلى أنه كلما زادت مؤهل العلمي ارتفعت النتيجة وجاءت لصالح الماجستير قد يكون السبب قلة عدد الفئة المستهدفة الحاصلين على درجة الدكتوراه.

لم تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشنبري (2009) من حيث عدم وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

**السؤال الرابع:**

ما سبل تطوير دور الإدارة المدرسية في تفعيل أداء المكتبة في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين في لواء الرمثا؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لسبل تطوير دور الإدارة المدرسية في تفعيل أداء المكتبة في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين في لواء الرمثا والجدول أدناه يبين ذلك.

**جدول رقم (8) يوضح التكرارات والنسب المئوية لسبل تطوير دور الإدارة المدرسية في تفعيل أداء المكتبة في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين في لواء الرمثا**

| الرقم | الموضوع | التكرارات | النسب المئوية |
|---|---|---|---|
| 1 | تقديم الميزانية الكافية لمكتبة المدرسة وتوفير مستلزماتها | 7 | 30.435 |
| 2 | توفير المراجع والكتب والمصادر التعليمية المقروءة والمسموعة والبصرية والسمع بصرية كالفيديوهات والتلفزيون والحاسوب والاقراص والشفافيات والوسائل التعليمية المتعلقة بمحتوى المناهج الدراسية المختلفة | 5 | 21.74 |
| 3 | .الاهتمام بالتربية المكتبية وخلق جو ملائم لنمو عادة القراءة وحب الاطلاع لدى الطلبة | 5 | 21.74 |
| 4 | إرشاد الطلبة في المكتبة لتتعرف على ميولهم واتجاهاتهم ولتحسين مستواهم التحصيلي | 2 | 8.695 |
| 5 | تقسيم الكتب في اقسام متسلسلة ومترابطة حسب الموضوع تساعد في البحث عن الكتاب أو استعارته | 2 | 8.695 |
| 6 | إبراز دور المكتبة في دعم النشاطات التربوية فيما يتعلق بالمقررات الدراسية التي تثريها بالمعلومات المختلفة | 2 | 8.695 |
| | المجموع | 23 | 100 |

يبين الجدول (8) أن التكرارات والنسب المئوية قد تراوحت ما بين (30.435-8.695)، حيث جاءت الفقرة رقم (1) والتي تنص على "تقديم الميزانية الكافية لمكتبة المدرسة وتوفير مستلزماتها" في المرتبة الأولى وبتكرار بلغ (7) تكرارات وبنسبة مئوية (30.435)، بينما جاءت الفقرة رقم (4) ونصها "ابراز دور المكتبة في دعم المقررات الدراسية" بالمرتبة الأخيرة وبتكرار بلغ (2) تكرار وبنسبة مئوية (8.695).

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن اهمية المكتبة في المدرسة من خلال توفير المراجع والكتب المختلفة والدوريات والأقراص والفيديوهات المتعلقة حول المواد الدراسية والتي تفيد الطالب والمعلم والإدارة المدرسية وجميع العاملين فيها، وهذا يتطلب من إدارة المدرسة توفير الوقت المناسب لتتيح للطلبة استخدام المكتبة والتركيز عليها وتفعيل أداء المكتبة المدرسية بصورة أفضل. تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة علي (2009) من حيث يجب أن توجد قاعة مطالعة وإن وجدت لدى عدد قليل منها فهي تفتقر إلى مستلزماتها الرئيسة.

**التوصيات:**

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يأتي:

- أن تساهم المكتبة في دعم النشاطات التربوية فيما يتعلق بالمقررات الدراسية.
- الاهتمام بالمكتبة المدرسية وتوفير ميزانية كافية لتوفير كل حاجات المكتبة.
- العمل على استثمار أوقات الفراغ من خلال الاستفادة من المراجع المتوفرة لدى المكتبة.
- الاهتمام بالمكتبة المدرسية من خلال تنظيم يوماً مفتوحاً لاستخدام المكتبة من قبل جميع العاملين في المدرسة.
- العمل على توفير المراجع والكتب والدوريات العلمية المختلفة في المكتبة.
- إجراء دراسات مماثلة على عينات دراسية مختلفة ومراحل دراسية مختلفة.

**المراجع:**

**أولاً: المراجع العربية**

أبو الوفا، جمال. (1995). دور الإدارة المدرسية في تهيئة الموارد البشرية للمشاركة في اتخاذ. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

أحمد، إبراهيم. (2000). الجوانب السلوكية في الإدارة المدرسية. القاهرة: دار الفكر العربي.

إسماعيل، محمود حسن. (2000). المرجع في أدب الأطفال. القاهرة: دار الفكر العربي.

دكاك، أمل حميدي. (2012). دور المكتبة المدرسية في تعزيز المطالعة لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس من مرحلة التعليم الأساسي. دراسة ميدانية في مدارس مدينة دمشق. مجلة جامعة دمشق. المجلد (28). العدد (3-4). 247.

دليل التعليم الأول بالشرق الأوسط. (2020). استرجع من الموقع https://www.edarabia.com/ar/5 بتاريخ 27/2/2020.

الشنبري، راية صالح مغيث. (2009). واقع استخدام المكتبة المدرسية في تدريس مقرر التاريخ للصف الثاني الثانوي الأدبي من وجهة نظر معلمات مادة التاريخ ومادة المكتبة والبحث بمدارس مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. السعودية.

عبد الشافي، حسن محمد. (1999). مجموعات المصادر بالمكتبة المدرسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

عبد الهادي، محمد فتحي. (1997). الاستخدام التربوي والتعليمي للمكتبة المدرسية. القاهرة: المجلة العربية للمعلومات.

عبد الهادي، محمد فتحي وعبد الشافي، حسن وشحاتة، حسن سيد. (1999). المكتبة المدرسية ودورها في نظم التعليم المعاصرة. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

عبود، عبد الغني. (1995). إدارة التربية وتطبيقاتها المعاصرة. عين شمس: دار الفكر.

العلي، احمد عبد الله (1997). المكتبات المدرسية والعامة الأسس والخدمات والأنشطة. (الطبعة الثانية). القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

علي، احمد عبد الله. (2009). المكتبة المدرسية الواقع والطموح. مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية. المجلد (25). العدد (1-2).

عليان، ربحي مصطفى. (2001). المكتبات المدرسية ومراكز مصادر التعلم. عمان : دار الفكر.

مصطفى، عبد الحميد. (2002). الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر. (الطبعة الثالثة). السعودية: دار المريخ.

الناتوت، هلال. (2002). المكتبة المدرسية المطورة. بيروت: دار النهضة العربية.

نشوان، يعقوب. (1986). الإدارة والإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق. (الطبعة الثانية). عمان: دار الفرقان.

**Arab References:**

Abd Al Hadi, Muhammad Fathi, Hassan Al-Shafi, Hassan Shehata. (1999), The School Library and Its Role in Contemporary Education Systems, Cairo: The Egyptian Lebanese House.

Abd Al Shafi, Hassan Mohamed. (1999). School Library Resource Kit, Cairo: The Egyptian Lebanese House.

Abdul Hadi, Muhammad Fathi. (1997). The educational and educational use of the school library, Cairo: The Arab Journal of Information.

Aboud, Abd Al Ghani. (1995). Education Management and its Contemporary Applications, Ain Shams: Dar Al Fikr.

Abu Al-Wafa, Jamal. (1995). the role of school administration in preparing human resources to participate in taking. Cairo: University of Knowledge.

Ahmed, Ibrahim. (2000), Behavioral Aspects in School Administration, Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Al Shanbari, Rayah Saleh Magith. (2009). The reality of the use of the school library in teaching a history course for the second year of secondary literary literature from the viewpoint of teachers of history and library material and research in the schools of Makkah Al-Mukarramah. Master Thesis, Umm Al- Qura University, Saudi Arabia.

Al-Ali, Ahmed Abdullah (1997). School and public libraries are the foundations, services and activities. 2 rd Cairo: The Egyptian Lebanese House.

Ali, Ahmed Abdullah. (2009). School Library - Reality and Ambition. Damascus University Journal for Arts and Humanities Volume 25 Nos. 1 and 2.

Alyan, Rebhi Mustafa. (2001), School Libraries and Learning Resource Centers, Dar Al-Fikr: Amman.

Dakkak, Amal Hamidi. (2012). The role of the school library in promoting reading among fifth and sixth graders from basic education - a field study in Damascus city schools, Damascus University Journal, Volume 28, Issue 3 + 4, p. 247.

First education guide for the Middle East.(2020). Retrieved from the website https://www.edarabia.com/ar/5-%D9%85 on27/2/2020

Ismail, Mahmoud Hassan. (2000). the Reference in Children's Literature, Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Mustafa, Abd Al Hamid. (2002). School administration in the light of contemporary administrative thought, 3rd, Saudi Arabia: Dar Al- Merreikh

Nashwan, Yqoub, (1986). Educational administration and supervision between theory and practice, 2nd, Amman: Dar Al-Furqan.

Nattot, Hilal, (2002). Improved School Library, Arab Renaissance House: Beirut.

ثانياً: المراجع الإنجليزية

Ansenberg, Dania, (2008). The Role of the High –School Library Media Specialist as perceived by Lsraeli High-School Librarians, Teachers and Principals – Vision vs. assessment. Library of Information Science, Bar-llan University, Ramat-Gan, Israel. Il. As.biu. www-website.ogs.Iboro.ac.uk/ojs/index.php/jiL

Church ,Audrey p,.(2008). The Instructional Role of the Library Media Specialist as perceived by Elementary School Principals. Virginia, Longwood University Farmville; Available from; www.longwood.edu/ staff/churchap/ instructional

currylance,kith,(2004), libraries and student achievement the importance of school libraries for improving student test scores . www.ciconline.org

Hartzell, Gary,(2007). How Do Decision-Makers Become Library Media Advocates? Knowledge Quest,v36 n1p32-35 Sep-Oct Ej826922. www.eric.edu.gov/ERICWebportal/recordDetail?accno=Ej826922.

Impact of School Iibararies,2009 IDAHO www.idaho.gov in back it 12/5/2018.

Kolencik, P. L.(2001). Principals and teacher- Librarians: Building collaborative Partnerships in the learning community. EdD diss., University of Pittsburgh. www.iasl-online.org/files/jan02-hartzell.pdf

Rana Ahmed S. Abuzaidl And Diljit Singh. (2006). The Incorporation of School Liibrary E-Resources Within An E-Learning Environments And The Satisfaction Levels of E-Resources; A Case Study In Saudi Arabia. University of Malaya, Lembah pantai, 50603 Kuala Lumpur, MalaysiaIrazaid2005@perdana.Um.Edu.My;dspace.fsktm.edu.my/bitstream/../1/19-Rana%20UAE-AA.pdf.

# إتجاهات طلبة جامعة حائل نحو العمل التطوعي وسبل تفعيله ضمن رؤية (2030) في ضوء بعض المتغيرات *

(قُدم للنشر في 21/12/2019، وقُبل للنشر في 22/6/2020)

د. خالد مبرك المطيري
كلية التربية - جامعة حائل
Dr. Khaled M. Almutairi
Faculty of Education/ University of Hail

أ. د خالد محمد أبو شعيرة
كلية السنة التحضيرية - جامعة حائل
Prof. Khaled M. Abu Sheirah
Faculty of Education/ University of Hail

د. صالح عبد الله الخبراء
كلية التربية - جامعة حائل
Dr. Saleh A. Alkhabra
Faculty of Education/ University of Hail

د. ذهب نايف الشمري
كلية التربية - جامعة حائل
Dr.Thahab N. Alshammari
Faculty of Education/ University of Hail

د. وضحى شبيب العتيبي
كلية التربية - جامعة حائل
Dr.Wadha S. Alotaby
Faculty of Education/ University of Hail

**المستخلص:**

هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات طلبة جامعة حائل نحو العمل التطوعي، وسبل تفعيله ضمن رؤية (2030)، والكشف عن وجود فروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيرات الدراسة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطُبِّقت على عينة عشوائية قوامها (1172) طالباً وطالبة، وأظهرت الدراسة النتائج الآتية: أن دوافع ممارسة العمل التطوعي ومجالاته حصلت على تقديرات مرتفعة، أما معوقات ممارسة الطالب للعمل التطوعي فقد جاءت بدرجة متوسطة، كما أوضحت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$) فأقل في المتوسطات الحسابية لمستوى معوقات ممارسة الطالب للعمل التطوعي تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي، كما بينت وجود فروق ظاهرية تعزى لمتغير الكلية والمستوى الدراسي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) فأقل تبعاً لمتغير تقديم مبادرات في العمل التطوعي، وذلك لصالح من قدم مبادرات في العمل التطوعي، وخرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات والمقترحات منها: الأخذ بما طرحه الطلاب من سبل الارتقاء بالعمل التطوعي، كتثقيف وتوعية الطلبة بالعمل التطوعي، وحثهم على المشاركة فيه، وتحفيز الطلاب مادياً ومعنوياً بهدف القيام بالعمل التطوعي، ودعم المبادرات التطوعية المقدمة من قبل الطلبة من خلال تبنيها ومتابعتها من قبل إدارة الجامعة ممثلة بوحدة الخطة الاستراتيجية، وتكثيف الدورات التي تتعلق بالعمل التطوعي في الجامعة من قبل متخصصين من خلال عقدها في جميع الكليات، وتفعيل السجل المهاري التطوعي من قبل عمادة شؤون الطلاب، ويكون على شكل وثيقة ترفق بسجل الطالب الأكاديمي عند تخرجه.

**الكلمات المفتاحية:** اتجاهات طلبة الجامعة، إدارة العمل التطوعي، رؤية (2030).

**Abstract**

The study aimed to identify the attitudes of students of the University of Hail towards volunteering and ways to activate it within the vision of 2030, and to discover the existence of differences in the estimates of the members of the study sample according to the variables of the study, and the study used the descriptive approach and was applied to a random sample of (1172) students, and the study showed the following results: The motives for the practice of volunteer work and its fields obtained high estimates, while the obstacles for the student's practice of volunteering work came in a medium degree, as she showed that there were no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha = 0.05$) and less in the mathematical averages of the level of obstacles for the student's practice of volunteering. The gender variable, as indicated by the presence of apparent differences due to the variable of the college and the academic level, and the presence of statistically significant differences at ($\alpha = 0.05$) and less depending on the variable to provide initiatives in volunteer work, in favor of those who have offered initiatives in volunteer work, and the study came out with a group of Recommendations and proposals, including: Taking the students' ways of advancing volunteer work as education and awareness of students into volunteer work and urging them to participate in it and motivating students financially and morally with the aim of doing volunteer work, and supporting volunteer initiatives presented by students through adoption and follow-up by the university administration represented The unity of the strategic plan, the intensification of the courses related to volunteering at the university by specialists through holding them in all colleges, and activating the voluntary skill record by the Deanship of Student Affairs and the Deanship of Admission and Registration and is in the form of a document attached to the student's academic record upon graduation.

**Key Words**:University Student Trends, Voluntary Work Management, Vision (2030)

* (قدم هذا البحث لدعم المبادرات التطوعية الخاصة بالخطة الاستراتيجية الخاصة بجامعة حائل2019/2020).

**المقدّمة:**

يعد الشباب طاقة متجددة، فهم أدوات الحاضر وأهم طاقاته وقدراته. والشباب هم العنصر الرئيس في بناء المستقبل، وعلى عاتقهم ستواجه التحديات المستقبلية، وعليهم يتوقف نجاح المجتمعات وتطورها عن طريق حسن استثمار وتوظيف طاقاتهم وقدراتهم بعدّهم رأس مال بشري للإسهام في نهضة المجتمع وتقدمه، خصوصا عندما يشكل الشباب قطاعا واسعاً من السكان كما في المملكة العربية السعودية فالشباب هم الطاقة الحقيقية التي ينفق في إعدادها الكثير، وتُعقد عليها الآمال في دفع مسيرة التنمية الشاملة، ممثلين طليعة التغيير. ومن بين المجالات المهمة التي يستطيع الشباب تأدية دور مهم فيها، مشاركتهم الفاعلة في العمل التطوعي الذي أصبح يكتسب أهمية متزايدة يوما بعد يوم، حيث أصبح من المسلم به أن البلدان المتقدمة والنامية لا تستطيع سد احتياجات أفرادها ومجتمعاتها دون مساعدة جهات أخرى تقوم بإكمال دورها في تلبية تلك الاحتياجات، ومن هنا يبرز دور العمل التطوعي.

ويمثل العمل التطوعي سلوكا حضاريا ترتقي به المجتمعات والحضارات منذ قديم الزمان، لأنه أصبح يمثل رمزًا للتكاتف والتعاون بين أفراد المجتمع بمختلف مؤسساته، حيث ارتبط العمل التطوعي ارتباطا وثيقا بكل معاني الخير والعمل الصالح عند كل المجتمعات البشرية منذ الأزل، وذلك باعتباره ممارسة إنسانية، ولا شك أن للعمل التطوعي أهمية كبيرة تؤثر بشكل إيجابي في حياة الفرد والأسرة والمجتمع، ومن كافة المستويات الاقتصادية والاجتماعية والتنموية، حيث يمثل العمل التطوعي تجسيداً عمليا لمبدأ التكافل الاجتماعي، باعتباره مجموعة من الأعمال الإنسانية والخيرية والمجتمعية، ويعد العمل الاجتماعي التطوعي من أهم الوسائل المستخدمة للمشاركة في النهوض بمكانة المجتمعات في عصرنا الحالي، بل إن تعقد الظروف الحياتية، وزيادة الاحتياجات الاجتماعية، جعل الحاجة أكبر لوجود منظمات تطوعية وجمعيات خيرية فاعلة تقف جنبًا إلى جنب مع الجهات الحكومية لتلبية هذه الاحتياجات (الفريح، 2011).

ويمثل العمل التطوعي رافدًا للتنمية الشاملة، يعكس مدى وعي المواطن بدوره في نهضة بلاده؛ لذا تحرص الدول المتقدمة على إدراج العمل التطوعي كعلم يدرس في المدارس والمعاهد والجامعات والدورات التدريبية لمنظمات المجتمع المدني الأهلي، وطرح مفهومه وأهدافه ومجالاته في العديد من الإصدارات (مخيمر، 2012). ويعد الشباب الجامعي طاقة متجددة لفهم أدوات الحاضر وأهم طاقاته وقدراته، فهم العنصر الرئيس في بناء المستقبل، وعلى عاتقهم ستواجه التحديات المستقبلية، وعليهم يتوقف نجاح المجتمعات وتطورها عن طريق حسن استثمار وتوظيف طاقاتهم وقدراتهم بعدّهم رأس مال بشري للإسهام في نهضة المجتمع وتقدمه، خصوصا عندما يشكل الشباب قطاعا واسعاً من السكان كما في المملكة العربية السعودية، فالشباب تعقد عليهم الآمال في دفع مسيرة التنمية الشاملة والمتمثلة بعملية التحول الوطني 2030، ممثلين طليعة التغيير (موقع رؤية المملكة العربية السعودية 2030).

ولقد أولت رؤية المملكة العربية السعودية (2030) عناية كبيرة بالعمل التطوعي بوصفه رافدا تربويّا تنمويا واجتماعيا لأنه يؤدي دوراً فاعلاً في خفض نسبة البطالة من (11.6 %) إلى (7%) من جهة، والعمل على رفع إسهام القطاع غير الربحي في إجمالي الناتج المحلي من جهة ثانية، ويحرك القوى البشرية في العمل والإنتاج من جهة ثالثة بوصفه رافدا من روافد الموارد البشرية ليصل عدد المتطوعين إلى مليون متطوع في القطاع غير الربحي سنوياً (مجلس الشؤون الاقتصادية، 2016).

وقد ظهرت توصيات تؤكد ضرورة تبني مكاتب ومراكز تحقيق الرؤية في الجهات الحكومية والأهلية المعنية بالتوعية بالرؤية، وما تضمنته من أهداف ومجالات، العمل التطوعي، وإعداد أدلة إجرائية لممارسة العمل التطوعي، وأن تقوم مؤسسات التعليم، ومنها الجامعات على وجه الخصوص، بتبني خططٍ طموحة للعمل التطوعي تستهدف الطلبة للإفادة من طاقاتهم وتطبيع العمل التطوعي في نفوسهم (المطوع، 2019).

لقد أكدت نتائج الدراسات والبحوث العلمية كدراسة النايف والمطيري والألفي (2018) والعتيبي (2016) والسلطان (2009) محورية دور الطلاب في تنفيذ المهام والأعمال التطوعية بمؤسساتهم التعليمية ومجتمعاتهم المحلية؛ وقد أشارت هذه الدراسات إلى أن هناك أسبابًا مؤدية إلى عزوف الشباب الجامعي عن المشاركة في الأعمال التطوعية ومنها الأسباب الجامعية، وعدم وجود دورات تدريبية تؤهل الطلبة لممارسة العمل التطوعي، كما أن هناك أسبابًا شخصية تتعلق بتخوف الطالب من تحمل مسؤولياته تجاه العمل التطوعي، وعدم امتلاكهم مهارات المشاركة بالعمل التطوعي، إلا أن الواقع الفعلي لجامعة حائل يشير إلى ضآلة مشاركة طلاب الجامعة في العمل التطوعي كما أشار إليها تقرير عمادة شؤون الطلاب 1440، وتقرير عمادة الجودة والتطوير لعام 1439 (موقع بوابة العمل التطوعي في جامعة حائل، 2019).

ولقد اختير موضوع الدراسة باعتباره جزءًا من مبادرة للعمل التطوعي قامت بها جامعة حائل إ يماناً بأهمّية إسهام شريحة طلبة الجامعة ممثّلة بطلبتها في عدد من الفعاليّات التي تخدم مجتمعهم وبلدهم، وفي مقدّمة ذلك العمل التطوّعي، إذ لا تنمية اجتماعية واقتصادية دون إسهام الشباب، ومنهم طلبة الجامعات حيث يمثّلون الفئة العمريّة القادرة على ذلك، وبروح صادقة من الولاء لوطنهم. يأتي ذلك لتقديم ما يمكن أن يسهم في تفعيل وتطوير العمل التطوّعي وتوسيعه ليشمل أكثر من منحنى مما يخدم مسيرة المملكة العربية السعودية الحضارية المعاصرة ويفعّلها.

مشكلة الدّراسة:

تسعى الجامعات إلى تحقيق فلسفتها في شخصية الطلبة من خلال العديد من المشاريع والأنشطة المتعلقة بالمنهاج، إضافة إلى الأنشطة اللامنهجية عبر أنديتها المختلفة، إلا أن ثقافة التطوع ومفاهيم العمل التطوعي وحجم مشاركة الطلبة

به سجلت تراجعاً ملموساً، ووفقاً لما أشارت إليه نتائج مسح الهيئة العامة للإحصاء (GaStats, 2019) الذي هدف إلى التعرف على نسبة إسهام الشباب في الأعمال التطوعية، والذي غطى مجالات العمل التطوعي التي تشمل كل عمل غير مدفوع الأجر فقد أظهرت نتائج تقرير مسح العمل التطوعي 2018 أن نسبة إجمالي المتطوعين (السعوديين وغير السعوديين) من إجمالي عدد سكان المملكة لمن أعمارهم 15 سنة فأكثر قد بلغت (14.7 %) فيما بلغت نسبة المتطوعين السعوديين (الذكور والإناث) لمن أعمارهم 15 سنة فأكثر (16.8 %)، وهذه نسبة قليلة حسب رؤية المملكة 2030.

وعلى الرغم من أهمية العمل التطوعي في سبيل تقدم الأمم وما أكدته نتائج الدراسات؛ كدراسة المطوع (2019) التي أظهرت أن الأبعاد التربوية للعمل التطوعي يعكس تحدياً يواجه المؤسسات التربوية الرسمية وضرورة إيجاد آليات تخطيطية وتقنية بشرية تعمل على تفعيل تلك الأبعاد في ضوء المتغيرات وتوجيه التحديات لمواكبة التنمية، وما أكدته دراسة العتيبي (2016) والشايجي (2015) وعز العرب (2012) ودراسة السلطان (2009) من محورية دور الطلاب بالجامعات في تنفيذ المهام والأعمال التطوعية في مؤسساتهم التعليمية ومجتمعاتهم التي يعيشون فيها، على الرغم من ذلك فإن الواقع الفعلي لجامعة حائل يشير إلى ضآلة مشاركة طلاب الجامعة في العمل التطوعي كما ذكر النايف وآخرون (2018) بدراستهم التي أجريت حول ثقافة العمل التطوعي، والتي أشارت إلى فحص كافة سجلات الجمعيات الخيرية والأندية الاجتماعية بمنطقة حائل من خلال سجلات المجلس التنسيقي للجمعيات الخيرية والتي أوضحت ندرة مشاركة طلاب جامعة حائل في العمل التطوعي.

وإدراكا من جامعة حائل لأهمية مشاركة الطلاب في الأعمال التطوعية، فقد أقر مجلس الجامعة بناء الخطة الاستراتيجية للجامعة التي تضمنت مبادرات عدة منها مبادرة تفعيل العمل التطوعي، وأسندتها لعمادة شؤون الطلاب لتنفيذها، والتي بدورها قامت ببناء خطة لتفعيل العمل التطوعي من خلال إعداد دراسة خاصة للوقوف على اتجاهات الطلاب نحو العمل التطوعي، كي تكون منطلقا لهذه المبادرة.

وبناء على تقرير عمادة شؤون الطلاب الصادر في العام الدراسي 1440 الذي أشار إلى اقتصار المشاركة في العمل التطوعي على مشاركات وأندية محدودة، وتقرير عمادة الجودة والتطوير 1439 الذي أشار إلى الضعف الشديد في مشاركة طلاب جامعة حائل في الخدمات التي تتعلق بالمجتمع. بناء عليه حددت مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس الآتي:»ما اتجاهات طلبة جامعة حائل نحو العمل التطوعي وسبل تفعيله ضمن رؤية (2030)؟» ويتفرع من السؤال الأسئلة الآتية:

1. ما دوافع ممارسة طلاب جامعة حائل للعمل التطوعي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟
2. ما معوقات ممارسة الطلاب بجامعة حائل للعمل التطوعي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟
3. ما مجالات العمل التطوعي بجامعة حائل من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟
4. ما سبل الارتقاء بالعمل التطوعي بجامعة حائل ضمن التوجه نحو رؤية (2030) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.055$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة حول (دوافع، ومجالات، ومعوقات) العمل التطوعي تبعا للمتغيرات (النوع الاجتماعي، والكلية، والمستوى الدراسي، والدورات التدريبية، والمبادرات التطوعية).

**أهداف الدراسة:**

يهدف البحث إلى التوصل إلى وضع مجموعة من الأساليب الإجرائية للارتقاء بالعمل التطوعي بجامعة حائل ضمن التوجه نحو رؤية (2030) من خلال التعرف على:

1. بيان دوافع ممارسة العمل التطوعي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.
2. الكشف عن معوقات ممارسة الطالب للعمل التطوعي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.
3. إيضاح مجالات العمل التطوعي التي يرغب بها الطالب بجامعة حائل من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.
4. سبل الارتقاء بالعمل التطوعي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.
5. الكشف عن تقديرات أفراد عينة الدراسة لاتجاهات طلبة جامعة حائل نحو العمل التطوعي، وسبل تفعيله ضمن رؤية (2030) في ضوء متغيرات النوع الاجتماعي، الكلية، المستوى الدراسي، الدورات التدريبية، المبادرات التطوعية.

**أهمية الدراسة:**

يمكن بيان أهمية الدراسة من الناحية النظرية والتطبيقية على النحو الآتي:

**1. من الناحية النظرية:**

- تشجيع الإسلام على الانخراط في مسيرة الأعمال التّطوعيّة؛ لكونها تعزز تكافل المجتمعات وانتشار القيم الاجتماعية بين أفراد المجتمع، وقد بيّنت الكثير من الآيات والأحاديث النّبويّة ذلك عبر رد فضل أعمال الخير وأثرها.
- تأصيل ونشر ثقافة العمل التطوعي بوصفه جانباً حضاريًّا للتربية الإسلامية والمجتمع الإسلامي.
- شمول العمل التطوعي جميع نواحي الحياة المختلفة الإنسانية والتعليمية والبيئية والصحية وغيرها من المجالات التي تدعم متطلبات المواطنة في المملكة العربية السعودية، كما يشمل العمل التطوعي الحفاظ على الممتلكات العامة والثروات الوطنية كالمدارس والجامعات والمستشفيات والشعور بالمسؤولية والانتماء نحوها، ولا يمكن للمواطنة أو الانتماء أن يكتمل، إلا إذا اقترن بخدمة الوطن والنهوض بمؤسساته.
- ارتباط هذه الدراسة بالعمل التطوعي الذي يحظى باهتمام كبير على المستوى العربي والدولي؛ لإسهامه في حل الكثير من المشكلات الاجتماعية والثّقافية، وقد جاءت هذه الدراسة

في محاولة لإثبات العلاقة بين الانخراط في العمل التطوعي وزيادة مستوى الانتماء الوطني والمواطنة الصّالحة.

- يستمد هذا البحث أهميته من منزلة العمل التطوعي، وماله من دور إيجابي في تعزيز ثقافة العمل التطوعي بوصفه أحد الأسس المهمة للنهضة الشاملة في شتى جوانب الحياة، ويمكن اعتباره علامة بارزة لتكافل المجتمع وتآزره.
- تسهم هذه الدراسة في إبراز دور البحث العلمي وتسخيره لخدمة القضايا المجتمعية المهمة وإسهامه في خدمة المجتمع والعمل التطوعي.

**2.من الناحية التطبيقية:**

- قد تفيد هذه الدراسة في التعرف على اتجاهات طلاب جامعة حائل حول العمل التطوعي وسبل الارتقاء به.
- يمكن أن تسهم هذه الدراسة في تنمية اتجاهات الطلاب نحو العمل التطوعي وتنمية قيم المواطنة لديهم.
- تقديم تغذية راجعة للمعنيين في الجامعة عن درجة إسهام الجامعة في تعزيز ثقافة العمل التطوعي واتجاهات الطلبة نحوه.

**مصطلحات الدراسة:**

1. الاتجاه: هو حالة استعداد عقلي عصبي نظمت عن طريق التجارب الشخصية، وتعمل على توجيه استجابة الفرد للأشياء والمواقف التي تتعلق بهذا الاستعداد (محمد، 2006).

ويعرف إجرائيًّا بأنه: الاستعداد الإيجابي لطلبة جامعة حائل للإسهام في العمل التطوعي ورغبتهم في ذلك.

2. العمل التطوعي: هو بذل جهد أيًّا كان نوع الجهد دون مقابل مادي وبدافع ذاتي من الفرد (المالكي، 2009) ويعرف إجرائيًّا: بأنه الدرجة الفعلية التي تم الحصول عليها من خلال تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة العمل التطوعي لدى طلبة جامعة حائل والتي تم التوصل إليها من خلال الأداة التي تم بناؤها لتحقيق هذا الغرض.

**حدود الدراسة:**

تم تحديد إطار الدراسة الحالية بالحدود الآتية:

1.الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على دراسة اتجاهات طلبة جامعة حائل نحو العمل التطوعي وسبل تفعيله ضمن رؤية (2030) في ضوء بعض المتغيرات.

2. الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام 2019.

3.الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على طلاب جامعة حائل في المملكة العربية السعودية.

**الإطار النظري:**

**أولاً: المدخل للعمل التطوعي**

إنَّ التطوع يُعد رمزاً من رموز تقدم الأمم وازدهارها؛ فالأمّة كلّما كانت فاعلة في الأنشطة التطوعية، أدّى ذلك إلى زيادة تقدّمها ورُقيّها، كما أن التعقيد الطارئ على الحياة الاجتماعية وتطور الظروف المعاشية، والتغيرات الاقتصادية، والأمنية، والتقنية المتسارِعة كل ذلك يفرضُ أوضاعًا وظروفًا جديدة، ممَّا يتطلب أن تتضافر الجهود –الرسمية والمجتمعية كافة– لمواجهة هذا الواقع، ومواجهة هذه الأوضاع، وهنا يأتي دَورُ العمل التطوُّعي الفعَّال والمؤازر للجهود الرسميَّة (السرحان والجرايدة، 1434).

وكان الإسلام سباقاً في الحديث عن العمل التطوعي، بما يشتمل عليه من حقائق ومضامين وتشريعات في مجال العقائد والعبادات والمعاملات، فإن أحكامه مبنية على الإلزام والالتزام، فالأعمال المفروضة يجب الإتيان بها، لتحقيق معنى العبودية، وأما الأعمال التطوعية المساندة والمكملة للواجبات فقد شرعت وترك أمر تحديد وقتها ومقدارها ونوعها ووجهتها لضمير المسلم وما يتمتع به من وعي وإدراك وأخلاق وأريحية، فتحركه نوازع الخير وتدفعه عوامل الشفقة على نفسه والآخرين، ويحفزه شعوره بالانتماء إلى هذا المجتمع، وقد حدد الإسلام الأبعاد والمنطلقات الأساسية والغايات السامية التي يرتكز عليها العمل التطوعي بما يقوي المجتمع، يقول الله تعالى: «اعبدوا ربكم وافعلوا الخير لعلكم تفلحون» (الحج:77). ويقول النبي صلى الله عليه وسلم:» لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه» (البخاري، 1406).

ولقد ظهرت ملامح وأبعاد العمل التطوعي في الإسلام من حيث المشروعية والحث المباشر ومعيارية النفع وانتظار الأجر من الله سبحانه وتعالى، والإطار العقدي والإيماني الذي ينظم العمل، وتزداد أهمية العمل التطوعي في الوقت الحاضر نتيجة عجز الحكومات منفردة عن القيام بدورها التنموي وتأمين حاجات الأفراد، دون تعاون وتضافر الجهود مع جهات أخرى تسهم بشكل متوازٍ في هذا المجال. فالعمل التطوعي من أهم الأعمال التي يجب أن يعتني بها الإنسان، وعمل الخير بابه واسع، حيث إن كل مجتمع فيه المحتاج إلى مساعدة من مأكل ومشرب وملبس ومسكن، ولابد أن يكون هذا العمل خالصاً لوجه الله تعالى، فقد بات العمل التطوعي ركيزة أساسية في بناء المجتمع (العامر، 1425).

وقد اطلع الباحثون على دراسات مختلفة ذات صلة كدراسة عارف (2003) التي هدفت إلى معرفة اتجاهات طلبة الجامعة نحو ظاهرة العمل التطوعي، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم اختيار عينة عشوائية تكونت من (440) طالباً من كليات جامعة جنوب الوادي، وتوصلت الدراسة إلى وجود اتجاهات سالبة لعينة الدراسة ككل نحو العمل التطوعي وفق أبعاد المقياس، مما يدل على عدم وجود درجة كافية من الوعي لدى الطلبة بأهمية النشاط التطوعي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، والتخصص، والبيئة. كما أشارت دراسة السلطان (2009) إلى الكشف عن اتجاهات الشباب الجامعي نحو ممارسة العمل التطوعي، وماهية الأعمال التطوعية التي يرغبون في ممارستها، وكذلك تحديد المعوقات التي تحول دون التحاق الشباب الجامعي بالأعمال التطوعية. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة على عينة عشوائية طبقية مكونة من (373) طالباً من

الطلاب الذكور بجامعة الملك سعود، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن متوسط ممارسة الشباب الجامعي للعمل التطوعي يمثل مستوى ممارسة ضعيفا جداً، وأوضحت نتائج الدراسة اتجاهات إيجابية نحو العمل التطوعي، حيث جاء فيها مساعدة ورعاية الفقراء والمحتاجين، ويليها زيارة المرضى، كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الشباب الجامعي نحو محاور ممارسة العمل التطوعي، والمعوقات التي تحول دون مشاركة الشباب الجامعي في العمل التطوعي، والأساليب والآليات اللازمة لتفعيل مشاركة الشباب في العمل التطوعي تعزى إلى أي من متغير الكلية أو التخصص.

وقام القصاص (2011) بدراسة هدفت إلى توضيح بعض المهام التخطيطية لمواجهة معوقات مشاركة الشباب الجامعي السعودي في العمل التطوعي، واستخدمت المنهج الوصفي، وطبقت على عينة قوامها (175) طالبا، وتوصلت إلى وضع تصور مقترح للمهام التخطيطية لمواجهة معوقات العمل التطوعي. وهدفت دراسة أندرا (Andrea.M. Mearthur, 2011) إلى التعرف على العوامل التي تؤثر في ممارسة الشباب للعمل التطوعي خصوصاً أولئك الشباب الذين يقومون بخدمات تطوعية بطريقة غير مباشرة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى وجود العديد من الأعمال التطوعية غير المباشرة التي يمارسها الشباب، وهناك عدد من التحديات التي تواجههم كغموض دورهم في الأعمال التطوعية، وغياب التمكين، وعدم توزيع النفوذ بين المتطوعين والمسؤولين عن إدارة مثل هذه الأنشطة.

كما بينت دراسة سوزان (Susanne Klizing, 2011) ضرورة التشجيع على العمل التطوعي في الجامعات الأوروبية، حيث إن مجال التطوع ما زال تقليديًّا في أوروبا على الرغم من وجود دعوات للعمل التطوعي في بعض الجامعات، لرسم خارطة للحالة الراهنة للبحوث عن العمل التطوعي في أوروبا وللإسهام في نقل المعرفة وتبادلها بين النظرية والممارسة.

وأوضحت كل من حجازي ومحمد (2011) اتجاهات الفتاة الجامعية نحو العمل التطوعي في المجتمع السعودي، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (4000) طالبة، وتوصلت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لدور الخدمة الاجتماعية في تنمية اتجاهات القيادة الجامعية نحو العمل التطوعي في المجتمع السعودي.

وقام الخدام (2013) بدراسة هدفت إلى الكشف عن اتجاهات الشباب الجامعي نحو ممارسة العمل التطوعي، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي على عينة قوامها (300) طالب وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: اتسام اتجاهات أفراد عينة الدراسة بشكل عام بالإيجابية نحو العمل التطوعي. لا يوجد فروق ذات دلالة تعزى لمتغير التخصص والمستوى الدراسي والعمر.

كما قام جيج تابا (Gage,Thpe, 2013) بدراسة هدفت إلى التعرف على دوافع المتطوعين ومعوقات التطوع بين طلبة الجامعة بجامعة بنسلفانيا، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (340) طالباً، وأظهرت النتائج أن غالبية الطلبة يمارسون التطوع حسب قدراتهم، وأن المنظمات التي تركز على الخدمات الإنسانية أكثر أهمية من بين مجالات العمل التطوعي. وهدفت دراسة عزازي (2014) إلى رسم ملامح رؤية استراتيجية لتدعيم العمل التطوعي داخل الجامعات السعودية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وقد استخدمت الدراسة استبانة تم تطبيقها على عينة البحث المكونة من (259) طالبة تجمع بين التخصصات العلمية والأدبية.

وقد أشارت الدراسة الميدانية إلى ضعف شديد في المشاركة في العمل التطوعي، حيث بلغت نسبة المشاركة (47.2) من إجمالي الطالبات، وقد توصلت الدراسة إلى رؤية استراتيجية لتدعيم العمل التطوعي داخل المؤسسات التربوية من خلال الأنشطة اللاصفية داخل الجامعات وطرق التدريس والإدارة الإبداعية للجامعات.

كما هدفت كل من دراسة الزيود والكبيسي (2014) إلى التعرف على توجيهات طلبة جامعة البتراء نحو العمل التطوعي، ومناقشة أهداف التوجه نحو العمل التطوعي ومجالاته، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد طبقت الدراسة على عينة مكونة من (320) طالباً وطالبةً، وتوصلت الدراسة إلى أن أهم أهداف التوجّه نحو العمل التطوعي هو خدمة المجتمع، وتنميته، والإسهام في معالجة مشكلاته من خلال المجالات التي تجذب الطلبة في عملهم التطوعي، والتي احتل الجانب الصحي فيها الأولوية ليتلوه المجال البيئي، وبالنسبة للمعوقات فقد مثل العامل الاقتصادي أهم معوق. كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق إحصائية في اتجاهات الطلبة للتوجه نحو العمل التطوعي باختلاف الجنس ومكان السكن.

أما دراسة العتيبي (2016) فقد هدفت إلى التعرف على أهمية العمل التطوعي لدى طلبة جامعة شقراء. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت على عينة مكونة من (583) طالبا بالجامعة، وأظهرت النتائج موافقة عينة الدراسة على الأسباب المؤدية إلى عزوف الطلبة عن المشاركة في الأعمال التطوعية بنسبة (78.4 %) وموافقة الطلبة على أهمية العمل التطوعي بنسبة ( 88 %)، كما جاءت الأسباب الجامعية أولاً بنسبة (80.8 %)، ومنها عدم وجود دورات تدريبية توصل الطلبة إلى ممارسة العمل التطوعي، ثم الأسباب الشخصية بنسبة ( 76 %)، كما أظهرت عدم وجود فروق في وجهات نظر الطلبة نحو هذه الأسباب تعزى لنوع الكلية والمستوى الدراسي، في حين توجد فروق تعزى للجنس ولصالح الإناث. أما دراسة عطا (2015) فقد استهدفت التعرف على علاقة اتجاهات الطلاب نحو العمل التطوعي بقيم المواطنة لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك فيصل، وتكونت عينة البحث من (120طالبا)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وقد أظهرت النتائج: ضعف

مستوى اتجاهات الطلاب نحو العمل التطوعي، وضعف وعي الطلاب بقيم المواطنة، ووجود علاقة بين قيم المواطنة لدى الطلاب واتجاهاتهم نحو العمل التطوعي

وفي دراسة الفرا (2018) التي هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة للعمل التطوعي وعلاقتها بالمهارات القيادية لديهم، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي (التحليلي)، وتكونت عينة الدراسة التي تم اختيارها بطريقة عشوائية من (350) طالبا وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: بلغ الوزن النسبي لممارسة طلبة الجامعة العمل التطوعي (48.27%)

كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات الطلبة حول ممارستهم للعمل التطوعي تعزى لمتغير الجنس، والتخصص، والمعدل التراكمي، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات الطلبة حول ممارستهم للعمل التطوعي تعزى لمتغير الجامعة.

ومن الدراسات ذات العلاقة دراسة النايف وآخرين (2018) التي هدفت إلى الكشف عن أسباب إحجام طلاب جامعة حائل عن ممارسة العمل التطوعي، من خلال الإفادة من التجارب المحلية والعالمية، واستخدمت المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (2852) طالبا، وأظهرت النتائج أن محوري المعوقات التي تتعلق بالمتطوع وبالجامعة جاءت بدرجة كبيرة، كما بينت أسباب إحجام طلاب جامعة حائل عن ممارسة العمل التطوعي داخل الجامعة وخارجها.

ومن الدراسات ذات الصلة أيضاً دراسة المطوع (2019) التي هدفت إلى معرفة مجالات العمل التطوعي وأبعاده التربوية في رؤية المملكة العربية السعودية 2030، والتي استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت نتائج الدراسة عناية الرؤية بركائز التنمية المجتمعية والعمل التطوعي ومجالاته وأبعاده التربوية، كما أظهرت ارتفاع تكرار تعزيز الهوية الإسلامية الخاصة بالعمل التطوعي، والتمكين المعلوماتي.

وأخيراً قام خماس (2019) بدراسة هدفت إلى بيان مستوى اتجاهات طلبة الجامعة نحو العمل التطوعي في الجامعات العراقية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (7102) طالب وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أن لدى طلبة المرحلة الجامعية اتجاهات إيجابية نحو العمل التطوعي، وقد ذكر الشهراني (1438) أدواراً للعمل التطوعي تمثلت في الآتي:

أ. دور المسجد في توعية وغرس حب مساعدة الآخرين وفق نظرة شرعية.

ب. التربية الأسرية من خلال التنشئة الاجتماعية وغرس حب التطوع منذ الصغر.

ج. دور المؤسسات التعلمية من مدارس وجامعات من خلال المناهج والبرامج العملية في مجال التطوع؛ كالزيارات للجهات الخيرية وحث الطلاب على التطوع.

د. دور وسائل الإعلام في توعية المجتمع وإبراز دور المتطوعين في مساعدة الجمعيات الخيرية لتحقيق أهدافها.

**ثانيا: مفهوم العمل التطوعي أنواعه وفوائده**

**1.مفهوم العمل التطوعي:**

هناك عدة مفاهيم للعمل التطوعي، فهناك من الباحثين من يقصره على الجهود التي يقوم بها أفراد أو مواطنون غير مهنيين، فهو «جهود إنسانية تتم من قبل أفراد المجتمع حيث تقوم هذه الجهود على أساس الرغبة والدافع الذاتي من قبل الشخص المتطوع، أي أنه عمل اختياري نابع من أدوار الشخص نفسه وإدراكه لدوره وأهميته في المجتمع، بالإضافة إلى أنه يتضمن نوعا من الإيثار، إذ إن الشخص المتطوع لا يتوقع عائدا ماديا مقابل تطوعه» (الشهوان، 2017).

كما ينظر فريق آخر له بمفهوم أعم فيعرفه على أنه: «عمل (جهد) أو تمويل أو رأي (فكر) يقوم بتقديمه شخص أو كيان ما إلى شخص أو كيان آخر يحتاج إليه دون مقابل مادي أو غيره، ويكون هذا النشاط ذا أغراض اجتماعية أو تنموية» (الهران ورحال، 2015).

**2.أنواع العمل التطوعي:**

**أ. العمل التطوعي الفردي:**

وهو سلوك اجتماعي يمارسه الفرد من تلقاء نفسه وبرغبة منه ودون أي مردود مادي، ويقوم على اعتبارات أخلاقية أو اجتماعية أو إنسانية أو دينية.

**ب. العمل التطوعي المؤسسي:**

يحتل العمل التطوعي في كثير من مؤسسات المجتمع أهمية كبيرة، وتسهم (جمعيات ومؤسسات أهلية وحكومية) في تطوير المجتمع، إذ إن العمل المؤسسي يسهم في جمع الجهود والطاقات الاجتماعية المبعثرة، فتستطيع المؤسسات الاجتماعية المختلفة أن تجعل من الجهود المبعثرة متآزرة ذات أثر كبير وفعال إذا ما اجتمعت وتم التنسيق بينها (الشهوان، 2017).

**3.فوائد العمل التطوعي:**

يمكن تصنيف الفوائد الإيجابية للعمل التطوعي فيما يتعلق بالفرد، وما يتعلق بالمجتمع ويمكن توضيح ذلك فيما يلي:

1. تقوية الترابط والتكاتف بين أفراد المجتمع: وذلك لأنّ فئة من أفراد المجتمع نفسه هم من يقومون بهذه الأعمال، ومن ثمّ يزداد الترابط فيما بينهم، وتصبح علاقاتهم أقوى من السابق.
2. الإسهام في حل المشكلات المختلفة في المجتمع وإبرازها ومحاولة معالجتها.
3. إيجاد علاقات اجتماعية بين الأفراد قيادات المجتمع، وكذلك مع المؤسسات الحكومية الاجتماعية والمحلية.
4. محاولة تغطية القصور الذي تعاني منه بعض المؤسسات بتوفير المبالغ المالية التي تصرفها الدولة على القوى البشرية، ومن ثمّ إمكانية صرفها على أمور أخرى تفيد المجتمع (الكندري، 2016).

**ثالثاً: العمل التطوعي في المملكة العربية السعودية**

بدأ العمل التطوعي في المملكة منذ أقدم العصور في

أشكال مختلفة تتلاءم والبيئة الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع السعودي في ذلك الوقت، ولم يأخذ الشكل المؤسسي إلا في الستينيات الهجرية بعد توحيد المملكة وبناء وتأسيس الدولة على أسس حديثة، حيث شهدت تلك الفترة بداية المسيرة التنموية بإنشاء البنى التحتية والتجهيزات الأساسية، ومن ثم الاهتمام برفع مستوى الأسرة والمجتمع. وكان من أولويات الدولة إنشاء مصلحة للضمان الاجتماعي لمساعدة المحتاجين والفقراء ورعايتهم انطلاقا من مبادئ العقيدة الإسلامية، وذلك في سبيل تحقيق التكافل الاجتماعي بين الناس. وفي عام 1354 أنشئت جمعية الإسعاف الخيري في مكة المكرمة وانحصرت خدماتها في تقديم الخدمات الإسعافية للحجاج في مكة المكرمة والمدينة المنورة ومدينة جدة. وفي عام 1383 صدرت اللائحة المنظمة للنشاط التطوعي، وسمي بنظام الجمعيات والمؤسسات الخيرية الاجتماعية الأهلية، وتكونت في العام نفسه الجمعية النسائية الخيرية بمدينة جدة، وجمعية النهضة النسائية بالرياض. وفي عام 1383 صدر مرسوم ملكي بإنشاء مؤسسة الهلال الأحمر تطويرًا لجمعية الإسعاف الخيري وأصبحت مؤسسة حكومية واعترف بها دوليًا، وأصبحت العضو الحادي والتسعين في اتحاد جمعيات الهلال الأحمر والصليب الأحمر الدولية. كما أنشئت في عام 1387 جمعية تاروت الخيرية للخدمات الاجتماعية بالمنطقة الشرقية (الغامدي، 2009).

**رابعاً: رؤية المملكة العربية السعودية للعمل التطوعي:**

رؤية المملكة العربية السعودية 2030 لم تغفل جانبًا مهمًّا من جوانب تطوير المملكة، وهو جانب العمل التطوعي، حيث تطمح السعودية من خلال رؤيتها 2030 إلى تطوير مجال العمل التطوعي، ورفع نسبة عدد المتطوعين إلى مليون متطوع قبل نهاية عام 2030، وإن دل هذا الأمر على شيء فإنه يدل على اهتمام الحكومة بالإنسان السعودي باعتباره الوسيلة الرئيسة للتنمية وغايتها. وتنطلق تجربة العمل التطوعي في المملكة من إدراك عميق وإيمان من الحكومة الرشيدة بأهمية العمل التطوعي ودوره في بناء المستقبل، حيث وفرت له مناخاً إيجابيًّا ساعد على نموه، كما أن له مكانته الخاصة في خطط التنمية، حيث تم تحديد (8) أبعاد لبرنامج التحول الوطني، وكان من ضمن أبعاده برنامج تعزيز التنمية المجتمعية وتطوير القطاع غير الربحي الذي من ضمن أهدافه التشجيع على العمل التطوعي، وذكر في برنامج التحول الوطني أبرز التحديات التي تواجه العمل التطوعي وهي: قلة مشاركة أفراد المجتمع في العمل التطوعي، كما تم تقديم حلول للتغلب على ما يواجه العمل التطوعي عبر تشجيع العمل التطوعي:(تشجيع مشاركة المواطنين في الأنشطة التطوعية، والتأكد من جاهزية البنية النظامية لإيجاد فرص تطوع أكثر وأفضل لزيادة عدد المتطوعين وإثراء تجاربهم، وخلق تأثير على حياتهم وبيئتهم، وإكسابهم مهارات عملية تزيد من قدرتهم على إيجاد فرص عمل ملائمة). وأيضاً تم تطوير استراتيجية محددة لتحقيق الهدف عبر:

1. تشجيع التبني المجتمعي للعمل التطوعي: ببناء منظومة للتمكين، وثقافة ومحفزات للتطوع، وتحفيز فرص المشاركة التطوعية بما يعود بالأثر على المجتمع.
2. زيادة فرص المشاركة التطوعية وأثرها في المجتمع: ببناء منظومة لتمكين المشاركة التطوعية بالإضافة إلى تمكين وتنظيم العمل التطوعي في القطاع غير الربحي والحكومي (موقع رؤية المملكة العربية السعودية 2030). ويمكن إبراز المؤشرات للعمل التطوعي من خلال شكل رقم (1)

**شكل رقم (1) (موقع رؤية المملكة العربية السعودية 2030)**

**خامساً: إدارة العمل التطوعي بجامعة حائل:** إن إدارة العمل التطوعي هي إحدى الإدارات بجامعة حائل تحت إشراف عمادة شؤون الطلاب، وتعمل على إعداد وتأهيل طلاب وطالبات الجامعة للعمل التطوعي، وغرس مفهوم المسؤولية الاجتماعية، وخدمة الوطن، والمواطنة الصالحة للفرد والمجتمع، وتزويد الشباب بالمهارات التي تمكنهم من القيام بالأعمال التطوعية على أسس صحيحة علمية وأكاديمية وغيرها من أعمال الخدمة العامة والشراكة التطوعية مع الجهات ذات العلاقة. وقد اشتمل تقرير عمادة شؤون الطلاب الخاص بإدارة العمل التطوعي للعام الدراسي (1440) على ما يأتي:

1. **رؤية إدارة العمل التطوعي بجامعة حائل:** صناعة الطلاب والطالبات الصالحين المميزين الذين يتحلون بصفات المسلم المعاصر المبادر الساعي لخدمة دينه ووطنه، وتكريس ثقافة التطوّع لدى طلاب الجامعة، وتعزيز آفاق المشاركة النوعيّة والمتميّزة التي تتلاءم أكاديميًّا وعلميًّا مع مستوى طلاب وطالبات الجامعة.
2. **رسالة إدارة العمل التطوعي بجامعة حائل:** تطوير ثقافة العمل التطوعي في الجامعة والمجتمع، وغرس مفهوم المبادرة والشعور بالمسؤولية، وتحسير العلاقة بين الجامعة والجهات ذات العلاقة بالعمل التطوّعي.
3. **الاستراتيجية العامة لإدارة العمل التطوعي بجامعة حائل:** مساعدة طلاب وطالبات الجامعة أبناء هذا الوطن الغالي على إعادة تواصلهم مع هويتهم الإسلامية والوطنية، واستغلال طاقاتهم وأوقاتهم في أعمال ذات قيمة تعزز انتماءهم لوطنهم ومجتمعهم وشعورهم بالمسؤولية.

**4.الأهداف: تتحدد أهداف إدارة العمل التطوعي بما يلي:**

1. أداء الجامعة لدورها في البناء المتكامل للطالب كمواطن يستشعر مسؤوليته الاجتماعية.
2. دعم وتعزيز ثقافة التطوّع ومهاراتها لدى طلاب الجامعة.
3. توسيع فرص الشراكة والتعاون مع مؤسسات المجتمع في مجال التطوّع.
4. تنمية قدرات الطلاب والطالبات على التواصل مع المجتمع من خلال قراءة واعية للواقع.
5. تبنّي مبادرات التطوّع لطلاب الجامعة وتأسيس الأطر الإشراقية لتنفيذها.
6. مساعدة وتحفيز طلاب وطالبات الجامعة على إنتاج أعمال ومشاريع وابتكارات علميّة بتطبيق ما تعلّموه في الجامعة لإنتاج مشاريع تقدّم بشكل تطوّعي للجهات ذات العلاقة بالعمل التطوّعي من أجل أن تخدم هذه المشاريع المجتمع.
7. إعداد متطوعين محترفين قادرين على تحمّل المسؤولية الاجتماعية وجاهزين للانخراط في الجهات الرسمية التي تعني بالعمل التطوعي.
8. إقامة المشاريع والبرامج والمهرجانات السنوية التي تعني بنشر ثقافة العمل التطوّعي، ودمج طلاب الجامعة في الأعمال التطوّعية المختلفة لخدمة وطنهم ومجتمعهم.
9. إقامة معارض الفرص التطوّعية السنوية للجهات ذات العلاقة، وإقامة مجموعة من المحاضرات والندوات وورش العمل يقدمها محاضرون محليون ودوليون من ذوي الاختصاص في مواضيع تتضمن دور المؤسسات التعليمية والإعلامية في الارتقاء بالعمل التطوعي، والآثار السلوكية والاجتماعية للتطوع، وأثر العمل التطوعي في النهضة الحضارية والتقدم المدني.
10. طرح خيارات موسّعة ومتنوّعة لفرص وبرامج العمل التطوعي لطلاب الجامعة بما يتلاءم مع اهتماماتهم المختلفة، والتسجيل في هذه البرامج بشكل دوري وإلكترونيًّا من خلال (بوابة العمل التطوّعي) على موقع الجامعة على الإنترنت
12. أن يتخرج الطالب مستقبلًا بسجل مهاري Skills Transcripts إضافةً إلى سجّله الأكاديمي، يؤهله ويرفع من قدراته ومهاراته للاندماج في مستقبله الوظيفي، ويفسح له فرص ومجالات سوق العمل، حيث يتم إدراج ساعات العمل التطوعي ضمن متطلبات التخرج من الجامعة (موقع بوابة العمل التطوعي في جامعة حائل، 2019).

**الطريقة والإجراءات:**

**منهج الدراسة:**

اقتضت طبيعة الدراسة الاعتماد على المنهج الوصفي للكشف عن اتجاهات طلبة جامعة حائل نحو العمل التطوعي من وجهة نظر الطلبة؛ لأن المنهج الوصفي المتعمق هو الذي يقوم فيه الباحث العلمي بوصف الظواهر والمشاكل العلمية المختلفة، وحل المشكلات والتساؤلات التي تقع في دائرة البحث العلمي، ثم يتم تحليل البيانات التي تم جمعها عن طريق المنهج الوصفي، حتى يمكن إعطاء التفسير والنتائج المناسبة عن تلك الظاهرة، كما يستطيع الباحث العلمي كذلك عن طريق المنهج الوصفي التحليلي أن يضع الظواهر المختلفة في المقارنات بين الظواهر المشابهة، وحتى يمكن تجميع البيانات المختلفة عن الفروق والمتشابهات بين تلك الظواهر، وهي من أهم المميزات التي تميز المنهج الوصفي التحليلي عن غيره من المناهج العلمية، وتعزز استخداماته في البحث العلمي بشكل كبير لأن هذا المنهج يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع ويعبر عنها تعبيراً كميًّا، فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، ويقدم وصفاً رقميًّا يوضح مقدار الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى (زايد، 2007)، ومن هنا تضمنت الدراسة مسحاً مكتبيًّا وذلك بالرجوع إلى المراجع والمصادر لبناء الأدبيات السابقة، والاستطلاع الميداني بواسطة أداة الدراسة التي اقتضتها طبيعة الدراسة والمقارنة مع الدراسات الأخرى، وتفسير النتائج.

**إجراءات الدراسة:**

لقد تم إجراء الدراسة بطريقة علمية وفق الخطوات الآتية:

1. الحصول على موافقة إدارة جامعة حائل لإجراء الدراسة والحصول على أعداد طلبة حائل من عمادة القبول والتسجيل للعام الدراسي (2019/2020).
2. تصميم أداة الدراسة من قبل فريق البحث.
3. عرض أداة الدراسة على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في الإدارة والعمل التطوعي.
4. إعداد أداة الدراسة بصورتها النهائية.
4. تحديد أفراد عينة الدراسة التي شملت جميع كليات الجامعة.
5. توزيع أداة الدراسة إلكترونيًّا على منسقي العمل التطوعي لتعميمها على الطلاب في كليات الجامعة المختلفة.
6. قام فريق البحث بتدقيق الاستجابات المعادة والتأكد من سلامتها وصحتها لأغراض الدراسة.
7. عرض نتائج استجابات الطلاب على محلل إحصائي، الذي بدوره قام بمعالجتها إحصائياً باستخدام البرنامج الإحصائي (spss).

**مجتمع الدراسة وعينته:**

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة البكالوريوس بجميع الكليات في جامعة حائل، والبالغ عددهم (27646) طالبا وطالبة، وتكونت عَيّنة الدراسة من (1172) طالبا وطالبة، وقد تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية، التي تناسب طبيعة مجتمع الدراسة من خلال توزيع أفراد العَيّنة وفق عدد من المتغيرات وهي: (النوع الاجتماعي، الكلية، المستوى الدراسي، الدورات التدريبية، المبادرات التطوعية).

**أداة الدراسة:**

لتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة لقياس هذه الأهداف، وقد تكونت من جزأين، اشتمل الجزء الأول على البيانات الأولية لأفراد العَيّنة (النوع الاجتماعي، الكلية، المستوى الدراسي، الدورات التدريبية، المبادرات التطوعية)، والجزء الثاني

على أربعة محاور رئيسة.

**صدق أداة الدراسة وثباتها:**

قام فريق البحث بتطبيق أدوات الدراسة على عينة مكونة من (1172) طالبا وطالبة من طلبة جامعة حائل، وذلك بهدف التحقق من معاملات الصدق والثبات لأداة الدراسة، وتناولتها الدراسة وفق الآتي:

**أ–صدق المحكمين:**

تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على (10) محكمين من ذوي الاختصاص في الإدارة التربوية والخدمة الاجتماعية بجامعة حائل من حملة الدكتوراه، وقد طُلب إليهم تحديد درجة ملاءمة الفقرات الواردة في الاستبانة ودرجة شموليتها في بيان اتجاهات طلبة جامعة حائل نحو العمل التطوعي وسبل تفعيله ضمن رؤية (2030) في ضوء بعض المتغيرات، ودرجة وضوح الفقرات وسلامتها اللغوية، وكذلك إبداء أي تعديلات مقترحة وحذف الفقرات غير الضرورية. وبعد إعادة الاستبانة تم إجراء التعديلات المقترحة التي اتفق عليها (80%) من المحكمين في توصياتهم.

**ب–صدق المقياس:**

تم التحقق من دلالات صدق أداة الدراسة وذلك من خلال استخدام الصدق البنائي، حيث تم التحقق من الصدق البنائي من خلال التحقق من إيجاد معامل الارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات مقياس اتجاهات طلبة جامعة حائل نحو العمل التطوعي، والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول رقم (1) معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات مقياس اتجاهات طلبة جامعة حائل نحو العمل التطوعي وسبل تفعيله ضمن رؤية (2030) والدرجة الكلية على المقياس والمجال الفرعي الذي تنتمي إليه الفقرة

**جدول رقم (1) معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات مقياس اتجاهات طلبة جامعة حائل نحو العمل التطوعي وسبل تفعيله ضمن رؤية (2030) والدرجة الكلية على المقياس والمجال الفرعي الذي تنتمي إليه الفقرة**

| رقم الفقرة | معامل ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إلي | معامل ارتباط الفقرة بالمقياس الكلي | رقم الفقرة | معامل ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه | معامل ارتباط الفقرة بالمقياس الكلي |
|---|---|---|---|---|---|
| المجال الأول: دوافع ممارسة العمل التطوعي | | | | | |
| 1 | **625 | **0.439 | 9 | **0.708 | **0.487 |
| 2 | **0.675 | **0.436 | 10 | **0.717 | **0.493 |
| 3 | **0.653 | **0.419 | 11 | **0.723 | **0.510 |
| 4 | **0.676 | **0.443 | 12 | **0.703 | **0.470 |
| 5 | **0.643 | **0.427 | 13 | **0.752 | **0.506 |
| 6 | **0.704 | **0.444 | 14 | **0.736 | **0.498 |
| 7 | **0.709 | **0.477 | 15 | **0.729 | **0.500 |
| 8 | **0.692 | **0.463 | | | |
| المجال الثاني: معوقات ممارسة الطالب للعمل التطوعي | | | | | |
| 1 | **0.451 | **0.179 | 9 | **0.646 | **0.389 |
| 2 | **0.651 | **0.384 | 10 | **0.659 | **0.397 |
| 3 | **0.477 | **0.280 | 11 | **0.769 | **0.470 |
| 4 | **0.711 | **0.387 | 12 | **0.753 | **0.473 |
| 5 | **0.677 | **0.402 | 13 | **0.765 | **0.434 |
| 6 | **0.728 | **0.398 | 14 | **0.757 | **0.470 |
| 7 | **0.753 | **0.406 | 15 | **0.471 | **0.304 |

**تابع – جدول رقم (1) معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات مقياس اتجاهات طلبة جامعة حائل نحو العمل التطوعي وسبل تفعيله ضمن رؤية (2030) والدرجة الكلية على المقياس والمجال الفرعي الذي تنتمي إليه الفقرة**

| المجال الثالث: مجالات العمل التطوعي التي يرغب الطالب بجامعة حائل المشاركة فيها | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | **0.670 | **0.545 | 9 | **0.719 | **0.545 |
| 2 | **0.734 | **0.550 | 10 | **0.643 | **0.475 |
| 3 | **0.661 | **0.492 | 11 | **0.729 | **0.540 |
| 4 | **0.718 | **0.479 | 12 | **0.679 | **0.551 |
| 5 | **0.729 | **0.505 | 13 | **0.576 | **0.422 |
| 6 | **0.690 | **0.545 | 14 | **0.682 | **0.522 |
| 7 | **0.681 | **0.533 | 15 | **0.711 | **0.551 |
| 8 | **0.747 | **0.580 | | | |

* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05≥ α )** دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01≥ α )

يلاحظ من جدول(1) أن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية تراوحت بين (0.179–0.580)، وقد جاءت جميع الفقرات على المقياس ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) و(0.05)، فيما تراوحت معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية على المجال الأول: دوافع ممارسة العمل التطوعي بين (0.625 – 0.729)، وقد جاءت جميع الفقرات على المقياس ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) و(0.05)، في حين تراوحت معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية على المجال الثاني: معوقات ممارسة الطالب للعمل التطوعي بين (0.451– 0.769)، وقد جاءت جميع الفقرات على المقياس ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) و(0.05)، كذلك تراوحت معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية على المجال الثالث: مجالات العمل التطوعي التي يرغب الطالب بجامعة حائل المشاركة فيها بين (0.576–0.747)، وقد جاءت جميع الفقرات على المقياس ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) و(0.05)، وهذا مؤشر على أن المقياس يتمتع بمؤشرات صدق بنائي مرتفعة تدلل على مدى صلاحيته لقياس ما وضع لقياسه وهو قياس الضغط المدرك.

**ج– ثبات المقياس:**

حيث تم التحقق من دلالات ثبات أداة الدراسة وذلك من خلال استخدام الاتساق الداخلي، وقد تم تقدير دلالات ثبات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، حيث بلغت قيمة معامل الثبات للمجال الأول دوافع ممارسة العمل التطوعي (0.923)، وللمجال الثاني معوقات ممارسة الطالب للعمل التطوعي (0.909)، وللمجال الثالث مجالات العمل التطوعي التي يرغب طالب جامعة حائل في المشاركة بها (0.921)، ولمقياس اتجاهات طلبة جامعة حائل نحو العمل التطوعي وسبل تفعيله ضمن رؤية (2030) الكلي (0.912)، وهي قيمة مرتفعة جدًّا، وهذا يعبر عن مدى صلاحية الأداة ومناسبتها لتحقيق غرض الدراسة.

**عرض النتائج ومناقشتها: وفيما يلي عرضٌ لنتائج الدراسة وفق أسئلتها:**

**أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على «ما دوافع ممارسة طلاب جامعة حائل للعمل التطوعي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟»** وللإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى دوافع ممارسة العمل التطوعي لدى طلاب جامعة حائل بشكل عام ولكل فقرة من فقرات الأداة مرتبة تنازليًا، ويظهر الجدول (2) ذلك.

**جدول رقم (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى دوافع ممارسة العمل التطوعي لدى طلاب جامعة حائل**

| رقم الفقرة | الفقرة | رتبة الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 2 | يسهم العمل التطوعي لدى الطالب الجامعي في الرغبة في خدمة مجتمعه. | 1 | 2.79 | 0.47 | مرتفع |
| 11 | يستثمر العمل التطوعي طاقات ومواهب طلبة الجامعة. | 2 | 2.74 | 0.51 | مرتفع |
| 12 | يسهم العمل التطوعي في عمل الورش والمؤتمرات والندوات والحلقات الدراسية. | 3 | 2.71 | 0.53 | مرتفع |

**تابع – جدول رقم (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى دوافع ممارسة العمل التطوعي لدى طلاب جامعة حائل**

| رقم الفقرة | الفقرة | رتبة الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 7 | يعزز العمل التطوعي انتماء وولاء طلبة الجامعة للوطن. | 4 | 2.70 | 0.55 | مرتفع |
| 1 | يقوي العمل التطوعي شخصية الطالب الجامعي. | 5 | 2.70 | 0.53 | مرتفع |
| 9 | ينمي العمل التطوعي الحوار والانفتاح والتسامح بين طلبة الجامعة. | 6 | 2.69 | 0.55 | مرتفع |
| 5 | يكسب العمل التطوعي خبرة للمتطوع الجامعي في المجال العلمي. | 7 | 2.68 | 0.55 | مرتفع |
| 15 | يعد العمل التطوعي فرصة في اختيار العمل المناسب للمتطوع الجامعي حسب رغبته. | 8 | 2.68 | 0.56 | مرتفع |
| 10 | ينشر العمل التطوعي الوعي الصحي والبيئي بين طلبة الجامعة. | 9 | 2.68 | 0.55 | مرتفع |
| 14 | يؤدي العمل التطوعي إلى تفاعل الشباب الجامعي مع قضايا ومشكلات المجتمع. | 10 | 2.68 | 0.56 | مرتفع |
| 3 | يساعد العمل التطوعي في استثمار وقت فراغ الطالب الجامعي. | 11 | 2.64 | 0.58 | مرتفع |
| 13 | يعد العمل التطوعي أساساً للتغيير وتقدم الجامعة على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي. | 12 | 2.62 | 0.59 | مرتفع |
| 8 | يقوّم العمل التطوعي سلوك طلبة الجامعة. | 13 | 2.60 | 0.61 | مرتفع |
| 6 | يحقق العمل التطوعي التنافس الإيجابي بين طلبة الجامعة. | 14 | 2.57 | 0.62 | مرتفع |
| 4 | يخفف العمل التطوعي المشكلات الاجتماعية في الجامعة. | 15 | 2.46 | 0.67 | مرتفع |
| الكلي | | | 2.66 | 0.39 | مرتفع |

يلاحظ من جدول (2) أن مستوى دوافع ممارسة العمل التطوعي لدى طلاب جامعة حائل بشكل عام كان مرتفعًا، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي (2.66)، وجاءت جميع الفقرات بمستوى مرتفع، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.46–2.79)، وتنسجم هذه النتيجة مع الإطار النظري للدراسة؛ لأن مرحلة الجامعة تؤثر بشكل ما في اتجاهات طلبة الجامعة نحو العمل التطوعي في الجامعات، لكونهم يتعلمون اتجاهات من خلال التفاعل مع الآخرين، وكل ذلك تسبب في كون الطلبة يمتلكون إدراكات مرتفعة للعمل التطوعي، وهذا ما أدى بدوره إلى تكوين اتجاهات إيجابية نحو العمل التطوعي لأن كل فرد مزود باستعداد للعمل وللقيام بنشاط للتنفيس عن طاقته، وهذا ينطبق على الطلبة في الجامعة. وتتفق هذه الدراسة مع كل من دراسة الخدام (2013) ودراسة خماس (2019) اللتين أظهرتا اتجاهات إيجابية نحو العمل التطوعي، إلا أنها اختلفت مع دراسة كل من عارف (2003) والسلطان (2009) وعزازي (2014) وعطا (2015) والنايف وآخرين (2018) التي أظهرت نتائج سلبية في الوعي بأهمية النشاط التطوعي لدى الطلبة. وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة (2) التي نصُّها "يسهم العمل التطوعي لدى الطالب الجامعي في الرغبة في خدمة مجتمعه" بمستوى مرتفع، بمتوسط حسابي مقداره (2.79)، فيما جاءت في المرتبة الثانية الفقرة (11) التي نصُّها "يستثمر العمل التطوعي طاقات ومواهب طلبة الجامعة" بمستوى مرتفع، بمتوسط حسابي مقداره (2.74)، وجاءت في المرتبة الخامسة عشرة والأخيرة الفقرة (4) التي نصُّها "يخفف العمل التطوعي المشكلات الاجتماعية في الجامعة" بمستوى مرتفع، بمتوسط حسابي مقداره (2.46).

**ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني الذي نصُّه** "ما معوقات ممارسة الطلاب بجامعة حائل للعمل التطوعي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟" وللإجابة عن السؤال الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى معوقات ممارسة الطالب للعمل التطوعي في جامعة حائل بشكل عام ولكل فقرة من فقرات الأداة مرتبة تنازليًّا، ويظهر الجدول (3) ذلك.

**جدول رقم (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى معوقات ممارسة الطالب للعمل التطوعي في جامعة حائل**

| رقم الفقرة | الفقرة | رتبة الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| ٩ | ينشغل الطلاب بكثرة الواجبات المطلوبة في المقررات الدراسية خلال العام الدراسي. | ١ | 2.53 | 0.66 | مرتفع |
| ٨ | يفتقد الطلاب الجامعيون للحوافز المادية والمعنوية للمشاركة في الأعمال التطوعية. | ٢ | 2.43 | 0.71 | مرتفع |

**تابع – جدول رقم (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى معوقات ممارسة الطالب للعمل التطوعي في جامعة حائل**

| رقم الفقرة | الفقرة | رتبة الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 9 | ينشغل الطلاب بكثرة الواجبات المطلوبة في المقررات الدراسية خلال العام الدراسي. | 1 | 2.53 | 0.66 | مرتفع |
| 8 | يفتقد الطلاب الجامعيون للحوافز المادية والمعنوية للمشاركة في الأعمال التطوعية. | 2 | 2.43 | 0.71 | مرتفع |
| 10 | يفتقد جدول الطالب الدراسي ساعات فراغ للمشاركة في الأعمال التطوعية. | 3 | 2.37 | 0.71 | مرتفع |
| 11 | تضعف الموارد والإمكانات اللازمة لممارسة الأعمال التطوعية في الجامعة. | 4 | 2.35 | 0.71 | متوسط |
| 4 | تفتقد الجامعة إلى برامج منظمة تنظم العمل التطوعي بين الطلاب. | 5 | 2.34 | 0.72 | متوسط |
| 14 | يضعف إعداد وتنظيم ندوات وورش العمل في الجامعة، الخاصة بالأعمال التطوعية. | 6 | 2.30 | 0.70 | متوسط |
| 12 | يفتقد الطلبة لأهداف محددة للعمل التطوعي في الجامعة بشكل دقيق. | 7 | 2.30 | 0.70 | متوسط |
| 13 | يتغيب دور أندية كليات الجامعة التطوعية بمؤسسات المجتمع المختلفة. | 8 | 2.30 | 0.73 | متوسط |
| 6 | يتغيب دور أعضاء هيئة التدريس في تحفيز الطلاب لممارسة العمل التطوعي. | 9 | 2.27 | 0.76 | متوسط |
| 2 | يتغيب الدور الإعلامي عن التوعية بأهمية العمل التطوعي في الجامعة. | 10 | 2.26 | 0.73 | متوسط |
| 7 | ينعدم ربط الأعمال التطوعية بحاجات وميول واهتمامات الطلاب. | 11 | 2.22 | 0.76 | متوسط |
| 5 | يتعقد الإجراء المتبع في الالتحاق بأندية العمل التطوعي الطلابية. | 12 | 2.04 | 0.72 | متوسط |
| 15 | تمنعني الظروف العائلية من المشاركة بالعمل التطوعي في الجامعة. | 13 | 1.80 | 0.79 | متوسط |
| 3 | يسهم العمل التطوعي في عدم تقبل المجتمع للتطوع. | 14 | 1.55 | 0.73 | منخفض |
| 1 | يعد التطوع مضيعة للوقت والجهد وغير مطلوب | 15 | 1.49 | 0.73 | منخفض |
| | الكلي | | 2.17 | 0.48 | متوسط |

بالكشف عن معوقات ممارسة الطالب للعمل التطوعي في جامعة حائل بشكل عام يلاحظ من خلال جدول (3) أن المتوسط الحسابي الكلي جاء بمعدل (2.17)، وجاءت جميع الفقرات متراوحة ما بين المستويات الثلاثة المرتفع والمتوسط والمنخفض، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.53 – 1.49)، وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة (9) التي نَصّها «ينشغل الطلاب بكثرة الواجبات المطلوبة في المقررات الدراسية خلال العام الدراسي» بمستوى مرتفع، بمتوسط حسابي مقداره (2.53)، فيما جاءت في المرتبة الثانية الفقرة (8) التي نصّها «يفتقد الطلاب الجامعيون للحوافز المادية والمعنوية للمشاركة في الأعمال التطوعية» بمستوى مرتفع، بمتوسط حسابي مقداره (2.43)، وجاءت في المرتبة الخامسة عشرة والأخيرة الفقرة (1) التي نصّها «يعد التطوع مضيعة للوقت والجهد وغير مطلوب» بمستوى منخفض، بمتوسط حسابي مقداره (1.49).

ويرى الباحثون أن سبب ظهور هذه النتيجة بدرجة متوسطة هو أن العمل التطوعي المؤسسي والفردي يواجه عقبات تحد من فاعليته، فمنها ما هو مرتبط ومتعلق بالمتطوع نفسه ورغبته وجديته في التطوع، ومنها ما هو مرتبط بنوع العمل الذي يود أن يتطوع به، أو بالعقبات التي تتعلق بالجهات أو المؤسسات نفسها، أضف إلى ذلك مسائل تتعلق ببُعد أو قرب المكان من المتطوع مما قد يترتب عليه تبعات مالية لا يتحملها المتطوع، فالمتطوع بحاجة إلى تحفيز بكافة الأشكال مالي ومادي ومعنوي،

وهذا ما لا يتوفر في الجهات أو المؤسسات التي تحتاج إلى متطوعين. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الزيود وآخر (2014) التي أشارت إلى أن أسباب العزوف عن العمل التطوعي لدى عينة الدراسة جاء بدرجة مرتفعة.

**ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث الذي نَصّه** «ما مجالات العمل التطوعي بجامعة حائل من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟» تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى مجالات العمل التطوعي التي يرغب طالب جامعة حائل في المشاركة بها بشكل عام، ولكل فقرة من فقرات الأداة مرتبة تنازليًا، ويظهر الجدول (4) ذلك

**جدول رقم (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى مجالات العمل التطوعي التي يرغب طالب جامعة حائل في المشاركة**

| رقم الفقرة | الفقرة | رتبة الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 12 | تقديم العون في المؤسسات الصحية (المستشفيات) | 1 | 2.61 | 0.63 | مرتفع |
| 14 | رعاية المساجد ودور القرآن. | 2 | 2.60 | 0.64 | مرتفع |
| 1 | البرامج التطوعية في مجال رعاية الفقراء. | 3 | 2.56 | 0.66 | مرتفع |
| 8 | رعاية المسنين. | 4 | 2.53 | 0.69 | مرتفع |
| 3 | الحفاظ على البيئة وتجميلها. | 5 | 2.52 | 0.68 | مرتفع |
| 2 | رعاية ذوي الحاجات الخاصة. | 6 | 2.51 | 0.68 | مرتفع |
| 15 | المشاركة في الأسواق الخيرية. | 7 | 2.49 | 0.71 | مرتفع |
| 6 | المجالات الثقافية. | 8 | 2.46 | 0.70 | مرتفع |
| 9 | رعاية الطفولة. | 9 | 2.45 | 0.73 | مرتفع |
| 13 | احتفالات الوطن بمناسباته المختلفة في الصيف. | 10 | 2.45 | 0.73 | مرتفع |
| 7 | برامج الموهوبين. | 11 | 2.44 | 0.71 | مرتفع |
| 11 | مجال الدفاع المدني. | 12 | 2.42 | 0.72 | مرتفع |
| 5 | مكافحة التدخين. | 13 | 2.37 | 0.77 | مرتفع |
| 4 | مكافحة المخدرات. | 14 | 2.36 | 0.77 | مرتفع |
| 10 | تقديم العون للمؤسسات العاملة في المجال الرياضي. | 15 | 2.28 | 0.77 | متوسط |
| | الكلي | | 2.47 | 0.49 | مرتفع |

يلاحظ من جدول(4) أن مستوى مجالات العمل التطوعي التي يرغب طالب جامعة حائل في المشاركة بها بشكل عام كان مرتفعًا، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي (2.47)، وجاءت جميع الفقرات بمستوى مرتفع باستثناء فقرة واحدة جاءت بمستوى متوسط، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.61–28.2)، وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة (12) التي نَصّها «تقديم العون في المؤسسات الصحية (المستشفيات)» بمستوى مرتفع بمتوسط حسابي مقداره (2.61)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الزيود والكبيسي (2014) الذي احتل المجال الصحي فيها المرتبة الأولى، لكونها ممارسة ميسورة وممكنة، فيكفيهم بذل جزء من الوقت دون تكلفة في المال والجهد، وجاءت في المرتبة الثانية الفقرة (14) التي نَصّها «رعاية المساجد ودور القرآن» بمستوى مرتفع، بمتوسط حسابي مقداره (2.60)، وجاءت في المرتبة الخامسة عشرة والأخيرة الفقرة (10) التي نَصّها «تقديم العون للمؤسسات العاملة في المجال الرياضي» بمستوى متوسط، وبمتوسط مقداره (2.28). وتشير هذه النتيجة إلى أنه ينبغي على الجامعة أن تستثمر استشعار الطلبة ووعيهم بأهمية العمل التطوعي من خلال تشجيعهم على المشاركة في الأعمال التطوعية، وتهيئة الإمكانيات اللازمة. ويعزو الباحثون حصول جميع المجالات على درجة مرتفعة إلى إيجابية الطلبة في المرحلة الجامعية، وتتفق هذه النتيجة بحصول المجالات التي يرغب الطالب الجامعي في التوجه إليها على درجة مرتفعة مع كل من دراسة

السلطان (2009) والزيود وآخر (2014) والمزين (2015) و(Gage,Thapa, 2013) التي ركزت على أن المنظمات تتوجه نحو الخدمات الإنسانية.

**رابعاً: الإجابة عن السؤال الرابع الذي نصّه:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في تقديرات أفراد عينة الدراسة حول (دوافع، ومجالات، ومعوقات) تبعا للمتغيرات (النوع الاجتماعي، والكلية، والمستوى الدراسي، والدورات التدريبية، والمبادرات التطوعية).

**1.النوع الاجتماعي:**

**جدول رقم (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (T-Test) لفحص دلالة الفروق لمستوى اتجاهات الطلبة نحو العمل التطوعي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي**

| المجال | الفئة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | درجات الحرية | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| دوافع ممارسة العمل التطوعي | ذكر | 381 | 2.58 | 0.42 | -5.217 | 1170 | **0.000 |
| | أنثى | 791 | 2.70 | 0.37 | | | |
| معوقات ممارسة الطالب للعمل التطوعي | ذكر | 381 | 2.16 | 0.46 | -0.374 | 1170 | 0.709 |
| | أنثى | 791 | 2.17 | 0.49 | | | |
| مجالات العمل التطوعي التي يرغب الطالب في المشاركة بها | ذكر | 381 | 2.42 | 0.48 | -2.508 | 1170 | *0.012 |
| | أنثى | 791 | 2.50 | 0.49 | | | |
| اتجاهات الطلبة نحو العمل التطوعي | ذكر | 381 | 2.39 | 0.29 | -3.781 | 1170 | **0.000 |
| | أنثى | 791 | 2.46 | 0.31 | | | |

دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)** دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يلاحظ من جدول(5) أعلاه أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، فأقل في المتوسطات الحسابية لمستوى معوقات ممارسة الطالب للعمل التطوعي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، هذا يدل على عدم وجود فروق في مستوى اتجاهات الطلاب نحو العمل التطوعي تعزى لمتغير الجنس ذلك كون الجامعة فتحت الاشتراك بالعمل التطوعي للجميع ولا تميز بين الطلاب والطالبات، بل تشجع على المساواة بين الجنسين في توفير الفرصة والحق في العمل والمشاركة والمسؤولية المجتمعية، فالكل سواء في حق المشاركة، كما أن الطلاب في الجامعة أصبحوا يمتلكون ثقافة المشاركة، ولديهم حس وطني عالٍ يدفعهم للمشاركة الوطنية، في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (= 0.05) فأقل في المتوسطات الحسابية لمستوى (دوافع ممارسة العمل التطوعي، مجالات العمل التطوعي التي يرغب الطالب في المشاركة بها، اتجاهات الطلبة نحو العمل التطوعي) تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، وذلك لصالح من نوعهم الاجتماعي أنثى؛ لأن المتوسط الحسابي لهن أعلى من المتوسط الحسابي لمن نوعهم الاجتماعي ذكر. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة كل من عارف (2003) والخدام (2013) والزيود وآخر (2014) والفرا (2018) التي أظهرت جميعها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية. إلا أنها اتفقت مع دراسة العتيبي (2016) التي أظهرت وجود فروق في وجهات النظر تعزى لمتغير النوع الاجتماعي ولصالح الإناث.

**2.الكلية:**

**جدول رقم (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وحجم العينة لمستوى اتجاهات الطلبة نحو العمل التطوعي من وجهة نظر طلبة جامعة حائل تعزى لمتغير الكلية**

| الكلية | حجم العينة | دوافع ممارسة العمل التطوعي | | معوقات ممارسة الطالب للعمل التطوعي | | مجالات العمل التطوعي التي يرغب الطالب في المشاركة بها | | اتجاهات الطلبة نحو العمل التطوعي | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| السنة التحضيرية | 236 | 2.62 | 0.39 | 2.14 | 0.51 | 2.50 | 0.49 | 2.42 | 0.32 |

**تابع – جدول رقم (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وحجم العينة لمستوى اتجاهات الطلبة نحو العمل التطوعي من وجهة نظر طلبة جامعة حائل تعزى لمتغير الكلية**

| الكلية | حجم العينة | دوافع ممارسة العمل التطوعي | | معوقات ممارسة الطالب للعمل التطوعي | | مجالات العمل التطوعي التي يرغب الطالب في المشاركة بها | | اتجاهات الطلبة نحو العمل التطوعي | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| إدارة الأعمال | 84 | 2.65 | 0.43 | 2.21 | 0.49 | 2.47 | 0.52 | 2.44 | 0.31 |
| الآداب والفنون | 108 | 2.67 | 0.40 | 2.26 | 0.42 | 2.49 | 0.49 | 2.47 | 0.29 |
| التربية | 76 | 2.74 | 0.29 | 2.32 | 0.44 | 2.53 | 0.46 | 2.53 | 0.27 |
| التمريض | 48 | 2.66 | 0.47 | 2.17 | 0.51 | 2.31 | 0.53 | 2.38 | 0.33 |
| الشريعة والقانون | 2 | 2.93 | 0.09 | 2.50 | 0.33 | 2.77 | 0.24 | 2.73 | 0.00 |
| الصحة العامة والمعلومات الصحية | 170 | 2.78 | 0.31 | 2.05 | 0.51 | 2.58 | 0.43 | 2.47 | 0.25 |
| الصيدلة | 5 | 2.59 | 0.26 | 2.39 | 0.16 | 2.25 | 0.36 | 2.41 | 0.17 |
| الطب | 35 | 2.51 | 0.42 | 2.21 | 0.38 | 2.26 | 0.45 | 2.33 | 0.23 |
| العلوم | 165 | 2.65 | 0.43 | 2.16 | 0.51 | 2.42 | 0.52 | 2.41 | 0.34 |
| العلوم الطبية التطبيقية | 26 | 2.74 | 0.33 | 2.09 | 0.44 | 2.61 | 0.34 | 2.48 | 0.25 |
| كلية المجتمع | 47 | 2.61 | 0.37 | 2.18 | 0.51 | 2.40 | 0.54 | 2.40 | 0.37 |
| الهندسة | 51 | 2.57 | 0.42 | 2.25 | 0.37 | 2.36 | 0.49 | 2.39 | 0.27 |
| طب الأسنان | 18 | 2.77 | 0.23 | 2.30 | 0.18 | 2.51 | 0.30 | 2.53 | 0.16 |
| علوم وهندسة الحاسب الآلي | 101 | 2.61 | 0.41 | 2.15 | 0.46 | 2.43 | 0.50 | 2.39 | 0.31 |
| الكلي | 1172 | 2.66 | 0.39 | 2.17 | 0.48 | 2.47 | 0.49 | 2.43 | 0.30 |

يلاحظ من جدول (6) أنه توجد فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لمستوى اتجاهات الطلبة نحو العمل التطوعي من وجهة نظر طلبة جامعة حائل تعزى لمتغير الكلية، ولمعرفة ما تؤول الفروق إليه تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، بهدف التعرف على ما إذا كانت الفروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الكلية.

**جدول رقم (7) تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمستوى اتجاهات الطلبة نحو العمل التطوعي من وجهة نظر طلبة جامعة حائل تعزى لمتغير الكلية**

| الكلية | حجم العينة | دوافع ممارسة العمل التطوعي | | معوقات ممارسة الطالب للعمل التطوعي | | مجالات العمل التطوعي التي يرغب الطالب في المشاركة بها | | اتجاهات الطلبة نحو العمل التطوعي | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| السنة التحضيرية | 236 | 2.62 | 0.39 | 2.14 | 0.51 | 2.50 | 0.49 | 2.42 | 0.32 |

**تابع – جدول رقم (7) تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمستوى اتجاهات الطلبة نحو العمل التطوعي من وجهة نظر طلبة جامعة حائل تعزى لمتغير الكلية**

| الكلية | حجم العينة | دوافع ممارسة العمل التطوعي | | معوقات ممارسة الطالب للعمل التطوعي | | مجالات العمل التطوعي التي يرغب الطالب في المشاركة بها | | اتجاهات الطلبة نحو العمل التطوعي | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| السنة التحضيرية | 236 | 2.62 | 0.39 | 2.14 | 0.51 | 2.50 | 0.49 | 2.42 | 0.32 |
| إدارة الأعمال | 84 | 2.65 | 0.43 | 2.21 | 0.49 | 2.47 | 0.52 | 2.44 | 0.31 |
| الآداب والفنون | 108 | 2.67 | 0.40 | 2.26 | 0.42 | 2.49 | 0.49 | 2.47 | 0.29 |
| التربية | 76 | 2.74 | 0.29 | 2.32 | 0.44 | 2.53 | 0.46 | 2.53 | 0.27 |
| التمريض | 48 | 2.66 | 0.47 | 2.17 | 0.51 | 2.31 | 0.53 | 2.38 | 0.33 |
| الشريعة والقانون | 2 | 2.93 | 0.09 | 2.50 | 0.33 | 2.77 | 0.24 | 2.73 | 0.00 |
| الصحة العامة والمعلومات الصحية | 170 | 2.78 | 0.31 | 2.05 | 0.51 | 2.58 | 0.43 | 2.47 | 0.25 |
| الصيدلة | 5 | 2.59 | 0.26 | 2.39 | 0.16 | 2.25 | 0.36 | 2.41 | 0.17 |
| الطب | 35 | 2.51 | 0.42 | 2.21 | 0.38 | 2.26 | 0.45 | 2.33 | 0.23 |
| العلوم | 165 | 2.65 | 0.43 | 2.16 | 0.51 | 2.42 | 0.52 | 2.41 | 0.34 |
| العلوم الطبية التطبيقية | 26 | 2.74 | 0.33 | 2.09 | 0.44 | 2.61 | 0.34 | 2.48 | 0.25 |
| كلية المجتمع | 47 | 2.61 | 0.37 | 2.18 | 0.51 | 2.40 | 0.54 | 2.40 | 0.37 |
| الهندسة | 51 | 2.57 | 0.42 | 2.25 | 0.37 | 2.36 | 0.49 | 2.39 | 0.27 |
| طب الأسنان | 18 | 2.77 | 0.23 | 2.30 | 0.18 | 2.51 | 0.30 | 2.53 | 0.16 |
| علوم وهندسة الحاسب الآلي | 101 | 2.61 | 0.41 | 2.15 | 0.46 | 2.43 | 0.50 | 2.39 | 0.31 |
| الكلي | 1172 | 2.66 | 0.39 | 2.17 | 0.48 | 2.47 | 0.49 | 2.43 | 0.30 |

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha = 0.05$)** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)

يلاحظ من جدول (7) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) فأقل في المتوسطات الحسابية لمستوى (دوافع ممارسة العمل التطوعي، معوقات ممارسة الطالب للعمل التطوعي، مجالات العمل التطوعي التي يرغب الطالب في المشاركة بها، اتجاهات الطلبة نحو العمل التطوعي) تعزى لمتغير الكلية لأن هناك كليات لديها اهتمام بالمشاركة في العمل التطوعي أكثر من غيرها، ولكن بنسبة ظاهرية قليلة كما ظهر لدى كلية طب الأسنان والصحة العامة والمعلومات الصحية، ويُعزى ذلك إلى قلة أعداد الطلبة في هذه الكليات، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة السلطان (2009) والزيود والكبيسي (2014) والعتيبي (2016) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية.

**3.المستوى الدراسي:**

**جدول رقم (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وحجم العينة لمستوى اتجاهات الطلبة نحو العمل التطوعي من وجهة نظر طلبة جامعة حائل تُعزى لمتغير المستوى الدراسي**

| المستوى الدراسي | حجم العينة | دوافع ممارسة العمل التطوعي | | معوقات ممارسة الطالب للعمل التطوعي | | مجالات العمل التطوعي التي يرغب الطالب في المشاركة بها | | اتجاهات الطلبة نحو العمل التطوعي | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| سنة أولى | 396 | 2.64 | 0.39 | 2.12 | 0.51 | 2.52 | 0.48 | 2.43 | 0.30 |
| سنة ثانية | 239 | 2.71 | 0.39 | 2.10 | 0.53 | 2.44 | 0.53 | 2.41 | 0.34 |
| سنة ثالثة | 245 | 2.65 | 0.40 | 2.22 | 0.44 | 2.47 | 0.44 | 2.45 | 0.29 |
| سنة رابعة فأكثر | 292 | 2.67 | 0.38 | 2.26 | 0.40 | 2.43 | 0.49 | 2.45 | 0.29 |
| الكلي | 1172 | 2.66 | 0.39 | 2.17 | 0.48 | 2.47 | 0.49 | 2.43 | 0.30 |

يلاحظ من جدول (8) أنه توجد فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لمستوى اتجاهات الطلبة نحو العمل التطوعي من وجهة نظر طلبة جامعة حائل تُعزى لمتغير المستوى الدراسي، ولمعرفة ما تؤول الفروق إليه تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، بهدف التعرف على ما إذا كانت الفروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير المستوى الدراسي وجدول (9) يوضح ذلك.

**جدول رقم (9) تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمستوى اتجاهات الطلبة نحو العمل التطوعي من وجهة نظر طلبة جامعة حائل تعزى لمتغير المستوى الدراسي**

| المجال | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| دوافع ممارسة العمل التطوعي | بين المجموعات | 0.824 | 3 | 0.275 | 1.800 | 0.145 |
| | داخل المجموعات | 178.279 | 1168 | 0.153 | | |
| | المجموع | 179.103 | 1171 | | | |
| معوقات ممارسة الطالب للعمل التطوعي | بين المجموعات | 4.814 | 3 | 1.605 | 7.044 | **0.000 |
| | داخل المجموعات | 266.112 | 1168 | 0.228 | | |
| | المجموع | 270.926 | 1171 | | | |
| مجالات العمل التطوعي التي يرغب الطالب في المشاركة بها | بين المجموعات | 1.507 | 3 | 0.502 | 2.115 | 0.097 |
| | داخل المجموعات | 277.319 | 1168 | 0.237 | | |
| | المجموع | 278.826 | 1171 | | | |
| اتجاهات الطلبة نحو العمل التطوعي | بين المجموعات | 0.262 | 3 | 0.087 | 0.950 | 0.416 |
| | داخل المجموعات | 107.331 | 1168 | 0.092 | | |
| | المجموع | 107.593 | 1171 | | | |

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) ** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)

يلاحظ من جدول(9) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) فأقل في المتوسطات الحسابية لمستوى (دوافع ممارسة العمل التطوعي، مجالات العمل التطوعي التي يرغب الطالب في المشاركة بها، اتجاهات الطلبة نحو العمل التطوعي) تُعزى لمتغير المستوى الدراسي، في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05)، فأقل في المتوسطات الحسابية لمستوى (معوقات ممارسة الطالب للعمل التطوعي) تُعزى لمتغير المستوى الدراسي، مما يعني أن

الطلبة على اختلاف مستوياتهم الدراسية اتجاهاتهم جاءت بالدرجة نفسها ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من العتيبي (2016) والخدام (2013).

**3.تقديم مبادرات في العمل التطوعي:**

**جدول رقم (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وحجم العينة لمستوى اتجاهات الطلبة نحو العمل التطوعي من وجهة نظر طلبة جامعة حائل تُعزى لمتغير تقديم مبادرات في العمل التطوعي**

| تقديم مبادرات في العمل التطوعي | حجم العينة | دوافع ممارسة العمل التطوعي | | معوقات ممارسة الطالب للعمل التطوعي | | مجالات العمل التطوعي التي يرغب الطالب في المشاركة بها | | اتجاهات الطلبة نحو العمل التطوعي | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| عدم وجود مبادرات | 701 | 2.62 | 0.42 | 2.19 | 0.48 | 2.44 | 0.49 | 2.42 | 0.31 |
| مبادرة واحدة | 219 | 2.69 | 0.36 | 2.14 | 0.49 | 2.49 | 0.49 | 2.44 | 0.29 |
| مبادرتان | 77 | 2.76 | 0.28 | 2.10 | 0.53 | 2.53 | 0.49 | 2.46 | 0.28 |
| أكثر من ثلاث مبادرات | 175 | 2.75 | 0.33 | 2.16 | 0.46 | 2.53 | 0.49 | 2.48 | 0.30 |
| الكلي | 1172 | 2.66 | 0.39 | 2.17 | 0.48 | 2.47 | 0.49 | 2.43 | 0.30 |

يلاحظ من جدول (10) أنه توجد فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لمستوى اتجاهات الطلبة نحو العمل التطوعي من وجهة نظر طلبة جامعة حائل تُعزى لمتغير تقديم مبادرات في العمل التطوعي، ولمعرفة ما تؤول الفروق إليه تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، بهدف التعرف على ما إذا كانت الفروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير تقديم مبادرات في العمل التطوعي.

**جدول رقم (11) تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمستوى اتجاهات الطلبة نحو العمل التطوعي من وجهة نظر طلبة جامعة حائل تُعزى لمتغير تقديم المبادرات**

| المجال | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| دوافع ممارسة العمل التطوعي | بين المجموعات | 3.563 | 3 | 1.188 | 7.902 | 0.000** |
| | داخل المجموعات | 175.541 | 1168 | 0.150 | | |
| | المجموع | 179.103 | 1171 | | | |
| معوقات ممارسة الطالب للعمل التطوعي | بين المجموعات | 0.950 | 3 | 0.317 | 1.370 | 0.250 |
| | داخل المجموعات | 269.976 | 1168 | 0.231 | | |
| | المجموع | 270.926 | 1171 | | | |
| مجالات العمل التطوعي التي يرغب الطالب في المشاركة بها | بين المجموعات | 1.546 | 3 | 0.515 | 2.171 | 0.090 |
| | داخل المجموعات | 277.280 | 1168 | 0.237 | | |
| | المجموع | 278.826 | 1171 | | | |
| اتجاهات الطلبة نحو العمل التطوعي | بين المجموعات | 0.662 | 3 | 0.221 | 2.410 | 0.066 |
| | داخل المجموعات | 106.931 | 1168 | 0.092 | | |
| | المجموع | 107.593 | 1171 | | | |

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05)** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)

يلاحظ من جدول (11) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) فأقل في المتوسطات الحسابية لمستوى (معوقات ممارسة الطالب للعمل التطوعي، مجالات العمل التطوعي التي يرغب الطالب في المشاركة بها، اتجاهات الطلبة نحو العمل التطوعي) تعزى لمتغير تقديم مبادرات في العمل التطوعي، في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05)، فأقل في المتوسطات الحسابية لمستوى (دوافع ممارسة العمل التطوعي) تُعزى لمتغير تقديم مبادرات في العمل التطوعي، ولمعرفة لمن تؤول الفروق تم إجراء المقارنات البعدية التي يوضحها الجدول (12).

**جدول رقم (12) المقارنات البعدية بين متوسطين لمستوى دوافع ممارسة العمل التطوعي تبعا لمتغير تقديم مبادرات في العمل التطوعي**

| تقديم مبادرات في العمل التطوعي | | عدم وجود مبادرات | مبادرة واحدة | مبادرتان | أكثر من ثلاث مبادرات |
|---|---|---|---|---|---|
| عدم وجود مبادرات | الفرق بين متوسطين | | *-0.066 | *-0.142 | *-0.133 |
| | مستوى الدلالة | | 0.029 | 0.002 | 0.000 |
| مبادرة واحدة | الفرق بين متوسطين | *0.066 | | -0.077 | -0.067 |
| | مستوى الدلالة | 0.029 | | 0.136 | 0.089 |
| مبادرتان | الفرق بين متوسطين | *0.142 | 0.077 | | 0.010 |
| | مستوى الدلالة | 0.002 | 0.136 | | 0.856 |
| أكثر من ثلاث مبادرات | الفرق بين متوسطين | *0.133 | 0.067 | -0.010 | |
| | مستوى الدلالة | 0.000 | 0.089 | 0.856 | |

يتضح من نتائج جدول (12) انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.05)، فأقل بين متوسطي مستوى دوافع ممارسة العمل التطوعي تبعا لمتغير تقديم مبادرات في العمل التطوعي، وذلك بين من لم يقدم مبادرات في العمل التطوعي من جهة، ومن قدم مبادرات في العمل التطوعي (مبادرة واحدة، مبادرتان، أكثر من ثلاث مبادرات) من جهة أخرى، وذلك لصالح من قدم مبادرات في العمل التطوعي (مبادرة واحدة، مبادرتان، أكثر من ثلاث مبادرات) لأن المتوسط الحسابي لمستوى دوافعهم لممارسة العمل التطوعي أعلى من المتوسط الحسابي لمستوى دوافع ممارسة العمل التطوعي لمن لم يقدم مبادرات في العمل التطوعي. ويعزو الباحثون ذلك إلى أن جامعة حائل عملت على إطلاق حملة مسابقة المبادرات التطوعية للطلاب ممثلة بعمادة شؤون الطلاب، وقد قدمت للطلبة حوافز مادية ومعنوية لمن يقدم مبادرات ذات نوعية تسهم في خدمة الجامعة والمجتمع المحلي، مما دفع الطلاب إلى التقدم بأكثر من مبادرة حسب النتائج التي أظهرتها تقييمات مبادرات الطلاب.

**5.عدد الدورات التدريبية في مجال العمل التطوعي:**

**جدول رقم (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وحجم العينة لمستوى اتجاهات الطلبة نحو العمل التطوعي من وجهة نظر طلبة جامعة حائل تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية في مجال العمل التطوعي**

| عدد الدورات التدريبية في مجال العمل التطوعي | حجم العينة | دوافع ممارسة العمل التطوعي | | معوقات ممارسة الطالب للعمل التطوعي | | مجالات العمل التطوعي التي يرغب الطالب في المشاركة بها | | اتجاهات الطلبة نحو العمل التطوعي | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| دورة واحدة | 166 | 2.73 | 0.31 | 2.14 | 0.49 | 2.48 | 0.49 | 2.45 | 0.27 |
| دورتان | 75 | 2.72 | 0.34 | 2.15 | 0.52 | 2.50 | 0.50 | 2.45 | 0.28 |
| ثلاث دورات فأكثر | 110 | 2.77 | 0.31 | 2.20 | 0.46 | 2.53 | 0.50 | 2.50 | 0.29 |

**تابع – جدول رقم (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وحجم العينة لمستوى اتجاهات الطلبة نحو العمل التطوعي من وجهة نظر طلبة جامعة حائل تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية في مجال العمل التطوعي**

| عدد الدورات التدريبية في مجال العمل التطوعي | حجم العينة | دوافع ممارسة العمل التطوعي | | معوقات ممارسة الطالب للعمل التطوعي | | مجالات العمل التطوعي التي يرغب الطالب في المشاركة بها | | اتجاهات الطلبة نحو العمل التطوعي | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| دورة واحدة | 166 | 2.73 | 0.31 | 2.14 | 0.49 | 2.48 | 0.49 | 2.45 | 0.27 |
| دورتان | 75 | 2.72 | 0.34 | 2.15 | 0.52 | 2.50 | 0.50 | 2.45 | 0.28 |
| ثلاث دورات فأكثر | 110 | 2.77 | 0.31 | 2.20 | 0.46 | 2.53 | 0.50 | 2.50 | 0.29 |
| لم أشترك في أي دورة | 821 | 2.63 | 0.42 | 2.17 | 0.48 | 2.46 | 0.48 | 2.42 | 0.31 |
| الكلي | 1172 | 2.66 | 0.39 | 2.17 | 0.48 | 2.47 | 0.49 | 2.43 | 0.30 |

يلاحظ من جدول (13) أنه توجد فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لمستوى اتجاهات الطلبة نحو العمل التطوعي من وجهة نظر طلبة جامعة حائل تُعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية في مجال العمل التطوعي، ولمعرفة ما تؤول الفروق إليه تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، بهدف التعرف على ما إذا كانت الفروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير عدد الدورات في مجال العمل التطوعي.

**جدول رقم (14) تحليل التباين الأحادي ((One Way ANOVA) ) لمستوى اتجاهات الطلبة نحو العمل التطوعي من وجهة نظر طلبة جامعة حائل تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية في مجال العمل التطوعي**

| المجال | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| دوافع ممارسة العمل التطوعي | بين المجموعات | 3.056 | 3 | 1.019 | 6.759 | **0.000 |
| | داخل المجموعات | 176.047 | 1168 | 0.151 | | |
| | المجموع | 179.103 | 1171 | | | |
| معوقات ممارسة الطالب للعمل التطوعي | بين المجموعات | 0.331 | 3 | 0.110 | 0.476 | 0.699 |
| | داخل المجموعات | 270.595 | 1168 | 0.232 | | |
| | المجموع | 270.926 | 1171 | | | |
| مجالات العمل التطوعي التي يرغب الطالب في المشاركة بها | بين المجموعات | 0.504 | 3 | 0.168 | 0.706 | 0.549 |
| | داخل المجموعات | 278.321 | 1168 | 0.238 | | |
| | المجموع | 278.826 | 1171 | | | |
| اتجاهات الطلبة نحو العمل التطوعي | بين المجموعات | 0.660 | 3 | 0.220 | 2.402 | 0.066 |
| | داخل المجموعات | 106.933 | 1168 | 0.092 | | |
| | المجموع | 107.593 | 1171 | | | |

دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$=0.05) ** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$=0.05).

يلاحظ من جدول(14) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$=0.05) فأقل في المتوسطات الحسابية لمستوى (معوقات ممارسة الطالب للعمل التطوعي، مجالات العمل التطوعي التي يرغب الطالب في المشاركة بها، اتجاهات الطلبة نحو العمل التطوعي) تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية في مجال العمل التطوعي، في حين توجد

فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha$=0.05) فأقل في المتوسطات الحسابية لمستوى (دوافع ممارسة العمل التطوعي) تُعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية في مجال العمل التطوعي، ولمعرفة ما تؤول الفروق إليه تم إجراء المقارنات البعدية التي يوضحها الجدول (15).

**جدول رقم (15) المقارنات البعدية بين متوسطين لمستوى دوافع ممارسة العمل التطوعي تبعا لمتغير عدد الدورات التدريبية في مجال العمل التطوعي**

| عدد الدورات التدريبية في مجال العمل التطوعي | | دورة واحدة | دورتان | ثلاث دورات فأكثر | لم أشترك في أي دورة |
|---|---|---|---|---|---|
| دورة واحدة | الفرق بين متوسطين | | 0.014 | -0.035 | *0.101 |
| | مستوى الدلالة | | 0.794 | 0.464 | 0.002 |
| دورتان | الفرق بين متوسطين | -0.014 | | -0.049 | 0.087 |
| | مستوى الدلالة | 0.794 | | 0.399 | 0.063 |
| ثلاث دورات فأكثر | الفرق بين متوسطين | 0.035 | 0.049 | | *0.136 |
| | مستوى الدلالة | 0.464 | 0.399 | | 0.001 |
| لم أشترك في أي دورة | الفرق بين متوسطين | *-0.101 | 0.087 | *-0.136 | |
| | مستوى الدلالة | 0.002 | 0.063 | 0.001 | |

يتضح من نتائج جدول (15) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha$=0.05)، فأقل بين متوسطي مستوى دوافع ممارسة العمل التطوعي تبعا لمتغير عدد الدورات التدريبية في مجال العمل التطوعي، وذلك بين من لم يشترك في أي دورة من الدورات التدريبية في مجال العمل التطوعي من جهة، ومن اشترك في عدد من الدورات التدريبية في مجال العمل التطوعي (دورة واحدة، ثلاث دورات فأكثر) من جهة أخرى، وذلك لصالح من اشترك في عدد من الدورات التدريبية في مجال العمل التطوعي (دورة واحدة، ثلاث دورات فأكثر) لأن المتوسط الحسابي لمستوى دوافعهم لممارسة العمل التطوعي أعلى من المتوسط الحسابي لمستوى دوافع ممارسة العمل التطوعي لمن لم يشترك في أي دورة من الدورات التدريبية في مجال العمل التطوعي.

**خامساً: الإجابة عن السؤال الخامس الذي نصّه** «ما سبل الارتقاء بالعمل التطوعي بجامعة حائل ضمن التوجه نحو رؤية (2030) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟»، للإجابة عن السؤال الخامس المتعلق بسبل الارتقاء بالعمل التطوعي بجامعة حائل ضمن التوجه نحو التحول الوطني (2030)، تم إجراء تحليل نوعي لاستجابات المفحوصين، وقد أظهرت النتائج أن (496) من أصل (1172) مستجيبا بنسبة (42 %) لم يستجيبوا للسؤال بأي فكرة، فبعضهم ترك السؤال دون إجابة والبعض الآخر علق بـ(لا أعلم، لا أعرف، لا أدري)، فيما استجاب للسؤال (676) من أصل (1172) بنسبة (58 %) من المستجيبين، وقد تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجاباتهم، التي يظهرها الجدول (16).

**جدول رقم (16) التكرارات والنسب المئوية لسبل الارتقاء بالعمل التطوعي بجامعة حائل ضمن التوجه نحو التحول الوطني (2030) من وجهة نظر طلبة جامعة حائل**

| الفكرة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| تثقيف وتوعية الطلبة بالعمل التطوعي وحثهم على المشاركة فيه. | 123 | 18.20% |
| تحفيز الطلاب ماديا ومعنويا بهدف القيام بالعمل التطوعي. | 116 | 17.16% |
| تكوين لجنة منظمة ومكونة من أعضاء محددين للتطوع (كنوادي الأقسام والكليات) | 90 | 13.31% |
| العمل على تخفيف الأعباء الدراسية والمهام على الطلبة ليتمكنوا من القيام بالعمل التطوعي. | 83 | 12.28% |
| الوضوح والتنظيم في الأعمال التطوعية. | 75 | 11.09% |
| إيجاد مكان واضح ومحدد للقيام بالعمل التطوعي في الجامعة. | 72 | 10.65% |

**تابع – جدول رقم (16) التكرارات والنسب المئوية لسبل الارتقاء بالعمل التطوعي بجامعة حائل ضمن التوجه نحو التحول الوطني (2030) من وجهة نظر طلبة جامعة حائل**

| الفكرة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| تثقيف وتوعية الطلبة بالعمل التطوعي وحثهم على المشاركة فيه. | 123 | 18.20% |
| تحفيز الطلاب ماديا ومعنويا بهدف القيام بالعمل التطوعي. | 116 | 17.16% |
| تكوين لجنة منظمة ومكونة من أعضاء محددين للتطوع (كنوادي الأقسام والكليات) | 90 | 13.31% |
| العمل على تخفيف الأعباء الدراسية والمهام على الطلبة ليتمكنوا من القيام بالعمل التطوعي. | 83 | 12.28% |
| الوضوح والتنظيم في الأعمال التطوعية. | 75 | 11.09% |
| إيجاد مكان واضح ومحدد للقيام بالعمل التطوعي في الجامعة. | 72 | 10.65% |
| فتح المجال والإكثار من الفرص التطوعية داخل وخارج الجامعة. | 70 | 10.36% |
| الإكثار من ورش العمل والدورات والمبادرات وجعلها محفزات للطالب. | 61 | 9.02% |
| الإعلان عن العمل التطوعي داخل الجامعة قبل القيام به. | 55 | 8.14% |
| إقامة الأنشطة التي تساعد على الارتقاء بالعمل التطوعي. | 53 | 7.84% |
| اعتماد شهادات العمل التطوعي عند التخرج. | 42 | 6.21% |
| وجود خطة واضحة ومنظمة للعمل التطوعي. | 40 | 5.92% |
| تحسين البيئة الجامعية المناسبة لإقامة الأعمال التطوعية. | 39 | 5.77% |
| إسهام أعضاء هيئة التدريس في الأعمال التطوعية وتقبلهم له. | 33 | 4.88% |
| العمل على النظر بجودة الأعمال التطوعية وليس كثرتها. | 26 | 3.85% |
| تعاون ودعم الجامعة للأعمال التطوعية والمتطوعين. | 21 | 3.11% |
| توفير الوقت والإمكانيات للطلاب للمشاركة بالعمل التطوعي. | 15 | 2.22% |
| الدعم المالي والمعنوي لنوادي الطلاب في الكلية. | 9 | 1.33% |
| العمل على القيام بالتطوع في مدن أخرى. | 7 | 1.04% |
| قياس احتياجات الوطن للعمل التطوعي. | 5 | 0.74% |
| البحث عن برامج توعية في جميع المجالات. | 3 | 0.44% |

تبين من النتائج خلال الجدول (16) أن أعلى فقرتين نسبة هما فقرة «تثقيف وتوعية الطلبة بالعمل التطوعي وحثهم على المشاركة فيه» وبنسبة مئوية بلغت ( 18.2% )، ويعزو الباحثون ذلك إلى وضوح مفهوم تعزيز ثقافة العمل التطوعي أن الوطن للجميع، وفقرة «تحفيز الطلاب ماديا ومعنويا بهدف القيام بالعمل التطوعي» وبنسبة مئوية بلغت (17.16 %). في حين أن أدنى فقرتين تمثلتا بالفقرة «البحث عن برامج توعية في جميع المجالات» وبنسبة مئوية بلغت (0.44 %)، وفقرة «قياس احتياجات الوطن للعمل التطوعي» وبنسبة مئوية بلغت (0.74 %)، ويعزو الباحثون ذلك إلى عدم قدرة الطلبة على الاطلاع والوصول إلى برامج ودراسات تقيس ذلك، وندرة توجيه الطلبة إلى المجالات التي تناسب اهتماماتهم وميولهم.

**التوصيات:**

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثون بالإجراءات الآتية:

1. تدريب الطلاب من قبل خبراء عمل تطوعي بالمشاركة مع المؤسسات المجتمعية المعنية بالعمل التطوعي بمنطقة حائل، بما يتوافق مع إمكاناتهم وقدراتهم قبل مشاركتهم الفعلية في المبادرات التطوعية.
2. عمل منتديات ثقافية للطلاب عن العمل التطوعي، تشرف عليه إدارة الإعلام بجامعة حائل؛ لمساعدتهم على إبداء الرأي، وحرية التعبير، وتبادل الخبرات حول العمل التطوعي.
3. تقديم عمادة شؤون الطلاب المسابقات والمنافسات والرحلات التطوعية التي تربط بين الجامعة والبيئة؛ لتدعيم الانتماء والولاء للوطن لدى الطلاب، وحب الوطن، والرغبة الصادقة في المشاركة في النهوض به.

4. عمل موقع إلكتروني تشرف عليه إدارة العمل التطوعي بجامعة حائل، يتم فيه الإعلان عن الخطة السنوية للجامعة في العمل التطوعي، والجدول الزمني لها، وفتح باب التسجيل للراغبين في المشاركة على الإنترنت، وتعبئة استمارة البيانات الخاصة بكل عمل، وسبل التواصل مع المتطوعين.
5. إضافة نقاط تقييم للعمل التطوعي الذي يقوم به عضو هيئة التدريس داخل استمارة تقويم الأداء السنوية الخاصة به.
6. إقامة نوادٍ في كليات جامعة حائل المختلفة لتسجيل الراغبين من الطلاب للمشاركة في المبادرات التطوعية، والتي يمكن أنْ يتولاها بعض الأعضاء من مشرفي وأعضاء المبادرات التطوعية.
7. إنشاء قاعدة معلومات وبيانات عن كم وكيف المبادرات التطوعية، ومجالاتها، وأهدافها، ومدى النجاح الذي تحققه، وتكون الجهة المسؤولة عنه وحدة الخطة الاستراتيجية بجامعة حائل.
8. تفعيل السجل المهاري التطوعي من قبل عمادة شؤون الطلاب وعمادة القبول والتسجيل ويكون على شكل وثيقة ترفق بسجل الطالب الأكاديمي عند تخرجه.
9. تقديم المبادرات التي تعالج القصور في أي جانب من جوانب المجتمع، والمقدمة من الطلبة، للمجتمع عبر مواقع التواصل الاجتماعي وموقع الجامعة، وتحت إشراف إدارة الإعلام بالجامعة؛ ليسهم العمل التطوعي في تنمية شاملة للمجتمع وأفراده.

**المراجع:**

**أولاً: المراجع العربية**

البخاري، محمد بن إسماعيل. (1406). صحيح البخاري. (الطبعة الأولى). بيروت: عالم الكتب.

جامعة حائل. (1439). تقرير عمادة الجودة والتطوير الصادر في العام الدراسي 1440/1439.

حجازي، نادية عبد العزيز ومحمد، ايمان محمد الياس. (2011). اتجاهات الفتاة الجامعية نحو العمل التطوعي في المجتمع السعودي. دراسة ميدانية مطبقة على طالبات كليات جامعة الملك عبد العزيز. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية. العدد (30). المجلد (9). 4192-4107.

الخدام، حمزة. (2013). اتجاهات الشباب الجامعي نحو العمل التطوعي. كلية عجلون الجامعية أنموذجا. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات. العدد (31). المجلد (1). 246-2019.

خماس، نبراس. (2019). اتجاهات طلبة الجامعة نحو العمل التطوعي في الجامعات دراسة ميدانية. المؤتمر العلمي الأول للأكاديميين العراقيين. مركز التطوير الاستراتيجي. 271-294.

زايد، فهد خليل. (2007). أساسيات منهجية البحث في العلوم الإنسانية. (الطبعة الأولى). عمان: دار النفائس للنشر.

الزيود، إسماعيل والكبيسي، سناء. )2014). اتجاهات طلبة جامعة البتراء نحو العمل التطوعي في الأردن المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية. المجلد (7). العدد (3). 438-456.

السرحان، هدى حمد والجرايدة، نبيلة عبد الرحمن. (1434). العمل التطوعي بين النظرية والتطبيق. الرياض: مكتبة الرشد.

السلطان، فهد. (2009). اتجاهات الشباب الجامعي الذكور نحو العمل التطوعي. مجلة العلوم الاجتماعية. مجلة العلوم الاجتماعية. جامعة الملك سعود. الرياض. العدد (112). 73-127.

الشايجي، حميد خليل. (2015). العمل التطوعي أهميته معوقاته وعوامل نجاحه. ورقة عمل. جامعة الرياض. سبتمبر المملكة العربية السعودية 2015.

الشهراني، بندر عوض. (1438). التطوع واستقطاب المتطوعين. الرياض: مركز استراتيجيات التربية.

الشهوان، محمد أحمد. (2017). دور التلفزيون الأردني في تنمية العمل التطوعي من وجهة نظر الشباب. هيئة شباب كلنا الأردن أنموذجاً. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الشرق الأوسط. الأردن.

عارف، إيمان. (2003). دور الجامعات في تنمية اتجاهات الطلاب نحو العمل التطوعي في ضوء مفهوم التنمية

المستدامة. المؤتمر القومي السنوي العاشر لمركز تطوير التعلم الجامعي جامعة المستقبل في الوطن العربي. جامعة عين شمس. القاهرة. 27 ديسمبر.

العامر، عثمان. (1425). ثقافة التطوع لدى الشباب الجامعي. دراسة ميدانية. مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية. العدد (7). 185-218.

العتيبي، عبد المجيد بن سلمي. (2016). تفعيل العمل التطوعي في جامعة شقراء صيغة مقترحة. المجلة التربوية الدولية المتخصصة. المجلد (5). العدد (11). 24-44.

عز العرب، إيمان. (2012). صور العمل التطوعي لدى الشباب في ظل المتغيرات الدولية. مجلة شؤون اجتماعية. العدد (114). 29-45.

عزازي، فاتن محمد.(2014). تدعيم العمل التطوعي داخل الجامعات السعودية. مدخل استراتيجي المجلة الدولية التربوية المتخصصة. المجلد (4). العدد (3). 166- 182.

عطا، صديق. (2015). اتجاهات الطلاب نحو العمل التطوعي وعلاقته بقيم المواطنة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك فيصل. عمادة التعليم الالكتروني عن بعد.

الغامدي، عبد العزيز محمد. (2009). العمل الاجتماعي التطوعي من منظور التربية الإسلامية وتطبيقاته في المدرسة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.

الفرا، منى إسماعيل. (2018). درجة ممارسة طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة للعمل التطوعي وعلاقتها بالمهارات القيادية. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية.

الفريح، علياء بنت علي بن محمد. (2011). دور المدرسة في غرس ثقافة العمل التطوعي لدى النشء وإعداده والمشاركة فيه. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

القصاص، ياسر عبد الفتاح. (2011). مهام تخطيطية لمواجهة معوقات مشاركة الشباب الجامعي السعودي في العمل التطوعي. دراسة مطبقة على طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية. العدد (30). المجلد (7). 3363-3413.

الكندري، جاسم علي. (2016). ثقافة العمل التطوعي لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت. مجلة العلوم التربوية. مجلد (1). العدد (1). 159-189.

المالكي، سمر. (2009). مدى إدراك طالبات الدراسات العليا بجامعة أم القرى لمجالات العمل التطوعي للمرأة في المجتمع السعودي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.

مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية. (2016). رؤية المملكة العربية السعودية .https://www.vision2030. gov.sa/ar تم الدخول في 10/2/1441.

محمد، منال محمود. (2006). علم النفس التربوي الفروق الفردية. القاهرة: الأنجلو المصرية.

مخيمر، أحمد. (2012). العمل التطوعي وأثره في التنمية الشاملة. من موقع شبكة .www.alukah net/culture/o / الألوكة 42021.

المطوع، عبد الله بن سعود. (2019). مجالات العمل التطوعي في رؤية المملكة العربية السعودية 2030. مجلة جامعة شقراء. العدد (12). 125-90.

موقع بوابة العمل التطوعي في جامعة حائل، إدارة العمل التطوعي. استرجعت بتاريخ 15\10\2019 يوم الثلاثاء الساعة 10:55 مساء. رابط الموقع: (https://py.uoh.edu.sa/vw).

موقع رؤية المملكة العربية السعودية. (2030). التحول الوطني 2020. حرر بتاريخ 9\10\2019 يوم السبت الساعة 01:06 مساءاً الرابط: (https://vi-sion2030.gov.sa/ar/programs/NTP).

النايف، سعود والمطيري، خالد والألفي هاني. (2018). تصور مقترح لتفعيل ثقافة العمل التطوعي لطلاب جامعة حائل بالإفادة من بعض الخبرات المحلية والعالمية. مجلة العلوم النفسية. المجلد (2). العدد (5). 120-95.

الهران، محمد عبد الله ورحال، صلاح محمد. (2015). دور العمل التطوعي في تنمية المجتمع ونموذج مقترح لتفعيله. المجلة العربية للإدارة. المجد (35). العدد (1). 157-173.

الهيئة العامة للإحصاء .2019) GaStats). نتائج مسح العمل التطوعي 2018 على مستوى المملكة ضمن متطلبات رؤية المملكة 2030" حرر بتاريخ الجمعة 18 شوال 1440 الموافق 21 يونيو 2019 . www.stats.gov.sa

## Arab References:

AlAmer, Othman. (1425). University youth volunteering culture, a field study, Journal of Sharia and Islamic Studies No. 7, pp. 185-218.

AlFarra, Mona Ismail. (2018). Degree of practice of Palestinian university students in Gaza Governorate for volunteer work and its relationship to leadership skills, unpublished Master Thesis, Islamic University.

AlFreih, Alia bint Ali bin Mohammed. (2011). The school's role in inculcating the young students' volunteer work culture, preparing it and participating in it, unpublished Master Thesis. Imam Muhammad bin Saud Islamic University17

AlGhamedi, Abdelazziz Mohammed. (2009). Voluntary social work from the perspective of Islamic education and its applications in Secondary school, unpublished Master Thesis, Umm Al-Qura University, Mecca

AlHaran, Mohammed Abdullah, Rahal, Salah Mohammed. (2015). The role of voluntary work in community development and a suggested model for its activation. The Arab Journal

AlKandari, Jasim Ali. (2016). The culture of voluntary work for students of the College of Islamic Education in the State of Kuwait, Journal of Educational Sciences, vol. 1. No 1. P. 159-189.

AlKhadam, Hamza. (2013). University youth attitudes towards voluntary work, Ajloun University College as a model. Journal of Al-Quds Open University for Research and Studies. No. 31 vol. 1, pp.246-2019

AlMaleki, Samar. (2009). The extent of awareness of female graduate students atUmm Al-Qura University in the areas of women's voluntary work in Saudi society. Unpublished Master Thesis, Umm Al-Qura University, Mecca.

AlMutawa, Abdullah Bin Saud. (2019). Voluntary Work in Saudi Arabia's Vision 2030, Shaqra University Journal, p (12), pp. 90-125.

AlOtaibi, Abdul Majeed bin Salami Al-Rouq. (2016). Activating volunteer work at Shaqra University (proposed version), the international specialized educational journal. Mag (5), p (11), p. 24-44.

AlNayef, Saud, & AlMuteiri, Khalid, & AlAlfi, Hani. (2018). A proposed concept for activating the culture of voluntary work for students of the University of Hail, benefiting from some local and international experiences, Journal of Psychological Sciences, No. 5, Vol. 2 g, pp. 95-120.

AlSarhan, Hoda Hamad, Al-Jarayda, Nabila Abdul Rahman. (1434). Voluntary work between theory and practice, Riyadh: Al-Rushd Library.

AlShahrani, Bandar Awad. (1438) Volunteering and recruiting volunteers, Riyadh: Center for Education Strategies.

Aref, Eman. (2003). The role of universities in developing students' attitudes towards voluntary work in the light of the concept of sustainable development. 10th annual national conference of the Center of University Education Development. The University of the Future in the Arab World. University of the Future in the Arab World, Ain Shams University, Cairo, Egypt, December 27

Ashabeeb, Haya Sa'ed. (2016). The Reality of Voluntary Social Work for Saudi Women, Journal of Arts, King Saud University, Volume 28, Issue 2, pp3- 27.

Ashahwan, Mohammed Ahmad. (2017). The role of Jordanian TV in developing voluntary work from the youth's point of view "All Jordan's Youth Committee ". Unpublished master thesis. Middle East University. Jordan

Ashayji, Hamid Khalil. (2015). Voluntary work: its significance, obstacles and success factors, University of Riyadh. Working paper, September. Saudi Arabia, 2015.

Asultan, Fahad. (2009). Male university youth attitudes toward voluntary work, Journal of Social Sciences, King Saud University, Riyadh, No. 112, pp. 73- 127.

Ata, Sadiq. (2015). Students attitudes towards

voluntary work and its relationship to the values of citizenship. Unpublished Master Thesis, King Faisal University, Deanship of Distance E-Learning.

Azazi, Fatin. (2014). Supporting voluntary work within Saudi universities: A Strategic entrance. The specialized International Educational Journal, Vol. 4, No. 3, pp. 166-182.

Azyoud & Qubaisi, Ismael &Sana'a (2014). Petra University Students 'Attitudes Toward Voluntary Work in Jordan. The Jordan Journal of Social Sciences. Vol. 7 No. 3, pp. 438-456.

Bukhari, Muhammad bin Ismail. (1406). Sahih Al-Bukhari, (P 1), Beirut: The World of Books.

Ezz ElArab, Eman. (2012). Images of voluntary work among youth in the light of international changes, Journal of Social Affairs. No. 114, pp. 29-45.

Hijazi. Nadia Abdulaziz , Mohammed, Eman Mohammed Elias. (2011). A Female University student's Attitudes Toward Voluntary Work in Saudi Society: A Field Study Applied to Female Students Colleges at the University of King Abdulaziz, Journal of Studies in Social Work and Humanities. No. 30. Vol. (9). pp. 4107-4192.

Khamas, Nebras. (2019). University students' attitudes toward voluntary work in universities, field study, the first scientific conference for Iraqi academics, Center for Strategic Development. 271-294

Mohammed, Manal Mahmoud. (2006). Educational Psychology.Individual Differences, Anglo-Egyptian, Cairo.

Zayed, Fahad Khalil. (2007). Basics of research methodology in the humanities, 1sted., Amman: Al Nafa'es Publishing House.

**ثانياً: المراجع الأجنبية**

Andrea.M.Mearthur. (2011), An exploration of factors impacting youth volunteer who provide indirect service. Master of social work. Wilfrid Laurie university

Gage, Tape. (2013). Analysis of the Volunteer Function Inventory and Leisure Constraints Models Pennsylvania State University. International Journal of Volunteer Administration, 15 (3) , 50- 66

GaStats. (2019). The results of the Voluntary Work Survey 2018AD at the Kingdom level within the requirements of

Kingdom of Saudi Arabia's vision 2030. National Transformation 2020, released on 9/10/2019 on Saturday,

Mukheimar, Ahmad. (2012). Voluntary work and its impact on the comprehensive development. retrieved from www.alukah.net/culture/o Alukah 42021 at 01:06 pm, website link https:https://vision2030.gov.sa/ar/programs/NTP

Susanne Klitzing. (2011) Impact study on Action 2 (European Voluntary Service) Mary, H., A description study of older person performing volunteer work and the relationship to life satisfaction, purpose in life and support, Ph.D.,dissertation, University of Laws.

the Kingdom's Vision 2030. Done on Friday, 18 Shawwal 1440 AH corresponding to June 21, 2019 CE. from www.stats.gov.sa

University of Hail, voluntary work administration, retrieved on 10/15/2019 on Tuesday, at 10:55 pm (https://py.uoh.edu.sa/vw)

# اخْتِلافُ تَعَدِّي الفِعْلِ وَلُزُومِهِ لاخْتِلافِ المصْدَرِ
# فَعْلٌ وفُعُولٌ أنْمُوذجًا

(قُدم للنشر في 16/4/2020، وقُبل للنشر في 22/6/2020)

د. إبراهيم بن سعيّد بن هليل الشمري
أستاذ النحو والصرف المساعد، قسم اللغة العربية بجامعة حائل

Dr. Ibrahim Saeed H. Alshammari
Assisant Professor of Linguisics
University of Hail

**المستخلص:**

يتناول هذا البحث موضوعاً مهما شغل النحاة قديما وحديثا، وهو موضوع التعدي واللزوم في النحو العربي، ويهتم بزاوية نظر خاصة، وهي علاقة التعدي واللزوم بالمصادر (المشتقات) من خلال التساؤل عن حجم أثر اختلاف المصادر في اختلاف الفعل تعدية ولزوما، وقد استطعنا في هذا العمل أن نجتهد في تقديم إجابة عن التساؤل السابق حاولنا فيها أن نتوخى الموضوعية في التحليل، والأمانة في النقل، والتثبت في الترجيح، وخلصنا إلى نتيجة مفادها أن أثر المصادر في الأفعال تعدية ولزوما أثر محسوس ومشاهد لا يمكن إنكاره أو تجاهله. ولعله يكون فاتحا لشهية الباحثين لتناول هذا الإشكال إثباتا لما توصلنا إليه أو تصحيحًا له.

مادة شؤون الطلاب، ويكون على شكل وثيقة ترفق بسجل الطالب الأكاديمي عند تخرجه.

**الكلمات المفتاحية:** اختلاف، التعدي، اللزوم، المصدر.

**Abstract**

This research deals with a topic that occupied an important position among old and modern grammarians of Arabic; this research is interested in a specific view, which is the relation of transitivity and intransitivity with the *maṣdar* (derivations) through a quest of the effect of the *maṣdars* (derivations) on variation of transitivity and intransitivity of verbs. This work attempted to offer an answer to the previous question with an objective analysis of integrity. We ended up with a conclusion that there is an effect of *maṣdars* (derivations) of verbs on their transitivity versus intransitivity, and it is impossible to deny it. This might lead scholars to investigate this topic to confirm or refuse what we came up with.

**Key Words**: Difference, Transitivity, Intransitivity, the infinitive

**مقدمة:**

لم يكن بحثنا هذا ناتجًا عن فراغ أو مُتولّدًا من مصادفة، بل أَمْلَتْهُ ظروف منهجية وتساؤلات معرفية رافقتني منذ ما يزيد على سنوات أربعٍ، فقد بدا لي رأي لم تزده الأيام إلا رسوخاً أن هناك ارتباطًا جوهريًّا بين صياغة المصدر وظاهرة التَّعَدِّي واللُّزُوم، ثم استحالت هذه الملاحظة العلمية بعد أن كتب لي الاستعانة بما تتيحه المكتبتان النَّحْوِيَّة والمعجمية إلى ما يُشبه القناعة، كما زاد من تمسُّكي بها أنّ مطالعة أمهات المعاجم وكبريات أصول الدرس النحوي قد جعلتني أستنتجُ أنَّ هناك أفعالاً تختلف تعديةً ولزومًا لاختلاف ورود مصادرها، رغم أنها تتّحد في البنية مثل: (جبر، وصدَّ، ورجع، ...) وهكذا عقدتُ العزم وقررت ركوب موجة الموضوع مستعينا بالله أولاً ثم مستأنسا بما سأقدمه من جهد حاولت فيه ألا أكون أسيرًا للمقولات الجاهزة، وقد كان تناولي لهذا الموضوع محكومًا بالتصميم المنهجي الآتي:

1 – مفهوم التّعدّي واللُّزُوم بين القدماء والمحدثين.

2 – أثر المصدر في الأفعال تعدية ولزومًا من خلال نماذج.

3 – مصادر الأفعال الثلاثية بين القياس والسماع

4 –جداول ملحَقة لحالات مصدر (فَعَلَ) الثلاثي من خلال الصحاح للجوهري.

ولم أطّلع على من تناول هذا الموضوع من الباحثين في مؤلفاتهم وأبحاثهم التي كتبت في قضية التعدي واللزوم، وإن كان هناك إشارات من بعض الباحثين فإنها لم تمس صلب الموضوع وفحواه.

**تمهيد:**

تطرح قضية المصدر في علاقته بظاهرتي التّعدّي واللُّزوم تساؤلاً عميقًا في مضمونه ثريًّا في مادته، فحوى هذا السؤال ما طبيعة العلاقة التي تربط الأفعال –متعدية ولازمة– بمصادرها؟ أو بعبارة أدقّ، هل تختلف الأفعال تعدية ولزومًا لاختلاف المصادر؟ وتحتاج الإجابة عنه من الباحث أن يتزيّا بِزِيِّ النُّحاة، وأن يستعين بِسَمْتِ أهل المعاجم، ذلك أنَّ مصادر الفعل الثُّلاثي أكثر من أن تُحصى أو تُعَدَّ، فهي –وإن حاول النحاة من خلال وضع أقيسة وأوزان لها– فإنها مع ذلك تغدو مستعصمة مستعصية على الحصر، وهو ما يجعل من قضية السماع أمرًا واردًا لا مناصَ منه لِمَنْ أراد التثبّت في ضبط المصادر أو سعى لمعرفة العلاقة التي يحدثها المصدر في الفعل تعدية أو لزوما، وهنا يجد الباحث نفسه منفتحا على كتب المعاجم التي تُغذِّيهِ بما فات النُّحاة من مصادر سماعية لم يكلف النّحاة أنفسهم عناء حصرها، ونحن هنا سنأخذ على عاتقنا مهمة البحث في هذا الموضوع ذي الصبغة التركيبية، محاولين قدر الإمكان الأخذ بما تقتضيه الحيطة المنهجية من الابتعاد عن الخلاصة السهلة والأحكام الجاهزة.

وتكمن أهمّية هذا البحث في كونه يجمع بين الحقلين النحويّ والمعجميّ مِن خلال دراسة باب من أكثر أبواب النحو أهميةً هو باب المصدر الذي يُعَدُّ الأصل والمنبع والمورد على أشهر الأقوال، آخذين بعين الحسبان أن موضوعَ بحثنا مقصورٌ على المصادر الثّلاثيّة التي هي بطبيعتها تستند إلى عمليّتي القياس والسّماع خلافًا لغيرها من المصادر التي هي مصادر محصورةٌ مقيسةٌ لا تثير شهيّة باحث، ويفرض عليَّ الضمير المنهجي ألاَّ أغمط مَنْ سبقنا من الدّارسين لقضيّتي التّعدي واللُّزوم حقَّه، إذ إنَّ من أكثر الدراسات التي تناولت هذا الموضوع هي دراسات أستاذنا الدكتور أبي أوس الشّمسان، غيرَ أنَّه لم يُولِ اهتمامًا لعلاقة المصادر بالتعدي واللُّزوم، كما أننا قد وقفنا على دراسة سابقة تتداخل مع موضوعنا وإن كان اختلافها عنها باديًا للعيان فِكْرةً وهدفًا وهي بعنوان: أثر التعدي واللزوم في تنوع المصادر الثلاثية. دراسة الأستاذ محمود الحسن، وهي من منشورات المجمع اللغوي السوري بدمشق (مجلد 83، جزء33) فهي وإن كانت أقرب الدراسات لموضوعنا فإنها مختلفة عنه هدفا وغاية، فهي تنطلق من التعدي واللزوم من أجل بلوغ غاية محددة هي معرفة أثر التّعدّي واللُّزُوم في تنوع المصادر الثّلاثية، أمّا نحن فإننا ننطلق من المصادر لكي نكتشف أثرها ودورها في إحداثِ تعدٍّ أو لزوم، وذكر صاحب الدراسة أن هناك اعتبارات تحكمت بصوغ الأبنية المصدرية في مراحل وضع اللغة. وللنحاة والصرفيّين جهود جبّارة في تناول المصادر ودراستها حتّى أنهم أفردوا لها مصنّفات خاصّةً؛ وذلك لعنايتهم بها ولأهميتها في الدرس النحوي، وعليها تبنى قواعد، وبها تختلف المدارس النّحوية.

**المبحث الأول: مفهوم التعدي واللزوم بين القدماء والمحدثين**

إنّ الحديث عن أثر اختلاف التّعدّي واللُّزوم لاختلاف المصادر يستوجب مِنا منهجيًّا أن نقدمَ له بمدخل يتناول مفهوم التعدي واللزوم بين القدماء والمحدثين، ذلك أنه لا سبيل لمعرفة أثر المصادر في تعدية الأفعال ولزومها قبل معرفة التعدي واللزوم ماهيّة ومفهومًا، وقد كان اللُّغوي الفرنسي فاندريس محقًّا حين قال: «أما التمييز بين المتعدي واللازم الذي يلعب دورا هاما في النحو الكلاسيكي فأساسه ليس أمتن من سالفه، والنحاة يسيرون دون انقطاع على هذا التمييز، وبلغوا في تسليمهم به حدا جعلهم يعفون أنفسهم من عناء تحديده كأنه إحدى البديهيات. والواقع أنه لا شيء أبعد منه عن التحديد» (1369: 144).

إن قضية التعدّي واللزوم –وإن رآها الناظر قضية بَدَهِيَّةً فإنه إذا دقَّقَ النظر ستبدو له قَضيَّةً شائكةً– يختلطُ فيها الخيط الأبيض بالخيط الأسود ما لم نستعنْ بآراء رائدةٍ استطاعت أنْ تجلّي الخيط الأسود من الخيط الأبيض في إشكال التعدّي واللُّزوم، ولعلَّ أكثر هذه الجهود النَّحوية رِيادة أربعة آراء تمثل نقاوة التصورات المتاحة عن مفهوم التعدي واللزوم، تنتمي هذه الآراء للنحو القديم في جزء منها، كما أن للدراسات النحوية المعاصرة حظها في اختياراتنا، فقد ارتأينا ونحن بصدد تحديد مفهومي التعدي واللزوم أن نتبنى رأيين قديمين أحدهما لسيبويه والآخر لابن هشام دون أنْ يجعلنا ذلك نستنكف عن بقية الآراء النحوية الأخرى وإن كانت إشارتنا لها لِمَامًا، يقوم تصور سيبويه لقضية التعدي واللزوم على فكرة ترى أنَّ الأفعال من حيث التعدّي واللُّزُوم تنقسم إلى صنفين:

**أحدهما:** صنفٌ لا يوصف بِتَعَدٍّ ولا لُزُومٍ، وقد مَثَّلَ له بالأفعال

الناقصة التي هي خالية من معنى الحدث كالأفعال الناسخة.

**والثاني**: صنفٌ يمكن أن يوصف بالتعدي واللزوم، وهذا نوعان:

أ – أفعال لازمة: وهي الأفعال التي تكتفي بفاعلها واسم الحدث منها دون أن تتجاوزها فتطلب مفعولا به مثل: جلس، وقعد.

ب – أفعال متعدية: وهي الأفعال التي لا تكتفي بالفاعل بل تتجاوزه فتقع على المفعول به مثل: ضرب، وفهم.

وهذه القسمة فيما يبدو لنا قسمة رائجة تلقَّاها الناس بالقبول وكتب لها من الانتشار والذُّيوع ما لم يكتب لغيرها. ولكي لا نُلمزَ بأحاديَّة الرأي فإنه يتحتَّم علينا أن نشفع قِسمة سيبويهِ السَّابقة للفعل من حيث التعدي واللزوم بقسمة أخرى نستلهمها من العلامة ابن هشام الأنصاري الذي قَسَّم الفعل من حيث التعدي واللزوم إلى سبعة أنواع: «وقد قسّمت الفعل بحسب المفعول به تقسيما بديعاً»، وهي على النحو الآتي:

1–ما لا يطلب مفعولا حدهَا مَا لَا يطْلب مفعولا بهِ البتة وَذكرتُ له علامات.

2 – ما يتعدى إلى واحد دائما بالجارّ.

3 – ما يتعدى لواحد بنفسه دائماً.

4 – ما يتعدى إلى واحد تارة بنفسه وتارة بالجارّ.

5–ما يتعدى لواحد لنفسه تارة ولا يتعدى أخرى لا بنفسه ولا بالجار.

6 – ما يتعدى إلى اثنين، وقسمته قسمين.

7 – ما يتعدى إلى ثلاثة مفاعيل، وهو سبعة (ابن هشام، د.ت: 354).

وقد اعتمد هذه القسمة ابن الصائغ في شرحه لِمُلحة الإعراب (1424: 329)، وسبقهم إلى هذه القسمة ابن بابشاذ في شرحه للجُمل (1397: 122).

وقد راقت هذه القسمة لبعض الباحثين المعاصرين من أمثال عيد الذي يرى أنَّ هذه القسمة السبعية قد صدق عليها زعم صاحبها وما وصفها به من بداعة حيث يقول: «والحقّ أنَّه تحدّث عن هذا الموضوع بطريقة رائعة بحيث يمكن أن أضيف إلى كلمته السابقة القول بأن هذا التقسيم لم يُسْبَقْ به ولم يلحق به، وفي هذه الفكرة ينبغي الاعتراف بمتابعته بصورة عامة وإن اختلف منهج العرض وأسلوبه وأمثلته» (1395: 633). وأما ابن برهان فقد اختلف عن النحاة في تقسيمه من الناحية اللفظية فقال: «والفعل منه متصرف، ومنه غير متصرف، والمتصرف منه ما لم ينبئ من لفظه عن حلوله في حيز غير الفاعل، وذلك ما لا يتعدى، نحو: قام وقعد، ومنه ما أنبأ عن ذلك، وهو المتعدي» (1404: 107/1).

وقد عُنِيَ بعض النُّحاة المعاصرين بمفهوم التعدي واللزوم وأسالوا فيه من المداد ما لم يجفَّ بَعْدُ، ونحن هنا سنختار من هذه الآراء رأيين كما فعلنا سابقا، أما الرأي الأول فهو للدكتور شوقي ضيف الذي قسّم الفعل من حيث التعدي واللزوم تقسيما ثنائيًّا اعتمد فيه على القول المشهور الذي بات كالمواضعة التي تَجب ما قبلها، إذ يرى أن الفعل قسمان: فعل لازم وهو ما لا يكون للإنسان عمل فيه كالسجية مثل الشرف والكرم، وفعل متعدٍّ: وهو الذي يكون للإنسان فيه عمل إرادي، ولذلك لا يكتفي بفاعلٍ فلا بدَّ له من مفعول (1392: 64)، والناظر في هذه القسمة سيكون أمام التباس يجب علينا أن نرفعه وهو أن هذه القسمة قسمة ناقصة غير حاصرة للأفعال بأنواعها المختلفة؛ إذ إن القارئ عند استقراء الأفعال سيكون أمام أفعال لازمة لا يصدق عليها هذا القيد الذي يقترحه د. ضيف؛ ففعلان مثل: جاء وقام، ليسا ناتجين عن عمل اضطراري لا إرادي كما يدعي، وهما مع ذلك فعلان لازمان.

ولعلَّ مَرَدَّ اختلال هذه القسمة عائدٌ –من وجهة نظر الباحث– إلى أنَّ الرجلَ هنا يؤلّف في غير اختصاصه وصنعته المعهودة. ولعلَّه من غير المنصف أن يتحدَّث شخص عن التّعدّي واللُّزُوم دُون أن يكون لأبي أوس الشَّمسان سَهْمٌ مضروبٌ وحظٌّ وافرٌ من حديثه؛ فهو من أكثر المشتغلين بهذه القضيّة، فقد خَصَّصَ لها أغلب مؤلّفاته وصاحب هذين المفهومين حقباً من الزمن، وهو ما يجعل من آرائه مرجعًا لا يكمن إغفاله، يُقسّم الدكتور أبو أوس الشمسان الفعل من حيث التَّعدّي قِسمةً رباعيةً فريدةً (الشمسان، 1406: 751) وقد تطرقت لها في بحثي (رؤية أبي أوس الشمسان حول قضية التعدي واللزوم): «... مقترحا – أي الشمسان – أن يكون العلاج الأنجع لحلّ معضلة التّناقض هذه هو الأخذ بزمام ثنائية أخرى هي الفعل المتعدي والفعل المعدّى، انطلاقا من أن الفعل المتعدي وضعاً يصدق على كل فعل يستجيب لشروط وضوابط التعدي المعروفة، أما الفعل المعدّى: فهو مصطلح جديد يعني به الشمسان ذلك الفعل الذي أخرج من دائرة اللزوم إلى مجال التّعدّي مع كونه لازما في الأصل، ويمكن لهذا العلاج أن يستخدم في الضفة الأخرى ضفة اللزوم، فنتخلص من ثنائية (يتعدى ولا يتعدى) التي هي ثنائية نكدة؛ لنكون أمام مصطلح جديد هو (اللازم في مقابل الملْزَم) على أساس أن الفعل اللازم وضعاً هو الفعل الذي يحقق شروط وضوابط اللزوم المعروفة، أما الفعل الملْزَم فهو فعل متعدٍ في الأصل لكنه سلك سلوك اللازم» (الشمري، 1441: 22)، ويؤخذ على هذا التقسيم– وإن كان قد جدد من حيث المفاهيم فجاء بمفهومين جديدين هما الفعل الملزم والفعل المعدّى– أنه قد أحدث بذلك ارتباكاً في المصطلح، فالنُّحاة قبله كانوا يستخدمون مصطلح الفعل المعدّى مرادفًا للفعل المتعدّي، إذ يقول ابن مالك (1428: 104):

عَلاَمَةُ الفِعْلِ الْمُعَــدَّى أَنْ تَصِلْ * هَا غَــيْرِ مَصْدَرٍ بِــهِ نَحْوُ عَمِلْ

إن المتأمل في كتب النحاة يجد أنهم قد حددوا علامتين بارزتين تميزان الفعل المتعدي عن اللازم هما: أن يتصل بالفعل هاء ضمير غير المصدر يعود على اسم سابق، واشترطوا في هذا الاسم ألا يكون مصدراً أو ظرفًا. ثانيا: أن يبنى منه اسم مفعول تام، ومع أن الأول محل إجماع فإننا نجد الأصوات المعترضة على هاتين العلامتين من بعض النحاة المتأخرين كالصبان وعباس

حسن وغيرهم. وأما اللازم فإنه: «لَا يتعدَّى، أَي لَا يكون مِنْهُ صفة على طَرِيق مفعُول، وَذَلِكَ أَن المتعدِّي هُوَ مَا كَانَ مِنْهُ صِفة على طَرِيقَة الْمَفْعُول بعد ذكر الْفَاعِل، فَيكون قد تعدَّى الفاعلَ فِي الذِّكْر إِلَى المفْعول» (ابن سيده، 1421: 281/4).

إنَّ أَهمَّ مَا يسترعي الانتباه داخل إشكال تحديد مفهومي التعدي واللزوم، تلك العقبة المتعلقة بتحديد معايير التفريق بين المتعدّي واللّازِم؛ ذَلك أَنَّ التُّراث النَّحويَّ على غزارة ما كُتِبَ فيه عن هذه القضيّة فإنه لم يَحُز فِي مفصل التفريق الصَّارم بين هذين الصنفين مما يجعل السؤال مشروعًا عن طبيعة العلاقة التي تربط المتعدّي باللاّزم، هل هي من قبيل التضاد بحيث يستحيل أن يتواردَا عَلَى محل واحد؟ أم أَنَّ الأمر أسهل من ذلك، فالتَّعَدِّية واللُّزُوم ليسا بينهما من التنافر أنْ يَصِلا إلى درجة التناقض وإنما هما مختلفان فحسب؟

إنَّ الإجابة على هذين التساؤلين لن تكون بصيغة «لا» الحاسمة أو «نعم» الجازمة، حَسْبنا أن نفتشَ في التُّراث النَّحويّ عن أفضل الإجابات المتاحة ثم نعلق عليها ترجيحًا أو تفنيدًا. يرى ابن مالك في كتابه (التسهيل) أنَّ العلاقة بين المتعدّي واللّازِم أبعد ما تكون عن علاقة التضاد: «ولا يتميز المتعدي من اللازم بالمعنى والتعلق، فإن الفعلين قد يتحدان معنى وأحدهما متعد والآخر لازم كصدقته وآمنت به ونسيته وذهلت عنه ...» (1410: 149/2)، فالمعوَّل عليه عند ابن مالك للتفريق بين المتعدّي واللّازِم ليس المعيار الدلالي وإنما هو معيار صناعي نحوي قديم يتمثل في أن المتعدي يقبل الاتصال بضمير النصب اتصالا مطردا. ولم يسلم رأي ابن مالك هذا من الانتقاد إذ إن سهام النقد ومعاول الهدم قد انهالت عليه من أحد شراح كتابه (التسهيل) إذ يقول ناظر الجيش: «وما قاله من أن المتعدّي لا يتميز من اللاّزِم بالمعنى والتعلُّق، خلاف قول الأكثرين، وأمَّا ما ذكره من أن الفعلين قد يتّحدان معنى، وأحدهما متعدٍّ والآخر لازم، كصَدَّقْتُهُ، وآمَنْتُ بِهِ، إلى آخر الأمثلة التي ذكرها؛ فلك أن تمنع اتحاد معنى الفعلين في جميع ما أورده، وهو الظاهر». فالذي عليه الكثرة الكاثرة من النحاة أن علاقة المتعدّي باللازِم أشبه ما تكون بعلاقة التضاد، وأن الفيصل في التّفريق بينهما منصبٌّ على الدلالة والتعلّق خلافًا لابن مالك، «فيقال: معنى آمنتُ بِهِ أخصُّ من معنى صدَّقته؛ إذ قد يصدق الإنسان غيره ولا يؤمن به. وكذا إذا حقق الناظر نظره، أمكنه أن يفرق بين معنى نسيته وذهلت عنه، وكذا بقية الأمثلة» (1428: 1725/4).

وَمِمَّنْ عَالجَ هذا الإشكال معالجةً موفَّقةً أبو حيان في (التذيل والتكميل) الَّذي تعرَّض لمختلف جوانب التساؤلين السابقين، وقدّم فيهما آراء متضاربةً تستوفي كل أبعادها فقد نقل في البداية رأي ابن مالك القائل بأن التعدي واللزوم يمكن أن يتعايشا في كنف واحد فيأتي الفعل الواحد متعديا ولازما ثم عقّب عليه برأي آخر يرى استحالة توارد التعدي واللزوم على محل واحد لأنهما ضدان، وبعد ذلك خلص لرأي ربما يكون هو جماع رأيه، وهو بطلان دعوى استحالة اجتماع التعدي واللازم في فعل واحد (1417: 7/8).

وعطفًا عَلَى سُؤالنا السَّابق الذي مؤدَّاهُ: هل هناك واسطة بين التَّعَدّي واللاّزِم؟ لنقف عند رأي نقله العليمي في حاشيته على التصريح (د ت: 1/ 308) يرى فيه أن فعلين من قبيل «شكر ونصح» اللذين يتعديان بنفسيهما كما يتعدّيان بحرف الجر مع اتحاد الصيغة والمعنى يمكن اعتبارهما واسطة بين المتعدّي واللاّزم إذ يقول: «فيستعمل كلا هذين الفعلين على سبيل المثال متعديين في مثل نصحته وشكرته على الهدية كما يستعملان لازمين في نحو نصحت له وشكرت له حسن إصغائه فمثل هذين الفعلين وما شابههما يكون استعمالهما متعدّيين لغة قبيلة واستعمالهما لازمين لغة قبيلة أخرى وقد عدَّ بعض النحاة هذا النوع من الأفعال قسماً مستقلاً بذاته، فليس هو من قبيل المتعدّي ولا من قبيل اللاّزِم». فهذه إجابة يمكن الاستناد إليها للقول بأن هناك ما يشبه المنطقة الوسطى أو الحد الفاصل بين المتعدّي واللاّزِم، وهذا ما يمكن أن يشكل أحد التفسيرات الممكنة للظاهرة التي نحن بصدد دراستها ألاَ وهي أثر اختلاف تعدّي الفعل ولزومه لاختلاف المصدر.

**المبحث الثاني: أثر المصدر في الأفعال تعدية ولزومًا من خلال نماذج**

من المعلوم أن مصادر الأفعال الثلاثية من أكثر المصادر تشعبا نظرا لكونها تجمع بين سمتي القياس والسماع، فبالرغم مما بذله النُّحاة في القديم من محاولات لجمع القواعد التي على أساسها تقاس هذه المصادر فإن كثرة هذه المصادر وتردُّدها بين القياس والسّماع جعل النحاة يعجزون عن حصر الأقيسة التي عليها بناء المصادر الثلاثية مفسحين المجال أمام خيار السماع فيها، ولعل ابن يعيش تطرق لهذا الاختلاف الحادث بين مصادر الأفعال الثلاثية وغير الثلاثية حيث قال: «والثلاثية مختلفة أفعالها الماضية والمضارعة، فلاختلاف الثلاثية اختلفت مصادرها»، وذكر أن أبنية مصادر الثلاثي اثنان وسبعون مصدرا، وأبنية الأفعال اثنان وثلاثون بناءً (ابن يعيش، 1434: 62/6؛ 64)، وزاد ابن الحاجب بناءين هما: بغاية، وكراهية، وهذا ما جعل ابن مالك يحس بالحرج الناتج عن محاولة حصر الأبنية الثلاثية القياسية، إذ يكثر من الاستثناء داخل كل قاعدة إذ يقول (1428: 123):

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| فَعْلٌ | قِياسُ | مَصدرِ | الْمُعَدَّى | مِنْ | ذي | ثلاثةٍ | كَرَدَّ |
| وفَعِلَ | اللَّازِم | بابُهُ | فَعَلْ | رَدًّا | كفَرِحٍ | وكجَوًى | وَكَشَلَلْ |
| وفَعَلَ | اللَّازِم | مِثْلَ | قَعَدَا | لهُ | فُعولٍ | بِاطِّرادٍ | كعَدَا |
| ما لَمْ | يكُنْ | مُسْتَوْجِبًا | فِعالَا | أوْ | فَعَلانًا | فَادْرِ | أوْ فُعَالَا |

فابن مالك هنا مع أنَّه يُقِرُّ أنَّ القواعدَ تَفرض الاعتراف بأن قِياس مصدر فَعَل المتعدّية هو (فَعْل)، وقياس اللاّزم منها هو (فُعُول) فإنَّه أَمام الواقع الوصفي اضطرَّ لأن يفتح باب السّماع، وهو في ذلك يتفق مع ما ذهب إليه سيبويه: فالأفعال تكون من هذا على ثلاثة أبنية وفعل يفعل وفعل يفعل ويكون المصدر فعل والاسم فاعلا، ولعل سيبويه هنا قد وجد أن الارتهان للمنحى الدلالي يستوجب فتحَ باب السماع، إذ إن بعض المصادر التي يكون قياسها أن تجيء على فعل قد وردت على فُعُول مع العكس إذ يقول: «والعرب مما يبنون الأشياء إذا تقاربت على بناء واحد، ومن كلامهم أن يدخلوا في تلك الأشياء غير ذلك البناء ، وذلك نحو النفور والشبوب والشب، فدخل هذا في ذا الباب كما دخل الفُعُول في فَعلته والفَعْل في فعَلت» (1408: 12/4).

وقد أخذت هذه القاعدة ما يشبه الاجماع لدى النُّحاة القدامى؛ إذ إنَّهم انطلقوا من أنَّ علامات الفعل الدالة على لزومه أن يقع المصدر منه على وزن (فعول) يقول الأنباري: «فأما قوله دخلت البيت، فذهب أبو عمر الجرمي إلى أن (دخلت) فعل متعد إلى البيت فنصبه كقولك: بنيت البيت وما أشبه ذلك، وذهب الأكثرون إلى أن (دخلت) فعل لازم، وقد كان الأصل فيه أن يستعمل مع حرف الجر، إلا أنه حذف حرف الجر اتساعا وهذا هو الصحيح، والذي يدل على أن دخلت فعل لازم أن مصدره يجيء على فعول، وهو من مصادر الأفعال اللازمة كقعد قعودا وجلس جلوسا وأشباه ذلك» (أبو البركات، 1420: 143) وأما الفعل (دخل) فقد اختلف في تعديته بنفسه أو بواسطة كثير من النحاة، وقد ورد مصدر هذا الفعل (دخْلاً ، ودُخُولاً)، ذهب الأخفش إلى أنه يتعدى بنفسه، وذهب الفارسي إلى أنه يتعدى بـ (في)، وذكر ابن بابشاذ أنه فعلٌ موقوف على السماع وأصله أن يتعدى بحرف جر، ولكنه اتسع حذف الجار معه لكثرة استعماله، وأنكر على من عدَّاها بنفسه؛ لأنه ضد خرج (1397: 207/2)، وقد عكس الدّينوري قول ابن بابشاذ عند حديثه عن الفعل (دخل) فقال: «ومنه ما كان متعديا بغير حرف جر، فأدخل عليه حرف الجر توسعا « (1411: 166)، ولعلَّ أبو حيان أكثر تفصيلاً في الفعل (دَخَلَ) عند قوله تعالى: (الفجر: 29 –30) : «وَتَعدَّى فادخُلِي أولًا بفي، وَثانيا بِغَير فَاءٍ، وَذَلِكَ أَنَّهُ إِذَا كَانَ المدخُولُ فِيه غَيْرَ ظرفٍ حقيقي تعدت إليه بفي، دَخَلَتْ في الأمر، وَدَخَلتُ في غِمَارِ الناسِ، ومنه: وَإِذَا كَانَ المدخُولُ فيه ظَرْفًا حَقِيقِيًّا، تَعَدَّتْ إليه بِفِي الغالب بغير وَسَاطةِ فِي» وهو قول سيبويه (1406: 477/10). وأما د. الحموز فقد ذهب إلى أن الفعل يصل إلى مفعوله بنفسه وبواسطة فلا داعي ولا حاجة إلى تكلف تقدير جار؛ لأنه ورد في التنزيل (1406: 22).

وقد ذهب أبو حيان إلى أن فَعَلَ اللاَّزِم ينقاس مصدره على (فُعُول) غير أنَّه هو الآخر قد اصطدم بصخرة الواقع الدلاليّ فلجأ للاستثناء إذ يقول: «ما لم يغلب عليه فعالة أو فعال أو فعلان فيندر فيه فعول حينئذ» (1418: 491). وقد وجدنا هذا الاستثناء يجر ذيله على النحوي المعاصر حسن، فقد اضطر لكي يثبت بأن وزن فُعُول هو قياس مصدر فَعَلَ اللازم، وأن فَعْلاً هو قياس المتعدي لأن يقع في شرك الاستثناء، إذ يقول: «ما لم يكن معتل العين أو دالا على تنقل أو حركة متقلبة أو مرض...» وهنا نكون أمام استثناءات تكاد تفرغ القاعدة من محتواها (1395: 195).

وقد تطور هذا الاستثناء لاحقًا عند بعض الباحثين فأصبح على شكل رفض للقاعدة القائلة باختصاص (فَعْل) بالمتعدِّي و(فُعُول) باللازم فبعض الدراسات المنجزة عن الشعر الجاهلي قد استنتجت من خلال احتكامها للواقع الوصفي أن المصادر التي جاءت على (فَعْل) تمثّل المتعدّي واللاّزِم دون تقيد بسماع أو قياس (المنصور، 1404: 139)، ولعلَّها في ذلك قد استندت كما يرى الدكتور الشمسان (1407: 26) إلى مذهب الفراء الذي يرى فيه أن الاستخدام اللهجي له دور في مجيء المصدر على (فَعْلٍ أو فُعُول) على أساس أن الأولى حجازية والثانية لنجد، ويرى د. جواد علي –وهذا الرأي نقله صلاح الزعبلاوي في كتابه دراسات في النحو– رأيا خاصاً في الموضوع هو أن الفرق بين (فعل وفعول) فرق دلالي، فما كان دلالته تتعلق بالحركة والسكون فمصدره يكون فعْل صمد صمْداً، وما دل على السكون فالأولى أن يكون على فعول وقد شرح ذلك بقوله: «والظاهر أن هذا الذي ابتدع الصمود حسبه بمعنى الثبات فأطال مصدره كالجلوس والقعود ... وفي قصر مصدر الفعل صمد ...» (زعبلاوي، د ت: 205) فالقضية عنده قضيّة دِلاليّة لا قياسية، فإذا كانت دلالة الفعل دلالة حركية يكون مصدره على فَعْل، وإذا كانت دلالته دالة على السكون فحقه أن يأتي على فُعُول.

وإذا كانت آراء النحاة عن أثر اختلاف المصادر في تعدية الأفعال ولزومها قد أخذت الأشكال السابقة فإنه يجب علينا أن نعرج على آراء علماء المعاجم حول القضية، ولعلنا في بحثنا عن آراء المعجميين حول اختلاف تعدية الفعل ولزومه لاختلاف المصدر نكون أمام رؤيتين إحداهما ترى في القياس خيارا لا مناص منه يندرج ضمنها رأي الأزهري الذي يقول: «المتعدّي من الأفعال لا تكاد تقع مصادرها على فُعُول إلا شاذًّا، وقد قال الفراء: غررته غُرورا» (1418: 19/8)، وأما الرؤية الثانية فإنها تستند للسماع ولا ترى حرجًا من ورود الفعل على صيغتي فَعْل و فُعُول عند صياغة المصدر منه، يقول ابن سيده في (المحكم) عند مادة برأ: «برأ الله الخلق يبرؤهم بَرْأً وبُرُوءًا خلقهم يكون ذلك في الجواهر الأعراض» (1417: 286/2) ويقول الفيروز آبادي: «برأ الله الخلق كجعل بَرْأً وبُرُوءًا» (1426: 34/1).

وقد كان الجوهري أكثر دقة وتفصيلا إذ نراه يقر بأن الفعل الواحد قد يرد بصيغتين إحداهما متعدية يكون المصدر منها على القياس الذي هو فعل، والصيغة الأخرى لازمة تتفق في مصدرها مع ما يقتضيه مصدر الفعل اللازم ممثلا لذلك بجبر إذ يقول: «يقال جبرت العظم جبرا جبر العظم بنفسه جبورا أي انجبر وقد جمع العجاج بين المتعدي واللازم: «قد جبر الدين الإله فجبر» (1404: 607/2).

ويبقى السؤال مطروحًا عن علة ورود فُعُول قياس مصدر اللازم وفَعل قياسًا لمصدر المتعدي، هل الأمر ناتج عن اتفاق أملته إملاءات اعتباطية لا تحتاج الكثير من التفسير والتأمل؟ أم أن للأمر تفسيرا وعلة يجب الكشف عنها؟

تتعدد الإجابات عن هذين التساؤلين بين من يرى أن الأمر مجرد اعتباط أملته الوقائع اللغوية التي هي بطبيعتها أقرب إلى الوصفية منها إلى المعياريّة، وهذا الرأي قريب مما ذهب إليها أستاذنا الشَّمسان (1407: 24) مع أن الأقدمين قد كلفوا أنفسهم عناء إيجاد تفسير للقضية، فهذا السهيلي يرى أن السبب في كون (فُعُول) مصدرًا للفعل اللازم هو اجتماع الثقل فيهما، فلزوم حالة واحدة مشعر بالثقل وتعدد الحركات في فُعُول منبئ عن الثقل وبهذا يجتمع ثقيلان « فكان خفة اللفظ في هذا الباب موازياً للمعنى الذي هو ثبوت في محل الفعل واختصاص به وعدم تجاوز له، فما لزم مكانه فهو الثقيل، وما تجاوزه وتعداه فهو الخفيف لفظا ومعنى» (1398: 321) وهذا التفسير خلاف ما جرت عليه العرب في سنن كلامها وما وضع عليه النحاة قواعدهم لا يتفق مع ما ذهب إليه السهيلي هنا، ولعل أفضل تفسير ما ذهب إليه ابن جِنّي من أن السبب في مجيء المتعدي على فعل هو معيار الكثرة فتخيروا لها أسهل الأوزان وأخفها. وهو رأي يشايع فيه ابن جني سيبويه الذي يرى أنَّ (فَعْل) أكثر الأوزان أصالة حتى غدا صالحا لأن يتوارد عليه المتعدي واللازم (1408: 15/4)، ويكاد يكون هذا التفسير أكثر التفسيرات النحوية رواجًا الذي يرى أنَّ (فَعْل) هو الأصل لكونه أقلَّ الأصول والفتحة أخف الحركات، والحقيقة أن هناك أفعالا لم تلتزم في الضفتين خط القياس الذي رُسم لها، بل وردت مصادر لبعض الأفعال اللازمة على وزن (فعل) كما جاءت مصادر للفعل المتعدي على وزن (فعول)، مع أن هذا بقي في خانة الندرة والقلة وهو مع ذلك مختلف عند النحاة، فسلوك مصادر الفعل اللازم مسلك (فَعْلٍ) وورودها عليه ليس مساويًا لعدول مصادر الفعل المتعدي عن قياسها وإتيانها على وزن (فُعُول)، فخِفة وزن (فَعْل) وكثرة ورود المصادر عليه يستباح فيه ما لا يستباح في غيرها، إذ نرى سيبويه يؤول ورود الفعل المتعدي على وزن (فعول) ويرى فيها أمرًا مستغربًا إذ يقول: «وأما دخلته دخولا وولجته ولوجا فإنما هي ولجت فيه ودخلت فيه» (1408: 10/4).

وسنسعى من خلال هذا البحث إلى أنْ نقف على أثرِ اختلافِ الفعلِ تعديةً ولزومًا لاختلاف المصادر من خلال نماذج اخترناها اختيارا اعتمدنا فيها على رؤية منهجية مؤداها ورود هذ الأفعال الثلاثة ملبية للأهداف المنهجية لهذا العمل، وهذه الأفعال الثلاثة هي: جَبَرَ جَبْراً وجُبُوراً، وصَدَّ صدًّا وصُدُوداً، ورَجَعَ رجْعاً ورجوعاً، هذه الأفعال قد ورد فيها المصدر على وزني فَعْلٍ وفُعُول نظرا لكون هذه الأفعال –كما ترشد لذلك المعاجم وتذكر كتب النحو– قد وردت بصيغتي اللزوم والتعدي، ولكي نتأكد من صحة الافتراض الذي بني بحثنا عليه فإنه ستكون لنا وقفات مع هذه الأفعال كل فعل على حدةٍ:

**أ- جبر: جبْراً جبوراً**

ورد الفعل جَبَرَ متعدّيًا ولازمًا وذلك ناتج عن كون مصدره ورد بصيغتي جَبْر وجُبُور على أساس أن المصدر جَبْر قياس الفعل المتعدي، والمصدر فُعُول قياس مصدر اللازم، وقد اجتمعَ اللُّزوم والتعدّي من جبر في بيت العجاج (الرجز):

قد جبر الدين الإله فجبر

وقد كان ابن دريد صريحا في تفريقه بين اللازم والمتعدّي من جبر إذ يقول: «جَبَرَ العَظْمُ جُبُورا، وجَبَرَه اللهُ جَبْرًا» (1395: 265)، في حين كان ابن الأنباري في كتابه (الزاهر) أكثر تفصيلاً إذ يقول: «وتميم تقول جبرت الرجل على كذا، أجبره جبرا وجبورا، ويقال جبرت اليتيم والفقير أجبره جبرا وجبورا فجبر الفقير جبرا وجبورا وانجبر انجبارا» (1412: 81)، فهي إذًا من باب تداخل اللغات فهي تتعدى في لغة ولا تتعدى في لغة أخرى، وقد صرّح الأزهري بأن تعدية جبر لغة تميم إذ يقول: «وتميم تقول جبرته على الأمر أجبره جبرا وجبورا بغير ألف» (1418: 43)، ولعل أكثر الآراء تطابقا مع تصورنا هو رأي الجوهري الذي فرّق بين جبر اللازمة التي مصدرها جبور وجبر المتعدية التي مصدرها على فَعْل، إذ يقول: «جبرت العظم جبرا، وجبر العظم بنفسه جبورا» (4041: 607/2).

وهو رأي الزبيدي نقلاً عن شيخه في (تاج العروس) إذ يقول: «وقد خلط المصنف بين مصدري اللازم والمتعدي، والذي في الصحاح التفصيل بينهما فالجبور كالقعود مصدر اللازم والجبر مصدر للمتعدي وهو الذي يعضده القياس» (1385: 349/10). وقد كان ابن درستويه في كتابه (تصحيح الفصيح) مخالفا للتصور الذي انطلقنا منه إذ يرى أن جبر متعدية كلها وأن ما جاء منها لازما إنما هو متعدٍّ في الأصل عُدي بحرف الجر ثم نزع الخافض عنه يقول ابن درستويه ناقلا عن الخليل: «إنما قالوا جبرته جَبْرًا وجُبُورا كما قالوا في رجع رجعته رُجُوعا ورَجْعًا ونحو ذلك، إذ يجوز أن يكون أصله أن يتعدى بحرف الجر ثم يحذف الجار ويعمل الفعل لنفسه» (1419: 41)، وهذا ما يتفق مع رؤية أبي أوس الشمسان عند حديثه عن الفعل ( كفر) الذي يرى أنه انتقل من دائرة التعدي إلى دائرة اللزوم وهو في الأصل متعدٍ بنفسه بمعنى غطى (1406: 751).

**ب- صدَّ: صدًّا صُدودًا**

وردت صدَّ في المضارع بكسر العين وضمها وهذا ما يرجح كون الفعل يرد لازما ومتعديا، كما أنه قد ورد المصدر منها على وزني فَعْلٍ وفُعُول، يقول الله تعالى:(البقرة: 217)، وقوله تعالى: (النساء: 61)، يقول الخليل بن أحمد : «صدَّ يَصد صَدًّا وهو شدة الضحك والجلبة قال الله تعالى: (الزخرف: 57) أي يضحكون، وصددته عن كذا أصده صدًّا أي عدلته عنه وصددت عنه بنفسي صُدُودا» (الخليل، د ت: 80/7)، فالخليل هنا يتطابق كلامه مع فكرة بحثنا القائلة باختلاف الفعل لاختلاف مصدره، فصدَّ مضمومة العين في المضارع التي هي متعدية مصدرها يرد على فعل، بينما صدَّ المكسورة العين في المضارع جاء مصدرها على فُعُول. ويقول الأزهري: «صده يصده

صدا، وقال تعالى: (النمل: 43)، قال الفراء «قرئ يصُدون ويصِدون والعرب تقول صد يصد ويصُد، ... قلت: يُقَال: صددتُ فلَانا عَن أمرِه أصُدُّهُ صَدّاً فصَدّ يَصُدّ، يَسْتَوِي فِيهِ لفظ الْوَاقِع وَاللَّازِم» (الأزهري، 1418)، وقد تطابق الجوهري فيما ذهب إليه مع تصورنا السابق إذ يقول: «صد عنه يصد صدودًا أعرض، وصده عن الأمر صداً» (1404: 495/2)، وهو رأي فصّله القيسي الذي فرق بين (صدَّ) اللازمة ذات المصدر الذي هو الصدود، و(صدَّ) المتعدية التي بابها الصدّ (1429: 11/ 6878)، وبهذا نكون أمام صنفين من (صدَّ) صد في نفسه صُدُوداً، وصَدَّ غيره صَدًا.

لم يكن الاهتمام بهذا الإشكال دُولة بين المعجميين وحدهم وإن كانَ للمفسرين في هذه القضية إسهام جلل، ونقف هنا عند بعض من الآراء في المسألة مختلفة، أحدها لمكّيّ القيسي الذي جعل القضيّة خلافيّة بين البصريين والكوفيين حين قال: «وصُدُوداً: هو اسم للمصدر عند الخليل، والمصدر عنده الصد، وهو مصدر عند الكوفيين، والصد أيضاً مصدر عندهم (1405: 201). وهو رأي لابن عطية الذي يرى أن الصدود ليس مصدرا، والمصدر هو الصد (1422: 73/2)، وممن أَبَانَ في المسألةِ وفصّل صاحب الدر المصون السمين الحلبي: الذي يرى أن الصدود مصدر صد اللازم، مصدر المتعدي ( د ت: 14/6).

**ج- رجع رجعًا رُجُوعاً**

وأما رجع فإن مضارعها يرجع وقد جاء مصدرها على (فَعْلٍ وفُعُول) فهي بذلك تَرِدُ متعدية ولازمة فمثال اللازم قوله تعالى:ً (الأعراف: 150)، وأما المتعدية كقول الله تعالى:ً (الواقعة: 87)، وقوله:ً (الملك: 4)، وقد تكون القراءة القرآنية هي الحد الفاصل بين المتعدي واللازم ومحل اختلافهم فقد ذكر أبو حيان في تفسيره (البحر المحيط) عند قوله تعالى:ً (البقرة: 210): «قَرَأَ ابنُ عامِرٍ، وَحَمْزَةُ، وَالكسائِيُّ: تَرْجِعُ، بِفَتْحِ التاءِ وَكَسْرِ الْجِيمِ فِي جَمِيعِ الْقُرآنِ، ويعقوب: بِالتَّاءِ مفتوحة وَكَسرِ الجيمِ فِي جَمِيعِ القرآن، عَلَى أَنَّ: رَجَعَ، لازمٌ وَبَاقِي السَّبْعَةِ: بالياء وَفَتْحِ الْجِيمِ مَبْنِيًا للمفعول، وَخَارِجَةُ عن نَافِعٍ: يُرْجَعُ بالياء. وَفَتْحِ الجِيمِ عَلَى أَنْ رَجَعَ مُتَعَدٍّ. وَكِلَا الاستعمالينِ لَهُ فِي لسان العرب» (1420: 346/2) وقد وَرَدَ مصدر المتعدّي في الآية الكريمة: (الطارق: 11)، كما أنه قد ورد في معلقة الحارث بن حلزة اليشكري (الخفيف):

فَتَرَى خَلْفَهَا مِنَ الرَّجْعِ وَالوَقْـ ... ـــــعِ منينا كأنه إهباء

وورد عند حميد الهلالي (الطويل):

فلو أنَّ رَبْعًا رَدَّ رَجْعًا لِسَائِلٍ أَشَارَ إليَّ الرّبعُ أو لتكلّما

وكقول الآخر(الطويل):

ولو أن رَبْعًا ردَّ رَجْعَ تحية لردّت لنا رجع السلام طلولها

وقد أورد ابن سيده في أثناء حديثه في مادة (رجع) قوله: «رجع يرجع رجعا ورجوعا ورجعان ورجعى ومرجعة: انصرفوا، وفي التنزيل:(العلق: 8)، وفيه: (هود: 4) حكاه سيبويه فيما جاء من المصادر التي من فعل يفعِل على مفعل بالكسر ولا يجوز أن يكون هاهنا اسم مكان» (ابن سيده، 1417)، وقد تناولها الفيومي في المصباح المنير في مادة (رجع) إذ يقول: «الرجوع العود إلى ما كان منه البدء، والرجع الإعادة، أي رجع كان لازما أو واقعا فمصدره لازما الرجوع، ومصدره واقعا الرجع، يقال رجعته رَجْعًا فرجع رُجُوعا» وقد أورد هنا قولا وضعّفه مفاده: أن الرّجع يكون مصدرًا للازِم والمتعدّي (الفيومي، 1414: رجع). وهكذا نجد أن أهل المعاجم يفصلون بين رَجَعَ اللازم الذي قياس مصدره فُعُول وبين رجع المتعدّي الذي قياس مصدره فَعْل، وهذا الرأي يمثل لبّ التصور الذي انطلقنا منه في هذا البحث، مع أن الموضوعية المنهجية تقتضي منا أن نتناول مختلف جوانب هذا الموضوع من خلال محور خصصناه لأهم مظاهر القياس والسماع في مصادر فعل وهو المحور القادم من هذه الدراسة.

وهنا نكون أمام صنفين من (رَجَعَ): رَجَعَ من الرُّجوع الذي هو العودة وهو فِعلٌ لازم، ورجع بمعنى أعاد الشيء ومصدره رَجْعٌ وهو فعل متعدٍّ، وهذا ليس غريبا فيشترك مع هذه الأفعال الثلاثة (جبر–صدّ – رجع) في هذا الحكم أفعال أخرى منها الفعل: مرَّ الذي مضارعه يَمُرُّ وقد ورد منه مصدران أحدهم شائع رائج هو (مُرُور) مع أنه لم يكن المصدر الأقيس؛ لأنَّ المصدرَ الأكثر قِياسًا هو (مرٌّ) على وزن فَعْلٍ كقول الأعشى (البسيط):

كأنّ مِشْيَتَها مِنْ بَيْتِ جارَتِها مَرُّ السَّحابةِ، لا رَيثٌ، ولا عَجَلُ

وكذلك الفعل (وقف) وَقَفًا ووقُوفًا يتعدى ولا يتعدى قال الخليل في كتابه (العين): «وقف: الوَقْفُ: مصدر قولك: وَقَفْتُ الدابة ووَقَفْتُ الكلمة وَقْفاً، وهذا مجاوز، فإذا كان لازماً قلت: وَقَفْتُ وُقُوفاً» (الخليل، د ت: 223/15)، وأورد الجوهري هذا الفعل في الصحاح وعلق عليه بقوله: «وأَوْقَفْتُها بالألف لغةٌ رديئة. وليس في الكلام أوقفت إلا حرف واحد» وحكى قولا ينقضه وهو عن أبي عبيد عن الأصمعي واليزيدي: «أنهما ذكرا عن أبي عمرو بن العلاء أنه قال: لو مررت بِرَجُل وَاقِف فَقلت لَهُ – مَا أوقفك هَهُنَا لرأيته حسَناً « (1404: 1440/4) فتبين هنا أن هذه الأفعال تأتي متعدية ولازمة ومنها قول امرئ القيس (الطويل):

**قِفا نَبْكِ من ذِكْرى حَبيبٍ ومَنْزِلِ .**
**بِسِقْطِ اللِّوى بين الدَّخُوْلِ فَحَوْمَلِ**

**والأفعال التي جاءت على هذا كثيرة جدا.**

وممن أشار إلى علاقة المصدر بالفعل تعدية ولزوما حيث يمتاز الفعل عن الآخر بمصدره هو أبو السعود (1414: 242/1) عند تفسيره لقول الله تعالى: (البقرة: 249): أي انفصل بهم عن بيت المقدسِ والأصلُ فصلَ نفسَه، ولما اتحد فاعلُه ومفعولُه شاع استعمالُه محذوفَ المفعول حتى نزل منزِلة القاصِرِ ك(انفصل) وقيل فصَل فصُولاً وقد جُوّز كونه أصلاً برأسه ممتازًا من المتعدي بمصدره كوقف وقوفاً ووقَفه وقفاً وكصدَّ صُدوداً ورجَع رجوعاً ورجَعه رجعًا.

**المبحث الثالث–مصادر الأفعال الثلاثية بين السماع والقياس:**

إن اتخاذ القياس وسيلة لحصر مصادر الفعل الثلاثي (فَعَلَ: فعْل وفُعُول) يكاد يكون أمراً غير ذي بالٍ، ذلك أنه بالنظر إلى أن القياس لا يغطي كل مساحات الفعل واستعمالاته فإن اللجوء إلى السماع والقول به سيكون أمرا حتميا لا مناص منه، وللنحاة تعليلات حول عدم قياسيتها وذلك لأنها لم تجر على سنن واحد كأسماء الفاعل والمفعول والمشتقات بل اختلفت سائر اختلاف الأجناس، ولما جرت مجرى الأسماء كان حكمها حكم اللغة التي تحفظ ولا يقاس عليها (ابن يعيش، 1434: 44/6). وذكر السرقسطي في كتابه (الأفعال) هذا القول: «وأما مصادر الثلاثية فغير محظور عليها بقياس، إنما يُنتهى فيها إلى السماع» (السرقسطي، 1403: 3/1).

إن الرجوع إلى كتب المعاجم يجعلنا أمام حقيقة ناصعة هي أن أي تفسير لمصادر الفعل الثلاثي– فَعَلَ (فَعْل، فُعُول) لابد له لكي يكون تفسيرًا مقنعًا من أن يتزيَّا بِزِيِّ الشّمول لأننا عند استقراء مصادر فَعَلَ الثلاثي سنكون أمام العينات الآتية:

أ – طائفة من الأفعال وردت على القياس الذي هو (فَعْل) في حالة التعدي و(فُعُول) في حالة اللزوم، وتكاد تكون هذه الطائفة من الأفعال هي الأكثر.

ب –أفعال وردت على القياس تارة وعلى السماع أيضا فهي ذات مصادر متعددة يتعايش داخلها القياسي والسماعي.

ج – أفعال لم يرد في مصادرها إلا السماع فحسب.

وقد يكون من المتوقع الذي لا يفاجئ أحدًا في قضيتنا هذه قضية اختلاف تعدية الفعل ولزومه لاختلاف المصادر وجود مواقف متباينة حولها، ففي حين نجد أن أكثرهم يميل إلى اعتبار القضية قضية يحكمها القياس الذي يقودنا للاعتراف بأن صيغة فَعْل هي المقيسة في فَعَلَ المتعدية، وأن صيغة فُعُول هي المقيسة في فَعَلَ اللازم وهذا ما سارت عليه آراء النحاة وإن وجدنا بعضهم يعترف بعدم شمولية الحالة القياسية لاختلاف الأفعال تعدية ولزوما، ولعل في الجدول المرفق بهذا المحور إجابة تستند إلى منطق الإحصاء والتطبيق العملي، فقد جمعنا فيه كل حالات مصدر فَعَل الثلاثي (المهموز، والصحيح، والمعتل) من خلال الصحاح للجوهري، وإذا كان أكثر النحاة قد جعل من القضية أمر قياسيا يخضع لقوانين ومسلمات مسبقة، فإن بعض النحويين واللغويين لم يجاروهم في هذا الرأي، بل يرى أن اختلاف لغات العرب حاجة لجأوا إليها وأنها مجرد اختلاف لهجي وهو رأي للأخفش نقله السيوطي في كتابه المزهر إذ يقول: «اختلاف لغات العرب إنما جاء من قِبل أن أول ما وضع منها وضع على خلاف وإن كان كله مسوقا على صحة وقياس ثم أحدثوا من بعدُ أشْيَاء كثيرة للحاجة إليها غير أنها على قياس ما كان وُضِعَ في الأصل مختلفا « (السيوطي د.ت: 55/1)، وقد كان الفراء أكثر صراحة في رفض وزن (فعل وفعول) قياسيين إذ يقول: «إذا جاءك فعل مما لم يسمع فاجعله فعْلاً لأهل الحجاز، وفعول لنجد»، وقد استطاعت باحثة معاصرة هي الدكتورة وسمية المنصور أن تتجاوز رأي الفراء السابق فقد قادها استقراؤه الأبنية المصادر في الشعر الجاهلي لأن تخرج بنتيجة مؤداها أنه لا دور للفروقات اللهجية في صياغة المصدر إذ تقول: «لوحظ أن تعدد الانتماءات القبلية للشعراء لا يعكس أثرا مباشرا في تعدد صياغة المصادر، ويتضح ذلك من عدم التفريق بين المصدر في وزن فعل والمصدر بوزن فعول»، ونجد رأيا للمستشرق الألماني بروكلمان يكاد يتطابق مع رأي الفراء إذ يقول: «إن الأبحاث الحديثة أثبتت أن اختلاف الصيغ المصدرية يرجع إلى اختلاف لهجي» (1404: 356).

وتجدر الإشارة هنا إلى أن هذه الدراسة من أهم الدراسات التي تناولت قضية المصادر، وإن كان اهتمامهما منصبا على جانب الأبنية فقط ولم تعالج علاقة اختلاف المصدر بالتعدي واللزوم الذي هو الإشكال الذي تتأسس عليه دراستنا هذه، ولم تزد في إشكال ارتباط المصدر فعل بالمتعدي فعول باللازم على أن جعلت من القضية قضية بيئية لا يحكمها قياس، وهي هنا تصرّح بكونها تشايع الفراء في رأيه حول هذه المصادر (المنصور، 1404: 139).

ولكي نقف على جادة الصواب في مسألة المصادر الثلاثية ومذاهب النحاة حول السماع والقياس فيها لا بد لنا أولا أن ننطلق من حقيقة مؤداها أن العلماء انقسموا في هذه القضية ثلاثة أقسام، ولعلي ألخص ما ذكره د. محمد دغريري (1412: 92) في هذه المسألة فإنه جمع شتات الأقوال المتفرقة:

أولا: جواز القياس في الأكثر وهو مذهب سيبويه ولا يرى أصحاب هذا المذهب ضرورة للسماع عند تحقق القياس، وقد نسب أيضا للأخفش، ونسبه أيضا للفراء.

ثانيا: أن مصادر الأفعال الثلاثية لا تدرك إلا بالسماع ولا يجوز ربطها بالقياس، وهو مذهب أحمد بن سهل، ونفطويه، وابن القوطية، وابن جودي، وابن الحاجب والفيومي.

ثالثا: جواز القياس مع وجود السماع، وهو مذهب الفراء وهو المشهور في كتب النحاة المتقدمين والمتأخرين. وذكر الدكتور دغريري حول هذا الرأي: «تكاد تجمع كتب المتأخرين ومن تابعهم من المحدثين على أن هذا الرأي هو مذهب الفراء». فقد وقع اضطراب في تحديد مذهب الفراء إلا أن الدكتور توقف مع هذا الرأي كثيرا ولم يرتضه قولا للفراء بل رده، وذكر أن رأي الفراء هو مذهب سيبويه الذي يجيز القياس في أكثر المصادر عند فقد السماع. وقال الدكتور دغريري بعد سرد طويل لأقوال العلماء التي تبين حقيقة مذهب الفراء «ولا أظنني في حاجة بعد كلام الفراء نفسه، وتلميذه، ومن نقل عنه، من أن أقرر أن مذهب الفراء لا يختلف عن مذهب سيبويه».

فالفراء لا يختلف عن سيبويه إلا في الصيغة المقيس عليها، ذلك أن سيبويه قد مال لكون صيغة (فَعْل) هي الأصل مستندا إلى كثرة شيوعها في القرآن الكريم، في حين يرى الفراء أن صيغة (فعول) هي الأصل معتمدا في ذلك لكونها لغة نجد وشيوعها لديهم.

وبعد هذا العرض فإني أوافق الدكتور دغريري فيما ذهب إليه في مذهب الفراء وذلك لأمرين: الأول: هو أحد أسباب كتابة هذا البحث. والثاني: اختلاف المتقدمين والمتأخرين والمحدثين في قياس وسماع هاتين الصيغتين فعل وفعول وجعْل القضية قضية لهجية خاصة.

ونحن في هذا المحور لا نخفي ميولنا للجانب التطبيقي فسنسعى –ما أمكننا ذلك– لأن نقدم مقاربة إحصائية جزئية نتعرف من خلالها على أهم حالات ورود القياس والسماع في مصادر فَعَلَ الثلاثي من خلال نماذج من معجم الصحاح:

**جدول رقم (1) يوضح حالات المصدر من خلال الفعل المهموز**

| الورود | السماع | القياس | الفعل |
|---|---|---|---|
| بَدْءًا | فَعْل | فُعُول | بدأ |
| برْءًا | فَعْل | فُعُول | برأ |
| بَهْأ، بُهُوءًا | فَعْل وفُعُول | فُعُول | بهأ |
| جَفْأً | فَعْل | فُعُول | جفأ |
| جَسْأً | فَعْل | فُعُول | جسأ |
| حَتْأً، حَتْوًا | – | فَعْل | حتأ |
| حَزْءًا | – | فَعْل | حزأ |
| حَشْأً | – | فَعْل | حشأ |
| حَطْأً | فَعْل | فُعُول | حطأ |
| خَبْأً | – | فَعْل | خبأ |
| خُذُوءًا | – | فُعُول | خذأ |
| خَسْأً، خُسُوءًا | فَعْل | فعُول | خسأ= متعد ولازم |
| خَلْأً | فَعْل | فُعُول | خلأ |
| دُرُوءا | – | فُعُول | درأ |
| دَبْأً | – | فَعْل | دبأ |
| ذَرْءًا | – | فَعْل | ذرأ |
| رَبْأً | – | فَعْل | ربأ |
| رَتْأً | – | فعْل | رتأ |
| رَثْأ | – | فعْل | رثأ |
| رَفْأً | – | فَعْل | رفأ |
| رَقْأً، رُقُوءاً | فعْل | فُعول | رقأ |
| رَمْأ، رُمُوءاً | فعْل | فُعول | رمأ |
| زَكْأً | فعْل | فُعول | زكأ |
| زَنْأً، وزنوءًا | فعْل | فُعول | زنأ |
| سَرْءًا | فعْل | فُعول | سرأ |
| سَوْءًا | – | فَعْل | سوأ |
| شَطْأً | – | فَعْل | شطأ |

تابع – جدول رقم (1) يوضح حالات المصدر من خلال الفعل المهموز

| الورود | السماع | القياس | الفعل |
|---|---|---|---|
| شَقْأ، شُقُوءاً | فعْل | فُعول | شقأ |
| شَنْئًا | – | فَعْل | شنأ |
| صَبْأً، صُبُوءًا | فعْل | فعول | صبأ |
| ضَبْأ، ضُبُوءًا | فعْل | فعول | ضبأ |
| ضَنْأً، ضُنُوءاً | فعْل | فعول | ضنأ |
| ضوْءًا، ضُوْءًا | فعل | فعول | ضوأ= متعد ولازم |
| طَرْءًا، وطروءًا | فعْل | فعول | طرأ |
| عَبْئًا | – | فَعْل | عبأ |
| قبْئًا | فَعْل | فعول | قبأ |
| قُمُوءًا | – | فعول | قمأ |
| قَنُوءًا | – | فعول | قنأ |
| كَثْأً | فَعْل | فعول | كثأ |
| كُدُوءًا | – | فعول | كدأ |
| كَشْئًا | – | فعْل | كشأ |
| كَفْئًا | – | فعْل | كفأ |
| لَطْئًا | فَعْل | فعول | لطأ |
| مَسْئًا | فعْل | فعول | مسأ |
| مَنْئًا | – | فَعْل | منأ |
| نبْأ، نُبُوءًا | فَعْل | فعول | نبأ |
| نتْأً، نُتُوءًا | فَعْل | فعول | نتأ |
| نجْئًا | – | فعْل | نجأ |
| نَدْأً | – | فعْل | ندأ |
| نزْأً، نُزُوءًا | فَعْل | فعول | نزأ |
| نسْئًا | | فَعْل | نسأ |
| نَشْأً، نُشُوءًا | فَعْل | فُعُول | نشأ |
| نَصْئًا | – | فَعْل | نصأ |
| نَكْئًا | – | فعْل | نكأ |
| نوْءًا | فَعْل | فعول | ناء |
| وَجْأً | – | فعْل | وجأ |
| وَذْءًا | – | فعْل | وذأ |
| ومْئًا | فَعْل | فعول | وما |

تابع – جدول رقم (1) يوضح حالات المصدر من خلال الفعل المهموز

| الورود | السماع | القياس | الفعل |
|---|---|---|---|
| هدْءًا، هُدُوءًا | فَعْل | فعول | هدأ |
| هَذْءًا | – | فعل | هذأ |
| هَرْءًا | – | فعْل | هرأ |

جدول رقم (2) يوضح نسبة القياس والسماع في مصادر فعل المهموز

| نسبة القياس مع السماع | القياس المتعدد | نسبة السماع | نسبة القياس | عدد المصادر | عدد الأفعال |
|---|---|---|---|---|---|
| % 25.80 | % 3.22 | % 22.58 | % 48.38 | 78 | 62 |

جدول رقم (3) يوضح حالات المصدر من الفعل الصحيح من خلال باب الباء

| الورود | السماع | القياس | الفعل |
|---|---|---|---|
| ثقب، وثقوب | – | فعْل + فعول | ثقب = متعد ولازم |
| جلبًا | - | فعْل | جلب – متعد ولزم |
| حسْبا | – | فعْل | حسب |
| حضوب | – | فعول | حضب |
| خبًّا | فعْل | فعول | خبَّ |
| خدْباً | – | فعْل | خدب |
| خلْباً | | فعْل | خلب |
| دأْباً | فعْل | فعول | دأب |
| ذبًّا | – | فعْل | ذب |
| رطْباً، ورطوباً | فعول | فعْل | رطب |
| رسوب | | فعول | رسب |
| زعبًا | – | فعْل | زعب |
| سبْا | | فعْل | سبَّ |
| سكْبا، وسكوبا | – | فعْل + فعول | سكب = متعد ولازم |
| سلْبا | | فعْل | سلب |
| شجباً، وشجوبا | – | فعل + فعول | شجب – متعد ولازم |
| شحوب | | فعول | شحب |
| شذْباً | فعْل | فعول | شذب |
| شطْباً | – | فعْل | شطب |
| شعْباً | – | فعْل | شعب |
| شغْبا | – | فعْل | شغب |
| صبًّا | – | فعْل | صب |
| عبًّا | – | فعْل | عب |
| عتباً | فعْل | فعول | عتب |

تابع – جدول رقم (3) يوضح حالات المصدر من الفعل الصحيح من خلال باب الباء

| الورود | السماع | القياس | الفعل |
|---|---|---|---|
| عصْباً | – | فعْل | عصب |
| علْبا | – | فعْل | علب |
| غلْباً | – | فعْل | غلب |
| قبوب | – | فعول | قب |
| قصْبا | – | فعْل | قصب |
| قطْبا | – | فعْل | قطب |
| كتْبا | – | فعْل | كتب |
| كتْبا | – | فعْل | كتب |
| كسْباً | | فعْل | كسب |
| لحْباً | | فعْل | لحب |
| لزوب | – | فعول | لزب |
| لعْباً | فعْل | فعول | لعَب |
| لغوب | – | فعول | لغب |
| نتوب | | فعول | نتب |
| نضوب | – | فعول | نضب |
| نطْباً | – | فعْل | نطب |
| وجوبا | | فعول | وجب |
| وظوب | – | فعول | وظب |

جدول رقم (4) يوضح نسبة القياس والسماع في مصادر فعل الصحيح من خلال باب الباء

| نسبة القياس مع السماع | القياس المتعدد | نسبة السماع | نسبة القياس | عدد المصادر | عدد الأفعال |
|---|---|---|---|---|---|
| % 2.29 | % 2.38 | % 14.29 | % 76.19 | 47 | 42 |

جدول (5) يوضح مجيء حالات المصدر من فعل في بابي الياء الواو

| الورود | السماع | القياس | الفعل |
|---|---|---|---|
| أتْواً | – | فعْل | أتى |
| أسْواً | – | فعْل | أسى |
| أُويً | – | فعول | أوى |
| بأْواً | فعْل | فعول | بأى |
| بتْواً، وبتُوءاً | فعْل | فعول | بتا |
| بدوءا | – | فعول | بدا |
| بَرواً، وبرْياً | – | فعْل | برا |
| بغْياً | | فعْل | بغى |
| ثنْياً | – | فعْل | ثنى |

تابع – جدول (5) يوضح مجيء حالات المصدر من فعل في بابي الياء الواو

| الورود | السماع | القياس | الفعل |
|---|---|---|---|
| جأْيا | | فعول | جأى |
| جرْياً | | فعول | جرى |
| جعْوا | | فعْل | جعا |
| حذْواً | فعْل | فعول | حذا |
| حسواً | | فعول | حسا |
| حشواً | – | فعْل | حشا |
| حلواً، حلياً | | فعْل | حلا |
| حنواً | | فعول | حنا |
| خبوًا | | فعول | خبا |
| خذْواً | فعْل | فعول | خذا |
| خزْواً | | فعْل | خزا |
| خلواً | | فعول | خلا |
| خفواً | | فعول | خفا |
| دحْواً | | فعْل | دحا |
| درْياً | | فعل | درى |
| دفْواً | | فعْل | دفا |
| دُنْواً | | فعول | دنا |
| ذأواً | | فعل | ذأى |
| رأْياً | | فعْل | رأى |
| ربْواً | | فعْل | ربا |
| رتْواً | | فعْل | رتا |
| ردْياً | فعْل | فعول | ردى |
| رسواً | | فعول | رسا |
| رنواً | | فعول | رنا |
| زبْياً | | فعْل | زبى |
| زدْواً | | فعْل | زدا |
| زهْواً | فعْل | فعول | زهى |
| سبياً | | فعْل | سبى |
| سخْواً | | فعْل | سخا |
| سدْواً | | فعْل | سدى |
| سطْواً | فعْل | فعول | سطا |
| سعْياً | فعْل | فعول | سعى |
| سفياً | | فعْل | سفى |

تابع – جدول (5) يوضح مجيء حالات المصدر من فعل في بابي الياء الواو

| الورود | السماع | القياس | الفعل |
|---|---|---|---|
| سقْياً | | فعْل | سقى |
| سُلُواً | | فعول | سلا |
| سمواً | | فعول | سما |
| سهْواً | فعل | فعول | سها |
| شأْواً | | فعل | شأى |
| شجْواً | | فعْل | شجى |
| شحْواً | | فعْل | شحا |
| شدْواً | | فعْل | شدى |
| شُصُواً | – | فعول | شصا |
| شيًّا | | فعْل | شوى |
| صتْواً | فعْل | فعول | صتا |
| صرْياً | | فعْل | صرا |
| صُغُواً | | فعول | صغى |
| ضبْواً | | فعْل | ضبا |
| ضرواً | فعْل | فعول | ضرا |
| ضغواً | فعْل | فعول | ضغا |
| طفْواً، وطفُواً | فعْل | فعول | طفا |
| طُمُواً | | فعول – | طما |
| طيًّا | – | فعْل | طوى |
| طهْياً، وطهْواً | | فعْل | طها |
| عجْواً | – | فعْل | عجا |
| فتواً، وفتيا | | فعْل | فتا |
| قدْواً | فعْل | فعول | قدا |
| قشْواً | – | فعْل | قشا |
| قفواً، وقفياً | – | فعْل | قفا |
| كبْواً | | فعول | كبا |
| كرْياً | | فعْل | كرى |
| لحْواً | | فعْل | لحا |
| لغْواً | فعْل | فعول | لغا |
| لهواً | فعْل | فعول | لها |
| مأياً، ومؤاً | | فعْل | مأى |
| محْواً | | فعْل | محا |
| نأياً | فعْل | فعول | نأى |

**تابع – جدول (5) يوضح مجيء حالات المصدر من فعل في بابي الياء الواو**

| الورود | السماع | القياس | الفعل |
|---|---|---|---|
| نحْواً | | فعْل | نحا |
| نفْياً | | فعْل | نفا |
| نمْياً، ونماً | | فعْل + فعول | نما = متعد ولازم |
| نهْياً | | فعْل | نهى |
| وحْياً | | فعْل | وحى |
| ودْياً | | فعْل | ودى |
| وشْياً | | فعْل | وشى |
| وعْياً | | فعْل | وعى |
| وفياً | | فعول | وفى |
| ولياً | | فعْل | ولى |
| هدْياً | | فعْل | هدى |
| هدْوا | فعْل | فعول | هذا |
| همياً | فعْل | فعول | همى |

**جدول رقم (6) يوضح نسبة السماع والقياس في مصادر فعل في بابي الياء والواو**

| نسبة القياس مع السماع | القياس المتعدد | نسبة السماع | نسبة القياس | عدد المصادر | عدد الأفعال |
|---|---|---|---|---|---|
| % 2.72 | % 1.13 | % 43.79 | % 61.36 | | 88 |

يَتبينُ لنا من خلال الجداول السابقة صِحَّةَ ما كنَّا قد انطلقنا منه سابقًا وهو أن وزن فَعْلٍ نظرا لخفته وسهولته فإن عدول مصدر فَعَلَ الثلاثي عن قياسه يكون بوروده على هذا الوزن، وفي هذا تأكيدٌ لمقولة قد كنا نقلناها عن أحد الباحثين وهي أن «فَعْل» تكاد تكون صالحة للمصدرية في فعل بصنفيها المتعدي واللازم مع كون القياس قد يقول بغير هذا.

**النتائج:**

وبعد: يحق لنا –وقد انحسرت ظلال بحثنا وجف مداده – أن نجمل أهم الخلاصات التي استنتجناها من مصاحبتنا للموضوع في النقاط الآتية:

1 – أن هناك ارتباطًا وثيقًا بين اختلاف المصادر واختلاف الفعل تعديةً ولزومًا، وأن هذه العلاقة تشتدُّ وتتوطَّدُ أحيانا لتبلغ درجة قصوى من الترابط كما هو الحال في مصدر «فَعْل» في المتعدي، وتتراخى هذه العلاقة وتلين كما هو الحال مع المصدر «فعول» في اللازم.

2–أننا قد وقفنا من خلال تتُّبع ظاهرة التعدَّي واللزوم في علاقتها بالمصادر على حقيقة مُؤدَّاها أن هذه العلاقة قد بلغت حداً من الترابط بحيث يرد الفعل الواحد بصيغتي التعدي واللزوم بسبب اختلاف مصدريه مع أن بنية الفعل واحدة كما هو الحال مع «جَبَرَ وجَلَبَ وشَجَبَ» وغيرها.

3 – أن الإحصاء الميداني لمصادر «فَعَلَ» قد جعلنا أمام نتيجة مَفادها أن اختلال الارتباط بين التّعدّي واللزوم وبين المصادر قد ورد من بوابة المصدر «فَعْل» فوردت طائفة من الأفعال التي كان من حقها أن تكون على «فُعُول» فلم تسلك طريقها المرسوم لها بل اختارت خيار السماع الذي هو «فعْل».

**التوصيات:**

1 – دراسة المصادر الثلاثية بأنواعها القياسية والسماعية –بأنواعها– والرباعية بشكل عام وعلاقتها بالتعدي واللزوم، وربطها بالمصادر، لأن الأفعال تختلف تعدية ولزوما لاختلاف مصادرها.

2 –دراسة ما ورد في المعاجم الأخرى؛ لأن بعض المعاجم تذكر مصادر لم يذكرها الجوهري، وهذا يحتاج رسالة علمية للماجستير.

ولعلنا نختم بكلمة اعتذار –ذكرها ابن جني في (كتابه التنبيه)– عن ترك شيء يجب ذكره في موضعه «ولم يحضرنا حينئذ. والخاطر أجول مما يذهب إليه، وأشد ارتكاضا في جهات النظر من أن يقف بك على انتهائه، أو يميط ذروة أجواله وأقصائه» (53 :2010).

**المراجع:**


ابن الصائغ، محمد بن حسن. (1424). اللمحة في شرح الملحة. [تحقيق: إبراهيم الصاعدي]. (الطبعة الأولى). المدينة المنورة: الناشر: عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية.

ابن القَطَّاع، علي بن جعفر. (1403). كتاب الأفعال. (الطبعة الأولى). الرياض: عالم الكتب.

ابن بابشاذ، طاهر بن أحمد. (1397). المقدمة المحسبة. (الطبعة الأولى). الكويت: المطبعة العصرية.

ابن برهان، أبو القاسم العكبري. (1404). شرح اللمع. (الطبعة الأولى). الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. قسم التراث العربي.

ابن درستويه، عبد الله بن جعفر. (1419). تصحيح الفصيح وشرحه. (الطبعة الأولى). القاهرة: المجلس الأعلى للشئون الإسلامية.

ابن دريد، أبو بكر محمد بن الحسن. (1395). جمهرة اللغة. (الطبعة الأولى). بيروت: دار العلم الملايين.

ابن سيده، علي بن إسماعيل. (1417). المخصص، المحقق: خليل جفال. (الطبعة الأولى). بيروت: دار إحياء التراث العربي.

ابن سيده، علي بن إسماعيل. (1421). المحكم والمحيط الأعظم (الطبعة الأولى). بيروت: دار الكتب العلمية

ابن عطية، عبد الحق بن غالب. (1422). المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز (تفسير ابن عطية). (الطبعة الأولى). بيروت: دار الكتب العلمية

ابن مالك، محمد بن عبد الله. (1402). شرح الكافية الشافية. (الطبعة الأولى). مكة المكرمة: مطبوعات جامعة أم القرى مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي.

ابن مالك، محمد بن عبد الله. (1410). شرح التسهيل. (الطبعة الأولى). القاهرة: دار هجر للنشر والتوزيع.

ابن مالك، محمد بن عبد الله. (1428). ألفية ابن مالك. [ضبط وتحقيق: سليمان العيوني]. (الطبعة الأولى) الرياض: دار المنهاج.

ابن هشام، أبو محمد عبد الله جمال الدين. (د ت) شرح شذور الذهب. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الفكر.

ابن يعيش، موفق الدين. (1434). شرح المفصل. [تحقيق: إبراهيم محمد]. القاهرة: دار سعد الدين مكتبة العلوم الآداب.

أبو البركات، الأنباري. (1420). أسرار العربية. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الأرقم بن أبي الأرقم.

أبو السعود، العمادي محمد بن محمد. (د ت). تفسير أبي السعود= إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم. (د ط). بيروت. دار إحياء التراث العربي.

أبو بكر الأنباري، محمد بن القاسم. (1412). الزاهر في معاني كلمات الناس. (الطبعة الأولى). بيروت: مؤسسة الرسالة.

أبو حيان، الأندلسي. (1417). التذييل والتكميل. (الطبعة الأولى). دمشق: دار القلم.

أبو حيان، الأندلسي. (1418). ارتشاف الضرب. (الطبعة الأولى). القاهرة: مكتبة الخانجي.

أبو حيان، الأندلسي. (1420). البحر المحيط. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الفكر.

الأزهري، أبو منصور محمد بن أحمد. (1418). تهذيب اللغة. (الطبعة الأولى). بيروت: دار إحياء التراث العربي.

البغوي، الحسين بن مسعود. (1420). معالم التنزيل في تفسير القرآن. تفسير البغوي. [تحقيق: عبد الرزاق المهدي]. (الطبعة الأولى). بيروت: دار إحياء التراث العربي.

البيضاوي، عبد الله بن عمر. (1418). أنوار التنزيل وأسرار التأويل، (الطبعة الأولى). بيروت: دار إحياء التراث العربي.

الجوهري، إسماعيل حماد. (1404). الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية. (الطبعة الأولى). بيروت: دار العلم الملايين.

حسن، عباس. (1395). النحو الوافي. (الطبعة الأولى). مصر: مطابع دار المعارف.

الحسن، محمود. (1429). أثر التعدي واللزوم في تنوع المصادر الثلاثية. مجلة مجمع اللغة الغربية بدمشق. المجلد (83). الجزء (3). 655-678

الحموز، عبد الفتاح. ( 1406). معجم الأفعال التي حذف مفعولها في القرآن الكريم. (الطبعة الأولى). الأردن: دار عمار.

الخليل، الفراهيدي. (د ت). العين. [تحقيق: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي]. (د ط). مكتبة دار الهلال.

دغريري، محمد علي. (1412). جهود الفراء الصرفية. مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى.

الدينوري، الحسين بن موسى. (1411). ثمار الصناعة. (الطبعة الأولى). الرياض: مطبوعات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الزبيدي، محمد بن محمد الحسيني. (1385). تاج العروس. (الطبعة الأولى). الكويت: دار الهداية للطباعة والنشر والتوزيع.

زعبلاوي، صلاح. (د ت). دراسات في النحو. (د ط) المصدر: موقع اتحاد الكتاب العرب.

الزمخشري، جار الله. (1407). الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل. (الطبعة الثالثة). بيروت: دار الكتاب العربي.

السرقسطي، سعيد بن محمد. (1395). كتاب الأفعال. (د ط). القاهرة: مؤسسة دار الشعب للصحافة والطباعة والنشر.

السمين الحلبي، أحمد بن يوسف. (1406). الدر المصون في علوم الكتاب المكنون. (الطبعة الأولى). دمشق: دار

الفكر.

السهيلي، أبو القاسم عبد الرحمن بن عبد الله. (1398). نتائج الفكر. [تحقيق: محمد البنا]. (د ط). منشورات جامعة قاريونس.

سيبويه، عمرو بن عثمان. (1408). كتاب سيبويه (الكتاب). [تحقيق: عبد السلام هارون]. (الطبعة الأولى). القاهرة: مكتبة الخانجي.

السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر. (1418). المزهر في علوم اللغة وأنواعها. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الكتب العلمية.

الشمري، إبراهيم. (1441). رؤية أبي أوس إبراهيم الشمسان حول قضية التعدي واللزوم. سينشر قريبًا.

الشمسان، أبو أوس إبراهيم. (1406). الفعل في القرآن الكريم تعديته ولزومه. (الطبعة الأولى). الرياض: مطابع الطيار.

الشمسان، أبو أوس إبراهيم. (1407). قضايا التعدي واللزوم في الدرس النحوي. (الطبعة الأولى). جدة: مطبعة المدني.

العليمي، يس. (د ت). حاشية يس على التصريح. (د م). دمشق: دار الفكر.

عيد، محمد. (1395). النحو المصفى. (الطبعة الأولى). القاهرة: مكتبة الشباب.

فندريس، جوزيف. (1369). اللغة. [تعريب: عبد الحميد الدواخلي، ومحمد القصاص]. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الفيروز آبادي، مجد الدين. (1426). القاموس المحيط. (الطبعة الثامنة) بيروت: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.

الفيومي، أحمد بن محمد. (1414). المصباح المنير. (الطبعة الأولى) بيروت: دار الكتب العلمية.

القيسي، أبو محمد. (1405). مشكل إعراب القرآن. (الطبعة الثانية). بيروت: مؤسسة الرسالة.

القيسي، أبو محمد. (1429). الهداية إلى بلوغ النهاية في علم معاني القرآن وتفسيره وأحكامه. مجموعة باحثين. المشرف أ.د شاهد البوشيخي. (الطبعة الأولى). الإمارات: مطبوعات جامعة الشارقة.

المنصور، وسمية عبد المحسن. (1404). أبنية المصدر في الشعر الجاهلي. (الطبعة الأولى). الكويت: مطبوعات جامعة الكويت.

ناظر الجيش، محمد بن يوسف. (1428). تمهيد القواعد بشرح تسهيل الفوائد. (الطبعة الأولى). القاهرة: دار السلام.

**Arabic References:**

Abu Albarakaat Alanbari. (2000). The secrets of Arabic. Dar Al Arqam Bin Abi Al Arqam, Beirut.

Abu Assu'ood, Alamadi Muhammad. Abi Assu'ood's interpretation, Guiding the sane brain to advantages of the honorable book. Dar Al-Arab Heritage Revival, Beirut.

Abu Bakr Alanbari, Muhammad Al-Qassim. The bright in the meanings of people words. Mu'assasat Al-Resalah, Beirut.

Abu Hayyan, Al Andalusi. (1997). Annotation and Completion. Dar Al Qalam, Damascus.

Abu Hayyan, Al Andalusi. (1998). Sipping the knocks. Al Khanji Library, Cairo.

Abu Hayyan, Al Andalusi. (2000). The Ocean sea. Dar Alfikir Publishing Press, Beirut.

Al'ulaymi, Yaas. Yaas's footnotes on declaration. Dar Alfikir, Damascus.

Alazhari, Abu Mansour Mohammad Ahmad. (1998). Courtesy of language. Dar Al-Arab Heritage Revival, Beirut.

Albaghawi, Al-Hussain Mas'oud. (2000). Features of revelation in Qur'an Interpretation. [Investigation: Abdlrazzaq Almahdi], Dar Al-Arab Heritage Revival, Beirut.

Albaydhawi, Abdullah Omar. (1998). The lights of revelation and the secrets of interpretation. Dar Al-Arab Heritage Revival, Beirut.

Aldinouri, Al Hussain Mussa. (1991). The fruits of industry. Mohammad Ibn Sa'ud Islamic University Publications, Riyadh.

Alfayrouz Abadi, Majduddeen. (2005). The entourage dictionary. Mu'assasat Arrisaalah Publishing Press, Beirut.

Alhassan, Mahmoud. (2008). The impact of transitivity and intransitivity in varying the three-root verbs. Journal of the Assembly of Arabic language in Damascus, 83: 3, 655-678.

Alhmouz, Abdulfattah. (1985). Dictionary of verbs that their objects were deleted in the Holy Qur'an. Dar Ammar, Jordan.

Aljawhari, Isma'il Hammad. (1983). The Sihaah, the crown of language and Sihaah of Arabic. Dar Alilm Almalaayeen Publishing Press.

Alkhaleel, Alfaraheedi. The eye [Investigation: Mahdi Al Makhzumi and Ibrahim Assamira'i]. Dar Al Hilal Library.

Almansour, Wasmiyyah Abdulmohsen. (1983). The structure of the source in the Jahili poetry. Kuwait University Publishing Press, Kuwait.

[Investigation: Ibrhim Alsaedi]. Deanship of Scientific Research, Islamic University, Al Madinah Al Munawwarah.

Ibn Atyyah, Abdulhaqq Ghaleb. (2002). The edited summary in explaining the honorable book, Ibn Utlah Interpretation. The Scientific Books Dar Publishing Press, Beirut.

Ibn Baabshath, Tahir Ahmad. (1977). The Accounted Introduction. The Contemporary Printing. Press, Kuwait.

Ibn Burhan, Abu Al-Qassim Al Akbari. (1984). Allumma's Explanation. The National Council of Culture and Arts, Department of Arabic Heritage.

Ibn Darstooyah, Abdullah Ja'far. (Correcting Classical Arabic and its explanation. The Supreme Council for Islamic Affairs, Cairo.

Ibn Dread, Abu Bakur Mohammad Alhassan. (1999). Publicizing language. Dar Alilm Almalaayeen Publishing Press. Beirut.

Ibn Hisham, Mohammad Abdullah Jamaaluddeen. The explanation of gold fragments. Dar Alfikir Publishing Press, Beirut.

Ibn Malek, Mohammad Abdullah. (1982). The enough and complete explanation. The Scientific Research and Islamic Heritage Revival, Umm Al Qura University Publications, Mecca.

Ibn Malek, Mohammad Abdullah. (1990). The explanation of facilitation. Dar Hajr Publishing Press, Cairo.

Ibn Malek, Mohammad Abdullah. (2007). Ibn Malek Alfiyyah [Investigation: Sulaiman Al Ouooni], Dar Al Minhaaj, Riyadh.

Ibn Seedah, Ali Isma'il. (1997). The specialized [Investigation: Khaleel Jaffal]. Dar Ihyaa' Atturath Publishing Press, Beirut.

Ibn Seedah, Ali Isma'il. (2001). The great arbitrated and attentive. The Scientific Books Dar Publishing Press, Beirut.

Ibn Ya'eesh, Muwaffaq Addin. (2013). The detailed explanation [Investigaation: Ibrahim Muhammad], Dar Saad Addeen, The Library of Arts and Sciences, Cairo.

Nadhir Aljaish, Mohammad Yousef. (2007). Preliminary of Grammar in the explanation of benefits facilitation. Dar Assalaam, Cairo.

Sibawaih, Amr Othman. The Book [Investigation: Abdulsalam Haroon]. Al Khanji Library, Cairo. Za'balawi, Salaah. Studies in syntax. The Arab Writers Union.

Alqaysi, Abu Mohammad. (1984). The problems of Quran parsing. Mu'assasat Arrisaalah Publishing Press, Beirut.

Alqaysi, Abu Mohammad. (2008). The guidance to the end completion in the semantics of the Qur'an, its interpretation and judgments [supervisor: Shahid Albushaikhi]. Alshariqa University, U.A.E.

Alshammari, Ibrahim. (to appear). Abi Aous Alshamsan's view on transitivity and intransitivity.

Alshamsan, Abu Aous. (1985). The verb in the Holy Qur'an: Its transitivity and intransitivity. Al Tayyar Publishing Press, Riyadh.

Alshamsan, Abu Aous. (1986). The issues of transitivity and intransitivity in the syntactic lesson. Almadani Publishing Press, Riyadh.

Alsiuooti, Abdulrahman Bin Abi Bakr. (1998). The fruitful in the science of language and its kinds. Dar Al Kutub Alilmyyah, Beirut.

Alsuhaili, Abu Alqasim Abdulrahman Abdullah. The results of thought [Investigation: Mohammad Albanna], Qaryons University Publishing Press.

Alsurqusti, Sa'ed Mohammad. (1975). The book of verbs. Mu'assasat Dar Asha'b for Journalism Publishing Press, Cairo.

Alzamakhshari, Jarallah. (1986). The detector of facts and ambiguities of revelation. Dar Al Kitaab Al Arabi Publishing Press, Beirut.

Alzubaidi, Muhammad Alhusaini. (1965). The bride's crown. Dar Al Hidayah Publishing Press, Kuwait.

Assameen Alhalabi, Ahmad Yousef. (1985). The protected jury in the science of the well-guarded book. Dar Alfikir, Damascus.

Daghriri, Mohammad Ali. (1992). Alfarra's efforts in morphology. Unpublished MA Thesis. Umm Al Qura University, Mecca.

Eid, Mohammad. (1975). The purified syntax. Alshabab Library, Cairo.

Fandaris, Joseph. (1949). Language [translation: Abdulhameed Aldawakhli and Mohammad Alqassas]. Alanglo Egyptian Library, Cairo.

Hassan, Abbas. (1975). The complete Syntax. Dar Al Ma'aarif Publishing Press, Egypt.

Ibn Alqattaa', Ali Ja'far. (1983). The book of verbs. The World of Books, Riyadh.

Ibn Alsayigh, Mohammad Hassan. (2003). The glance in explaining syntactic parsing.

# النمذجة البنائية السببية للعلاقة بين الشغف والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية وبعض المتغيرات لدى طلبة جامعة المجمعة

(قُدم للنشر في 20/4/2020، وقُبل للنشر في 22/6/2020)

د/ الحميدي بن محمد الضيدان
أستاذ علم النفس المشارك
كلية التربية، جامعة المجمعة

Dr. Alhemaidi Mohammad Dhaidan Aldhaidan.
Associate Professor of psychology
College of Education و Majmaah University

**المستخلص:**

تهدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الشغف والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة جامعة المجمعة ذكورًا وإناثًا، في ضوء بعض المتغيرات مثل: المستوى الاقتصادي، والجنس، والعمر، والتخصص، وتم تطبيق مقياس الشغف والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية من إعداد الباحث على عينة (203) طالب وطالبة، (66) إناثًا و(632) ذكورًا، استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وأسلوب تحليل الانحدار باستخدام برنامجي (SSPS_somA)، وأظهرت النتائج وجود ارتباط موجب (طردي) بين كل من الشغف والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية بالإضافة إلى وجود تأثير ذي دلالة إحصائية لكل من الشغف على العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية على الشغف، كما أنه يوجد تأثير لبعض المتغيرات (الجنس، والعمر، والمستوى الاقتصادي، والتخصص) ذو دلالة إحصائية، وعند مستوى (10,0) على كل من الشغف والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، كما أوصت الدراسة بمزيد من الاهتمام بسمات الشخصية لدى الطلبة، واستهدافها ببرامج إرشادية للتعرف على شغف الطلاب ومجالات اهتمامهم.

**الكلمات المفتاحية:** العوامل الخمسة الكبرى، الشغف، التخصص، الجنس، المستوى الاقتصادي، العمر.

**Abstract**

The present study aims to investigate the relationship between passion and the big five personality traits among university students of both genders in the light of some variables such as the socioeconomic status, gender, age, and specialization. The passion and the big five-personality traits scale was prepared by the researcher and applied on (302) students of both genders; (66) female and (236) male. The researcher used the descriptive correlation design and the regression analysis design via SPSS and Amos software. The findings indicated that there was a positive correlation between passion and the big five personality traits. Furthermore, the findings indicated that there was a statistically significant effect of the passion on the big five personality traits. Finally, the findings also showed that there was a statistically significant effect of some variables (the economic level, gender, age, and specialization) on the level of (0.01) on the passion and the big five personality traits. The study recommended paying attention to students' personality traits and targeting these personality traits in counseling programs to identify the students' passion and their areas of interest.

**Key Words**:The big five-personality traits, passion, specialization, gender, economic level, age.

**مقدمة:**

تعدُّ دراسة الشخصية من أهم الموضوعات التي تؤدي إلى فهم سلوك الإنسان، ومعرفه دوافعه، فهي تتكون من مجموعة من الخصائص التي تختلف من شخص إلى آخر، ويؤدي هذا الاختلاف إلى تباين في شخصيات الأفراد؛ مما يؤدي إلى تشكيل سلوك الأفراد من عدة جوانب تجاه مواقف الحياة المختلفة (الشمالي، 2015).

كما أن موضوع الشخصية من الموضوعات المهمة في مجال علم النفس الحديث، حيث اهتم كثير من علماء النفس بدراستها ومحاولة وضع أسس نظرية لها، تقوم بتفسير سلوك الإنسان في إطار منطقي منظم، ورغم تعدد الدراسات والبحوث التي تناولت الشخصية إلا أن هذا التنظيم لا يزال مثيراً للجدل ويكتنفه الغموض، فقد اختلف العلماء في تحديد طبيعتها، والمكونات الأساسية التي تشتمل علىها، والعوامل المؤثرة فيها، وكيفية قياسها تبعاً لاختلاف منطلقاتهم النظرية، مما أعاق ظهور نظرية متكاملة للشخصية من حيث عدد العوامل والتي يمكن في ضوئها وصف أيَّة شخصية، فقد بلغ عدد هذه العوامل عند « كاتل» ستة عشر عاملاً اعتبرت سمات، وعند «أيزنك» ثلاث أبعاد، بينما نموذج «جولبيرج» و»كوستا» و»ماكري» خمسة عوامل فقط (أبو هاشم، 2010).

لذا تعتبر دراسة الشخصية من أهم الموضوعات، التي تؤدي إلى فهم سلوك الإنسان ومعرفه دوافعه، فهي تتكون من مجموعة من الخصائص تختلف من شخص لآخر،ويؤدي هذا الاختلاف إلى تباين في شخصيات الأفراد؛ مما يؤدي إلى تشكيل سلوك الأفراد من عدة جوانب تجاه مواقف الحياة المختلفة،وتتكون الشخصية وتنمو بشكل مستمر منذ الولادة، تنتج عن تفاعل الاستعدادات مع البيئة المحيطة بجانبيها المادي والإنساني، وتعتبر مرحلة الشباب من المراحل المهمة والحساسة في حياة الإنسان؛ نظرًا لما تمتاز به هذه المرحلة من استقلالية وتبلور شخصية جديدة، حيث يميل الفرد إلى الاهتمام بنفسه وبمستقبله المهني والأسري والزواجي، فيخطط لشريك الحياة وللمهنة التي تليق به؛ ليحقق من خلال ذلك مستوى ما من التكيف الشخصي والاجتماعي، ويتميز النمو في هذه المرحلة بأنه سريع وشامل لكل مظاهر شخصية الفرد الجسمية، والعقلية، والانفعالية، والاجتماعية. ومن خلال دخول الشباب في بعض الأنشطة لإثبات الذات وتكوين الشخصية ينمو الشغف نحو نشاط معين، فإذا كان الشاب يشارك بحرية في نشاط يسمح له بكسب المهارات، والشعور بالكفاءة، ويوفر له فرصاً لتكوين الصداقات، والانخراط في تفاعلات اجتماعية مفيدة؛ فعندئذ يصبح هذا النشاط شغفاً (الحارثي، 2015).

ويرتبط الشغف والولع بالحب لمجالات الحياة وأنشطتها المختلفة مثل: الأنشطة الترفيهية، والرياضية، والموسيقى، والتعليم، وبيئة العمل، وقد تناول الباحثون المفهوم على نطاق واسع في ثلاثة مجالات مختلفة، وهي: الأنشطة، وريادة الأعمال، والعمل، والشغف من موضوعات علم النفس الإيجابي التي لم تحظ بالاهتمام بالدراسة في البيئة العربية إلا في الآونة الأخيرة، وما زالت محاولات دراسته محاولات حثيثة في مهدها مثل دراسة الحارثي (2015) التي تناولت الشغف وعلاقته بالسعادة لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة، كما يعد «فاليراند» وآخرون (Vallerand, et al, 2003 ) أول من تناول في دراسته موضوع الشغف، حيث أجرى دراسة على أكثر من (500) طالب جامعي للاستجابة على مقياس الشغف.

ولم توجد دراسة عربية . في حدود علم الباحث . تناولت موضوع الدراسة الحالية، النمذجة البنائية السببية للعلاقة بين الشغف والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة.

**مشكلة الدراسة:**

تنبثق مشكلة الدراسة الحالية من ملاحظات الباحث . من خلال عمله الأكاديمي . أن بعض الطلاب لديهم شغف بالدراسة، ويتفوقون، ولديهم صداقات بالكلية، في حين أن بعضهم الآخر لا يهتم بالدراسة، ويتغيب عن الجامعة؛ مما دفع الباحث لدراسة أسباب وجود الشغف من الناحية الشخصية.

كما تأتي الدراسة متسقة مع التوجه الدراسة مصطلح الشغف على الساحة العلمية والنفسية في الفترات الأخيرة؛ الأمر الذي دعا الباحث إلى دراسة موضوع الشغف في ضوء متغيرات نفسية جديدة، وذلك انطلاقاً من كون شخصية الإنسان تتكون من عدة جوانب، منها الوجداني، وهو ما يتعلق بمشاعر الفرد وأحاسيسه، ويعتبر الشغف أحد مكونات هذا الجانب، والشغف يؤثر في حياة الفرد وسلوكه، وقد يحدد له أنماطا معينة من السلوك تؤثر فيما بعد في حالته النفسية، وأحياناً البدنية، وعلاقاته، وتفاعله الاجتماعي (الحارثي، 2015).

ويعدُّ نموذج العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية من أوسع نماذج الشخصية انتشاراً، حيث تناولته العديد من الدراسات في مجال علم نفس الشخصية، وعلم النفس الاجتماعي، وعلم النفس الصناعي التنظيمي، وعلم النفس الإكلينيكي؛ لدراسة الفروق الفردية. ويرتقي نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية إلى مرتبة النظرية النفسية، حيث تتوافر للنموذج معظم معايير وشروط النظرية الجيدة، فالنموذج يتصف بالملاءمة، ولا يتعارض مع نظريات مقبولة في الوقت الراهن، ويعتبر نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية نوعاً من التصنيف العلمي القابل للتطبيق العملي، كما يعد نموذجاً شاملاً، كما يوفر قواعد واسعة لوصف سمات الشخصية، وكذلك تنظيم وتشخيص أمراض الشخصية (أبو هاشم، 2010).

وقد أشارت الدراسات –كما في (الكساسبة، 2008) و(صلاحات، 2018)– إلى أنه يحتوي تقريباً على كل أبنية الشخصية التي تم تحديدها في نماذج أخرى للشخصية،

خصوصاً تلك التي أخذت من مضامين خاصة تعرف كل عامل على حدة، وبذلك تعد العوامل الخمسة الكبرى للشخصية أداة موضوعية ومفيدة لتقييم الشخصية، وقد تقدم تطور بين البحث الأساسي في سيكولوجية الشخصية، وعلم النفس التطبيقي، بناءً على ما سبق فإن العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تعد أداةً مفيدةً في تقييم الشخصية، وقابلة للتطبيق على مختلف الثقافات.

ولم يعد خافيا أن من سمات الشباب في السنوات الأخيرة في مرحلة المراهقة أو المرحلة الجامعية: وجود اهتمامات قد تصل إلى حد الشغف لدى الكثير منهم، حتى أصبح شبه ظاهرة منتشرة بين طللبة المرحلة الجامعية، خاصة مع توفر أسبابه وسبله من قنوات فضائية، وألعاب إلكترونية، وإنترنت، وأجهزة ذكية (الحارثي، 2015)، ولكن الشغف قد يكون إيجابيا، ويعزز الدافع، ويؤدي إلى اكتساب مهارات جديدة، ويصل بالفرد إلى أعلى مستويات من إدارة ومواجهة التغيير، إلا أنه قد يكون في بعض الأحيان ميلا قهريا، وإصراراً مفرطاً لممارسة النشاط؛ مما يؤدي إلى فقد القدرة على التركيز، وينتاب الفرد مشاعر سلبية كالصراع والشعور بالذنب، وتسعى الدراسة إلى الإجابة عن التساؤلات التالية:

1. هل توجد علاقة دالة إحصائياً بين الشغف والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة؟
2. هل توجد علاقة تنبؤية بين كل من الشغف والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة؟
3. هل يمكن التنبؤ بتأثير بعض المتغيرات (الجنس – المستوى الاقتصادي – التخصص–العمر) على العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والشغف لدى طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة؟

**أهداف الدراسة:**

هدفت الدراسة الحالية إلى الوقوف على الكشف عن النمذجة البنائية السببية للعلاقة بين الشغف والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة، وذلك من خلال دراسة العلاقة بين الشغف والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وأثر كل منهما على الآخر، بالإضافة إلى دراسة أثر بعض المتغيرات مثل: (العمر، الجنس، لتخصص، المستوى الاقتصادي) على كل من الشغف والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، ويمكن تلخيصها في النقاط التالية:

1. التعرف على العلاقة بين الشغف والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية.
2. التعرف على خصائص الشغف والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية.
3. التعرف على تأثير (العمر، لجنس، المستوى الاقتصادي، والتخصص) على كل من الشغف والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

**أهمية الدراسة:** تظهر أهمية هذه الدراسة في جانبين رئيسين هما: الأهمية النظرية، والأهمية التطبيقية، ويمكن الإشارة إليهما فيما يأتي:

**أولاً: الأهمية النظرية**

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية دراسة الشغف؛ حيث إن الشغف عامل نفسي، ويؤثر في سلوك الطلبة، وكذلك دراسة الأسباب والعوامل الشخصية التي تؤدي لوجود الشغف ونوعه، وتتجلى أهمية الدراسة الحالية في:

- تناولها موضوعاً جديراً بالاهتمام، وهو الشغف، وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة الجامعة.
- ندرة الدراسات العربية التي تناولت الشغف، وذلك في حدود علم الباحث، علاوة على التعرف عليه في ضوء العوامل الخمسة. الكبرى للشخصية، والتي تعد من أحدث نظريات الشخصية، وذلك في مرحلة المراهقة ودورها المؤثر في شخصية المراهق.

**ثانيا: الأهمية التطبيقية**

تتمثل في الكشف عن العلاقة بين الشغف والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، واكتشاف مدى تأثير الشغف على العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، ومدى إمكانية الاستفادة من الشغف لتعديل بعض السمات الشخصية للطلبة، ويمكن العمل من خلال فهم العلاقة بين الشغف والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية للطلبة إلى وضع برامج وقائية، وخصوصا أن هذه الفترة هي سن المراهقة، والتي مازال الفرد يتحسس فيها الطريق للوصول إلى الشخصية السوية الناضجة.

**محددات الدراسة:**

1. **المحددات الموضوعية:** وهي ما تتناوله الدراسة الحالية من أسس نظرية لمفهوم الشغف، والتعرف عليه كمؤثر على العوامل االخمسة الكبرى للشخصية.
2. **المحددات البشرية:** تم تطبيق الدراسة الحالية على عينة من (طلاب وطالبات) المرحلة الجامعية بجامعة المجمعة، بعد أخذ البيانات من موقع الجامعة وإحصائيات أعداد الطلبة في كلية التربية، حيث إنها مكان تطبيق الدراسة الحالية، وبلغ مجتمع الدراسة (3433) بحسب موقع الجامعة.
3. **المحددات المكانية:** تم تطبيق الدراسة الحالية على طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة.
4. **المحددات الزّمانية:** تم تطبيق الدراسة الحالية في جانبها الميدانيّ خلال الفصل الدّراسيّ الأول من العام الدّراسيّ 1441/1440.
5. **الأساليب الإحصائية:** تم استخدام التحليل العاملي، معامل ارتباط بيرسون، تحليل الانحدار باستخدام برنامج (SPSS)، والصدق التوكيدي باستخدام برنامج (Amos).

**مصطلحات الدراسة:**

**- الشغف:**

يعرف «فاليراند» الشغف بأنه تلك الرغبة القوية التي تمتلك شخصا ما تجاه نشاط معين يفضله ويحبه، ويعتبره مهما، ويشغل فيه جهدا، هو طاقته ووقته على نسق منتظم، بشكل إرادي وغير إرادي أحياناً، مع شعوره بالمتعة (vallerand 2012: 3,).

ويعرف الشغف إجرائياً بأنه: «الميل إلى النشاط الذي يمارسه الفرد ويرغبه، ويندمج فيه إراديا أو غير إرادي، ويشعر معه بالمتعة، والمتمثل بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الشغف».

**العوامل الخمسة الكبرى: Big Five Personality Traits**

يعد نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من أهم النماذج وأحدثها التي فسرت سمات الشخصية (Gold-berg,L, 2006))، وهذا النموذج الهرمي يتكون من خمسة عوامل رئيسة، هي:

**(1) المقبولية A (Agreeableness):**

يعكس هذا العامل كيفية التفاعل مع الآخرين، فالدرجة المرتفعة تدل على أن الأفراد يكونون أهل ثقة، ويتميزون بالود والتعاون والإيثار والتعاطف والتواضع، ويحترمون مشاعر وعادات الآخرين، بينما تدل الدرجة المنخفضة على العدوانية وعدم التعاون.

**(2) يقظة الضمير C (Conscientiousness):**

يعكس هذا العامل المثابرة والتنظيم لتحقيق الأهداف المرجوة، فالدرجة المرتفعة تدل على أن الفرد منظم، ويؤدي واجباته باستمرار وبإخلاص، بينما الدرجة المنخفضة تدل على أن الفرد أقل حذراً وأقل تركيزاً أثناء أدائه للمهام المختلفة.

**(3) الانبساطية E (Extraversion):**

يعكس هذا العامل التفضيل للمواقف الاجتماعية والتعامل معها، فالدرجة المرتفعة تدل على أن الأفراد مرتفعي الانبساطية يكونون نشطين، ويبحثون عن الجماعة، بينما تدل الدرجة المنخفضة على الانطواء، والهدوء، والتحفظ.

**(4) العصابية N (Neuroticism):**

يعكس هذا العامل الميل إلى الأفكار والمشاعر السلبية أو الحزينة، فالدرجة المرتفعة تدل على أن الأفراد يتميزون بالعصابية، فهم أكثر عرضة لعدم الأمان، والأحزان، بينما تدل الدرجة المنخفضة على أن الأفراد يتميزون بالاستقرار الانفعالي، وأكثر مرونة، وأقل عرضه للأحزان وعدم الأمان.

**(5) الانفتاح على الخبرة Openness to Experi-ence (O):**

يعكس هذا العامل النضج العقلي والاهتمام بالثقافة، والدرجة المرتفعة تدل على أن الأفراد خياليون، ابتكاريون، يبحثون عن المعلومات بأنفسهم، بينما تدل الدرجة المنخفضة على أن الأفراد يولون اهتماماً أقل بالفن، وأنهم عمليون في الطبيعة. ويعرف «عبد الخالق» (1996) العوامل الخمسة للشخصية: بأنها نموذج مكون من خمسة محاور تصف العوامل الأساسية للشخصية، عن طريق تجميع السمات المرتبطة معاً، وإدراجها تحت عامل مستقل، يمكن تعميمه على مختلف الأفراد والثقافات.

كما تعرف إجرائياً في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية المستخدم في هذه الدراسة.

**فروض الدراسة:**

- توجد علاقة دالة إحصائياً بين الشغف والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة.
- توجد علاقة تنبؤية بين كل من الشغف والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة.
- يمكن التنبؤ بتأثير بعض المتغيرات (الجنس، المستوى الاقتصادي، التخصص، العمر) على العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والشغف لدى طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة.

**الإطار النظري:**

**مفهوم الشغف:**

عرف زيجارمي (Zigarmi et al, 2009) الشغف بأنه حالة وجدانية إيجابية مستمرة، ومعتمدة على المعنى، وحالة الرفاه النابعة من تكرار التقييمات الإدراكية والوجدانية لمختلف المواقف التي تؤدي إلى نوايا وسلوكيات ثابته وبناءة، وفي الغالب تقف العاطفة كقوة تدفع وتوجه أفعالنا، ويرتبط الشغف كعاطفة محفزة للعمل والنشاط (Mo-et al., 1991; Frijda (eller2014). ولذلك فإن الشغف طاقة فكرية وعاطفية تساعد الفرد على التفاني والحماس، تنقلهم من الخمول إلى النشاط (Day, 2004; Kunat, 2017).

والشغف سلاح ذو حدين، فهو من ناحية يجعل من الفرد شخصاً مبدعاً، فيرتبط بإيجابية مستقلة للنشاط تهدف إلى قبول النشاط، وتكوين دافع تلقائي للعمل، وهذا النوع يساعد على انخراط الفرد بحرية في أنشطتهم (Hodgin & Knee, 2002). مما يجعل لديهم تركيزًا ورضًا وبعدًا عن مشاعر الصراع وجوانب الحياةالأخرى، كما يساعد على التحكم في أفعالهم، واتخاذ القرار عند الانخراط في الأنشطة التي يتحمسون لها (Vallerand, 2008)، ومن ناحية أخرى قد يؤدي الشغف إلى تولد مشاعر سلبية وصراعات وإحباطات يمكن أن تؤدي إلى مشاكل صحية، وإفساد العلاقات مع الآخرين (philippe et al, 2010). وقد اكتشف كونات (Kunat, 2018) أن الشغف يتكون من ثلاث مراحل، هي: اختيار النشاط، وهدف النشاط، والتقييم الشخصي للنشاط.

**أنماط الشغف:**

**الشغف الانسجامي:**

الشغف الانسجامي يكون فيه الأفراد غير مندفعون بشكل قهري للأنهماك في النشاط الشغفي، إنما يكون لهم الحرية في القيام به، ومع هذا النوع من الشغف يحتل النشاط أهمية، ويتماشى مع عناصر أخرى في شخصية الانسان، وينتج قوة تحفيزية للانخراط في النشاط، مواصلة إلى خبرات إيجابية.وبناء على ذلك، فإن الأشخاص ذوي الشغف الانسجامي يجب أن يكونوا قادرين على التركيز بشكل كبير على أعمالهم التي يقومون بأدائها، وسوف يحصلون على نتائج إيجابية أثناء قيامهم بالعمل، كالتركيز، وبعد الانتهاء من أداء العمل كالشعور بالرضا التام، وبالتالي فإننا لن نجد أي تعارض أو اختلاف بين نشاطهم الحالي والأنشطة الأخرى (Ryan & Deci, 2003).

وهناك بعض العوامل التي تشجع على نمو الشغف الانسجامي، هي: مسألة سلوكيات الآخر التي تشجع على الاستقلالية، والشخصيات المتمحورة حول الاستقلالية لدى الأشخاص الشغوفين، عندما يكون الأمر متعلقًا بالسلوكيات التي تشجع على الاستقلالية يمكن أن يشتمل الأمر على تشجيع المبادأة وعلى منح إمكانية الاختيار. ويرى فالراند (Vallerand 2012,) الشخصية المتمحورة حول الاستقلالية المرتبطة بشخصية لها ميل إلى تشجيع على تنفيذ بعض النشاطات، أو من أجل لذة بسيطة. كما يمكن أن يؤدي إلى بعض المنافع: ارتفاع مستويات الرضا عن الحياة، والراحة النفسية، إضافة إلى تجارب الإحساس بالعواطف الإيجابية ومعايشة تجارب الإيجابية (Samuel Le-mieeux, 2015: 18).

**الشغف القهري:**

يؤدي هذا النوع من الشغف إلى شعور الفرد أو حاجة ملحة لا يمكن للفرد السيطرة عليها في تنفيذ النشاط، هذا الأخير يصبح بشكل أو بآخر أولوية مطلقة بالنسبة إليه؛ مما قد يولد صراعاً مع النشاطات الأخرى في حياته، كما أن نمو الشغف القهري يمكن أن يشجع بفضلضغوطات خارجية وداخلية، هذه الضغوطات يمكن أن تؤثر على بعض المشاعر مثل، تقدير الذات، والتقبل الاجتماعي (Samuel Lemieeux, 2015: 19).

وقد يأتي نتيجة تحكم عناصر داخلية في النشاط الذي يمارسه شخص معين، ويحاول التدخل في هويته الشخصية. وينشأ من الضغوط المحيطة بالشخص، سواء من عناصر البيئة المحيطة، أو من أشخاص آخرين يقومون بالتدخل لتحديد مصيره، فعادة ما تظهر بعض الحالات الطارئة في النشاط، مثل: مشاعر القبول الاجتماعي، أو احترام الذات، أو لأن الإحساس بالمتعة الناتج من الاندماج في النشاط غير مسيطر عليه، فالناس ذوو الشغف القهري يجدون أنفسهم يمارسون نشاطا غير مسيطر عليه، يحتل جزءًا من النشاط الذي يرونه مهما وممتعًا. ويبدو أن الشغف تجاه نشاط يسيطر على الأفراد ليصبحوا غير قادرين على مقاومة الاندماج في النشاط؛ مما يؤدي إلى ظهور الشغف القهري تجاه ذلك النشاط، وهذا قد يكون له آثار إيجابية، كإتقان الممارسة مع الوقت، وقد ينتج عنه بعض الآثار السلبية، كأن يفقد الأداء الأمثل للنشاط الشغفي، ويجعل الشخص منغلقا على نفسه، ويكون محصوراً في التعامل مع خبراته الذاتية فقط، ولا يستفيد من خبرات الغير (Hodgins & Knee, 2002).

**ثانياً: العوامل الخمسة الكبرى للشخصية:**

هدف علم النفس منذ فترة طويلة إلى تأسيس نموذج لوصف الشخصية الإنسانية، واستخدم هذا النموذج في تشخيص اضطرابات الشخصية وعلاجها (الموافي وراضي، 2006).

**نظرية التحليل العاملي في تفسير الشخصية:**

من أبرز النظريات التي اعتمدت التحليل العاملي كأسلوب إحصائي في اختزال السمات المتعددة: نظرية كاتل، ونظرية إيزنك، ونموذج العوامل الخمسة الكبرى.

**نظرية كاتل:**

تمكن كاتل –باستخدام فنيات التحليل العاملي– من تحديد السمات التي تنتظم بها الشخصية، وقد تمخض عن هذا النهج العلمي سمات متعددة تجسدت في اختباراته « عوامل الشخصية (منصور والشرقاوي وعزالدين وأبوعوف، 1989: 47). ويصنف كاتل السمات إلى سمات فريدة وسمات مشتركة، ولأن السمات التفردية خاصة بالفرد؛ فإنه لا يعيرها كثيراً من اهتمامه في البحث، بل يؤكد على السمات المشتركة، وهي التي يتسم بها جميع الأفراد، ويرى كاتل أن السمات تأخذ ثلاثة أشكال، هي: سمات القدرة، وسمات المزاج، والسمات الدينامية (الشماع، 1977: 59).

**نظرية أيزنك:**

يرى أيزنك أن هناك ثلاثة عوامل أو أبعاد أساسية للشخصية .

- العامل الممتد من العصابية إلى قوة الأنا.
- العامل الممتد من الانطواء للانبساط.
- العامل الممتد من الذهانية للسواء (عبد الله، 2000: 10).

**نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية:**

يعد نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية الأكثر ملاءمة، والأكثر انتشاراً في علم النفس المعاصر؛ وذلك لأنه يتكون من خمسة عوامل مختلفة وثابتة نسبياً خلال مراحل الحياة، وعبر الثقافات المتعددة. وتصف هذه العوامل الأبعاد الرئيسة للشخصية وصفاً دقيقاً (Costa & McCrae , 1992).

كما يعد من أهم النماذج وأحدثها التي فسرت سمات الشخصية، لكونه شاملاً يهتم بوصف وتصنيف العديد من المصطلحات أو

المفردات التي تصف سمات الشخصية التي يتباين فيها الأفراد (Saucier, 2002: 2).

ويهدف نموذج العوامل الخمسة الكبرى إلى تجميع أشتات السمات المتناثرة في فئات أساسية، وهذه الفئات مهما أضفنا إليها وحذفنا منها فإنها تبقى محافظة على وجودها كفئات أو عوامل، ولا يمكن الاستغناء عنها بأي حال في وصف الشخصية الإنسانية (كاظم، 2002: 18).

ويعد كوستا وماكري (Costa& McCrae,1983) من أهم العلماء الذين اهتموا بتطوير قائمة تقيس السمات للعوامل الشخصية، وقاموا بوصف هذه العوامل كلٍ على حدة، وهي تقيس العوامل الخمسة الكبرى وهي: العصابية، والانبساطية، التفتح، الطيبة، يقظة الضمير.

ويعد نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية هيكلا هرميًا من سمات الشخصية، تمثل العوامل الخمسة قمة الترتيب، وتمثل الشخصية أعلى مستوى من التجريد، كما أن كل عامل ثنائي القطب مثل «الانبساط مقابل الانطواء»، ويندرج تحت كل عامل مجموعة من السمات الأكثر تحديداً (Gosling, et al, 2003)، وفيما يلي وصف لعوامل الشخصية الكبرى.

**العامل الأول: العصابية** Neuroticism:

هو عكس الاستقرار العاطفي، ويشير هذا العامل إلى أن الأفراد يميلون بصورة كبيرة إلى عدم الاستقرار العاطفي، وعدم الرضا عن النفس، وصعوبة التكيف مع متطلبات الحياة، كما يرتبط العامل بالقلق، والإحراج، والشعور بالذنب، والتشاؤم، والحزن، وانخفاض احترام الذات (De Read, 2000).

وتتضمن العصابية الميل إلى الأفكار والمشاعر السلبية، والدرجة المرتفعة فيه تدل على أن الفرد سريع الغضب (أبو هاشم، 2010). ومن مظاهرها: القلق (التوتر والخوف)، والغضب (التهور)، والاكتئاب (الحزن والوحدة والذنب)، ووعي الذات (الارتباك والإحساس بالخجل)، والتهور (عدم السيطرة على الرغبات)، والضعف (الشعور بالضغط أو الإجهاد، والشعور بالذعر عند مواجهة المواقف الطارئة) (الرواشدة، 2007).

**العامل الثاني: الانبساطية Extraversion**:

وتعني الاجتماعية، وكثرة الأصدقاء، وحب الأعمال التطوعية (المرابحة، 2005). ومن مظاهرها الدفء (الشعور بالرضا والابتهاج)، الاجتماعية (يحبون العيش مع الآخرين من أبناء جنسهم)، الحزم (الأفراد المسيطرون المحبون للقيادة)، النشاط (يحبون الحركة ولديهم قدر من الطاقة)، الإثارة (يبحثون دائما عن الإثارة والضجة والألوان الساطعة)، المشاعر الإيجابية (التفاؤل والسعادة والمتعة). (الرواشدة، 2007).

كما يميل الانبساطي إلى مزيد من القيادة، والتمتع بمزيد من النشاط البدني واللفظي، والألفة والرغبة في المشاركة الاجتماعية، وهذه الصورة الاجتماعية تمثل الأساس للأدوار الاجتماعية المتمثلة في: المبيعات، السياسة، الفنون، العلوم الاجتماعية، وعلى الطرف الآخر يميل الشخص الانطوائي إلى الاستقلالية والتحفظ، ويشعر بالراحة مع الوحدة، وهذه الشخصية الانطوائية تمثل الأساس لبعض الأدوار مثل: الكتاب، علماء الطبيعة (السليم، 2006).

**العامل الثالث: الانفتاحية Openness**:

يعكس هذا العامل مدى تقبل الفرد لقيم الآخرين، والاهتمام بالأفكار الجديدة غير التقليدية، ويتضمن هذا العامل العديد من السمات، كالخيال، والتفتح الذهني، وقوة البصيرة، وكثرة الاهتمامات، والتسامح (Zang, 2006).

ويتضمن إلى جانب ذلك تنوع الاهتمامات، وحب الاستطلاع، والابتكار، والطموح العالي، والدرجة المرتفعة فيه تدل على أن الأفراد مغامرون (أبو هاشم، 2010).

ومن مظاهر الانفتاحية: الخيال (القدرة على التخيل وأحلام اليقظة هي وسيلة للإبداع)، الجمالية (متذوقون للشعر والموسيقي وأنواع الفنون)، المشاعر (فهم يعيشون بالسعادة ومنفتحون على مشاعرهم الداخلية)، الحركة (الذهاب إلى أمكنة جديدة، وحب التجديد والتنوع في الأعمال الروتينية المألوفة)، الأفكار (الفضول الفكري العالي والانفتاح على الأفكار)، القيم (الجاهزية لإعادة فحص القيم الدينية والسياسية والاجتماعية، وعدم قبول السلطة) (الرواشدة، 2007).

**العامل الرابع: الطيبة أو المقبولية Agreeableness**:

وتعني الموافقة والثقة بالآخرين بسهولة، ويتصف أفراد هذا العامل بالصراحة والإخلاص، ولكنهم يميلون إلى وضع حاجاتهم قبل حاجات الآخرين (المرابحة، 2005)، ومن مظاهر الطيبة: الثقة (افتراض حسن النوايا في الآخرين)، الإيثار (الرغبة في تحقيق حاجات الآخرين)، المطاوعة (اللطف وضبط الغضب في المواقف الطارئة)، التواضع (البساطة والبعد عن الشهرة)، الرقة (التعاطف مع حاجات الآخرين). (Costa & McCrae, 1992). ويبدو أن الأفراد ذوي الدرجات العليا في هذا العامل لديهم ميل لإجهاد أنفسهم في محاولة لمساعدة وإرضاء الآخرين مثل: زملاء العمل، الأصدقاء، الأسرة (Bruk & Allen, 2000).

**العامل الخامس: يقظة الضمير** Conscientiousness:

وهذا العامل يعني الاحتكام إلى المعايير الخلقية في تحريك الأنا، والقدرة على التحكم، والضبط الذاتي للسلوك، وكبح رغبات الهو (المرابحة، 2005). ويتضمن هذا العامل الفروق الفردية في التخطيط والتنظيم، وتنفيذ المهام، وثبات الأداء (Bruk & Allen, 2000)، ومن مظاهر يقظة الضمير: الكفاءة (الثقة بالقدرات والقدرة على التعامل مع الحياة)، النظام (حب التنظيم في المكان والوقت)، الوفاء (التمسك بالمبادئ الأخلاقية والالتزام)، المكافأة من أجل الإنجاز (الكفاح من أجل تحقيق الأهداف)، ضبط الذات (القُدرة على تحفيز النفس من أجل إنجاز المهمة رغم وجود مشكلات أو عقوبات)، التأنّي

بالتفكير (الصبر وعدم تنفيذ الأعمال إلا بعد تقدير النتائج) (الرواشدة، 2007).

ومن مميزات نموذج العوامل الخمسة الكبرى أنه يعتبر نموذجا شاملا، يوفر قواعد واسعة لوصف سمات الشخصية، وكذلك تنظيم وتشخيص أمراض الشخصية (McCrae et al, 2005). ومقاييس العوامل الخمسة تمثل أداة موضوعية ومفيدة لتقييم الشخصية، وقد تقدم جسراً مفيداً بين البحث الأساسي في سيكولوجية الشخصية وعلم النفس التطبيقي (محيسن، 2005).

ولكن عارض كل من كاتل وأيزنك نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، حيث يصر كاتل على وجود أبعاد أساسية للشخصية أكثر بكثير من الأبعاد الخمسة الكبرى للشخصية، في حين أكد أيزنك على أن العوامل الخمسة كثيرة في عددها، وبالتالي لابد من تقليصها إلى عدد أقل (عبد الخالق والأنصاري، 1996). كما أثبت (Paunonen & Ashton, 2001) بونونين وأشتون وجود عوامل سلوكية لم يُشَر إليها ضمن العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

**الدراسات السابقة:** تعد دراسات مجال الشغف نادرة إلى نوع ما، ويعرض الباحث ما توصل إليه من دراسات في التالي:

- دراسة الضبع (2019) هدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الهناء الذاتي في العمل، والتسامي بالذات، والشغف، والكمالية العصابية، والتعرف على مدى إسهام هذه المتغيرات في التنبؤ بالهناء الذاتي في العمل لدى معلمات رياض الأطفال. وتكونت عينة الدراسة من (163) معلمة رياض أطفال بسوهاج، متوسط أعمارهن (23-10) سنة، وانحراف معياري قدره (3،99)، واستخدمت الدراسة مقياس الهناء الذاتي في العمل، والتسامي بالذات، والشغف، وهذه المقاييس من إعداد الباحث، كما تمت ترجمة مقياس الكمالية العصابية.
- وأشارت النتائج إلى وجود علاقات ارتباطية موجبة وسلبية ودالة إحصائياً عند مستوى (0،01) بين الهناء الذاتي في العمل، وكل من التسامي بالذات (ر=0،743)، والشغف الانسجامي (ر=0،744)، والشغف القهري (ر=-0،514)، والكمالية العصابية (ر= -0،608)، وأن هذه المتغيرات تتنبأ بالهناء الذاتي في العمل بنسبة إسهام بلغت ( 69،2 %)، وجاء متغير الشغف الانسجامي كأقوى المتغيرات تنبؤاً بالهناء الذاتي في العمل لدى عينة الدراسة، كما وجدت مسارات دالة إحصائياً لتأثيرات كل من: التسامي، والشغف ببعديه: الانسجامي، والقهري، الكمالية العصابية في الهناء الذاتي في العمل.
- دراسة بوكصاصة وبوفلجة (2018) وهدفت إلى التعرف على نمط الشغف الأكثر شيوعاً لدى الشباب، وتكونت عينة الدراسة من (50) من الشباب المقاول المستفيد من قرض الوكالة الوطنية لدعم تشغيل الشباب، واستخدمت الدراسة استبيان الشغف المقاولاتي الذي قام به فالراند ونتالى هولفرت (2006)، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن عينة عينة الدراسة لا تعاني من أي ضغوط، وبالتالي مزاولة النشاط المقاولاتي يرتبط بالشغف الانسجامي، ويعد الشغف الانسجامي من أهم العوامل في نجاح مشروع المقاول وإبقائه على قيد الحياة.
- دراسة الحارثي (2015) هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى كل من الشغف والسعادة لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة، وعلاقة الشغف بنوعيه) القهري والانسجامي (بالسعادة، وعلاقة المعدل التراكمي بالسعادة، وما إذا كان هناك فروق في مستوى الشغف طبقا لمتغير: الس، التخصص، نوع النشاط الممارس، وكذلك الفروق في مستوى السعادة طبقا لمتغير: السن، التخصص، نوع النشاط واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، والوصفي الارتباطي، والوصفي المقارن. استخدم الباحث مقياس الشغف Passion Scale من تصميم Vallerand (2003) وترجمة) سلامة يونس، 2013(ومقياس الازدهار flourishing scale إعداد (2011) Diener وترجمة) سلامة يونس، 2013( كأدوات الدراسة. طبقت على عينة بلغت (1157( طالباً من طلاب المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة، عينة استطلاعية أولى وعددها (50)، للتأكد من فهم ووضوح عبارات المقياسين، وعينة استطلاعية ثانية وعددها (80) للتأكد من صدق وثبات المقياسين، وعينة أساسية عددها (1027) طبقت عليها الدراسة. توصلت الدراسة إلى وجود مستويات مرتفعة من الشغف الانسجامي والشغف العام، ومستوى متوسط من الشغف القهري. وجود ارتباط موجب بين الشغف الانسجامي والشغف العام بالسعادة، وارتباط سالب غير دال للشغف القهري. وجود ارتباط موجب وغير دال إحصائيا بين المعدل التراكمي والشغف الانسجامي والشغف القهري، ودال إحصائيا للشغف العام. عدم وجود فروق في الشغف الانسجامي والشغف القهري والشغف العام حسب متغير الصف الدراسي، وعدم وجود فروق في الشغف الانسجامي والشغف القهري حسب متغير العمر. ووجود فروق في الشغف العام لصالح الفئة الأصغر من (15-17 سنة)، وعدم وجود فروق في الشغف الانسجامي والشغف العام حسب متغير التخصص، ووجود فروق في الشغف القهري لصالح الطلاب ذوي التخصص الشرعي، وفيما يخص نوع النشاط المفضل، لا يوجد فروق في الشغف القهري، ويوجد فروق في الشغف الانسجامي للنشاط الاجتماعي مقارنة بالنشاط الرياضي لصالح النشاط الرياضي. وكذلك وجود فروق في النشاط الاجتماعي مقارنة بالنشاط الثقافي لصالح النشاط الثقافي، كما يوجد فروق في الشغف العام للنشاط الاجتماعي مقارنة بالنشاط الترويحي لصالح النشاط الترويحي، كما أظهرت النتائج مستوى عاليا من السعادة بشكل عام

لدى الطلاب، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مستوى السعادة حسب متغير الصف الدراسي، أو العمر، أو التخصص، أو نوع النشاط المفضل.

- ودراسة فاليراند وروسيو (Valle- & Rousseau, 2008 rand) التي أجراها على الشغف الثنائي تهدف إلى اختبار التأثير السلبي والإيجابي للدور الوسيط على السعادة النفسية، طبق على أفراد من خريجي الجامعة لديهم شغف للأنشطة البدنية، وفي وجود الشغف الانسجامي للأنشطة البدنية أدى ذلك إلى زيادة احتمالية السعادة، والعكس مع الشغف القهري، حدثت آثار سلبية تحد من حدوث السعادة النفسية.
- دراسة هدار (2017): هدفت الدراسة إلى الكشف عن نمط التفكير السائد عند الطلبة بجامعة غرداية، كما هدفت إلى التعرف على السمات الأكثر شيوعا، والتي تميز شخصية الطلبة ذوي التفكير الإيجابي وذوي التفكير السلبي، إضافة إلى الكشف عن الفروق في سمات الشخصية تعزى لمتغير الجنس، وتكونت العينة من (500) طالب وطالبه؛ (279) ذكرا، و(221) أنثى من طلبة جامعة غرادية في الجزائر، وقد توصلت الدراسة إلى ميل أغلبية طلبة الجامعة نحو التفكير السلبي، كما جاءت سمة العصابية في المرتبة الأخيرة لدى الطلبة ذوي التفكير الإيجابي، بينما احتلت هذه السمة المراتب الأولى لدى الطلبة ذوي التفكير السلبي، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في السمات التالية: (الانبساط، المقبولية، اليقظة والانفتاح) لصالح الإناث، ما عدا سمة العصابية فكان الفرق دالا لصالح الذكور.
- دراسة الطروانة (2007) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين عوامل الشخصية وفعالية المرشد، وكذلك التنبؤ بالفاعلية الإرشادية من خلال عوامل الشخصية، كذلك هدفت إلى التعرف على الفروق في عوامل الشخصية لدى المرشدين، في ضوء متغيرات النوع الاجتماعي، وعدد سنوات الخبرة في الإرشاد، تكونت عينة الدراسة من (59) مديرا ومديرة، و(159) مرشداً ومرشدة موزعين على خمس مديريات للتربية والتعلم في محافظتي الكرك والطفيلة للعام الدراسي (2007/2006)، تم تطبيق مقياس تقييم فعالية المرشد التربوي على مديري ومديرات المدارس، بينما تم تطبيق قائمة العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية على المرشدين والمرشدات، وتوصلت الدراسة للنتائج التالية: أن معاملات الارتباط بين العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية، والأبعاد الرئيسة للفاعلية في الإرشاد والدرجة الكلية في الأداء على المقياس؛ كانت في معظمها ذات دلالة إحصائية، وتحديداً فإن العلاقة كانت ذات دلالة إحصائية بين العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية، وأبعاد الفاعلية الإرشادية التالية (بعد تقديم الخدمات الإرشادية، وبعد التواصل مع الإدارة والهيئة التدريسية والبيت، وبعد قدرة المرشد، على تنمية الاتجاهات والقيم عند المسترشد، وبعد كفايات المرشد، وبعد نشر الوعي الإرشادي في المدرسة)، وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة في الإرشاد.
- قدم الرواشدة (2007) دراسة علاقة العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية بأنماط الشخصية المهنية لدى هولاند لدى عينة من طلبة جامعة مؤته مكونة من (915) طالبا وطالبة، تم تطبيق قائمة العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية وقائمة التفضيلات المهنية لهولاند المقننين للبيئة الأردنية على عينة الدراسة،أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباطات ذات دلالة إحصائية بين العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية وأنماط الشخصية المهنية على النحو التالي: ارتبط النمط الواقعي بعلاقة ارتباطية سالبة مع عامل العصابية،وارتبط النمط العقلي بعلاقة ارتباطيه موجبة مع عامل الطيبة، وارتبط النمط الفني بعلاقة ارتباطيه سالبة مع عامل العصابية وموجبة مع عامل الانفتاحية، وارتبط النمط الاجتماعي بعلاقة ارتباطية سالبة مع عامل العصابية وموجبة مع عوامل الانبساطية والطيبة ويقظة الضمير، وارتبط النمط المغامر بعلاقة ارتباطية موجبة مع عامل الانبساطية، وارتبط النمط التقليدي بعلاقة ارتباطية موجبة مع عاملي الطيبة ويقظة الضمير .وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في عاملين من العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية،أما بالنسبة لأنماط الشخصية المهنية فكان الذكور أكثر ميلاً إلى النمط الواقعي، والنمط التقليدي، والإناث أكثر ميلاً للنمط العقلي، والنمط الفني.
- دراسة الشواورة (2006): هدفت للكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والعوامل الخمسة الكبرى، لدى عينة من طلبة جامعة مؤته، مكونة من (800) طالب وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية العنقودية، واستُخدِم في هذه الدراسة مقياس الذكاء الانفعالي بعد التحقق من الخصائص السيكومترية له، ومقياس تقنين المرابحة (2005) على البيئة الأردنية، وأظهرت النتائج علاقة سلبية دالة إحصائياً بين بعد العصابية والذكاء الانفعالي، وعلاقة ايجابية دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي وأبعاد الشخصية الانبساطية والانفتاحيه والمقبولية ويقظة الضمير.

**تعقيب على الدراسات السابقة:**

يتضح من الدراسات السابقة وجود إهتمام بدراسةالشغف لدى طلاب الجامعة، كما تناولت بعض الدراسات أثر الشغف على السعادة، وما إذا كان نوع الشغف قهرياً أو انسجامياً، وأثره على السعادة لدى عينات الدراسة. والدراسة الحالية تهتم بدراسة أثر الشغف على العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة الجامعة، وهي أساس الشخصية،

وتتفق مع دراسة الحارثي (2015) مع السعادة النفسية، ودراسة الضبع (2019) في ضوء الهناء النفسي في العمل، في الشغف وفي مجال العوامل الخمسة الكبرى للشخصيةأنها كشفت عن تأثير الجنس والتخصص على العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، كما كشفت عن العلاقة السلبية بين الذكاء الانفعالي وبعد العصابية، وهو أحد العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعن العلاقة الإيجابية بين الذكاء الانفعالي والعوامل الأربعة الأخرى (الانبساطية والانفتاحيه والمقبولية ويقظة الضمير)، وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تبحث عن أثر الشغف على العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وأتفقت مع بعض الدراسات السابقة مثل (الرواشدة، 2007) في الاهتمام بدراسة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدي طلاب الجامعة.

**إجراءات الدراسة:** قام الباحث بإجراء الدراسة وفق الخطوات التالية:

- اختيار عينة الدراسة من طلبة جامعة المجمعة كلية التربية.
- إعداد مقاييس وأدوات الدراسة وفق الإطار النظري والمقاييس المرتبطة التي اطلع عليها الباحث.
- تطبيق أدوات الدراسة، وهي مقياسا الشغف والعوامل الكبرى الخمسة للشخصية على عينة الدراسة.
- تحليل الدرجات الخام إحصائياً باستخدام البرامج الإحصائية المناسبةبرنامجي (Amos _SPSS).
- استخلاص النتائج وتحليلها ومناقشتها في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري.

**منهج الدراسة:**

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي الارتباطي من أجل التعرف على العلاقة بين الشغف والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية وأثر بعض المتغيرات (الجنس، العمر، التخصص، المستوى الاقتصادي) على كل من الشغف والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

**مجتمع الدراسة وعينته::**

يمثل طلبة كلية التربية بالمجمعة مجتمع الدراسة الحالية وبلغ مجتمع الدراسة (3433) طالبا وطالبة، تم اختيار عينة الدراسة منه، وتكونت عينة الدراسة من (302) طالب وطالبة من طلبةكلية التربية بجامعة المجمعة، ما بين التخصصات العلمية والإنسانية، تراوحت أعمارهم ما بين (19–25) عاماً بمتوسط عمري قدرة (22) عاماً، وانحراف معياري (0.415) تم تطبيق مقياسا الشغف والعوامل الخمسة الكبرى للشخصيةفي البداية على عينة الأدوات للكشف عن صدق المقياسين وثباته، ثم تم أخذ عينة عشوائية من الطلاب والطالبات بحسب كشوفات التسجيل في القبول والتسجيل بكلية التربية بجامعة المجمعة، بنسبة واحد لكل عشرة طلاب، تم توزيع (350) استبانة، ولكن البعض لم يكمل الإجابة عن جميع العبارات؛ لذا تم استبعادها، وتبقي (302) استمارة فقط.

**أدوات الدراسة:**

1. مقياس الشغف من إعداد الباحث.
2. مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من إعداد الباحث.

**أولاً: مقياس الشغف**

قام الباحث بإعداد المقياس من خلال الاطلاع على الإطار النظري الخاص بموضوع الشغف وكذلك الدراسات السابقة، ومقياس الشغف إعداد «فاليراند» (Vallerand, 2003) وترجمة سلامة يونس (2009).

**صدق المقياس:** تم حساب الصدق العاملي الاستكشافي، وقام الباحث بتطبيق مقياس الشغف على عينة تكونت من (302) من طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة.

**الجدول (1) يوضح نتائج التشبعات لعبارات مقياس الشغف**

| العبارة | العامل الأول | العامل الثاني | العبارة | العامل الأول | العامل الثاني |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 0.584 | 0.038- | 9 | 0.107- | 0,656 |
| 2 | 0,026- | 0,309 | 10 | 0,417 | 0,490 |
| 3 | 0,735 | 0,050 | 11 | 0,297 | 0,742 |
| 4 | 0,672 | 0,294 | 12 | 0,132 | 0,712 |
| 5 | 0,718 | 0,112 | 13 | 0,224 | 0,641 |
| 6 | 0,701 | 0,072 | 14 | 0,609 | 0,305 |
| 7 | 0,290 | 0,439 | 15 | 0,439 | 0,569 |
| 8 | 0,547 | 0,097 | 16 | 0,540 | 0,503 |

واعتمد الباحث على طريقة المكونات الأساسية وتدوير العوامل بطريقة «فريماكس» وأسفر التحليل عن عاملين بعد التدوير باستخدام محك «جيلفورد» الذي يقبل العوامل التي تزيد تشبعاتها عن (0.3) كانت النتائج كالتالي:

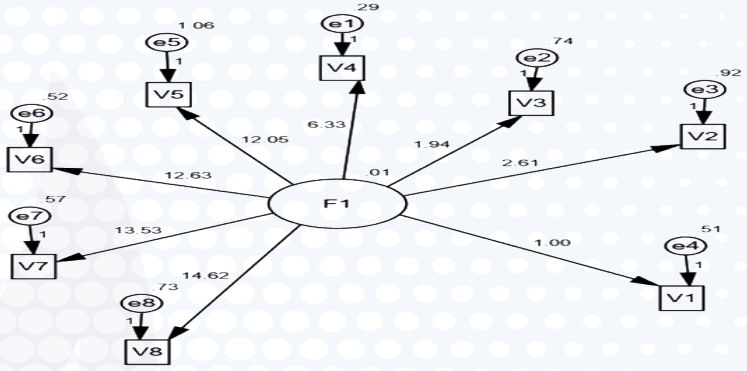
**تفسير العوامل:**

يمكن تفسير العوامل الناتجة عن التحليل العاملي كالتالي:

**العامل الأول:** بلغت التشبعات ذات الدلالة على هذا العامل (8) مفردة من المجموع الكلي للمفردات البالغ (16) مفردة، هي المفردات (1، 3، 4، 5، 6، 8، 14، 16)، وقد تراوحت التشبعات على هذا العامل ما بين (0.540) للمفردة (16) إلى (0.718) للمفردة (5) وهذا العامل هو الشغف الانسجامي.

**العامل الثاني:** بلغت التشبعات ذات الدلالة على هذا العامل (7) مفردات من المجموع الكلي للمفردات البالغ (16) مفردة، وهي المفردات (7، 9، 10، 11، 12، 13، 15)، وقد تراوحت التشبعات على هذا العامل ما بين (0.439) للمفردة (7) إلى (0.712) للمفردة (12)، وهذا العامل هو الشغف القهري.

وتم القيام بالصدق التوكيدي للمقياس كالتالي:




**شكل (1) يوضح النموذج التخطيطي البنائي للصدق التوكيدي لمقياس الشغف**

وبالفعل كان التأثير للعبارات بدرجات قيمتها أعلى من الواحد، في حين العبارة رقم (2) فقط كانت قيمه تأثيرها (0.41) وهذا يؤكد عدم جدواها وبالتالي حذفها.

**ثبات المقياس:**

تم حساب ثبات المقياس باستخدام ألفا كرو نباخ، وتبين أنه يساوي (0.75) وعندما تم التأكد باستخدام التجزئة النصفية كانت النتائج (0.70)، وهذا يعني ثبات المقياس.

**الصورة النهائية للمقياس:**

بعد إجراء الصدق والثبات على المقياس أصبح المقياس في صورته النهائية من(15) عبارة موزعة على بعدين، هما: الشغف الانسجامي، الشغف القهري.

**تصحيح المقياس:** يتم تصحيح المقياس على الأساس التالي:

دائماً = 3 أحياناً = 2 أبداً= 1

تجمع درجة الأبعاد الفرعية لحساب درجة الشغف، ونظراً لأن المقياس يتكون من (15) عبارة فإن مدى الدرجات يتراوح بين (45-15) درجة، والصورة النهائية للمقياس تتحدد على النحو التالي: من (15-24) درجة منخفضة من الشغف، من (25-35) درجة متوسطة من الشغف، من (36 – 45) درجة مرتفعة من الشغف.

**ثانيا: مقياس العوامل الخمسة الكبرى**

أعد الباحث المقياس من خلال الاعتماد على الإطار النظري والدراسات السابقة، وأيضا بعض المقاييس السابقة لقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية مثل: مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (الكساسبة، 2008)، ومقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (صلاحات، 2018)، بالإضافة إلى مقياس كوستا وماكري للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية ومقياس (John et al, 1991) ترجمة (بقيعي، 2015)، وقد قام الباحث بالتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس في التالي:

**صدق المقياس:**

تم حساب الصدق العاملي الاستكشافي، وقام الباحث بتطبيق مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية على عينة تكونت من (302) من طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة. واعتمد الباحث على طريقة المكونات الأساسية وتدوير العوامل بطريقة «فريماكس»، وأسفر التحليل عن عاملين بعد التدوير باستخدام محك «جيلفورد» الذي يقبل العوامل التي تزيد تشبعاتها عن (0.3)، وكانت النتائج كالتالي:

تفسير العوامل:

يمكن تفسير العوامل الناتجة عن التحليل العاملي كا لتا لي :

**الجدول (2) يوضح نتائج التشبعات لعبارات مقياس العوامل الخمسة الكبرى**

| العبارة | العامل الأول | العبارة | العامل الثاني | العبارة | العامل الثالث | العبارة | العامل الرابع | العبارة | العامل الخامس |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 0,465 | 7 | 0,541 | 4 | 0,444 | 2 | 0,376 | 28 | 0,433 |
| 3 | 0,618 | 15 | 0,377 | 5 | 0,643 | 8 | 0,516 | 32 | 0.417 |

**تابع – الجدول (2) يوضح نتائج التشبعات لعبارات مقياس العوامل الخمسة الكبرى**

| العبارة | العامل الأول | العبارة | العامل الثاني | العبارة | العامل الثالث | العبارة | العامل الرابع | العبارة | العامل الخامس |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 11 | 0,647 | 20 | 0,602 | 6 | 0,323 | 9 | 0,484 | 37 | 0,701 |
| 13 | 0,588 | 35 | 0,564 | 12 | 0,492 | 10 | 0,757 | 48 | 0,717 |
| 14 | 0,546 | 40 | 0,337 | 21 | 0,607 | 17 | 0,725 | | |
| 19 | 0,594 | 42 | 0,531 | 22 | 0,448 | 36 | 0,476 | | |
| 27 | 0,477 | 43 | 0,444 | 23 | 0,564 | | | | |
| 34 | 0,384 | 44 | 0,376 | 24 | 0,427 | | | | |
| 38 | 0,557 | 45 | 0,434 | | | | | | |
| 39 | 0,547 | 46 | 0,432 | | | | | | |
| 41 | 0,475 | 47 | 0,449 | | | | | | |

**العامل الأول:** بلغت التشبعات ذات الدلالة على هذا العامل (11) مفردة من المجموع الكلي للمفردات البالغ (48) مفردة، وهي المفردات (1، 3، 11، 13، 14، 19، 27، 34، 38، 39، 41)، وقد تراوحت التشبعات على هذا العامل ما بين (0.384) للمفردة (34) إلى (0.647) للمفردة (11)، وهذا العامل هو العصابية.

**العامل الثاني:** بلغت التشبعات ذات الدلالة على هذا العامل (11) مفردة من المجموع الكلي للمفردات البالغ (48) مفردة، وهي المفردات (7، 15، 20، 35، 40، 42، 43، 44، 45، 46، 47)، وقد تراوحت التشبعات على هذا العامل ما بين (0.337) للمفردة (40) إلى (0.602) للمفردة (20)، وهذا العامل هو الانفتاحية.

**العامل الثالث:** بلغت التشبعات ذات الدلالة على هذا العامل (8) مفردات من المجموع الكلي للمفردات البالغ (48) مفردة، وهي المفردات (4، 5، 6، 12، 21، 22، 23، 24) وقد تراوحت التشبعات على هذا العامل ما بين (0.323) للمفردة (6) إلى (0.564) للمفردة (23)، وهذا العامل هو الانبساطية.

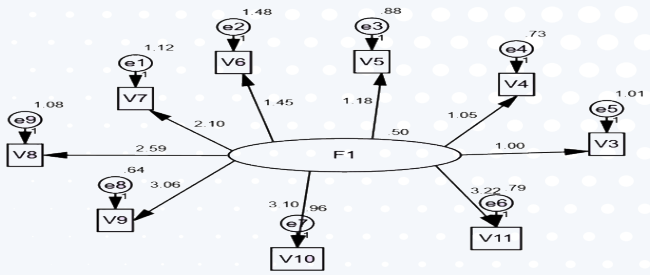
**العامل الرابع:** بلغت التشبعات ذات الدلالة على هذا العامل (6) مفردات من المجموع الكلي للمفردات البالغ (48) مفردة، وهي المفردات (2، 8، 9، 10، 17، 36)، وقد تراوحت التشبعات على هذا العامل ما بين (0.376) للمفردة (2) إلى (0.757) للمفردة (10)، وهذا العامل هو الطيبة.

**العامل الخامس:** بلغت التشبعات ذات الدلالة على هذا العامل (4) مفردات من المجموع الكلي للمفردات البالغ (48) مفردة، وهي المفردات (28، 32، 37، 48)، وقد تراوحت التشبعات على هذا العامل ما بين (0.417) للمفردة (32) إلى (0.717) للمفردة (48)، وهذا العامل هو يقظة الضمير.

وتم القيام بالصدق التوكيدي للمقياس كالتالي، وفي حالة هذا المقياس فإنه يتكون من خمسة أبعاد؛ لذلك اضطر الباحث لإجراء الصدق التوكيدي لكل عامل على حدة.

**1– الصدق التوكيدي لعامل العصابية:**

ومن خلال الرسم وتطبيق برنامج «أموس» تبين عدم تأثير للعبارتين رقم (1،3) وتم حذفهما، وبدلاً من (11 عبارة) في عامل العصابية في الصدق الاستكشافي أصبح (9) عبارات فقط بعد الصدق التوكيدي، والعبارات التسع كان هناك تأثير على العامل العصابية تأثير ذو دلالة إحصائية وعند مستوى دلالة أقل من (0.01).



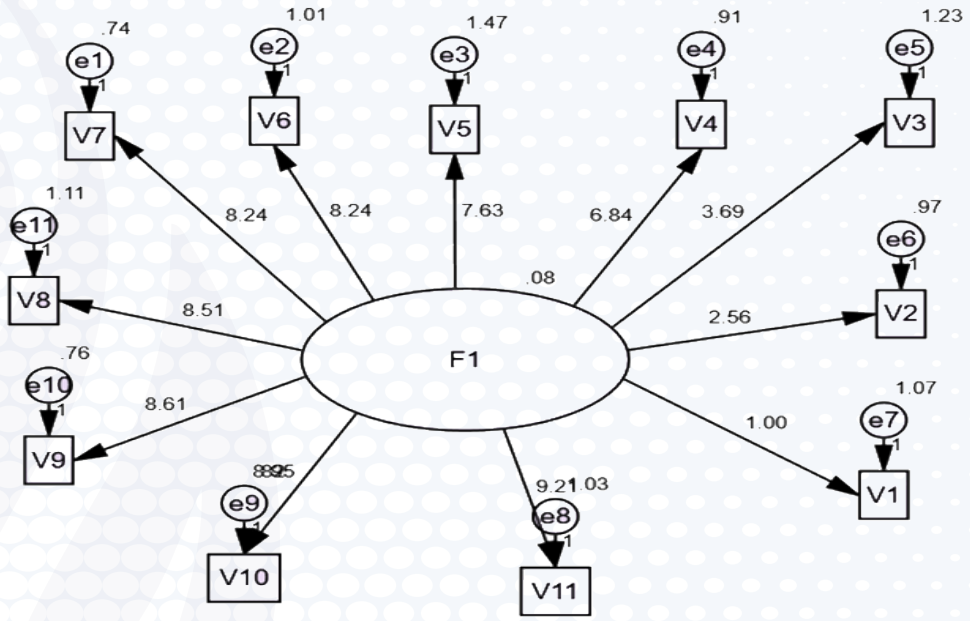

**شكل (2) يوضح النموذج التخطيطي البنائي لتأثير المتغيرات على عامل العصابية**

**2- الصدق التوكيدي لعامل الانفتاحية:**

وباستخدام برنامج «أموس» تم تأكيد جميع العبارات، وهي (11 عبارة)، وكان هناك تأثير على العامل الانفتاحية تأثير ذو دلالة إحصائية وعند مستوى دلالة أقل من (0.01).

**3– الصدق التوكيدي لعامل الانبساطية:**

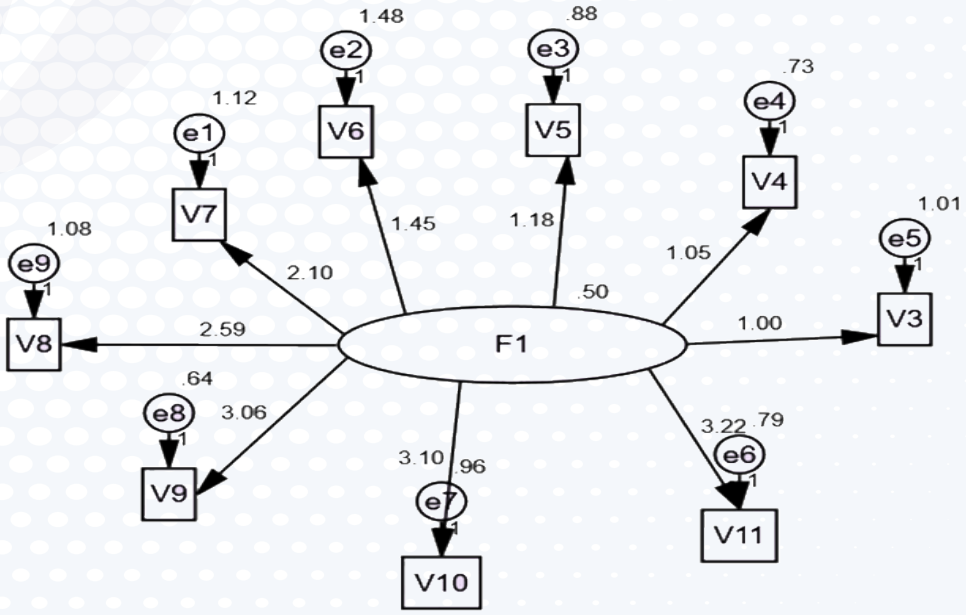
وباستخدام برنامج «أموس» تم تأكيد جميع العبارات، وهي (8 عبارات)، كان هناك تأثير على العامل الانبساطية تأثير ذو دلالة إحصائية وعند مستوى دلالة أقل من(0.01).




**شكل (3) يوضح النموذج التخطيطي البنائي لتأثير المتغيرات على عامل الانفتاحية**

**4- الصدق التوكيدي لعامل الطيبة:**

باستخدام برنامج «أموس» تم تأكيد جميع العبارات،

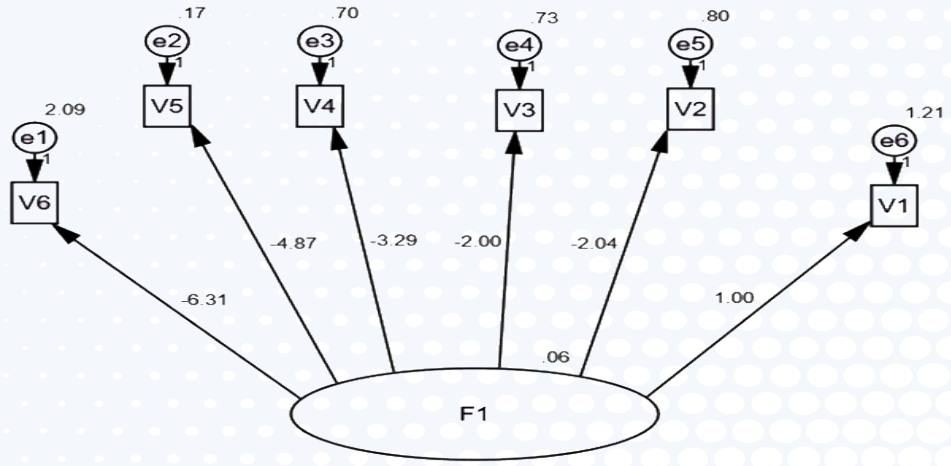



**شكل (4) يوضح النموذج التخطيطي البنائي لتأثير المتغيرات على عامل الانبساطية**

وهي (6 عبارات)، كان هناك تأثير على العامل الطيبة تأثير ذو دلالة إحصائية وعند مستوى دلالة أقل من (0.01).

**5- الصدق التوكيدي لعامل يقظة الضمير:**

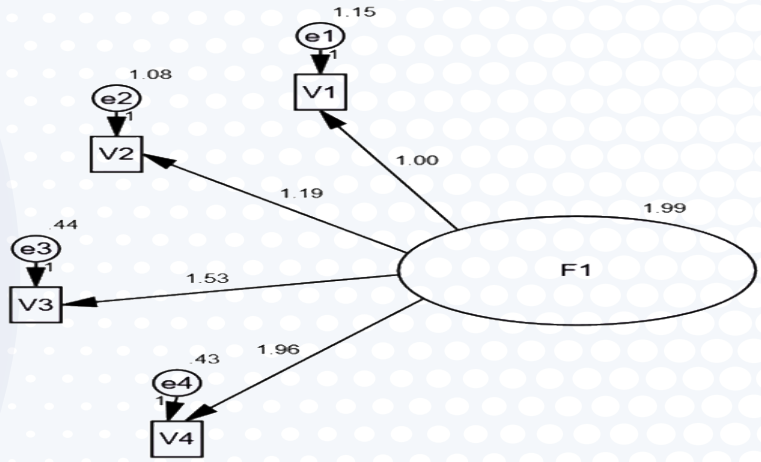
وباستخدام برنامج «أموس» تم تأكيد جميع العبارات،




**شكل (5) يوضح النموذج التخطيطي البنائي لتأثير المتغيرات على عامل الطيبة**

وهي (4 عبارات)، كان هناك تأثير على العامل يقظة الضمير تأثير ذو دلالة إحصائية وعند مستوى دلالة أقل من (0.01).

**الصورة النهائية للمقياس:** بعد إجراء الصدق والثبات على المقياس أصبح المقياس في صورته النهائية من (38) عبارة موزعة




**شكل (6) يوضح النموذج التخطيطي البنائي تأثير المتغيرات على عامل يقظة الضمير**

على خمسة أبعاد، هي: (العصابية، الانفتاحية، الانبساطية، الطيبة، يقظة الضمير).

**تصحيح المقياس:** يتم تصحيح المقياس على الأساس التالي:

موافق = 3 محايد = 2 غير موافق= 1

تجمع درجة الأبعاد الفرعية لحساب درجة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية؛ ونظراً لأن المقياس يتكون من (38) عبارة فإن مدى الدرجات يتراوح بين (38-114) درجة الصورة النهائية.

**ثبات المقياس:** تم حساب ثبات المقياس باستخدام ألفا كرو نباخ، وتبين أنه يساوي (0.97)، وعندما تم التأكد باستخدام التجزئة النصفية كانت النتائج (0.95)، وهذا يعني ثبات المقياس.

**نتائج الدراسة:**

- التحقق من نتائج الفرض الأول، والذي ينص على: «**توجد علاقة دالة إحصائياً بين الشغف والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة**»، وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث معادلة بيرسون، وكانت النتائج كالتالي:

من خلال الجدول السابق يتضح وجود علاقة ارتباطية موجبة (طردية) بين كل من الشغف والعوامل الخمسة

**جدول (3) يوضح الارتباط بين الشغف والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية**

| | | الشغف | العوامل الخمسة الكبرى للشخصية |
|---|---|---|---|
| الشغف | ارتباط بيرسون | 1 | **0,365 |
| | مستوى الدلالة | | 0,000 |
| العوامل الخمسة الكبرى للشخصية | ارتباط بيرسون | **0,365 | 1 |
| | مستوى الدلالة | 0,000 | |

الكبرى للشخصية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، وقد اتفقت هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة الحارثي (2015) والتي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الشغف والسعادة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية، ويفسر الباحث ذلك بأن الطلاب الذين لديهم نوع من الشغف في جانب من جوانب حياتهم يختلفون بشكل كبير في بنيتهم الشخصية عن الطلاب العاديين حيث ينعكس على متعتهم الذاتية في إنجاز ما يحبون، وخاصة في الشغف الانسجامي، ويتفق ذلك مع ما ورد في الدراسة من إطار نظري؛ حيث إن الأفراد في هذا النوع من الشغف يندفعون رغبة في النشاط؛ وذلك نظراً لأهمية هذا النشاط بالنسبة لهم، وانسجامه مع شخصية الفرد، وينتج عن ذلك قوة تحفيزية للانخراط في النشاط، تأخذ الفرد إلى خبرات إيجابية؛ وبناء على ذلك فإن الأشخاص ذوي الشغف الانسجامي يكونون قادرين على التركيز بشكل كبير على أعمالهم التي يقومون بأدائها، ويحصلون على نتائج إيجابية أثناء قيامهم بالعمل بتركيز، وبعد الانتهاء من أداء العمل يكون لديهم شعور بالرضا التام (Ryan & Deci, 2003).

-التحقق من نتائج الفرض الثاني والذي ينص على: «**توجد علاقة تنبؤية بين كل من الشغف والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة**». **وللتحقق من نتائج هذا الفرض استخدم الباحث معامل الانحدار، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:**

ويوضح الجدول أنه يوجد ارتباط طردي وذو دلالة إحصائية بين الشغف وكل من الانبساطية والانفتاحية والطيبة

**جدول (4) الوصف الإحصائي**

| | المتوسط | الانحراف المعياري |
|---|---|---|
| الشغف | 30,57 | 9,129 |
| العصابية | 29,56 | 7,206 |
| الانبساطية | 32،40 | 3,879 |
| الانفتاحية | 34,53 | 5,908 |
| الطيبة | 20,52 | 3,332 |
| يقظة الضمير | 13,39 | 3,129 |

**جدول (5) يوضح الارتباطات**

| ارتباط بيرسون | الشغف | العصابية | الانبساطية | الانفتاحية | الطيبة | يقظة الضمير |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الشغف | 1 | 0,085 | 0,391 | 0,268 | 0,130 | 0,037 |
| مستوى الدلالة | 0,000 | 0,071 | 0,000 | 0,029 | 0,001 | 0,007 |

ويقظة الضمير، والارتباط بين الشغف والعصابية طردي ولكن لا يوجد له دلالة معنوية.

حيث تعبر عن أن العوامل المستقلة (الانبساطية والعصابية والانفتاحية والطيبة ويقظة الضمير) في حين b

**جدول (6) ملخص النموذج**

| النموذج | R | R square | Adjusted R | Std.Error of the Estimate |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 0,454a | 0,206 | 0,193 | 8,203 |

الشغف، وهو متغير تابع، وهذا الجدول يوضح معامل الارتباط بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والشغف، ومعامل الارتباط هنا (0.45) أي أن العوامل الخمسةالكبرى للشخصية يمكن أن تفسر (0.45) من أسباب وجود الشغف.

ومن خلال تحليل الانحدار نجد أنه توجد علاقة ذات تأثير بمستوى دلالة أقل من(0،01)، وهذا يعني رفض الفرض

**جدول (7) ANOVAa**

| النموذج | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسطات المربعات | F | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الانحدار Regression | 5135,176 | 5 | 1027,035 | 15,262 | 0,000b |
| البواقي Residual | 19783,824 | 294 | 292,67 | | |
| المجموع | 24919,00 | 299 | | | |

الصفري، وقبول الفرض البديل، وهو أن الانحدار معنوي، أي أن هناك علاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والشغف، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الضبع (2019) والتي أشارت إلى أن متغير الشغف الانسجامي جاء كأقوى المتغيرات تنبؤاً بالهناء الذاتي في العمل لدى عينة الدراسة، كما وجدت مسارات دالة إحصائياً لتأثيرات كل من: التسامي، والشغف ببعديه: الانسجامي، والقهري، الكمالية العصابية في الهناء الذاتي في العمل.

ومن هذا الجدول يتبين أن أربعة فقط من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لها تأثير على الشغف، حيث إن

**جدول (8) المعاملات Coefficiens a**

| النموذج | Unstandardized Coefficients | | Standardrized Coefficients | t | .Sig |
|---|---|---|---|---|---|
| | B | Std. Error | Beta | | |
| ثابت | 9,253 | 6,055 | | 1,528 | 0,128 |
| العصابية | 0,213 | 0,070 | 0,168 | 3,017 | 0,003 |
| الانبساطية | 0,593 | 0,139 | 0,365 | 6,168 | 0,000 |
| الانفتاحية | 0,187 | 0,090 | 0,121 | 2,080 | 0,038 |
| الطيبة | 0,341 | 0,146 | 0,124 | 2,331 | 0,020 |
| يقظة الضمير | 0,038 | 0,152 | 0,013 | 0,247 | 0,805 |

مستوى الدلالة لجميع العوامل أقل من (0،05)، وكذلك يمكن التعرف على أن الانبساطية لها التأثير الأكبر، يليها العصابية، ثم الطيبة، وأخيراً الانفتاحية. ومن هذا الجدول يمكننا من خلاله الوصول إلى معادلات الانحدار للتنبؤ بالشغف من خلال العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وتكون معادلات القيمة المتوقعة للشغف كالتالي:

القيمة المتوقعة للشغف $Y=b_0+b_1X$

لقيمة المتوقعة للشغف 9.253+0.213 =Y*العصابية

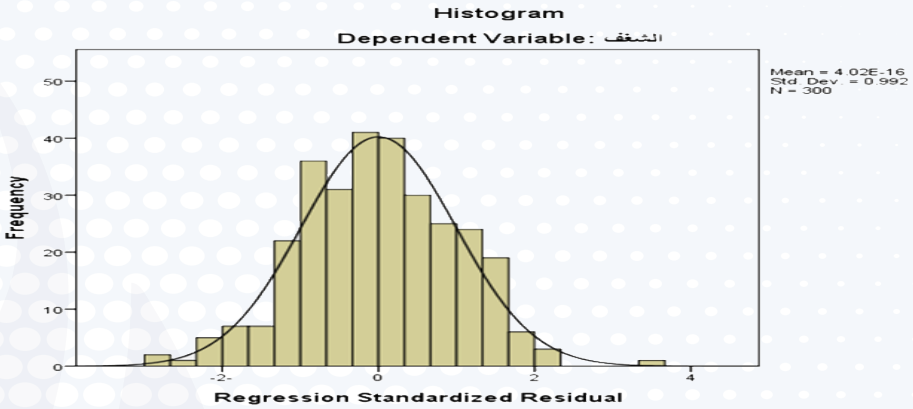
القيمة المتوقعة للشغف 9.253+0.859= Y*الانبساطية

القيمة المتوقعة للشغف 9.253+.187=Y*الانفتاحية

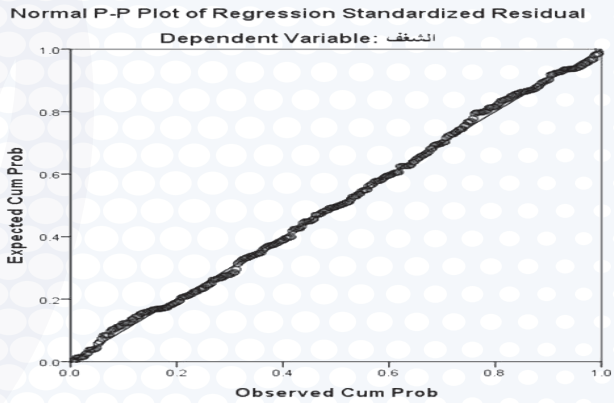
القيمة المتوقعة للشغف 9.253+0.341 = Y*الطيبة

القيمة المتوقعة للشغف 9.253+0.038 = Y*يقظة الضمير

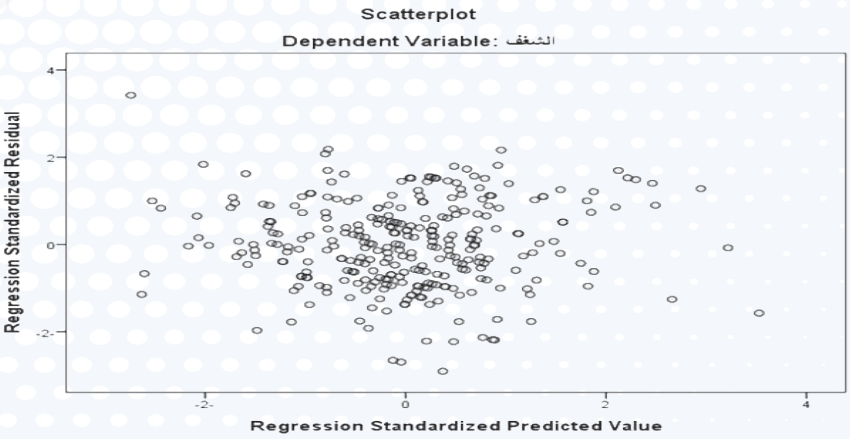
ومن الرسومات التخطيطية السابقة يتضح أن جميع
شروط الخطية متحقق في العينة، ومن نتائج تحليل الانحدار




**رسم تخطيطي (7) يوضح أن العينة تتبع التوزيع الاعتدالي**




**رسم تخطيطي (8) يوضح العلاقة الخطية بين الشغف والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية**




**رسم تخطيطي (8) يوضح بواقي الانحدار**

يتبين لنا وجود علاقة تنبؤية ذات دلالة إحصائية بين الشغف والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة الجامعة، وهكذا

يظهر إثبات صحة الفرض الثاني، وهو أنه يمكن التنبؤ بالشغف من خلال علاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية. وفي حدود علم الباحث لا توجد إلا دراسة (الحارثي، 2015) التي درست العلاقة بين الشغف والسعادة، والسعادة أحد مكونات العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وهذا ما يميز الدراسة الحالية باهتمامها بدراسة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (العصابية، الانبساطية، الانفتاحية، المقبولية، يقظة الضمير) والشغف (الانسجامي، القهري). ويمكن القول: إنه طالما أن كلا من الشغف والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية يؤثر كل منهما في الآخر، وكذلك بمعرفة قدر التأثر من خلال الانحدار فيمكن التنبؤ بقيمة إحداهما بمعلومية الآخر، وهذا يفسر اختلاف الأنشطة للأفراد باختلاف السمات الشخصية.

- التحقق من نتائج الفرض الثالث والذي ينص على «**يمكن التنبؤ بتأثير بعض المتغيرات (الجنس، المستوى الاقتصادي، التخصص، العمر) على العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والشغف لدى طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة.**» وللتحقق من نتائج هذا الفرض استخدم الباحث تحليل التباين، وكانت النتائج كما في الجدول التالي:

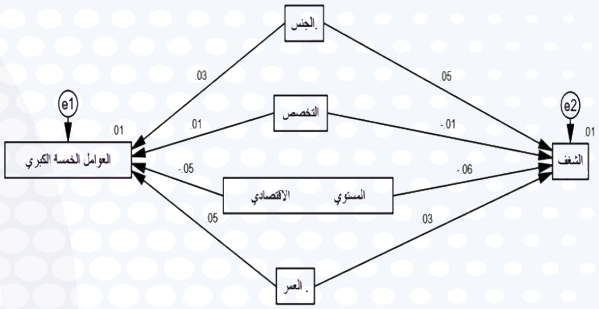
من الجدول السابق يتضح أن التخصص له التأثير الأكبر على الشغف، وذو دلالة معنوية عند مستوى أقل من

**جدول (9) يوضح تحليل التباين للمتغيرات الأربعة على الشغف والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية**

| | بالنسبة للشغف | مجموع المربعات | Df | مربعات المتوسطات | F | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | داخل المجموعات | 9,943 | 41 | 0,243 | 1,260 | 0,146 |
| الجنس | بين المجموعات | 49,644 | 258 | 0,192 | | |
| | الكلي | 59,587 | 299 | | | |
| | داخل المجموعات | 16,374 | 41 | 0,399 | 1,897 | 0,002 |
| التخصص | بين المجموعات | 54,306 | 258 | 0,210 | | |
| | الكلي | 70,680 | 299 | | | |
| | داخل المجموعات | 23,356 | 41 | 0,570 | 1,084 | 0,345 |
| المستوى الاقتصادي | بين المجموعات | 135,635 | 258 | 0,526 | | |
| | الكلي | 158,987 | 299 | | | |
| | داخل المجموعات | 7,399 | 41 | 0,180 | 1,056 | 0,387 |
| العمر | بين المجموعات | 44,081 | 258 | 0,171 | | |
| | الكلي | 51,480 | 299 | | | |
| بالنسبة للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية | | مجموع المربعات | Df | مربعات المتوسطات | F | مستوى الدلالة |
| | داخل المجموعات | 16,525 | 63 | 0,262 | 1,438 | 0,028 |
| الجنس | بين المجموعات | 43,062 | 236 | 0,182 | | |
| | الكلي | 59,587 | 299 | | | |
| | داخل المجموعات | 14,331 | 63 | 0,227 | 0,953 | 0,580 |
| التخصص | بين المجموعات | 56,349 | 236 | 0,239 | | |
| | الكلي | 70,680 | 299 | | | |
| | داخل المجموعات | 44,565 | 63 | 0,707 | 1,459 | 0,024 |
| المستوى الاقتصادي | بين المجموعات | 114,422 | 236 | 0,485 | | |
| | الكلي | 158,987 | 299 | | | |
| | داخل المجموعات | 13,606 | 63 | 0,216 | 1,346 | 0,050 |
| العمر | بين المجموعات | 37,874 | 236 | 0,160 | | |
| | الكلي | 51,480 | 299 | | | |

(0،05)، في حين أن كلا من الجنس، والعمر، والمستوى الاقتصادي له تأثير ذو دلالة معنوية على العوامل الخمسة الكبرى للشخصية عند مستوى أقل من (0،05)، وهذا ما يفسره الباحث بأن العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تصف الشخصية من جميع جوانبها، وبالتالي تتأثر بعوامل كثيرة: الجنس، والعمر، والمستوى الاقتصادي، أما الشغف فهو رغبة عارمة أو زائدة لنشاط ما أو مزاولة سلوك معين؛ ولذا فهو يتأثر بالتخصص فقط، حيث المعلومات والأفكار هي التي تحدد وجه الشغف، وباستخدام برنامج الأموس(Amos ) )، يمكن تفسير تغير الأنشطة التي يقوم بها الفرد باختلاف العمر أو المستوي الاقتصادي، فالشغف قد يتغير من فترة إلى فترة من عمر الإنسان، وهذا يرجع إلى تغير العوامل الخمسة الكبرى للشخصية في العمر، وباختلاف المستوى الاقتصادي من فترة إلى أخرى ، أما بالنسبة للجنس فيتضح من اختلاف اهتمامات كل جنس (ذكور وإناث) بحسب سماته الشخصية، وأحياناً يكون التغيير في الشغف ناتجا عن تغير دراسة الفرد واختلاف قراءاته ومعلوماته.

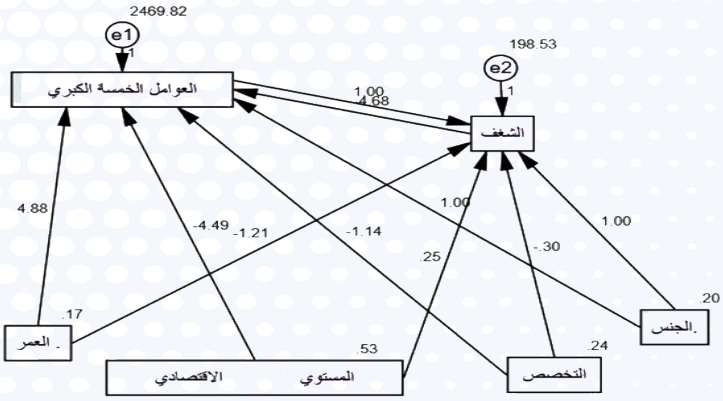
**مناقشة النتائج:**




**شكل(7) النموذج التخطيطي البنائي يوضح أثر المتغيرات (الجنس، التخصص، المستوى الاقتصادي، العمر) على كل من الشغف والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية.**

من خلال نتائج برنامج «الأموس»يتبين أن تأثير الجنس (0,06) على الشغف، و(0,03) على العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، ويؤثر التخصص بنسبة (0،01) على الشغف، وبنفس النسبة (0،01 )على العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، ويؤثر المستوى الاقتصادي بنسبة (0,06) على الشغف، وبنسبة (0,05) على العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، ويؤثر العمر بنسبة (0,03) على الشغف، وبنسبة (0,05 ) على العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، ومن مميزات برنامج الأموس (Amos) الحصول على أكثر من أثر، وتبادل التأثير بين المتغيرات؛ لذا جمع الباحث بين الفرض الثاني والثالث والرابع في النموذج التالي:

ومن خلال النموذج السابق يتضح وجود أثر




**شكل (8) النموذج التخطيطي البنائي لمتغيرات الدراسة**

للمتغيرات الأربعة (العمر، والجنس، والمستوى الاقتصادي والتخصص) على كل من الشغف والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وتختلف نسب تأثير العوامل الأربعة على كل من الشغف والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، كما يتضح أن نسبة تأثير العوامل الخمسة الكبرى للشخصية على الشغف أعلى من نسبة تأثير الشغف على العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

ومن هنا يستنتج الباحث أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الشغف والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية؛ مما يجعلهما يتأثران ببعضهما البعض، وبدراسة تأثرهما ببعض المتغيرات وجد الباحث أن الشغف يتأثر تأثيرا ذا دلالة إحصائية بالتخصص فقط دون باقي المتغيرات؛ حيث إن الشغف يرتبط بمعلومات وأفكار الفرد، في حين أن العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تتأثر بالجنس والمستوى الاقتصادي والعمر؛ وذلك لأنها سمات للشخصية تتأثر بوضع ومستوى الشخص في المجتمع، لا بأفكاره فقط مثل الشغف.

وجاءت هذه الدراسة لتؤكد على نتائج الدراسات السابقة، حيث أثبتت دراسة (بوكصاصة وبوفلجة، 2018) و(الحارثي، 2015) ودراسة هولفورت (Houlfort, et al, 2011) التي أجريت للكشف عن دور الشغف في مجال العمل على السعادة، وأشارت النتائج إلى ظهور تأثيرات إيجابية في العمل، وبالتالي حدوث السعادة النفسية، وأن الشغف القهري سبب علاقة سلبية، وأدى إلى عدم السعادة في العمل، والسعادة هي أحد مكونات العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

كما أثبتت دراسة فاليراند (Rousseau, Vallerand&2008) على اختلاف نوع الشغف على السعادة، في حين أجرى سبهار (Spehar, et al, 2016) دراسته التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الشغف والرضا الوظيفي في وجود متغير وسيط وهو الانتماء، وأجريت الدراسة على (278) موظفا نرويجيا، وأثبتت الدراسة أن الشغف الانسجامي يساعد على الانتماء، والرضا الوظيفي، في حين أن الشغف القهري لا يساعد على الانتماء للوظيفة، كما درس كونات (Kunat, 2018) العلاقة بين الشغف والإبداع، وحاول المقارنة بينهما من خلال دراسة المثابرة والتدفق، وقد أكدت الدراسة أن الشغف ليس مؤشراً على الإبداع.

كما أثبتت دراسات أجريت على أثر بعض المتغيرات على العوامل الخمسة الكبرى للشخصيةمثل دراسة (هدار، 2017) ودراسة (الرواشدة، 2007) واللتان أثبتتا أثر الجنس على العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وأكد ذلك أيضاً دراسة (الطروانة، 2007) الذي أثبت أثر كل من الجنس والتخصص والمؤهل العلمي، وأضاف إليهم (الشواورة، 2006) أثر الذكاء الانفعالي على العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، و دراسة (بقيعي، 2015) التي أجريت على 187 معلماً ومعلمة في منطقة إربد بالأردن، لدراسة العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصيةوالرضا الوظيفي، أثبتت أن أكثر عوامل الشخصية شيوعاً هو المقبولية وأقلها شيوعاً العصابية،كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق في عوامل الانبساطية ويقظة الضمير تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ووجود فروق في الانبساطية تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية ولصالح ذوي الخبرة العليا، ووجود فروق في المقبولية تبعاً لمتغير الصفوف التي يدرسها المعلم ولصالح الصفوف الثلاثة الأولى، وأشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق في مستوى أبعاد الرضا الوظيفي تبعاً لجميع متغيرات الدراسة، باستثناء وجود فروق على بُعدي الرضا عن ظروف العمل وطبيعته ،والرضا عن العلاقة مع المسؤولين تعزى إلى متغير الجنس ولصالح الإناث. وأخيراً، بينت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين عوامل الانبساطية والمقبولية ويقظة الضمير والرضا الوظيفي، ووجود علاقة سلبية بين عامل العصابية والرضا الوظيفي، وهكذا يتضح أن الدراسة الحالية جمعت بين نتائج الدراسات السابقة باستخدام ميزة برنامج (Amos)، ومنه تمكن الباحث من دراسة أثر ستة متغيرات مع بعضها في نموذج واحد.

**التوصيات:**

- التحقق من فاعلية برامج إرشادية لتحسين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية؛ نظرآ لأهميتها في حياة الفرد، واتخاذ قراراته المصيرية.
- تصميم برامج إرشادية للاستفادة من الشغف الانسجامي وتنميته لدى الشباب.
- تصميم برامج إرشادية للوقاية من الشغف القهري وخصوصا لدى طلبة الجامعة.
- من نتائج الفرض الأول، وهو وجود ارتباط بين الشغف والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، يمكن تعديل سمات الشخصية بتعديل الشغف وتوجيهه لاهتمامات مختلفة لدى الشباب، فتتعدل تبعا له سمات الشخصية.
- ومن نتيجة الفرض الثاني وهو إمكانية التنبؤ بالشغف من خلال العوامل الشخصية الكبرى للشخصية؛ لذا يجب الاهتمام بتنفيذ برامج إرشادية لتحسين العوامل الخمسة الكبرى لتحسين اتخاذ القرارات المصيرية.
- ومن نتيجة الفرض الثالث أن الشغف يتأثر بالتخصص، وبالتالي يكون من المفيد عقد دورات تدريبية لطلبة الجامعة لزيادة معارفهم وتعديل الشغف، أما العوامل الخمسة الكبرى للشخصية فهي تتأثر بعوامل طبيعية هي: الجنس، والعمر، والمستوى الاقتصادي.

**مقترحات:**

**من خلال النتائج التي توصل إليها الباحث يمكن للباحث أن يقترح الموضوعات التالية:**

- دراسة الشغف مع بعض العوامل والمتغيرات النفسية مثل التفكير الإبداعي والثقة بالنفس.
- برنامج إرشادي لعلاج الشغف القهري لدى فئة الشباب والمراهقين.
- الشغف كمتغير وسيط بين التحصيل الدراسي والذكاء العاطفي.
- العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها باالأمن الوظيفي.
- أثر التفوق الدراسي على العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

**المراجع:**

أبو هاشم، السيد. (2010). النموذج البنائي للعلاقات بين السعادة النفسية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية وتقدير الذات والمساندة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية. جامعة الزقازيق. 81 (20). 250-350.

بقيعي، نافر أحمد. (2015). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في منطقة إربد التعليمية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. 11(4). 427-477.

بوكصاصة، نوال وبوفلجة، غياث. (2018). نمط الشغف الأكثر شيوعاً لدى الشباب المقاول: دراسة ميدانية على عينة من الشباب المقاول المستفيد من دعم الوكالة الوطنية لدعم تشغيل الشباب. مجلة الحكمة للدراسات الاجتماعية. مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع. 14. 228-241.

الحارثي، عبد الله بن عوض الله. (2015). الشغف وعلاقته بالسعادة لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس. كلية التربية. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.

الرواشدة، رائف. (2007). علاقة العوامل الخمس الكبرى في الشخصية بأنماط الشخصية المهنية لدى هولاند. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مؤتة. الكرك.

السليم، هيلة عبد الله. (2006). التفاؤل والتشاؤم وعلاقتها بالعوامل الخمس الكبرى للشخصية لدى طلبة جامعة الملك سعود. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود. السعودية.

الشماع، نعيمة. (1977). الشخصية النظرية، التقييم، مناهج البحث. القاهرة: المطبعة الجديدة.

الشمالي، نضال عبد اللطيف. (2015). العوامل الخمسة الكبرى وعلاقتها بالاكتئاب لدى المرضى المترددين على مركز غزة المجتمعي. برنامج غزة للصحة النفسية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. الجامعة الإسلامية غزة.

الشواورة، ياسين. (2006). علاقة الذكاء الانفعالي بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية عند طلبة جامعة مؤتة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مؤته. الكرك.

صلاحات، محمد علي محمد. (2018). القدرة التنبئية للذكاء الروحي والعوامل الكبرى للشخصية باليقظة العقلية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة اليرموك. الأردن.

الضبع، فتحي عبد الرحمن. (2019). التسامي بالذات والشغف والكمالية العصابية كمنبئات بالهناء الذاتي في العمل لدى معلمات رياض الأطفال. المجلة التربوية. العدد 63. 28-97.

الطراونة، سخاء. (2007). علاقة الفاعلية الإرشادية بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية ومدى اختلافها باختلاف متغيرات: النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي والخبرة العملية في الإرشاد. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مؤتة. الكرك.

عبد الخالق، أحمد محمد. (1996). قياس الشخصية. (الطبعة الأولى). الكويت: جامعة الكويت.

عبد الخالق، أحمد والأنصاري، بدر. (1996). العوامل الخمسة الكبرى في مجال الشخصية: عرض نظري. مجلة علم النفس. 38. 6-19.

عبد الله، محمد قاسم. (2000). الشخصية استراتيجياتها وتطبيقاتها الإكلينيكية والتربوية. دمشق: دار المكتبي.

كاظم، علي مهدي. (2002). القيم النفسية والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية. مجلة العلوم التربوية النفسية. 3 (2). 12-40.

الكساسبة، هبة داود. (2008). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالتوافق لدى جامعة مؤتة. رسالة ماجستير. عمادة الدراسات العليا. جامعة مؤتة. الأردن.

محيسن، عون. (2005). الأساليب المعرفية وعلاقتها ببعض المتغيرات المعرفية والوجدانية لدى طلبة جامعة الأقصى بغزة. رسالة دكتوراه غير منشورة. برنامج الدراسات العليا المشترك بين جامعة عين شمس. كلية التربية. جامعة الأقصى.

المرابحة، عامر. (2005). تقنين قائمة نيو لقياس خمسة أبعاد للشخصية على الطلبة الجامعيين في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مؤتة. الكرك.

منصور، طلعت والشرقاوي، أنو وعزالدين، عادل وأبوعوف، فاروق. (1989). أسس علم النفس العام. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الموافي، فؤاد حامد وراضي، فوقيه محمد. (2006). الخصائص السيكومترية لاستبيان الخمسة الكبرى للأطفال. المجلة المصرية للدراسات النفسية. 16 (53). 1-25.

هدار، زينب. (2017). سمات الشخصية لدى طلبة الجامعة وفق قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لكوستا وماكري. دراسة مقارنة بين الطلبة ذوي التفكير الإيجابي وذوي التفكير السلبي بجامعة غرادية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. 30 (1). 73-88.

traits and their relationship to depression among patients who attend the Gaza Community Center, Gaza Mental Health Program, Master Thesis, College of Education, Islamic University of Gaza.

Al-Tarawneh, S. (2007). The relationship of indicative effectiveness on the big five personality traits and how differ according to different variables: gender, educational qualification and practical experience in counseling, Unpublished Master Thesis, Mu'tah University, Karak.

Baqi, N. A. (2015). The big five personality traits and their relationship with job satisfaction among UNRWA teachers in the Irbid Educational District. Jordanian Journal of Educational Sciences, 11(4), 427-447.

Boksasa, N., & Boufaljah, G. (2018). The most popular passion pattern for young contractor: A field study on a sample of young contractor benefiting from the support of the National Agency for Youth Employment Support, Al-Hikma Journal for Social Studies, Kunooz Al-Hikma Foundation for Publishing House, 14, 228-241.

Hadar, Z. (2017). Personality traits among university students according to the list of the big five personality traits of Costa & McCrae: A comparative study between the students with positive thinking and negative thinking at Gradyah University, Journal of Humanities and Social Sciences, 30 (1), 73-88.

Kasasbah, H. (2008). The big five personality traits and their relationship to compatibility in Mutah University, Master Thesis, Deanship of Graduate Studies, Mutah University, Jordan.

Kazem, A. (2002). Psychological values and the big five personality traits, Journal of Educational Psychological Sciences, 3 (2), 12-40.

Kunat, B. (2018). Passion and Creativity–Together or Separately?. Creativity. Theories–Research- Applications, 5(1), 55-71.

Mansour, T. & et al. (1989). Foundations of

**Arab References:**

Abdel-Khaleq, A. (1996). Personality Test. First edition: Kuwait, Kuwait University

Abdel-Khaleq, A.,& Al-Ansari, B. (1996). The big five personality traits: A theoretical Review, Journal of Psychology, 38, 6-19.

Abdullah, M. (2000). Personality, its clinical, pedagogical and implementation strategies. Damascus: Al-Maktabi Publication House.

Abu Hashem, A. (2010). The structural model of the relationships between psychological happiness, the big five personality traits, self-esteem and social support among university students. Journal of the Faculty of Education, Zagazig University, 81(20), 250-350.

Al-Dhab', F. (2019). Self-sublimation, passion, and neurotic perfectionism as self-fulfilling predictors among the kindergarten teachers, Educational Journal, 63, 28-97.

Al-Harthy, A. (2015). Passion and its relationship to happiness among high school students in Makkah, Master Thesis, Department of Psychology, College of Education, Umm Al-Qura University, SaudiArabia

Al-Murabaha, A. (2005). Standardizing the New's list to measure the five five personality traits among undergraduate students in Jordan, Unpublished Master Thesis, Mu'tah University, Karak.

Al-Muwafi, F., & Radi, F. (2006). Psychometric characteristics in investigating the big five traits of children, Egyptian Journal of Psychological Studies, 16 (53), 1-25.

Al-Salim, H. (2006). Optimism & pessimism and their relationship to the big five personality traits among King Saud University students, unpublished master thesis, King Saud University, Saudi Arabia.

Alshama', N. (1977). The Character: Theory – Evaluation, Research Methods, Cairo: The New Press.

Al-Shamali, N. (2015). The big five personality

of Research in personality, 37(6), 504-528.

Hodgins, H. S., & Knee, C. R. (2002). The integrating self and conscious experience. Handbook of self- determination research, 87, 100.

Houlfort, N., Vallerand, R. J., Lavigne, G. L., Koestner, R., Forest, J., Benabou, C., & Crevier-Braud, L. (2011). On the role of passion for work in psychological well-being, journal of applied social psychology, (44), 255-265.

Kunat, B. (2018). Passion and Creativity–Together or Separately?. Creativity. Theories–Research- Applications, 5(1), 55-71.

Kunat ،B. (2017). „Dzieleniesięczasemwolnym z uczniem" czyli o pracynauczycielizpasją. [„Sharing a free time with a pupil" a Word on the work of teachers with passion].In E. Dubas ،A. Gutowska (Eds.) Time and Places in a Biography. Educational Aspects. [Czasimiejsca w biografii. Aspektyedukacyjne]. (pp. 155-165)،Łódź: UŁ

McCRAE, R. R., Löckenhoff, C. E., & Costa Jr, P. T. (2005). A step toward DSM-V: Cataloguing personality-related problems in living. European Journal of Personality: Published for the European Association of Personality Psychology, 19(4), 269-286.

Moeller, J. (2014). Passion as concept of the psychology of motivation Conceptualization, assessment, inter-individual variability and long-term stability (Doctoral dissertation).

Paunonen, S. V., & Ashton, M. C. (2001). Big five factors and facets and the prediction of behavior. Journal of personality and social psychology, 81(3), 524-539.

Philippe, F. L., Vallerand, R. J., Houlfort, N., Lavigne, G. L., & Donahue, E. G. (2010). Passion for an activity and quality of interpersonal relationships: The mediating role of emotions. Journal of personality and social psychology, 98(6), 917-932.

Rousseau, F. L., & Vallerand, R. J. (2008). An examination of the relationship between

General Psychology, Cairo: The Anglo-Egyptian Library.

Muheisen, A. (2005). Cognitive methods and their relationship to some cognitive and emotional variables among Al-Aqsa University students in Gaza, Unpublished Ph.D thesis,

Rawashdeh, R. (2007). The relationship of the big five personality traits in Holland's professional personality patterns, Unpublished Master Thesis, Mutah University, Karak.

Salahat, M. (2018). Predictive power of spiritual intelligence and the big five personality traits in Mindfulness, PhD Thesis, College of Education, Yarmouk University, Jordan.

Shawawrah, Y. (2006). Emotional intelligence relationship with the big five personality traits among Mutah University Students, Unpublished Master Thesis, Mutah University, Karak.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Bruck, C. S., & Allen, T. D. (2003). The relationship between big five personality traits, negative affectivity, type A behavior, and work–family conflict. Journal of Vocational Behavior, 63(3), 457-472.

Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). Revised NEO Personality Inventory (NEO-PIR) and NEO Five Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Day, C. (2004). A passion for teaching. Routledge.

De Raad, B. (2000). The Big Five Personality Factors: The psycholexical approach to personality. Hogrefe & Huber Publishers.

Frijda, N. H., Mesquita, B., Sonnemans, J., & Van Goozen, S. (1991). The duration of affective phenomena or emotions, sentiments and passions. In K. T. Strongman (Ed.) International review of studies on emotion. (pp. 187-225). New York: Wiley.

Gosling, S. D., Rentfrow, P. J., & Swann Jr, W. B. (2003). A very brief measure of the Big-Five personality domains. Journal

passion and subjective well-being in older adults. The International Journal of Aging and Human Development, 66(3), 195-211.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2003). On assimilating identities to the self: a self-determination theory perspective on internalization and integrity within cultures. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.) ،Handbook of self and identity New York: Guilford Press.(272–253) .

Saucier, G. (2002). Orthogonal markers for orthogonal factors: The case of the Big Five. Journal of Research in Personality, 36(1), 1-31.

Spehar, I., Forest, J., & Stenseng, F. (2016). Passion for work, job satisfaction, and the mediating role of belongingness. Scandinavian Journal of Organizational Psychology, 8(1), 17-26.

Vallerand, R. J. (2008). On the psychology of passion: In search of what makes people's lives most worth living. Canadian Psychology/Psychologie Canadienne, 49(1), 1-13

Vallerand, R. J., Blanchard, C., Mageau, G. A., Koestner, R., Ratelle, C., Léonard, M., & Marsolais, J. (2003 .(Les passions de l'ame: on obsessive and harmonious passion. Journal of personality and social psychology, 85(4), 756-767

Zhang, L. F. (2006). Thinking styles and the big five personality traits revisited. Personality and individual differences, 40(6), 1177-1187.

Zigarmi, D., Nimon, K., Houson, D., Witt, D., & Diehl, J. (2009). Beyond engagement: Toward a framework and operational definition for employee work passion. Human Resource Development Review, 8(3), 300-326.

# الثقة بالنفس لدى الأحداث الجانحين بمدينة الرياض وعلاقتها بالتفكك الأسري في ضوء بعض المتغيرات

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

أ.د. محمد بن مترك آل شري القحطاني
أستاذ علم النفس، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
Prof. Mohammed bin Metrik Al-Sheri Alkahtani
Professor of Psychology
Imam Muhammad ibn Saud Islamic University

**المستخلص:**

يهدف البحث إلى معرفة طبيعة العلاقة بين الثقة بالنفس والتفكك الأسري لدى الأحداث الجانحين بمدينة الرياض، واعتمد الباحث على الطريقة العشوائية البسيطة في اختيار أفراد عينة البحث والبالغ عددهم (163) حدثاً من نزلاء دار الملاحظة الاجتماعية بمدينة الرياض للمشاركة بالبحث، وتم بناء وتطبيق مقياس الثقة بالنفس، ومقياس التفكك الأسري، وهما من إعداد الباحث، وأبرزت النتائج وجود علاقة سالبة عكسية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) فأقل بين درجات أفراد العينة على مقياس الثقة بالنفس (الدرجة الكلية والأبعاد التالية: البعد النفسي، البعد الفسيولوجي، بعد الطلاقة اللغوية)، ودرجاتهم على مقياس التفكك الأسري، وكانت أبرز توصيات البحث توجيه الباحثين والمراكز البحثية إلى دراسة التفكك الأسري ومن ثم تطبيق برامج تربوية ونفسية لمساعدة الأحداث الجانحين الذين يعانون من تفكك أسري.

**الكلمات المفتاحية:** الثقة بالنفس، التفكك الأسري، الأحداث الجانحين، المراهقين

**Abstract**

The study aimed to determine the nature of the relationship between self-confidence and family breakdown among delinquent juveniles in the city of Riyadh. The researcher adopted the simple random sampling method in selecting the participants of the study who were (n 163) detainees in the Social Observation House at Riyadh. The research employed the self- confidence scale and the family breakdown scale prepared by the researcher himself. The study findings revealed that there is a statistically significant negative relationship at the level of (0.01) and below between the scores of the sample on the self-confidence scale (overall score and sub-scales: the psychological dimension, the linguistic fluency and the Physiology) and their scores on the scale of the family breakdown. In view of the findings, the study recommends a few recommendations, the most important of which encouraging researchers and research centers to study the family breakdown and then apply educational and psychological programs to help those delinquent juveniles who suffer from family breakdown.

Key Words: self-confidence, family breakdown, delinquent, juveniles, teens.

**المقدمة:**

الثقة بالنفس ليست فقط عملية ينبغي ممارستها، بل هي ثمرة يُجنيها الفرد نتيجة لبذور غرسها، فهي تعتبر انعكاس لواقع داخلي يعمل في أعماق الشخصية، وترتبط بالتكيف العام للفرد، حيث تعدُّ الثقة بالنفس التقييم الذي يضعه الفرد لذاته، ولكل ما يتمسك به من عادات مألوفة لديه مع ثقته بنفسه، فالثقة بالنفس تُعد أحد أهم المتغيرات الشخصية التي تحظى باهتمام الباحثين؛ نظراً لأن الثقة بالنفس تمثل الحصانة لمواجهة الضغوطات والسير في الحياة بنجاح وتفوّق (الطواري، 2016؛ الطائي، 2007).

وقد يرجع جنوح الأحداث إلى عوامل مختلفة، بعضها تتصل بظروف شخصية للحدث مثل: ضعف الثقة بالنفس، وبعضها يتصل بظروف البيئة التي يعيشها الحدث مثل: التفكك الأسري، فالأسرة لها أهمية بالغة بوصفها البيئة الجماعية التي يُشبع من خلالها الحدث حاجاته النفسية والبيولوجية وتتم فيها عملية التطبّع، وغرس العديد من القيم والعادات والتقاليد والسمات الشخصية، وهي تتولى القيام بعملية الضبط الاجتماعي للأبناء أثناء تعرضهم للأحداث المختلفة (عياد، 2005؛ آل شافي، 2006؛ علام، 2011).

وتشير بعض الدراسات مثل عياد (2005) أن نسبة كبيرة من الأحداث الجانحين ينحدرون من أسر مفككة، إما بسبب الانفصال، أو الطلاق، أو الغياب الطويل لأحد الوالدين، أو كليهما؛ بسبب السجن، أو المرض، وأن ما بين 40–50 % من المحالين إلى المحاكم في الولايات المتحدة الأمريكية جاءوا من أسر مفككة.

ولا شك أن تصدُّع الأسرة وتداعيها يعني انهيار الوحدة الأسرية، وانحلال الأدوار الاجتماعية المرتبطة بها، وهو ما يظهر بشكل واضح في الأسرة المفككة، فهي تمثل خطورة فيما يترتب عليها من خلل وتصدع في أركان المجتمع؛ لذلك جاء البحث لمعرفة الثقة بالنفس لدى شريحة مهمة من شرائح المجتمع وهي الأحداث الجانحين، وعلاقتها بالتفكك الأسري في ضوء بعض المتغيرات.

**مشكلة البحث والتساؤلات:**

من خلال زيارة الباحث لدار الملاحظة الاجتماعية بالرياض ولقائه بعدد من المختصين والمسؤولين العاملين بالدار لمعرفة أهم القضايا والمشكلات التي قد تظهر على الأحداث الجانحين بهدف دراستها بشكل علمي، كانت أبرز المشكلات شيوعاً هي مشكلات تتعلق بعدم الثقة بالنفس ، وبالتفكك الأسري للحدث، وحيث يرى (أحاندو، 2017؛ حمد، 2008؛ الصحراوي، 2009) أن الثقة بالنفس سمة مرغوبة تُساعد الفرد على النجاح في سبيل تحقيق الأهداف، وتساعده على أن يكون إيجابياً، والأسرة هي إحدى أهم المؤسسات الاجتماعية التي تقع على عاتقها مسئولية التربية والتنشئة، فهي تحتل المركز الأول والريادي في تربية الأبناء وبناء شخصياتهم وتوجيه سلوكياتهم، وتهيئتهم لمواجهة أمور الحياة وتخطي المشكلات.

وأشارت بعض الدراسات مثل دراسة الطواري (2016)، ودراسة هارون (2016) أن ضعف الثقة بالنفس من أهم المشكلات النفسية والسلوكية التي قد يعاني منها المراهقين والأحداث، كما أن عدم الثقة بالنفس عند الحدث قد تؤدي إلى العزلة التامة التي قد يصعب معها تكيف الحدث مع المجتمع المحيط به. كما أشارت بعض الدراسات مثل دراسة حمد (2008)، ودراسة شلبي وزيدان وحسن (2012) أن التفكك الأسري يعتبر من أهم العوامل لجنوح الأحداث، وأن الأسرة المفككة تزداد بها نسبة حدوث الفشل لأبنائها، وتكون أكثر عرضة للأمراض النفسية وانحراف الأحداث.

وبحدود علم الباحث لا يوجد دراسات تناولت متغيرات البحث معاً لدى الأحداث الجانحين بمدينة الرياض، ومما سبق شعر الباحث بوجود مشكلة دفعته إلى إجراء البحث، وتم تحديد مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي: ما طبيعة العلاقة بين الثقة بالنفس والتفكك الأسري لدى الأحداث الجانحين بمدينة الرياض؟

**ويتفرع من السؤال الرئيس السابق الأسئلة التالية:**

1. ما الفروق في الثقة بالنفس (الأبعاد والدرجة الكلية) بين الأحداث الجانحين بمدينة الرياض وفقاً لمستوى تعليم الأب والأم (جامعي أو أعلى، أقل من جامعي)؟
2. ما الفروق في التفكك الأسري بين الأحداث الجانحين بمدينة الرياض وفقاً لمستوى تعليم الأب والأم (جامعي أو أعلى، أقل من جامعي)؟
3. ما الفروق في الثقة بالنفس (الأبعاد والدرجة الكلية) بين الأحداث الجانحين بمدينة الرياض وفقاً لسكن الحدث (السكن مع الأب، السكن مع الأم، السكن مع الأبوين، السكن مع غيرهما)؟
4. ما الفروق في التفكك الأسري بين الأحداث الجانحين بمدينة الرياض وفقاً لسكن الحدث (السكن مع الأب، السكن مع الأم، السكن مع الأبوين، السكن مع غيرهما)؟

**أهداف البحث:**

تتمثل أهداف البحث على النحو التالي:

- معرفة طبيعة العلاقة بين الثقة بالنفس والتفكك الأسري لدى الأحداث الجانحين بمدينة الرياض.
- معرفة الفروق إن وجدت في الثقة بالنفس (الأبعاد والدرجة الكلية) بين الأحداث الجانحين بمدينة الرياض وفقاً لمستوى تعليم الأب والأم (جامعي أو أعلى – أقل من جامعي).
- معرفة الفروق إن وجدت في التفكك الأسري بين الأحداث الجانحين بمدينة الرياض وفقاً لمستوى تعليم الأب والأم (جامعي أو أعلى، أقل من جامعي).
- معرفة الفروق إن وجدت في الثقة بالنفس (الأبعاد والدرجة الكلية) بين الأحداث الجانحين بمدينة الرياض وفقاً لسكن الحدث (السكن مع الأب، السكن مع الأم، السكن مع الأبوين، السكن مع غيرهما).
- معرفة الفروق إن وجدت في التفكك الأسري بين الأحداث

الجانحين بمدينة الرياض وفقاً لسكن الحدث (السكن مع الأب، السكن مع الأم، السكن مع الأبوين، السكن مع غيرهما).

**أهمية البحث: تتمثل أهمية البحث فيما يلي:**

**أولاً/ الأهمية النظرية:**

1. يعد البحث الحالي مشاركة من قبل الباحث للمسؤولين والمعنيين في المملكة العربية السعودية للبحث عن الثقة بالنفس والتفكك الأسري لشريحة مهمة من شرائح المجتمع وهم الأحداث الجانحون، فمن وجهة نظر الباحث ومن خلال عمله تبين بأن هذه الشريحة لم تنل حقها الكافي في البحث، وهي تعتبر شريحة مهمة من شرائح المجتمع.
2. من خلال اطلاع الباحث على البحوث والدراسات السابقة تبين أنه يوجد بعض الدراسات التي تناولت متغير الثقة بالنفس مثل: دراسة ياسين والحسيني وعبدالرزاق (2010)، ودراسة هارون (2016)، ودراسة أحاندو (2017)، وبعض الدراسات تناولت متغير التفكك الأسري مثل: دراسة حسين (2017)، ودراسة شلبي وآخرون (2012)، ودراسة الغامدي (2009)، ولكن بحدود علم الباحث لا يوجد بحوث ودراسات سابقة تناولت الثقة بالنفس لدى الأحداث الجانحين بمدينة الرياض وعلاقتها بالتفكك الأسري في ضوء بعض المتغيرات، وبالتالي تنبع أهمية البحث من ندرته، حيث يأمل الباحث أن يفتح هذا البحث الآفاق أمام المزيد من البحوث في هذا المجال مستقبلاً.
3. قد يسهم البحث في إثراء المكتبة العربية بالمزيد عن الثقة بالنفس لدى الأحداث الجانحين بمدينة الرياض وعلاقتها بالتفكك الأسري في ضوء بعض المتغيرات، الأمر الذي قد يساعد على وضع الإرشادات والتوصيات التي تُنمي الثقة بالنفس لدى الأحداث الجانحين من خلال زيادة معرفتهم بإمكاناتهم وقدراتهم والحد من التفكك الأسري لديهم.
4. كما تنبع أهمية البحث في تناوله للأحداث الجانحين وذلك من خلال التعرف على ثقتهم بأنفسهم، ومدى تعرضهم لتفكك أسري، مما يساعد على وضع حلول للحد من التفكك الأسري، كما يأمل الباحث أن تكون نتائج هذا البحث نواة لبحوث ودراسات أخرى في مجال الثقة بالنفس، أو في مجال التفكك الأسري لدى الاحداث الجانحين، وتشجيع الباحثين على عمل دراسات وأبحاث مماثلة للحصول على نظرة شاملة للثقة بالنفس والتفكك الأسري، وذلك على عينات أخرى.

**ثانياً/ الأهمية التطبيقية:**

1. يمكن أن يسهم البحث في مساعدة المسؤولين والأخصائيين والمربين العاملين بدار الملاحظة الاجتماعية في معرفة الثقة بالنفس لدى الأحداث الجانحين بمدينة الرياض وعلاقتها بالتفكك الأسري في ضوء بعض المتغيرات، الأمر الذي يعطي فكرة واضحة عن الحدث ومن ثم تطبيق خطوات عملية لتنمية الثقة بالنفس للأحداث الجانحين، وتحسين ظروف الأسرة، وتماسكها والحد من التفكك الأسري.
2. كما يمكن أن يُسهم البحث من خلال أدواته في معرفة مدى التفكك الأسري لدى الأحداث الجانحين وقياس ذلك، الأمر الذي يساهم في معرفة المشاكل التي قد يعاني منها بعض الأحداث الجانحين، وبالتالي وضع حلول تطبيقية لحلها، ورفع مستوى الثقة بالنفس لهم والتماسك الأسري.
3. قد تساعد النتائج التي توصل إليها البحث بتزويد الإدارات والمسؤولين بدور الملاحظة الاجتماعية بواقع الثقة بالنفس والتفكك الاسري للأحداث الجانحين في البيئة السعودية، وبالأشياء الضرورية التي تُسهم في تنمية الثقة بالنفس والحد من التفكك الأسري لهم، مما يجعل القائمين على دار الملاحظة يعرفون بعض أنماط السلوك التي قد تظهر على سلوك الأحداث الجانحين وتدل على عدم الثقة بالنفس، ومن ثم تطبيق خطط عملية لمحاولة تلافي الجوانب السلبية التي تؤدي إلى عدم الثقة بالنفس والتفكك الأسري ، وتوجيه ذلك في ضوء نتائج وتوصيات البحث.
4. كما يمكن أن تُساهم أدوات البحث ونتائجه وتوصياته ومقترحاته في إعداد برامج إرشادية تطبيقية؛ لتنمية الثقة بالنفس للأحداث الجانحين، وتقديم معلومات عن طرق تطوير الثقة بالنفس، مما يساهم في رفع مستوى الثقة بالنفس للحدث، وينعكس بشكل إيجابي على نفسيته وسلوكه، كما يمكن أن يستفيد الباحثون من مقياس الثقة بالنفس، ومقياس التفكك الأسري للأحداث الجانحين الذي تم إعداده في هذا البحث عبر تطبيقه على عينات في بحوث ودراسات أخرى.

**حدود البحث: تتمثل حدود البحث فيما يلي:**

1. الحدود الموضوعية: يقتصر البحث على معرفة الثقة بالنفس لدى الأحداث الجانحين بمدينة الرياض وعلاقتها بالتفكك الأسري في ضوء بعض المتغيرات، ومعرفة الفروق في الثقة بالنفس (الأبعاد والدرجة الكلية) والتفكك الأسري بين الأحداث الجانحين بمدينة الرياض وفقاً لمستوى تعليم الأب والأم (جامعي أو أعلى، أقل من جامعي)، ووفقاً لسكن الحدث (السكن مع الأب، السكن مع الأم، السكن مع الأبوين، السكن مع غيرهما).
2. الحدود المكانية: تم تطبيق البحث على الأحداث الجانحين نزلاء دار الملاحظة الاجتماعية بمدينة الرياض.
3. الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث عام 1439.

**تعريف مصطلحات البحث:**

**الثقة بالنفس لدى الأحداث الجانحين** self-confidence of delinquent juveniles:

هي عبارة عن الإحساس بالكفاء الذاتية والاتزان الانفعالي، والقدرة على أن يستجيب الفرد استجابات توافقية تجاه المثيرات التي تواجهه، وتقبل الآخرين له، وتقبله لذاته بدرجة عالية أو مرتفعة (الطواري، 2016).

ويُعرف الباحث الثقة بالنفس لدى الأحداث الجانحين إجرائياً: بأنها الشعور بالكفاءة، وتقبُّل الذات التي قد يشعر بها الأحداث الجانحين والتي تظهر على أدائهم من خلال مجموع الدرجات التي يَحصلون عليها في مقياس الثقة بالنفس من إعداد الباحث والذي تم تطبيقه في البحث.

التفكك الأسري لدى الأحداث الجانحين family breakdown of delinquent juveniles: هو عبارة عن اختلال السلوك في الأسرة، وانهيار الوحدة الأسرية، وانحلال بناء الأدوار الأسرية لأفراد الأسرة جراء الطلاق، أو الوفاة أو سجن أحد الوالدين أو غيابه لمدة طويلة (عباس، 2012).

ويُعرف الباحث التفكك الأسري لدى الأحداث الجانحين إجرائياً: بأنه اختلال وتفكك الأسرة التي قد يعاني منها الأحداث الجانحين والتي تظهر على أدائهم من خلال مجموع الدرجات التي يَحصلون عليها في مقياس التفكك الأسري من إعداد الباحث والذي تم تطبيقه في البحث.

**الأحداث الجانحون delinquent juveniles:**

ويقصد بهم في هذا البحث الأحداث الجانحون الذكور دون سن 18سنة نزلاء دار الملاحظة الاجتماعية بمدينة الرياض لعام 1439.

**الإطار النظري والدراسات السابقة:**

**أولاً/ الإطار النظري:** يتناول الإطار النظري بعض أبرز الجوانب النظرية للبحث على النحو التالي:

**أولاً: الثقة بالنفس**

تعتبر الثقة بالنفس أحد العوامل الهامة في تكوين شخصية الإنسان، وعنصراً مهماً في التكيف الفعّال، وتُسهم بدرجة عالية في تحقيق التوافق النفسي للفرد؛ ليتمكن من العيش بشكل ناجح ومثابر (زيدان، 2008).

**مفهوم الثقة بالنفس:**

الثقة بالنفس هي التقييم الذي يُقوّم به الفرد ذاته ويحتفظ به عادة، وهو يُعبّر عن اتجاه الاستحسان أو الرفض (الطواري، 2016)، ويرى الطائي (2007) أن الثقة بالنفس هي: سمة شخصية تتمثل باتجاه الفرد نحو الذات والآخرين، وإيمانه بقابلياته الخاصة لدعم مكانته الاجتماعية وشعوره بالسعادة والطمأنينة، ويرى الباحث أن المفاهيم السابقة للثقة بالنفس تشترك بشعور الفرد بالكفاءة والقدرة على مواجهة العقبات وتحقيق الأهداف.

**بعض النظريات المفسرة للثقة بالنفس:**

سيتم عرض موجز لبعض أبرز النظريات التي تناولت الثقة بالنفس وفقاً لما أشارت له عدد من الدراسات (داود، 2015؛ الوشلي، 2007):

1. النظرية الإنسانية: تُعد الثقة بالنفس محوراً أساسياً لنظريات الاتجاه الإنساني، حيث يؤكد كارل روجرز Carl Rogers على علاقة السواء والتوافق النفسي والاجتماعي وثقة الفرد بذاته، ويرى أن الفرد الذي يؤدي ويوظف طاقاته يتميز بالانفتاح على الخبرات والعيش الوجودي، والثقة التامة والإبداع، كما يعطي روجرز الثقة بالنفس أهمية بالغة، فهو ينظر للفرد الذي يثق في نفسه وفي أحكامه واختياراته ويعتمد على نفسه بأنه الإنسان الصحي الذي يعمل بنشاط وفعالية.
2. نظرية إريك إريكسون: قام إريكسون Erikson بتقديم نظرية تحتوي على عدد من مراحل النمو النفسي الاجتماعي للفرد، وتناول في هذه المراحل الثقة بالنفس، حيث أن أول مرحلة جاءت تحت مسمّى الثقة مقابل عدم الثقة، وأن الإنسان يمر خلال مراحل حياته بهذه المرحلة، فهي حجر الأساس للشخصية، فترسيخ ثقة الفرد بذاته لها آثار ونتائج هامة لمستقبله ونجاحه في الحياة وتَحمل ومواجهة الإحباطات، والنمو النفسي السليم للفرد ينتج عندما ترجح نسبة الثقة على نسبة عدم الثقة.
3. نظرية ألبرت إليس: يُعتبر إليس Ellis أحد روّاد الاتجاه المعرفي، حيث ينظر إلى أن الأحداث من حولنا ليست هي السبب في حزننا وفشلنا، وإنما طريقة تفكيرنا نحو هذه الأحداث هي التي تسبب لنا الحزن والفشل، وتعتبر الثقة بالنفس وطريقة التفكير الصحيحة من معايير الشخصية السويّة والنجاح في الحياة، وأن الحديث الداخلي الإيجابي يعزز الثقة بالنفس ويساعد الفرد على توجيه تفكيره للقيام بالمهارة المطلوبة، وأن هناك علاقة بين التفكير والانفعال والسلوك، وهذا يعني أن أنماط سلوكنا وانفعالاتنا مرهونة بمنظومة تفكيرنا التي تدخل فيها سماتنا الشخصية ومفهومنا لذاتنا وثقتنا بأنفسنا.

**مكونات الثقة بالنفس:**

يرى الكساسبة (2015) أن الثقة بالنفس تحتوي على عدد من المكونات ومنها:

- إيمان الفرد بذاته وأنه قادر على تحقيق الأهداف التي يريدها.
- الشعور بالانتماء للآخرين، وأنه جزء متكامل معهم.
- النظر إلى خبرات الفشل على أنها فرصة للتعلم.
- التفاؤل بالمستقبل والنظرة الإيجابية للحياة.
- امتلاك مصادر مناسبة من التعزيز

**ثانياً: التفكك الأسري**

إن الأسرة التي تُعاني من خلل في التكوين، أو عدم استقرار قد تفتقد القدرة على القيام بدورها في تربية أبنائها والحفاظ عليهم، وإن تفكك الأسرة له دور كبير في انحراف الأحداث وجنوحهم، وفي المقابل يُعد استقرار البيئة الأسرية من أهم الأدوار التي تسعى الأسرة لتحقيقها (عياد، 2005).

**مفهوم التفكك الأسري:**

عرّف آل شافي (2006) التفكك الأسري بأنه تفكك وانحلال الأسرة وقد ينتج عن حالات الوفاة، أو السجن، أو الهجر لأحد الوالدين، أو كليهما، أو في حالة الطلاق، أو عدم التكافؤ بين الزوجين بسبب فارق السن الكبير، ويرى بعضهم أن التفكك الأسري انهيار الوحدة الأسرية ، وانحلال الأدوار الاجتماعية المرتبطة بها عندما يفشل عضو أو أكثر عن القيام

بالتزامات دوره بصورة مُرضية (حمد، 2008)، ويرى الباحث أن المفاهيم السابقة للتفكك الأسري تشترك في أن التفكك الأسري هو تصدُّع وانحلال الأسرة بشكل يحول من قدرة الأسرة على تحقيق وظائفها بالشكل المناسب.

**التفكك الأسري ودوره في جنوح الأحداث:**

يلعب التفكك الأسري دوراً مهماً في جنوح الأحداث، حيث إن تفكك الأسرة وتصدُّعها بسبب الطلاق أو غياب أحد الوالدين، أو الشجار الدائم بين الوالدين، أو هجر الزوج لزوجته ولأبنائه قد يؤدي بالأبناء إلى الجنوح، وخصوصاً عندما تسمح الأسرة للابن المراهق بالخروج مع من يشاء، وفي أي مكان وإلى ساعات متأخرة من الليل دون رقابة من الأسرة، ولا أي توجيه، ولا قدوة، فيكون الحدث ضحية الإهمال من الأسرة، فيجنح بنفسه في قضايا ليست في مستوى عُمره أو تفكيره، فالأسرة هنا تخلّت عن كثير من واجباتها ودورها تُجاه أبنائها، وأصبح الحدث هو الضحية (علام، 2011).

**أسباب التفكك الأسري:**

يرجع التفكك الأسري إلى مجموعة من العوامل وفقاً لما أشارت إليه عدد من الدراسات (حمد، 2008؛ نسيسة، 2015) ومن أبرز هذه العوامل:

1. العوامل الاجتماعية: حيث أن بعض المشكلات الاجتماعية تؤثر في إضعاف الروابط الأسرية، وتؤثر على العلاقات داخل الأسرة، وتشكّل المشكلة الاجتماعية انحرافاً يتم داخل إطار المجتمع، ويدور في دوائره حيث تبدأ من الفرد وتنتهي إلى الفرد ومن ثم تؤثر على الأسرة.
2. العوامل الاقتصادية: قد تؤثر الظروف الاقتصادية للمجتمع في كيان الأسرة، وأحياناً قد تؤدي قلة الموارد الاقتصادية للمجتمع إلى معاناة الأسرة، مثل: الفقر والبطالة مما يؤدي إلى مشكلات وتفكك أسري يتمثل بعدم القدرة على الإنفاق وتلبية الاحتياجات الأساسية للأسرة، مما يؤدي إلى خلق نزاعات بين الزوجين تنتهي بحالة من التفكك الأسري.
3. العوامل الدينية: قد يؤثر قلة الوازع الديني لدى أفراد الأسرة إلى تفككها وانحلالها خاصة عندما يقوم الزواج على معايير غير دينية، ويتحول إلى مشروع مادي بحت، كما أن الخيانة الزوجية تسبب ضعف الروابط الأسرية، وقد تؤدي إلى تفكك الأسرة.
4. العوامل النفسية: إن الأسرة المفككة قد لا تُشبع الجانب الانفعالي والنفسي لأبنائها، وذلك مثل: الحاجة إلى الحب والشعور بالأمن النفسي، وقد تقف عائقاً من اكتساب المهارات الاجتماعية اللازمة لنمو الشخصية، وبذلك تصبح نفسية الأحداث مضطربة متوترة مما قد يُعينهم على الانحراف والجنوح.

**ثانياً/ الدراسات السابقة:** سيتم عرض موجز لبعض الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت متغيرات البحث، ثم التعقيب على هذه الدراسات وذلك على النحو التالي:

**أولاً: دراسات تناولت الثقة بالنفس**

قام ميشيل (Mishelle, 2002) بإجراء دارسة هدفت إلى معرفة أثر التفاعل بين الطالب وأعضاء هيئة التدريس على الثقة بالنفس، بالإضافة إلى أثر جماعة الرفاق على الثقة بالنفس لدى الطالب، وتم تطبيق مقياس الثقة بالنفس على 200 طالب، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أبرزها وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين تفاعل جماعة الرفاق مع الطالب والثقة بالنفس، كما أن التفاعلات السلبية بين الطالب وعضو هيئة التدريس تؤثر سلباً على ثقة الطالب بنفسه، وفي المقابل التفاعل الإيجابي بين الطالب وعضو هيئة التدريس ساهم بزيادة الثقة بالنفس لدى الطالب، وتفاعل الطالب مع جماعة الرفاق وعضو هيئة التدريس له دور في بناء الثقة بالنفس لدى الطالب.

وقام الطواري (2016) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة درجة الثقة بالنفس لدى المراهقين، وتم تطبيق مقياس الثقة بالنفس على عينة البحث وبلغت 858 طالب وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أبرزها انخفاض الدرجة الكلية للثقة بالنفس وأبعادها لدى المراهقين عينة البحث والسبب يعود لطريقة التنشئة الأسرية الخاطئة وانخفاض مستوى وعي وتعليم الوالدين بكيفية التعامل مع المراهق.

كما قام أحاندو (2017) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة إسهامات التربية الأسرية في تنمية الثقة بالنفس لدى الأبناء المراهقين، وتحديد أهم المعوقات التي تواجه التربية الأسرية في تعزيز الثقة بالنفس، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الوثائقي وذلك من خلال الرجوع إلى الأدبيات التربوية والجمع المتأني والدقيق للدراسات والبحوث الخاصة بموضوع البحث، ثم تحليلها تحليلاً دقيقاً للوصول إلى النتائج، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أبرزها أن للأسرة وللوالدين إسهامات تربوية تُكسب الثقة بالنفس لدى الأبناء، وتتصل هذه الإسهامات بالنمو الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي للأبناء، وتعزيز جوانب القوة لديهم، وإظهار الحب لهم، ومنحهم الاستقلال والحرية المعتدلة وتربيتهم على الجدية والثبات، واستخدام العقل والمنطق في معالجة قضاياهم، كما توصلت الدراسة إلى أن أهم المعوقات التي تعترض إسهامات التربية الأسرية في تنمية الثقة بالنفس تتمثل أبرزها في الخلافات الأسرية، والوضع الثقافي والاقتصادي للأسرة، والمستوى التعليمي المتدني للوالدين، وانخفاض مستوى ذكاء الأبناء.

**ثانياً: دراسات تناولت التفكك الأسري**

قام باسكال ورنجوالت وفليويلنج (Paschal & Ringwalt & Flewelling, 2003) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة تأثير الرعاية الوالدية وغياب الأب والتفكك الأسري والاختلاط بالأقران الجانحين على السلوك الجانح بين المراهقين الذكور، وتم تطبيق الدراسة على 175 مراهق، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أبرزها أن التفكك الأسري والوضع الاقتصادي والاجتماعي السيء له تأثير في ظهور السلوك الجانح

لدى الأحداث، وأن غياب الأب له أثر بالتفكك الأسري وبجنوح الأحداث.

وقام العمرو (2007) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة واقع مشكلة التفكك الأسري لدى الفتيات المنحرفات وغير المنحرفات في الأردن، وتم تطبيق استبانة التفكك الأسري من إعداد الباحثة على 70 فتاة من المنحرفات نزيلات مراكز الأحداث في الأردن، و70 فتاة من غير المنحرفات من مدرسة القصر الثانوية في محافظة الكرك، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أبرزها انخفاض مستوى تعليم الأب والأم له دور في انحراف الفتيات والتفكك الأسري، ووجود تأثير لغياب الأب على انحراف الفتيات.

كما قام حسين (2017) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة التفكك الأسري ودوره في انحراف الأحداث بمدينة بنغازي، واعتمد الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتم تطبيق استمارة التفكك الأسري من إعداد الباحث على عينة البحث البالغ عددهم 40 ذكور و20 اناث من نزلاء مؤسسة دار رعاية وتوجيه الأحداث بمدينة بنغازي، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أبرزها وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التفكك الأسري وانحراف الاحداث، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين طلاق الزوجين وانحراف الأحداث.

**تعقيب على الدراسات السابقة:**

بعد الاطلاع على العرض السابق للدراسات السابقة التي تناولت الثقة بالنفس، وبعضها الآخر الذي تناول التفكك الأسري، يتضح أنه لا يوجد دراسات حاولت بحث هذه المتغيرات معاً، أي بحث العلاقة بين متغيرات البحث وهما الثقة بالنفس والتفكك الأسري لدى الأحداث الجانحين بمدينة الرياض وذلك في حدود علم الباحث، وبالتالي يتميز البحث عن غيره من الدراسات السابقة باختلافه عنها في تناوله الثقة بالنفس لدى الأحداث الجانحين بمدينة الرياض، وعلاقتها بالتفكك الأسري في ضوء بعض المتغيرات، كما أن البحث تم تطبيقه على الأحداث الجانحين نزلاء دار الملاحظة الاجتماعية بمدينة الرياض، حيث يتبين من خلال الأهداف التي حاولت الدراسات السابقة تحقيقها أنها لم تُغطِ أهداف ومتطلبات البحث، وبذلك يُسهم البحث إضافة على ما جاء به الدراسات السابقة، وذلك من حيث معرفة طبيعة العلاقة بين الثقة بالنفس، والتفكك الأسري لدى الأحداث الجانحين في ضوء بعض المتغيرات، واستفاد الباحث من الدراسات السابقة في اختيار موضوع البحث حيث يُعتبر من الموضوعات المهمة في المجال النفسي والتربوي، كما استفاد الباحث من الدراسات السابقة في اختيار عينة البحث، حيث تناول عدد من الدراسات السابقة بعض متغيرات البحث للأحداث الجانحين باعتبارهم شريحة مهمة من شرائح المجتمع تحتاج إلى رعاية واهتمام مثل دراسة حسين (2017)، ودراسة العمرو (2007)، واستفاد الباحث من الدراسات السابقة في إعداد أدوات البحث، وفي استخدام المنهج الوصفي؛ لأنه أكثر قُرباً من الميدان الحقيقي للسلوك الإنساني في دراسة متغيرات البحث، كما استفاد الباحث من الدراسات السابقة في التعرف أكثر على الثقة بالنفس والتفكك الأسري.

**فرضيات البحث:**

بعد الاطلاع على الأُطر النظرية والبحوث والدراسات السابقة، تمثلت فرضيات البحث على النحو التالي:

1. لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات الأحداث الجانحين بمدينة الرياض على مقياس الثقة بالنفس ودرجاتهم على مقياس التفكك الأسري.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الثقة بالنفس (الأبعاد والدرجة الكلية) بين الأحداث الجانحين بمدينة الرياض تعزى لمستوى تعليم الأب والأم (جامعي أو أعلى، أقل من جامعي).
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكك الأسري بين الأحداث الجانحين بمدينة الرياض تعزى لمستوى تعليم الأب والأم (جامعي أو أعلى، أقل من جامعي).
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الثقة بالنفس (الأبعاد والدرجة الكلية) بين الأحداث الجانحين بمدينة الرياض تعزى لسكن الحدث (السكن مع الأب، السكن مع الأم، السكن مع الأبوين، السكن مع غيرهما)؟
5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكك الأسري بين الأحداث الجانحين بمدينة الرياض تعزى لسكن الحدث (السكن مع الأب، السكن مع الأم، السكن مع الأبوين، السكن مع غيرهما)؟

**منهج البحث:**

اتبع الباحث في البحث المنهج الوصفي بأسلوبه الارتباطي المقارن، للتعرف على طبيعة العلاقة بين الثقة بالنفس والتفكك الأسري لدى الأحداث الجانحين بمدينة الرياض، وللتعرف على درجة الفروق في الثقة بالنفس (الأبعاد والدرجة الكلية) بين الأحداث الجانحين بمدينة الرياض والتي قد ترجع لمستوى تعليم الأب والأم (جامعي أو أعلى، أقل من جامعي) ولسكن الحدث (السكن مع الأب، السكن مع الأم، السكن مع الأبوين، السكن مع غيرهما)، وللتعرف على درجة الفروق في التفكك الأسري بين الأحداث الجانحين بمدينة الرياض والتي قد ترجع لمستوى تعليم الأب والأم (جامعي أو أعلى، أقل من جامعي) ولسكن الحدث (السكن مع الأب، السكن مع الأم، السكن مع الأبوين، السكن مع غيرهما).

**مجتمع البحث:**

تكون مجتمع البحث من الأحداث الجانحين نزلاء دار الملاحظة الاجتماعية بمدينة الرياض، والبالغ عددهم (217) حدثاً عام 1439 (إدارة رعاية الأحداث، 1439).

**عينة البحث:**

اعتمد الباحث على الطريقة العشوائية البسيطة في اختيار أفراد عينة البحث وذلك من الأحداث الجانحين نزلاء دار الملاحظة الاجتماعية بمدينة الرياض، حيث تم حصر أعداد الأحداث الجانحين نزلاء دار الملاحظة الاجتماعية بمدينة الرياض

والبالغ عددهم (217) حدثاً خلال العام 1439 (إدارة رعاية الأحداث، 1439).

وبعد ذلك تم توزيع جميع الأحداث الجانحين في جداول، وهي عبارة عن قائمة من الأرقام، وترتيبها بواسطة الكمبيوتر، وذلك لضمان عدم تسلسلها وأخذ عينة عشوائية منها بلغت (163) حدثاً، حيث تم توزيع (170) استبانة للثقة بالنفس والتفكك الأسري على عينة البحث، وتم جمع (163) استبانة وهي المناسب من الاستبانات، وكان الفاقد (7) استبانات، وذلك لعدم اكتمال بياناتها وعدم الإجابة عليها بشكل مناسب، وبالتالي أصبحت عينة البحث (163) حدثاً تم اختيارهم عشوائياً من نزلاء دار الملاحظة الاجتماعية بمدينة الرياض، والجداول التالية رقم (1) و(2) و(3) توضح ذلك:

**جدول (1) يوضح وصف أفراد العينة من حيث سكن الحدث**

| سكن الحدث | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| السكن مع الأب | 17 | %10.43 |
| السكن مع الأم | 26 | %15.95 |
| السكن مع الأبوين | 102 | %62.58 |
| السكن مع غيرهما | 18 | %11.04 |
| الكلي | 163 | %100.0 |

يتضح من الجدول السابق رقم (1) أن حجم عينة البحث (163) حدثاً، تم اختيارهم عشوائياً بواقع (17) حدثاً يسكنون مع الأب، (26) حدثاً يسكنون مع الأم، (102) حدثاً يسكنون مع الأبوين، و(18) حدثاً يسكنون مع غيرهما بمدينة الرياض.

**جدول (2) يوضح وصف أفراد العينة من حيث مستوى تعليم الأب**

| مستوى تعليم الأب | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| جامعي أو أعلى | 75 | %46.01 |
| أقل من جامعي | 88 | %53.99 |
| الكلي | 163 | %100.0 |

يتضح من الجدول السابق رقم (2) أن حجم عينة البحث (163) حدثاً، تم اختيارهم عشوائياً بواقع (75) حدثاً مستوى تعليم الأب جامعي أو أعلى، و(88) حدثاً مستوى تعليم الأب أقل من جامعي بمدينة الرياض.

**جدول (3) يوضح وصف أفراد العينة من حيث مستوى تعليم الأم**

| مستوى تعليم الأم | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| جامعي أو أعلى | 87 | %46.01 |
| أقل من جامعي | 76 | %53.99 |
| الكلي | 163 | %100.0 |

يتضح من الجدول السابق رقم (3) أن حجم عينة البحث (163) حدثاً، تم اختيارهم عشوائياً بواقع (87) حدثاً مستوى تعليم الأم جامعي أو أعلى، و(76) حدثاً مستوى تعليم الأم أقل من جامعي بمدينة الرياض.

**أدوات البحث:**

**أولاً: مقياس الثقة بالنفس من إعداد الباحث:** وهو المقياس الذي تم استخدامه في البحث لجمع البيانات والمعلومات وهو مقياس من إعداد الباحث، حيث قام الباحث بالرجوع إلى التراث العلمي والدراسات السابقة التي تناولت الثقة بالنفس، مثل: دراسة (الوشلي، 2007؛ المفرجي، 2008؛ السقاف، 1429؛ لاحق، 2004)، كما قام الباحث بالرجوع إلى الإطار النظري وبعض الاختبارات والمقاييس التي تضمنت بنوداً، أو عبارات لها صلة بشكل أو بآخر بالثقة بالنفس، مثل مقياس الثقة بالنفس (الغامدي، 2009)، ومقياس الثقة بالنفس (القواسمة والفرح، 1996)، وتمت الاستفادة منها في تحديد الأبعاد الرئيسية، وصياغة بعض العبارات لقياس الثقة بالنفس

لدى الأحداث الجانحين بمدينة الرياض، وتكون المقياس من أربعة أبعاد رئيسية، على النحو التالي:

1. البُعد النفسي: ويُعبر عن بعض المظاهر النفسية التي تبدو على الفرد نتيجة تأثره بالعوامل البيئية ويشمل (6) عبارات، وهي العبارات رقم (1، 2، 3، 4، 5، 6).
2. البُعد الاجتماعي: ويُعبر عن مدى تفاعل الفرد مع الآخرين في المجتمع الذي يعيش فيه، ويشمل (6) عبارات، وهي العبارات رقم (7، 8، 9، 10، 11، 12).
3. البُعد الفسيولوجي: ويُعبر عن مجموعة من العوامل الفسيولوجية الداخلية التي تظهر على أداء الفرد، ويشمل (5) عبارات وهي العبارات رقم (13،14،15،16،17).
4. بُعد الطلاقة اللغوية: ويُعبر عن مدى تمتع الفرد بانسياب الكلام وطلاقة الحديث، ويشمل (5) عبارات، وهي العبارات رقم (18، 19، 20، 21، 22).

واستخدم الباحث مدى ليكارت Likert في تحديد الاستجابات لعينة البحث، حيث وضعت أمام كل عبارة (3) استجابات، يختار منها المستجيب واحدة لكل عبارة، وكان المدى المستخدم هو (دائماً، أحياناً، نادراً)، وقد أعطيت الدرجات (3، 2، 1) للمدى المستخدم على الترتيب وذلك لجميع عبارات المقياس-العبارات الموجبة-، والعكس للعبارات السالبة وهي (2، 3، 6، 8، 9، 11، 13، 14، 15، 16، 17، 20، 21)، ويحتوي المقياس في صورته الأولية على (22) عبارة، وتم عرضه على (10) من المحكمين المختصين في علم النفس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة الملك سعود، وأجمعوا على مناسبة أبعاد وعبارات المقياس لما أعدت من أجله، كما قام الباحث بالتحقق من صدق مقياس الثقة بالنفس عن طريق تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (50) جانحاً بمدينة الرياض، وقد راعي الباحث أن تكون مواصفات هذه العينة مطابقة لمواصفات العينة الأساسية، حيث تم اختيار الأحداث الجانحين عشوائياً من نزلاء دار الملاحظة الاجتماعية بمدينة الرياض، وفقاً لمستوى تعليم الأب والأم (جامعي أو أعلى، أقل من جامعي)، ووفقاً لسكن الحدث (السكن مع الأب، السكن مع الأم، السكن مع الأبوين، السكن مع غيرهما)، وبعد ذلك تم التحقق من صدق مقياس الثقة بالنفس بحساب صدق الاتساق الداخلي له، عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، كما قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجات كل بعد من أبعاد مقياس الثقة بالنفس والدرجة الكلية للمقياس، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدولين التاليين رقم (4) و(5):

**جدول (4) يوضح قيم معامل الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس الثقة بالنفس ودرجة البعد الذي تنتمي إليه ن = 50**

| مقياس الثقة بالنفس | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| البعد النفسي | | البعد الاجتماعي | | البعد الفسيولوجي | | بُعد الطلاقة اللغوية | |
| رقم العبارة | معامل الارتباط بالدرجة الكلية | رقم العبارة | معامل الارتباط بالدرجة الكلية | رقم العبارة | معامل الارتباط بالدرجة الكلية | رقم العبارة | معامل الارتباط بالدرجة الكلية |
| 1 | .300(*) | 7 | .289(*) | 13 | .690(**) | 18 | .641(**) |
| 2 | .349(*) | 8 | .317(*) | 14 | .363(**) | 19 | .713(**) |
| 3 | .305(*) | 9 | .580(**) | 15 | .569(**) | 20 | .436(**) |
| 4 | .360(*) | 10 | .482(**) | 16 | .441(**) | 21 | .407(**) |
| 5 | .742(**) | 11 | .757(**) | 17 | .608(**) | 22 | .848(**) |
| 6 | .552(**) | 12 | .487(**) | | | | |

دال عند مستوى (0.05)
** دال عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول السابق رقم (4) أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس ودرجة البعد الذي تنتمي إليه جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) فأقل، وهذا يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لمقياس الثقة بالنفس.

كما قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجات كل بعد من أبعاد مقياس الثقة بالنفس والدرجة الكلية للمقياس، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي رقم (5):

**جدول (5) يوضح قيم معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس الثقة بالنفس وأبعاده ن = 50**

| معامل الارتباط بالدرجة الكلية لمقياس الثقة بالنفس | أبعاد مقياس الثقة بالنفس |
|---|---|
| .557(**) | البعد النفسي |

**تابع – جدول (5) يوضح قيم معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس الثقة بالنفس وأبعاده ن = 50**

| أبعاد مقياس الثقة بالنفس | معامل الارتباط بالدرجة الكلية لمقياس الثقة بالنفس |
|---|---|
| البعد النفسي | .557(**) |
| البعد الاجتماعي | .684(**) |
| البعد الفسيولوجي | .542(**) |
| بُعد الطلاقة اللغوية | .654(**) |

** دال عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول السابق رقم (5) أن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس الثقة بالنفس وأبعاده تراوحت ما بين (0.542 ــ 0.684)، وهي معاملات ارتباط مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) وهذا يؤكد صدق الاتساق الداخلي لمقياس الثقة بالنفس.

كما قام الباحث بالتحقق من ثبات مقياس الثقة بالنفس المستخدم في البحث عن طريق حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس وللمقياس ككل، كما قام الباحث باستخدام طريقة التجزئة النصفية (سبيرمان –براون) للتحقق من ثبات المقياس، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي رقم (6):

**جدول (6) يوضح ثبات مقياس الثقة بالنفس باستخدام معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية**

| أبعاد المقياس | عدد العبارات | طريقة حساب الثبات | |
|---|---|---|---|
| | | ألفا كرونباخ | التجزئة النصفية (سبيرمان_براون) |
| البعد النفسي | 6 | 0.622 | 0.608 |
| البعد الاجتماعي | 6 | 0.755 | 0.732 |
| البعد الفسيولوجي | 5 | 0.799 | 0.785 |
| بُعد الطلاقة اللغوية | 5 | 0.822 | 0.812 |
| المقياس ككل | 22 | 0.876 | 0.852 |

يتضح من الجدول السابق رقم (6) أن قيم معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ قد تراوحت بين (0.622)، و(0.876)، كما تراوحت قيم الثبات بطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان_براون) بين (0.608)، و(0.852)، وجميعها قيم مناسبة تدل على درجة ثبات مرضية للمقياس بما يؤكد ثبات مقياس الثقة بالنفس وإمكانية الاعتماد عليه والوثوق بنتائجه في البحث.

**ثانياً: مقياس التفكك الأسري من إعداد الباحث:**

وهو المقياس الذي تم استخدامه في البحث لجمع البيانات والمعلومات وهو مقياس من إعداد الباحث، حيث قام الباحث بالرجوع إلى التراث العلمي والدراسات السابقة التي تناولت التفكك الأسري، مثل دراسة (الرويس، 1412؛ العقيدي، 2008؛ العمرو، 2007)، كما قام الباحث بالرجوع إلى الإطار النظري وبعض الاختبارات والمقاييس التي تضمنت بنوداً، أو عبارات لها صلة بشكل أو بآخر بالتفكك الأسري، مثل مقياس التفكك الأسري (الرويشد، 2004)، ومقياس التفكك الأسري (الغامدي، 2009)، واستبانة التفكك الأسري (آل شافي، 2006) وتمت الاستفادة منها في تحديد وصياغة بعض العبارات لقياس التفكك الأسري لدى الأحداث الجانحين بمدينة الرياض، حيث اشتمل المقياس على (21) عبارة واستخدم الباحث مدى ليكارت Likert في تحديد الاستجابات لعينة البحث، حيث وضعت أمام كل عبارة (4) استجابات، يختار منها المستجيب واحدة لكل عبارة، وكان المدى المستخدم هو (دائماً، أحياناً، نادراً، أبداً)، وقد أعطيت الدرجات (4، 3، 2، 1) للمدى المستخدم على الترتيب وذلك لجميع عبارات المقياس – العبارات الموجبة–، والعكس للعبارات السالبة وهي (6، 8، 9، 12، 13، 16، 19، 20، 21)، واحتوى المقياس في صورته الأولية على (22) عبارة، وتم عرضه على (10) من المحكمين المختصين في علم النفس من قسمي علم النفس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة الملك سعود، واقترح بعض المحكمين حذف عبارة واحدة، وأجمع المحكمين على مناسبة باقي عبارات المقياس لما أعدت من أجله، وقام الباحث بحذف عبارة واحدة ، وأصبح المقياس يتكون من (21) عبارة، كما قام الباحث بالتحقق من صدق مقياس التفكك الأسري عن

طريق تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (50) جانحاً بمدينة الرياض، وقد راعي الباحث أن تكون مواصفات هذه العينة مطابقة لمواصفات العينة الأساسية، حيث تم اختيار الأحداث الجانحين عشوائياً من نزلاء دار الملاحظة الاجتماعية بمدينة الرياض، وفقاً لمستوى تعليم الأب والأم (جامعي أو أعلى، أقل من جامعي)، ووفقاً لسكن الحدث (السكن مع الأب، السكن مع الأم، السكن مع الأبوين، السكن مع غيرهما)، وبعد ذلك تم التحقق من صدق مقياس التفكك الأسري بحساب صدق الاتساق الداخلي له، عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي رقم (7):

**جدول (7) يوضح قيم معامل الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس التفكك الأسري والدرجة الكلية للمقياس (ن = 50)**

| رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|
| 1 | .383(**) | 12 | .299(*) |
| 2 | .510(**) | 13 | .504(**) |
| 3 | .316(*) | 14 | .368(**) |
| 4 | .558(**) | 15 | .300(**) |
| 5 | .437(**) | 16 | .451(**) |
| 6 | .361(**) | 17 | .589(**) |
| 7 | .384(**) | 18 | .670(**) |
| 8 | .658(**) | 19 | .470(**) |
| 9 | .633(**) | 20 | .519(**) |
| 10 | .357(**) | 21 | .288(**) |
| 11 | .372(**) | | |

* دال عند مستوى (0.05)
** دال عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول السابق رقم (7) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس التفكك الأسري والدرجة الكلية للمقياس جميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) فأقل، وهذا يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لمقياس التفكك الأسري.

كما قام الباحث بالتحقق من ثبات مقياس التفكك الأسري المستخدم في البحث عن طريق حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ للمقياس ككل، كما قام الباحث باستخدام طريقة التجزئة النصفية (سبيرمان – براون) للتحقق من ثبات المقياس، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي رقم (8):

**جدول (8) يوضح ثبات مقياس التفكك الأسري باستخدام معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية**

| المقياس | عدد العبارات | طريقة حساب الثبات | |
|---|---|---|---|
| | | ألفا كرونباخ | (التجزئة النصفية (سبيرمان_براون |
| مقياس التفكك الأسري | 21 | 0.815 | 0.822 |

يتضح من الجدول السابق رقم (8) أن قيمة معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ بلغت (0.815)، كما بلغت قيمة الثبات بطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان_براون) (0.822)، وجميعها قيم مقبولة تدل على درجة ثبات مرضية للمقياس بما يؤكد ثبات مقياس التفكك الأسري وإمكانية الاعتماد عليه والوثوق بنتائجه في البحث.

**إجراءات تطبيق البحث:**

من أجل التحقق من فرضيات البحث قام الباحث باتباع الإجراءات التالية:

قام الباحث بإعداد المقاييس التي تم تطبيقها في البحث، وهما مقياس الثقة بالنفس من إعداد الباحث، ومقياس

التفكك الأسري من إعداد الباحث، وبعد ذلك تم تطبيق أدوات البحث بصورة أولية على العينة الاستطلاعية، والبالغ عددها (50) جانحاً من نزلاء دار الملاحظة الاجتماعية بمدينة الرياض، وفقاً لمستوى تعليم الأب والأم (جامعي أو أعلى، أقل من جامعي)، ووفقاً لسكن الحدث (السكن مع الأب، السكن مع الأم، السكن مع الأبوين، السكن مع غيرهما)، وذلك للتأكد من الدلالات السيكومترية للمقاييس المستخدمة في البحث من خلال حساب الصدق والثبات.

ثم قام الباحث بتطبيق المقاييس السابقة، والتي تم من خلالها جمع البيانات للتحقق من فرضيات البحث وأهدافه على العينة الأساسية، والبالغ عددها (163) حدثاً بمدينة الرياض، بواقع (17) حدثاً يسكنون مع الأب، (26) حدثاً يسكنون مع الأم، (102) حدثاً يسكنون مع الأبوين، (18) حدثاً يسكنون مع غيرهما، (75) حدثاً مستوى تعليم الأب جامعي أو أعلى، (88) حدثاً مستوى تعليم الأب أقل من جامعي، (87) حدثاً مستوى تعليم الأم جامعي أو أعلى، و(76) حدثاً مستوى تعليم الأم أقل من جامعي.

وبعد ذلك تم جمع البيانات وإدخالها إلى الحاسوب ومعالجتها إحصائياً عن طريق استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، وتم استخلاص النتائج بعد معالجة البيانات، ثم قام الباحث بعرض النتائج وتفسيرها.

**الأساليب الإحصائية المستخدمة بالبحث:**

للتحقق من فرضيات البحث قام الباحث باستخدام عدد من الأساليب الإحصائية باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS)، والأساليب الإحصائية هي:

- معامل ارتباط بيرسون للتحقق من الفرض الأول.
- اختبار (ت) T-Test للتحقق من الفرض الثاني والثالث.
- اختبار كروسكال واليس للفروق بين المجموعات المستقلة Kruskal-Wallis Test للتحقق من الفرض الرابع، والخامس.

**نتائج البحث وتفسيرها:**

وهو عرض وتفسير للنتائج التي توصل إليها البحث بعد تطبيق أدوات البحث، وجمع البيانات بواسطة هذه الأدوات ومعالجتها إحصائياً عن طريق البرنامج الإحصائي (SPSS)، وفقا لتسلسل فرضيات البحث، وهي كالتالي:

**نتائج الفرض الأول:**

ينص الفرض الأول على أنه "لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات الأحداث الجانحين بمدينة الرياض على مقياس الثقة بالنفس ودرجاتهم على مقياس التفكك الأسري".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون Pearson Correlation Coefficient لحساب العلاقة بين درجات أفراد العينة على مقياس الثقة بالنفس، ودرجاتهم على مقياس التفكك الأسري، وجاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي رقم (9):

**جدول (9) يوضح نتائج معامل الارتباط بطريقة بيرسون بين درجات أفراد العينة على مقياس الثقة بالنفس، ودرجاتهم على مقياس التفكك الأسري (العدد= 135)**

| مقياس الثقة بالنفس | | معامل الارتباط بالدرجة الكلية لمقياس التفكك الأسري |
|---|---|---|
| البعد النفسي | معامل ارتباط بيرسون | -.313(**) |
| | مستوى الدلالة | .000 |
| البعد الاجتماعي | معامل ارتباط بيرسون | -.093 |
| | مستوى الدلالة | .237 |
| البعد الفسيولوجي | معامل ارتباط بيرسون | -.522(**) |
| | مستوى الدلالة | .000 |
| بُعد الطلاقة اللغوية | معامل ارتباط بيرسون | -.258(**) |
| | مستوى الدلالة | .001 |
| الدرجة الكلية للثقة بالنفس | معامل ارتباط بيرسون | -.375(**) |
| | مستوى الدلالة | .000 |

** دال عند مستوى دلالة (0.01).

يتضح من الجدول السابق رقم (9) بأنه توجد علاقة سالبة عكسية دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) فأقل بين درجات أفراد العينة على مقياس الثقة بالنفس (الدرجة

الكلية والأبعاد التالية: البعد النفسي، البعد الفسيولوجي، بعد الطلاقة اللغوية)، ودرجاتهم على مقياس التفكك الأسري، ولا توجد علاقة دالة إحصائيا بين درجات أفراد العينة على البعد الاجتماعي (من أبعاد مقياس الثقة بالنفس)، ودرجاتهم على مقياس التفكك الأسري، ومما سبق نقبل فرض البحث جزئياً وذلك فيما يتعلق بعدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين درجات أفراد العينة على البعد الاجتماعي (من أبعاد مقياس الثقة بالنفس)، ودرجاتهم على مقياس التفكك الأسري، ونرفض فرض البحث جزئياً وذلك فيما يتعلق بعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات الأحداث الجانحين بمدينة الرياض على مقياس الثقة بالنفس ودرجاتهم على مقياس التفكك الأسري، حيث أشارت النتائج إلى وجود علاقة سالبة عكسية دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) فأقل بين درجات أفراد العينة على مقياس الثقة بالنفس (الدرجة الكلية والأبعاد التالية: البعد النفسي، البعد الفسيولوجي، بعد الطلاقة اللغوية)، ودرجاتهم على مقياس التفكك الأسري، ويمكن تفسير النتيجة السابقة بأنه كلما زادت الثقة بالنفس كلما قل التفكك الأسري، وهذا بدوره يوضح الدور المهم والحيوي للأسرة في بناء الثقة بالنفس لأبنائها، فعندما تكون الأسرة متماسكة تُكسب أبنائها الثقة بالنفس مما ينعكس على أدائهم بمختلف جوانب الحياة، فيصبح لدى الابن طلاقة لغوية أفضل، ويتصرف جسدياً بثقة عند تعامله مع الآخرين، ويشعر نفسياً بأنه واثق بنفسه، وفيما يتعلق بعدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين درجات أفراد العينة على البعد الاجتماعي (من أبعاد مقياس الثقة بالنفس)، ودرجاتهم على مقياس التفكك الأسري يرى الباحث بأن البعد الاجتماعي لم يرتبط بالتفكك الأسري ولم يكن له دور واضح بالتفكك الأسري لدى الأحداث الجانحين في عينة البحث، وبحدود علم الباحث لا توجد دراسات اتفقت أو اختلفت نتيجتها مع النتيجة الحالية، وبالتالي ينفرد البحث عن غيره من الدراسات السابقة باختلافه عنها في الكشف عن طبيعة العلاقة بين الثقة بالنفس والتفكك الأسري لدى الأحداث الجانحين بمدينة الرياض.

**نتائج الفرض الثاني:**

ينص الفرض الثاني على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الثقة بالنفس (الأبعاد والدرجة الكلية) بين الأحداث الجانحين بمدينة الرياض تعزى لمستوى تعليم الأب والأم (جامعي أو أعلى، أقل من جامعي)".

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار (ت) للفروق بين متوسطي درجات مجموعتين مستقلتين Independent Samples T-Test للمقارنة بين متوسطات درجات الأحداث الجانحين بمدينة الرياض على مقياس الثقة بالنفس (الأبعاد والدرجة الكلية) وفقا لمتغير مستوى تعليم الأب والأم (جامعي أو أعلى، أقل من جامعي)، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدولين التاليين رقم (10، 11):

**جدول (10) يوضح نتيجة اختبار ت للفروق بين متوسطات درجات الأحداث الجانحين بمدينة الرياض في الثقة بالنفس (الأبعاد والدرجة الكلية) وفقا لمتغير مستوى تعليم الأب**

| مقياس الثقة بالنفس | مستوى تعليم الأب | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| البعد النفسي | جامعي أو أعلى | 75 | 15.8933 | 1.74428 | 5.327 | .000 |
| | أقل من جامعي | 88 | 14.0909 | 2.44778 | | |
| البعد الاجتماعي | جامعي أو أعلى | 75 | 15.4533 | 2.09435 | 3.474 | .001 |
| | أقل من جامعي | 88 | 14.0455 | 2.92790 | | |
| البعد الفسيولوجي | جامعي أو أعلى | 75 | 14.7333 | 3.15086 | 3.391 | .001 |
| | أقل من جامعي | 88 | 12.8523 | 3.82232 | | |
| بُعد الطلاقة اللغوية | جامعي أو أعلى | 75 | 10.0267 | 2.05974 | .688 | .492 |
| | أقل من جامعي | 88 | 9.7955 | 2.20323 | | |
| الدرجة الكلية للثقة بالنفس | جامعي أو أعلى | 75 | 56.1067 | 6.91956 | 4.128 | .000 |
| | أقل من جامعي | 88 | 50.7841 | 9.15819 | | |

يتضح من الجدول السابق رقم (10) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأحداث الجانحين بمدينة الرياض على بعد (الطلاقة اللغوية) من أبعاد مقياس الثقة بالنفس تعزى إلى متغير مستوى تعليم الأب، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الفروق في المستوى التعليمي للأب (الجامعي أو أعلى، الأقل من جامعي) لم يكن لها دور في تنمية الطلاقة اللغوية من أبعاد الثقة بالنفس لدى الأبناء، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)

فأقل بين متوسطات درجات الأحداث الجانحين بمدينة الرياض في الدرجة الكلية لمقياس الثقة بالنفس وأبعاده التالية (البعد النفسي، البعد الاجتماعي، البعد الفسيولوجي) تعزى إلى متغير مستوى تعليم الأب، لصالح ذوي مستوى تعليم الأب (جامعي أو أعلى)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنه عندما يكون المستوى التعليمي للأب مرتفع يُساهم ذلك في تنمية الثقة بالنفس لدى أبنائه، ويكون الأب على وعي أكثر بأهمية إكساب الأبناء الثقة بالنفس، حيث تتفق مع هذه النتيجة دراسة الطواري (2016)، ودراسة أحاندو (2017)، وأشارت إلى أنه من أهم المعوقات التي تعترض إسهامات التربية الأسرية في تنمية الثقة بالنفس تتمثل أبرزها في المستوى التعليمي المتدني للأب، وبحدود علم الباحث لا توجد دراسات اختلفت نتيجتها مع النتيجة الحالية.

**جدول (11) يوضح نتيجة اختبار ت للفروق بين متوسطات درجات الأحداث الجانحين بمدينة الرياض في الثقة بالنفس (الأبعاد والدرجة الكلية) وفقا لمتغير مستوى تعليم الأم**

| مقياس الثقة بالنفس | مستوى تعليم الأم | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| البعد النفسي | جامعي أو أعلى | 87 | 14.1149 | 1.94951 | 5.350 | .000 |
| | أقل من جامعي | 76 | 12.5263 | 1.82189 | | |
| البعد الاجتماعي | جامعي أو أعلى | 87 | 12.6322 | 2.18406 | -.264 | .792 |
| | أقل من جامعي | 76 | 12.7237 | 2.23069 | | |
| البعد الفسيولوجي | جامعي أو أعلى | 87 | 10.1609 | 1.98760 | -.179 | .858 |
| | أقل من جامعي | 76 | 10.2237 | 2.49051 | | |
| بُعد الطلاقة اللغوية | جامعي أو أعلى | 87 | 9.7356 | 2.04291 | -1.064 | .289 |
| | أقل من جامعي | 76 | 10.0921 | 2.23414 | | |
| الدرجة الكلية للثقة بالنفس | جامعي أو أعلى | 87 | 46.4713 | 5.29335 | 1.035 | .302 |
| | أقل من جامعي | 76 | 45.5658 | 5.87500 | | |

يتضح من الجدول السابق رقم (11) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأحداث الجانحين بمدينة الرياض على أبعاد (البعد الاجتماعي- البعد الفسيولوجي- بعد الطلاقة اللغوية) من أبعاد مقياس الثقة بالنفس وكذلك الدرجة الكلية له تعزى إلى متغير مستوى تعليم الأم، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطات درجات الأحداث الجانحين بمدينة الرياض في البعد النفسي من أبعاد مقياس الثقة بالنفس تعزى إلى متغير مستوى تعليم الأم، لصالح ذوي مستوى تعليم الأم (جامعي أو أعلى)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المستوى التعليمي للأم المرتفع قد يسهم في تعزيز البعد النفسي لأبنائها خاصة فيما يتعلق بتنمية الثقة بالنفس، بحيث يكون لها وعي بأهمية إكساب أبنائها الثقة بالنفس للتعامل مع الآخرين والنجاح في الحياة، والعكس صحيح، وتتفق مع هذه النتيجة دراسة الطواري (2016)، ودراسة أحاندو (2017)، حيث أشارت إلى أنه من أهم المعوقات التي تعترض إسهامات التربية الأسرية في تنمية الثقة بالنفس تتمثل أبرزها في المستوى التعليمي المتدني للأم، وبحدود علم الباحث لا توجد دراسات اختلفت نتيجتها مع النتيجة الحالية، ومما سبق نقبل فرض البحث جزئياً وذلك فيما يتعلق بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) فأقل بين متوسطات درجات الأحداث الجانحين بمدينة الرياض في الدرجة الكلية لمقياس الثقة بالنفس وأبعاده التالية (البعد النفسي، البعد الاجتماعي، البعد الفسيولوجي) والتي تعزى إلى متغير مستوى تعليم الأب، لصالح ذوي مستوى تعليم الأب (جامعي أو أعلى)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطات درجات الأحداث الجانحين بمدينة الرياض في البعد النفسي من أبعاد مقياس الثقة بالنفس تعزى إلى متغير مستوى تعليم الأم، لصالح ذوي مستوى تعليم الأم (جامعي أو أعلى)، ونرفض فرض البحث جزئياً حيث أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأحداث الجانحين بمدينة الرياض على بعد (الطلاقة اللغوية) من أبعاد مقياس الثقة بالنفس تعزى إلى متغير مستوى تعليم الأب، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأحداث الجانحين بمدينة الرياض على أبعاد (البعد الاجتماعي، البعد الفسيولوجي، بعد الطلاقة اللغوية) من أبعاد مقياس الثقة بالنفس وكذلك الدرجة الكلية له تعزى إلى متغير مستوى تعليم الأم.

**نتائج الفرض الثالث:**

ينص الفرض الثالث على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكك الأسري بين الأحداث الجانحين بمدينة

الرياض تعزى لمستوى تعليم الأب والأم (جامعي أو أعلى، أقل من جامعي)".

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار (ت) للفروق بين متوسطي درجات مجموعتين مستقلتين Independent Samples T-Test للمقارنة بين متوسطات درجات الأحداث الجانحين بمدينة الرياض على مقياس التفكك الأسري وفقا لمتغير مستوى تعليم الأب والأم (جامعي أو أعلى، أقل من جامعي)، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدولين التاليين رقم (12، 13):

**جدول (12) يوضح نتيجة اختبار ت للفروق بين متوسطات درجات الأحداث الجانحين بمدينة الرياض في التفكك الأسري وفقا لمتغير مستوى تعليم الأب**

| مقياس التفكك الأسري | مستوى تعليم الأب | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التفكك الأسري | جامعي أو أعلى | 75 | 39.4800 | 7.95657 | -3.020 | .003 |
| | أقل من جامعي | 88 | 43.9545 | 10.51972 | | |

يتضح من الجدول السابق رقم (12) بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي درجات الأحداث الجانحين بمدينة الرياض على مقياس التفكك الأسري تعزى إلى متغير مستوى تعليم الأب، في اتجاه ذوي مستوى تعليم الأب (أقل من جامعي)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنه عندما يكون المستوى التعليمي للأب متدني قد يؤدي إلى تفكك الأسرة وعدم ترابطها وفشل الأب بإدارة الأسرة مما ينعكس على الأبناء المراهقين بشكل سلبي، وتتفق مع هذه النتيجة دراسة العمرو (2007) حيث أشارت إلى عدد من النتائج وأبرزها هو أن انخفاض مستوى تعليم الأب له دور في التفكك الأسري، وبحدود علم الباحث لا توجد دراسات اختلفت نتيجتها مع النتيجة الحالية.

**جدول (13) يوضح نتيجة اختبار ت للفروق بين متوسطات درجات الأحداث الجانحين بمدينة الرياض في التفكك الأسري وفقا لمتغير مستوى تعليم الأم**

| مقياس التفكك الأسري | مستوى تعليم الأم | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **التفكك الأسري** | **جامعي أو أعلى** | **87** | **40.1149** | **7.93934** | **-2.560** | **.011** |
| | **أقل من جامعي** | **76** | **43.9342** | **11.0216** | | |

يتضح من الجدول السابق رقم (13) بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات الأحداث الجانحين بمدينة الرياض على مقياس التفكك الأسري تعزى إلى متغير مستوى تعليم الأم، في اتجاه ذوي مستوى تعليم الأم (أقل من جامعي)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنه عندما يكون المستوى التعليمي للأم متدني قد يؤدي إلى تفكك الأسرة وعدم ترابطها مما ينعكس على الأبناء المراهقين بشكل سلبي، وتتفق مع هذه النتيجة دراسة العمرو (2007) حيث أشارت إلى عدد من النتائج وأبرزها هو أن انخفاض مستوى تعليم الأم له دور في التفكك الأسري، وبحدود علم الباحث لا توجد دراسات اختلفت نتيجتها مع النتيجة الحالية، ومما سبق نقبل فرض البحث وهو توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكك الأسري بين الأحداث الجانحين بمدينة الرياض تعزى لمستوى تعليم الأب والأم (جامعي أو أعلى – أقل من جامعي).

**نتائج الفرض الرابع:**

ينص الفرض الرابع على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الثقة بالنفس (الأبعاد والدرجة الكلية) بين الأحداث الجانحين بمدينة الرياض تعزى لسكن الحدث (السكن مع الأب، السكن مع الأم، السكن مع الأبوين، السكن مع غيرهما)".

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب الفروق بين متوسطات رتب درجات الأحداث الجانحين بمدينة الرياض على مقياس الثقة بالنفس وفقا لمتغير سكن الحدث (السكن مع الأب، السكن مع الأم، السكن مع الأبوين، السكن مع غيرهما)، باستخدام اختبار كروسكال واليس للفروق بين المجموعات المستقلة Kruskal-Wallis Test بديلاً لا معلمياً عن تحليل التباين الأحادي، نظرا لعدم التجانس في أعداد المجموعات الفرعية لفئات متغير سكن الحدث، وقد جاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي رقم (14):

**جدول (14) يوضح نتائج اختبار كروسكال واليس لاختبار الفروق في الثقة بالنفس التي تعزى لمتغير سكن الحدث**

| مقياس الثقة بالنفس | سكن الحدث | العدد | متوسط الرتب | كاي تربيع | درجات الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| البعد النفسي | السكن مع الأب | 17 | 53.38 | | | |

**تابع – جدول (14) يوضح نتائج اختبار كروسكال واليس لاختبار الفروق في الثقة بالنفس التي تعزى لمتغير سكن الحدث**

| مقياس الثقة بالنفس | سكن الحدث | العدد | متوسط الرتب | كاي تربيع | درجات الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| البعد الاجتماعي | السكن مع الأم | 26 | 81.40 | 25.532 | 3 | .000 |
| | السكن مع الأبوين | 102 | 92.55 | | | |
| | السكن مع غيرهما | 18 | 52.92 | | | |
| | الإجمالي | 163 | | | | |
| البعد الفسيولوجي | السكن مع الأب | 17 | 61.03 | 21.121 | 3 | .000 |
| | السكن مع الأم | 26 | 86.02 | | | |
| | السكن مع الأبوين | 102 | 92.43 | | | |
| | السكن مع غيرهما | 18 | 36.92 | | | |
| | الإجمالي | 163 | | | | |
| بعد الطلاقة اللغوية | السكن مع الأب | 17 | 66.62 | 7.132 | 3 | .068 |
| | السكن مع الأم | 26 | 77.40 | | | |
| | السكن مع الأبوين | 102 | 92.90 | | | |
| | السكن مع غيرهما | 18 | 41.42 | | | |
| | الإجمالي | 163 | | | | |
| الدرجة الكلية للثقة بالنفس | السكن مع الأب | 17 | 62.91 | 21.044 | 3 | .000 |
| | السكن مع الأم | 26 | 92.65 | | | |
| | السكن مع الأبوين | 102 | 85.45 | | | |
| | السكن مع غيرهما | 18 | 65.11 | | | |
| | الإجمالي | 163 | | | | |
| | السكن مع الأب | 17 | 59.50 | | | |
| | السكن مع الأم | 26 | 85.04 | | | |
| | السكن مع الأبوين | 102 | 91.92 | | | |
| | السكن مع غيرهما | 18 | 42.64 | | | |
| | الإجمالي | 163 | | | | |

يتضح من الجدول السابق رقم (14) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأحداث الجانحين بمدينة الرياض على بعد (الطلاقة اللغوية) من أبعاد مقياس الثقة بالنفس تعزى إلى متغير سكن الحدث (السكن مع الأب، السكن مع الأم، السكن مع الأبوين، السكن مع غيرهما)، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) فأقل بين متوسطات رتب درجات الأحداث الجانحين بمدينة الرياض على أبعاد (البعد النفسي، البعد الاجتماعي، البعد الفسيولوجي) من أبعاد مقياس الثقة بالنفس والدرجة الكلية له تعزى إلى متغير سكن الحدث (السكن مع الأب، السكن مع الأم، السكن مع الأبوين، السكن مع غيرهما)، وذلك لصالح ذوي متوسط الرتب الأعلى، وبمراجعة الجدول السابق يتضح أن متوسط الرتب الأعلى في الأبعاد المذكورة والدرجة الكلية للثقة بالنفس لصالح (السكن مع الأبوين) يليه (السكن مع الأم)، ثم

(السكن مع الأب)، وفي الأخير (السكن مع غيرهما)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنه عندما يعيش ويسكن الابن مع والديه فإنه غالباً ما يلقى اهتماماً ورعاية أكثر من قبل الوالدين مما يُعزز لديه ثقته بنفسه، ولذلك جاءت الفروق بالمرتبة الأولى لصالح (السكن مع الأبوين)، وهذا ما أكدت عليه دراسة أحاندو (2017) حيث توصلت إلى عدد من النتائج أبرزها أن للأسرة وللوالدين إسهامات تربوية تُكسب الثقة بالنفس لدى الأبناء، وتتصل هذه الإسهامات بالنمو الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي للأبناء، وعلى العكس الابن الذي يعيش مع غير الوالدين فإنه غالباً قد لا يحصل على رعاية واهتمام كافي مما قد ينعكس سلباً على ثقته بنفسه، وبحدود علم الباحث لا توجد دراسات اختلفت نتيجتها مع النتيجة الحالية، ومما سبق نقبل فرض البحث جزئياً وذلك فيما يتعلق بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأحداث الجانحين بمدينة الرياض على بعد (الطلاقة اللغوية) من أبعاد مقياس الثقة بالنفس تعزى إلى متغير سكن الحدث (السكن مع الأب، السكن مع الأم، السكن مع الأبوين، السكن مع غيرهما)، ونرفض فرض البحث جزئياً حيث أشارت النتائج إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) فأقل بين متوسطات رتب درجات الأحداث الجانحين بمدينة الرياض على أبعاد (البعد النفسي، البعد الاجتماعي، البعد الفسيولوجي) من أبعاد مقياس الثقة بالنفس والدرجة الكلية له تعزى إلى متغير سكن الحدث (السكن مع الأب، السكن مع الأم، السكن مع الأبوين، السكن مع غيرهما).

**نتائج الفرض الخامس:**

ينص الفرض الخامس على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكك الأسري بين الأحداث الجانحين بمدينة الرياض تعزى لسكن الحدث (السكن مع الأب، السكن مع الأم، السكن مع الأبوين، السكن مع غيرهما)".

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب الفروق بين متوسطات رتب درجات الأحداث الجانحين بمدينة الرياض على مقياس التفكك الأسري وفقا لمتغير سكن الحدث (السكن مع الأب، السكن مع الأم، السكن مع الأبوين، السكن مع غيرهما)، باستخدام اختبار كروسكال واليس للفروق بين المجموعات المستقلة Kruskal-Wallis Test بديلاً لا معلمياً عن تحليل التباين الأحادي، نظراً لعدم التجانس في أعداد المجموعات الفرعية لفئات متغير سكن الحدث، وقد جاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي رقم (15):

**جدول (15) يوضح نتائج اختبار كروسكال واليس لاختبار الفروق في التفكك الأسري التي تعزى لمتغير سكن الحدث**

| مقياس التفكك الأسري | سكن الحدث | العدد | متوسط الرتب | كاي تربيع | درجات الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية للتفكك الأسري | السكن مع الأب | 17 | 96.82 | 28.342 | 3 | .000 |
| | السكن مع الأم | 26 | 80.35 | | | |
| | السكن مع الأبوين | 102 | 71.01 | | | |
| | السكن مع غيرهما | 18 | 132.67 | | | |
| | الإجمالي | 163 | | | | |

يتضح من الجدول السابق رقم (15) بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطات رتب درجات الأحداث الجانحين بمدينة الرياض على مقياس التفكك الأسري تعزى إلى متغير سكن الحدث (السكن مع الأب، السكن مع الأم، السكن مع الأبوين، السكن مع غيرهما)، وذلك لصالح ذوي متوسط الرتب الأعلى، وبمراجعة الجدول السابق يتضح أن متوسط الرتب الأعلى في الدرجة الكلية للتفكك الأسري في اتجاه (السكن مع غير الوالدين)، يليه (السكن مع الأب) ثم (السكن مع الأم)، وفي الأخير (السكن مع الأبوين)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التفكك الأسري أكثر لمن يسكنون مع غير الوالدين، بينما هو أقل لدى من يسكنون مع الأب والأم، وهذا يؤكد الدور المهم للوالدين في تماسك الأسرة وتربية الأبناء، وهذا ما أكدته دراسة (Paschal & Ringwalt & Flewelling, 2003) حيث توصلت إلى عدد من النتائج وكان أبرزها بأن غياب الأب وسكن المراهق مع غير الوالدين له أثر بالتفكك الأسري وبجنوح الأحداث، ومما سبق يمكن القول بأن فرض البحث تحقق وهو توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكك الأسري بين الأحداث الجانحين بمدينة الرياض تعزى لسكن الحدث (السكن مع الأب، السكن مع الأم، السكن مع الأبوين، السكن مع غيرهما).

**توصيات البحث:**

تنبثق التوصيات من خلال الإطار النظري والدراسات السابقة والنتائج التي أسفر عنها البحث وذلك كما يلي:

1. يوصي الباحث بضرورة الاهتمام بالثقة بالنفس، والتفكك الأسري لدى الأحداث وذلك من خلال دراسة هذه المتغيرات لمعرفة الأسباب المؤدية لها، ومن ثم رفع مستوى الثقة بالنفس لأنه يُحسن من قدرة الفرد على التفاعل الناجح مع البيئة، مع الاهتمام بتلاحم الأسرة وتماسكها من خلال توفير البيئة المناسبة لذلك.
2. وضع برامج تطبيقية لرفع مستوى الثقة بالنفس لدى

الأحداث من قبل المتخصصين، وتوجيه الباحثين والمراكز البحثية إلى دراسة التفكك الأسري ومن ثم تطبيق برامج تربوية ونفسية لمساعدة الأحداث الجانحين الذين يعانون من تفكك أسري.

3. الاستفادة من مقياس الثقة بالنفس ومقياس التفكك الأسري المستخدمين في البحث الحالي من قبل الباحثين والمرشدين والتربويين في تحديد مستوى الثقة بالنفس والتفكك الأسري لدى الأحداث الجانحين، والكشف عن الذين يحتاجون إلى مساعدة لتقديم يد العون لهم.

4. التعرف على الفروق في الثقة بالنفس والتفكك الأسري لدى الأحداث الجانحين، وتوظيف أفضل السبل العلمية لفهم هذه الفروق ومجابهة المشكلات التي قد تقف عائقاً أمام تنمية الثقة بالنفس للحدث، والحد من التفكك الأسري.

5. التواصل مع أولياء أمور الأحداث، وتزويدهم ببعض النصائح، وطرق التربية الحديثة التي تساعد على زيادة التماسك الأسري وتنمية الثقة بالنفس لأبنائهم.

**البحوث المقترحة:**

إكمالاً للفائدة المرجوة للبحث وبناء على المشكلات التي واجهها الباحث في ثنايا بحثه ومن خلال نتائج البحث يقترح الباحث ما يلي:

- إجراء أبحاث مماثلة للبحث على عينات أخرى مثل: الفتيات المنحرفات، ومقارنة نتائجها مع نتائج البحث الحالي.
- إجراء المزيد من الأبحاث في الثقة بالنفس والتفكك الأسري باستخدام أدوات متنوعة وفي بيئات مختلفة.
- إجراء أبحاث في الثقة بالنفس والتفكك الأسري لدى الطلاب والطالبات، وربط ذلك ببعض المتغيرات الأخرى، كعدد أفراد الأسرة والعمر والتحصيل الدراسي.

**المراجع:**

**أولاً: المراجع العربية**

أحاندو، سيسي. (2017). إسهامات التربية الأسرية في تنمية الثقة بالنفس لدى الأبناء. مجلة دراسات وأبحاث، جامعة الجلفة، الجزائر. العدد (26). 39-54.

إدارة رعاية الأحداث. (1439). وزارة العمل والتنمية الاجتماعية. الرياض. المملكة العربية السعودية.

آل شافي، محمد مبارك. (2006). التفكك الأسري وانحراف الأحداث. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم العلوم الاجتماعية. كلية الدراسات العليا. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. المملكة العربية السعودية.

حسين، أحمد الهرام. (2017). التفكك الأسري ودوره في انحراف الأحداث. دراسة ميدانية لمؤسسات رعاية وتوجيه الاحداث المنحرفين بمدينة بنغازي. المجلة الليبية العالمية.كلية التربية. جامعة بنغازي. ليبيا. العدد (26). 1-15.

حمد، إبراهيم حمد. (2008). التفكك الأسري في انحراف الأحداث في المجتمع الفلسطيني. دراسة حالة على بعض الأحداث المنحرفين في محافظات غزة. مجلة كلية التربية. جامعة عين شمس. مصر. المجلد (14). العدد (2). 187 - 240.

داود، شفيقة. (2015). العوامل المؤثرة على مستوى الثقة بالنفس لدى المراهق المتمدرس. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية. الجزائر. العدد (12). 114-129.

الرويس، فهد عبدالله. (1412). أثر التفكك الأسري في عودة الأحداث للانحراف. رسالة ماجستير غير منشورة. المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب. قسم العلوم الاجتماعية. المملكة العربية السعودية.

الرويشد، خالد عبدالله. (2004). السلوك المضطرب لدى الأحداث الجانحين المودعين في دور الملاحظة في شمال المملكة العربية السعودية وعلاقته بالتفكك الأسري. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا. الجامعة الأردنية. المملكة الأردنية الهاشمية.

زيدان، عصام محمد. (2008). إدمان الانترنت وعلاقته بالقلق والاكتئاب والوحدة النفسية والثقة بالنفس. مجلة دراسات عربية في علم النفس. مصر. المجلد (7). العدد (2). 371-452.

السقاف، منال محمد. (1429). الثقة بالنفس وانفعال الغضب لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الملك عبدالعزيز بجدة وجامعة أم القرى بمكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس. كلية التربية. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.

شلبي، وفاء وزيدان، السيد وحسن، لمياء وحسن، نجلاء. (2012). علاقة التفكك الأسري بقدرة الأبناء

المراهقين على اتخاذ القرارات. دراسة ميدانية بمحافظة القليوبية. المؤتمر العلمي السنوي العربي الرابع لكلية التربية النوعية جامعة المنصورة. مصر. المجلد (1). العدد (4). 221-254.

الصحراوي، يونس. (2009). التفكك الأسري ونشوء العود الانحرافي. دراسة نظرية في سوسيولوجيا الانحراف. مجلة شبكة العلوم النفسية العربية. العدد (21). 61-65.

الطائي، أنوار غانم. (2007). الثقة بالنفس وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة كلية التربية في جامعة الموصل. مجلة التربية والعلم. العراق. المجلد (14). العدد (1). 293 -312.

الطواري، سعود محمد. (2016). الثقة بالنفس لدى المراهقين في دولة الكويت. مجلة عالم التربية. مصر. المجلد (17). العدد (56). 22-1.

عباس، فخري صبري. (2012). دراسة تحليلية للعوامل المرتبطة بالتفكك الأسري للعائلة العراقية بعد أحداث 9/4/2003. مجلة الفتح. العدد (51). 256 - 274.

العقيدي، صالح حسين. (2008). أثر التفكك الأسري على جنوح طلاب المدارس الثانوية. دراسة سببية مقارنة على طلاب المدارس الثانوية للبنين بشرق الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم العلوم الاجتماعية. كلية الدراسات العليا. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. المملكة العربية السعودية.

علام، مناهل التوم. (2011). التفكك الأسري ودوره في انحراف الأحداث. دراسة وضعية على دار تربية الأشبال بالجريف غرب. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا. جامعة النيلين. السودان.

العمرو، نادية هايل. (2007). التفكك الأسري وعلاقته بانحراف الفتيات في الأردن: دراسة مقارنة بين الفتيات المنحرفات وغير المنحرفات. رسالة ماجستير غير منشورة. عمادة الدراسات العليا. جامعة مؤتة. المملكة الأردنية الهاشمية.

عياد، أيمن عبدالحفيظ. (2005). التفكك الأسري وانحراف الأحداث. مجلة البحوث التربوية. كلية المعلمين في الباحة. المملكة العربية السعودية. العدد (5). 195-202.

الغامدي، خرصان علي. (2009). التفكك الأسري وعلاقته بانحراف الفتيات بسجن بريمان بجدة. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم العلوم الاجتماعية. كلية الدراسات العليا. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. المملكة العربية السعودية.

الغامدي، صالح يحي. (2009). اضطرابات الكلام وعلاقتها بالثقة بالنفس وتقدير الذات لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة. رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم علم النفس. كلية التربية. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.

القواسمة، أحمد والفرح، عدنان. (1996). تطوير مقياس الثقة بالنفس. المجلة العربية للتربية. الأردن. المجلد (16). العدد (2). 64-92.

الكساسبة، حسن عطا. (2015). الذكاء الوجداني وعلاقته بالسعادة والثقة بالنفس لدى طلبة جامعة مؤتة. رسالة ماجستير غير منشورة. عمادة الدراسات العليا. جامعة مؤتة. الأردن.

لاحق، لاحق بن عبدالله. (2004). الثقة بالنفس وعلاقتها ببعض السمات المزاجية لدى عينة من الأحداث الجانحين وغير الجانحين بمنطقة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس. كلية التربية. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.

المفرجي، سالم محمد. (2008). الثقة بالنفس وحب الاستطلاع ودافعية الابتكار لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمنطقة مكة المكرمة. رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم علم النفس. كلية التربية. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.

نسيسة، فاطمة. (2015). التفكك الأسري وعلاقته بانحراف الأحداث. مجلة جيل العلوم الانسانية والاجتماعية. مركز جيل البحث العلمي. الجزائر. العدد (5). 147-154.

هارون، فرغلي. (2016). الثقة بالنفس وأهميتها وطرق تنميتها. مجلة الوعي الإسلامي. الكويت. المجلد (53). العدد (610). 14-15.

الوشلي، وداد أحمد. (2007). الثقة بالنفس وبعض السمات الشخصية لدى عينة من الطالبات المتفوقات دراسياً والعاديات في المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس. كلية التربية. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.

ياسين، حمدي والحسيني، نادية وعبدالرزاق، محمد. (2010). الثقة بالنفس وضبط الذات لدى الموهوبين والعاديين. دراسات الطفولة. مصر. المجلد (13). العدد (46). 189-211.

## Arab References:

Abbas, Fakhri Sabri. (2012). dirasa tahlilia lile-awamil almurtabita bialtafakuk al'asrii lileayila aleiraqia baed 'ahdath 9/4/2003 [An Analytical Study of Factors Related to the Family Disintegration of the Iraqi Family after the Events of 9/4/2003]. Majalat Al-Fath [Al-Fatih Journal], 51, 256-274.

Department of Social Sciences, College of Graduate Studies, Naif Arab University for Security Sciences, Saudi Arabia.

Al-Ghamdi, Saleh Yahya. (2009). aidtirabat al-kalam waealaqatuha bialthiqat bialnafs wataqdir aldhdhat ladaa eayinat min tullab almarhalat almutawasitati [Speech Disorders and their Relationship to Self-Confidence and Self-Esteem among a Sample of Intermediate School Students]. Unpublished doctoral dissertation, Department of Psychology, College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah.

Allam, Manahel Al-Tom. (2011). altafakuk al'asria wadawrih fi ainhiraf al'ahdath: dirasata wadheiah alaa dar tarbiat al'ashbal bialjarif gharb [Family Disintegration and its Role in Juvenile Delinquency: A Situational Study on Juvenile Home in Al-Geraf West. Unpublished master's thesis, Department of Social Sciences, College of Postgraduate Studies, Neelain University, Sudan.

Al-Mafraji, Salem Mohammed. (2008). althiqat bialnafs wahaba alaistitlae wadafiei-at alaibtikar ladaa eayinat min tullab watalibat almarhalat alththanawiat bimintaqat makat almukramati. [Self-confidence, Curiosity and Innovation Motivation among a Sample of High School Students in Makkah Al-Mukarramah]. Unpublished doctoral dissertation, Department of Psychology, College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah.

Al-Qawasmeh, Ahmed & Al-Farah, Adnan. (1996). tatwir miqyas althiqat bialnafs [Developing the Scale of Self-Confidence]. Almajalat Alearabiat Liltarbia [Arab Journal of Education], Jordan, 16(2), 64-92.

Al-Ruwais, Fahad Abdullah. (1412 A.H. crosponding to 1991 A.D.). 'athara altafakuk al'asriu fi eawdat al'ahdath lilainhiraf [The effect of Family Disin-

Ahando, Sisi. (2017). 'iishamat altarbiat al'asriat fi tanmiat althiqa bialnafs ladaa al'abana [Contributions of Family Education to Developing Self-Confidence among Children]. Majalat Dirasat wa'Abhath [Journal of Studies and Research], University of Djelfa, Algeria, 26, 39-54.

Al Shafi, Mohammed Mubarak. (2006). altafakuk al'asriu wa ainhiraf al'ahdath. [Family Disintegration and Juvinile Delinquency]. Unpublished master's thesis, Department of Social Sciences, College of Postgraduate Studies, Naif Arab University for Security Sciences, Kingdom of Saudi Arabia.

Al-Amro, Nadia Hayel. (2007). altafakuk al'asria waealaqatah biainhiraf alfatyat fi al'urdin: dirasa mqarnt bayn alfatyat almunahrafat waghayr almunharafat [Family Disintegration and its Relation to Girls' Delinquency in Jordan: A Comparative Study between Deliquent and Non-Deliquent Girls]. Unpublished master's thesis, Deanship of Postgraduate Studies, Mutah University, The Hashemite Kingdom of Jordan.

Al-Aqeedi, Saleh Hussain. (2008). 'athar altafakuk al'asrii alaa junuh tullab almadaris alththanuia. dirasa sababiah mqarnt alaa tullab almadaris alththanawia lilbanien bisharq alriyad [The Impact of Family Disintegration on the Delinquency of High School Students. A Causal Comparative Study on Male Secondary School Students in Eastern Riyadh], Unpublished master's thesis, Department of Social Sciences, College of Postgraduate Studies, Naif Arab University for Security Sciences, Kingdom of Saudi Arabia.

Al-Ghamdi, Khursan Ali. (2009). altafakuk al'asriu waealaqatuh biainhiraf alfatiaat bisijn biriman bijeddah [Family Disintegration and its Relationship to the Delinquency of Girls in Briman Prison, Jeddah]. Unpublished Master Thesis,

the University of Mosul]. Majalat Altarbiat Waleulm, Aleiraq [Education and Science Magazine], Iraq, 14(1), 293-312.

Al-Tawari, Saud Mohammed. (2016). althiqat bialnafs ladaa almurahiqin fi dawlat alkuayt [Self-confidence among Adolescents in the State of Kuwait]. Majalat Alaam Altarbia, misr [Journal Education World], Egypt, 17(56), 1-22.

Ayyad, Ayman Abdelhafeez. (2005). altafakuk al'asria wainhiraf al'ahdathi [Family Disintegration and Juvenile Delinquency]. Majalat Albihwth Altarbawiati [Journal of Educational Research], Teachers College in Al-Baha, Kingdom of Saudi Arabia, 5, 195-202.

Da'oud, Shafiqa. (2015). aleawamil almuatharat ealaa mustawaa althiqat bialnafs ladaa almarahiq almutamadris [Factors Affecting the Level of the School Adolescent Self-confidence]. Majalat Aldirasat Walbuhwith Alaijtimaeia [Journal of Sociological Studies and Research], Algeria, 12, 114-129.

Department of Juvinile Welfare. (1439 A.H. crosponding to 2018 A.D.). Ministry of Labour and Social Development, Riyadh, KSA.

Hamad, Ibrahiem Hamad. (2008). altafakuk al'asriu fi ainhiraf al'ahdath fi almujtamae alflstyny: dirasata hala alaa baedh al'ahdath almnhrifin fi muhafazat ghaza. [Family Disintegration in Juvinile Delinquency in the Palestenian Community: A case Study on some Delinquent Juveniles in Gaza Governorates]. Majalat Kuliyat Altarbia [Journal of the College of Education], Ain Shams University, Egypt, 14(2), 187-240.

Hussain, Ahmed Al-Haram. (2017). altafakuk al'asriu wadawrih fi ainhiraf al'ahdath: dirasa maydaniat limuasasat rieayat watawjih al'ahdath almunharifin bimadinat binaghaziin. [Family Disintegration and its Role Juvinile Delinquency: A tegration on the Return of Juveniles to Delinquency]. Unpublished master's thesis, Arab Center for Security Studies and Training, Department of Social Sciences, Kingdom of Saudi Arabia.

Al-Ruwaished, Khaled Abdullah. (2004). alsuluk almudtarib ladaa al'ahdath aljanihin almuadaein fi dawr almulahazat fi shamal almamlakat alearabiat alsaeudiat waealaqatih bialtafakuk al'asrii [The Distrubed Behavior of Delinquent Juveniles Placed in Juvenile Homes in Northern Saudi Arabia and its Relationship to Family Disintegration]. Unpublished master's thesis, College of Postgraduate Studies, Jordanian University, the Hashemite Kingdom of Jordan.

Al-Sahrawi, Younes. (2009). altafakuk al'asria wanashu' aleawd alainhrafi: dirasa nazaria fi susiulujia alainhraf [Family Disintegration and the Emergence of Delinquency Return: A Theoretical Study on Deviation Sociology]. Majalat Shabakat Aleulum Alnafsiah Alearabia [Journal of the Arab Psychological Sciences Network], 21, 61-65.

Al-Saqaf, Manal Mohammed. (1429 A.H. crosponding to 2008 A.D.). althiqat bialnafs wainfieal alghadab ladaa eayinat min tullab watalibat jamieat almalik eibdaleaziz bijdat wajamieat 'am alquraa bimakat almukramat [Self-confidence and Anger Emotion among a Sample of Male and Female Students from King Abdulaziz University in Jeddah and Umm Al-Qura University in Makkah Al-Mukarramah]. Unpublished master's thesis, Department of Psychology, Faculty of Education, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah.

Al-Taie, Anwar Ghanem. (2007). althiqat bialnafs waealaqatiha bibaedh almutaghayirat ladaa talbet kuliyat altarbia fi jamieat almwsl [Self-Confidence and its Relationship to Some Variables among Students of the College of Education at

iu Alsanawiu Alarabi Alrrabie Likuliat Altarbia Alnaweia Jamieat Almansura, Misr [The Fourth Annual Arab Scientific Conference of the Faculty of Specific Education, Mansoura University], Egypt, 1(4), 221-254.

Zaydan, Eisam Mohammed. (2008). 'iidman al-antrnt waealaqath bialqalaq walaiktiaab walwahdat alnafsiat walthiqat bialnafs [Internet Addiction and its Relationship to Anxiety, Depression, Psychological Lonileness and Self-confidence]. Majalat Dirasat Arabia fi Eilm Alnafs [Journal of Arab Studies in Psychology], 7(2),371-452.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Mishelle, P. (2002). The impact of motivation, student peer, and students faculty interaction on academic self confidence, reports research. p27.

Paschal, M. & Ringwalt, C. & Flewelling, R. (2003). Effects of parenting, father absence, and affiliation with delinquent peers on delinquent behavior among African-American male adolescent. Adolescence, Vol 38, No 149, 15-34.

field Study of the Institutions of Care and Guidance for Juvenile Delinquents in Benghazi]. Almajalat Alliybiat Alealamia [International Libyan Journal], Faculty of Education, University of Benghazi, Libya, 26, 1-15.

Kasasbeh, Hassan Atta. (2015). aldhika' alwajdaniu waealaqatuh bialsaeadat walthiqat bialnafs ladaa talbt jamieat mutath [Emotional Intelligence and its Relationship to Happiness and Self-Confidence among the Students of Mutah University]. Unpublished Master Thesis, Deanship of Graduate Studies, Mutah University, Jordan.

Lahiq, Lahiq bin Abdullah. (2004). althiqat bialnafs waealaqatiha bibaedh alsmat almizajiat ladaa eayinat min al'ahdath aljanihin waghayr aljanihin bimintaqat makat almukramati [Self-Confidence and its Relationship to Some Mood Characteristics of a Sample of Delinquent and Non-Delinquent Juveniles in Makkah Al-Mukarramah Region]. Unpublished Master Thesis, Department of Psychology, College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah.

Nassisa, Fatima. (2015). altafakuk al'asria waealaqatah biainhiraf al'ahdathi [Family Disintegration and its Relationship to Juvenile Delinquency]. Majalat Jeel Aleulum Al'iinsania Wa Elaijtimaeia [Journal of the Generation of Humanities and Social Sciences], Center for the Generation of Scientific Research, Algeria, 5, 147-154.

Shalaby, Wafa; Zidan, Al-Sayed; Hassan, Lamia & Hassan, Naglaa. (2012). ealaqat altafakuk al'asrii biqudrat al'abna' almurahiqin ealaa aitikhadh alqararat: dirasa maydaniah bimuhafazat alqilyubiati [The Relationship of Family Disintegration with the Ability of Adolescents to Make Decisions: A Field Study in Qaliubiya Governorate. Almutamar Aleilm-

# تقويم أداء كليات/عمادات خدمة المُجتمع والتعليم المُستمر في الجامعات السعودية باستخدام بطاقة الأداء المتوازن

(قُدم للنشر في 9/5/2020، وقُبل للنشر في 22/6/2020)

د. محمد بن عثمان حربي الثبيتي
أستاذ مُشارك بقسم الإدارة التربوية والتخطيط
كلية التربية - جامعة أم القرى

Dr. Mohammad bin Othman Harbi Al-Thobeti
Associate Professor, Daepartment: Educational Administration and Planning
College: Education, Umm Al-Qura University

**المستخلص:**

هدفت الدراسة تقويم أداء كليات/عمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر بالجامعات السعودية باستخدام بطاقة الأداء المتوازن، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من عمداء ووكلاء ورؤساء الأقسام فيها، وطبقت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وتوصلت إلى مجموعة من النتائج منها: أن تقويم أفراد عينة الدراسة لأداء كليات/عمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر بالجامعات السعودية في جميع أبعاد بطاقة الأداء المتوازن كان بدرجة عالية، وبمتوسط عام بلغ (3.74) وانحراف معياري بلغ (0.60) وأظهرت استجابات أفراد عينة الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للمتغيرات الأساسية تُعزى للجنس وطبيعة العمل والرتبة العلمية في جميع الأبعاد، وطبيعة العمل القيادي في ثلاثة أبعاد هي التعلم والنمو والعمليات الداخلية ورضا العملاء، بينما وُجد فروق في البُعد المالي لصالح من خبرتهم أكثر من 4 سنوات وأوصت الدراسة بتطبيق بطاقة الأداء المتوازن كأداة تقييم للأداء المؤسسي على كليات وجهات أخرى بالجامعات السعودية نظير استجابات أفراد عينة الدراسة العالية على أبعادها الأربعة

**الكلمات المفتاحية:** تقويم الأداء، بطاقة الأداء المتوازن، كليات/عمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر.

**Abstract**

The study aimed to evaluate the performance of colleges/deanships of community service and continuing education in Saudi universities using the balanced scorecard. The descriptive survey method was employed. The study sample consisted of deans, vice-deans and heads of the departments. The questionnaire was applied as a tool to collect data. The results showed that the evaluation of the study sample for the performance of colleges/deanships of community service and continuing education in Saudi universities in all dimensions of the balanced scorecard was high (mean=٣,٧٤; SD=٠,٦٠). There were no statistically significant differences between the study sample responses due to gender, nature of work, and academic rank in all dimensions. Also, there were no statistically significant differences due to the nature of leadership work in three dimensions; learning and growth, internal processes, and customer satisfaction, while there was a statistically significant difference in the financial dimension in favor of those with more than ٤ years of experience. The study recommended applying the balanced scorecard as an evaluation tool for institutional performance on colleges and other institutions of Saudi universities as a result of the high responses of study sample on its four dimensions.

**Key Words**: performance evaluation, balanced scorecard, colleges/deanships of community service and continuing education.

**مقدمة:**

يستهدف تقويم الأداء في المؤسسات الأكاديمية معرفة اتجاهات أدائها الحالي واستشراف مُستقبلها ومقارنة ذلك بما هو مُخطط له سلفاً من جهة وما تحقق من أهداف مرسومة له من جهة أخرى؛ بهدف ضمان خط سيرها بجودة عالية في الاتجاه الصحيح.

ولكي تتحقق هذه الرؤية لابد من إيجاد وسيلة علمية لتقويم الأداء بشكل شامل لكافة جوانب المنظومة، حيث تأتي بطاقة الأداء المتوازن واحدة من أبرز هذه الوسائل؛ لأنها نظاماً شاملاً لتقييم الأداء من منظور استراتيجي يعمل على ترجمة رسالة واستراتيجية المؤسسات التعليمية إلى مجموعة من الأهداف والمؤشرات جرَّاء تطبيقها لأبعادها الأربعة والمتمثلة في البُعد المالي، ورضاء العملاء، والعمليات التشغيلية، والتعلُّم والنمو (السيّد، 2017:5).

وهذا ما أكده درغام وأبو فضه (2009) من أن بطاقة الأداء المتوازن تُعدُّ منهج تفكير متوازن وأداة عمل تنفيذية تُمكِّن المؤسسة في حال تبنيّها من تحقيق أهدافها الاستراتيجية وتقييم أدائها التشغيلي والمالي والاستراتيجي وفق إطار متكامل من المقاييس المالية وغير المالية بشكل متوازن (743). وأضافت عبد الهادي وغنيم والدوي (2016) أن بطاقة الأداء المتوازن تربط مقاييس الأداء بالرؤية والأهداف الاستراتيجية عبر أبعادها الأربعة (334).

ونظراً للأهمية التي تُمثلها الجامعة – كبيت خبرة– في مُحيطها الاجتماعي، فإنها مُطالبة بتحقيق هدفها الثالث المتمثل في خدمة المجتمع، عن طريق تطبيق المعرفة للقضاء على مُشكلات المجتمع من خلال التدريب والتعليم المستمر وتقديم البحوث التطبيقية والاستشارات (المفيز، 2016: 305). ولما كانت أهمية قياس الأداء هي السبيل الأمثل لجودة وكفاءة مُخرجات هذه الكليات والعمادات، فلابد من وضع الأسس العلمية الكفيلة بإجراء التقييم المطلوب والخروج بنتائج يُمكن الاطمئنان إليها والتعويل عليها سواءً في رسم الخطط أو اتخاذ القرارات (الديحاني، 2017: 533). ونظراً لأن كليات/عمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر تتركز جُلَّ برامجها على خدمة المجتمع المحيط؛ فإن تقويمها بأحد أساليب تقويم الأداء العلمية مطلباً مهماً؛ بهدف الاستفادة من إبداع وابتكار أعضاء هيئة التدريس في الاستثمار الخارجي من خلال مشاريع تُقدَّم للشركات والاستفادة من موارد تلك المشاريع في توفير مصدر تمويل بديل عن التمويل الرسمي.( Valderrama, & Cornejo, & Bor-doy, 2013: 43).

لذا فإن الجامعات بصفة عامة وكليات أو عمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر على وجه التحديد مُطالبة بتقويم أدائها وفقاً لأساليب علمية باستخدام – على سبيل المثال لا الحصر– بطاقة الأداء المتوازن التي تتميز بشموليتها في تقويم كافة جوانب الجهة التي تُطبقها.

حيث أوصت دراسة سفر (2012) بقيام مراكز التدريب وخدمة المجتمع بجامعة أم القرى «التي تحوَّلت فيما بعد» إلى كلية خدمة المجتمع والتعليم المستمر إلى تقديم برامج تدريبية مُتخصصة في مجال تقييم الأداء المتوازن (4).

**مُشكلة الدراسة.**

تعيش الجامعات السعودية مرحلة استثنائية في تأريخها إذ صدر نظامها الجديد بالمرسوم الملكي رقم م/27 في 2/3/1441 والذي يُعد نقلة نوعية لمسيرتها وتعزيز مكانتها العلمية والبحثية والمجتمعية على كافة المستويات المحلية والإقليمية والدولية؛ الأمر الذي يجب معه العمل على إيجاد أساليب منهجية لتقويم أداء مكوناتها التنظيمية، بهدف تطوير أدائها لتحقيق أهدافها المنشودة.

ولتحقيق أهدافها في خدمة المجتمع الذي تُعد وظيفتها الثالثة؛ أنشئ في كل جامعة عمادة أو كلية لخدمة المجتمع والتعليم المستمر للقيام بهذه المهمة، بحيث تُقدِّم برامجها على خطين متوازيين للطلبة والعاملين في القطاعين العام والخاص (جامعة أم القرى، 2020).

ونظراً لكون كليات أو عمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر تعمل ضمن منظومة الكليات الأخرى، وتتقاسم معها الدعم من الإدارة العُليا، رُغم الأهمية التي تُمثلها باعتبار أنها تُشكِّل الصورة الذهنية للمحيط الخارجي عن الحرم الجامعي، إضافة إلى أنها مصدر تمويل غير رسمي من خلال ما تُقدِّمه من برامج وأنشطة ودورات تدريبية خدمة للمجتمع، الأمر الذي تحتاج معه إلى اهتمامٍ يُسهل قيامها بدورها لعل أبرزه توفير وسائل منهجية لتقويم أدائها استراتيجياً للوفاء بمتطلباتها ضماناً للجودة وحفاظاً على المكتسبات.

وترى الدراسة أن منهجية بطاقة الأداء المتوازن تتواءم مع طبيعة عمل هذه الكليات والعمادات؛ نظراً لأنه يتضمن جوانب مالية إضافة إلى الجوانب الأكاديمية التي هي صميم عملها على اعتبار أنه إحدى الكليات التي تتضافر جهودها مع بقية الكليات لتحقيق أهداف الجامعة التعليمية والبحثية وخدمة المجتمع.

ورُغم ما تقوم به كليات أو عمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر من جهود في تنفيذ برامجها على اختلاف تصنيفاتها إلاّ أن ثمة قصور يعتريها حيث أكدت دراسة المفيز (2016) أن مستوى أداء كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع جاء بدرجة متوسطة سواءً أكان حول أبعاد بطاقة الأداء المتوازن أم معوقات استخدامها، وهذا ما أكدته دراسة الشمري (2017) والتي جاء فيها بُعد خدمة المجتمع كآخر الأبعاد في الترتيب؛ ودراسة عبود (2017) التي جاءت نتيجة الاستجابات على جميع أبعاد البطاقة بدرجة متوسطة عدا بُعد العملاء الذي جاء بدرجة مرتفعة، كما أن دراسة الهادي والشائع (2018) توصلت إلى أن مؤشر تشخيص حاجات المجتمع في بُعد العمليات الداخلية، ومؤشر تلبية حاجات ومُتطلبات سوق العمل والمشاركة في التنمية المستدامة جاءت بدرجة متوسطة؛ لذا وجب تطوير أدائها بحيث يكون العملاء كما ذكرت دراسة

عبدالهادي وغنيم والدوي (2016) مرتكز اهتمامها، كما تدعم الاتجاه نحو المستقبل كما أكدته دراسة أمين (2017) عن طريق إعادة هيكلة البرامج والخطط الدراسية، وتطوير برامج التدريب وتنمية العاملين وأعضاء هيئة التدريس، وهذا ما توصلت إليه دراسة سفر (2012) من ضرورة قيام مراكز التدريب وخدمة المجتمع في جامعة أم القرى إلى تضمين برامج تدريبية متخصصة في مجال تقويم الأداء المتوازن.

لذا وجب إيجاد منهجية علمية لتقويم أداء كليات/عمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر بالجامعات السعودية متمثِّلة في بطاقة الأداء المتوازن الذي عدّها أبو شرخ (2012) أداة إدارية استراتيجية مهمة من أجل تحسين وتطوير مقاييس الأداء المالية وغير المالية للمُنظمات بما يدعم القدرة التنافسية، ووجد فيها الربيعي والحساني والأعاديبي (2019) وسيلة مُجدية تبيّن الواقع الفعلي الذي تسير عليه الكلية عبر تطبيقها لأبعادها بهدف تقويمها مُستقبلياً بشكل أكثر شمولاً وعُمقاً لضمان استمراريتها ووجودها، مع الأخذ في الاعتبار إلى ما توصلت له دراسة أمين (2017) من ترسيخ مبدأ عدم وجود حلول معيارية تناسب جميع الجامعات، نظرا لاختلاف عوامل البيئة الداخلية والخارجية المؤثرة عليها، وطلبت دراسة عبدالهادي وآخران (2017) لنجاحها دعم الإدارة العليا وتوافر نظام الحوافز المالية والمعنوية وفعالية الاتصال وتحديد الأهداف بشكل واضح، وتعريف المقاييس بشكل دقيق، وأكدت دراسة نوفل وبوطورة (2017) من أن اعتماد بطاقة الأداء المتوازن في مجال التعليم العالي يُحقق التطور المستمر للمناهج والأدوات والوسائل التي تستخدمها الجامعات لتحقيق أهدافها وتطويره، بحيث تُلبي حاجات المجتمع المتطور وضرورات نموه وتقدمه، كما أن تبني منهجية بطاقة الأداء المتوازن يؤدي كما ذكرت دراسة السويّد (2019) إلى تعزيز أساليب التخطيط والتقويم التشاركي، وتنمية ثقافة التخطيط الاستراتيجي على مستوى وحدات الجامعة بما يُحقق نوعاً ما من الارتقاء بالأداء المؤسسي، ما يُمكن التنبؤ بمستوى الأداء المتعلق بالرؤية واستراتيجيات العمل في كلية التربية كما ذكر الديحاني (2017) بناءً على مستوى الأداء باستخدام بطاقة الأداء المتوازن.

لذا يُمكن تحديد مُشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: كيف يُمكن تقويم أداء كليات/عمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر في الجامعات السعودية باستخدام بطاقة الأداء المتوازن، ويتفرع منه الأسئلة التالية:

1-ما درجة تقويم أفراد عينة الدراسة لأداء كليات/عمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر بالجامعات السعودية في بُعد التعلُّم والنمو؟

2-ما درجة تقويم أفراد عينة الدراسة لأداء كليات/عمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر بالجامعات السعودية في بُعد العمليات الداخلية؟

3-ما درجة تقويم أفراد عينة الدراسة لأداء كليات/عمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر بالجامعات السعودية في بُعد رضاء العملاء؟

4-ما درجة تقويم أفراد عينة الدراسة لأداء كليات/عمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر بالجامعات السعودية في البُعد المالي؟

5-هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى للمتغيرات التالية: الجنس، طبيعة العمل، الرتبة العلمية، والخبرة في العمل القيادي؟

**أهداف الدراسة:**

تستهدف الدراسة الكشف عن:

1-درجة تقويم أداء كليات/عمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر بالجامعات السعودية في بُعد التعلُّم والنمو.

2-درجة تقويم أداء كليات/عمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر بالجامعات السعودية في بُعد العمليات الداخلية.

3-درجة تقويم أداء كليات/عمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر بالجامعات السعودية في بُعد رضاء العملاء.

4-درجة تقويم أداء كليات/عمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر بالجامعات السعودية في البُعد المالي.

5-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى للمتغيرات التالية: الجنس، طبيعة العمل، الرتبة العلمية، والخبرة في العمل القيادي؟

**أهمية الدراسة؛** ترجع أهمية الدراسة إلى ما يلي:

- **الأهمية النظرية:**

1-تشخيص واقع أداء كليات/عمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر.

2-تطوير أداء كليات/عمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر بناءً على نتائج الدراسة الحالية.

3-نجاح بطاقة الأداء المتوازن في تقويم الأداء؛ لشمولها جميع جوانب المنظومة، وعدم اقتصارها على جانب دون أخر.

4- ضرورة التقويم المستمر للكليات بهدف تحسين كفاءتها الداخلية والخارجية.

- **الأهمية التطبيقية:**

1-تقديم نتائج هذه الدراسة لأصحاب القرار في كليات وعمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر للاستفادة منها.

2-توظيف نتائج الدراسة في تحقيق الشراكة المجتمعية كأحد برامج رؤية المملكة 2030.

**حدود الدراسة؛** تقتصر الدراسة على الحدود التالية:

**الحدود الموضوعية:** تقويم أداء كليات/عمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر في الجامعات السعودية باستخدام بطاقة الأداء المتوازن.

**الحدود المكانية:** كليات/عمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر في الجامعات السعودية الحكومية.

**الحدود البشرية:** القيادات الأكاديمية «عميد – وكيل – رئيس قسم».

**الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي

1441.

**مصطلحات الدراسة؛** تتحدد مصطلحات الدراسة فيما يلي:

تقويم الأداء: عرفه الديحاني (2017) بأنه «عملية قياس للأداء الحقيقي من خلال مقارنة النتائج المحصلَّة بالنتائج المنشودة، حتى تتكون صورة حيّة لما حدث في الماضي, ولما يحدث الآن، ومدى النجاح في تحقيق الأهداف المستقبلية، وتنفيذ الخطط الموضوعة بما يكفل اتخاذ قرارات ملائمة لتحسين الأداء» (532).

ويُعرِّفه في البيئة الجامعية دمنهوري (2009) بأنه «عملية تهتم بمراجعة وتقويم الأداء الخاص بالوحدات التنظيمية التابعة لها؛ بهدف معرفة مستويات أدائها والمعوقات التي تحد من هذا الأداء، واتخاذ الإجراءات اللازمة للارتقاء به إلى جانب التقدير والمكافأة لذوي الأداء المتميز»(4).

بطاقة الأداء المتوازن: عرفها Kaplan & Norton (1992) بأنها «مجموعة من المقاييس التي تُعطي رؤية شاملة عن الأعمال، وتشتمل على المقاييس المالية التي تُخبرنا بنتائج الإجراءات المتخذة بالفعل مع مقاييس العمليات وفقاً لرضا العميل والعمليات الداخلية، ومقاييس عمليات تحسين الأنشطة والابتكار التي تقودنا إلى الأداء المالي المستقبلي» (71).

ويعرفها (Garrison, R 2010) بأنها «أداة تتكون من مجموعة من مقاييس الأداء تُمكِّن المؤسسة من ترجمة استراتيجيتها إلى أربع مجموعات من مقاييس الأداء المتعلقة بالأمور المالية والعملاء والعمليات الداخلية والنمو والتطوير»793) ).

وتُعرفها حجازي (2015) في البيئة الجامعية بأنها: «نظام تقييم وقياس متكامل، وأداة تخطيط استراتيجي، تستخدمها مؤسسات التعليم العالي كالجامعات، لتنفيذ استراتيجيتها من خلال ترجمتها لأهداف محددة، ومتابعة الأداء في جميع الوحدات الإدارية فيها، وتقييم عمل الأقسام المختلفة باستخدام مقاييس موحدة في أربعة أبعاد هي البعد المالي، بعد العميل، العمليات الداخلية، وبعد التعلم والنمو» (7).

وتُعرَّف كلية أو عمادة خدمة المجتمع بأنها الجهة التي تُعنى بالمهمة الثالثة للجامعة وهي خدمة المجتمع من خلال تسخير جميع إمكانيات الجامعة لتقديم الخدمات المجتمعية بأعلى معايير الجودة (جامعة طيبة، 2020).

**الإطار النظري:**

تعرض الدراسة الحالية الإطار النظري من خلال المباحث التالية:

**المبحث الأول/ تقويم الأداء:**

جاء النظام الجديد للجامعات حاملاً في طياته الاستقلال الإداري والمالي لها؛ الأمر الذي يتطلب معه إعادة النظر في الكثير من السياسات الإدارية والأكاديمية التي يجب أن تتواءم مع التوجهات المستقبلية، ولعل عملية التقويم إحدى أهم العمليات التي تعمل على تشخيص الأداء الواقعي لها، بهدف تطويرها لتتناغم مع تطلعات نظام الجامعات الجديد من جهة، وتسعى لتحقيق رؤية المملكة 2030 من جهة أخرى، وتأتي كليات وعمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر من الجهات التي يجب أن يُقوَّم أدائها؛ لأنها تجمع بين تقديم برامج أكاديمية ودبلومات مهنية ودورات تدريبية، إضافة إلى كونها مصدر تمويل ذاتي للجامعات يدعم ميزانيتها لتنفيذ برامجها بهدف تجويدها.

**أولاً/ مفهوم تقويم الأداء:**

يُعرف الكرخي (2014) تقويم الأداء بأنه: قياس قدرة المنظمة على تحديد كفاءتها لإدارة أنشطتها في مختلف جوانبها الإدارية والفنية خلال فترة زمنية مُحددة، وتحويل المدخلات أو الموارد إلى مُخرجات نوعية وبجودة عالية، وتجاوزها للصعوبات التي تُعيقها عن طريق ابتكار أساليب متطورة (31).

ويُعرِّف إبراهيم (2016) تقويم الأداء في المؤسسات التعليمية بأنه «وظيفة هامة ومتخصصة، لها قواعد وأصول، ويقوم بها متخصصون أو أفراد وفريق عمل مدربون على أدائها، وتُستخدَم فيها مقاييس توضع على أساس علمي موضوعي حتى تُعطي نتائج صادقة عن أداء المؤسسة» (570).

وتُعرّفه الدراسة بأنه تقويم أداء كليات وعمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر بهدف تشخيص واقع تحقيق الأهداف المرسومة لها وفق أبعاد بطاقة الأداء المتوازن الأربعة المتمثلة في (التعلُّم والنمو، العمليات الداخلية، رضاء العملاء، البعد المالي).

**ثانياً/ أهداف تقييم الأداء:**

يستهدف تقويم الأداء تحقيق الأهداف التالية:
(المبيضين، 2013: 693)

1-ترشيد التكلفة.
2-تخفض مُعدَّل ومخاطر الأخطاء عند تصميم الخطط.
3-تحقيق التعاون بين الوحدات والأقسام المشاركة في التنفيذ.
4-تحديد مراحل تنفيذ ومتابعة التقدُّم في الاستراتيجيات المعتمدة.

ويُمكن تحديد أهداف تقويم الأداء في الجامعات فيما يلي:
(الديحاني، 2013: 533)

1-تحسين مستوى أداء الكليات والعمادات التابعة لها بناءً على نتائج عملية التقويم.
2-تحديد مواطن الضعف وتلافيها، ومواطن القوة وتعزيزها.
3-تلبية مُتطلبات الجهات المستفيدة من خدماتها.
4-الأخذ بالتخطيط الاستراتيجي كمنهجية للتحسين المستمر.
5-تفعيل المحاسبية المؤسساتية؛ بهدف تحقيق أهداف الجامعات بشكل سريع.

ويتضح من صياغة الأهداف أنها تستلزم توافر منهجية علمية تُحققها للمنظمة/للجامعة؛ بشكل يحفظ لها كيانها ويجعلها في ميدان التنافسية والجاذبية مع مثيلاتها.

**ثالثاً/ أهمية تقويم الأداء:**

تسعى الجامعات إلى الأخذ بمنهجية تقويم الأداء المؤسسي، وعدم الاكتفاء بتقويم جزء من أدائها فقط، وهذا ما أكد عليه (الشلبي، 2017: 190-197) من أن الحاجة تبرز إلى أهمية تطوير نموذج تقويم شمولي يفي بأغراض التقويم كافة،

وليس فقط لضمان الجودة، ولن يتأتى ذلك سوى من الجامعة الحريصة على تطوير أدائها والتخلص من مواطن ضعفها، ورغبتها في معرفة درجة فعاليتها الأكاديمية والإدارية والمجتمعية، وأرجع تقويم الأداء الجامعي إلى سببين هما:

1-حاجة الجامعة لتطوير نفسها، بهدف معرفة مدى نجاحها في تحويل توجهاتها إلى واقع ملموس من جميع المستفيدين – طلبة وأولياء أمور وأعضاء هيئة تدريس وجهات مُشرفة –

2-التجاوب مع المستفيدين الخارجيين، بهدف إرضائهم وتحقيق مكاسب منهم.

ولعل هذا التوجُّه تُحققه بطاقة الأداء المتوازن التي تُعد أداة تقويم شمولية، بحيث تعمد إلى تقويم الجهة من كافة جوانبها الإدارية والأكاديمية والمالية.

بينما تُعد عملية تقويم الأداء في الكليات بطريقة علمية وسيلة مُثلى تُحقق كما ذكر (Hladchenko, 2015: 167) مبدأ الشفافية، ونشر البيانات والمعلومات للعملاء المستنِدة على مدخلات وعمليات ومُخرجات جميع الأعمال المنجزة شريطة أن تكون مُرتبطة برؤية ورسالة وأهداف الكلية التي تسعى لتحقيق التميُّز بناءً عليها.

وتتمحور أهمية تقويم الأداء حول تقديم الخدمة التعليمية بجودة عالية تجمع بين تحقيق الكفاءة الداخلية المتمثلة في تحقيق أهدافها، والكفاءة الخارجية المتمثلة في رضاء المستهدفين، شريطة أن تلتزم بالسُلّم القيمي الذي تأتي الشفافية في سُلَّم أولوياته.

**رابعاً/ العوامل المؤثرة في تقويم الأداء:**

تتباين العوامل المؤثرة في تقويم الأداء بين المنظمات؛ تبعاً للأسباب التالية: (عبد الرحمن، 2014: 76-75)

1-تاريخ المنظمة.

2-ثقافة المنظمة؛ المتمثلة في القيم المستهدفة، والعادات الإيجابية المتوخاة كمفاهيم للعاملين فيها.

3-حجم المنظمة؛ بحيث تقوم المنظمات الكبيرة إلى تطوير نظامها التقويمي بهدف تحقيق التنافسية.

4-أسلوب الإدارة السائد؛ بحيث يؤثر في اختيار أسلوب التقويم وطرائق تنفيذه.

5-طبيعة العلاقات الاجتماعية؛ سواءً أكانت داخل المنظمة نفسها أم مع بيئتها المحيطة بكافة مكوناتها.

ولا يخفى أن أي منظمة تؤثر وتتأثر بالعوامل المحيطة بها في بيئتها الخارجية إضافة إلى ما تكتنزه بيئتها الداخلية من مؤثرات تنعكس سلباً وإيجاباً في تحقيقها لأهدافها المرسومة.

**خامساً/ العناصر الرئيسة لتقويم الأداء الجامعي:**

حددها (فرحات، 2007: 1) في:

1-الهيئة العلمية.

2-البرامج الدراسية.

3-المكتبات ومراكز المعلومات.

4-الجوانب المالية.

5-المباني والمرافق والتسهيلات المتعلقة بالعملية التعليمية.

6-خدمات الطلاب والعاملين.

7-شؤون الطلاب والنتائج.

8-النشاط البحثي.

9-الإعلام عن الجهة موضع التقييم.. الجامعة – الكلية – القسم.

ولعل الدراسة تنطلق من النقطة الأخير التي حدد فيها كلية أو عمادة خدمة المجتمع في الجامعة لتكون موضوع الدراسة الحالية، حيث تناول مجموعة العناصر المتعلقة بالإطار المنهجي الذي أُتخذ لتحقيق الهدف ألا وهو بطاقة الأداء المتوازن والمتمثلة في الهيئة العلمية والبرامج الدراسية والجوانب المالية وخدمات الطلاب والعاملين، إذ تتفق هذه العناصر مع أبعاد بطاقة الأداء المتوازن الأربعة المطبقة في هذه الدراسة.

## المبحث الثاني: كليات وعمادات خدمة المُجتمع والتعليم المُستمر

**الرؤية:**

أن نكون مرجعية علمية رائدة عربياً لأفضل سبل وأساليب خدمة المجتمع بفاعلية وتميز.

**الرسالة:**

خدمة المجتمع بكفاءة عالية، وتقديم المساندة العلمية المتخصصة في هذا المجال بما يسهم في تنمية المجتمع ورفع كفاءة مؤسساته.

**الأهداف:**

1. قديم برامج تثقيفية وتعليمية وتدريبية عالية الجودة تلبي احتياجات المجتمع ومتطلبات سوق العمل.
2. تحقيق شراكة فاعلة مع مؤسسات المجتمع المختلفة.
3. تحسين مستوى الخريجين والموظفين من خلال برامج التأهيل والتدريب.
4. رفع مستوى رضا المستفيدين من الخدمات المقدمة لهم.
5. الارتقاء بالأداء الإداري والمهني للعاملين.
6. توفير بيئة عمل تشجع على الإنتاجية.
7. تطبيق التقنية الحديثة في تقديم البرامج التثقيفية والتعليمية والتدريبية.
8. تنوع وتنمية مصادر الدخل المالي.

**الهيكل الإداري للكلية؛ ويتكون من أربع وكالات، هي:**

- وكالة الكلية للشؤون المالية والإدارية.
- وكالة الكلية للشؤون التعليمية.
- وكالة الكلية للبرامج والأنشطة.
- وكالة الكلية للتطوير والجودة.

**الأقسام الأكاديمية**

- قسم الدبلومات
- قسم الانتساب
- قسم البرامج
- قسم التدريب

**الدرجات العلمية التي تمنحها**

- الدبلومات المهنية (جامعة أم القرى، 2020)

**المبحث الثالث: بطاقة الأداء المتوازن:**

بدأ تركيز المنظمات على عِدَّة عناصر تُمثل منظومة مُتكاملة نتيجة اهتمامها كما ذكر أغا (2011) على المعلومات والمعرفة ومهارات العاملين والثقافة التنظيمية التي تُشجع على الإبداع؛ حيث تُشكِّل في مُجملها عوامل مهمة لنجاحها، الأمر الذي يتطلب معه البحث عن منهجيات علمية تتواءم مع طبيعة هذا التغيير، ولعل أبرزها بطاقة الأداء المتوازن (8).

**أولاً/ مفهوم بطاقة الأداء المتوازن:**

يُعرفها أبو جزر (2012) بأنها «نظام لتقويم أنشطة وأداء المؤسسات في ضوء رؤيتها واستراتيجيتها، بحيث يتم الموازنة ما بين المنظور المالي، منظور العملاء، منظور العمليات الداخلية، والنمو والتعلُّم» (26).

ويُعرفها (Afriliana & Goel, 2014) بأنها فكرة عمل تتمحور حول منهج استراتيجي يُعنى بأداء المنظمة، حيث يتم من خلاله ترجمة رؤية واستراتيجية المنظمة إلى واقع تنفيذي يُمكن قياسه ومُتابعته.

وتُعرفها الدراسة بأنها أسلوب علمي يستهدف تقويم الأداء المؤسسي المتمثل في كافة جوانب التنظيم الإداري لكليات وعمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر في الجامعات السعودية بهدف تحسين الأداء وضمان جودته باستخدام أبعادها الأربعة.

**ثانياً/ أهمية بطاقة الأداء المتوازن:**

تكمن أهميتها في كونها تأخذ في الاعتبار كما قال السيِّد (2017) عِدَّة أبعاد؛ حيث تعمل على قياس متوازن لأكثر من محور من محاور الأداء (5). وأضاف المليجي والضحاوي (2011) أن أهميتها تكمن في تحليل أدائها على أساس رؤيتها وأهدافها الاستراتيجية، مع ترجمتها إلى مجموعة من الإجراءات العملية تُمثل في مُجملها إطاراً لتطبيق استراتيجيتها، ويُلفت الشمري (2017) إلى أنها تلعب دوراً جوهرياً في تحقيق التكامل بين الخطط طويلة الأجل وقصيرة الأجل (119).

وتتلَّخص أهميتها في كونها شاملة لكافة مرافق الجهة المقوَّمة، إضافة إلى أنها استراتيجية التوجه، وتجمع بين الارتكاز على الرؤية والأهداف المحددة سلفاً وبين التكامل في التعامل مع خططها المرسومة.

**ثالثا/ مزايا بطاقة الأداء المتوازن:**

تستمد بطاقة الأداء المتوازن ميزتها من كونها: (رابح ونجوى، 2014: 279).

1-تركزعلى تحسين العمليات.

2-تقيس الأداء الداخلي والخارجي من خلال المعلومات التي يتم تبادلها بين الأبعاد.

٣-تركز على محاور التوازن الرباعي للأداء المؤسسي

٤-تعمل على تهيئة وتوضيح مسار الرؤية الاستراتيجية لكافة العاملين.

5-تسهم في مراقبة العمليات اليومية وأثرها على التطورات المستقبلية.

وتُحقق مجموعة من المزايا ذكرها (الربيعي وآخرون، 2019: 9) ومنها:

1-توفر نتائج موثوق فيها بأن الخطط الاستراتيجية تنفذ بكفاءة وفاعلية.

2-توضح درجة التوازن بين نتائج الأداء المالي الماضي والأداء الحالي في كل الجوانب.

3-تُسهم في ضمان انسجام الأداء التشغيلي الحالي الفعلي مع استراتيجية المدى البعيد وقيم العميل.

4-تسهم في إعادة التنظيم الناجح بربط جميع الوحدات الفرعية لتدعيم الوصول للأهداف.

5-إبراز علاقة السبب والنتيجة للأنشطة التشغيلية وانعكاسها على نتائج المحور المالي بشكل مترابط.

ولعل هذه المميزات تشفع لمنهجية بطاقة الأداء المتوازن لكي تكون هدفاً للكثير من الجهات ومنها الجامعات الساعية لتقويم أدائها بشمولية ومعرفة مدى سلامة سير خطتها الاستراتيجية، وإحداث التوازن بين نشاطها الداخلي وأثره الخارجي.

**رابعاً/ أبعاد بطاقة الأداء المتوازن:**

أجمعت الدراسات التي تناولت بطاقة الأداء المتوازن بالبحث على أن أبعادها تنحصر في أربعة حددها كابلن ومورتن في عام 1990 على النحو التالي: (عبود، 2017: 95)

1-البعد المالي Financial Perspective ويقيس هذا البعد أرباح المؤسسات بما فيها الجامعات، متضمناً الدخل التشغيلي والعائد على رأس المال الذي سيتم تحقيقه « القيمة المضافة»، ويُعد هذا البعد معيار النجاح لاستراتيجية المؤسسة، ومحكاً لتحقيق أهدافها.

2-بُعد العمليات الداخلية Internal Business Process Perspective ويُقصد بها النشاطات والفعاليات التي تُكسب المؤسسة القدرة التنافسية، ويرتبط ببعد العملاء؛ لأن الجودة والإبداع في تنفيذ العمليات الداخلية سيُحقق رضاهم، وسيضمن ولائهم وانتمائهم.

3-بُعد التعلُّم والنمو Learning and growth perspec ويُعتبر البُنية التحتية لأي مؤسسة، ويرتبط بمصادر متعددة مثل: العملاء، الأنظمة، المعلوماتية، الإجراءات داخل المؤسسة، الخطة التنفيذية، التحفيز، والمكافآت.

4-بُعد العملاء Customers Perspective؛ ويتمثل في معايير أداء مُتعددة يُمكن قياسها من خلال مُخرجات استراتيجية المؤسسة، وتقويم رضا العملاء، والقدرة على الاحتفاظ بهم، وجذب عملاء جُدد، ولكي يتحقق كل هذا لابد من الأخذ بالاستراتيجيات التي تسعى إلى فهم طبيعة العملاء وتحديد احتياجاتهم.

وعلى الرُّغم من الثبات الكبير في استخدام المنظمات للأبعاد الأربعة؛ إلا أنها تتباين في عملية تنفيذها بحسب إمكاناتها المادية والبشرية، وبحسب طبيعة عملها.

**خامساً: الصعوبات التي تواجه تطبيق بطاقة الأداء المتوازن.**

تواجه عملية تطبيق بطاقة الأداء المتوازن -مثلها مثل

أي منهجية- صعوبات يجب أخذها في الاعتبار حتى يتحقق النجاح لها، ويُمكن إيجازها في: (بلاسكه، 2012: 51)

1-ثقافة المؤسسة.
2-كثرة المعايير وغموضها.
3-عدم وضوح الأهداف.
4-عدم دقة المعلومات.
5-تسرُّع المنظمة في تصميم بطاقة تنشد فيها الكمال من البداية.

وترى الدراسة أن وجود هذه الصعوبات ستكون حجر عثرة في طريق تحقيق الأهداف التي تسعى بطاقة الأداء المتوازن، الأمر الذي يجب معه إما العمل على تحييدها بشكل تام أو التكيُّف معها بشكل لا يعرقل تطبيقها.

**الدراسات السابقة:**

تعرض الدراسة لأهم الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة الوثيقة بموضوع الدراسة الحالية من الأحدث إلى الأقدم على النحو التالي:

**(أ) الدراسات العربية:**

- دراسة السويّد (2019) وهدفت إلى تقديم نموذج تطبيقي لبطاقة الأداء المتوازن—أداة للتخطيط الاستراتيجي-للجامعات الناشئة السعودية، واستخدمت المنهج التحليلي، وتوصلت إلى إمكانية تطبيق بطاقة الأداء المتوازن في المنظمات بشكل عام بغض النظر عن النشاط المِمَارس أو حجم المؤسسة صَغُرَ أو كَبُر.

-دراسة دحماني وعياط (2019) وهدفت إلى تقييم أداء مؤسسات التعليم العالي باستخدام بطاقة الأداء المتوازن، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، حيث تكوَّن مجتمع الدراسة من كافة المدراء الأكاديميين والإداريين في هذه جامعة طاهري محمد بشار، وكانت أداتها هي الاستبانة، وتوصلت إلى ضعف استجابة هذه الجامعة لمطالب التغيير والتطوير الواجبة للتكيف مع المتغيرات والتحديات المحلية والعالمية، خاصة في ظل غياب استراتيجية واضحة للجامعة محل الدراسة.

-دراسة الهادي والشائع (2018) وهدفت إلى تقييم الأداء الاستراتيجي لجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، وكانت أداة الدراسة الاستبانة، وتكونت عينة الدراسة من (62) من عمداء الكليات ووكلائها ورؤساء الأقسام السعوديين، وتوصلت إلى موافقة أفراد عينة الدارسة على جميع أبعاد بطاقة الأداء المتوازن بدرجة متوسطة.

-دراسة العاني وخان ومانويل (2018) وهدفت إلى تحليل واستكشاف فعالية استخدام بطاقة الأداء المتوازن كأداة إدارية في تقييم الأداء، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، وكانت أداة الدراسة هي الاستبانة، وتكون مجتمع الدراسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة صحار بسلطنة عُمان، وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباطية قوية بين الخريطة الاستراتيجية للجامعة وأبعاد بطاقة الأداء المتوازن، وأن أبعاد البطاقة تلعب دوراً حاسماً في إنشاء إطار الخريطة الاستراتيجية التي تُحددها رؤية ورسالة الجامعة.

-دراسة عبود (2017) وهدفت إلى تقويم أداء جامعة الملك فيصل في ضوء أبعاد بطاقة الأداء المتوازن، واستخدمت المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة هي الاستبانة، بينما تكونت عينة الدراسة من 270 من العاملين بالجامعة، وتوصلت إلى أن مقومات استخدام بطاقة الأداء موجودة بدرجة متوسطة في أبعاد العمليات الداخلية والمالي والتعلم والنمو، وبدرجة مرتفعة في بُعد العملاء، وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى لمتغيري الجنس والخبرة.

- دراسة الشمري (2017) وهدفت إلى بناء بطاقة لتقويم الأداء المتوازن في الأقسام بالجامعات السعودية، واستخدمت المنهج الاستقرائي والاستنباطي وأسلوب التحليل الهرمي، وتكونت عينة الدراسة من رؤساء الأقسام ومنسقيها في جامعتي الملك سعود والجوف، وتوصلت إلى أن بُعد خدمة المجتمع في نهاية ترتيب الأبعاد، إضافة إلى العمل على تفعيل سبل تطوير الخدمات التعليمية التي أيدتها أفراد عينة الدراسة.

- دراسة العبدلي والحوراني (2017) وهدفت إلى استخدام بطاقة الأداء المتوازن بُغية الخروج بمرجع لتقييم أداء مؤسسات التعليم العالي الخاصة، واستخدمت المنهج الوصفي المقارن، واستخدمت الاستبانة كأداة، وتكونت عينة الدراسة من خمس جامعات أردنية وأخرى وجامعة عالمية كمرجعية، وتوصلت إلى تسمية إحدى الجامعات الخمس باعتبارها حققت المعايير المتوافرة في الجامعة العالمية المرجعية.

-دراسة أمين (2017) وهدف إلى وضع تصور مقترح لتطبيق بطاقة الأداء المتوازن من أجل تحقيق ميزة تنافسية للجامعات المصرية، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، وتم تصميم استبانة كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (43) عضو هيئة التدريس بكليات التربية، وتوصلت إلى توفير البيانات الكافية الضرورية لتعطي مؤشرا دقيقا للأداء، مراجعة أهداف التعليم الجامعي بما يتواءم مع السمات المميزة والفريدة للجامعات، ضمان ارتباط المؤشرات المالية بجودة الأداء، وربط مقاييس الأداء برؤية ورسالة الجامعة.

-دراسة المفيز (2016) وهدفت معرفة أداء كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك سعود، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من 122عضوه من أعضاء هيئة التدريس بالكلية، وتوصلت إلى أن مستوى أداء الكلية وفقاً لأبعاد بطاقة الأداء المتوازن كان متوسطاً بشكل عام، حيث كان منخفضاً في بُعدى العملاء والمالي، ومتوسطاً في بعدي التعلم والنمو والعمليات الداخلية.

**(ب) الدراسات الأجنبية:**

-دراسة هورتادو وديفس (Hurtado & De-vece, 2019) وهدفت إلى تحديد تأثير تطبيق بطاقة الأداء المتوازن

على أداء البحث والابتكار في جامعات أمريكا اللاتينية، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى أن مؤشرات قياس أداء الجامعات الحكومية تتطور بشكل إيجابي باستخدام بطاقة الأداء المتوازن.

-دراسة كايس لاسيود (Kais Lassoued, 2018) وهدفت إلى تقديم بطاقة الأداء المتوازن كنموذج لمساعدة مسئولي التعليم العالي في الإمارات العربية المتحدة لتقييم وإدارة مؤسساتهم، واستخدمت منهج دراسة الحالة متمثلة في كلية الإمارات للأعمال، وتوصلت إلى وجود مشاكل في التوظيف والتسيب وزيادة التكاليف وانعدام الشراكات وانخفاض النمو السنوي للدخل.

- دراسة آيبر وردريجس وكيسادو (Quesado & Aibar & Rodrigues, 2018) وهدفت إلى تحديد وتحليل مجموعة من المزايا والمساهمات المستمدة من تنفيذ بطاقة الأداء المتوازن، واستخدمت المنهج النوعي المعتمد على المراجعة البيلوجرافية للأدب النظري السابق، وتوصلت إلى أن بطاقة الأداء المتوازن قادرة على توضيح وترجمة المهمة والاستراتيجية التنظيمية، الأمر الذي يجعل عملية الاتصال والمواءمة بينهما ممكنة.

-دراسة لاياسين وزامرون (Llyasin & Zamroni, 2017) وهدفت إلى تحسين جودة التعليم العالي الإسلامي من خلال زيادة كفاءة ومهنية العاملين فيه، واستخدمت الدراسة المنهج التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها أن تطبيق أبعاد بطاقة الأداء المتوازن ستدعم قيم الثقة والشفافية والجودة مما سيجعل التعليم العالي الإسلامي أكثر تأهيلاً وقابلية للتسويق والتنافسية العالمية.

-دراسة مي هولاين و تشاني لاين ( Mei-HuiLin & Chunyi Lin, 2016) وهدفت إلى قياس كفاءة التنمية المستدامة التي يتطلبها التعليم العالي التكنولوجي والمهني المستقبلي، وإلى دمج مستويات الأداء والأهمية باستخدام المعلومات الكمية والنوعية في ضوء نموذج بطاقة الأداء المتوازن، واستخدمت الدراسة منهج دلفي وكانت الاستبانة أداة لها، وتكونت عينة الدراسة مجموعة من الخبراء، وتوصلت إلى مجموعة نتائج أهمها أن تطبيق بطاقة الأداء المتوازن تُحقق جودة في الخدمة المقدمة للطلاب، وأن الخطة الاستراتيجية للتنمية المستدامة مهمة لتعزيز العلاقة بين أصحاب المصلحة.

**التعليق على الدراسات السابقة:**

**(أ) أوجه الشبه والاختلاف:**

تتفق الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في استخدام بطاقة الأداء المتوازن كمنهجية لها، وأنها جميعاً طُبقت في مؤسسات التعليم العالي الحكومي عدا دراسة العبدلي والحوراني (2017) طُبقت في التعليم الخاص ودراسة Mei-HuiLin & Chunyi Lin (2016) في التعليم العالي التكنولوجي والمهني، وتتفق مع بعضها في الهدف بشكل مُباشر كونها وسيلة تقويم مثل دراسات دحماني وعيّاط (2019) والهادي والشائع (2018) وعبود (2017) والشمري (2017) والعبدلي والحوراني (2017) و(Kais Lassoued (2018، وتختلف مع باقي الدراسات في هذا المسار، أما في استخدام المنهج فتتفق الدراسة الحالية في استخدام المنهج الوصفي المسحي مع دراسة كل من الهادي والشائع (2018) والعاني وآخرون (2018) وعبود (2017) وأمين (2017) والمفيز (2016) ،بينما تنوعت مناهج بقية الدراسات بين الوصفي التحليلي كما عند السويد (2019) ودحماني وعيّاط (2019) و(Hurtado & De-vece (2019 و(Llyasin & Zamron (2017، والوصفي المقارن كما عند العبدلي والحوراني (2017) والنوعي عند Quesado & Aibar & Rodrigues (2018) ودراسة الحالة عند Kais Lassoued (2018).

**(ب) أوجه الاستفادة**

- المساهمة في صياغة مباحث الإطار النظري.
- بناء أداة الدراسة.
- توظيف نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية.

**(ج) ما تميّزت به هذه الدراسة:**

- تم تطبيقها على جميع كليات وعمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر بالجامعات الحكومية السعودية دون استثناء، بينما بقية الدراسات طُبقت إما على بعض الجامعات أو على جامعة واحدة فقط.

**رابعاً/ منهجية الدراسة وإجراءاتها:**

1- **منهج الدراسة:** استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، الذي يُعرّفه العسَّاف (1995) بأنه «يهدف إلى وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب» (191).

2- **مجتمع الدراسة:** عمداء كليات/عمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر ووكلائها ورؤساء الأقسام فيها في الجامعات السعودية.

**- وصف مجتمع الدراسة وعينته:**

**جدول (1) يوضح إحصائية مجتمع الدراسة**

| عدد الجامعات | عدد العمداء | عدد الوكلاء | عدد رؤساء الأقسام | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| 25 | 25 | 55 | 39 | 119 |

**جدول (2) يبيّن إحصائية عينة الدراسة**

| عدد الجامعات | عدد العمداء | عدد الوكلاء | عدد رؤساء الأقسام | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| 25 | 22 | 41 | 30 | 93 |

**جدول (3) وصف عينة الدراسة تبعاً لمُتغيّر الجنس**

| الجنس | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| ذكر | 69 | % 74.2 |
| أنثى | 24 | % 25.8 |
| المجموع | 93 | % 100 |

ويتضح من الجدول (3) أن مجموع أفراد عينة الدراسة تبلغ (93) منها (69) ذكراً وبنسبة 74,2 %و(24) إناث وبنسبة 25,8 %، ويُعزى ذلك إلى وجود وكيلة واحدة في بعض العمادات، وربما لا يوجد في البعض الآخر.

**جدول (4) وصف عينة الدراسة تبعاً لمُتغيّر طبيعة العمل**

| طبيعة العمل | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| عميد كلية / عمادة | 22 | % 23.7 |
| وكيل كلية / عمادة | 41 | % 44.1 |
| رئيس قسم | 30 | % 32.2 |
| المجموع | 93 | 100% |

ويتضح من الجدول (4) أن عمداء الكليات/ العمادات بلغ عددهم (22) بنسبة 23.7 %، أما وكلاء الكليات/العمادات بلغ عددهم (24) بنسبة 44.1 %، بينما بلغ عدد رؤساء الأقسام (30) بنسبة 32.2 %، وترى الدراسة تناسباً منطقياً بين أعداد الفئات مُقارنة بمجتمع الدراسة كاملاً في جدول رقم (1).

**جدول (5) وصف عينة الدراسة تبعاً لمُتغيّر الرتبة العلمية**

| الرتبة العلمية | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| **أستاذ** | 8 | % 8.6 |
| **أستاذ مشارك** | 26 | % 28 |
| **أستاذ مساعد** | 59 | % 63.4 |
| **المجموع** | 93 | 100% |

ويتضح من الجدول (5) أن عدد من هم على رتبة أستاذ (8) بنسبة 8.6 %، ومن هم على رُتبة أستاذ مُشارك (26) بنسبة 28 %، ومن هم على رُتبة أستاذ مُساعد (59) بنسبة 63.4 %، ويرى الباحث أن هذا يعود رُبما إلى توَسُّع قاعدة الحاصلين على أستاذ مُساعد مقارنة بالحاصلين على رُتبتي أستاذ مُشارك وأستاذ؛ نظراً لأن أغلب الجامعات لازالت ناشئة وبالتالي توافر رُتب علمية عالية محدودة.

**جدول (6) وصف عينة الدراسة تبعاً لمُتغيّر الخبرة العملية في العمل القيادي**

| الخبرة العملية في العمل القيادي | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| **أقل من سنتين** | 11 | % 11.8 |
| **من سنتين إلى 4 سنوات** | 26 | % 28 |

**تابع – جدول (6) وصف عينة الدراسة تبعاً لمُتغيّر الخبرة العملية في العمل القيادي**

| الخبرة العملية في العمل القيادي | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| **أكثر من 4 سنوات** | 56 | % 60.2 |
| **المجموع** | 93 | 100% |

ويتضح من الجدول (6) أن (11) من أفراد عينة الدراسة خبرتهم في العمل القيادي أقل من سنتين وبنسبة بلغت 11.8، بينما بلغ عددهم ممن كانت خبرته من سنتين إلى أربع سنوات (26) بنسبة 28 %، أما من كانت خبرتهم أكثر من أربع سنوات فقد بلغوا (56) بنسبة 60.2 %، وترى الدراسة أن النسبة الأغلب لمن خبرتهم أكبر يُحقق هدف الدراسة المتمثل في قدرتهم على تقويم أداء الكليات/العمادات نظير ما يمتلكونه من معرفة بتفاصيل العمل داخل الكلية/العمادة.

**جدول (7) قيم معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنمي إليه (ن=30)**

| العبارات | التعلُّم والنمو | العبارات | العمليات الداخلية | العبارات | رضا العملاء | العبارات | البُعد المالي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | **0.78 | 1 | **0.73 | 1 | **0.66 | 1 | **0.69 |
| 2 | **0.73 | 2 | **0.66 | 2 | **0.70 | 2 | **0.80 |
| 3 | **0.71 | 3 | **0.89 | 3 | **0.81 | 3 | **0.62 |
| 4 | 0.81** | 4 | 0.82** | 4 | 0.70** | 4 | 0.69** |
| 5 | 0.77** | 5 | 0.77** | 5 | 0.81** | 5 | 0.75** |
| 6 | **0.83 | 6 | **0.69 | 6 | **0.70 | 6 | **0.66 |
| 7 | **0.82 | 7 | **0.80 | 7 | **0.75 | 7 | **0.80 |
| 8 | **0.71 | 8 | **0.83 | 8 | **0.83 | 8 | **0.62 |
| 9 | **0.70 | 9 | **0.64 | 9 | **0.88 | 9 | **0.74 |
| 10 | **0.84 | 10 | **0.68 | 10 | **0.78 | 10 | **0.81 |
| 11 | **0.63 | 11 | **0.74 | 11 | **0.70 | 11 | **0.83 |
| 12 | **0.71 | 12 | **0.79 | 12 | **0.78 | 12 | **0.90 |
| 13 | **0.85 | 13 | **0.68 | – | – | – | – |

**الارتباط دال عند (0.01)

ويتضح من الجدول (7) أن قيم معاملات ارتباط بيرسون لصدق الاتساق الداخلي بين كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه تراوحت بين (0.62) و(0.90) وهي قيم دالة إحصائياً عند (0.01).

**جدول (8) قيم معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة (ن=30)**

| الأبعاد | معامل الارتباط |
|---|---|
| التعلُّم والنمو | 0.85** |
| العمليات الداخلية | 0.89** |
| رضا العملاء | 0.84** |
| البُعد المالي | 0.88** |

**الارتباط دال عند مستوى (0.01).

ويتضح من الجدول (8) أن قيم معامل الارتباط بين كل بعد من الأبعاد والأداة ككل تراوحت بين (0.84) و(0.89)؛ وهي قيم عالية تؤكد صدق الأداة والوثوق بها في جمع بيانات الدراسة.

**جدول (9) قيم معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات أداة الدراسة (ن=30)**

| الأبعاد | عدد العبارات | معامل الثبات |
|---|---|---|
| **التعلُّم والنمو** | 13 | 0.83 |
| **العمليات الداخلية** | 13 | 0.90 |
| **رضا العملاء** | 12 | 0.83 |
| **البُعد المالي** | 12 | 0.87 |
| **الأداة ككل** | 50 | 0.95 |

ويتضح من الجدول (9) أن قيم معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات الأبعاد تراوحت بين (0.83) و (0.90)، بينما بلغ الثبات الكلي لأداة الدراسة (0.95)؛ مما يدل على تمتع أداة الدراسة بثبات عالٍ يؤكد صلاحيتها لجمع بيانات الدراسة.

**مناقشة النتائج وتفسيرها:**

**-إجابة سؤال الدراسة الأول:**

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول ونصه «ما درجة تقويم أفراد عينة الدراسة لأداء كليات/عمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر بالجامعات السعودية في بُعد التعلُّم والنمو؟»، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات البعد الأول وترتيبها تنازليا، كما يلي:

**جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على درجة تقويم أداء كليات/عمادات خدمة المُجتمع والتعليم المُستمر بالجامعات السعودية في بُعد التعلُّم والنمو**

| م | رقم العبارة | العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 3 | تُوظِّف الكلية وسائل التقنية الحديثة في تنمية قدرات أعضائها. | 3.94 | 0.79 | عالية |
| 2 | 1 | تُشرك الكلية جميع منسوبيها في صياغة رؤيتها ورسالتها وأهدافها. | 3.87 | 0.96 | عالية |
| 3 | 8 | تُطوِّر الكلية إجراءاتها التنظيمية بهدف تهيئة مناخ آمن للعاملين فيها. | 3.85 | 1.01 | عالية |
| 4 | 2 | تقوم الكلية بتطوير الكفايات العلمية والمهنية للعاملين فيها. | 3.77 | 0.82 | عالية |
| 5 | 6 | تُتيح الكلية قواعد معلوماتها للهيئة الإدارية والأكاديمية، بهدف الاستفادة منها. | 3.73 | 0.92 | عالية |
| 6 | 10 | تُفعِّل الكلية عملية التعلُّم باعتبارها مُنظمة مُتعلِّمة. | 3.71 | 0.91 | عالية |
| 7 | 7 | تحرص الكلية على تقديم البرامج التدريبية الفعَّالة لصقل مهارات منسوبيها. | 3.66 | 0.85 | عالية |
| 8 | 4 | تُنمِّي الكلية مهارات كوادرها البشرية الإبداعية لحل المشكلات التي تواجههم. | 3.56 | 0.96 | عالية |
| 9 | 13 | تعمل الكلية على تطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس في مجال الاستشارات التي يحتاجها المجتمع. | 3.43 | 1.03 | عالية |
| 10 | 12 | تُوظِّف الكلية الصراع في بيئة العمل لتنمية مهارات التفاوض لدى منسوبيها. | 3.19 | 0.93 | متوسطة |
| 11 | 11 | يتوافر في الكلية مكتبة رقمية لخدمة كوادرها الأكاديمية والإدارية. | 2.80 | 1.33 | متوسطة |
| 12 | 5 | تُخصص الكلية ميزانية مُستقلة لتأهيل كوادرها الإدارية والأكاديمية. | 2.77 | 0.99 | متوسطة |
| 13 | 9 | يوجد في الكلية نظاماً لابتعاث منسوبيها داخلياً أو خارجياً. | 2.68 | 1.39 | متوسطة |
| | | المتوسط العام | 3.46 | 0.63 | عالية |

ويتضح من الجدول (10) أن استجابة أفراد عينة الدراسة على بُعد التعلُّم والنمو كانت بدرجة عالية؛ حيث بلغ المتوسط العام 3.46، وبانحراف معياري بلغ0.63 ، إذ حصلت العبارة رقم (3) على أعلى متوسط بلغ (3.94) وانحراف معياري بلغ (79) وبدرجة عالية، أما العبارة رقم (9) فقد حصلت على أقل متوسط إذ بلغ (2.68) وانحراف معياري (1.39) وبدرجة متوسطة، بينما انحصرت بقية العبارات بين المتوسطين الحسابيين (3.87-2.77)، حيث جاءت (7) عبارات منها بدرجة عالية و (4) عبارات بدرجة متوسطة، وتعزو الدراسة هذه النتيجة إلى استشعار القائمين على التعلُّم والنمو في الكليات والعمادات لأهميته باعتباره أساس لنمو الشخصية في سياقها المعرفي جرّاء ضرورة مواكبتها لأحدث المستجدات خاصة إذا ما أخذنا في الاعتبار السرعة الهائلة في التدفق المعلوماتي الذي نعيشه حالياً، وتتفق العبارة رقم (1) في بُعد النمو والتعلُّم مع نتيجة العاني وآخرون (2018) التي أكدت على أن بطاقة الأداء المتوازن تلعب دوراً حاسماً في إنشاء إطار الخريطة الاستراتيجية التي تُحددها رؤية الجامعة ورسالتها، ودراسة أمين (2017) التي توصلت إلى ربط مقاييس الأداء برؤية ورسالة الجامعة، وتختلف مع دراسة الهادي والشائع (2018) التي توصلت إلى موافقة أفراد عينة الدراسة على بُعد التعلُّم والنمو بدرجة متوسطة، ودراسة عبود (2017) ودراسة المفيز (2016) التي جاءت نتيجة بُعد التعلُّم والنمو فيهما بدرجة متوسطة.

**-إجابة سؤال الدراسة الثاني:**

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني ونصه: «ما درجة تقويم أفراد عينة الدراسة لأداء كليات/عمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر بالجامعات السعودية في بُعد العمليات الداخلية؟»، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات البعد الثاني وترتيبها تنازليا، كما يلي:

**جدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على تقويم أداء كليات/عمادات خدمة المُجتمع والتعليم المُستمر بالجامعات السعودية في بُعد العمليات الداخلية**

| م | رقم العبارة | العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 10 | تسعى الكلية للحصول على الاعتماد المؤسسي. | 4.22 | 0.83 | عالية جداً |
| 2 | 1 | تُشجّع الكلية العمل بروح الفريق الواحد بين جميع العاملين فيها. | 4.19 | 0.93 | عالية |
| 3 | 11 | تُفعّل الكلية الرقابة الداخلية لضبط الأداء في كافة أقسامها ووحداتها. | 3.97 | 0.90 | عالية |
| 4 | 3 | تُطوّر الكلية برامجها الإدارية والأكاديمية كمياً ونوعياً. | 3.96 | 0.81 | عالية |
| 5 | 4 | تتواءم الخدمات التعليمية التي تُقدّمها الكلية مع التطورات في مُحيطها المجتمعي | 3.96 | 0.91 | عالية |
| 6 | 12 | تتمتع مجالس الكلية العلمية بالاستقلالية في اتخاذ قراراتها الداخلية. | 3.95 | 0.98 | عالية |
| 7 | 13 | تسمح الكلية بالتقويم الخارجي لجميع برامجها. | 3.84 | 0.88 | عالية |
| 8 | 2 | تُشرِك الكلية جميع العاملين في عملية صُنع القرارات المتعلقة بعملها. | 3.83 | 1.05 | عالية |
| 9 | 6 | توازن الكلية بين جودة برامجها وتكلفتها المالية. | 3.82 | 0.90 | عالية |
| 10 | 8 | تُحقق الكلية الكفاءة في استخدام مواردها المادية والبشرية. | 3.71 | 1.02 | عالية |
| 11 | 7 | تُحدّث الكلية استراتيجيات التدريس باستمرار. | 3.66 | 0.94 | عالية |
| 12 | 5 | تعتمد الكلية أسلوب تحليل الكفاءة لطرائق التدريس ومحتوى المقررات التعليمية. | 3.56 | 0.86 | عالية |
| 13 | 9 | تمتلك الكلية استراتيجية مُحددة لتسويق مُنتجاتها. | 3.45 | 0.97 | عالية |
| | | المتوسط العام | 3.85 | 0.68 | **عالية** |

ويتضح من الجدول (11) أن استجابة أفراد عينة الدراسة على بُعد العمليات الداخلية كانت بدرجة عالية؛ حيث بلغ المتوسط العام (3,85) وبانحراف معياري بلغ (0.68) وبدرجة عالية؛ إذ حصلت العبارة رقم (10)على أعلى متوسط بلغ (4.22) وانحراف معياري بلغ (83)، وبدرجة عالية جداً، أما العبارة رقم (9) فقد حصلت على أقل متوسط إذ بلغ (3.45) وانحراف معياري (0.97) وبدرجة عالية، بينما انحصرت بقية العبارات بين المتوسطين الحسابيين (4.19-3.56)، حيث جاءت جميع العبارات بدرجة عالية، وترى الدراسة أن تحقيق هذه النتيجة العالية يعود إلى تطبيق معايير الجودة الشاملة على جميع برامج الكليات والعمادات، ناهيك عن حصول بعض البرامج على الاعتماد البرامجي أو المؤسسي لبعض الكليات والعمادات بشكل عام، وتتفق مع دراسة Quesado & Aibar & Rodrigues (2018) التي أكدت قدرة بطاقة الأداء المتوازن

على تفعيل عملية الاتصال والمواءمة ممكنة بين الكلية ومُجتمعها، وتتفق العبارات رقم (10) و (11) و (13) في هذا البعد مع دراسةLlyasin & Zamroni (2017) التي بيّنت أن تطبيق بطاقة الأداء المتوازن سيدعم قيم الجودة والثقة والشفافية على التوالي، ودراسة الشمري (2017) التي توصلت إلى تفعيل سُبل تطوير الخدمات التعليمية المؤيدة جرّاء استجابة أفراد عينة الدراسة، وتختلف مع كل من دراسة المفيز (2016) ودراسة عبود (2017) ودراسة الهادي والشائع (2018) التي جاء بُعد العمليات الداخلية في جميعها بدرجة متوسطة.

**-إجابة سؤال الدراسة الثالث:**

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث ونصه «ما درجة تقويم أداء أفراد عينة الدراسة لأداء كليات/عمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر بالجامعات السعودية في بُعد رضا العملاء؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات البعد الثالث وترتيبها تنازليا، كما يلي:

**جدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على تقويم أداء كليات/عمادات خدمة المُجتمع والتعليم المُستمر بالجامعات السعودية في بُعد رضا العملاء**

| م | رقم العبارة | العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 1 | تُطبّق الكلية العدالة بين جميع المتقدمين على برامجها. | 4.40 | 0.73 | عالية جدا |
| 2 | 3 | تتضمن المقررات توصيفاً شاملاً لمفرداتها ومُتطلباتها. | 4.09 | 0.98 | عالية |
| 3 | 11 | تستفيد الكلية من وسائل التواصل الاجتماعي في تلَّقي المقترحات الخاصة بالمستفيدين. | 4.02 | 0.88 | عالية |
| 4 | 7 | تأخذ الكلية في الاعتبار احتياجات سوق العمل عند بناء برامجها. | 3.99 | 0.86 | عالية |
| 5 | 8 | تبني الكلية سمعتها بين مثيلاتها من الكليات بما تُقدّمه من خدمات نوعيّة. | 3.99 | 0.94 | عالية |
| 6 | 4 | يُنوّع أعضاء هيئة التدريس والمدربين أساليبهم في تقديم المادة العلمية لطلبتهم. | 3.92 | 0.81 | عالية |
| 7 | 12 | تُطوّر الكلية تنظيمها الإداري لتحقيق رضا عملائها. | 3.83 | 0.96 | عالية |
| 8 | 9 | تقوم الكلية بإجراء استطلاع رأي لقياس رضا المستفيدين من خدماتها. | 3.78 | 1.05 | عالية |
| 9 | 5 | تتوافر البُنية التحتية التقنية في قاعات المحاضرات. | 3.75 | 1.05 | عالية |
| 10 | 2 | يوجد في الكلية وحدة للخريجين مهمتها بناء جسور للتواصل الإيجابي معهم. | 3.34 | 1.08 | عالية |
| 11 | 10 | تسمح الكلية بتمثيل نسبي للمستفيدين من خدماتها في مجالسها العلمية المختلفة. | 3.17 | 1.14 | متوسطة |
| 12 | 6 | تُنسق الكلية مع مؤسسات القطاع الخاص لتوظيف خريجيها. | 3.10 | 1.07 | متوسطة |
| | | المتوسط العام | 3.78 | 0.66 | عالية |

ويتضح من الجدول (12) أن استجابة أفراد عينة الدراسة على بُعد رضا العملاء كانت بدرجة عالية؛ حيث بلغ المتوسط العام3.78 ، وبانحراف معياري بلغ0.66 ، وبدرجة عالية؛ إذ حصلت العبارة رقم (10) على أعلى متوسط بلغ (4.40) وانحراف معياري بلغ (0.73), وبدرجة عالية جداً، أما العبارة رقم (6) فقد حصلت على أقل متوسط إذ بلغ (3.10) وانحراف معياري (1.07) وبدرجة متوسطة، بينما انحصرت بقية العبارات بين المتوسطين الحسابيين (4.09-3.17)، حيث جاءت (9) عبارات بدرجة عالية، وعبارتين بدرجة متوسطة، وتُرجِع الدراسة هذه النتيجة إلى وعي مسئولي الكليات والعمادات على أن رضا العملاء هو الغاية التي تُوجَّه لها كل الجهود المبذولة مادياً ومعنوياً، وأن استمرارية هذه البرامج والدورات صاحب القرار الأهم فيها هو العميل المستفيد؛ فإما أن يُقبل ويدعم حضورها لها بقائها أو العكس، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبود (2017) التي حصل بُعد رضاء العملاء فيها على درجة مرتفعة، ودراسة أمين (2017) التي دعت إلى مراجعة أهداف التعليم الجامعي بما يتواءم مع السمات المميزة للجامعات وهذا متوافر في مضمون عبارات البعد مُجتمعة، ودراسة Llyasin & Zamroni (2017) التي أكدت على أن بطاقة الأداء المتوازن تدعم الشفافية وهذا متوافر في مدلول العبارة رقم (9)، ودراسة Mei-Hui Lin & Chunyi Lin (2016) التي أظهرت نتيجتها أن تطبيق بطاقة الأداء المتوازن تُحقق جودة في الخدمة المقدمة للطلاب وأنها تُعزز العلاقة بين أصحاب المصلحة، ويختلف مدلول العبارات رقم (12،11،7) في هذا البعد مع دراسة دحماني وعيّاط (2019) التي توصلت إلى ضعف استجابة الجامعة لمطالب التغيير والتطوير الواجبة

للتكيّف مع المتغيرات والتحديات المحلية والعالمية، ودراسة الهادي والشائع (2018) التي حصل بُعد رضا العملاء فيها على درجة متوسطة، ودراسة المفيز (2016) التي جاءت استجابة أفراد عينة الدراسة على بُعد رضاء العملاء فيها بدرجة مُنخفضة، ودراسة Kais Lassoud (2018) التي توصلت إلى وجود مشاكل في التوظيف وهذا يتنافى مع مدلول العبارة رقم (6)، وانعدام الشراكات وهذا يتنافى مع مدلول العبارة رقم (2،7، 10 ) في هذه الدراسة.

**–إجابة سؤال الدراسة الرابع:**

للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع ونصه: «ما درجة تقويم أفراد عينة الدراسة لأداء كليات/عمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر بالجامعات السعودية في البُعد المالي؟»، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات البعد الرابع وترتيبها تنازليا، كما يلي:

**جدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على تقويم أداء كليات/عمادات خدمة المُجتمع والتعليم المُستمر بالجامعات السعودية في البُعد المالي**

| م | رقم العبارة | العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 8 | تُحقّق الكلية رؤية الجامعة في سياقها الاستثماري. | 4.13 | 0.94 | عالية |
| 2 | 10 | تتوسع الكلية في فتح برامج جديدة لزيادة دخلها المالي. | 4.11 | 0.98 | عالية |
| 3 | 9 | تسعى الكلية لإيجاد مصادر تمويل ذاتية بهدف تنويع إيراداتها المالية. | 4.09 | 0.92 | عالية |
| 4 | 2 | تُوظّف الكلية وسائل التقنية الحديثة في الرقابة على إجراءاتها المالية. | 4.01 | 0.77 | عالية |
| 5 | 4 | تُطبّق الكلية إجراءات المراجعة الداخلية على أدائها المالي. | 4.00 | 0.92 | عالية |
| 6 | 1 | تُوجّه الكلية مواردها المالية لتحقيق أهدافها المرسومة. | 3.95 | 0.93 | عالية |
| 7 | 11 | تُفعّل الكلية معايير الحوكمة لضبط سياستها المالية. | 3.90 | 0.92 | عالية |
| 8 | 7 | تلتزم الكلية باشتراطات نظام المشتريات في مناقصاتها الشرائية. | 3.90 | 1.09 | عالية |
| 9 | 6 | تسعى الكلية إلى ترشيد نفقات برامجها المنفذة. | 3.87 | 0.88 | عالية |
| 10 | 3 | تستقطب الكلية الكوادر البشرية المتميزة للعمل في الإدارة المالية. | 3.73 | 0.96 | عالية |
| 11 | 12 | ترتبط الميزانية السنوية للكلية بمستوى أدائها الفعلي. | 3.72 | 0.97 | عالية |
| 12 | 5 | تتمتع الكلية بالحرية في إجراء التناقل بين بنود صرف ميزانيتها. | 3.16 | 1.10 | متوسطة |
| | | **المتوسط العام** | 3.88 | 0.70 | عالية |

ويتضح من الجدول (13) أن استجابة أفراد عينة الدراسة على البُعد المالي كانت بدرجة عالية؛ حيث بلغ المتوسط العام (3.88) وبانحراف معياري بلغ (0.70) وبدرجة عالية؛ إذ حصلت العبارة رقم (8) على أعلى متوسط بلغ (4.13) وانحراف معياري بلغ (0.94)، بدرجة عالية، أما العبارة رقم (5) فقد حصلت على أقل متوسط إذ بلغ (3.16) وانحراف معياري (1.10) وبدرجة متوسطة، بينما انحصرت بقية العبارات بين المتوسطين الحسابيين (3.72-4.11)، حيث جاءت جميع العبارات بدرجة عالية، وتُفسر الدراسة هذه النتيجة بحرص قادة الكليات والعمادات على توظيف الموارد المالية بشكل سليم وتوجيه عمليات الصرف في البنود المعتمدة نظاماً، إضافة إلى ترشيد عملية الإنفاق بناءً على مستوى الأداء للبرامج والأنشطة المنفذة، ويتفق مضمون العبارات(4، 11، 7) مع دراسة Llyasin & Zamroni (2017) التي توصلت إلى أن تطبيق بطاقة الأداء المتوازن سيدعم قيمة الشفافية، وتختلف مع دراسة الهادي والشائع (2018) ودراسة عبود (2017) التي جاءت نتيجة البعد المالي فيهما بدرجة متوسطة، ودراسة المفيز (2016) التي جاءت نتيجة هذا البعد فيها بدرجة مُنخفضة، ودراسة Kais Lassoued (2018) التي أكدت على زيادة التكاليف بينما يدل مدلول العبارة رقم (6) في هذه الدراسة على أن الكلية تسعى إلى ترشيد نفقات برامجها المنفذة.

**جدول (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على تقويم أداء كليات/عمادات خدمة المُجتمع والتعليم المُستمر بالجامعات السعودية حول أبعاد بطاقة الأداء المتوازن مُجتمعة**

| م | رقم البعد | البعد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | الرابع | البُعد المالي | 3.88 | 0.70 | عالية |

**تابع – جدول (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على تقويم أداء كليات/عمادات خدمة المُجتمع والتعليم المُستمر بالجامعات السعودية حول أبعاد بطاقة الأداء المتوازن مُجتمعة**

| م | رقم البعد | البعد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 2 | الثاني | العمليات الداخلية | 3.85 | 0.68 | عالية |
| 3 | الثالث | رضا العملاء | 3.78 | 0.66 | عالية |
| 4 | الأول | التعلُّم والنمو | 3.46 | 0.63 | عالية |
| المتوسط العام للمحور | | | 3.74 | 0.60 | عالية |

ويتضح من الجدول (14) أن استجابة أفراد عينة الدراسة على جميع أبعاد بطاقة الأداء المتوازن كانت بدرجة عالية؛ حيث بلغ المتوسط العام 3.74، وبانحراف معياري بلغ0.60 ،إذ جاءت جميع الأبعاد بدرجة عالية وبمتوسطات حسابية (3.88، 3.85، 3.78، 3.46) على التوالي، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة السويّد (2019) التي أكدت على إمكانية تطبيق بطاقة الأداء المتوازن في المنظمات بغض النظر عن النشاط الممارَس أو حجم المؤسسة، ودراسة العبدلي والحوراني (2017) التي حققت الجامعة محل الدراسة معايير المقارنة المرجعية جرَّاء تطبيقها لبطاقة الأداء المتوازن، ودراسة Quesado&Aibar & Ro-drigues (2018) التي أكدت قدرة بطاقة الأداء المتوازن على توضيح وترجمة المهمة والاستراتيجية التنظيمية للجامعة، ودراسة Hurtado & Devece(2019) التي توصلت إلى أن مؤشرات قياس أداء الجامعات الحكومية تتطور بشكل إيجابي باستخدام بطاقة الأداء المتوازن، وتختلف مع دراسة دحماني وعيّاط (2019) التي توصلت إلى غياب استراتيجية واضحة للجامعة محل الدراسة، ودراسة كل من الهادي والشائع (2018) ودراسة المفيز (2016) التي توصلتا إلى موافقة أفراد عينة الدراسة على جميع أبعاد بطاقة الأداء المتوازن بدرجة متوسطة.

**–إجابة سؤال الدراسة الخامس:**

للإجابة عن سؤال الدراسة الخامس ونصه: «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.05) بين استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى للمتغيرات التالية: الجنس، طبيعة العمل، الرتبة العلمية، والخبرة في العمل القيادي؟»، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمتغير الجنس، واختبار تحليل التباين الأحادي لمتغير طبيعة العمل واختبار كروسكال– والس للرتبة العلمية والخبرة في العمل القيادي.

**جدول (15) نتيجة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لتحديد الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً للجنس**

| الأبعاد | التجانس | | الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | درجة الحرية | قيمة (ت) | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ف | الدلالة | | | | | | |
| التعلُّم والنمو | 1.42 | 0.24 | ذكر | 69 | 3.50 | 91 | 0.942 | 0.35 غير دالة |
| | | | أنثى | 24 | 3.35 | | | |
| العمليات الداخلية | 1.21 | 0.28 | ذكر | 69 | 3.90 | 91 | 1.041 | 0.30 غير دالة |
| | | | أنثى | 24 | 3.73 | | | |
| رضا العملاء | 0.24 | 0.63 | ذكر | 69 | 3.82 | 91 | 0.862 | 0.39 غير دالة |
| | | | أنثى | 24 | 3.68 | | | |
| البُعد المالي | 0.66 | 0.42 | ذكر | 69 | 3.96 | 91 | 1.832 | 0.07 غير دالة |
| | | | أنثى | 24 | 3.66 | | | |

ويتضح من الجدول (15) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً للجنس في جميع الأبعاد؛ حيث بلغت قيم مستوى الدلالة (0.35)، (0.30)، (0.39)، (0.07) على التوالي؛ وهي قيم أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وغير دالة إحصائيًا، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن مُتغيّر الجنس لا يؤثر بشكل مُباشر في تنفيذ البرامج والأنشطة والدورات التأهيلية، بقدر ما يكون الفيصل في ذلك هو مستوى الأداء لكلي الجنسين، وتختلف مع دراسة عبود (2017) التي أظهرت نتائجها وجود فروق تُعزى لمتغيّر الجنس لصالح الذكور.

**جدول (16): نتيجة اختبار التباين الأحادي (ANOVA) لتحديد دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لطبيعة العمل**

| الأبعاد | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التعلُّم والنمو | بين المجموعات | 1.804 | 2 | 0.902 | 2.279 | 0.108 غير دالة |
| | داخل المجموعات | 35.615 | 90 | 0.396 | | |
| | المجموع | 37.417 | 92 | | | |
| العمليات الداخلية | بين المجموعات | 1.719 | 2 | 0.860 | 1.844 | 0.164 غير دالة |
| | داخل المجموعات | 41.962 | 90 | 0.466 | | |
| | المجموع | 43.681 | 92 | | | |
| رضا العملاء | بين المجموعات | 0.759 | 2 | 0.379 | 0.842 | 0.434 غير دالة |
| | داخل المجموعات | 40.533 | 90 | 0.450 | | |
| | المجموع | 41.292 | 92 | | | |
| البُعد المالي | بين المجموعات | 1.112 | 2 | 0.556 | 1.118 | 0.331 غير دالة |
| | داخل المجموعات | 44.754 | 90 | 0.497 | | |
| | المجموع | 45.867 | 92 | | | |

ويتضح من الجدول (16) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين استجابات أفراد عينة الدراسة تبعا لطبيعة العمل؛ حيث بلغت قيم مستوى الدلالة (0.108)، (0.164)، (0.434)، (0.331) على التوالي، وهي قيم غير دالة إحصائيا، وتُرجع الدراسة هذه النتيجة إلى أن قادة العمل (عميد-وكيل-رئيس قسم) يُمثلون في مُجملهم عامل دعم لتنفيذ الخطط المرسومة بغض النظر عن مواقعهم الإدارية، إضافة إلى أنها تعكس حرصهم على التطوير المستمر لجميع الجوانب الأكاديمية والإدارية في الكليات والعمادات، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الهادي والشائع (2018) التي أظهرت وجود فروق في مُتغيّر البعد المالي بين الوكلاء وكل من (عميد ورئيس قسم) لصالح رؤساء الأقسام.

**جدول (17) نتيجة اختبار كروسكال واليس (Kruskal Wallis) لتحديد الفروق بين استجابات أفراد عينة تبعا للرتبة العلمية**

| الأبعاد | الرتبة العلمية | العدد | متوسط الرتب | مربع كاي | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التعلُّم والنمو | أستاذ | 8 | 55.81 | 1.197 | 2 | 0.55 غير دالة |
| | أستاذ مشارك | 26 | 48.42 | | | |
| | أستاذ مساعد | 59 | 45.15 | | | |
| العمليات الداخلية | أستاذ | 8 | 50.56 | 1.150 | 2 | 0.56 غير دالة |
| | أستاذ مشارك | 26 | 51.06 | | | |
| | أستاذ مساعد | 59 | 44.73 | | | |
| رضا العملاء | أستاذ | 8 | 45.56 | 1.786 | 2 | 0.41 غير دالة |
| | أستاذ مشارك | 26 | 52.98 | | | |
| | أستاذ مساعد | 59 | 44.56 | | | |
| البُعد المالي | أستاذ | 8 | 40.81 | 1.423 | 2 | 0.49 غير دالة |
| | أستاذ مشارك | 26 | 51.90 | | | |
| | أستاذ مساعد | 59 | 45.68 | | | |

ويتضح من الجدول (17)عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً للرتبة العلمية؛ حيث بلغت قيم مستوى الدلالة (0.55)، (0.56)، (0.41)، (0.49) على التوالي؛ وهي قيم أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وغير دالة إحصائياً، وترى الدراسة أن حصول جميع قادة العمل في الكليات والعمادات على درجة الدكتوراه مصدر أمان كبير يُحقق استشعارهم للمسئولية الملقاة على عواتقهم تجاه جامعتهم ومجتمعهم ووطنهم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الهادي والشائع (2018) التي توصلت إلى عدم وجود فروق إحصائية تُعزى لمتغيّر الرتبة العلمية.

**جدول (18) نتيجة اختبار كروسكال واليس (Kruskal Wallis ) لتحديد الفروق بين استجابات أفراد عينة تبعا للخبرة العملية في العمل القيادي**

| الأبعاد | الخبرة العملية في العمل القيادي | العدد | متوسط الرتب | مربع كاي | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التعلُّم والنمو | أقل من سنتين | 11 | 33.82 | 3.292 | 2 | 0.19 |
| | من سنتين إلى 4 سنوات | 26 | 46.35 | | | غير دالة |
| | أكثر من 4 سنوات | 56 | 49.89 | | | |
| العمليات الداخلية | أقل من سنتين | 11 | 32.23 | 4.302 | 2 | 0.12 |
| | من سنتين إلى 4 سنوات | 26 | 45.75 | | | غير دالة |
| | أكثر من 4 سنوات | 56 | 50.48 | | | |
| رضا العملاء | أقل من سنتين | 11 | 37.05 | 1.853 | 2 | 0.40 |
| | من سنتين إلى 4 سنوات | 26 | 46.63 | | | غير دالة |
| | أكثر من 4 سنوات | 56 | 49.12 | | | |
| البُعد المالي | أقل من سنتين | 11 | 29.23 | 6.928 | 2 | 0.03 |
| | من سنتين إلى 4 سنوات | 26 | 44.02 | | | دالة |
| | أكثر من 4 سنوات | 56 | 51.88 | | | |

ويتضح من الجدول (18) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً للخبرة في العمل القيادي لأبعاد التعلم والنمو والعمليات الداخلية ورضا العملاء؛ حيث بلغت قيم مستوى الدلالة (0.19)، (0.12)، (0.40) على التوالي؛ وهي قيم أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وغير دالة إحصائياً، وتُرجع الدراسة هذه النتيجة إلى أن جميع قادة العمل في الكليات والعمادات يحملون مؤهلات أكاديمية ترتبط ارتباطاً مُباشراً بالأبعاد الثلاثة (التعلم والنمو والعمليات الداخلية ورضا العملاء)، وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع دراسة الهادي والشائع (2018) التي توصلت إلى عدم وجود فروق في جميع الأبعاد بمتغيّر الخبرة، بينما ظهر فروق في هذه الدراسة بالبعد المالي، كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في البعد المالي؛ إذ بلغت قيمة مستوى الدلالة (0,03)، وهي قيمة أصغر من مستوى الدلالة (0.05) ودالة إحصائياً. وترى الدراسة منطقية هذه النتيجة؛ نظراً لأن جميع قادة العمل في الكليات والعمادات أغلبهم غير مُتخصصين في الشئون المالية، ناهيك عن أن عملهم السابق معظمه أكاديمي وإداري في كلياتهم العلمية التي ينتسبون إليها، ولتحديد اتجاه تلك الفروق أُستخدم اختبار مان-وتني(Mann-Whitney)، ويوضح الجدول التالي اتجاه هذه الفروق.

**جدول (19) نتيجة اختبار(Mann-Whitney) لتحديد اتجاهات الفروق تبعاً للخبرة العملية في العمل القيادي**

| البعد | الخبرة العملية في العمل القيادي | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة U | قيمة «ز» Z | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| البعد المالي | أقل من سنتين | 11 | 20.41 | 224.5 | 158.5 | 2.534 - | 0.011 |
| | أكثر من 4 سنوات | 56 | 36.67 | 2053.5 | | | دالة |

ويتضح من الجدول (19) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في البعد المالي تبعاً للخبرة العملية في العمل القيادي بين (أقل من سنتين) و(أكثر من 4 سنوات) لصالح (أكثر من 4 سنوات)؛ حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة

(0.011)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبود (2017) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيّر الخبرة.

**– مُلخص النتائج والتوصيات:**

**أولاً: مُلخص النتائج**

أظهرت استجابات أفراد عينة الدراسة موافقتهم على تقويم أداء كليات/عمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر بالجامعات السعودية في جميع أبعاد بطاقة الأداء المتوازن بدرجة عالية، وبمتوسط عام بلغ (3.74) وانحراف معياري بلغ (0.60)، وكانت نتائج الأبعاد الفرعية على النحو الآتي:

1-حصل البُعد المالي على أعلى متوسط حسابي بين أبعاد بطاقة الأداء المتوازن في استجابات أفراد عينة الدراسة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (3,88) وانحراف معياري (0.70).

2-حصل بُعد العمليات الداخلية على ثاني أعلى متوسط حسابي بين أبعاد بطاقة الأداء المتوازن في استجابات أفراد عينة الدراسة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (3.85) وانحراف معياري (0.68).

3-حصل بُعد رضا العملاء على ثالث أعلى متوسط حسابي بين أبعاد بطاقة الأداء المتوازن في استجابات أفراد عينة الدراسة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (3.78) وانحراف معياري (0.66).

4-حصل بُعد التعلُّم والنمو على رابع أعلى متوسط حسابي بين أبعاد بطاقة الأداء المتوازن في استجابات أفراد عينة الدراسة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (3.46) وانحراف معياري (0.63).

5-أظهرت استجابات أفراد عينة الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية للمتغيرات الأساسية على النحو الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيّر الجنس في جميع الأبعاد.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيّر طبيعة العمل في جميع الأبعاد.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيّر الرتبة العلمية في جميع الأبعاد.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيّر الخبرة في العمل القيادي في أبعاد التعلُّم والنمو والعمليات الداخلية ورضا العملاء، بينما يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في البعد المالي بين (أقل من سنتين) و(أكثر من 4سنوات) لصالح (أكثر من4سنوات).

**ثانياً: توصيات الدراسة**

1-تعزيز بعض الإجراءات المالية التي أظهرت نتائج الدراسة الحاجة لها، مثل ربط الميزانية السنوية بمستوى الأداء الفعلي للكلية أو العمادة، وذلك من خلال مؤشرات علمية تُثبت أن المخرجات السنوية تتناسب طردياً مع ما يتم رصده لها من مُخصصات مالية.

2-التأكيد على حصول الكليات والعمادات على الاعتماد الأكاديمي بشقيّه البرامجي أو المؤسسي بهدف ضمان تجويد عملياتها الداخلية، واستمرار تميُّزها وفقاً للأهداف المرسومة لها.

3-حث الكليات والعمادات على مُشاركة المستفيدين من خدماتها في صُنع قراراتها عن طريق منح نسبة تمثيل لهم في مجالسها العلمية.

4-تفعيل وحدة الخريجين في الكليات والعمادات بهدف التنسيق الفعّال مع مؤسسات وشركات القطاع الخاص؛ بهدف توظيف خريجيها وكسب المصداقية والموثوقية من جميع المستفيدين.

5-العمل على تأهيل قدرات العاملين في الكليات والعمادات وفقاً للآليات التالية:

- توفير مكتبة رقمية لخدمة منسوبيها من الناحية المعرفية.
- تخصيص ميزانية سنوية لتأهيل الكوادر الإدارية والأكاديمية.
- تفعيل نظام الابتعاث الداخلي والخارجي لهم بهدف صقل مهاراتهم من خلال اطلاعهم على أحدث الممارسات في مجال عملهم.

**أولاً: المراجع العربية**

إبراهيم، هناء شحات. (2016). دور المؤشرات التعليمية في تقويم أداء المؤسسات التعليمية. المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.885- 765.

أبو جزر، حمد أحمد. (2012). مدى استخدام بطاقة الأداء المتوازن كأداة لتقويم أداء البنك الإسلامي الفلسطيني. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. غزة.

أغا، مصطفى ونعمه يونس. (2011). تكامل ذكاء الأعمال وإدارة الأداء- نظام مفتوح للحكومات المحلية في العراق. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الموصل. كلية الاقتصاد والإدارة.

أمين، مصطفى. (2017). بطاقة الأداء المتوازن لتحقيق ميزة تنافسية للجامعات المصرية. مجلة مستقبل التربية العربية.24 (106).11-116.

بلاسكه، صالح. (2012). قابلية تطبيق بطاقة الأداء المتوازن كأداة لتقييم الاستراتيجية في المؤسسة الاقتصادية الجزائرية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الاقتصادية والتجارية. جامعة فرحات عباس.

جامعة أم القرى. (2020). https://uqu.edu.sa/comserv/AboutUs

جامعة طيبة. (2020). https://www.taibahu.edu.sa/Pages/AR/Sector/SectorPage.aspx?ID=48&PageId=107

حجازي، ملاك. (2015). دور بطاقة الأداء المتوازن في تحقيق مبادئ الجامعة المستدامة في الجامعة الإسلامية بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

خليل، شرقي. (2016). نموذج مقترح لتقييم أداء مؤسسات التعليم العالي الجزائرية باستخدام بطاقة الأداء المتوازن المستدام. مجلة ميلاف للبحوث والدراسات. (4). 139-156.

درغام، ماهر وأبو فضة، محمد. (2009). أثر تطبيق أنموذج الأداء المتوازن في تعزيز الأداء المالي الاستراتيجي للمصارف الوطنية الفلسطينية العاملة في قطاع غزة. مجلة الجامعة الإسلامية بغزة.17(2).741-788.

دمنهوري، زهير عبد الله. (2009). نحو بناء منظومة للمؤشرات الرئيسة لقياس الأداء بجامعة الملك عبد العزيز. وكالة الجامعة للتطوير. جامعة الملك عبد العزيز.

الديحاني، سلطان عالب. (2017). إمكانية تحديد مستوى الأداء في كلية التربية بجامعة الكويت باستخدام بطاقة الأداء المتوازن. مجلة الدراسات التربوية والنفسية بجامعة السلطان قابوس. 11(3).527-544.

رابح، بوقرة وحرنان، نجوى. (2014). بطاقة الأداء المتوازن كآلية لتقييم جودة التعليم بالجامعة الجزائرية. نموذج مقترح. المؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي. من 1- 3أبريل.

الربيعي، محمد والحساني، وعد والأعاديبي، عقيل. (2019). استخدام تقنية بطاقة الأداء المتوازن لتقويم الأداء الاستراتيجي للوحدات الاقتصادية-دراسة تطبيقية على جامعة المثنى-astkhdam__33225638_tqnyt_btaqt_alada_almtwaz-nBSC_ltqwym_alada_alastraty-jy_llwhdat_alaqtsadyt_bhth_ttby-_qy_fy_klyt_aladart_walaqtsad

سفر، منال عبد الرحمن. (2012). مؤشرات تقييم الأداء بجامعة أم القرى في ضوء منهجية بطاقة الأداء المتوازن. دراسة دكتوراه غير منشورة. جامعة ام القرى. كلية التربية.

السويّد، محمد ناصر. (2019). تطبيق بطاقة الأداء المتوازن جامعة المجمعة أنموذجاً للجامعات الناشئة السعودية. مجلة العلوم التربوية. (17). 417-472.

السيّد، هاني حامد. (2017). فاعلية تفعيل بطاقات الأداء المتوازن كأداة لتقييم أداء الجامعات السعودية. جامعة الجوف أنموذجاً. المؤتمر العربي الدولي السابع لضمان الجودة في التعليم العالي. جامعة أسيوط، مصر.-1 18.

الشلبي، فاهوم. (2017). نموذج تقويم ذاتي مُقترح لفعالية أداء جامعة الزيتونة للعلوم والتكنولوجيا. سلفيت فلسطين. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية. (7) ديسمبر

الشمري، غربي. (2017). بناء بطاقة لتقويم الأداء المتوازن للأقسام العلمية بالجامعات السعودي باستخدام أسلوب التحليل الهرمي. مجلة العلوم التربوية. (10). 111-162.

العاني، فاروق وخان، فردوس ومانويل، ديانا. (2018). تقييم أداء الجامعة ورسم الخرائط الاستراتيجية باستخدام بطاقة الأداء المتوازن-دراسة حالة بجامعة صحا في عُمان-المجلة الدولية للإدارة التعليمية. 32(4).689-700.

عبابنه، صالح أحمد. (2011). تقييم جودة الأداء الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية الآداب، جامعة مصراته. ليبيا. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. 4 (8). 1-24.

عبد الرحمن، مدني. (2014). تقويم أداء الجامعات وفقاً لمنظور الأداء المتوازن. مجلة كلية الاقتصاد. جامعة أفريقيا العالمية. (4). 59-105.

عبدالهادي، محمد وغنيم، محمد والدوي، إبراهيم. (2016).

مفهوم بطاقات قياس الأداء المتوازن ومتطلبات التطبيق في المكتبات المركزية الجامعية. مجلة مكتبة الملك فهد. 22 (1). 328-372.

العبدلي، سجى والحوراني، معاذ. (2017). تقييم مؤسسات التعليم العالي الخاصة باستخدام بطاقة الأداء المتوازن. مجلة البلقاء للبحوث والدراسات. 20(1). 59- 91.

عبود، يسري زكي. (2017). تقويم الأداء بجامعة الملك فيصل في ضوء أبعاد بطاقة الأداء المتوازن. دراسات نفسية وتربوية. مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية. (19). 92-115.

العسّاف، صالح حمد. (1995). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. مكتبة العبيكان: الرياض

عياط، سعاد ودحماني، عزي. (2019). استخدام بطاقة الأداء المتوازن في تقويم أداء مؤسسات التعليم العالي. حالة جامعة طاهري محمد بشار. مجلة البشائر الاقتصادية. 5 (3). 107-121

فرحات، أحمد نبيل. (2007). تقييم الأداء الجامعي وضمان الجودة. https://hrdiscussion.com/hr222.html

الكرخي، مجيد. (2014). تقويم الأداء في الوحدات الاقتصادية باستخدام النسب المالية. دار المناهج للنشر والتوزيع: عمّان.

المبيضين، محمد ذيب. (2013). فاعلية نظام تقييم الأداء المؤسسي وأثرها في التميُّز التنظيمي. المجلة الأردنية في إدارة الأعمال. 9 (4). 689-704.

المفيز، خوله عبد الله. (2016). تقويم أداء كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك سعود باستخدام بطاقة الأداء المتوازن. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. 5(7). 304-332.

المليجي، رضا والضحاوي، بيومي. (2011). تقييم أداء كليات التربية في مصر باستخدام بطاقة الأداء المتوازن. مجلة كلية التربية بالإسماعيلية. (21).

نوفل، سمايلي وبوطورة، فضيلة. (2017). مستوى الأداء الجامعي باستخدام بطاقة مطورة للأداء المتوازن. دراسة ميدانية لجامعة تبسه بالجزائر-المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. 10(27). 139- 162.

الهادي، شرف والشائع، علي. (2018). تقييم الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن من وجهة نظر القيادات الأكاديمية. مجلة العلوم التربوية. (12). 333-445.

**Arab** References:

Ababneh, Saleh Ahmed. (2011) Evaluating the quality of university performance from the viewpoint of faculty members Arts, Misurata University. Libya. The Arab Journal for Quality Assurance in University Education. 4 (8). 1-24.

Abd al-Hadi, Muhammad; Ghoneim, Muhammad; Aldawi, Ibrahim. (2016). The concept of balanced scorecards and application requirements in university central libraries. King Fahd Library Magazine. 22 (1). 328-372.

Abdali, shrouded; Al-Hourani, forbid. (2017). Evaluating higher education institutions that use the scorecard Balanced. Al-Balqa Journal for Research and Studies. 20 (1). 59-91.

Abdel Rahman, Madanii. (2014). Evaluating universities performance according to a balanced performance perspective. Journal of the Faculty of Economics. World University of Africa. (4). 59-105.

Aboud, Yousry Zaki. (2017). Performance evaluation at King Faisal University in light of the dimensions of the balanced scorecard. Psychological and educational studies - laboratory for the development of psychological and educational practices -. (19). 92-115.

Abu Jazar, Hamad Ahmed. (2012). The extent of using the balanced scorecard as a tool to evaluate the performance of the Islamic bank Palestinian. A magister message that is not published. Islamic University. Gaza.

Agha, Mustafa, Naama Younes. (2011). Business Intelligence Integration and Performance Management - an open system for local governments in Iraq. A magister message that is not published. University of Al Mosul. Faculty of Economics and Management.

Al-Assaf, Saleh Hamad. (1995). Introduction to Research in Behavioral Sciences. Obeikan Library: Riyadh

Al-Daihani, Sultan Aalib. (2017). The ability to determine the level of performance in the College of Education at Kuwait University using the balanced scorecard. Journal of Educational and Psychological Studies, Sultan Qaboos University.

Alsyd. Hani Hamid. (2017). The effectiveness of activating the balanced scorecards as a tool to assess the performance of Saudi universities - Al-Jouf University as a model - the 7th Arab International Conference for Quality Assurance in Higher Education. Assiut University, Egypt. 1-18.

Amin, Mustafa. (2017). The balanced scorecard to achieve a competitive advantage for Egyptian universities. Future magazine Arab Education 24 (106), 11-116.

Ayat, Souad; Dahmani, Eazi. (2019). Using the balanced scorecard to evaluate the performance of educational institutions Higher "case of Taheri University of Muhammad Bashar" "Al Bashaer Economic Journal. 5 (3). 107-121

Blasikah, Salih. (2012). The applicability of the balanced scorecard as a tool for evaluating the strategy in the Algerian Economic Corporation. A magister message that is not published. College of Economic and Commercial Sciences. Farhat Abbas University.

Damanhouri, Zuhair Abdullah. (2009). Towards building a system for the main indicators to measure performance at King Abdulaziz University. University Development Agency. King Abdulaziz University.

Dergham, Maher, Abu Fadda, Muhammad. (2009). The effect of applying the balanced performance model on enhancing financial performance The strategic of the Palestinian national banks operating in the Gaza Strip. Journal of the Islamic University Gaza. 17 (2). 741-788.

El-Meligy, Reda; And Aldhawy, Bayoumi. (2011). Evaluating the performance of the colleges of education in Egypt using the scorecard Balanced. Journal of the Faculty of Education in Ismailia. (21).

Farhat, Ahmed Nabil. (2007). University performance evaluation and quality assurance. https://hrdiscussion.com/hr222.html

Hegazy, Malak. (2015). The role of a balanced scorecard in achieving sustainable university principles at the university Islamic in Gaza. Unpublished Master Thesis ... College of Education, Islamic University of Gaza.

Ibrahim, Hanaa Shahat. (2016). The role of ed- 11 (3), 527-544

Al-Hadi, Sharaf; Alshayie, Ali. (2018). Evaluating the strategic performance in the Qaseem University using the scorecard Balanced from the viewpoint of academic leaders. Journal of Educational Sciences. (12). 333-445.

Al-Karkhi, Majeed. (2014). Evaluating performance in economic units using financial ratios. Dar Al-Manhaj for Publishing Distribution: Amman.

Al-Mofiz, Khawla Abdullah. (2016). Evaluating the performance of the College of Applied Studies and Community Service at King Saud University Using a balanced scorecard. The international specialized educational journal..304-332 .(7) 5

Almubidin, Muhammad Theeb. (2013). The effectiveness of the corporate performance appraisal system and its impact on excellence Regulatory. The Jordanian Journal of Business Administration. 9 (4). 689-704 .

Alomani, Farouk; Khan, Firdaws, Manuel, Diana. (2018). University performance evaluation and strategic mapping Using the balanced scorecard - case study at Saha University in Oman - International Journal of Educational Management. 32 (4). 689-700.

Al-Rubaie, Muhammad; Al-Hassani, Waad; Al-Adaibi, Aqeel. (2019). Use the Balanced Scorecard technology to straighten out Strategic Performance of Economic Units - An Applied Study on Al- Muthanna University-33225638_astkhdam_tqnyt_btaqt_alada_almtwaznBSC_ltqwym_alada_alastratyjy_llwhdat_alaqtsadyt_bhth_ttbyqy_fy_klyt_aladart_walats.

Al-Shalabi, Fahoum. (2017). A suggested self-evaluation model for t performance effectiveness of Al-Zaytoonah University of Science and Technology - Salfit, Palestine. Al-Jame 'Journal in Psychological Studies and Educational Sciences. (7) December

Al-Shammari, Gharbi. (2017). Building a card to evaluate the balanced performance of the scientific departments in Saudi universities using hierarchical analysis method. Journal of Educational Sciences. (10). 111-162.

Hladchenko, M. (2015). Balanced scorecard– a strategic management system of the higher education institution. International Journal of Educational Management, 29 (2):167–176.

Hurtado,dayanis&Devececarlos.(2019). Influence of the balanced scorecard on the science and innovation performance of Latin American universities, Knowledge Management Research & Practice,17 (4): 373-383.

Kais Lassoued. (2018). Balanced Scorecard Implemention in higer education: an emirati perspective. Corporate Ownership& Control, 15, Issue 3, Continued-

Kaplan, R.S. & Norton, D.P. (1992). The Balanced Scorecard – Measures that Drive Performance. Harvard Business Review Jan- Feb,:71-79.

LlyasinMukhamd & Zamroni.(2017). Balanced Scorecard:A Strategy the Qualtiy Improvement of Islamic higer education. DinamikaIlmu ,17 (2 )

Mei-Hui Lin & Chunyi Lin. (2016).Sustainable development in technological and vocationalhiger education: balanced scorecard measures with uncertainty.Journal of Cleaner Production.Volume 120: 1-12

Patrcic Quesado & BearrizAibar & Lucia Rodrigues. (2018). Advantages and contributionsin the Balanced Scorecard Implementation, Intangible Capital, 14(1)

Valderrama, T., Cornejo, V., Bordoy, D. (2013). Balanced scorecard and efficiency: Design and empirical validation of a strategic map in the university by means of DEA. American Journal of Operations Research, 3 (1), 30-52

ucational indicators in evaluating the performance of educational institutions. Conference The Sixth Arab International to ensure the quality of higher education. Sudan University of Science and Technology. 567-588.

Khalil, Sharqii. (2016). Suggested model for evaluating the performance of Algerian higher education institutions using the scorecard Sustainable balanced. Milaf Journal for Research and Studies. (4), 139-156.

Nofal, Smiley; and Batura, Fadilah. (2017). University performance level using an enhanced scorecard card A field study for Tebessa University in Algeria - The Arab Magazine to ensure the quality of university education. 10 (27). 139-162.

Rabeh, Bougherra; And Harnan, Najwa. (2014). The balanced scorecard as a mechanism for evaluating the quality of education at the Algerian University: Suggested form. The Fourth Arab International Conference on Quality Assurance in Higher Education. From 1-3 April.

Safar, Manal Abdel Rahman. (2012). Performance evaluation indicators at Umm Al-Qura University in light of the balanced scorecard methodology. Unpublished PhD study. Umm Al Qura University. Faculty of Education.

Sweden, Muhammad Nasser. (2019). The application of the balanced scorecard of Al Majmaah University - a model for emerging universities Saudi. Journal of Educational Sciences. (17). 417-472.

Taibah university (2020). https://www.taibahu.edu.sa/Pages/AR/Sector/SectorPage.aspx?ID=48&PageId=107

Umm Alqura university (2020). ttps://uqu.edu.sa/comserv/AboutUs

**ثانياً: المراجع الأجنبية**

Afriliana, N., Goel, F. (2014). Performance Measurement of Higher Education Information System Using IT Balanced Scorecard. Intelligent Information and Database Systems. Springer international publishing: 412-4.

Garrison, R. H., Noreen, E. W., Brewer, P. C., & McGowan, A. (2010).Managerial accounting. Issues in Accounting Education, 25(4): 792-793.

# دور الأسرة في تعزيز الهوية الوطنية لَدى الأبناء

(قُدم للنشر في 10/5/2020، وقُبل للنشر في 30/6/2020)

د. سعود بن سهل القوس
عميد كلية العلوم الدراسات الإنسانية بثادق
جامعة شقراء، المملكة العربية السعودية

Dr. Saud Sahl Al-Qous
Thadiq Science & Humanities College
Shaqra University, Saudi Arabia

**المستخلص:**

يهدف البحث إلى التعرف على الدور الذي تقوم به الأسرة في تعزيز الهوية الوطنية لدى الأبناء بأبعادها الثلاثة. كما يهدف إلى التأكد من مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتأثير دور الأسرة في الهوية الوطنية لدى الأبناء تعزى للمتغيرات الأولية. ولتحقيق هذه الأهداف استخدم الباحث المنهج الوصفي، مع الأخذ بطريقة المسح الاجتماعي من خلال العينة الممثلة لمجتمع البحث، واستخدم في جمع البيانات المطلوبة استبانة مؤلفة من 34 فقرة تقيس ثلاثة من جوانب الهوية الوطنية هي المعلومات والوجدان والسلوك الوطني. وتوصل البحث إلى أن المتوسط العام لدور الأسرة في تعزيز الهوية الوطنية بأبعادها الثلاثة بلغ (2.40) ويقع في فئة «مرتفع». أي أن للأسرة السعودية دور إيجابي في تعزيز الهوية الوطنية لدى الأبناء، وجاء دورها في تعزيز الوُجدان الوطني في الترتيب الأول (م = 2.66/مرتفع)، يليه النزوع والسلوك الوطني (م = 2.34/مرتفع)، يليه المعارف والمعلومات الوطنية (م = 2.19/ منوسط). كما توصل البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدور الأسرة في الهوية الوطنية لدى الأبناء لصالح الأكبر سناً، أو المقيمين مع أسر أكثر استقراراً، أو الساكنين في منزل أكثر سعة، ومن الأمهات ذوات مستويات تعليمية أقل، وعدم وجود فروق تعزى لمتغيري عدد أفراد الأسرة، والمستوى التعليمي للأب. وأوصى البحث في ضوء نتائجه بعدد من التوصيات.

**الكلمات المفتاحية:** الأسرة، الهوية الوطنية.

**Abstract**

The study explored the role of the Saudi family in enhancing national identity in children through establishing national knowledge and enhancing national values and behaviors. It also explored differences in the role of the family in enhancing the national identify by a number of personal variables, e.g., age, gender, the size of the family, the education level of the parents. The researcher used the descriptive method that describes social phenomena qualitatively and quantitatively based on a sampling procedure that represents the study population. Data was collected using a researcher-developed ٣٤-item questionnaire groping three dimensions of national identity, namely national information, values and behaviors. Results revealed that the family plays a positive role in enhancing all three dimensions of national identity in children. No significant differences were found among participants on all dimensions of the national identity questionnaire by personal variables except for age, the structure of the family and the educational level of mothers.

**Key Words**: the family, national identity.

**مقدمة:**

لكل أمة هوية تميزها عن غيرها من الأمم، تتمثل في عدد من القواسم المشتركة التي تجمع أبناء هذه الأمة في كيان واحد مميز من غيرها من جماعات البشر التي تسكن الأرض؛ يبرز بينها نسق القيم والمعايير والمعتقدات والأعراف المتوارثة والمتجددة التي تعطي الأمة تميزها وتفردها بين الأمم، أو هي رؤية العالم التي تحكم عقل وسلوك ووجدان أمة من الأمم، فتميز أفرادها في طريقة تفكيرهم، وما يأتونه أو ينتهون عنه من سلوك وأفعال، وما يقبلونه أو لا يقلبونه من فكر وسلوك وانفعالات.

ولا يكتمل الاستقلال الوطني دون وجود خصوصية معينة للوطن تميزه عن غيره من الأوطان، هذه الخصوصية تعطي الوطن لونا مميزاً يتعلق بتراثه، وقيمه، وعاداته وتقاليده، وآماله وطموحاته، وهو ما درج على تسميته بـ»الهوية الوطنية»، والتي تشير إلى القواسم المشتركة التي تجمع أبناء هذا الوطن في «نحن» داخلي أهلي متجانس في مقابل «هم» خارجي أجنبي مختلف، أي باختصار: الأنا، والآخر.

وهناك عناصر للهوية الوطنية لا بد من توفرها، منها: التاريخ المشترك الذي ينتج رؤية العالم المشتركة، والموقع الجغرافي، والحقوق المشتركة، إذ يتمتع أبناء الهوية الوطنية الواحدة بالحقوق ذاتها: كحق التعليم، وحق التعبير عن الرأي، وحق الحياة الكريمة على أرض الوطن، وحق الملكية، وحق العمل، وغيرها من الحقوق التي تُجسِّد معاني الهوية الوطنية على أرض الواقع، وعليهم في الوقت نفسه أداء الواجبات الفردية والجماعية التي يتعين على المجموع الوطني القيام بها (مركز دمشق للأبحاث والدراسات، 2017: 8 –9).

على أن بناء هذه الهوية الوطنية لا يأتي عبثا أو جزافا، بل يتطلب تربيةَ أفراد المجتمع تربيةً وطنية تُكسبهم المعارف والقيم والسلوكيات الوطنية التي تعزز من هذه الهوية. وتعد مرحلة الطفولة أرضاً خصبة يسهل فيها غرس الجوانب المختلفة لهذه الهوية والتي تتجذر في شخصية الطفل، وتثمر على مدار الزمن سلوكيات تتعلق بالوطن (عرابي، 2020). فتعزيز الهوية الوطنية لدى الأبناء منذ الصغر يجعل منهم قلاعاً متحركة تدافع عن الوطن وتحافظ عليه ضد جميع أشكال الغزو الثقافي.

وتعد الأسرة اللبنة الأولى في تكوين المجتمع. وباعتبارها أحد النظم الاجتماعية، تلعب الأسرة دوراً رئيساً في عملية التنشئة الاجتماعية، وغرس القيم في نفوس الأبناء منذ الصغر، وما دور المؤسسات الاجتماعية والتعليمية الأخرى إلا مجرد البناء على ما أسسته الأسرة واستكمال ما بدأته، وجميع هذه المؤسسات – بما فيها الأسرة – تتكامل أدوارها وتصب جهودها في نهر واحد يتمثل في منظومة المعارف والقيم والسلوكيات لدى الأبناء (Bosma & Kunnen, 2001: 40; Para, 2008: 98).

وكانت الأسرة المباشرة ـ حتى وقت قريب ـ في أضيق التعريفات، والأسرة الممتدة والحي في أوسعها، هي كل المحيط الاجتماعي الذي يحتك به الطفل على امتداد طفولته المبكرة (من عمر الثانية إلى السادسة) والمتوسطة (من عمر السادسة إلى الثامنة)، ومنه يستمد قيمه ومعاييره ومعتقداته ورؤيته للعالم. وبعد الأسرة النووية والممتدة والحي، كانت المدرسة تأتي من نفس الحاضنة الثقافية وبفاعلين ثقافيين لا يختلفون عن الأب والأم، لتعزز ما فعلته الأسرة وتؤكده وتبني عليه.

أما اليوم، فإن الأبناء في عصر العولمة والفضاء المفتوح والانفجار المعلوماتي وتقنيات المعلومات والاتصال وعالم الإعلام الاجتماعي يواجهون عالما جديدا تماما لم يعشْه جيل الآباء أو يخبروه في طفولتهم. إذ انفتح محيط العلاقات الاجتماعية للطفل فجأة أوسع كثيرا من حدود الأسرة النووية التقليدية، حتى صار عالم الطفل «الافتراضي» –دون مبالغة– عالما بلا حدود، أو عالما سقطت حدوده الثقافية على الأقل. فأخذت التيارات الثقافية والأفكار والأنماط الحياتية تجوب العالم الافتراضي شرقاً وغرباً وشمالاً وجنوباً غير عابئة بالحدود السياسية الرسمية أو الحدود الثقافية والحضارية التقليدية.

**مشكلة البحث:**

لقد أصبح طفلُ اليوم منفتحاً على العالم على اتساعه، عالم تنساب خلاله الأفكار والمعتقدات إلى الأبناء بعيدا عن رقابة الأسرة، خاصة وأن طبيعة المرحلة العمرية للأبناء (المتوسط والثانوي) تجعلهم سريعي التأثر والاقتناع بأية أفكار وآراء سلبية تتعلق بالوطن. ويقضي الأبناء في هذه المرحلة العمرية معظم أوقاتهم داخل المنزل، والأسرة مطالبة بتوفير بيئة إيجابية لغرس القيم والمفاهيم من خلال ما تزود به النشء من معارف ومعلومات وقيم وسلوكيات تزرع في نفوسهم الثقة، وتؤدي إلى تصويب سلوكياتهم تجاه الوطن مما يعزز لديهم الهوية الوطنية. ففي المنزل تتشكَّل هوية الطفل واتجاهاته وميوله نحو الكثير من القضايا الاجتماعية والاقتصادية والسياسية. وهذا الأمر لا يتعلق بدور الأسرة في المملكة العربية السعودية فقط، بل بدورها في جميع الدول العربية.

ولم يعد دور الأسرة يقتصر على الأبعاد التربوية، بل تعداها إلى أدوار دفاعية في مواجهة الأخطار التي تتهدد الأوطان بأشكال غير تقليدية مثل الغزو الفكري وتمييع القيم ومسخ الهويات، ما يؤدي في النهاية إلى طمس القواسم الحضارية المشتركة التي تميز هذه الأمة على مر التاريخ. وإذا كانت الجيوش خط الدفاع ضد الأخطار القديمة المتمثلة في الاحتلال العسكري، فإن الأسرة تمثل حائط الصد الرئيس ضد أشكال لا تقل خطورة عن الاحتلال، تتعلق بغزو العقول والقلوب وإخضاعها. وإذا كان احتلال الأراضي كاد أن يندثر، فإن هذه الأشكال الجديدة من الغزو الفكري والإخضاع الثقافي هي نوع الاحتلال الجديد الذي يمارس في عالم العولمة والسماوات المفتوحة. ومما يزيد هذه الحرب خطورة أنها حرب غير معلنة، بل على العكس من ذلك تُشَّن تحت دعاوي إنسانية وتعددية وعولمية، ما يجعل ضحاياها يسلِّمون زمامهم لأربابها طائعين.

وانطلاقاً من هذا الواقع الجديد الذي ينشأ فيه أطفالنا في

وسط تأثيرات عالمية تتجاوز حدود الأسرة والوطن، وانطلاقاً من فهم إمكانات العصر الرقمي بتقنياته وأدواته التي اخترقت الحدود الثقافية والحضارية وأسقطتها، ودعما للأسرة السعودية في مواجهة تلك التحديات المستجدة في تنشئة أطفالها، وقبل ذلك دعما لأبنائنا في مواجهة هذا الاختلاط الثقافي الذي يجدون أنفسهم فيه، وسعيا إلى تعزيز الهوية الوطنية لأبناء شعبنا، تسعى الدراسة الحالية إلى الوقوف على واقع تنشئة الأطفال في المملكة العربية السعودية في ظل الفضاء المفتوح لعالم الإعلام الاجتماعي وتقنيات العصر الرقمي، وهي المشكلة التي يمكن صياغتها في السؤال الرئيس التالي:

ما دور الأسرة في تعزيز الهوية الوطنية لدى الأبناء في المملكة العربية السعودية؟

ويمكن تحليل هذا السؤال الرئيس إلى الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما المعارف والمعلومات الوطنية التي تكسبها الأسرة السعودية لأبنائها إسهاما في تعزيز الهوية الوطنية؟
2. ما القيم والاتجاهات الوطنية الذي تنميها الأسرة السعودية لدى أبنائها إسهاما في تعزيز الهوية الوطنية؟
3. ما أنواع السلوك الوطني الذي تنميه الأسرة السعودية لدى أبنائها إسهاما في تعزيز الهوية الوطنية؟
4. هل توجد فروق دالة إحصائياً لدور الأسرة في تعزيز الهوية الوطنية لدى الأبناء تعزى لمتغيرات العمر، والجنس، وعدد أفراد الأسرة، ومكونات الأسرة، والمستوى التعليمي للأب، والمستوى التعليمي للأم؟

**أهمية البحث:**

من الناحية العلمية: تستمد أهمية البحث من أهمية الموضوع الذي يتناوله، حيث تُعد الهوية الوطنية من الموضوعات ذات الأبعاد الاجتماعية والسياسية والثقافية والأمنية، وتُعبر عن مدى انتماء الأفراد للوطن ومستوى مشاركتهم في حمايته والذود عنه، كما تعبر عن وعيهم بحقوقهم وواجباتهم وحرصهم على المصلحة الوطنية ونظرتهم للآخر.

ومن الناحية العملية تتجلى أهمية البحث في:

1. أهمية بناء المواطن وتعزيز السلوكيات الإيجابية في النشء منذ الصغر من خلال غرس المفاهيم والقيم الوطنية لديهم.
2. دور الأسرة هو الدور الجوهري والأساسي في هذه المرحلة العمرية للأبناء، لقضاء الابن معظم أوقاته بالمنزل في مرحلة المتوسط والثانوي.
3. تزداد أهمية موضوع البحث في ظل التطور المتسارع في تقنيات الاتصال والتواصل الاجتماعي، ووجود فضاء افتراضي مفتوح تسبح فيه الثقافات والأفكار بجميع أشكالها، ويأتي دور الأسرة في تنمية القدرة لدى الابن للتمييز بين الصحيح من الأفكار والآراء المتعلقة بالأوطان وبين الباطل والهدام منها.
4. قد يمثل هذا البحث إضافة للمكتبة العربية فيما يخص دور الأسرة في تربية الأبناء وتعزيز الهوية الوطنية لديهم.

**مصطلحات البحث:**

## 1-الأسرة Family

يعرف بيرجس Burgess ولوك Locke الأسرة في كتابهما The Family بأنها جماعة من الأشخاص يرتبطون بروابط الزواج والدم أو التبني ويعيشون معيشة واحدة، ويتفاعلون كل مع الآخر في حدود أدوار الزوج والزوجة والأم والأب والأخ والأخت، ويشكلون ثقافة مشتركة (حمداوي، 2015). ويوجد شكلان للأسرة هما: الأسرة النووية Nuclear Family، وهي التي تتألف من الزوج والزوجة والأبناء غير المتزوجين، والأسرة الممتدة Extended Family التي تتكون من الأسرة النووية مضافاً إليها من تزوج من الأبناء مع أولادهم وغيرهم من الأقارب، وبذلك تتألف الأسرة الممتدة من عدة أجيال متتالية تعيش معاً. وبالتالي فإن الأسرة تتكون من الآباء والأبناء الذين يشتركون في الإقامة ويشكلون نسقاً اجتماعياً له معايير وأدوار تختلف من ثقافة لأخرى (حمدان، 2012) (علي، 2005: 24). ويتبنى البحث تعريفاً للأسرة يتمثل في أنها عبارة عن الوحدة الاجتماعية التي يقيم معها الفرد، سواء أكانت نووية أم ممتدة.

## 2-الهوية الوطنية National Identity

الهوية الوطنية هي نسق المعايير التي يعرف ويعرّف بها الوطن، وهي التي تشكل خصوصيته وتميزه وتفرُّده، وترتكز على تركيبة البناء الاجتماعي ونظم القيم والتفاعلات والتدفقات في إطار الوطن (علي، 2005: 30). وقد عرفها مروان حبش بأنها الخصائص والسمات التي تتميز بها الجماعة، وتترجم روح الانتماء لدى أبنائها، ولها أهميتها في رفع شأن الأمم وتقدمها وازدهارها، وبدونها تفقد الجماعات كلَّ معاني وجودها واستقرارها، بل يستوي وجودها من عدمه. وهذه السمات تعبر عن كيان ينصهر فيه الأفراد بتأثير من هذه الميزات والخصائص التي تجمع ما بينهم. ومن منطلق هذا الشعور الوطني، فإن كل فرد يستمد إحساسه بالانتماء والهوية، ويشعر بأنه يشترك مع مجموعة من الأفراد في عدد من الأهداف والمكونات، إضافة إلى انتمائه إلى ثقافة تتكون من جملة من الرموز والمعايير والصور (الكحلاني، 2009).

ويتمثل التعريف الإجرائي للهوية الوطنية في أنها عبارة عن ثلاثة أبعاد هي: المعارف والمعلومات الوطنية، والوجدان الوطني، والنزوع والسلوك الوطني. وترتبط هذه الأبعاد بعضها ببعض، فسلوكيات المواطن السعودي تجاه الوطن تشكلت مما اكتسبه من معارف ومعلومات وطنية وما اعتنقه من قيم وشعور تجاه الوطن. وتتعلق هذه السلوكيات بالحفاظ على الوطن وثرواته وممتلكاته، والاعتزاز برموزه، واحترام عاداته وتقاليده، والالتزام بقوانينه، والتضحية من أجله إذا لزم الأمر.

**الإطار النظري:**

يتناول هذا القسم: مبادئ الهوية الوطنية ومقوماتها، والمخاطر التي توجه الهوية الوطنية، ووظائف الهوية الوطنية، ونظريات في الهوية الوطنية، والدراسات السابقة:

**أ– مبادئ الهوية الوطنية ومقوماتها:**

تمثل مبادئ الهوية الوطنية الإطار الفكري العام لها، وتتمثل في ثلاثة مبادئ هي:

1. انسجام الهوية الوطنية مع الأفكار السياسية الحديثة التي تستند في الأساس إلى قاعدة «المواطنة» ويتحدد بناء عليها حقوق وواجبات جميع المواطنين.
2. تعبر الهوية الوطنية عن واقع الشعب أو الأمة، ولا تمثل انعكاساً لتصورات مجموعة من الأفراد أو الجماعات داخل الوطن واستبعاد ما عداها.
3. تمثل الهوية الوطنية أساساً لوحدة كيان الدولة، بغض النظر عن التنوعات العقائدية أو الاثنية أو الثقافية الموجودة بداخلها (الموسوعة الجزائرية للدراسات السياسية والاستراتيجية، 2019).

وتقوم الهوية الوطنية على عدد من المقومات، تتمثل في ثلاثة مقومات هي:

1. وجود نظام سياسي يعمل على توفير المناخ للتعايش المشترك، ويتعامل مع أفراد الوطن من منطلق مبدأ المواطنة الذي يجعل جميع المواطنين سواء من حيث الحقوق والوجبات.
2. الشراكة السياسية والاجتماعية والاقتصادية بين الحكومة المركزية والأطراف، والتي تؤدي إلى تحقيق التوازن وتوزيع الحقوق والواجبات والمهام الوطنية.
3. ويتمثل المقوم الثالث في الشعب، فكلما كان الشعب مدركاً لأهمية الوطن، كلما ترسخت لديه الروح الوطنية والانتماء الوطني (مهدي، 2012: 180-181).

**ب–مخاطر تواجه الهوية الوطنية:**

تواجه الهوية الوطنية العديد من المخاطر التي قد تؤدي إلى تمييعها وربما مسخها. وتختلف هذه المخاطر كماً وكيفاً من دولة إلى أخرى، ولكن يمكن إبراز أكثرها انتشاراً في الثلاثة مخاطر الآتية (الموسوعة الجزائرية للدراسات السياسية والاستراتيجية، 2019؛ الربعاني، 2017: 3):

1–الهوية مادون الوطنية: وتوجد لها ثلاثة أشكال تتمثل في: الشكل الأول هي: الهويات «قبل الوطنية»، والتي من أبرزها الانتماء القبلي. ويعيق هذا النوع وحدة الأمة أو الشعب، ويخلق في الغالب حالات من الانقسام تؤثر سلباً على القدرة الكلية للأمم والشعوب، كما يضعف شعور الأفراد وشعور الجماعات بالمصلحة العامة، ويقوي لديهم النزعة الفردية، ويكبح كذلك التغيير الاجتماعي، وأية محاولة لإصلاح سياسي واجتماعي شامل.

أما الشكل الثاني فيتمثل في الهويات الطائفية التي ترتبط بوشاج أيديولوجي على حساب الرابطة الوطنية العامة، ومن الأمثلة على ذلك الانقسام الطائفي في لبنان والعراق. ويتمثل الشكل الأخير في الهويات الاثنية التي تخلق شرخاً في الهوية الوطنية، ومن الأمثلة على ذلك الأقليات الكردية في سوريا والعراق والأقليات الأمازيجية في دول المغرب العربي.

2–الهويات المتجاوزة للوطنية: وهي عبارة عن هويات ذات بعد عالمي أو عولمي، وتتجاوز الخصائص الوطنية المشكلة لهوية ما، وتركز على علاقة «ما بعد الوطنية»، ولا تأخذ بعين الاعتبار الواقع المحلي، ولا التفاوت في التطور بين القوميات المختلفة. ومن أمثلتها الأممية الشيوعية التي فشلت في الكثير من دول العالم الثالث لعدم تبنيها الرؤى والبرامج ذات البعد الوطني.

3–العولمة: التي تؤدي إلى تمييع الهوية الوطنية وتزييف الوعي الثقافي للأمم والشعوب لتسهيل الهيمنة عليها، وهو ما يؤدي إلى تشويه وإضعاف الهويات الوطنية، لأن ذلك يمس أهم مكون من مكوناتها وهو المكون الثقافي.

**ج–وظائف الهوية الوطنية:**

للهوية الوطنية مجموعة من الوظائف التي تحقق لمجموعة من الأفراد تعايشاً مشتركاً داخل كيان يسمى الدولة، وتتمثل هذه الواظائف في الوظائف الآتية:

1. تمثل الهوية الوطنية الروح العامة المسيطرة على كل أفراد المجتمع وجماعاته، وتؤدي إلى توحيد مشاعرهم ووجدانهم وتماسكهم وتضامنهم.
2. تصهرُ الهوية الوطنية جميعَ سكان الدولة باختلاف عقائدهم ومذاهبهم وطوائفهم في بوتقة واحدة تتمثل في دولة ذات كيان متميز ولها آمال وأهداف واحدة (خيرت، دت: 3).
3. تساعد الهوية الوطنية في تنمية المقومات المشتركة، وتحقق درجة عالية من التجانس والانسجام في مختلف جهات الوطن الواحد والتعايش والانصهار بين ثقافاته الفرعية.
4. تقدم الهوية الوطنية للفرد أداة للسلوك السياسي، وتشعره بقيمته كعضو في المجتمع السياسي، وتقوم بوظيفة توحيدية ذات أبعاد شاملة لعموم أبناء الجماعات الوطنية مثل: وظيفة الاتصال والتضامن الاجتماعي والمساواة (عبد الله، 2010: 88-89).
5. تعكس الهوية الوطنية تاريخ الحراك السياسي والاجتماعي لأبناء الدولة، فهي تعمل على تعميق روابط الانتماء المشترك ومنظومة من الأفكار والتصورات حول الخصائص والسمات المشتركة في الوعي الجمعي لدى أفراد المجتمع؛ مما يؤدي إلى تعزيز بنية الوعي الوطني (حسين، 2014).

**د– نظريات في الهوية الوطنية:**

توجد العديد من النظريات التي تناولت مفهوم الهوية، ومحاولة تفسيرها، وآليات تكونها، وكيف تصنع الجماعات هويتها الوطنية. ومن أبرز النظريات في تفسير الهوية الوطنية ما يلي:

**أولاً: نظرية الهوية الاجتماعية**

صاغها كل من تاجفيل وتيرنر Tajfel and Burner، وقد أوضحت أن الأفراد مدفوعون لتحقيق هوية

اجتماعية إيجابية. وتحاول نظرية الهوية الاجتماعية الإجابة عن كيفية تكوين الهوية الوطنية للجماعات من خلال الفرد، وتشير إلى أن الفهم الحقيقي للهوية الوطنية يحتاج إلى تحليل العلاقات بين الجماعات، وتعريف هوية الذات بوصفها عضواً في الجماعة.

كما تستند النظرية إلى ثلاثة أفكار رئيسة وهي: أولاً، مستوى الهوية ونوعها الذي يستخدم في وصف الذات والآخرين، ثانياً: بروز الهوية الوطنية المشتركة يؤدي إلى التغير في إدراك الذات أو إعادة بنائها، ثالثاً: يُسهم هذا التغير في صنع سلوك الجماعة، أي أنه ينظم الأفعال والعمليات الجماعية من خلال تصنيف اجتماعي مشترك للذات في مواجهة الآخر.

كما ترى نظرية الهوية الاجتماعية أن الصراع الذي يحدث بين الجماعات يزيد من بروز الهوية الوطنية على حساب هوية وطنية أخرى. ويعتقد بعض الباحثين أن مفتاح حل الصراع الذي يمكن أن يخفض من طغيان هوية على أخرى يكون عن طريق استراتيجية «إعادة التصنيف» التي تقود إلى تبني هوية جديدة أكثر شمولاً من جانب أعضاء الجماعات المختلفة، أو عن طريق استراتيجية «إلغاء التصنيف». وتعد استراتيجية «إعادة التصنيف» أكثر ملاءمة من استراتيجية «إلغاء التصنيف»؛ فالأولى تعمل على توحيد الجماعات تحت مظلة جديدة تشكل هوية شاملة للجماعات المكونة لها (شعبان، 2009: 13 -14).

وقد أدرك الباحث ـ من خلال هذه النظرية ـ أن تشكيل الهوية الوطنية للذات المتمثل في الابن يعتمد اعتماداً كبيراً على دور الهوية الوطنية المشتركة للأسرة في إدراك الابن لذاته.

**ثانياً: نظرية تصنيف الذات**

تعد هذه النظرية من النظريات الحديثة في تفسير تكوين الهوية الوطنية، وصاحب هذه النظرية هو تيرنر (Turner, 2010). وتضع النظرية تفسيراً للانتماء لعضوية الجماعة، وتولي عملية التصنيف اهتماماً أكبر من دوافع تقدير الذات وأبنية المعتقد الاجتماعي، وتقوم على فكرة أساسية تتمثل في أن «الهوية المشتركة تنكر الذات الفردية». وتوضح النظرية أن تصنيف الفرد لذاته هو عبارة عن محصلة تجارب وخبرات وتفاعلات اجتماعية تزوده بها عملية التنشئة الاجتماعية ويمر بثلاث مراحل:

**الأولى:** مرحلة التمييز، حيث يملك الفرد القدرة على التمييز بين أفراد الجماعات المختلفة، ويحدث التمييز نتيجة للتعزيز التفاضلي، وهو عنصر من عناصر التعلم المهمة في اكتساب الاتجاهات نحو التعصب لهوية ما.

**الثانية:** مرحلة التوحد، ينضم من خلالها الفرد إلى الجماعة التي ينتمي إليها ويدين لها بالولاء.

**الثالثة:** مرحلة التقويم، حيث تظهر الاستجابات التي قد تشير إلى نوع من التعالي أو الشعور بالنقص، وفقاً للحكم الذي يشعر الفرد بأن المجتمع قد أصدره على الجماعة التي ينتمي إليها (Brewer, 1991; Fiske & Taylor, 1991).

وتتطرق هذه النظرية إلى الاتجاهات العامة لأفكار الأفراد ومعتقداتهم حول ذواتهم والجماعات التي ينتمون إليها، سواءً أكانت سياسية الطابع أم إنسانية ذات طابع عام، والكيفية التي ينظرون بها إلى جماعتهم والجماعات الأخرى، والكيفية التي يقارن بها الأفراد والمجتمعات بين أنفسهم وبين الآخرين (زايد، 2006: 26-27).

وقد استفاد الباحث من هذه النظرية في صياغة مفردات البعد الثالث من أبعاد الاستبانة (أداة البحث)، والمتعلق بالنزوع والسلوك الوطني للأبناء، من خلال تعبير الأبناء عن طبيعة انتمائهم للمجتمع، وتصنيفه من خلال سلوكيات وطنية.

**ثالثاً: نظرية الصراع بين الجماعات**

صاحب هذه النظرية هو العالم الألماني رالف داهرندوف Ralph Dahrendorf ، وأصبحت هذه النظرية تحتل حالياً مكاناً بارزاً في تفسير الهوية الوطنية لدى الأفراد. وتشير النظرية إلى أن الأفكار النمطية السائدة في المجتمع تساعد في تشكيل الهوية الوطنية، كما تشكل وسيلة لتنظيم العالم حول الأفراد وتحديد نظرة الجماعات للأدوار التي يجب أن يقوموا بها من جهة، ومن جهة أخرى تشوش العالم حول الأفراد وقد تؤدي إلى مشكلات اجتماعية خطيرة: كالمغالاة في تقدير الاختلافات بين الجماعات، والاستهانة بالتباينات بين الهويات داخل الجماعة، وتحريف الواقع وتشويهه وتسويغ العدوان أو الاستبداد. والصور النمطية راسخة في الثقافة التي ينشأ الفرد فيها وتنتقل بكل الطرق الثقافية الاجتماعية المعتادة خلال عملية التنشئة الاجتماعية في الأسرة والمدرسة.

وتتكون نظرية داهرندوف من عدة أفكار ومقولات يمكن عرض أبرزها في النقاط الآتية:

1. كل مجتمع يظل عرضة بصفة دائمة إلى عملية التغير في هويته.
2. إن العديد من عناصر النسق الاجتماعي تساعد على تطور المجتمع وإحداث التغير فيه.
3. كل مجتمع له نظام اجتماعي قائم على سلطة القهر والتهديد التي يمارسها أفراد المجتمع المنصبون على قمة الهرم الاجتماعي.

وتتفق هذه النظرية مع نظرية الهوية الاجتماعية في العديد من الاستراتيجيات التي تعالج التفاوض وإدارة الصراع، إذ تؤكد نظرية الهوية الاجتماعية أن المشكلة الرئيسة في عملية التفاوض هي وجود جماعات اجتماعية مميزة يكون أعضاؤها عرضة للتحيز لجماعتهم وازدراء الجماعات الأخرى، كما تتفق مع نظرية الهوية الاجتماعية في أن الصراع الذي يحدث بين الجماعات يزيد من بروز هوية اجتماعية معينة على حساب هوية اجتماعية أخرى (شعبان، 2009: 12). وقد أيقن الباحث من خلال هذه النظرية بأن تشكيل الهوية الوطنية لدى الأبناء لا يعزى إلى دور الأسرة فقط، ولكن للأفكار النمطية السائدة في المجتمع دور كذلك في تشكيل هذه الهوية.

**هـ-الدراسات السابقة:**

اعتبر مفهوم الهوية الوطنية مفهوماً مركزياً في تراث ونظريات علم الاجتماع. ولقد تعددت الدراسات التي تناولت دور الأسرة في تعزيز الهوية الوطنية لدى الأبناء. من هذه الدراسات دراسة والاس Wallace (2017) حول دور التفاعلات الأسرية في تشكيل هوية المراهق. وقام الباحث بجمع بيانات من 117 مراهقاً. وبتحليل بيانات الدراسة التي تم جمعها عن طريق استبيان طبق باستخدام شبكة المعلومات عن أداء الأسرة والتواصل داخلها أكد الباحث في ضوء نتائج الدراسة على أهمية فهم أدوار الأسرة ووظائفها وتأثيراتها المحتملة على النمو الشخصي جنبا إلى جنب مع العوامل البيئية والزمنية. ويتضح من نتائج هذه الدراسة أن دور الأسرة في تشكيل هوية الأبناء من الموضوعات التي لا تزال في حاجة إلى سبر أغوارها.

أما دراسة حمداوي (2015) فقد أوضحت أن الأسرة الجزائرية كمجال اجتماعي أولي ما زالت تحافظ شكلياً وبصفة جزئية على وظيفتها في إنتاج الفعل الاجتماعي لأبنائها من خلال تلقينهم جملة من القيم، كالشعور بالانتماء للأسرة، ومساعدتها لأبنائها في اتخاذ القرارات المهمة. في حين أن بعض القيم الأخرى تعرف اهتماما أقل، كالاهتمام بالأحداث في المجتمع المحلي الذي تنتمي إليه، ومحاولة المواظبة على الاحتفال بالأعياد الوطنية والدينية في ظل انشغالات أفرادها وتفاعلهم في مجالات عديدة سواء بسبب العمل أو الدراسة بعيدًا عن مكان السكن. وفيما يتعلق بتأثير تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الأسرة على تشكيل الهوية الجماعية للأفراد أكدت الدراسة أن شباب اليوم لا يتقبل الوصاية الأسرية عليه في اتخاذ القرارات المستقبلية التي تهمه.

وعمدت عمران (2014) إلى الكشف عن دور الأسرة في تعزيز الانتماء الوطني وانعكاسه على قيم المواطنة لدى الشباب. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين أبعاد استبيان دور الأسرة في تعزيز الانتماء الوطني لدى الأبناء، وقيم المواطنة. كما توصلت الدراسة إلى اختلاف نسبة العوامل المؤثرة على دور الأسرة في تعزيز الانتماء الوطني لدى أبنائها لصالح تعليم الأب، وكذلك اختلاف نسبة مشاركة العوامل المؤثرة على قيم المواطنة لصالح عمر الشباب.

كذلك سعى عواشرية (2013) إلى التعرف على أثر الأسرة في الانتماء للوطن. ولتحقيق ذلك إجرائياً تم الكشف عن أثر إشباع حاجة الطفل اليتيم إلى الانتماء الأسري في الشعور بالانتماء للوطن. وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة البحث في الشعور بالانتماء للوطن تعزى إلى إشباع الحاجة للانتماء الأسري لصالح المشبعين لذلك. وهو ما يشير إلى أن إشباع الحاجة للانتماء الأسري للطفل اليتيم يؤثر إيجابيا في تعميق الشعور بالانتماء للوطن لديه. وهذا ما يؤكد الأثر الايجابي للأسرة في تعزيز الانتماء للوطن من خلال تفعيل وظائفها المختلفة.

فيما هدفت دراسة يابلونسكا Yablonska (2013) ضمن أهداف أخرى إلى تحديد الشروط التي تساعد على النمو السليم لهوية الأطفال داخل الأسر من حيث تماسك الأسرة وقدرتها على التكيف. وخلصت الدراسة إلى أن خصائص التنشئة التي تساعد على النمو السليم للهوية تتمثل في الاهتمام الإيجابي، وديموقراطية الوالدين، وقبول الأطفال، ومنح الأطفال قدراً معقولاً من الاستقلالية، والاتساق في أسلوب التنشئة الذي ينهجه الوالدان.

وقد أجرت أمين (2012) دراسة للتعرف على دور الأم في تحقيق الأمن الفكري لدى أبنائها، والكشف عن أدوارها الأربعة (التربوي، التوعوي، الوقائي، العلاجي) تجاه الأبناء، وكذلك التعرف على إيجابيات الاهتمام بالأمن الفكري للأبناء، والكشف عن السلبيات المترتبة على عدم الاهتمام بالأمن الفكري. وخلصت الدراسة إلى أن الأم تلعب دورا كبيرا في حماية الأسرة من خلال دورها في اكتشاف السلوك والفكر المنحرف لدى الأبناء، وإبعاد الأبناء عن وسائل الغزو الفكري، وتقديم البديل النافع لهم من الوسائل المسموعة أو المرئية أو المكتوبة، والرقابة على الانترنت.

يلاحظ من عرض الدراسات السابقة أن ثمة تأكيد على أهمية دور الأسرة في تعزيز قيم المواطنة لدى الأبناء. وتتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها لكيفية تعزيز قيم المواطنة لدى الأفراد، واستفادت منها في التعرف على الرؤى المختلفة لدور الأسر في تعزيز قيم المواطنة لدى الأبناء، والتعرف على المتغيرات المختلفة التي لها دور إيجابي أو سلبي في تشكيل قيم المواطنة لدى الأبناء، إلى جانب الاستفادة منها في تحديد منهج البحث. وتتميز هذه الدراسة في تطبيقها على فئة الأبناء في المرحلتين المتوسط والثانوي، الأمر الذي يعطي نتائج الدراسة أهمية خاصة، كونها تتعلق بأخطر مرحلة عمرية يمر بها الإنسان وهي مرحلة المراهقة. وعلى الرغم من استفادة هذه الدراسة من الدراسات السابقة واشتراكها معها في مجال الاهتمام بتعزيز قيم المواطنة، إلا أنها تتميز عنها في تصنيفها لأبعاد الهوية الوطنية إلى ثلاثة أبعاد وهي: المعارف والمعلومات الوطنية، الوجدان الوطني، النزوع والسلوك الوطني.

**منهج البحث وإجراءاته:**

يتاول هذا القسم منهج البحث ومجتمعه وعينته وأداته:

**أ-منهج البحث:**

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي الذي يصف الظواهر الاجتماعية والإنسانية وصفاً كيفياً وكمياً من خلال التعرف على الأسباب والعوامل التي أدت إلى وجود الظاهرة، وتحليلها وتفسير جميع الظروف المحيطة بها، ووضعها في إطارها الصحيح بطريقة علمية وتفسيرات منطقية علمية. ويعد المنهج الأنسب للبحث في دور الأسرة في تعزيز الهوية الوطنية لدى الابناء، مع الأخذ بطريقة المسح الاجتماعي من خلال العينة الممثلة لمجتمع البحث نظراً لكبر حجم مجتمع البحث، وصعوبة المسح الشامل.

**ب–مجتمع البحث وعينته:**

يتناول البحث دور الأسرة في مدينة الرياض، والتي يبلغ عدد سكانها (6.5 مليون نسمه)، يمثل السعوديون منهم (4.2 مليون نسمه)، ومتوسط عدد أفراد الأسرة (5.7 أفراد). ويتمثل مجتمع البحث في أبناء الأسر في مدينة الرياض من طلاب المرحلة المتوسطه والثانوية. ونظراً لكبر حجم مجتمع البحث البالغ (372892) طالباً وطالبة، فقد أخذ البحث بطريقة العينة العشوائية البسيطه بعد حصر عدد المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض وعددها (1333) مدرسة، منها (654) بنين و(679) بنات، حسب إحصائيات وزارة التعليم عام 1439 (الهيئة العليا لتطوير مدينة الرياض: 2016). وبأخذ (5 %) يصبح عدد المدارس في العينة (66.65) مدرسة، وعدد الأبناء فيها (1329) طالب وطالبة. وبأخذ ما نسبته (3 %) من العينة بطريقة عشوائية يصبح عدد العينة (402) من الأبناء في الأسر السعودية. والجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة بحسب المتغيرات الأولية.

**جدول (1) توزيع أفراد العينة بحسب المتغيرات الأولية**

| المتغير | العدد | النسبة |
|---|---|---|
| **العمر** | | |
| 13 سنة | 10 | 2.8 |
| 14 سنة | 5 | 1.4 |
| 15 سنة | 64 | 17.7 |
| 16 سنة | 95 | 26.3 |
| 17 سنة | 90 | 24.9 |
| 18 سنة | 84 | 23.3 |
| 19 سنة | 10 | 2.8 |
| المجموع | 358 | 99.2 |
| **الجنس** | | |
| ذكور | 177 | 49.0 |
| إناث | 184 | 51.0 |
| المجموع | 361 | 100.0 |
| **عدد أفراد الأسرة** | | |
| من 3 إلى 5 | 52 | 14.4 |
| من 6 إلى 8 | 183 | 50.7 |
| من 9 إلى 10 | 75 | 20.8 |
| من 11 فأكثر | 34 | 9.4 |
| المجموع | 344 | 95.3 |
| **تتكون الأسرة من** | | |
| **والداي** | 10 | 2.8 |
| **والداي وإخوتي** | 325 | 90.0 |
| **أمي وإخوتي** | 15 | 4.2 |
| **أبي وإخوتي** | 7 | 1.9 |

| المتغير | العدد | النسبة |
|---|---|---|
| **العمر** | | |
| **المجموع** | 357 | 98.9 |
| **السكن** | | |
| **شقة** | 83 | 23.0 |
| **دور في فيلا** | 70 | 19.4 |
| **فيلا** | 156 | 43.2 |
| **فيلا كبيرة أو قصر** | 36 | 10.0 |
| **المجموع** | 345 | 95.6 |
| **المستوى التعليمي للأب** | | |
| **ثانوي فأقل** | 127 | 35.2 |
| **جامعي** | 168 | 46.5 |
| **ماجستير** | 43 | 11.9 |
| **دكتوراه** | 21 | 5.8 |
| **المجموع** | 359 | 99.4 |
| **المستوى التعليمي للأم** | | |
| **ثانوي فأقل** | 202 | 56.0 |
| **جامعي** | 118 | 32.7 |
| **ماجستير** | 27 | 7.5 |
| **دكتوراه** | 5 | 1.4 |
| **المجموع** | 352 | 97.5 |

يوضح جدول (1) أن أعمار أغلبية أفراد العينة تقع بين 15 إلى 18 سنة، وأن نصف أفراد العينة تقريباً من الذكور، والنصف الآخر من الإناث، وهو ما يشير إلى أن نتائج الدراسة ستتميز بالشمول لتعلقها بالجنسين ذكوراً وإناثاً. كما يتبين من الجدول أن أسرة معظم أفراد العينة هي أسرة كبيرة، حيث أن 50.7 %من أفراد العينة تتكون أسرهم من 6 إلى 8 أفراد، وهو ما يمثل مؤشراً على ارتباط عينة البحث ارتباطاً كبيراً بالواقع الذي أعلنته الهيئة العامة

للإحصاء، حيث أعلنت أن متوسط عدد أفراد الأسرة السعودية 6.7 فرد (الهيئة العامة للإحصاء، 2019). كما يوضح الجدول أن 90 %من أفراد العينة تتكون أسرهم من أب وأم وأخوة/ أخوات. ويعطي ذلك مؤشراً على أن الأسرة السعودية تتميز بالتماسك الأسري ووجود الأسرة الممتدة. كما أن أغلب أفراد العينة وهم (43.2 %منهم) يسكنون في فيلا، وأن 10 %منهم يسكنون في فيلا كبيرة أو قصر كبير، و19.4 % منهم يسكنون بدور في فيلا، والباقي وهو 23 %منهم يسكنون في شقة.

وهذا يعطي دلالة على أن معظم أفراد العينة فوق الطبقة المتوسطة، وهو ما يدل بشكل مبدئي على أن إجاباتهم عن أسئلة الاستبانة لن تكون متأثرة بتدني المستوى المعيشي (الفقر). يظهر من الجدول كذلك أن 46.5% من آباء أفراد العينة جامعيين، وأن 11.9% منهم حاصلين على درجة الماجستير، و5.8 % منهم حاصلين على درجة الدكتوراه، وأن الباقي وهو 35.2% حاصلين على ثانوي فأقل، وهذا يشير إلى ارتفاع المستوى التعليمي للآباء، والذي سوف ينعكس على دور الأسرة السعودية والمجتمع السعودي. ويرتبط ذلك باهتمام الدولة في السنوات الأخيرة بالتعليم الجامعي وانتشاره أفقياً في أرجاء المملكة. أما أمهات أفراد العينة فمنهن 56 %حاصلات على ثانوي فأقل، و32.7 % منهن جامعيات، و7.5 % منهن حاصلات على درجة الماجستير، و1.4 %منهن حاصلات على درجة الدكتوراه. ويرجع هذا إلى أن الأمهات في الأسرة السعودية كن على درجة منخفضة من التعليم في الماضي. وقد اختلف الوضع الآن، وزاد إقبال الإناث على التعليم ومزاحمتهم للذكور في كل مراحله وأنواعه، بفضل تزايد الوعي وتحقيق المرأة لمكانتها في المجتمع.

**ج–أداة البحث:**

بعد مراجعة الأدبيات والبحوث السابقة ذات الصلة بالظاهرة المدروسة، قام الباحث بإعداد استبانة مكونة من 34 فقرة تقيس ثلاثة أبعاد مرتبطة بالهوية الوطنية وهي: المعارف والمعلومات الوطنية (11 فقرة)، الوجدان الوطني (11 فقرة)، النزوع والسلوك الوطني (12 فقرات). إضافة إلى أسئلة المتغيرات الأولية المتمثلة في: العمر، والجنس، وعدد أفراد الأسرة، ومكونات الأسرة، والمستوى التعليمي للأب، والمستوى التعليمي للأم. وطُلب من أفراد عينة البحث الإجابة عن أسئلة الاستبانة من خلال مقياس ثلاثي: موافق = 3، موافق إلى حد ما = 2، غير موافق = 1. وفي حالة المقياس الثلاثي يعتبر اتجاه الرأي غير موافق (درجة تقدير ضعيفة) إذا تراوح المتوسط من 1 إلى 1.66، ويعتبر محايد (درجة تقدير متوسطة) إذا تراوح المتوسط من 1.67 إلى 2.33، في حين يعتبر موافق (درجة تقدير مرتفعة) إذا تراوح المتوسط من 2.34 إلى 3.

**صدق الأداة:**

يقصد بالصدق أن تقيس الأداة ما وضعت لقياسه. وللتحقق من ذلك عرض الباحث الصورة المبدئية للاستبانة على عدد من المختصين وطلب منهم إبداء رأيهم حول مناسبة الفقرات من حيث الصياغة اللغوية والوضوح، ومدى انتماء الفقرات لمجالاتها، وكذلك طلب منهم إبداء أي اقتراحات يرونها مناسبة بشأن الاستبانة. واعتمد الباحث إجماع (80 %) من المحكمين معيارا لقبول الفقرة. وتم في ضوء ملاحظات المحكمين تغيير صياغة بعض الفقرات. كما قام الباحث بتطبيق الاستبانة على عينة تجريبية تكونت من (60) طالبا وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وذلك بهدف التحقق من الصدق البنائي للاستبانة من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات الفقرات والدرجات الكلية للأبعاد التي تنتمي إليها. وتراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (0.28–0.76)، وكلها قيم دالة إحصائيا، ما يدل على تمتع الأداة باتساق داخلي مرتفع.

**ثبات الأداة:**

يقصد بالثبات أن تعطي الأداة النتائج نفسها لو أعيد تطبيقها على الأفراد أنفسهم. وللتحقق من ثبات الاستبانة الحالية، قام الباحث بحساب معاملات ثبات ألفا كرونباخ لدرجات العينة التجريبية المؤلفة من (60) طالبا وطالبة على الاستبانة. وجاءت قيم معامل ألفا على النحو التالي: بعد المعارف والمعلومات الوطنية (0.84)، بعد الوجدان الوطني (0.78)، بعد النزوع والسلوك الوطني (0.76)، والاستبانة ككل (0.88). وكلها قيم دالة إحصائيا، ما يدل على ثبات مرتفع يسمح بالثقة في النتائج التي ستسفر عنها الدراسة.

**نتائج البحث وتفسيرها:**

يتناول هذا القسم نتائج البحث وتفسير البيانات الميدانية التي تم جمعها، والتي ستجيب على أسئلته المتعلقة بدور الأسرة في تعزيز الهوية الوطنية لدى الأبناء، على النحو التالي:

**النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وتفسيرها:**

للإجابة على السؤال الأول، ونصه «ما دور الأسرة في تعزيز الهوية الوطنية لدى الأبناء من خلال تعزيز المعارف والمعلومات الوطنية، والوجدان الوطني، والنزوع والسلوك الوطني؟»، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجداول من (2) إلى (4) تبين تلك القيم.

**جدول (2) المتوسطات والانحرافات المعيارية لبعد المعارف والمعلومات الوطنية**

| م | العبارة | المتوسط | الانحراف المعياري | درجة التقدير |
|---|---|---|---|---|
| 1 | تناقش أسرتي في جلساتها تأسيس الوطن وتكوينه | 1.97 | .579 | متوسطة |
| 2 | تتحدث أسرتي عما يتميز به الوطن من خصوصية | 2.10 | .640 | متوسطة |

تابع – جدول (2) المتوسطات والانحرافات المعيارية لبعد المعارف والمعلومات الوطنية

| م | العبارة | المتوسط | الانحراف المعياري | درجة التقدير |
|---|---|---|---|---|
| 1 | تناقش أسرتي في جلساتها تأسيس الوطن وتكوينه | 1.97 | .579 | متوسطة |
| 2 | تتحدث أسرتي عما يتميز به الوطن من خصوصية | 2.10 | .640 | متوسطة |
| 3 | تتحدث أسرتي عن إنجازات قادة الوطن المختلفة | 2.16 | .666 | متوسطة |
| 4 | نتحدث في الأسرة عن موقع المملكة وتنوع تضاريسها ومساحتها | 1.88 | .722 | متوسطة |
| 5 | كثيراً ما يدور النقاش في أسرتي عن مؤسس المملكة الملك عبد العزيز | 1.78 | .687 | متوسطة |
| 6 | يدور الحديث في الأسرة عن المناسبات الوطنية | 2.17 | .707 | متوسطة |
| 7 | تحرص أسرتي على أن أعرف واجباتي تجاه وطني | 2.50 | .642 | مرتفعة |
| 8 | يدور الحوار في أسرتي عن حقوقي كمواطن | 2.34 | .715 | مرتفعة |
| 9 | تناقش أسرتي الأنظمة والقوانين في الوطن | 2.36 | .685 | مرتفعة |
| 10 | تحرص أسرتي على متابعة الأوامر الملكية | 2.68 | .564 | مرتفعة |
| 11 | تحثني أسرتي على أن أطلع على تاريخ وطني | 2.19 | .712 | متوسطة |

يوضح جدول (2) استجابات أفراد عينة البحث لبعد دور الأسرة في تعزيز الهوية الوطنية لدى الأبناء من خلال تعزيز المعارف والمعلومات الوطنية. ويتبين من الجدول موافقة أفراد العينة على جميع عبارات البعد، فقد جاءت موافقتهم متوسطة على 7 عبارات ومرتفعة على 4 عبارات. وجاءت موافقتهم على البعد ككل في المستوى المتوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا البعد (2.19).

وبالتالي فإن دور الأسرة في تعزيز المعارف والمعلومات الوطنية لم يصل إلى المستوى «المرتفع». وهذه النتيجة قد تكون طبيعية؛ لأن إكساب المعارف والمعلومات بشكل عام يحتاج إلى امتلاك المعلم لهذه المعلومات والمعارف كي يوصلها للمتعلم، وضرورة توفر مهارة اختيار الطريقة الأنسب لإكسابها للمتعلم. وبالطبع لا نستطيع الجزم بأن الأبوين في جميع الأسر يمتلكون المعارف والمعلومات الوطنية بالشكل المطلوب، أو تتوفر لديهم مهارة توصيلها وإكسابها لأبنائهم. ويفرض ذلك على باقي مؤسسات الدولة خاصة التعليمية والإعلامية ضرورة القيام بدور في تعزيز المعارف والمعلومات الوطنية لدى الأبناء، خاصة تاريخ المملكة ورموزها وإمكانياتها والتحديات التي تواجهها.

ويرى الباحث في ضوء هذه النتيجة ضرورة تنمية المعارف والمعلومات الوطنية لدى الأبوين من خلال برامج توعوية وتدريبية تقوم بها المؤسسات المعنية؛ كي يتشرب الأبناء المعارف والمعلومات الوطنية من الأبوين داخل مؤسسة الأسرة.

دراسة حمداوي (2015) توصلت إلى نتيجة مماثلة. حيث خلصت إلى أن الأسرة الجزائرية كمجال اجتماعي أولي ما زالت تحافظ شكلياً وبصفة جزئية على وظيفتها في إنتاج الفعل الاجتماعي لأبنائها، ووضعت دور الأسرة في تشكيل المعارف والمعلومات الوطنية في مرتبة أقل من دورها في الجوانب الأخرى. وهي ذات النتيجة التي توصل إليها هذا البحث.

جدول (3) المتوسطات والانحرافات المعيارية لبعد الوجدان الوطني

| م | العبارة | المتوسط | الانحراف المعياري | درجة التقدير |
|---|---|---|---|---|
| 12 | تفتخر أسرتي بأننا مواطنين سعوديين | 2.77 | .521 | مرتفعة |
| 13 | هناك شعور في أسرتي بقوة الروابط بين أبناء الوطن | 2.53 | .611 | مرتفعة |
| 14 | تغضب أسرتي عند المساس بسمعة الوطن | 2.67 | .582 | مرتفعة |
| 15 | تنظر أسرتي إلى وطني بالكثير من الاحترام | 2.84 | .422 | مرتفعة |
| 16 | تعمل أسرتي على غرس الانتماء في نفوسنا لهذا الوطن | 2.67 | .543 | مرتفعة |
| 17 | تشعرنا الأسرة بالافتخار برموز الوطن | 2.67 | .567 | مرتفعة |
| 18 | تحثني أسرتي على الاعتزاز بهويتي الوطنية | 2.79 | .474 | مرتفعة |
| 19 | تشعرني أسرتي أننا مختلفون عن المجتمعات الأخرى | 2.09 | .779 | متوسطة |

تابع – جدول (3) المتوسطات والانحرافات المعيارية لبعد الوجدان الوطني

| م | العبارة | المتوسط | الانحراف المعياري | درجة التقدير |
|---|---|---|---|---|
| 20 | لا تقبل أسرتي المساس بوحدة الوطن | 2.66 | .597 | مرتفعة |
| 21 | تحثني أسرتي على طاعة ولي الأمر | 2.88 | .376 | مرتفعة |
| 22 | تثق أسرتي كثيراً في قرارات ولي الأمر | 2.73 | .482 | مرتفعة |
| | **المتوسط العام** | **2.66** | .541 | مرتفعة |

يوضح جدول (3) استجابات أفراد عينة البحث لبعد دور الأسرة في تعزيز الهوية الوطنية لدى الأبناء من خلال تعزيز الوجدان الوطني. ويتبين من الجدول موافقة أفراد العينة على جميع عبارات البعد، فقد جاءت موافقتهم مرتفعة على 10 عبارات ومتوسطة على عبارة واحدة. وجاءت موافقتهم على البعد ككل مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا البعد (2.66).

وتتوافق هذه النتيجة في الواقع مع طبيعة الشخصية السعودية التي عرف عنها تحليها بالقيم الأصيلة والكرم والنخوة وتشربها بسهولة للقيم الإيجابية والبناءة ومنها قيمة حب الوطن والاعتزاز به، وهو الأمر الذي يسهل على الأسرة وغيرها من المؤسسات التربوية تحقيق نتائج أكبر في تعزيز القيم الوطنية بجهود أقل. لذلك يتوقع الباحث أنه كلما امتزجت الخطابات الإعلامية والتعليمية والأسرية المتعلقة بالهوية الوطنية بالعاطفة والشعور، وتضمنت كلمات تحرك القلب والوجدان، كلما تركت تأثيرا إيجابياً أكبر في بناء الهوية الوطنية لدى الأبناء وتبنياً أشد للقيم الوطنية.

ويرى الباحث أن الوجدان الوطني لدى الأبناء ينبعث منه سلوكيات وطنية بشكل تلقائي تتعلق بالحفاظ على الوطن والذود عن أرضه والتضحية في سبيله. لذلك كلما توجهت جهود الأسرة والمؤسسات التربوية الأخرى نحو تعزيز الوجدان الوطني، فإن هذه الجهود تعزز بشكل غير مباشر النزوع والسلوك الوطني. وقد توصلت دراسة عمران (2014) إلى نتيجة مقاربة، حيث اكتشفت وجود علاقة ارتباطية بين أبعاد استبيان دور الأسرة في تعزيز الانتماء الوطني لدى الأبناء وقيم المواطنة. وكذلك دراسة عواشرية (2013) التي أشارت نتائجها إلى أن إشباع الحاجة للانتماء الأسري للطفل اليتيم يؤثر إيجابيا في تعميق الشعور لديه بالانتماء للوطن.

جدول (4) المتوسطات والانحرافات المعيارية لبعد النزوع والسلوك الوطني

| م | العبارة | المتوسط | الانحراف المعياري | درجة التقدير |
|---|---|---|---|---|
| 23 | تهتم أسرتي بمشاركتي في المناسبات والمهرجانات الوطنية | 2.13 | .727 | متوسطة |
| 24 | تحرص أسرتي على أن أرتدي الزي الوطني | 2.25 | .744 | متوسطة |
| 25 | تحرص أسرتي على شراء المنتجات الوطنية | 2.22 | .655 | متوسطة |
| 26 | تحرص أسرتي على أن يكون سلوكي معبراً عن هويتي الوطنية | 2.62 | .604 | مرتفعة |
| 27 | تشجع أسرتي السياحة الداخلية وتحض عليها | 2.31 | .679 | متوسطة |
| 28 | تشارك أسرتي في المناسبات والأعياد الوطنية | 2.34 | .707 | مرتفعة |
| 29 | تنتقد أسرتي سلوكيات الشباب الذين لا يعبرون عن هويتهم الوطنية | 2.45 | .694 | مرتفعة |
| 30 | لا تقبل أسرتي قيامي بتقليد سلوكيات تختلف مع هويتي الوطنية | 2.54 | .692 | مرتفعة |
| 31 | تتدخل أسرتي في سلوكياتي (ملبسي وطريقة حديثي وشكلي الخارجي) | 2.29 | .748 | متوسطة |
| 32 | تنتقد أسرتي سلوكيات أصحابي التي لا تعكس هويتنا الوطنية | 2.27 | .730 | متوسطة |
| 33 | تحتفل أسرتي باليوم الوطني | 2.46 | .711 | مرتفعة |
| 34 | تزور أسرتي الآثار والمواقع التاريخية الوطنية | 2.23 | .669 | متوسطة |
| | **المتوسط العام** | **2.34** | .696 | مرتفعة |

يوضح جدول (4) استجابات أفراد عينة البحث لبعد دور الأسرة في تعزيز الهوية الوطنية لدى الأبناء من خلال تعزيز النزوع والسلوك الوطني. ويتبين من خلاله أن الإجابات جاءت متوسطة على 7 عبارات ومرتفعة على 5 عبارات. وجاءت الموافقة على البعد ككل مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا البعد (2.34).

ويعد النزوع والسلوك الوطني هو المحصلة النهائية للمعارف والمعلومات الوطنية والوجدان الوطني، فلا يستفيد الوطن

بالمعارف والوجدان الوطني ما لم يتم ترجمتها على أرض الواقع في شكل سلوكيات عملية تتعلق باحترام عاداته وتقاليده والالتزام بقوانينه والحفاظ على ممتلكاته العامة وسرعة الاستجابة إذا نادى الوطن نداء النفير للحفاظ على أرضه وحدوده. وقد توصلت دراسة مركز بحوث الشارقة (2017) إلى أن تعزيز قيم المواطنة لا يتم إلا بتضافر العديد من العوامل سمتها الدراسة بالعوامل الموحدة والمجزئة لقيم المواطنة. وتتعلق أهم هذه العوامل بسلوكيات وأخلاق وطنية تلعب دوراً مهماً في تعزيز قيم المواطنة بدول مجلس التعاون الخليجي.

ويرى الباحث أن دور الأسرة في تعزيز النزوع والسلوك الوطني – على أهميته – يحتاج إلى استكماله بجهود جميع المؤسسات الرسمية وغير الرسمية في الحياة الاجتماعية. لذلك يقع على مؤسستي التعليم والإعلام تحديداً دور مهم في معاونة الأسرة على تعزيز النزوع والسلوك الوطني لدى الأبناء، من خلال تركيز المناهج التعليمية على إبراز الشخصيات التاريخية والمعاصرة التي قدمت خدمات للوطن وساهمت في بنائه وتطوره أو استشهدت دفاعاً عنه. أما الإعلام فيسعى إلى إنتاج أعمال درامية تعكس سيرة هؤلاء للاقتداء بها من قبل الأبناء. ومن المهم كذلك الإكثار والاستمرارية في إقامة الفعاليات الوطنية التي تبرز العادات والتقاليد التي تتميز بها المملكة، وضرورة العمل على أن يشارك فيها جميع المواطنين.

وقد اتفقت دراسة الكندري (2007) مع ما يراه الباحث، حيث أوضحت الدراسة أن من وسائل غرس المواطنة تفعيل دور الأسرة والمدرسة والإعلام كوسائط تربوية، واستثمار الانترنت، والتربية المتحفية والموسيقية ... الخ.

وتشير الإجابة على السؤال الأول للبحث إلى أن أبعاد دور الأسرة في تعزيز الهوية الوطنية لدى الأبناء، كان ترتيبها كالآتي:

1. تعزيز الوجدان الوطني، بمتوسط حسابي بلغ (2.66/ مرتفع).
2. تعزيز النزوع والسلوك الوطني، بمتوسط حسابي بلغ (2.34/مرتفع).
3. تعزيز المعارف والمعلومات الوطنية، بمتوسط حسابي بلغ (2.19/متوسط).

ويرى الباحث أن المعارف والمعلومات الوطنية جاءت في الترتيب الأخير لأنها تحتاج إلى جهد أكبر من الأبوين في القراءة المسبقة والاطلاع، وجهد أكبر من الأبناء في الاستيعاب، وضرورة وجود مهارة توصيل المعلومة، وهو ما لا يتوفر لدى جميع الآباء، على النحو المذكور أعلاه.

والمتوسط العام لهذه الأبعاد الثلاثة هو (2.40) ويقع في فئة «مرتفع»، أي أن الإجابة على السؤال الأول تشير إلى أن للأسرة دور إيجابي في تعزيز الهوية الوطنية لدى الأبناء، وهو الدور الذي يتشابه مع دور إدارة جامعة تبوك في تعزيز قيم المواطنة لدى طلابها، حيث توصلت دراسة الثبيتي وحسين (2016) إلى دور إيجابي لإدارة جامعة تبوك في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلاب بالجامعة. كما تتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة عمران (2014) والتي خلصت إلى وجود علاقة ارتباطية بين أبعاد استبيان دور الأسرة في تعزيز الانتماء الوطني لدى الأبناء وقيم المواطنة.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وتفسيرها:**

للإجابة على السؤال الثاني ونصه، «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدور الأسرة في تعزيز الهوية الوطنية لدى الأبناء تعزى لمتغيرات العمر، والجنس، وعدد أفراد الأسرة، ومكونات الأسرة، والمستوى التعليمي للأب، والمستوى التعليمي للأم؟»، استخدم الباحث اختبار «ت» مع متغير الجنس، وتحليل التباين الأحادي ANOVA مع متغيرات العمر وعدد أفراد الأسرة ومكونات الأسرة والمستوى التعليمي للأب والمستوى التعليمي للأم. وسوف نتناول في هذا القسم نتائج هذه التحليلات.

**1–العمر:**

**جدول (5) المتوسطات والانحرافات المعيارية لفئات العمر على أبعاد الاستبانة**

| المتغير التابع | العمر | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| المعارف والمعلومات الوطنية | 13 سنة | 10 | 1.75 | 474. |
| | 14 سنة | 5 | 2.16 | 440. |
| | 15 سنة | 64 | 2.15 | 401. |
| | 16 سنة | 95 | 2.21 | 350. |
| | 17 سنة | 90 | 2.24 | 394. |
| | 18 سنة | 84 | 2.17 | 442. |
| | 19 سنة | 10 | 2.44 | 205. |
| الوجدان الوطني | 13 سنة | 10 | 2.60 | 330. |

تابع – جدول (5) المتوسطات والانحرافات المعيارية لفئات العمر على أبعاد الاستبانة

| المتغير التابع | العمر | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| النزوع والسلوك الوطني | 14 سنة | 5 | 2.53 | 419. |
| | 15 سنة | 64 | 2.57 | 354. |
| | 16 سنة | 95 | 2.70 | 304. |
| | 17 سنة | 90 | 2.70 | 312. |
| | 18 سنة | 84 | 2.64 | 387. |
| | 19 سنة | 10 | 2.73 | 291. |
| | 13 سنة | 10 | 2.40 | 427. |
| | 14 سنة | 5 | 2.28 | 442. |
| | 15 سنة | 64 | 2.33 | 455. |
| | 16 سنة | 95 | 2.35 | 376. |
| | 17 سنة | 90 | 2.36 | 401. |
| | 18 سنة | 84 | 2.29 | 467. |
| | 19 سنة | 10 | 2.57 | 316. |

يتبين من جدول (5) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات الطلاب من فئات العمر المختلفة على أبعاد الاستبانة الثلاثة، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي وجدول (6) بين تلك النتائج.

جدول (6) تحليل التباين الأحادي لدرجات أفراد العينة وفقاً لمتغير العمر

| المتغير التابع | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط مجموع المربعات | قيمة ف | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المعارف والمعلومات الوطنية | بين المجموعات | 2.912 | 6 | .485 | 3.105 | **.006** |
| | داخل المجموعات | 54.861 | 351 | .156 | | |
| | المجموع | 57.773 | 357 | | | |
| الوجدان الوطني | بين المجموعات | 1.094 | 6 | .182 | 1.595 | .148 |
| | داخل المجموعات | 40.146 | 351 | .114 | | |
| | المجموع | 41.241 | 357 | | | |
| النزوع والسلوك الوطني | بين المجموعات | .778 | 6 | .130 | .734 | .623 |
| | داخل المجموعات | 62.038 | 351 | .177 | | |
| | المجموع | 62.816 | 357 | | | |

يتضح من جدول (6) أنه لا يوجد تأثير دال إحصائياً لمتغير العمر إلا في بعد المعارف والمعلومات الوطنية. ولمعرفة طبيعة الاختلاف بين فئات العمر في هذا البعد، أجريت المقارنات البعدية المتعددة باستخدام اختبار أقل فرق معنوي. وفيما يلي نتيجة هذه المقارنات المتعددة:

جدول (7) المقارنات البعدية المتعددة لفئات العمر الثلاث في بعد المعارف والمعلومات الوطنية

| المقارنات الثنائية | متوسط الفرق | الدلالة |
|---|---|---|
| (1) مع (2) | -.40545- | .062 |
| (1) مع (3) | -.40151-* | .003 |

تابع – جدول (7) المقارنات البعدية المتعددة لفئات العمر الثلاث في بعد المعارف والمعلومات الوطنية

| المقارنات الثنائية | متوسط الفرق | الدلالة |
|---|---|---|
| (1) مع (4) | -.45809-* | .001 |
| (1) مع (5) | -.48697-* | .000 |
| (1) مع (6) | -.42439-* | .001 |
| (1) مع (7) | -.69000-* | .000 |
| (2) مع (3) | .00395 | .983 |
| (2) مع (4) | -.05263- | .772 |
| (2) مع (5) | -.08152- | .654 |
| (2) مع (6) | -.01894- | .917 |
| (2) مع (7) | -.28455- | .190 |
| (3) مع (4) | -.05658- | .377 |
| (3) مع (5) | -.08546- | .187 |
| (3) مع (6) | -.02289- | .727 |
| (3) مع (7) | -.28849-* | .033 |
| (4) مع (5) | -.02888- | .620 |
| (4) مع (6) | .03369 | .570 |
| (4) مع (7) | -.23191- | .079 |
| (5) مع (6) | .06258 | .298 |
| (5) مع (7) | -.20303- | .124 |
| (6) مع (7) | -.26561-* | .045 |

1 = 13 سنة، 2 = 14 سنة، 3 = 15 سنة، 4 = 16 سنة، 5 = 17 سنة، 6 = 18 سنة، 7 = 19 سنة.

يوضح جدول (7) وجود اختلافات معنوية بين من لديهم 13 سنة و15 سنة (لصالح من لديهم 15 سنة لأنهم أعلى قيمة في المتوسط الحسابي كما يتبين من جدول 14)، وبين من لديهم 13 سنة و16 سنة (لصالح من لديهم 16 سنة)، وبين من لديهم 13 سنة و17 سنة (لصالح من لديهم 17 سنة)، وبين من لديهم 13 سنة و18 سنة (لصالح من لديهم 18 سنة)، وبين من لديهم 13 سنة و19 سنة (لصالح من لديهم 19 سنة)، وبين من لديهم 15 و19 سنة (لصالح من لديهم 19 سنة)، وبين من لديهم 18 سنة و19 سنة (لصالح من لديهم 19 سنة). أي أن الاختلاف في صالح أفراد العينة الأكبر سنا. ويفسر الباحث ذلك بأن الأكبر سنا لديهم في الغالب القدرة والمهارة الأكبر على الاستيعاب وتلقي المعارف والمعلومات من الأصغر سناً، إضافة إلى قطعهم شوطاً أكبر في التعليم مما أسهم في إكسابهم المعارف والمعلومات الوطنية من خلال المناهج التعليمة.

**2–الجنس:**

للتحقق من وجود اختلافات دالة بين الطلاب والطالبات على أبعاد الاستبانة، تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الاختلافات بين متوسطين مستقلين، وجاءت النتائج كما هو مبين في جدول (8).

جدول (8) اختبار «ت» لدلالة الاختلافات بين الجنسين في أبعاد الاستبانة

| البعد | المجموعة | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المعارف والمعلومات الوطنية | ذكور | 177 | 2.17 | .393 | -1.123- | .262 |
| | إناث | 184 | 2.22 | .411 | | |

تابع – جدول (8) اختبار «ت» لدلالة الاختلافات بين الجنسين في أبعاد الاستبانة

| البعد | المجموعة | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الوجدان الوطني | ذكور | 177 | 2.64 | .345 | -1.344- | .180 |
| | إناث | 184 | 2.68 | .333 | | |
| النزوع والسلوك الوطني | ذكور | 177 | 2.41 | .391 | **3.22** | **.001** |
| | إناث | 184 | 2.27 | .434 | | |

يوضح جدول (8) أنه لا توجد اختلافات دالة بين الذكور والإناث على أبعاد الاستبانة إلا في بعد النزوع والسلوك الوطني، وهذ الفرق لصالح الذكور (ت = 3.22، دلالة = .001). وقد يعود ذلك إلى الفرصة المتاحه لدى الشباب الذكور في التعبير سلوكياً عن الهوية الوطنية أكثر من الإناث، أو محافظة المجتمع السعودي وذكوريته؛ وهو ما يجعل من المهم استثمار النزوع والسلوك الوطني المرتفع لدى الذكور في مسارات ومجالات تخدم الوطن. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة مركز بحوث شرطة الشارقة (2017) التي خلصت إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لإجابات المشاركين فيما يتعلق بالعوامل المعززة لقيم المواطنة تعزى لمتغير الجنس، وكذلك مع دراسة حمايل (2011) التي أوضحت أن هناك اختلافاً بين الطلاب والطالبات في جامعة الشرق الأوسط فيما يتعلق بدور اذاعة أمن اف ام في تعزيز الانتماء الوطني لدى الطلاب وذلك بنسبة متغيرة لدى الذكور عن الإناث. إلا أن هذه النتيجة تختلف مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة الثبيتي وحسين (2016) التي خلصت إلى أن الفتيات أكثر التزاماً بمعايير المجتمع من الشباب في جامعة تبوك.

**3–عدد أفراد الأسرة:**

جدول (9) المتوسطات والانحرافات المعيارية لفئات عدد أفراد الأسرة على أبعاد الاستبانة

| المتغير التابع | عدد أفراد الأسرة | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| المعارف والمعلومات الوطنية | من 3 إلى 5 | 52 | 2.23 | .382 |
| | من 6 إلى 8 | 183 | 2.17 | .415 |
| | من 9 إلى 10 | 75 | 2.27 | .323 |
| | من 11 فأكثر | 34 | 2.08 | .527 |
| الوجدان الوطني | من 3 إلى 5 | 52 | 2.63 | .331 |
| | من 6 إلى 8 | 183 | 2.68 | .332 |
| | من 9 إلى 10 | 75 | 2.67 | .299 |
| | من 11 فأكثر | 34 | 2.58 | .463 |
| النزوع والسلوك الوطني | من 3 إلى 5 | 52 | 2.32 | .422 |
| | من 6 إلى 8 | 183 | 2.33 | .420 |
| | من 9 إلى 10 | 75 | 2.40 | .388 |
| | من 11 فأكثر | 34 | 2.26 | .489 |

يتبين من جدول (9) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات فئات عدد أفراد الأسرة على أبعاد الاستبانة الثلاثة، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي وجدول (10) بين تلك النتائج.

جدول (10) تحليل التباين الأحادي لدرجات أفراد العينة وفقاً لمتغير عدد أفراد الأسرة

| المتغير التابع | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط مجموع المربعات | قيمة ف | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المعارف والمعلومات الوطنية | بين المجموعات | 1.082 | 3 | .361 | 2.200 | .088 |
| | داخل المجموعات | 55.753 | 340 | .164 | | |

تابع – جدول (10) تحليل التباين الأحادي لدرجات أفراد العينة وفقاً لمتغير عدد أفراد الأسرة

| المتغير التابع | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط مجموع المربعات | قيمة ف | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المعارف والمعلومات الوطنية | بين المجموعات | 1.082 | 3 | .361 | 2.200 | .088 |
| | داخل المجموعات | 55.753 | 340 | .164 | | |
| | المجموع | 56.836 | 343 | | | |
| الوجدان الوطني | بين المجموعات | .356 | 3 | .119 | 1.025 | .382 |
| | داخل المجموعات | 39.409 | 340 | .116 | | |
| | المجموع | 39.766 | 343 | | | |
| النزوع والسلوك الوطني | بين المجموعات | .462 | 3 | .154 | .870 | .457 |
| | داخل المجموعات | 60.210 | 340 | .177 | | |
| | المجموع | 60.673 | 343 | | | |

يوضح جدول (10) أن قيم «ف» لتأثير عدد أفراد الأسرة في بعد المعارف والمعلومات الوطنية (2.200)، وبعد الوجدان الوطني (1.025)، وبعد النزوع والسلوك الوطني (0.870) غير دالة، ما يعني عدم وجود اختلافات دالة بين أفراد العينة في أي من أبعاد الاستبانة تبعا لمتغير عدد أفراد الأسرة. ويدل ذلك على أن الأسرة السعودية يمكن أن تقوم بدورها في تعزيز الهوية الوطنية لدى الأبناء بغض النظر عن عددها.

**4–مكونات الأسرة:**

جدول (11) المتوسطات والانحرافات المعيارية لفئات مكونات الأسرة على أبعاد الاستبانة

| المتغير التابع | مكونات الأسرة | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| المعارف والمعلومات الوطنية | والداي | 10 | 2.35 | .454 |
| | والداي وإخوتي | 325 | 2.20 | .396 |
| | أمي وإخوتي | 15 | 2.19 | .445 |
| | أبي وإخوتي | 7 | 1.94 | .262 |
| الوجدان الوطني | والداي | 10 | 2.83 | .244 |
| | والداي وإخوتي | 325 | 2.67 | .322 |
| | أمي وإخوتي | 15 | 2.59 | .515 |
| | أبي وإخوتي | 7 | 2.40 | .266 |
| النزوع والسلوك الوطني | والداي | 10 | 2.53 | .317 |
| | والداي وإخوتي | 325 | 2.34 | .417 |
| | أمي وإخوتي | 15 | 2.42 | .519 |
| | أبي وإخوتي | 7 | 2.12 | .363 |

يتبين من جدول (11) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات فئات مكونات الأسرة على أبعاد الاستبانة الثلاثة، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي والجدول (12) بين تلك النتائج.

جدول (12) تحليل التباين الأحادي لدرجات أفراد العينة وفقا لمتغير مكونات الأسرة

| المتغير التابع | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط مجموع المربعات | قيمة ف | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المعارف والمعلومات الوطنية | بين المجموعات | .715 | .238 | 1.506 | 1.51 | .213 |

تابع – جدول (12) تحليل التباين الأحادي لدرجات أفراد العينة وفقا لمتغير مكونات الأسرة

| المتغير التابع | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط مجموع المربعات | قيمة ف | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | داخل المجموعات | 55.895 | .158 | | | |
| | المجموع | 56.610 | | | | |
| | بين المجموعات | .879 | .293 | 2.700 | ٢,٧٠ | .046 |
| الوجدان الوطني | داخل المجموعات | 38.299 | .108 | | | |
| | المجموع | 39.177 | | | | |
| | بين المجموعات | .819 | .273 | 1.558 | ١,٥٥ | .199 |
| النزوع والسلوك الوطني | داخل المجموعات | 61.826 | .175 | | | |
| | المجموع | 62.645 | | | | |

يوضح جدول (12) وجود اختلافات دالة بين أفراد العينة تبعا لمتغير مكونات الأسرة في بعد واحد من أبعاد الاستبانة هو بعد الوجدان الوطني. وللكشف عن طبيعة هذه الاختلافات أجريت المقارنات البعدية المتعددة باستخدام اختبار أقل فرق معنوي. وفيما يلي نتيجة هذه المقارنات:

الجدول رقم (13) المقارنات البعدية المتعددة لفئات مكونات الأسرة في بعد الوجدان الوطني

| المقارنات الثنائية | متوسط الفرق | الدلالة |
|---|---|---|
| (1) مع (2) | .15978 | .132 |
| (1) مع (3) | .23697 | .079 |
| (1) مع (4) | .43766* | .007 |
| (2) مع (3) | .07719 | .376 |
| (2) مع (4) | .27788* | .028 |
| (3) مع (4) | .20069 | .184 |

1 = والداي، 2 = والداي وإخوتي، 3 = أمي وإخوتي، 4 = أبي وإخوتي.

تظهر نتائج جدول (13) وجود اختلافات معنوية بين متوسطي فئتي والداي، وأبي وإخوتي (لصالح فئة والداي؛ لأنها الأعلى قيمة في المتوسط الحسابي)، وفئتي والداي وإخوتي وأبي وإخوتي. ويفسر الباحث ذلك بأن التفكك الأسري يساهم بدور سلبي في قيام الأسرة بدورها في تعزيز الوجدان الوطني لدى الأبناء، حيث أن الابن الذي يقيم في أسرة تتكون من الوالدين يكون دورها أكبر في تعزيز الوجدان الوطني لدى الأبناء من أسرة تتكون من أحد الأبوين، فالتفكك الأسري يؤثر سلباً على وجدان الابن تجاه المحيطين به والمجتمع ككل لعدم شعوره بالارتياح والأمان الأسري، وما يترتب على اليتم من آثار نفسية واجتماعية.

**5–السكن:**

جدول (14) المتوسطات والانحرافات المعيارية لفئات السكن على أبعاد الاستبانة

| المتغير التابع | مكونات الأسرة | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| | شقة | 83 | 2.12 | .404 |
| | دور في فيلا | 70 | 2.24 | .363 |
| المعارف والمعلومات الوطنية | فيلا | 156 | 2.22 | .406 |
| | فيلا كبيرة أو قصر | 36 | 2.11 | .415 |

تابع – جدول (14) المتوسطات والانحرافات المعيارية لفئات السكن على أبعاد الاستبانة

| المتغير التابع | مكونات الأسرة | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| الوجدان الوطني | شقة | 83 | 2.57 | .367 |
| | دور في فيلا | 70 | 2.70 | .341 |
| | فيلا | 156 | 2.71 | .301 |
| | فيلا كبيرة أو قصر | 36 | 2.62 | .389 |
| النزوع والسلوك الوطني | شقة | 83 | 2.27 | .445 |
| | دور في فيلا | 70 | 2.40 | .402 |
| | فيلا | 156 | 2.35 | .418 |
| | فيلا كبيرة أو قصر | 36 | 2.33 | .388 |

تظهر نتائج جدول (14) وجود اختلافات معنوية بين متوسطي فئتي والداي، وأبي وإخوتي (لصالح فئة والداي؛ لأنها الأعلى قيمة في المتوسط الحسابي)، وفئتي والداي وإخوتي وأبي وإخوتي. ويفسر الباحث ذلك بأن التفكك الأسري يسهم بدور سلبي في قيام الأسرة بدورها في تعزيز الوجدان الوطني لدى الأبناء، حيث أن الابن الذي يقيم في أسرة تتكون من الوالدين يكون دورها أكبر في تعزيز الوجدان الوطني لدى الأبناء من أسرة تتكون من أحد الأبوين، فالتفكك الأسري يؤثر سلباً على وجدان الابن تجاه المحيطين به والمجتمع ككل لعدم شعوره بالارتياح والأمان الأسري، وما يترتب على اليتم من آثار نفسية واجتماعية. وجدول ( 15 ) بن تلك النتائج.

جدول (15) تحليل التباين الأحادي لدرجات أفراد العينة وفقا لمتغير السكن

| المتغير التابع | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط مجموع المربعات | قيمة ف | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المعارف والمعلومات الوطنية | بين المجموعات | .967 | 3 | .322 | 2.034 | .109 |
| | داخل المجموعات | 54.022 | 341 | .158 | | |
| | المجموع | 54.989 | 344 | | | |
| الوجدان الوطني | بين المجموعات | 1.262 | 3 | .421 | 3.736 | **.011** |
| | داخل المجموعات | 38.409 | 341 | .113 | | |
| | المجموع | 39.671 | 344 | | | |
| النزوع والسلوك الوطني | بين المجموعات | .705 | 3 | .235 | 1.341 | .261 |
| | داخل المجموعات | 59.761 | 341 | .175 | | |
| | المجموع | 60.466 | 344 | | | |

يوضح جدول (15) أنه لا توجد اختلافات بين أفراد العينة تبعا لمتغير السكن إلا في بعد واحد هو بعد الوجدان الوطني. وللوقوف على طبيعة هذه الاختلافات أجريت المقارنات البعدية المتعددة باستخدام اختبار أقل فرق معنوي. وفيما يلي نتيجة هذه المقارنات.

جدول (16) المقارنات البعدية المتعددة لفئات السكن في بعد الوجدان الوطني

| المقارنات الثنائية | متوسط الفرق | الدلالة |
|---|---|---|
| (1) مع (2) | -.13684* | 012. |
| (1) مع (3) | -.13966* | 002. |
| (1) مع (4) | -.04793 | 475. |

تابع – جدول (16) المقارنات البعدية المتعددة لفئات السكن في بعد الوجدان الوطني

| المقارنات الثنائية | متوسط الفرق | الدلالة |
|---|---|---|
| (2) مع (3) | 00282-.- | 953. |
| (2) مع (4) | 08891. | 197. |
| (3) مع (4) | 09174. | 140. |

1 = شقة، 2 = دور في فيلا، 3 = فيلا، 4 = فيلا كبيرة أو قصر

يوضح جدول (16) وجود اختلافات معنوية بين متوسط من يسكنون في شقة ومن يسكنون في دور في فيلا (لصالح من يسكنون في دور في فيلا لأنهم الأعلى قيمة في المتوسط الحسابي)، ومتوسط من يسكنون في شقة ومن يسكنون في فيلا (لصالح من يسكنون في فيلا). ويفسر الباحث ذلك بأن سعة السكن تعطي شعوراً بالارتياح لدى الأبناء، مما يسهل معه قيام الأسرة بدورها في تعزيز الهوية الوطنية لدى الأبناء من خلال تعزيز الوجدان الوطني.

والملاحظ أنه في متغيري مكونات الأسرة والسكن جاء الاختلاف لصالح من يسكن مع أسرة أكثر استقراراً وفي منزل أكثر سعة، وأن الاختلاف جاء في الحالتين في بُعد واحد هو بعد الوجدان الوطني. وتفسير ذلك يتمثل في أن التأثير الأكبر لهذين المتغيرين يكون نفسياً ووجدانياً سواء أكان بالسلب أم بالإيجاب. فالمنزل الأكثر سعة يعطي شعوراً بالارتياح النفسي بشكل أكبر من المنزل الأقل سعة، والأسرة الأكثر استقراراً تورث لدى الابن استقرار نفسياً ونظرة إيجابية للآخرين والوطن بشكل أكبر من الأسرة المفككة. وهذه الآثار النفسية والمعنوية يكون تأثيرها أكبر لدى الابن في بعد الوجدان الوطني من بعدي المعارف والمعلومات الوطنية والنزوع والسلوك الوطني. وهذه النتيجة قريبة التشابه مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة يابلونسكا Yablonska (2013) التي خلصت إلى أن خصائص التنشئة التي تساعد على النمو السليم للهوية تتمثل في الاهتمام الإيجابي وديموقراطية الوالدين وقبول الأطفال ومنح الأطفال قدراً معقولاً من الاستقلالية ... الخ.

**6–المستوى التعليمي للأب:**

جدول (17) المتوسطات والانحرافات المعيارية لفئات المستوى التعليمي للأب على أبعاد الاستبانة

| المتغير التابع | مكونات الأسرة | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| المعارف والمعلومات الوطنية | ثانوي فأقل | 127 | 2.22 | .394 |
| | جامعي | 168 | 2.20 | .386 |
| | ماجستير | 43 | 2.09 | .426 |
| | دكتوراه | 21 | 2.17 | .531 |
| الوجدان الوطني | ثانوي فأقل | 127 | 2.65 | .346 |
| | جامعي | 168 | 2.68 | .306 |
| | ماجستير | 43 | 2.69 | .342 |
| | دكتوراه | 21 | 2.58 | .497 |
| النزوع والسلوك الوطني | ثانوي فأقل | 127 | 2.39 | .416 |
| | جامعي | 168 | 2.32 | .415 |
| | ماجستير | 43 | 2.26 | .472 |
| | دكتوراه | 21 | 2.40 | .344 |

يتبين من جدول (17) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات فئات المستوى التعليمي للأب على أبعاد الاستبانة الثلاثة، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي وجدول (18) بين تلك النتائج.

جدول (18) تحليل التباين الأحادي لدرجات أفراد العينة وفقا لمتغير المستوى التعليمي للأب

| المتغير التابع | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط مجموع المربعات | قيمة ف | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المعارف والمعلومات الوطنية | بين المجموعات | .524 | 3 | .175 | 1.074 | .360 |

تابع – جدول (18) تحليل التباين الأحادي لدرجات أفراد العينة وفقا لمتغير المستوى التعليمي للأب

| المتغير التابع | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط مجموع المربعات | قيمة ف | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | داخل المجموعات | 57.754 | 355 | .163 | | |
| | المجموع | 58.278 | 358 | | | |
| الوجدان الوطني | بين المجموعات | .226 | 3 | .075 | .657 | .579 |
| | داخل المجموعات | 40.631 | 355 | .114 | | |
| المعارف والمعلومات الوطنية | بين المجموعات | .524 | 3 | .175 | 1.074 | .360 |
| | داخل المجموعات | 57.754 | 355 | .163 | | |

يوضح جدول (18) عدم جود اختلافات دالة بين أفراد العينة تبعا لمتغير المستوى التعليمي للأب. ويمكن تفسير ذلك بأن الأب حتى لو كان مستوى تعليمه منخفضاً إلا أنه قد يتمتع بثقافة عامة عالية تمنحه القدرة على تعزيز الهوية الوطنية لدى الأبناء. وهذا يختلف مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة عمران (2014) والتي خلصت إلى اختلاف نسبة العوامل المؤثرة على دور الأسرة في تعزيز الانتماء الوطني لدى أبنائها لصالح تعليم الأب.

**7–المستوى التعليمي للأم:**

جدول (19) المتوسطات والانحرافات المعيارية لفئات المستوى التعليمي للأم على أبعاد الاستبانة

| المتغير التابع | مكونات الأسرة | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| المعارف والمعلومات الوطنية | ثانوي فأقل | 202 | 2.24 | .383 |
| | جامعي | 118 | 2.16 | .427 |
| | ماجستير | 27 | 2.10 | .357 |
| | دكتوراه | 5 | 1.63 | .412 |
| الوجدان الوطني | ثانوي فأقل | 202 | 2.67 | .338 |
| | جامعي | 118 | 2.67 | .317 |
| | ماجستير | 27 | 2.75 | .253 |
| | دكتوراه | 5 | 2.04 | .517 |
| النزوع والسلوك الوطني | ثانوي فأقل | 202 | 2.38 | .416 |
| | جامعي | 118 | 2.30 | .426 |
| | ماجستير | 27 | 2.32 | .445 |
| | دكتوراه | 5 | 2.23 | .308 |

يتضح من جدول (19) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات فئات المستوى التعليمي للأم على أبعاد الاستبانة الثلاثة، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي، وجدول (20) بين تلك النتائج.

جدول (20) تحليل التباين الأحادي لدرجات أفراد العينة وفقا لمتغير المستوى التعليمي للأم

| المتغير التابع | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط مجموع المربعات | قيمة ف | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المعارف والمعلومات الوطنية | بين المجموعات | 2.397 | 3 | .799 | **5.072** | **.002** |
| | داخل المجموعات | 54.810 | 348 | .157 | | |
| | المجموعة | 57.206 | 351 | | | |
| المعارف والمعلومات الوطنية | بين المجموعات | 2.397 | 3 | .799 | **5.072** | **.002** |

تابع جدول (20) تحليل التباين الأحادي لدرجات أفراد العينة وفقا لمتغير المستوى التعليمي للأم

| المتغير التابع | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط مجموع المربعات | قيمة ف | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الوجدان الوطني | بين المجموعات | 2.191 | 3 | .730 | **6.772** | **.000** |
| | داخل المجموعات | 37.534 | 348 | .108 | | |
| | المجموع | 39.725 | 351 | | | |
| النزوع والسلوك الوطني | بين المجموعات | .592 | 3 | .197 | **1.114** | **.343** |
| | داخل المجموعات | 61.595 | 348 | .177 | | |
| | المجموع | 62.187 | 351 | | | |

يوضح جدول (20) عدم جود اختلافات دالة بين أفراد العينة تبعا لمتغير المستوى التعليمي للأم في متغير النزوع والسلوك الوطني. لكن هناك اختلافات داله بينهم في بعدي المعارف والمعلومات الوطنية والوجدان الوطني. ولمعرفة طبيعة هذه الاختلافات أجريت المقارنات البعدية المتعددة باستخدام اختبار أقل فرق معنوي. وفيما يلي نتيجة هذه المقارنات.

جدول (21)المقارنات البعدية المتعددة لفئات المستوى التعليمي للأم في بعد والوجدان والقيم الوطنية

| المقارنات الثنائية | متوسط الفرق | الدلالة |
|---|---|---|
| (1) مع (2) | 07815. | 090. |
| (1) مع (3) | 14261. | 080. |
| (1) مع (4) | *61083. | 001. |
| (2) مع (3) | 06446. | 447. |
| (2) مع (4) | *53268. | 004. |
| (3) مع (4) | *46822. | 016. |

1 = ثانوي فأقل، 2 = جامعي، 3 = ماجستير، 4 = دكتوراه

يوضح جدول (21) وجود اختلافات معنوية بين متوسطي ثانوي فأقل ودكتوراه (لصالح فئة ثانوي فأقل لأنها الأعلى في المتوسط الحسابي)، ومتوسطي جامعي ودكتوراه (لصالح فئة جامعي)، ومتوسطي ماجستير ودكتوراه لصالح فئة ماجستير، أي أن الاختلافات جاءت لصالح المستويات التعليمية الأقل.

هذه النتيجة التي تبدو في ظاهرها بأنها غير منطقية قد تجد تفسيرها في أن الأم ذات المستوى التعليمي الأعلى قد تحصلت على فرص وظيفية أخذت جزءاً كبيراً من وقتها على حساب الوقت الذي يجب أن تخصصه لأبنائها، أما الأم ذات المستويات التعليمية الأقل فهي في المعتاد أكثر جلوساً بالمنزل، وكثيرة التحدث والنقاش مع أبنائها.

جدول (22) المقارنات البعدية المتعددة لفئات المستوى التعليمي للأم في بعد المعارف والمعلومات الوطنية

| المقارنات الثنائية | متوسط الفرق | الدلالة |
|---|---|---|
| (1) مع (2) | 00193-.- | 960. |
| (1) مع (3) | 08148-.- | 227. |
| (1) مع (4) | *63455. | 000. |
| (2) مع (3) | 07956-.- | 257. |
| (2) مع (4) | *63647. | 000. |
| (3) مع (4) | *71603-.- | 000. |

1 = ثانوي فأقل، 2 = جامعي، 3 = ماجستير، 4 = دكتوراه

يوضح جدول (22) وجود اختلافات معنوية بين متوسطي ثانوي فأقل ودكتوراه (لصالح فئة ثانوي فأقل لأنها الأعلى في المتوسط الحسابي)، ومتوسطي جامعي ودكتوراه (لصالح

فئة جامعي)، ومتوسطي ماجستير ودكتوراه لصالح فئة ماجستير، أي أن الاختلافات جاءت لصالح المستويات التعليمية الأقل.

ويمكن تفسير ذلك بنفس التفسير الوارد في بعد الوجدان والقيم الوطنية. وقد خلصت دراسة أمين (2012) إلى دور مهم مماثل للأم، حيث توصلت إلى أن الأم تلعب دوراً كبيرا في حماية الأسرة من حيث اكتشاف السلوك والفكر المنحرف لدى الأبناء وإبعاد الأبناء عن وسائل الغزو الفكري.

**ملخص النتائج:**

بلغ المتوسط العام لدور الأسرة في تعزيز الهوية الوطنية بأبعادها الثلاثة (2.40) ويقع في فئة "مرتفع". أي أن الأسرة السعودية لها دور إيجابي في تعزيز الهوية الوطنية لدى الأبناء، وجاء دورها في تعزيز الوجدان الوطني في الترتيب الأول (م = 2.66/ مرتفع)، يليه النزوع والسلوك الوطني (م = 2.34/مرتفع)، يليه المعارف والمعلومات الوطنية (م = 2.19/ منوسط). وفي الإجابة على سؤال عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتأثير دور الأسرة في تعزيز الهوية الوطنية لدى الأبناء تعزى لمتغيرات العمر، والجنس، وعدد أفراد الأسرة، ومكونات الأسرة، والمستوى التعليمي للأب، والمستوى التعليمي للأم، توصل البحث إلى النتائج الآتية:

1. وجود اختلافات دالة إحصائيا لصالح أفراد العينة الأكبر سنا.
2. عدم وجود اختلافات دالة بين الذكور والإناث على أبعاد الاستبانة، إلا في بعد النزوع والسلوك الوطني لصالح الذكور.
3. عدم وجود اختلافات دالة إحصائيا بين أفراد العينة في أي من أبعاد الاستبانة تبعا لمتغير عدد أفراد الأسرة.
4. وجود اختلافات دالة إحصائيا بين أفراد العينة تبعا لمتغير مكونات الأسرة في بعد واحد من أبعاد الاستبانة وهو بعد الوجدان والقيم الوطنية لصالح الأبناء المقيمين في أسر أكثر استقراراً.
5. عدم وجود اختلافات دالة إحصائيا بين أفراد العينة تبعا لمتغير السكن إلا في بعد واحد هو بعد الوجدان والقيم الوطنية لصالح من يسكن في سكن أكثر سعة.
6. عدم جود اختلافات دالة إحصائيا بين أفراد العينة تبعا لمتغير المستوى التعليمي للأب.
7. عدم جود اختلافات دالة إحصائيا بين أفراد العينة تبعا لمتغير المستوى التعليمي للأم في متغير النزوع والسلوك الوطني، ووجود اختلافات دالة بينهم في بعدي المعارف والمعلومات الوطنية والوجدان والقيم الوطنية لصالح الأمهات ذات المستويات التعليمية الأقل.

**التوصيات:**

1. قيام المؤسسات الرسمية وغير الرسمية لا سيما المؤسسات التعليمية والإعلامية بالإسهام في نشر وتعزيز المعارف والمعلومات الوطنية كتاريخ المملكة وخصوصيتها ومؤسسها وأنظمتها ... الخ.
2. تخصيص برامج توعوية ومواد إعلامية لتعزيز المعارف والمعلومات الوطنية للأبناء الأصغر سناً.
3. إشراك الإناث خلال تواجدهم ببيئات التعليم والعمل في فعاليات تعزز لديهم النزوع والسلوك الوطني.
4. إعطاء المؤسسات التعليمية وغيرها من المؤسسات المجتمعية اهتماماً خاصاً لتعزيز الهوية الوطنية لدى الأبناء الذين يعانون من التفكك الأسري، من خلال برامج ووسائل توعوية خاصة بهم.
5. إنشاء مراكز وجمعيات تهتم بالأسرة وتوعيتها لوظيفتها في التنشئة، من خلال المحاضرات واللقاءات والدورات التدريبية.
6. توجيه رسائل توعية عبر وسائل التواصل الحديثة كالهواتف الذكية بضرورة تحدث الأسر مع أبنائهم عن الوطن وتاريخه.

**المراجع:**

**أولا: المراجع العربية**


أمين، هدى عبد الغفور. (2012). تعزيز دور المرأة في التوعية وغرس الأفكار الإيجابية وتقوية الانتماء الوطني في الأطفال لمكافحة الإرهاب. ورقة مقدمة في المؤتمر الثاني. أثر الارهاب على التنمية الاجتماعية. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. الرياض.

الثبيتي، محمد عثمان وحسين، محمد فتحي عبد الفتاح. (2016). دور إدارة الجامعة في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة جامعة تبوك. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية. 11 (3). 349-364.

حسين، سعدي إبراهيم. (2014). الفدرالية: النظام الاتحادي والهوية الوطنية العراقية: من يوقف النار قبل تمزق العراق؟ بغداد: دار الكتب العلمية.

حمايل، عبد أحمد يوسف. (2011). دور إذاعة (أمن اف ام) في تغريز الانتماء الوطني لدى الطلبة الجامعيين. جامعه الشرق الأوسط أنموذجاً. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الاعلام. جامعة الشرق الاوسط.

حمدان، سعيد بن سعيد ناصر. (2012). دور الأسرة في تنمية قيم المواطنة لدى الشباب في ظل تحديات العولمة رؤية اجتماعية تحليلية. المنتدى العربي للعلوم الاجتماعية والإنسانية. 03 أكتوبر 2012. sptth://oicos.cipot-0823t/moc.7ooy

حمداوي، عمر. (2015). الهوية الجماعية لأفراد الأسرة وعلاقتها بالتحولات الاجتماعية الحديثة. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. 91. 59-801.

الربعاني، أحمد حمد. (2017). اتجاهات طلبة التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان نحو الهوية الوطنية. مجلة الدراسات التربوية والنفسية. 11 (1). 1-61.

زايد، أحمد. (2006). سيكولوجية العلاقات بين الجماعات، قضايا في الهوية الاجتماعية وتصنيف الذات. مجلة عالم المعرفة. الكويت. 623. 62-72.

شعبان، فاطمة. (2009). صراعات الهوية الدموية وتفسيرها. صحيفة الوطن السعودية. 03 يوليو 2009.

عبد الباقي، زيدان. (1998). الأسرة والطفولة. القاهرة: مكتبة النهضة العربية.

عبد العزيز، أحمد. (2003). قضية تمكين المهمشين. سلسلة قضايا التخطيط والتنمية. معهد التخطيط القومي.

عبد الله، عبد الجبار أحمد. (2010). العالم الثالث بين الوحدة الوطنية والديمقراطية. الشئون الثقافية العامة. بغداد. 88-98.

عرابي، محمد عباس. (2020). دور الأسرة والمدرسة في تنمية الوطنية والمواطنة في نفوس الأطفال. sptth://dadim.elcitra/moc/699122/

علي، سعيد اسماعيل. (2005). الهوية والتعليم. القاهرة. عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة. الطبعة الأولى.

عمران، هديل محمد. (2014). دور الأسرة في تعزيز الانتماء الوطني وانعكاسه على قيم المواطنة لدى الشباب. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. كلية التصاميم. قسم السكن وإدارة المنزل.

عواشرية، السعيد سليمان. (2015). الأسرة وأثرها في تعزيز الانتماء للوطن. دراسة ميدانية بولاية بآتنة بالجزائر. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

الكحلاني، حسن. (2009). الهوية الثقافية الوطنية (رؤية مستقبلية). صحيفة 62 سبتمبر. العدد (1321). الموقع الالكتروني 1 9002.ptth://:www.pes62.ten-ara=gnl?php.elcitrakeewswen/03332=dis&cib

الكندري، لطيفة حسن. (2007). نحو بناء هوية وطنية للناشئة. الكويت. المركز الإقليمي للطفولة والأمومة. وزارة التربية والتعليم.

مركز بحوث شرطة الشارقة. (2017). تعزيز قيم المواطنة ودورها في تحصين الأجيال من الانحراف بدول مجلس التعاون الخليجي. الشارقة.

مركز دمشق للأبحاث والدراسات. (2017). مؤتمر الهوية الوطنية قراءات ومراجعات في ضوء الأزمة السورية. دمشق. 6-7 سبتمبر 7102.

مهدي، عبير سهام. (2012): مفهوم الوحدة الوطنية وطرق تعزيزها في العراق، الجامعة المستنصرية. كلية دار العلوم السياسية. المجلة السياسية والدولية. 22. 081–181.

الموسوعة الجزائرية للدراسات السياسية والاستراتيجية. (9102). مفهوم الهوية والهوية الوطنية. sptth://www.-lop-sciti/moc.zd/

الهيئة العامة للإحصاء (2019). نشرات البحوث الاجتماعية. sptth://www.stats.vog.ap/egap/ra/as/42

**Arab References**

Abdelbaqi, Z. (1998). Family and childhood. Dar Alnahda Alarabiyah, Cairo.

Abdulaziz, A. (2003). The issue of empowering the marginalized. Series of Planning and Development Issues, Institute of National Planing.

Abdullah, A. (2010). The third world between national identity and democracy. General Cultural Affairs, Baghdad, 88-89.

Al-Awashriyah, A. (2015). The family and its role in enhancing national belongingness: field study in the State of Batna, Algeria. Naif Arab University for Security Sciences.

Algerian Encyclopedia of Political and Strategis Studies. (2019). The concept of identity and national identity. politics-dz.com/.

Ali, S. (2005). Identity and education (1st Edition). Alam Al Kotob Publisher, Cairo.

Al-Kahlani, H. (2009). National cultural identity (A future vision). 261231), available at 2009.http://www.26sep.net/newsweekarticle.php?lng=arabic&sid=23330.

Al-Kandari, L. (2007). Towards the construction of national identiy in thr young. Kuwait, the Regional Center for Childhood and Motherhood, Ministry of Education.

Ameen, H. (2012). Supporting the role of women in inculcating awareness and positive ideas and enhancing national belongingness in children with the purpose of eliminating terrorism. Paper presented at the 2nd Conference, Naif Arab University for Security Sciences.

Arrai›ani, A. (2017). Omani post basic education students› attitudes towards national identity. Journal of Educational and Psychological Studies, 11(1), 1-16.

Athebeiti, M. & Housein, M. (2016). The role of the university in enhancing values of citizenship among Tabuk University students. Taibahu Journal of Educational Science, 11(3), 349-364.

Damscus Center for Research and Studies. (2017). The Conference of National Identity: Readings and Revisions in the Light of the Syrian Arisis. Damscus, 6-7 Septmner.

General Authority for Statistics. (2019). Social Surveys Bulletins. stats.gov.sa/ar/page/24

Hamayel, A. (2011). The role of Radio Amen FM in enhancing national belongingness in university students: Middle East University as a model. MA Thesis, College of Information, Middle East University.

Hamdan, S. (2012). The role of the family in enhancing values of citizenship among young people in the face of globalization challenges: a social analytical vision. Arab Forum for Social Sciences and Humanities. https://socio.yoo7.com/t3280-topic.

Hamdawi, O. (2015). The collective identity of family members and its relation to recent social transformations. Journal of Humanities and Social Sciences, 19, 95-108.

Housein, S. (2014). Fedral system and Iraqi national identity: who stops fire before Iraq disrupts. Baghdad, House of Scientific Books Printing, Publishing and Distribution.

Mahdi, A. (2012). The concept of national unity and ways to enhance it in Iraq. The International and Political Journal, 22, 180-181.

Omranm H. (2014). The role of the family in enhancing national identity and its reflection on values of citizenship among young people. Unpublished MA Thesis, College of Designs, Umm Al-Qura University.

Orabi, M. (2020). The role of the family and the school in developing patriotism and citizenship in children. http://midad.com/article/221996/.

Shaban, F. (2009). Bloody identity conflicts and their interpretation. Alwatan Newspaper, KSA, 30 June.

Sharjah Police Research Center. (2017). Enhancing values of citizenship and its role in protecting generations from deviation in the Cooperation Council for the Arab States of the Gulf, Sharjah.

Zayed, A. (2006). The psychology of relations among groups: Issues in social identity and self-categorization. Alam Almarifah, 326, 26-27.

ثانيا: المراجع الإنجليزية

Bosma, H. A., & Kunnen, E. S. (2001). Determinants and mechanisms in ego identity development: A review and synthesis. Developmental Review, 21, 39-66.

Brewer, M. B. (1991). The social self: On being the same and different at the same time. Personality and Social Psychology Bulletin, 17, 475-482.

Fiske ST, Taylor SE. 1991. Social Cognition. New York: McGraw-Hill (2nd Ed.).

Para, Elizabeth, A. (2008). The Role of Social Support in Identity Formation: A Literature Review. Graduate Journal of Counseling Psychology, 1(1), 97-105.

Turner, J. C. (2010). Social categorization and the self-concept: A social cognitive theory of group behavior. In T. Postmes & N. R. Branscombe (Eds.), Key readings in social psychology. Rediscovering social identity (pp. 243-272). New York, NY, US: Psychology Press.

Wallace, Brenna, M. (2017). The impact of family function on identity formation during emerging adulthood. M.A. Thesis. https://wakespace.lib.wfu.edu/ bitstream/handle/10339/82195/Wallace_wfu _0248M_11025.pdf

Yablonska, Tetiana. (2013). Family factors of person›s identity development during adolescence and early adulthood. Social Welfare Interdisciplinary Approach, 3(2), 30-40.

# درجة أهمية مكونات مجتمع التعلم المهني في ضوء تصميم هورد Hord من وجهة نظر معلمات العلوم الطبيعية والرياضيات

(قُدم للنشر في 2020/4/26 وقُبل للنشر في 2020/7/16)

د. ابتهال بنت سليمان السحيباني
إدارة التدريب والابتعاث بمنطقة الرياض، وزارة التعليم
Dr. Iman Omar Alabdulkarim
Administration of Educational Training and Scholarship, Ministry of Education

د. إيمان بنت عمر العبد الكريم
إدارة التدريب والابتعاث بمنطقة الرياض، وزارة التعليم
Dr. Iman Omar Alabdulkarim
Administration of Educational Training and Scholarship, Ministry of Education

أ.د. فهد بن سليمان الشايع
أستاذ المناهج وتعليم العلوم - كلية التربية، جامعة الملك سعود
Fahad Suliman Alshaya. Prof
Professor of Science Education, Department of Curriculum and Instruction, College of Education, King Saud University

**المستخلص:**

تعد مجتمعات التعلّم المهني من أفضل ممارسات التطوير المهني المستمر للمعلمين والمعلمات. وتهدف هذه الدراسة إلى تحديد درجة أهمية مكونات مجتمع التعلم المهني لمعلمات العلوم والرياضيات داخل المدارس وفق تصميم هورد (Hord, 2008)، والتعرف على الفروق بين آراء معلمات العلوم والرياضيات حول درجة أهمية مكونات مجتمع التعلم المهني حسب متغير التخصص، والمرحلة التي تدرسها، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي للتعرف على آراء أفراد عينة الدراسة المكونة من (208) معلمة علوم ورياضيات، أجبْنَ عن أسئلة الاستبيان المكون من 31 فقرة، وذلك بعد التحقق من صدقه، وثباته حيث كانت قيمة معامل ألفا كرونباخ (0.921)، وهي قيمة عالية. ووجدت نتائج الدراسة آراء إيجابية وصلت إلى مستوى «عالٍ» من لدن المعلمات تجاه مجتمعات التعلّم المهني، ولم تُظهر نتائج البحث فروقًا دالة إحصائيًا بين استجابات المعلمات تُعزى إلى متغيرات التخصص، والمرحلة التعليمية، والمؤهل التعليمي، وسنوات الخبرة. ومن أهم توصيات الدراسة الاستفادة من نتائجها في بناء أنموذج مجتمع تعلّم مهني يناسب معلمات العلوم الطبيعية والرياضيات لتطوير معارفهن ومهاراتهن العلمية والتربوية، وتهيئة الظروف الداعمة لهذه المجتمعات والحد من المعوقات التي تمنع من فاعليتها لتحقيق بيئة تطوير مهني ذات جودة عالية تحسن أداء المعلمات ومخرجات التعليم.

**الكلمات المفتاحية:** التطوير المهني، مجتمعات التعلم المهني، تعليم العلوم والرياضيات.

**Abstract**

Professional Learning Communities are considered one of the best practices for effective continuous teacher professional development. The aim of this research is to determine the most valuable components of professional learning communities to be implied by science and mathematics teachers according to Hord's model (Hord, 2008), and then compare their perspectives of these values according to their field of specialty, the school stage they teach, their scientific degree, and years of experience. A descriptive method was implemented to collect the perspectives of the sample which consisted of 208 science and mathematics teachers; whom answered a survey consisting of 31 items, of verified content validity, and a high-reliability coefficient Alfa-Cronbach of (0.921). Results showed strong positive support of professional learning communities, but no significant differences were found between teachers' responses depending on the field of specialty, the school stage they teach, their scientific degree, or years of experience. Recommendations were to use these results as inputs for designing a suitable professional learning communities to enhance science and mathematics teachers' scientific and educational skills, and ensure supportive conditions, and reduce barriers that impedes sustaining high-quality professional development, which enhances teachers' performance and students' learning.

**Key Words**:Professional Development, Professional Learning Communities, Science Education.

**مقدمة:**

يعد المعلم من أهم العناصر التي يرتكز عليها التعليم، لدوره في تهيئة بيئة التعلّم التي من خلالها تتطور معارف الطلاب ومهاراتهم، وتُنمَّى الاتجاهات والقيم التي تزيد دافعيتهم نحو التعلّم. ويظهر أثر مشروعات تطوير التعليم الجديدة عندما يتوافر المعلمون الذين يمتلكون مهارات تدريسية وعلمية جيدة، تؤهلهم لجعل الطلاب عناصر فعّالة في بيئة التعلّم، أي إنهم ينقلون التركيز من عمليات التدريس إلى عمليات التعلّم. لذا فإن الاهتمام بالمعلم وتنمية مهاراته من أهم أولويات القائمين على المؤسسات التربوية، ومنها الاهتمام بالتطوير المهني لمعلمي العلوم الطبيعية والرياضيات لأهمية هاتين المادتين في أي نظام تعليمي يهدف إلى تأهيل الطلبة للإسهام في بناء مجتمعهم بالإنتاج العلمي والتقني، والابتكار، ولتلبية احتياجات سوق العمل المتطور، والنهوض بالمستوى الاقتصادي للدولة.

وقد دلت دراسات التطوير المهني للمعلمين على أن النموذج المبني على ورش عمل تدريبية تقليدية غير فعّال في تطوير أدائهم، لضعف التوازن بين المحتوى العلمي والزمن المتاح للتعلّم، كما أنه يتعذر على المدرب ملاحظة أثر برامج التطوير المعلمين في صفوفهم التدريسية (Chappuis, Chappuis, & Stiggins, 2009). كما أشارت بعض الدراسات المحلية إلى قلة وضعف هذه البرامج، مما يعوق مواكبة المعلمين المستجدات في مجال التربية والتخصص، ويحدّ من قدرتهم على القيام بالأعباء التعليمية والمسؤوليات المهنية بكفاءة وفاعلية (الرحيلي، 2003؛ الرميح، 2005؛ السلطان، 2006).

ومن النماذج الفاعلة التي ظهرت حديثًا لتطوير المعلمين مهنيًا مجتمعات التعلّم المهني Professional Learning Communities PLC، التي تتضمن بيئة تعلّم مستمر للمعلمين بوجود قيادة تشاركية داعمة، تنظم اجتماعات دورية تفاعلية بين المعلمين لمناقشة تجاربهم في استقصاء وتطبيق مفاهيم واستراتيجيات جديدة حول الموضوع الذي يُدْرَس. وفيها يستمع المعلمون إلى خبرات حقيقية من واقع تجارب زملائهم المعلمين في أثناء تدريسهم لطلابهم في فصولهم المدرسية، مما يزيد قناعتهم أن هذه الاستراتيجيات والتقنيات قابلة للتطبيق، كما يمكنهم تقديم تغذية راجعة لبعضهم البعض في أثناء استقصائهم للتعرف على المفاهيم العلمية، والاستراتيجيات التدريسية الفاعلة. وبذلك يكون التطوير المهني عملية مستمرة ومرتبطة مباشرة بعمل المعلمين (Thompson & Wiliam, 2008).

وتعدّ مجتمعات التعلّم المهني PLC من أفضل أساليب التطوير المهني المستمر Continuing Professional Development CPD (National Research Council NRC, 2012)2010، وتقدم مجتمعات التعلم المهني الفرصة لتجاوز بعض برامج التطوير المهني التي تتطلب غالبًا المشاركة السلبية في جلسة تدريبية فقط، وتحويلها إلى ثقافة فعالة للتطور المهني تتطلب عملية داخلية يمكن للمعلمين من خلالها إنشاء المعرفة المهنية من خلال التفاعل مع المعلومات بطريقة تتحدى الافتراضات السابقة وتخلق معاني جديدة (Themaat, 2019). وقد تُبنِّيَ مفهوم مجتمعات التعلم المهنية على نطاق واسع في المدارس كوسيلة للمعلمين للاندماج في التطوير المهني؛ مما يؤدي إلى تحسين تعلم التلاميذ (Watson, 2014).

وتشير الأدلة البحثية إلى وجود علاقة إيجابية ومهمة بين مجتمعات التعلم المهنية وتحسين ممارسات المعلمين وتحصيل الطلاب (Lomos, Hofman, & Bosker, 2011; Vescio, Ross, & Adams, 2008). ويرى الكثير أن الفضل يعود لبيتر سينج (Senge, 1990) ونظريته عن المنظمة المتعلّمة التي ظهرت في عام 1990 في الانطلاقة الفعلية نحو مجتمعات التعلّم المهني، فقد عرض نماذج لشركات في إدارة الأعمال ارتفعت إنتاجيتها نتيجة نموها في المشاركة في صنع القرار، والتعلّم الجماعي، والنمو الفردي. وقد حدد خمسة عناصر أساسية لنجاح أي منظمة، وهي: الإتقان الشخصي، والرؤية المشتركة، والنماذج العقلية، وتعلّم الفريق، والتفكير النظمي.

ثم وضعت هورد (Hord, 1998) تصورًا لمجتمعات التعلم المهني يشمل خمسة أبعاد هي: الرؤية المشتركة، والقيادة التشاركية الداعمة، والتعلّم الجماعي، والظروف الداعمة، وتبادل نتائج الممارسات المهنية الشخصية. وقد ساعدت مجتمعات التعلّم المهني على تحطيم جدران عزلة المعلمين وتزويدهم بالفرص للتأمل والتقويم وتحسين ممارساتهم التدريسية عبر التعاون المهني. حيث يحظى المعلمون بالفرصة للتواصل وتنمية العلاقات وتقويم ممارساتهم لتحسينها، عندما يجتمعون دوريًا لمناقشة فرص تعلّم طلابهم. ووجد موريسي (Morrissey, 2000) أن استثمار القدرات الداخلية للمعلمين لبناء مجتمع التعلّم المهني يكون هيكلًا أساسيًا قويًا لتطوير المدرسة؛ إذ إن استثمار القدرات الداخلية يؤدي إلى العلاقات الإيجابية، والتعاون، وقيادة المعلمين التي تصف مجتمع التعلّم المهني. فدعّم بذلك عمل هورد Hord، ووسع أبعادها لتشمل فوائد مجتمعات التعلّم المهني مثل تحسين المدرسة ورفع مستوى تحصيل الطلاب والحاجة إلى بناء القدرات والدعم الداخلي في المدرسة.

استفاد دوفور ودوفور وإيكر (DuFour, Dufour, & Eaker, 2008) من المقترحات السابقة بتقديم نموذج لمجتمع التعلّم المهني يضم الأبعاد الآتية: الرسالة والرؤية والقيم والأهداف المشتركة، والاستقصاء الجماعي، والتعاون، والتركيز على العمل والتجريب، والتحسين المستمر، والتركيز على النتائج، معتبرين العملية المنظمة لتطوير مجتمعات التعلّم المهني فرصة قوية لتعاون المعلمين معًا من أجل تحليل وتحسين التدريس ومن ثم تحسّن المستوى الأكاديمي للطلاب. ثم طورت هورد (Hord, 2008) نموذجها بإضافة عامل مهم لمكونات مجتمعات التعلم المهني وهو الثقة بين العاملين في المدرسة، فقسمت الظروف الداعمة إلى ظروف تنظيمية وأخرى ثقافية، معتبرة الثقة عاملًا أساسيًا في تطوير العلاقات بين العاملين في المدرسة، فأضافت الظروف الثقافية إلى الأبعاد السابقة.

وأكدت دراسة برنز وآخرون (Burns2017

et al, ) التي أُجريت على (181) مدرسة في ولاية ميزوري الأمريكية وجود عاملين لمجتمعات التعلم المهني يحسنان نتائج التحصيل الدراسي للطلبة، وبالأخص مادة الرياضيات هي: القيادة التشاركية، وأنظمة التعلم القائمة على البيانات. ويُقصد بها بيانات التقويم التكويني للطلبة، واستخدام الأدلة حول تعلم الطلبة، وتركيز مجموعة التعلم المهني على نتائج الطلبة، والاعتماد عليها في تحديد التدخلات العلاجية.

واستطلع ماهر محمد (2019) آراء (789) معلمًا ومعلمة يعملون بالمدارس الحكومية بثلاث مدن في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية حول متطلبات تفعيل مجتمعات التعلم المهني بالمدارس، واتفقت العينة على أهمية مجموعة من العناصر التي تدعم هذه المجتمعات مرتبة حسب آرائهم، وهي: توفير البيئة المدرسية المناسبة، توفير الظروف الهيكلية الداعمة، تحديد رؤية المدرسة وقيمها المشتركة، التركيز على العمل الجماعي، توفير القيادة المدرسية الداعمة. وقد جاء توفير البيئة المدرسية المناسبة متطلبًا أساسيًّا لبناء مجتمعات التعلم المهني، وهي البيئة المحفزة الداعمة التي توفر الوقت والمكان والفرص لتعاون المعلمين، وتواصلهم، والتخطيط الجماعي، والتعلم المستمر.

وقد وضح لونينبرق (Lunenburg, 2010) أن لقائد المدرسة الدورَ الأهم في بناء مجتمع التعلّم المهني في مدرسته، بجمع الهيئة التعليمية والإدارية في المدرسة مع أولياء الأمور وصناع القرار لصياغة رسالة المدرسة التي توضح الغرض من وجودها، وللتعبير عن الرؤية المشتركة والتي تمثل الصورة التي يرغب المعلمون والإداريون أن تكون عليه المدرسة في المستقبل، وكذلك التعبير عن القيم المشتركة، التي سيلتزم بها الطلاب وأولياء أمورهم، والمعلمون، والهيئة الإدارية لتقترب المدرسة من تحقيق الرؤية المشتركة، كما أن من المهام المنوطة بهم تحديدَ الأهداف التي تصف المخرجات التعليمية المراد أن تحققها المدرسة. وتشكل هذه الأهداف محكّات للتطوّر المدرسي، وفاعلية مجتمع التعلّم المهني التي تقاس بتحقيق الأهداف المرسومة. وقد وجدت دراسة قيليسبي وويلز وبانزر (Gillespie, Wells, & Panzer, 2010) ضعفًا في تطبيق الممارسات التأملية لقائدي المدارس التي تقتضي تنظيم الوقت لتحفيز جميع المعلمين في عمليات التأمل، ومشاركتهم فيها، وتطوير أساليب التقويم الذاتي من أجل تحسين المستوى التحصيلي للطلاب.

ومن الجانب التطبيقي درس لبي وزامورا (Lippy & Zamora, 2012) مدى ممارسة مجتمعات التعلّم المهني في أحد المناطق التي تبنتها في اثنتي عشرة مدرسة متوسطة في مدينة بالتيمور في الولايات المتحدة من أجل رفع المستوى التحصيلي للطلاب، وبعد استفتاء (19) إداريًا و(177) معلمًا باستخدام أداة مقننة (PLCA-R)، والتي تقيس سبعة محاور لمجتمعات التعلّم المهني وهي: القيادة التشاركية الداعمة، والرؤية والقيم المشتركة، والتعلّم والتطبيق الجماعي، ومشاركة الممارسات الشخصية، والظروف الداعمة للعلاقات، والظروف الداعمة للبناء التنظيمي، وجدت هذه الدراسة أن أكثر المحاور بروزًا هي الظروف الداعمة للعلاقات داخل المدرسة، حيث تتوافر العلاقات الحميمة بين المعلمين والطلاب، كما تُقدّر إنجازات المعلمين، ومن المحاور الأكثر وضوحًا كذلك محور الرؤية والقيم المشتركة؛ إذ تتوافق جميع القرارات المدرسية مع هذه الرؤية، أما المحاور المطبقة بدرجة منخفضة فهي مشاركة الممارسات الشخصية؛ إذ انخفضت معدل الزيارات الصفية التبادلية، والتغذية الراجعة المقدمة من الزملاء؛ مما يدل على عزلة المعلمين. وتُعد الظروف الداعمة للبناء التنظيمي لمجتمع التعلّم المهني المحور الثاني الأكثر انخفاضًا في التطبيق؛ لضعف الموارد المالية الداعمة لمجتمع التعلّم المهني، وضعف التنظيم الإداري لاجتماعات المعلمين الضرورية للتعاون وتبادل الخبرات.

وفي دراسة مماثلة قارنت ويلز وفون (eun , 2013 -Wells&F) أداء ثماني مدارس متوسطة أقامت مجتمعات تعلّم مهني وهي موزعة في حيّين متكافئين في إحدى مدن الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدمت استبانتان لجمع بيانات كمية ونوعية للتعرف على مدى تطبيق المدرستين لمحاور مجمعات التعلّم المهني الخمسة وفق رؤية هورد (Hord, 2008) التي ذُكرت سابقًا، ودعمت البيانات النوعية النتائج الكمية التي وضحت أن الحيّ (ب) (الذي شارك فيه 26 معلمًا وإداريًا في الدراسة) قد تفوق على الحيّ (أ) (الذي شارك فيه 28 معلمًا وإداريًا) في جميع محاور مجتمعات التعلّم المهني، وخصوصًا من حيث اجتماعات المعلمين الدورية لمناقشة نتائج الطلاب بعد تحليلها (التي تشكل جوهر مجتمعات التعلّم المهني) كما تفوقت المجموعة (ب) في استعداد المعلمين للتعاون فيما بينهم لتعلّم استراتيجيات جديدة ترفع المستوى التحصيلي للطلاب، أي انخفضت عندهم عزلة المعلمين. كما لخصت الدراسة خمسة عوامل مهمة لتطبيق مجتمعات التعلّم المهني، هي: أن التغير يحتاج إلى زمن طويل حتى تتضح آثاره على المدرسة، وأهمية التعاون بين المعلمين لتنمية مهاراتهم حيث يُركز على التدريس والتعلّم في الوقت نفسه، وأهمية القيادة لبناء واستمرار عمل مجتمعات التعلّم المهنية، والمرونة لمواجهة التحديات، كما يجب توافر الدعم الإداري من المنطقة لتعزيز التزام المدرسة بمجتمع التعلّم المهني.

وهدفت دراسة بانج ووانج ولونج (Pang, Wang & Leung, 2016) إلى التعرف على خصائص مجتمعات التعلم المهني في مدارس هونغ كونغ الابتدائية، وبينت نتائج الدراسة أن المدارس التي صنفت على أنها تتمتع بمجتمعات تعلم مهنية قوية، تتمتع بالآتي: أسس قائد المدرسة، بنية تحتية قوية للتعلم والتطوير المهني. ركزت قيادة المدرسة على تعلم المعلم، كما راعت ثقافة تبادل المعلومات والمعرفة والممارسات، كذلك يتمتع المعلمون في هذه المدارس بقدرات عالية على التعلم التعاوني، ولديهم تركيز عالٍ على احتياجات الطلاب. وسعت دراسة (Ndunda, Sickle, Perry & Capelloni, 2017) إلى تقصي أثر قيام أعضاء هيئة التدريس في الجامعة بتيسير مجتمعات التعلم المهنية في المدارس والتعرف على أثرها في تغيير ممارسات المعلمين وتحسين نتائج تعلم الطلاب، توصلت نتائج الدراسة إلى أن مشاركة المعلمين في مجتمعات تعلم مهنية تحت توجيه أعضاء هيئة التدريس بالجامعة ساعدت على زيادة ثقة المعلمين ومهاراتهم

القيادية في الفصول الدراسية، وكذلك رغبة المعلمين في مناقشة نجاحاتهم وإخفاقاتهم التدريسية، كما أنها زادت من ثقة المعلمين ببعضهم البعض وبناء علاقات أقوى مع بعضهم البعض في أثناء مشاركتهم في أن يصبحوا وكلاء للتغيير، كما بينت النتائج وجود ارتباط بين تحسن ممارسات المعلمين ونتائج تعلم الطلاب.

ومن أبرز الدراسات العربية والمحلية حول مجتمعات التعلّم المهني دراسة حيدر والمصيلحي (2006) التي استهدفت تأصيل مفهوم ثقافة التعلّم والتعرف على دور المدرسة كمجتمع تعلّم مهني في بنائها من أجل تحقيق نتائج تعلّم أفضل، ووضحت كيفية بناء ثقافة التعلّم وتنميتها في المدرسة وذلك عبر أبعاد ثلاثة: تغيير الثقافة الهرمية السائدة في المدرسة إلى ثقافة أفقية يُحترم فيها الجميع وتقدّر آراؤهم وإسهاماتهم، وتشكيل مجتمعات التعلّم ودعمها، وتبني مفهوم التعلّم النشط. كما أشارت إلى طبيعة أدوار كل من إدارة المدرسة والمعلمين في تحويل المدرسة إلى مجتمع تعلّم وبناء ثقافة التعلّم ورعايتها.

وقد سعى عبابنة والطويل (2009) إلى التعرف على واقع ممارسة المدرسة الحكومية الأردنية لخصائص المدرسة كمنظمة متعلمة حسب إطار سنج، وأظهرت نتائج الدراسة ممارسة العاملين في المدارس الأردنية الضوابط الخمسة للمدرسة كمنظمة متعلّمة بدرجة متوسطة، مرتبة تنازليًا كالآتي: التمكن الشخصي، التفكير النظمي، النماذج العقلية، الرؤية المشتركة، تعلّم الفريق.

وفي الوقت نفسه قام الصغير (2009) بالتعرف على الأهمية التربوية لمجتمعات التعلّم كنموذج لضمان الجودة في المدارس، والكشف عن مدى تواجد مجتمعات التعلّم في بعض المدارس الثانوية بدولة الإمارات العربية المتحدة، ومعرفة المعوقات التي تحد من تطبيق معايير مجتمعات التعلّم في المدارس، وتقديم طرق عملية لتحويل المدارس الثانوية إلى مجتمعات تعلّم. وتوصلت الدراسة إلى أن المدارس الثانوية تفتقر إلى كثير من خصائص مجتمعات التعلّم، أبرزها: بناء فرق العمل، العمل الجماعي، الحوار التفكري، والثقة بين المعلمين. وكانت أهم المعوقات: البيئة المادية للمدرسة، والأعباء التدريسية والإدارية للمعلمين، وعزلة المعلمين.

وفي دراسة أخرى لمدارس الإمارات العربية المتحدة قامت التنيجي (Al-taneiji, 2009) بدراسة مدى توافر خصائص مجتمعات التعلم المهني في (15) مدرسة ابتدائية وثانوية للذكور والإناث موزعة على مدن الإمارات العربية، وشملت العينة (789) معلمًا ومعلمة في هذه المدارس. استخدمت المنهج المختلط باستخدام أساليب كمية ونوعية للإجابة عن أسئلة الدراسة، حيث وزعت استبانة على جميع أفراد العينة لجمع بيانات كمية، ثم أجرت مقابلة شخصية (18) معلمًا ومعلمة منهم لجمع بيانات نوعية. أظهرت النتائج الكمية توافر عنصرين فقط من عناصر مجتمعات التعلم المهني في هذه المدارس وهي القيادة التشاركية الداعمة، والظروف الداعمة؛ أما بقية العناصر فدرجة التوفر كانت ضعيفة. وتعارضت نتائج البحث النوعية مع هذه النتائج؛ إذ تبين من المقابلات الشخصية أن إدارات المدارس لم تضع خططًا واضحة للتطوير المهني للمعلمين، ولم تنظم اجتماعات دورية لهم من أجل التعاون حول تحقيق الأهداف المشتركة. وقد اقتصر التعاون بين المعلمين الذين يشتركون في غرفة المكتب نفسها من أجل مناقشة قضايا تربوية واهتمامات مشتركة. كما أن رؤية المدرسة كانت الإدارة تُعِدُّها دون إشراك المعلمين في صياغتها، والذي يساعدهم على الالتزام بها. كما أظهرت الدراسة فروقًا ذات دلالة إحصائية بين درجة توفر عناصر مجتمعات التعلم المهني بين المدارس حسب المراحل المدرسية لصالح مدارس المرحلة الثانوية.

وقد استهدفت دراسة السحيباني (1433) التعرف على درجة توافر عناصر مجتمع التعلّم المهني ودرجة أهميتها وفق نموذج هورد (Hord, 2008) في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظر عينة مقدارها (2342) مكونة من مديري المدارس والمشرفين والمعلمين، كما حددت متطلبات التطبيق في مدارس التعليم العام من وجهة نظر خبراء الإدارة التربوية، فأظهرت نتائج الدراسة توافر عناصر مجتمع التعلّم المهني في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض بدرجة متوسطة، مرتبة تنازليًا كالآتي: القيادة التشاركية الداعمة، الظروف الداعمة، الرؤية المشتركة، التعلّم الجماعي المقصود، تبادل نتائج الممارسات المهنية الشخصية. واتفق أفراد عينة الدراسة على أهمية عناصر مجتمع التعلّم المهني بدرجة عالية، مرتبة تنازليًا كالآتي: الظروف الداعمة، القيادة التشاركية الداعمة، التعلّم الجماعي المقصود، الرؤية المشتركة، تبادل نتائج الممارسات المهنية الشخصية. كما وُجدت فروقٌ ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة الدراسة حول أهمية مكونات مجتمعات التعلم المهني باختلاف متغير الجنس لصالح الإناث، ومتغير العمل الحالي لصالح المعلم في محور أهمية توافر القيادة التشاركية الداعمة ولصالح المشرف التربوي للمحاور الأخرى، ولم توجد فروق دالة إحصائيًا بين أفراد العينة لمتغير المرحلة التي يدرسونها، وكذلك بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي في محور أهمية تبادل نتائج الممارسات المهنية الشخصية، ووجدت فروق دالة إحصائيًا لبقية المحاور لصالح فئة الدبلوم على حساب مؤهل البكالوريوس والدراسات العُليا، أما متغير سنوات الخبرة فكانت الفروق الدالة إحصائيًا حول محور أهمية توافر الظروف الداعمة وكانت لصالح الفئة الأكثر خبرة (أكثر من 10 سنوات)، ومحور أهمية تبادل نتائج الممارسات المهنية الشخصية وكانت لصالح الأقل خبرة (أقل من 5 سنوات). واتفق خبراء الدراسة على أهمية متطلبات تطبيق مجتمع التعلّم المهني بدرجة عالية، مرتبة تنازليًا كالآتي: تبني القيادة التشاركية في المدرسة، تحديد الرؤية المشتركة للمدرسة، دعم إدارة التربية والتعليم للمدرسة، تنمية ثقافة التعلّم في المدرسة، إدارة التعلّم بالعمل.

وهدفت دراسة الداوود والجارودي (2019) إلى معرفة درجة توافر عناصر مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام بمحافظة الخرج كمدخل للتحسين المستمر، والتي طُبقت على عينة (295) معلمة وإدارية بمدارس المحافظة الحكومية في جميع المراحل الدراسية الابتدائية والمتوسطة والثانوية، وُجد أن عناصر مجتمعات التعلم المهني تتوفر بدرجة متوسطة أو

قريبة من المتوسطة في أغلب أبعاد العناصر المحددة وهي: 1) القيادة الداعمة للتعلم ويحتوي على بُعدين: بعد الرؤية التعلمية المؤثرة، وبعد الهيكل التنظيمي المرن. 2) التعلم التنظيمي ويشمل بعدين: ثقافة التعلم الإيجابية وتعدد أنماط التعليم. 3) إدارة المعرفة ويحتوي على بُعدين: البنية البشرية المؤهلة، وبُعد الثقافة التنظيمية الداعمة، 4) تكنولوجيا التعليم الإلكتروني ويشمل: بُعد اليقظة التكنولوجية، وبُعد ثقافة التمكين. كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول توافر عناصر مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام بمحافظة الخرج يعزى لاختلاف المرحلة التي يعمل بها أفراد العينة، لصالح اللاتي يعملن في المرحلة الابتدائية والثانوية.

ومن الاستعراض السابق لتطوّر مفهوم مجتمع التعلّم المهني والدراسات التي أجريت عليه، يمكن استنباط المبادئ الجوهرية لبنائه، وهي: الرؤية والقيم المشتركة، والتعلّم المستمر للمدير والمعلمين، والتركيز على تحسين تعلّم الطلاب، والثقافة التعاونية التي تشمل: الحوار التأملي وتبادل نتائج الممارسات المهنية، ولذا اختار الباحثون نموذج هورد (Hord, 2008) لتصميم مجتمع التعلّم المهني لشموله هذه المحاور الأساسية.

**مشكلة الدراسة:**

إن تطبيق مجتمع التعلّم المهني في المدرسة يعمل على زيادة قدرات الأعضاء وتعزيز ممارساتهم المهنية، وتوحيد جهودهم والذي يؤدي إلى تحسّن مستوى التحصيل الدراسي للطلاب كما أوضحته نتائج الاختبارات المقننة في الولايات المتحدة الأمريكية (Hord, 2008; Gilson, 2009, Takacs, 2010). وتُعد تنمية قدرة المعلمين على العمل كمجتمعات تعلّم مهنية من أفضل الاستراتيجيات للتحسين الجوهري والمستمر في المدرسة (حيدر والمصيلحي، 2006). فبناء مجتمع التعلّم المهني يمكن المدرسة من الأداء بفعّالية أكبر، فيزيد مستوى الجودة في المدارس، لما تتضمنه من بناء ثقافة مدرسية جديدة تؤكد الشراكة والتنمية المهنية للأعضاء (الصغير، 2009).

ومن جانب آخر، هدف مشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية –الذي دشن عام 1429– إلى تنمية قدرات ومهارات طلاب التعليم العام في المملكة العربية السعودية، مما يؤهلهم لبناء مفاهيم جديدة والوصول إلى فهم عميق للمادة العلمية، وإكسابهم المهارات الضرورية للتعلم مدى الحياة مثل: التفكير المنطقي ، وحل المشكلات، ومهارات التواصل واستخدام التقنية وفق المعايير العلمية. وحددت رسالة المشروع بتصميم وبناء مناهج ومواد تعليمية في الرياضيات والعلوم مبنية على المعايير العالمية وآخر ما توصلت إليه الأبحاث العلمية في مجال صناعة المنهج والمواد التعليمية، وتطوير قدرات وكفايات المعلمين والمعلمات التي تمكنهم من تحقيق أهداف المناهج الجديدة (مشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم العام، 2014).

وأجريت عدد من الدراسات التي تناولت التطوير المهني للمعلمين المصاحب للمشروع، منها دراسة البلوي والراجح (2012) التي توصلت إلى أن أكثر أنشطة التطور المهني ممارسةً لدى معلمي الرياضيات هي الاستفادة من تقارير وتوجيهات المشرف التربوي، والتواصل مع أولياء الأمور لرفع مستوى الأداء التدريسي، أما أقلها فقد تمثل في التعاون مع جهات أو أفراد في إجراء أبحاث تربوية بحيث يكون للمعلم دور بحثي محدد، والتعاون مع جهات أو أفراد في أبحاث، والمشاركة في الإشراف على طلاب التربية الميدانية، ومواصلة الدراسة في تخصص تربوي أو علمي. أما معوقات التطور المهني فقد تمثلت بـ: كثرة الأعباء الوظيفية، وتعارض أنشطة التطور المهني مع وقت الدوام الرسمي، وتتطلب تلك الأنشطة أوقاتًا خارج الدوام الرسمي، وكثرة المسؤوليات والواجبات العائلية، وقلة أنشطة التطور المهني المتاحة. كما بينت دراسة الشمراني والرشود والدهمش والقضاة (2012) أن أكثر أنشطة التطوُّر المهنيّ ممارسة لدى معلمي ومعلمات العلوم، هي: الاستفادة من توجيهات المشرفين، ومتابعة المستجدات عبر وسائل الإعلام، والقراءة المتخصصة في تعليم العلوم، والتواصل مع أولياء الأمور. كما توصَّلت الدِّراسة إلى أن المصادر الذاتية وزملاء المهنة والمشرف التربويّ تُعد المصادر الأعلى لتطور المعلِّمين والمعلمات مهنيًا.

كما أشارت الدراسات إلى وجود احتياجات تطور مهني للمعلمين بمستويات عالية ومتوسطة؛ فقد أظهرت دراسة الشايع (2013) أن حاجات المعلِّمين والمعلمات إلى برامج التطوُّر المهنيّ في جميع المجالات بدرجة عالية، كما أن ممارسة المعلِّمين والمعلمات لنشاطات التطوُّر المهنيّ كانت بين الدرجة المتوسطة والضعيفة مما يعوق تحقيق أهداف المشروع. كما أظهرت دراسة الدوسري والجبر (2017) أن احتياجات التطور المهني لمعلمي العلوم بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم في ضوء المعايير المهنية للمعلمين، الصادرة من هيئة تقويم التعليم العام، في معيار معرفة الطلاب وكيفية تعلمهم بدرجة متوسطة، واحتياج معلمي العلوم لمعيار طرق التدريس بدرجة عالية، واحتياج معلمي العلوم لمعيار معرفة محتوى التخصص والمنهج بدرجة عالية. وبينت دراسة القزلان (2019) أن احتياجات التطور المهني لمعلمات الفيزياء في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض من وجهة نظرهن ونظر المشرفات التربويات، جاءت بدرجة متوسطة في المجالات الثلاثة، مجال التطور المهني التربوية، ومجال احتياجات التطور المهني المستمر، والتطور المهني التخصصي.

وفي ظل تركيز وزارة التعليم على تطبيق مشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم العام، والاهتمام بتعليم العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات Science, Technology, Engineering, and Mathematics Education (STEM) لدورها المباشر في التقدم العلمي والتقني والاقتصادي للدول، وفي رفع المستوى المعيشي للأفراد، ينبثق الاهتمام بالتطوير المهني لمعلمي العلوم والرياضيات، وتوفير أفضل الظروف داخل المدارس لبناء مجتمعات تعلّم مهني، وتحديد أهم مكوناتها التي تساعدهم في تنمية معارفهم مهاراتهم العلمية والتربوية، والتركيز على تحديد أفضل الممارسات التي تزيد من كفاءة التدريس الذي ينعكس إيجابيًا على تعلم الطلبة.

وتأتي هذه الدراسة لمعرفة مكونات مجتمع التعلّم المهني التي تناسب معلمات العلوم والرياضيات، التي تهيئ لهن الاستفادة المثلى من الخبرات والمصادر المتاحة في بيئة العمل، وتكوين مجموعات متعاونة للاستقصاء العلمي والبحث ودراسة نتائج الطلاب من أجل تحسينها ورفع كفاءة تدريس العلوم والرياضيات، حيث يعد ذلك أمرًا ملحًا لتطوير المخرجات التعليمية للعلوم والرياضيات.

وتتمثل مشكلة الدراسة بمحاولة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما درجة أهمية مكونات مجتمع التعلم المهني وفق تصميم هورد (Hord, 2008) حسب وجهة نظر معلمات العلوم والرياضيات في التعليم العام بمدينة الرياض؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء معلمات العلوم والرياضيات بمدينة الرياض حول درجة أهمية مكونات مجتمع التعلم المهني وفق تصميم هورد (Hord, 2008) تُعزى إلى متغير التخصص، أو المرحلة التي تدرسها، أو المؤهل العلمي، أو سنوات الخبرة؟

**أهداف الدراسة:**

تسعى هذه الدراسة إلى تحديد أفضل الظروف للتطوير المهني لمعلمات العلوم والرياضيات داخل المدارس بتحديد درجة أهمية مكونات مجتمع التعلم المهني وفق تصميم هورد (Hord, 2008)، ولذلك تهدف الدراسة إلى:

1. التعرف على درجة أهمية مكونات مجتمع التعلم المهني وفق تصميم هورد (Hord, 2008) حسب وجهة نظر معلمات العلوم والرياضيات في التعليم العام بمدينة الرياض.
2. التعرف على الفروق بين آراء معلمات العلوم والرياضيات بمدينة الرياض حول درجة أهمية مكونات مجتمع التعلم المهني وفق تصميم هورد (Hord, 2008) حسب متغير التخصص، والمرحلة التي تدرسها، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

**أهمية الدراسة:**

تتضح أهمية هذا البحث في دعم جهات التطوير المهني في تقديم أفضل الظروف لتطوير وتنمية معارف ومهارات معلمات العلوم الطبيعة والرياضيات داخل المدارس وبيئة العمل؛ وذلك بالتعرف على آرائهن حول درجة أهمية مكونات مجتمع التعلم المهني، لذلك فإن أهمية هذه الدراسة تتركز في:

1. التطوير المهني المستمر ببناء مجتمعات تعلّم مهني مناسبة لمعلمات العلوم والرياضيات لتنمية معارفهن ومهاراتهن العلمية والتربوية.
2. زيادة المستوى التحصيلي للطلبة لأن مجتمعات التعلّم المهني تتمحور حول تحسين تعلّم الطلاب.

**حدود الدراسة:**

1. **الحدود المكانية:** طبقت الدراسة على عينة من معلمات العلوم الطبيعية والرياضيات يدرسن المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية في المدارس الحكومية في مدينة الرياض.
2. **الحدود الزمانية:** جمعت البيانات وحللت نتائج الدراسة في العام الدراسي 1437/ 1438.

**مصطلحات الدراسة:**

**مجتمع التعلم المهني:** عرّفت هورد (Hord, 2008) مجتمع التعلّم المهني بأنه البناء التنظيمي المدرسي الذي يتصف بالقيادة التشاركية الداعمة، والرؤية والقيم المشتركة، والتعلّم الجماعي، وتبادل نتائج الممارسات المهنية الشخصية، والظروف الداعمة من تنظيمية وثقافية. أما دوفور (DuFour, 2004) فقد عرّفها بأنه مجتمع يتضمن تربويين ملتزمين بالعمل التعاوني المستمر من الاستقصاء الجماعي والبحث الإجرائي لتحقيق نتائج أفضل لطلابهم. وفي تعريف آخر لحيدر والمصيلحي (2006) عُرِف مجتمع التعلّم المهني بأنه مجموعة من الأفراد يعملون معًا وفق رؤية مشتركة، ويستقصون مشكلات مهنية محددة تواجههم، ويتشاركون فيما يتوصلون إليه مع الأفراد الآخرين في المجتمع المهني، وبذلك يسهمون في تنمية معارفهم ووعيهم. والتعريف الإجرائي لمجتمع التعلّم المهني: تفاعل أعضاء الطاقم الإداري والتعليمي المدرسي وفق رؤية واضحة في ظل قيادة تشاركية توفر الظروف التنظيمية الداعمة وترعى ثقافة التعلّم بالعمل لتنمية معارفهم وصقل مهاراتهم المهنية بما يعزز تعلّم جميع الطلبة.

**معلمات العلوم الطبيعية والرياضيات:**

ويقصد بهن المعلمات اللاتي يدرسن مادة العلوم في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، واللاتي يدرسن مواد الكيمياء والفيزياء والأحياء في المرحلة الثانوية. كما يقصد بهن المعلمات اللاتي يدرسن مادة الرياضيات في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية.

**منهج الدراسة:**

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الذي يهتم بوصف ظواهر أو أحداث أو أشياء معينة وجمع الحقائق والمعلومات والملاحظات عنها ووصف الظروف الخاصة بها وتقرير حالتها كما توجد عليه في الواقع (أبو علام، 2011)؛ وذلك للتعرف على آراء أفراد العينة من معلمات العلوم والرياضيات حول درجة أهمية مكونات مجتمعات التعلّم المهني المحددة في أداة الدراسة وفق تصميم هورد (Hord, 2008).

**مجتمع الدراسة وعينته:**

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات الرياضيات والعلوم اللاتي يدرسن المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية في مدينة الرياض في العام الدراسي1437 / 1438، وتكونت عينة الدراسة من (208) معلمة علوم طبيعية ورياضيات يدرسن المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية في المدارس الحكومية في مدينة الرياض في العام الدراسي 1437 / 1438، واعتمد على توزيع استبيان إلكتروني من خلال تطبيق جوجل درايف، إذ نسق مع قائدات مدارس العينة المستهدفة لتعميم الاستبيان على معلمات العلوم والرياضيات في مدارسهن.

**أداة الدراسة:**

تمثلت أداة الدراسة باستبانة تقيس أهمية مكونات مجتمعات التعلم المهني وفق تصميم هورد (Hord, 2008)، وطور الباحثون الأداة المستخدمة في دراسة السحيباني (1433)، فقد كانت الاستبانة في صورتها الأصلية مكونة من (42) فقرة موزعة في خمسة محاور رئيسة تشمل الرؤية المشتركة، والقيادة التشاركية الداعمة، والتعلّم الجماعي، والظروف الداعمة، وتبادل نتائج الممارسات المهنية الشخصية، وقد اختصرت الأداة إلى (31) فقرة.

وقيست استجابات العينة عن طريق تبني تدريج ليكرت الرباعي (عالية، متوسطة، ضعيفة، غير مهم) للإجابة عن عبارات الاستبانة، وصُحِّحَت بإعطائها القيم (4، 3، 2، 1)، على التوالي، ومن ثم حسب المتوسط الحسابي لكل فقرة، وتكونت من قسمين: البيانات الأولية للمعلمة، ثم فقرات الاستبانة الأساسية. ولتحديد طول فئات المقياس الرباعي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، وحسب المدى (4-1=3)، ثم تقسيمه على عدد فئات المقياس للحصول على طول الفئة أي (3/4= 0.75)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أي بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة، وهكذا أصبح طول الفئات كما يأتي:

- فئة غير متوفرة / غير مهمة: من 1 إلى أقل 1.75.
- فئة ضعيفة: من 1.75 إلى أقل من 2.50.
- فئة متوسطة: من 2.50 إلى أقل من 3.25.
- فئة عالية: من 3.25 فأعلى.

**صدق الأداة وثباتها:**

قيس صدق الاستبانة بعرضها على مجموعة من الخبراء من أساتذة الجامعات السعودية والعربية والمهتمين بمجتمعات التعلّم المهني، وكذلك مجموعة من القيادات العليا في وزارة التعليم.

**الاتساق الداخلي للأداة:**

للتعرف على الاتساق الداخلي للأداة، حسب معامل الارتباط بيرسون، بين كل عبارات من عبارات الأداة مع محورها التي تنتمي إليه، كما حسب معامل ارتباط بيرسون بين كل محور من محاور الأداة مع الدرجة الكلية للأداة ككل، ويوضح الجداول (1-2) هذه المعاملات:

** دالة عند مستوى الدلالة 10.0 فأقل

يتضح من الجداول (1) أن قيم معامل ارتباط كل

**جدول رقم (1) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محاور الاستبانة**

| المحور | العبارة | معامل بيرسون | العبارة | معامل بيرسون | العبارة | معامل بيرسون |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المحور الأول (الرؤية المشتركة) | 1 | **0.791 | 2 | **0.801 | 3 | **0.836 |
| | 4 | **0.813 | 5 | **0.861 | 6 | **0.863 |
| المحور الثاني (القيادة التشاركية الداعمة) | 1 | **0.766 | 2 | **0.839 | 3 | **0.849 |
| | 1 | **0.841 | 2 | **0.819 | 3 | **0.774 |
| | ٤ | **0.857 | ٥ | **0.788 | ---- | ----- |
| المحور الثالث (التعلم الجماعي المقصود) | 1 | **0.766 | 2 | **0.839 | 3 | **0.849 |
| | 4 | **0.809 | 5 | **0.839 | 6 | **0.823 |
| المحور الرابع (الظروف الداعمة) | 1 | **117.0 | 2 | **836.0 | 3 | **437.0 |
| | 4 | **528.0 | 5 | **908.0 | 6 | **158.0 |
| | 7 | **948.0 | 8 | **968.0 | ----- | ----- |
| المحور الخامس (تبادل نتائج الممارسات المهنية الشخصية) | 1 | **0.748 | 2 | **0.729 | 3 | **0.846 |
| | 4 | **0.858 | 5 | **0.841 | 6 | **0.812 |

عبارة من العبارات مع محورها موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل مما يشير إلى أن جميع عبارات الاستبانة

**جدول (2) معاملات ارتباط بيرسون لمحاور الأداة**

| | | |
|---|---|---|
| المحور الأول | الرؤية المشتركة | **0.803 |
| المحور الثاني | القيادة التشاركية الداعمة | **0.852 |
| المحور الثالث | التعلّم الجماعي | **0.924 |

**تابع – جدول (2) معاملات ارتباط بيرسون لمحاور الأداة**

| | | |
|---|---|---|
| المحور الأول | الرؤية المشتركة | 0.803** |
| المحور الرابع | الظروف الداعمة | 0.899** |
| المحور الخامس | تبادل نتائج الممارسات المهنية الشخصية | 0.900** |

تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة جدًا، ويؤكد قوة الارتباط الداخلي بين جميع عبارات أداة الدراسة، كما اتضح أن قيم معاملات ارتباط مجالات الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل مما يشير إلى أن جميع مجالات الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة وعليه فأن هذه النتيجة توضح اتساق عبارات ومحاور أداة الدراسة وصلاحيتها للتطبيق الميداني.

**معادلة معامل ألفا كرونباخ:**

وللتأكد من ثبات الاستبانة احتسبت قيمة معامل ألفا كرونباخ، وجاءت النتائج كم في جدول (3):

**جدول رقم (3) حساب معامل ألفاكرونباخ لثبات محاور الاستبانة**

| | | |
|---|---|---|
| المحور الأول | الرؤية المشتركة | 0.907 |
| المحور الثاني | القيادة التشاركية الداعمة | 0.870 |
| المحور الثالث | التعلّم الجماعي | 0.901 |
| المحور الرابع | الظروف الداعمة | 0.901 |
| المحور الخامس | تبادل نتائج الممارسات المهنية الشخصية | 0.890 |
| الأداة كاملة | | 0.921 |

يتضح من الجدول رقم (3) أن قيم الثبات تتراوح بين (0.870 –0.907) للمحاور المختلفة، وبلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ للأداة ككل (0.921) وهي قيم ثبات عالية، وتعد مؤشرًا جيدًا على أن الأداة صالحة للتطبيق، ويمكن الاعتماد على نتائجها.

**المعالجات الإحصائية:**

استخدمت الأساليب الإحصائية الآتية في الدراسة:

1. معامل الفاكرونباخ (Alpha Cronbach) للاتساق الداخلي، ومعامل بيرسون (Pearson) لحساب ثبات الأداة.
2. المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لوصف إجابات أفراد العينة للعبارات للإجابة على السؤال الأول.
3. اختبار التباين الأحادي One-Way ANOVA للإجابة على السؤال الثاني للكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء معلمات العلوم والرياضيات حول درجة أهمية مكونات مجتمعات التعلّم المهني يعزى إلى متغير التخصص، أو المرحلة التي تدرسها، أو المؤهل العلمي، أو سنوات الخبرة.

**تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها:**

استفاد الباحثون من برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) من أجل معالجة بيانات الدراسة وتحليلها، وفقا لما تقتضيه أهداف الدراسة وتساؤلاتها بحساب المتوسطات الحسابية الموزونة؛ وكانت نتائج الدراسة وفق أسئلتها كالآتي:

**نتائج السؤال الأول: ما آراء معلمات العلوم والرياضيات في التعليم العام عن أهمية مكونات مجتمع التعلم المهني؟**

للإجابة على هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة وفق محاور الاستبانة وفق الآتي:

**المحور الأول: الرؤية المشتركة**

يوضح الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول المحور الأول:

**جدول رقم (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الأول (الرؤية المشتركة)**

| الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الأهمية |
|---|---|---|---|
| أن تستهدف الرؤية المشتركة جودة تعلّم جميع الطلاب. | 3.62 | 0.57 | عالية |
| أن تمثل الرؤية المشتركة مرجع عمل لأعضاء المجتمع المدرسي. | 3.55 | 0.66 | عالية |

**تابع جدول رقم (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الأول (الرؤية المشتركة)**

| الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الأهمية |
|---|---|---|---|
| أن تُراجع الرؤية لمشتركة لتطويرها بما يتفق مع المستجدات التربوية. | 3.51 | 0.70 | عالية |
| أن تُحدَّد مؤشرات لتقييم مدى تحقق الرؤية المشتركة. | 3.49 | 0.69 | عالية |
| أن يصل جميع أعضاء المجتمع المدرسي إلى إجماع على رؤية مشتركة. 3.46 | | 0.71 | عالية |
| أن يعمل أعضاء المجتمع المدرسي على توضيح الرؤية المشتركة لأولياء الأمور. | 3.46 | 0.70 | عالية |
| متوسط المحور الأول: الرؤية المشتركة | 3.51 | 0.56 | عالية |

يتضح من الجدول (4) أن متوسطات استجابات العينة كانت ما بين (3.46 – 3.62)، وجميعها تقع ضمن درجة الأهمية العالية، مما يعني أن لأفراد العينة آراء إيجابية مرتفعة نحو هذا المحور المتعلق بالرؤية المشتركة، وهذا أساس المنظمة المتعلّمة التي وضعها سينج (Senge, 1990)، كما أشارت دراسة لونينبرق (Lunenburg, 2010) إلى أهمية دور قائد المدرسة في بناء مجتمع التعلّم المهني في مدرسته، حيث يشارك كافة أعضاء المدرسة في صياغة الرؤية التي تركز على جودة تعلّم جميع الطلاب والذي يتحقق بالتعلّم المستمر للمعلمين. كما توجّه الرؤية المعلمين لكيفية قضاء أوقاتهم وتوزيع مصادر التعلّم كما تحدد موضوعات النقاش، ويعمل الأعضاء على توضيح هذه الرؤية للطلبة وأولياء الأمور على مدار العام الدراسي. وقد وجد لبي وزامورا (Lippy & Zamora, 2012) أن من المحاور الأكثر وضوحًا في مجتمعات التعلّم المهني هو محور الرؤية والقيم المشتركة؛ وتتوافق جميع القرارات المدرسية مع هذه الرؤية. أما عبابنة والطويل (2009) فقد وجدا أن هذا المحور مطبق في مدارس الأردن بدرجة متوسطة.

وبناء على قيم المتوسطات الحسابية رتبت العبارات تنازليًا حسب موافقة أفراد الدراسة حول أهميتها كالتالي: رأت المعلمات «أن تستهدف الرؤية المشتركة جودة تعلّم جميع الطالبات» بمتوسط (3.62) وتُعد درجة «عالية». وقد وضع كلٌّ من ودوفور وزملائه (DuFour et al., 2008)، وموريسي (Morrissey, 2000) نموذجًا لمجتمع التعلّم المهني ترتكز على تعلّم الطلاب، لأن هذا ما يشكل جوهر مجتمعات التعلّم المهني ليتمكنوا من تحقيق الغايات البعيدة لعمليات التعليم. وكذلك أكدت دراسة برنز وآخرون (Burns et al 2017, ) على تركيز مجموعة التعلم المهني على نتائج الطلبة، والاعتماد عليها في تحديد التدخلات العلاجية اللازمة لتحسين مخرجات التعلم.

وفي المرتبة الثانية من هذا المحور تتضح من العبارة «أن تمثل الرؤية المشتركة مرجع عمل لأعضاء المجتمع المدرسي»، حيث يرون أهمية أن تكون الرؤية المشتركة مرجعًا تحكم متغيرات صنع القرار المدرسي، وأن تتوحد جميع الجهود في المدرسة لتحقيق الرؤية المشتركة التي ستلتزم بها قائدات المدارس والمعلمات والهيئة الإدارية وأولياء الأمور ومكاتب الإشراف التربوي كما وضح لونينبرق (Lunenburg, 2010).

ومن خلال الجدول يمكن التعرف على البنود التي شكلت أقل أهمية من وجهة نظر معلمات العلوم والرياضيات لبناء مجتمعات التعلّم المهني– مع أنها كانت بمستويات عالية– حيث كان متوسط العبارة «أن يصل جميع أعضاء المجتمع المدرسي إلى إجماع على رؤية مشتركة» تساوي (3.46) وكذلك العبارة «أن يعمل أعضاء المجتمع المدرسي على توضيح الرؤية المشتركة لأولياء الأمور»، وبالرغم من تمتعها بأهمية كبيرة لكونها ضمن فئة استجابة «عالية»، فإنها كانت الأقل قيمة من الأهمية ضمن هذا المحور. وقد يعود ذلك إلى الضعف الحالي في بناء الرؤى المدرسية، وانفراد بعض الهيئة الإدارية بذلك، أو حتى انفراد قائدة المدرسة بهذه المهمة في بعض المدارس (Al-taneiji, 2009)، وتؤكد النظريات الحديثة في بناء مجتمع التعلّم المهني على أهمية إشراك جميع المستفيدين في صنع القرارات المدرسية التي تعتمد على مشاركتهم في صياغة الرؤية المشتركة (Hord, 2008; DuFour, et al., 2008). كما قد يعود سبب انخفاض أهمية العبارة «أن يعمل أعضاء المجتمع المدرسي على توضيح الرؤية المشتركة لأولياء الأمور» من وجهة نظر معلمات العلوم والرياضيات إلى ضعف طبيعة العلاقات القائمة بين أولياء الأمور والإداريات والمعلمات بالمدارس، حيث تقتصر هذه العلاقات على اجتماعات محدودة خلال العام الدراسي، ولا يتم إشراك أولياء الأمور عند اتخاذ أي قرارات مدرسية، بالرغم من أنهم المستفيدين في الدرجة الأولى. ولعل بناء مجتمعات التعلّم المهني من خلال النماذج السابقة يتيح الفرصة لأولياء الأمور بالمشاركة بآرائهم ومقترحاتهم لتطوير مخرجات التعليم في المدارس.

**المحور الثاني: القيادة التشاركية الداعمة**

يوضح الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول المحور الثاني (**القيادة التشاركية الداعمة**):

**جدول رقم (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الثاني (القيادة التشاركية الداعمة)**

| الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الأهمية |
|---|---|---|---|
| أن يشجع المدير على الابتكار والتجديد في العمل المدرسي. | 3.65 | 0.60 | عالية |

**تابع – جدول رقم (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الثاني (القيادة التشاركية الداعمة)**

| الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الأهمية |
|---|---|---|---|
| أن يدعو المدير أعضاء المجتمع المدرسي إلى مناقشة قضايا المدرسة. | 3.53 | 0.68 | عالية |
| أن يدعم المدير مشاركة جميع أعضاء المجتمع المدرسي في صنع القرارات. | 3.46 | 0.67 | عالية |
| أن يؤسس المدير لتعلّم أعضاء المجتمع المدرسي من خلال الممارسة. | 3.45 | 0.71 | عالية |
| أن يتبادل المدير الأدوار القيادية مع أعضاء المجتمع المدرسي لبناء قدراتهم. | 3.26 | 0.81 | عالية |
| متوسط المحور الثاني: القيادة التشاركية الداعمة | 3.47 | 0.57 | عالية |

يتضح من الجدول (5) أن متوسط استجابات العينة تراوحت ما بين (3.26 – 3.65)، وجميعها تقع ضمن درجة الأهمية العالية، وهذا متوافق مع نموذج هورد (Hord, 2008) لمجتمع التعلّم المهني حيث يناقش المدير المعلمين بحرية في القضايا التربوية ويبحثون معًا عن حلول المشاكل التي يحددونها معًا، كما يتوافق مع نموذج برنز وآخرون (Burns et al., 2017) التي تؤكد على القيادة التشاركية من عناصر مجتمعات التعلم المهني التي تحسن نتائج التحصيل الدراسي للطلبة، وكذلك نموذج لونينبرق (Lunenburg, 2010) الذي وضح أن لقائد المدرسة الدور الأهم في بناء مجتمع التعلّم المهني في مدرسته، بالاتفاق مع الهيئة التعليمية والإدارية في المدرسة، ومع أولياء الأمور وصناع القرار على رسالة المدرسة، كما دعا حيدر والمصيلحي (2006) إلى تغيير الثقافة الهرمية السائدة في المدرسة إلى ثقافة أفقية يُحترم فيها الجميع وتقدّر آراؤهم وإسهاماتهم.

وبناء على قيم المتوسطات الحسابية رتبت العبارات تنازليًا حسب موافقة أفراد الدراسة لأهمية مكونات محور القيادة التشاركية الداعمة كما في الجدول(5)؛ ويتبين من هذا الجدول أن العبارة: «يشجع المدير على الابتكار والتجديد في العمل المدرسي» تجد عناية من معلمات العلوم والرياضيات، بدرجة أهمية عالية، يليها كانت العبارة: «يدعو المدير أعضاء المجتمع المدرسي إلى مناقشة قضايا المدرسة»، بدرجة أهمية عالية، وهذا يوضح احتياج المعلمات إلى أن تكون قائدة المدرسة مشجعة لهن في مبادراتهن في تطوير العمل واستخدام الاستراتيجيات الجديدة في التدريس والتقويم دون تقييدهن بطرق أو أنظمة محددة تعيق هذه المبادرات، وأن يجد التقدير والاحترام من قائدة المدرسة. وكما أن المعلمات حريصات على أن تطرح القضايا المدرسية على جميع العاملات فيها، وأن يشارك الجميع في مناقشتها وإيجاد الحلول المناسبة لها.

وعند إلقاء النظر على مكون المحور الذي لم يقدر من قبل المعلمات كمكون ذي أهمية كبيرة لمجتمع التعلّم المهني، نجده في العبارة: «يتبادل المدير الأدوار القيادية مع أعضاء المجتمع المدرسي لبناء قدراتهم»، وهي درجة أهمية عالية، لكنها تعد منخفضة نسبيًا مقارنة ببقية مكونات هذا المحور، ولعل السبب في ذلك أن المعلمات لم تعتاد ممارسة الأدوار القيادية، لاحتكارها في البيئات المدرسية على قائدة المدرسة ووكيلاتها. وبالرغم من أهمية هذه المشاركة فإن لونينبرق (Lunenburg, 2010) أكد أن لقائد المدرسة الدور الأهم في بناء مجتمع التعلّم المهني في مدرسته، وفي تغيير ثقافة المدرسة، وجمع المعنيين للتعبير عن الرؤية والقيم المشتركة وتحديد الأهداف التي تصف المخرجات التعليمية المراد أن تحققها المدرسة.

**المحور الثالث: التعلّم الجماعي**

يوضح الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول المحور الثالث (**التعلّم الجماعي**):

**جدول رقم (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات للمحور الثالث (التعلّم الجماعي)**

| الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الأهمية |
|---|---|---|---|
| أن يبحث أعضاء المجتمع المدرسي عن أفضل الطرق للوفاء باحتياجات الطلاب. | 3.55 | 0.64 | عالية |
| أن يحدد أعضاء المجتمع المدرسي احتياجات الطلاب التربوية الأساسية. | 3.53 | 0.65 | عالية |
| أن يقيّم أعضاء المجتمع المدرسي ممارساتهم المهنية وأثرها في تعلّم الطلاب. | 3.51 | 0.65 | عالية |
| أن يوظف أعضاء المجتمع المدرسي نتائج التقييم في تطوير الممارسات المهنية. | 3.51 | 0.64 | عالية |
| أن ينسق أعضاء المجتمع المدرسي كيفية تعلّم أفضل الطرق من الآخرين. | 3.50 | 0.67 | عالية |
| أن يجتمع أعضاء المجتمع المدرسي دوريًا لمناقشة مستويات أداء الطلاب. | 3.40 | 0.74 | عالية |
| متوسط المحور الثالث: التعلم الجماعي | 3.50 | 0.55 | عالية |

يوضح الجدول (6) وجود تقارب كبير في درجة استجابات العينة للعناصر في هذا المحور حيث تراوحت متوسطات استجاباتهم ما بين (3.40 – 3.55) مما يعني اتفاق أفراد العينة على درجة أهمية هذا المحور؛ وهي متقاربة مع درجة أهمية المحورين السابقين الأول والثاني وبدرجة أهمية عالية؛ إلا أن متوسطها الحسابي أقل من المحورين السابقين، مما يعني أنها لا ترتقي إلى أهمية بعض البنود في المحاور السابقة مثل العبارتين اللتين تؤكدان أهمية تشجيع قائدة المدرسة على الابتكار والتجديد في العمل المدرسي، وأهمية استهداف الرؤية المشتركة جودة تعلّم جميع الطلاب.

وقد أكدت هورد (Hord, 2008) على ضرورة تعاون أعضاء مجتمع التعلّم في الدراسة، يتعلمون معًا ويطبقون ما تعلموه في العمل مباشرة. ينطلق التعلّم الجماعي من بيانات تقويم أداء الطلاب لتحديد احتياجاتهم ثم البحث عن أفضل الطرق للوفاء بها. يحدد الأعضاء معًا كيفية تعلّم تلك الطرق سواء من أحد الأعضاء أو خبير تربوي أو زميل في مدرسة أخرى، بعد تعلّمهم يضعون خطة لتطبيق ما تعلّموه وكيفية تقويمه للحكم بشأن الاستمرار أو التعديل أو التغيير. وهكذا تبدأ حلقة أخرى من التأمل، التعلّم، التقييم بما يوفر المتابعة الضرورية للتطبيق الجيد للممارسات الجديدة ولإحاطة المعلمين بتأثير ممارساتهم على تعلّم الطلاب. وهذا ما يتفق مع العبارتين اللتين سجلتا أعلى نسبة في الأهمية لمعلمات العينة، وهما العبارتان: «يحدد أعضاء المجتمع المدرسي احتياجات الطلاب التربوية الأساسية» و»يبحث أعضاء المجتمع المدرسي عن أفضل الطرق للوفاء باحتياجات الطلاب». وهذا يتفق مع ما توصل إليه برنز وآخرون (Burns 2017 et al,)، وكذلك بانج ووانج ولونج (Pang, Wang & Leung, 2016). كما تضمن نموذج دوفور وآخرون (Du-Four et al., 2008) الاستقصاء الجماعي، والتعاون، والتركيز على العمل والتجريب، والتحسين المستمر، والتركيز على النتائج، ورفع مستوى تحصيل الطلاب. كما ذكر لونينبرق (Lunenburg, 2010) أنه يلزم قائدي المدارس تنظيم الوقت لتحفيز جميع المعلمين في عمليات التأمل، ومشاركتهم فيها، وتطوير أساليب التقويم الذاتي من أجل تحسين المستوى التحصيلي للطلاب. ومن نتائج تفوق مجتمعات التعلّم المهني في عينة المدارس ويلز وفون ((Wells & Feun, 2013 four and ,district school one from four the in engaged were that another from Professional implementing of process PLC) Community Learning اجتماعات المعلمين الدورية لمناقشة نتائج الطلاب بعد تحليلها، والتعاون بين المعلمين لتنمية مهاراتهم، وكذلك استعدادهم للتعاون فيما بينهم لتعلّم استراتيجيات جديدة ترفع المستوى التحصيلي للطلاب، أي انخفضت عندهم عزلة المعلمين. كما أن دراسة (Ndun-da, Sickle, Perry & Capelloni, 2017) تشجع الشراكة المجتمعية بين أعضاء هيئة التدريس في الجامعة ومعلمي المدارس من خلال مجتمعات التعلم المهنية ووجدت أثرها في تغيير ممارسات المعلمين وتحسين نتائج تعلم الطلاب، وزيادة ثقة المعلمين ومهاراتهم القيادية في الفصول الدراسية. وقد وجد عبابنة والطويل (2009) أن عنصر تعلّم الفريق مطبق بدرجة متوسطة في المدارس الأردنية. وكذلك السحيباني (1433) فقد وجدت أن توافر عنصر التعلّم الجماعي المقصود في عينة مدارس المملكة العربية السعودية كان بدرجة متوسطة.

وقد يكون من المستغرب أن تحظى العبارة: «أن يجتمع أعضاء المجتمع المدرسي دوريًا لمناقشة مستويات أداء الطلاب» بأقل نسبة في درجة الأهمية من وجهة نظر المعلمات، حيث كانت نسبتها ( 85.10 %)، مع ارتباط هذه العبارة مباشرة بالعبارتين اللتين تليها: «أن يحدد أعضاء المجتمع المدرسي احتياجات الطلاب التربوية الأساسية»، و»أن يبحث أعضاء المجتمع المدرسي عن أفضل الطرق للوفاء باحتياجات الطلاب»، وقد يعود السبب إلى الأعباء التدريسية الكبيرة الذي كُلفت بها المعلمات حيث تشكل عائقًا للاجتماعات الدورية مع الزميلات لمناقشة مستويات الطالبات، والبحث عن الحلول المناسبة لانخفاض مستوياتها (الصغير، 2009).

**المحور الرابع: الظروف الداعمة**

يوضح الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول المحور الرابع.

**جدول رقم (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات للمحور الرابع (الظروف الداعمة)**

| الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الأهمية |
|---|---|---|---|
| أن تتميز العلاقات بين أعضاء المجتمع المدرسي بالثقة والاحترام المتبادل. | 3.74 | 0.50 | عالية |
| أن يحرص أعضاء المجتمع المدرسي على التعاون والمشاركة. | 3.68 | 0.56 | عالية |
| أن تسود قيم الصراحة وحرية الرأي بين أعضاء المجتمع المدرسي. | 3.62 | 0.59 | عالية |
| أن يتأصل مبدأ التعلّم المستمر بين أعضاء المجتمع المدرسي. | 3.60 | 0.64 | عالية |
| أن يتقبل أعضاء المجتمع المدرسي مقترحات التغذية الراجعة بإيجابية. | 3.61 | 0.59 | عالية |
| أن يتسم المناخ المدرسي بروح المبادرة والتجديد والتطوير. | 3.59 | 0.58 | عالية |
| أن تُوظَّف تقنية المعلومات والاتصالات في دعم ممارسات التعلّم الجماعي. | 3.44 | 0.71 | عالية |

**تابع – جدول رقم (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات للمحور الرابع (الظروف الداعمة)**

| الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الأهمية |
|---|---|---|---|
| أن يتيح الجدول المدرسي اجتماع أعضاء المجتمع المدرسي دوريًا. | 3.26 | 0.86 | عالية |
| متوسط المحور الرابع: الظروف الداعمة | 3.57 | 0.49 | عالية |

يبين الجدول (7) وجود درجات عالية في استجابات العينة لعناصر هذا المحور، وكانت متوسطات الاستجابات تتراوح بين (3.26 – 3.74)، ووصل متوسط المحور (3.57)، وجميعها تقع ضمن درجة الأهمية العالية، مما يدل على تقدير المعلمات لأهمية بنود هذا المحور بصورة عالية، ويتعدى بقية المحاور. وهذا ما عززته هورد (Hord, 2008) عندما قسمت الظروف الداعمة إلى ظروف تنظيمية وأخرى ثقافية؛ وتشمل الظروف التنظيمية تخصيص وقت ومكان لاجتماع العاملين، وتوفير مصادر التعلّم، وجدولة الحصص الدراسية بما يقلل من عزلة المعلمين، وسياسات توفر المزيد من الاستقلالية للمدارس. وتشمل الظروف الثقافية علاقات تعتمد الصدق والصراحة، وبناء الثقة والاحترام المتبادل التي توفر القاعدة اللازمة لتقديم وتقبّل التغذية الراجعة من أجل تحسين أداء المعلمين وتعلّم الطلبة.

وبناء على قيم المتوسطات الحسابية رتبت العبارات تنازليًا حسب موافقة أفراد الدراسة لأهمية مكونات مجتمعات التعلّم المهني كما في الجدول (7). ويتبين من هذا الجدول أن أغلب معلمات العلوم والرياضيات (93.50 %) يرون الأهمية العالية للثقة والاحترام المتبادل بين المعلمات والهيئة الإدارية، ويتضح ذلك من العبارة: «تتميز العلاقات بين أعضاء المجتمع المدرسي بالثقة والاحترام المتبادل»، كما أنهم يقدرون التعاون بين المعلمات كما في العبارة: «يحرص أعضاء المجتمع المدرسي على التعاون والمشاركة». وأكد موريسي (Morrissey, 2000) أن استثمار القدرات الداخلية للمعلمين لبناء مجتمع التعلّم المهني يكون هيكلًا أساسيًا قويًا لتطوير المدرسة؛ إذ إن استثمار القدرات الداخلية يؤدي إلى العلاقات الإيجابية، والثقة المتبادلة، والتعاون، وتبادل الخبرات. وقد شمل نموذج ماهر محمد (2019) وكذلك نموذج التنيجي (Al-taneiji, 2009) مجتمعًا مهنيًا داخل البيئة المدرسية المناسبة، التي توفر الظروف الهيكلية الداعمة، وتوفر القيادة المدرسية الداعمة؛ وهي البيئة المحفزة الداعمة التي توفر الوقت والمكان والفرص لتعاون المعلمين، وتبادل الخبرات بينهم، والتخطيط الجماعي، وعلاج مشكلات تعلم الطلبة.

وقد وجد لبي وزامورا (Lippy & Zamo-ra, 2012) في دراستهما أن أكثر المحاور بروزًا هو الظروف الداعمة للعلاقات داخل المدرسة، كما تُعد الظروف الداعمة للبناء التنظيمي لمجتمع التعلّم المهني المحور الثاني الأكثر انخفاضًا في التطبيق، لضعف الموارد المالية الداعمة لمجتمع التعلّم المهني، وضعف التنظيم الإداري لاجتماعات المعلمين الضرورية للتعاون وتبادل الخبرات. وتوصل الصغير (2009) في دراسته إلى أن المدارس الثانوية الإماراتية تفتقر إلى كثير من خصائص مجتمعات التعلّم أبرزها: بناء فرق العمل، العمل الجماعي، الحوار التفكري، والثقة بين المعلمين.

كما يتضح من الجدول الجوانب التي لم تُقدرها المعلمات كعناصر مهمة في مجتمعات التعلّم المهني، كما يتضح من العبارة: «يتيح الجدول المدرسي اجتماع أعضاء المجتمع المدرسي دوريا"، والتي حصلت على نسبة مئوية تساوي (81.49 %)، وقد يعود ذلك إلى ما أشرنا إلى تفسيره سابقًا بكثرة الأعباء التدريسية على عاتق المعلمات، وكثرة حصصهن المسجلة على الجدول المدرسي، مما يعيق تنظيم الاجتماعات الدورية بين المعلمات سواء داخل المدرسة، أو بين معلمات الحيّ الواحد.

**المجال الخامس: تبادل النتائج المهنية الشخصية**

يوضح الجدول (8) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول المحور الخامس **(تبادل النتائج المهنية الشخصية):**

**جدول رقم (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الخامس (تبادل النتائج المهنية الشخصية)**

| الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الأهمية |
|---|---|---|---|
| أن يعقد أعضاء المجتمع المدرسي حوارات لتبادل المعارف عن القضايا التربوية. | 3.41 | 0.71 | عالية |
| أن يحتفي أعضاء المجتمع المدرسي بنجاح الممارسات المهنية. | 3.41 | 0.74 | عالية |
| أن يتبادل أعضاء المجتمع المدرسي الزيارات الصفية دوريًا. | 3.25 | 0.81 | عالية |
| متوسط المحور الخامس: تبادل النتائج المهنية الشخصية | 3.40 | 0.59 | عالية |

يوضح الجدول (8) تقارب في درجة استجابات العينة للعناصر في هذا المحور حيث تراوحت متوسطات استجاباتهم ما بين (3.25 -3.45)، وجميعها تقع ضمن درجة الأهمية العالية، وكانت متوسطاتها الحسابية أقل من المحاور الأخرى، مما يعني أن معلمات العلوم والرياضيات قد يجدن صعوبة في المشاركة بتجاربهن الشخصية، وممارساتهن التدريسية المتنوعة، مما يحد من فعالية مجتمعات التعلّم المهني. كما يوضح الجدول أن العبارة: «أن يقدم أعضاء المجتمع المدرسي لبعضهم تغذية راجعة عن التدريس والتعلّم» حصلت على أعلى درجة، ويليها العبارة: «أن يحدّث أعضاء المجتمع المدرسي القاعدة المعرفية»، أما العبارة التي حظيت بأقل اهتمام من قبل معلمات العينة فهي العبارة: «أن يتبادل أعضاء المجتمع المدرسي الزيارات الصفية دوريًا». ولعل هذه تشكّل مشكلة كبيرة أمام بناء مجتمعات التعلّم المهني، فقد وضح الصغير (2009) أن من أهم أسباب فشل المجمعات التعلّم المهني هو عزلة المعلمين، لذا فإن هورد (Hord, 2008) قد حاولت تحطيم جدران هذه العزلة عبر تزويدهم بالفرص للتواصل وتنمية العلاقات، وتبادل التجارب والخبرات، وتقويم ممارساتهم لتحسينها. وقد وجد لبي وزاموا (Lippy & Zamora, 2012) أن أكثر المحاور انخفاضًا في التطبيق هو مشاركة المعلمين بالممارسات الشخصية؛ حيث انخفضت معدل الزيارات الصفية التبادلية، والتغذية الراجعة المقدمة من الزملاء. وكذلك السحيباني (1433) حيث وجدت أن محور تبادل نتائج الممارسات المهنية الشخصية هو الأقل توافرًا في عينة مدارس الرياض.

**نتائج السؤال الثاني:**

**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء معلمات العلوم والرياضيات عن درجة أهمية مكونات مجتمع التعلّم المهني يُعزى إلى متغير التخصص، أو المرحلة التي تدرسها، أو المؤهل العلمي، أو سنوات الخبرة؟**

وللإجابة على هذا السؤال فقد استخدم اختبار التباين الأحادي One-Way ANOVA للكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء معلمات العلوم والرياضيات حول درجة أهمية مكونات مجتمع التعلّم المهني يُعزى إلى متغير التخصص، أو المرحلة التعليمية، أو المؤهل العلمي، أو سنوات الخبرة.

وقد صنف متغير التخصص إلى التخصصات الآتية: فيزياء، وكيمياء، وأحياء، ورياضيات، وتخصص آخر؛ وصنفت المراحل التعليمية إلى: ابتدائي، ومتوسط، وثانوي؛ ومتغير المؤهل العلمي إلى: معهد معلمات، وبكالوريوس، ودراسات عُليا؛ وصنف متغير سنوات الخبرة للمعلمات على النحو الآتي: أقل من خمس سنوات، من 5 إلى أقل من 10سنوات، من 10 إلى أقل من 15سنوات، من15 سنة فأكثر. ويوضح الجدول (9) نتائج اختبار التباين الأحادي One-Way ANOVA للكشف عن وجود فروق بين آراء معلمات العلوم والرياضيات حول درجة أهمية مكونات مجتمع التعلّم المهني يُعزى إلى هذه المتغيرات.

يتضح من الجدول السابق أن قيم (ف) صغيرة نسبيًا، ومستوى الدلالة $\alpha \geq 0.05$ أي إنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين آراء معلمات العلوم والرياضيات حول درجة أهمية مكونات مجتمع التعلّم المهني يُعزى إلى متغير التخصص، أو المرحلة التدريسية، أو المؤهل العلمي، أو سنوات الخبرة. وجاءت هذه النتيجة متوافقة مع دراسة السحيباني (1433) التي درست درجة أهمية مكونات مجتمع التعلم المهني في متغير المرحلة التدريسية، في حين الدراسات التي قاست درجة توافر عناصر مجتمعات التعلم المهني في المدارس وجدت فروقًا ذات دلالة إحصائية بين المعلمات في آرائهن حول توافر هذه العناصر حسب اختلاف المرحلة التي يعمل بها أفراد العينة، لصالح اللاتي يعملن في المرحلة الابتدائية والثانوية (الداوود والجارودي، 2019). ولصالح معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية (Al-taneiji, 2009).

وتساعد نتيجة أن جميع معلمات الفيزياء والكيمياء والأحياء والرياضيات اللاتي يدرسن المراحل الدراسية المختلفة، وبمؤهلاتهن المختلفة، وباختلاف سنوات خبرتهن يتمتعن بآراء إيجابية حول مجتمعات التعلّم المهني تصل إلى مستوى «عالي»، أنه يمكن إنشاء تصميم واحد لمجتمعات التعلّم المهنية تناسب جميع معلمات العلوم والرياضيات.

**جدول رقم (9): نتائج اختبار التباين الأحادي لدلالة الفروق لمتغيرات التخصص، والمرحلة التدريسية، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة نحو أهمية مكونات مجتمعات التعلم المهني**

| المتغير | المصدر | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط مجموع المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التخصص | بين المجموعات | 29.978 | 4 | 7.494 | 1.304 | 0.270 |
| | داخل المجموعات | 1166.694 | 203 | 5.747 | | |
| | المجموع | 1196.671 | 207 | | | |
| المرحلة التدريسية | بين المجموعات | 9.928 | 2 | 4.964 | 0.858 | 0.426 |
| | داخل المجموعات | 1186.743 | 205 | 5.789 | | |
| | المجموع | 1196.671 | 207 | | | |

**تابع – جدول رقم (9): نتائج اختبار التباين الأحادي لدلالة الفروق لمتغيرات التخصص، والمرحلة التدريسية، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة نحو أهمية مكونات مجتمعات التعلم المهني**

| المتغير | المصدر | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط مجموع المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المؤهل العلمي | بين المجموعات | 7.222 | 2 | 3.611 | 0.622 | 0.538 |
| | داخل المجموعات | 1189.449 | 205 | 5.802 | | |
| | المجموع | 1196.671 | 207 | | | |
| سنوات الخبرة | بين المجموعات | 20.032 | 3 | 6.677 | 1.153 | 0.328 |
| | داخل المجموعات | 1175.906 | 203 | 5.793 | | |
| | المجموع | 1195.937 | 206 | | | |

**الخلاصة:**

تم استفتاء عدد من معلمات العلوم والرياضيات حول أهمية مكونات مجتمعات التعلّم المهني، من أجل الاستفادة من بياناتها لتصميم مجتمعات تعلّم لتطويرهن مهنيًا وتنمية مهاراتهن العلمية والتربوية. ووُجدت آراء إيجابية قوية وصلت إلى مستوى «عالية» من قبل معلمات العينة تجاه مجتمعات التعلّم المهني، مما يعني وعيهن بأهمية هذه المجتمعات لتكوين بيئة تعاونية محفزة للتعلّم المستمر، يسودها الثقة والاحترام بين منسوبيها، وترتكز على تحسين مستويات التحصيل للطلاب واكتسابهم المهارات العلمية والاتجاهات الإيجابية. ووجد محور الظروف الداعمة إقبالًا كبيرًا من قبل المعلمات لدوره في التأكيد على إدارة المدرسة في تعزيز المعلمات وتقدير مبادراتهن لتطوير الأداء، وأن تتميز العلاقات بين أعضاء المجتمع المدرسي بالثقة والاحترام المتبادل، وتسود قيم الصراحة وحرية الرأي بينهن، وأن تتقبل المعلمات التغذية الراجعة من زميلاتهن بإيجابية، كما يتسم المناخ المدرسي بروح المبادرة والتجديد والتطوير. كما أن من الظروف الداعمة التنظيمية استقلالية المدرسة مع المحافظة على دعم الإدارة التعليمية والمجتمع الخارجي. كما أن المحافظة على حجمها الصغير يوفر فرص التواصل، ويزيد مشاركة أولياء الأمور في الكثير من شؤون المدرسة. وقد ترتبت المحاور تنازليًا وفق الأهمية بعد محور الظروف الداعمة: الرؤية المشتركة، التعلم الجماعي المقصود، القيادة التشاركية الداعمة، تبادل نتائج الممارسات المهنية الشخصية.

ولم تُظهر نتائج البحث فروقًا دالة إحصائيًا بين استجابات المعلمات حول متغيرات التخصص، والمرحلة التعليمية، والمؤهل التعليمي، وسنوات الخبرة، وهذا يسهل على المسؤولين تصميم أنموذج مجتمع تعلّم مهني موحد يناسب جميع معلمات العلوم والرياضيات لتحقيق بيئة تطوير مهني ذي جودة عالية تحسن أداء المعلمات ومخرجات التعليم.

**التوصيات:**

1. الاستفادة من نتائج البحث في بناء أنموذج مجتمع تعلّم مهني يناسب معلمات العلوم والرياضيات لتطوير معارفهن ومهاراتهن العلمية والتربوية.
2. الحد من المعوقات التي تمنع من فاعلية مجتمعات التعلّم المهني مثل التردد في تبادل الخبرات والتجارب الشخصية التي تسبب عُزلة المعلمات.
3. تبني قائدات المدارس مجتمعات التعلّم المهني كمنظمة تعلّم داخل المدرسة، وتحمل مسؤوليتها بالتعاون مع العاملين في صياغة الرؤية المشتركة.
4. تهيئة الظروف الداعمة لمجتمعات التعلّم المهني وتقدير وتعزيز جهود المعلمات في تطوير أدائهن، وتوفير ثقافة الثقة والاحترام المتبادل، وتقديم الدعم اللازم للتعلّم المستمر.
5. التركيز على تحسين مستويات تحصيل الطالبات كمنطلق لمجتمعات التعلّم المهني.

**المقترحات:**

1. إجراء دراسة مماثلة تطبق على المعلمين، ومقارناتها بنتائج هذه الدراسة لمعرفة متغيرات الاهتمام بين المعلمين والمعلمات بمكونات مجتمعات التعلم المهنية.
2. إجراء دراسات مماثلة لتخصصات أخرى، ومقارناتها بنتائج هذه الدراسة لمعرفة متغيرات الاهتمام للمعلمات وفق متغير التخصص.
3. إجراء دراسات لمعرفة العلاقة بين التطوير المهني في مجتمعات التعلّم المهني والتحصيل الدراسي للطلبة.

**المراجع:**

**أولاً: المراجع العربية**

أبو علام، رجاء. (2011). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. (الطبعة السادسة). القاهرة: دار النشر للجامعات.

البلوي، عبدالله والراجح، نوال. (2012). واقع التطور المهني

لمعلمي ومعلمات الرياضيات في المملكة العربية السعودية. رسالة التربية وعلم النفس الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية. العدد (38). 43-87.

حيدر، عبد اللطيف والمصيلحي، محمد. (2006). دور المدرسة كمجتمع تعلّم مهني في بناء ثقافة التعلّم وتنميتها. مجلة كلية التربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة. العدد (23). 31-58.

الداؤود، منال والجارودي، ماجدة. (2019). درجة توافر عناصر مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام بمحافظة الخرج كمدخل للتحسين المستمر. دراسات العلوم التربوية بالجامعة الأردنية. 46 (1). 217- 237.

الدوسري، خلود. (2007). الإدارة الذاتية في مدارس البنات في مدينة الرياض. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية بجامعة الملك سعود. الرياض.

الدوسري، هذال والجبر، جبر. (2017). احتياجات التطور المهني لمعلمي العلوم في ضوء المعايير المهنية للمعلمين من وجهة نظرهم. مجلة كلية التربية بجامعة بنها. 28 (112). 333-360.

الرحيلي، عايض. (2003). مشكلات المعلمين التي يواجهها مديرو المدارس في محافظة حفر الباطن. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بجامعة الملك سعود. الرياض.

الرميح، عبد الرحمن عيسى. (2005). دور المشرف التربوي المقيم في التنمية المهنية للمعلمين» دراسة تقويمية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية بجامعة الملك سعود. الرياض.

السحيباني، ابتهال. (1433هـ). تطوير أداء مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في ضوء مدخل مجتمع التعلّم المهني. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية بجامعة الملك سعود. الرياض.

السلطان، نورة. (2006). دور مديرة المدرسة الابتدائية في رفع كفاءة المعلمات مهنياً. رسالة ماجستير غير منشور. كلية التربية بجامعة الملك سعود. الرياض.

الشايع، فهد. (2013). واقع التطور المهني للمعلم المصاحب لمشروع تطوير الرياضيات والعلوم في التعليم العام في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مقدمي البرامج. رسالة التربية وعلم النفس الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية. العدد (42). 58-92.

الشمراني، سعيد والدهمش، عبدالولي والقضاة، باسل والرشود، جواهر. (2012). واقع التطور المهني لمعلمي العلوم في المملكة العربية السعودية. رسالة الخليج العربي. العدد (126). 215-261.

الصغير، أحمد حسين. (2009). مجتمعات التعلّم مدخل لضمان الجودة في المدارس الثانوية «دراسة ميدانية في مجتمع الإمارات». مجلة كلية التربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة. العدد (26). 157-197.

عبابنة، صالح والطويل، هاني. (2009). درجة ممارسة العاملين في مدارس وزارة التربية والتعليم في الأردن لضوابط المنظمة المتعلمة حسب إطار سنجي. دراسات العلوم التربوية بجامعة الأردن. العدد (36). 80-96.

القزلان، أسماء صالح. (2019). احتياجات التطور المهني لمعلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية من وجهة نظرهن ونظر المشرفات التربويات. مجلة البحث العلمي في التربية بجامعة عين شمس. 20 (1). 437-439.

محمد، ماهر أحمد. (2019). بناء مجتمعات التعلم المهنية كمدخل لتجويد الأداء الأكاديمي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. 27 (6). 62-92.

مشروع الملك عبدالله لتطوير مناهج الرياضيات والعلوم. (2014). مشروع الملك عبدالله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام. Retrieved January 4, 2014, from http://www.tatweer.edu.sa/

## Arab References:

Ababnah, S., & Al Taweel, H. (2009). Jordanian Schools' Employees' Practices of Learning Organizations' Regulations in Senge's Model. Dirasat Educational Sciences (in Arabic).

Albalawi, A., & Alrajeh, N. (2012) Mathematics Teachers' Perceptions of their Professional Development in Saudi Arabia. Journal of Education and Psychology (in Arabic).

Al Dawood, M. & Aljaroudi, M. (2019) The Degree of Availability of Professional Learning Community's Elements in Alkharj Province General Education Schools as Input for Continuous Improvement. Dirasat Educational Sciences (in Arabic).

Al Dowsary, k. (2007). Self-Management in Girls' Schools in Riyadh. (Doctoral Dissertation). King Saud University (in Arabic).

Al Dowsary, H., & Al Jabr, J. (2017) Science Teachers Professional Development Needs in the light of teacher Professional Standards from their Perspectives. Journal of College of Education Binha (in Arabic).

Al Gazlan, A. (2019). Professional Development Needs of Secondary School Physics Teachers from their Perspectives and their Supervisors'. Journal of Educational Research in Ain Shams University (in Arabic).

Haidar, A. & Musailhi, M. (2006). The Role of School as a Professional Learning Com-

nities at work: new insights for improving Schools. Bloomington, IN: Solution Tree.

Gillespie, K., Wells, S., & Panzer, C. (2010). Elementary Principal Leadership Characteristics: Sustaining Professional Learning Communities in Schools. National Forum of Educational Administration & Supervision Journal, 28(1), 1–15.

Gilson, R. (2009). Professional development in assessment for learning (Ed.D.). Arizona State University, AR. Retrieved from http://search.proquest.com/education/docview/304848707/abstract/98D2D67E8CBE4F29PQ/5?accountid=142908

Hord, Shirley M.(1998). Professional Learning Community: communities of continues inquiry and development . Austin, TX: Southwestern Educational Development Laboratory.

Hord, Shirley M.(2008). Professional Learning Community: What, Why, and How. Boerne, TX: National Staff Development Council.

Lippy, D., & Zamora, E. (2012). Implementing Effective Professional Learning Communities with Consistency at the Middle School Level. National Forum of Educational Administration & Supervision Journal, 29(3), 51–72.

Lomos, C., Hofman, R. H., & Bosker, R. J. (2011). Professional communities and student achievement - a meta-analysis. School Effectiveness and School Improvement, 22(2), 121–148.

Lunenburg, F. C. (2010). Creating a Professional Learning Community. National Forum of Educational Administration & Supervision Journal, 27(4), 1–7.

Morrissey, M. S.(2000). Professional Learning Communities: An Ongoing Exploration. Austin, TX: Southwestern Educational Development Laboratory.

National Research Council. (2012). A Framework for K-12 Science Education: Practices, CrosscuttingConcepts, and Core Ideas (Committee on a Conceptual Framework for New K-12 Science Education Standards. Board on Science Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education). Washington, DC: The National Academies Press.

Ndunda, M., Sickle, M., Perry, L., & Capelloni, A. (2017). University-Urban High School

munity in Building and Developing a Learning Culture. Journal of college of Education of Emirate University (in Arabic).

Mohammed, M. (2019). Establishing professional learning communities as an input to improve the academic performance quality of public education schools in Saudi Arabia. Journal of Educational and Psychology Sciences (in Arabic).

Al Rumaih, A. (2005). The Role of Educational Supervisor in Teacher Professional Development. (Master Dissertation). King Saud University (in Arabic).

Al Shamerani, S., Al Dahmash, A., Al Qudhat, B., & Al Rashood, J. (2012). Science Teachers Professional Development in Saudi Arabia. Resala Alkhaleej Alarabi (in Arabic).

Alshaya, F. (2013). The Status of Teacher's Professional Development Associated with the "Development of math and science for the general education in KSA" project: Providers' perspectives. Journal of Education and Psychology (in Arabic).

Al Sughair, A. (2009). Professional Learning Communities as an Approach to Quality Assurance in Secondary Schools "Field Study in Emirate". Journal of college of Education of Emirate University (in Arabic).

Al Suhibani, E. (1433 H.). Public School Development by Professional Learning Community Approach. (Doctoral Dissertation). King Saud University (in Arabic).

Al Sultan, N. (2007). School Principal's Role in Teacher Professional Development. (Master Dissertation). King Saud University (in Arabic).

ثانياً: المراجع الأجنبية

Burns, M., Naughton, M., Preast, J., Wang, Z., Gordon, R., Robb, V. & Smith, M. (2017). Factors of Professional Learning Community Implementation and Effect on Student Achievement. Journal of Educational and Psychological Consultation, 28(4), 394-412.

Chappuis, S., Chappuis, J., & Stiggins, R. (2009). Supporting Teacher Learning Teams. Educational Leadership, 66(5), 56–60.

DuFour, R. (2004). Educational Leadership: Schools as Learning Communities:What Is a Professional Learning Community? Educational Leadership, 61(8), 6–11.

Du Four, R., Du Four, R., & Eaker, R.(2008). Revisiting Professional Learning Commu-

Partnership: Math and Science Professional Learning Communities. School Science and Mathematics, 117(3-4), 137- 145.

Pang, N., Wang, T., & Leung, Z .(2016). Educational reforms and the practices of professional learning community in Hong Kong primary schools. Asia Pacific Journal of Education, 36(2), 231–247.

Senge, P.(1990). The fifth discipline: The art and practice of learning organization. New .York: Doubleday

Takacs, J. A. (2010). Using formative assessment in professional learning communities to advance teaching and learning (Ed.D.). Walden University, MI. Retrieved from http://search.proquest.com/education/docview/288182720/abstract/142FC0AB73954B0D6F7/4?accountid=142908

Themaat, J .(2019). Thinking together changes the educational experiences, provision and outcomes for SEND pupils– professional learning communities enhancing practice, pedagogy and innovation. Support for Learning, 34(3), 291-311.

Thompson, M., & Wiliam, D. (2008). Tight but Loose: Scaling Up Teacher Professional Development in Diverse Contexts. Educational Testing Service.

Wells, C., & Feun, L. (2013). Educational change and professional learning communities: A study of two districts. Journal of Educational Change, 14(2), 233–257. https://doi.org/10.1007/s10833-012-9202-5.

Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. Teaching .and Teacher Education, 24(1), 80–91

Al-Taneiji, S. (2009). Professional Learning Communities in the United Arab Emirates Schools: Realities and Obstacles. International Journal of Applied Educational Studies, 6(1), 16- 29.

# Effect of Repeated Reading Strategy on the Reading Anxiety and Reading Fluency of Female English as a Foreign Language (EFL) University Students

(قُدم للنشر في 11/4/2020، وقُبل للنشر في 22/6/2020)

**Dr. Maryumah Hejji Alanazi**

**Assistant Professor in English Language Teaching**
**Department of Curriculum and Instructional Technologies**
**Northern Border University**

**Abstract**

This study examined the effect of a repeated reading strategy on improving reading fluency (reading rate and reading accuracy) and decreasing reading anxiety among female undergraduate students of English as a Foreign Language (EFL) learners at Northern Border University in Saudi Arabia. The study sample comprised of ٨٠ female students divided into an experimental group (n = ٤٠) and a control group (n = ٤٠). Reading fluency measures and English as a Foreign Language Reading Anxiety Inventory (EFLRAI) were the instruments employed. The findings were that the experimental group outperformed the control group in reading accuracy. Furthermore, the experimental group showed significant differences in their pre- and post-test scores for reading rate, accuracy, and anxiety. However, there were no significant differences between the experimental and control groups in the reading rate.

Key Words: reading speed, reading accuracy, reading anxiety, EFL, repeated reading.

**المستخلص:**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استراتيجية القراءة المتكررة على الطلاقة القرائية وخفض قلق القراءة لدى طالبات المرحلة الجامعية تخصص اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في جامعة الحدود الشمالية. تضمنت العينة 80 طالبة. تم تقسيمهن إلى مجموعة تجريبية (ن=40) ومجموعة ضابطة (ن=40). كما تم استخدام مقياس الطلاقة في القراءة ومقياس قلق القراءة كأدوات. أظهرت النتائج أن المجموعة التجريبية تفوقت على المجموعة الضابطة في دقة القراءة والطلاقة. كما أظهرت المجموعة التجريبية فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الاختبار القبلي والبعدي لمعدل القراءة والدقة والقلق. ومع ذلك، لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في معدل القراءة.

**الكلمات المفتاحية:** سرعة القراءة، دقة القراءة، قلق القراءة، القراءة المتكررة، اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

**Introduction.**

This research examined how the Repeated Reading strategy can play a role in supporting reading fluency and reducing reading anxiety for English as a Foreign Language (EFL) learners. It is critical that students studying any foreign language are able to achieve strong reading skills in order to fully master the new tongue. For English as a Foreign Language students, reading skills are among the most important of those they must acquire to learn the new language in a comprehensive way. This is especially true at the secondary and post-secondary school levels (Mohammadpur & Ghafournia, 2015). In recent years, the role of fluency in language instruction has undergone a major transformation as educators explore what elements of language instruction achieve the greatest retention and comprehension for students. Examining what strategies work best to improve reading comprehension for students learning a foreign language has become an important area in education research.

Background.

Among the many strategies employed in language instruction, the Repeated Reading (RR) strategy has been found to be very useful in supporting reading comprehension and fluency, not just during standard reading instruction, but also to support students who are struggling with mastering the skill. This study endeavoured to explore the effectiveness of this strategy in improving the reading fluency of a group of female Saudi university students. The study also investigated the effectiveness of the RR strategy in decreasing reading anxiety among Saudi EFL secondary school students.

Previously when teaching languages, educators did not focus on reading fluency. However, in the past few decades, the language learning curriculum has seen a major shift, and programs are beginning to emphasize the importance of reading fluency (Kuhn et al., 2010). In 2009, Hudson et al. asserted that reading fluency has achieved greater attention and is now seen as an important component of the curriculum. Similarly, Rasinski (2012) also found that reading fluency had become a point of focus for both researches and educators.

Language educators expect students to be able to read and comprehend on a multifaceted level. Chang and Millett (2014) described reading fluency as the ability to read texts rapidly and with little effort. The link between decoding words and understanding them is "fluency." Reading can be characterized as a combination of comprehension and meaning-making. Fluency makes reading a cognitively complex activity because it involves decoding words in a natural way. Moreover, Kuhn et al. (2010) found that most literary educators consider fluency one of the basic skills of reading development. Fluency is also emphasized in the National Reading Panel Report (2004), which stated, "Oral reading fluency is the ability to read text aloud with accuracy, speed, and proper expression." Other research has suggested that it is best to avoid emphasizing having students learn to read for speed, and to instead focus on causing students to develop automaticity – the ability to automatically decode the language one is reading – in their reading, so that they can develop their knowledge of the new language more fully (Samuels, 2006). This research also emphasized the importance of "retell" as an important strategy (Samuels, 2006).

**Research Hypotheses.**

This research established a series of hypotheses prior to initiating the study. These were in part based on the fact that the Repeated Reading strategy has been shown to be effective in supporting reading fluency and the reality that reading anxiety factors can influence students' experience with learning English as a Foreign Language. The subsequent hypotheses were framed and tested in the study:

H1a: There is a statistically significant difference between the means of experimental and control groups in reading fluency post-test scores while controlling for pre-test differences.

H1b: There is a statistically significant difference between the means of the experimental and control groups in reading rate post-test scores while controlling for pre-test differences.

H1c: There is a statistically significant difference between the means of the experimental and control groups in terms of reading accuracy post-test scores, while controlling for pre-test differences.

H2: There are statistically significant differences between the mean scores of pre-test and post-test on reading fluency (reading rate and accuracy) for the experimental group, in favour of the post-test.

H3: There is a statistically significant difference between the experimental and control groups in reading anxiety scores.

H4: There are statistically significant differences between the pre-test and post-test mean scores in reading anxiety for the experimental group, in favour of the post-test.

**Literature Review.**

**Repeated Reading Strategy.**

Repeated reading is an academic intervention for enhancing fluency, one of the most fundamental skills necessary to becoming a good reader. The method involves reading the same text, again and again, to improve reading and minimize errors. The RR strategy has long been used to support young students with learning disabilities. However, in recent years, educators have pointed out that this practice can be employed with a variety of students in a diversity of settings, either individually or in groups.

**The Importance of Reading Skills.**

Reading ability has a great influence on students' academic achievement and personal development (Reed et al., 2017). This reality has been acknowledged by governments around the world. For example, it was strongly recognized by His Highness Sheikh Mohammed Bin Rashid, Vice President of the United Arab Emirates, when he launched the "Arab Reading Challenge" on December 15, 2015. Through the Programme for International Student Assessment (PISA), a cross-country assessment program that looks at the true meaning of education from the perspective of lifelong learning, this emphasis is also recognized around the world. The PISA includes formal and informal environments such as that of the formal curricula, extracurricular associations, the family environment, the school atmosphere, and the like. It involves literacy in three areas, namely reading, mathematics, and science. In recent years, the reading score in 2018 was 399, which is lower than that of the Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) average of 487 (OECD, 2019).

To acquire reading comprehension skills and be familiar with the vocabulary of a language, it is necessary to first achieve a high degree of proficiency in basic reading skills, such as that of recognizing the distinct phonemes of the given language. This recognition must become automatic and accurate. Without automaticity, it is likely that a student will be unable to move beyond the most basic level in the language and will achieve only poor reading comprehension (Chard & Osborn, 1999; Pogorzelski & Wheldall, 2002; Soliman & Al-Madani, 2017; Torgesen, 2000).

Reading is comprised of the achievement of two important skills: fluency and comprehension. Thus, a learner's reading fluency is the ability to read with speed, accuracy, and proper expression. It is an essential skill to be developed (National Reading Panel, 2000, p. 3-1). According to Meyer & Felton, (1999, P.284), Reading fluency is considered the ability to read the text without an effort and with little conscious attention. Rasinski (2006) explained that fluent readers focus on the content rather than on the process of decoding each word individually and many researchers agree that reading fluency is key to enhancing comprehension (Kuhn & Stahl, 2003; Wise et al., 2010). Therefore, fluency is the crucial bridge between simple recognition and a more complex comprehension of text (Pikulski & Chard, 2005).

Many researchers have investigated different interventions to improve reading fluency. One of the most successful of these strategies is that of repeated reading, which was originally designed to improve the reading fluency of individuals with dyslexia. Samuels (2006) described repeated reading as an auxiliary reading

strategy for reading short and meaningful texts in which students are asked to read a text repeatedly to achieve a certain degree of fluency. Its effectiveness is demonstrated by the improved oral reading fluency of students as documented in numerous studies (Ari, 2011; Boily et al., 2015; Gorsuch & Taguchi, 2008, 2010; Guerin & Murphy, 2015; Hawkins et al., 2011; Lo et al., 2011; Staudt, 2009; Wexler et al., 2010; Yeganeh, 2013). The strategy consists of three stages: (a) demonstration of oral fluent reading; (b) repeated oral readings of the same passage; and, (c) corrective feedback. During this strategy, students read and reread the same passages or texts. As the What Works Clearinghouse (2019) concluded, repeated reading has a significant effect on reading fluency among students with learning difficulties. Lee and Yoon (2017) reviewed 34 repeated reading intervention studies from 1990 to 2014 on students with reading difficulties in K-12; they found that the intervention has been shown to have a positive effect on reading fluency among students with such reading challenges. While repeated reading has received considerable attention as employed with students whose first language is English (L1), less attention has been paid to researching the use of RR in L2 or FL settings. Taguchi (1997) examined the effects of assisted RR in English on oral and silent reading rates among 15 Japanese university students over a 10-week, 28-session RR program. The author found that silent reading rates increased significantly for the practiced passages. However, it was also found that these results did not transfer in terms of silent and oral reading rates.

Subsequently, Taguchi et al. (2004) explored the effects of assisted RR on silent reading rates and comprehension by comparing two methods that are considered to be useful in developing silent reading fluency and comprehension: repeated and extensive reading. In this latter study, the authors extended the RR treatment period from 10 to 17 weeks and increased the total number of RR sessions from 28 to 42. They found that assisted RR improves students' silent reading rates significantly from the first to the last RR sessions. However, they were not able to detect appreciable transfer effects from the RR treatment in the form of gains in reading comprehension. Similarly, Gorsuch and Taguchi (2008) explored the effectiveness of Repeated Reading in an 11-week quasi-experimental study carried out with university-level Vietnamese students who were learning English. They found that the experimental group that experienced the RR strategy gained reading fluency and had significant improvements in comprehension over the control group.

Wang and Kuo (2011) investigated the efficacy of RR on oral reading fluency among 51 freshmen EFL students from Tamkang University in Taiwan. The results showed significant improvement in oral reading speeds after the intervention. Yeganeh (2013) investigated how RR can affect reading fluency and comprehension among monolingual and bilingual EFL students. The researcher relied on an eight-week quasi-experimental RR study with monolingual and bilingual, university-level, Iranian English learners, and found that the experimental group (monolingual and bilingual) generally gained in terms of reading fluency. The experimental group in this study was also shown to have begun to comprehend significantly more than the control group. Similarly, Hegazy and Abdel Latif (2014) explored the effect of RR strategies on improving reading fluency among Egyptian EFL students at preparatory schools; they found that the experimental group outperformed the control group in three reading fluency aspects: reading accuracy, rate, and prosody. Allen (2016) found that the Repeated Reading strategy was an effective way for adult Chinese second language (L2) learners of English to develop oral reading fluency.

Altun (2017) investigated the effect of the RR on reading fluency and comprehension among Turkish EFL students at a university and found no significant change in the students' reading fluency. However, their reading comprehension improved significantly. The researcher speculated that the reason RR did not affect reading fluency positively was the nature of the

interventions themselves. Chang (2019) explored the effects of repeated oral reading practice on EFL learners' reading fluency among 44 university freshmen in Taiwan. This was conducted by dividing the 44 participants based on their language proficiency into four different groups (LP 1-4, in which 1 was the lowest and 4 the highest). The results indicated significant differences across different LPs in oral reading rates.

It has been established that reading anxiety is one of the major factors that impact EFL learning skills. However, foreign language reading anxiety has drawn the attention of researchers only recently. It refers to the feeling of apprehension and worries when learners have to read in a non-native language (Rajab et al., 2012). In a study conducted by Zhou (2017), explained that FL reading anxiety was notable from overall anxiety with a foreign language, so the FL reading anxiety is the learners experience while reading the passage in their target language. (p. 156). Lee and Yoon (2017) identified five possible sources of foreign language reading anxiety: (a) time spent in reading English, (b) text features, (c) personal factors, (d) strategy use, and (e) perception of reading proficiency. FL reading anxiety affects foreign language reading performance negatively (Arnaiz & Guillén, 2012; Zhao et al., 2013). Accordingly, it can be inferred that reading anxiety is a serious concern in the EFL learning process, not only in the populations where the phenomenon has been studied, but in the Saudi EFL context as well. The literature has not provided effective strategies or interventions to decrease reading anxiety in the EFL context. In Saudi Arabia, only one study by Alrabai (2015) focused on this area through an experimental study conducted in the country to explore the effects of the teacher's anxiety-reduction strategies on FL learners' anxiety. The findings were that when teachers employ anxiety-reduction strategies, learners' anxiety is reduced.

Oral reading fluency has been identified as one of the most critical elements for middle school students in their efforts to become successful readers (Spencer & Manis, 2010). However, Kuhn and Stahl (2003) concluded that there have not been enough studies examining the benefits of RR strategies for secondary (and beyond) school students. In addition to the emphasis in the research on examining younger students, studies have been conducted in different contexts in a variety of countries, including Japan, Vietnam, China, Taiwan, Turkey, and Egypt. Despite this diversity of settings, to the best of this author's knowledge, no studies have been conducted in the Saudi Arabian context. For these reasons, this researcher chose to examine how the application of the Repeated Reading strategy impacts how undergraduate students in learning English as a Foreign Language read fluently, with accuracy and comprehension, rather than merely focusing on speed.

**Method.**

A pre-and post-test quasi-experimental design model was adopted to identify the effect of Repeated Reading strategy on improving reading fluency and decreasing reading anxiety. The independent variable was the RR strategy and the dependent variables were reading fluency (reading rate and reading accuracy) and reading anxiety. As noted, the participants were divided into experimental and control groups of 40 subjects each.

**Participants.**

All 80 participants in this study live in the city of Arar, Saudi Arabia. They are all also native Arabic-speakers. The age range of the study subjects was 18 to 20 years and the participants were between average and above-average socioeconomic status (SES). Additionally, the subjects were all Saudi students in their sophomore year of study in the Languages and Translation Department of the College of Education and Arts at Northern Border University. The experimental group comprised 40 students, and the control group also had 40 students. Separately, a pilot study to examine the validity and reliability of the study instruments involved 30 subjects.

**Instrumentation.**

**Reading Fluency Test.**

The participants in both groups were assessed on

oral reading rate and accuracy using the Curriculum Based Measure (CBM). A reading fluency pre/post-test was used to assess the students' reading fluency. The test was administered before the RR strategy to measure the students' reading performance (pre-test). After the students participated in the experience of the RR intervention, the researcher conducted the post-test to examine the effectiveness of RR on the students' reading performance. The participants read two unfamiliar passages; one was for the pre-test and the other for the post-test.

**Methodology for Examining the Psychometric Properties.**

The following methods were used to examine the psychometric properties of the EFLRA Inventory.

Face validity, in which the validity of the inventory was confirmed by presenting the initial form of the EFL reading anxiety inventory to nine specialists in the English language departments at Saudi universities. These professionals made a number of remarks recommending rephrasing certain items and deleting others, all of which were addressed by the researcher. After these comments were addressed, a coefficient of agreement of 94% was achieved. Reliability was the second method employed. Cronbach's alpha was used to examine the internal consistency of the EFLRAI for TRA, BRA, and CRA dimensions. These were found to be: (a) .77 for TRA; (b) .84 for BRA; and, (c) .75 for CRA. The Cronbach's alpha coefficient for the overall inventory was 0.89.

**EFL Reading Anxiety Inventory.**

The EFL Reading Anxiety Inventory was created by Zoghi (2012) and consists of 27 items rated on a 4-point Likert-type scale, with options ranging from 1 (totally disagree) to 4 (totally agree). Scores range from a low of 27 to a high of 108, with the higher scores reflecting a greater perceived level of EFL reading anxiety. The EFLRAI has three sections: (a) Top-down Reading Anxiety (TRA) that is mainly reader-specific and focuses on readers' backgrounds and cultural knowledge, which can be considered as personal (items 1-7); (b) Bottom-up Reading Anxiety (BRA) that is text-specific in nature where textual elements, such as vocabulary and grammatical levels of the text, give rise to reading anxiety (items 8-21); and, (c) Classroom Reading Anxiety (CRA) that arises from the classroom settings where the teacher, reader, and text interact (items 22-27).

**Procedures.**

Participants were divided into two groups: the treatment group (40 students) and the control group (40 students). A reading fluency test and a reading anxiety inventory were conducted with both groups as pre-tests. Subsequently, the experimental group received the Repeated Reading strategy, while the control group was exposed only to the traditional method of instruction. The experiment was conducted over eight weeks for both groups and the RR implementation took place over 16 sessions of 45 minutes each. The reading fluency test and reading anxiety inventory were conducted with both groups as post-tests. The texts were analysed and found comparable in terms of vocabulary level. The errors, which included omissions, mispronunciations, substitutions, and insertions, were recorded while the students read the text. Self-corrections and mispronunciations of proper nouns were not counted as errors. If the participant paused on a word for three or more seconds, the researcher said the word and it was scored as an error, after which the student continued reading.

At the end of 60 seconds, the researcher marked the point in the passage where the student stopped reading. Two combined oral reading scores were taken: reading rate and accuracy. The former score was calculated by dividing the number of words read correctly by the total time taken to read the passage as expressed in seconds, multiplied by 60 (Parker et al., 1992). Text reading accuracy was calculated by dividing the number of words read correctly by the total number of words read and then multiplied by 100 (Parker et al., 1992). The internal consistency of the RFT, calculated with Cronbach's alpha, was 0.86.

Participants in the treatment group were instructed to read the passage aloud four times. Research has found that reading the passage three or four times seems to be necessary for the demonstration of a positive effect on oral reading fluency (Hawkins et al., 2011). If a student misread or skipped over a word or hesitated to read a word for longer than five seconds, the researcher read the word out loud and had the student repeat it correctly before continuing with the rest of the passage. The participants read the words until the researcher told them to stop.

Students in the control group received the typical instructions they would normally receive from their regular classroom teaching. These students were instructed to simply listen and to use their fingers to follow along with the words on the page while the researcher read the entire passage. Each student was supplied with a copy of passage and was instructed to read out loud the entire passage. The researcher corrected the students' reading, while the student read if any errors in pronunciation occurred.

**Materials.**

Reading material for the implementation of the Repeated Reading strategy was taken from a variety of sources. A total of 20 short passages of about 200 words was used for the experiment. These short texts contained a limited number of unfamiliar words.

**Data Analysis.**

To investigate the statistical significance of the difference between the mean score for the experimental group and the control group in reading fluency and reading anxiety on post-tests, a t-test was used. The normality of distribution was determined by the Kolmogorov-Smirnov test (KS test). The Z values of the KS test were not statistically significant for the variables. The assumption of variance homogeneity was determined by Levene's test for equality of variance. The F value of the Levene's test was not statistically significant for two of the variables. To determine the statistical significance of the difference between the pre- and post-tests of the experimental group, t-tests for paired samples were used.

**Results**.

The findings that were relevant to the first hypothesis (H1a, H1b, H1c) showed that there were significant differences between the post-test mean scores of the experimental and control groups in terms of reading fluency (reading rate and accuracy), in favor of the experimental groups. The researcher used an independent-samples t-test to investigate this hypothesis. The results showed that there were no significant differences in the post-test reading rates between the two groups [$t(77) = 0.489$; $p = 0.626$], while there were significant differences in the post-test reading accuracy between both groups in favour of the experimental group [$t(77) = 3.539$; $p < 0.001$]. Table 1 presents these results.

**Table 1**

**Results of Independent-Samples T-Test of Reading Fluency Between Experimental and Control Groups**

| Variable | Group | Mean | SD | df | T | .Sig |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Reading rate | Experimental | 90.17 | 39.58 | 77 | 0.489 | 0.626 |
| | Control | 85.32 | 48.25 | | | |
| Reading accuracy | Experimental | 92.39 | 3.15 | 77 | ***3.539 | 0.001 |
| | Control | 89.46 | 4.15 | | | |

***$p < 0.001$.

The results relevant to the second hypothesis (H2) were that there would be significant differences between the pre-test and post-test mean scores in terms of reading fluency (reading rate and accuracy) for the experimental group in favour of post-test. The researcher used paired-samples t-test to analyse the data. The re-

sults indicated that there were significant differences in the reading rates between the two tests [t(39) = -8.459; p < 0.001], in favour of post-test; and that there were significant differences in reading accuracy between both tests [t(39) = -14.241; p < 0.001] in favour of post-test. Table 2 presents these results.

**Table 2**
**Paired-Samples T-Test of Reading Fluency -- Pre- and Post-Test Scores for the Experimental Group**

| Variable | Test | Mean | SD | df | T | .Sig |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Reading Rate | Pre-test | 67.70 | 34.20 | 39 | ***-8.459 | 0.001 |
| | Post-test | 90.17 | 39.58 | | | |
| Reading Accuracy | Pre-test | 87.94 | 4.34 | 39 | ***-14.241 | 0.001 |
| | Post-test | 92.39 | 3.15 | | | |

***p < 0.001.

The third hypothesis (H3) was that there would be significant differences between the mean scores for the experimental and control groups in terms of post-test reading anxiety, in favour of the experimental group. The researcher used independent-samples t-test to investigate this hypothesis. The findings established there were significant differences in the post-test reading anxiety levels between both groups [t(77) = 22.245; p < 0.001] in favour of experimental group. Table 3 presents the results.

**Table 3**
**Independent-Samples T-Test of Reading Anxiety - Experimental and Control Groups**

| Variable | Group | Mean | SD | df | T | .Sig |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Reading Anxiety | Experimental | 45.40 | 11.30 | 77 | ***22.245 | 0.001 |
| | Control | 59.03 | 10.79 | | | |

***p < 0.001.

The results relevant to the fourth hypothesis (H4) were that there are significant differences between the pre- and post-test mean scores pre-test in terms of reading anxiety for the experimental group, in favour of post-test. The researcher used paired-samples t-test to analyse the data. The results showed that there are significant differences in the reading anxiety scores between both tests [t(39) = 4.242; p < 0.001], in favour of post-test. Table 4 presents these results.

**Table 4**
**Paired-Samples T-Test of Reading Anxiety for the Experimental Group**

| Variable | Test | Mean | SD | Df | T | .Sig |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Reading Anxiety | Pre-test | 46.28 | 10.89 | 39 | ***4.242 | 0.001 |
| | Post-test | 45.40 | 11.30 | | | |

***p < 0.001.

The results relevant to the fourth hypothesis (H4) were that there are significant differences between the pre- and post-test mean scores pre-test in terms of reading anxiety for the experimental group, in favour of post-test. The researcher used paired-samples t-test to analyse the data. The results showed that there are significant differences in the reading anxiety scores between both tests [t(39) = 4.242; p < 0.001], in favour of post-test. Table 4 presents these results.

***p < 0.001.

**Discussion.**

This study aimed to examine the effect of Repeated Reading as a strategy for developing reading fluency and decreasing reading anxiety among Saudi undergraduate EFL students. The findings were that there were no significant differences in the reading rate post-test between the experimental and control groups. The study results are consistent with those of Altun (2017), which found no significant changes in reading fluency. However, these results are inconsistent with the findings of quite a few other studies, including those of Allen (2016), Chang (2019), Gorsuch and Taguchi (2008), Hegazy and Abdel Latif (2014), Taguchi (1997), Taguchi et al. (2004), Wang and Kuo (2011), and Yeguneh (2013). It is possible that the number of treatment sessions is the reason the reading rates were not significantly affected, because they may have been insufficient to draw out statistically significant differences between the experimental and control groups.

The results also found significant differences in the post-test reading accuracy between the experimental and control groups. This finding is consistent with those of Allen (2016), Chang (2019), Gorsuch and Taguchi (2008), Hegazy and Abdel Latif (2014), Taguchi (1997), Taguchi et al. (2004), Wang and Kuo (2011), and Yeguneh (2013); however, they were inconsistent with Altun (2017). This finding may be attributable to the fact that the materials used, and procedures applied during the sessions, were simply better suited to the readers. Corrective feedback from the instructor during the Repeated Reading sessions led to a decrease in the number of errors in word recognition.

The results also found significant differences between the pre- and post-test mean scores. This finding is consistent with those of Allen (2016), Chang (2019), Gorsuch and Taguchi (2008), Hegazy and Abdel Latif (2014), Taguchi (1997), Taguchi et al. (2004), Wang and Kuo (2011), and, Yeguneh (2013). The group that received the Repeated Reading implementation exhibited an increase in Words Per Minute (WPM) and a decrease in the number of word recognition errors from the pre-test to the post-test. These findings suggest that the RR method enabled the experimental students to recognize words accurately, and at the same time to strike a balance between rate and accuracy. This method helped them recognize words both accurately and automatically. Furthermore, continuous feedback was found to be effective with the participants in the experimental group. The reading protocol allowed the students to monitor their improvements and gave them evidence that the strategy was effective in improving their reading fluency.

In the post-test reading, there were significant differences in reading anxiety scores, which is indicated in the remainder of the findings and support the third and fourth hypotheses. This may have been because the Repeated Reading strategy may have enhanced the students' ability to read. When reading ability improves, self-confidence increases, and reading anxiety decreases. Corrective feedback from instructors also helps students develop self-correction techniques that are necessary for the development of their metacognitive awareness and control. These metacognitive skills help students reflect their feelings and can help them reduce their reading anxiety. Repeated Reading provides a method for approaching reading in a comfortable manner, that reduces stress and worry over the process.

Recommendations for Future Research.

Based on the results of this study, the following recommendations are presented. First, it would be constructive for a similar study to be conducted to understand the impact of the Repeated Reading strategy on reading fluency that employs an extended implementation period. Next, awareness workshops and seminars could be conducted to show the effectiveness of the RR strategy on reading comprehension among university students. Future research could also include studies on the impact of the Repeated Reading strategy on developing reading skills among elementary, middle, and secondary school foreign language learners in Saudi Arabia.

Conclusion.

The experimental intervention applied in this study resulted in a significant improvement in reading accuracy. The results also indicated that there were no significant differences in reading rates between the experimental and control groups. This is the first empirical study in the EFL field that was set in the Arabic-speaking world. The study has extensive effects on teaching learning process particularly in foreign language teaching in Saudi Arabia. It may be concluded that anxiety is a result of reading problems. Therefore, if reading performance is improved, anxiety can be reduced. Based on the findings, this study presents certain implications for EFL practitioners in Saudi Arabia and sheds light on possible future research endeavours.

References:

Allen, M. C. (2016). Developing L2 reading fluency: Implementation of an assisted repeated reading program with adult ESL learners [Doctoral dissertation, Purdue University]. Open Access Dissertations. Retrieved from https://docs.lib.purdue.edu/open_access_dissertations/1042.

Alrabai, F. (2015). The influence of teachers' anxiety-reducing strategies on learners' foreign language anxiety. Innovation in Language Learning and Teaching, 9(2). 163-190. http://dx.doi.org/10.1080/17501229.2014.890203.

Altun, S. (2017). Does repeated reading contribute to students' fluency and comprehension in EFL reading? International Journal of Language Academy, 5(5), 1–7. https://doi.org/10.18033/ijla.3661.

Ari, O. (2011). Fluency interventions for developmental readers: Repeated reading and wide reading. Research and Teaching in Developmental Education, 28(1), 5–15. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/42802377.

Arnaiz, P., & Guillén, F. (2012). Foreign language anxiety in a Spanish university setting: Interpersonal differences. Revista de Psicodidáctica, 17(1), 5–26. Retrieved from http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1003.2770&rep=rep1&type=pdf .

August, D., & Shanahan, T. (Eds.). (2006). Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth. Lawrence Erlbaum Associates. Retrieved from http://www.standardsinstitutes.org/sites/default/files/material/developing-literacy-in-second-language-learners-executive-summary.pdf .

Bae, J. (2016). Repeated reading interventions for students with reading disabilities [Doctoral dissertation, St. Cloud State University]. The Repository of St. Cloud State University. Retrieved from https://repository.stcloudstate.edu/sped_etds/15/.

Blum, I. H., Koskinen, P. S., Tennant, N., Parker, E. M., Straub, M., & Curry, C. (1995). Using audiotaped books to extend classroom literacy instruction into the homes of second-language learners. Journal of Reading Behavior, 27(4), 535–563. https://doi.org/10.1080/10862969509547898.

Boily, E., Ouellet, C., & Turcotte, C. (2015). Effects of an assisted repeated reading program on student fluency in a large class in Burkina Faso. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 174, 244–250. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.654.

Chang, A. C., & Millett, S. (2014). The effect of extensive listening on developing L2 listening fluency: Some hard evidence. ELT Journal, 68(1), 31-40. https://doi.org/10.1093/elt/cct052.

Chang, A. C.-S. (2019). The effects of repeated oral reading practice on EFL learners' oral reading fluency development. The Reading Matrix: An International Online Journal, 19(2),103–113. Retrieved from http://www.readingmatrix.com/files/21-r9k89pn8.pdf.

Chard, D. J., & Osborn, J. (1999). Word recogni-

dimensional View. Reading & Writing Quarterly. 25(1), 4-32.

Hegazy, M., & Abdel Latif, M. M. M. (2014). Improving readers' fluency in EFL using repeated reading. In H. Emery & N. Moore (Eds.), Teaching, learning and researching reading in EFL (pp. 110–127). TESOL Arabia Publications.

Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. Journal of Educational Psychology, 95(1), 3–21. https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.3.

Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., & Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. Reading research quarterly, 45(2), 230-251.

Lee, J., & Yoon, S. Y. (2017). The effects of repeated reading on reading fluency for students with reading disabilities: A meta-analysis. Journal of Learning Disabilities, 50(2), 213–224. https://doi.org/10.1177/0022219415605194.

Lo, Y.-Y., Cooke, N. L., & Starling, A. L. P. (2011). Using a repeated reading program to improve generalization of oral reading fluency. Education and Treatment of Children, 34(1), 115–140. https://doi.org/10.1353/etc.2011.0007.

Meyer, M. S., & Felton, R. H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. Annals of Dyslexia, 49(1), 283–306.

Mohammadpur, B., & Ghafournia, N. (2015). An elaboration on the effect of reading anxiety on reading achievement. English Language Teaching, 8(7), 206–215. https://doi.org/10.5539/elt.v8n7p206

National Reading Panel. (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Reports of the subgroups (NIH Publication No. 00-4754). U.S. Government Printing Office.

Clearinghouse W. W. (2019). U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, & National Center for Education and Regional Assistance. (2010). Early childhood education interventions for children with disabilities: Shared book reading. Last accessed October 06, 2020. Retrieved from https://ies.ed.gov/ncee/wwc/interventionreport.aspx?sid=458.

Driggs, C. S. (2013). The efficacy of repeated reading on secondary students' oral reading fluency and retell fluency [Master's thesis, Cedarville University]. https://doi.org/10.15385/tmed.2013.4.

Gorsuch, G. J., & Taguchi, E. (2008). Repeated reading for developing reading fluency and reading comprehension: The case of EFL learners in Vietnam. System, 36(2), 253–278. https://doi.org/10.1016/j.system.2007.09.009.

Gorsuch, G. J., & Taguchi, E. (2010). Developing reading fluency and comprehension using repeated reading: Evidence from longitudinal student reports. Language Teaching Research, 14(1), 27–59. https://doi.org/10.1177/1362168809346494.

Guerin, A., & Murphy, B. (2015). Repeated reading as a method to improve reading fluency for struggling adolescent readers. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 58(7), 551–560. http://dx.doi.org/10.1002/jaal.395.

Hawkins, R. O., Hale, A. D., Sheeley, W., & Ling, S. (2011). Repeated reading and vocabulary-previewing interventions to improve fluency and comprehension for struggling high-school readers. Psychology in the Schools, 48(1), 59–77. https://doi.org/10.1002/pits.20545.

Hudson, R. F., Pullen, P. C., Lane, H. B., & Torgesen, J. K. (2009). The Complex Nature of Reading Fluency: A Multi-

29(1), 155–173. Retrieved from ERIC. https://eric.ed.gov/?id=EJ1137892.

Zoghi, M. (2012). An instrument for EFL reading anxiety: Inventory construction and preliminary validation. The Journal of Asia TEFL, 9(1), 31–56. Retrieved from http://journal.asiatefl.org/main/main.php?inx_journals=31&inx_contents=103&main=1&sub=3&submode=3&PageMode=JournalView&s_title=An_Instrument_for_EFL_Reading_Anxiety_Inventory_Construction_and_Preliminary_Validation

into factors associated with reading anxiety among Taiwanese EFL learners. TEFLIN Journal, 29(1), 129–148. http://doi.org/10.15639/teflinjournal.v29i1/129-148.

Wang, Y.-H., & Kuo, T.-T. (2011). A study of how repeated reading affects English recitation fluency in college students. Chinese Journal of Applied Linguistics, 34(2), 18–33. https://doi.org/10.1515/cjal.2011.012.

Wexler, J., Vaughn, S., Roberts, G., & Denton, C. A. (2010). The efficacy of repeated reading and wide reading practice for high school students with severe reading disabilities. Learning Disabilities Research & Practice, 25(1), 2–10. https://doi.org/10.1111/j.15 405826.2009.00296.x.

Wise, J. C., Sevcik, R. A., Morris, R. D., Lovett, M. W., Wolf, M., Kuhn, M., Meisinger, B., & Schwanenflugel, P. (2010). The relationship between different measures of oral reading fluency and reading comprehension in second-grade students who evidence different oral reading fluency difficulties. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 41(3), 340–348. https://doi.org/10.1044/0161-1461(2009/08-0093).

Yeganeh, M. T. (2013). Repeated reading effect on reading fluency and reading comprehension in monolingual and bilingual EFL learners. Procedia - Social and Behavioral Science, 70, 1778–1786. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.253.

Zhao, A., Guo, Y., & Dynia, J. (2013). Foreign language reading anxiety: Chinese as a foreign language in the United States. The Modern Language Journal, 97(3), 764–778. https://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12032.x.

Zhou, J. (2017). Foreign language reading anxiety in a Chinese as a foreign language context. Reading in a Foreign Language,

fice. National Institute of Child Health and Human Development. Retrieved from https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/smallbook.

OECD. (2019). PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do. Author. https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-results-volume-i_5f07c754-en.

Parker, R., Hasbrouck, J. E., & Tindal, G. (1992). The maze as a classroom-based reading measure: Construction methods, reliability, and validity. The Journal of Special Education, 26(2), 195–218. https://doi.org/10.1177/002246699202600205.

Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. The Reading Teacher, 58(6), 510–519. https://doi.org/10.1598/RT.58.6.2.

Pogorzelski, S., & Wheldall, K. (2002). Do differences in phonological processing performance predict gains made by older low-progress following intensive literacy intervention? Educational Psychology, 22(4), 413–427. https://doi.org/10.1080/0144341022000003105.

Rajab, A., Zakaria, W. Z. W., Rahman, H. A., Hosni, A. D., & Hassani, S. (2012). Reading anxiety among second language learners. Procedia -Social and Behavioral Sciences, 66, 362–369. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.279.

Rasinski, T. V. (2006). Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy automaticity, and prosody. The Reading Teacher, 59(7), 704–706. https://doi.org/10.1598/RT.59.7.10.

Rasinski, T. V. (2012). Why reading fluency should be hot!. The Reading Teacher, 65(8), 516-522.

Reed, D. K., Petscher, Y., & Truckenmiller, A. J. (2017). The contribution of general reading ability to science achievement. Reading Research Quarterly, 52(2), 253-266. https://doi.org/10.1002/rrq.158.

Samuels, S. J. (2006). Toward a model of reading fluency. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), What research has to say about fluency instruction (pp. 24–46). International Reading Association.

Soliman, M. S., & Al-Madani, F. M. (2017). The effects of multisensory-based instruction combined with brain-compatible environment techniques on reading fluency and reading comprehension of fourth-grade students with dyslexia. Croatian Journal of Education, 19(2), 363–397. https://doi.org/10.15516/cje.v19i2.2190.

Spencer, S. A., & Manis, F. R. (2010). The effects of a fluency intervention program on the fluency and comprehension outcomes of middle school students with severe reading deficits. Learning Disabilities Research & Practice, 25(2), 76–86. https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2010.00305.x.

Staudt, D. H. (2009). Intensive word study and repeated reading improves reading skills for two students with learning disabilities. The Reading Teacher, 63(2), 142–151. https://doi.org/10.1598/RT.63.2.5

Taguchi, E. (1997). The effects of repeated readings on the development of lower identification skills of FL readers. Reading in a Foreign Language, 11(1), 97–119. Retrieved from ERIC. https://eric.ed.gov/?id=EJ554017.

Taguchi, E., Takayasu-Maass, M., & Gorsuch, G. J. (2004). Developing reading fluency in EFL: How assisted repeated reading and extensive reading affect fluency development. Reading in a Foreign Language, 16(2), 70–96. ERIC. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=EJ689114.

Torgesen, J. K. (2000). Individual differences in response to early interventions in reading: The lingering problem of treatment resisters. Learning Disabilities Research & Practice, 15(1), 55–64. https://doi.org/10.1207/SLDRP1501_6.

Tsai, Y.-R., & Lee, C.-Y. (2018). An exploration

# Journal of Human Sciences

A Scientific Refereed Journal Published by University of Hail

Fourth Year 1442 - 2020 Issue 7 November 2020

uohjh.com j.humanities@uoh.edu.sa